



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA





Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä <b>Anniina Nurkkala</b> <b>Heidi Säilä</b>	
Työn nimi Varhaiserityisopettajien käsityksiä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro Gradu -tutkielma	Aika Huhtikuu 2016	Sivumäärä 107+2
Tiivistelmä			
<p>Tässä Pro Gradu -tutkielmassa selvitämme varhaiserityisopettajien käsityksiä lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksemme varhaiserityisopettajien käsityksiä AAC-menetelmien käyttöä edistävästä tekijöistä päiväkodissa.</p> <p>AAC-menetelmillä (eng. augmentative and alternative communication) tarkoitetaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Yleisimpiä päiväkodeissa käytettäviä AAC-menetelmiä ovat tutkimuksemme ja kokemuksemme mukaan erilaiset kuvat ja tukiviittomat.</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä, sen eri vaiheita sekä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita. Avaamme myös, miten lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita tunnistetaan ja tuetaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarkastelemme eri AAC-menetelmiä ja niiden käyttöä puhetta tukevana ja korvaavina kommunikaatiomenetelminä.</p> <p>Toteutimme tutkimuksemme laadullisena, fenomenografisena tutkimuksena kesän 2015 ja kevään 2016 välisenä aikana. Tutkimme teemahaastattelun avulla viiden varhaiserityisopettajan käsityksiä tutkimusaiheestamme. Aineiston analyysin toteutimme nelivaiheisen fenomenografisen analyysitavan mukaisesti. Analyysiprosessia ja tutkimustuloksiamme olemme kuvanneet kuvioin ja taulukoin analyysiprosessin läpinäkyvyyden ja luotettavuuden lisäämiseksi.</p> <p>Tutkimustuloksistamme ilmenee, että tärkeintä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa on päiväkotiryhmien kasvattajien tekemät havainnoinnit päiväkodin arjessa. Erilaisten arviointimenetelmien avulla varhaiserityisopettajat tarkentavat kasvattajien tekemiä havaintoja lapsen kielen kehityksen mahdollisista haasteista. Päiväkotiryhmien kasvattajilla tarkoitamme tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. AAC-menetelmiä käytetään lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa monin eri tavoin. Kielen ja kommunikaation kehitystä tuetaan tukemalla lapsen puheen tuottamista monipuolistamalla ja rikastuttamalla lapsen kerrontaa kuvien avulla. AAC-menetelmillä tuetaan lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä tukemalla lapsen arjen sujumista esimerkiksi jäsentämällä lapsen päivää päiväjärjestyskuvilla. Kielen ja kommunikaation kehitystä tuetaan esimerkiksi tukemalla lapsen käsitteiden oppimista esimerkiksi käyttämällä kuvia ja viittomia lapsen muistin ja keskittymisen visuaalisena tukena. AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa puolestaan edistää tutkimuksemme mukaan AAC-menetelmien helppo saatavuus, varhaiserityisopettajien antama tuki kasvattajille ja kasvattajien asenteeseen ja tietoisuuteen vaikuttaminen sekä yhteistyön tekeminen kasvattajien, varhaiserityisopettajien, vanhempien sekä puheterapeuttien kanssa AAC-menetelmien käyttöönnotossa.</p> <p>Tutkimuksemme tulokset eivät ole laajalti yleistettävissä, vaan niiden tarkoituksena on kuvata viiden varhaiserityisopettajan käsitysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tutkittavasta ilmiöstä.</p> <p>Tutkimuksemme palvelee erityisesti varhaiserityisopettajia ja päiväkodin kasvattajia, jotka haluavat lisää tietoa lapsen kielen ja kommunikaation kehityksestä ja haasteiden tunnistamisen keinoista päiväkodeissa. Lisäksi tutkimuksemme antaa tietoa AAC-menetelmien käyttötavoista ja mahdollisuuksista lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemiseksi päiväkodissa.</p>			
Asiasanat Fenomenografia, teemahaastattelu, päiväkotito, varhaiserityisopettaja, kielen ja kommunikaation kehitys, AAC-menetelmät, puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio			

## SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Kieli ja kommunikaatio lapsen kehityksessä .....</b>	<b>3</b>
2.1	Kielen ja kommunikaation kehityksen vaiheet.....	3
2.1.1	<i>Alle 3 -vuotiaan kielen ja kommunikaation kehitys.....</i>	<i>4</i>
2.1.2	<i>3-6 -vuotiaan kielen ja kommunikaation kehitys.....</i>	<i>7</i>
2.2	Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteet .....	8
2.2.1	<i>Viivästynyt kielenkehitys.....</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Kielellinen erityisvaikeus .....</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>Muita kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita .....</i>	<i>14</i>
<b>3</b>	<b>Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa .....</b>	<b>17</b>
3.1	Kielen- ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen.....	17
1.1.1	<i>Havainnointi osana haasteiden tunnistamista .....</i>	<i>18</i>
1.1.2	<i>Lapsen kokonaiskehityksen huomioiminen .....</i>	<i>19</i>
1.1.3	<i>Kielenkehityksen arviointimenetelmät .....</i>	<i>20</i>
3.2	Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen.....	21
<b>4</b>	<b>AAC-menetelmät.....</b>	<b>24</b>
4.1	Graafiset ja manuaaliset kommunikointikeinot.....	24
4.1.1	<i>Kuva- ja symbolijärjestelmät.....</i>	<i>25</i>
4.1.2	<i>Tukiviittomat .....</i>	<i>27</i>
4.2	AAC-menetelmät kielen ja kommunikaation kehityksen tukena .....	28
4.2.1	<i>AAC-menetelmien valintaan vaikuttavat tekijät .....</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>AAC-menetelmien käyttö.....</i>	<i>32</i>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>34</b>
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	34
5.2	Fenomenografia metodologisena lähestymistapana .....	35
5.3	Aineistonkeruu .....	36
5.3.1	<i>Tutkimusjoukko.....</i>	<i>37</i>
5.3.2	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....</i>	<i>38</i>
5.4	Aineiston analyysi.....	40
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset.....</b>	<b>44</b>

6.1	Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen päiväkodissa	45
6.1.1	<i>Havainnointi päiväkodin arjessa</i>	46
6.1.2	<i>Arviointimenetelmät</i>	50
6.1.3	<i>Yhteistyö haasteiden tunnistamisessa</i>	52
6.2	AAC-menetelmien käyttö lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena	54
6.2.1	<i>Puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tuki</i>	55
6.2.2	<i>Arjen sujumisen tuki</i>	62
6.2.3	<i>Oppimisen tuki</i>	66
6.3	AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät	71
6.3.1	<i>Menetelmien saatavuus</i>	72
6.3.2	<i>Varhaiserityisopettajat kouluttajina</i>	73
6.3.3	<i>Kasvattajien asenne</i>	78
6.3.4	<i>Yhteistyö</i>	80
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>83</b>
7.1	Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen	83
7.2	AAC-menetelmien käyttö kielen ja kommunikaation kehityksen tukena	86
7.3	AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät	89
<b>8</b>	<b>Tutkimuksen tarkastelua</b>	<b>93</b>
8.1	Eettisyys	93
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	95
8.3	Lopuksi	97
	<b>Lähteet</b>	<b>100</b>

LIITTEET: 2 kpl

# 1 Johdanto

Kielen oppiminen on yksi varhaislapsuuden tärkeimmistä kehityksellisistä saavutuksista. Kaikille lapsille kielen oppiminen ei ole kuitenkaan vaivatonta. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 72.) Silloin lapset tarvitsevat tukea kielen kehitykseensä ja esimerkiksi puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä. Takalan ja Aunion (2001, s. 264) mukaan lasten kielellisten valmiuksien tukeminen on oleellinen osa kasvattajan päiväkodissa tekemää työtä. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä eli AAC-menetelmiä (augmentative and alternative communication) on käytössä päiväkodissa lapsille, joilla on kielen kehityksessään erilaisia haasteita. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä, käytetään yleisnimityksenä kaikille sellaisille kommunikointimenetelmille, joita käyttävät henkilöt, jotka eivät kykene riittävästi ilmaisemaan itseään puhutun kielen avulla tai eivät ymmärrä riittävästi pelkkää puhuttua viestiä (Heister Trygg, 2010, s. 9, 27). Kokemustemme mukaan yleisimpiä käytössä olevia AAC-menetelmiä päiväkodissa ovat viittomat puheen visuaalisena tukena ja kuvien käyttö esimerkiksi lapsen päiväjärjestyksen hahmottamiseksi.

Kommunikaation lisäksi kielellä on muitakin tehtäviä. Kieli on sekä ajattelun että ongelmratkaisun väline ja sen avulla rakennetaan ihmissuhteita. Kielen hallinnalla on myös merkitystä akateemisissa taitojen kehittämisessä, kuten lukemaan sekä kirjoittamaan oppimisessa. Mahdolliset kielen oppimiseen liittyvät vaikeudet voi aiheuttaa kielen häiriö, kuten kielellinen viivästymä tai kielellinen erityisvaikeus tai joku muu kielen kehitykseen liittyvä ongelma, kuten autismi. (Gillam & Kamhi, 2013, s. 210; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73.) Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointikeinoin käyttöönotto ei ole koskaan liian aikaista (Heister Trygg, 2010, s. 15). Lapsen kieleen liittyvien kehityksellisten häiriöiden kielteisten seurausten välttämiseksi pidetään tärkeänä mahdollisimman varhaista ongelmien havaitsemista ja tukitoimien aloittamista (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s.72), siksi varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on mielestämme tärkeä tehtävä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa ja tukemisessa AAC-menetelmillä.

Pro Gradu -tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta päiväkodissa. Toisena tutkimustehtävämme on selvittää varhaiserityisopettajien käsityksiä AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisesta päiväkodissa. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi olemme asettaneet, millaiset tekijät edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimme teemahaastattelun avulla viiden varhaiserityisopettajan käsityksiä tutkimusaiheestamme. Analysoimme litteroidun haastatteluaineiston fenomenografisen analyysitavan mukaisesti. Varhaiserityisopettajilla tarkoitamme erityispedagogisen koulutuksen saaneita erityislastentarhanopettajia, joista käytetään Oulussa nimitystä varhaiserityisopettaja eli VEO.

Mielenkiintomme tutkimusaiheeseen nousee oman koulutustaustamme myötä. Kiinnostuimme AAC-menetelmien mahdollisuuksista kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa opiskellessamme erityispedagogiikan aineopintoja ja varhaiserityisopettajan pätevyyttä. Samalla tulimme huomanneeksi, että lastentarhanopettajaopintoihin ei sisällynyt opintoja AAC-menetelmien käytöstä, vaikka kielen kehityksen tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä. Varhaiskasvatus suunnitelman perusteissa (2005, s. 19) sanotaan, että lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka tuntee lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida ja rohkaisee lasta vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatuksen kentällä AAC-menetelmien käyttö on kokemuksemme mukaan arkipäivää, mutta menetelmien käyttö vaihtelee laajasti riippuen päiväkodin henkilökunnasta ja heidän osaamisestaan ja kiinnostuksestaan AAC-menetelmien käyttöä kohtaan. Kokemuksemme AAC-menetelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa vastaa Bakerin, Akaban, Bradyn ja Thiemann-Bourquen (2013) tekemää tutkimusta, jonka mukaan esikoulunopettajat eivät olleet saaneet ammatillista koulutusta AAC-menetelmien käytöstä kielen kehityksen tukemisessa, vaikka AAC-menetelmiä tarvitsevia lapsia oli heidän ryhmässään esikoulussa.

## **2 Kieli ja kommunikaatio lapsen kehityksessä**

Kieli, puhe ja kommunikaatio eivät tarkoita samaa asiaa, sillä esimerkiksi ennen puheen kehittymistä lapsella on useita tapoja kommunikoida. (Kontu, 2005, s. 110; Huuhtanen, 2011, s. 13.) Kyky kommunikoida kehittyy lapselle aiemmin kuin kyky käyttää kieltä vuorovaikutuksen välineenä. Varhainen kommunikointikyky luo edellytykset myöhemmälle lapsen kielen kehitykselle. Ensimmäiseksi lapselle kehittyy esikielellinen kommunikaatio, sitten kielellinen kommunikaatio ja lopuksi puhe-kommunikaatio. Puhe vaatii onnistuakseen monen tekijän, kuten aivotoiminnan ja lihaksiston saumatonta yhteistyötä ja siksi puhe on myös hyvin haavoittuva kommunikoinnin muoto. (Huuhtanen, 2011, s. 12-13.) Kun lapsi oppii kieltä, lapsen kommunikointikyvyt kehittyvät yhä paremmiksi. Sanojen oppimisen jälkeen lapset alkavat yhdistää sanoja lauseiksi ja kommunikoinnista tulee tällöin täsmällisempää. (Heister Trygg, 2010, s. 14.)

Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa, jossa molemmat osapuolet toimivat viestien lähettäjinä ja vastaanottajina yhtä aikaa ja vuorotellen. Kommunikointi sisältää tiedostettuja ja tiedostamattomia viestejä, kuten esimerkiksi sanattomia (non-verbaaleja) viestintäkeinoja. (Huuhtanen, 2011, s. 12.) Sanattomat viestit sisältävät ilmeitä, eleitä, kehon asentoja, etäisyyksiä, läheisyyttä ja katseen suuntaamista (Buckley, 2003, s. 2) ja ihminen käyttää niitä vuorovaikutuksessaan yleensä tiedostamattomasti (Huuhtanen, 2011, s. 12). Kommunikatio voi olla joko kielellistä tai ei-kielellistä. Kielellinen kommunikaatio viittaa kielen käyttöön, joka voi olla puhuttua tai kirjoitettua. Viesti voidaan kertoa myös visuaalisesti, esimerkiksi kuvilla, symboleilla ja merkeillä. Yleisesti kommunikointi kasvatusten ihmisten välillä sisältää yhdistelmän kielellisiä ja ei-kielellisiä viestejä, jotka voivat olla näönvaraisia, kuulonvaraisia tai kosketuksenvvaraisia. Ymmärtääkseen vastaanottamansa viestin, ihmisen täytyy kyetä yhdistämään nämä monikanavaiset viestit, jotta voi ymmärtää niiden koko merkityksen. (Buckley, 2003, s. 2.)

### **2.1 Kielen ja kommunikaation kehityksen vaiheet**

Ihmisellä on biologinen lähtökohta kielenoppimiselle. Jo vastasyntynyt vauva on valmis ja halukas sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vauva on herkistynyt havait-

semaan ympäristöstään ihmisääniä. Myös ihmiskasvoja muistuttavat kuvat ovat vauvoille mieluisempia kuin muunlaiset kuvalliset ärsykkeet ja he myös katsovat niitä kauemmin. Vastasyntyneellä vauvalla on jo kyky jäljitellä kasvonilmeitä ja yksinkertaista ääntelyä. (Laakso, 2014, s. 25-26.) Varhaislapsuus on kielen oppimiselle keskeistä aikaa. Kielen avulla lapsi alkaa jäsentää ympäröivää maailmaa ja oppii uusia asioita. Kielenkehitys ja kognitiivinen kehitys tapahtuvat rinnakkain, ja luovat perustaa sosiaalisille taidoille, tunteiden ja ajatusten ilmaisulle ja suunnitelmalliselle toiminnalle. (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46.)

Lapsen kielenkehitys on nopeaa kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana (Lyytinen, 2014, s. 51). Lapsi oppii kieltä ilman tietoista opettelua tai opettamista arkipäivän tilanteissa sekä itse kyselemällä (Lyytinen, 2014, s. 51; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46). Lapsen sanavarasto laajenee ja hän oppii yhdistelemään sanoja ja liittämän niihin ilmaisujen merkitystä tarkentavia taivutuksia (Lyytinen, 2014, s. 51). Lasten kielellisissä taidoissa ja kielen oppimisessa esiintyy kuitenkin suurta yksilöllistä vaihtelua ensimmäisten ikävuosien aikana, vaikka varhaiselle kielen omaksumiselle voidaankin laatia tyypillisen kehityskulun kuvaus (Lyytinen, 2014, s. 51; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46).

### 2.1.1 Alle 3 -vuotiaan kielen ja kommunikaation kehitys

Vauvalla on synnynnäinen valmius reagoida kielellisiin ärsykkeisiin ja hän kykenee erottamaan kielelle ominaiset piirteet muista äänistä (Buckley, 2003, s. 23; Lyytinen, 2014, s. 52). 0-6 kuukauden ikäinen vauva havaitsee tarkasti äänteellisiä eroja (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47). Varhaisen ääntelyn kehittymiselle luovat perustaa aivojen kypsyminen ja siihen liittyvä hermoverkkojen järjestäminen, jota ohjaavat perimä sekä myöhemmin myös ympäristötekijät merkittävästi. Ääntelyn varhaiskehitys on universaali tapahtuma, eikä lapsen asuinympäristö tai ympärillä puhuttava kieli vaikutta siihen. (Lyytinen, 2014, s. 52-53.) Vastasyntyneen ääntely on refleksiivistä itkuääntä ja vegetatiivista ääntelyä, kuten haukottelea, aivastelua ja yskimistä (Buckley, 2003, s. 40; Lyytinen, 2014, s. 53). Vauvan ääntely, jokeltelu ja eleet ovat sanoja edeltäviä kommunikaatiokeinoja (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46). Kommunikoinnin kehityksen kannalta on merkittä-



vää, että vauvan jokeltelu kutsuu aikuista entistä tiiviimpään vastavuoroiseen kommunikointiin vauvan kanssa (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 195).

Pienen vauvan kehityksen alkuvaiheessa tavoitteellinen viestintä on vauvan lähiympäristön ihmisten tulkittavissa. Vauvan ääntelyt, liikkeet ja suuntautumisot saavat merkityksen ja kommunikatiivisen tulkinnan toisten ihmisten kautta. (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 195; Laakso, 2014, s. 23.) Vauva voi esimerkiksi nyrpistää nenää, jolloin äiti toteaa ”etkö tykännytkään siitä” tai vauva äänтелеe ”ää-ää”, jolloin äiti sanoo ”nii-in, tässä on äiti”. Vähitellen vauvan viestinnästä ilmeillä, ääntelyillä ja liikkeillä tulee yhä tahdonalaisempaa, jolloin tavoitteellinen viestintä lisääntyy. (Laakso, 2014, s. 23.) Samalla, kun vanhemmat antavat vauvan viesteihin merkityksen, heidän tulkinnat tukevat lapsen itseilmaisua ja minätunteen kehittymistä (Laakso, 2014, s. 23) sekä vahvistavat lapsen vuorovaikutustaitoja (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 195).

Noin puolivuotiaana, lapsen ääntely alkaa muistuttaa yhä enemmän lapsen ympärillä puhuttavan kielen äänteellisiä ominaisuuksia. Lapsen ääntely alkaa muistuttaa vähitellen jotakin tiettyä äännettä. (Lyytinen, 2014, s. 53.) Korpilahden, Arikan ja Walldenin (2014, s. 47) mukaan 6-9 kuukauden ikäisen vauvan ääntely alkaa muistuttaa hänen äidinkieltään. Noin 6-7 kuukauden iässä lapsi aloittaa kanonisen jokeltelun eli hän toistaa konsonantti-vokaalitusarjoja (ma-ma-ma) tai vaihtelevia konsonanttisarjoja (ma-pa). Jokeltelu on merkittävä vaihe kielenoppimisessa, koska se muodostaa perustaa myöhemmälle kielen omaksumiselle. (Lyytinen, 2014, s. 54.) Jokelteluvaiheessa lapsi oppii lähes kaikki puheen peruselementit: äänteiden yhdistelyn sekä ääntelyn ja hengityksen yhdistämisen kontrollin (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 195). Aikuiset yleensä antavat merkityksiä lapsen jokeltelulle vastaamalla jokelteluun sanoin, koska se muistuttaa samankaltaisia äänteitä enemmän kuin muu ääntely, mikä taas voi lisätä jokeltelun määrää. Lapsi myös harjoittelee erilaisia ääntelyjä, hän saattaa kiljahdella, läpätellä, murista ja puhista. Jatkuvalle ääntelyllä lapsi vahvistaa äänihuulia ja niiden toimintaa ohjaavaa hermostollista säätelyjärjestelmää. Puhe-elinten liikkeiden täsmentyessä lapsi alkaa jäljitellä aikuisten puheessa esiintyviä uusia äänteitä. (Lyytinen, 2014, s. 53-54.)

Lapsi ymmärtää kieltä ja sanoja ennen kuin hän osaa itse puhua, sillä kielen ymmärtäminen alkaa jo ensimmäisen ikävuoden lopussa, jolloin lapsi alkaa tuottaa

kommunikatiivisia eleitä ja ilmeitä ja ensimmäisiä sanoja. Lapsi reagoi esimerkiksi omaan nimeen ja lopettaa toimintansa kuullessaan sanan ”ei”. Lapsi osaa vilkuttaa pyydettyä ja noudattaa lyhyitä toimintaohjeita. Hän ymmärtää useiden esineiden nimiä. (Buckley, 2003, s. 47, 54, 81; Lyytinen, 2014, s. 54-55.) Jokellus alkaa muistuttaa oikeita sanoja ja lapsi käyttää ilmaisunsa tukena eleitä ja ilmeitä (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47). Alle 2-vuotiaan lapsen kielellinen ymmärrys on siis paljon laajempaa kuin mitä lapsi pystyy itse kielellisesti tuottamaan. (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 153).

Lapsi tuottaa ensimmäisen sanansa noin vuoden - puolentoista vuoden ikäisenä ja omaksuu kahteen vuoteen mennessä noin 30-50 sanan kokoisen perussanaston (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46; Koivunen & Lehtinen, 2015, s.153). Tuottaakseen sanoja lapsen tulee ensin ymmärtää, mitä sanat tarkoittavat, ja lapsen tulee osata ääntää sana ja käyttää sitä sopivassa tilanteessa (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 195). Useimmiten perussanaston omaksumisesta seuraa nopean kielellisen kehityksen vaihe ja kaksivuotiaat hallitsevat keskimäärin jo yli kaksisataa sanaa (Adenius-Jokivuori, 2004, s. 196; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46). Tämän jälkeen sanavarasto laajenee keskimäärin noin 10 sanan päivävauhtia (Koivunen & Lehtinen, 2015, s.154).

Sanojen taivuttaminen alkaa riittävän perussanaston vakiintumisen sekä ensimmäisten sanayhdistelmien jälkeen (Lyytinen, 2014, s. 58). 1-2 -vuotias lapsi ymmärtää yksinkertaisia kehotuksia ja toimintaohjeita (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47). Alle kaksivuotias lapsikin ymmärtää puhetta vielä paljon enemmän kuin kykenee tuottamaan sitä. Toimintaa kuvaavat sanat ovatkin keskeisellä sijalla sanoista, jotka lapsi ymmärtää. Lapsen kielen kehitys on yksilöllistä ja kielen omaksumisen aikatauluissa esiintyy suuria yksilöllisiä vaihteluita. Kaksivuotiaiden suomalaisten lasten aktiiviseen sanavarastoon kuuluu 0-595 sanaa. Sanavaraston karttuminen on kuitenkin yksilöllistä ja jonkun lapsen sanavarastoon voi kuulua ainoastaan muutama sana ja osalla taas se voi koostua useista sadoista sanoista. Lapset oppivat päivittäin useita uusia sanoja. (Lyytinen, 2014, s. 55.)

Sanojen yhdistäminen lauseiksi alkaa noin 1,5-2 vuoden iässä (Buckley, 2003, s. 73; Lyytinen, 2014, s. 57) ja on yksi tärkeä virstanpylväs kommunikaatiotaitojen kehittymisessä (Buckley, 2003, s. 73). Sanojen yhdisteleminen vaatii lapsilta erot-

telu- ja yhdistelytaitoja sekä puheen suunnittelua. Lapsen ensimmäiset lauseet ovat tyypillisesti kaksisanaisia ilmauksia, joista puuttuvat muun muassa sijapäätteet, konjunktiot ja prepositiot, esimerkiksi ”äiti anna”. Lapsen ensimmäiset lauseet ilmaisevat yleensä nimeämistä, toimintaa, esineiden ominaispiirteitä tai omistusta. Lapsi osaa myös kieltomuodon, esimerkiksi ”ei syö”. (Lyytinen, 2014, s. 57.)

Kaksi- ja kolmevuotiaiden sanastossa keskeisellä sijalla ovat substantiivit ja verbit (Lyytinen, 2014, s. 56) ja sanavarastossa on noin 300-500 sanaa (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47). Lapset tunnistavat etenkin toimintaan liittyviä verbejä, kuten antaa, ottaa, keinua sekä tunteisiin liittyviä verbejä, kuten halata, pajata ja suukottaa. Lapsen sanaston ollessa noin sata sanaa, alkaa tyypillisesti verbien ja adjektiivien määrä lisääntyä. 2-3 -vuotiaan kielitaitoa arvioitaessa tulee huomiota kiinnittää sanavaraston kokoon ja siihen, käyttääkö lapsi sanoja eri sanaluokista. (Lyytinen, 2014, s. 56.) 2-3 -vuotias lapsi käyttää useampisanaisia ilmauksia ja hän alkaa taivuttaa sanoja kielipöydillä. Lapsi myös ymmärtää puhetta arkitilanteissa. (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47.)

Lapset muokkaavat kieltä itsenäisesti ja soveltavat oppimaan taivutuspäätteitä myös virheellisesti, esimerkiksi ”käpyt” (kävyt) tai ”jalkalla” (jalalla). 2-3 -vuotiaiden lasten puheessa esiintyykin vielä sanavartaloiden taivutukseen liittyviä virheitä. He myös taivuttavat sanoja monikossa, käyttävät omistusmuotoja (mun, äidin) ja ilmaisevat puheessaan sisä- ja ulkopaikallissijoja (lelu on laatiko-ssa). Kaksivuotias käyttää puheessaan preesensmuotoa. Vähitellen kohti kolmatta ikävuotta mentäessä lapsen puheeseen tulee preesensin lisäksi myös imperfektimuoto sekä käskymuoto eli imperatiivia. Kaksi- ja kolmivuotiaat osaavat myös taivuttaa verbejä eri persoonissa, mutta varsinkin yksikön kolmas persoona on aluksi hallitseva. 2-3 -vuotias lapsi alkaa myös kiinnittää huomiota esineiden laadullisiin ominaispiirteisiin ja niissä ilmeneviin eroihin. Lapsi kykenee esimerkiksi parivertailun avulla tunnistamaan esineiden kokoeroja ja nimeämään niitä. (Lyytinen, 2014, s. 58-59.)

### 2.1.2 3-6 -vuotiaan kielen ja kommunikaation kehitys

Kolmivuotiaan puhe tulisi olla jo vieraalle henkilölle ymmärrettävää. 3-4 -vuotiaiden lasten lauseet alkavat olla aikuiskielen mukaisia. Lapsi kyselee ja osallistuu keskusteluun. Hän osaa kertoa kuvista ja keksii itsekkin pieniä tarinoita. Lapsi käyttää

kieltä leikin ja toiminnan ohjaamiseen ja hän osaa myös ilmaista tunteitaan sanallisesti. 3-4 -vuotiaan puheessa voi vielä esiintyä artikulaation kypsymättömyyttä (esimerkiksi /r/ ja /s/). (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47.) Lauserakenteet kehittyvät nopeasti ja 3-4 -vuotiaat lapset osaavat jo käyttää käsky-, kielto- ja kysymyslauseita. Lauseet sisältävät apuverbejä, kysymys- ja kieltosanoja sekä erilaisia taivutusmuotoja, joilla lapset selkiyttävät ilmaisujensa merkitystä. (Lyytinen, 2014, s. 57.) Taivutusmuotojen ja lauserakenteiden omaksuminen on nopeinta noin 3-4 -vuotiaana (Lyytinen, 2014, s. 58; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 46). Kolmivuotias osaa jo vertailla komparatiivimuotojen avulla jotakin tuttua adjektiiviä, esimerkiksi ”haluan isomman pallon”. Superlatiivimuodot edellyttävät kahta useamman havaintokohteen samanaikaista vertailua, jolloin niiden käyttö on kognitiivisesti vaativampi tehtävä. Neljävuotias lapsi käyttää puheessaan esineiden paikkaa ja sijaintia osoittavia määreitä ja osaa yleensä käyttää superlatiivimuotoja. (Lyytinen, 2014, s. 59.)

4-5 -vuotiaiden lasten kielessä on artikulaation viimeistelykausi ja lauseet ovat kielipillisesti virheettömiä. He kertovat tarinoita ja kyselevät sekä ymmärtävät moniosaisia toimintaohjeita. (Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47.) Viisivuotiaat lapset hallitsevat yleensä suomen kielen taivutusjärjestelmän perussäännöt, vaikka sääntöjen yhdistelyä, uudelleen muokkausta ja poikkeuksien oppimista tapahtuu vielä kouluiässäkin. Viisivuotias lapsi hallitsee äidinkiellensä sanojen yhdistelyä ja taivutusmuotoja koskevat perussäännöt ja osaa käyttää sanoja kaikista sanaluokista sekä adjektiivien vertailumuotoja. He myös osaavat kertoa nykyhetkestä, menneistä ja tulevista tapahtumista, käyttävät aktiivi- ja passiivilauseita, pää- ja sivulauseita sekä taivuttavat verbejä subjektin mukaan eri persoonissa. Viisi-kuusi -vuotias pystyy vertailemaan ja kuvaamaan tapahtumisen ajallista järjestystä. Kuusivuotiaalla lapsella on sanavarastossaan jo yli 10 000 sanaa. (Lyytinen, 2014, s. 55, 58, 60.)

## **2.2 Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteet**

Kielenkehityksen viiveiden ensimmäiset merkit voidaan nähdä jo lapsen varhaisen ääntelyn kehityksessä, kuten lapsen vähäisenä ääntelynä ja niukkana ymmärtävänä sanastona. Nämä voivat ennakoida kielen kehityksen myöhäisempiä ongelmia.

(Lyytinen, 2014, s. 54.) Lapsen esikielellisen kommunikoinnin havainnointi edistää kielellisten ongelmien tunnistamista hyvin varhaisessa vaiheessa (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 189). Korpilahden, Arikan ja Walldenin (2014, s. 47) mukaan huoli varhaisesta kielenkehityksestä korostuu, mikäli hitaaseen sanaston omaksumiseen liittyy heikko katsekontakti tai kuullun ymmärtämisen vaikeuksia. Lapsen kielenkehityksen viivästymiseen tuleekin kiinnittää erityisesti huomiota silloin, kun lapsen lähisuvussa esiintyy kielellisiä vaikeuksia ja lukemaan oppimisen pulmia (Lyytinen, 2014, s. 54; Korpilahti, Arikka & Wallden, 2014, s. 47).

Kielen ja kommunikaation kehityksen järjestys noudattaa lapsella tiettyä kehitysjärjestystä ja etenee suurimmalla osalla lapsia aika yhdenmukaisessa aikataulussa, vaikka eri kehitysvaiheiden saavuttamisen iässä saattaakin olla vaihtelua (Launonen, 2007, s. 50). Lapsen sanallisen ilmaisun viipyminen voi siis selittyä lapsen yksilöllisellä kehitystahdilla, mutta joskus se on ennusmerkki esimerkiksi puheen tuottamisen tai puheen ymmärtämisen kehityksen viivästymästä tai laajemmasta kehityksellisestä pulmasta, jolloin siihen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota lapsen tasapainoisen kehityksen tukemiseksi (Martikainen, 2007, s. 9; Launonen, 2007, s. 50).

Kielihäiriöiden tarkka määrittely ja erottaminen muista kokonaiskehityksen ongelmista eivät ole yksiselitteistä (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 97). Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteet voidaan jakaa viivästyneeseen ja poikkeavaan kielenkehitykseen sekä kielelliseen erityisvaikeuteen. Näiden lisäksi lapsella voi olla lievempiasteisia kielellisiä vaikeuksia. (Lyytinen, 2014, s. 54.) Kielen kehityksen ongelmat voivat liittyä myös muihin kehityksen ongelmiin, kuten älylliseen kehitysvammaisuuteen tai autismikirjoon kuuluviin kielen kehityksen häiriöihin, kuten ongelmiin vuorovaikutussuhteissa. (Käypähoito-suositus 2010; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73). Olipa kyse lapsen hitaasta kielen kehityksestä tai kehityksen viivästymästä, on tärkeää, että lapsi voi ilmaista itseään niillä keinoilla, jotka hän on saavuttanut.

Launosen (2007, s.50) mukaan tutkijoilla ei ole kuitenkaan yhteisymmärrystä siitä, onko kielellisissä vaikeuksissa kyse poikkeavasta vai keskivertoa hitaammasta kehityksestä. Jos lapsella, jolla on kielellisiä vaikeuksia, kielen kehitys olisi vain hidasta, voisi hän puhua ja hallita kielen samalla tavoin kuin esimerkiksi pari vuotta

nuorempi lapsi. Tällöin voisimme ajatella kyseessä olevan vain kielellisen viiveen. Ajattelumallissa on kuitenkin pulmansa, koska ensiksikin puheen- ja kielenkehitys eivät ole yksiselitteinen kokonaisuus. Lapsen kielellisten taitojen osatekijät, kuten fonologia, sanaston laajuus, sanojen taivuttaminen, lauseiden rakentaminen tai kielen käyttäminen vuorovaikutuksen välineenä, voivat olla kaikki ikään kuin eri ikätasoilla. Tällöin on vaikea määritellä, mille ikävaiheelle jokin puheen tai kielen piirre on tyypillisin. Lapsen kielenkehityksen eri osatekijöiden ollessa eri kehitystasoilla, lapsen heikkojen ja vahvojen kielellisten taitojen erot ovat selvästi suuremmat kuin lapsilla, joilla ei ole kielellisiä haasteita. Toiseksi kielenkehityksen haasteet eivät häviä kokonaan iän myötä, vaan ne muuttavat muotoaan. Myöskään yritykset etsiä vain kielihäiriöisille lapsille tyypillisiä virheitä tai kielen käytön puutteita eivät ole tuottaneet vakuuttavia ja kliinisesti käyttökelpoisia tuloksia. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 76-77.)

### 2.2.1 Viivästynyt kielenkehitys

Korpiladen (2011, s. 44-46) mukaan viivästyneessä kielenkehityksessä lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät hitaammin kuin ikätasoon kuuluu ja kielen avulla tapahtuvassa oppimisessa voi olla haasteita. Usein puheen ja/tai kielen kehitysviivästymät tulevat esiin kielellisten taitojen hitaana omaksumisena ja kapea-alaisena hallintana. Puheenkehityksen viivästyminen näkyy selvästi jo 2-4 -vuotiaiden lasten kielenkehityksessä (Korpilahti, 2011, s. 43). Kuitenkin Koivusen ja Lehtisen (2015, s. 189) mukaan normaalin ja viivästyneen puheenkehityksen erottelu alle 3-vuotiailla lapsilla on haastavaa johtuen normaalin puheenkehityksen suuresta hajonnasta. Haasteet kielenkehityksessä tulisi pystyä havaitsemaan mahdollisimman varhain, jolloin voitaisiin estää kielenkehityksen haasteista aiheutuvat liittäishäiriöt. Ennuste kuntoutumiselle on viivästyneessä kielenkehityksessä tavallisesti kuitenkin hyvä ja jopa lyhytterapialla tai ohjaamalla vanhempia tukemaan kieltä ja kommunikaatiota saavutetaan hyviä tuloksia. (Korpilahti, 2011, s. 43.)

Tutkimukset osoittavat, että puheen ymmärtämien on puheen alkamisen ohella tärkeä ennustaja: vaikeudet puheen ymmärtämisessä yhdessä myöhään alkaneen puheen kanssa ennakoivat 2-2,5 -vuoden iässä useammin pysyvää viivettä ja

vaikeuksia lukemaan oppimisessa kuin pelkästään niukka puheen tuottaminen. Kielenkehityksen tarkempaa havainnointia suositellaankin sellaisilla 2,5 -vuotiaille lapsille, joiden puheenkehitys etenee ikätovereita hitaammin, jos lapsella on ymmärtämisen vaikeuksia ja hänen lähisukulaisellaan on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta. Myös lapsen motorinen kömpelyys tulee huomioida. (Lyytinen, 2014, s. 56.) Launosen (2007, s. 52) mukaan viivästyneessä kielen kehityksessä lapsen odotetaan saavan ikätoverinsa kiinni kielen kehityksen vaiheissa viimeistään lapsen aloittaessa koulun.

Seuraavaksi Siiskosen, Aron ja Lyytisen (2014, s. 131) mukaan viivästyneen kielenkehityksen piirteitä ikävuosittain, jotka antavat syitä tarkempiin jatkotutkimuksiin:

1 -vuotiaat:

- Lapsi ei pyri vaikuttamaan ympäristöönsä eikä seuraa sitä.
- Lasta on vaikea saada vuorovaikutukseen
- Lapsella ei esiinny kommunikatiivisia eleitä, kuten osoittamista
- Lapsella ei ole kuultavissa monipuolista jokeltelua

1,5 -vuotiaat:

- Lapsella on vähän kommunikatiivisia eleitä eikä lainkaan sanoja
- Lapsella on vaikeuksia ymmärtää ja noudattaa lyhyitä ohjeita

2 -vuotiaat:

- Lapsella on suppea sanavarasto
- Lapsella on vaikeuksia muodostaa lyhyitä lauseita
- Lapsi ei pysty toimimaan lyhyen ohjeen mukaan
- Lapsi ei tunnista tuttuja esineitä nimeltä
- Lapsen leikissä ei ole symbolisia toimintoja

3 -vuotiaat:

- Sanojen äänneasussa on selvästi puutteita
- Lapsella on suppea tuottava sanavarasto

- Sanavarasto koostuu vain verbeistä ja substantiiveista
- Taivutusmuotojen käyttö on vähäistä
- Lapsi ei pysty toimimaan kaksiosaisten ohjeiden mukaan

4-6 -vuotiaat:

- Lapsella ei ole tässä vaiheessa sanoja useista eri sanaluokista
- Esineiden ja asioiden kuvailu on virheellistä
- Lauserakenteet ovat yksipuolisia ja taivutusmuodot virheellisiä
- Lapsella on vaikeuksia kerronnassa ja puutteita keskustelutaidoissa.

## 2.2.2 Kielellinen erityisvaikeus

Kielellinen erityisvaikeus on erityisesti kielen oppimiseen painottuva vaikeus, mutta osalla kielihäiriöisistä ihmisistä siihen liittyy vaikeuksia toiminnanohjauksessa, työmuistissa tai tarkkaavuudessa (Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunari, 2016, s. 50). Kielellisessä erityisvaikeudessa lapsen puheen- ja kielenkehitys on viivästynyt tai se etenee poikkeavasti. Puheen tuottaminen ja/tai kuullun puheen ymmärtäminen voivat olla jonkin verran tai huomattavan vaikeaa. Vaikeuksia voi olla joko puheilmaisun tuottamisessa tai puheen ymmärtämisessä tai molemmissa yhtä aikaa. Kielellisen erityisvaikeuden omaavalla lapsella kielellinen oppiminen ja toimintakyky eivät kehity iän mukaisella tavalla, vaikka lapsen näönvaraisessa päättelykyvyssä ei ole ongelmaa. (Käypähoito-suositus, 2010; Gillam & Kamhi, 2014, s. 210.) Kielellisellä oppimisella tarkoitetaan muun muassa uusien sanojen ja käsitteiden oppimista. Puutteellinen kielellinen toimintakyky taas viittaa esimerkiksi kuullun ymmärtämisen vaikeuksiin, ilmaisuvaikeuksiin tai molempiin. (Asikainen & Ervast 2010, s. 7.)

Tyypillisesti kielellisen erityisvaikeuden omaava lapsi suoriutuu yleensä kielellisistä suoriutumista vaativista tehtävistä ikätovereitaan heikommin, mutta muista tehtävissä yhtä hyvin (Launonen, 2007, s. 53). Kielelliseen erityisvaikeuteen diagnosoidun lapsen taidoissa on tyypillistä suuri ero kielellisten ja ei-kielellisten taitojen välillä (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 189; Korpilahti, 2011, s. 45). Kielellinen erityisvaikeus on useimmiten perinnöllinen (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73). Usein myös lapsen verbaalisten osataitojen suoritusprofiili on



epätasainen. Kielenkehityksen erityisvaikeuden diagnosoinnissa käytetään yleensä poissulkumäärittelyä. (Korpilahti, 2011, s. 44-45.) Kun kyseessä mietitään olevan kielellinen erityisvaikeus, kielellisiä ongelmia ei voida selittää aistitoimintojen, kuulovamman, neurologisen vamman, tunne-elämän tai ympäristötekijöiden, kuten monikielisyyden aiheuttamana tai lapsen vuorovaikutussuhteiden puutteilla ja poikkeavuuksilla. (Käypähoito-suositus, 2010; Gilliam & Kamhi, 2014, s. 210-212.) Kielelliseen erityisvaikeuteen liittyy usein myös keskittymis- ja tarkkaavaisuusoireita. ADHD- diagnoosin saaneilla lapsilla, jopa yli puolella on diagnosoitu myös kielellisiä vaikeuksia, jolloin edellä mainittujen vaikeuksien esiintyminen yhtä aikaa on myös yleistä. (Heikkinen, Ukkola, Leppänen & Kunnari, 2016, s. 50.)

Tutkijat ovat käyttäneet poissulkevia ja sisältyviä kriteerejä määritellessään kielellistä erityisvaikeutta sekä tarkastelleet puheen tuottamis- ja ymmärtämistaitoja suhteessa lapsen kronologiseen ikään. Pääasiallinen kielelliseen erityisvaikeuteen sisältyvä kriteeri on normaali kehitys ei-kielellisessä älykkyydessä eli kielellisen erityisvaikeuden diagnosoidulla lapsella ei ole merkittäviä kognitiivisia puutteita. Tyypillisesti poissuljettuja häiriöitä ovat psyykkiset ongelmat, kuulon alenema, vaikea tunne-elämän häiriö ja neurologiset ongelmat. Myös sosiokulttuurisen ja ympäristön vaikutus pyritään erottamaan kieliongelmistä. (Gilliam & Kamhi, 2014, s. 210-214.) Ei-kielelliselle älykkyydelle on määritetty alarajaksi älykkyydosamäärä 85. Tämä tarkoittaa sitä, että kielellinen erityisvaikeuden diagnoosi rajataan kokemaan niin sanotusti ”älykkyydeltään normaalikapasiteettisia” lapsia, jolloin kielen vaikeuden syy ei ole älykkyyden vajaudessa. (Kunnari & Leinonen, 2011, s. 147-148.) Tutkijat varmistavat ei-kielellisen älykkyyden tutkimuksilla, jotka testaavat ei-kielellisen älykkyyden ilman puhetta. (Gilliam & Kamhi, 2013, s. 222.)

Kielellinen erityisvaikeus diagnosoidaan yleensä lapsen ollessa 4-5 -vuotias. Kielellisiä vaikeuksia voidaan kuitenkin usein ennustaa jo paljon aiemmin ja pyrkimys niiden varhaisempaan tunnistamiseen on olemassa. (Kunnari & Leinonen, 2011, s. 148; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s.85). Kielelliset tukitoimet tulisikin aloittaa heti lapsen kielellisen vaikeuden epäilyn herätessä, ei vasta diagnoosin varmistuttua. (Käypähoito-suositus, 2010.) Mahdollisimman varhainen kielen kehityksen vaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien varhainen aloittaminen vähentää kielteisiä seuraamuksia, joita kielelliset häiriöt voivat lapselle aiheuttaa

(Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 72). Kielellisen erityisvaikeuden oirekuva muuttuu lapsen kasvaessa. Esimerkiksi kouluiässä kielelliset vaikeudet voivat ilmetä lapsella erityisesti lukemisessa ja kirjoittamisessa ja joskus myös matematiikassa. (Kunnari & Leinonen, 2011, s. 150.) Kielellisen erityisvaikeuden aiheuttama haitta on siis merkittävästi pienempi, mikäli tukitoimet aloitetaan varhain, ne ovat riittävät ja oikein kohdennetut. Varhaisella tuella tarkoitetaan sitä, että oppimista ja toimintakykyä aletaan tukea heti, kun lapsella epäillään kielellistä erityisvaikeutta, vaikkakin luotettavasti diagnoosi voidaan antaa yleensä vasta lapsen ollessa leikki-ikäinen. (Asikainen & Ervast, 2010, s. 9.)

Kielellisestä erityisvaikeudesta on aiemmin puhuttu Suomessa diagnoosilla nimeltä dysfasia (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73) tai kehityksellinen dysfasia (Korpilahti, 2011, s. 45). Vuonna 2010 valmistuneessa lasten ja nuorten kielellistä erityisvaikeutta käsittelevässä Käypä hoito -suosituksessa Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin asettama työryhmä määritteli yleiseen kansainväliseen käytäntöön perustuen dysfasia -termin tilalle termin `kielellinen erityisvaikeus` eli englanniksi käännettynä specific language impairment, joka lyhennetään muotoon SLI. (Asikainen & Ervast 2010, s. 6-7.) Puolestaan Heikkinen, Ukkola, Leppänen ja Kunnari (2016, s. 51-52) tuovat tutkimuksessaan ilmi termin ”kielellinen erityisvaikeus” harhaanjohtavuuden, sillä kielellinen erityisvaikeus on häiriönä paljon laajempi ja monipuolisempi kuin vain kielellisten taitojen ongelma. Heikkinen, Ukkola, Leppänen ja Kunnari (2016) tuovatkin ilmi Reillyn ym. (2014) ajatuksen ”specific language impairment” -termistä luopumiseen ja käyttämään siitä laaja-alaisempaa ”language impairment” -käsitettä. Kielellisestä erityisvaikeudesta voidaan tutkimuksissa ja kirjallisuudessa puhua monilla termeillä.

### 2.2.3 Muita kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita

Lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä voivat haitata myös muut kehitykselliset puheen, kielen ja viestinnän häiriöt. Myös aistivammat, kuten kuulovamma ja eriaisteiset autismikirjon häiriöt voivat haittaavat lapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä. (Launonen, 2007, s. 49-50.) Myös ympäristöllä voi olla vaikutusta lapsen kielen ja kommunikaation sujumiselle. Esimerkiksi uusi kieliympäristö voi aiheuttaa lapsen kielen kehitykselle ja kommunikaation sujumiselle haasteita.

## **Äännevirheet**

Monilla varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on havaittavissa puheessa äännevirheitä. Yleisemmin äännevirheitä ovat /r/ tai /s/. (Launonen, 2007, s. 49.) Esikouluikää lähestyttäessä lapsen puheen pitäisi muuten jo kuulostaa muuten normaalilta, mutta yksittäisiä äännevirheet ovat tyypillisiä (Asikainen, 2007, s. 163). Äännevirheet opitaan lapsen varhaisessa kouluiässä, eikä niillä ole välttämättä vaikutusta lapsen käytännön vuorovaikutukseen toisten aikuisten ja lasten kanssa, mutta äännevirheiden merkitystä kehittyvän lapsen puheelle ei tule vähätellä. Jos äännevirheitä on lapsella paljon ja hänen äännejärjestelmä tuntuu kokonaisuudessaan vakiintumattomalta, äännevirheiden taustalla saattaa olla laajempi kielellinen erityisvaikeus. Varhainen tunnistaminen on avainasemassa kielellisen erityisvaikeuden ja äännevirheiden kuntoutuksessa. (Launonen, 2007, s. 49-51.)

## **Änkytys**

Puhumaan opettelevien lasten puheen ymmärrettävyyttä voi vaikeuttaa myös puheen sujumattomuus. Jos puheen sujumattomuus on hallitseva piirre lapsen puheessa, sitä kutsutaan änkytykseksi. 2-3 -vuotias lapsi voi alkaa änkyttämään silloin, kun hänellä on jo paljon sanottavaa, mutta puhemotoriikka ei ole vielä kehittynyt tarpeeksi nopeaksi ajattelun rinnalla. Myös lapsen sanavarasto on vielä suppea, jolloin hänen voi olla vaikea löytää tilanteeseen sopivaa sanaa nopeasti. (Launonen, 2007, s. 56-57.)

## **Kuulovamma**

Aistivammoista erityisesti kuuloviat voivat luonnollisesti aiheuttaa vuorovaikutuksen kuten lapsen kielen ja puheen kehitystä, jos niitä ei huomata ajoissa. Kuulovika tulisi tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta lapsen vuorovaikutuksen kehitystä päästäisiin tukemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa esimerkiksi kuulokojeen avulla. Kuulovamma tulee yleensä esiin silloin, kun lapsen tulisi iänmukaisesti alkaa jokellella ja muistuttaa enemmän ympäristön käyttämää puhekieltä. (Launonen, 2007, s. 65-67.)

## **Autismin kirjo**

Autistiset oireyhtymät ovat varhaislapsuudessa ilmeneviä, laaja-alaisia kehityshäiriöitä. Autismin kirjossa on monenlaisia ilmenemismuotoja ja vaikeuksien tasoa, mutta autistiset oireet ilmenevät yleensä erityisesti viestinnän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuksina. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 92.) Autistisilla ihmisillä on vaikeuksia niissä vuorovaikutuskäyttäytymisen piirteissä, jotka ilmenevät normaalisti kehittyvillä lapsilla yhdeksän kuukauden iässä. Autististen henkilöiden kyky jäljitellä, jakaa huomion kohde ja kommunikoinnin suuntaaminen toiselle henkilölle on vaikeaa. (Heister Trygg, 2010, s. 14). Nämä taidot ovat olennaisena osana kielellisen vuorovaikutuksen myöhemmälle kehitykselle. On olemassa käsitys, että noin puolet autistisista ihmisistä ei opi koskaan puhumaan. (Leinonen, 2007, s. 89-90.)

## **Monikielisyys**

Ongelmat kielen kehityksessä ja kommunikaatiossa voivat liittyä myös monikielisyteen. Suomi on viime vuosina yhä enenevässä määrin muuttumassa monikieliseksi. Monikielisyys voi aiheuttaa kielen kehitykseen haasteita esimerkiksi silloin, kun lapsi muuttaa uuteen kielikulttuuriin ja huomaa, ettei päiväkodissa ymmärretäkään kieltä, jota kotona puhutaan. Tällaisissa tilanteissa ei ole tavatonta, että lapsi lopettaa puhumisen kokonaan päiväkodissa. Puhumaton vaihe kestää yleensä alle puoli vuotta, mutta vaihe saattaa kestää pitempäänkin pienillä lapsilla. Valikoivaa puhumattomuutta eli mutismia esiintyy maahanmuuttajalapsilla moninkertaisesti verrattuna suomalaislapsiin. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 83.) Valikoivassa puhumattomuudessa lapsi valitsee kenen kanssa puhuu ja kenen kanssa ei. Yleensä lapsi vaikenee perheen ulkopuolisten henkilöiden seurassa. (Launonen, 2007, s. 58.) Suomalaisen tutkimuksen mukaan kuitenkin kaksikielisyys ei lisää kielellisten erityisvaikeuksien riskiä, mutta voi aiheuttaa esimerkiksi hitaampaa sanaston kehitystä monikielisillä lapsilla. (Korkman, Stenroos, Mickos, Westman, Ekholm & Byring, 2012.)

### **3 Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden varhainen tunnistaminen ja tukitoimien mahdollisimman varhainen aloittaminen vähentävät seuraamuksia, joita kielelliset häiriöt voivat aiheuttaa lapselle tulevaisuudessa (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 72; Nelson, Nygren, Walker & Panoscha, 2006, s. 299). Varhaiskasvatusta pidetään yleisesti tukimuotona, jota suositellaan lapselle, jolla on kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita. Kielen ja kommunikaation kehitykseensä tukea tarvitsevat lapset eivät aina selviydy päivittäisessä vuorovaikutuksessaan ainoastaan puheen avulla, vaan tarvitsevat AAC-menetelmiä puheen tuottamisen ja ymmärtämisen tueksi (Kareinen, Rantala & Vehkakoski, 2013, s. 51).

#### **3.1 Kielen- ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen**

Lasten kielelliset kehitysviiveet ja oppimisvaikeudet ovat yleisimpiä diagnooseja erityisen tuen tarpeen taustalla, joten lapsen kielellisten taitojen kehittymisen seuranta on tärkeää varhaiskasvatuksessa. (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 19; Kareinen, Rantala & Vehkakoski, 2013, s. 51). Kielen ja kommunikaation kehitystä voidaan arvioida havainnoimalla lapsen kielellisiä taitoja ja vertailemalla niitä muiden samanikäisten lasten taitoihin. Kasvattajien on tärkeää tuntea kielenkehityksen tyypilliset kehitysvaiheet sekä piirteet, joiden kielenkehitystä arvioidessa tulisi herättää huolta kielen kehityksen viiveestä tai poikkeavuudesta. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 121.)

Kielenkehityksen arvioinnin lähtökohtana voidaan pitää sitä, että lapsi, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, oppii kieltä samojen kehitysvaiheiden kautta kuin toiset lapset. Kielellisiä vaikeuksia omaava lapsi saavuttaa uusia kielellisiä taitoja kuitenkin hitaammin ja epätahtisesti, mutta ei laadullisesti eri tavalla kuin muut lapset. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 77.) Lasten kielenkehityksessä on suuria yksilöllisiä vaihteluita ja lasten kanssa työskenteleville jääkin pohdittavaksi, miten lasten kielenkehityksen suuret yksilölliset vaihtelut vaikuttavat heidän myöhempään kielenkehitykseensä. (Lyytinen, 2014, s. 56.)

### 1.1.1 Havainnointi osana haasteiden tunnistamista

Varhaiskasvatuksessa lapsen arviointi perustuu kasvattajan tekemään lapsihavainnointiin. Havainnoinnin tulee olla suunniteltua ja johdonmukaista ja sitä tulee tehdä kaikissa arjen tilanteissa, ei pelkästään kasvattajan ohjaamien tuokioiden aikana. Kasvattajan on suunnitelmallisesti havainnoitava lapsen tekemisiä, kiinnostuksen kohteita sekä puheen ja kontaktin ottoa, jotta havainnointia voidaan käyttää esimerkiksi lapsen kielellisten haasteiden arvioimisessa. Havainnoin tulee olla säännöllistä ja systemaattista sekä päiväkodin kasvattajatiimin yhteisesti sovitua, jotta siitä saatavaa tietoa voidaan käyttää hyödyksi haasteiden tunnistamisessa. Havainnointi edellyttää havaintojen ylöskirjaamista eli dokumentointia ja sen tulee perustua riittävän pitkältä ajalta tehtyyn havaintojen kirjaamiseen, jotta havainnot ovat luotettavia ja siitä saadaan riittävää tietoa lapsen kehityksestä. Kirjattujen havaintojen perusteella päiväkodin kasvattajatiimi voi arvioida lapsen kokonaiskehitystä ja siinä edistymistä. Havaintojen perusteella suunnitellaan mahdolliset tukitoimet lapsen kokonaiskehityksen tukemiseksi. (Gyekye & Nikkilä, 2013, s. 28-30.)

Kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin arvioidessaan lapsen kielellisiä taitoja ja hänen kielellistä ja sosiaalista ympäristöään sekä suunnitellessaan kielen omaksumista tukevaa pedagogista toimintaa ja toimintaympäristöä:

- puheen vastaanotto, ymmärtäminen ja tuottaminen
- puhemotoriikka,
- havaintokyky, tarkkaavaisuus ja muisti,
- kielellinen tietoisuus ja tietoisuuden laajeneminen puhutusta kirjoitettuun kieleen,
- puheen sisäistyminen, kieli ajattelun välineenä,
- tarinankuuntelu- ja -kerrontataidot sekä leikkitaidot ja kielen muu luova ja sosiaalinen käyttö

(Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 21-22).

### 1.1.2 Lapsen kokonaiskehityksen huomioiminen

Puheen ja kielen kehityksen arviointi on tärkeää, koska niiden avulla saadaan tietoa myös lapsen kokonaiskehityksestä, kuten lapsen kognitiivisista taidoista (Nelson, Nygren, Walker & Panoscha, 2006, s. 299). Lapsen havainnointi auttaa kasvattajia huomaamaan lapsen kehitykselliset viivästymät (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 16). Lapsen motoristen taitojen arviointi on tärkeää, koska kokonais- tai hienomotoriikassa esiintyvät vaikeudet, esimerkiksi kävelemään oppimisen, pallon kiinni ottamisen tai yhdellä jalalla seisomisen oppimisen hitaus, voivat ilmetä yhdessä kielellisten vaikeuksien kanssa. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 122.)

Kielellisten taitojen arvioinnin ohella tulee arvioida myös niihin liittyviä muita toimintoja kuten lapsen vastaanottaman tiedon käsittelytaitoja, leikkitaitoja ja muistia. Kielellistä kehitystä tulee tarkastella samoin periaattein, kuten muutakin kehitystä, havainnoimalla lasta sekä yksilöllisellä tasolla että lapsen ja hänen sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusprosessina. Kasvattajan tulisi havainnoida lasten keskinäistä vuorovaikutusta sekä lapsen toimimista yksin. Kasvattajan tulee arvioida myös toimintaympäristöä ja omaa toimintaansa lasten kielen kehittymisen edistämiseksi. Mikäli arvioinnin tuloksena lapsen kielellinen kehitys herättää huolta kasvattajassa, tulee hänen mahdollisimman varhain ottaa yhteyttä asiantuntijoihin tarkempien arviointien tekemiseksi ja erityisen tuen järjestämiseksi. (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 19.)

Lapsen vanhempien, lastentarhanopettajan ja erityisopettajan tekemät havainnot lapsesta ovat tärkeässä asemassa arvioinnissa ja toiminnan suunnittelussa (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 17). Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, koska vanhemmat ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. Yhteistyöllä kasvattajien ja vanhempien kanssa saadaan kattava ja luotettava kuva lapsen kokonaiskehityksestä. Yhdessä suunnittelemalla tukitoimia saadaan lapselle juuri hänen tarvitsemansa tuki niin kotona kuin varhaiskasvatuksessakin. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 122.)

### 1.1.3 Kielenkehityksen arviointimenetelmät

Kielenkehityksen arviointiin on kehitetty erityisiä arviointimenetelmiä, joilla saadaan tarkempia arviointi- ja seurantatietoja lapsen kielen kehityksestä. Ne ovat tärkeitä erityisesti silloin, kun harkitaan lapsen ohjaamista tarkempiin jatkotutkimuksiin ja haetaan varmistusta epäilyille. Kielenkehityksen arviointimenetelmillä voidaan luotettavasti kartoittaa lapsen kehityksen etenemistä ja siinä tapahtuvia muutoksia esimerkiksi ääntelyn ja sanaston kehityksessä sekä ensimmäisten taitovutusmuotojen omaksumisessa. Kielellisten taitojen lisäksi on hyvä arvioida lapsen yleistä kehitystasoa esimerkiksi tiedonkäsittelyä, leikkiä ja muistia, joita arvioidaan havainnoimalla sitä, miten lapsi ymmärtää puhetta, noudattaa hänelle osoitettuja toimintaohjeita ja muistaa niitä. On myös tärkeää havainnoida sitä, miten lapsi käsittelee varhaisissa leikeissään erilaisia esineitä ja ymmärtää niiden käyttötapoja ja keskinäisiä yhteyksiä. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 121-122.)

Esimerkkejä varhaisvuosien kielenkehityksen arviointimenetelmistä:

- Esikko. Lapsen esikielellisen kommunikaation ja kielen ensikartoitus
- MCSI. Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä
- Kettu. 3 -vuotiaan puheen ja kielen arviointimenetelmä
- Lumiukko. 5 -vuotiaan puheseula
- CCC-2. Children's communication checklist, 2.versio
- Fonologiatesti. Lasten äänteellisen kehityksen arviointimenetelmä
- Lukiva. Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4-5 -vuotiaille
- Ralla. Ryhmässä tapahtuva leikin arviointimenetelmä
- VANE-PSY. Vauvan neurologisen ja psyykkisen kehityksen arviointimenetelmä
- LENE. Leikki-ikäisen lapsen neurologinen arvio
- Pikku-portaat
- PEP-3. Kehityksen ja käyttäytymisen arviointimenetelmä

(Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 123-128).



### 3.2 Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen

Kielen merkitys lapsen kasvu- ja oppimisprosesseissa on keskeinen. Kielen tukeminen ei voi olla varhaiskasvatuksessa erillinen sisältö, vaan sen tulee läpäistä kaikki toiminnan alueet ja sisällölliset orientaatiot. (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 18.) Vaikeudet puheen ja kielen kehityksessä ovat kuitenkin tyypillisimpiä haasteita, joissa lapset tarvitsevat tiivistä seurantaa, tehostettua tukea tai erityistä tukea päiväkodissa. Yleensä lapsen pulmat kielen kehityksessä tulevat esiin erilaisissa päiväkodin arjen toiminnoissa, kuten lapsi ei ymmärrä annettuja ohjeita, ei puhu tai lapsi käyttää niukasti tai virheellisesti kielellisiä ilmauksia. Kielelliset ongelmat voivat näkyä myös lapsen artikulaatiovirheinä, änkytyksenä, vuorovaikutustilanteiden haasteellisuutena tai kielen merkitysisältöjen tai sen rakenteiden ongelmina. (Koivunen & Lehtonen, 2015, s. 189.)

Vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja erityisen tuen järjestäminen päiväkodissa lapselle, jolla on haasteita kielenkehityksessään, auttaa kielen ja kommunikaation kehityksessä ja mahdollisesti vähentää myöhemmin koulussa akateemisia ja sosiaalisia ongelmia. (Gillam & Kamhi, 2013, s. 223.) Tärkeää on, että opettajat varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja koulussa tekevät yhteistyötä, jotta lapsi saa jatkuvan ja johdonmukaisen tuen koko varhaiskasvatuksen ja kouluvuosiensa aikana puhetta tukevissa ja korvaavissa menetelmissä. AAC-menetelmien varhaisen käyttöönoton myötä lapsille kehittyy kielellisiä, toiminnallisia ja sosiaalisia taitoja, jotka tukevat myöhemmin koulussa pärjäämistä. (Baukelman & Mirenda, 2013, s. 356-358.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) määritellään kuitenkin väljästi erityisen tuen sisältö varhaiskasvatustilanteissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että jos lapsi tarvitsee erityistä tukea sosiaaliseen kehitykseensä, tätä tukea tulee antaa varhaiskasvatustilanteissa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lapsen kehitystä. Sosiaalisen kehityksen tukemiseen kuuluu, että kasvattaja tukee lapsen sosiaalisia kontakteja ja vahvistaa lapsen ryhmään kuulumista. Varhaiskasvatuksen kuntouttavina tukitoimina kasvattajat muokkaavat lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä lapsen kehitystä tukeviksi, esimerkiksi selkeällä päivästrukturilla ja tukemalla lapsen vuorovaikutustilanteita. Päiväkotiympäristön struktuuri sisältää ajan, tilan ja ihmisten selkeän rakenteen,

joka helpottaa lapsen päiväkotipäivän tapahtumien ennakointia. Päivittäisten toimintojen ja toimintatilojen sekä sosiaalisten kontaktien selkeyttäminen ovat tärkeä osa struktuuria. (Stakes, 2005, s. 35-36.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa. Esiopetukseen osallistuvilla lapsilla on perusopetuslain mukaan oikeus saada riittävää tukea kasvuun ja oppimiseensa heti tuen tarpeen ilmetessä. Kasvun ja oppimisen tuki on jaettu kolmeen tasoon (Kolmiportainen tuki), jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslaissa on säädetty tukimuotoja, joita ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tuen tasoilla niin yksittäin kuin samanaikaisesti toisiaan täydentävinä. Kasvun ja oppimisen tuki tarkoittaa lasten yksilöllisten tarpeiden vastaamisen lisäksi muun muassa oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Tuen tarvetta arvioitaessa tarkastellaan käytettyjä toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta lapselle ja sitä kautta arvioidaan voidaanko toimintatapoja muuttamalla saada lapselle paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. (Opetushallitus, 2014, s. 44-45.)

Erityispedagogista tukea päiväkodissa antaa varhaiserityisopettaja. Oulussa varhaiserityisopettajat toimivat oman alueensa päiväkotien jokaisen varhaiskasvatusryhmän kasvattajatiimin jäsenenä. He vierailevat oman alueensa lapsiryhmissä tarpeen mukaan ja osallistuvat kasvattajatiimien kasvatustalkkeihin konsulttivana asiantuntijoina. (Oulun varhaiskasvatussuunnitelma, 2013.) Oulussa erityispedagogista tukea tarvitsevat lapset ovat sijoiteltu lähipäiväkoteihin ja erityispedagoginen tuki on annettu tavalliseen lapsiryhmään varhaiserityisopettajan kautta. Takalan ja Aunion (2001, s. 263) mukaan, inkluusio tarkoittaa käytännössä sitä, että jokainen lapsi saa tarvitsemansa erityispedagogisen tuen sinne, missä lapsi sitä tarvitsee. Oulussa opetus ja tuki lapsen lähipäiväkodissa mukautetaan siis tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeita vastaavaksi, eikä kaikkia kielen kehityksen pulmista kärsiviä lapsia ole yhdistetty eli integroitu yhtenäisiin pienryhmiin niin sanottujen normaalisti kehittyneiden tukilasten kanssa.

Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kieli on lapselle sekä oppimisen kohde että väline. Kielestä tulee esiopetuksiässä lapselle yhä vahvemmin

ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla lapset jäsentävät arkeen ja rakentavat maailmankuvaansa. Esiopetuksen tehtävä on tukea lasten kielellisten taitojen kehitystä kokonaisvaltaisesti. (Opetushallitus, 2014, s. 32) Kielen kehittyminen liittyy olennaisesti lapsen kognitiiviseen kehitykseen, kuten esimerkiksi älykkyyden, ajattelun, muistin, havaitsemisen sekä puheen kehitykseen (Nurmilaakso, 2011, s. 32). Kieli tukee siis ajattelun ja kommunikaation kehitystä ja sen hallintaan liittyvät valmiudet ovat oppimisvalmiuksien perusta. Puhuessaan lapsi kommunikoinnin lisäksi testaa omaa ymmärrystään asioista, yrittää vedota kuulijaan ja pyrkii etsimään paikkaansa sekä ylläpitämään suhteitaan toisiin ihmisiin. Kieli kehittyy lapsella kaikkien lapsen ominaisten toimintatapojen kautta eli leikkimällä, liikkumalla, tutkimalla ja taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen kautta. Kasvattajan tulee tuntee lapsen yksilöllinen tapa kommunikoida ja rohkaista lasta vuorovaikutukseen ja siten vahvistaa lapsen myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa. (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 18-19.) Lapsen erityistarpeiden mahdollisimman varhainen tunnistaminen on edellytyksenä sille, että lapsi saa tarvitsemana tuen riittävän varhain (Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi, 2013, s. 26).

Kasvattajat luovat lapselle hyvän kielellisen ympäristön, jossa lapsi voi turvallisesti ilmaista itseään ja saa vastakaikua aloitteilleen sekä kokee tulevansa ymmärretyksi. Hyvä kielellinen ympäristö motivoi lasta ilmaisemaan itseään kielellisesti ja osallistumaan vuorovaikutukseen kommunikoimalla toisten kanssa sekä vahvistaa lapsen itseluottamusta ja myönteistä käsitystä itsestään kommunikoijana. Tarvittaessa kasvattajat hyödyntävät puhetta tukevia visuaalisia keinoja ryhmän lasten vuorovaikutuksen tueksi. Kuvien ja erilaisin symbolein tuettu kielellinen ympäristö tukee kaikkien lasten kielenkehitystä. (Heikka, Hujala & Turja, 2009, s. 22.) Varsinkin lapsi jolla on puheen ilmaisu- tai ymmärtämiskyvyssä ongelmia, hyötyy monipuolisesti käytetyistä visuaalisista eli näönvaraisista tukikeinoista (Qvarnström, Ikonen, Ketonen, Lautamo, Aro, Jordán-Kilkkä, Kokko, Nieminen, Salo, Jalkanen & Siiskonen, 2014, s. 167).

## 4 AAC-menetelmät

Termiä AAC-menetelmät käytetään yhteisesti kaikista olemassa olevista kommunikointikeinoista, jotka ovat käytössä niillä ihmisillä, jotka eivät puheen keinoin pysty ilmaisemaan itseään tarpeeksi monipuolisesti (Heister Trygg, 2010, s. 25-27). Tavan, jolla ihminen kommunikoi, tulisi täyttää päivittäisen kommunikaation tarpeet. Ihmiset, jotka eivät puheen keinoin pysty kommunikoimaan, niin että saavat itsensä ymmärretyksi ja ilmaisuksi, tarvitsevat puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatio menetelmiä. (Drager, Finke & Serpentine, 2013, s. 411-412.)

Puhetta *tukevaa* kommunikointia käytetään, kun henkilön puheesta on vaikea saada selkoa tai vastaanottajan on vaikea ymmärtää menetelmiä käyttävän henkilön viestiä. Puhetta *korvaavaa* kommunikaatiomenetelmää käytetään taas, jos henkilö ei pysty viestimään puhumalla ollenkaan tai puheilmaisu on hyvin niukkaa. (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen, 2014, s. 202.) Kaikissa kommunikaatiotilanteissa, riippumatta kommunikaation tavasta, oli se sitten puheen tai korvaavien kommunikaatiomenetelmän avulla, kommunikatiivisten vuorovaikutustilanteiden tulisi täyttää Lightin (1988) mukaan neljä eri lähtökohtaa. Nämä neljä lähtökohtaa ovat halu ja tarve kommunikointiin, sosiaalinen läheisyys, tiedon jakaminen ja sosiaalisten sääntöjen noudattaminen. (Drager, Finke & Serpentine, 2013, s. 410; Baukelman & Mirenda, 2013, s. 8.) Baukelmanin ja Mirendan (2013, s. 8) mukaan Lightin (1988) tekemään listaan voisi lisätä lisäksi kielelle viidennen tarkoituksen, kielen merkityksen oman ajattelun ja itsensä kanssa käytävän vuoropuhelun välineenä.

### 4.1 Graafiset ja manuaaliset kommunikointikeinot

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi voidaan jakaa karkeasti kahteen päälinjaan eli graafisiin ja manuaalisiin kommunikointikeinoihin. Graafisilla kommunikointikeinoilla tarkoitetaan näkemiseen perustuvia sekä apuvälineen käyttöä vaativia kommunikointikeinoja. Graafisessa kommunikaatiossa on siis käytössä aina joku apuväline, esimerkiksi esineitä, valokuvia sekä erilaisia kuva- ja symbolikokoelmia, jotka korvaavat puhuttuja sanoja. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset kuvat, bliss-kieli sekä kirjoitettu kieli. Suomessa esineitä ei luokitella kuuluvaksi graafisiin

kommunikaatiokeinoihin, mutta niitä käytetään Suomessakin kommunikaation harjoitteluun ennen kuviin siirtymistä. Graafisilla merkeillä kommunikointi on mahdollista vasta, kun vuorovaikutuskumppanit tarkoittavat niitä käyttäessään samaa asiaa, jolloin kuvalla on heille yhteinen merkitys.

Manuaalisia eli keholla, ilman apuvälineitä ilmaistavia kommunikointikeinoja ovat kehoviestit ja ennalta sovitut eleet sekä viittomat. (Heister Trygg, 2010, s. 25, 27, 42.) Nykypäivänä teknologia mahdollistaa kommunikoinnin uusilla tavoilla. Esimerkiksi älypuhelimien ja taulutietokoneiden kehittyttyä, on niihin mahdollista asentaa kuvakepohjaisia kommunikointi- ja puhesynteesiohjelmistoja. Tekniikan kehityksessä puhetta korvaavia menetelmiä keksitään koko ajan lisää. (Savinainen-Makkonen & Hällback, 2012, s. 288.)

#### 4.1.1 Kuva- ja symbolijärjestelmät

Kuvakommunikaatio yleiskäsitys kaikille niille kuville, joita käytetään kommunikaation tukena. Kuvista kommunikoinnin tukena voidaan puhua, oli kyseessä sitten piirretyt kuvat, valokuvat tai symbolikuvat. (Heister Trygg, 2010, s. 42.) Kuva ja symbolijärjestelmien käyttö voidaan esimerkiksi aloittaa valokuvista, jotka on otettu lapsen elinympäristöstä, esimerkiksi päiväkodin kuvan näyttäminen symboloi lapselle päiväkotiin lähtöä. (Tolvanen, 2011, s. 110-111). Kuvakommunikaation materiaalit voivat olla eri materiaaleista ja menetelmistä peräisin. Valokuvia, piirroskuvia, lehdistä leikattuja kuvia voidaan hyvin käyttää sekaisin lapsen kommunikoinnin tukena. Kuvien erilaisuus voi myös helpottaa lasta niiden merkityksen muistamisessa. (Kaure & Rauhala-Vahervaara, 2013, s. 17.)

Kuvien käytön tarkoituksena on, että lapsi oppii ja pystyy kuvia osoittamalla haluamaan, tekemään valintoja ja ehdotuksia. Lapselle voidaan tehdä kuvasymboleista kommunikointitaulu, jossa on hänen arjen kannaltaan tärkeiden tapahtumien valokuvia. (Tolvanen, 2011, s. 111.) Ensimmäisten käytettyjen kuvasymboleiden tulisi olla lasta kiinnostavista aiheista ja niiden merkitykset helposti lasta kuvien käyttöön motivoivia. Juuri nämä ensimmäiset käyttöön otetut kuvat ovat kommunikaation kannalta merkityksellisiä, sillä niiden avulla opitaan kuvakommunikaation idea: kun lapsi käyttää jotain kuvaa, siihen aikuinen reagoidaan aina tietyllä tavalla. (Kaure & Rauhala-Vahervaara, 2013, s. 17.) Joskus valokuvatkin voivat olla

lapselle liian symbolisia käsitettäväksi, jolloin kannattaa turvautua konkreettisempaan esinekommunikaatioon. Esinekommunikaatiossa esine symboloi jotain tapahtumaa, esimerkiksi kenkä uloslähtemistä. (Tolvanen, 2011, s. 111.)

Kuvia voidaan käyttää hyödyksi lapsen kielen ilmaisun ja ymmärtämisen tukemisessa. Lisäksi niitä voidaan käyttää lapsen muistin tukemisessa, toiminnan eri vaiheiden suunnittelussa ja etenemisessä. Kuvia voidaan käyttää apuna lapsen ajankäytön ja ajankäytön hallinnassa sekä niillä voidaan motivoida näköaistin käyttöä. Kuvia on monia erilaisia ja eri-ikäisille ja eri tavalla kommunikoiville sopivat erilaiset kuvat kommunikoinnin tueksi. Lapselle kuvia kommunikoinnin tueksi valitessa tulee ottaa huomioon useita asioita, esimerkiksi minkä kokoiset kuvat lapsi näkee ja miltä etäisyydeltä niitä käytetään, tulisiko lapselle valita mustavalkoiset tai värilliset kuvat ja erottaako lapsi yksityiskohtia vai kokonaisuuksia kuvissa. Kuva-kommunikoinnin edellytys on, että lapsi ymmärtää kuvan esittävän jotain tiettyä asiaa, kuten toimintaa tai esinettä. (Kaure & Rauhala-Vahervaara, 2013, s. 17.)

**Piktogrammit (piktot, PIC-symbolit)** (engl. Pictogram Ideogram Communication, PIC) ovat pelkistettyjä mustavalkoisia kuvia, joita käytetään varhaiskasvatuksessa kielen kehityksen tukemisessa. Kuvat piktogrammeissa ovat valkoisia siluetteja mustalla taustavärillä. Kuvan merkitys on kirjattu valkoisella kuvan yläpuolelle. (Alijoki, 2011, s. 82; Heister Trygg, 2010, s. 47-48.) Kuvat ovat pääasiassa substantiiveja ja verbejä, mutta adjektiivien ja muiden kielipiillisten rakenteiden mahdollistamia piktogrammien määrä lisääntyy koko ajan Suomessa (Heister Trygg, 2010, s. 48). Piktogrammeista noin 90 prosenttia on kuvanomaisia ja 10 prosenttia käsitteellisiä, joten ne soveltuvat paremmin signaalinomaiseen viestintään niiden kuvamaisuuden takia kuin lauseiden rakentamiseen. Piktogrammien etuna on se, että ne ovat helppoja ymmärtää ja ne ovat helposti käytettävissä lapsiryhmän kanssa. Piktogrammeja voidaan käyttää lapsiryhmässä havainnollistamaan päivä-järjestystä päiväkodissa, sillä päiväohjelman jäsentäminen kuvin on erityisen tärkeässä roolissa sellaisille lapsille, joiden on vaikea ymmärtää puhetta. (Tolvanen, 2011, s. 111.)

**Blisskieli** on kaikista kehittynein kansainvälinen graafisen kommunikoinnin symbolijärjestelmä. Kommunikointi bliss-symbolien avulla voidaankin rinnastaa kieleen omana visuaalisena kielenään. Blisskielessä sanoja ja käsitteitä vastaavat ku-

vasymbolit. Symbolilla tarkoitetaan blisskielessä sovittua merkkiä ja se edustaa abstraktia käsitettä. (Heister Trygg, 2010, s. 28, 43.) Symboli on siis jotain joka edustaa tai merkitsee jotain muuta kuin esittää. Symbolit ovat keino viestintään erityisesti vaikeavammaisille ihmisille, jotka eivät kykene itse lukemaan tai kirjoittamaan. (Baukelman & Mirenda, 2013, s. 37.) Bliss-symboloja on kaikkien sanaluokkien sanoille ja niillä voidaan ilmaista kielen tavoin eri kielioppirakenteita. Bliss-symbolit ovat väriltään mustia ja niissä on symbolin sanaluokan mukainen värillinen tausta. (Heister Trygg, 2010, s. 28, 43.)

Blisskieltä käyttävä näyttää sormellaan tai katsellaan bliss-taulustaan symboleja. Lauserakenteena voidaan käyttää esimerkiksi suomenkielen kielioppia tai blisskielen mukaista kielioppia. Bliss-symbolien avulla voidaan täydentää epäselvää puhetta tai niiden avulla voidaan tukea kielen oppimista esimerkiksi harjoiteltaessa lauseen muodostamista. Bliss-symbolien käytön on todistettu edistävän kielellinen erityisvaikeuden omaavien lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. (Tolvanen, 2011, s. 112.)

**PCS-kuvat** (Picture Communication Symbols), jotka ovat yksinkertaisia ja väriltään mustavalkoisia tai värillisiä ääriivapiirroksia. Kuva merkitys voi olla joko kuvan ylä- tai alapuolella. Kuvia voidaan hyödyntää niin, että lapselle tehdään oma kansio, jossa on symboleja kommunikaation tueksi ja se kulkee aina lapsen mukana. (Alijoki, 2011, s. 82; Heister Trygg, 2010, s. 49.) PCS-kuvat on tarkoitettu kommunikoinnin tueksi henkilöille, jotka pystyvät ilmaisemaan itseään kielellisesti, mutta vain yksittäisillä sanoilla tai yksinkertaisilla lauseilla. PCS-kuvasto on laaja ja kuvat ovat konkreettisempia kuin piktogrammit ja bliss-symbolit. (Heister Trygg, 2010, s. 49.)

#### 4.1.2 Tukiviittomat

Tukiviittomilla tarkoitetaan viittomakielestä lainattujen viittomien viittomista yhtä aikaa puheen kanssa kommunikaation tukena (Kaure & Rauhala-Vahervaara, 2013, s. 16). Tukiviittomia käytetään puheen kehityksen tukena sekä puhutun puheen ymmärtämisen vahvistamisessa. Tukiviittomin viitotaan puheesta vain viestin keskeisimmät asiat eli avainsanat, joiden viittomajärjestys on puhutun suomen kielen mukainen. Lapsen kanssa voidaan käyttää kommunikoinnin tueksi sel-

koviittomia, jos lapsella on motorisia vaikeuksia. Selkoviittomien ei tarvitse olla minkään tietyn viittomamenetelmän mukaisia, vaan niiden merkityksiä voidaan käyttää tueksi vain tiettyjen henkilöiden välisessä kommunikaatiossa. Pieni lapsi ei osaa viittomakieltä luonnostaan, vaan hän oppii viittomat aikuisen mallista, kun alkaa matkia aikuisen eleitä kommunikatiivisen mallin saatuaan. (Kaure & Rauhalahervaara, 2013, s. 16; Tolvanen, 2011, s. 110.) Jos viittomat ovat yleisestä viittomakielestä poikkeavia, on tärkeää, että lapsen lähiympäristön ihmiset ovat perehtyneitä lapsen tapaan viittoa, jotta lapsi tulee ymmärretyksi. (Tolvanen, 2011, s. 110)

Tukiviittomia käytetään monesti rinnakkain muiden kommunikointikeinojen, kuten kirjoituksen ja kuvien tukena. Tukiviittomien käyttö on kokonaisvaltaista viestintää ja kommunikoinnin tukena ovat viittomien lisäksi puhe, osoittaminen, ilmeet ja eleet ja äänensävyt. (Kaure & Rauhalahervaara, 2013, s. 16.) Tukiviittomien etuna on niiden helppokäyttöisyys, sillä niiden käyttöön ei tarvita apuvälineitä ja ne ovat nopeita tiedonvälityksessä. Viittomien käyttö puheen tukena tekee puheesta ymmärrettävämpää, sillä niiden käyttö hidastaa ja selkeyttää automaattisesti puhetta. Vuorovaikutuksen kannalta epäolennaiset asiat karsiutuvat pois, mitä tekee puhujan viestistä selkeämmin ymmärrettävän. (Tolvanen, 2011, s. 110.)

## **4.2 AAC-menetelmät kielen ja kommunikaation kehityksen tukena**

AAC-menetelmien käyttäminen arjen vuorovaikutustilanteissa vauhdittaa lapsen ymmärtämis- ja ilmaisutaitojen kehitystä. Käyttämällä AAC-menetelmiä lapselle puhetta tukevana ja korvaavana kommunikointikeinona varmistetaan mahdollisimman toimivan kommunikointitavan olemassaolo, jos lapsi viipyy samassa kehitysvaiheessa syystä tai toisesta pitkään. (Martikainen, 2007, s. 10.) AAC-menetelmistä visualisoinnin välineet, kuten kuvat, piirtäminen ja viittomat sekä esineet hyödyttävät kaikkien lasten tiedon vastaanottamista, keskittymistä sekä tarkkaavaisuuden suuntaamista sekä mahdollisesti myös vähentävät haastavaa käyttäytymistä. Erityisesti ympäristön ja vuorovaikutuksen visualisoinnista kuitenkin hyötyvät ne lapset, joilla on haasteita esimerkiksi kommunikoinnissa, sosiaalisten tilanteiden hahmottamisessa tai tunneilmaisun säätelyssä. Diagnoositujen oireiden ryhmistä visuaalisista menetelmistä hyötyvät erityisesti lapset, joilla on esimerkiksi



kielellinen erityisvaikeus, tarkkavaisuuden säätelyn häiriö tai autismin kirjon oireita. Visuaalisia menetelmiä käytetään edellä mainittujen tueksi lapsille, joilla ei ole diagnosoitu mitään erityisvaikeuksia. Lapsella saattaa olla esimerkiksi hyvät taidot kommunikoida kasvattajan kanssa, mutta hänellä saattaa olla toiminnanohjauksen vaikeutta, johon visualiset menetelmät auttavat. (Hepola & Vaaraniemi, 2012, s. 10-12.)

Lapsuudesta tutut vuorovaikutuksen välineet kuten kehon luonnolliset eleet ja olemuskieli toimivat viittomien kanssa puhetta tukevana menetelmänä. Puhuttuja viestejämme täydentävät muun muassa luonnolliset ilmeet, eleet ja vartalon liikkeet (Martikainen, 2007, s. 9.) Eleet edesauttavat yhteisymmärryksen rakentamista monin eri tavoin. Ne helpottavat puhutun kielen seuraamista nostamalla esiin puheen keskeiset kohdat, täsmentävät ja elävöittävät sanottua ja auttavat ratkaisemaan sanastollisista puutteista johtuvia ongelmia. Kehoa käytetään hyödyksi eleinä vuorovaikutuksen tukena. (Paananen, 2015, s. 73, 75.) Erityisesti lapselle puhuttaessa puheen korostuksena tulee käyttää luonnollisia ilmeitä, eleitä sekä kehon liikkeitä, silloin kun lapsella on pulmia puheen tuottamisessa tai sen ymmärtämisvaikeuksia. Silloin lapsen läheisiä henkilöitä, kuten vanhempia ohjataan jo ennen mahdollisen kielen kehityksen haasteeseen liittyvän diagnoosin varmentumista korostamaan omia luonnollisia eleitään käyttäessään puhetta ja tukiviittomia lapsen kanssa kommunikoinnin tukena. (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus, 2004, s. 177.)

Viittomat ovat tavallisin varhaiskuntoutuksessa käytetty puhetta tukeva keino, kun puheen tuotto on viivästynyt (Launonen, 2007, s. 156). Yhteisesti sovituiksi eleiksi kannattaa valita sellaisia viittomia, joita harjoitellaan lapsen kanssa samaan tapaan kuin muitakin eleitä, kuten vilkuttamista tai sanoja. Tukiviittomiksi tulisi valita lapsen arkeen läheisesti liittyviä asioita. Opiteut tukiviittomat antavat lapselle korvaavan keinon omien tarpeiden ilmaisemiseen, vaikka lapsen puhe ei olisikaan vielä kehittynyt. (Martikainen, 2007, s. 10.) Viittomien käyttö ei tutkimusten mukaan hidasta lapsen puheen kehitystä, vaan tukee puheen kehittymistä. Se antaa lapselle uudenlaisen tavan tulla ymmärretyksi ennen kuin sanojen käyttö on lapselle mahdollista puheen viivästymän takia. (Launonen, 2007, s. 157.) Kun lapsella on kommunikointiväline itsensä ilmaisuun, lapsen ei myöskään tarvitse tuskas-

tua siihen, että hänellä ei ole mahdollisuutta kertoa asiaansa. (Martikainen, 2007, s. 10.)

Toiset lapset kiinnostuvat kuvista enemmän kuin eleistä tai viittomista, jolloin lasta tukevaksi menetelmäksi kannattaa valita kuvat. Kuvista kiinnostunut lapsi ilmaisee itseään osoittelemalla asioita ympäristöstään tai tutkimalla ympäristönsä kuvia. Kasvattaja voi antaa lapselle mallia kuvilla kommunikointiin osoittamalla kuvia oman puheensa tukena lapselle. Näin lapsi oppii aikuisen mallin avulla kommunikoimaan tavoitteellisesti itsekin kuvien avulla. (Martikainen, 2007, s. 10.) Visuaalisten AAC-menetelmien käyttäminen lapsen arjen vuorovaikutustilanteissa vauhdittaa lapsen ymmärtämis- ja ilmaisutaitojen kehitystä (Hepola & Vaaraniemi, s. 10-12).

#### 4.2.1 AAC-menetelmien valintaan vaikuttavat tekijät

Ajan ja AAC-menetelmien kokeilemisen myötä selvenee, mikä tai mitkä AAC-menetelmät ovat toimivia kullekin yksilölle. AAC-menetelmien valinta tapahtuu käyttäjän, lähiympäristön ja erityisasiantuntijoiden, kuten puheterapeuttien yhteisymmärryksessä. Valittiinpa mikä menetelmä tahansa, puhetta tukevan ja korvaavan menetelmän tärkein tehtävä on lapsen vuorovaikutuksen, viestinnän ja itsensä ilmaisun mahdollistaminen. (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen, 2014, s. 202; Huuhtanen, 2011, s. 20-21.) Menetelmää valitessa pitää löytää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttävälle henkilölle tärkeät aihepiirit, jotta kiinnostus ja motivaatio kommunikoimiseen heräisivät. Huolellinen arviointi ja tarkkailu kommunikoinnin mahdollisuuksista, ovat tärkeässä osassa, kun lapselle valitaan sopivaa kommunikointimenetelmää. Arvioinnin pohjalta tehdään päätökset siitä, miten asian kanssa lähdetään liikkeelle, miten opetamme tai opiskelemme uusia merkkejä ja käsitteitä ja miten motivoimme lasta itseään tai hänen lähiympäristöään käyttämään puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Kommunikoinnin tasosta riippuu paljon kommunikointikeinon opetusstrategia. (Huuhtanen, 2011, s. 20-21.)

Apuvälineen valintaan vaikuttaa sitä tarvitsevan henkilön fyysiset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot, apuvälineen ulkoinen muoto ja sen liikuteltavuus, miten sitä käytetään ja kuinka helppoa sitä on oppia käyttämään (von Tetzchner & Martin-

sen, 2000, s. 68). Ihan pienten, juuri tavallisesti ensisanoja opettelevien ikäisten lasten kommunikoinnin apuvälineiden valinta ei ole yksinkertaista, sillä apuvälineet ovat pääsääntöisesti suunniteltu varttuneimmille lapsille ja aikuisille. Tällaisten lasten ”äännettömän jokeltelun” ja varhaisen kielellisen taitojen tukeminen on haastavaa, jos lapsi tarvitsee alusta alkaen tuettua kommunikointia. (von Tetzchner & Martinsen, 2000, s. 69.) On nimittäin mahdollista, että kommunikoinnin perusvalmiudet eivät voi tulla esiin tai voi ylipäättänsä edes kehittyä puhehäiriöisellä lapsella, ennen kuin lapsella on korvaava keino niiden ilmaisemiseen. (Heister Trygg, 2010, s. 15.)

On tärkeää, että lapselle, jonka kielen kehitys tulee todennäköisesti viivästyään, pyritään löytämään puhetta tukeva tai korvaava kommunikointikeino, jonka avulla lapsi pystyy kehittämään kielellisiä taitojansa, ennen kuin pystyy käyttämään puhetta kommunikointiinsa. AAC-menetelmä voi toimia lapselle väliaikaisena puheen kehityksen tukena ja itsensä ilmaisukeinona. (von Tetzchner & Martinsen, 2000, s. 80-84.) Olennaista kommunikaatiomenetelmän valinnassa lapselle on se, tarvitaanko AAC-menetelmiä itsensä ilmaisukeinoiksi vai myös tukemaan vuorovaikutuskumppanin puheen ymmärtämistä. (Heister Trygg, 2010, s. 30.)

Ihmisen iällä ja sukupuolella voi olla merkitystä kommunikaatiomenetelmien valinnassa. Lapset käyttävät erilaisia viestejä kuin aikuiset ja haluavat keskustella erilaisista aiheista kuin aikuiset. Siksi samanlaiset kommunikointikeinot eivät välttämättä sovi eri-ikäisille tai eri sukupuolta oleville, koska keskustelun aihealueet voivat olla erilaiset. Kommunikoinnin tarpeen ja tyylin määrää myös ympäristö. Kommunikoinnin tarve on erilaista esimerkiksi päiväkodissa ja koulussa kuin kotona. (Baukelman & Mirenda, 2013, s. 19, 25, 26.) Valitun kommunikointikeinon tulee täyttää henkilön nykyiset ja tulevaisuuden kommunikoinnin tarpeet. Kommunikointimenetelmän on annettava sitä käyttävälle henkilölle myös kommunikaation kehittymisen mahdollisuuksia. Oleellista on, että kommunikaatiomenetelmän käyttö tuntuu henkilöstä itsessään hyvältä. (von Tetzchner & Martinsen, 2000, s. 67; Heister Trygg, 2010, s. 73.) Esimerkiksi lapselle on tärkeää, että kommunikaation apuvälinettä on helppo liikutella, eikä se ole liian painava lapsen kantaa. Kommunikaation apuväline voi vaihdella esimerkiksi sisällä ja ulkona. (von Tetzchner & Martinsen, 2000, s. 69.)

#### 4.2.2 AAC-menetelmien käyttö

Kaikki ihmiset eivät pysty koskaan ilmaisemaan itseään puheen avulla, vaikka heitä kuinka opetettaisiin puhumaan. Tällaisille ihmisille puhetta korvaavasta kommunikoinnista tuleekin ”pääkieli”. Kaikilla ihmisillä puhehäiriöt eivät ole yhtä vaikeita. Lapset saattavat tarvita korvaavaa kommunikointikeinoa siinä vaiheessa, kun he esimerkiksi opettelevat puhumaan. (von Tetzchner & Martinsen, 2000.) Ihmiset, joilla on jokin synnynnäinen sairaus ja jotka käyttävät AAC-menetelmiä elinikänsä puhetta korvaavana tai tukevana menetelmänä, ovat yleensä autistisia, heillä on Downin syndrooma tai CP-vamma. Myös myöhemmin ihmisen elämän aikana puhjenneet sairaudet, kuten aivoverenvuoto, aivovamma tai Parkinsonin tauti ovat myös yleinen syy AAC-menetelmien käyttöön kommunikoinnin tueksi. (Drager, Finke & Serpentine, 2013, s. 410; Baukelman & Mirenda, 2013, s. 225.) Puhetta tukeva tai korvaava menetelmä on apukeino heille, joilla vammaisuus rajoittaa kommunikointia puheen keinoin. Esimerkiksi CP-vammainen ihminen ymmärtää hyvin puhetta, mutta osa ei pysty ilmaisemaan itseään puheen avulla. Moni aiemmin mainittu sairaus aiheuttaa sen, että puhetta voi olla vaikea tuottaa, eikä sillä pysty kommunikoimaan tarpeeksi hyvin. (Savinainen-Makkonen & Hällback, 2012, s. 288.)

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien tarve ja käyttötapa on erilainen eri ihmisillä. Ei ole yhtä tyypillistä ihmisryhmää, jotka tukeutuisivat AAC-menetelmiä kommunikoinnissaan. (Heister Trygg, 2010, s. 30.) Yleensä ihmiset ilmaisevat itseään muotoilemalla viestinsä puheen avulla. Kaikille ihmisille itsensä ilmaisu puheen avulla ei ole kuitenkaan vaihtoehto päivittäisissä kommunikaatiotilanteiden tarpeissa erilaista synnynnäisistä sairauksista tai olosuhteista johtuen. AAC-menetelmiä kommunikointinsa tueksi käyttävien ainoa yhdistävä ominaispiirre on se, että he tarvitsevat puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikaatiomenetelmää puheen tueksi tai sitä korvaavaksi menetelmäksi, koska heidän eleensä, puheensa tai kirjoitettu kieli on väliaikaisesti tai pysyvästi riittämätön täyttämään heidän viestinnän tarpeensa. (Baukelman & Mirenda, 2013, s. 3-4.)

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmien käyttäjiä voidaan ryhmitellä ilmaisukieliryhmään, tukikieliryhmään ja korvaavan kielen ryhmään. *Ilmaisukieliryhmään* luetaan ne henkilöt, jotka käyttävät puhetta ensisijaisesti ilmaisuväli-

neenä. He ymmärtävät hyvin puhetta, mutta heillä on suuria vaikeuksia ilmaista itseään puheen avulla. Ilmaisukieliryhmän henkilöillä korvaavan kommunikointimenetelmän käyttö vaihtoehtona puheelle, on usein koko elämän kestävä tarve ja ratkaisu kommunikointiin. *Tukikieliryhmän* henkilöt käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä sekä puheen tuoton että puheen ymmärtämisen tueksi. Heille korvaavat kommunikaatiomenetelmät ovat puhetta täydentäviä keinoja, joilla esimerkiksi henkilöt, joilla on epäselvä puhe saavat itsensä ymmärretyksi. Korvaava kommunikointi voi olla myös väliaikainen ratkaisu, ennen kuin puheen tuotto on kehittynyt riittävästi. *Korvaavan kielen ryhmän* henkilöillä kyky ymmärtää puhetta on eritasoisesti vaikeaa. He tarvitsevat korvaavia kommunikaatiokeinoja sekä omaksi, että muiden ihmisten ilmaisun ymmärtämiseen. He tarvitsevat korvaavia kommunikaatiomenetelmiä itsensä ilmaisuun ja ymmärtääkseen toisten ihmisten vuorovaikutuksellisia viestejä. (Heister Trygg, 2010, s.30.)

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa selvitämme varhaiserityisopettajien käsityksiä lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa. On syytä huomioida, että kielen ja kommunikaation kehitystä tuetaan päiväkodeissa monin eri tavoin, mutta päädyimme rajaamaan tutkimusaiheemme AAC-menetelmiin ja niiden käyttöön kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa, saadaksemme juuri tästä aiheesta syvempää tietoa. Tutkimuksessa selvitimme myös varhaiserityisopettajien käsityksiä niistä keinoista, jotka edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia viiden varhaiserityisopettajan käsityksiä lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa päiväkodissa. Lisäksi tarkoituksenamme on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on AAC-menetelmien käyttöä edistävästä tekijöistä päiväkodissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta päiväkodissa?
2. Millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa?
3. Millaiset tekijät edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa?

Tässä tutkimuksessa on kaksi pääkysymystä, joiden tehtävänä on vastata alkupe-  
räiseen tutkimustehtäväämme. Kolmas tutkimuskysymyksemme nousi varhaiserityisopettajien haastatteluaineistosta vahvasti esiin lukiessamme haastatteluaineistoamme fenomenografisen analyysiprosessin alkuvaiheessa. Siksi siitä tuli kolmas tutkimuskysymyksemme, johon pyrimme tutkimuksemme avulla vastaamaan.

## 5.2 Fenomenografia metodologisena lähestymistapana

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole pyrkimys tuottaa yleistettävää ja määrällisesti laajaa tutkimustietoa. Tutkimusmetodinamme käytämme fenomenografista tutkimuksellista lähestymistapaa, joka on ajattelussa ilmenevien käsitysten laadullista tutkimista (Ahonen, 1994, s. 113). Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan todellisuutta, maailmaa, sellaisena kuin sen tutkittava joukko ihmisiä ymmärtää ja käsittää. Fenomenografinen lähestymistapa pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta eli siitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiivistä eli kuinka he ymmärtävät ilmiöitä tai käsitteitä. (Niikko, 2003, s. 15-16; Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 67-69, 71.) Fenomenografisen tutkimusprosessin tehtävänä on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163-164; Metsämuuronen, 2008, s. 35). Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään varhaiserityisopettajien erilaisten kokemusten ja käsityksien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena.

Fenomenografiassa sana ”käsitys” ilmentää sen merkityksenhakuprosessin luonnetta, joka perustaa tiedonannon muodostamisen perustan. Käsitys on ihmisen suhde tiettyyn maailmaan osaan. Käsitys sisältää kokemusmaailman tietyn osan rajaamisen, erottelun ja valinnan. Käsitykset ovat sidottuja kontekstiin ja ne ovat ajan saatossa ja ympäristön vaikutuksesta muuttuvia. (Nummenmaa & Nummenmaa, 2002, s. 67-69, 71.) Käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä suhde yksilön ja ympärillä olevan maailman välillä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.) Ihmisten käsitykset samoista asioista voivat poiketa toisistaan suuresti, sillä ihminen rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa varassa. Käsityksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi ihmisten ikä, sukupuoli sekä koulutustausta. Käsitys on muuttuva ilmiö eikä se pysy samanlaisena ajasta toiseen. Fenomenografisen tutkimuksen kannalta katsottuna on olemassa vain yksi maailma, josta jokaisella ihmisellä on omanlaisensa käsityksensä. (Metsämuuronen, 2008, s. 35.) Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä vastaamaan kysymykseen, miten jokin asia todellisuudessa on., vaan sen avulla pyri-

tään kuvaamaan, miten yksilöt kokevat ja ajattelevat jostain asiasta. (Marton & Booth, 1997, s. 112-114). Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole selittää syitä varhaiserityisopettajien käsitysten samankaltaisuuksille ja eroavaisuuksille, vaan kuvata erilaisia ajattelutapoja lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa.

Fenomenografia voidaan määrittää sekä analyysiprosessiksi että metodologiseksi lähestymistavaksi, sillä se määrittää ja ohjaa koko tutkimusprosessia. (Niikko, 2003, s. 7; Huusko & Paloniemi, 2012, s. 163). Keskeisintä fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus. Avoimuus on tärkeää, jotta tutkittavien käsitykset voivat käydä ilmi haastatteluaineistosta. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163-164; Metsämuuronen, 2008, s. 35.) Haastattelussa tiedonkeruumenetelmänä toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus. Kun haluamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, tiedonhankinnassa on mukana myös oma ajattelumme, joka heijastuu siihen, miten tulkitsemme toisen ihmisen ilmaisua tutkittavasta aiheesta. Haastattelijan on tiedostettava oma ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta, jotta hän pystyy arvioimaan ennakkokäsitystensä vaikutusta tulkitessaan haastateltavan ilmauksia, ja esimerkiksi sitä, mitä haastateltava sanoo tai jättää sanomatta haastattelutilanteessa. (Ahonen, 1994, s. 136.) Tutkimuksessamme fenomenografia on edellä mainittu metodologinen lähestymistapa ja se ohjaa koko aineiston analyysiprosessia. Olemme keränneet tutkimusaineistomme teemahaastattelulla. Teemahaastattelun avulla tutkittavien ääni pääsee kuuluviin ja heidän erilaiset käsityksensä tulevat esille, koska haastattelua ei ole sidottu etukäteen tarkasti valittuihin haastattelukysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 75.)

### **5.3 Aineistonkeruu**

Tässä luvussa esittelemme tarkemmin tutkimuksemme aineistonkeruuta. Luku kattaa tutkimusjoukon ja aineistonkeruun prosessin kuvauksen. Keräsimme aineiston viiden varhaiserityisopettajan teemahaastattelun avulla.



### 5.3.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseemme osallistui yhteensä viisi varhaiserityisopettajaa. Kaikki haastateltavat olivat sukupuoleltaan naisia ja koulutukseltaan varhaiserityisopettajia. Haastatteluhetkellä he olivat työsuhteessa Oulun kaupungilla varhaiskasvatuksen tehtävissä. Oulussa erityislastentarhanopettajista käytetään virallisesti nimitystä varhaiserityisopettaja ja se lyhennetään usein kasvattajien puheessa ja kirjoituksissa lyhenteeltä VEO. Oulun kaupungissa varhaiserityisopettajat toimivat kiertävinä varhaiserityisopettajina ja he ovat alueensa jokaisen varhaiskasvatusryhmän kasvattajatiimien jäseniä. Varhaiserityisopettajat käyvät lapsiryhmissä ja osallistuvat kasvattajatiimien kasvatustaluteluihin säännöllisesti ja aina silloin kun on tarvetta. (Oulun varhaiskasvatussuunnitelma, 2013, s. 16.)

Oulun kaupunki myönsi meille tutkimusluvan heinäkuussa 2015. Päädyimme valitsemaan tutkimusjoukon ensisijaisesti saatavuuden kriteerin kautta. Alun perin haimme haastateltaviksi sekä lastentarhanopettajia että varhaiserityisopettajia. Lähetimme lastentarhanopettajia koskevan tutkimukseen osallistumispyynnön satunnaisesti valituille päiväkotien johtajille ja varhaiserityisopettajia koskevan tutkimukseen osallistumispyynnön Oulun kaupungin varhaiserityisopetuksen palvelupäällikölle, joka välitti pyynnön tutkimukseen osallistumisesta varhaiserityisopettajille. Tutkimukseen osallistumispyynnöistä huolimatta yksikään lastentarhanopettaja ei ollut meihin yhteydessä. Kuitenkin saimme edellä mainituin keinoin kaksi varhaiserityisopettajaa osallistumaan tutkimukseemme. Lisäksi laitoimme vielä henkilökohtaisia sähköposteja useammalle varhaiserityisopettajalle, mitä kautta saimme vielä kolme varhaiserityisopettajaa haastateltaviksi. Päädyimme rajaamaan tutkimuksemme kohdejoukon pelkästään varhaiserityisopettajiin, koska emme onnistuneet saamaan haastateltaviksi lastentarhanopettajia. Koimme myös tärkeänä kriteerinä tutkimustamme ajatellen rajata kohdejoukkoa nimenomaan varhaiserityisopettajiin saadaksemme tutkimukseen juurikin sellaisia henkilöitä, joilla on laadullisesti merkittävää tietoa tutkimusaiheemme kannalta.

Varhaiserityisopettajien haastattelut suoritimme syys-marraskuun välisenä aikana. Jokainen varhaiserityisopettaja haastateltiin yksittäin ja toimimme molemmat haastattelijoina. Pyrimme luomaan keskusteleavan ja luottamuksellisen ilmapiirin, jossa

haastattelevat pystyisivät kertomaan, mitä todellisuudessa ajattelevat, eikä sitä, mitä tiede ja kirjallisuus aiheesta sanovat (ks. Ahonen, 1994, s. 137).

### 5.3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Teemahaastattelussa olennaista on, että haastattelu on rakennettu tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisista teemoista. Haastattelun aihepiirin teemoittelu tuo tutkittavien äänen kuuluviin, kun haastattelu ei ole sidottu tiukkoihin etukäteen valittuihin haastattelukysymyksiin. Tämä vapauttaa haastattelun luonteen, kun se etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan väljästi teemoittain keskustellen. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47-48; Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 75.) Haastattelimme viittä varhaiserityisopettajaa, joiden käsityksistä kielen ja kommunikaation kehityksen tunnistamisesta ja tukemisesta olimme kiinnostuneita. Pyrimme tekemään haastattelutilanteessa keskustelevan ja luottamuksellisen ilmapiirin, jotta saisimme varhaiserityisopettajien äänen kuuluville. Haastattelu eteni varhaiserityisopettajien tahdissa teemasta toiseen, ilman etukäteen tarkasti rajattuja kysymyksiä. Haastattelun teemat olivat kielen ja kommunikaation kehityksen haasteet päiväkodissa, kielen ja kommunikaation kehityksen tunnistaminen ja arviointi, tuen järjestäminen kielen ja kommunikaation kehitykseen sekä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö.

Haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, siksi on aiheellista antaa haastattelukysymykset etukäteen haastateltaville tutustuttaviksi ennen haastattelutilannetta. Tiedonannon kannalta haastateltaville voidaan antaa haastattelukysymykset, haastattelun teemat tai aihepiiri etukäteen, jotta haastattelusta saadaan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelun etuna aineistonkeruumenetelmänä pidetään myös sitä, että haastateltaviksi voidaan valita juuri ne, joilla on kokemusta ja käsitystä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 72-74.) Etsiessämme haastateltavia lisäsimme sähköpostiin liitteeksi kutsun haastatteluun, jossa kerroimme etsivämme haastateltavia, joilla on kokemusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien (AAC-menetelmien) käytöstä (LIITE 2).

Teemahaastattelu muistuttaa siis enemmän muodoltaan strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelumuotoa ja termiä teemahaastattelu käytetään jossain ta-

pauksissa synonyyminä puolistrukturoidulle haastattelulle (Metsämuuronen, 2008, s. 41). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, s. 11-12) mukaan puolistrukturoiduista haastattelumuodoista yksi tunnetuimmista on juurikin teemahaastattelu (engl. *focused interview*). Puolistrukturoidun teemahaastattelusta tekee se, että teemahaastatteluun käytänteisiin kuuluu, että eri henkilöiden haastatteluiden aikana käydään läpi samat teemat ja kysymykset, mutta teemojen järjestys, laajuus ja esittämismuoto voivat vaihdella eri haastattelutilanteissa. Haastattelijalla voi olla käytössä esimerkiksi tukilista haastattelun runkona tutkimuksen teemoista, jotta kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset teemat tulevat läpikäydyksi haastattelussa. (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 29; Ruusuvuori & Tiittula, 2009, s. 11-12.). Lähetimme haastattelumme teemat, joita oli avattu muutamalla tarkentavalla lisäkysymyksellä (LIITE 1) tutkimukseen osallistuneille varhaiserityisopettajille ennen haastatteluja, jotta haastateltavat pystyivät tutustumaan etukäteen haastattelun teemoihin. Käytimme haastattelun runkona varhaiserityisopettajille etukäteen lähettämiämme teemoja. Tarvittaessa teimme lisäkysymyksiä selventääksemme ja syventääksemme haastattelua

Teemahaastattelun avulla pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä vastauksia. Itse haastattelutilanne etenee tutkittavien teemojen ja niitä tarkentavien lisäkysymysten kautta. Metodologisesti teemahaastattelu korostaa ihmisen tulkintoja ja merkityksiä tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 75.) Nämä merkitykset tulevat ilmi haastattelun vuorovaikutustilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 48). Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä koimme teemahaastattelun parhaaksi tiedonhankintavaksi kerätä aineistoa tutkimustehtävämme kannalta. Teemoittelemalla haastattelun varmistimme sen, että kaikki tutkimuksemme kannalta tärkeät teemat tulivat haastatteluissa läpikäydyiksi ja haastatteluiden avulla saisisimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Painotimme haastateltaville varhaiserityisopettajille, että tutkimme heidän ajatuksiin ja käsityksiin käytännössä tutkittavasta aiheesta, emme niin kutsuttua teoriatietaa. Usea haastateltava oli tehnyt etukäteen annettujen teemojen pohjalta muistiinpanoja ja jäsennellyt ajatuksiin valmiiksi ennen varsinaista haastattelutilannetta. Kaikkien varhaiserityisopettajien kanssa keskustelimme toisista teemois-

ta enemmän kuin toisista. Teemat ohjasivat haastattelujen kulkua ja niihin oli helppo tarvittaessa palata ja varmistaa että niistä oli keskusteltu. Haastattelutilanteissa emme käyneet teemoja läpi järjestyksessä, vaan annoimme tutkittavien varhaiseri-tyisopettajien äänen kuulua ja käytimme tarkentavia lisäkysymyksiä tarvittaessa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Litteroimme haastat- telut niin, että toinen tutkija litteroi kolme kestoltaan lyhyempää haastattelua ja toi- nen kaksi pidempää. Litteroinnin jälkeen tarkistimme toisten tekemät litteroinnit. Haastatteluiden kestot olivat yhteensä 3 h 44 min ja litteroitua tekstiä kertyi yh- teensä 77 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Haastateltava	Haastattelun kesto (min)	Litteroidun haastattelun pituus (sivua)
H1	52	17
H2	32	12
H3	60	18
H4	30	12
H5	50	18

Taulukko 1. Haastattelujen kestot ja litteroitujen tekstien pituudet

Taulukossa (Taulukko 1) esittelemme kunkin haastattelun keston minuutteina sekä litteroitujen haastatteluiden pituudet sivumäärinä.

## 5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen aineiston analyysi etenee vaiheittain, eikä siihen olemassa tiet- tyä ja selkeästi määriteltävää menettelytapaa (Marton & Booth, 1997, s. 32). Niik- ko (2003, s. 33-36) on Uljensia (1991) mukailleen koonnut fenomenografisen ana- lyysimallin, jossa on neljä vaihetta. Tutkimuksessamme olemme mukailleet Niikon (2003) fenomenografista analyysimallin vaiheita.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan huolella läpi useita kertoja, jotta aineisto ”täyttää” tutkijan ajatukset lähes kokonaan. Lukiessa aineistoa huo- lella tutkija löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta keskeisiä ja tärkeitä ilmauksia ja siten hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsityksen suhteessa tutkimusongelmiin. Ilmauksia etsiessä analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lau-

se, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. Valittujen ilmauksien avulla muodostetaan perusta seuraavalle analyysivaiheelle. (Niikko, 2003, s. 33-34.) Luimme litteroitua haastatteluaineistoamme huolella läpi ja poimimme sieltä merkityksellisiä ilmauksia eli oman tutkimuksemme kannalta merkittäviä alkuperäisilmauksia. Tämän vaiheen teimme tutkijoina erikseen. Merkitysten etsimisen jälkeen vertasimme löytämiämme merkityksiä ja keskustelimme niistä. Pohdimme esimerkiksi, mitä juuri tämä merkitys pitää sisällään ja miksi se on tutkimuksemme kannalta tärkeä merkitys. Merkityksiksi nostimme niin sanoja, lauseita kuin kappaleita-kin.

Toisessa analyysivaiheessa ilmausten etsimisen jälkeen aletaan tutkimusongelmien suunnassa etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittely tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia keskenään. Analyysin perusajatuksena on etsiä merkitysten joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Osa ilmauksista voi osoittautua tärkeämmiksi kuin toiset. Aineiston analyysi ja tulkinta edellyttävät tutkijalta jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa. Analyysissa keskeisintä on merkitysten laadullisten erilaisuuksien etsiminen, ei niinkään määrän tai edustavuuden etsiminen aineistosta. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissa ensisijaista on tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen ja omien ennako-oletusten sulkeistaminen. (Niikko, 2003, s. 34-35.)

Merkitysyksiköiden etsimisen jälkeen aloimme koodaaman värein aineistoamme eri teemoihin. Jätimme tietoisesti taka-alalle tässä vaiheessa alkuperäiset haastatteluihin luodut teemat. Uusia teemoja löytyi aineistostamme aluksi runsaasti ja ne poikkesivat osin alkuperäisistä haastatteliteemoistamme. Teemojen etsimisen teimme erikseen, jolloin molemmat tutkijat löysivät osin erilaisia ja osin samanlaisia teemoja. Aina yhden haastattelun teemoittelun jälkeen istuimme yhdessä keskustelemaan tekemistämme teemoista ja muodostamaan yhdenmukaisia teemoja. Näin etenimme kaikki viisi haastattelua. Koodasimme alkuperäisilmaukset haastatteltavien peitenimillä (H1-H5). Seuraavaksi leikkasimme haastatteluiden kaikki alkuperäisilmaukset värikoodeineen omiin pinoihinsa teemojensa mukaisesti. Huomasimme, että osa teemoista oli runsaampia ja osa suppeampia. Joistakin teemoista muodostui tärkeämpiä ja jotkut jätimme taka-alalle. Tässä vaiheessa huo-

masimme aineistostamme, että varhaiserityisopettajien käsityksissä korostui merkittävänä se, miten AAC-menetelmät saataisiin käyttöön päiväkodissa eli niiden käyttöä edistävät tekijä. Muodostimme tässä vaiheessa kolmannen tutkimuskysymyksemme eli mitkä tekijät edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysin kolmannessa vaiheessa määritellään kategoriat ja kategoriarajat vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysin tuloksena tehdyt erilaiset merkitysryhmät tai teemat käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat syntyvät tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan eli pelkistetään tutkittavien ilmauksista yleiskäsitteiksi. Kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa tutkittavaan ilmiöön siten, että kukin kategoria kuvaa jotakin erilaista tapaa kokea tutkittava ilmiö. Kategorioiden rajat tulee määrittellä sisällön perusteella siten, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. (Niikko, 2003, s. 36.)

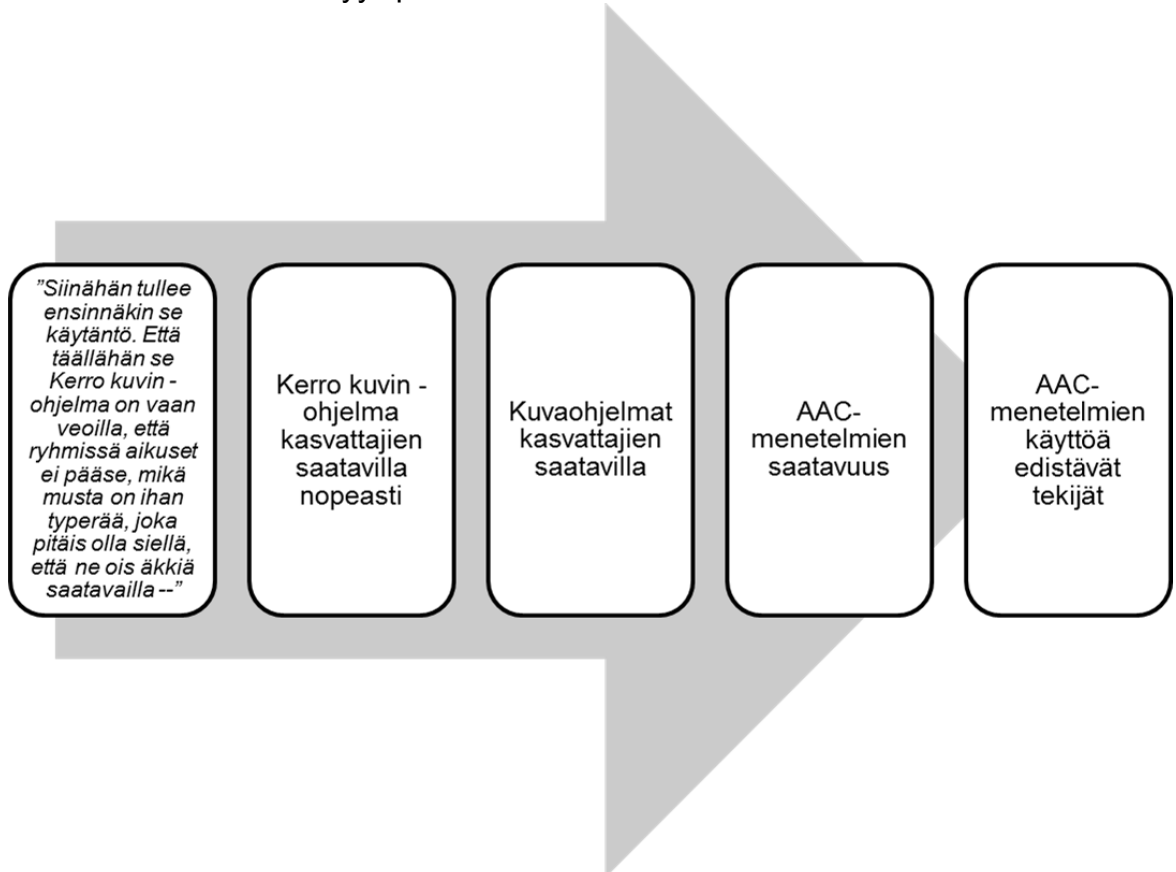
Seuraavaksi otimme käsittelyyn yhden tutkimuskysymyksen kerrallaan ja muodostimme Microsoft Word -ohjelman avulla taulukoita, joihin kirjoitimme alkuperäisilmaukset ja merkitysyksiköt. Näistä aloimme muodostaa alatasen kategorioita. Kategorioita muokkasimme analyysin aikana useita kertoja, jotta kaikki merkitysyksiköt saivat oman kategoriansa ilman päällekkäisyyksiä. Taka-alalle jätettyjen haastattelujen puheenvuorot luimme vielä uudelleen, jolloin huomasimme osan alkupepäisilmauksista kuuluvan paremmin toisten teemojen alle. Teimme analyysitaulukot kaikista kolmesta tutkimuskysymyksestä eli varhaiserityisopettajien käsityksistä lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä haasteiden tukemisessa sekä AAC-menetelmien käyttöä edistävästä tekijöistä päiväkodissa.

Fenomenografisen analyysin neljännessä vaiheessa kategoriat pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat niin sanotun ylätasen kategoriajoukon. Kuvauskategoriat ovat muodollisia yhteenvetoja kuvauksista ja ne ovat tutkimuksen päätuloksia. Kuvauskategoriat edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä ja ne kuvaavat samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Kuvauskategoriat heijastavat joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. (Niikko, 2003, s. 36-37.) Tässä vaiheessa

muodostimme alatazon kategorioiden perusteella ylätason kategoriat, joiden tehtävä on kuvata tutkimuksemme päätuloksia.

Alla olevassa kuviossa (Kuvio 2) kuvaamme analyysiprosessiamme. Esimerkkinä käytämme kolmatta tutkimuskysymystä eli AAC-menetelmien käyttöä edistäviä tekijöitä. Ensimmäisessä laatikossa vasemmalla on alkuperäinen ilmaus ja siitä seuraavassa laatikossa on määrittelemämme merkitysyksikkö. Seuraavassa eli kolmannessa laatikossa olemme muodostaneet alatazon kategorian. Neljäs laatikko kuvaa ylätason kategoriaa, joka kuvaa yhtä osa-aluetta tekijöistä, jotka ovat varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan AAC-menetelmiä edistäviä tekijöitä. Viimeinen eli viides laatikko kuvaa tutkittavaa ilmiötä.

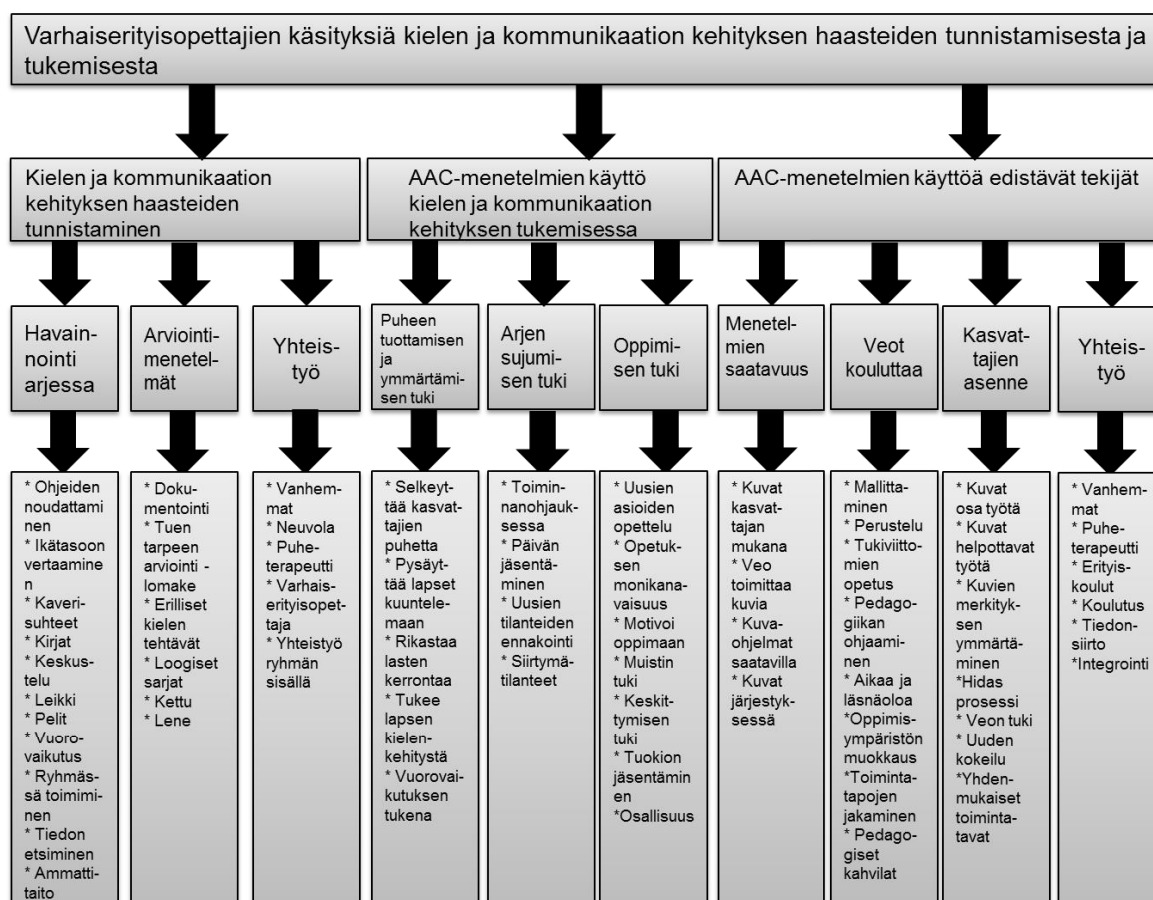
Kuvio 1. Esimerkki analyysiprosessin vaiheista



## 6 Tutkimustulokset

Tutkimuksemme aineistoksi muodostui yhteensä viisi litteroitua haastattelua, joista tehdyn fenomenografisen analyysin avulla pyrimme vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseemme. Kuvaamme fenomenografisen analyysin tuloksia alla olevan kuvion mukaisesti, edeten kuvaskategorioiden esittelystä käsityskategorioidiin, joissa ilmenee tutkimukseen osallistuneiden varhaiserityisopettajien erilaiset käsitykset eli alatason kategoriat. Olemme koonneet jokaiseen ylemmän tason kuvauskategoriaan varhaiserityisopettajien käsitykset taulukkoon havainnollistamaan tutkimustuloksia. Peilaamme alatasonkategorioista ilmenneitä erilaisia käsityksiä teoreettiseen ja aiempaan tutkimustietoon. Luvussa 7 Johtopäätökset esittelemme tarkemmin tutkimuksemme päätulokset eli kuvauskategoriat, jotka ovat kohteja alempien kategorioiden tuloksista.

Kuvio 2. Tutkimustulokset





Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiserityisopettajilla on kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta päiväkodissa. Aineistolle tekemämme fenomenografisen aineiston analyysin seurauksena saimme tästä ylemmän tason kuvauskategorian: (1) Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen. Toinen tutkimuskysymyksemme liittyi varhaiserityisopettajien käsityksiin AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa päiväkodissa ja tähän ylemmän tason kuvauskategoriaksi muodostui (2) AAC-menetelmien käyttö kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa. Kolmantena tutkimuskysymyksenämme oli aineistosta nostettu tutkimuskysymys, millaiset tekijät varhaiserityisopettajien mukaan edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa. Tähän muodostimme ylemmän tason kuvauskategorian: (3) AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät.

Tutkimustulokset -luvussa esittelemät tutkimuksemme tulokset sisältävät näytteitä litteroiduista haastatteluaineistosta. Olemme merkinneet haastateltavat varhaiserityisopettajat numeroin H1, H2, H3, H4 sekä H5, jotta pystymme tuomaan tuloksissa esille varhaiserityisopettajien käsityksien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia fenomenografisen tutkimustavan mukaisesti. Selkeyden vuoksi käytämme tutkimustuloksissa kasvattaja -termiä kaikista päiväkodin kasvatustavustavista henkilöistä eli lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista silloin, kun haastattelemamme varhaiserityisopettajat käyttivät haastatteluissa termiä päiväkodin henkilökunta erittelemättä eri ammattiryhmiä.

## **6.1 Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen päiväkodissa**

Tässä ylätasoinen kuvauskategoriassa esittelemme aineiston analyysin tuloksia varhaiserityisopettajien käsityksistä kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta päiväkodissa. Kielen kehityksen haasteilla tarkoitamme esimerkiksi viivästynyttä tai poikkeavaa kielenkehitystä sekä kielellistä erityisvaikeutta. Kielelliset vaikeudet voivat liittyä myös muihin kehityksellisiin ongelmiin, kuten kehitysvammaisuuteen tai autismikirjoon kuuluviin kielenkehityksen haasteisiin. (ks. Lyytinen, 2014, s. 54; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73.) Seuraavassa taulukossa esittelemme kokoamamme ylätasoinen kategoriat ja alatasoinen kate-

goriat varhaiserityisopettajien käsityksistä kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta päiväkodissa.

<b>KIELEN JA KOMMUNIKAATION KEHITYKSEN HAASTEIDEN TUNNISTAMINEN</b>		
HAVAINNOINTI ARJESSA	ARVIOINTIMENETELMÄT	YHTEISTYÖ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ohjeiden mukaan toimiminen</li> <li>- Ikätasoon vertaaminen</li> <li>- Kaverisuhteet</li> <li>- Kirjojen luku ja niistä keskustelu</li> <li>- Leikki-tilanteet ja pelit</li> <li>- Vuorovaikutustilanteet</li> <li>- Ryhmässä toimiminen</li> <li>- Tiedon etsiminen alan kirjallisuudesta</li> <li>- Kasvattajien ammattitaito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentointi</li> <li>- Tuen tarpeen arviointi – lomake</li> <li>- Erilliset kielen tehtävät</li> <li>- Loogiset sarjat</li> <li>- Kettu - arviointimenetelmä</li> <li>- Leikki-ikäisten lasten neurologisen kehityksen -arviointimenetelmä (LENE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanhemmat</li> <li>- Neuvola</li> <li>- Puheterapeutti</li> <li>- Varhaiserityisopettaja</li> <li>- Yhteistyö ryhmän sisällä</li> </ul>

## Taulukko 2. Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen

Muodostimme aineistomme pohjalta tähän ylätasoon kuvauskategoriaan kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen kolme ylätasoon kategorioita. Ensimmäinen ylätasoon kategoria eli tunnistamisen menetelmä on havainnointi arjessa. Toinen muodostamamme ylätasoon kategoria haasteiden tunnistamiseen on arviointimenetelmät. Kolmanneksi ylätasoon kategoriaksi muodostui yhteistyön merkitys tunnistamisessa. Avaamme alla olevissa alaluvuissa jokaiseen ylätasoon kategoriaan liittyvät alatason kategoriat ja peilaamme alatason kategorioita aiempaan tehtyyn teoreettiseen tutkimustietoon.

### 6.1.1 Havainnointi päiväkodin arjessa

Varhaiskasvatuksessa lapsen arviointi perustuu kasvattajan tekemään lapsen arjen havainnointiin (Gyekye & Nikkilä, 2013, s. 28). Myös varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan lapsen havainnointi päiväkodin arjessa on tärkein tapa tunnistaa lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita päiväkodissa. Arjen havainnoinnista puhuessaan varhaiserityisopettajat tarkoittivat esimerkiksi lasten leikin havainnointia, lapsen kanssa kirjojen lukemista ja niistä keskustelemista sekä lasten kaverisuhteiden havainnointia. He pitivät tärkeänä kielen ja kommunikaation

kehityksen haasteiden tunnistamisessa havaintoja siitä, miten lapset toimivat ryhmässä ja noudattavat annettuja toimintaohjeita. Lapsen kielellisten taitojen, kuten sanaston laajuuden lisäksi on tärkeää havainnoida päiväkodin arjessa myös lapsen yleistä kehitystasoa, kuten tiedonkäsittelyä, leikkimistä ja muistia. Nämä taidot ilmenevät siinä, miten lapsi ymmärtää annettuja ohjeita ja pystyy toimimaan niiden mukaan. Myös lapsen kokonaismotoriikkaan kannattaa kiinnittää huomiota arvioi-  
dessa lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä, sillä motoriset vaikeudet voivat ilmetä yhdessä kielellisten vaikeuksien kanssa. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 122.)

*”Arkihavainnointihan on se kaikista tärkein, leikin tarkkailu, kirjojen kautta, kirjan lukeminen, mitä ymmärtää, mitä osoittaa, mitä kertoo.” (H4)*

*”Mää mietin sitä, että sen arjen havainnointi on tärkeä. Sitten tietysti arkeen liittyy leikki ja siellä kaikki vuorovaikutuksen havainnointi ja erilaiset tilanteet siellä sitten mitä tulee, jotaki pelejä, miten lapsi ymmärtää sääntöjä peleissä tai leikeissä ja tai tämmöset arkitilanteet.” (H3)*

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan arjen havainnoinnin pohjana käytetään ikätasoon vertaamista eli samanikäisten lasten kielellisiä taitoja verrataan toisiinsa. Erilaiset arjen tilanteet ovat hyviä keinoja havainnoida sitä, miten lapsi ymmärtää kasvattajien ohjeita ja noudattaa niitä. Jos esimerkiksi arjen toistuvat perusrutiinit tuottavat lapselle hankaluuksia ja lapsi ei tunnu ymmärtävän kasvattajien sanallisia ohjeita, se saattaa olla merkki siitä, että lapsella on vaikeuksia ymmärtää kieltä. Lapsen siirtyessä pienempien lasten ryhmästä isompien lasten ryhmään, lisääntyy kasvattajien odotukset ja vaatimukset lasta kohtaan. Haasteet kielen ja kommunikaation kehityksessä alkavat näkyä, kun lapsi ei pysty toimimaan kasvattajien ohjeiden mukaisesti.

*”Tuossahan ne (haasteet kielenkehityksessä) alkaa heti silloin 3-vuotiaana, varsinkin kun siirrytään isompien ryhmään. Niin silloinhan niitä alkaa näkymään sitten.--Silloin, kun pitää alkaa enemmän toimittaa asioita ja tämmönen ymmärtämisen osuus kyllä lisääntyy ja odotetaan lapselta enemmän, mitä pitää tehdä ja osata ja näin. Ja silloinhan ne alkaa näkyä, jos et ole tarkkaavaisena niin sitten sulla menee ohi asioita ja sää huomaat sitten siitä käytöksestä, että lapsi ei tiä, mitä pitää tehdä ja mihin pitää mennä--.” (H2)*

Kaikki varhaiserityisopettajat korostivat haastatteluissa kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa ikätasoon vertaamisen merkitystä. Var-

haiserityisopettajien mukaan kasvattajien tulee tuntee lasten normaalin kielenkehityksen vaiheet, jotta he pystyvät tunnistamaan lapsen kielen kehityksen haasteet. Varhaiserityisopettajan (H4) mukaan kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamiseen ei tarvita välttämättä minkäänlaisia arviointimenetelmiä, vaan haasteiden tunnistaminen tapahtuu ammattitaitoisten lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien tekemien arjen havaintojen perusteella sekä vertaamalla ja suhteuttamalla havaintojaan toisiin samanikäisiin ja normaalisti kehittyviin lapsiin.

*”Kyllähän se lastentarhanopettajan ja veon ammattitaitohan siinä on (kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa tärkeintä). Eihän meillä välttämättä tarvita menetelmän menetelmää, jos sulla on selkärangassa se normaalin kehityksen skaala.” (H4)*

Varhaiserityisopettaja (H4) kertoi käyttävänsä arjen havaintojen tukena itse kehittämäänsä kielen kehityksen arviointiin tarkoitettuja tehtäviä, joiden avulla hän havainnoi esimerkiksi lapsen kerrontaa ja sanavarastoa.

*”Erilliset kielentehtävät.--Esimerkiksi kuvakerronta, mulla on semmoset hassut kortit että mitä hassua näissä kuvissa on tai vertaile kahta melkein samanlaista kuvaa ja kerro miten nää kuvat eroaa toisistaan. Kuvailua, mitä sä näät kuvassa, loogiset kortit laitetaan järjestykseen ja lapsi saa kertoa mitä siinä tapahtuu.” (H4)*

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan lapsen tyypillisen ikätasoon perustuva kielenkehityksen hallinta auttaa kasvattajia tunnistamaan kielenkehityksen mahdollisia haasteita. Varhaiserityisopettajan konsultoivaan rooliin kuuluu ohjata päiväkodin kasvattajia etsimään tietoa kielen ja kommunikaation kehityksestä ja niiden haasteista alan kirjallisuudesta (Pihlaja, 2009, s. 44). Varhaiserityisopettaja (H3) piti kielenkehityksen haasteiden tunnistamisessa tärkeänä erilaisia oppaita ja ammattikirjallisuutta, joista kasvattajat voivat nopeasti ja helposti tarkastaa, mitä tietyn ikäisen lapsen kuuluisi osata tai milloin huolen tulisi herätä.

*”--joka ryhmässä on, aika kiva se, tää mistä mä oon aina sanonu ryhmässä, että täällähän on kielen osa-alueelle kanssa näitä, et, onko tää sulle tuttu. Täältäkinhän voi kattoo, siis jos aattelee, et millä tavalla haluaa tunnistaa sitä. Päivähoito-ikäisen lapsen kehityksen osa-alueet opas. -- Kyllä mä ainakin uusille ihmisille aina sanon nii, että kurkatkaa sieltä että. Että on hyvä, et joku on niinku semmonen mihin voi. Onhan kirjallisuutta paljon. Meillä on vaikka Joko se puhuu? -kirja joka päiväkodissa ja sieltä on hyvä*

*aina sanoa, että kattoa sieltä, niinku se lapsen kielen kehityksen vaiheet.”*  
(H3)

Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita voidaan tunnistaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa havainnoimalla lasten keskinäistä sekä lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 72). Varhaiserityisopettajien mukaan esimerkiksi havainnoimalla lapsen ja hänen vanhempansa välistä vuorovaikutusta saadaan tietoa lapsen vuorovaikutustaidoista. Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan haasteet vuorovaikutuksessa pystytään havaitsemaan jo hyvinkin pienellä lapsella. Vuorovaikutuksen havainnointi ja sen, miten lapsi ottaa kontaktia toisiin lapsiin ja aikuisiin, ovat ensimmäisiä asioita, joihin kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota kielen ja kommunikaation kehityksen havainnoinnissa.

*”Mut oikeestaan kaikista tärkein, niinku mun mielestä, mikä on niin, on se, et niinku mistä kaikki lähtee, nii on se kontakti ja vuorovaikutus toisten lasten ja niinku lapsen aikuisen välillä. Et semmosia, mitä niinku pienestä, pienestä sitten, pystyy jo havaitsee. Ja toki isommillakin voi olla niitä vaikeuksia. Mut jotenki se on mun mielestä se tärkein asia, mihin tarvi kiinnittää se huomio ensimmäiseksi. Ja sen jälkeen tulee nää puheen tuotot ja muut.”* (H3)

Neljä varhaiserityisopettajaa korosti lasten keskinäisen leikin havainnointia tärkeänä menetelmänä kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa. Lapsi, jolla on haasteita kielen kehityksessään, hakeutuu usein leikkiin iältään nuorempien lasten kanssa, joilla on samantasoiset kielelliset - ja leikkitaidot. Leikkitaitojen havainnoinnissa korostuu normaalin kielenkehityksen vaiheiden tunteminen sekä kasvattajien tietotaito lasten leikin vaiheista eri ikäkausina. Varhaiserityisopettajien mukaan lapsen kanssa työskentelevillä kasvattajilla tulee olla tietoinen leikin eri kehitysvaiheista ja siitä, minkälaisia leikkejä eri-ikäiset lapset leikkivät.

*”Keskinäinen leikki, on se, joka niinku näkky, näyttää minusta niinku ennen. Että lapsi ylleensä hakeutuu samanlaisilla taidoilla varustettujen toisten lasten kanssa niinku leikkimää. Jos on kielen kehityksen vaikeutta, hän leikkii niitten nuorempien kanssa.”* (H1)

Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tasoa voidaan havainnoida hyvin pelitilanteissa. Pelitilanteiden havainnointi kertoo kasvattajille paljon lapsen kielen kehityksestä. Pelissä voidaan havainnoida kielen kehitystä esimerkiksi tarkkailemalla, miten lapsi ymmärtää pelin säännöt ja osaako toimia annettujen ohjeiden mukaisesti.

*”Mun mielestä hyviä arviointeja pystyy tekemään peleillä, tänään oon just kielen kehitystä arvioinu lapselta noilla peleillä.” (H3)*

### 6.1.2 Arviointimenetelmät

Havainnoimalla lapsen toimintaa sekä huomioimalla vanhempien havainnot lapsesta saadaan arvokasta tietoa lapsen kehityksestä ilman muodollisia testejä. Varhaisessa arvioinnissa on tärkeää muun muassa arvioida lapsen kehitystä monipuolisesti kehityksen eri alueilla, käyttää eri tahojen havaintoja hyödyksi. Arvioinnissa on myös tärkeää hyödyntää lapsen ja hänen vanhempansa suhde ja vuorovaikutus ja erityisesti spontaanit vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä arvioinnin kohteita. Arvioinnin päämääränä tulee olla lapsen vahvuuksien löytäminen, mutta myös tuettavien osa-alueiden kartoittaminen. Lapsen arviointi ei saa olla pelkästään muodollisten testien tekoa, vaan on huomioitava lapsen kokonaiskehitys ja todelliset toiminnalliset kyvyt. (Riitesuo, 2001, s. 83-86.) Kaikki viisi varhaiserityisopettajaa pitivät arjen havainnointia ensisijaisena keinona tunnistaa kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita. Varhaiserityisopettajien mukaan erilaisten arviointimenetelmien avulla voidaan kuitenkin tunnistaa ja arvioida lapsen kielen tasoa ikätasoisesti, silloin kun huoli lapsen kielen kehittymisestä on herännyt arjen havainnoissa.

*”Mehän ei periaatteessa, niinku testata niitä lapsia. Siellä saattaa olla käytössä tämmösiä juttuja: Kettu, Lumiukko, KPT, sitte toi Eskarimatka on kansa. No neuvolan LENE on kans, sillalaila että siinä yhteydessä sitä kieltä myös saatetaan viestittää sinne neuvolaan, terveydenhoitajalle. Var-su, Päiväkoti-portaat ja tää tuen tarpeen arviointi. Näähän ne oikestaan ne menetelmät, mitä me käytetään. Ja sitte, mutta se mitä me yleensä, se on vaan se havainto, sen pohjaa, nämä kaikki.” (H1)*

Lapsen kielellisten taitojen arviointiin on kehitetty menetelmiä, joilla voidaan luotettavasti saada kartoitettua yksittäisen lapsen kehityksen etenemistä, esimerkiksi sanaston kehittymistä ja taivutusmuotojen hallintaa. Tarkat arviointitiedot ovat tarpeen silloin, kun kasvattajilla herää epäily kielen kehityksen poikkeavuudesta ja mietitään onko lapsi syytä ohjata tarkempiin jatkotutkimuksiin. (Siiskonen, Aro & Lyytinen, 2014, s. 121-122.) Varhaiserityisopettajien mukaan arviointimenetelmien avulla tarkennetaan ja täydennetään lapsiryhmien kasvattajien arjessa tekemiä havaintoja lapsen kielen ja kommunikaation kehityksestä. Kaikki varhaiserityisopettajat nostivat tärkeäksi kielen kehityksen arviointimenetelmäksi kolmivuoti-

aille lapsille suunnatun Kettu -3-vuotiaiden puheen ja kielenkehityksen arviointimenetelmän, josta varhaiserityisopettajat käyttivät nimitystä Kettu-testi tai Kettu-tehtävät. Kettu-testi on kolmivuotiaalle tarkoitettu puheen- ja kielenkehityksen normitettu arviointimenetelmä. Kettu-testiä voidaan soveltaa myös 3-5-vuotiaille lapsille, joilla epäillään kielen kehityksen viiveitä tai kielihäiriöitä. Testi soveltuu myös kaksikielisten lasten kielenkehityksen kartoittamiseen. Kettu-testin tehtävänä on antaa kasvattajille tietoa lapsen kokonaisvaltaisesta puhe- ja kielitaidoista. Arvioitavia kielen kehityksen osa-alueita ovat nimeäminen, toimintaohjeiden noudattaminen, ääntäminen ja puheen ymmärrettävyys, kertova puhe, taivutusmuotojen hallinta, värien ja lukumäärän hallinta sekä lapsen käyttämien ilmaisujen pituus. (Korpilahti & Eilomaa, 2002.) Kaikki viisi varhaiserityisopettajaa kertoivat käyttävänsä Kettu -arviointimenetelmää tarvittaessa kolmevuotiaan lapsen kielenkehityksen kartoittamiseen.

Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan Viisikko -tehtävillä lastentarhanopettajat ja varhaiserityisopettajat kartoittavat viisivuotiaiden lasten puheen tuottamista ja ymmärtämistä sekä erilaisten käsitteiden ymmärtämistä sekä toimintaohjeiden noudattamista. Viisikko -tehtäviin kuuluu pieni kertomus, jonka lukemisen jälkeen lapselta kysytään kertomukseen liittyviä kysymyksiä. Viisikko -tehtävät tehdään lapsen kanssa kahdestaan ja ne voi tehdä joko lastentarhanopettaja tai varhaiserityisopettaja. Varhaiserityisopettaja (H3) kertoi tekevänsä kaikille tuleville esikoululaisille (viisivuotiaille) kieltä kartoittavia tehtäviä, joilla hän saa käsityksen tulevien esikoululaisten kielellisistä taidoista. Hän kertoi käyttävänsä itse kehittämäänsä tehtäviä, joita on esimerkiksi loogiset sarjat, joissa lapsi järjestää kuvat oikeaan järjestykseen ja lopuksi kertoo kuvista, tai varhaiserityisopettaja kertoo ohjeita ja havainnoi, miten lapsi ymmärtää ja noudattaa niitä.

Varhaiserityisopettajan (H4) käsityksen mukaan lapsen kielen dokumentointi on kattava keino tunnistaa lapsen kielen kehitystä. Kirjaamalla lapsen ilmaisuja sanasta sanaan saa paljon tietoa lapsen kielenkehityksen tasosta. Kirjaaminen auttaa muun muassa huomaamaan puutteita lapsen kielessä sekä antaa tietoa lapsen käyttämistä lausemuodoista ja sanajärjestyksestä sekä esimerkiksi puuttuvista äänneistä.

*”Kielen kirjaaminen ylös, ihan selkeesti, mitä se lapsi puhuu. Mitkä äänteet sieltä puuttuu ja minkälaiset lausemuodot on ja sanajärjestykset ja taivutukset ja näin. Niin sähän saat ihan hurjasti siitä, kun kirjaat ne ihan sillä tavalla, miten sää kuulet ne lapsen lauseessa.” (H4)*

### 6.1.3 Yhteistyö haasteiden tunnistamisessa

Varhaiserityisopettajat korostivat puheessaan päiväkodin lapsiryhmien kasvattajien ammattitaitoa tyypillisestä kielen kehityksestä kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa. Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan myös päiväkodin lapsiryhmän kasvattajien omien havaintojen jakaminen ja niistä keskustelu ryhmän sisällä auttavat kasvattajia tunnistamaan lapsen kielen kehityksen haasteita. Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan kaikki lapsen kanssa työskentelevät kasvattajat ja aikuiset ovat tärkeässä roolissa lapsen kielenkehityksen haasteiden tunnistamisessa, eikä kielenkehityksen havaintojen tekeminen ja niiden jakaminen ei ole yksistään opettajan tehtävä.

*”Hirmu ussein on niin, siis mää ainakin tai meidän alueella on tosi taitavia ja hyviä ammattitaitoisia lastentarhanopettajia töissä, että kyllä niinku yleensä se menee sillä tavalla, että he on jo havainnoinu. Myös lastenhoitajat ja avustajat ne on tosi tärkeässä asemassa, että he on jo havainnoinu ja he on jo jutellu.” (H3)*

Huoli lapsen kielenkehityksen mahdollisista haasteista herää yleensä lapsiryhmän kasvattajien havaintojen pohjalta, koska he ovat joka päivä läsnä lapsen arjessa. Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan myös varhaiserityisopettajat voivat tunnistaa lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita päiväkodin arjessa, mikäli heillä on aikaa olla läsnä lapsiryhmissä. Varhaiserityisopettajat kertoivat oman roolinsa kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa ja huolen heräämisessä olevan ryhmän kasvattajien havaintojen varmistajana ja tarkentajana. Ryhmässä tehtyjen havaintojen jälkeen lapsiryhmän kasvattajat kutsuvat usein varhaiserityisopettajan varmistamaan havaintonsa ja jakamaan huolensa lapsen kielenkehityksen haasteista.

Varhaiserityisopettajien mukaan heidän tehtävänsä on kartoittaa lapsen kieltä ja kommunikaatiota varhaislapsuuden kielenkehityksen arviointiin sopivalla arviointimenetelmällä tai muilla soveltuvilla yksilötehtävillä. Heidän mukaansa lastentarhanopettajat myös odottavat, että varhaiserityisopettajat arvioivat erilaisin mene-



telmin lasten kielenkehitystä. Toisaalta varhaiserityisopettaja (H2) kertoi, ettei lastentarhanopettajilla ole yleensä edes käytössään arviointimenetelmiä, vaan ne ovat varhaiserityisopettajilla mukana. Varhaiserityisopettaja (H4) kuitenkin painotti, ettei hänen roolinsa ole lapsen kielenkehityksen testaaja tai arvioija, vaan se tehtävä kuuluu puheterapeuteille.

*”Mutta mä en nää sitä veon työnä silleen että se on niinku testaajana, et sitten ohjataan puheterapeutille. -- Niin hänen rooli on sitten tarkentaa.”*  
(H4)

Varhaiserityisopettajien käsitysten lasten mukaan kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita tunnistetaan yhteistyössä eri tahojen kanssa. Yhteistyötä kielen kehityksen havainnoinnissa ja arvioinnissa tekevät lapsiryhmien kasvattajat, varhaiserityisopettajat, neuvola ja puheterapeutti. Varhaiserityisopettajat nostivat esille neuvolan kanssa kielen kehityksen tunnistamisessa yhteistyömuotona neljävuotiaille tarkoitettua Leikki-ikäisten lasten neurologisen kehityksen (LENE) -arviointimenetelmän, joka tehdään neljävuotiaille lapsille neuvolassa. Varhaiserityisopettajien mukaan yhteistyö neuvolan kanssa perustuu lähinnä lastentarhanopettajien tekemään Nelikko -kyselylomakkeen täyttämiseen neljävuotiaiden laajennettua terveystarkastusta varten. Neljävuotias varhaiskasvatuksessa lomakkeella lastentarhanopettajat siirtävät tietoa neuvolan terveydenhoitajille lapsen päivittäistoiminnoista, liikkumisen ja hahmottamisen kehityksestä, tunne-elämän kehityksestä, sosiaalisista taidoista ja leikistä sekä kielen ja kommunikaation kehityksestä (Oulun kaupunki, 2016).

*”Neljävuotiaana sitten ku on laajennettu terveystarkastus, nii sitte siinä se neuvolaki on vähän enemmän mukana.”* (H3)

Yhteistyötä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa tehdään myös vanhempien kanssa. Varhaiserityisopettajat korostivat vanhempien tärkeää roolia kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa. Vanhemmat ovat Siiskosen, Aron ja Lyytisen (2014, s. 122) mukaan lapsensa kielenkehityksen parhaita asiantuntijoita, koska heillä on kokonaiskuva lapsesta hänen luonnollisessa elinympäristössään. Varhaiserityisopettajien mukaan vanhempien kanssa keskustellaan lapsen kehityksestä ja vanhempien havainnot ja huolet lapsen kielen kehityksestä otetaan huomioon pohdittaessa, onko lapsella mahdollisia haasteita kielen ja kommunikaation kehityksessä. Päiväkodin kasvat-

tajien ammattitaidon rooli ja tietämys normaalista kielenkehityksestä korostui varhaiserityisopettajan (H5) käsityksissä etenkin niissä tilanteissa, jossa vanhemmilla ei ollut vertailukohtaa kielen normaalille kehitymiselle.

*”Tottakai siellä (ryhmässä) on monenlaista, monen tasoista ja lapset tullee eri-aikaan. Mutta tuota, niinkö sanoin, niillä on jotkut ihme sarvet monesti noilla tyypeillä jotka on töissä tuolla, lastentarhanopettajilla ja lastenhoitajilla. Ne hoksaa jottain semmosta mitä ei ehkä sitte, ja välttis ei kotona sitten huomata että jos on vaikka ainut lapsi ja ei oo mittään mihin verrata ei oo ehkä niitä kaveriperheitä eikä mittään niin sehä on ihan normia.” (H5)*

Varhaiserityisopettaja (H4) ei kuitenkaan nähnyt omaa rooliaan lapsen kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa arvioijana, vaan hänen mukaansa se on puheterapeuttien tehtävä. Puheterapeuttien rooli tunnistamisessa on arvioida lapsen kielen kehityksen taso ja pohtia, millaista tukea lapselle tulisi antaa. Varhaiserityisopettajan rooli tunnistamisessa on kielen kehitykseen liittyvän huolen herätessä ohjata lapsi puheterapeutin arvioitavaksi. Ennen puheterapeutin arvioon lähettämistä, lapsen kielen kehityksestä tulee olla tehty havaintoja jo etukäteen ja kieltä tulee olla dokumentoitu joko erillisillä kielen kehityksen arviointimenetelmillä tai arjen havaintojen pohjalta. Kuitenkin puheterapeutti on varhaiserityisopettajien mukaan se henkilö, joka tutkii tarkemmin ja kartoittaa kielen kehityksen tason tarkemmin. Varhaiserityisopettajat osallistuvat tarvittaessa myös lapsen palavereihin ja tekevät seurantaa vielä haasteiden tunnistamisen jälkeenkin yhteistyössä ryhmän kasvattajien, vanhempien, puheterapeutin ja muiden tahojen kanssa.

## **6.2 AAC-menetelmien käyttö lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena**

Tässä ylätasoinen kuvauskategoriassa esittelemme aineiston analyysin tuloksia varhaiserityisopettajien käsityksiä AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa päiväkodissa. Alla olevassa taulukossa esittelemme kokoamamme ylätasoinen kategoriat ja alatasoinen kategoriat varhaiserityisopettajien käsityksistä.

AAC-MENETELMIEN KÄYTTÖ LAPSEN KIELEN JA KOMMUNIKAATION KEHITYKSEN TUKENA		
PUHEEN YMMÄRTÄMISEN JA TUOTTAMISEN TUKEA	ARJEN SUJUMISEN TUKEA	OPPIMISEN TUKEA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selkeyttää kasvattajien puhetta</li> <li>- Pysäyttää lapset kuuntelemaan</li> <li>- Rikastuttaa lasten kerrontaa</li> <li>- Tukee lapsen kielenkehitystä</li> <li>- Vuorovaikutuksen tukena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnanohjauksessa</li> <li>- Päivän jäsentäminen</li> <li>- Uusien tilanteiden ennakointi</li> <li>- Siirtymätilanteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uusien asioiden opettelu</li> <li>- Opetuksen monikanavaisuus</li> <li>- Motivoi oppimaan</li> <li>- Muistin tuki</li> <li>- Keskittymisen tuki</li> <li>- Tuokion jäsentäminen</li> <li>- Osallisuus</li> </ul>

Taulukko 3. AAC-menetelmien käyttö kielen ja kommunikaation kehityksen tukena

Muodostimme aineistomme pohjalta tähän ylätasoon kuvauskategoriaan AAC-menetelmien käyttö lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena kolme ylätasoon kategoriata. Ensimmäinen ylätasoon kategoria on puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tuki. Toinen muodostamamme ylätasoon kategoria on arjen sujumisen tuki ja kolmas ylätasoon kategoria on oppimisen tuki. Avaamme alla olevissa alaluissa jokaiseen ylätasoon kategoriaan liittyvät alatasoon kategoriat ja peilaamme alatasoon kategorioita aiemmin tehtyyn teoreettiseen tutkimustietoon. Jokaisen alaluun alla havainnollistamme lisäksi erillisessä taulukossa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden varhaiserityisopettajien käsitysten sijoittumista eri alatasoon kategorioihin sekä ylätasoon kategorioihin. Päädyimme erittelemään varhaiserityisopettajien käsitysten sijoittumisen erillisiin taulukoihin selkeyttääksemme varhaiserityisopettajien tapoja käyttää erilaisia AAC-menetelmiä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena.

### 6.2.1 Puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tuki

Havainnollistamme alla olevassa taulukossa, mitkä AAC-menetelmät ovat käytössä lapsen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tukena. Esimerkiksi AAC-menetelmistä kuvien ja tukiviittomien käyttö selkeyttää varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kasvattajien puhetta ja siten toimii lapselle kasvattajan puheen ymmärtämisen tukena.

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat	AAC- menetelmät	H1	H2	H3	H4	H5
Puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tuki	Selkeyttää kasvattajien puhetta	Kuvat			X	X	X
		Tukiviittomat		X	X	X	
		Esineet					
		Piirtäminen			X		
	Pysäyttää lapsen kuuntelemaan	Kuvat			X	X	
		Tukiviittomat				X	
		Esineet				X	
		Piirtäminen	X				
	Vuorovaikutuksen tukena aikuisen ja lapsen välillä	Kuvat		X	X	X	X
		Tukiviittomat		X	X	X	
		Esineet					
		Piirtäminen	X		X		
	Vuorovaikutuksen tukena lapsen ja lapsen välillä	Kuvat			X		
		Tukiviittomat		X			
		Esineet					
		Piirtäminen					
	Rikastaa lapsen kerrontaa	Kuvat		X	X	X	
		Tukiviittomat					
		Esineet					
		Piirtäminen			X	X	
Tukee lapsen kielenkehitystä	Kuvat	X		X	X		
	Tukiviittomat	X		X			
	Esineet			X			
	Piirtäminen	X		X			

Taulukko 4. Käsitteitä puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tuen vaikutuksista kielen kehitykseen

### Selkeyttää kasvattajien puhetta

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kasvattajien kuvien ja viittomien käytöllä on selkeyttävä vaikutus kasvattajien puheilmaisuun lapsille. Myös Huuhtasen (2011, s. 28) mukaan viittominen ja samanaikainen puhuminen tukevat lapsen puheen kehittymistä sekä helpottavat puheen sisällön ymmärtämistä. Viittomien käyttö puheen tukena tekee puheesta ymmärrettävämpää, sillä niiden käyttö hidastaa ja selkeyttää automaattisesti niiden käyttäjän puhetta. Viestin ymmärrettävyyden kannalta epäolennaiset asiat karsiutuvat pois ja olennaiset asiat korostuvat. (Tolvanen, 2011, s. 110.) Myös tutkimuksemme neljän varhaiserityisopettajan (H2, H3, H4, H5) mukaan AAC-menetelmien käyttö puheen tukena vaikuttaa kasvattajan toimintaan ja selkeyttää ja hidastaa tämän puhetta. Varhaiserityisopettajan (H3) mukaan, se että puhuja joutuu miettimään, mitkä sanat aikoo viittoja, hidastaa ja selkeyttää puhetta. Puheesta tulee siten lapselle helpommin ymmärrettävää, kun tärkeitä sanoja puheessa painotetaan kuvin tai tukiviittomin.

*”--Kyllä mä sanon aina viittomaopetuksessa, että sun puhe rauhoittuu ko sää viitot, kun sää mietit samalla, mitkä viittomat mä tässä viiton, siitä tulee paljon selkeämpää.” (H3)*

Myös kuvien avulla varhaiserityisopettajien mukaan kuvien avulla voidaan tukea lapsen ymmärrystä ja selkeyttää kasvattajien puhetta silloin, kun lapsi ei ymmärrä ohjeita koko lapsiryhmälle annetusta suullisesta ohjeesta. Varhaiserityisopettajien mukaan myös ohjeiden piirtäminen tai kuvasta ohjeiden näyttäminen muuttavat kasvattajien puhetta ja ulosantia ymmärrettävämpään suuntaan.

*”--Ja jos sää kuvista kerrot ohjeet, jos sää piirrät taululle, tarvitaan sakset, paperi ja kynät näin. Sehän tuo sen sun ulosanninki, sää puhut paljon selkeemmin ja rauhallisemmin ko sää vaikka piirrät samalla tai vaikka näytät kuvasta.” (H3)*

*”--mun ei tarvi aina niinku ja sanoa hirveän pitkiä ja monimutkaisia lauseita ja näin. Vaan että sulla on se jojo, että mene vessaan. Niin sitä ei ehkä tarvis sanoa kuin kerran ja näyttää kerran se kuva.--” (H5)*

Kuvien käyttö puheen tukena yksinkertaistavat kasvattajien antamia ohjeita lapsille ja siten kuvat vähentävät kasvattajien turhaa puheen toistoa ja tekevät ohjeista ymmärrettävimpiä, jolloin lapsi visualisoinnin avulla ymmärtää mitä häneltä odotetaan (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 13).

### **Pysäyttää lapsen kuuntelemaan**

AAC-menetelmiä voidaan käyttää hyödyksi myös lapsen kuuntelemaan pysäyttämiseen, sillä niillä saadaan kohdistettua lapsen huomio kasvattajan viestiin. Kuva kiinnittää lapsen huomion ja auttaa lasta ymmärtämään puhutun viestin. Pelkästään kuulonvarainen viesti ei ole yhtä tehokas tapa viestiä, kuin visualisoitu viesti. Pelkästään kuulovarainen viesti menee nopeasti ohi ja sitä on visuaalista viestiä vaikeampi muistaa. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 13.) Kolmen varhaiserityisopettajan (H1, H3, H4) käsitysten mukaan kuvien ja tukiviittomien näkeminen pysäyttävät lapsen kuuntelemaan aikuisen viestiä. Kasvattajan puhuttu viesti menee lapselle useamman aistin kautta, kun se puheen lisäksi joko viitotaan tai näytetään kuvasta, joten se tekee viestistä ymmärrettävämpää. Kuva tai viittomat auttavat myös lasta ohjeiden muistamisessa, kun viesti tulee myös visuaalisesti.

*”No ne (kuvat ja tukiviittomat) auttaa, ehkä se tulee monikanavaisesti siltte ja se on ilmeikkäämpää se puhuminen. Kun sä vaan puhut, niin se on tätä*

*soljuvaa, mutta kun sä otat itsesi käyttöön siihen niin se lapsi ihan eri tavalla pysähtyy kuuntelemaan.” (H4)*

Nopean piirtämisen avulla voidaan visualisoida kasvatuspuhetta, silloin kun ongelma on äkillinen, lapsi vaatii pysäyttämistä ja tilanteeseen ei ole valmiita kuvia saatavilla. Nopean piirtämisen avulla voidaan ratkaista muun muassa ongelmatilanteita ja selkeyttää ohjeita. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 47.) Varhaiserityisopettaja (H1) käyttää nimenomaan nopeaa piirtämistä hyödyksi ohjeiden selkeyttämisessä. Muut varhaiserityisopettajat eivät maininneet käyttävänsä tätä menetelmää lapsen kuuntelemaan pysäyttämässä. Varhaiserityisopettajan käsityksen mukaan nopeassa piirtämisessä lapselle piirretään ja samalla kerrotaan sanallisesti ääneen toimintaohjeet, jonka jälkeen lapsi osaa toimia itsenäisesti ohjeen mukaan. Kuvitetut ohjeet auttavat ohjeiden ymmärtämisen lisäksi lasta myös toiminnanohjauksessa.

*”Nopia piirtäminen, no se tarkoittaa sitä, että siinä tilanteessa sää hoksaat, että joku lapsi ei nyt saa tosta ohjeesta kiinni, nii sitte niinku pysäytetään se lapsi, ja otetaan paperi näin etteen ja sitten piirretään se. Käskin sun mennä vessaan, missäs oli se vessa, sitte sun piti pestä kädet, ja sen jälkeen sää paat kumisaappaat jalkaan, pipon päähän ja tuut ovelle jonnoon. Ja niinku nämä piirrän ja annan sille lapun mukkaan.” (H1)*

### **Vuorovaikutuksen tukena aikuisen ja lapsen välillä**

Kaikkien haastateltujen varhaiserityisopettajien mukaan AAC-menetelmiä käytetään lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tukena. Eniten varhaiserityisopettajat kertoivat käytettävänsä vuorovaikutuksen tukena kuvia ja tukiviittomia, mutta myös piirtämistä kerrottiin käytettävän kielen ja kommunikaation tukemisessa erityisesti sosiaalisten tilanteiden ja tunteiden nimeämisessä. Tunnekuvioiden avulla lapselle voidaan opettaa tunteisiin liittyviä käsitteitä. Niiden avulla voidaan auttaa lasta tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan. Riita- ja konfliktitilanteissa aikuinen voi hyödyntää joko valmiita tunnekuvia tai piirtää nopeasti tilanne lapselle. Tunteiden kuvittamista käytetään keskustelun tukena. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 47, 54.) Kasvattajat käyttävät kuvia tukena keskustellessaan lapsen kanssa päiväkodin arjen tilanteissa. Esimerkiksi ruokailutilanteessa olevasta kuvataulusta voidaan keskustella lapsen kanssa ja sitä käytetään havainnollistamaan myös tulevia siirtymätilanteita. Lapsi pystyy kuvan avulla näyttämään ja osoittamaan tarpeitansa, samalla aikuisen sanoittaessa toimintaa.

*”Nyt just tulin päiväkodista, jossa meillä on lapsella ruokailussa semmonen kuvataulu ja hän siitä näyttää ja osoittaa, että mitä haluaa seuraavaksi. Tai siitä hänen kanssa käydään keskustelua, mitä ruokaa tänään on. Ensin juuan maito, sitten lähtään käsienpesulle tai.” (H3)*

### **Vuorovaikutuksen tukena lapsen ja lapsen välillä**

Varhaiserityisopettajien mukaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tueksi ei ole juuri lainkaan käytössä AAC-menetelmiä päiväkodissa. Vuorovaikutuksella tarkoitamme tietoista vuorovaikutusta eli viestintää, jolla ihmiset voivat ilmaista toisilleen muun muassa tarpeitaan ja tunteitaan. Viestinnässä on tärkeää, että molemmilla osapuolilla on yhteinen kieli, jota molemmat ymmärtävät ja osaavat käyttää. (Lauonen, 2007, s. 6, 8.) Ainoastaan kaksi varhaiserityisopettajaa (H2 ja H3) mainitsi haastattelussa tilanteen, joissa lapset olivat käyttäneet keskenään AAC-menetelmiä kommunikointiin kuvien tai tukiviittomien avulla. Varhaiserityisopettajat (H3 ja H5) kuitenkin pohtivat haastattelussaan, että lasten keskinäistä vuorovaikutuksen tukemisesta AAC-menetelmillä tulisi kehittää.

*”--Oon mä josskus miettiny ihan näitä tällaisia lapsiaki, joilla on sitä pulmaa, että miksei niilläki vois olla oma pikku jojo, ku lapset tykkää niistä kuvista. -- missä sulla ois vessa ja leikki ja että vois näyttää.” (H5)*

Varhaiserityisopettajan (H3) käsityksen mukaan lapsilla olisi periaatteessa mahdollisuus kommunikoida AAC-menetelmien avulla päiväkodissa, mutta se vaatii kasvattajilta paljon tukea ja kannustusta, jotta lapsetkin oppisivat käyttämään kuvia keskinäiseen vuorovaikutukseen.

*”Mut se on niinku, varmaan se, et tarvii tosi paljon aikuisen ohjausta siihen, että toinen lapsi, niinku on osallisena sitte siinä. Et se nyt on ainaki aika isoki asia. Lapsethan on kauheen niinkö avoimia, ja sillä tavalla nehan tulee helposti niinku osottaa ja näyttään ja kaveriksi ja näin. Mut aikuisen pitää muistaa rohkaista, kannustaa ja kovasti tukkee, että tulee sinne mukkaan.” (H3)*

Varhaiserityisopettaja (H4) kertoi, että lasten välisen vuorovaikutuksen tueksi ei ole käytössä hänen päiväkodeissaan AAC-menetelmiä. Hänen mukaansa puheterapeutit saattavat ottaa joskus AAC-menetelmiä tarvitsevalle lapselle päiväkodissa tapahtuvaan puheterapiaan mukaan tukilapsen, jonka kanssa lapsi voi harjoitella vuorovaikutusta. Varhaiserityisopettaja (H4) muisteli myös aikaa, jolloin erityistä tukea tarvitsevat lapset oli integroitu erityisryhmiin. Tällöin arjessa pystyttiin tukemaan lasten välistä kommunikointia enemmän, kun ryhmässä oli useita viittomia

käyttäviä lapsia. Varhaiserityisopettajan mukaan nykyään nämä lapset ovat päiväkotiryhmissä yksin, jolloin kommunikointia toisten lasten kanssa ei pääse syntymään enää yhtä paljon kuin entisessä mallissa.

Varhaiserityisopettajien (H2 ja H1) käsitysten mukaan tukiviittomia tulisi käyttää yhteisesti kaikille lapsille puhutun kielen tukena esimerkiksi tuokiolla, jos ryhmässä on yksikin lapsi, joka tarvitsee puheen ymmärtämisen tueksi tukiviittomia. Kun kasvattaja käyttää puheensa tukena tukiviittomia koko ryhmälle, lapset oppivat niitä myös samalla ja ne tukevat silloin myös lasten välistä vuorovaikusta. Tukiviittomien käyttö mahdollistaa lasten välisen kommunikoinnin, esimerkiksi silloin kun ryhmässä on lapsi, jolla on esimerkiksi kuulovamma.

*"--jos ryhmässä on lapsi joka vain viittoo tai käyttää tukiviittomia apuna. Niin sittenhän pakostakin ne muutkin lapset alkaa niitä viittomia käyttää niinkö. On mulla ollu ryhmässä sellainen kuulovammainen lapsi, ennen kuin hän sai sitten ihan kuulolaitteet, kyllä muutkin lapset näytti hänelle, että istu, ja niinku tukiviittomina. Että kyllähän se silloin tukee sitä vuorovaikutusta, että ne niinkö pystyy kommunikoimaan keskenään ja. Ne niinkö aika näppärästikin alkavat käyttää niitä viittomia sitten, että nyt mennään ulos, näyttivät viittomilla ja niin ja nyt kengät laitetaan ja näin." (H2)*

### **Rikastaa lapsen kerrontaa**

Kolmen varhaiserityisopettajan käsitysten mukaan kuvien avulla tuetaan ja rikastetaan lasten kerrontaa eli puheen tuottamista. Päiväkodissa lapsilla voi olla käytössä erilaisia kuvapäiväkirjoja ja reissuvihkoja, mihin kasvattajat tai lapsi itse kuvittavat lapsen päivän aikana tapahtuneita asioita kertomisen tueksi. Kuvat tukevat lapsen päivän kuulumisten kerrontaa vanhemmille ja ne tukevat myös keskustelua päivän tapahtumista. Kuvien avulla lapsi myös muistaa paremmin päivän aikana tapahtuneet tapahtumat. Kuvat voivat olla joko piirrettyjä, valmiita kuvia tai lapsen itse ottamia kuvia ja niitä voi olla yksi tai useampi riippuen lapsen kehitystasosta ja kerrontataidoista. Pienemmän lapsen kuvapäiväkirjaan laitetaan esimerkiksi yksi kuva kivasta tilanteesta lapsen päivässä. Isommalle lapselle kuvia voidaan laittaa useampia. Kuvapäiväkirjoja käytetään lapselle, joka tarvitsee esimerkiksi apua puheen tuottamisessa. Myös vanhemmat voivat vastavuoroisesti laittaa kuvia viikonloppukuulumisia reissuvihkoon, jolloin kuvan avulla tuetaan lapsen kerrontaa myös päiväkodin ulkopuolisista tapahtumista. Varhaiserityisopettaja (H3) pitää tärkeänä kuvan valinnassa sitä, että se on lapselle merkityksellinen.



*”--tosi paljon otetaan kuvia, siis kännykällä kuvia, sitten saman tien tulostetaan ne kuvat sinne (kuvapäiväkirjaan). Sillon se lapsi on itte siinä ja sen oma kokemus on siellä, että mää tein tänään vaikka, ulkona olin rimpassa jonku kaverin kanssa, nii onhan siitä paljon kivempi kertoa, ko et siellä on joku tulostettu kuva jostain ohjelmasta, joka ei merkitse mulle mitään. Sitä käytetään varmaan ehkä melkein eniten, näissä kuvapäiväkirjoissa.” (H3)*

### **Tukee lapsen kielenkehitystä**

Varhaiserityisopettajien käsityksissä oli eroja siitä, vaikuttaako AAC-menetelmien käyttö varsinaisesti lapsen kielen kehittymiseen. Varhaiserityisopettajat (H1 ja H3) olivat ehdottomasti sitä mieltä, että AAC-menetelmien käytöllä on myönteinen vaikutus lapsen kielen ja kommunikation kehitykseen. Kaikki varhaiserityisopettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että AAC-menetelmät kuuluvat ehdottomasti päiväkodin arkeen ja niillä tuetaan lapsen kokonaiskehitystä monin tavoin. Kaikilla varhaiserityisopettajilla ei kuitenkaan ollut varmuutta siitä, että AAC-menetelmien käytöllä olisi suoraa vaikutusta lapsen kielen kehittymiseen. Esimerkiksi varhaiserityisopettaja (H2) käsityksen mukaan hänen AAC-menetelmien käyttötarkoituksena ei ollut suoriltaan lapsen kielen kehityksen tukeminen, vaikka hän käytti itse aktiivisesti sekä viittomia että kuvia hyödyksi useissa eri päiväkodin toiminnoissa.

*”Siitä nyt ei tietenkää oo varmuutta että ne siinä kielenkehittymisessä. Mutta kyllä mä oon niinkö huomannut siinä että ne niinkö auttaa siinä toiminnassa--” (H2)*

Tukiviittomat ovat varhaiserityisopettajan (H3) mukaan päiväkodissa käytössä muun muassa silloin, kun lapsella on viivästynyt puheen kehitys, eikä lapsi pysty vielä tuottamaan ikätasoisesti puhetta. Tukiviittomat toimivat lapsen ymmärtämisen tukena sekä oman ilmaisun eli puheen tuottamisen tukena. Viittomien avulla lapsi, jolla on kielen kehityksen viivästymä, pystyy kommunikoimaan ja ilmaisemaan itseään ennen kuin hänen puhe on kehittynyt. Viittomat toimivat puhetta tukevana menetelmänä ja ne jäävät vähitellen pois, kun lapsi alkaa ilmaista itseään sanoin.

*”Sitten tietysti niille lapsille, joillekki se voi olla lapsille ymmärryksen tueksi tai myös aika usein tuoton tueksi. Lapsi ei vielä puhu, mutta pystyy viittomaan.” (H3)*

Varhaiserityisopettajien (H1 ja H4) käsitysten mukaan kuitenkin esimerkiksi kuvitettu päiväjärjestys lapsiryhmän seinällä ei tue lapsen kielen kehitystä itsessään.

Kuvat tukevat lapsen kielenkehitystä silloin, kun kasvattaja käy niitä keskustellen läpi lapsen kanssa. Ääneen kuvista keskustelu kartuttaa lapsen sanavarastoa, tukevat kuvien merkitysten ymmärtämistä ja mieleenpainamista (Hepola & Vaaranieniemi, 2007, s. 52).

*”Mut niinku mä sanon, että vaikka siellä ois joka osastolla kuvat, että jos siinä ei ole ihmistä joka käyttää niitä kuvia niin sillä ei ole mitään merkitystä. Eli se tarvitsee sen aikuisen siihen vuorovaikutuksen siihen väliin. Että onhan lapsia, jotka tykkää kattella kirjoja ja tykkää katella seiniltä kuvia ja ehkä sen kautta näkevät, että puuron jälkeen mennään ulos. Mutta jos niitä ruetaan niinkö säännönmukaisesti käyttämään ja toivottas, että se tukee sitä kieltä niin se tarvitsee sen ihmisen.” (H4)*

### 6.2.2 Arjen sujumisen tuki

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä tuetaan, kun AAC-menetelmiä käytetään lapsen arjen sujumisen tukena päiväkodissa. Havainnollistamme alla olevassa taulukossa, mitkä AAC-menetelmät ovat käytössä lapsen kielen ja kommunikaation kehittämisessä päiväkodissa arjen sujumisen tukena. Esimerkiksi AAC-menetelmistä ainoastaan kolme varhaiserityisopettajaa (H2, H3 ja H5) käyttävät kuvia uusien tilanteiden ennakoimiseen, jolla tuetaan lapsen ymmärtämistä tulevasta tapahtumasta.

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat	AAC-menetelmät	H1	H2	H3	H4	H5
Arjen sujumisen tuki	Toiminnanohjauksessa (esim. leikkitalu, leikkipaikat, ohjeet, pukeminen)	Kuvat	X	X	X	X	X
		Tukiviittomat		X	X	X	
		Esineet					
		Piirtäminen	X		X		
	Päivän ja viikon jäsentäminen (päiväjärjestys)	Kuvat	X	X	X	X	X
		Tukiviittomat			X		
		Esineet		X	X	X	
		Piirtäminen					
	Uusien tilanteiden ennakointi (tuleva tapahtuma)	Kuvat		X	X		X
		Tukiviittomat					
		Esineet					
		Piirtäminen					
	Siirtymätilanteet	Kuvat		X	X	X	X
		Tukiviittomat			X		
		Esineet				X	
		Piirtäminen	X				

Taulukko 5. Käsityksiä arjen sujumisen tuen vaikutuksista lapsen kielen kehitykseen

## Toiminnanohjaus

Toiminnanohjauksella tarkoitamme lapsen kykyä toimia tavoitteellisesti ja tilanteen vaatimalla tavalla. Toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä toiminnan aloittamisen vaikeutena ja toiminnan lopettamisen vaikeutena. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 10.) Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan tukiviittomat ja kuvat tukevat lapsen ohjeiden ymmärtämistä esimerkiksi pukemistilanteissa ja auttavat hahmottamaan pukemisjärjestyksen, jolloin aikuisen ei tarvitse kokoajan ohjata pukemista. Kuvitettu toimintaohje WC:ssä auttaa lasta toiminnanohjauksessa ja selviytymään itsenäisesti WC-käynnistä. Kun kasvattaja ymmärtää, että kuvien käytön avulla lapselle ei tarvitse toistaa useaan kertaan samaa asiaa, vaan kuva tukee kasvattajan viestiä ja auttaa lasta muistamaan, miten esimerkiksi WC:ssä toimitaan. Hepolan ja Vaaraniemen (2007, s.10) mukaan kasvattajan tekemä tiedon visualisointi tukee lapsen toiminnanohjausta, kun se kehittää lapsen sisäistä eli toimintaa ohjaavaa puhetta. Aluksi lapsen toimintaa ohjaava puhe on kasvattajan visualisoimaa puhetta, mutta myöhemmin se muuttuu lapsen sisäiseksi puheeksi.

*”Sitten myös tukiviittomia voi auttaa, käyttää pukemisessa ja on helppo näyttää, että seuraavaksi laitot kengät ja näyttää tukiviittomilla ja näin. Sil-lai aina sellaisena ohjaavina--” (H2)*

*”Jos aattelee, että vaikka vessassa, sulla on kuvat siellä. Ensin käydään pöntöllä, sitten veetään pönttö, pestään kädet, kuivataan kädet. Ei tarvi jo-ka kerta sanoa lapselle, vaan hän näkee sieltä, miten täällä pitikään toi-mia.” (H3)*

Leikkivalintatauluja käytetään varhaiserityisopettajan mukaan (H1) ohjaamaan siirtymätilanteita, tukemaan lapsen toiminnanohjausta sekä luomaan struktuuria päiväkodin arkeen. Leikkivalintataulu on eräänlainen valintakuvasto, jota käytetään esimerkiksi vapaa-ajan toimintojen valitsemiseen. Leikkivalintataulu auttaa lasta näkemään, millaisia leikkejä on tarjolla ja tekemään valinnan. Leikkivalintataulu kannustaa lasta osoittamaan ja kertomaan kasvattajalle, mitä haluaa tehdä. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 57.) Varhaiserityisopettajan (H1) mukaan leikkivalintataulun avulla lapsi valitsee tekemisensä, jossa kuva merkitsee tiettyä tekemistä. Kasvattaja keskustelee lapsen kanssa, siitä mitä lapsi haluaisi leikkiä. Kuvitetun leikkitaulun avulla kasvattaja voi opettaa leikissä esiintyvien tavaroiden nimiä ja

mitä kyseiseen leikkiin kuuluu. Lapsen sanavaraston laajentaminen ja leikki-ideoiden rikastuttaminen tukee lapsen kielen kehittymistä ja ymmärtämistä.

*”Sittenhän siellä on myös noi, nää leikinvalintataulut, jossa on kansa ne kuvat, lapsi valitsee sieltä niinku tavallaan sen tekemisensä. Elikkä sitä käytetään niinku tavallaan toiminnanohjaamisen ja struktuuriin.” (H1)*

### **Päivän ja viikon jäsentäminen**

Kuvitettu päiväjärjestys visualisoi lapselle päiväkotipäivän kulkua ja auttaa hahmottamaan aikaa sekä jäsentämään ja ennakoimaan päivää. Päiväjärjestystä pitää käydä lapsen kanssa läpi ja lapsella pitää olla mahdollisuus palata katsomaan päiväjärjestystä tarvittaessa. Kuvitettu päiväjärjestys myös helpottaa siirtymätilanteita, kun helpompi hyväksyä toiminnan vaihtuminen. Kuvitetun päiväjärjestyksen lisäksi voi käytössä olla myös kuvitettu viikkojärjestys, josta lapsi näkee koko viikon tapahtumat. (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 22, 25.)

*”Et meillä niinku päiväjärjestykset ja viikkojärjestykset on joka ryhmässä. Ei ihan pienillä, ei viikkojärjestystä, mutta päiväjärjestykset on sielläkin.” (H3)*

Varhaiserityisopettajien mukaan kuvien ja esineiden avulla voidaan ennakoida päivän kulkua käymällä päivärytmi läpi kuvin tai esinein. Niiden avulla lapsi jäsentää päiväänsä ja tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu. Päiväjärjestyksen läpikäyminen kuvin tukee lapsen sanallisen ohjeen ymmärtämistä. Kuvitettua päiväjärjestystä voidaan käyttää yksittäiselle lapselle ryhmälle annetun yleisen sanallisen ohjeen selkeyttämiseen.

*”Se vähän riippuu siitä lapsen myös taidosta, että niin, otetaanko ne sille lapselle niinkun henkilökohtaisesti, onko hänellä, niinku tavallaan se oma päiväjärjestys siellä. Että jos hän ei vielä niinkun tavallaan yleisestä ohjeesta ota irti, mutta niillä on kyllä jokaisella, niin tuota joka ryhmässä on nämä päiväjärjestyskuvat ja se käyvään kyllä sillä aamupiirillä läpi ne päiväjärjestykset.” (H1)*

Kolmen varhaiserityisopettajien mukaan esineitä voidaan käyttää kasvattajan ja lapsen välisessä kommunikoinnissa varsinkin silloin, kun kuva ei ole merkityksellinen lapselle. Esineitä kerrottiin käytettävän päiväjärjestyksen jäsentämisessä ja kommunikoinnin tukena lähinnä vaikeimmin vammaisilla lapsilla sekä autisteilla. Esine symboloi lapselle konkreettisesti tulevaa tekemistä. Esinekommunikaatiota käytetään muun muassa vaikeimmin vammaisilla lapsilla sekä autisteilla. Kielen

kehittymistä tuetaan sanomalla tuleva tekeminen ääneen esineen yhteydessä ja hakemalla esineelle oikeaa merkitystä.

*”Esinekommunikaatio sitten näillä vaikeimmin vammaisilla, autistisilla, ihan, jos ei ymmärrä, pysähdy kuvan ääreen niin se on sitten se vaippa, millä mennään vessaan tai se on se lusikka, millä mennään syömään.” (H4)*

*”--on niinkö tavaroita, esimerkiksi tuossa päiväjärjestyksessä. Että on hylly, missä on eri tavarat kuvaa eri toimintaa. Lusikka on aamupala ja joku pallo on leikkiaika ja sitten näin, joku lapio ulkoiluaika. Ja sitten se lapsi voi sitä käsitellä ja sitten sanotaan se asia, mitä tehdään seuraavaksi.” (H2)*

### **Uusien tilanteiden ennakointi**

Kolmen varhaiserityisopettajan käsitysten mukaan kuvia käytetään myös uusien tilanteiden ennakoimiseen. Esimerkiksi lapselle voidaan kuvien avulla jo ennakkoon kertoa, mitä tilanteessa tulee tapahtumaan ja tapahtumista voidaan keskustella lapsen tarpeen mukaan kotona ja päiväkodissa jo hyvissä ajoin, jolloin ennakointi tukee lapsen ymmärrystä.

*”--me käytettiin, kun lähetettiin jonnekin, huomenna oli retkipäivä jonnekin uuteen paikkaan, niin ihan tehtiin semmonen sosiaalinen kertomusko se oli nyt sen virallinen nimi. Että, mitä tapahtuu. Ennakoitiin sitä tulevaa ja annettiin kottiin lapsille ne ja ne oli tosi tärkeitä, ne sai kotona äitin ja isän kanssaki lukea ja ne tiesi, että mitä tapahtuu huomenna tai ens viikolla--.”(H5)*

Sosiaalisten tarinoiden avulla harjoitellaan lapsen kanssa selviytymistä sosiaalisista tilanteista. Sosiaalisista tilanteista selviytymisen taito mahdollistaa lapsen osallisuuden sosiaalisiin tapahtumiin. Sosiaalisten tarinoiden avulla edistetään lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja niiden tarkoituksena on ohjata lapsen käyttäytymistä toivotun käyttäytymismallin suuntaisesti. Yhdessä lapsen kanssa rakennettujen tarinoiden avulla ennakoidaan tulevia tilanteita ja tapahtumia ja samalla annetaan lapselle käyttäytymismalleja, joita hänen toivotaan noudattavan uudessa tilanteessa. Sosiaaliset tarinat voivat olla tapahtumasarjoja, jotka kerrotaan ja piirretään lapselle. (Suhonen, Vermilä & Kontu, 2011, s. 292-293.)

### **Siirtymätilanteet**

Siirtymätilanteita voidaan havainnollistaa lapselle kuvien avulla ja siten helpottaa lapsen siirtymistä toiminnan vaihtuessa toiseen (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s.

32). Ruokailutilanteessa olevasta kuvataulusta keskustellaan lapsen kanssa ja sitä käytetään havainnollistamaan myös siirtymätilanteita. Lapsi pystyy kuvan avulla näyttämään ja osoittamaan tarpeitansa, samalla aikuisen sanoittaessa toimintaa.

*”--meillä on lapsella ruokailussa semmonen kuvataulu ja hän siitä näyttää ja osoittaa, että mitä haluaa seuraavaksi. Tai siitä hänen kanssa käydään keskustelua, mitä ruokaa tänään on. Ensin juuan maito, sitten lähtään käsiä pesulle tai.” (H3)*

### 6.2.3 Oppimisen tuki

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan AAC-menetelmiä käytetään lapsen oppimisen tukena. Lapsen kieli ja kommunikaatio kehittyy, kun esimerkiksi käsitteiden oppimista ja muistamista tuetaan AAC-menetelmien avulla esimerkiksi kuvitetuin lauluin ja loruin. Havainnollistamme alla olevassa taulukossa, mitkä AAC-menetelmät ovat käytössä päiväkodissa oppimisen tukena. Esimerkiksi varhaiserityisopettaja (H5) mainitsee AAC-menetelmistä pelkästään kuvien olevan käytössä lapsen oppimisen tukena ja (H1) ei mainitse ollenkaan AAC-menetelmien olevan käytössä oppimisen tukena.

Ylätason kategoriat	Alatason kategoriat	AAC-menetelmät	H1	H2	H3	H4	H5
Oppimisen tuki	Uusien asioiden opettelu	Kuvat		X	X		X
		Tukiviittomat		X			
		Esineet					
		Piirtäminen					
	Opetuksen monikanavaisuus	Kuvat		X	X	X	
		Tukiviittomat		X		X	
		Esineet					
		Piirtäminen			X		
	Oppiminen on kivaa	Kuvat					X
		Tukiviittomat		X	X		
		Esineet					
		Piirtäminen					
	Muistin tuki	Kuvat			X		
		Tukiviittomat					
		Esineet					
		Piirtäminen			X		
	Keskittymisen tuki	Kuvat		X	X		X
		Tukiviittomat					
		Esineet					
		Piirtäminen			X		
	Tuokion jäsentäminen	Kuvat		X	X		X
		Tukiviittomat					
		Esineet					
		Piirtäminen			X		
Osallisuuden tuki	Kuvat			X		X	
	Tukiviittomat						
	Esineet						
	Piirtäminen						
Leikin tuki	Kuvat			X		X	
	Tukiviittomat						
	Esineet						
	Piirtäminen						

Taulukko 6. Käsitteitä oppimisen tuen vaikutuksista kielen kehitykseen

Varhaiserityisopettajien käsitykset AAC-menetelmistä oppimisen tukena erosivat merkittävästi toisistaan verrattuna esimerkiksi varhaiserityisopettajien käsityksiin AAC-menetelmien käytöstä arjen sujumisen tukena. Varhaiserityisopettaja (H1) ei nähnyt AAC-menetelmien merkitystä oppimisen tukena merkittävänä, eikä hänen haastatteluaineistostaan löytynyt merkitysyksikköjä tähän ylätasoon kategoriaan. Myöskään varhaiserityisopettajan (H4) käsityksistä AAC-menetelmien käytöstä oppimisen tukena ei ilmennyt muuta kuin, että kuvia ja tukiviittomia käytetään li-

säämään opetuksen monikanavaisuutta. Varhaiserityisopettajan (H3) käsityksen mukaan taas AAC-menetelmiä käytetään kaikkien oppimisen tuen eri osa-alueiden tukemisessa. Myös haastateltava H5 mainitsi kuvien käytön tukevan kaikkia kategorisoimamme oppimisen tuen eri osa-alueita osana lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemista.

Kuvien hyöty oppimisessa on niiden visuaalisessa puolessa, esimerkiksi kuvitetujen avulla voidaan helposti opetella uusia lauluja ja näin tukea uuden oppimista ja keskittymistä tuokioon. Hepolan ja Vaaraniemen (2007, s.10) mukaan visualisoinnilla tuetaan tiedon vastaanottamista ja kuvat auttavat lapsia suuntamaan tarkkavaisuuttaan opettavaan asiaan ja ymmärtämään ja tulkitsemaan tietoa.

Kuvien lisäksi myös viittomat ovat käytössä uusien asioiden opettelussa. Kun aikuinen sanoo ja näyttää opeteltavan asian viittomin ja lapsi vielä toistaa itse perässä, lapsi oppii ja muistaa helpommin uusia asioita. Varhaiserityisopettajan (H2) mukaan kuvien ja tukiviittomien hyöty uuden oppimisessa on se, niiden avulla lapset motivoituvat oppimaan, koska esimerkiksi tukiviittomien avulla kuukausien opettelu on lapsista kivaa. Heidän mielestään lapset myös pitävät laulujen seuraamisesta kuvien avulla ja kuukausien opettelusta samalla viittoen. Laulujen kuvittaminen auttaa lasta ymmärtämään laulujen sisällöt, osallistumaan laulamiseen ja muistamaan laulujen sanoja (Hepola & Vaaraniemi, 2007, s. 55).

*”Ja vielä mun ryhmässäkin ne lapset ittekin niinkö viittoo sitten tiettyjä asioita. Kun minä viiton ne niin me aina yhdessä tehdään, että ”näyttäkääpä marraskuu” niin niistä on tosi kiva tehdä niitä viittomia, niin sitten vielä se että sä itte teet ne asiat. Niin siinä kolmella erilailla mennee, niin kyllä sillain oppi menee varmaan tosi hyvin perille sitten ja asiat.” (H2)*

AAC-menetelmiä voidaan käyttää oppimisen tukena myös pelien sääntöjen opettelussa. Lapsille esimerkiksi pelien ohjeet voidaan kuvittaa, jolloin lapsen on helppompaa ymmärtää pelin säännöt. Varhaiserityisopettajan (H5) mukaan hän on opettanut kuvitetun ohjeen avulla lapsia pelaamaan esimerkiksi Arvaa kuka -peliä, jossa on monimutkaiset säännöt.

*”--peliohjeet, missä on kans sitten, että on kuvitettu joku, niinku esimerkiksi joku arvaa kuka -peli, sehän on ihan äärettömän niinkö monimutkanen, niinkö ihan tälleen aikuisellakin päällä miettiä, niin mulla on tuolla tosi hieno semmonen pohja, joku on tehny, niin siinä on tavallaan kuva, minkä avulla sää voit tehdä niitä kysymyksiä, lapsellekin opettaa sen pelin.” (H5)*



*”--ja siinä että mä saan ne lapset, ensinnäkin ne rauhoittaa lapsia kun ne tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu ja se tulee kahta kautta se tieto niin mun mielestä kyllä totta kai se paremmin menee lapsella päähän se asia jos se tulee sekä kuvallisesti että sanoen.” (H2)*

Varhaiserityisopettajan (H2) mukaan kuvat auttavat lapsia tuokioiden jäsentämisessä, kun lapset näkevät kuvien avulla, mitä tulee seuraavaksi tapahtumaan. Lisäksi tietoisuus tuokion sisällöstä ja kestosta auttaa lasta keskittymään tuokioon. Silloin lapsi pystyy keskittymään tuokiolla puhuttuun kieleen, kun tuokio on jäsenelty ja sen struktuuri lapselle tiedossa. Kolmen varhaiserityisopettajan (H2, H3 ja H5) mukaan AAC-menetelmiä käytetään tuokioiden strukturointiin ja jäsentämiseen. Tuokion strukturointi auttaa lasta hahmottamaan tuokion kestoa ja tuokion sisältöjä.

*”Esimerkiksi laulutuokiolla voi olla kuvat käytössä, jolloin nähdään, mitä lauluja on seuraavaksi ja lapsilla on helppo seurata ja kuinka paljon jaksaa sitten. Se auttaa siihen jaksamiseen, että miten siellä sitten tuokiolla jaksaa myös, että ku tietää ”ahaa, siellä on vielä kaksi kuvaa jäljellä” niin kaksi laulua on edessä vielä ja näin niin se auttaa kaikkeen sellaseen.” (H2)*

Varhaiserityisopettajien mukaan myös ohjeiden piirtäminen tai kuvasta ohjeiden näyttäminen muuttavat kasvattajien puhetta ja ulosantia ymmärrettävämpään suuntaan. Kuvien käyttö arkitilanteissa yksinkertaistaa kasvattajien antamia ohjeita lapsille ja siten kuvat vähentävät kasvattajien turhaa puheen toistoa ja yksinkertaistavat ohjeiden antoa. Varhaiserityisopettajien mukaan kuvitetut ohjeet auttavat lasta ymmärtämään ja havainnollistamaan kasvattajien suullisesti antamia ohjeita. Ohjeet voivat olla kuvitettuna tai piirrettynä joko yleisenä ohjeena kaikille lapsille tai yksittäiselle lapselle henkilökohtaisesti.

*”--Ihan toiminnanohjaukseen eskarissa käytettiin paljon, että kun oli joku moniosainen tehtävä. Piirrä ensin tuo, leikkaa, väritä. Niin se pilkottiin kuvilla. Oli jollekin lapselle joko oma tai sitten oli ihan yhteiset. Kuvilla oli tehty ohjeet. -- Ihan tälleen pilkottiin pieniin, pieniin palasiin. (H5)*

Nylandin (2009, s. 39-40) mukaan osallisuus voidaan määritellä lapsen oikeudeksi tehdä valintoja ja päätöksiä. Osallisuus pystyy toteutumaan silloin, kun lapsi pystyy osallistumaan itse aktiivisena toimijana omaan oppimiseensa. Varhaiserityisopettajien (H4 ja H5) mukaan lapsilla voi olla käytössään myös erilaisia tablet-laitteita, joissa on erilaisia kuvaohjelmia, jotka helpottavat kuvakommunikointia ja osallistumista opetustuokioille. Teknologia mahdollistaa sen, että kuvakommunikaatiota

voidaan käyttää lapselle, jolla on fyysisiä rajoitteita tavallisten kuvien käyttöön, esimerkiksi lapsen käsi ei liiku tarpeeksi. Teknologia mahdollistaa siten lapsen pääsemisen osalliseksi toimintaan ja vuorovaikutukseen esimerkiksi opetustuokiolla.

*”Ja nyt tuli ensimmäisen kerran tällöinen Ipad, tulee semmoselle lapselle, jolla pikkusen käsi vaan liikkuu. Niin sillä se pystyy vähän näyttämään, että mitä hän haluaa tehdä tai muuta vastaavaa.” (H4)*

Lapsi oppii leikkiessään tärkeitä taitoja. Leikissä lasten kyky tulla toimeen toisten lasten kanssa kehittyy. (Hellström, 2010, s. 183.) Kielen ja kommunikaation kehityksen kannalta leikillä on tärkeä merkitys. Leikeissä lapset harjoittelevat esimerkiksi ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen taitoja neuvottelemalla, suunnittelemalla ja sovittelemalla leikin kulusta toisten lasten kanssa. Lapset myös jatkavat, täydentävät ja korjaavat toistensa puhetta leikeissä. (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 239.) Kielellä on siis erittäin tärkeä merkitys lasten keskinäisen leikin sujumisen kannalta. Lapsella, jolla on kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita, voi olla vaikea liittyä leikkiin ikätovereiden kanssa. Varhaiserityisopettajien mukaan lasten leikkiä tulisi tukea kuvien avulla. Kuitenkaan kuvat tai muut AAC-menetelmät eivät olleet leikin tukena kaikkien varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan. Varhaiserityisopettaja (H5) toteaa, että AAC-menetelmiä ja varsinkin kuvia tulisi käyttää enemmän juuri leikin tueksi lapsille, joilla on kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita. Kuitenkin varhaiserityisopettajat myöntävät, ettei kuvia juurikaan ole käytössä leikin tukena. Lyytisen ja Lautamon (2014, s. 233) mukaan kielihäiriöiset lapset tarvitsevat vihjeitä ja vinkkejä, mitä eri leikkivälineillä voi tehdä.

*”Että enemmän pitäis just tuohon, että niitä ois niinkö niitä just niinkö leikitauluki johonki kotileikin seinälle niin kuvitettuna, ois niinku kuvat, mitä siinä kotileikissä voi olla ja mitä siinä voi tehdä ja opettaa lapsiakin käyttään varsinkin, jos on haastetta kielen puolella. Niitä pitäis ehottomasti olla enempi.” (H5)*

Kuttu -kuvien tuettu leikki on tarkoitettu erityisesti kielihäiriöisten lasten kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja leikkitaitojen tukemiseen. Kuvien tuetussa leikissä käytetään kuvia leluina ja kommunikaatiovälineinä. (Kähkönen, Lindholm & Tahvanainen, 2006.) Kuttu -kuvien tuettu leikki materiaalipakettia käytetään varhaiserityisopettajan (H3) mukaan leikkutilanteissa sellaisten lasten kanssa, joilla on tuen

tarpeita kielellisellä puolella. Kuvakommunikaation avulla lapsi pystyy osallistumaan leikkiin, vaikkei lapsi pystyisikään tuottamaan puhetta.

*”Mutta Kuttu on tämmönen -- paketti ja täällä on ohjeetki ja täällä on esimerkiksi tosi kiva, Kauppaleikki, tässä on samanlainen struktuuri ku Kilis-sä. Esimerkiksi, joku, jos mää muistelen vaikka kauppaleikki, tai mennään leikkipuistoon tai retkelle, tai ravintolaleikki. Siihen liittyy ne kuvat, siis kuvien kanssa leikitään, sillain on kiva kyllä. Voihan tässä olla toki kauppa-leikissä, jos on materiaalit, nii sehän on ihan kiva kans, mut jos lapsella ei oo kieltä, sillon sää pystyt sen kuvan avulla vaikka ostaan kaupasta.” (H3)*

Kahden haastateltavan varhaiserityisopettajan (H2 ja H4) mukaan kuvia lasten keskinäisen leikin tueksi ei juuri kuitenkaan ole heidän käsityksenä mukaan käytössä. Varhaiserityisopettajan (H4) mukaan esimerkiksi leikissä vuorovaikutustilanteet ovat nopeasti vaihtuvia, eikä lapsi, jolla on haasteita kielen ja kommunikaation kehityksessään, ehdi mukaan vuorovaikutukseen kuvien kanssa. Kuvakommunikaatio on kuitenkin hidaskäyttö tapa kommunikoida leikissä, sillä leikin tempo on nopeaa ja tilanteet tulevat ja menevät.

*”Hyvin vähän niitä käytetään oikeestaan silleen että. Eipä niitä leikkitalanteissa paljon oo eikä semmosissa. Ko se on enimmäkseen että kun lapsella ei ole puhetta niin toinen lapsi ei ymmärrä ja silloin ne jää, koska se on vauhdikasta se leikki niin että sä lähet viemään, että laps lähtis viemään sitä kuvaa toiselle lapselle, niin leikki on jo menny, ne tilanteet vaihtuu niin nopeesti.” (H4)*

*”No leikki kuvia on niinku leikkitaluun oon tehny kuvia kans. Että minkälaisia leikkejä ja hyllyn reunoihin tietenki myös ja materiaalikuvia. Ei muuten muutakun leikkitaluun laitettu ja itte leikkipaikkoihin. Mutta itte leikin tueksi ei oo ollu.” (H2)*

### **6.3 AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät**

Tässä ylätasoinen kuvauskategoriassa esittelemme aineiston analyysin tuloksia varhaiserityisopettajien käsityksistä AAC-menetelmien käyttöä edistävästä tekijöistä. Fenomenografisen analyysin perusteella määrittelimme aineistostamme neljä ylätasoinen kategoriaa, jotka kuvaavat varhaiserityisopettajien käsityksiä siitä, miten AAC-menetelmien käyttöä voidaan lisätä päiväkodissa. Määrittelemämme ylätasoinen kategoriat ovat menetelmien saatavuus, varhaiserityisopettajat kouluttajina, kasvattajien asenne ja yhteistyö.

AAC-MENETELMIEN KÄYTTÖÄ EDISTÄVÄT TEKIJÄT			
MENETELMIEN SAATAVUUS	VARHAISERITYIS-OPETTAJAT KOULUTTAJINA	KASVATTAJIEN ASENNE	YHTEISTYÖ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuvat kasvattajan mukana</li> <li>- Varhaiserityisopettaja toimittaa kuvia kasvattajille</li> <li>- Kuvaohjelmat saatavilla</li> <li>- Kuvat järjestyksessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mallittaminen</li> <li>- Perustelu</li> <li>- Tukiviittomien opetus</li> <li>- Pedagogiikan ohjaaminen</li> <li>- Aikaa ja läsnäoloa</li> <li>- Oppimis-ympäristön muokkaus</li> <li>- Toimintatapojen jakaminen</li> <li>- Pedagogiset kahvilat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuvat osa työtä</li> <li>- Kuvat helpottavat työtä</li> <li>- Kuvien merkityksen ymmärtäminen</li> <li>- Hidas prosessi</li> <li>- Varhaiserityisopettajan tuki</li> <li>- Uuden kokeilu</li> <li>- Yhdenmukaiset toimintatavat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanhemmat</li> <li>- Puheterapeutti</li> <li>- Erityiskoulut</li> <li>- Koulutus</li> <li>- Tiedonsiirto</li> <li>- Integrointi</li> </ul>

Taulukko 7. AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät

### 6.3.1 Menetelmien saatavuus

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan on tärkeää, että AAC-menetelmät ovat päiväkodin kasvattajien saatavilla ja helposti käytettävissä. Varhaiserityisopettaja (H1) kokee, että kuvat ovat viittomia nopeammin otettavissa haltuun, sillä viittomien oppiminen vaatii koulutusta ja aikaa.

*”Kuvat on sillalailla, että se on tuttua heidän käyttä. Nii tuota, viittomat kestää jonkun aikaa, että ne viittomat tulee hanksaan.” (H1)*

Varhaiserityisopettajien mukaan kuvat kulkevat helposti mukana esimerkiksi erilaisissa kuvanauhoissa tai jojoissa. Hepola ja Vaaraniemi (2007, s. 20) käyttävät mukana kulkevista kuvajärjestelmistä nimeä toiminnanohjausnippu. Aikuiset käyttävät toiminnanohjausnippua puheensa rinnalla ja auttavat siten lasta ymmärtämään puhuttua viestiä. Toiminnanohjausnippu edistää heidän mukaansa kuvien käyttöä, koska ne kulkevat silloin helposti mukana esimerkiksi kaulanauhassa. Varhaiserityisopettajan (H5) mukaan kuvia ei saa kuitenkaan olla jojossa liikaa, koska silloin tarvittavaa kuvaa ei löydä nopeasti. Kuvien laittaminen jojoon ja mukana kuljettaminen edesauttavat kuvan nopeaa käyttämistä silloin, kun tilanne tu-

lee äkillisesti ja lapsen kanssa tulee kommunikoida siinä hetkessä. Viittomien etuna varhaiserityisopettajat nostavat nimenomaan esiin sen, että kun kasvattajat osaavat käyttää viittomia, ne ovat aina mukana.

Varhaiserityisopettajien käsityksen mukaan erilaiset kuvien tekemiseen tarkoitetut ohjelmat tulisi olla kasvattajien saatavilla, jolloin kuvien käyttöönotto helpottuu. Silloin kun kuvaohjelmat ovat kasvattajien käytössä, madaltuu kynnyksensä tehdä ja käyttää kuvia arjessa. Haastateltavien mukaan yleensä maksulliset kuvien tekemiseen tarkoitetut ohjelmat ovat ainoastaan varhaiserityisopettajien käytössä, jolloin varhaiserityisopettajat tekevät kasvattajille kuvat heidän pyynnöstään. Kuvien käyttöä kuitenkin edistää se, että kasvattajat ovat helposti ryhmien kasvattajien saatavilla eikä varhaiserityisopettajan ryhmässä käyntiä tarvitse odotella.

Osassa päiväkodeissa on Kerro Kuvien -ohjelma kasvattajien saatavilla, jolloin kasvattajien on helppo tehdä kuvia ryhmän tarpeisiin. Kuvien ei tarvitse olla kuitenkaan tulostettuja valmiista kuvaohjelmista, kuten Kerro kuvien -ohjelmasta tai Pappunetistä, vaan kuvia voi myös itse piirtää tai hyödyntää esimerkiksi valokuvia tai lehtien kuvia. Varhaiserityisopettaja (H3) käsityksen mukaan päiväkodin johtajilla on tärkeä rooli kuvien käytön mahdollistamisessa hankkimalla päiväkotiin hyvät ohjelmat niiden tekoon, myös ryhmän tietokoneille.

*”Meidän päiväkodin johtajat tilas kaikkiin päiväkoteihin Kerro kuvien ohjelmat. Et meil on jotenki päiväkodin johtajat hyvin niinkö sillai yhteistyössä kyllä, että ne kyllä haluaa. Sillain heillä on ryhmissä sitä tukkee myös. Et mullakihan se on koneella, mä tiiän, että osa veoista hyvinkin paljon jakkaa niitä kuvia päiväkotteihin, mutta meillä ku on päiväkodissakin se ohjelma, he pystyy täällä itse ottamaan.” (H3)*

Kuvien käyttöä edistää myös varhaiserityisopettajan (H5) mukaan kuvien lajittelu ja systemaattinen järjestely, jotta kasvattajien on helppo löytää sopivat kuvat kuhunkin tilanteeseen. Laatikoissa sekaisin olevat kuvat eivät varhaiserityisopettajan mukaan edistä niiden käyttöä, kun tarvittavia kuvia ei löydy nopeasti eikä niitä ole siten mielekästä käyttää.

### 6.3.2 Varhaiserityisopettajat kouluttajina

Varhaiserityisopettajien mukaan AAC-menetelmien käyttöä edistää varhaiserityisopettajan antama opetus kuvien ja tukiviittomien käyttöön. Konsultaatio ja pe-

dagogisen työn ja toiminnan ohjaus ovat erityisesti kiertävien varhaiserityisopettajien keskeisiä tehtäviä. Kiertävillä varhaiserityisopettajilla on tutkimukseemme osallistuvien varhaiserityisopettajien tavoin useita päiväkoteja vastuu alueinaan, ja he toimivat varhaiserityisopettajina useissa lapsiryhmissä. Lapsiryhmien kasvattajat pyytävät varhaiserityisopettajilta neuvoja ja ohjeita tietyn lapsen tukemiseksi. Varhaiserityisopettajat ohjaavat lapsiryhmän kasvattajia tekemään itse havaintoja ja oivaltamaan, miten lasta voitaisiin tukea ja millaisia keinoja tukemisessa voitaisiin käyttää hyväksi. Samalla kasvattajia ohjataan hakemaan itse tietoa. (Pihlaja, 2009, s. 43-44.)

*”--mää kysyn niiltä, niinkun tavallaan siellä ryhmässä, että niinku, et mikä teijän tavaroista on se, mikä tämän lapsen kieltä kehittää. Sitten niin tuota, kysyn, että onko ne ajatellee, että voisko olla jotain muutaki. Sitten vähän sen mukaan, että henkilökunta itte hoksais, niinku sen, mitä se tarvihtee. Täällä on hirveen paljon tietoa, nuilla ihmisillä.” (H1)*

Varhaiserityisopettajien mukaan kasvattajat tarvitsevat mallia kuvien käyttöön. Ihanteellista olisi, että varhaiserityisopettajilla olisi aikaa olla ryhmässä ja opettaa kasvattajia kädestä pitäen käyttämään kuvia. Varhaiserityisopettajan (H2) mukaan heidän tulisi pitää esimerkiksi tuokioita lapsille, jossa he samalla näyttävät kasvattajille, miten kuvia voidaan käyttää tuokioilla lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Kasvattajien on myös helpompi sisäistää kuvien käytön tarkoitus, kun varhaiserityisopettaja näyttää ja perustelee, miten ja miksi kuvia käytetään. Varhaiserityisopettajan (H2) mukaan, kasvattajat tarvitsevat ohjausta kuvien käyttöön, jos he eivät ole koskaan ennen käyttäneet kuvia.

*”No kyllä mun mielestä pitäisi niinkö varhaiserityisopettajan, jos menee semmoseen ryhmään, missä ei oo oikeesti ollenkaan kuvia käytössä, niin kyllä sen pitäisi siellä mallittaa sitä, miten niitä käytetään. Että on se aika hankalaa alkaa käyttämään, jos ei yhtään tiedä miten niitä käytetään. Sen pitäisi ihan esimerkin omaisesti pitää tuokiota ja näyttää niitä kuvia, miten sä pidät aamupiiriä niitten kuvien kanssa ja miten sä otat siihen toimintaan kulloiseenkin tilanteeseen ne kuvat, niin se pitäisi olla niinkö siellä näyttämässä mallia.” (H2)*

Kaikki varhaiserityisopettajat pitivät mallin näyttämistä omalla esimerkillään erittäin tärkeänä AAC-menetelmien käyttöä edistävänä tekijänä. Samalla he pyrkivät osoittamaan kasvattajille, että kuvien käyttö ei vaadi mitään erikoisjärjestelyitä, vaan kuvia käytetään osana työtä. Kasvattajat tarvitsevat myös varhaiserityisopettajien perustelua siitä, mihin tarkoitukseen kuvia käytetään. Varhaiserityisopettajan

mukaan kasvattajat saattavat kyseenalaistaa kuvien käytön merkityksen, jos lapsi osaa jo puhua. Varhaiserityisopettajan tulee silloin perustella kuvien käytön merkitystä esimerkiksi tilanteissa, jolloin lapsella on haasteita toiminnanohjauksessa tai lyhyt kestoisessa muistissa, jolloin lapsi ei muistakaan ääneen sanottua ohjetta.

Varhaiserityisopettajat edistävät AAC-menetelmien käyttöä opettamalla avustajille kuvien ja viittomien käyttöä konkreettisesti itse mallintamalla. Opettaminen tapahtuu esimerkiksi pitämällä avustajille palaveria käyttämällä samalla kuvia tai tukiviittomia puheen tukena. Tällä tavoin varhaiserityisopettaja (H1) ohjaa myös avustajia käyttämään kuvia ja tukiviittomia ja samalla avustajat saavat tietoa AAC-menetelmien käytöstä käytännönläheisesti ja ennakkoon, ennen kuin heillä välttämättä edes vielä on ryhmässä lapsia, jotka tarvitsevat AAC-menetelmiä.

*”Mä siinä ja myös tossa avustajien palaverissa mä käytän sitä kuvaohjausta. Silleen annan sen mallin, et miten tehdään, miten viiään palaveri kuvaohjauksella läpi. --käytetään niinku tukiviittomat tavallaan siinä palaverissa-- Että se toimii meille vähän semmosena niinku harjoitusympäristönä ja sitten he, heillä on niinku sitä pohjalla olevaa tietoa jo, kun heille tulee seuraava lapsi, joka ehkä saattaa tarvita jotaki tämmösiä nii keinoja.” (H1)*

Varhaiserityisopettajan (H5) käsityksen mukaan varhaiserityisopettajien tehtäviin kuuluu päiväkotiryhmien pedagogiikan ohjaaminen esimerkiksi auttamalla miettimään tiimipalavereissa, miten kuvien käyttö otetaan osaksi toimintaa. Monesti vanhat käytännöt ovat juurtuneet vahvasti osaksi päiväkotihenkilöstön pedagogiikkaa ja niistä voi olla vaikea kasvattajien luopua. Varhaiserityisopettajien tehtävänä on ohjata asiantuntijana pedagogiikkaa lasta tukevaksi. Varhaiserityisopettaja (H1) kertoi, että varhaiserityisopettajien tehtävänä AAC-menetelmien käytön edistämiseksi on myös muokata ryhmien oppimisympäristöä yhdessä ryhmän kasvattajien kanssa.

*”Että joissakin oon niitä, missä on nämä, niin tuota, päiväjärjestyskuvat niin, niitä niinku seiniä ollaan putsattu ja vähän laitettu niinku paremmin niitä näkösalille niitä kuvia.” (H1)*

Varhaiserityisopettajat toimivat myös kouluttajina. Varhaiserityisopettaja (H3) käsityksen mukaan, se että kasvattajat pääsevät näkemään kuvien käyttöä käytännössä esimerkiksi varhaiserityisopettajan pitämässä Kili-kerhossa auttaa ryhmän kasvattajia käyttämään kuvia myös itse osana ohjattujen tuokioiden toimintaa. Kili-kerhoon kuuluu kielellisiä ja liikunnallisia tehtäviä ja siinä keskeisessä osassa on

kuvat toiminnan tukena. Kilikerho on ryhmäkuntoutusmenetelmä eriasteisista kielen kehityksen haasteita omaavien lasten tukemiseen päiväkodissa. (Isokoski, Lindholm, Vepsäläinen & Lindholm, 2004.) Varhaiserityisopettajat järjestävät koulutuksia myös esimerkiksi Kerro Kuvin -ohjelman käyttöön ja Kilikerhon pitämiseen.

*”Mut kyllä siihen tarvii, sitä ohjausta, jos ei ole käyttäny kuvia koskaan. Sillo tarvii nähä se, jos sää selität, nii se ei välttämättä aukia, mutta jos sää näytät, et miten sitä käytetään. Jos vaikka Kiliäki luet siitä kirjasta, et mite se tehhää. Jos sää sillä lähet viemään sitä asiaa eteenpäin nii, se voi olla paljon pidemmässä kuudessa, että sää hoksaat, et miten näitä kuvia siinä Kilissä sitten käytetään ku että sää näät että joku käyttää.” (H3)*

*”--Mää käyn välillä ryhmissä pitämässä sitä (kilikerhoa) ja sitte siinä on aina joku mukana ja näkkee, miten se toimii ja sillä tavalla.” (H3)*

He myös voivat opettaa kasvattajille tukiviittomien käyttöä päiväkodin arjessa. Varhaiserityisopettajat esittelevät kasvattajille erilaisia mahdollisuuksia käyttää AAC-menetelmiä. Varhaiserityisopettajan (H5) mukaan hän saattaa joutua jopa vaatimaan kasvattajia ottamaan kuvat tai tukiviittomat käyttöön lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemiseksi. Varhaiserityisopettajan (H4) mukaan hän ei kuitenkaan voi pakottaa kasvattajia käyttämään kuvia, vaan kasvattajien täytyy itse huomata kuvien hyödyt lapsen kielen ja kommunikaation tukemisessa. Myös varhaiserityisopettaja (H2) kokee tärkeänä kasvattajien oman oivaltamisen AAC-menetelmien tarpeellisuudesta. Kasvattajien kokemus AAC-menetelmien toimivuudesta lisää niiden käyttöä.

*”Niin, sitten pittää vain yrittää, siis että, siis hankalaahan se on tietenkin, jos ei oo koskaan niitä käyttänyt on niinku tajuta niitten. Se pitää vaan siten yrittää saada ne työntekijät se niinkö itte sitte hoksaamaan se että kuinka tarpeellisia ja hyödyllisiä ne oikeesti sitten käytössä on.” (H2)*

Kasvattajien ammatillista kehittymistä tukee tiedon lisääminen koulutusten kautta sekä käytännön kokemusten ja teorian reflektointi vuorovaikutuksessa työyhteisön kesken. Tärkeää on muun muassa varhaiserityisopettajien tekemä konsultointi ja tiedon jakaminen toisten kasvattajien kanssa esimerkiksi työpajatyypisissä toiminnoissa. Työpajatoiminnassa tavoitteena on jakaa kasvattajien ja varhaiserityisopettajan käyttämiä toimintatapoja. (Korkalainen, 2009, s. 205, 207-208.) Tällaista työpajatoimintaa kutsutaan päiväkodeissa usein pedagogisiksi kahviloiksi tai pedapysäkeiksi, joissa kasvattajat pohtivat pedagogisia käytänteitään ja jakavat



toisilleen käytännössä hyväiksi havaittuja toimintatapoja. Varhaiserityisopettajan (H1) käsityksen mukaan AAC-menetelmien käyttöön ottoa edistää se, että kasvat-  
tajat esittelevät toisilleen esimerkiksi pedagogissa kahviloissa omia tapojaan käyt-  
tää AAC-menetelmiä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Var-  
haiserityisopettajan (H3) kokemuksen mukaan kasvattajien on helpompi ottaa vas-  
taan uudet toimintatavat toisiltaan kuin varhaiserityisopettajalta.

*”--meillä on just nyt tulossa ens viikolla itseasiassa semmonen pedagogi-  
nen kahvila tai joku tän tyyppinen, kuvien käytöstä. Eliikkä me kootaan nyt  
sitte, joka ryhmästä tulee joku tonne meidän kahvihuoneeseen ja tuo hei-  
dän hyviä käytänteitä, että millä tavalla he käyttää kuvia ryhmässä. Mää  
vähän kartotan, että jokkainen tuo vähän erilaista asiaa. Ja sitten me niin-  
kö, he yhdessä... Tai siis he esittelevät, mitä he. Et joku vaikka esittellee  
sen leikkitaulun, tai et joku esittelee jonku toisen systeemin tai joku esittel-  
lee heidän lapsen kuvapäiväkirjaa. Et sillan, niinkö koko päiväkodin henki-  
lökunta, tai siis ketä nyt pääsee siihen nii, saa kuulla, että mitä hyvää me  
ollaan tehty ja millä tavalla me ollaan näitä kuvia käytetty, miten meidän  
ryhmässä, ja miten tän lapsen kans, saa sieltä niitä vinkkejä. Ja sitten mä  
tuon tietenkä sinne jotaki myös ehkä lissää. Koska mä oon jotenki aatellu  
sen, et ku ne ihmiset itte tekkee, tekevät sitä työtä, ovat tehneet tosi hieno-  
ja asioita, ja ko he itte pääsee esittellee, se on parempi kuin, että mä siel-  
lä puhuisin ja toisin niitä vaan esimerkkejä, et sillain jaetaan sitä.” (H3)*

Pedagogiset kahvilat antavat lapsiryhmien kasvattajille mahdollisuuden tutustua  
toisten ryhmien AAC-menetelmien käyttöön. Isoissa päiväkodeissa ei aina tiedetä,  
millaisia hyviä käytänteitä toisissa ryhmissä on käytössä. Työyhteisössä tapahtuva  
keskustelu, mielipiteiden ja kokemusten vaihto tuovat esiin ja selventävät työnteki-  
jöillä olevaa hiljaista tietoa. (Karvinen-Niirikoski, Rantalaiho & Salonen, 2007, s.  
60-61.) Hiljainen tieto tarkoittaa kasvattajassa olevaa tietoa ja taitoa, jota on vai-  
kea sanallisesti avata toiselle henkilölle. Se perustuu kasvattajan osaamiseen,  
kokemuksiin ja asiantuntijuuteen. (Korkalainen, 2009, s. 29.)

*”Meillä on ryhmissä vanhoja työntekijöitä, siis kokeneita, jotka on tottuneet  
käyttämään kuvia, jollakin tavalla. Sitten, nyt me esimerkiksi leikkitauluja  
tehtiinkin täälläki päiväkodissa pariin ryhmään. Se oli musta kauheen  
helppo, ku siellä oli yks työntekijä, joka oli käyttäny leikkitaulua. He alko  
käyttää siinä ryhmässä, toisen ryhmän työntekijät huomas, että tuo toimii.  
Mää vinkkasin, että käykää kattoo sieltä ja vähän ohjasin, että millä tavalla  
sitä voi tehdä. Hekin otti sen helpommin ehkä sitte ite käyttöön, ku näkkee  
toisessa ryhmässä kuinka toimii.” (H3)*

Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja hyödyntäminen edellyttävät työntekijöiltä tietoista  
pohdintaa omista toimintatavoista ja työyhteisöltä pohtivaa keskustelua. (Karvinen-

Niinikoski, Rantalaiho & Salonen, 2007, s. 60-61.) Jakamalla hiljaista tietoa mahdollisesta ajattelun ja konkreettisten käytäntöjen kehittäminen yhteisöllisessä oppimisessa, joka mahdollistaa uusien toimintamallien ja työkulttuurien oppimiseksi. (Korkalainen, 2009, s. 208.)

### 6.3.3 Kasvattajien asenne

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kasvattajien asenne AAC-menetelmien käytöstä vaikuttaa AAC-menetelmien käyttöön. Varhaiserityisopettajan (H2 ja H5) mukaan kasvattajat saattavat joskus kokea, että AAC-menetelmät ovat turhia ja ne tuovat ylimääräistä työtä. Varhaiserityisopettajien mukaan heidän tehtävänsä on muun muassa pyrkiä muuttamaan kasvattajien asenne myönteisemmäksi kuvien käytön osalta. Perustelemalla AAC-menetelmien käytön merkitystä, varhaiserityisopettajat tukevat AAC-menetelmien käyttöä. Hepolan ja Vaaraniemen (2007, s. 8) mukaan visuaalisten menetelmien käyttöönotto vaatii kasvattajalta omien ajattelu- ja toimintatapojen tietoista arvioimista. Kuvien suunnitteluun ja valmistamiseen menee aikaa, mutta niiden käyttö helpottaa huomattavasti arjen työtä ja palkitsee usein vaivannäön. Kuvien hyöty ei ole ainoastaan lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tuessa, vaan ne auttavat myös kasvattajia toimimaan ja viestimään johdonmukaisemmin ja jäsentämään ohjaus- ja opetustilanteita helpottaen myös aikuisen tekemää työtä.

*”Vastaanotto on semmonen että osassa oli ihan että ”ei me tarvita kuvia, että kyllä ne ymmärtää muutenki” ja mä olin ihan pöyristynyt siitä, että miten se voi näin ajatella, että sekö riittää vaan että sanotaan asiat että--” (H2)*

*”Se on aina mun mielestä jotenkin henkilökunta ei koe niiden kuvien merkitystä niin isona mitä me (varhaiserityisopettajat) esimerkiksi koetaan.” (H4)*

Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kasvattajat eivät aina ymmärrä kuvien käytön merkitystä. Kasvattajat saattavat ajatella, että kun lapsi puhuu, hän ymmärtää sanalliset ohjeet myös, eikä kuvien käytölle nähdä perustetta. Ohjeiden mukaan toimimisen vaikeuteen voi kuitenkin olla joku muu syy, johon kuvat auttavat. Lapsella voi olla haasteita toiminnanohjauksessa tai lyhytkestoisessa muistissa, jolloin kuvat auttavat muistamaan ja toimimaan sanallisten ohjeen mukaan ja näin

tukevat ohjeen ymmärtämistä. Kuvien merkityksen ja käyttötarkoituksen ymmärtäminen, auttavat kasvattajia kuvien käyttöönnotossa.

*”Ja toki niinku sitte se, keskustelu aina siitä että minkä vuoksi niitä kuvia käytetään, monesti se että. Kyllä voi kuulla, että kyllähän se puhuu jo. Mutta se lapsi ei ymmärräkään tai muista, jos on toiminnanohjauksessa vaikka tai lyhytkestosessa kuulomuistissa vaikeutta, että hän ei muistakkaa niitä ohjeita.” (H3)*

Varhaiserityisopettajien mukaan, AAC-menetelmien käyttöä edistää, että kasvattajat kokevat, kuvien olevan osa heidän työtään eikä ylimääräinen työtehtävä, silloin kasvattajien on helpompi ottaa kuvien käyttö rutiiniksi jokaiseen työpäivään. Varhaiserityisopettaja (H5) kertoi, että työskennellessään aikoinaan lapsiryhmässä, he olivat sopineet työvuorojen mukaiset tehtävät kuvien käytöstä. Esimerkiksi aamuvuorolainen laittoi joka aamu päiväjärjestyskuvat esille. Kun AAC-menetelmien käyttö oli määrätty työtehtäviin, niitä myös käytettiin. Varhaiserityisopettaja oli näyttänyt mallia kuvien käytöstä ja sisään ajanut ryhmän kasvattajia omalla mallilla kuvien rutiininomaiseen käyttöön.

*”--meillä oli ainaki kahessa paikassa, se yhteinen aamupiiri kalenteri ja sitten oli eteisessä vielä kuvat, että mitä tänään tapahtuu. Ja siitä vaan tuli niinkö rutiinia, eikä se ollu ollenkaa semmonen, että se oli jotenki ylimääräinen vaan, että se oli mun työtä.” (H5)*

Varhaiserityisopettajan (H1) mukaan kasvattajat käyttävät kuitenkin mielellään kuvia, eivätkä koe niiden käyttöä vaikeaksi. Haastateltavan mukaan haasteena on enemmänkin se, että kasvattajat kuitenkin luopuvat kuvista liian nopeasti, eivätkä ymmärrä kuvien ennaltaehkäisevää merkitystä. Toinen varhaiserityisopettaja (H5) nosti esiin lapsiryhmän kasvattajien kärsivällisyyden puuttumisen AAC-menetelmien käytön haasteena. AAC-menetelmät eivät välttämättä toimi heti. Kasvattajilta vaaditaankin kärsivällisyyttä kokeilla AAC-menetelmiä jopa kuukausia ennen kuin ne alkavat toimia. AAC-menetelmien käyttöä edistää tietoisuus siitä, että jotta esimerkiksi kuva voi toimia, se vaatii aikaa, jolloin niistä ei heti luovuta, kun tulokset eivät välttämättä ole heti nähtävissä.

*”Mielellään käyttävät minun mielestä niitä. Eivätkä koe sitä niinku kauhean vaikeaksi. Mutta niin tuota, liian äkkiä jätetään kuvat pois. Ja sitte ei ymmärretä sen, semmosta ennaltaehkäisevää merkitystä, mikä niillä kuvilla on. Nii tuota semmosille lapsille, jotka ovat jo oppineet, että okei tämä ohje tarkoitti tuota, nyt tehään tätä ja nyt ollaan menossa nukkumaan tai*

*tämmösiä juttuja. Nii sitte ku se lapsi alkaa toimia nii jätetäänki pois ja sitte ihmetellään että no mikäs sille tuli. Nämä hommat suju pari viikkoa sitten ihan hyvin, ja nyt ei enään.” (H1)*

*”Mutta niissäki sitten se minkä mää on huomannu, että ei taho kärsivällisyys riitä, että me ollaan kaks päivää kokeiltu tätä ja tää ei toimi. Sehän on pitkä, saattaa olla, se on viikkoja jopa kuukausia ennenku toimii.” (H5)*

Varhaiserityisopettaja (H5) kuitenkin myöntää, että kuvien käytön oppiminen on hidas prosessi ja häneltäkin meni aikoinaan kauan aikaa hyväksyä kuvat osaksi omaa työtään. Varhaiserityisopettajan (H3) käsityksen mukaan kasvattajat tarvitsevatkin varhaiserityisopettajan tukea kuvien käytön opetteluun ja kannustusta sekä positiivista palautetta työstään, jotta he saavat AAC-menetelmät toimimaan osaksi arkea.

*”-- et hirvittävän tärkeä rooli, että kyllä me veot ollaan varmasti tärkeitä tukijoita. Jotenki mää itte ajattelen, että mää haluan, pyrin siihen, että mulla on semmonen kannustava ja positiivinen rooli. Että mää en mee sinne kytäämään kettään, vaan mää kannustan ja kehun ja sen positiivisen osuuden kautta, saan sitte ihmisiä toimimaan.” (H3)*

*”Mutta viittomat on tosi vaikeita, niinkun ihmisten ottaa käyttöön, että se kestää aika kauan aikaa. Siinä on ihan sama ku kielenkehityksessä yleensä, että se passiivinen kieli kehittyy ensin ja sitten tulee vasta se aktiivinen kieli. Eliikkä ne käjet ruppee liikkumaan.” (H1)*

#### 6.3.4 Yhteistyö

Varhaiserityisopettajan (H5) mukaan AAC-menetelmien käyttöä edistää yhteistyö vanhempien kanssa. Kasvattajien ja varhaiserityisopettajan on tärkeää kannustaa ja ohjata myös vanhempia käyttämään kuvia ja tukiviittomia kotona sekä sopia yhteiset toimintatavat AAC-menetelmien käytöstä niin kotona kuin päiväkodissakin. Korkialan (2009, s. 67) mukaan perheiden kanssa tehtävä yhteistyö korostuu keskeisenä ja tärkeänä työmuotona erityisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Yhteistyö perheiden kanssa vaatii kasvattajilta asiantuntemusta ja osaamista, jotta yhteistyö olisi toimivaa ja se tukisi lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiserityisopettaja (H5) pohti ryhmien kasvattajien ja omaa rooliansa vanhempien tukemisessa AAC-menetelmien käytössä.

*”--tavallaan velvottaa vanhempiä ehkä vähän voimallisemmin että. En mä tiää, ollaanko me vähän liian semmosia, että ”jos nyt viititte, niin voisitte kokkeilla” vaan siis niinkö vähän suurempaa sanoa, että ”hei ottakaa ko-*

*tonaki, tehkää kotonaki näin”, että tuota ”se on teidän lasten etu ja tällä me yhdessä autetaan” ja vielä enempi korostaa sitä. Emmä tiiä, että annetaanko me liikaa, niinkö monessa muussaki asiassa, niitä vaihtoehtoja, että no ”haluaisitteko te”. No ”ehkä se tuntuu työläältä ja näin, no ei me haluta”. ”Okei, no mepä täällä sitten”. Vaan nimenomaan, että nyt ollaan sovittu tänne tämmönen, niin tehkää kotonakin näin.” (H5)*

AAC-menetelmien käyttöä edistää eri lapsiryhmien kasvattajien välinen yhteistyö. Tiedonsiirto ryhmien välillä on tärkeää, jotta lapsen saama tuki siirtyy lapsen mukana lapsen vaihtaessa ryhmästä toiseen. Varhaiserityisopettaja (H1) nosti esille esimerkin ennakoivien toimenpiteiden tärkeydestä kuulovammaisen lapsen siirtyessä ryhmästä toiseen. Hänen mukaan on tärkeää, että tietoa siirretään hyvissä ajoin, jotta lapsen uudet kasvattajat ehtivät saada ajoissa tarvitsemaansa lisäkoulutusta AAC-menetelmistä.

*”Mutta tämmösellä pitemmällä, että meillä on niinkö tämmönen kuulutyttö, elikkä tämmönen, istute niin tuota, sisäkorvaistute justinsa, molemmin puolin vielä ja niin tuota, hän on tuolla nii. Henkilökunta on käyny eka kerran niin tuota viime vuonna koulutuksessa ja nyt on tulossa niinkö tavallaan toinen koulutus sille ryhmälle mutta. Hänhän on, että hän on niinku pieni, hän on vasta parivuotias ja hän on kaks vuotta tossa ja sitte hän siirtyy seuraavan ryhmään ja sitten pitää ajatella niinku, sen seuraavan ryhmän jo. Että heidän pitäs saada tavallaan infoo siitä et, että mitä tarkoittaa että siinä on tämmönen huono kuulonen, niin tuota ryhymässä mukana.” (H1)*

Aiemmin erityistä tukea tarvitsevat lapset keskitettiin erityisryhmiin tiettyihin päiväkoteihin. Varhaiserityisopettajien (H4 ja H5) mukaan tämä edisti AAC-menetelmien käyttöä ja tuki muun muassa lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Myös varhaiserityisopettajat olivat silloin enemmän läsnä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Nykyään, lasten ollessa inklusion myötä lähipäiväkodeissaan, vertaistukea ei välttämättä lapsella ole päiväkotiryhmässään. Yksi haastateltava toi esille, että kuulovammaisten ryhmässä aikoinaan kaikki lapset käyttivät viittomia spontaanisti toisilleen ja siten lapset olivat vuorovaikutuksessaan toisten kanssa.

*”Niin mää mietin sitä, että silloin kun mää alotin, niinku mää sannoin aikasemmin että meillä oli tosiaan tavallaan kaikki alueen erityislapset oli keskitetty, meillä oli integroitu ryhmä pienemmille ja sitten oli yks tavisryhmä ja sitten oli tuettu esiopetus. Ja kaikki alueen erityislapset tuli meille ja meillä oli siinä veon toimisto oli meidän talossa ja se oli paljon mukana tietenki. Ja kun ne lapset oli siinä niin se oli tosi tiivistä se yhteistyö. Ja jaettiin niitä kuvia ja materiaaleja ja se oli se erityispäivähoito keskittynyt sinne.” (H5)*

*”--en tiiä sitten kato jos ois useampi, vaikka joka käyttää niitä viittomia. Niinku on ennen ollu kuulovammaisten lasten ryhmät ja nämä niin siellähän ne spontaanisti käytti niitä kaikille ja kaikille. Mut ne on kun nämä lapset on yksistään siellä.” (H4)*

Varhaiserityisopettajan (H5) mukaan yhteistyö erityiskoulun kanssa edistää AAC-menetelmien käyttöä, kun ideoita, koulutuksia ja materiaaleja saa niihin perehtyneiltä kouluilta. Varhaiserityisopettajien mukaan yhteistyö puheterapeuttien kanssa edistää AAC-menetelmien käyttöä. Puheterapeutit ohjaavat AAC-menetelmien valinnassa ja jakavat tietoa vanhemmille, varhaiserityisopettajille ja kasvattajille. Puheterapeuttien tehtävänä on varhaiserityisopettajan (H4) mukaan valita lapselle paras AAC-menetelmä kielen ja kommunikaation kehityksen tukemiseen.

*”Tutkiva taho ja terapeutithan ne määrittelee sen, että ei veo voi mennä sanomaan että mitä otetaan käyttöön. Mut veo konsultoi niitten käyttöön-otossa tarvittaessa yhdessä puheterapeutin kanssa että siinäki mietitään mikä on kummankin rooli että jos sillä on vaikka tiivis puheterapia niin sitten se puheterapeutti pystyy niitten kuvien käyttöä lisäämään siellä, tukemaan vaikka koritehtäviä tai muuta. Sitten veon rooli pienenee siinä.--” (H4)*

Varhaiserityisopettajien mukaan AAC-menetelmien käyttöä lisää kasvattajien pääsy koulutuksiin. Varhaiserityisopettajan (H1) mukaan kaupungin tulisi kouluttaa enemmän kasvattajia AAC-menetelmien käytössä. Hän myös nosti esiin, että tuki-viittomakoulutusta on tällä hetkellä saatavilla, mutta esimerkiksi kuvien käytön opetusta ei lapsiryhmän kasvattajille ole saatavilla.

*”Kyllähän tällä kaupungilla on, esimerkiksi viittomien opetus. Kuvankäytöstä ei oo semmosta, niin toota, niinkun kursseja ollui tai tämmöstä koulutusta ollu. Tai en oo ainakaan huomannu, että sitä olis. Että se niinku jotenki oletetaan, että se jo osataan. Mutta niitähän on mahdollista järjestää niitä koulutuksia. Mut se koulutus on ikävä kyllä aika hias, että ku se lapsi on siellä ryhmässä, nii sitte ruetaan, nii tuota, miettimään, että millon olis mahdollista lähtä kurssille, joka on jossaki tai koulutukseen joka on jossaki.” (H1)*

## 7 Johtopäätökset

Tarkastelemme tässä luvussa tutkimuksemme päätuloksia ja peilaamme niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja teoretietoon kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa. Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata varhaiserityisopettajien käsityksiä siitä, minkälaisilla menetelmillä, missä tilanteissa ja kenen tehtävänä on tunnistaa lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita päiväkodissa. Tuloksistamme ilmenee varhaiserityisopettajien tapa käsittää päiväkodin mahdollisuudet tunnistaa lapsen kielen kehityksen haasteita ja tukea niitä AAC-menetelmien avulla. Kuvaamme tutkimustuloksestamme varhaiserityisopettajien käsityksiä niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat positiivisesti AAC-menetelmien käyttämiseen päiväkodissa. Haastatteluaineistomme on kerätty teemahaastattelulla, jotka olemme litteroineet tutkimusaineistoksemme. Litteroiduista haastatteluista analysoimme fenomenografisen analyysin avulla varhaiserityisopettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustuloksemme ovat viiden varhaiserityisopettajan erilaisten näkemysten esiin tuomista, eikä niitä voida pitää fenomenografisen tutkimusperinteen mukaan yleistettävänä absoluuttisina totuuksina tutkittavista aiheista (ks. Niikko, 2003, s. 39).

### 7.1 Kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistaminen

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli tarkastella varhaiserityisopettajien käsityksiä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta. Tavot tunnistaa lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita vaihtelivat haastateltavien varhaiserityisopettajien mukaan. Toiset varhaiserityisopettajat käyttivät eri kielenkehitykseen tarkoitettuja arviointimenetelmiä lapsihavainnoinnin tukena ja toiset varhaiserityisopettajat luottivat enemmän omaan kokemukseensa kielen kehityksen tyypillisistä vaiheista, jolloin he eivät käyttäneet juurikaan erillisiä arviointimenetelmiä hyödyksi lapsen kielen kehityksen tunnistamisessa. Johtopäätöksenä voimme todeta, että kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa ei ole yhtenäisiä toimintatapoja. Vaihtelua esiintyi myös varhaiserityisopettajien käsityksissä, siitä kenen vastuulla on kartoittaa lasten kielen ja kommunikaation kehitystä arviointimenetelmillä. Toiset varhaiserityisopettajat näkivät roolinsa enemmänkin

testaajana, toisten varhaiserityisopettajien nähdessä sen puheterapeuttien tehtävänä.

Päätuloksena kielen kehityksen haasteiden tunnistamisessa voimme todeta, että kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita tunnistetaan jokaisessa päiväkodissa havainnoimalla lasta kokonaisvaltaisesti päiväkodin arjessa yhteistyössä vanhempien kanssa. Tutkimustulostemme mukaan kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisen ensimmäinen vaihe on lapsiryhmän kasvattajien arjen havainnot lapsen kielellisistä taidoista, kaverisuhteista, leikkitaidoista sekä kaikesta lapsen toiminnasta päiväkodin arjessa. Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan havainnoinnin pohjana verrataan lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä toisten samanikäisten lasten taitoihin. Varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kasvattajien ammattitaito ja teoreettinen tietämys lapsen kielen ja kommunikaation kehityksestä on avainasemassa haasteiden tunnistamisessa. Myös Riitesuon (2001, s. 85) mukaan nimenomaan lapsen kehityksen kokonaisvaltaisella havainnoinnilla saadaan arvokasta tietoa lapsen kehityksestä ja sen mahdollisista haasteista.

Voimme todeta, että vaikka päiväkodeissa työskentelee varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja heillä on paljon ammattitaitoa lapsen kielen kehityksestä, vanhempien esittämiä havainnoita lapsestaan ei tule vähätellä mietittäessä mahdollista jatko-tutkimuksiin ohjautumista kielen ja kommunikaation kehityksessä ilmenemistä haasteista. Varhaiserityisopettajat pitivät tärkeinä vanhempien näkemyksiä lapsen kielenkehityksen haasteiden tunnistamisessa. Riitesuon (2007, s. 85) tutkimuksen mukaan vanhempien havainnot lapsen kielen ja kommunikaation kehityksestä ovat merkittävässä roolissa tunnistettaessa kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita. Vanhemmillä on kattava kuva lapsensa arkipäivän elämästä ja kielen kehityksen vaiheista tämän luonnollisessa ympäristössä. Luonnollisella ympäristöllä tarkoitamme lapsen lähiympäristöä eli kotia ja päiväkotia. Myös Lyytisen (2011) tutkimusprojektissa kävi ilmi, että vanhempien havainnoilla saatiin yhdenmukaista tietoa lapsen kehityksestä kuin esimerkiksi arviointimenetelmilläänkin.

Lapsen kielellisiä erityisvaikeuksia koskevan tutkimuksen (Asikainen, 2005) mukaan, vaikka lapsilla on selvästi arjessa havaittavissa kielellisiä vaikeuksia, erillisissä kielitesteissä he eivät välttämättä systemaattisesti suoriudu ikätasoaan huo-



nommin. Asikaisen tutkimustulos vahvistaa tutkimustuloksissamme esiin tulleita varhaiserityisopettajien käsityksiä siitä, että lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen varhaisessa arvioinnissa tulisi keskittyä erilaisten kieltä kartoittavien arviointimenetelmien lisäksi havainnoimaan lapsen kieltä ja vuorovaikutusta lapsen luonnollisessa ympäristössä. Tärkeää on havainnoida lapsen vuorovaikutussuhteita aikuisten ja toisten lasten kanssa. Lapsen havainnoinnin tulisi perustua lapsen ikään ja kehitystasoon, koska kielellisessä erityysvaikeudessa ongelmien luonne muuttuu lapsen kasvaessa (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen, 2014, s. 73).

Lyytisen (2011) tutkimusartikkelin mukaan puheen ymmärtäminen on puheen tuottamisen lisäksi tärkeä lapsen myöhemmän kehityksen ennustaja. Jos lapsella on puheen niukan tuoton lisäksi ymmärtämisvaikeuksia kahden vuoden iässä, on hyvä ohjata lapsi jatkotutkimuksiin. Johtopäätöksenä voimme todeta, että kasvattajien tulisi kiinnittää huomiota erityisesti lapsen ymmärtämisen taitoihin päiväkodissa, jotta lapset, joiden puhe ei ole vain hetkellisesti viivästynyt saataisiin tunnistettua ja heidät voitaisiin ohjata tarkempiin jatkotutkimuksiin mahdollisen diagnoosin varmentamiseksi ja oikeanlaisten tukitoimien aloittamiseksi.

Varhaiskasvatuksen etuna kielen kehityksen havainnoinnissa on, että siellä kasvattajat pystyvät tekemään jatkuvaa seurantaa ja kielen ja kommunikaation kehityksen arviointia. Päiväkodissa voidaan suhteuttaa lapsen kielen kehityksen etenemistä ikätovereihin, joten varhaiskasvatuksessa huomataan usein kielen kehityksen haasteet. Se, että kielen kehityksen haasteet huomataan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, auttaa lapsen pääsyä ajoissa tutkimuksiin, jotta kielen kehityksen tukeminen voidaan aloittaa mahdollisimman pian. Launonen (2007, s. 173) tuo tutkimusartikkelissaan esiin mielenkiintoisen näkökulman kielihäiriöisen lapsen tuen tarpeen tunnistamisen ja suunnittelun näkökulmasta, sillä esimerkiksi visualisoinnin lisätarve ei aina ole helposti havaittavissa. Leikki-ikäisen lapsen arki päiväkodissa on yleensä strukturoitua ja arki noudattaa hyvin samaa kaavaa, jolloin esimerkiksi kuvien käyttöön liittyvä tuen tarve ei välttämättä tule heti esiin.

Tutkimuksemme mukaan hyviä kielenkehityksen tunnistamisen menetelmiä päiväkodissa ovat havainnointi, dokumentointi, ikätasoon vertaaminen ja erilaiset kielen kehitystä mittaavat arviointimenetelmät. Ikätasoon vertaamisen vaatii kasvattajilta lapsen tyypillisen kielen kehityksen tuntemista. Tutkimustulostemme mukaan var-

hais erityisopettajilla on konsultoiva rooli lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tunnistamisesta päiväkodissa. Yleensä lapsiryhmien kasvattajilta nousee huoli lapsen kielen ja kommunikaation kehityksestä, jonka jälkeen varhais erityisopettaja pyydetään paikalle varmistamaan kasvattajien havaintoja. Varhais erityisopettajat havainnoivat lapsia ja kartoittavat tarvittaessa lasten kielen kehitystä arviointimenetelmillä, saadakseen tarkempaa tietoa lapsen kielen kehityksestä.

## **7.2 AAC-menetelmien käyttö kielen ja kommunikaation kehityksen tukena**

Toisena tutkimuskysymyksenämme oli tutkia varhais erityisopettajien käsityksiä AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Kielen ja kommunikaation kehitystä tuetaan päiväkodissa monin eri tavoin, joista AAC-menetelmät ovat vain yksi tukimuoto. Olemme tässä tutkimuksessa halunneet keskittyä ja syventyä AAC-menetelmien käyttöön lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Tutkimuksemme johtopäätöksenä voidaan todeta, että AAC-menetelmien käytötavat päiväkodissa lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena vaihtelevat. AAC-menetelmiä käytetään lähinnä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tukena. AAC-menetelmiä käytetään päiväkodeissa lähinnä puhetta tukevin menetelminä. Päällimmäisenä voidaan todeta, että AAC-menetelmät ovat monipuolisesti käytössä päiväkodeissa arjen sujumisen tukena esimerkiksi toiminnanohjauksen ja päivän struktuurin tukena, mutta niillä ei aina välttämättä tietoisesti tueta lasten kielen ja kommunikaation kehitystä.

Vehkakosken ja Rantalan (2012, s. 159) tutkimus tukee tutkimuksessamme saatuja tuloksia siitä, että kuvien avulla voidaan tukea ja monipuolistaa lapsen kerrontaa. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että AAC-menetelmiä tarvitsevan lapsen kanssa vuorovaikutussuhteessa olevat aikuiset käyttävät helposti lapsen kanssa keskustellessaan hyödyksi vaihtoehtokysymyksiä, mikä kannustaa lasta yksinäänsä kyllä/ei -vastauksiin, eikä kuvailevaan kerrontaan. Tutkimuksestamme ilmenee, että varhais erityisopettajien käsitysten mukaan erilaiset kuvat ja piirtäminen ovat tärkeässä asemassa lasten kerrontataitojen kehittämisessä. Edellä mainittuja menetelmiä käytetään lapsen kerronnan tukemisessa päiväkodissa esimerkiksi niin, että lapset voivat kertoa kuvan tai piirroksensa avulla päiväkotipäivästään vanhemmille tai viikonloppukuulumisistaan päiväkodin kasvattajille. Vehka-

kosken ja Rantalan (2012, s. 159, 175) mukaan kuvat toimivat kerronnassa sekä visuaalisena kannusteena ja muistin tukena. Ne auttavat lasta esimerkiksi tapahtumapaikan ja siihen liittyvien henkilöiden kuvaamisessa. Tutkimuksemme mukaan lapsen itse valitsema tai valokuvaama kuva motivoi lasta kertomaan kuvasta eri tavalla kuin kasvattajan valitsema kuva, koska kuva on merkityksellinen lapselle. Vehkakosken ja Rantalan (2012) mukaan lapsen kerrontataidot kehittyvät parhaiten juuri lapsen arjen luonnollisissa oppimistilanteissa ja opettajia tulisi kouluttaa lisää lapsen kerrontataitojen tukemisesta AAC-menetelmillä.

Vehkakosken ja Rantalan (2012) tutkimuksen mukaan AAC-menetelmiä käyttävät lapset kommunikoivat eniten omien vanhempiensa ja kasvattajien kanssa lasten keskinäisen kommunikoinnin jäädessä vähäiseksi. Tämä tuli ilmi myös meidän tutkimuksessamme, sillä AAC-menetelmistä kuvia käytettiin ainoastaan lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. AAC-menetelmillä ei tutkimuksemme mukaan juurikaan tuettu lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. AAC-menetelmistä ainoastaan tukiviittomat olivat käytössä myös lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, kun lapset olivat oppineet niitä kasvattajilta. Calculatorin (2009, s. 99) mukaan, jotta AAC-menetelmiä käyttävä lapsi voi toimia osana ryhmää, AAC-menetelmien käyttäminen tulee olla tuttua vertaisryhmän lapsille.

Kareisen, Rantalan ja Vehkakosken (2013, s. 56) mukaan AAC-menetelmien käyttöä pitää opettaa lapsille, jotta lasten keskinäinen vuorovaikutus AAC-menetelmien avulla mahdollistuu. AAC-menetelmien opetus tapahtuu arjen tilanteissa ja päiväkodin ohjattujen tuokioiden aikana kasvattajien näyttämän mallin avulla. AAC-menetelmien käytössä pitäisikin pyrkiä tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta opettamalla lapsia viestimään toisilleen kuvien ja viittomien avulla.

Kareinen, Rantala ja Vehkakoski (2013) löysivät tutkimuksessaan viisi toimintatapaa kasvattajien kuvien ja viittomien opettamisessa lapsille. Ensimmäinen toimintatapa oli nimeämiseen kannustaminen, jossa lapsia opetettiin kuvien avulla nimeämään käsitteitä, kuten viikonpäiviä. Erityislastentarhanopettaja viittoi vielä nimen käsitteelle, jolloin käytössä olivat nimeämisen opettelussa puheen tukena kuva ja viittoma. Myös meidän tutkimuksessa tuli ilmi, että varhaiserityisopettaja käytti nimeämisessä hyödyksi viittomia ja kuvia, esimerkiksi viikonpäivien tai kuukausien opettamisessa.

Toisena AAC-menetelmien käyttöä lisäävänä toimintatapana Kareisen, Rantalan ja Vehkakosken (2013) tutkimuksessa oli erityislastentarhanopettajan oman toiminnan sanallistaminen kuvan avulla. Hän otti toimintaa kuvaavan kuvan mukaan itse toimintaan ja kertoi lapsille kuvasta ja kiinnitti kuvaan näin lapsien huomion ja sain lapset kiinnostumaan kuvista. Myös esimerkiksi leikin ohjaamisessa erityislastentarhanopettaja käytti kuvaa tueksi ohjeiden sanoittamisessa. Kolmas tapa kuvien käytön opettamisessa lapsille oli käytössä mallittaminen. Esimerkiksi lorut ja laulut viitottiin puheen tukena ja lapset toistivat viittomia ja oppivat niitä erityislastentarhanopettajan mallista. Neljäs AAC-menetelmien käytön harjoittelutapa oli kuvien ja viittomien kommentointi. Kun uusia kuvia tuli käyttöön lapsiryhmään, niistä keskusteltiin ja niitä katsottiin. Lasten huomio suuntautui siis uusiin kuviin ja kuvien kommentointi avasi niiden merkitystä lapsille. Viides tapa opettaa AAC-menetelmien käyttöä olivat kuvista vuorovaikutukseen houkuttelevat kysymykset esimerkiksi kuvakansioiden äärellä. Kareisen ym. (2013) tutkimus tukee omaa tutkimustulostamme siitä, että kuvien ja viittomien opettaminen lapsille tapahtuu arjen luonnollisissa tilanteissa ja opetustuokioissa kuitenkin niin, että kasvattajat tietoisesti käyttävät kuvia ja kiinnittävät lapsen huomion AAC-menetelmien käyttöön, jotta ne voisivat tulla osaksi myös lasten keskinäistä kommunikaatiota.

Suhosen (2009) tutkimuksen mukaan myös lasten keskinäisten kommunikointitilanteiden mallittaminen ja sanoittaminen auttaisi lapsia heidän vuorovaikutussuhteidensa rakentumisessa. Lapset tarvitsevat siis keskinäisen vuorovaikutussuhteidensa luomiseen kasvattajien tukea, varsinkin silloin kun heidän kielen kehityksessään on pulmia. Suhosen (2009, s. 112) tutkimuksen mukaan päiväkodin kasvattajiin kohdistuvalla interventiolla voitaisiin lisätä kasvattajien osaamista ja kykyä havainnoida lasten tarpeita ja täten mahdollistaa päiväkotiryhmien kasvattajien ymmärrystä lasten ei-kielellisten viestien ymmärtämiseen ja tulkitsemisen tärkeyteen vuorovaikutussuhteiden luomisessa.

Hildénin, Merikosken ja Launosen (2001, s. 117) mukaan AAC-menetelmiä puheen tukena käyttävien lasten vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa on kiinnitetty vähän huomioita, vaikka nimenomaan ikätovereiden kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa harjoitellaan kommunikointitaitoja, ystävyysuhteita sekä rakennetaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Vehkakosken ja Rantalan (2002, s.158)

tutkimusartikkelin mukaan erityisesti avusteista kommunikointia, kuten kuvia kommunikoinnin tueksi käyttävien lasten ilmaisu kuvastaa aloitteiden vähäisyys ja hitaus. AAC-menetelmiä tarvitseva lapsi jää herkästi passiiviseksi ja vastaanottavaksi osapuoleksi vuorovaikutustilanteissa, jossa toinen osapuoli käyttää puhetta kommunikointinsa. Tutkimuksemme tukee Vehkakosken ja Rantalan (2012) huomiota kuvakommunikaation jäykkyydestä lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa, sillä tutkimuksessamme kävi ilmi, että kuva on hidas väline kommunikoimiseen esimerkiksi leikin aikana, koska lasten leikki on nopeatempoista ja vuorovaikutustilanteet vaihtuvat nopeasti. Johtopäätöksenä voimme todeta, että kuvien olemassaolo päiväkodin seinillä eivät itsessään edistä lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä, vaan päiväkodin kasvattajien tulee myös aktiivisesti käyttää kuvia ja esimerkiksi tukiviittomia päiväkodin arjessa puheensa tukena, jotta niillä edistetään lapsen kommunikointitaitojen oppimista ja kielen kehittymistä ja lapset itse oppisivat käyttämään niitä vuorovaikutuksensa tukena. Samanlaisiin päätelmiin päätyivät tutkimuksessaan myös Kareinen, Rantala ja Vehkakoski (2013, s. 52).

Tutkimustuloksemme osoittavat, että AAC-menetelmiä käytetään ensisijaisesti puheen ymmärtämisen ja tuottamisen tukena lapsen ja aikuisen välillä sekä lapsen arjen sujumisen tukena. Calculatorin (2009, s. 108, 110) mukaan koulussa AAC-menetelmiä käytetään lähinnä tiettyjen opetustuokioiden yhteydessä, eikä niinkään hyväksi muissa koulupäivän tilanteissa. Tutkimustuloksiimme nähden Calculatorin havainto poikkeaa tuloksistamme, koska kaikkien varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan AAC-menetelmiä ei käytetä kielen ja kommunikaation kehityksessä oppimisen tukena päiväkodissa, vaan päiväkodissa käytetään AAC-menetelmiä ensisijaisesti lapsen arjen sujumisen tukena tukien näin lapsen kielten kehittymistä kokonaisvaltaisesti arjessa.

### **7.3 AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät**

Kolmantena tutkimuskysymyksenämme oli tutkia AAC-menetelmien käyttöä edistäviä tekijöitä päiväkodissa. Tutkimuksemme päätuloksina AAC-menetelmien käyttöä edistävissä tekijöissä voidaan pitää varhaiserityisopettajien roolia AAC-menetelmien kouluttamisessa kasvattajille ja niiden helppoa saatavuutta. Myös kasvattajien tiedon lisääminen AAC-menetelmien hyödyistä lapsen kielen ja kom-

munikaation kehityksen tukena ja kasvattajien omaa työtä helpottavana välineenä on merkittävässä roolissa AAC-menetelmien käyttöönotossa. AAC-menetelmien käytön edistävänä tekijänä voidaan tutkimuksemme mukaan pitää myös moniammatillista yhteistyötä tukea tarvitsevan lapsen päiväkodin, puheterapeutin ja vanhempien välillä. Tutkimuksemme mukaan moniammatillisen yhteistyön rooli AAC-menetelmien käyttöönotossa on keskeinen tulos AAC-menetelmiä edistävänä tekijänä. Varhaiserityisopettajien rooli AAC-menetelmien käytön edistävänä tekijänä korostuu, koska heillä on tietoa ja käsityksiä päiväkodin arjesta ja lasten tuen tarpeista. Hildénin ja Merikosken Pro Gradu -tutkimuksessa (2006) ilmeni, että puheterapeutin voi olla haastavaa suunnitella AAC-menetelmiä päiväkodin arkeen sopiviksi ilman moniammatillista yhteistyötä, koska he eivät vieraile säännöllisesti päiväkodissa ja tunne päiväkodin arjen tarpeita.

Tutkimuksessamme mukaan AAC-menetelmiä käytetään monin eri tavoin päiväkodissa. Kasvattajien saattaa olla vaikea ottaa AAC-menetelmiä käyttöönsä päiväkodin arjessa, kun he eivät tiedä, miten niitä käytännössä käytetään. Varhaiserityisopettajien rooli onkin viedä esimerkiksi kuvia lapsiryhmiin ja kasvattajien saataville, perustella niiden käyttöä sekä näyttää mallia ja opettaa kasvattajia kuvien ja tukiviittomien käyttöä. AAC-menetelmiä tulisi käyttää niin opetustuokioilla kuin päiväkotiarjen muissakin tilanteissa. Tutkimuksemme varhaiserityisopettajien tulisi mallittaa AAC-menetelmien käyttöä omalla esimerkillään kasvattajille, AAC-menetelmät tulisivat arjessa käyttöön. Pelkkä suullinen ohjaus ja materiaalin toimittaminen ei ole riittävä keino AAC-menetelmien käyttöönotossa, vaan ne unohuvat helposti kaappien kätköihin ilman lapsiryhmän kasvattajien sitoutumista niihin. AAC-menetelmien vaikutukset lapsen kielen kehityksessä voivat näkyä hitaasti, jolloin AAC-menetelmien käytöstä luovutaan helposti. AAC-menetelmien käyttöönotto vaatii varhaiserityisopettajilta lapsiryhmien kasvattajien aktiivista ohjaamista ja kannustamista AAC-menetelmien käyttöön.

Hildénin ja Merikosken tutkimuksen (2006) mukaan päiväkodin kasvattajien kouluttaminen ja sitouttaminen AAC-menetelmien käyttöön on pitkä ja monitahoinen prosessi. AAC-menetelmien käyttöönottoon vaikuttavat muun muassa kasvattajien asenteet vuorovaikutuksesta ja kommunikoinnista sekä kasvattajien taidot tukea lasta vuorovaikutustilanteissa. Hildénin ja Merikosken tutkimus vastaa tutkimus-

tamme siinä, että haastattelemamme varhaiserityisopettajat kokivat, että AAC-menetelmien käyttöönotto on hidas prosessi ja se vaatii paljon aikaa ja lapsiryhmien kasvattajat tarvitsevat varhaiserityisopettajan tukea, jotta he ottavat AAC-menetelmät osaksi lapsiryhmän arkea ja lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tueksi. Myös Hildénin ja Merikosken tutkimuksen mukaisesti haastattelemamme varhaiserityisopettajat kokivat, että kasvattajien asenne vaikuttaa merkittävästi lapsen kielen ja kommunikoinnin tukemisessa sekä AAC-menetelmien käyttöön.

Varhaiserityisopettajat kokivat roolinsa merkittävänä AAC-menetelmien käytön edistäjinä päiväkodissa. Tutkimuksemme kävi ilmi, että haastattelemiemme varhaiserityisopettajien työn luonteeseen kuuluu olennaisesti kiertäminen lapsiryhmistä toiseen ja lapsiryhmien kasvattajien erityispedagoginen ohjaaminen. Varhaiserityisopettajien käsityksissä kävi ilmi, että heidän tuki lapsiryhmille on usein kasvattajien pedagogista ohjaamista erityisesti AAC-menetelmien käytössä ja lapsen tuen tarpeiden tunnistamista lapsiryhmien kasvattajien tukena. Varhaiserityisopettajat auttoivat esimerkiksi oppimisympäristöjen visualisoinnissa ohjaamalla kasvattajia pohtimaan ja kehittämään oppimisympäristöä lapsen kieltä ja kommunikaatiota tukevaksi. Haastattelemiemme varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan heidän työnkuvansa on enemmänkin konsultoivaa kuin lapsen suoranaista tukemista arjessa. Myös Takalan ja Aunion (2001) tutkimuksessa ilmeni, että kiertävän erityislastentarhanopettajan työ sisältää suoraa sekä epäsuoraa erityispedagogista tukea päiväkodin lapsiryhmälle. Suora erityispedagoginen tuki määriteltiin Takalan ja Aunion (2001) tutkimuksessa tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseksi ja epäsuora lapsiryhmän kasvattajien kanssa käydyksi pedagogiseksi keskusteluksi ja ohjaukseksi kahden kasvattajan välillä molempien tietoja ja taitoja hyödyntäen. Tutkimuksemme mukaan lapsen saama erityispedagoginen tuki kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa toteutuu epäsuorasti lapsen ryhmän kasvattajien tukemisella.

Baker, Akaba, Brady ja Thiemann-Bourque (2013) pohtivat tutkimuksessaan, millaisia vaikutuksia opettajille tarjotulla tiedolla ja tuella on AAC-menetelmien käytössä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Tutkimuksemme mukaan kasvattajat tarvitsevat varhaiserityisopettajilta tietoa ja tukea, jotta he ottavat

käyttöönä AAC-menetelmät lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tueksi osana päiväkodin arkea. Varhaiserityisopettajien antama tuki päiväkodin lapsiryhmien kasvattajille edistää tutkimuksemme mukaan AAC-menetelmien käyttöä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena.



## 8 Tutkimuksen tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme eettisyyttä, luotettavuutta ja lopuksi esittelemme omia ajatuksiamme tutkimusprosessin etenemisestä sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita. Otamme tarkasteluun tutkimustyön tekemisen pareittain. Toimme johdannossa esiin oman intressimme tutkimuksen tekoon ja lopuksi pohdimme, mitä tutkimus meille tästä näkökulmasta antoi.

### 8.1 Eettisyys

Tutkijan tulee noudattaa tutkimuksessaan eettisesti hyväksyttäviä tiedonhankintamenetelmiä ja tutkimusmenetelmiä. Tutkimuksemme eettisyyttä olemme pyrkineet huomioimaan noudattamalla hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Sillä tarkoitetaan, että tutkijat noudattavat rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössään niin tiedonhankinnassa, tutkimuksen tekemisessä, arvioinnissa kuin tutkimustulosten esittelyssäkin. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijat raportoivat avoimesti ja rehellisesti tutkimuksensa eri vaiheet ja saadut tulokset. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009, s. 23-25.) Olemme erottaneet selkeästi asianmukaisin lähdeviittein toisten tutkijoiden julkaisut omista ajatuksistamme ja tästä tutkimuksesta saamistamme tuloksista, joka yksi hyvän tieteellisen käytännön periaate.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä näiden haasteiden tukemisessa sekä uutta tietoa niistä tekijöistä, jotka varhaiserityisopettajien mukaan edistävät AAC-menetelmien käyttöä päiväkodissa. Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet lisäämään tutkimuksen luottavuutta perehtymällä aina tuoreimpiin tutkimustuloksiin ja tieteellisiin artikkeleihin, jotka ovat olleet tutkimuskäyttöömme saatavilla. Oulun kaupungin Sivistys- ja kulttuuripalvelut myönsi meille tutkimusluvan heinäkuussa 2015 perusteenaan varhaiskasvatuksen kehittäminen. Haastateltavia kutsuessamme kerroimme heille tutkimusluvastamme, tutkimusaiheestamme sekä siitä, että käsittelemme saamamme aineiston siten, ettei yksittäisiä haastateltavia tai päiväkoteja voida valmiista tutkimuksesta tunnistaa. Tämä takaa haastateltaville anonymiteetin ja mahdollisuuden kertoa käsityksistään

luottamuksellisesti. Kvalen (1996, s. 259-260) mukaan tutkimuksen raportointi sisältää useita eettisiä kysymyksiä. Tutkittaville tulee kertoa ennen tutkimushaastattelujen nauhoittamista haastatteluäänitteiden tutkimustarkoituksesta ja niiden myöhemmästä käytöstä sekä tutkimuksen mahdollisesta julkaisusta. Tutkijan tulee suojella haastateltavien yksityisyyttä esimerkiksi käyttämällä peitenimiä haastateltavista ja tarvittaessa poistamalla haastateltavien ilmauksista tunnistettavia tietoja. Tämä ei saa kuitenkaan muuttaa tutkimustulosten sisältöä. Tutkittavat tiesivät osallistuessaan tutkimukseemme, että nauhoitetuista haastatteluista koostui tutkimusaineistomme. Olemme suojelleet tutkittavien yksityisyyttä käyttämällä tutkittavista peitenimiä H1-H5. Emme ole tuoneet tutkimukseemme ilmi tutkittavien tietoja koulutus- ja työhistoriasta tunnistamisen ehkäisemiseksi.

Haastattelimme viittä varhaiserityisopettajaa, jotka kaikki halusivat osallistua tutkimukseemme. Osa haastateltavista oli toiminut pitkään varhaiserityisopettajina ja osa oli tehnyt töitä varhaiserityisopettaja lyhyemmän aikaa, mutta heillä oli pitkä työkokemus lastentarhanopettajan töistä. Haastateltavien työkokemuksen moninaisuus rikastutti aineistoamme ja se näkyi esimerkiksi haastatteluaineistoissamme ja analyysimme tuloksissa varhaiserityisopettajien käsitysten eroavaisuuksissa ja samankaltaisuuksissa. Nauhoitimme haastattelut digitaalisella nauhurilla, jonka jälkeen litteroimme haastattelut. Ruusuvooren ja Tiittulan (2009, s. 24) mukaan litterointi on aina nauhoitetun haastattelun tulkintaa. Olemme pyrkineet kirjoittamaan sanatarkasti kaiken, mitä nauhoitetuissa haastatteluissa ilmeni. Jaoimme haastattelut niin, että toinen tutkija litteroi kaksi pidempää haastattelua ja toinen kolme lyhyempää haastattelua. Litteroinnin jälkeen, kuuntelimme toistemme litteroimat haastattelut välttääksemme tulkinnasta johtuvia väärinymmärryksiä. Olemme itse haastatelleet yhdessä kaikki viisi haastateltavaa, joten aineisto oli helposti sisäistettävissä ja nauhoitteisiin oli helppo palata, jos litteroidussa aineistossa ilmeni epäselvyyttä esimerkiksi siinä, mitä haastateltavat todella tarkoittivat ilmauksellaan.

Tutkijoiden on toimittava rehellisesti, huolellisesti ja tarkkaavaisesti tutkimustyössä ja tutkimustulosten esittämisessä. (Vilka, 2005, s. 30.) Olemme pyrkineet osoittamaan tulosten luotettavuutta ja kategorisoinnin aitoutta kuvaamalla aineistonanalyysiprosessimme kaavioiden ja taulukoiden avulla sekä kirjoittamalla auki

analyysiprosessin. Tuloksissa esitämme runsaan määrän haastattelujen alkupe-  
räisilmauksia, jotka avaavat lukijalle, miten olemme muodostaneet kategoriat. (ks.  
Ahonen, 1994, s. 154.)

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksemme tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään varhaiserityisopettajien käsi-  
tyksiä lasten kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja  
AAC-menetelmien käytöstä haasteiden tukena. Tutkimuskysymyksemme, miten  
kielen kehityksen haasteita tunnistetaan päiväkodissa ja miten AAC-menetelmillä  
tuetaan kielen ja kommunikaation kehitystä pysyivät pääpiirtein samoina alusta  
lähtien, mutta tutkimuskysymyksemme muokkautuivat lopulliseen muotoonsa ai-  
neiston analyysin edetessä. Aineistonanalyysivaiheessa nostimme aineistosta  
kolmannen kuvauskategorian, josta muodostui kolmas tutkimuskysymyksemme eli  
AAC-menetelmien käyttöä edistävät tekijät. Tutkimuskysymyksemme olivat mie-  
lestämme toisiansa tukevia ja ne kuvaavat hyvin tutkittavaa ilmiötä.

Alun perin tarkoituksenamme oli haastatella sekä varhaiserityisopettajia että las-  
tentarhanopettajia kielen kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-  
menetelmien käytöstä kielen kehityksen tukemisessa. Lastentarhanopettajat eivät  
kuitenkaan vastanneet lähetettyihin haastattelupyyntöihin. Sen sijaan viisi var-  
haiserityisopettajaa ilmoittautui tutkimukseemme ja päätimme rajata tutkimusjouk-  
komme pelkästään varhaiserityisopettajiin. Tämä selkeytti myös tutkimustehtä-  
väämme ja haastattelun teemoja ja pääsimme syventymään juuri varhaiserit-  
ysoptettajan käsityksiin tutkittavasta aiheesta, koska he ovat päiväkodissa erityis-  
pedagogiikan asiantuntijoita. Haastateltavien rajaaminen koskemaan vain var-  
haiseritysoptettajia oli mielestämme myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta  
järkeväämpää, sillä pääsimme syventymään viiden varhaiserityisopettajan käsityk-  
siin sen sijaan että olisimme tutkineet pintapuolisemmin lastentarhanopettajien ja  
varhaiserityisopettajien käsityksiä.

Fenomenografisessa tutkimuksessamme emme ole pyrkineet absoluuttiseen to-  
tuuteen vaan olemme pyrkineet tuomaan esille viiden varhaiserityisopettajan käsi-  
tyksiä kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-  
menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Aineiston ka-

tegorisointi on meidän tutkijoiden konstruktioita ja siten joku toinen tutkija voisi päätyä erilaisiin kategorioihin. Analysoidessamme aineistoa olemme pyrkineet tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme ja sulkeistamaan ne analyysin ulkopuolelle, jotta tutkittavien todelliset käsitykset tulisivat esille. (ks. Niikko, 2003, s. 39-40). Niikon mukaan kuitenkin täydellistä oman näkemyksen ja esioletusten täydellistä sulkeistamista ei voi tapahtua, jolloin tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kriittisesti. Fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkin-toja tutkittavien ajatuksista ja heidän käsityksistään tutkittavasta aiheesta. Tämä tulee ottaa huomioon pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta. (Niikko, 2003.)

Olemme pyrkineet kuvioiden ja taulukoiden sekä niihin liitetyiden lukuohjeiden avulla selkeyttämään tutkimuksen lukijalle analyysiprosessiamme. Mielestämme tutkimuksemme on onnistunut tutkimustehtävässään eli sen avulla olemme voineet kuvata viiden varhaiserityisopettajan käsitysten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisen tavoista päiväkodissa sekä eri AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa. Varhaiserityisopettajien äänen kuulluksi tulemisen lisäämiseksi olemme käyttäneet tutkimustuloksissamme runsaasti suoria lainauksia haastatteluaineistostamme. Litteroitujen haastatteluesimerkkien avulla olemme pyrkineet osoittamaan kategorisoinnin aitoutta eli sitä, että haastateltavien ilmauksissa on ollut riittävästi aineksia rakentamiimme merkityskategorioihin (ks. Ahonen, 1994, s. 154).

Tutkimuksen tekeminen pareittain oli antoisaa, mutta myös haastava tapa tehdä tutkimusta. Yhdessä työskentelyn tapa tutkimuksessa oli meille entuudestaan tuttu kandidaatin tutkielmasta, jonka toteutimme yhdessä kirjallisuuskatsauksena. Pari-työskentely lisäsi Pro Gradu -työssämme luotettavuutta, kun aiheesta pystyi keskustelemaan toisen tutkijan kanssa, joka oli yhtä perehtynyt tutkittavaan aiheeseen. Suoritimme haastattelut yhdessä haastatellen yhtä varhaiserityisopettajaa kerrallaan, jolloin haastattelutilanteesta olisi helposti voinut tulla tenttaava. Pyrimme kuitenkin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman keskustelevan, emmekä sopineet etukäteen rooleja haastattelijoiden puheenvuoroista. Haastatteluai-kataulujen sopiminen oli hankalaa, kun kyseessä oli aina kolmen työssäkäyvän ihmisen aikataulut. Haastatteluaineistojen nauhoituksissa oli siis aina useiden viik-

kojen välejä, joka mielestämme hankaloitti tutkimusteemoihin palaamista. Pari-työskentelystä oli kuitenkin hyötyä esimerkiksi aineistoa litteroidessamme. Pysyimme tarkistamaan toisen tutkijan litteroidun aineiston ristiin, haastatteluiden väärin kuulemisen ja tulkintavirheiden välttämiseksi. Myös aineiston analyysivaiheesta toisen tutkijan läsnäolo teki aikaa vievän, sillä kategorioiden muodostamisesta ja merkitysten määrittelemisestä piti aina keskustella, kun valinnat piti perustella toiselle tutkijalle. Toisaalta tämä myös lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, kun poimimistamme merkityksistä pystyi keskustelemaan toisen tutkijan kanssa.

Olemme tuoneet tutkimuksessamme mahdollisimman tarkasti ja perustellusti esiin teoreettisen viitekehyksen yhteyden tutkimuskysymyksiimme nähden, tutkimusjoukon valinnan, aineistonkeruun sekä fenomenografisen aineistonanalyysitavan toteutumisen tutkimuksessamme sekä aineistonanalyysiprosessin avulla saadut tutkimustulokset. Olemme pyrkineet liittämään teoreettisen viitekehyksen ja aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia omiin tutkimustuloksiimme mahdollisimman laajasti sekä tuomalla esiin haastateltavien äänen liittämällä tutkimustuloksiimme haastateltavien alkuperäisilmauksia. Olemme havainnollistaneet analyysiprosessin vaiheita kuvioden ja taulukoiden avulla sekä niiden lukuohjeiden avulla. Tutkimusprosessin ja tulosten tarkka kuvailu mielestämme lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

### **8.3 Lopuksi**

Lähdimme innolla tutkimaan varhaiserityisopettajien käsityksiä AAC-menetelmien käytöstä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemisessa päiväkodissa, sillä vasta valmistuneena varhaiserityisopettajana meillä oli tuoreen teorian tiedon myötä ennakkokäsitys siitä, miten AAC-menetelmiä tulisi käyttää lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukena. Tutkimuksemme myötä meille selveni, että vaikka AAC-menetelmiä käytetäänkin runsaasti päiväkodissa lapsen arjen kokonaisvaltaisessa tukemisessa, niillä ei välttämättä tietoisesti tueta juuri lapsen kielen kehitystä. AAC-menetelmien mahdollisuuksista lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen tukemiseksi on varhaiskasvatuksen kentällä siis monenlaisia käsityksiä. Toisten varhaiserityisopettajien käsitysten mukaan kaikki AAC-menetelmillä visualisoitu tuki edistää lapsen kielen ja kommunikaation kehitystä. Toisten var-

haiserityisopettajien mielestä taas ei ollut varmuutta kehittääkö AAC-menetelmien käyttö juuri lapsen kieltä, vaikka ne muuten auttavat lasta selviytymään päiväkodin arjessa ja helpottavat kasvattajien omaa työtä. Tutkimuksemme mukaan AAC-menetelmillä tuetaan kaikkien lasten kielenkehitystä, mutta erityisesti sellaisten lasten kielenkehitystä, joilla on haasteita puheen tuottamisessa tai ymmärtämisessä. Varhaiserityisopettajat nostivat esille, että varhaiskasvatuksen luonteeseen kuuluu, että lapsia tuetaan päiväkodissa varhaisessa vaiheessa, eikä diagnosointia vaadita tuen antamiseen. Olemme tutkimuksemme teoriaosassa käyneet läpi yleisimpiä diagnooseja ja tuen tarpeita, joita varhaiserityisopettajat mainitsivat lasten kielen kehityksen haasteita aiheuttavina diagnooseina, joiden aiheuttamia kielen ja kommunikaation kehityksen haasteita tuetaan päiväkodissa AAC-menetelmillä.

Varhaiserityisopettajien käsitykset ja tavat tunnistaa lapsen kielen kehityksen haasteita vaihtelivat eri varhaiserityisopettajien käsityksissä. Toiset varhaiserityisopettajat eivät käyttäneet juurikaan testejä kartoittaessaan lasten kielen ja kommunikaation kehitystä, vaan luottivat omaan ammattitaitoonsa lapsen tyypillisestä kielen ja kommunikaation kehityksen kulusta. Pohdimme, pitäisikö varhaiserityisopettajien kielen kehityksen haasteiden tunnistamisen tapoja yhtenäistää ja kehittää esimerkiksi yhtenäinen opas, jonka avulla lasten kielen kehitystä voitaisiin Oulussa kartoittaa. Oulussa varhaiserityisopettajat toimivat omilla alueillaan ja vastaavat useista päiväkodeista, jolloin spontaania käytänteiden vaihtoa ja toimintatapojen yhtenäistämistä varhaiserityisopettajien kesken on vaikeaa toteuttaa. Tällä hetkellä kielen kehityksen haasteiden tunnistaminen ja tukeminen on henkilöstä riippuvaa ja hyviä tunnistamisen ja tukemisen keinoja olisi hyvä jakaa myös varhaiserityisopettajien kesken. Tutkimuksemme mukaan varhaiserityisopettajat ohjasivat päiväkotiansa kasvattajia jakamaan hiljaista tietoaan pedagogisissa kahviloissa. Myös varhaiserityisopettajat voisivat jakaa omiin kokemuksiinsa perustuvaa hiljaista tietoa toisilleen erityispedagogisissa kahviloissa esimerkiksi kielen kehityksen haasteiden tunnistamisen tavoista ja AAC-menetelmien käytöstä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia ryhmän kasvattajien, erityisesti lastentarhanopettajien, joilla on pedagoginen vastuu lasten tuen järjestämisestä, käsityksiä AAC-menetelmien käytöstä päiväkodin arjessa ja kenties tehdä vertailua

lastentarhanopettajien ja varhaiserityisopettajien käsitysten välillä. Lastentarhanopettajat ovat joka päivä läsnä lapsen arjessa ja käyttämässä AAC-menetelmiä konkreettisesti lapsen kielen kehityksen tukena. Tutkimuksemme mukaan varhaiserityisopettajat näkivät oman roolinsa merkittävänä AAC-menetelmien sisäänajamisessa lapsiryhmässä. Olisi mielenkiintoista tutkia lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiserityisopettajien roolista AAC-menetelmien käytön tukemisessa päiväkodissa.

## Lähteet

Adenius-Jokivuori, M. (2004). Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala, Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: WSOY. (194-213).

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. (2014). Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (171-186).

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä. (113-160).

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (72-103).

Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy. (77–85).

Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*. 2:1. (24–47).

Aro, T., Eronen, T., Erkkilä, K., Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Epäilyn herääminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. (106-120).

Asikainen, M. (2007). Dysfasia - Mitä se käytännössä merkitsee?. *Virittäjä*. 111:2. (162-181).



Asikainen, M. (2005). *Diagnosing Specific Language Impairment*. Tampere: Tampere University Press.

Asikainen, M. & Ervast, L. (2010). Dysfasiasta kielelliseen erityisvaikeuteen. *Dysfasia*. 2010:3. (6–9).

Ball, L. 2013. *Adults with Acquired Physical Conditions*. Teoksessa: D. Beukelman & P. Mirinda (toim.) *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes Publishing.

Barker, R.M., Akaban, S., Brady, N.C. ja Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. *Augmentative and alternative communication*. 29:4. (334-346).

Beukelman, D. & Mirinda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes Publishing.

Buckley, B. (2003). *Children's communication skills. From birth to five years*. London: Routledge.

Calculator, S.N. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International journal of inclusive education* 13:1. (93-113).

Drager, K. D.R., Finke, E.H. & Serpentine, E.C. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: An Introduction*. Teoksessa: J.S. Damico., N. Müller & M.J., Ball (toim.) *The handbook of Language and Speech Disorders*. UK: Blackwell Publishing. (410-430)

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja Opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. (27-44).

Gillam, S & Kamhi A. (2013). Specific language impairment. Teoksessa: J.S. Damico, N. Muller & M.J. Ball. *The Handbook of Language and Speech Disorders*. Hoboken: Wiley & Blackwell. (210-226).

Gyekye, M. & Nikkilä, P. (2013). *Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. Vantaa: Pedatieto.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.

Heikkinen, E., Ukkola S., Leppänen P. & Kunnari, S. (2016). Kielellinen erityisvaikeus – ei pelkästään kielellisten taitojen ongelma. *Puhe ja kieli*. 36:1. (45–56).

Heister Trygg, B. (2010). *Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hepola, S. & Vaaraniemi, T. (2012). *Kuvat käyttöön: visualisointi kommunikoinnin ja käyttäytymisen tukena*. Helsinki : Puheterapeuttien Kustannus.

Hildén, S., Merikoski, H. & Launonen, K. (2001). Yhteisöpohjainen kuntoutus. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehityksen ja sen ongelmat - pragmaattinen näkökulma*. Helsinki: Yliopistopaino. (113-119).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu; Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huuhtanen, K. (2011). Mitä kommunikointi on? Teoksessa: K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto. (12-25).

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37:2. (162-173).

Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R. & Vepsäläinen R. 2004. *KILI -kieli ja liikunta. Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille*. 2. painos. Early Learning Oy

Kareinen, A., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2013). Kuvien ja viittomien käytön opettelu päiväkodin ohjatuilla tuokioilla. *Kielikukka*. 2013:3. (51-57).

Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U-M. & Salonen, J. (2007). *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kaure, M. & Rauhala-Vaahervaara, S. (2013). Kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoriatietoja ja käytännön vinkkejä. [Online], [Viitattu 1.6.2015] Saatavilla pdf-muodossa: <<http://www.talentia.fi/files/3313/Kielenkehitys1.pdf>>

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (201-225).

Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. (2004). Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. (176-198).

Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. (2015). *Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kontu, E. (2005). *Kommunikaatiosuhde - vuorovaikutuksen keskeinen elementti*. Teoksessa: E. Kontu & E. Suhonen (toim.) *Erytispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino. (109-115).

Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen - Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Korkman, M., Stenroos, M., Mickos, A., Westman, M., Ekholm, P. & Byring, R. (2012). Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems? *Acta Paediatrica*, 101, (946-952).

Korpilahti, P. (2011). Kielen kehitykselliset häiriöt: viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikonin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Gaudemus Helsinki University Press. (39-58).

Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. Teoksessa: H. Pihko., L. Haataja & H. Rantala (toim.) Lastenneurologia. Helsinki: Duodecim. (46-58).

Korpilahti, P. & Eilomaa, P. (2002). Kettu. 3-vuotiaan puheen ja kielen arviointimenetelmä. Parainen: LaCo, Language and Communication Care Oy.

Kunnari, S. & Leinonen, E. (2011). Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-Kustannus. (147-156).

Kvale, S. (1996). Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks (CA): Sage.

Kähkönen, A-M., Lindholm, R. & Tahvanainen, H. (2006). Kuttu -Kuvien tuettu leikki. Helsinki: Early Learning Oy.

Käypähoito-suositus. (2010). [Online], [Viitattu 10.4.2016] Saatavilla pdf-muodossa: <<http://www.terveysportti.fi/xmedia/hoi/hoi50085.pdf>>.

Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus. (22-50).

Launonen, K. (2007). Vuorovaikutus - kehitys, riskit, ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. Oppimateriaalikeskus Opike.

Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus. (51-71).

Lyytinen, P. (2011). Varhainen kielen kehitys lukemaan oppimisen ennustajana. *Psykologia*. 46:2-3. (99-107).

Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (226-246).

Martikainen, K. (2007). *Vuorotellen. Opas vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen alkuvaiheisiin*. Helsinki: Kehitysvammaliiton tietotekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness. The Educational Psychology Series*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.

Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M. & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117. (298–319).

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun Yliopisto.

Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. (2002). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa: M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY. (66-76).

Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy. (31-41).

Nyland, B. (2009). *The Guiding Principles of Participation: Infant, Toddler Groups and the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Teoksessa: D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (toim.) *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. USA: Routledge. (26-43).

Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [Online], [Viitattu 17.4.2016] Saatavilla pdf-muodossa: <[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)>.

Oulun kaupunki. (2016) [Online], [Viitattu 20.4.2016]. Saatavilla: <[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=0edfb555-7172-41ac-9928-50bbc881fa01&groupId=112792](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=0edfb555-7172-41ac-9928-50bbc881fa01&groupId=112792)>.

Oulun varhaiskasvatussuunnitelma. (2013). [Online], [Viitattu 17.4.2016]. Saatavilla: <[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=600e7e2c-74b6-48a1-9cff-8c30f8648e1f&groupId=112792](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=600e7e2c-74b6-48a1-9cff-8c30f8648e1f&groupId=112792)>.

Paananen, J. (2015). Kuinka eleet helpottavat yhteisymmärrystä? Ikoniset ja deiktiset eleet monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. *Puhe ja kieli*. 35:2. (73-95).

Pihlaja, P. (2009). Työ: Varhaiserityiskasvatuksen osaaminen. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto. (35-45).

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkkä, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H., Siiskonen, T. (2014). Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (154-170).

Riitesuo, A. (2001). Lapsen varhaisten kommunikaatiotaitojen arviointi. Teoksessa: K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.) *Lapsen kielen käytön kehityksen ja sen ongelmat - pragmaattinen näkökulma*. Helsinki: Yliopistopaino. (80-89).

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu; Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. (22-56).

Savinainen-Makkonen, T. & Hällback, H. (2012). Äänteellisen kehityksen ongelmat sairauksien ja oireyhtymien osana. Teoksessa: S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (269–288).

Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. (2014). Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen ja R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (121-136).

Suhonen, E. (2009). Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Suhonen, E., Vermilä, P. & Kontu, E. (2011). Tarinat ja sosiaalinen viestintä - autismin kirjon lapset sosiaalisten tarinoiden käyttäjinä. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä - Pragmaattisen taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-Kustannus. (291-297).

Takala, M. & Aunio, P. (2001). Laaja-alaisen varhaiskasvatuksen painopistealueet. Kuinka erityisopetus toteutuu tavallisessa päiväkodissa? *Kasvatus*. 32:3. (261-272).

Tolvanen, L. (2011). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa: K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huhta (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. (95-118).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Oppaita 56. Helsinki: Stakes

Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2012). Lapsilähtöisyyden ja aikuisjohtoisuuden vuorottelu kuvakommunikointikansiota käyttävän lapsen ja opettajan välisessä kuulumisten kerronnassa. *Puhe ja kieli*. 32:4. (157–181).

Vilka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

# **LIITTEET**

## LIITE 1: Haastattelun teemat

### HAASTATTELUN TEEMAT 23.9.2015

#### **1. KIELEN JA KOMMUNIKAATION KEHITYKSEN HAASTEET PÄIVÄKODISSA**

- Millaisia kielen ja kommunikaation haasteita lapsilla on päiväkodeissa?

#### **2. KIELEN JA KOMMUNIKAATION KEHITYKSEN TUNNISTAMINEN JA ARVIOINTI**

- Varhaiserityisopettajan ja lastentarhanopettajien roolit kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisessa?
- Arviointimenetelmät?

#### **3. TUEN JÄRJESTÄMINEN KIELEN JA KOMMUNIKAATION KEHITYKSEEN**

- Kenen vastuulla tuen järjestäminen ja toteuttaminen ovat?
- Millaisia kielen ja kommunikaation kehityksen tukitoimia on käytössä?

#### **4. PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN KÄYTTÖ**

- Mitä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä on käytössä?  
Millaisissa arjen tilanteissa käytetään? Miten menetelmät valitaan lapselle?
- Millainen rooli varhaiserityisopettajalla on päiväkodin kasvattajien tukemisessa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöön otossa?



## LIITE 2: Haastattelukutsu varhaiserityisopettajille

25.8.2015

Hyvä varhaiserityisopettaja!

Olemme kaksi varhaiskasvatuksen opiskelijaa Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa siitä, miten varhaiserityisopettajat tunnistavat lapsen kielenkehityksen haasteita ja tukevat lasten kielenkehitystä varhaiskasvatuksessa. Olemme kiinnostuneita, miten varhaiserityisopettajat käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä lapsen kielen- ja kommunikaation kehityksen tukemisessa ja ohjaavat lastentarhanopettajia käyttämään puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä päiväkodissa. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä ovat esimerkiksi erilaiset kuvat ja tukiviittomat.

Tarkoituksenamme on haastatella varhaiserityisopettajia joko yksilö tai parihaastatteluna. Käsittelemme saamamme aineiston siten, ettei yksittäisiä haastateltavia tai päiväkoteja voida valmiista tutkimuksesta tunnistaa. Oulun kaupungin Sivistys- ja kulttuuripalvelut on myöntänyt meille tutkimusluvan perusteenaan varhaiskasvatuksen kehittäminen.

Toivomme, että osallistut tutkimukseemme, jos sinulla on kokemusta lapsen kielenkehityksen tukemisesta puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikaatiomenetelmillä ja olet innokas kehittämään varhaiskasvatusta Oulun kaupungissa. Ilmoittaisitko meille mahdollisimman pian, mikäli haluat osallistua tutkimukseemme.

Ystävällisin terveisin,

*Anniina Nurkkala*

*Heidi Säilä*

anniina.nurkkala@student oulu.fi

heidi.saila@student oulu.fi

p. 040 xxx xxxx

p. 040 xxx xxxx