

Sini Oksman

”VUOROVAIKUTTAMALLA SAAVUTETAAN SITÄ OSALLISUUTTA”

Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Marraskuu 2016

## ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
<b>Tekijät</b> Oksman Sini Outi Elina				
<b>Työn nimi</b> ”Vuorovaikuttamalla saavutetaan sitä osallisuutta”. Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>	
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	X	30.11.2016	87
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä ja sen merkityksestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Tutkielman tavoitteena oli myös edistää ymmärrystä ja luoda keskustelua vuorovaikutusympäristön roolin tärkeydestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden mahdollistajana. Lisäksi tutkielma tarjoaa kehittämissuhteita vuorovaikutusympäristön rakentamiseen kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa.</p> <p>Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu lasten ja nuorten kommunikoinnin tukemiseen liittyvistä näkökohdista sekä vuorovaikutusympäristöstä. Tutkielmani teoriaosio tarkastelee kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaa oppilasta, puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä sekä vuorovaikutusympäristön tekijöitä. Lisäksi tutkielman teoreettisen viitekehyksessä on pohdittu kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systeemiteorian näkökulmasta.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui yhdeksän (N=9) erityisopettajan teemahaastattelusta. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, ja sen tieteenfilosofiset lähtökohdat paikantuvat fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Aineisto on analysoitu käyttäen hyväksi aineistolähtöistä sisällönanalyyttistä menetelmää.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella kävi ilmi, että erityisopettajat näkivät vuorovaikutusympäristön erittäin tärkeäksi kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisen kannalta. Vuorovaikutusympäristön tekijöihin kuului erityisopettajien mukaan niin sosiaalisia kuin fyysisiäkin tekijöitä. Toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa puolestaan nähtiin tärkeiksi oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen sekä hänen hyväksymisensä tasavertaiseksi vuorovaikutuskumppaniksi. Vuorovaikutusympäristön avulla oppilas voi ilmaista itseään, kokea kommunikointinsa merkitykselliseksi ja tulla osalliseksi sekä omassa arjessaan että yhteiskunnallisella tasolla. Opettajat korostivat myös, että oppilas ei voi olla osallinen ilman mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa.</p> <p>Tutkimus toi uudenlaista tietoa vuorovaikutusympäristön merkityksestä kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Vuorovaikutusympäristöä kokonaisuutena ei ole aiemmin juurikaan tutkittu kasvatustieteen kentällä, vaan aiemmat tutkimukset ovat liittyneet vuorovaikutusympäristön osatekijöihin, kuten vuorovaikutuskumppaniin tai puhetta tukeviin ja korvaaviin kommunikointimenetelmiin. Tämän tutkimuksen avulla luotiin kehitysohjeita vuorovaikutusympäristön rakentamisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa.</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopettajien näkemyksiä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöstä. Jatkotutkimusta olisikin kiintoisaa tehdä kysymällä myös vanhempien ja kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden itsensä näkemyksiä aiheesta.</p>				
<b>Avainsanat</b> vuorovaikutusympäristö, puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi, kommunikoinnissaan tukea tarvitseva oppilas				

## UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical faculty		<b>School</b> School of Educational Sciences and Psychology	
<b>Authors</b> Oksman Sini Outi Elina			
<b>Title</b> "Participation is achieved by interaction" Special education teachers' views on the significance of interaction environment in supporting pupil's communication, interaction and participation.			
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>
Special Education	Master thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	30.11.2016  87
	Minor subject thesis	<input type="checkbox"/>	
	Bachelors thesis	<input type="checkbox"/>	
	Intermediate level thesis	<input type="checkbox"/>	
<b>Abstract</b>			
<p>The purpose of this study was to explore special education teachers' views of interaction environment and its significance to pupil in need of communication support and to support his/her interaction, communication and participation. The purpose of the study was also to promote understanding and raise discussion of importance of the interaction environment as facilitator of interaction, communication and participation with pupil who needs support in communication. In addition, the study offers ideas to develop interaction environment together with pupils who need alternative and augmentative communication methods.</p> <p>The theoretical framework of the study relies upon aspects on supporting children's and young people's communication as well as interaction environment. The thesis' theory discusses on a pupil in need of communication support, augmentative and alternative communication and factors of the interaction environment. In addition, the study examines interaction environment of the pupil in need of communication support from the perspective of Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory.</p> <p>The data of this study consisted of nine (N=9) theme interviews of special education teachers. The nature of this study is qualitative and its philosophical foundations are localized in phenomenological research tradition. The data was analyzed using inductive content analysis.</p> <p>According to the results of the study, special education teachers saw that the interaction environment is very important in supporting communication, interaction and participation of the pupil in need of communication support. According to the special education teachers, the interaction environment includes both social and physical factors. In creating functional interaction environment together with pupil in need of communication support, it was seen important that a communication partner accepts the pupil as an equal communication partner and supports his/her communication and interaction. Interaction environment allows pupils to express themselves, to experience that their communication is meaningful and become participated as well as in their everyday life and at the societal level. The teachers also stressed that the pupil cannot be participant without the possibility to interact.</p> <p>The research brought up novel information about the significance of the interaction environment in supporting communication, interaction and participation. Interaction environment as a whole has not been previously studied in the field of education, but previous studies are related to components of the interaction environment such as an interaction partner or augmentative and alternative communication. Based on the results of this study, proposals were made for creating the interaction environment together with a pupil in need of communication support.</p> <p>In this study special education teachers' views of the interaction environment of pupil in need of communication support were studied. It would be interesting to ask pupils' in need of communication support and their parents views on the subject.</p>			
<b>Keywords</b> interaction environment, augmentative and alternative communication, pupil in need of communication support			

# Sisällys

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 LASTEN JA NUORTEN KOMMUNIKOINNIN TUKEMINEN .....	4
2.1 Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat oppilaat.....	4
2.2 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi .....	8
3 VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ OPPILAAKUN KOMMUNIKOINNIN, VUOROVAIKUTUKSEN JA OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA.....	12
3.1 Vuorovaikutusympäristön tekijät.....	12
3.1.1 Vuorovaikutuskumppanit ja osaava kumppanuus .....	13
3.1.2 Osallisuus .....	20
3.1.3 Fyysinen ympäristö.....	22
3.2 Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan ekologinen systeemi .....	23
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	29
5.1 Tutkimusmenetelmät .....	29
5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	31
5.3 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen.....	34
5.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä.....	36
6 TULOKSET.....	44
6.1 Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä.....	44
6.2 Toimivan vuorovaikutusympäristön rakentaminen .....	49
6.3 Vuorovaikutusympäristön merkitys oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa .....	55
7 POHDINTA.....	64
7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua ja vuorovaikutusympäristön kehittämismahdollisuudet .....	64
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset .....	71
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	76
LÄHTEET.....	78
LIITTEET (1 kpl).....	88

## 1 JOHDANTO

Meistä jokaisella on tarve ja oikeus ilmaista tahtomme ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämä tarve ei ole riippuvainen siitä, pystymmekö käyttämään ilmaisumme välineenä sanoja, vai kommunikoimme kenties jollain muulla tavalla. Tahtomme ja ilmaisuyritystemme kuuleminen ja ymmärretyksi tuleminen kuitenkin riippuvat siitä, kuinka vuorovaikutustilanteen toinen osapuoli kykenee havaitsemaan ja tulkitsemaan kommunikaatioyrityksemme. Onnistuneen kommunikaatiotilanteen luominen vaatiikin molempuolista osaamista (Kent-Walsh & McNaughton 2005, 195).

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden kannalta. Lisäksi pyrin tutkielmassani selvittämään, kuinka erityisopettajat ymmärtävät käsitteen vuorovaikutusympäristö, ja millaisia näkemyksiä heillä on toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Tutkimukseni tuo tuoretta tietoa vuorovaikutusympäristön merkityksestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Vastaavia tutkimuksia vuorovaikutusympäristön merkityksestä ei ole tehty. Sen sijaan aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet vuorovaikutusympäristön tiettyihin osatekijöihin ja niiden merkitykseen kommunikoitaessa tukea tarvitsevan henkilön kanssa (esim. Hostyn & Maes 2009; Norburn, Levin, Morgan & Harding 2016; Widell 2001). Buchholz, Müller ja Ferm (2013) puolestaan ovat tutkineet opettajien käsityksiä puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä. Opetta-

jien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä ei kuitenkaan ole tutkittu. Olen kerännyt aineistoni haastattelemalla erityiskoulujen erityisopettajia, jotka työssään kohtaavat vuorovaikutustilanteita kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka analysointimenetelmänä olen käyttänyt aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Käytän tässä tutkielmassa termiä *kommunikaatiossaan tukea tarvitseva oppilas*. En ole halunnut tutkia vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin pulmia tietyn diagnoosin valossa, vaan olen muodostanut käsitteen, joka kattaa monista eri syistä kommunikointivaikeuksia omaavat oppilaat. Kommunikaatiossaan tukea tarvitseviin oppilaisiin kuuluvat esimerkiksi vaikeavammaiset, autismin kirjoon kuuluvat sekä sosioemotionaalisista syistä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevat oppilaat. Keskeistä käsitteessä on se, että oppilas ei kommunikoi sujuvasti puheen avulla, vaan tarvitsee ilmaisuunsa ja/tai ymmärryksensä tueksi erityisjärjestelyjä, kuten puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Näin ollen myös vuorovaikutusympäristöön liittyvien tekijöiden huomioiminen on tärkeää. Termi on läheinen myös puhevammaisuuden (speech disability) sekä kommunikaatiovaikeuksien (communication impairments) kanssa (ks. Broomfield & Dodd 2004; Sunderland 2004). Muita tutkielmani avainkäsitteitä ovat *puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät* sekä *vuorovaikutusympäristö*. Nämä käsitteet määrittelen luvuissa 2.1 ja 3.1.

Tutkimukseni aihe on tärkeä, sillä jokaisella on oikeus tulla kuulluksi, kommunikoida ja olla osallisena täysivaltaisena yhteisönsä jäsenenä (YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus 1948). Myös vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus korostaa vammaisten henkilöiden osallisuutta yhteisössään sekä oikeuksia päätöksenteossa, mielipiteen ilmaisemisessa sekä tiedonsaannissa (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2006). Suomalaisista eriasteisia puhe- ja kommunikaatiovaikeuksia on 65000 henkilöllä. Heistä noin 30000 henkilöä tarvitsee kommunikointinsa tukemiseksi puhetta tukevia ja korvaavia apuvälineitä. (Papunet 2016.) Maailmanlaajuisesti erilaisia kommunikaatiovaikeuksia on noin 1,3 % väestöstä eli 97,5 miljoonalla ihmisellä (Beukelman & Mirenda 2007, 3). Erityisopettajien äänen kuuleminen aiheesta on tärkeää, sillä he ovat keskeisessä ammatillisroolissa kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden elämässä. Erityisopettajien vuorovaikutustaidoilla ja heidän vuorovaikutusympäristöön liittyvällä

tietoisuudellaan voidaankin katsoa olevan suora yhteys kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoihin. (ks. Launonen 2007, 150.) Lisäksi yhdenvertaisuuslain (6 §) mukaan koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus edistää sitä, että jokainen oppilas tulee kohdatuksi ja kohdelluksi samanarvoisena hänen ominaisuuksistaan riippumatta.

## **2 LASTEN JA NUORTEN KOMMUNIKOINNIN TUKEMINEN**

Kommunikointivaikeudet ja kyvyttömyys kommunikoida puheen avulla rajoittavat yksilön mahdollisuutta toimia kaikilla elämän osa-alueilla. Kuitenkin puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien avulla myös kommunikoinnissaan tukea tarvitsevilla henkilöillä on mahdollisuus kommunikoida ja ilmaista itseään. (Beukelman & Mirenda 2007, 3.) Tässä luvussa käsittelen sitä, keitä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat oppilaat ovat ja miksi he tarvitsevat tukitoimia. Lisäksi tarkastelen lasten ja nuorten kommunikoinnin tukemista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien näkökulmasta. Luvun alkupuolella määrittelen tarkemmin tutkielmassani käyttämäni käsitteen, kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan. Luvun loppupuolella tarkastelen puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia sekä näiden menetelmien käyttöä ja käyttöön liittyviä ongelmakohtia. Lisäksi tarkastelen näkökulmia, jotka vaikuttavat menetelmän valintaan.

### **2.1 Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat oppilaat**

Käytän tässä tutkielmassa termiä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevat oppilaat kuvaamaan oppilaita, jotka tarvitsevat kommunikoidakseen erityisjärjestelyitä ja tukea. Aiem-



missä tutkimuksissa on käytetty esimerkiksi termiä kommunikaatiovaikeuksiset lapset (children with communicational impairments) (esim. Holliday, Harrison & McLeod 2009). Halusin kuitenkin tuoda tässä tutkielmassa käyttämässäni käsitteessä ilmi vaikeuksien sijaan tuen tarpeen, sillä tutkielmani selvittää vuorovaikutusympäristön merkitystä oppilaan tukemisessa. Sanan lapsi sijasta olen käyttänyt sanaa oppilas, sillä tutkin erityisopettajien näkemyksiä, ja he näkevät lapset oppilaan roolista käsin. Lisäksi haastattelemani opettajat työskentelivät eri-ikäisten perusopetuksessa olevien oppilaiden kanssa, joten heidän opettamansa oppilaat eivät olleet ainoastaan lapsia, vaan myös nuoria. Koska kommunikaatiossaan tukea tarvitseva henkilö on kattokäsite useammalle eri vamma ryhmälle, olen koonnut tutkielmaani teoriaa myös esimerkiksi vaikeavammaisuutta ja autismin kirjoja koskevista tutkimuksista.

Syitä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeeseen voivat olla esimerkiksi kehitysvammaisuus, autismin kirjoon kuuluminen tai muu kommunikointia ja vuorovaikutusta vaikeuttava tekijä. Kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeen laajuus ja laatu vaihtelevat. Tukimuotoja voivat olla esimerkiksi puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö sekä muut vuorovaikutusympäristössä huomioon otettavat tekijät. von Tetzchner ja Martinsen (1999) jaottelevat puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävät henkilöt kolmeen eri ryhmään heidän kielen ymmärtämisensä ja käyttämisensä perusteella. *Ilmaisukieliryhmään* kuuluville henkilöille ominaista on se, että he ymmärtävät puhuttua kieltä huomattavan paljon paremmin kuin pystyvät sitä itse tuottamaan. Puheen tuottamista voivat vaikeuttaa esimerkiksi suuret motoriset ongelmat ääntöelimistössä. *Tukikieliryhmään* puolestaan kuuluvat oppilaat, joiden kohdalla menetelmä ensisijaisesti tukee jo opittua ja kehittyvää puhetta. Puhetta tukevan menetelmän avulla voidaan vahvistaa sekä lapsen omaa ilmaisua sekä hänen kielenymmärrystään. *Korvaavan kielen ryhmään* kuuluvien lasten kohdalla puolestaan puhetta korvaava menetelmän on määrä olla henkilön kommunikointikeino koko hänen elinikänsä ajan. Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt ymmärtävät ja käyttävät puhetta hyvin vähän. Näin ollen myös heidän kanssaan kommunikoivien ihmisten on hallittava ja käytettävä kommunikoinnissaan henkilön käyttämää puhetta korvaavaa menetelmää. von Tetzchnerin ja Martinsenin mukaan ryhmiin jaottelun tarkoituksena on havainnollistaa sitä, että puhetta tukevaa tai korvaa kommunikointia käyttävät henkilöt ovat laaja joukko, jonka vuoksi heidän kuntoutuksessaankin on tähdättävä erilaisiin tavoitteisiin ja sovellettava erilaisia keinoja.

Kommunikointiin ja vuorovaikutukseen liittyvien tavoitteiden asettaminen ja kuntoutuksen toteuttaminen tapahtuvat aina yksilöllisesti. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 80-83.)

Tavallisimpia kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien vammairyhmiä ovat henkilöt, joilla on liikuntavamma, kehityksellinen kielihäiriö, kehitysvamma sekä autismin kirjioon kuuluva erityispiirre. Liikuntavammaisista oppilaista erityisesti CP-vammaiset tarvitsevat usein tukea ja erityisjärjestelyitä itsensä ilmaisemiseen. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 84.) CP-vammaisille lapsille ovat tyypillisiä motoriset puheen ongelmat, kommunikaatiovaikeudet sekä näiden piirteiden päällekkäistyminen (Barty, Caynes & Johnston 2016, 1). Puhemotoristen ongelmien lisäksi heidän kohdallaan kommunikointivaikeudet näyttäytyvät usein puheilmaisuuden hitaana kehittymisenä ja kielen omaksumisen vaikeutena. Kommunikaation kehittymistä voi vaikeuttaa myös vähäinen kokemus kommunikointitilanteista. (Tolvanen 2011, 99.)

Kehitysvammaiset ovat kirjava joukko henkilöitä, joiden toimintataso ja vammojen laatu sekä vaikeus vaihtelevat suuresti. Näin ollen kehitysvammaisia voidaan katsoa kuuluvan kaikkiin edelle esiteltyihin kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien ryhmiin. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 93.) Hyytiäisen (2012) mukaan vaikeavammaisilla henkilöillä on usein hankaluuksia itsensä ilmaisemisessa ja sanallisessa kommunikaatiossa. Kommunikointivaikeudet asettavat myös haasteita oppilaiden osallisuuden toteutumiselle. (Hyytiäinen 2012, 99-100.) Leskelän (2012) mukaan vaikeimmin vammaiset henkilöt saattavat esimerkiksi oppia tunnistamaan oman nimensä ja muita usein toistuvia ja tuttuja ilmauksia sekä henkilöitä. Heidän tapansa reagoida tuttuihinkin sanoihin on kuitenkin usein jäsentymätöntä. (Leskelä 2012, 189.) Lievästi kehitysvammaisilla henkilöillä puhe voi olla sujuvaakin, mutta esimerkiksi abstraktit ilmaukset ja monimutkaiset lauserakenteet voivat tuottaa heille usein vaikeuksia (Launonen, 2007, 157-158).

Kehitysvammaisten ohella toinen merkittävä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien ryhmä ovat autismin kirjon henkilöt. Autismi kirjon henkilöiden kommunikaatioaidoissa on suurta vaihtelua. Heille tyypillisiä ovat vaikeudet kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä, symbolien käytössä sekä tarkkaavaisuuden jakamisessa. Autististen henkilöiden viestintä

on nähty usein hyvin primitiivisenä. (Wetherby 2008, 8-13.) Salon (2001, 82) mukaan autististen henkilöiden kommunikaatio on usein samansuuntaista kuin pienen lapsen esisanallinen viestintä, mutta näistäkin kommunikaatiokeinoista hallitaan vain osa. O'Neill, Jones ja Zeedyk (2008) lisäävät, että autismin kirjon henkilöiden voi olla vaikeaa suhtautua toisiin ihmisiin, kehittää ihmissuhteita sekä ymmärtää sosiaalisin tilanteisiin liittyviä vihjeitä. Kommunikaatiossa erityistä vaikeutta tuottavat kielellisten vivahteiden kuten sarkasmin tai analogioiden ymmärtäminen. (O'Neill ym. 2008, 52.) Näissä tilanteissa vuorovaikutuskumppanilta vaaditaan kumppaninsa erityispiirteiden huomioimista sekä oman kommunikaationsa mukauttamista.

Myös kehityksellisen kielihäiriön omaavat henkilöt kuuluvat kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien joukkoon. Termillä kehityksellinen kielihäiriö kuvataan kielellisiä vaikeuksia, joihin ei liity esimerkiksi neurologista tai fyysistä vammaa tai autismin kirjon oireita. Myös kehityksellisen kielihäiriön omaavan henkilöiden vaikeuksien laatu ja laajuus vaihtelevat. Ongelmat ilmenevät yleensä puheen tuottamisessa, ymmärtämisessä tai molemmissa. (Botting 2007, 81-82.) Kielihäiriölasten kuntoutus on hyvä aloittaa jo varhaisessa vaiheessa. Onnistuneen kuntoutuksen kannalta on tärkeää, että koko lapsen lähiympäristö, kuten perheenjäsenet ja koulun henkilökunta osallistuvat prosessiin. (Ervast & Leppänen 2010, 306.)

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen opetusta leimaavat usein tietyt ongelmat. Yksi niistä on se, että oppiminen on esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisilla tai autistisilla oppilailta hyvin hidasta. Näin ollen esimerkiksi uusien kommunikointimenetelmien oppiminen ja käyttöönotto voivat viedä runsaasti aikaa ja vaatia kärsivällisyyttä. Myös opittujen taitojen yleistyminen opetustilanteesta muihin tilanteisiin on usein heikkoa. Varsin yleistä on myös se, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilöt oppivat passiivisiksi ja toisesta henkilöstä riippuvaiseksi kommunikointitilanteissa. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 106-108.) Tätä näkemystä tukee myös Widell (2001), joka puolestaan selvitti tutkimuksessaan CP-vammaisten lasten toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että lapset olivat kommunikointityylyiltään melko passiivisia, ja lapsilähtöiset kommunikaatio- ja vuorovaikutusaloitteet jäivät vähäisiksi. Tutkimuksessa selvisi myös, että monien lasten kohdalla käy-

tössä olevien merkkien ja viittomien määrä koettiin liian vähäiseksi kommunikointitarpeisiin nähden. (Widell 2001, 28-29.)

## 2.2 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi

Keskeinen elementti kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden kommunikoinnin tukemisessa on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien eli AAC-menetelmien (augmentative and alternative communication) käyttäminen. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttö puheen tilalla tai tukena tulee kysymykseen silloin, kun henkilön oma kyky ilmaista itseään sanallisesti tai ymmärtää puhetta ovat riittämättömiä (Pattison & Robertson 2016, 142). Griffiths ja Smith (2016) toteavat, että puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät ovat tavallisia vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisten henkilöiden kommunikoinnin tukemisessa. Heidän kykynsä kommunikoida on usein rajoittunut, ja suuri osa viestinnästä voikin tapahtua sanattomasti. (Griffiths & Smith 2016, 124.) Bogdashina (2005, 169) puolestaan toteaa, että vaikeudet kommunikaatiossa ovat erittäin tyypillisiä myös autistisille henkilöille, sillä heidän kohdallaan kommunikaatiovaikeudet ulottuvat usein niin sanalliseen kuin sanattomaankin viestintään. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä käyttävien henkilöiden kirjo on kuitenkin erittäin laaja. Menetelmän käyttötarve voi olla väliaikaista tai jatkuvaa, ja syyt kommunikaatiovaikeuksille ovat moninaisia. (Beukelman & Mirenda 2007, 4.)

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien kirjo on laaja. Puhetta tukeva tai korvaava kommunikointi voi olla puhutun kielemme järjestelmään perustuvaa, kuten kirjoittaminen ja viittominen, tai ei-kielelliseen järjestelmään pohjautuvaa kuten kuvien, esineiden ja bliss-symbolikielen käyttö. (Rautakoski 2005, 1.) Puheilmaisun tueksi ja sitä korvaamaan on kehitetty myös monenlaisia teknisiä apuvälineitä ja ohjelmia (ASHA 2016). von Tetzchner ja Martinsen (1999) jaottelevat puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot manuaalisiin, graafisiin ja kosketeltaviin merkkeihin. Manuaalisilla merkeillä tarkoitetaan esimerkiksi viittomakieltä. Graafisia merkkejä puolestaan ovat esimerkiksi bliss-symbolikielen merkkijärjestelmä sekä PCS-kuvat (picture communication symbols).

Kosketeltaviin merkkeihin puolestaan kuuluvat esimerkiksi näkövammaisille suunnatut tunnusteltavat sanapalikat. Menetelmät voidaan jaotella myös sen mukaan tuottaako kommunikoija merkit avusteisesti vai ei-avusteisesti. Avusteisessa kommunikoinnissa kommunikoija tuottaa sanat tai merkit jonkun välineen kuten kommunikointikansion, tietokoneohjelman tai puhelaitteen avulla. Ei-avusteisissa menetelmissä puolestaan kommunikoija muodostaa merkit itse esimerkiksi viittoen. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20-21.)

Sopivat kommunikaatiomenetelmät vaihtelevat suuresti henkilöiden välillä. Kommunikointimenetelmää valitessa tuleekin pohtia henkilön ominaisuuksia, taitoja ja tarpeita. Menetelmän valintaan vaikuttavat esimerkiksi henkilön motoriikan ja aistien toiminta sekä kognitiiviset taidot. (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2014, 37.) Näiden lisäksi on otettava huomioon lapsen kyky ymmärtää ja tuottaa puhetta sekä mahdolliset lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet (Oesch 2001, 110). Launosen (2007) mukaan sopivan menetelmän tarkka harkinta on tärkeää muun muassa siksi, että monella kommunikaatiossaan tukea tarvitsevalla henkilöllä oppiminen on verrattain hidasta. Näin ollen uuden menetelmän oppiminen vie aikansa, eikä tuloksettomien kokeiluiden tekeminen ole järkevää. Launonen kuitenkin muistuttaa, että vaikeimmin vammaisten henkilöiden kommunikaatiota arvioitaessa voidaan saada tuloksia, joissa mikään ei vaikuta muuttuneen tai henkilö on jopa taantunut entisestään. Tällaisissa tapauksissa menetelmän vaikuttavuutta ja sopivuutta on arvioitava tapauskohtaisesti. (Launonen 2004, 156-157, 164.) On myös tärkeää muistaa, että vanhemmat ja muut lapselle läheiset ihmiset tuntevat lapsen aina parhaiten. Näin ollen heiltä saatava tieto lapsesta ja hänen taidoistaan voi olla hyvinkin yksityiskohtaista ja huomionarvoista lapsen kommunikoinnin tukemisen suunnittelun kannalta. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 114.)

Widellin (2001, 29) mukaan puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien hankaluudeksi on usein koettu niiden hitaus. von Tetzchner ja Martinsen (1999) puolestaan toteavat, että autististen lasten kommunikoinnissa ja puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien harjoittelussa ongelmaksi osoittautuu usein yleistymisen vaikeus. Vaikka lapsi osoittaisi kommunikointitaitojen edistymistä ja käyttäisi oppimiaan merkkejä tai kuvia harjoittelutilanteessa, niiden käyttäminen spontaanisti uusissa tilanteissa voi olla hankalaa. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 149.) Puhetta tukevilla ja korvaavilla kom-

munikaatiomenetelmillä on pelätty olevan negatiivisia vaikutuksia menetelmää käyttävän henkilön puheen tuottamiseen ja puheen avulla kommunikointiin. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet luulon vääräksi. Sen sijaan puhetta tukevien kommunikaatiomenetelmien on todettu jopa lisäävän menetelmää käyttävän henkilön sanallista kommunikaatiota. (Millar, Light & Schlosser 2006, 257; van Berkel-van Hoof, Hermans, Knoors & Verhoeven 2016.)

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöön liittyviä ongelmakohtia kuvaavat myös McNaughton, Rackensperger, Benedek-Wood, Krezman, Williams ja Light (2008). He tutkivat puhelaitetta käyttävien lasten vanhempien kokemuksia puhelaitteen käyttämisen ja käytön oppimisen eduista ja haasteista. Vanhemmat kokivat joutu-neensa toimimaan lapsensa käyttämän menetelmän erityisosajina ja teknisenä tukena, opettamaan ympärillä olevia ihmisiä suhtautumaan lapsensa käyttämään menetelmään ja toimimaan sen kanssa. Vanhemmat kertoivat kohdanneensa negatiivista suhtautumista lapsensa käyttämää laitetta kohtaan. Näin ollen menetelmän käytön siirtäminen kodin ulkopuolelle oli ollut haastavaa. Toisaalta vanhemmat kokivat menetelmän tuoneen lapselleen mahdollisuuden itsenäiseen kommunikointiin ja mielipiteen ilmaisemiseen. (McNaughton ym. 2008, 50-52.)

Varsinaisten puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien ohella kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa puhuttaessa tulee usein kysymykseen selkokieli. Selkokielellä tarkoitetaan rakenteeltaan, sisällöltään ja sanastoltaan yksinkertaisempaa puhetta. Tyypillisiä ominaisuuksia selkokieliselle puheelle ovat aiheen konkreettisuus, arkipuheesta tuttujen sanojen käyttö, yksinkertaiset lauserakenteet sekä rauhallinen puherytmi. (Selkokeskus 2016.) Selkokielen avulla pyritään edistämään keskustelutilanteeseen osallistuvien, kielellisiltä taidoiltaan epäsymmetristen henkilöiden ymmärrystä (Leskelä 2012, 186).

Edellä olen kuvannut kommunikoinnissaan tukea tarvitsevia oppilaiden kirjoja. Oppilaiden moninaisuuden sekä puhetta tukevien ja korvaavien menetelmiin liittyvien ongelmakohtien vuoksi on selvää, että oppilaiden kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen vaativat

toimivaa vuorovaikutusympäristöä. Toimivan vuorovaikutusympäristön luomisessa puolestaan on tärkeää, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelevät ammattilaiset ovat tietoisia vuorovaikutusympäristön merkityksestä. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin vuorovaikutusympäristöä.

### **3 VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ OPPILAAN KOMMUNIKOINNIN, VUOROVAIKUTUKSEN JA OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA**

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan vuorovaikutusympäristöä ja sen osuutta kommunikoitaessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Ensin perehdyn vuorovaikutusympäristön keskeisiin tekijöihin, kuten vuorovaikutuskumppaniin, fyysiseen vuorovaikutusympäristöön sekä osallisuuteen liittyviin näkökohtiin. Luvun loppupuolella tarkastelen kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöä Bronfenbrennerin (1979) kehittämän ekologisen systeemiteorian näkökulmasta.

#### **3.1 Vuorovaikutusympäristön tekijät**

Vuorovaikutusympäristöllä tarkoitetaan monesta tekijästä koostuvaa kokonaisuutta vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutusympäristöön kuuluvia tekijöitä ovat muun muassa vuorovaikutuskumppani ja hänen toimintansa vuorovaikutustilanteessa sekä muut sosiaaliseen vuorovaikutusympäristöön liittyvät tekijät. Keskeisiä tekijöitä ovat myös molemmille osapuolille sopivan kommunikaatiokeinojen käyttäminen sekä fyysiseen vuorovaikutusympäristöön liittyvät asiat, kuten aistiärsykkeiden optimointi. (Launonen 2007, 140–146.) Termi



on läheinen myös oppimisympäristö-käsitteen kanssa. Piispasen (2008, 16) mukaan oppimisympäristönä voidaan pitää mitä tahansa vuorovaikutteista ympäristöä, jossa tapahtuu oppimista. Vuorovaikutusympäristössä keskiössä on kuitenkin erityisesti ihmisten välinen vuorovaikutus ja kommunikaatio.

### 3.1.1 Vuorovaikutuskumppanit ja osaava kumppanuus

Vuorovaikutukselliset taidot alkavat kehittyä heti lapsen syntymän jälkeen, ja ne vaativat kehittyäkseen jatkuvaa vuorovaikutusta lasta hoitavien ihmisten kanssa. Mikäli lapsen kommunikaation ja kielen kehitys eivät etene normaalin kehityksen mukaisesti, on ympäristön tarjoama tuki erityisen merkityksellinen. (Klippi 2005, 36, 47.) Rämän (2015) mukaan kouluikässä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla oppimisen edellytyksenä on toimiva suhde opettajan kanssa. Tällöin opettajan tehtävänä on mahdollistaa, tukea ja edistää oppilaansa kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. (Rämä 2015, 35.)

Vuorovaikutus ja kommunikaatio rakentuvat kommunikoivien osapuolten lähettämistä viesteistä ja vastauksista sekä niiden tulkinnasta (Griffiths & Smith 2016, 125). Vuorovaikutus koostuu vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien henkilöiden puheen lisäksi heidän ilmeistään, eleistään, katseistaan sekä vartalon liikkeistä ja asennoista (Klippi 2005, 47). Vuorovaikutukseen vaikuttavat aina kaikkien tilanteeseen osallistuvien viestijöiden vuorovaikutustaidot (Kent-Walsh & McNaughton 2005, 195). Kommunikoidessaan tilanteeseen osallistuvat henkilöt ilmaisevat tietojaan, ajatuksiaan, tarpeitaan ja halujaan (Sunderland 2004, 210). Launonen (2007, 17) on kuitenkin korostanut, että kaikki vuorovaikutus ei suinkaan ole puhetta tai muuta tiedostettua tai tarkoituksellista viestintää, sillä osapuolten välillä tapahtuu paljon viestintää, josta viestijät itse eivät ole tietoisia.

Tavallisesti kahden ihmisen keskusteluissa ja vuorovaikutustilanteissa keskustelijat vuorottelevat vaivatta kuuntelijan ja puhujan roolissa. Kommunikoitilanteen osapuolet puhuvat, äännelevät ja elehtivät samankaltaisesti ja ymmärtävät toisiaan vaivatta. Tilanne on

kuitenkin toisenlainen, jos osapuolten kommunikointitaidot ja -tavat eivät olekaan samantaisia. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsen henkilön kanssa kommunikoitaessa molemmilla osapuolilla voi olla hankaluuksia ymmärtää toisiaan tai jopa havaita toisen kommunikointiyrityksiä. Tällaiset kommunikaatiotilanteet aiheuttavat helposti tilanteen osapuolissa turhautumisen, pettymyksen ja kyvyttömyyden tunteita. Tämänkaltaisen kommunikointitilanteen erityisluonteen vuoksi vuorovaikutuskumppanilta saatetaan tarvita erityistä osaaamista ja harjoittelua. (Coia & Handley 2008, 104-105.) Keskustelutilannetta, jossa toisen osapuolen kielelliset taidot ovat rajoittuneita esimerkiksi vamman tai sairauden vuoksi kutsutaan kielelliseksi epäsymmetriaksi (Leskelä & Lindholm 2012, 15).

Varhaisen vuorovaikutuksen tasolla olevan henkilön kanssa kommunikoitaessa vuorovaikutus rakentuu pitkälti toisen osapuolen vastuulle. Tällaisissa tilanteissa toisen, kyvykkäämmän osapuolen vuorovaikutustaidot ovat merkittävässä roolissa vuorovaikutustilanteen onnistumisen kannalta. Vuorovaikutuskumppanin tulisikin tietoisesti pyrkiä kiinnittämään huomiotaan varhaiseen vuorovaikutukseen ja sen elementteihin. Myös riittävät perustiedot ja -taidot puhetta ja tukevista ja korvaavista kommunikointikeinoista ovat tarpeen. (Launonen 2007, 140–142.) Kommunikointimenetelmien tutuksi tulemisen lisäksi lähi-ihmiset tarvitsevat ohjausta ja tukea siihen, kuinka he voivat omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan edesauttaa vaikeavammaisen henkilön mahdollisuutta itseilmaisuuksiin (Vuoti, Burakoff & Martikainen 2009, 16). Voidakseen tukea kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaa henkilöä, vuorovaikutuskumppanin on tiedettävä henkilön vuorovaikutustavoista ja niiden toimivuudesta erilaisissa arkipäivän tilanteissa (Widell 2001, 25).

Toimivan vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi on varmistettava, että käytettävä vuorovaikutus- tai kommunikaatiomenetelmä on sellainen, joka soveltuu molemmille osapuolille. Molemmilla osapuolilla on myös oltava riittävät taidot ja edellytykset kyseisen kommunikaatiomenetelmän käyttöön. (Kent-Walsh & McNaughton 2005, 195.) Launonen (2007) huomauttaa, että puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen lisäksi puhetta muissakin tilanteissa viestintäkeinona käyttävän henkilön on usein luontevinta käyttää puhetta osana kommunikointiaan, vaikkei kommunikoinnissaan tukea tarvitseva vuorovaikutuskumppani ymmärtäisikään puheen kielellistä sisältöä. Kommunikointikeinojen lisäksi myös olemuskieleen on kiinnitettävä huomiota. Kontaktin ottaminen kosketus-, tunto- tai

liikeaistia apuna käyttäen on usein tärkeä osa vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. (Launonen 2007, 142–144.) Pullin, Launosen ja Saarelan (2006, 4) mukaan vuorovaikutuskumppanin tulisi jatkuvasti olla herkkänä niille keinoille, joilla hän voisi tukea autistisen henkilön vuorovaikutusaloitteita ja aktiivista roolia kommunikaatiotilanteissa.

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa kommunikoiville onkin kehitetty koulutuksia ja toimintamalleja, joiden tarkoituksena on lisätä vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaitoja. Koski, Matikainen, Burakoff ja Launonen (2010) esittelevät Suomessa kehitettyä OIVA (osallisuuden vuorovaikutusaloitteilla) –koulutusta, joka tarjoaa kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen työvälineitä vaikeimmin vammaisten henkilöiden kanssa työskenteleville. OIVA:n tarkoituksena on tehdä työntekijöistä osaavampia vuorovaikutuskumppaneita ja parantaa heidän vuorovaikutustaitojaan vaikeavammaisten ja varhaisen vuorovaikutuksen tasolla olevien henkilöiden kanssa. OIVA-koulutuksen avulla työntekijät ovatkin kokeneet tullessa kärsivällisemmiksi odottaessaan vuorovaikutuskumppaninsa reagointia, paremmiksi tulkitsemaan hänen viestintäyrityksiään sekä kommunikoimaan itse selkeämmin. (Koski ym. 2010, 280, 284.) OIVA-hanke kiteyttää osavaan vuorovaikutuskumppanuuteen viisi peruselementtiä. Niitä ovat läsnäolo, odottaminen, vastaaminen, ilmaisun mukauttaminen ja tarkistaminen. Elementtien alkukirjaimista muodostuva LOVIT-muistisääntö auttaa kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan henkilön vuorovaikutuskumppania pitämään mielessään vuorovaikutuksen kannalta tärkeät avaintekijät. Parhaimmillaan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön vuorovaikutuskumppani toteuttaa toiminnassaan kaikkia elementtejä ja edesauttaa näin onnistuneen vuorovaikutustilanteen syntymistä. (Vuoti ym. 2009, 23.) Seuraavaksi tarkastelen lähemmin LOVIT-muistissäännön viittä osavaan vuorovaikutuskumppanuuden elementtiä.

*Läsnäolossa* tärkeintä on osoittaa kiinnostusta toista osapuolta kohtaan (Vuoti ym. 2009, 23). Vuorovaikutuskumppanin herkkyyys kommunikaatioyrityksille ja -aloitteille on erittäin keskeisessä roolissa vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehittymisen kannalta (Trygg 2010, 37). On tärkeää tiedostaa, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön vuorovaikutusaloitteet voivat olla hyvin moninaisia. Esimerkiksi Vellonen (2007, 124) kuvaa autistisesti käyttäytyvien lasten aloitteentekotavoiksi muun muassa katseen kohdistamisen kiinnostavaan esineeseen, nojaamisen pöytää kohti tai etäännyttämisen pöydästä sekä

kiinnostavan esineen näyttämisen ja ojentamisen. Vuoti ym. (2009) korostavat, että on tärkeää, että kommunikaatiossaan tukea tarvitseva henkilö ei tule sivuutetuksi hänen tehdessään kommunikaatioaloitteita. *Vastaamisessa* keskeistä on havaita toisen osapuolen tekemät vuorovaikutusaloitteet ja reagoida niihin. Vuorovaikutuskumppani voi huomioida vuorovaikutusaloitteen esimerkiksi katsekontaktilla, hymyllä, myönteisellä sanallisella palautteella, toiminnan sanoittamisella tai pyyntöön vastaamisella. (Vuoti ym., 2009, 25.)

*Odottamisella* tarkoitetaan sitä, että toiselle osapuolelle annetaan tilaa ja aikaa vastata ja tehdä aloitteita. Vellonen (2007, 80-82) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että autistisesti käyttäytyvien lasten yksilöohjaustilanteissa ohjaajat antoivat usein lapsille vain vähän aikaa vastaamiseen ja reagoimiseen alkaen ohjata lapsia nopeasti tehtävissä esimerkiksi verbalisesti tai fyysisesti avustaen. Autistisesti käyttäytyvät lapset saattoivat kuitenkin reagoida tilanteisiin yllättävälläkin viiveellä, vaikkapa jo varsinaisen tilanteen mentyä ohi. Vuotin ym. (2009) mukaan vaikeasti kehitysvammaisen henkilön aloitteita voivat olla vaikkapa muutokset hengitysrytmissä tai ääntelyssä. Keskeisintä on antaa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle henkilölle tunne siitä, että hänen toiminnallaan on vaikutusta ympäristöön ja siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu. Tämä voi jopa lisätä henkilön vuorovaikutusaloitteita ja saada hänet kokeilemaan uudenlaisia aloitteentekotapoja. (Vuoti ym. 2009, 25.)

Vuorovaikutustilanteen onnistumisen ja molempien osapuolten ymmärryksen kannalta on tärkeää, että vuorovaikutuskumppani *mukauttaa ilmaisuun* tarvittavalla tavalla. Ilmaisun mukauttamiseen vaikuttavat kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön ikä sekä hänen kehitystasonsa. Ilmaisua voi mukauttaa esimerkiksi selkeällä ja yksinkertaisella puheella, äänensävyjen vaihteluilla sekä viestin konkretisoimisella. Myös oppilaan oman kommunikointimenetelmän tai muun ilmaisutavan käyttäminen on olennainen osa ilmaisun mukauttamista. (Nind & Hewett 2005.)

Vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaidoista huolimatta väärinymmärrykset ovat hyvin yleisiä kommunikoitaessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa. Näin ollen vuorovaikutuskumppanin tehtävä onkin *tarkistaa*, ymmärsivätkö molemmat

osapuolet toisiaan oikein. Mikäli kommunikointitilanteessa tapahtuu väärinymmärryksiä, voi vuorovaikutuskumppani yrittää ilmaista itseään selkeämmin tai tarjota kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle uudenlaista tulkintaehdotusta hänen viestistään. (Vuoti ym., 2009, 27.)

Kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien henkilöiden ilmaisun ja vuorovaikutuksen tueksi on kehitetty toimintamalleja myös kansainvälisesti. Nindin ja Hewettin (2005) mukaan voimauttava vuorovaikutus (*intensive interaction*) on toimintamalli, joka on kehitetty käytettäväksi vaikeavammaisten tai esimerkiksi autististen oppilaiden kanssa, joilla on heikot sosiaaliset kyvyt ja joiden kommunikaatio on vähäistä. Voimauttava vuorovaikutus sopii esimerkiksi aggressiivisille, itsetuhoisille ja toiset ihmiset torjuville oppilaille. Menetelmää voidaan hyödyntää myös sellaisten oppilaiden kanssa, joihin kontaktin saaminen muilla keinoin on vaikeaa. Voimauttavassa vuorovaikutuksessa on kyse vuorovaikutuksen tekemisestä mielekkääksi esimerkiksi yksinkertaisten vuorovaikutuksellisten leikkien avulla ja kehonkieltä hyödyntäen. Menetelmä perustuu niiden taitojen käyttämiselle, joita oppilaalla jo on. (Caldwell 2008, 171; Nind & Hewett 2005, 9-11.) Voimauttavan vuorovaikutuksen on todettu voivan mahdollistaa vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten sekä autististen oppilaiden sosiaalista ilmaisua tehokkaammin ja tunnistettavammin. Lisäksi on havaittu, että kun oppilaalle tyypillinen käyttäytyminen tulkitaan vuorovaikutukseksi, ja kun vuorovaikutuskumppani vastaa oppilaan eleisiin samalla tavalla, vuorovaikutus voi olla positiivisempaa ja onnistuneempaa. (Barber 2008, 401.) Kun oppilas huomaa, että hänen toiminnallaan on vaikutusta ympäristöön, hän voi rohkaistua tekemään vuorovaikutusaloitteita enemmän ja monipuolisemmin (Vuoti ym. 2009, 25).

Hostyn ja Maes (2009) toteuttivat kirjallisuuskatsauksen, jossa he selvittivät vuorovaikutusprosessin avaintekijöitä vaikeasti vammaisen tai monivammaisen henkilön ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa välisessä vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutuksen havaittiin koostuvan herkästä vastaamisesta, jaetusta tarkkaavaisuudesta, yhteissäätelystä sekä emotionaalisisista tekijöistä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös vammaiseen henkilön ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa ominaisuuksia, jotka vaikuttivat keskeisesti vuorovaikutukseen. Vammaisen henkilön keskeisiä ominaisuuksia olivat hänen kykynsä ja vammansa, käyttäytyminen kommunikointi- ja vuorovaikutustilanteissa sekä henkilön persoonallisuus

ja rooli. Vuorovaikutuskumppanin ratkaisevia ominaisuuksia vuorovaikutuksen kannalta olivat puolestaan kommunikointi- ja vuorovaikutustavat, havainnointikyky ja rooli sekä tieto vammaisuudesta sekä vammaisen henkilön kommunikoinnista ja vuorovaikutuksesta. Näiden lisäksi myös vuorovaikutusympäristön ja olosuhteiden nähtiin vaikuttavan vuorovaikutukseen. (Hostyn & Maes 2009, 304-307.)

Launosen (2007, 138) mukaan suuri osa vaikeavammaisten oppilaiden kanssa toimivista henkilöistä on heidän kanssaan vuorovaikutuksessa ammattinsa vuoksi. Yksi näistä ammattilaisista ovat opettajat, joiden näkemyksiä tämäkin tutkielma selvittää. Rämän (2015) mukaan opettajan vuorovaikutukseen opetustilanteessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa vaikuttavat kirjattujen tavoitteiden, kuten HOJKS:n (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) lisäksi myös oppilaan antama sanallinen ja ei-sanallinen palaute. Ei-sanallista palautetta voivat olla esimerkiksi oppilaan liikkeet, katseet ja eleet. Opettajan henkilökohtainen oppilaantuntemus ja oppilaan kanssa koetut aiemmat opetustilanteet rakentuvat opettajan hiljaiseksi tiedoksi, jonka avulla hän pystyy tukemaan kommunikaatiossaan tukea tarvitsevaa oppilasta. (Rämä 2015, 36-37.)

Myös vertaissuhteet ja vertaisvuorovaikutus liittyvät keskeisesti sosiaaliseen vuorovaikutusympäristöön. Pörhölän (2008) mukaan vertaissuhteilla tarkoitetaan lapsen tai nuoren vuorovaikutussuhteita suunnilleen samalla sosiaalisella, emotionaalisisella ja kognitiivisella tasolla olevien ihmisten kanssa. Vertaissuhteet ovat erittäin tärkeitä lapsen fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. (Pörhölä 2008, 94.) Vaikka vertaissuhteet ja vertaisvuorovaikutus saavatkin omanlaisiaan haasteita kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien lasten kohdalla, on vertaissuhteiden tukeminen myös heidän kohdallaan tärkeää. Opettaja voi tietoisesti tukea vertaisvuorovaikutusta ja auttaa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. (Rämä 2015, 38.)

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vertaissuhteista on tehty myös tutkimuksia. Feldman, Carter, Asmus ja Brock (2016) tutkivat vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden vertaissuhteita ei-kehitysvammaisten oppilaiden kanssa yleisopetuksen luokassa. Vertaisvuorovaikutuksen edistämiseksi vaikeasti vammaisten tai kommunikaatiossaan

muutoin tukea tarvitsevien oppilaiden on luonnollisesti oltava läsnä ja lähellä yleisopetuksessa opiskelevia oppilaita. Tutkimuksen mukaan vaikeasti vammaiset oppilaat olivat kuitenkin läsnä vain rajallisen osan oppitunneista. Järjestelyn havaittiin rajoittavan vertaisvuorovaikutuksen toteutumista merkittävästi, sillä tavanomaisimmin keskustelu ja vuorovaikutus vertaisten kesken tapahtuivat juuri oppitunnin lopussa eli aikana, jolloin vammaiset oppilaat olivat jo poistuneet luokasta. Lisäksi vaikeasti vammaiset oppilaat sijoitettiin usein luokassa paikkaan, josta heidän oli vaikeaa olla vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. (Feldman ym. 2016, 204-205.) Tällaisessa tilanteessa vuorovaikutusympäristön ei voida katsoa tukeneen vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden mahdollisuutta vertaisvuorovaikutukseen ei-kehitysvammaisten lasten kanssa. Lisäksi vaikeasti vammaisten oppilaiden osallisuuden toteutuminen on kyseenalaista tilanteessa, jossa heidät sijoitetaan luokkahuoneessa syrjään muista oppilaista ja heidän annetaan olla läsnä vain osan aikaa oppitunnista.

Myös Hyytiäinen (2012) kuvaa väitöstutkimuksessaan vaikeavammaisten oppilaiden sosiaalisia oppimisympäristöjä sekä vertaisvuorovaikutusta. Hänen tutkimuksessaan erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina vaikeasti vammaisen oppilaan ja muiden oppilaiden välillä oli vuorovaikutusta ja auttamisen halua. Myös vammaisen oppilaan käyttämät apuvälineet aiheuttivat kiinnostusta muissa oppilaissa. Erityisesti varhaisina kouluvuosina oppilaiden yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta leimasivat yhteiset leikit ja tekeminen. Oppilaan omat kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot vaikuttivat siihen, kuinka paljon ja miten hän oli vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Tästä huolimatta vaikeavammaisten oppilaiden vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa jäi varsin vähäiseksi. Koulun ulkopuolella ystävyysuhteita ei ollut ollenkaan. Sen sijaan vaikeavammaisen oppilaan sosiaalinen verkosto muodostui tutkimuksen mukaan huomattavasta määrästä ammattihenkilöstöä. (Hyytiäinen 2012, 119-123.)

### 3.1.2 Osallisuus

Vuorovaikutukseen, kommunikointiin sekä näiden mahdollisuuteen vuorovaikutusympäristössä liittyy keskeisesti myös *osallisuus*. Osallisuudella tarkoitetaan oikeutta ilmaista mielipiteensä itseä koskeviin asioihin liittyen sekä osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon. Osallisuuden käsitteeseen liittyy usein ajatus yksilön toiminnallisuudesta. (Pajulampi 2014, 141-143.) Keskeiseksi osallisuudessa voidaan katsoa myös sen kokemuksellinen luonne. Osallisuus ja sen vastakohta, osattomuus, ovat ennen kaikkea subjektiivisia kokemuksia, jonka vuoksi vain henkilö itse voi tosiasiallisesti määrittää osallisuutensa tai sen puutteen. (Raivio & Karjalainen 2013, 14.) Kiilakoski (2007) täydentää, että pelkkä tunne osallisuudesta ei kuitenkaan vielä riitä todentamaan henkilön osallisuutta. Yksilön oman osallisuus-kokemuksen lisäksi osallisuus siis edellyttää myös yhteisöä, jossa osallisuus on mahdollista. Tällaisessa yhteisössä yksilöllä on mahdollisuus olla ja toimia omana itsenään ja arvokkaana yhteisön jäsenenä. (Kiilakoski 2007, 13.)

Osallisuus on käsite, jota voidaan tarkastella niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta (Kiilakoski 2007, 12; Maxwell, Alves & Granlund 2012, 64). Tässä tutkielmassa osallisuuden tarkastelu keskittyy erityisesti yksilöön eli kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Yksilöstä puhuttaessa ei tule kuitenkaan sivuuttaa myös yksittäisen yksilön vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista yhteiskunnassa. Kiilakoski (2007) toteaaakin, että yksin ei voi olla osallinen. Hänen näkemyksensä mukaan osallinen lapsi ja osallinen yhteisö kietoutuvatkin aina toisiinsa. Toteutuakseen osallisuus vaatii sen, että yksilölle annetaan mahdollisuus toimia ja vaikuttaa. Pelkkä mielipiteen kuuleminen ei riitä, vaan henkilön mielipiteelle tulee antaa myös painoarvoa asiasta päätettäessä. Näin ollen osallisuuden voidaan katsoa sisältävän myös vallan elementtejä. (Kiilakoski 2007, 12-14.)

Shier (2001) määrittelee lasten osallisuutta viisitasoisen mallin avulla. Mallin mukaan ensimmäisellä tasolla lasta kuunnellaan, toisella tasolla häntä rohkaistaan kertomaan näkemyksensä asiasta, kolmannella tasolla lapsen näkemykset otetaan huomioon, neljännellä tasolla lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin ja viimeisellä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteosta. Malli etenee siis pelkästä kuuntelusta kohti kokonaisval-



taista päätöksentekoon osallistumista ja vaikutusmahdollisuutta. Shierin mukaan malli on käyttökelpoinen kaikille lasten kanssa työskenteleville, ja se voi auttaa yhteisöä kehittämään lasten osallisuutta ja mielipiteen huomioonottamista. (Shier 2001, 110, 116.)

Osallisuus on nostettu usein esille myös vammaisia henkilöitä koskevassa keskustelussa. Kivistön (2014, 20) mukaan vaikeavammaisten henkilöiden osallisuutta käsiteltäessä, vammaisuutta ei tule nostaa liiaksi esille, mutta se on tarvittaessa otettava huomioon. Perusopetuslain (47 §) mukaan opetuksen järjestäjän on edistettävä ja tuettava kaikkien oppilaiden osallisuutta. Altmanin (2014, xiii) mukaan erilaisia toiminnallisia rajoitteita omaavan henkilön elämässä fyysiset, taloudelliset ja sosiaaliset tekijät voivat rajoittaa osallisuuden toteutumista. Leiter (2011, 5) täydentää tätä näkemystä toteamalla, että vammaiset nuoret ovat usein ikätovereitaan eristäytyneempiä ja heillä on vähemmän kontakteja.

Vammaisten lisäksi osallisuutta on tutkittu myös kommunikaatiovaikeuksisten henkilöiden näkökulmasta. Esimerkiksi Buchholz ym. (2013) toteuttivat tutkimuksen, jossa he selvittivät ammattilaisten käsityksiä kognitiivisia ja kommunikaatiovaikeuksia omaavien henkilöiden tyytyväisyydestä ja osallisuudesta heidän käyttäessään tekstiviestivälineistä kommunikointiohjelmia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mahdollisuus kommunikaatioon lisäsi tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden osallisuudentunnetta. Osallisuuden lisäksi kommunikointiohjelmalla oli vaikutusta myös henkilöiden itsenäisyyteen, itseluottamukseen sekä varmuudentunteeseen.

Cavet ja Sloper (2004) puolestaan toteuttivat kirjallisuuskatsauksen, jossa he selvittivät vammaisten lasten osallisuutta sekä heidän omaa elämäänsä että julkisten palveluiden kehittymistä koskevassa päätöksenteossa. Tutkimus osoitti, että kaikille vammaisille lapsille ei sallita täyttä oikeutta osallistua päätöksentekoon. Yhtenä merkittävänä tekijänä vammaisten lasten osallisuuden rajoittamisessa oli kommunikaatioapuvälineiden saatavuuden rajallisuus. Apuvälineen puuttuminen vaikeutti lasten mahdollisuutta ilmaista itseään ja kertoa mielipiteitään. (Cavet & Sloper 2004, 282.) Tällaisissa tapauksissa voidaankin todeta, että vuorovaikutusympäristö ei ole tukenut lasten osallisuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen käyttämän kommunikaatiomenetelmän löytyminen vuorovaikutusympäris-

töstä olisi mahdollistanut lapsen ilmaisun ja näin ollen parantanut hänen mahdollisuuttaan päästä osalliseksi päätöksenteossa.

### 3.1.3 Fyysinen ympäristö

Sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi keskeinen tekijä vuorovaikutusympäristön rakentamisessa on myös fyysiseen ympäristöön liittyvien tekijöiden huomioiminen ja optimoiminen. Yksi toimivan fyysisen vuorovaikutusympäristön rakentamisessa huomioitava lähtökohta ovat ympäristön aistiärsykkeet. Ärsykkeiden määrä on rajoitettava niin pieneksi, etteivät ne häiritse vuorovaikutustilannetta. Toisaalta ärsykeitä on oltava sen verran, että tilanteessa kommunikoivien henkilöiden viireys pysyy riittävän korkealla. Sopiva ärsykemäärä vaihtelee henkilöstä riippuen. Keskeisiä aistiärsykeitä vuorovaikutusympäristössä ovat esimerkiksi musiikki, taustahäly, valot ja varjot sekä vuorovaikutuskumppanin sijainti suhteessa näihin. (Launonen 2007, 145–146.) Pulli ym. (2006, 3) puolestaan toteavat, että autististen henkilöiden kohdalla fyysisessä vuorovaikutusympäristössä on huomioitava näkö- ja kuuloärsykkeet siten, että ne eivät häiritse yliherkkiä ihmisiä, mutta toisaalta välittyvät myös puutteellisesti tai muuten poikkeavasti aistiärsyksiin reagoiville. Altmanin (2014, xiii) mukaan erilaisia toiminnallisia rajoitteita omaavat vammaiset henkilöt kokevat usein tiettyjen ympäristötekijöiden, kuten valojen, melun tai rappusten vaikeuttavan vuorovaikutusta.

Pulli ym. (2006) toteavat, että autistisen henkilön kanssa struktuurin luominen ja tilanteiden jäsentäminen ovat keskeisiä elementtejä arkirutiineissa. Riittävästi jäsenneilyn vuorovaikutusympäristön avulla esimerkiksi henkilön oma-aloitteisuutta ja itsenäisestä selviytymisestä voidaan tukea merkittävästi paremmin. Pulli ym. kuitenkin huomauttavat, että esimerkiksi käytettävien kuvien määrä on kuitenkin pidettävä kohtuullisena, jotta ne eivät vain lisääisi autistisen henkilön kokemaa kaaoksen tunnetta. Liikaksi jäsennettyyn elämään tottuminen voi kuitenkin aiheuttaa haasteita silloin, kun autistinen henkilö kohtaa tilanteen, joka ei olekaan ennalta jäsennetty. (Pulli ym. 2006, 4.) Myös Vellonen (2007, 149) pitää tärkeänä autististen lasten toimintaympäristön mielekästä vaihtelua. Hänen näkemyksensä

mukaan erilaiset toimintaympäristöt voivat jopa rohkaista lasta monipuolisempaan toimintaan ja vuorovaikutusaloitteiden tekemiseen.

von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999) mukaan vaikeasti vammaisten henkilöiden arki on usein niin rutinoitunutta, että tarve kommunikointiin on hyvin vähäistä. Tämän vuoksi heidän ympäristöönsä tulisi muokata ja tuoda heidän päiviinsä riittävästi vaihtelua. Uudenlaisia kommunikointitilanteita järjestämällä vuorovaikutuskumppani ei automaattisesti tiedä mitä toinen tarkoittaa ja haluaa, jolloin kommunikointi on välttämätöntä. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 313.) Launonen (2007, 14) on samaa mieltä vaihtelun tärkeydestä, ja toteaa uudenlaisten tilanteiden joskus jopa tukevan uusien taitojen oppimista. Hän kuitenkin korostaa myös rutiinien ja ennakoitavuuden tärkeyttä, sillä ne auttavat esimerkiksi vaikeasti vammaista henkilöä jäsentämään ympäristöönsä ja luovat hänelle turvallisuudentunnetta.

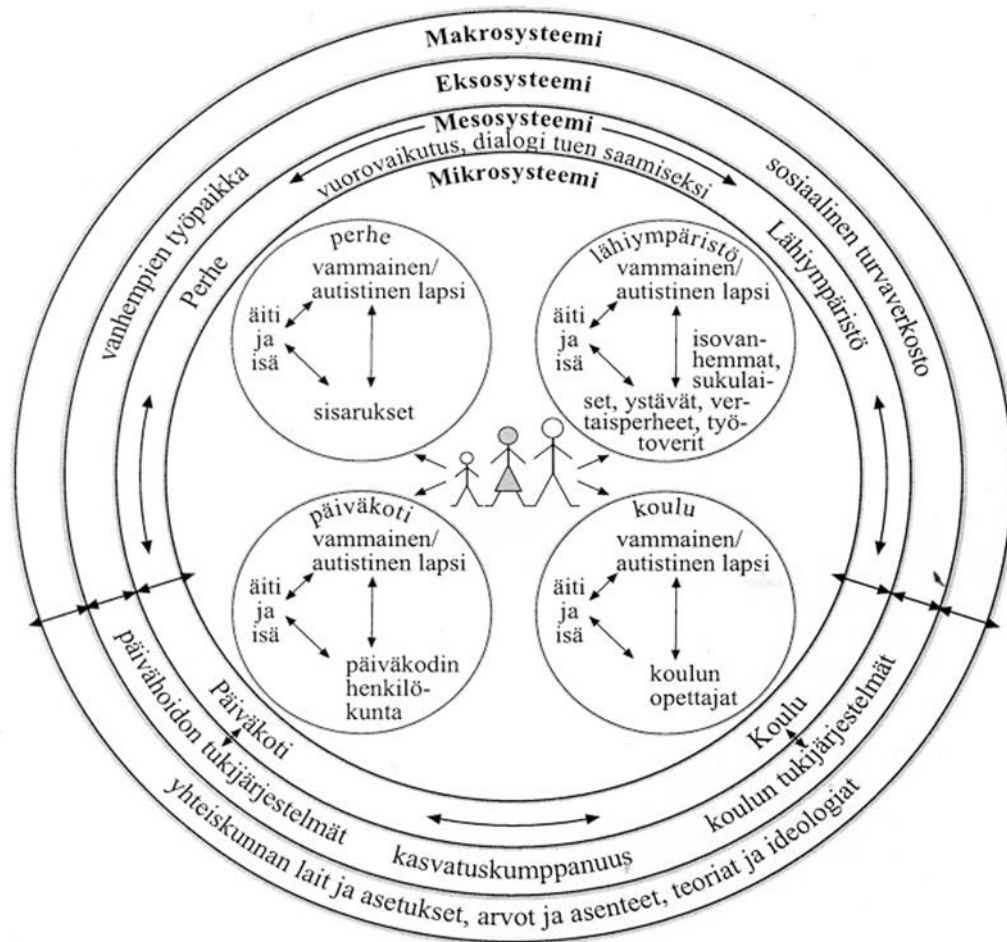
Viestimisessä käytettävät apuvälineet voivat myös olla tärkeä osa fyysistä vuorovaikutusympäristöä ja oppilaan kommunikointia. Apuvälineiden avulla kommunikoinnissaan tukea tarvitseva henkilö voi esimerkiksi tehdä valintoja, ilmaista mielipiteensä sekä kiinnittää kommunikointikumppaninsa huomion halutessaan olla vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Kommunikoinnin apuvälineisiin liittyy kuitenkin keskeisesti niiden saatavuus ja käytettävyys, jotka ovat tärkeitä tekijöitä fyysisen vuorovaikutusympäristön rakentamisessa. Apuvälineen käytettävyydellä tarkoitetaan esimerkiksi kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön asentoa hänen käyttäessään laitetta sekä halutun viestin valintaan ja osoittamiseen liittyviä ominaisuuksia. (Launonen 2007, 147-148.)

### **3.2 Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan ekologinen systeemi**

Tässä tutkielmassa käytän kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristön teoreettisena viitekehystenä Bronfenbrennerin (1979) ekologista systeemi-teoriaa. Olen valinnut kyseisen teorian tutkimukseni teoriataustaan, koska se kuvaa moni-

tasoisesti lapsen ympäristöä ja sen vaikutusta hänen kehitykseensä ottaen huomioon ympäristöjen vuorovaikutuksellisuuden sekä yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Kyseessä on ihmisen kehitystä ja yhteiskuntaan sosiaalistumista kuvaava teoria, jossa ympäristö näyttäytyy neljällä eri tasolla (Härkönen 2008, 23). Tasot ovat nimeltään mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemi, ja ne kuvaavat lapsen vuorovaikutuksellisia ympäristöjä (Bronfenbrenner 1979). Bronfenbrennerin (1997) mukaan lapsen kehitys on henkilön itsensä ja hänen ympäristönsä yhteisvaikutuksen tulos. Henkilön omat piirteet ja hänen ympäristönsä ominaisuudet ovat vuorovaikutuksessa, ja vaikuttavat siten keskeisesti henkilön ominaisuuksien muutokseen sekä pysyvyyteen hänen elämänsä aikana. (Bronfenbrenner 1997, 224.) Näin ollen ei ole yhdentekevää millainen lapsen vuorovaikutusympäristö on.

Kuviossa 1 on Tonttilan (2006, 11) malli, jossa on mukailtu Bronfenbrennerin (1979, 22-26) ja Garbarinon (1990, 78-83) teorioita sekä Pennin (2005, 44-45) kuviota. Kuviossa on havainnollistettu niitä henkilöitä ja toimijoita, jotka kuuluvat vammaisen lapsen vuorovaikutukselliseen ympäristöön suoraan tai välillisesti. Kuvion keskiössä on esitetty koko vammaisen lapsen perhe, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen ympäristöjä erityisesti lapsen itsensä näkökulmasta. Tutkimuksessani keskityn erityisopettajien näkemyksiin kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan lapsen vuorovaikutusympäristöistä. Tonttilan mukaileman mallin mukaan erityisopettajat paikantuvat vammaisen lapsen ekologisessa ympäristössä mikrosysteemiin eli lasta kaikkein lähimpänä olevalle tasolle. Myös muut systeemi-teorian tasot liittyvät kuitenkin merkittävästi kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöihin.



**KUVIO 1.** Vammaisen lapsen ekologinen ympäristö (Tonttila 2006, 11.)

Sisimmälle kehälle eli mikrosysteemiin kuuluvat ne henkilöt ja paikat, jotka ovat suorassa yhteydessä lapsen elämään (Bronfenbrenner 1979, 22). Tonttilan (2006) luomasta vammaisen lapsen ekologisen ympäristön mallista (kuvio 1) voimme havaita, että suorassa yhteydessä lapsen kanssa oleviksi toimijoiksi on kuvattu perhe, lähisukulaiset, ystävät ja muut lähiympäristöön kuuluvat henkilöt sekä päiväkodin ja koulun henkilökunta. Mikrosysteemissä henkilöiden väliset suhteet on kuvattu kaksisuuntaisilla nuolilla. Suhteet ovat siis molemminpuolisia, ja molemmat osapuolet ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Mikrosysteemin toimijoiden välinen vuorovaikutus ja dialogi kuvataan seuraavalla tasolla eli mesosysteemissä. Kyseessä on ikään kuin tukiverkosto, joka kommunikoi keskenään lapsen elämään liittyvissä asioissa. Keskeistä on, että lapsi itse on osallisena mesosyste-

min sisältämiin sosiaalisissa suhteissa. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Launosen (2007) mukaan vaikeasti vammaisten henkilöiden kanssa tekemisissä olevista ihmisistä merkittävä osa koostuu institutionaalisista henkilöistä, jotka kuuluvat henkilön elämään ammattinsa vuoksi. Tällaisia vuorovaikutuskumppaneita ovat esimerkiksi opettajat, avustajat, terapeutit ja hoitohenkilökunta. Muut vuorovaikutussuhteet muodostuvat suurelta osin vain perheenjäsenten kanssa. (Launonen 2007, 138–139.) Tämä on havaittavissa myös Tonttilan kuviossa (kuvio 1). Kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan henkilön kuntoutus ja kommunikoinnin tukeminen edellyttävät aina moniammatillisen asiantuntijajoukon sekä lähi-ihmisten yhteistyötä. Lapsen vanhemmat kuuluvat luonnollisesti hänen elämänsä keskeisiin ja läheisiin henkilöihin. Kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan lapsen tuki- ja kuntoutusasioista päätettäessä vanhemmat voivat osallistua lastaan koskevien ratkaisuiden tekemiseen. Usein he jäävät kuitenkin asiantuntijoiden heille tarjoamien näkemysten ja tiedon varaan. (Launonen 2004, 164.) Vuorovaikutuksen toimivuus ei siis ole tärkeää ainoastaan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön ja hänen kanssaan kommunikoivien ihmisten välillä. Launonen (2007) korostaa, että yhtä lailla merkityksellistä on kommunikaation ja vuorovaikutuksen sujuvuus henkilön lähiyhteisöjen, kuten kodin, koulun ja hoitohenkilöstön välillä. Toimivalla vuorovaikutuksella näiden toimijoiden välillä voidaan varmistaa yhteinen ymmärrys lapsen kommunikointi- ja vuorovaikutustaidoista sekä siitä, miten ja millaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä hän käyttää. (Launonen 2007, 145.)

Seuraava taso eli eksosysteemi puolestaan on kahta sisempää tasoa laajempi systeemi, johon lapsi itse ei välttämättä kovin aktiivisesti kuulu. Eksosysteemi liittyy kuitenkin vahvasti lapsen elämään ja hänelle ja hänen perheelleen tarjottavaan tukeen. Eksosysteemiin kuuluvat muun muassa sosiaalinen turvaverkosto sekä perheen koululta saama tuki ja koulun ja kodin yhteistyö. (Tonttila 2006, 10.) Puhuttaessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevästä oppilaasta tällä tasolla voidaan katsoa olevan esimerkiksi koulun tarjoamat tukitoimet, valmiudet käyttää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja sekä tukea ja opastaa lasta ja hänen perhettään niiden käytössä.

Ekologisen systeemiteorian uloin kehä eli makrosysteemi kuvaa yhteiskunnan lakeja, sääntöjä ja asetuksia sekä kulttuurissa vallitsevia arvoja ja uskomuksia (Tonttila 2006, 10).

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla yhteiskunnan arvot ja normit voivat säädellä esimerkiksi lapsen mahdollisuutta käydä koulua ja opiskella, oikeutta tulla kohdelluksi tasa-arvoisena kansalaisena ja mahdollisuutta olla osallisena yhteiskunnassa. Makrosysteemiin voidaan katsoa kuuluvan myös Launosen (2007, 150) esittämä ajatus siitä, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevia oppilaita opettavien opettajien koulutus ja yhteiskunnan panos opettajankoulutukseen vaikuttavat suorasti oppilaiden vuorovaikutustaitoihin ja niiden kehittymiseen.

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristö on edellä kuvailmani perusteella erittäin moninainen. Oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukeminen puolestaan ovat yhteydessä hänen ihmisoikeuksiensa ja tasa-arvoisen kohtelun toteutumiseen (ks. YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948). Tästä syystä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten on syytä olla tietoisia vuorovaikutusympäristön roolista oppilaan tukemisessa. Lisäämällä tietoa ja ymmärrystä vuorovaikutusympäristön tärkeydestä voidaan myös edistää ammattilaisten valmiuksia kehittää vuorovaikutusympäristöstä entistäkin toimivampi.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä ja sen rakentamisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Tutkimuskysymyksiä on yhteensä kolme ja ne ovat seuraavat:

1. Millaisista tekijöistä erityisopettajien käsityksen mukaan vuorovaikutusympäristö koostuu?
2. Miten erityisopettajien mukaan voidaan luoda toimiva vuorovaikutusympäristö kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa?
3. Millaisia merkityksiä erityisopettajat antavat vuorovaikutusympäristölle oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa?

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda tietoa ja ymmärrystä vuorovaikutusympäristön merkityksestä osana kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin tukemisesta. Tämän myötä tavoitteenani on lisätä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelevien henkilöiden valmiuksia kehittää vuorovaikutusympäristön mahdollisia ongelmakohtia.



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni menetelmällisiä lähtökohtia, joihin kuuluvat kvalitatiivinen tutkimusote, fenomenologinen tutkimusstrategia sekä aineiston analyysi käyttäen sisällönanalyysiä. Lisäksi avaan tutkimusprosessin kulkua aineistonkeruun sekä aineiston käsittelyn ja analyysin osalta.

### 5.1 Tutkimusmenetelmät

Toteutin tutkimukseni kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista selvittää tutkittavien henkilöiden antamia merkityksiä sekä näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 28). Tämän lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen avulla voidaan pyrkiä kuvaamaan tai ymmärtämään tiettyä ilmiötä tai toimintaa sekä antamaan teoreettinen tulkinta käsiteltävälle ilmiölle. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltui siis tutkimukseeni hyvin, sillä halusin saada tietoa yksittäisten henkilöiden kokemuksista, käsityksistä ja näkemyksistä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutuksen, kommunikaation ja osallisuuden tukemiseen liittyen. Lisäksi selvitin erityisopettajien antamia merkityksiä vuorovaikutusympäris-

tölle. Tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli saada yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta, ei niinkään määrällisiä ja yleistettävissä olevia jakaumia. (Ks. Syrjälä 1994, 12–13.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen edetessä tutkittava ilmiö käsitteellistyy ja hahmottuu lisää. Tutkimus siis käsitteellistyy usein sekä aineistolähtöisesti että tutkijan ennalta valitsemien teoreettisten viitekehysten kautta. Aineistosta nostettavat näkökulmat ja tutkijan valitsema teoriapohja ovat ikään kuin vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen tutkimukselle sen keskeiset käsitteet ja teoriataustan. (Kiviniemi 2007, 74.) Tutkijalla onkin kvalitatiivisessa tutkimuksen teossa erittäin kokonaisvaltainen rooli. Tutkija valikoi tutkimukseensa tärkeimmiksi näkemänsä muuttujat ja niiden väliset merkityksellisimmiksi kokemansa suhteet. (Miles, Huberman & Saldaña 2014, 11.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusympäristö ja siihen liittyvät tekijät käsitteellistyivät tutustuessani aiheeseen liittyvään teorian tietoon. Aiheen käsitteellistymisen myötä jänsin tutkielmani teoriaosiota sekä muodostin haastattelurungon teemat ja haastattelukysymykset.

Tutkimukseni pohjautuu fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologian voidaan katsoa olevan sekä tieteenfilosofinen suuntaus että tutkimusote. Fenomenologisen käsityksen mukaan totuus on aina subjektiivinen kokemus, ja henkilö on aina osa ympäristöään ja elämysmaailmaansa. (Flood 2010, 7.) Ihmisellä nähdään vahvasti olevan omanlaisensa suhde maailmaan ja eri tilanteisiin. Näin ollen myös tulkinnat tilanteista ja ilmiöistä ovat erilaisia henkilöiden välillä. (Laine 2015, 30.) Fenomenologista tutkimusotetta onkin käytetty tutkimuksissa, joissa on haluttu selvittää henkilöiden omakohtaisia kokemuksia omaan elämänpiiriinsä liittyvästä aiheesta. Esimerkiksi Joosten ja Safe (2014) tutkivat autismin kirjon lasten äitien selviytymiskeinoja raskaan arjen keskellä fenomenologisesta viitekehyksestä käsin. Forster ja Iacono (2008) puolestaan hyödynsivät fenomenologista lähestymistapaa tutkiessaan vammaisten tukityöntekijöiden kokemuksia vuorovaikutuksesta syvästi kehitysvammaisten henkilöiden kanssa.

Fenomenologinen lähestymistapa soveltui tutkimukseeni hyvin, sillä selvitin tutkimukseni informanttien näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä oli vuorovaikutusympäristö ja sen merkitys kommunikoinnissaan tu-

kea tarvitsevien oppilaiden kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Tutkimukseni tarkastelee vuorovaikutusympäristöä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevia oppilaita opettavien erityisopettajien kokemusmaailmassa.

## 5.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimushaastattelu on aina kahden henkilön välinen vuorovaikutus- ja keskustelutilanne, jossa osapuolet jakavat yhteisen kiinnostuksenkohteen (Kvale & Brinkmann 2009, 123). Tämän tutkimuksen haastattelumuotona on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelussa haastattelu mukailee tiettyjä ennalta valittuja ja aiheen kannalta keskeisiä teemoja. Teemahaastattelun metodologiassa korostuu se, millaisia tulkintoja haastateltava tekee asioista ja millaisia merkityksiä hän niille antaa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Teemahaastattelu soveltui tutkimukseeni hyvin, sillä tutkin erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutusympäristöstä. Teemahaastattelun avulla pystyin hieman ohjaamaan haastattelun kulkua ja opettajien puheenaiheita ennalta määrittelemieni teemojen mukaisesti. Näin varmistin sen, että haastattelussa käsiteltiin niitä aiheita, jotka olivat tutkimukseni kannalta oleellisia, ja joista halusin saada tietoa. Haastattelu tarjosi kuitenkin myös tutkitavalle vapauden kertoa näkemyksistään ja kokemuksistaan haluamallaan tavalla ja laajuudella. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemahaastatteluissa ei ole yhtä oikeaa tapaa suhtautua kysymysten yhdenmukaisuuteen haastateltavien välillä. Osa tutkijoista suosii hyvinkin strukturoituja kysymyksenasetteluita ja kysymysjärjestystä sekä yhdenmukaisia sanamuotoja. Toiset puolestaan ovat sitä mieltä, että kaikille tiedonantajille ei ole edes tarpeen esittää täysin samoja kysymyksiä. Mikäli haastateltava selkeästi vastaa johonkin kysymykseen jo aiemman kysymyksen yhteydessä, kysymystä ei välttämättä ole tarpeen esittää uudelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tässä tutkimuksessa esitin kaikille haastateltaville samat kysymykset samassa järjestyksessä.

Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ja Richardson (2005, 202) kuvaavat joitakin haastattelututkimukselle ominaisia laadun mittareita. Haastattelun laadukkuus voidaan heidän mukaansa taata valitsemalla haastateltavaksi aiheen kannalta tarkoituksenmukaisia ja sopi-

via henkilöitä sekä varmistamalla, että haastattelukysymykset ovat järkeviä, eivätkä esimerkiksi johdattelevia tai epäselviä. Suunnitellessani tutkimukseni haastattelukysymyksiä pyrin selventämään kysymyksiä muokkaamalla sanajärjestyksiä mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon. Muutamaan kysymykseen lisäsin myös apukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli tarvittaessa helpottaa haastateltavani vastaamista.

Myös Kvalen (2007) mukaan haastattelijan on tärkeää puhua selkeästi ja ymmärrettävästi. Haastattelukysymysten on oltava riittävän lyhyitä ja yksinkertaisia. Lisäksi haastateltavan on tärkeää herkistyä kuulemaan puheen sisällön lisäksi myös haastateltavan tarjoamia viivahteita ja merkityksiä. (Kvale 2007, 81-82.) Varmistaakseni kysymysteni ymmärrettävyyden pyrin tekemään haastattelukysymyksistä mahdollisimman selkeitä ja ei-johdattelevia. Haastattelurunkoa (liite 1) esittelen tarkemmin luvussa 5.3. Lisäksi pyrin kuuntelemaan tarkasti haastateltavien viestiä ja annoin heidän kertoa aiheesta rauhassa kaiken haluamansa. Kvale (2007) korostaa, että haastatteluista saatava tieto ei ole koskaan objektiivista, sillä tieto perustuu haastateltavien omiin subjektiivisiin näkemyksiin ja kokemuksiin tutkittavasta aiheesta. Haastattelututkimusten tulokset eivät myöskään ole yleistettävissä laajempaan joukkoon. (Kvale 2007, 86-87.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelumuotoisella aineistonkeruulla on kuitenkin useita etuja. Yksi niistä on haastattelun joustavuus esimerkiksi kyselylomakkeeseen nähden. Haastattelutilanteessa läsnä oleva haastattelijalla voi tarvittaessa korjata väärinymmärryksiä, toistaa kysymyksen tai yrittää esittää sen selkeämpää sanamuotoa käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74.) Haastatteluja tehdessäni huomasin, että käsite vuorovaikutusympäristö oli osalle opettajista vieras. Näin ollen oli tärkeää, että pystyin haastattelutilanteessa varmistamaan sen, että opettajat ymmärsivät käsitteen oikein. Myös käsite kommunikaatiossaan tukea tarvitseva oppilas oli tärkeä selventää ennen haastattelun alkua. Haastattelut sisälsivät myös tilanteita, joissa jouduin toistamaan kysymyksen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelun eduksi voidaan katsoa myös mahdollisuus valita tarkasti tutkimukseen osallistuvien joukko. Näin ollen tutkija saa haastateltavakseen vain henkilöitä, joilla todella on kokemusta, näkemystä ja tietoa tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Haastattelututkimuksen vastaamattomuusprosentti jää usein melko pieneksi, ja haastateltavat kieltäytyvät vain harvoin antamansa haastattelun käyttämisestä tutkimusaineistona.

Haastattelututkimuksen haittapuoliksi voidaan kuitenkin katsoa sen kalleus sekä aikaa vievyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74). Haastattelu tarjoaa myös haastateltavalle mahdollisuuden tuoda näkemyksiään ja antamiaan merkityksiään vapaammin kuin esimerkiksi lomakekysely (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35).

Brantlingerin ym. (2005, 202) mukaan tutkijan tulee myös varmistaa, että haastatteluiden tallentamiseen ja litterointiin käytettävä tekniikka on riittävää. Käytin haastatteluiden tallentamiseen ääninauhuria. Ennen ensimmäistä haastattelua opettelin käyttämään nauhuria hyvin. Lisäksi varmistin, että nauhurin paristoissa riittää virtaa koko haastattelun ajaksi. Mikäli nauhuri ei olisi jostain syystä toiminut, olin varautunut äänittämään haastattelut myös kännykän avulla. Siirsin äänitiedostot välittömästi haastatteluiden jälkeen tietokoneelleni, jotta haastattelut olisivat salasanasuojattuina eivätkä vahingossakaan tulisi poistetuksi ääninauhurin muistista ennen tallenteenottamista.

Eettisten näkökohtien huomioiminen on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistumisen on oltava täysin vapaaehtoista. Haastateltavan on tiedettävä, mihin hän antaa suostumuksensa. Lisäksi haastattelun luottamuksellisuus on turvattava, ja tutkijan on varmistuttava siitä, että haastateltavien antamat vastaukset eivät vääristy missään vaiheessa tutkimuksen kulkua. Tutkijan on jo suunnitteluvaiheessa pohdittava, kuinka tutkimus voi mahdollisesti vaikuttaa tutkittaviin henkilöihin ja mitä seurauksia tutkimukseen osallistumisesta voi heille olla. (Kvale & Brinkmann 2009, 63.) Tutkija on velvollinen suojelemaan tutkimukseen lupautuneen henkilön henkilöllisyyttä sekä pitämään tutkimukseen liittyvät paikkatiedot salassa (Brantlinger ym. 2005, 202; Heggen & Guillemin 2012, 472; Ryen 2004, 221). Tässä tutkimuksessa pyrin huomioimaan eettiset näkökohdat erittäin tarkasti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseni eettisyyttä pohdin tarkemmin luvussa 7.2.2.

### 5.3 Kohderyhmä ja aineiston kerääminen

Tässä tutkimuksessa selvitin erityisopettajien käsityksiä vuorovaikutusympäristön merkitystä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Koska tutkimukseni koski nimenomaan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevia oppilaita, ei kenen tahansa erityisopettajan haastatteleminen olisi ollut mielekästä (esim. Brantlinger ym. 2005, 202). Näin ollen kohdistin tutkimusotantani erityiskouluihin, joissa suuri osa oppilaista tarvitsee kommunikointiinsa jonkinlaisia erityisjärjestelyjä ja tukea. Haastattelemillani erityisopettajilla olikin kokemusta muun muassa vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten, autististen, monivammaisten ja muiden kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien ryhmien kanssa työskentelystä. Lisäksi rajasin haastattelemani erityisopettajat siten, että he kaikki työskentelivät perusasteen erityiskouluissa, eivätkä esimerkiksi ammatillisen koulutuksen puolella. Osa opettajista kertoi työskentelevänsä perusopetusikäisten ohella myös esiopetusikäisten oppilaiden kanssa. Lisäksi yksi opettaja työskenteli lisäopetusluokalla olevien oppilaiden kanssa. Haastattelemini opettajien kokemus erityisopettajan työstä ja kokemuksesta kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa vaihteli suuresti. Enimmillään kokemusta oli kertynyt 31 vuotta, vähimmillään puolestaan alle vuoden.

Tavoittelin haastateltavia tutkimukseeni kahdesta eri erityiskoulusta, jotka sijaitsivat eri kaupungeissa. Toisen koulun opettajille tutkimukseni ohjaaja laittoi sähköpostitse saatekirjeeni sekä tutkimuslupalomakkeen, ja pyysi ottamaan yhteyttä minuun, mikäli he olisivat halukkaita osallistumaan pro gradu -tutkimukseeni. Toisessa koulussa puolestaan eräs erityisopettajista toimi yhteyshenkilönäni ja antoi koulun erityisopettajien yhteystiedot. Näin pystyin lähettämään myös heille saatekirjeen ja tutkimuslupalomakkeen. Lähetin tutkimuslupalomakkeita ja saatekirjeitä yhteensä 12 erityisopettajalle. Tavoittelemistani opettajista yhdeksän vastasi haastattelupyyntööni, ja sovin haastatteluajan heidän kanssaan. Haastatteluun osallistuneiden lukumäärä kahden koulun välillä jakaantui siten, että toisesta koulusta osallistuneita oli kolme ja toisesta kuusi.

Tutkimukseni aineisto koostuu siis yhdeksän (N=9) erityisopettajan haastatteluista. Keräämällä aineiston kahdesta eri kaupungista varmistin sen, että vastauksissa eivät korostu vain tietyn koulun tai kaupungin tavat ja näkemykset. Haastattelun ajankohdan ja paikan sovin jokaisen haastateltavan kanssa henkilökohtaisesti, ja haastattelut toteutettiin touko- ja kesäkuussa 2016. Haastattelupaikkoina toimivat haastateltavien työpaikat tai muut erikseen sovitut rauhalliset tilat. Haastattelin jokaista haastateltavaa yhden kerran yksilöhaastatteluna. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 18 minuutista 48 minuuttiin. Kaikkien haastattelujen yhteiskesto oli neljä tuntia ja 31 minuuttia. Haastatteluiden keston vaikutti osaltaan esimerkiksi haastateltavan opettajan puhetyyli ja -nopeus. Toisaalta osalle opettajista haastattelun aihe oli tutumpi kuin toisille, jolloin aiheesta riitti enemmän kerrottavaa. Opettajat saattoivat esimerkiksi innostua kertomaan kokemuksiaan ja muistelemaan oppilaiden kanssa koettuja tilanteita.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemahaastattelussa keskeistä on edetä ennalta valittujen ja tutkimuksen teoriaosioon pohjautuvien teemojen mukaisesti. Olin valinnut tutkimushaastatteluuni neljä teemaa, joita olivat vuorovaikutusympäristö, osallisuus, vuorovaikutuskumppani sekä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät. Valitsin nämä haastatteluun teemoiksi, koska ne olivat tutkimukseni avainkäsitteitä, joiden avulla voisi saada monipuolisen ja kattavan kuvan erityisopettajien vuorovaikutusympäristöön liittyvistä näkemyksistä. Teemat etenivät haastattelurungossa (liite 1) edellä mainitussa järjestyksessä. Jokaiseen teemaan olin koonnut muutamia kysymyksiä siten, että vuorovaikutusympäristö-teemaan liittyviä kysymyksiä oli määrällisesti eniten. Varsinaisten teemojen lisäksi esitin haastattelun aluksi muutamia taustatietokysymyksiä sekä viimeisimpänä loppukysymyksiä. Taustatiedot-kohdassa kysyin esimerkiksi opettajan saamista koulutuksesta, lisäkoulutuksesta sekä työkokemuksesta. Loppukysymyksissä puolestaan selvitin esimerkiksi sitä, kokiko opettaja mahdollisen kommunikaatioon liittyvän lisäkoulutuksen tarpeelliseksi työnsä kannalta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 89) mukaan haastattelutilanteen äänittäminen ja haastattelijan mahdollisimman vähäinen muistiinpanojen tekeminen luovat haastattelutilanteeseen luontevuutta ja auttavat haastateltavaa rentoutumaan. Tallensinkin haastattelut äänittämällä ne ääninauhurilla, mutta pyrin tekemään muistiinpanoja mahdollisimman vähän. Kirja-

sin ainoastaan ylös joitakin tilanteen kannalta oleelliseksi katsomiani eleitä, joita haastattelutavat tekivät haastattelun aikana, kuten tuottivat tukiviittomia tai osoittivat jotakin.

Onnistuneessa haastattelutilanteessa haastattelijä on itse hyvin valmistautunut tilanteeseen ja perehtynyt tutkimuksen aiheeseen sekä tutkimustehtäviin. Ennen haastattelua haastattelijä yleensä esittelee hieman haastattelun tarkoitusta ja tutkimusprosessia. Haastattelun lopuksi puolestaan tulisi antaa haastateltavalle mahdollisuus esittää kysymyksiä haastateluun liittyen. (Kvale 2007, 81-82.) Olin perehtynyt tutkimusaiheeseeni kattavasti ennen haastatteluja, ja muodostanut tutkimukseni teoriataustaa, tutkimuskysymykset sekä tutkimustehtävän. Kerroin jokaisen haastattelun aluksi tutkimukseni aiheen sekä määrittelin lyhyesti kommunikoinnissaan tukea tarvitseva oppilas -käsitteen. Käsitteen selventämisellä halusin varmistaa, että puhumme haastateltavan kanssa samasta asiasta, joka vaikuttaisi luonnollisesti tutkimukseni luotettavuuteen. Lisäksi halusin luoda haastateltavalle varmuuden tunnetta kysymyksiini vastaamiseen. Käytin jokaisen haastateltavan kanssa samaa haastattelurunkoa ja esitin kysymykset samassa järjestyksessä. Taustatietokysymysten kohdalla jätin kysymyksen kysymättä, mikäli opettaja oli vastannut tähän selkeästi jo aiemmin. Nämä kysymykset koskivat esimerkiksi opettajan työkokemusta ja hänen kohtamiaan kommunikaatiohaasteita. Varsinaiset haastattelukysymykset esitin huolellisesti samassa järjestyksessä, vaikka opettaja olikin saattanut puhua samasta aiheesta jo aiemmin haastattelun aikana. Ottaessani aiheen ikään kuin uudelleen esille opettaja saattoi vielä täydentää aiemmin kertomaansa tai ottaa esille uusia näkökulmia aiheeseen. Saatoin myös esittää tarkentavia kysymyksiä, mikäli katsoin sen tarpeelliseksi esimerkiksi kovin suppean vastauksen vuoksi. Jokaisen haastattelun lopuksi kysyin vielä, olisiko haastateltavalla itsellään jotain kysyttävää, kommentoitavaa tai lisättävää tutkimukseni aiheeseen tai haastateluun liittyen.

## 5.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Analysoin erityisopettajien haastatteluista saamani aineiston käyttäen sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, joka sopii mo-



nenlaiseen laadulliseen tutkimukseen ja monenlaisen aineiston analysointiin. Keskeistä on se, että aineisto vastaa tarkoituksen mukaisesti tutkimuskysymyksiin (White & Marsh 2006, 27). Sisällönanalyysia käytetään määrittämään käsitteiden ja ilmausten läsnäoloa ja merkitystä tekstimuotoisessa aineistossa. Kyseessä on systemaattinen ja toistettavissa oleva menetelmä, jonka päämääränä on tiivistää tekstiin sisältyviä sanoja kategorioiksi. (Stan 2010, 225.)

Elo ja Kyngäs (2008, 110) toteavat, että kategorisointi voidaan suorittaa induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivinen kategorisointi tulee kysymykseen silloin, kun aiheesta on vähän aiempaa tietoa, eikä kategorioita voida johtaa aiemmasta tutkimustiedosta. Tällöin kategoriat johdetaan aineistosta. Heidän mukaansa deduktiivisessa sisällönanalyysissa puolestaan kategoriat johdetaan aiemmasta teorian tiedosta. Hsieh ja Shannon (2005, 1277) sen sijaan käyttävät aineistosta johdetusta kategorisointitavasta nimitystä tavanomainen (*conventional*) sisällönanalyysi. Teorialähtöistä analyysia he nimittävät puolestaan suunnatuksi (*directed*) sisällönanalyysiksi. Tässä tutkimuksessa käytin induktiivista eli tavanomaista sisällönanalyysia, sillä aiheesta on vähän aiempaa tutkimusta, eikä kategorioita ollut johdettavissa aiempien tutkimusten tuloksista. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin peruseriaatteena on tutkijan tulkintaa ja päättelyä vaativa käsitteiden mielekäs yhdisteleminen. Tutkija etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja saa näin vastauksen asettamaansa tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.)

Ensimmäinen vaihe sisällönanalyysia aloitettaessa on päättää, mikä tai mitkä asiat aineistossa kiinnostavat ja mitä halutaan saada selville (Cohen, Manion & Morrison 2011, 565). Tämä edellyttää luonnollisesti tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten tarkentamista (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12). Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli selvittää erityisopettajien käsityksiä vuorovaikutusympäristöstä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Tarkentavilla tutkimuskysymyksillä puolestaan halusin selvittää erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisista tekijöistä vuorovaikutusympäristö koostuu, kuinka toimiva vuorovaikutusympäristö kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa luodaan ja mil-

laisia merkityksiä erityisopettajat antavat vuorovaikutusympäristölle oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa.

Ennen aineiston varsinaista analysointia äänitiedostomuotoinen tutkimusaineisto on kirjoitettava auki eli litteroitava sana sanalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Litteroin tekemäni haastattelut kesäkuun 2016 aikana. Käytin litterointitekstin fonttina calibria ja fonttikokona kokoa 11. Tekstin riviväli oli 1,15. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli 66 sivua. Ruusuvuoren (2010, 425) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu siitä, mitä tutkija haluaa aineiston avulla selvittää. Jos tutkija on kiinnostunut haastattelussa esille tulevista asiasisällöistä, esimerkiksi äänenpainojen ja puhenopeuksien tarkka merkitseminen ei ole tarpeen. Koska olin tässä tutkimuksessa kiinnostunut nimenomaan haastateltavien kertomasta asiasisällöstä, en noudattanut hyvin yksityiskohtaista litterointitarkkuutta. Litteroin kuitenkin sekä tutkijan että haastateltavan puheenvuorot sanatarkasti sekä merkitsin selkeät tauot ja naurahdukset. Jätin litteroidusta tekstistä pois tutkijan myötäilevät hymähtelyt, koska niillä ei ollut merkitystä varsinaisen asiasisällön eikä analyysin tekemisen kannalta. Litteroinnin yhteydessä anonymisoin haastatteluun osallistuneet opettajat muuttamalla heidän nimensä nimimerkeiksi Ope1-Ope9. Numero ”Open” liitteenä muodostui opettajien haastattelu järjestyksestä. Lisäksi anonymisoin litteroinneista opettajien mainitsemia paikannimiä, koulun nimiä ja henkilöiden nimiä, joista haastateltavat opettajat olisi voinut tunnistaa. Kuulan (2006, 201) mukaan anonymisointia voidaan pitää ihmistieteellisen tutkimuksenteon perusoletuksena, jonka tavoitteena on ensisijaisesti suojella tutkimukseen osallistunutta henkilöä mahdollisilta jälkiseuraamuksilta. Litterointivaiheen jälkeen suoritin vielä kaikille haastatteluille tarkistuskuuntelun varmistaakseni litterointien oikeellisuuden.

Kun aineisto on litteroitu tekstimuotoon, seuraava vaihe on tutustua aineistoon ja perehtyä sen sisältöön (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Luin litteroimani haastattelut läpi huolellisesti useaan kertaan yrittäen sisäistää mahdollisimman hyvin haastattelujen sisällön. Olin myös perehtynyt haastatteluiden sisältöön jo litterointivaiheessa. Aineistoon tutustumisen jälkeen tutkijan tulee merkitä aineistosta ne asiat, jotka pitävät sisällään tutkimuskysymysten kannalta tärkeää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Analyysia varten valitaan analysointiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, ilmaus tai lause (Cohen ym. 2011, 565; White & Marsh 2006, 29). Valitsin tässä tutkimuksessa käyttämäkseni analysointiyksiköksi

ilmauksen, koska se mahdollisti sekä sanojen, lauseiden että pidempien ajatusten mukaan ottamisen tapauskohtaisesti.

Elon ja Kyngäksen (2008, 113) mukaan sisällönanalyysin tekemiseen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita tai sääntöjä. Tämän tutkimuksen aineistoa analysoidessani olen kuitenkin seurannut Tuomen ja Sarajärven (2009) aineistolähtöisen sisällönanalyysin ohjeita. Analysoin aineistoa jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla erikseen. Aloitin analyysin ensimmäisestä tutkimuskysymyksestäni, jossa halusin selvittää, millaisia tekijöitä erityisopettajien käsityksen mukaan vuorovaikutusympäristöön kuuluu. Alleviivasin tulostetuista litteroinneista ilmauksia, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Kirjoitin ilmaukset ylös ja merkitsin jokaisen ilmauksen kohdalle, mistä haastattelusta ilmaus oli peräisin, jotta voisin myöhemmin jäljittää ilmauksen helposti ja palata aineiston pariin tarpeen vaatiessa. Otin mukaan ilmauksia useamman eri haastattelukysymyksen vastauksista. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä analyysissä otin mukaan ilmauksia kysymyksistä ”Mitä käsite vuorovaikutusympäristö mielestäsi tarkoittaa?”, ”Mitä tekijöitä vuorovaikutusympäristöön mielestäsi kuuluu?”, ”Millainen vuorovaikutusympäristö koulunne on?”. Kahteen muuhun tutkimuskysymykseen etsin ilmaisuja laajemmin koko haastatteluaineistosta.

Kirjoitettuani ylös analyysin kannalta olennaiset ilmaukset redusoin eli pelkistin ilmaukset tiiviimpään muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Pelkistämisen jälkeen tein taulukon, jossa näkyivät sekä alkuperäinen että pelkistetty ilmaus. Tulostin taulukon ja leikkasin jokaisen ilmauksen omaksi suikaleekseen. Tämän jälkeen aloin ryhmitellä ilmauksia eli muodostaa niistä alaluokkia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan aineiston ryhmittelyssä keskeistä on käydä läpi tarkasti alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset ja etsiä niiden eroja sekä samankaltaisuuksia. Tässä vaiheessa palasin vielä useaan kertaan alkuperäisiin ilmauksiin varmistaakseni sen, että pelkistetty ilmaus oli oikein, eikä alkuperäisen ilmauksen sanoma ollut muuttunut. Ryhmittelyn jälkeen alaluokat nimetään niiden sisältöä kuvaavalla yleisemmällä käsitteellä. (emt.) Elon ja Kyngäksen (2008, 111) mukaan sisällönanalyysissä muodostettujen luokkien nimeämisessä tulisi pyrkiä siihen, että luokkien termit ovat peräisin aineistosta. Muodostamiani luokkia nimitessäni pyrinkin aineistolähtöiseen nimeämiseen. Taulukossa 1 olen kuvannut muutaman ilmauksen kohdalla pelkis-

tämistä sekä luokittelun etenemistä alaluokkiin, yläluokkiin ja lopulta pääluokkiin. Kaikki taulukon 1 ilmaukset ovat ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä, jonka yhdistävän luokan nimesin nimellä erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä.

**TAULUKKO 1.** Esimerkkejä ilmaisuista ja niiden pelkistämisestä sekä luokittelun etenemisestä kohti pääluokkia ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistys</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
”millanen kommunikointiympäristö me ollaan sen suhteen, että miten me annetaan aikaa”	Ajan antaminen	Ajan antaminen	Osaava vuorovaikutuskumppani	Sosiaaliset tekijät
”jos siellä joku aikuinen mietiskelee, että ihan turhaa tää harjoittelu, ei tuota tulosta, niin se vaikuttaa heti siihen millä tavalla saadaan ne oppilaat onnistumaan”	Aikuisten asenteet	Asenteet	Suvaitsevaisuus	Sosiaaliset tekijät
”miten rauhallinen se ympäristö on”	Rauhallinen ympäristö	Ärsykkeiden optimoiminen	Ympäristöön liittyvät tekijät	Fyysiset tekijät
”kaikilla niillä osallistujilla on niinkun siinä se tarvittava välineistö, jota ne tarvii siinä tilanteessa”	Tarvittava välineistö	Tarvittava välineistö	Kommunikointitapa ja -välineistö	Fyysiset tekijät

Alaluokkien muodostamisen jälkeen aineiston analysoinnissa edetään abstrahointiin. Abstrahoinnin tarkoituksena on käsitteellistää tutkimusaineiston ilmauksista saatua informaatiota sekä edetä kohti johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Suoritin abstrahoinnin yhdistämällä aiemmin muodostamistani alaluokista yläluokkia ja näistä edelleen pääluokkia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla alaluokista muodostui yhteensä viisi yläluokkaa, jotka olivat ihmiset, osaava vuorovaikutuskumppani, sosiaalinen hyväksyntä, ympäristöön liittyvät tekijät sekä kommunikointitapa ja -välineistö. Näistä muodostin edelleen kaksi pääluokkaa, jotka olivat sosiaaliset tekijät ja fyysiset tekijät. Lopulta pääluokat yhdistyivät yhdeksi kokoavaksi luokaksi eli yhdistäväksi luokaksi, joka ensimmäisen tutki-

muskyksymyksen kohdalla oli erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä. Kuviosta 2 on nähtävillä analyysin eteneminen ja luokkien muodostuminen ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.



**KUVIO 2.** Kategorioiden jakautuminen ja luokat ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitin erityisopettajien näkemyksiä toimivan vuorovaikutusympäristön luomisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Tässä tutkimuskysymyksessä etenin analyysia tehdessäni samojen vaiheiden kautta kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Alaluokkien muodostamisen jälkeen yhdistin ne seitsemäksi eri pääluokaksi. Pääluokat olivat oppilaan mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutuksellaan, oppilastuntemus, AAC-menetelmien ja välineistön hallinta, oppilaan kommunikointitaitojen kehittäminen, vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaidot, pyrkimys kommunikointiin ja pyrkimys ymmärtää toista. Näistä pääluokista muodostin kaksi yläluokkaa, jotka olivat oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen sekä

kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan näkeminen tasavertaisena vuorovaikutuskumppaniksi. Yhdistävän luokan nimesin otsikolla erityisopettajien näkemyksiä toimivan vuorovaikutusympäristön luomisesta. Kuviossa 3 on kuvattu analyysin eteneminen ja luokkien muodostuminen tämän tutkimuskysymyksen kohdalla.



**KUVIO 3.** Kategorioiden jakautuminen ja luokat toisessa tutkimuskysymyksessä.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitin erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden

tukemisessa. Myös tämän tutkimuskysymyksen kohdalla käytin analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Muodostin pelkistämistäni ilmaisuista yhteensä kolmeitoista alaluokkaa. Näistä alaluokista puolestaan muodostin viisi yläluokkaa, joita olivat itsensä ilmaiseminen, oppilaan kommunikoinnin merkitys, vaikutus oppilaan kommunikointiin ja vuorovaikutukseen, arjessa ja yhteiskunnassa toimiminen sekä osallisuuden mahdollistavat tekijät. Pääluokiksi muodostuivat kommunikointi ja vuorovaikutus sekä osallisuus. Yhdistävän luokan nimesin otsikolla erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä. Analyysin kulku on nähtävissä kuviossa 4.



**KUVIO 4.** Kategorioiden jakautuminen ja luokat kolmannessa tutkimuskysymyksessä.

Tässä luvussa olen kuvannut tutkimukseni analyysiluokkien muodostumista sekä analyysi-prosessin etenemistä. Seuraavassa luvussa (luku 6) keskityn kuvaamaan tutkimukseni tuloksia.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen erityisopettajien käsityksiä siitä, millaisia tekijöitä vuorovaikutusympäristöön kuuluu. Toisessa alaluvussa tarkastelen erityisopettajien näkemyksiä toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Kolmas alaluku puolestaan käsittelee erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa.

### 6.1 Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä

Selvittäessäni erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä halusin samalla selvittää, millaiseksi erityisopettajat ylipäänsä mieltävät käsitteen vuorovaikutusympäristö, ja mitä kaikkea he kokevat siihen kuuluvan. Pyytäessäni haastattelun alkupuolella kertomaan mitä vuorovaikutusympäristö haastateltavani mielestä tarkoittaa, osa opettajista ilmaisikin pientä epävarmuutta termin suhteen. Esimerkiksi Ope9 aloitti kertomaan näkemyksiään vuorovaikutusympäristöstä näin:



*Mä en ole varma, että ymmärränkö mä ton sinun käyttämän termin sillä lailla kun sinä sen ymmärrät. Mulle vuorovaikutusympäristö on se, mikä luodaan niin kun kahden ihmisen välille. (Ope9)*

Haastatteluiden aikana erityisopettajat käyttivät välillä vuorovaikutusympäristö-termin tilalla korvaavia käsitteitä, kuten kommunikointi- tai kommunikaatioympäristöä. Myös tämä antaa viitteitä siitä, ettei vuorovaikutusympäristö käsitteenä ollut kaikille opettajille täysin tuttu tai käyttöön vakiintunut. Lisäksi tämän voidaan katsoa kertovan siitä, että erityisopettajat kokivat kommunikoinnin liittyvän olennaisena osana vuorovaikutusympäristöön. Kommunikointi ja vuorovaikutus voivat myös puhekielessä toimia päällekkäisinä käsitteinä.

Erityisopettajien näkemykset vuorovaikutusympäristön tekijöistä jakautuivat sosiaalisiin ja fyysisiin tekijöihin. Osa opettajista korosti enemmän sosiaalisia tekijöitä, kuten vuorovaikutuskumppania ja hänen osaamistaan ja toimintaansa vuorovaikutustilanteessa. Osa erityisopettajista sen sijaan keskitti enemmän fyysisiin tekijöihin, kuten tilanteessa käytettäviin kommunikointimenetelmiin ja – laitteisiin ja tilaan, jossa vuorovaikutustilanne tapahtuu. Kaikki opettajat toivat kuitenkin haastattelun aikana vuorovaikutusympäristöstä esille niin sosiaalisia kuin fyysisiäkin ulottuvuuksia.

Haastatteluissa esille tullessiin sosiaalisiin vuorovaikutusympäristön tekijöihin kuuluivat opettajien maininnat tilanteessa olevista ihmisistä, kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutuskumppanista ja hänen osaamisestaan ja toimimisestaan vuorovaikutustilanteessa sekä vuorovaikutuskumppanin suvaitsevaisuudesta erilaisuutta kohtaan. Kaikki haastattelemani erityisopettajat toivat haastattelun aikana useaan kertaan esille vuorovaikutusympäristön sosiaalisen puolen.

Opettajien mainitsemia ihmisiin liittyviä tekijöitä yleisesti olivat vuorovaikutustilanteessa olevat ihmiset ja heidän väliset suhteensa. Opettajat kertoivat esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisten suhteiden vaikuttavan molempien osapuolten toimintaan vuorovaikutustilanteessa. Tämän vuoksi yksi opettajista kertoikin tietoisesti panostaneensa oppilassuhteisiin ja pohtineensa omaa rooliaan aikuisena vuorovaikutustilanteissa. Tämän lisäksi ihmisiin

liittyvänä tekijänä opettajat mainitsivat tilanteessa olevien aikuisten ja oppilaiden lukumäärä. Erityisopettajien mukaan se, että opetustilanteessa on paljon ammattihenkilöstöä ja pieni määrä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevia oppilaita vaikuttaa vuorovaikutusympäristöön. Aikuisten runsas määrä ja pieni oppilasryhmä mahdollistavat oppilaiden yksilöllisemmän huomioon. Tämän koettiin myös olevan tekijä, mikä erottaa erityiskoulut ja niiden opetusryhmät selkeästi muista kouluista. Seuraavassa aineistolainauksessa yksi erityisopettajista kuvailee opettamansa luokan henkilöstön ja oppilaiden lukumäärää.

*Sit ohjaajia on niinku paljon elikkä me ollaan aina yks yhteen, et kun meillä on kuus oppilasta, niin minä oon luokassa ja sit viis ohjaajaa. Et siinä on niin kun tää sosiaalinen ympäristö on myös erilainen. (Ope3)*

Osaavan vuorovaikutuskumppanin keskeisimmiksi taidoiksi vuorovaikutusympäristön kannalta mainittiin ajan antaminen, läsnäolo tilanteessa ammattitaito sekä eleiden ja ilmeiden käytön merkitys. Ajan antamisessa ja läsnäolossa opettajat näkivät tärkeänä oppilaan viestin kuulemisen, uudelleen kysymisen sekä sen, että vuorovaikutuskumppani ei vaikeasakaan tilanteessa yritä arvata oppilaan viestiä. Seuraavassa aineistolainauksessa Ope6 kuvailee vuorovaikutuskumppanilta toivottavaa menettelytapaa.

*Et jos ei se ite ymmärrä niin tavallaan antaa aikaa sille ja kysyy niin monta kertaa, että tulee ymmärretyksi tai pyytää apua joltain toiselta, et hei mitä tällä on asiaa et en saa, en ymmärrä. (Ope6)*

Haastattelemieni erityisopettajien mukaan eleet ja ilmeet voivat toimia jopa pääasiallisina kommunikaatiomuotoina viestittäessä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Opettajien mukaan heidän opettamansa oppilaat ovat erittäin taitavia aistimaan tilanteita ja lukemaan viestejä aikuisen kasvoilta. Eleiden ja ilmeiden merkityksen nähtiin jopa korostuvan kommunikoitaessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Seuraavassa aineistolainauksessa yksi opettajista kuvailee eleiden ja ilmeiden tärkeyttä kommunikoitaessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.

*Sormet kun viitotaan, ja just ne kulmakarvatkin voi niin kun voi olla hyvin joskus hyvin tärkeessä roolissa siellä kommunikointiympäristössä. (Ope3)*

Ammattitaidon nouseminen esiin erityisopettajien haastatteluissa on ymmärrettävää, sillä opettajat kohtaavat kommunikaatiossaan tukea tarvitsevia henkilöitä nimenomaan ammatinsa puolesta. Ammattitaitoon katsottiin kuuluvan erityisesti taito käyttää tarvittavia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvän koulutuksen saaminen sekä kokemus kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimisesta. Taitojen lisäksi yksi erityisopettajista mainitsi, että kumppanilla tulee olla motivaatiota puhetta tukevien ja korvaavaan kommunikointimenetelmien käyttöön. Lisäksi erityisopettajien näkemyksen mukaan opettajan tuli tietää henkilökohtaisesti mitä kommunikaatiotapaa kukin oppilas käyttää.

Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi erityisopettajat mainitsivat sosiaaliseen vuorovaikutusympäristöön kuuluvina tekijöinä suvaitsevan ja kannustavan ilmapiirin sekä opettajien ja muiden tilanteessa olevien aikuisten viestimät asenteet. Ympäristön osoittama sosiaalinen hyväksyntä kommunikaatiovaikeuksia kohtaan nähtiin siis tärkeänä. Keskiöön nousivat vuorovaikutuskumppanin suhtautuminen kommunikaatiovaikeuksiin ja asenteet kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin tukemista kohtaan. Hyvän ja vuorovaikutusta tukevan ilmapiirin luomisen koettiin usein olevan opettajan vastuulla.

Fyysisistä vuorovaikutusympäristön tekijöistä erityisopettajat mainitsivat kommunikointitavan ja -välineistön sekä yleisemmin ympäristöön liittyviä tekijöitä. Kommunikointitapoihin ja -välineistöön kuuluvia vuorovaikutusympäristön tekijöitä olivat oppilaan tarvitsemat apuvälineet sekä käytettävät kommunikointimenetelmät. Opettajat korostivat tarvittavan välineistön läsnäoloa tilanteessa kommunikaation mahdollistamiseksi. Heidän mukaansa tarvittavan välineistön, kuten kommunikointikansion kulkeminen oppilaan mukana olisikin tärkeää hänen kommunikointinsa mahdollistamiseksi. Tämän lisäksi kommunikaatiota tukevan välineistön tuli olla toimivaa ja vastata tarpeita tilanteen mukaisesti.

Erityisopettajien mukaan oli tärkeää, että ympäristön aistiärsykkeet on optimoitu oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseksi. Ympäristön rauhallisuus, selkeys ja esteettömyys nähtiin tärkeiksi fyysisen vuorovaikutusympäristön tekijöiksi. Lisäksi vuorovaikutusta tukeviksi ympäristötekijöiksi mainittiin muun muassa toimivat tilat ja niiden

sallimat eriyttämismahdollisuudet sekä strukturoitu työjärjestys. Haastattelemani erityisopettajat toivat myös esiin yleisemmin sen, että tilan tulee tukea vuorovaikutusta, ja että kaikki asiat tilassa vaikuttavat vuorovaikutukseen. Erityisopettajien näkemys siitä, että kaikki ympäristössä oleva vaikuttaa vuorovaikutukseen voidaan katsoa omalta osaltaan kertovan siitä, kuinka laaja ja kattava käsite vuorovaikutusympäristö on.



**KUVIO 5.** Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön tekijöistä.

Kuviossa 5 olen havainnollistanut erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöön liittyvistä tekijöistä. Kuvion vasemmalla puolella näkyvät vuorovaikutusympäristön sosiaaliset tekijät, oikealla puolestaan fyysiset tekijät. Sosiaalisten ja fyysisten tekijöiden välisellä kaksipäisellä nuolella olen kuvannut, sitä, että sosiaaliset ja fyysiset tekijät eivät ole toisistaan erillisiä, vaan molemmat vaikuttavat vuorovaikutusympäristöön yhdessä ja yhtäaikaaisesti. Sosiaaliset ja fyysiset tekijät vaikuttavat myös toinen toisiinsa. Esimerkiksi mikäli vuorovaikutuskumppani on osaava ja ammattitaitoinen, hän todennäköisesti osaa käyttää kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön kommunikointitapaa. Toisaalta kommu-

nikointivälineistön saatavuuden ja toimivuuden voidaan katsoa mahdollistavan onnistuneen kommunikointitilanteen toteutumisen ja kommunikointitavan käyttämisen.

## 6.2 Toimivan vuorovaikutusympäristön rakentaminen

Haastattelemi erityisopettajat toivat erittäin kattavasti ja monipuolisesti esille näkökulmia toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Selkeinä pääteemoina opettajien näkemyksissä korostuivat oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen sekä oppilaan näkeminen tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina. Oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisella katsottiin voitavan edistää vuorovaikutuskumppanin kommunikaatiotaitojen, oppilaan vaikutusmahdollisuuksien, oppilaan kommunikaatiotaitojen kehittämisen, AAC-menetelmien ja välineistön hallinnan sekä oppilastuntemuksen avulla. Opettajat näkivät tärkeänä myös kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan näkemisen tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina. Tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina näkemisestä puhuessaan he keskittyivät korostamaan pyrkimystä kommunikoida oppilaan kanssa sekä ymmärtää häntä.

### Oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen

Erityisopettajien mukaan yksi tärkeä tekijä onnistuneen vuorovaikutusympäristön rakentamisessa ovat vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaidot. Opettajien näkemyksen mukaan vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaidoilla on keskeinen merkitys myös oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen kannalta. Opettajat kokivat, että tärkeitä vuorovaikutustaitoja olivat herkkyyys, läsnäolo tilanteessa, spontaanius ja ajan antaminen. Vuorovaikutuskumppanin tuli olla herkkä huomaamaan oppilaan pienetkin vuorovaikutusaloitteet ja valmiina reagoimaan niihin tarkoituksenmukaisesti. Kumppanin tuli olla tilanteessa läsnä loppuun asti ja kokonaisvaltaisesti. Erityisopettajien mukaan spontaanit ja luonnolliset tilanteet olivat usein hedelmällisimpiä onnistuneen vuorovaikutuksen ja oppilaan oman kommunikaation kannalta. Näissäkin tilanteissa vuorovaikutuskumppanin

katsottiin tarvitsevan herkkyyttä havaita vuorovaikutusaloitteita ja heittäytyä spontaaniin tilanteeseen. Ajan antaminen oppilaan ilmaisulle ja vastaamiselle nähtiin erittäin tärkeäksi. Samalla ajan puute ja kiire koettiin suureksi koulumaailmaa ja koko nyky-yhteiskuntaa leimaavaksi ongelmaksi. Opettajat ilmaisivatkin toiveensa kiireen vähenemisestä koulutyössä, jotta jokaista lasta olisi mahdollista kuulla entistä enemmän. Ope1 kuvaa ajatuksiinsa asiasta näin:

*Varmaan ehkä se isoin kysymys on siinä tota ajassa. Et unohettas vähän tätä suorittamista ja ois niin ku aikaa kohata niitä lapsia. (Ope1)*

Yhtenä vuorovaikutuskumppanilta vaadittavana ominaisuutena erityisopettajat näkivät myös selkeän kielenkäytön. Osa erityisopettajista käytti myös termiä selkokieli kuvatesaan puhetapaansa, jolla he tietoisesti mukauttavat kommunikaatiotaan ollessaan vuorovaikutuksessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Opettajat kertoivat hidastavansa puherytmiaan ja jopa elehdintäänsä. Lisäksi he pyrkivät ilmaisemaan asiansa yksinkertaisella tavalla ja ilman turhia sivulauseita. Asian selittämistä monella tapaa ei nähty tuloksellisena, vaan opettajat kertoivat mieluummin varmistavansa oppilaansa ymmärryksen kysymällä.

Toimivan vuorovaikutusympäristön luominen koettiin myös oppilaskohtaiseksi asiaksi. Opettajat painottivat oppilastuntemuksen tärkeyttä, jotta vuorovaikutuskumppani olisi mahdollisimman hyvin selvillä oppilaan kokonaistilanteesta. Siitä, voiko oppilas itse vaikuttaa vuorovaikutusympäristöön opettajat esittivät eriäviä mielipiteitä. Osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaan vaikutusmahdollisuudet riippuvat suuresti oppilaan kyvyistä, iästä ja kehitystasosta. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että vaikuttamaan pystyvän oppilaan tulisi olla aktiivinen ja rohkea. Toisaalta osa opettajista totesi oppilaan ehdottomasti voivan vaikuttaa ja vaikuttavankin aina vuorovaikutusympäristöön riippumatta siitä, millaiset hänen kykynsä ja taitonsa olivat. Monet opettajista toivatkin esille sen, että oppilaalle on annettava mahdollisuus vaikuttaa vuorovaikutusympäristöönsä. Vuorovaikutuskumppanin tulee kuunnella oppilaan näkemyksiä ja oppilaalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa tilanteeseen. Erityisopettajien mukaan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle oppilaalle voidaan esimerkiksi antaa mahdollisuus vaikuttaa käyttämänsä kommunikaatiokansion sisältöön. Osa opettajista myös kertoi pyrkivänsä kysymään oppilaiden omia mielipiteitä itseään koske-

vissa asioissa ja rohkaisemaan heitä mielipiteidensä ilmaisuun ja ajatuksiensa kertomiseen kaikissa tilanteissa.

Mahdollisimman toimivien vuorovaikutustilanteiden aikaansaamiseksi erityisopettajat näkivät tärkeänä oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että oppilaat oppisivat kommunikoimaan eri ihmisten kanssa vaihtelevissa tilanteissa ja ympäristöissä. Yksi opettajista totesi, että oppilaan kommunikaatiotaitojen vahvistamisen kannalta olisi myös tärkeää, että vuorovaikutuskumppani ei ymmärrä oppilasta liian helposti. Sen sijaan vuorovaikutuskumppanin tulisi vaatia oppilaalta kommunikaatiota ja vaikkapa kommunikaatiomenetelmän käyttöä. Opettajat kertoivat pyrkivänsä kehittämään oppilaan vuorovaikutustaitoja tarjoamansa vuorovaikutusmallin avulla. Aikuisten tarjoaman vuorovaikutusmallin lisäksi opettajat näkivät erittäin tärkeänä toisilta lapsilta saadun mallin. Toisten lasten läsnäolon nähtiin myös innostavan lapsia kommunikoimaan enemmän ja monipuolisemmin. Ope4 kuvaa vaikeasti kehitysvammaisten oppilaidensa reaktiota toisten lasten läsnäoloon näin:

*Koska kyllä ne lapset kattoo myös missä on muita lapsia. Ja muita oppilaita ja siinä tulee sit, saattaa tulla spontaania vokalisaatiota, äänenkäyttöä semmosessa tilanteessa sillä tavalla mitä ei välttämättä strukturoidussa opis- opetus- ja oppituntitilanteessa välttämättä tule. (Ope4)*

Toisaalta vertaisilta saadussa mallissa ja mallioppimisessa nähtiin myös olevan omat ongelmansa. Monet opettajista painottivatkin mallioppimisessa ”terveen lapsen mallia”, joka erityiskouluilla on melko vähäistä. Ope2 kuvaa seuraavassa aineistolainauksessa ongelmaa, joka homogeenisestä oppilasaineksesta koostuvilla erityisluokilla voi syntyä.

*No mä jotenki aattelen, että tällä hetkellä niin Suomessa aika paljon, vaikka puhutaan inklusiosta ja tällasesta niin kuitenkin tehdään niitä ryhmiä, että autistiluokat ja sitten on tällaset hoidolliset oppilaat samassa luokassa, mutta tuota silloin sieltä puuttuu semmonen niinkun, varsinkin jos jaotellaan että pienet autistit ja isot autistit esimerkiks, ni sieltä puuttuu semmonen malli. Ja jotenki mä aattelen, että niitten ryhmien pitäis olla niinku semmosia sekalaisempia, heterogeenisempia. (Ope2)*

Vertaisvuorovaikutuksessa tapahtuva mallioppiminen koettiin tehokkaaksi tavaksi oppia. Muutama opettaja toikin esille ajatusta siitä, että mallioppiminen olisi hedelmällisintä erikäisten oppilaiden kesken. Ope2 jatkaa ajatustaan heterogeenisemmistä luokista näin:

*Että sitte kun siellä olis isot ja pienet sekasi, niin ne isot jo on oppinu vuosien aikana sen, että miten koulussa ollaan ja mitä siellä saa tehdä, mitä ei, niin he oppii kuitenkin tosi paljon mallin avulla. (Ope2)*

Vuorovaikutusmallin lisäksi oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämisessä olennaisina asioina nähtiin motivaatio ja kannustaminen vuorovaikutukseen. Opettajien mukaan ilmapäärin vuorovaikutustilanteessa tuli olla kannustava ja rohkaiseva. Lisäksi onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa toiminta on oppilaan mielestä mukavaa ja motivoivaa. Näissä tilanteissa opettajat toivoivat voivansa jättää akateemiset tavoitteet vähemmälle ja pystyvänsä keskittymään enemmän sellaiseen toimintaan, joka motivoi oppilasta vuorovaikutukseen.

#### Oppilaan näkeminen tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina

Toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisen kannalta erityisopettajat näkivät tärkeänä sen, että kommunikoinnissaan tukea tarvitseva oppilas nähdään tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina hänen erityistarpeistaan tai vammoistaan huolimatta. Erityisopettajien mukaan vuorovaikutuskumppani voi osoittaa tasavertaisena näkemistä pyrkimällä kommunikaatioon oppilaan kanssa. Ensimmäinen askel kommunikaatiopyrkimykseen on kontaktin luominen oppilaaseen. Opettajat kertoivat hakevansa kontaktia ja vuorovaikutusyhteyttä oppilaaseen muun muassa asettumalla hänen kanssaan samalle tasolle tai koskettamalla häntä. Yksi opettajista kuvasi vuorovaikutusaloitteen tekemistään kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa näin:

*Sillä tavalla pyrin alottamaan sen vuorovaikutustilanteen, että saadaan, saadaan yhteys toistemme välille siinä ja tää henkilö, henkilö kokee, että mä oon nyt kiinnostunu hänen kanssa kommunikoimaan. (Ope4)*

Erityisopettajien mukaan kommunikaation oppilaan kanssa tulee olla suoraa, eikä esimerkiksi avustajan välityksellä tapahtuvaa. Avustajan tai muun henkilön välityksellä tapahtuvan kommunikoinnin ja avustajalle puhumisen kerrottiin olevan hyvin tavallista kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden kanssa kommunikointiin tottumattomille ihmi-



sille. Erityisopettajat myönsivätkin sen, että kommunikaatiotilanteet vaativat tilanteeseen tottumattomalta ihmiseltä rohkeutta. Yksi haastattelemistani opettajista kuvasti hyvää vuorovaikutuskumppania näin:

*No rohkea. Koska jos pelkää, mikä on aika yleistä. Vieraat ihmiset, jotka ei oo tavannu tällast henkilöä, niin aika usein pelkää suorastaan. Tai lähetään siitä, että puhuu sille ihmiselle. Ei puhu sille avustavalle henkilölle, vaan puhuu suoraan sille ihmiselle. (Ope6)*

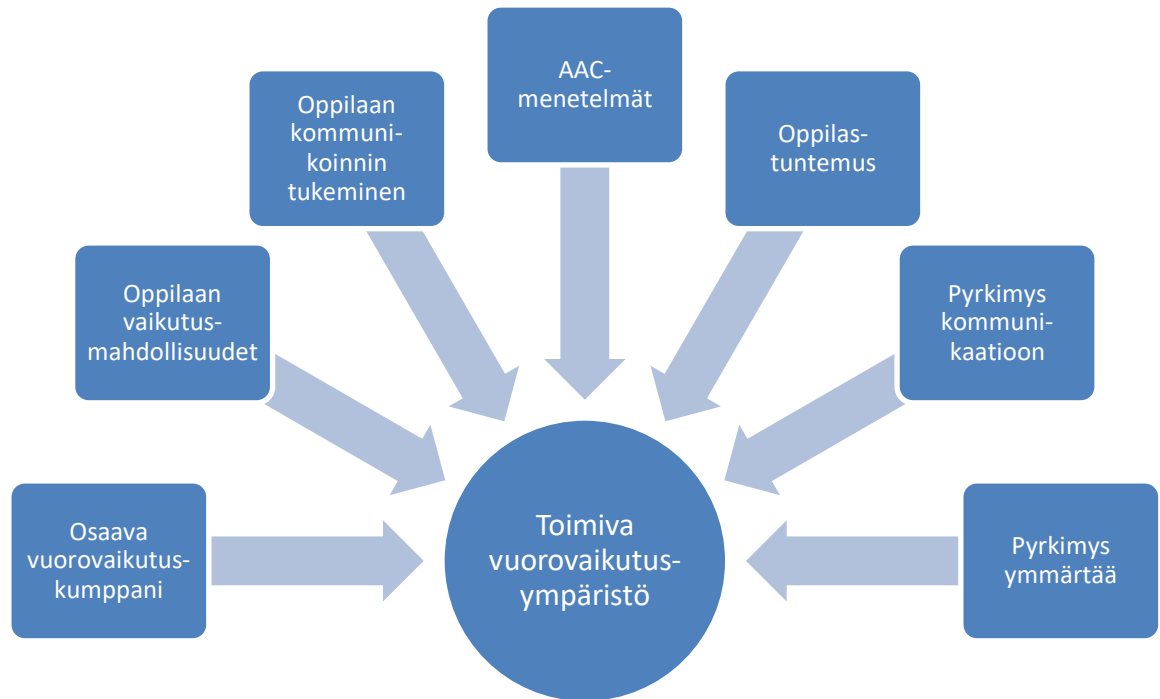
Kommunikaatioon pyrkimisen ohella erityisopettajat näkivät tasavertaiseksi vuorovaikutuskumppaniksi hyväksymistä osoittavana tekijänä pyrkimyksen ymmärtää kommunikointitukea tarvitsevaa vuorovaikutuskumppania. Opettajat kuvailivat muutamia menettelytapoja, joiden avulla vuorovaikutuskumppani voi pyrkiä ymmärtämään kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaa henkilöä. Ymmärryksen varmistaminen mahdollisissa epäselvissä tilanteissa nähtiin tärkeänä. Opettajien mukaan vuorovaikutuskumppanin tulisi kysyä kysymys uudestaan tai pyytää henkilöä toistamaan viestinsä, mikäli ei ole varma siitä, ymmärsikö hän toisen sanoman oikein. Tarvittaessa tilanteeseen voi myös pyytää avuksi kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaa oppilasta paremmin ymmärtävän henkilön. Tilanteen vieminen loppuun asti nähtiin kuitenkin ensiarvoisen tärkeäksi.

Opettajat näkivät myös tärkeäksi sen, että vuorovaikutuskumppani ei saa arvata kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan viestiä. Erityisopettajien näkemyksen mukaan vuorovaikutuskumppanin tuli antaa oppilaalle tilaa kommunikoida omalla tavallaan. Kumppanin ei tule missään tilanteessa sanoa viestiä tai tehdä mitään toisen puolesta. Osa opettajista tosin myönsi tämän olevan asia, joka ei aina suju kuten pitäisi. Seuraavassa aineistolainassa Ope7 kertoo näkemyksensä asiasta.

*Et siinä on niin meillä aikuisilla kun oppilailta varmaan opettelua, ettei arvata mitä toinen on sanomassa, vaan annetaan sen sanoo ensin, ja sitten täydennetään kysymyksillä, jos tarvii. Että tarkotitko näin ja näin, että ymmärsin sinun kertoman tällä tavalla. (Ope7)*

Kuten edellä olevasta Ope7:n aineistolainauksesta huomataan, opettajat antoivat usein konkreettisia toimintaehdotuksia tilanteisiin, joissa vuorovaikutuskumppani ei ymmärrä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön viestiä. Opettajat kehottivat vuorovaiku-

tuskumppania pyytämään rohkeasti toistamaan viestin sekä tarvittaessa pyytämään apua kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaa henkilöä paremmin ymmärtävältä ihmiseltä.



**KUVIO 6.** Erityisopettajien näkemyksiä toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisesta.

Kuvioon 6 olen kuvannut tekijöitä, joilla erityisopettajien mukaan on merkitystä, kun rakennetaan toimivaa vuorovaikutusympäristöä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Osa opettajien kuvaamista toimivan vuorovaikutusympäristön elementeistä liittyy vahvasti vuorovaikutuskumppaniin ja hänen toimintaansa. Osa puolestaan liittyy kommunikoinnissaan tukea tarvitsevaan oppilaaseen ja hänen mahdollisuuteensa kommunikoida ja vaikuttaa kommunikoinnillaan.

### 6.3 Vuorovaikutusympäristön merkitys oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa

Erityisopettajat näkivät yksimielisesti vuorovaikutusympäristöllä olevan tärkeä merkitys oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Merkityksen nähtiin ulottuvan sekä yksilön omaan elämään että yhteiskunnalliselle tasolle. Vuorovaikutusympäristön ja sen laadun koettiin vaikuttavan niin oppilaan kommunikointiin ja vuorovaikutukseen kuin osallisuuteenkin.

#### Oppilaan mahdollisuus ilmaista itseään

Kertoessaan vuorovaikutusympäristön merkityksestä oppilaan kommunikoinnin kannalta, erityisopettajat kuvailivat vuorovaikutusympäristön voivan mahdollistaa oppilaan itseilmaisun. Erityisesti oppilaalle sopivan kommunikaatiomenetelmän ja sen käyttämisen nähtiin olevan ensiarvoisen tärkeää. Opettajat kertoivat, että toimiva kommunikointimenetelmä on ikään kuin oppilaan kieli, jonka avulla hän voi kertoa ajatuksiaan sekä ilmaista oman tahtonsa. Yksi opettajista kuvaili, että menetelmän avulla oppilaaseen voi ylipäättään saada kontaktin. Varsinkin tarkemmassa ja monipuolisemmassa ilmaisussa opettajat ajattelivat menetelmän käytön olevan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle oppilaalle erittäin tärkeää. Menetelmän, ja sitä kautta ilmaisuväylän merkitys nähtiin yksimielisesti oppilaan elämässä erittäin suurena, puheen kaltaisena asiana. Seuraavassa aineistolainauksessa Ope4 kuvailee toimivan kommunikointimenetelmän merkitystä.

*Voit kuvitella että jos sinulta otetaan yhtäkkiä niin tuota puhe pois. Niin minkälaiseks se vuorovaikutustilanne siinä syntyy että tuota. Sen tajuaa oikeestaan vasta sitte kun ois paljon asiaa ja sulla ei oookkaan yhteistä, yhteistä välinettä tai menetelmää kuinka olla vuorovaikutuksessa. (Ope4)*

Yksi opettajista nosti puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien vahvuksista puhuttaessa esille myös ihmisoikeudellisen näkökulman.

*No tota se justiaa, että kaikilla ois niin kun jos aatellaan ihmisoikeuksia, ni kaikilla pitäis olla oikeus kommunikaatioon. Niin eihän sitä voi riistää, riistää keltään, että se on just hienoa, että on näitä erilaisia menetelmiä kehitetty ja koko ajan niitä varmaan tulee uusia. (Ope2)*

Puhetta tukevan tai korvaavan kommunikaatiomenetelmän ollessa erittäin suuressa merkityksessä vuorovaikutusympäristössä, koettiin oppilaiden käytössä olevien teknologiaavusteisten kommunikaatiolaitteiden toiminta myös erittäin tärkeäksi osaksi vuorovaikutusympäristöä. Laitteen toiminta nähtiin edellytyksenä itseilmaisun toteutumiseksi, ja opettajat kuvasivatkin laitteen toiminnan olevan suorassa yhteydessä siihen, kommunikoi oppilas kyseisessä tilanteessa vai ei. Yksi haastattelemistani opettajista kertoi kommunikointilaitteen toiminnan tärkeydestä näin:

*Jos jos vaikka tietokone pimenee, niin se tarkoittaa, et sä et tänään paljon puhu. (Ope7)*

Oppilaan mahdollisuus itsensä ilmaisemiseen nähtiin erittäin merkityksellisenä. Haastattelun aikana erityisopettajat toivat myös esille kokemuksiaan ilmaisutavan puuttumisen seurauksista oppilaan käytöksessä. Yksi haastattelemistani erityisopettajista kuvasi tilannetta näin:

*Yleensä se näkyy aggressiona, jos ei tule ymmärretyksi, niin haetaan semmosta, että tulis kuitenkin ymmärretyks. (Ope7)*

Opettajat kertoivat ilmaisutavan puuttumisen lisäävän aggressiivista käyttäytymistä ja syrjäytymiskokemuksia sekä turhauttavan oppilaita. Tämä vuoksi toimivan ilmaisutavan löytäminen jokaisella oppilaalla koettiin tärkeäksi.

### Oppilaan kommunikoinnin merkitys

Oppilaan itseilmaisun mahdollistumisen lisäksi erityisopettajat kertoivat, että vuorovaikutusympäristö vaikuttaa siihen, onko oppilaan kommunikointi merkityksellistä. Vuorovaikutusympäristössä olevien ihmisten tulisi huomioida oppilaan vähäisetkin vuorovaikutusaloitteet ja vastata niihin herkästi. Tämä vaatii sen, että oppilaan vuorovaikutuskumppanin on tiedostettava ja tunnistettava oppilaan aloitteet, vaikka ne olisivat hyvinkin pieniä. Herkkä vastaaminen ja vahvistaminen esimerkiksi kehulla tai kannustavalla eleellä tukevat erityisopettajien mukaan oppilaan kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä lisäävät vuorovaikutusaloitteita.

Erityisopettajien mukaan keskeistä oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisessa on myös se, että oppilas itse kokee kommunikointinsa merkitykselliseksi. Vuorovaikutusympäristössä olevien aikuisten tulisi osoittaa olevansa kiinnostuneita oppilaan viestistä ja halukkaita kuuntelemaan häntä. Vahvistamalla pieniäkin kommunikaatio- ja vuorovaikutusaloitteita erityisopettajat kertoivat luovansa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle oppilaalleen tietoisuutta siitä, että hänen kommunikoinnillaan on merkitystä, ja että hän voi sen avulla vaikuttaa tilanteeseen. Erityisopettajien kokemuksen mukaan se, että oppilas kokee kommunikointinsa merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi lisää puolestaan hänen kommunikointiyrityksiään. Tunnetta siitä, että kommunikoinnilla on merkitystä, erityisopettajat kertoivat luovansa antamalla oppilaalle mahdollisuuden tulla kuulluksi kaikissa tilanteissa. Opettajat kuvailivat antavansa oppilaan ilmaisulle ja keskustelussa mukana olemiselle aikaa ja tilaa. Erityisopettajien näkemyksen mukaan myös rauhallinen vuorovaikutusympäristö oli keskeinen tekijä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin ja kuulluksi tulemisen mahdollistamisessa.

#### Vuorovaikutusympäristön merkitys oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoihin

Erityisopettajien näkemyksen mukaan vuorovaikutusympäristöllä on keskeinen merkitys kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen kannalta. Heidän mukaansa vuorovaikutusympäristö vaikuttaa keskeisesti siihen, kuinka paljon oppilas kommunikoi ja kuinka hänen taitonsa kehittyvät. Yksi tärkeimmistä tekijöistä oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta nähtiin olevan yhteistyö kodin ja koulun välillä. Opettajat näkivät erittäin merkittävänä tekijänä kodin ja koulun yhteydenpidon sekä yksimielisen linjan oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen liittyvissä asioissa. Monilla haastattelemistani opettajista oli kokemuksia siitä, että mikäli oppilaan huoltajat sitoutuvat käyttämään ja harjoittelemaan oppilaalle valittua kommunikointimenetelmää, se vaikuttaa myönteisesti oppilaan taitoihin käyttäen menetelmänsä. Lisäksi taidot luonnollisesti vakiintuivat paremmin käyttöön muuallakin kuin kouluympäristössä. Kysyessäni kodin ja koulun merkityksestä oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen kannalta Ope2 kuvasi asiaa näin:

*No sillä on tosi iso rooli, että ne perheet jotka jotka lähtee siihen mukaan ja koittaa myös kotona käyttää sitä kansiota, ni monella ne sit ne taidot yleisty paljon paremmin.*

*--- Jotkut vanhemmat sen niinku hoksaa sillä tavalla, että et se kansio kulkee siellä kotona ja kodin ja missä he sitte kulkeeki ni mukana, että kyllä sellaset oppilaat sit tosi taitaviks tulee niissä niissä kansion käytöissä. Ne on vähän niitä arvokysymyksiä sitte kanssa. (Ope2)*

Monet erityisopettajista toivat kuitenkin esille myös kodin ja koulun yhteistyössä toisinaan kohdattavia ongelmakohtia:

*On törmätty paljon siihen, että vanhemmat kun on tuntenu lapsen tietysti ihan pienestä asti, niin heillä joskus on aikamoinen kynnys käyttää näitä välineitä kotona. Et se ymmärrys on suurin piirtein silmien asennosta. (Ope7)*

Puhuttaessa kodin osallistumisesta lapsen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen Ope2 ilmaisi myös huoltaan kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden tulevaisuudesta. Huoli kohdistui erityisesti niiden perheiden lapsiin, joissa vanhemmat eivät osallistu kommunikaatiotaitojen harjoitteluun.

*Ja monesti se menee myös niin että kodilta tulee sitä viestiä että ei me tarvita sitä kansioo tai niitä tukiviittomia, kun me jo ymmärretään häntä. Että siinä pitäis nähdä se asia tavallaan vähän pidemmällä juoksulla, että tavallaan jossain vaiheessa niitä vanhempia ei enää ole. Ei oo välttämättä ketään joka ymmärtäis ja tuntis sen oppilaan niin hyvin, että tota, sen oppilaan on pakko harjotella niitä myös kotona niitä niitä kommunikaatioasioita. Et se ei riitä, et me ymmärretään ja tää arki tälle rullaa kotona ihan kivasti. Koska jossain vaiheessa se tulee muuttumaan se tilanne. (Ope2)*

Kotoa saatavan tuen lisäksi erityisopettajat nostivat esille myös vertaisten merkityksen kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen kannalta. Se, että oppilaan vuorovaikutusympäristössä on myös muita lapsia voi erityisopettajien mukaan lisätä ja edistää oppilaan kommunikointia. Monet opettajista korostivat vertaisilta opitun mallin tärkeyttä ja tehokkuutta aikuisten tarjoamaan malliin verrattuna. Opettajat kertoivatkin järjestävänsä oppilailleen tilanteita, joissa he joutuvat olemaan kontaktissa toistensa kanssa ja saavat mahdollisuuden oppia toisiltaan. Seuraavassa aineistolainauksessa Ope4 kuvailee vertaisvuorovaikutuksen hyötyjä.

*Mut semmonen saattaa vahvistaa sitä spontaania ääntelyä ja ehkä joskus jopa sanojenkin muodostumista. (Ope4)*

Useat erityisopettajat toivat kuitenkin haastattelussa esille sen, että kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden välistä vertaisvuorovaikutusta on tavallisesti hyvin vähän.

Tilanteiden koettiin usein olevan aikuislähtöisiä ja ohjattuja spontaanin vuorovaikutuksen jäädessä vähäiseksi. Opettajat olivatkin sitä mieltä, että vertaisvuorovaikutustilanteet ovat usein jo silloin onnistuneita, kun niitä ylipäättään on.

Erityisopettajien mukaan ympäristön suhtautuminen kommunikaatiovaikeuksiin, erilaisuuteen sekä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä kohtaan vaikuttaa myös osaltaan oppilaan kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Opettajien kokemuksen mukaan salliva ja vuorovaikutukseen kannustava ilmapiiri lisää oppilaiden kommunikointi- ja vuorovaikutusyrityksiä. Sen sijaan kielteiset asenteet esimerkiksi kommunikaatiomenetelmän käyttöä tai oppilaan kommunikaatiotaitojen harjoittamista kohtaan vaikuttavat opettajien mukaan selvästi oppilaan taitojen kehittymiseen ja harjoitteissa onnistumiseen. Alla olevassa aineistolainauksessa yksi erityisopettajista kuvaa kielteisen asenteen vaikutuksia oppilaan taitojen kehitykseen.

*Jos siellä esimerkiks on joku aikuinen, joka mietiskelee, että tää on turhaa tai tää harjoittelu ei tuota tulosta niin se vaikuttaa heti siihen millä tavalla me saadaan ne oppilaat onnistumaan. (Ope2)*

Erityisopettajien mukaan vuorovaikutukseen kannustava ympäristö tukee oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja. Luokassa olevien aikuisten tulisi rohkaista kommunikoinnissaan tukea tarvitsevia oppilaita oman kommunikaatiomenetelmänsä ja -keinojensa käyttämiseen. Lisäksi tulisi pyrkiä siihen, että kouluun ja luokkatilanteisiin syntyisi keskusteleva ja luontaista vuorovaikutusta tukeva ilmapiiri. Oppilaita tulisi kannustaa kysymysten esittämiseen ja mielipiteidensä ilmaisuun omalla tavallaan. Opettajien mukaan vuorovaikutusta ja taitojen kehittymistä voidaan tukea tekemällä siitä tapa toimia. Opettajat kertoivatkin järjestävänsä oppilailleen tilanteita, joissa he joutuvat olemaan vuorovaikutuksessa sekä ympäristöjä, jotka harjoituttavat oppilaan vuorovaikutustaitoja.

### Oppilaan mahdollisuus osallisuuteen

Erityisopettajien näkemyksen mukaan vuorovaikutusympäristöllä on merkitystä myös kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden kannalta. Voidakseen esimerkiksi osallistua toimintaan tasavertaisesti muiden lasten kanssa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan lapsen koettiin tarvitsevan ympäristön tukea. Opettajien mukaan aikuisten tehtävänä on tarjota tukea lapsen osalliseksi pääsemiseksi. Opettajat kuvasivat oppilaitaan usein aloitekyvyltään melko heikoiksi, jolloin tuki ja kannustus osallisuuteen ovat vieläkin tärkeämpiä. Lisäksi ympäristöllä tulee olla taitoa ja aikaa kommunikoida lapsen kanssa hänen käyttämällään kommunikointimenetelmällä, jotta hän ei jäisi yksin. Ennen kaikkea vuorovaikutusympäristöllä nähtiin olevan ratkaiseva merkitys siinä, kuinka paljon ja täysivaltaisesti lapsi osallistuu. Vaikka kommunikoinnissaan tukea tarvitseva oppilas olisi fyysisesti tilanteessa läsnä, sen ei vielä nähty takaavaan hänen osallisuuttaan. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalla oppilaalla nähtiin myös olevan riskinä saada toiminnan kannalta vähäpätöisempi rooli ja jäädä jopa ”maskotin” asemaan. Alla olevassa lainauksessa Ope3 kuvaa kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen merkitystä oppilaan osallisuuden kannalta.

*Et ehkä just se määrä, että kuinka paljon hän osallistuu, että. Et hän ei vaikka jää liikuntasalissa sinne reunaan tai sit et jollain tunnilla et hän et ei oo oppilaalla vaan joku tämmönen nopan heitto siinä vaan et hän niin kun oikeesti pystyy osallistumaan niinkun erilaisiin tehtäviin eikä olemaan niinkun nurkassa maskottina. (Ope3)*

Osallisuudesta puhuttaessa suurin osa erityisopettajista toi esille näkemyksensä siitä, ettei osallisuutta voi olla ilman vuorovaikutusta. Yksi opettajista kommentoi vuorovaikutusympäristön merkitystä oppilaan osallisuuden kannalta näin:

*No osallisuuttahan ei tietysti voi olla, jos ei pysty vuorovaikuttamaan, että sillähän sitä tavallaan vuorovaikuttamalla saavutetaan sitä osallisuutta. Että se on ihan ykkösedellytys. (Ope8)*

Näin ollen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen riittävä tukeminen nähtiin ehdottomana edellytyksenä kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden saavuttamisessa. Oppilaalle tulee luoda mahdollisuus vuorovaikutukseen etsimällä hänelle sopiva kommunikointimenetelmä ja opettamalla häntä käyttämään sitä. Osallisuuden puuttumisella



nähtiin olevan myös ikäviä vaikutuksia oppilaan elämään. Yksi opettajista ilmaisi ajatuk-  
sensa osallisuuden puuttumisesta näin:

*Jos ei oo sitä tukea siihen vuorovaikutukseen, niin ei voi olla osallinen. Jää ulkopuoli-  
seksi ja sitte tullee just varmastikki vaikuttaa itsetuntoon ja tulee, tulee sitte syrjäytymi-  
sen kokemuksia. (Ope5)*

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden toteutuminen koettiin siis  
tärkeäksi, ja opettajat näkivät vuorovaikutusympäristön ja mahdollisuuden vuorovaikutuk-  
seen olevan tärkeässä asemassa sen toteutumisessa.

### Arjessa toimiminen ja osallisuus yhteiskunnassa

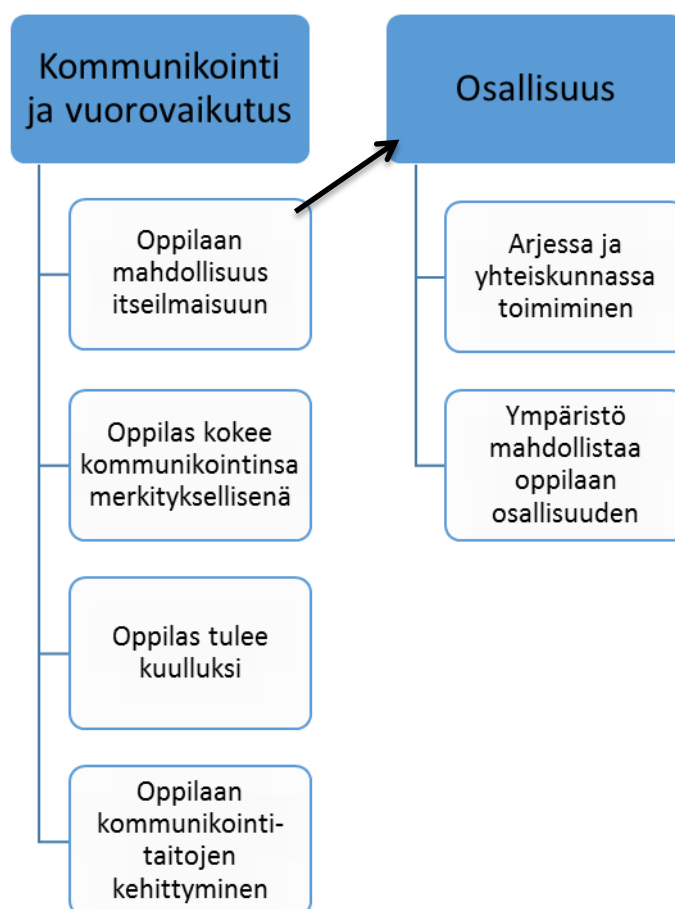
Erityisopettajat kuvasivat vuorovaikutusympäristön merkitystä myös yhteiskunnallisella  
tasolla. Vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukemisella sekä toimivalla vuorovaiku-  
tusympäristöllä nähtiin olevan keskeinen merkitys kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan  
henkilön mahdollisuuteen toimia arjessa ja yhteiskunnassa. Näin ollen kommunikoinnin ja  
vuorovaikutuksen tukeminen edistää erityisopettajien näkemyksen mukaan myös kommu-  
nikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden osallisuutta yhteiskunnassa.

Yhtenä tärkeimmistä näkökulmista erityisopettajat nostivat oppilaan mahdollisuuden itse-  
näiseen asiointiin ja toimimiseen yhteiskunnassa. Opettajat myönsivät itsenäisen yhteis-  
kunnassa toimimisen vaativan paljon osaamista, jota koulussa olisi syytä harjoitella. Kes-  
keisimpänä taitona opettajat kuvasivat toimivan ja oppilaille sopivan kommunikointimene-  
telmän löytämisen ja sen käyttämisen. Opettajat näkivät tärkeäksi sen, että oppilas saavut-  
taisi valmiudet toimia ja asioida yhteiskunnassa itse. Näin ollen hän myös saavuttaisi osal-  
lisuutta. Luonnollisesti ajatukset oppilaan itsenäisestä toimimisesta vaihtelivat sen mukaan,  
millaisissa työtehtävissä erityisopettaja työskenteli. Syvästi ja vaikeimmin kehitysvammai-  
sia opettanut opettaja ei kuvannut haastattelussa oppilaiden mahdollisuutta itsenäiseen toi-  
mimiseen. Sen sijaan esimerkiksi autistisia oppilaita tai muista syistä kommunikaatiovai-  
keuksia omaavia oppilaita opettaneet opettajat ottivat tämän näkökulman esille.

Opettajien ajatukset yhteiskunnassa toimimisesta ja asioiden hoitamisesta sijoittuivat erityisesti oppilaan tulevaisuuteen, jatkokoulutuspaikkoihin sekä aikuisuuteen. Opettajat ilmaisivat myös näkemyksensä siitä, että kotona ja peruskoulussa oppilasta on opittu ymmärtämään hyvin. Myöhemmissä elämänvaiheissa oppilas tulee kuitenkin todennäköisesti kohtaamaan uusia ihmisiä, jotka eivät tunne häntä ja hänen tapansa kommunikoida yhtä hyvin. Näin ollen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen ja taitojen kehittäminen nähtiin ikään kuin tulevaisuuteen valmistautumisena. Alla on yhden opettajan näkemys kommunikaatiotaitojen kehittämisen tärkeydestä.

*Että pystyis sitte toimimaan mahollisimman hyvin niin kun ittensä eteen sitte tulevissa paikoissa. (Ope7)*

Ajatukset oman koulun turvallisuudesta verrattuna muuhun maailmaan kuvastuivat useiden opettajien puheista. Osa opettajista kertoikin sisällyttävänsä opetukseen paljon yhteiskunnassa asioimisen harjoittelua ja erilaisia vierailuita. Tämän koettiin sekä rohkaisevan oppilaita itsenäiseen toimintaan, että totuttavan muita ihmisiä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäoloon.



**KUVIO 7.** Erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä.

Kuviossa 7 olen kuvannut haastattemieni erityisopettajien keskeisimpiä näkemyksiä vuorovaikutusympäristön merkityksestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen sekä osallisuuden tukemisessa. Oppilaan mahdollisuus itseilmaisuun -laatikosta osallisuus-laatikkoon osoittava nuoli kuvaa erityisopettajien näkemystä siitä, että mahdollisuus itseilmaisuun on edellytys osallisuuden toteutumiselle.

## 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkin erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä ja sen merkityksestä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja pohdin niitä myös aiempien tutkimusten valossa sekä esitän ehdotuksia kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutusympäristön kehittämiseksi. Lisäksi pohdin tutkimustani sen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Pyrin avaamaan tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja ja niiden vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen. Luvun loppupuolella esittelen vielä muutamia jatkotutkimusideoita, joita tutkimukseni pohjalta voisi toteuttaa.

### 7.1 Tutkimuksen tulosten tarkastelua ja vuorovaikutusympäristön kehittämismahdollisuudet

Tämän tutkielman teoriaosiossa tarkastelin kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöä Bronfenbrennerin (1979) kehittämän ekologisen systeemi-teorian viitekehyksestä käsin. Haastattelemani erityisopettajat toivat esille näkemyksiään

vuorovaikutusympäristöstä kaikilla neljällä ekologisen systeemitheorian tasolla. Erityisopettajat korostivat erityisesti kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan mikrosysteemiin kuuluvia henkilöitä, kuten perhettä ja kouluhenkilökuntaa kuvatessaan oppilaan sosiaaliin vuorovaikutusympäristöön kuuluvia tekijöitä. Opettajat näkivät tärkeänä muun muassa vuorovaikutuskumppanin osaamisen sekä toiminnan vuorovaikutustilanteessa. Mikrosysteemin korostuminen opettajien puheissa on luontevaa, sillä he itse kuuluvat työnsä puolesta kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden lähiympäristöön (ks. Tonttila 2006, 11). Mesosysteemiin kuuluvina näkökohtina puolestaan nousivat esille koulun ja perheen välinen yhteistyö ja dialogi lapsen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseksi. Myös eksosysteemiin kuuluvissa näkemyksissä korostui koulun rooli, kuten koulun oppilaille ja hänen perheelleen tarjoama tuki. Eksosysteemiin kuuluvia näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä olivat esimerkiksi toimivan kommunikaatiomenetelmän löytyminen sekä oppilaan ja vanhempien opastus menetelmän käytössä. Makrosysteemiin kuuluvana voidaan puolestaan nähdä erityisopettajien näkemykset kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden mahdollisuudesta olla osallisena ja toimia arjessa sekä yhteiskunnassa. Opettajien mukaan vuorovaikutusympäristö voi mahdollistaa osallisuuden toteutumisen ja tukea henkilön toimintaa ja asiointia yhteiskunnassa.

Erityisopettajien mukaan toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisessa kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa keskeistä on oppilaan kommunikoinnin tukeminen sekä hänen näkeminen tasavertaisena vuorovaikutuskumppanina. Opettajat kuvasivat, että oppilaan kommunikoinnin tukemisessa vuorovaikutuskumppanilta tarvitaan tietynlaista osaamista. Esille tuodut osaamisen elementit olivat suurelta osin yhteneviä Vuotin ym. (2009) kuvailemien osaavan vuorovaikutuskumppanin peruselementtien kanssa, jotka kuuluivat osaksi OIVA-hanketta. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että kyseinen hanke ja siihen liittyvä LOVIT-muistisääntö (läsnäolo, odottaminen, vastaaminen, ilmaisun mukauttaminen ja tarkistaminen) voivat olla tuttuja suomalaisille kommunikaatiossaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskenteleville erityisopettajille. Yksi opettajista totesikin pohtiessaan vastausta kysymykseeni siitä, mitä vuorovaikutusympäristö tarkoittaa, että ”*Mulla alko tuo LOVITti pyöriä mielessä vaan vaihteen vuoks.*”. Toisaalta esimerkiksi odottaminen ja ilmaisun mukauttaminen ovat kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan henkilön kanssa kommunikoitaessa usein kohdattavia asioita, joihin erityisopettajat ovat varmasti urallaan törmänneet. Vuorovaikutuskumppanin vuorovaikutustaitojen lisäksi opetta-

jat näkivät, että myös oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaidoilla oli merkitystä vuorovaikutustilanteen kannalta. Näin ollen he pitivät tärkeänä oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemista ja taitojen kehittämistä. Opettajien näkemys on yhtenevä Kent-Walshin ja McNaughtonin (2005, 195) näkemysten kanssa, sillä myös he ovat yhtä mieltä siitä, että kaikkien tilanteissa olevien henkilöiden vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutustilanteeseen.

Tutkimukseni mukaan erityisopettajat näkivät, että vuorovaikutusympäristöllä on merkitystä sekä oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen että osallisuuden kannalta. Opettajien mukaan toimivalla vuorovaikutusympäristöllä voidaan mahdollistaa oppilaan itseilmaisua, arjessa ja yhteiskunnassa toimimista sekä osalliseksi pääsyä. Yhtenä tärkeänä vuorovaikutusympäristön tekijänä oppilaan ilmaisun tukemisen kannalta opettajat korostivat sopivan kommunikointimenetelmän löytymistä. Myös Norburnin ym. (2016, 298) tutkimuksessa erityiskoulussa työskentelevä koulun henkilökunta toi esille puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien merkityksen oppilaan ymmärryksen tukemisessa sekä itseilmaisun mahdollistamisessa. Heidän tutkimuksessaan saatiin myös oman tutkimukseni kanssa yhteneviä tuloksia siitä, että koulun henkilökunta näki AAC-menetelmien lisäävän kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien lasten osallisuutta ja itsenäisyyttä.

Haastattelemi opettajat toivat osallisuuden tukemisen yhteydessä esille näkökulmia kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan tulevaisuudesta ja aikuistumisesta. Opettajien mukaan oppilaan kanssa tulisi harjoitella keinoja, joiden avulla hän pystyisi kommunikoimaan myös vieraampien ihmisten kanssa. Myös Beukelmanin ja Mirendan (2007, 13) näkemyksen mukaan kommunikaatiossaan tukea tarvitsevalle henkilölle olisi tärkeää opettaa muutamia selviytymiskeinoja, joiden avulla he pystyisivät toimimaan myös uusissa ja hankalammissa tilanteissa. Tähän näkemykseen yhtyy myös Ahponen (2008), joka toteaa väitöskirjassaan, että kommunikaatiotavan puuttuminen vaikuttaa väistämättä henkilön elämäntilanteeseen. Tällöin henkilön toiminta jää helposti hyvin kapeille elämän osa-alueille, mikä tekee hänestä monessa mielessä ulkopuolisen. (Ahponen 2008, 197.) Vuorovaikutusympäristön tärkeäksi tehtäväksi voidaan siis katsoa oppilaan kommunikoinnin mahdollistaminen hänen osallisuutensa turvaamiseksi erilaisissa konteksteissa.

Erityisopettajien mukaan vuorovaikutusympäristöllä on tärkeä merkitys myös kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan osallisuuden kannalta. Yhteiskunnallisella tasolla vuorovaikutusympäristön katsottiin voivan mahdollistaa esimerkiksi oppilaan asioinnin kahvilassa sekä kommunikoinnin itselleen tuntemattomampienkin ihmisten kanssa. Osallisuuden katsottiin olevan tärkeää erityisesti kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan arkeen liittyvissä tilanteissa. Erityisopettajien mukaan osalliseksi pääseminen edellyttää kuitenkin mahdollisuutta olla vuorovaikutuksessa ja kommunikoida. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla tämä voi tarkoittaa käytännössä sopivan kommunikointimenetelmän löytymistä puheen tilalle tai tueksi. Tulokset ovat yhteneviä Buchholzin ym. (2013, 95) tutkimuksen kanssa. Myös he saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan mahdollisuus kommunikointiin lisää kommunikointivaikeuksia omaavan henkilön osallisuutta ja antaa mahdollisuuden kommunikoida arjessa.

Haastattelemieni opettajien puheissa nousi esille myös joitakin kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristöön liittyviä ongelmakohtia. Kuviossa 8 olen kuvannut tutkimuksessani esille tulleiden vuorovaikutusympäristön kehittämistarpeita sekä niihin liittyviä ratkaisumahdollisuuksia vuorovaikutusympäristössä. Olen nostanut kehittämistä vaativiksi tekijöiksi koulun ja kodin yhteisen linjan lapsen kommunikoinnin tukemisessa, kaikkien oppilaiden täysivaltaisen osallisuuden toteutumisen sekä oppilaiden välisen vertaisoppimisen hyödyntämisen.



**KUVIO 8.** Vuorovaikutusympäristön kehittämistarpeita ja ratkaisumahdollisuuksia vuorovaikutusympäristössä.

Kuvion 8 ensimmäisessä laatikossa olen kuvannut kodin ja koulun yhteistä linjaa lapsen kommunikoinnin tukemisessa. Erityisopettajien näkemyksen mukaan toimivan vuorovaikutusympäristön nähtiin voivan lisätä ja tukea oppilaan omaa kommunikaatiota. Lisäksi vuorovaikutusympäristön avulla oppilaalle voidaan lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä siitä, että hänen kommunikoinnillaan ja vuorovaikutuksellaan on merkitystä, ja hän voi vaikuttaa asioihin oman kommunikointinsa avulla. Kommunikaatiota lisääviksi tekijöiksi vuorovaikutusympäristössä erityisopettajat kertoivat esimerkiksi vertaiset, kannustavan ilmapiirin sekä kodin tuen. Oppilaan kommunikaatiotaitojen nähtiin kehittyvän merkittävästi paremmin, mikäli koti kannusti ja tuki lasta kommunikaatiotaitojen harjoittelemisessa. Opettajat kokivat kuitenkin, että yhteistyö vanhempien kanssa ei ole aina ongelmaton, ja vanhemmat eivät kaikissa tapauksissa ole halukkaita ottamaan oppilaalle valittua puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointimenetelmää käyttöön. Beukelmanin ja Mirendan (2007) mukaan vanhempien vastahakoisuus puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä kohtaan on hyvin tavallista. Vanhemmat pelkäävät usein, että lapsen puhetaidon kehitys ja sanojen käyttö lakkaavat siirryttäessä muihin kommunikointimenetelmiin. Ammattilaisten tulisikin tukea vanhempia ja ohjata kommunikointimenetelmän käytössä, sekä antaa heille konkreettista tietoa asiaan liittyen. (Beukelman & Mirenda 2007, 253.) Vanhempien tietoa puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä ja niiden vaikutuksesta käyttäjänsä elämään tulisikin lisätä. Tämä olisi tärkeää, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että menetelmien käyttö ei vähennä henkilön puheen tuottamista, sen sijaan tulokset ovat olleet



jopa päinvastaisia (esim. Millar ym. 2006, 257; van Berkel-van Hoof ym. 2016). Olisi myös tärkeää, että koti ja koulu työskentelisivät yhdessä ja tukisivat lasta yhdessä sovitulla tavoilla yhteisten päämäärien saavuttamiseksi.

Kuvion 8 toisessa laatikossa olen tuonut esille kaikkien oppilaiden täysivaltaisen osallisuuden toteutumisen tärkeyden vuorovaikutusympäristössä. Haastattelemillani erityisopettajilla oli runsaasti näkemyksiä siitä, kuinka toimiva vuorovaikutusympäristö kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle oppilaalle luodaan. Vuorovaikutusympäristön rakentamisesta keskusteltaessa oppilaiden osallisuus ja aktiivinen rooli ympäristön luomisessa jäivät kuitenkin taka-alalle. Opettajien tarjoamat näkemykset olivat hyvin aikuislähtöisiä, eikä kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan roolia vuorovaikutusympäristön rakentajana otettu juurikaan huomioon. Yksi opettajista jopa myönsi koulumaailman olevan edelleen erittäin aikuislähtöinen, minkä vuoksi oppilaiden osallisuus jää usein ajatuksen tasolle. Myös From (2010, 78) toteaa väitöstutkimuksessaan, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat usein objekteja, jolloin lapsen toiminta on aikuislähtöistä. Oppilaiden osallisuuden vähäisyys vuorovaikutusympäristön rakentamisessa näkyi tutkimuksessani myös siinä, että vain osa opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat voivat vaikuttaa vuorovaikutusympäristöön. Oppilaiden kyvyillä ja osaamisella nähtiin olevan yhteys siihen, onko hänellä vaikutusmahdollisuutta vuorovaikutusympäristöön vai ei.

Erityisopettajat toivat haastatteluissa esiin ajatuksensa myös siitä, että ympäristön on mahdollistettava kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan osallisuus. Ajatus pitää sisällään näkemyksen siitä, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevalle oppilaalle annetaan osallisuus eikä hänellä siis lähtökohtaisesti ole sitä. Sen sijaan osallisuus tulee hänelle mahdolliseksi sosiaalisten ja fyysisten ympäristötekijöiden avulla. Tämän näkemys voi olla peräisin siitä, että perinteisesti esimerkiksi vammaiset henkilöt on nähty muiden ihmisten autettavina, holhottavina ja aktiivisesta yhteiskunnasta ulkopuolisina (esim. Eriksson 2008, 7). Asian esiin tuleminen kertoo, että näkemys ei ole vielä täysin väistynyt. Vuorovaikutusympäristön kehittämis ehdotuksena oppilaan osallisuuden toteutumisen lisäämiseksi olen listannut kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan osallistumismahdollisuuden toteutumisen toimivan vuorovaikutusympäristön rakentamisessa sekä ajan antamisen oppilaan ilmaisulle. Olisi tärkeää, että kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien henkilöiden

kanssa työskentelevät ammattilaiset ymmärtäisivät ja tiedostaisivat näiden henkilöiden mahdollisuuden vaikuttaa ja olla osallisena vammastaan huolimatta. Vuorovaikutusympäristön tulisikin mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuden toteutumisen. Ajan antaminen puolestaan oli erityisopettajien eniten mainitsema ehdotus vuorovaikutusympäristön parantamiseksi ja oppilaan vuorovaikutuksen ja ilmaisun tukemiseksi. Antamalla aikaa ja kuulemalla oppilaan viestiä, myös oppilaan osallisuus ja mielipiteen kuuleminen toteutuvat paremmin.

Kuvion 8 kolmannessa laatikossa olen kuvannut vuorovaikutusympäristön kehittämisehdotuksena vertaisoppimisen hyödyntämistä. Haastattelemieni erityisopettajien mukaan kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen harjoittaminen vertaisoppimisen kautta voi olla tehokkaampaa kuin aikuislähtöinen opettaminen. Vertaisvuorovaikutuksen nähtiin myös lisäävän oppilaiden kommunikaatioaloitteita. Opettajat kuitenkin kuvasivat erityisesti spontaanin vertaisvuorovaikutuksen jäävän hyvin vähälle kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden välillä. Näin ollen oppilaita tulisikin kannustaa keskinäiseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen sekä lisätä vertaisoppimisen hyödyntämistä oppilaiden kommunikaation ja vuorovaikutuksen tukemiseksi. Haastatteluissa opettajat toivat esille myös ”terveen lapsen” mallin tärkeyttä erityiskouluympäristössä. Tämän vuoksi vertaisoppimista voisi hyödyntää myös lisäämällä erityiskoulujen oppilaiden yhteistyötä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa Feldman ym. (2016) sekä Hyytiäinen (2012) ovat todenneet, että vertaisvuorovaikutus vammaisten oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä jäi hyvin vähäiseksi. Haastatteleman opettajat toivat esille myös erilaisten oppilasryhmien tärkeyden kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien lasten välisessä yhteistyössä. Esimerkiksi nuorempien ja vanhempien oppilaiden yhteistyön koettiin olevan hyödyksi molemmille ikäryhmille. Lisäämällä yhteistyötä erilaisten oppilasryhmien välillä voitaisiinkin saavuttaa oppimista kaikille yhteistyön osapuolille riippumatta oppilaan vammasta tai vammattomuudesta.

Tutkimukseni pohjalta tekemäni vuorovaikutusympäristön kehittämisehdotukset koskevat kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan sosiaalista vuorovaikutusympäristöä. Vaikka erityisopettajat toivat haastatteluissa esille myös fyysiseen vuorovaikutusympäristöön liittyvänä ongelmakohtana välineiden saatavuuden ja toiminnan, on tämänkaltaisten

puutteiden korjaamisessa kyse ennen kaikkea teknisistä järjestelyistä ja resursseista. Sosiaalisen vuorovaikutusympäristön kehittämisessä, kuten kodin ja koulun yhteisen linjan tavoittelussa, oppilaan täysivaltaisen osallisuuden huomioimisessa sekä vertaisoppimisen hyödyntämisessä puolestaan on kyse ennen kaikkea vuorovaikutuskumppanien toiminnasta, ymmärryksestä, arvoista ja halusta kehittää vuorovaikutusympäristöä. Nämä liittyvät keskeisesti myös tutkimukseni tavoitteeseen, joka oli luoda tietoisuutta ja ymmärrystä vuorovaikutusympäristön roolista kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Lincoln ja Guba (1985, 301-302, 316, 318) kuvaavat tutkimuksen luotettavuutta neljällä termillä, joita ovat uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), vahvistettavuus (*confirmability*) ja varmuus (*dependability*). Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien näkökulmasta. Luvun loppupuolella tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä ja siihen liittyviä näkökohtia.

Tutkimuksen uskottavuuteen liittyy olennaisesti se, että tutkija sitoutuu ja perehtyy tutkimaansa aiheeseen mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti (Lincoln & Guba 1985, 301-302). Tutkimusprosessin aikana pyrin perehtymään tutkittavaan aiheeseen eli vuorovaikutusympäristöön mahdollisimman kattavasti lukemalla aiheeseen liittyviä teoksia ja tutkimuksia. Lisäksi pyrin saamaan kattavan käsityksen kommunikoinnissaan tukea tarvitsevista oppilaista sekä heidän kommunikointinsa ja vuorovaikutuksensa erityispiirteistä ja tukemisesta. Lincoln ja Guba (1985, 303) kuvaavat tutkimukseen sitoutumisen hyödyksi myös luottamussuhteen rakentumisen informanttien kanssa. Kvalen ja Brinkmannin (2009, 33) mukaan tutkimushaastattelussa on kuitenkin aina epätasapaino haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tätä tutkimusta tehdessäni tapasin jokaisen haastateltavani vain kerran, ja näin ollen luottamus rakentui suurelta osin vasta haastattelutilanteessa. Olin kuitenkin ollut heihin kaikkiin sähköpostiyhteydessä, ja joidenkin kanssa olin ollut myös puhelinyhteydessä ennen haastattelutilannetta. Näin ollen luottamussuhteen rakentaminen oli alkanut jo

ennen haastattelua. Haastattelutilanteissa oli kuitenkin selvästi havaittavissa se, että toinen meistä esitti kysymyksiä ja toinen vastasi niihin, minkä voidaan katsoa kertovan tietynlaisesta epätasapainosta. Haastateltavat kuitenkin kertoivat minulle laajasti kokemuksistaan ja näkemyksistään kuvaten myös kohtaamiaan ongelmia ja haasteita, mitä voidaan pitää luottamuksenosoituksena. Pidempi luottamuksenrakentamisaika olisikin ollut tarpeellisempi silloin, jos kysymykseni olisivat koskeneet opettajien työelämän sijasta heidän yksityiselämäänsä.

Syvällisen aiheeseen perehtymisen lisäksi tutkimuksen uskottavuutta lisää myös triangulaatio, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija yhdistää tutkimuksessaan eri tutkijoiden ajatuksia, tietolähteitä, menetelmiä ja teorioita (Lincoln & Guba 1985, 305). Jo tutkimusprosessini alkuvaiheessa huomasin, että varsinaisesti vuorovaikutusympäristöä käsittelevää tutkimusta kasvatustieteessä on tehty hyvin vähän. Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutusympäristöä kokonaisuutena tarkastelevaa tutkimusta sen sijaan ei ole julkaistu lainkaan. Aiemmat tutkimukset ovat liittyneet vuorovaikutusympäristöön kuuluihin tekijöihin, kuten vuorovaikutuskumppaniin tai AAC-menetelmien käyttöön, eivät vuorovaikutusympäristöön kokonaisuutena. Näin ollen kokosin tutkimukseni teoriataustaan tutkimuksia esimerkiksi vuorovaikutuskumppanista sekä AAC-menetelmistä ja niiden käytöstä. Lisäksi yhdistin kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristön teoreettiseen viitekehukseen Bronfenbrennerin (1979) ekologisen systemiteorian. Tutkielmassa käyttämäni kommunikoinnissaan tukea tarvitseva oppilas on käsite, jonka muodostin käyttäen teoreettisessa viitekehyksessä muun muassa vammaisten, autististen ja kielellisiä vaikeuksia omaavien henkilöiden kommunikointiin ja vuorovaikutukseen liittyviä tutkimuksia. Näin ollen hyödynsin tutkimuksessani laajasti eri teorioita, lähteitä ja tutkijoita.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimusprosessin jokaisen vaiheen läpinäkyvyyttä (Lincoln & Guba 1985, 318-319). Tutkimuksen läpinäkyvyyden varmistamiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkielmassani jokaisen tutkimusprosessini vaiheen mahdollisimman tarkasti. Olen kuvaillut aineistokeruuseen ja aineiston analysoimiseen liittyvät ratkaisut ja toimintatavat huolellisesti. Lisäksi olen liittänyt tuloslukuun aineistolainauksia, joiden voidaan katsoa lisäävän tutkimukseni läpinäkyvyyttä.

Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimustuloksia voidaan soveltaa toisena ajankohtana ja toisessa kontekstissa toteutettavaan tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (1998, 152) kuitenkin esittävät, että naturalistisessa tutkimuksessa tutkimustulosten yleistäminen on harvoin mahdollista informanttien kokeman todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. Myöskään tätä tutkimusta toteuttaessani tarkoitukseni ei ollut luoda yleistettävää tietoa erityisopettajien vuorovaikutusympäristölle antamista merkityksistä. Sen sijaan tavoitteenani oli luoda kehittämisohjeita kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutusympäristön rakentamiseen. Lisäksi tavoitteenani oli lisätä tietoisuutta ja keskustelua vuorovaikutusympäristön roolista kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan kommunikoinnin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemisessa. Mikäli tutkimukseni toteutettaisiin uudelleen toisessa ajassa ja kontekstissa, tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisesti samansuuntaisia, mutta täysin samoja tuloksia ei välttämättä saavutettaisi.

Tutkimuksen varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on otettava tutkimuksensa teossa huomioon omat ennako-oletuksensa tutkittavasta aiheesta (Lincoln & Cuba 1985, 324). Ennen tutkimusprosessin aloittamista ennakkotietoni tutkittavasta aiheesta olivat melko vähäiset. Pehdyttyäni aiheeseen muodostin käsityksen vuorovaikutusympäristöstä ja sen tekijöistä. Haastattelurunkoni sisälsi kysymyksiä esimerkiksi puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä sekä vuorovaikutuskumppanista. Kysyin kuitenkin haastattelemltani erityisopettajilta vuorovaikutusympäristön tekijöistä ennen kuin otin puheeksi nämä aihealueet. Näin pyrin varmistamaan sen, etteivät omat käsitykseni vuorovaikutusympäristöstä vaikuttaneet erityisopettajien vastauksiin vuorovaikutusympäristön tekijöistä.

Alasuutarin (2011) mukaan haastateltava pyrkii aina ennen vastaamistaan saamaan selville, mitä haastattelija kysymyksellään hakee, ja millaista vastausta hän haastateltavaltaan odottaa. Tämä on tärkeää ottaa huomioon haastattelutilanteessa, jotta haastattelija ei epähuomiossa johdattele haastateltavaansa tietyn tyyppiseen vastaukseen. (Alasuutari 2011, 115-116.) Tutkimushaastatteluissa pyrin siihen, että kysymykset eivät johdattelisi haastateltavaa tietynlaiseen vastaukseen. Havaitsin kuitenkin, että haastattelukysymykseni ”Millainen merkitys vuorovaikutusympäristöllä on oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen

kannalta?” oli jollain tapaa johdatteleva, sillä kaikki haastateltavat vastasivat luontevasti merkityksen olevan suuri. Tämän voidaan katsoa heikentävän tutkimukseni luotettavuutta. Pyysin kuitenkin näin vastanneita haastateltavia kertomaan näkemyksestään lisää, jotta vastauksessa ei kuuluisi ainoastaan kysymykseni johdatteleva sävy ja haastateltavat kertoisivat näkemyksestään monipuolisemmin.

Tutkimukseni analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysii. Yksi aineistolähtöisen sisällönanalyysissä piilevistä ongelmakohdista on se, jos tutkija ei onnistu kehittämään täydellistä ymmärrystä tutkittavasta aiheestaan. Ymmärryksen saavuttaminen voi epäonnistua luokkien nimeämisvaiheessa. Pahimmillaan tutkija voi tällöin saavuttaa tutkimuksessaan tuloksia, jotka eivät löydy aineistosta. (Hsieh & Shannon 2005, 1280.) Analyysiprosessin aikana pyrin varmistamaan tulosten oikeellisuuden palaamalla aineistoon ja haastattelemieni erityisopettajien alkuperäisilmauksiin useita kertoja. Tarkastin huolellisesti analyysiluokkien nimeämisessä ja luokittelussa tekemäni ratkaisut. Huomatesani luokittelussa epäjohdonmukaisuuksia, tein tarvittavat korjaukset. Tämän voidaan katsoa lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joihin kuuluu tutkimuksen eettisyyden takaaminen. Tutkimusetiikan toteutumista voidaan taata muun muassa noudattamalla rehellisyyttä ja huolellisuutta kaikessa tutkimukseen liittyvässä. Tutkimuksen raportoinnin on oltava avointa. Lisäksi aineiston keräämisessä, tiedon hankinnassa on noudatettava tutkimuseettisesti kestäviä menettelytapoja. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6.) Olen pyrkinyt kuvaamaan pro gradu -tutkielmassani mahdollisimman tarkasti tutkimukseni eri vaiheet, tutkimusprosessin etenemisen sekä tekemäni valinnat. Olen myös pyrkinyt huolelliseen tutkimuksen tekemiseen palaamalla esimerkiksi analyysivaiheessa tekemiini luokkajakoihin uudemman kerran ja pohtimalla tekemiäni ratkaisuja. Mahdollisia muutostarpeita huomatesani olen tehnyt korjauksia, ja pyrkinyt näin huolelliseen ja tarkkaan työhälkeen.

Ryenin (2004, 219) mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tulee olla tieto siitä, että häntä tutkitaan ja millaiseen tutkimukseen hän osallistuu. Lisäksi tutkittavalla tulee olla

mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Kuula (2006, 62) lisää tähän vielä, että tutkittaville on kerrottava, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Tällä hän tarkoittaa esimerkiksi haastattelukertojen määrän ja aikaa vievyyden selventämistä. Kerroin erityisopettajille jo saatekirjeessä tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen. Kerroin myös haastattelevani jokaista informanttia yhden kerran. Haastattelun kestoksi ilmoitin noin 45 minuuttia, mikä todellisuudessa toteutui vain kahden opettajan kanssa. Muut haastattelut jäivät kestoaltaan lyhyemmiksi. Hieman pidemmän haastatteluajan ilmoittaminen kuitenkin takasi sen, että opettajat olivat varanneet haastattelulle hyvin aikaa, eikä haastattelutilanteissa ollut kiireen tuntua. Saatekirje sisälsi myös sekä minun että ohjaajani yhteystiedot, joiden avulla tutkimuksesta oli mahdollista saada lisätietoja. Tutkimukseen osallistuminen oli erityisopettajille vapaaehtoista ja myös siitä vetäytyminen oli mahdollista kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Pyrin noudattamaan tutkimuseettisiä käytäntöjä tarkasti koko tutkimusprosessini ajan. Yksi keskeisistä tutkimuseettisistä menettelytavoista oli haastattemieni erityisopettajien tunnistamattomaksi tekeminen anonymisoinnin avulla. Kuulan (2006, 200) mukaan tunnistettavuuden poistaminen tutkimustekstistä suoritetaan tapauskohtaisesti ja harkinnanvaraisesti. Tähän vaikuttaa muun muassa tutkittava aihepiiri. Tässä tutkimuksessa muutin opettajat nimimerkeiksi Ope1-Ope9. Sen lisäksi poistin litterointivaiheessa opettajien mainitsemat henkilöiden ja paikkojen nimet. Jätin myös tutkielmassani tietoisesti mainitsematta, mistä päin Suomea tutkimukseni aineisto on kerätty, sillä tämän tyyppisiä erityiskouluja on aluekohtaisesti suhteellisen vähän. Näin ollen alueiden mainitseminen olisi saattanut mahdollistaa haastateltavieni tunnistamisen.

Haastateltaville erityisopettajille lähettämäni saatekirje sisälsi myös tiedon siitä, että opettajia ei ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkielmasta. Lisäksi kerroin äänittäväni haastattelun ääninauhurilla ja hävittäväni alkuperäisen haastatteluaineiston tutkielmani valmistuttua. Informoin tutkimukseen osallistujia myös siitä, että aineistoa saatetaan käyttää tieteellisen artikkelin kirjoittamisessa. Myös artikkelin kirjoittamisessa kerroin noudattavani samoja tutkimuseettisiä periaatteita. Kuulan (2006, 108, 116) mukaan yksityisyydensuojasta huolehtiminen ja sen takaaminen tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on ehdottoman

tärkeää. Mikäli aineistoa saatetaan käyttää myös alkuperäisen tutkimuksen valmistuttua, on Kuulan mukaan myös tästä kerrottava tutkimukseen osallistujille.

Tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat allekirjoittivat ennen haastattelua tutkimuslupalomakkeen, jossa he kertoivat tutustuneensa saatekirjeeseen ja lupautuvansa haastateltavaksi tutkimustani varten. Tutkimuslupalomakkeiden ja aineiston säilyttäessä noudatin tutkimuseettisiä menettelytapoja säilyttäen lomakkeita lukitussa kaapissa ja aineistoa salasanasuojattuna omalla tietokoneellani. Anonymisoituun tutkimusaineistoon perehtyi itseni lisäksi ainoastaan tutkielmani ohjaaja. Myös tämä oli kerrottu tutkimukseen osallistujille saatekirjeen yhteydessä.

### 7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vuorovaikutusympäristöön liittyvää tutkimusta on tehty kokonaisuudessaan hyvin vähän. Myös vuorovaikutusympäristökäsitteen käyttäminen kasvatustieteen kentällä on jäänyt vähäiseksi. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä tiettyyn vuorovaikutusympäristöön kuuluviin tekijään, kuten osaavaan vuorovaikutuskumppaniin tai puhetta tukeviin ja korvaaviin kommunikaatiomenetelmiin (esim. Beukelman & Mirenda 2007; Griffiths & Smith 2016; Koski ym. 2010). Vuorovaikutusympäristön tarkasteleminen useista osista koostuvana kokonaisuutena on kuitenkin jäänyt tutkimuksessa vähälle.

Tässä tutkimuksessa toin esille kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä vuorovaikutusympäristöstä. Erityisopettajien lisäksi myös kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien äänen kuuleminen aiheesta olisi kiinnostavaa. Erityisopettajat kuvasivat haastatteluissa jonkin verran kodin kanssa tehtävää yhteistyötä ja kodin tuen merkitystä lapsen kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Näin ollen vanhempien äänen kuuleminen voisi tuoda aiheesta lisää tietoa ja uudenlaista näkökulmaa. Koska erityisopettajat kertoivat osan vanhemmis-



ta olevan haluttomia käyttämään lapsensa kanssa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä, olisi myös tämän aiheen tutkiminen vanhempien näkökulmasta erittäin mielenkiintoista.

Yksi erityisopettajista nosti haastattelun aikana esille myös mahdollisuuden tutkia kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden omaa kokemusta vuorovaikutusympäristöstään. Vaikka käsite vuorovaikutusympäristö onkin abstrakti, ja mahdollisesti esimerkiksi vammaiselle oppilaalle vaikea ymmärtää, voisi aihetta tutkia oppilaiden osalta muulla tavoin. Esimerkiksi oppilaiden kokemukset siitä, tulevatko he kuulluksi, onko heidän mielipiteillään merkitystä tai saavatko he osallistua toimintaan ja päätöksentekoon täysivaltaisesti ovat erittäin mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Näiden lisäksi kommunikaatiossaan tukea tarvitsevilta oppilailta olisi kiintoisaa kysyä, millaista tukea he toivoisivat vuorovaikutusympäristön tarjoavan heidän ilmaisunsa, ymmärryksensä ja osallisuutensa varmistamiseksi.

## LÄHTEET

- Ahponen, H. 2008. Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämäntulkku. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Altman, B. 2014. Introduction: environmental contexts and disability. Teoksessa: B. Altman & S. Barnartt (toim.) Environmental contexts and disability. Bingley: Emerald.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). 2016. Augmentative and alternative communication (AAC).  
<http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC.htm> [luettu 28.10.2016]
- Beukelman, D. & Mirenda, P. 2007. Augmentative & alternative communication. Supporting children & adults with complex communication needs. 3. uudistettu painos. Baltimore: Brookes.
- Barber, M. 2008. Using intensive interaction to add to the palette of interactive possibilities in teacher-pupil communication. *European Journal of Special Needs Education* 23 (4), 393-402.
- Barty, E., Caynes, K. & Johnston, L. 2016. Developmental and reliability of functional communication classification system for children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*.  
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.uef.fi:2048/doi/10.1111/dmcn.13124/epdf> [luettu 3.7.2016]
- van Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. 2016. Benefits of augmentative signs in word learning: Evidence from children who are deaf/hard of hearing and children with specific language impairment. *Research of Developmental Disabilities* 59, 338-350.
- Bogdashina, O. 2005. Communication issues in Autism and Asperger syndrome: do we speak the same language? Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.

- Botting, N. 2007. Comprehension difficulties in children with specific language impairment and pragmatic language impairment. Teoksessa: K. Cain & J. Oakhill (toim.) *Challenges in language and literacy: children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*. New York: The Guildford Press.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. 2005. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children* 71 (2), 195-207.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa: R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. Anne Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Broomfield, J. & Dodd, B. 2004. The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching and Therapy* 20 (2), 135-151.
- Buchholz, M., Müller, I. & Ferm, U. 2013. Text messaging with pictures and speech synthesis for adolescents and adults with cognitive and communicative disabilities –professionals' views about user satisfaction and participation. *Technology and Disability* 25, 87-98.
- Caldwell, P. 2008. *Intensive interaction: Getting in touch with a child with severe autism*. Teoksessa: M.S. Zeedyk (toim.) *Promoting social interaction for individuals with communicative impairments*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Cavet, J. & Sloper, P. 2004. Participation of disabled children in individual decisions about their lives and in public decisions about service development. *Children & Society* 18, 278-290.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7. uudistettu painos. New York: Routledge.
- Coia, P. & Handley, A. 2008 *Developing relationships with people with profound learning disabilities through intensive interaction*. Teoksessa: M. S. Zeedyk (toim.)

Promoting social interaction for individuals with communicative impairments. Lontoo ja Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Eriksson, S. 2008. Erot, erilaisuus ja elinolot – vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen. *Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ervast, L. & Leppänen, P. 2010. Kielellisten erityisvaikeuksien kuntoutus ja harjoitteluvaikutusten neurokognitiivinen arviointi. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot*. Turku: Turun yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feldman, R., Carter, E., Asmus, J. & Brock, M. 2016. Presence, proximity and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 82 (2), 192-208.
- Flood, A. 2010. Understanding phenomenology. *Nurse Researcher* 17 (2), 7-15.
- Forster, S. & Iacono, T. 2008. Disability support workers' experience of interaction with a person with profound intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 33 (29), 137-147.
- From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössään. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 381. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Garbarino, J. 1990. The human ecology of early risk. Teoksessa: S. J. Meisels & J. P. Shankoff (toim.) *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Griffiths, C. & Smith, M. 2016. Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 29 (2), 124-138.
- Heggen, K. & Guillemin, M. 2012. Protecting participant's confidentiality using a situated research ethics data. Teoksessa: J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft*. Lontoo: Sage.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holliday, E., Harrison, L. & McLeod, S. 2009. Listening to children with communication impairment talking through their drawings. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 244-263.
- Hostyn, I. & Maes, B. 2009. Interaction between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their partners: a literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 34 (4), 296-312.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277-1288.
- Hyytiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities and Theology No 26.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2014. *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. 3. uudistettu painos*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa: A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajan koulutuslaitos.  
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf> [luettu 2.9.2016]

- Joosten, A. & Safe, A. 2014. Management strategies of mothers of school-age children with autism: implications for practice. *Australian Occupational Therapy Journal* 61, 249-258.
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. 2005. Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication* 21 (3), 195-204.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivistö, M. 2014. Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen. Monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Klippi, A. 2005. Vuorovaikutuksesta puheeseen – puheesta vuorovaikutukseen: sanalliset ja ei-sanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja kieli* 25 (2), 35-52.
- Koski, K., Matikainen, K., Burakoff, K. & Launonen, K. 2010. Staff members' understandings about communication with individuals who have multiple learning disabilities: A case of Finnish OIVA communication training. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 35 (4), 279-289.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. Lontoo: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. uudistettu painos. Lontoo: Sage.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launonen, K. 2004. Puhetta tukevan kommunikoinnin vaikuttavuus. *Puhe ja kieli* 24 (3), 155-167.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto.
- Leiter, V. 2011. Bowling together: foundations of community among youth with disabilities. Teoksessa: A. Carey & R. Scotch (toim.) *Disability and community*. Bingley: Emerald.
- Leskelä, L. 2012. Ymmärrysvaikeuksien käsittelyä kehitysvammaisten henkilöiden ja heidän ohjaajiensa keskusteluissa. Teoksessa: L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. 2012. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa: L. Leskelä & C. Lindholm (toim.) *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. 2012. Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation* 15 (1), 63–78.
- McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. & Light, J. 2008. “A child need to be given a chance to succeed”: Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication* 24 (1), 43-55.

- Miles, M., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. Qualitative data analysis. A methods sourcebook. 3. uudistettu painos. Lontoo: Sage.
- Millar, D., Light, J. & Schlosser, R. 2006. The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49, 248-264.
- Nind, M. & Hewett, D. 2005. Access to communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction. 2. uudistettu painos. Lontoo: David Fulton.
- Norburn, K., Levin, A., Morgan, S. & Harding, C. 2016. A survey of augmentative and alternative communication used in an inner city special school. *British Journal of Special Education* 43 (3), 289-306.
- Oesch, H. 2001. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen mahdollisuudet autististen henkilöiden kuntoutuksessa. Teoksessa: L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen (toim.) *Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Puheterapeuttien Kustannus Oy ja kirjoittajat.*
- O'Neill, M., Jones, M. & Zeedyk, M.S. 2008. The use of imitation with children with autistic spectrum disorder: foundations for shared communication. Teoksessa: M.S. Zeedyk (toim.) *Promoting social interaction for individuals with communicative impairments.* Lontoo ja Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Pajulammi, H. 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus.* Helsinki: Talentum.
- Papunet. 2016. Mitä on puhevammaisuus <http://papunet.net/tietoa/mita-on-puhevammaisuus> [luettu 15.8.2016]
- Pattison, A. & Robertson, R. 2016. Simultaneous presentation of speech and sign prompts to increase MLU in children with intellectual disability. *Communication Disorders Quarterly* 37 (3), 141- 147.



- Penn, H. 2005. *Understanding early childhood: issues and controversies*. Maidenhead: Open University Press.
- Perusopetuslaki 1998/628 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 29.11.2016]
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Chydenius.
- Pulli, T., Launonen, K. & Saarela, M. 2006. *AURA. Yhteisön ja sen autistisen jäsenen vuorovaikutuksen ja viestinnän arviointiin ja kehittämiseen*. Lahti: Avain säätiö.
- Pörhölä, M. 2008. *Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä –Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa: M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi. (toim.) Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaasian neuvottelukunta & Stakes.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. *Osallisuus ei ole keino vaan väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa*. Teoksessa: T. Era (toim.) *Osallisuus –oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Jyväskylä: Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Rautakoski, P. 2005. *Vaikeasti afaattisten henkilöiden ja heidän läheistensä kommunikointitaitojen kuntoutuminen: seurantatutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ruusuvuori, J. 2010. *Litteroijan muistilista*. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. *Haastattelun analyysin vaiheet*. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ryen, A. 2004. *Ethical issues*. Teoksessa: C. Seale, G. Giampietro, & D. Silverman, (toim.) *Qualitative research practice*. Lontoo: Sage.

- Rämä, I. 2015. Yhdessä luotua. Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulun kontekstissa. Helsinki: Hansaprint.
- Salo, M. 2001. Kehitysvammaisen autistisen lapsen kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa: L. Hakala, P. Hyrkkö, P. Manninen, H. Oesch, M. Salo & M. Siikanen (toim.) Jaettu ilo. Autistisen lapsen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kehittäminen. Somero: Puheterapeuttien Kustannus.
- Selkokeskus. 2016. Selkokieli puheessa ja vuorovaikutuksessa. <http://selkokeskus.fi/selkokieli/selkokieli-vuorovaikutuksessa> [luettu 23.9.2016]
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15, 107-117.
- Stan, L. 2010. Content analysis. Teoksessa: A. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.) *Encyclopedia of case study research*. Lontoo: Sage.
- Sunderland, L. 2004. Speech, language, and audiology services in public schools. *Intervention in School and Clinic* 39 (4), 209–217.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. Kaisa Launonen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Trygg, B. H. 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevasa ja kommunikoinnissa. Suom. Pirkko Rautakoski. Kouvola: Kehitysvammaliitto.
- Tolvanen, L. 2011. CP-vamman vaikutus puheeseen kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa: L. Launonen, A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuksen eettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki.  
[https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.tenk.fi%2Fsites%2Ftenk.fi%2Ffiles%2FHTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.tenk.fi%2Fsites%2Ftenk.fi%2Ffiles%2FHTK_ohje_2012.pdf) [luettu 31.7.2016]

Vellonen, V. 2007. Juuttunutta vai jaettua? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilönohjaustilanteessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 120. Joensuun yliopisto: Joensuu.

Vuoti, K., Burakoff K. & Martikainen K. 2009. Jokainen hetki on mahdollisuus: Tutkimus OIVA-hankkeen yhteisöllisen työskentelytavan vaikutuksista. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Wetherby, A. 2008. Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. Teoksessa: T. Charman & W. Stone (toim.) Social and communication development in autism spectrum disorders. New York: The Guilford Press.

White, M. & Marsh, E. 2006. Content analysis: a flexible methodology. Library Trends 55 (1), 22-45.

Widell, A. 2001. CP-vammaisen ihmisen ja hänen vuorovaikutuskumppaninsa kommunikatiiviset taidot vuorovaikutuksen toimivuuden edellytyksenä. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtimies (toim.) Lapsen kielen käytön kehitys ja sen ongelmat –pragmaattinen näkökulma. Helsinki: Suomen logopedisfoniatriin yhdistys.

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> [luettu 29.11.2016]

Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 1948.

Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. 2006.

## **LIITE 1. Haastattelurunko**

### TAUSTATIEDOT

Mikä on koulutuksesi ja milloin olet valmistunut?

Kuinka monta vuotta olet toiminut erityisopettajana ja millaisissa työtehtävissä olet toiminut?

Kuinka kauan olet toiminut nykyisessä työtehtävässasi?

Kuinka monta vuotta olet toiminut kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa?

Oletko saanut lisä- tai täydennyskoulutusta kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen?

- koulutusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöön?

Millaisten oppilaiden kanssa työskentelet tai olet työskennellyt?

- Minkä ikäisiä oppilaasi ovat?
- Kuinka monta oppilasta ryhmässäsi on?

Millaisia opettamiesi oppilaiden kommunikaatiohaasteet ovat olleet?

### VUOROVAIKUTUSYMPÄRISTÖ

Mitä käsite ”vuorovaikutusympäristö” mielestäsi tarkoittaa?

Mitä tekijöitä vuorovaikutusympäristöön mielestäsi kuuluu?

- Mitä näistä tekijöistä pidät keskeisimpinä?

Millainen vuorovaikutusympäristö koulunne on?

- fyysisenä ympäristönä?
- sosiaalisena ympäristönä?

Miten koulussanne tuetaan oppilaiden omia kommunikaatio- ja vuorovaikutusaloitteita?

Kuinka koulusta voidaan tehdä parempi vuorovaikutusympäristö?

Kuinka luokasta voidaan tehdä parempi vuorovaikutusympäristö?

Millainen on onnistunut vuorovaikutustilanne

- opettajan ja kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan välillä?
- kommunikoinnissaan tukea tarvitsevien oppilaiden välillä?

Miten koulussanne kannustetaan oppilaita vuorovaikutukseen keskenään?

- Millä keinoin oppilaita kannustetaan?

Millainen merkitys oppilaiden vertaisvuorovaikutuksella mielestäsi on?

### OSALLISUUS

Millainen merkitys vuorovaikutusympäristöllä on oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisessa?

- Entä osallisuuden tukemisessa?
- Kuinka näkyy käytännössä?

Kuinka kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen voi vaikuttaa oppilaan osallisuuteen?

Voiko oppilas itse vaikuttaa vuorovaikutusympäristöön?

- Millaisin keinoin oppilas voi vaikuttaa vuorovaikutusympäristöön?

### VUOROVAIKUTUSKUMPPANI

Ketkä ovat kommunikoinnissaan tukea tarvitsevan oppilaan keskeisiä vuorovaikutuskumppaneita?

Kun kommunikoidaan kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, millainen on hyvä vuorovaikutuskumppani?

- Millaista osaamista vuorovaikutuskumppanilta vaaditaan?

Kun kommunikoit kommunikaatiossaan tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, kuinka muokautat omaa kommunikaatiotasi?

- Puherytmi?
- Eleet, ilmeet?
- Etäisyys?

### PUHETTA TUKEVAT JA KORVAAVAT KOMMUNIKAATIOMENETELMÄT

Millaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä koulussanne käytetään?

- Entä omassa luokassasi?

Millä perusteilla käytettävä menetelmä valitaan?

Mikä on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien merkitys onnistuneen vuorovaikutustilanteen luomisessa?

Millaisia vahvuuksia ja heikkouksia eri puhetta tukevilla ja korvaavilla menetelmillä on?

### LOPUKSI

Millainen rooli kodin ja koulun yhteistyöllä on oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen kannalta?

Millainen rooli ammattilaisten välisellä yhteistyöllä on oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen kannalta?

- Keitä ammattilaisia tähän tukiverkostoon kuuluu?

Koetko, että lisäkoulutus olisi tarpeellista työssäsi?

- Millainen lisäkoulutus?