

VUOROVAIKUTUKSEN HAVAINNOIMI- NEN VIDEON AVULLA

Esikielellisen vuorovaikutuksen kehittäminen kehitysvammaisen oppi-
laan ja hänen avustajiensa suhteessa

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveystieteiden laitos
Sosionomi AMK
Opinnäytetyö
kevät 2009
Jaana Sorvari

Lahden ammattikorkeakoulu

Sosionomi AMK

Sorvari Jaana: Vuorovaikutuksen havainnoiminen videon avulla.
Esikielellisen vuorovaikutuksen kehittäminen kehitysvammaisen oppilaan ja hänen avustajiensa suhteessa.

Opinnäytetyö, 54 sivua, 9 liitesivua

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö on toimintatutkimus kehitysvammaisen oppilaan ja hänen avustajiensa arkityöstä. Tutkimuksessa on haluttu kehittää esikielellistä vuorovaikutusta oppilaan ja avustajien välisessä suhteessa sekä havainnoida, miten viestintätaitojen ymmärrys ja yhteinen merkitys sekä päivittäinen yhteistyö kehittyvät, kun avustajat tietoisesti muuttavat omaa toimintaansa. Tutkimuksen pohjana on teoria- ja esikielellisestä vuorovaikutuksesta ja kehitysvammaisen henkilön vuorovaikutuksen ja viestinnän tukemisesta yksilöllisellä tavalla. Tutkimuksen suorittamista on tukenut tutkijan aikaisempi kokemus videoanalyysistä vuorovaikutuksen havainnoimisesta sekä teorian tieto toimintatutkimuksesta.

Tutkimuksen aineisto on kerätty havainnoimalla videoita ja tarkastelemalla litteroituja video-otoksia, reflektiopäiväkirjoja ja palaverimuistioita. Videot on kuvattu pukemis- ja riisumistilanteissa sekä muistelukeskusteluissa. Kuvatut otokset tutkija on ensin esikatsellut kolmesta viiteen kertaan ja sen jälkeen on katsottu tutkijan valitsemat vuorovaikutuksellisesti toimivimmat kohdat yhdessä avustajien kanssa. Avustajat ovat arvioineet itse omaa toimintaansa vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen on käyty yhteinen keskustelu ja viimeiseksi tutkija on nostanut omia havaintojaan ja tulkintojaan yhteiseen pohdintaan.

Tutkimuksen tuloksena havaitaan, että avustajien tietoisuuden lisääntymisen seurauksena oppilaan ja avustajien keskinäinen vuorovaikutus muuttuu jatkuvammaksi ja sisältää enemmän hauskuutta kuin aikaisemmin. Viestintä tasa-arvoistuu ja siitä tulee sisällöllisesti monipuolisempaa. Päivittäinen yhteistoiminta muuttuu sujuvammaksi ja siten myönteisemmäksi sekä oppilaalle että avustajille. Videon merkitys korostuu havainnointivälineenä, koska avustajat kokevat oman kehittyksensä tapahtuneen omaa toimintaa katselemalla ja havainnoista keskustelemalla. Arjen keskellä on tärkeää välillä pysähtyä miettimään omaa työtään. Vuorovaikutuksen kehittäminen vaatii avustajalta herkkää paneutumista suhteessaan oppilaaseen. Työyhteisön tuki on välttämätön edellytys esikielellisen vuorovaikutuksen ja viestinnän kehittämiseksi.

Asiasanat: esikielellinen vuorovaikutus, videoanalyysi, kehitysvammaisen oppilas, toimintatutkimus

Lahti University of Applied Sciences

Faculty on Social and Health Care

Author: Sorvari Jaana: Observing interaction with the aid of video.

The development of interaction in the pre-language phase between a mentally retarded pupil and the pupil's helpers.

Bachelor's Thesis in Social Services work, 54 pages, 9 appendices

Spring 2009

ABSTRACT

This study is action research into the normal daily work of a mentally retarded pupil and the pupil's helpers. In this study we wished to improve pre-language interaction in the relationship between the pupil and the pupil's helpers and also observe how understanding and common meaning for expressions of communication as well as normal daily cooperation develop when helpers knowingly modify their own actions. This study is based on theoretical knowledge of pre-language interaction and support for a mentally retarded person's interaction and communication on an individualised basis. The conduct of this study is supported by the scholar's previous experience with video analysis in observing interaction and theoretical knowledge about action research.

The research material was collected by observing videos and by examining transcribed video images, reflective diary entries and notes from meetings. Videos were made of dressing and undressing situations as well as during recollection discussions. The video-taped scenes were initially viewed between three and five times by the scholar. The scenes that in the scholar's opinion best portrayed interaction were then viewed together with the helpers. Helpers critiqued their own actions from the point of view of interaction. This was followed by a general discussion and finally the scholar presented her own observations and interpretations for general discussion.

A result of the study shows that a consequence of the helpers' increased awareness is that the interaction between the pupil and the helpers becomes more extended and contains more amusement than previously. Communication becomes more equal and becomes more varied in terms of content. Daily collaboration becomes more fluid and as a result is perceived more positively by both pupils and helpers. The significance of the video as a means of observation is clearly evident because the helpers can see the development of their actions by watching and discussing the findings. In the midst of everyday life it is sometimes important to pause and reflect on one's work. The improvement of interaction requires a sensitive effort by the helpers in their relationship with the pupil. Workplace support is a necessary condition for the development of pre-language interaction and communication.

Keywords: pre-language interaction, video analysis, mentally retarded pupil, action research

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	2
2.	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA KESKEISET KÄSITTEET	5
3	VUOROVAIKUTUS JA VIESTINTÄ	7
	3.1 Esikielellinen vuorovaikutus	8
	3.2 Toimivan esikielellisen vuorovaikutuksen osa-alueet	9
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	12
	4.1 Aineiston analyysin taustalla olevat käsitteet	17
	4.2 Toimintatutkimus	18
	4.3 Videointi havainnointivälineenä	19
	4.4 Reflektointi kehittämismenetelmänä	22
	4.5 Videoanalyysi palaverit	23
5.	TUTKIMUSTULOKSET	25
	5.1 Avustajien tavoitteet	26
	5.2 Vuorovaikutus, viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys	29
	5.3 Päivittäinen yhteistyö	34
6.	ARVIOINTI	36
	6.1 Tutkimuksen toteutuminen	36
	6.2 Tutkimusmenetelmät ja materiaalit	37
	6.3 Tutkimuksen luotettavuus, pätevyys ja eettisyys	39
7.	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	41
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	55

1 Johdanto

Puhumattomien kehitysvammaisten vuorovaikutustaidot ja viestintä ovat kiinnostaneet minua viimeiset 12 vuotta. Olen koulutukseltani vaikeimmin kehitysvammaisten erityisopettaja. Koulutukseni pohjana ovat sosiaalikasvattajan tutkinto ja erilliset erityisopettajan opinnot. Opettajan ammatin alkuvaiheessa olen tehnyt havaintoja oppilaideni passiivisuudesta ja kyvyttömyydestä vaikuttaa päivittäin tapahtuviin asioihin. Olen etsinyt uudenlaisia lähestymistapoja saadakseni oppilaat kiinnostumaan niistä tilanteista, joissa toimimme yhdessä. Silloinen työnantajani on järjestänyt minulle mahdollisuuden osallistua koulutukseen ”kuurosokeiden henkilöiden vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen” ja olen ollut koulutuksessa sekä Suomessa että Tanskassa. Koulutuksiin ovat kuuluneet ”Kehitysprofiilikoulutus” (31.08. - 04.09.1999) ja ”Videoanalyysikoulutus” (11 - 15.12.2000) Pääjärven Kuntayhtymän järjestämänä ja Pohjoismaisen kuurosokeiden henkilöstön koulutuskeskuksen järjestämä vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehittämisen peruskurssi Dronninglundissa Tanskassa (A osa 11.-30.11.2001 ja B osa 3.-22.03.2002). Koulutuksista olen saanut uutta tietoa siitä, miten vuorovaikutuksen kehittymistä voidaan tukea omaa toimintaa tarkkailemalla ja muuttamalla.

Uudenlaisen näkökulman vuorovaikutukseen ja viestintään ja siten myös työhöni olen saanut oivalluksesta, että vuorovaikutustilannetta ei voi etukäteen suunnitella. Jotta vuorovaikutus on tasa-arvoista, on molempien osapuolten käytettävä ilmaisuja, joita toinen voi ymmärtää. Silloin molemmat osapuolet voivat tuoda vuorovaikutukseen omia aloitteitaan ja ohjata keskustelua ja yhteistä kokemusta. Vuorovaikutustaidoiltaan taitavamman on muokattava omaa toimintaansa ja käytettävä samoja ilmaisuja keskustelukumppaninsa kanssa riippumatta siitä puhutaanko kehonkielestä, viittomista tai puheesta. (Rødbrue & Vege 2001.)

Kuurosokeiden henkilöiden viestinnästä hankittu tieto on sovellettavissa monivammaisiin kehitysvammaisiin oppilaisiin (Rødbrue 2001). Tämän vuoksi myös

uudessa työpaikassani olen halunnut kehittää vuorovaikutusta erityisesti puhumattomien tai puhetta tukevaa ja korvaavaa viestintämenetelmää tarvitsevien oppilaiden kanssa. Keväällä 2008 olemme järjestäneet opettajakollegani kanssa koulutusil-tapäivän, jossa oppilaiden vuorovaikutustilanteista otettujen videoiden avulla on havainnollistettu sitä, millaisia vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä on olemassa ja mitä merkitystä niillä on oppilaan ymmärretyksi tulemisen ja viestintätaitojen vahvistamisen kannalta. Tuolloin on suunniteltu alustavasti tämän tutkimuksen toteut-tamista. Koulutuksessa osa avustajista on kiinnostunut omien vuorovaikutustaito-jensa kehittämistä videon avulla.

Vuorovaikutusta ei juurikaan ole tutkittu vuorovaikutussuhdetta ja siinä taitavam-man kumppanin toimintaa havainnoimalla (Launonen 2007, 12-13). Vain Riitta Lahtisen (2008) väitöskirja ”Haptiisit ja hapteemit, tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä” tarkastelee ke-hollista viestintää kahden henkilön välisessä parisuhteessa. Tutkimuksessa on tut-kittu kehollisen kosketuksen mahdollisuutta tukea kuurosokeutuneen puolison so-siaalista osallistumista. Mielestäni Lahtisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä sisällöis-tä on vuorovaikutussuhteeseen liittyvä eettinen näkökulma silloin, kun toinen on riippuvainen toisen antamista viesteistä ihmisjoukossa, esimerkiksi keskustelutilan-teissa. Tutkimus kuvaa hyvin sitä, kuinka merkittävä osa näkemisellä ja kuulemisel-la on viestinnässä ja ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Liisa Karlsson (2000) on tutkinut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta aikui-sen tietoisuuden muutoksen näkökulmasta. Aikuisen muutoksella tarkoitetaan amma-tissa kehittymistä oman toiminnan reflektoinnin avulla. Tällä tarkoitetaan pyrki-mystä ymmärtää ja tiedostaa oman toiminnan taustalla olevia asenteita, ajatuksia ja kokemuksia. Hän on tutkinut lasten kuulluksi tulemistä kasvatustieteellisen tiede-kunnan väitöskirjassaan ”Lapsille puheenvuoro, ammattikäytännön perinteet mur-roksessa”. Hän on havainnut, että aikuisten tietoisuuden lisääminen vuorovaikutus-suhteissa on vähentänyt aikuis- tai lapsilähtöisyyttä ja lisännyt yhteisöllistä ja vasta-vuoroista kohtaamista päiväkodissa. Päiväkodissa muutos on näkynyt esimerkiksi lasten aktiivisena osallistumisena päivittäisen toiminnan suunnitteluun. (Karlsson 2000, 13 - 14.)

Kehitysvammaisten henkilöiden yhtenä aktiivisen osallistumisen esteenä ovat puutteelliset taidot tiedonvälittämisessä. Vuorovaikutuksen ja viestinnän avuksi on kehitetty puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä. Puhutaan AAC eli Augmentative and Alternative Communication -menetelmistä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 69 – 70). Tästä näkökulmasta aihetta on tutkinut esimerkiksi Lahden ammattikorkeakoulussa Riikka Viskari (2006). Hän on tehnyt opinnäytetyön aiheesta ”A niin kuin aloitteet, tarinatunti vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutuksen tukemiseksi”. Myös Laura Kotikangas on tehnyt aihetta käsittelevän opinnäytetyön Diakonia-ammattikorkeakoulussa Helsingissä keväällä 2008. Työ on nimeltään ”Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttö päiväkodissa”. Viskari on luonut draaman avulla tarinatunnin, jonka tavoitteena on ollut uudenlainen tapa tukea vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutusaloitteita. Kotikankaan tutkimus on kartoittanut AAC:tä käytössä olevana menetelmänä.

Tässä tutkimuksessa havainnoidaan vuorovaikutuksen kehittymistä kehitysvammaisen oppilaan ja avustajien välisessä suhteessa. Tärkein osa tutkimustyötä on avustajien ja tutkijan yhteinen videoitujen tilanteiden havainnoiminen, arviointi ja kehittämiseen suuntautuva keskustelu ja tavoitteiden asettaminen. Tähän perustuen kyseessä on toimintatutkimus, jonka havainnointi menetelmänä on videointi ja kehittämismenetelmänä on reflektointi. Tässä tutkimuksessa avustajat itse etsivät muutosta vuorovaikutussuhteessaan oppilaaseen ja ovat tietoisia kehittämistyöstä. He pyrkivät tiedostamaan ja muuttamaan omaa toimintaansa lisätäkseen oppilaan osallistumista ja ymmärretyksi tulemistä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25 - 56.) Vaikka tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yksittäisestä tapauksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 130), voidaan tutkimuksessa saatua tietoa vuorovaikutuksen tietoisesta kehittämisestä hyödyntää kehitysvammaisten ja puhumattomien henkilöiden kanssa työskennellessä.

2. Tutkimustehtävät ja keskeiset käsitteet

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen toimintatutkimus. Tutkimusmenetelmänä on havainnointi videoinnin avulla. Vuorovaikutuksen kehittämiseen reflektoinnin avulla liittyvät tutkijan ja avustajien yhteiset keskustelut, päiväkirjat ja pala-verimuistiot ja tuloksellisuuden arviointiin alku- ja loppukyselyt. Tutkimuksen tulokset on luokiteltu käsitteillä, jotka tutkija on löytänyt verratessaan tutkimusaineisosta tekemiään havaintoja ja esikielellisen vuorovaikutuksen teoriaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on avustajien oman toiminnan kehittäminen vuorovaikutuksessa kehitysvammaisen oppilaan kanssa koulutyön arjessa. Tutkijan ajatus tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on ollut, että vuorovaikutusta voidaan kehittää, mutta kehittämisen on lähdeittävä avustajasta itsestään. Tästä näkökulmasta johtuen avustajat ovat itse määritelleet itselleen tavoitteen, jonka avulla he kiinnittävät huomiota omaan vuorovaikutustapaansa toimiessaan oppilaan kanssa.

Tämän tutkimuksen keskeisenä käsitteenä toistuu suhde, jolla tässä työssä tarkoitetaan aikuisen ja kehitysvammaisen oppilaan tapaa olla yhdessä. Suhde perustuu avustajan ammattirooliin ja oppilaan koulurooliin, eikä sen pohjana ole luonnollinen lapsen ja vanhemman välinen yhteys. Oppilaan kehitysvammaisuuden ja avun tarpeen vuoksi he ovat fyysisesti lähekkäin suurimman osan oppilaan koulupäivästä. Vuorovaikutusta korostamalla pyritään tämän suhteen laadulliseen kehittämiseen.

Tutkimustehtävänä etsitään vastauksia kysymyksiin:

1) Miten vuorovaikutus, viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys kehittyy?

2) Miten oppilaan ja avustajien päivittäinen yhteistyö kehittyy?

kun avustaja tietoisesti videoiduista otoksista tehtyjen havaintojen ja reflektoinnin avulla muuttaa toimintatapaansa.

Tämän tutkimuksen viitekehystenä on teoretieto esikielellisestä vuorovaikutuksesta ja kehitysvammaisten henkilöiden vuorovaikutuksen erityispiirteistä. Esikielelli-

sellä vuorovaikutuksella tarkoitetaan, että puhekieli puuttuu tai ei ole vielä kehittynyt. Tutkimuksen teoriaosassa käytetään selvyuden vuoksi sanaa lapsi, vaikka esikielellistä vuorovaikutusta ja viestintää käyttävä kehitysvammainen henkilö voi olla myös aikuinen. Tutkimuksen kannalta ei ole merkittävää tarkastella yleisiä kehitysvammaisuutta aiheuttavia syitä ja teorioita, vaan ne rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tärkeitä ovat tutkittavan oppilaan kehitysvammaisuudesta johtuvat tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan avun tarpeeseen ja itsenäisyyteen vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Tutkimus on toteutettu koulussa, jolloin toteutetun toiminnan taustalla ovat opetusta säätelevät lait ja asetukset, koulun opetussuunnitelma ja niiden perusteella oppilaalle laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli Hojks sekä oikeus henkilökohtaiseen avustajaan (Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628; Perusopetusasetus 20.11.1998 / 852).

Tutkimus on toteutettu toimintatutkimuksena (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25 - 56) peruskoulussa toiminta-alueittain annettavan opetuksen luokassa (Perusopetusasetus 20.11.1998 / 852, 3 luku 9 §). Tärkeä osa vuorovaikutuksen tutkimista ja kehittämistä on ollut videointi ja video-otoksen analysointi havainnoinnin apuvälineenä. Videon avulla voidaan omaa toimintaa tarkastella eri osa-alueilta vuorovaikutustilanteissa, koska video mahdollistaa etääntymisen toimintatilanteesta ja antaa mahdollisuuden tarkastella otosta yhä uudelleen eri näkökulmista. (Rødbrue 2001; Andersen, Poulsen & Rødbrue 2001.)

Tutkimuksen kohteena ovat vaikeasti kehitysvammainen oppilas ja hänen kaksi avustajansa. Tutkimusotos on pieni, mutta tutkimusmenetelmän tuottaman materiaalin määrän ja vaativuuden vuoksi, se riittää opinnäytetyön tutkimuskohteeksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 168 – 173). Pienen aineiston vuoksi tutkimukseen liittyy tapaustutkimuksen ominaisuuksia, joita ovat esimerkiksi luonnollisissa tilanteissa tapahtuva videohavainnointi, video-otosten analysoiminen, vuorovaikutuksen kehittämiseen liittyvät kysymykset keskusteluissa ja kirjattujen reflektiopäiväkirjojen ja muistioiden tutkiminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 130 - 131). Tässä tutkimuksessa keskustelulla tarkoitetaan videoanalyysi palaverissa

käytävää pohdintaa siitä, mitä videoidussa tilanteessa tapahtuu ja mitä siinä halutaan muuttaa ja kehittää avustajan reflektiivisen toiminnan seurauksena.

Luvussa kolme esitellään vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvää teoriaa, joka on merkittävää tutkimuksen kannalta. Videoanalyysin, reflektoinnin ja toimintatutkimuksen teoria on kokonaisuuden kannalta nähty toimivammaksi liittämällä raportissa tutkimuksen toteuttamisen yhteyteen.

3 Vuorovaikutus ja viestintä

Vuorovaikutus tarkoittaa yhdessä olemista, kahden tai useamman henkilön välistä suhdetta. Ihmisen kokemus omasta olemassaolostaan syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. (Launonen 2007, 6.) Vuorovaikutukseen tarvittavat sosiaaliset perustaidot ovat aloitteen tekeminen kontaktin luomiseksi, kuunteleminen, toisen tekemiin aloitteisiin vastaaminen ja puheenvuorojen pituuk-sien yhdenmukaistaminen riippumatta siitä, mitä viestintäkeinoa käytetään (Alijoki 1998, 14).

Vuorovaikutus muuttuu *viestinnäksi* silloin, kun toisen toiminnasta ja ilmauksista tehdään tulkintoja siitä, mikä sisältö eli ajatus, tunne tai tieto, viestillä on (Disch 2001; Launonen 2007, 6.) Edelleen viestiminen voi tapahtua ilman symboleja, esimerkiksi ääntelynä tai osoittamisena, jolloin se voi olla tiedostamatonta tai tiedos-tettua. Kuvasympölien käyttäminen, viittominen ja puhuminen ovat puolestaan tie-toista ja tavoitteellista viestintää. (Granlund & Olsson 1994, 17 - 19.) Esimerkiksi Överlund (2003, 21) korostaa, että kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen väline. Myös Rødbrue (2001) tarkastelee vuorovaikutusta siten, että asia tuodaan yhteiseen tietoisuuteen. Tähän perustuen myös esikielellistä vuorovaikutustilannetta ja viestinnän toimivuutta on tärkeää tarkastella viestin sisällön ymmärtämisen ja yhteisen merkityksen kannalta. Tässä tutkimuksessa käytetään suomenkielisiä sanoja vuorovaikutus ja viestintä, vaikka muissa lähteissä voidaan näitä sanoja korvata sanalla kommunikaatio (Launonen 2007, 6; Lahtinen 2008, 22 - 41).

3.1 Esikielellinen vuorovaikutus

Esikielellinen vuorovaikutus sisältää kaikki ne keinot, joita ihmiset käyttävät ennen puhekielen oppimista. Kaikki lapset etsivät kontaktia (Alijoki 1998, 41), joka aloittaa vuorovaikutuksen. Kontaktin luomisen aloitteita voivat olla katse, kosketus, kehon liikkeet, ääntely tai puhe, toiminta tai ilmeet ja eleet. Kontakti syntyy, kun aikuinen vastaa lapsen aloitteeseen ja jatkaa vuorovaikutusta. Jatkuvassa aktiivisessä ja aidossa kahden ihmisen välisessä yhteydessä vuorovaikutus kehittyy edelleen. (Överlund 2003, 21 - 22.)

Esikielellisessä vuorovaikutuksessa myös tunteet ilmaistaan toiminnan avulla (Överlund 2003, 21). Kaikilla lapsilla on samat rakkauden, hoivan ja turvallisuuden tarpeet ja hellä kosketus tai halaaminen on luonnollisia tapoja osoittaa rakkautta (Woolfson 2003, 18, 39). Onnistunut vuorovaikutus tuottaa mielihyvää sekä lapselle että aikuiselle (Vuorotellen 2008). Tärkeä vuorovaikutuksen perusta on siis toimiva suhde (Launonen 2007, 14 - 19, 21).

Woolfson (2003, 12) tarkentaa lisäksi että, sanattomien viestien ymmärtäminen on merkki läheisestä suhteesta. Katsekontaktia, hymyä, jalkojen tai käsien liikkeitä ei suunnitella vaan ne tulevat esiin luonnostaan. Kehonkieltä tulkitsemalla saadaan hyvin käsitys henkilön piilevistä tunteista. Esimerkiksi kasvoniilmeet kertovat sisäisistä tuntemuksista (ilo, suru, viha); asento kertoo virkeydestä (pystyssä), väsymyksestä tai surullisuudesta (lysähtänyt); etäisyyden sääteleminen huonosta tuulesta (kauemmas) tai huolissaan olemisesta (lähemmäs). Ei-kielellisiä viestejä käyttävät kaikki ihmiset mutta eivät niin kontrolloidusti kuin puhetta (Woolfson 2003, 12 - 13) ja näistä ilmaisuista esimerkiksi Launonen (2007) käyttää kirjassaan nimitystä olemuskieli.

3.2 Toimivan esikielellisen vuorovaikutuksen osa-alueet

Toimivan esikielellisen vuorovaikutuksen osa-alueet tutkija on luokitellut viiden eri käsitteen alle. Nämä käsitteet ovat muodostuneet teorian ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa ja niiden muodostuminen esitellään tarkemmin tutkimuksen toteuttamisesta kertovan luvun yhteydessä. Näitä käsitteitä hyödynnetään tutkimustulosten analyysissa, sekä tulosten ja johtopäätösten raportoinnissa. Yläkäsitteet ovat: suhde, päivärytmi, lapsi tasa-arvoisena viestijänä, yhteinen kieli ja lapsen kieli.

Suhde

Toimiva esikielellinen vuorovaikutus perustuu läheiseen suhteeseen. Alijoki (1998, 9 – 18) pitää merkittävänä yhdessä toimimista ja molempien osapuolten antamista ja saamista vuorovaikutuksessa. Pienen lapsen kanssa arkitilanteissa aikuinen vastomaisesti ylläpitää vuorovaikutusta ja on myös vastuussa sen kehittymisestä (Överlund 2003, 21). Esikielellisellä tasolla olevan lapsen kanssa luonnollinen vuorovaikutus perustuu kosketukseen, kuulemiseen ja näkemiseen (Alijoki 1998, 9 - 18).

Lapsi tarvitsee runsaasti kokemuksia siitä, että on mukavaa ja hyödyllistä olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Launonen 2007, 7). Lapsi saa onnistumisen kokemuksia, kun aikuinen ymmärtää hänen viestinsä ja vastaa siihen. Tällöin lapsen viestimisen halu säilyy ja lisääntyy. (Vuorotellen 2008, 9.) Kun aikuinen vastaa johdonmukaisesti lapsen viesteihin sekä arkitilanteissa että tunne-ilmaisuissa, oppii lapsi luottamaan tähän aikuiseen myös hakiessaan turvaa (Launonen 2007, 14 - 21).

Sekä Rødbrue, Launonen, Karlsson että Woolfson puhuvat lapsen aktiivisuudesta vuorovaikutuksessa. Se tarkoittaa, että lapsi haluaa kontaktia, hän haluaa viestiä, leikkiä ja tehdä asioita yhdessä aikuisen kanssa. Lapsi tarvitsee tilaa voidakseen

osallistua omilla viesteillään ja yhdessä olemisen tulee palvella hänen tarpeitaan. (Karlsson 2000, 14; Rødbrue 2001; Launonen 2007, 20; Woolfson 2003, 15). Jos lapsen vastavuoroista toimintaa ei jakseta odottaa, lapsesta tulee passiivinen ja aikuisesta hallitseva vuorovaikutustilanteissa. (Karlsson 2000; Launonen 2007, 20). Mutta lapsen ei tarvitse olla aktiivinen koko aikaa, vaan hän tarvitsee aikaa rentoutumiseen ja lepäämiseen. Liiallinen aktiivisuuden vaatimus ja virikkeisyys voi väsyttää lasta ja saattaa aiheuttaa apaattisuutta. (Woolfson 2003, 15; Andersen ym. 2001.)

Päivärytmi

Rauhallinen yhdessä oleminen vahvistaa vuorovaikutusta (Vuorotellen 2008). Päivärytmi eli toistuvat yhteiset tilanteet aikuisen kanssa kehittävät lapsen tunne-elämää. Aikuisen rauhoittava läheisyys auttaa lasta keskittymään ja kuuntelemaan. (Alijoki 1998, 9 - 18.) Tutuilla rutiineilla ja rituaaleilla eli struktuureilla haetaan järjestystä päivittäin toistuviin tilanteisiin, luodaan turvallisuutta ja kiinnekohtia ihmisiin, tilaan, aikaan ja toimintoihin (Rødbrue 2007). Näin luodaan lapsen elämään säännönmukaisuutta ja autetaan lasta ennakoimaan tulevaa. Toistuvan päivärytmin avulla toistuvat tutut tilanteet ovat perustana vuorovaikutukselle ja viestinnälle. (Vuorotellen 2008; Rødbrue 2007.)

Myös Heikkinen ja Jyrkämä (1999) miettivät rutiinien merkitystä päivittäisten tilanteiden toimivuuden kannalta. He korostavat, että myös työyhteisölle rutiinit ovat tärkeitä. Heidän mielestään totuttujen rutiinien kyseenalaistaminen on ajoittain tarpeellista, jotta ne eivät muodostu työtapojen kehittämisen esteeksi. Toimintarutiinien perustana ollut tilanne on jo voinut muuttua ja parhaimmillaan muuttuneet päivärytmit kehittyvät jatkuvasti yhdessä reflektiivisen toiminnan kanssa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44 - 45.)

Lapsi tasa-arvoisena viestijänä

On tärkeää, että lapsi otetaan mukaan tasa-arvoisena viestijänä. Woolfson (2003, 13) kehottaa lukemaan kehonkieltä ja tekemään siitä päätelmiä oman toiminnan

tueksi. Hän kannustaa aikuisia luottamaan omiin havaintoihinsa. Kun aikuinen haluaa tukea lapsen viestinnän ja kielen kehittämistä, hän muuttaa omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa niin, että lapsi voi osallistua (Vuorotellen 2008). Andersen ym. (2001) tarkentavat vielä että, aikuinen havainnoi, arvioi ja muuttaa omaa toimintaansa voidakseen edetä viestinnässä ja keskinäisessä ymmärtämisessä. Andersenin ym. (2001) mielestä tämä korostuu erityisesti silloin, kun viestitään esikielellisellä tavalla tai käytetään puhetta korvaavia viestintämenetelmiä, jotka eivät ole ensisijaisia viestintätapoja näkeville ja kuuleville henkilöille.

Kehitysvammaisen lapsen huomioiminen tasa-arvoisena viestijänä on haastavaa. Korvaavien viestintämenetelmien lisäksi vaikeavammaisen henkilön perusedellytykset ja heille iän myötä karttavat vuorovaikutuskokemukset ovat hyvin yksilöllisiä ja laadullisesti ja määrällisesti erilaisia kuin muilla ihmisillä. Siksi heidän kiinnostuksen kohteidensa ja taitojensa tunnistaminen vaatii aikuiselta erityisen herkkää eläytymistä sekä ennakkoluulottomuutta sen suhteen, millainen toiminta voidaan tulkita vuorovaikutuskäyttäytymiseksi. Esimerkiksi aikuisen herkkyyys saattaa kärsiä ja yksilöllisesti olennaisia piirteitä voi jäädä tunnistamatta, jos lapsen kanssa toimitaan joustamattomasti valmiin ohjeen tai ohjelman mukaan. (Launonen 2007, 14.) Andersen ym. (2001) vielä korostavat, että laadukas vuorovaikutus on jatkuvaa ja sisältää tunneilmauksia ja on tärkeää, että puhutaan yhteisistä asioista. Osapuolilla on tunne, että ”me olemme yhdessä”. Tällöin molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ovat herkistyneet yhteiseen hetkeen ja tekevät vastavuoroisesti aloitteita ja kuuntelevat toistensa vastauksia ja reaktioita. (Rødbrue & Vege 2001.)

Yhteinen kieli

Aikuisen tulee vahvistaa lapsen käyttämiä ilmaisuja ja mallittaa lapselle ominaisia viestintätapoja. Näin aikuinen tukee lapsen puhetta tukevien tai korvaavien menetelmien käyttämistä ja osapuolet voivat käyttää molemmille tuttua kieltä, yhteistä kieltä. (Vuorotellen 2008; Rødbrue & Vege 2001.) Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyvistä esikielisistä ilmauksista voi tulla viestintää vasta silloin, kun luonnostaan taitavampi aikuinen pitää niitä merkityksellisinä, huomaa ne ja yrittää tulkita niiden sisältöä. Puhutaan myös ylitulkinnasta, jolloin aikuinen

pitää lapsen ilmaisuja sisällöllisesti merkittävämpänä kuin ne ovat. (Rødbrue & Vege 2001.) Aikuinen tekee myös virhetulkintoja lapsen viesteistä, ja virhetulkintoista saamansa palautteen avulla lapsi oppii ympäristönsä tavan jäsentää maailmaa (Launonen 2007, 19 - 21, 29).

Lapsen kieli

Lapsen käytössä olevan kielen merkitys korostuu, kun aikuinen yrittää tarkistaa, tuleeko oma tai lapsen viesti ymmärretyksi. Tällöin tulkinnaksi tarjotaan molempien ymmärtämän ja käyttämän kielen avulla tulkintaehdotus ja odotetaan vastausreaktiota. Sekä aikuinen että lapsi ovat tasa-arvoisia viestijöitä ja yhdessä neuvotellaan viestin sisällön merkityksestä. (Rødbrue & Vege 2001.)

Tutkijan mielestä ei riitä, että annetaan tilaa lapsen vuorovaikutukselle vaan on erityisesti tarkkailtava taitavamman viestijän toimintaa. Esikielellisesti viestivä henkilö on aidosti omilla taidoillaan osallistuva viestintäkumppani ja vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet ovat yhtä tärkeitä (Launonen 2007, 8). Mutta vain aikuinen voi opetella ja kehittää vuorovaikutustaan tietoisesti (Överlund 2003, 20, 29.) Erityisesti jos lapsi itse käyttää olemuskieltä pitkään, on sitä syytä käyttää tehostetusti viestinnässä (Vuorotellen 2008, 10). Lisäksi on oltava tietoinen, että aikuinen voi huomaamattaan vähentää omia kontaktirytyksiään, jollei hän koe saavansa vastausta lapselta. Lasta voidaan auttaa kehittymään juuri aikuisen tarkoituksellisen aktiivisuuden avulla. (Launonen 2007, 20 - 29.) Sen vuoksi tässä tutkimuksessa havainnoidaan avustajan toimintaa ja korostetaan sitä, että aikuinen on vastuussa vuorovaikutussuhteen syntymisestä ja kehittämisestä.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän työn suunnittelu on aloitettu maaliskuussa 2008. Kevään aikana on pidetty aihe-seminaari ja kesän aikana on luotu tutkimuksen suunnitelma. Se on esitetty syksyllä 2008 suunnitteluseminaarissa ja varsinainen 5 kuukautta kestävä tutkimus-

jakso on aloitettu syyskuussa 2008. Tutkimuksen päätöspalaveri on pidetty helmikuussa 2009. Tutkimukseen liittyvät luvat on saatu oppilaitokselta, työnantajan edustajilta sekä osallistuvilta henkilöiltä. Tutkimukseen liittyvä tarkka aikataulu ja lupahakemusprosessi löytyvät liitteestä 1.

Tutkimuksen toteuttamisen arkityössä on suunniteltu kestävän neljä kuukautta ja se on aloitettu syyskuussa 2008. Kouluelämän muutoksista johtuen viimeinen videoanalyysi ja päätöspalaveri on pidetty kuitenkin vasta helmikuussa 2009, joten tutkimuksen toteuttamiseen on kulunut aikaa viisi kuukautta. Vuorovaikutuksen tutkiminen havainnoimalla vaatii pidempään kestävän toiminnallisen jakson, jotta muutoksen merkitystä voi arvioida (Hirsjärvi ym. 2004, 201 – 206).

Tutkimuksen toteuttaminen on ollut mahdollista, koska siihen on saatu lupa käyttää avustajien ja oppilaan normaalia koulutyöaikaa. Se on toteutettu kouluympäristössä osana oppilaan päivittäistä koulupäivää. Palaverit on suunniteltu osaksi avustajien työaikaa, mutta avustaja 1:n ollessa opettajan sijaisena, hän on osallistunut palaveriin omalla ajallaan. Oppilaan opettajan on suunniteltu osallistuvan tutkimuksen toteuttamiseen ja videoiden analysoimiseen. Ikävistä yhteensattumista johtuen hän ei ole voinut niin tehdä, mutta hän on toiminut tutkijan tukena koko tutkimuksen ajan. Hän on osallistunut tutkijan prosessiin keskustelemalla, kyseenalaistamalla, neuvomalla ja auttamalla aineiston luokittelun tekemisessä sekä loppuraportin luettavuuden kommentoinnissa.

Suunnitelman mukaan on kuukausittain pidetty palaveri. Näistä ensimmäinen on ollut aloituspalaveri ja muut videoanalyysipalavereja, jossa on arvioitu miten avustajat kokevat ja arvioivat vuorovaikutukselle ja viestinnälle asetettujen tavoitteiden toteutumista ja on pohdittu miten edetään. Tässä tutkimuksessa videoanalyysi vaiheessa on mietitty otoksen vahvuudet, kirjattu valitut kehittämiskohteet sekä toimintatavat tavoitteiden saavuttamiseksi. Huomio on kiinnitetty siihen, miten avustajan toiminnan tietoinen muutos vaikuttaa oppilaan reaktioihin ja keskinäiseen vuorovaikutukseen ja viestintään.

Tutkimuksessa käytettävä videokamera, tietokoneet ym. materiaali ovat koulun laitteistoa. Videoinnissa on käytetty VHS -kameraa, koska se on ollut varmasti saatavilla silloin, kun on haluttu kuvata. Kameraan käyttöön on liittynyt muutamia käytännön ongelmia. Esimerkiksi avustaja 1:n ensimmäinen video on kuvattu liian läheltä ja on siten laadullisesti huono. Videon virtajohdon rikkoutuminen on aiheuttanut yhden kuvauskerran menettämisen, ja sen vuoksi avustaja 1:n pukemisvideota on vain tutkimusjakson alusta ja lopusta eli yhteensä neljä. Hän on kuvannut myös kaksi elämyskeskustelua, joten hänen tavoitteensa toteutumista arvioidaan näiden otosten avulla. Avustaja 2 on kuvannut kuusi pukemis- ja riisumiskertaa, ja yhden elämyskeskustelun, ja hänen tavoitteensa toteutumista arvioidaan näiden videoiden perusteella.

Kuvaaminen on tapahtunut aina kameran seistessä jalustalla ja tilanteeseen liittyvä avustaja itse on huolehtinut kameran toiminnasta. Tähän on päädytty sen vuoksi, että kokemuksen mukaan ylimääräinen henkilö tilassa häiritsee oppilasta. Tutkija on hankkinut neljä videokasettia ja nimennyt ne käyttötarkoituksen mukaan: pukeminen avustaja 1, pukeminen avustaja 2, hauskan elämyksen kuvaaminen ja elämyksestä keskusteleminen. Näistä ”hauskan elämyksen kuvaaminen” on tarkoitettu avustajien muistin tukemiseksi eikä ole ollut tutkimuksen toteutumisen kannalta merkityksellinen.

Pukeminen ja riisuminen ovat tapahtuneet aina samassa eteistilassa, jossa avustaja sekä oppilas saavat olla yleensä kahdestaan. Tilassa on oppilaan päiväjärjestys. Elämyksestä keskusteleminen on tapahtunut pienessä liikuntaan tarkoitettussa tilassa. Elämyksellä tarkoitetaan oppilaalle mieleistä ja hauskaa tekemistä yhdessä avustajan kanssa. Avustaja on etukäteen miettinyt, mikä toiminta olisi oppilaalle mieleinen ja hyvää mieltä tuottava. Oppilas on ohjannut tilanteen kehittymistä. Tarkoituksena on ollut tilanteen kuvaaminen alusta alkaen ja valokuvien ottaminen tilanteen etenemisen aikana. Valokuvia on otettu myöhemmin käytävää oppilaan ja avustajan välistä keskustelua varten, joka on kuvattu videolle. Valokuvauksen on suorittanut toinen avustaja. Toteutuneita elämyksiä ei ole kuvattu kuin yksi, koska se on osoittautunut käytännössä mahdottomaksi toteuttaa. Kaikki valokuvien avulla käydyt elämyskeskustelut on kuvattu. Avustajille on annettu myös vihkot kuva-

uksen jälkeen ”fiiliksen” kirjaamista varten, mutta käytännössä ne ovat osoittautuneet merkityksettömiksi.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt

Tutkimukseen osallistuvista henkilöistä kerrotaan vain tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot, ja säilytetään siten henkilöt tunnistamattomina. Henkilöistä ei käytetä nimiä, vaan heidät kuvaillaan roolien perusteella: oppilas, avustaja 1, avustaja 2 ja tutkija.

Tutkimukseen on valittu *oppilas*, jonka käyttäytymisessä on hyvin haastavia ja siksi mielenkiintoisia puolia. Toisaalta hän on aktiivinen viestinnässään mutta ilmaisee omaa tahtoaan myös hyvin aggressiivisella tavalla aikakin uusia ihmisiä kohdattaessaan koulussa. Hän on liikuntavammainen ja vaikeasti kehitysvammainen nuori poika. Liikuntavammaisuutensa vuoksi hänellä on pyörätuoli, jota hän osaa kelata liikkeelle pyöristä. Hän pystyy liikkumaan itsenäisesti myös polvillaan ja kävelemään tuettuna. Oppilas asuu perheensä kanssa ja perheen kanssa käydyn keskustelun perusteella voidaan sanoa, että hän on perheensä täysvaltainen jäsen. Hän liikkuu ja touhuaa kotonaan hyvin itsenäisesti ja oma-aloitteisesti ja tulee hyvin ymmärretyksi omilla ilmaisuillaan arkitilanteissa. Hän myös ymmärtää arkikieleen liittyvää puhetta. Kotielämän perusrutiinien säilyminen on tärkeää oppilaalle, jotta hän kokee olonsa turvalliseksi. Kotona viestinnän ongelmat liittyvätkin muutostilanteisiin ja vanhemman ja oppilaan väliseen erimielisyyteen siitä, mitä nyt on tehtävä. (Hojks-palaveri 02.09.2008.)

Oppilas käy koulua toiminta-alueittain annettavan opetuksen luokassa (Perusopetusasetus 20.11.1998 / 852, 3 luku 9 §). Luokan opetuksesta vastaa erityisluokanopettaja ja oppilaan päivittäisten oppimistavoitteiden toteutumisesta huolehtivat vuoroviikoin avustajat 1 ja 2, sekä heidän sijaisensa tarvittaessa. Oppilaan viestinnästä on tehty tutkimuksen alussa kartoitus, mitä oppilaan vanhemmat, opettaja ja avustajat tietävät oppilaan viestinnästä. (Liite 2.)

Tutkimuksen avustajista on nimetty ”avustaja 1”, koska hän on vastannut ensimmäisenä alkukyselyyn. *Avustaja 1* on koulutukseltaan lähihoitaja ja hänellä on lisäkoulutusta puhetta tukevasta ja korvaavasta viestinnästä. Tutkimuksen alussa hän on toiminut tutkimukseen osallistuvan oppilaan avustajana noin kymmenen vuotta.

Avustaja 2 on aikaisemmin toiminut muusikkona. Tutkimuksen aikana hän on aloittanut koulunkäyntiavustajan ammattiopinnot etäopiskeluna. Tutkimuksen alussa hän on tuntenut oppilaan kolme viikkoa ja vain kolme päivää toiminut tutkimukseen osallistuvan oppilaan avustajana.

Oppilaan vuorovaikutus ja viestintä tutkimuksen alussa

Vanhempien asiantuntemusta oppilaan vuorovaikutus- ja viestintätavoissa on haluttu hyödyntää myös koulussa. Sen vuoksi ennen tutkimuksen aloittamista on pidetty oppilaan Hojks -palaveri, jossa oppilaan opetus- ja kuntoutustavoitteiden tarkistamisen lisäksi on kerätty tietoa oppilaan vuorovaikutus- ja viestintätavoista perheen kanssa. Palaverissa ovat olleet läsnä oppilas ja hänen vanhempansa, opettaja, avustaja 1, fysioterapeutti ja tutkija. Tutkijan kokemuksen mukaan perhe ymmärtää oppilaan viestintää hyvin ja hän on kirjannut tietoja ylös samaan kyselykaavakkeeseen, jonka opettaja ja avustajat myöhemmin itsenäisesti ovat täyttäneet omalta osaltaan. Alkukyselykaavakkeessa on hyödynnetty Haukkarannan koulun ohjauspalvelujen materiaalia (Mikola 2008).

Oppilas käyttää vuorovaikutuksessaan ja viestinnässään esikielellisiä menetelmiä. Näitä ovat moninaiset eleet, ilmeet, äänet ja äänen sävyt, kehon asennot ja osoittaminen. Hän käyttää tämän lisäksi puhetta korvaavana kommunikaationa muutamia kuvia ja ymmärtää kuvien sisältöjä ja merkityksiä. Hän on vuorovaikutuksessaan hyvin aloitteellinen, mutta ei tule aina ymmärretyksi tai saa tahtoaan toteutetuksi, ja osoittaa sen heittelemällä, raapimalla, nipistelemällä, repimällä tai huutamalla.

Oppilaan kanssa käytetään kuvia tulevien tilanteiden ja toimintojen ennakoinnin helpottamiseksi. Hänellä on päiväjärjestys, joka sisältää kuvina koulupäivän aikana tapahtuvat asiat aikajärjestyksessä. Tarkoituksena on, että katsotaan ja niistä puhu-

taan yhdessä aamulla. Kuvat katsotaan mahdollisuuksien mukaan myös siirryttäessä toiminnosta toiseen. Oppituokioiden sisältöjä on myös kuvitettu, ja se auttaa ennakkoimaan tuokion etenemistä ja toiminnan kestoa (Launonen 2003, 156). Tämän lisäksi oppilaalla on mukanaan avainrenkas, joka sisältää hänelle tärkeiksi oletettuja kuvia viestinnän tueksi ja kuvien käyttämisen mallittamiseksi; esimerkiksi kyllä ja ei, puuro, taksi ja ulos.

4.1 Aineiston analyysin taustalla olevat käsitteet

Ennen käytännön tutkimusta tutkija on tutustunut vuorovaikutusta käsittelevään kirjallisuuteen. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu teorian ja tutkimuksen vuorovaikutus, joten tutkimuksen edetessä myös valitun teorian sisältö on muuttunut ja tarkentunut (Kiviniemi 1999, 78 - 81; Hirsjärvi ym. 2008, 160 - 161). Teoriakirjallisuudesta löytyy tietoa, siitä mitä esikielellinen vuorovaikutus on ja miten sen kehittymistä voidaan tukea (Vuorotellen 2008, 1-16; Launonen 2007, 7 - 14, 20; Heilesen 2000, 22 - 25). Viestinnän ja vuorovaikutuksen teoria on lopulta rajautunut esikielellisen vuorovaikutukseen.

Tutkija on aluksi luokitellut teorian tietoa sen mukaan, mistä asioista esikielellinen vuorovaikutus koostuu. Sen jälkeen hänen on ollut helpompi havainnoida avustajien toimintaa videolla. Tämän jälkeen hän nähnyt tarpeelliseksi kirjata tiedot taulukkoon, jossa esikielellisen vuorovaikutuksen luonnollisen kehityskuvauksen rinnalle on löytynyt ohjeita, kuinka kehittymistä voidaan tietoisesti tukea. Nämä tiedot tutkija on edelleen luokitellut esikielellisen suhteen ja viestinnän näkökulmista kahteen eri taulukkoon. Taulukoiden sisällöt hän on käsitteellistänyt oman analyysinsä avuksi tutkimusmateriaalin tarkasteluun. Hän on luonut viisi yläkäsitettä ja edelleen niiden alle kuuluvia käsitteitä, joita on hyödynnetty materiaalin analysoimisessa. (Kiviniemi 1999, 70 – 73.)

Seuraavana luetellaan tutkijan aineiston analyysissä käyttämät ylä- ja alakäsitteet.

Yläkäsitteet:

1. Suhde:

Alakäsitteet:

a) Mukavaa

b) Jaettu yhteinen hetki

c) Vuorottelemine

d) Rauhallisuus

e) Tauot

f) Katsekontakti

2. Päivärytmi:

a) Rutiinit ja rituaalit

b) Ennakointi

3. Lapsi tasa-arvoisena viestijänä:

a) Juttelu, arkitilanteessa kertominen

b) Valintojen tarjoaminen

c) Aloitteiden huomioiminen

4. Yhteinen kieli:

a) Vahvistaminen

b) Tulkitseminen

5. Lapsen kieli:

a) Merkityksestä neuvottelemine

Näitä käsitteitä käytetään apuna tutkimustulosten esittämisessä ja analysoimisessa sekä johtopäätösten teossa. (Liitteet 3 ja 4.)

4.2 Toimintatutkimus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittää esikielellisellä tasolla olevan kehitysvammaisen oppilaan ja hänen avustajiensa vuorovaikutusta koulussa. Tutkimus on toimintatutkimus ja Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan koulu on sen luonnollinen ympäristö. He sanovat, että toimintatutkimuksella on kaksinaisuusluonne, samalla

kun se tuottaa uutta tietoa toiminnasta, se myös pyrkii kehittämään sitä. Tässä tutkimuksessa keskeinen ajatus on ollut osallistuvien henkilöiden reflektiivinen toiminta; pyrkimys ymmärtää ja tiedostaa oman toiminnan taustalla olevia asenteita, ajatuksia ja kokemuksia. Siihen on pyritty havainnoimalla ja muuttamalla omaa toimintaa yhä uudelleen tavoitteen mukaisesti. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29 - 40.)

Tutkimus on toteutettu käytännön työtä videoimalla ja havainnoimalla video-otoksista avustajien itselleen asettamien tavoitteiden toteutumista. Siihen on liittynyt olennaisena osana osallistuvien avustajien ja tutkijan väliset keskustelut, joissa toimintaa on suunniteltu ja arvioitu. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40 - 43.) Tutkija on osallistunut käytävään keskusteluun aktiivisesti. Tällöin hän on tarkastellut vuorovaikutukseen liittyvää aihetta omasta näkökulmastaan ja teoretietonsa pohjalta ajatuksiaan perustellen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46 - 49.) Videolla näkyvissä otoksissa on havainnoitu vuorovaikutusta ja haluttu muuttaa aikaisempaa toimintamallia. Lähtökohtana on ollut muutos parempaan toimintatapaan ja toimivampaan vuorovaikutukseen ja viestintään. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40 - 45; Kiviniemi 1999, 64 - 66.) Avustajat ovat tietoisesti pyrkineet vuorovaikutuksen kehittämiseen. Tutkija on tarkastellut, miten vuorovaikutussuhteen ja viestinnän osa-alueet sekä päivittäinen yhteistyö kehittyvät avustajien tietoisesta kehittämistyön seurauksena.

4.3 Videointi havainnointivälineenä

Tutkimuksessa on käytetty havainnoinnin välineenä videointia ja otoksen analyysia. Hirsjärven ym.(2004) mukaan videointi sopii hyvin laadulliseen tutkimukseen ja vuorovaikutuksen havainnointiin. Videointi on tarkkaa ja vaatii runsaasti työtä, mutta sen etuna on välitön ja suora tieto luonnollisesta ympäristöstä. Havainnoitavien henkilöiden tietoisuus kuvaamisesta saattaa muuttaa tilanteen kulkua, mutta videointiin tottuminen lisää otoksista tehtyjen havaintojen luotettavuutta. Videoinnin luotettavuus havainnointimenetelmänä on hyvä, koska video-otoksiin voidaan palata ja katsoa niitä useita kertoja. (Hirsjärvi ym. 2004, 193 – 208.) Tässä tutkimuksessa tutkija on osallistunut videoista tehtävään havainnointiin yhdessä avusta-

jien kanssa ja hän on kertonut omia havaintojaan ja tulkinta yrityksiään. Hän on erottanut tekemänsä havainnot ja tulkinnat selkeästi toistaan lisätäkseen tutkimuksen objektiivisuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 205 – 206).

Video antaa tutkimukseen osallistuville avustajille mahdollisuuden katsella omaa käytännön työtään. Avustajat ovat nähneet niitä asioita, jotka toimintahetkellä jäävät havaitsematta. Koska videoanalyysia käytetään vuorovaikutuksen ja viestinnän analysoimiseen, on silloin molempien sekä avustajan että oppilaan näyttävä selvästi kuvassa. Sekä avustajan että oppilaan viestivät ilmaukset voivat näkyä koko kehossa. (Aimo-videoanalyysi 2008, 1 - 2; Andersen ym. 2001.)

Tutkimukseen osallistuva oppilas tarvitsee apua lähes kaikissa päivittäisissä asioissa, mutta ei ole aina yhteistyöhaluinen. Hän haluaa tulla huomioituksi vuorovaikutuksessa ja pitää ”kynsin ja hampain” kiinni oikeudestaan. Tämän vuoksi pukeminen on päivittäin toistuva toiminta, jonka avustajat valitsevat kehittämistilanteeksi. Perusteluksi he esittävät, että se on haasteellinen, kun talvi lähestyy ja vaatteiden määrä lisääntyy. Toiseksi vaihtoehdoksi tutkija on ehdottanut mukavan elämyksen toteuttamista oppilaan kanssa ja siitä käytävän keskustelun videoimista. Pukemista ja elämyksistä ei voi verrata, koska toinen on rutiini ja toinen mukava toiminta – mutta niiden sisältämästä vuorovaikutuksesta voi tehdä havaintoja.

Tutkimuksessa videolle on kuvattu ennalta sovitut tilanteet eli pukeminen, riisuminen ja elämyskeskustelu. Tutkija on katsonut videot etukäteen kolmesta viiteen kertaan. Viidentoista minuutin mittaisen videon katsomiseen on mennyt aikaa keskimäärin kaksi ja puoli tuntia. Tutkija on tehnyt videoista kirjalliseen muotoon tekstin eli litteroinnin. Siitä on nostettu esiin esikielellisen vuorovaikutuksen tekijöitä. Tämä tarkkuus tiedetään riittäväksi analyysivaiheessa, koska tilanteet voidaan kokonaisuudessaan katsoa uudelleen niin haluttaessa (Hirsjärvi ym. 2004, 210). Niin tarkkaa litterointia, jossa näkyisivät kaikki videolta havaittavat asiat, voidaan pitää mahdottomana opinnäytetyössä (Lahtinen 2008, 41).

Tavallisesti videoanalyysissa katsotaan vain yhdestä viiteen minuuttiin kestävä lyhyt otos useita kertoja (Andersen ym. 2001). Tässä tutkimuksessa avustajat ja tutkija

ovat katsoneet yhdessä vuorovaikutuksellisesti toimivimmista video-otoksista noin viisitoista minuuttia, koska se on koettu avustajien oman toiminnan havainnoimisessa hyväksi. Ajan puutteen vuoksi ei otosta ole voitu katsoa montaa kertaa. Katselemisen jälkeen havainnoista on keskusteltu yhdessä. Lopuksi tutkija on osoittanut mielestään merkittävimmät havainnot ja tulkinnat avustajille videolta ja muistiinpanoistaan. Avustajat ovat saaneet sähköpostissa itselleen kaikki litteroinnit kokonaisuudessaan. Heillä on myös ollut mahdollisuus katsoa videoita itsekseen niin halutessaan. Katselemisen näkökulmaksi tutkimustehtävän perustella on valikoitunut avustajan vuorovaikutuksen ja viestinnän tarkasteleminen, erityisesti vuorovaikutuksen jatkuvuus, sisällöllisesti onnistuneet ja tulkinnallisesti kiinnostavimmat tilanteet. Avustajien ja tutkijan yhteisissä videoanalyysitilanteissa on havainnointu avustajan toimintaa ohjaavien kysymysten avulla.

- Mitä aikuinen tekee? Katso itseäsi, miten toimit, miten vuorovaikutat, miten viestit?
- Pidätkö vuorovaikutusta yllä?
- Mitä oppilas tekee?
- Mitä ympäristössä tapahtuu?
- Miten tilanne toimii?
- Mitä voi tehdä, jotta tilanteet toimivat paremmin ja miten voimme laajentaa niitä?

(Aimo-videoanalyysi 2008, 1 - 2; Andersen ym. 2001.)

Kysymysten avulla on haluttu kiinnittää avustajan huomio omaan toimintaan ja oppilaan vuorovaikutuksen tukemiseen. Havainnoinnin apuna on ollut avustajan itselleen asettaman tavoitteen toteutuminen tilanteessa. Kun tarkoituksena on ollut tietoisuuden lisääminen, tehtyjen havaintojen perustella avustajat ovat voineet lisätä niitä toimintatapoja, joita ovat havainneet hyödyllisiksi katsellessaan omaa vuorovaikutustaan oppilaan kanssa (Moilanen 1999, 89 – 92).

Moilasan (1999, 90 – 91) mukaan, kun rutiinien suorittaminen ei jostain syystä onnistu, on lisättävä tietoisuutta tilanteen tulkitsemisessa. Tilannetta voidaan tarkastella toiminnan aikana, mutta silloin se aiheuttaa toiminnan keskeytymisen. Tilanteen aikana taas ei pystytä havaitsemaan muita ympäröiviä tekijöitä, koska tarkkaavuus on kohdistunut meneillä olevaan toimintaan. Toiminnan jälkeinen reflektio helpottaa tilanteen tarkastelemista ja silloin käytetään käsitteitä ja voidaan keskus-

tella tilanteesta eri näkökulmista. (Moilanen. 1999, 89 – 91.) Video-otos auttaa palaamaan sekä tilanteeseen että siihen liittyviin tunteisiin myöhemmin. Tämän vuoksi videointi ja reflektointi liittyvät yhteen tässä tutkimuksessa.

4.4 Reflektointi kehittämismenetelmänä

Reflektoinnilla tarkoitetaan oman toiminnan kriittistä arviointia suhteessa omaan kokemukseen ja toisten antamaan palautteeseen (Mönkkönen 2007, 196). Reflektointi määritellään Niskasen (1994, 194) mukaan omia mielentiloja koskevaksi tiedoksi tai tällaisen tiedon hankkimiseksi. Toisistaan erotetaan harkittu toiminta, rutiinit ja reaktiot. Harkitulla toiminnalla pyritään tiettyihin tavoitteisiin, asetetaan itselle päämääriä ja haetaan erilaisia keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Sen lisäksi arvioidaan vaihtoehtoisten menetelmien käyttökelpoisuutta tarkasteltavana olevassa tilanteessa. (Moilanen. 1999, 85 – 89.)

Tässä tutkimuksessa avustajia on pyydetty kirjoittamaan reflektiopäiväkirjaa ja lähettämään kirjaukset sähköpostina tutkijalle. Hirsjärven ym. (2004, 206 – 208) mukaan päiväkirjaa voidaan verrata kyselylomakkeeseen ja tutkimukseen liittyviin päiväkirjoihin on kirjattu ajatuksia ohjaavien kysymysten perusteella (liite 5). Kysymyksillä on haluttu suunnata tietoisuutta oman toiminnan arvioimiseen ja kehittämiseen oppilaan kanssa jokapäiväisessä toiminnassa. Lisäksi päiväkirjan avulla videointiin liittyvät tunteet ja mietteet ovat olleet käytettävissä videoanalyysissä auttamassa tilanteen mieleen palauttamista. Video ei paljasta niitä asioita, mitkä tuntuvat, kuuluvat tai muuten vaikuttavat videoinnin onnistumiseen tallentumatta silti nauhalle. Esimerkiksi, mitä on tapahtunut ennen videointia tai sen jälkeen. (Andersen ym. 2001.)

Tavoitteena on ollut, että osallistuvat avustajat kirjaavat kysymysten mukaisia havaintojaan ja muita ajatuksiaan niillä viikoilla, kun toimivat oppilaan kanssa. Kirjaamiseen on ollut mahdollisuus käyttää koulu-aikaa. Tämä on toteutunut vain osittain. Kokonaisuudessaan tutkija on saanut kolme viestiä avustaja 1:ltä ja kolme

avustaja 2:lta. Avustajat ovat kokeneet, että työaikana ei ole ollut sopivaa aikaa ja rauhaa keskittyä miettimään ja kirjoittamaan päiväkirjaa. Työajan ulkopuolella kirjaaminen on supistunut vain muutamiin viesteihin. Lisäksi avustaja 1:n toimiminen opettajan sijaisena on vähentänyt hänen toimintaansa oppilaan kanssa.

Avustaja 1 on lähettänyt tutkijalle neljä A4 sivua rivivälillä yksi kirjattuja ajatuksiin ja kokemuksiin omasta päiväkirjastaan. Avustaja 2 on lähettänyt seitsemän A4 sivua rivivälillä yksi kirjattuja ajatuksiin ja kokemuksiin omasta päiväkirjastaan. Viestit on kirjoitettu seuraavina päivinä:

18.11.08	Avustaja 1
25.11.08	Avustaja 1
22.01.09	Avustaja 1
17.10.08	Avustaja 2
28.11.08	Avustaja 2
05.02.09	Avustaja 2

Tutkimuksen alussa on ollut ajatuksena että, viikoittain vaihdetaan ajatuksia erityisesti avustajien reflektiopäiväkirjoihin kirjaamista havainnoista ja kokemuksista. Käytäväkeskusteluja on ollut jonkin verran, mutta niillä ei ole merkitystä tämän tutkimuksen kannalta.

4.5 Videoanalyysi palaverit

Tutkimusjakson aikana on pidetty viisi palaveria. Alkuperäisen suunnitelman mukaan palaverien on suunniteltu kestävän tunnin verran, koska se aika on ollut käytävissä viikoittain oppilaan lukujärjestykseen varattuna aikana. Palaverit eivät ole toteutuneet tämän suunnitelman mukaan, koska avustaja 1 toimi tutkimuksen aikana oppilaan opettajan sijaisena. Palaveriajat on siirretty sijaisopettajan (avustaja 1) oppituntien ulkopuoliseen aikaan. Myös tunti palaveri ajaksi on osoittautunut liian lyhyeksi ja toteutuneet palaverit ovat kestäneet noin puolitoista tuntia. Viimeinen palaveri on kestänyt kaksi tuntia, koska siinä on katsottu viimeiset video-otokset ja arvioitu koko prosessin toteutumista ja hyödyllisyyttä

Aloituspalaveri on pidetty	25.09.2008 (klo 13.30 - 14.40)
Videoanalyysipalaverit on pidetty	09.10. 2008 (klo 13.00 - 14.00)
	13.11 2008 (klo 13.00 - 14.30)
	11.12.2008 (klo 14.00 - 15.30).
Päätöspalaveri on pidetty	20.02.2009 (klo 14.10 - 16.10).

Aloituspalaverissa on suunniteltu tulevaa kehittämistyötä, sekä sovittu käytännön asiat ja aikataulut. Keskustelun jälkeen on valittu vuorovaikutuksen kehittämisen tilanteiksi pukeminen, riisuminen ja elämyseskustelun kokeileminen.

Analyysipalaverissa on katsottu video-otokset. Katsomisen jälkeen videolla esiintynyt avustaja on kertonut ensin itse omista havainnoistaan ja ajatuksistaan. Sen jälkeen on keskusteltu yhdessä ja lopuksi tutkija on kertonut niistä havainnoista, joita on tehnyt tarkastellessaan videota monta kertaa. Palaverissa on sovittu myös seuraavat videoinnit ja niiden analyysipalaveri.

Päätöspalaverissa on katsottu ensin viimeiset video-otokset ja jatkettu tavallisen videoanalyysipalaverin tapaan. Päätöspalaverin lopuksi avustajat ovat täyttäneet sähköisesti kyselylomakkeen (liite 6), ja sen pohjalta käytiin vielä keskustelua projektin toteutumisesta.

Tutkija on lähettänyt jokaisen palaverin jälkeen avustajille palaverimuistion, jossa on kirjattuna tehdyt sopimukset ja tavoitteet. Liitteenä on ollut alkukyselyn kooste, käsitellyistä videoista tehdyt vuorovaikutuksen litteroinnit sekä palaverissa käsitellyistä asioista ja keskusteluista tehdyt muistiot. Päiväkirjaa varten viesteissä on ollut kysymysteemat, joihin avustajia pyydetään vastaamaan toteutetun kuvaustilanteen jälkeen.

5. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa on haluttu kehittää avustajien ja oppilaan esikielellistä vuorovaikutusta tietoisesti. Avustajat ovat asettaneet itselleen selkeän kehittämistavoitteen ja arvioineet sen toteutumista tutkimusjakson ajan. Tutkija on halunnut korostaa avustajien keskeistä asemaa. Tämän vuoksi myös tutkimustuloksissa tarkastellaan ensimmäisenä avustajien itselleen asettamien tavoitteiden toteutumista. Sen jälkeen tarkastellaan, miten vuorovaikutus, viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys ja oppilaan ja avustajien päivittäinen yhteistyö kehittyvät, kun avustaja tietoisesti videoiduista otoksista tehtyjen havaintojen ja reflektoinnin avulla muuttaa toimintatapaansa. Tutkimuksessa saadut tulokset perustellaan havainnoinnin rinnalla syntyneillä videoiden litteroinneilla, päiväkirjojen ja palaverien keskustelumuistioiden tiedoilla sekä alku- ja loppukyselyillä.

Tutkimukseen osallistuvista avustajista avustaja 1 on ollut oppilaan avustajana jo kymmenen vuotta, joten hänellä on pitkälle kehittynyt suhde oppilaan kanssa. Avustaja 2 puolestaan on aloittanut tutkimuksen alkuvaiheessa vasta tutustumisen oppilaaseen ja suhteen rakentamisen. Koska tutkimuksessa korostetaan suhteen merkitystä, ei avustajan toimintaa voi verrata toiseen avustajaa, vaan vuorovaikutuksen ja viestinnän kehittymistä havainnoidaan oppilaan ja avustajan tavasta olla yhdessä. Yksittäisistä havainnoista tehdään yleistyksiä teorian tuella. Tutkimustuloksien perusteluina on suoria lainauksia litteroinneista, päiväkirjoista, muistioista ja kyselyistä. Tutkija on kirjannut, mistä lähteestä tieto on peräisin. Lainauksissa käytettävillä hakasuluilla ilmaistaan tutkijan lisäämiä selventäviä tietoja tai poistettuja henkilönimiä.

Tutkimuksesta syntyi runsaasti materiaalia, mutta tähän tutkimukseen on otettu mukaan ainoastaan osat, jotka vastaavat avustajien itselleen asettamien tavoitteiden tarkastelemiseen ja tutkimustehtäviin. Muuta materiaalia voidaan hyödyntää esimerkiksi oppilaan vuorovaikutuksen tutkimisessa, oppilaan jatko-opintoihin siirtymisen vaiheessa sekä työnkehittämisessä tutkimuksen kohteena olevassa koulussa. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 94.)

5.1 Avustajien tavoitteet

Ensimmäisten pukemisvideoiden katsomisen jälkeen avustajat ovat valinneet oman kehittämistavoitteensa. Avustaja 1:n tavoite on ”vähennän puhetta ja annan oppilaalle enemmän mahdollisuuksia tehdä aloitteita”. Avustaja 2:n tavoite on ”lisään kuvien käyttämistä ja tavoitteenani on oppilaan aktiivisuuden lisääminen vuorovaikutuksessa kuvien avulla ja pukemistilanteessa pukijana”. He päätyvät näihin tavoitteisiin nähtyään ensimmäiset videoinnit omasta ja toisen päivittäisestä työstä.

Ei ollut vuorovaikutusta, ahersin ja puhersin. (Avustaja 2)

Puhun liikaa (Avustaja 1;)

Kadehdittavaa [avustajan nimi] kuvien käyttäminen (Avustaja 2)

Sitä on opeteltava (Avustaja 1)

Olet niin rauhallinen [avustajan nimi] koko tilanteen ajan (Avustaja 2)

[Avustajan nimi] näyttää rauhallisemmalta, olemus on niin, rauhallinen kun itse puhun liikaa, hän puhuu vähemmän (Avustaja 1)

Niinä päivinä kun oppilas on huutavaisempi ja nipisteleväisempi vähennän puheen minimiin ja käytän pääasiassa kuvia. Vain kieltämissen käytän ääntä. (Avustaja 1) (Keskusteluote palaverista 02.10.2008.)

Viimeisessä videoanalyysikokoontumisessa katsotaan viimeinen videointi ja osa ensimmäisestä videosta. Avustajat kehittyvät itselleen asettamissaan tavoitteissa, vaikka ilman videointia sen havaitseminen on avustaja 1:n mielestä vaikeaa.

Oikeasti olen yrittänyt olla passiivisempi sen puheen kanssa mutta jotenkin on hieman epäilevä olotila että olenkohan sittenkään onnistunut ja tunne että ”taisi mennä puihin”. Se on yllättävän vaikeaa... (Avustaja 1; päiväkirja 22.01.2008.)

Uskon että jonkinlaista parannusta on tapahtunut! Ainakin kun toisissaan katseltiin viimeisintä videota verraten ensimmäiseen niin olihan siinä ote hieman erilainen...en ollut niin päälle päsmyrinä! Mutta ainahan sitä oppimista on.. (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2008.)

Avustaja 2:n kannalta tutkimusjakso on tutustumisvaihe oppilaaseen ja hänen tapansa viestiä. Kuvien käyttäminen on avustajalle uusi tapa ja hän kokee sen valloiseksi. Se ei edistä vuorovaikutusta hänen mielestään.

Lisäsin kuvien käyttämistä. Yleisesti ottaen koen kuvat itselleni hankaliksi. Minulle puhuminen on luontevampi tapa käydä asioita läpi, ymmärrän toki sen että kuvat on [oppilaan nimi] tärkeitä ja minun pitää ne siksi laittaa. (Avustaja 2; päiväkirja 17.10.2008.)

Hän sanoo lisäksi, että hänen mielestään kuvilla ei ole merkitystä oppilaan tai hänen omaan aktiivisuuteensa vuorovaikutuksessa.

[oppilaan nimi] kyllä katsoo kuvaa, mutta kerron kuitenkin mitä on tapahtumassa. Vaikutusta ei varsinaisesti. (Avustaja 2; päiväkirja 17.10.2008.)

Ei muuten kun näytin kuvaa. Samalla lailla puhun ja kerron, mitä on tapahtumassa. (Avustaja 2; päiväkirja 17.10.2008.)

Tavoitteen mukaisesti avustaja 2 kuitenkin pyrkii kehittämään kuvien käyttöä.

Myöhemmin hänen ajatuksensa kuvien merkityksestä vuorovaikutuksessa muuttuu.

Hän havaitsee oppilaan aktiivisuuden lisääntyvän.

Olen pyrkinyt lisäämään kuvien käyttöä kaikissa tilanteissa (Avustaja 2; päiväkirja 28.11.2008.)

Jos oppilas on vastaanottavainen, hän kyllä katsoo kuvia mielellään ja tekee niistä valintoja. Eli kaksisuuntaista kommunikaatiota, ei pelkkää avustajan määräämää tekemistä. (Avustaja 2; päiväkirja 28.11.2008.)

Olen ottanut yleisesti ottaen kuvia enemmän käyttöön. Hassua, että vasta nyt niiden käyttö alkaa olemaan luontevaa. Johtunee siitä, että ei tarvitse enää perusasioita opetella, vaan voi syventää taitoja. (Avustaja 2; päiväkirja 5.2.2009.)

Loppukyselyssä hän kirjoittaa kehittyneensä sekä kuvien käyttämisessä että kokonaisvaltaisesti suhteessaan oppilaaseen.

Mielestäni olen aika hyvin onnistunut oppimaan sen, että otan oppilaan huomioon kuuntelemalla, kommunikoimalla ja antamalla riittävästi aikaa. Ehkä vielä enemmän olisin voinut tarttua kiinni oppilaan selkeisiin haluihin kommunikoida. (Avustaja 2; loppukysely 20.02.2008.)

Tutkimuksen kolmannessa palaverissa puhutaan siitä, että esikielellisessä vuorovaikutussuhteessa ovat tärkeitä mukavat yhteiset hetket, hassuttelu, leikillisuus ja ren-

tous. Oppilaan koulupäivästä puuttuu heidän mielestään hauskat hetket ja se herättää keskustelua siitä, mistä se johtuu.

Ei ole hauskaa, hauska on kadonnut vuosien varrella. Ehkä yksi nauru päivässä (Avustaja 1; palaveri 13.11.2008.)

Kiire, aikatauluttaminen, jos saisin itse päättää, niin ainoa aikataulu olisi ruokailu. Muuten edettäisiin lukujärjestystä sen verran että päivän sisältö toimisi. Ja lisäisin vapautta, vapaata tekemistä. (Avustaja 2; palaveri 13.11.2008.)

Oppilaan tahtiin etenevän päivän esteeksi koetaan siis kiire, aikuisen herkkyyden hukkuminen arkeen ja koulupäivän joustamattomuus. Myös ison koulun luomat raamit koetaan sitoviksi oppilaslähtöisen toiminnan kannalta.

Aikaisempaan toimintaan verrattuna [ennen koulujen yhdistymistä] oppilas sai enemmän edetä oman luonnollisen tahtinsa mukaan. Se on tässä muutoksessa kadonnut ja ikävä kyllä, siihen aikuinenkin sopeutuu ja turtuu (Avustaja 1; palaveri 13.11.2008.)

Käydyn keskustelun tuloksena huomataan, että oppilaalla ei ole kivaa koulussa. Sitä voidaan arvioida oppilaan oman hyvän mielen juttelun määrästä. Se on merkittävästi vähentynyt kouluvuosien aikana. Avustajat päättävät, että jatkossa toisena tavoitteena on oppilaalle hyvää mieltä tuottavan ”kivan lisääminen” koulupäivään. Lisäksi päätetään, että molemmat avustajat suunnittelevat ja toteuttavat elämyksen, jonka uskovat olevan oppilaalle hauskaa. Elämyksessä on mukana valokuvaaja, jotta avustaja ja oppilas pystyvät seuraavana päivä keskustelemaan yhteisestä elämyksestä kuvien avulla.

Elämyksen toteuttaminen onnistuu avustajilta hyvin tavoitteen mukaisesti. He tietävät, että oppilas nautti uudelta tilanteelta.

Ehdottomasti oli [kivaa]. Ilmeet, eleet, ääntely ja kaikki muu viittasi iloisuuteen ja ”vapauden riemuun”. (Avustaja 2; päiväkirja 28.11.2008.)

[Oppilaan nimi] naureskeli paljon ja viittoili ”kivaa” pitkin poikin eri tilanteissa ja puhui sitä omaa selitystään hengeillä äänellä...yhtäkään nippimistä ei tullut, halit nyt tietenkin olivat rajuja ja piti mukamas saada purra paitaani kun oli niin kivaa. (Avustaja 1; päiväkirja 18.11.2008.)

...Oliko elämys mukava – vastaan tähän että tiedän sen siitä kun suoraan kysyin siinä kuvia selatessamme [oppilaan nimi] että oliko kivaa ja poika vastasi minulle että ”kyllä”. Ja taisipa hieman ole-muskin siinä kohota...(Avustaja 1; päiväkirja 25.11.2008.)

Hyvät hetket ja hyvä mieli koulupäivässä koetaan tärkeiksi oppilaalle.

Nauttii omista hetkistä ja joita saa säädellä, voi ajatella, että kukaan ei vie mun aikuista.(Avustaja 1; palaveri 11.12.2008.)

Avustajat kokevat, että itselle asetetut tavoitteet kehittävät vuorovaikutusta ja oppilas hyötyy toiminnan muutoksesta.

5.2 Vuorovaikutus, viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on miten vuorovaikutus, viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys kehittyvät kun avustaja tietoisesti videoiduista otoksista tehtyjen havaintojen ja reflektoinnin avulla muuttaa toimintatapaansa. Avustaja 1:llä ja oppilaalla on pitkäaikainen suhde. Avustaja 1 sanoo, ettei hän havaitse oppilaalla uusia ilmaisuja mutta hänen oma taitonsa ottaa oppilas enemmän mukaan keskusteluun ja tilanteisiin lisääntyy. Avustaja 2:n mielestä hänen suhteensa oppilaaseen kehittyi merkittävästi ja samalla hänen ja oppilaan välinen viestintä lisääntyy.

Vaikea kysymys...jotenkin minusta tuntuu, että sillä ei ole ollut suurta merkitystä tai apua koska luulen että oppilaan eleiden, kehonasentojen, viittomien, ilmeiden ja ääntelyjen lukeminen tai tulkitseminen on suuremmalta osin tapahtunut vuosien varrella. Sanoisin, että sillä ei ole ollut vaikutusta suurestikaan arkeeni oppilaan kanssa. Olen yrittänyt kovasti muuttaa suhdettani vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa niin, että oppilas olisikin se joka vetäisi puhetta tai keskustelua enkä niinkään minä hallitsisi yksinvaltiaana sitä. (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Hyvin paljon. Olen oppinut tulkitsemaan paljon oppilaan ilmeitä, eleitä ja ääniä. Lähtökohtanihan oli etten ollut avustanut oppilasta juuri lainkaan. Olen tullut tietoiseksi ylipäättään siitä että oppilas

haluaa kommentoida ja siitä mitkä eleet ja äänet on tarkoitettu kommunikoinniksi. Ja myös siitä, milloin on paras antaa oppilaan olla ihan omissa oloissaan.(Avustaja 2; loppukysely 20.02.2009.)

Esikielellisessä vuorovaikutuksessa suhteen luominen on merkittävä vaihe. Se on jaettu yhteinen hetki ja avustajan rooli korostuu oppilaan aktiivisuuden lisäämisessä (Andersen ym. 2001; Rødbrue & Vege 2001). Avustajat miettivät, mitkä seikat ovat merkittäviä heidän suhteessaan oppilaaseen. Alkukyselyssä (liite 7) on tullut esiin rauhallisuus, aika, ennakointi ja oppilaan tunteminen. Näistä avustajilla on tietoa ja avustaja 1:llä kokemustakin ennen tutkimuksen alkua, mutta se korostuu vielä kehittämistavoitteiden aikana.

Rauhallinen ja tilaa antava alku. Paljon laulua :) Ahkeraa kuvien käyttöä ennakoimisessa, se on todella tärkeää minusta! Varmista kuvalla ja tarkista että oppilas oikeasti ymmärtää mitä häneltä vaadit/haluat seuraavaksi (että oppilas naputtaa/napauttaa sormellaan kuvaa) sanallisen ohjeen lisäksi. Kaikki ylimääräiset ärsykkeet (äänet tms.) kannattaa yrittää karsia pois jos vain mahdollista...(Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Ja videoita katsellessa olen saanut rohkeutta taas antaa aikaa oppilaalle tekemisissä ja puuhailuissa painelematta päätä kolmantena jalhana pitkin poikin. Ne vuorovaikutustilanteiden onnistumiset kantavat pitkälle oppilaan kanssa työskentelyssä. (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Oppilas tarvitsee aikaa! Käytännön tilanteet sujuvat hitaasti ja hoppuilemalla menevät vielä hitaammin. Oppilaan ilmeiden ja eleiden oppiminen on erittäin tärkeää. Oppilas saattaa NÄYTTÄÄ siltä että puree ja raapii palasiksi, vaikka todellisuudessa haluaakin vain halata. Huumorintajua oppilaalla on, sitä ei pidä unohtaa. (Avustaja 2; loppukysely 20.02.2009.)

Uutena suhteeseen liittyvänä tekijänä havaitaan ilon puuttuminen yhdessä olemisesta. Kokemukset hauskan lisäämisestä arkeen osaksi koulutyötä ovat avustajien mukaan myönteisiä ja helppoja toteuttaa.

Ajatus siitä että yritetään tehdä oppilaan oleminen koulussa hauskaksi on sinänsä jo aika mukava ajatus. Hauskuus ja mukavuus on tullut arkitilanteisiin ihan pientenkin asioiden kautta. Oppilasta kiinnostavien asioiden katselu, tietyt ääntelyt ym. huvittavat oppilasta eivätkä vie arjen pyöryksessä mitenkään liikaa aikaa tai voimavaroja avustajalta. Hauskan lisääminen oppilaan kanssa on itseasiassa aika helppoa. (Avustaja 2; loppukysely 20.02.2009.)

Toisinaan se onnistui ihan itsestään huomaamatta! Pienillä jutuilla esimerkiksi radion päälle laittaminen, konttailua hetkisen verran tms. vapaata menoa..(Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Päivärytmi tiedetään tärkeäksi ja sillä on suuri merkitys vuorovaikutuksen onnistumisessa. Sitä Rødbruen (2007) mukaan tarvitaan ajan, toimintojen, tilan ja ihmisten ennakkointiin ja jäsentämiseen. Ennakoinnilla haetaan järjestystä kaaokseen, mahdollisuutta muutokseen turvallisesti, se antaa mahdollisuuden valintoihin ja luo puitteet keskustelulle ja vuorovaikutukselle. (Rødbrue 2007.)

Oppilas tietää mitä seuraavaksi tapahtuu ja pystyy itse vaikuttamaan siihen, miten tehdään, kun lukujärjestys määrää, mitä tehdään. (Avustaja 2; 28.11.2008.)

Toivoisin oppilaan ”kieleen” (kuviin) enemmän kivoja asioita kuvina tai vaikkapa erikseen toiset kuvat sitten vapaa ajalle kotiin käyttöön. Nyt niissä on suurelta osin vain näitä kouluasioita...oppilas on kiinnostunut niistä onneksi näinkin mutta haluaisin niihin vielä niitä kivojakin juttuja. (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Tutussa tilanteessa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus valita aihe, mistä puhutaan. Tutuissa tilanteissa voidaan myös luoda motivoivia yllätyksiä keskustelun pohjaksi. (Rødbrue 2007.) Avustajat hyödyntävät tapahtumia arjessa tekemällä niistä rutiinin rikkovia yllätyksiä ja tunne-elämyksiä.

Puhelin alkaa soida. Avustaja sanoo ”voi ei, toi alkaa soida” Molemmat rokkaavat. Avustaja 1 hyppyyttää oppilaan sylistään pyörätuoliin ja sanoo: ” voi ei kuka soittaa?” Ja jamit jatkuu soittomusan tahdissa. Avustaja 1 sanoo:”, [soittajan nimi] soittaa...” oppilas kuuntelee keskustelua. Ulkopuolinen häiriötekijä ei aiheuta ongelmia tilanteeseen. Puhelun jälkeen oppilas valitsee kuvista ”kengät” –” no oli hyvät biisit” jatkaa avustaja 1 ja riisuu kengät. Oppilas sanoo: ”mämämmämä” ja avustaja 1 tulkitsee: ”niin oli hyvä biisi, haluatko vielä soitattaa uudelleen?”. Oppilas iloitsee. ”Haluat sä vielä sen biisin uudestaan ”kysyy avustaja 1 ja tarjoaa kuvat: kyllä ja ei. Yhdessä etsitään musa puhelimesta ja kuunnellaan biisi. Tilanteessa on yhteinen jaettu huomio ja oppilas jaksaa kommentoida ja odottaa. Hymyhuulillaan hän on erittäin tarkkaavainen. Ja jammaa hymyillen, kun soitto kuuluu ja vauhti sen kun kiihtyy, avustajalla ja oppilaalla on yhteinen jammausrytmi. Oppilaan ilohuuto tulee tilanteen loppuun. (Avustaja 1; litterointi pukemisvideosta 22.01.2009.)

Oppilas tuottaa suukkoääniä ja katsoo avustajaa, joka hymyilee ja se kuuluu äänestä. ”No ni” sanoo avustaja ja, oppilas aloittaa vielä käsien taputtelun avustajan käsien päälle. Avustaja 2 ja oppilas jakavat tilanteen olemalla toisiinsa hyvin suuntautuneita, tunnetasolla toisiinsa intensiivisesti suuntautuneita. Avustaja 2 kommentoi: ”Tollasia irvistyksiä, mä en oikein tiedä”. Oppilas vielä hieroo otsaansa avustajan otsaan ja avustaja 2 on hyvin mukana lopetustilanteessa. Suukkoääniä oppilaalta ja avustaja vastaa. Hyvä hetki ja se päättyy, kun joku kurkistaa ovesta ja katkaisee tilanteen vaikka ei sano mitään. (Avustaja 2; litterointi pukemisvideosta 03.02.2009.)

Kun arkipäivän perusasioissa avustajan ja oppilaan suhde tulee vähitellen tutummaksi, avustaja pystyy havainnoimaan oppilasta enemmän ja tukee hänen omaa viestintäänsä. Oppilaan omaa viestintää vahvistetaan ja tulkitaan ja myös avustaja lisää omaan viestintäänsä oppilaan käytössä olevia ilmaisuja. Tuttuuden lisäksi avustajat huomaavat, että oppilalle pitää antaa tilaa, jotta hän voi osallistua keskusteluun.

”Otetaan ensin tää ortoosi, kuuntele. Mikäs ääni se oli? Se on kun se kun lähtee ortoosi pois.” Avustaja 2 kertoo ja elävöittää sitä, mitä tapahtuu yhteisessä tekemisessä. Oppilas havainnoi ääniä ja avustaja 2 havaitsee ne ja selittää mitä kuuluu. Oppilas massuttaa ”suukko” ääniä ja avustaja matkii samalla tavalla.

Oppilas reagoi aggressiivisesti ortoosin pois ottamiseen. Avustaja 2 tulkitsee ymmärtävänsä, mikä suututtaa ja vastaa oppilaan halaamiseen halaamalla. Samalla hän toistaa ” otetaan pois se”. Rauhoitusote käsistä. ”Voi voi otetaan ortoosi pois ja sille voi vilkuttaa, mutta se pitää ensin ottaa pois”. Oppilas antaa ottaa ortoosin pois hyvin, mutta ortoosien riisumisen ajan asento on nykähtänyt selvästi. Taustalla kuuluu melkoinen hälinä.

”Nyt lähti”, ja hetken päästä oppilas nousee ja äänтелеe rauhallisesti. Kun avustaja 2 tarjoaa kuvia, oppilas tönnii kuvat ”ai että pidä hyvänä” tulkitsee avustaja ja oppilas jatkaa tekemällä osoittavan eleen avustajan olkapään yli [siellä on päiväjärjestys].

Avustaja ei tulkitse osoittavaa elettä. On lyhyt tauko ja sitten avustaja 2 esittää kysymyksen ”kumpi laitetaan ensin” ja oppilas vastaa kuvasta ”takki”, jonka avustaja 2 vahvistaa äänellä ”takki”. Yhdessä laitetaan vetoketju kiinni ja oppilas hyrisee äänellään. (Avustaja 2, litterointi pukemisvideosta; 21.11.2008.)

Oppilaan kuunteleminen ja hänelle kysymyksien esittäminen vaatii sekä aikaa, että keinot, joilla oppilas voi vastata. Tutkimukseen osallistuvan oppilaan vastauksia

kysytään kuvien avulla sekä usein kyllä ja ei -korteilla. Erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa oppilaalta kysytään vaihtoehtokysymyksiä kuvien avulla. Tutkimuksen edetessä avustajat laajentavat käytävää keskustelua enemmän eleisiin ja ilmeisiin, osoittaviin eleisiin ja oppilaan viittomiin. Näin yhteisen kielen avulla oppilas pystyy enemmän viemään keskustelua ja yhteisen huomion kiinnittämistä haluamaansa suuntaan.

Oppilas katsoo kuvaa, avustaja 1 ottaa hämmästyneen ilmeen ja äännähtää. Oppilas katsoo pois päin ja vilkuttaa, ja alkaa naputtaa sitten kuvaa. Avustaja 1 tulkitsee ”tämä” ja näyttää sormella, [luokkakaverin nimi] tuli isolla taksilla” ja avustaja naputtaa kuvaa yhdessä oppilaan kanssa oman puheensa kanssa samaan rytmiin. Oppilas hymyilee, vie kuvan suulle ja suukottaa. ”Ai mikä ihana kuva” tulkitsee avustaja 1, oppilas naputtaa kuvaa uudelleen ja antaa taas suukon kuvalle, avustaja 1 vahvistaa äänellisesti suukon antamisen.

Uusi kuva, ja oppilas katsoo tarkasti kuvaa. Avustaja kertoo: ”siellä se taksi lähtee pois, perävalot vaan vilkkuu”, jolloin oppilaan tarkkaavuus lisääntyy ja hän katsoo kuvaa entistä tarkemmin. Tällöin avustaja 1 näyttää ”tuolla, nuo punaiset” ja vie kuvaa vähän lähemmäs oppilaan silmiä. Tarkkaavuus on huomattavaa.

Avustaja ja oppilas selaavat kuvanippua, kunnes kuvat loppuvat. Sitten oppilas vilkuttaa, jolloin avustaja 1 esittää kysymyksen ”Etitääkö ne ikkunakuvat?” ”Ei” vastaa oppilas kuvalla. Oppilas näyttää sitten ”kyllä” kuvaa, jolloin avustaja 1 tulkitsee ”ai kyllä” ja oppilas jatkaa vilkuttamalla pitkään, jolloin avustaja 1 miettii, ja kysyy sitten ”etinkö mä sulle ne ikkunakuvat, missä näkyy ne taksin valot?” ja oppilas vastaa ”kyllä” ja hymyilee, ja avustaja 1 tulkitsee ”joo”. Oppilas jää kuuntelemaan. Avustaja 1 etsii kyseiset kolme kuvaa ja laskee ”1,2,3 siinäkö ne nyt on, mitä sä haluat nyt kertoa?” Oppilas alkaa heti naputtaa kuvia ja avustaja 1 katsoo tarkkaan ja tarjoaa kuvaa ”autoja ja ne punaiset perävalot, kun ne lähtee pois”, oppilas on tyytyväinen ja vaihtaa kuvaa. (Avustaja 1; litterointi elämyseskusteluvideosta 20.11.2008.)

Avustajat huomioivat oppilaan viestijänä ja se lisää myös oppilaan halukkuutta vuorovaikutukseen. Hän tekee aloitteita vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi.

”Kumpi sitten?” ja avustaja 2 tarjoaa vaihtoehdot. Oppilas valitsee sukat ja suukottaa niitä, ”sukat, ihanat vihreet sukat” tulkitsee avustaja. ”Onkos mummi tai äiti kutonut nää sulle?” ja tarjoaa kyllä ja ei kortit, oppilas ei vastaa. Avustaja toistaa kysymyksen useita kertoja, oppilas ei vastaa, vaan keikuttelee paikallaan. ”Etkö sä välitä-

kään jutella enää mun kanssa?” kysyy avustaja 2 ja jatkaa pukemista. Silloin oppilas ottaa kontaktirytyksen, sanoo ”yyyyy” hiljaa ja ojentaa käden ja tarjoaa tumpua ja jatkaa äänellä. Avustaja jatkaa pukemista ja oppilas alkaa tavoitella kuvia avustajan kaulassa. Avustaja 2 havaitsee eleen ja tarjoaa kuvia oppilaalle. Avustaja 2 toistaa kysymyksen ja oppilas vastaa kuvilla ”kyllä”, jonka avustaja 2 vahvistaa kyllä. ”No onko mummi kutonut noi tumpit sulle?” ”Kyllä” vastaa oppilas kuvista ja avustaja 2 tulkitsee. (Avustaja 2; litterointi pukemisvideosta 21.11.2008.)

Ymmärtämällä ja tulkitsemalla oppilaan kieltä avustajat saavat mahdollisuuden neuvotella viestin sisällön merkityksestä. Avustajat miettivät, mitä merkitystä sillä on, jos tulkintayritys ei osu oikeaan. He tulevat siihen tulokseen, että oppilaan vastausreaktioista näkee sen, onko tulkinta riittävän oikea siinä tilanteessa. Ja ainakin oppilas voi aina valita, kenet hän laskee lähelleen.

Oppilaan harvoja valintatilanteita, joissa hän päättää aina itse on, kuka saa tulla lähelle. Ei toivotut hän raapii, nippii ja puree (Avustaja 2; palaveri 11.12.2008.)

5.3 Päivittäinen yhteistyö

Toisena tutkimustehtävänä on ”miten oppilaan ja avustajien päivittäinen yhteistyö kehittyy, kun avustaja tietoisesti videoiduista otoksista tehtyjen havaintojen ja reflektoinnin avulla muuttaa toimintatapaansa”. Tämä kysymys on tärkeä, koska tiedetään, että oppilas ei tule aina ymmärretyksi tai saa tahtoaan toteutetuksi. Hän ilmaisee sen haastavasti heittelemällä, raapimalla, nipistelemällä, repimällä tai huutamalla. Kohteeksi joutuu henkilö, joka sattuu käden ulottuville. Jostain syystä avustaja 2 ei ole joutunut tämän haastavan käyttäytymisen kohteeksi kuin muutama kerran ja sen syytä on mietitty, löytämättä siihen vastausta. Ensimmäisessä videoanalyysipalaverissa avustajat määrittelevät, millainen on heidän mielestään tavoiteltava hyvä päivä oppilaan kanssa.

Oppilaan ja minun hyvä päivä on sellainen, jolloinka [oppilaan nimi] on keskustelunhaluinen. Jos on ärhäkkyyttä, pysähtyy silti kuuntelemaan, ei husi, raavi tms. (Avustaja 1; palaveri 09.10.2008.)

Ei riita-tilanteita, nipistelyä ym. [oppilas] ei hermostu ja innostuu asioista. (Avustaja 2; palaveri 09.10.2008.)

Tutkimuksen aikana avustajat tekevät havaintoja oppilaan ilmaisuista ja siitä, miten tietoisuus oppilaan kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa vaikuttaa päivittäiseen yhteistyöhön oppilaan kanssa. He kokevat, että huomion kiinnittäminen oppilaan viestintään parantaa yhteistyötä, mutta se vaatii tarvittaessa ennakolta suunnitellusta ohjelmasta tinkimistä. Avustajat muuttavat toimintaansa niin, että oppilaan omaa luonnollista rytmiä noudatetaan rohkeammin. Kiirehtimisen sijaan huomioidaan, että oppilas on selvillä päivän tapahtumista. Myös mielialaa huomioidaan enemmän ja toimitaan joustavasti sen mukaan.

Olen pyrkinyt että oppilaan kanssa rakennetaan päivän tapahtumat yhdessä seinälle tai ainakin ne käydään läpi heti aamulla mitä tänään tehdään. Myös yhdessä käydään kääntämässä tehty asiat/kuvat jos vain mahdollista...oppilaan mukana kulkevien kuvien avulla tapahtuu sitten päivittäinen muu kommunikointi ja ennakointi tuleviin tekemisiin. Ehdottomasti kuvat ovat silloin elin tärkeitä! Vaikkakin sanoisin asian sanoin, kannattaa aina varmistaa se kuvilla. (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Jos on huono päivä, minusta ei haittaa vaikka hän vain tekisi viivan tai pari saati ei mitään, kunhan hän vain ei kävisi kiinni. Hyvänä päivänä oppilaalta voi vaatia jo vaikka mitä tekemistä kunhan muistaa antaa aikaa (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Itse ainakin olen rohkeammin antanut reilusti oppilaalle aikaa menä hänen pillin tahtiinsa, varsinkin jos on huono päivä tiedossa... (Avustaja 1; loppukysely 20.02.2009.)

Kun tiedostaa mitä on tekemässä ja ennen kaikkea miksi tekee, asiat sujuvat kyllä huomattavasti jouhevammin joka suhteessa. Tietoisuus omasta tekemisestä kehittää avustajaa. Yhteistyö on ollut tietoisuuden ansiosta sujuvampaa ja toisaalta haastavista tilanteista on selvinnyt helpommin, kun on ollut tietoa siitä miksi oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla, ja miten silloin on ollut syytä itse toimia. (Avustaja 2; loppukysely 20.02.2009.)

Niin pukemisessa ja riisumisessa [oppilaan nimi] oli aktiivisempi kuin koska, viimeksi... en edes muista... ja kertaakaan ei käynyt kiinni tai lyönyt, mitä yleensä tapahtuu kun pukee häntä toppatakkiin... ja ne inhokit – käsineet, että hattukin meni päähän ilman mitään kiljaisu/huutoprosessia. Riisui käsineensä ja hattunsa itse. Veti käsineensä hihasta pois. (Avustaja 1; päiväkirja 22.01.2009.)

Avustaja 2 miettii oppilaan oman osallistumisen lisäämistä pukemisessa omissa tavoitteissaan. Hän näkee oppilaan osallistumismahdollisuudet vähäisinä.

Aivan alkuajoista ajatellen, kyllä. Tietyissä mielessä oppilaan rajat on ehkä tullut vastaan. (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2009.)

Myönteinen suhde yhteisessä arjessa auttaa ymmärtämään oppilaan viestejä. Viestinnän havainnoiminen vähentää oppilaan tarvetta aggressiivisesti puolustaa omia oikeuksiaan ja se lisää yhteistyön tuottamaa mielihyvää myös avustajalle.

Oli hyvä fiilinki itsellä kun palasi takaisin ja piti jatkaa päivää kun näki kuinka pienestä se [oppilaan nimi] kuitenkin tulee hyvälle tuulle. (Avustaja 1; päiväkirja 18.11.2008.)

...Siinä nyt hengailtiin yhdessä... niitä hetkiä kun ei ole ollut pitkään aikaan... että [oppilaan nimi] kanssa pystyy hengaillemaan vaan ilman että poika on rinnuksissa kiinni... oli kivaa vaan olla kahdestaan ...:) Minulle jäi hyvä mieli! Ja tuntui se [oppilaan nimi] naurattavan kun lopeteltiin (Avustaja 1; päiväkirja 18.11.2008.)

6. ARVIOINTI

6.1 Tutkimuksen toteutuminen

Tutkimus etenee suunnitelman mukaan mutta kestää kauemmin, kuin alkuvaiheessa on suunniteltu. Monimuotoisella tutkimussuunnitelmalla aineistoa on kertynyt paljon ja aineiston käsittely ja rajaaminen vastaamaan tutkimustehtäviä on ollut työlästä. Alusta alkaen tutkijan johdonmukaisuus tutkimusmateriaalin keräämisessä osoittautuu hyödylliseksi, tarvittavat tiedot löytyvät ja erilaisista aineistosta kootut tiedot tukevat toisiaan. Tutkimuksen näkökulma, jossa halutaan avustajien itse miettivän tavoitteita ja toiminnan edistymistä, vaatii lähtökohtaisesti aineistolta joustavuutta ja siten laajuutta. Koska kaikki alkuperäiset aineiston keräystavat eivät toteudu, materiaalin määrä vähenee kohtuullisemmaksi.

Tutkimuksen suorittamisen kiinnostavuus on auttanut työn tekemistä. Erityisesti videoiden katseleminen on ollut antoisaa. Videoiden havainnoinnissa tutkijan on ajoittain pitänyt muistuttaa itseään katselemaan avustajan toimintaa, koska oppilaan katseleminen on ollut kiinnostavaa ja tutkijan aikaisempien videoanalyysien tavoitteena. Vaikka tutkimuksessa avustajien huomio on kiinnittynyt yksittäiseen tavoitteeseen, se on kehittänyt koko vuorovaikutustilannetta. Tutkija ajatteleekin, että keskittyminen oppilaaseen ja ajatuksellisesti läsnä oleminen ovat vuorovaikutuksen onnistumisen kulmakivet. Se ei hänen mielestään ole itsestään selvää, koska avustaja toimii ammattiroolissa.

Tutkimuksen jälkeen voi ajatella, että työ on ollut antoisa. Tutkija on saanut kokemusta tutkimuksesta, videoanalyysiohjaamisesta ja tutkimuksen raportoinnista vuorovaikutuksen kehittämisen ohella.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja materiaalit

Tutkimukseen osallistuneet avustajat kokevat videoinnin hyväksi tavaksi kehittää omaa vuorovaikutusta oppilaan kanssa.

Aivan loistavaa nähdä mitä ja miten tekee. Videolta huomaa paljon asioita joihin ei itse ole lainkaan kiinnittänyt huomiota tai joista ei ole ollut tietoinen. Moni oppilaan ilme tai ele olisi ilman videoiden katselua jäänyt omaan arvoonsa ja näin ollen oppilas olisi tullut vähemmän ymmärretyksi. (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2009.)

Minusta tuohan on mitä parhain mahdollinen tapa kehittää omia vuorovaikutustaitojaan kun pääset itse katselemaan itseäsi ja toimintaasi. Se opettaa oikeasti paljon enemmän kun aluksi uskoisi-kaan! Suosittelen! (Avustaja 1; loppukysely 20.2.2009.)

He kokevat videoinnin ja siihen liittyvän keskustelun kehittävänä.

Moni asia omassa toiminnassa olisi jäänyt tietämättä. Positiivisia toimintatapoja on osannut lisätä ja huonoja toimintoja karsia. Minusta oli erittäin antoisaa. Arjen keskellä kun ei aina kauheasti ehdi toisen tekemisiä näkemäänkään ja sieltä vinkkejä poimimaan. (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2009.)

Ne olivat mukavia hetkiä, ja oikeasti pystyi itselleen nauramaankin! Joka kerta oppi taas katsomaan itseään uusin silmin työsään/vuorovaikutus suhteessa oppilaan kanssa.(Avustaja 1; loppukysely 20.2.2009.)

Vaikka kirjaaminen työaikana ei onnistu suunnitelmien mukaan ja avustajat kirjoittavat päiväkirjaa omalla ajallaan kotona, kirjaaminen koetaan hyödylliseksi.

Ihan kiva joutua välillä vähän miettimäänkin sitä mitä on tekemässä ja miksi. Kun pistää paperille, niin asiat ikäänkuin ryhdistyy mielessä. (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2008.)

Itse olin ahkerampi s-postin lähettäjä kun vihkoon kirjoittelijana.....se oli mukavaa...varsinkin jos vaan muisti sen tehdä heti samana iltana kotona kun oli kuvattukin! Ei tuntunut työläältä siis! (Avustaja 1; loppukysely 20.2.2009.)

Myös tutkijan havainnoinnit, tulkinnat ja omasta toiminnasta saatu palaute koetaan mielekkäänä.

Niistä oppi oikeasti. Näkeehän toinen sinut eri silmin kun sinä itse. Jotenkin kun meikäläinen on itse-kriittinen tyyppi. ...palautetta ei koskaan voi saada liikaa ja näistä videoineista että jutusteluista oppi aina jotakin. (Avustaja 1; loppukysely 20.2.2009.)

Olen saanut erittäin paljon hyviä vinkkejä ja palautetta. Monia asioita kun ei itse huomaa. Kun palautteen pohjalta lisää hyviä toimintatapoja ja välttää huonoja, niin sehän palvelee niin oppilaita kuin koko työyhteisöä. Ja onhan se oikeesti kiva joskus kuulla tekevänsä jotain hyvin.. ;) (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2009.)

Ainakin toivon tulleeni paremmaksi avustajaksi ja oppineeni kiinnittämään enemmän huomiota välillä pieniinkin, mutta avustettavan kannalta hyvin tärkeisiin asioihin. (Avustaja 2; loppukysely 20.2.2009.)

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa videoinnin, vihkoon kirjaamisten, reflektiopäiväkirjojen ja analyysipalaverimuistioiden tarkoitus on ollut muodostaa riittävästi materiaalia näin pienen otoksen avulla tutkimuksen toteuttamiseen. Materiaalia on tullut riittävästi ja monipuolisesti, mutta vastoinkäymisten vuoksi videomateriaalia on eri määrä avustaja 1 ja 2 toiminnasta. Tutkimustulosten kannalta sillä ei ole merkitystä, koska avustaja 1 on hyötynyt elämyseskusteluista saadessaan kokeilla toimintatapaa, josta hänellä ei ole kokemusta. Avustaja 2 suhteen kehittämisvai-

heessa on hyötynyt vastaavasti enemmän rutiinien luomisesta ja sitä kautta suhteen kehittamisestä.

Järjestelmällisesti tietokoneelle kirjatusta päiväkirjoista, palaverimuistoista ja litte-roinneista on ollut joustavaa kerätä aineistosta tutkimustuloksiin ja arviointeihin tarvittavia suoria lainauksia. Saman materiaalmäärän käsitteleminen muulla tavoin olisi ollut vaikeaa.

Havainnointimenetelmänä videoanalyysi on työläs mutta korvaamaton. Tutkimuksessa käytetty videointi ja analysointi koetaan hyödylliseksi ja välttämättömäksi oman tietoisuuden kehittämisen kannalta. Videoinnin toteuttaminen osana arkityötä onnistuu. Sen sijaan videoiden katsominen vaatii koko työryhmän sitoutumista tähän työtapaan ja toiminnan olemista osana normaalia koulutyötä.

Tutkija pitää videoanalyysia tärkeänä työvälineenä esikielellisesti viestivien oppilaiden kanssa. Hän näkee perusteltuna varata aikaa yhden videon katsomiseen ja siitä keskustelemiseen noin puolitoista tuntia. Keskustelun tulee tapahtua mahdollisimman nopeasti kuvauksen jälkeen. Analyysitilanteessa havaintoja voidaan ohjata esikielellisen vuorovaikutuksen osa-alueiden mukaisesti esimerkiksi tutkijan tekemän luettelon avulla. Näin huomio kiinnittyy siihen, mitä ja miten on tarpeellista kehittää vuorovaikutustilanteessa. Samalla myös arvioinnin kohteet täsmentyvät.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus, pätevyys ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa havainnoidaan kehitysvammaisen oppilaan ja avustajien välistä suhdetta. Tutkimusjakso kestää viisi kuukautta ja sinä aikana havainnoidaan, miten vuorovaikutus ja viestintä muuttuvat tietoisuuden kehittämisen tuloksena. Havainnointi on yhdistetty reflektiiviseen pohdintaan ja haluan tuoda omat ajatukset yhteiseen keskusteluun ja arvioitavaksi. (Heikkinen ym. 1999, 40 -43.) Tämän vuoksi tulokset ovat arvosidonnaisia ja subjektiivisia. Tutkija on osallistunut videoiden havainnointiin ja reflektiivisiin keskusteluihin tutkijan roolissa. Hän on esittänyt avustajille teorianäköjensä ja kokemuksensa mukaisia ajatuksiaan esikielellisestä vuorovaiku-

tuksesta ja viestinnästä. Hän ei ole ollut itse mukana pukemisessa, riisumisessa tai elämyseskustelussa ja on saanut siten etäisyyttä tutkittavaan asiaan. Avustajien ajatukset ja valinnat ovat olleet keskeisiä tutkimuksen edetessä. Näin tutkija on halunnut säilyttää tutkijan roolinsa. (Heikkinen ym. 1999, 46 - 49.) Viiden kuukauden mittainen tutkimusjakso on ollut tutkijan mielestä lyhyt aika vuorovaikutuksen havainnoimiseen (Hirsjärvi ym. 2004, 201 – 206). Hän ajattelee, että tulosten luotettavuus lisääntyy, mitä kauemmin havainnointia voidaan tehdä. Opinnäytetyötä varten pidemmän havainnointijakson järjestäminen ei ole ollut mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135 – 138.)

Tulosten kirjaamisessa on käytetty suoria lainauksia luotettavuuden lisäämiseksi. Tämä on tärkeää, koska tutkijalla on ollut ennakkokäsitys avustajan tietoisien roolin merkittävydestä vuorovaikutuksen kehittämisessä toimivammaksi ja vastavuoroisemmaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 97). Tutkimusraporttiin on kirjattu tarkasti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen eteneminen (Hirsjärvi ym. 2004, 216 – 217). Lisäksi avustajat ovat koko tutkimuksen ajan tienneet, mitä tutkija on kirjannut muistioihin ja litterointeihin ja voineet antaa niistä palautetta. Tutkimuksessa havainnoinnin apuna käytetty videointi toistaa koko tilanteen paljastavasti. Video-otokset voidaan myös katsoa uudelleen, joten videoinnin luotettavuutta havainnointimenetelmänä voidaan pitää hyvänä. (Hirsjärvi ym. 2004, 193 – 208.)

Tutkimuksessa tullutta aineistoa on analysoitu koko tutkimuksen ajan toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti (Kiviniemi 1999, 68 - 76). Sisällön analyysia on tehty koko prosessin ajan ja tutkimusteorian täsmentyminen on ollut suhteessa tutkimusaineiston keräämiseen (Hirsjärvi ym. 2004, 211). Myös tulosten tarkastelussa käytetyt käsitteet ja niiden löytyminen kuvataan raportissa luotettavuuden lisäämiseksi. (Hirsjärvi ym. 2004, 216 - 217).

Tutkimuksen eettisenä perustana on näkemys, että viestintä on tärkeä ihmisyyden muoto (Aimo videoanalyysikoulutus 2000). Myös tutkija on halunnut korostaa jokaisen ihmisen oikeutta tulla ymmärretyksi omilla viesteillään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135 – 138). Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut havainnoida, miten vuorovaikutus ja viestintä kehittyvät. Tulosten on ajateltu hyödyttävän sekä tutki-

mukseen osallistuvia että muita samanlaisessa tilanteessa toimivia henkilöitä ja yhteisöjä. Erityisesti osallistuvien henkilöiden on oletettu hyötyvän yhteistyön kehittämisestä päivittäisessä työssä.

Avustajat ja oppilasta edustavat vanhemmat ovat tienneet tutkimuksesta, siinä käytettävästä havainnointi menetelmästä ja avustajien reflektiivisestä kehittämistyöstä. He ovat kirjallisesti lupautuneet tähän tutkimukseen. Raportoinnissa ei mainita nimiä tai muita tunnistetietoja luottamuksellisuuden säilyttämiseksi. Myös koulu yhteisöön liittyvä kuvaus ja tutkimussuunnitelma perheelle ja osallistujille on tästä syystä jätetty pois tutkimuksesta. Valmis tutkimusraportti annetaan oppilaan perheelle, avustajille, koulun rehtorille ja sivistystoimen johtajalle. Videokasetit annetaan perheelle tutkimuksen päätyttyä. Tutkimusraporttiin on kirjattu vain todelliset tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset. (Hirsjärvi ym. 2004, 27, 209 – 215.)

7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen perustana on ajatus, että vuorovaikutus ja viestintä kehittyvät, jos niin halutaan. Miten ne kehittyvät, liittyy suhteeseen, jonka avustaja luo oppilaaseen. Viestintäilmaisujen ymmärrys ja yhteinen merkitys ja oppilaan ja avustajien päivittäinen yhteistyö kehittyvät vasta läheisessä vuorovaikutussuhteessa. Suhde ei ehkä kehity automaattisesti, koska avustaja on työssä, ei tunnesuhteessa kuten vanhempi lapseensa.

Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkijan luomien käsitteiden avulla. Ne löytyvät tämän tutkimuksen sivulta 17:sta. Luokittelu on auttanut videoanalyysissä tapahtuvan vuorovaikutuksen tarkastelemista systemaattisesti eli mitkä osa-alueet kehittyvät ja miten ne näkyvät videolla. Tutkija uskoo, että väliotsikoissa olevia käsitteitä voidaan jatkossakin käyttää videoanalyysissä esikielellisen vuorovaikutuksen havainnoinnissa

Suhde

Esikielellisen vuorovaikutuksen kehittäminen aloitetaan tunnesuhteen luomisesta oppilaaseen ja yhteisten päivärutiinien opettelemisesta rauhallisesti ja kiireettömästi. Kahden jatkuvasti toistensa kanssa tekemisissä olevan ihmisen välinen suhde kehittyy myös luonnollisesti sen mukaan, kun toista opitaan tuntemaan. Siihen, miten suhde kehittyy, voidaan vaikuttaa tietoisesti. Ensin on nähtävä kehittäminen tarpeelliseksi, ja usein sen taustalla on ongelma, johon halutaan löytää ratkaisu (Moilanen 1999, 89 – 92). Tässä tutkimuksessa se liittyy oppilaan haastavaan käyttäytymiseen ja sitä lähestytään kehittämällä avustajan vuorovaikutusta oppilaan kanssa. Tutkija on miettinyt ajatusta, että jollei oppilaalla ole haastavaa käyttäytymistä, eikö vuorovaikutusta nähdä tarpeelliseksi kehittää?

Tutkimussuunnitelman mukaan vuorovaikutuksen kehittämiseen hyödynnetään videoanalyysia. Avustajat löytävät omat kehittämistavoitteensa katselemalla omaa toimintaansa videolta. Toistuva videointi auttaa toimimaan järjestelmällisemmin tavoitteen mukaan. Tässä tutkimuksessa avustajien huomio arkityössä kiinnittyy hyvin yksityiskohtaiseen omaan tavoitteeseen ”vähennän puhetta” tai ”lisään kuvien käyttämistä”. Avustajien omaan tavoitteeseen keskittyminen kehittää koko vuorovaikutustilannetta. Se johtuu aikuisen herkkyyden lisääntymisestä vuorovaikutustilanteessa, jolloin oppilas tottuu olemaan aktiivinen ja itsenäinen (Launonen 2007, 9).

Avustaja tiedostaa oman roolinsa suhteessaan oppilaaseen (Rødbrue 2001). Avustajan roolissa käyttäytymisen rauhallisuus ja yhteisen toiminnan kiireettömyys, ennakoinnin huomioiminen ja oppilaan tunteminen ovat tärkeitä. Toisaalta kiire, aikuisen herkkyyden häviäminen ja joustamattomuus ovat avustajien mielestä esteitä toimivalle vuorovaikutussuhteelle. Tutkijan havaintojen mukaan avustaja on kouluympäristössä oppilaan tarpeiden ja kouluyhteisön vaatimusten ristipaineessa. Onnistunut arki vaatii avustajalta rohkeutta tehdä tilannekohtaisia ratkaisuja oppilaan tarpeiden pohjalta. Ympäristöltä se vaatii ymmärtävää näkemystä ratkaisujen tarpeellisuudesta.

Avustajat oivaltavat, että oppilaan havainnoiminen on tärkeää. He näkevät sen osana viestintää. Kun he huomaavat, että oppilaan koulupäivästä puuttuu hauskuus, sen lisääminen otetaan tietoisesti tavoitteeksi. Teoriasta tiedetään, että ilo ja hauskuus ovat oppilaalle esikielellisessä vaiheessa keskeisiä (Vuorotellen 2008, 3). Tutkimuksessa avustajat huomaavat sen merkittäväksi myös itselleen (Alijoki 1998, 9 – 18).

Tutkimuksen aikana varsinkin avustaja 2:n ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde syvenee ja muuttuu läheisemmäksi. Molemmat avustajat myös huomaavat oppilaan aloitteita enemmän ja vastaavat niihin. He kuuntelevat oppilasta, käyttävät katsekontaktia ja samalla havainnoivat oppilasta kokonaisuudessaan. Näin oppilas saa kokemuksen siitä, että hän on merkittävä vuorovaikutustilanteessa. Myös oppilas haluaa huolehtia osaltaan vuorovaikutuksen jatkumisesta. Kahden ihmisen arkisesta toiminnasta tulee yhdessäoloa, jossa vuorovaikutuksesta tulee jatkuvaa.

Tutkija ajattelee, että uuden ihmisen tullessa oppilaan avustajaksi on syytä käyttää aikaa suhteen luomiseen. Jos avustajat vaihtuvat usein, se tarkoittaa, että suhteen luominen aloitetaan aina alusta. Suhteen pysyvyys on osa oppilaan turvallisuuden tunnetta (Launonen 2007, 19). Sen vuoksi on oppilaan etu, että avustajien jaksamista työssä tuetaan ja koulutyön rajat suunnitellaan sen mukaan joustaviksi.

Päivärytmi

Vuorovaikutuksen kehittymisen perustaksi tarvitaan tuttu päivärytmi. Mitä tutummaksi päivittäinen rutiini tulee avustajalle, sitä enemmän hän voi kiinnittää huomiotaan vuorovaikutukseen tietoisesti. Vaikka persoonallisuuden merkitystä ei voi vähätellä, niin voidaan sanoa, että vuorovaikusta voidaan kehittää ja päivärytimit sujuvat vasta, kun ollaan riittävän läheisessä suhteessa. Avustaja 2:lla on mahdollisuus luoda aivan uudenlainen rutiini pukemistilanteeseen kiinnittämällä heti tutustumisesta alkaen huomiota myös vuorovaikutukseen.

Päivärytmin merkitys näkyy arjen sujuvuudessa (Rødbrue 2001). Joustamaton päivärytmi on kuitenkin avustajien mielestä vuorovaikutuksen esteenä. Joustava päi-

värytmi antaa mahdollisuuden muuttaa tilannetta sen mukaan, mikä koetaan välttämättömäksi oppilaalle hänen viestintänsä perusteella. Tuttuina toistuvat joustavat tilanteet koetaan mielekkäinä ja sellaisissa tilanteissa jaetaan myös myönteisiä tunteita.

Viestintä

Yhteisen kielen kehittyminen näkyy tutkimuksen edetessä. Ensimmäisissä videotoksissa hyvin toimivissa vuorovaikutustilanteissa erityisesti avustaja 1:n kohdalla painottuvat ennakointi, kysymys- ja vastausvuorottelu. Tutkimusjakson edetessä vuorovaikutustilanteet muuttuvat enemmän vastavuoroisiksi, sisältävät enemmän oppilaan aloitteita ja keskustelunomaista vuorottelevaa jutustelua. Avustaja 2:n videolla alkuvaiheen vähäinen vuorovaikutus ja puheella ennakointi muuttuvat monipuoliseksi oppilaan ja avustajan yhteiseksi jatkuvaksi vuorovaikutukseksi. Molemmissa tapauksissa aikuisen ohjaavuus tilanteessa vähenee ja oppilas saa enemmän tehdä aloitteita vuorovaikutuksen aloittamiseen tai jatkamiseen. Samaan aikaan pukeminen rutiinotoimintana etenee kiireettömästi. Voidaan tulkita, että vuorovaikutuksen tietoinen kehittäminen edistää sekä viestintää että arkitoiminnan sujuvuutta yhteistyössä. Vuorovaikutteinen pukeminen on hitaampaa, mutta sekä avustajien että tutkijan mielestä sopusointuiseen arkeen on perusteltua käyttää vähän enemmän aikaa.

Oppilas tasa-arvoisena viestijänä

Oppilaan tasa-arvoisuus viestijänä lisääntyy tutkimuksen aikana. Avustaja 1 antaa siihen mahdollisuuden vähentämällä puhettaan ja järjestämällä taukoja omaan puheeseensa. Avustaja 2 oivaltaa, että puhumattomalla oppilaalla voi olla asiaa. Oppilaan viestin voi tarkastaa kuvien avulla, tarjoamalla valintoja. Avustajat laajentavat omaa viestintäänsä arkitilanteissa puhumisesta kuviin, eleisiin, ilmeisiin ja äänensävyihin. Oppilaan aloitteet he huomioivat keskustelun aiheeksi. Vuorovaikutus muuttuu laadullisesti tasa-arvoisemmaksi.

Oppilaan toiveet ja ilmaisut nähdään tärkeinä ja arvokkaina ja niihin vastataan. Avustajat ymmärtävät, että repiminen ja raapiminen eivät ole pelkkää rutiinin vastustamista vaan tärkeä osa toimivaa vuorovaikutusta. Tasa-arvoisen vuorovaikutuksen lisääntyminen vähentää oppilaan tarvetta säädellä läheisyyttä aggressiivisella tavalla (Rødbrue 2001). Tutkimuksessa avustajat näkevät tärkeänä selvittää, mikä käyttäytymisen taustalla on: kipu, särky, väsymys, ongelmat apuvälineiden kanssa tai huono olo. Ymmärretyksi tultuaan oppilas kokee, että on mukavaa ja hyödyllistä olla vuorovaikutuksessa (Launonen 2007, 7). Tosin sanoen voidaan ajatella, että vuorovaikutuksen ongelmissa avustajan kannattaa pysähtyä miettimään, mitä itse voisi tehdä uudella tavalla.

Moilanen (1999, 85 – 92) sanoo, että rutiini voi olla myös kehittymisen este. Tutkimuksessa elämyseskustelu on molemmille avustajille uusi kokemus. Se on ollut avustajalle oivallinen paikka kokea, miten oppilas johdattelee keskustelua haluamaansa suuntaan. Erityisesti avustaja 1 ja oppilas keskustelevat oppilaan tavoilla monipuolisesti hyvässä yhteisymmärryksessä. Tilanteista otetut valokuvat auttavat yhteisymmärryksen löytämisessä. Oppilasta motivoivien asioiden huomioiminen vaatii avustajalta luovuutta ja rohkeutta heittäytyä kokonaisvaltaiseen viestintään. Se voi tarkoittaa myös odottamista ja hiljaisuutta.

Yhteinen kieli

Yhteisellä kielellä tarkoitetaan, että avustaja ja oppilas käyttävät ilmaisuja, joita molemmat ymmärtävät ja osaavat tuottaa (Rødbrue 2001). Tutkimukseen osallistuvan oppilaan kanssa yhteisen kielen käyttäminen vaatii avustajalta korostettua kehollista, äänellistä ja toiminnallista ilmaisua puheen rinnalla. Sen tiedostaminen edistää yhteisen kielen kehittämistä. Kehittämisen välineeksi tarvitaan avustajan herkkää asennoitumista, joka auttaa lukemaan oppilaan olemusta ja viestintää. Myös tulkitseminen, ymmärtämisen vahvistaminen ja virheellisten tulkintojen tekeminen ovat osa yhteisen ymmärryksen etsimistä. Oppilaan reaktioista voidaan havaita tulkintojen onnistuminen.

Yhteisen kielen avulla avustaja ja oppilas voivat kokea yhdessä oppilaan aloitteet ja mielihyvää tuottavat asiat. Avustajat huomaavat, että hauskan lisääminen onnistuu arjessa pienellä vaivalla. Sopivat tilanteet on vain havaittava ja hyödynnettävä. Se vaatii avustajalta tietoisuutta niiden merkityksestä ja halua ja herkkyyttä tarttua niihin tilaisuuden tullen. Tutkimuksessa molemmat avustajat oivaltavat tämän ja tuloksena syntyy onnistuneita arkirutiinin rikkovia tilanteita. Kun avustaja jatkuvas-
ti yrittää ymmärtää ja tulkita oppilaan viestejä, oppilas tietää sen ja oppilaan viestimisen halu säilyy. (Vuorotellen 2008; Rødbrue & Vege 2001.)

Oppilaan kieli

Tutkimuksessa olevan oppilaan ilmaisukielenä ovat olemuskieli, äänet ja kuvat. Avustajan kannalta oppilaan kielen käyttäminen tarkoittaa viestinnän laajentamista puhetta tukeviin ja korvaaviin keinoihin. Oppilaan kuvakieli on opeteltava ja on luotava suhde, jossa sitä voi luontevasti käyttää. Sen on sulauduttava olennaiseksi osaksi muuta viestintää; eleitä, ilmeitä ja ääniä. Pelkkä kuvilla ennakoiminen ei ole sellaista kieltä, jolla oppilas voi ilmaista omia ajatuksiaan (Vuorotellen 2008).

Oppilaan kielen sisällöllinen ymmärtäminen perustuu oppilaan tuntemiseen. Havainnoimalla, vahvistamalla ja tulkitsemalla löydetään oppilaan viesteissä olevia sisältöjä. Tutkimuksen edetessä oppilaan viestinnässä käyttämien eleiden, äänien ja kuvien sisällöllinen merkitys ymmärretään laajemmin. Rødbruen & Vegen (2001) mukaan kehitysvammaisen oppilaan viestimistavat voivat poiketa totutusta. Tässä tutkimuksessa avustajat huomaavat irvistelemisen ja puremisen liittyvän sekä hyvään mieleen että suuttumiseen. Hyvänmielen ilmaisuiksi ne ovat niin erikoisia, että vieraan ihmisen kanssa oppilas tulee väärin ymmärretyksi. Riittävä oppilaan tunteminen helpottaa oppilaan viestien tulkitsemista. Tulkitsemista voidaan tehdä, kun havaitaan oppilaan ilmaisut monipuolisesti ja oppilas on huomioitu tasa-arvoisena viestijänä. (Rødbrue & Vege 2001.) Avustaja päättää, kuunteleeko hän lapsen viestintää. Oppilaalla ainoa mahdollisuus tulla varmasti kuulluksi on repiminen ja huutaminen.

Tutkimuksen aikana avustaja 2 vasta opettelee käyttämään oppilaan kieltä. Viiden kuukauden jälkeen hän näkee kuvat tärkeinä oppilaalle ja kokee edistyneensä puhetta korvaavien keinojen käyttämisessä. Koska oppilaan käyttämä kieli on tutkimuksen alussa hänen mielestään vaivalloista, tutkija pohtii, kuinka yleisesti puhetta tukevat ja korvaavat keinot jäävät käyttämättä sen vuoksi, että aikuinen taitavimpana viestijänä ei halua opetella niiden käyttämistä.

Avustaja 1 huomaa, että oppilaan kuvastosta puuttuu paljon oppilaalle tärkeitä kuvia. Tämä korostuu varsinkin silloin, jos olemuskieli jätetään huomiotta. Havainto on merkittävä, sillä aikuinen valitsee, mitä kuvia oppilaalla on ja samalla, mistä oppilas saa jutella. Aikuisen hallitsevuus näkyy myös oppilaan käytössä olevassa kielessä. Tutkijan mielestä tämä korostaa sitä, että sen lisäksi, mitä kieltä käytetään, on tärkeää huomioida, miten kieltä käytetään.

Alkukyselyssä kodin, avustaja 1:n ja oppilaan opettajan väliset tiedot oppilaan viestinnästä ovat aika yhteneviä. Avustaja 2:n oppilaan tuntemus on vähäistä. Tutkimuksen edetessä avustaja 1:n kyky tulkita laajemmin oppilaan omia ääniä, eleitä ja viestejä lisääntyy. Ilmaisuille tulee uusia merkityksiä keskusteluissa, jossa tiedetään jo, mistä puhutaan. Avustaja 2 puolestaan oppii vähitellen tulkitsemaan oppilaan ilmauksia. Oppilaan ja avustaja 2:n välinen suhde syvenee ja muuttuu läheiseksi. Se tiedetään, koska perheen mukaan ”pääät yhteen -kontakti ja läheisyys” liittyvät yhteen. Videolla voidaan nähdä useita tällaisia ilmauksia. Tutkimuksessa on haluttu hyödyntää perheen tietoja oppilaan vuorovaikutuksesta. Saatujen tietojen merkitys näkyy enemmän viestien tulkinnan laajentumisessa kuin varsinaisesti uusien viestintäkeinojen löytymisessä.

Päivittäinen yhteistyö

Apua tarvitsevan oppilaan kanssa ollaan päivittäin paljon fyysisesti lähekkäin. Päivittäisten rutiinien avulla tutustutaan ja luodaan vähitellen suhde oppilaaseen. Kun oppilaan ja avustajien arkityön rutiinit ovat mukavia ja jaettuja yhteisiä hetkiä, oppilaan aktiivisuus ja osallistuminen vuorovaikutukseen lisääntyvät. Mitä läheisemmän tunnesuhteen avustaja saa luotua oppilaaseen, sitä paremmin oppilas tunnetaan

ja sitä laajemmin hänen viestejään voidaan tulkita (Rødbrue & Vege 2001.) Avustajalta tämä vaatii herkkää eläytymistä ja oppilaan huomioimista merkityksellisenä ja tasa-arvoisena viestijänä. Kaiken tämän tuloksena päivittäinen yhteistoiminta muuttuu sujuvammaksi ja siten myönteisemmäksi sekä oppilaalle että avustajille. Tässä tutkimuksessa erityisesti avustaja 1 huomaa, että oppilas ”oli aktiivisempi kuin koska, viimeksi... en edes muista... ja kertaakaan ei käynyt kiinni tai lyönyt, mitä yleensä tapahtuu kun pukee häntä toppatakkiin... ja ne inhokit – käsineet, että hattukin meni päähän ilman mitään kiljaisu/huutoprosessi” (Avustaja 1; päiväkirja 22.01.2009).

Tutkimuksessa avustajat havaitsivat, että on vain yksi tilanne, jossa oppilas voi aina päättää ja valita. Oppilas voi säädellä kenet hän laskee lähelleen. Se on merkittävä havainto aikuisen hallitsevuudesta. Se sisältää tutkijan mielestä tärkeän läheisyyden säätelemiseen liittyvän havainnon: sekä oppilaalla että avustajalla on oikeus oman kehon loukkaamattomuuteen. Sen merkitystä on tutkijan mielestä tarkasteltava kehitysvammaisen oppilaan opetuksen kehittämisen ja avustajien ammattitaitovaatimusten näkökulmista. Siitä saa aiheen uuteen tutkimukseen.

Videon merkitys havainnointivälineenä

Avustajien mukaan tietoinen kehittäminen ja videointi, analysointi ja keskustelu koetaan esikielellisen vuorovaikutuksen kehittymisen edellytyksiksi. He kokevat oman kehittymisensä tapahtuneen omaa toimintaa katselemalla ja havainnoista keskustelemalla. Arjen keskellä on tärkeää välillä pysähtyä miettimään omaa työtään. Lisäksi työyhteisön tuki on välttämätön kehitymiselle. Siitä voidaan päätellä, että kun esikielellinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä, on järjestettävä olosuhteet, joissa siihen voi paneutua. Koulumaailmassa se tarkoittaa ajan varaamista videoiden analysoimiseen oppilaiden kouluaikana ja avustajien työaikana.

Esikielellisen suhteen kehittämisen onnistuminen vaatii koulun aikatauluilta joustavuutta ja perusopetuslain mukaista oikeutta oppia omista lähtökohdistaan (Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628, 1 luku 3 §). Käytännössä sillä tarkoitetaan oppilaan kehityksellisen tason ymmärtämistä ja huomioimista opetuksen suunnittelussa. Tut-

kija ajattelee, että suuren koulun ja yksittäisen monivammaisen oppilaan tarpeet ovat kaukana toisistaan. Niiden yhteen sovittaminen lähtee kokonaisuuden ymmärtämisestä ja toisaalta yksilön kunnioittamisesta. Joustavalla toiminnalla tavoitteet toteutuvat molempia tyydyttävästi.

Tutkijan ajatuksena on, että avustajalta vaaditaan paljon hänen toimiessaan esikielellisen vuorovaikutuksen keinoilla viestivän oppilaan kanssa. On paneuduttava oppilaaseen kokonaisvaltaisesti, on oltava koko ajan läsnä. Työ on eettisesti ja moraalisesti vaativaa, koska avustaja tekee koko päivän ajan valintoja siitä, miten oppilas tulee huomioiduksi ihmisenä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Siksi oppilaan aggressiivisuus voidaan nähdä myönteisenä tapana huolehtia omien oikeuksien toteutumisesta. Avustajan kannalta se on haasteellista mutta selvää viestintää. Olisi huolestuttavampaa, jos oppilas alistuisi toimenpiteiden kohteeksi.

Tutkimukseen osallistuvat avustajat huomaavat, että oppilaalla on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin asioihin koulussa. Avustajat kokevat määräävänsä asioista ja tekemisistä. He pyrkivät tietoisesti vähentämään vallankäyttöään ja se tulee esiin useita kertoja tutkimusjakson aikana. Oppilaan mahdollisuus tehdä aloitteita ja johtaa tilannetta lisääntyy vähitellen. Tutkijan mielestä huomiota herättävä havainto on aikuisen valta päättää puhumattoman ja apua tarvitsevan oppilaan oikeuksista. Kahden keskeisissä tilanteissa päätetään, opetellaanko oppilaan käyttämä uusi kieli, miten oppilaan kieliympäristö luodaan ja annetaanko oppilaalle mahdollisuus ylipäätään ilmaista itseään. Koska toimivan esikielellisen vuorovaikutuksen perusta on suhteessa, on oppilaan oikeuksien toteutuminen riippuvainen tästä suhteesta. Todellinen vastuu jää avustajalle, vaikka oppilaan opettaja on vastuussa opetussuunnitelman laatimisesta ja sen toteutumisen seurannasta.

Tutkija miettii myös, miten hyvin avustajien koulutuksessa otetaan esiin puhetta tukevan ja korvaavan viestinnän merkitys, käyttäminen ja eettiset näkökulmat. Tämän tutkimuksen avustajat ovat valinneet tietoisesti tämän paljastavan havainnoinnin ja tienneet sen auttavan heitä omassa työssään. He ovat osanneet nauraa itselleen ja hyötyneet toistensa toiminnan näkemisestä omassa kehitystehtävässään. Uusia avustajia valittaessa monivammaisille oppilaille tutkija näkee tärkeänä sen

ymmärtämisen, mistä tällaisen oppilaan avustajana toimimisessa on kysymys. Ammatillinen vuorovaikutuskyky tulee nähdä tärkeänä avustajan työssä (Launonen 2007, 8).

Vuorovaikutuksen tutkimusta voidaan pitää merkittävänä sosiaalialan opinnoissa, koska alan eettisissä periaatteissa korostetaan yksiön oikeuksia (Suomen perustuslaki 2 luku 6§ ja 7§; Arki, arvot, elämä, etiikka 2008). Tämä toimintatutkimus on yksittäistapaukseen perustuva, mutta siinä saatavaa tietoa voidaan soveltaa muiden puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota käyttävien henkilöiden kanssa tehtävään työhön mallina, jolla avustavien henkilöiden vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää. Työ on opinnäytetyöksi laaja, mutta se on ollut tukijalle merkityksellinen.

Tutkija on saanut uusia kokemuksia vuorovaikutuksen kehittämisestä. Oppilaan opettaja on auttanut työnedistymistä merkittävästi tukiessaan tutkijan ajatustyötä ja raportoinnin etenemistä kysymyksillään ja ohjeillaan. Jatkossa tutkija aikoo edelleen paneutua vuorovaikutukseen ja jatkaa aiheeseen tutustumista eri näkökulmista. Hän myös toivoo videoanalyysin vähitellen saavuttavan pysyvän aseman vuorovaikutuksen kehittämisessä ainakin omassa työyhteisössään ja aikoo panostaa siihen. Tätä tutkimusta tutkija voi käyttää apunaan ohjatessaan tai kouluttaessaan henkilöitä ymmärtämään esikielellistä vuorovaikusta ja viestintää.

Lähteet

- Ahvenainen, O. Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa; WSOY.
- Aimo-videoanalyysikoulutus 2000. Pääjärven Kuntayhtymä. Aistimonivammaisten henkilöiden kuntoutuspalvelut. Videoanalyysikoulutus 11.12.2000. Lammi.
- Aimo-videoanalyysi 2008. Aimo-videoanalyysi. [Viitattu 11.9.2008]. Papunet, Yleiskieliset sivut, vuorovaikutus. Elektroninen aineisto. Saatavissa: www.papunet.net. 1 - 2.
- Andersen, K., Poulsen, L. & Rødbrue, I. 2001. Andersen Näönkäytön opettaja, Norja; Poulsen Fysioterapeutti, Tanska; Rødbrue Ammattillinen konsultti, Tanska. Videoanalyysi - luentosarja 22. – 24. 11.2001. NUD eli Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale. Tanska: Dronninglund
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pienikin ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Disch, M. 2001. Ympäristön käsittäminen. Kommunikaation edellytyksiä, painopisteenä sosiaalinen vuorovaikutus -luento 17.11.2001. Osastonjohtaja. NUD. Tanska: Dronninglund.
- Granlund, M. & Olsson, C. 1994. Enemmän vuorovaikutusta. Kurssiaineisto – teoriakirja. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Heikkinen, L. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, L., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena. 25 - 62.

- Heilesen, B. 2000. Henkilöstökursseja taktiliin aistin käytöstä. Syntymästään kuurosokeiden koulukonsultti. NUD Uutislehti 2 / 2000. Pohjoismainen kuurosokeiden henkilöstön koulutuskeskus. 22 - 25.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.-14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tutkimuksia 1 / 2000. Helsingin yliopisto. Helsinki: Edita.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, L., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena. 63 - 83.
- Kotikangas, L. 2008. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö päiväkodissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu, opinnäytetyö. [Viitattu 17.8.2008]. Saatavissa: Masto tietokanta, elektroninen aineisto.
- Lahtinen, R. 2008. Haptiisit ja hapteemit. Tapaustutkimus kuurosokean henkilön kosketukseen perustuvan kommunikaation kehityksestä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka. Väitöskirja. Tampere: Cityoffset.
- Launonen, K. 2003. Kehitysvammaisuuden liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa, K. & Korpijaako-Huuhka, A-M. 2003 (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 5. painos. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus: Palmenia. 143 – 166.

- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Oppimateriaalikeskus Opike. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Mikola, M. 2008. Konsultoiva erityisopetus haasteena. Haukkarannan Ohjauspalvelut. 10.04.2008. Orimattila.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen, L., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena. 85 -110.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.
- Niskanen, V. 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Teoksessa Niskanen, V. 1994 (toim.) Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Lakikokoelma, 2008. Koululait, säädöskokoelman säädökseen 178/2008 saakka. Helsinki: Edita.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Lakikokoelma, 2008. Koululait, säädöskokoelman säädökseen 178/2008 saakka. Helsinki: Edita.
- Rødbrue, I. 2001. Videoanalyysi -luento 22. - 24.11.2001. NUD. Tanska: Dronninglund.
- Rødbrue, I. & Vege, G. 2001. Vege; Erityisopettaja, Norja. Merkityksen muodostuminen ja merkityksestä neuvottelemisen -luento 27.- 28.11.2001. NUD. Tanska. Dronninglund.
- Rødbrue, I. 2007. Aistien yhteistoiminta -luento 19.11.2007. NUD. Tanska: Dronninglund.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Lakikokoelma, 2008. Koululait, säädöskokoelman säädökseen 178/2008 saakka. Helsinki: Edita.

- Tuomi, J.& Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Viskari, R. 2006. A niin kuin aloitteet. Tarinatunti vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan vuorovaikutuksen tukemiseksi. Lahden ammattikorkeakoulu, opinäytetyö. [Viitattu 17.08. 2008]. Saatavissa: Masto tietokanta, elektroninen aineisto.
- Arki, arvot, elämä, etiikka 2008. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö, Talentia ry. Ammattieettinen lautakunta. [Viitattu 21.3.2009] Saatavissa; www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005. 1 – 36.
- Vuorotellen 2008. Opas vuorovaikutuksen ja kielenkehityksen alkuvaiheisiin [Viitattu 7.9.2008]. Tikoteekki, tietotekniikka ja kommunikaatiokeskus. Elektroninen aineisto. Saatavissa: www.tikoteekki.fi. 1 - 16.
- Woolfson, R. 2003. Pienten puhetta sanoiksi. Helsinki: Otava.
- Överlund, J. 2003. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2003 (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 5. painos. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus: Palmenia. 19 – 37.

LIITTEET

- LIITE 1 Tutkimusprosessin suunnitteluun liittyvät valmisteluvaiheet sekä tutkimuksen suorittamiseen liittyvien lupien allekirjoituspäivämäärät
- LIITE 2 Alkukyselyn kooste oppilaan vuorovaikutuksesta ja viestinnästä
- LIITE 3 Esikielellisen vuorovaikutussuhteen tiedostaminen ja tukeminen, sekä niihin liittyvät keskeiset käsitteet
- LIITE 4 Esikielellisen viestinnän tiedostaminen ja tukeminen sekä niihin liittyvät keskeiset käsitteet
- LIITE 5 Kysymykset avustajille reflektointipäiväkirjaa varten
- LIITE 6 Loppukysely avustajille 1 ja 2 tutkimuksen päätöspalaverissa
- LIITE 7 Yhteenveto alkukyselyn ympäristöön ja toimintaan liittyvistä asioista, jotka vaikuttavat yhteistyöhön oppilaan kanssa

Liite 1: Tutkimusprosessin suunnitteluun liittyvät valmisteluvaiheet sekä tutkimuksen suorittamiseen liittyvien lupien allekirjoituspäivämäärät

- Aiheen valinta maaliskuussa 2008
- Ilmoittautuminen opinnäytetyöprosessiin huhtikuussa 2008
- 24. 4. 2008 Tutor -tapaaminen opinnäytetyösuunnitelmasta Leena Haapolan kanssa.
- 6. 5. 2008 opinnäytetyön ohjaajaksi Tiina Vaara
- Aiheseminaariesitys 27. 5. 2008
- tapaaminen opinnäytetyön ohjaajan kanssa 3. 6. 2008.
- tapaaminen opinnäytetyön ohjaajan kanssa 27. 8. 2008
- Soitto oppilaan kotiin, selvitys suullisesti mitä tutkimus koskee, ja palaveriajan sopimien 21. 8. 2008
- Tutkimusseminariesitys 18. 9. 2008
- Alustava lupa tutkimuksen suorittamiseen sivistyspalvelujohtajalta ja erityisopetuksen rehtorilta 13. 8. 2008.
- Tutkimuslupahakemuksen jättäminen sivistyspalvelujohtajalle 18. 8. 2008
- Kaupungin sivistyspalvelujohtajan lupa tutkimuksen suorittamiseen 19. 8. 2008
- Lupa ja sitoutuminen tutkimuksen suorittamiseen ”avustaja 1” 20. 8. 2008
- Lupa ja sitoutuminen tutkimuksen suorittamiseen oppilaan opettaja 26. 8. 2008
- Lupa oppilaan perheeltä tutkimuksen suorittamiseen 2. 9. 2008
- Lupa ja sitoutuminen tutkimuksen suorittamiseen ”avustaja 2” 5. 9. 2008
- Erityisopetuksen rehtorin kirjallinen lupa tutkimuksen suorittamiseen 10. 9.2008
- Hankesuunnitelmasopimus koulussa 29.10.2008, Lamk:issa 3.11.2008

Tutkimukseen liittyvät palaverit:

- Palaveri oppilaan kotona 2. 9. 2008
- Tutkimusjakson aloittaminen, aloituspalaveri 25. 9. jatkuu
- 1. Videoanalyysipalaveri 9. 10. 2008
- 2. Videoanalyysipalaveri 13. 11. 2008
- 3. Videoanalyysipalaveri 11. 12. 2008

- 4. Videoanalyysipalaveri ja päätöspalaveri 20. 2.2009
- lisäksi palaverit, sähköpostit ja puhelut oppilaan opettajan kanssa
- Tammi – maaliskuussa 2009 on kirjoitettu tutkimusraportti.
- Esitys ja kypsyysnäyte on toteutunut huhtikuussa 2009.

Liite 2: Alkukyselyn kooste oppilaan vuorovaikutuksesta ja viestinnästä

Miten ymmärrän hänen viestejään?	avustaja 1	avustaja 2	Oppilaan opettaja	koti
Tunnistan eleitä?	- kädenojennus (ja ääntely) – pyyntö jostakin/haluan jotakin, ”katso sinäkin tuota autoa” - silmät painuu kiinni ja käsi ojentuu korvan taakse rapsuttamaan – ei kiinnosta jokin tehtävä - käsillä husimista – pahalla tuulella		- hyväksyvä hymy, - tarkkaavainen asento, - vihaiset ilmeet, - silmät kiinni, jos ei asiat kiinnosta, - jos suuttuu voi kelata pyörätuolilla päälle	- Käsi poskelle; hyvä juttu - hei, hei vilkutus; - hyvä mieli, heilutus - raapiminen; hyvä mieli, huono mieli, vaiva/ kipeys - Autossa raapii; ei halua ketään lähelleen - En halua; tulee selväksi - äänellä huomio ja sitten osoittaa, mitä haluaa - Pusii, halii; osoittaen myönteisiä tunteita ja ollutta ikävää - Läpsii, huitoo; mene kauemmaksi - Kiukuttelee kun ei esim. pääse ulos halutessaan - repii, tappelee - Käsi kaulalle asento, ei kiinnosta - Läpsyttää lattiaa; olen herännyt
Kehonasentoja?	- pää painuksissa – ei mielenkiintoa tehtävään, - valutus pyörätuolista – ei mielenkiintoa		- innostuessaan ryhdistäytyy, - vetäytyessään painaa pään alas ja räpsyttelee sormiaan, - työntää käsillään pois	- päät yhteen-kontakti (läheisyys) - Ei kiinnosta asento (pää painuksissa) - Olen valmis; ojentaa kädet
Ilmeitä?	- surullinen, - iloinen, - vihainen	- Suuttumus - Innostus	- kiukku, - ilo, - rauhallisuus, - hyvä olo, - suru, - innostuneisuus	- Silmät ryppyyn; joo
Ääniä?	- napsuttelut – ei kiinnosta jokin tehtävä, - yhtä huutoa toisten äänien yli – ei ”kestä” toisten ääniä/puhetta, - vaativa ääntely – ”katso nyt tuota autoa sinäkin” tai ”haluan lehden tms.”, ”tänään olen todella vihainen” –ääntely, ”mulla on sulle asiaa” –ääntely	- Innostus - Suuttumus	- innostuu toisen ilmaisusta, jos siinä on mukana äänenpainojen vaihteluja, - nauraa, - itkee, - kiljuu innostuessaan, - huutaa mm. itsensä stimuloimiseksi	- maiskutukset; on hyvä juttu, liittyy myös ruokaan; - pyyntö, keskustelu - äänellä huomio ja sitten osoittaa, mitä haluaa - huutelu joissain tilanteissa: haluan olla rauhassa, ovi kiinni - mämmään eri sävyt - Joskus yskähtämisen kuuleminen ärsyttää JATKUU

Viittomia?	- käsi omalla poskella – jokin on positiivista sillä hetkellä (kiva juttu, hyvä ruoka, mieluisa tapahtuma tms) - käden heilutus - hei hei tai sitten tilanne on mukava		- ei käytä	Vrt. eleet
Kuvien käyttöä?	- vaihtoehdot valinnoille, - kyllä – ei korit kysymyksiä varten		- osoittaa selvästi kyllä ja ei-kuvista mielipiteensä tai - jotain kuvaa osoittaessaan etusormellaan haluaa virittää keskustelua, - ymmärtää erilaisia kuvia (PCS-kuvat, pictot, valokuvat, lehtikuvat mm.)	- kotona on kuvia, mutta ei aktiivisessa käytössä tällä hetkellä - lasin kuva; haluan juomista - osaa valita kuva tai esine vaihtoehdoista
Puhetta? Onko sitä?	- mämmä = autot , - pusut = hyvä ruoka, hyvä juttu tms , - toisinaan mämmäselitykset kun hänellä on selvästi asiaa ja kerrottavaa	- ei ole	- omaa kieltä, - ääntelyä, esim. mämmä, jonka tulkitseen tarkoittavan mitä tahansa hänelle mieluista asiaa	- Pöpä - mum mu - mämmä uuu

Liite 3: Esikielellisen vuorovaikutussuhteen tiedostaminen ja tukeminen, sekä niihin liittyvät keskeiset käsitteet

Käsitteet	Tietoisuus esikielellisestä vuorovaikutussuhteesta	Suhteen tukeminen
1. Suhde A. Mukavaa B. Jaettu yhteinen hetki C. Vuorottelemisen D. Rauhallisuus E. Tauot F. Katsekontakti	- Ilo ja yhdessä olo - Heittäyty yhdessä oloon, hassutteluun - Keskity tilanteeseen ja lapseen - Rohkaise ja houkuttele vuorovaikutukseen - Laula, loruille, leiki, käytä vivahteikasta ääntä - Toista tutuksi tullutta yhteistä mukavaa	- Aikuisen rooli korostuu - Tutuus ja lämmin suhde vaatii herkkää eläytymistä ja ennakkoluulottomuutta - Anna lapselle jakamaton huomio, - hän tottuu olemaan aktiivinen ja itsenäinen henkilö - Muista katsekontakti, ilmeiden tunnusteleminen, katsekontaktin korvaaminen kosketuksella, äänellä - Hae vastausta omaan toimintaan, katseeseen, jutteluun tai ilmeisiin - Vastavuoroisuuden merkitys, sinun vuoro – minun vuoro, vuorottelu. - Lämmin ja hellä kehollinen kosketus - Aktiivisuus ja tarvittavat tauot - Vuorovaikutuksen laadulliset ja määrälliset aikaisemmat kokemukset vaikuttavat - Toisto auttaa yhdistelemään kokonaisuuksia: rytmi, melodia, sävy tukevat ilmaisuja. Hyödynnä kiinnostavat asiat
2. Päivärytmi A. Rutiinit ja rituaalit - tunneperäiset elämykset - rutiinin rikkovat yllätykset (vahingossa tai tarkoituksella) B. Ennakointi - puheella - eleillä - kosketuksella - kuvilla - edellisten yhdistelmillä	Selkeä päivärytmi - Yllättävät ja leikkisät elämykset arjen rytmissä	- Järjestä monia rutiineja ja rituaaleja - Rutiinin avulla voit muuttaa arkisen toiminnon tunneperäiseksi elämykseksi - Hyödynnä arkirutiinin rikkova motivoiva asia, johon liittyy on voimakkaat tunnekokemukset

(Vuorotellen 2008, 1 - 16; Launonen 2007, 7 - 14, 20; Heilesen 2000, 22 - 25; Rødbrue 2000, 6 - 7.)

Liite 4: Esikielellisen viestinnän tiedostaminen ja tukeminen sekä niihin liittyvät keskeiset käsitteet.

Käsitteet	Tietoisuus esikielellisestä viestinnässä	Viestinnän tukeminen
3. Lapsi tasa-arvoisena viestijänä A. Juttelu - arkitilanteissa kertominen ja vuoron antaminen B. Valintojen tarjoaminen C. Aloitteiden huomioiminen	- Havainnoi lasta ja huomioi lapsen eleet, ilmeet, toiminta, ääntely, sanatapailut ja sanat. - Tarkkaile aloitteita ja vastausreaktioita - Huomioi systemaattiset merkit, jotka tarkoittavat tiettyä asiaa - Jäljittele lapsen eleitä, ilmeitä, toimintaa ja äänenpainoja - Juttele arkitilanteissa ja toista tunteita, asioita ja toimintoja nimeltä - Lue kuvakirjoja, näytä kuvia - Täydennä lapsen ilmaisuja puhumalla kokonaislauseita - Käytä lyhyitä, selkeitä lauseita	- Anna lapsen aloitteille riittävästi aikaa – odota! - Vahvistamalla havaitut ilmaukset - Muista yhteinen kieli, sellainen jota molemmat ymmärtävät ja osaavat käyttää - Tue lasta eleiden, viittomien tai kuvien käytössä ja käytä lapselle ominaista tapaa oman puheesi rinnalla - Mallita olemuskielen ja puhetta korvaavien keinojen käyttöä - Kehitys vie aikaa, ole kärsivällinen - Tuo uusia käsitteitä vähitellen - Osoita sormella, kosketuksella - Käytä erilaisia ilmaisuja rinnakkain (puhe, eleet, viittomat, kuvat)
4. Yhteinen kieli - Vahvistaminen - Tulkitseminen	- Vastaa ilmaisuun (jutteleminen, silittäminen) - Tulkitse reaktioita ja ilmauksia ja toimi tulkinnan mukaan - Yritä selvittää mitä asiaa lapsella on, täydennä kielellisesti monipuolisemmassa muodossa	- Ota selvää, mitä hän haluaa sanoa - Pidä keskustelussa taukoja antamalla tilaa vastavuoroisuudelle - Esitä kysymyksiä – näytä että odotat vastausta - Tulkitse ja ylitulkitse ilmaisut tarkoituksellisina viesteinä - Myös virhetulkinnat ovat tärkeitä ja tulkinnan jatkaminen edelleen
5. Lapsen kieli - Merkityksestä neuvottelemisen	- Tarkista tuliko viesti (lapsen/ omasi) ymmärretyksi - Anna tehtäviä, jotka tukevat puheen ymmärtämistä ja sanavaraston kehittymistä	- Odota vastausta tulkintakysymykseen - Anna tehtäviä: anna käsi, anna lapanen

(Vuorotellen 2008, 1 - 16; Launonen 2007, 7 - 14, 20; Heilesen 2000, 22 - 25; Rødbroe 2000, 6 - 7.)

Liite 5: Kysymykset avustajille reflektointipäiväkirjaa varten

Viesti Avustaja 1

Mitä muutan omassa toiminnassani: Vähemmän puhetta

Tavoite: Oppilaalle enemmän mahdollisuuksia tehdä aloitteita

Vastaa seuraaviin kysymyksiin sähköpostina:

Miten paljon puhun – oma kokemus

Lisääntykö oppilaan aloitteet keskustelussa?

Miten? (ääninä, kuvien käyttämisellä; eleinä tms.)

Mitä puhumisen vähentäminen mielestäsi vaikuttaa?

Millaisia hyviä / haastavia tilanteita syntyi?

Muuta, mitä haluat kirjoittaa pukemisestasi oppilaan kanssa?

Muista tilanteista?

Muuta mieltä askarruttavaa, vastakysymyksiä jne.

Videointipäivänä lisää vielä tieto siitä, oliko kuvauspäivä ns. hyvä päivä?

Häiritseekö kamera?

(Huomasiko oppilas videon? Mitä se vaikuttaa?)

Viesti avustaja 2

Mitä muutan omassa: Lisään kuvien käyttämistä

Tavoite: Oppilaan aktiivisuuden lisääminen vuorovaikutuksessa kuvien avulla ja pukemistilanteessa pukijana

Vastaa seuraaviin kysymyksiin sähköpostina:

Oletko lisännyt kuvien käyttämistä pukemistilanteessa?

Mitä vaikutusta kuvilla on tilanteeseen?

Lisääntykö oppilaan aktiivisuus?

Lisääntykö oma vuorovaikutuksesi?

Onko oppilaan pukeminen ja riisumisen omaosallistuminen lisääntynyt?

Millaisia hyviä / haastavia tilanteita syntyi?

Muuta, mitä haluat kirjoittaa pukemisestasi oppilaan kanssa?

Muista tilanteista?

Muuta mieltä askarruttavaa, vastakysymyksiä jne.

Videointipäivänä lisää vielä tieto siitä, oliko kuvauspäivä ns. hyvä päivä?

Häiritseekö kamera? (Huomasiko oppilas videon? Mitä se vaikuttaa?)

Liite 6: Loppukysely avustajille 1 ja 2 tutkimuksen päätöspalaverissa

- Miten tietoisuuden lisääminen on vaikuttanut siihen, miten ymmärrät oppilaan viestejä: (Tunnistat eleitä? Kehonasentoja? Ilmeitä? Ääniä? Viittomia? Kuvien käyttöä? Puhetta?) Vrt. omaan alkukartoituksen koosteen halutessasi.
- Miten tietoisuuden lisääminen on vaikuttanut vuorovaikutukseesi oppilaan kanssa? (oletko muuttanut toimintaasi, miten ajatuksesi vuorovaikutuksesta on muuttunut ?)
- Mitä kehittäisit jatkossa omassa työssäsi puhetta tukevien menetelmien käyttämisessä tai sisällössä (esim. eleet, kuvat, toiminnan ohjaus ja ennakointi)
- Mitä antaisit ohjeeksi henkilöille, jotka jatkavat oppilaan kanssa koulun päätyttyä?
- Miten arvioisit itsellesi asettamaasi tavoitetta ja sen toteutumista?
- Miten elämysajattelua voisi hyödyntää ?
- Miten onnistui hauskan lisääminen koulutyöhön?
- Miten tietoisuuden lisääminen on vaikuttanut päivittäisten toimintojen sujuvuuteen? (miten? Millaisia muutoksia?)
 - Päiväjärjestyksen käyttö?
 - Päiväjärjestyksen merkitys?
 - Tapahtumien ennakointi?
 - Yhteistyö/vastustaminen
 - Oppilaan oma osallistuminen
- Miten ajattelet videon käytöstä oman työn ja vuorovaikutuksen kehittämisessä? Miksi?
- Mitä ajattelet videoiden yhteisestä katselemisesta, niihin liittyvästä keskustelusta?
- Mitä ajattelet omien ajatusten kirjaamisesta ja lähettämisestä sähköpostilla tutkijalle?
- Mitä ajattelet tutkijan antamasta palautteesta? Miksi?
- Mitä ajattelet videoinnin ja analysoinnin antavan työillesi?

Kiitos kaikesta mitä olet tehnyt!

Liite 7: Yhteenveto alkukyselyn ympäristöön ja toimintaan liittyvistä asioista, jotka vaikuttavat yhteistyöhön oppilaan kanssa

Havainnot ympäristöstä:

- Ääniin reagointi vaihtelee
- Tarvitsee tilaa, vähän ärsykejä,
- Työrauha, kiireettömyys

Lähestyminen:

- Ennakoi puhe,
- Tekeminen,
- Kosketus

Käytä kuvia puheen tukena,

- Toista ohje tai toiminta
- Irtokuvat,
- Työjärjestyskuvat
- Päiväjärjestys kuvina:
- Katso, kerta, keskustele

Läheisyys hänen omilla ehdoillaan

- Älä pakota,
- Toista,
- Anna aikaa miettiä
- Toimii viiveellä - odota

Rutiinit

- Lyhyet toimintahetket taukoja
- Palkitseminen heti

Puhe

- Rauhallisuus, kiireettömyys
- Toista, ennakoit tulevaa,
- Draamallisuus,
- Yksi ohje kerrallaan