



Kaisa-Maria Nikumatti ja Sini Heikki

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puhetta tukevien ja korvaavien
kommunikointimenetelmien käyttö

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö (Sini Heikki ja Kaisa-Maria Nikumatti)

Pro gradu –tutkielma, 79 sivua, 8 liitesivua

Marraskuu 2022

Puheen ja kielen kehityksen haasteet ovat yleisiä lapsuudessa esiintyviä ongelmia, joihin varhaiskasvatuksessa voidaan puuttua monin eri keinoin. Tällaisia keinoja ovat puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät eli AAC-menetelmät [Augmentative and Alternative Communication], joiden avulla voidaan kehittää lapsen kommunikointia, puheen ymmärtämistä, tuottamista ja vastaanottamista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on tärkeä tehtävä tuoda AAC-menetelmät tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön ja muiden lasten käyttöön. Tutkimustieto AAC-menetelmistä on rajallista, ja tästä syystä Pro gradu –tutkielmamme tavoitteena on tutkia, millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät työssään, sekä millä tavoin he näitä menetelmiä ohjaavat tukea tarvitsevien lasten, muiden lasten sekä henkilöstön käyttöön. Tarkoituksena on myös selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkevät AAC-menetelmillä olevan lapsen kommunikoinnille ja kielen kehitykselle. Kartoitamme myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien saamaa koulutusta AAC-menetelmistä sekä mahdollisia lisäkoulutustoiveita.

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Puolistrukturoitu kyselylomake suunnattiin varhaiskasvatuksen erityisopettajille, ja kyselyn linkkiä jaettiin sekä sähköpostin että sosiaalisen median kautta. Kyselyyn vastasi 11 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta.

Tuloksista ilmenee, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia AAC-menetelmiä työssään. Tuloksissa nousee esille etenkin kuvakommunikaatio, tukiviittomat sekä kehonkieli ja selkeä puhe. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen arkeen pääosin mallintamalla niiden käyttöä itse sekä opettamalla menetelmien käyttöä henkilökunnalle, tukea tarvitseville lapsille ja muille lapsille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan AAC-menetelmät ovat tärkeitä etenkin tukea tarvitsevien lasten osallisuuden, tasa-arvon, minäpystyvyyden sekä kommunikoinnin ja kielen kehityksen kannalta. Erityisopettajat nostavat kuitenkin esille selkeän puutteen AAC-menetelmien koulutuksesta koskien niin perusopettajan koulutusta kuin täydennyskoulutusta.

Tutkimustulostemme perusteella voidaan päätellä, että AAC-menetelmien avulla voidaan tukea lasten osallisuuden, tasa-arvon ja itseilmaisun toteutumista. Vaikka tutkimustulostemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät työssään monipuolisesti erilaisia AAC-menetelmiä, nousee aineistosta esille selkeä puute AAC-menetelmien koulutuksesta sekä lisäkoulutuksen tarve niin varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuin varhaiskasvatuksen muun henkilökunnan koulutuksessa. Jatkotutkimusmahdollisuutena voitaisiin tutkia yleisesti varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten AAC-menetelmien osaamista ja käyttöä tukea tarvitsevan lapsen kanssa.

Avainsanat: Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät, AAC-menetelmät, inklusiivinen pedagogiikka, inklusio, varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Inklusiivinen pedagogiikka	4
2.1 Inklusiivisen pedagogiikan taustaa.....	4
2.2 Inklusiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	5
3 Lapsen puheen ja kielen kehitys	7
3.1 0–2-vuotiaan puheen ja kielen kehitys	8
3.2 2–4 –vuotiaan puheen ja kielen kehitys.....	10
3.3 5–6-vuotiaan puheen ja kielen kehitys	11
4 Puheen ja kielen kehityksen haasteet	13
4.1 ICD-10 –tautiluokitus puheen ja kielen kehityksen häiriöistä.....	13
4.2 Puheen ja kielen kehityksen haasteiden taustatekijät	15
4.3 Puheen ja kielen kehityksen haasteiden liitännäishäiriöt.....	17
5 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät	19
5.1 Avusteinen kommunikaatio.....	19
5.2 Ei-avusteinen kommunikointi	22
6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva	26
6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset	26
6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävät.....	26
6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmiin kouluttautuminen.....	28
7 Tutkimusasetelma ja menetelmät	30
7.1 Laadullinen tutkimus.....	30
7.2 Tutkimuksen osallistujat.....	32
7.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	34
7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	38
8 Tulokset	42
8.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien hyödyntäminen.....	42
8.1.1 Avusteinen kommunikaatio	42
8.1.2 Ei-avusteinen kommunikaatio.....	44
8.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien vieminen tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön ja muiden lasten käyttöön.....	47
8.3 AAC-menetelmien merkitys tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnille ja kielen kehitykselle	52
8.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien koulutus ja koulutuksellinen tarve	55
9 Pohdinta	61
Lähteet	69
Liite 1	80
Liite 2	81
Liite 3	83
Liite 4	84
Liite 5	86
Liite 6	87

1 Johdanto

Kieli on merkittävä taito lapsen oppimisessa, persoonallisuuden kehittymisessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Zhao, Liu, Liu & Liu, 2022). Puheeseen ja kieleen liittyvät kehitykselliset haasteet ovat yleisiä lapsuudessa esiintyviä haasteita, joita ilmenee noin 12 % lapsista (Saeed, Abdulaziz & AL-Daboon, 2018). Duodecimin Käypä hoito –suositusten (2019) mukaan puheen kehityksen viivästymiä esiintyy jopa 19 % lapsista. Kielen kehityksen viivästymät ovat haitallisia lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen sopeutumisen kehitykselle (Zhao ym., 2022). Varhaiset puheen ja kielen kehityksen viivästymät ennustavat puheen ja kielen kehityksen haasteita myös myöhemmällä iällä (Dale, Price, Bishop & Plomin, 2003). Reillyn ja kollegoiden (2007) mukaan esikoululaisilla, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa, on todennäköisemmin myös myöhempiä vaikeuksia kieleen liittyvissä tehtävissä niin kouluikässä kuin aikuisuudessakin. Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet ovat siis merkittävä haaste varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, minkä vuoksi koemme tärkeäksi tutkia keinoja, joilla lapsen kommunikointia ja kielen kehitystä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Leonetin, Orcasitas-Vicandin, Langarika-Rocafortin, Mondragonin ja Etxebarrietan (2022) mukaan puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien avulla voidaan kehittää puheen ymmärtämistä, vastaanottamista ja tuottamista sekä kommunikointitaitoja lapsella, jolla on erilaisia puheen ja kielen kehityksen haasteita. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät eli AAC-menetelmät [Augmentative and Alternative Communication] on kehitelty edistämään kommunikointia erilaisissa lapsen arjen konteksteissa ja toiminnoissa (Walker & Chung, 2022; Merikoski & Pihlaja, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [OPH], 2018) mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti, ja sensitiiviset sekä helposti saavutettavat kommunikointitavat, kuten AAC-menetelmät, kuuluvat lapsen tukeen varhaiskasvatuksessa. Inklusiivisen pedagogiikan tärkein päämäärä on kaikkien oppijoiden tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (OPH, 2018), ja AAC-menetelmien kautta voidaan tukea inklusiivista kasvatusta etenkin tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta (Iacono, Goldbart, Douglas & Garcia-Melgar, 2022). Tutkielmassamme teoreettisena viitekehityksenä on inklusiivinen pedagogiikka, sillä AAC-menetelmät ovat osa inklusion toteutumista sellaisen lapsen kohdalla, jolla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa (Walker & Chung, 2022). Leonetin ja kollegoiden (2022) mukaan ammattilaisten tehtävänä on käyttää AAC-menetelmiä monipuolisesti lasten arjessa sekä tuoda nämä menetelmät tutuiksi lapsille, joilla on riskejä puheen- ja kielenkehityksessä.

Pro gradu –tutkielmamme tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen erityisopettajien käyttämiä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä varhaiskasvatuksen ympäristössä. Tutkielmassamme selvitämme, millä tavoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat tukea tarvitsevia lapsia, muita lapsia sekä henkilöstöä käyttämään puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä. Tutkielmamme tavoitteena on myös selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkevät puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikointimenetelmillä olevan lapsen kommunikoinnin ja kielen kehitykseen. Kartoitamme tutkielmassamme myös, millaista koulutusta varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmistä ja millaiselle lisäkoulutukselle olisi mahdollisesti tarvetta.

Varhaiskasvatustalain (540/2018) luvun 3a §:n 15c mukaan lapsella on oikeus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa opetusta ja konsultaatiota sekä erilaisia tulkitsemis- ja avustamispalveluita, mikäli lapsen tuen tarpeet niitä edellyttävät. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtävänä on siis tarvittaessa tuoda puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä lapsen ja henkilöstön arkeen lapsen kommunikoinnin tueksi ja tästä syystä tutkimuskohteenamme ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajat.

Valitsimme aiheeksemme varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien käytön, sillä useat tutkimukset osoittavat, että AAC-menetelmistä on liian vähän tietoa sekä koulutusta varhaiskasvatuksen ammattilaisille (Da Fonte & Boesch, 2016; Walker ja Chung, 2022). Ottaen huomioon rajalliset tutkimukset AAC-menetelmistä, tarvitaan lisäselvityksiä siitä, kuinka paljon tietoa ja taitoa erityisopettajilla ja muilla ammattilaisilla on AAC-menetelmien käytöstä (Da Fonte & Boesch, 2016). Lisätutkimusta AAC-menetelmien käytöstä tarvitaan niin opettajaopiskelijoille kuin jo työssään oleville opettajillekin (Cologon & Mevawalla, 2018).

AAC-menetelmät voidaan jakaa kahteen eri osaan, joista *Augmentative* tarkoittaa Huuhtasen (2012d) mukaan puhetta tukevaa kommunikointia. *Alternative communication* voidaan hänen mukaansa määritellä puhetta korvaavaksi kommunikoinniksi. Pro gradu –tutkielmassamme käytämme käsitettä AAC-menetelmät kuvaamaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä emmekä erottele termejä toisistaan. Pro gradu –tutkielmassamme käytämme myös termiä *tukea tarvitseva lapsi*, jolla tarkoitamme tutkimuksessamme lapsia, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen osalta. Emme rajanneet kyselyn kysymyksiä koskemaan diagnosoituja puheen ja kielen kehityksen häiriöitä, vaan laajemmin vaihtelevia puheen ja kielen kehityksen haasteita. Tästä syystä puheen ja kielenkehityksen häiriöiden sijaan käytämme laajempaa termiä *puheen ja kielen kehityksen haasteet*, joiden diagnosointi kuitenkin pohjautuu

World Health Organizationin (1992) ICD-10 –tautiluokitukseen puheen ja kielen kehityksen häiriöistä. Käytämme myös ajoittain termiä *opettaja*, jolla viitataan tässä Pro gradu –tutkiel-
massamme varhaiskasvatuksen erityisopettajaan.

2 Inklusiivinen pedagogiikka

Pro gradu -tutkielmamme teoreettisena viitekehyksenä on inklusiivinen pedagogiikka, joka toimii inklusiivisen kasvatuksen sekä inklusiivisten käytänteiden perustana (Hermanfors, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) esittää inklusiivisen toimintakulttuurin edistävän lapsen osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Opettajan velvollisuutena on toteuttaa inklusiivista pedagogiikkaa, jonka avulla voidaan ehkäistä oppilaiden eristämistä (Moriña & Orozco, 2021). Inklusioperiaatteen mukaisesti kaikilla lapsilla on oikeus osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta heidän tuen tarpeistaan, vammaisuudestaan tai kulttuurisesta taustastaan (OPH, 2018). Inklusiivisen pedagogiikan tärkeitä käsitteitä ovat osallisuus ja yhteenkuuluvuus, joihin liittyy kiinteästi vuorovaikutus (Viitala, Neitola, Syrjämäki, Viljamaa ja Heiskanen, 2021). Inklusiivisessa pedagogiikassa lapsen monimuotoisuus on oppimisen ja opettamisen prosesseja rikastuttava mahdollisuus (Moriña & Orozco, 2021). Inklusiivisen pedagogiikan tärkein päämäärä on kaikkien oppijoiden tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (OPH, 2018), ja AAC-menettelmien kautta voidaan tukea inklusiivista kasvatusta etenkin tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta (Iacono, Goldbart, Douglas & Garcia-Melgar, 2022). Inklusiivisessa oppimisympäristössä korostuu AAC-menettelmien merkitys, sillä jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle tulee löytää sopivia kommunikointimenetelmiä erilaisiin vuorovaikutuksellisiin tarkoituksiin (Walker & Chung, 2022). Näin voidaan edistää tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta ja vuorovaikutussuhteita vertaistensa kanssa (Walker & Chung, 2022). Hanlinen, Denniksen ja Warrenin (2018) mukaan luokkahuoneesta tulee inklusiivisempi, kun henkilökunta oppii tukemaan monimutkaisempienkin viestintätarpeiden omaavien lasten kehitystä, sekä tunnustamalla, että AAC-menettelmät ovat hyödyllisiä kaikille lapsille.

2.1 Inklusiivisen pedagogiikan taustaa

Inklusiivisen pedagogiikan perustana on Salamancan julistus (1994), joka Ainscown ja Césarín (2006) mukaan on luultavasti yksi merkityksellisistä kansainvälinen dokumentti, joka on ilmestynyt erityispedagogiikan kentälle. Salamancan julistus (1994) väittää, että tavallinen koululaitos, jossa on käytössä inklusion periaate, on tehokkain keino torjua syrjiviä asenteita, rakentaa inklusiivista yhteisöä ja saavuttaa koulutusta kaikille. Hernández-Torrano, Somerton ja Helmer (2022) nostavat esille, että kiinnostus inklusiosta on kasvanut maailmanlaajuisesti viimeisen 25 vuoden aikana. Inklusiota on tutkittu kansainvälisesti lukuisten eri teemojen kautta, liittyen

tuen tarpeisiin lapsiin, kouluun ja ylempään koulutukseen, opettajien asenteisiin, ammattilaisten kehitykseen, sosiaaliseen osallistumiseen sekä koulutuspolitiikkaan (Hernández-Torrano ym., 2022).

Inklusiivisen pedagogiikan keskeinen periaate on se, nähdäänkö erilaisuus yksilöiden leimautumisena vai yksilöllisyyden huomioimisena (Stentiford & Koutsouris, 2021). Moriñan ja Orozcon (2021) mukaan inklusiivisen pedagogiikan toteuttaminen kuuluu opettajan velvollisuuksiin ja sen avulla pyritään ehkäisemään lapsen eristämistä. Florianin ja Beatonin (2018) mukaan inklusiivisen pedagogiikan todellinen merkitys piilee siinä, että opettaja välittää uskonsa lapsen osaamisesta sekä sanoin että teoin. Tällöin lapset luottavat siihen, että opettaja kuuntelee heitä ja päättävät osallistua toimintaan, joka on merkityksellistä ja aitoa heille oppijoina (Florian & Beaton, 2018). Inklusiivisessa pedagogiikassa lapsen monimuotoisuus nähdään oppimisen ja opettamisen prosesseja rikastuttavana mahdollisuutena (Moriña & Orozco 2021). Inklusiivinen pedagogiikka edellyttää yksilöllisten erojen huomioon ottamista ja näin ollen syrjäytymisen ehkäisyä (Florian & Beaton, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus [OPH], 2014) korostetaan lapsen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista. Näistä asiakirjoista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) mainitaan lisäksi syrjäytymisen ehkäisyn toteuttaminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) ja Esiopetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti, jolloin kaikki lapset voivat osallistua yhteiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tuen tarpeistaan riippumatta.

2.2 Inklusiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa keskeistä on sitoutuminen (Viitala, 2019). Viitalan (2019) mukaan sitoutumista tarvitaan yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, monialaisessa yhteistyössä sekä kasvattajayhteisössä. Suomessa normatiiviset asiakirjat ajavat inklusiivisen varhaiskasvatuksen suosimiseen (Viitala, 2019). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa edistetään kaikkien lasten tasa-arvoa, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta (OPH, 2018). Viitalan (2019) mukaan inklusiivinen kasvatus ja varhaiskasvatus on laadukasta, inklusion ajatukseen pohjautuvaa kasvatusta ja koulutusta, joka kuuluu kaikille.

Karlsudd (2021) nostaa esille, että opettajan pedagogisella näkemyksellä ja metodien valinnalla on merkittävä vaikutus onnistuneeseen inklusiiviseen varhaiskasvatukseen. Hän lisää, että antamalla lapsille enemmän vaikutusvaltaa ja luottamusta, voidaan edistää inklusiivista varhaiskasvatusta. Olennaista inklusiivisessa kasvatuksessa on Viitalan (2019) mukaan huomion kiinnittäminen ympäristössä olevien, erilaisuutta aiheuttavien asioiden poistamiseen. Hän korostaa inklusion painopisteen olevan toimintaympäristöjen muuttamisessa, ei lasten erotteluun toisistaan eri piirteiden perusteella.

Viitalan (2019) sekä Cologonin ja Mevawallan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama tuki on mahdollisesti yksi yleisimmistä resursseista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Erityisopettajat, jotka pystyvät tukemaan tukea tarvitsevan lapsen AAC-menetelmien käyttöä, voivat todennäköisemmin tunnistaa lapsen osaamista ja viestinnän kehittymistä sekä tehdä yhteistyötä eri ammattilaisten kanssa toteuttaakseen kaikille yhteneväiset mahdollisuudet oppimiseen (Da Fonte & Boesch, 2016). Karlsudd (2021) mainitsee, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan työympäristö, arvot ja työskentelytavat ovat tärkeä osa inklusiota. Hänen mukaansa inklusiivista ympäristöä edistää myös tiivis yhteistyö sekä osallisuus vanhempien kanssa.

Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kaikille lapsille tulisi löytää keino saada äänensä kuuluviin ja kertoa ajatuksistaan ja tunteistaan (Viitala ym., 2021). AAC-menetelmien kautta voidaan tukea inklusiivista kasvatusta etenkin niiden lasten näkökulmasta, jotka käyttävät AAC-menetelmiä tai hyötyvät niistä (Iacono ym., 2022). Cologonin ja Mevawallan (2018) mukaan tukiviittomat edistävät inklusiivisia käytänteitä sekä lasten monimuotoisuuden ja erilaisten viestintämuotojen arvostamista. Tukiviittomia voidaan käyttää luomaan mahdollisuuksia osallistuvaan viestintään varhaislapsuudessa (Cologon & Mevawalla, 2018). Iaconon ja kollegoiden (2022) mukaan AAC-menetelmien käyttäjät hyötyvät, kun menetelmiä käytetään inklusiivisessa oppimisympäristössä vertaisten kanssa erilaisissa arjen toiminnoissa (Iacono ym., 2022). Tuomalla AAC-menetelmät kaikkiin arjen rutiineihin ja toimintoihin, erityisopettajat voivat näyttää esimerkkiä kaikkien erilaisten viestintätarpeiden tehokkaaseen tyydyttämiseen (Da Fonte & Boesch, 2016).

3 Lapsen puheen ja kielen kehitys

Puheen ja kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä virstanpylväistä lapsuuden alkuvuosina (Gillam, Holbrook & Kamhi, 2021; Feldman, 2019). Kieli on paljon enemmän kuin keino kommunikoida, sillä kieltä tarvitaan ajattelussa, ongelmanratkaisussa sekä suhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Rvanhew, 2021). Kommunikointi on osapuolten välistä, vastavuoroista toimintaa (Huuhtanen, 2012d), ja Feldmanin (2019) mukaan sosiaalisella kontekstilla on merkittävä rooli puheen ja kielen kehityksen kannalta. Pihlaja ja Korpilahti (2019) esittävät, että kielellä on monia ilmenemismuotoja. He lisäävät, että kielen ilmenemismuotoja ovat puhuttu, kirjoitettu, kuvallinen ja esimerkiksi viitottu muoto. Myös Huuhtanen (2012d) kertoo viittomakielen ja kirjoitetun kielen olevan kielen ilmenemismuotoja puhutun kielen lisäksi. Feldmanin (2019) mukaan useimmat lapset oppivat puheen ja kielen perusteet vaivattomasti taapero- ja varhaiskasvatusikäisinä.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on koulutuksen antamaa teoretietoa lapsen kielen kehitykseen liittyvistä taidoista (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Korpilahden ja Pihlajan (2019) mukaan varhaiskasvatuksen perinteisenä keskeisenä tehtävänä on pidetty lapsen kielen kehityksen ohjaamista. Heidän mukaansa keskustelut, lorut, sadut, tarinat ja muut varhaiskasvatuksen toiminnot auttavat edistämään lapsen kielellisiä taitoja sekä laajentavat sanavarastoa. Dicaldo ja Rochin (2022) korostavat, että lapsen yksilölliset mielenkiinnonkohteet otetaan huomioon suunniteltaessa toimintoja, joihin lapset pääsevät täysin osallisiksi, jolloin voidaan tehokkaasti edistää lapsen puhutun kielen kehitystä.

Kielen oppiminen on tuote, joka syntyy lapsen oppimisen valmiuksien ja kielellisen ympäristön vuorovaikutuksesta (Feldman, 2019). Varhainen kielen oppiminen vaatii Feldmanin (2019) mukaan ihmisten välistä vuorovaikutusta. Lisäksi hän korostaa, että varhainen kielen oppiminen vaatii lämminhenkistä ja vastavuoroisesti kunnioittavaa vuorovaikutusta lapsen ja osaavien kielenkäyttäjien välillä. Lapsi oppii uusia taitoja vain oman aktiivisen toiminnan kautta, ja lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät lapsen saadessa runsaasti mahdollisuuksia kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020).

3.1 0–2-vuotiaan puheen ja kielen kehitys

Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyminen lähtee liikkeelle jo elämän ensihetkestä edeten jatkumona niin, että varhaisemmin kehittyneet taidot luovat pohjaa myöhemmin kehittyville taidoille, myös puhutun kielen taidoille (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Puheen kehitys lähtee liikkeelle merkityksettömästä jokittelusta ja etenee merkitykselliseen kommunikointiin sanoilla ja lauseilla (Rvanhew, 2021). Lapsen puheen ja kielen kehitys alkaa Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan esikielellisestä vaiheesta, joka kattaa lapsen kaksi ensimmäistä ikävuotta, ja tässä vaiheessa kielen kehitys on vahvasti jatkumollista. Esikielellinen vaihe koostuu Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan kolmesta vaiheesta, joista ensimmäinen eli kahdenvälinenvaihe kestää syntymästä puolenvuoden ikään. Toinen vaihe eli kolmenvälinen vaihe kestää heidän mukaansa noin puolenvuoden iästä puolentoista vuoden ikään ja kolmas vaihe eli rinnakkaisvaihe kestää vuoden iästä kahden vuoden ikään saakka. Niemitalo-Haapola, Haapala ja Ukkola (2020) esittävät, että lapsen kielen kehityksen perusta muodostuu lapsen ja vanhemman varhaiseen vuorovaikutukseen, jonka myötä lapsen motivaatio kommunikoimiseen vahvistuu. Kielen kehitys perustuu lapsen synnynnäiseen kiinnostukseen myös muita ihmisiä kohtaan sekä tarpeeseen osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020).

Kahdenvälisessä vaiheessa vauva alkaa reagoimaan kokonaisvaltaisesti ja tiedostamattomasti ympäristöstään ja itsestään saamiinsa aistimuksiin (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2020) mukaan vauvan ensimmäiset ääntelyt ovat erilaisia refleksisiä ei-tavoitteisia ääntelyitä. Vauva kiinnostuu Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan katsekontaktista ja samalla alkaa ilmaantua ääntelyä, kujertelua ja naurua eli mielihyvää-ääntelyä, kun ennen sitä ääntely on ollut vain vaistomaista itkuääntelyä ja muita refleksisiä äännähdyksiä. Mielihyvää-ääntelyt ilmaantuvat noin kahden kuukauden iässä (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Ilmaisun tukena vauvalla on käytössään erilaisia ilmeitä, eleitä ja ääntelyitä, joista aikuiset voivat tulkita vauvan tunne- ja mielitiloja (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen).

Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan kolmenvälisessä vaiheessa eli noin puolen vuoden iässä vauva alkaa oppia seuraamaan aikuisen katsetta ja vauva alkaa yhä enemmän olla tietoinen omasta sekä toisten toiminnasta. He lisäävät, että tässä vaiheessa korostuvat jaetun tarkkaavaisuuden taidot, eli lapsi oppii jakamaan yhteisen huomion kohteen toisen ihmisen

kanssa. Lapsi alkaa osoittamaan merkkejä päämäärätietoisesta ja tavoitteellisesta kommunikoinnista ja alkaa käyttää erilaisia sanattoman viestinnän kommunikointikeinoja (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). Sanattomiin eli non-verbaalisiin viestintäkeinoihin kuuluu Huhhtasen (2012d) mukaan ilmeet, eleet, etäisyys, kehon asennot, katse ja läheisyys. Huhhtasen (2012d) mukaan lapsen kommunikointikyky kehittyy ennen kielellistä kykyä. Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2020) nostavat esille, että noin 7–10 kuukauden iässä lapsi alkaa tuottaa jokeltelua eli erilaisia konsonantti-vokaalitavuja, kuten “*pä-pä-pä*” tai “*ka-ka-ka*”. Jokellusvaihetta pidetään merkittävänä ääntelyn kehityksen vaiheena, jolla on yhteys lapsen puheen ja kielen kehitykseen (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Noin 12–14 kuukauden iässä lapsi osaa yhdistää koordinoitusti katsetta ja osoittamiseksi (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020).

Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan rinnakkaisvaiheessa eli noin 12 kuukauden iässä lapsi ymmärtää kommunikoinnin tavoitteellisuuden ja oppii oivaltamaan puhutun kielen käyttötarkoitusta. Stolt ja Salmi (2020) nostavat esille, että ensimmäisen ikävuoden loppupuolella alkaa yleensä ymmärretyn sanaston kehitys, jolloin lapsi alkaa muiden puheesta tunnistaa sanoja ja löytää niille kohteita ympäristöstä. He lisäävät, että ymmärretyn sanaston kehitys on usein nopeaa ja vuoden iässä lapsi ymmärtää jo noin 90 sanaa ja parin kuukauden päästä ymmärretty sanasto on jo lähes kaksinkertaistunut. Noin vuoden iässä lapsella alkaa kehittyä myös sanojen ilmaiseminen (Stolt & Salmi, 2020). 1,5 ikävuoden vaiheilla lapset saavuttavat usein 50 ensimmäistä puhuttua sanaansa, mutta itseilmaisussa käytetään edelleen enemmän ääntelyä ja jokeltelua sanojen sijaan (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Yksilölliset erot ovat kuitenkin tässä vaiheessa vielä suuria (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020).

Vauvan puheen ja kielen kehitystä voidaan tukea houkuttelemalla vauvaa jokellemaan ja ääntelemään (Kunnari-Savinainen & Makkonen, 2020). Paavola-Ruotsalaisen ja Rantalaisen (2020) mukaan varhaisen kielen kehityksen tukemisessa korostuu lapsen ympärillä olevien asioiden nimeäminen, lapsen ääntelyn jäljittely, lapsen ilmauksien laajentaminen sekä kielentäminen erilaisissa tilanteissa. He nostavat esille, että aikuinen kuvailee lapsen huomion kohteena olevia asioita, esimerkiksi “Se on pyöreä palikka”. Aikuinen on läsnä lapsen arjen tilanteissa ja viritty vauvan havainnointiin (Kunnari-Savinainen & Makkonen, 2020). Paavola-Ruotsalainen ja Rantalainen esittävät, että aikuinen jäljittelee lapsen ääntelyitä ja samalla laajentaa lapsen ilmauksia, esimerkiksi lapsen sanoessa “Tsuu tsuu” aikuinen jatkaa “Juna sanoo tsuu tsuu ja puuskuttaa mäkeä ylös”. Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2020) mukaan aikuinen houkut-

telee omalla esimerkillään myös lasta matkimaan esimerkiksi erilaisia ääntelyjä. Paavola-Ruotsalainen ja Rantalainen (2020) lisäävät, että aikuinen kielentää erilaisia tilanteita ja asioita lapsen arjessa, esimerkiksi lapsen silittäessä nukkea aikuinen sanoo “Oi, onko nukella pehmeät hiukset?”. Aikuinen tarjoaa lasta kiinnostavia ja houkuttelevia sanoja lapselle, esimerkiksi mallintamalla ensin koiran haukkumista ja nimeämällä eläimen koiraksi (Kunnari-Savinainen & Makkonen, 2020).

3.2 2–4 –vuotiaan puheen ja kielen kehitys

Paavola-Ruotsalainen ja Rantalainen (2020) nostavat esille, että lapsen sanojen oppiminen on aluksi hidasta, ja toisella ikävuodella on vielä tavallista, että lapsi täydentää ilmaisuaan non-verbaalisilla keinoilla tullakseen ymmärretyksi. Lapsi oppii heidän mukaansa yhdistelemään tavoitteellisesti eleitä, katseita, ääntelyä sekä ensisanoja. Ensisanat koostuvat usein vain yhdestä eri vokaalista ja yhdestä eri konsonantista, päättyvät vokaaliin ja ovat pituudeltaan lyhyitä, esimerkiksi *pipi* (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Toisen ikävuoden loppupuolella lapsen ilmaistujen sanojen oppiminen nopeutuu ja tällöin voidaan puhua niin sanotusta sanapyrähdyksestä (Stolt & Salmi, 2015). Sanaston laajuus tässä ikävaiheessa on Stoltin ja Salmen (2020) mukaan vielä yksilöllistä myös tyypillisesti kehittyvillä lapsilla. He lisäävät, että osalla 2-vuotiaista lapsista ilmaistu sanasto on vain muutamien sanojen kokoinen, kun taas osalla se voi olla jopa vajaat 600 sanaa. Keskimäärin 2-vuotiaalla lapsella ilmaistu sanasto sisältää noin 300 ensisanaa (Stolt & Salmi, 2020). 2–3 vuoden iässä lapsen sanojen tuottaminen on vielä kesken-eräistä ja vokaalien ja etenkin konsonanttien yhdistely voi olla rajoittunutta ja pitkät sanat tyypistyneitä, esimerkiksi *papa* ‘napa’, *kuukku* ‘kurkku’ ja *kikka* ‘lusikka’ (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Kommunikointikyvyn kehittyessä lapsella alkaa vähitellen ilmaantua puhuttua kieltä sanoina ja myöhemmin lauseina (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen, 2020). 2,5 ikävuoteen mennessä lapsi käyttää *mikä*-, *missä*-, *mitä*- sekä *kuka*-, *miten*- ja *mihin*-kysymyksiä (Surakka, 2020).

Surakan (2020) mukaan kolmannen ikävuoden aikana lapsen verbien käyttäminen lauseissa lisääntyy, ja eri verbimuotojen omaksuminen antaa lapselle keinoja monipuolisten merkitysten ilmaisemiseen vuorovaikutuksessa. Hän lisää, että 3-vuotiaaksi asti lapsen puhe painottuu väitelauseisiin ja tähän ikään mennessä kehittyy myös pääpiirteittäin lapsen verbitaivutuksen hallinta. 3-vuotias alkaa kysymyksissään käyttää *milloin*-, *kenen*-, *minkä värinen*- sekä *mitkä*-ky-

symyksiä (Surakka, 2020). 3,5 ikävuoteen mennessä lapsi alkaa hallita varsinaisten yhdyslauseiden muodostamista (Surakka, 2020). Lerkkasen (2020) mukaan 3–4-vuotiaana lapsi osaa jo erottaa sanoista rytmejä, loppusointuja ja riimejä. 3–4-vuotiaana lapsella alkaa olla jo niin laajat kielelliskognitiiviset taidot, että myös tilanteen ulkopuolinen kerronta alkaa mahdollistua (Loukusa, Mäkinen ja Kotila, 2020). Niemitalo-Haapola ja Ukkola (2020) esittävät, että 4-vuotias lapsi osaa jo jakaa sanoja tavuihin ja tunnistaa jonkin verran sanojen alku- ja loppuäänteitä. 4-vuotias lapsi osaa Surakan (2020) mukaan tunnistaa kieliopillisesti virheellisiä lauseita sekä korjata kieliopillisia virheitä ajoittain, mutta lapsen huomio on usein sisällön ymmärtämisessä ja paikkansapitävyydessä. Monet 3-vuotiaat eivät kuitenkaan vielä pysty tuottamaan suomen kielen kaikkia äänteitä virheettömästi (Korpilahti & Pihlaja, 2019).

Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2020) esittävät, että 2–4-vuotiaan lapsen puheen ja kielen kehitystä tuetaan jatkuvasti arjen eri tilanteissa nimeämällä lapsen ympärillä olevia ihmisiä, esineitä ja muita asioita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan lapsen sanavaraston kehittymistä voidaan tukea sanallistamalla toimintaa ja keskustelemalla lapsen kanssa. Aikuinen käyttää monipuolista ja kuvaavaa kieltä, jonka kuuleminen kehittää lapsen sanavarastoa ja nimeämisen taitoja (Stolt & Salmi, 2020). Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2020) toteavat, että puheen rinnalla käytetään monipuolisesti ilmeitä, eleitä ja kehonkieltä tukemaan lapsen ymmärrystä ja itseilmaisua. Lapsen puheen ja kielen kehitystä tuetaan lukemisella, loruttelulla, lauluilla ja riimitelyllä (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2020). Lapsen kasvaessa hän jaksaa kuunnella yhä pidempiä kertomuksia, minkä kautta uusien sanojen merkitykset alkavat avautua lapselle kielellisen viestin kautta (Stolt & Salmi, 2020). Lapsen kanssa toistetaan tuttuja loruja arjen eri tilanteissa, esimerkiksi pukemis- leikki- tai odotustilanteissa (Niemitalo-Haapola & Ukkola, 2020).

3.3 5–6-vuotiaan puheen ja kielen kehitys

Feldman (2019) esittää, että lapsi osaa viiteen ikävuoteen mennessä jo tuhansia sanoja. Tällöin lapsi osaa hänen mukaansa muodostaa monimutkaisia kieliopillisia lauseita, erottaa kirjaimelliset asiat ei-kirjaimellisista, kuten huumoria tai metaforia, tarkkailla sosiaalisen kanssakäymisen piirteitä ja soveltaa kielitaitoa lukemaan oppimisessa. Stoltin ja Salmen (2020) mukaan 5-vuotias lapsi osaa käyttää sanastoa jo lähes aikuisen puhujan tavoin. Loukusa ja kollegat (2020) kertovat, että noin 5 vuoden iässä lapsen keskustelutaidot ovat jo muodostuneet muistuttamaan

aikuisten välistä arkista keskustelua. He lisäävät, että 5–6- vuotiaana lapsen kerrontataidot kehittyvät entisestään ja kertomusten sisällöt tarkentuvat.

Kouluikä lähestyessään lapsi ymmärtää yhä paremmin kuvailevaa ja abstraktia kieltä, kuten sanontoja, toteamuksia ja sananlaskuja (Stolt & Salmi, 2020; Nurmilaakso, 2011). Nurmilaakson (2011) mukaan 5–6 vuoden iässä erilaisten tavu-, sana- ja lorukorttien käyttömahdollisuudet ovat rajattomia. Hän mainitsee, että kieleen liittyvä oppiminen on yhteydessä tunne-elämyksiin ja lapsi saattaa muistaa tällaiset kokemukset koko ikänsä. Rvanhewin (2021) mukaan puheen motoriikka ja artikuloinnin tarkkuus kehittyvät myöhäiseen lapsuusikään asti. Hän lisää, että puheen kehittymiseksi lapsen tulee oppia ymmärtämään kielen fonologiaa, kuten äännteitä, tavuja ja lauseita. Nämä taidot kehittyvät sanaston laajentuessa ja lapsen motivoituessa merkitykselliseen vuorovaikutukseen viestintäkumppaneiden kanssa (Rvanhew, 2021).

Niemitalo-Haapolan ja Ukkolan (2020) mukaan etenkin lauserakenteiden, sanaston ja taivutus-ten kehittymistä vahvistetaan 5–6-vuotiaiden lasten ryhmissä varhaiskasvatuksessa. Nurmilaakso (2011) mainitsee viisivuotiaiden olevan nelivuotiaita kiinnostuneempia sanojen muodostamisesta. Lapsen sanaston kehitystä tuetaan arjen sanallistamisella, asioiden nimeämisellä sekä lasten kanssa keskustelemalla (Lerkkanen, 2020). Lisäksi lapsen sanaston kehitystä voidaan tukea erilaisilla yläkäsitteillä ja vastakohtia vahvistavilla tehtävillä (Stolt & Salmi, 2020). Niemitalo-Haapola ja Ukkola (2020) tuovat esille, että fonologista tietoisuutta voidaan tukea äännteiden ja tavujen tunnistamisharjoituksilla. He lisäävät, että lapsen kanssa opetellaan tunnistamaan sanojen alku- ja loppuäännteitä. Sanojen tavuttaminen on Niemitalo-Haapolan ja Ukkolan (2020) mukaan yksi yleisimmistä keinoista kehittää kielellisiä taitoja 5–6-vuotiaiden ryhmässä. He lisäävät, että sanojen tavuttamista opetellaan rytmittämällä puhetta esimerkiksi ta-puttamalla.

4 Puheen ja kielen kehityksen haasteet

Puheen ja kielen kehityksen haasteisiin löytyy monia eri jaottelutapoja. Pro gradu –tutkielmasamme käytämme jaottelutapana World Health Organizationin (1992) ICD-10 –tautiluokitusta, sillä se on käytössä Suomessa puheen ja kielen kehityksen haasteiden diagnosoinnissa (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019). Yleisesti puheen ja kielen kehityksen haasteet ilmenevät haasteina puheen tuottamisessa, puheen ymmärtämisessä tai molemmissa (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019).

4.1 ICD-10 –tautiluokitus puheen ja kielen kehityksen häiriöistä

Maailman terveysjärjestön (World Health Organization [WHO], 1992) ICD-10 –tautiluokituksen mukaan kehitykselliset kielihäiriöt ovat häiriöitä, joissa normaalit kielen oppimismallit häiriintyvät kehityksen alkuvaiheista alkaen. Lapsi voi pystyä paremmin kommunikoimaan tai ymmärtämään puhetta tietyissä hyvin tutuissa tilanteissa, mutta kielitaito kaikissa olosuhteissa on heikentynyt (WHO, 1992). Puheen ja kielen kehityksen häiriöiden seurauksena on usein myös muita häiriöitä, kuten tunne- ja käytöshäiriöitä, ihmissuhdehäiriöitä sekä luku- ja kirjoitushäiriöitä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2012). Puheen ja kielen kehityksen häiriöt ovat heterogeeninen ryhmä erilaisia haasteita, ja haasteiden ilmeneminen on aina yksilöllistä (Rvanchew, 2021).

ICD-10 –tautiluokituksessa kielelliset kehityshäiriöt jaetaan puheen tuottamisen häiriöön (F80.1; expressive language disorder) ja puheen ymmärtämisen häiriöön (F80.2; receptive language disorder), mutta näitä ei voi täysin erottaa toisistaan, sillä lähes kaikilla, joilla on puheen ymmärtämisen vaikeus, on myös merkittävää häiriötä kielellisessä ilmaisukyvyssä sekä sanojen ja äänteiden tuottamisessa (THL, 2012; WHO, 1992). Näiden lisäksi ICD-10 –tautiluokituksessa määritellään muu puheen ja kielen kehityksen häiriö (ICD-10 –tautiluokitus F80.8 Other developmental disorders of speech and language) ja määrittämätön puheen ja kielen kehityksen häiriö (ICD-10 –tautiluokitus F80.9 Developmental disorder of speech and language, unspecified) silloin, kun lapsella todetaan merkittävä kielihäiriöisyys, mutta kehityksellisen kielihäiriön diagnoosia ei voida tehdä (WHO, 1992). Korpilahden (2015) mukaan puheen ja kielen kehityksen viivästymät ilmenevät usein hitaana kielellisten taitojen omaksumisena ja suppeana hallintana. Puheen ja kielen kehityksen viivästymät ovat usein nähtävissä jo 2–4-vuotiaana (Korpilahti, 2015). Gillamin ja kollegoiden (2021) mukaan lapset, joilla on haasteita vain joko

puheen tuottamisessa tai puheen ymmärtämisessä, todennäköisemmin kehittyvät tulevina vuosina paremmin kielellisissä taidoissaan verrattuna lapsiin, joilla on haasteita sekä puheen tuottamisessa että ymmärtämisessä.

Puheen tuottamisen häiriö on erityinen kielihäiriö, jossa lapsen kyky tuottaa puhetta on selvästi alle ikätason, mutta puheen ymmärtäminen on normaaleissa rajoissa (WHO, 1992). THL:n (2012) mukaan puheen tuottamisen häiriössä lapsen puheen kehityksessä on huomattavasti yksilöllistä vaihtelua. Selvänä puheen tuottamisen viivästyksen merkinä pidetään 2-vuotiaalla yksittäisten sanojen puuttumista sekä 3-vuotiaalla kahden sanan lauseiden uupumista (THL, 2012). Lapsi pyrkii puheen puuttumisen kompensointiin ilmeillä, eleillä, äänillä ja muilla puhetta korvaavilla tavoilla (THL, 2012). Myöhemmin puheen tuottamisen häiriö voi THL:n (2012) mukaan ilmetä rajoittuneena sanaston kehityksenä, liiallisena muutaman yleisen sanan käyttönä, vaikeutena löytää sopivia sanoja, sanojen korvaamisena, ilmaisun lyhyttenä sekä kypsymättöminä lauserakenteina. Lisäksi häiriö ilmenee usein lauseopillisina virheinä ja kielioppivirheinä, mikä vaikeuttaa puheen sujuvuutta (THL, 2012).

Puheen ymmärtämisen häiriö on erityinen kehityshäiriö, jossa lapsen puheen ymmärtäminen on alle ikätason (WHO, 1992). Lähes kaikissa tapauksissa puheen ymmärtämisen lisäksi myös puheen tuottaminen on selvästi poikkeavaa (WHO, 1992). Puheen ymmärtämisen häiriön selviksi merkeiksi luetaan tuttuihin nimiin reagoimattomuus 1-vuotiaalla, kyvyttömyys tunnistaa muutamia yleisiä esineitä 1,5-vuotiaalla ja kyvyttömyys yksinkertaisten ohjeiden seuraamiseen 2-vuotiaalla (THL, 2012). Myöhemmin puheen ymmärtämisen häiriö ilmenee kyvyttömyytenä ymmärtää kieliopillisia rakenteita ja tarkempia kielen vivahteita (THL, 2012).

Puheen ja kielen kehityksen häiriöt ovat vallitsevia kouluikäisillä lapsilla ja vielä vallitsevampia taaperoikäisillä ja esikouluikäisillä (Feldman, 2019). Zhao ja kollegat (2022) nostavat esille, että kielen kehityksen häiriöiden varhainen havaitseminen voi merkittävästi vähentää lyhyt- ja pitkäaikaisia haittavaikutuksia lapsilla. Heidän mukaansa alle 3-vuotiaan lapsen kielen kehitys on vahvasti riippuvainen kasvatustyylistä. Lapset ovat 0–3 ikävuoden aikana erittäin alttiita ulkoisten tekijöiden vaikutukselle (Zhao ym., 2022). Kyseinen ajanjakso on kriittinen aika lapsen kielen kehitykselle ja tässä vaiheessa tehdyt tukitoimet voivat ehkäistä kielen kehityksen häiriön haittavaikutuksia (Zhao ym., 2022).

Opetushallituksen (2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tehdään monialaista yhteistyötä eri tahojen, kuten lastenneuvolan, lastensuojelun, muun terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden

kanssa etenkin silloin, kun lapsen kehityksestä tai hyvinvoinnista herää huoli. Monialaisen yhteistyön edellytyksenä on ensisijaisesti huoltajan suostumus yhteistyöhön (OPH, 2018). Lapsen tuen tarpeen arviointiprosessi alkaa usein varhaiskasvatuksen henkilökunnalta tulleiden havaintojen perusteella, ja lapsen tuen tarpeen arviointiin osallistuu muun henkilökunnan lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja (OPH, 2018). Neitolan ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan tärkeimpiä yhteistyötahoja ovat lapsen vanhemmat, neuvola, lastensuojelu, erikoissairaanhoido ja perusterveydenhuolto. Feldmanin (2019) mukaan myös lastenlääkäreillä on keskeinen rooli havainnoida, arvioida ja käsitellä lapsia, joilla on puheen ja kielen kehityksen viivästymiä. Hän lisää, että lapset, joilla on puheen ja kielen kehityksen häiriö, tarvitsevat säännöllistä ja pitkäaikaista seurantaa.

4.2 Puheen ja kielen kehityksen haasteiden taustatekijät

Korpilahden (2015) mukaan puheen ja kielen kehityksen haasteiden syntyyn vaikuttaa usein monet tekijät, ja yksittäiset tekijät eivät useinkaan yksin aiheuttaisi haasteita. Lapsen puheen ja kielen kehityksen haasteiden syntyyn voivat vaikuttaa biologiset tekijät sekä perhe- ja ympäristötekijät (Sunderaja & Kanhere, 2019). Korpilahden (2015) mukaan puheen ja kielenkehityksen haasteiden syntyyn vaikuttavia kasvuympäristöön liittyviä sekä kehityksellisiä tekijöitä ei usein ole helppo erottaa toisistaan, sillä haasteiden taustatekijät usein kasaantuvat.

Feldmanin (2019) mukaan puheen ja kielen kehityksen haasteet ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä. Hän lisää, että ne ovat yleisempiä henkilöillä, joiden lähisuvussa esiintyy puheen ja kielen kehityksen haasteita sekä lukivaikeutta kuin niillä, joiden lähisuvussa niitä ei esiinny. Puheen ja kielen kehityksen haasteet ovat perinnöllisiä, joten lapsen lähisukulaisen puheen ja kielen kehityksen haasteet (esimerkiksi pätkivä, epäselvä puhe, myöhäinen puhuminen, suppea sanasto ja lukihäiriö) ennustavat myös lapsen riskiä puheen ja kielen kehityksen haasteille (Sunderaja & Kanhere, 2019). Myös lapsen tutin tai peukalon imeminen yli kahden vuoden iän voi ennustaa myöhempiä haasteita puheen ja kielen kehityksessä (Fox, Dod & Howard, 2002). Sunderaja ja Kanhere (2019) nostavat esille myös useita kielen kehityksen viivästymään liittyviä lääketieteellisiä riskitekijöitä. Näitä riskitekijöitä ovat esimerkiksi kuulon heikkeneminen, jatkuvat korvatulehdukset, hapenpuute syntymässä, epilepsia, nielun epämuodostuma, alhainen syntymäpaino ja ennenaikainen syntymä. Puheen ja kielen tuottamista voivat vaikeuttaa puhe-elinten motoriikan heikkous tai hidas kehitys sekä rakenteelliset poikkeavuudet (Korpilahti,

2015). Hoitamattomat ja pitkittyneet korvatulehdusjaksot voivat altistaa puheen ja kielen kehityksen haasteille (Korpilahti, 2015). Jos lapsella on vaikea perussairaus kuten epilepsia, lapsen kielen omaksumista voivat hidastaa lapsen sairauskohtaukset, väsyneisyys, lääkitykset sekä aivotoiminnan poikkeavuus (Korpilahti, 2015). Raskauden aikaiset ja jälkeiset sekä synnytykseen liittyvät haasteet voivat olla riskitekijöitä lapsen puheen ja kielen kehityksen haasteille (Fox ym., 2002).

Sunderajan ja Kanheren (2019) mukaan puheen ja kielen kehityksen haasteisiin liittyviä perheisiä ovat muun muassa perheen monikielisyys, perheen suuri koko, isän tai äidin poissaolo, isän tai äidin matala koulutusaste sekä lähisukulaisen haasteet puheen ja kielen kehityksessä. Lapsen puheen ja kielen kehityksen haasteiden syntyyn voi vaikuttaa lapsen puutteellinen perusturvallisuus sekä lapsen ja vanhemman puutteellinen vuorovaikutussuhde (Kehityksellinen kielihäiriö: Käypä hoito -suositus, 2019). Feldmanin (2019) mukaan lapsilla, jotka tulevat matalasta sosioekonomisesta asemasta, ilmenee todennäköisemmin viivästymiä puheen ja kielen kehityksessä kuin lapsilla, jotka tulevat korkeammasta sosioekonomisesta asemasta. Perheen taloudelliset haasteet voivat myös estää puheen ja kielen kehityksen haasteiden tarkoituksenmukaisten hoito- ja terapiatoimenpiteiden toteutumisen (Korpilahti, 2015). Myös korkeamman koulutustason omaavat vanhemmat osallistuvat enemmän lapsensa elämään sekä käyttävät monimutkaisempia sanoja, mikä puolestaan stimuloi lapsen kielen kehitystä (Sunderaja & Kanhere, 2019).

Perhetekijöiden lisäksi puheen ja kielen kehityksen haasteiden taustalla voi Sunderajan ja Kanheren (2019) mukaan vaikuttaa monia muita ympäristöön liittyviä tekijöitä. Heidän mukaansa näihin kuuluu muun muassa riittämättömät kielelliset virikkeet ympäristössä. Myös Zengin-Akkus, Celen-Yoldas, Kurtipek ja Özmert (2018) ovat todenneet kotiympäristön alhaisen viriketason olevan yhteydessä puheen kehityksen viivästymälle. He lisäävät, että kielellinen ympäristö, jossa on vähän kieltä edistäviä ja tukevia virikkeitä on lapsen kielen kehityksen riskitekijä.

Myös lapsen henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet sekä lapsen kiinnostus kieleen vaikuttavat lapsen puheen ja kielen kehitykseen (Dicataldo & Roch, 2022). Yksi merkittävä tekijä lapsen puheen ja kielen kehitykselle on lapsen halu kommunikoida sekä ilmaista itseään (Kunnari & Saviainen-Makkonen, 2020). Dicataldon ja Rochin (2022) mukaan lapset, jotka ovat kiinnostuneita kirjallisuuteen liittyvistä toiminnoista ja osallistuvat niihin vapaaehtoisesti, tulevat myös paremmiksi lukijoiksi kuin ne, jotka eivät ole niin kiinnostuneita kirjallisuudesta. Nämä tekijät

ja lapsen varhaiset kokemukset kirjallisuuteen liittyen voivat vaikuttaa heidän varhaiseen kielen kehitykseensä (Dicaldo & Roch, 2022). Puheen ja kielenkehityksen haasteet voivat ilmetä lapsen haluttomuutena tai kyvyttömyytenä kommunikoida edes nonverbaalisin keinoin, kuten ilmein ja elein (Korpilahti, 2015).

4.3 Puheen ja kielen kehityksen haasteiden liitännäishäiriöt

Korpilahden ja Pihlajan (2019) mukaan puheen ja kielen kehityksen haasteilla on usein yhteyksiä myös muihin kehitykseen liittyviin pulmiin. McKeanin ja kollegoiden (2022) mukaan kouluun siirtyvät 5–6-vuotiaat, joilla on kielellisiä haasteita, ovat vaarassa saada erilaisia kielen kehityksestä johtuvia liitännäishäiriöitä myöhemmällä iällä. Näitä ovat heidän mukaansa riski heikompiin pitkäaikaisiin koulutuksen tasoihin nuorilla, sosioemotionaalisen hyvinvoinnin haasteet, aikuisiän lukutaito, mielenterveys, työllisyys, sosiaalinen ahdistuneisuus ja eristäytyminen.

Puheen ja kielen kehityksen haasteet voivat ennustaa riskiä lapsen ongelmalliseen käyttäytymiseen ja sosiaaliseen syrjintään toveripiirissä (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Lisäksi heillä voi esiintyä ahdistusta ja väsymystä sekä vetäytyvää ja häiriökäyttäytymistä (Hanssen, 2018). Puheen ja kielen kehityksen haasteisiin liittyy usein negatiivista käyttäytymistä, kuten itkua, lyömistä ja hiljaa istumista sekä passiivista leikkiin osallistumista (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Puutteelliset kielelliset taidot lisäävät huomattavasti ei-toivottavia käyttäytymisen muotoja (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Näin ollen sosiaalinen vuorovaikutus ja viestintä on Hanssenin (2018) mukaan usein heikkoa lapsilla, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa. Heitä myös puhutellaan ja pyydetään osallistumaan yhteiseen toimintaan vähemmän kuin muita lapsia (Hanssen, 2018). Lisäksi heillä on usein haasteita muodostaa vahvoja ja positiivisia vuorovaikutussuhteita ikätovereihin sekä opettajiin (Hanssen, 2018).

Puheen ja kielen kehityksen haasteet voivat vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen, lapsen tietojen ja taitojen viivästyessä kielellisten pulmien vuoksi (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Kielellisiltä taidoiltaan heikommin kehittyneet lapset pärjäävät usein huonommin myös luetun ymmärtämisessä, erilaisissa oppimistavoitteissa ja kuulomuistia vaativissa tehtävissä (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Usein myös opetus ja ohjeet eivät saavuta lasta, sillä ohjaus tapahtuu usein kielellisesti, jopa abstraktisti (Korpilahti & Pihlaja, 2019). Lisäksi Hanssenin (2018) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsilla, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa, on puheen ja kielen ongelmien lisäksi usein myös matala itseluottamus ja itsetunto.

Korpilahden (2015) mukaan puheen ja kielen kehityksen haasteet olisi pystyttävä havaitsemaan niin varhain kuin mahdollista, jotta voitaisiin ennaltaehkäistä mahdollisia liitännäishäiriöitä. Varhainen puuttuminen puheen ja kielen kehityksen haasteisiin voi nopeuttaa kielen kehitystä ja vähentää myöhempiä akateemisia ja sosiaalisia ongelmia, mutta parhaatkaan tukitoimet eivät välttämättä voi täysin poistaa puheen ja kielen kehityksen haasteisiin liittyviä elinikäisiä seurauksia (Gillam ym., 2021).

5 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät

Eri yksilöt käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä eli AAC-menetelmiä useista eri syistä, jotka heikentävät tai estävät yksilön kykyä kommunikoida puheen kautta (Drager, Finke & Serpentine, 2021). Merikosken ja Pihlajan (2018) mukaan erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä ovat tukiviittomat, kehonkieli, kuvat ja piirtäminen. Näiden lisäksi AAC-menetelmiä ovat muun muassa esineet, viittomat, eleet, puheviestintä ja piirtäminen (Huuhtanen, 2012d). AAC-menetelmät ovat toteuttamiskelpoisia keinoja tukemaan sanaston kehitystä lapsilla, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksessä, riippumatta heidän kielellisistä tai kognitiivisista kyvyistään (van Berkel-van Hoof, Hermans, Knoors ja Verhoeven, 2019).

Huuhtasen (2012d) sekä Dragerin ja kollegoiden (2021) mukaan on olemassa monia erilaisia tapoja ryhmitellä kommunikointikeinoja, mutta yksi hyvin yleinen tapa ryhmitellä niitä, on jako avusteisiin ja ei-avusteisiin kommunikointikeinoihin. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa kommunikoija käyttää vuorovaikutuksessaan omaa kehoaan (Drager ym., 2021). Avusteisessa kommunikoinnissa puolestaan käytetään erilaisia materiaaleja ja välineitä kommunikoinnin tueksi (Drager ym., 2021).

5.1 Avusteinen kommunikaatio

Avusteisessa kommunikoinnissa käytetään apuna välineitä, kuten esineitä, kuvia ja symbolijärjestelmiä (Huuhtanen, 2012d). Tässä kommunikoinnin muodossa kielellinen ilmaus on käyttäjästä fyysisesti erillään (Huuhtanen, 2012d). Avusteiden AAC-menetelmien hyvä puoli on etenkin se, että kommunikointi ei vaadi juurikaan motorisia tai fyysisiä kykyjä ja toimintoja, jolloin myös vakavasti motorisesti rajoittuneet henkilöt voivat kommunikoida itsenäisesti (Drager ym., 2021). Lisäksi avusteiset AAC-keinot sisältävät helposti tunnistettavia ja mukautuvia visuaalisia symboleita. Avusteisten AAC-keinojen haittapuoliin kuuluu kommunikoinnin hitaus, järjestelmän vaikeus vaadittavan suuren sanastomäärän takia sekä joidenkin avusteisten menetelmien korkeat kustannukset (Drager ym., 2021).

Yksi yleisimmistä avusteisen kommunikoinnin keinoista on kuvakommunikaatio, joka tarkoittaa kommunikointia kuvien avulla (Huuhtanen 2012d; Huuhtanen 2012c). Kuvia voidaan käyttää kommunikoinnin tukemiseen, jotta lapsi voi tulla ymmärretyksi sekä ymmärtää, mitä hänelle kerrotaan (Vilén ym., 2013). Kuvista voidaan muodostaa näyttötauluja, joiden avulla on

mahdollista ilmaista tehokkaasti viestejä. Kuvien avulla voidaan nimikoida ympäristössä olevia tiloja sekä esineitä (Huuhtanen, 2012c). Vilénin ja kollegoiden (2013) mukaan pukemistilanteessa aikuinen voi ohjata lapsen toimintaa näyttämällä tietyn vaateen kuvaa ja pyytää laittamaan tietty vaate päälle. Lisäksi aikuinen voi hyödyntää arjen eri tilanteissa kaulanauhaa, jossa on erilaisia kuvia kommunikoinnin tukemiseen (Walker & Chung, 2022). Leatherman ja Wegner (2022) nostavat esille, että opettajat usein käyttävät visuaalista tukea, kuten kuvia, helpottamaan ymmärtämistä ja tiedon omaksumista. Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (OPH, 2018) nostetaan esille lapsen puhetta tukevana ja korvaavana kommunikointikeinona etenkin kuvien käyttö.

Walkerin ja Chungin (2022) mukaan lapsi voi ilmaista erilaisia asioita kuvakansion ja erilaisten kuvien avulla. He lisäävät, että kuvakansiosta lapsi voi esimerkiksi näyttää, mitä haluaa syödä välipalaksi. Leathermanin ja Wegnerin (2022) mukaan suurin osa opettajista käyttää jatkuvasti erilaisia kuvakommunikoinnin keinoja tukemaan lapsen kommunikointia ja valintojen tekemistä arjessa. Heidän mukaansa näitä keinoja ovat esimerkiksi kommunikointitaulut ja -kirjat. Lapsen kommunikointitaitojen ja toiminnanohjauksen kehittymisen näkökulmasta käyttökelpoisia kommunikointia tukevia keinoja ovat erilaiset valintataulut, joiden avulla lapsi voi osoittaa mitä haluaisi tehdä (Vilén ym., 2013).

Vilén ja kollegoiden (2013) mukaan kuvilla voidaan jäsentää erilaisia toimintoja, tehtäviä sekä päiväjärjestystä. He lisäävät, että päiväjärjestys on kommunikointiväline, jonka avulla voidaan keskustella menneistä, ajankohtaisista ja tulevista asioista, muutoksista tapahtumien kulussa sekä erilaisista tarjolla olevista vaihtoehdoista. Lown ja Leen (2011) kertovat visuaalisen tuen yleistämisen luokkahuoneissa auttavan tukea tarvitsevia lapsia osallistumaan tehtäviin. Näitä visuaalisia keinoja ovat muun muassa visuaaliset aikataulut ja pöydälle sijoitetut kuvat, joiden avulla lapset voivat pyytää asioita sekä kommunikoida muiden kanssa (Low & Lee, 2011). Lapsi voi kuvien avulla valita esimerkiksi, mihin leikkiin haluaa mennä (Vilén ym., 2013). Myös Walker ja Chung (2022) nostavat esille, että kuvat voivat olla havainnollistamassa arjen struktuuria, jolloin lapsi näkee seinällä olevasta kalenterista, mitä milloinkin tapahtuu, ja aikuinen voi vahvistaa kuvan sisältöä puheen avulla. Esimerkiksi kun kalenterissa on kuva uinnista, aikuinen voi sanoa ”Menemme uimaan.”

Kuvien avulla voidaan harjoitella ratkaisemaan ristiriitatilanteita lapsen kanssa (Vilén ym., 2013). Kuvallinen ohje on selkeämpi ja rauhoittavampi lapsen ollessa tunnekuohun vallassa

(Vilén ym., 2013). Vilén ja kollegoiden (2013) mukaan kiellon ja sanallisen ohjeen sijasta kuvien käyttäminen vähentää lapselle kohdistuvaa negatiivissävyytteistä puhetta. He lisäävät tuntekuvien auttavan lasta erottamaan erilaisia tunteita sekä ilmaisemaan tunteitaan myös sanallisesti.

Avusteisiin kommunikointikeinoihin kuuluu myös pikapiirtäminen, joka on helpoin ja nopein kommunikointia tukeva keino erilaisissa arjen tilanteissa (Vilén ym., 2013). Vilén ja kollegat (2013) kertovat, että toimintoja piirtämällä voidaan käydä tulevia tilanteita läpi, ennakoita ja ohjeistaa lapsia. Merikosken ja Pihlajan (2019) mukaan pikapiirtämisen avulla voidaan piirtää esimerkiksi sosiaalisia karttoja päiväkodin toiminnoista sekä tilanteista. Pikapiirtämisen avulla voidaan käydä läpi niin mukavia kuin epämukaviakin kokemuksia puhumattoman lapsen kanssa (Merikoski, 2012). Vilén ja kollegat (2013) korostavat, että piirtämisen kautta voidaan helposti käsitellä monia ahdistaviakin tilanteita.

Aikuisten antaessa ohjausta ja mallia myös muut lapset oppivat Merikosken (2012) mukaan hyödyntämään piirtämistä lapsen kanssa, jolla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa. Piirtäminen kommunikointimenetelmänä vaatii kuitenkin aikuiselta tekniikan harjoittelemista sekä keskittymistä (Merikoski, 2012). Olennaista on piirtää kuvia reippaaseen tahtiin, jottei lapsi kyllästy odottamiseen (Merikoski, 2012). Vilén ja kollegat (2013) esittävät, että aikuisella olisi hyvä olla aina mukana kynä ja pieni lehtiö, sillä piirtämisen kautta voidaan käydä läpi erilaisia arjen tilanteita. Piirtäessään aikuinen seuraa lapsen reaktioita, jotta voidaan todella keskustella lapsen haluamista aiheista ja antaa lapselle tilaa ja aikaa, jolloin lapsi osallistuu toimintaan aktiivisesti ja on mukana keskustelussa (Merikoski, 2012). Kun asia on piirtämisen avulla selvitetty, aikuinen vielä tarkistaa, että ymmärsi oikein (Merikoski, 2012).

Avusteisiin kommunikointikeinoihin kuuluu pikapiirtämisen ja kuvakommunikaation lisäksi myös esinekommunikaatio (Huuhtanen, 2021d). Huuhtasen (2012d) mukaan esinekommunikaatiossa välineet sekä materiaalit ovat välttämätön osa kommunikointia. Kommunikoinnin tueksi käytetään lapselle tuttuja esineitä (Hongisto & Kuusisto, 2013). Kommunikoinnin tueksi voi käyttää eri tilanteisiin liittyviä esineitä, esimerkiksi ruokailuun mentäessä lusikkaa merkkinä siitä, että kohta syödään (Vilén ym., 2013). Lapsi oppii liittämään tietyn esineen tiettyyn toimintaan eli oppii niiden syy-seuraussuhteita (Hongisto & Kuusisto, 2013). Esineillä kommunikointi edellyttää Huuhtasen (2012a) kertomana kärsivällisyyttä ja keskittymiskykyä, sillä se on puhekommunikointia hitaampaa.

Koivulan ja Hännikäisen (2017) mukaan 1–3 ikävuoden aikana lapsen kieli kehittyy esineellisen toiminnan avulla. He lisäävät, että esineellisen toiminnan kautta lapsen nimeämistäidot kehittyvät ja lapsi alkaa havainnoimaan esinemaailmaa sekä ajattelua konkreettisella tavalla. Leatherman ja Wegner (2022) kertovat, että erilaisia esineitä voidaan käyttää moniaistillisen oppimisen tukemiseksi. Esinekommunikaatiota käytetään enimmäkseen aistivammaisten henkilöiden tai varhaisella kehitystasolla olevien kanssa (Huuhtanen, 2012a). Huuhtanen (2012a) nostaa esille, että esineitä käytetään ennakoinnin apuna sekä muistuttamassa eri tapahtumien aikajärjestyksestä. Esinekommunikaatio aloitetaan Huuhtasen (2012a) mukaan yhdestä esineestä. Huuhtanen (2012c) nostaa esimerkkinä esinekommunikaatiosta päiväjärjestyksen esittämisen esineiden avulla. Toiseksi esimerkiksi hän tuo esille esineen merkityksen signaalina viestintäkeinona, esimerkiksi antamalla lapselle tyynyn tunnusteltavaksi juuri ennen nukkumaanmenoa sen merkiksi, että pian on aika alkaa nukkumaan.

5.2 Ei-avusteinen kommunikointi

Huuhtasen (2012d) mukaan ei-avusteisessa kommunikoinnissa kielelliset ilmaukset ovat henkilön itsensä tuottamia, ja näitä keinoja ovat muun muassa tukiviittomat, eleet ja puhe. Drager ja kollegat (2021) nostavat esille, että ei-avusteisella kommunikoinnilla on sekä hyviä että huonoja puolia, ja hyviin puoliin kuuluu etenkin niiden siirrettävyys, nopeus ja tehokkuus. He lisäävät, että kommunikoijia voi käyttää ei-avusteisia keinoja missä ja milloin vain, sillä kommunikointiin ei tarvita erilaisia välineitä tai materiaaleja. Lisäksi he nostavat esille, että viestit voidaan välittää nopeasti ja tehokkaasti, mutta viestinnän onnistuminen riippuu paljon kommunikointikumppanista. Dragerin ja kollegoiden (2021) mukaan ei-avusteisen kommunikoinnin mahdollistumiseksi kaikkien kommunikointiosapuolten on kuitenkin osattava tulkita ja käyttää viestintäkeinoja, esimerkiksi ymmärtää tukiviittomia. Lisäksi kommunikoijalla täytyy olla fyysiset ja motoriset taidot ja kyvyt käyttää ei-avusteisia kommunikointikeinoja (Drager ym., 2021). Huuhtanen (2012b) esittää, että motoriset häiriöt voivat hankaloittaa esimerkiksi tukiviittomien viittomista. Näitä motorisia häiriöitä voivat olla muun muassa käsien ja sormien jäykkyys, pakkoliikkeet sekä liikesuuntien nopeuden hallinnan vaikeus (Huuhtanen, 2012b). Jotkin ei-avusteiset kommunikointikeinot voivat myös rajoittaa kommunikoinnin aiheita, sillä kaikkea ei voi ilmaista ilmeiden, eleiden ja kehonkielen kautta (Drager ym., 2021).

Yksi yleisimmistä ei-avusteisen kommunikoinnin keinoista on tukiviittomat, jotka ovat Rosen, Trembathin ja Bloombergin (2016) mukaan laajasti käytössä ympäri maailmaa. Tukiviittomat ovat tunnetuin ja helpoin esteettömän kommunikoinnin keinoista, koska niitä viitotaan käsillä

ja lapsen on helppo muistaa tukiviittomia, kun aikuinen mallintaa niitä toistuvasti (Merikoski & Pihlaja, 2018). Merikoski ja Pihla (2018) kertovat, että tukiviittomat ovat olleet käytössä Suomessa jo vuosikymmenien ajan tukemassa lapsen kielen kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan lapsen tarpeen vaatiessa kielellisen kehityksen tukemiseen voidaan ottaa mukaan tukiviittomia, kuvia ja esineitä. Byrne, Pyne ja Sheehan (2016) nostavat esille, että tukiviittomien käytöllä on hyötyjä laajalti lapsen eri tarpeisiin.

Alijoen (2011) mukaan lapsen kielelliset haasteet voivat tuottaa vaikeuksia ymmärtää ja tuottaa puhetta. Hän lisää, että puheen tuottoa tukevat ja korvaavat kommunikaatiokeinot, kuten tukiviittomat, voivat tällaisessa tapauksessa tukea lapsen kommunikointia ja puheenilmaisua. Tukiviittomia käytetään Merikosken ja Pihlajan (2018) mukaan alleviivaamaan sanoja lauseesta. Käyttämällä tukiviittomia, lapsen ilmaisun paine voi vähentyä ja puhe lisääntyä sekä selkiintyä (Merikoski & Pihlaja, 2018). Alijoki (2011) nostaa esille, että puheen tuottaminen voi olla haastavaa, mikäli lapselta puuttuu paljon käsitteitä. Hän lisää, että mikäli lapsella on mittava kielellinen erityisvaikeus, voi hänellä olla vaikeuksia ymmärtää puhetta.

Merikoski ja Pihlaja (2018) mainitsevat, että toiminta- ja ohjaustilanteissa, kuten siirtymissä, visuaalisuus tukiviittomien kautta auttaa lasta ymmärtämään, mistä tilanteesta on kyse. Huuh-tanen (2012b) nostaa esille puheen käyttämisen tukiviittomien kanssa, sillä yhdessä ne voivat edistää puheen kehitystä sekä helpottaa puheviestin ymmärtämistä. Tukiviittomia on helpoin omaksua tavallisessa arjessa (Merikoski & Pihlaja, 2018). Da Fonte ja Boesch (2016) esittävät, että suurimmalla osalla tuen tarpeisista lapsista AAC-menetelmät, kuten tukiviittomat ja eleet, voivat parantaa kommunikointia.

Van Berkel-van Hoof ja kollegat (2019) nostavat esille, että tukiviittomilla on positiivisia vaikutuksia sanojen oppimiseen lapsilla, joilla on puheen ja kielen kehityksen haasteita. He lisäävät, että lapset, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa, oppivat enemmän sanoja silloin, kun niitä opetetaan tukiviittomien kanssa verrattuna sanojen opettamiseen ilman viittomia. Tämä johtaa uusien sanojen parempaan ja nopeampaan palauttamiseen ja tunnistamiseen (van Berkel-van Hoof ym., 2019). Vogt ja Kausche (2017) esittävät, että tukiviittomien käyttö auttaa oppimaan uusia sanoja niin tyypillisesti kehittyneillä lapsilla, kuin niillä, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Van Berkel-van Hoofin ja kollegoiden (2019) mukaan tukiviittomien käyttö vaikuttaa positiivisesti sanojen oppimiseen riippumatta lapsen kielellisistä ja kognitiivisista kyvyistä.

Ei-avusteisiin kommunikointikeinoihin kuuluu tukiviittomien lisäksi myös kehonkielen hyödyntäminen kommunikoinnin tukena (Huuhtanen, 2012d). Merikosken ja Pihlajan (2019) mukaan erilaiset tilanteet ovat selkeämpiä ja rauhallisempia, kun viestinnän tueksi otetaan mukaan kehonkieli. Kehonkieli on tavallisin sanattoman viestinnän keino, johon kuuluvat eleet, ilmeet, kehon liikkeet ja käsillä näyttäminen (Öneri Uzun, 2020; Merikoski & Pihlaja, 2019). Vilén ja kollegat (2013) nostavat esille, että eleiden, ilmeiden ja kehonkielen käyttäminen ilmaisun apuna on tärkeää, ja lapset usein myös itse tekevät näin. Huuhtasen (2012b) mukaan eleilmaisuus on ihmiselle luonnollinen keino ilmaista itseään. Hän mainitsee, että eleet ja ilmeet opitaan yleensä ympäristöltä.

Kehonkieli tukee suullista viestintää ja luo eheyttä viestintään (Öneri Uzun, 2020). Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2020) mainitsevat kehonkielen, ilmeiden ja eleiden olevan hyviä keinoja tukea lapsen kielenkehitystä etenkin, jos lapsi ei tuota puhetta. Kehonkielen tehtävä on ilmaista ja tulkita viestejä kommunikoinnissa (Öneri Uzun, 2020). Lisäksi kehonkielellä on Öneri Uzunin (2020) mukaan tärkeä rooli ymmärtää ja selittää tunteita ja ajatuksia. Kunnari ja kollegat (2015) esittävät, että kehonkielen avulla lapsi kykenee ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan sekä kommunikoidaan aktiivisesti. Huuhtanen (2012b) tuo esille kehon asennon merkityksen osana kommunikointia. Hän esittääkin, että omaan kehonkieleeseen on hyvä kiinnittää huomiota kommunikoidessa henkilön kanssa, jolla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa. Vaikka kohdeyleisö ei ymmärtäisi puhuttua kieltä, voi kehonkieli olla tehokas keino edesauttaa viestin ymmärtämisessä (Öneri Uzun, 2020).

Kehonkielen lisäksi selkeä puhe on olennainen ei-avusteinen kommunikointikeino (Huuhtanen, 2012d). Bradlow, Kraus ja Hayes (2003) nostavat esille, että puhuttaessa lapsille, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa, erityisen tärkeää on puhua selkeästi ja kiinnittää erityistä huomiota puhenopeuden hidastamiseen. Merikoski ja Pihlaja (2019) esittävät, että mikäli lapsella on vaikeuksia puheen ja kielen kehityksen kanssa, lapsi saa paremmin puheesta selvää, kun aikuinen rytmittää puhettaan ja usein vähemmän puhetta on parempi kuin liian paljon. Bradlowin ja kollegoiden (2003) mukaan lapselle kohdistetun puheen selkeys sekä puhuttujen lauseiden pituus vaikuttavat lapsen kuullun ymmärtämiseen. Merikoski ja Pihlaja (2019) esittävät, että aikuisen toiston hyödyntäminen puheessa on lapsen oppimiselle eduksi. He lisäävät, että katsekontakti, kosketus ja lapsen huomion hakeminen ovat tärkeitä tekijöitä vuorovaikutusta haettaessa. Bradlow ja kollegat (2003) nostavat esille, että puheen ymmärtämisen vaikeuksiin vaikuttavat taustamelu ja kaiunta sekä kuuntelijasta riippuvaiset tekijät, kuten kuulo,

kieli sekä oppimisen vaikeudet. Myös katsekontaktin hakeminen ja taustan ääniärsykkeiden minimointi auttavat, jos lapsella on vaikeuksia keskittyä puheeseen (Vilén ym., 2013).

Merikoski ja Pihlaja (2019) esittävät, että lapsen kanssa kommunikoidessaan aikuinen käyttää rikasta ja selkeää kieltä, johon kuuluvat lyhyet ohjeet ja ilmaisut, toisto, lapsen ilmaisun tukeminen, lapsen kielen rikastaminen, tarkentavien kysymysten esittäminen sekä asioiden nimeäminen. Weisleder ja Fernald (2013) osoittavat, että monipuoliset kokemukset kielestä vahvistavat pienen lapsen kielen käsittelytaitoja. He lisäävät, että vain suoraan pienelle lapselle kohdistettu puhe kehittää lapsen sanavaraston kasvamista, eikä niinkään aikuisten välinen vuoropuhelu, jossa lapsi on sivusta seuraajan roolissa. Myös Bradlow ja kollegat (2003) toteavat, että lapset, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa ymmärtävät paremmin, kun heille suunnataan selkeää puhetta verrattuna keskustelupuheeseen. Weisleder ja Fernald (2013) nostavat esille, että lapset, joille puhutaan enemmän, omaksuvat tavallisia sanoja nopeammin ja täsmällisemmin, kun he pääsevät tulkitsemaan reaaliaikaista puhetta, mikä antaa heille mahdollisuuden oppia uusia sanoja ja kasvattaa sanavarastoa nopeammin.

6 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa määrittävät Varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaisesti kunnan käytössä on oltava tarvittava määrä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja kouluttautumista AAC-menetelmiin on tärkeää tutkia, sillä Da Fonten ja Boeschin (2016) mukaan erityisopettajien saama koulutus AAC-menetelmistä on rajallista. Lisätutkimuksia tarvitaan siitä, kuinka paljon tietoa ja taitoa erityisopettajilla ja muilla ammattilaisilla on AAC-menetelmien käytöstä (Da Fonte & Boesch, 2016).

6.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) luvussa 3 §30, määritellään kelpoisuusvaatimukset varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimimiselle. Sen mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on oltava varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus sekä varhaiserityisopettajan koulutus tai erityisopetuksen tehtäviin valmiuksia antavat ammatilliset opinnot suoritettuna. Lisäksi varhaiskasvatuslaissa (540/2018) luvussa 14 §75 nostetaan esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan nimikettä edeltävä nimike erityislastentarhanopettaja sekä edellisen nimikkeen kelpoisuudet uuden lain astuessa voimaan: *“Joka tämän lain voimaan tullessa voimassa olleiden säännösten mukaan on ollut kelpoinen toimimaan erityislastentarhanopettajana, on kelpoinen toimimaan varhaiskasvatuksen erityisopettajana.”*

6.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtävät

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) nostetaan esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan tarjoama tuki sisältää rakenteellisia, hyvinvointia tukevia sekä pedagogisia tukikeinoja. Opetushallituksen (2018) mukaan pedagogisiin tukikeinoihin kuuluu muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan antama konsultoiva tai jaksoittainen tuki ja lapsikohtainen ohjaaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) esitetään, että erilaisia pedagogisia tuen keinoja ovat puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö. Varhaiskasvatussuunnitelma perusteissa (OPH, 2018) määritellään rakenteellisiin tukikeinoihin kuuluvan varhaiskasvatuksen erityisopettajan antaman konsultaation lapsimäärän pienentä-

misestä, henkilöstön mitoituksesta sekä rakenteeseen liittyvistä ratkaisuista. Hyvinvointia tukevia keinoja ovat etenkin yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa (OPH, 2018). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattitaitoa hyödynnetään henkilöstön konsultoinnissa, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva ja jaksottainen tuki on osa pedagogisia järjestelyitä (OPH, 2018).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtäviin kuuluu erilaisia suunnittelu, arviointi- ja kehittämistehtäviä sekä muita kirjallisia tehtäviä, jotka sisältävät havainnointia ja dokumentointia sekä arviointia ja kehittämistä (Suhonen ym., 2021). Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä korostuu monenlaiset toiminnalliset työtehtävät, ja tärkeimpiin työtehtäviin kuuluu lasten kanssa työskentely sekä pedagogiset tukitoimet ja pedagogisten tuen keinojen käyttäminen (Suhonen ym., 2020; Neitola ym., 2021). Lisäksi Suhosen ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien tärkeimmät työtehtävät ovat moniammatillinen yhteistyö ja tiimin kanssa tehtävä työ sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Suhonen ja kollegat (2021) esittävät, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtehtäviin kuuluu erilaisia suunnittelu, arviointi- ja kehittämistehtäviä ja muita kirjallisia tehtäviä. He lisäävät, että kirjallisiin tehtäviin kuuluu suunnittelua, havainnointia ja dokumentointia sekä arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tuodaan esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu osallistuminen lapsen tuen tarpeen arviointiin tarpeen mukaan. Neitolan, Siipolan ja Heiskasen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat omiksi vastuualueisiinsa vastuun tuen tarpeen tunnistamisesta sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan laadittujen tavoitteiden edistämisen päivittäisessä toiminnassa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu osallistuminen lapsen tukitoimenpiteiden ja niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen vaatiessa (OPH, 2018).

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä korostuu suunnittelun ja arvioinnin sekä muun kirjallisen työn lisäksi monenlaiset toiminnalliset työtehtävät, ja tärkeimpiin työtehtäviin kuuluu lapsen kanssa työskentely sekä pedagogiset tukitoimet ja pedagogisten tuen keinojen käyttäminen (Suhonen ym., 2020; Neitola ym., 2021). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat tärkeässä roolissa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa, tehostetun ja erityisen tuen tarpeisen lapsen varhaiskasvatukseen osallistamisessa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön konsultoinnissa ja ohjauksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Suhosen ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat yhdeksi tärkeimmäksi työtehtäväkseen lapsen kanssa tehtävän työn. He lisäävät, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien tärkeitä lapsen

kanssa työskentelyn muotoja ovat pedagoginen pienryhmätoiminta lapsen arjen lomassa sekä koko inklusiivisen lapsiryhmän kanssa toimiminen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) korostetaan lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan, varhaiskasvatuksen opettajan ja muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan yhteistyön tärkeyttä, kun on kyseessä lapsen tuen tarpeen havaitseminen, tuen suunnittelu, toteuttaminen sekä arviointi. Neitolan ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeäksi tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa tehtävän yhteistyön ja yhteistyön monialaisen tiimin kanssa. Henkilökunta tekee yhteistyötä lapsen perheen kanssa, jotta voidaan maksimoida lapsen oppimismahdollisuudet ja AAC-menetelmien käyttö myös kotona (Hanline ym., 2018). Suhonen ja kollegat (2021) esittävät, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien tärkeimmät työtehtävät ovat moniammatillinen yhteistyö ja tiimin kanssa tehtävä työ sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Keskeisimpiä yhteistyötahoja Neitolan ja kollegoiden (2021) mukaan ovat lapsen vanhemmat, neuvola, lastensuojelu, erikoissairaanhoido ja perusterveydenhuolto. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan keskeisiä yhteistyötahoja ovat myös erilaiset terapeutit ja psykologit (Neitola, ym., 2021). Andzik, Chung, Doneski-Nicol ja Dollarhide (2017) kertovat, että tukea tarvitsevat lapset hyötyvät opettajien, puheterapeuttien ja muiden tiimin jäsenien järjestelmällisestä yhteistyöstä ja tuesta AAC-menetelmien käyttöön. Näin voidaan heidän mukaansa parhaalla mahdollisella tavalla vastata heidän kommunikatiivisiin ja akateemisiin potentiaaleihin. Tällainen tuki on suoraan yhteydessä AAC-menetelmien onnistuneisiin tuloksiin (Andzik ym., 2017).

6.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmiin kouluttautuminen

Gillamin ja kollegoiden (2021) mukaan kaikki puheen ja kielen kehityksen haasteiden parissa työskentelevät tarvitsevat jatkuvaa oppimista puheen ja kielen kehityksen häiriöistä, ennusteista ja ilmenemismuodoista. AAC-menetelmien kouluttaminen erityisopettajille on tärkeää, sillä erityisopettajat toimivat suuren osan ajastaan tukea tarvitsevan lapsen kanssa tämän luonnollisessa oppimisympäristössään (Da Fonte & Boesch, 2016). Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat lapsen kanssa työskentelyn olevan yksi tärkeimmistä työtehtävistään, ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät suurimman osan työajastaan erilaiseen työskentelyyn lapsen kanssa (Suhonen ym., 2020). Wallis, Bloch ja Clarke (2017) nostavat esille, että henkilökunnan tärkeiksi koettuja koulutusaiheita ovat koulutukset erilaisten puhetta tukevien ja korvaavien

menetelmien, -järjestelmien ja teknologian käytöstä. Lisäksi tärkeä koulutusaihe on ympäristöjen muokkaaminen puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä tukeviksi sekä tietoisuuden lisääminen erilaisista puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä (Wallis ym., 2017).

Da Fonte ja Boesch (2016) nostavat esille, että erityisopettajilla on tärkeää olla tarvittavat tiedot ja taidot tukea tarvitsevan lapsen osallistumisen ja kommunikoivan vuorovaikutuksen parantamiseksi. Walkerin ja Chungin (2022) mukaan opettajien on tärkeää tunnistaa AAC-käyttäjien mahdollisuuksia harjoittaa erilaisia kommunikointitapoja arjen eri toiminnoissa, myös ei-akateemisten rutiinien aikana. Erityisopettajien tehtävänä on lisätä AAC-menetelmien käyttöä arjen tilanteissa tuen tarpeisen lapsen riippumattomuuden edistämiseksi (Da Fonte & Boesch, 2016).

Tiimin koulutus sekä AAC-menetelmien käytön suunnittelu, valitseminen ja toteuttaminen vaikuttavat tukea tarvitsevan lapsen oppimiseen (Andzik ym., 2017). Da Fonte ja Boesch (2016) nostavat esille, että erityisopettajien ja muiden asiantuntijoiden saama koulutus puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä on rajallinen ja niistä on liian vähän tutkimustietoa. Byrnen ja kollegoiden (2016) mukaan on tärkeää tarjota lyhytaikaista ja helppokäyttöistä koulutusta keskeisistä tukiviittomista henkilökunnalle sekä kohdennettua koulutusta henkilöstöryhmille.

7 Tutkimusasetelma ja menetelmät

Pro gradu –tutkielmamme tavoitteena on tutkia, millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat työssään käyttävät ja kuinka he hyödyntävät näitä menetelmiä tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin tukemiseksi. Tavoitteenamme on myös saada selville konkreettisia keinoja siitä, kuinka varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen arkeen tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön sekä muiden lasten käyttöön. Tutkimme myös, millainen merkitys AAC-menetelmillä on tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnille ja kielen kehitykselle. Tutkimuksemme tavoitteena on myös selvittää, millaista koulutusta varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmistä ja millaiselle lisäkoulutukselle olisi mahdollisesti tarvetta. Tavoitteidemme pohjalta muodostimme neljä tutkimuskysymystä. Tutkimuksemme taustana selvitimme, millainen on varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva, ja tätä kuvaamme osiossa *tutkimuksen osallistujat*.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1. Millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään?*
- 2. Millä tavoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön ja muiden lasten käyttöön?*
- 3. Millainen merkitys AAC-menetelmillä on tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja kielen kehityksen kannalta?*
- 4. Millaisen koulutuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmien käyttöön ja millaiselle lisäkoulutukselle olisi mahdollisesti tarvetta?*

7.1 Laadullinen tutkimus

Pro gradu –tutkielmamme on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärrys tutkimuskohteena olevaa ilmiötä kohtaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puusa ja Juuti (2020a, 9) nostavat esille, että *“Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti pyritään ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta”*. Pro gradu –tutkielmassamme tavoitteena on selvittää AAC-menetelmien käyttöä sekä koulutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta.

Laadullinen tutkimus kohdistetaan laatuun määrän sijasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alasuu-
tarin (2011) mukaan laadullista aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Laadullisessa tutkimuk-
sessa kerätyn tiedon määrä ei ole vakio, vaan se muovaantuu, kunnes tutkimuskysymyksiin
vastaamiseen on saatu riittävästi aineistoa (Denny & Weckesser, 2022). Pro gradu –tutkielmas-
samme kyselyyn vastasi 11 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, ja suuren vastaajamäärän si-
jaan tärkeämpää tutkimuksessamme on se, kuinka laaja ja laadukas aineistomme on tutkimus-
kysymyksiimme ja tavoitteisiimme nähden. Lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teo-
reettinen viitekehys voi olla laadullisessa tutkimuksessa väljempi verrattuna määrälliseen tut-
kimukseen. Valitsimme teoreettiseksi viitekehyykseksemme inklusiivisen pedagogiikan, sillä
AAC-menetelmät ovat osa inklusion toteutumista sellaisten lasten kohdalta, joilla on haasteita
puheen ja kielen kehityksen kanssa (Walker & Chung, 2022).

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ja kuvataan tutkimukseen osallistuvien ihmisten ko-
kemuksia tavoilla, joihin määrälliset tutkimusmenetelmät eivät sovellu (Puusa & Juuti, 2020b).
Puusan ja Juutin (2020b) mukaan ihmisten kokemusten kuvaaminen vaatii sisälle pääsyä ih-
misten elämismailmaan sekä kokemusten tulkintaa ja pyrkimystä osallistujien kokemusten
ymmärtämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita osallistujien näkökulmista
ja kokemuksesta toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Denny & Weckesser, 2022). Laadul-
lisessa tutkimuksessa pyritään myös tarkastelemaan ihmisten antamia merkityksiä ilmiöille
(Puusa & Juuti, 2020b). Pro gradu -tutkielmassamme tutkimme nimenomaan varhaiskasvatuk-
sen erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia heidän kertomansa perusteella.

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen puolistrukturoidun kyselylomakkeen,
jonka etu on nopeus (Vallila & Perkkilä, 2018). Vallilan ja Perkkilän (2018) mukaan sähköisen
kyselylomakkeen nopeus pätee niin kyselyn toimittamiseen kuin vastauslomakkeen palautta-
miseen. He lisäävät, että sähköinen lomake on myös taloudellinen, sillä se ei aiheuta juurikaan
kuluja aineistonkeruussa. Verkkokyselyn voi jakaa esimerkiksi Facebookiin (Valli & Perkkilä,
2018), jota käytimmekin tutkimuksessamme kyselylomakkeen jakamisen alustana. Facebook
alusta mahdollistaa esimerkiksi erilaisten ryhmien rajaamisen (Valli & Perkkilä, 2018), ja ja-
oimme kyselylinkin SVEOT ry:n eli Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhdistyksen
Facebook-ryhmään, jonka kautta saimme rajattua kohderyhmäksemme varhaiskasvatuksen eri-
tyisopettajat. Kyselyymme vastasi 11 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joista 10 täytti kyse-
lyn loppuun asti ja yksi jätti kyselyyn vastaamisen kesken. Pro gradu –tutkielmamme kysely-
lomakkeeseen valitsimme vain avoimia kysymyksiä, jotta saisimme selville mahdollisimman

laajasti varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja ajatuksia liittyen AAC-menetelmiin varhaiskasvatuksessa sekä AAC-menetelmien koulutukseen.

Tutkimusta suoritettaessa peilasimme teoriaa ja aineistoa jatkuvasti tutkimuskysymyksiimme, jotta saisimme koottua yhteen vain tutkimuksemme tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat asiat. Corbin ja Straussin (2008) mukaan laadullinen tutkimus sisältää jatkuvaa vuorovaikutusta kerätyn tiedon kanssa. Kerättyä tietoa prosessoidaan Corbin ja Straussin (2008) mukaan muun muassa esittämällä kysymyksiä aineistosta ja tekemällä vertailuja kerätyn tiedon avulla. Pro gradu –tutkielmassamme kävimme läpi tutkimusaineistoa perusteellisesti useita kertoja ja jaottelimme ja yhdistelimme vastauksia kokonaisuuksiksi tutkimuskysymysten perusteella. Tutkija voi ajatella kerätyn aineiston läpikäymisen ikään kuin louhintana, jossa tutkija kaivautuu aineiston pinnan alle löytääkseen kerättyyn tietoon piilotetut vastaukset (Corbin & Strauss, 2008).

7.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja keräsimme tutkimusaineiston sähköisen puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Jaoimme kyselylinkin SVEOT ry:n suljetussa Facebook -ryhmässä, joka on tarkoitettu Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhdistyksen jäsenille. Vähäisen vastaajamäärän vuoksi jaoimme linkin myös 10 varhaiskasvatuksen erityisopettajan sähköpostiin. Jaoimme linkin kahdeksalle tuntemallemme varhaiskasvatuksen erityisopettajalle sekä yhden varhaiskasvatuksen erityisopettajan suosituksesta vielä kahdelle muulle varhaiskasvatuksen erityisopettajalle. Sähköpostiin liitimme saatekirjeen (liite 1), jossa kerroimme tutkimuksen taustasta, tavoitteista sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja anonyymiteetistä. Kyselylomake avattiin 9.6.2022 ja suljettiin 4.7.2022, eli lomake oli auki kokonaisuudessaan 25 vuorokautta. Kyselylomakkeeseen vastasi 11 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, joista 10 täytti kyselyn loppuun asti.

Kyselylomakkeessa kartoitimme tutkimuksemme taustana varhaiskasvatuksen erityisopettajien tehtävänkuvaa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvassa ja työtehtävissä esiintyy vaihtelevuutta ja työtehtävät ovat laajoja. Myös ryhmien määrä, joissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät, on vaihteleva. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi työskennellä jopa yli kymmenessä lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät vaihtelevasti 1–6-vuotiaiden lasten ryhmissä, ja vaihtelevasti myös erilaisissa yksiköissä, kuten

kunnallisissa päiväkodeissa, yksityisissä päiväkodeissa, avoimessa varhaiskasvatuksessa sekä perhepäivähoitoryhmissä ja seurakunnan kerhoissa.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkenttään kuuluu usein useampi kuin yksi päiväkotit. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat työskentelevät yleisimmin konsultoivina varhaiskasvatuksen erityisopettajina useissa eri ryhmissä, mutta osa työskentelee erityisopettajana myös yksittäisessä integroidussa pienryhmässä. Integroidut erityisryhmät ovat tavallisissa päiväkodeissa sijaitsevia erityisryhmiä, joissa suurin osa ryhmän lapsista on ikätason mukaisesti kehittyneitä ja vain pieni osa erityistä tukea tarvitsevia lapsia (Pihlaja, 2009).

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen suunnitteluun ryhmän ja johtotason kanssa ja on tiimin tukena etenkin erityisopetuksen asioissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työtehtäviin kuuluu lapsen/lapsiryhmän havainnointi, tuen tarpeen arviointi, suunnittelu ja toteutus sekä työskentely lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat hoitavat esiopetuksen tuen asioita sekä nivelvaiheasioita, esimerkiksi tukea tarvitsevan lapsen siirtymistä esiopetuksesta perusopetukseen. Lisäksi he tunnistavat mahdollisia tuen tarpeita sekä konsultoivansa henkilöstöä.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaan kuuluu laajasti yhteistyötä eri tahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu konsultointia, havainnointia ja eri palavereihin osallistumista. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat osallistuvat eri palavereihin sekä tarvittaessa kutsuvat niitä koolle. Näitä palavereita ovat muun muassa tiimipalaveri, oppilashuoltopalaveri ja monialaiset yhteistyöpalaverit. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu eri palavereihin etenkin tukea tarvitsevien lasten kohdalla, ja konsultoi henkilökuntaa etenkin lasten tuen tarpeiden osalta. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa.

“...Teen yhteistyötä muun henkilöstön, yhteistyötahojen ja vanhempien kanssa...”

“Ryhmissä tehtävän työnkuvan lisäksi teen tiivistä yhteistyötä muiden toimijoiden, kuten kehitysvammahuollon ja koulujen kanssa.”

“...havainnointi - konsultointi - tiimipalavereihin osallistuminen - oppilashuoltopalaverit - tuen palaverien ja neuvonpitojen järjestäminen - erityisen tuen kirjaaminen - monialainen yhteistyöpalaveri...”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaan kuuluu erilaiset kehitystyöt ja kouluttaminen. Työnkuvaan kuuluu paikallinen ja alueellinen kehittämistyö perhekeskustoiminnassa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu henkilökunnan kouluttamisen erityispedagogiikan osa-alueisiin ja Lapset puheeksi -menetelmään. Myös koulutuksiin osallistuminen ja kehitystyö varhaiskasvatuksen erityisopettajien tiimissä on osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva.

“...Työnkuvaani kuuluu myös paikallinen ja alueellinen kehittämistyö perhekeskustoiminnassa sekä henkilöstön kouluttaminen lapset puheeksi -menetelmän käyttöön ja erityispedagogiikan osa-alueisiin.”

“Teen myös mm. koulutusta ja kehitystyötä veotiimissä.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on myös mukana lapsiryhmien toiminnassa ja toimii yhteisopettajana mahdollisuuksien mukaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on lapsiryhmän toiminnassa mukana aamupäivisin, jolloin rooli on olla etenkin tukea tarvitsevan lapsen avustavana henkilönä sekä toimia yhteisopettajana tarvittaessa. Muut opettajat eivät tarkemmin määritelleet, milloin ja miten usein toimivat lapsiryhmissä.

“Olen lapsiryhmän toiminnassa mukana aina aamupäivisin, samalla konsultoin ja toimin sekä avustavana henkilönä tarvittaessa tuentarpeisille lapsille, mutta myös yhteisopettajana mahdollisuuksien mukaan...”

7.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Analyysimenetelmänä käytämme Pro gradu -tutkielmassamme sisällönanalyysia, joka on yleisesti laadullisessa tutkimuksessa käytetty menetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsimme tarkemmaksi analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen sisällönanalyysiä tapahtuu aineiston keruu, joka sisältää sopivan aineiston keräämisen sisällön analysointia, tiedon tulkitsemista sekä kerättävän aineiston määrän rajaamista varten (Elo ym., 2014). Keräsimme tutkimusaineistomme kyselylomakkeella, jonka kohderyhmänä oli varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Seurasimme aineiston laatua ja laajuutta lomakkeen ollessa auki ja päätimme sulkea lomakkeen, kun aineisto oli tarpeeksi laaja tutkimuskysymys-

temme kannalta. Vastaukset olivat perusteellisia ja laajoja, joten rajasimme aineiston 11 vastaukseen. Graneheimin ja Lundmanin (2003) mukaan olennaista on, että tutkimusaineisto on tarpeeksi laaja, jotta sitä voidaan pitää kokonaisuutena, mutta tarpeeksi pieni, jotta aineisto pysyy tutkimuksen kannalta merkityksellisenä analyysiprosessin aikana.

Sisällönanalyysiin kuuluu aineiston organisointi sekä raportointi, joka tapahtuu aineiston keruun jälkeen (Elo & Kyngäs, 2008). Aineiston organisointivaiheessa aloitetaan tutkimusaineiston kokonaisvaltainen läpikäynti ja tutkittavien alkuperäisten ilmausten kategorisointi (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä vaiheessa alkuperäisdata redusoidaan eli pelkistetään siten, että kaikki tutkimukselle epäoleellinen karsitaan aineistosta pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän voi tehdä tiivistämällä tai pilkkomalla kerätty aineisto osiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston organisoinnin aloitimme keräämällä aineistosta tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia alkuperäisiä ilmauksia. Jatkoimme aineiston pelkistämiseen muokkaamalla alkuperäisilmaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi niin, että kaikki epäoleellinen jätettiin ilmauksista pois (ks. Taulukko 1.). Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset listataan ja yhdistetään omiksi ryhmiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 1. Redusointi eli aineiston pelkistäminen

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>“...kaulanauhassa peruskuvat esim... ulkoilu, leikki, iloinen, surullinen...”</i>	Peruskuvat kulanauhassa
<i>“Oppimisympäristössä toimintatauluja eri leikkeihin...”</i> <i>“... ruokailussa toimintataulukkuva missä esim. lisää, leipää...”</i>	Oppimisympäristössä leikkitaulut ja toimintataulut
<i>“Toiminnanohjauskuvat ovat aina käytössä selkeän puheen tukena.”</i>	Toiminnanohjauskuvat ja selkeä puhe
<i>“kuvitettu päiväjärjestys, ennakointi kuvilla, ensin-sitten-sen jälkeen kuvat ja sanoitus...”</i>	Päiväjärjestyksen kuvittaminen Ennakointi kuvilla Ensin-sitten-sen jälkeen
<i>“Pikapöytämallilla lapsen kanssa käsitelty ristiriitatilanne ratkeaa helpommin.”</i>	Ristiriitatilanteiden selvittäminen

Seuraavaksi muodostetaan alaluokkia aikaisemmille pelkistetyiden ilmausten kategorioille (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä vaiheessa klusteroidaan eli ryhmitellään aineistoa, jolloin aineiston alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alaluokat muodostetaan yhdistelemällä ja ryhmittelemällä samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme yhdistelimme saman aihealueen pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi (ks. Taulukko 2.). Luokittelun kautta aineisto tiivistyy, koska yksittäisiä tekijöitä sisällytetään yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luokittelun kautta luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä tehdään tutkittavasta ilmiöstä alustavia kuvauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nämä luokittelut loivat rakenteen tutkimuksellemme ja etenkin tulososiollemme.

Taulukko 2. Klusterointi eli aineiston ryhmittely

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
<i>“...kaulanauhassa peruskuvat esim... ulkoilu, leikki, iloinen, surullinen...”</i>	Peruskuvat kulanauhassa	Kuvakom- munikaatio
<i>“Oppimisympäristössä toimintatauluja eri leikkeihin...”</i> <i>“... ruokailussa toimintataulukkuva missä esim. lisää, leipää...”</i>	Oppimisympäristös- sä leikkitaulut ja toimintataulut	
<i>“Toiminnanohjauskuvat ovat aina käytössä selkeän puheen tukena.”</i>	Toiminnanohjausku- -vat ja selkeä puhe	
<i>“kuvitettu päiväjärjestys, ennakointi kuvilla, ensin-sitten-sen jälkeen kuvat ja sanoitus...”</i>	Päiväjärjestyksen kuvittaminen Ennakointi kuvilla Ensin-sitten-sen jälkeen	
<i>“Pikapiirtämällä lapsen kanssa käsitelty ristiriitatilanne ratkeaa helpommin.”</i>	Ristiriitatilanteiden selvittäminen	

Aineiston klusteroinnin jälkeen seuraa aineiston käsitteellistäminen eli aineiston abstrahointi, jossa tutkimuksen kannalta olennainen data erotetaan ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsitteellistämässä edetään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. He lisäävät, että abstrahointia jatketaan niin kauan kuin on mahdollista aineiston sisällön kannalta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pro gradu –tutkielmassamme olemme edenneet suorista empiirisen aineiston ilmauksista kohti yhdistävää luokkaa, joka tutkimuksessamme on AAC-menetelmät (ks. Taulukko 3.). Aineiston analysoinnin kautta saimme toteutettua selkeän ja yhtenäisen kokonaisuuden jokaisesta tutkimuskysymyksestä. Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan ennen laadullisen tutkimuksen tulososiota on tarkistettava, että tutkimuskysymyksiin on varmasti saatu vastaus. He nostavat esille, että tutkimustuloksiin vastaan yksinkertaisesti ja selkeästi sekä mahdollisesti havainnollistetaan tutkimustuloksia taulu-

koiden ja kuvioiden avulla. Luokitteluiden, taulukointien ja analysoinnin kautta saimme kootua selkeät vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahointi on prosessi, jonka kautta tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta muodostamiensa käsitteiden avulla. He lisäävät, että uutta teoriaa muodostettaessa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäisaineistoon läpi prosessin.

Taulukko 3. Abstrahointi eli aineiston käsitteellistäminen

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
<i>"...kaulanauhassa peruskuvat esim... ulkoilu, leikki, iloinen, surullinen..."</i>	Peruskuvat kaulanauhassa	Kuvakommunikaatio	Avusteinen kommunikaatio	AAC-menetelmät
<i>"Oppimisympäristössä toimintatauluja eri leikkeihin..."</i>	Oppimisympäristössä leikkitaulut ja toimintataulut			
<i>"... ruokailussa toimintataulukuva missä esim. lisää, leipää..."</i>				
<i>"Toiminnanohjauskuvat ovat aina käytössä selkeän puheen tukena."</i>	Toiminnanohjauskuvat ja selkeä puhe			
<i>"kuvitettu päiväjärjestys, ennakointi kuvilla, ensin-sitten-sen jälkeen kuvat ja sanoitus..."</i>	Päiväjärjestyksen kuvittaminen Ennakointi kuvilla Ensin-sitten-sen jälkeen			
<i>"Pikapiirtämällä lapsen kanssa käsitelty ristiriitatilanne ratkeaa helpommin."</i>	Ristiriitatilanteiden selvittäminen	Pikapiirtäminen		

7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kuulan (2011) mukaan tutkimusetiikka määritellään tutkijoiden ammattietiikaksi, joka koostuu eettisistä periaatteista, normeista, arvoista ja hyveistä, joita tutkijat noudattavat tutkimusta tehdessään. Tutkimustyön eettiset ratkaisut ja niistä vastaaminen ovat viime kädessä tutkijoiden itsensä tehtävissä, vaikka tutkimusetiikka koostuu yhä enemmän yhteisöllisesti sovitusta tavoitteista ja periaatteista (Kuula, 2011; Vilka, 2021; TENK, 2012). Tutkijan tehtävänä on noudattaa parhaansa mukaan yhteisiä periaatteita tutkimustyössään (Kuula, 2011). Tutkijoina

olemme perehtyneet tieteellisen tutkimuksen toteuttamista koskeviin periaatteisiin ja tutkimuksen eettisyys on huomioitu tutkimusprosessin alusta loppuun saakka. Tutkimusetiikka on tutkimuksessa mukana tutkimuksen ideointivaiheesta tutkimustuloksiin ja niistä tiedottamiseen asti (Vilkka, 2021).

Kuula (2011) korostaa tutkimusaineiston keruun, käsittelyn ja asianmukaisen arkistoinnin merkitystä tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet kyselylomaketta, joka on Hyypän ja Kronholmin (1994) mukaan luotettava aineistonkeruumenetelmä, kun kysymykset on muotoiltu helposti ymmärrettävästi, ja vastaaja pystyy vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman täsmällisesti. Olemme tutkimusta toteuttaessamme huomioineet tutkimuksen eettisyyden etenkin tutkimusaineistoa kerätessä ja säilyttäessä. Ilmaisimme tutkimuksen eettisyyttä koskevat asiat osallistujille kyselyn saatekirjeessä (Liite 1). Tutkimuseettisten normien tärkeys korostuu, kun ihmisistä tai ihmisiltä kerätään tietoa tutkimuksellisiin tarkoituksiin (Kuula, 2011). Tutkittavien ihmisarvoa korostavissa normeissa huomioidaan tutkittavien itsemääräämisoikeus ja vältetään tutkimuksesta aiheutuvia vahinkoja (Kuula, 2011). Kerroimme kyselyyn osallistujille heti alussa, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistujilla on mahdollisuus keskeyttää kyselyyn vastaaminen missä vaiheessa tahansa. Tutkimukseen osallistuville kerrottiin, että tutkimus toteutetaan anonymisti, eikä henkilötietoja kerätä tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkittavien näkökulmasta olennaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä ovat aineiston hankintaan sekä tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset (Kuula, 2011).

Saatekirjeen kautta annoimme osallistujille myös mahdollisuuden pyytää halutessaan tutkimuksen tulokset itselleen, jolloin osallistuja voi lähettää meille sähköpostiosoitteensa, johon tutkimustulokset lähetetään. Yhteiskunnan näkökulmasta olennaista on, kuinka tieteellistä tietoa sovelletaan ja käytetään ja millaisia vaikutuksia niillä on (Kuula, 2011). Tutkimusetiikkaan kuuluu tärkeänä osana tutkimusaineiston säilyttämistä koskevat asiat (Vilkka, 2021). Tutkimusaineiston säilyttämisessä huomioimme eettisyyden säilyttämällä aineistoa salattujen käyttäjätunusten takana, joihin vain meillä itsellämme on pääsy. Vilkka (2021) mainitsee tutkimuksen tekijöillä olevan vastuu siitä, että tutkimusaineisto ja tutkimus säilytetään oikein, eivätkä ne päädy väärin käsiin. Ilmaisimme osallistujille, että tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti työmme valmistuttua. Tutkijoina annoimme myös osallistujille mahdollisuuden ottaa meihin yhteyttä, jos heillä on jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimustyössä, tutkimustulosten tallentamisessa, niiden esittämisessä, kuin tutkimusten ja tulosten arvioinnissa. Tutkimuseettisten normien mukaisesti tutkija pyrkii Kuulan (2011) mukaan etsimään totuutta ja tuottamaan luotettavaa tietoa. Olemme huolehtineet tutkimuskirjallisuutta valitessamme, että valitsemme tutkimukseemme mahdollisimman tuoretta tutkimuskirjallisuutta, mikä tukee tutkimuksemme luotettavuutta. Huomioimme lähdekriittisyyden valitessamme tutkimuksemme kannalta olennaisia lähteitä. Olemme myös huomioineet, että käyttämämme tutkimusartikkelit ovat vertaisarvioituja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) ja Kuulan (2011) mukaan tutkijoiden on otettava huomioon muiden tutkijoiden tekemät työt ja viitata niihin asianmukaisella tavalla sekä antaa muiden tutkijoiden töille niiden ansaitsemansa arvonsa omassa tutkimuksessaan. Tämän olemme huomioineet tutkimusta tehdessä viittaamalla muiden tutkijoiden ja teosten tekijöiden kirjallisuuteen oikeaoppisella tavalla ja näin antaneet muiden tekemille töille ansaitsemansa arvonsa. Tiedon luotettavuutta ja totuuden etsimistä korostavien normien toteutumiseksi tutkijoiden on Kuulan (2011) mukaan noudatettava tieteellisen tutkimuksen menetelmiä sekä esittävät luotettavia tuloksia (Kuula, 2011).

Tutkimuksen toteuttamista koskevia eettisiä arvoja ovat uuden tiedon tuottaminen sekä pyrkimys riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen, jolloin tieteen asettamalla metodeilla ja päämäärillä päästään parhaisiin tuloksiin uutta tietoa etsittäessä (Kuula, 2011). Tutkimuksemme kautta pyrimme tuottamaan uutta tietoa, jota voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen kentällä. Koemme tutkittavan aiheemme tärkeäksi, sillä kuten Da Fonten ja Boeschin (2016) tutkimuksessa nostetaan esille, AAC-menetelmistä on liian vähän tutkimustietoa, ja myös erityisopettajien saama koulutus niistä on rajallista. Tutkimuksen tulokset, metodit ja niiden oikeellisuus ovat tiedeyhteisön tarkistettavissa (Kuula, 2011). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksemme toteutuksen vaihe vaiheelta niin näkyväksi, että tutkimus voidaan tarvittaessa olla toistettavissa toisen tutkijan toimesta.

Tutkija pyrkii myös toiminnassaan vahvistamaan tutkijoiden välisiä suhteita (Kuula, 2011). Tutkijoiden välisiä suhteita korostavat normit vahvistavat tieteen yhteisöllisyyttä (Kuula, 2011). Toteutimme tutkimuksemme parityönä, jossa molemmat ovat olleet tasavertaisessa asemassa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen kaikki vaiheet ja osa-alueet on toteutettu kriittisellä ja jatkuvalla vuoropuhelulla ja toisen mielipiteiden kunnioittaen. Kuula (2011) korostaa, että hyvää tutkimusetiikkaa kuvastaa kyky keskustella avoimesti esille nousevista on-

gelmista ja kriittisistä kysymyksistä. Ongelmat ja kriittiset kysymykset voivat koskea esimerkiksi tutkimusmenetelmiä, tutkimuksen kohdetta tai tutkimusryhmän vastuunjakoja (Kuula, 2011). Mahdollisten ongelmien ilmetessä esimerkiksi tutkimuskysymyksiin liittyen keskustelimme avoimesti ja rehellisesti näkemyksistämme ja etsimme ratkaisuja, jotka tukevat parhaiten tavoitteitamme sekä noudattavat tutkimuseettisiä käytänteitä.

8 Tulokset

Tämän tutkielman ensimmäisenä tavoitteena on tuoda esille, millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat hyödyntävät työskennellessään tukea tarvitsevien lasten kanssa. Toiseksi tutkielmassa selvitetään, millä tavoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön ja muiden lasten käyttöön. Kolmanneksi kartoitamme AAC-menetelmien merkitystä tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja kielen kehityksen kannalta. Neljänneksi tutkimme, millaisen koulutuksen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmien käyttöön ja millaiselle lisäkoulutukselle olisi mahdollisesti tarvetta. Käytämme tulososiossa varhaiskasvatuksen erityisopettajien autenttisia vastauksia, emmekä tästä syystä korjaa mahdollisia näppäilyvirheitä.

8.1 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien hyödyntäminen

Tulostemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia AAC-menetelmiä työskennellessään tukea tarvitsevien lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät työssään sekä avusteisia että ei-avusteisia kommunikointikeinoja. Tuloksissamme esille nousseita avusteisen kommunikoinnin keinoja ovat *kuvakommunikaatio*, *piikapiirtäminen* ja *esinekommunikaatio*. Ei-avusteisen kommunikoinnin keinoja ovat *tukiviittomat* sekä *kehonkieli* ja *selkeä puhe* (ks. Liite 3).

8.1.1 Avusteinen kommunikaatio

Kaikki kyselyymme vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä kuvia AAC-menetelminä. Tärkeiksi kuvakommunikaatiokeinoiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat peruskuvat kaulanauhassa sekä toiminnanohjauskuvat, esimerkiksi tunnekuvat, ulkoilu, syöä, vessa ja leikki. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo käyttävänsä kolmen kuvan toiminta –kuvanauhaa kommunikoinnin tukena arjen eri toiminnassa ja siirtymätilanteiden tukena. Opettaja avaa kuvanauhan sisältävän kaikki päivän siirtymät kolmen kuvan sarjoina. Lisäksi eräs varhaiskasvatuksen opettaja kertoo käyttävänsä toiminnan ohjauskuvia selkeän puheen tukena.

“...kaulanauhassa peruskuvat esim. Syödä, vessa, käsienpesu, ulkoilu, leikki, iloinen, surullinen, vihainen...”

“Käytän arjen toimien ja erityisesti siirtymätilanteiden kommunikoinnin tukena kolmen kuvan toiminta -kuvanauhaa, joissa on kuvattu kaikki päivän siirtymät kolmen kuvan sarjoina.”

“Toiminnanohjauskuvat ovat aina käytössä selkeän puheen tukena.”

Siirtymätilanteisiin varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat ensin-sitten -kuvien käytön lapsen kanssa. Opettajat kertovat, että ensin-sitten kuvien äärelle pysähtyminen auttaa lapsia orientoitumaan tulevaan. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat kuvitetun sosiaalisen tarinan hyödyntämisen erilaisissa haastavissa tilanteissa, mikäli lapselle on vaikeuksia jäädä päiväkotiin ja irtautua vanhemmistaan.

“Siirtymätilanteessa lapsen kanssa pysähtyminen ensin-sitten kuvien ääreen auttaa lasten orientoitumaan tulevaan.”

“Lapsi, jolle on hankalaa päiväkotiin jääminen ja vanhemmista irtautuminen, auttaa yhdessä tehdyn kuvitetun sosiaalisen tarinan lukeminen.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat merkittäviksi kuvakommunikaation keinoiksi erilaiset oppimisympäristön kuvakommunikointikeinot, kuten toiminta- ja leikki-aulut, joiden avulla lapsi voi esimerkiksi antaa leikkiin ehdotuksia. Ruokailussa tukea tarvitseva lapsi voi opettajien mukaan hyödyntää toimintataulukuvia esimerkiksi näyttämällä, paljonko haluaa ruokaa tai kun on valmis ja haluaa viedä astiat pois.

“Oppimisympäristössä toimintatauluja eri leikkeihin, joista voi näyttää esim että missä nukke, ja lapsi voi myös itse puhua sen kautta, antaa ehdotuksia leikkiin...”

“... ruokailussa toimintataulukuva missä esim. lisää, leipää, maitoa, vettä, vähän, paljon, valmis, astiat pois, kiitos.”

Lisäksi tärkeänä varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa nousee päiväjärjestyksen kuvittaminen ja ennakointi kuvilla sekä ensin-sitten-sen jälkeen -kuvien hyödyntäminen, joista lapsi näkee, mitä tapahtuu ensin, mitä sitten ja mitä sen jälkeen. Vastauksista ilmenee henkilökohtaisen päiväjärjestyksen merkitys sekä kuvapäiväkirjan hyödyntäminen lapsen kanssa.

“kuvitettu päiväjärjestys, ennakointi kuvilla, ensin-sitten-sen jälkeen kuvat ja sanotus...”

“Henkilökohtainen päiväjärjestys, kuvapäiväkirja.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat vastauksissaan käyttävänsä AAC—menetelmänä pikapiirtämistä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät pikapiirtämistä tarvittaessa erilaisissa tilanteissa kommunikoinnin tukemiseksi. Vastauksista nousee esille, että pikapiirtämisen avulla voidaan käsitellä erilaisia ristiriitatilanteita lapsen kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat pikapiirtämisen helpoksi kommunikoinnin keinoksi, jos kuvia ei ole käytettävissä.

“Pikapiirtämällä lapsen kanssa käsitelty ristiriitatilanne ratkeaa helpommin.”

“...käytän kommunikoinnin tukena... piirtämistä tarvittaessa.”

“Pikapiirtäminen tarvittaessa, jos kuvia ei ole.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä kommunikoinnin tukena myös esinekommunikaatiota. Opettajat kertovat hyödyntävänsä esineitä kommunikoinnissa tukemaan monikanavaisempaa viestintää. Esinekommunikaation avulla viestintä on opettajien mukaan konkreettista.

“Käytän vahvasti...esineitä eli kaikkea mahdollista monikanavaista viestintää.”

“Esinekommunikaatio, konkretia...”

8.1.2. Ei-avusteinen kommunikaatio

Kymmenen yhdestätoista varhaiskasvatuksen erityisopettajasta kertoo käyttävänsä tukiviittomia työssään. Heistä seitsemän varhaiskasvatuksen erityisopettajaa käyttää tukiviittomia työssään päivittäin/lähes päivittäin. Muiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien tukiviittomien käyttö ei heidän kertomansa mukaan ole yhtä säännöllistä.

“Päivittäin vuorovaikutustilanteissa.”

“Kuukausittain, lapsen ryhmässä”

“Tukiviittomia käytän niiden lasten kanssa, joilla ne ovat käytössä.”

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo, ettei tukiviittomien käytölle ole tällä hetkellä tarvetta hänen työssään. Opettajan mukaan hänen tämänhetkisisissä ryhmissään ei ole sellaisia lapsia, joilla olisi tukiviittomat käytössään.

“Tällä hetkellä ryhmissäni ei ole lapsia, joilla tukiviittomat olisi otettu käyttöön.”

Siirtymätilanteissa varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä tukiviittomia esimerkiksi ulos lähtiessä, pukemistilanteissa ja wc-tilanteissa. Näihin tilanteisiin saa erään varhaiskasvatuksen erityisopettajan mukaan helpotusta tukiviittomista. Opettajat kertovat käyttävänsä tukiviittomia toiminnan kohdentamiseen ja tilanteiden helpottamiseen.

“...siirtymätilanteet esim mennään ULOS...”

“Pukemistilanteessa ja wc tilanteessa tukiviittomista on apua ja viittomat ovat helppoja.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä tukiviittomia ruokailutilanteissa. Opettajat kertovat, että ruokailutilanne on lapselle hyvä hetki opetella tukiviittomien avulla pyytämään lisää esimerkiksi maitoa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan ruokailutilanteessa myös aikuinen voi hyödyntää tukiviittomia ja kysyä lapselta tukiviittomien avulla esimerkiksi haluaisiko tämä lisää leipää.

“Ruokapöytätilanne on mainio hetki opetella pyytämään viittomilla lisää ruokaa, leipää, maitoa jne...”

“... ruokailussa haluatko lisää LEIPÄÄ, MAITOA.”

Tukiviittomia käytetään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan myös tunteiden ilmaisussa, jolloin lapset voivat tukiviittomien avulla kertoa miltä heistä tuntuu. Lisäksi opettajat nostavat esille, että aikuinen voi käyttää tukiviittomia oman puheensa tukena ohjauksessa ja palautteenannossa.

“... ilmaisemaan jotain tunnetta puheen rinnalla”

“...sanojen tukena ohjauksessa...”

“...palautteessa: menipä HIENOSTI, HYVÄ”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä tukiviittomia laulujen ja lorujen sanoitusten tukena. Vastauksissa nousee esille etenkin *Kielinupun* laulujen hyödyntäminen. Opettajat kertovat myös, että koko lapsiryhmän kanssa voidaan opetella tukiviittomia laulujen kautta.

“Tukiviittomien... käyttö laulujen sanoitusten, lorujen kanssa.”

“Laulut ja leikit (Kielinuppu)”

“Koko ryhmän kanssa yhdessä on hyvä opetella tukiviittomia esim. laulujen kautta.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat ottavansa tukiviittomat mukaan arjen eri tilanteisiin, esimerkiksi kirjan katselun tai pelihetken rikastuttamiseen. Leikeissä lapsilta voidaan opettajien mukaan tukiviittomien avulla esimerkiksi kysyä, mitä he haluaisivat seuraavaksi tehdä. Lisäksi opettajat kertovat käyttävänsä tukiviittomia valintatilanteissa, kuten haluaako lapsi leikkiä palikoilla.

“Arjen tilanteet ja esim. pelihetket, laulut, kirjanluku/katselu tukiviittomat mukana”

“...leikissä mennään AJAMAAN, SININEN AUTO...mennäänkö LIUKUMÄKEEN...”

“Valinnoissa, haluatko leikkiä AUTOILLA vai PALIKOILLA...”

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat esille, että kehonkielen avulla voidaan tukea kommunikaatiota lapsen kanssa. Erilaisiksi AAC-menetelmiksi nousevat katsekontakti, koskettaminen, ilmeet ja eleet sekä kommunikointi lapsen tasolla. Lapsen tasolla kommunikoinnissa lasta haetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan katsekontaktin ja kosketuksen avulla aktiiviseen vuorovaikutukseen. Lisäksi opettajat korostavat ilmeiden ja eleiden hyödyntämistä vuorovaikutuksen tukena.

“Lasten kanssa kommunikoin lasten tasolla, haen lasta aktiiviseen vuorovaikutukseen katsekontaktilla ja koskettamisella”

“Katsekontakti, rauhallisuus...”

“Ilmeet, eleet ja katsekontakti tärkeää.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat vastauksissaan esille selkeän puheen ja lyhyiden lauseiden merkityksen yhtenä AAC-menetelmänä. Myös rauhallisuus ja tilan antaminen lapselle nähdään vastauksissa tärkeänä. Opettajat korostavat, että aikuinen käyttää vuorovaikutuksessa selkeää ja rauhallista puhetta sekä helppoja lauseita, mikä auttaa lasta puheen ymmärtämisessä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan ohjeet annetaan yksi kerrallaan ja tarvittaessa toistetaan. Aikuinen toimii opettajien mukaan rauhallisesti ja antaa lapselle tilaa ilmaista itseään.

“Selkeä, rauhallinen ja yksinkertaistettu puhe auttaa useita lapsia puheen ymmärtämisessä.”

“Puheen tulee olla hyvin selkokieleistä, lyhyet ohjeet, yksi kerrallaan.”

“...Rauhallisuus ja antaa lapselle tilaa puhua.”

Tässä alaluvussa olemme käsitelleet ensimmäistä tutkimuskysymystämme, jossa selvitimme millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käyttämiä AAC-keinoja ovat avusteisen kommunikaation keinoista kuvakommunikaatio, pikapiirtäminen ja esinekommunikaatio. Näistä etenkin kuvakommunikaatio nousi merkittäväksi kommunikaation keinoksi, jota kaikki varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä. Vastauksissa korostuu peruskuvat kaulanauhassa, oppimisympäristöjen toimintataulut, toiminnanohjauskuvat ja päiväjärjestyksen kuvittaminen sekä ensin-sitten-sen jälkeen-kuvat. Pikapiirtämistä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat käyttävänsä suurimmaksi osin silloin, jos kuvia ei ole saatavilla. Esinekommunikaatiota hyödynnetään opettajien mukaan monikanavaiseen viestintään ja viestinnän konkretisoimiseen. Ei-avusteisen kommunikaation keinoista varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat esille tukiviittomat sekä kehonkielen ja selkeän puheen. Näistä tärkeimmäksi nousi tukiviittomat, joita kymmenen yhdestätoista opettajasta kertoo käyttävänsä. Tukiviittomia käytetään etenkin siirtymätilanteissa, valintojen tekemisessä ja tunteiden ilmaisemisessa. Kehonkielen osalta merkittäväksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat katsekontaktin, ilmeiden ja eleiden hyödyntämisen sekä lapsen tasolla kommunikaation. Selkeän puheen osalta vastauksissa nousee esille selkeän ja rauhallisen puheen, lyhyiden ohjeiden sekä toiston merkitys.

8.2 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien vieminen tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön ja muiden lasten käyttöön

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät monipuolisesti eri ohjauskeinoja AAC-menetelmien viemiseksi tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön sekä muiden lasten käyttöön. AAC-menetelmien ohjauskeinoja tukea tarvitseville lapsille ovat *mallintaminen* ja *opettaminen*. Henkilöstön ohjauskeinoja ovat *kouluttaminen*, *kannustaminen*, *mallintaminen* sekä *selkeä yksilökohtainen ohjeistus ja tuki*. Muiden lasten ohjauskeinoja ovat *lapsen ohjaaminen*, *mallintaminen* ja *yleistäminen*.

Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat monipuolisesti, miten he ohjaavat AAC-menetelmiä tukea tarvitseville lapsille. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat, että tukea tarvitsevia lapsia opetetaan käyttämään erilaisia AAC-menetelmiä heidän kommunikointinsa tueksi. Lisäksi he mainitsevat, että tukiviittomia opeteltaessa mukaan otetaan kuva, ääneen sanominen ja viittomat. Opettajat korostavat myös yhdessä opettelemisen merkitystä niin kuvien käytön kuin viittomien opettelussa.

“Tukea tarvitsevia lapsia täytyy opettaa käyttämään kommunikoinnin tueksi valittuja menetelmiä.”

“Tukiviittomiin kohdalla...opettelussa mukana on kuva, ääneen sanominen ja viittoma.”

“Lasta voi opettaa näyttämään esim. tiettyä kuvaa hänen halutessaan jotain asiaa. Viittomien kanssa samalla tavalla, yhdessä opetellen.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat tärkeäksi AAC-menetelmien käytön mallintamisen sekä menetelmien käyttöön kannustamisen ja rohkaisun. Opettajat kertovat mallintavansa AAC-menetelmien käyttöä tukea tarvitseville lapsille erilaisissa arjen tilanteissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mallintavat eri menetelmien käyttöä lapsille ja käyttävät menetelmiä lapsen kanssa yhdessä, jolloin myös lapset rohkaistuvat käyttämään kommunikointimenetelmiä omatoimisesti. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat vahvistavat omalla esimerkillään tukea tarvitsevaa lasta kuvien ja tukiviittomien käyttöä. AAC-menetelmien opettelussa lapsen kanssa käytetään mallintamista, jolloin lapselle konkreettisesti kerrotaan ja näytetään esimerkiksi kuvien tai viittomien käyttöä.

“Mallintaminen ja lapsen kanssa yhdessä menetelmien käyttö rohkaisee lapsia käyttämään kommunikoinnin tuen menetelmiä omatoimisesti.”

“Vahvistan omalla esimerkilläni esim. käyttämään/näyttämään kuvia ja tukiviittomia”

“Lapsen kanssa tulee ensin opetella kuvien käyttöä konkreettisesti mallittaen ja kertoen.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat kyselyssä, kuinka he ohjaavat ryhmän aikuisia kommunikoimaan tukea tarvitsevien lasten kanssa. He nostavat esille keinoja, joiden avulla he

voivat vahvistaa ryhmän aikuisten AAC-menetelmien käyttöä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat kouluttavansa henkilökuntaa säännöllisesti erilaisista AAC-menetelmistä. Lisäksi he kertovat opettavansa henkilökunnalle etenkin tukiviittomien ja kuvien käyttöä. Eräs opettajista nostaa esille tuovansa ryhmän aikuisten käyttöön tukiviittomakansion ja tarpeen mukaan näyttävänsä erilaisia tukiviittomia.

“Koulutan henkilöstöä säännöllisesti esim. tukiviittomissa...”

“Tuon käyttöön viittomakansion ja tarvittaessa näytän viittomia.”

Tukiviittomia lähdetään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan opettelemaan vähän kerrallaan, ja niitä yhdistetään arjen eri tilanteisiin. Aluksi lähdetään liikkeelle esimerkiksi ruokailuun tai pukemiseen liittyvistä tukiviittomista. Henkilökunnan käyttöön tuodaan opettajien mukaan kaksi uutta tukiviittomaa viikossa. Kuvien käyttöä opetetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tuomalla vähitellen kuvia esimerkiksi ruokailun tueksi.

“Tukiviittomien kanssa lähdetään pienestä liikkeelle, muutamia tärkeitä esim. ruokaan tai pukemiseen liittyviä viittomia ensin.”

“Kuva/viittomakoulutus, hieman kerrallaan esim aloitetaan kuvalla ruokailussa, 2 uutta viittomaa viikossa.”

Suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista korostaa oman mallintamisen olevan tärkeä keino AAC-menetelmien opettamisessa henkilökunnalle. Opettajat kertovat mallintavansa AAC-menetelmien käyttöä henkilökunnalle lapsen kanssa toimiessaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kannustavat ja rohkaisevat henkilökuntaa kuvien ja viittomien käyttöön.

“Mallintaminen ja esimerkin näyttäminen toimiessani lapsen kanssa ovat yleensä toimivimmat ohjauskeinot.”

“Mallitan käyttöä lapsen kanssa.”

“Kannustus kuvien ja viittomien käyttöön.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat opettavansa henkilökunnalle selkeän ja yksinkertaisen ohjaavan puheen merkitystä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. Opettajat nostavat esille etenkin yksilökohtaisen tuen ja pilkottujen ohjeiden antamisen tukea tarvitseville lapsille.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat ohjeiden selkeyttä ja kaiken ylimääräisen sisällön jättämistä pois puheesta.

“Myös selkeään ”yksinkertaisen” ohjaavan puheen merkityksestä olen puhunut. Kaikki ylimääräinen ohjaavasta puheesta kannattaa jättää pois, kun lapsella on kielenkehityksessä haasteita.”

“...Antamaan yksilökohtaista tukea ja pilkottuja ohjeita.”

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja nostaa esille, miten henkilökunnalle voidaan konkretisoida kuvien merkitystä lapselle, jolla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa. Opettajan mukaan henkilökuntaa voi pyytää kuuntelemaan vironkielistä lastenohjelmaa ilman kuvaa ja kysyä, paljonko he siitä ymmärsivät. Tämän jälkeen sama ohjelma näytetään heille kuvan kanssa. Näin henkilökunta saa kokemuksen siitä, kuinka paljon kuvat auttavat lasta ymmärtämään ja ylläpitämään keskittymistä, etenkin kun lapsi ei ymmärrä kaikkea puheen sisältöä.

“Henkilöstölle kokemus siitä, miksi kuvat on tärkeitä. Esim kuunnellaan vironkielistä lastenohjelmaa ilman kuvaa ja kysytään paljonko ymmärsit. Sitten näytetään sama ohjelma kuvan kanssa. Tällöin aikuinen saa kokemuksen kuinka paljon helpompi olikaan ymmärtää kuvan kanssa kieltä, josta ei ymmärrä kaikkea ja kuinka paljon kuvan näkeminen auttaa myös keskittymiskyvyn ylläpitämiseen.”

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoo, että henkilökunnan ohjaamiselle ei ole tarvetta tukiviittomien osalta. Toinen opettaja puolestaan nostaa esille, että kuvien käyttö arjessa voi joillekin olla haastavaa ja vaatia aikaa ennen kuin ne ovat luonteva osa arjen tilanteita.

“Ei tarvitse ohjata, kaikki käyttää viittomia”

“Kuvien käyttö tuntuu olevan joillekin todella vaikeaa ja se vaatii aikaa ja omaa oivallusta, että ne tulevat luontevasti arjen tilanteisiin.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tuovat vastauksissaan esille keinoja, joilla he ohjaavat muita lapsia kommunikoimaan tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Esille nousee lapsen sanallinen ohjaaminen siitä, kuinka kommunikoida tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Lapsille korostetaan, että vaikka tukea tarvitseva lapsi ei vielä itse tuottaisi puhetta, voimme me muut kuitenkin puhua lapselle. Lapsille voidaan kertoa, että he voivat pyytää tukea tarvitsevää lasta näyttämän asiansa kuvista. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa nousee esille, että

lapsia ohjataan puhumaan tukea tarvitseville lapsille selkeästi hyödyntämällä eleitä ja kosketusta.

“Ohjaan lasta sanomalla, että x ei välttämättä osaa vielä vasta sinulle niin voit pyytää xää näyttämään asiansa kuvista...Kerron myös toiselle lapselle että vaikka x ei vielä tuota puhetta voimme me kuitenkin puhua.”

“... selkeillä kysymyksillä, eleet ja kosketus”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat myös esille, että AAC-menetelmiä voi tuoda muiden lasten käyttöön vahvistamalla kuvien ja tukiviittomien käyttöä omalla esimerkillä arjen eri tilanteissa. Eräs opettaja nostaa esille mallintamisen sekä yhdessä tekemisen merkityksen muiden lasten kanssa. Lisäksi yksi opettaja kertoo, että yleensä muut lapset oppivat ja käyttävät AAC-menetelmiä mielellään.

“Vahvistan mm. kuvien ja tukiviittomien käyttöä omalla esimerkilläni...”

“Mallintamalla ja yhdessä tekemällä. Yleensä myös muut lapset oppivat ja käyttävät kommunikoinnin tueksi tarkoitettuja menetelmiä mielellään.”

AAC-menetelmät yleistetään varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan yhteiseen käyttöön ryhmässä, jolloin ne ovat luontainen osa ryhmän arkea. Opettajien mukaan tukiviittomia voidaan opetella esimerkiksi laulujen kautta, ja kuvat otetaan koko ryhmän käyttöön ohjauksen tueksi sekä ympäristön kuvittamiseen. Lisäksi eräs opettaja nostaa esille, että muita lapsia ohjataan tukea tarvitsevien lasten kanssa yhteisiin leikkeihin, käytetään tukena leikkikarttoja sekä valintakuvia.

“Koko ryhmän kanssa yhdessä on hyvä opetella tukiviittomia esim. laulujen kautta. Se on lapsista mukavaa.”

“Ohjaamalla yhteisiin leikkeihin, leikkikartat, valintakuvat.”

“Ryhmässä pitää ottaa yhteisesti käyttöön kuvat, niin ohjaukseen kuin ympäristön kuvittamiseen.”

Tässä alaluvussa olemme käsitelleet tutkimustuloksiamme toiseen tutkimuskysymykseemme, eli kerroimme, millä tavalla varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön sekä muiden lasten käyttöön. Tukea tarvitseville lapsille

varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat vievänsä AAC-menetelmiä mallintamalla ja menetelmiä opettamalla. Mallintamisessa tärkeäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat opettajan esimerkin ja mallin näyttämisen erilaisten menetelmien käytöstä sekä menetelmien käyttämisen yhdessä lapsen kanssa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tukea tarvitsevia lapsia opetetaan käyttämään erilaisia AAC-menetelmiä. Henkilöstölle varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat vievänsä AAC-menetelmiä kouluttamalla ja kannustamalla henkilökuntaa AAC-menetelmien käyttöön, mallintamalla henkilökunnalle menetelmien käyttöä sekä ohjeistamalla antamaan lapsille selkeitä yksilökohtaisia ohjeita ja tukea. Yhden opettajan mukaan henkilökunnan ohjaamiselle ei ole tarvetta. Muille lapsille varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat vievänsä menetelmiä lapsen ohjaamisen, mallintamisen ja AAC-menetelmien yleistämisen kautta. Muita lapsia ohjataan opettajien mukaan käyttämään erilaisia kommunikointimenetelmiä tukea tarvitsevan lapsen kanssa, ja heille näytetään konkreettista mallia menetelmien käytöstä. Lisäksi opettajien mukaan menetelmät yleistetään osaksi kaikkien lasten arkea.

8.3 AAC-menetelmien merkitys tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnille ja kielen kehitykselle

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat tärkeimmiksi AAC-menetelmien merkityksiksi inklusion, minäkäsityksen ja kommunikoinnin tukea tarvitsevan lapsen kehityksen näkökulmasta. AAC-menetelmien merkitys inklusioon näkyy tuloksissa *tasa-arvon* ja *osallisuuden* korostumisena. AAC-menetelmien merkitys minäkäsityksen näkökulmasta näkyy tuloksissa *minäpystyvyyden*, *itsetunnon* ja *rohkeuden* tukemisena. AAC-menetelmien merkitys lapsen kommunikointiin nousee tuloksissa esille *ajatusten ilmaisuna*, *kielen kehityksenä*, *puhumisen paineen vähänemisenä*, *puheen ymmärtämisenä* sekä *ristiriitatilanteiden vähänemisenä*.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat saivat vapaasti kertoa AAC-menetelmien merkityksestä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa korostuu tasa-arvon ja osallisuuden merkitys, joten inklusiivinen pedagogiikka näkyy vahvasti varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa heidän perustellessaan AAC-menetelmien merkitystä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tukea tarvitsevat lapset pystyvät AAC-menetelmien avulla ilmaisemaan ajatuksiaan, tunteitaan ja tahtoaan paremmin ja ymmärrettä-

vämmin, mikä mahdollistaa lapsen osallisuuden päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat, että AAC-menetelmät mahdollistavat tukea tarvitseville lapsille tasa-arvoisen osallistumisen ryhmässä ja toisten lasten kanssa.

“Se, että lapsi pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan, tahtoaan ja tunteitaan paremmin ja ymmärrettävästi mahdollistaa lapsen osallisuuden ja hyvinvoinnin päiväkodissa.”

“Mahdollistavat tasa-arvoisen mahdollisuuden osallistumiseen ryhmässä ja toisten lasten kanssa.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat esille vastauksissaan AAC-menetelmien merkitystä tukea tarvitsevan lapsen minäpystyvyydelle, itsetunnon, rohkeudelle ja osallisuudelle. Vastauksissa nostetaan esille AAC-menetelmien tukevan tukea tarvitsevan lapsen itsetuntoa, minäpystyvyyttä ja osallisuutta toimia osana vertaisryhmää. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat AAC-menetelmien tukevan lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä, kun lapsi saa keinoja tuoda ajatuksiaan ja mielipiteitään selville. Eräs opettaja korostaa kuvien merkitystä sekä ajan ja huomion antamista tukea tarvitsevalle lapselle. Näiden avulla voidaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan tukea lapsen rohkeutta itseilmaisuun ja antaa tunteen ymmärrettämyksi tulemisestä. Vastauksissa korostuu myös osallisuuden merkitys, kun tukea tarvitseva lapsi pystyy AAC-menetelmien avulla toimimaan osana vertaisryhmää ja vahvistamaan omaa osallisuuttaan.

“...tukee...lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä, osallisuutta toimia osana vertaisryhmää.”

“Kuvat, ajan ja huomion antaminen lapselle tukee lapsen rohkeutta ilmaista itseään ja antaa tunteen ymmärrettämyksi tulemisestä, osallisuudesta.”

“Itsetunto ja osallisuus vahvistuvat.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat vastauksissaan esille AAC-menetelmien merkityksen tukea tarvitsevan lapsen kommunikoinnin näkökulmasta. AAC-menetelmät ovat opettajien mukaan merkityksellisiä tukea tarvitsevan lapsen kielen kehityksen sekä puheen ymmärtämisen ja tuottamisen kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan AAC-menetelmien avulla voidaan tukea lapsen puheen ja kielen kehitystä, ja niiden avulla lapsi voi ilmaista ajatuksiaan ja mielipiteitään. Opettajat nostavat esille havainnollistamisen ja etenkin kuvien

tärkeyden lapsen ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsevat kuvien merkityksen siihen, ettei lapsi koe niin paljoa paineita puhumisesta, ja näin voidaan tukea sekä puheen ymmärtämistä että tuottamista. Opettajien mukaan kuvilla on suuri merkitys, sillä niiden avulla voidaan saada yhteys esimerkiksi autistiseen lapseen.

“Aivan todella tärkeää aivan kaikkien lasten kielen kehityksen tukemiseksi. Silloin kun kieltä ei ole tai lapsi ei tuota puhetta, keino saada lapsen ajatukset ja mielipide selville...”

“Kuvat ja tukiviittomat tai muu puheen havainnollistaminen (esim. Esinekommunikaatio) auttavat lasta ymmärtämään ja jäsentämään puhetta, jolloin puhe ja ohjeet ovat helpompia ymmärtää.”

“Paine puhumiseen vähenee kuvien avulla ja kuvat tukevat sekä ymmärtämistä että tuottamista.”

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista korostaa ristiriitatilanteiden vähenemistä, kun tukea tarvitsevalle lapselle löydetään keino, jonka avulla kommunikoida.

“... ristiriitatilanteet vähenevät kun löytyy keino kommunikoida.”

Tässä alaluvussa olemme käsitelleet tutkimustuloksiamme kolmanteen tutkimuskysymykseemme eli kerroimme, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat AAC-menetelmällä olevan tukea tarvitsevan lapsen kommunikoinnin ja kielen kehityksen kannalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan AAC-menetelmät mahdollistavat tukea tarvitsevan lapsen tasa-arvoisuuden ja osallisuuden varhaiskasvatuksessa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan AAC-menetelmät tukevat tukea tarvitsevan lapsen minäpystyvyyttä, itsetuntoa ja rohkeutta ilmaista itseään. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat AAC-menetelmät tärkeiksi tukea tarvitsevan lapsen ajatusten ilmaisun, puheen ymmärtämisen, kielen kehityksen, puheen paineen vähenemisen ja ristiriitatilanteiden vähenemisen kannalta.

8.4 Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien koulutus ja koulutuksellinen tarve

Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemukset AAC-menetelmien koulutuksesta ja koulutuksellisista tarpeista vaihtelevat. Tuloksista ilmenee, että AAC-menetelmiin kouluttaudutaan erityisopettajakoulutuksessa sekä koulunkäynninohjaajakoulutuksessa ja niitä opitaan työelämässä ja työn ohessa kouluttautumalla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien taustat vaihtelevat, mutta yleensä pohjakoulutuksena on varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, jonka lisäksi käydään erityisopettajan opinnot. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa ei käsitellä AAC-menetelmiä, mutta erityisopettajakoulutuksessa niitä käsitellään.

Tuloksissa nousee esille AAC-menetelmien koulutuksen vähäisyys varhaiskasvatuksen opettajan eli kasvatustieteen kandidaatin koulutuksessa. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa ei varhaiskasvatuksen opettajien mukaan ole ollut ollenkaan opetusta AAC-menetelmien käyttöön.

“Vakaopen koulutuksessa ei ollut mitään näihin liittyvää koulutusta.”

“Kasvatustieteen kandidaatti, ei opetusta menetelmien käyttöön”

Tuloksissa nousee esille AAC-menetelmien koulutuksen vähäisyys myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuksessa. Moni varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoo, ettei ole koulutuksessa saanut tarpeeksi opetusta AAC-menetelmien käyttöön tai niiden opetus oli vähäistä. Kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa puolestaan kertoo oppineensa laajemmin AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuksessa, ja näistä nousi esille etenkin tukiviittomien ja kuvien käytön koulutus.

“Veo-koulutuksessa opeteltiin tukiviittomiin 16:tuntia eli tosi vähän”

“Koen, että suhteellisen vähän koulutuksessa ollaan keskitytty näiden menetelmien hyödyntämiseen kentällä ja varhaiskasvatuksen arjessa (poislukien yksi kurssi, joka keskittyi täysin aistien ja kommunikaation tukemiseen).”

“Veo:n koulutuksessa kävimme läpi kuvakommunikointia j tukiviittomia.”

Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoo saaneensa laajemmin koulutusta AAC-menetelmiin erillisissä erityisopettajaopinnoissa. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja puolestaan

kertoo suorittaneensa kasvatustieteen kandidaatin ja erityisopettajaopintojen lisäksi koulunkäynninohjaajan koulutuksen, jonka kautta hän on saanut koulutusta tukiviittomien ja AAC-menetelmien käyttöön.

“Erilliset erityisopettaja opinnot, laajemmin koulutusta ja tutustumista puhetta tukeviin ja korvaaviin kommunikointimenetelmiin.”

“Koulunkäynninohjaaja, jolloin olen saanut koulutusta tukiviittomien käyttöön sekä erilaisiin kommunikointimenetelmiin.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat vastauksissaan esille, että he ovat oppineet AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen opettajana ja varhaiskasvatuksen erityisopettajana työskennellessään. He kertovatkin oppineensa suurimmaksi osin käytännön työn kautta AAC-menetelmien käytön. Eräs opettaja kertoo oppineensa AAC-menetelmiä työkaveriltaan, joka on viittomakielentulkki. Opettajat korostavat, että viittomia oppii, kun niitä käyttää ja opettelee uusia viittomia sopivan määrän kerrallaan.

“Varsinainen oppiminen... käytännössä työelämässä (esim viittomia oppii parhaiten hiljalleen työelämässä, ei paljoa kerrallaan, kun ne on käytössä päivittäin, se tulevat automaattisesti.”

“...oppinut työkaverilta joka myös viittomakielentulkki, käyttämällä viittomia oppii niitä lisää, kuvien käyttö tuttua myös vakaopevuosilta...”

“Suurimman osan olen kuvien käyttötavoista oppinut varhaiskasvatuksen opettajana toimiessa sekä nyt veona.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat oppineensa AAC-menetelmiä työskennellessään erityisryhmissä. Opettajat kertovat oppineensa etenkin tukiviittomia työskennellessään erilaisissa erityisryhmissä. Opettajien mukaan tukiviittomien käytöstä tulee luontevaa ja helppoa, kun niitä käyttää jatkuvasti erityisryhmässä työskennellessään.

“Olen toiminut kuulovammaisten ryhmissä urani aikana, joten viittominen... on minulle helppoa ja luontaista.”

“Olen oppinut tukiviittomia aiemmin työskenneltyäni erityisryhmässä. Saimme silloin muutaman kerran tukiviittomakoulutuksen ja suurimman osan olen itse opiskellut netin kautta. “

Useampi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo kouluttautuneensa AAC-menetelmiin itsenäisesti. Vastauksissa nousee esille lyhyet koulutukset ja webinaarit sekä itsekouluttautuminen AAC-menetelmien käyttöön. Vastauksista ilmenee muun muassa Kipinäkeskuksen ja Niilo Mäki Instituutin koulutukset ja webinaarit.

“Paljon erilaisia lyhyitä koulutuksia kuten webinaareja esimerkiksi kuvataulujen käyttöön töiden ohessa.”

“...osallistumalla esimerkiksi kipinäkeskuksen/ niilo mäki instituutin koulutuksiin ja webinaareihin.”

“Erityisopettaja-opinnoissa oli näitä melko vähän, mutta olen itse kouluttautunut AAC menetelmien käyttöön”

Myös jatkuva halu kehittää itseään nousee esille vastauksissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat itse seuraavat uusia koulutuksia sekä ajankohtaisia asioita liittyen AAC-menetelmiin. Kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kertoo opiskelevansa ja ylläpitävänsä osaamistaan AAC-menetelmistä internetin kautta. Eräs opettaja kertoo oppineensa suurimman osan AAC-menetelmistä itsenäisesti internetin kautta opiskelemalla. Toinen opettaja kertoo seuraavansa jatkuvasti internetistä uusia koulutuksia ja innovaatioita liittyen AAC-menetelmiin. Hän lisää seuraavansa, miten muualla Suomessa toimitaan ja poimivansa hyvät ideat talteen.

“... suurimman osan olen itse opiskellut netin kautta.”

“Seuraan verkosta uusia koulutuksia ja innovaatioita. Olen kiinnostunut, miten muualla Suomessa asioita tehdään ja poimin hyvät ideat talteen.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa nousee esille, että moni ylläpitää osaamistaan AAC-menetelmistä käyttämällä niitä paljon arjessa. Lisäksi vastauksista ilmenee, että muille kouluttamisen kautta taito ja menetelmät pysyvät myös itsellä hallussa.

“Käyttämällä jatkuvasti arjessa...”

“Kun kouluttaa aiheesta, niin taito ja menetelmät pysyvät ja kehittyvät myös itsellä.”

Kysyttäessä AAC-menetelmien koulutustoiveita oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi, suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista vastaa toivovansa lisää koulutusta. Varhaiskas-

vatuksen erityisopettajat kokevat, että jo peruskoulutuksissa tulisi olla AAC-menetelmien opetusta. Opettajat korostavat AAC-menetelmien koulutuksen tärkeyttä varhaiskasvatuksen opettajan koulutusohjelmaan sekä koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. AAC-menetelmien koulutuksen lisäksi eräs opettaja kokee tärkeäksi kouluttamisen vuorovaikutustaidoista, sensitiivisyydestä ja tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskentelystä jo peruskoulutuksessa.

“Jo peruskoulutuksissa tulisi opettaa varhaiskasvatukseen suuntautuville työntekijöille kommunikoinninmenetelmien käyttöä. Myös vuorovaikutustaitoja, sensitiivisyyttä ja tuen tarpeisen lapsen kohtaamiseen henkilöstön tulisi saada jo pohjakoulutuksessa opetusta.”

“Se pitäisi olla vahvasti osana varhaiskasvatukseen valmistuvien peruskoulutuksessa.”

“Ehdottomasti monipuolisempaa ja enemmän opetusta koulutukseen. Erityisesti erilaisten materiaalien valmistaminen ja niihin perehtyminen olisi hyödyllistä.”

Vastauksissa nousee esille toiveita koulutuksen lisäämisestä varhaiskasvatuksen arkeen, mikä edesauttaisi kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien taitoa ja kykyä käyttää AAC-menetelmiä. Vastauksista nousee esille toiveet AAC-menetelmien soveltamisesta arkeen ja käytäntöön.

“Soveltamisajatuksia arkeen ja käytäntöön...”

“Koulutusta pitäisi saada arkeen lisää, jotta kaikilla olisi taitoa ja kykyä käyttää niitä työssään.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat esille, että AAC-menetelmien koulutuksen tarve tulisi nostaa päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien tietoon. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat korostavat koulutuksen tarvetta etenkin silloin, kun ryhmään tulee lapsi, joka tarvitsee AAC-menetelmiä kommunikointinsa tueksi. Eräs opettaja nostaa esille AAC-menetelmien koulutuksen sekä käytön vaatimuksen osana yleistä tukea koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalle.

“Kentältä koulutuksen tarve tulee tuoda veojen ja johtajien tietoon, jotka voivat omalta osaltaan viedä asiaa eteenpäin.”

“Koulutusta silloin kun ryhmässä on lapsi joka tarvitsee kommunikointimenetelmiä.”

“Koulutusta kaikelle, vaatimus näiden käytöstä jo osana yleistä tukea...”

Muutama varhaiskasvatuksen erityisopettaja ei koe tällä hetkellä tarvetta kouluttaa omaa ammatillista osaamistaan AAC-menetelmistä. Eräs opettaja kuitenkin kertoo kertauksen olevan hyväksi, muttei koe sille juuri nyt erityistä tarvetta.

“Tällä hetkellä ei ole tarvetta”

“Tällä hetkellä ei juurikaan. Ainahan osaamista voi syventää, mutta tällä hetkellä en koe tällä saralla lisäkoulutuksen tarvetta.”

“Kertaaminen on hyväksi, mutta tällä hetkellä ei ole erityistä tarvetta.”

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat, että he voivat itse omalla toiminnallaan edistää AAC-menetelmien kouluttamista ryhmän käyttöön. Opettajien mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat puhua AAC-menetelmien puolesta ja antaa niistä positiivisen kuvan varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat esille, että henkilökuntaa rohkaistaan AAC-menetelmien käyttöön sekä niihin kouluttautumiseen. Opettajat lisäävät vastauksissaan, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat ehdottaa työyhteisöihin koulutuksia sekä kannustaa etsimään verkosta tietoa ja koulutuksia AAC-menetelmistä. Lisäksi vastauksissa nousee esille varhaiskasvatuksen erityisopettajan asema roolimallina olemiselle.

“Puhumalla asian puolesta, ehdottamalla työyhteisöihin koulutuksia, etsimällä verkosta tietoa ja esim. koulutuksia ja olemalla itse paras malli niiden käytössä.”

“Antamalla niistä positiivisen kuvan”

“Veona tuomalla omaa osaamista mahdollisimman paljon ryhmään sekä kannustamalla ja rohkaisemalla sekä koulutuksiin ja aiheeseen perehtymiseen kannustamalla”

Tässä alaluvussa olemme käsitelleet tutkimustuloksia neljänteen tutkimuskysymykseemme eli millaista koulutusta varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmistä ja millaiselle lisäkoulutukselle olisi mahdollisesti tarvetta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksista nousee esille, että koulutus AAC-menetelmiin on puutteellinen jo varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat saaneensa suurimman

osan osaamisestaan AAC-menetelmistä työelämän kautta. Lisäksi useampi varhaiskasvatuksen erityisopettaja on itse kouluttautunut AAC-menetelmien käyttöön ja osa opettajista kertoo saaneensa jonkin verran koulutusta AAC-menetelmien käyttöön erityisopettajakoulutuksen kautta. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja kertoo saaneensa koulutusta AAC-menetelmiin koulunkäynninohjaajan koulutuksesta. Lisäkoulutuksen tarpeeksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostavat koulutuksen tarpeen varhaiskasvatuksen arkeen sekä varhaiskasvatuksen kentältä nousevien koulutustarpeiden täyttämisen. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan AAC-menetelmistä tulisi olla laajemmin koulutusta kaikkien varhaiskasvatuksessa työskentelevien peruskoulutuksessa. Kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kertoo, että heillä on jo riittävästi osaamista AAC-menetelmistä, eivätkä he koe tarvetta lisäkoulutukselle.

9 Pohdinta

Pro gradu –tutkielmamme teoreettisena viitekehyksenä toimi inklusiivinen pedagogiikka, joka on inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisten käytänteiden perusta (Hermanfors, 2017). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) nostetaan esille, että varhaiskasvatusta toteutetaan inklusioperiaatteiden mukaisesti, jonka tavoitteena on edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa.

Pro gradu –tutkielmamme ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat työssään käyttävät tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin tueksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa nousi esille avusteisen kommunikoinnin keinoista kuvakommunikaatio, pikapiirtäminen ja esinekommunikaatio, ja näistä tärkeimmäksi nousi kuvakommunikaatio, joka esiintyi jokaisen varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastauksissa. Myös Leathermanin ja Wegnerin (2022) tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista käyttää jatkuvasti erilaisia kuvakommunikoinnin keinoja tukemaan lapsen kommunikointia ja valintojen tekemistä arjessa. Kuvakommunikaation yleisimmin käytetyiksi keinoiksi vastauksissa nousi peruskuvat kaulanauhassa, toiminnanohjauskuvat, toiminta- ja leikki-aulut, ensin-sitten-sen jälkeen-kuvat, päiväjärjestyksen kuvittaminen sekä ennakointi kuvilla. Myös Walkerin ja Chungin (2022) tutkimuksen mukaan lapsi voi käyttää kuvia ilmaistakseen erilaisia asioita.

Pikapiirtämistä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat käyttävänsä, jos kuvia ei ole käytettävissä. Pikapiirtämisen hyödyiksi nousi myös ristiriitatilanteiden selvittäminen piirtämistä hyödyntämällä. Walker ja Chung (2022) nostavat esille, että opettajat eivät yleensä hyödynnä AAC-menetelmiä haastavan käyttäytymisen syiden ymmärtämiseen. Sen sijaan haastava käyttäytyminen jätetään usein huomiotta tai lapsi poistetaan oppimisympäristöstä (Walker & Chung, 2022). Näin ollen tukea tarvitsevalle lapselle on tarpeen etsiä sopivat AAC-menetelmät, joiden avulla lapsi voi ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Pikapiirtämisen lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat esille esinekommunikaation tukemaan monikanavaisempaa viestintää sekä konkretisoimaan vuorovaikutusta.

Ei-avusteisista kommunikointikeinoista vastauksissa nousi esille tukiviittomat, kehonkieli ja selkeä puhe. Kymmenen yhdestätoista varhaiskasvatuksen erityisopettajasta kertoi käyttävänsä tukiviittomia kommunikoinnin tukemiseksi työssään. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja nosti esille, ettei tukiviittomien käytölle ole hänen sen hetkisissä lapsiryhmissään tarvetta. Tukiviittomia varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät vastausten mukaan siirtymätilanteissa

toiminnan kohdentamiseen ja tilanteiden helpottamiseen. Merikosken ja Pihlajan (2018) mukaan toiminta- ja ohjaustilanteissa, kuten siirtymissä tukiviittomat auttavat lasta ymmärtämään, mistä tilanteesta on kyse. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat käyttävänsä tukiviittomia ruokailutilanteissa, tunteiden ilmaisun tukena, oman puheen tukena ohjeiden ja palautteen annossa. Tukiviittomia hyödynnetään myös laulujen ja lorujen sanoitusten tukena sekä arjen eri tilanteissa, kuten kirjan katselussa sekä leikeissä. Tutkimustuloksemme ovat yhteneväisiä Da Fonten ja Boeschin (2016), Byrnen ja kollegoiden (2016) sekä Van Berkel-van Hoofin ja kollegoiden (2019) tutkimustulosten kanssa, jotka osoittavat, että tukiviittomia voidaan hyödyntää monipuolisesti lapsen kommunikoinnin tukemiseksi sekä kielen kehittymisen vahvistamiseksi.

Tutkimustuloksissamme tärkeäksi ei-avusteisen kommunikoinnin muodoksi varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat myös kehonkielen hyödyntämisen, missä olennaista on katsekontakti, kosketus, ilmeet, eleet ja lapsen tasolla kommunikointi. Myös Öneri Uzunin (2020) mukaan kehonkieli voi olla tehokas keino edesauttaa viestin ymmärtämistä lapsella, jolla on haasteita puheen ymmärtämisen kanssa. Tutkimuksemme vastauksista nousi esille myös selkeän puheen tärkeys, rauhallisuus ja tilan antaminen lapselle. Puheessa olennaista on varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan käyttää helppoja lauseita sekä antaa yksi ohje kerrallaan, tarvittaessa toistetaan ohjeet. Bradlown ja kollegoiden (2003) toteavatkin tutkimuksessaan, että lapset, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa ymmärtävät puhetta paremmin, kun puhe on selkeää ja se suunnataan suoraan heille.

Pro gradu -tutkielmamme toisena tavoitteena oli selvittää konkreettisia keinoja varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien viemisestä varhaiskasvatuksen arkeen tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön sekä muiden lasten käyttöön. Vastauksissa nousi esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat ohjaavat AAC-menetelmiä tukea tarvitsevan lapsen arkeen mallintamisen ja menetelmien opettamisen avulla. Henkilöstölle varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat vievänsä AAC-menetelmiä kouluttamisen, mallintamisen, kannustamisen ja selkeän yksilökohtaisen ohjeistuksen ja tuen avulla. Yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja nosti esille, ettei henkilöstön ohjaukselle ole tällä hetkellä tarvetta. Suhosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunta toivoisi enemmän varhaiskasvatuksen erityisopettajan tukea ja aikaa keskusteluun ja pohdintaan lasten tuen tarpeista. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö toivoisi varhaiskasvatuksen erityisopettajilta enemmän konkreettisia neuvoja lasten kanssa toimimiseen (Suhonen ym., 2020).

Muille lapsille varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertoivat vievänsä AAC-menetelmiä mallintamisen, muiden lasten ohjaamisen ja AAC-menetelmien yleistämisen kautta. AAC-menetelmien viemistä muiden lasten käyttöön olisikin tarpeen vahvistaa, sillä Walkerin ja Chungin (2022) tutkimuksen mukaan AAC-menetelmien käytön on havaittu keskittyvän yleensä vain lapsen ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen, muttei niinkään ikätovereiden väliseen vuorovaikutukseen.

Kolmantena tavoitteenamme oli selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat AAC-menetelmillä olevan tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja kielen kehityksen näkökulmasta. Vastauksissa korostui inklusion periaatteet, etenkin tasa-arvo ja osallisuus. Lisäksi vastauksista nousi esille lapsen minäkäsityksen vahvistaminen, joihin kuuluu minäpystyvyyden, itsetunnon ja rohkeuden tukeminen. Vastauksissa korostui myös AAC-menetelmien merkitys lapsen kommunikointiin, etenkin lapsen ajatusten ilmaisuun, kielen kehitykseen, puheen ymmärtämiseen, puhumisen paineen vähenemiseen sekä ristiriitatilanteiden vähenemiseen. Tutkimuksemme tulokset ovat yhteneväiset Leathermanin ja Wegnerin (2022) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan erilaisten AAC-menetelmien käyttö itseilmaisun tukena helpottaa lasten vuorovaikutussuhteita ja mahdollistaa heille aktiivisempaa osallistumista jokapäiväiseen elämään.

Viimeisenä tavoitteenamme oli selvittää varhaiskasvatuksen erityisopettajien saamaa koulutusta AAC-menetelmistä sekä mahdollisia lisäkoulutustoiveita. Vastauksista nousi esille selviä puutteita AAC-menetelmien koulutuksesta jo opettajakoulutuksessa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa (kasvatustieteen kandidaatti) ei ollut ollenkaan opetusta AAC-menetelmistä. Tulos on yhteneväinen Karlsuddin (2021) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan erityispedagogiikka halutaan selvästi vahvistaa opettajakoulutuksissa, mutta varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa erityispedagogiikka on varsin erillään muusta pedagogiikasta ja kattaa vain pienen osan koulutusohjelmasta.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajat nostivat esille AAC-menetelmien opetuksen riittämättömyyden myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnoissa (kasvatustieteen maisteri). Suurin osa varhaiskasvatuksen erityisopettajista nosti esille, että koulutus AAC-menetelmiin on ollut liian vähäistä, kun taas kaksi opettajaa kertoi oppineensa AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuksessa. Valtaosa varhaiskasvatuksen erityisopettajista kertoi oppineensa AAC-menetelmien käytön suurimmaksi osin työelämässä. Vastauksista nousi lisäksi

esille, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat itsenäisesti kouluttautuneet AAC-menetelmiin osallistumalla erilaisiin koulutuksiin ja webinaareihin. Myös Andzikin ja kollegoiden (2017) mukaan osa erityisopettajista käyttääkin sosiaalisen verkostoitumisen työkaluja ja online-resursseja parantaakseen tietämystään ja taitojaan AAC-menetelmistä. Hänen mukaansa erityisopettajat ilmoittivat käyttävänsä Facebookia, Googlea, Pinterestiä, blogeja, ja erilaisia itsenäisinä harjoitteluvälineinä, mutta ilmoittivat myös vaikeuksista AAC-menetelmien itsenäiseen opiskeluun (Andzik ym., 2017). Lisäksi tutkimuksessamme nousi esille myös varhaiskasvatuksen erityisopettajien oma aktiivisuus ja halu kehittää osaamistaan AAC-menetelmistä seuraamalla ajankohtaisia asioita aiheeseen liittyen.

Vastauksista nousi esille lisäkoulutustoiveet AAC-menetelmistä jo peruskoulutukseen jokaiselle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle ammattilaiselle. Vastausten mukaan AAC-menetelmien koulutusta tulisi olla saatavilla varhaiskasvatuksen arkeen ja etenkin varhaiskasvatuksessa ilmenevien tarpeiden mukaan, ja henkilökunnan koulutustoiveet tulisi saada päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien tietoon. Varhaiskasvatuksen erityisopettajista kolme nosti esille, että lisäkoulutukselle ei tällä hetkellä ole tarvetta.

Tutkimuksen taustana selvitimme myös, millainen on varhaiskasvatuksen erityisopettajan työkuva. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkentät ovat vaihtelevia työtehtävien, ryhmäkokojen ja ryhmien määrän sekä yksiköiden osalta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja arvioi, suunnittelee ja toteuttaa tukea tarvitsevan lapsen tukitoimia. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työ on jatkuvaa yhteistyötä ja konsultaatiota eri yhteistyötahojen kanssa. Leonetin ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa todetaankin, että kasvatustieteen ammattilaisten on oltava valmiita suunnittelemaan ja tarjoamaan AAC-menetelmiin pohjautuvia interventioita lapsille, joilla on haasteita kommunikoinnissa.

Tutkimustietoa on Hanssenin (2018) mukaan rajallisesti varhaiskasvatuksen henkilökunnan suhteista lapsiin, joilla on puheen ja kielen kehityksen haasteita. Tämän vuoksi koimme merkityksellisesti tutkia, miten ja millaisia AAC-menetelmiä varhaiskasvatuksen erityisopettajat työssään käyttävät lasten kanssa, joilla esiintyy puheen ja kielen kehityksen haasteita. Koimme tärkeäksi tutkia Pro gradu –tutkielmassamme varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien käyttöä ja koulutusta myös siitä syystä, että olemme havainneet puutteita sekä koulutuksessa että menetelmien käytössä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Myös useiden muiden tutkimusten mukaan AAC-menetelmistä on liian vähän tutkimustietoa sekä koulutusta varhais-

kasvatuksen ammattilaisille. Da Fonten ja Boeschin (2016) tutkimuksen mukaa AAC-menetelmistä on liian vähän tutkimustietoa, ja myös erityisopettajien saama koulutus niistä on rajallista. Hanssenin (2018) tutkimuksen mukaan opettajien ja lasten vuorovaikutussuhteen merkityksestä on paljon tietoa, mutta alalla on silti tehty rajallisesti tutkimusta varhaiskasvatuksen henkilökunnan suhteista lapsiin, joilla on haasteita puheen ja kielen kehityksen kanssa. Koska AAC-menetelmistä on rajallisesti tutkimustietoa, tarvitaan lisätutkimuksia siitä, kuinka paljon tietoa ja taitoa erityisopettajilla ja muilla ammattilaisilla on AAC-menetelmien käytöstä (Da Fonte & Boesch, 2016). Walkerin ja Chungin (2022) tutkimuksen mukaan tarvitaan myös syvällisempää tietoa kommunikaatioon ja AAC-menetelmien käyttöön vaikuttavista tekijöistä päivittäisessä toiminnassa.

AAC-menetelmien päivittäiseen käyttöön sekä kouluttautumiseen liittyen on kuitenkin vielä haasteita. Vaikka AAC-menetelmien hyödyistä on vahvaa tutkimustietoa, kuilu tutkimustiedon ja käytännön välillä on suuri (Walker & Chung, 2022). Andzikin ja kollegoiden (2017) mukaan erityisopettajat kokevat AAC-menetelmien toteuttamisen haasteiksi epäjohtonmukaisen tuen ja rajallisen henkilöstöresurssin AAC-menetelmien käyttöön sekä yhteistyöajan ja koulutuksen puutteen. Erityisopettajien koulutuksen puute haastaa AAC-menetelmien käyttöä arjessa (Da Fonte & Boesch, 2016), ja osalle erityisopettajista työpaikka ei tarjoa koulutusta tai taloudellisia resursseja koulutuksiin osallistumiseen (Andzik ym., 2017).

Tutkimustulostemme perusteella voimme päätellä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on tärkeä rooli AAC-menetelmien viemisessä tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön sekä muiden lasten käyttöön. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan oma mallintaminen AAC-menetelmien käytöstä nousi tärkeäksi tavaksi viedä AAC-menetelmiä niin tukea tarvitsevien lasten, henkilöstön kun muiden lasten käyttöön. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli korostui menetelmien opettajana tukea tarvitseville lapsille ja muille lapsille sekä menetelmien käytön kouluttajana henkilöstölle.

Tutkimustulostemme perusteella voidaan myös päätellä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät työssään monipuolisesti erilaisia AAC-menetelmiä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien eniten käyttämiä AAC-menetelmiä ovat tutkimuksemme tulosten perusteella kuvat, tukiviittomat sekä kehonkieli ja selkeä puhe. Vaikka tutkimustulostemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat käyttävät säännöllisesti työssään erilaisia AAC-menetelmiä, nousee tuloksista selkeä puute AAC-menetelmien koulutuksesta. Tutkimustulostemme perusteella voi-

daan todeta, että opettajakoulutuksissa on liian vähän opetusta AAC-menetelmistä. Tutkimustuloksemme ovat yhteneväiset Karlsuddin (2021) tutkimustulosten kanssa, joista selviää, että erityispedagogiikan osa-aluetta olisi lisättävä varhaiskasvatuksen koulutukseen, jotta työskentely tuen tarpeisen lapsen kanssa olisi varmaa. Karlsudd (2021) nostaa esille myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan huolen tuen tarpeisista lapsista, mikä toisaalta on merkki huolenpidosta ja hoidosta mutta myös todiste siitä, että erityispedagogista osaamista ja koulutusta on lisättävä. Tutkimustuloksemme osoittavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivovat lisää koulutusta AAC-menetelmistä sekä peruskoulutuksissa, että varhaiskasvatuksen arjessa. Kolme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa kuitenkin koki, ettei lisäkoulutukselle ole tarvetta.

Tutkimuksemme perusteella voidaan myös todeta, että AAC-menetelmät ovat merkittävä tekijä tukea tarvitsevan lapsen puheen ja kielen kehityksen haasteiden tukemiselle. AAC-menetelmien käyttö tukee tutkimuksemme mukaan etenkin tukea tarvitsevien lasten kommunikointia, kielen kehitystä ja minäkäsitystä. Lisäksi tutkimuksemme mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat AAC-menetelmien käyttämisen tukevan inklusion periaatteiden toteutumista, kun lapsi pääsee tasavertaisesti osallistumaan mukaan toimintaan. Myös Walkerin ja Chungin (2022) tutkimuksen mukaan AAC-menetelmien merkitys korostuu inklusiivisessa oppimisympäristössä, koska jokaiselle tukea tarvitsevalla lapselle on inklusion periaatteiden mukaisesti löydettävä sopivat kommunikointimenetelmät, sillä niiden avulla voidaan tukea lapsen osallisuutta sekä vuorovaikutussuhteita muiden lasten kanssa. Lisäksi tutkimustuloksemme yhtenevät Hanlinen ja kollegoiden (2018) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan ryhmän inklusiota voidaan parantaa, kun henkilökunta oppii tukemaan monimutkaisempienkin viestintätarpeiden omaavan lapsen kehitystä, sekä tunnustamalla, että AAC-menetelmät ovat hyödyllisiä kaikille lapsille.

Olemme Pro gradu -tutkielmamme kaikissa vaiheissa huomioineet tutkimuksen toteuttamisen eettisyyden ja luotettavuuden toteutumisen. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmia ovat uuden tiedon tuottaminen sekä pyrkimys riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen (Kuula, 2011). Tutkimuskohteeksemme valitsimme AAC-menetelmät, jota ei ole laajasti tutkittu Suomessa nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksemme itsenäisyys ja riippumattomuus toteutui, kun keräsimme oman laadullisen tutkimusaineiston, jonka pohjalta tuloksia ja johtopäätöksiä tehtiin. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta myös tutkimuksen tulokset, metodit ja niiden oikeellisuus ovat tiedeyhteisön tarkistettavissa (Kuula, 2011). Olemme tehneet tutkimuksemme vaiheet näkyviksi, jotta tutkimuksen toistettavuus mahdollistuisi. Tätä

olemme toteuttaneet etenkin liitteenä olevien taulukoiden avulla, joista on nähtävissä aineistomme analysointiprosessi. Tutkimuksessamme käytimme aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta, joka on Hyypän ja Kronholmin (1994) mukaan luotettava aineistonkeruumenetelmä, jos kysymykset on muotoiltu helposti ymmärrettävästi, ja vastaaja pystyy vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman täsmällisesti.

Olemme toimineet Pro gradu –tutkielmassamme tutkimuksen teon eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkijoina olemme perehtyneet tieteellisen tutkimuksen toteuttamista koskeviin periaatteisiin noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) laatimia *Hyvän tieteellisen käytännön* lähtökohtia ja toimineet tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa niiden mukaisesti. Olemme avanneet tutkimuksemme toteutuksen vaihe vaiheelta näkyväksi niin, että tutkimus voidaan tarvittaessa toistaa toisen tutkijan toimesta. Kuulan (2011) mukaan kerättyä ihmistä tai ihmisiltä tietoa tutkimuksellisiin tarkoituksiin, korostuu tutkimuseettisten normien tärkeys. Toimme tutkimukseen osallistuville varhaiskasvatuksen erityisopettajille tutkimuksemme eettisyyttä koskevat asiat ilmi kyselymme saatekirjeessä (Liite 1) ja näin huomioimme hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat. Kuula (2011) nostaa esille etenkin aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvien kysymysten olevan olennaisia tutkimuseettisiä kysymyksiä. Vilka (2021) esittää tutkimusaineiston säilyttämistä koskevien asioiden olevan tärkeä osa tutkimusetiikkaa. Tutkimuksen tekijöillä on Vilkan (2021) mukaan vastuu tutkimusaineiston ja tutkimuksen oikeaoppisesta säilyttämisestä. Annoimme osallistujille mahdollisuuden kertoa, mikäli he haluavat tutkimuksemme tulokset nähtäväksi itselleen tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksemme rajoituksena voidaan nähdä vähäinen vastaajamäärä kyselyymme, mikä vaikuttaa aineistomme laajuuteen. Tutkimusaineistomme ei myöskään kata koko Suomen laajuisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkemyksiä, kokemuksia ja koulutusta AAC-menetelmistä. Näiden rajoitteiden vuoksi tutkimustuloksiamme ei voida yleistää koko Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajia koskeviksi. Tutkimustulostemme perusteella voidaan kuitenkin todeta AAC-menetelmien olevan merkityksellisiä tukea tarvitsevien lasten kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Vaikka tutkimustuloksissamme nousikin selkeästi esille AAC-menetelmien hyöty tukea tarvitseville lapsille, oli varhaiskasvatuksen erityisopettajien saama koulutus niistä rajallista. Näin ollen lisää tutkimustietoa sekä koulutusta AAC-menetelmistä tarvitaan laajasti koko varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Inklusion toteutumisen kannalta olisi siis merkityksellistä tutkia, millaista koulutusta myös muut varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat saaneet AAC-menetelmistä, sillä inklusiivisen pedagogii-

kan mukaisesti jokaisella lapsella on oltava yhtäläiset mahdollisuudet osallisuuteen ja tasavertaisuuteen. Mikäli koulutus AAC-menetelmiin on varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuksessa näin vähäistä, kuinka hyvin inklusio toteutuu tukea tarvitsevan lapsen kannalta, jos koulutusta AAC-menetelmistä on vähän myös muilla varhaiskasvatuksen koulutusaloilla.

Lähteet

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. 10.1007/BF03173412
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. (2011). Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa M., Nurmilaakso & A., Välimäki. (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 76–85
- Andzik, N. R., Chung, Y. C., Doneski-Nicol, J. & Dollarhide, C. T. (2017). AAC services in schools: a special educator's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(2), 89–97. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1368909>
- Bradlow, A. R., Kraus, N. & Hayes, E. (2003). Speaking clearly for children with learning disabilities: Sentence perception in noise. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 80–97. 10.1044/1092-4388(2003/007)
- Byrne, Á., Pyne, J. & Sheehan, V. (2019). Use of key word signing for children and adults with intellectual disability in an irish context. *Tizard Learning Disability Review*, 24(3), 113–120. <https://doi.org/10.1108/TLDR-07-2018-0023>
- Cologon, K. & Mevawalla, Z. (2018). Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 22:8, 902–920, <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412515>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153>
- Da Fonte, M. A. & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47–58. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>

- Dale, P., Price, T., Bishop, D. & Plomin, R. (2003). Outcomes of Early Language Delay: I. Predicting Persistent and Transient Language Difficulties at 3 and 4 Years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 544–560. 1092-4388/03/4603-0544
- Denny, E. & Weckesser, A. (2022). How to do qualitative research?: Qualitative research methods. *An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 129(7), 1166–1167. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- Dicataldo, R. & Roch, M. (2022). How does toddlers’ engagement in literacy activities influence their language abilities? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 526. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010526>
- Drager, K. Finke, E. & Serpentine, E. (2021). Augmentative and Alternative Communication: An Introduction. Teoksessa J. S. Damico, N. Müller & M. J. Ball (toim.), *The Handbook of Language and Speech Disorders*. (2. Painos), 391–413. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Elo S., Kääriäinen M., Kanste O., Pölkki T., Utriainen K. & Kyngäs H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Publications*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Feldman, H. (2019) How Young Children Learn Language and Speech. *An Official Journal Of The American Academy of Pediatrics*. 40(8), 398–411. 10.1542/pir.2017-0325
- Florian, L. & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884, 10.1080/13603116.2017.1412513
- Fox, A. V., Dodd, B. & Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorder*. 37(2), 117–131. 10.1080/13682820110116776

- Gillam, S., Holbrook, S. & Kamhi, A. (2021). Developmental Language Disorder. Teoksessa Damico, J. S., Müller, N. & Ball, M. J. (Toim.). *The Handbook of Language and Speech Disorders*. (2. Painos). Hoboken: Wiley Blackwell. 172–191.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* (2004) 24, 105–112. 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Hanline, M., Dennis, L. & Warren, A. (2018). The Outcomes of Professional Development on AAC Use in Preschool Classrooms. *Infants & Young Children*, 31(3), 231–245. 10.1097/IYC.000000000000120.
- Hanssen, N. (2018). Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools, *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 366–381, 10.1080/08856257.2017.1314112
- Hongisto, V. & Kuusisto, A. (2013). *Rett-oireyhtymä - Kommunikaatio-opas*. Kehitysvammaisten Tukiliiton julkaisusarja 1/2013. Tampere: Oy Fram Ab.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselväkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years, *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912, 10.1080/13603116.2020.1747555
- Huuhtanen, K. (2012a). Esineillä ja graafisilla merkeillä kommunikointi. Teoksessa Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus & Huuhtanen, K. (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (Uud. laitos.). Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. 48–57.

- Huuhtanen, K. (2012b). Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus & Huuhtanen, K. (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (Uud. laitos.). Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. 26–31.
- Huuhtanen, K. (2012c). Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus & Huuhtanen, K. (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (Uud. laitos.). Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. 58–63.
- Huuhtanen, K. (2012d). Mitä kommunikointi on? Teoksessa Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus & Huuhtanen, K. (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (Uud. laitos.). Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike. 12–25.
- Hyypä, M. & Kronholm, E. (1994). Kyselylomake tutkimusvälineenä; esimerkkinä kansaneläkelaitoksen unikyselylomake. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim*. 110(17).
- Iacono, T., Goldbart, J., Douglas, S.N. & Garcia-Melgar, A. (2022). A Scoping Review and Appraisal of AAC Research in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 21(2). <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09835-y>
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: Preschool Staff's perspective on inclusive factors in the swedish preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104, <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Kehityksellinen kielihäiriö (kielen kehityksen häiriö, lapset ja nuoret). *Käypä hoito -suositus*. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen Yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2019 (viitattu 12.7.2022). Saatavilla internetissä: www.kaypahoito.fi
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.

- Korpilahti, P. (2015). Kielen kehitykselliset häiriöt; Viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. (8. Muuttumaton painos). Palmenia – sarja nro 12. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University press. 39–58.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2019). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Kunnari, S. & Savianainen-Makkonen, T. (2020). Äänteelliset taidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 49–63
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Osuus-kunta Vastapaino.
- Leatherman, E. M. & Wegner, J. R. (2022). Augmentative and alternative communication in the classroom: Teacher practices and experiences. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* (Online), 53(3), 874–893. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125
- Leonet, O., Orcasitas-Vicandi, M., Langarika-Rocafort, A., Mondragon, N. I. & Etxebarrieta, G. R. (2022). A systematic review of augmentative and alternative communication interventions for children aged from 0 to 6 years. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* (Online), 53(3), 894–920. [10.1044/2022_LSHSS-21-00191](https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00191)
- Lerkanen, M-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (Toim.). *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 153–168.
- Loukusa, S., Mäkinen, L. & Kotila, A. (2020). Kielen käyttötaidot. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (Toim.). *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 115–132.
- Low, H. M. & Lee, L. W. (2011). Teaching of speech, language and communication skills for young children with severe autism spectrum disorders: What do educators need to know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ955538>

- Maiorca-Nunez, J. (2017). *Teacher attitudes & beliefs toward inclusion of students with disabilities in early childhood programs: Impacts on assessment outcomes*. Fullerton: California State University. Noudettu osoitteesta <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-attitudes-amp-beliefs-toward-inclusion/docview/1973290534/se-2>
- McKean, C., Watson, R., Charlton, J., Roulstone, S., Holme, C., Gilroy, V. & Law, J. (2022). 'Making the most of together time': Development of a health Visitor-led intervention to support children's early language and communication development at the 2–2½-year-old review. *Pilot and Feasibility Studies*, 8, 1–26, <https://doi.org/10.1186/s40814-022-00978-5>
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. (2019) Puheen ja kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (toim.), *Varhaisserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Moriña, A. & Orozco, I. (2021). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 47(2), 1–16. 10.1080/03055698.2019.1670139
- Neitola, M., Siipola, M. & Heiskanen, N. (2021). Valtakunnallinen kysely varhaiskasvatuksen henkilöstölle tuen järjestelyistä, toteutumisesta sekä henkilöstön tukeen ja inklusioon liittyvistä käsityksistä. Teoksessa Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (toim.), *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa*. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö. 35–112.
- Niemitalo-Haapola, E. & Ukkola, S. (2020). Kielellinen tietoisuus. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaihtuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–151.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy-Yliopistopaino, 31–41.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Kohti varhaiskasvatustalakeia Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75259/tr11.pdf?sequence=1>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. (2020). Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–31.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 2/2009. 146–157.
- Pihlaja, P. & Korpi, P. (2019). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 9–19. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 61–74. Helsinki: Gaudeamus.
- Reilly, S., Wake, M., Bavin, E.L., Prior, M., Williams, J., Bretherton, L., Eadie, P., Barrett, Y. & Ukoumunne, O.C. (2007). Predicting Language at 2 Years of Age: A Prospective Community Study. *Pediatrics*, 120(6). 1441–1449. 10.1542/peds.2007-0045

- Rose, V., Trembath, D. & Bloomberg, K. (2016). Visual attention and key word sign in children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(1), 33-55. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9443-3>
- Rvanhew, S. (2021). Children with Speech Sound Disorders. Teoksessa Damico, J. S., Müller, N. & Ball, M. J. (toim.), *The Handbook of Language and Speech Disorders*. (2. Painos). Hoboken: Wiley Blackwell. 313–333.
- Saeed, HT., Abdulaziz, B. & AL-Daboon, SJ. (2018). Prevalence and Risk Factors of Primary Speech and Language Delay in Children Less than Seven Years of Age. *Journal of Community Medicine & Health Education*, 8(2). 10.4172/2161-0711.1000608
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J. & Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37-51. doi:<https://doi.org/10.1177/0265659014537508>
- Stentiford, L. & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261, 10.1080/03075079.2020.1716322
- Stolt, S. & Salmi, P. (2020). Sanaston kehitys. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 64–77.
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmässä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsinki.
- Sunderajan, T. & Kanhere, S. V. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(5), 1642–1646, 10.4103/jfmpe.jfmpe_162_19

- Surakka, M. (2020). Lauseoppia vuorovaikutuksessa. Teoksessa Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S., Ukkola, S. & Dindar, K. (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus. 98–114.
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja - Suomalaisen Tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. (2. painos.) Tampere: Juvenes Print Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Haettu 28.2.2022 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Uudistettu laitos.
- Valli, R & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus (5. Uudistettu painos). 100-109.
- van Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2019). Effects of signs on word learning by children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1798–1812. 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0275
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Viitattu 13.7.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45949345550416>
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Viitala, R., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E. & Heiskanen, N. (2021). Tutkimus- ja selvitystiedon kooste kehityksen ja oppimisen tuen sekä inklusion nykytilasta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala,

- P., Siipola, M. & Viitala, R. (toim.), *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa*. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö. 12–34.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. (2013). *Lapsuus: Erityinen elämänvaihe* (1.-5. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vogt, S. & Kauschke, C. (2017). Observing iconic gestures enhances word learning in typically developing children and children with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 44(6), 1458–1484. <https://doi.org/10.1017/S030500091600064>
- Walker, V. L. & Chung, Y. (2022). Augmentative and alternative communication in an elementary school setting: A case study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* (Online), 53(1), 167–180. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00052
- Wallis, S., Bloch, S. & Clarke, M. (2017). Augmentative and alternative communication (AAC) training provision for professionals in England. *Journal of Enabling Technologies*, 11(3), 101–112. <https://doi.org/10.1108/JET-10-2016-0023>
- Weisleder, A. & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. [10.1177/0956797613488145](https://doi.org/10.1177/0956797613488145)
- WHO. World Health Organisation. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders*. Geneva: WHO.
- Zengin-Akkus, P., Celen-Yoldas, T., Kurtipek, G. & Özmert, E. (2018). Speech delay in toddlers: Are they only. *Turkish Journal of Pediatrics*, 60(2). [10.24953/turk-jped.2018.02.008](https://doi.org/10.24953/turk-jped.2018.02.008)

Zhao, B., Liu, Y., Liu, J. & Liu, Y. (2022). Early family intervention in children with language delay: The effect of language level and communication ability. *Evidence - Based Complementary and Alternative Medicine*, <https://doi.org/10.1155/2022/3549912>

Öneri Uzun, G. (2020). A Review of Communication, Body Language and Communication Conflict. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(9), 2833–2844. 10.37200/IJPR/V24I9/PR290315

Liite 1

SAATEKIRJE

Hei varhaiskasvatuksen erityisopettaja!

Olemme varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme Pro gradu -tutkielmaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käytöstä. Työmme tavoitteena on tutkia, kuinka te varhaiskasvatuksen erityisopettajina käytätte työssänne puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä ja kuinka te näiden menetelmien avulla tuette tukea tarvitsevien lasten kommunikointia. Lisäksi haluamme selvittää, millaista koulutusta varhaiskasvatuksen erityisopettajina olette saaneet puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä ja millaiselle koulutukselle teidän mielestänne olisi tarvetta.

Vastaamalla kyselyyn, annat suostumuksen siihen, että kyselyn tietoja käytetään tutkimustarkoitukseen. Tämä kysely toteutetaan anonyymisti ja raportointivaiheessa huolehditaan siitä, että yksittäisiä henkilöitä ja ryhmiä ei voida tunnistaa. Voit halutessasi keskeyttää osallistumisesi ilmoittamalla siitä meille. Aineisto hävitetään asianmukaisesti, kun työmme on hyväksytty. Jos sinulla on työhön liittyviä kysymyksiä niin vastaamme niihin mielellämme.

Kiitos, kun käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen ja näin edistät Pro gradu -tutkielmamme edistymistä. Vastaamalla kyselyyn, autatte meitä tuottamaan uutta ja arvokasta tutkimustietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen nykytilanteesta. Pro gradu -tutkielman valmistuttua, jaamme teille tutkimuksemme tulokset halutessanne.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/F2561F9565361AA0>

Lämpimästi kiittäen,

Sini Heikki ja Kaisa-Maria Nikumatti

Varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijat

Oulun yliopisto

Liite 2

PRO GRADU –TUTKIELMAN KYSELYLOMAKE

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö

1. Kertoisitko työnkuvastasi ja mitä työtehtäviisi kuuluu varhaiskasvatuksen erityisopettajana? Minkälaisessa ryhmässä/minkälaisissa ryhmissä työskentelet?

2. Millä tavoin kommunikoit lasten kanssa, joilla on haasteita kielellisessä kehityksessä/kommunikoinnissa?

3. Millaisia menetelmiä käytät tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin tukemiseen?

4. Tukiviittomien käyttö työssäsi.
 - a. Mikäli käytät työssäsi tukiviittomia, niin kuinka usein käytät niitä ja millaisissa tilanteissa?

 - b. Mikäli et käytä työssäsi tukiviittomia, niin kertoisitko miksi?

5. Kuvaile, millainen rooli sinulla on varhaiskasvatuksen erityisopettajana puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien ohjaamisessa.
 - a. Millä tavoin ohjaat tukea tarvitsevia lapsia kommunikoimaan aikuisten ja muiden lasten kanssa?

 - b. Millä tavoin ohjaat ryhmän aikuisia kommunikoimaan tukea tarvitsevien lasten kanssa?

 - c. Millä tavoin ohjaat muita lapsia kommunikoimaan tukea tarvitsevien lasten kanssa?

6. Kuvaile toimivia esimerkkejä tukiviittomien ja muiden puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käytöstä...
 - a. yksittäisen lapsen kanssa.

b. lapsiryhmän kanssa.

c. henkilöstön kanssa.

7. Kertoisitko vapaasti ajatuksiasi tukiviittomien ja muiden puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien merkityksestä tukea tarvitsevien lasten kehityksen kannalta?

8. Kuvaile aikaisempaa koulutustasi, milloin ja millaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä olet oppinut koulutuksesi ja urasi aikana.

9. Miten pidät yllä osaamistasi puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä ja mahdollisesti tukiviittomista?

10. Millaisia koulutustoiveita sinulla on liittyen puhetta tukeviin ja korvaaviin kommunikointimenetelmiin oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi?

11. Miten varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutusta puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointimenetelmistä voisi edistää?

Liite 3

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käyttämät avusteisen kommunikaation keinot.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"...kaulanauhassa peruskuvat esim... ulkoilu, leikki, iloinen, surullinen..."	Peruskuvat kaulanauhassa	Kuvakommunikaatio	Avusteinen kommunikaatio	AAC-menettelmät
"Oppimisympäristössä toimintatauluja eri leikkeihin..."	Oppimisympäristössä leikkitaulut ja toimintataulut			
"... ruokailussa toimintataulukuvissa missä esim. lisää, leipää..."	Toiminnanohjaukuvat ja selkeä puhe			
"Toiminnanohjaukuvat ovat aina käytössä selkeän puheen tukena."	Päiväjärjestyksen kuvittaminen Ennakointi kuvilla Ensin-sitten-sen jälkeen			
"Pikapöytämallilla lapsen kanssa käsitelty ristiriitatilanne ratkeaa helpommin."	Ristiriitatilanteiden selvittäminen	Pikapöytäminen		
"Pikapöytäminen tarvittaessa jos kuvia ei ole."	Pikapöytäminen, jos kuvia ei ole			
"Käytän vahvasti...esineitä eli kaikkea mahdollista monikanavaista viestintää."	Monikanavainen viestintä	Esinekommunikaatio		
"Esinekommunikaatio, konkretia..."	Konkretin			

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käyttämät ei-avusteisen kommunikaation keinot.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"... ilmaisemaan jotain tunnetta puheen rinnalla"	Tunteiden ilmaiseminen	Tukiviittomat	Ei-avusteinen kommunikaatio	AAC-menettelmät
"...siirtymätilanteet esim mennään ULOS..."	Siirtymätilanteet			
"... ruokailussa haluatko lisää LEIPÄÄ, MAITOA."	Ruokailutilanteet			
"...palautteessa: menipä HIENOSTI, HYVÄ"	Palautteenanto			
"Valinnoissa, haluatko leikkiä AUTOILLA vai PALIKOILLA..."	Valintojen tekeminen	Kehonkieli ja selkeä puhe		
"Ilmeet, eleet ja katsekontakti tärkeitä."	Ilmeet, eleet, katsekontakti			
"Selkeä, rauhallinen ja yksinkertaistettu puhe..."	Selkeä, rauhallinen puhe			
"... lyhyet ohjeet, yksi kerrallaan."	Lyhyet ohjeet			
"...Toistetaan ohje tarvittaessa..."	Toisto			

Liite 4

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien ohjaaminen tukea tarvitsevien lasten käyttöön.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"Lapsen kanssa tulee ensin opetella kuvien käyttöä konkreettisesti mallittaen ja kertoen."	Opettaminen konkreettisesti mallia näyttämällä	Mallintaminen	Tukea tarvitsevat lapset	AAC-menetelmät
"Vahvistan omalla esimerkilläni esim. käyttämään/näyttämään kuvia ja tukiviittomia"	Esimerkin näyttäminen			
"Mallintaminen ja lapsen kanssa yhdessä menetelmien käyttö rohkaisee lapsia käyttämään kommunikoinnin tuen menetelmiä omatoimisesti."	Mallintaminen ja menetelmien käyttö yhdessä			
"...opettelussa mukana on kuva, ääneen sanominen ja viittoma."	Kuva, viittoma ja puhe opettelussa	Opettaminen		
"Tukea tarvitsevia lapsia täytyy opettaa käyttämään kommunikoinnin tueksi valittuja menetelmiä."	Menetelmien opettaminen lapselle			

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien ohjaaminen henkilöstön käyttöön.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"Koulutan henkilöstöä säännöllisesti esim. tukiviittomissa..."	Säännöllinen kouluttaminen	Kouluttaminen	Henkilöstö	AAC-menetelmät
"Kuva/viittomakoulutus, hieman kerrallaan esim aloitetaan kuvalla ruokailussa, 2 uutta viittomaa viikossa."	Koulutukset kuvien ja tukiviittomien käytöstä			
"Tukiviittomien kanssa lähdetään pienestä liikkeelle, muutamia tärkeitä esim. ruokaan tai pukemiseen liittyviä viittomia ensin."				
"Tuon käyttöön viittomakansion ja tarvittaessa näytän viittomia."	Materiaalien tuominen henkilökunnalle sekä mallin näyttäminen			
"Kannustus kuvien ja viittomien käyttöön."	Kannustaminen menetelmien käyttöön	Kannustaminen		
"Mallintaminen ja esimerkin näyttäminen toimiessani lapsen kanssa ovat yleensä toimivimmat ohjauskeinot."	Mallin ja esimerkin näyttäminen	Mallintaminen		
"...Antamaan yksilökohtaista tukea ja pilkottuja ohjeita."	Yksilökohtainen tuki ja ohjeistus	Selkeä yksilökohtainen ohjeistus ja tuki		
"Myös selkeän "yksinkertaisen" ohjaavan puheen merkityksestä olen puhunut."	Selkeä puhe			
"Ei tarvitse ohjata, kaikki käyttää viittomia"	Ei tarvitse ohjata tukiviittomien käyttöä	Ei tarvetta ohjaukselle		

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien AAC-menetelmien ohjaaminen muiden lasten käyttöön.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Päälukokka	Yhdistävä luokka
<i>"Ohjaan lasta sanomalla, että x ei välttämättä osaa vielä vasta sinulle niin voit pyytää xää näyttämään asiansa kuvista...Kerron myös toiselle lapselle että vaikka x ei vielä tuota puhetta voimme me kuitenkin puhua."</i>	Lapsen ohjaaminen tukea tarvitsevan lapsen kanssa kommunikointiin	Lapsen ohjaaminen	Muut lapset	AAC-menetelmät
<i>"... selkeillä kysymyksillä, eleet ja kosketus"</i>				
<i>"Valvistan mm. kuvien ja tukittiittomien käyttöä omalla esimerkilläni..."</i>	Omalla esimerkillä menetelmien vahvistaminen	Mallintaminen		
<i>"Laulujen yhteydessä käytetään paljon viittomia."</i>	Viittomat osaksi arjen toimintoja	Yleistäminen		
<i>"Ryhmässä pitää ottaa yhteisesti käyttöön kuvat, niin ohjaukseen kuin ympäristön kuvittamiseen."</i>	Kuvat yhteisesti ryhmän käyttöön			

Liite 5

AAC-menetelmien merkitys tukea tarvitsevien lasten kommunikoinnin ja kielen kehityksen kannalta.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
<i>"Mahdollistavat tasa-arvoisen mahdollisuuden osallistumiseen ryhmässä ja toisten lasten kanssa."</i>	Tasa-arvoisen osallistumisen mahdollistaminen	Tasa-arvo	Inkluisio	AAC-menetelmät
<i>"...lapsi pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan, tahtoaan ja tunteitaan paremmin ja ymmärrettävästi mahdollistaa lapsen osallisuuden.... päiväkodissa "</i>	Lapsen mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan, tahtoaan ja tunteitaan, mahdollistaa osallisuuden varhaiskasvatuksessa	Osallisuus		
<i>"...tukee...lapsen minäpystyvyyttä ..."</i>	Lapsen minäpystyvyyden tukeminen	Minäpystyvyys	Minäkäsitys	
<i>"...tukee...lapsen itsetuntoa..."</i>	Lapsen itsetunnon tukeminen	Itsetunto		
<i>"Kuvat, ajan ja huomion antaminen lapselle tukee lapsen rohkeutta ilmaista itseään..."</i>	AAC-menetelmät tukevat lapsen rohkeutta ilmaista itseään	Rohkeus		
<i>"...keino saada lapsen ajatukset ja mielipide selville..."</i>	Lapsen ajatukset ja mielipiteet saadaan selville	Ajatusten ilmaisu	Kommunikointi	
<i>"...tukee kielen kehitystä..."</i>	Tukevat kielenkehitystä	Kielen kehitys		
<i>"Paine puhumiseen vähenee kuvien avulla..."</i>	AAC-menetelmät vähentävät puhumisen painetta	Puhumisen paineen väheneminen		
<i>"Kuvat ja tukiviittomat tai muu puheen havainnollistaminen (esim. Esinekommunikaatio) auttavat lasta ymmärtämään ja jäsentämään puhetta, jolloin puhe ja ohjeet ovat helpompia ymmärtää."</i>	Kuvat, tukiviittomat ja esinekommunikaatio auttavat lasta ymmärtämään puhetta	Puheen ymmärtäminen		
<i>"... ristiriitatilanteet vähenevät kun löytyy keino kommunikoida."</i>	Ristiriitatilanteet vähenevät, kun lapselle löydetään keino kommunikoida	Ristiriitatilanteiden väheneminen		

Liite 6

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien koulutus AAC-menetelmiin.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"Varsinainen oppiminen veo-oppinnoissa..."	Tukiviittomien oppiminen veo-koulutuksessa	Erityisopettajakoulutus	Koulutusta	AAC-menetelmiin kouluttautuminen
"Erilliset erityisopettaja opinnot..."	Koulutusta erillisestä erityisopettaja-koulutuksesta			
"Koulunkäynninohjaaja, jolloin olen saanut koulutusta..."	Koulutusta koulunkäynninohjaajakoulutuksessa	Koulunkäynnin-ohjaajakoulutus		
"Varsinainen oppiminen...käytännössä työelämässä..."	Oppiminen työelämässä	Työelämä		
"Suurimman osan olen kuvien käyttötavoista oppinut varhaiskasvatuksen opettajana toimiessa sekä nyt veona."	Oppiminen opettajana toimiessa			
"Olen oppinut tukiviittomia aiemmin työskenneltyäni erityisryhmässä."	Erityisryhmässä työskentely			
"Erityisopettaja-oppinnoissa oli näitä melko vähän, mutta olen itse kouluttautunut AAC menetelmien käyttöön"	Itse kouluttautuminen AAC-menetelmiin	Itse kouluttautuminen		
"Paljon erilaisia lyhyitä koulutuksia kuten webinaareja... töiden ohessa"	Lyhyet koulutukset töiden ohella			
"Kasvatustieteen kandidaatti, ei opetusta menetelmien käyttöön"	Opettajakoulutuksissa puutteellinen opetus AAC-menetelmien käyttöön	Koulutuksen puute	Ei koulutusta	
"Vakaopen koulutuksessa ei ollut mitään näihin liittyvää koulutusta."				
"Veo-oppinnoissa oli pintaraapaisu aiheeseen..."				

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien lisäkoulutuksen tarve AAC-menetelmiin.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
"Koulutusta pitäisi saada arkeen lisää..."	Koulutusta arkeen	Koulutusta varhaiskasvatukseen	Lisäkoulutuksen tarve	AAC-menetelmät
"Soveltamisajatuksia arkeen ja käytäntöön, muille kouluttaminen"				
"Se pitäisi olla vahvasti osana varhaiskasvatukseen valmistavien peruskoulutuksissa."	Koulutuksen tarve peruskoulutuksissa	Peruskoulutukset		
"Kentältä koulutuksen tarve tulee tuoda veojen ja johtajien tietoon, jotka voivat omalta osaltaan viedä asiaa eteenpäin."	Koulutustarpeesta tieto veoille ja johtajille	Varhaiskasvatuksen kentältä nousevat koulutustarpeet		
"Koulutusta silloin kun ryhmässä on lapsi joka tarvitsee kommunikointimenetelmiä."	Koulutusta, kun sille on tarvetta			
"Kertaaminen on hyväksi, mutta tällä hetkellä ei ole erityistä tarvetta."	Ei erityistä tarvetta lisäkoulutukselle	Riittävä osaaminen	Ei tarvetta lisäkoulutukselle	