

Jutta Heikura

**PUHETTA TUKEVAT JA KORVAAVAT
KOMMUNIKAATIOMENETELMÄT
ERITYISOPETTAJANKOULUTUSTEN
KOULUTUSOHJELMISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Pro Gradu tutkielma

Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Jutta Heikura: Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät erityisopettajankoulutusten koulutusohjelmissa.

Pro Gradu tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen maisteriohjelma, Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Tammikuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, missä määrin eri puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien opetusta on sisällytetty erityisopettajan koulutusten opetussuunnitelmiin ja millaista kommunikatiivista osaamista koulutusohjelmat tarjoavat. Puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikaatiomenetelmillä tarkoitetaan menetelmiä, joilla tuetaan tai korvataan puheen tuottoa ja ymmärtämistä esimerkiksi viittomin tai kuvin. Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä erityisopettajan koulutusta tarjoavan yliopiston erityisopettajan kandidaatin ja maisterin tutkintojen sekä erityisopettajan erillisopintojen opetussuunnitelmasta. Tarkasteltavana on kahdeksan opintojaksoa, jotka sisältävät maininnan kommunikaatiomenetelmäopetuksesta. Opintojaksojen opetussuunnitelmien lisäksi tarkasteltavaan aineistoon sisältyy opintojaksojen vastuukouluttajilta sähköpostin välityksellä kerättyjä lisätietoja opintojaksojen sisällöistä. Aineistossa kiinnitettiin huomiota kommunikaatiomenetelmä-käsitteen esiintymiseen opetussuunnitelmissa, opintokokonaisuuksissa ja yksittäisten kurssien sisällöissä. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä.

Jokainen tutkituista koulutusohjelmista sisältää kommunikaatiomenetelmäopetusta, mutta sekä menetelmien määrä että kurssien laajuudet vaihtelevat. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien esiintymistä tarkastellaan sekä sisällön että määrän osalta. Määrän avulla voidaan tehdä päätelmiä siitä, miten paljon kommunikaatiomenetelmäopetusta painotetaan koulutuksissa. Kommunikaatiomenetelmiä käsitellään opintojaksoilla eri tavoin. Pääsääntöisesti kommunikaatiomenetelmät liittyvät opiskelijan perehdyttämiseen ja pohjaksi jatko-opinnoille. Osa kursseista käsittelee kommunikaatiomenetelmiä todella laajasti ja varmistaa, että opiskelijoilla on mahdollisuus saada konkreettista kokemusta kommunikaatiomenetelmien käytöstä.

Tutkimus toimii selvityksenä siitä, miten maininnat kommunikaatiomenetelmistä ilmenevät kurssien nimissä ja sisällöissä. Tutkimuksen perusteella ei voida suoraan vertailla, millaiset valmiudet eri yliopistojen opiskelijoilla on suhteessa toisiinsa, voidaan vain tehdä päätelmiä yliopistojen kurssisisältöjen painotuksista. Tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kommunikaatiomenetelmät ovat edustettuina hyvin eri tavoin eri yliopistojen erityisopettajankoulutusten välillä. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida tehdä suoria päätelmiä toteutuneen opetussuunnitelman suhteen siitä, miten suunniteltu kurssisisältö käytännössä toteutetaan eikä millaiset valmiudet kurssikokonaisuudet tarjoavat opiskelijoille.

Avainsanat: Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät, kommunikaatio, erityisopettajankoulutus, opetussuunnitelma, osaamislähtöisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KOMMUNIKAATIO JA HAASTEET	7
2.1	KIELEN OMAKSUMINEN.....	9
2.2	KIELIHÄIRIÖIDEN LUOKITTELU JA TYYPILLISIMMÄT SYYT	11
2.3	KOMMUNIKOINNIN MERKITYS YKSILÖLLE.....	14
2.4	KOMMUNIKOINNIN TUKEMINEN.....	16
2.5	KOULUN TARJOAMA KOMMUNIKATIIVINEN TUKI.....	17
3	VAIHTOEHTOINEN KOMMUNIKAATIO	21
3.1	PUHETTA TUKEVA JA KORVAAVA KOMMUNIKAATIO, KOLME PÄÄRYHMÄÄ.....	22
3.2	AAC-MENETELMÄT	25
3.3	AVUSTEISET MENETELMÄT: MANUAALISET JA GRAAFISET MENETELMÄT	26
3.4	EI-AVUSTEISET MENETELMÄT: VIITTOMAKOMMUNIKAATIO	29
4	OPETUSSUUNNITELMA JA ERITYISOPETTAJANKOULUTUS	33
4.1	ERITYISOPETTAJANKOULUTUS.....	34
4.2	OPETUSSUUNNITELMA	37
4.3	OSAAMISEN KÄSITE SUHTEESSA OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEISIIN	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	42
5.2	AINEISTON KUVAUS	44
5.3	AINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI	45
6	TUTKIMUSTULOKSET	48
6.1	AAC-MENETELMÄT OPETUSSUUNNITELMIEN YLEISISSÄ TAVOITTEISSA	49
6.2	AAC-MENETELMÄT OPINTOJAKSOJEN NIMISSÄ	50
6.3	AAC-MENETELMÄT OPINTOJAKSOJEN TAVOITTEIDEN JA SISÄLLÖN KUVAUKSISSA.....	51
6.4	AAC-MENETELMÄT OPINTOJAKSOJEN SISÄLLÖISSÄ KOULUTTAJIEN KERTOMANA.....	54
6.4.1	<i>AAC-menetelmät opintojaksolla</i>	54
6.4.2	<i>Kommunikaatiomenetelmäopetuksen toteutus opintojaksoilla</i>	56
6.4.3	<i>Opintojakson ulkopuolinen menetelmäopetus</i>	58
6.5	YHTEENVETO	59
6.5.1	<i>Erityisopetuksen oppilas osana opintojakson sisältöä</i>	61
6.5.2	<i>Työkentän osaamistarpeet</i>	62
7	POHDINTA	64
7.1	EETTISET RATKAISUT	68
7.2	TUTKIMUKSEN HYÖDYT JA JATKOTUTKIMUKSESTA.....	69
	LÄHTEET	71

1 JOHDANTO

Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa. Kumpikin keskustelun osapuoli lähettää ja vastaanottaa viestejä, jolloin toisen osapuolen kommunikatiiviset haasteet vaikuttavat molempiin. Voi olla vaikeaa tottua ja hyväksyä toisen ihmisen poikkeava kommunikaatiomenetelmä, mutta muiden hyväksyntä ja rohkaisu edesauttavat kommunikoinnin sujuvuutta. Opettajan professio edellyttää korkeatasoisen ja pitkäkestoisen koulutuksen, jonka avulla opettaja hallitsee ammatin tieto- ja taitovaatimukset. Opettajankoulutuksen on myös valmistettava opiskelijoita tunnistamaan oppilaiden erityistarpeet ja vastaamaan tarpeeseen erilaisin strategioin. (Opetusministeriö 2007b, s. 11, 13.) Opettajankoulutuksen oletetaan pystyvän vastaamaan erilaisiin haasteisiin, jolloin koulutusohjelmiin on sisällytetty monialaisia opintoja. Näin opettajankoulutuksen oletetaan pystyvän vastaamaan kulloisiinkin yhteiskunnallisiin haasteisiin ja luovan koulutettaville täsmäosaamista. (Autio, Hakala & Kujala 2017, s. 123; HUUHTANEN 2011, s. 12.)

”Opettajan työ edellyttää laaja-alaista ja syvää tietämystä opettavista tieteenalaisista ja tiedon muodostuksesta, perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin.” (Opetusministeriö 2007b, s. 11.)

Tämä Pro Gradu tutkielma on jatkoa alemman korkeakoulututkinnon opinnäytetyölle (Heikura, 2019), jonka tulosten mukaan erityisopetuksen kentällä toimivilla opettajilla on huoli siitä, millainen valmistuvien opiskelijoiden kommunikaatiomenetelmäosaamisen taso on. Tutkielmalla pyritään kartoittamaan, millaista kommunikaatiomenetelmäopetusta nykyiset erityisopettajaopiskelijoiden koulutusohjelmat sisältävät ja tarjoavatko yliopistojen erityispedagogiikan laitokset opiskelijoille kommunikaatiomenetelmätaitojen hankintaa jollain muulla tavalla. Tutkimus

pyrkii kartoittamaan myös sitä, missä määrin yliopistojen kommunikaatiomenetelmäopetus on yhtenäistä vai onko menetelmäopetuksen sisällöissä eroja yliopistojen välillä.

Erytisopetuksen kentällä on käytössä laaja kirjo kommunikoinnin apuvälineitä, esimerkiksi kuvakansioita, tukiviittomia, irtokuvia ja kommunikaatiolaitteita. Kommunikaatiomenetelmäosaamisella tarkoitetaan erityisopettajankoulutuksen kautta opittavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä. Puheen kehityksen rinnalle voidaan ottaa puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät, joiden tarkoitus on joko tukea tai korvata osittain tai kokonaan puuttuvaa puhetta. Jokaiselle, jolla ilmenee kommunikaatiomenetelmän tarve, valinta tehdään yksilöllisesti ja mahdollisuuksien mukaan ympäristön moniammatillisena yhteistyönä. Valintaan osallistuvat yksilön perhe, puheterapeutti sekä muut yksilön kanssa toimivat henkilöt. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät, myöhemmin tutkielmassa myös AAC-menetelmät (Alternative and Augmentative Communication), ovat menetelmiä, joiden tarkoitus on helpottaa käyttäjänsä kielellistä ilmaisua ja tukea ja tehdä ymmärrettävämmäksi puutteellista puhetta jonkin vaihtoehdoisen kommunikaatiomenetelmän avulla. (Launonen 2010, s. 337; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 48.)

Ajatus tutkimusaiheesta ja siihen liittyvästä tarpeesta nousi esiin käytännönäköisestä koulumaailmassa, erityisopettajien kanssa käydyistä keskusteluista ja aiheesta tehdyn tutkimuksen vähäisyydestä. Erytisopetuksen kentällä on käytössä laaja kirjo kommunikoinnin apuvälineitä, kuvakansioita, tukiviittomia ja kommunikaatiolaitteita, jolloin perehdytykselle erityisopettajankoulutuksessa on selvä tarve. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa missä määrin erityisopettajien koulutusohjelmissä käsitellään kommunikoinnin apuvälineitä ja vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä sekä tarkastella sitä, ovatko koulutusohjelmat kommunikaatiomenetelmäopetuksen perusteella yhteneväiset.

Tämä Pro Gradu tutkielma toteutettiin sisällönanalyysinä erityisopettajien opetussuunnitelmien sisällöistä. Opetussuunnitelmatutkimus voidaan ymmärtää monitieteiseksi tutkimukseksi opetuksen käytännöistä. Opetussuunnitelma on keskeinen kasvatustieteellinen ilmiö, jotka tarkastelemalla saadaan käsitys tutkimuksen aikaisesta yhteiskunnallisesta moraalista, vallitsevasta

kulttuurisesta ilmapiiristä ja poliittisista painotuksista. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, s. 28.) Tutkielman sisältö on rajattu aiemman tutkimuksen (Heikura 2019) perusteella. Mainitun kandidaatin työn haastateltaviin ei lukeutunut erityisvarhaiskasvattajia, vaan haastattelut toteutettiin erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kanssa. Rajauspäätöstä tuki myöhemmin myös koulutusohjelmien sisältöjen tarkastelu yliopistojen verkkosivuilta.

Tämä Pro Gradu tutkielma jakautuu kolmeen osaan: kommunikaatioon ja sen tukemiseen, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä tutkimusaineiston analyysiin ja pohdintaan. Tutkimuksen teoriaosuus kuvaa kommunikaation haasteita, tukemista ja sen tärkeyttä sekä tutkimusaineistosta tarkasteltavia vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä. Tämän lisäksi teoriaosuuden viimeinen luku esittelee opetussuunnitelmien tarkastelun näkökulman ja erityisopettajankoulutuksen sisältöä siinä suhteessa, mitkä asiat koulutusohjelmien sisällöissä on tutkimuksen kannalta olennaisia. Koulutusohjelmien opetussuunnitelmista tarkastellaan vain hyvin pientä osaa, jonka rakennetta ja toteutusta tarkastellaan suhteellisen kriittisestä näkökulmasta, suhteessa kommunikaatiomenetelmien tarpeeseen työkentällä.

2 KOMMUNIKAATIO JA HAASTEET

Tämä luku pyrkii selittämään millaisia haasteita yksilön kommunikaatio voi sisältää ja miksi kommunikaation tukeminen on tärkeää. Suurin osa kielestä opitaan vuorovaikutuksessa lähiympäristön kanssa ensimmäisinä elinvuosina ja ihmiselle on luontaista pyrkiä ensi hetkistä alkaen kommunikoimaan ympäristönsä kanssa. Kuuleva lapsi saa jo sikiöaikana aistikokemuksia muun muassa vanhempien puheäänestä. Syntymän jälkeen yksilöllä on jo biologinen valmius sosiaaliseen kanssakäymiseen, jota hän tarvitsee sisäistääkseen näkemänsä ja kuulemansa, sekä mitä muut hänelle kertovat. (Lonka & Korpijaakko-Huuhka 2000, s. 5, 17; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 15.)

Ympäristön kielellisesti välittämän tiedon kautta lapsi muodostaa kuvan ympäröivästä yhteiskunnasta. Kielenkehityksen tarkastelu ei ole aina helppoa, sillä myös yksilöllinen kielen ymmärtäminen ja tuotto on normaalia. Tyypillisiä kielenkehityksen ongelmien oireita ovat ensimmäisten sanojen hidas ilmaantuminen ja ikäryhmälle epätavalliset puheentuoton virheet. Kielellisten ja kommunikatiivisten häiriöiden myötä sekä lapsen kommunikaatiotaitojen että oppimisen kehityksessä voidaan havaita merkittäviä viiveitä. Onkin siis erityisen tärkeää oppia tunnistamaan lapsen yksilöllisiä viestejä, sillä jo esimerkiksi katse ja osoittaminen luokitellaan pyrkimykseksi kommunikoida ympäristön kanssa, vaikka puheen tuoton ja ymmärtämisen kanssa olisi haasteita. Jokaisella yksilöllä on tarve ja oikeus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Jos yksilöllä ei ole mahdollisuutta ja tapaa kommunikoida ympäristönsä kanssa omalla tavallaan, yksilö saattaa jäädä sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle ja vieraantua siitä kokonaan. (Ahonen & Rautakoski 2007, s. 22; Ervast & Leppänen 2010, s. 212; Korpilahti 2011, s. 40, 44–45; Papunet 2019a; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 15; Överlund 2011, s. 31.) Ihminen on sosiaalinen olento, joka kaipaa kommunikaation vastavuoroisuutta. Se, että ihmisellä on jokin tapa

kommunikoida, on ihmiselle elintärkeää, vaikka kommunikaatio ja kommunikaation taso olisikin hyvin alkeellista.

Lapsen viestinnällisellä kehityksellä tarkoitetaan lapsen kieliopillisen järjestelmän, tunne- ja asenneilmaisun, kielen ja eleiden sekä ilmeiden käytön omaksumista. Kielellistä kehitystä ja edistymistä voidaan tarkastella eri lähtökohdista, useimmiten kuitenkin kielelliset taidot suhteutetaan lapsen ikään. Harvat kielen osataidot kuitenkin etenevät ikäryhmälle asetetun kehitysnopeuden arvion mukaisesti. Kielen kehitystä ei tulekaan suhteuttaa pelkästään ikään vaan myös sosiaaliseen, motoriseen ja kognitiiviseen kehitykseen ja tarkkailla kokonaisvaltaisesti mahdollisten kielellisten häiriöiden varalta. (Iivonen 1993, s. 34; Korpilahti 2011, s. 40; Korpilahti, Aaltonen & Laine 2010, s. 246; Launonen 2011, s. 154.)

Lapsi oppii kieltä kuulemalla sitä lähiympäristöltään. Hänellä on hyvin alkuvaiheista asti uteliaisuus saada nimityksiä ja merkityksiä näkemilleen asioille. Puhumaan oppiminen on keskeinen sosiaalistumisprosessi, joka taitona helpottaa yksilön kommunikointia yhteisönsä kanssa. Ihmisellä on jo syntyessään varhaisia kykyjä, jotka ovat keskeisiä myöhemmälle kielenkehitykselle, esimerkiksi halu kiinnittää ympäristön huomio. Yhteisön tehtävä on kasvattaa yksilö yhteisön aatteiden ja normien mukaisesti sosiaalisen ja kulttuurisen yhteisön jäseneksi. Ennen kuin lapsi oppii itse puhumaan, hän oppii ympäristöstään kuuntelemalla muita ja lapsi sisäistää suuren määrän sanoja ja ilmauksia jo ennen kuin hän itse kykenee ilmaisemaan itseään verbaalisesti. Ympäristön kielellinen vaihtelu sisältää vanhempien ja lähiympäristön ihmisten, sisarusten ja sukulaisten puheen. Näiden lisäksi joukkoon kuuluvat alueelliset murteet, toiset kielet ja mahdollisesti jopa toisen yksilön poikkeava puhe. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2007, s. 15; Iivonen 1993, s. 34; Launonen & Lonka 2000, s. 16.)

Kohtalaiset ja vaikeat kielelliset häiriöt eivät korjaannu iän myötä täysin, vaikka niiden korjaamiseksi tehtäisiin kaikki mahdollinen. Häiriöiden aiheuttamat haasteet voivat kuitenkin muuttaa ilmenemismuotoaan ja kommunikaatio voi olla sujuvaa haasteista huolimatta, esimerkiksi vaihtoehdoisen kommunikaatiomenetelmän avulla. Kielellinen häiriö voi siis aiheuttaa sen, että puhumisen ja muiden puheen ymmärtäminen ja kommunikointi voi olla vaikeaa vielä aikuisiällä. (Ahonen & Rautakoski 2007, s. 19.)

2.1 Kielen omaksuminen

Puhuttu kieli on avoin kommunikaatiojärjestelmä, joka tarkoittaa, että lapsi oppii kieltä kuuntelemalla ja omaksumalla aikuisten ja lähiympäristön fonologisia sääntöjä. Kieli omaksutaan toistuvien rakenteiden ja ilmaisujen perusteella, ja kielen oppiminen kuuluu yksilön kehitykseen. Kieli saa ihmisen tuntemaan yhteenkuuluvuutta liittämällä yhteisön jäseniä toisiinsa. Kielen avulla voimme ymmärtää ja havainnoida maailmaa. Äidinkielen puhuminen tulee ihmiseltä luonnostaan tietyssä kehitysvaiheessa, paitsi silloin, jos kielen kehitys häiriintyy. Tällöin kielelliset häiriöt vaikeuttavat sekä toimintaa, oppimista että vuorovaikutuksen ja tunteiden säätelyä. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2007, s. 14; Jortikka, s. 78; Korpilahti, s. 99, 120.)

Lapsen kielen kehityksen kannalta oleellista on tavoitteellinen viestin vastaanotto, eli lapsi vastaanottaa puhuttua kieltä, prosessoi viestin ja vastaa siihen taitotasonsa mukaisesti. Kielen kehitykselle merkitykselliset kognitiiviset osarakenteet muodostuvat normaalisti ensimmäisten kahdeksantoista elinkuukauden aikana. Nämä osarakenteet toimivat havaintotoiminnan ja älyn myöhemmän kehityksen perustana. Ihminen ymmärtää puhuttua kieltä, kun kielen käsitteet ja rakenteet ovat hänelle tuttuja. Yksilö oppii vähitellen erottamaan kielen piirteitä, joiden avulla hän oppii ilmaisemaan itseään ja kertomaan ympäristöstään ja todellisuudestaan. Tämän hän oppii hiljalleen ympäristön havaintomallin avulla matkimalla. (Korpilahti, s. 120; Launonen, s. 136, 151–152.) Yksilön tulee oppia hahmottamaan ympäristöään ja ilmaisemaan havainnoistaan. Tämä vaatii kuitenkin sen, että ääntely kehittyy artikuloituiksi sanoiksi ja lausetasoiseksi puheeksi. Puhemotoriikan kypsymisen ja harjaantumisen häiriöt voivat kuitenkin estää luonnollisesti etenevää puheen kehitystä. (Launonen & Lonka 2000, s. 33.)

Puhutun kielen lisäksi kommunikaatioon kuuluu vahvasti myös osoittaminen, ilmeet ja eleet. Ennen puhutun kielen omaksumista lapselle kehittyy symbolisen kommunikaation taito eli hän alkaa kommunikoidaan tarkoituksenmukaisesti osoituksin ja elein noin vuoden ikäisenä. Puheen kehittyminen alkaa näin sanattomana kommunikaationa jo ennen kuin lapsi sanoo ensimmäiset sanansa. Osoituksen ja eleiden avulla lapsella on mahdollisuus ilmaista ympäristölleen haluamiaan asioita ja jakaa

huomionkohteitaan. Yksilölliset ja sosiaaliset kontekstit määrittelevät sen mitä eleitä ja kuinka paljon kukin yksilö niitä käyttää. Nämä kontekstit kehittyvät sen mukaan millaisia vuorovaikutusmalleja lapsella on ja miten paljon hän saa tukea kommunikoinnissaan. Ahonen, Aro ja Siiskonen muistuttavat kuitenkin siitä, että lapsen on mahdollista oppia puhumaan myös silloin, kun ympäristöstä saatavat kielelliset virikkeet ovat vähäisiä. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2007, s. 14; Ahonen & Rautakoski 2007, s. 21; Launonen, s. 136; Launonen & Lonka 2000, s. 16.)

Jos yksilö kykenee kommunikoimaan sekä puheella että eleillä, vuorovaikutus on rikasta. Kokonaisuudessaan vuorovaikutukseen voidaan luetella kasvojen ilmeet, pään liikkeet, katseen suunta, vartalon ja käsivarsien liikkeet sekä raajojen orientaatio. Katseella on tärkeä tehtävä koko ihmisen elinkaaren ajan. Katse voi osoittaa asioita ja sillä voidaan ylläpitää kasvokkain tapahtuvaa kommunikaatiota. Mitä rytmisempää, toistuvampaa, kommunikaatio on, sitä helpompi lapsen on se sisäistää. Jo pieni lapsi katsoo mielellään kasvoja, niiden ilmeitä ja reagoi enemmän ihmisääniin kuin muuhun ympäristöön. Kuulon puuttuminen kokonaan tai osittain voidaan varhaisessa vuorovaikutuksessa korvata muiden aistien avulla tehostamalla asentoja, ilmeitä ja kiinnittämällä huomiota erityisesti sanattoman kommunikaation toistuvuuteen. (Launonen, s. 136; Launonen & Lonka 2000, s. 16–17, 19, 25–27; Takkinen, s. 246.)

Puheen havaitseminen tapahtuu tiedostamatta, eikä pelkästään kuulon perusteella. Ihminen näkee, että hänelle puhutaan, jos hänellä on katsekontakti puhujaan. Tämä on useimmiten tiedostamatonta, mutta voi tehdä ihmisestä herkemmän auditiiviselle viestille, jos hän näkee puhujan. Puhetta edeltävän kommunikoinnin merkitystä korostetaan sekä normaalisti kehittyvillä lapsilla että niillä lapsilla, joiden kehityksessä on häiriöitä tai viivästymää. Varhaisella kiintymyssuhteella ja vanhempien valmiuksilla vahvistetaan lapsen sosiaalis-kognitiivista kehitystä. Lapsen optimaalinen kehitys riippuu siitä, miten ympäristö pystyy vastaamaan yksilön emotionaalisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. (Aulanko & Lonka 2000, s. 39; Launonen & Lonka 2000, s. 18.)

Lapsi, jolle opetetaan viittomakieltä äidinkielenään, omaksuu kielen viittomakielisen ympäristön vaikutuksesta. Ensimmäiset viittomat liittyvät yleensä rituaalisiin, toistuviin tilanteisiin, jolloin lapsi ei käytä viittomia vielä symbolisesti. Lapsi tuottaa ensimmäiset symboliset viittomansa samoihin aikoihin kuin kuuleva lapsi ensimmäiset sanansa noin vuoden ikäisenä. Ympäristöllä on merkittävä

vaikutus lapsen kielen kehitykseen. Myös perheellä voi olla tietynlainen motivaatio saada lapsi kuulumaan tiettyyn kieliyhteisöön. Kuulevat vanhemmat toivovat ensisijaisesti, että heidän lapsensa oppii heidän äidinkieltensä, samoin kuin viittomakielisen perheen jäsen kehittyi viittomakieliseksi, oli hän kuuleva tai kuuro. Kuulevasta lapsesta tulee viittomakielisessä perheessä vähitellen kaksikielinen, kun hän kuulee kodin ulkopuolella muiden ihmisten puhetta. (Lonka & Korpijaakko-Huuhka 2000, s. 6, 9; Takkinen 2000, s. 67.)

2.2 Kielihäiriöiden luokittelu ja tyypillisimmät syyt

Puhe- ja kommunikaatiohäiriöt voivat liittyä siihen, että ihmisen puhe- ja ääntöelimistö eivät toimi normaalisti tai ihmisen on vaikeaa tuottaa ja ymmärtää kielellisiä ilmaisuja. Kielenkehityksen haasteiden syiden rajaus ei ole helppoa, sillä sekä viivästyneen että normaalin kielenkehityksen omaavilla ihmisillä puheen ymmärtämisen ja tuoton taidot eivät välttämättä kehity tasaisesti. Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen ovat toisistaan erillisiä prosesseja ja sekä puheen että kielen kehityksen häiriöihin liittyy usein monia muitakin kehityksen ongelmia, esimerkiksi lukivaikeuksia, oppimisvaikeuksia ja tarkkaavaisuuden häiriöitä, motorisia vaikeuksia sekä sosiaalisten taitojen kehittymättömyyttä. Kielen kehityksen vaikeudet johtuvat äännejärjestelmän hallinnan häiriöistä, sanojen merkitysten ja kieliopin hahmottamisen häiriöistä. Ihmisen on kuitenkin mahdollista kommunikoida puheella, vaikka hänellä olisi viivästynyt kielenkehitys. Pysyviä ja haastavimpia vaikeuksia ilmenee vasta siinä tapauksessa, kun taustavaikutuksia on useampia ja niihin liittyy älyllisiä tai motorisia haasteita. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2007, s. 15; Ahonen & Rautakoski 2007, s. 23; Korpilahti 2011, s. 44–45.)

Ihmisen aivojen kehitykselliset häiriöt voivat haitata merkittävästi kommunikointia ja ihmisten välistä kanssakäymistä. Kehitykselliset häiriöt voivat vaikuttaa muun muassa ihmisen kykyyn havaita ympäristöään ja reagoida toisten ihmisten viestintään. Fonologiset vaikeudet aiheuttavat puheilmaisun epäselvyyttä, jolloin sanahahmoista tulee vaikeaselkoisia ja erikoisia. Lisäksi ihmiselle saattaa muodostua myös täysin omia sanoja, jotka osaltaan vaikeuttavat vuorovaikutusta muiden kanssa. Eniten tukea tarvitsevat lapset, joilla on haasteita sekä puheen tuotossa että sen vastaanottamisessa. Lapsen

poikkeava tai viivästynyt kielen kehitys voi viitata siihen, että lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät hitaasti tai lapsen oppimiseen liittyvissä kehityksellisissä tekijöissä on häiriöitä. Eriasteiset kommunikointivaikeudet voivat olla synnynnäisiä ja liittyä kehitysvammaisuuteen, CP-oireyhtymään, kehityksellisiin kielihäiriöihin tai autismikirjon muotoihin. (Ahonen & Rautakoski 2007, s. 19; Korpilahti 2011, s. 44–45; Papunet 2020c.) Saman kliinisen vammaryhmän ihmiset voivat kuulua eri kommunikoinnin pääryhmiin ja yhden pääryhmän sisällä voi olla ihmisiä erilaisista kliinisistä ryhmistä. Esimerkkinä tästä ovat ihmiset, joilla on CP-vamma. Osa heistä tarvitsee kommunikointimenetelmän itseilmaisun välineeksi korvaamaan täysin tai osittain puuttuvaa puhetta. Toiselle taas tukikeino voi olla apuväline satunnaisessa tarpeessa tai jatkuvassa käytössä epäselvän puheen rinnalla. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 84.)

CP-vammaisilla ihmisillä on ennen kaikkea puhumista vaikeuttavia motorisia ongelmia, jonka vuoksi he eivät kykene käyttämään puhetta pääasiallisena kommunikointikeinona. Motoriset häiriöt vaikuttavat kykyyn tuottaa puheääniteitä normaalisti, mutta ongelmat rajoittuvat harvoin pelkästään puhemotoriikkaan. Esimerkiksi pienellä lapsella motoriset häiriöt voivat vaikuttaa hymyyn, itkuun ja ääntelyyn. Nämä ovat ensimmäisiä vihjeitä, joiden avulla lapsi saa aikuisen reagoimaan itseensä ja ovat tärkeitä tekijöitä vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Motoristen häiriöiden vuoksi ääntelystä ja itkusta saattaa tulla poikkeavaa, eivätkä aikuiset välttämättä ymmärrä ääntelyn merkitystä. Tähän ryhmään kuuluvan myös ne lapset, joilla on dyspraktisia piirteitä, eli heidän on vaikeaa suorittaa tahdonalaisia liikkeitä ja toimintoja. Erityisesti, jos liike vaatii koordinoitua ja hienomotoriikkaa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 84–85.)

Motorisilla taidoilla on suuri merkitys puheen tuotossa. Ne ovat myös ratkaisevia, kun valitaan ihmiselle kommunikointimenetelmää ja mahdollisia muita apuvälineitä. Merkitystä on sekä puhelihasten motoriikalla, että kehon motoriikan säätelyllä. Käsien motoriikka määrittelee sen, onko ihmisen mahdollista käyttää viittomia kommunikointimenetelmään vai ei. Jos ihmisellä ei ole edellytyksiä käyttää viittomakommunikaatiota, vaan hänelle tulee valita jokin avusteinen kommunikaatiomenetelmä, menetelmän valinta aloitetaan sopivasta istuma-asennosta. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 121.)

Kehitysvammaisuus ei ole yhtenäinen vamma-, kieli tai puhehäiriödiagnoosi, vaan käsite sisältää eritasoisia ja erilaisia kehityksellisiä vammoja. Kehitysvammaisella henkilöllä ei siis välttämättä ole lainkaan puheen ja kielen häiriötä, ja kehitys ja piirteet vaihtelevat hyvin yksilöllisesti. Kieltä ja sen kehitystä tulee tarkastella biologiselta, kognitiiviselta ja sosiaaliselta kannalta, mitkä vaikuttavat kielen ja kommunikoinnin kehitysedellytyksiin. Jotta voidaan arvioida kehitysvammaisen ihmisen kommunikointitaitoja ja miten yksilön kommunikointi kehittyy, täytyy tuntea normaalin kielen kehityksen periaatteet, jolloin moniammatillinen kuntoutusryhmä on hyödyllinen yksilön kokonaisvaltaisessa kuntoutuksessa. (Launonen 2011, s. 150–151.)

Kehityksellinen kielihäiriö (ent. kielellinen erityisvaikeus, dysfasia) havaitaan siinä vaiheessa, kun lapsen kielen kehitys on huomattavan viivästynyttä verrattuna lapsen muuhun kehitykseen ja kielen luonnolliseen kehitykseen. Tällöin lapsen kielen ja puheen kehitys poikkeaa normaalista jo aivan kehityksen varhaisvaiheista asti. Lapsi on noin 10-13kk ikäinen, kun hän sanoo ensimmäiset sanansa ja noin 18kk, kun hän alkaa muodostaa kaksisanaisia lauseita. Kielihäiriöt havaitaan ensin juuri puheen kehityksen viivästyminenä, mutta vaikeudet voivat ilmetä kielen tuottamisen tai sen ymmärtämisen vaikeuksina, joissain tapauksissa sekä että. Lapselle voi olla vaikeaa oppia sanoja tai jo opitut sanat voivat jäädä pois käytöstä. Puheen viivästyminen voi kestää niin kauan, että lapsi on lähes puhumaton jopa vuosia. Myöhemmin lapsella voi kuitenkin ilmetä ääntämisvaikeuksia ja sekä lauseenmuodostuksen että sanojen taivutuksen ongelmia, vaikka puhe alkaisi muodostua. Lapsen on vaikea erottaa kielen äänneitä ja havaita niitä muiden puheesta. Puhe voi olla epäselvää ja vaikuttaa yksilön kommunikointiin ja ihmissuhteiden kehittymiseen. Kehitykselliseen kielihäiriöön voi liittyä myös sosiaalisten taitojen puutteita, tarkkaavuuden häiriötä ja kömpelyyttä. (Ahonen & Rautakoski 2007, s. 18; Aivoliitto 2020; Ervast & Leppänen 2010, s. 212–213; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 88–89.) Esimerkiksi autismin kirjon henkilöillä edellä mainitut oireet ilmenevät laaja-alaisena lapsuuden kehityshäiriönä, ja näiden lisäksi lapsella voidaan diagnosoida rituaalikäyttäytymistä sekä aistimusten poikkeavuutta. (Kerola 2011, s. 168.)

Puhevammainen ihminen kuulee yleensä normaalisti, mutta tarvitsee puheen tuoton ja ymmärtämisen tueksi puhetta tukevaa tai korvaavaa

kommunikaatiomenetelmää (myöh. AAC-menetelmä). Lyhenne "AAC" tulee englanninkielen sanoista "augmentative and alternative communication", tukeva ja korvaava kommunikaatio (Takala & Kontu 2010b, 99). Puhevammaan voi liittyä myös sekä lukemisen että kirjoittamisen vaikeuksia. Papunetin (2020) mukaan Suomessa on tällä hetkellä puhe- ja kommunikointivaikeuksia omaavia ihmisiä noin 65 000, joista noin 30 000 tarvitsee AAC-menetelmiä. Kommunikaatiomenetelmien lisäksi noin 10 prosenttia väestöstä tarvitsee selkokieltä, jotta he ymmärtäisivät puhetta ja kirjoitettua kieltä. (Papunet 2020b.)

2.3 Kommunikoinnin merkitys yksilölle

Jokainen yksittäisen ihmisen ilmaus on tärkeä. Kielellinen kommunikaatio mahdollistaa monipuolisen ja ajattelun tasolle yltävän vuorovaikutuksen, jossa lähiympäristö ja läheisimmät ihmissuhteet ovat mukana varhaisimmista kehitysprosesseista asti. Ihmisellä on luonnostaan jonkinasteinen halu ja tarve olla vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Keskustelu ei aina tarkoita sitä, että sillä pitäisi olla jokin elämää suurempi merkitys tai tavoite, vaan se voi olla vain kuulumisten vaihtoa ja sosiaalista yhdessäoloa. (Iivonen 1993, s. 35; Papunet 2019a.) Tällainen arkipäiväinen kuulumisten vaihto voi jäädä puhevammaiselta ihmiseltä kokonaan pois, jos kommunikaatiomenetelmät ovat liian vaativia tai monimutkaisia. (Papunet 2019b.)

Puhutun kielen olemassaolo on puhumaan kykenevälle ihmiselle arkipäiväinen ja itsestään selvä asia. Harvoin pysähdytään miettimään, mitä kieli merkitsee ja mikä kielen, niin puhutun, kirjoitetun kuin viitotun merkitys yksilölle on. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2007, s. 14.) Yksilö tulee osalliseksi omaa ympäristöään, kun hän voi kommunikoida sen kanssa. Sosiaalisen osallistumisen piirteet näkyvät pienessä lapsessa hymynä, itkuna ja äänten toistuvuutena, millä tavoin hän pyrkii ilmaisemaan tiettyjä asioita ympäristölleen ja miten muut vastaavat kommunikaatioon. Jo varhaisella viestinnällä on yksilölle tärkeä merkitys, sillä perusta kommunikoinnille ja kielen kehitykselle syntyy vanhempien ja ympäristön kanssa saaduista kokemuksista. Kielellinen ja kulttuurinen kehitys ilmenee ensin sosiaalisella ja vasta sitten yksilöllisellä tasolla. Yksilö kuitenkin oppii uusien asioiden nimiä vain siten, että joku ne hänelle kertoo. (Papunet 2020c; Parre 1993, s. 207; Överlund 1993, s. 311.)

Ympäristön suhtautuminen yksilöön vaikuttaa yksilön haluun olla kontaktissa ympäristönsä kanssa sekä käyttää ja kehittää kommunikointitaitojaan. Se, miten yksilön viesteihin vastataan, vaikuttaa myös siihen, miten yksilö näkee itsensä ja miten hänen itsetuntonsa kehittyy. Vastavuoroinen ja tasapainoinen viestintä edesauttaa, mutta myös edellyttää positiivista minäkuvaa. Tästä syystä kyky ilmaista itseään on tärkeää, sillä vaikka kommunikaatiokyky mahdollistaa toimimisen yhteisössä, se vaikuttaa myös siihen, miten yksilö näkee itsensä, sekä siihen miten itsenäisyyden, itsekunnioituksen ja omanarvontunne muodostuvat. (Launonen 2011, s. 152–153; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 15.)

Kommunikointi vaatii erityistä tukea lähiympäristöltä, jos kommunikoinnille tärkeät aistit ovat puutteelliset tai yksilön kehitys on tavallista hitaampaa. Kommunikointi ympäristön kanssa ja ympäristön havainnointi on haastavaa esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisille tai autismin kirjon henkilöille, jolloin on tärkeää, että lähiympäristö ymmärtää vuorovaikutuksen erityispiirteet. Tällöin yksilö on riippuvaisempi keskustelukumppanin avusta, mutta kommunikaation merkitys ei katoa. Puhevammaisten ihmisten kohdalla ympäristöltä saatu rohkaisu on erityisen tärkeää. On myös oleellista, että puhevammaisen yksilö kokee, että hänen ympäristönsä on valmis näkemään vaivaa yhteisen kielen kannalta, jotta kommunikaatio on sujuvaa hänelle sopivalla tavalla. Näin kommunikaatiosta tulee tasa-arvoista. (Launonen & Lonka 2000, s. 17; Papunet 2019b; Papunet 2020c.)

Selkeä vähemmistö tarvitsee jotakin kommunikointimenetelmää täydentämään puhuttua kieltä tai korvaamaan sen kokonaan. Tämän ryhmän edustajat ovat keskenään hyvin erilaisia. Toiset eivät ala puhua koskaan ja toiset alkavat puhua viivästyneesti kommunikaatiomenetelmän tuoman tuen avulla. Parhaassa tapauksessa menetelmän käyttö jää kokonaan pois. Jos kommunikaatiomenetelmälle on selkeä tarve koko yksilön elämän ajan, se vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden lisäksi koko kehitykseen ja elämänkaareen. Kommunikaatiovaikeudet voivat syrjäyttää yksilön muusta yhteisöstä ja estää kulttuurin omaksumisen. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 13–15.)

2.4 Kommunikoinnin tukeminen

Rautakosken, Tuovisen ja Rajalan (2007) mukaan tottumaton kommunikaatiohäiriöisen ihmisen keskustelukumppani voi muodostua kommunikoinnin ja osallistumisen esteeksi. Tällöin kommunikointiin liittyvät toimintarajoitteet eivät enää johdu ainoastaan yksilöstä itsestään. Jos ympäristö ei kykene huomioimaan yksilön kommunikatiivisia erityistarpeita, kommunikointi estyy. (Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, s. 74–75.) Hyvä keskustelukumppani haluaa oppia ja ymmärtää, millaisia erityispiirteitä yksilön kommunikoinnilla ja hänen käyttämillään AAC-menetelmillä on.

Ilmaisun onnistuminen on aina ympäristön aktiivisen tulkinnan varassa. Tavallisessa keskustelussa keskustelukumppaneiden voidaan katsoa olevan tasavertaisia siinä, että kumpikin voi muotoilla sen mitä haluavat sanoa, eivätkä he ole riippuvaisia toisistaan. (Launonen 2011, s. 15; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 15.) Henkilö, jolla ei ole kommunikoinnin ongelmia, voi hoitaa asiansa parissa sekunnissa näkemättä keskustelukumppaniaan välittömässä läheisyydessä. Jos ihminen kuitenkin tarvitsee kommunikoinnin apuvälinettä, tilanne on nopeasti toisenlainen. Tapauksissa, joissa henkilö itse ei esimerkiksi motorisista syistä voi käyttää omaa kommunikaatiomenetelmäänsä, viestin muotoilija muodostaa viestin hajanaisista ja epätäydellisistä sanoista, joka on tuotettu graafisten merkkien tai kirjoituksen avulla. Onnistuneen vuorovaikutuksen tavoitteena on sellainen tilanne, jossa toisen viesti kuullaan ja ymmärretään ja jossa kumpaakin kiinnostaa toisen viesti. Tällöin keskustelusta tulee tasa-arvoista ja molemminpuolista. (Kontu & Pirttimaa 2010, V. 110; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 77.)

Kommunikaatiomenetelmien käyttäjät ovat erilaisia, mutta yhteistä AAC-menetelmillä kommunikoinnille on artikuloinnin merkitys, sillä kommunikaatio vie enemmän aikaa kuin luonnollinen puheella tuotettu keskustelu. Luonnollista ja avusteista kommunikointia vertailtaessa keskustelun etenemiseen ja kielen käyttöön vaikuttaa eniten kommunikaation viemä aika. Ilmauksen tuottaminen vie huomattavasti enemmän aikaa kuin tavallinen puhe, vaikka käytettäisiin tuttua ja nopeaa kommunikoinnin apuvälinettä. Halutun asian sanomiseen menee enemmän aikaa, mutta apuväline takaa mahdollisuuden itseilmaisuuksiin. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 73–74.) Paljon on myös sanatonta

vuorovaikutusta, jossa muut kuin verbaaliset keinot ovat toimivampia ja tarkoituksenmukaisempia. Vuorovaikutuksellinen yhteys voidaan saada aikaan muilla keinoilla, esimerkiksi yhteisellä toiminnalla, katseella tai kosketuksella. (Papunet 2019a.)

Ajan säästämiseksi voidaan sopia, että kuulija voi pyrkiä arvaamaan, mitä toinen haluaa sanoa. On tärkeää kuitenkin huomioida, että kaikki eivät halua, että heidän sanomaansa arvaillaan. Tämä saattaa osittain johtua esimerkiksi siitä, että kuulija voi myös ymmärtää asian väärin ja lähteä viemään keskustelua väärän suuntaan. Arvailu kannattaakin niissä tilanteissa, joissa keskustelukumppani on tuttu ja kuulija on herkkä avusteisen viestin tulkinnalle. Muussa tapauksessa asian ilmaiseminen saattaa kestää aiempaa kauemmin tai jopa katkaista kommunikoinnin kokonaan, jos kuulija siirtää omia näkemyksiään tai vääriä tulkintoja siitä, mitä toinen todellisuudessa tarkoittaa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 77.)

Puhevammaisen henkilön on myös mahdollista käyttää puhevammaisten tulkkipalvelua. Tulkkauspalvelua käytetään sosiaalisen kuntoutusmallin mukaisesti poistamaan kommunikatiivisia esteitä, tukemaan itsenäistä toimintaa sekä mahdollistamaan yhteisöllistä osallistumista yhteiskunnan jäsenenä. Tulkkauspalvelua voi käyttää esimerkiksi asiointiin, opiskeluun, työssä käymiseen sekä harrastustoimintaan. Puhevammaisten tulkkipalvelun piiriin kuuluvat vaikeasti kielihäiriöiset ihmiset, henkilöt, joiden puhe on epäselvää ja he, jotka käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä. Tulkkaus toteutetaan viittomakielellä, kommunikaatiota tukevalla tai korvaavalla menetelmällä ja puheella. (Huuhtanen 2011, s. 93; Kela 2020; Rautakoski, Tuovinen & Rajala 2007, s. 75, 78.)

2.5 Koulun tarjoama kommunikatiivinen tuki

Erityisopetuksen alkuvaiheissa opetus oli pääasiassa artikulaatiovirheiden korjaamista ja sekä lukemisen että kirjoittamisen opetusta. Erityisopettajan työhön on tullut paljon uusia haasteita ja työn sisältö on selvästi laajentunut (kts. luku 4.1 Erityisopettajan koulutus). Puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat alakoulussa edelleen olennainen sisältö, jota tarkkaillaan niin perusopetuksessa kuin myös erityisopetuksessa. Aiemmasta

artikulaatiovirheiden huomioimisesta on luovuttu lähestulkoon kokonaan. (Rytivaara, Pulkkinen ja Takala 2012, s. 334.)

Tuetussa opetuksessa on huomioitava oppimis- ja kommunikaatio-ongelmien yksilöllisyys ja kehitettävä yksilölle räätälöity kokonaisuus, jossa koko yksilöllisten ongelmien kirjo on huomioitu. Erityistarpeiden huomioinnilla pyritään muuttamaan opetusta mahdollisimman esteettömäksi. Parhaassa tapauksessa huomiointi poistaa enimmän osan erityistarpeista. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, s. 302; Saloviita 2013, s. 174.) Esteenä voi myös olla kommunikatiiviset haasteet, jolloin yksilön kommunikaatiomenetelmän valikointi ja kodin, yhteisön ja opettajan osallisuus korostuu. Hannele Cantell (2010, 13–29) on kerännyt opettajilta huomioita ja palautteita vuorovaikutuksen merkityksestä oppimistilanteissa. Pienten ryhmien tärkeys korostuu, kun hiljaiset ja syrjään vetäytyvät oppilaat voivat jäädä aktiivisemmin itseään ilmaisevan oppilaan varjoon. Tämä johtuu joko oppilaan omasta epäaktiivisuudesta tai siitä, etteivät he syystä tai toisesta saa ääntään kuuluviin. (Cantell 2010, s. 13–29.)

Kaikki opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja tukitoimet perustuvat perusopetuslain säädöksiin opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulun tehtävänä on varmistaa, että oppilaan oppivelvollisuus ja -oikeus toteutuvat yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Tätä ajatusta tulee toteuttaa perusopetuksesta lähtien, jolloin siihen kiinnitetään vielä tarkemmin huomiota erityisopetuksessa oppilaan HOPS:n (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) ja HOJKS:n (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) avulla. Lähtökohtana ovat koulutuksellinen yhtenäisyys ja tasa-arvo, mutta niitä on toteutettava niin, että koulutuksen toteutus huomioi yksilölliset tekijät. (Siiskonen, Koivula, Laitinen & Virtanen 2007, s. 219.)

Mitä enemmän erityisopetuksen oppilaita integroidaan yleisopetuksen piiriin, sitä enemmän korostuu opettajien ja muun kouluhenkilökunnan kommunikaatiomenetelmäosaaminen. Oppilaat ovat kommunikaatiomenetelmiensä osalta erilaisia ja esimerkiksi kaksi huonokuuloista tai cp-vammaista oppilasta eivät välttämättä hyödy samoista kommunikaatiomenetelmistä. (Ojala 2000, s. 224; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 11.) Opetusministeriön laatimassa erityisopetuksen strategiassa (2007) erityisen tuen oppilaat ovat niitä oppilaita, ”jotka eivät kykene etenemään yleisen

oppimäärän tai opetussuunnitelman mukaisessa oppimistahdissa.” Tämän katsotaan johtuvan vamman, sairauden tai toimintavajavuuden aiheuttaman kasvun, kehityksen ja oppimisen heikentymisestä. Lisäksi erityisen tuen oppilaita voidaan tukea myös psyykkisissä ja sosiaalisissa vaikeuksissa. (Laatikainen 2011, s. 29; Opetusministeriö 2007a, s. 23–24.)

Oppilaiden erityisen tuen tarve ilmenee eri tavoin ja joillakin oppilailla tuen tarve voi liittyä jo pelkästään kommunikointiin. Perusopetuslain (628/1998) nojalla kommunikaation tuki tarkoittaa sitä, että oppilaalla on oikeus saada oppimisen edellyttämät tulkkauspalvelut ja erityiset apuvälineet. Vuoden 1994 vammaisten henkilöiden tulkkauslain (133/2010) myötä puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttö ja alan koulutustarve on lisääntynyt. Tämä näkyy muun muassa tulkkien, puheterapeuttien ja opettajien koulutuksessa sekä moniammatillisen yhteistyön merkityksen korostumisessa. (Laatikainen 2011, s. 29; Launonen 1998, s. 10; Perusopetuslaki 628/1998 § 31, 39; Vammaisten tulkkauspalvelulaki 133/2010.) Oppilaalle laaditaan moniammatillisen ryhmän kanssa oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa arvioidaan oppilaan tarvitsemat tukimuodot ja määritellään, millä tavoin opetus kattaa parhaiten yksilöllisen kasvun ja kehityksen. (Laatikainen 2011, s. 29; Perusopetuslaki 628/1998 § 17.)

Oppilaan kommunikointimenetelmä riippuu yksilöllistä piirteistä, kuulosta, älykkyydestä, kielellisestä lahjakkuudesta ja kehityksellisistä edellytyksistä. Opetus ja oppilaan sijoittaminen luokkaan määrittyy oppilaan HOPS:n tai HOJKS:n mukaan. Sijoittamisessa voidaan käyttää määritelmänä esimerkiksi oppilaan kommunikaatiomenetelmää, kehitystasoa tai ikää. Yhdessä opetusryhmässä voi siis olla samanaikaisesti oppilaita, jotka opiskelevat eri luokka-asteella tai käyttävät tiettyjä kommunikaatiomenetelmiä. (Kirla 2000, s. 224–225.)

Oppiminen vaatii käsitteellistä ymmärtämistä, jotta yksilön on mahdollista oppia uusia kielellisiä ilmauksia ja edetä opinnoissaan. Lapsen siirtyessä kouluun opiskeltavat asiat eivät enää liity samalla tavalla konkreettisiin arkikokemuksiin, vaan lapsen on opiskeltava täysin uusia asioita ja eri tilanteissa eri tavoin opittuja tietoja ja taitoja täytyy oppia yhdistelemään. (Ahonen & Rautakoski 2007, s. 23.) Kielellisten vaikeuksien vuoksi oppilaan hahmotuskyvyn ja oppimisen häiriöt voivat vaikeuttaa opiskelua, jolloin täytyy edetä oppilaan edellytyksin ja löytää

sopiva tuen muoto. Oppilaalla voi esiintyä myös puutteita keskeisissä oppimisen ja itsenäisen työskentelyn edellyttämässä taidoissa, jolloin hän voi tarvita enemmän jatkuvaa tukea opinnoissaan kuin muut. (Aro, Siiskonen, Niemelä, Peltonen, Stenroos & Kulmala 2007, s. 103–104.) Yksilöllisten tekijöiden vuoksi voi olla vaikeaa määritellä, mihin perustaa kielen kehittyminen tai mikä kommunikaatiomuoto kellekin sopii. Vaikka osa puhevammaisista henkilöistä aloittaisi kommunikoinnin graafisilla merkeillä tai tukiviittomilla, on heidän kuitenkin mahdollista alkaa puhua. Toiset eivät välttämättä kuitenkaan opi käyttämään tai ymmärtämään puhetta. Vaikka oma puhekyky puuttuisi, yksilöllä saattaa silti olla taito käyttää kommunikoinnin apuvälinettä ja ymmärtää sitä kautta kielellistä kommunikaatiota. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 84.)

Erityisopettajan kommunikatiivisten taitojen tärkeys korostuu, kun erityisen tuen tarve ei liity vain oppimisen vaikeuksiin, vaan huomiota tulee kiinnittää jo siihen mikä on yhteinen kommunikoinnin muoto eri oppilaiden kanssa. Kommunikaatiomenetelmien käyttäjien moninaisuuden vuoksi olisikin tärkeää, että erityisopettajaopiskelijoilla olisi koulutuksen kautta käsitys kommunikaatiomenetelmistä jo ennen opetuskentälle siirtymistä.

3 VAIHTOEHTOINEN KOMMUNIKAATIO

Puhuminen on yleisin kommunikointimuoto, mutta osa ihmisistä tarvitsee puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointimenetelmää koko elämänsä ajan, koska heidän kielellinen ymmärtämiskykynsä ja motoriset valmiutensa sitä vaativat. Luku 3. käsittelee vaihtoehtoista kommunikaatiota ja kommunikaatiomenetelmiä, joiden opetusta tutkimusaineistosta tarkastellaan. Kommunikaatiomenetelmien opetteleminen vie paljon aikaa. Joillakin ihmisillä voi yksinkertaisten taitojen oppimiseen mennä vuosia, eivätkä he välttämättä pysty puhumaan, vaikka he saisivat paljon tukea ja opetusta. Henkilöillä, joilla ilmenee tarve AAC-menetelmälle, puhe on vähäistä tai se puuttuu kokonaan. Heidän lähipiirinsä saattaa ymmärtää heidän epäselvää puhettaan, koska ovat tottuneet siihen, mutta puhe voi kehittyä niin häiriöiseksi, että sitä on lähes mahdoton ymmärtää. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 14, 20, 106, 127.)

Harvoin ilmenee tapauksia, joissa ihmisellä ei olisi minkäänlaisia kommunikointitaitoja tai tapaa kommunikoida. Kun yksilölle valitaan sopivaa kommunikointimenetelmää, tulee valinnassa huomioida jo olemassa olevat kommunikointitaidot, ja mikä menetelmä sopisi yhteen yksilön motoristen taitojen ja havainnointikyvyn kanssa. Yleensä nämä jo olemassa olevat taidot ovat muotoutuneet kotona ja yksilön lähiympäristön avustuksella. Yksilölle on muodostunut ääntelyä, eleitä, ilmeitä tai vastaavia merkkejä, joita perhe ja muut läheiset ymmärtävät. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 40, 198.) Tästä esimerkkinä voivat olla niin sanotut kotiviittomat. Kotiviittomat eivät ole varsinaisesti viittomakieleen kuuluvia sanoja, vaan niitä on muokattu yksilölle sopivaksi, esimerkiksi motoristen häiriöiden vuoksi.

3.1 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio, kolme pääryhmää

Puhetta tukevalla ja korvaavalla kommunikoinnilla tarkoitetaan sitä, että puhutun kielen korvaamiseksi tai täydennettäväksi käytetään puheen sijaan muita kommunikoinnin muotoja. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi tarkoittaa menetelmiä, joita käytetään samanaikaisesti puheen tukena, korvaamassa osittain tai kokonaan puuttuvaa puhetta sekä puheen ymmärtämisen että tuoton tukena. Puhetta korvaava kommunikointi (alternative communication) tarkoittaa sitä, että ihminen joka ei pysty puhumaan, käyttää suorassa vuorovaikutustilanteessa muita kommunikoinnin menetelmiä kuin puhetta. Puhetta tukevalla kommunikoinnilla (augmentative communication) tarkoitetaan puhetta täydentävää tai tukevaa kommunikointia. Kommunikaatiomenetelmän harjoittamisella pyritään edistämään ja täydentämään puheilmaisuutta tai jos ihminen ei myöhemmin alakaan puhua, kommunikaatiomenetelmällä voidaan taata korvaava kommunikoinnin muoto. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 14, 20, 80.)

Von Tetzchner ja Martinsen (2010) ovat jakaneet puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttäjät kolmeen pääryhmään AAC-menetelmän päätehtävän mukaan. Päätehtävä määräytyy sen perusteella, missä määrin käyttäjä tarvitsee tukevaa tai korvaavaa ilmaisukeinoja. Kieliryhmän ihminen on voinut alkaa puhua tavallisessa iässä, mutta on myöhemmin menettänyt puhekykynsä sairauden tai vaurion vuoksi. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 80.) Ryhmät on hyvä erottaa toisistaan, sillä näihin ryhmiin kuuluvilla ihmisillä on eri edellytykset siihen, oppivatko he ymmärtämään ja käyttämään kieltä. Aina erottaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Jaottelu on siinä mielessä merkityksellistä, että kaikkien ryhmien kommunikointikumppanilla on suuri merkitys. Keskustelukumppanin merkitys korostuu, kun myös tämän tulisi käyttää valittua menetelmää ollessaan vuorovaikutuksessa käyttäjän kanssa. Erityisen vaikeaa voi olla erottaa korvaavan kielen ryhmään ja tukikieliryhmään kuuluvat ihmiset (Heister Trygg 2010, s. 31; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 83).

TAULUKKO 1. Kommunikaatiomenetelmien käyttäjäryhmät von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000) jaon mukaan.

Pääryhmä	Puheen ymmärrys	Puheen tuotto	Menetelmän tarve
Ilmaisukieli-ryhmä	Hyvä	Heikko	Pääasiallinen kommunikaatiomenetelmä
Korvaavan kielen ryhmä	Heikko	Heikko	Pääasiallinen kommunikaatiomenetelmä
Kehityksellinen kieli-ryhmä	Hyvä	Viivästynyt kielenkehitys	Käytössä kunnes tarpeeton
Tilanteinen kieli-ryhmä	Hyvä	Vaikeaselkoinen	Apuväline tarvittaessa

Ihminen voi ymmärtää muiden puhetta hyvin, mutta kuuluu ilmaisukieli-ryhmään (taulukko 1.) oman kielellisen ilmaisunsa tason vuoksi. Tähän kieli-ryhmään kuuluvat tyypillisimmin CP-vammaiset lapset, joiden puhe-elinten toiminnan hallinta on heikkoa, eivätkä he välttämättä kykene artikuloimaan puheääniteitä tarpeeksi ymmärrettävästi. CP-vammaisten lisäksi ilmaisukieli-ryhmään kuuluvat myös muut henkilöt, jotka ymmärtävät puhuttua kieltä hyvin, mutta jotka jostain syystä puhuvat hyvin vähän ja puutteellisesti tai eivät ollenkaan. (Launonen 2010, s. 342.) Ryhmään kuuluvien ihmisten ensisijainen ilmaisutapa ovat puhetta korvaavat menetelmät. Kun tälle kieli-ryhmälle valitaan kommunikaatiomenetelmää, on huomioitava, että ilmaisukieli-ryhmään kuuluvilla voi esiintyä myös motorisia häiriöitä. Motoriset häiriöt vaikuttavat liikkeisiin ja siihen, miten he voivat kommunikoida avusteisesti. Tälle ryhmälle jokin graafisista merkkijärjestelmistä on todennäköisin valinta, jolloin kommunikaatiokyky perustuu apuvälineen käyttöön. (Heister Trygg 2010, s. 30; Launonen 2010, s. 342; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 14, 80.)

Korvaavan kielen ryhmään (taulukko 1.) kuuluu muun muassa ihmisiä, jotka ovat älyllisesti syvästi kehitysvammaisia, autistisia ja ihmisiä, joilla on niin sanottu audittiivinen agnosia eli ”kielikuurous”. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen kuulee normaalisti, muttei kykene yhdistämään ääntä merkitykselliseksi kielelliseksi

elementiksi, jolloin kommunikaatio vaikeutuu huomattavasti ja vaatii kaikilta puhetta korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttöä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 14, 83.) Puhetta korvaavasta kommunikaatiomenetelmästä tulee tämän ryhmän ihmisille pääasiallinen kommunikaatiomuoto, joka on käytössä koko heidän elämänsä ajan. Kommunikaation sujuvuus vaatii myös sitä, että muiden ihmisten täytyy käyttää menetelmää käyttäjän kanssa, sillä kommunikaatio ei joko sisällä puhetta ollenkaan tai vain hyvin vähän. Korvaavan kielen ryhmään kuuluva henkilö tarvitsee kommunikaatiomenetelmää kyetäkseen vastaanottamaan muiden viestejä ja ilmaistakseen itseään. (Heister Trygg 2010, s. 30; Launonen 2010, s. 342; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 82–83.)

Tukikieliryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään, kehitykselliseen ryhmään ja tilanteiseen ryhmään (taulukko 1.). Tukikieliryhmä tarvitsee puhetta korvaavia menetelmiä puheen tuoton ja ymmärtämisen tueksi. Heidän on vaikeaa ymmärtää keskustelukumppanin puhetta, jolloin heille on apua menetelmästä, joka selkeyttää heille osoitettuja viestejä. Kehitykselliseen ryhmään kuuluvilla ihmisillä puheen häiriöt eivät tavallisesti ole yhtä laaja-alaisia kuin korvaavan kielen ryhmään kuuluvien ihmisten ja puhetta korvaavan kommunikaatiomenetelmän käyttö pyrkii puheen kehittymiseen. Tämän tarkoitus on, etteivät käyttäjät tarvitse kommunikaatiomenetelmää pysyväksi välineeksi, vaan heidän puheensa on hyvin viivästynyttä ja heillä on mahdollisuus oppia puhumaan menetelmän avulla. (Heister Trygg 2010, s. 30; Launonen 2010, s. 340; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 81.)

Tilanteisen ryhmän ihmiset ovat oppineet puhumaan, mutta muiden ihmisten on vaikea ymmärtää heidän puhettaan. Tämä ryhmä muistuttaa ilmaisukieliryhmää, mutta puhetta korvaava kommunikaatiomenetelmä ei ole tämän ryhmän ihmisille pääkommunikointimuoto. Keskustelukumppanilla on suuri merkitys sille, miten hyvin kommunikaatiomenetelmän käyttäjä saa itsensä ymmärretyksi puheen avulla. Kun kommunikaatiolle annetaan aikaa ja keskustelukumppani on tottunut kuuntelemaan kielihäiriöistä puhetta, kommunikaatio on sujuvampaa kuin uudessa tilanteessa uuden ihmisen kanssa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 81.)

3.2 AAC-menetelmät

Ihminen pyrkii heti syntymänsä jälkeen kommunikoimaan lähiympäristönsä kanssa. Kommunikointi on alkuvaiheessa alkeellista, mutta sisältää sekä ei-kielellistä (osoittaminen ja eleet) että affektiivista (tunteisiin vaikuttavaa) kommunikaatiota, joilla lapsi alkaa ilmaista tahtotiloja. Jos lapsen puheen kehityksessä havaitaan viivästymistä, eivät affektiiviset ilmaisut enää riitä. Kommunikaatiomenetelmien tarve ilmenee silloin, kun lapsella havaitaan kieli- ja kommunikaatiohäiriö tai -häiriöitä. (Binger & Light 2006, s. 200; Chung, Carter & Sisco 2012, s. 349–350; Kerola 2011, s. 174; Tolvanen 2011, s. 109–110.)

Kommunikaatiomenetelmät voidaan jakaa avusteisiin ja ei-avusteisiin menetelmiin, joista avusteisia ovat kommunikaatiolaitteet, tabletit, kuvakansiot ja kaikki kommunikaatioon käytettävä konkreettinen materiaali; ja ei-avusteisia pääasiassa selkopuhe ja viittomakommunikaation muodot. Kommunikaatiolaitteilla tarkoitetaan näppäimistöllä varustettuja puhesyntetisaattoreita ja puhelaitteita, jotka valinnan perusteella toistavat ennalta nauhoitetut tai tallennetut puheviestit. Viittomakommunikaatioon lukeutuvat tukiviittomat, viitottu puhe ja viittomakieli. Kommunikointimenetelmän valinta täytyy tehdä jokaiselle yksilöllisesti ja valinta tulee tehdä siten, että menetelmä parantaa jokapäiväistä elämää ja saa yksilön kokemaan kommunikoinnin vaivattomaksi. Joissain tapauksissa on oleellista käyttää sekä avusteisia että ei-avusteisia menetelmiä täydentämässä toisiaan. (Huuhtanen 2011, s. 85–87; Rodríguez, Gonzáles, Fernández ym. 2009, s. 1348–1349; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 16, 21.)

On kuitenkin hyvä muistaa, etteivät kommunikoinnin apuvälineet rajoitu vain teknisiin apuvälineisiin tai kuvilla kommunikointiin. Apuvälineeksi kelpaa mikä tahansa, mikä tukee kielellistä ymmärtämistä ja oppimista kielen sisäistämisen kautta. Tätä voivat olla kuvat, viittomat, tekniset apuvälineet, selkokieltäminen, kirjoittaminen, piirtäminen, mikä yksilölle sopii parhaiten.

”Ihmisen elämän kannalta on ensi arvoisen tärkeää, että hän pystyy kommunikoimaan omalla tasollaan ja että siihen annetaan mahdollisuus.” (Grönlund 2006, s. 53.)

Tavoitteena on, että yksilölle löydetään sellaiset kommunikoinnin apuvälineet, joilla hänen nykyiset ja lähitulevaisuuden kommunikatiiviset tarpeensa täyttyvät. Ihmisen ympäristön on oltava valmis kokeilemaan uusia menetelmiä, jos vanha ei toimi tai tunnu käyttäjälleen omalta ja toimivalta. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (2000) lähtökohtana kommunikaatiomenetelmän valinnalle on se, että valinnassa tulee huomioida yksilölliset tarpeet eri ihmisillä. Oleellista on, tuleeko menetelmä valita puuttuvan puheen korvaamisen vai puheen täydentämisen mukaan. (Heister Trygg 2010, s. 30–31; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 67.)

3.3 Avusteiset menetelmät: manuaaliset ja graafiset menetelmät

Avusteisilla kommunikaatiomenetelmillä tarkoitetaan niitä menetelmiä, jotka sisältävät jonkin konkreettisen apuvälineen ja kielellinen ilmaus tuotetaan fyysisesti käyttäjästä erillään. Yksilö on riippuvainen toisen avusta koota yhteen tai tulkita kommunikaatiomenetelmän käyttäjän viesti (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 21). Avusteisiin menetelmiin lukeutuvat:

- Osoitustaulut
- Puhelaitteet
- Tietokoneet
- Esineiden käyttö
- Graafiset merkkijärjestelmät
- Bliss-kieli
- Kirjoitettu kieli

Jos ihminen ei kykene motoristen häiriöiden vuoksi kommunikoimaan viittomin tai hänellä on puheenymmärtämisen häiriö, voi avusteisista menetelmistä olla hyötyä. Avusteisten menetelmien vahvuutena on, että ne on mahdollista jättää esille ja niihin on helpompi palata uuden asian tullessa esiin, kuin ei-avusteisiin menetelmiin kuten esimerkiksi viittomiin, jotka tuotetaan hetkessä. (Huuhtanen 2011, s. 16, 49; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 21.) Eniten graafisista menetelmistä hyötyvät henkilöt, joilla on kehitysvamma. Kuvat ja muut graafiset merkit toimivat käsite- ja sanavaraston kehittymisen tukena ja luovat kommunikaatiotilanteeseen yhteisen huomion kohteen. Kuvat tukevat kommunikaation sujuvuutta sekä puheen ja kielen ymmärtämistä ja oppimista. (Heister Trygg 2010, s. 33.)

Kuvia ja esineitä voidaan käyttää kommunikaatiomuotona silloin, kun verbaalisen kielen käyttö on yksilölle liian haastavaa, puhe on puutteellista tai kommunikaation tulkinta on monimutkaista. Yksittäiset kuvat ovat yleensä ensimmäinen graafinen kommunikoimisen muoto. Yksittäisillä kuvilla on helppo ilmaista halua, valintoja sekä ehdotuksia, mistä syystä pienen lapsen kanssa kuvilla kommunikoiminen voidaan aloittaa esimerkiksi valokuvilla tutuista ihmisistä tai ympäristöistä ja joka päivä toistuvista tapahtumista. Eri yksilöt hyötyvät erilaisista kuvista ja symbolijärjestelmistä. Yksilölliset tekijät täytyy huomioida kuvia valitessa, mikä on käyttäjän vamma ja sen taso, sekä mitkä muut seikat voivat vaikuttaa valintaan. Toiselle käyttäjälle voi sopia valokuvaa paremmin piirretty, asiaa esittävä kuva ja niistäkin löytyy useita variaatioita. Tällaisia kuvakommunikaation muotoja ovat esimerkiksi piktogrammit (PIC), PCS-kuvat (Picture Communication Symbols,) tai jopa tukiviittomasta tehty havainnollistava kuva. (Takala & Kontu 2010b, s. 99; Tolvanen 2011, s. 110–112; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 35.)

Piktogrammit (PIC, Pictogram Ideogram Communication) ovat valkoisia piirroksuvia mustalla taustalla ja niiden merkitysvastine lukee aina kuvan yhteydessä. Piktogrammeilla kuntoutetaan ihmisiä, joilla on todettu suuria oppimisvaikeuksia, niiden helppokäyttöisyyden vuoksi. Kuvia on helppo ymmärtää ja niillä voidaan muodostaa lauseita, mutta merkkien määrä tekee niiden käytöstä rajallista. PCS symboleja käytetään samalla tavalla kuin piktogrammeja, mutta PCS symbolit ovat mustavalkoisia tai väritettyjä ääriiviipiirroksia. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 30–31.)



Kuva 1: Piktogrammi ISTUA. PCS-symboli ISTUA. Viittomakuva ISTUA. (Papunet 2020a, kuvapankki, pikto Sclera, PCS Elina Vanninen, viittomakuva Elina Vanninen.)

Kuvia voidaan hyödyntää yksittäin tai jos kuvat ovat pääasiallinen kommunikointimenetelmä, kuvia voidaan käyttää kommunikointitaulun tai -kansion avulla. Kommunikointitauluun kerätään tietyn aihealueen tai tilanteen sanastoa kuvina, jolloin taulu on helppo ottaa mukaan toimintaan. Yksittäinen taulusivu ei ole raskas, ja tauluun voidaan etukäteen laittaa ne kuvat, joita tilanteessa oletetaan tarvitsevan, esimerkiksi lääkärikäynnin sanastoa. Kommunikaatiotaulun avulla toteutettu keskustelu tapahtuu käytössä olevien avainsanojen avulla, jos kuvia on mahdollisuus käyttää kokonaisin lausein, on kuvakansio hyvä olla mukana. Kuvakansio sisältää käyttäjän kaikki käytössä olevat kuvat, jolloin käyttäjällä on laajemmat viestintämahdollisuudet kuin yksittäisten kuvien avulla. Myös kansioita on erilaisia, kuin käyttäjiäkin, jolloin myös kansio voi sisältää pääasiassa kommunikaatiotauluja. Kommunikaatiotaulujen tulisi elää ja muotoutua yksilön kehityksen ja tilanteiden mukaan. Laajemmat kuvakansiot ovat niin sanottuja ”lausekansioita”, joista voidaan muodostaa lauseita askeltamalla. (Papunet 2018a; Papunet 2018b.) Kuvien käytössä haasteet ilmenevät kognitiivisten taitojen heikkoutena. Jos yksilö ei ymmärrä mitä kuva esittää, kuvilla ei ole juurikaan merkitystä. Kuvat tutuista esineistä voi olla helppoja tunnistaa, mutta jos kuvassa on sama esine erivärisenä, voi jo pieni muutos vaikuttaa siihen ymmärtääkö ihminen merkitysvastineen. (Huuhtanen 2011, s. 50; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 35–36.)

Graafiset merkkijärjestelmät ovat abstrakteja tai esittäviä, mutta eroavat kuitenkin toisistaan yllättävän paljon. Kuvakommunikaatio tuo käyttäjälleen struktuuria ja turvaa, kun valitun merkkijärjestelmän kuvat ovat aina samat. Kuitenkin henkilölle, joka ei hyödy esittävästä kuvista, kuten valokuvat tai piirretyt kuvat, voi bliss-kieli olla sopiva kommunikaatiomenetelmä. Bliss-kieli muodostuu lauseista, jotka on tuotettu keskenään rakentuvien symboleiden avulla. Bliss-kartta koostuu sadasta perusmerkistä, joita yhdistelemällä voi muodostaa uusia sanoja, siis sellaisia, joita ei valmiiksi löydy kartasta, mutta joita käyttäjä voi tarvita. Kommunikaatio aloitetaan perussymboleista, joita muokkaamalla sanan merkitys muuttuu. Symboleja yhdistelemällä saadaan muodostettua looginen, visuaalinen kieli, jonka kielioppisuus voidaan päättää käyttäjän edellytysten mukaan, joko suomen kieliopin tai bliss-kielen mukaan. Symbolien opettelu vie aikaa niiden abstraktisuuden vuoksi. Jokainen symboli omine osamerkityksineen täytyy

opetella erikseen, jotta kieliopillisesti korrektien lauseiden muodostaminen on mahdollista. Tämä tekee bliss-kielestä haastavimman graafisista menetelmistä ja sopii parhaiten niille, joilla ei ole vaikeuksia puheen ymmärtämisen kanssa, mutta selkeitä puhe- ja lukemisvaikeuksia. (Takala & Kontu 2010b, s. 99; Tolvanen 2011, s. 112–113; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 24–26.)



Kuva 2: Substantiivi TUOLI, kun sanaan lisää ^ -nuolen, symboli merkitsee toimintaa. Symboli TUNNE muuttuu adjektiiviksi, kun siihen lisää v-nuolen. (<https://www.blissonline.se/chart>)

Avusteisia menetelmiä käytetään usein suoran valinnan sekä automaattisen tai manuaalisen askelluksen avulla. Itse käyttäjä voi kyetessään suorittaa valinnan osoittamalla haluamaansa asiaa. Automaattisen askelluksen suorittaa kommunikaatiolaite tai vastaava, jossa osoitin liikkuu ja käyttäjä pysäyttää automaattisen askelluksen haluamansa kuvan kohdalle. Manuaalinen askellus eroaa automaattisesta siten, että käytössä voi olla useampi ohjain tai painike, joilla käyttäjä itse pystyy askeltamaan haluamallaan tavalla. Askelluksen tavasta on hyvä olla tietoinen silloin, kun keskustelukumppanin täytyy tietää, pystyykö toinen askeltamaan itse vai onko hän riippuvainen keskustelukumppanin avusta. (von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 49–50.)

3.4 *Ei-avusteiset menetelmät: viittomakommunikaatio*

Ei-avusteiset kommunikaatiomenetelmät eroavat avusteisista siten, että ne sisältävät kommunikointia elein ja viittomin, ilman konkreettisia apuvälineitä, jolloin yksilö muodostaa kielellisen ilmauksen itse. Viittomien lisäksi ei-avusteista kommunikointia on myös vastaaminen silmien räpäyttämällä (kyllä/ei) tai esimerkiksi jonkin esineen osoittaminen, joka voidaan laskea

kommunikatiiviseksi ilmaukseksi. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa tärkeintä kommunikaatiomenetelmän lisäksi on kiinnittää erityistä huomiota puheeseen ja sen oheisviestintään. Ihmisen toimintamallit ja kehonviestit mahdollistavat sen, että ihmisellä on luonnostaan eleitä ilman, että yksilö edes tiedostaa sitä. Elekieli on pikemminkin ympäristön aikaansaama ominaisuus yksilössä, kuin opittu taito. Tämän vuoksi elekieli on helppo yhdistää ei-avusteisiin menetelmiin, koska se tulee ihmiseltä lähes luonnostaan. On tärkeää tiedostaa eleiden kommunikatiivinen merkitys ja tärkeys, sillä suuri osa visuaalisesta kommunikoinnista havaitaan ihmisen kasvojen ilmeistä ja kehonkielestä. Eleet ja ilmeet liittyvät vahvasti viittomakommunikaatioon, joka tässä tapauksessa kattaa tukiviittomat, jotka ovat viittomakielestä erotettuja yksittäisiä viittomia; viitotun puheen sekä itsenäisen viittomakielen. (Huuhtanen 2011, s. 16, 26–27; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 21.) Ihmisen ilmeillä ja eleillä on luonnollinen yhteys viittomakommunikaatioon, joten viittomakommunikaatiosta on helppo lähteä selvittämään sopivinta kommunikaatiomenetelmää. Viittomakommunikaatio on helposti lähestyttävä sen visuaalisuuden vuoksi. Suuri osa viittomista on hyvin kyseessä olevaa asiaa kuvailevia, jolloin niitä on helppo lähteä jopa arvaamaan.

Tukiviittomat ovat useimmiten se kommunikaatiomenetelmä, josta lähdetään liikkeelle. Tukiviittomien on todettu helpottavan puheviestin ymmärtämistä ja edistävän puheen kehitystä, jolloin viittomista voivat hyötyä myös lapset, joilla ei välttämättä ole puheen viivästymää tai kielihäiriöitä. Tukiviittomat eivät sisällä viittomakielelle ominaisia lauserakenteita, vaan ne ovat viittomakielestä lainattuja yksittäisiä viittomia. Tukiviittomia käytetään samanaikaisesti puheen kanssa, jolloin niiden tarkoitus on tukea puhetta ja korostaa lauseen avainsanaa tai -sanoja. Tarkoitus ei siis ole viittoa kaikkia lauseen sanoja. Esimerkiksi lauseessa: laita sukat jalkaan, riittää että viitotaan vain sana sukat. Tukiviittomat voivat sopia usealle käyttäjälle, vaikka motorisesti haastavien viittomien tuottaminen olisikin vaikeaa. Viittomia voidaan helpottaa käyttäjälle sopiviksi niin, että käytössä olevat viittomat vastaavat käyttäjän käsityskykyä ja motorisia taitoja. (Huuhtanen 2011, s. 27–28; Tolvanen 2011, s. 110.)

On tärkeää, että koko ympäristö viittoon ja on tietoinen siitä, millaisia viittomia henkilöllä on käytössä. Varsinkin, jos viittomia on helpotettu tai käytetään

henkilölle tuttuja niin sanottuja ”kotiviittomia”, jotka ovat mukautuneet käyttäjän ja lähipiirin toimesta käytetyimmiksi viittomiksi. Muun ympäristön on vaikea tunnistaa tai ymmärtää kotiviittomia, jos ei ole tiedossa millainen viittomisto yksilöllä on käytössä. Viittomien yksinkertaistaminen ja artikuloinnin helpottaminen ei välttämättä aina helpota oppimista, tärkeintä on aina huomioida yksilö ja olla kärsivällinen. Yksilö voi hyötyä enemmän viittomista kuin esimerkiksi graafisista merkeistä ja vaikka merkkien osoittaminen olisi helpompaa, se ei aina ole tarkoituksenmukaista. (Heister Trygg 2010, s. 33; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 206.)

Viittomakieltä voi tarkastella kielenä samalla tavalla kuin puhuttuja kieliä. Itsenäinen viittomakieli muotoutuu pitkälti kulttuurin perusteella, mikä tarkoittaa sitä, että viittomakieli ei ole globaali, vaan joka maalla on omansa, ja maan sisäiset alueet ovat voineet myös luoda viittomakielisiä murrealueita. Viittomakielellä on oma lauseenrakenteensa ja kielioppinsa, joka suomalaisessa viittomakielessä muodostuu usein sen perusteella, mitä asiaa lauseessa halutaan painottaa. Viittomakielen tavoin käytettävä viitottu puhe eroaa viittomakielestä siten, että se on suomenkieltä, mutta sen lauserakenne ei muotoudu viittomakielen mukaan, vaan puhutun kielen mukaisesti. Viittomakielen lailla se ei kuitenkaan ole itsenäinen kieli, vaan apukeino ja viittomien kanssa tuotetaan samanaikaisesti puhuttu kieli. Viitottua puhetta käytetään yleisesti niiden ihmisten opetuksessa, jotka kuulevat, mutta joilla on vaikeuksia kommunikoida. (Huuhtanen 2011, s. 41–42, 47; Lonka & Linkola 2011, s. 136–137; Takala & Kontu 2010a, s. 83–86; Takkinen 1993, s. 145; Takkinen 2000, s. 54; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 22.)

Viittomakommunikaation haasteet kommunikaatiomenetelmänä liittyvät käsien hienomotoriikkaan. Jos ihmisellä on merkittäviä motorisia toimintarajoitteita, on selvää, että viittomakommunikaatio ei hänen kohdallaan ole toimiva kommunikaatiomenetelmä. Varsinkin sormiaakkosten vaatima hienomotoriikka on keskeisessä asemassa. On kuitenkin hyvä huomioida se, että viittomien käyttäminen voi olla vaikeaa muillekin, kuin pelkästään heille, joilla on kommunikatiivisia haasteita. Kommunikaatiomenetelmää valittaessa on hyvä erottaa toisistaan viittomaohjeiden noudattamisen ongelmat ja viittomiseen vaadittavien motoristen taitojen häiriöt. Viittomien tuottamisesta ei pidä tulla tarkkaavaisuutta häiritsevä tekijä, vaan tarkoitus on, että viittomisesta tulee

sujuvaa, tarkoituksenmukaista ja ymmärrettävää. Viittomakieli ja tukiviittomat auttavat lisäämään erityisen viestinnän tarpeita ja suullisen ilmaisun vaikeuksia omaavien ihmisten kommunikatiivista osaamista. Suoritettujen eleiden valinta perustuu yksilön kommunikatiivisiin mahdollisuuksiin ja tarpeisiin. Ne lapset, joilla tukiviittomat ovat olleet ensimmäinen kommunikointimenetelmä, voivat lauseenmuodostusvaiheessa alaa yhdistellä viittomia muutaman viittoman millaisiksi lauseiksi. Tukiviittomat voivat kuitenkin muuttua kielelliseksi ilmaisuksi, kun lapsi alkaa ymmärtää viittomien verbaalisia vastineita. (Rodríguez, Gonzáles, Fernández ym. 2009, s. 1350; Launonen 1993, s. 158; Takala & Kontu 2010a, s. 86; von Tetzchner & Martinsen 2000, s. 121, 206.)

4 OPETUSSUUNNITELMA JA ERITYISOPETTAJANKOULUTUS

”Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen tarkoittaa koko ikäluokan kouluttamista. Jokaisella on tasavertainen oikeus saada edellytystensä mukaista koulutusta elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti.” (Siiskonen, Aro & Ahonen 2007, s. 216.)

Erityisopetusta toteutetaan, jotta voitaisiin tarkoituksenmukaisesti ehkäistä tai korjata oppilaan oppimista vaikeuttavia tekijöitä. Erityisopetus pyrkii selkeyttämään ja yksinkertaistamaan opetusta niin, että opetus ja materiaali sopivat kunkin yksilön taitotasolle ja kyvyille.

Erityisopetusta järjestetään oppilaille, joilla on tarve erityiselle tuelle oppimisen haasteiden vuoksi ja jos heille ei kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriöiden, tai vammaisuuden vuoksi voida antaa opetusta yleisopetuksen tukitoimien riittämättömyyden vuoksi. (Siiskonen, Koivula, Laitinen & Virtanen 2007, s. 220.) Oppimisvaikeuksilla on perinteisesti viitattu joukkoon häiriöitä, jotka eroavat toisistaan ja joita esiintyy sekä vaikeuksina käyttää kieltä että oppia. Niiden katsotaan olevan kehityksellisiä ongelmia, mikä tarkoittaa, että häiriön syytausta löytyy yksilön kehityksen varhaisvaiheista. Oppimisvaikeudet pyritään huomioimaan erillisinä ja selvittämään onko kyse haasteista jossain tietyssä oppiaineessa vai esimerkiksi siinä, että yksilö ei kielellisten vaikeuksien vuoksi pysy samassa tahdissa muiden oppilaiden kanssa. Vaikeudet myös herkästi päällekkäistyvät, jolloin yksilöllä voi olla useampia vaikeuksia ja haasteita samanaikaisesti. (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, s. 299–302.)

Perusopetuslaissa (628/1998 § 17) määritellään erityisopetuksen tavoitteet auttaa erityisen tuen piirissä olevia oppilaita. Erityisopetuksella pyritään takaamaan yksilön tasa-arvoinen oikeus koulunkäyntiin haasteista huolimatta, jotta kaikilla oppilailla säilyy oikeus suorittaa peruskoulun oppivelvollisuus. Myös

oppilaalla, jolla on tarve muun opetuksen ohessa saada osa-aikaista erityisopetusta, on oikeus saada tarvitsemaansa tuettua opetusta. Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille, mutta tuen tarve määritellään aina yksilöllisesti. Yleiseen tukeen kuuluu kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilaanohjaus. Jos oppilas tarvitsee tuetumpaa ohjausta, hänen on mahdollista saada erityistä tukea opiskeluunsa. Oppilaalle voidaan antaa erityisopetusta osa-aikaisesti tai hänet voidaan siirtää pienryhmään, jonka lisäksi vammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on mahdollisuus saada tulkkaus- ja avustajapalveluita, apuvälineitä ja muita tarvitsemiaan tukipalveluja. (Perusopetuslaki 1998/628 § 17; Siiskonen, Koivula, Laitinen & Virtanen 2007, s. 224.) Erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on suoritettuna ylemmän korkeakoulututkinnon ja erityisopettajan opinnot, tai vaihtoehtoisesti erillinen erityisopettajankoulutus ja ammatillisessa koulutuksessa ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus. Erityisluokanopettaja tarvitsee erityispedagogiikan opintojen lisäksi luokanopettajan kelpoisuuden. Myös yliopistopohjaisella koulutuksella toimiva erityisopettaja voi työskennellä ammatillisessa erityisopetuksessa, tällöin kuitenkin laaja-alaisena erityisopettajana. (1998/986 8§, 14§; Takala & Pirttimaa 2010, s. 162.)

4.1 Erityisopettajankoulutus

Erityisoppilaat saavat nykypäivänä kuntoutuksessaan ja koulutuksessaan apua useilta eri ammattilaisilta. Näihin lukeutuvat muun muassa erityisopettajat, toimintaterapeutit, fysioterapeutit ja henkilökohtaiset avustajat. Erityiskasvattajan rooli sisältää elementtejä opettajan lisäksi muidenkin ammattiryhmien tehtävistä. Ensisijaisesti ajatellaan, että erityiskasvattaja on opettaja ja kodin ulkopuolinen kasvattaja, mutta työtehtävät ovat muuttuneet niin, että opettajasta on tullut myös oppilaan auttaja ja puolestapuhuja. Moniammatillinen ryhmä työskentelee erityisoppilaan opintojen ympärillä, jolloin on tärkeää, että oppilaan kanssa työskentelevät osaavat myös käyttää yksilön kommunikaatiomenetelmää, oli se sitten bliss-kieli, viittomat tai yksittäiset kuvat. Valitettavasti ammattilaisten koulutus ei välttämättä sisällä perehtymistä AAC-menetelmiin, vaan heidän on hankittava taidot muualta, koska perus- ja jatko-opinnot eivät sisällä menetelmäopetusta tai keinoja huonokuuloisen oppilaan opetukseen. Osa

erityisopetuksen oppilaista käyttää jotakin puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointimenetelmää. Kommunikaatio voi syntyä hitaasti ja vaatia sekä aikaa että totuttelua. Siksi olisikin syytä, että tulevaisuudessa oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten koulutus sisältää perehdytystä AAC-menetelmiin. (Binger & Light 2006, s. 205; Kontu & Pirttimaa 2010, s. 110; Moberg ym. 2015, luku 8; Ojala 2000, s. 214.)

Erityisopettajia on koulutettu kohtaamaan oppilas, jolla on sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia 1960-luvulta alkaen ja koulutus siirtyi yliopistokoulutuksen piiriin 1970-luvulla. Erityisopettajia koulutetaan yliopistoissa sekä erityisopettajan tutkinto-opinnoilla että 60 opintopisteen laajuisina erillisopintoina. Lisäksi erityisopettajat voidaan jakaa erityisluokanopettajiin ja laaja-alaisiin erityisopettajiin, joilla ei välttämättä ole omaa luokkaa. Tällä hetkellä erityisopettajan opintoja tarjoaa viisi suomalaista yliopistoa: Helsingin, Turun, Oulun, Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistot. Koulutukseen on kaksiosainen valintakoe, joka koostuu todistusvalinnasta tai VAKAVA (valtakunnallinen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkosto) -aineistokokeesta ja soveltuvuuskokeesta. Soveltuvuutta arvioidaan yksilö- ja/tai ryhmähaastattelun avulla. Haastattelun avulla pyritään kartoittamaan hakijan opiskelukykyä, -motivaatiota ja soveltuvuutta työskennellä erityislasten kanssa. (Hausstätter & Takala 2008, s. 125; Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, s. 333; Saloviita 2013, s. 176; Takala & Pirttimaa 2010, s. 157–158, 164.) Suomessa koulutetaan myös ammatillisia erityisopettajia. Ensimmäiset heistä koulutettiin kuulovammaisten ammattikoulun opettajista Turussa ja myöhemmin koulutus on siirtynyt ammatillisen opettajakoulutuksen tehtäväksi Hämeenlinnassa, Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, Helsingissä ja Oulussa. (Takala & Pirttimaa 2010, s. 162)

Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan koulutukset ovat molemmat ylempiä korkeakoulututkintoja. Niiden pääaineena suoritetaan erityispedagogiikan opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot ja erityisopettajan opinnot, jotka kuuluvat kaikkien opiskelijoiden tutkinnon sisältöön. Erityisopettajankoulutuksen suorittamiseen on kaksi tapaa. Näistä ensimmäinen on maisterin tutkinnon kautta, jossa opiskelija on hakeutunut erityispedagogiikan koulutukseen suoraan. Opinnot jakautuvat 180 opintopisteen kandidaatin ja 120 opintopisteen maisterin opintoihin. Tutkinto jakautuu myös

siten, että opiskelija voi valita opintolinjan erityisopettajan ja erityisluokanopettajan välillä. Toinen vaihtoehto on erityisopettajan erillisopintojen kautta. Nämä 60 opintopisteen opinnot voi halutessaan suorittaa soveltuvan korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Opintojen tavoite on, että opiskelija saa ammatilliset valmiudet ja kelpoisuuden toimia erityisopetuksen tehtävissä. Sekä tutkinto-opiskelijan että erillisopintojen sisältöihin kuuluu erityiskasvatuksen osa-alueet, kommunikaation ja käyttäytymisen haasteet, lukemisen ja kirjoittamisen haasteet, oppimisvaikeudet, syrjäytymisen ehkäisy, moniammatillinen yhteistyö sekä opetusharjoittelu. (Moberg ym. 2015, luku 8; Takala & Pirttimaa 2010, 159–160.)

Yliopistojen koulutukset eroavat jonkin verran toisistaan ja erityispedagogista koulutusta tarjoava yksikkö saa päättää itse tarjoamiensa opintojen sisällöstä, mutta niiden tavoitteet ja erityisopettajan koulutuksen tarkoitus mukailevat yliopistojen tutkinnoista annettua asetusta (794/2004). Monitieteisen tutkimustiedon soveltaminen käytännön pedagogisia ja kasvatuksellisia tarpeita tukeviksi menetelmiksi ja käytännöiksi, on osoittautunut tarpeelliseksi erityisopetuksen ja -kasvatuksen toimijoille. Tästä syystä koulutuksen eroavat toisistaan, sillä koulutuslaitoksilla on eriäviä näkemyksiä siitä, mitä asioita koulutuksessa tulisi painottaa. (Aro ym. 2012, s. 299; Opetusministeriö 2006, s. 14.) Hausstätter ja Takala (2008) tutkivat erityisopettajien koulutusohjelmia. Yliopistojen sisältöjä verrattaessa havaittiin, että vaikka Suomen yliopistoilla on vapaus suunnitella erityisopettajankoulutuksen sisältöä, tulokset osoittavat, että opintojen sisällöt eivät juurikaan eroa. Erityisopettajankoulutuksen sisältö on pääosin keskittynyt oppimisvaikeuksiin, ammatilliseen yhteistyöhön ja opetuskäytäntöihin. Homogeenisuudesta on hyötyä, sillä työyhteisöt, vanhemmat ja oppilaat osaavat odottaa erityisopettajan omaavan tiettyjä taitoja. (Hausstätter & Takala 2008, s. 125.)

Erityisopettajan opintojen on tarkoitus antaa opiskelijalle ammatilliset valmiudet ja kelpoisuuden toimia erityisopettajan työtehtävissä. Ydinosaamisalueisiin lukeutuvat lukemisen ja kirjoittamisen haasteet, oppimisvaikeudet, kommunikaation ja käytöksen häiriöt sekä oppilaan yksilöllinen kehitys ja sen arviointi. Koulutusten tavoitteena on kouluttaa asiantuntijoita, joilla on laaja kuva erityisopetuksen ja -kasvatuksen kentästä.

Koulutus sisältää perehdytyksen yksilön kehitykseen, kehityksen poikkeamiin sekä kehityksen että oppimisedellytysten tunnistamiseen. Tarkoitus on, että opiskelija ymmärtää kodin, koulun sekä muun yhteiskunnan kokonaisvaltaisen osuuden yksilön kehityksessä ja koulunkäynnissä. Erityisopettajan on kyettävä suunnittelemaan opetusta huomioiden oppilaiden yksilölliset ominaisuudet, jolloin hänen on myös ymmärrettävä ihmisen kehityksen variaatioita, oppimiseroja ja oppilaiden oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä. (Hausstätter & Takala 2008, s. 125, 128–129; Moberg ym. 2015, luku 8; Valtioneuvoston asetus 794/2004; Takala & Pirttimaa 2010, s. 158–159.)

4.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmalla on olennainen asema, kun määritellään suomalaisen koulutuksen ja opetuksen tavoitteita, sisältöä ja toteutusta. Opetussuunnitelma (curriculum) koostuu opintokokonaisuudelle välttämättömiksi ja opiskelijalle hyödyllisiksi katsotuista teemoista. Opetussuunnitelman laatimisella ja päivittämisellä pyritään varmistamaan koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutuminen kirjaamalla opetukselle oleellinen arvopohja, tietoperusta sekä oppimis- ja ihmiskäsitys. (Salminen & Säntti 2007, s. 124; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, s. 12.)

Korkeakouluopetuksessa korostuu enenevässä määrin kaksi ajattelutapaa, konstruktivistinen oppimisteoria ja opetussuunnitelmatutkimus. Molemmilla on vaikutus siihen miten koulutusohjelmien opetus ja arviointi toteutuu. Tavoitteiden ja opiskelijoiden suoritusten arviointitavoitteita pyritään yhdenmukaistamaan. Konstruktivismia käytetään ohjaamassa päätöksentekoa opetussuunnittelun eri vaiheissa. Konstruktivistinen näkökulma lähtee siitä, että oppija rakentaa omaa tietoaan aiemman tietonsa päälle. Uutta tietoa tarkastellessaan hän tuo yhteen olettamuksia ja aiempaa tietoa, jota aiemmat oppimistilanteet ovat saaneet aikaan. Opettajalla voi olla selvä vaikutus opiskelijan oppimiselle, mutta konstruktivistinen näkökulma huomioi oppijan oppimisen keskiössä. Opiskelijalle tulisi tarjota opetustilanteita, jotka herättelevät opiskelijan tarkastelemaan ja kyseenalaistamaan aihetta eri näkökulmista, jotta ajattelu ja tiedon hyödyntäminen voivat kehittyä. Ja tämä ajatusmalli olisi hyvä muistaa jos opetussuunnitelmaa kehittäessä. (Biggs 2006, s. 347–349.)

Opetuksen suunnitteluun vaikuttavat akateemiset käytännöt, resurssit ja ohjeet. Opetusta suunniteltaessa ja opetussuunnitelmaa laatiessa on hyvä perehtyä näihin opetusta ohjaaviin ja määritteleviin käytäntöihin. (Hunt & Chalmers 2013, s. 95.) Opetussuunnitelmassa määritellään yleisesti opetuksen sisällölliset tavoitteet, mutta myös yhteiskunnallisia periaatteita. Opetussuunnitelma toimii opetuksen etukäteissuunnittelua ohjaavana sisältönä ja suuntaviivana opettajille, jotka voivat kehittyä ja kehittää opetustaan valmiiksi tuotetun tiedon avulla. Opetussuunnitelmatyön tavoitteena on suunnitella opiskelijoille kokonaisuus, joka kasvattaa heidän asiantuntijuuttaan ja ohjaa ammatillista kasvua ja kehitystä. Vaikka opetussuunnitelmasta on opettajalle hyötyä, professio vaatii kuitenkin laaja-alaista asiantuntemusta ja monipuolista koulutusta, jotka tulisi määritellä opetussuunnitelmassa, jotta yhteiskunnallisesti arvokkaana pidetty ajankohtainen tieto ja taito tulevat läpinäkyviksi. (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2007. Luku 9.; Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, s. 12, 14.)

Opetussuunnitelmaa voidaan ja osittain täytyy tarkastella kriittisesti. Opetus on tavallaan poliittista toimintaa siinä mielessä, että opetussuunnitelmat ja -käytännöt sisältävät ajankohtaisten ideologioiden luomia aatteita, jotka osaltaan vaikuttavat siihen mikä lasketaan oleelliseksi tiedoksi ja miten tietoa halutaan jäsenellä ja välittää. Opetussuunnitelmissa on tavallisesti kohtia, jotka ovat oppilaitoksille yhteisiä ja kohtia, jotka oppilaitos laatii oman opetuksensa ja koulutusohjelman mukaisesti. Opettajankoulutus vastaa osaltaan siitä, että opettajaopiskelijat oppivat soveltamaan ja kehittämään opetussuunnitelmaa, sekä siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet välittyvät käytännön opintoihin. Opetussuunnitelma toimii viitekehyksenä opettajaopiskelijan siirtymässä opettajan profession tehtäviin ja vastuuseen. Opetussuunnitelma toimii suuntaviivana, eikä opetus välttämättä toteudu täsmälleen laaditun suunnitelman mukaisesti. Kirjoitettu OPS on etukäteen laadittu suunnitelma opetuksen toteutuksesta, jota tarkastelemalla voidaan tulkita, miten opetuksen tavoitteet on asetettu ja miten ne voidaan saavuttaa. Eli mitä ja miten opetetaan. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, s. 13, 16, 28; Tennant 2009, s. 20.)

4.3 Osaamisen käsite suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin

Osaamisen käsite (engl. competence, competency) voi Mäkisen ja Annalan (2010) mukaan viitata useampiin ulottuvuuksiin, muun muassa ”..tietoon (knowledge), taitoon (skill), pätevyyteen (competence) kuin oppimistuloksiin (learning outcome).” (Mäkinen & Annala 2010, s. 41.) Osaamisen käsite yhdistyy toiminnan ja käyttäytymisen omaksumiseen ja toistoon. Arjessa osaamisella voidaan tarkoittaa työtehtävistä suoriutumista ajantasaisella osaamisella. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy lopulta suorittamaan tietyn tehtävän ennalta annettujen kriteerien mukaan ja osaa myöhemmin hyödyntää opittua tietoa ja taitoa. Tätä ajatusta tukee Biggs:n (2006) juuri konstruktivistinen teoria ja sen vaikutus sekä opetussuunnitelman rakentamiseen että opiskelijan osaamisen kehitykseen. (Biggs 2006, s. 347; Heikkinen & Kukkonen 2019, s. 267.)

Yliopiston on tarkoitus tuottaa koulutusta, joka on pääasiassa teoreettisesti painottunutta. Kuitenkin yliopistokoulutuksiltakin odotetaan ammattikorkeakoulujen koulutusten kaltaista konkreettista työelämärelevanssia. (Heikkinen & Kukkonen 2019, s. 264.) Opetussuunnitelmassa käsite osaamisperustaisuus yhdistyy vaatimukseen edistää koulutuksen työelämälähtöisyyttä. Käsitettä on perusteltu siitä näkökulmasta, että opiskelijan työelämävastaavasta osaamisesta hyötyy sekä opiskelija itse että tulevaisuuden työnantaja, kun työntekijän koulutus vastaa työssä tarvittavaa osaamista eikä resursseja ei mene työntekijän kouluttamiseen. Osaamisperustainen opetussuunnitelma nähdään osaamisen implisiittisenä välittäjänä, sillä korkeakoulun oletetaan tuottavan osaajia työmarkkinoille. Kun osaamiseen kiinnitetään huomiota jo opetussuunnitelmaa suunniteltaessa, osaaminen ei jää opetuksen lopputulokseksi vaan muotoutuu työelämään asti jatkuvaksi prosessiksi. (Heikkinen & Kukkonen 2019, s. 263; Mäkinen & Annala 2010, s. 41.)

Opiskelijat voivat ajatella eri tavalla siitä, mikä on hyvää opetusta ja mitä kurssin tulisi sisältää. Tähän vaikuttavat omat kokemuksemme oppijoina, koulutuksen tutkimus sekä julkinen keskustelu. (Tennant 2009, s. 13.) Murtosen (2007) mukaan yliopisto-opetusta suunniteltaessa sekä opetuksen toteutukseen että oppimisen prosesseihin, kun tavoitteena on suunnitella ja tuottaa korkeatasoista osaamista. (Murtonen ym. 2007, Luku 1.) Opiskelijan osaamisen

etenemistä voidaan kuvata viisiportaisesti (Biggs 2006). 1. Opiskelija ottaa tietoa vastaan, mutta ei osaa vielä tässä vaiheessa sisäistää tietoa. 2. Opiskelija ymmärtää osia kokonaisuudesta. 3. Opiskelija sisäistää tiedon pääkohdat, muttei osaa vielä käsitellä koko kokonaisuutta. 4. Opiskelija luo kokonaisuuden eri komponenteista ja ymmärtää kokonaisuuden merkityksen. 5. Opiskelija on sisäistänyt opintokokonaisuuden ja osaa kyseenalaistaa tietoa ja tarkastella eri näkökulmista ja myöhemmin uuden tiedon valossa. (Biggs 2006, s. 351–352.)

Oppisisältöjen muotoilemiseen täytyy kiinnittää tarkemmin huomiota, koska saatavilla olevan tiedon määrän valtava kasvu vaikuttaa siihen, mitä ja miten on ajankohtaista opettaa. Ihmiskunnan tiedot ja taidot kehittyvät jatkuvasti ja jokin tänä päivänä opetettu asia voi olla jo parin vuoden päästä vanhentunutta tietoa. Koulutuksen vaatimukset koostuvat sekä poliittisesta että sosiaalisesta näkökulmasta, sillä valmistuvien opiskelijoiden täytyy omata työpaikan vaatimia ominaisuuksia, olla päteviä ja ajan tasalla siitä, mitä työkentällä tapahtuu. Asiantuntijuus rakentuu oppijalle sitä mukaa, kun hän omaksuu uutta tietoa. Korkeatasoinen asiantuntijuus on näin sekä oppijan että yliopistokoulutuksen tavoitteellisen toiminnan kohde. Tavoitteellisuus kirjataan kunkin opintokokonaisuuden ja -jakson yhteyteen, jotta opiskelija tietää mitä tavoitella. Tavoitteet liittyvät pääsääntöisesti niin sanottuihin alakohtaisiin taitoihin, jolloin ne vaihtelevat opintokokonaisuuksien ja opintoalojen välillä. Jokaisen opintokokonaisuuden kohdalla on mietittävä, mitkä sisältöoppimistavoitteet ovat keskeisimpiä, mitkä on hyvä tuoda opiskelijan tietouteen ja mikä osuus voidaan jättää lähestulkoon huomiotta. Opintokokonaisuuden sisältö määrittelee pitkälti myös opintopisteiden määrän. (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2007. Luku 9; Tennant 2009, s. 13.)

Murtonen ym. (2007) pohtivat opintojen työelämälähtöisyyttä. Heidän mukaansa korkeakoulut ovat alkaneet kehittää opintojen työelämälähtöisyyttä. Ohjausta on lähdetty kehittämään ja luennoille saadaan kasvavassa määrin muun muassa asiantuntijoita ja kokemuspuhujia, jotka tuovat muuttuvan kentän näkökulmia opiskelijoiden pohdittavaksi. (Hunt & Chalmers 2013, s.57; Murtonen ym. 2007, Luku 9.) Jotta opiskelijan kasvu asiantuntijaksi olisi mahdollisimman kokonaisvaltaista, on tärkeää, että tavoitellaan huolellisesti aseteltuja koulutusalaakohtaisia tietoja ja taitoja. Angelo (2013) esittää, että moni opintokokonaisuus voisi olla sisällöltään oleellisempi ja tehokkaampi, kuin mitä

ne todellisuudessa ovat. Tämä johtuu juuri edellä mainitusta tiedon tiivistämisestä, tiedon jatkuvan lisääntymisen ja rajallisten resurssien vuoksi on vaikeampaa määritellä sitä mikä opetukselle lopulta on oleellista. (Angelo 2013, s. 93, 95; Murtonen ym. 2007, luku 9.)

Millaiset tiedonintressit ohjaavat opetussuunnitelmia ja toteutettavaa opetusta? Integraation yleistymisen muokkaa opettajan luokkaa entisestään, jolloin opettaja tarvitsee monenlaisia tietoja ja taitoja siirtyessään opetuskentälle. Koulutusten osaamistavoitteisiin ja opintokokonaisuuksien sisällön määrittelyssä tulee kuitenkin huomioida se, ettei tavoitteita ja sisältöä laajenneta tai yksinkertaisteta liikaa, jolloin opintojen moniulotteisuus ja osaamisen kehittyminen voivat kärsiä. (Murtonen ym. 2007. Luku 9.) Mäkinen ja Annala (2012) havaitsivat tutkimuksensa haastatteluista, että kouluttajat pyrkivät kääntämään huomion opiskelijoiden tietojen ja taitojen karttumisen merkityksellisyyteen sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota vain opetettavaan sisältöön. (Mäkinen & Annala 2012, s. 136.) Opetussisällöllä on merkitystä, mutta läpinäkyvät osaamistavoitteet antavat suuntaviivoja kouluttajalle ja tuo opiskelijalle esiin sen, mitä opintojakso sisältää ja mitä instituutio olettaa opiskelijan osaavan jakson päättyessä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraava luku käsittelee Pro Gradu tutkielman tarkoitusta, toteutusta ja analyysiä. Tutkimusta varten on tarkasteltu yliopistojen verkkosivuja, koulutusohjelmia sekä opetussuunnitelmia. Valikoitunut aineisto esitetään teemoittain, koska ensimmäisenä toteutetuissa case-tapauksissa opintojaksojen vertailu ja analysointi yksittäin ei osoittautunut tehokkaaksi tavaksi koota tuloksia opintojaksojen eroavaisuuksien vuoksi. Lopulliseen Pro Gradu tutkielmaan ei siis ole sisällytetty alkuperäistä opintojaksojen yksittäin toteutettua case-tarkastelua. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksella pyritään kartoittamaan, millaista kommunikaatiomenetelmäopetusta nykyiset erityisopettajaopiskelijoiden koulutusohjelmat sisältävät ja tarjoavatko yliopistojen erityispedagogiikan laitokset opiskelijoille kommunikaatiomenetelmätaitojen hankintaa jollain muulla tavalla. Lähtökohtana tutkimukselle on työkentän huoli opiskelijoiden jaksamisesta, kun kentällä on laaja kirjo opeteltavia kommunikaatiomenetelmiä (Heikura 2019). Tässä Pro Gradu tutkielmassa tarkastellaan opintokokonaisuuksien kuvauksia ja kommunikaatiomenetelmäsältöjä siksi, että opetussuunnitelmien tarkastelu on koulutuksen kehittämisen kannalta oleellista. Tarkastelemalla kurssikuvauksia saadaan käsitys siitä, miten eri tavoin yliopistojen koulutusohjelmissä käsitellään kommunikaatiota ja sen tukemista vaihtoehtoisilla kommunikaatiomenetelmillä. Opetuskentällä on paljon erilaisia yksilöitä, jotka kommunikoivat eri tavoin. Erityisopettajan luokassa voi olla monenlaisia oppilaita, joilla kaikilla voi olla oma yksilöllinen tapansa kommunikoida. Tästä syystä on tärkeää, että opettajalla on jotkin alustavat eväät lähteä itse sisäistämään uusia kommunikaatiomenetelmiä. Tutkimus pyrkii

kartoittamaan myös sitä, missä määrin yliopistojen kommunikaatiomenetelmäopetus on yhtenäistä vai onko menetelmäopetuksen sisällöissä eroja yliopistojen välillä.

Tutkimuksen teema on rajattu aiemman tutkimuksen (Heikura 2019) perusteella. Mainitun kandidaatin työn haastateltaviin ei lukeutunut erityisvarhaiskasvattajia, vaan haastattelut toteutettiin erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kanssa. Päätöstä tuki myöhemmin myös koulutusohjelmien sisältöjen tarkastelu yliopistojen verkkosivuilta. Aluksi suunnittelussa oli, että tutkimukseen olisi sisällytetty vain erityisopettajan kandidaatin ja maisterin koulutusohjelmat, mutta koska osittain samoja kursseja sisältyy myös erityisopettajien erillisopintoihin, myös ne otettiin mukaan tarkasteluun. Erillisopintoja varten opiskelijalla on taustalla jo valmiiksi kandidaatin ja maisterin opinnot. Erityisvarhaiskasvatuksen koulutusohjelmien lisäksi myös ammatillisen erityisopettajan koulutusohjelma rajattiin pois, sillä nämä 60 opintopisteen laajuiset ammattikorkeakoulu opinnot, on tarkoitettu jo opettajankoulutuksen suorittaneille. Ammatillinen erityisopettajakoulutus antaa valmistuneille opettajille kelpoisuuden toimia myös ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen tehtävissä. (Opetusministeriö 2006, s. 17.)

Aineistoa varten on käyty läpi Suomen yliopistojen erityisopettajien opetussuunnitelmia, yliopistojen verkkosivuja, opinto-oppaita ja yhteyshenkilöiden kanssa käytyjä sähköpostikeskusteluja. Haasteelliseksi kerätyssä ja tarkastellussa aineistossa osoittautuivat yliopistojen sähköiset järjestelmät ja yliopistojen verkkosivut, jotka eivät välttämättä näyttäyty ulkopuoliselle tarkastelijalle kokonaisuudessaan vaan vaativat tutkinto-opiskelijan kirjautumistunnukset, jolloin osa tiedosta saattaa jäädä tarkastelun ulkopuolelle. Tästä syystä kouluttajien kokemukset kurssisisällöistä olivat merkityksellisiä.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Miten puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien opetus näkyy erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa?
2. Millaista kommunikatiivista osaamista koulutusohjelmat tarjoavat opetussuunnitelmien perusteella?

5.2 Aineiston kuvaus

Tutkimus on laadullinen ja aineiston analyysi toteutetaan sisällönanalyysina. Tutkimuksessa tarkastellaan yliopistojen opetustarjontaa erityisopettajien koulutusohjelmien osalta ja opetussuunnitelmien sisältämien kurssien osalta niitä, joissa on mainintaa AAC-menetelmistä, niiden opetuksesta ja/tai niiden teoriasta. Aineistoa kerätään myös henkilökohtaisina tiedonantoina sähköpostiviestinnän kautta, tutkimuksessa tarkasteltavien yliopistojen kouluttajilta. Sähköpostilla käydyn viestinnän etu on se, että yhteyshenkilö voi vastata omalla ajallaan, eikä yhteisen ajan löytyminen hankaloita työskentelyä. Toisaalta yhteyshenkilö voi miettiä pitkäänkin omia vastauksiaan ja jättää tarkoituksella asiaa pois, jolloin viestintä voi olla hyvin suppeaa, eikä viestinnästä välttämättä saada yhtä paljon irti, kun kasvokkain tapahtuvan kommunikaation eleet ja ilmeet jäävät pois. Kuitenkin viestintä saadaan kirjallisessa muodossa valmiiksi, jolloin litterointia ei tarvitse työstää. Jo tämä poistaa virheiden mahdollisuutta. (esim. Kuula 2006.)

Tutkimusta varten tarkasteltiin erityisopettajaopiskelijoiden koulutusohjelmien opetussuunnitelmia ja kartoitettiin, missä määrin kommunikaatio- ja kommunikaatiomenetelmäopetusta on sisällytetty kurssisisältöihin. Tutkimukseen sisältyy viiden suomalaisen yliopiston erityisopettajan koulutusohjelmien sisältö: Jyväskylä, Itä-Suomi, Turku, Helsinki ja Oulu.

Opetussuunnitelmat luettiin kesä-elokuussa 2020 yliopistojen www-sivuilta, jossa ne olivat nähtävillä yliopistojen sähköisten järjestelmien kautta. Sähköiset järjestelmät koostuivat pääasiassa opintojaksojen tiedoista, joissa koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja opintojakson kuvaukset löytyvät erillisiltä välilehdiltä. Sähköisissä järjestelmissä tieto on kuitenkin esillä vain pääpiirteittäin, joten kaikkiin yliopistoihin oltiin yhteydessä myös sähköpostitse. Jotta kaikista yliopistoista saatiin samat tiedot, oli käytävä läpi runsaasti materiaalia verkkosivuilta, sähköisistä järjestelmistä sekä opinto-oppaista. Aikaa kului paljon verkkosivuihin ja sähköisiin järjestelmiin tutustumisessa. Osasta koulutuksista käytiin läpi kahdet opetussuunnitelmat, sillä koulutusten oppaat päivitettiin elokuun 2020 alussa. Kaikki sähköiset järjestelmät eivät myöskään aukea tai löydy helposti ulkopuoliselle lukijalle. Opintojaksokohtaiset tiedot ovat niin ikään

useamman linkin takana tai lukijan täytyy tietää tarkkaan, mitä opintojaksoa hän haluaa tarkastella. Tutkimukseen käytetyn aineiston määrää ei ole mahdollisesti ilmoittaa tarkkaan, koska tapa kirjata opetussuunnitelmia vaihtelee eri yliopistojen välillä. Osa tiedoista on verkkosivuilla, osa sähköisessä järjestelmässä, eivätkä ne ilmaise sivumäärää.

5.3 Aineiston sisällönanalyysi

Laadullinen analyysi voidaan jakaa kahtia niin, että yhdenlaista analyysiä ohjaa jokin määritelty teoreettinen asettelu, kun taas sisällönanalyysi kuuluu toiseen ryhmään, jota ei välttämättä ohjaa tietty teoria, vaan teoria voidaan ottaa tarvittaessa tarkasteluun analyysin rinnalle. Useimmat laadulliset tutkimukset, perustuvat jonkinlaiseen sisällönanalyysiin, jos tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi valmiit kirjoitetut tai kuullut sisällöt, kirje, haastattelu, raportti tai jokin muu kirjallinen materiaali. Sisällönanalyysi on analyysimetodi, jossa aineisto käsitellään systemaattisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissä valitaan analysointiyksikkö, tutustutaan aineistoon ja tulkitaan rajattua aineistoa. Tutkimuksen tavoitteesta riippuen voidaan puhua sisällön erittelystä, jolloin tarkoitetaan aineiston kvantitatiivista, määrällistä analysointia, ja sisällönanalyysiä silloin, kun kyseessä on aineiston sisällön kuvaaminen. Sisällönanalyysiä voidaan siis käyttää sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. Tässä tutkimuksessa on kyse valmiista verkkomateriaalin induktiivisesta eli aineistolähtöisestä lähestymisestä. (Berner 2000, s. 173–174; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.)

Aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan aiempaan teoriaan. Voidaan esimerkiksi kerätä tietoa siitä, miten kouluttajat toteuttavat kurseja ja niille määriteltyä sisältöä hyvinkin vapaasti, mutta lopulta aineiston analyysiä verrataan asetuksiin, koulutuksen tavoitteisiin ja teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.) Tämä tutkimus toteutettiin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeistuksen mukaan niin, että ensimmäiseen vaiheeseen kuului aineiston pelkistäminen (tässä opetussuunnitelmat), toiseen vaiheeseen aineiston käsitteellistäminen, ryhmittely ja lopuksi aineisto järjestetään uudelleen tutkittavaksi kokonaisuudeksi. Tutkijan on ensin päätettävä, mikä osa koko

aineistosta (kaikki opetussuunnitelmat) otetaan mukaan tutkimukseen ja mitkä osat lopulta analysoidaan (yksittäiset kurssit). Valinta on tehtävä käymällä koko aineisto läpi, jotta kaikki oleellinen saadaan sisällytettyä tutkimukseen. Aineiston rajaaminen on oleellinen osa laadullisen aineiston analyysiä. Aineistosta voi löytyä useita kiinnostavia teemoja, joita ei ole välttämättä osannut ottaa huomioon, mutta joita kaikkia ei voi ottaa mukaan tutkimukseen. (Berner 2000, s. 173, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4 & 4.4.3.) Tähän tutkimukseen sisällytetyt opintojaksot on listattu taulukkoon 2 luvussa 6.

Tutkimusaineiston ensimmäinen teemoittelu tehtiin sen mukaan, miten erityispedagogiikan ja erityisopettajakoulutusten opinnot yliopistoissa olivat rakentuneet (kandidaatin opinnot, maisterin opinnot ja erillisopinnot) ja miten opintojen opintojaksot on nimetty: ilmeneekö kurssin nimestä sen sisältö ja mahdollinen menetelmäopetus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Tämä tarkastelu tehtiin sen vuoksi, että saataisiin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: miten puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien opetus näkyy erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa? Eli ilmeneekö koulutuksen ja opintojaksojen menetelmäopetus tarkastelematta opintojaksojen sisältöjä.

Opetussuunnitelmien pelkistäminen aloitettiin sillä, että yliopistojen erityisopettajan koulutusten opetussuunnitelmista eroteltiin ne kurssit, jotka sisälsivät nimessään maininnan kommunikaatiosta, kommunikaation tuesta ja puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä (taulukko 3.). Opintojaksot käytiin kaikki läpi, jotta myöhemmin voitaisiin tarkastella opintojaksojen tavoitteita ja sisältöjä, vaikka nimessä ei olisi kommunikaatiomenetelmämainintaa. Mutta ensimmäinen tarkoitus oli tarkastella, näkyykö kommunikaatiomenetelmäopetus ulospäin, tutkimatta sisältöä tarkemmin. Eli antaako koulutuksen opetussuunnitelma ilmi sen, että koulutus sisältää menetelmäopintoja.

Opintojaksojen nimen lisäksi tutkimuksen aineistosta tarkasteltiin yksittäisten opintojaksojen tavoitteita ja sisältöjä. Opintojaksot käytiin yksitellen läpi ja niistä listattiin miten puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät mainittiin opintojakson tavoitteissa ja sisällöistä, ilmaistaanko kommunikaatiomenetelmät samalla tavalla vai käytetäänkö kommunikaatiomenetelmistä erilaisia ilmaisuja (taulukko 4 & 5.). Valikoituneista

opintojaksoista oltiin myös yhteydessä valittujen yliopistojen kouluttajiin, jotta opintojaksojen sisällöistä saataisiin kouluttajien kokemuksia. Sähköpostitiedonantojen avulla saatiin lisätietoa kurssien sisällöstä ja luentojen aihealueiden painotuksista. Näiden tietojen avulla saatiin toteutettua teemoja ja ryhmiä ja määriteltyä tarkemmin, mitä asioita eri yliopistot vaikuttavat painottavan opetuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Taulukkoon 6 on listattu kouluttajien mainitsemat ja opetussuunnitelmaan sisällytetyt kommunikaatiomenetelmämaininnat.

Vitikan, Salmisen ja Annevirran (2012) mukaan opetussuunnitelmien analysoinnilla voidaan selvittää opetussuunnitelman perimmäinen tarkoitus ja miten opetusta on tarkoitus käsitellä koulutuksessa. Opetussuunnitelmasta voidaan opetuksen tarkoituksen lisäksi havainnoida, mitä asioita opetussuunnitelmassa pidetään tärkeänä ja miten opetussuunnitelman onnistunut toteuttaminen on osa opettajankoulutusta ja opiskelijan ammatillista kehitystä. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, s. 49.) Tässä tapauksessa halutaan selvittää miten kommunikaatiomenetelmäopetus on sisällytetty erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan ja missä määrin kommunikaatiomenetelmiä painotetaan yksittäisissä opintojaksoissa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

AAC-menetelmien osaaminen on oleellista erityisopettajan työssä, sillä opettaja voi oppimistilanteessa jo tietämättään käyttää kommunikointiongelmaisen oppilaan kanssa kommunikoinnin apuvälinettä, jolloin tiedostettu osaaminen ja käyttö lisäävät kommunikoinnin sujuvuutta. Tiedostamatonta kommunikaatiota voi tässä tapauksessa olla puheen hidastaminen, ilmeet, eleet ja katseen kohdistaminen. Erityisesti, jos oppilas kuuluu erityisen tuen piiriin, voi samassa luokassa olla muitakin oppilaita, jotka tarvitsevat kommunikoinnin apuvälineitä, eivätkä he kaikki välttämättä kommunikoi samojen apuvälineiden avulla. Jos oppilas saa yksilöityä tukea oppimiseensa, voi opetettavan asian selkokielittäminen olla tarpeen. Selkokielittämisestä on hyötyä monessa tilanteessa, sekä oppimisessa että käytöshäiriöissä. Varsinkin, jos erityisoppilaan käytöshäiriöt johtuvat siitä, ettei häntä ymmärretä tai oppilas itse ei saa ilmaistua asiaansa sanoiksi, tunteiksi tai toiminnaksi. (Huuhtanen 2011, s. 12; Saloviita, 2013, s. 177–180)

Tutkimus toteutettiin kokoamalla kasaan kurssit, näkyvillä taulukossa 2., jotka sisältävät kommunikaatiomenetelmäopetusta. Kommunikaatiomenetelmäopetuksella tarkoitetaan opetusta, luentoja tai ”demoja”, joka sisältää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Kurssit kerättiin tarkastelemalla ensin erityisopettajien koulutusohjelmien opetussuunnitelmia ja kohdistamalla sitten huomiota opintokokonaisuuksiin ja yksittäisiin opintojaksoihin. Kun aineistoa tarkasteltiin näin suuremmasta kokonaisuudesta pienempään, saatiin käsitys siitä, missä määrin kommunikaatiomenetelmiä on sisällytetty opetussuunnitelmien yleisiin tavoitteisiin, opintojaksojen nimiin ja opintojaksojen sisältöihin. Tavoitteena oli selvittää, kuinka paljon kommunikaatiomenetelmämainintoja eri yliopistojen erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmista löytyy. Tarkastelun kohteena olivat myös kurssien sisällöt siinä määrin, missä kouluttajat kykenivät

kurssisisältöjä avaamaan. Kurseista eroteltiin kommunikaatiomenetelmien määrä, opetustapa ja opintopisteiden määrä.

TAULUKKO 2. Tutkimusaineiston opintojaksojen tiedot.

Yliopisto	Opintojakso	Opinto- pisteet	Opintojen vaihe
Helsingin yliopisto	Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki	5	Syventävät opinnot (KM)
Itä-Suomen yliopisto	Kommunikoinnin ja laaja-alaisen kehityksen tukeminen	10	Syventävät opinnot (KM)
Jyväskylän yliopisto	Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt	5	Aineopinnot (KK)
Oulun yliopisto	Aistit ja kommunikaatio	5	Syventävät opinnot (KM)
	Kielen ja kommunikaation tukeminen	5	Perusopinnot (KK)
	Taitojen ja kommunikaation tuki	5	Aineopinnot (KK)
Turun yliopisto	Kielelliset haasteet ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät	5	Syventävät opinnot (KM)
	Kielen ja kommunikaation haasteet ja tukeminen	3	Aineopinnot (KK)

6.1 AAC-menetelmät opetussuunnitelmien yleisissä tavoitteissa

Opetussuunnitelman yleisillä tavoitteilla tarkoitetaan niitä osaamistavoitteita, jotka opiskelijan odotetaan saavuttavan suorittuaan tietyn opintojakson, -kokonaisuuden tai tutkinnon (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2017, Luku 9). Koulutuksen yleisiä tavoitteita sekä opintokokonaisuuksien täsmennettyjä tavoitteita tarkastelemalla voidaan osoittaa millaisia taitoja ja millaista asiantuntijuutta opiskelijoille tavoitellaan. Erityisopettajan koulutusten

opetussuunnitelmien osaamistavoitteet käsiteltiin sekä kandidaatin että maisterin opintojen osalta. Opetussuunnitelmia tarkasteltiin viiden suomalaisen yliopiston erityisopettajan koulutusohjelmassa. Yhdenkään erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa ei mainittu kommunikoinnin tukea tai AAC-menetelmiä.

Kommunikoinnin ja AAC-menetelmien lisäksi tavoitteista etsittiin mainintoja vuorovaikutuksesta, koska myös vuorovaikutuksen tarkastelu voi sisältää toisen henkilön kommunikoinnin haasteiden huomioinnin. Yhden yliopiston koulutuksen kandidaatin opintojen yleisistä tavoitteista löytyi maininta, joka korosti hyviä vuorovaikutustaitoja ja vuorovaikutusta tasa-arvon ja välittämisen näkökulmista.

6.2 AAC-menetelmät opintojaksojen nimissä

Taulukko 2. sisältää kaikki kahdeksan tutkielmaa varten tarkastellut kurssit, joista ensimmäisenä tarkasteltiin opintojakson nimeä. Opetussuunnitelmien opintojaksot käytiin kaikki läpi ja ensimmäisenä niistä huomioitiin opintojakson nimi. Nimistä haettiin mainintoja kommunikaatiosta, kommunikaation tukemisesta ja kommunikaatiomenetelmistä. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Muodot, joissa kommunikaatiomenetelmämaininnat esiintyvät.

Maininta	Opintojaksot
Kommunikaatio	6
Kommunikaation tuki	5
Kommunikaatiomenetelmät	1

Viiden yliopiston erityisopettajankoulutuksista löytyi yhteensä kahdeksan opintojaksoa, joista edellä mainitut maininnat löytyivät. Opintojaksojen määrä vaihteli yliopistojen välillä yhdestä kolmeen. Kahdeksasta tarkastellusta opintojaksosta kuusi sisälsi maininnan kommunikaatiosta tai sen tukemisesta. Opintojaksot, joiden nimet eivät ilmaisseet kommunikaatiota tai sen tukea sisälsivät kuitenkin maininnan vuorovaikutuksesta sekä vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä. Opintojaksoja oli tasaisesti sekä kandidaatin perus- ja aineopinnoissa että maisterin syventävissä opinnoissa.

Laadullisesti tarkasteltuna maininnat ovat keskenään erilaisia ja sanavalinnat riippuvat opintojakson muusta sisällöstä ja sisällön painotuksesta. Maininnat liittyvät ihmisten välisen vuorovaikutuksen tukemiseen, laaja-alaiseen kehitykseen, esteettömyyteen, kielen kehitykseen, taitoihin ja yksilöllisiin haasteisiin.

Esimerkkejä opintojaksojen nimistä

- *Kommunikoinnin ja laaja-alaisen kehityksen tukeminen 10 op*
- *Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt 5 op*
- *Kielelliset haasteet ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät 5 op*
- *Kielen ja kommunikaation haasteet ja tukeminen 3 op*

Tarkastelemalla opetussuunnitelmien opintojaksoja ja rajaamalla aineistosta tietyt kurssit, saatiin valikoitua ne kurssit, joiden sisällöissä todennäköisimmin on kommunikaatiomenetelmäopetusta. Nimiä tarkastellessa luonnollisesti käytiin läpi myös opintojaksojen sisältöjä, sillä vaikka kurssit sisältäisivät kommunikaatiomenetelmäopetusta, se ei tarkoita, että se ilmenisi opintojakson nimestä.

6.3 AAC-menetelmät opintojaksojen tavoitteiden ja sisällön kuvauksissa

Viimeinen kriteeri sille, että opintojakso valikoitui lähempään tarkasteluun, oli opintojakson opetussuunnitelmallinen sisältö. Tässä luvussa opintojaksojen tarkastelu jatkuu opintojaksojen tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelulla. Jokaisessa opintojaksossa kommunikaatiomenetelmät oli mainittu jollakin tavalla, mutta sanavalinnat ja termit vaihtelivat. Käytetyin maininta oli ”puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät”, joka kokoaa sekä kommunikaation tukemiseen käytettävät menetelmät että puhuttua kieltä korvaamaan valitut menetelmät. Taulukko 4. on listattu opintojaksojen tavoitteissa ja sisällöissä mainitut kommunikaatiomenetelmätermit.

TAULUKKO 4. Kommunikaatiomenetelmien maininnat opintojaksojen tavoitteissa.

Menetelmämaininta opintojaksojen tavoitteissa	Määrä
Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät	4
Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät	1
Vuorovaikutuksen tukemisen keinot	1
Kommunikaatiomenetelmien erittelyä	1

Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät termejä käytettiin lähestulkoon synonyymeinä, mutta vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä ei ollut erittelyä, mitä termillä tarkoitetaan. Kyseessä olevan kurssin sisältöön kuuluu opiskelijan itselähtöinen kiinnostus tutustua vaihtoehtoisiin kommunikaatiomenetelmiin esseemuodossa. Vuorovaikutuksen tukemisen keinoilla viitataan moniulotteiseen vuorovaikutukseen, joka sisältää puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien lisäksi ympäristön havainnoinnin eri aistein ja niiden yhteisvaikutuksen onnistuneeseen vuorovaikutustilanteeseen. Taulukossa 4. on kokonaisuudessaan seitsemän kurssin kootut kommunikaatiomenetelmämaininnat, koska yhden kurssin osaamistavoitteissa ei ollut lainkaan mainintaa menetelmäopetuksesta.

Esimerkkejä opintojaksojen tavoitteista

- *Opiskelija... Tuntee puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä ja tietää vaikuttavista interventioista.*
- *Opiskelija... Osaa käyttää jonkin verran erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, kuten kuvakommunikaatiota, esinekommunikaatiota ja (tuki)viittomia.*
- *Opiskelija... Osaa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käytön periaatteet.*
- *Hän (opiskelija) oppii arvioimaan ja tukemaan lapsen kielen kehitystä yleisellä tasolla sekä osaa käyttää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä.*

Esimerkeistä voi huomata sen, että kursseilla on erilaisia tavoitteita. Osa pyrkii tiedottamaan opiskelijoita kommunikaatiomenetelmistä, interventioista ja menetelmien tarpeesta (opiskelija tietää, opiskelija tuntee), osa taas tavoittelee sitä, että opiskelijalla olisi opintojakson lopussa taitoa käyttää kommunikaatiomenetelmiä (opiskelija osaa, opiskelija käyttää). Jälkimmäisessä tapauksessa kurssi sisältää ohjausta menetelmien konkreettiseen käyttöön, jolloin opiskelijalla on sekä teoreettinen tieto että taito käyttää kommunikaatiomenetelmiä.

TAULUKKO 5. Kommunikaatiomenetelmien maininnat opintojaksojen sisällöissä.

Menetelmämaininta opintojaksojen sisällöissä	Määrä
Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät	3
AAC-menetelmät	4
Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät	1
Kommunikoinnin tukemisen menetelmät	1
Kommunikaatiomenetelmien erittelyä	3

Toisin kuin opintojaksojen tavoitteissa, sisällöissä oli jokaisen valikoituneen opintojakson kohdalla maininta kommunikaatiomenetelmistä. Useammassa oli mainintoja enemmän kuin yksi ja opintojakson sisällä saattoi olla useampi maininta eri termillä. Sisällöissä kommunikaatiomenetelmien läpikäyminen oli harjoittelulähtöisempää kuin tavoitteissa, mutta siltikään kaikkien opintojaksojen sisällöissä ei ollut mainintaa harjoitteista ja konkreettisesta opastuksesta kommunikaatiomenetelmien käyttöön.

Esimerkkejä opintojaksojen sisällöistä

- *Kommunikaation kehityksen vaiheet sekä niiden tukeminen harjoitteilla ja/tai AAC-menetelmillä... Viittomakielen ja tukiviittomien opettelu.*
- *Kuva-, viittoma- ja esinekommunikaation käytön harjoittelua.*

- *Nonverbaalinen viestintä ja puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot: AAC-keinot, tukiviittomat, viitotun puheen perusteet, selkokieli ja AAC-keinojen soveltaminen, sosiaalishaptinen kommunikointi.*
- *Lisäksi opintojakso sisältää teoreettista ja soveltavaa tietoa keskeisimmistä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisessa käytettävistä menetelmistä.*

Opintojaksojen pääasiallinen sisältö on äänen ja puheen sujuvuuden ongelmassa, puheilmaisullisissa vaikeuksissa, kielen ja kommunikaation haasteiden luokittelussa ja viimeisimmän taustoissa. Valikoituneet opintojaksot sisältyvät Pro Gradu tutkielmaan, koska niiden tavoitteissa ja sisällöissä on maininta puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä eri muodoissa. Pelkästään opetussuunnitelmien perusteella ei kuitenkaan voida vastata toiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaista kommunikatiivista osaamista opintojaksot antavat opiskelijalle ilman, että tiedetään enemmän opintojakson todellisesta sisällöstä. Tästä syystä opintojaksojen vastuuopettajia pyydettiin avaamaan opintojaksojen sisältöjä.

6.4 AAC-menetelmät opintojaksojen sisällöissä kouluttajien kertomana

Vaikka tarkoitus oli pääasiassa tutkia opetussuunnitelmien sisältöä ja tarkemmin yksittäisten opintojaksojen kirjoitettua sisältöä, tutustuttiin opintojaksojen sisältöihin myös kouluttajien kertomana. Opintojaksoista oltiin sähköpostilla yhteydessä osoitettuihin vastuuopettajiin, joille lähetettiin tarkentavia tiedusteluja opintojaksojen sisällöistä. Tarkentavat tiedustelut koskivat kurssien suoritus tapaa, kommunikaatiomenetelmien määrää ja opetustapaa.

6.4.1 AAC-menetelmät opintojaksolla

Taulukossa 6. on kuvattu opintojaksojen kirjallisissa sisällöissä mainitut kommunikaatiomenetelmät sekä yliopistojen kouluttajien mainitsemat menetelmäsisällöt ja niiden painottaminen. Useampi kouluttaja painotti sitä, että

kommunikaatiomenetelmät pyritään käymään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti läpi vähintään luento-opetuksena, ettei yksikään kommunikaatiomenetelmä jää huomiotta. Joillain kursseilla taas oli hyvin selvää se, että vain tukiviittomia ja kuvakommunikaatiota painotettiin ja muita menetelmiä sivuttiin luento-opetuksessa.

TAULUKKO 6. Kommunikaatiomenetelmäjakauma.

Kommunikaatiomenetelmä	Opintojaksot
Viittomakieli	1
Tukiviittomat	5
Kuvakommunikaatio	4
Selkokieli	2
Esinekommunikaatio	1
Viitottupuhe	1
Kommunikaattorit	1
Kosketusviestit	2
Taktiili	1

Kuten taulukosta 6. huomaa, painotetaan kursseilla selvästi eniten kuvakommunikaatiota ja tukiviittomia. Yksittäisten kommunikaatiomenetelmien painottaminen, ja tässä tapauksessa esimerkiksi kuvakommunikaation valikoituminen, voi selittyä sillä, että erilaisten kuvien saatavuus on yleensä helppoa taata. On tärkeää valita kuvat sen perusteella, mistä pääkäyttäjät hyötyvät eniten, mutta itse kuvien käyttöä voidaan opettaa demoilla. Samoin tukiviittomien käyttäjiä on monia ja useampia tapoja käyttää tukiviittomia. Jolloin voidaan myös opastaa tukiviittomien käyttöön ja opettaa viittomia hyödyllisten kategorioiden mukaan (arjen toiminnot, ruuat, vaatteet). Se, miksi kaikilla kursseilla ei taulukon mukaan käsitellä tukiviittomia ja kuvakommunikaatiota selittyy sillä, että kaikki kouluttajat eivät eritelleet opintojaksolla käsiteltäviä kommunikaatiomenetelmiä. Niitä ei myöskään ollut eritelty opintojaksojen sisältöihin.

6.4.2 Kommunikaatiomenetelmäopetuksen toteutus opintojaksoilla

Helsingin yliopiston kouluttajan mukaan kommunikaatiomenetelmäopetus toteutetaan kurssilla siten, että opiskelijat pääsevät tutustumaan mahdollisimman moneen kommunikaatiomenetelmään mahdollisimman monipuolisesti. Aiempiä vuosina tukiviittomaopetusta on kurssilla käynyt pitämässä viittomakielen opettaja ja kuvakommunikaatiota on päästy harjoittelemaan Valteri-koulu Ruskiksen asiantuntijan opastuksella. Opiskelijat ovat päässeet tutustumaan erilaisiin kuvakommunikaation muotoihin ja kuvakansioihin, mutta harjoittelu tai itse kuvataulun luominen ei ole kuulunut kurssin aikatauluihin. Ruskiksen asiantuntijan kanssa on aiemmin käyty läpi myös teknisiä apuvälineitä, mutta pääpaino kurssilla on viittomakommunikaatiossa (tukiviittomat ja viitottu puhe) ja kuvakommunikaation eri muodoissa.

Avusteisten ja ei-avusteisten menetelmien lisäksi kurssilla käsitellään myös selkokielen merkitystä sekä sosiaalishaptista eli kosketusviestinnällistä kommunikaatiota (Kuurosokeat.fi). Jos Ruskiksen asiantuntijan käynti ei rahallisista syistä onnistu, AAC-menetelmät käsitellään vain luentopohjalta. Kurssin aikataulu huomioiden, opiskelijoille on myös tarjolla mahdollisuus päästä tutustumaan Tikoteekkiin. Tikoteekki on osa Kehitysvammaliittoa ja sen toiminta pyrkii edistämään niin puhevammaisten ihmisen mahdollisuuksia kommunikoida yhteisössään kuin myös heidän osallisuuttaan ja itsemääräämisoikeuttaan. (Lisää Tikoteekin toiminnasta kehitysvammaliitto.fi/tikoteekki.)

Itä-Suomen ja Turun yliopistoissa kommunikaatiomenetelmät ovat osana luento-opetusta, joka toimii pohjana erilaisille puheen ja kommunikoinnin interventioille erityisopettajaopinnoissa. Itä-Suomen yliopistossa järjestettävä kurssi ”kommunikoinnin ja laaja-alaisen kehityksen tukeminen 10op” jakautuu kahteen osaan: ”puheen, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen 7op” ja ”laaja-alaiset kehityksen vaikeudet 3op”. Jälkimmäinen osuus käsittelee laaja-alaisia kehityksen vaikeuksia, niiden syytaustoja, ilmenemistä ja tukemista, mutta tämän kurssin osalta tarkasteltiin tarkemmin vain ensimmäistä osaa. ”Puheen, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen” -osuus käsittelee puheen, artikulaation ja äänen ongelmia ja niiden tukemista, joiden lisäksi opiskelijat saavat luento-opetusta keskeisimmistä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen

tukemisessa käytettävistä puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä.

Turun yliopistossa ei yliopiston kouluttajan mukaan ole varsinaista kommunikaatiomenetelmäopetusta vaan ”kielen ja kommunikaation haasteet ja tukeminen 3op” esittelee puheen ja kommunikoinnin haasteita, tukemista ja kuntoutusta sivuten AAC-menetelmiä osana kielen ja kommunikaation haasteiden kuntoutuksen ja tukitoimien luento-opetusta. Turussa järjestettävä ”kielelliset haasteet ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät 5op” -kurssi on opiskelijoille itsenäinen. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija oppii tuntemaan kielellisiä häiriöitä ja AAC-menetelmiä, mutta suoritustapana on essee. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija valitsee itseään kiinnostavan teeman ja opiskelee itsenäisesti teoriaa kommunikaatiomenetelmistä.

Jyväskylän yliopiston ”Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt 5op”-kurssi sisältää kouluttajan kertoman mukaan luentoja sekä AAC-menetelmistä että kuulo- ja näkövammaisuudesta. Kurssilla käsitellään vuorovaikutusta ja viestintää, esteettömyyttä ja saavutettavuutta sekä AAC-menetelmiä ja selkokieltä osana AAC-menetelmiä. Tavoitteena on, että opiskelija osaa kurssin jälkeen hyödyntää oppimiaan vuorovaikutuksen tukemisen keinoja ja menetelmiä oppimisympäristöissä, sekä huomioida ja arvioida vuorovaikutukseen vaikuttavia esteitä. AAC-menetelmät käydään yliopiston kouluttajan mukaan läpi kokonaisuudessaan niin, ettei yksikään menetelmä jää käsittelemättä. AAC-menetelmät esitellään luentomuodossa ja kurssin edetessä opiskelijoille teetetään demo-harjoitteita, joiden avulla opiskelijat saavat konkreettisen kosketuksen vaihtoehtoisiin kommunikaatiomenetelmiin. Kurssin lisäksi Jyväskylän yliopistossa voi opiskella viittomakieltä sivuaineena Viittomakielen keskuksessa, jolloin yksittäisiä viittomia voi hyödyntää jatkossa tukiviittomina.

Oulun yliopiston kouluttajan mukaan ”aistit ja kommunikaatio 5op” kurssin kommunikaatiomenetelmäopetus on pyritty tasaamaan kunkin menetelmän kesken tasan. Kurssilla on vierailevia opettajia, jotka huolehtivat menetelmäharjoitteista, kun jokaisen kommunikaatiomenetelmän luennot on käsitelty. Kaksi harjoituksissa opettavista opettajista ovat olleet erityisluokanopettajia, jotka käyttävät jatkuvasti työssään muun muassa kuvia, kommunikointikansioita ja tabletteja, ja harjoitteiden avulla opiskelijat ovat

päässeet tutustumaan menetelmiin konkreettisesti. Kuvakommunikointia läpikäydessä opiskelijoilla on ollut myös mahdollisuus tutustua Kerro kuvin -ohjelmaan, jolla opiskelijat ovat voineet harjoitella kuvamateriaalin työstämistä. Tukiviittomaopetus on järjestetty siten, että opiskelijoiden kanssa on harjoiteltu perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen arkeen liittyviä viittomia. Näin opiskelija saa käyttöönsä pedagogisessa arjessa tarvittavia viittomia, joita hän voi harjoitella lisää. Harjoitteita teetetään myös kuvien, kommunikointikansioiden ja tablettien avulla.

Oulun yliopiston kursseista myös ”kielen ja kommunikaation tukeminen 5op” käsittelee AAC-menetelmiä. Luennoilla on pääasiassa korostettu kuvien käyttöä kommunikoinnin tukena ja sitä on käytetty läpäisyperiaatteella koko kurssin ajan, kun on käyty läpi muun muassa kommunikoinnin struktuuria, toimintaohjeita, sosiaalisia tarinoita ja nopeaa piirtämistä. Tukiviittomiin ja kommunikointikansioiden käyttöön on kuitenkin kouluttajan mukaan tutustuttu lähinnä videoiden avulla. Kielen ja kuulon vaikeuksien yhteydessä on käyty asiaa tukiviittomista, mutta tämä on sisältänyt lähinnä akustiikan huomioimista ja viittomakommunikaation käyttöä opetuksessa (tukiviittomia, viitottua puhetta ja viittomakieltä). Lisäksi kurssilla on käynyt vieraileva kokemusasiantuntija, joka on puhunut kommunikaation vaikeuksista ja niiden tukemisesta omasta henkilökohtaisesta kokemuksestaan. Kurssilla ei ole varsinaista kommunikaatiomenetelmäopetusta, mutta kouluttajan mukaan opiskelijoiden pyyntöön lisäopetuksesta on vastattu syksyllä 2020 ensimmäistä kertaa alkavalla ”taitojen ja kommunikaation tuki 5op” -kurssilla. Kurssi on suunniteltu aiempien opiskelijoiden toiveesta saada lisää kommunikaatiomenetelmäopetusta, erityisesti tukiviittomien osalta. Kurssilla tutustutaan AAC-menetelmiin ja niiden käyttöön. Aistit ja kommunikaatio -kurssin lisäksi, tällä kurssilla tutustutaan myös kuva-, viittoma- ja esinekommunikaation lisäksi taktiiliseen kommunikaatioon ja kosketuksen merkitykseen kommunikaatiossa.

6.4.3 Opintojakson ulkopuolinen menetelmäopetus

Helsingin yliopistossa puheterapeuteille sen sijaan on yliopiston kouluttajan mukaan tarjolla menetelmäopetusta, mutta kurssi ei ole avoin muille opiskelijoille. Puheterapeuttio opiskelijoille tarjolla oleva ”Puhetta tukeva ja korvaava viestintä

4op” -kurssi sisältää koulutusta AAC-menetelmien asiantuntijuuteen, miten kohdata puhevammaisen ihminen, miten perustella kommunikaatiomenetelmien valintaa ja käyttöä, ja miten soveltaa AAC-menetelmien teoriaa yksilön kuntoutukseen. Jyväskylän yliopistossa on erityisopettajaopiskelijoille kuuluvan kurssin lisäksi tarjolla viittomakieltä sivuaineena Viittomakielen keskuksessa, jolloin yksittäisiä viittomia voi hyödyntää jatkossa tukiviittomina.

Osa kouluttajista osasi kertoa, mistä opiskelijat voivat hakea lisätietoa ja -opintoja kommunikaatiomenetelmistä koulutusohjelman ulkopuolelta. Lisäopinnot tukevat opiskelijan oppimista, jos hän voi yhdistää koulun ulkopuolisen oppimisen itse koulutusohjelman sisältöön (Autio, Hakala & Kujala 2019, s. 284). Opiskelijoille on yliopiston puolesta hyvin vähän tutkinnon ulkopuolista menetelmäopetusta. Aineistoon valitut koulutukset sisältävät erilaisia 3-15 opintopisteen laajuisia käytännön harjoittelujaksoja työkentällä, joissa on mahdollista, että opiskelija pääsee menetelmien käyttöä sisältävään työtehtävään harjoittelijaksi. Tämä ei kuitenkaan ole varmaa ja riippuu opiskelijan suuntautumisesta alalla ja tarjolla olevista harjoittelupaikoista. Tiedon kumuloituminen korostuu, mitä enemmän kommunikaatiomenetelmäopetusta opiskelijalla jo entuudestaan on ollut ennen siirtymistä harjoitteluun tai työkentälle.

6.5 Yhteenveto

Tätä Pro Gradu tutkielmaa varten tarkasteltiin viittä erityisopettajan koulutuksen vuoden 2020–2021 opetussuunnitelmaa viidessä suomalaisessa yliopistossa. Tarkastelua toteutettiin määrällisen taulukoinnin lisäksi myös laadullisesti, kun tarkasteltiin sitä, miten AAC-menetelmistä mainittiin opintojaksojen sisällöissä. Maininnat ovat hyvin erilaisia. Osa maininnoista viittaa kommunikaatiomenetelmien monipuoliseen käsittelyyn määrän ja harjoitteiden avulla, kun taas toiset kurssit sisältävät vain nopean maininnan menetelmistä. AAC-menetelmistä on kommunikaatiomenetelmäopetuksen sijaan luentomaininta auttaa siinä, että opiskelijalla on jokin käsitys siitä, mitä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät ovat.

Luento-opetukseen liitetään Biggsin (2006) mukaan viisi tekijää: aktiivinen kuuntelu, aiheen tulkinta, ymmärtäminen, muistiinpanojen tekeminen sekä asian

heijastaminen aiemmin opittuun. Biggs esittää pelkän luento-opetuksen ongelmana sen, että opiskelijalla on useimmiten luento-opetusta kuunnellessaan hyvin passiivinen rooli. Riippuen siitä miten paljon opiskelija on aiheesta kiinnostunut, voi osa opetuksen tavoista olla hyvin kapea-alaisia. (Biggs 2006, s. 353.) Opiskelija voi saada luento-opetuksen avulla käsityksen aiheen teoreettisesta taustasta, jolloin hänen on mahdollista käsitellä aihetta erilaisista kirjallisista näkökulmista. Jos kuitenkin on tarkoitus oppia jotakin konkreettista, joka vaatii aktiivista harjoittelua, tarvitaan luento-opetuksen rinnalle konkreettista harjoittelua tehtävien tai demojen avulla. (mm. Biggs 2006.)

Yhteistä suurelle osalle kursseista oli niiden sisällölliset tavoitteet. Kursseilla pyritään käymään mahdollisimman laajasti AAC-menetelmät läpi vähintään luento-opetuksena, jotta opiskelijalle jää perustason käsitys siitä, millaisia AAC-menetelmiä on olemassa. Luento-opetus perustuu suurella osalla kursseja vuorovaikutustaitojen tunnistamiseen ja kielenkehityksen häiriöihin. Suurimmat erot opintokokonaisuuksien välillä esiintyivät menetelmien harjoittamisessa. Kaikissa opintokokonaisuuksissa oli ainakin jonkin verran luento-opetusta kommunikaatiomenetelmistä, mutta ne eivät välttämättä sisältäneet demo-harjoitteita. Opiskelijat saavat tietoa luento-opetuksena ja menetelmäopetus toteutuu luento-opetuksen ohessa.

Opetussuunnitelmissa näyttäisi olevan yhteinen ydin kommunikaation ja sen haasteiden osalta, jonka ulkopuolella jokaisella yliopistolla on yksilöllistä monimuotoisuutta. (Hausstätter & Takala 2008, s. 125.) Tämä näkyy muun muassa kommunikaatiomenetelmien moninaisuudessa, kun koulutusten yhteinen ydin löytyy kommunikoinnin haasteissa ja niiden tunnistamisesta. Opintojaksojen opetussuunnitelmista on havaittavissa kunkin yliopiston kohdalla opintojakson painotus sekä tavoitteissa että sisällössä. Vaikka kommunikaatiomenetelmät eivät välttämättä olleet kurssin painotetuin asia, ne kulkivat monella opintojaksolla läpäisevästi koko opintojakson ajan opetuksessa mukana. Riippumatta siitä, olivatko kommunikaatiomenetelmät sitten demo-harjoituksina, videoina tai mainintana luentodioissa.

6.5.1 Erityisopetuksen oppilas osana opintojakson sisältöä

Niin sanottu *normaali* sidotaan kulttuuriin, aikaan ja statistisiin tuloksiin. Jokainen oppilas on yksilö omine erityisine ominaisuuksineen, jolloin on vaikeaa määritellä mitä on normaali ja mihin verrata. (Cantell 2010, s. 90.) Miten ja missä erityisoppilaiden opetus toteutetaan, on muotoutunut rahallisten seikkojen, ideologisen lähtökohdan, lapsen ja opetuksen järjestäjän edun mukaan. Käytännössä tuen järjestäminen opetuksessa ei aina ole yksiselitteistä, sillä opetuksessa täytyy huomioida moni yksilöllinen tekijä. Tärkeää on kuitenkin huomioida erityisopetuksen lähtökohdat, eli huomioida yleisopetuksen mahdollisuudet konkretisoida, selkeyttää ja yksinkertaistaa opetusta oppilaan taitojen mukaan, ja sekä kohdata että vastata oppilaiden erilaisuuteen. (Ihatsu & Ruoho 2001, s. 91–93; Opetusministeriö 2007a, s. 22, 24; Perusopetuslaki 628/1998 § 11; Takala 2010, s. 13, 20.)

Oppilaan osa-aikainen siirtyminen luokasta toiseen on järjestelynä toimiva, jos siitä on yksilölle hyötyä, eikä muuttuva ympäristö aiheuta hänelle haasteita. Opetus tulee järjestää suunnitelmallisesti ja mahdollisimman saumattomasti oppilaan muuhun opetukseen. Jos oppilaalla on esimerkiksi laajoja oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksia, tämä voi olla este saumattomuuden toteutumiselle, sillä oppilas voi tarvita tutun ympäristön ja tutun opettajan. Tällaisia opetustilanteessa ilmeneviä haasteita ovat muun muassa puheen, lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat, yksilölliset oppiaineen sisäistämiseen liittyvät vaikeudet sekä tarkkaavaisuuden ja vuorovaikutuksen häiriöt. Yleisin tapa järjestää osa-aikainen erityisopetus on edelleen pienen, kolmesta kuuteen oppilaan ryhmän opettaminen erityisopettajan omassa työtilassa. Kuitenkin oppilas, joka tarvitsee osa-aikaisesta erityisopetusta, on suhteellisen inkusoidussa opetuksessa. Omassa luokassa tai satunnaisesti erityisopettajan työtilassa toteutettava tuki ei välttämättä leimaa oppilasta samalla tavalla kuin erityisluokka. (Rytivaara, Pulkkinen ja Takala 2012, s. 335–336.)

Oppilas, joka tarvitsee kommunikoinnissaan tukea voi siis olla myös yleisopetuksen luokassa, jolloin kommunikaatiomenetelmien osaaminen voisi olla oleellista myös yleisopetuksen luokanopettajille. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin käsitelty vain erityisopettajankoulutusten opetussuunnitelmia.

6.5.2 Työkentän osaamistarpeet

Tässä tapauksessa koulutuksen kohderyhmää ovat erityisopettajaopiskelijat, jotka tarvitsevat valmiuksia toimia erityisopetuksen oppilaiden kanssa. Ilmiönä (miksi opetusta tarvitaan?) ovat siis erityisopetuksen oppilaat ja toimintaympäristö ja niiden asettamat vaatimukset. Opettajan on mukauduttava muuttuvaan toimintaympäristöön ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, joten myös koulutuksen on vastattava tähän ja mukauduttava sen mukaan, mitä opettaja tarvitsee koulutukselta voidakseen toimia ammattikentällä.

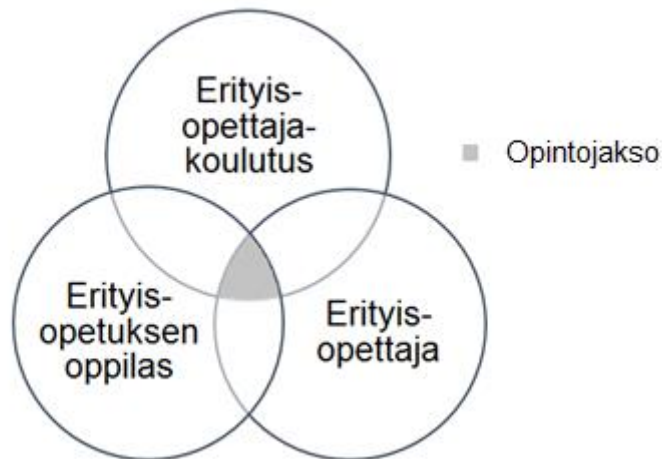
Erytisopettajan opintoihin sisältyy erityiskasvatuksen lisäksi kommunikaation haasteet, jolloin niihin tulisi kiinnittää huomiota kokonaisvaltaisesti. Oikeanlaisen ja yhteisen kommunikaatiomuodon löytyminen voi vaikuttaa suoraan oppilaan oppimiseen, menestymiseen koulussa ja sosiaalisiin suhteisiin. Kommunikaatio voi syntyä hitaasti ja vaatia sekä aikaa että totuttelua, vaikka yhteinen kommunikaatiomuoto olisi jo olemassa. Opiskelijan on tunnettava kommunikaatiomenetelmien piirteitä ja osata sekä käyttää että hyödyntää useampaa menetelmää. Koko luokka voi esimerkiksi hyötyä kuvien tai viittomien käytöstä, jolloin taitava opettaja osaa hyödyntää oppimaansa usean oppilaan hyväksi. (Moberg ym. 2015, luku 8; Takala & Pirttimaa 2010, 159–160.)

”Opintojaksojen ja -kokonaisuuksien osaamistavoitteet laaditaan peilaten niitä koko tutkinnon tavoitteisiin. Osaamisen kumuloitumisen tulisi näkyä kaikkien toisiinsa liittyvien opintojaksojen kirjoitetuissa osaamistavoitteissa.” (Honkala, Isola, Jutila, Savilampi, Rahkonen & Wennström 2009, s.11.)

Osaamislähtöinen koulutussuunnittelu lähtee usein siitä, että mietitään koulutusta. Millainen koulutus halutaan luoda. Opinnoilla tavoitellaan sitä, että opiskelijalla olisi ammatilliset valmiudet valmistuessaan, joka on tärkeää, mutta vastaavatko valmiudet työkentän tarpeita? Kun koulutussuunnittelutyö tehdään osaamislähtöisesti ja opiskelijaa ajatellen, koulutuksen keskiössä on opiskelijan osaamisen kehittyminen työkentän tarpeita vastaavaksi (kaavio 1.). Kaaviossa 1 kuvataan opintojakson sisällön muodostumista. Koulutuksen osaamistavoitteiden tulisi lähteä osaamistehtävien ja -tarpeiden tunnistamisesta ja määrittelystä. Koulutuksen vaikuttavuus ja hyötynäkökulmat erityisopettajalle

korostuvat, kun koulutuksella pystytään tarttumaan osaamisen tarpeeseen työkentällä. (Opintokeskus Sivis i.a.)

KAAVIO 1. Yksittäisen erityisopettajakoulutuksen opintojakson muotoutuminen



Myös osaamistavoitteiden pitäisi olla linjassa työelämän vaatimusten kanssa. Jotta osaamistavoitteita voidaan asettaa, on ymmärrettävä mitä työkentällä tapahtuu. Näin voidaan osoittaa myös opiskelijalle millaista osaamista koulutuksella pyritään saavuttamaan, mitä opiskelija voi odottaa koulutukselta ja mistä osaamistavoitteet tulevat? (Opintokeskus Sivis i.a.)

Aineiston kaikki kurssit käsittelevät jollain tasolla kielen kehitystä ja sen häiriöitä. Kommunikaatiomenetelmien konkreettinen osaamisen määrä voi jäädä vähäiseksi, jos muita osa-alueita painottaessa kommunikaatiomenetelmiä käsitellään vain pintaa raapaisten. Opintojaksojen sisällöissä ei ole varsinaisia case-tapauksia vaan kurssien pääasiallinen tarkoitus on antaa opiskelijoille tietoa, eväitä, joita he voivat hyödyntää muissa opinnoissaan ja kehittää tulevaisuudessa työkentillä. Ei kuitenkaan riitä, että opiskelija on lukenut tai kuunnellut luento-opetusta kommunikaatiomenetelmistä, mutta ei osaa kommunikoida vaihtoehtoisilla kommunikaatiomenetelmillä. Työkentällä ollaan todennäköisemmin kiinnostuneita siitä, mitä uusi työntekijä osaa, ei niinkään mitä hän on oppinut tai lukenut (esim. Mäkinen & Annala 2012).

7 POHDINTA

Ihmisellä on tärkeää olla jokin kanava, kommunikointitapa, jolla saada muut ymmärtämään ajatuksiaan tai tunteitaan. Kommunikaatiomenetelmä luo tilanteeseen keskusteluyhteyden, jolla on mahdollista saada selvitettyä vaikeitakin mieltä painavia asioita. Jokainen voi yrittää miettiä omalla kohdallaan, jos yhtäkkiä ei pystyisikään enää kommunikoimaan puheella. Mikä olisi ensimmäinen mieleen tuleva tapa, jolla kommunikoida? Lukemaan ja kirjoittamaan oppineille se olisi todennäköisesti kirjoittaminen, mutta jos jo kielen hahmottaminen on vaikeaa, on mietittävä jotakin muuta. Erilaisia kommunikaatiomenetelmiä on yhtä paljon kuin erilaisia yksilöitä. Jollekulle sopiva menetelmä ei välttämättä sovi toiselle, vaikka yksilöiden taustat olisivatkin miltei samanlaiset.

Tämän tutkimuksen kohteena ei ollut varsinaisesti eri yliopistojen erityisopettajakoulutusten opetussuunnitelmien yksityiskohtainen vertailu. Tutkimuksen tarkoitus oli toimia selvityksenä erityisopettajakoulutusten kommunikaatiomenetelmäsivällöistä tarkastelemalla opetussuunnitelmia ja tarkemmin niiden sisältämiä opintokokonaisuuksia. Huomio kiinnitettiin kommunikaatiomenetelmä-käsitteen esiintymiseen opetussuunnitelmissa, opintokokonaisuuksissa ja yksittäisten kurssien sisällöissä. Tutkimus kohdistaa huomion kommunikaatiomenetelmäopetuksen määrälliseen ja sisällön laadulliseen ilmenemiseen yliopistojen koulutusohjelmissa. Tietoja on kerätty pitkin vuotta 2020 sen perusteella miten kouluttajilla on ollut aikaa vastata sähköpostiviesteihin. Ensimmäiset tiedot kerättiin keväällä 2020 ja loput elokuussa 2020, kun yliopistojen opetussuunnitelmat oli päivitetty. Kaikille yhteyshenkilöille lähti sama sähköpostiviesti ja kaikilta kysyttiin samat kysymykset. Lisäkysymyksiä lähetettiin vain niistä asioista, jotka tulivat ilmi

yhteyshenkilön omasta kerronnasta. Yliopistojen kouluttajia ei mainita nimeltä, sillä heille oli heidän halutessaan mahdollisuus anonymiteettiin.

Pääasiallinen tarkoitus oli tarkastella AAC-menetelmiä opetussuunnitelmissa. Kuitenkin se, mitkä opetussuunnitelmat sisällytetään tähän Pro Gradu tutkielmaan, oli ensimmäisiä päätöksiä, joka piti tehdä. Ensimmäisenä mieleen nousi erityisopettajien koulutus yliopistoissa, ja kun alkoi kerätä opetussuunnitelmia yliopistoista, tulivat vastaan kandidaatin opinnot, maisterin opinnot, erillisopinnot, erityisopettaja, erityisluokanopettaja ja varhaiskasvatus. Näiden lisäksi myös ammattikorkeakoulun kautta voi saada itselleen erityisopettajan pätevyyden. Valikoituneet yliopistot tarjoavat erityispedagogiikan erillisopintoja sekä erityisopettajan kandidaatin että maisterin opinnot. Ulkopuolelle tässä tutkimuksessa rajattiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan (yliopistokoulutus) ja ammatillisen erityisopettajan opinnot (ammattikorkeakouluopinnot), jotta aineistoa saatiin kapeammaksi.

Ensimmäinen hypoteesi oli, että kaikista koulutuksista löytyy kommunikaatiomenetelmiin liittyviä kursseja vähintään yksi, kuten löytyikin, mutta menetelmien harjoittelua ja demoja oli paljon odotettua vähemmän. Tätä vahvisti myös aiemmin tehdyt haastattelut (Heikura 2019), joiden pohjalta heräsi huoli siitä, miten hyvin valmistuvilla erityisopettajilla on hallussa vaihteoiset kommunikaatiomenetelmät. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kommunikaatiomenetelmät ovat yliopistojen koulutusohjelmien kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa esillä eri tavoin. Kursseilla pyritään käymään läpi mahdollisimman kattavasti kommunikaatiomenetelmiä läpi, mutta osassa perehdyttäminen jää vain luentojen varaan, jolloin opiskelijan täytyy hakea kokemusta menetelmien käytöstä muualta.

Tutkimus toimi selvityksenä, miten kommunikaatiomenetelmämaininnat ilmenevät kurssien nimissä ja sisällöissä, tehdyn tarkastelun perusteella ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä toteutuneen opetussuunnitelman suhteen, eli miten suunniteltu sisältö toteutettiin. Sisältöjen tarkastelu sähköisistä järjestelmistä on rajattua, jolloin sisällöllinen aineisto on sähköpostiviestinnän varassa ja kouluttaja on itse saanut määritellä sen, paljonko hän annettujen kysymysten perusteella jakaa kurssisisällöstä. Kommunikaatiomenetelmämainintoja oli lopulta suhteellisen vähän. Jokaisesta yliopistosta löytyi kurssi tai useampi, joilla käsiteltiin kommunikaatiomenetelmiä.

Tätä tutkimusta varten tarkasteltiin viiden yliopiston kahdeksaa kurssia vuosien 2020- opetussuunnitelmista. Näistä neljä kuului erityisopettajan perusopintoihin ja neljä erityisopettajan aineopintoihin. Tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kommunikaatiomenetelmät ovat esillä sisällöissä hyvin eri tavoin yliopistojen erityisopettajankoulutusten välillä. Tarkasteltavan materiaalin vähäisyys voi osaltaan kertoa myös siitä, että kommunikaatiomenetelmäopetuksessa voi olla kehittämistä.

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien esiintymistä tarkasteltiin sekä sisällön että määrän osalta. Määrän avulla saatettiin tehdä päätelmiä siitä, miten paljon kommunikaatiomenetelmäopetusta painotetaan koulutuksissa. Kurssit vaihtelivat yliopistojen välillä yhdestä kurssista kolmeen ja opintopisteiden kohdalla kolmesta opintopisteestä kymmeneen. Selvityksen perusteella ei voida sanoa, millaiset valmiudet eri yliopistojen opiskelijoilla on suhteessa toisiinsa, voidaan vain tehdä päätelmiä jo mainitusta yliopistojen sisällön painottamisesta.

On vaikeaa ajatella ettei sillä miten kommunikaatiomenetelmäopetus eri yliopistojen välillä ilmenee, olisi mitään merkitystä opiskelijoiden kommunikaatiivisiin valmiuksiin. Yhteistä eri yliopistojen koulutusohjelmille on kurssien painotus. Suurin osa kursseista keskittyy pääasiassa poikkeavaan kielenkehitykseen, kommunikaation häiriöihin ja vuorovaikutukseen. Kuitenkin vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät saattavat jäädä luentojen ja kirjallisen tiedon varaan, jolloin menetelmistä ei ole konkreettista osaamista. Monenkaan opintojakson kohdalla kommunikaatiomenetelmiä ei käsitellä sekä tavoitteissa että sisällössä. Tarkastelluissa opetussuunnitelmissa koulutusohjelma kohtaisesti kommunikaatiomenetelmät mainitaan jossain muodossa enimmillään 7 kertaa ja vähimmillään 1 kerran. Kommunikaatiomenetelmämainintoihin laskettiin erityisopettajan koulutusohjelman yleiset tavoitteet, yksittäisten opintojaksojen tavoitteet ja sisällöt sekä opetussuunnitelmaan kirjatut oppimateriaalit. Yksikään koulutusohjelma ei mainitse kommunikaatiomenetelmiä systemaattisesti niin, että AAC-menetelmät olisivat esillä sekä tavoitteissa, sisällöissä että oppimateriaaleissa.

Kommunikaatiomenetelmiä käsitellään opintojaksoilla eri tavoin. Pääsääntöisesti kommunikaatiomenetelmät liittyvät opiskelijan perehdyttämiseen ja tulevaisuuden opintojen pohjaksi. Kuitenkin osa kursseista

käsittelee kommunikaatiomenetelmiä todella laajasti ja varmistaa, että opiskelijoilla on mahdollisuus saada konkreettista kokemusta kommunikaatiomenetelmien käytöstä. Vaikka kommunikaatiomenetelmien sisäistäminen ei välttämättä onnistu yhden kurssin aikana, antaa kommunikaatiomenetelmien konkreettinen demoaminen opiskelijalle käsityksen siitä mitä menetelmien käyttö todellisuudessa voi olla. Positiivista oli, että yhdenkään yliopiston koulutusohjelmasta ei puuttunut kommunikaatiomenetelmäopetusta, vaikka opetusmenetelmät olivat erilaiset.

Herää kysymys, kuinka paljon opiskelijoiden kommunikatiiviset taidot eroavat toisistaan ja pitäisikö kommunikaatiomenetelmäopetuksesta olla yhteinen linja yliopistojen välillä. Opetussuunnitelmia tarkastellessa heräsi myös kysymyksiä siitä, sisältävätkö kurssit niitä asioita, mitä opiskelijat mahdollisesti opetussuunnitelman perusteella olettavat? Ovatko opiskelijat eriarvoisessa asemassa ei yliopistojen välillä sillä perusteella, millaista kommunikaatiomenetelmäopetusta yliopistojen koulutusohjelmat tarjoavat? Tutkimus on kuitenkin tehty vain verkossa olevan julkisen tiedon perusteella ja lisäksi mitä kouluttajat ovat antaneet kurssien sisällöistä julki, joten opiskelijoiden kokemuksista tai kurssien resurssien mukaan vaihtelevasta sisällöstä ei saatu tällä tutkimuksella vastauksia.

Kuten aiemmin Haustätterin ja Takalan (2008) tutkimuksessa yliopistot suunnittelevat koulutuksensa sisällön itse (Hausstätter & Takala 2008, s. 125). Mielenkiintoista on kuitenkin se, ovatko yliopistot tietoisia toistensa koulutusohjelmien sisällöistä ja onko koulutuksissa tulevaisuudessa näkyvissä yhteinen linjaus. Yliopistojen koulutusohjelmat pyrkivät tämän tarkastelun pohjalta tiedottamaan opiskelijoita kommunikaatiomenetelmistä ja niiden tarpeesta keskittymällä kielellisten haasteiden taustoihin, ilmenemiseen ja arviointiin. Osa huomioi silti menetelmien mahdollisimman kokonaisvaltaisen opetuksen harjoittein ja demoin. Taustojen tunnistamisen lisäksi olisikin yhtä tärkeää, että opiskelija osaisi valmistuessaan kommunikoida oppilaiden kanssa. Koska kommunikaatio-osaamisella on merkitystä yksilöllisesti, sen olisi oltava tärkeää myös pedagogisesti. Vaikka erityisopettaja ei ole ensimmäinen henkilö, joka opettaa oppilasta puhumaan tai jonka kanssa oppilas ensikertaa kommunikoi, on silti oleellista, että hänen ympärillään on ihmisiä, joilla on valmius ja halu käyttää yksilöllistä kommunikaatiomenetelmää ja laajentaa yksilön

kielellistä ympäristöä. Luokkatilanteessa opettaja voi myös tiedostamattaan käyttää jotakin kommunikaation tukemiseen käytettävää menetelmää, eleitä tai osoittamista oppilaan kanssa, joka ei välttämättä kuulu erityisen tuen piiriin. Jos ihminen voi käyttää huomaamattaan tuen menetelmiä, on tiedostettu ja harjoiteltu menettely vielä tehokkaampaa.

7.1 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä on perehdyttävä tutkimukselle oleelliseen eettiseen ajatteluun. Tutkimuksen tekeminen ja ajoittaiset virheet ovat inhimillistä toimintaa. Kuitenkin eettisen ajattelun kautta on huomioitava se, onko toiminta yleisten arvojen kannalta oikein tai väärin ja vääristäkö toiminta tutkimuksen toteutusta tai tuloksia. Huomio on siis kiinnitettävä aiheeseen perehtymiseen, tutkimusaineiston hankintaan sekä sen analysointiin. Virheetömyys ei aina onnistu, mutta siihen on ensisijassa pyrittävä, jotta tutkimusta tehdessä ei syyllistytä väärentämiseen tai plagiointiin. (Kuula 2006, s. 21, 29–30.)

Tutkimukseen osallistuvien ihmisarvon kunnioitus on Pietarisen (1999) laatiman tutkijan eettisten vaatimusten -listan kärjessä. Tutkimukseen osallistuvilla tulee olla oikeus määritellä itse, millaisia tietoja he antavat tutkimusta vasten. Lisäksi on huomioitava aineiston ja tulosten analysoinnissa se, etteivät tutkimukseen osallistujat olisi tahtomattaan tunnistettavissa. (Kuula 2006, s. 30, 34, 64.)

Tutkimukseen osallistuneiden yliopistojen kouluttajien suostumusta kysyttiin ensin tutkimukseen osallistumisesta ja myöhemmin anonymiteetin tultua puheeksi yhden yhteyshenkilön kanssa, lähetettiin jokaiselle erikseen tiedote siitä miten tutkimusaineistoa käytetään ja anonymiteetin kanssa toimitaan. Anonymiteetti osoitettiin nimikkeellä ”yliopiston kouluttaja”, jolloin yhteyshenkilön nimi on löydettävissä yliopiston tietokannasta, jos etsii opintojakson yhteyshenkilöä. Kouluttajilla oli kuitenkin mahdollisuus sähköpostiviestinnän välityksellä valita haluavatko he esiintyä nimellään vai yliopiston kouluttaja -nimikkeellä. Lisäksi heillä oli mahdollisuus vastata esitettyihin kysymyksiin haluamallaan tavalla ja antaa kurssien sisällöistä haluamansa määrän tietoa.

Kaikki yhteyshenkilöt vastasivat kurssien sisällöistä jotakin. Tutkimusta ei lähdetty laajentamaan haastatteluina, koska yhteyshenkilöt halusivat pysyä

mahdollisimman anonyymeinä, eikä kaikilla ollut covid-19 viruksen aiheuttamien muutosten vuoksi aikaa tai halua vastata kurssien sisällöistä tai laajentaa keskustelua. Tämä päätös tehtiin vasta, kun kaikki yhteyshenkilöt oli tavoitettu. Yhteyshenkilöitä informoitiin Pro Gradu tutkielman tavoitteista ja mihin yhteyshenkilöiden vastauksia käytetään. (esim. Kuula 2006.) Sähköpostiviestinnässä käytetyt sähköpostiosoitteet saatiin käyttöön opetussuunnitelmiin kirjatusta tiedoista tai yliopiston muulta henkilökunnalta. Jos sähköpostiosoite saatiin jostain muualta kuin yliopiston verkkosivuilta, tässä tapauksessa toiselta yliopiston henkilökunnan jäseneltä, yhteyshenkilölle tiedotettiin tästä jo ensimmäisessä yhteydenotossa.

Koska pääasiallinen aineisto eli opetussuunnitelmat olivat internet -lähteitä, tuli tutkimusta kirjoittaessa huomioida internetin tarjoama informaation määrä. Eri yliopistot käyttävät erilaisia opetussuunnitelma-sivustoja, jolloin aineiston jäsentely ja rajaus voi osoittautua haasteeksi. Osa opetussuunnitelma-sivustoista löytyi ko. yliopiston verkkosivuilta, osaa piti etsiä Google- hakukoneen avulla. Google- haun tuloksia käyttäessä tuli varmistaa, että opetussuunnitelma ja käytössä oleva sivusto on ajankohtainen ja käytössä. (Kuula 2006, s. 170.)

Joudun tutkielmassani pohtimaan tekemäni tutkimuksen luotettavuutta myös objektiivisuuden ja oman suhtautumiseni vuoksi. Minulla on aiemman koulutukseni (puhevammaisten tulkki) ja töiden (koulunkäynninohjaaja) kautta kokemusta erityisen tuen oppilaiden käyttämisestä kommunikaatiomenetelmistä ja miten opettajat luokassa käyttävät oppilaiden kanssa kunkin menetelmää. Tutkielmaa kirjoittaessa minun on huomioitava omien kokemuksieni ja mielipiteitteni vaikutus sisältöön ja pystyttävä pitämään tietynlainen puolueeton näkemys. (esim. Berger 2000, 173, 183; Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 118.) Objektiivisuuden lisäksi tutkimuksen edetessä haasteena oli aiheen rajaaminen. Tutkimuksen arvo olisi kärsinyt, jos aihetta ei olisi rajattu oleellisesti aineiston ollessa suppea.

7.2 Tutkimuksen hyödyt ja jatkotutkimuksesta

Tutkimusta toteuttaessa saattaa herätä kiinnostavia kohteita, joita ei osaa tutkimusta suunnitellessa ajatella, mutta joita ei kuitenkaan kannata tai voi sisällyttää samaan tutkimukseen. Näin kävi myös tämän tutkimuksen kohdalla,

jolloin herää ajatuksia jatkotutkimuksia varten. Tutkimus toteutettiin alkuperäisen suunnitelman mukaan, yliopistojen erityisopettajien koulutusohjelmien opetussuunnitelmista.

Opetussuunnitelmia on tutkittu ja tutkitaan laajalti eri näkökulmista, mutta kommunikaatiomenetelmien osalta kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on edelleen aukko. Tästä tutkimuksesta voi olla hyötyä informaationkokoajana opetussuunnitelmien kommunikaatiomenetelmäsäällön osalta tulevaisuuden opetussuunnitelmia kehittäessä. Tutkimuksen hyödynnettävyys korostuu, jos jatkotutkimuksena toteutettaisiin lisähaastatteluja yliopistojen kouluttajien kokemuksista kommunikaatiomenetelmistä ja opetuksen määrästä, sekä heidän kokemuksistaan kommunikaatio-opetuksen merkityksestä erityisopettajan asiantuntijuudelle. Lisäksi, jos haastattelu- tai kyselytutkimus toteutettaisiin alan opiskelijoilla, voisi selvittää, paljonko opiskelijat painottavat kommunikaatiomenetelmien merkitystä ja onko kommunikaatio-opetusta heidän mielestään tarpeeksi. Näin kurssien sisällöistä saataisiin laajemmin otannan tulkintoja. Jatkotutkimuksia olisi mahdollista hyödyntää erityisopettajien koulutuksen kehittämisessä.

LÄHTEET

- Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen, T. (2007). Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Ahonen, T. & Rautakoski, P. (2007). Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen, T. (2007). *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. (s. 18–34). Opetus 2000. PS-kustannus.
- Aivoliitto (2020). Kehityksellinen kielihäiriö. Haettu 1.6.2020 osoitteesta <https://www.aivoliitto.fi/kehityksellinenkielihairio/tietoa/>
- Angelo, T. (2013). Designing subjects for learning: practical research-based principles and guidelines. Teoksessa Hunt, L. & Chalmers, D. (2013). *University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach*. (p. 93–111). Taylor & Francis Group.
- Aro, M.; Aro, T.; Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 299–332). Vastapaino.
- Aro, T.; Siiskonen, T.; Niemelä, R.; Peltonen, M.; Stenroos, H. & Kulmala, E. (2007). Opettaminen ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen, T. (2007). *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. (s. 100–122). Opetus 2000. PS-kustannus.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Haettu 3.11.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.
- Aulanko, R. & Lonka, E. (2000). Puheen havaitseminen. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2000). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 35–50). Tammer-paino oy.
- Autio, T.; Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Haettu 2.10.2020 osoitteesta

- <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/30863/641518.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Autio, T.; Hakala, L. & Kujala, T. (2019). Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Haettu 2.10.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118695/978-952-359-008-3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Berner, A. (2000). Media and Communication research methods: an introduction to qualitative and quantitative approaches. Thousand Oak Calif: Sage.
- Biggs, J. (2006). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education 32: s. 347-364.
- Binger, C. & Light, J. (2006). Demographics of preschoolers who require AAC. American Journal of Speech-Language Pathology. Vol. 37. p. 200-208. July 2006. American Speech-Languagehearing Assosiation.
- Björn, M.; Aro, M.; Koponen, T.; Fuchs, L. & Fuchs, D. (2016). The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. Learning Disability Quarterly, Feb. 2016, vol. 39 (1), pp. 58-66. Haettu 22.5.2020 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=99846de6-060c-43e8-82f9-289430e2b085%40pdc-v-sessmgr05>
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ervast, L. & Leppänen, P. (2010). Kielellinen erityisvaikeus. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (2010). *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus.* (s. 212–221). Art-Print Oy.
- Hausstätter, R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. European Journal of Special Needs Education, 23:2, s. 121–134. <https://doi.org/10.1080/08856250801946251>.
- Heikkinen, H. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. Aikuiskasvatus, 39 (4), s. 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Heikura, J. (2019). Oppilaan kommunikatiiviset rajoitteet. Opettajien kokemuksia puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä osana opetusta. Kandidaatin opinnäytetyö. Turun yliopisto.

- Heister Trygg, B. (2010). Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Kehitysvammaliitto ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1995). Teemahaastattelu. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honkala, A., Isola, M., Jutila, S., Savilampi, J., Rahtonen, A. & Wennström, M. 2009. W5W2 - hankkeen laatima opas. Näin asennat osaamistavoitteet opetussuunnitelmaasi. Laaja oppimäärä. Haettu 16.1.2021 osoitteesta <https://docplayer.fi/20151042-Nain-asennat-osaamistavoitteet-opetussuunnitelmaasi-laaja-oppimaara.html>
- Hunt, L. & Chalmers, D. (2013). University Teaching in Focus: A Learning-Centred Approach. Taylor & Francis Group.
- Huhtanen, K. (2011). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. (2001). Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) (2001). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 91–108). Lastensuojelun keskusliitto. Vastapaino.
- Iivonen, A. (1993). Syntagmaattisia ja paradigmaattisia näkökohtia lapsen fonologian kehityksessä. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 34–77). Ykkös-Offset Oy.
- Jahnukainen, M. (2001). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Vastapaino.
- Jortikka, T. (1993). Dysfonologia lapsen kielessä. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 78–98). Ykkös-Offset Oy.
- Kansaneläkelaitos 18.02.2020. Vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelu. Haettu 22.6.2020 osoitteesta <https://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu>.
- Kerola, K. (2011). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 168–191). Palmenia.

- Kirila, H-M. (2000). Erityiskoulun huonokuuloisen oppilaan puheen ja kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2000). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 221–238). Tammer-paino oy.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 111–116). Hakapaino.
- Korpilahti, P. (1993). Lausetulkinta lapsen mielen kuvastajana. Teoksessa livonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 99–126). Ykkös-Offset Oy.
- Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (2010). Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Art-Print Oy.
- Korpilahti, P. (2011). Kielen kehitykselliset häiriöt, viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s.39–58). Palmenia.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino Oy.
- Laki vammaisten henkilöiden tulkkaukspalvelusta. 133/2010. Haettu 5.4.2020 osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100133#Lidp447351168>.
- Laatikainen, P. (2011). Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. PS-kustannus.
- Launonen, K. (1993). Eleestä puheeseen. Teoksessa livonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 127–164). Ykkös-Offset Oy.
- Launonen, K. (1998). Esipuhe. Teoksessa von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Hakapaino Oy.
- Launonen, K. (2010). Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi kuntoutuksen tavoitteena ja keinona. Teoksessa Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (2010). *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. (s. 337–344). Art-Print Oy.
- Launonen, K. (2011). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.)

- (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 144–167). Palmenia.
- Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2000). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tammer-paino oy.
- Lonka, E. & Linkola, H. (2011). *Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus*. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 119–142). Palmenia.
- Moberg, S.; Hautamäki, J.; Kivirauma, J.; Lahtinen, U.; Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet*. PS-kustannus.
- Murtonen, M. (2007). *Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen*. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) (2007). *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Luku 1. Vastapaino.
- Murtonen, M.; Halttunen, T.; Lappalainen, M. & Pyykkö, R. (2007). *Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu*. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) (2007). *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Luku 9. Vastapaino.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). *Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa*. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, s. 41–61. Haettu 10.12.2020 osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_makinen_&_annala_0712100353.pdf.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). *Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot*. s. 127–151. Tampere University Press. Haettu 15.12.2020 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061645>.
- Ojala, P. (2000). *Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2000). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 203–220). Tammer-paino oy.
- Opetusministeriö (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta*. *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti*. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2006:32. Haettu 22.5.2020 osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80091/tr32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Opetusministeriö (2007a). Erityisopetuksen strategia. Haettu 5.4.2020 osoitteesta:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf>.
- Opetusministeriö (2007b). Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Haettu 2.10.2020 osoitteesta:
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opintokeskus Sivis (i.a.) Koulutuksen suunnittelu. Haettu 16.1.2021 osoitteesta
<https://www.ok-sivis.fi/koulutus/koulutuksen-laatu/suunnittelu.html>
- Papunet (2018a). Kommunikaatiokansio. Haettu 26.5.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/kommunikointikansio>.
- Papunet (2018b). Kommunikointitaulu. Haettu 26.5.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/kommunikointitaulu>.
- Papunet (2019a). Jos vuorovaikutus ei etene tavalliseen tahtiin. Haettu 1.6.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/jos-vuorovaikutus-ei-etene-tavalliseen-tahtiin>.
- Papunet (2019b). Kommunikoinnin esteettömyys. Haettu 1.6.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/kommunikoinnin-esteettomyys>.
- Papunet (2020a). Kuvapankki. Haettu 26.5.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>.
- Papunet (2020b). Mitä on puhevammaisuus? Haettu 15.5.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/mita-on-puhevammaisuus>.
- Papunet (2020c). Vuorovaikutus ja kommunikointi. Haettu 26.5.2020 osoitteesta:
<http://papunet.net/tietoa/vuorovaikutus-ja-kommunikointi>.
- Parre, M. (1993). Lapsen kielenkehityksen komponenteista, häiriöistä ja diagnosoinnista. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 206–226). Ykkös-Offset Oy.
- Perusopetuslaki. 628/1998. Haettu 5.4.2020 osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Rautakoski, P.; Tuovinen, S. & Rajala, P. (2007). Vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. (s. 74–95). Opetus 2000. PS-kustannus.

- Rodríguez, M. J., Gonzáles, J. K., Fernández, A., Entrena, M., Hornos, M. J., Pérez, A., Carillo, A. & Barragán, L. (2009). Sc@ut: Developing adapted communicators for special education. SciVerse ScienceDirect. Procedia – Social and Behavioral Sciences 1(2009) 1348-1352.
- Rytivaara, A.; Pulkkinen, J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa Jahnukainen, M. (2012). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Osa 4. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 3.8.2020 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/index.html>.
- Salminen, J. & Sääntti, J. (2007). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T.; Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) (2007). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. (s. 111–136). Suomen yliopistopaino oy.
- Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.
- Siiskonen, T.; Aro, T. & Ahonen, T. (2007). Kulkevatko koulutus ja kuntoutus käsi kädessä? Teoksessa *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. (s. 216–218). Opetus 2000. PS-kustannus.
- Siiskonen, T.; Koivula, P.; Laitinen, K. & Virtanen, P. (2007). Opiskelun tuki perusopetuksessa. Teoksessa Ahonen, T.; Aro, T. & Siiskonen, T. (2007). *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. (s. 219–230). Opetus 2000. PS-kustannus.
- Suomen Kuurosokeat ry (i.a.) Sosiaalishaptinen kommunikaatio. Haettu 27.8.2020 osoitteesta: <https://kuurosokeat.fi/palvelut/kommunikaatiopalvelut/sosiaalishaptinen-kommunikaatio/>
- Takala, M. & Kontu, E. (2010a). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 74–91). Hakapaino.
- Takala, M. & Kontu, E. (2010b). Luovat interventiot. Teoksessa Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 92–110). Hakapaino.

- Takala, M. & Pirrtimaa, R. (2010). Erityisopettajakoulutus. Teoksessa Takala, M. (toim.) (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 159–170). Hakapaino.
- Takkinen, R. (1993). Kuuron lapsen viittomakielen kehitys. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 245–267). Ykkös-Offset Oy.
- Takkinen, R. (2000). Viittomakielen kehitys. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2000). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 50–74). Tammer-paino oy.
- Tennant, M. (2009). Perspectives on quality teaching. Teoksessa Tennant, M.; McMullen, C. & Kaczynski, D. (2009). *Teaching, Learning and Research in Higher Education: A critical approach*. (p. 13–33). London and New York: Routledge.
- Tolvanen L. (2011). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 95–118). Palmenia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 794/2004. Haettu 6.4.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>.
- Vitikka, E.; Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Haettu 1.10.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Hakapaino Oy.
- Ylitalo, A. (2006). Muuttuva kommunikaatio. Suomen Kuurosokeat ry. Julkaisuja A5/2006. Cityoffset Oy.
- Överlund, J. (1993). Vauvan kommunikaatiotaitojen kehitys - puheen oppimisen perusta. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) (1993). *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys*. (s. 306–331). Ykkös-Offset Oy.

Överlund J. (2011). Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) (2011). *Kommunikoinnin häiriöt, syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (s. 19–38). Palmenia.

Tutkimusaineisto

Helsingin yliopisto Weboodi. LOGK-242 Puhetta tukeva ja korvaava viestintä.

Haettu osoitteesta:
https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=133290537&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=7024&Org=116715602&haettuOpas=7024&haeOpintJaksot=haeopintojaksot

Helsingin yliopisto Weboodi. EDUM231 Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki. Haettu osoitteesta:

https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=122772724&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=6925&Org=118077949&haettuOpas=6925&haeOpintJaksot=haeopintojaksot

Itä-Suomen yliopisto Weboodi. 2221323 Kommunikoinnin ja laaja-alaisen kehityksen tukeminen. Haettu osoitteesta:

https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=41446159&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=4057&Org=20784036&haettuOpas=4057&haeOpintJaksot=haeopintojaksot

Jyväskylän yliopisto opinto-opas. ERIA1100 Esteettömät oppimis- ja vuorovaikutusympäristöt. Haettu osoitteesta: <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/opintojaksot/eria1100/>

Oulun yliopisto Weboodi. 402141S Aistit ja kommunikaatio. Saatavilla verkossa: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=34910699&haettuOpas=-1>

Oulun yliopisto Weboodi. 402107P Kielen ja kommunikaation tukeminen. Haettu osoitteesta:

<https://weboodi.oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=402107P&html=1>

Oulun yliopisto Weboodi. 402138A Taitojen ja kommunikaation tuki. Haettu osoitteesta:

<https://weboodi.oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?OpinKohd=60281805&haettuOpas=-1>

Turun yliopisto Peppi. PEDAA0022 Kielelliset haasteet ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät. Haettu osoitteesta:

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintajakso/PEDAA0022/22507>

Turun yliopisto Peppi. PEDAA0015 Kielen ja kommunikaation haasteet ja tukeminen. Haettu osoitteesta:

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintajakso/PEDAA0015/19089>

