

Marika Peuraniemi

LAPSEN KIELENKEHITYKSEN TUEN TARVE, TUKEMISEN KEINOT JA MONIALAINEN YHTEISTYÖ

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Marika Peuraniemi: Lapsen kielenkehityksen tuen tarve, tukemisen keinot ja monialainen yhteistyö:

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja

Marraskuu 2022

Lasten kielenkehityksen haasteet ovat melko yleisiä ja varhainen tuki haasteissa on tärkeää. Tässä kandidaatintutkielmassa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä 3–5 -vuotiaan suomenkielisen lapsen tukemisesta ja monialaisesta yhteistyöstä silloin, kun lapsen kielenkehityksessä on tuen tarvetta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajien käytänteistä ja monialaisesta yhteistyöstä. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu neljän varhaiskasvatuksen opettajan yksilöhaastattelusta. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä menetelmällä sisällönanalyysia käyttäen.

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla on useita toimivia keinoja lapsen tukemiseksi kielenkehityksen haasteissa. Opettajat toivat esille sekä vuorovaikutukseen liittyviä keinoja että konkreettisia yksilöllisiä tukemisen keinoja. Lapsen tasolle laskeutuminen, kuunteleminen ja opettajan halu ymmärtää lasta nousivat tärkeänä esille. Lapsen kannustaminen itsensä ilmaisuun sekä tarvittaessa vaihtoehdoisen kommunikaatiomenetelmän käyttö tulivat esille lapsen tukemisen keinoina. Konkreettisinä yksilöllisen tukemisen keinoina opettajat toivat esille kuvien ja tukiviittomien käytön, piirtämisen, selkeiden ja yksinkertaisten ohjeiden antamisen sekä pienryhmätoiminnan. Opettajien näkemysten mukaan pienryhmätoiminta edistävää lapsen kielenkehitystä monella eri lailla. Tukemisen keinojen yksilöllisyys ja eriyttäminen nousivat myös esille tässä tutkimuksessa. Sama keino ei välttämättä ole sopiva kaikille eikä toiminnan tarvitse olla samansisältöistä ja samantasoista kaikille lapsille.

Moniammatillisista oman tiimin ulkopuolisista yhteistyötahoista opettajien mielestä keskeisimmät ovat varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja puheterapeutti. Yhteistyössä perheiden kanssa nousi esille vuorovaikutuksen vastavuoroisuus ja avoin keskustelu. Tämä tutkimus tuo tietoa kielenkehityksen tukea tarvitsevan lapsen tukemisesta ja monialaisesta yhteistyöstä opettajien näkökulmasta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, kielenkehitys, lapsen tuki

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KIELELLINEN KEHITYS JA SEN TUKEMISEN NÄKÖKULMIA VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1	Lapsen kielenkehitys	7
2.2	Lapsen kielenkehityksen vaikeudet	8
2.3	Lapsen kielenkehityksen edistäminen varhaiskasvatuksessa	9
2.4	Lapsen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	12
2.5	Monialainen yhteistyö	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
3.1	Tutkimuksen tavoite	16
3.2	Tutkimusmenetelmät	16
3.3	Tutkimuksen osallistujat	17
3.4	Tutkimuksen aineiston kerääminen	18
3.5	Tutkimuksen aineiston analyysi	19
4	TUTKIMUSTULOKSET	21
4.1	Opettajien näkemykset lapsen kielenkehityksen tukemisesta	21
4.1.1	<i>Opettajien näkemykset kielenkehityksen tuen tarpeista ja tukemisen keinoista</i>	21
4.1.2	<i>Konkreettiset yksilölliset tukemisen keinot</i>	22
4.1.3	<i>Vuorovaikutus tukemisen keinona</i>	26
4.1.4	<i>Kielenkehityksen tukeminen osana ryhmän pedagogista toimintaa</i>	27
4.1.5	<i>Kielenkehityksen tukemisen haasteet</i>	28
4.2	Opettajien näkemykset kielenkehitykseen liittyvästä monialaisesta yhteistyöstä	29
4.2.1	<i>Yhteistyö tiimissä</i>	29
4.2.2	<i>Erytisopettaja</i>	30
4.2.3	<i>Puheterapeutti</i>	30
4.2.4	<i>Muut ammattilaiset</i>	31
4.2.5	<i>Yhteistyö perheen kanssa</i>	32
4.3	Yhteenvedo tutkimustuloksista	33
5	POHDINTA	35
5.1	Tutkimustulosten tarkastelua	35
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	37
6	LÄHTEET	40
	LIITTEET	45
	Liite 1: Teemahaastattelurunko	45

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen ydintä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Kielenkehitys on olennainen osa lapsen kehitystä. Kiinnostuin päiväkodissa työskennellessäni lapsen kielenkehityksen tukemisesta erityisesti yhden sellaisen lapsen myötä, jolla oli kielenkehityksessä viivettä. Ilo oli myöhemmin huomata ja hämmästellä lapsen kielenkehityksen edistysaskeleita.

Lapsen kielenkehitys sisältää erilaisia vaiheita ja erilaisia osa-alueita. Varhaiskasvatusikäisellä lapsella kielenkehityksen keskeisiä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, puheen tuottamisen ja ymmärtämisen taidot, kielellinen muisti ja sanavarasto, kielen käyttötaidot sekä kielitietoisuus (Opetushallitus, 2022a, s. 43). Lapsen jokaisella kielenkehityksen vaiheella on myös merkitystä lapsen lukutaidon kehittymisen kannalta (Siiskonen ym., 2014, s. 315).

Lapsen kielenkehitys voi joskus tarvita tukea varhaiskasvatuksen arjessa. Vaikeudet kielessä ja kommunikaatiossa lukeutuvat lasten yleisimpiin kehityshäiriöihin varhaislapsuudessa (Määttä, 2018). Kouluikäisillä lapsillakin kielelliset vaikeudet ovat tavallisimpia oppimisvaikeuksien taustalla olevia tekijöitä (Siiskonen, Ahonen & Määttä, 2019, s. 224).

Lasten kielenkehityksestä on tehty Suomessa useita tutkimuksia, joissa nousee esille vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja tunnistamisen merkitys. Aiemmin tehdyissä seurantatutkimuksissa on tutkittu varhaisten kielellisten taitojen ja suvussa kulkevan lukivaikeuden yhteyksiä lukutaidon ennustamiseen (Eklund ym., 2018 & Psyridou ym., 2018 Eklundin, 2020, s. 60, mukaan). Tutkimustulosten mukaan pelkkä hidaskasvu ei ennustanut heikkoa suoriutumista lukemisessa, mutta suvussa kulkeva lukivaikeusriski sekä 2-vuotiaana heikot kielellisen ymmärtämisen ja tuottamisen taidot ennakoivat riskiä heikompaan luetun ymmärtämisen taitoa 15-vuotiaana (Eklund, 2020, s. 61).

Määttä (2017) on tutkinut seurantatutkimuksessaan lapsia esikielellisen kehityksen vaiheesta koulun alkuun. Määttä tuo kehityksellisenä riskitekijänä esille useiden vaikeuksien ilmenemisen varhaisen kehityksen aikana erityisesti

vaikeuksien liittyessä varhaisiin symbolisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Määttän mukaan myöhempää kehitystä ennustavia piirteitä on mahdollista tunnistaa luotettavasti seulonnan avulla.

Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia (JDL) -tutkimuksessa on seurattu suvun kautta lukivaikeusriskissä olevia lapsia ja vertaisryhmän lapsia syntymästä aikuisuuteen (Lohvansuu ym., 2021). Pitkittäistutkimus on tuonut esille, että on mahdollista jo varhain tunnistaa lasten riskiä lukemisen vaikeuksiin. Lohvansuun ym. (2021) mukaan tukea voidaan antaa jo ennen varsinaisen lukuopetuksen alkua. Lasten epäonnistumisen kokemusten kasaantumisia tulisi välttää, koska kokemukset epäonnistumisesta voivat johtaa lasten heikompaan oppimismotivaatioon ja heikompaan hyvinvointiin (Lohvansuu ym., 2021).

Kielenkehityksen vaikeuksiin annetun tuen tehokkuuteen vaikuttaa sen varhainen aloittaminen (Siiskonen, ym., 2019, s. 244; Lohvansuu ym., 2021). Määttä (2018) tuo esille kehityksen varhaisen seurannan ja riskien tunnistamisen ensimmäisenä askeleena lasten ja heidän perheiden tukemiseen ja vaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Lasten kuntoutukseen ohjaaminen mahdollisimman aikaisin nousi esille myös neuropsykologista kuntoutusta toteuttavien henkilöiden toiveena Hokkasen ym. (2021, s. 123–124) tutkimuksessa.

Lasten kielenkehityksen tuen tarpeiden varhaiseen tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen ohjaa tutkimustiedon lisäksi myös valtakunnallinen normiohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuo esille lapsen oikeutta saada sopivan tasoista tukea heti tuen tarpeen havaitsemisen jälkeen (Opetushallitus, 2022a, s. 60). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan eri syistä tukea tarvitsevan lapsen oikea-aikaisella, yksilöllisellä ja lapsen tarpeiden mukaisella tuella edistetään lapsen kehitystä ja ehkäistään ongelmien kasvamisen, monimuotoistumisen ja lapsen syrjäytymisen riskiä. Lapsen kokonaisvaltaisella tuella tuetaan myös lapsen mielenterveyttä. Kansallisen mielenterveysstrategian mukaan jokaiselle lapselle tulee turvata mahdollisuudet hyvään itsetuntoon, onnistumisen kokemuksiin ja oppimiseen (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos).

Varhaiskasvatus tavoittaa ison osan lapsista, joten valtakunnallisestikin tuen varhainen havaitseminen ja aloittaminen siellä on merkittävää. Käypä hoito -suosituksessa tuodaan esille sekä neuvolajärjestelmän että varhaiskasvatuksen roolia kielellisten vaikeuksien varhaisessa toteamisessa (Kehityksellinen

kielihäiriö, Käypä hoito). Hokkasen ym. (2021, s. 124) lasten neuropsykologista kuntoutusta koskevassa tutkimuksessa nousi esille verkostoyhteistyön tärkeys.

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkoitukseni on selvittää käytännön työssä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä lapsen tukemisesta ja monialaisesta yhteistyöstä silloin, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta. Lapsen kielenkehityksen laajuuden vuoksi rajaan näkökulmani koskemaan suomenkielisen 3–5 -vuotiaan lapsen tukemista. Tutkielman tavoitteena on lisätä ymmärrystä tukemisen käytänteistä ja monialaisesta yhteistyöstä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Empiirinen tutkimus toimivista käytänteistä on tärkeää, jotta lapsen varhainen ja lapsen kehitystä parhaiten edistävä tuki mahdollistuu.

Tässä kandidaatintutkielmassa käsittelen ensin lapsen kielenkehitystä, kielenkehityksen vaikeuksia sekä lapsen kielenkehityksen edistämistä varhaiskasvatuksessa. Lisäksi käsittelen lapsen tukea varhaiskasvatuksessa sekä monialaista yhteistyötä. Sen jälkeen esittelen oman tutkimukseni ja sen tulokset ja tarkastelen tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 KIELELLINEN KEHITYS JA SEN TUKEMISEN NÄKÖKULMIA VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Lapsen kielenkehitys

Vuorovaikutustaidot ja kielen käyttö kommunikoinnin välineenä kuuluvat lapsuusajan keskeisiin kehitystehtäviin (Määttä, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) tuo esille, että kieli on lapselle sekä oppimisen kohde että väline vuorovaikutukseen, tilanteiden haltuun ottoon, tiedon hankkimiseen ja itsensä ilmaisemiseen (Opetushallitus, 2022a, s. 43). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kielenkehityksen keskeisiä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämistäidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus.

Lapsen kielen ja kommunikaation kehittyminen on tiiviissä yhteydessä lapsen muuhun kehitykseen (Määttä, 2018). Lapsen psykologisen kehityksen eteneminen ja kasvu ja oppiminen muodostavat erittäin monimuotoisen ja monisyisen kokonaisuuden, johon vaikuttavat lapsen yksilölliset piirteet (Koivula & Laakso, 2018, s. 108). Perintötekijät vaikuttavat lapsen kielen kehittymiseen (Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola, 2020, s. 10). Myös sosiaalisella ja yhteiskunnallisen ympäristöllä on suuri merkitys lapsen myönteistä kehitystä tuettaessa (Koivula & Laakso 2018, s. 108). Määttä (2018) tuo artikkelissaan esille, että millään yksittäisellä selitysmallilla ei pystytä täysin selittämään, miten lapsen kieli ja kommunikaatio kehittyvät.

Lapsen kielen kehityksen varhaisvaiheet ja sosiaalinen kehitys nivoutuvat kiinteästi yhteen (Korpilahti & Pihlaja, 2019, s. 183). Lapsen ja vanhemman varhainen keskinäinen vuorovaikutus muodostaa pohjan lapsen kielenkehitykselle (Niemitalo-Haapola ym., 2020, s. 11). Esikielellinen viestintä

edeltää lapsen kehitysvaihetta, jossa hän käyttää oman viestintänsä päämuotona sanoja (Laakso, 2014, s. 31).

Lapsen kielenkehityksessä voidaan eritellä eri ikävaiheiden keskeisiä muutoksia (Kielen kehityksen keskeisiä saavutuksia, Käypä hoito). Lyytinen (2014, s. 65) tuo esille lapsen kielenkehityksen kehitysmuutoksia lapsen eri ikävaiheissa. Lapsen ensimmäiset sanat ilmaantuvat 1–2 vuoden iässä, jonka jälkeen lapsen sanavarasto karttuu kullakin lapsella yksilölliseen tahtiin. Lapsi pystyy 1–2 vuoden iässä noudattamaan myös lyhyitä toimintaohjeita ja lapsella on leikissä symbolisia leikkitoimintoja. Kolmevuotiaana lapsi on innokas opettelemaan uusia sanoja ja hän osaa tuottaa taipuvia sanayhdistelmiä. Neljävuotiaalla lapsella puhe on melkein kokonaan ymmärrettävää. Viisivuotiaalla lapsella sanojen ääntäminen noudattaa jo yleiskieltä ja aikaan, paikkaan ja sijaintiin liittyvät ilmaisut tarkentuvat. Kuusivuotiaana lapsella on hallussa jo yli 10 000 sanaa ja hänen ymmärryksensä äänteistä kehittyy. Siiskosen ym. (2014, s. 312) mukaan fonologinen tietoisuus eli kyky ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alue ja lukemisvalmiuksiin liittyvä tekijä.

2.2 Lapsen kielenkehityksen vaikeudet

Lasten normaalissa kielenkehityksessä on yksilöllistä vaihtelua, mutta myös häiriöt puheen ja kielenkehityksessä ovat varhaislapsuudessa suhteellisen tavallisia (Korpilahti & Pihlaja, 2019, s. 186, 191). Puheen kehityksen viivästymää esiintyy jopa 19 %: lla lapsista (Kehityksellinen kielihäiriö, Käypä hoito). Käypä hoito -suosituksessa (Kehityksellinen kielihäiriö, Käypä hoito) tuodaan esille näkökohtia puheen kehityksen viivästymään. Aiemmin puheen kehityksen viivästymään määriteltiin hyvälaatuisiksi lapsen alkaessa puhua muiden samanikäisten lasten tavoin neljään ikävuoteen mennessä. Kuitenkin hyvälaatuisiksi määritelty puheen kehityksen viive voi aiheuttaa kielellistä vaikeutta, joka haittaa toimintakykyä arjessa. Kielellisen toimintakyvyn heikkoutta on myös todettu sellaisilla 13-vuotiailla lapsilla, joiden puheen kehitysviive oli määriteltä hyvälaatuisiksi.

Käypä hoito –suosituksessa (Kehityksellinen kielihäiriö, Käypä hoito) eritellään lapsen kielelliseen kehitykseen yhteydessä olevia tekijöitä ja

kehityksellisen kielihäiriön yleisyyttä. Lapsen kielellisen kehityksen vaikeudet voivat olla yhteydessä älylliseen kehitysvammaan tai kehitysvammaa lievempään toimintakyvyn heikkouteen, autismikirjon ongelmaan, neurologiseen sairauteen tai vammaan, kuulovikaan, tunne-elämän ongelmiin, kasvuympäristön ja vuorovaikutuksen puutteisiin sekä monikielisyyteen tai kehitykselliseen kielihäiriöön. Kehityksellisellä kielihäiriöllä tarkoitetaan sellaista kielenkehityksen häiriötä, jolla on laaja-alaista vaikuttavuutta toimintakykyyn, osallistumiseen ja vuorovaikutukseen. Lasten kehityksellistä kielihäiriötä on todettu olevan 1–7 prosentilla lapsista. Kun myös lieväoireiset häiriöt otetaan diagnosointiin mukaan, saattaa kehityksellisen kielihäiriön esiintyvyys lapsilla olla noin seitsemän prosenttia. Kehityksellinen kielihäiriö voidaan jaotella ymmärtämiseen painottuvaan kehitykselliseen kielihäiriöön ja puheen tuottamiseen painottuvaan kehitykselliseen kielihäiriöön (Haukilehto, 2021).

Siiskosen ym. (2019, s. 224) mukaan lasten kielellisiin vaikeuksiin sisältyy sangen laaja kirjo toisistaan eroavia, eriasteisia ja luonteeltaan erityyppisiä vaikeuksia. Siiskonen ym. (2019, s. 236) tuovat esille, että kielenkehityksen vaikeudet voivat ilmetä myös muiden kehityksen ongelmien osana tai ne voivat liittyä muihin kehityksellisiin ongelmiin. Tyypillistä kehityksellisille oppimisvaikeuksille on erilaisten ongelmien päällekkäinen esiintyminen (Hokkanen ym., 2021, s. 109). Perinnölliset tekijät vaikuttavat vahvasti kielellisten vaikeuksien ilmenemiseen (Siiskonen ym., 2019, s. 235).

2.3 Lapsen kielenkehityksen edistäminen varhaiskasvatuksessa

Lapsen kielenkehityksen edistämistä varhaiskasvatuksessa voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Kielenkehityksen tukemista voidaan eritellä kielenkehityksen eri osataitojen edistämisen näkökulmasta. Toisaalta kielenkehitystä voidaan tarkastella laajemmasta näkökulmasta osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista. Tällöin merkityksellistä on yleinen käsitys lapsen tavasta oppia sekä käsitys oppimisympäristöstä, jota muokkaamalla voidaan vaikuttaa lapsen oppimiseen. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen kielellisen kehittämisen edistämistä ensin laajemmasta näkökulmasta mutta käsittelen lyhyesti myös kielenkehityksen keskeisiä osaitaitoja varhaiskasvatusikäisellä lapsella.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) pohjaa oppimiskäsitykselle, jonka mukaan ” lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa” (Opetushallitus 2022a, s. 21). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) oppimisympäristön ymmärretään sisältävän muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristöt tarkoittavat ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta” (Opetushallitus, 2022a, s. 34). Myös Eklund ym. (2020) nostavat artikkelissaan esille ympäristön ja vuorovaikutuksen merkitystä. Eklundin ym. (2020, s. 71) mukaan rikasta sanaston käyttöä, käsitteiden ymmärtämistä ja myönteisiä lukemiseen liittyviä asenteita sisältävä ympäristö ja vuorovaikutus ovat perustana lapsen innostuksen heräämiselle lukemiseen ja kirjoittamiseen ja niiden avulla kerääntyvään pääomaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nousee esille lasten oppimisessa ja varhaiskasvatuksen pedagogiikassa sekä lasten keskinäinen vertaisvuorovaikutus että lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus (Opetushallitus, 2022a, s. 22, 38). Koivula ja Laakso (2020, s. 122) tuovat esille lasten vertaisvuorovaikutuksen myönteisen vaikutuksen lasten kielenkehitykseen. Lapset oppivat sekä sanastoa että sosiaalisia taitoja vertaisten kanssa toimiessa (Koivula & Laakso, 2020, s. 122).

Sandberg (2021, s. 262) tuo esille aidon vuorovaikutustilanteen luomisen aikuisen ja lapsen välille keinona kielenkehityksen tukemiseen. Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettisten ohjeiden mukaan tulee vuorovaikutuksessa huomioida, että ”sensitiivisyys ohjaa kaikkea kohtaamista ja kuuntelemista” (Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet, s. 9). Opettajan sensitiivisyyttä voidaan kuvata siten, että siihen kuuluu opettajan tietoisuus oppilaiden kiinnostuksen kohteista ja yksilöllisistä tarpeista sekä niihin vastaaminen sensitiivisesti ja oikea-aikaisesti (Pöysä ym., 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuo esille leikin lapsen keskeisenä tapana oppia ja hahmottaa maailmaa (Opetushallitus, 2022a, s. 40–41). Leikki on varhaiskasvatuksen olennainen toimintatapa (Opetushallitus, 2022a, s. 40). Vuoden 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan leikillä on itseisarvoa mutta leikki on merkityksellistä myös ”oppimisessa ja lasten kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja hyvinvoinnissa” (Opetushallitus, 2018, s.

22). Viljamaan ja Ylihervan (2020, s. 220) mukaan leikki voidaan nähdä ”kielen, ajattelun ja identiteetin muovautumisen paikkana”. Myös Siiskonen (2018, s. 7) tuo esille kielellisten taitojen tukemisen erityisesti leikin avulla.

Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet siis linjaa lapsen yleisiä lapsen oppimiseen liittyviä asioita, nostaa se myös esille varhaiskasvatuksen sisältö- ja oppimisalueita, jotka kuitenkin ovat sidoksissa toisiinsa. Varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on lapsen kielellisten taitojen ja valmiuksien ja kielellisten identiteettien kehittymisen vahvistaminen (Opetushallitus, 2022a, s. 42). Yhdeksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) oppimis- ja sisältöalueeksi on nimetty Kielten rikas maailma. Sen mukaan varhaiskasvatuksessa harjoitellaan erilaisia kielenkehityksen keskeisten osa-alueiden taitoja (Opetushallitus, 2022a, s. 42–44).

Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta keskeistä on lapsen kokemus kuulluksi tulemisesta ja aloitteisiin vastaamisesta (Opetushallitus, 2022a, s. 43). On tärkeää pysähtyä kuuntelemaan lapsen ”ehkä hentojakin keskustelualoitteita” (Suvanto, 2011, s. 280). Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä tuetaan myös sillä, että kannustetaan lapsia kommunikointiin muiden lasten ja henkilökunnan kanssa (Opetushallitus, 2022a, s. 43).

Kielellisen mallintamisen ja tarvittaessa kuvien, esineiden ja tukiviittomien avulla edistetään lapsen taitoja ymmärtää kieltä (Opetushallitus, 2022a, s. 43). Lapsen kehittymistä puheen tuottamisen taidoissa sekä seurataan että ohjataan varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus, 2022a, s. 44). Monet arjen tilanteet mahdollistavat lapsen kanssa keskustelun ja lapsen houkuttelemisen monipuoliseen kerrontaan (Suvanto, 2011, s. 279). Lapsen kielen käyttötaitoja harjoitellaan muun muassa kertomisen, selittämisen ja hyvien tapojen opetteluun avulla (Opetushallitus, 2022a, s. 44). Päivittäiset toimintarutiinit auttavat eri tilanteisiin liittyvän kielenkäytön oppimisessa (Koivula & Laakso, 2018, s. 122).

Lapsen kielellistä muistia ja sanavarastoa laajennetaan esimerkiksi kiireettömän keskustelun, lukemisen, lorujen ja laululeikkien avulla (Opetushallitus, 2022a, s. 44). Musiikkitoiminnan on todettu edistävän lapsen kielellistä kehitystä (Torppa ym., 2020, s. 260). Torpan ym. (2020, s. 267) mukaan musiikkitoiminta muun muassa parantaa lapsen kuulotarkkaavuutta ja kuulomuistia ja kehittää kielelle merkittäviä laaja-alaisia aivoverkostoja.

Lapsen kielitietoisuuden kehittymistä edistetään ohjaamalla lapsen huomio kielen muotoihin ja rakenteisiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin (Opetushallitus, 2022a, s. 44). Lapsen kielellinen kehityksen myötä rakentuu myös perusta lukemisen ja kirjoittamisen taidoille (Siiskonen ym., 2014, s. 315).

2.4 Lapsen tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa lapselle järjestetään hänen tarvitsemaansa tukea inklusiivisten periaatteiden mukaan (Opetushallitus, 2022a, s. 56). Käsitteenä inklusio ei ole yksiselitteinen (Viitala, 2019, s. 52). Viitala (2019, s. 53) tuo esille, että inklusiivisessa ajattelussa on kuitenkin globaali ideologia kaikkien ihmisten yhdenvertaisista oikeuksista ja tasa-arvosta. Inklusiivisen ajattelun mukaan jokaisella lapsella on varhaiskasvatuksessa oikeus ryhmään kuulumiseen, yhteiseen toimintaan osallistumiseen ja oppimiseen yhdessä vertaisten kanssa (Opetushallitus, 2022a, s. 29). Inklusiivisessa ajattelussa nähdään, että muutosta tarvitsee ympäristö sen sijaan, että lapsen tarvitsee muuttua sopiakseen ympäristöön (Viitala, 2019, s. 55). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöjä kehitetään siten, että ne ovat sopivia lapsille (Opetushallitus, 2022a, s. 29).

Jo aiemmin käytössä olleen varhaiskasvatusta määrittävän asiakirjan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 mukaan lapsen tarvitsema tuki järjestetään lapsen muun päivittäisen toiminnan osana ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä (Opetushallitus, 2018, s. 55). Myös nykyinen voimassa oleva asiakirja tuo esille lähtökohdaksi jokaisen lapsen oikeuden saada tukea omassa lapsiryhmässään joustavien järjestelyjen avulla (Opetushallitus, 2022a, s. 56). Sen mukaan lapsella on kuitenkin lapsella oikeus pienryhmään tai erityisryhmään hänen tuen tarpeidensa sitä edellyttäessä.

Esiopetuksessa lapsen tarvitsema tuki on lakisääteisesti järjestetty jo pitkään kolmiportaisen mallin mukaan. Esiopetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja Esiopetussuunnitelman perusteet tuo esille tuen kolme tasoa, jonka mukaan tukea järjestetään (Opetushallitus, 2016, s. 44). Myös nuorempien lasten varhaiskasvatuksessa monessa kunnassa on järjestetty lapsen tarvitsemaa tukea kolmiportaisen mallin avulla (Opetushallitus, 2021). Kolmiportainen tuen malli on sisällytetty myös päivitettyihin

varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2022a). Päivitetyissä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kolmiportaisen tuen mallilla pyritään varmistamaan lasten tasa-arvoisuutta eri puolilla Suomea sekä varmistamaan, että jokainen lapsi saa varhaiskasvatuksessa sellaisen kehityksen ja oppimisen tuen kuin tarvitsee (Opetushallitus, 2021).

Päivitetyn varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsella on oikeus tuen tarpeidensa mukaan yleiseen, tehostettuun tai erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2022a, s. 56). Perusopetuksessa on otettu käyttöön myös termi ”vaativa erityinen tuki” kuvaamaan sellaisten lasten tuen tarvetta, joilla on ”monialaista tuen tarvetta kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa” (Ketonen ym. 2019, s. 294). Tuen tarpeiden syynä voi olla esimerkiksi monivammaisuus tai autismin kirjo (Ketonen ym. 2019, s. 294).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapselle sopivin tuen taso ja tuen muodot määritellään (Opetushallitus, 2022a, s. 59). Varhaiskasvatustilain mukaan lapsen tuen arvioimiseksi ja järjestämiseksi on varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tehtävä tarvittaessa yhteistyötä sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten kanssa (Varhaiskasvatustilain, 2018, § 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee tuen muotoja siten, että ne ovat pedagogisia, rakenteellisia ja hoidollisia tukitoimia lapsen tarvitseman tuen järjestämiseksi. Varhaiskasvatuksessa rakennetaan tukea yhteisöllisten ja oppimisympäristöön liittyvien ratkaisujen ja lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen avulla (Opetushallitus, 2022a, s. 56.)

Pedagogisiin tukimuotoihin kuuluvat esimerkiksi lasten päivärytmiin ja varhaiskasvatustilain rakenteeseen liittyvät ratkaisut sekä vuorovaikutus- ja kommunikointitapoihin liittyvät ratkaisut, esimerkiksi puhetta korvaavat kommunikointimenetelmät, kuten viittomat, kuvat ja erilaiset teknologiset ratkaisut (Opetushallitus, 2022a, s. 64). Rakenteellisella tuella tarkoitetaan asiakirjan mukaan esimerkiksi ryhmän lapsimäärän kokoon liittyviä ratkaisuja, varhaiskasvatuksen erityisopettajan osa- tai kokoaikaista opetusta tai konsultaatiota sekä henkilöstörakenteeseen liittyviä ratkaisuja. Hoidolliset tuen muodot liittyvät esimerkiksi lapsen pitkäaikaissairaudesta hoitoon (Opetushallitus, 2022a, s. 65).

Aiemmassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) oli eritelty tukimuotona myös hyvinvointia tukevat järjestelyt, joilla tarkoitettiin esimerkiksi

sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antamaa konsultaatiota ja ohjausta (Opetushallitus, 2018, s. 57). Nykyinen voimassa oleva asiakirja ei tuo esille termiä ”Hyvinvointia tukevat järjestelyt”, mutta erittelee tuen edellyttämää yhteistyötä ja palveluita (Opetushallitus, 2022a, s. 65).

Pihlaja (2019, s. 163) on jaotellut lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemista siten, että tuki voi kohdentua lapseen, lapsiryhmän yleiseen pedagogiseen toimintaan, kasvattajaan ja työntekijöiden yhteistyöhön sekä työhön, jota tehdään vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa. Tätä jaottelua voitaneen käyttää myös lapsen kielellisen kehityksen tukea suunniteltaessa.

Onnistuneen pedagogisen suunnittelun ja toteuttamisen perustana on lapsen tuen tarpeiden huolellinen selvittäminen (Heiskanen, 2019, s. 96). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan valmistaudutaan siten, että otetaan huomioon varhaiskasvatushenkilökunnan havainnot ja lapsen ja hänen huoltajiensa näkökulmat (Opetushallitus, 2022b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuo esille myös lapsen vahvuuksien huomioimista lapsen tuen järjestämisen lähtökohtana hänen tuen tarpeidensa ohella (Opetushallitus, 2022a, s. 56). Lapsen tarvitseman tuen taso, tuen muodot sekä tuen toteuttamiseen liittyvät asiat kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2022a, s. 63).

Lapsen kielellisen kehityksen tukea suunniteltaessa tulee siis huomioida näkökulmia monelta taholta, lapsen kielellisen kehityksen eri osa-alueita ja niiden yhteyksiä lapsen muuhun kehitykseen ja muihin tuen tarpeisiin. Lapsen kielellisten haasteiden kartoittamisessa voidaan käyttää apuna myös erilaisia testejä. Niilo Mäki-instituutin (Niilo Mäki Instituutti, 2021) verkkosivuilla on lukemisen ja kirjoittamisen osataitoihin tai niiden taustataitoihin keskittyviä arviointimenetelmiä, kuten lukivalmiuksien arviointimenetelmä LUKIVA 4–5 -vuotiaille lapsille. Siinä arvioidaan lukivaikeuden esiintymistä lähisuvussa, kirjaintuntemusta ja nimeämissujuvuutta. Arviointitapana toimii yksilötehtävänä tehtävä kyselylomake.

2.5 Monialainen yhteistyö

Varhaiskasvatustilain mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on lapsen yksilöllisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä tarkoituksenmukaisen tuen järjestäminen hyödyntäen tarvittaessa monialaista yhteistyötä (Varhaiskasvatustilain, § 3). Varhaiskasvatustilain perusteet tuo yhteistyön tahoina esille muun muassa lastenneuvolan ammattilaiset, lastensuojelun sekä muut sosiaalipalveluiden toimijat ja erikoissairaanhoidon (Opetushallitus, 2022a, s. 59). Asiakirjan mukaan lapsella on varhaiskasvatustilain lapsella varhaiskasvatustilain myös oikeus erityisopettajan antamiin palveluihin (Opetushallitus, 2022a, s. 57).

Varhaiskasvatustilain perusteet ei määrittele monialaista yhteistyötä tarkkarajaisesti, mutta Varhaiskasvatustilain perusteiden mukaan monialaisen työn ohjaavana tekijänä on lapsen edun ensisijaisuus ja vammaisuuden tai sairauden vuoksi lapsi voi olla myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä (Opetushallitus, 2022a, s. 59). Aiempi varhaiskasvatustilain määrittävä asiakirja Varhaiskasvatustilain perusteet 2018 toi esille monialaisen yhteistyön merkityksen korostumisen huolen herätessä lapsen kehityksestä tai hyvinvoinnista tai lapsen tuen suunnittelun ja järjestämisen yhteydessä (Opetushallitus, 2018, s. 35).

Siiskosen (2018, s. 8) mukaan lapsen kielenkehitykseen vaikeuksiin saatetaan tarvita puheterapeutin, psykologin tai lääkärin asiantuntemusta. Määttä (2018) puolestaan tuo artikkelissaan esille neuvolajärjestelmän roolia varhaisen kehityksen seurannassa ja riskien tunnistamisessa. Määttän (2018) mukaan lyhyelläkin seulontalomakkeella on mahdollista kerätä oleellista tietoa lasten kielenkehityksestä.

Tuen tarpeessa olevan lapsen vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää. Varhaiskasvatustilain perusteet tuo esille lapsen huoltajien ja varhaiskasvatustilain henkilöstön jaetun tiedon lapsesta ja lapsen tuen tarpeista lähtökohtana varhaisen ja riittävän tuen antamiselle (Opetushallitus, 2022a, s. 58). Siiskosen (2018, s. 8) mukaan lapsen yksilöllinen tuki kielenkehityksen haasteissa onnistuu parhaiten tehtäessä yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajien käytänteistä ja monialaisesta yhteistyöstä silloin, kun lapsen kielenkehityksessä on tuen tarvetta. Tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä. Tutkimustehtävänä on opettajien näkemyksien selvittäminen lapsen kielenkehityksen tukemisesta ja monialaisesta yhteistyöstä. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on suomea äidinkielenään käyttävän 3–5 -vuotiaan lapsen tukemisesta, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- 2) Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on monialaisesta yhteistyöstä, kun suomea äidinkielenään käyttävällä 3–5 -vuotiaalla lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?

Monialaisella yhteistyöllä tarkoitan tässä työssä sekä lasten huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä että eri ammattilaisten kanssa tehtävää yhteistyötä lapsen tukemiseksi.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Valitsin tutkimusotteeksi laadullisen tutkimusotteen, koska tutkimuksessani pyrin selvittämään opettajien näkemyksiä. Laadullisen tutkimuksen painopisteenä on tutkimuksen kohteena olevien ihmisten kokemukset, ajatukset, tunteet ja tutkimuksen kohteena olevaan asiaan liittyvät merkitykset (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Juutin & Puusan (2020, s. 9) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkimys ymmärtää tutkittavaa ilmiötä niiden henkilöiden näkökulmasta, jotka ovat tutkimuksen kohteena.

Laadullista tutkimusaineistoa voi hankkia monin eri tavoin (Vilkkä 2021, s. 122). Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista suosia sellaista tutkimusmenetelmää, jonka avulla tutkittavien oma ääni ja näkökulmat tulevat kuuluviin (Puusa & Juuti, 2020, s. 85). Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska haastattelu on mielestäni luonteva menetelmä selvittää ihmisten käsityksiä, ja se mahdollistaa varmemmin syvällisemmän tiedon saannin kuin esimerkiksi kyselylomake. Haastattelun menetelmällisenä etuna on myös "harkinnanvaraisen näytteen" mahdollistuminen, jolloin haastatteluun voidaan pyytää sellaisia henkilöitä, joilla on ennakkotietojen mukaan kokemusta tai tietoa tutkittavasta asiasta (Puusa, 2020a, s. 106). Haastattelutyypiksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelussa käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä aiheita tai teemoja (Vilkkä, 2021, s. 124). Päädyin teemahaastatteluun, koska ennalta päätetyt teemat mahdollistaisivat tutkimuskysymysteni kannalta olennaisen tiedon saamisen.

3.3 Tutkimuksen osallistujat

Tähän tutkimukseen kysyin opettajia, jotka kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettajan mielestä olivat sopivia tutkimukseeni. Heillä oli erityisopettajan mukaan työkokemusta 3–5 -vuotiaiden lasten kielellisten tuen tarpeiden tukemisesta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin olennaista hankkia tutkimusaineistoa nimenomaan sellaisilta henkilöiltä, joilta on mahdollista saada tutkimuskysymysten kannalta olennaista aineistoa. Erityisopettajan ehdottamia opettajia oli viisi, joista neljä oli halukkaita osallistumaan tutkimukseeni.

Tämän tutkimuksen aineisto siis koostuu neljän varhaiskasvatuksen opettajan yksilohaastattelusta. Opettajat työskentelivät samassa pirkanmaalaisessa kunnassa, kukin eri päiväkodissa. Jokainen opettajista työskenteli tiimissä, jossa oli yksi opettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Kaikkien opettajien lapsiryhmän lapsista ainakin osa kuului ikäryhmään 3–5 -vuotiaat. Lisäksi kahden opettajan ryhmässä oli myös nuorempia lapsia ja yhden opettajan ryhmässä myös vanhempia lapsia. Kolme opettajaa työskenteli lapsiryhmässä, jossa oli ainoastaan suomenkielisiä lapsia. Yhden opettajan ryhmässä oli myös monikielisiä lapsia. Kaikkien opettajien ryhmässä oli tällä hetkellä lapsia, joilla on tuen tarvetta kielenkehityksessä.

Opettajista kaksi oli koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja, yksi sosionomi AMK ja yhdellä oli lastentarhaopistosta hankittu lastentarhanopettajan tutkinto. Haastatelluista kolme kuului ikäryhmään 41–50 -vuotiaat ja yksi ikäryhmään 51–60 -vuotiaat. Työkokemusta varhaiskasvatuksessa haastatelluilla oli neljästätoista vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen.

3.4 Tutkimuksen aineiston kerääminen

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla ennalta suunniteltujen teemojen pohjalta. Nämä teemat olivat: ryhmään kohdistuvat tukemisen keinot, kun ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta, yksilöön kohdistuvat tukemisen keinot, kun ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta, yhteistyö lapsen vanhempien kanssa, kun lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä ja moniammatillinen yhteistyö, kun lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä. Etukäteen olin laatinut teemahaastattelurungon, jossa oli apukysymyksiä kuhunkin teemaan liittyen. Tämän teemahaastattelurungon (katso Liite 1) lähetin etukäteen myös haastateltaville.

Haastatteluja varten olin saanut tutkimusluvan kunnan varhaiskasvatuspäälliköltä ensin suullisessa ja myöhemmin myös kirjallisessa muodossa. Ennen tutkimuksen aloittamisesta olin lisäksi laatinut yliopiston ohjeiden mukaisen tietosuojailmoituksen, jonka olin laittanut tutkimuslupahakemuksen liitteeksi. Tietosuojailmoituksessa oli kerrottu aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä. Lisäksi siinä oli eriteltyä, mitä henkilötietoja (taustatietoja) haastatteluissa kerätään haastateltavilta. Haastatteluun suostuvilta opettajilta pyysin allekirjoitukset haastattelun suostumuslomakkeeseen.

Haastatteluissa käsiteltiin ennalta suunniteltuja teemoja, tosin teemahaastattelurungon järjestystä en haastatteluissa noudattanut. Haastattelussa käytin apuna etukäteen miettimiäni kysymyksiä, mutta kukin haastattelu muotoutui erilaiseksi ja tällöin haastattelukysymyksetkin olivat osittain erilaisia. Pyrin myös tekemään täsmentäviä kysymyksiä haastattelujen aikana varmistaakseni asian ymmärtämisen ja täsmentääkseni asioita.

Haastattelut toteutettiin lokakuussa 2022 neljän eri päiväkodin tiloissa. Haastattelut tallensin puhelimelle sekä sanelimelle, joista siirsin tallennetut äänitiedostot tietokoneelle. Haastattelut kestivät 22 minuutista 43 minuuttiin. Haastattelut litteroitiin muutamia taustatietoihin liittyviä kysymyksiä lukuun ottamatta. Litteroitua aineistoa kertyi noin 45 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5).

3.5 Tutkimuksen aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöistä lähestymistapaa ja sisällönanalyysiä käyttäen. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan sitä, että analyysiyksiköitä ei ole päätetty etukäteen vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävien perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 108) määrittelevät, että aineistolähtöisen analyysin avulla pyritään saamaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Puusan (2020b, s. 148) mukaan “sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä metodisena viitekehystenä”. Tämä viitekehys mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun (Puusa, 2020b, s. 148). Puusan (2020b, s. 148–149) mukaan sisällönanalyysiin kuuluvia vaiheita ovat muun muassa analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, sen pelkistäminen, kategorisointi ja teemoittelu sekä aineiston tulkinta.

Aineistoa lähdin käymään läpi siten, että alleviivasin eri väreihin ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä merkityksellisiä ilmaisuja. Analyysiyksiköksi valitsin siis merkityksellisen ilmaisun eli ajatuskokonaisuuden. Lisäksi alleviivasin kielellisen kehityksen tuen tarpeiden yleisyyteen ja ilmenemismuotoihin liittyviä asioita. Tämän jälkeen kopioin merkitykselliset ilmaisut eri tiedostoon seuraavien otsikoiden alle: kielellisen kehityksen tuen tarpeiden yleisyys ja ilmenemismuodot, kielellisen kehityksen tukemisen keinot, monialainen yhteistyö. Lisäksi lisäsin kunkin merkityksellisen ilmaisun perään, mistä haastattelusta ilmaisu oli peräisin (esim. H1, H2).

Seuraavassa vaiheessa aloin ryhmitellä kunkin pääotsikon alle kerättyjä ilmaisuja niiden aihepiirien perusteella. Tällöin Kielellisen kehityksen tukemisen keinot -otsikon alle muotoutui seuraavat alaluokat: kuvat, tukiviittomat, piirtäminen, pienryhmätoiminta, aikuisen ilmaisu, musiikki, resurssit, rakenteellinen tuki, tuen yksilöllisyys ja eriyttäminen, lapsen kohtaaminen, lapsen

oman ilmaisun mahdollistaminen, opettajan työote, tuen suunnittelu, kielellisen kehityksen vahvistaminen ryhmässä sekä opettajan ammatilliset haasteet. Monialainen yhteistyö -otsikon alle tulivat seuraavat alaluokat: erityisopettaja, puheterapeutti, yhteistyö tiimissä, lastenneuvola, muut ammattilaiset ja lapsen perhe. Kuitenkin jaottelu alaluokkiin oli osittain keinotekoinen, sillä esimerkiksi jotkut pienryhmätoiminnan ilmaiset liittyivät myös kohtaan yksilöllisyys ja eriyttäminen ja joitakin ilmaisia kopioin useampaan kuin yhteen luokkaan.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin käydä läpi kunkin alaluokan ilmaisia uudestaan lihavoimalla tekstistä ydinkohtia kunkin alaluokan kokonaisuuden ja keskeisimpien asioiden hahmottamiseksi, sillä monet merkitykselliset ilmaiset olivat pitkiä. Tämän jälkeen toteutin pelkistämistä eli pyrin saamaan merkitykselliset ilmaiset tiiviimpään ja täsmällisempään muotoon. Kirjoitin ilmaiset uudelleen toiseen tiedostoon samojen alaluokkien otsikoiden alle tiiviimmässä muodossa. Esimerkiksi alaluokkaan "erityisopettaja" tulivat muun muassa seuraavat tiivistetyt ilmaiset: "lasten havainnointi ja siitä keskustelu (H1, H2, H3)", "materiaalin tuominen ja sen jalkauttaminen (H2)" sekä "pedagogisten asiakirjojen laatimisessa mukana (H1, H2, H3)". Mikäli samansisältöinen merkityksellinen ilmaisu esiintyi useammassa kuin yhdessä haastattelussa, yhdistin ne analyysin tässä vaiheessa siis yhdeksi tiivistetyksi ilmaisuksi merkitsemällä kuitenkin, mistä haastatteluista alkuperäiset ilmaiset olivat. Merkityksellisen ilmaisun esiintyessä vain yhdessä haastattelussa merkitsin tällöinkin, mistä haastattelusta ilmaisu oli peräisin.

Seuraavaksi kävin läpi luokiteltua aineistoa ja muokkasin luokittelua. Järjestelin luokkia osin uudelleen ja yhdistin joitakin luokkia samaan luokkaan nimeämällä ne uuden ylemmän tason otsikon alle. Tämän jälkeen kirjoitin kuvaukset tutkimuksen tuloksista. Lopullinen aineiston luokittelu ja jäsentely täsmentyi tulosten kirjoittamisprosessin aikana.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Opettajien näkemykset lapsen kielenkehityksen tukemisesta

4.1.1 Opettajien näkemykset kielenkehityksen tuen tarpeista ja tukemisen keinoista

Opettajien näkemysten mukaan lapsilla esiintyy erilaisia kielellisen kehityksen haasteita. Kielelliset tuen tarpeet voivat johtua erityisestä puheen tuottamisen häiriöstä ja viivästyvästä, äännevirheistä, puuttuvista äänneistä, äännepoikkeamista tai änkyttämisestä. Lisäksi lapsilla voi olla ymmärtämiseen ja käsitteisiin liittyviä haasteita sekä mutismia. Kaikilla opettajilla oli tuntuma siitä, että kielellisen tuen tarpeet ovat lisääntyneet, kun he katsoivat työuraansa taaksepäin.

“Äännevirheet on mun mielestä yleisiä. Että niit on tullu entistä enemmän ainakin täällä missä nyt ollaan (--)” H2

“Että siitä kun oon itte tän työn aloittanut niin ei tässä määrin ollut ni joku saatto satunnaisesti käydä puheterapeutilla tai muuta mutta nythän tää on ihan meidän arkipäivää.” H3

Opettajat pohtivat kielellisen tuen tarpeiden lisääntymisen mahdollisina syinä sattumaa, mallioppimista, digitaalisuuden lisääntymistä ja vastaavasti lukemisen ja kirjaston käytön vähentymistä. Kielellisen kehityksen tuen tarpeiden yleisyydestä opettajilla oli erilaisia näkemyksiä. Yksi opettaja kertoi vuodesta, jolloin puolet hänen lapsiryhmänsä lapsista oli ollut puheterapeuttien asiakkaina.

Kuten yksi opettaja totesi, lapsen tukemisen keinon valintaan vaikuttaa se, millä kielellisen kehityksen osa-alueella tuen tarve on. Opettajat toivat esille useita erilaisia kielellisen kehityksen tukemisen keinoja, jotka heidän mielestään olivat toimivia. Opettajat toivat esille sekä konkreettisia yksilöllisen tukemisen keinoja että vuorovaikutukseen liittyviä keinoja. Rakenteellisena ja toimivana tukemisen keinona tuli esille lapsiryhmän ryhmäkoon pienentäminen erityisen

tuen perusteella. Haastatteluissa tuli myös esille kielellisen kehityksen tukeminen koko lapsiryhmässä sekä kielellisen kehityksen tukemiseen liittyviä haasteita.

Myös yksilöllisyyden ja eriyttämisen näkökulmat tulivat esille. Sama keino ei ole toimiva kaikille ja toimivan tukemisen keinon löytäminen voi edellyttää kokeilemista. Toiminnan ja sen tason ei myöskään tarvitse olla samanlaista kaikille lapsille. Esimerkiksi pienryhmässä luettavan sadun valinnassa on huomioitava lasten kielellisen kehityksen tuen tarpeet.

“Ei oo mitään yhtä ja ainoota. Toisella toimii joku toinen ja toisella se ei toimi. Et sit täytyy vaan toimia sen mukaan että kokeilla jotain muuta. Et se oliskin helpoo jos kaikille... kaikille pätisi samat asiat (--)” H3

4.1.2 Konkreettiset yksilölliset tukemisen keinot

Kuvat

Kaikissa haastatteluissa kuvat nousivat esille toimivana keinona tukea lapsen kielellistä kehitystä. Kuvia käytetään erilaisissa arjen tilanteissa, kuten ruokailussa, päiväjärjestyksestä kertovina kuvina ja leikinvalintataulussa. Kuvia kerätään myös lasta kiinnostavista aiheista. Aikuinen voi käyttää kuvia puheen tukena ja myös yhdessä viittomien kanssa. Kuvia käytetään lauluissa sekä tukemaan toiminnan selittämistä.

“Kun suunnitellaan jotain mitä tehään ni siihen etitään sit sopivat kuvat että saadaan selittää.” H1

Kuvia käytetään myös apuna lapsen puheen tuottamisesta, esimerkiksi kuvan avulla lapsi voi opetella kertomaan kolmella sanalla, minne mummo menee, yhdellä sanalla kertomisen sijaan. Kuvat voivat toimia lapselle myös vaihtoehtoisena kommunikoinnin keinona puhumisen sijaan. Lapsi voi näyttää kuvasta, mitä tarkoittaa, jos hän ei osaa tai rohkaistu kertomaan asiaa sanallisesti.

“Esimerkiksi jos joillain on se että he ei välttämättä niinku... siis siillä lailla ymmärrä jos niinku kysytään että mitä, ni sit et näytäpä mulle mikä näistä sinua kiinnostaisi tai voi olla semmonen joka niinkun ei välttämättä sitten rohkaistu samomaan niin hän voi näyttää sen ja että niitä nyt ainakin.” H3

Kuvia voidaan käyttää myös leikissä. Kuvien avulla voidaan lisätä lapsen osallisuutta. Lapsen omaa ilmaisua lisää se, kun hän huomaa kavereidenkin ymmärtävän häntä. Kuitenkaan kuvien käyttäminen leikissä kommunikoinnin keinona ei välttämättä tule lapsilta luonnostaan vaan aikuisen tuki on tärkeä. Aikuisen tulee opettaa lapsille, miten kuvia voidaan leikissä käyttää. Kotileikkiin voidaan tehdä kuvakortteja, joiden kautta edistetään lapsen osallisuutta. Lapsi voi kuvakortin avulla ilmaista esimerkiksi syöttävänsä leikissä vauvalle maitoa tuppullostasta. Lapsi voi osallistua myös esimerkiksi Kapteeni käskee -leikkiin, kun sitä leikitään kuvien avulla.

“Et he on oppinu niitä kuvia esimerkiksi käyttään niin että pystyy osallistumaan esimerkiksi vaikka Kapteeni käskee -leikkiin kun siihen on olemassa kuvat joita näytetään.” H1

Tukiviittomat

Tukiviittomat toimivana lapsen kielellisen kehityksen tukemisen keinona tuli esille kaikissa haastattelussa. Tukiviittomia saatetaan käyttää koko lapsiryhmässä, koska tukiviittomien koetaan tukevan kaikkia lapsia. Toisaalta esillä oli myös näkemys siitä, että tukiviittomat eivät ole toimiva keino kaikkien lasten kohdalla.

“Se on niin yksilöllistä että ketkä niistä sitten... ketkä ne hyväksyy ja toiset taas saattaa hyväksyä meiltä mutta ei esimerkiksi omalta äidiltä hyväksy niitä viittomia (--)” H4

Tukiviittomia käytetään ymmärtämisen apuna arjen erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi lapsille voidaan kertoa tukiviittoman avulla, että nyt leikataan saksilla. Lapsi voi myös itse käyttää tukiviittomaa tullakseen ymmärretyksi. Opettajalta tukiviittomien käyttö edellyttää osaamista ja välillä tukiviittomien tarkistamista viito-sovelluksesta.

Piirtäminen

Piirtäminen toimivana lapsen kielellisen kehityksen keinona nousi esille kolmessa haastattelussa. Lapsi voi itse ilmaista itseään piirtämällä tai aikuinen voi tukea lapsen ymmärtämistä piirtämisen avulla. Opettaja voi käyttää nopeaa

piirtämistä esimerkiksi työvaiheiden etenemisen tueksi piirtämällä nopeasti aina yhden kuvan, jotta lapsi ymmärtää, mitä häneltä odotetaan. Ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä opettaja piirtää seuraavan kuvan. Opettaja voi toteuttaa piirtämistä sarjakuvana.

“Nyt on harjoiteltu vähän sitten niinku piirtämistä toisen kanssa sillai että vähän sarjakuvana että piirrän ihan tikku-ukoilla että nyt tapahtuu näin ja sitten näin ja näin.” H1

Piirtäminen voi toimia myös keinona lisätä lapsen puhetta. Yksi opettaja kertoi, että kielellistä tukea tarvitsevilla lapsilla on käytössä vihko, johon opettaja piirtää, mitä päivän aikana on tehty. Vihkoa käytetään yhteistyössä vanhempien kanssa. Piirrosten tarkoituksena on edistää lapsen puheen tuottamista. Kuvat synnyttävät keskustelua lapsen ja vanhemman välillä päiväkotipäivän puuhista.

Aikuisen selkeä ilmaisu

Aikuisen selkeä ilmaisu nousi kaikissa haastatteluissa esille toimivana lapsen kielellisen kehityksen tukemisen keinona. Lapsen ymmärtämistä tuetaan lyhyillä ja yksinkertaisilla ohjeilla:

”Ja sit ihan semmoset yksinkertaset ja lyhyet ohjeet. Ettei liian pitkiä.” H3

Aikuisen kielellisen ilmaisun selkeys tukee kaikkia lapsia. Toisaalta yksi opettaja toi esille, että kielellisen ilmaisun selkeys korostuu kielellisen tuen tarpeessa olevan lapsen kohdalla. Tukea tarvitseva lapsi saattaa tarvita esimerkiksi vain yhden ohjeen kerrallaan.

Aikuinen myös mallintaa puhetta. Lapsen puhuessa väärin voi aikuinen käyttää korjaavaa toistoa toistamalla lapsen asian lausumalla sen oikein ilman, että asiaan kiinnitetään huomiota. Tällöin lapselle ei tule epäonnistumisen kokemusta siitä, että hän on puhunut virheellisesti.

Pienryhmätoiminta

Pienryhmätoiminta nousi esille toimivana lapsen kielellisen kehityksen tukemisen keinona kaikissa haastatteluissa. Esille tuli kylläkin myös näkemys

siitä, että on tärkeä oppia olemaan myös isossa ryhmässä. Pienryhmätoiminta tukee opettajien näkemysten mukaan lapsen kielellistä kehitystä monella lailla. Pienessä ryhmässä aikuisen on helpompi havainnoida lapsia. Pieni ryhmä mahdollistaa lapsen huomioimisen ja kuuntelemisen. Pieni ryhmä edistää lapsen osallisuutta ja kielellistä kehitystä, koska pienemmässä ryhmässä lapsella on pienempi kynnyksen itsensä ilmaisuun. Kuitenkin vuorovaikutusta tulee jo pienryhmässäkin.

“Se (pienryhmätoiminta) on kaikessa hyvä juttu. Se on ihan niinku kaikessa mahdollisessa. Et se rauhoittaa tosi paljon sitä toimintaa. Se äänimaailma on tosi paljon pienempi. Aikuinen pystyy ihan eri lailla havainnoimaan lasta kun siinä on viis eikä viistoista. Et se on kaikessa kyllä hyvä. Ja silti siinä on... tulee sitä semmosta luontaista kommunikointia jo viiden kuuden ihmisen välillä (--)” H3

“Siinä (pienryhmässä) tulee enemmän sitä rohkeutta puhua ja tuottaa sitä sanaa.” H2

Pienryhmiä muodostaessaan opettaja huomioi lasten tuen tarpeet. Esimerkiksi kielellistä tukea tarvitsevista lapsista voidaan muodostaa oma pienryhmä, joiden päivän puuha on kielelliseen kehitykseen liittyvää. Haastatteluissa nousi esille myös kielellisen kehityksen tukemiseen tähtääviä pienryhmässä toteutettavia ohjelmia.

Samaan pienryhmään voidaan ottaa myös niitä, jotka eivät itse ole tuen tarpeessa, mutta jotka tukevat toisten kielellistä kehitystä. Esimerkiksi yhdessä päiväkotiryhmässä toimii monikielisistä ja pelkästään suomenkielisistä kielellisen kehityksen tuen tarpeessa olevista lapsista koostuva pienryhmä, jossa on myös mukana myös sellaisia lapsia, joilla ei ole kielellisiä tuen tarpeita. Tällä ryhmällä on myös omia tavoitteita. Toimiva voi olla myös lapsiryhmä, jossa kaikilla on kielellisen tuen tarpeita mutta erilaisia. Eri-ikäisistä lapsista muodostuvassa pienryhmässä puolestaan isommat toimivat pienemmille malleina ja isommat saavat hoivata pienempiä. Pienryhmätoiminnassa näyttäytyy siis lasten vertaisvuorovaikutus:

“Tietyissä jutuissa on se oma kiintee ryhmä pienryhmä mutta sitten sitäkin vaihdellaan että siinä on eri-ikäisiä lapsia. Isommat lapset näyttää sitä isomman lapsen mallia ja sitten ehkä ne isommat saa niiltä pienemmiltä he saa vielä pajata ja hoivata niitä ja tämmöstä vuorovaikutusta.” H2

4.1.3 Vuorovaikutus tukemisen keinona

Opettajat toivat esille useita vuorovaikutukseen ja lapsen kohtaamiseen liittyviä asioita tuettaessa lapsen kielellistä kehitystä. Esille tuli näkemys siitä, että jo yksistään opettajan rauhallinen työote edistää lapsen kielellistä kehitystä. Kiireettömyyden tunteen luominen on tärkeää, kun lapsella on kielellisiä haasteita. On tärkeää antaa lapselle aikaa ja huomioida häntä yksilöllisesti. Lapsen tulee saada olla oma itsensä ja kokea olevansa hyväksytty ja tärkeä.

“On läsnä sille lapselle että... että niinku kuulee sen asian vaikka hänellä ei sitä puhetta välttämättä olisikaan että niinku se semmonen läsnäolo ja herkkyys sille... sille kuulemiselle sen lapsen asioissa.” H1

Tärkeää on aikuisen sensitiivisyys ja läsnäolo, jotta lapsi tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Lapsiryhmässä aikuisen rooli on tärkeä, jotta myös hiljaisemmat lapset saavat ilmaistua itseään. On tärkeää, että aikuinen välittää lapselle tunteen siitä, että aikuinen haluaa ymmärtää lasta huolimatta tämän kielellisistä tuen tarpeista. Lapsen ymmärtäminen voi edellyttää lapsen kannustamista itsensä ilmaisuun tai kuvaa tai piirtämistä voidaan käyttää vaihtoehtoisena kommunikoinnin keinona sanallisen ilmaisun sijaan. Toisaalta jo se, että aikuisesta välittyy halu ymmärtää, kannustaa lasta puhumiseen, vaikka hän ei heti tulisikaan ymmärretyksi. Oleellista on kuitenkin se, että lapsella on jokin keino tuoda itsensä ymmärretyksi:

“Se (on tärkeä) että siis lapsella on kuitenkin jollain lailla mahdollisuus ilmaista se hänen asiansa et sit jos hän ei saa sitä vaikka jostain syystä kerrottua ni hän voi sit vaikka niillä kuvilla näyttää tai jotenkin vaikka niinku voidaan piirtää että tarkoittko tätä tai jotain muuta.” H3

Vuorovaikutuksessa on tärkeää varmistaa myös se, että lapsi ymmärtää aikuista. Lapsen pysäyttäminen, konkreettinen lapsen tasolle laskeutuminen ja katsekontakti edistävät lapsen ymmärtämistä:

“Ihan sillain et määhän monesti laskeudun sinne ja otan sen katsekontaktin: nyt puhun sinulle, katsopa tänne ja näin että. Koska se menee monesti ohi jos mä puhun täällä ylhäällä ja lapsi on täällä alhaalla ni se on hyväksi todettu että sitten otetaan semmonen. Ollaan lapsen tasolla siinäkin asiassa.” H3

Lapsen kielellistä kehitystä tukevin keinoin tulivat esille opettajan lempeys ja toisaalta myös määrätietoisuus vuorovaikutuksessa sekä rohkeus asioiden puuttumiseen. Opettajan on vuorovaikutuksessa lasten vanhempien kanssa oltava sekä lempeä että määrätietoinen, jotta saa asioita eteenpäin lapsen parhaaksi, jos lapsen vanhemmilla on erilainen suhtautuminen lapsen kielenkehityksen haasteisiin. Rohkeus kielenkehityksen haasteisiin puuttumiseen jo varhaisessa vaiheessa on tärkeää:

“Et se on ehkä semmonen niinku minkä itte on tässä vuosien varrella oppinu että rohkeesti vaan luottaen omaan ammattitaitoonsa ja omiin havaintoihinsa niin että lähtee sillä niin kuin viemään eteenpäin.” H4

4.1.4 Kielenkehityksen tukeminen osana ryhmän pedagogista toimintaa

Kielellisen kehityksen tukeminen lapsiryhmässä toteutuu useilla eri tavoilla. Kuvia ja tukiviittomia käytetään joissakin ryhmissä tukemaan koko ryhmää. Kielen käyttäminen eri tavoin tukee lapsen kielellistä kehitystä. Musiikki, loruttelu, suujumppa, keskustelu ja lukeminen tulivat esille koko ryhmää koskevin tukemisen keinoina. Kielellisen tuen tarpeiden runsaudesta johtuen kielellisen kehityksen tukeminen näyttäytyy yhdessä lapsiryhmässä koko ryhmän painopistealueena.

Lukeminen ja siihen perheiden kannustaminen kielenkehityksen tukemisen keinona toteutuvat eri tavoin. Kirjaston käytöstä ja lukemisesta voidaan keskustella lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Lapset voivat myös tuoda kukin vuorollaan oman lempikirjansa luettavaksi ja siitä voidaan antaa lukuvinkki myös vanhemmille. Varhaiskasvatuksessa lapsille luetaan paljon kirjoja ja runsas lukeminen voidaan tehdä näkyväksi keräämällä tiedot siitä, mitä kirjoja on luettu, ja laittamalla tiedot esille. Yhdessä lapsiryhmässä kirjoja luetaan kolmekin kertaa päivässä sellaisina päivinä, jolloin myös pienryhmätoiminnan ohjelma liittyy kirjallisuuteen.

Kielenkehityksen edistämiseksi musiikillisen toiminnan keinoin tuli esille laulaminen. Yksi opettaja toi esille Kielinupun laulut toimivana menetelmänä pienryhmässä, jossa on paljon kielellisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Kielinupun laulujen teemojen mukaiset sanastot, selkokieliyys, tasarytmi ja toistot tukevat opettajan näkemyksen mukaan lapsen kielenoppimista.

“Että esimerkiksi pukemistilanteet lähti niinku tosi kivasti käyt me ollaan kielinupusta käytetty sitä tota laulua missä opetellaan niitä vaatekappaleita. Niinkun me ollaan sitä laulettu ja sitä käytetty ni sitten kun ne laulaa sitä laulua samalla kun ne tuolla pukee niin sit ne vaatekappaleet jotenkin löytyykin paikalleen että.” H4

4.1.5 Kielenkehityksen tukemisen haasteet

Haastatteluissa nousi esille erilaisia haasteita lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen liittyen. Oppimisympäristöön liittyvät haasteet tulivat esille kuviin liittyen. Haasteena on sopivien kuvien löytäminen, saatavilla olo ja se, että niitä muistaa käyttää. Myös kuvien sijoittaminen vaatii miettimistä. Toisinaan ärsykyttä voi olla joillekin lapsille myös liikaa, jolloin kuvia joudutaan poistamaan.

Resursseihin liittyvinä haasteina tulivat haastatteluissa esille henkilöstöresurssit ja ajalliset resurssit. Kun lapsiryhmän aikuisia on vain kolme, tuo se omat haasteensa. Ajallisten resurssien vähäisyys aiheuttaa sen, että asioita joutuu priorisoimaan, kun aika ei riitä kaikkeen.

“Ja sitten mikä yks vielä tulee tietenkin ni eihän meidän aika riittää. Sillain että et me yritetään tehdä vaikka meillä on paljon näitä lapsia joilla on näitä haasteita (--)” H3

Myös tiedon etsimiseen lapsen tuen tarpeisiin liittyen kuluu aikaa. Toisaalta arjen kiireisyys ei noussut esille kaikissa haastatteluissa vaan päinvastoin pienen ryhmän koettiin mahdollistavan sen, että vanhempien kanssa keskustelulle ja lapsen kuuntelemiselle oli aikaa.

Lapsen tuen tarpeista nousevia haasteita tuli esille useita. Yksi opettaja toi esille riittämättömyyden tunteen ja koki, että tietoa ja koulutusta lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen liittyen saisi olla enemmän. Lisäksi lapsen ymmärtäminen koettiin välillä opettajan näkökulmasta haastavaksi johtuen lapsen kielellisen tuen tarpeista:

“No se on tietysti (haastavaa) ennen kun laps oppii niitä niinku näyttämään että hän tarkoittaa tätä ja tätä ja sitten kun hän sanoo sitä ja et et mitä ihmettä mahdat tarkoittaa että nyt en... et ei tule sitä että en viitsi edes sanoo mitään kun sinä et kuitenkaan ymmärrä niinku lapselle semmosta (--)” H2

Lapsen tuen tarpeista nousevana ja myös opettajan emotionaalisen haasteena tuli yhdessä haastattelussa esille lapsen mutismi. Opettajalle toi ammatillista ja emotionaalista haastetta se, että vuorovaikutus ei opettajan kokemuksen mukaan ollut vastavuoroista eikä opettaja tiennyt lapsen ajatuksista. Tukemisen keinona toimi kuitenkin opettajan lämmin vuorovaikutus. Opettajan näkemyksen mukaan ajan kulumisen ja se, että lapsi hyväksyi pitkän ajan kuluessa päiväkotiympäristön ihmiset, vaikutti siihen, että lapsi alkoikin puhua. Toisaalta opettaja ei osannut eritellä, mikä täsmällisesti auttoi.

“Ja sit hän vaan rupes yht’äkkiä. Eka hän rupes nauraan ääneen ja varmaan niinku vahingossa ja kaveritkin oli ett’ hei: toi puhuu tai eiku nauraa tai tuli joku ääni. Ja sitten tavallaan kun ne hanat aukes ni kohta hänhän puhu kun ei mitään. Että et mä en osaa niinku tänä päivänä sanoo että mikä sen sit lopulta laukas.” H4

4.2 Opettajien näkemykset kielenkehitykseen liittyvästä monialaisesta yhteistyöstä

4.2.1 Yhteistyö tiimissä

Moniammatillisesta yhteistyöstä tiimissä lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen liittyen tuli esille useita näkökulmia. Opettajien näkemysten mukaan päävastuu pedagogisesta toiminnasta on opettajalla. Kuitenkin lapsen kielellisen kehityksen tukea toteuttavat kaikki tiimin työntekijät. Tukea toteutetaan samalla lailla kaikkien tiimiläisten taholta.

“No kyllä me (koko tiimi) niinku kaikki yhtä lailla oikeestaan. Keskustellaan että kuinka näitä käytetään (--). Mä oon vastuussa niinku pedagogisesta toiminnasta mutta ihan yhtä lailla me kaikki sitten tässä sitä toteutetaan.” H1

Esimerkiksi kielellisen kehityksen tukea tarvitsevien lasten pienryhmää voi vetää myös lastenhoitaja. Lapsen tuen toteuttamisesta keskustellaan tiimissä. Lapsen tukea koskevaa tietoa jaetaan toisille tiimiläisille ja pyritään pitämään kaikki ajan tasalla lapsista. Yksi opettaja toi myös esille, että lastenhoitajilla on hyviä havaintoja lapsista.

4.2.2 Erityisopettaja

Kaikissa haastatteluissa nousi esille yhteistyön merkittävyys ja tärkeys erityisopettajan kanssa lapsen kielellisen kehityksen tukemisessa. Opettajat ovat myös tyytyväisiä kunnan parantuneeseen erityisopettajatilanteeseen erityisopettajaresurssien lisäämisen myötä. Erityisopettaja pystyy aiempaa paremmin havainnoimaan lapsia ja olemaan mukana lapsiryhmien arjessa. Opettajat eivät tuoneet esille kehittämisehdotuksia yhteistyössä erityisopettajan kanssa.

“Mut on tosi kiva ett’ jos mulla on joku mielenpäällä ni mä tiedän kelle mä laitan viestin ja se on niinku hänen (--) alueellaan ja hän sitä ryhtyy sitten niinkun selvittelemään ja hoitamaan. Et onhan se tosi tärkeä koska hänellä on taas se ammattitaito mitä meillä ei täällä ole. Niin se on niinku meille tosi tärkeä semmonen tukija.” H3

Yhteistyö erityisopettajan kanssa näyttäytyi opettajien kuvauksissa erittäin monipuolisena. Erityisopettaja toimii opettajille tukijana ja konsultaatioapuna ja pitää myös pienryhmiä etenkin tukea tarvitseville lapsille. Erityisopettaja on myös ohjannut työntekijöitä itse pitämään kielellisen kehityksen tukemiseksi kerhoa ryhmäkuntoutusohjelman avulla. Erityisopettaja on lapsen tukeen liittyvissä palavereissa mukana ja tarvittaessa osallistuu myös tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluihin. Erityisopettajan tekemien testien ja kartoitusten avulla lapsen tuen tarpeista saadaan täsmällisempää tietoa ja erityisopettaja laatii lapsille puheterapialähteitä. Erityisopettaja on myös apuna pedagogisten selvitysten ja arvioiden laatimisessa tukea tarvitseville lapsille. Myös materiaalin jalkauttaminen ja lainaaminen tulivat esille myönteisenä asiana erityisopettajayhteistyöhön liittyen.

4.2.3 Puheterapeutti

Puheterapeutit nousivat haastatteluissa esille keskeisinä moniammatillisen yhteistyön kumppaneina lapsen kielellisen tuen tarpeissa. Pääosin haastateltavat kokevat yhteistyön puheterapeuttien kanssa toimivan hyvin ja haastateltavat ovat tyytyväisiä kunnan parantuneeseen tilanteeseen puheterapian saamisen suhteen. Yhden haastateltavan mielestä puheterapiapalveluita ja yhteistyötä puheterapeutin kanssa saisi kuitenkin olla nykyistä enemmän.

Puheterapeutit käyvät antamassa lapsille puheterapiaa pääasiassa päiväkodilla, jolloin yhteistyö muodostuu etenkin terapiakäyntien jälkeisistä juttutuokioista ja yhteistyöstä viikon avulla, jonne terapeutit kirjoittavat keskeiset asiat terapiakäynnistä, esimerkiksi uuden viittoman käyttöönotosta. Nämä yhteistyömuodot koetaan toimiviksi.

“Terapiakäynnin jälkeen he (puheterapeutit) haluaa vaihtaa muutaman sanan että mitä on tehty ja mitä me täällä voitais tehdä ja.” H1

Yhdellä haastateltavalla on kuitenkin kokemuksia siitä, että puheterapiakäytännöt ovat hyvin kirjavia. Lapset käyvät puheterapiassa toisella paikkakunnalla yksityisesti, puheterapeutti voi tulla päiväkodille, lapsi voi mennä terveyskeskukseen puheterapiaa varten tai ainakin aiemmin lapsella on saattanut olla myös internetin välityksellä tapahtuvaa puheterapiaa päiväkotiajan ulkopuolella. Haastateltava toi esille, että puheterapeutti ei välttämättä ole päiväkodin työntekijöille edes tuttu. Opettajan näkemyksen mukaan päiväkodeilla olisi hyvä olla oma yksikkökohtainen puheterapeutti.

“Se puheterapian saaminen pitäis olla jotenkin helpompaa ja sen pitäis olla niinkun luontevampaa. Että meitä on täällä lastenhoitajia ja lastentarhanopettajia, meillä on veo. Jotenkin tuntuu että miks meil ei o puheterapeuttia. Sillain niinku vaikka yksikkökohtaisesti joka olis niinkun. Koska selkeesti joka ryhmässä on tosi paljon lapsia jotka tarvis. Et pitäs olla ihan semmonen ihminen joka juuri on sitä varten ja sit vois meille antaa niitä vinkkejä (--)” H3

4.2.4 Muut ammattilaiset

Lastenneuvola tuli haastatteluissa esille yhtenä yhteistyökumppanina. Yhteistyö näkyy esimerkiksi nelivuotisneuvolan yhteydessä, jota ennen opettajat täyttävät nelivuotiskaavakkeet ja neuvolasta tulee myöhemmin neuvolapalaute. Kuitenkin yksi opettaja toi esille palautteen niukkuuden, koska palautteessa lukee opettajan kokemuksen mukaan lähinnä samat asiat, jotka opettaja on itse sinne lähettänyt.

“(--) mut siinä (neuvolapalautteessa) lukee oikeestaan ne samat asiat mitkä me ollaan sinne lähetetty sen lenen mukana. Et siin ei niinku... et siinä saattaa lukee että perheellä menee hyvin ja that's it. Mut ei siellä niinku semmosta kauheen spesifiä niinku ei tuu.” H4

Lastenneuvolan lisäksi opettajat luettelivat useita muita yhteistyötahoja lapsen kielellisissä haasteissa, kuten erikoissairaanhoidon, moniammatilliset konsultaatioryhmät, perheneuvolan ja neuvolapsykologin. Esimerkiksi yksi opettaja kertoi osallistuneensa teams-yhteyden avulla erikoissairaanhoidossa pidettyyn kuntoutussuunnitelmapalaveriin. Toisaalta yhdellä haastateltavalla on kokemuksia siitä, että moniammatillinen yhteistyö omaa tiimiä ja erityisopettajaa lukuun ottamatta on lähinnä perheiden kautta toteutuvaa tiedonvaihtoa esimerkiksi lomakkeiden kautta. Varhaiskasvatuksen työntekijät joutuvat kyselemään asioista lasten vanhemmilta saadakseen tietoa ja tiedon saaminen on lasten vanhemmista kiinni lasten vanhempien ollessa tiedottamisessa välikätenä. Opettaja ajattelee kiireen ja vaitiolovelvollisuuden vaikuttavan siihen, että ammattilaiset eivät itse ole varhaiskasvatukseen yhteydessä. Vaitiolovelvollisuus tuli esille myös toisessa haastattelussa.

4.2.5 Yhteistyö perheen kanssa

Yhteistyössä lasten vanhempien kanssa tuli tärkeänä esille päivittäinen keskustelu, keskustelu lapsen päivästä, haasteista ja onnistumisista. Yhteistyömuotona vanhempien kanssa ovat myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut ja Wilma-ohjelmiston käyttö. Yhteistyö lasten vanhempien kanssa saattaa tukea tarvitsevilla lapsilla korostua. Tällöin keskustelua vanhempien kanssa voi olla vielä enemmän.

“Nyt oli kesäloman aikana tapahtunu tosi iso harppaus puheessa. Ni sit oli ihan kiva... Kiva siitä et juu et nyt tulee sitä ja jotain kirjaimia on löytyny (--)”
H2

Vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä lapsen tukea suunniteltaessa, jolloin vanhemmat voivat kertoa hyväksi havaitsemiaan tukemisen keinoja. Vanhempien kanssa voidaan puhua myös esimerkiksi uuden viittoman opettelusta, jolloin vanhemmat voivat ottaa sen käyttöön kotona. Vanhemmilta saa myös lapsesta hyvää tietoa. Vuorovaikutus lapsen vanhempien kanssa edistää lapsen kielellisen kehityksen tukemista myös siten, että vanhempien kerrottua viikonlopun kuulumisista varhaiskasvatuksen opettajalle, on opettajan helpompi haastatella lasta viikonlopusta.

Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeys kielellisen kehityksen tuen tarpeessa olevan lapsen asioissa nousi esille erityisesti kahdessa haastattelussa. Avoin keskustelu ja asioiden puheeksi ottaminen on tärkeää. Yksi opettaja toi esille, että lapsen vanhempien luottamuksen herättäminen on tärkeää, jotta lapsen vanhemmat uskaltavat kertoa myös kotona tapahtuvista asioista. Luottamuksen herättämistä edistää se, että opettaja on viettänyt lapsen kanssa aikaa ja osaa kertoa lapsesta ja lapsen päivästä esimerkkejä. Opettaja toi myös esille, että lapsen vanhemmille tulee myös puhua asioista rehellisesti ja reaaliajassa.

“No tietysti tosi tärkeitä, siis kaikkien lasten kanssa totta kai, mutta sellasten kellä nyt on jotakin tuen tarpeita niin vanhempien kanssa tehtävä yhteistyöhän on ihan niin kuin ykkösjuuttu.” H4

4.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Lapsen kielellisen kehityksen tuen tarpeet ovat varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan moninaisia: puheen tuottamiseen, ymmärtämiseen ja käsitteisiin sekä mutismiin liittyviä haasteita. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille toimivina tukemisen keinoina vuorovaikutukselliset keinot. Lapsen tasolle laskeutuminen, kuunteleminen ja opettajan halu ymmärtää lasta nousivat tärkeänä esille. Lapsen kannustaminen itsensä ilmaisuun sekä tarvittaessa vaihtoehdoisen kommunikaatiomenetelmän käyttö tulivat esille lapsen tukemisen keinoina.

Konkreettisina yksilöllisen tukemisen keinoina opettajat toivat esille kuvien ja tukiviittomien käytön, piirtämisen, selkeiden ja yksinkertaisten ohjeiden antamisen sekä pienryhmätoiminnan. Opettajien näkemysten mukaan pienryhmätoiminta edistävää lapsen kielellistä kehitystä monella eri lailla. Pieni ryhmä mahdollistaa muun muassa lapsen parempaa kuuntelemista ja rohkaisee lasta itsensä ilmaisemiseen. Tukemisen keinona käytetään myös pienryhmiä, joissa on etenkin kielellisen tuen tarpeessa oleville lapsille kohdennettua ohjelmaa.

Rakenteellisen tukemisen keinona tuli esille erityiseen tukeen liittyvä ryhmäkoon pienentäminen. Tuloksissa tuli myös esille koko lapsiryhmän kielellisen kehityksen edistämisen keinoja, kuten lastenkirjojen lukeminen.

Tukemisen keinojen yksilöllisyys ja eriyttäminen nousivat myös esille haastatteluissa. Sama keino ei välttämättä ole sopiva kaikille eikä toiminnan tarvitse olla samansisältöistä ja -tasoista kaikille lapsille. Lapsen kielellisen kehityksen tukemisen haasteena ovat muun muassa ajalliset resurssit ja se, että lapsen ymmärtäminen ei aina ole helppoa.

Monialainen yhteistyö lapsen kielellisen kehityksen tuen tarpeissa näyttäytyy opettajien haastatteluiden avulla moninaisena. Opettajien näkemysten mukaan pedagogisen toiminnan päävastuu tiimissä on opettajalla, mutta kielellistä tukea antavat samalla lailla kaikki tiimin aikuiset. Myös lastenhoitaja voi vetää pienryhmää kielellisen tuen tarpeessa oleville lapsille.

Tiimin ulkopuolisista moniammatillisista tahoista keskeisimmät ovat opettajien näkemysten mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja puheterapeutti. Yhteistyö erityisopettajan kanssa näyttäytyy hyvin moninaisena tukea tarvitsevien lasten asioissa, esimerkiksi tuen tarpeen kartoittamisessa ja tukena pedagogisten asiakirjojen laatimisessa. Opettajien näkemysten mukaan erityisopettajan antama tuki on merkittävää. Puheterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö on useimpien opettajien mielestä myös toimivaa. Yhteistyön käytäntöinä ovat ennen kaikkea juttutuokiot terapiakäyntien jälkeen sekä vihko, jonka avulla puheterapeutit kertovat käynnistä. Yhteistyössä lastenneuvolan kanssa tuli esille neuvolapalautteen niukkuus yhden opettajan kertomana. Lisäksi opettajat toivat esille useita muita mahdollisia yhteistyötahoja lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen liittyen. Perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä tuli esille muun muassa avoin keskustelu ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla on monia toimivia keinoja tukea kielenkehityksen tuen tarpeessa olevia lapsia. Varhain aloitettu tuki vaikuttaa kielenkehityksen tuen tehokkuuteen (Siiskonen ym., 2019, s.244; Lohvansuu ym., 2021). Tämän perusteella varhaiskasvatuksen toimivat tukemisen keinot ovat keskeisessä asemassa. Tässä tutkimuksessa monet esille tulleet tukemisen keinot kuuluvat pedagogisiin tuen muotoihin voimassa olevan opetussuunnitelma-asiakirjan mukaan luokiteltuna (Opetushallitus, 2022a). Useita tässä tutkimuksessa esille tulleita pedagogisia tukemisen keinoja, kuten kuvien ja tukiviittomien käyttö, mainitaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). Kuitenkin tämä tutkimus antaa hyvää tietoa erilaisten tukemisen keinojen käytännön soveltamisesta. Esimerkiksi kuvia voidaan tämän tutkimuksen käyttää monella tavalla lasta tuettaessa. Kuvat voivat muun muassa tukea toiminnan selittämistä tai toimia kommunikaation välineenä lapselle.

Varhaiskasvatuksessa keskeinen ulottuvuus on leikki. Leikki on merkityksellistä muun muassa lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta (Opetushallitus, 2018, s. 22). Tässä tutkimuksessa tulee esille varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, miten kuvia kommunikaation tukena käyttämällä voidaan tukea lapsen osallisuutta leikissä. Mahdollistamalla lapsen leikkiä kielellistä kehitystä tukemalla voidaan siis edistää lapsen osallisuutta, kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia.

Lapsen kuunteleminen yhtenä vuorovaikutuksellisenä tukemisen keinona nousi esille tässä tutkimuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostaa esille lapsen kuulluksi tulemisen kokemusten tärkeyttä (Opetushallitus, 2022a, s. 43). Lapsen kuunteleminen tulee esille myös varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa (katso esim. Suvanto, 2011, s. 280). Tämän tutkimuksen mukaan pienryhmätoiminta edistää lapsen kuuntelemista ja rohkaisee lasta itsensä

ilmaisemiseen. Tässä tutkimuksessa nousi pienryhmätoiminnan kohdalla esille myös vertaisvuorovaikutus. Koivula ja Laakso (2018, s. 122) tuovat esille lasten vertaisvuorovaikutuksen kielenkehitystä edistävänä tekijänä.

Lapsen ymmärtämisen ja puheen tuottamisen tukeminen on tärkeää myös lukutaidon näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille lapsen ymmärtämiseen ja puheen tuottamiseen liittyviä haasteita ja keinoja lapsen tukemiseksi. Eklundin ym. (2020, s. 61) mukaan jo 2-vuotiaan heikot kielellisen ymmärtämisen ja tuottamisen taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeusriski ennakoivat riskiä heikompaan luetun ymmärtämisen taitoon 15-vuotiaalla nuorella. Lohvansuun ym. (2021) mukaan lukemisen vaikeuksien riskiryhmässä olevia lapsia voidaan tukea jo ennaltaehkäisevästi.

Tässä tutkimuksessa tuli esille keinoja, joilla varhaiskasvatuksen opettaja voi edistää lapsen kielenkehitystä koko lapsiryhmässä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi lukemiseen panostaminen ja lapsen vanhempien kannustaminen lukemiseen. Eklundin ym. (2020, s. 71) mukaan sellainen ympäristö, joka sisältää myönteisiä lukemiseen liittyviä asenteita, on yhtenä tekijänä lapsen lukuinnostuksen heräämiselle. Laukkasen ja Holopaisen (2017, s. 21) tutkimuksen mukaan kodissa olevien lastenkirjojen määrä on yhteydessä ensimmäisellä luokalla olevan lapsen hyvään lukutaidon tasoon.

Tässä tutkimuksessa nousee esille näkökulmia perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatushenkilöstön ja lapsen huoltajien jaettu tieto on lähtökohtana lapsen varhaiselle ja riittävälle tuelle (Opetushallitus, 2022a, s. 58). Myös Siiskonen (2018, s. 8) tuo esille, että lapsen kielellisen kehityksen yksilöllinen tuki onnistuu parhaiten, kun tehdään yhteistyötä lapsen huoltajien kanssa. Näiden näkökohtien valossa käytännön tieto onnistuneen yhteistyön toteuttamisesta ja ulottuvuuksista on tärkeää. Tässä tutkimuksessa esille nousseita asioita ovat esimerkiksi avoin keskustelu ja rehellisyys.

Määttä (2018) tuo esille neuvolajärjestelmän roolia lapsen kielellisen tuen tarpeiden havaitsemisessa. Tässä tutkimuksessa tulee esille lastenneuvola yhtenä varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyötahona. Kuitenkin tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö näyttyy keskeisessä roolissa opettajan apuna ja tukijana lapsen tuen tarpeita kartoitettaessa ja tukea suunniteltaessa. Tämän tutkimuksen mukaan

erityisopettaja on tärkeä tukija muun muassa tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyvien pedagogisten asiakirjojen laatimisessa.

Tässä tutkimuksessa myös puheterapeutit tulevat esille keskeisenä moniammatillisena yhteistyötahona lapsen kielenkehitystä tuettaessa. Opettajat kertoivat puheterapeuttien tulevan usein käynnille lapsen päiväkotiin. Varhaiskasvatuksessa lapsen tukea ohjaavat inklusiiviset periaatteet (Opetushallitus, 2022a, s. 56). Puheterapiapalveluiden tuominen lapsen omaan ympäristöön on inklusiivisen ajattelun mukaista.

Tässä tutkimuksessa on mielestäni kiinnostava yhden opettajan esille tuoma rakenteelliseen tuen muotoon kuuluva kehittämissuositus siitä, että puheterapeutteja voisi olla varhaiskasvatuksessa yksikkökohtaisesti. Jäin pohtimaan, voisivatko puheterapiapalvelut olla samalla lailla varhaiskasvatukseen kuuluva osa kuin erityisopettajan antamat palvelut eikä rakenteellisesti erillinen terveydenhuollon palvelu. Tässä tutkimuksessa on mielestäni kiinnostavaa myös se, että varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille lapsen kielenkehityksen haasteiden yleistymistä. Tarvitaan kuitenkin määrällistä tutkimusta selvittämään kielellisten tuen tarpeiden mahdollista yleistymistä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Niiden kartoittamisen avulla olisi kuitenkin entistä paremmat mahdollisuudet lapsen kielenkehityksen haasteiden ennaltaehkäisyyn ja haasteiden varhaiseen puuttumiseen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkimuksen vapaaehtoisuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, s. 7). Pyysin haastatteluun puhelimitse viittä kunnan erityisopettajan suosittamaa opettajaa, mutta heistä yksi kieltäytyi haastattelusta. Myös muille haastatteluun pyydyille opettajille lähetettiin tutkimuksesta tiedote, teemahaastattelurunko sekä tietosuojailmoitus. Tällöin haastatteluun suostuvilla oli mahdollisuus vielä tarkemmin perehtyä tutkimukseen ja myös peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen. Tiedotteessa kerrottiin mahdollisuudesta peruuttaa suostumus syytä ilmoittamatta milloin tahansa.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu avoimuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Pyrin noudattamaan avoimuuden periaatetta laittamalla

myös haastateltavien opettajien päiväkotien johtajille tietoa tutkimuksessa sähköpostitse, vaikka kysyinkin suostumusta haastatteluun suoraan opettajilta enkä päiväkodin johtajien kautta.

Tämän tutkimukseen liittyy eettisiä näkökohtia haastattelujen tietosuojan liittyen. Haastateltavien tietosuojan ja tietoturvaan pyrin kiinnittämään huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Äänitiedostoja en edes tallentanut siten, että niistä olisi käynyt ilmi haastateltavan nimi tai työyksikkö. Lisäksi äänitiedostot siirrettiin mahdollisimman nopeasti tietokoneelle ja poistettiin puhelimesta ja sanelimesta sen jälkeen. Aineiston litterointivaiheessa aineisto anonymisoitiin siten, että siitä poistettiin muutamat paikkakunnan ja paikan nimet. Aineistosta poistettiin myös yhdessä haastattelussa esiintynyt erityisopettajan nimi.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa käytetyn tutkimusmenetelmän soveltuvuus. Haastattelu on joustava tutkimusmenetelmä, jonka avulla haastattelija voi kysyä tarkennusta tai selvennystä haastateltavan vastaukseen (Puusa, 2020a, s. 107). Haastattelu menetelmänä mahdollisti minulle siis tilanteessa esille tulleiden asioiden tarkentamisen. Kuitenkin kokeneempi haastattelija olisi voinut osata kysyä vielä enemmän täsmentäviä kysymyksiä. Tutkimuksen aineiston luotettavuuden haasteena oli se, että haastatteluissa tukiviittomista ja kuvista puhuttiin välillä yhdessä, jolloin ei aina ollut selvää, puhuiko haastateltava tukiviittomien tai kuvien käytöstä vai molemmista. Kuitenkaan tällä ei ollut merkitystä varsinaisten tutkimustulosten kannalta.

Haastattelun luotettavuutta lisää se, että haastattelut olivat teknisesti onnistuneita ja äänitallenteista oli pääsääntöisesti helppo saada selvää myöhemmin aineistoa litteroitaessa. Haastattelujen tallentaminen mahdollisti myös haastatteluaineistoon palaamisen myöhemmin esimerkiksi jonkun asian tarkistamista varten.

Haastattelujen luotettavuuden arvioinnin yksi ulottuvuus liittyy haastattelijaan (Puusa, 2020a, s. 108). Eri haastattelija olisi voinut saada esille erilaisia näkökulmia tähän aiheeseen, vaikka olisi käyttänyt samoja haastattelu-teemoja. Kuitenkin haastatteluissa tuli esille useita näkökulmia lapsen kielenkehityksen tukemisen keinoista ja monialaisesta yhteistyöstä. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on erilaisten näkökulmien saaminen tutkittavasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärryksen lisääntyminen opettajien käytänteisiin ja

monialaiseen yhteistyöhön liittyen eikä tyhjentävän kuvauksen laatiminen aiheesta tai haastateltavien näkemyksistä.

Myös itse haastattelutilanne vaikuttaa aineiston keräämiseen. Haastatellut saivat itse vaikuttaa haastattelujen ajankohtaan ja yhden haastattelun kohdalla haastattelu-aikaa vielä siirrettiinkin myöhemmäksi ensin sovitusta haastateltavan toiveesta. Haastattelutilanteissa ei mielestäni vaikuttanut haastatelluilla olevan kiireen tuntua, mikä saattoi vaikuttaa myönteisesti haastattelun sisältöön.

Yksi haastateltava teki haastattelua varten etukäteen muistiinpanoja teemahaastattelurungon kysymysten perusteella. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska haastateltavalla oli ollut etukäteen mahdollisuus miettiä näkemyksiään haastattelun aiheesta. Aiheen luotettavuutta lisää myös se, että olin itse etukäteen perehtynyt aiheeseen kirjallisuuden ja vähän myös työkokemuksen kautta, joten minun oli helpompi ymmärtää, mitä haastateltavat haastattelussa tarkoittivat. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi huolellisuus aineiston käsittelyssä. Huolellisuus ja tarkkuus kuuluvat myös hyvään tieteelliseen käytäntöön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Kunkin haastattelun litteroinnin jälkeen tarkistin litteroitua tekstiä kuuntelemalla samalla äänitiedostoa haastattelusta.

Tutkimuksen luotettavuudessa on huomioitava se, että tutkimustulokset ovat kooste haastateltavien näkemyksistä. Kuitenkin haastattelujen tietosisältö vaihteli eri haastattelujen kesken eikä kaikista samoista näkökulmista keskusteltu jokaisessa haastattelussa. Näin ollen tutkimustulokset eivät välttämättä kaikilta osin vastaa jokaisen haastateltavan näkemyksiä, vaikkakin haastatteluissa tuli esille paljon myös samoja asioita, kuten pienryhmät ja kuvien käyttö tehokkaina keinoina tukea lapsen kielenkehitystä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on myös huomionarvoista, että tutkimuksen aineisto koostuu ainoastaan neljän opettajan haastatteluista.

6 LÄHTEET

- Eklund, K., Psyridou, M., Niemi, P., Sulkunen, S., Poikkeus, A-M., Ahonen, T. & Torppa, M. (2020). Varhaiset kielelliset taidot ja suvussa kulkeva lukivaikeus lukutaidon ennustamisessa: seurantatutkimus 2-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(2), 60–74. https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2022-04/Eklund_et_al_suomi.pdf.
- Haukilehto, M. (2021). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet lapsella. Lääkärikirja Duodecim. Terveyskirjasto. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00413>. Luettu 16.11.2022.
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & Viitala *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos, s. 95–118). (1. painos 2018). PS-kustannus.
- Hokkanen, L., Laasonen, M., Klenberg, L., Peltomaa, K. & Närhi, V. (2021). Lasten neuropsykologinen kuntoutus Suomessa – kyselytutkimus tekijöistä, sisällöistä ja käytännöistä. *Psykologia*, 56(02), 108–130.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puuska & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Kehityksellinen kielihäiriö. Käypä hoito. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50085>. Luettu 10.11.2022.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2019). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos, s. 287–303). (1. painos 2018). PS-kustannus.
- Kielen kehityksen keskeisiä saavutuksia. Kielenkehitys ennen kouluikää. Taulukko 1. Käypä hoito. <https://www.kaypahoito.fi/nix01470>. Luettu 10.11.2022.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. (2018.) Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A.

- Siippanen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (2., korjattu painos, s. 108–128). Vastapaino.
- Korpilahti, P. & Pihlaja, P. (2019). Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos, s. 183–199). (1. painos 2018). PS-kustannus.
- Laakso, M-L. (2014). Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (4. uudistettu painos, s. 22–50). (1. painos 2003). PS-kustannus.
- Laukkanen, S. & Holopainen, L. (2017). Kodin kielellisen ympäristön yhteys lapsen lukutaitoon ensimmäisellä luokalla. *Kasvatus*, 48(1), 21–34.
<https://elektra-helsinki-fi.libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/48/1/kodinkie.pdf>.
- Lohvansuu, K., Torppa, M., Ahonen, T., Eklund, K., Hämäläinen, J., Leppänen, P., Lyytinen, H. (2021). Unveiling the Mysteries of Dyslexia-Lessons Learned from the Prospective Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Brain Sciences*, Vol. 11 (4). https://mdpi-res.com/brainsci/brainsci-11-00427/article_deploy/brainsci-11-00427.pdf?version=1617937299.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uudistettu painos, s. 51–71). (1. painos 2003). PS-kustannus.
- Määttä, S. (2018). Kielenkehityksen polut: seuranta tutkimus esikielellisen kehityksen vaiheesta koulun alkuun. Julkaistu sarjassa: *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 28(1), 4–10. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58046/smaattalectiopraecursoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 10.11.2022.
- Määttä, S. (2017). *Developmental pathways of language development : A longitudinal predictive study from prelinguistic stage to outcome at school entry*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi>.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53822/978-951-39-7058-1_vaitos20052017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S & Ukkola, S. (2020). Johdanto. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, E. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 9–14). PS-Kustannus.
- Niilo Mäki Instituutti. (2021). Lukemisen ja kirjoittamisen arviointimenetelmiä. <https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/05/Lukemisen-ja-kirjoittamisen-arviointimenetelmia-4.pdf>. Luettu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2022a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022: 2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf.
- Opetushallitus. (2022b) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman ohjeistus. 22.6.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lapsen%20vasu_ohjeistus_2022.pdf. Luettu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2021). Tiedote 10.11.2021. Varhaiskasvatuksessa tarjottavan tuen muodot määritellään aiempaa tarkemmin. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/varhaiskasvatuksessa-tarjottavan-tuen-muodot-maaritellaan-aiempaa-tarkemmin>. Luettu 10.11.2022.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja ja R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos, s. 141–181). (1. painos 2018). PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puuska & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puuska & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puuska & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopistonjulkaisuarkisto.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75754/VOPA-toimintamallin_vaiheittaiset_kuvaukset.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
Luettu 10.11.2022.
- Sandberg, E. (2021). Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. PS-kustannus.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. (2019). Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 224–250). Niilo Mäki Instituutti.
- Siiskonen, T. (2018). Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Kielen rikas maailma -materiaali. Diat. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191662_kielenkehityksen_vaikeudet_varhaislapsuudessa_diat_0.pdf. Luettu 10.11.2022.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2014) Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (4. uudistettu painos, s. 311–332). (1. painos 2003). PS-kustannus.
- Suvanto, A. (2011). Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja häiriöt* (s. 279–289). PS-Kustannus.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Kansallinen mielenterveysstrategia 2020—2030. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja->

[hankkeet/kansallinen-mielenterveysstrategia/strategian-painopisteet#Lasten ja nuorten mielenterveyden rakentuminen arjessa.](#)

Luettu 10.11.2022.

Torppa, R., Virtala, P., Kostilainen, K. & Partanen, E. (2020). Musiikki ja lapsen kielenkehitys. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 247–270). PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos, 1. painos 2002). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö.

<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>. Luettu

10.11.2022.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/EETTISET%20PERIAATTEET_TENKI_N%20HYV%20KSYM%20LUONNOS_7.5..pdf. Luettu

9.11.2022.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. (2020).

Varhaiskasvatuksen opettajien liitto VOL.

https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf. Luettu 10.11.2022.

Varhaiskasvatuslaki, 540 (2018).

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.

Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P.

Pihlaja ja R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2., päivitetty painos, s. 51–77). (1. painos 2018). PS-kustannus.

Viljamaa, E. & Yliherva, A. (2020). Leikki on kaikki. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala ja S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielen kehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 205–223). PS-Kustannus.

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos). PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Haastattelun aihe: Lapsen tukemisen keinot ja monialainen yhteistyö, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta

Haastateltavien taustatiedot

- haastateltavan ikä
- haastateltavan koulutus (esim. lastentarhanopettajan tutkinto)
- haastateltavan työkokemus vuosina varhaiskasvatuksessa
- Minkä ikäisten lasten ryhmässä haastateltava työskentelee?
- Kuinka yleisiä kielellisen kehityksen tuen tarpeet ovat haastateltavan kokemuksen mukaan?
- Millaisia kielenkehityksen vaikeuksia lapsilla on haastateltavan kokemuksen mukaan?
- Millaisia kokemuksia haastateltavalla on lasten kielellisen tuen tarpeista?

Teema 1 Ryhmään kohdistuvat tukemisen keinot, kun ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta

- Miten ryhmän toiminnassa huomioidaan se, jos ryhmän lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä?
- Miten oppimisympäristöissä huomioidaan se, jos ryhmän lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä?
- Miten opettaja huomioi toiminnassaan sen, jos ryhmän lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä?
- Millaisia haasteita on ryhmään kohdistuvissa tukemisen keinoissa, jos ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?

Teema 2 Yksilöön kohdistuvat tukemisen keinot, kun ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta

- Miten suunnitellaan lapselle yksilöllisiä tukemisen keinoja, jos ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Millaisia yksilöllisiä tukemisen keinoja käytetään, jos ryhmän lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?

- Mikä on tärkeää lapsen tukemisessa, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Mitkä yksilölliset tukemisen keinot ovat toimivia, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Millaisia haasteita on yksilöön kohdistuvissa kielellisen kehityksen tukemisen keinoissa?

Teema 3 Yhteistyö lapsen vanhempien kanssa, kun lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä

- Millaista yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa tehdään, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Mikä on tärkeää yhteistyössä vanhempien kanssa?
-

Teema 4 Moniammatillinen yhteistyö, kun lapsella on tuen tarvetta kielenkehityksessä

- Keiden kanssa tehdään yhteistyötä, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Miten moniammatillinen yhteistyö toteutuu, kun lapsella on kielenkehityksessä tuen tarvetta?
- Pitäisikö moniammatillista yhteistyötä kehittää? Jos pitäisi, miten?