

Tiina Kauppila & Piia Madetoja

AAC LUONNOLLISEKSI OSAKSI ARKEA

Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta

AAC LUONNOLLISEKSI OSAKSI ARKEA

Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta

Tiina Kauppila
Piia Madetoja
Opinnäytetyö
Syksy 2010
Sosiaalian koulutusohjelma
Oulun seudun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tekijät: Tiina Kauppila & Piia Madetoja

Opinnäytetyön nimi: AAC luonnolliseksi osaksi arkea – Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta

Työn ohjaajat: Helena Malmivirta & Riikka Suokas

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2010

Sivumäärä: 65 sivua + 10 sivua liitteitä

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyömme tarkoituksena on kuvailla päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä. Tutkimustehtävänäme oli selvittää, millaisia kokemuksia tavallisen päiväkotiryhmän työntekijöillä on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta. Viitekehyksessä perehdymme varhaiskasvatukseen ja varhaiserityiskasvatukseen, integraatioon, kuntoutukseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön päivähoidossa, puheen ja kielen kehityksen tukemiseen varhaislapsuudessa sekä puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Toteutimme tutkimuksemme eräässä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevassa keskiuudessa kunnassa. Tutkimukseemme osallistui viisi päiväkotiryhmää, joista jokaiseen oli integroitu vähintään yksi puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttävä lapsi. Keräsimme aineiston tutkimukseen osallistuneiden ryhmien työntekijöiltä postitse puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Analysoimme saamamme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi oli osana päivähoidon arkea kaikissa tutkimukseemme osallistuneissa ryhmissä. Yleisimmin käytössä olivat kuvat ja tukiviittomat. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö koettiin tärkeäksi molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja ymmärretyksi tulemisen mahdollistamiseksi. Tärkeänä puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käytön ja käyttöönoton kannalta nähtiin koulutus, kaikkien työntekijöiden sitoutuminen, toimiva yhteistyö, asiantuntijoiden ohjaus ja tuki, oma motivaatio, myönteinen suhtautuminen sekä materiaalin saatavuus. Vastaavasti kommunikointia vaikeuttavina asioina esiin nousi ajan- ja materiaalin puute, epävarmuus omasta osaamisesta, kaikkien työntekijöiden sitoutumattomuus sekä yhteistyön toimimattomuus. Tutkimuksessa ilmenneet kehittämistarpeet liittyivät erityisesti koulutukseen ja materiaalin saatavuuteen.

Lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen vaatii sekä ryhmän aikuisten että päiväkodin ja asiantuntijatoimijoiden välistä toimivaa yhteistyötä ja sitoutumista. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin osaamista ja käyttöä edistäisi työntekijöille säännöllisesti järjestettävä koulutus. Materiaalin saatavuutta puolestaan parantaisi kuvaohjelman hankkiminen kaikkiin päiväkoteihin. Ajanpuutetta helpottaisivat pienemmät ryhmäkoot tai lisähenkilökunnan palkkaaminen.

Asiasanat: puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio, varhaiskasvatus, varhaiserityiskasvatus, päivähoito, erityinen tuki, integraatio, kvalitatiivinen tutkimus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

Authors: Tiina Kauppila & Piia Madetoja

Title of thesis: AAC Methods as Natural Part of Everyday Life: Day Care Employees' Experiences of Using Augmentative and Alternative Communication to Support a Child With Special Needs

Supervisors: Helena Malmivirta & Riikka Suokas

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2010 Number of pages: 60 pages + 10 appendix pages

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore day care employees' experiences about the use of augmentative and alternative communication. Our aim was to find out what kind of experiences ordinary kindergarten group workers had about using AAC methods in order to support a child with special needs who had been integrated into a group. The theoretical framework of our study consisted of the following concepts: early childhood education, early childhood special education, integration, rehabilitation, multiprofessional collaboration, supporting the development of speech and language in early childhood and augmentative and alternative communication.

Our thesis is a qualitative case study. We performed our study in a medium-sized municipality which is located in Northern Ostrobothnia. Five kindergarten groups participated in our study. At least one child who used the AAC methods was integrated into every one of those groups. We used half-structured questionnaires to collect the data. We analyzed our material by using the method of content analysis.

Augmentative and alternative communication was part of kindergartens' everyday life in all the groups which participated in our study. The most commonly used AAC methods were pictures and signing. Using AAC methods was considered important so that mutual interaction and understanding would be possible. The respondents thought that the important things concerning the use of AAC methods were also education, all employees' commitment, functional collaboration, experts' guidance and support, employees' motivation, positive attitude and availability of materials. Correspondingly, the lack of time and material, insecurity about employees' own knowhow, non-alignment of all the employees and non-functional collaboration stood out as the factors that made communication more difficult. In the future improving the availability of materials and arranging further training about AAC methods would be important.

To meet the special needs of a child requires commitment and functional co-operation between kindergarten group employees' and other experts. The knowhow about AAC and use of AAC methods would be promoted by education which is regularly arranged for the kindergarten workers. Providing the picture programme to all of the kindergartens would improve availability of materials. The lack of time would be eased by smaller group sizes or hiring additional staff.

Keywords: augmentative and alternative communication, early childhood education, early childhood special education, special support, day care, integration, qualitative research

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA.....	9
2.1	Varhaiskasvatus	9
2.2	Varhaiserityiskasvatus ja erityisen tuen tarve	9
2.3	Integraatio päivähoidossa	10
2.4	Kuntoutus päivähoidossa.....	11
2.5	Moniammatillinen yhteistyö päivähoidossa	12
3	LAPSI, KIELI JA KOMMUNIKOINTI.....	15
3.1	Puheen ja kielen kehitys ja sen tukeminen varhaislapsuudessa.....	15
3.2	Oikeus kommunikointiin	17
3.3	Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi	18
3.3.1	Viittomakommunikaatio	20
3.3.2	Graafinen kommunikaatio	20
3.3.3	Esinekommunikaatio	21
4	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN	23
4.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tehtävänasettelu	23
4.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	24
4.3	Tutkimusmenetelmä.....	25
4.4	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu	26
4.4.1	Kohderyhmä.....	26
4.4.2	Aineiston keruu	28
4.5	Aineiston analysointi	30
4.6	Opinnäytetyön aikataulu	35
4.7	Opinnäytetyön luotettavuus	35
4.8	Opinnäytetyön eettisyys.....	36
5	TUTKIMUSTULOKSET	38
5.1	Taustatiedot.....	38
5.2	Ryhmään integroidun lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen AAC- menetelmiä käyttäen.....	39
5.2.1	AAC-menetelmien käyttö lapsiryhmässä.....	39

5.2.2 AAC-menetelmien käyttö suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen sekä kommunikoinnin tukemiseen	40
5.3 AAC-menetelmien käyttöön vaikuttavat asiat.....	42
5.3.1 AAC-menetelmien käyttöä edistävät ja estävät asiat	42
5.3.2 Tiedonsaannin ja koulutuksen vaikutus AAC-menetelmien käyttöön	43
5.4 AAC-menetelmien käyttöön liittyvät kehittämishaasteet.....	44
5.4.1 AAC-menetelmien käytön aloittaminen	44
5.4.2 AAC-menetelmien käyttöön liittyvät kehittämistarpeet	46
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	50
7 POHDINTA	54
LÄHTEET	61
LIITTEET	65

1 JOHDANTO

Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on parin viime vuosikymmenen ajan ollut jatkuvassa kasvussa (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 5). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (aikaisemmin Stakes) vuoden 2008 alussa tekemän tilastokyselyn mukaan Suomessa oli vuonna 2007 arviolta 16500–17000 erityistä tukea saavaa lasta. Erityislasten määrän kasvu lienee osittain seurausta tiedon lisääntymisestä: diagnooseja tehdään aiempaa enemmän. Tuen tarpeiden moninaistuessa erityislapsat integroidaan yleensä tavallisiin päivähoitoryhmiin (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 5). Erillisten erityisryhmien sijaan erityistä tukea tarvitsevat lapset pyritään sijoittamaan omiin lähipäiväkoteihinsa ja mahdollistamaan heille heidän tarvitsemansa tukitoimet niiden toiminnassa. Tämän vuoksi tavallisten ryhmien tulisikin kyetä vastaamaan monenlaisiin erityisen tuen tarpeisiin, joista yhtenä osa-alueena ovat erilaiset kommunikoinnin haasteet.

Kyky ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi on tärkeää lapsen kasvulle ja kehitykselle. Tämän vuoksi kommunikoinnin tukeminen tai mahdollistaminen muilla keinoin kuin puheella on erityisen tärkeää silloin, kun lapsella on kommunikoinnin häiriöitä. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön avulla lapsen itseilmaisu helpottuu sekä tunne kuulluksi tulemisesta ja kyvystä vaikuttaa itseään koskeviin asioihin vahvistuu (Tetzchner & Martinsen 2001, 15).

Opinnäytetyössämme tutkimme päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä ryhmissä, joihin on integroitu yksi tai useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Yhteistyökumppanimme on erään Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan keskisuuren kunnan päivähoito. Keskitymme tässä tutkimuksessamme puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen eli AAC-menetelmien käyttöön yhtenä erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen muotona. Valitsimme tämän aiheen, koska olemme molemmat kiinnostuneita vaihtoehtoisista kommunikointikeinoista ja niiden käytöstä lapsen puheen ja kielen kehityksen tukemiseksi. Opinnoissamme suuntaudumme varhaiskasvatukseen. Valmistuttuamme tavoitteenamme on työskennellä varhaiskasvatuksen alalla erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa.

Tulevina sosiaalialan ammattilaisina teemme tutkimuksemme työntekijöiden näkökulmasta, sillä työelämässä varhaiskasvatuksen alueella tulemme varmasti kohtaamaan integraation ja sen mukanaan tuomat haasteet. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvailla päivähoidon työntekijöiden kokemuksia AAC-menetelmien käytöstä tavallisissa päiväkotiryhmissä, joihin on integroitu vähin-

tään yksi puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttävä lapsi. Tutkimuksemme pyrkii siis vastaamaan kysymykseen: millaisia kokemuksia tavallisen päiväkotiryhmän työntekijöillä on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta?

Tutkimuksellamme olemme halunneet lisätä tietämystämme ja parantaa ammatillisia valmiuksiamme erityiskasvatuksen alalla paitsi lasten tuen tarpeisiin vastaamisen, myös työntekijänä toimimisen osalta. Päiväkotityö on moniammatillista tiimityötä, johon myös sosionomi (AMK) tuo oman erikoisosaamisensa. Varhaiskasvatukseen opinnoissaan erikoistuneen sosionomin (AMK) erityistä osaamista päivähoidossa ovat perhetyön, lastensuojelun, vanhempien ja perheiden kohtaamisen, ohjaamisen ja tukemisen sekä erityiskasvatuksen taidot. (Happo 2008, 108.) Nämä taidot liittyvät oleellisesti myös varhaiserityiskasvatukseen, kuten lapsen tuen tarpeen havaitsemiseen, puheeksi ottamiseen, kasvatuskumppanuuteen sekä kasvun ja kehityksen tukemiseen, joista haluamme opinnäytetyössämme myös saada tietoa ja valmiuksia. Teorian tuntemuksemme lisääntyy kirjallisuuteen perehtymällä, mutta työntekijöiden kokemuksia tutkimalla saamme käytännön tietoa ja uusia näkökulmia aiheeseen.

2 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA

Tässä luvussa käsittelemme seuraavat viitekehyksen käsitteet ja aihealueet: varhaiskasvatus ja kasvatuskumppanuus, varhaiserityiskasvatus ja erityistuen tarve, integraatio päivähoitossa, kuntoutus päivähoitossa sekä moniammatillinen yhteistyö päivähoitossa.

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen tarkoitus on edistää pienten, alle kouluikäisten lasten tasapainoista kasvua, kehitystä sekä oppimista. Se koostuu hoidosta, opetuksesta ja kasvatuksesta. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa lasten kanssa. Lapsen leikillä ja leikin avulla oppimisella on merkittävä tehtävä varhaiskasvatuksessa. Jotta kasvatusperheen ja ammattikasvattajien yhteistyönä onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitaan lasten vanhempien ja päivähoiton henkilökunnan välistä kasvatuskumppanuutta. Perheiden ja päivähoiton kasvatuskumppanuudesta mainitaan myös laissa lasten päivähoitosta. Lain mukaan yhtenä päivähoiton tehtävänä on tukea perheiden kotikasvatusta. (Karila & Nummenmaa 2001, 15.) Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja tarkoittaa lapsen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna tarjottavaa suunnitelmallista opetusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12).

Yhteiskunnan on tarjottava varhaiskasvatuspalveluita tarvetta vastaavasti sekä valvottava niiden toteutumista. Jokaiselle lapselle tulisi siis löytyä päiväkotipaikka tarvittaessa. Varhaiskasvatuspalveluja tarjotaan päivähoitotoiminnan, perhepäivähoidon sekä erilaisten avointen päivähoitoratkaisujen muodossa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

2.2 Varhaiserityiskasvatus ja erityisen tuen tarve

”Erityiskasvatus vastaa erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin päivähoitossa” (Huhtanen 2004, 13). Alle kouluikäisten lasten erityiskasvatusta sanotaan varhaiserityiskasvatukseksi. Erityispäivähoito on arkikieleen vakiintunut nimitys, josta ei sellaisenaan ole mainintaa laissa. Erityispäivähoito on usein muotoutunut seuraavien, aiemmin päivähoitolaissa määriteltyjen ryhmämuotojen mukaan: erityisryhmä, jossa on vain erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia; integroitu erityisryhmä, jossa on 3–5 erityislasta ja ryhmän koko on

enintään 12 lasta; tavallinen päiväkotitai perhepäivähoitoryhmä, jossa lapsen erityisen tuen tarve on otettu huomioon joko henkilöstön määrässä tai ryhmän koossa. (Huhtanen 2004, 13.)

Lapsilla, joilla on erityisen tuen tarve tarkoitetaan lapsia jotka tarvitsevat kehityksensä tueksi erityisiä hoidollisia, kasvatuksellisia tai opetuksellisia toimenpiteitä. Yksi yleisimmistä lasten erityistoimia vaativista tarpeista ovat kielellisen kehityksen häiriöt. (Huhtanen 2004, 13.) Kielihäiriöt voivat ilmetä ääntämisen, puheen tuottamisen sekä puheen ymmärtämisen vaikeuksina, ja ne voivat liittyä rakenteelliseen vikaan puhe-elimissä, kuuloon tai aivotoimintaan, kuten erilaisiin kehityksellisiin häiriöihin liittyvät kielen kehityksen vaikeudet (Heinämäki 2000, 52).

Lapsen tuen tarpeen voi havaita joku päivähoiton henkilökunnasta, tai vanhemmilla voi herätä huoli lapsestaan. Osapuolten on hyvä keskustella yhdessä lapsen tilanteesta ja jatkotoimenpiteistä, kun lapsen arvellaan olevan erityisen tuen tarpeessa, mutta tilannetta ei vielä ole arvioitu. Yleensä lapsen tilanteen arviointi käynnistyy lastenneuvolassa. Neuvolasta perhe ohjataan eteenpäin tarvittaviin tutkimuksiin, joissa lapsen mahdollinen tuen tarve saadaan mahdollisesti diagnosoitua. Tämän jälkeen aletaan miettiä sopivia tukimuotoja ja laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma. (Heinämäki 2000, 38.)

Tukitoimet aloitetaan heti, kun tuen tarve on havaittu. Tarkoituksena on estää lapsen tuen tarpeen pitkittyminen. Tarvittaessa päiväkodin henkilökunta voi yhdessä vanhempien kanssa konsultoida muita asiantuntijatoimijoita ja hankkia tuen tarpeesta asiantuntijalausunnon. Tuen tarpeen ilmetessä yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa tehostetaan entisestään. Lapsen fyysistä, psyykkistä sekä kognitiivista ympäristöä ja päivittäistä kasvatustoimintaa mukautetaan lapsen tarpeita paremmin vastaavaksi. Lapsen tukipalvelut pyritään järjestämään yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä niin pitkälle kuin mahdollista siten, että lapsi pysyy edelleen oman ryhmänsä jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35–36.)

2.3 Integraatio päivähoidossa

Erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla on yhtäläinen oikeus käyttää samoja päivähoitopalveluita kuin kaikilla muillakin lapsilla. Tähän pyritään inklusion kautta. Inklusio tarkoittaa kaikkien ihmisten samanarvoista ja täyttä osallisuutta yhteisönsä toimintaan. Yhteisö mukautuu yksilön tarpeita vastaavaksi. Päivähoidon näkökulmasta tämä tarkoittaa varhaiserityiskasvatuksen tarjoamista lapsen lähipäiväkodissa. Päivähoidossa inklusion voidaan siis ajatella tarkoittavan hyvin toteutunutta integraatiota. Lähipäiväkotiin järjestetään erityislapsen tarvitsemat palvelut ja tuki-

toimet ja päivähoidon toimintaa muokataan lapsen yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 5–6.)

Integraatio päivähoidossa on lapsen erityiskasvatuksen järjestämistä osana yleisiä varhaiskasvatustalv palveluja. Silloin, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi on sijoitettu tavalliseen päivähoitoryhmään, puhutaan fyysisestä yksilöintegraatiosta. Kun erityisryhmä on tavallisen päiväkodin yhteydessä, on kyse fyysisestä ryhmäintegraatiosta. Toiminnallinen integraatio puolestaan tarkoittaa suunnitellun yhteistyön tekemistä esimerkiksi päiväkodin erityisryhmän ja muiden ryhmien kesken. Sosiaalisen integraation myötä syntyy hyväksyntää, jolloin kaikki tuntevat itsensä hyväksytyiksi ryhmässään ja päiväkodissa. Tämä mahdollistaa myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymisen lasten välille. Integraatio päivähoidossa tarkoittaa siis erityislapsen tai erityisryhmän fyysistä, toiminnallista ja sosiaalista integroimista tavalliseen päiväkotiin tai päiväkotiryhmään, vähimmäisvaatimuksena fyysinen integraatio. (Viitala 2004, 132.)

Integraatiossa ei ole kyse siitä, että jokin asia erityislapsessa pitäisi saada muuttumaan. Päivähoidossa integraation tavoitteena on lasten leikin ja keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen siten, että he saisivat positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä omassa vertaisryhmässään. Jotta integraatio voisi toteutua tavoitteiden mukaisesti, tulisi kiinnittää huomiota ryhmäkokojen sopivuuteen ja lapsen tarpeiden mukaiseen henkilökohtaiseen ohjauksen saatavuuteen. Lisäksi tärkeitä tekijöitä onnistuneen integraation kannalta ovat suunnitelmallisuus sekä panostaminen lapsen ja perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön, mikä edellyttää käytännössä toimivaa kasvatuskumppanuutta vanhempien kanssa. (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 6–8.)

2.4 Kuntoutus päivähoidossa

Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan kaikille päivähoidossa oleville lapsille. Suunnitelma tehdään yhdessä lapsen vanhempien kanssa ja sen toteutumista arvioidaan säännöllisin väliajoin. Myös lapsi itse voi osallistua suunnitelman laadintaan vanhempien ja henkilökunnan sopimuksen mukaan. Lapsen varhaiskasvatus päivähoidossa perustuu tähän suunnitelmaan ja tähtää lapsen yksilöllisyyden sekä vanhempien mielipiteiden huomioon ottamiseen toimintaa suunniteltaessa. Suunnitelma mahdollistaa koko päivähoiton henkilökunnan toimimisen loogisesti ja lapsen tarpeet huomioon ottaen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa käydään läpi lapsen kokemukset, senhetkiset tarpeet sekä tulevaisuuden näkymät, lapsen kiinnostuksen kohteet, vahvuudet ja tuen tarpeet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32–33.)

Lapsen kehitystä tukeviin myönteisiin asioihin kiinnitetään erityistä huomiota. Tuen tarpeet pyritään tuomaan esiin mahdollisimman konkreettisina ja niihin etsitään ratkaisuja yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään lapsen tuen tarve ja pohditaan, miten tarvittava tuki lapselle järjestetään. Suunnitelmassa käydään läpi, miten lapsen henkilökohtainen, yksilöllinen ohjaus ja muu varhaiskasvatus sovitetaan yhteen sekä millaisia muutoksia lapsen fyysiseen toimintaympäristöön tehdään. Eri tahoille tehtävien suunnitelmien (esimerkiksi kuntoutus-, kasvatus- ja esiopetussuunnitelmien) tulee olla linjassa toistensa kanssa ja tiedonkulusta sekä tuen jatkuvuudesta tulee huolehtia lapsen siirtyessä päivähoidosta kouluun tai hoitopaikasta toiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32–33, 36.)

Erityistä tukea tarvitsevilla lapsella on oikeus kuntoutuksellisiin tukipalveluihin. Lapselle, jolla on diagnosoitu erityistuen tarve, laaditaan varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi kuntoutussuunnitelma. Kuntoutussuunnitelma ohjaa lapsen hoitoa, kasvatuksia ja opetusta sekä kuntoutuksen suunnittelua ja toteutusta siten, että ne parhaalla mahdollisella tavalla tukevat ja edesauttavat lapsen kehitystä. Kuntoutussuunnitelman laadinnasta vastaa esimerkiksi erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettaja tai päiväkodin johtaja. Lapselle pyritään tarjoamaan tarvittavat kuntouttavat palvelut päivähoidossa. Näitä palveluita ovat esimerkiksi henkilökohtainen avustaja tai puhe-, fyysio- tai toimintaterapia. Kaiken kaikkiaan ”kuntoutus on kaikkien lääkinnällisten, sosiaalisten, ammatillisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden koordinoitu kokonaisuus, jolla yksilön toimintakyky pyritään palauttamaan ennalleen tai hänelle pyritään kehittämään uusia toimintavalmiuksia”. (Huhtanen 2004, 21–22.)

2.5 Moniammatillinen yhteistyö päivähoidossa

Päivähoidon henkilöstön tulisi muodostaa moniammatillinen kasvattajayhteisö, jolla on yhteinen toimintakulttuuri. Varhaiskasvattajat tekevät yhdessä lapsen vanhempien kanssa töitä omat taitonsa ja taitonsa yhdistäen lapsen kasvun ja kehityksen hyväksi. Työntekijän tulee tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Hänen tulee tiedostaa oman kasvattajuutensa taustalla vaikuttavat arvot sekä eettiset periaatteet. Oman työnsä sekä ammatillisuutensa pohtiminen ja arviointi auttavat työntekijää tekemään työtään tietoisesti eettisesti ja kestävästi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16.)

Moniammatillisuus päiväkotityössä mahdollistaa kaikkien työntekijöiden ja eri ammattiryhmien erityisosaamisen huomioimisen ja arvostamisen. Sisäinen moniammatillisuus tarkoittaa työyhteisön eri jäsenten yhteistoimintaa sekä heidän tietojensa ja taitojensa yhdistämistä ja uuden tiedon

luomista yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Tiimityötaidot ovat tärkeitä toimivan yhteistyön aikaansaamiseksi, ilman niitä moniammatillisuus ei voi toteutua onnistuneesti. Ulkoinen moniammatillisuus merkitsee päiväkodin sekä samojen lasten ja perheiden kanssa toimivien muiden tahojen välistä yhteistoimintaa, yhteistä päämäärää ja tahojen toisilleen jakamaa osaamista. Pelkkä yhdessä tekeminen ei kuitenkaan vielä luo moniammatillisuutta, vaan se vaatii toteutuakseen yhteistyöosaamista, hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, avointa ja luottamuksellista ilmapiiriä eri toimijoiden välillä, yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa toiminnan tavoitteista, osaamisen analysointia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 41, 146–147.)

Päiväkodin ja lapsiryhmän henkilökunnan voidaan katsoa muodostavan moniammatillisen yhteistyöryhmän eli tiimin, sillä jokaisella työntekijällä on koulutustaustan ja työkokemuksen mukaan erilaista tietämystä varhaiskasvatuksen ammattilaisena toimimisesta. Moniammatillinen yhteistyöryhmä koostuu useista erilaista ammattitaitoa edustavista ammattilaisista. Moniammatillisen ryhmän toiminta perustuu näiden ammattilaisten työskentelyyn yhteisenä ryhmänä saman päämäärän saavuttamiseksi ja asiakkaan auttamiseksi. On tärkeää, että moniammatillinen yhteistyöryhmä muodostetaan asiakkaan tarpeiden ehdoilla. Ryhmää ei tulisi muodostaa jo olemassa olevan asiantuntijaryhmän pohjalta ottamatta huomioon sitä, mitä asiantuntijoita asiakas todella tarvitsee. Ryhmä tulisi muodostaa aina asiakkaan lähtökohdista käsin, eli päiväkotiympäristössä keskiössä ovat lapsen tarpeet. Kaikkien moniammatillisen yhteistyöryhmän jäsenten on edustettava oman asiantuntemuksensa aluetta ja tuotava oma osuutensa ryhmään. Jokaisen ryhmän jäsenistä tulee siis olla sekä tietoa antava että tietoa saava osapuoli, sillä heidän osaamisensa ovat toisiaan täydentäviä. (Isoherranen 2005, 73, 105–107.)

Moniammatillisessa tiimissä kaikilla sen jäsenillä on paitsi virallinen roolinsa myös epävirallinen rooli. Virallinen rooli tarkoittaa kunkin jäsenen asiantuntijuutta sen työn kautta, jossa hän toimii (esimerkiksi lastentarhanopettaja, sosionomi (AMK) tai lähihoitaja). Epävirallinen rooli muodostuu jokaisen tiimin jäsenen persoonallisuudesta sekä tavoista, ja siihen vaikuttaa myös heidän käyttäytymisensä tiimissä toimiessaan. Moniammatillinen tiimi toimii hyvin silloin, kun jokainen sen jäsenistä tietää oman roolinsa siinä ja roolit sopivat yhteen myös toistensa kanssa. Eri roolien ja siis myös eri asiantuntijuuksien yhteensovittaminen on erittäin tärkeää, jotta moniammatillinen yhteistyöryhmä pääsisi haluttuun tavoitteeseen. (Isoherranen 2005, 41–43.)

Päiväkodissa kaikilla lapsiryhmän työntekijöillä lastentarhanopettajasta avustajaan on merkittävä rooli osana lapsen arkea ja työyhteisöä. Jokaisella heistä on myös tärkeää, joskin eri näkökulmis-

ta saatua asiantuntemusta lapsiryhmässä ja työyhteisössä toimimisesta. Kaikkien työntekijöiden näkemyksiä tulee tasapuolisesti kuunnella ja huomioida, jolloin saadaan jokaisen tiedot ja taidot koko työryhmän käyttöön. Moniammatillisessa tiimissä päätökset tulisi tehdä kaikkien tuoman tiedon ja osaamisen pohjalta, eikä päätäntävalta saisi kuulua vain yhdelle henkilölle. Ihanteellista olisi päätöksenteko, jossa ratkaisu tuotetaan yhdessä dialogisesti keskustellen. (Isoherranen 2005, 106.)

Varhaiskasvatuksen työntekijän on sitouduttava työhönsä ja omattava herkkyyttä sekä kykyä huomata lapsen tarpeet ja reagoida niihin. Kasvattajan on rohkaistava lapsen omatoimisuutta, mutta tarvittaessa myös tarjottava lapselle hänen tarvitsemansa apu. Varhaiskasvatuksessa pyritään tietoiseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen. Toimintaa täytyy suunnitella sekä mahdollistaa ympäristö, jossa on otettu huomioon lapselle ominaiset toimintatavat, leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen ilmaisu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16–17.) Jotta varhaiskasvattajat kykenisivät luomaan lapselle laadukkaan toimintaympäristön, tulee heidän tuntee lapsen kehitystä ja sen ympäristölle luomia kriteereitä (Karila & Nummenmaa 2001, 31).

Osa päivähoiton työntekijän ammatillisuutta on lapsen vanhempien ja toisten työntekijöiden kokemusten ja mielipiteiden kunnioittaminen sekä kasvatuskumppanuuden vaaliminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). On tärkeää, että työntekijät pyrkivät jatkuvasti ylläpitämään sekä kehittämään osaamistaan, sillä he työskentelevät alati muuttuvassa toimintaympäristössä. Työntekijän on tiedostettava toimintaympäristön muuttuva laatu ja varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet. Näistä syistä asiantuntijuuden ja osaamisen kehittämisen ydin on alkanut siirtyä työssäoppimiseen. (Karila & Nummenmaa 2001, 27, 33.)

Käytännön päivähoitotyö on päivähoiton henkilökunnan, lasten ja heidän vanhempiensa välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa. Päivähoitossa asiakkaana ei siis ole pelkästään lapsi, vaan koko hänen perheensä. Päiväkotityössä työntekijällä tulee olla paitsi hoitoon ja huolenpitoon, myös kasvatukseen ja opetukseen liittyvää osaamista. Kasvatuksellisen vuorovaikutuksen näkökulmasta kasvatusta toteutuu juuri kuluva hetkessä, tässä ja nyt. Kaikki päivähoiton työntekijät ovat kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa päiväkotiryhmänsä lasten kanssa. Siksi kasvatuksellinen vuorovaikutus onkin yksi päivähoitotyön merkittävimmistä osa-alueista, joten työntekijöiden vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on tärkeää. Työntekijän on tiedostettava paitsi vuorovaikutuksensa laatu, myös ne seikat, joita on vielä kehitettävä. Jotta lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen olisi mahdollista, edellytetään päivähoiton työntekijöiltä myös pedagogista osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–32.)

3 LAPSI, KIELI JA KOMMUNIKOINTI

Tässä luvussa tarkastelemme puheen ja kielen kehitystä ja sen tukemista varhaislapsuudessa, oikeutta kommunikointiin sekä puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia.

3.1 Puheen ja kielen kehitys ja sen tukeminen varhaislapsuudessa

Kielen kehitys alkaa jo vauvaiässä, kun lapsi kiinnittää katseensa ihmiskasvoihin ja reagoi äänensävyihin sekä ympäristöön. Ensimmäisen ikävuoden aikana lapsi harjoittelee äidinkieltensä tyypillisiä äänteitä. Noin puolen vuoden iässä alkava jokeltelu on merkittävä vaihe kielen kehityksessä, koska silloin lapsi omaksuu äänteiden yhdistelyn sekä äänen ja hengityksen yhdistämisen. Ensimmäisen ikävuoden lopulla lapsi alkaa ilmaista itseään eleiden avulla ja myös ymmärtää yksittäisiä sanoja sekä hänen toimiinsa tai lähiympäristöönsä liittyvää puhetta. Noin 1,5 vuoden iässä lapsen sanavarasto käsittää muutaman kymmenen sanaa, mutta pian tämä jälkeen sanavarasto laajenee nopeasti ja kaksivuotiaalla se käsittää jo reilut kaksisataa sanaa. Yleensä viimeistään kaksivuotiaana lapset alkavat yhdistää erillisistä sanoista lauseita, kolmevuotiaana erilaiset lausetyypit alkavat erottua ja 5–6-vuotiaana lapset osaavat jo yleensä kaikki suomenkielen lausetyypit. Taivutusmuodot lapsi alkaa sisäistää 2–4-vuoden iässä ja viisivuotiaana hän osaa yleensä sanojen yhdistelyn ja taivuttamisen perussäännöt. Kuuden vuoden ikä on lapselle merkityksellinen kielelliseen tietoisuuteen liittyvien taitojen kehitykseen liittyen. Tällöin lapsi tuntee jo tuhansia sanoja ja käsitteitä sekä ääntää yleiskielen mukaisesti. Tässä iässä aloitetaan lukemisen ja kirjoittamisen opettelu. (Adenius-Jokivuori 2004, 193–197.)

Jo pieni lapsi on luontaisesti kiinnostunut ympärillään tapahtuvista asioista ja pyrkii hahmottamaan ympäristöään sekä omaa paikkaansa siinä. Kielellä on tässä suuri merkitys, sillä kieli tukee myös lapsen ajattelun kehitystä ja sitä myöten myös kommunikaation muodostumista itsensä ja ajatuksiensa ilmaisemisen välineenä. Kielen merkitys ajattelun tukijana korostuu lapsen kasvaessa, jolloin lapsi alkaa harjoitella ongelmanratkaisua, loogista ajattelua ja mielikuvituksen käyttöä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19–20.)

Kehityspsykologi Jean Piaget kehitti kolmea lastaan tarkkailemalla loogisen ajattelun kehittymisen eli kognitiivisen kehityksen teorian. Sen mukaan lapsi ja hänen ajattelutaitonsa kehittyvät vaiheittain lapsen rakentaessa ymmärrystään maailmasta hallitsemiensa käsitteiden varaan.

Näin voidaan siis olettaa lapsen omaavan tietyn ikäisenä tietyn tasoisia ajattelutaitoja. Piagetin teoriassa tulee kuitenkin esille myös kielen merkitys käsitteiden hallitsemisen muodossa ajattelun kehitystä edistävänä tekijänä. (Yli-Luoma 2003, 51–58.) Jos lapsella ei ole kieltä, ei hän pysty myöskään käsitteellistämään ympäristöään tai elämäänsä liittyviä asioita ja näin myös ajattelun kehitys jää jälkeen ikätasosta tai voi jopa estyä. Puheen tilalle tai rinnalle tulisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa löytää vaihtoehtoinen kommunikointikeino paitsi lapsen itseilmaisun, myös ajattelun kehityksen tukemiseksi.

Kielen kehitys ja kieleen liittyvät valmiudet ovat pohjana myös oppimisvalmiuksien muodostumiselle. Lapsi ilmaisee itseään kielen lisäksi myös elein, ilmein ja liikkein. Varhaiskasvattajan on tärkeää huomioida lapsen vuorovaikutus-aloitteet ja näin rohkaista ja innostaa lasta vuorovaikutukseen. Lapsi tarvitsee kieltä toimiessaan. Lapsen kieli kehittyy leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen, taiteellisen kokemisen sekä ilmaisemisen myötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19–20.) On siis erittäin tärkeää huolehtia lapselle sopivan puhetta tukevan tai korvaavan kommunikointikeinon löytymisestä, jos lapsi ei pysty tavanomaisesti ilmaisemaan itseään tai ymmärtämään muita.

Päivähoidon henkilökunnan on tärkeää havainnoida lapsen kehitystä ja oppimista sekä mukauttaa toimintaa niiden mukaan. Toiminnan perusta on leikkiminen ja lapsen luontainen oppiminen. Tukiessaan lapsen vuorovaikutusta puhetilanteissa aikuisen tulee kannustaa lasta jatkamaan yrittämistä, tehdä tarkentavia kysymyksiä ilmaisun helpottamiseksi sekä kiinnittää huomiota omaan puheilmaisuunsa ja katsekontaktiin. Tarvittaessa apuna voidaan käyttää myös vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä. Lapsen omatoimisuutta tulee tukea ja antaa malleja asioiden ilmaisemiseen sekä toimintojen ja päättelyjen tekemiseen. Toistojen kautta muistaminen helpottuu ja strukturoitu arki sekä selkeä toimintaympäristö auttavat tapahtumien ymmärtämistä ja enakoimista. Oppimistilanteissa kannattaa hyödyntää kokemuksellisuutta ja havainnollistamista. (Adenius-Jokivuori 2004, 201.)

Vaihtoehtoisen kommunikointimenetelmän käyttöönotto vaatii kommunikointitavan muutosta myös lapsen lähiympäristöltä (Lonka & Linkola 2009, 133). Vaikka lapsi kykenisikin ymmärtämään puhetta, olisi tärkeää, että myös hänen läheisensä ja hänen kanssaan päivittäin tekemisissä olevat aikuiset käyttäisivät lapsen kommunikointikeinoa ollessaan vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Tämä mahdollistaa riittävän kielimallin antamisen lapselle, tekee kommunikoinnista tasa-arvoisempaa ja vuorovaikutuksesta toimivampaa. (Launonen 2001, 237.)

3.2 Oikeus kommunikointiin

Kommunikointi on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, viestintää. Se muodostuu tiedosteista ja tiedostamattomista viesteistä, joita osapuolet lähettävät toisilleen ja vastaanottavat toisiltaan. Tiedostamattomia viestejä ovat ei-kielelliset keinot, kuten katse, ilmeet, eleet ja kehon asennot. Kaikki ihmiset kommunikoivat jollain tavalla, keinot vain vaihtelevat. Kysymys onkin siitä, kykeneekö ympäristö tulkitsemaan yksilön kommunikointialoitteita ja vastaamaan niihin. (Huuhtanen 2001, 12–13.)

Itsensä ilmaisemisen kyky on tärkeä ihmisen itsenäisyyden ja itsekunnioituksen kannalta. Kyky kertoa ajatuksistaan, tunteistaan ja toiveistaan sekä mahdollisuus mielipiteensä ilmaisuun lisäävät omanarvontunnetta ja antavat ihmiselle kokemuksen siitä, että hän on muiden kanssa tasa-vertainen yksilö, joka hallitsee itse omaa elämäänsä. Kommunikoinnin vaikeudet näkyvät kaikilla elämänalueilla. Jos ihminen ei pysty tai hänen on vaikea ilmaista itseään, hänen on myös vaikea saada itsensä kuulluksi. Hän kokee, että muut puhuvat hänelle ikään kuin alaspäin, aliarvioivat häntä ja päättävät asioita hänen puolestaan, mikä lisää arvottomuuden tunnetta ja johtaa helposti sosiaalisesta ympäristöstä vieraantumiseen. Toistuvat negatiiviset kokemukset saattavat johtaa opittuun passiivisuuteen ja riippuvuuteen muista ihmisistä. Puhetta tukevan tai korvaavan kommunikointikeinon avulla itsensä ilmaiseminen helpottuu, elämönhallinnan tunne ja mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin asioihin lisääntyvät ja riippuvuus muista vähenee. (Tetzchner & Martinsen 2001, 14–15.)

Oikeus kommunikointiin ja ihmisten yhdenvertaisuuteen on kirjattu useisiin sopimuksiin ja lakeihin. Suomen perustuslaki määrittää oikeuden sananvapauteen sekä oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin kansalaisen perusoikeuksiksi. Sananvapaudella tarkoitetaan oikeutta ilmaista, julkistaa ja vastaanottaa tietoja, mielipiteitä ja muita viestejä kenenkään ennakolta estämättä. (Suomen perustuslaki 731/1999 2:12 §, 2:17 §.) Lisäksi viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkkausta tarvitsevien oikeudet turvataan lailla (Suomen perustuslaki 731/1999 2:17 §; Niemi, Nietosvuori & Virikko 2006, 326). Perustuslaissa säädetään myös kansalaisten yhdenvertaisuudesta. Laki edellyttää, että lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän on saatava vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. (Suomen perustuslaki 731/1999 2:6 §.)

Kansainvälisistä sopimuksista YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen on kirjattu vammaisten ihmisten oikeus sananvapauteen ja oman mielipiteensä ilmaisemi-

seen sekä ennen kaikkea oikeus osallistua yhteiskunnan toimintaan yhdenvertaisena muiden ihmisten kanssa (Kommunikointi ja ihmisoikeudet, Papunet, hakupäivä 11.10.2009). YK:n lapsen oikeuksien sopimus puolestaan peräänkuuluttaa lapsen oikeutta ilmaista mielipiteensä kaikissa itseään koskevista asioista sekä vammaisen lapsen oikeutta saada erityistarpeensa huomioon ottavaa hoitoa ja tukea ihmisarvonsa takaamiseksi sekä itseluottamuksensa ja osallistumisensa edistämiseksi (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 12. ja 23. artikla).

3.3 Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi

Puhuminen on ihmiselle ominaisin kommunikoinnin muoto. Puheilmaisu voi kuitenkin erilaisista tekijöistä johtuen olla puutteellista tai puuttua kokonaan, joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi tarkoittaa puheen rinnalla tai sen asemasta käytettäviä muita kommunikoinnin muotoja. Niistä käytetään myös lyhennettä AAC, joka tulee englanninkielisestä käsitteestä Augmentative and Alternative Communication. (Huuhtanen 2001, 14.)

Puhetta korvaavaa kommunikointia (Alternative communication) käytetään, kun ihminen ei kykene kommunikoimaan puheen avulla. Puhetta korvaavia kommunikointikeinoja ovat esimerkiksi viittomat, graafiset merkit ja kirjoitus. Puhetta tukeva kommunikointi (Augmentative communication) puolestaan täydentää puhetta silloin, kun sanoma ei tule ymmärretyksi esimerkiksi puheen epäselvyyden tai puutteellisuuden takia. Puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä ovat esimerkiksi tukiviittomat, erilaiset kuvat sekä esineet. Puhetta tukevan tai korvaavan kommunikointikeinon käyttö ei sulje pois luonnollisten kommunikointikeinojen kuten katseen, ilmeiden, eleiden ja äännähdysten käyttöä silloin, kun ne ovat käyttäjälle mahdollisia, vaan kaikkia kommunikoinnin keinoja pyritään päinvastoin hyödyntämään. (Huuhtanen 2001, 14–15.; Tetzchner & Martinsen 2000, 20–21.)

Kommunikointikeinot voidaan jaotella eri tavoin, esimerkiksi avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikointiin. Avusteisessa kommunikoinnissa ilmaus on konkreettisesti olemassa käyttäjästä erillään eli merkit valitaan. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi erilaiset graafiset merkit, kuten kuvat ja niiden käyttöön kehitetyt apuvälineet sekä esineet. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa käyttäjä taas tuottaa ilmauksen itse eli merkit tuotetaan, esimerkiksi viittomalla. (Huuhtanen 2001, 14–15.; Tetzchner & Martinsen 2000, 20.)

Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitsevat ihmiset voidaan jakaa kolmeen ryhmään kommunikoinnin päätehtävän eli sen mukaan, onko vaihtoehtoinen kommunikointimene-

telmä käyttäjälle ilmaisukieli, tukikieli vai korvaava kieli. Ryhmäjaosta voi olla apua kuntoutuksen tavoitteita asetettaessa, vaikka tavoitteet ovatkin aina yksilöllisiä. Ilmaisukieli-ryhmään kuuluvat henkilöt ymmärtävät puhetta, mutta eivät pysty ilmaisemaan itseään puheella, vaan tarvitsevat ilmaisuunsa puhetta korvaavan keinon pysyväksi ilmaisukeinoksi. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi monet vaikeasti CP-vammaiset ihmiset, joilla ei ole älyllisen kehityksen puutteita. (Tetzchner & Martinsen 2000, 80–83.)

Tukikieliryhmään kuuluvat henkilöt tarvitsevat puhetta korvaavaa keinoa tilapäisesti tai satunnaisesti. Tukikieliryhmä voidaan jakaa kahteen alaryhmään: kehitykselliseen ja tilanteiseen ryhmään. Kehitykselliseen ryhmään kuuluvat tarvitsevat vaihtoehtoista kommunikointikeinoa puheen kehityksen tueksi. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi lapset, joilla puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointikeinoa käytetään väliaikaisesti viivästyneen kielen kehityksen tai kielihäiriön vuoksi, tavoitteena edistää puheen kehittymistä. Tilanteiseen ryhmään kuuluvat puolestaan osaavat puhua, mutta tarvitsevat toisinaan puhetta tukevaa tai korvaavaa kommunikointikeinoa puheilmaisun selventämiseksi, esimerkiksi kommunikoidessaan tuntemattomien ihmisten kanssa tai tilanteissa, joissa ympäristön häiriöt vaikeuttavat ymmärretyksi tulemista. Korvaavan kielen ryhmän muodostavat henkilöt eivät yleensä opi puhumaan eivätkä ymmärtämään puhetta, jolloin puhetta korvaavasta kommunikointikeinosta tulee heidän (äidin)kielensä. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa vaikeimmin kehitysvammaiset ihmiset. (Tetzchner & Martinsen 2000, 81–83.)

Puhetta tukevien tai korvaavien kommunikointikeinojen tarve voi johtua useista eri syistä. Vuoro-vaikutuksen, viestinnän ja kielen häiriöt jaetaan Launosen (2007, 49) mukaan kehityksellisiin ja hankittuihin. Kehityksellisillä häiriöillä tarkoitetaan kehityksen mukana ilmeneviä ja siihen myös osaltaan vaikuttavia häiriöitä, hankituilla puolestaan useimmiten sairauksia tai vammoja, joiden seurauksena aiemmin hyvin toiminut kommunikointikyky on heikentynyt. Tavallisimpia kehityksellisiä puheen, kielen ja kommunikoinnin häiriöitä ovat äännevirheet, viivästynyt puheen kehitys, erityinen kielihäiriö (dysfasia, käytetään myös termiä kielen kehityksen erityisvaikeus), puheen sujumattomuus (änkytys) sekä vaikeneminen (mutismi) ja puhearkuus. Näiden lisäksi kommunikoinnin häiriöitä esiintyy usein muiden vammojen ja oireyhtymien yhteydessä tai niiden seurauksena, tavallisimpina aistivammat, erityisesti kuulovamma, liikuntavammat (CP-vammat), kehitysvammat sekä autismin kirjo. (Launonen 2007, 49–94.; Launonen 2001, 230–234.)

3.3.1 Viittomakommunikaatio

Viittomakieli on itsenäinen, puhutun kielen kaltainen luonnollinen kieli, joka on kehittynyt kuurojen välisessä vuorovaikutuksessa. Se ei siis ole puhetta tukeva tai korvaava kommunikointikeino, vaan luonnollinen kieli, jolla on oma kielioppinsa ja rakenteensa ja jossa esiintyy alueellisia murre-eroja. Viittomakielet ovat kansallisia kieliä, eli eri maiden viittomakielet poikkeavat puhuttujen kielten tavoin toisistaan. Viittomakielet ovat kuurojen äidinkieliä.

Viittomakielen viittomat vastaavat puhuttujen kielten sanoja. Viittoma muodostuu käsimuodosta, paikasta, liikkeestä, orientaatiosta ja ei-manuaalisista elementeistä, kuten huuliosta. Käsimuodolla tarkoitetaan käden asentoa viittoman aikana. Viittoman paikka sijoittuu joko viittojan keholle tai häntä ympäröivään ns. neutraalitilaan. Viittoman liikkeellä tarkoitetaan käsien ja toisinaan myös vartalon liikettä, orientaatiolla puolestaan kämmenen tai sormien suuntaa viittoman aikana. Huulio on suun liike, joka muodostuu puhutun kielen sanahahmon mukaisesti: viittoja ikään kuin lausuu äänettömästi viittoman suomenkielisen vastineen tai osan sanasta. Myös ilmeillä on viittomakielessä tärkeä merkitys. Ne sekä rakentavat lausetta kieliopillisesti että toimivat puhuttujen kielten äänensävyjen tavoin. (Lappi & Malm 2001, 40–43.)

Viittominen on yleisimmin käytetty puhetta tukeva kommunikointikeino (Launonen 2007, 158). Tukiviitottaessa puhutaan ja viitotaan lauseen avainsanat samanaikaisesti. Viittomat on lainattu viittomakielestä, mutta sanajärjestys noudattaa puhutun kielen sanajärjestystä. Etuna on, että viittoessaan puhuja selkeyttää viestiään vaistomaisesti hidastamalla puhettaan ja yksinkertaistamalla sanomaansa, mikä helpottaa viestin vastaanottamista. (Huuhtanen 2001, 26–27.)

Viitottu puhe on kommunikointimenetelmä, jossa puhutaan ja viitotaan samanaikaisesti koko lause, puhutun kielen sanajärjestystä noudattaen. Viitottu suomi ei siis ole suomalaisen viittomakielen tavoin luonnollinen kieli, vaan sitä käytetään lähinnä huulilta luvun tukena sellaisten henkilöiden kanssa, jotka ymmärtävät puhuttua kieltä. (Lappi & Malm 2001, 46.) Tällaisia henkilöitä ovat esimerkiksi huonokuuloiset ja kuuroutuneet (Viitottu puhe, Papunet, hakupäivä 9.10.2009).

3.3.2 Graafinen kommunikaatio

Kuvia ja muita graafisia merkkejä voidaan käyttää monella tapaa: ilmaisun välineenä, puheen ymmärtämisen tukena, vahvistamaan käsitteitä sekä selkeyttämään ajan ja tapahtumien kulkua. Etuna on, että ne pysyvät paikallaan tarvittavan ajan helpottaen näin viestin käsittämistä. (Huuhtanen 2001, 26–27.)

tanen 2001, 48–49.) Suomessa käytetyimmät graafiset merkkijärjestelmät ovat piktogrammit ja PCS-kuvat (Launonen 2007, 158). Kuvat voivat olla myös muita kuin kommunikointi-kuvastosta valittuja, esimerkiksi piirroksia tai valokuvia (Kuvat ja graafiset merkit, Papunet, hakupäivä 9.10.2009).

Piktogrammit (Pictogram Ideogram Communication, Suomessa myös PIC-kuvat, piktot) ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä valkoisia siluettikuvia mustalla taustalla. Piktogrammit ovat perinteisesti olleet suosittuja Pohjoismaissa. (Huuhtanen 2001, 59.) PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) puolestaan ovat yksinkertaisia, sekä värillisiä että mustavalkoisia piirroksuvia. PCS-kuvien etuna on niiden suuri määrä piktogrammeihin verrattuna. Niitä käytetäänkin yleisimmin sekä Suomessa että muualla maailmassa. (Kuvapankkeja ja kuvakokoelmia, Papunet, hakupäivä 9.10.2009.)

Piktogrammit ja PCS-kuvat ovat saatavilla kaupallisina kuvapankkiohjelmina. Tällainen on esimerkiksi PCS- ja WLS-kuvastot sisältävä Symbolikirjoitus 2000 -kuvakirjoitusohjelma. WLS-kuvat (Widgit Literacy Symbols, aikaisemmin Rebus-symbolit) ovat alun perin lukemaan oppimisen avuksi luotuja ääriiviipiirroksuvia. Kaupallisten kuvapankkiohjelmien lisäksi saatavilla on myös ilmaisia kuvakokoelmia, kuten Sclera-piktogrammit, jotka ovat tavallisten piktogrammien tavoin mustavalkoisia ja selkeitä, mutta hieman ilmeikkäämpiä kuvia. (Kuvapankkeja ja kuvakokoelmia, Papunet, hakupäivä 22.3.2010.)

Graafisten merkkijärjestelmien käyttöön liittyy usein erilaisia kommunikoinnin apuvälineitä (Tetzchner & Martinsen 2000, 24). Tällaisia ovat esimerkiksi kommunikointitaulut ja -kansiot, erilaiset tekniset laitteet ja apuvälineet (puhelaite, kirjoittamiseen perustuvat laitteet) sekä tietokoneella toimivat kommunikointiohjelmat. Kommunikoinnin apuvälineet koostuvat sanastosta eli henkilön kommunikoinnissaan tarvitsemista ilmauksista sekä välineestä, jonka avulla viestit välitetään vastaanottajalle. (Kommunikoinnin apuvälineet, Papunet, hakupäivä 9.10.2009.)

3.3.3 Esinekommunikaatio

Esinekommunikaatiota käytetään esimerkiksi silloin, kun lapsen kommunikointia helpottaa se, että hän voi nähdä ja tuntea merkin muodon. Useamman aistikanavan kautta koetut ärsykkeet tulevat toisiaan. Vaikka on olemassa myös varsinaisia kosketeltavien merkkien järjestelmiä, kommunikoinnin välineenä käytetään usein konkreettisia tiettyihin tilanteisiin liittyviä ja niitä symbolioivia tavaroita tai materiaaleja. Sokeille ja vaikeasti näkövammaisille henkilöille suunnitellut kos-

keteltavat merkit ovat muodoltaan helposti erotettavissa toisistaan sekä vaihtelevia pintamateriaaleiltaan, jotta ne ovat tunnistettavissa pelkän tuntoaistin perusteella. (Tetzchner & Martinsen 2000, 38–40.; Esineet, Papunet, hakupäivä 16.2.2010.)

Kommunikoinnin välineenä käytettävät esineet ovat usein konkreettisia ja tiettyihin tapahtumiin liittyviä. Usein esineillä ilmaistaan seuraavaa tapahtumaa, jolloin ne siis toimivat tilannesignaaleina. Esineet voivat myös auttaa hahmottamaan aikajärjestystä, jolloin päiväjärjestyksestä tai jonkin tilanteen vaiheista kertovat esineet laitetaan aikajärjestyksessä esimerkiksi lokerikkoon. Esineiden avulla tuetaan eri välineiden käyttötarkoituksen ymmärtämistä, jolloin esimerkiksi lelulaatikon reunaan kiinnitetty lelu kertoo mitä laatikko sisältää. Esineet voivat kertoa myös ns. toiminnan kohteesta, ja ne voivat olla todellisia tiettyyn toimintaan liittyviä esineitä (esimerkiksi mukin ottaminen tarkoittaa juotavan haluamista) tai sovittuja tiettyä toimintaa kuvaavia symboleja (esimerkiksi käpy voi symboloida ulkoilua). (Esineet, Papunet, hakupäivä 16.2.2010.)

4 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

4.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tehtävänasettelu

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvailla päivähoiton työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmissä, joihin on integroitu yksi tai useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitamme tässä tutkimuksemme lasta, joka syystä tai toisesta tarvitsee puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja.

Ammatillisena tavoitteenamme on opinnäytetyössämme lisätä omia ammatillisia valmiuksiamme erityiskasvatuksessa. Tavoitteenamme on saada näkemystä päiväkotityöstä paitsi lasten kasvun ja kehityksen tukemisesta, myös työyhteisön jäsenenä ja tiimissä toimimisesta. Moniammatillisuus ja tiimeissä toimiminen on nykyisin tärkeä osa myös varhaiskasvatusta. Varsinkin asiakastyössä moniammatillisuuden merkitys on suuri pyrittäessä vastaamaan asiakkaan tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsen tarpeisiin vastataksemme meidän tulee tehdä tiimityötä muiden lapsiryhmän ja päiväkodin työntekijöiden sekä yhteistyötoimijoiden kanssa. Tavoitteenamme on myös lisätä tietämystämme erilaisista kommunikointikeinoista sekä siitä, millä tavoin kommunikoinnin vaatimukseen pyritään vastaamaan työskenneltäessä päiväkotiryhmässä, johon on integroitu yksi tai useampi AAC-menetelmiä tarvitseva lapsi.

Varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan opintojaan painottaneet sosionomit (AMK) saavat valmistuessaan lisäksi lastentarhanopettajan pätevyyden. Myös me työskentelemme tulevaisuudessa lastentarhanopettajina. Koulutusohjelmakohtaisissa kompetensseissa vuonna 2006 on sosiaalialan kompetensseiksi määritelty eettinen osaaminen, asiakastyön osaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, yhteiskunnallinen analyysitaito, reflektiivinen kehittämis- ja johtamisosaaminen sekä yhteisöllinen osaaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Happo 2008, 105.)

Kommunikoinnin mahdollistaminen lapselle puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen avulla lisää työn asiakaslähtöisyyttä ja vahvistaa asiakkaan osallisuutta. Siten pyrimme kehittämään asiakastyön osaamistamme. Tavoitteenamme on tulevaisuudessa toimia eettisesti sekä kehittää ja syventää omaa ammatillista osaamistamme edelleen. Nämä seikat ovat edellytys sil-

le, että pystymme työntekijöinä vastaamaan muuttuviin yhteiskunnan ja lapsiryhmän tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla. Yhteisöllinen osaaminen näyttäytyy tulevassa työssämme työyhteisössä toimimisena. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukemisessa moniammatillisuus ja ryhmän kaikkien aikuisten toimiva yhteistyö sekä sitoutuminen kasvatustehtävään ovat ensiarvoisen tärkeitä. Sosiaalialan palvelujärjestelmäosaamisella on tärkeä merkitys myös päiväkodissa työskenneltäessä. Sosionomin tulee tietää omat yhteistyötahonsa ja se, mihin olla yhteydessä tarpeen vaatiessa, sekä osattava ohjeistaa lapsen perhettä heille kuuluvista palveluista esimerkiksi silloin, kun lapsella havaitaan erityisen tuen tarve.

Tutkimuksemme tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää ryhmissä, joissa on tai tulee olemaan puhetta tukevia tai korvaavia kommunikointikeinoja tarvitseva lapsi. Työmme tarkoituksena on myös antaa tietoa aiheesta ja innostaa lukijoitaan käyttämään vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja.

Tutkimustehtävämme on, millaisia kokemuksia tavallisen päiväkotiryhmän työntekijöillä on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta?

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää sekä sen erilaisia merkityksiä. Päädyimme tekemään kvalitatiivisen tutkimuksen, koska se palvelee kvantitatiivista tutkimusta paremmin tarkoitustamme. Koska tutkimme ihmisten kokemuksia, tutkimusmenetelmä ei voi olla määrällinen. Jotta yksilöllisiä kokemuksia voitaisiin tutkia määrällisesti, olisi tutkijan ensin määriteltävä nämä kokemukset. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä sekä tulkitsemaan sitä mielekkäällä tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.; Tuomi & Sarajarvi 2009, 85.)

Tutkimuksemme on tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen, koska se perustuu ihmisten kokemusten tutkimiseen ja niiden tulkintaan. Fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian mukaan kiinnostuksen kohteena, mutta myös tutkijana on ihminen. Tutkimme ihmillisiä kokemuksia ja näiden kokemusten merkityksiä. Hermeneuttinen ulottuvuus tutkimuksemme tulee kokemusten tulkinnan tarpeesta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan siis yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa tutkittavan ilmiön merkityksen käsittämistä. Ilmiön ymmärtäminen on jatkuvaa tulkintaa ja ymmärryksen pohjana on

esiymmärrys; se, miten ilmiö ymmärretään jo ennestään. Hermeneutiikan kautta pyritään siis kohti syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Ihmisten kokemuksia ei yleensä voi sellaiseenaan käsitteellistää tai ymmärtää, vaan sen tulee tapahtua tulkinnan kautta. Tulkinnalla tarkoitetaan pyrkimystä ymmärtää tutkittavan ilmiön merkitys. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoite on käsitteellistää kokemuksen merkitys sekä tuoda esille se, mitä on koettu, muttei vielä tuotu tietoisesti julki. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Ihmiskäsityksemme on holistinen, koska ymmärrämme ihmisen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. Mielestämme näitä kolmea puolta ei voi erottaa toisistaan, vaan ne kaikki vaikuttavat ihmisen toimintakykyyn ja ne tulee ottaa huomioon tasavertaisesti. Ihminen on siis otettava huomioon kokonaisuutena, jotta esimerkiksi kuntoutus voisi olla kokonaisvaltaista. Rauhala (2005, 85–86) mukaan ihminen on kokonaisuus, joka muodostuu kolmesta tasavertaisesta olemuspuolesta: kehollisuudesta, tajunnallisuudesta sekä situationaalisuudesta. Kehollisuus tarkoittaa ihmisen elämää toteuttavien ja ylläpitävien orgaanisten tapahtumasarjojen kokonaisuutta ja tajunnallisuus merkityskokemusten muodostumisen, olemassaolon ja toimivuuden tasoa ihmisessä. Situationaalisuus puolestaan tarkoittaa ihmisen suhteutuneisuutta elämäntilanteeseensa eli situatioonsa. Situaatio ei tarkoita pelkkää fyysistä toimintaympäristöä, vaan kaikkia niitä ympäröivän todellisuuden asioita, joiden kanssa yksilö on tekemisissä elämässään.

Eryistä tukea tarvitseva lapsi elää osana ympäristöään paitsi fyysisesti myös psyykkisesti, mikä tulee ottaa huomioon päivähoidossa. Ympäristössään lapsi kokee erilaisia asioita luoden niille merkityksiä: suhde ympäröivään todellisuuteen ja ymmärrys siitä muotoutuvat lapsen kokemuksesta. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö mahdollistaa lapsen itseilmaisun, ymmärretyksi tulemisen ja ymmärryksen sekä siten merkityskokemusten syntyminen sekä yhteisönsä itsenäisenä jäsenenä toimimisen.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Päädymme tekemään tutkimuksemme laadullisena tapaustutkimuksena, koska olemme kiinnostuneita kohdejoukkomme kokemuksista. Perusajatuksena laadullisessa tutkimuksessa on kuvata todellista elämää, mutta huomioida myös todellisuuden monimuotoisuus. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkimaan tutkimuksen kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja kaikkia tutkittavia tapauksia pidetään ainutlaatuisina, mikä huomioidaan myös aineiston tulkinnassa. (Hirsjärvi 2009, 160–164.) Eskolan & Suorannan (1998, 16) mukaan laadullista tutkimusta ei voida pitää ajattomana ja paikattomana, vaan sen tulokset ovat ajan mukana muuttuvia ja paikallisia. Kvalita-

tiivisen tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, sillä samaa asiaa tutkittaessa saadut tutkimustulokset voivat poiketa paljonkin toisistaan. Tämä johtuu siitä, että laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmisiä aineiston keruun kohteena. Tällöin saadaan siis aineistoksi jokaisen ihmisen antama yksilöllinen informaatio aiheesta. Tutkijat voivat olla usein kiinnostuneita esimerkiksi ihmisten kokemuksista ja nämä kokemukset ovat täysin riippuvaisia niiden kokijasta. Eri ihmisillä voi siis olla täysin erilaisia kokemuksia samasta aiheesta ja näin myös saadut tulokset voivat muuttua. (Hirsjärvi 2009, 160–164.)

Tutkimuksemme kohdejoukko muodostuu viiden päiväkotiryhmän työntekijöiden kokemuksista, toisin sanoen tapauksesta, jota tutkimme tutkimustehtävämme kautta. Tutkimuksemme on siis tapaustutkimus, ja tutkimamme tapaus työntekijöiden kokemukset AAC-menetelmien käytöstä. Tutkimuksemme vastaajaryhmät valitsimme määrittelemällä tietyt kriteerit, joiden tuli näiden ryhmien kohdalla täytyä. Tapaustutkimuksessa keskeinen asia on tutkittava tapaus tai tapaukset, joiden määrittelylle tutkimuskysymykset ja aineiston analyysi perustuvat. Tutkijan on siis osattava rajata tutkittava tapaus ja jättää pois epäoleellinen tutkimuksestaan. (Erikson & Koistinen 2005, 1.) Tapaustutkimus tutkii jotain rajattua kokonaisuutta tai jotakin yksittäistä tapausta tai yksilöä. Tapaustutkimus pyrkii kuvailemaan tutkimuksen kohdetta laadullisten kysymysten (miten tai miksi) avulla ja sen tavoite on lisätä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta pyrkimättä kuitenkaan yleistettäviiin tutkimustuloksiin. (Tapaustutkimus, KvaliMOTV, hakupäivä 2.4.2010.)

Tapaustutkimukseen päädytään useimmiten silloin, kun halutaan syventää ymmärrystä tutkimuksen kohteesta ja ottaa huomioon myös ilmiön kontekstin vaikutukset. Tapaustutkimusta tehdessä voidaan käyttää niin kvalitatiivisia kuin kvantitatiivisiakin menetelmiä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla tutkimuskohteelle ominaisia piirteitä yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti. Vaikka tutkimuksen tulosten pohjalta ei voikaan tehdä yleistyksiä, voi yksittäisen tapauksen tulosten pohtiminen laajemmalti tuoda kuitenkin käsitystä myös yksittäistapauksen ylittävistä ilmiöistä. (Tapaustutkimus, KvaliMOTV, hakupäivä 2.4.2010.)

4.4 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

4.4.1 Kohderyhmä

Laadullista tutkimusta tehtäessä ei ole tarkoitus muodostaa yleistyksiä tutkittavista aiheista, vaan siinä pyritään joko kuvailemaan tai ymmärtämään jotakin ilmiötä tai tulkitsemaan sitä teoreettisesti mielekkäällä tavalla. Aineiston tieteellisyyden edellytys ei siis olekaan aineiston määrä,

vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tästä syystä voidaan sanoa olevan tärkeää, että niillä ihmisillä, joilta tieto kerätään, on joko tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Kohdejoukon valinnan ei siis tule olla satunnaista, vaan se voidaan valita tarkoituksenmukaisesti, harkinnanvaraista otantaa käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Eskolan & Suorannan mukaan (1998, 18.) harkinnanvaraisessa otannassa on kyse tutkijan tutkimuksensa teoreettisen perustan pohjalta luomista kriteereistä, jotka ohjaavat aineiston hankintaa ja kohdejoukon valintaa. Kohdejoukkoon valitaan siis tutkimuksen näkökulmasta tietyt kriteerit täyttäviä henkilöitä. Harkinnanvaraisen otannan puolesta puhuu myös se, että postikyselyn ollessa kyseessä voidaan tietyltä valikoidulta vastaajajoukolta odottaa korkeampaa vastausprosenttia kuin satunnaisesti valituilta vastaajilta (Hirsjärvi ym. 2009, 196). Tutkimuksemme kohderyhmän valinnassa käytimme harkinnanvaraista otantaa, jotta saisimme tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaista tietoa.

Opinnäytetyömme yhteistyökumppani on eräs Pohjois-Pohjanmaalla sijaitseva keskisuuri kunta. Tutkimuksen kohdejoukon eli sopivat osallistujaryhmät valitsimme kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajien avustuksella. Keskustelimme heidän kanssaan siitä, millaisia päivähoitoryhmiä tarvitsisimme osallistumaan tutkimukseemme ja he osoittivat meille sen perusteella sopivat ryhmät. Sopivuuden kriteerinä tässä pidimme sitä, että päiväkotiryhmä on tavallinen lapsiryhmä, johon on integroitu yksi tai useampi puhetta tukevia tai korvaavia kommunikointikeinoja käyttävä lapsi. Lähetimme kyselyn postitse viiden eri ryhmän työntekijöille, yhteensä kahdellekymmenelle vastaajalle. Myöhemmin vielä kuudeskin ryhmä ilmoitti halukkuudestaan osallistua tutkimukseemme ja ryhmän työntekijöistä saimme vielä kolme vastaajaa lisää.

Valitsimme tutkimuskohteeksemme tavalliset päiväkotiryhmät, koska olemme kiinnostuneita siitä, kuinka näiden ryhmien työntekijät ottavat huomioon vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käytön kautta ryhmään integroidun lapsen erityisen tuen tarpeen. Nykyään erityistä tukea tarvitsevat lapset pyritään integroimaan tavallisiin päiväkotiryhmiin, ja se asettaa haasteita ryhmän henkilökunnalle. Halusimme tutkimukseen mukaan kaikki ryhmän työntekijät, koska jokainen heistä on tärkeä osa ryhmän toimintaa ja lapsen arkea päiväkodissa. Lapsen kannalta on tärkeää, että hänen koko lähipiirinsä, päiväkodin henkilökunta mukaan lukien, kommunikoi lapsen kanssa hänen tarvitsemallaan tavalla. Tarkastelemme puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä päivähoidon työntekijöiden näkökulmasta, koska olemme itse varhaiskasvatuksen tulevia ammattilaisia. Siksi päädyimme tutkimaan jo työelämässä olleiden alan ammattilaisten kokemuksia, saaden niistä eväitä myös omaan tulevaan työhömmme lastentarhanopettajina. Tutkimuk-

semme avulla voimme myös tuoda esille puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä ja käyttöönottoa helpottavia ja hankaloittavia asioita.

4.4.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua kyselylomaketta. Kyselylomakkeemme muodostui avoimista kysymyksistä sekä muutamasta taustatietojä kartoittavasta suljetusta kysymyksestä. Lomakkeen avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajan vastaamisen kysymyksiin oman kokemusmaailmansa ja ajatustensa perusteella (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Päädyimme puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen, koska se mahdollistaa aineiston keruun suuremmalta joukolta kuin esimerkiksi haastattelu. Kvalitatiivinen tutkimus ei vaadi läheistä kontaktia tutkimuksen kohdejoukon kanssa, joten postikysely sopii myös laadullisen aineiston keruumenetelmäksi (Hirsjärvi ym. 2009, 194).

Postikyselylomake lähetetään vastaajille, jotka täyttävät lomakkeen ja postittavat sen takaisin lähettäjälle. Kyselylomakkeen mukana tulee lähettää postimerkillä varustettu palautuskuori, josta mainitaan myös kyselyn saatekirjeessä. Postikyselyn etuna on suhteellisen vaivaton aineiston saanti ja myös aineiston keruun nopeus, sillä kun kyselylomake on saatu laadittua, vastaajat huolehtivat aineistonkeruusta täyttämällä lomakkeen ja postittamalla sen takaisin tutkijalle. Suurimpana haittana postikyselyn kannalta voi mainita vastausten kadon. Katoprosentin suuruus riippuu kyselyyn vastaajista sekä kyselyn aihepiiristä. Jos lomake lähetetään jollekin tietylle valitulle ryhmälle ja jos kyselyn aihe on heidän kannaltaan tärkeä, voidaan odottaa korkeampaa vastausprosenttia kuin valikoimattomalta tutkimusjoukolta. (Hirsjärvi ym. 2009, 196.)

Kyselylomakkeen suunnittelu ja testaaminen on tehtävä huolellisesti, sillä ne saattavat vaikuttaa suurestikin kyselyn onnistumiseen. Lomakkeen tulee olla mielekkään pituinen, sillä liian pitkään kyselyyn ei jakseta vastata. Myös ulkoasultaan lomakkeen tulee olla selkeä sekä hyvin jäsennelty, ja samaan asiaan liittyvät kysymykset tulee sijoittaa peräkkäin loogiseen järjestykseen. Tämä helpottaa kyselylomakkeen lukemista ja myös siihen vastaamista. Kysymysten tulee olla tasapainoisia, sisällöllisesti tutkimukseen sopivia sekä selkeästi muotoiltuja, jotta vastaajat ymmärtävät kysymykset oikein. (Kyselylomakkeen laatiminen, KvantiMOTV, hakupäivä 9.2.2010.)

Kyselylomakkeen esitestaus on tärkeää, koska sen avulla saadaan viitteitä siitä, ymmärtävätkö vastaajat lomakkeen kysymykset samalla tavoin kuin tutkijat ovat ne tarkoittaneet. Esitestauksen jälkeen lomaketta voidaan vielä muokata vastaamaan paremmin tarkoitustaan ennen varsinaisen

kyselyn toteuttamista. (Hirsjärvi ym. 2009, 204.) Esitetasimme kyselylomakkeemme sellaisella päivähoiton asiantuntijahenkilöstöllä, joka ei osallistunut varsinaiseen tutkimukseen. Kyselylomakkeemme on liitteenä 4.

Lähetimme kyselylomakkeet vastaajaryhmille vuoden 2010 alussa. Jokaiseen ryhmään lähetimme yhden kuoren, joka sisälsi vastauskuoren sekä neljä lomaketta, yhden jokaista työntekijää kohti. Myöhemmin, helmikuun puolivälissä, vielä yksi ryhmä ilmoitti kiinnostuksestaan ja halustaan osallistua tutkimukseemme. Näin vastaajajoukkomme kasvoi kolmella vastaajalla. Kyselylomakkeiden vastausajaksi määrittelimme kaksi viikkoa, koska mielestämme siinä ajassa ehtii vastata kiireettä, mutta vastaaminen ei todennäköisesti kuitenkaan unohdu, kuten voisi tapahtua, jos vastausaika olisi pidempi.

Kolme päiväkotiryhmää viidestä vastasi määräaikaan mennessä, mutta kahden ryhmän vastaukset jäivät puuttumaan. Olimme nähin ryhmiin yhteydessä puhelimitse palautuspäivän jälkeisellä viikolla ja tiedustelimme olivatko lomakkeet tulleet perille sekä oliko niihin vastattu. Tuolloin selvisi, että toinen ryhmistä oli vastannut ja postittanut vastauskuoren, mutta se ei ollut saapunut meille. Myöhemmin ilmeni, että vastauskuori oli kadonnut postissa. Kuorta ei yrityksistä huolimatta saatu jäljitettyä. Emme kuitenkaan pyytäneet ryhmää enää vastaamaan kyselyyn uudelleen, koska he kerran olivat jo sen tehneet. Tätä ryhmää emme laskeneet kuuluvaksi katoprosenttiin, koska vastaajien määrä väheni kuuteentoista eli neljään ryhmään kuoren katoamisen vuoksi.

Toinen ryhmä, jonka vastaukset eivät palautuneet määräaikaan mennessä, ei ollut saanut lomakekuorta lainkaan, vaan se oli päätynyt väärään osoitteeseen. Lähetimme uudet lomakkeet ja laitoimme uuden palautuspäivän helmikuun puoleenväliin. Uusi kuori päättyi samaan osoitteeseen kuin ensimmäisellä kerralla, mutta se toimitettiin sieltä oikeille vastaajille. Loppujen lopuksi saimme tämän ryhmän vastauskuoren maaliskuun alussa. Päiväkoti, johon kyselylomakkeet alun perin päättyivät, ilmoittautui halukkaaksi osallistumaan tutkimukseen. Tämä ryhmä palautti vastauskuorensa helmikuun loppupuolella. Aineistomme siis kasvoi tämän myöhemmin ilmoittautuneen ryhmän vuoksi neljästä ryhmästä takaisin viiteen.

Alun perin olimme laskeneet saavamme viidestä päiväkotiryhmästä yhteensä 20 vastaajaa, koska jokaisessa ryhmässä oli neljä työntekijää. Kaikki ryhmät vastasivat kyselyyn, mutta koska eräs vastauskuorista katosi, supistui vastaajiemme määrä hetkellisesti 16 henkilöön. Myöhemmin ilmoittautuneessa ryhmässä oli kolme työntekijää, jotka kasvattivat vastaajajoukkomme 19 vastaajaan. Tätä pidämme siis lopullisena aineistonamme. Kolmesta neljän työntekijän ryhmästä

saimme takaisin kaikki neljä lomaketta. Yhdestä neljän työntekijän ryhmästä kyselyyn oli vastannut kolme henkilöä. Viimeisestä, kolmen työntekijän ryhmästä, kyselyyn oli vastannut kaksi henkilöä. Niinpä vastaajia saimme yhteensä 17. Vastausprosentti oli 89,5 % ja katoprosentti 10,5 %.

Lomakkeen kysymykset laadimme tutkimustehtävän perusteella. Lomakkeessa ei voi kysyä kaikkea minkä tutkija haluaisi tietää, vaan jokaiselle kysymykselle tulee löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä. Kysymysten täytyy siis olla tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän suhteen tarkoituksenmukaisia, jolloin niihin myös saadaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75.)

Kyselylomakkeella kartoitimme vastaajien kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamiseen. Tarkoituksenamme oli selvittää, millaisia kommunikointikeinoja vastaajat työssään käyttävät, millaisissa tilanteissa niitä käytetään ja miten ne ovat osana ryhmän toimintaa. Pyrimme myös selvittämään, miten vastaajat kokevat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta sekä kommunikoinnin (vuorovaikutuksen lapsen kanssa) näiden keinojen avulla. Lisäksi kartoitimme vastaajien aikaisempia tietoja ja kokemuksia vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käytöstä sekä mahdollista lisäkoulutuksen tarvetta. Tarkoituksenamme oli myös saada selville näiden keinojen käyttöä ja käyttöönottoa helpottavia ja vaikeuttavia tekijöitä sekä mahdollisia muutostarpeita käyttöön liittyen.

4.5 Aineiston analysointi

Aineiston keräämisen jälkeen se käsitellään ja analysoidaan. Aineiston käsittelyllä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, jotka on tehtävä ennen kuin aineisto voidaan analysoida, esimerkiksi vastauslomakkeiden läpikäymistä tarkistaen, onko kaikkiin kysymyksiin vastattu, onko kysymykset ymmärretty oikein ja onko joukossa lomakkeita, joita ei jostain syystä voi aineistona käyttää. Tämän jälkeen puuttuvia tietoja pyritään täydentämään, esimerkiksi muistuttamalla vastaajia myöhässä olevien lomakkeiden palauttamisesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 224, 221–223.)

Laadullisen aineiston tavallisimmat analyysimenetelmät ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Empiirisessä eli kokemusperäisessä tutkimuksessa analyysillä tarkoitetaan aineiston lukemista, materiaalin järjestelyä, sisällön erittelyä, jäsentämistä ja pohtimista suhteessa tutkimustehtävään (Analyysin äärellä, Kvali-MOTV, hakupäivä 3.11.2009). Aineisto analysoidaan, jotta saataisiin vastaus tutkimustehtäviin eli

tutkimustulos. Analysoinnin jälkeen tulokset tulkitaan. Tulkinnalla tarkoitetaan analyysin tulosten pohtimista ja omien johtopäätösten tekemistä niiden pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 229).

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnilla pyritään kokoamaan hajanaisesta aineistosta mielekästä ja yhtenäistä tietoa. Tutkimuksemme analyysitavaksi valitsimme sisällönanalyysin. Päädyimme tähän analyysitapaan, koska se sopii hyvin kyselylomakkeella hankitun aineiston analysointiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuodossa olevaa tai tekstimuotoon muutettua aineistoa. Aineistoa eritellään ja siitä pyritään etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja. Sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin pienempiin osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan jälleen uudeksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysin avulla kuvataan aineiston sisältöä sanallisesti sekä tiivistetään ja järjestetään aineisto selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta siitä saatavaa tietoa. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan sekä päättelyyn ja siinä edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkimuksen kohteesta. Sisällönanalyysin kautta aineisto saadaan siis järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 108, 112–113.; Sisällönanalyysi, KvaliMOTV, hakupäivä 3.11.2009.)

Sisällönanalyysi jaetaan kolmeen erilaiseen muotoon. Nämä muodot ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi sekä teorialähtöinen sisällönanalyysi. Näistä kolmesta muodosta parhaiten tarpeisiimme sopi teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa analyysissä on joitakin teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu sellaisenaan teoreettiseen tietoon. Teoria voi kuitenkin toimia apuna analyysin edetessä. Analyysiyksiköiden valintaan vaikuttavat sekä tutkimustehtävä että aineiston laatu, mutta aikaisempi tieto voi ohjata analysointia. Aikaisemman tiedon vaikutus on havaittavissa, mutta sen tarkoitus on ennemminkin avata uusia ajatuspolkuja kuin testata jo olemassa olevaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97, 112.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimuksen teoreettisessa osassa voidaan muodostaa tietty käsitys ilmiöstä teoreettisen tiedon näkökulmasta. Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, mutta sen edetessä siihen tuodaankin analyysiä ohjaavaksi seikaksi aiemmin mainittu teoreettinen käsitys ilmiöstä. Empiirisestä aineistoa eli ihmisten kokemuksia tarkastellaan sitten sen tavoin jäsennehtynä. Niinpä analyysin lopputulos on sisällöltään muodostunut aineistolähtöisesti, mutta se on myös määritelty teoreettisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi koostuu samoista vaiheista kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysikin. Näitä vaiheita ovat aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111.)

Aineiston redusoinnissa analysoitava tieto pelkistetään niin, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen aineisto rajataan pois. Pelkistäminen voi tarkoittaa niin aineiston tiivistämistä kuin osiin jakamista. Aineisto pelkistetään tutkimustehtävän avulla, ja esimerkiksi litteroimalla aineistosta saadaan nostettua esiin olennaiset ilmaukset. Alkuperäisestä informaatiosta saatu olennainen tieto siis kirjataan aineistosta nostettujen pelkistettyjen ilmausten alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Laadullisen aineiston puhtaaksi kirjoittamista sanasta sanaan kutsutaan litteroinniksi (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Ennen vastausten varsinaista analysointia litteroimme aineiston kirjoittamalla kaikki saadut vastaukset kunkin kysymyksen alle allekkain. Merkitsimme kunkin lomakkeen vastaajan kirjaimella ja päiväkodin numerolla, jotta vastaukset olisivat tarpeen tullen helposti löydettävissä ja niihin voisi palata. Tämän jälkeen poimimme litteroidusta aineistosta sen ydinkohdat aineiston tiivistämiseksi.

Vastauslomakkeita lukiessamme ja litteroidessamme heräsi kysymys vastauksen ulkoasun vaikutuksesta vastausten tulkintaan. Joissakin lomakkeissa käsiala oli epäselvää, virkkeet sisälsivät kirjoitusvirheitä ja välimerkkejä puuttui. Tämä vaikeutti vastausten ymmärtämistä ja haastoi pohittimaan, onko vastauksen ymmärtänyt niin, kuin vastaaja on sen tarkoittanut. Koska kyselylomaketta aineistonkeruumenetelmänä käytettäessä ei olla vuorovaikutuksessa vastaajien kanssa, on vastausten tarkistaminen tällaisissa tapauksissa jälkikäteen hankalaa.

Aineiston klusteroinnissa alkuperäisestä aineistosta saadut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti. Aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja luokka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin ja aineisto tiivistyy. Klusteroinnin avulla saadaan luotua perusta tutkimuksen perusrakenteelle sekä muodostettua alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Abstrahoinnin osalta teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä siinä, millä tavoin empiirinen aineisto kytketään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisen analyysin abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja tämän valitun tiedon

avulla muodostetaan alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä nämä käsitteet tuodaan esiin valmiina jo ilmiöstä aiemmin tiedettynä asiana, aineiston tulkinta siis saa teoriasta vahvistusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.; Aineisto- ja teorialähtöisyys, KvaliMOTV, hakupäivä 9.2.2010.) Analysoimme aineistomme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mutta syvempää tulkintaa tehdessämme huomioimme viitekehyksen lisäksi myös aineistosta esiin nousseet uudet asiakokonaisuudet.

Aineiston analysoinnin aloitimme käymällä tarkasti läpi litteroidun aineistomme. Koodasimme eri värein aineistosta samaan aiheeseen liittyviä alkuperäisiä ilmauksia. Kun aineisto oli näin käyty läpi, keräsimme alkuperäiset samankaltaiset ilmaisut aineistosta nostettujen pelkistettyjen ilmausten alle. Näistä pelkistetyistä ilmauksista saimme yhdistelemällä aikaan alaluokkia. Pääsääntöisesti analysoimme alaluokat muodostuivat kyselylomakkeemme kysymysten pohjalta. Jokaisesta kysymyksestä saimme kysymyksen aihekokonaisuuden perusteella päätettyä sopivan alaluokan, jonka alle pelkistetyt ilmaukset sopivat.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista. Vastaajien kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKA
<p>"Erittäin tärkeitä. Tukevat ja helpottavat puheen tuottamista ja ymmärtämistä ja sitä myöten myös arjesta selviytymisessä." [A1]</p> <p>"Erittäin tärkeää kokeilla erilaisia keinoja, jotka tukevat puhetta. Mitä varhaisimmassa vaiheessa löytyy joku keino tai tapa kommunikoida lapsen kanssa, sitä parempi." [B1]</p> <p>"Erittäin tärkeitä, helpottaa arjesta selviytymistä ja vuorovaikutusta ja kommunikointia." [C1]</p> <p>"On erittäin tärkeää, että lapsi tulee ymmärretyksi ja hänellä on välineitä kommunikaation tueksi. On rikkaus nähdä, miten suuri ilo lapselle syntyy, kun hän tulee ymmärretyksi ja saa ilmaista itseään." [D2]</p> <p>"Erittäin tärkeänä. Se että lapsi tulee ymmärretyksi on tärkeää. Varsinkin jos lapsi ymmärtää puheen, mutta ei itse tuota puhetta on kuvat ja viittomat ainoa keino kommunikoida." [G2]</p> <p>"Kuvat tukevat puhetta ja puheen oppimista löytyy yhteinen "kieli", helpottavat arjen tilanteita." [J4]</p> <p>"Selkeyttää lapsen päivää, auttaa lasta toimimaan ryhmässä." [K4]</p> <p>"Se olisi erittäin tärkeää! Visuaalinen kommunikointi auttaa ja helpottaa lasta ymmärtämään kuulemansa. Sekä tietysti hahmottamaan asioita ja arkea konkreettisesti." [O5]</p> <p>"Erittäin tärkeä asia, pitäisi käyttää enemmän." [P5]</p>	<p>Tärkeää kommunikoinnin mahdollistamiseksi ja arjessa selviytymiseksi</p>	<p>Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen</p>
<p>"Myös ns. "normaalit lapset" pitävät kuvista ja ymmärtävät päivän kulunkin paremmin kuvista ja tietävät mitä seuraavaksi odottaa (päiväjärjestys)." [M4]</p> <p>"Erittäin hyvä keino, myös lapsille jotka eivät tarvi tukea." [N5]</p> <p>"Ko. keinojen käyttö tukee kaikkien lasten kehitystä ja kasvua!" [O5]</p>	<p>Hyödyllistä myös muiden kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta</p>	

Kun olimme ryhmitelleet aineiston alaluokkiin, jatkoimme ryhmittelyä edelleen yläluokkiin. Yläluokkia saadaksemme yhdistelimme jälleen saman aihekokonaisuuden alle kuuluvia alaluokkia toisiinsa ja annoimme uudelle luokalle niitä kuvaavan nimen. Yläluokista muodostimme pääluokkia. Pääluokkia muodostaessamme otimme analyysiin mukaan tutkimuksen teoreettisen viitekehityksen ja mietimme luokkajakoja sekä luokkien sisältöä myös suhteessa siihen. Lopuksi yhdistimme pääluokat yhdistäväksi luokaksi, joka puolestaan nousi tutkimustehtävästämme. Yhdistävä luokka siis yhdistää kaikki aiemmat luokat alleen ollen se ydinasia, johon tutkimuksellamme olemme hakeneet tietoa. Yhdistävän luokkamme nimeksi tuli "Päivähoidon työntekijöiden kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lap-

sen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta”. Aineiston tulkintaa sekä aineistosta saatuja tutkimustuloksia käsittelemme luvussa 5.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Tilanteet, joissa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käytetään	Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö lapsiryhmässä	Ryhmään integroidun lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttäen	Päivähoidon työntekijöiden kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta
Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot osana koko ryhmän toimintaa			
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen	Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen sekä kommunikoinnin tukemiseen		
Kokemukset kommunikoinnista lapsen kanssa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttäen			

Taulukko on kokonaisuudessaan liitteenä 5.

4.6 Opinnäytetyön aikataulu

Opinnäytetyöprosessi käynnistyi keväällä 2009 aiheen valinnalla ja alustavan tutkimussuunnitelman tekemisellä. Syksyllä 2009 laadimme lopullisen tutkimussuunnitelman, kyselylomakkeen (liite 4) sekä kyselyn saatekirjeen (liite 3) ja saimme tutkimusluvut sekä Oulun seudun ammattikorkeakoululta (liite 1) että yhteistyökumppaniltamme (liite 2). Keväällä 2010 keräsimme aineiston, käsitelimme, analysoimme ja tulkitsimme sen. Opinnäytetyömme raportti valmistui syksyllä 2010.

4.7 Opinnäytetyön luotettavuus

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohta on tutkimusmenetelmän ja tutkittavan ilmiön vastaavuus: menetelmän luotettavuus määräytyy suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Virtanen (2006) viittaa Lincolnin ja Gubaan (1985), joiden mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotet-

tavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus, toisin sanoen tutkimus on totuusarvoltaan luotettava, kun tutkijan kokemus vastaa tutkittavan alkuperäistä kokemusta. Sovellettavuuden kriteerinä on puolestaan siirrettävyys eli se, ovatko tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa. Pysyvyyden kriteerinä on tutkimustilanteen arviointi tai käyttövarmuus, toisin sanoen se, miten analyysiä voidaan käyttää erilaisissa tutkimustilanteissa. Neutraalisuuden kriteerinä taas on vahvistettavuus, mahdollisuus saada sama tulos erilaisilla analyysitavoilla. (Virtanen 2006, 200–201.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekijä on tärkeä tutkimusväline. Tärkein luotettavuustekijä on siis tutkija itse ja niin tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta” (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Samoin tulosten tulkinnassa vaaditaan tarkkuutta: tutkijan on kerrottava, millä perusteella hän esittää tulkintoja, mihin hän päätelmänsä perustaa. Tulkinnan tueksi voi ottaa suoria lainauksia osallistujien vastauksista esimerkinomaisesti. Lisäksi tutkimuksen validiteettia voi parantaa jo aineistonhankintavaiheessa esitestaamalla kyselylomakkeet, jotta saadaan vihjeitä siitä, ymmärtävätkö vastaajat kysymykset samalla tavalla kuin tutkijat ovat ne tarkoittaneet. Kyselylomakkeisiin voidaan näin tehdä tarvittaessa muutoksia ennen niiden lähettämistä vastaajille, mikä parantaa aineiston luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Esitetasimme kyselylomakkeet kolmella päivähoidon työntekijällä, jotka eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimukseemme. Heidän antamansa palautteen perusteella muokkasimme lomaketta ennen sen lähettämistä kohderyhmällemme. Koska tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus päiväkodin henkilökunnan kokemuksista, sen tuloksia ei voida suoraan yleistää. Vaikka tutkimuksen toteuttaisikin täsmälleen samalla tavalla, eivät tulokset välttämättä vastaa toisiaan, koska kyse on kokemuksista, jotka ovat henkilökohtaisia ja siten osallistujista riippuvaisia. Tuloksia voidaan kuitenkin mielestämme pitää suuntaa antavina.

4.8 Opinnäytetyön eettisyys

Tutkimusta tehdessään tutkijat joutuvat tekemään lukuisia valintoja ja tällöin tutkija joutuu huolehtimaan myös tutkimuksensa eettisyydestä. Tutkimukseen sisältyy paljon etiikan kannalta ongelmallisia kohtia ja tutkijan on tehtävä ratkaisunsa huolellisesti. Tutkijan tulisi olla riittävän herkkä huomatakseen oman tutkimuksensa eettiset kysymykset. Tällöin mahdolliset eettiset ongelmat on mahdollista tunnistaa ja niiden syntyminen välttää. (Eskola & Suoranta 1998, 60.)

Eettiset kysymykset voivat liittyä moniin tekijöihin: tutkimuslupa tulee saada paitsi ammattikorkeakoululta, myös yhteistyökumppanilta ja tutkimukseen osallistujilta. Aineiston keruu on hoidettava luottamuksellisesti. On myös pohdittava sitä, millä perustein joitain vastauksia on hylättävä ja milloin aineisto on vielä riittävän kattava tutkimuksen tekemiseksi. Tutkijan tulee myös pohtia omaa osallisuuttaan ja vaikutustaan tutkimuksessa. Hän voi esimerkiksi kerätä aineistonsa itse tai käyttää siinä hyväkseen muita henkilöitä. Tutkittaville tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Tutkijan tulee taata että aineiston keruuseen ja tiedon antamiseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimus tulee tehdä tutkittavien ihmisarvoa kunnioittaen. Tutkimuksesta tiedotettaessa tulee myös pohtia eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tieteellisyydestä ja raportin oikeanlaisesta ulkoasusta tulee huolehtia, mutta muistaa myös kirjallisessa tuotoksessa taata tutkimukseen osallistujille anonymiteettiä jos sellainen on tietoja hankittaessa luvattu sekä käyttää sellaista kieltä, etteivät tutkimukseen osallistujat ole tunnistettavissa tekstistä. (Eskola & Suoranta 1998, 52–57.)

”Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää, että tutkimuksen teossa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä” (Hirsjärvi ym., 2009, 23). Toteutimme tutkimuksemme Oulun seudun ammattikorkeakoulun toimintatapojen mukaisesti sekä hankimme tarvittavat luvat ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimuslupaa haimme ensin Oulun seudun ammattikorkeakoululta ja sen jälkeen yhteistyökumppanilta. Aineiston keruun aloitimme vasta kun luvat oli myönnetty. Tutkimuksemme yhteistyökumppania (kunta) ja tutkimukseen osallistujia (päiväkoti, ryhmä, vastaaja) ei mainita tutkimuksessa nimeltä. Tulosten kriittinen tarkastelu, aineiston totuudenmukainen raportointi sekä tekstiviitteiden ja lähteiden selkeä merkitseminen tekstiin lisäävät niin ikään tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksemme eettisyyttä puoltaa myös aiheenvalinnan perustelu sekä tutkimukselle mielestämme olemassa oleva tarve. (Hirsjärvi ym. 2009, 23.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Keräsimme tutkimuksemme aineiston kyselylomakkeella, joka sisälsi yhteensä 21 kysymystä sekä lisäksi yhden palautekysymyksen. Kahdeksan ensimmäistä kysymystä olivat määrällisiä ja kartoittivat lähinnä vastaajaryhmien taustatietoja. Lopuilla, avoimilla kysymyksillä (9–21) keräsimme tietoa vastaajien kokemuksista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyen. Nämä kysymykset olivat siis varsinaisesti niitä, joiden vastaukset analysoimme ja joista tutkimuksemme laadullinen aineisto muodostui. Tässä luvussa käymme aluksi läpi vastaajaryhmien taustatiedot, sillä ne vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin ja osaltaan myös selittävät niitä. Tämän jälkeen käsittelemme sisällönanalyysin avulla saadut tutkimustulokset analyysistä nousseiden pääluokkien ja edelleen yläluokkien mukaisesti jaoteltuina.

5.1 Taustatiedot

Tutkimuksemme osallistui viisi päiväkotiryhmää. Lähetimme kyselylomakkeemme yhteensä 19 työntekijälle, joista 17 vastasi. Vastaajista kolme oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaattija, kolme sosionomeja (AMK), kaksi lähihoitajaa, kaksi henkilökohtaisia avustajia, kolme lastenhoitajaa sekä yksi avustaja, päivähoitaja, koulunkäyntiavustaja ja päivähoidon avustaja. Lastentarhanopettajan tehtävissä vastaajista toimi kuusi henkilöä, lastenhoitajina samoin kuusi henkilöä, henkilökohtaisina avustajina kolme henkilöä sekä avustajana ja ryhmäavustajana yksi henkilö.

Neljässä ryhmässä viidestä oli neljä työntekijää, jolloin myös lapsiryhmä oli kooltaan suurempi. Yhdessä ryhmässä puolestaan oli kolme työntekijää ja lapsiryhmän koko pienempi. Kahdessa neljän hengen ryhmässä työskenteli yksi lastentarhanopettaja, kaksi lastenhoitajaa sekä avustaja, kahdessa puolestaan kaksi lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja avustaja. Kolmen hengen ryhmässä työskenteli lastentarhanopettaja, lastenhoitaja sekä avustaja.

Vastaajien työhistorian pituus vaihteli reilusta vuodesta aina 30 työvuoteen saakka, joten saimme otokseemme usean eri ikäpolven edustajan näkökulman niin koulutuksen kuin työkokemuksenkin suhteen. Lapsia kyselyymme osallistuneissa ryhmissä oli 10–22, eli ryhmäkokojen välillä oli melko suurta vaihtelua. Iältään lapset olivat 0–6-vuotiaita. Ryhmissä lapsien ikäjakaumat olivat 0–3-vuotiaat, 3–5-vuotiaat, 3–6-vuotiaat, 4–5-vuotiaat sekä 4–6-vuotiaat.

Kaikissa ryhmissä oli 1–3 lasta, jotka tarvitsivat puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. Suurimmalle osalle näistä lapsista oli tehty erillinen kuntoutussuunnitelma, osalle se oli kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman yhteyteen. Yhdelle lapselle kuntoutussuunnitelmaa ei ollut tehty lainkaan.

Yleisin vastaajien käyttämä puhetta tukeva tai korvaava kommunikointimenetelmä olivat kuvat. Neljässä ryhmässä viidestä käytettiin kuvia joko yksistään tai yhdessä tukiviittomien kanssa. Tavallisimmin käytössä olivat PCS-kuvat, yhdessä ryhmässä Sclera-piktogrammit. Muita kuvia vastaajat eivät olleet eritelleet. Kahdessa ryhmässä käytettiin kuvien lisäksi tukiviittomia. Yhdessä ryhmässä käytössä oli esinekommunikaatio.

5.2 Ryhmään integroidun lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen AAC-menetelmiä käyttäen

5.2.1 AAC-menetelmien käyttö lapsiryhmässä

Tutkimukseemme osallistuneiden lapsiryhmien toiminnassa puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot näyttäytyivät osana arkea. Niitä käytettiin lähes kaikissa arjen tilanteissa, erityisesti siirtymätilanteissa. Näitä olivat aamu- ja ruokapiiri, ruokailu, wc:ssä käyminen, nukku-
maanmeno, pukeutuminen, ohjatut toimintatuokiot sekä leikkihetket. Toimintatuokioilla käytössä olivat kuvitetut tai viitotut laulut ja lorut. Lisäksi kommunikointikeinoja käytettiin ajan hahmottamiseen useimmiten päiväjärjestyksen muodossa sekä yhdessä ryhmässä yhteydenpitoon päivähoiton ja kodin välillä. Ainakin yhdessä ryhmässä viittomia oli opetettu yhteisesti kaikille lapsille.

Kaikilla lapsilla yhteinen kuvallinen päiväjärjestys, pukemistilanteissa kuvat apuna, osalla lapsista kuvat auttavat jaksottamaan tuokioiden (esim. askartelu) kulkua. [K4]

Ne ovat koko ajan kaikessa ryhmän toiminnassa mukana kaikkien lasten käytössä. [H3]

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö rakentuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden yhdistelmästä. Ympäristö tulee suunnitella joustavaksi, jotta sitä voidaan mukauttaa kunkin lapsen ja lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Tärkeää on ennen kaikkea varhaiskasvatusympäristön turvallisuus sekä lasten terveyteen ja hyvinvointiin liittyvien tekijöiden huomioon ottaminen. Lisäksi ympäristön tulee olla monipuolinen ja oppimiseen innostava sekä lasta toimintaan ja itseilmaisuuksiin kannustava. Kaikille lapsille tulee luoda yhtäläinen mahdollisuus osallistua keskusteluun sekä vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.)

Päiväkodin arjen toimintakulttuurin muodostavat fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, käytettävissä olevat materiaalit, keskeiset toimintatavat sekä päivän rakenne. Arjen toimivuus perustuu strukturoituun toimintaan. Keskeisenä tavoitteena on saada erityistä tukea tarvitsevan lapsen arki sujuumaan. Päiväjärjestys auttaa arjen jäsentämisessä ja luo lapselle turvallisuutta antamalla tunteen siitä, että elämä on hallittavissa. Säännöllisesti toistuvien arkirutiinien avulla lapsi kykenee hahmottamaan aikaa ja ennakoimaan tulevia tapahtumia. Esimerkiksi erilaiset piirit, kuten aamu- ja ruokapiiri, jäsentävät lapsen päivää ja tukevat vuorovaikutustaitojen oppimista. (Suhonen 2006, 53–54.)

5.2.2 AAC-menetelmien käyttö suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen sekä kommunikoinnin tukemiseen

Kielihäiriöisen lapsen kommunikoinnin kehittymisen kannalta on tärkeää, että hänen arkiympäristönsä tukee ja edistää kommunikointia ja sitä kautta lapsen hyvinvointia (Niemi ym. 2006, 346). Kaikki vastaajat kokivat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön tärkeäksi kommunikoinnin mahdollistamisen ja arjessa selviytymisen kannalta. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi mahdollistaa lapsen itseilmaisun sekä lapsen ja aikuisen välisen kommunikoinnin siten, että molemmat osapuolet ymmärtävät ja tulevat ymmärretyksi. Lisäksi se auttaa lasta jäsentämään arkea ja toimimaan ryhmässä.

Se olisi erittäin tärkeää! Visuaalinen kommunikointi auttaa ja helpottaa lasta ymmärtämään kuulemansa. Sekä tietysti hahmottamaan asioita ja arkea konkreettisesti.. [O5]

On erittäin tärkeää, että lapsi tulee ymmärretyksi ja hänellä on välineitä kommunikaation tueksi. Koen, että viittomat ja kuvat helpottavat työtäni. On rikkaus nähdä, miten suuri ilo lapselle syntyy, kun hän tulee ymmärretyksi ja saa ilmaista itseään. [D2]

Osa vastaajista koki puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön hyödylliseksi myös muiden kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Niiden käytön koettiin tukevan kaikkien lasten kehitystä ja kasvua.

Erittäin hyvä keino, myös lapsille jotka eivät tarvi tukea. [N5]

Lapsen kommunikaation kehittyminen on erittäin tärkeää ottaa huomioon suunniteltaessa lapsen päivähoitoa ja siihen kuuluvia palveluita. Vaikka puhe onkin tavallisin kommunikoinnin muoto, ei se ole välttämätön vuorovaikutuksen onnistumisen edellytys. Lapsi oppii vuorovaikutusta ja kommunikointia ollessaan tekemisissä toisten lasten tai aikuisten kanssa. Aikuisen tehtävänä on

siirtää kommunikointitaitoaan lapselle lapsen ehdoilla, lapsi siis ohjaa aikuista kommunikoimaan sopivalla tavalla. Tämä tapa voi olla puheen lisäksi tai sijasta myös jokin puhetta tukeva tai korvaava kommunikointikeino. Vaikka erityislapsi ei oppisi kieltä kokonaisuudessaan, kaikille heille on mahdollista oppia kommunikoimaan jollakin toisella tavalla niin, että sosiaalinen vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa mahdollistuu. Tämä on merkittävä asia paitsi lapsen kehityksen, myös lapsen viihtyvyyden kannalta. (Rødbroe & Suosalmi 2000, 12–16.)

Kommunikointi puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen avulla koettiin eri tavoin. Osalle vastaajista se oli helppoa ja luontevaa, osa taas koki sen toisinaan vaikeana ja kaipasi lisää varmuutta varsinkin viittomien käyttöön. Oma viittomistaito koettiin puutteelliseksi. Lapsen viittomat olivat usein epäselviä ja vaativat korjausta, mikä toisinaan kiireessä unohtui. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö koettiin toisaalta kommunikointia ja vuorovaikutusta lapsen kanssa helpottavaksi asiaksi, toisaalta taas hidastavaksi ja aikaa vieväksi.

Se on luonnollista ja ihan helppoakin, jos vain itse niin haluaa. Kaikki on oikeastaan kiinni omasta motivaatiosta ja asenteesta ja siitä, että tiedostaa kuvien merkityksen lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. [O5]

Välillä vaikeaa. Kun käyttää viittomia enemmän tulee varmuutta ja luonnollisuutta niiden käyttöön. [F2]

Kommunikointi on hitaampaa ja aikuiselta enemmän ajatusta vaativaa. Toisaalta se rauhoittaa tilannetta, kun aikuinen pysähtyy lapsen eteen ja kertoo asian kuvin tai viittomin. [H3]

Kuvat tukevat puhetta ja puheen oppimista löytyy yhteinen ”kieli”, helpottavat arjen tilanteita. [J4]

Varhaiskasvatustyö muuttuu jatkuvasti lasten tarpeiden moninaistumisesta sekä yhteiskunnan muutoksista johtuen. Näihin muutoksiin ei aina voi ennalta varautua, mutta muutostarpeiden ilmetessä toimintatapoja tulee uudistaa. Tällöin työntekijä joutuu omaksumaan uusia asioita osaksi työtehtäviään. Osa henkilökunnasta voi kokea sen hankalaksi ja työlääksi, etenkin jos jää muutoksen kanssa yksin. Kun koko työyhteisö käy muutoksen läpi yhdessä, voi muutoksiin sopeutuminen sekä uuden tiedon hankkiminen ja käytäntöön soveltaminen käydä mielekkäämmiin. (Takala 2006, 37.)

5.3 AAC-menetelmien käyttöön vaikuttavat asiat

5.3.1 AAC-menetelmien käyttöä edistävät ja estävät asiat

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä helpottaviksi asioiksi vastaajat kokivat koulutuksen ja osaamisen, käytön jatkuvuuden, materiaalin saatavuuden, kaikkien työntekijöiden sitoutumisen ja motivaation käyttöön, toimivan yhteistyön ja toisilta saatavan tuen sekä kooltaan pienemmän lapsiryhmän. Koulutus koettiin tärkeäksi erityisesti viittomien osalta. AAC-menetelmien toistuva, päivittäinen käyttö toi ne luonnolliseksi osaksi arkea.

Kun käyttää niitä paljon ja luovasti tulee siitä luonnollinen tapa toimia. [B1]

Käytetään joka arjen tilanteessa, ilman sen suurempaa ”numeroa”. [C1]

Kuvien osalta vastaajat kokivat tärkeänä niiden helpon saatavuuden; sen, että kuvat ovat tarvittaessa helposti näytettävissä sekä monipuolisen kuvavaraston. Myös valmiita materiaaleja tuokioille ja tapahtumille pidettiin tärkeinä.

Kuvien saatavilla olo ja monipuolinen kuvavarasto on ehdottomuus! [O5]

Laadukas varhaiskasvatus edellyttää osaavaa henkilöstöä. Päivähoidon työntekijöillä tulee olla päiväkodissa työskentelyyn tarvittava ammatillinen tieto ja osaaminen. Lisäksi heidän tulee tiedostaa omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa kasvattajina. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12). Tämä koskee samalla tavoin myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyä. On tärkeää, että päivähoidon työntekijät ovat motivoituneita oppimaan uutta ja kehittämään sekä ylläpitämään omaa ammattitaitoaan sekä sitoutuvat tarvittaessa muuttamaan työyhteisön totuttuja toimintatapoja, jos lapsen erityisen tuen tarpeisiin vastaaminen sitä vaatii.

Päivähoidossa lapsiryhmän työntekijät muodostavat oman osaamisensa ja ammattitaitonsa kautta moniammatillisen tiimin, jossa erilaiset työnkuvat pyritään sovittamaan saumattomasti yhteen. Päiväkodissa tällaisen tiimin tulisi pyrkiä jakamaan tietoa ja tulkintoja yhteisesti, jotta voitaisiin luoda uutta osaamista sekä yhteisiä työvälineitä ja toimintatapoja, joilla lapsen kehitystä tuetaan. Lapsiryhmän työntekijöiden on tärkeää oppia puhumaan yhteistä kieltä, jotta asiantuntijuuden ja kokemusten jakaminen kanssatyöntekijöiden kesken olisi hedelmällistä. (Karila & Nummenmaa 2001, 104–105.) Päivähoidossa lapsen tarvitsemat tukipalvelut pyritään järjestämään kokonaiskuntoutuksena niin, että kasvatuksellinen ja lääkinnällinen kuntoutus nivoutuvat yhteen. Toimiak-

seen tämä edellyttää eri asiantuntijoiden ja päiväkodin henkilökunnan välistä yhteistyötä, riittävästi henkilökuntaa, oikeanlaista osaamista sekä sellaisia tiloja, materiaaleja ja välineitä, jotka vastaavat erityistä tukea tarvitsevan lapsen tarpeita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 37).

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä vaikeuttaviksi asioiksi vastaajat kokivat ajanpuutteen, materiaalin puutteen ja vaikean saatavuuden, epävarmuuden omasta osaamisestaan, yhteistyön toimimattomuuden ja toisilta saatavan tuen puutteen, työntekijöiden sitoutumattomuuden käyttöön sekä motivaation puutteen.

Ajanpuute suunnitella ja valmistella tuokioita/tilanteita. Sijaisille täytyisi kertoa/opastaa kommunikaation käyttöä, usein ajanpuute vaikeuttaa perehdytystä. [B1]

Oma epävarmuus osaamisesta. [G2]

Kuvien puuttuminen ja se, että emme voi itse tulostaa niitä (PCS-kuvia). [O5]

5.3.2 Tiedonsaannin ja koulutuksen vaikutus AAC-menetelmien käyttöön

Tietoa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä vastaajat olivat saaneet puheterapeuteilta, varhaiskasvatuksen erityisopettajilta ja muilta asiantuntijoilta sekä toisilta työntekijöiltä. Myös oman kokemuksen kautta välittynyt tieto, ammattiin valmistava ja muu koulutus, alan kirjallisuus ja julkaisut sekä Internet koettiin hyviksi tiedonlähteiksi.

Terapeuteilta, erityislastentarhanopettajalta, työkavereilta. [A1]

Puheterapeuteilta, erityislastentarhanopettajilta, kirjoista ja alan julkaisuista. [I3]

Kyllä paras tieto tulee käytännön ja kokemuksen kautta; siinä sitä oppii, että mikä toimii ja kenen kanssa. [O5]

Koulutusta vastaajat olivat saaneet viittomien ja kuvien sekä kuvaohjelman käyttöön. Osa vastaajista oli saanut koulutusta työnantajan järjestämänä, osa taas suorittanut kurseja omalla ajallaan kansalaisopistossa. Yksi vastaajista oli opiskellut tukiviittomia lapsen kotona. Vastaajat kokivat koulutuksen erittäin hyödylliseksi työn kannalta. Sen sijaan koulutuksen hyödyntäminen käytännössä koettiin kuvaohjelman osalta vaikeaksi, koska ohjelmaa ei ollut kaikissa päiväko-deissa työntekijöiden käytettävissä.

Kunnan sisäiset koulutukset kuvien käytöstä & tukiviittomien käytöstä. Ovat hyödyttäneet työntekoa. [K4]

Kansalaisopistoissa olen käynyt tukiviittoma- ja viittomakielen kursseilla. Hyöty on ollut suuri. Työnantaja ei ole kustantanut/osallistunut ko. koulutuksiin. [O5]

Työntekijän osaaminen rakentuu erilaisista tiedoista ja taidoista, ja on merkittävä asiantuntijuuden osa-alue. Jokaiseen ammattiin liittyy ydinosaaminen, joka tulee hallita kyetäkseen tekemään työtään. Yleensä ammatillinen perus- ja korkeakoulutus pyrkivät tämän ydinosaamisen hallitsemiseen. Ammatin vaatimukset eivät kuitenkaan ole muuttumattomia, vaan niihin vaikuttavat paitsi yhteiskunnan, myös työelämän muutokset. Tämä vaikuttaa ammatillisen koulutuksen sisältöihin ja haastaa työntekijät kehittämään omaa osaamistaan ammatillisen koulutautumisensa jälkeenkkin. Ammatillisen koulutuksen luoma tietoperusta on vain yksi osaamisen lähde. (Karila & Nummenmaa 2001, 24–25.)

Ammatillisesta koulutuksesta valmistumisen jälkeen hankitulla täydennyskoulutuksella on suuri merkitys osaamisen kehittämisessä (Happo 2008, 110). Elinikäisen oppimisen sekä työssä oppimisen käsitteet ovat nousseet yhä keskeisemmiksi osaamisen kehittämisessä. Tärkeintä on laajentaa osaamistaan teoria-, käytäntö- sekä kokemustiedon osa-alueet yhdistäen. Työntekijän tulee tehdä yhteistyötä toisten työntekijöiden ja asiantuntijoiden kanssa, jotta kaikkien osaaminen saataisiin yhteiseen käyttöön. (Karila & Nummenmaa 2001, 25.) Kasvattajien tulee ylläpitää ja kehittää omaa ammatillista osaamistaan ja toimintatapojaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17).

5.4 AAC-menetelmien käyttöön liittyvät kehittämishaasteet

5.4.1 AAC-menetelmien käytön aloittaminen

Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa ryhmissä työskenteli vastaajia, joilla oli aikaisempaa kokemusta useamman kuin yhden puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointikeinon käytöstä. Lähes kaikki vastaajat olivat käyttäneet kuvia aikaisemmin. Yhdellä vastaajista ei juurikaan ollut aikaisempaa kokemusta. Hän kuvaili AAC-menetelmien käyttöönottoa luontevaksi ja työtä helpottavaksi. Osa vastaajista taas oli hiljattain saanut koulutusta jonkin puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointikeinon käyttöön. He olivat innostuneita ja kokivat uuden menetelmän käyttöönoton helpoksi. Yksi vastaaja koki AAC-menetelmien käyttöönoton työlääksi.

Aikaisempaa kokemusta ei juuri ole. [L4]

Olen käyttänyt aiemmin eri ryhmissä useana vuonna, monien erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. [J4]

Kuvat minulla on ollut aina käytössä. Aikaisemmin työssäni myös enemmän tukiviittomia-kin. Ainoa huono puoli viittomissa on, että niitä pitäisi käyttää jatkuvasti muuten unohtuvat itseltäkin helposti. [M4]

Työläältä. Olen ”vanha” lto, valmistunut yli 20 v. sitten. Toimintatavat on pitänyt osittain ajatella ja opetella uudelleen. Spontaanuis joltain osin hävinnyt ja suunnitelmassa pysyttävä paremmin pienissä hetkissä. [H3]

Tärkeimmäksi AAC-menetelmien käyttöönottoa edistäväksi asiaksi ryhmässä vastaajat kokivat kaikkien työntekijöiden sitoutumisen niiden käyttöön. Lisäksi tärkeinä koettiin toisten työntekijöiden tuki ja toimiva yhteistyö, riittävä tiedon saanti ja koulutus, asiantuntijoiden (varhaiskasvatuksen erityisopettaja, puheterapeutti) ohjaus ja tuki, materiaalin saatavuus, ajan riittävyys sekä oma motivaatio.

Kaikkien työntekijöiden innostus ja sitoutuminen käyttämään erilaisia kommunikaatiokeinoja. Tarpeellisen tiedon saaminen ennen keinojen käyttöön ottoa. Puheterapeutin neuvot ja ohjeet käytöstä. [A1]

Kaikkien aikuisten aktiivisuus kuvien ja viittomien käytössä. Myös yhteistyö erityislastentarhanopettajan ja perheen kanssa tärkeää. [F2]

Hyvä ohjaus. Kasvattajien sitoutuminen niiden käyttöön. [N5]

Koulutusta kaikille. Sovitaan jo alusta ”säännöt”, miten menetellään. Tuetaan toisia. [P5]

Kielihäiriöisen lapsen kuntouttamisessa on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten lapsen lähiympäristö tukee ja edistää lapsen kommunikoinnin kehitystä. Niin erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen, ystävien kuin päivähoidon työntekijöidenkin on sisäistettävä lapsen tapa kommunikoida sekä hänen kommunikointiin liittyvät tarpeensa. Päivähoidon työntekijöiden tulee hallita lapsen käytössä oleva puhetta tukeva tai korvaava kommunikointimenetelmä, olla motivoituneita hankkimaan tarvittavat taidot menetelmää käyttääkseen sekä sitoutua käyttämään sitä aktiivisesti. Tärkeää on työntekijöiden keskinäinen yhteistyö ja yhdessä toimiminen erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen tukemiseksi. Jotta uuden kommunikointikeinon käyttö vakiintuisi ryhmässä, olisi työntekijöiden hyvä käyttää sitä välillä myös keskenään sekä koko lapsiryhmän kanssa. Kommunikoinnin kehittymiseksi lapsen kanssa tekemisissä olevien aikuisten täytyy huo-

lehtia myös lapsen kanssa käytävän vuorovaikutuksen laadusta. Vuorovaikutuksen tulee olla ilmaisuiltaan mahdollisimman monipuolista, ja keskustelussa tulee pyrkiä vastavuoroisuuteen lapsen kanssa. (Niemi ym. 2006, 346–347.)

Muutamista vastauksista nousi esiin perheen kanssa tehtävä yhteistyö. Lapsen kommunikoinnin tukeminen edellyttää päivähoidon työntekijöiden ja muiden ammattilaisten lisäksi myös perheen sitoutumista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön. Varhaiskasvatuksessa lapsen vanhempien ja päivähoidon henkilökunnan välistä yhteistyötä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Onnistuneen kasvatuskumppanuuden toteutuminen edellyttää osapuolten välistä luottamusta, tasavertaisuutta sekä molemminpuolista kunnioitusta. Kasvatuskumppanuudessa päästään yhdistämään kaksi erilaista asiantuntijuutta: vanhempien oman lapsensa tuntemus sekä henkilökunnan ammatillinen osaaminen ja asiantuntemus. Vastuu kasvatuskumppanuuden sisällyttämisestä osaksi lapsen varhaiskasvatusta on henkilökunnalla. Kasvatuskumppanuuden avulla pyritään myös havaitsemaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa lapsella mahdollisesti ilmenevät tuen tarpeet ja luomaan vanhempien kanssa yhteinen toimintamalli lapsen tukemiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31–32.)

5.4.2 AAC-menetelmien käyttöön liittyvät kehittämistarpeet

Kaikenlainen puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyvä koulutus koettiin ryhmissä tarpeelliseksi. Erityisesti vastaajat toivoivat koulutusta tukiviittomien ja kuvien käyttöön työnantajan järjestämänä. Lisäksi vastaajat toivoivat koulutuksiin enemmän kokemusten vaihtoa ja tiedon jakamista sekä omia kokemuksia henkilöltä, joka on työssään käyttänyt vaihtoehtoisia kommunikointikeinoja. Myös käytännön harjoituksia kaivattiin lisää.

Kaikenlainen koulutus on tarpeen niin kertauksen ja uusien ideoiden hyödyntäminen kommunikoinnissa. [I3]

Kokopäiväkoulutusta. Saisi mennä ”kuunteluoppilaaksi” ryhmään, jossa käytetään paljon puhetta tukevia kommunikaatiokeinoja. [P5]

Tietoa ja kokemuksia henkilöltä, joka on käyttänyt työssään erilaisia kommunikaatiomenetelmiä. Käytännön harjoituksia. [A1]

Leppänen (2007) on tutkinut koulutuksen merkitystä AAC-menetelmien käyttöön Hyvinkään päiväkodissa. Tutkimuksen mukaan koulutus edisti puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia kaikilla tutkimuksessa kartoitetuilla osa-alueilla: oppimisympäristön järjestämisessä, päivänsäntöjien jäsentämisessä, perushoitotilanteissa, opetustilanteissa sekä lasten vuorovaikutuksessa. AAC-menetelmiä käytettiin eniten ja monipuolisimmin monivuotiseen hankekoulutukseen osallistuneissa päiväkodissa. Lyhytaikaiset koulutuksetkin lisäsivät kuitenkin selvästi puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin käyttöä ja laatua etenkin perushoito- ja opetustilanteissa sekä vaikuttivat positiivisesti työntekijöiden asenteisiin vuorovaikutuksen tärkeydestä. Työyhteisölle suunnatulla koulutuksella on siten tärkeä merkitys erityisosaamisen kehittämiseksi. (Leppänen 2007, 2, 46–47.)

Tutkimuksemme aineistosta kävi ilmi, että työssä tarvittava osaaminen ei kuitenkaan koostu pelkästään koulutuksen kautta hankituista tiedoista ja taidoista. Vastaajat toivoivat saavansa tietoa ja kokemuksia AAC-menetelmien käytöstä myös kokeneemilta työntekijöiltä, eli niin sanottua kokemuskoulutusta. Tällaista kokemuksen ja ammatillisen kehittymisen myötä kertynyttä tietoa kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon merkitys sekä se, miten tämä tieto kyetään jakamaan toisten työntekijöiden kanssa ja tuomaan käytäntöön, korostuu yhä enemmän työntekijöiden osaamista pohdittaessa. Tämä tieto ei rajoitu vain työntekijöiden osaamiseen liittyvään tietoon, vaan koskee myös heidän välistä vuorovaikutustaan ja yhteistoimintaansa eri tilanteissa. (Karila & Nummenmaa 2001, 25.)

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyvien muutostarpeiden osalta osa vastaajista toivoi myönteisempää suhtautumista, aktiivisuutta ja sitoutumista käyttöön kaikilta työntekijöiltä. AAC-menetelmien käyttö haluttiin luonnolliseksi osaksi päiväkodin arkea. Yksi vastaajista peräänkuulutti myös pienempiä lapsiryhmiä sujuvamman kommunikoinnin mahdollistamiseksi. Lisäksi vastaajat toivoivat lisää tietoa ja koulutusta sekä materiaalin parempaa saatavuutta kuvaohjelman muodossa.

Myönteisempää ja sitoutuvaisempaa asenneympäristöä näiden asioiden ympärille! [O5]

Enemmän aktiivisuutta kaikilta. [F2]

Tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttö luonnollisena osana arkipäivää. Lasten kommunikointivaikeudet ovat mielestäni lisääntyneet, joten tukikeinot ovat tarpeen vaikkei varsinaista "diagnoosia" olekaan. Oppiminen helpottuu, kun viesti tulee useamman eri aistikanavan kautta. Erityislapsset eivät liikaa korostu, ja muutkin lapset hyötyvät.. [D2]

Varhaiskasvatuksen alalla ilmenee lasten tarpeiden ja yhteiskunnan muutosten johdosta sekä työntekijöiden omaan osaamiseen että työyhteisöjen osaamiseen liittyviä kehittämistarpeita. Vaikka koulutuksen katsotaan usein olevan merkittävin osaamista ja asiantuntijuutta määrittävä tekijä, hankittu koulutus ei välttämättä sisällä kaikkia niitä osaamisen alueita, joita tietyssä työpaikassa ja työyhteisössä tarvitaan. Tarvittavaa osaamista tulee voida hankkia jälkikäteen myös täydennyskoulutuksen kautta, mikäli halutaan monipuolista asiantuntijuutta ja joustavia työratkaisuja. Kehittymiseen vaikuttavat koulutuksen lisäksi myös työntekijän elämänhistoria ja työkokemus sekä jokaisen henkilökohtainen työote. (Happo 2008, 109–111.) Työntekijän henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja kokemuksilla on merkitystä sille, miten hän työtään tekee ja miten siinä kehittyy. Ne vaikuttavat työntekijän henkilökohtaisen työotteen ja työtapojen muodostumiseen. Myönteinen suhtautuminen työhön sekä sen mukanaan tuomiin haasteisiin on tärkeää. Tällöin motivaation säilyttäminen on helpompaa, samoin sitoutuminen tekemään työnsä parhaalla mahdollisella tavalla.

Koulutus lisää sekä työntekijöiden osaamista että sitoutumista omaan työhönsä. Jotta uusi työpaika vakiintuisi luontevaksi osaksi työyhteisön toimintakulttuuria, edellyttää se kaikkien työntekijöiden sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen. Leppäsen (2007) mukaan tehokkaimmin kaikkien työntekijöiden ja ammattiryhmien sitoutumista näyttäisi edistävän koko työyhteisölle suunnattu koulutushanke. Koulutuksen tulisi lisäksi olla riittävän pitkä sekä tarjota tukea työyhteisön kehittämiseen vielä varsinaisen koulutusvaiheen jälkeenkin, jotta opittu tieto siirtyisi kokemuksen kautta käytäntöön ja muovautuisi kullekin työtiimille yhteiseksi, luontevaksi tavaksi toimia. (Leppänen 2007, 49.)

Tutkimukseemme osallistuneiden päiväkotiryhmien työntekijät toivoivat puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin liittyvää täydennyskoulutusta erityisesti työnantajan järjestämänä. Työnantajan velvollisuus on huolehtia työntekijöidensä ammattitaidon ylläpitämisestä ja lisäämisestä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että työnantaja osallistuisi koulutuksen järjestämiseen ja siitä koituihin kustannuksiin sekä sitoutuisi huolehtimaan koulutukseen osallistumisen vaatimista järjestelyistä. (Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 6, 9.)

Tutkimusaineistostamme nousi esiin myös kysymys lapsiryhmien koosta. Vastaajat kokivat kooltaan pienemmät lapsiryhmät toimivammiksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen tukemisen kannalta. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatus, opetus ja kuntoutus voi vastata useamman tavallisen lapsen hoidon työmäärää. Tämä tulisikin aikaisempaa painokkaammin huomi-

oida ryhmiä muodostettaessa sekä ryhmäkokoja ja työntekijöiden määrää ryhmässä mietittäessä.
(Toimiva integraatio päiväkodin arjessa, 7.)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää, millaisia kokemuksia päivähoiton työntekijöillä on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamiseen. Kaikissa tutkimukseemme osallistuneissa ryhmissä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot olivat osana arkea ja niiden käyttö koettiin tärkeäksi molemminpuolisen kommunikoinnin ja ymmärretyksi tulemisen mahdollistamiseksi. Lapsen kuntoutumisen kannalta on tärkeää, että hänen päivittäinen vuorovaikutusympäristönsä tukee kommunikointitaitojen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Lapsi oppii uusia taitoja luonnollisissa arjen vuorovaikutustilanteissa lähi-ihmistensä kanssa. Hän tarvitsee viestintäkeinon, jonka avulla hän kykenee toimimaan vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että perheen lisäksi myös päivähoiton henkilökunta kommunikoi lapsen kanssa kommunikoinnin haasteet huomioon ottaen. (Launonen 2001, 235.; Launonen 2007, 158, 161.)

Päivähoidon työntekijät kokivat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön pääsääntöisesti myönteisenä, molemminpuolista vuorovaikutusta edistävänä asiana. Osa vastaajista koki kommunikoinnin AAC-menetelmien avulla luontevana, osa toisinaan haastavana. Varsinkin viittomien käyttöön kaivattiin lisää varmuutta. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä edistäviksi asioiksi vastaajat kokivat koulutuksen, materiaalin saatavuuden, kaikkien työntekijöiden sitoutumisen, motivaation, toimivan yhteistyön sekä käytön jatkuvuuden. Vastaavasti käyttöä vaikeuttaviksi asioiksi vastaajat nimesivät ajanpuutteen, materiaalin vaikean saatavuuden, epävarmuuden omasta osaamisesta, työntekijöiden sitoutumattomuuden ja motivaation puutteen sekä yhteistyön toimimattomuuden.

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan kaikenlaisia työntekijöitä, erilaiset koulutukset antavat työhön erilaisia näkökulmia. Työntekijöillä on erilaisista koulutustaustoistaan johtuen erilaista osaamista ja kokemusta, jota on tärkeä hyödyntää myös päiväkotityössä. (Takala 2006, 42.) Työntekijöiden yhtenevä mielikuva toiminnan tavoitteista ja siitä, mihin sillä pyritään, on toimivan yhteistyön perusta (Karila & Nummenmaa 2001, 104). Tiimityön ja moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä tulee entisestään korostaa. Oman osaamisen jakaminen sekä uuden tiedon tuominen kaikkien ryhmän työntekijöiden käyttöön on tärkeää lapsiryhmän toiminnalle. Tällöin henkilökunta voi osaamisensa yhdistäen toimia saumattomasti yhteen, kun kaikki työntekijät ovat tietoisia samoista asioista ja pystyvät siten myös sitoutumaan niihin yhdessä. Yhteiset tavoitteet ja toimintatavat puhetta tu-

kevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön suhteen edistävät työntekijöiden sitoutumista sekä käytön jatkuvuutta ja jakautumista tasaisemmin työntekijöiden välillä.

Eryistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen vaatii paitsi lapsiryhmän työntekijöiden välistä tiimityötä, myös yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa sekä päivähoiton ja muiden lasta kuntouttavien tahojen kesken. Muiden asiantuntijoiden, kuten puheterapeutin kanssa tehtävän yhteistyön toimivuuden merkitys nousi esille myös tutkimusaineistosta. Siten päiväkodin ja eri asiantuntijatoimijoiden yhteistyötä tulisikin entisestään tiivistää erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen tukemiseksi.

Ajalliset resurssit ovat rajalliset myös päivähoitossa ja se on otettava huomioon ryhmän toiminnassa. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö vie enemmän aikaa kuin vuorovaikutus puheen välityksellä. Vastaajat kokivat kiireen vaikeuttavan myös uusien työntekijöiden ja sijaisten perehdyttämistä AAC-menetelmien käyttöön. Ajankäyttöä edistäisivät toiminnan entistä tarkempi suunnittelu sekä lisähenkilökunnan, kuten ryhmäavustajan tai henkilökohtaisen avustajan palkkaaminen. Tällöin tulisi kuitenkin huolehtia siitä, että AAC-menetelmien käyttö ja lapsen kommunikoinnin tarpeisiin vastaaminen on edelleen koko ryhmän työntekijöiden yhteinen tehtävä, ei yksin avustajan, vaikka tämä olisikin enimmänsä aikaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa.

Ajankäyttöä ajatellen pienemmät lapsiryhmät voisivat olla toimiva ratkaisu. Tällöin aikuisilla olisi enemmän aikaa lasten yksilölliselle huomioimiselle sekä suunnittelulle. Tutkimukseemme osallistuneessa pienemmässä lapsiryhmässä työskennellyt vastaaja koki pienemmän ryhmäkoon parantaneen selvästi sekä aikuisten ja lasten välistä että lasten keskinäistä kommunikointia. Eryistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeisiin vastaaminen on pienessä ryhmässä helpompaa.

Toimivan arjen luomiseksi käytössä olevan puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin liittyvän materiaalin tulisi olla helposti ja kattavasti saatavilla. Materiaalivarastoja tulisi myös pystyä täydentämään tarpeen vaatiessa, jotta kommunikointi mahdollisimman monenlaisista asioista ja aihepiireistä mahdollistuisi. Kuvavaraston täydentämiseen vastaajat toivoivat kuvaohjelmaa kaikkiin päiväkoteihin. Kuvia sai pyydettäessä lisää varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Valmiita kuvia löytyy lisäksi Internetistä. Kuvina voi käyttää myös esimerkiksi valokuvia, lehdestä leikattuja kuvia tai itse piirrettyjä kuvia.

Tietoa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön työntekijät olivat saaneet alan asiantuntijoilta ja toisilta työntekijöiltä sekä työkokemuksen, koulutuksen, alan kirjallisuuden ja Internetin kautta. Koulutusta vastaajat olivat saaneet viittomien, kuvien ja kuvaohjelman käyttöön, osa työnantajan järjestämä, osa omaehtoisesti opiskellen. Koulutus koettiin erittäin hyödylliseksi työn kannalta ja sitä toivottiin lisää, erityisesti viittomien osalta.

Integraation avulla varhaiserityiskasvatus järjestetään yleisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä. Tarkoituksena on luoda järjestelmä, joka vastaa samalla tavalla sekä tavallisten lasten että erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin. (Viitala 2004, 132.) Koska nyky-yhteiskunnassa pyritään lisääntyvässä määrin sijoittamaan erityistä tukea tarvitsevat lapset lähipäiväkotiensa tavallisiin lapsiryhmiin, kohtaavat päivähoidon työntekijät työssään uusia osaamisen haasteita (Takala 2006, 37). Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustarve on olemassa siis jo tätä kautta ja myös työnantajien olisi tärkeää ottaa se huomioon. Tutkimuksemme mukaan lapsen sopeutumista ryhmään näyttäisi helpottavan se, että työntekijät taitaisivat kommunikointikeinojen käytön jo valmiiksi lapsen tullessa ryhmään. Koulutusta tulisi siten järjestää jo ennen AAC-menetelmiä tarvitsevan lapsen tuloa päiväkotiin. Koulutuksen merkitys on suuri, sillä sen kautta työntekijät saavat työkaluja erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuen tarpeisiin vastaamiseen. Sen avulla voidaan luoda uusia työkäytäntöjä edistämään arjen sujuvuutta lapsiryhmässä.

Ainoastaan kaksi vastaajaa mainitsi saaneensa tietoa puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista ammattiin valmistavassa koulutuksessaan. Lisäksi yksi vastaaja huomioi, ettei hänen koulutuksessaan kyseistä aihetta käsitelty ”oikeastaan ollenkaan”. Tästä päätellen tietoa puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista tulisi lisätä myös ammattiin valmistavaan koulutukseen, sekä toisen asteen että korkea-asteen koulutukseen siten, että työntekijät saisivat perusvalmiudet, -tiedot ja -taidot vastata asiakkaiden kommunikoinnin haasteisiin.

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja tulee käyttää kaikissa päiväkodin arjen tilanteissa, ei pelkästään esimerkiksi toimintatuokioilla. AAC-menetelmien käytöllä on tärkeä merkitys lapsen vuorovaikutustaitojen ja kommunikaation kehittymisen tukemiselle. Kaiken lähtökohtana on ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen. Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että työntekijät kaipasivat lisää varmuutta omaan kommunikointiinsa AAC-menetelmien avulla. Koulutus lisää osaltaan työntekijöiden varmuutta omasta osaamisestaan, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti menetelmien käyttöön käytännön työssä. Kun tieto ja taito lisääntyvät, kynnys ottaa opittu käyttöön madaltuu. Käytännön kokemuksen myötä varmuus omasta osaamisesta kasvaa, mikä edelleen lisää motivaatiota ja edesauttaa sitoutumista.

Suurimmalla osalla vastaajista oli aikaisempaa kokemusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä. Niiden käyttöönottoa ryhmässä edistävistä tekijöistä tärkeimmäksi vastaajat nostivat kaikkien työntekijöiden sitoutumisen käyttöön. Lisäksi tärkeinä pidettiin riittävää tiedonsaantia ja koulutusta, asiantuntijoiden tukea ja ohjausta, toimivaa yhteistyötä, materiaalin saatavuutta sekä ajan riittävyyttä.

Toimivan työyhteisön on kerättävä jatkuvasti tietoa työkäytäntöjensä toimivuudesta paitsi työyhteisön sisältä myös asiakkailtaan ja ympäristöltään. Työssä kehittymistä pidetään tärkeänä ja työntekijä sekä työyhteisö voivat kehittyä saadun tiedon pohjalta. Tiettyyn kaavaan ei tule jumiu-tua, vaan muuttaa sitä ilmenevien muutostarpeiden mukaisesti. (Isoherranen 2005, 125.) Kehit-tämis- ja muutostarpeet voivat olla paitsi työyhteisöön ja osaamiseen myös työntekijään liittyviä. Päiväkodissa työskenneltäessä tärkeintä on työn kehittäminen lapsen tarpeiden ja niihin vastaa-misen näkökulmasta. Kehittämistarpeista selvimmin esille nousi koulutus. Työntekijät toivoivat li-säkoulutusta erityisesti tukiviittomien käytöstä työnantajan järjestämänä. Koulutusten sisältöön vastaajat toivoivat enemmän käytännön kokemusten vaihtoa sekä omia kokemuksia työssään paljon puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttäneiltä työntekijöiltä. Lisäksi vas-taajat toivoivat kaikilta työntekijöiltä myönteisempää suhtautumista, sitoutumista sekä aktiivisuut-ta vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käyttöön ja käyttöä entistä enemmän osaksi päivähoi-don arkipäivää.

7 POHDINTA

Teimme opinnäytetyönämme kvalitatiivisen tapaustutkimuksen. Tutkimme päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmässä, johon on integroitu yksi tai useampi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tarkoitimme tutkimuksessamme lasta, joka tarvitsee puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. Päädyimme aiheeseemme, koska olemme molemmat kiinnostuneita AAC-menetelmistä sekä niiden käytöstä. Koimme aiheen tarpeelliseksi ja ajankohtaiseksi, sillä Pohjois-Pohjanmaalla ei ollut tehty aiemmin vastaavaa tutkimusta.

Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä ja siihen liittyviä tekijöitä ovat aiemmin tutkineet mm. Leppänen (2007), Enqvist (2007), Koskinen & Sippola (2006) sekä opinnäytetyönään Kotikangas (2008) ja Kempainen (2008). Enqvist on kartoittanut AAC-menetelmien käyttöä ja kokemuksia siitä päivähoidon erityisryhmissä, Kotikangas puolestaan tavallisissa päiväkotiryhmissä Helsingissä ja Kempainen Kemin päivähoitossa. Koskinen & Sippola tarkastelevat tutkimuksessaan moniammatillista yhteistyötä puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia aloitettaessa. Vaikka tutkimukset on toteutettu eri näkökulmista ja eri tavoin, käy kaikkien tuloksista ilmi koulutuksen merkitys AAC-menetelmien käyttöä edistävänä tekijänä sekä koulutukselle olemassa oleva tarve. Lisäksi tuloksissa korostuvat moniammatillisen yhteistyön sekä työyhteisön sitoutumisen merkitys erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehityksen tukemiseksi. Taustalla on ajatus vuorovaikutuksen tärkeydestä, ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen mahdollistumisesta. (Leppänen 2007, 2, 48–52; Enqvist 2007, 2, 54–66; Koskinen & Sippola 2006, 2, 93–103; Kotikangas 2008, 2, 57–64; Kempainen 2008, 2, 50–51.)

Lapsilähtöisyys on yksi tärkeimmistä päivähoitotyötä ohjaavista arvoista. Lapsen tarpeet on asetettava ensisijaisiksi ja työtä tehtävä lapsen näkökulma huomioon ottaen. Kun lapsiryhmässä on kielihäiriöinen lapsi, voi lapsilähtöinen työskentely erityisen tuen tarpeesta johtuen edellyttää puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä. Kyky ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa on yksi lapsen perustarpeista. Jos lapsi tarvitsee vuorovaikutuksen tueksi puhetta tukevan tai korvaavan kommunikointikeinon, lapsilähtöisyyden toteutuminen edellyttää sen käyttöönottoa. Kommunikoinnin mahdollistuminen vaikuttaa perustavalla tavalla lapsen hyvinvointiin.

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että päiväkotiryhmissä eniten käytetyt puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot olivat PCS-kuvat, piktogrammit ja tukiviittomat. Yhdessä tutkimuksemme osallistuneista ryhmistä käytettiin esinekommunikaatiota. Kommunikointikeinoja käytettiin päiväkodin arjessa päivittäin sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen että koko lapsiryhmän kanssa, ja niiden käyttö koettiin tärkeänä kommunikointia ja vuorovaikutusta edistäväksi tekijäksi. Tutkimuksemme tuloksista ilmeni myös selkeä tarve AAC-menetelmiin ja niiden käyttöön liittyvälle lisäkoulutukselle.

Tutkimusaineistosta nousi esille, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen kommunikoinnin tukeminen vaatii kaikkien työntekijöiden sitoutumista, myönteistä suhtautumista ja aktiivisuutta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön. Ilman lapsiryhmän työntekijöiden välistä tiimityötä ja yhteistyötä varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä lasta kuntouttavan toimijan (esimerkiksi puheterapeutin) kanssa AAC-menetelmien käyttöönotto ja käyttö eivät toteudu toivotulla tavalla. Lapsen kommunikoinnin tukeminen edellyttää siis niin sisäisen kuin ulkoisenkin moniammatillisuuden toteutumista. Sisäinen moniammatillisuus merkitsee ryhmän työntekijöiden välistä yhteistoimintaa, ulkoinen puolestaan päiväkodin ja koko lasta kuntouttavan tahon välistä yhteistyötä sekä tiedon ja osaamisen jakamista yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Karila & Nummenmaa 2001, 41, 146–147).

Vaikka vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tulikin aineistossa esiin vain muutamissa vastauksissa, on perheellä suuri merkitys lapsen kasvun ja kehityksen sekä kuntoutumisen edistäjänä. Ei riitä, että puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia käytetään ainoastaan päiväkodissa, vaan sitä tulisi käyttää järjestelmällisesti kaikissa lapsen kasvuympäristöissä. Jotta tämä mahdollistuisi, tarvitaan eri toimijoiden sekä perheen yhteistyötä. Kasvatuskumppanuus on päivähoidon ja perheen välistä yhteistyötä lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Toteutuakseen se edellyttää molemminpuolista kunnioitusta, tasavertaisuutta ja luottamusta. Vastuu kasvatuskumppanuuden sisällyttämisestä osaksi varhaiskasvatusta on henkilökunnalla, mutta sen toteutuminen edellyttää myös vanhempien osallistumista ja halua yhteistyöhön, samoin kuin kielen kehityksen tukeminen edellyttää toimia päivähoidon lisäksi myös lapsen kotiympäristössä. Lapsi ei opi kieltä vain päiväkodissa ollessaan, vaan kaiken aikaa ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Puheen ja kielen kehityksen tukemisen ei näin voida ajatella olevan vain päivähoidon tehtävä, vaan vaatii myös vanhempien sitoutumista. Kommunikoinnin kuntoutus on sitä tehokkaampaa, mitä aktiivisemmin kaikki lapsen kanssa toimivat osapuolet sitoutuvat toimimaan yhdessä sen edistämiseksi.

Opinnäytetyömme toi meille molemmille uutta tietoa ja ymmärrystä siitä, mitä omassa työssä tulee ottaa huomioon, kun päiväkotiryhmässä on lapsi, joka käyttää puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. AAC-menetelmien käytön merkitys on nimenomaan tärkeää ymmärtää lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta ja tärkeänä osana lapsilähtöistä työntekoa. Näitä seikkoja voisi pohtia sosionomin kompetenssien kautta. Sosionomeille on asetettu tietyt osaamisalueet, kompetenssit, jotka tulisi hallita (kompetenssit on esitelty aiemmin luvussa 4.1.). Päiväkodissa työskennellessämme meidän on huolehdittava työmme laadusta sekä siitä, että se vastaa asiakkaan eli tässä tapauksessa lapsen ja perheen tarpeita. Pohdittaessa sosionomin osaamista puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja tarvitsevan lapsen tuen tarpeisiin vastaamisen näkökulmasta korostuvat tulevassa työssäme mielestämme eniten asiakastyön ja eettisen osaamisen kompetenssit sekä sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen.

Sosionomeina meidän on oltava selvillä sosiaalialalla vallitsevista arvoista ja sisäistettävä eettiset periaatteet, joiden mukaan toimia. Eettinen osaaminen tulee esille tasa-arvon edistämiseksi, suvaitsevaisuuden ja yksilön ainutkertaisuuden huomioon ottamisessa sekä oman toiminnan eettisyyden pohdinnassa. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tasa-arvoa lapsiryhmässä ja suhteessa toisiin lapsiin voidaan tukea antamalla hänelle AAC-menetelmiä käyttäen mahdollisuus mielipiteensä ilmaisemiseen ja ajatustensa jakamiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Jokainen lapsi tulee ottaa huomioon yksilönä jolla on omanlaisensa tarpeet, oli kyseessä sitten tavallinen tai erityistä tukea tarvitseva lapsi. Ryhmään integroidun lapsen kanssa muut lapset oppivat puolestaan erillaisuuden hyväksymistä, erilaisten lasten kanssa toimeen tulemistä ja sitä kautta suvaitsevaisuutta. Työntekijänä myös oman toiminnan ja sen tarkoituksenmukaisuuden arviointi on keskeistä, jotta lapsille voitaisiin tarjota sellaista päivähoitoa kuin he tarvitsevat.

Asiakastyössä sosionomin tulee tiedostaa oma arvomaailmansa, joka ohjaa hänen työskentelyään lasten ja heidän perheidensä kanssa. Työntekijän tulee luoda erityistä tukea tarvitsevaan lapseen suhde, joka tukee hänen osallisuuttaan ryhmässä, kannustaen samalla omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttävän lapsen kanssa on tärkeää luoda nimenomaan vastavuoroisuuteen perustuva vuorovaikutussuhde, jotta lapsi ei olisi vain kuuntelijan roolissa, vaan yhtäläillä aktiivinen osapuoli vuorovaikutuksessa. Sosionomin on myös tärkeää olla selvillä lasten tarpeista ryhmässä ja pyrkiä suunnittelemaan, toteuttamaan ja mukauttamaan omaa ja lapsiryhmän toimintaa niiden mukaisesti. Lapsen omat voimavarat tulee tunnistaa ja pyrkiä ottamaan niitä käyttöön päiväkodin arjessa mahdollisimman paljon, jolloin ne voivat kasvaa entisestään.

Päiväkodin toiminnoissa on otettava huomioon kunkin lapsen kasvun ja kehityksen eri vaiheet. Toiminnassa tulee pyrkiä tavoitteellisuuteen. Kun kysymyksessä on kielihäiriöisen lapsen kielen ja kommunikoinnin kehityksen tukeminen, tulee tämä tavoitteellisuus ulottaa päiväkodin arjesta myös toiseen tärkeään ympäristöön, perheen arkeen. On tärkeää, että päiväkotijärjestelmä ja perhe tekevät tavoitteellista yhteistyötä lapsen kuntoutumiseksi.

Palvelujärjestelmän tuntemus on tänä päivänä tärkeää. Sosionomeina meidän on tunnettava tarjolla olevat tukipalvelut, jotta osaamme antaa tietoa sopivista palveluista sekä tarvittaessa ohjata perheen niihin. Palvelujärjestelmäosaamiseen kuuluu myös ennaltaehkäisevän työn lähtökohtien hallitseminen, mikä päivähoitomaailmassa näyttäytyy esimerkiksi erityisen tuen tarpeen tunnistamisena ja siihen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa puuttumisena, puheeksi ottamisena. Lapsi on tärkeää saada tukitoimien ja -palveluiden piiriin heti, kun tuen tarve on havaittu, vaikka diagnoosia ei vielä olisikaan. Mitä varhaisemmassa vaiheessa tukitoimet aloitetaan, sitä paremmat edellytykset lapsella on kuntoutua.

Moniammatillinen yhteistyö on nykyään iso osa useiden ammattialojen työtä. Päiväkodissa työskennellessämme meidän tulee kyetä moniammatilliseen yhteistyöhön sekä verkostotyöhön. Moniammatillista yhteistyötä tehdään jo lapsiryhmässä, sillä kaikilla työyhteisössä toimivilla työntekijöillä on työkokemuksensa ja koulutustaustansa sekä elämäkokemuksensa vuoksi erilaista osaamista päiväkotityöstä. Verkostoyhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön tärkein anti onkin oman osaamisen jakaminen ja tiedon saattaminen yhteiseen käyttöön. Moniammatillisuudesta puhuttaessa ei myöskään sovi unohtaa lapsen vanhempia, jotka ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. Työntekijöinä meidän on tärkeää kuunnella ja kunnioittaa myös heidän näkemyksiään. Päiväkodin ja perheen lisäksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen ympärillä voi tuen tarpeista riippuen työskennellä useita eri asiantuntijoita, jolloin moniammatillisuuden merkitys kasvaa entisestään. Toimivan yhteistyön avulla lasta voidaan kuntouttaa ja hänen kehitystään tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Opinnäytetyöprosessi oli työteliäs, mutta mielenkiintoinen. Opimme paljon uutta, kehitimme omaa ammattitaitoaamme ja lisäsimme tietämystämme tutkimastamme aiheesta. Teimme opinnäytetyömme parityöskentelynä. Prosessin aikana toisen osapuolen kannustus ja tuki oli ensiarvoisen tärkeää motivaation säilymiseksi ja työn loppuun saattamiseksi. Meitä kannusti myös tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden osoittama kiinnostus aihetta kohtaan. Osaltaan prosessia vei eteenpäin mahdollisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia toisen kanssa tutkimukseen ja sen tekoon liittyvistä asioista. Se avasi uusia näkökulmia aiheeseen ja työhön. Opimme yhteis-

työtaitoja ja vastuun ottamista. Myös ohjaavien opettajien sekä opponoiijien antama palaute on ollut tärkeää työn edetessä, sillä pitkän prosessin aikana työlleen tulee helposti ”sokeaksi”. Tällöin ulkopuolinen mielipide auttaa huomaamaan, mihin suuntaan työtä tulisi viedä ja mitä asioita mahdollisesti muuttaa.

Tutkimukseemme osallistui erään keskisuuren kunnan viiden päiväkotiryhmän työntekijät. Aineiston keräsimme heiltä puolistrukturoidulla kyselylomakkeella ja analysoimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Jos olisimme toteuttaneet aineistonkeruun haastattelemalla, lisäkysymysten ja tarkennusten teko olisi ollut mahdollista. Sillä tavoin olisimme ehkä voineet saada syvällisempää tietoa tutkimastamme aiheesta. Kyselylomakkeen etuna oli kuitenkin se, että kykenimme keräämään tietoa useammalta työntekijältä ja lapsiryhmältä kuin haastatteluin olisi ollut mahdollista. Käytimme kyselylomakkeen tekoon paljon aikaa ja sitä muokattiin useaan otteeseen ohjaavien opettajien, opponoiijien sekä esitestauksesta saadun palautteen pohjalta. Lopputuloksena oli kyselylomake, jolla mielestämme saimme vastauksen tutkimustehtäväämme. Vastaajia oli yhteensä 17. Lomakkeilla kerättyä tämänkin kokoinen aineisto oli vielä helppoa käsitellä ja analysoida. Tulokset ovat myös jossain määrin yleistettävissä; viiden ryhmän työntekijöiden vastausten perusteella voi mielestämme olettaa AAC-menetelmien käyttöön liittyvien kokemusten olevan suunnilleen samankaltaisia muissakin päiväkodeissa, joihin on integroitu erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Opimme, että käytettäessä postikyselyä aineistonkeruumenetelmänä tulee varautua myös siihen, ettei posti aina löydä määränpäähänsä. Tämä selvisi, kun yksi täytettyjä vastauslomakkeita sisältänyt palautuskuori katosi postissa. Kun kuorta ei alkanut kuulua meille takaisin määräaikaan mennessä, olimme puhelimitse yhteydessä kyseiseen päiväkotiryhmään. Kun he ilmoittivat postittaneensa palautuskuoren, otimme yhteyttä Postin asiakaspalveluun, mutta kuoren jäljittäminen ei onnistunut. Se oli harmillista, sillä emme saaneet tietää, millaista aineistoa olisimme kyseisiltä vastaajilta saaneet. Lisäksi yksi kyselylomakekuoristamme päätyi väärään päiväkotiryhmään. Asia selvisi jälleen ollessamme yhteydessä oikeaan ryhmään vastauskuorien palauttamiselle asettamamme määräajan umpeuduttua. Lähetimme heille uuden kyselylomakekuoren ja asia korjaantui. Myöhemmin meihin otettiin yhteyttä sen päiväkotiryhmän taholta, johon alkuperäinen kyselylomakekuori oli erehdyksessä päätynyt. Ryhmän työntekijät ilmaisivat kiinnostuksensa osallistua tutkimukseemme. Koska ryhmä täytti osallistumiselle asettamamme kriteerit, hyväksyimme heidät mielellämme mukaan. Näin saimme tutkimukseemme viisi vastaajaryhmää vastoin käymisestä huolimatta.

Tutkimuksemme olemme pyrkineet toteuttamaan mahdollisimman luotettavasti ja eettisesti. Aihevalintamme oli mielestämme perusteltu ja olemme raportoineet saadut tulokset totuudenmukaisesti. Tulkintojemme tueksi olemme tulosten yhteyteen kirjanneet suoria lainauksia tutkimuksemme aineistosta esimerkinomaisesti. Ennen tutkimuksen toteuttamista hankimme tarvittavat tutkimusluvut sekä esitestasimme kyselylomakkeen, muokaten sitä palautteen perusteella vastaamaan paremmin tarkoitustaan. Laadimme saatekirjeen, jonka lähetimme kyselylomakkeen mukana vastaajille. Saatekirjeessä kerroimme tutkimuksen tarkoituksesta, jotta vastaajat tietäisivät mihin ovat osallistumassa. Olemme pitäneet huolen siitä, etteivät yhteistyökunta, tutkimukseen osallistuneet päiväkodit tai yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa tutkimuksestamme eivätkä vastauslomakkeet missään vaiheessa ole päätyneet ulkopuolisten käsiin. Lisäksi olemme pyrkineet käyttämään uusimpia ja ajankohtaisia lähteitä sekä merkinneet tekstiviitteet ja lähteet asianmukaisesti.

Tutkimuksessamme ilmeni useita kehittämistarpeita, jotka liittyivät lapsen kielen kehityksen ja kommunikoinnin tukemiseen päivähoitossa. Lisäkoulutuksen tarve puhetta tukeviin ja korvaaviin kommunikointikeinoihin sekä niiden käyttöön liittyen nousi vahvasti esille. Kehittämishaasteena voisi siis mainita täydennyskoulutuksen mahdollistamisen ja järjestämisen myös työnantajan tarjoamana päiväkodin työntekijöille. Myös materiaalien saatavuuden ongelmat nousivat tutkimuksessamme esille, ja useat vastaajistamme kaipasivat kuvaohjelmaa myös oman päiväkotinsa tietokoneelle jotta kommunikoinnissa käytetyt kuvat olisivat helpommin saatavilla ja kuvavarastoja voisi tarpeen mukaan täydentää. Pohdimmekin siis, että kuvaohjelman käyttö olisi tärkeää mahdollistaa niille päiväkodeille, joissa kuvakommunikaatiota tarvitsevia erityislapsia on. Yhtenä kehittämisisideana voisimme mainita myös informaatiotilaisuuden järjestämisen sen päiväkotiryhmän henkilökunnalle, jossa ollaan ottamassa käyttöön puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. Tämän tilaisuuden kautta työntekijät saisivat kosketuksen vaihtoehtoisin kommunikointikeinoihin ja tilaisuudessa tarjottaisiin perustietopaketti käyttöön tulevasta kommunikointikeinosta sekä sen käytöstä päiväkodin arjessa lapsen kanssa. Tilaisuudesta voisi saada myös jonkinlaista konkreettista materiaalia kommunikointikeinosta käytön aloittamisen helpottamiseksi. Koska lisäkoulutuksen tarve nousi niin selkeästi esiin aineistosta, voisi myös esimerkiksi kokemuskoulutukseen painottaen kehittää jonkinlaisen laajemman hankkeen vastaamaan työntekijöiden koulutus-tarpeisiin.

Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä on tutkittu samankaltaisesti muualla Suomessa. Emme kuitenkaan löytäneet tutkimuksia, jotka käsittelisivät kommunikointikeinojen käyttöä erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhem-

pien näkökulmasta. Jatkotutkimusaiheita voisivat siis olla erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempien kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä tai vanhempien kokemukset lapsensa kielen kehityksen, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisesta päivähoitossa. Lisäksi AAC-menetelmien käyttöä ja kommunikoinnin tukemista voisi tutkia myös muilla sosiaalialan osa-alueilla, kuten vammaistyön alueella.

LÄHTEET

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

Aineisto- ja teorialähtöisyys, KvaliMOTV. 2010. Hakupäivä 9.2.2010,
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html

Analyysin äärellä, KvaliMOTV. 2010. Hakupäivä 3.11.2009,
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_1.html

Enqvist, L. 2007. AAC osana ammattia? Mitä vaikeimmin vammaisten lasten erityisryhmien työntekijät ajattelevat puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista. Helsingin yliopisto. Logopedian pro gradu -tutkielma.

Erikson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Julkaisuja 4:2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Esineet, Papunet. 2010. Hakupäivä 16.2.2010,
<http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/esineet.html>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Happo, I. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmässä. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 99–114.

Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen: erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Finn Lectura.

Huuhtanen, K. 2001. Mitä kommunikointi on. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Ikääntyneiden, vammaisten, sosiaalisen luototuksen ja lasten päivähoiton tilastokysely kuntiin 2007. Tilastotiedote 20/2008. Helsinki: Stakes.

Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotiti. Helsinki: WSOY.

Kempainen, H. 2008. AAC-menetelmien käyttö päivähoitossa - käytön merkitys lapsen kehitykseen. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kommunikoinnin apuvälineet, Papunet. 2009. Hakupäivä 9.10.2009, <http://papunet.net/yleis/apuvalineet/kommunikoinnin-apuvalineet.html>

Kommunikointi ja ihmisoikeudet, Papunet. 2009. Hakupäivä 11.10.2009, <http://papunet.net/yleis/mita-on-aac/kommunikointi-ja-ihmisoikeudet.html>

Koskinen, K. & Sippola, P. 2006. Moniammatillinen yhteistyö puhetta tukevaa kommunikointia aloitettaessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Kotikangas, L. 2008. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttö päiväkodissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kuvapankkeja ja kuvakokoelmia, Papunet. 2009. Hakupäivä 9.10.2009, <http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/kuvat/kuvapankkeja-ja-kuvakokoelmia.html>

Kuvat ja graafiset merkit, Papunet. 2009. Hakupäivä 9.10.2009, <http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/kuvat.html>

Kyselylomakkeen laatiminen, KvantiMOTV. 2010. Hakupäivä 9.2.2010,
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html#rakenne>

Lappi, P. & Malm, A. 2001. Suomalainen viittomakieli. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhanen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 39–45.

Launonen, K. 2001. Kommunikointi ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 229–238.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus: kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leppänen, R. 2007. Kartoitus AAC-menetelmien käytöstä Hyvinkään päivähoitossa - koulutuksen merkitys. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan proseminaaritutkielma.

Lonka, E. & Linkola, H. 2009. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen, & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Helsinki: Palmenia, 119–142.

Niemi, T., Nietosvuori, L. & Virikko, H. 2006. Hyvinvointialan viestintä. Helsinki: Edita.

Rauhala, L. 2005. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.

Rødbroe, I. & Suosalmi, M. 2000. Vuorovaikutus ja kommunikaatio. Teoksessa S. Nurminen & V. Saar (toim.) 2000. Aistit väylänä vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon: Aistien aktivointiin tarkoitettut välineet ja ohjelmat -projekti. Helsinki: Kuulonhuoltoliitto, 12–16.

Sisällönanalyysi, KvaliMOTV. 2009. Hakupäivä 3.11.2009,
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.

Tapaustutkimus, KvaliMOTV. 2010. Hakupäivä 2.4.2010,
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html

Suhonen, E. 2006. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa E. Kontu, & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.

Teemoittelu, KvaliMOTV. 2009. Hakupäivä 3.11.2009,
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html

Tetzchner, S. von & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. K. Launonen. 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Toimiva integraatio päiväkodin arjessa. Ohjekirja. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto. (Ei julkaisuvoimaa).

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

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. 2. painos. Helsinki: Stakes.

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 131–152.

Viitottu puhe, Papunet. 2009. Hakupäivä 9.10.2009,
<http://papunet.net/yleis/kommunikointikeinot/viittomat/viitottu-puhe.html>

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämurtonen, Jari (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 149–213.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus

YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus

Yli-Luoma, P. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning Oy Ltd.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa Oulun seudun ammattikorkeakoululta

Liite 2: Tutkimuslupa yhteistyökumppanilta

Liite 3: Kyselylomakkeen saatekirje

Liite 4: Kyselylomake

Liite 5: Taulukko aineiston analyysistä

**Opinnäytetyön suunnitelma hyväksytty**

Päiväys

23 / 11 2009

Suunnitelman hyväksyjä

Nimi

Riikka Suoleas

Koulutus ja virka-asema

Tuntiopettaja

Nimi

Riikka Suoleas

Koulutus ja virka-asema

lehtori

Allekirjoitukset:

Riikka Suoleas
Riikka Suoleas

Lupa opinnäytetyöhön

- hakemuksen mukaisena
 seuraavin muutoksin

hakemus on hylätty

Luvan antaja osallistuu kustannuksiin

- kyllä anomuksen mukaan
 muuten. Kuvaus osallistumisesta

ei



██████████ KUNTA

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS
Yleispäätös

perusturvajohtaja

02.12.2009

139 §
4449/41/419/2009

Asia	Tutkimusluvan myöntäminen opinnäytetyötä varten
Selostus asiasta	<p>Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden yksikön opiskelijat Piia Madetoja ja Tiina Kauppila ovat hakeneet tutkimuslupaa opinnäytetyötä "Päivähoidon työntekijöiden kokemuksista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta" varten. Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä ryhmässä, joihin on integroitu yksi tai useampi näitä keinoja tarvitseva erityislapsi.</p> <p>Opinnäytetyön tutkimuskohteena on päiväkotiryhmät ja kohderyhmänä päiväkotiryhmien työntekijät. Tutkimusaineisto kerätään kyselylomakkeen avulla.</p>
Päätösoikeusperuste	Toimintasääntö § 58
Esittelijä/esitys	<p>Päivähoidonjohtaja ██████████:</p> <p>Esitän, että tutkimuslupa opinnäytetyötä "Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta" varten myönnetään lupahakemuksen mukaisesti.</p>
Päätös	<p>Myönnetään tutkimuslupa Piia Madetojalle ja Tiina Kauppilalle opinnäytetyötä "Päivähoidon työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta" varten.</p>
Allekirjoitus	<p>██████████ perusturvajohtaja</p>
Tiedoksianto	Tämä päätös on lähetetty asianosaiselle postin välityksellä 3. päivänä joulukuuta 2009.
Tiedoksiantajan allekirjoitus	<p>██████████ toimistos sihteeri</p>
Nähtävänäpito	Tämä päätös on nähtävänä perusturvapalvelujen hallinnon toimistolla viraston aukioloaikana 3. päivänä joulukuuta 2009.
Toimeksi Tiedoksi	Piia Madetoja/Tiina Kauppila, päivähoidonjohtaja

OIKAISUVAATIMUS

Tähän päätökseen voidaan tehdä kirjallinen oikaisuvaatimus perusturvallautakunnalle, ██████████. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Siitä on käytävä ilmi vaatimus perusteineen.

Todistan oikeaksi päätösjäljennöksen

3 12 2009

Hyvä vastaaja,

Olemme kaksi sosiaalialan opiskelijaa Oulun seudun ammattikorkeakoulusta. Tutkimme opinnäytetyönämme päivähoiton työntekijöiden kokemuksia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä ryhmissä, joihin on integroitu yksi tai useampi näitä kommunikaatiokeinoja tarvitseva erityislapsi. Tarkoituksenamme on tämän kyselyn avulla hankkia tietoa opinnäytetyötämme varten. Olemme hankkineet tutkimustamme varten tutkimusluvan sekä sopineet kyselyn toteuttamisesta [REDACTED] kunnan päivähoiton johtajan ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa.

Toivomme, että Teiltä löytyy hetki aikaa kyselyyn vastaamiseen. Opinnäytetyömme aineisto koostuu vastauksistanne, joten ne ovat meille erittäin arvokkaita. Vastauksia voitte tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Käsittelemme saamamme aineiston niin, ettei yksittäisiä työntekijöitä tai päiväkoteja voida tunnistaa. Valmiin opinnäytetyömme toimitamme [REDACTED] kunnan päivähoiton johtajalle sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Työmme on valmistuttuaan luettavissa myös Oulun seudun ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden yksikön kirjastossa.

Toivomme, että vastaatte kyselyyn ja palautatte sen meille postitse 22.1.2010 mennessä. Lomakkeiden mukana ryhmällemme on lähetetty postimerkillä varustettu kirjekuori, jossa voitte palauttaa kaikki täytetyt kyselylomakkeet. Jos Teillä on jotain kysyttävää kyselyyn liittyen, voitte ottaa meihin yhteyttä joko sähköpostitse tai puhelimitse. Yhteystietomme löytyvät alta.

Ystävällisin terveisin,

sosionomiopiskelijat Tiina Kauppila ja Piia Madetoja

Tiina Kauppila

[REDACTED]@students.oamk.fi

p. 041 [REDACTED]

Piia Madetoja

[REDACTED]@students.oamk.fi

p. 044 [REDACTED]

KYSELYLOMAKE**Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle!****VASTAAJAN TAUSTATIEDOT**

1. Mikä on koulutuksesi?

- Kasvatustieteen kandidaatti, Lastentarhanopettaja
 Sosionomi (AMK)
 Lähihoitaja
 Henkilökohtainen avustaja
 Muu, mikä? _____

2. Mikä on työnkuvasi?

- Lastentarhanopettaja
 Lastenhoitaja
 Henkilökohtainen avustaja
 Muu, mikä? _____

3. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä tehtävässäsi?

RYHMÄN TAUSTATIEDOT

4. Kuinka monta lasta ryhmässä on?

5. Minkä ikäisiä lapset ovat?

6. Kuinka monta aikuista ryhmässä työskentelee?

7. Kuinka monta puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja (esim. viittomat, kuvat) käyttävää lasta ryhmässä on? Onko heille laadittu kuntoutussuunnitelma?

**PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN KOMMUNIKAATIOKEINOJEN KÄYTTÖ
LAPSEN ERITYISTUEN TARPEESEEN VASTAAMISEN NÄKÖKULMASTA**

8. Mitä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja käytät työssäsi?

9. Millaisissa päiväkodin arjen tilanteissa käytät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiokeinoja?

10. Miten puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot ja niiden käyttö ovat osana koko ryhmän toimintaa?

11. Mitkä tekijät helpottavat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä työssäsi?

12. Mitkä tekijät estävät tai vaikeuttavat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöä työssäsi?

13. Miten koet puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen **käytön** lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen kannalta? (Käytöllä tarkoitetaan tässä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöä yleisesti ottaen)

14. Miten koet **kommunikoinnin** puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen avulla? (Kommunikoinnilla tarkoitetaan tässä vuorovaikutusta lapsen kanssa puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiokeinoja käyttäen)

15. Millaista aikaisempaa kokemusta sinulla on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä?

16. Jos sinulla ei ole aikaisempaa kokemusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käytöstä, millaiselta käytön aloittaminen on tuntunut?

17. Millaiset tekijät voisivat helpottaa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöönottoa ryhmässä?

18. Mistä olet saanut tietoa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöön?

19. Millaista koulutusta olet saanut puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöön? Koetko siitä olleen hyötyä työssäsi?

20. Jos koet tarvitsevasi lisäkoulutusta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöön, millaista koulutusta toivoisit?

21. Jos toivot päivähoitossa jonkinlaista muutosta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttöön liittyen, millaista muutosta toivoisit? Miksi?

Onko jotain muuta mitä haluaisit sanoa? Voit halutessasi kirjoittaa ajatuksiasi aiheesta, antaa palautetta kyselystä tms.

Kiitos vastauksistasi ja ajastasi!

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Tilanteet, joissa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käytetään	Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttö lapsiryhmässä	Ryhmään integroidun lapsen erityisen tuen tarpeeseen vastaaminen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttäen	Päivähoidon työntekijöiden kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta
Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot osana koko ryhmän toimintaa			
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen	Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä suhteessa lapsen kasvun ja kehityksen sekä kommunikoinnin tukemiseen		
Kokemukset kommunikoinnista lapsen kanssa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttäen			
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä helpottavista tekijöistä	Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön vaikuttavista tekijöistä	Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön vaikuttavat tekijät	
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöä estävistä tai vaikeuttavista tekijöistä			
Tahot, joilta työntekijät ovat kokeneet saaneensa tietoa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön	Kokemukset tiedon saannin ja koulutuksen merkityksestä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyen		
Työntekijöiden saama koulutus puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön			
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön saadun koulutuksen hyödyllisyydestä työn kannalta			

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Aikaisempi kokemus puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä	Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytön aloittamisesta	Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyvät kehittämishaasteet	Päivähoidon työntekijöiden kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käytöstä ryhmään integroidun lapsen erityistuen tarpeeseen vastaamisen näkökulmasta
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöönotosta			
Kokemukset puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöönottoa ryhmässä helpottavista tekijöistä			
Kokemukset lisäkoulutuksen tarpeesta puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön			
Työntekijöiden toivomukset muutoksista puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttöön liittyen			