

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / kasvatus- ja perhetyö, sosiaalinen kuntoutus

Susanna Vallioniemi, Julia Vento

TUKIVIITTOMIEN MERKITYS LAPSEN KOMMUNIKOINNIN PULMISSA

Opinnäytetyö 2010

TIIVISTELMÄ

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaaliala

VALLIONIEMI, SUSANNA

VENTO, JULIA

Tukiviittomien merkitys lapsen kommunikoinnin pulmissa

Opinnäytetyö

48 sivua

Työn ohjaaja

Lehtori Virve Remes

Toimeksiantaja

Carea – Kymenlaakson sairaanhoito- ja sosiaalipalvelut /
Tulkikeskus

Joulukuu 2010

Avainsanat

kielihäiriö, kommunikointi, puhetta tukeva ja korvaava
kommunikointi, tukiviittomat, vuorovaikutus

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, mitä merkitystä tukiviittomilla on alle kouluikäisen lapsen kommunikoinnissa sekä miten tukiviittomat vaikuttavat lapsen mahdollisuuksiin ilmaista itseään. Tavoitteena on tuoda tukiviittomat sekä niiden vaikutukset parempaan tietoisuuteen. Lisäksi tarkoituksena on korostaa lapsen itseilmaisun tärkeyttä. Vuorovaikutus ja sen merkitys sekä tukiviittomat muodostavat opinnäytetyön teoreettisen viitekehyksen.

Tämä opinnäytetyö on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineiston keruumuotona on käytetty teemahaastattelumenetelmää, joka toteutettiin tallentamalla yksilölliset teemahaastattelut nauhurilla. Aineisto koostuu kahdesta haastattelusta. Aineiston analyysi käsittelee haastatteluaineiston. Tutkimuksen luotettavuutta on lisätty kirjoittamalla auki tutkimuksen kulku mahdollisimman tarkasti ja selkeästi.

Aineistosta käy ilmi, missä määrin lapsi on pystynyt ilmaisemaan itseään ja kommunikoidaan ennen tukiviittomien käyttöönottoa. Myös tukiviittomien omaksumisen myötä tapahtunut muutos lapsen kommunikoinnissa sekä itsensä ilmaisemisessa tulee ilmi.

Aineiston tuloksista voidaan päätellä, että tukiviittomilla on positiivisia vaikutuksia lapsen kommunikointiin. Tukiviittomien myötä lapsen puheen tuottaminen kehittyy, tai jos lapsi ei ala puhumaan, saa lapsi tukiviittomista kommunikointikeinon. Tukiviittomien myötä lapsen kommunikointi lisääntyy, kun lapsi pystyy ilmaisemaan itseään ja tulee ymmärretyksi paremmin kuin ennen sekä häntä ympäröivät ihmiset ymmärtävät häntä aikaisempaa paremmin.

ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Care

VALLIONIEMI, SUSANNA

VENTO, JULIA

The Role of Supportive Symbols of Sign Language in a
Child's Communicational Challenges

Bachelor's Thesis

48 pages

Supervisor

Virve Remes, Senior Lecturer

Commissioned by

Social Services in Carea / Interpreter Services

December 2010

Keywords

augmentative and alternative communication, communica-
tion, interaction, language disorder, supportive symbols

The purpose of this study was to clarify importance of the supportive symbols of sign language in the communication of children under school age and observe their influence on children's possibilities to express themselves. The aim was also to improve the awareness of the supportive symbols and their advantages in sign language. In addition, the aim was to highlight the importance of the children's capability to express themselves. Interaction and its importance as well as the supportive symbols of sign language are the theoretical context of the study.

This study is a qualitative case study. The material has been collected by theme interviews that were carried out by recording. The material is based on two separate interviews that have been analyzed. In order to increase the reliability of the study the study process has been described as precisely and distinctly as possible.

The material describes the children's abilities to express themselves and the level of their communication prior to the use of the supportive symbols of sign language as well as after the children have adapted them.

Based on the analysis of the material, it can be concluded that the supportive symbols of sign language have a positive impact on the child's ability to communicate. His/Her ability to produce speech improves and, in case the child does not start producing speech, he/she will have an effective form of communication.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	LAPSUUDEN VUOROVAIKUTUS	7
	2.1 Vuorovaikutus	7
	2.2 Vuorovaikutuksen syntyminen	8
	2.3 Puheen ja kielen kehitys	9
	2.4 Puheen ja kielen merkitys	10
	2.5 Kielihäiriö	11
	2.6 Kielihäiriön vaikutukset	12
	2.7 Kielihäiriön kuntoutus	13
3	TUKIVIITTOMAT VUOROVAIKUTUKSEN TUKENA	15
	3.1 Tukiviittomat	16
	3.2 Tukiviittomien kohdehenkilöt	17
	3.2.1 Viivästynyt kielen kehitys	17
	3.2.2 Poikkeava kielen kehitys	19
	3.3 Tukiviittomien tehtävä	19
	3.4 Tukiviittomien omaksuminen	22
	3.4.1 Puheterapia tukiviittomien rinnalla	25
	3.4.2 Viittomakielentulkin toimenkuva	26
	3.5 Lain mukainen tukiviittomien opetus	26
4	VUOROVAIKUTUKSEN PULMIEN TUKEMINEN PÄIVÄHOIDOSSA	27
5	TUTKIMUKSEN KULKU	29
	5.1 Tutkimuksen tarkoitus	29
	5.2 Tutkimusmenetelmät	30
	5.3 Kohdehenkilöt ja aineiston hankinta	30
	5.4 Aineiston laatu	31
	5.5 Aineiston purkaminen	32

5.6 Aineiston analysointi	32
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS	33
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
7.1 Tapausten lähtökohdat	34
7.2 Kommunikointi ennen tukiviittomia	35
7.3 Tukiviittomien opettelu perheessä	36
7.4 Kommunikointi nyt	37
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	39
9 POHDINTA	41
LÄHTEET	45

1 JOHDANTO

Opinnäytetyön tekeminen lähti yhteisestä kiinnostuksestamme lapsen kommunikointiin ja sen tukemiseen. Otimme yhteyttä Kouvolan kaupungin tulkkipalveluiden viittomakielentulkkiin, jolta tuli idea opinnäytetyöhömmme. Tutkimus tukiviittomista nousi tarpeesta, sillä tukiviittomista sekä niiden hyödyistä ei ole tehty vastaavanlaista työtä aikaisemmin. Ajatuksena oli tuoda tukiviittomat ja niiden merkitys parempaan tietoisuuteen.

Rajasimme työmme koskemaan alle kouluikäisiä lapsia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää tukiviittomien merkitystä lapsen ja hänen perheensä välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi tarkoituksena oli tuoda esille, kuinka tärkeää on, että lapsi saa ilmaista itseään, sekä selvittää tukiviittomien vaikutus lapsen itseilmaisuuksiin ja ymmärrettävyyksiin tulevaisuudessa.

Opinnäytetyön teoria rakentui vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ja merkityksestä sekä tukiviittomista ja niiden vaikutuksista. Koimme, että opinnäytetyömme kannalta oli tärkeää selvittää aluksi vuorovaikutuksen kehittyminen ja sen merkitys lapsuudessa. Kuten myös Launosen ja Korpijaako-Huuhkan (2003, 10) mukaan ymmärtäessämme vuorovaikutustaitojen merkityksen ihmiselle voimme vasta ymmärtää kommunikointihäiriöiden ilmenemismuotoja ja vaikutuksia. Mielestämme näiden myötä pystymme myös ymmärtämään tukiviittomat kommunikoinnin tukena.

Huhtanen (2001, 12) tuo ilmi, että kommunikointi on vastavuoroista toimintaa, jossa molemmat osapuolet toimivat lähettäjinä ja vastaanottajina. Tästä johtuen jommankumman osapuolen viestin lähettämisen tai vastaanottamisen ongelmat muodostuvat yhteiseksi asiaksi. Parhaaseen tulokseen päädytään pohtimalla ratkaisuja ja etsimällä uudenlaisen kommunikoinnin avaimia.

Opinnäytetyössämme tutkimme tukiviittomia ratkaisuna kommunikoinnin pulmiin. Työn tarkoituksena on korostaa, kuinka tärkeää on löytää lapselle oikea kommunikointia tukeva ja vahvistava keino. Koska lapsen kasvu on kokonaisvaltaista, vaikuttavat erilaiset häiriöt, kuten kielen kehityksen vaikeudet, myös sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen.

Kuntoutuksella voidaan kielen kehityksen vaikeuksien lieventämisen lisäksi vahvistaa lapsen selviytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Saari ja Pulkkinen (2009, 4) tuovat ilmi, että usein vanhemmat tunnistavat pienimmistäkin merkeistä, mitä lapsi tahtoo, ja ovat lastensa tulkkeja, mutta vieraampien ihmisten kanssa kommunikoinnin ongelmat voivat myöhemmin korostua.

Kielen ja kommunikoinnin tutkimuksessa ovat korostuneet näkemykset, joissa kommunikoivaa ihmistä ei tarkastella yksilöllisten taitojen kautta, vaan osana ympäristönsä vuorovaikutusverkostoa. Kuntoutuksessa yksilöllisten kommunikoinnin esteiden sijasta on alettu tarkastella sitä, mitä voidaan tehdä, jotta yhteisön kommunikointi tyydyttäisi osapuolten yksilöllisiä ja yhteisiä tarpeita mahdollisimman hyvin. Kun kommunikointihäiriöisiä henkilöitä on alettu tarkastella yhteisönsä jäsenenä, myös elämälaatuun liittyvät kysymykset ovat nousseet vahvasti esiin ja on alettu korostaa, että kommunikointi kuuluu ihmisten perusoikeuksiin. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 10.)

2 LAPSUUDEN VUOROVAIKUTUS

Kommunikoinnin ja kielellisten taitojen myöhempi kehitys rakentuu varhaisempien vuorovaikutuskokemusten luomalle pohjalle. Mitä vankempi tämä vuorovaikutuskokemusten perusta on, sitä toimivamman rakennelman sen päälle voi kehittää. Varhainen kiintymyssuhde muodostaa vuorovaikutustaitojen ensimmäisen peruskiven. Vastavuoroinen kiintymyssuhde mahdollistaa muiden tärkeiden varhaisten vuorovaikutusmuotojen kehittymisen, vuorottelun, jaetun toiminnan ja toisen toiminnan ennakkoinnin. (Huuhtanen 2001, 32.)

2.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on keskustelua ja yhdessäoloa. Toiselle lähetetään viestejä tuntemalla, kokemalla, kuuntelemalla ja puhumalla. Vuorovaikutustilanteessa koko persoona, aistit ja tunteet, hermojärjestelmä sekä lihakset ovat aktiivisia. Yksinkertaisimmillaan vuorovaikutus muodostuu kahden ihmisen välisestä kohtaamisesta. (Kontu & Suhonen 2006, 110–111.)

Vaikka ihmisten tiedetään olevan tietoisia omasta vuorovaikutuksestaan, suuri osa ihmistenkin välisestä vuorovaikutuksesta on kuitenkin tiedostamatonta. Osaamme tulki-

ta toisten ihmisten olemusta ja antaa omalla olemuksellamme muille tarpeellisia viestejä tiedostamattammekin. (Launonen 2007, 6; HUUHTANEN 2001, 12.)

Ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan useimmiten tietoista vuorovaikutusta eli kommunikointia. Ihmiset käyttävät kommunikoinnissaan monenlaisia keinoja ilmaistaakseen tavoitteellisesti toisilleen ajatuksia, tietojaan, tarpeitaan ja tunteitaan sekä vastaanottavat ja tulkitsevat toistensa ilmaisua. (Launonen 2007, 6.)

2.2 Vuorovaikutuksen syntyminen

Vastasyntyneellä vauvalla ei ole vielä kokemuksia siitä, mitä vuorovaikutuksessa voi tapahtua, eikä hän osaa aktiivisesti vaikuttaa muiden ihmisten toimintaan. Kuitenkin vauva toimii ympäristönsä ja häntä ympäröivien ihmisten kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa. (Launonen 2007, 7.) Jo muutaman viikon ikäisenä vauva aloittaa vuorovaikutuksen aikuisen kanssa. Lapsen toiminnassa on luonnollista rytmisyyttä ja vuorottelun kehittämisessä on kyse siitä, että aikuinen löytää lapsesta tämän rytmin. Vuorottelussa olennaista on vaihtelu. (Launonen 1999, 35.)

Katsekontakti on varhaisin keino, joka aikuisella ja lapsella on käytettävissään vastavuoroisessa kommunikoinnissa ja katsekontaktiin liittyvät myös muut varhaisimmat vastavuoroisen kommunikoinnin keinot, kuten hymy- ja ääntelykontakti. Katsekontaktilla on tärkeä emotionaalinen ja sosiaalinen merkitys. Katseen käyttö liittyy olennaisesti myös varhaiseen eleilmaisuuksiin, erityisesti osoitteluun, sillä katseellaan lapsi varmistaa, että aikuinen jakaa huomion kohteen hänen kanssaan. (Launonen 1999, 35–36.)

Jaetun huomion ja vuorottelun taidot alkavat siis kehittyä tilanteissa, joissa lapsi voi osallistua aktiivisesti monimuotoisiin vastavuoroisiin toimintoihin. Vuorovaikutuskäyttäytymisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsen ja hänen vanhempansa välillä on sellainen kiintymyssuhde, joka tukee näitä kielen kehityksen kannalta tärkeitä toimintatapoja. Oppiminen ja kehittyminen on helpointa jaetun toiminnan tilanteissa ihmisen kanssa, johon lapsella on kehittynyt vahva, kestävä ja positiivinen tunnesuhde ja tilanteissa, jossa lapsen vaikuttamismahdollisuudet voivat lisääntyä vähitellen kehityksen myötä. Kielen kehityksen kognitiivisten edellytysten kannalta on tärkeää, että lapsi on aktiivisena oppijana toiminnallisessa vuorovaikutuksessa ympä-

ristönsä kanssa ja rakentaa siten käsitystä kielestä ja muista ympäröivän maailman ilmiöistä. (Launonen 1999, 33; Kontu & Suhonen 2006, 110.)

Aikuinen muodostaa varhaisessa vuorovaikutuksessa omalla toiminnallaan tukirakenteen lapsen kehitykselle ja muokkaa vuorovaikutustilannetta sellaiseksi, että se houkuttelee lasta harjoittelemaan kehitysvaiheelleen tärkeitä käyttäytymismuotoja. Lapsen kehitystä voidaan tukea optimaalisesti toistuvilla vuorovaikutusrutiineilla, esimerkiksi hoitotilanteissa ja vuorovaikutusleikkien avulla. Olennaista aikuisen ja lapsen välisissä rutiinin omaisissa vuorovaikutusleikeissä on se, että niissä on toisaalta tiettyä järjestystä ja toistoa, toisaalta vaihtelua. Tämän lisäksi olennaista on, että vanhemmat auttavat lasta ihanteellisen aktiivisuustason säätelemisessä. Aikuinen auttaa lasta luomaan kommunikaatioeleiden valikoiman antamalla hänelle säännöllisiä ja ennakoitavissa olevia vastauksia ja jäljittelyn malleja ja mahdollistaen näin informaation vaihdon jo ennen kuin kieli kehittyy. Vähitellen lapsi oppii ennakoimaan toistuvissa ja tutuissa tilanteissa. (Launonen 1999, 33.)

2.3 Puheen ja kielen kehitys

Heinämäki (2000, 50) kuvaa, kuinka lapsi aluksi huitoo ja potkii, ja myöhemmässä vaiheessa jorkkaa oman puheenvuoronsa. Ilman näitä kokemuksia vauvan ja aikuisen vuorovaikutus ei kehity. Kaikki varhaisen kehityksen osatekijät ovat olennaisia kielen kehityksen kannalta ja näin lapsi oppii käyttämään kieltä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimisen välineenä (Launonen 2007, 17).

Kehittyessään lapset tuntuvat omaksuvan vuorovaikutustaitonsa lähes itsestään, vaikka melko suuria yksilöllisiä eroja onkin kommunikaation, kielen ja puheen kehityksessä. Suurin osa lapsista alkaa alle vuoden ikäisenä ymmärtää tuttuihin tilanteisiin liittyvää puhetta. Noin vuoden ikäisenä lapsi sanoo ensimmäiset sanansa ja puolentoista, kahden vuoden iässä hän alkaa yhdistellä sanoja. Lapsi tarvitsee kuitenkin runsaasti kokemuksia vuorovaikutuksen hyödyllisyydestä ja mukavuudesta ennen kuin hän voi alkaa viestiä aloitteellisesti ja aktiivisesti. Lapsen varhaiset, syntymästä lähtien, kertyvät vuorovaikutuskokemukset luovat myöhemmän kommunikaation ja kielen kehityksen perustan. (Launonen 2007, 7.) Lapselle puheen tärkein merkitys on vuorovaikutus muiden kanssa, joten vuorovaikutusta tukemalla tuetaan myös lapsen puheen kehitystä (Heinämäki 2000, 50).

Oleennaista kielellisen kommunikoinnin kehittymisessä on, että lapsi oppii erottamaan erilaisia toimintoja, esineitä, ihmisiä ja tapahtumia. Lapsen täytyy oppia viittaamaan näihin voidakseen kommunikoida todellisuudesta. Kaikki lapset käyttävät eleitä tarkoituksenmukaisesti tietyssä kommunikoinnin kehitysvaiheessa. Tämä painottuu yhden ja kahden ikävuoden välille. Eleiden käytön määrä vaihtelee persoonallisista ja sosiaalisista seikoista riippuen sekä lapsen saamista vuorovaikutusmallien ja muun kommunikoinnin tuen määrästä ja laadusta. Toisen ikävuoden alkuvaiheessa eleiden käyttö lisääntyy tasaisesti ja se on tällöin hallitseva ilmaisukeino. Puolentoista vuoden jälkeen eleet alkavat vähentyä ja niiden kommunikatiivinen tehtävä siirtyy puheelle. (Launonen 1999, 38, 40.) Lapsi havainnoi innokkaasti ympäristönsä puhetilanteita kieltä opetellessaan, ja hän tuottaa puhetta jo valikoiden havaintojensa pohjalta (Lyytinen 2004, 48).

Kieli kehittyy yksilöllisesti ja samanikäisten lasten kielenhallinta voi olla hyvin eritasoista, mutta silti aivan normaalia. Onkin haasteellista selvittää, miten voidaan erottaa toisistaan keskimäärin kehityskulkua hitaammin etenevä ja toisaalta häiriöksi luokiteltava kielellinen viivästymä. (Lyytinen 2004, 48.)

2.4 Puheen ja kielen merkitys

Itsensä ilmaiseminen on tärkeää lapsuudesta lähtien läpi koko elämän. Itsenäistymisen lisäksi itsensä ilmaiseminen liittyy tiiviisti yhteen ihmisen itsekunnioituksen ja omanarvon tunteen kanssa. Jotta ihminen voi pitää itseään itsenäisenä, muiden kanssa tasa-arvoisena yksilönä, täytyy hänen pystyä kertomaan, mitä hänellä itsellään on mielessään, sanomaan, mitä hän haluaa tai ei halua tehdä, ja pukemaan tunteitaan sanoiksi. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 15.)

Kommunikointitaitojen ja vuorovaikutustaitojen oppimisella on suuri merkitys lapsen itsenäistymis- ja kasvuprosessissa. Tärkeää on, että lapsella on sanavaltaa vaikuttaa asioihin ja mahdollisuus tehdä valintoja. Lapsella tulee olla keino kertoa tuntemuksistaan, ymmärtää toisia ja tulla itse ymmärretyksi ja kuulluksi. (Saari & Pulkkinen 2009, 4.) Heinämäki (2000, 49–50) muistuttaa, että kielen avulla lapsi vaikuttaa ja puolustautuu.

Heinämäki (2000, 50) tuo ilmi, että lapsen kyky käyttää kieltä vaikuttaa hänen minuutensa ja ohjaa sitä, millainen kuva lapsella on itsestään. Minäkuvan kehittymisen

kannalta on tärkeää antaa lapselle paljon mahdollisuuksia positiiviseen vuorovaikutukseen, sillä minäkuva muodostuu vastavuoroisissa suhteissa muiden ihmisten kanssa (Johansson 1995, 19). Yksilöt määrittelevät kommunikaation avulla itseään toisilleen ja kommunikaatio puolestaan synnyttää uutta itseymmärrystä ja tietoa (Munter 1998, 78).

Kielellä ja kielellisellä oppimisella on suuri merkitys kehittyvän lapsen tiedonhankinnassa ja maailman jäsentämisessä. Suurin osa siitä, mitä lapsi kasvaessaan oppii, välittyy hänelle siten, kun toiset reagoivat häneen. Lapsen nähdessä ja kuullessa, mitä muut sanovat ja tekevät, hän saa tietoa yhteiskunnasta ja omaksuu kulttuurinsa arvot ja normit. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 15.) Kielen avulla lapsi siis tutustuu ympäristöönsä, oppii uusia asioita ja jäsentää havaintojaan (Lyytinen 2004, 48). Launonen (2007, 53) kiteyttää, että kielen puuttuessa on vaarana, että lapsen maailmankuva jää suppeammaksi kuin muiden lasten.

Jos lapsi ei kielen puuttuessa pysty ilmaisemaan itseään, on hänen vaikea saada itsensä kuulluksi ja hän menettää osan oman elämänsä hallinnan mahdollisuuksista. Vaarana on, että lapsi jää sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle ja vieraantuu siitä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 15.) Puutteellinen kyky omaksua tai tuottaa kieltä voi siis merkittävästi haitata lapsen edellytyksiä toimia yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä ja siten aiheuttaa syrjäytymistä (Svärd 1997, 146).

Launosen (2007, 165–166) mukaan vuorovaikutuksen perimmäinen tarkoitus ei olekaan pelkkä ihmisen kehittyminen vaan ihmisten yhteisöllisen olemassaolon toteutuminen. Yhteisöllisyyden kannalta onkin siis tärkeää, että jokainen lapsi pääsee ja joutuu jakamaan myös muiden kokemuksia ja tunnetiloja kommunikoinnin myötä.

2.5 Kielihäiriö

Usein vuorovaikutuksen, viestinnän ja kielen häiriöt jaetaan kehityksellisiin ja hankittuihin häiriöihin. Kehityksellisillä häiriöillä tarkoitetaan kehityksen myötä ilmeneviä häiriöitä. Osa näistä häiriöistä rajautuu selkeämmin puheeseen ja kieleen, kun taas osa liittyy laajasti lapsen kokonaiskehitykseen, kuten vaikeisiin aisti- ja liikuntavammoihin ja kehitysvammaisuuteen. Hankitulla kielihäiriöllä tarkoitetaan sitä, kun ihmisen jo kehittynyt puhe- tai kielikyky on heikentynyt sairauden tai vammautumisen seurauksena. (Launonen 2007, 49.)

Numminen ja Sokka (2009, 59) tuovat ilmi, että kielelliset häiriöt ovat vahvasti perinnöllisiä ja tämä onkin merkittävä kielihäiriöiden selittäjä. Muuta selvää syytä ei voida osoittaa kielellisen kehityksen viivästykselle. Yksi mahdollisuus on, että raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana keskushermoston kehityksessä on tapahtunut jonkinasteinen vaurio tai toimintahäiriö eli hermosto ei ole kehittynyt jossakin aivojen kehityksen vaiheessa odotetulla tavalla.

Kielihäiriöllä tarkoitetaan puheen ja kielen tuottamisen tai niiden ymmärtämisen selvää viivettä suhteessa lapsen ikään tai muuhun kehitykseen. Näiden häiriöiden vaikeusasteet vaihtelevat. (Numminen & Sokka, 2009, 59.) Kielihäiriöt voivat ilmetä sekä ääntämisen, ymmärtämisen että tuottamisen alueella (Heinämäki 2000, 52).

Kielihäiriöön liittyy kyvyttömyyttä käyttää kieltä oppimisen välineenä ja kommunikoida tehokkaasti kielen välityksellä. Kielihäiriöön liittyykin usein sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia. (Korpilahti 2003, 40.)

2.6 Kielihäiriön vaikutukset

Heinämäki (2000, 49–50) tuo esille, että ilman kieltä vuorovaikutukseen perustuvat kontaktit jäävät heikoiksi. Kielenkehityksen vaikeuksiin liittyykin usein hankaluuksia sosiaalisten taitojen oppimisessa ja soveltamisessa. Lapsen kohtamat sosiaaliset ja kielelliset vaikeudet saattavat myös heikentää hänen itsetuntoaan. (Aro & Adenius-Jokivuori 2004, 254.) Jos puhe on heikkoa, jokainen puheyritys aiheuttaa ahdistusta epäonnistumisesta (Danon-Boileau 2005, 31).

Ensimmäiset keskustelukokemukset ovat usein turhauttavia lapsella, jolla on kehityksellinen kielihäiriö. Lapsi lakkaakin usein keskustelemasta, kun hänestä tuntuu, että hän saa mitäänsanomattomia tai vääriä vastauksia ja näin keskustelut lopahtavat helposti. Kun aikuinen ei ymmärrä lasta, saattaa hän helposti tehdä päätöksiä lapsen puolesta, jolloin lasta ei enää välttämättä kiinnosta seurustella aikuisen kanssa. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 288.)

Negatiiviset vuorovaikutuskokemukset ja muiden johdonmukainen ja toistuva reagoimattomuus lapsen aloitteisiin tai tarpeisiin saattavat johtaa opittuun passiivisuuteen ja huomattavaan riippuvuuteen muista ihmisistä (von Tetzchner & Martinsen 2000, 15). Toiset taas kehittävät niin sanottua toimintailmaisuaan, mikä käytännössä tarkoittaa

taa yleensä sitä, että heistä tulee ympäristön ihmisten mielestä ylivilkkaita ja ympäristö saattaa kokea heidän käyttäytymisensä haastavana ja rasittavana (Launonen 2007, 158). Kommunikaatio-ongelmat voivat näkyä vetäytymisenä, levottomuutena tai kiu-kunpuuskina lapsen turhautuessa tai tuskatuessa, jos hän ei pysty ilmaisemaan itseään puheen avulla tai hän ei ymmärrä mitä hänelle sanotaan (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2004, 176).

Usein on mahdollista osoittaa, että käyttäytymisongelmien ja rajallisten kommunikointitaitojen välillä on yhteys ja että kommunikointitaitojen parantuessa nämä ongelmat tavallisesti vähenevät (von Tetzchner & Martinsen 2000, 128). Launosen (2007, 158) mukaan kuitenkin passiiviseksi ja haastavaksi kehittyneitä vuorovaikutustapoja on vaikea lähteä muuttamaan myöhemmin.

Puheen ymmärtämisen vaikeudet vaikuttavat myös oppimiseen. Lapsi joutuu jatkuvasti pinnistelemaan ymmärtääkseen kuulemaansa, mikä kuluttaa voimia ja väsymys voi näkyä esimerkiksi keskittymisvaikeuksina. (Numminen & Sokka 2009, 63.)

Kielihäiriöisen lapsen ongelmia ovat myös vaikeus orientoitua uuteen tilanteeseen, vaikeus muodostaa mielikuvia, jäsentää kokonaisuuksia ja eläytyä toisen kokemukseen. Kielihäiriöinen lapsi ei myöskään aina kykene samanlaisiin oivalluksiin kuin muut lapset tai ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita eikä kokonaisuuksien ja niiden osien välisiä suhteita. (Svärd 1997, 171.)

2.7 Kielihäiriön kuntoutus

Hyvönen (2010) kertoo, että jos lapsen puhe ei ole lähtenyt niillä linjoilla liikkeelle, miten oletetaan siinä iässä lähtevän, täytyy rinnalle ottaa jotakin, jolla tuetaan puheen kehittymistä sekä sitä, että lapsella on keinoja millä olla vuorovaikutuksessa ja kommunikoida. Hyvönen korostaa, että on ensiarvoisen tärkeää, että lasta ymmärretään muuallakin kuin kotona. Lapsella pitää olla keino ilmaista itseään, tunteitaan sekä esittää kysymyksiä.

Jos häiriöihin johtava kehitys ehtii ottaa suuntansa, voi häiriöiden oikaiseminen olla vaikeaa. Mitä pitempään tämä kehitys on saanut rakentua ja vahvistua, sitä vaikeampaa sen oikaiseminen on. Mitä varhaisemmassa vaiheessa päästään vaikuttamaan kehittyvän lapsen ja hänen ympäristöjensä väliseen vuorovaikutukseen, sitä paremmat

mahdollisuudet on käynnistää kehitystä positiivisella tavalla tukevia prosesseja. (Lauonen 2007, 49.)

Erityisesti oppimisen ja itsetunnon kehittymisen kannalta kielellisten häiriöiden varhaisella tunnistamisella ja kuntoutuksen aloittamisella on suuri merkitys. Kielellisten häiriöiden tunnistaminen auttaa aloittamaan tukitoimet varhain ja suuntamaan ne oikein. Kielihäiriöiden mahdollisimman varhaisen tunnistamisen tärkeyttä ei voi liikaa korostaa. Alun perin puhtaasti kielellisten vaikeuksien rinnalle alkaa helposti kasautua liitännäisongelmia, kuten itsetunto-ongelmia, vaikeuksia sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä sekä vuorovaikutusongelmia vanhemman ja lapsen välillä. Näiden ongelmien kuntouttaminen on huomattavasti työläämpää kuin alkuperäisten vaikeuksien. (Numminen & Sokka 2009, 60.)

Varhaiskuntoutus on tärkeä osa kielihäiriöisen lapsen kuntoutumisprosessia, sillä se edistää kielellistä kehittymistä ja ennaltaehkäisee kommunikaatiovaikeuksien lisääntymistä (Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 154). Varhaiskuntoutuksella tarkoitetaan niitä yksilöllisesti suunniteltuja toimenpiteitä, joiden avulla pyritään tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja taitoja kommunikaation, kognitioiden, motorikan, sosiaalisuuden ja omatoimisuuden osa-alueilla. Lapsen varhaiskuntoutusta toteutetaan usein päivähoitossa. (Adenius-Jokivuori 2004, 336.)

Lapsen kielellinen vaikeus ei sellaisenaan vielä oikeuta erityisiin palveluihin, vaan tuen tarve arvioidaan yksilöllisesti. Kuntoutuksen järjestäminen perustuu kuntoutussuunnitelmaan, joka sisältää tarvittavat tukitoimenpiteet, esimerkiksi terapioiden ja avustajan tarpeen, sekä seurantasuunnitelman. Se sisältää usein myös suositukset päiväkotikuntoutuksesta. (Adenius-Jokivuori 2004, 336–338.)

Kuntoutussuunnitelma perustuu yleensä lasta tutkineen moniammatillisen työryhmän arviointeihin. Lapselle laaditaan kuntoutussuunnitelma lääkärin, puheterapeutin tai psykologin tutkimusten perusteella. Näihin tutkimuksiin yleensä ohjataan neuvolan tai päivähoiton työntekijöiden huolestuttua lapsen kielen kehityksestä. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2004, 128–129.) Kielen varhaisen kehityksen arviointi on haaste myös ammattilaisille, minkä vuoksi yhteistyö perheen ja muiden kasvattajien välillä on erityisen tärkeää (Aro, Eronen, Erkkilä, Siiskonen & Adenius-Jokivuori 2004, 102).

Toimiva yhteistyö puhehäiriöisen lapsen ja hänen lähi-ihmistensä välillä on kuntoutustyön onnistumisen edellytys, sillä kuntoutuja on yhteisönsä jäsen (Launonen & Korpjaakko-Huuhka 2003, 13). Vanhempien aktiivinen osallistuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että heidän täytyisi olla lapsensa opettajia tai ottaa ammattikuntouttajien vastuu. Vanhempien tehtävänä on olla ennen kaikkea vanhempia. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 318.)

Osana kuntoutusta puhehäiriöiset tai puhekyvyttömät ihmiset sekä heidän yhteisönsä käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja. Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointikeino on yleisnimitys kommunikointikeinoille, joita käytetään puhutun kielen tukemiseksi, täydentämiseksi tai korvaamiseksi. (Virtanen 2009, 181.) Eleet, viittomat ja kuvat ovat apu puhumiseen ja auttavat ymmärtämään puhetta paremmin. Näitä puhetta tukevia ja korvaavia keinoja kutsutaan AAC-menetelmiksi (Augmentative and Alternative Communication). (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 23.)

3 TUKIVIITTOMAT VUOROVAIKUTUKSEN TUKENA

Jos lapsen kehitys ja kommunikointi poikkeavat tavanomaisesta, lähihenkilöt yleensä tarvitset ohjeita ja tukea voidakseen luoda kehityksen kannalta myönteisen ympäristön ja muokata sitä sujuvasti kehittyvän lapsen tarpeiden mukaan. Puheen rinnalle ovat nousseet puhetta tukevat ja korvaavat keinot, joiden avulla on mahdollista tukea ja rakentaa ihmisen yksilöllistä identiteettiä ja sosiaalis-kognitiivista kehitystä. (Launonen & Korpjaakko-Huuhka 2003, 9–10.)

Puhetta korvaavaa kommunikointia käytetään, kun ihminen kommunikoi suorassa vuorovaikutustilanteessa muilla keinoilla kuin puheella. Puhetta tukeva kommunikointi tarkoittaa täydentävää tai tukevaa kommunikointia, jonka tarkoituksena on toisaalta edistää tai täydentää puheilmaisua ja toisaalta taata korvaava kommunikointikeino sellaiselle ihmiselle, joka ei myöhemminkään ala puhua. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 20.)

Puhetta tukevan ja korvaavan kommunikoinnin avulla pyritään löytämään mahdollisuus viestien välittämiseen. Tällöin tukiviittomien käyttö voi antaa arvokkaan avun viestien ymmärtämiseksi. (Huuhtanen 2001, 14.) Tukiviittomia käytetään yleisesti kielihäiriöisten ihmisten viestinnässä ja kuntoutuksessa (Ketonen ym. 2004, 179).

3.1 Tukiviittomat

Viittomat ovat olleet ensimmäinen ja ilmeisesti edelleen valtaapitävä puhetta tukeva ja korvaava kommunikointimenetelmä Suomessa (Huuhtanen 2001, 26). Tukiviittomilla tarkoitetaan viittomakielen viittomamerkkien käyttöä siten, että niiden avulla tuetaan samanaikaista puhumista ja puheen tapailua. Yksittäiset viittomat lainataan viittomakielestä, mutta viittomakieleen liittyvät rakenteelliset seikat ja säännöt jäävät pois. Lauseen avainasemassa olevat viittomat esiintyvät puhekielen mukaisina lausejärjestyksessä. (Huuhtanen 2001, 26; Ketonen ym. 2004, 184.)

Tukiviittomissa viitotaan lauseen keskeiset sanat ja niitä käytettäessä on aina puhe mukana (Ketonen ym. 2004, 179). Kun viittomia käytetään kuulevan lapsen kielen kehitystä tukevana keinona, on tärkeää, että viittominen liitetään aina luontevaan puheilmaisuun. Samanaikainen viittominen ja puhuminen voi toisaalta edistää puheen kehitystä, toisaalta se helpottaa puheviestin ymmärtämistä. Yleensä puherytmi hidastuu ja sanoma myös yksinkertaistuu, kun puheeseen liitetään käsitteitä selventävät ja tukevat viittomat. (Huuhtanen 2001, 27, 37.)

Alkuvaiheessa tukiviittominen on useimmiten yksiviittomaista eli puhuja viittoo puhutun ilmauksensa keskeisimmän, niin sanotun avainsanan. Lapsen viittomistaitojen ja kielellisten taitojen karttumisen myötä on kuitenkin tärkeää, että viittomia aletaan käyttää todellisen kielellisen järjestelmän tavoin niin, että lapsi saa mallia siitä, miten hän voi yhdistelemällä viittomia ja sanoja laajentaa ilmauksiaan. (Huuhtanen 2001, 37.)

Tukiviittomat on yksi kommunikoinnin muodoista. Kommunikoinnin muodot voidaan ryhmitellä monin eri tavoin; paljon käytetään jakoa ei-avusteisiin ja avusteisiin kommunikointikeinoihin. Tämä jako kuvaa sitä, miten kommunikoija tuottaa ilmaisussaan käyttämänsä merkit. Ei-avusteinen kommunikointi on sellainen, jossa henkilö tuottaa sekä kielelliset ilmaisut että merkit itse. Tukiviittomat kuuluvat tähän ryhmään. Avusteiseen kommunikointiin kuuluvat kaikki sellaiset kommunikoinnin muodot, joissa kielellinen ilmaus on käyttäjältä erillään eli graafiset kommunikointikeinot sekä esineet. (Huuhtanen 2001, 14–15.)

3.2 Tukiviittomien kohdehenkilöt

Korpijaakko-Huuhka ja Launonen (2003, 9) tuovat ilmi, että aiemmin on ajateltu, että tiettyihin diagnooseihin liittyy aina niille tyypillisiä kielen ja kommunikoinnin häiriöitä. Nykyään korostetaan yhä selkeämmin sitä, että ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa ja että tämä vuorovaikutus toimii eri tavoin eri ihmisten ja heidän edellytystensä mukaisesti.

On haasteellista erottaa tutkimuksellisesti hitaasti puhumaan oppivat lapset niistä lapsista, joilla kielenkehityksen viiveet osoittautuvat jatkuviksi ja näyttäytyvät ongelmina kielen hallinnan eri alueilla (Lyytinen 2003, 212–213). Jos lapsi ei näytä aloittavan puhetta samassa aikataulussa muiden lasten kanssa, voi olla vaikeaa arvioida, onko lapsen kielen kehitys vain viivästynyt vai onko kyseessä poikkeavasta kielen kehityksestä. Joskus erityinen kielihäiriö on niin vaikea, että lapsen on vaikea oppia kieltä ja puhetta. (Launonen 2007, 52–53.)

Varhaisen kommunikoinnin normaalista ja poikkeavasta kehityksestä ei tiedetä riittävästi, jotta voitaisiin selittää, miksi joidenkin lasten kielen kehitys on viivästynyt tai poikkeavaa (Launonen 1999, 53). Korpilahti (2003, 40) tuokin ilmi, että esiintyvyyttä koskevat arviot vaihtelevat suuresti, mikä osoittaa, ettei viivästyneen ja normaalin kielenkehityksen rajanveto ole aina helppoa.

3.2.1 Viivästynyt kielen kehitys

Viivästynyt kielen kehitys tarkoittaa lapsen kommunikaatiotaitojen hitautta. Viivästyneelle ei aina voida osoittaa selvää syytä. Useimmiten viivästynyt kielen kehitys ilmenee siten, että lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät hänen ikätovereitaan hitaammin. Lisäksi lapsella saattaa ilmetä kielenkäytön vaikeuksista johtuvia oppimisen häiriöitä. Kielen kehityksen viivästyessä on kyse siis hitaammasta kypsymisestä. (Malm ym. 2004, 149.)

Kun lapsen puheen tai kielen kehitys on viivästynyt, hänen taitonsa ovat hänen ikätasoaan nuorempien lasten kielellisten suoritusten tasolla ja kielelliset taidot ovat kauttaaltaan jäljessä. Tällöin lapsen oletetaan ottavan kiinni ikätoverinsa ja kuntoutumisennuste onkin yleensä hyvä. Kuntoutuksessa puheterapialla on keskeinen sija. Yhteistyö vanhempien kanssa takaa sen, että terapian keinot saadaan osaksi arkipäivän ti-

lanteita. Viivästyneen puheen kehityksen vuoksi lapsen sanavarasto voi jäädä vähäiseksi ja itseilmaisu niukaksi, joten lasta tulisi kannustaa kommunikoimaan. (Malm ym. 2004, 149–150.)

Viivästynyt puhe tai kieli on kehityksellinen häiriö, joka voi esiintyä itsenäisenä häiriönä tai liittyä selviin kehityspoikkeamiin, kuten kehitysvammaan (Malm ym. 2004, 150). Kehitysvammaisuus on yläkäsite mitä erilaisimpia ilmenemismuotoja saaville ja mitä erilaisimmista syistä johtuville vaikeuksille oppia ja selviytyä arjen toimista (Virtanen 2009, 44).

Kehitysvammainen on henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi. Vamma tarkoittaa sellaista psyykkistä tai fyysistä vajavuutta, joka rajoittaa pysyvästi yksilön suorituskykyä, esimerkiksi erityisesti kehitysiässä ilmaantuvat taidot, eli yleiseen henkiseen suorituskykyyn vaikuttavat kognitiiviset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset taidot ovat puutteellisesti kehittyneitä. (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 2001, 20–21.)

Ellei kehitysvammainen lapsi kykene ilmaisemaan tarpeitaan, ajatuksiaan, tunteitaan ja toiveitaan, vaikeutuvat hänen mahdollisuutensa erilaisiin kokemuksiin ja oppimiseen. Samalla lapsi voi alkaa käyttämään ilmaisukeinoja, joita hänen ympäristönsä ei hyväksy tai jotka se tulkitsee käyttäytymishäiriöiksi. Päivittäisten taitojen oppiminen, itsensä ilmaiseminen ja ihmissuhteiden syntyminen vaativat paitsi kykyä ymmärtää muita myös ymmärrettävien ilmaisukeinojen käyttämistä. (Kaski ym. 2001, 276.)

Mikäli kehitysvammaisen ihmisen käsien motoriikka on riittävä, voi viittominen olla sopiva vaihtoehtoinen kommunikointikeino (Kaski, Manninen, Mölsä & Pihko 1997, 167). Viittomia voidaan soveltaa ja muokata helpommiksi, jos henkilöllä on sellaisia motorisia häiriöitä, jotka haittaavat viittomista (Malm ym. 2004, 133). Esimerkiksi Downin syndrooma -lapsilla ei tavallisesti ole näön ja tilan hahmottamisessa tai käden motoriikassa suuria ongelmia, joten kielen ja puheen kehitystä tukevana keinona luontevin lähtökohta tuntuu yleensä olevan näillä lapsilla viittominen (Huuhtanen 2001, 33).

3.2.2 Poikkeava kielen kehitys

Poikkeavasta kielen kehityksestä käytetään termejä *kielen kehityksen erityisvaikeus* ja *dysfasia*. Lapsi ei omaksu kieltä siten kuin olisi odotettavissa hänen muuten normaalisti etenevän kehityksen perusteella. Dysfasiaan ei siis liity muuta kehityksellistä sairautta sekä kognitiivinen kehitys on normaalia. (Korpilahti 2003, 45; Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 21.) Dysfasia termiä voi olla vaikea määritellä täsmällisesti (Danon-Boileau 2005, 20).

Kielen kehityksen erityisvaikeus sisältää erilaisia ilmenemismuotoja. Se voi painottua puheen tuottamiseen tai ymmärtämiseen, tai vaikeuksia voi olla molemmissa. Lapsella voi olla vaikeuksia ymmärtää kieltä kuulemansa perusteella, puheen motorisen säätelyn vaikeus voi tehdä ääntämisestä kömpelöä ja puheesta epäselvää, tai lapsen äännejärjestelmä voi olla niin jäsentymätön, että hänen on vaikea tuottaa selkeää puhetta. Usein kielihäiriössä yhdistyvät äännejärjestelmän ja kielen järjestelmän vaikeudet, jolloin puhe on sujumatonta ja sanojen taivutus ja yhdistäminen lauseiksi on vaikeaa, myös puheen ymmärtämisessä saattaa olla vaikeutta. Puhe voi olla melko hyvääkin äänteellisesti, mutta lapsella voi olla silti niukka sanavarasto, hänen on vaikea löytää haluamiaan sanoja, lauserakenteet voivat olla puutteellisia ja ymmärtäminen voi olla vaikeaa. Jotkut vaikeasti kielihäiriöiset lapset puhuvat varsin sujuvastikin, mutta he eivät hallitse perustaitoja, joihin kielellinen vuorovaikutus perustuu. (Launonen 2007, 53–54.)

Dysfaattiselle lapselle keskustelutilanteet voivat olla turhauttavia, sillä lapsi ei kykene vastaanottamaan ja käsittelemään kielellisiä viestejä nopeasti etenevässä keskustelussa (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 40). Kielihäiriön ollessa vaikea ja puheen kehityksen viivästyessä huomattavasti lapsi tarvitsee puhetta tukevaa viestinnän keinoa, jotta hänen kielensä ja vuorovaikutustaitonsa voivat kehittyä erityisvaikeudesta huolimatta. Tavallisimmin puheen rinnalla käytetään tukiviittomia. (Launonen 2007, 55.)

3.3 Tukiviittomien tehtävä

Opetellessa puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tavoitteena on saada keinoja, joilla pystyy aiempaa paremmin ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään muita. Ilmaisua harjoiteltaessa lasta opetetaan ilmaisemaan itseään muille, kun taas ymmärtä-

mistä harjoiteltaessa häntä opetetaan ymmärtämään, mitä muut kommunikoivat hänelle. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 198.)

Kun lapsen kanssa käytetään puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointimenetelmää, lähestytään tasa-arvoisempaa vuorovaikutustilannetta. Tällöin keskustellaan lapsen kanssa sopivalla tavalla hänen taitoihinsa nähden ja vuorovaikutus lisääntyy. (Ketonen ym. 2004, 178.) Tarkoituksena on kuntouttaa siten, että jokainen voi kommunikoida yksilöllisten edellytystensä ja tarpeidensa mukaisesti. Tällöin puhekyky ei ole ensisijainen päämäärä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2003, 12)

Launosen (2007, 158) mukaan viittominen on monissa tapauksissa luontevin puheen kehitystä tukeva keino, jos lapsen oletetaan alkavan puhua. Tällöin ei ehkä tunnu mielekkäältä nähdä vaivaa väliaikaiseksi jäävän keinon opetteluun. Launonen kuitenkin korostaa, että kyse ei ole keinon opettelusta sinänsä vaan siitä, että lapset tarvitsevat sellaisen viestintäkeinon, jonka avulla he voivat olla muiden taitojensa ja tarpeidensa tasoisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Tukiviittominen on tavallisin varhaiskuntoutuksessa käytetty puhetta tukeva keino. Viittomiseen, kuten puhumiseenkaan, ei tarvita apuvälineitä, eli molemmissa ilmaisukeinoissa merkit tuotetaan itse. Alusta alkaen viittomien käyttö ohjaa siis lapsia itseensä ilmaisuun, jolloin lapset kasvavat siihen, että he eivät tarvitse muiden ihmisten tukea ilmaisukeinonsa käyttöön. (Launonen 2007, 158.)

Tukiviittomien käyttö voi vahvistaa sosiaalisia taitoja, koska lapsi pystyy olemaan paremmin vuorovaikutuksessa myös vieraiden aikuisten ja ikätovereiden kanssa. Viittomien avulla lasta voi auttaa ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään muita ihmisiä. Lapsen kokema ahdistus siitä, ettei hän pysty ilmaisemaan itseään, vähenee, kun hän huomaa, että hän voi ilmaista asiansa muutoinkin kuin puheella. (Ketonen ym. 2004, 177–178.)

Tukiviittomaopetuksen tulee yhdeltä osaltaan tähdätä osoittamaan lähiympäristölle, että lapsi pystyy osallistumaan keskusteluihin ja että hänellä on sanottavaa. Jos ei tätä pystytä osoittamaan, saattaa kielihäiriöisen lapsen lähiympäristö usein olettaa, ettei lapsella ole mitään tärkeää sanottavaakaan, koska häntä saattaa olla vaikea ymmärtää. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 290.)

Vuorovaikutuksen näkökulmasta puhetta tukevan keinon ajatellaan käynnistävän positiivisen kierteen. Kun lapsi osaa esimerkiksi tukiviittomien avulla ilmaista sellaisia asioita, joita hän ei ennen puheen kehittymistä pystyisi ilmaisemaan muuten, kohtelevat lähi-ihmiset häntä osaavampana kuin ennen viittomien käyttöä. Lapsi voi kertoa, pyytää, kysyä ja kommentoida asioita, ja lähi-ihmiset pystyvät tulkitsemaan näitä viestejä tarkasti ja nopeasti sekä vastaamaan niihin. Näin vuorovaikutus etenee ja monipuolistuu, ja lapsi pystyy viestimään entistä monipuolisemmin asioita. (Launonen 2007, 159.)

Kun lapsen puhe alkaa ilmaantua, se kytkeytyykin usein jo varsin rikkaaseen kieleen. Puheen oppiminen saattaa tässä vaiheessa olla helpompaa kuin aiemmin, koska lapsen ei nyt tarvitse käyttää energiaansa samanaikaisesti kielen muodon ja sisällön opetteluun sekä puheen sisältö on kehittynyt jo pitkälle tukiviittomien avulla. (Launonen 2007, 159.) Sanojen lukkona oleva henkinen paine saattaa myös laueta viittomisen myötä, sillä viittominen on helpompaa kuin puhuminen. Tämän myötä yrittäminen lisääntyy, puheen tuottaminen helpottuu ja puheen kehitys nopeutuu. (Malm ym. 2004, 133.)

Tukiviittomien käyttö kehittää lapsen sanavarastoa, kun asioita nimetään ja viitotaan. Viittoma pysäyttää lapsen katsomaan ja kuuntelemaan sanan puhuttua muotoa. (Ketonen ym. 2004, 178.) Varsinkin kielihäiriöisillä lapsilla on vahva näkökanava, näön kautta he muistavat sekä hahmottavat paljon asioita. Lapsen nähdessä viittoman, sanan merkitys palautuu paremmin mieleen kuin kuultuna, sekä se auttaa myös oikean sanan löytämisessä. (Hyvönen 2010) Viittomien avulla lapsi voi myös jäsentää omaa puhettaan. Lisäksi viittomat jäsentävät aikaa, toimintoja ja paikkaa, mikä lisää lapsen turvallisuuden tunnetta. (Ketonen ym. 2004, 178.)

Tukiviittomat auttavat lasta myös ymmärtämään puhetta paremmin, sillä ne havainnollistavat puhetta (Kaski ym. 1997, 167). Hyvösen (2010) mukaan tukiviittomilla on monta vaikutusta. Tukiviittomien myötä puhetilanne rauhoittuu, kun niiden kautta saadaan katsekontakti ja pysähtyminen. Kun aikuinen käyttää tukiviittomia, alkaa hän luontaisesti hidastaa puherytmiään, puheen aihetta rajataan ja keskeisiä sanoja korostetaan.

Toisaalta viittomien käytön on kuitenkin epäilty vähentävän, tai jopa estävän, puheen kehitystä. Tämän epäilyn ovat osoittaneet turhaksi sekä käytännön kokemus että mo-

net tutkimukset. On voitu todeta, että viittomien käyttö suorastaan lisää puheyriä ja puheen kehitystä. (Huuhtanen 2001, 27; Ketonen ym. 2004, 184.) Puhe ja sitä tukevat kommunikoinnin muodot voivat tukea toisiaan, joten viittomien opetus voidaan aloittaa jo varhaisessa vaiheessa ilman, että on syytä pelätä kielteisiä seurauksia (von Tetzchner & Martinsen 2000, 156). Mitä varhaisemmin tukiviittomat otetaan, ja mitä aktiivisemmin ja laajemmin niitä käytetään, sitä paremmin lapsikin niitä oppii käyttämään (Hyvönen 2010).

3.4 Tukiviittomien omaksuminen

Kun tukiviittomien tarve on todettu, voi niiden kokeilu tuntua sekä käyttäjältä että ympäristöstä työläältä tai hankalalta. Eleilmaisut ovat puhetta hitaampia ja vaativat sen vuoksi viestin vastaanottajalta ja lähettäjältä enemmän kärsivällisyyttä sekä keskittymistä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että havaittaessa uuden kommunikointikeinon hyödyt alun vaikeudet unohtuvat. (Huuhtanen 2001, 21.)

Lapsi tarvitsee paljon vahvoja ja palkitsevia kokemuksia varhaisen vuorovaikutuksen toimivuudesta ennen kuin hänen voidaan ajatella oppivan viittomaan tai puhumaan. Kommunikoinnin varhaiskuntoutuksessa lähdetäänkin liikkeelle siitä, että vanhempia autetaan tukemaan lapsensa varhaisten vuorovaikutustaitojen kehitystä. Lapsen omien voimavarojen kehittäminen on kantavana ajatuksena varhaiskuntoutuksessa, joten kaikissa kuntoutustoimissa keskeistä on se, että lapsi houkutellaan olemaan aktiivinen toimija eikä toisten ihmisten toimien passiivinen kohde. (Huuhtanen 2001, 35.)

Launonen (2007, 163) painottaa, että kuntouttava vuorovaikutus voi toimia vain, jos kaikki osapuolet kokevat sen mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi, eli parhaatkin asiantuntijat voivat vain tukea lähiyhteisöä kommunikaatiotaitojen harjaannuttamisessa. Kommunikointi ei kehity ilman vuorovaikutusta ja säännöllistä harjoitusta (Kaski ym. 2001, 215–216). Jotta onnistunut vuorovaikutus toteutuisi, on tärkeää, että kaikki lapsen kanssa toimivat henkilöt osaavat käyttää lapsen käytössä olevaa kommunikointimenetelmää (Szegda & Hokkanen 2009, 13).

Launonen (2007, 161) kuitenkin nostaa esille, että puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön suurimmat esteet nousevat siitä, että vaikka lähi-ihmiset suhtautuisivat näihin keinoihin myönteisesti, he usein ajattelevat niitä enemmän kuntoutusmenetelminä kuin aitoina viestinnän keinoina. Launonen muistuttaakin, että lapsen näkökul-

masta kuntoutusta ei kuitenkaan ole olemassakaan, vaan hän tarvitsee kaikissa kehitysvaiheissaan sellaiset viestinnän keinot, jotka takaavat hänelle monipuolisimman ja toimivimman vuorovaikutuksen ja tarjoavat hänelle parhaat oppimisen ja kehittymisen mahdollisuudet.

Lapsen tulee oivaltaa, että saadakseen vastakaikua viesti täytyy osoittaa jollekin (Saari & Pulkkinen 2009, 6). Kommunikointihäiriöisten kanssa tulisi pyrkiä luomaan keskusteluja, joissa ohjataan keskustelun kulkua ja houkutellaan häntä ottamaan vuoronsa eli rohkaistaan ja autetaan häntä vastaamaan. Tällaisten keskustelujen suurin arvo on siinä, että lapsi oppii olemaan keskustelukumppani ja että vanhemmat ja muut lähi ihmiset voivat vähitellen punoa keskusteluihin uusia elementtejä, jotka voivat johtaa uuden oppimiseen. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 285.)

Ensimmäisten viittomamerkkien avulla lapsi oppii ymmärtämään, mihin viittomamerkkejä voidaan käyttää. Tämän vuoksi ne ovat erityisen tärkeitä. Ensimmäisten merkkien valinta on tärkeä, koska niiden opettaminen on kaikkein vaikeinta ja se vie eniten aikaa. Opettamista saattaa helpottaa oikean merkin valinta, joten merkit tulee valita niiden hyödyllisyyden mukaan. Ensimmäisten merkkien tavoitteena ei ole opettaa ensisijaisesti merkkien käyttöä, vaan auttaa lasta ymmärtämään, että merkit ovat hyödyllisiä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 195–196.) Lapsen on helppo ymmärtää viittomien merkitys ja vähitellen hän ymmärtää, että viittomat vastaavat sanaa. Näin sana saa merkityksen ja lapsi oppii käyttämään sitä (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 23).

On hyvä huomioida, että sellainen lapsi, jolta on puuttunut ilmaisukeino, on saattanut sopeutua tilanteeseensa niin hyvin, ettei halua edes muuttaa sitä. Tästä syystä on tärkeää, että hänet saadaan motivoitua näkemään kommunikaation tuomat edut. (Malm ym. 2004, 144.) Vähitellen lapsi oppii, kuinka kommunikaatiotytykset vaikuttavat ympäristöön (Saari & Pulkkinen 2009, 6).

Usein erotetaan toisistaan *erityisharjoittelu* ja *luonnollisissa tilanteissa tapahtuva harjoittelu*. Erityisharjoittelua käytettäessä opetusta saava lapsi otetaan pois tavallisesta ympäristöstään ja opetusmenetelmät ja -tavoitteet määritellään erikseen. Kun opetetaan luonnollisissa tilanteissa, oppija on tavallisessa ympäristössään ja tietyt merkit pyritään opettamaan sellaisissa tilanteissa, joissa hänellä uskotaan tai tiedetään olevan käyttöä merkille. Luonnollisissa tilanteissa tapahtuvan opetuksen ja erityisharjoittelun

välillä ei kuitenkaan ole tarkkaa rajaa. Ympäristön muokkaamisen aste voi vaihdella hyvinkin paljon, vaikka opetettaisiin lapsen tavallisessa ympäristössä. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 146.)

On kuitenkin hyvä erottaa toisistaan luonnollisissa tilanteissa tapahtuva *suunniteltu opettaminen* ja *spontaani opettaminen*. Suunnitellulla opettamisella on aina määritelty opetustavoite ennalta. Opetettavien merkkien lisäksi opetuksen aika, paikka ja käytettävä materiaali sekä opetukseen osallistuvat ihmiset voivat vaihdella, mutta ainakin yksi näistä seikoista on ennalta suunniteltu. Spontaaneissa opetustilanteissa yleensä on kyse siitä, että muut ovat tietoisia oppijan käyttämistä merkeistä ja he luovat tilaisuuksia näiden merkkien käytölle. Joissakin tapauksissa opetustavoite voidaan määritellä etukäteen, mutta opetusta voidaan toteuttaa, vaikka sitä ei olisi ennalta suunniteltu, jos tilaisuus tarjoutuu yllättäen. (von Tetzchner & Martinsen 2000, 146–147.)

Huuhtanen (2001, 23) tuo esille, että kokemukset ja tutkimukset ovat osoittaneet käytännön tilanteissa tapahtuvan opetuksen olevan paras keino puhetta tukevien ja korvaavien menetelmien oppimiseen. Perusajatuksena viittomien kotiopetuksessa on, että lapsi oppii nopeammin käyttämään viittomia ilmaisunsa ja ymmärtämisen tukena, kun ne ovat käytössä lapsen ympäristössä (Ketonen ym. 2004, 184). Viittomien harjoittelu on tärkeää liittää aina todellisiin kommunikointitilanteisiin, jossa lapsella syntyy tarpeita ilmaista tunteitaan, halujaan ja ajatuksiaan ja jossa lapsi voi todeta ilmaisukeinojen välittömän hyödyn. Mitä merkityksellisempiä lähetetyt viestit ovat, sitä parempi motivaatio kommunikointiin syntyy. (Huuhtanen 2001, 23, 37.)

Motivaation luominen ja ylläpitäminen on oppimisen perusta, ja siksi harjoitusten on oltava myös vaihtelevia ja hauskoja (Kaski ym. 2001, 216). Tärkeintä viittomien käyttämisessä on myönteinen asenne, sillä lapsen huomattaessa että hänen ympäristönsä käyttää viittomia mielellään, rohkaistuu lapsikin ja oppii ilmaisemaan omia tunteitaan. Viittomien käyttöä ei kannata lopettaa, vaikka lapsi ei olisikaan kovin innokas viittoja. Viittomat toimivat puheen ymmärtämisen tukena, koska lapsi todennäköisesti kuitenkin ymmärtää viittomia. (Ketonen ym. 2004, 184.) Ketään ei kuitenkaan pidä painostaa tai pakottaa käyttämään viittomia, sillä kyseessä on viestintäkeino eikä oppiaine (Malm ym. 2004, 144).

Lapsen opittua yhdistelemään viittomia ja sanoja hän on viittomien rinnalla alkanut yhä enemmän käyttämään ja ymmärtämään myös puhuttua kieltä. Ympäristön aikuiset

usein lopettavat tämän myötä kehittyneemmän kielellisen mallin tarjoamisen viittomien avulla. Jatkuvasti kehittyvän viittomismallin antamista ja lapsen kannustamista viittomisilmaisuun ei pidä kuitenkaan lopettaa, sillä viittominen on yleensä näille lapsille huomattavasti puhekieltä vahvempi keino, joten heidän saattaa olla helpompi opetella kielellisten yhdistelmien käyttöä viittomalla kuin puhumalla. (Huuhtanen 2001, 37.) Lapsen kielellisen kehityksen eduksi olisi, että hänen kanssaan päivittäin toimivat ihmiset osaisivat enemmän viittomia, kuin mitä hän itse aktiivisesti käyttää (Kaski ym. 1997, 167).

3.4.1 Puheterapia tukiviittomien rinnalla

Puheterapia on kielellisten erityisvaikeuksien tärkein kuntoutusmuoto (Korkman 2002, 119). Puheterapian tarkoituksena on poistaa, lieventää ja ehkäistä puheen ja kielen häiriöitä sekä niihin liittyviä vuorovaikutuksen ongelmia. Jos kommunikaatio ei puheen avulla toimi, tarvitaan korvaavia menetelmiä, kuten tukiviittomia. (Numminen & Sokka 2009, 202.) Puheterapeutti on asiantuntija valittaessa puhetta tukevia tai korvaavia kommunikointimenetelmiä (Holma 1999, 15). Hyvösen (2010) mielestä tukiviittomat tulevat melko nopeasti mukaan, ja niitä tarjotaan lapselle sekä kerrotaan vanhemmille, mistä tukiviittomissa on kyse.

Hyvönen (2010) kertoi, että puheterapeutin toimenkuva on laaja. Puheterapeutin työ on puheen, kielen ja kommunikaation pulmien selvittelyä, tutkimista, arviointia sekä yksilö- tai ryhmäterapiaa. Lisäksi siihen kuuluu myös vanhempien ohjausta ja lähiympäristön tukemista, mikä Hyvösen mukaan korostuu erityisesti pienten lasten kohdalla. Kotia tuetaan niissä asioissa, jotka lapsen kielen, puheen tai kommunikaation pulmissa tulevat esille. Puheterapeutin työhön kuuluu myös yhteistyökumppaneiden, kuten opetusväestön ohjausta puheen ja kielen pulmissa.

Puheterapiassa harjoitellaan pienissä erissä viittomia ja kuvia esimerkiksi pelien, leikkien, lorujen, laulujen, kirjojen ja tietokoneharjoitusten avulla. Jotta viittomien ja kuvien käyttö olisi tuloksellista, on välttämätöntä, että lapsen lähiympäristö osallistuu päätöksentekoon, seurantaan ja toteuttamiseen. (Ketonen ym. 2004, 185.)

3.4.2 Viittomakielentulkin toimenkuva

Viittomakielentulkki opettaa tukiviittomia. Viittomakielentulkki Marianna Mikkosen (2010) mukaan kokonaisvaltaisen kielellisen kuntoutuksen näkökulmasta on tärkeää, että opetuksessa olisi mukana perheen lisäksi myös päiväkodin henkilökuntaa. Myös lapselle muita läheisiä henkilöitä voi olla mukana opetuksessa. Jos lapsi on päivähoitossa, tärkeää on, että tukiviittomia käytetään myös päivähoidossa.

Mikkonen (2010) kertoo, että viittomakielentulkin suunniteltaessa ja toteutettaessa opetusta kuunnellaan ennen kaikkea perheen toiveita ja heidän tavoitteitaan. Opetusta järjestettäessä mietitään yhdessä, mikä on perheelle paras aika opiskella ja onko lapsi mukana opetushetkissä. Opetus voidaan järjestää kotona, päiväkodissa tai jossain muussa sopivassa tilassa tapauskohtaisesti. Toteutusta mietitään aina ihmisten resurssien mukaan ja sen mukaan, miten saadaan lapsen arkeen ammennettua suurin mahdollinen hyöty perheestä riippuen. Tärkeää on kuitenkin, että tukiviittomat siirtyvät lapselle luonnollisissa tilanteissa aikuisten käyttäessä tukiviittomia arjessa puheen tukena. Yleensä opetus pyritään järjestämään kerran viikossa.

Viittomakielentulkki on myös henkilö, jolle perhe voi kertoa lapsen kielen kehitykseen liittyviä kuulumisia sekä tuoda esiin lapsen kielen kehitykseen liittyviä huoliaan. Hän on myös henkilö, joka kuuntelee ja ymmärtää vanhempien huolen sekä osaa tukea ja neuvoa perhettä. Viittomakielentulkilla on paitsi ammatillinen niin myös inhimillinen rooli, joka saattaa korostua etenkin silloin, kun ollaan perheen kotona heidän henkilökohtaisella alueellaan. Viittomakielentulkilla on tärkeä rooli toimia vanhempien mallina siinä, kuinka tukiviittomia voi käyttää arjessa.

3.5 Lain mukainen tukiviittomien opetus

Puhevammaiset henkilöt ovat kuulevia ihmisiä, joilla on vaikeuksia itsensä ilmaisemisessa puheen avulla tai vaikeuksia ymmärtää puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Puhevammaisuus ei ole diagnoosi, vaan puhevamma voi liittyä neurologiseen tai muuhun sairauteen tai vammaan, joka voi olla aikuisiällä saatu tai synnynnäinen. Kommunissaan puhevammaiset henkilöt käyttävät puhetta tai puhetta tukevaa ja korvaaavaa kommunikointikeinoa. (Räty 2010, 192.)

Puhevammainen henkilö tarvitsee hänen tarpeistaan lähtevän, yksilöllisen ja toimivan keinon, esimerkiksi tukiviittomat, päivittäiseen kommunikointiin. Kommunikointikeino rakentuu puhevammaisen henkilön, hänen lähiyhteisönsä ja puheterapeutin yhteistyönä. (Räty 2010, 206.)

Vammaispalvelulain mukaiseen kunnan järjestämisvastuuseen kuuluu vammaispalvelulain muina palveluina, kuten sopeutumisvalmennuksena annettava viittomakielen opetus, kommunikaatioselvitykset, puhetta tukevan ja korvaavan kommunikaatiotavan opetus ja ohjaus puhevammaisen omaisille ja läheisille, tulkin käytön opetus ja muut vammaispalvelulain tarkoitusta ja tavoitetta palvelevat itsenäistä ja omatoimista suoriutumista kommunikoinnissa tukevat ja edistävät palvelut ja tukitoimet (Räty 2010, 203).

4 VUOROVAIKUTUKSEN PULMIEN TUKEMINEN PÄIVÄHOIDOSSA

Perusperiaatteet päivähoidossa kielen kehityksen tukemisessa on jokaisen lapsen kehityksen ja oppimisen havainnointi ja säännöllinen seuraaminen sekä toiminnan mukauttaminen sen mukaan niin ryhmä- kuin yksilötasolla. Keskeistä on lapsen turvallisuudentunteen ja itsensä arvostetuksi tuntemisen takaaminen. Toiminnan lähtökohtana on leikki ja lapsen luontainen oppiminen. Tehtävä- ja toimintakokonaisuuksia jäsennetään ohjaavan opetuksen ja keskustelun avulla. (Adenius-Jokivuori 2004, 201.)

Päivähoito tarjoaa lapsen haasteiden kohtaamiselle oivalliset olosuhteet, joissa lapsi voi hankkia tarvittavat tiedot ja taidot vuorovaikutuksessa vertaisikäisten kanssa. Yksi päivähoiton tärkeimmistä tehtävistä on tarjota erityistä tukea tarvitsevalle lapselle mahdollisuus leikkiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Eri tutkimusten mukaan kielelliset vaikeudet muodostavat selkeästi suurimman kehityksellisten vaikeuksien ryhmän, johon esimerkiksi päivähoidossa kiinnitetään huomiota. (Adenius-Jokivuori 2004, 193, 198, 343.)

Päivähoidossa toteutetaan usein lapsen varhaiskuntoutusta. Päivähoidon etuina ovat muun muassa viriketoiminta, sosiaaliset kontaktit lapsiryhmään sekä oppiminen toimimaan lapsiryhmässä. (Adenius-Jokivuori 2004, 336.) Jos lapsi on erityisen hoidon tai kasvatuksen tarpeessa päiväkotiin mentäessä, päivähoitoasetuksen mukaan hänestä on hankittava alan erikoislääkärin tai muun asiantuntijan, kuten puheterapeutin, lau-

sunto. Lapsella on oikeus saada päivähoidossa erityistä hoitoa ja kasvatusta jos lausunnossa todetaan, että lapsella on kielihäiriö. (Adenius-Jokivuori 2004, 308.)

Päivähoidon kuntoutussuunnitelma tulee aina laatia erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevalle lapselle riippumatta siitä, millaisessa ryhmässä hänen päivähoitonsa järjestetään (Adenius-Jokivuori 2004, 319). Päivähoitolain (36/1973) mukaan kuntoutussuunnitelma laaditaan yhteistyössä lasten vanhempien ja tarpeen mukaan sosiaali-, terveys- sekä koulutoimen kanssa.

Päivähoitopaikka voi olla oleellinen tuki kielihäiriöiselle lapselle ja hänen perheelleen, vaikka lapsella ei olisi varsinaista hoidon tarvetta. Kielihäiriöisen lapsen varhaiskasvatuksen päivähoitokuntoutuksen suunnittelussa olennainen osa on vanhempien ja päivähoiton henkilöstön yhteistyö. Kuntouttavuutta suunniteltaessa on huomioitava lapsen ja perheen tarpeet ja jaksaminen sekä kuntoutuksen säännöllisyys ja pitkäjänteisyys. Lähinnä kuntoutukseksi suunniteltu päivähoitopaikka voi olla myös osaikainen. (Adenius-Jokivuori 2004, 307.) Hyytiäinen-Ruokokoski (2001, 14) muistuttaa, vaikka kielihäiriöisellä lapsella olisikin mahdollisuus olla kotona, hän voi hyötyä päivähoidosta kuntoutuksellisista syistä.

Kielihäiriöinen lapsi sijoitetaan tavallisesti päiväkodissa joko niin sanottuun normaali-ryhmään tai erityisryhmään. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi pitää ottaa päiväkodissa huomioon lapsiryhmän koossa tai hoitohenkilöstön määrässä, jollei erityistä avustajaa ole. Jos kielihäiriöinen lapsi on normaaliryhmissä se edellyttää, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja tai puheterapeutti antaa säännöllistä ohjausta hoitohenkilökunnalle. Normaalisissa päiväkotiryhmässä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointikeinojen käyttäminen, kielellisen ilmaisun huomioiminen ja kielellisten virikkeiden tarjoaminen kielihäiriöiselle lapselle luovat hyvän pohjan tukea lapsen kehitystä. (Adenius-Jokivuori 2004, 309–311.)

Useimmiten erityisryhmät ovat integroituja pienryhmiä eli niissä on hoidossa sekä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia ja lapsia, jotka eivät tarvitse erityistukea. Näissä ryhmissä sekä lasten että aikuisten määrä on yleensä suunniteltu siten, että se takaa mahdollisimman hyvin jokaisen lapsen kehityksen yksilöllisen seurannan ja tukemisen. (Adenius-Jokivuori 2004, 313.)

Kielihäiriöinen lapsi on usein leikeissään lyhytjänteinen ja toistaa samoja teemoja. Aikuinen voi laajentaa leikin teemoja ja toimintaideoita kysymyksillään ja omalla mallillaan. Leikki- ja toimintatilanteissa on usein myös tarpeen aikuisen kannustus ja rohkaisu. Lapsi saattaa jäädä helposti spontaanisti muodostuvien leikkiryhmien ulkopuolelle, jos hänellä on ongelmia vuorovaikutustaidoissaan. Tällöin aikuisen tehtävä on hienovaraisesti ohjailla leikkijöiden yhteisöä ja selkeyttää leikin teemoja ja yksityiskohtia ymmärrettäväksi kielihäiriöiselle lapselle. Joskus aikuisen on tarpeen opettaa lasta leikkimään näyttämällä itse mallia tai ohjaamalla lasta seuraamaan muiden leikkiä ja kiinnittämään huomiota sen olennaisiin piirteisiin. (Adenius-Jokivuori 2004, 202.)

Laulamiseen, musiikkiin, loruihin ja riimeihin perustuvat hetket ovat kielen kehityksen kannalta hyviä toimintatapoja. Hyvää kielenkehityksen harjoitusta on myös satujen ja tarinoiden kertominen, kirjojen lukeminen tai kuvista kertominen. Myös pelejä ja leikkejä, jotka harjaannuttavat sana- ja käsitevarastoa sekä ymmärtämistä, käytetään kielen kehityksen tukemisen käyttöön. (Adenius-Jokivuori 2004, 202.)

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen tutkimus on luova prosessi eri vaiheineen, jonka yksi vaihe on tutkimusselosteen laadinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 57). Tässä osiossa esittelemme opinnäytetyömme tutkimuksen kulun.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tuoda tukiviittomat ja niiden vaikutukset parempaan tietoisuuteen. Lisäksi tarkoituksena oli korostaa, kuinka tärkeää on, että lapsi saa ilmaista itseään, sekä osoittaa tukiviittomien vaikutus lapsen itseilmaisuuksiin. Tutkimme myös tukiviittomien merkitystä lapsen ja hänen perheensä välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat:

- Miten tukiviittomat vaikuttavat lapsen ja hänen perheensä väliseen vuorovaikutukseen?
- Miten tukiviittomat auttavat lasta ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan?

- Miten tukiviittomat tukevat lapsen ymmärretyksi tulemista?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmäksi muodostui tapaustutkimus, sillä se sopi tutkimukseemme parhaiten. Tapaustutkimus on yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta kerättyä yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi haastatteluin. (Hirsjärvi ym. 2004, 125–126.) Koimme, että juuri tapaustutkimuksen myötä kerätyllä yksityiskohtaisella tiedolla saamme parhaiten aineistoa tutkimuskysymyksiimme.

Valitsimme kvalitatiivisen tutkimuksen, koska siinä lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tällainen metodi on esimerkiksi teemahaastattelu, jonka mekin valitsimme. (Hirsjärvi ym. 2004, 152, 155.)

Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun teema-alueet eli aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määritelty (Hirsjärvi ym. 2004, 197). Koimme, että teemahaastattelu antaa tilaa haastateltavalle ja hänen kokemuksensa ja ajatuksensa pääsevät selvästi esille. Teemahaastattelurunkomme muodostui teorian tietojemme sekä tutkimuskysymystemme pohjalta.

5.3 Kohdehenkilöt ja aineiston hankinta

Päätimme haastatella tutkimukseemme kahden perheen vanhempia, jotka ovat käyttäneet tukiviittomia lapsensa kanssa. Haastateltavien perheiden määrää perustelemme sillä, että vain yhden perheen näkökulma voi antaa liian suppean kuvan, kun taas haastateltavien määrän ollessa liian suuri aineistosta ei voi tehdä syvällisiä tulkintoja. Tapaustutkimuksessa yleensä pysytäänkin vain muutamassa haastateltavassa, sillä jo muutamalla haastattelulla saadaan merkittävää tietoa.

Tutkimusaineiston keräsimme toteuttamalla teemahaastattelut kohdeperheiden omassa kodissa. Päädyimme tähän ajatellen, että haastateltavilla on kotonaan turvallinen olo, jolloin haastatteluun voi olla helpompi osallistua. Ajattelimme myös, että jos perhe vastaanottaa meidät omaan kotiinsa, on tunnelma avoimempi sekä perheen kohtaami-

nen aidompaa, jolloin saamme mahdollisimman todellisen käsityksen haastateltavien hyvistä ja mahdollisista huonoista kokemuksista.

Aineiston hankinnassa huomioimme tutkimuksen eettisyyden, johon liittyy haastateltavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Saimme myös etukäteen suostumuksen haastateltavilta haastattelun nauhoitukseen sekä kerroimme haastateltaville, että purettuamme haastattelut hävitämme aineistot. Lisäksi saimme haastateltavilta luvan käyttää tapausten oikeita nimiä tutkimuksessamme.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös se, että haastateltaville on kerrottu, millaisesta tutkimuksesta on kyse, jotta he tietävät, mihin heidän antamaansa tietoa hyödynnetään. Haastateltavien luottamus meihin tutkimuksen tekijöinä on myös huomioitu kertomalla, keitä olemme sekä missä oppilaitoksessa tutkimusta toteutamme. Luottamusta halusimme lisätä myös tiedolla, että haastateltavilla on mahdollisuus saada kopio valmiista tutkimuksesta itselleen.

5.4 Aineiston laatu

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184) tuovat esille, että haastattelun laatua tulisi tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston keruun laadukkuutta voi tavoitella etukäteen tekemällä hyvän haastattelurungon. On tärkeää myös huomioida, että teemahaastattelu ei ole vain pääteemojen esittämistä vaan, teemojen syventäminen ja lisäkysymysten pohdinta on myös eduksi. Laatua voi parantaa myös haastatteluvaiheen aikana huolehtimalla teknisestä välineistöstä. Aineiston käsittelyn laatua parantaa taas se, että haastattelu käsitellään niin nopeasti haastattelun jälkeen kuin mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.)

Laatuun kiinnitimme huomiota jo tutkimuksen alkuvaiheessa ja otimme laatua parantavat tekijät huomioon tutkimusta tehdessämme. Aineiston laadun turvaamiksi suunnittelimme haastattelurungon tarkkaan. Päätimme nauhoittaa haastattelut ja tutustuimme välineistöön etukäteen, jotta laatu säilyisi. Huolellisen nauhoituksen myötä aineisto säilyy alkuperäisenä, ja aineiston käsittelyn yhteydessä nauhoituksen voi myös kuunnella useaan otteeseen.

5.5 Aineiston purkaminen

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 138) mukaan tallennetun haastatteluaineiston purkamiseen on kaksi tapaa: aineisto kirjoitetaan tekstiksi eli litteroidaan tai aineistoa ei kirjoiteta tekstiksi, vaan päätelmiä tai teemojen koodaamista tehdään suoraan tallennetusta aineistosta. Kun aineisto on kerätty teemahaastattelumenetelmällä, ei tarkkaan purkamiseen välttämättä ole syytä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 138, 141). Koimme, että aineistoa on helpompi käsitellä litteroituna kuin tehdä päätelmiä suoraan tallennetusta aineistosta. Päädyimme kuitenkin siihen, että tutkimuksemme kannalta sanasanainen litterointi ei ole tarpeen, vaan aukikirjoitamme haastatteluaineistot analysoitavaan muotoon.

5.6 Aineiston analysointi

Valitsimme aineistomme analysointiin menetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tässä yhteydessä miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali voi olla dokumentti, kuten haastattelu tai keskustelu. Tällä analyysimenetelmällä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. Monia tutkimuksia, joita on toteutettu sisällönanalyysimenetelmällä, on kuitenkin kritisoitu keskeneräisyydestä. Tämä johtuu siitä, että sisällönanalyysilla saadaan kerätty aineisto vain järjestetyksi, jolloin johtopäätökset jäävät tekemättä ja järjestetty aineisto esitellään ikään kuin tuloksina. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105.) Kiinnitimme huomiota tähän kritiikkiin ja teimme tutkimuksemme johtopäätöksiä myöten valmiiksi.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Molemmat tavat voidaan ajatella kolmevaiheisena prosessina, johon kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinenkin analyysi. Ne eroavat siinä, miten abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa ne tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110–111, 116.) Analysoimme aineistomme teoriaohjaavasti, sillä työssämme teoreettiset käsitteet ovat jo tiedossa. Nämä nostimme tutkimuskysymyksistämme sekä teemahaastattelun teemoista.

Aineiston redusoinnissa analysoitava informaatio pelkistetään sekä aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Redusointi voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 111.) Pelkistimme aukikirjoitetun haastatteluaineiston siten, että poimimme tekstistä ilmaisuja, jotka kuvasivat tutkimuskysymyksiä.

Aineiston klusteroinnissa koodatut ilmaukset käydään läpi, jonka jälkeen etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen käsitteet ryhmitellään ja luokitellaan sekä nimetään niitä kuvaavilla käsitteillä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112.) Kirjoitimme koodatut ilmaukset lapuille, jonka jälkeen ryhmittelimme ja otsikoimme ne. Tässä vaiheessa aineistomme tiivistyi, sillä sisällytimme yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin.

Abstrahoinnissa edetään alkuperäisinformaation ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. Luokiteltu aineisto liitetään siis valmiiksi määriteltyihin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 114, 116.) Teoreettiset käsitteet nostimme tutkimuskysymyksistämme sekä temahaastattelun teemoista.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Tapaustutkimuksessa on aiheellista ajatella, että kaikki ihmistä koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eikä ole kahta samanlaista tapausta, joten perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen. Kuitenkin kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavoin arvioida. (Hirsjärvi ym. 2004, 217.)

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Tutkimuksemme tulokset ovat toistettavissa, sillä ne perustuvat perheen omiin kokemuksiin. Nämä kokemukset eivät muutu ajan myötä tai tutkijan vaihtuessa. Vaikka toinen tutkija käyttäisi erilaista aineistonkeruumenetelmää, olisivat tulokset samantyylliset haastateltavien kokemuksiin perustuen.

Validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Tämän varmistaksemme nostimme haastattelun teemat suoraan tutkimuskysymyksistämme, jotta tutkimuksemme näkökulma pysyisi

samana koko haastattelun ajan. Lisäksi mietimme syventäviä lisäkysymyksiä, joilla halusimme varmistaa, että saamme vastauksen siihen mitä tutkimme.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2004, 217). Tämän huomioiden olemme pyrkineet mahdollisimman selkeästi suunnittelemaan sekä tuomaan esille tutkimuksen toteutuksen. Mielestämme tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida pohtimalla myös tutkimuksen tiedonantajia, aineiston keruuta ja analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135, 138). Näihin kiinnitimme huomiota jo tutkimusta tehdessämme. Tiedonantajat on valittu huolella sekä aineistoa kerätessämme huomioimme luotettavuuden huolehtimalla aineiston laadusta. Olemme myös mahdollisimman tarkasti kuvanneet analyysimenetelmät ja sen eri vaiheet.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa päätelmiä aineistosta ei tehdä yleistettävyyttä ajatellen. Alun perin ajatuksena on kuitenkin se, että yksityisessä toistuu yleinen. Yksityistä tapausta kyllin tarkasti tutkimalla saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2004, 171.)

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Esittelemme tutkimuksen tulokset kolmessa osiossa: kommunikointi ennen tukiviittomia, tukiviittomien opettelu perheessä sekä kommunikointi nyt. Näin tutkimuksen tulokset on mielestämme selkeintä hahmottaa. Tuomme haastateltavien kokemuksia esiin sitaattien avulla, joiden tarkoituksena on elävöittää tekstiä ja havainnollistaa saamiamme tuloksia aineistosta. Sitaattien avulla tuomme esille perusteluja tekemillemme tulkinnoille, mikä myös lisää tutkimuksen luotettavuutta.

7.1 Tapausten lähtökohdat

Kuvaamme työmme kannalta oleelliset taustatiedot tutkimuksemme tapauksista. Tutkimuksen tapaukset ovat Lotta ja Kasper. Lotan perheen kokemuksista kertoi Lotan äiti, eikä haastattelutilanteessa ollut muita perheenjäseniä mukana. Kasperin perheen

kokemuksista kertoivat haastattelussa Kasperin äiti ja isä, lisäksi kotona olivat Kasper ja hänen pikkuveljensä.

Lotta on 9-vuotias kehitysvammainen tyttö, jonka diagnoosi on keskivaikea älyllinen kehitysvamma. Lotan perheeseen kuuluu isä, äiti, 15-vuotias isovelji sekä 2-vuotias pikkusisko. Lotta oli 3-vuotias kun tukiviittomat otettiin käyttöön perheessä.

Viittomakielentulkki on käynyt Lotan kotona opettamassa tukiviittomia kerran viikossa tai kerran kahdessa viikossa. Viittomien opetuksessa on ollut taukoja Lotan fyysisen sairastelun seurauksena. Puheterapiaa Lotalla on hänen ollessaan osastojaksolla Kotkan keskussairaалassa noin kaksi kertaa vuodessa, lisäksi silloin tällöin Kouvolassa.

Kasper on 6-vuotias poika, jonka diagnoosit ovat dysfasia ja dyspraksia. Kasperin perheeseen kuuluu isä, äiti sekä 3-vuotias pikkuveli. Kasper oli 3-vuotias, kun tukiviittomat otettiin käyttöön perheessä.

Tukiviittomaopetus on järjestetty ryhmäperhepäiväkodissa, jotta myös päivähoiton työntekijät oppivat viittomia samaan tahtiin Kasperin kanssa. Opetus järjestettiin kahdesta kolmeen kertaa kuukaudessa. Puheterapiaa, jossa on harjoiteltu suun motoriikkaa, on Kasperilla kerran viikossa. Puheterapiaa on vuoroviikoin Kasperin kotona ja puheterapeutin vastaanotolla.

7.2 Kommunikointi ennen tukiviittomia

Molemmissa tapauksissa oli vaikeuksia puheen ymmärtämisessä sekä puheen tuottamisessa. Kummallakaan ei ollut kunnollista keinoa ilmaista itseään. Lotta ei puhunut ollenkaan ja Kasperilla oli vain muutama sana käytössään:

”Oli vähän säälittävää kattoo, kun se tarhassakii oli ja kukaa ei niin kun sillee ymmärtänyt sitä, vaikka se mitä ois yrittänyt esittää.”

Molemmissa tapauksissa lapsella oli selkeitä kommunikointiyrityksiä. Toinen otti kädestä kiinni ja vei, toinen taas esimerkiksi esitti pantomiimia tai kommunikoi omalla kielellä:

”Sil on tullu niinku tämmöst omaa niin sanottua Kasper-kieltä.”

7.3 Tukiviittomien opettelu perheessä

Molemmissa tapauksissa tukiviittomia on opeteltu pelien ja laulujen avulla. Molemmissa tapauksissa tukiviittomia on myös opeteltu perheen arjessa niin, että vanhemmat omaksuvat tukiviittomia ja käyttävät niitä arjen tilanteissa, jolloin ne siirtyvät lapselle:

”Lotalle mä viiton ne arjessa eli aina ku tulee tilanne, ni mä viiton.”

”Homman menee niin, että myö opetellaa ensiks viittomaan asiat ja sit sen jälkee myö viitotaa ne Kasperille.”

”Vanhempien pitää olla sataprosenttisesti mukana siin viittomisessa, muuten siit ei tuu mitää.”

Molemmissa tapauksissa ensimmäisiä opittuja viittomia ovat olleet eläimet ja ruoat. Vanhemmat ovat aloittaneet viittomisen yksinkertaisista asioista sekä asioista, jotka ovat lapselle tärkeitä:

”Se alko ihan maiost ja mehust ja ihan tälläsist yksinkertasist asioist.”

”Niitten kautta sitte alettii viittoo, mikä on sille niinku tärkeitä.”

Kasper ymmärsi, että viittomien avulla hän voi ilmaista itseään. Kasperin vanhemmat kokivat, että viittominen lähti kehittymään Kasperin ymmärrettyä viittomien tarkoituksen:

”Kun se viimeenäin sai semmosen ahaa-elämyksen, että ahaa, kun nyt hänellä on niinku keino millä hän saa esitettyä niitä asioita.”

Molemmissa tapauksissa myös nuorempi sisarus on omaksunut viittomat hyvin. Nuorempi sisarus on oppinut viittomat ennen puhetta, jonka jälkeen puhe on tullut ikäkehityksen mukaisesti:

”Ens tuli viittomat ennen ku se oppi puhuu.”

”Ensimmäinen kieli silläkin on ollu viittomakieli.”

”Sit ku se alko puhumaan, ni se alko puhumaan niin ku sillee nopeesti.”

7.4 Kommunikointi nyt

Lotta ei puhu ja äidin mukaan ei varmaan ikinä tule puhumaankaan, mutta kommunikointi on lisääntynyt tukiviittomien myötä. Tutuissa asioissa Lotta osaa yhdistää oikean viittoman ja oikean äänteen. Lotan perheessä äidin mukaan perusviittomat ovat hyvin hallinnassa ja tällä hetkellä Lotta hallitsee noin 60 tukiviittomaa. Äidin mukaan Lotta kehittyi pikkuhiljaa viittomisessa:

”Kommunikointi on nyt koko ajan lisääntymässä.”

Lotta käyttää tukiviittomia kommunikointikeinonaan. Lotta viittoo äidin mukaan oikeastaan vain kotona vanhempiensa ja sisarustensa kanssa:

”Lotalle iso asia, että sillä on jonkulainen kumminki kommunikaatio.”

”Ihana kattoo, kun Lotta ja pikkusisko pystyy kommunikoimaan keskenään.”

Lotta viittoo oikeassa paikassa, oikeaan aikaan tukiviittomat, jotka ovat koko ajan käytössä. Lisäksi hän osaa viittoa joitain lauseita, kuten ”hyvää yötä” ja ”isä on töissä”. Itseilmaisussa Lotalla on kuitenkin vielä ongelmia. Välillä Lotalla saattaa ilmetä raivokohtauksia, jos vanhemmat eivät ymmärrä, mitä Lotta tarkoittaa. Jossain asioissa Lotta kuitenkin pystyy ilmaisemaan itseään tukiviittomien avulla, esimerkiksi hän pystyy ilmaisemaan, milloin hänellä on nälkä:

”Suursaavutus sekin, et jos se viittoo mulle, et hän haluaa jotain niinku ite.”

”Jos se halua leikkiä, ni sehän viittoo mulle et nyt mennä leikkimää.”

”Se auttaa tosi paljon, ei tarvii olla koko ajan kyselemässä.”

Hyvänolon tunteen Lotta pystyy ilmaisemaan tukiviittomien avulla. Hänellä on käytössään viittomat, jotka hän viittoon silloin, kun hänellä on hyvä olla:

”Silloin ku sillä on hyvä olla, ni se viittoon ne.”

Äiti kertoo Lotalle tukiviittomien avulla muun muassa minne he ovat menossa tai mitä seuraavaksi tapahtuu. Ymmärtämisessä Lotalla ei ole enää ongelmia:

”Se ymmärtää kaiken mitä mie viiton ja puhun sille.”

Kasper otti viittomat hyvin käyttöönsä ja osaa viittoon monisanaisia lauseita. Kasperilla tukiviittomien käyttö on edesauttanut hänen puhumaan oppimista. Kasperilla on vuoden aikana oma puhe selkeytynyt ja sanavarasto on kasvanut. Kasperin puheen kehittymisen myötä tukiviittomien käyttö on jäänyt vähemmälle. Kasper tehostaa puhettaan tukiviittomilla, ja niitä ylläpidetään edelleen, sillä puhe ei ole selkeää vielääkään. Kasper hallitsee noin 100 tukiviittomaa, ellei enemmänkin, mutta vanhempien mukaan puheen kehittymisen myötä Kasperilla on tällä hetkellä vähemmän viittomia aktiivisessa käytössä:

”Selkeytyny tää oma puhe ni ne viittomat on jääny jo aika pitkälti taakse päin.”

Tukiviittomien ja puheen avulla Kasper pystyy tuomaan itseään julki. Lisäksi hän pystyy selkeästi ilmaisemaan mitä hän haluaa:

”Sai itteään tuotua julki, että hän haluaa nyt sitä, tätä ja tota.”

”Niihä se Kasper sano, että mahtava sana!”

Kasper käyttää tukiviittomia vanhempiensa ja pikkuveljensä kanssa. Hän käyttää tukiviittomia myös muun muassa isovanhempiensa, sukulaisten sekä päivähoiton henkilökunnan kanssa. Kasper viittoon myös sellaisten ikätovereidensa kanssa, joilla on tukiviittomat käytössä:

”Yhteinen kieli mistä niin ku voi joku muukin ymmärtää sitä kuin pelkää minä.”

Vanhemmat saavat tukiviittomien avulla Kasperiin paremman kontaktin, esimerkiksi tilanteissa, joissa Kasper ei kuuntele vanhempia. Ymmärtämisessä Kasperilla ei enää ole ongelmia:

”Ens alkuun oli se puheen ymmärtämisen vaikeus mut ei sil enää oo, päinvastoin.”

Haastattelutilanteessa mielestämme näytti siltä, että Kasperin oli helppo ottaa meihin kontaktia. Kasperin puhuessa ymmärsimme, mitä hän tarkoitti, mutta huomasimme kuitenkin puheen olevan vielä hieman epäselvää. HavaitSIMME, kuinka Kasper tehosti puhettaan tukiviittomien avulla viittoen lauseista keskeisimmät sanat. Koimme, että Kasper pystyy kertomaan tapahtumia ja ajatuksiaan ymmärrettävästi.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessamme etsimme vastauksia kysymyksiin:

- Miten tukiviittomat vaikuttavat lapsen ja hänen perheensä väliseen vuorovaikutukseen?
- Miten tukiviittomat auttavat lasta ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan?
- Miten tukiviittomat tukevat lapsen ymmärretyksi tulemistä?

Koemme, että saimme tutkimuksessamme tuloksia, jotka vastaavat kaikkiin tutkimuskysymyksiimme. Tuomme johtopäätöksemme ilmi jokaisen kysymyksen kautta erikseen.

Tutkimuskysymykseen ”Miten tukiviittomat vaikuttavat lapsen ja hänen perheensä väliseen vuorovaikutukseen?” vastaus nousi tutkimustuloksistamme selkeästi. Tutkimustuloksissa tulee selvästi ilmi, että perheissä on opittu tukiviittomat hyvin. Tämän myötä perheen sisäinen vuorovaikutus on parantunut, kun kommunikointi on lisääntynyt tukiviittomien myötä. Sekä vanhempien että sisarusten välinen kommunikointi molempien tapauksen lasten kanssa on kehittynyt, kun tukiviittomat on otettu käyttöön perheissä.

Lisäksi tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että tukiviittomat edistävät puheen kehitystä, eivätkä ne suinkaan syrjäytä puhetta, kuten usein epäillään. Tätä johtopäätöstä voimme perustella sillä, että perheiden nuoremmat sisarukset ovat oppineet tukiviittomat ennen puhetta. Tukiviittomien käyttäminen ei kuitenkaan ole viivästyttänyt puheen alkamista nuoremmilla sisaruksilla, vaan puhe on alkanut normaalin ikäkehityksen mukaisesti ja puhe on kehittynyt nopeasti.

Toisessa tapauksessa tukiviittomat ovat tukeneet kielihäiriöisen lapsen puhumaan oppimista, sillä hänen sanavarastonsa on kasvanut ja puhe on selkeytynyt. Tukiviittomat ovatkin jääneet taka-alalle puheen kehittymisen myötä, eivätkä ne ole enää pääkommunikointikeino. Tukiviittomat tukevat ja tehostavat selkeytynyttä puhetta, eivätkä siis ole syrjäyttäneet puhetta. Kehittyneen puheen myötä lapsen ja perheen välinen vuorovaikutus on siis parantunut huomattavasti.

Toisessa tapauksessa taas lapsi ei kuitenkaan ole alkanut puhumaan tukiviittomien myötä. Tämän lapsen lähtökohdat puhumaan oppimisessa ovat olleet heikommät kuin toisessa tapauksessa, kuten tutkimustuloksissakin tulee ilmi, että lapsi ei varmaan tule ikinä kommunikoidaan puhumalla. Tälle lapselle tukiviittomat ovat nyt pääkommunikointikeino eli puhetta korvaava kommunikointikeino.

Tutkimuskysymykseen ”Miten tukiviittomat auttavat lasta ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan?” nousi vastaus tutkimustuloksista. Tutkimustuloksistamme tulee ilmi, että ennen tukiviittomien käyttöönottoa ei tapausten lapsilla ollut keinoa, millä ilmaista itseään, mutta molemmilla oli kuitenkin selkeä tarve ja yrityksiä kommunikoida ympäristönsä kanssa.

Tutkimustuloksista ilmenee, että tukiviittomien käyttö on auttanut molempien tapausten lapsia ilmaisemaan itseään paljon paremmin kuin aikaisemmin. Toisessa tapauksessa lapsi pystyy ilmaisemaan itseään tukiviittomien avulla pääasiallisesti perheenjäsenilleen. Toisessa tapauksessa taas tukiviittomien käytön myötä kehittynyt puhe mahdollistaa lapsen ilmaisemaan itseään ymmärrettävästi tuntemattomillekin ihmisille.

Vaikka tutkimustulosten myötä voidaan todeta, että tukiviittomien myötä lapsen itseilmaisukyky paranee, täytyy meidän kuitenkin tuoda esille, että tämä ei aina tapahdu

täysin ongelmitta. Tutkimustuloksissa ilmenee, että toisessa tapauksessa itseilmaisun kehittymisestä huolimatta saattaa lapsella silti olla ongelmia itsensä ilmaisussa.

Tutkimuskysymykseen ”Miten tukiviittomat tukevat lapsen ymmärretyksi tulemista?” saimme myös vastauksen tutkimustuloksista. Tukiviittomien käytön myötä molempien tapausten lapset pystyvät kommunikoimaan niin, että heitä ymmärretään aikaisempaa paremmin. Tällöin tukiviittomat siis tukevat myös lasten ymmärretyksi tulemista.

Tutkimuksestamme kuitenkin ilmenee, että toisessa tapauksessa ymmärretyksi tulemisessa on vielä ongelmia. Ongelmista huolimatta, lapsi tulee kuitenkin pääasiallisesti ymmärretyksi lähiympäristössään. Toisessa tapauksessa taas ymmärretyksi tuleminen on lisääntynyt huomattavasti puheen kehityksen myötä. Selkeytyneen puheen ja laajentuneen sanavaraston myötä lapsi tulee ymmärretyksi myös lähiympäristönsä ulkopuolella.

Tutkimuskysymyksemme eivät sisältäneet lapsen puheen ymmärtämistä tai sitä, että paraneeko lapsen puheen ymmärtäminen tukiviittomien käytön myötä. Tutkimustulosten perusteella voimme kuitenkin todeta, että puheen ymmärtämisen vaikeudet, joita tapausten lapsilla oli ennen tukiviittomia, ovat hävinneet tukiviittomien myötä. Nykyään molempien tapausten lapset ymmärtävät, mitä heille viitotaan ja puhutaan.

Tutkimuksessa ilmeni myös, että tukiviittomat on omaksuttu helposti. Molemmissa tapauksissa tukiviittomat on opetettu lapsille arjen tilanteissa, lapsen luonnollisessa ympäristössä. Tutkimustuloksissa korostuu myös, että molemmissa tapauksissa yksinkertaisten ja arkisten sekä lapselle tärkeiden sanojen viittomamerkit olivat helpoimmat oppia ensimmäiseksi. Näyttäisi siis siltä, että paras ja luonnollisin keino ottaa tukiviittomat käyttöön on arjen tilanteissa sekä lapselle mielekkäillä viittomilla aloittaminen. Tutkimustulosten perusteella voimme myös päätellä, että lapsen on ymmärrettävä tukiviittomien tarkoitus kommunikointikeinona, jotta hän omaksuu tukiviittomat parhaiten ja tämän myötä mahdollisesti myös kehittyä puheen tuottamisessa.

9 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessi oli meille kokonaisuudessaan uuden oppimista, sillä aihe oli meille entuudestaan vieras. Tämä toi mukanaan työskentelyymme omat haasteensa, sillä alkuun pääseminen tuntemattomassa aiheessa oli hankalaa. Muodostaessamme

teoreettista viitekehystä pohdimme kriittisesti sitä, mikä on oleellista opinnäytetyöme kannalta. Päästyämme kiinni aiheeseen prosessi lähti etenemään sujuvasti ja työskentely oli mielekästä.

Työstimme kaikki tutkimuksen osat yhdessä, sillä koimme tämän meille sopivimmaksi tavaksi toteuttaa tutkimus. Koimme myös, että yhdessä työskentelystä oli meille suuri hyöty, sillä saimme toisistamme valtavasti tukea. Meidän mielestämme yhdessä pohdiskelu oli tutkimuksen kannalta etu, sillä pohdiskelun kautta saimme esille eri näkökulmia, joista oli mahdollista muodostaa laajempi kokonaisuus.

Koimme antoisana myös sen, että meillä oli eri suuntaavat ammattiopinnot. Opimme toisiltamme ajattelemaan asioita laajemmasta näkökulmasta eikä ainoastaan vain omien suuntaavien opintojen kautta. Prosessin edetessä saimme toisiltamme uusia näkemyksiä ja kävimme intensiivisiä keskusteluja opinnäytetyön sisällöstä. Näin uusien mahdollisuuksien näkeminen työskentelyssämme lisääntyi.

Opinnäytetyöprosessin myötä opimme tutkimusprosessin vaiheet ja osasimme edetä niissä järjestelmällisesti. Lisäksi opimme pitkäjänteisyyttä ja paineensietokykyä prosessin myötä. Kriittinen ajattelu kehittyi meillä molemmilla. Prosessin myötä harjaanuinme tiedonhaussa ja tapamme suhtautua sosiaalialaa koskevaa kirjallisuutta kohtaan kehittyi. Uskomme tästä olevan meille hyötyä tulevaisuudessa, sillä informaation kasvun myötä kriittisyyttä tarvitaan, jotta osaamme tunnistaa ja löytää relevantit lähteet.

Huomasimme, että alussa emme olleet kovinkaan kriittisiä lähdeteosten suhteen. Pelko lähdekirjallisuuden vähäisyydestä sai meidät käyttämään joitain vanhempiakin lähdeteoksia. Jälkeenpäin asiaa pohtiessamme mietimme, olisiko sama tieto voinut löytyä uudemmastakin teoksesta. Lähteiden käytön kriittisyys nousi prosessin loppua kohden ja pyrimme hankkimaan mahdollisimman tuoreita teoksia. Jos nyt aloittaisimme opinnäytetyön tekemisen uudelleen, kiinnittäisimme paremmin huomiota heti alusta alkaen lähdeteosten tuoreuteen.

Jälkeenpäin kiinnitimme kriittisemmin huomiota myös haastatteluaineistoomme. Tulimme siihen tulokseen, että haastattelutilanteissa olisimme voineet tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä tapausten lasten kommunikoinnin sisällöstä. Mielestämme saimme hyvin vastauksen siihen, kenen kanssa lapsi pystyy kommunikoimaan, mutta

mielenkiintoista olisi ollut tietää enemmän esimerkiksi sisarusten välisestä kommunikoinnista ja sen sisällöstä.

Opinnäytetyöprosessin myötä pääsimme sukeltamaan uuteen maailmaan, jossa kommunikointitaidot ja puhe ei olekaan itsestäänselvyys. Työ muistutti meitä jälleen jokaisen oikeudesta tulla kuulluksi ja saada tunteensa esille.

Opinnäytetyöprosessin myötä ymmärsimme laajemmin kommunikaation merkityksen yksilölle. Kun lähdimme työstämään opinnäytetyötä, ajatuksenamme oli selvittää, kuinka tukiviittomat voisivat auttaa lasta ilmaisemaan itseään siinä elämän tilanteessa. Työn edetessä oivalsimme, kuinka suuri merkitys kommunikoinnilla ja itsensä ilmaisemisella onkin yksilön kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja minuuden muodostumisessa. Tämän myötä ymmärsimme kommunikoinnin tärkeyden aivan uudella tavalla, jota emme alussa olleet ajatelleetkaan.

Työn myötä käsitimme, kuinka tärkeää on jokaiselle yksilölle tulla ymmärretyksi. Meille selkeni, kuinka laajoja ongelmia saattaa ilmetä, jos yksilö kokee, ettei häntä ymmärretä. Pohdimme myös, kuinka puhekykykään ei aina takaa ymmärretyksi tulemisen kokemusta. Pohdimmekin tätä laajemmasta näkökulmasta tulevana sosionomina ja koemme, että tämä oivallus on tärkeä tulevassa työssämme. Pystymme tulevaisuudessa kiinnittämään tähän huomiota ja tietoisesti annamme asiakkaille paremmin kokemuksia siitä, että hän tulee varmasti ymmärretyksi ja näin ennaltaehkäistä kommunikoinnin vaikeuksiin liittyvät mahdolliset ongelmat. Oivalsimme, kuinka tärkeä tekijä tämä on sekä kasvattavassa että kuntouttavassa työssä tulevilla työkentällämme.

Tiedostimme entuudestaan, että huoli lapsen kehityksestä kuuluu vanhemmuuteen ja vaikeudet sekä niihin liittyvä epätietoisuus voivat tuntua hyvinkin ahdistavalta. Opinnäytetyömme myötä saimme tästä vieläkin todellisemman kuvan ja yllätyimme, että pelko leimaantumisesta voi johtaa jopa avusta kieltäytymiseen. Tämän ymmärrettyämme voimme työssämme alan ammattilaisina kiinnittää tähän enemmän huomiota ja yrittää pienentää palvelun ja avun vastaanottamisen välistä kuilua. Ammatti-ihmisiltä saatu tieto, ohjaus ja neuvonta auttavat vanhempia jaksamaan. Vanhempien tulee osata turvautua muiden tukeen ja lieventää omaa huoltaan lapsen ongelmista. Huolen jakaminen liittyen lapsen ongelmiin sekä havaintojen pohtiminen auttaa ymmärtämään vaikeuksien luonnetta sekä hyväksymään ne paremmin.

Opinnäytetyön alussa tavoitteenamme oli toteuttaa työ niin, että siitä olisi hyötyä perheille, jotka painivat näiden asioiden parissa. Pyrimme työssämme selkeään ja loogiseen lopputulokseen, mikä olisi helposti ymmärrettävissä. Koemme, että onnistuimme työmme kautta tuomaan esille aiheesta oleellimmat seikat, ja toivomme, että kaikki kenelle aihe on vieraampi, pystyisivät työmme myötä ymmärtämään kommunikointikeinon merkityksen kehittyvälle lapselle. Toivomme, että työstämme olisi apua ja hyötyä kaikille niille, kenelle aihe on läheinen. Vaikka itsellämme ei ollut aiheesta omakohtaista kokemusta, opinnäytetyöprosessin myötä aiheesta tuli meille erittäin läheinen.

Jäimme vielä pohtimaan, kuinka mielenkiintoista olisi ollut selvittää, kuinka tukiviittomat vaikuttavat lapsen ja hänen ikätovereidensa väliseen kommunikointiin. Mietimme, millaista lasten välinen kommunikointi on sekä arjessa että erityisesti leikkitalanteissa, kun jollain ryhmän jäsenellä on tukiviittomat käytössään. Mietimme, kuinka tukiviittomat vaikuttavat kielihäiriöisen lapsen mahdollisuuksiin osallistua yhteiseen leikkiin ryhmän tasavertaisena jäsenenä.

Päädyimmekin siihen, että oivallinen jatkotutkimusaihe voisi olla tutkimus tukiviittomien vaikutuksesta kielihäiriöisen lapsen osallisuuteen ikätovereidensa keskuudessa sekä se, mahdollistavatko tukiviittomat paremmin lapsen osallistumisen leikkitalanteisiin ryhmän tasavertaisena jäsenenä. Tähän aiheeseen voisi rakentaa oman teoreettisen viitekehyksen esimerkiksi yhteisten leikkien sekä ikätovereidien merkityksestä lapselle.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation tukeminen. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY. s. 194–213.
- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Päivähoito. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 304–320.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 254–274.
- Aro, T., Eronen, T., Erkkilä, K., Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2004. Epäilyyn herääminen. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2004. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 102–117.
- Danon-Boileau, L. 2005. Children without Language: From Dysphasia to Autism. Saatavissa:
<http://site.ebrary.com.xhalaxng.kyamk.fi:2048/lib/kyam/docDetail.action?docID=10142468> [viitattu 3.9.2010].
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Jyväskylä: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Jyväskylä: Tammi.
- Holma, T. (toim.) 1999. Puheterapiapalvelut – Tuotteistus, nimikkeistö, laatu. Helsinki: Suomen Puheterapeuttiliitto.
- Huhtanen, K. (toim.) 2001. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhaten taitteessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Hyvönen, M. Haastattelu 25.5.2010. Kouvola: Viialan koulun puheterapeutti.

Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 2001. Diagnoosina dysfasia – Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. Turku: Aivohalvaus- ja dysfasialiitto ry.

Johansson, I. 1995. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Helsinki: Kehitysvamma-liitto ry.

Kaski, M., Manninen A., Mölsä, P. & Pihko, H. 1997. Kehitysvammaisuus. 7. uudis-tettu painos. Porvoo: WSOY.

Kaski, M., Manninen A., Mölsä, P. & Pihko, H. 2001. Kehitysvammaisuus. Porvoo: WSOY.

Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2004. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 176–198.

Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuk-sen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. 2. tarkistettu painos. Juva: PS-kustannus. s. 33–52.

Kontu, E. 2006. Kommunikaatiosuhde – vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Te-oksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus. s.109–116.

Korkman, M. 2002. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet – Neuropsykologi-nen näkökulma. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY. s. 95–126.

Korpilahti, P. 2003. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenke-hitys. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) Kommunikoin-nin häiriöt – Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 5. painos. Tampere: Helsingin yliopisto. s. 40–58.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) 2003. Kommunikoinnin häiriöt – Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 5. painos. Tampere: Helsingin yliopisto.

Launonen, K. 1999. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Launonen, K. 2003. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikaation piirteitä. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt - Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 5. painos. Tampere: Helsingin yliopisto. s. 143–166.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Kehitysvammaliitto ry.

Lyytinen, P. 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 48–68.

Lyytinen, P. 2003. Kielellisten vaikeuksien varhaisia ennusmerkkejä. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet – Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 3. painos. Juva: Atena. s. 212–228.

Malm, M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E.-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet. Porvoo: WSOY.

Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. 2. tarkistettu painos. Juva: PS-kustannus. s. 19–32.

Mikkonen, M. Viittomakielentulkki. Sähköpostihaastattelu 23.8.2010.

- Munter, H. 1998. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan. 1.–3. painos. Porvoo: WSOY. s. 66–86.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Juva: Edita.
- Räty, T. 2010. Vammaispalvelut – Vammaispalvelujen soveltamiskäytäntö. Vaasa: Kynnys ry.
- Saari, K. & Pulkkinen, M. 2009. Tule, tule hyvä kakku – Kuvitettuja toimintaohjeita lapsen arkeen. Helsinki: Autismi- ja Aspergerliitto.
- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. 2004. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus. s. 118–130.
- Svärd, P-L. 1997. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa Pihlaja, P. & Svärd, P-L. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY. s. 146–175.
- Szegda, D. & Hokkanen, E. 2009. Apua arkeen ja aistihäiriöihin – Ohjeita ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvattamisesta. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Virtanen, H. 2009. Selkokielen käsikirja. Tampere: Kehitysvammaliitto ry.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 2000. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto.