

Anni Piirainen

Graafinen kommunikaatio ja tukiviittomat varhaiskasvatuksen S2-opetuksen tukena

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

2.11.2014

Tekijä(t) Otsikko	Anni Piirainen Graafinen kommunikaatio ja tukiviittomat varhaiskasvatuksen S2-opetuksen tukena
Sivumäärä Aika	32 sivua + 1 liite 2.11.2014
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Jyrki Konkka Lehtori Anna-Riitta Mäkitalo
<p>Opinnäytetyöni tarkoituksena oli saada tietoa tukiviittomien ja graafisen kommunikaation käytöstä varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä-opetuksessa. Selvitin, käyttävätkö S2-lastentarhanopettajat menetelmiä itse työssään, sekä ohjaavatko he varhaiskasvatuksen muuta henkilöstöä käyttämään niitä. Tavoitteena oli selvittää, miten ja millaisissa tilanteissa menetelmiä käytetään. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia S2-lastentarhanopettajilla on tukiviittomien ja graafisen kommunikaation vaikutuksesta maa-hanmuuttajalapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.</p> <p>Opinnäytetyöni on laadullinen ja aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui viisi Helsingissä työskentelevää S2-lastentarhanopettajaa. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla.</p> <p>Tuloksista selvisi, että tukiviittomia ei käytetä S2-opetuksessa kovinkaan paljon. Haastattelut S2-lastentarhanopettajat kokivat ne kuitenkin hyödylliseksi menetelmäksi erityisesti yllättävissä tilanteissa. Graafinen kommunikaatio oli tulosten perusteella puolestaan aktiivisesti ja monipuolisesti käytetty menetelmä. Haastateltavat käyttävät kyseistä menetelmää paljon itse ja sen lisäksi he ohjaavat myös alueensa muuta varhaiskasvatushenkilökuntaa käyttämään sitä, sillä sen koetaan tulosten perusteella sopivan hyvin monenlaisiin tilanteisiin. Tuloksista tuli esille, että sekä tukiviittomien että graafisen kommunikaation koetaan edistävän lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä.</p> <p>Tukiviittomien sekä graafisen kommunikaation S2-opetuksessa käyttö auttaa sekä lasta että aikuista ilmaisemaan itseään. Erityisesti graafista kommunikaatiota voidaan käyttää monipuolisesti selkiyttämässä asioita ja tilanteita. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että tukiviittomat ja graafinen kommunikaatio toimivat ainoastaan puheen tukena kommunikaatiotilanteissa. On tärkeää huomioida se, ettei menetelmiä käyttäessä unohdeta puhetta. Esille nousi toive, että graafisen kommunikaation sekä tukiviittomien käyttö muuttuu entistäkin aktiivisemmaksi päiväkodeissa, koska ne tukevat lapsen kielen kehitystä sekä vaikuttavat positiivisesti lapsen vuorovaikutustaitoihin.</p>	
Avainsanat	monikulttuurisuus, varhaiskasvatus, tuettu kommunikointi

Author(s) Title	Anni Piirainen Graphic communication and signs as a support of S2-education
Number of Pages Date	32 pages + 1 appendix 2.11.2014
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Jyrki Konkka, Principal Lecturer Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer
<p>The mission of this project was to conduct research on speech-supporting sign language and graphic communication in the field of early childhood education among the teachers of immigrant children (S2, Finnish as a secondary language). Whether these methods are used themselves in their work and whether they guide other kindergarten workers to do so is explored. The target was to find out how and in what kinds of situations these methods are used, as well as to discover the teachers' experience about the effects of graphic communication and speechsupporting signing concerning the development of the immigrant children's communication skills.</p> <p>The thesis is qualitative and the data for this research were collected by interviewing teachers. Five kindergarten teachers working for the city of Helsinki participated, and they were all interviewed privately. The data collected from these interviews were analyzed theme by theme.</p> <p>The results showed, that speech supporting signs are seldom used among the S2 teachers. Nevertheless, these interviewees found this method useful especially in unexpected situations. On the other hand, graphic communication is an actively and diversely used method. The interviewees often use graphic communication themselves and also advice other kindergarten workers to do so. Graphic communication is commonly found to apply well in various situations. In the results, it appeared, that both speechsupporting signs and graphic communication are seen to develop the children's communication skills.</p> <p>The use of both speech-supporting sings and graphic communication in S2 education helps both children and adults to express themselves. Especially graphic communication can be diversely used to clarify things and different situations. However, it is important to keep in mind that speech-supporting signs and graphic communication only function as a support for the common talk. It is crucial not to forget talking. Moreover, one wish was brought up in the interviews, which was about adopting these communication methods for even more active use in the kindergartens. That was because they support the development of the children's language skills and thus have a positive impact on their ability to communicate.</p>	
Keywords	multicultural, early childhood education, supported communication

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Maahanmuuttajalapsi ja varhaiskasvatus	2
2.1	Maahanmuuttaja	2
2.2	Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa	2
3	Maahanmuuttajalapsi ja suomen kielen kehityksen tukeminen	3
3.1.1	Lapsen kielen kehitys	3
3.1.2	Toisen kielen oppimisen kehitys	4
3.2	Kaksi- ja monikielisyys	6
3.3	Suomi toisena kielenä-opetus	7
3.4	Menetelmät kielen kehityksen tukena	8
3.4.1	Tukiviittomat	9
3.4.2	Graafinen kommunikointi	9
4	Lapsen vuorovaikutustaitojenkehitys kehitys	11
5	Tutkimuskysymykset	12
6	Menetelmälliset ratkaisut	13
6.1	Tutkimustyyppi	13
6.2	Osallistujat	13
6.3	Aineistonkeruu	14
6.4	Aineiston analyysi	15
7	Tulokset	16
7.1	Tukiviittomat	16
7.2	Graafinen kommunikaatio	18
8	Johtopäätökset	22
9	Pohdinta	24
	Lähteet	28
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelurunko	

1 Johdanto

Opinnäytetyössäni on tarkoitus selvittää graafisen kommunikaation ja tukiviittomien käyttöä varhaiskasvatuksen suomi toisena kielenä (S2) – opetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, miten kyseisiä menetelmiä käytetään S2-opetuksessa tuettaessa maahanmuuttajalapsia ja koetaanko niiden vaikuttavan lapsen vuorovaikutustaitoihin. Tutkimuskysymyksiä on kaksi. Miten S2-lastentarhanopettajat käyttävät työssään tukiviittomia ja/tai graafista kommunikaatiota? Millaisia kokemuksia S2-lastentarhanopettajilla on käytettyjen menetelmien vaikutuksista lapsen vuorovaikutustaitoihin? Opinnäytetyöni on tutkimustyyppiltään laadullinen ja aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluiden avulla. Haastatteluihin osallistui viisi Helsingissä työskentelevää S2-lastentarhanopettajaa. Aineiston analysoinnin suoritin teemoittelulla.

Koen aiheen olevan ajankohtainen, sillä Helsingin väestönkasvuun tulee vaikuttamaan lähivuosina maahanmuuttajien määrän kasvu (Ota Koppi n.d.). Maahanmuuttajien määrän kasvaessa suomen kielen oppimista tulisi mielestäni yhä enemmän tukea. Adenius-Jokivuori (2004: 208) mainitsee, että lapsen muuttaessa Suomeen pysyvästi on tärkeää huolehtia lapsen kielen kehityksestä ja sen tukemisesta. Paavolan (2007: 34) mukaan kieli on tärkeä tekijä kytkeydyttäessä kulttuuriin. Näkemykseni mukaan maahanmuuttajalasten suomen kielen tukeminen onkin tärkeässä roolissa sopeuduttaessa uuteen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Myös koulunkäynnin kannalta olisi mielestäni tärkeää, että maahanmuuttajalapsi saa suomen kielen oppimiseen tukea jo päiväkodissa. Maahanmuuttajanlapsen edunmukaista olisi, että hän saisi tutusta päiväkotimaailmaan vähintään kaksi vuotta ennen koulun alkua, jotta voisi oppisi suomen kielen kohdallisesti (Nukarinen – Uusitalo – Valpas 1999: 164).

Aihe muodostui ajankohtaisuuden lisäksi myös omasta kiinnostuksestani maahanmuuttajalasten suomen kielen opetusta kohtaan. Minua kiinnosti, millä tavoin suomen kielen oppimista tuetaan ja käytetäänkö opetuksessa erilaisia apuvälineitä tai -menetelmiä. Kiinnostus graafista kommunikaatiota sekä tukiviittomia kohtaan on noussut jo aiemmin kun olen tutustunut niihin muunlaisissa töissä. Aloinkin pohtia, käytetäänkö kyseisiä menetelmiä varhaiskasvatuksessa suomen kielen opetuksessa ja koetaanko ne hyödyllisiksi kielen oppimisen kannalta. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, koetaanko tukiviit-

tomilla ja graafisella kommunikaatiolla olevan vaikutusta lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen.

Toivon, että niin opiskelijat kuin ammattilaisetkin saavat opinnäytetyöni kautta lisää tietoa graafisen kommunikaation sekä tukiviittomien käytöstä kielen kehityksen tukena. Haluaisin, että työni innostaa menetelmien käyttöön tarjota opinnäytetyöni kautta myös vinkkejä ja uusia näkökulmia aiheesta.

2 Maahanmuuttajalapsi ja varhaiskasvatus

2.1 Maahanmuuttaja

Maahanmuuttaja on Maahanmuuttoviraston (2014) mukaan yleiskäsite, jonka alle voidaan katsoa kuuluvaksi kaikki eri syistä maahan muuttavat henkilöt. Laki kotoutumisen edistämiseksi (2 §) taas määrittelee maahanmuuttajan henkilöksi, joka oleskelee maassa muista syistä kuin lomailun takia, jolla on myönnetty oleskelukortti tai jonka oleskelu on rekisteröity. Paavola ja Talib (2010: 30) puolestaan määrittelevät maahanmuuttajan henkilöksi, joka asuu joko pysyvästi tai väliaikaisesti maassa, johon hän ei syntynyt, mutta johon hän on rakentanut sosiaaliset suhteet.

Toisaalta taas maahanmuuttajalapsesta voidaan myös puhua suomalaisessa ammattikielessä henkilönä, joka on muuttanut Suomeen vanhempiensa mukana, mutta hän voi olla myös henkilö, joka on ensimmäisen polven maahanmuuttajien lapsi (Hytönen – Laurell – Mannila – Marttila – Routia 2002: 8). Opinnäytetyössäni määrittelenkin maahanmuuttajalapsen henkilöksi, joka on joko vanhempiensa mukana Suomeen muuttanut tai joka on syntynyt Suomessa, mutta on ensimmäisen polven maahanmuuttajien lapsi.

2.2 Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa

Pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuus on ollut päivähuollossa jo paljolti yli kymmenen vuotta. Nykyään se on kasvava ilmiö myös pienemmällä paikkakunnilla. (Paavola – Talib 2010: 74.) Yleisesti maahanmuuttajalasten määrä on kasvanut päiväkodeissa (Eerola-Pennanen 2012: 233). Sosiaali- ja terveysministeriön oppaan Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa (2007: 27) mukaan tulisikin huomioida se, että

maahanmuuttajalapsi pääsee osallistumaan vähintäänkin osa-aikaiseen varhaiskasvatukseen viimeistään kolmivuotiaana.

Monikulttuurinen kasvatusympäristö pitää sisällään esimerkiksi kulttuurien sekä suvaitsevaisuuden oppimista, sekä kielen oppimisen tukemista (Paavola 2007: 13–15). Suvaitsevaisuuden ja kunnioittamisen ylläpitämiseksi olisikin tärkeää, että erilaisia kulttuureita sekä niiden taustatekijöitä opittaisiin tuntemaan (Paavola – Talib 2010: 226). Varhaiskasvatuksessa tulee myös huomioida erilaiset kulttuuri- ja kielitaustat, sekä taustoittaa näiden välisiä eroja. Tärkeää olisi, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet omien edellytystensä mukaiseen kehitykseen. (Jauhola – Bisi – Järvi – Rusama 2007: 4.) Vieraskielistä lasta on tuettava suomen ja ruotsin oppimisessa, ja hänellä tulee olla oikeus kasvaa suomalaiseen kulttuuriin jäseneksi. Maahanmuuttajalapsen on erityisen tärkeää oppia suomen kieli, ja tässä päiväkodilla onkin tärkeässä osassa. On kuitenkin tärkeää, että maahanmuuttajalapsi saa ylläpitää myös omaa kulttuuriperimäänsä. Hänellä on oikeus omaan uskontoonsa sekä kulttuuriinsa ja lisäksi on tärkeää tukea myös hänen oman äidinkielen kehitystä. Varhaiskasvatuksessa työntekijöiden tulee rohkaista maahanmuuttajalasta oman kielen käyttöön. (Halme – Vataja 2011: 10.) Integraation, eli suomalaiseen yhteiskuntaan sopeuttamisen tulisikin tapahtua ilman henkilön oman kulttuuritaustan hävittämistä (Halonen 2009: 46-47).

3 Maahanmuuttajalapsi ja suomen kielen kehityksen tukeminen

3.1.1 Lapsen kielen kehitys

Kieltä tarvitaan vuorovaikutukseen, tiedonvälitykseen ja ajatteluun. Lapselle kieli syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. *Esikielellisessä* vaiheessa lapsi havainnoi ympäristön ääniä ja jokeltee ollessaan vuorovaikutuksessa. (Svård 1997: 146–148.) Esikielelliset kommunikaatiotaidot toimivat pohjana laajemmalle puheen ja kielen ymmärtämiselle. Ensimmäisen ikävuoden aikana lapsi oppii vähitellen tavoitteellista eli intentionaalista kommunikointia. Kun lapsi oivaltaa, että kommunikointi on tavoitteellista, alkaa hän myös ymmärtää ympäristössään kuuleman puhutun kielen merkityksen. (Paavola 2011: 49–50.) Lapsi ymmärtää joitakin sanoja jo alle vuoden ikäisenä, ja tuottaa ensimmäiset sanansa 1-1,5 vuoden iässä. Lapsi omaksuu kielen, joka hänen ympäristössään käytetään, ja sanavalintoihin liittyykin se, millaisia sanoja ympäristö suo-

sii. 1,5-2 vuotiaana lapsi alkaa tuottamaan yhä enemmän sanoja, jotka ovat yleensä substantiiveja ja verbejä. Kielen kehitys tapahtuu vaiheittain, ja 5-6 vuotiaana puhuu lähes virheettömästi puhekieltä. Kuitenkin tämän jälkeen lapsi oppii yhä vuosien ajan uusia käsitteitä sekä abstrakteja ilmaisuja ja alkaa ymmärtää syvällisemmin kielen merkitystä. (Svärd 1997: 149.)

Kieltä voidaan oppia analyyttisesti, holistisesti, tai molemmin tavoin. Analyyttisen omaksumisprosessin näkee kielen oppimisen tapahtuvan järjestelmällisesti. Tällöin analyyttinen kielen oppija harjoittelee ensin äänteitä, joita seuraa tavut, joista lopulta muodostuu sanoja. Tämän jälkeen lapsi alkaa muotoilla sanoista muutaman sanan lausumia. Holistisen omaksumisprosessin mukaan taas holistinen kielen oppija kykenee näkemään kielen kokonaisuutena, vaikkei pystykään ilmaisemaan itseään vielä täysin sen avulla. Lapsi tarkkailee aikuisen puhetta, ja pyrkii matkimaan sitä erottelematta sitä osioiksi. Sanojen ja päätteiden muodostus on tällöin epätarkkaa, ja ne tarkentuvat vähitellen harjoittelun avulla. Opetellessaan kieltä lapsi voi vaihtaa holistisesta omaksumisprosessista analyyttiseen tapaan esimerkiksi ulkopuolisen syyn takia. Päiväkodeissa kielen opetuksen pohjana on useimmiten analyyttinen menetelmä. (Hassinen 2005: 112-113.)

3.1.2 Toisen kielen oppimisen kehitys

Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä joka ei ole lapsen äidinkieli, mutta on kuitenkin hänen ympärillään käytetty kieli (Helsingin kaupungin päivähoidon suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 9). Ensimmäisen ja toisen kielen oppiminen on tutkimuksien mukaan osoitettu olevan samankaltaista ja lapsi käy kummankin omaksumisprosessin aikana lähes samat vaiheet. Kaksikielisen lapsen kielelliset virheet ovat yleensä samankaltaisia kuin yksikielisenkin lapsen, ja suurimmat erot eri lasten välillä johtuvatkin yleensä yksilöllisistä ominaisuuksista. (Hassinen 2005: 109.) Toisen kielen omaksuminen omaa ikätasoa vastaavaksi vie noin 5-7 vuotta (Helsingin kaupungin päivähoidon suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 9).

Lapsen on mahdollista oppia kahta eri kieltä samanaikaisesti eli simultaanisti, tai peräkkäin, eli sukseksiivisesti (Halme-Vataja 2011: 14). Simultaanisti toista kieltä opetellessa voidaan huomata jo vauvan jokittelusta suuntausta eri kieliin. Parivuotiaani lapsi hallitsee jo noin 250 sanaa, joita on kummastakin omaksuttavasta kielestä. Lapsi alkaa myös tiedostaa kaksikielisyytensä, ja pyrkiikin vastaamaan aina "oikealla kielellä", mut-

ta hän saattaa käyttää toisen kielen sanoja esimerkiksi väärässä kontekstissa ja tehdä kielistä sanayhdistelmiä. Kaksi- ja puolivuotiaani lapsi tiedostaa jo hyvin kaksikielisyytensä ja hän saattaa korjata spontaanisti puhettaan sekä voi käyttää rinnakkain kieliä. Lisäksi lapsi kykenee erottamaan eri kulttuurien kielellisiä eroavaisuuksia. Lapsi myös oppii jatkuvasti uusia sanoja molemmista kielestä, mutta kehittää niistä myös omia muotoja. Noin neljävuotiaana lapsen puhe on jo täysin ymmärrettävää ja hän osaa myös käyttää kummassakin kielessä eri aika- ja persoonamuotoja. Vaikka kielet ovatkin tässä vaiheessa jo eriytyneet toisistaan, saattaa lapsi tehdä kuitenkin vielä kielistä sanayhdistelmiä. Eskari-ikäisenä lapsi osaa lausua kummankin kielen sanat jo täysin oikein ja hän pystyy itsekin huomaamaan kielten äänne-eroja. Tässä iässä lapsi hallitsee kielillä myös vuorovaikutuksen perustaidot. (Hassinen 2005: 136–137.)

Suksessiivisesti toista kieltä opeteltaessa alussa tyypillinen vaihe on hiljainen kausi. Tällöin lapsi vasta kuuntelee ja käy uutta kieltä mielessään läpi. (Halme 2011: 90.) Esimerkiksi päivähoitossa aloittava vieraskielinen lapsi saattaa yrittää selviytyä ensimmäisinä päivinä omalla kielellään. Huomattuaan, ettei siitä ole hyötyä, hän saattaa olla täysin puhumatta useitakin viikkoja. Tällöin lapsi tarkkailee ympäristössään puhuttua kieltä, ja alkaa vähitellen itsekin toistaa kuulemiaan asioita (Korpilahti 2007: 29.) Lapsi alkaa vähitellen oppia ymmärtämään ja ilmaisemaan toisen kielen perusasioita, eli siitä tulee pintasujuvaa. Lapsi ei kuitenkaan ymmärrä kieltä vielä syvällisemmin. Myöhemmin toista kieltä opittaessa tulee välikielen vaihe, jossa lapsi käyttää korvaavia sanoja sekä kiertoilmauksia, koska ei tiedä oikeita sanoja. Vähitellen välikielen sanat sekä ilmaisut tippuvat pois kielitaidon normaalin kehittymisen edetessä. (Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 9.)

Alkuvaiheessa eli varhaiskielen kehityksen aikana lapsi ei osaa erottaa kahta eri kieltä toisistaan, vaan oppiessaan niitä hän käyttää kieliä yhtenäisenä kokonaisuutena. Kielien eriytyminen toisistaan tapahtuu vähitellen ja asteittain. Eriytyminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kahden kielen välinen vaikutus lakkaisi kokonaan. Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, missä vaiheessa kielten eriytyminen tapahtuu, sillä toiset uskovat, että se tapahtuu vasta lähellä neljättä ikävuotta, kun taas toiset näkevät sen alkavan jo kaksivuotiaana. Lapsi kuitenkin ymmärtää jo todella aikaisessa vaiheessa, että hänellä puhutaan eri kieliä ja pystyy reagoimaan niihin. (Hassinen 2005: 110-112.)

3.2 Kaksi- ja monikielisyys

Kaksikielisyydellä tarkoitetaan yleisesti sitä, että henkilö kykenee ajattelemaan, ymmärtämään, keskustelemaan sekä aikuisena lukemaan ja kirjoittamaan kahdella eri kielellä, joidenka lisäksi hän pystyy vaihtamaan kieltä automaattisesti (Hassisen 2005: 21). Kaksikielisyys voidaan kuitenkin määritellä usealla eri tavalla ja siitä on monia eri näkemyksiä. Sitä on pyritty erittelemään kielten osaamisen ja käytön perusteella. (Leiwo: 1986: 150.)

Kielitieteen mukaan henkilö on kaksikielinen, kun hän taitaa kaksi eri kieltä virheettömästi, tai kun hän taitaa kaksi eri kieltä yhtä hyvin. Sosiologian mukaan henkilöä voidaan pitää kaksikielisenä, kun syntyperäiset puhujat ovat opettaneet hänelle kielet kokonaan, tai jos hänellä on ollut kaksi kieltä käytössään heti alusta alkaen. Kielisosiologia määrittelee kaksikielisuuden kielen käytön perusteella. Tällöin henkilö voidaan luokitella kaksikieliseksi, kun hän käyttää kahta eri kieltä niin omien toivomustensa mukaisesti, mutta myös yhteiskunnan vaatimalla tavalla. Sosiaalipsykologia, yksilöpsykologia sekä sosiologia määrittelevät taas kaksikielisuuden samaistumisen kautta. Tässä tapauksessa henkilö, joka kykenee samaistumaan kahteen kieleen tai kulttuuriin, ja kokee olevansa kaksikielinen, voidaan myös luokitella kaksikieliseksi. (Halme – Vataja 2011: 13-14.)

Yleensä kaksikielisillä henkilöillä molempien kielten hallinta ei ole aivan samantasoista, jolloin näyttäytyy dominanssia eli henkilön ajatellaan hallitsevan paremmin toista kieltä. Yleensä dominoiva kieli on se, jota henkilö kuulee ja käyttää enemmän ympäristössään. Kaksikielisyteen vaikuttaa kuitenkin myös muut tekijät, kuten älykkyys, motivaatio, sukupuoli sekä muisti. (Hassinen 2005: 18-19.)

Kotouttamistyön yksi merkittävistä tehtävistä on maahanmuuttajan tukeminen kaksikieliseksi. Ympäriällä puhutun kielen oppiminen on tärkeää, jotta maahanmuuttaja voi olla osana ympäröivää yhteiskuntaa, mutta toisaalta on tärkeää säilyttää oma äidinkieli ja opettaa sitä myös seuraaville sukupolville. Ensimmäisen polven maahanmuuttajat harjoittavat yleensä runsaasti omaa äidinkieltä, mutta jo toisen polven maahanmuuttajat tarvitset tietoista tukea äidinkieltensä ylläpitämiseen, sillä he käyttävät yhä enemmän valtaväestön kieltä. Tuettaessa lapsen kaksikielisyyttä onkin tärkeää, että lapsen vanhemmat puhuisivat lapselle heidän äidinkieltään. Äidinkielen hallitseminen tukee myös toisen kielen oppimista. (Räty 2002: 154-156.) Lisäksi tulee ottaa huomioon, että vaik-

ka Suomessa vallitsee yleisesti yksikielisyyden kulttuuri, maailmalla monikielisyys on yleisempää. Monet Suomeen tulevat maahanmuuttajat ovat jo entuudestaan kaksi- tai monikielisiä. (Arvonen – Katva – Nurminen 2010: 37.)

3.3 Suomi toisena kielenä-opetus

S2-opetuksella varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan suomen kielen opetusta, jota tarjotaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille (Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 4). Opetukseen osallistumisen kriteerinä pidetään kielitaidon tasoa; se on suunnattu kaikille, joiden suomen kielen taito ei yllä äidinkielen tasolle. Tällaisia lapsia voivat olla eri kulttuuritaustoista tulevien lasten lisäksi esimerkiksi paluumuuttajat sekä ulkomailta adoptoidut lapset. (Halme-Vataja 2011: 24.) S2-opetuksen tavoitteina on, että lapsi oppii ilmaisemaan itseään sekä ymmärtämään muita suomen kielen avulla. Tarkoitus on antaa myös tukea kaksikielisen identiteetin luomiseen sekä auttaa kouluun siirtymistä. (Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 4.) S2-opetus onkin suunnitelmallista ja tavoitteellista ja sen edistymistä tulee seurata (Jauhola ym. 2007: 14). Sitä voidaan toteuttaa pienryhmissä, yksilö- sekä pariopetuksessa, mutta se tulee myös huomioida varhaiskasvatuksen sisäisissä orientaatioissa. Lapselle ominaisten tapojen, eli leikkimisen, liikkumisen, taiteellisen kokemisen sekä tutkimisen tulee sisältyä S2-opetukseen. (Kivijärvi 2012: 256.) Vaikka S2-opetus onkin tarkoitettu kaikille lapsille, joilla ei suomen kieli ole äidinkielen tasolla, keskityn opinnäytetyössäni maahanmuuttajataustaisiin lapsiin.

Helsingin kaupungin S2-opetuksessa tavoitellaan mallia, jossa henkilöstölle tarjotaan yhteinen verkosto ja tuki S2-opetuksen järjestämiseen. Kyseisen verkoston on tarkoitus kannustaa suunnitelmalliseen kielen kehityksen opetukseen, tukemiseen sekä yhteisten arviointimethodien käyttöönottoon. Helsingissä toteutettavassa mallissa päivähoitohenkilöstö vastaa S2-suunnitelmien laatimisesta ja yhteistyössä vanhempien kanssa. S2-opetuksen toteutus sekä lapsikohtaisen S2-suunnitelmien laadinta ovat puolestaan esimiesten vastuulla. S2-lastentarhanopettajan tehtävänä on konsultoida ja tukea päiväkoteja S2-opetuksen järjestämisessä. Jokaiselle päivähoitoalueelle muodostuu oma maahanmuuttajatyötä käsittelevä verkosto, joiden avulla pyritään levittämään uutta tietoa sekä toimivia käytäntöjä. Lisäksi Helsingissä toteutetun mallin mukaan päivähoitoalueiden päälliköt, yksikköjen esimiehet, S2-lastentarhanopettajat sekä alueiden muut asiantuntijat muodostavat yhdessä foorumin, jonka tehtävänä on pitää huolto monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittämisestä, järjestää alueille koulutusta tar-

peen mukaan sekä luoda päällikkötiimialueen S2-opetuksen työsuunnitelma. Helsingin kaupungissa pyritäänkin jatkuvasti kehittämään päivähoitopalveluja vastaamaan maahanmuuttajaperheiden tarvetta ja siksi myös S2-opetuksen sekä kielitaidon tukemisen kehitystyö nähdään jatkuvana toimintana. (Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) – suunnitelma: 12.)

Helsingissä S2-lastentarhanopettajien työnkuvaan kuuluu päivähoidon eri toimipisteissä ja lapsiryhmissä käyminen, joissa he havainnoivat lasten toimintaa ja kartoittavat lasten kielitaitoa. S2-lastentarhanopettajien työtehtäviin kuuluu myös uusien kasvattajien perehdytystilaisuuksien toteuttaminen. Lisäksi he tekevät alueillaan kielikonsultaatioita, jotka suoritetaan yksittäisesti alueilla sovittujen toimintatapojen mukaisesti. S2-lastentarhanopettajilla myös on erinäisiä työtehtäviä vuodenajasta riippuen. Syksyyn tehtäviin sisältyy muun muassa aloituskeskustelut S2-lasten vanhempien kanssa, aloituskäynnit vastuutoimipisteissä ja niissä suoritettavasta toiminnasta sopiminen, lapsien tarpeiden mukaisen pedagogisen ympäristön tarpeiden suunnittelu sekä esimieskokoouksissa käynti. Myös keväisin S2-lastentarhanopettajat osallistuvat alueidensa esimieskokouksiin ja tämän lisäksi he seuraavat lasten kielitaidon kehittymistä ja arvioivat opetuksen onnistuneisuutta. (Monikulttuurinen toimintavuosi n.d.)

3.4 Menetelmät kielen kehityksen tukena

Jos ihminen ei pysty ilmaisemaan itseään puheen keinoin, voidaan tilalla käyttää muita keinoja, jotka tukevat puhetta. Tällöin kohderyhmästä käytetään nimitystä *tukikieliryhmä*. Tukikieliryhmässä ei ole tarkoitus korvata lapsen kommunikointia puhetta tukevilla menetelmien avulla, vaan pikemminkin ne toimivat tukena kommunikoinnille ja sen kehitykselle. Tällaista kohderyhmää kutsutaan *kehitykselliseksi ryhmäksi*, jossa puhetta tukevien menetelmien käyttö tähtää kommunikaation kehittymiseen. (von Tetzchner – Martinsen: 1991: 81.) Menetelmät selkiyttävät kommunikointitilanteita ja niitä voidaan käyttää väliaikaisina ilmaisukeinoina, kunnes puheen tuotto on kehittynyt riittävästä (Trygg 2010:30). Puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät sopivat suomen kielen kehityksen tueksi (Halme -Vataja 2011: 31). Toisen kielen opettamisessa voidaan käyttää materiaalia, jotka ovat tehty yleisesti kielen tukemiseen (Kivijärvi 2012: 256). Käytettävä menetelmä valitaan aina yksilöllisesti, huomioiden ihmisen henkilökohtaiset tarpeet ja taidot (Manninen 2012: 108). Kielen kehitystä tukevia menetelmiä on monenlaisia. Opinnäytetyössäni keskityn niistä kahteen, tukiviittomiin sekä graafiseen kommunikaatioon.

3.4.1 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat puheen rinnalla käytettäviä viittomia, joita on otettu kuurojen viittomakielestä. Kun tukiviittomia käytetään, viitotaan puheen rinnalla ainoastaan viestin tärkeimmät asiat. Tukiviittomien tarkoitus on toimia tukena puheelle. (Tikoteekki 2005: 6.) Tukiviittomat ovat viittomakielen merkkejä, joita käytetään puhumisen sekä puheen tapailun tukena. Viittomakielen rakenteellisia asioita ja sääntöjä ei kuitenkaan noudateta tukiviittomissa. Tukiviittomien rinnalla käytetään siis aina puhetta, sillä niiden samanaikainen käyttö voi edistää puheviestin ymmärtämistä ja puheen kehittymistä. Kun puhuminen alkaa luonnistua lapselta, jäävät tukiviittomat pois kommunikoinnista. Tukiviittomia voidaan käyttää monipuolisesti esimerkiksi kuulevien tai puhumattomien lasten sekä myös aikuisten parissa. (Huuhtanen 2012a: 28).

Niin sanotuilla avainsanoilla tukiviittomissa tarkoitetaan niitä sanoja, jotka ovat viitottu. Tarpeen ilmetessä voidaan viitottuja sanoja muuttaa yksilöllisesti helpommiksi. Tukiviittomien käyttöön liittyy myös muita kommunikoinnin seikkoja, kuten äänensävyt, osoittaminen sekä ilmeet. (Papunet 2012.) Tukiviittomat auttavat puheen rytmityksessä selkiyttämään puhetta. Lisäksi tukiviittomien avulla puhenopeudesta tulee hitaampaa. (Aivoliitto n.d.)

Tukiviittomia on vaikeaa oppia kirjoista. Viittomat sisältävät liikettä, jolloin niitä on haastavaa esittää kuvissa. Kuvien avulla viittomia voi kuitenkin oppia muistamaan paremmin. Esimerkiksi päiväkodissa voi olla seinillä tukiviittomien kuvia, jotka auttavat muistamaan paremmin niitä. Nykyään kuitenkin tukiviittomia voi opetella myös esimerkiksi internetissä videoiden avulla. Lisäksi tukiviittomia voi oppia kursseilla. Viittomien käyttö vaatii kuitenkin paljon harjoitusta käytännössä. (Huuhtanen 2012a: 29–30.)

3.4.2 Graafinen kommunikointi

Graafinen kommunikointi on näkemiseen perustuvien keinojen käyttöä ilmaisutarkoituksessa. Graafisella kommunikoinnilla tarkoitetaan siis esineiden ja graafisten merkien, kuten blisskielen, piirrettyjen kuvien ja valokuvien käyttöä. (Trygg 2010: 27.) Lisäksi graafisessa kommunikoinnissa käytetään kaikkia oheiskommunikointikeinoja, kuten katsekontaktia, ilmeitä sekä kehon asentoja. Kuvia voi käyttää muun muassa

henkilö, jolla on vaikeuksia puheen ymmärtämisessä, sillä kuvat voivat helpottaa ilmaisuja. (Huuhtanen 2012b: 49.) Graafisen kommunikaation käyttö vaatii erilaisia apuvälineitä, kuten kuvataulun. Toisin kuin tukiviittomissa, graafista kommunikaatiota käytettäessä kommunikaatio on rajallista. (Trygg 2010: 27.) Yleisimpiä käytettyjä graafisia merkkijärjestelmiä ovat bliss-symbolit, piktogrammit sekä Picture Communication Symbols (PSC), mutta näiden lisäksi on kehitetty runsaasti muitakin merkkijärjestelmiä (von Tetzchner – Martinsen: 1991: 24). Lisäksi kuvakommunikaatiossa voidaan käyttää esimerkiksi lehdistä leikattuja kuvia, itse piirrettyjä kuvia tai valokuvia (Tikoteekki 2005: 7).

Bliss-symbolien järjestelmä rakentuu sadasta perusmerkistä eli radikaalista, mutta perusmerkkejä yhdistelemällä voidaan luoda lisää eri sanoja. Bliss-symbolien merkitys vaihtelee maittain. (von Tetzchner – Martinsen: 1991: 24.) Osa bliss-symboleista on kuitenkin kansainvälisestikin tunnettuja. Bliss-symboleista osa on kuvanomaisia, jolloin esimerkiksi sana ”talo” on piirretty talonmuotoiseksi, mutta osa on taas käsitteellisiä, jolloin symboli kuvaa jotain ajatusta tai käsitettä, jota ei pysty kuvaamaan suoraan, kuten sana ”iloinen”. (Trygg 2010: 44.)

Piktogrammit ovat Pohjoismaissa suosiota saavuttanut järjestelmä, joka koostuu mustalla taustalla olevista valkoisista piirroksista. Piktogrammeilla voidaan rakentaa lauseita sekä uusia sanoja, mutta järjestelmän haasteena on kuvien vähyyys, joka luo rajat kommunikoinnille. (von Tetzchner – Martinsen: 1991: 30.) Trygg (2011: 48) mainitsee, että Suomessa erilaisia piktogrammikuvia on tällä hetkellä suunnilleen 1400. Piktogrammisymboleista on 90% luotu kuvanomaisiksi, ja 10% käsitteellisiksi. Piktogrammeja voidaan käyttää laajasti erilaisten henkilöiden kanssa, kuten kielivähemmistöön kuuluvien henkilöiden kanssa. Kommunikointi aloitetaan monesti piktogrammien avulla. (Huuhtanen 2012c: 60.)

Picture Communication Symbols, eli PCS-kuvat ovat kansainvälisesti paljon käytetty menetelmä, joka on myös luultavasti Suomessa eniten hyödynnetty kuvapankki (Huuhtanen 2012c: 61). Myös von Tetzchner ja Martinsen (1991: 31), mainitsevat, että PCS-kuvat ovat mahdollisesti maailman suosituin kuvajärjestelmä, joka kasvattaa suosioitaan myös Pohjoismaissa. Järjestelmä koostuu yksinkertaisista värillisistä tai mustavalkoisista piirroksista, joita on saatavana suomen kielellä yli 9000 sanasta (Huuhtanen 2012c: 61). PCS-kuvat ovat tarkoitettu henkilölle, joka kykenee ilmaisemaan itseään

kielellisesti, mutta ainoastaan joko yksittäisillä sanoilla tai lyhyenpuoleisilla lauseilla (Trygg 2011: 49).

Kuvia voidaan käyttää monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Kuvia käyttämällä on mahdollista jutella, leikkiä sekä jaotella toimintaa. Kuvilla voidaan selventää ympäristöä esimerkiksi kuvittamalla ympäristössä olevia asioita sekä esineiden käyttöä. Kuvien avulla voidaan myös selittää päivän aikataulua tekemällä päiväohjelmasta kuvitetun. Lisäksi kuvat voivat olla tukena opeteltaessa lukumääreitä ja värejä. (Ketonen – Palmroth – Römsn – Salmi – Poikkeus 2011: 180-182.)

Esinekommunikointi on yksi graafisen kommunikoinnin muodoista. Esinekommunikointia käytetään yleensä varhaisella kehitystasolla olevien henkilöiden kanssa. (Huuhtanen 2012b: 49). Esineiden käyttö kommunikoinnissa sopii myös henkilöille, jotka eivät lainkaan hallitse ja ymmärrä puhetta. Esinekommunikointia on myös mahdollista käyttää myös hieman kielellisesti kehittyneempien henkilöiden kanssa niin että esineet toimivat viestinä jollekin toiminnalle tai asialle. (Trygg 2010: 65.) Esineet toimivat siis viestinnän välineenä, ja niitä käytetään konkreettisesti eri tilanteissa. Esimerkiksi lusikka näyttämällä voidaan kertoa ruokailuhetkestä. (Huuhtanen 2012c: 58.) Varsinkin lapsen ollessa pieni hänen saattaa olla vaikeaa hahmottaa kuvan ja esineen yhteyttä, jolloin kuvien tilalla voidaan näyttää esinettä selkiyttämään tilannetta. (Ketonen ym. 2011: 181).

4 Lapsen vuorovaikutustaitojen kehitys

Lapsen vuorovaikutustaidot alkavat kehittyä heti vauvan synnyttyä. Lapsi kaipaa vanhemmaltaan turvaa ja hoitoa, ja vanhempi vastaa tähän tarpeeseen. Vauvan ja vanhemman välille syntyy vaistomaisesti toimintaa, joka edesauttaa lapsen sosiaalisen kehityksen alun rakentumista. Myös vanhempi alkaa automaattisesti tulkita vauvansa toimintaa siitä näkökulmasta että vauva pyrkii viestimään jotain. (Launonen n.d.; Tikoteekki 2010: 4.)

Kehittytyään vauva alkaa tutkia ympäristöään. Hän alkaa kohdistaa katsettaan ja tavoittelemaan esimerkiksi tiettyä esinettä. Vähän alle vuoden ikäisenä lapsi osaakin tietoisesti jakaa huomionsa kohteen toisen ihmisen kanssa ja hän alkaakin esitellä tekemisiään ja osoitella asioita. Varhaisen kommunikoinnin tärkein asia onkin jaettu huomion

kohde. Aikuiselle on tärkeää nimetä ja sanoittaa kaikkia lapsen kanssa jaettuja esineitä ja tekemisiä. Tämä on olennaista, sillä sanojen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan itseään tarkemmin vuorovaikutustilanteissa. (Launonen n.d.)

Vähitellen lapsi ja hänen lähipiirissään vaikuttavat henkilöt alkavat kommunikoida yhä monipuolisemmin. Lapsen käyttää ilmaisussaan olemuskieltään, joka kattaa ilmeet, eleet, toiminnan sekä äänenpainot. Myös lähipiirissä olevat ihmiset käyttävät näitä puheen lisäksi. Lapsen jokeltelu muuttuu vähitellen sanojen tapailuksi ja sanavaraston karttumiseksi. Vuorovaikutuksessa lapsi käyttää edelleen paljon toimintaa, ilmeitä ja eleitä. Tämä olemuskieli pysyykin ihmisellä vuorovaikutuksessa mukana läpi elämän. (Tikoteekki 2010: 8-9.)

Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyminen on kuitenkin yksilöllistä. Kehityksen eri vaiheet seuraavat toinen toisiaan, mutta tämä tapahtuu yksilöllisesti lapsen ominaisuuksien mukaan. Tärkeässä roolissa lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ovat lapsen vanhemmat, jotka vahvistavat lapsen kehitystä antamalla tukea ja haasteita. Vanhemmat osaavatkin usein tiedostamattaan tarjota lapsilleen kehittäviä vuorovaikutushetkiä. Vanhempien on myös tärkeää havainnoida lapsen käytöstä vuorovaikutustilanteissa, jotta he voivat tarjota lapselle oikeita haasteita kehityksen kannalta. (Tikoteekki 2010: 14–15.)

5 Tutkimuskysymykset

Opinnäytetyössäni on kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten S2-lastentarhanopettajat käyttävät työssään tukiviittomia ja graafista kommunikaatiota?
2. Millaisia kokemuksia S2-lastentarhanopettajilla on käytettyjen menetelmien vaikutuksista lapsen vuorovaikutustaitoihin?

Tutkimuskysymys yksi syntyi kiinnostuksestani graafisen kommunikaation sekä tukiviittomien käyttöä kohtaan. Minua kiinnosti, käytetäänkö kyseisiä menetelmiä ylipäätään varhaiskasvatuksen S2-opetuksessa, ja jos käytetään, niin miten. Pyrinkin selvittämään edellä mainittujen menetelmien käyttötapoja sekä -tilanteita. Lisäksi halusin kuulla myös S2-lastentarhanopettajien näkemyksiä siitä, onko kyseisistä menetelmistä ollut

vaikutusta lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Molemmat tutkimuskysymykset kulkivat mukana opinnäytetyössäni, ja pyrin haastatteluissa ottamaan niistä mahdollisimman monipuolisesti tietoa.

6 Menetelmälliset ratkaisut

6.1 Tutkimustyyppi

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimuksessa tavoitteenani perustana on luoda kuvaa todellisesta elämästä sekä tutkia aihetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että siihen osallistuvat henkilöt saavat ”äänensä kuuluviin”. Tämän toteutumiseksi tuleekin suosia aineistonkeruussa siihen sopivaa metodologiaa, kuten teemahaastatteluja. (Hirsjärvi – Remes - Sajavaara 2005: 152, 155.)

Opinnäytetyössäni pyrinkin tuomaan haastateltavieni äänet kuuluviin järjestämällä haastattelutilanteista sellaisia, joissa haastateltavat voisivat mahdollisimman rauhassa kertoa näkemyksensä aiheesta. Toteutin haastattelut teemahaastatteluina. Pyrin toteuttamaan haastatteluajankohdat niin, että haastateltavat saavat itse olla vaikuttamassa niihin mahdollisimman paljon.

6.2 Osallistujat

Tavoitteenani oli saada opinnäytetyöni tutkimusjoukoksi 4-6 S2-lastentarhanopettajaa. Tällaisen määrän haastateltavia koin sopivaksi opinnäytetyöni laajuuden kannalta. Sain Ota Koppi- hankkeen yhteyshenkilöltä dokumentin, jossa oli Helsingin kaupungin S2-lastentarhanopettajien yhteystiedot. Tämän dokumentin mukaan Helsingin kaupungilla työskenteli vuonna 2013 12 S2-lastentarhanopettajaa. Jos tämä luku pitää paikkaansa vielä vuonna 2014, haastateltavieni määrä vastaa vähän alle puolta siitä. Mielestäni tämä määrä tukeekin opinnäytetyöni aineiston luotettavuutta. Lähetin kuudelle Helsingissä työskentelevällä S2-lastentarhanopettajalle sähköpostiviestin, jossa kyselin heidän kiinnostustaan osallistua opinnäytetyöhöni. En kuitenkaan saanut kaikilta vastausta tähän viestiin, joten tämän jälkeen vielä soitin sähköpostiviestiin vastaamatta jättäneille sekä kahdelle muulle S2-lastentarhanopettajalle tiedustellen osallistumismahdol-

lisuutta. Tällä tavoin opinnäytetyöni tutkimusjoukoksi muodostui viisi eri puolilla Helsinkiä työskentelevää S2-lastentarhanopettajaa.

Haastateltavillani henkilöillä oli erilaisia koulutustaustoja kyseiseen työnkuvaan. Haastateltavani painottivat, että S2—lastentarhanopettajan pätevyudeksi käy lastentarhanopettajan pätevyys. He olivat suorittaneet eri reittejä tämän pätevyuden; osa oli tehnyt sen sosiaaliohjaajan pätevyuden kautta, kun taas osa haastateltavista oli suorittanut varhaiskasvatuksen tutkinnon. Haastateltavistani osa oli myös suorittanut S2-opintoja. Lisäksi heillä oli erinäisiä lisäopintoja työhönsä kuten alku- ja esiopettaja sekä monikulttuurisuus-opintoja. Haastateltavista osa kertoi myös osallistuvansa aktiivisesti erilaisiin vastaantuleviin monikulttuurisuuteen liittyviin koulutuksiin ja sekä aiheeseen liittyville kursseille.

6.3 Aineistonkeruu

Keräsin aineiston haastattelemalla viittä S2-lastentarhanopettajaa huhti-toukokuussa 2014. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne järjestettiin haastateltavien työpisteissä. Tavoitteeni oli saada haastatteluhetkestä tilanne, jossa tutkimaani aihetta käsiteltäisiin mahdollisimman monipuolisesti, jolloin saan haastatteluista kaiken tarvittavan tiedon opinnäytetyöhöni. Nauhoitin haastattelut kahdella eri nauhurilla, jotta tallentaminen onnistuisi varmemmin. Nauhoitusten jälkeen litteroin aineiston.

Haastattelujen muoto on teemahaastattelu. Sitä pidetään avoimen- ja lomakehaastattelun välimuotona. Tyypillisesti teemahaastattelussa mietitty valmiiksi haastattelun aiheet, eli teema-alueet, mutta siinä ei ole tarkkoja muotoja ja järjestystä kysymyksille. Teemahaastattelu on suosittu haastattelumuohto varsinkin kvalitatiivisissä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. (Hirsjärvi ym. 2005: 197.)

Teemahaastattelun valitsin siksi, että uskon sen sopivan avoimuuden puolesta opinnäytetyötutkimukseeni parhaiten. Toteutin haastattelut siten, että ne etenivät laatimaani haastattelurungon (liite 1) mukaisien teemojen mukaan. Vaikka jokaisessa haastattelussa kysymykset muodostuivat vähän eri tavoin ja eri järjestyksessä, pidin kiinni siitä, että aihepiiri pysyy jokaisessa samana. Esitin tarvittaessa haastatteluissa myös syventäviä kysymyksiä, jotta saisin mahdollisimman tarkan kuvan aiheestani.

Haastattelurunko muodostui kahden tutkimuskysymyksen pohjalta. Pysin haastattelukysymyksiäni kautta saamaan niihin vastauksen. Haastattelurungossa on kolme kohtaa. Jokaisessa kohdassa on joku aihe, josta muodostin kysymyksiä. Runko on muodostettu siten, että se edetään kohta kohdalta, mutta johonkin asiaan voidaan keskittyä enemmän kuin johonkin toiseen. Haastattelukysymyksissä pyrin kiinnittämään niiden neutraaliuteen huomiota, jotta ne eivät olisi ohjaavia tai johdattelevia.

Ennen kuin lähdin toteuttamaan opinnäytetyöni haastatteluja, hain Helsingin kaupungin tutkimusvirastolta tutkimuslupahakemuksen, joka hyväksyttiin keväällä 2014. Tämän jälkeen aloin etsiä haastateltavia. Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista ja kunnioitin haastatteluun pyytämieni ihmisten tahtoa osallistumisesta. Myös haastattelupaikkojen suhteen pyrin olemaan mahdollisimman joustava, ja annoinkin haastateltavien päättää heille sopivat paikat. Kaikki haastattelupaikat olivat hiljaisia, joissa saimme olla haastateltavan kanssa rauhassa kahden kesken. Pysin toimimaan haastatteluissa neutraalisti, etten ohjaa tai vaikuta puheellani haastateltavieni vastauksiin.

Pysin toteuttamaan salassapitovelvollisuutta tarkasti koko opinnäytetyöprosessin ajan. Pidin huolta siitä, että haastateltavat pysyvät opinnäytetyössäni anonymoineina. En myöskään mainitse opinnäytetyössäni alueita, joilla haastattelut suoritettiin, jotta haastateltavia ei voisi tunnistaa. Lisäksi jätin opinnäytetyöni ulkopuolella haastatteluissa ilmenneet asiat, joista haastateltava ei halunnut mainittavan työssäni. Kokonaisuudessaan minulle oli eettisesti erittäin tärkeää, että haastateltavani pysyvät anonymoineina sekä että minä kunnioitan heidän toiveitaan. Yritinkin toteuttaa sitä koko työskentelyprosessin ajan.

6.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä saadaan selville, millaisia vastauksia tutkija on saanut esittämiinsä ongelmiin. Ennen aineiston analyysivaihetta tutkijan tulee kuitenkin tarkistaa aineistonsa mahdolliset puutteet sekä täydentää ne. Tämän lisäksi aineisto tulee litteroida sekä järjestää, jolloin aineisto koodataan muuttajaluokituksen mukaan. Tämän jälkeen voidaan aloittaa tulosten tutkiminen. Varsinkin opinnäytetyön tekemiselle on tyypillistä, että aineiston analyysi aloitetaan heti sen keräämisen jälkeen. Analyysia varten tulee valita analysointitapa. (Hirsjärvi ym. 2005: 209–211.)

Aineiston analyysityypiksi valitsin teemoittelun. Teemoittelussa aineistosta kerätään teemoja, jotka tarjoavat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineistosta pyritään löytämään sekä erottelemaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat, joista muodostetaan teemoja. (Eskola – Suoranta 2001: 174.) Teemoittelussa tärkeäksi muodostuu teemojen sisältö eikä niinkään lukumäärät (Kajaanin ammattikorkeakoulu n.d.).

Opinnäytetyöni teemat muodostuivat kahdesta pääteemasta sekä kolmesta alateemasta. Pääteemoiksi muodostuivat *tukiviittomat* sekä *graafinen kommunikaatio*, sillä koin, että tällaisella jaolla pystyn keskittymään hyvin kumpaankin menetelmään. Alateemoiksi puolestaan muodostuivat menetelmien *käyttö*, *käyttötilanteet* sekä *kokemukset menetelmien vaikutuksesta lapsen vuorovaikutustaitoihin*. Näiden ylä- ja alateemojen avulla sain mielestäni selkeästi jaoteltua kaiken opinnäytetyöni tuloksiin tarvittavan tiedon.

Toteutin aineiston teemoittelun muodostamalla ajatuskarttoja eri teemoista. Ajatuskarttoja muodostui teemoista yhteensä kaksi kappaletta. Lisäksi tulosten selkiyttämiseksi tein myös alateemoista pienempiä ajatuskarttoja. Miellekarttoja ja niiden teemoja aloin rakentaa siten, että maalasin kaikista litteroiduista haastatteluista samoja ilmenneitä asioita samanvärisillä yliviivaustusseilla. Lisäksi tein niistä muistiinpanoja erilliselle paperille. Näin aineistosta muodostui kokonaisuuksia, joista rakensin opinnäytetyöni tulokset.

7 Tulokset

Teemoittelun myötä muodostui kaksi pääteemaa, jotka ovat tukiviittomat sekä kuva- ja esinekommunikaatio. Tuloksissa pyrin tuomaan esiin menetelmien käyttöä, käyttötilanteita, sekä kokemuksia menetelmän vaikutuksista lapsen vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi haastatteluissa ilmeni muita opinnäytetyölleni hyödyllisiä seikkoja, jotka olen pyrkinyt tuomaan ne esiin tuloksissa. Haastateltavista käytin koodeja H1-H5.

7.1 Tukiviittomat

Lähdin selvittämään tukiviittomien käyttöä aluksi kysymällä haastateltavilta että käyttävätkö he tukiviittomia työssään, ja jos käyttävät, miten sekä missä tilanteissa se tapahtuu. Koska haastateltavani kertoivat, että heidän työhönsä liittyy pitkältä muun päivä-

kodin henkilöstön konsultointi, selvitin myös, ohjaavatko haastateltavat alueensa päiväkotien henkilökuntaa niiden käyttöön. Lisäksi kysyin, ovatko haastateltavat huomanneet tukiviittomilla olevan vaikutuksia lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Yleisesti haastateltavat vastasivat, etteivät he juurikaan käytä tukiviittomia, sillä he eivät kokeneet hallitsevansa ja tuntevansa niitä tarpeeksi hyvin. Vastauksista nousi esille kuitenkin se, että tukiviittomien käyttö riippuu todella paljon päiväkodista. Valtaosa haastateltavista kertoi tietävänsä alueillaan päiväkoteja, joissa tukiviittomien käyttö on runsasta. Vaikka yleisesti haastateltavat vastasivat, etteivät paljoakaan käytä tukiviittomia, kertoivat he kuitenkin tukevansa ja innostavansa tukiviittomista innostuneita päiväkoteja niiden käytössä.

H3: Minä en käytä niitä (*tukiviittomia*) koska en osaa niitä. Mun alueella on päiväkotia jossa käytetään tosi ansiokkaasti tukiviittomia ja se on äärimmäisen hyvä menetelmä.

Vaikka yleisesti haastateltavani vastasivat, etteivät he itse käytä tukiviittomia, yksi haastateltavista kertoi käyttävänsä niitä aktiivisesti työssään. Kyseinen haastateltava kertoi opetelleensa tukiviittomia, ja hyödynsi niitä työssään. Hän myös mainitsi, että korostaa myös päiväkotien muulle henkilökunnalle tukiviittomien tärkeyttä.

Monet haastateltavat kuitenkin vastasivat, että vaikka he eivät käytä suoranaisia tukiviittomia, käyttävät he kuitenkin puheen rinnalla yleisiä tukiviittomien kaltaisia merkkejä ja eleitä. Tällaisia merkkejä voi olla esimerkiksi käsin viitottu "tule tänne"-merkki tai sormella näytetty "shhhh-hiljaa"-merkki. Yleisesti haastateltavat sanoivat tämän kaltaisten merkkien tulevan luonnostaan mukaan heidän työskentelyynsä, kun suun lisäksi puhutaan käsillä.

H2: Että kaikilla aisteilla ku mennään et ku jonkin asian näyttää et se on iso (*näyttää käsillä isosti*) ni se konkretisoi jollekin lapselle toisella tavalla ku esimerkiksi kuva.

Selvitin myös sitä, että millaisiin tilanteisiin haastateltavat kokevat tukiviittomien soveltuvan. Kaikilla haastateltavilla ei ollut paljoa omakohtaista kokemusta tukiviittomien käytöstä eri tilanteissa, mutta yleisesti tukiviittomien koettiin sopivan tilanteisiin, jotka ovat yllättäviä. Haastateltavat, jotka näin vastasivat, kokivat, ettei tukiviittomien käyttöä

tarvitse ennakoida samalla tavalla kuin joidenkin muiden menetelmien. Ne kulkevat aina mukana eikä niitä tarvitse etsiä niin kuin esimerkiksi kuvia joutuu.

H4: Siin on aika monesti niin et ei ehdi niitä kuviakaan et ne *(tukiviittomat)* on siinnä valmiina ja on helppo ohjaa lasta.

Lisäksi tukiviittomia työssään paljon käyttävä haastateltava kertoi, että tukiviittomat sopivat hyvin arjen tilanteisiin käytettäväksi. Kyseinen haastateltava vastasi käyttävänsä tukiviittomia esimerkiksi ruokailu- pukeutumis- ja odottelutilanteissa. Esimerkiksi pukeutumistilanteissa hän viittoo vaatesanoja. Lisäksi hän kertoi viittovansa verbejä tilanteissa, joissa pitää antaa ohjeita lapselle. Tukiviittomat sopivat myös haastateltavan mukaan käytettäväksi siirtymä- ja perushoitotilanteisiin. Eräs haastateltavista kertoi myös tietävänsä alueellaan myös työntekijän, joka käyttää tukiviittomia monipuolisesti aamu-piiriä pitäessään.

Kysyttäessä haastateltavien kokemuksia maahanmuuttajalasten vuorovaikutustaitojen edesauttamisesta tukiviittomien avulla osasta haastatteluista ilmeni se, että lapset omaksuvat tukiviittomia nopeasti myös itsellensä. Lapset rupeavat käyttämään niitä, sillä ne koetaan konkreettisiksi. Haastateltavat, joilla oli kokemusta tukiviittomien vaikutuksista vuorovaikutustaitoihin, olivat sitä mieltä että menetelmä auttaa kyseisten taitojen kehittymisessä. Yleisesti haastateltavat vastasivat, että tukiviittomat toimivat hyvänä lisänä ja tukena suomen kielen oppimiseen.

7.2 Graafinen kommunikaatio

Kartoitin haastatteluissa aluksi graafisen kommunikaatiomenetelmän käyttöä maahanmuuttajalapsen kielen kehityksen tukena. Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä sitä jossain muodossa. Haastatteluista kävi ilmi, että varsinkin kuvat koetaan monipuoliseksi apuvälineeksi tuettaessa kielen kehittymistä. Osa haastateltavista kertoi graafisen kommunikaation eduksi sen, että sitä käyttäessä oma puhe muuttuu lähes automaattisesti selkeämmäksi ja hitaammaksi.

Yleisesti haastateltavat vastasivat kantavansa kaulassa kuvanippua tai – nippuja, joita näyttämällä omaa puhetta voidaan tukea kuvallisesti. Haastateltavat kertoivat, että kuvanipuista löytyy rajallinen määrä valikoituja kuvia, jotka on koettu hyödyllisimmiksi.

Osa haastateltavista oli koonnut eri teemoihin liittyviä nippuja, joita käytetään aina tietyissä tilanteissa. Osa haastateltavista kertoi myös, että nippuja on ripustettu päiväkotiin eri paikkoihin, kuten pukeutumissanastonippu eteiseen. Tällöin kuvat on siitä helppo ottaa aina käyttöön. He kertoivat myös, että he kannustavat alueidensa päiväkoteja kuvitetun ympäristön luomiseen. Haastateltavien mukaan päiväkodeista löytyy seiniltä tai lattialta kuvia, joiden kautta lapsi pystyy hahmottamaan jotain tilannetta. Esimerkiksi wc-tiloista voi löytyä kuvasarja käsienpesusta, tai eteisessä saattaa olla pukeutumiseen liittyviä kuvia, joita työntekijät käyttävät puheen tukena. Eräs haastateltavista mainitsi myös kuvitetuista tarjottimista, johon on piirretty esimerkiksi juomien kuvat. Tarjottimen kuvia osoittamalla työntekijät pystyvät kysymään lapselta ruokailuun liittyviä asioita, kuten mitä juomaa lapsi haluaa juoda. Yleisesti haastateltavat kertoivat myös, että he kannustavat luomaan päiväkoteihin päivärytmin kuvasarjoiksi, joista lapselle on helppo selittää päivärytmi. Osa haastateltavista mainitsi myös kuvitetuista leikkitaluista, joista päiväkodin työntekijät voivat näyttää, millaisia leikkejä on kyseisenä päivänä mahdollista leikkiä. Kokonaisuudessaan kaikissa haastatteluissa ilmeni, että haastateltavani käyttävät graafista kommunikaatiota todella monipuolisesti ja myös muuta henkilökuntaa kannustetaan niiden käyttöön.

H1: Pyritään ohjeistamaan että alueella kaikissa päiväkodeissa ja kaikissa ryhmissä ois kuvat käytettynä ja että ympäristöä olisi kuvitettu.

Valtaosa haastateltavista kertoi hyödyntävänsä työssään myös esinekommunikaatiota. Haastatteluissa kävi ilmi, että konkreettiset ja selkeät esineet koetaan toimiviksi, joiden kautta lapsen on selkeää hahmottaa, mitä hänelle koitetaan kertoa. Haastatteluista selvisi, että esinekommunikaation avulla lapsille pyritään selittää varsinkin eri tilanteiden kulkua tai selventämään jotain tiettyä asiaa. Esimerkiksi ruokailutilanteessa lapsille voi näyttää puheen tukena ruokailuvälineitä, leikkitalanteessa leluja ja pukeutumistilanteessa vaatteita, jotka auttavat lasta ymmärtämään, mitä hänen pyydetään tekemään.

H2: Et ku puhutaan lasten kanssa jostain asiasta ja varsinkin jonka mä epäilen et ei oo niin tuttu niin mä pyrin aina etsii jonkun esineen tai kuvan. Jos mahdollista ni mieluusta ihan konkreettisen esineen mut esimerkiks avaruusraketista kun ei ole konkreettista niin silloin sit kuva.

Osa haastateltavista mainitsi, että esinekommunikaatio on erityisen toimivaa varsinkin erittäin nuorilla päiväkoti-ikäisillä lapsilla, sillä he haluavat monesti kosketella ja kokeilla

konkreettisia esineitä. Konkreettisten esineiden kautta pienen lapsen on helpompi hahmottaa asioita. Toisaalta haastateltavat painottivat myös yksilöllisyyttä, jolloin iän lisäksi tarkastellaan lapsen yksilöllisiä tarpeita, ja valitaan sopiva menetelmä niiden mukaan. Lapset oppivat eri tavoin, joka on tärkeää huomioida menetelmien käytössä. Toiset lapsista kaipaavat konkreettisempia välineitä, kun toisille sopii esimerkiksi kuvat.

H2: Pienet hyötyvät konkreettisesta. Pienet hyötyvät enemmän esineistä. Isot pystyvät kuviakin monipuolisemmin ottamaan vastaan et toki pienetkin katsoo semmosia normi kuvia ja etsii asioita kuvista mut isompien kanssa niistä pystyy monenlaista muutakin kun vaan et etsitään tästä kuvasta et sielä on ämpäri mitä voi käyttää hiekkalaatikolla.

H4: ...mitä tää lapsi tarvii ja mitä tää opettelee et kyl semmosta yksilöllistä toivoo ja onki varmasti tullu et ei tarvii sellasta et kaikki tekee kaikkea

Haastatteluissa ilmeni, että kuvia ja esineitä, joita haastateltavat käyttävät hankitaan monista eri paikoista. Osa haastateltavista kertoi käyttävänsä PCS-kuvia. Yleisesti kuitenkin vastattiin, että kuviksi käyvät kaikki selkeät kuvat ja niitä voi etsiä esimerkiksi Googlen kuvahaulla. Lisäksi osa haastateltavista kertoi, että he piirtävät myös itse kuvia. Lisäksi osa kertoi hyödyntävänsä valokuvia, joita voidaan ottaa esimerkiksi päiväkotien lapsista. Esinekommunikaatiota käyttävät haastateltavat puolestaan kertoivat hyödyntävänsä suurimmaksi osaksi päiväkodin omia esineitä. Osa haastateltavista mainitsi, että esineiden olisi hyvä olla mahdollisimman oikeita ja tuttuja, jotta lapsi voi ymmärtää esineen tarkoituksen. Esimerkiksi maitopurkkia näytettäessä sen olisi hyvä olla tavallinen käytetty maitopurkki, eikä esimerkiksi jostain muusta maasta tuotu ja erinäköinen mihin lapsi on tottunut. Yleisesti haastateltavat mainitsivat myös tärkeäksi sen, että kuvat ovat selkeästi hahmotettavia, jotta lapsi ymmärtää mitä sillä koetetaan kertoa.

Haastatteluista ilmeni, että graafinen kommunikaatio sopii kaikenlaisiin arjen tilanteisiin. Monet haastateltavat painottivat sitä, että kielen tukemisen tulee olla mukana joka hetkessä. Osa haastateltavista kertoi käyttävän varsinkin kuvia melkein joka tilanteessa, ja ohjaavansa myös muuta päiväkodin henkilökuntaa siihen. Tämän vuoksi monet haastateltavat näkivät erityisen hyödylliseksi kuvaniput, joita voi aina kuljettaa kaulassa mukana.

H3: Erikielisten lasten määrä on lisääntynyt niin valtavasti että kaikista tärkein on joka hetki. Jos lapselle on yks kielen oppimisen tilanne viikossa, joku toimintatuokio, se ei riitä mihinkään. vaan ihan joka tilanne pitää ajatella kielen oppimisen tilanteena.

Osa haastateltavista vastasi, että kuvat ja esineet ovat erityisesti hyödyllisiä tilanteissa, joissa tilanne vaihtuu toiseksi. Tällaisia tilanteita haastateltavat mainitsivat olevan muun muassa ulos- ja sisäänmenotilanteet, sekä hetket, jolloin siirrytään syömään. Kuvat koettiin siirtymätilanteissa hyödyllisiksi, sillä niiden avulla lapselle on helpompi selittää mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan.

Kaikki haastateltavista kokivat, että graafinen kommunikaatio tukee maahanmuuttajalapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä. Yleisesti haastateltavat kertoivat, että kun lapsi ei vielä osaa kieltä, pystyy hän graafisen kommunikaation tuella ymmärtämään asioita, ja myöskin ilmaisemaan omia tarpeita ja tunteita.

H5: ...hän (*lapsi*) pystyy ymmärtämään asioita, pystyy hahmottamaan vaikka päiväjärjestyksen avulla toimintaa tai sitten ilmaisemaan niitä omia tarpeita silloin kun sitä omaa kieltä ei oo vielä.

Osa haastateltavista mainitse myös, että lapset voivat käyttää kuvia ja esineitä omilla vuorovaikutustilanteissaan. Lapsi voi näyttää niiden avulla esimerkiksi leikkitaululta toiselle lapselle, mitä leikkiä hän haluaisi leikkiä. Lisäksi osa haastateltavista kertoi, että kuvat saattavat olla hyödyllisiä lasten välisissä konfliktitilanteissa ja niiden avulla voidaan ohjata lasta toimimaan vuorovaikutustilanteissa oikein. Jos lapsi esimerkiksi lyö toista lasta, voidaan hänellä erilaisten sääntökuvien avulla näyttää ”älä lyö”-kuvaa. Haastateltavat kuitenkin painottivat, että aikuisen tulee muistaa se, että graafista kommunikaatiota käytettäessä painopisteen tulee olla kuitenkin puheessa, jota kuvat tai esineet vain tukevat. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutussuhteessa aikuisen tulee antaa jatkuvasti lapselle puheen mallia ja sanoittaa kaikkia asioita.

Taulukko 1. Tulokset

	Käyttö	Käyttötilanteet	Kokemuksia menetelmän vaikutuksista lapsen vuorovaikutustaitoihin
Tukiviittomat	Suurimmaksi osaksi haastateltavilla käyttö vähäistä, mutta menetelmän kaltaisia merkkejä ja eleitä käytetään yleisesti. Menetelmää käytetään kuitenkin aktiivisesti osassa päiväkoteja.	Menetelmä sopii erityisesti yllättäviin tilanteisiin, sillä menetelmä kulkee niin sanotusti aina mukana. Sopii myös erilaisiin arjen tilanteisiin.	Lapset omaksuvat nopeasti menetelmää itselleen sen konkreettisuuden takia.
Graafinen kommunikatio	Menetelmän käytetään paljon ja aktiivisesti. Haastateltavat kannustavat myös päiväkoteja niiden käyttöön. Menetelmää sovelletaan monin eri tavoin, kuten käyttämällä kaulassa roikkuvaa avainnippua tai koalamalla ohjeellisia kuvakollaaseja päiväkodin seinille.	Menetelmää hyödynnetään lähes kaikenlaisissa tilanteissa lähes kaikenlaisissa tilanteissa. Osa haastateltavista koki menetelmän hyödylliseksi erityisesti siirtymätilanteissa.	Menetelmällä koetaan olevan vaikutusta maahanmuuttajalapsen vuorovaikutustaitoihin. Menetelmän avulla voi selventää lapselle asioita, ja myös lapsi voi ilmaista itseään sillä.

8 Johtopäätökset

Kehityksellisellä ryhmällä tarkoitetaan ryhmää, jossa puhetta korvaavaa kommunikointia käytetään puheen kehittämiseen. Tällöin menetelmiä käytetään niin, että ne toimivat puheen tukena lisäämässä kommunikaation ymmärrystä. (von Tetzchner - Martinsen

1991: 81.) Tämä seikka korostui myös tuloksissa. Haastateltavat mainitsivat tärkeäksi sen, että puhetta ei saa unohtaa menetelmiä käytettäessä. Tuloksista kävi ilmi, että tukiviittomat ja kuvakommunikaatio toimivat lisätukena puheelle, joiden avulla viesti saadaan selkeämmin perille. Viittomat, kuvat ja eleet tuovat lisätukea sanojen merkityksen ymmärtämiseen (Ahonen – Aro – Siiskonen – Ketonen 2011: 368).

Kuvat lisäävät lapsen vuorovaikutusta ja lapsi voi näyttää kuvien avulla omia ajatuksiinsa. Kuvien avulla on mahdollista keskustella ja selkiyttää toimintaa. (Ketonen ym. 2011: 180.) Tuloksissa haastateltavat kertoivat, että maahanmuuttajalapsen on mahdollista ilmaista itseään. Tulosten mukaan kuvat toimivat mukaan myös asioiden selvittämisessä, koska niiden avulla voidaan kertoa esimerkiksi että mitä pitää tehdä. Kuvien avulla työntekijät voivat myös kysyä lapsilta asioita tai päinvastoin.

Kuvien avulla on mahdollista selittää hyvin erilaisia ja erikokoisia tilanteita ja tuokioita. Kuvia ja esineitä näyttämällä voidaan kertoa ympäristön tapahtumista ja asioista. Kuvat toimivat myös jäsentämässä lasten päiväohjelmaa. (Ketonen ym. 2011: 181.) Päiväohjelman avulla on mahdollista nähdä, mitä toimintoja päivän aikana tapahtuu, ja missä järjestyksessä ne ovat (Trygg 2010: 67). Monet haastateltavista kannustivat päiväkotieja kuvittamaan lapsille päivärytmin. Lisäksi monet haastateltavista käyttivät kaulanauhassa roikkuvia kuvanippuja, joissa olivat päivän tapahtumien kuvat. Haastateltavat kertoivat myös, että kuvien avulla on helppo selittää lapselle, mitä seuraavaksi tehdään. Monet haastateltavista kertoivat myös hyödyntävänsä esineitä selkiyttäessään tilanteita. Kuvia käytetään lähes kaikenlaisissa arjen tilanteissa, jolloin päivän toiminnot tulevat silloinkin esille. Voidaan siis sanoa, että kuvat ovatkin todella monimuotoinen menetelmä, jota voidaan käyttää monenlaisten asioiden yhteydessä ja monin eri tavoin.

Tukiviittomia on mahdollista käyttää monenlaisissa eri päiväkodin arjen tilanteissa. Niitä voidaan käyttää esimerkiksi ruokailutilanteissa, toimintatuokioissa ja siirtymätilanteissa. Lisäksi lapset voivat käyttää niitä itse omissa leikeissään. (Huuhtanen – Harju 2012: 119–120.) Vaikka, tulosten perusteella tukiviittomien käyttö on melko vähäistä S2-opetuksessa, eräs haastateltavista koki tukiviittomien sopivan monenlaisiin arjen tilanteisiin. Tukiviittomia voidaan käyttää selkiyttämässä ohjattua toimintaa, hoitotilanteita sekä ohjeiden antamista. Lisäksi tukiviittomat toimivat hyvin ennalta-arvaamattomissa tilanteissa, joissa täytyy yllättäen selkiyttää jotain asiaa. Aineistosta selvisi myös, että lapset oppivat myös itse käyttämään tukiviittomia.

Päiväkoti tukee lapsen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehitystä toiminnan ja leikin kautta (Hassinen 2005: 143). Tuloksista selvisi, että tukiviittomien sekä kuvakommunikaation käyttämisellä päiväkodin toiminnassa koetaan olevan vaikutusta lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Haastateltavat kertoivat päiväkotien selkiyttävänsä maahanmuuttajalapsille toimintaa erityisesti kuvakommunikaation, mutta osa myös tukiviittomien kautta, jolloin lasten on helpompi toimia vuorovaikutustilanteissa. Tuloksista ilmeni, että lapset voivat myös itse käyttää kuvakommunikaatiota leikeissä, joka myös tukee vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Kielen opetuksessa nähdään usein ongelmaksi se, että siitä ei tehdä tarpeeksi yksilöllistä; tavoitteissa ja opetuksessa käytettävissä menetelmissä ei ole paljoakaan eroja. Monet erilaiset opetusta tarvitsevat saattavat saada samankaltaista opetusta. (von Tetzchner- Martinsen 1991: 157.) Opinnäytetyöni haastateltavista moni kuitenkin painotti juuri yksilöllisyyttä menetelmän käytössä. Haastatteluista selvisi, että on tärkeää nähdä lapsen yksilölliset tarpeet, ja että menetelmä tulisi valita niiden mukaan. Tulosten perusteella etenkin graafista kommunikaatiota on sovellettu hyvin monipuolisesti vastaamaan erilaisia tarpeita.

9 Pohdinta

Opinnäytetyöni tulokset antoivat mielestäni monipuolisesti tietoa tukiviittomien ja graafisen kommunikaation käytöstä S2-opetuksessa. Koska opinnäytetyössäni on vain viisi haastateltavaa, ei tuloksia voi kuitenkaan mielestäni yleistää. Mielestäni on tärkeää huomioida, että opinnäytetyöni tutkii aihetta vain yhdessä kaupungissa, ja viisi haastateltavaa ei ole näkemykseni mukaan tarpeeksi kattava määrä antamaan asiasta yleistettävää tietoa. Opinnäytetyöni aineistosta saatu tieto onkin mielestäni ehkä enemmänkin yksi näkökulma aiheesta.

Tuloksista selvisi, että kuvakommunikaatio on runsaasti käytetty menetelmä. Toisaalta taas tukiviittomia ei haastattelujen perusteella käytetä yhtä aktiivisesti kuin kuvakommunikaatiota. Yleisesti ottaen haastateltavien vastauksista selvisi, tukiviittomia ei käytetä paljoakaan, koska niitä ei hallita tarpeeksi hyvin. Tukiviittomat koettiin kuitenkin hyväksi, koska ne ovat ”aina saatavilla”. Haastattelujen jälkeen aloinkin pohtimaan, mistä tukiviittomien vähäisempi käyttö johtuu ja miksi niitä ei koeta hallittavan. Tukiviittomat ovat menetelmä, joiden opettelu vaatii oman kokemukseni mukaan aikaa ja motivaatiota. Lisäksi se, että saa tukiviittomat luonnolliseksi osaksi työskentelyä vaatii työtä. Mie-

tinkin, kokevatko työntekijät tukiviittomien opetteluun ja käyttöönoton liian työlääksi, haastavaksi ja aikaa vieväksi. Päiväkotien arki on oman kokemukseni mukaan hektistä, joten pohdin, pelkäävätkö työntekijät, että he eivät ehdi opetella tukiviittomia työnsä ohella?

Pohdin myös, että jos tukiviittomat ovat käytössä ainoastaan joissakin ryhmissä ja päiväkodeissa, ei tieto niiden hyödyistä välttämättä leviä laajemmalle. S2-lastentarhanopettajat, jotka ovat yhteydessä moniin päiväkoteihin, eivät välttämättä kykene viemään eteenpäin tukiviittomien käyttöä, jos he itse kokevat epävarmuutta niiden hallinnassa. Uskon, että tukiviittomien käyttö toteutuu kuitenkin hyvin niissä ryhmissä, joissa on niitä hallitsevia työntekijöitä. Menetelmän käyttöä voi olla vaikeaa kuitenkin laajentaa muihin ryhmiin ja päiväkoteihin, jos työntekijöillä ei ole ketään henkilöä, kuka pystyy arjessa opastamaan tukiviittomien käytössä. Lisäksi tukiviittomien vähäinen käyttö johtua siitä, etteivät työntekijät tiedä, mitä kautta tukiviittomia voisi opetella. Mietin, että vaikka työntekijöille olisi kiinnostusta tukiviittomien opetteluun, voi motivaatio laskea, jos ei tiedä, missä opetteluun voisi aloittaa.

Kehittämiskohteena näenkin tukiviittomien entistä aktiivisemmän käytön varhaiskasvatuksen S2-opetuksessa. Tietoisuuden lisääminen tukiviittomista ja niiden hyödyistä olisi näkemykseni mukaan kannattavaa, sillä opinnäytetyöni tulosten perusteella niistä on hyötyä S2-opetuksessa. Mietin myös, että työntekijöitä tulisi tukea ja rohkaista myös tukiviittomien käyttöön, ja pyrkiä saamaan menetelmää yhä enemmän työntekijöiden tietoisuuteen. Käyttöä voitaisiin mielestäni laajentaa ja tietoisuutta lisätä esimerkiksi koulutusten tai infotilaisuuksien avulla.

Opinnäytetyöni tulokset osoittivat, että graafinen kommunikaatio on aktiivista ja melko vakiintunutta päiväkodeissa. Sen käytön monipuoliset mahdollisuudet oli minulle erityisesti uusi asia. Olin yllättynyt, kuinka monenlaisissa tilanteissa graafisen kommunikaation käyttö koetaan toimivaksi; menetelmällä voidaan selventää niin päivärytmiin liittyviä seikkoja kuin selvittää lasten konfliktitilanteitakin. Opinnäytetyöhöni haastateltavat henkilöt olivat mielestäni todella paneutuneet kuvien käyttöön, ja heillä oli mielenkiintoisia käyttöön liittyviä ideoita. Haastatteluista heijastui mielestäni hyvin se, kuinka paljon haastateltavani pyrkivät tukemaan päiväkoteja kuvien ja myös esineiden käyttöön. Vaikka käytön monipuolisuus yllätti minut, en toisaalta lainkaan ihmettele graafisen kommunikaatiota suosiota S2-opetuksessa. Toisin kun tukiviittomissa, graafisessa kommunikaatiossa ei tarvitse muistaa mitään merkkejä, vaan menetelmän käyttöön

tarvitaan ainoastaan tilanteeseen sopivia kuvia tai esineitä. Mielestäni erityisesti kuvia on mahdollista löytää monista eri paikoista, kuten lehdistä ja internetistä. Uskon, että kuvia on mahdollista löytää suurimpaan osaan tilanteita, ja jos jotain ei löydy, on se mahdollista esimerkiksi piirtää. Uskonkin, että tämän kaltaiset hyvään saatavuuteen, monipuoliseen käyttöön ja käytön helppouteen liittyvät tekijät ovat kuvakommunikaation suosion takana.

Opinnäytetyöni haastateltavat kertoivat, etteivät kaikki lapset hyödy jostakin yhdestä menetelmästä samalla tavalla ja tärkeää olisikin nähdä lapsen yksilölliset tarpeet, jotta osataan löytää sopiva menetelmä. Olen tästä asiasta samaa mieltä, sillä mielestäni jotta lapsen kielen kehitystä pystytään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla, täytyy lapsi tuntea yksilöllisesti. Uskon, että jokaisella lapsella kieli kehittyy yksilöllisesti, ja lapset tarvitsevat siihen tukea vähän eri asioissa. Lapsilla on myös erilaisia tapoja oppia ja omaksua asioita. Tämän takia on mielestäni hyvä, että kielen kehitystä tukevia menetelmiä on monenlaisia, ja niitä tulisikin hyödyntää erilaisten lasten kanssa. Mietin kuitenkin, että haasteellisia voivat olla tilanteet, joissa ohjataan samaan aikaan isoa lapsiryhmää. Uskon, että isoja ryhmiä ohjattaessa menetelmien käyttö on erilaista verrattuna yksittäisten lasten ohjaamiseen. Lapsiryhmiin mahtuu paljon lapsia, joilla yleisesti ottaen ovat erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet, joten sopivan menetelmän löytäminen voi olla haastavaa tällaisissa tilanteissa. Yksi valittu menetelmä ei hyödytä ehkä kaikkia lapsiryhmän lapsia samalla tavalla kielen oppimisessa. Pohdinkin, että isojen lapsiryhmien ohjauksessa tärkeintä on nähdä kokonaisuus ja käyttää sitä menetelmää, minkä avulla voidaan tukea lapsiryhmää kokonaisuudessa parhaiten. Toisaalta myös useamman menetelmän yhtäaikainen käyttö voisi olla ryhmätilanteissa useammalle lapselle hyödyksi.

Haastatteluista selvisi, tukiviittomien ja graafisen kommunikaation käyttö koetaan vaikuttaneen lapsen vuorovaikutustaitoihin. Tämä on tärkeää, sillä vuorovaikutustaitojen hallitseminen on mielestäni tarpeellista kommunikoinnissa. Kieltä opeteltaessa olisikin mielestäni tärkeää myös opetella vuorovaikutustaitoja, jotta kommunikoinnista tulisi entistä ymmärrettävämpää. Näin ollen näkemykseni mukaan myös kielen opettamisen tukena käytettyjen menetelmien olisi hyvä tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Jälkeenpäin ajateltuna olisi voinut kysyä haastatteluissa vielä tarkemmin, millä tavalla ja mihin vuorovaikutustaitoihin tukiviittomilla sekä graafisella kommunikaatiolla nähdään olevan vaikutusta. Vaikka haastatteluista selvisi, että menetelmät koetaan vaikuttavan vuorovaikutustaitoihin, jäivät vastaukset niistä mielestäni melko pintapuolisiksi.

Jos suorittaisin haastattelut uudestaan, kysyisinkin enemmän esimerkkejä tilanteista, joissa menetelmät tukevat vuorovaikutustaitoja.

Yhtenä mielestäni tärkeimpänä asiana opinnäytetyöni tuloksista näkyi se, että maahanmuuttajalasten suomen kielen oppimiseen panostetaan nykypäivänä paljon. Suomen kielen oppimista tuetaan varhaiskasvatuksessa, joka on mielestäni erittäin tärkeä asia esimerkiksi lapsen koulussa pärjäämisen kannalta. Lisäksi minusta on hienoa, että kielen opetuksessa huomioidaan eri tavoin oppivien lasten yksilölliset tarpeet, joka mielestäni näkyi opinnäytetyöni tuloksissa. Eri menetelmiä käytetään erilaisilla tavoilla, niin että ne tukevat mahdollisimman paljon yksittäisen lapsen kielen kehitystä. Mielestäni opinnäytetyöni haastatteluista kävi ilmi, että maahanmuuttajalasten kielen oppiminen on päiväkodissa laadukasta, siihen halutaan panostaa ja sitä halutaan kehittää.

Mielestäni opinnäytetyöni aihe on tärkeä ja ajankohtainen. Koen, että maahanmuuttajien sopeuttaminen on nyt ja tulevaisuudessa tärkeää, kun otetaan huomioon maahanmuuttajien kasvava määrä. Mielestäni sopeuttamiseen liittyy monia tärkeitä asioita, ja kielen oppiminen on yksi niistä. Myös opinnäytetyöni tuloksista kuului mielestäni läpi haastateltavien mielipide kielen oppimisen tärkeydestä. Vaikka kieltä voi oppia monin eri tavoin, uskon, että moni lapsi hyötyy jolloin tasolla tukiviittomista sekä graafisesta kommunikaatiosta, jos ne ovat S2-opetuksessa aktiivisessa käytössä. Kumpikin menetelmästä on mielestäni monipuolinen ja sovellettavissa oleva apuväline, joiden avulla voidaan selkiyttää opetusta. Mielestäni nykypäivänä olisi tärkeää painottaa, että kielen oppiminen tapahtuu päiväkotimaailmassa arjessa ja jokainen hetki on kielen oppimisen hetki. Näkemykseni mukaan niin tukiviittomat, kuin graafinen kommunikaatiokin on mahdollista ottaa osaksi päiväkodin erilaisia arkisia tilanteita.

Toivon, että opinnäytetyöni tuloksista on hyötyä niin päiväkodin henkilökunnalle kuin muillekin maahanmuuttajien kanssa työskenteleville. Toivon myös, että opinnäytetyöni innostaa yhä monipuolisempaan ja aktiivisempaan tukiviittomien ja graafisen kommunikaation käyttöön. Koen, että opinnäytetyön tulokset voivat antaa hyviä vinkkejä ja ideoita maahanmuuttajan kielen tukemiseen ja antaa aihetta pohdinnalle luultavasti kasvamassa olevaan suomen kielen opetuksen ja tukemisen tarpeeseen.

Lähteet

Adenius-Jokivuori, Merja 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Pihlaja, Päivi - Viitala, Riitta (toim.): Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa. Juva: WSOY. 208-2011

Ahonen, Timo – Aro, Tuija – Siiskonen, Tiina – Ketonen, Ritva 2011. Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet. – leikin asia? Teoksessa Siiskonen, Tiina – Aro, Tuija - Ahonen, Timo – Ketonen, Ritva (toim.): Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Aivoliitto n.d. Kommunikaatiokeskus. Tukiviittomat. Verkkodokumentti. <http://www.aivoliitto.fi/kommunikaatiokeskus/kielellinen_erityisvaikeus/paivahoidon_ja_koulun_henkilostolle/puhetta_tukevat_ja_korvaavat_kommunikointikeinot/tukiviittomat_ilmeet_ja_eleet>. Luettu 11.10.2014.

Arvonen, Anu – Katva, Liisa – Nurminen Anne 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eerola-Pennanen, Paula 2012. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Halme, Katjamaria – Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Halonen, Mia 2009. Oppitaitopaleella – katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksänvuotiaalle. Teoksessa Lasonen, Johanna – Halonen, Mia (toim.): Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: FERA. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Helsingin kaupungin päivähoiton suomi toisena kielenä (S2) -suunnitelma. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2005:12. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01/05_12_ph.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=b089ba804a1563cc96a3f6b546fc4d01>. Luettu 7.2.2014.

Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko, Sajavaara, Paula 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huuhtanen, Kristina 2012a. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Huuhtanen, Kristina 2012b. Avusteinen kommunikointi. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Huuhtanen, Kristina 2012c. Merkit ja merkkijärjestelmä. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Huuhtanen, Kristina – Harju, Virpi 2012. Tukiviittomien käyttö puhehäiriöisten lasten erityisryhmässä. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Hytönen, Marja-Liisa – Laurell, Harri – Mannila, Katriina – Marttila, Irma – Routia, Mirka. Maahanmuuttajatyön käsikirja. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto selvityksiä 2002:6. Verkkodokumentti.

<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/7cae95004a1563cc9699f6b546fc4d01/mamuyksip1_6low.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=7cae95004a1563cc9699f6b546fc4d01>.

Luettu 12.2.2014

Jauhola, Heli – Bisi, Arja – Järvi, Iina – Rusama, Pipsa (toim.) 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Pääkaupunkiseudun toimintamalli 2008. MONIKU – sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa 2005–2007. Soccan Moniku-hankkeessa työstetty opas. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.socca.fi/kehittaminen/maahanmuuttajatyo/julkaisut/paakaupunkiseudun_monikulttuurisen_varhaiskasvatuksen_toimintamalli.904.shtml>. Luettu 12.2.2014.

Kajaanin ammattikorkeakoulu n.d. Opinnäytetyöpakki. Teemoittelu. Verkkodokumentti <<http://193.167.122.14/Opari/ontTukiLaadullTeemoittelu.aspx>>. Luettu 21.5.2014

Ketonen, Ritva – Palmroth, Anne – Röman, Marjatta – Salmi, Paula – Poikkeus, Anna-Maija 2011. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa Siiskonen, Tiina – Aro, Tuija - Ahonen, Timo – Ketonen, Ritva (toim.): Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Kivijärvi, Taru 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Korpilahti, Pirjo 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi. Haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Latomaa, Sirkku (toim.): Oma kieli kultan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Verkkodokumentti.<

http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf>. Luettu 10.3.2014

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Annettu Helsingissä 30.12.2010

Launonen, Kaisa n.d. Varhainen vuorovaikutus. Papunet. Net. Verkkodokumentti. <http://papunet.net/fileadmin/muut/vuorovaikutus/varhainen_vuorovaikutus.pdf>. Luettu 10.5.2014.

Leiwo, Matti 1986. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2007: 62. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3703.pdf&title=Maahanmuuttajatyon_kehittaminen_varhaiskasvatuksessa_fi.pdf>. Luettu 15.4.2014.

Maahanmuuttovirasto 2014. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä. Verkkodokumentti. <<http://www.migri.fi/medialle/sanasto>>. Luettu 9.4.2014.

Manninen, Pia 2011. Autistisella henkilöllä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen. Teoksessa Huuhtanen, Kristina (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Monikulttuurinen toimintavuosi n.d. Verkkodokumentti. <<http://helmi/vaka/paivahoito/monikulttuurisuus/sivut/monikulttuurisuus%20tukimateriaalia.aspx>>. Luettu 28.5.2014.

Nukarinen, Ulla – Uusitalo, Annemari – Valpas, Outi 1999. Maahanmuuttajalasten kielen ja kulttuurin jäljillä. Teoksessa Kankaanranta, Marja – Mäkitalo, Kati – Tiihonen, Eila (toim.): Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Ota koppi n.d. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Helsingin kaupunki. Verkkodokumentti. <<http://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/1-%E2%80%93-monikulttuurisuus-helsingin-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>>. Luettu 24.11.2013.

Paavola, Heini 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Paavola, Leila 2011. Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa Loukusa, Soile – Paavola, Leila (toim.): Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS- kustannus.

Paavola, Heini – Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Papunet 2012. Tukiviittomat. Verkkodokumentti. <<http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat>>. Luettu 11.10.2014.

Räty, Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

Svärd, Pirjo-Liisa 1997. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa Pihlaja, Päivi – Svärd, Pirjo-Liisa (toim.): Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Porvoo: WSOY.

Tikoteekki 2005. Opas kommunikoinnin mahdollisuuksiin. Verkkodokumentti. <http://papunet.net/yleis/fileadmin/muut/Esitteet/opas2_kommunikoinnin_mahdollisuuksiin.pdf>. Luettu 25.3.2014

Tikoteekki, 2010. Vuorotellen. Opas vuorovaikutukseen ja kielenkehityksen alkuvaiheisiin. Kaisa Martikainen. Opaslehtinen.

Trygg, Boel Heister 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Kouvola: Kehitysvammaliitto ry.

von Tetzchne, Stephen – Martinsen, Harald 1991. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Kaisa Launonen (suom.). 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto

Haastattelurunko

1. Menetelmien käyttö

- Graafinen kommunikaatio ja tukiviittomat S2-lastetarhanopettajien käytössä
- Muun päiväkodin henkilökunnan ohjaaminen menetelmien käyttöön

2. Menetelmien käyttötavat ja -tilanteet

- Menetelmien käyttö ja sovellus
 - Käytön eroavuus eri-ikäisten tai eri kielitasoisten lasten kanssa
- Menetelmien käyttötilanteet
 - Käytön eroavuus yksilö- ja ryhmätilanteissa

3. Kokemukset ja tavoitteet

- Kokemukset menetelmien käytön vaikutuksista maahanmuuttajalapsen vuorovaikutustaitoihin
- Lasten itsenäinen menetelmien käyttö omissa vuorovaikutustilanteissa
- Tavoitteet menetelmien käytöstä lapsen kehityksen suhteen
- Muita huomioita?