

Leena Helenius ja Susanna Karilainen

PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN  
KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN KÄYTTÖ PORIN  
PÄIVÄKOTIEN INTEGROIDUISSA ERITYISRYHMISSÄ

Sosiaalialan koulutusohjelma

2015

PUHETTA TUKEVIEN JA KORVAAVIEN  
KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN KÄYTTÖ PORIN PÄIVÄKOTIEN  
INTEGROIDUISSA ERITYISRYHMISSÄ

Helenius, Leena; Karilainen, Susanna  
Satakunnan ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Tammikuu 2015  
Ohjaaja: Hautala, Päivi-Maria  
Sivumäärä: 66  
Liitteitä: 3

Asiasanat: Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät eli AAC-menetelmät, kommunikointi, vuorovaikutus, päivähoidon erityiskasvatus, integroitu erityisryhmä, erityistä tukea tarvitseva lapsi ja erityisen tuen tarve

---

Opinnäytetyömme tavoitteena oli kartoittaa puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä Porin päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Selvitimme, mitä AAC-menetelmiä ryhmien henkilökunta käyttää työssään, ja minkälaiset lapset hyötyvät näistä menetelmistä eniten. Opinnäytetyössämme selvitimme myös, mikä merkitys AAC-menetelmillä on päiväkotien arjessa, ja millaisia kokemuksia henkilökunnalla on niiden käytöstä omassa työssään. Lisäksi kartoitimme henkilökunnan saamaa koulutusta AAC-menetelmien suhteen, sekä lisäkoulutuksen tarvetta koskien näiden menetelmien käytäntöjä ja soveltuvuutta.

Opinnäytetyömme teoriaosuudessa olemme perehtyneet AAC-menetelmiin, erityistä tukea tarvitseviin lapsiin sekä erityisen tuen tarpeeseen. Lisäksi käsittelemme päivähoiton erityiskasvatusta ja lapsen kielen ja puheen kehitystä. Perehdymme myös kommunikointiin ja vuorovaikutukseen.

Tutkimuksemme on määrällinen, jossa on mukana laadullisia piirteitä. Opinnäytetyömme kohderyhmä ja yhteistyökumppanit ovat Porin alueen päiväkotien henkilökunta, jotka työskentelevät integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksen aineiston hankinnan tapana käytimme kyselylomaketta. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Tutkimus toteutettiin postikyselynä, ja se osoitettiin integroitujen erityisryhmien henkilökunnalle.

Tutkimuksemme tulosten mukaan puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät ovat käytössä Porin päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä päivittäin erilaisissa arjen tilanteissa. Yleisimmät käytössä olevat AAC-menetelmät ovat tukiviitot, erilaiset kuvat ja PCS-kuvat. AAC-menetelmillä koetaan olevan erittäin tärkeä merkitys päiväkodin arjen hallinnan, lapsen oppimisen sekä kommunikoinnin mahdollistajana. Tutkimuksen mukaan päiväkotien integroitujen erityisryhmien henkilökunnasta suurin osa on saanut koulutusta AAC-menetelmien käyttöön. Henkilökunta kokee kuitenkin tarvitsevansa lisäkoulutusta näiden menetelmien käytön suhteen. Tutkimuksen perusteella AAC-menetelmät ovat korvaamattomia työvälineitä päiväkotiympäristössä, ja niistä hyötyvät kaikki lapset.

## AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION METHODS IN INTEGRATED SPECIAL GROUPS IN DAY CARE IN PORI

Helenius, Leena; Karilainen, Susanna  
Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences  
Degree Programme in Social Services  
January 2015  
Supervisor: Hautala, Päivi-Maria  
Number of pages: 66  
Appendices: 3

Keywords: AAC methods, communication, interaction, special education in day care, integration of a special group, a child in need of special support, need of special support

---

The purpose of this thesis was to chart the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) methods in integrated special groups in day care in Pori. The aim was to find out which AAC methods the staffs use in their work and what kind of children benefit from these methods. Another aim was to explore the meaning of AAC methods in the everyday activities in day care and what kind of experiences the staff have of their use. In addition, we charted the training of the staff in the use of AAC methods and the need for further training in regard to the methods and their appropriateness for day care.

The theoretical part of the thesis describes AAC methods and children who need special support. Special support is also discussed as well as special education. In addition, the thesis presents theories on the child's communication, development of speech, communication and interaction.

The approach in the thesis was quantitative with qualitative features. The target group and the co-operative partners in the thesis consisted of the staff in the day care centres in Pori who work with children in integrated special groups. The data were collected by a survey. The questionnaire included both open and multiple-choice questions and it was sent to the staff of the integrated special groups by mail.

The results show that AAC methods are used daily in different situations in integrated special groups. The most commonly used AAC methods are signs, images and PCS images. The staff think that AAC methods have an important role in the everyday activities of day care centres and they enable learning and communication in special groups. Most staff members have received training in the use of AAC methods. However, they feel that they would need further education in the use of these methods. In conclusion, the AAC methods are an indispensable tool in day care and all children benefit from them.

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET .....	8
2.1	Kommunikointi.....	8
2.2	Lapsen puheen ja kielen kehitys .....	9
2.3	Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät eli AAC-menetelmät	11
2.4	AAC-menetelmistä hyötyvät lapset .....	20
2.4.1	Kielellinen erityisvaikeus.....	20
2.4.2	Lapsi ja autismi.....	23
2.4.3	Kuulovammainen lapsi .....	25
2.4.4	Kehitysvammainen lapsi .....	27
2.4.5	Suomi toisena kielenä .....	28
2.4.6	Tarkkaavaisuuden häiriöt .....	29
2.4.7	Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa .....	30
2.5	Erityisen tuen tarve .....	32
2.6	Päivähoidon erityiskasvatus .....	35
2.6.1	Integroitu erityisryhmä.....	36
2.6.2	Varhaiskasvatuksen erityisopettaja.....	36
2.6.3	Varhaiserityiskasvatuksen lainsäädäntöä.....	37
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	38
3.1	Tutkimuksen aiheen valinta ja prosessin kulku .....	38
3.2	Tutkimuksen kohderyhmän valinta.....	40
3.3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	40
3.4	Tutkimusmenetelmän määrittely, valinta ja perustelu .....	41
3.5	Aineiston hankinta .....	42
3.6	Tutkimuksen eettisyys.....	43
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	44
4.1	Vastausprosentti.....	44
4.2	Ammattiryhmät ja työkokemus .....	45
4.3	Kyselylomakkeen vastausten analysointi.....	47
4.4	Avoimet kysymykset.....	54
4.5	Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys .....	58
4.6	Vertailu muihin vastaaviin tutkimuksiin .....	59
5	POHDINTAA TUTKIMUKSEN POHJALTA .....	60
5.1	Oma oppiminen ja ammatti-identiteetin kasvu prosessin aikana .....	60
5.2	Tutkimustulosten kehittämisvaikutukset yhteistyökumppaneiden kanssa .....	61
5.3	Johtopäätökset.....	62

LÄHTEET .....	64
LIIKTEET	

## 1 JOHDANTO

Vuorovaikutus on sosiaalinen tapahtuma, jonka tarkoituksena on ajatusten, kokemusten, tunteiden ja elämysten vaihto. Kommunikaatio on vuorovaikutukseen kuuluvaa toimintaa. (Kojo & Orasuo 2002, 20.) Jokaisella ihmisellä on tarve saada olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ihmisen mieleen kehittyvä vuorovaikutuksen malli syntyy ensimmäisissä ihmissuhteissa. Syntynyt malli ohjaa tulevien vuorovaikutustilanteiden ennakoimista, käyttäytymistä, havainnointia ja tulkintaa. Tullakseen aloitteelliseksi ja aktiiviseksi viestijäksi ihminen tarvitsee runsaasti kokemuksia siitä, että on hyödyllistä ja mukavaa olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Toimivassa vuorovaikutuksessa, ja sen eteenpäin viemisessä molemmilla osapuolilla on tasavertainen ja tärkeä rooli. (Burakoff 2012)

Ihminen saattaa menettää puhekykynsä tai kielelliset taitonsa, ja joskus ne voivat jäädä osittain tai kokonaan kehittymättä. Tällöin tarvitaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä eli AAC-menetelmiä viestien välittämiseen ja viestien ymmärtämisen tueksi. (Itävalko 2012) AAC-menetelmät ovat lyhenne englanninkielisistä sanoista Augmentative and Alternative Communication (American speech-language-hearing association). Kaikilla on oikeus itseilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen, oli kommunikaatiokeino mikä tahansa (Ikävalko 2012).

Opinnäytetyömme aihe on puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö Porin päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimme, mitä AAC-menetelmiä Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä käytetään, ja minkälaiset lapset hyötyvät näistä menetelmistä eniten. Selvitämme, mikä merkitys AAC-menetelmillä on päiväkotien arjessa, ja millaisia kokemuksia henkilökunnalla on näiden menetelmien käytöstä omassa työssään. Lisäksi kartoitamme henkilökunnan saamaa koulutusta AAC-menetelmien käytön suhteen, sekä lisäkoulutuksen tarvetta koskien AAC-menetelmien käytäntöjä ja soveltuvuutta. Vastaavaa tutkimusta AAC-menetelmien käytöstä päivähoitossa ei ole aikaisemmin tehty Porissa.

Sosionomin työympäristöjä ovat esimerkiksi päiväkodit, erityiskoulut tai erilaiset laitostyyppiset työympäristöt (lastensuojelulaitokset, kehitysvamma-asumisyksiköt). Olemme valinneet vaihtoehtoisiksi ammattiopinnoiksemme erityisryhmien ohjauksen. Lisäksi suoritamme varhaiskasvatusopinnot, ja saamme lastentarhanopettajan pätevyyden. Halusimme tehdä opinnäytetyömme näihin molempiin opintoihin liittyen.

Ammatilliset lähtökohdat aiheen valintaan ovat tiedot ja taidot, jotka olemme sosiaalialan koulutuksesta saaneet. Käsittelimme eri opintojaksoissa varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta, viittomakieltä ja AAC-menetelmiä. Näissä opinnoissa olemme esimerkiksi tutustuneet erilaisiin AAC-menetelmiin ja käyneet läpi kyseisten menetelmien käyttöä. Myös harjoitteluissamme olemme saaneet tutustua eri pedagogisten oppimisympäristöjen käyttämiin kommunikaatiomenetelmiin. Kiinnostuksemme AAC-menetelmien käyttöön on herännyt juuri näistä käytännön kokemuksista. Aihe on myös ajankohtainen, sillä erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevien lasten määrä on kasvanut (Ammattinetin www-sivut 2014).

Opinnäytetyömme toivomme hyödyntävän Porin alueen päiväkotien henkilökuntaa, jotka työskentelevät integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksessa olemme kartoittaneet hyviä käytänteitä ja malleja AAC-menetelmien suhteen. Kuvaamme puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä yleisesti Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää ja soveltaa myös muiden päiväkotien käyttöön.

Opinnäytetyömme teoriaosuuden olemme koostaneet tutkimuksemme pohjalta. Käsittelemme laajasti aiheeseen liittyvää teoriaa, joka tukee tekemäämme tutkimusta sekä tutkimustuloksia. Avaamme työssämme kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen käsitteet, jotka liittyvät vahvasti AAC-menetelmien käyttöön. Valitsimme opinnäytetyömme teoriaosuuteen AAC-menetelmät, jotka nousivat esiin kyselylomakkeiden vastauksissa. Tutkimuksessamme päiväkotien työntekijät kuvasivat lapsia, jotka hyötyvät puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä. Kyseisistä menetelmistä hyötyvät hyvin erilaiset lapset. Henkilökunnan kokemusten perusteella olemme koonneet teoriaa opinnäytetyöhömmme. Kerromme myös erityisen tuen tar-

peesta, lapsen puheen ja kielen kehityksestä sekä päivähoidon erityiskasvatuksesta. Nämä aihealueet koimme tärkeiksi osana AAC-menetelmien käyttöä.

Tutkimuksemme noudattaa tutkimusetiikkaa. Olemme toteuttaneet tutkimuksen luotamuksellisesti kunnioittaen tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä. Tutkimuksessamme ei tule ilmi vastaajien henkilötietoja. Lisäksi julkaisemme tutkimustulokset yleisellä tasolla. Tällä tarkoitamme, että tutkimustulokset eivät kerro, mikä päiväkotikoti on kyseessä.

Haluamme esittää kiitoksemme Porin kaupungin varhaiskasvatukselle, ja erityisesti päiväkotien integroitujen erityisryhmien henkilökunnalle sekä opinnäytetyömme ohjaavalle opettajalle yhteistyöstä ja saamastamme tuesta.

## 2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

### 2.1 Kommunikointi

Kommunikointi on vastavuoroista toimintaa ja molemmat osapuolet toimivat vuorotellen viestien vastaanottajina ja lähettäjinä. Sen vuoksi toisen osapuolen ongelmat liittyen viestien lähettämiseen tai vastaanottamiseen liittyvät molempiin osapuoliin. (Huuhtanen 2001, 12.) Kommunikointi tapahtuu vähintään yhden ihmisen kanssa. (Novita Children's Services 2014) Kommunikointiin kuuluu sekä tiedostetut että tiedostamattomat viestit. Tiedostamattomia viestejä ovat ns. sanattomat eli non-verbaalit viestintäkeinot. Niihin kuuluvat mm. ilmeet, eleet, kehon asennot, etäisyys, läheisyys sekä katse. On olemassa erilaisia kommunikointitapoja ja yhden asian voi viestittää monin eri tavoin. (Huuhtanen 2001, 12.)

Kommunikointikyky kehittyy lapselle kielellistä kykyä aiemmin. Kommunikointikyvyn varhaisen kehityksen nähdään luovan edellytykset kielen kehitykselle. Usein ajatellaan, että ihminen ei pysty kommunikoimaan, jos hän ei kykene puhumaan. Kuitenkin ihminen voi kommunikoida hyvin ilman puhettakin. Kommunikointi voidaan



jakaa kolmeen eri kehitystasoon, jotka ovat esikielellinen kommunikointi, kielellinen kommunikointi ja puhekommunikointi. Kommunikaation sekä kielen kehitys on aina pitkä prosessi. Vaikeimmin vammaiset ihmiset voivat kommunikoida koko ikänsä esikielellisillä keinoilla. Esikielellisen kommunikoinnin jälkeen seuraava taso on kielellinen kommunikointi, joka edellyttää henkilöltä tiettyjä kognitiivisia taitoja, joita ovat esim. muisti ja looginen päättelykyky. Puhekommunikointi on ylin taso, ja se vaatii onnistuakseen hyvin monen eri osa-alueen hienovaraista, tarkkaa ja nopeaa yhteistyötä. Sen vuoksi puhe on myös hyvin haavoittuvainen kommunikoinnin muoto. Kommunikoinnissa viestien sisältö muodostuu keskustelukumppaneiden kokemus- ja käsitemaailmasta. Voidakseen laajentaa käsitemaailmaansa ihminen tarvitsee sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. (Huuhtanen 2001, 13.)

## 2.2 Lapsen puheen ja kielen kehitys

Ennen puhumaan oppimista lapsella edeltää vaihe, joka luo pohjan vuorovaikutustaidoilla sekä kielen käytölle. Normaalisti kehittyneen keskushermoston lisäksi lapsi tarvitsee hänen tarpeensa huomioivaa ja tyydyttävää ympäristöä ja ihmisyyhteisöä, jossa lapsi voi kuulla kieltä ja osallistua ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Esikielellisen ajanjakson kielellisen kehityksen keskeiset piirteet ovat olennainen arviointipohja, kun tarkastellaan pienen lapsen kielellistä kehitystä. Esikielellisen vaiheen keskeisiä alueita ovat kommunikaation näkökulmasta katsottuna esimerkiksi lapsen tunneilmaisu ja katsekontakti, jaettu tarkkaavaisuus, ääntelyn kehittyminen, kommunikatiiviset eleet ja toiminnot sekä symbolinen leikki. Nämä asiat kehittyvät yleensä ilman, että niihin kiinnitetään erityistä huomiota. (Pihlaja & Viitala 2004, 194.)

Varhaisen kielen kehityksen vaiheen aikana lapsi vakiinnuttaa käyttöönsä ympäristönsä tapahtumia sekä esineitä koskevaa ei-kielellistä tietoa. Yleisimmin lapsi sanoo ensimmäiset sanansa noin yhden vuoden ikäisenä, tai viimeistään toisen ikävuoden ensimmäisen puoliskon aikana. Vähitellen lapsi omaksuu ja alkaa käyttää käsitteitä kuvaavia sanoja. Hiljalleen lapsi alkaa yhdistämään sanoista lauseita, jotka sisältävät yhä enemmän merkityksiä. Samaan aikaan lapsi oppii taivuttamiseen liittyviä lainalaisuuksia. Viimeistään esiopetusikäisenä suurin osa lapsista hallitsee äidinkieltänsä

käytön lainalaisuudet sekä jopa yli kymmenen tuhannen sanan sanavaraston. On kuitenkin muistettava, että jokaisen lapsen kielen kehitys on yksilöllistä. (Pihlaja & Viitala 2004, 194–195.)

Lapsi harjoittelee ensimmäisen elinvuotensa aikana äidinkielelleen tyypillisiä äänneitä, joka toistuessaan voimistaa lapsen äänihuulia ja niihin liittyvää hermostollista säätelyjärjestelmää. Yleensä noin reilun puolen vuoden iässä lapsella on jokelteluvaihe, joka on erittäin merkittävä vaihe myöhemmälle kielen kehitykselle. Tänä aikana lapsi oppii melkein kaikki puheen peruselementit, kuten äänneiden yhdistelyn sekä äänneilyn ja hengityksen yhdistämisen kontrollin. Lapsen jokertelu kutsuu aikuisen entistä tiiviimpään vastavuoroiseen kommunikointiin, joka on kommunikoinnin kehittymisen kannalta merkityksellistä. Lapsi ymmärtää yksittäisiä sanoja ja puhetta liittyen hänen lähiympäristöönsä ja toimintoihinsa ensimmäisen ikävuoden loppupuolella. Ensimmäiset ymmärtämisen merkit voidaan havaita noin yhdeksän kuukauden iässä. Aktiivisen sanavaraston laajentuminen kestää yleisesti useita kuukausia. Lapsen kielen kehityksen arvioinnin kannalta on kuitenkin tärkeää havainnoida 1–2- vuotiaan kielen ymmärtämistä. Vaikka lapsi ei vielä itse tuottaisikaan montaa sanaa, puheen ymmärtäminen on viittaus siitä, että kieli kehittyy oikeasuuntaisesti. (Pihlaja & Viitala 2004, 195–196.)

Lapsen sanavarasto on 30–50 sanaa noin 1,5–2 vuoden iässä, jonka jälkeen sanavarasto laajenee usein nopeasti. Kaksi vuotta täyttäneet lapset hallitsevat keskimäärin jo yli kaksisataa sanaa. Lapsuusvuosina sanavarasto kasvaa noin kymmenellä sanalla päivässä. Tämän lisäksi lapset tarkentavat käsitteitä sekä jäsentävät niitä uudelleen. Sanavaraston kasvu on läheisesti yhteydessä myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Yleisesti viimeistään kahden vuoden iässä lapsi alkaa yhdistellä sanoja lauseiksi. Kolmevuotiaan lapsen lauseista voidaan jo tunnistaa erilaisia lausetyyppejä, kun taas 5–6-vuotiaat hallitsevat yleensä kaikki suomen kielen lausetyypit pää- ja sivulauseineen. Lapsi omaksuu taivutusmuodot erityisen nopeasti 2–4-vuotiaana. Viisivuotias lapsi hallitsee jo yleensä äidinkiellensä sanojen yhdistelyn ja taivuttamisen perussäännöt, vaikka vielä kouluiässä tapahtuukin tarkennuksien ja poikkeuksien oppimista. (Pihlaja & Viitala 2004, 196.)

Lähestyttäessä esiopetusikää lapsi siirtyy kielen kehityksessä puhutusta kielestä yhä enemmän haasteisiin, joita kirjoitettu kieli tuo. Osa lapsista oppii kirjoittamaan ja lukemaan jo ennen kouluikää, mutta jokaisen lapsen kohdalla esiopetusikä on merkityksellinen kielelliseen tietoisuuteen liittyvien taitojen kehittymisen kannalta. Äännetietoisuus on osa lukemisen oppimisen valmiuksia. Muita näiden taitojen oppimisen kannalta tärkeitä kielellisiä valmiuksia ovat hyvät kielelliset taidot yleensä, kirjainten tuntemus, sanojen nopean nimeämisen taidot, kognitiivisiin taitoihin liittyvät sanahahmon tunnistaminen, merkitysten antaminen sekä muistitoiminnot. Voidaan sanoa, että kuusivuotiaalla lapsella on periaatteessa hyvät edellytykset hallita nämä asiat. Kuusivuotias tuntee ja osaa käyttää tuhansia sanoja ja käsitteitä sekä taitaa sanojen taivuttamisen ja lauseiksi yhdistämisen perussäännöt. Hän nimeää sujuvasti symboleja ja esineitä ja osaa jo melko tarkkaan ilmaista ajan, paikan ja sijainnin sekä kuvailla monipuolisesti esineitä ja asioita ja ääntää yleiskielen mukaisesti. Ennen kaikkea kuusivuotias kykenee käyttämään kieltä monipuolisesti vuorovaikutukseen, tiedonhankintaan ja itsensä ilmaisemiseen. (Pihlaja & Viitala 2004, 197.)

### 2.3 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät eli AAC-menetelmät

AAC on lyhenne englanninkielisistä sanoista Augmentative and Alternative Communication, ja se tarkoittaa puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käytetään, kun ihmiselle tyypillisin kommunikoinnin muoto puhuminen on puutteellista tai puuttuu kokonaan. Erilaisista syistä johtuen puheilmaisu voi olla puutteellista joko väliaikaisesti tai pysyvästi. Useimmille ihmisille, jotka eivät käytä kommunikoinnissaan puhetta, puhetta korvaava kommunikointi on heidän ensimmäinen kielensä, äidinkielensä. Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikointikeinojen käyttö ei sulje pois luonnollisen kommunikoinnin oheiskeinoja, joita ovat esimerkiksi katse, kehon asennot, ilmeet, eleet ja äännähdykset. (Huuhtanen 2001, 14.)

Kommunikoinnin muodot voidaan jakaa avusteisiin ja ei-avusteisiin kommunikointikeinoihin. Avusteiseen kommunikointiin kuuluvat kaikki kommunikoinnin muodot, joissa kielellinen ilmaus on fyysisesti erillään käyttäjästä. Avusteisia kommunikoin-

tikeinoja ovat esimerkiksi esineet, kuvat ja symbolijärjestelmät. Ei-avusteissa kommunikoinnissa henkilö tuottaa kielelliset ilmaisut itse. Ei-avusteisia kommunikointikeinoja ovat esimerkiksi toiminta- ja kehonviestit, luonnolliset eleet sekä tukiviittomat. (Huuhtanen 2001, 15.)

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä on tällä hetkellä paljon ja menetelmiä voidaan yhdistää ja soveltaa yksilöllisten tarpeiden mukaan. Kommunikointikeinon valinta tapahtuu aina käyttäjän, lähiympäristön sekä asiantuntijoiden välisenä yhteistyönä. (Huuhtanen 2001, 19–20.)

### **Kuvapankit**

Erilaiset kuvapankit ovat lisääntyneet samalla kuin tietokoneet ovat yleistyneet. Kuvapankit ovat erilaista kuvamateriaalia sisältäviä ohjelmia, joita on sisällytetty moniin tietokoneohjelmiin. Internetissä on myös tarjolla erilaisia kuvia, joista osa on maksullisia ja osa ilmaisia. Tekijänoikeudet on tärkeää tarkistaa, kun käyttää toisten ottamia tai tekemiä kuvia. Papunetin verkkosivuilla on ilmainen kuvapankki ja siellä esitellään myös erilaisia kuvapankkeja ja kuvakokoelmia. (Huuhtanen 2011, 62.)

## PCS-kuvat

PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) (Kuva 1) ovat yksinkertaisia piirroskuvia, joita on saatavilla mustavalkoisina ja värillisinä. PCS-kuvamateriaalia käytetään kansainvälisesti kuvakommunikoinnissa erittäin paljon ja myös Suomessa se on todennäköisesti eniten käytetty kuvapankki. Kuvat ovat helposti muokattavissa tietokoneella ja suomenkielisenä PCS-kuvia on saatavilla yli 9000. BoardMaker -nimistä tietokoneohjelmaa käytetään yleensä PCS-kuviin perustuvien kommunikointitaulujen tekemiseen. (Huuhtanen 2011, 61.) PCS-kuvien kuvasto on hyvin konkreettinen ja laaja, ja niiden käyttö onkin yleistynyt Suomessa piktogrammien rinnalla (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 112).



Kuva 1 PCS-kuvat (Papunetin www-sivut 2014)

## Piktogrammit

Piktogrammit (The Pictogram Ideogram Communication) on kehitelty Kanadassa. Piktogrammien kehittäjä oli Subhas Maharaj ja piktogrammit julkaistiin vuonna 1980. Subhas Maharaj toimi puheterapeutina kehitysvammaisten ihmisten laitoksessa ja hän halusi kehittää kommunikointimenetelmän vammaisille henkilöille, jotka eivät pystyneet hahmottamaan bliss- symboleja. (Huuhtanen 2011, 59.)

Piktogrammit (Kuva 2) ovat helposti ymmärrettäviä mustavalkoisia, varjokuvien tai liikennemerkkien kaltaisia symboleja. 90 prosenttia kuvista on kuvanomaisia ja 10 prosenttia käsitteellisiä. Maharajin mukaan suurin osa ihmisistä tunnistaa lähes kaikki symbolit ilman opettelua eli noin 350 symbolia. (Huuhtanen 2011, 59.)

Piktogrammeista voidaan koota kommunikointitauluja, ja niitä voidaan kiinnittää esimerkiksi pyörätuolin pöytälevyyn. Piktogrammit sopivat signaalin omaiseen viestintään, mutta lauseiden rakentaminen on vaikeaa kuvanomaisuuden takia. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 111.) Piktogrammit sopivat hyvin monille ihmisille, ja niitä voi käyttää esimerkiksi henkilöt, joilla on kehitysvamma tai afasia tai jotka kuuluvat kielivähemmistöön (Huuhtanen 2011, 60). Piktogrammit toimivat hyvin myös lapsiryhmässä, ja niitä on käytetty havainnollistamaan lapsen päiväohjelmaa esimerkiksi päiväkodissa (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 111).



Kuva 2 Piktogrammit (Papunetin www-sivut 2014)

### Nopea piirroskuvakommunikointi

Nopea piirroskuvakommunikointi on saanut alkunsa vuonna 1996 Kilon päiväkodissa Espoossa. Menetelmää käytetään erityisesti keskustelutilanteissa, jotka eivät ole ennalta suunniteltuja. Menetelmä on myös silloin hyvä, kun kommunikointitaulua, kuvia tai symboleja ei ole jostain syystä saatavilla. Peruseriaatteena on piirtää kuvia paperilappusiin nopeassa tahdissa. Kuvien määrä riippuu muun muassa lapsen kielellisistä taidoista ja lyhytkestoisesta muistista. Lapsi osoittaa sitä kuvaa, mistä hän halua keskustella. Yhteen kuvaan piirretään aina kysymysmerkki, joka kuvastaa, että

lapsi tarkoittaa jotakin muuta kuin paperilappusiin on piirretty. Jotta lapsi ei kyllästy odottamiseen on tärkeää piirtää kuvia reippaaseen tahtiin. (Huuhtanen 2011, 70.)

Aikuisen on helppo käyttää tätä kommunikointikeinoa, sillä tuotoksen ulkoasu ei ole merkityksellinen ja paperia ja kynä on lähes aina saatavilla (Huuhtanen 2011, 70). Menetelmä vaatii aikuiselta kuitenkin keskittymistä ja tekniikan harjoittelemista käytännössä. Lisäksi on tärkeää seurata lapsen reaktioita. Tämä osoittaa lapselle, että aikuinen todella keskustelee hänen kanssaan, ja on kiinnostunut, mitä lapsi haluaa sanoa. Nopeaan piirroskuvakommunikointiin tulee varata aikaa, mutta se on hyvä työkalu selvittää esimerkiksi lasten kokemuksia. (Merikoski 2012)

## Bliss-kieli

Bliss-kieli on kansainvälinen puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatiomenetelmä ja siinä sanat korvataan graafisilla symboleilla. Bliss-symbolit (Kuva 3) on kehittänyt itävaltalaisyntyinen Charles Bliss 1940-luvulla. (Huuhtanen 2011, 73.) 1970-luvulla symbolit levisivät Kanadasta ympäri maailmaa, jossa niitä oli käytetty puhevammaisten lasten kommunikaation apuvälineenä. Blisstaululta näytetään symboleja sormella, katseella tai apuvälineellä. Bliss-symbolien käytön on todettu kehittävän vaikeasti dysfaattisten eli kieli- ja puhehäiriöisten lasten kielellisiä ja kognitiivisia taitoja sekä vaikuttavan positiivisesti heidän sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseensä. Bliss- symboleja käytetään myös usein CP-vammaisten henkilöiden kanssa korvaamaan puhetta suurten motoristen vaikeuksien vuoksi. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 112.)

Symbolien koko, sijainti ja muoto osoittavat niiden merkityksen. Bliss-symbolit muodostuvat muutamista geometrisistä peruskuvioista, pisteistä ja kaarista, joiden kanssa tulee olla tarkkana, sillä pienetkin muutokset suhteissa muuttavat merkityksiä. (Huuhtanen 2011, 73–74.) Bliss-symbolien käytössä on kannattavaa harkita yksilöllisesti, millaiset symbolit innostavat kutakin lasta kommunikointiin parhaiten (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 112).



Kuva 3 Bliss-symboleja (Papunetin www-sivut 2014)

## PECS- kuvanvaihtokommunikointi

PECS (picture exchange communication system) kommunikointimenetelmä on kehitetty Yhdysvalloissa. Menetelmän avulla opitaan vuorovaikutuksellisen kommunikoinnin ydintaidot 6-vaiheisen ohjelman mukaisesti. PECS on suunniteltu alun perin autismin kirjon lasten kommunikoinnin kuntoutuksen välineeksi, mutta sen on todet-



tu soveltuvan myös muiden vaihtoehtoisesta kommunikointitavasta hyötyvien asiakkaiden tarpeisiin. (Huuhtanen 2011, 64–65.)

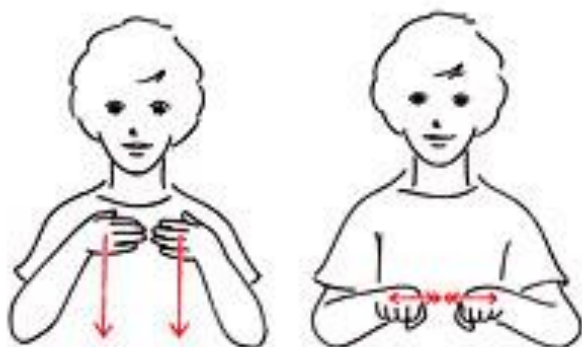
PECS-menetelmä seuraa lapsen normaalia kielenkehityksen kulkua ja sen opetuksen aloittamiseen ei tarvita erityisiä välineitä tai pitkää kouluttautumista. PECS-opetuksessa harjoitusmateriaaliksi hyväksytään mikä tahansa asiakasta voimakkaasti kiinnostava asia tai esine ja harjoituksissa asiakas oppii olemaan kommunikatiivinen, aloitteellinen sekä sitkeä ilmaisutaidoissaan. (Huuhtanen 2011, 64–65.) Menetelmän avulla lapsia opetetaan aloittamaan kommunikaatio sosiaalisessa kontekstissa. Sen jälkeen siirrytään nopeasti kuvaerottelun harjoittelun kautta opettamaan kuvasanavarastoa, lauserakenteita ja kommentointia. Harjoitushetket syntyvät arjen tavallisissa tilanteissa. Näin käsitteiden oppiminen tapahtuu mielekkäissä lauseyhteyksissä ja on osa luonnollista vuorovaikutusta. (Nivarpää-Hukki, Tanskanen & Tarpila 2012) Kertaaminen, toistaminen sekä palkitseminen tukevat oppimista (Pihlaja & Viitala 2004, 358).

### **Tukiviittomat**

Tukiviittominen on kokonaisvaltaista viestintää, johon sisältyy puhe, viittomat, äänensävyjen vaihtelut, ilmeikäs olemuskieli ja osoittaminen. Tukiviittomisessa viittomia käytetään siten, että ne tukevat samanaikaista puhumista tai puheen tapailua ääneen. Tukiviittomat (Kuva 4) ovat viittomakielestä lainattuja viittomia. Tarpeen mukaan viittomia on myös mahdollista yksinkertaistaa yksilöllisesti. Viittomakieleen liittyviä rakenteita ja sääntöjä ei kuitenkaan käytetä. (Papunetin www-sivut 2012)

Tukiviittomisessa viitotaan vain viestin kannalta merkitykselliset avainsanat, jotka viitotaan puhutun kielen mukaisessa sanajärjestyksessä. (Papunetin www-sivut 2012) Viittomia voidaan myös rytmittää niin, että ne korostavat lausuttua sanaa (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 110). Tukiviittomia on mahdollista käyttää myös muiden kommunikaatiomenetelmien, kuten kuvien rinnalla. (Papunetin www-sivut 2012) Viittomien etuna on esimerkiksi se, että niiden käyttöön ei tarvita apuvälineitä, ja ne ovat nopeita tiedonvälityksessä (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 110).

Tukiviittomia käytetään esimerkiksi huonokuuloisten, dysfaattisten, autististen ja kehitysvammaisten opetuksessa. Henkilöt, jotka ovat vaikeasti lukemis- ja kirjoittamis-häiriöisiä, voivat myös joissain tilanteissa hyötyä puheen tukemisesta viittomilla. (Takala & Lehtomäki 2002, 34.) Viittomat toimivat kielen kehityksen ja puheen ymmärtämisen tukena. (Aivoliiton www-sivut) Viittomat tekevät puheen havainnollisemmaksi, mutta samalla se myös hidastaa puhenopeutta puhujan miettiessä avainsanojen viittomia (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 110).



Kuva 4 Tukiviittomia (Papunetin www-sivut 2014)

### **Esinekommunikointi**

Esinekommunikoinnissa esineet voivat toimia signaalinomaisina viestintäkeinoina, jolloin esimerkiksi tyyny voidaan antaa lapsen käteen tunnusteltavaksi ennen nukkumaan menoa tai kenkä ennen ulos lähtöä. Esinekommunikoinnista on hyötyä mm. vaikeasti kehitys- tai aistivammaisille henkilöille, joille on hankalaa muodostaa kuvaa maailmasta sanojen, kuvien tai graafisten symbolien avulla. Esineet (Kuva 5) ovat konkreettisia ja liittyvät tiettyihin tilanteisiin. Esineet voivat olla myös apuna päiväjärjestyksen hahmottamisessa päiväkodissa. (Huuhtanen 2001, 56.)

Päiväjärjestyksen tai tehtävän vaiheet voidaan koota esimerkiksi lokerikkoon aikajärjestyksessä. Tällainen kalenteri voi tukea lasta suoriutumaan erilaisista toiminnoista ja luoda turvallisuudentunnetta, kun asiat etenevät ennakoidusti. Esineillä on mahdollista tukea myös välineiden käyttötarkoituksen ymmärtämistä. Esimerkiksi vaatelaatikon reunaan voidaan laittaa sukat muistutuksena laatikon sisällöstä. (Papunetin

www-sivut 2014) Esinekommunikointia voidaan hyödyntää osana PECS-menetelmää. PECS-menetelmästä kerromme lisää sivuilla 15–16.



Kuva 5 Esineillä kommunikointi (Papunetin www-sivut 2014)

### **Kuvakommunikointi**

Kuvakommunikointi tarkoittaa ihmisten välistä viestintää kuvien avulla. Se on viestinnän keino silloin, kun puhuminen tai kirjoittaminen ei onnistu. Kuvat helpottavat myös käsitteiden ymmärtämistä ja ajattelun jäsentämistä. Kuvien avulla voidaan myös havainnollistaa toiminnan eri vaiheita. (Papunetin www-sivut 2014) Kuvat voivat olla apuna esimerkiksi pukeutumis- ja leikki-ilanteissa jäsentämässä toimintaa. Kuvat tukevat keskustelua ja helpottavat ajan hahmottamista. Niiden avulla voidaan kuvittaa myös päiväjärjestystä ja koota erilaisia kuvakansioita. (Aivoliiton www-sivut) Monipuolinen kuvien käyttö tukee valmiuksia käyttää kuvia ilmaisun välineenä. Viestinnän apuna voidaan käyttää mitä tahansa kuvia, kuten piirroksia, valokuvia (Kuva 6), kuvasymboleita ja viittomakuvia. (Papunetin www-sivut 2013) Lapselle voidaan koota kommunikointitaulu, johon liitetään hänelle tärkeiden tapahtumien ja ihmisten valokuvia. Valokuvat voivat olla myös lapsen omasta elinympäristöstä. Tällöin esimerkiksi päiväkodin valokuva symboloisi päiväkotiin lähtemistä. Tarkoituksena on, että lapsi oppii tekemään valintoja ja ehdotuksia kuvia osoittamalla.

la. Motivoidakseen lasta kuvasymbolien käyttöön, aikuisen on hyvä pohtia, millaisia asioita lapsi haluaisi itse valita. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 110–111.)



Kuva 6 Valokuva (Papunetin www-sivut 2014)

## 2.4 AAC-menetelmistä hyötyvät lapset

### 2.4.1 Kielellinen erityisvaikeus

Lapsen kielellinen kehitys voi olla selvästi hitaampaa, kuin muu kehitys. Kielellisestä erityisvaikeudesta tai erityisestä kielihäiriöstä voidaan puhua, kun kielen kehityksen viivästymää tai poikkeavuutta eivät selitä neurologiset sairaudet, autismi, aisti- ja kehitysvamma tai ympäristötekijöiden poikkeavuudet. Diagnoosinnissa tarkastellaan myös puheen tuottamis- ja ymmärtämistaitoja kronologiseen ikään verrattuna sekä kielellisen ja ei-kielellisen suoriutumisen välistä tasoeroa. (Loukusa & Paavola 2011, 147.) Kielellistä erityisvaikeutta (specific language impairment, SLI) voidaan pitää laaja-alaisena vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja toimintakykyyn vaikuttavana

ongelmana. (Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä 2010)

Kielellisen erityisvaikeuden ajatellaan johtuvan aivojen toimintahäiriöstä, joka taas johtuu useimmiten perinnöllisten tekijöiden ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta. Viivästynyt tai poikkeava puheen kehitys on yleinen oirekuva kielellisessä erityisvaikeudessa. Se ilmenee kielellisten ilmausten ymmärtämisessä tai tuottamisessa tai mahdollisesti molemmissa. Pitkään jatkunut puheen epäselvyys on tavanomaista muuntuneiden ja virheellisten sanahahmojen, puuttuvien tai virheellisten taivutus-  
päätteiden sekä sanan löytämisen vaikeuden takia. Ymmärtämisvaikeutta on usein vaikea havaita arjen tilanteissa. Se saattaa ilmetä esimerkiksi vetäytymisenä, levottomuutena tai käytöshäiriöinä. (Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä 2010) Arkeen liittyvät tilanteet voivat olla lapselle epävarmoja ja yllättäviä tai jopa pelottavia ja odottamattomia, jos lapsella on haasteita itseilmaisussa, ymmärretyksi tulemisessa tai muiden ymmärtämisessä. Lapsi mahdollisesti purkaa kommunikointitarvettaan ja turhautumistaan eri tavoin. Osa lapsista saattaa vastustaa siirtymätilanteita ja muutoksia. Lapsi turhautuu, kun hän ei kykene ilmaisemaan itseään ja tule ymmärretyksi. (Aivoliiton www-sivut)

Kielellisessä erityisvaikeudessa myös lapsen ilmaisusta voi puuttua sisällön kannalta olennaisia sanoja, tai sanoja on mahdollisesti liikaa puheen ymmärrettävyyden kannalta. Lapsen ensisanat saattavat tulla normaalin kehitysaikataulun mukaisesti, mutta lausetasoinen puhe sekä aktiivisen sanavaraston lisääntyminen kehittyvät yleensä hitaammin, kuin normaalisti. Lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, on usein puutteellinen kielellinen toimintakyky vielä kouluikässä. (Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä 2010) Oirekuvaan saattaa sisältyä myös liitännäishäiriöitä, joilla tarkoitetaan esimerkiksi vaikeuksia hahmotuksessa ja motoriikassa, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen ongelmia. (Aivoliiton www-sivut) Lisäksi kielihäiriö saattaa haitata kehityksen alueita, joissa lapsella periaatteessa on normaalit lähtökohdat. Kyseenomaisia kehityksen alueita ovat muun muassa kognitiiviset päättelytaidot, sosiaaliset taidot, itsetunto ja tunne-elämä. Nämä alueet tulisi huomioida myös kehityksen tukitoimia suunniteltaessa. (Pihlaja & Viitala 2004, 200.) Vaikeudet saattavat muuttaa

muotoaan lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Kielellinen erityisvaikeus voi ilmetä myöhemmin erilaisina oppimisvaikeuksina. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen voi olla lapselle haastavaa. (Aivoliiton www-sivut)

Kielelliseen erityisvaikeuteen kuuluu yksilöllisiä piirteitä, sillä kokonaiskuvaan vaikuttavat myös lapsen persoonalliset piirteet. Kielellinen erityisvaikeus voidaan kuitenkin jakaa kolmeen vaikeustasoon; lievään, keskivaikeaan ja vaikeaan kielelliseen erityisvaikeuteen. (Aivoliiton www-sivut) Lievimmät kielelliset ongelmat voivat tulla esiin vain tutkimuksissa asiantuntijan arvioissa. Ongelman vaikeustasosta riippuen ne saattavat näkyä pidemmissä ohjeissa, käsitteissä tai vaikeammista asioista keskusteltaessa tai ihan jokapäiväisissä arjen tilanteissa. (Aivoliiton www-sivut)

Varhaiskasvatuksessa lasten kielellistä kehitystä on mahdollista tukea sekä varhaiskasvatuksen pedagogisin keinoin että erityispedagogisin menetelmin. Yleisiin menetelmiin sisältyy esimerkiksi leikki, pelit, sadut, liikuntatuokiot, laulut ja musiikki sekä lapsen ohjaamiseen liittyvät keinot, kuten lapsen kannustaminen. Erityispedagogisilla menetelmillä tarkoitetaan esimerkiksi teoriaan pohjautuvaa systemaattisesti etenevää harjoitusohjelmaa. Kielellisen kehittymisen kulmakiviä ovat myös monet perushoitotilanteet. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 79, 81–82.)

Kielen kehitystä tukevan ympäristön rakentaminen takaa lapselle parhaat edellytykset olla vuorovaikutuksessa ja harjoittaa sekä kielen että muun kehityksen ja oppimisen taitoja mahdollisimman monipuolisesti. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus voidaan strukturoida eli jäsentää, joka helpottaa lapsen ymmärrystä. Ympäristö voidaan merkitä visuaalisesti kuvaamaan, mitä missäkin tehdään. Esimerkiksi päiväjärjestys voidaan kuvittaa näkyväksi. Työskentelytilanteissa tulee huomioida lapsen yksilöllisyys ja kehitystaso. Tehtävät ja ohjeet jaetaan pienempiin osiin tai lapselle annetaan henkilökohtainen ohje yhteisten ohjeiden lisäksi. Keskeinen osa kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustaitojen tukemista on löytää sellaisia lapsen kommunikointitaitoja täydentäviä keinoja, joiden avulla lapsi pystyy tekemään itsensä ymmärretyksi sekä hahmottamaan paremmin muiden ihmisten viestejä ja ympäristöään. Kun sanat ja eleet eivät riitä, tulisi mahdollisimman pian ja luontevasti ottaa käyttöön erilaiset kommunikointia helpottavat kuvat, esineet ja viittomat. (Pihlaja & Viitala 2004, 206–207.) AAC-menetelmien käyttäminen tukee merkittävästi jo lie-

vässä kielihäiriössä lapsen itseilmaisua sekä lapsen puheen ja kielen oppimista että kielellistä ymmärtämistä. (Lohjan seudun dysfasiayhdistyksen www-sivut 2012)

Toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa on olennaista pyrkiä ennaltaehkäisemään ongelmien laajeneminen. On hyvä muistaa, että kielihäiriöisellä lapsella on myös olemassa kehityksessään vahvuuksia, joita on mahdollista hyödyntää kielen kehityksen tukemisessa. Merkittävä osa lapsen kuntoutusta on vanhempien kanssa tehtävän yhteistyö ja lapsen päivähoito, johon kuuluvat erityisryhmä tai tavallinen päiväkotiryhmä, mahdollinen avustaja, joka voi olla henkilökohtainen tai ryhmäkohtainen ja näiden tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. (Aivoliiton www-sivut 2012) Puheterapia on kuitenkin ensisijainen kuntoutusmuoto kielellistä erityisvaikeutta hoidettaessa. (Aivoliiton www-sivut) Puheterapia voidaan liittää osaksi varhaiskasvatusta. Lapsen kehityksen tukeminen voidaan nähdä kokonaiskuntoutuksena, jossa terapia ja kasvatuksellinen kuntoutus muodostavat kokonaisuuden. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 85.) Liitännäishäiriöistä riippuen joidenkin lasten kohdalla myös esimerkiksi toimintaterapiasta voi olla hyötyä. (Aivoliiton www-sivut)

#### 2.4.2 Lapsi ja autismi

Autistisella oireyhtymällä tarkoitetaan lapsuuden laaja-alaista kehityshäiriötä. Autismi voi ilmetä poikkeavana sosiaalisena käyttäytymisenä, puutteellisena kommunikointikykyinä, aistimusten poikkeavuutena ja outona rituaalikäyttäytymisenä. Perimmäinen syy autismille on neurologinen, mutta lapsen sosiaalisen ja psykologisen kehityksen myötä oireyhtymä voi muokkaantua mitä erilaisimmiksi käyttäytymismalleiksi. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 168.)

Autistiset lapset voivat keskenään olla hyvin erilaisia, sillä heidän sosiaaliset taitonsa, kehitystasonsa ja puheen kehitys saattavat olla täysin eri tasolla. Lapsen kognitiiviset taidot voivat olla iän mukaisella tasolla tai vastaavasti ne poikkeavat siitä huomattavasti. Lapsi voi puhua virheettömästi tai hän ei puhu ollenkaan. Ongelmia kuitenkin esiintyy useimmiten vastavuoroisessa sosiaalisessa käyttäytymisessä, jolloin lapsi ei reagoi ympäriltään tuleviin viesteihin niin, että ne vaikuttaisivat lapsen käyt-

täytymiseen. Autismin kirjossa esiintyvät oireet voivat olla joko lieviä tai vaikeita. Oireiden epämääräisyys ja moniulotteisuus voi tuntua hämmentävältä, ja siten se asettaa suuria haasteita myös päivähoidolle ja kuntoutukselle. (Pihlaja & Viitala 2004, 353.)

Autismin kirjon alaryhmiin kuuluvat lapsuusiän autismi, epätyypillinen autismi, retin oireyhtymä ja aspergerin oireyhtymä. Näiden ryhmien diagnosointi ei ole täysin vakiintunut, ja siksi kuntoutuksen ja pedagogiikan kannalta on tärkeää ymmärtää häiriöiden laajuus sekä yhtenäisen pedagogiikan soveltuvuus eri alaryhmille. Lapsi tarvitsee heti tukea, kun hänellä epäillään autismin kirjioon kuuluvaa tapaa toimia tai hänen kehityksessään huomataan sosiokommunikatiivisia puutteita. (Pihlaja & Viitala 2004, 355–356.) Erityispedagogisen ajattelun mukaan lapselle opetetaan hänen tarvitsemat taidot. Arkipäivästä selviytyäkseen myös lapsen lähiympäristön tulee opetella taito ymmärtää lapsen käyttäytymistä voidakseen opettaa häntä. Kommunikointikeinon valinta tulee tehdä yhteistyönä perheen, puheterapeutin ja lasta hoitavien tahojen kanssa. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 174.)

Strukturoitua opetusta voidaan pitää autistin kirjioon kuuluvien lasten kuntoutuksen selkärankana (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 174). Strukturoidun opetuksen elementtejä ovat esimerkiksi oppimisympäristö, vuorovaikutus sekä aika ja opetuksen sisältö. Päivähoidossa lapselle suunnitellaan koko päiväksi toiminta- ja opetussuunnitelma, joka luo lapselle arkipäivän struktuurin ja turvallisen ympäristön, jossa hän tietää, mitä milloinkin tapahtuu. (Pihlaja ym. 2004, 357.) Visuaalinen ja kuvallinen kommunikointi sopii monille autistisesti käyttäytyville ihmisille puheen kehityksen tukemisen sekä epävarman audittiivisen havainnon vahvistamiseen. Viittomat voivat edistää joidenkin lasten puheen kehitystä, jolloin visuaalinen ja motorinen muisti voivat toimia audittiivisena tukena. Motorinen ilmaisu saattaa vapauttaa suun alueen jännittyneisyyden, ja siten helpottaa sanan tuottamista. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 174–175.)

Visuaalinen tuki lapsen ilmaisussa ja ympäristön viestien hahmottamisessa on tärkeää, vaikka lapsi osaisi puhua. Visuaalinen tuki voi olla myös esimerkiksi valokuvia, symbolisia kuvia tai esineitä. (Pihlaja ym. 2004, 357.) Lapsi, joka ei ole aikaisemmin kommunikoinut voi yllättävän nopeasti oppia kuvien merkityksen päivätoimintojen



hahmottamisessa. Kuvan merkitys autistiselle lapselle korostuu, kun kuvaan voi pysähtyä ja siihen on mahdollisuus palata. Kuva auttaa näin jäsentämään ja strukturoimaan sekä aikaa että ympäristöä. Kuvat voivat toimia kommunikoinnin lisäksi myös ajattelun apuvälineenä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 175.) Autistisen lapsen kielen oppimista voi tukea myös PECS-menetelmän käyttö (Pihlaja & Viitala 2004, 357). Kuvien lisäksi kirjoittaminen ja lukeminen saattavat hyvin toimia joidenkin autistisesti käyttäytyvien lasten kommunikaatiokeinona (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 175).

### 2.4.3 Kuulovammainen lapsi

Kuuloa voidaan pitää ensisijaisena aistikanavana puhekielen ja siihen perustuvan kommunikaation ylläpitämisen kannalta. Lasten kuuloviat ovat mahdollisesti synnynnäisiä, ja ne voivat aiheuttaa eriasteista huonokuuloisuutta. Lapsi saattaa kuuroutua myös puheenoppimisiän jälkeen esimerkiksi aivokalvontulehduksen seurauksena. Puhekielen kehittymisen mahdollisuuksia heikentävä synnynnäinen kuulovika vaikeuttaa koko kielellis-kognitiivista kehitystä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 120.) Kuulovammaisuus ei kuitenkaan vähennä lapsen kielellistä kykyä (Takala & Lehtomäki 2002, 25). Kuulovammat voidaan jakaa vaikeusasteen mukaan neljään tasoon, jotka ovat lievä, keskivaikea, vaikea ja erittäin vaikea kuulovamma (Pihlaja & Viitala 2004, 299).

Kuulovammainen lapsi -käsite tarkoittaa lasta, jolla on jonkinasteinen- tai laajuinen kuulon alenema. Yleinen jaottelu on huonokuuloinen, kuuroutunut ja kuuro lapsi. Näiden termien lisäksi käytetään termejä viittomakielinen ja sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi. Jokainen lapsi on yksilö erityistarpeineen, samoin myös lapsen kuulovamma ja kuulokyky. Kuulovammaiselle lapselle tehdyt kommunikointiin ja oppimiseen liittyvät ratkaisut ovat myös yksilöllisiä. Kommunikointimenetelmän valintaan vaikuttavat esimerkiksi lapsen yleinen terveydentila, kuulovamman syntymisen ajankohta, aste, näkökyky sekä kuulovammaisen lapsen perheen toiveet ja mielipiteet. Huonokuuloisella lapsella kuulovamma on osittainen ja vaihteleva vaikeusasteeltaan. Hänen on mahdollista kuulla puhetta kuulokojeen avulla. Lisäksi lapsi voi käyttää

kommunikoinnin tukena huuliolukua sekä muita menetelmiä, kuten viitottua puhetta ja tukiviittomia. Jos lapsi on menettänyt kuulonsa puheenoppimisiään jälkeen, hän kommunikoi usein puhekielellä. Kommunikoinnin tukena hän käyttää esimerkiksi viittomakieltä tai viitottua puhetta. Jos lapsi on ollut syntymästään asti vailla kuuloa (syntymäkuuro) tai hän on menettänyt kuulonsa ensimmäisen ikävuoden aikana (varhaiskuuro), hänen kommunikointinsa tapahtuu viittomakielen avulla. (Pihlaja & Viitala 2004, 300–301.)

Sisäkorvaistutetta (SI, cochlear implant, CI) käyttävien lasten määrä kasvaa päiväkodeissa. Sisäkorvaistute on leikkauksen avulla asennettava laite, jolla stimuloidaan sähköisesti kuulohermoa ja luodaan ääniaistimuksia. Tavoitteena on lapsen puhekielen oppiminen ja kuulemaan oppiminen kojeen avulla. Sisäkorvaistute ei tuo lapselle kuitenkaan normaalia kuuloa, vaan hän on laitteen avulla lievästi tai keskivaikeasti kuulovammainen. Jos lapsi käyttää äidinkielenään tai ensikielenään suomalaista viittomakieltä, hänelle viittomakieli on varmin keino ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Kuulovammainen lapsi ei välttämättä kykene tai osaa käyttää viittomia, jolloin asioita voidaan ilmaista myös kuvien (esimerkiksi valokuvat, itse piirretyt kuvat, pictogrammit) tai esineiden avulla. (Pihlaja & Viitala 2004, 301–303.)

Päivähoitomuodon valinnassa on tärkeintä, että se tukee lapsen kokonaiskehitystä ja kielen kehitystä. Viittomakieltä käyttävät lapset vaativat päivähoidossa viittovan ympäristön, jossa on henkilökunta, joka osaa sujuvaa viittomakieltä. Sisäkorvaistutettujen ja huonokuuloisten lasten kohdalla on huomioitava myös omat vaatimuksensa kielen kehityksen tukemiseksi. Nämä lapset tarvitsevat puhuvan ympäristön puhekielen kehittymiseksi. Päiväkotiryhmien vaihtoehtoina kuulovammaisille lapsille ovat integroitu kuulovammaisten lasten erityisryhmä, kieli- ja äänihäiriöisten lasten päiväkotiryhmä, integroitu erityisryhmä tai tavallinen päiväkotiryhmä riippuen esimerkiksi lapsen iästä ja kunnan tarjoamista vaihtoehdoista. (Pihlaja & Viitala 2004, 306–307.)

#### 2.4.4 Kehitysvammaisen lapsi

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta säättää erityishuollon antamisesta. Kehitysvammaisella tarkoitetaan tämän lain mukaan henkilöä, “jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi” (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977, 1§).

Maailman terveysjärjestö WHO on luokitellut kehitysvammaisuuden älykkyystesteillä saatavan älykkyysosamäärän (ÄO) mukaisesti neljään eri ryhmään; lievään, keskiasteiseen, vaikeaan ja syvään kehitysvammaisuuteen. Näiden neljän lisäksi on käytössä luokka nimeltä “tarkemmin määrittelemätön kehitysvammaisuus”, jolloin älykkyysosamäärää ei ole arvioitu tai älykkyystestauksesta ei ole saatu luotettavaa tulosta. Uusimmissa kehitysvammaisuuden määritelmässä älykkyysosamäärää tärkeämpänä pidetään kuitenkin henkilön yksilöllisten taitojen monipuolista arviointia; mitä henkilö osaa, ja mitkä ovat hänen toimivat ja vahvat alueensa sekä kehityksen esteet ja haitat. (Launonen 2006, 144–145.)

Kehitysvammaisuuden syynä on usein perintötekijöissä oleva tai jokin muu varhainen vaurio, joka vaikuttaa usein monella tavalla kehittyvään yksilöön. Kehitysvammaisista henkilöistä useat ovatkin monivammaisia. Yleisimpiä kehitysvammaisuuden liittyviä lisävammoja ovat näkövamma, kuulovamma, puhevamma, liikuntavamma, kouristuskohtaukset, psyykinen sairaus tai jokin muu sairaus tai vamma. (Launonen 2006, 146–147.)

Valtaosalla kehitysvammaisista ihmisistä on kuntoutusta vaativia, erityisiä kielen ja/tai kommunikoinnin vaikeuksia. Kielen kehitys ja sen piirteet vaihtelevat kuitenkin yksilöllisesti ja kehitysvammaisuuden syyn mukaan. On myös mahdollista, että kehitysvammaisella henkilöllä ei ole lainkaan kielen ja puheen erityisvaikeutta. Kehitysvammaisen ihmisen kommunikointikyvyn ja kielen kehitys noudattavat normaalin kehityksen lainalaisuutta siinä määrin, että uusien taitojen oppiminen vaatii tiettyjen vanhojen taitojen hallintaa. Kehityksen tahti on kuitenkin tavanomaista hitaampaa kehitysvammaisella lapsella. Kielen kehitystä on mahdollista tarkastella biologiselta, sosiaaliselta ja kognitiiviselta kannalta. Jokainen näistä osa-alueista vaikuttavat kielen ja kommunikoinnin kehitysedellytyksiin. Kehitysvammaisella lapsella on mui-

ta enemmän riskejä näiden alueiden kehittymisessä. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö on tavallista kehitysvammaisten ihmisten keskuudessa. Monet heistä käyttävät niitä pysyvästi, kun taas osalle se jää ohimeneväksi kuntoutukselliseksi vaiheeksi. (Launonen & Korpijaako-Huuhka 2006, 144, 150–151, 160.)

Kehitysvammaisuuden diagnosoinnilla voidaan vahvistaa lapsen ja perheen kelpoisuus etuuksiin, palveluihin ja lainsäädännölliseen suojaan (Pihlaja & Viitala 2004, 330). Suurin osa alle kouluikäisistä kehitysvammaisista lapsista sijoittuu tavalliseen päivähoitoryhmään, useat heistä ainoana kehitysvammaisena lapsena. Vaihtoehtoisesti kehitysvammaisella lapsella voi olla erityisavustaja, lapsi sijoittuu integroituun erityisryhmään tai ryhmän kokoa pienennetään. (Launonen & Korpijaako-Huuhka 2006, 147–148.)

#### 2.4.5 Suomi toisena kielenä

Varhaiskasvatuksen piirissä on paljon lapsia, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saamen kieli. Vieraskielisistä lapsista osa on muuttanut Suomeen turvapaikanhakijoina, osa paluumuuttajina ja osa muista syistä esimerkiksi vanhempien työn vuoksi. Lapsen muuttaessa Suomeen pysyvästi, on olennaista huolehtia mahdollisimman nopeasti lapsen kielen kehityksen tukemisesta. Siihen sisältyvät lapsen oman äidinkielen kehityksen jatkumisen varmistaminen ja suomen kielen opetus. Oman äidinkielen hallintaa pidetään hyvänä pohjana muiden kielten oppimiselle. Äidinkielen opettaminen on useimmiten vanhempien vastuulla, kuten myös oman kulttuurin arvojen ja perinteiden välittäminen. Alle kouluikäiset maahanmuuttajalapsset ohjataan yleensä ainakin osa-aikaiseen päivähoitoon suomen kielen oppimiseksi. Perheiden kanssa on hyvä käydä keskustelua siitä, että oman äidinkielen oppiminen on tärkeää, eikä se ole este suomen kielen oppimiselle. Päiväkodin henkilöstön onkin tärkeää osoittaa arvostusta ja tukea lapsen omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan. (Pihlaja & Viitala 2004, 208.)

Esiopetuksen suunnitelman perusteet 2000 ja Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005 linjaavat, että Suomi toisena kielenä (S2)-opetus on varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olevalle maahanmuuttajalapselle annettavaa tavoitteellista ja säännöllistä suomen kielen opetusta. Varhaiskasvatuksessa kielikasvatuksen tavoitteena on, että lapselle kehittyisi toiminnallinen eli funktionaalinen kaksikielisyys. Tällöin lapsi pystyisi ajattelemaan, puhumaan ja ymmärtämään aktiivisesti kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka taidot eivät olisikaan samantasoisia. Tavoitteeksi asetetaan, että lapsen äidinkieli ja toinen kieli eläisivät vahvasti rinnakkain. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on lukuisia menetelmiä ja toimintatapoja S2-opetuksen toteuttamiseksi. S2-opetukseen sopii hyvin aistien monipuolinen käyttö eli monikanavainen opetus. Kieltä on mahdollista opettaa kinesteettisesti, auditiivisesti, visuaalisesti ja taktiilisesti. Käytössä olevia menetelmiä ovat muun muassa AAC-menetelmät, sanasäkki, kuvakirjat, sadut, laulut, lorut ja pelit. Monikanavaiset opetusmenetelmät, kuten kuvien käyttö ja havainnollistaminen, ovat hyödyllisiä koko lapsiryhmälle. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 92–94)

#### 2.4.6 Tarkkaavaisuuden häiriöt

Lasten tarkkaavaisuus ja keskittyminen voivat häiriintyä monista eri syistä. Erilaiset mielialaan vaikuttavat tapahtumat, jännittäminen ja väsyminen saattavat aiheuttaa keskittymisvaikeuksia ja levottomuutta. Kyseessä voi kuitenkin olla tarkkaavaisuushäiriö, jos keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmat eivät selvästi ole selitettävissä edellä mainituilla lyhytaikaisilla syillä, vaan ne selvästi vaikeuttavat lapsen jokapäiväistä elämää eri ympäristöissä. (Pihlaja & Viitala 2004, 49.)

Muutama vuosi sitten käytettiin MBD-termiä kuvaamaan tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia. Nykyään käytössä ovat termit ADD (Attention deficit disorder) sekä ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Molemmat termit viittaavat sekä motorikassa että tarkkaavaisuudessa oleviin häiriöihin, joiden ilmenemiseen vaikuttavat psykososiaaliset tekijät ja ns. biologinen heikkous. ADHD käsittää melko suuren joukon vaikeuksia, joita ovat ylivilkkaus, tarkkaamattomuus, impulsiivisuus, häiritsevä käyttäytyminen ja levottomuus. Ongelmat saattavat ilmetä vain tarkkaavaisuu-

dessa ilman ylivilkkausongelmaa, jolloin käytetään termiä ADD. (Huhtanen 2004, 59.)

Tarkkaavaisuuteen rajoittuva häiriö on melko harvinainen, sillä tarkkaavaisuushäiriöön kuuluu usein myös muita oireita. Tavallisimpia näistä ovat esimerkiksi kielellisen kehityksen tai hienomotoriikan erityisvaikeudet ja hahmottamisvaikeudet. Osalla lapsista saattaa lisäksi esiintyä uhmakkuutta, pelkoja ja masentuneisuutta. (Pihlaja & Viitala 2004, 51.) ADHD on perustaltaan neurobiologinen häiriö, jonka synnyssä perinnöllisyystekijöiden vaikutus on merkittävä. Lisäksi biologisilla ja sosiaalisilla ympäristötekijöillä on oma vaikutuksensa ADHD:n kehittymiseen, erityisesti lapsilla, joilla on geneettinen alttius. (Loukusa & Paavola 2011, 163.)

ADHD-lapsien kielen ja kommunikaation kehityksen vaikeudet painottuvat erityisesti kielenkäyttötaitojen alueelle. Tarkkaavaisuushäiriön nähdään vaikuttavan myös lapsen kielen kehitysprosessiin. Kielen ja kommunikaatiotaitojen kehittyminen tapahtuu vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsen olisi kyettävä ylläpitämään tarkkaavuuttaan suuntaamalla sitä kommunikaatiokumppaniin sekä ympärillä oleviin asioihin ja esineisiin. Lapsen tulisi osata jakaa myös yhteisiä tarkkaavuuden kohteita yhdessä toisen kanssa kunkin kommunikaatiotilanteen kannalta sopivalla tavalla. Lapsen tarkkaamattomuus ja impulsiivisuus vaikeuttavat kuitenkin jaetun tarkkaavuuden taitojen omaksumista sekä esimerkiksi vanhemman antamaan kielelliseen ja vuorovaikutukselliseen viestiin tai palautteeseen suuntautumista. Myös ADHD-lapsen saamat kielelliset mallit poikkeavat usein tavallisten lasten saamista kielellisistä malleista. (Loukusa & Paavola 2011, 163–164.) Oppimistilanteiden oikea mitoittaminen, arkipäivän korostunut jäsentäminen erityisvaikeudet huomioiden sekä lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen tukeminen koetaan olevan keskeisessä asemassa tarkkaavaisuushäiriön hoidossa. (Pihlaja & Viitala 2004, 51.)

#### 2.4.7 Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät lapsen vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa toiminnassa sekä ja/tai tunne-elämän ilmaisussa. Ongelmien määrittelyssä ongelma

sijoitetaan usein lapseen, mutta myös yhteisön ja ympäristön merkitys tulisi ottaa huomioon. Häiriö ja ongelmat voidaan nähdä lapsen ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutusongelmana. Tällöin ongelmien hoitaminen ei kiinnity pelkästään lapseen, vaan prosessissa keskitytään koko ympäristön muuttamiseen. (Pihlaja & Viitala 2004, 218–219.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet näkyvät usein hankaluuksina lapsen arkipäivän toiminnoissa, kuten syömisessä, nukkumisessa, puheen kehityksessä ja siisteyskasvatuksessa. Kyseisissä toiminnoissa ongelmat voivat esiintyä itse tilanteissa tai toiseen tilanteeseen siirryttäessä. Myös sääntöjen vastustaminen on tavallista. (Heinämäki 2000, 61.) Vaikeudet voivat tulla esiin monilla eri tavoilla; arkuutena, vetäytymisenä ja ujoutena tai vastaavasti häiritsevyytenä, hillittömyytenä ja hyökkäävyytenä. Lapsessa saattaa ilmetä ylivilkkautta ja keskittymisvaikeuksia. Lapsella on mahdollisesti myös riippuvuusongelmia, joka näkyy haluttomuutena erottautua äidistä päiväkotiajaksi. (Pihlaja & Viitala 2004, 219.)

Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet voivat näkyä myös leikin puuttumisena, vaikeutena toimia yhdessä muiden lasten kanssa, tunnekyllämyytenä tai kyvyttömyytenä tulkita muiden tunteita. Lapsi ei välttämättä osaa arvioida omia kykyjään, ja siksi pyrkii liian helppoihin tai vaativiin suorituksiin. Omien tunteiden hallinta on haastavaa. Erietyisesti siirtymätilanteissa tulee esiin häiriökäyttäytymistä, viivyttelyä, vastaanhangottelua ja toisten häiritsemistä. (Heinämäki 2000, 62–63.) Vaikeudet voivat näkyä lisäksi lapsen huonona itsetuntona, johon liittyy se, että lapsen sosiaaliset ja tunne-elämän valmiudet eivät vielä ole ikätasolla. Lapsi voi olla jäljessä myös muilla kehityksen alueilla. (Pihlaja & Viitala 2004, 219.)

Lapsia, joilla on sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia, on jaoteltu väkivaltaisesti käyttäytyviin, rajattomiin ja arkoihin lapsiin. Lapsella voi olla mahdollisesti jokin pelko, johon hän voi kiinnittyä pitkäksi aikaa kykenemättä unohtamaan sitä. Pienryhmä, jossa lapsi voi luoda hyvät suhteet ryhmän jokaiseen jäseneseen, voi auttaa pelokasta lasta. (Heinämäki 2000, 63–64.)

Tunteiden nimeäminen arjen tilanteissa ja hyväksytyjen tunteiden purkamiskeinojen pohdinta ja harjoittelu on tärkeää. Tunteiden hahmotuksen (nimeäminen, tunnistami-

nen, reagointi) kehittymisen tukemiseen on mahdollista käyttää kuvallista materiaalia. (Tampereen kaupungin www-sivut 2013) Tunteista kertovien kuvien avulla on mahdollista löytää omille tunteille samaistumiskohteita. Kuvien kautta voi myös käsitellä jotakin asiaa. (Papunetin www-sivut)

Lapsen sosiaalis-emotionaalinen kehitys perustuu psyykkiselle kehitykselle, itsetunnon sekä minäkuvan kehittymiselle. Sosiaalis-emotionaalisista vaikeuksista selviytyminen edistyy psyykkisen kehityksen kokonaisvaltaisella tukemisella. (Heinämäki 2000, 64–65.) Lapsen tukemisessa on tärkeää ottaa huomioon myös kehityksen muut alueet, kuten kognitiiviset taidot, motoriikka ja kieli. Nykyään huomioidaan paremmin myös lasten pelot ja depressiot. (Pihlaja & Viitala 2004, 220.)

## 2.5 Erityisen tuen tarve

Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset tarvitsevat psyykkisen, fyysisen tai sosiaalisen kehityksensä tueksi erityisiä kasvatuksellisia, hoidollisia tai opetuksellisia toimenpiteitä. Lapsen tuen tarve näkyy jokapäiväisissä toiminnoissa. Kielellisen kehityksen häiriöt sekä sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet ovat erityisesti lisääntyneet. Näiden lisäksi krooniset sairaudet ja viivästynyt kehitys ovat lasten yleisimpiä erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativia tarpeita. (Huhtanen 2004, 13.)

Erityisen tuen tarve on moniselkoinen, ja siksi sen määrittely ei ole yksiselitteinen. Päivähoidon lapset ovat kaikki erilaisia, ja jokaisella heistä on tarpeita, joihin pyritään vastaamaan kasvatuksen, hoidon ja opetuksen keinoin. Osa lapsista tarvitsee käyttäytymisen, kasvun ja kehityksen turvaamiseksi erityistä tukea. Ongelmia on monenlaisia ja variaatio niiden välillä on suuri. Asiantuntijat diagnosoivat erityisen tuen tarpeen. Erityisen tuen tarpeen määrittelyn lähtökohtana pidetäänkin lääketieteellistä, oireiden mukaista luokittelua. Päivähoitoikäinen lapsi on kuitenkin kehittyvä persoonallisuus, joten kehityksen myötä oireet saattavat muuttaa luonnettaan tai väistyä kokonaan. Lapsesta annettu lausunto kuvailee lapsen sen hetkistä tilaa, vahvuuksia ja heikkouksia. Lapsen kehityksen kannalta on merkityksellistä vahvistaa



kehityksen heikkouksia sekä kompensoida puutteita vahvuuksilla. (Huhtanen 2004, 7, 9.)

Erityisen tuen tarpeeseen tarttuminen käynnistää koko perheen kanssa tehtävän moniammatillisen yhteistyön, jossa on mukana erilaisia asiantuntijoita. Vanhempien osallisuus yhteistyössä koetaan merkittävänä. Erityisen tuen tarpeen tunnistaminen ja sen edellyttämän kuntoutuksen aloittaminen tapahtuu palavereissa. Joskus lapsen erityisen tuen tarve on jo selvillä lapsen tullessa päivähoitoon. Kun tiedetään, millainen erityisen tuen tarve on, lähdetään miettimään tukipalveluita, joita lapsi tarvitsee. Palveluiden toteutumisen edellytyksenä on asiantuntijan antama lausunto, jonka pohjalta lapselle laaditaan kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien, päivähoiton henkilöstön ja tarvittaessa kunnan sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa. (Huhtanen 2004, 10, 21.)

Kuntoutussuunnitelman tarkoitus on ohjata lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta lapsiryhmässä niin, että se edistää parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kehitystä (Huhtanen 2004, 21). Suunnitelmassa luodaan kokonaiskuva lapsesta ja lapsen tämänhetkisestä kehityksestä. Olennaista on ottaa huomioon lapsen yksilölliset tuen ja ohjauksen tarpeet sekä mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet. Kaiken tämän pohjalta luodaan tavoitteet sekä menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kuusamon kaupungin www-sivut 2010) Tutkimusten mukaan lapsen kehityksen tukemisessa ja kuntoutuksessa on tehokkaampaa ottaa huomioon lapsen kokonaiskehitys kuin keskittyä yksittäiseen kehityksen osa-alueeseen (Pihlaja & Viitala 2004, 200).

Erityisen tuen tarpeen määrittely ja tuen toteuttamisen suunnitelma ovat kirjattuna lapsen Vasuun eli varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tämä osa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa muodostaa päivähoitolain mukaisen kuntoutussuunnitelman. Erityisen tuen tarpeen arviointi sekä tuen suunnittelu vaativat lapsen kehityksen ja pedagogisen toiminnan tuntemusta. Lisäksi tarvitaan erityisosaamista, kun varhaiskasvatukseen kytketään eri asiantuntijatahojen tukipalveluita. Kasvattajayhteisöön omaa erityisosaamistaan voivat tuoda kiertävät erityislastentarhanopettajat ja muut erityis-työntekijät. Erityistä tukea tarvitseva lapsi voi saada myös eri palveluntuottajien tukipalveluita, kuten esimerkiksi psykologin tai puheterapeutin palveluja ja muita palveluja. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen www-sivut 2014)

Uudistetun perusopetuslain mukaan jokaiselle oppilaalle tulee antaa oikea-aikaista, -tasoista ja -laatuista tukea. Esiopetuksessa tämä merkitsee kolmiportaisen tuen mallia. Lapsen tuki järjestetään portaittain, jolloin arvioidaan tuen riittävyttä sekä resurssien lisäämisen tarvetta. Osalla lapsista on vahva asiantuntijan lausunto erityisen tuen tarpeesta, jolloin voidaan tehdä suora päätös erityisen tuen päätös. Jokainen esiopetuksessa oleva lapsi on oikeutettu yleiseen tukeen ja lapselle tehdään lapsen esiopetuksen suunnitelma. Tapauksissa, jossa yleinen tuki ei ole riittävä, lapsi on oikeutettu tehostettuun tukeen. Tällöin lapselle tehdään pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma. Lapsi tarvitsee erityistä tukea, jos tehostettu tuki ei ole lapsen kohdalla riittävä. Näissä tapauksissa lapsesta tehdään pedagoginen selvitys sekä erityisen tuen päätös. Lapselle laaditaan myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Hyvinkään kaupungin www-sivut)

Lapsilla, joilla ei ole mahdollisuutta saavuttaa perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yhdeksässä vuodessa, oppivelvollisuus alkaa aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. Esiopetus kestää tällöin yhden tai kaksi vuotta. Vaikeasti vammaiset lapset kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Syynä pidennettyyn oppivelvollisuuteen voi olla myös lapsen vaikea sairaus. Pidennetyn oppivelvollisuuden päätös tehdään yleensä ennen oppivelvollisuuden alkamista, jolloin lapselle tehdään päätös myös erityisestä tuesta. (Jokioisten kunnan Peda.net-sivusto 2013)

Erityisen tuen tarvetta ei aina kuitenkaan huomata. Ongelmien ajatellaan liittyvän esimerkiksi lapsen kehitykseen; odotetaan lapsen kasvavan ja vaikeuksien katoavan ajan myötä. Erityisen tuen tarpeen yhteydessä puhutaankin usein varhaisesta puuttumisesta, joka tarkoittaa lapsen oireisiin tarttumista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Varhaisessa puuttumisessa olennaista on, että ongelmiin tartutaan välittömästi ensioireiden ilmaantuessa. Herätteenä toimii jokin lapsen käyttäytymiseen liittyvä hälyttävä signaali, joita kasvatushenkilöstön tulisi osata arvioida. (Huhtanen 2004, 9.)

## 2.6 Päivähoidon erityiskasvatus

Tukea tarvitsevan lapsen tulisi päästä osalliseksi erityispedagogisesta opetuksesta ja ohjauksesta heti varhaislapsuudessaan, kun kuntoutus tuottaisi eniten tulosta sekä ennalta ehkäisisi lisäongelmien synnyn. Myöhemmin erityisopetuksen tarpeena koulussa ilmeneviä vaikeuksia voidaan ennakoita jo varhaislapsuudessa ja niitä voidaan lieventää ja ennaltaehkäistä. (Heinämäki 2004, 47–48.)

Päivähoidon erityiskasvatus liittyy nykyisin useasti tavallisen lapsiryhmän toimintaan, ja tukea tarvitsevan lapsen läsnäolo päiväkotiryhmässä on hyvin tavallista. Tuki on usein hyvin lähellä tavallisia varhaiskasvatuksen menetelmiä sekä tavoitteita, eikä erityisyyttä pidetä arkitoiminnassa esillä. Tavallinen varhaiskasvatus on usein tukea tarvitsevan lapsen keskeinen tukimuoto ja hänen varhaiskasvatustaan yksilöllistetään niin, että menetelmät ja tavoitteet tukevat erityisesti hänen kehitystään. Esimerkiksi kielen kehityksen tueksi lapselle voidaan järjestää yksilöllistä puheterapiaa yhdistettynä ryhmätoimintaan päivähoidossa. Tavallista päivähoitoa ei voida kuitenkaan nimittää erityispäivähoidoksi ilman mitään lapselle järjestettyä tukea. Varhaiskasvatuksen tukitoimien tulee olla suunnitelmallisia, ja niihin on tarvittaessa käytettävä lisäresursseja. Varhaiskasvatuksen tukitoimet päivähoidon henkilöstön ja vanhempien suunnittelemana toimivat perustana, johon liitetään asiantuntijalausannon ja yksilöllisen suunnittelun tuki sekä muut tukipalvelut. (Heinämäki 2004, 48–49.)

Erityispäivähoidon tehtäväkenttä perustuu varhaiskasvatuksen kasvatuspäämääriin, joita ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä lapsuuden itsearvoisen luonteen painottamista, lapsuuden vaalimista sekä lapsen ohjaamista ihmisenä kasvamisessa. Erityispäivähoidon tehtäviin kuuluvat ennaltaehkäisy, havaitseminen ja puuttuminen, tuen järjestäminen, moniammatillinen yhteistyö ja palvelujen kehittäminen. (Heinämäki 2004, 56.)

### 2.6.1 Integroitu erityisryhmä

Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä niin pitkälle kuin mahdollista. Tavoitteena on tällöin yksi yhteinen järjestelmä, joka palvelee kaikkia lapsia. Fyysinen yksilöintegraatio tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitseva lapsi on sijoitettu tavalliseen päivähoitoryhmään. Fyysinen ryhmäintegraatio taas tarkoittaa, että erityisryhmä on sijoitettu tavalliseen päiväkotiin. Toiminnallisessa integraatiossa päiväkodin erityisryhmä ja muut ryhmät tekevät suunnitellusti yhteistyötä. Sosiaalisen integraation avulla syntyy toisten hyväksymistä ja lasten välille myönteisiä sosiaalisia suhteita. (Pihlaja & Viitala 2004, 132.)

Integroidussa erityisryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia sekä lapsia, joita kutsutaan tukilapsiksi eli he toimivat vertaisryhmänä. Ryhmässä on yleensä yhteensä 12 lasta, joista viisi on tukea tarvitsevia. (Heinämäki 2004, 60.) Integroidussa erityisryhmässä erityisen tuen tarve lapsilla voi vaihdella tai olla kaikilla samantyyppinen (Pihlaja & Viitala 2004, 132). Näissä ryhmissä käytetään lähes aina vaihtoehtoisia kommunikatiokeinoja (Heinämäki 2004, 60).

### 2.6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osallistuminen lapsen kuntoutukseen joko lapsiryhmässä työskentelevänä tai konsultoivana/kiertävänä erityistyöntekijänä on merkittävä osa lapsen kuntoutusta ja erityisopetusta. Tuen järjestämistä suunniteltaessa määritellään se, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajan toiminta liitetään lapsen varhaiskasvatuksen päivittäiseen toteutukseen ja käytänteisiin. (Heinämäki 2004, 63.)

Ryhmässä toimiva varhaiskasvatuksen erityisopettaja eli VEO työskentelee lapsiryhmässä. Hän toimii yhteistyössä vanhempien kanssa lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi. VEO huolehtii lasten erityispedagogisesta arvioinnista ja havainnoinnista. Hänen vastuullaan on yksilön, pienryhmän ja koko ryhmän ohjauksen

suunnittelu sekä toteutus yhdessä työtiimin kanssa. VEO huolehtii yhteistyössä eri toimijoiden kanssa lasten siirtymisestä perusopetukseen ja hänen tehtävänä on jakaa päivittäin erityispedagogista osaamistaan työtiimille. (Jyväskylän kaupungin www-sivut 2013)

Varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja toimii eri yksiköissä varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana. VEO osallistuu työyhteisöjen varhaiskasvatuksen ja ammattitaidon kehittämiseen konsultoimalla ja antamalla työnohjausta työyhteisöille. Hän muokkaa pedagogisia toimintatapoja ja oppimisympäristöjä esiopetuksen henkilöstön kanssa sekä ohjaa esiopetuksen henkilöstöä lasten erityispedagogisessa arvioinnissa ja havainnoinnissa. Hän huolehtii lasten siirtymisestä perusopetukseen sekä arvioi erityisen tuen tarpeita koko kaupungin alueella. Varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja koordinoi maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatusta sekä kouluttaa ja koordinoi erityisavustajia. Tehtäviin kuuluu myös osallistua kunnan varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä toimia varhaiserityiskasvatuksen asiantuntijana päivähoiton palvelualueella. Varhaiskasvatuksen konsultoiva erityisopettaja huolehtii esiopetuksesta vastaavan henkilökunnan kanssa, että yleinen, tehostettu ja erityinen tuki toteutuvat esiopetuksessa. (Jyväskylän kaupungin www-sivut 2013)

### 2.6.3 Varhaiserityiskasvatuksen lainsäädäntöä

Erityispäivähoito on osa päivähoitoa, jonka ohjaus näkyy lainsäädännöllisissä normeissa. Erityispäivähoitoa ei kuitenkaan ole määritelty lainsäädännöllisesti, vaan on olemassa pykälä, jotka ohjaavat erityispäivähoidon järjestämistä ja tarvitsijoita. Päivähoitolaista tulee ilmi kunnan vastuu huolehtia, että päivähoitoa tulee olla saatavilla siinä laajuudessa ja sellaisin toimimuodoin, kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. Tällöin kaikille päivähoitoa tarvitseville lapsille tulee järjestää päivähoitopaikka. Lain mukaan päiväkotitai sen osa on mahdollista järjestää erityispäiväkodiksi. Laisa ei kuitenkaan määritellä, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tulisi taata juuri erityispäivähoidon paikka. Kuntien resurssit ovat usein pienet, ja siksi lapset ovat

eriarvoisessa asemassa päivähoidon erityiskasvatuksen palvelujen saatavuuden suhteen. (Huhtanen 2004, 18.)

Päiväkodin osalta laki määrittelee joitakin tukitoimenpiteitä ja säädöksiä, jotka koskevat päivähoidon järjestämistä. Nämä säädökset määräävät esimerkiksi lapsiluvun ja hoito- ja kasvatustehtävään osallistuvien työntekijöiden määrän, jos päiväkodissa on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevia lapsia. Käytännössä erityistä tukea tarvitseva lapsi on niin sanotusti kahden lapsen paikalla. Tarpeen mukaan lapsiryhmän kokoa voidaan pienentää tai henkilökunnan määrää lisätä. Laki ei anna vastausta, miten erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve määrittyy, mutta lapsella tulee olla alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan lausunto päästäkseen erityispäivähoidon palveluiden piiriin. Palveluilla tarkoitetaan esimerkiksi tukimuotoja päivähoidon järjestelyissä ja esimerkiksi avustajan, erilaisten apuvälineiden terapia- ja kuntoutus- sekä kuljetuspalveluiden saamista. Myös lastensuojelulaki (683/1983) §:n (Lapsen oikeus) korostaa, että lapsella on oikeus virikkeitä antavaan ja turvalliseen kasvuympäristöön, monipuoliseen ja tasapainoiseen kehitykseen sekä etusija erityiseen suoje- luun. (Huhtanen 2004, 18–19.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

#### 3.1 Tutkimuksen aiheen valinta ja prosessin kulku

Ammatilliset lähtökohdat aiheen valintaan ovat tiedot ja taidot, jotka olemme sosiaalialan koulutuksesta saaneet. Kiinnostuksemme AAC-menetelmien käyttöön on herännyt opiskelujemme aikana. Koulutuksessamme olemme käsitelleet varhaiskasvatusta, varhaiserityiskasvatusta, viittomakieltä ja AAC-menetelmiä. Olemme suorittaneet harjoittelujaksot erityiskouluissa ja päiväkodeissa, joissa olemme saaneet tutustua näiden pedagogisten oppimisympäristöjen käyttämiin kommunikaatiomenetelmiin. Huomioimme, mikä merkitys AAC-menetelmillä oli arjen sujuvuuden kannal-

ta. Mielenkiintoamme aiheeseen vahvisti, että myös lapset olivat innostuneita menetelmien käytöstä. Erityisesti tukiviittomilla ja kuvien käytöllä näytti olevan suuri merkitys kommunikoinnin helpottajana. Näitä menetelmiä käytimme harjoitteluisamme erilaisissa arjen tilanteissa lasten kanssa. Opintojemme ja käytännön kokemusten pohjalta halusimme AAC-menetelmistä lisää tietoa. Päätimme toteuttaa opinnäytetyömme näihin menetelmiin liittyen.

Aloitimme tutkimusprosessimme syksyllä 2013, jolloin aloimme laatia tutkimussuunnitelmaa. Saimme tutkimussuunnitelman valmiiksi keväällä 2014. Lähetimme tutkimussuunnitelman Porin varhaiskasvatuspäällikölle, jotta hän voisi tutustua aiheeseemme. Loppukevällä anoimme tutkimusluvan (Liite 1) varhaiskasvatuspäälliköltä. Tutkimusluvan mukana lähetimme tutkimussuunnitelman sekä kyselylomakkeen ja saatekirjeen, jotka tulimme lähettämään päiväkoteihin. Varhaiskasvatuspäällikkö lupasi lähettää ennakkoon tiedon tulevasta kyselystä päiväkoteihin, jotka olivat mukana tutkimuksessa. Tällä tavalla päiväkotien henkilökunta sai tiedon tulevasta kyselystä, joka oli hyvä asia tutkimuksemme toteuttamisen kannalta.

Saatuamme varhaiskasvatuspäälliköltä luvan tutkimushankkeen toteuttamiselle, saimme hyväksynnän hankkeelle myös Satakunnan ammattikorkeakoulun hyvinvointi-osaamisalueen johtajalta. Lähetimme johtajalle varhaiskasvatuspäälliköltä saamamme tutkimusluvan sekä laitimme tutkimussuunnitelman. Saimme luvat kesän 2014 alussa, ja päätimme lähettää kyselylomakkeet elokuussa. Lähetimme kyselylomakkeet postitse 1.8.2014, ja noudimme ne päiväkodeista 26.8.2014. Halusimme noutaa kyselyt henkilökohtaisesti, jotta saisimme nähdä kyselyyn vastanneita sekä he saivat nähdä tutkimuksen tekijät. Päiväkodeissa käydessämme vastaajilla oli myös mahdollisuus antaa palautetta ja esittää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen. Hakiessamme kyselyitä ilmeni, että kyselymme eivät olleet menneet perille kahteen päiväkotiin. Otimme yhteyttä sähköpostitse näiden päiväkotien johtajiin ja sovimme, että lähetämme kyselyt uudestaan. Lähetimme uudet kyselylomakkeet näihin päiväkoteihin, ja noudimme ne 5.9.2014. Päätimme lähettää kyselyt uudelleen, jotta nämäkin päiväkodit saivat mahdollisuuden osallistua tutkimukseen. Suurempi vastajamäärä lisäsi myös tutkimustuloksemme luotettavuutta.

Noudettuamme tutkimustulokset analysoimme niitä. Samalla kirjoitimme tutkimuksemme teoriaosuutta, johon olimme hankkineet jo aiemmin tietoa sekä lähdekirjallisuutta. Syksyllä 2014 kirjoitimme valmiiksi tutkimusraportin teoriaosuuden sekä raportoimme tutkimusprosessin ja tutkimustulokset.

### 3.2 Tutkimuksen kohderyhmän valinta

Opinnäytetyömme kohderyhmä ja yhteistyökumppanit ovat Porin alueen päiväkotien henkilökunta, jotka työskentelevät integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksessa ovat mukana Väinölän, Uudenkoiviston, Söörmarkun, Päärnäisten, Onnenkiven ja Koivulan päiväkodit sekä päiväkotit Taikurinhattu, päiväkotit Mesikämmen ja Isosannan erityispäiväkotit. (Porin kaupungin www-sivut 2013) Tutkimuksemme tulokset julkaistaan yleisellä tasolla. Kuvaamme puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä yleisesti Porin päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksen tuloksissa emme paljasta yksityiskohtia tai henkilöiden ja päiväkotien välisiä yhteyksiä.

Valitsimme kohderyhmäksemme Porin alueen päiväkotien integroidut erityisryhmät. Päätimme ottaa mukaan tutkimukseen kaikki integroidut erityisryhmät, jotta saisimme mahdollisimman kattavan tutkimustuloksen. Tutkimuksen ulkopuolelle rajasimme kuitenkin päiväkotien muut ryhmät, jottei tutkimuksesta tulisi liian laaja. Lähetimme kyselylomakkeet ryhmien koko henkilökunnalle, joten saimme monipuolisesti vastauksia eri ammattiryhmistä.

### 3.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyömme toivomme hyödyntävän Porin alueen päiväkotien henkilökuntaa, jotka työskentelevät integroiduissa erityisryhmissä. Haluamme selvittää puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä juuri erityisryhmissä. Tutkimukseen valituissa päiväkodeissa on vähintään yksi integroitu erityisryhmä.



Tutkimme, mitä menetelmiä Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä käytetään, ja minkälaiset lapset hyötyvät näistä menetelmistä eniten. Tutkimme myös, mitä koulutusta henkilökunta on saanut menetelmien käyttöön, ja millaisia kokemuksia henkilökunnalla on niiden käytöstä omassa työssään.

Haluamme selvittää, miten puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä käytetään sekä sitä, mikä merkitys näillä menetelmillä on päiväkotien arjessa. Tarkoituksenamme on myös saada selville, onko henkilökunnalla lisäkoulutuksen tarvetta koskien AAC-menetelmien käytäntöjä ja soveltuvuutta.

### 3.4 Tutkimusmenetelmän määrittely, valinta ja perustelu

Tutkimuksemme on määrällinen, jossa on laadullisia piirteitä. Määrällinen tutkimus on menetelmä, joka antaa yleisen kuvan muuttujien eli mitattavien ominaisuuksien välisistä suhteista sekä eroista. Määrällinen tutkimus vastaa kysymykseen kuinka paljon tai miten usein. (Vilka 2007, 13.) Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä on tutkimustapa, jossa tarkastellaan tietoa numeerisesti. Määrällisessä tutkimuksessa aineistolle on tyypillistä, että vastaajia on paljon (Vilka 2007, 14, 17.) Tutkimuksessamme lähetimme yhteensä 43 kyselylomaketta, joista saimme takaisin 27. Määrällisen tutkimuksen tarkoitus on joko kuvata, selittää, ennustaa tai vertailla ihmistä koskevia asioita ja ominaisuuksia tai luontoa koskevia ilmiöitä (Vilka 2007, 19). Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä tarkastelee merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen. Tavoitteena ovat ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta ja kokemukset, jotka ovat aina oma-kohtaisia. (Vilka 2005, 97.)

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi määrällisen tutkimuksen, koska halusimme tutkimukseen mukaan koko Porin alueen integroitujen erityisryhmien henkilökunnan. Vastaajia tutkimuksessamme oli paljon (27), joten keräsimme aineiston kyselylomakkeilla. Tutkimuksessa oli mukana yhdeksän päiväkotia ja kolmetoista integroitua erityisryhmää. Aineistomme on muutettavissa mitattavaan muotoon ja tarkastelemme saamiamme tietoja numeerisesti sekä sanallisesti. Kyselylomakkeemme muodostui

pääosin valmiiksi asetetuista vastausvaihtoehdoista. Kyselylomakkeeseemme sisältyy myös kolme avointa kysymystä, jossa kyselemme vastaajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheeseen liittyen. Avoimet kysymykset analysoimme sanallisesti. Tämän vuoksi tutkimuksessamme on myös laadullisia piirteitä.

### 3.5 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineiston hankinnassa käytimme kyselylomaketta (Liite 3). Kysely on aineiston hankinnan tapa, jossa kysymykset muotoillaan standardoidusti eli vakiooidusti. Vakiointi merkitsee sitä, että vastaajilta kysytään samat asiat, samalla tavalla ja samassa järjestyksessä. Kyselyssä vastaaja saa itse lukea kysymyksen ja vastata siihen. Kyselylomaketta voidaan käyttää, kun havaintoyksikkönä on henkilö ja häntä koskevat asiat, kuten mielipiteet, asenteet, ominaisuudet ja käyttäytyminen. Kysely on mahdollista toteuttaa postitse tai internetissä. (Vilka 2007, 28.)

Tässä tutkimuksessa huomioimme päiväkodin ympäristönä valitessamme aineiston hankinnan tapaa. Tutkimuksen olemme toteuttaneet kyselylomakkeen muodossa postitse, koska halusimme kyselyyn vastaamisen olevan mahdollisimman helppoa. Ajattelimme paperiversion olevan parempi, sillä päiväkodissa ei välttämättä ole aikaa tai mahdollisuutta käyttää tietokonetta. Uskoimme saavamme kyselyihin enemmän vastauksia, kun vastaaminen ei ollut sidottuna tietokoneeseen. Postitse jokainen vastaaja sai oman kyselylomakkeen, johon sai vastata, milloin ja missä halusi. Internetissä olisimme voineet lähettää kyselyt päiväkotiryhmän sähköpostiin, jolloin kysely olisi saattanut hukkoa helposti muiden sähköpostien joukkoon. Koimme myös, että tällöin kysely ei olisi ollut niin henkilökohtainen. Kysely soveltuu aineiston hankinnan tavaksi, jos tutkittavia on paljon ja he ovat hajallaan (Vilka 2007, 28). Tässä tutkimuksessa mukana oli yhdeksän päiväkotia, ja näiden päiväkotien integroitujen erityisryhmien henkilökunta. Kohderyhmän laajuuden takia koimme kyselylomakkeen parhaaksi mahdolliseksi tutkimuksen aineiston keräämisen tavaksi.

### 3.6 Tutkimuksen eettisyys

Hyvässä tieteellisessä käytännössä pidetään tärkeänä, että esimerkiksi yksilöt, ryhmät ja paikkakunnat säilyvät tuntemattomina. Tunnistamisen riskiä ei kuitenkaan määrällisessä tutkimuksessa ole, sillä tuloksia ei kirjata yksilöittäin. Eettisesti tärkeänä pidetään myös kirjoitustapaa ja sitä, mitä tutkittavista kirjoitetaan. (Vilka 2007, 164.)

Tutkimuksemme noudattaa tutkimusetiikkaa. Ratkaisumme tutkimuksen eettisiin ongelmiin on, että tutkimuksessa ei mainita vastaajien tai muiden kommunikaatiomenetelmien käyttäjien eli lasten henkilötietoja. Myöskään AAC-menetelmiä käyttävistä lapsista kirjoitetut kuvaukset eivät paljasta henkilökunnan tai lasten henkilöllisyyttä. Lisäksi julkaisemme tutkimuksen tulokset yleisellä tasolla ja kuvaamme puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä yleisesti Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Saatekirjeessä (Liite 2), jonka lähetimme kyselylomakkeiden mukana päiväkoteihin, kerroimme vastaajille, että tutkimuksemme noudattaa eettisiä tutkimusperiaatteita. Vakuutimme tutkimuksemme luotettavuutta käsittelemällä jokaisen tutkimukseen osallistuvan vastaukset luottamuksellisesti. Analysointivaiheessa ainoastaan tutkimuksen tekijät käsittelevät tutkimusainestoa.

Hyvään tieteelliseen tapaan sisältyy myös toisen työn kunnioittaminen, joka tarkoittaa tutkimuksessa esimerkiksi asiallista ulkopuolisten lähteiden käyttöä. Tämä ohje pätee sekä painettuihin julkaisuihin että verkkoteksteihin. Myös toisen työn tuloksia on selostettava kunnioittavasti. (Vilka 2007, 165–166.) Tutkimuksessamme kiinnitämme huomiota sanalliseen esittämistapaan, ja siten emme vahingoita tutkittavien elämää saaduilla tiedoilla tai ilmaisutyyllillä julkaistuissa tutkimustuloksissa. Tutkimusraportissamme käytämme lähdeviitteitä ja toisten töiden tuloksia asianmukaisesti. Lisäksi opinnäytetyömme loppuun on koottu lähdeluettelo kaikista käyttämistämme lähteistä.

## 4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

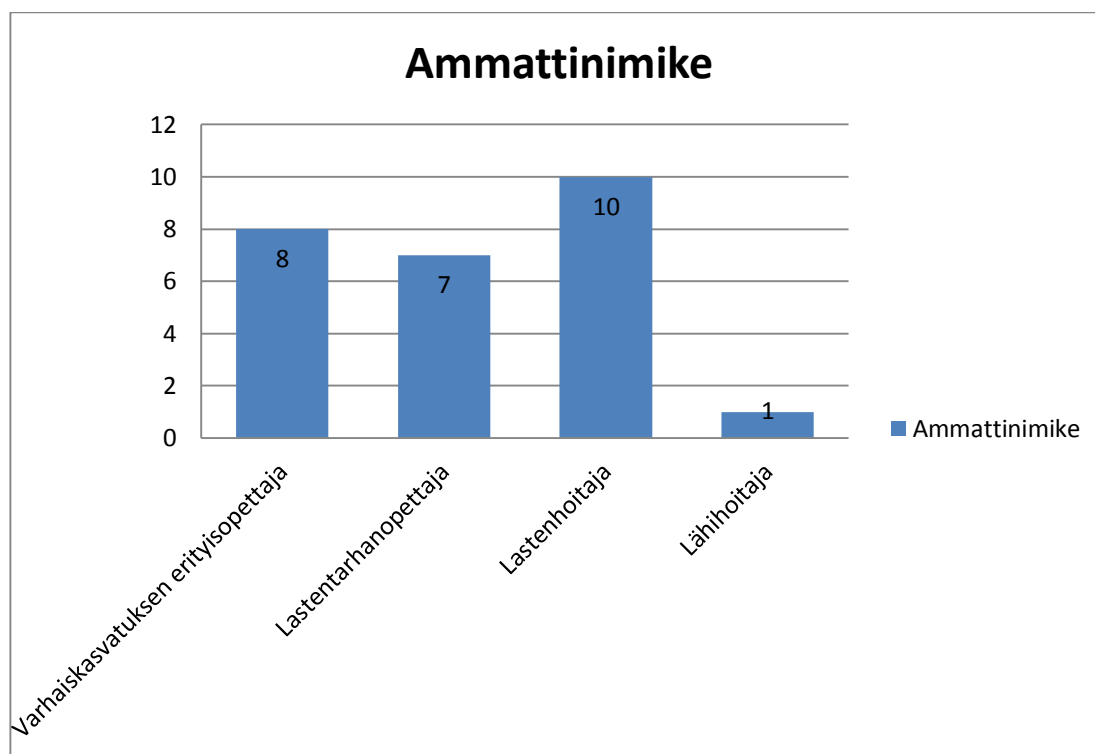
### 4.1 Vastausprosentti

Lähetimme kyselylomakkeet yhdeksään päiväkotiin, jotka sijaitsevat Porin alueella. Yhdestä päiväkodista otettiin meihin yhteyttä sähköpostitse. Viestissä kerrottiin, ettei ryhmän henkilökunnalla ollut mahdollisuutta osallistua tutkimukseen, koska ryhmä oli vasta aloittanut toimintansa. Odotimme vastauksia kahdeksasta päiväkodista, joissa on yhteensä kaksitoista integroitua erityisryhmää.

Lähetimme päiväkoteihin yhteensä 43 kyselylomaketta, koska integroiduissa erityisryhmissä oli tämän verran työntekijöitä. Kävimme noutamassa kyselyt saatekirjeessä ilmoitetun viikon aikana. Neljästä päiväkodista emme saaneet kyselyitä takaisin. Yksi päiväkodeista ilmoitti jo ennen noutamisajankohtaa, ettei voi vastata kyselyihin. Kolmessa muussa päiväkodissa kävi ilmi, että kyselylomakkeet eivät olleet tulleet perille. Päätimme ottaa päiväkoteihin yhteyttä sähköpostitse, ja kysyä voimmeko lähettää kyselyt uudestaan. Saimme vastauksen kahdesta päiväkodista, joihin lähetimme kyselyt uudestaan. Noudimme kyselyt näistä päiväkodeista viikon kuluttua uudelleen lähettämisestä.

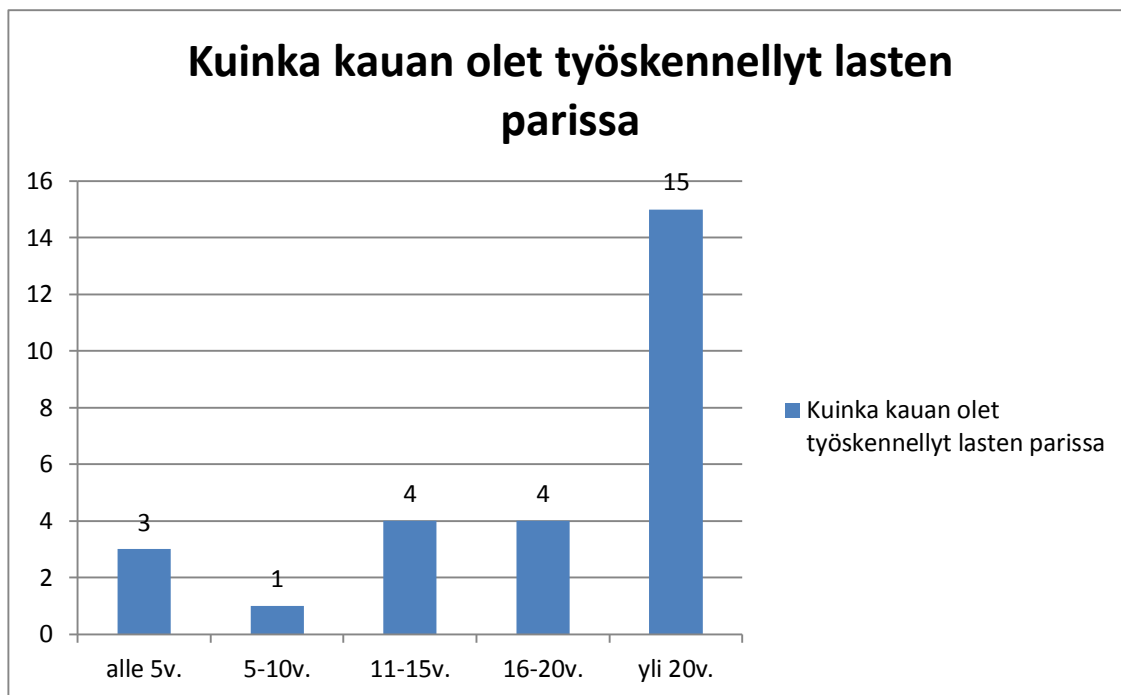
Saimme vastauksia yhteensä 27. Yhdestäkään päiväkotiryhmästä emme saaneet kaikkiin lähettämiimme kyselyihin vastauksia. Osa tutkimukseen osallistuneiden ryhmien henkilökunnasta oli sairaana, tai heillä ei ollut muuten mahdollisuutta vastata kyselyihin. Vastausprosentti tutkimuksessamme oli 63%. Olemme tyytyväisiä saamastamme vastausmäärästä, ottaen huomioon työn hektisyyden sekä arjen kiireen päiväkodissa. Tutkimustulos on kuitenkin luotettava, koska saimme yli puolet vastauksista takaisin. Vastaukset olivat seitsemästä eri päiväkodista ja yhdestätoista eri integroidusta ryhmästä. Vastaajat olivat myös eri ammattiryhmistä, joten vastaukset käsittävät laajasti Porin alueen integroitujen erityisryhmien työntekijöiden mielipiteitä ja näkemyksiä AAC-menetelmiin liittyen.

## 4.2 Ammattiryhmät ja työkokemus



Kuvio 1 Vastaajat ammattiryhmittäin

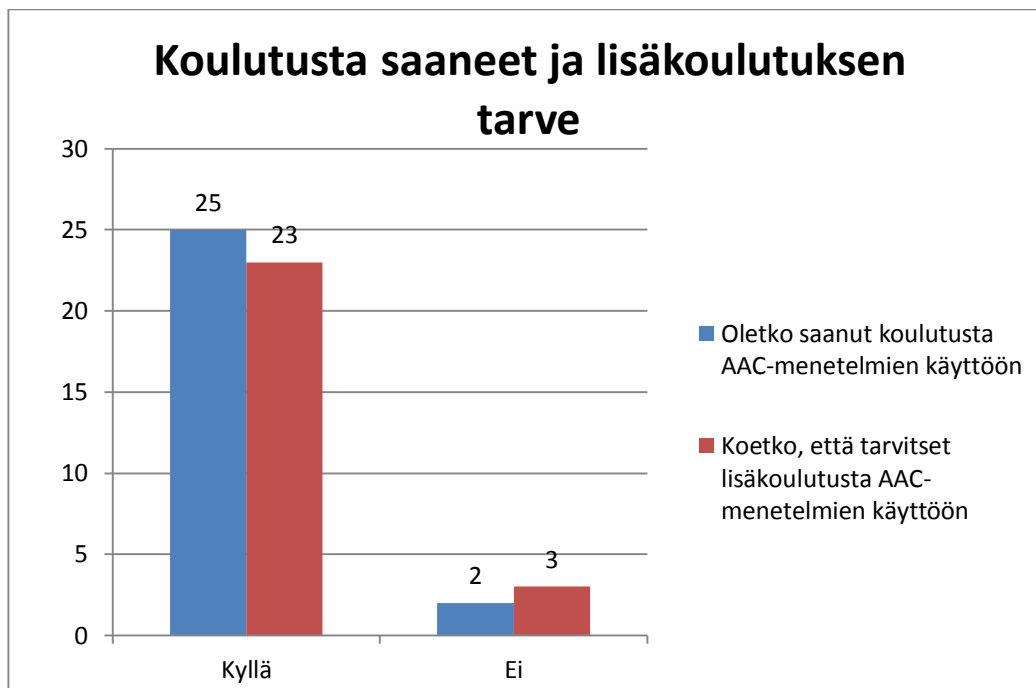
Tutkimuksessamme selvitimme vastaajien ammattinimikkeet. Kuviossa 1 on kuvattu vastaajat ammattiryhmittäin. Kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt jakautuivat neljään eri ammattiryhmään. Kyselyyn vastanneista suurin osa oli ammatiltaan pedagogoja (15). Vastaajista kahdeksan oli varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja seitsemän lastentarhanopettajia. Tutkimukseen osallistuneista kymmenen oli lastenhoitajia, ja yksi oli ammattinimikkeeltään lähihoitaja.



Kuvio 2 Vastaajien työkokemus lasten parissa

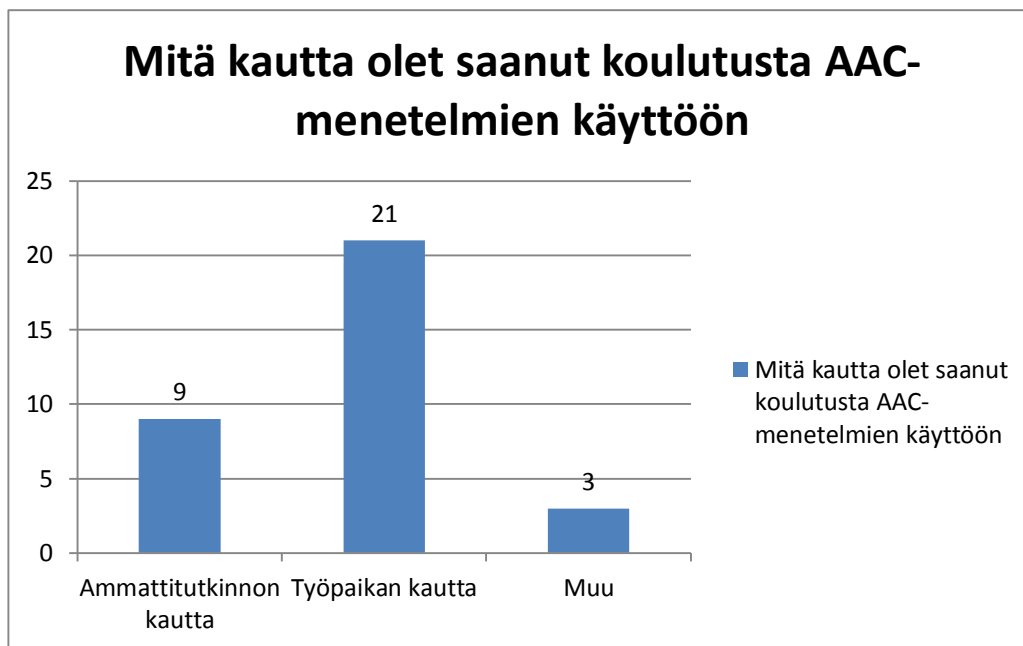
Kartoitimme tutkimuksessamme, kuinka kauan vastaajat ovat työskennelleet lasten parissa. Kuviossa 2 kuvataan vastaajien työkokemus viiden vuoden tarkkuudella. Suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista työntekijöistä on pitkä työkokemus lasten parissa. Vastaajista 15 on työskennellyt lasten kanssa yli 20 vuotta. 16–20 vuotta sekä 11–15 vuotta työskennelleitä on yhtä paljon. Vastaajista vain yksi on työskennellyt lasten parissa 5–10 vuotta, ja kolme vastaajaa alle viisi vuotta.

### 4.3 Kyselylomakkeen vastausten analysointi



Kuvio 3 Koulutusta saaneet työntekijät sekä työntekijöiden lisäkoulutuksen tarve

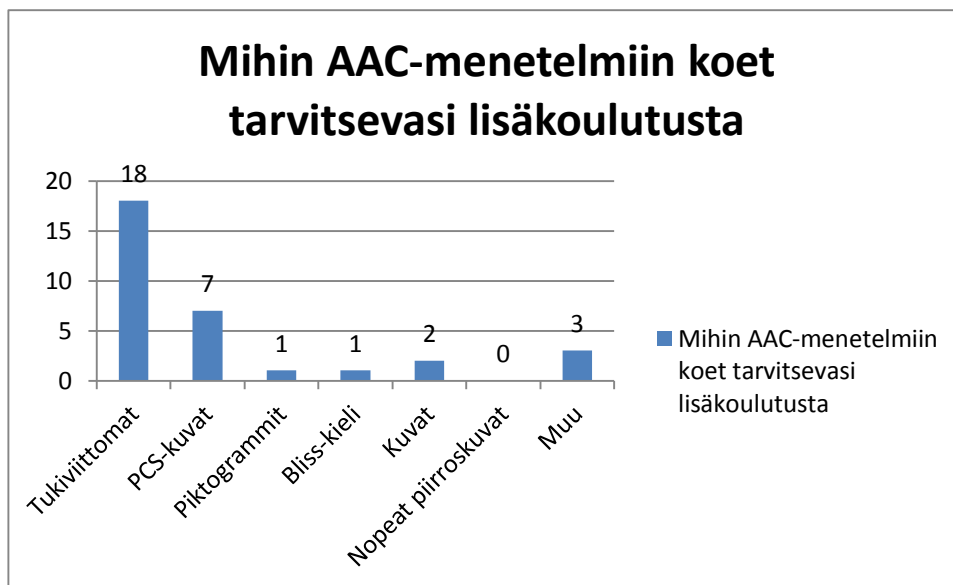
Tutkimuksessa halusimme selvittää, ovatko vastaajat saaneet koulutusta AAC-menetelmien käyttöön. Lisäksi selvitimme lisäkoulutuksen tarvetta koskien näitä menetelmiä. Kuviossa 3 esitetään, kuinka moni työntekijä on saanut koulutusta AAC-menetelmiin. Vastauksia tähän kysymykseen saimme yhteensä 27. Vastaajista suurin osa eli 25 vastaajaa on saanut koulutusta AAC-menetelmien käyttöön. Kaksi vastaajista ei ollut saanut koulutusta. Kuvioista selviää myös kokevatko työntekijät tarvitsevansa lisäkoulutusta AAC-menetelmien käytön suhteen. Tähän kysymykseen vastasi 26 henkilöä, joista suurin osa eli 23 kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta. Vain kolme vastasi, ettei koe tarvitsevansa lisäkoulutusta.



Kuvio 4 Mitä kautta vastaajat ovat saaneet koulutusta AAC-menetelmien käyttöön

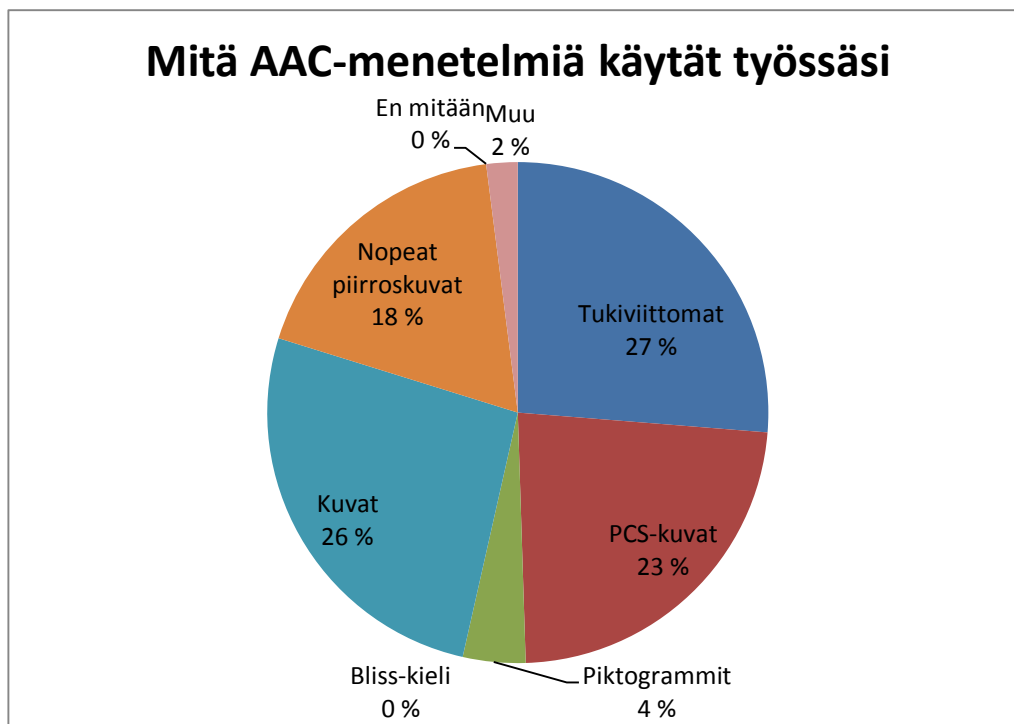
Tutkimuksessamme selvitimme, mitä kautta vastaajat ovat saaneet koulutusta AAC-menetelmien käyttöön. Kuvio 4 selviää, että vastaajista suurin osa, eli 21 vastaajaa, oli saanut työpaikan kautta koulutusta. Yhdeksän vastaajaa oli saanut koulutusta ammattitutkinnon kautta, ja kolme oli vastannut saaneensa koulutusta muuta kautta. Yksi näistä oli saanut koulutusta opiston kautta, ja kaksi oman opiskelun kautta.





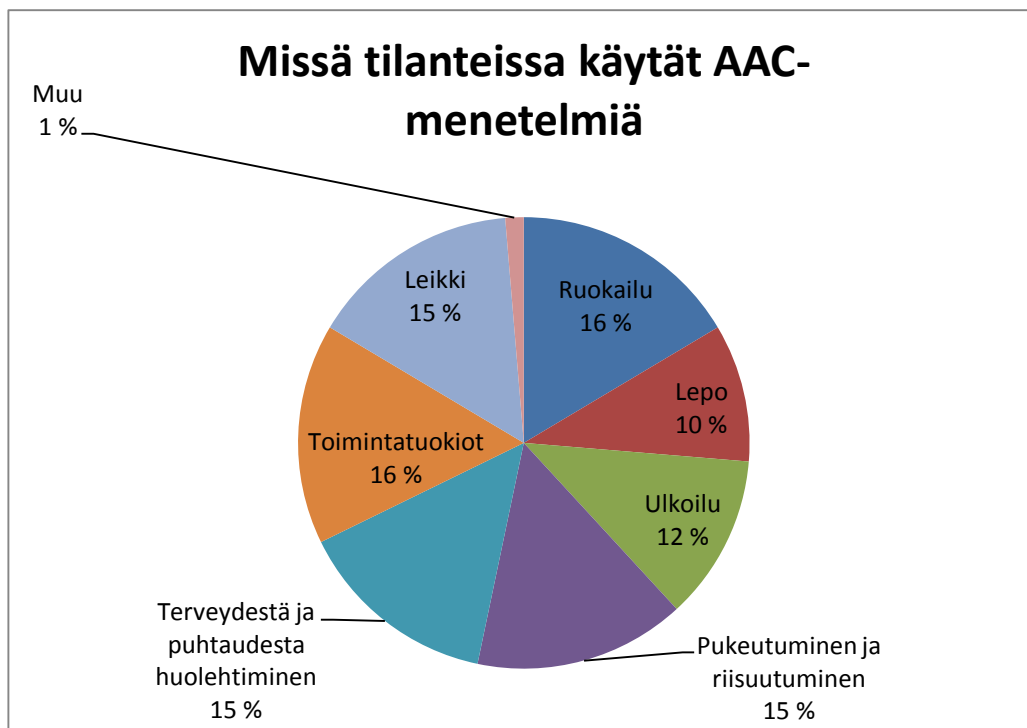
Kuvio 5 Mihin AAC-menetelmiin vastaajat kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta

Tutkimuksessamme kartoitimme vastaajien lisäkoulutuksen tarvetta AAC-menetelmien käytön suhteen. Kuviossa 5 selviää mihin AAC-menetelmiin työntekijät kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta. Eniten työntekijät toivoisivat saavansa lisäkoulutusta tukiviittomien käyttöön. Seuraavaksi eniten toivottiin lisäkoulutusta PCS-kuvien käyttöön. Yksi vastaaja koki tarvitsevansa piktogrammien käyttöön lisäkoulutusta. Myös bliss-kielen käyttöön yksi koki tarvitsevansa lisää koulutusta. Nopeiden piirroskuvien käyttöön kukaan vastaajista ei kokenut tarvitsevansa lisäkoulutusta. Kolme vastaajista halusi lisäkoulutusta johonkin muuhun AAC-menetelmään, kuin oli kyselylomakkeen vaihtoehtoisissa esitetty. Yksi vastaajista halusi saada lisää tietoa yleisesti siitä, miten menetelmät ovat toimineet arjenteilanteissa sekä erilaisilla lapsilla. Lisäkoulutusta kuvaohjelmien käyttöön halusi yksi vastaajista. Lisää koulutusta PECS-menetelmän käyttöön toivoi yksi vastaajista.



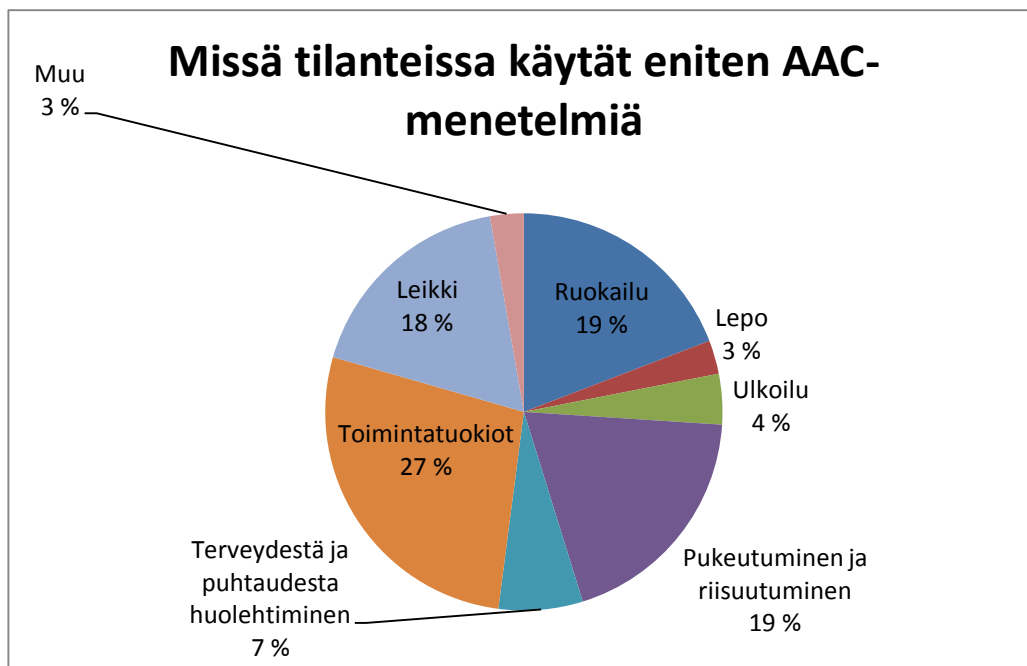
Kuvio 6 Mitä AAC-menetelmiä työntekijät käyttävät työssään

Halusimme selvittää tutkimuksessamme, mitä AAC-menetelmiä työntekijät hyödyn-  
tävät työssään. Kuvio 6 selviää, että eniten käytössä olevat AAC-menetelmät ovat  
tukiviittomat, kuvat (esim. valokuvat) sekä PCS-kuvat. Vastaajista 18 % käyttää  
työssään nopeita piirroskuvia, eli nopeat piirroskuvat kuuluvat myös eniten käyte-  
tyimpien AAC-menetelmien joukkoon. Piktogrammeja käyttää työssään 4 % vastaa-  
jista, ja 2 % käyttää muita AAC-menetelmiä, kuin olimme antaneet vaihtoehtoiksi  
kyselylomakkeessa. Muita käytettyjä menetelmiä olivat esineet sekä kuvitetut laulut.  
Tutkimustuloksissa selvisi, että yhtään vastaajaa ei käyttänyt työssään bliss-kieltä.  
Kaikki vastaajat käyttivät työssään yhtä tai useampaa AAC-menetelmää. Yksikään ei  
vastannut, ettei käyttäisi työssään mitään AAC-menetelmää.



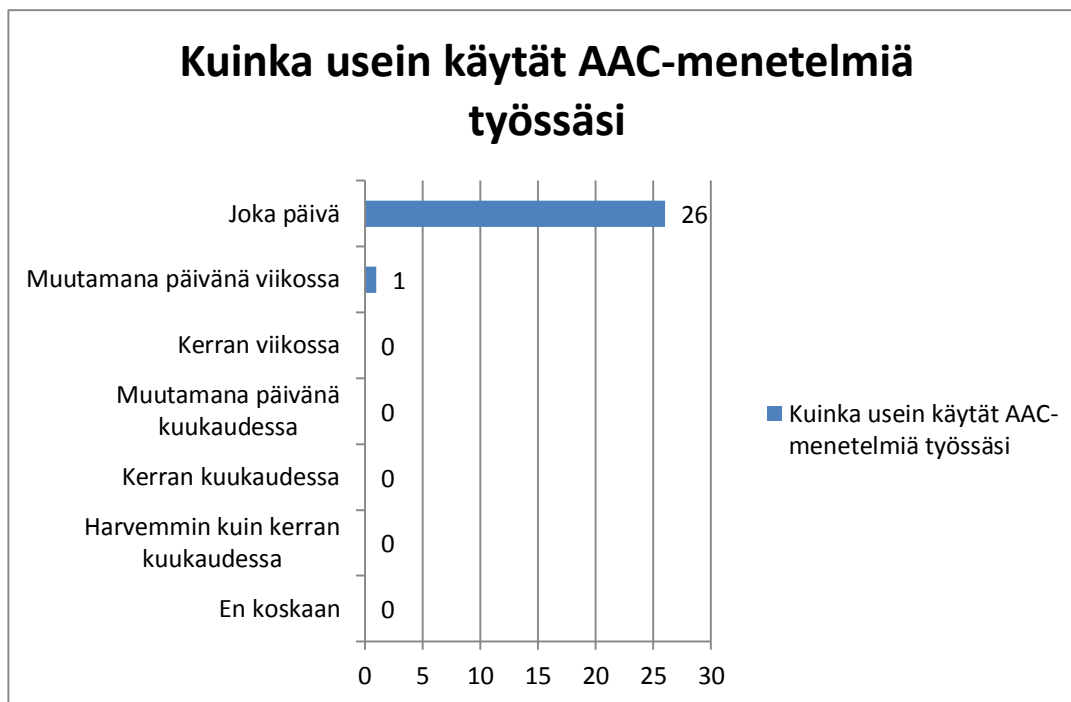
Kuvio 7 Tilanteet, joissa työntekijät käyttävät AAC-menetelmiä

Tutkimuksessamme selvitimme, missä tilanteissa integroitujen erityisryhmien henkilökunta käyttää AAC-menetelmiä. Kuviossa 7 näkyy, että 16% työntekijöistä käyttää AAC-menetelmiä ruokailutilanteissa sekä toimintatuokioissa. Leikitilanteissa, terveydestä ja puhtaudesta huolehtimistilanteissa sekä pukeutumis- ja riisuutumistilanteissa AAC-menetelmiä käyttää 15% vastaajista. Menetelmiä käytetään myös lepo- ja ulkoilutilanteissa. 1% oli vastannut kohdan muussa tilanteessa. Näistä vastauksista kävi ilmi, että AAC-menetelmiä käytetään koko päivän ajan, ja kaikissa tilanteissa päiväkodissa.



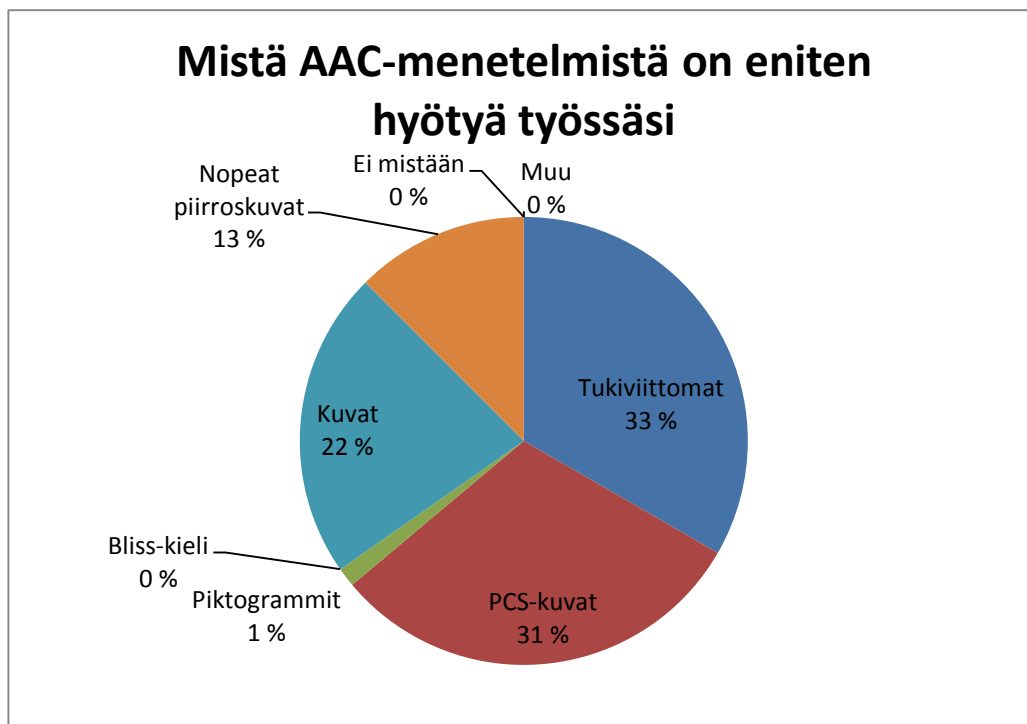
Kuvio 8 Missä tilanteissa työntekijät käyttävät eniten AAC-menetelmiä

Tutkimuksessamme kartoitimme tilanteita, joissa työntekijät käyttävät eniten AAC-menetelmiä. Kuvio 8 selviää, että AAC-menetelmiä käytetään eniten toimintatuokioissa. Tätä mieltä olivat 27% vastaajista. Seuraavaksi eniten käytetään pukeutumisen- ja riisuutumistilanteissa, ruokailutilanteissa sekä leikkitalanteissa. 7% vastaajista käyttää AAC-menetelmiä eniten terveydestä ja puhtaudesta huolehtimistilanteissa, ja 4% käyttää eniten näitä menetelmiä ulkoilutilanteissa. Vastaajista 3% käyttää eniten AAC-menetelmiä lepotilanteissa, ja muissa tilanteissa, kuin oli kyselylomakkeessa esitetyissä vaihtoehtoisissa. Muita tilanteita, joissa käytettiin eniten AAC-menetelmiä, olivat aamupiiri sekä strukturoidun päiväjärjestyksen läpikäyminen.



Kuvio 9 Kuinka usein työntekijät käyttävät AAC-menetelmiä työssään

Halusimme selvittää tutkimuksessamme, kuinka usein työntekijät käyttävät AAC-menetelmiä työssään. Tähän kysymykseen vastasi 27 työntekijää. Kuviosta 9 näkyy, että 26 vastaajaa käyttää AAC-menetelmiä joka päivä. Kuviosta selviää myös, että yksi vastaajista käyttää näitä menetelmiä muutamana päivänä viikossa. AAC-menetelmiä käytetään siis päivittäin integroiduissa erityisryhmissä Porin alueen päiväkodeissa.



Kuvio 10 Mistä AAC-menetelmistä työntekijät kokevat olevan eniten hyötyä työssään

Selvitimme tutkimuksessamme, mistä AAC-menetelmistä on eniten hyötyä päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Kuvio 10 selviää, että työntekijöiden mielestä eniten hyötyä on tukiviittomista. Seuraavaksi eniten hyötyä on PCS-kuvista. Vastaa- jista 22% kokee, että eniten hyötyä työssä on kuvista (esimerkiksi valokuvat). Vastaa- jista 13% pitää hyödyllisimpinä nopeita piirroskuvia, ja vain 1% kokee pikto- grammit hyödyllisimmiksi työssään. Bliss-kieli ei ole kenenkään mielestä hyödyllisin AAC-menetelmä. Yksikään vastaaja ei kokenut, ettei hyötyisi mistään AAC- menetelmästä työssään.

#### 4.4 Avoimet kysymykset

Käytimme tutkimuksemme aineiston hankinnassa kyselylomaketta. Kyselyssämme oli valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi kolme avointa kysymystä. Tekstin jouk- koon olemme lisänneet vastaajien ajatuksia ja kokemuksia, jotka ovat kyselylomak- keiden avoimien kysymyksien vastauksista suoria lainauksia.

## **Kuvaile lapsia, joiden kanssa näitä menetelmiä käytät**

Tutkimuksessamme yhtenä tutkimuskysymyksenä oli, että minkälaiset lapset hyötyvät AAC-menetelmistä. Kyselylomakkeessa pyysimme työntekijöitä kuvailemaan lapsia, joiden kanssa he käyttävät näitä menetelmiä. Saimme kysymykseen 26 vastausta. Vastauksissa työntekijät kuvailivat monipuolisesti lapsia, joiden kanssa näitä menetelmiä hyödyntävät. Tutkimuksessamme olemme numeroineet vastaajat, ja merkinneet vastaajien numerot suorien lainauksien perään esimerkiksi merkinnällä (V1).

Vastauksista selvisi, että eniten puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käytetään lasten kanssa, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Suurin osa vastaajista eli 22 vastaajaa mainitsi vastauksessaan kieleen ja puheeseen liittyvät ongelmat. Vastauksissa tuli esiin, että lapsilla on hyvin monenlaisia kielellisiä vaikeuksia. Vaikeudet liittyvät puheen tuottamiseen sekä ymmärtämiseen. Kielen kehityksen viivästyminen sekä puhumattomuus tulivat esiin myös monessa vastauksessa. Yksi vastaaja nosti esiin kielen opettelun. Vastaajien mukaan näissä kaikissa lasten kielellisissä vaikeuksissa kommunikaation tukena käytetään AAC-menetelmiä.

*”Lapset, jotka eivät tuota puhetta tai puheen ymmärtäminen on vaikeaa.” (V1)*

*”Lapset joilla viivästyminen puheen kehityksessä.” (V7)*

Moni vastaaja hyödynsi AAC-menetelmiä lasten kanssa, joilla on vaikeuksia oman toiminnan säätelyssä, tarkkaavaisuudessa sekä keskittymisessä. Vastaajat käyttivät menetelmiä lasten kanssa, joilla on kehitysviivästyminen tai kehitysvamma. Vastaajien kuvauksista nousi esiin myös autismin kirjo sekä erilaiset neurologiset ja psyykkiset ongelmat. Kaksi vastaajaa nosti esiin lasten tunne-elämän vaikeudet, jolloin kommunikaatiossa on apuna AAC-menetelmät. Muutama vastaaja kuvasi käyttävänsä menetelmiä kuulovammaisten lasten kanssa. Esiin nousivat myös vieraskieliset lapset eli lapset, joilla suomi on toisena kielenä (S2). Vastaajat kertoivat käyttävänsä AAC-menetelmiä lasten kanssa, joilla on erityisen tuen tarpeita. Monet vastasivat myös hyödyntävänsä näitä menetelmiä kaikkien ryhmän lasten kanssa.

*”Melkein kaikille hyötyä kuvista ja tukiviittomista selkeyttämään tarkoitettua asiaa.”*  
(V3)

### **Mikä merkitys AAC-menetelmillä on lapsen oppimisen sekä päiväkodin arjen sujuvuuden kannalta**

Tutkimuksessamme halusimme selvittää, mikä merkitys AAC-menetelmillä on työntekijöiden mielestä lapsen oppimisen ja päiväkodin arjen sujuvuuden kannalta. Tähän kysymykseen saimme vastauksia yhteensä 25. Suurin osa vastaajista nosti esiin, että AAC-menetelmien käytöllä on erittäin suuri ja tärkeä merkitys päiväkodin arjen hallinnan, lapsen oppimisen sekä kommunikoinnin mahdollistajana. Vastausten mukaan menetelmillä voidaan selkeyttää ja helpottaa toimintaa. Vastaajat kokivat, että AAC-menetelmät tekevät arjesta helpommin hallittavan ja ennustettavan. Lisäksi ne jäsentävät päivää sekä helpottavat siirtymätilanteita. Lapsi tietää, milloin toiminta alkaa ja loppuu. Vastaajien mielestä on ratkaisevaa, että lapsi oppii hahmottamaan päivärhythmin AAC-menetelmien avulla. Erityisesti kuvallinen päiväjärjestys koettiin toimivaksi. Vastaajat toivat esiin, että lapsen uuden oppiminen helpottuu ja selkeytyy AAC-menetelmillä.

AAC-menetelmillä voidaan tukea lapsen kehitystä monin eri tavoin. Vastausten mukaan menetelmiä käyttämällä lapsen sosiaalinen kehitys voi parantua ja itsetunto vahvistua. Vastauksista tuli ilmi, että AAC-menetelmät voivat luoda lapselle myös turvallisuudentunnetta. Menetelmillä voidaan välttää ja vähentää lasten levottomuutta ja hermostuneisuutta. Merkittävänä asiana AAC-menetelmien käytössä pidettiin lapsen puheen- ja kielen kehityksen edistämistä. Lapsen puheen ja kielen tuottaminen ja ymmärtäminen helpottuu kyseisten menetelmien käytön myötä erityisesti lapsilla, joilla on kielen ja puheen ymmärtämisen ja/tai tuottamisen vaikeuksia. Vastaajien mielestä kuitenkin koko ryhmän lapset hyötyvät AAC-menetelmistä.

*”Tukee lapsen kielen kehitystä, vuorovaikutusta ja kuullun ymmärtämistä. Havainnollistaa päiväjärjestystä ja jäsentää kaikkea toimintaa.”* (V5)

*”Erittäin merkittävä. Ne helpottavat lapsen päivää. Tuovat turvallisuutta ja lisäävät asioiden mahdollista oppimista ja helpottavat toiminnan ohjausta.”* (V23)



Vastaajien mukaan menetelmät antavat lapselle mahdollisuuden ilmaista tarpeitaan ja toiveitaan sekä keinon tulla ymmärretyksi. Vastaajat toivat esiin, että AAC-menetelmien avulla lapsi myös ymmärtää helpommin, mitä häneltä odotetaan. Aikuinen voi edesauttaa vuorovaikutustilanteiden sujumista yksinkertaistamalla ilmaisuun AAC-menetelmillä. Niiden käyttöä tulisi opetella jokaisen lapsen kanssa.

Suurin osa vastaajista toi esille erityisesti kuvien ja tukiviittomien käytön hyödyllisyyden ja tärkeyden. Konkreettisia esimerkkejä näiden menetelmien käytöstä olivat esimerkiksi niiden hyödyntäminen lapsen muistin tukena, ohjeistuksessa, pukeutumistilanteissa, vaikeiden käsitteiden ja ympäristön hahmottamisessa sekä tavaroiden löytämisessä. AAC-menetelmien korvaamattomuus tulee hyvin esiin tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa:

*”Ryhmä ja lapset eivät voi toimia ilman AAC-menetelmiä, eli elämän sujuvuuden kannalta AAC on aivan välttämätöntä.” (V17)*

*”Erittäin merkittävä, jokaisella pitää olla oikeus ilmaista itseään ja oikeus tulla ymmärretyksi.” (V4)*

### **Mitä muuta haluat kertoa näiden menetelmien käytöstä**

Tutkimuksemme lopuksi kysyimme tutkittavilta, mitä muuta he haluaisivat kertoa AAC-menetelmien käytöstä. Tähän kysymykseen saimme yhteensä yhdeksän vastausta. Vastauksissa tuotiin erityisesti esiin AAC-menetelmien käyttöön liittyvä koulutuksen tärkeys. Kouluttautumisen ja kertauksen mahdollisuutta AAC-menetelmien suhteen pidettiin merkittävänä, ja niiden opetus tulisi vastaajien mielestä huomioida jo koulutusvaiheessa. Vastaajien mukaan kaikki ryhmän lapset hyötyvät AAC-menetelmien käytöstä. Vastaajat kertoivat menetelmien olevankin käytössä integroitujen erityisryhmien lisäksi yhä useammin myös tavallisissa päiväkotiryhmissä.

*”Tärkeitä apukeinoja tässä ammatissa. Kaikkia lasten kanssa työskenteleviä tulisi kouluttaa näiden käytössä.” (V22)*

Vastauksissa nostettiin esille tukiviittomien käyttö. Tukiviittomat koettiin käteviksi, sillä niitä voidaan hyödyntää ympäristöstä riippumatta. Vastaaajien mukaan niiden käyttöön tarvitaan kuitenkin rohkeutta ja kertausta. Kaiken kaikkiaan vastauksista tuli ilmi menetelmien käytön hyödyllisyys ja tärkeys päiväkodin työntekijöiden työkaluina. Myös lapset ovat kiinnostuneita AAC-menetelmien käytöstä. Yksi vastaajista kuvasi AAC-menetelmien käyttöä, joka kiteyttää mielestämme AAC-menetelmien käytön merkityksen työssä, jota ammattilaiset tekevät lasten kanssa:

*”Korvaamattomat lasten kanssa joilla tuen tarvetta.” (V24)*

#### 4.5 Tulosten luotettavuus ja yleistettävyys

Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa tulosten tarkkuutta. Tulosten tarkkuus taas tarkoittaa kykyä antaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia ja mittaustulokset on mahdollista toistaa. Toistettaessa saman henkilön kohdalla mittaus, saadaan täsmälleen sama tulos tutkijasta riippumatta. Tutkimus on luotettava aina ajassa ja paikassa, eikä tuloksia voi yleistää esimerkiksi toiseen aikaan tai yhteiskuntaan. Tutkimuksen aikana luotettavuutta voi heikentää monet asiat. Satunnaisvirheitä voivat aiheuttaa esimerkiksi se, että vastaaja muistaa asioita väärin tai ymmärtää asian eri tavalla kuin tutkija. Tutkija voi tehdä virheitä myös tallentaessaan tuloksia. (Vilka 2005, 161–162.)

Tutkimuksemme tulosten luotettavuuden olemme huomioineet laatiessamme kyselylomaketta. Testasimme kyselylomakkeen ennen kuin lähetimme sen tutkimukseen osallistuville henkilöille. Tavoitteena oli laatia kyselylomake, joka olisi mahdollisimman selkeä. Suunnittelimme tarkkaan kysymykset, jotta vastaajat ymmärtäisivät kysymykset samalla tavalla ja kyselylomake etenisi johdonmukaisesti. Kirjasimme tutkimuksen tulokset tietokoneelle ja tarkistimme ne kahteen kertaan. Tutkimuksesamme on kuitenkin mahdollista, että se sisältää satunnaisvirheitä. Tutkimus on toteutettu vain kerran, joten toistettaessa tutkittavien vastaukset voisivat erota ensimmäisellä kerralla annetuista vastauksista. Tutkittavat ovat myös voineet ymmärtää kysymyksemme väärin. Saimme kuitenkin juuri sellaisia vastauksia, joita olimme

toivoneetkin saavamme kysymyksiimme. Analysoidessamme vastauksia, olemme voineet tehdä vastauksista vääriä johtopäätöksiä tai kirjauksessa on voinut tulla virheitä. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta virheiden vaikuttavuus ei välttämättä ole kovin merkittävä. (Vilka 2005, 162.)

Tutkimuksemme tarkoitus oli tutkia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksemme on siis toteutettu vain Porin alueella, joten sitä ei ole mahdollista yleistää laajemmalle alueelle. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää muiden alueiden integroiduissa erityisryhmissä ja niiden toiminnassa.

#### 4.6 Vertailu muihin vastaaviin tutkimuksiin

Vertailimme tutkimustamme muihin vastaaviin tutkimuksiin. Vertailun tavoitteena on ymmärtää paremmin tarkasteltavaa asiaa kahden tai useamman tutkimuskohteen avulla. Vertailun kautta on mahdollista tuoda asioiden välisiä eroja selkeämmin esille. (Vilka 2007, 21.) Opinnäytetyömme aiheita valitessamme selvisi, että vastaavaa tutkimusta päivähoidon alueelle ei ole aikaisemmin tehty Porissa. AAC-menetelmien käytöstä päivähoidossa on kuitenkin tehty tutkimuksia muualla Suomessa sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. Haluamme nostaa esiin tutkimusten eroavaisuuksia ja samanlaisuutta tutkimusten kysymysten ja tulosten suhteen. Vertailussa käytimme kolmea tutkimusta, jotka ovat tehty ammattikorkeakouluissa eri puolella Suomea. Vertailuun valitut tutkimukset ovat AAC-menetelmien käyttö päivähoidossa – Käytön merkitys lapsen kehitykseen, Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen käyttö päiväkodissa sekä Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö Rovaniemen integroiduissa päiväkotiryhmissä. Nämä tutkimukset ovat tehty Kemin, Helsingin ja Rovaniemen alueilla. (Asuinmaa & Sieppi 2001, 1; Kempainen 2008, 1; Kotikangas 2008, 1.)

Tutkimusten tutkimuskysymykset olivat samankaltaisia meidän tutkimuksemme kanssa. Tutkimuksissa painottuivat päivähoidon henkilökunnan kokemukset AAC-menetelmistä ja niiden käytöstä, menetelmien merkitys päiväkodin arjen helpottajana

sekä menetelmiin liittyvä koulutus. Tutkimusten kohderyhmät erosivat jonkin verran toisistaan. Meidän tutkimuksemme kohderyhmäksi rajattiin päiväkotien integroitujen ryhmien henkilökunta. Vertailuun valituissa tutkimuksissa kohderyhmänä olivat esimerkiksi lastentarhanopettajat tai päiväkotien henkilökunta. Aineistonhankinnan tapana oli käytetty kyselylomaketta ja/tai havainnointia sekä haastattelua. Vastaavien tutkimusten tulokset noudattivat samaa linjaa meidän tutkimuksemme tuloksien kanssa. Tutkimusten mukaan AAC-menetelmien käyttö on tärkeää kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi. Kyseisistä menetelmistä hyötyvät kaikki ryhmän lapset. Tutkimuksista tuli ilmi, että AAC-menetelmistä eniten käytössä olivat erilaiset kuvat ja tukiviittomat. Myös muualla Suomessa päiväkotien henkilökunta kaipaa lisäkoulutusta AAC-menetelmien käytön suhteen. Lisäkoulutus voisi lisätä menetelmien käyttöönottoa sekä työntekijöiden rohkeutta ja varmuutta ottaa nämä menetelmät käyttöön. Vuorovaikutuksen mahdollisuutta toisen kanssa pidetään jokaisen oikeutena. (Asuinmaa & Sieppi 2001, 2, 34; Kempainen 2008, 2; Kotikangas 2008, 2.)

## 5 POHDINTAA TUTKIMUKSEN POHJALTA

### 5.1 Oma oppiminen ja ammatti-identiteetin kasvu prosessin aikana

Sosionomin työssä vaaditaan tiimityöskentelytaitoja sekä kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa. Opintoissamme on noussut esiin myös vuorovaikutustaitojen merkitys. Koemme, että tämän prosessin aikana olemme kehittyneet tiimityöskentelyssä. Tutkimusta tehdessämme olemme ottaneet huomioon toistemme mielipiteet ja näkemykset. Näiden pohjalta olemme pyrkineet pääsemään molempia miellyttäviin päätöksiin. Prosessi on myös opettanut vastuun ottamista omista työtehtävistä. Etenimme aikataulun mukaisesti, sillä molemmat sitoutuivat opinnäytetyön tekemiseen. Yhteistyömme on ollut sujuvaa ja opettavaista. Olemme saaneet kokemuksen, jossa yhteistyö voi parhaimmillaan kehittää molempia osapuolia.

Opinnäytetyöprosessin merkitys ammatillisen kehittymisen ja ammatti-identiteetin kasvamisen kannalta on ollut, että olemme saaneet lisää tietoa erilaisista kommunikaatiomenetelmistä ja niiden käytöstä. Saamamme lisätiedon pohjalta tulemme hyödyntämään kyseenomaisia menetelmiä tulevassa työssämme sosionomeina. Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi ammattiopintojen sekä päiväkotij- ja erityiskouluharjoitteluiden myötä. Tämän prosessin aikana mielenkiintomme AAC-menetelmiä kohtaan on lisääntynyt. Tämä on motivoinut meitä hankkimaan aiheesta lisää tietoa ja harjoittelemaan kyseisten menetelmien käyttöä. Tiedostamme paremmin AAC-menetelmien käytön merkityksen ja korvaamattomuuden päiväkodin arjessa. Prosessin myötä myös tieto ja ymmärrys AAC-menetelmien käytön monipuolisuudesta erilaisissa tilanteissa ja erilaisten lasten kanssa ovat kasvaneet. Tulevassa työssämme kykenemme pohtimaan, millaisista menetelmistä voisi mahdollisesti olla eniten hyötyä kullekin lapselle. Tämä edesauttaa kyseenomaisten menetelmien käyttöönottoa arjen tilanteissa.

Pidämme tärkeänä, että päiväkodin työntekijänä meillä olisi vankka osaaminen AAC-menetelmiin liittyen. Voisimme jakaa tietoamme kyseisistä menetelmistä myös päiväkotien lasten vanhemmille, sillä myös he tarvitsevat tietoa ja opastusta kyseisten menetelmien käyttöön. Aiheeseen tutustuessamme kävi ilmi, että AAC-menetelmiä voidaan käyttää ja soveltaa lasten lisäksi myös muiden asiakasryhmien kanssa. Tämä on mielestämme olennaista, sillä sosionomin työkenttä on laaja. Sosionomina voimme työskennellä hyvin erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Koemme, että jokaisella on oikeus tulla ymmärretyksi ja mahdollisuus vuorovaikutukseen toisen kanssa.

## 5.2 Tutkimustulosten kehittämisvaikutukset yhteistyökumppaneiden kanssa

Tämän opinnäytetyömme toivomme hyödyntävän Porin alueen päiväkotien henkilökuntaa, jotka työskentelevät integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimukseen osallistuneista vastaajista suurin osa koki lisäkoulutuksen tarvetta AAC-menetelmiin liittyen. Toivomme, että tämä tutkimustulos edesauttaa työntekijöiden mahdollisuuksia saada

lisää koulutusta kyseisten menetelmien käyttöön. Työntekijöiden lisäkoulutus ja AAC-menetelmien hallinta voi tuoda työntekijälle työkaluja työnsä toteuttamiseen ja arjen hallintaan. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa se voi antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden itseilmaisuun ja toimivampaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. Tutkimuksessa nousi esiin, että kaikki lapsiryhmän lapset hyötyvät AAC-menetelmistä.

Tässä tutkimuksessa olemme kartoittaneet hyviä käytänteitä ja malleja AAC-menetelmien suhteen Porin alueen integroiduissa erityisryhmissä. Tuloksia voidaan hyödyntää ja soveltaa kuitenkin myös muiden ryhmien ja päiväkotien käyttöön. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia AAC-menetelmien käyttöä kaikissa päiväkotiryhmissä. Kohderyhmänä voisi olla päiväkodin henkilökunnan lisäksi myös ryhmän lapset ja/tai lasten vanhemmat.

### 5.3 Johtopäätökset

Tutkimuksemme johtopäätökset ovat, että puhetta tukevat ja korvaavat kommunikatiiviset menetelmät ovat käytössä Porin päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä päivittäin erilaisissa arjen tilanteissa. AAC-menetelmiä käytetään eniten toimintatuokioiden ohjauksen tukena. Yleisimmät käytössä olevat AAC-menetelmät ovat tukiviittomat, erilaiset kuvat ja PCS-kuvat. Näistä menetelmistä koettiin olevan myös eniten hyötyä. AAC-menetelmillä koetaan olevan erittäin tärkeä merkitys päiväkodin arjen hallinnan, lapsen oppimisen sekä kommunikoinnin mahdollistajana. Menetelmiä käytetään erilaisten lasten kanssa. Menetelmistä hyötyvät esimerkiksi lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen ongelmia sekä sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia.

Tutkimuksessamme selvisi, että päiväkotien integroitujen erityisryhmien henkilökunnasta suurin osa on saanut koulutusta AAC-menetelmien käyttöön. Henkilökunta kokee kuitenkin tarvitsevänsä lisäkoulutusta näihin menetelmiin. Lisäkoulutusta toivottiin erityisesti tukiviittomien ja PCS-kuvien käyttöön. Tutkimuksen perusteella

AAC-menetelmät ovat korvaamattomia työvälineitä päiväkotiympäristössä, ja niistä hyötyvät kaikki lapset.

## LÄHTEET

Aivoliiton www-sivut. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus (Specific language impairment, SLI). Viitattu 23.10.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kielellinen\\_erityisvaikeus\\_%28sli%29/kielellinen\\_erityisvaikeus](http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus_%28sli%29/kielellinen_erityisvaikeus).

Aivoliiton www-sivut. 2012. Kielellinen erityisvaikeus ja kuntoutus. Viitattu 27.10.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kielellinen\\_erityisvaikeus\\_%28sli%29/kielellinen\\_erityisvaikeus/kuntoutus](http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus_%28sli%29/kielellinen_erityisvaikeus/kuntoutus).

Aivoliiton www-sivut. Kuvat. Viitattu 25.09.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen\\_erityisvaikeus/paivahoidon\\_ja\\_koulun\\_henkilostolle/puhetta\\_tukevat\\_ja\\_korvaavat\\_kommunikointikeinot/kuvat](http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen_erityisvaikeus/paivahoidon_ja_koulun_henkilostolle/puhetta_tukevat_ja_korvaavat_kommunikointikeinot/kuvat).

Aivoliiton www-sivut. Päivähoidon ja koulun henkilöstölle. Viitattu 6.11.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen\\_erityisvaikeus/paivahoidon\\_ja\\_koulun\\_henkilostolle](http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen_erityisvaikeus/paivahoidon_ja_koulun_henkilostolle).

Aivoliiton www-sivut. Tukiviittomat. Viitattu 25.09.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen\\_erityisvaikeus/paivahoidon\\_ja\\_koulun\\_henkilostolle/puhetta\\_tukevat\\_ja\\_korvaavat\\_kommunikointikeinot/tukiviittomat\\_ilmeet\\_ja\\_eleet](http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen_erityisvaikeus/paivahoidon_ja_koulun_henkilostolle/puhetta_tukevat_ja_korvaavat_kommunikointikeinot/tukiviittomat_ilmeet_ja_eleet).

Aivoliiton www-sivut. Tunnistaminen. Viitattu 23.10.2014

[http://www.aivoliitto.fi/kielellinen\\_erityisvaikeus\\_\(sli\)/kielellinen\\_erityisvaikeus/tunnistaminen](http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus_(sli)/kielellinen_erityisvaikeus/tunnistaminen).

Aivoliiton www-sivut. Vaikeusasteet. Viitattu 31.10.2014.

[http://www.aivoliitto.fi/kielellinen\\_erityisvaikeus\\_\(sli\)/kielellinen\\_erityisvaikeus/vaikeusasteet](http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erityisvaikeus_(sli)/kielellinen_erityisvaikeus/vaikeusasteet).

American speech-language-hearing association. Augmentative and Alternative Communication (AAC). Viitattu 30.11.2014.

[www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/](http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/).

Ammattinetin www-sivut. Lasten päivähoido. Viitattu 29.11.2014.

[http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/22\\_ammattiala](http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/22_ammattiala).

Asuinmaa, J. & Sieppi, H. 2011. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö Rovaniemen integroiduissa päiväkotiryhmissä. AMK-opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.11.2014.

<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/36455/1.pdf?sequence=1>.

Burakoff, K. 2012. Toimiva vuorovaikutus. Viitattu 8.11.2014.

<http://papunet.net/tietoa/toimiva-vuorovaikutus>.

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



Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen – Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.

Huhtanen, K. 2001. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Huhtanen, K. 2011. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Hyvinkään kaupungin www-sivut. Kolmiportainen tuki esiopetuksessa. Viitattu 7.11.2014.

<http://www.hyvinkaa.fi/Tiedostot/Varhaiskasvatuspalvelut/Erityisp%C3%A4iv%C3%A4hoito/Kolmiportainen%20tuki%20esiopetuksessa.pdf>.

Jokioisten kunnan Peda.net-sivusto. 2013. Pidennetty oppivelvollisuus. Viitattu 7.11.2014. <http://peda.net/veraja/jokioinen/erityisopetus/tukimuodot/pidennetty>.

Jyväskylän kaupungin www-sivut. 2013. Yleinen tuki – erityislastentarhanopettaja. Viitattu 21.10.2014.

<http://peda.net/veraja/jyvaskyla/oppilashuolto/perustyo/ytesiopetus/eo>.

Kemppainen, H. 2008. AAC-menetelmien käyttö päivähoitossa – Käytön merkitys lapsen kehitykseen. AMK-opinnäytetyö. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu. Viitattu 23.11.2014.

[http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/1428/kemppainen\\_hannamari.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/1428/kemppainen_hannamari.pdf?sequence=1).

Kojo, S. & Orasuo, S. 2002. Vuorovaikutuksen yhteispeliä, Videoanalyysi kahden vaikeimmin kehitysvammaisen koululaisen vuorovaikutustavoista pukemistilanteessa. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Viitattu 30.11.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7992/seijakoj.pdf>.

Kotikangas, L. 2008. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö päiväkodissa. AMK-opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu Diak Etelä, Helsinki. Viitattu 23.11.2014.

[http://kirjastot.diak.fi/files/diak\\_lib/Helsinki2008/1644c8\\_Helsinki\\_Kotikangas\\_2008.pdf](http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Helsinki2008/1644c8_Helsinki_Kotikangas_2008.pdf).

Kuusamon kaupungin www-sivut. 2010. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kuntoutussuunnitelma. Viitattu 6.11.2014. <http://www.kuusamo.fi/Resource.phx/sivut/sivut-kuusamo/perhe/erityislapsset/erityista-tukea.htx>.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. 1977. 23.6.1977/519.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>.

Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.M. 2006. Kommunikoinnin häiriöt: syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

- Lohjan seudun dysfasiayhdistyksen www-sivut. 2012. Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus. Viitattu 28.10.2014. <http://www.dyfa.fi/tietoa.html>.
- Loukusa, S. & Paavola, L. 2011. Lapset kieltä käyttämässä, Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merikoski, H. 2012. Nopea piirroskuvakommunikointi. Viitattu 25.09.2014. <http://papunet.net/tietoa/nopea-piirroskuvakommunikointi>.
- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila S. 2012. PECS-menetelmä. Viitattu 25.09.2014. <http://papunet.net/tietoa/pecs-menetelm%C3%A4>.
- Novita Children's services. 2014. Augmentative and alternative communication (AAC). Viitattu 01.12.2014. <http://www.novita.org.au/content.aspx?p=64>.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. 2011. Lapsi ja kieli - Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. Viitattu 23.10.2014. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki A-L. 2011. Lapsi ja kieli - Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. Viitattu 24.10.2014. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>.
- Papunetin www-sivut. 2012. Blisskielen rakenne. Viitattu 23.10.2014. <http://papunet.net/tietoa/blisskielen-rakenne>.
- Papunetin www-sivut. 2014. Esineillä kommunikointi. Viitattu 23.10.2014. <http://papunet.net/tietoa/esineill%C3%A4-kommunikointi>.
- Papunetin www-sivut. 2014. Esineillä kommunikointi. Viitattu 25.09.2014. <http://papunet.net/tietoa/esineill%C3%A4-kommunikointi>.
- Papunetin www-sivut. 2014. Kaupalliset kuvapankkiohjelmat. Viitattu 23.10.2014. <http://papunet.net/tietoa/kaupalliset-kuvapankkiohjelmat>.
- Papunetin www-sivut. 2013. Kuvilla kommunikointi. Viitattu 25.09.2014. <http://papunet.net/tietoa/kuvilla-kommunikointi>.
- Papunetin www-sivut. 2012. Lupa vuorovaikutukseen. Viitattu 30.11.2014. [papunet.net/tietoa/lupa-vuorovaikutukseen](http://papunet.net/tietoa/lupa-vuorovaikutukseen).
- Papunetin www-sivut. 2014. Papunetin kuvapankki. Viitattu 23.10.2014. [http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/luokka/verbit?field\\_stockimage\\_type\\_tid\[0\]=179](http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki/luokka/verbit?field_stockimage_type_tid[0]=179).
- Papunetin www-sivut. 2012. Tukiviittomat. Viitattu 23.10.2014. <http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat>.
- Papunetin www-sivut. 2012. Tukiviittomat. Viitattu 25.09.2014. <http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat>.

Papunetin www-sivut. Tunneideat. Viitattu 5.11.2014.  
<http://papunet.net/fileadmin/muut/ideat/tunneideat.pdf>.

Pihjala, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Porin kaupungin www-sivut. 2013. Viitattu 23.11.2014.  
<http://www.pori.fi/kasvatusjaopetusvirasto/erityispaivahoito/paivakotienintegroiduterityisryhmat.html>.

Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. 2010. Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Viitattu 31.10.2014.  
<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukses/suositus;jsessionid=0F1A7AF74679009DBC49EAA4188A4?id=hoi50085>.

Takala, M. & Lehtomäki, E. 2002. Kieli kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Oy FINNLECTURA Ab.

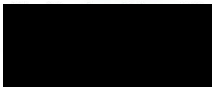
Tampereen kaupungin www-sivut. 2013. Oppaat ja kuvat. Viitattu 5.11.2014.  
<http://www.tampere.fi/perhejasosiaalipalvelut/neptunus/oppaatjakuvat.html>.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen www-sivut. 2014. Tuki varhaiskasvatuksessa. Viitattu 20.10.2014. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki\\_varhaiskasvatuksessa](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki_varhaiskasvatuksessa).

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa – Määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Tammi.

Susanna Karilainen



TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

päivämäärä 28.5.2014

Leena Helenius



Porin kaupungin kasvatus- ja opetusvirasto  
Varhaiskasvatuspäällikkö Ritva Välimäki  
Otavankatu 3  
28100 Pori

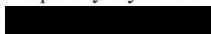
## TUTKIMUSLUPA

Opiskelemme Satakunnan ammattikorkeakoulussa hyvinvointiosaamisalueiden yksikössä sosionomiksi. Ammattiopinnoiksemme olemme valinneet erityisryhmien ohjauksen ja suoritamme lastentarhanopettajan pätevyyteen vaadittavat varhaiskasvatusopinnot.

Koulutukseemme kuuluvassa opinnäytetyössämme on tarkoitus tutkia puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöä Porin alueen päiväkotien integroiduissa erityisryhmissä. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa näiden menetelmien käyttömahdollisuuksia ja käyttötapoja päiväkodin arjessa.

Anomme lupaa tutkimuksen suorittamiseen Porin alueen päiväkotien integroituihin erityisryhmiin. Tutkimuksessa ovat mukana Väinölään, Uudenkoiviston, Söörmarkun, Päämäisten, Onnenkiven, ja Koivulan päiväkodit sekä päiväkotit Taikurinhattu ja Isosannan erityispäiväkoti. Tutkimuskohteena ovat kyseisten ryhmien henkilökunta. Tutkimusmenetelmänä käytämme kyselytutkimusta, joka toteutetaan henkilökunnalle puolistrukturoidun kyselyn avulla. Tutkimuksessamme ei mainita vastaajien ja muiden kommunikaatiomenetelmien käyttäjien eli lasten henkilötietoja. Tutkimuksen tulokset julkaistaan yleisellä tasolla.

Opinnäytetyömme ohjaa Satakunnan ammattikorkeakoulun opettaja Päivi-Maria Hautala,



Kunnioittaen

Susanna Karilainen  
Sosionomiopiskelija (AMK)

Leena Helenius  
Sosionomiopiskelija (AMK)

LIITTEET

Opinnäytetyösuunnitelma  
Saatekirje päiväkoteihin  
Kyselylomake päiväkotien henkilökunnalle  
Sopimus opinnäytetyön tekemisestä

Tutkimuslupa-anomus on

hyväksytty  hylätty

*Piira Välimäki*  
vanhaiskoti-pääll. POKI  
allekirjoitus

Hyvä päiväkodin työntekijä!

Olemme Susanna Karilainen ja Leena Helenius, ja opiskelemme Satakunnan ammattikorkeakoulussa sosionomeiksi. Teemme opinnäytetyötä AAC- menetelmiin liittyen yhteistyössä Porin alueen päiväkotien integroitujen erityisryhmien kanssa. AAC-menetelmillä tarkoitetaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, joita ovat esimerkiksi kuvat (esim. valokuvat), nopeat piirroskuvat (kommunikointi itse piirrettyjen kuvien avulla), tukiviittomat, PCS-kuvat, bliss-kieli ja piktogrammit. Tukiviittominen tarkoittaa puheen avainsanojen kuvittamista viittomin. PCS-kuvat ovat yksinkertaisia ääriiviapiirroksia ja niiden ylä- tai alapuolelle on kirjoitettu merkitysvastine. Bliss-kieli on graafinen kieli, jossa käsitteet ja kieliopilliset muodot ilmaistaan bliss-symboleilla. Piktogrammit ovat selkeitä, mustalla taustalla olevia valkoisia piirroskuvia.

Tarkoituksenamme on tutkia päiväkotien työntekijöiden kokemuksia liittyen kyseisiin menetelmiin. Selvitämme tutkimuksessa mitä menetelmiä päiväkodeissa käytetään ja kuinka usein. Tarkoitus on myös selvittää, millaista koulutusta henkilökunta on saanut menetelmien käyttöön sekä mikä merkitys menetelmillä on päiväkodin arjessa. Tutkimuksessamme noudatamme eettisiä tutkimusperiaatteita ja vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksessamme ei mainita vastaajien ja muiden kommunikaatiomenetelmien käyttäjien eli lasten henkilötietoja. Lisäksi tutkimuksen tulokset julkaistaan yleisellä tasolla.

Toivomme, että sinulla olisi hetki aikaa vastata kysymyksiimme 24.8.2014 mennessä. Noudamme valmiit vastauslomakkeet päiväkodistanne viikon 35 aikana. Vastaa kyselylomakkeen kysymyksiin rastittamalla sopiva/sopivat vaihtoehdot tai kirjoita vastaus annetulle viivalle. Täyttämäsi lomakkeen voit jättää kirjekuoreen, jossa lähetimme kyselyt. Mikäli sinulle tulee jotakin kysyttävää, voit ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin,

Leena Helenius leena.helenius@student.samk.fi

Susanna Karilainen susanna.karilainen@student.samk.fi

## Kyselylomake Porin alueen päiväkotien integroitujen erityisryhmien henkilökunnalle

### 1. Ammattinimikkeesi?

\_\_\_\_\_

### 2. Kuinka kauan olet työskennellyt lasten parissa (v/kk)?

\_\_\_\_\_

### 3. Oletko saanut koulutusta AAC-menetelmien käyttöön?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Kyllä  
 Ei

### 4. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, mitä kautta olet saanut koulutusta AAC-menetelmien käyttöön?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Ammattitutkinnon kautta  
 Työpaikan kautta  
 Muu: \_\_\_\_\_

### 5. Mitä AAC-menetelmiä käytät työssäsi?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Tukiviittomat  
 PCS- kuvat  
 Piktogrammit  
 Bliss- kieli  
 Kuvat (esim. valokuvat)  
 Nopeat piirroskuvat  
 En mitään  
 Muu: \_\_\_\_\_

### 6. Koetko, että tarvitset lisäkoulutusta AAC-menetelmien käyttöön?

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Kyllä  
 Ei

**7. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, mihin AAC-menetelmiin koet tarvitsevasi lisäkoulutusta?**

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Tukiviittomat
- PCS- kuvat
- Piktogrammit
- Bliss- kieli
- Kuvat (esim. valokuvat)
- Nopeat piirroskuvat
- Muu: \_\_\_\_\_

**8. Missä tilanteissa käytät AAC-menetelmiä?**

Perushoito- ja/ tai ohjaustilanteissa

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ruokailu
- lepo
- ulkoilu
- pukeutuminen ja riisuutuminen
- terveydestä ja puhtaudesta huolehtiminen
- toimintatuokiot
- leikki
- Muu: \_\_\_\_\_

**9. Missä tilanteissa käytät eniten näitä menetelmiä?**

Perushoito- ja/tai ohjaustilanteissa

*Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- ruokailu
- lepo
- ulkoilu
- pukeutuminen ja riisuutuminen
- terveydestä ja puhtaudesta huolehtiminen
- toimintatuokiot
- leikki
- Muu: \_\_\_\_\_



**10. Kuinka usein käytät AAC-menetelmiä työssäsi?***Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- joka päivä
- muutamana päivänä viikossa
- kerran viikossa
- muutamana päivänä kuukaudessa
- kerran kuukaudessa
- harvemmin kuin kerran kuukaudessa
- en koskaan

**11. Kuvaile lapsia, joiden kanssa näitä menetelmiä käytät**

---

---

---

---

---

**12. Mistä menetelmistä koet olevan eniten hyötyä työssäsi?***Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.*

- Tukiviittomista
- PCS- kuvista
- Piktogrammeista
- Bliss- kielestä
- Kuvista (esim. valokuvat)
- Nopeista piirroskuvista
- En mistään
- Muu: \_\_\_\_\_

**13. Mikä merkitys AAC-menetelmillä on mielestäsi lapsen oppimisen sekä päiväkodin arjen sujuvuuden kannalta?**

---

---

---

---

---

**14. Mitä muuta haluat kertoa näiden menetelmien käytöstä?**

---

---

---

---

---

Palvelun tarjoaa  
 Google Forms