



NÄYHÄ HENNA

TUKIVIITTOMAT KIELENKEHITYKSEN TUKENA VARHAISKASVATUKSESSA

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tukiviittomat kielenkehityksen tukena varhaiskasvatuksessa (Henna Näyhä)

Kandidaatin tutkielma, 27 sivua, 4 liitesivua

Helmikuu 2018

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsitellen tukiviittomia kielenkehityksen tukikeinona varhaiskasvatuksessa. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen hyöty tukiviittomien käytöllä on kielenkehitykselle erityisesti silloin, jos lapsella on kielenkehityksen vaikeuksia. Lisäksi käsitellen sitä, miten tukiviittomia tulisi käyttää, jotta niistä olisi mahdollisimman paljon hyötyä lapsen kielenkehitykselle.

Kielen avulla ihminen on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ajattelee ja oppii uusia asioita. Lapselle kielenkehityksellä on siis valtava merkitys kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta. Kielenkehityksen vaikeuksia esiintyy kuitenkin melko paljon, joten halusin nostaa esiin keinon, jolla voidaan tukea varhaiskasvatusikäisten lasten kielenkehitystä. Tukiviittomien avulla on mahdollista, että lapset, joilla on kielenkehityksen vaikeuksia, ovat tasavertaisemmassa asemassa ikätovereihinsa nähden. Tukiviittomien avulla he voivat ilmaista itseään paremmin ja vaikuttaa näin ollen itseään koskeviin asioihin.

Tukiviittomat ovat yksi puhetta tukevista kommunikointimenetelmistä, jotka pohjautuvat viittomakielen viittomiin. Ei kuitenkaan tarvitse osata viittomakieltä, käyttääkseen opetuksessa puheen tukena viittomia. Tukiviitottaessa viitotaan ainoastaan lauseen keskeisin sana, joten varhaiskasvatuksen arjessa usein esiintyviä viittomia on suhteellisen helppo oppia lyhyessäkin ajassa.

Tukiviittomista on todettu olevan monenlaista hyötyä lapsen kielenkehitykselle. Niiden avulla lapsi voi esimerkiksi kasvattaa sanavarastoaan, jäsentää toimintaa ja ymmärtää hänelle tarkoitettuja viestejä paremmin. Tukiviittomat eivät heikennä kielenkehitystä, sillä jos lapsi oppii puhumaan, viittomat jäävät vähitellen pois automaattisesti. Tukiviittomia voidaan pitää merkityksellisenä puhetta tukevana kommunikointimenetelmänä lapsen kielenkehityksen kannalta.

Avainsanat: AAC-menetelmät, kielenkehityksen vaikeudet, kielenkehitys, puhetta tukevat kommunikointimenetelmät, tukiviittomat, varhaiskasvatus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Kielenkehitys varhaislapsuudessa	4
	2.1 Kielenkehityksen tavanomaiset vaiheet.....	4
	2.2 Varhaiskasvatus kielenkehityksen tukena	6
3	Kielenkehityksen vaikeudet	8
	3.1 Kielellinen erityisvaikeus	9
	3.2 Muita kielenkehityksen vaikeuksia	10
4	Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät	13
	4.1 Viittomakieli.....	14
	4.2 Tukiviittomat.....	16
5	Tukiviittomien merkitys kielenkehityksessä	18
6	Tukiviittomat varhaiskasvatuksen arjessa	20
	6.1 Ketkä hyötyvät tukiviittomista?	20
	6.2 Milloin ja miten tukiviittomia tulisi käyttää?	21
7	Pohdinta	24
	Lähteet	28

1 Johdanto

Ihminen on luonteeltaan sosiaalinen (Tomasello 2009). Lapsen kannalta kielenkehittyminen ja puheen oppiminen on tärkeää, sillä se on ihmisille tyypillisin sosiaalisen kommunikoinnin väline. Lustin (2006, 9) mukaan symbolisuus on kielen erityispiirre: sanoista rakentuu yhdistelemällä lukematon määrä erilaisia merkityksiä eri käyttötarkoituksiin. Kieli on lapselle avain oppimiseen, ympäristöön tutustumiseen, ihmissuhteiden rakentamiseen, sekä ajatusten ja tunteiden ilmaisuun (Lust 2006, 11–12; Lyytinen 2014, 5). Kuitenkin kielenkehityksen vaikeuksia on lapsilla suhteellisen paljon, sillä jopa 7% lapsista on jonkin asteinen kielellinen erityisvaikeus ja kielenkehitys saattaa viivästyä jopa 19% lapsista. (Riikola & Asikainen 2010). Siksi valitsin kandidaatin tutkielmani aiheeksi tukiviittomat, jotka ovat suhteellisen helppo, kaikkien saatavilla oleva työväline kielenkehityksen tukemiseen.

Kielenkehityksen vaikeuksien kuvaamiseen on yleisesti käytössä useita termejä, kuten kielelliset oppimisvaikeudet (Tallal & Benasich 2002), kielelliset vaikeudet, kielenkehityksen erityisvaikeudet, ja kielihäiriöt (Siiskonen ym. 2014). Käytän tässä tutkielmassa termiä kielenkehityksen vaikeudet kuvaamaan yleisesti kaikkia lapsen vaikeuksia kielenkehitykseen liittyen ottamatta huomioon esiintyykö vaikeus yksin vai liittämissä vaikeutena, tai mistä vaikeus johtuu. Myöhemmin käsittelem tarkemmin yleisimpiä kielenkehityksen vaikeuksia sekä niiden syitä. Nostan esiin myös kielellisen erityisvaikeuden yhtenä kielenkehityksen vaikeuksista, sillä WHO (World Health Organization) on luokitellut sille omat diagnostiset kriteerit (THL 2012), eikä sitä ei voida selittää esimerkiksi neurologisilla tai ympäristötekijöihin liittyvillä poikkeavuuksilla kuten usein muita kielenkehityksen vaikeuksia (Käypä hoito-suositus 2010).

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) mukaan jokaisella lapsella on oikeus omaan mielipiteisiinsä häntä koskevissa asioissa sekä oikeus saada tietoa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 24) mukaan lapsella on myös oikeus osallisuuteen. Tukiviittomien avulla on mahdollisuus lisätä kielenkehityksen tukea tarvitsevien lasten yhteiskunnallista osallisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä viestintä- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Tukiviittomat ovat apuväline siihen, että jokaisen lapsen ääni saadaan kuuluviin. Tukiviittomien avulla lapset, joilla on jokin kielenkehityksen vaikeuksista, ovat tasavertaisemmassa asemassa puhuttua kieltä käyttävien lasten kanssa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 40) mukaan lapselle avautuu uusia vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuuksia kehittyvien kielellisten taitojen myötä. Näitä mahdollisuuksia voidaan tukiviittomilla tukea niiden lasten osalta, joiden kieli ei kehity tavanomaisesti.

Varhaiskasvatuksen kentällä on koettu uuden varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatustalain uudistusten myötä muutoksia. Esimerkiksi integraatio ja inklusio ovat olleet käsitteinä pinnalla varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa lähiaikoina. Näiden uusien ajattelutapojen myötä myös varhaiskasvatuksen henkilökunnalta vaaditaan ammatillisesti uudenlaista osaamista. Varhaiskasvatuksessa voidaan ajatella inklusion tarkoittavan jokaisen lapsen oikeutta osallisuuteen, leikkiin, uusien asioiden oppimiseen sekä kasvuun ja kehitykseen. (Booth ym. 2006, 3–5.) Integraatiolla puolestaan tarkoitetaan erilaisten ihmisten yhteiseloä samassa ympäristössä saaden tarvitsemiaan palveluita tasavertaisesti. Täydelliseen integraatioon sisältyy myös ajatus ihmisten keskinäisestä hyväksynnästä ja myönteisestä vuorovaikutuksesta, sekä samojen yhteiskunnallisten oikeuksien ja velvollisuuksien kuulumisesta kaikille. (Kaski, Manninen & Pihko 2009, 247.) Fyysisen integraation myötä enää harvoin on varhaiserityisopettajan opettamia erityisryhmiä, jotka sijaitsevat fyysisesti erillään muista ryhmistä. Koska jokaisella lapsella on myös oikeus saada varhaiskasvatusta omassa kotikunnassaan (Varhaiskasvatustalaki 4 § (909/2012)), jokaisessa varhaiskasvatuksen ryhmässä on näin ollen paljon erilaisia lapsia, joilla on jokaisella erilaisia tarpeita ja tavoitteita. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla ammattitaitoa tukea jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, myöhemmin Vasu 2016, 15). Tukiviittomien osaaminen on yksi hyödyllinen taito tämän päivän varhaiskasvatuksen ammattilaiselle.

Toteutan kandidaatin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan laaja-alaista yleiskatsausta tutkittavaan aiheeseen jo aiemmin julkaistun tutkimuksen pohjalta (Salminen 2011, 6). Tutkielmani tehtävä on pyrkiä kirjallisuuden avulla vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: ”Millainen merkitys tukiviittomilla on lapsen kielenkehityksessä?” ja ”Miten tukiviittomia tulee käyttää käytännössä?”. Aion selvittää, ovatko tukiviittomat hyödyksi kielenkehitykselle, jotta niiden käyttö olisi perusteltua. Lisäksi avaan sitä, miten tukiviittomia tulisi käytännössä käyttää, jotta niistä olisi mahdollisesti hyötyä lapsen kielenkehitykselle. Tähän liittyvät esimerkiksi kysymykset siitä, kuka tukiviittomia voi käyttää sekä milloin, miten ja kuinka

usein niitä käytetään. Uskon, että näihin kysymyksiin vastaamalla tutkielmani lukija saa kuvan siitä, millainen merkitys tukiviittomilla on kielenkehityksen kannalta.

2 Kielenkehitys varhaislapsuudessa

2.1 Kielenkehityksen tavanomaiset vaiheet

Varhaislapsuudessa, kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana lapsen kielellinen kehittyminen on nopeaa (Lyytinen 2014, 51). Tällöin lapsi oppii yleensä puhumaan ja käyttämään kieltä lähes täydellisesti erilaisten vaiheiden kautta. Siksi varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on suuri rooli tämän kehitysvaiheen havainnoimisessa, arvioimisessa ja tukemisessa. Korpinen ja Nasretidin (2009, 62) mukaan kielenkehitys alkaa itse asiassa jo raskausaikana, sillä lapsi kuulee äidin ja muiden ympärillä olevien ihmisten puheen. Lapsi alkaa tiedostamattaan oppia ympäröivään kieleen kuuluvia piirteitä, kuten äänien kestoa, painotusta ja sävelkulkua, joita hän myöhemmin alkaa harjoitella (Korpinen & Nasretdin 2009, 62).

Syntymän jälkeen lapsen esikielelliselle kielelliselle kehitykselle merkityksellistä on imemis- eli syömistaito. Imeminen edistää suun motoriikan kehittymistä, ja näin ollen luo pohjaa myöhemmälle artikulaatiolle. (Finan & Barlow 1996.) Tolvasen (2011, 98) mukaan myös tarttumistaidolla ja esineiden suuhun viemisellä on merkitystä kielenkehitykselle. Lapsi saa sitä kautta aistihavaintoja, joiden kautta hän tutustuu maailmaan ja samalla kehon lihaksisto kehittyy edelleen. Aistimuksen suun alueella ovat tärkeitä, sillä niiden avulla suu tottuu erilaisiin ärsykkeisiin. (Tolvanen 2009, 98.)

Jo syntyessään lapsella on halu sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Laakso 2014, 25). Pienten vauvojen käyttäytymisestä on huomattavissa merkkejä, jotka kertovat lapsen halusta olla vuorovaikutuksessa. Lapsi esimerkiksi käyttää koko kehon motoriikkaa hyväksi hakeutuessaan kiinnostavaa asiaa kohti osoittaakseen mielenkiintonsa ympäristöä kohtaan (Tolvanen 2009, 99). Itku, jokeltelu ja muu ääntely ovat vauvan tapa ilmaista itseään (Korpinen & Nasretdin 2009, 62). Laakson (2014, 25) mukaan vauvat ovat herkkiä havaitsemaan ympäristöstä ihmisten ääniä ja kasvoja, ja he saattavat jäljitellä jo vastasyntyneenä ilmeitä ja yksinkertaisia ääniä. On tärkeää olla pienen lapsen kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa, jotta lapsella on mahdollisuus havainnoinnin avulla oppia vuorovaikutusta ympäristöstä ja osallistua siihen omalla tavallaan (Laakso 2014, 27).

Siiskosen, Aron ja Lyytisen (2014, 129–130) mukaan puolivuotias lapsi on aktiivinen seuraamalla ympäristöä ja hakemalla huomiota muilta ihmisiltä. Lapsi kommunikoi eleillä

ja nauttii vastavuoroisista reaktioista. Puheen kehittyessä lapsi ääntelee aluksi vain yksittäisiä vokaaleja, joista kehittyy pian pidempää, vokaaleja yhdistelevää ääntelyä. Konsonantit tulevat mukaan pikkuhiljaa, ja äänteistä muodostuu vokaalien ja konsonanttien yhdistelmiä, kuten ma-ma-ma. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 129–130.) Tällöin myös lapsen suun motoriikka kehittyy ja hän oppii erilaisia kieleen kuuluvia malleja, jotka luovat pohjaa myöhemmälle artikulaatiotaidolle (Korpinen & Nasretdin 2009, 62). Oivallus siitä, että asioita ja kokemuksia voidaan jakaa toisen ihmisen kanssa, on lapsen elämää mullistava. Niin sanottu jaettu huomio on olennainen perusta vastavuoroiselle kommunikoinnille. Lapsi oppii pian oivalluksen jälkeen ohjaamaan toisen ihmisen huomion johonkin tiettyyn kohteeseen. Eleillä, katseella ja osoittamalla lapsi jakaa huomiota aikuisen kanssa. Myöhemmin myös esineiden antaminen on osoitus kommunikoinnin kehittymisestä. (Tolonen 2001, 166–170.)

Noin vuoden ikäisenä lapsi sanoo usein ensimmäisen sanansa. Samoihin aikoihin lapsi huomaa, että jokaisella sanalla on oma merkityksensä. (Korpinen & Nasretdin 2009, 62.) Sanavarasto kehittyy vähitellen, ja lapsi ymmärtää enemmän sanoja mitä itse tuottaa. Lyhyet kehotukset, kuten ”tule tänne”, lapsi ymmärtää jo usein vuoden ikäisenä. 2–3-vuotiaana lapsi puhuu jo usein kahden tai kolmen sanan lauseita, mutta puheessa saattaa olla mukana omia sanoja sekä virheellisiä taivutuksia. Tässä vaiheessa lapsen sanavarasto kasvaa nopeasti lapsen kiinnostuessa sanoista. 4-vuotiaana lapsi puhuu jo lähes täysin ymmärrettävästi. Lapsen kielellinen tietoisuus on lisääntynyt ja puheessa esiintyy eri sanaluokkia, lauseen jäseniä sekä eri aikamuotoja. Kuitenkin edelleen on tavallista, että puheessa esiintyy virheitä silloin tällöin. Kerronnallisuutta alkaa myös ilmetä lapsen puheessa tässä iässä. Lapsi osaa esimerkiksi kertoa, mitä on tehnyt viikonloppuna tai keksiä itse tarinoita. 5-vuotias osaa taivuttaa sanoja ja käyttää kieltä monipuolisesti. Kirjoitetut tekstit alkavat kiinnostaa lasta esikouluun siirtymisen tienoilla, ja usein lapset saattavatkin oppia lukemaan jo ennen koulun alkua. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, kuten muutkin kielelliset taidot, kehittyvät kuitenkin hyvin yksilölliseen tahtiin, joten osa oppii lukemaan vasta esimerkiksi toisella luokalla peruskoulussa. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 129–130.)

2.2 Varhaiskasvatus kielenkehityksen tukena

”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet” (Vasu) on varhaiskasvatustoimintaa ohjaava ja velvoittava asiakirja, jota jokaisen varhaiskasvattajan ja toimintayksikön tulee noudattaa. Vasun (2016, 14) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jolla edistetään lasten kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti lapsen huoltajien kanssa yhteistyössä. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjintää. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös opettaa lapsille tietoja ja taitoja, jotka tukevat lasten yhteiskunnallista aktiivista toimijuutta ja osallisuutta. (Vasu 2016, 14.) Varhaiskasvatuslain (1 § (580/2015)) mukaan varhaiskasvatusta on mahdollista toteuttaa päiväkodin lisäksi myös perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatustoimintana, kuten avoimen varhaiskasvatuksen kerhoina. Tämä tutkielma kuitenkin painottuu varhaiskasvatustoimintaan päiväkotikontekstissa.

Vasun (2016, 15) mukaan yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua. Kokonaisvaltaiseen kasvuun tähdätään edistämällä lapsen fyysistä, henkistä ja sosiaalista kehitystä. Yhtenä Vasun viidestä oppimisen osa-alueesta on ”kielten rikas maailma”. Tällä oppimisen osa-alueella tulee tukea lapsen kielellisiä taitoja ja valmiuksia, sekä kielellisen identiteetin kehittymisestä (Vasu 2016, 40). Jokainen lastentarhanopettaja on vastuussa oman ryhmänsä toiminnan suunnittelemisesta, toteutuksesta ja arvioinnista. Näin ollen ryhmän opettaja voi vaikuttaa siihen, miten lasten kielellistä kehitystä tuetaan.

Varhaiskasvatuksessa tärkeää luoda kasvuympäristö, jossa lapsen on turvallista harjoitella kielen käyttöä monipuolisesti. Erityisesti kielenkehityksen vaikeuksia omaavalle lapselle tärkeää on, ettei tilassa ole liikaa virikkeitä, joihin kiinnittää huomiota. Tilan tulee olla viihtyisä ja lasta inspiroiva, muttei liian täynnä ärsykeitä, jotta lapsen on helpompi jäsentää ympäristöään. Kielenkehityksen kannalta meluisassa ympäristössä on hankala toimia, sillä se voi vaikeuttaa puheen kuulemista ja sitä kautta ymmärtämistä. Ympäristöä voidaan vuorovaikutuksen kannalta parantaa esimerkiksi sijoittamalla tilaan ääntä vaimentavia, pehmeitä materiaaleja sekä lisäämällä valaistusta, jotta vastaanottaja näkee puhujan kasvot. Myös esimerkiksi ryhmäkoolla voidaan vaikuttaa siihen, millainen melutaso tilassa on ja millaisessa ympäristössä lapsi harjoittelee kieltä. Ympäristössä olisi hyvä olla myös sellaisia leluja ja materiaaleja, jotka ovat lapsen kehitystasoon nähden sopivia ja houkuttelevat lasta leikkimään. Leikin avulla lapsi oppii uusia asioita ja kokee

onnistumisia. Leikkiessä lapsi on myös luontaisesti vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, joten leikkiminen edistää myös lapsen kielenkehitystä. (Aro & Siiskonen 2014, 199.)

Lapsen vuorovaikutuksen tukeminen onkin varhaiskasvatuksessa olennaista. Lyytisen (2014, 51) mukaan aivotoiminnan kehittymisellä on suuri merkitys lapsen kielenkehityksessä, mutta lähes yhtä tärkeää on juuri ympäristön ja lapsen välinen vuorovaikutus. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisen on hyvä huomioida lapsen kielelliset taidot ja käyttää sellaista kieltä, jota lapsen on helppo ymmärtää. Aikuisen on myös hyvä kannustaa lasta ilmaisemaan itseään eläytymällä lapsen kerrontaan. Aikuisen kannattaa lapselle kommunikoidessaan asettua lapsen tasolle, jotta lapsi näkee aikuisen kasvot. (Aro & Siiskonen 2014, 189–190.) Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat tukea ja antaa ohjeita myös kotiin lapsen huoltajille, kuinka kommunikoida lapsen kanssa, ja miten lapsen vuorovaikutusta voidaan tukea. Tuki on usein tarpeen erityisesti silloin, kun lapsella on kielenkehityksen vaikeuksia. (Launonen 2012, 32.)

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen lisäksi on tärkeää tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Erityisesti ne lapset, joilla on kielenkehityksen vaikeuksia, voivat tarvita aikuisen apua leikkitalanteissa. Lapsi voi tarvita apua esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemiseksi tai minkä tahansa viestin välittämiseksi toiselle lapselle ymmärrettävästi. Myös esimerkiksi pienryhmissä toimiminen voi auttaa lasten keskinäisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Aro & Siiskonen 2014, 190.) Varhaiskasvatus on hyvä ympäristö lapselle harjoitella kieltä, sillä lapsi pääsee vuorovaikutukseen muiden samanikäisten lasten kanssa. Varhaiskasvatuksessa lapsi saa tavoitteellista opetusta ja tukea kielenkehitykselle kasvatusalan ammattilaisten toimesta. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 172–176.) Lekhalin ym. (2011) tutkimuksessa esitetään, että laadukas varhaiskasvatus voi jopa suojata lapsia puheen kehityksen viivästymiseltä. Mikäli lapsi tarvitsee vahvempaa tukea, on varhaiserityisopettaja lastentarhanopettajan tukena suunnittelemassa toimintaa. Myös avustajat ovat yleisiä varhaiskasvatuksen ryhmissä, mikäli yksi tai useampi lapsi tarvitsee tehokkaampaa ja yksilöllisempää tukea. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 172–176.)

3 Kielenkehityksen vaikeudet

Kuten aiemmin mainitsin, kielenkehitys on yksilöllistä ja tapahtuu jokaisella lapsella omaan tahtiin. Sille, mitä tulisi osata missäkin ikävaiheessa, ei voida vetää tarkkoja rajoja (Malm, Matero, Repo & Talvela 2004, 147). Aina kehitystä ei kuitenkaan tapahdu tai se on ikätasoon nähden hyvin selkeästi viivästynyt. Tällöin puhutaan kielenkehityksen vaikeudesta.

Tallalin ja Benasichin (2002) mukaan kielenkehityksen vaikeuksilla tarkoitetaan yleensä ongelmia, jotka liittyvät puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen. Kielenkehityksen vaikeuksiin voi liittyä myös työmuistin heikkoutta (Aro & Siiskonen 2014, 197). Kielenkehityksen vaikeuksia voidaan tunnistaa jo varhain havainnoimalla lasta. Siiskonen, Aro ja Lyytinen (2014, 131) ovat koonneet taulukon, josta ilmenee piirteitä, joita havaitessa kannattaa huolestua lapsen kielenkehityksestä. Seuraavat huomiot on poimittu taulukosta.

- Lapsi on vuoden ikäisenä hyvin passiivinen ympäristöönsä kohtaan, lapsi ei käytä ääntelyä tai eleitä kommunikointiin eikä ymmärrä lyhyitä ohjeita
- 2-vuotias lapsi ei puhu sanaakaan, sanavarasto on hyvin suppea tai leikkiin ei sisälly ollenkaan symbolisia toimintoja
- Puhe on 3-vuotiaana hyvin epäselvää, sanavarasto on pieni sekä pidempien ohjeiden noudattaminen on hankalaa
- 4-vuotias käyttää todella yksinkertaisia lauseita, sanasto on edelleen suppea, lapsi ei hallitse kerronnallisia taitoja ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on ongelmia

(Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 131.)

Kielenkehityksen vaikeus voi esiintyä yksin tai se voi liittyä johonkin muihin kehityksen ongelmiin (Ahonen 2014, 72). Korpilahden (2011, 41) mukaan keskushermostollisia syitä kielenkehityksen vaikeuksille ovat jotkin perinnölliset sairaudet, raskauden tai synnytyksen aikana syntyneet vauriot sekä kehitysvammat. Myös joihinkin oireyhtymiin, kuten autismiin, liittyy kielenkehityksen vaikeuksia. Niin sanottuja hankittuja kielenkehityksen vaikeuksia ovat esimerkiksi erilaiset kasvaimet, jotka sijaitessaan aivoissa tai puheelimissä voivat vaikuttaa puheeseen. Myös jotkin elimelliset sairaudet, kuten astma, joka vaikeuttaa hengitysteiden normaalia toimintaa, voivat vaikuttaa puheen tuottamiseen. (Korpilahti 2011, 41.) Kielenkehityksen vaikeuksia voi myös syntyä, mikäli

varhaislapsuudessa on ollut merkittäviä kasvuympäristöön tai vuorovaikutukseen liittyviä puutteita (Kunnari & Leinonen 2011, 147). Tästä esimerkkinä niin sanotut susilapset, jotka elivät eristyksessä muista ihmisistä eläinten joukossa, eikä heidän puhuttu kielensä kehittänyt.

Maahanmuutto on myös yksi tekijä, joka voi aiheuttaa lapselle kielenkehityksen vaikeuksia. Uuteen maahan muuttaminen on valtava muutos lapselle. Usein muutos on niin suuri, että lapsi saattaa lopettaa puhumisen kokonaan useammaksi kuukaudeksi. Tämä johtuu siitä, että lapsi huomaa, ettei tule ymmärretyksi eikä itse ymmärrä muita uudessa ympäristössä. (Tobbelberg ym. 2005.) Puhumattomuuden jälkeen lapsi alkaa pikkuhiljaa opetella uutta kieltä. Ahosen ym. (2014, 83) mukaan kuitenkin pienet lapset oppivat kahtakin kieltä sujuvasti yhtä aikaa. Tämän vuoksi kaksikielisyys ei varsinaisesti lisää kielenkehityksen vaikeuksia. Kuitenkin usein maahanmuuttajalapsi opettelee toisen kielen kun äidinkieli on jo sujuvaa, joten aluksi ongelmia voi ilmetä uuden kielen oppimisessa. On tärkeää tietää, että lapsen äidinkielen jatkuva käyttäminen vieraan kielen opetteluun rinnalla edistää uuden kielen oppimista. Ei siis pidä paikkaansa, että lapsi saavuttaisi uudessa kielessä paremman kielitaidon nopeammin, mikäli lapsi käyttäisi vain uutta kieltä ja syrjäyttäisi oman äidinkieltensä. (Ahonen ym. 2014, 83.)

Seuraavissa luvuissa käsitelen lyhyesti yleisimpiä kielenkehityksen vaikeuksia oireiden mukaan luokiteltuna.

3.1 Kielellinen erityisvaikeus

Joskus kielenkehityksen vaikeuksia ilmenee, vaikka lapsella ei ole sairauksia tai kehitysvammaa, ja varhaisen kehityksen ympäristö on ollut kielenkehittymiselle suotuisa. Tällöin puhutaan kielellisestä erityisvaikeudesta (Leonard 2000, 3). Kielellinen erityisvaikeus (SLI, eli Specific Language Impairment) on usein perinnöllinen vaikeus, joka ilmenee lapsen puheen- ja kielenkehityksen poikkeavana etenemisenä (Ahonen ym. 2014, 73; Leonard 2000, 3; Lust 2006, 91). Kielellisestä erityisvaikeudesta käytettiin aiemmin nimitystä dysfasia (Käypä hoito-suositus 2010), mutta Siiskosen väitöskirjan (2010, 35) mukaan termi on väistymässä niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Nykyään englanninkielinen lyhenne SLI on yleisin termi esimerkiksi Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen kirjallisuudessa, (Norbury, Tomblin & Bishop 2008, xiii–xv) ja sitä käytetään myös Suomessa kuvaamaan kielellistä erityisvaikeutta (Käypä hoito-suositus

2010). Kielellisessä erityisvaikeudessa ongelmia on yleensä puheen tuottamisessa ja/tai puheen ymmärtämisessä (Ahonen ym 2014, 73; Käypä hoito-suositus 2010). Kielellinen erityisvaikeus on kuitenkin piirteiltään heterogeeninen, eli sitä voi esiintyä monissa erilaisissa muodoissa (Kunnari & Leinonen 2011, 149). Lisäksi kielelliseen erityisvaikeuteen usein liittyy myös muita vaikeuksia, kuten motoristen taitojen heikkoutta (Stark & Tallal 1981), ja sen vuoksi nimitystä kielellinen erityisvaikeus on kritisoitu (Norbury ym. 2008). Kielellistä erityisvaikeutta esiintyy usein miehillä enemmän kuin naisilla (Leonard 2000, 3).

Käypähoito -suosituksen (2010) mukaan 4–6 -vuoden ikäisenä voidaan diagnosoida kielellinen erityisvaikeus kaikista luotettavimmin. Kuitenkin merkkejä kielenkehityksen vaikeuksista voi huomata jo aiemmin (ks. edellä oleva taulukko, Siiskonen, Aro & Lyytinen 2014, 131). Esimerkiksi lapset, jotka oppivat puhumaan myöhemmin kuin muut lapset, ovat riskiryhmässä kielellisen erityisvaikeuden syntymisen kannalta (Leonard 2000, 183). Mitä aikaisemmin vaikeudet tunnistetaan ja niihin puututaan, sitä paremmat mahdollisuudet on vähentää vaikeuksien kasaantumista (Ahonen ym. 2014, 85). Kielellisestä erityisvaikeudesta kärsivillä lapsilla on suurempi riski esimerkiksi lukemiseen liittyvissä ongelmissa kouluikässä (Leonard 2000, 3). Lisäksi lapsella, jolla on todettu kielellinen erityisvaikeus, voi esiintyä myöhemmin muita oppimisvaikeuksia, käyttäytymisen ja keskittymisen haasteita tai ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Käypä hoito -suositus 2010). Leonard (2000, 15) toteaaakin, että kielellisellä erityisvaikeudella voi olla negatiivisia vaikutuksia lapsen sosiaaliseen hyvinvointiin.

3.2 Muita kielenkehityksen vaikeuksia

Kielenkehityksen viivästymisellä tarkoitetaan tavallista hitaampaa kehitystä kielen ja puheen oppimisessa. Lapsen kielenkehitystä verrataan samanikäisten lasten tyypilliseen kielenkehitykseen, ja sen perusteella voidaan mahdollisesti todeta kehityksen olevan viivästynyt. Kielenkehityksen vaiheet ilmenevät samassa järjestyksessä kuin yleensä, vaikka kehitys olisikin hitaampaa. Siksi lapsi voi saavuttaa ikätovereidensa kielenkehityksen tason, vaikka kielenkehitys olisikin varhaislapsuudessa viivästynyt. Viivästymistä voidaan epäillä, mikäli 2-vuotiaana lapsi ei ymmärrä lyhyitäkään sanallisia ohjeita, tai 3-vuotiaana lapsi ei puhu sanaakaan. (Malm ym. 2004, 149.) Viivästynyt puheen kehitys on yleisempää pojilla kuin tytöillä (Lekhal ym. 2011). Viivästynyt

kielenkehitys varhaisvaiheessa voi aiheuttaa myöhemmin lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä vaikeuksia, sanavaraston suppeutta sekä niukkaa itseilmaisua. Varhaisella puuttumisella näitä seurannaisvaikeuksia voidaan lievittää. (Malm ym. 2004, 149.)

Artikulaatio- ja äännevirheet ovat ääntämiseen liittyviä vaikeuksia, jotka voivat ilmetä monella tavalla. Äänneitä voi puuttua (koira – oia), niitä voi olla liikaa (lapsi – lapsti), ne voivat korvautua toisella (koira – koila), samankaltaistua (veitsi – veissi), vaihtaa paikkaa (orava – ovara) tai ne voidaan ääntää väärin. Yleisimpiä äänneitä, jotka lapset voivat ääntää väärin, ovat /r/ ja /s/ -äänneet. (Malm ym. 2004, 156.) Äännevirheet ovat normaaleja pienillä lapsilla kielen kehittyessä, mutta myöhemmässä vaiheessa esiintyessään äännevirheiden takaa löytyy usein jokin selittävä tekijä. Ääntä tuottavissa elimissä eli huulissa, kielessä, kurkussa tai suulaessa saattaa olla rakenteellisia poikkeamia, jotka aiheuttavat äänne- tai artikulaatiovirheitä. Äännevirheet voivat myös johtua näiden elinten virheellisestä sijoituksesta tai liikkeiden suuntaan, ajoitukseen tai nopeuteen liittyvästä epätarkkuudesta. Äännevirheiden kuntoutuksessa tärkeintä on erottaa äänneet kuulon avulla, harjoittaa suun motoriikkaa sekä oppia tuottamaan äänne oikeassa kohdassa. On tavallista, että lapsi käy puheterapeutilla äänne- tai artikulaatiovirheiden kuntouttamiseksi. (Korpinen & Nasredtin 2009, 64–68.)

Afasialla tarkoitetaan jo opitun kielitaidon menettämisenä esimerkiksi aivovamman yhteydessä. Afasiassa ongelmia voi esiintyä puheilmassussa, puheen ymmärtämisessä, lukemisessa, kirjoittamisessa. Erityisesti sanojen palauttaminen muistista voi olla haastavaa ja hidasta. Joskus afasia esiintyy myös niin, että henkilö ei pysty puhumaan ollenkaan. Afasiaa kuntoutetaan puheterapiassa ylläpitämällä ja kehittämällä kommunikaatiotaitoja. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät, kuten kuvat ja viittomat, ovat yleisiä afasian kuntoutuksessa. (Malm ym. 2004, 156.)

Puheen sujuvuuden häiriöillä tarkoitetaan häiriöitä, jotka vaikuttavat puheen rytmiin ja sujuvuuteen. Toiminnalliset häiriöt puhetta tuottavissa elimissä ja lihaksissa voivat vaikeuttaa puheen rytmittämistä, ja sitä kautta aiheuttavat sujuvuuden häiriöitä. Niitä ovat tavallisimmin sokellus ja änkytys. Sokellus esiintyy niin nopeana puheena, ettei puheesta saa selvää. Lauseen rakenteet voivat olla epäjärjestyksessä ja äänneitä tai tavuja voi tippua sanoista. Änkytys puolestaan ilmenee esimerkiksi alkuäänteiden tai tavujen toistoina, pitkiä taukoja puheessa tai pidennettyjä äänneitä. (Malm ym. 2004, 156.) Jokaisen puheessa voi esiintyä joskus sujumattomuutta. Lisäksi on tavallista, että lapsi änkyttää puheen ja

kielenkehityksen aktiivisessa vaiheessa 2–5-vuotiaana. Usein lapsen sanavarasto on nopeasti kasvanut, mutta puhemotoriikka on vielä osittain kehittymässä, joten puheessa voi esiintyä epäröintiä tai lyhyitä toistoja. Lisäksi joidenkin äänteiden, kuten /r/, tuottaminen voi olla lapselle haastavaa, joten puheessa voi kuulla kehitykseen kuuluvaa sujumattomuutta. Mikäli änkytys jatkuu pitkään ja oireet vahvistuvat, voi kyseessä olla merkki puheen sujuvuuden häiriöstä. (Ström & Lempinen 2009, 194.)

Puhumattomuus eli mutismi voi olla valikoivaa tai kokoaikaista. Kokoaikaisella mutismilla tarkoitetaan, ettei lapsi puhu ollenkaan, vaikka osaisi puhua. Valikoivassa mutismissa lapsi voi puhua vain tietyille ihmisille, tietyissä paikoissa ja tilanteissa. Usein valikoivaa mutismia ilmenee 3–6-vuotiailla lapsilla, joille tyypillisiä luonteenpiirteitä ovat usein ujous, arkuus ja herkkyys. Mutismin hoitaminen on usein pitkä prosessi ja siihen käytetään kahdenlaista menetelmää: pyritään joko suoraan poistamaan oireita tai vaikuttamaan taustatekijöihin, jotka mahdollisesti aiheuttavat puhumattomuutta. Tilanne saattaa olla vanhemmille ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilökunnalle suurempi ongelma, mitä se on itse lapselle. (Malm ym. 2004, 156.)

4 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät

Ihmisille, jotka eivät pysty käyttämään puhuttua kieltä ollenkaan tai puhuttu kieli on puutteellista, on kehitelty useita AAC-menetelmiä (Augmentative and Alternative Communication), eli erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointitapoja (Huuhtanen 2012, 15; von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.) Käytän tässä tutkielmassa lyhennettä AAC, sillä termi on myös kansainvälisesti käytössä (esim. Krüger & Berberian 2015), ja koska se on helppo ja lyhyt ilmaus kuvaamaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointimenetelmiä.

Korvaavaa kommunikointia (Alternative communication) hyödynnetään silloin, kun ihminen ei käytä puhetta kommunikointivälineenään ollenkaan. Usein tällöin korvaava menetelmä tulee olemaan pysyvä ilmaisuväline, ja tällöin se on myös käyttäjän äidinkieli. Puhuttua kieltä tukevaa kommunikointia (Augmentative communication) hyödynnetään silloin, kun ihminen ei puhutun kielen avulla tule ymmärretyksi kielen puutteellisuuden tai epäselvyyden vuoksi. Puhetta tukevat kommunikointivälineet ovat usein väliaikaisia, sillä puhutun kielen kehittyessä tukevat menetelmät jäävät usein vähitellen pois. Esimerkiksi vieraskieliset lapset, jotka eivät vielä osaa suomenkieltä, tai lapset joilla on kielellinen erityisvaikeus, voivat käyttää puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä. (Huuhtanen 2012, 15.)

Kommunikointimenetelmät voidaan jakaa Huuhtasen (2012, 15) mukaan avusteiseen ja ei-avusteiseen kommunikointiin. Ei-avusteisessa kommunikoinnissa apuna ovat itse tuotetut ilmaisut, joita ovat puhe, keholla annettavat viestit ja elekieli. Myös tukiviittomat, joita käsittelen myöhemmin tarkemmin, kuuluvat ei-avusteiseen kommunikointiin. (Huuhtanen 2012, 16; von Tetzchner & Martinsen 1999, 20-21.) Avusteisen kommunikoinnin käyttäjä ilmaisee itseään erilaisten esineiden, kuvien, symbolijärjestelmien avulla. Tällöin kielellinen ilmaisu tuotetaan fyysisesti irrallisena käyttäjästä ja viesti voidaan ilmaista apuvälineen, kuten osoitustaulun avulla. (Huuhtanen 2012, 16.) Kuvat ovat yksi avusteisen kommunikoinnin yleisimmistä muodoista. Kuvat voivat olla esimerkiksi valokuvia, mustavalkoisia piktogrammeja (The Pictogram Ideogram Communication), tai värillisiä piirroksuvia, eli PCS-kuvia (Picture Communication Symbols). Kuvien avulla voidaan viestiä samoin kuin puhutulla kielelläkin. Kuvat voivat olla irrallisia laminoituja kortteja,

tai niistä on voitu koota kuvakommunikaatiokansio, jonka avulla on helppo rakentaa viestejä jopa lausetasolla. (Huuhtanen 2012, 58–62.)

Esinekommunikoinnilla puolestaan tarkoitetaan konkreettista, fyysisten esineiden avulla tapahtuvaa viestintää. Tietyllä esineellä, joka olennaisesti liittyy tiettyyn tilanteeseen tai toimintaan, viestitään esimerkiksi mitä tapahtuu seuraavaksi. Esimerkiksi lusikka voidaan antaa lapselle aina ennen ruokailua, jotta lapsi tietää, että on ruokailun aika. (Huuhtanen 2012, 58–62.) Kuvien ja konkreettisten esineiden lisäksi on kehitelty graafisia symboleita, joiden avulla voidaan kommunikoida. Bliss -kieli on esimerkki tällaisesta symbolijärjestelmästä. Bliss -kieli on kansainvälinen menetelmä, joka perustuu standardoituihin rakenneosiin. Rakenneosat ovat geometrisia peruskuvioita, kaaria ja pisteitä. Merkityksen symboleille antaa niiden koko, muoto ja sijainti. (Huuhtanen 2012, 73.)

Suomessa ensimmäinen ja edelleen erittäin suosittu AAC-menetelmä ovat olleet viittomat (Launonen 2000). Keskityn tämän kandidaatintyön seuraavissa kappaleissa tukiviittomiin ja niiden merkitykseen kielenkehityksessä. Käsittelen ensin, mitä on viittomakieli, sillä tukiviittomat pohjautuvat viittomakielen viittomiin (Huuhtanen 2012, 28). Viittomakieltä ja tukiviittomia ei kuitenkaan pidä sekoittaa keskenään.

4.1 Viittomakieli

Viittomakieli ei varsinaisesti kuulu AAC-menetelmiin, sillä viittomakieli on puhutun kielen veroinen kieli ja kuulovammaisten äidinkieli (Lappi & Malm 2012, 40). Viittominen on visuaalista kieltä, jota tuotetaan pääsääntöisesti käsillä. Niiden lisäksi myös huulet ja kasvojen ilmeet, sekä koko vartalon eleet osallistuvat viestintään. (Takala 2012, 38.) Viittomakielessä termiä viittoma käytetään usein vastaavana käsitteenä kuin puhutun kielen sanaa (Lappi & Malm 2012, 42).

Kielioppi ja rakenne ovat viittomakielessä omanlaisia, kuten kaikilla muillakin kielillä. Viittomat koostuvat käsimuodosta, artikulaatiopaikasta, liikkeestä sekä orientaatiosta. Alla olevassa esimerkkikuvassa on sanan ”syödä” viittoma. Viittoman käsimuoto koostuu oikean käden sormista, jotka ovat supussa koko viittoman ajan. Artikulaatiopaikka on kasvojen edessä, suun korkeudella. Liike on esitetty esimerkkikuvassa nuolella. Kaksoisnuoli tarkoittaa, että liike toistetaan. Kättä siis liikutetaan suuta kohti kaksi kertaa.

Orientaatiolla tarkoitetaan käden asentoa suhteessa vartaloon. Joissakin viittomissa voi olla mukana vielä niin sanottu ”ei-manuaalinen elementti”, joka voi olla esimerkiksi pään tai koko vartalon liike suoritettuna yhtä aikaa käden liikkeen kanssa. (Takala 2012, 38.)



Kuva 1. Viittoma ”syödä”. (Papunetin kuvapankki, Elina Vanninen, Papunet.net)

Viittomakieli on usein puhuttuun kieleen verrattuna kerrosteista ja ikonista. Kerrosteisuudella tarkoitetaan sitä, että viittoma sisältää yhtä aikaa monta osaa, kuten ilmeen, kehon liikkeen ja käsimuodon. Ikoninen tarkoittaa puolestaan sitä, että viittoma voi muistuttaa asiaa, jota viitotaan. Esimerkiksi pallo viitotaan niin, että ilmaan ”piirretään” pallon näköinen muoto. Tilan käyttö on viittomisen kannalta olennaista puhuttuun kieleen verrattuna. Koska ei voida kuvailla esimerkiksi ympäristöä monisanaisesti, on ikään kuin luotava ympäristö viittoman ympärille. Jos halutaan viittoa lause: ”puu kaatuu talon päälle”, on ensin viitottava talo, sitten puu ja sitten puun kaatuminen. Tällä tavalla vastaanottaja tietää, että puu kaatuu nimenomaan talon päälle. (Takala 2016, 39.)

Viittomakielet ovat olleet tiettävästi yhtä kauan käytössä kuin puhututkin kielet. Viittomakieli on syntynyt kuulovammaisten ihmisten vuorovaikutuksen välineeksi. Ensimmäisiä viittomakielisiä merkintöjä on löydetty 1500-luvulta saakka. Kuitenkin hyvin pitkään Suomessakin käytettiin kuurojen lasten opetuksessa puhetta, ja lapsia jopa rangaistiin viittomisesta. Vasta muutama vuosikymmen sitten, 1970-luvulta lähtien, kuulovammaisten lasten opetuksessa on käytetty viittomakieltä. Suomen perustuslakiin tehtiin vuonna 1995 uudistus, jossa tunnustettiin kuulovammaisten henkilöiden oikeus käyttää viittomakieltä kommunikointivälineenään. Nykyään viittomakielellä opetetaan

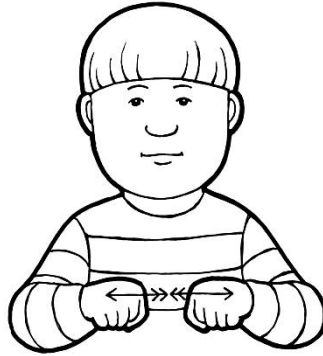
kuulovammaisia lapsia peruskoulusta lukioon ja ammatilliseen koulutukseen. (Lappi & Malm 2012, 40–41.)

Jokaisella maalla on oma viittomakieli, joten viittomat eivät ole kansainvälisiä. Kuitenkin Suomessakin käytettävät sormiaakkoset ovat melko laajalti kansainvälisesti käytössä. Kaikki maat eivät kuitenkaan käytä kansainvälisiä sormiaakkosia, kuten Ruotsi ja Iso-Britannia, vaan heillä on omat sormiaakkosensa. Kansainvälisten sormiaakkosten avulla voi sormittaa esimerkiksi oman nimen. Ne toimivat myös perustana esimerkiksi viikonpäivien viittomille suomalaisessa viittomakielessä. (Takala 2016, 39–41.)

Suomen ja muiden maiden kieliä voidaan myös viittoa niin, ettei kyse ole varsinaisesta viittomakielestä. Tällöin puhutaan viittomajärjestelmistä, joista yksi esimerkki on viitottu suomi. Tällöin puhetta viitotaan puheen tukena sana sanalta taivuttaen ne samalla tavalla, kuin puhutussa kielessä. Viitotun puheen viittomat ovat lainattuja kuurojen viittomakielestä. Yleensä viitottua suomea käytetään esimerkiksi kielellisen erityisvaikeuden omaavien henkilöiden opetuksessa, sillä harvat kuulevat ihmiset osaavat kuurojen viittomakieltä. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 22–23.)

4.2 Tukiviittomat

Tukiviittomat ovat yksi puhetta tukevista kommunikointimenetelmistä. Tukiviittomia käytetään usein esimerkiksi huonokuuloisten, maahanmuuttajalasten sekä niiden lasten opetuksessa, joilla on kielellinen erityisvaikeus (Takala 2016, 44). Kun tukiviittomia käytetään varhaiskasvatusikäisten pienten lasten kielen ja puheen oppimisen tukena, puhutaan varhaisviittomisesta (Huuhtanen 2012, 28). Tukiviittomat ovat nimensä mukaisesti tukemassa puhetta, eivät korvaamassa sitä. Kun puhetta tuetaan viittomilla, puheen yhteydessä viitotaan vain lauseen merkityksen kannalta keskeisin sana, eli avainsana. (Takala 2016, 44). Puhutun lauseen tukiviitottu tärkein sana esiintyy lausejärjestyksessä samassa kohdassa kuin puhutussa kielessä (Huuhtanen 2012, 28). Mikäli halutaan tukiviittoa lapselle lause: ”Laitetaan kengät jalkaan”, puhutaan koko lause ja viitotaan vain avainsana kengät siinä kohdassa, kuin se lauseessa esiintyy. Alla esimerkkipicture siitä, miten viitotaan tukiviittoma ”kengät”. Nuolimerkintä tarkoittaa, että liike on edestakainen alkaen kaksoisnuolen suuntaan.



Kuva 2. Sanan ”kengät” viittoma. (Papunetin kuvapankki, Elina Vanninen, Papunet.net)

Tukiviittomat ovat kommunikointimenetelmä, joka pohjautuu viittomakielen viittomamerkkeihin (Huuhtanen 2012, 28). Lapsen voi olla vaikea motorisesti toteuttaa viittomakielen viittomia, ja siksi usein pienten lasten kanssa voidaan käyttää myös niin sanottuja selkoviittomia (Takala 2016, 44). Takalan (2016, 44) mukaan selkoviittomat ovat helpotettuja viittomia: kuin lapsen kieltä, joka on tehty lapsen käteen sopivaksi. Lapsen viittoessa hyväksytään muutenkin motoriikkaan liittyvää yksinkertaistamista (Huuhtanen 2012, 29). Lapsi voi myös keksiä omia viittomia. Tärkeintä on, että lapsen lähipiiri ymmärtää, mitä lapsi tarkoittaa. (Huuhtanen 2012, 29.) Jos viittomat jäävät lapselle pysyväksi kommunikointimuodoksi, voi oikean viittoman oppia ajan kanssa, ja Huuhtasen (2012, 30) mukaan ”harjoitus tekee mestarin” myös viittomisessa.

Tukiviittomat voivat toimia väliaikaisena kommunikointimenetelmänä siihen saakka, kunnes lapsi oppii käyttämään puhuttua kieltä. Joskus esimerkiksi kielellinen erityisvaikeus voi olla pysyvä, jolloin viittomista tulee lapselle tärkein kommunikointimuoto. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 80–84.) Mikäli lapsen kielen kehityksessä huomataan merkkejä viivästymisestä tai poikkeamista, on tärkeää, että tukiviittomat otetaan käyttöön jo kielenkehityksen varhaisessa vaiheessa ja niiden käyttöä jatketaan tarpeeksi pitkälle. Tällöin nähdään, kehittykö lapsen puhuttu kieli, vai vahvistuuko viittomien rooli lapsen kommunikoinnissa. (Huuhtanen 2012, 28.)

5 Tukiviittomien merkitys kielenkehityksessä

Tukiviittomien merkityksestä lapsen kielenkehittymiseen ollaan oltu montaa mieltä. Aiemmin on ajateltu, että tukiviittominen kuulevien lasten kanssa saattaa vähentää tai jopa estää kokonaan lapsen puhutun kielen kehitystä. Siksi kuulevat lapset, joilla on ollut kielenkehityksen vaikeuksia, ovat joutuneet välttämään tukiviittomien käyttöä puheenkehityksen estymisen pelossa. (Huuhtanen 2012, 28.) Nykyään kuitenkin on tutkittu, että tukiviittomat eivät estä kielenkehitystä (Harding ym. 2009), vaan ennemminkin edistävät sitä tehokkaasti (Huuhtanen 2012, 28, Käypä hoito-suositus 2010).

Kunnarin ja Leinosen (2011, 152) mukaan lapsi, jolla on kielellinen erityisvaikeus, pyrkii kompensoimaan puhutun kielen puutteellisuutta erilaisilla non-verbaaleilla keinoilla. Non-verbaaleja eli ei-kielellisiä keinoja ovat ilmeet, eleet, liikkeet, asennot ja katsekontakti. Tukiviittomia, jotka koostuvat eleistä, ilmeistä ja käsimerkeistä voidaan siksi pitää lapselle luonnollisena tapa korvata ja selventää puhetta. Daniels (1996, 193) toteaa, että lapsi voi kirjaimellisesti tuntea kielen käyttämällä viittomia. Viittomat ovat samaan aikaan visuaalisia, eli näköaistiin perustuvia sekä kinesteettisiä, eli tunto- ja liikeaistiin perustuvia. Viittoma otetaan vastaan visuaalisesti silmien näköaistin avulla, jolloin ihmisen aivojen oikea puolisko työskentelee. Viittomat tuotetaan kehon osien liikkeillä käyttäen puolestaan vasenta aivolohkoa. Tukiviittoessaan ihminen saa kokemuksen siis visuaalisesti, fyysisesti sekä auditiivisesti kuullessaan puhetta. Aistien yhdistelmä luo vahvan muistijäljen, ja luo lapsen kielelle vahvemman perustan. Tukiviittomat täten auttavat muistin toimintaa, ja niiden avulla sanan mielen palauttaminen on helpompaa. (Daniels 1996, 193.)

Muistin toiminnan helpottamisen lisäksi tukiviittomista on todettu olevan myös paljon muita hyötyjä kielenkehitykselle. Johanssonin (1989) ja Launosen (1998) tutkimuksissa on todettu tukiviittomien tukevan kielenkehitystä ja lisäävän lasten yrityksiä puhua. Tukiviittomat voivat myös kasvattaa lapsen sanavarastoa ja niiden avulla voi oppia uusia käsitteitä. (Daniels 1996, 193; Käypä hoito-suositus 2010.) Tukiviittomat ovat hyödyllisiä kielenkehitykselle myös siksi, että ne auttavat lasta havainnollistamaan ja jäsentämään toimintaa (Käypä hoito-suositus 2010). Opettajan tukiviittoessa esimerkiksi lauseen ”Kohta mennään syömään” avain sanan ”syömään”, lapsi pystyy paremmin ennakoimaan, että kohta on ruoka aika.

Tukiviittomien käyttäminen puheen tukena varhaislapsuudessa helpottaa lisäksi puhutun viestin ymmärtämistä (Huuhtanen 2012, 28; Krüger & Berberian 2015). Aikuinen voi huomaamattaan puhua liian nopeasti ja monimutkaisesti lapselle, jolla on kielellisiä pulmia. Yhdistäessään selkeyttäviä tukiviittomia puheeseen, aikuinen voi tiedostamattaan hidastaa puhettaan ja kiinnittää huomiota viestin yksinkertaistamiseen. (Huuhtanen 2012, 28.) Tämän vuoksi tukiviittomien käytöstä ei ole haittaa kenellekään, päinvastoin ne voivat helpottaa jokaisen lapsen ymmärtämistä ja sitä kautta tiedon saantia. Jos lapsi ei tule ymmärretyksi tai ei itse ymmärrä muita, voi aiheuta ongelmia varhaiskasvatukseen ja kodin arjessa. Lapsi voi esimerkiksi turhautua, jos hän ei tiedä, mitä häneltä odotetaan missäkin tilanteessa. Lapsi voi myös käyttäytyä turhautumisen seurauksena haastavasti (Käypä hoito-suositus 2010). Tukiviittomien avulla tällaisia tilanteita voidaan vähentää, kun ryhmän aikuisten ja lasten kommunikointi on monikanavaista ja selkeää.

Kuten aiemmin mainitsin, Vasun (2016, 24) mukaan lapsella on oikeus osallisuuteen. AAC-menetelmät ovat kielenkehityksen vaikeuksia omaavalle lapselle mahdollisuus sosiaaliseen osallisuuteen ja vuorovaikutukseen muiden ihmisen kanssa (Krüger & Berberian 2015). Launosen (2012, 32) mukaan AAC-menetelmien käyttäminen vähentää myös lapsen riskiä kehittyä niin sanotusti opitusti passiiviseksi kommunikoijaksi. Ketosen ym. (2014, 204) mukaan opitusti passiivisella kommunikoijalla tarkoitetaan lasta, joka on esimerkiksi ahdistunut siitä, ettei kykene vuorovaikutukseen muiden kanssa. Kun lapsi huomaa, ettei hänellä ole keinoa ilmaista itseään, hän tottuu siihen, että muut puhuvat hänen puolestaan (Ketonen ym. 2014, 204). Tällöin lapsi menettää mielenkiintonsa kommunikaatioon muiden ihmisten kanssa. Ketosen ym. (2014, 205) mukaan tukiviittomilla ja muilla AAC-menetelmillä voidaan vähentää lapsen ahdistusta lapsen huomatessa, että hän pystyy kommunikoimaan muutoinkin kuin puhutulla kielellä. Kun lapsi on rentoutunut ja aidosti kiinnostunut kommunikoinnista, voi puhuminenkin alkaa ajan kanssa helpottumaan (Ketonen ym. 2014, 205). Erityisesti, kun suun alue rentoutuu, sanojen tuottaminen voi helpottua (Kerola 2009, 175). Koska tukiviittomat ovat yksi yleisimmistä AAC-menetelmistä (Launonen 2000), voidaan sanoa tukiviittomien edistävän lapsen mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa omaan ympäristöönsä, sekä vähentävän passiiviseksi kommunikoijaksi oppimista.

6 Tukiviittomat varhaiskasvatuksen arjessa

6.1 Ketkä hyötyvät tukiviittomista?

Erityisesti kielenkehityksen vaikeuksiin liittyviin riskiryhmiin kuuluvien lasten tulee saada vuorovaikutukseen houkuttelevia ärsykejä tehostetusti ja tavallista enemmän (Launonen 2012, 32). Tukiviittomia käytetäänkin pääsääntöisesti sellaisten lasten kanssa, jolla on kielenkehityksen vaikeuksia tai kehitys on viivästynyt. Huono kuulo, kehitysvamma, kielellinen erityisvaikeus, muut kielenkehityksen vaikeudet tai maahanmuutto voivat olla peruste tukiviittomien käyttöönotolle (Takala 2016, 44). Qvarnströmin ym. (2014, 167) mukaan visuaaliset eli näönvaraiset keinot monipuolisesti ja usein käytettyinä ovat hyödyllisiä lapselle, joilla on kielenkehityksen vaikeuksia.

On myös tutkittu, että viittomista on hyötyä myös niiden lasten kanssa, joilla ei ole kehityksen vaikeuksia tai maahanmuuton aiheuttamaa kielimuuria. Hellerin, Manningin, Pavurin ja Wagnerin (1998) mukaan viittomista on hyötyä kielenkehitykselle kuulovammaisten lasten lisäksi myös kuuleville lapsille. 3-vuotialle lapsille tehdyssä tutkimuksessa huomattiin, että kuvien nimeämistestissä (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT) pärjäsivät paremmin ne lapset, joille oli opetettu viittomia, verrattuna niihin lapsiin, joille viittomia ei ollut opetettu ($p < .01$). Tutkimuksen mukaan viittomat olivat edistäneet sekä kuulovammaisten että kuulevien lasten kielellistä kehitystä, eli viittomien opettaminen koko ryhmälle on hyödyllistä kaikkien kannalta. (Heller ym. 1998.) Myös Daniels (1996, 193) on vakuuttunut viittomien käyttämisestä kuulevien lasten kanssa varhaiskasvatuksessa, sillä erityisesti sanavaraston kasvaminen oli huomattavaa lapsilla, joita opetettiin käyttäen puheen ohessa viittomia.

Huhtanen (2012, 28) toteaa, että ”jos puheen kanava aukeaa, se syrjäyttää tukiviittomat”. Sen vuoksi tukiviittomista ei ole haittaa lapsen puhutulle kielelle tai sen oppimiselle, vaan parhaimmillaan ne tukevat ja edistävät sitä. Pääasia on, että lapsi oppii varhaiskasvatustilanteissa jonkun kommunikointimuodon, jolla hän pystyy ilmaisemaan itseään, olemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin. Kaikille lapsille ei kuitenkaan välttämättä sovi sama tukimuoto, vaikka ongelma kielenkehityksessä olisikin samanlainen (LaRue ym. 2016). Kerola (2009, 174–175) mainitsee, että viittomien vastaanottaminen vaatii keskittymistä viittojaan sekä nopeaa

havainnointikykyä, sillä viittomien havaitseminen tapahtuu lähes yhtä nopeasti, kuin kuullun sanan. Tämän vuoksi viittomat eivät ole välttämättä kaikille kielenkehityksen vaikeuksista kärsiville paras puhetta tukeva kommunikointimenetelmä. Esimerkiksi autismissa lapsella on haasteita vuorovaikutuksessa ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen toiseen ihmiseen on haastavaa (Malm ym. 2004, 220). Sen vuoksi autismitutkimuksen lapsille tukiviittomat eivät välttämättä ole paras mahdollinen kommunikointimenetelmä. Kuitenkin LaRuen ym. (2016) tutkimuksessa pojalle, jolla on autistisia piirteitä, tukiviittomat olivat sopivin kommunikointimenetelmä. Siksi menetelmä tulee valita aina yksilöllisesti, jotta jokainen lapsi saa juuri hänelle parhaan mahdollisen tuen (Käypä hoito-suositus 2010; LaRue ym. 2016).

6.2 Milloin ja miten tukiviittomia tulisi käyttää?

AAC-menetelmien käyttöön ottoa suositellaan aina, jos lapsi ei pysty puheen tuottamiseen tai ymmärtämiseen vuoksi olemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi heti jos kyseiset ongelmat saavat lapsen turhautumaan ja käyttäytymään haastavasti, on syytä etsiä lapselle sellainen keino, jolla hän pystyy tulemaan ymmärretyksi ja ymmärtämään itse hänelle suunnattuja viestejä. (Käypä hoito -suositus 2010.) Tukiviittomien käyttöönoton tulee tapahtua aina yhteistyössä perheen kanssa. Huoltajien sitoutuminen on erityisen tärkeää, jotta lapsi oppii tavan kommunikoida perheensä kanssa. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on myös tärkeä rooli, sillä lapsi saattaa viettää suurimman osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa. Siksi henkilökunnan on tuettava lapsen ilmaisua ja vuorovaikutusta käyttämällä aktiivisesti tukiviittomia päivittäisissä tilanteissa. Jotta kommunikoinnin kehitys olisi jatkumossa, on yhteistyön kodin ja varhaiskasvatuksen välillä oltava sujuvaa. (Launonen 2012, 35.)

Huuhtasen (2012, 29) mukaan tukiviittomien opettaminen olisi hyvä tapahtua kasvotusten. Varsinkin pienille lapsille viittomia tulisi opettaa konkreettisesti kädestä pitäen, liittämällä viittomat mahdollisimman hyvin tilanteeseen, jossa niitä usein käytetään (Launonen 2012, 37). Kirjoista tai kuvista on vaikea opettaa viittomia erityisesti lapsille. Tukiviittomille olennaista on liike ja tilankäyttö, joten ne on vaikea vangita ymmärrettävästi kaksiulotteisesti. Viittomamerkeistä on tehty kuitenkin myös kuvia, sillä lapsille viittoman muistaminen voi olla kuvan kanssa helpompaa. Kuvissa käytetään yleensä nuolimerkintöjä kertomaan siitä, mihin suuntaan ja monestiko liike toistetaan. (Huuhtanen 2012, 29.) Kun

tukiviittomia opetetaan lapsille, on tärkeää kiinnittää huomiota myös puheen luonnollisuuteen (Launonen 2012, 37).

Jo pienten lasten kanssa voi harjoitella tukiviittomia puheen tueksi. Kuitenkin on hyvä tiedostaa, millaista osaamista lapselta voi odottaa missäkin ikävaiheessa. Takkisen (2002, 55–57) mukaan käsimuoto voi olla 2–3-vuotiaalle lapselle vaikeaa tuottaa motorisesti, sillä se vaatii käden lihaksistolta hienomotoriikan kehittymistä. Myös viittomien liike voi olla aluksi hankalaa tuottaa, erityisesti jos se sijaitsee kaukana kehosta. Yleensä 5–6 -vuotiaana lapsi alkaa hallita hyvin erilaiset käsimuodot sekä liikeradat, koska erityisesti käsien hienomotoriikka on kehittynyt. Liikeradoista suorat liikkeet ovat yleensä pienelle lapselle helpompia tuottaa, kuin pyörivät liikkeet. (Takkinen 2002, 55–57.) Yhdellä kädellä tuotetut viittomat ovat lapselle aluksi helpompia oppia, kuin kahdella kädellä tuotetut (Siedlecki & Bonvillian 1999, 17–39). Viittoman paikka on puolestaan lapselle usein helpoin tuottaa oikein, sillä karkeamotoriset taidot riittävät usein sen suorittamiseen, eikä hienomotoriikkaa tarvita. Paikka voi olla myös helpoin muistaa. Yleensä paikan tarkkuus onkin tärkeämpää kuin käsimuodon tarkkuus viittoman ymmärrettävyyden kannalta, joten lapsi pystyy ymmärrettävästi ilmaisemaan itseään, vaikkei osaisikaan tuottaa vielä kaikkia käsimuotoja tai liikkeitä oikein. (Takkinen 2002, 55–57.) Jos paikka kuitenkin sijaitsee kehon keskilinjan toisella puolella verrattuna hallitsevaan viittovaan käteen, voi pienen lapsen olla vaikea tuottaa viittomaa (Conlin, Mirus, Mauk & Meier 1999, 51–69).

Tukiviittomista on saatavilla kuvia sekä videoita netissä, josta niitä on kätevää opetella. Suvi.viittomat.fi on suomen viittomakielten sanakirja. Sivustolta voi etsiä viittomia suomenkielisellä hakusanalla tai suomenkielistä sanaa tietylle viittomalle käsimuodon, liikkeen yms. perusteella. Papunet.net on sivusto, joka on varmasti monille varhaiskasvattajille entuudestaan tuttu. Papunetistä löytyy tutumpien PCS-kuvien lisäksi myös viittomakuvia, joita voi tulostaa näkyville helpottamaan viittoman mieleen palauttamista. Lisäksi sivustolla on viitottuna paljon videomateriaalia, kuten lauluja ja leikkejä, joita voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen arjessa. Olen koonnut myös tämän kandidaatin tutkielman loppuun lyhyen liitteen, jossa on muutamia esimerkkejä tukiviittomista, joita voitaisiin varhaiskasvatuksessa käyttää (ks. Liite 1).

Hyvät opetusmateriaalit eivät kuitenkaan pelkästään riitä, sillä kaiken oppimisen taustalla on motivaatio. On tärkeää motivoida lasta näkemään kommunikointimenetelmän ja vuorovaikutuksen mahdollistamat hyödyt (Malm ym. 2004, 144). Lasta voi innostaa

oppimaan uutta ilon kautta. Hassuttelun ja leikkimielisyyden avulla voidaan rakentaa turvallinen ilmapiiri vuorovaikutukselle, jossa lapsi uskaltaa kokeilla omia taitojaan kannustavassa ja hyväntuulisessa ilmapiirissä. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2009, 226.) Danielsin (1996, s. 193) artikkelissa todetaan, että jo vuonna 1853 on tiedetty, että mitä monipuolisimmilla keinoilla ja eri aisteja käyttämällä kieltä opetellaan, sitä pysyvämmiin ja paremmin kielen oppii. Vaikkei kyse olekaan viittomakielestä, tukiviittomien oppimista voidaan verrata kielen oppimiseen, koska tukiviittomat on lainattu viittomakielestä. Lisäksi mitä enemmän toistoja lapsi saa, sitä nopeammin hän omaksuu viittomat (Aro & Siiskonen 2014, 198). Jotta tukiviittomia tulisi käytettyä runsaasti ja monipuolisesti, on niitä hyvä käyttää puheen ohessa kaikissa päivän toiminnoissa.

Lapsi oppii uusia asioita leikin kautta (Vasu 2016, 20), joten viittomia kannattaa sisällyttää lasten leikkiin. Leikkiessään lapsi on usein vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa, joten kommunikointi harjaantuu. Pukemis- tai syömistilanteissa lapselle voi tukiviittoa esineiden nimiä sekä selventää tilanteiden kulkua. Myös koko päivän kulkua voidaan selkeyttää lapselle viittomilla ja viittomakuvien avulla, sillä lapsi pystyy siten ennakoimaan paremmin tapahtumia (Käypä hoito-suositus 2010). Myös ohjatussa toiminnassa tukiviittomien on hyvä olla läsnä. Esimerkiksi erilaisia loruja, lauluja ja leikkejä voi tukiviittoa toiminnan ohessa. Näin tukiviittomat ovat käytössä yleisesti ryhmässä, joten kaikki voivat hyötyä niistä. Lisäksi ottamalla viittomia mukaan kaikkeen toimintaan niitä tulee käytettyä useammin, joten niin ryhmän lapset kuin aikuisetkin oppivat ne nopeammin (Daniels 1996, 193). Kaikki lapset eivät kuitenkaan innostu tukiviittomista, eikä ketään pidä väkisin pakottaa niitä käyttämään (Malm ym. 2004, 144).

7 Pohdinta

Tutkielmani tehtävänä oli etsiä vastaus seuraavaan kysymykseen: ”Millainen merkitys tukiviittomilla on lapsen kielenkehityksessä?”. Tukiviittomien käytöllä on todettu olevan monenlaisia hyötyjä liittyen lapsen kielenkehitykseen (Huuhtanen 2012, 28), kuten sanavaraston laajuuteen ja muistiin (Daniels 1996, 193; Käypä hoito-suositus 2010). Tukiviittomien on myös todettu lisäävän lapsen puheyrytyksiä ja helpottavan puhutun viestin ymmärtämistä (Huuhtanen 2012, 28). Tukiviittomilla voidaan todeta olevan positiivinen merkitys lapsen kielelliseen kehittymiseen.

Toinen kysymys, johon pyrin saamaan vastauksen, oli: ”Miten tukiviittomia tulee käyttää käytännössä?”. Tukiviittomat ovat yksi AAC-menetelmistä, joilla voidaan tukea puhuttua kieltä (Huuhtanen 2012, 27). Tukiviittomia voidaan käyttää esimerkiksi huonokuuloisten lasten, kielenkehityksen vaikeuksia omaavien lasten tai maahanmuuttajalasten opetuksessa (Takala 2016, 44). Lisäksi on todettu, että viittomien käyttäminen puheen tukena edistää myös niiden lasten kielenkehitystä, joilla ei ole aiemmin mainittuja tekijöitä vaikuttamassa kielenkehitykseen (Daniels 1996, 193). Tämän vuoksi voisi väittää, että jokaisessa ryhmässä varhaiskasvatuksen kentällä on ainakin yksi lapsi, joka hyötyisi tukiviittomien käytöstä kielenkehityksen edistämiseksi. Tukiviittomia voidaan käyttää varhaiskasvatuksen arjessa kaikissa tilanteissa ohjatuista tuokioista päivittäisiin toimintoihin. Mitä monipuolisemmin ja useammin tukiviittomia käytetään, sitä enemmän hyötyä niistä on ja sitä paremmin lapset ne oppivat (Daniels 1996, 193).

Erityisesti silloin, jos lapsen kielenkehityksessä huomataan mahdollisia poikkeavuuksia, tukiviittomat olisi hyvä ottaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa käyttöön (Huuhtanen 2012, 28). Varhaisella puuttumisella lievennetään mahdollisia muita ongelmia, joita kielenkehityksen vaikeuksista voi joskus seurata. Mikäli lapsella on varhaiskasvatusikäisenä suuria kielenkehityksen vaikeuksia, voi niistä seurata myöhemmin esimerkiksi kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyviä oppimisvaikeuksia. Lisäksi mikäli lapsi ei tule ymmärretyksi tai hän ei itse ymmärrä muita, voi seurata turhautumista. Turhautumisesta puolestaan voi seurata käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen ongelmia. Käypä hoito-suosituksen (2010) mukaan AAC-menetelmillä voidaan vähentää näitä seurauksia. Kun lapsi oppii jonkin keinon jolla kommunikoida, oli se sitten puhe, viittomat tai joku muu, pystyy hän olemaan vuorovaikutuksessa ja oppimaan uusia asioita.

Perheen kanssa tehtävä yhteistyö on avainasemassa sopivaa kommunikointimenetelmää etsittäessä. Launosen (2012, 32) mukaan kielenkehityksen vaikeuksia omaavien lasten huoltajat voivat tarvita tukea ja ohjeistusta siihen, miten he lasta voisi kannustaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja miten lapsen vuorovaikutusaloitteisiin tulisi vastata. Huoltajia kiinnostaa usein erityisesti se, millaisilla keinoilla lasta voidaan tukea ja mistä kielenkehityksen vaikeudet johtuvat (Bishop 2008, 67). Varhaiskasvatuksen henkilökunnan on tuettava perhettä ja pyrittävä löytämään yhteinen käsitys lapsen kehitystä parhaiten tukevista toimista (von Tetzchner & Martinsen 1999, 320). LaRue ym. (2016) tuovat esille tutkimuksessaan, että lapsen huoltajien ja ammattilaisten välillä voi olla ristiriitaisia käsityksiä siitä, mikä olisi lapselle paras tukikeino. Tällaiset ristiriidat voivat viivästyttää lapsen kielenkehityksen tuen aloittamista ja johtaa jopa sellaisen lapselle sopimattoman tukimuodon käyttöön ottoon, joka ei tue hänen vahvuuksiaan. Sen vuoksi LaRue (2016) tutkimusryhmineen painottaa tukikeinon valitsemista aina lapselle henkilökohtaisesti, sillä kaikki tukimuodot eivät sovi kaikille. On tärkeää löytää sellaiset keinot lapsen tukemiseen, joita varhaiskasvatuksen henkilökunta ja lapsen huoltajat kotona voivat käyttää samalla tavalla, jotta lapsen kehitys olisi jatkumossa (von Tetzchner & Martinsen 1999, 320).

Lastentarhanopettajien työnkuva on muotoutunut entistä monipuolisemmaksi. Pedagogisen vastuun lisäksi on otettava huomioon lasten tuen tarpeet sekä oltava perheiden tukena kasvatusprosessissa. Kuitenkaan lastentarhanopettajat eivät ole yksin, sillä heidän tukeaan työskentelee ammattilaisia eri aloilta. Varhaiserityisopettajat ovat edelleen moniammatillisissa tiimeissä lastentarhanopettajien työpareina varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi kielenkehityksen vaikeuksiin liittyvissä asioissa esimerkiksi puheterapeutit ja lääkärit voivat tehdä lastentarhanopettajan kanssa tiivistä yhteistyötä lapsen tarpeiden mukaan. Kuitenkin on yleistä, että esimerkiksi varhaiserityisopettajat kiertävät monissa päiväkodeissa, eivätkä ole aina paikalla. Siksi tällaiset taidot, kuten tukiviittominen, ovat hyödyllisiä lastentarhanopettajille.

AAC-menetelmistä kuvien (esim. PCS) käyttäminen on nykyään yksi yleisimmistä puheen tukemisen menetelmistä varhaiskasvatuksessa. Tukiviittomien käyttäminen olisi sinänsä helpompaa, koska niitä ei tarvitse fyysisesti kuljettaa mukana, eikä oikean viittoman etsimiseen tarvitsisi käyttää arjen tilanteissa aikaa, kuten kuvien kanssa. Toki tukiviittomien opettelu vaatii henkilökunnalta perehtymistä ja aikaa. Arjessa kuitenkin samat viittomat toistuvat usein, joten ne ovat suhteellisen helppoa oppia. Lisäksi, koska

tukiviitottaessa ei viitota kuin lauseen avainsana (Takala 2016, 44), on muutamien tärkeimpien viittomien oppiminen helpompaa, kuin opetella jokaiselle sanalle puheessa myös viittoma. Lisäksi monet viittomat toteutetaan samalla tavalla, kuin ihminen elekielellä ne ilmaisisi muutenkin. Esimerkiksi käsien pesua ihminen elehtii usein hieromalla käsiä yhteen, aivan kuten oikeassa viittomassakin tehdään.

Olisi mielenkiintoista tutkia, sisältykö varhaiskasvatuksessa työskentelevän ammattiryhmän opintoihin tukiviittomiin liittyviä opintoja, ja jos sisältyy, kuinka paljon? Oulun yliopistossa ainakin Päivi Granö (2015) on tehnyt pro gradu -tutkielman sivuten aiheesta. Granön tutkimus antaa osviittaa siitä, että ainakaan varhaiserityisopettajien, lähihoitajien ja sosionomien koulutukseen ei sisälly juurikaan tukiviittomien opetusta, tai sitä on hyvin vähän. Oma kokemukseni on, että Oulun yliopistossa lastentarhanopettajaopiskelijat voivat opiskella tukiviittomia vain vapaasti valittavalla kurssilla, johon kaikki halukkaat eivät kuitenkaan mahdu. Sen vuoksi voisi olettaa, ettei tukiviittomia kovin laajalti osata varhaiskasvatuksen työkentällä. Siksi toinen aihe jatkotutkimukselle olisi, osaavatko lastentarhanopettajat tukiviittomia ja käytettävätkö he niitä työssään. On todennäköistä, että työnantaja kouluttaa lastentarhanopettajia käyttämään viittomia, jos ryhmään tulee lapsi joka niitä käyttää. Välttämättä siis yliopistokoulutuksen sisältämä vähäinen tukiviittomien opetus ei siis tarkoita sitä, etteivätkö lapset, jotka viittomia käyttävät, saisi opetusta ja kasvatusta tukiviittomilla tuetulla puheella. Kuitenkin ainakin varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijoiden opintoihin voisi sisältyä erityispedagogiikan kursseja, joissa AAC-menetelmiä käsiteltäisiin. Tällöin ainakin jokainen lastentarhanopettajaksi valmistuva osaisi alkeita tukiviittomista ja ymmärtäisi paremmin niiden hyödyt lapsen kielenkehityksen tukikeinona.

Lasten osallisuus on ollut pinnalla erityisesti uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä. Sen vuoksi itseäni kiinnostaisi erityisesti tutkia tukiviittomia kommunikoinnin tukena käyttävien lasten kannalta: lasten osallisuuden toteutumista niin ohjatuissa tilanteissa, kuin lasten keskinäisessä leikissäkin. Mielenkiintoisia kysymyksiä ovat: käytetäänkö koko ryhmässä tukiviittomia, vai käyttääkö niitä vain kyseinen lapsi ja esimerkiksi lastentarhanopettaja? Onko lapsi tasavertainen leikkijä lasten keskuudessa, jos hän on ainoa tukiviittomien käyttäjä? Saako lapsi äänensä kuuluviin ryhmässä, mikäli hän ei käytä ääntä puheen muodossa kommunikoidessaan? Vasun (2016) mukaan jokaisen lapsen tulee tulla kuulluksi ja osalliseksi varhaiskasvatuksessa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) sekä Varhaiskasvatuslaissa (2 a § (580/2015)) lapsen oikeus tasa-arvoiseen

kohteluun ovat selkeästi mainittu. Vaikka tukiviittomat eivät olisikaan jokaiselle lapselle se paras mahdollinen apuväline kielenkehityksen tukemiseen (Kerola 2009, 175; LaRue ym. 2016), on todettu, ettei niistä myöskään ole haittaa kielenkehitykselle (Harding ym. 2009;Huuhtanen 2012, 28). Tämän vuoksi voi suositella, että ainakin ne opettajat, joiden ryhmässä on lapsia, jotka tarvitsevat puheen tuottamisen tueksi apukeinoja tai joilla on puheen ymmärtämisen vaikeuksia, kokeilisivat voisiko tukiviittomista olla lapselle hyötyä. Vain kokeilemalla voi löytää lapselle juuri hänelle sopivimman keinon ilmaista itseään ja vaikuttaa.

Lähteet

- Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. (2014). *Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 171–187.
- Ahonen, T., Määttä S., Meronen, A. & Lyytinen, P. (2014). *Kielenkehityksen vaikeudet*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 72–105.
- Aro, T. & Siiskonen, T. (2014). *Millaista on hyvä tuki?* Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 188–200.
- Bishop, D.V.M. (2008). *Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship*. Teoksessa C.F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (toim.) *Understanding Developmental Language Disorders. From theory to practice*. Hove: Psychology Press. 67–78.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Conlin, K. E., Mirus, G. R., Mauk, C. & Meier, R. P. (1999). *The acquisition of first signs: Place, handshape, and movement*. Teoksessa C. Camberlain, J. Morford & R. Mayberry (toim.) *Language acquisition by eye*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 51–69.
- Daniels, M. (1996). *Seeing language: The effect over time of sign language on vocabulary development in early childhood education*. *Child Study Journal*, 26 (3), 193.
- Finan, D., Barlow, S. (1996). *The actifier: A device for neurophysiological studies of oro-facial control in human infants*. *Journal of Speech & Hearing Research*, 39 (4), 833.
- Granö, P. (2015). *Viittomakielen ja tukiviittomien opetus varhaiserityisopettajien, puheterapeuttien, sosionomien ja lähihoitajien koulutuksissa*. Oulun Yliopisto, Kasvatustieteiden tietekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., WinbornKemmerer, L., Lee, J. F., & Ibrahimovic, M. (2009). *Analysis of multiple manding topographies during functional communication training*. *Education and Treatment of Children*: 32 (1), 21–36.

- Heller, I., Manning, D., Pavur, D., & Wagner, K. (1998). *Let's all sign! Enhancing language development in an inclusive preschool*. *Teaching Exceptional Children*, 30 (3), 50-53.
- Huuhtanen, K. (2012). *Bliss -kielellä kommunikointi*. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kouvola: Solver palvelut Oy. 73–81.
- Huuhtanen, K. (2012). *Kommunikointi elein ja vittomin*. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kouvola: Solver palvelut Oy. 27–31.
- Huuhtanen, K. (2012). Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kouvola: Solver palvelut Oy. 58–63.
- Huuhtanen, K. (2012). Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kouvola: Solver palvelut Oy. 12–25.
- Johansson, I. (1989). Tidig språkatimulering av mongoloida barn. Erfarenheter av ett projekt 1981–1989. Tutkimusraportti. Stockholms läns landsting: Omsorgsnämnden.
- Kaski, M. (toim.), Manninen, A. & Pihko, H. (2009) Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. (2009). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus - strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tallinna: Raamatutrükikoda. 167–190.
- Kerola, K., Kujanpää, S., Timonen, T. (2009). Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 201–225.
- Kunnari, S. & Leinonen, E. (2011). Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus. 147–156.

- Korpinen, L. & Nasretdin, F. (2009). Artikulaatio ja äännevirheet. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tallinna: Raamatutrükikoda. 59–76.
- Krüger, S & Berberian, A. P. (2015). Augmentative and Alternative Communication System (AAC) for Social Inclusion of People with Complex Communication Needs in the Industry. *Assistive Technology*: 27 (2),101–111.
- Käypä hoito-suositus (2010). Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret) (online). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatriit ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Saatavilla: www.kaypahoito.fi. Luettu 16.12.2017
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 22–50.
- Lappi, P. & Malm. A. (2012). Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Kouvola: Solver palvelut Oy. 40–47.
- Launonen, K. (1998). Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu, ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten varhaiskuntoutuksessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Launonen, K. (2000). Sanoittako selvää? Esitelmä ISAAC – Suomi Finland ry:n 10-vuotisjuhlaseminaarissa. Helsinki, 31.3.2000.
- Launonen, K. (2012). Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Kouvola: Solver palvelut Oy. 32–39.
- LaRue, R. H., Pepaa, L., Delmolinoa, L., Slomana, K. N., Fiskea, K., Hansforda, A., Liebrossa, S., & Weissb, M. J. (2016). A brief assessment for selecting communication modalities for individuals with Autism Spectrum Disorders. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*: 10 (1), 32–43.
- Lekahl, R., Daae Zachrisson, H., Vaage Wang, M., Schjolberg, S. & von Soest, T. (2011). Does universally accessible child care protect children from late talking? Results from a Norwegian population-based prospective study. *Early Child Development and Care*: 181 (8), 1007-1019.
- Leonard, L. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Lontoo: MIT Press

- Lust, B. (2006). *Child Language – Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyytinen P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–71.
- Malm, M., Matero, M., Repo, M., & Talvela, E-L. (2004). *Esteistä mahdollisuuksiin - vammaistyön perusteet*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Norbury, C. F., Tomblin, J. B. & Bishop D. V. M. (2008). A Note on terminology. Teoksessa C. F. Norbury, B. J. Tomblin & D. V. M. Bishop (toim.) *Understanding Developmental Language Disorders. From theory to practice*. Hove: Psychology Press. xiii–xv.
- Qvarnström, M. Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo..., Jalkanen, H. & Siiskonen, T., (2014). *Tuki ja kuntoutusmuodot*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 154–170.
- Riikola, T. & Asikainen, M. (17.5.2010). Kielellinen erityisvaikeus lapsilla ja nuorilla (dysfasia) - Käyvän hoidon potilasversiot. Vantaa: Terveyskirjasto. Saatavilla: http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=khp00092&p_hakusana=SLI#s4 Luettu 16.12.2017
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto Saatavilla: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf Luettu 18.12.2017
- Siedlecki, T. & Bonvillian, J. D. (1997). Young Children's Acquisition of the Handshape Aspect of American Sign Language Signs: Parental Report Findings. *Applied Psycholinguistics*: 18 (1) 17-39.
- Siiskonen, T. (2010). Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen, P. (2014). Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–136.
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) (2014). *Esipuhe*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro T, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 11–12.

- Stark, R. E. & Tallal, P. (1981). *Perceptual and motor deficits in language impaired children*. Teoksessa R. W. Keith (toim.) *Central auditory and language disorders in children*. San Diego, CA: College-Hill Press. 121–144.
- Ström, U., & Lempinen, M. (2009). *Puheen sujuvuuden häiriöt: änkytys ja sokellus*. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tallinna: Raamatutrükikoda. 191–202.
- Takala, M. (2016). *Kommunikointitapojen kirjo*. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 3. täysin uudistettu painos. FinnLectura. 38–55.
- Takkinen, R. (2002). *Käsimuotojen salat – viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2–7 vuoden iässä*. Kuurojen Liitto ry. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tallal, P. & Benasich, A.A. (2002). *Developmental language learning impairments*. *Development and Psychopathology*: 14 (3), 559–579.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (1999). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- THL (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja. Suomalainen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Tolonen, K. (2001). *Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen*. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen. *Pienet päivähoidossa – alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Juva: Bookwell Oy. 163–177.
- Tolvanen, L. (2009). *CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon*. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt – syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tallinna: Raamatutrükikoda. 95–118.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. London: Bostonreview.
- Toppelberg, C., Coggins, A., Lum, K., Burger, C., Tabors, P. (2005). *Differential Diagnosis of Selective Mutism in Bilingual Children*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44 (6), 592-595.
- Vasu: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2016). Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaiskasvatuslaki*. (19.1.1973/36). Finlex.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista* (1989).

Kuvat:

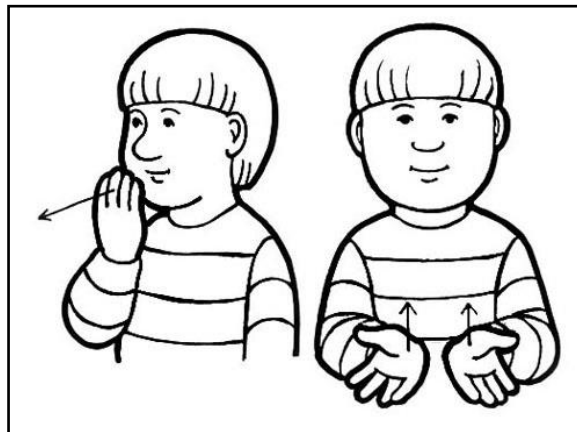
Kuva 1. Elina Vanninen, Viittomakuvat: Papunetin kuvapankki, Papunet.net

Kuva 2. Elina Vanninen, Viittomakuvat: Papunetin kuvapankki, Papunet.net

Liite 1: Kuvat 1–12 Elina Vanninen, Viittomakuvat: Papunetin kuvapankki, Papunet.net

Liite 1 Tukiviittomia varhaiskasvatuksen arkeen

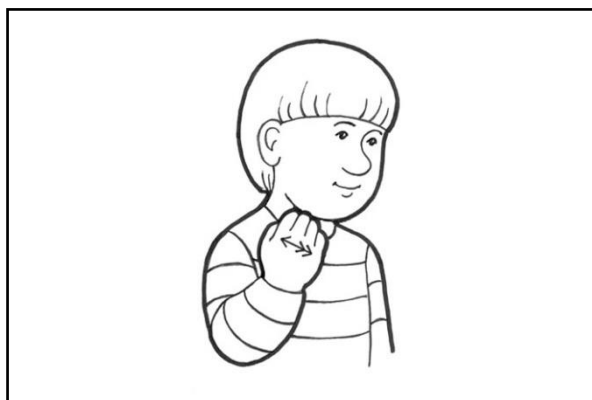
1. Hyvää Huomenta



2. Juoda



3. Leikkiä



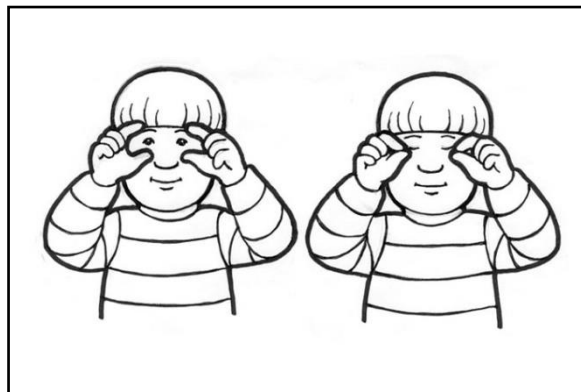
4. Hyvä



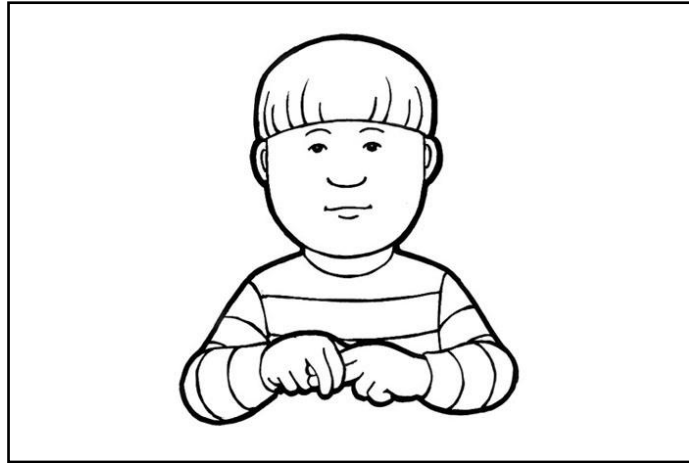
5. Juosta



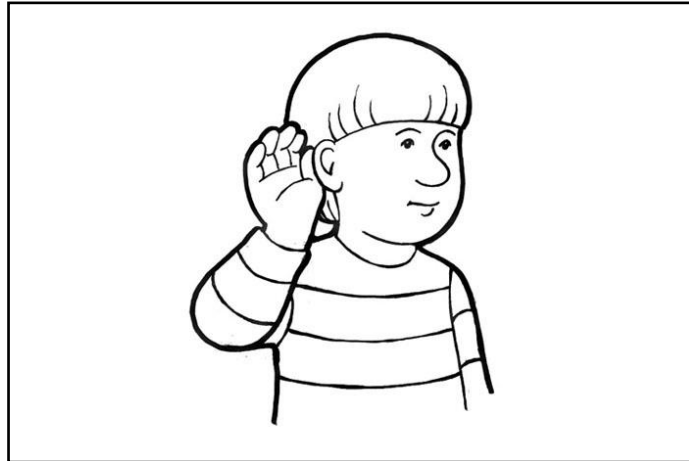
6. Nukkua



7. Istua



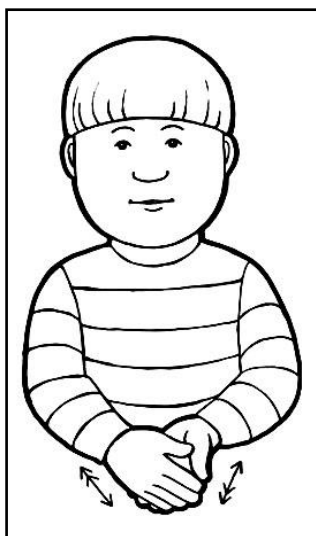
8. Kuunnella



9. Kiitos



10. Pestä kädet



11. Koti



12. Hei hei!

