



Heikkilä Jessica

Kielen kehityksen erityisvaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus, kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus, Opetus- ja kasvatustieteiden tutkimusohjelma

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kielen kehityksen vaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen varhaiskasvatuksessa (Jessica Heikkilä)

Kandidaatintutkielma, 33 sivua

Tammikuu 2018

Tutkielmassa käsittelen kielen kehityksen vaikeuksia, niiden havainnointia ja tukemista sekä kielellisiin erityisvaikeuksiin liittyviä sairauksia. Kielellisen erityisvaikeuden määrittelyn jälkeen kuvaan lyhyesti niin sanottua tyypillistä kielen kehitystä, joka auttaa kielellisten erityisvaikeuksien ymmärtämisessä tai havaitsemisessa. Yhdessä kappaleessa olen keskittynyt varhaiskasvatussuunnitelman kielen kehityksen osion analysointiin, jonka myötä tulee ilmi, että myös varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan kasvattajan kielen kehityksen tietouden tärkeyttä. Kasvattajalla, niin ammattilaisella kuin vanhemmalla, on tärkeä rooli kielen kehityksen vaikeuden tunnistamisessa, johon tietoutta erilaisten kielen kehityksen vaikeuksien oireista tarvitaan. Tutkielmassa kerron lapsen matkasta aikuisen huolen heräämisestä mahdolliseen diagnoosiin ja tukitoimiin. Myös erilaiset sairaudet kielelliseen erityisvaikeuteen liittyen, kielen kehityksen vaikeuksien määrittely ja luokittelu sekä liitännäisvaikeudet ovat olennaisia kielellisistä erityisvaikeuksista puhuttaessa. Havainnointi ja arviointi ovat avainasemassa diagnoosin tai muun vaikeuden määrittämisessä ja yksilöllisten tukitoimien kehittämisessä. Kerron lyhyesti erilaisista testeistä, jotka auttavat kielen kehityksen vaikeuksien kartoittamisessa. Kandidaatintutkielmani yksi tärkeimmistä päätavoitteista oli etsiä menetelmiä, joiden avulla kielen kehityksen vaikeuksia tuetaan. Tuen tärkeyden ja merkittävimpien tuettavien asioiden lisäksi tutkielmassa käsitellään tukitoimia, joilla kasvattaja voi arjessa helpottaa erilaisia kielen kehityksen vaikeuksien oireita. Tutkielman lopussa kerron puhetta tukevista ja korvaavista menetelmistä sekä niihin liittyvistä moninaisuuksista.

Avainsanat: kielellinen erityisvaikeus, SLI, kielen kehitys, vuorovaikutus, kommunikointi, tukeminen, varhaiskasvatus.

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Lapsen kielellinen kehitys ja erityisvaikeudet	6
2.1	Lapsen tyypillinen kielen kehitys	7
2.2	Kielellisten erityisvaikeuksien määrittely ja luokittelu.....	10
2.3	Kielen kehitys varhaiskasvatussuunnitelmassa.....	13
3	Kielen kehityksen vaikeuksien tunnistaminen	14
3.1	Kielen kehityksen havainnointi ja arviointi	15
3.2	Lasten kielellisten erityisvaikeuksien diagnosointi.....	18
3.3	Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet sairauksissa	18
4	Kielen kehityksen tukeminen kielellisissä erityisvaikeuksissa	22
4.1	Tukitoimia arkeen	23
4.2	Kommunikointimenetelmiä puheen tukemiseen ja korvaamiseen.....	25
5	Pohdinta	28
	Lähteet	31

1 Johdanto

Kielelliset erityisvaikeudet vaikuttavat kokonaisvaltaisesti lapsen elämään ja kehityksen tukeminen on tärkeää aloittaa mahdollisimman varhain. Kielen kehityksen erityisvaikeudet ovat erittäin laaja alue ja niihin liittyy monta tekijää. Kandidaatintutkielmani tavoitteena on tuoda esille kattavasti tietoa kielen kehityksen erityisvaikeuksista ja kertoa, kuinka huolen herätessä tai kielellisiä erityisvaikeuksia omaavan lapsen kohdatessa tulisi toimia.

Tämä kandidaatintutkielma pyrkii vastaamaan kysymykseen, kuinka puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia tunnistetaan ja tuetaan varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksella tarkoitan niin päiväkotia, perhepäivähoitoa, avointa varhaiskasvatusta kuin vanhempia ja muita aikuisia, jotka toimivat lasten kanssa. Olennaista on huomioida yksilön kokonaisvaltainen kehitys ja avun tarve. Puheen ja kielen kehityksen vaikeuden tunnistamisen kannalta tärkeää on tietää millaista puheen kehitys on niin sanotussa tavallisessa kehityksessä ja miten se eroaa kielen kehityksen erityisvaikeudesta.

Nurkkala ja Säilä (2016) ovat pro gradu -tutkielmassaan tehneet havainnon varhaiserityisopettajien vaihtelevista käsityksistä ja toimintatavoista lasten kielen kehityksen erityisvaikeuksista. Tutkimuksessaan he havaitsivat, kuinka kielen kehityksen vaikeuksiin liittyvät havainnot ja tukitoimet ovat pitkälti henkilöstä kiinni. Tämän huomion innoittamana ja vastaavista kokemuksista kuulleena halusin ikään kuin koota kielen kehityksen vaikeuksiin liittyvää tietoa samoihin kansiin. Tavoitteena olisi saada kaikille lapsille yhtäläinen mahdollisuus tukeen ja taata tasa-arvoinen kohtelu asuinpaikasta ja kasvattajasta riippumatta.

Tutkielmassa käytän termiä kielen kehityksen erityisvaikeus ja ainoastaan lääketieteellistä tekstiä referoidessa käytän sanaa poikkeama tai häiriö. Kandidaatintutkielmassani pohdin asioita, kuten millä kaikilla tavoin kielen kehityksen vaikeudet voivat esiintyä ja mihin sairauksiin ne liittyvät, mitä muita vaikeuksia kielelliset vaikeudet voivat aiheuttaa sekä miten kielen kehitystä konkreettisesti tuetaan.

2 Lapsen kielellinen kehitys ja erityisvaikeudet

Kielen avulla yksilö omaksuu oman yhteisönsä jäsenyyden ja kulttuurin (Nelson 1996, 4–5). Kieli ei kuitenkaan ole pelkästään kulttuurin välittäjä vaan olennainen osa kulttuuria sekä jatkuvasti muutoksessa oleva kulttuurin tulos (Tomasello 1999, 94–97). Launosen, Heimon ja Tykkyläisen (2002) mukaan kieli on oppimisväline, jonka avulla jo ennen kouluikää opetetaan lapselle niin käytännön asioita kuin kulttuuriin liittyviä perinteitä ja tapoja. Varhaiskasvatuksessa aikuisen ja lapsen välisessä kommunikaatiossa käytetään kielellisen ilmaisun lisäksi myös muita vuorovaikutuksen keinoja. Nämä monipuoliset vuorovaikutustavat luovat perustan lapsen kielelliselle kehitykselle. Kieli kehittyy läpi elämän ja arkipuheen lisäksi kehitystä tapahtuu vieraita kieliä oppiessa sekä esimerkiksi ammattiin liittyvän sanaston hallinnassa. (Launonen, Heimo & Tykkyläinen 2002, 1.)

Kielitaito on ihmisen viestintäväline. Vuorovaikutuksen lisäksi kielitaito mahdollistaa ajatusten ja tunteiden jäsentämistä sekä suunnittelua ja ongelmien ratkaisemista. Kielitaidon kehittymisen avaintekijöitä ovat lapsen aivotoiminnan kehitys, vuorovaikutus ja tunteet. Tunteiden kautta lapsella on halua osallistua vuorovaikutukseen ja tuoda esille omia ajatuksiaan, mikä motivoi puhumaan oppimista. (Lyytinen 2014, 51.)

Kielellistä erityisvaikeutta (specific language impairment eli SLI) esiintyy seitsemällä prosentilla väestöstä (Tomblin et al., 1997). Kielellisen erityisvaikeuden määritelmä on pääasiassa muiden vaikeuksien poissulkemista. Kielellistä erityisvaikeutta voi esiintyä vaikeutena puheen ymmärtämisessä, puheen tuottamisessa, yleisessä kehityshäiriössä, missä tahansa neurologisessa kehityshäiriössä sekä ei-diagnosoidussa autismissa. Lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus, omaavat erilaisia vaikeuksia kognitiivisessa kehityksessä. Kognitiivisen kehityksen vaikeuksia voi olla muistissa ja tarkkaavaisuudessa, jotka vaikuttavat yleisesti moninaisiin rajoitteisiin kuullun ja puheen havaitsemisessa. Tällaisilla lapsilla on usein haasteita myös muissa kognitiivisissa toiminnoissa, kuten ongelmanratkaisussa ja matemaattisissa taidoissa. Poikkeavuutta esiintyy lisäksi neurologisissa rakenteissa ja toiminnoissa. Kielellisellä erityisvaikeudella on suhteellisen korkea esiintyvyys dysleksiaan ja muihin maailmanlaajuisiin kirjoitus- ja lukuhäiriöihin.

Edellä mainittujen poikkeamien luonne ja niiden yhteys kielellisiin erityisvaikeuksiin ovat kiistanalaisia. (Schwartz 2009, 3; Siiskonen 2010, 39).

Kielen kehityksen erityisvaikeudet nähdään moniulotteisena lasten yksilöllisten erojen vuoksi niin kielen kehityksessä kuin kielen käyttämisessä. Kielen kehityksen vaikeutta ilmenee monimuotoisuuden lisäksi eri asteisena (Bishop 2004). Käsitteenä kielellinen erityisvaikeus on laaja. Yksilöllisten erojen laajemmalla alueella se auttaa korostamaan avainkysymyksiä, jotka ympäröivät käsitystämme kielen kehityksen luonteesta ja tavasta, jolla se on samanlainen kuin tyypillisesti kehittyvien ja eri tavalla kehittyvien lasten kanssa, joilla ei katsota olevan kielellistä erityisvaikeutta. (Tomblin 2015, 527.)

Monet tutkimukset, jotka koskevat lapsen kielellistä kehitystä ovat keskittyneet sen mekanismeihin ja ominaisuuksiin, joita yleistetään kaikkiin lapsiin. Tällaisissa tutkimuksissa yksilölliset erot kielen kehityksessä on havaittu, mutta usein ne jätetään vähemmälle huomiolle. Kuitenkin juuri nämä yksilölliset erot kielen kehityksessä ovat keskeinen painopiste, etenkin heille, jotka opiskelevat kielen kehityksen vaikeuksia. (Tomblin 2015, 527.)

2.1 Lapsen tyypillinen kielen kehitys

Puhumaan oppiminen alkaa vauvana ääntelyllä ja jokeltelulla. Aikuiset voivat vahvistaa jokeltelua vastaamalla siihen ja siten antamalla sille merkityksen. Myöhemmin lapsi alkaa sanoa tavuja, jotka muistuttavat sanoja, mutta eivät ole vielä samanlaisia kuin aikuisten puheessa esiintyviä tarkoittavia sanoja. Tällaisen jokeltelun kautta lapsi siirtyy tarkoittavien sanojen oppimiseen. On hyvä muistaa, että puheen varhaisvaiheessa lapsi kuitenkin ymmärtää enemmän sanoja, kuin kykenee itse tuottamaan. (Lyytinen 2014, 52–54.)

Viitteitä kielen kehityksen viiveistä pystyy havaitsemaan parhaimmillaan jo vauvan ääntelystä. Yksi merkki viiveestä on vähäinen ääntely. Kielen kehitys on nopeinta alle kolmevuotiaana, jolloin lapsilla on myös eniten yksilöllisiä eroja puheessaan. Kaksivuotiaan puheessa sanavaraston laajuus voi vaihdella muutamasta sanasta yli kahteensataan sanaan. Kolmevuotiaana lapsi osaa käytännössä kaikki vokaalit, mutta konsonanttien ääntämisessä voi esiintyä poikkeavuutta vielä huomattavasti pidempään. (Lyytinen 2014, 54–65.)

Noin vuoden ikäinen lapsi ymmärtää usein oman nimensä, jonkin verran kieltämistä ja lyhyitä toimintaohjeita. Kuitenkin usein sanojen ymmärtämisen ja sanomisen välillä on viive. Lapsen tulee osata sekä sanan ääntäminen että tarkoituksenmukainen käyttö kommunikaatiossa, jotta hän alkaa käyttää sanaa. Lapsen kasvaessa hän alkaa ymmärtää kielen käytön sosiaalisessa tarkoituksessa ja sen, että jokaiselle asialle on oma sanansa. Sanaston karttuessa lapsi oppii pikkuhiljaa myös luokittelemaan asioita. Asioiden luokittelu vaatii kognitiivisia taitoja ja asioiden nimeäminen kielellistä osaamista. Lapsen ollessa 2–3-vuotias puhe sisältää paljon substantiiveja ja verbejä, jolloin lapsi sanoittaa esineitä ja tekemisiään. (Lyytinen 2014, 54–56.)

Lauseen kehittyminen tapahtuu kahden sanan lauseiden kautta yleensä lapsen ollessa noin kaksivuotias. Lapsen käyttämät lauseet ja sanat ovat lapselle ympäristön kautta muiden käyttäminä tutuksi tulleita, eikä lapsi ymmärrä vielä sanojen taivutuksia. Niemisen (2017) mukaan kielen oppiminen tapahtuu aina jonkinlaisessa yhteydessä ympäristöön. Lauseiden osalta lapsen kehitys tapahtuu nopeasti ja muutaman vuoden aikana lapsi oppii kaikki suomen kielessä esiintyvät lausetyypit. (Lyytinen 2014, 56–57.)

Sanojen taivuttamisen opettelu alkaa, kun lapsi on oppinut jonkin verran sanoja ja sanayhdistelmiä. Suomen kielessä sanojen taivutus ei ole yksinkertaista ja lapsi voikin aluksi taivuttaa joitakin sanoja väärin, kuten taivuttamalla sanan kädet sanaan käsit. Aikamuodot ja asioiden vertailussa tarvittavat komparatiivi ja superlatiivi tulevat puheessa harjoitteluun noin kolmevuotiaana, mutta ovat hallussa yleensä vasta viiden vuoden iästä ylöspäin. Usein myös aikamuotojen ja vertailujen opettelussa tulee esiin virheellisesti sanottuja sanoja, mikä kertoo lapsen luonnollisesta kielen kehityksestä. Tällaisessa tilanteessa lapsi on omannut kieleen liittyviä säännöksiä ja muokkaa osaamistaan myös muihin sanoihin. (Lyytinen 2014, 58–61.) Nieminen (2017) on artikkelissaan kuvannut kielen oppimista moniulotteiseksi prosessiksi, jonka eri puolia yritetään tutkimuksien avulla selvittää yhä tarkemmin.

Tarinankerrontataidot eli narratiiviset taidot tulevat esiin toisen ikävuoden aikana. Narratiivisten taitojen alkuvaiheessa lapsi voi sanoa vain yhden sanan tapahtuneesta, josta lapselle läheinen aikuinen osaa jatkaa ja täyttää tapahtunutta. Muistin ja kielitaidon kehittyessä lapsi pystyy enemmän tuottamaan itse sisältöä tarinaan. Tarina voi olla tapahtuneen lisäksi mielikuvituksen tuotetta tai jokin yllättävä yksityiskohta on saanut lapsen huomion, joka tulee tarinassa esille. Narratiivisiin taitoihin liittyy myös taito saada kuulijan

huomio ja mielenkiinto kuunnella tarinaa, mikä etenkin lasten keskenään leikkiessä voi olla haastavaa. Aikuinen voi tukea lapsen tarinankerrontataitoja olemalla kiinnostunut lapsen kertomista asioista. Pellegrinin ja Galdan (1998) mukaan lasten narratiiviset taidot vahvistuvat vanhempien lukiessa heille satuja. Lapsen narratiivisiin taitoihin on hyvä kiinnittää huomiota, sillä ne liittyvät lukutaitoon ja lapsen sosiaalisiin suhteisiin. (Lyytinen 2014, 62–65.)

Oma-aloitteisesti kerrottuja tarinoita lapset oppivat kertomaan 2–3-vuotiaana. Hieman yli kolmevuotias osaa yhdistää tarinaansa yleensä noin kaksi tapahtumaa, kun taas jo neljävuotiaana lapsi osaa liittää tarinaan useampia tapahtumia. Tosin neljävuotiaan tarinasta usein voi puuttua jotain kuulijalle ymmärtämisen kannalta oleellista. Kolmen ja viiden ikävuoden välillä tarinoihin tulee lisää yksityiskohtia ja tarina pidentyy. Viisivuotias lapsi kykenee kertomaan lyhyehkön tarinan, jossa tapahtumat etenevät ajallisesti oikeassa järjestyksessä. Kuusivuotias puolestaan pystyy määrittelemään tarinan oleelliset yksityiskohdat. (Nurmi et al. 2006, 46.)

Tarinankerrontataidot mahdollistavat lapsen kertovan omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Yksi innostava tekijä tarinoiden kertomiseen onkin lapsen halu jakaa yhteisiä kokemuksia. Myös lapsen kerronta häntä kiinnostavista asioista lisää motivaatiota narratiivisten taitojen kehittymiseen. Vanhemmat voivat innostaa lasta tarinankerrontaan olemalla kiinnostunut siitä, mitä lapsi puhuu. Yhteisessä leikkihetkessä aikuinen voi johdatella leikkiä kielellisesti eteenpäin. Aikuisen kanssa leikkiminen eroaa lasten keskinäisistä leikeistä myöskin siten, että aikuinen osaa antaa lapselle riittävästi tilaa molemminpuoliseen vuorovaikutukseen ja pystyy kannustamaan lasta tarinankerrontaan eli leikin kielelliseen puoleen. Aikuinen voi lisäkysymyksiä esittämällä tukea tarinankerrontataitoja, jolloin lapsi joutuu pohtimaan syy-seuraussuhteita ja oppii tarkkuutta kertomuksissaan, jolloin kuulijan on helpompi ymmärtää tarinaa. Lapsen tukeminen tarinankerrontataidoissa on tärkeää, sillä ne ovat vahvasti yhteydessä myös koulumenestykseen. (Nurmi et al. 2006, 46–47.)

Tarinankerronnan tarkkuuteen vaikuttavat lapsen kehityksen lisäksi ympäristötekijät. Aikuiselle lapsi kertoo pidempiä ja monimutkaisempia tarinoita kuin kavereilleen. Oudolle aikuiselle kerrotaan yksityiskohtaisempi tarina kuin tutulle, joka on jo tietoinen tapahtuneesta ja lapsi voi jättää osan yksityiskohdista kertomatta. Myös vanhempien puhetavalla on merkitystä, esimerkiksi kysymyssanat vanhemman puheesta siirtyvät myös lapsen puheeseen.

Lasten puhetaitoja arvioitaessa onkin tärkeää huomioida, että viiveet voivat johtua niin muistista, havainnoista, tarkkaavaisuudesta kuin aikuisten epäselvästä puheesta. (Nurmi et al. 2006, 46–47.)

2.2 Kielellisten erityisvaikeuksien määrittely ja luokittelu

Kielellinen erityisvaikeus määritellään, kun kielen kehityksen vaikeutta ei voida selittää muulla sairaudella tai ympäristötekijän poikkeavuudella, kuten neurologiset sairaudet, autismi tai aisti- ja kehitysvammat (Leonard 2000, 10). Edellä mainittujen poissulkemisen lisäksi huomioidaan lapsen puheen tuottaminen ja ymmärtäminen ikätasoon verrattuna sekä kielellisen ja ei-kielellisen ymmärtämisen eroa. Kielellisten vaikeuksien tutkiminen on moninaista ja yksi tärkeä erottaja on tutkimus ei-kielellisestä älykkyydestä sekä älykkyydosamäärän alarajaan 85 tai sen alle jäämisestä. (Kunnari, Leinonen 2011, 147–148.)

Kielellisestä erityisvaikeudesta voidaan puhua, kun lapsen kielen kehityksessä on viiveitä tai puhe kehittyy poikkeavalla tavalla. Myös puheen ilmaisussa ja mahdollisesti kuullun ymmärtämisessä voi olla hankaluuksia. Kielellisessä erityisvaikeudessa lapsen kielellinen osaaminen ei kehity iän mukaisesti ja siten eroaa pelkästään hitaammasta kielen kehityksestä. Mikäli lapsen kielen kehitys on pelkästään hidasta niin lapsi osaa kielen kaikki osa-alueet nuoremman ikätason mukaisesti. Tällaisessa tapauksessa myös kehitysvaiheet ovat samat ja kieli on laadullisesti samantasoista, mutta kehitys tapahtuu hitaammin ja mahdollisesti eri tahdissa. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 73–77.)

Käypä hoito suosituksen (2017) mukaan kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa laaja-alaisesti vuorovaikutukseen, osallistumiseen ja toimintakykyyn. Käypä hoito suositus painottaa tärkeimmiksi ennustetta parantaviksi tekijöiksi varhain aloitetun hoidon ja kuntoutuksen, jota tulee olla riittävästi. Myös suunnitellussa pedagogisessa toiminnassa kielellinen osaaminen ja toimintakyky tulee huomioida tuloksien edesauttamiseksi. (Kielellinen erityisvaikeus, Käypä hoito -suositus 2017).

Kielelliset erityisvaikeudet voivat olla hyvin erilaisia, sillä niitä voi ilmetä usealla eri osa-alueella. Aluksi kartoitetaan onko lapsella vaikeuksia puheen ilmaisussa vai sekä ilmaisussa

että puheen ymmärtämisessä. Tämän kahtiajaon jälkeen Suomessa eniten käytetään Rapinin ja Allenin (1998) luomaa jaottelutapaa, jossa kielelliset erityisvaikeudet jaetaan kuuteen alaryhmään, joista muodostuu kolme erinäistä ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä kolmesta on sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen vaikeudet eli fonologiset ongelmat. Toisessa ryhmässä on lapset, jotka ymmärtävät hyvin puhetta, mutta heillä on vaikeuksia tuottaa sitä. Kolmannessa ryhmässä on leksikaalis-syntaktiset ja semanttis-pragmaattiset vaikeudet. Leksikaalis-syntaktisia vaikeuksia omaavilla lapsilla on vaikeuksia etenkin sanaston ja lauserakenteiden hallinnassa. Semanttis-pragmaattiset vaikeuksia omaavalla lapsella on puolestaan vaikeuksia kielenkäytössä ja puheen sisällön merkityksen ymmärtämisen kanssa. (Kunnari & Leinonen 2011, 149–150; Siiskonen 2010, 42–43.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos eli THL (2012) on julkaissut puheen ja kielen kehityksen vaikeuksien diagnostiset kriteerit, joista löytyy tarkempia ohjeita kielellisten erityisvaikeuksien luokitteluun. Diagnostiset kriteerit sisältävät taudinkuvan ja kielellisten vaikeuksien tutkimuksissa käytettävät pisteiden alarajat. Kielen kehityksen erityisvaikeudet on merkitty kirjain-numero-yhdistelmällä. F80 eli ääntämishäiriössä lapsen äänneiden oppiminen on poikkeavaa ja ulkopuolisten voi olla vaikea ymmärtää lasta puheessa esiintyvien äännevirheiden vuoksi. (THL 2012, 273–274; Siiskonen 2010, 36–37.)

F80.1 merkitsee puheen tuottamisen vaikeutta, johon kuuluvat moninaiset ongelmat puheen tuottamiseen liittyen. Puheen tuottamisen vaikeudessa lapsen puheen kehitys on viivästynyt, sanojen ja äänneiden tuottaminen voi olla poikkeavaa, sanasto on rajoittunut tai lapsi voi käyttää muutamaa sanaa liian yleistettynä. Tähän vaikeuteen voi liittyä myös sanojen löytämisen vaikeutta ja niiden korvaamista, lyhyitä ilmaisuja sekä lause- ja kieliopillisia virheitä. Puheen tuottamisen vaikeudessa kuitenkin ei-kielellinen viestintä eli kommunikointi ilman puhetta voi olla taidokasta. F80.1:seen vaikuttavat myös ympäristötekijät, kuten liian vähäiset virikkeet ja mahdollisuudet keskusteluun. (THL 2012, 275)

Puheen ymmärtämisen vaikeuden tunnusmerkki on F80.2. Puheen ymmärtämisen vaikeuden merkkejä voi ilmaantua jo 1-vuotiaalla lapsella. 1-vuotiaan tulisi reagoida tuttuihin nimiin ja myöhemmin merkkejä puheen ymmärtämisen vaikeudesta ovat esimerkiksi 1,5-vuotiaalla kyvyttömyys tunnistaa ainakin joitakin yleisiä esineitä. 2-vuotiaana kyvyttömyys yksinkertaisten ohjeiden noudattamiseen voi enteillä puheen ymmärtämisen vaikeutta. Myöhemmin lapsella voi olla hankaluuksia ymmärtää kieliopin rakenteita, kuten vastakohtia

ja kysymyksiä sekä äänensävyjen eroja. Lähes poikkeuksetta puheen tuottamisessa, äänteissä ja sanoissa esiintyy viivästyneisyyttä ja poikkeavuutta. Muihin puheen kehityksen vaikeuksiin verrattaessa juurikin puheen ymmärtämisen vaikeudessa esiintyy eniten vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa, tunne-elämässä ja käytöksessä. (THL 2012, 276–277.)

Epilepsiaan liittyvä hankinnainen puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeus merkitään tunnuksella F80.3, jossa puheen kehityksen vaikeudet liittyvät epileptisiin kohtauksiin ja niiden kesto sekä laatu vaihtelevat. Tätä esiintyy useimmiten 3–7-vuotiaana ja saavutettu puheenkehitys häiriöityy joko hetkellisesti tai osalla jopa kokonaan. Kielellisiä vaikeuksia voi ilmetä hiljalleen kuukausien aikana tai puheessa ilmenee huomattavaa heikkenemistä muutamista päivistä viikkoihin. Puheen taantuessa lapsella voi ilmetä käytös- ja tunnevaikeuksia, mutta usein ne lieventyvät lapsen oppiessa muita kommunikaatiokeinoja. Epileptisten kohtausten aiheuttama puheen kehityksen erityisvaikeus ei vaikuta muuhun ei-kielelliseen älykkyyteen, mikäli lapsen kuulo ja kielen kehitys on ennen ollut tavallista. Epileptisten kohtausten vaikea-asteinen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeus ei kestä kuutta kuukautta pidempään. (THL 2012, 277.)

F80.8 on luokka, johon kuuluvat muut puheen ja kielen kehityksen vaikeudet, mukaan lukien sammallus. F80.9 merkitsee määrittämätöntä puheen ja kielen kehityksen vaikeutta, jossa kielen kehitys huomattavasti heikkenee, mutta sille ei löydy syytä neurologisesti tai muusta sairaudesta tai vammasta. F81 sisältää oppimiskyvyn vaikeudet, jossa on lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen vaikeus sekä monimuotoiset, muut ja määrittelemättömät oppimiskyvyn häiriöt. F82 puolestaan sisältää motoriikan kehityshäiriöt. (THL 2012, 278–288.)

Monimuotoiset kehityshäiriöt diagnosoidaan, kun lapsella on vaikeuksia useammalla osa-alueella, eikä yksin erillinen vaikeus ole riittävän hallitseva omaan diagnoosiin.

Monimuotoiset kehityshäiriöt merkitään tunnuksella F83 ja lapsella on usein vaikeuksia niin puheessa ja kielen kehityksessä kuin motoriikassa ja oppimiskyvyssä. Lapsella ilmenee usein myös kognitiivisten kykyjen heikkenemistä. F83 luokittelu on tarpeellinen ja sitä käytetään, kun häiriöiden päällekkäisyys on merkittävää. (THL 2012, 288.)

Puheongelmien luokittelua tärkeämpää on kuitenkin huomioda jokainen lapsi yksilöllisesti ja selvittää lapsen kyky hallita kielen eri osa-alueita, sillä sen kautta pystytään kartuttamaan

kuntoutettavat osa-alueet (Schwartz 2009). Kuitenkin kielellisten vaikeuksien ilmeneminen voi olla yllättävän samantyyppistä lapsen ei-kielellisten taitojen eroista huolimatta (Bishop, 2004). Kielellisissä erityisvaikeuksissa lapsi tulisi tutkia kokonaisvaltaisesti, sillä kielellisiin vaikeuksiin liittyy usein vaikeuksia myös sosiaalisella ja emotionaalaisella osa-alueella sekä motorista kömpelyyttä ja vaikeuksia keskittyä (Kunnari & Leinonen 2011, 150).

2.3 Kielen kehitys varhaiskasvatussuunnitelmassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) on esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoin kuvattu varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa oppimisalueittain. Oppimisen alueita on viisi ja niistä ensimmäisenä mainitaan kielten rikas maailma. Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on lasten kielellisten taitojen, valmiuksien sekä kielellisen identiteetin kehityksen vahvistaminen. Varhaiskasvatussuunnitelmassa painotetaan kasvattajan tietouden tärkeyttä kielen kehityksen yksilöllisestä kehittymisestä eri osa-alueilla. Kielellisen identiteetin kehityksen osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus. Kieli on sekä edellytys oppimiselle että oppimisen kohde.

Vuorovaikutustilanteiden lisäksi kirjoittamiselle ja lukemiselle kielen osaaminen on välttämätöntä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa avataan edellä mainittuja osa-alueita ja kerrotaan, kuinka mitäkin osa-aluetta voidaan vahvistaa. Yhtenä esimerkkinä vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa on tärkeää kuunnella lasta, reagoida tämän aloitteisiin ja kannustaa vuorovaikutukseen muiden kanssa. Myös elekieli on suuressa asemassa vuorovaikutustilanteissa. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2016.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetussuunnitelmassa on havaittavissa jatkuvuutta. Kummassakin tavoitteet ovat samantyyppisiä, mutta lapsen kehitystasolle sopivia. Kasvattajalla on vastuu lapsen kielen kehityksen tukemisesta ja lapsi toimii varhaiskasvattajan antaman kasvu- ja oppimisympäristön puitteissa. (Korkeamäki 2011, 42–44.)

3 Kielen kehityksen vaikeuksien tunnistaminen

Kielen kehityksen vaikeuksien varhainen havaitseminen on tärkeää, jotta mahdolliset liitännäisvaikeudet voitaisiin estää. Puheen ja kielen viivästymät ovat selvästi havaittavissa 2–4-vuotiaana ja usein viivästymä huomataan kielellisten taitojen hitaasta omaksumisesta ja suppeasta hallinnasta. Lisätutkimuksia kielen kehityksen viiveeseen voidaan tarvita selvittämiseen, onko lapsen kielen kehitys vain viivästynyttä vai poikkeavaa. Viivästyneessä kielen kehityksessä lapsen puhe vastaa nuoremman lapsen kielellistä osaamista. Tällöin lapsella ei ole vaikeutta muissa kehityksen osa-alueissa ja kielelliset taidot ovat kaikilta osin viivästyneet. Jokin sairaus, kuten epilepsia tai kuulovamma voi viivästyttää puheen kehitystä. Viivästyneessä puheen ja kielen kehityksessä ajatellaan lapsen saavuttavan ikätoverinsa tasoinen kielellinen osaaminen myöhemmin. (Korpilahti 2006, 44–45.)

Kielellisessä erityisvaikeudessa lapsen kielelliset taidot eroavat suuresti ei-kielellisistä taidoista. Myös kielellisten taitojen eri osa-alueet voivat sisältää suuria eroja, eikä puhe vastaa nuoremman lapsen puhetta. Kielellisen erityisvaikeuden oletetaan liittyvän neurologiseen taustaan ja sen pysyvämmän muodon vuoksi kuntoutuksesta ei voida odottaa niin huomattavia tuloksia kuin viivästyneen puheen kuntoutuksessa. (Korpilahti 2006, 45.)

Puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia pystytään ennakoimaan jo varhain, ennen lapsen puhumaan oppimista. Ennakointia lapsen myöhempään puheen ja kielen kehityksen vaikeuksiin voi tehdä havainnoimalla lapsen esikielellisiä kommunikaatiotaitoja. Näitä ovat muun muassa katsekontakti, varhainen ääntely ja jokellus, huomion jakaminen, eleet, leikkitaidot sekä varhainen puheen ymmärtäminen. Esikielellisten taitojen viiveellinen kehitys viittaa riskiin lapsen myöhempään kielellisiin vaikeuksiin. Kuitenkaan kaikille ei kielen kehityksen vaikeuksia tule, vaikka esikielellinen kommunikaatio olisi viivästynyttä. Yksi olennainen tekijä on se, onko lapsella muita varhaisen kehityksen haasteita. Varhainen seulonta kielen kehityksen vaikeuksien saralla auttaa ja aikaistaa kielellisten vaikeuksien löytämisessä, vaikka osalla lapsista viiveet korjaantuu itsestään. Tärkeää seulonnassa olisi tehdä tutkimuksia toistuvasti ja tutkia esikielellisiä taitoja riittävän laajasti, sillä mitä useammalla osa-alueella lapsella on kehityksellistä viivästymää, sitä suurempi riski lapsella on myöhempään kielellisiin vaikeuksiin. (Ahonen et al. 2014, 79.)

3.1 Kielen kehityksen havainnointi ja arviointi

Havainnointi tarkoittaa yksilön toiminnan havainnointia tiettyjen tekijöiden suhteen.

Havainnointi on tarkkaan suunniteltu ja huomioitavaa on muun muassa tutkimustilanne, aika ja paikka, havainnoinnin kesto ja määrät sekä mihin asiaan yksilön toiminnassa kiinnitetään huomio. Usein havainnoinnin apuvälineenä käytetään tilanteen videointia ja se voi tapahtua joko kontrolloidussa tai arkisessa tilanteessa. Kontrolloitu tilanne voi olla laboratoriossa, missä esimerkiksi lapsi tai perhe ratkaisee tietyn tehtävän. Arkinen tilanne toteutuu, kun lasta havainnoidaan esimerkiksi lapsen leikkiessä päiväkodissa. Havainnoinnin jälkeen tutkimustulokset analysoidaan. Yleensä analysointitapa on ennalta sovittu ja tulokset suhteutetaan usein johonkin yksityiskohtaiseen pisteytyssysteemiin. Asianmukaisen havainnoinnin tuloksena saadaan objektiivista tietoa yksilöstä, eikä tutkijan tulkinnat ja omat käsitykset pääse vaikuttamaan tulokseen. (Nurmi et al. 2006, 265–266.)

Arvioinnissa tärkeintä on keskustelu ja ajatusten jakaminen lapsen ja arvioijan sekä vanhempien ja arvioijan välillä. Arvioinnista saatu tieto on rajallista siinä mielessä, että nähdään vain kuinka lapsi toimii tietyssä tilanteessa ja olosuhteissa määrättyä aikana. Arviointiprosessi on lähes samanlainen kuin mikä tahansa tieteellinen tutkimus. Arviointiin kuuluvat ongelmien määrittely ja hypoteesit, menetelmien valinta, tiedon kerääminen ja analyysi sekä johtopäätösten teko ja muiden kanssa tiedon jakaminen. Arvioinnin tavoite on ymmärtää lasta ja saada suunniteltua lapselle mahdollisimman hyödyllinen tukimuoto. Arviointiprosessi on yleensä voimakas kokemus niin lapselle kuin vanhemmille. Arviointi ja siitä tehdyt jatkotoimenpiteet vaikuttavat lapseen, vanhempiin, päiväkotiin tai kouluun ja epäsuorasti koko yhteiskuntaan. (Heimo 2002, 29.)

Kielen kehityksen arviointiin vaikuttaa lapsen ja hänen perheensä sekä arvioijan lisäksi ympäröivä yhteisö, jossa elämme. Kulttuuri, asenteet, odotukset ja arvot vaikuttavat arviointiprosessiin. Yhteisössä, jossa arvostetaan itsensä ilmaisua kielellisesti sekä hyvää luku- ja kirjoitustaitoa, on kielellisiä vaikeuksia omaavalla usein laaja-alaisesti haasteita elämässään. Arvioinnin päämäärä onkin löytää keinoja, joilla kielellisistä erityisvaikeuksista huolimatta lapsella on mahdollisuus yhtäläiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Arviointi tulee aina tehdä lapsen etua palvellen. Lapsi tulee kohdata yksilöllisesti ja

vahvuudet huomioiden. Arviointi on perusteltua, kun sen avulla voidaan etsiä keinoja jonkin vaikeuden kuntoutukseen. Kuntoutus ja arviointiprosessi riippuvat pitkälti kunnan tarjoamista mahdollisuuksista, asetetuista vaatimuksista ja resursseista. (Heimo 2002, 30.)

Luotettava kielen kehityksen arvio koostuu usean arviointimenetelmän käytöstä, johon kuuluvat olennaisesti lapsen tarkkailu niin havainnointitilanteessa kuin luonnollisessa ympäristössään. Normitettujen testien avulla lapsen kehitystä voidaan verrata ikätason oletettuun kehitykseen sekä selvittää vaikeuksien ja vahvuuksien laatua ja niiden osa-alueita. Testien avulla tiedetään myös lähtötaso, johon myöhemmin kehitystä voidaan verrata. Vapaamuotoisia arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi leikki, kirjoittaminen, piirtäminen ja puhe. Kaikissa arviointimenetelmissä on virheellisen lähteen mahdollisuus ja arvioijan tuleekin suhtautua niihin kriittisesti. Arvioinnin luotettavuuteen vaikuttaa omalta osin arvioijan ammattitaito, teoreettinen tietämys sekä arvioijan oma käsitys kielellisestä kehityksestä. Arviointiprosessissa tietoa voidaan saada eri tahoilta tai osa-alueilta ja niiden yhteen liittäminen voi sisältää ristiriitoja, jotka tulee ratkaista ennen tuloksien lopullista määrittelyä. Arviointiprosessin haasteellisimpia hetkiä ovat jatkon suunnittelu ja toteutus sekä siitä perheelle kertominen siten, että hyöty arvioinnista olisi mahdollisimman suuri lapselle. Haastetta kielen kehityksen arviointiin tuo myös sen jatkuva muuttuminen ja kehittyminen sekä kielellisyyden monimuotoisuus eli ei-kielellisen, tuotetun ja ymmärretyn kielen eritasoinen osaaminen. (Heimo 2002, 31–34.)

Vanhemmat ovat avainasemassa arvioimassa lapsensa kehitystä, sillä he viettävät eniten aikaa lapsensa kanssa ja tuntevat lapsensa parhaiten. Tällöin vanhempi huomaa lapsessa parhaillaan tapahtuvat muutokset, uuden oppimisen ja esimerkiksi sen, kuinka lapsi käyttäytyy eri tilanteissa. Vanhempien arvio on luotettavin silloin kun puhutaan sen hetkisestä kehityksestä ja parhaillaan ilmestyvistä uusista taidoista. Muistivirheitä voi sattua, kun kysytään aiemmin opituista taidoista. Vanhemman arvio lapsen kehitystä seuraavana on tärkeä ottaa huomioon myös sen takia, että he näkevät lapsensa luonnollisissa olosuhteissa. (Lyytinen, Ahonen, Eklund & Lyytinen 2000, 12.)

Kielen kehityksen arvioinnin tueksi on olemassa erilaisia testejä iän ja arvioidun vaikeuden tyyppin mukaisesti. Testejä voi tehdä eri ammattikunnat ja niitä voidaan käyttää kuntoutuksen suunnittelun pohjana. Kielitaitojen arviointimenetelmiä voidaan käyttää myös suunnattua vanhemmilla lapsilla, mikäli kielen kehitys etenee muita lapsia hitaammin. Varhaisin

mahdollinen testi on Esikko, joka on kartoitus lapsen esikielellisestä kommunikaatiosta ja varhaisesta kielen kehityksestä. Esikko voidaan tehdä lapselle jo 6–24 kuukauden ikäisenä. Arvioinnin tekevät lapsen vanhemmat, jotka kirjaavat ylös havaintojaan lapsesta tietystä ikävaiheesta. Esikko antaa viitteitä tarpeesta jatko seurantaan tai muihin tukitoimiin. Toinen lapsen varhaisessa iässä käytettävä kielen kehityksen arviointimenetelmä on MCDI (McArthur Communicative Development Inventories), joka voidaan tehdä lapsen ollessa 8–30 kuukauden ikäinen. MCDI kartoittaa lapsen varhaista kommunikaatiota, ilmaisujen pituutta sekä sanaston ja taivutusmuotojen hallintaa ja kehitystä. (Aro, Lyytinen & Siiskonen 2014, 123–124.)

Kettu-testi voidaan tehdä kolmevuotiaan lapsen puheen ja kielen kehityksen arvioinnissa. Kettu-testi sisältää yksinkertaisia esinekuvia, leluja ja Kettu-tarinan, joiden avulla kartoitetaan kokonaiskuva lapsen kielen kehityksestä. Testi on tarkoitettu päiväkotien, neuvoloiden ja puheterapeuttien käyttöön. Lumiukko-testi on suunnattu 5-vuotiaille lapsille. Sen tarkoituksena on löytää lapset, jotka kielen kehityksen viivästymän vuoksi tarvitsevat puheterapiaa tai lisätutkimuksia. Lumiukko on suunniteltu erityisesti neuvoloiden käyttöön ja siinä kielen arvioitavat alueet ovat erittäin monipuolisia. CCC-2 eli Children's Communication Checklist 2 on 4–16-vuotiaille, jonka avulla seulotaan kommunikointitaitoja. CCC-2 selvittää ovatko lapsen ongelmat pääasiassa kielessä vai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kielenkäytössä tarvittavissa taidoissa. Fonologia-testi puolestaan arvioi lapsen äänteellistä kehitystä, joka voidaan toteuttaa 2–6-vuotiaille. Fonologia-testi arvioi lapsen taitoja tuottaa äänneitä ja äänneyhdistelmiä. Fonologia-testi on pääosin suunnattu puheterapeutille. (Aro, Lyytinen & Siiskonen 2014, 124–126.)

Tarinan ymmärtämistä voidaan arvioida niin, että aikuinen lukee lapselle tarinan, jonka lapsi toistaa. Lapsen kertoessa kuulemaansa tarinaa aikuinen pystyy analysoimaan lapsen narratiivisia taitoja. Lapsen kertoessa tarinaa selviää, mitä hän on huomionut pääkohdiksi ja minkä verran lapsi muistaa tarinaa. Tarinankerronta paljastaa myös mitä yksityiskohtia on jäänyt mieleen ja ymmärtääkö lapsi tarinan juonta. Myös keskittyminen itse kuunteluun heijastuu tarinan palautuksessa. (Kavanaugh & Engel 1998.)

3.2 Lasten kielellisten erityisvaikeuksien diagnosointi

Kielellisen erityisvaikeuden tutkiminen ja tukeminen lähtevät siitä, että jollain lapsen kanssa tekemisissä olevalla aikuisella on herännyt huoli lapsen kielen kehityksestä. Kielen kehityksen erityisvaikeus tai viivästyminen voidaan huomata kotona, päiväkodissa tai vasta koulussa oppimisvaikeutena. Ensimmäisenä lapsen tarvetta jatkotutkimuksiin arvioi yleensä terveydenhoitaja neuvolassa tai muussa terveydenhuollossa. Seuraavaksi lapsi ohjataan joko psykologin tutkimuksiin tai puheterapeutille. Psykologi arvioi kielelliset ja ei-kielelliset taidot ja tarvittaessa lapselle tehdään neuropsykologinen tutkimus. Puheterapeutti arvioi lapsen kielelliset taidot normitettujen testien ja kliinisten havaintojen perusteella. Terveydenhuollon puolella myös lääkäri arvioi lapsen puheen ja kielen kehitystä sekä kielellistä vuorovaikutusta. Kielen kehityksen erityisvaikeuksia tutkittaessa lapselle tehdään monipuolinen tutkimus sairaalajaksoilla. Sairaalajakso koostuu erikoissairaanhoidon työryhmän tutkimuksista, johon kuuluu lastenneurologi, psykologi, puheterapeutti, sosiaalityöntekijä, kuntoutusohjaaja sekä lapsen omahoitaja. Näiden jälkeen lapselle tehdään diagnoosi sekä kuntoutus- ja jatkotoimintasuunnitelma. (Hakamo 2011, 92.)

Alkuvaiheessa yhteistyö päivähoidon, neuvolan ja vanhempien välillä on tärkeää. Edellä mainittujen tahojen kesken voidaan pitää ensimmäinen neuvottelu jo ennen päätöstä lisäarvioinnin tarpeesta. Vanhempien kanssa neuvotellaan lapsen kehityksestä ja hoidon tarpeesta myös myöhempien tutkimusten aikana. (Aro, Lyytinen & Siiskonen 2014, 132–133.)

3.3 Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet sairauksissa

Sairauksissa esiintyviä puheen ja kielen kehityksen vaikeuksia on monen laatuista ja monista syistä johtuvia. Neurologiseen kehitykseen liittyviä puheen kehityksen vaikeuksia ovat kielellinen erityisvaikeus (aiemmin dysfasia), verbaalinen dyspraksia ja AD(H)D. Kielellinen erityisvaikeus on osittain perinnöllinen ja kielellisen kehityksen viivettä ilmentyessä on tärkeä muistaa huomioida suvussa esiintyvät sairaudet. Kielellinen erityisvaikeus on erittäin laaja laadultaan. Joiltakin yksilöiltä se huomataan vasta vanhempana oppimisvaikeuksien yllättäessä, kun taas toisessa ääripäässä lapsi ei puhu ollenkaan tai kommunikointi voi olla pelkästään yksittäisten sanojen varassa. Kielellisessä erityisvaikeudessa ongelmia voi olla niin

puheen tuotossa kuin ymmärtämisessä, muun muassa sanastot, käsitteet ja kieliopin hallinta voi tuottaa vaikeuksia. Usein kuulemisen osalta hahmotus ja muistaminen on heikkoa ja motorista kömpelyyttä voi esiintyä niin karkea- kuin hienomotoriikassa. Kielellinen erityisvaikeus kattavalta laadultaan on suhteellisen yleinen ja sitä voikin olla hankala erottaa niin sanotusta tavallisesta puheen ja kielen kehityksen viivästyisestä. Edellä mainitusta poikkeavaa on muun muassa nimeämisen- ja sananlöytämisen vaikeus. Lievä kielellinen erityisvaikeus voi ilmetä niukkana puheena, vaikka puheen tuottamisen laadussa ei olisi poikkeuksia. Lievä kielellinen erityisvaikeus yleensä tulee esille luki- ja oppimishäiriöissä. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 233–235.)

Verbaalisessa dyspraksiassa ongelmia esiintyy suun puheen tuottamisen motoriikassa, mutta dyspraksiata voi esiintyä myös muuta motorista kehitystä vaikeuttaen. Dyspraksiassa lapsella on vaikeuksia tuottaa puhetta, sillä suun motoriikka ei toimi kuten pitäisi. Dyspraksiata usein liittyy kielelliseen erityisvaikeuteen, jolloin ongelmia on myös muilla kielen kehityksen alueilla. Puheen ollessa epäselvää lapsi voi pahimmissa tapauksissa jättää puhumisen kokonaan ja tilalle on etsittävä jokin korvaava kommunikointikeino. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 2–35.)

Kehittyvän keskushermoston vauriosta johtuvia kielen kehityksen vaikeuksia ovat CP-oireyhtymä, kuulovamma ja hankinnainen aivovaurio (esimerkiksi traumaperäinen). CP-vammaisuudessa esiintyy laajoja vaikeuksia motoriikassa, mikä heijastuu myös puheen kehitykseen. Myös CP-vammaisuudessa puheen ja kielen kehityksen vaikeudet ovat eriasteisia. CP-vammaisella henkilöllä voi olla jo vauvana haasteita, esimerkiksi syömisessä ja nielemisessä nielun, suun ja muiden tarvittavien lihasten yhteistoiminnan puutteesta johtuen. Puhetta tuottavien lihasten toimimattomuus halutulla tavalla hankaloittaa puhumista ja CP-vammaisuuteen voi liittyä myös kognitiivisia puutteita, mikä hankaloittaa kielen kehitystä. CP-vammaiselle on tärkeää tarjota vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä, jotta tiedetään ovatko haasteet puheen tuottamisessa vai älyllisessä rajoitteessa. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 236.)

Kuulovamman viivästyttämään puheen ja kielen kehitykseen vaikuttavat ensisijaisesti kuulovamman vaikeusaste ja laatu. Lisätekijät kuulovamman aiheuttamaan kielen kehityksen vaikeuteen ovat sosiaaliset ja psyykkiset tekijät sekä se, minkä ikäisenä kuulovamma tulee. Jo lievä kuulovamma voi heikentää puheen kehitystä, joten kuulon toiminnan tarkkailu on

tärkeää. Kohtalaisen huonosti kuulevan sanavarasto voi jäädä suppeaksi ja puheen ilmaisu voi olla epäselvää, mutta ympäristön runsailla virikkeillä puheen kehitykseen voidaan vaikuttaa myönteisesti. Ympäristön myönteinen vaikutus voi kehittää kieltä jopa niin, että kielen kehitys yltää yleisesti odotettuun kielen kehitykseen. Keski vaikeassa kuulovammassa puheen kehityksen vaikeus ja huonosti kuuleminen voivat aiheuttaa lapsen syrjään vetäytymisen ja puhumisen epävarmuuden. Vaikeasti kuulovammainen tarvitsee pitkää kuntoutusta, huulilतालukua ja viittomien opettelua. Oppimisvaikeuksien pelosta huolimatta kuulovamman omaava lapsi pärjää tavallisessa peruskoulussa. Lapselle voidaan järjestää tukitoimia kuulovamman vaikeusasteesta riippuen. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 235.)

Laajempia kokonaiskehityksen häiriöitä ovat kehitysvammaisuus ja autismi. Kehitysvammaisen puheen ja kielen kehitys on yleensä hidasta. Kielellisten taitojen puutteellisuus on kehitysvammaisilla yleistä. Puhe voi olla pitkään epäselvää ja sanavarastossa voi esiintyä niukkuutta. Down-lapsilla kielen kehitys vaikeutuu etenkin suun motoriikan poikkeavuuden vuoksi, vaikkakin kielen kehitystä hidastaa myös kielen rakenteiden haasteellisempi oppiminen. Myös autismin kirjon henkilöllä voi olla ongelmia kielen kehityksessä. Puhe voi olla sujuvaa kielellisten taitojen puolesta, mutta kommunikointi autismin kirjon henkilölle voi olla haasteellista. Autismi kirjon henkilö ei pysty hallitsemaan nonverbaalisia toimintojaan tavallisesti, kuten katsekontaktia ja ilmeitä. Lisäksi emotionaaliset taidot ovat puutteelliset ja ne vaikuttavat muun muassa kaverisuhteiden luomiseen. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 202–236.)

Muita syitä kielen kehityksen erityisvaikeudelle ovat muun muassa suun rakenteellisten poikkeuksien aiheuttama puheen kehityksen vaikeus, kuten suulakihalkiot. Suomessa suulakihalkioita esiintyy vuosittain noin yhdellä viidestä sadasta syntyneestä lapsesta. Poikkeama on synnynnäinen ja se pyritään korjaamaan leikkauksella lapsen ollessa pieni, jopa alle vuoden ikäisenä. Suulakihalkio aiheuttaa äänteiden virheellisyyttä ja honotusta, joka johtuu ylimääräisen hengitysilman pääsemisestä nenäonteloon. Lähes kaikki suulakihalkion omaavat lapset tarvitsevat hampaiden oikomista ja osalla on myös muita puheeseen liittyviä vaikeuksia. Kaikki suulakihalkion omaavat lapset menevät jossain vaiheessa puheterapiaan. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 236–237.)

Änkytys voi olla ohimenevää tai siitä voi jäädä pysyvä haitta. Änkytyksen oireita ovat toistaminen, äänteiden venyttäminen tai puheen keskeytyminen pystymättä jatkamaan sitä.

Änkytystä esiintyy pojilla enemmän kuin tytöillä. Änkytyksen uskotaan johtuvat useasta syystä, esimerkiksi henkilön geneettisistä taipumuksista kielen kehityksen vaikeuksiin sekä ympäristötekijöistä. Suurimmalla osalla lapsista änkytys häviää ennen aikuisikää. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 237–238.)

Äännevirheet johtuvat yleensä oikean liikemallin löytämisen tai tuottamisen vaikeudesta, kireästä kielijänteestä tai parentaviasta. Äännevirheitä esiintyy Suomessa noin kolmasosalla lapsista ja se on useimmiten äänteissä r, l tai s. Useamman äännevirheen omaavalla lapsella on riski äidinkielen hallinnan puutteisiin. Hyvänlaatuinen puheen viivästyminen tarkoittaa puheen viivästy mistä ilman muita oireita tai vaikeuksia kokonaiskehityksessä, eikä sukurasitetta kielen kehityksen osalta ole. Kuitenkin puheen kehityksen viivästyessä on parempi tutkia asiaa varhain, sillä vanhemmat pystyvät tukemaan lapsen kielen kehitystä puheterapeutin ohjeistuksella. Esimerkiksi satukirjojen lukemisesta on apua sanavaraston laajentamiseen. (Rantala, Asikainen & Voutilainen 2004, 238.)

On erittäin yleistä, että kielellisiä vaikeuksia omaavalla lapsella on myös motorisessa kehityksessä haasteita. Etenkin uusien motoristen taitojen opettelu on vaikeus ja motorisen suorituksen työläisyys voi kovasti harmittaa kielellisiä vaikeuksia omaavia lapsia. Erityisesti koulussa kielellisiä vaikeuksia omaavan lapsen haasteet korostuvat, sillä kielellisten vaikeuksien lisäksi koulussa kirjoitetaan, puhutaan ja liikutaan paljon, jotka kaikki vaativat motorista suoritusta. Motoriset onnistumiset ja hallinnan tunne kehittävät positiivisesti lapsen minäkäsitystä, kun taas motorisilla vaikeuksilla on päinvastainen vaikutus minäkäsitykseen sekä yhteys oppimisvaikeuksiin. Tällaisessa tilanteessa aikuisen rooli ja tukimuodot ovat lapsen kannalta tärkeitä. (Ahonen, Taipale-Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001, 175–176.)

Kielellisiä vaikeuksia sairastavilla motoriset vaikeudet voivat olla niin karkeamotorisia kuin hienomotorisia. Kielellisiä erityisvaikeuksia omaavalla etenkin uusien motoristen taitojen oppiminen on haastavaa. Tämä voi johtua useasta eri syystä, esimerkiksi lapsen voi olla vaikea oppia motoriseen toimintaan liittyviä skeemoja tai mielikuvia, minkä vuoksi uutta taitoa on haastava käyttää eri tilanteissa. Lapsella voi olla haasteita hyödyntää ympäristöstään tulevia vihjeitä, kuten liikenopeutta, sijaintia tai liikerataa. Lisäksi organisointi ja eri aistien tuoman tiedon yhdistäminen voi olla motorisen vaikeuden aiheuttaja. Kielen kehityksen erityisvaikeus voi myös itsessään vaikuttaa motorisen suorituksen vaikeuteen, sillä ohjeistus kerrotaan kielellisesti. (Ahonen et al 2001, 177–178.)

4 Kielen kehityksen tukeminen kielellisissä erityisvaikeuksissa

Varhaisen tukemisen aloittamiseen on hyvä panostaa, lievemmissä tapauksissa tuloksia voidaan saada jopa lyhytaikaisella terapialla tai vanhempia ohjeistamalla. Puheen ja kielen kehityksen viivästyksen seulonnat kuuluvat julkiseen terveydenhuoltoon. Terveystoimittajan seula arvioi puheen kehityksen viivästystä tai vaikeutta ja sille sopivan tuen tarvetta. Kuntoutuksen resurssit ovat rajalliset ja terveystoimittajan täytyy pohtia tuen tarpeellisuus niin, että puheterapiaan tai muuhun kuntoutukseen tulee lapsia, jotka hyötyvät siitä eniten. Puheen ja kielen kehityksen kuntoutuksen arvioissa tulee ottaa huomioon lapsen kielelliset herkkyysskaudet, sillä väärin ajoitettu tai liian myöhäinen kuntoutustoiminta voi osoittautua hyödyttömäksi. Toisaalta esimerkiksi virheellisesti opitut äänteet harvoin korjaantuvat itsestään. (Korpilahti 2006, 43–44.)

Kielen kehityksen vaikeuden tukemisessa on tärkeää tukea lasta monilla osa-alueilla ja huomioida lapsen tuen tarpeet yksilöllisesti. Yksi tärkeimmistä asioista on tukea lapsen vuorovaikutusta. Ensimmäiseksi täytyy pysäyttää lapsi kuuntelemaan, esimerkiksi käden laskeminen olkapäälle voi auttaa kielellisiä vaikeuksia omaavan erottamaan, että puhut juuri hänelle. Aikuisen puhuessa lapselle, on hyvä asettua lapsen kasvojen korkeudelle, jotta saa toimivan katsekontaktin ja lapsi näkee myös aikuisen kasvot. Lyhyet ja selkeästi ilmaistut lauseet kuvien tai viittomien kera auttavat kielellisiä vaikeuksia omaavaa lasta ymmärtämään parhaiten. Lapsen sanavarasto laajenee aikuisen nimetessä asioita ja tunnetiloja. Aikuinen kannustaa lasta kommunikoimaan aktiivisesti olemalla kiinnostunut siitä, mitä lapsi kertoo tai ajattelee. Lasten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa aikuinen voi tarvittaessa varmistaa, että kielellisistä vaikeuksista huolimatta lapsi pääsee mukaan leikkiin ja ymmärtää leikin säännöt. Myös muut lapset, esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa, voivat kiinnostua opettelemaan viittomia tai apuna käytettäviä kuvia, josta on apua lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Aro & Siiskonen 2014, 189–190.)

Kannustaminen omatoimisuuteen tukee lasta, jolla on kielen kehityksen vaikeuksia. Aikuisen tulee antaa lapselle tilaa ja aikaa toteuttaa itseään vuorovaikutuksellisesti. Itseilmaisussa tukea tarvitsevalle lapselle tulee luoda kannustava ja kiireetön ilmapiiri, sillä lapsi voi olla epävarma ilmaisemaan ajatuksiaan ja herkkä havaitsemaan, mikäli aikuinen turhautuu.

Turvallisessa ilmapiirissä epäonnistumiset sallitaan ja näytetään, kuinka aluksi vaikeatkin asiat voi voittaa. Lapsesta, jolla on kielellisiä vaikeuksia, voi olla hankala muistaa tapahtumien kulkua tai ymmärtää syy-seuraussuhteita. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää pitää kiinni tutusta päivärytmistä ja käydä tulevia tapahtumia läpi esimerkiksi kuvien avulla. Näin lapsen on helpompi varautua tulevaan ja voi paremmin hahmottaa, mitä häneltä odotetaan. Selkeä päivärytmi ja asioiden etukäteen läpikäynti luo lapselle turvallisuuden tunnetta. Lapsi voi käyttäytyä epätoivotusti, mikäli hän ei tiedä mitä tapahtuu tai mitä hänen kuuluisi tehdä. Opetustilanteessa kielellisiä vaikeuksia omaavaa lasta voi auttaa mallintamalla opetusta kuvin, esimerkiksi näyttämällä missä järjestyksessä mitään tehdään ja päivittämällä lapselle tietoa, missä ollaan menossa. Oppimista auttaa huomattavasti mikäli lapselle tehdään tilanne turvalliseksi mielenkiinnon herättämisellä ja asian aiempien tietojen muistutuksella, mitä lapsi jo osaa. (Aro & Siiskonen 2014, 192–193.)

Toiminnan päättely ja sisäinen puhe voivat olla kielellisiä vaikeuksia omaavalle lapselle sekavia. Aivan kuten tekemistä opettaessa aikuisen malli on myös päättelyn oivaltamisessa tärkeää. Aikuinen voi sanoittaa tekemisiään ja ajatuksiaan lapselle. Erityisesti syy-seuraussuhteita lapsen on helpompi ymmärtää, kun hän tietää, mitä aikuinen ajattelee asian yhteydessä. Mallittamalla aikuisen ajatuksia, lapsi voi oppia suunnittelemaan omaa toimintaansa paremmin. Toiminnassaan kielellisiä vaikeuksia omaavalla lapsella voi olla hankaluuksia yhdistää osattu asia toiseen ympäristöön tai tilanteeseen. Tällöin lapselle on hyvä näyttää konkreettisten vihjeiden kautta, missä tilanteissa lapsi voi käyttää oppimaansa taitoa. Helpotusta tuo myös se, jos uutta taitoa harjoitellaan erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. (Aro & Siiskonen 2014, 194–200.)

4.1 Tukitoimia arkeen

Lapsella ollessa puheen ja kielen ymmärtämisen vaikeus, aikuisen kannattaa rohkaista lasta kysymään, mikäli jokin asia jää epäselväksi. Ymmärrystä on muutenkin hyvä varmistaa väliajoin lapselta kysymällä. Aikuisen tulee pitää puheessaan taukoja, sillä lapsi väsyy tavallista nopeammin. Aikuinen ei saa turhautua, vaikka lapsi ei heti ymmärrä tai ymmärtäisi väärin. On tärkeää, että lapsi saa keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. (Hakamo 2011, 18.)

Tarkkaavaisuuden ja ymmärtämisen vaikeuksia omaavalle lapselle tulisi luoda häiriötön ympäristö. Turhat kuulo- ja näköärsykkeet on syytä poistaa, huoneen hälyä ja kaikua voidaan vähentää matoilla ja tekstiileillä. Aikuisen tulee puhua lapselle sopivan hitaasti ja puheäänen voimakkuutta vaihtelemalla voi lisätä lapsen keskittymistä. Ennen puhumaan alkamista lapsen huomio tulee kiinnittää katsekontaktilla tai koskettamalla, tämän jälkeen aikuinen voi suunnata lapsen tarkkaavaisuuden käsiteltävään asiaan. (Hakamo 2011, 18.)

Sanaston ymmärtämisen vaikeuden omaava lapsi tarvitsee puheen tueksi eleitä, selkeitä ilmeitä ja kuvia. Puheessa on hyvä painottaa asiasanoja, erityisesti uutta asiaa käsiteltäessä, ja muutenkin on käytettävä lyhyitä ja yksinkertaisia lauseita. Ohjeet tulee antaa loogisessa järjestyksessä. Sanaston ymmärtämisen vaikeutta voi helpottaa kertovan puheen harjoituksilla, kuten kuvasta lauseen muodostamista sekä nopean nimeämisen harjoituksilla, joissa voidaan kerrata esimerkiksi numeroita ja värejä. Aikaisemmin opittua on hyvä kerrata uudelleen. Aikuisella on vastuu olla hyvä malli ja kiinnittää huomio omaan puheeseen, erityisesti siihen, että puhuu asioista oikeilla nimillä ja johdonmukaisesti. (Hakamo 2011, 18–19.)

Äänteistön hallinnan virheitä korjataan useimmiten puheterapiassa, mutta erilaisia puheharjoituksia voi tehdä myös arkipäivän tilanteissa ja yhdessä muiden lasten kanssa. Esimerkiksi suun motoriikkaa voi harjoitella erilaisilla äänteiden erotteluilla sekä riimeillä ja loruilla. Joillakin lapsilla voi olla ongelmia myös äänenkäytössä, eli puhuvat kuiskaten tai huutaen kun pitäisi puhua tavallisella äänellä. Lapsen ääni voi olla myös erityisen korkea tai matala. Kaikkia edellä mainittuja äänenkäytön ongelmia on mahdollista kuntouttaa erityisopettajan tai puheterapeutin kanssa laaditulla yksilöllisellä ohjelmalla. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 42–48.)

Kielenkäyttötaidot ilmenevät usein vaikeutena vuorovaikutustilanteissa, puutteina sanojen taivutuksessa, ulkoa opittujen fraasien käyttönä tai saman asian toistamisena.

Kielenkäyttötaidon vaikeuteen ei yleensä liity äännevirheitä ja sanavarasto on laaja, myös jatkuva puhuminen kuulijaa huomioimatta on yksi ominaispiirre. Puheen, toiminnan ja ajatusten vaihteluun auttaa strukturointi eli asian jäsentäminen sanoin tai kuvin. Kuvia on hyvä käyttää myös keskustelun tukena. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 44–45.)

Nimeämisvaikeutta voi helpottaa sanastoharjoituksilla eli semanttisilla harjoituksilla, jotka auttavat sanaston varastoitumiseen ja järjestämiseen. Semanttisia harjoituksia ovat muun muassa käsitteiden luokittelu, vastakohtien ja synonyymien pohdinta sekä lauseentäydennys - tehtävät. Nimeämisvaikeutta helpottaa myös kielellisen tietoisuuden harjoitukset eli fonologiset harjoitukset, joiden avulla tietoisuus sanojen äännerakenteesta lisääntyy. Tällaisia ovat esimerkiksi alkuäänteiden opettelu sekä tavutus- ja riimitystehtävät. Nopean nimeämisen harjoitukset, kuvasta lauseen keksiminen ja sanaselityspelit ovat oivia keinoja lieventää nimeämisvaikeutta. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 45–47.)

4.2 Kommunikointimenetelmiä puheen tukemiseen ja korvaamiseen

Kommunikointi on lapsen kehitykselle ja myöhemmälle elämälle tärkeää. Ihminen rakentaa omaa käsite- ja kokemusmaailmaansa omakohtaisten positiivisten ja negatiivisten kokemusten kautta. Tavallisin kommunikoinnin väline on puhuminen, mutta puheen estyessä tai tuottaessa vaikeuksia on käytettävä jotain muuta kommunikointimenetelmää viestin välittymiseksi. Puhetta korvaava kommunikointi on usein pysyvä tapa kommunikoida ja henkilön ainoa äidinkieli, kun puhetta ei ole lainkaan. Puhetta tukeva kommunikointi auttaa viestin välityksessä puheen ollessa epäselvää tai puutteellista, esimerkiksi tukiviittoman tai kuvan käyttäminen voi olla ratkaiseva tekijä viestin välittymiseksi. (Huuhtanen 2012, 14–15.)

Korvaavia ja tukevia kommunikointimenetelmiä on useita ja oikea menetelmä tulee valita jokaiselle yksilöllisesti. Valinnassa otetaan huomioon yksilön tarpeiden ja taitojen lisäksi ympäristö ja sen oleminen toisena osapuolena vuorovaikutuksessa. Arviointien ja havainnoinnin pohjalta suunnitellaan menetelmän käyttöönottoa, mikä toimii yksilölle parhaiten ja miten sen käyttöä opetellaan. Kommunikointimenetelmä voi olla myös kahden eri tavan yhdistetty kokonaisuus tai sovellus. Menetelmän opettelussa kannattaa huomioida lapsen mielenkiinnon kohteet, jotta motivaatio itseilmaisuun uuden menetelmän keinoin herää. On tärkeä motivoida myös lähiomaiset opettelemaan uusi kommunikointikeino, sillä he ovat iso osa kielellisiä vaikeuksia omaavan lapsen vuorovaikutuksellisuutta. Usein puhevaikeuksia omaava ja hänen lähiomaisensa ovat luoneet heille sopivan keinon kommunikointiin ja tyytyvät esimerkiksi nyökyttelyyn ja puolesta puhumiseen. Jokaisella kuitenkin tulisi olla mahdollisuus omien ajatustensa ilmaisemiseen. Varhaisessa kuntoutuksessa keskitytään siihen, että lapsi tottuu olemaan aktiivinen toimija, eikä toisten ihmisten passiivinen kohde. (Huuhtanen 2012, 20–36.)

Ei-avusteinen kommunikointi on välineetöntä, kuten eleet ja viittominen. Eleilmaisuus on ihmiselle luontaista ja se kertoo enemmän kuin sanat. Eleet opitaan tiedostamatta ja ne ovat suuri osa vuorovaikutusta, joillakin jopa pääasiallinen kommunikointikeino. Ei-avusteisia kommunikointikeinoja ovat myös tukiviittomat ja viittominen. Ne ovat sinällään käteviä, että kehomme on aina mukana ja eleet sekä ilmeet ovat viittomissakin suuresti läsnä.

Tukiviittomat ovat puheen tukena ja viittomakielestä lainataan vain yksittäisiä avainsanoja. Tukiviittomia käytettäessä yleensä tavallisesti puhuva ihminen automaattisesti hidastaa ja yksinkertaistaa puhettaan, mikä muuten saattaa unohtua. Viittomat ovat puhetta korvaavia menetelmiä ja yleensä niiden opettamiseen suhaturdutaan niin, että se tulee olemaan lapsen ainoa tapa viestiä. Tällöin lapselle aletaan opettamaan viittomia jo ennen kuin lapsi itse alkaisi niitä käyttää. Vanhemmat ovat suuressa roolissa viittomien opettelussa ja käytössä, sillä heidän tulisi olla aina lasta edellä viittomakielen kehityksessä, kuten puhekielessä.

(Huuhtanen 2012, 27–37.)

Avusteinen kommunikointi tapahtuu esineillä ja graafisilla merkeillä, joita ovat piirretyt kuvat, kirjoitetut sanat, valokuvat, piktogrammit, PCS-kuvat sekä bliss-symbolit. Avusteista kommunikointia voi käyttää apuna arjessa, vaikka puheen tuottaminen tai ymmärtäminen onnistuukin. Joillakin kuvat helpottavat ajan, tilanteiden ja tapahtumien järjestyksen hahmottamista. Myös graafisessa kommunikoinnissa hyödynnetään oheiskommunikointikeinoja, kuten katsekontaktia, ilmeitä, eleitä ja kehon asentoja. Graafisilla merkeillä kommunikoitaessa on tärkeää, että lapsi saa mahdollisuuksien mukaan osallistua käytettävien merkkien valintaan. Lapsella pitäisi olla myös merkki, jonka avulla hän voi kertoa, ettei oikeaa merkkiä löydy. Avusteinen kommunikointi on puhumista hitaampaa, joten kärsivällisyyttä ja keskittymistä tarvitaan. (Huuhtanen 2012, 49–50.)

Esineillä kommunikointia käytetään yleensä helpottamaan tapahtumien ajallisen järjestyksen hahmottamista ja kertomaan, mitä seuraavaksi tehdään. Esineillä voi ilmaista itseään, esimerkiksi mukin hakeminen kertoo, että lasta janottaa. Tosin esineillä kommunikointi jää usein vähävuorovaikutteiseksi. Yksittäiset kuvat toimivat osittain samantapaisesti kuin esineet, joskin kuvien avulla kommunikointi on laajempaa ja lapsi pystyy viestimään muun muassa tunnetiloja. Kuvia voi käyttää myös kuvatauluissa tai -nippuina, esimerkiksi

avainnauhassa. Kerralla käytettyjen kuvien määrä ja esittämistapa suunnitellaan lapsen taitojen sekä työmuistin mukaisesti. (Huuhtanen 2012, 50–58.)

Piktogrammit, tunnettu myös nimeltä PIC-kuvat (The Pictogram Ideogram Communication), ovat mustavalkoisia helposti tunnistettavia kuvia. Piktogrammit on luonut Maharaj (1980) ja hänen mukaansa suurin osa ihmisistä tunnistaa lähes kaikki 350 kuvaa ilman opettelua. Piktogrammit on luotu sellaisille henkilöille, joiden on vaikea hahmottaa muita abstrakteja symboleja, kuten bliss-kieltä. Bliss-kielessä sanat korvataan graafisin symbolein, jotka muodostuvat geometrisistä peruskuvioista, kaarista ja pisteistä. Symbolit sijoitetaan neliöiseen ruudukkoon ja niiden piirtämisessä täytyy olla tarkkana, sillä pienikin muutos suhteessa tai koossa voi tarkoittaa toista sanaa. Bliss-symboleja käytettäessä kognitiivisten taitojen tulee olla hyvin kehittyneet, koska se vaatii uuden kielen opetteluun ja tarkkuutta. Tosin taitotason vaatimuksia voi säätää merkkien käytön laajuudella. (Huuhtanen 2012, 59–79.)

PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat Suomessa ja kansainvälisesti erittäin paljon käytettyjä yksinkertaisia piirroskuvia, joita on saatavilla sekä värillisinä että mustavalkoisina. Suomenkielisenä PCS-kuvia on yli 9000 ja noin 1400 voi ostaa animoituna, liikkuvina kuvina. PCS-kuvien kuvapankkia päivittää ja sen oikeudet omistaa yhdysvaltalainen yritys Mayer-Johnson. Maksullisten kuvapankkien lisäksi internetistä löytyy ilmaisia kuvapankkeja, joista yksi suomalainen on Papunet. Papunetin verkkosivuilta löytyy materiaalin lisäksi tietoa aiheeseen liittyen. (Huuhtanen 2012, 61–62.)

Edellä mainitut keinot ovat tarkoitettu tukemaan lapsen puheen ymmärtämisen kehitystä ja sen kautta lapsen kielellistä ja vuorovaikutuksellista kehitystä. Puhetta korvaava tai tukeva menetelmä valitaan lapsen yksilöllisten vahvuuksien perusteella. Yleisin puhetta tukeva ja korvaava menetelmä on viittominen, mikäli sille ei ole motorisia esteitä. Viittomakielessä ilmaisukeinojen merkit tuotetaan itse, joka vahvistaa lasta itsenäisempään ilmaisuun kuin avusteinen kommunikointi. Avusteista kommunikointia käytettäessä lapsi kasvaa siihen, että tarvitsee ilmaisussaan muiden ihmisten apua, jolloin lapsen aktiivisen itseilmaisun kehitykseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Uuden kommunikointikeinon opettelussa lapsen lähi-ihmiset joutuvat tekemään paljon töitä, mikä voi kuormittaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen vanhempia ja lähimmäisiä entisestään. Työ ei kuitenkaan ole turhaa, sillä tärkeintä uuden viestintäkeino opettelussa on tarjota lapselle muiden taitojensa ja tarpeidensa tasoinen kommunikointikeino. (Launonen 2007, 157–158).

5 Pohdinta

Kandidaatintutkielman tavoitteena oli koota yhteen puheen ja kielen kehityksen piirteitä niin tavallisessa kehityksessä kuin kielellisessä erityisvaikeudessa sekä miten kielen kehityksen vaikeuksia tunnistetaan ja kuinka vaikeuksissa tuetaan. Yksi tavoitteistani oli selvittää, miten kielen kehityksen vaikeuksia tuetaan arjessa. Erilaisten puheen ja kommunikoinnin tukemisen menetelmien lisäksi tutkielmasta löytyy konkreettisia vinkkejä, kuinka voi ympäristön tai oman käytöksen muutoksella helpottaa kielellisen erityisvaikeuden omaavan lapsen oppimista.

Lapsen kielelliset taidot ovat erittäin merkittäviä kokonaisvaltaisella vaikutuksellaan. Kielellisten taitojen ollessa puutteelliset on keksittävä jokin muu kommunikointikeino. Lapsen tulee saada olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapsi voi jakaa kokemuksiaan ja tunteitaan tarinankerrontataitojen avulla, joiden tärkeyttä ja tietoisuuden tukemisen hyötyjä ei voi liikaa korostaa. Vanhemmilla ja muilla aikuisilla on tärkeä rooli osoittaa kiinnostusta lapsen kertomiin asioihin sekä leikin kautta ohjata ja tukea lasta kehityksessä. Myös sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa on merkittävä tuki lapsen kielelliselle kehitykselle.

Kielellinen erityisvaikeus voi ilmetä itsekseen tai jonkin sairauden yhteydessä. Kielellisiä vaikeuksia arvioidessa lapsen kehitys tulee tutkia kokonaisvaltaisesti liitännäisvaikeuksien havaitsemiseksi. Diagnoosin ja yksilöllisten tukitoimien selvittämiseen liittyvät sairaalajaksoit voivat olla sekä lapselle että perheelle voimia vaativia ja tunteita herättäviä, mutta yleensä vaikeuksien nimeäminen ja oikeiden tukimuotojen löytäminen ylittävät haasteellisuuden tunteet. Jokaista lasta havainnoidaan yksilöllisesti ja lapsen vahvuudet huomioiden, jotka mahdollistavat yksilöllisen tuen tarpeen arviointiin. Diagnoosin laatimisessa tärkeintä on, että havainnoinnista saatuja tietoja hyödynnetään sekä kuntoutuksen että jatkoseurannan suunnittelussa.

Tärkeimpiä tukemisen kohteita kielellisessä vaikeudessa ovat vuorovaikutuksen ja itseilmaisun tukeminen sekä lapsen kannustaminen omatoimisuuteen. Lapselle tulee antaa mahdollisuus keskittyä yhteen asiaan kerrallaan ja aikuisen omaan puheeseen tulee kiinnittää

huomiota, jotta se olisi mahdollisimman ymmärrettävää ja selkeää. Puhetta korvaava tai tukeva kommunikointimenetelmä valitaan jokaiselle lapselle yksilöllisesti lapsen vahvuuksiin perustuen. Lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioiminen voi motivoida lasta itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen uuden kommunikointimenetelmän avulla. Turvallinen, kiireetön ja kannustava ilmapiiri tukee lapsen aktiivista itseilmaisua.

Päiväkodin henkilöstö on keskeisessä roolissa kielellisten erityisvaikeuksien tunnistamisessa ja kielellisen kehityksen tukemisessa. Päiväkodin pedagogiseen laatuun vaikuttavat suuresti resurssit ja ryhmäkoot. Williamsin, Sheridanin, Harju-Luukkasen ja Pramling Samuelssonin (2015) mukaan tärkeimmät esiopetuksen laatuun vaikuttavat tekijät ovat ryhmäkoko, esiopettajan osaaminen ja opetussuunnitelman mukainen työskentely. Päiväkodissa, kuten myös muussa varhaiskasvatustoiminnassa, henkilökunnan pedagoginen tietotaito ja muu osaaminen ovat avainasemassa lapsen kehityksessä. Myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön tulee panostaa kasvatuskumppanuuden toteutumiseksi. Erityisesti kielellisissä erityisvaikeuksissa lapsen yksilöllisyys korostuu, jolloin yhteistyö on äärimmäisen tärkeää. Valitettavasti ryhmäkokojen suurentamisen myötä yksilöllinen havaitseminen ja huomioiminen hankaloituu. Resursseja pienentäessä pitäisi muistaa, että varhaiskasvatuksessa lapseen sijoitettu raha maksaa itsensä moninkertaisena takaisin. Varhaiskasvatustoiminnassa laatu on määrää tärkeämpää.

Kandidaatintutkielmani on kirjallisuuskatsaus. Tutkielman lähteistä enemmistö on 2010-luvun jälkeen julkaistuja ja vertaisarvioituja, osa kirjallisuudesta sijoittuu aiemmalle 2000-luvulle. Sitä vanhempia lähteitä on vain muutama ja ne ovat kansainvälisiä, korkealuokkaisia lähteitä kyseisen aiheen tutkijoilta. Hieman yli neljäsosa lähteistä on kansainvälisiä. Pyrkimykseni oli etsiä mahdollisimman uutta kirjallisuutta, mutta tutkijan arvostus ja lähteen tieteellisyys osoittautuivat tärkeämmäksi kriteeriksi tutkielmaani kohtaan. Joitakin, pääsääntöisesti professorien kirjoittamia, artikkeleita olen ottanut opetuksessa käytettävistä kirjoista, sillä mielestäni on myös tärkeää tietää, mitä kielen kehityksen vaikeuksista opetetaan varhaiskasvatuksen ammattilaisille ja ovatko opetuksessa käytettävät lähteet ajan tasalla.

Alun perin tutkielmani tavoite oli selvittää, kuinka päiväkodeissa tunnistetaan ja tuetaan puhehäiriöitä 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Tutkielmani edetessä ajattelin kysymyksen olevan turhan rajallinen, sillä kielen kehityksen vaikeuksien tutkiminen ja tukeminen painottuvat noin kolmen vuoden ikään ja sama tieto pätee kaikenlaisessa varhaiskasvatustoiminnassa.

Myös puhehäiriö käsitteenä otsikossa vaihtui sen negatiivissävytteisyyden vuoksi. Tutkielmani alkuperäinen tavoite sopisi laajempaan tutkimukseen, johon tutkimusaineistoa kerättäisiin päiväkodin kentältä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista nähdä, miten kielen kehityksen vaikeuksissa käytännössä tuetaan, kuten eri menetelmien käyttö, henkilöstön koulutustausta ja riittävä määrä lapsiin nähden, sekä miten yksilöllinen tukeminen toteutuu arjessa. Toteuttaisin jatkotutkimuksen haastatteleamalla päiväkodin henkilöstöä ja mahdollisesti muita asiantuntijoita, kuten puhe- tai toimintaterapeuttia. Havainnoinnin kautta saisi vastauksia yksilöllisen tukemisen toteutumiseen arjessa.

Toivon tutkielmani tavoittavan niin varhaiskasvatuksen ammattilaisia kuin vanhempia. Puheen ja kielen kehityksen vaikeutta voi olla haastavaa huomata, mikäli ei tiedä millaisiin asioihin tulisi kiinnittää huomiota. Tutkielmani käsittelee myös erityyppisiä kielellisiä vaikeuksia sekä niiden tyypillisiä oireita, joiden avulla voidaan havaita yhteys kielellisestä vaikeudesta tiettyyn sairauteen tai toisinpäin. Tutkielmalla halusin vastata Nurkkalan ja Säilän (2016) tutkimuksessa esiin tulleisiin kysymyksiin sekä lähipiirini kokemuksiin kielellisten vaikeuksien kanssa kamppailevien lasten, vanhempien ja opettajien eritasoisesta tietämyksestä erityispedagogiikan alalta. Tasavertaiseen huomioimiseen tarvitaan laajasti tietoa ja resursseja kohdata tukea tarvitseva lapsi sekä ottaa vastaan vanhemman huoli. Johtopäätöksenä tärkeintä on löytää jokaiselle lapselle mahdollisuus kommunikointiin ja itseilmaisuun sekä antaa jokaiselle kasvattajalle parhaat mahdolliset välineet lapsen yksilölliseen tukemiseen.

Lähteet

- Ahonen T., Määttä S., Meronen A. & Lyytinen P. (2014). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen & J. Vehniäinen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 72–103.
- Ahonen, T., Taipale-Oiva S., Kokko J., Kuittinen T. & Cantell M. (2001). Motoriikka. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus: Niilo Mäki –instituutti, Haukarannan koulu. 175–200.
- Aro, T. & Siiskonen, T. (2014). Millaista on hyvä tuki? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen & J. Vehniäinen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 188–200.
- Bishop, D. V. M. (2004). Specific Language Impairment: Diagnostic Dilemmas. Teoksessa: L. Verhoeven, & H. van Balkom (toim.), *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates. 309–326.
- Hakamo, M. (2011). *Puhekuplia : Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Heimo, H. (2002). Kielenkehityksen arviointi - lähtökohdat, haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa K. Launonen, H. Heimo, T. Tykkyläinen, K. Matilainen, M. Virmajoki-Tyrväinen, M. Kontiola ... P. Korpilahti, *Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet: Arviointi ja kuntoutus*. Helsinki: [Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys]. 28–40.
- Huhtanen, K. (2012). *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät suomessa* (Uud. laitos ed.). Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.
- Kavanaugh, R.D. & Engel, S. The development of pretense and narrative in early childhood. Teoksessa: Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany: State University of New York Press. 80–99.
- Kielellinen erityisvaikeus (dysfasia, lapset ja nuoret). Käypä hoito –suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim ja Suomen Kardiologisen Seuran asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2017 (viitattu 12.1.2018). Saatavilla Internetissä: www.käypähoito.fi
- Ketonen, R., Salmi, P. & Tuovinen, S. (2001). *Sanat sekaisin? : Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Ahonen, T., Siiskonen, T., & Aro, T. Jyväskylä: PS-kustannus : Niilo Mäki -instituutti : Haukarannan koulu.
- Korkeamäki R. (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. Teoksessa M. Nurmilaakso, & A. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 42–52.
- Korpilahti, P. (2006). Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (6. muuttamaton p.). Helsinki: Yliopistopaino. 39–58.

Kunnari, S. & Leinonen, E. (2011). *Lapset kieltä käyttämässä : Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Loukusa, S., & Paavola, L. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, K., Heimo, H., Tykkyläinen, T., Matilainen, K., Virmajoki-Tyrväinen, M., . . . Korpilahti, P. (2002). *Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet : Arviointi ja kuntoutus*. Helsinki: [Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys].

Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus : Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment*. Lontoo: MIT Press.

Lyytinen, P., Ahonen, T., Eklund K. & Lyytinen, H. (2000). *Ääntelyn ja motoriikan kehityksen seurantamenetelmä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus.

Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen & J. Vehniäinen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–71.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nieminen, L. (2017). Kielen oppimisen monet näkökulmat. *Puhe ja kieli*. No 3 2017, 205–206. Saatavilla: <https://journal.fi/pk/article/view/66768>. Lainattu: 19.1.2018.

Nurkkala, A. & Säilä, H. (2016). *Varhaiserityisopettajien käsityksiä lapsen kielen ja kommunikaation kehityksen haasteiden tunnistamisesta ja AAC-menetelmien käytöstä kielen ja kommunikaation kehityksen tukena päiväkodissa*. University of Oulu.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Pellegrini, A. & Galda, L. (1998). The development of school-based literacy. A social ecological perspective. Lontoo: Routledge.

Rantala S-L., Asikainen M. & Voutilainen A. (2004). Puheen ja kielellisen kehityksen häiriöt. Teoksessa M. Sillanpää, E. Herrgård, M. Iivanainen, M. Koivikko & H. Rantala (toim.) *Lastenneurologia* (2. uud. p. ed.). Helsinki: Duodecim. 232–240.

Schwartz, R. G. (2009). Specific language impairment. Teoksessa: R. G. Schwartz (toim.), *Handbook of child language disorders*. New York: Psychology Press, 3–43.

Siiskonen, T., Aro, T. & Lyytinen P. (2014). Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen & J. Vehniäinen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–136.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja* (2. p. ed.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomblin J.B. (2015). Children with Specific Language Impairment. *The cambridge handbook of child language* (Second edition ed.). Bavin, E. L., & Naigles, L. R. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, B., Zhang X., Smith E. & O'brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40 (6), 1245–1260.

Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H. & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher's work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 4, No. 2 2015, 93–108. Saatavilla: <http://jecer.org/wp-content/uploads/2015/10/Williams-Sheridan-Harju-Luukkainen-Pramling-Samuelsson-issue4-2.pdf>. Lainattu: 19.1.2018.

