

IRENE JOHANSSONIN KIELENKUNTOUTUSMALLI VARHAISEN
KIELENKEHITYKSEN TUKEMISESSA

Eeva Anttila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anttila, E. 2001. Irene Johanssonin kielenkuntoutusmalli varhaisen kielenkehityksen tukemisessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 148 s., 15 liitettä.

Tämän tutkimuksen aiheena on Karlstadin yliopiston professorin Irene Johanssonin kehittämä kielenkuntoutusmalli. Tutkimuksen tarkoituksena oli kokonaiskäsityksen muodostaminen kyseisen kuntoutusmallin käytännön toteutuksesta sekä perheiden että työntekijöiden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävät olivat seuraavat: Miten varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen oli toteutunut Johanssonin kielenkuntoutusmallia käytettäessä? Miten perheiden osallistuminen kielenkuntoutukseen oli toteutunut? Minkälaisia kokemuksia perheillä ja työntekijöillä oli verkostotyöstä ja sen toimivuudesta kielenkuntoutuksessa? Miten Johanssonin kielenkuntoutusmalli on toteutunut lapsen arjessa? Minkälaisilla edellytyksillä kyseisen kielenkuntoutusmallin käyttö voisi laajeta?

Tutkimus toteutettiin kahdessa kaksikielisessä kaupungissa. Tutkimusaineisto koottiin avoimen haastattelun ja avoimen kyselyn avulla. Haastatteluun osallistui kaksi työntekijää ja kaksi perhettä. Haastattelut toteutettiin työntekijöiden työpaikoilla ja perheiden kotona. Kyselyyn osallistui kaksi perhettä. Tutkimustulosten mukaan Johanssonin kuntoutusmallin käyttö tukee vanhempien ja lasten välisen varhaisen vuorovaikutuksen syntymistä. Tutkimuksessa tuli esiin myös perheen toiveiden ensisijaisuus lapsen kuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kuntoutusmallin toteutuksessa oli nähtävissä toimintaperustaisen ohjauksen periaatteita. Osa tutkimushenkilöistä oli osallistunut verkostotyöhön lapsen kielenkehityksen tukemiseksi. Tutkimusaineistosta nousi esiin asioita, joita kannattaa hyödyntää lapsen kielenkuntoutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Erityisesti verkostotyön mahdollisuudet lapsen kielenkuntoutuksen tehostamisessa kannattaa huomioida.

Avainsanat: varhainen kielenkehitys, varhainen vuorovaikutus, viittomat, perhekeskeisyys, verkostotyö, early language development, early communication, family-focused intervention, network-working.

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	5
2	VARHAISEN KIELENKEHITYKSEN TUKEMINEN.....	8
2.1	Lapsi ja kieli.....	8
2.1.1	Varhainen kielenkehitys ja kielen merkitys.....	8
2.1.2	Yleistä varhaisen kielenkehityksen tukemisesta.....	12
2.1.3	Viittomat kielenkehityksen tukena.....	15
2.2	Varhaisen kielenkehityksen tukemisessa käytettäviä menetelmiä.....	17
2.2.1	Portaat-varhaiskasvatusohjelma.....	17
2.2.2	Varsu-menetelmä.....	19
2.3	Irene Johanssonin kielenkuntoutusmalli.....	23
2.3.1	Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin periaatteet...	23
2.3.2	Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteuttaminen vaiheittain.....	29
3	VERKOSTOTYÖ.....	46
3.1	Yleistä verkostotyöstä.....	46
3.2	Verkostotyö osana lapsen kielenkuntoutusta.....	49
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	55
4.1	Tutkimusmenetelmät.....	55
4.2	Tutkimusaineisto.....	57
4.2.1	Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen.....	57
4.2.2	Aineiston analysointi.....	59
4.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	64
5	LÖYDÖT JA LÖYTÖJEN TARKASTELU.....	69
5.1	Varhainen vuorovaikutus kielenkuntoutuksessa mukana olevien lasten kanssa.....	69
5.2	Perheen osallistuminen kielenkuntoutukseen.....	75

5.3	Verkostotyön mahdollisuudet kielenkuntoutuksessa.....	82
5.4	Kuntoutusmallin toteutuksen näkyminen lapsen arkipäivässä.....	89
5.5	Johanssonin kielenkuntoutusmallin käyttöönoton arviointia.....	94
6	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	101
	LÄHTEET.....	108
	LIITTEET.....	114

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Kielen omaksuminen liittyy kiinteästi aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä lapsen kasvuympäristöön, joten puheen ja kielen omaksuminen on lapsen lisäksi haaste myös vanhemmille (Överlund 1998, 20).

Kielen kehityksen ongelmien varhainen toteaminen on sekä lapsen että yhteiskunnan kannalta tärkeää. Kuntoutuksen suunnittelussa tulee huomioida sekä lapsen että ympäristöön liittyvät tekijät, sillä ne ovat läheisessä sidoksissa toisiinsa. (Korpilahti 1998, 43,53-54; Lyytinen 1999, 212.) Nykyään kuntoutuksessa korostetaan yksilöterapian sijasta moniammatillista yhteistyötä ja lähiympäristön ihmisten toimintaa (Launonen 1998, 163).

Tutkimusaiheenani on Karlstadin yliopiston professorin Irene Johanssonin kehittämä kielenkuntoutusmalli. Tämän kielenkuntoutusmallin taustalla oleva kielen ja kommunikoinnin kehityksen teoreettinen malli korostaa erityisesti lapsen omaa aktiivista roolia. Kuntoutusmalli perustuu myös näkemykseen, että niin lapsen kokonaiskehitys kuin kielen ja kommunikoinnin kehitys riippuvat sekä synnynnäisistä edellytyksistä että ympäristötekijöistä. Johanssonin kielenkuntoutusmallissa keskitytään yksilöllisten strategioiden sekä lapsen ja hänen ympäristönsä tarpeiden löytämiseen sen sijaan että verrattaisiin lapsen kielenkehitystä ikätovereiden kielenkehitykseen. (Johansson 1988, 7-8; 1997, 44.)

Johanssonin kielenkuntoutusmallilla on kolme menetelmällistä kulmakiveä. Kuntoutus tulisi aloittaa mahdollisimman varhain. Kuntoutuksen tulee olla päivittäistä ja sen tulisi sisältyä mahdollisimman luonnollisella tavalla lapsen päivittäisiin toimiin. Kuntoutus tulee suunnitella jäsennetyksi ja järjestelmällisesti lapsen yksilöllisten edellytysten mukaan. (Johansson 1988, 10-11.)

Johanssonin kielenkuntoutusmallissa korostetaan lapsen ja aikuisen välisen varhaisen vuorovaikutuksen tärkeyttä. Kuntoutusmallissa myös viittomilla on keskeinen merkitys.

Viittomia käytetään apuna puhutun kielen oppimisessa, jolloin yksittäisiä viittomia käytetään yhtä aikaa puheen kanssa. (Johansson 1988; 1990, 10-12,27.)

Kielenkuntoutuksen tulee olla mahdollisimman laaja-alaista ja se tulisi nähdä kaikkien tahojen yhteisenä tehtävänä. Vanhemmilla on kuitenkin tärkein rooli tässä yhteistyössä, sillä he ovat parhaita asiantuntijoita omiin lapsiinsa liittyvissä asioissa. Vanhemmat päättävät lapsensa kuntoutuksen tavoitteista, laajuudesta sekä intensiteetistä. Kuntoutusmallin toimivuus edellyttää kaikilta lapsen lähellä olevilta aikuisilta jatkuvaa, vastavuoroista keskustelua ja mielipiteiden, tietojen ja neuvojen vaihtoa. (Johansson 1990, 10-12.)

Johanssonin mukaan kahdenkeskinen harjoitteluhetki on vasta alku kielen kuntoutukselle. Harjoitushetkien lisäksi lapsen tulee saada kokeilla uusia tietojaan erilaisissa sosiaalisissa yhteyksissä. Arkipäivän oppimistilanteet tuovat tarpeellista toistoa lapsen sisäistäessä uusia taitoja. Opittujen tietojen soveltaminen uusissa tilanteissa ja uusien henkilöiden kanssa auttaa lasta saavuttamaan todellisen kommunikointikyvyn. Tämän vuoksi kielenkuntoutus edellyttää monen henkilön välistä yhteistyötä. Verkostotyö kuuluukin oleellisena osana Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteutukseen. (Johansson 1988,1990,1997.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli muodostaa kokonaiskäsitys Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin käytännön toteutuksesta sekä perheiden että työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka kuntoutusmallia käyttävät vanhemmat ja ammatti-ihmiset kokevat kuntoutusmallin käytön. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, onko kuntoutusmallilla annettavaa varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämiseen erityisesti varhaisen kielenkehityksen alueella.

Tutkimustehtävät tarkentuivat seuraaviksi: Miten varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen oli toteutunut Johanssonin kielenkuntoutusmallia käytettäessä? Miten perheiden osallistuminen kielenkuntoutukseen oli toteutunut? Minkälaisia kokemuksia perheillä ja työntekijöillä oli verkostotyöstä ja sen toimivuudesta kielenkuntoutuksessa? Miten Johanssonin kielenkuntoutusmalli oli toteutunut lapsen arjessa? Minkälaisilla edellytyksillä kyseisen kielenkuntoutusmallin käyttö voisi laajeta?

Olen rajannut tutkimukseni koskemaan varhaisen kielenkehityksen tukemista. Varhaisella kielenkehityksellä tarkoitan alle kouluikäisten kielenkehitystä.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui kaksi työntekijää ja neljä perhettä. Työntekijät ja kaksi perhettä osallistuivat avoimeen haastatteluun. Kaksi perhettä vastasi avoimeen kyselyyn. Toteutin tutkimuksen kahdessa kaksikielisessä kaupungissa.

Aineistosta nousi esiin monenlaisia ajatuksia ja kokemuksia kuntoutusmallin käytöstä, joita käsittelen luvussa 5. Tutkimushenkilöt pitivät Johanssonin kielenkuntoutusmallissa tärkeinä varhaisen vuorovaikutuksen tukemista ja viittomien oppimista, perheen ensisijaisuutta oman lapsensa asiantuntijana, verkostotyötä sekä kielenkuntoutuksen saamista osaksi lapsen arkipäivää. Tutkimus toi myös esiin asioita, joilla on merkitystä sekä Johanssonin kielenkuntoutusmallin käyttöönottamiseen että yleensäkin varhaisen kielenkehityksen tukemiseen. Erityisesti verkostotyön mahdollisuudet lapsen kielenkehityksen tukemisessa kannattaa huomioida. Johansson (1997) on kehittänyt tutkimusryhmänsä kanssa verkostotyöskentelymallin, jonka avulla lapsen ympäristö saadaan mahdollisimman kuntouttavaksi.

2 VARHAISEN KIELENKEHITYKSEN TUKEMINEN

2.1 Lapsi ja kieli

2.1.1 Varhainen kielenkehitys ja kielen merkitys

Leiwon (1989, 38,52) mukaan Vygotskyn ja Piagetin teoriat ovat vaikuttaneet olennaisesti käsityksiin kielenomaksumisesta ja sen yhteydestä kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen.

Piaget on tarkastellut tutkimuksissaan kielen ja ajattelun kehityksen suhteita. Piaget korostaa ajattelun ensisijaista merkitystä, jolloin kieli heijastaa ajattelun kehitystä. Piagetin teorian perusajatuksena on, että lapsen kehitys etenee vaiheittain tasolta toiselle. Kullekin vaiheelle ominaisten taitojen omaksumisnopeus ja hallinnan laajuus voivat vaihdella eri yksilöillä, mutta vaiheiden esiintymisjärjestys on kaikilla lapsilla sama. Ympäristötekijät voivat nopeuttaa tai hidastaa tätä kehitystä. Lapsen on hallittava edellisen kauden toiminnot ennen kuin kehitys etenee seuraavaan vaiheeseen. Piagetin teorian mukaan kielellisten taitojen hallinta on kiinteässä yhteydessä kehityksen muihin alueisiin. Kielenomaksuminen riippuu loogisten käsitteiden kehityksestä. Kielenomaksuminen on mahdollista vasta, kun on saavutettu tietty kognitiivinen taso. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 18; Leiwo 1989, 39,59; Piaget 1988, 24.)

Piagetin kehittämän kognitiivisen kehitysteorian mukaan lapsen kehityksessä voidaan nähdä neljä eri vaihetta: sensomotorinen kausi, esioperationaalinen kausi, konkreettisten operaatioiden kausi ja muodollisten operaatioiden kausi (Leiwo 1989, 59-60). Esittelen ne vaiheet, jotka koskevat lapsen varhaista kielenkehitystä, jolla tutkimuksessani tarkoitan alle kouluikäisen lapsen kielenkehitystä.

Sensomotorinen kausi. Ensimmäinen kehityskausi ulottuu syntymästä noin 18 kk–2-vuoden ikään. Piagetin teorian mukaan lapsen kehitykselle on tärkeää käsitys esineen

pysyvyydestä. Tällöin lapsi ymmärtää, että esineet ovat olemassa silloinkin, kun ne eivät ole välittömästi nähtävissä. Käsitys esineen pysyvyydestä muodostuu n. 18 kk–2-vuoden iässä. Tämä kehitys mahdollistaa myös symbolisen toiminnan alun lapsessa. Käsitys esineen pysyvyydestä ja symbolinen toiminta ovat puolestaan olennaisia edellytyksiä kielen kehitykselle. (Piaget 1988, 12-13.)

Sensomotorisen kauden loppupuolella lapselle kehittyy kyky melko monimutkaiseen jäljittelyyn, jossa lapsi esim. jäljittelee jotakin aikaisemmin tapahtunutta toimintaa tai tilannetta. Lapsella alkaa tässä vaiheessa olla käsityksiä tilasta, ajasta ja tapahtumien kulusta. Jäljittelykyky osoittaa, että lapsi kykenee jonkinlaisten symbolien käyttöön, joten symbolisen (semioottisen) funktion kehitys on alkanut. Ensimmäiset sanat, jotka lapsi esikielellisellä kaudella tuottaa, liittyvät hänen perustarpeita tyydyttävään lähiympäristöönsä. Sensomotorinen kausi päättyy symbolisen (semioottisen) funktion kehittymiseen. Tällöin ajattelu irtaantuu toiminnasta ja välittömistä havainnoista ja kielestä tulee lapselle ajattelun ja sosiaalisen kanssakäymisen väline. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 18; Leiwo 1989, 59-60.)

Sensomotorista kehityskautta leimaa valtava henkinen kehitys. Tämän kauden tärkeyttä kielenomaksumiseen ei aina ymmärretä. Sensomotorinen kausi on kuitenkin perusta koko myöhemmälle psyykkiselle kehitykselle. (Piaget 1989, 27.)

Esioperationaalinen kausi. Esioperationaalinen (esikäsitteellinen) kehityskausi vallitsee ikävuodet noin kahdesta seitsemään. Piaget puhuu esioperationaalisesta kehityksestä silloin, kun aluksi ainoastaan ulkomaailmaan sijoittuvat toiminnot muuttuvat kehityksen edetessä myös sisäistetyiksi toiminnoiksi. (Piaget 1989, 13.)

Esioperationaalisella kaudella lapsi oppii kielen esittävän merkityksen. Lapsi oppii ajattelemaan symbolien varassa ja hänen ajattelutoiminnot alkavat muuttua monimuotoisemmiksi. Semioottinen funktio näkyy paitsi lapsen kielessä myös kuvitteellisissa leikeissä ja viivästyneessä jäljittelyssä. Lapsi pystyy muistelemaan kielellisesti aikaisempia kokemuksiaan, jäsentämään niitä ja kertomaan niistä. Lapsi alkaa käyttää myös ei-kielellistä kommunikaatiota. Esioperationaalisen kauden lopulla lapsi oppii luokittelemaan esineitä yhden tunnusmerkin perusteella. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 18-19.)

Vygotskyn keskeinen ajatus kielenomaksumisen kannalta on se, että kielellä ja ajattelulla on yhteinen, sosiaalinen alkuperä. Aikuisen ja lapsen kielellinen vuorovaikutus on lapsen ajattelutoimintojen pohjana. Ympäristön suhtautuminen lapseen ja hänen kanssaan kommunikoimiseen vaikuttaa lapsen halukkuuteen ottaa kontaktia ympäristöönsä sekä kommunikointikeinojensa käyttämiseen ja kehittämiseen. Kaikki lapsen kulttuuriseen kehitykseen liittyvät toiminnot ilmenevät ensin sosiaalisella tasolla ja sen jälkeen yksilöllisellä tasolla. Niinpä puheenkin sosiaalinen luonne muuttuu egosentriseksi. Vähitellen lapsen egosentrisen puheen määrä vähenee ja puhe saa lapsen käyttäytymistä ohjaavia muotoja. Puhe muuttuu sisäistyneeksi puheeksi eli ajatteluksi. Vygotskyn korostaa kielen merkitystä ajatustoimintojen kehittämisessä. (Launonen 1998, 153; Leiwo 1989, 37,57,72.)

Kielenomaksuminen perustuu tiettyihin biologisiin, psykologisiin ja ympäristöllisiin edellytyksiin. Puutteet yhdessä tai useammassa edellytyksissä voivat aiheuttaa vaikeuksia kielenomaksumisessa sekä laajempia kielellisiä ongelmia. (Leiwo 1989, 53.) Överlundin (1993, 308) mukaan lapsen kognitiiviset kyvyt ja vuorovaikutustaidot kehittyvät biologisen ja neurologisen kypsymisen rinnalla ja toisiinsa nivoutuneina.

Överlund toteaa uusimpien tutkimusten (mm. Lier 1988) vahvistaneen käsitystä, että vauva on syntymästään saakka aktiivinen osapuoli vuorovaikutuksessa (Överlund 1993, 309). Myös Lyytinen ym. (1997) tuovat esiin, että vauva on suuntautunut syntymästään alkaen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Varhaisissa vuorovaikutussuhteissa turvallisuudentunteen kehittyminen on tärkeää. Turvallisuuden tunne kannustaa lasta suuntautumaan ympäristöönsä sekä auttaa kehittyvän kognitiivisen kapasiteetin käyttöönotossa. Vauvalle ei riitä pelkästään hänen fyysisten tarpeidensa tyydyttäminen, vaan hän haluaa olla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, joka vastaa oikealla tavalla ja oikeaan aikaan hänen viesteihinsä. Vuorovaikutuksen tunneintensiteetti on ratkaiseva asia. Kun lapsella on kokemuksia toimivasta vuorovaikutuksesta, hän alkaa luottaa itseensä ja muihin. (Lyytinen ym. 1997; Mustonen 1998, 31; Överlund 1993, 309-311.)

Kielen oppiminen on tärkeä lapsuudenajan kehitystapahtuma. Tässä kehitystapahtumassa liittyvät läheisesti toisiinsa kielen oppiminen, ajattelu ja käsitteiden omaksuminen. Kielen oppiminen on sidoksessa lapsen kokonaiskehitykseen. Kielen

kehittymisellä on merkitystä sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, persoonallisuuden monipuoliseen kehitykseen, tunne-elämän tasapainoon sekä maailmankuvan jäsentämiseen ja rakentumiseen. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 15; Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 7-8; Runsas 1991, 81.)

Kieli toimii inhimillisen vuorovaikutuksen välineenä. Kielen avulla tapahtuu informaation välittäminen, omaksuminen ja varastoiminen muistiin. Kielellä on merkittävä osuus kaikessa oppimisessa. Kieltä tarvitaan sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä sekä itsensä ilmaisemisessa. Kielen avulla lapsi voi vaikuttaa omien tarpeidensa pohjalta ympäristöönsä ja ympäristö voi ohjata lapsen toimintoja. Kielellä on myös keskeinen sija ajatusten, tunteiden ja asenteiden työstämisessä. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 15; Koppinen ym. 1989, 7-8; Runsas 1991, 81, 329.)

Kehityspsykologian näkökulman mukaan kielellinen kehitys etenee hierarkisesti siten, että uuden taidon oppiminen pohjautuu varhaisemman taidon oppimisen tasoon. Kuuntelemisen taito luo edellytykset puhumisen oppimiselle ja kirjoitetun kielen oppiminen perustuu puhutun kielen taitoihin. Noin 2,5 vuoden ikään mennessä lapsi oppii sanatasoisen puheen ja noin 4,5 vuoden ikäisenä lapsi hallitsee kielen perusrakenteet. Noin 6,5 vuoden iässä lapsi kykenee omaksumaan kirjoitettua kieltä. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 10.)

Jo vastasyntyneellä vauvalla on merkittäviä esikielellisiä valmiuksia. Vauva kohdistaa huomionsa hänelle tarkoitettuun puheeseen ja oppii nopeasti hahmottamaan päivittäin kuullun kielen ominaispiirteitä. Lapsen puhekommunikaation myöhempään kehitykseen vaikuttaa olennaisesti äidin ja lapsen varhainen vuorovaikutus kuuden ensimmäisen kuukauden aikana. Perusta vuorovaikutuksen perustaidoille luodaan näissä varhaisissa vuorovaikutussuhteissa. Esikielellisten valmiuksien kehittymistä kannattaa tukea, sillä varhain saavutetut taidot ovat luonteeltaan pysyviä. (Koppinen ym. 1989, 70; Lyytinen, Eklund & Laakso 1997, 47-49; Lyytinen 1997, 118.)

Puheen ja kielen kehittyminen on lapsen lisäksi haaste myös vanhemmille, sillä kielenomaksuminen liittyy kiinteästi aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä lapsen kasvuympäristöön. Vuorovaikutus vanhemman ja lapsen välillä toteutuu sekä toiminnan tasolla arjen tapahtumissa että tunteiden ja mielikuvien tasolla. (Leiwo 1989,

69; Överlund 1998, 20-21.) Varsinkin pienen lapsen kielenkehityksen kannalta vanhempien kommunikaation selkeys ja monipuolisuus on erityisen tärkeää. Kielen ymmärtämistä auttaa toiminnan ja puheen samanaikaisuus. Aikuisen tulisi myös täydentää puhetta ilmeiden, eleiden ja koko kehon liikkeiden avulla. Tällainen puhe herättää lapsen kiinnostuksen ja houkuttelee lasta jäljittelemään. (Lyytinen 1999, 220-221.)

Kunnari (1998) tuo esiin, että useiden tutkimusten perusteella sanojen omaksumiseen vaikuttaa lapsen halu osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen. Myös aikuisten taito ja motivaatio lapsen huomion kohdistamiseen ympärillä oleviin esineisiin ja asioihin nimeämisen avulla vaikuttaa lapsen sanavaraston kehittymiseen. (Kunnari 1998, 95-96.)

Kielenkehityksen kannalta erityisen merkittäviä ovat tilanteet, joissa aikuinen ja lapsi jakavat saman huomion kohteen. Näissä tilanteissa lapsella on mahdollisuus yhdistää puheen merkitys tiettyyn kohteeseen, jolloin lapsen on helpompi ymmärtää aikuisen kielellinen ilmaus. Aikuisen välitön palaute kannustaa lasta säilyttämään tarkkaavaisuutensa vuorovaikutustilanteessa, mikä puolestaan edistää oppimista. Keskeistä on kommunikoinnin vastavuoroisuus sekä aikuisen herkkyys tukea lapsen omaa aktiivisuutta. (Lyytinen ym. 1997, 64; Lyytinen 1997, 119.) Lapsen viesteihin vastaamisella on vaikutusta kielen kehittymisen lisäksi lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitykseen (Launonen 1998, 154).

Kielenkehitykselle ei ole olennaista kielen tuottamisen ulkonainen muoto. Tärkeintä on, että jokaiselle kehittyy kielellinen kyky ilmaista itseään omien yksilöllisten edellytysten pohjalta. (Runsas 1991, 81.)

2.1.2 Yleistä varhaisen kielenkehityksen tukemisesta

Kielenkehityksen ongelmien varhainen toteaminen on sekä lapsen että yhteiskunnan kannalta tärkeää. Kuntoutusta suunniteltaessa huomio tulee kiinnittää sekä lapseen itseensä liittyviin että lapsen ympäristöön liittyviin tekijöihin, jotka ovat läheisessä sidoksessa toisiinsa. Kuntoutustoimenpiteet ja terapian sisältö muotoutuvat lapsen iän ja

kielihäiriötyypin mukaan. On tärkeää, että kuntoutuksessa edetään lapsen reaktioiden mukaan. (Korpilahti 1998, 43,53-54; Lyytinen 1999, 212.) Lapsen kielenkuntoutus tulee suunnitella yksilöllisesti lapsen kehitysvaihe sekä kehityksen vahvat ja heikot alueet huomioon ottaen (Martikainen 1998, 38). Launonen (1998, 163) korostaa, että nykyään kuntoutuksessa moniammatillinen yhteistyö sekä lähiympäristön ihmisten toiminta nousee usein yksilöterapiaa tärkeämpään asemaan. Myös Martikainen (1998, 39) pitää tärkeänä normaalien arkielämän tilanteiden hyödyntämistä lapsen puheen ja kielen kehityksen tukemisessa.

Jyväskylän yliopistossa on käynnistynyt vuonna 1992 monitieteinen LKK (Lapsen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski)-projekti, jonka tavoitteena on selvittää miten paljon varhainen kielenkehitys ennakoii myöhemmin esiin tulevia lukemaan oppimisen ongelmia. Lyytinen (1999) tuo esiin, että useiden tutkimusten (esim. McCathren ym., 1996) mukaan esikielellisten taitojen perusteella voidaan ennakoida tulevaa kielen kehitystä. LKK-projektista saatujen tietojen mukaan lapsen varhaista ääntelyä, jokeltelun määrää ja vaihtelevuutta kannattaa tarkastella huolellisesti, jos lapsen tausta sisältää kielellisen kehityksen riskitekijöitä. (Lyytinen 1999, 213-214, 226.)

Kielenomaksuminen edellyttää kielellistä virikeympäristöä. Lapsen kielellisten taitojen kehittämisessä ympäristöllä on ratkaiseva merkitys varsinkin sellaisten lasten kohdalla, joilla on elimellisiä tai toiminnallisia puutteita. Kehityksen edellytyksenä on lapsen huomion kiinnittyminen puheeseen. Lapsen tulisi kuulla puhetta perushoitotilanteissa, kodin askareissa ja leikki-tilanteissa. Eloisa ja ilmeikäs puhe lisää lapsessa jäljittelyn halua. Erittäin tärkeitä ovat aikuisten antamat mallit ja asioiden nimeäminen sekä ympäristön myönteinen asennoituminen lapsen kommunikaatioyrityksiin. Kehittävä vuorovaikutus syntyy siten, että lapsen tarpeet ja kyvyt sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitukset sovitetaan yhteen. (Leiwo 1989, 66; Lyytinen ym. 1997, 65; Lyytinen 1997, 121; Runsas 1991, 331.)

Överlundin (1998) mukaan perinteisesti lasta tai vanhempia on hoidettu erikseen. Kun korostetaan kielen merkitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä, myös kielenkuntoutuksessa huomio tulee kiinnittää vuorovaikutustilanteeseen. Tällöin

oleellista on ilmaisun toimivuus kommunikaatiossa. Vanhempien ja lapsen välistä vuorovaikutusta voidaan tietoisesti opetella ja kehittää. (Överlund 1998, 20-21, 30.)

Lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen tukeminen voidaan aloittaa siten, että autetaan vanhempia rakentamaan mielikuvien ja tunteiden tasolla kuva lapsen persoonallisuudesta sekä ohjataan vanhempia katsomaan elämän tapahtumia lapsen näkökulmasta. Seuraavaksi tuetaan lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta toiminnan tasolla, jolloin työskentely tapahtuu arjen tilanteissa. Vuorovaikutusta pienten lasten kanssa tuetaan esim. vaipanvaihdon, pukemisen tai syöttämisen yhteydessä. Isompien lasten kanssa vanhemmat voivat arjen tilanteiden lisäksi tehdä kommunikaatiota kehittäviä tehtäviä. Toiminnan tasolla tapahtuvan vuorovaikutuksen tukemisen periaatteiden mukaan vanhempia tuetaan lapsen viestien tunnistamisessa ja tulkitsemisessa sekä rohkaistaan reagoimaan niihin. Vuorovaikutuksen tukeminen sisältää myös keho- ja katsekontaktin intensiteetin lisäämistä. Vanhempia rohkaistaan kommunikointiin kaikilla tasoilla, tulkitsemaan lapsen viestejä, joita hän välittää katseella, ilmeillä, kehon liikkeillä, kosketuksella ja ääntelyllä sekä vastaamaan näihin viesteihin. Läheinen vuorovaikutus tukee puheen ja kielen kehittymistä. Olennaista vuorovaikutusharjoituksissa on, että lapsi tekee ne vanhempiensa eikä työntekijän kanssa. Työskentelyssä vuorovaikutuksen parantamiseksi työntekijä ideoi tehtävät, motivoi vanhempia ja lapsia yhteistoimintaan sekä antaa vanhemmille palautetta. (Överlund 1998, 30-31,34.)

Lyytisen ym. (1997, 64) mukaan lapsen kehitystä tukevassa vuorovaikutuksessa oleellista on toiminnan vastavuoroisuus, vaihtelevuus, sisällön merkityksellisyys, lapsen aktiivisen roolin salliminen ja herättäminen. Martikainen (1998, 39) korostaa vuorovaikutuksessa myös turvallisuutta ja luottamusta sekä onnistuneiden vaikuttamiskokemusten merkitystä.

Lapsen kielellistä kehitystä tukee myös kirjojen katseleminen ja satujen kuunteleminen. Kuvat auttavat lasta keskittymään ja kuuntelemaan. Kirjojen avulla lapsi oppii esineiden, asioiden ja toimintojen nimiä sekä asioiden ominaisuuksia. Kirjat voivat myös houkutella lasta kommentoimaan ja kysymään sekä kertomaan omista tunteistaan. (Martikainen 1998, 41.)

Kielellisten taitojen ohjaamisessa päästään parhaimpiin tuloksiin silloin, kun ohjaustilanteet ovat leikinomaisia. Tällöin lapset ovat yleensä kiinnostuneita tehtävistä ja innokkaita oppimaan. (Lyytinen 1997, 121.)

Yksilöllinen ja antoisa oppimisympäristö syntyy lapsen tuntemisen sekä hyvän ja intensiivisen vanhempien ja lapsen hoitajien välisen yhteistyön kautta. Kun lapsen elämä tunnetaan ja otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti, luodaan mahdollisuudet kaikkien osapuolten välillä toimivalle vastavuoroiselle kommunikaatiolle. (Hotakainen ym. 1994, 4.) Sekä vanhemmilla että ammatti-ihmisillä on tärkeää tietoa lapsesta. Vanhempien ja ammatti-ihmisten välinen yhteistyö mm. tarkentaa lapsesta tehtävää arviointia, mikä puolestaan luo hyvän pohjan kuntoutuksen suunnittelulle. Yhteistyö lisää myös vanhempien tietämystä lapsen kehityksestä ja tukee heidän osallistumistaan lapsen kuntoutukseen. (Kovanen & Riitesuo 1998, 308; Määttä 1999, 100.)

Vanhempien ja sisarusten saaminen mukaan lapsen kasvun ja kehityksen tavoitteelliseen tukemiseen on tärkeää, sillä tutkimusten mukaan vanhemmat, koti ja perhe ovat ratkaisevimpia vaikuttajia lapsen elämässä. (Huttunen 1989, 57; Von Tetzchner & Martinsen 1999, 317). Von Tetzchner ja Martinsen (1999, 311) korostavat myös perheiden ja henkilökunnan kouluttamisen hyötyä, sillä tuloksekas kuntoutus edellyttää kyvykästä ja tukevaa ympäristöä.

2.1.3 Viittomat kielenkehityksen tukena

Joskus lapsi tarvitsee kommunikointiinsa puhetta tukevia tai korvaavia menetelmiä. Esikielellisten taitojen kehityksen tukemisessa sekä kommunikointitaitojen omaksumisessa hyviä apuvälineitä ovat visuaaliset ja visuomotoriset keinot esim. piktogrammikuvat, Sig-symbolit, blisskieli sekä viittomat. Viittominen sisältää kolme erilaista viittomistapaa. Kuurot henkilöt käyttävät viittomakieltä, jolla on oma kielioppinsa ja jossa mimiikalla, ilmeillä, eleillä ja koko kehon liikkeillä on oleellinen merkitys. Viitottu puhe on yksi käytetty menetelmä kielen varhaiskuntoutuksessa varsinkin kuulevien vanhempien vaikeasti kuulovammaisten lasten kanssa. Viitottu puhe eroaa viittomakielestä siten, että tässä menetelmässä samanaikaisesti puhutaan ja

viitotaan, jolloin viittomakielen merkkejä käytetään puhekielen sanajärjestyksessä. Kolmas viittomakommunikaatiotapa on tuki- eli avainviittomien käyttäminen puheen ohessa. Tällöin puhutusta lauseesta viitotaan vain tärkeimmät sanat avainviittomina. Kun lapsen kielitaito kehittyy riittävästi, viittomien käyttö jää vähitellen pois. Tukiviittomien käyttö on hyvä menetelmä, kun halutaan tukea lapsen varhaista kielen oppimista. Puhetta tukevia menetelmiä tulee käyttää järjestelmällisesti lapsen kaikissa ympäristöissä, jotta lapsi hyötyisi niistä. (Anttila & Kupari 1993, 117; Ikonen 1996, 24,27; Pulli 1993, 71-72 ; Korpilahti 1998, 54; Lonka & Linkola 1998, 137.)

Tässä tutkimuksessa viittomien käytöllä tarkoitetaan avainviittomien käyttämistä puhetta tukevana tai korvaavana menetelmänä.

Yleisin puhetta korvaavan kommunikoinnin muoto Downin syndrooma-lasten kanssa on viittomat. Viittomiseen perustuvaa kuntoutusta on kokeiltu useissa maissa (Johansson 1987, Launonen 1996, 1998, Prevost 1983, Rostad 1989) ja tulokset ovat Von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999) mukaan olleet enimmäkseen myönteisiä. Ainoastaan yksi tutkimukseen osallistunut lapsi ei hyötynyt viittomien opetuksesta. Muilla lapsilla viittomien ja puhuttujen sanojen oppiminen oli aluksi ollut hidasta, mutta oppiminen oli alkanut nopeutua vähitellen tasaisesti. Lapset edistyivät ensin viittomien käytössä. Vähitellen he oppivat käyttämään puhuttuja sanoja enemmän kuin viittomia, jolloin viittomien käyttö alkoi vähentyä. Kokemusten mukaan viittomien käytön opettamisella oli positiivinen, ehkä jopa ratkaiseva, vaikutus puheen kehitykseen. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 95-96.)

Launosen (1996, 1998) tekemän laajan Downin syndrooma-lapsia koskevan tutkimuksen mukaan lapsilla, jotka olivat saaneet viittomiseen perustuvaa kuntoutusta ensimmäisestä elinvuodesta lähtien, oli neljävuotiaana huomattavasti laajempi puhuttujen sanojen varasto kuin sellaisilla lapsilla, jotka eivät olleet saaneet kyseistä kuntoutusta. Viittomiseen perustuvaan kuntoutukseen osallistuneilla lapsilla oli myös huomattavat viittomavarastot, joten heidän kokonaisilmmaisunsa sanavarasto oli todella laaja. (Von Tetzchner ja Martinsen 1999, 95-96.)

Laasasen ja Virkkalan (2000) tutkimuksen mukaan viittomien opiskelu oli herättänyt perheissä hyvin erilaisia tunteita. Jotkut perheet olivat toiveikkaita ja odottivat apua

kommunikointiin lapsen kanssa. Toisaalta jotkut perheet miettivät, tarkoittaako viittomien käyttäminen sitä, että heidän lapsensa ei opi lainkaan puhumaan ja viittomat jäävät käyttöön. Jotkut perheet epäilivät myös omaa kykyään oppia viittomia. Perheen asenteet viittomien opiskeluun muuttuivat myönteisemmiksi, kun perheet saivat tietoa viittomien merkityksestä lapselle. (Laasanen & Virkkala 2000, 60.)

Viittomien puheen kehitykselle antama tuki perustuu symbolifunktion oivaltamiseen. Viittomien opetteleminen sujuu helpommin kuin puheen, sillä sanoja ei voi asettaa toisen suuhun, mutta viittoman voi opettaa toisen käteen. Tämän vuoksi viittomia kannattaa käyttää sanojen korvaamiseen, jos lapsen suun motoriikka ei pysty tuottamaan puhetta. Suun hienomotoriikan kehittyessä viittomien kautta saatu oivallus helpottaa puhumaan oppimista. (Peltonen 1995, 63.)

Kun puhetta korvaavaa kommunikointimuotoa käytetään Downin syndrooma-lasten tai kehityksellisiä kielihäiriöitä omaavien lasten kanssa, tavoitteena on edistää puheen kehitystä sekä parantaa vuorovaikutusmahdollisuuksia. Samalla myös varmistetaan kommunikointikeinon synty niille lapsille, jotka tulevat tarvitsemaan puhetta tukevia / korvaavia menetelmiä koko elämänsä ajan. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 14,95.)

2.2 Varhaisen kielenkehityksen tukemisessa käytettäviä menetelmiä

2.2.1 Portaatt-varhaiskasvatusohjelma

Portage-ohjelma on kehitelty Yhdysvalloissa 1969 alle kouluikäisten erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kehityksen tueksi. Portage-ohjelmasta on laadittu suomalainen versio, joka on nimetty Portaatt-varhaiskasvatusohjelmaksi. Portaatt-ohjelman perustana on näkemys, että lapsen kehitys etenee perättäisten kehitysvaiheiden kautta, jolloin taitojen oppiminen etenee ennustettavissa olevassa järjestyksessä. Tällaisen kehityksellisen mallin oletuksen mukaan myös vammaisen lapsen kehitys etenee normaalissa järjestyksessä, mutta hitaammin tai hänen kehitystasonsa voi jäädä matalammaksi. Lapsen kehitysviivästymän tai vammaisuuden tunnistaminen perustuu

usein juuri lapsen kehitystason arviointiin suhteessa kronologisesti samanikäisiin normaalisti kehittyneisiin lapsiin. (Hotakainen, Pietiläinen & Männistö 1994, 5-6.)

Portaat-varhaiskasvatusohjelma sisältää lasta, perhettä ja ohjelmaa koskevan taustatietolomakkeen, lapsen toiminnan arviointilomakkeen, opetusvihjeet tavoitteiden mukaisen toiminnan suunnittelun avuksi sekä tavoitteiden koontilomakkeen seurantaan varten. (Hotakainen ym. 1994, 7.)

Portaat-aineiston arviointilomakkeessa on 580 lapsen kehitykseen kuuluvaa taitoa syntymästä kuusivuotiaaksi. Ohjelmassa taidot on luokiteltu kehityksen eri osa-alueiksi. Ensimmäinen osa-alue kuvaa vauvan kehitystä muutaman ensimmäisen kuukauden ajalta. Muut viisi kehityksen osa-alueita ovat sosiaalisen kehityksen, kielen, omatoimisuuden, kognitiivisen kehityksen sekä motoriikan alueet. Osa-alueiden taidot on kirjattu ohjelmaan normaalin kehityksen mukaisessa järjestyksessä. (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard 1987, 1,3; Tiilikka & Hautamäki 1989, 11.)

Kielenkehityksen alueen aineisto perustuu puhuttuun kieleen eikä korvaavia kommunikaatiokeinoja ole otettu huomioon. Kirjoittajat tuovat kuitenkin esiin, että mikäli lapsen puheilmaisu on selvästi normaalia hitaampaa tai puhetta ei ilmaannu lainkaan, on puhetta korvaavien kommunikaatiokeinojen harjoittelu aloitettava mahdollisimman varhain. Kommunikaatioon ja ymmärtämiseen liittyviä taitoja harjoitetaan myös sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen osa-alueilla. Lapsen kielen kehityksen tukemisessa puheterapeutin asiantuntemus on tärkeää. (Bluma ym. 1987, 3.)

Tarkoituksena on, että Portaat-ohjelmaa toteuttaa lapsen vanhemmat tai muu lasta päivittäin hoitava henkilö lapsen luonnollisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Lapsen päivittäisestä kuntoutuksesta vastaava henkilö saa säännöllistä ohjausta menetelmän käyttöön koulutetulta henkilöltä. Tietyin väliajoin kokoontuva eri alojen asiantuntijoista koostuva työryhmä turvaa monipuolisen asiantuntijuuden lapsen kokonaiskuntoutuksessa. (Tiilikka & Hautamäki 1989, 11.)

Portaat-ohjelman mukainen kuntoutus on yksilöllistä sekä etenee vaiheittain ja tavoitteellisesti. Lapsen taidot arvioidaan yhdessä toiminnanarviointilomaketta käyttäen. Arvioinnin avulla saadaan tietoa lapsen jo hallitsemista taidoista sekä hänen vahvoista

ja tukea tarvitsevista alueistaan. Kehitystavoitteen asettaminen rakentuu arvioinnista saatujen tietojen pohjalle. Tavoite jaetaan pieniksi askeleiksi sekä ilmaistaan konkreettisesti ja havaittavana, jolloin tavoitteen saavuttamista voidaan arvioida. Työntekijä suunnittelee yhdessä kuntoutuksen toteuttajan kanssa toimintavihjeitä, joiden avulla toimitaan tavoitetta kohti. Lapsen kanssa päivittäin toimiva aikuinen seuraa lapsen edistymistä ja kirjaa havaintonsa toimintaohjelmakkeeseen. Menetelmän toteuttaja arvioi tavoitteen saavuttamisen, toiminnan sopivuuden sekä laatii jatkosuunnitelmat yhdessä ohjaavan työntekijän kanssa. (Hotakainen ym. 1994, 6-7; Tiilikka & Hautamäki 1989, 11-12.)

Hotakainen ym. (1994) tuo esiin Portaati-ohjelman kokeilujen tuloksia, joiden mukaan perheiden kokemukset ohjelman käytöstä ovat olleet enimmäkseen myönteisiä. Päiväkodin henkilökunta painotti Portaati-ohjelman hyötyä sen säännöllisyyden sekä laaja-alaisuuden vuoksi. Menetelmä oli tukenut lapsen kuntoutuksen suunnittelua ja tehnyt siitä johdonmukaista ja konkreettista sekä lisännyt perheen ja eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä. Portaati-ohjelma soveltui lievästi kehitysvammaisille lapsille hyvin, kun taas vaikeasti kehitysvammaisia lapsia varten ohjelma ei sellaisenaan sovellu, vaan sitä tulisi muunnella. (Hotakainen ym. 1994, 9-11.)

Vuonna 1996 ilmestyi suomeksi alle kolmevuotiaiden kehityksen tukemista varten Pikku-Portaati – Kasvamaan: syntymästä kolmevuotiaaksi. Mallissa keskitytään tukemaan vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta sekä perheen sisällä että perheen lähipiirissä. Mallin toteuttamiseen kuuluu oleellisesti toiminnallisten tavoitteiden määrittely yhdessä perheen kanssa siten, että vuorovaikutus päivittäisissä toiminnoissa korostuu. Pikku-Portaati -ohjelma ja materiaalit toimivat niin vanhempien, lasten kuin varhaiskuntouttajienkin tukena. (Ks. Virtanen 1996.)

2.2.2 VARSU-menetelmä

Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä, VARSU, on kehitetty Yhdysvalloissa Oregonin yliopistossa. Suomessa 0-3-vuotiaiden VARSU on kokeilukäytössä, 3-6-vuotiaiden VARSU:n käännoistyö on vielä kesken. VARSU-menetelmä koostuu

arviointimenetelmästä ja opetussuunnitelmasta. VARSU-menetelmä korostaa kokonaisvaltaista näkemystä oppimisesta ja ohjauksen suunnittelusta sekä lapsen vuorovaikutusta ja oppimista arjen tilanteissa. Nämä VARSU-menetelmän korostukset perustuvat toimintaperustaisen ohjauksen periaatteisiin. Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteiden mukaan toiminnan tulee olla vastavuoroista ja sen tulee perustua lapsen aloitteisiin, tavoitteiden mukainen harjoittelu sisältyy lapsen tavalliseen päiväohjelmaan, opetuksessa hyödynnetään luonnollisissa tilanteissa esiintyviä oppimismahdollisuuksia ja lapsi harjoittelee monipuolisia toiminnallisia taitoja päivittäin erilaisissa tilanteissa. Toimintaperustaisen lähestymistavan mukaan samaan tehtävään voidaan liittää useita tavoitteita. Toimintaperustaisen ohjauksen mukaisessa toiminnassa ei käytetä keinotekoisia palkitsemista, sillä toiminta itsessään on palkitsevaa. (Kovanen 1998a, 3,19; 1998c, 4-5.)

Toimintaperustainen ohjaus eli ABI-toimintaidea (activity-based intervention) perustuu Vygotskyn, Piagetin ja Deweyn oppimiskäsityksiin. Vygotsky korostaa oppimista sosiaalisena prosessina sekä lapsen ja sosiaalisen ympäristön välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutus itseään osaavampien henkilöiden kanssa auttaa lasta oppimaan uusia tietoja ja taitoja. Tällainen yhteinen toimintatilanne on luonnollista, arkielämässä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja saattaa johtaa uusien lähikehityksen vyöhykkeiden avautumiseen. Piaget tuo esiin lapsen tarpeet saada tietoa ympäristöstään tutkimalla ja kokeilemalla. Myös lasten keskinäinen vuorovaikutus kehittää lasten ajattelua. Deweyn teoria korostaa lasten aktiivista osallistumista ja mahdollisuutta saada jatkuvasti oppimiskokemuksia. (Bricker & Cripe 1995, 13-15; Leskinen 1999, 26; Niiranen 1999, 237.)

Toimintaperustaisen ohjauksen periaatteen mukaista on lapsen aloitteesta lähtevän toiminnan ja vuorovaikutuksellisuuden korostaminen. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana ja tämän roolin tärkeyttä korostetaan. Lapsen yksilöllisten tavoitteiden pohjalle suunniteltu harjoittelu pyritään sisällyttämään lapsen päivittäisiin, joko suunniteltuihin tai lapsen aloitteesta lähteviin tilanteisiin. Toimintaperustaisen ohjauksen toimintaidea korostaa myös lapsen kiinnostuksen herättämisen tärkeyttä harjoiteltavaan asiaan. Toimintaperustaisen ohjauksen tarkoituksena on lapsen toiminnallisten kykyjen ja selviytymisstrategioiden kehittäminen. Toimintaperustainen ohjaus on suunniteltua ja tavoitteita harjoitellaan toimien yhdessä joko lapsiryhmän muiden lasten kanssa tai lasta

ohjaavan aikuisen kanssa. Keskeinen kyseisen lähestymistavan periaate on myös vanhempien ja lasta hoitavan henkilökunnan välinen yhteistyö. (Bricker & Cripe 1995, 5,16-17,40-45,109.)

Toimintaperustaisen lähestymistavan mukaan lapsen taitojen kehittyminen edellyttää mahdollisuutta päivittäiseen harjoitteluun. Opittujen taitojen yleistymiseksi lapsia tulee rohkaista käyttämään uusia oppimiaan taitoja erilaisissa olosuhteissa. Kuntouttajien tulisi huolehtia, että lapsella on riittävästi mahdollisuuksia harjoitella tavoitteiden mukaisia toimintoja päivittäisten rutiinien, suunniteltujen tai lapsen aloitteesta lähtevien toimintojen yhteydessä. Toimintaperustaiseen kuntoutukseen liittyy oleellisesti edistymisen arviointi suhteessa tavoitteisiin. (Bricker & Cripe 1995, 53-55, 58.)

Toimintaperustaisen lähestymistavan mukaan lapsen mielenkiinnon kohteiden huomioiminen toiminnan lähtökohtana on tärkeää. Kun toiminta on joko lapsen itsensä valitsemaa tai muuten lasta kiinnostavaa, toiminta itsessään on palkitsevaa eikä erillisiä palkintoja tarvita. (Bricker & Cripe 1995, 41-42,44-45,53-55.)

VARSU-menetelmään kuuluu kuusi laajaa kehityksen aluetta: hienomotoriikka, karkeamotoriikka, omatoimisuus, kognitiivinen kehitys, sosiaalisen kommunikaation kehitys ja sosiaalinen kehitys. Kukin kehityksen alue sisältää tietyt taidot tai toiminnot. Nämä alueet on puolestaan jaettu osa-alueisiin, jotka sisältävät sarjan päätavoitteita. Päätavoitteet on jaettu osa-tavoitteiksi, joiden avulla lapsen taitotaso ja kehitystavoitteet voidaan määritellä tarkasti. (Kovanen 1998b, 3-4.)

VARSU-menetelmässä on kuusi vaihetta: alkuarviointi, henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) ja perhepalvelusuunnitelman (PPS) laadinta, ohjelman toteutus, seuranta, neljännesvuosittainen arviointi ja vuosittainen arviointi. Realistinen ja tavoitteellinen henkilökohtainen oppimissuunnitelma sekä perhepalvelusuunnitelma pohjautuvat tarkkaan alkuarviointiin. Vanhemmat ja ammatti-ihmiset laativat yhdessä HOPS:in, johon liittyy läheisesti myös seuranta- ja arviointisuunnitelma. HOPS: ssa tulee näkyä tavoitteiden ja osa-tavoitteiden lisäksi menetelmät, joilla tavoitteisiin pyritään. Tavoitteiden asettamisessa vanhempien näkemykset ovat ensisijaisia. VARSU-menetelmän tarkoituksena on liittää arviointi ja henkilökohtainen opetussuunnitelma läheisesti yhteen. Opetussuunnitelma laaditaan siten, että lapsi

harjoittelee mielekkäitä toiminnallisia taitoja mahdollisimman tiiviisti osana tavallista päivärytmiä ja toimintaa. HOPS: n tulee olla niin konkreettinen, että vanhempien ja hoitajien työ voi selkeästi perustua siihen. HOPS:n lisäksi laaditaan PPS siten, että perheen ja lapsen tarpeet huomioidaan ja sovitetaan yhteen. Perhepalvelusuunnitelmaan kirjatut tavoitteet kuvaavat vanhempien näkemystä siitä, millaista apua tai tukea he tarvitsevat voidakseen tukea lapsensa kehitystä. Seurannan avulla varmistetaan HOPS:n ja PPS:n toimivuus. Neljännesvuosittain tehtävä arviointi antaa tavoitteiden saavuttamisesta tietoa, minkä perusteella ohjelmaa voidaan tarvittaessa muuttaa. Vuosittain tehtävä arviointi antaa laajemmin tietoa ohjauksen vaikutuksista. VARSU-arviointi ei vertaa lapsen kehitystä suhteessa ikätovereihinsa, vaan lapsen kehitystä verrataan lapsen omiin aiempiin taitoihin. VARSU-menetelmän avulla alkuarvioinnin, ohjauksen ja vaikutusten arvioinnin välille saadaan tiivis yhteys. (Kovanen 1998a, 6-8, 16,19; 1998c, 6-7.)

Edellä mainitut vaiheet toteutuvat myös sosiaalisen kommunikaation kehityksen alueella. Sosiaalisen kommunikaation kehityksen arvioinnin perustana olevan teoreettisen näkemyksen mukaan kommunikaatio pitää sisällään kolme välttämätöntä, päällekkäistä ja toisiinsa liittyvää kehityksellistä aluetta. Nämä kolme kehityksellistä aluetta ovat sisältö, muoto ja käyttö. Sisällöllä tarkoitetaan kielellisesti ilmaistua merkitystä, muoto pitää sisällään kielen lauserakenteen ja kieliopin, käytöllä ymmärretään kommunikaation tehtävää sosiaalisissa konteksteissa. Sosiaalisen kommunikaation kehityksen arvioinnin avulla saadaan tietoa, millaista lapsen esikielellinen ja kielellinen kommunikaatio yleisimmin on. (Kovanen 1998b, 162, 197.)

0-3-vuotiaiden VARSU-opetussuunnitelmassa sosiaalisen kommunikaation alue käsittää kommunikaation kehityksen alkaen esikielellisestä ilmaisusta ja päättyen kehitysvaiheeseen, jolloin lapsi käyttää kolmen sanan lauseita. Sosiaalisen kommunikaation kehitystä tukeva opetussuunnitelma on laadittu sen periaatteen mukaan, että esikielellinen kommunikaatio ja vuorovaikutus luovat perustan kommunikaation kehittymiselle. VARSU-opetussuunnitelmassa korostetaan varhaisten hoito- ja leikkitalanteiden merkitystä hyvinä ohjaus- ja oppimistilanteina. VARSU-menetelmän toteuttamisessa voidaan soveltaa viittomia tai muita puhetta tukevia/ korvaavia menetelmiä. (Kovanen 1998c, 380-381.)

Vanhemmat ja lapsen ohjaajat valitsevat kullekin lapselle sopivat harjoitukset lapsen ympäristön, mieltymysten ja mielenkiinnon perusteella. Lapselle sopivat tavoitteet, opetussuunnitelman harjoitusten luova ja spontaani käyttö sekä lapsen herkkä huomioiminen muodostavat kielen oppimiselle suotuisan ympäristön. (Kovanen 1998c, 383.)

VARSU-menetelmän keskeisiin periaatteisiin kuuluu vanhempien osallistumisen korostaminen. VARSU-menetelmä sisältää erilaisia lomakkeita, joiden avulla pyritään helpottamaan vanhempien osallistumista. Hyvien tulosten saavuttaminen edellyttää vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyötä. (Kovanen 1998a, 17-18; 1998c, 18.)

2.3 Irene Johanssonin kielenkuntoutusmalli

2.3.1 Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin periaatteita

Irene Johansson toteutti Ruotsissa tutkimushankkeen ”Tidig språkstimulering av mongoloida barn” vuosina 1981 – 1986 Karlstadin erityiskoulun puitteissa pilottiprojektina. Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä samanaikaisesti sekä perustutkimusta liittyen kieleen, puheeseen ja kommunikointiin että kehittämistyötä menetelmien ja materiaalien löytämiseksi Downin syndrooma-lasten kielen ja kommunikointikyvyn varhaiseen kuntoutukseen. Projekti eteni vuosina 1987-1989 nimellä ”Grammatisk utveckling hos barn med Down syndrom” (Downin syndrooma -lasten kieliopin kehitys). Kehittämistyössä on ollut mukana myös Tukholman läänin kuntayhtymien kehitysvammalogopedit sekä Värmlannin läänin kuntayhtymien esikoulukonsulentit. (Johansson 1988, 7; 1990, 17.)

Tutkimuksessa tarkkailtiin lasten kehitystä kuukausittain etukäteen laaditun tarkkailupöytäkirjan mukaan. Havainnoinnin kohteena oli lasten kommunikatiivinen, älyllinen, sosiaalinen ja motorinen kehitys. Lasten kehityksestä kirjattiin eri valmiuksien ilmaantumisasajankohta, joten tämä tutkimus ei valota lasten kehityksen laadullisia eikä määrällisiä asioita. Ensimmäisessä tutkimuksessa tietoja saatiin kaikkiaan 58 lapsesta,

toisessa tutkimusprojektissa noin sadasta lapsesta. Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin harjoitukset rakentuvat tutkimuksissa saatujen tietojen pohjalle, jotka koskevat Downin syndrooma -lasten kielellisiä ongelmia. On kuitenkin huomattu, että myös muulla tavalla vammaiset lapset hyötyvät kuntoutusmallin harjoituksista. (Johansson 1990, 16,18; 1994a, 9,28.)

Tutkimustuloksiinsa pohjautuvan alle kouluikäisiä koskevan kielenkuntoutusmallin Johansson julkaisi kirjoina Språkutveckling hos handikappade barn. Performativ kommunikation 1988, Språkutveckling hos handikappade barn 2. Ordstadium, textbok ja bilderbok 1990 sekä Språkutveckling hos handikappade barn 3. Enkel grammatik, textbok ja bilderbok 1996. Kahdesta ensimmäisestä kirjasta on julkaistu suomennokset vuonna 1994. Toiseen ja kolmanteen kirjakokonaisuuteen kuuluu sekä teoretietoa että menetelmän toteuttamisohjeita sisältävä tekstikirja että materiaalin valmistamiseen tarvittavia ohjeita ja malleja sisältävä kuvakirja.

Irene Johansson on myös toteuttanut vuosina 1990-1993 tutkimusprojektin, joka liittyy downin syndrooma-lasten lukemis- ja kirjoitusprosessiin. Hän julkaisi tutkimustuloksensa kolmena raporttina. Ensimmäisessä raportissa kuvaillaan ja selitetään alasteikäisten downin syndrooma-lasten luku- ja kirjoitustaitoja. Toisessa, soveltavassa osassa esitellään tutkimusprojektissa käytettyjä opetusmateriaaleja ja -menetelmiä. Kolmas raportti sisältää tutkimusprojektissa käytetyt kuva- ja tekstimateriaalit. (Johansson 1993, 2)

Johansson johti myös yhteistyöprojektia ”Samarbete habilitering, barnomsorg, hem och skola; modell för kontinuitet i spåktrening av barn med uttalade inlärningsproblem”, jonka päätarkoituksena oli kehittää malli, jonka avulla kehitysvammaisen lapsen siirtyminen esikoulusta kouluun tapahtuisi joustavasti ja menestyksekkäästi. (Johansson 1997, 1,42.)

Johanssonin kuntoutusmallin taustalla oleva kielen ja kommunikoinnin kehityksen teoreettinen malli korostaa erityisesti lapsen omaa aktiivista roolia. Lapsi nähdään aktiivisena omaan toimintaan vaikuttavana subjektina. Kuntoutusmallin harjoitusehdotukset on tarkoitus toteuttaa leikinomaisesti ja myönteisessä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Lapsi voi itse vaikuttaa leikin etenemiseen. Aikuinen

tekee harjoitukset yhdessä lapsen kanssa, jos lapsi ei pysty tekemään niitä itsenäisesti. Kuntoutusmallissa esitetyt harjoitukset ovat virikkeitä ja lähtökohtia, joita aikuinen ja lapsi yhdessä rikastavat. (Johansson 1988, 7-8; 1994a, 3; 1997, 43.)

Kuntoutusmalli perustuu myös näkemykseen, että niin lapsen kokonaiskehitys kuin kielen ja kommunikoinnin kehitys riippuvat sekä synnynnäisistä edellytyksistä että ympäristötekijöistä. Ympäristövaikutukset nähdään hyvin keskeisinä sisäisten edellytysten kehittymiselle. Synnynnäiset edellytykset ja ulkoinen stimulointi muodostavat spiraalimaisen vuorovaikutuksen, minkä johdosta lapsi pystyy vastaanottamaan ympäröivästä maailmasta yhä monimutkaisempia virikkeitä. Oleellista kuntoutusmallin toteuttamisessa on se, että aikuinen osaa suhteuttaa kuntoutuksen lapsen synnynnäisiin edellytyksiin lasta kehittäväällä tavalla. Optimaalisen kehityksen takaamiseksi ympäristövaikutusten tulee olla sopusoinnussa lapsen sisäisten edellytysten kanssa. Lapsella tulee olla tarvittaessa mahdollisuus teknisiin apuvälineisiin ja vaihtoehtoisten kommunikaatio- ja informaatiokanavien ja -menetelmien käyttöön. (Johansson 1988, 7-8; 1994a, 3; 1997, 43.)

Johanssonin (1997) mukaan ei kannata tuijottaa normaaliin kielenkehityksen kulkuun. Tärkeämpää on näkemys, että lapset oppivat eri tavalla. Kielenkuntoutuksessa pitäisi enemmän keskittyä yksilöllisten strategioiden sekä lapsen ja hänen ympäristönsä tarpeiden löytämiseen kuin miettiä sitä, miten kehitys ”normaalisti” etenee. Näkökulmien runsaus avaa uusia teitä niille, jotka eivät voi käyttää puhetta kommunikointivälineenä. (Johansson 1997, 44.)

Kuntoutusmallin taustalla olevan näkemyksen mukaan kielen ja kommunikaation kehitys liittyy erottamattomasti lapsen kokonaiskehitykseen. Lapsen sisäisten edellytysten ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksen lisäksi kehitys on seurausta myös siitä, mitä tapahtuu organismin sisällä eri systeemien välillä (esim. kognitiivisen, kielellisen ja motorisen kehityksen välillä tai eri kielellisten osasysteemien välillä). Tämän vuoksi kuntoutusmallin harjoitukset on laadittu siten, että ne harjoittavat myös lapsen aistitoimintoja, motoriikkaa, havaintokykyä sekä kognitiivisia ja sosiaalisia kykyjä. (Johansson 1988, 8; 1997, 43.)

Kuntoutusmallin kehittämisessä on nähty tärkeänä tahdon ja motivaation merkitys oppimiselle. Uuden oppiminen tuo iloa ja tyydytystä lapselle ja se puolestaan lisää oppimismotivaatiota edelleen. Sen vuoksi onkin tärkeää, että lapset saavat jo varhaislapsuudessa edellytystensä mukaisia harjoituksia ja odotuksia, sillä sekä liian vaikeat että liian helpot odotukset heikentävät motivaatiota. (Johansson 1988, 9.)

Kielen ja kommunikoinnin kehitys on lapsen syntymästä alkava jatkuva prosessi. Kuntoutusmallissa kommunikointi määritellään sosiaalisesti prosessiksi, jossa ihminen vaikuttaa toiseen / toisiin ihmisiin ja saa siihen jonkinlaisen vastauksen. Kommunikointi voi olla joko tietoista ja tarkoituksellista tai tiedostamatonta ja tarkoituksetonta. Kommunikointitapana voi olla esim. puhekieli, kirjoitettu kieli, viittomakieli. (Johansson 1988, 9.)

Kielenkehitys on hidas prosessi, joka etenee yleisestä erityiseen: kommunikointi, kieli, puhe. Lapselle kehittyy ensin kommunikointikyky, joka luo pohjan kielelliselle kyvyille. Näiden varaan rakentuu puhe. Kehitysvaiheiden välillä ei ole tarkkoja rajoja, vaan tulevaa edistysaskelta on jo valmisteltu ja pohjustettu aikaisemmissa kehitysvaiheissa. Myös kommunikoinnin ja kielen kuntoutus on pitkäkestoinen prosessi. Varhainen kommunikointi samoin kuin myöhempi kielellinen kommunikointi on kokonaisuus, joka muodostuu kolmesta toisistaan riippuvasta osasta: muodosta, sisällöstä ja käytöstä. Lapsi tarvitsee jonkinlaisen ilmaisukeinon, jotta muoto ja sisältö pääsevät kehittymään. Kommunikoiminen ja kielen käyttö puolestaan vaikuttavat sisällön ja muodon kehittymiseen. Kuntoutusmallissa on tarkoitus stimuloida samanaikaisesti sisältöä, muotoa ja käyttöä. (Johansson 1988, 9-10.)

Kuntoutusmallin kehittämisessä on huomioitu kehitysvammaisten henkilöiden tapa vastaanottaa ja käsitellä ympäristövaikutteita. Kehitysvammaisen lapsen abstraktiotaso on matalampi, lyhytkestoinen muisti ja havaintokyky eivät ole niin kehittyneitä kuin ns. normaalilahjaisilla lapsilla. Kehitysvammaisella henkilöllä on usein vaikeuksia joustavasti hyödyntää aikaisemmin omaksuttua tietoa. (Johansson 1988, 10.)

Johanssonin (1988) mukaan kuntoutusmallilla on kolme menetelmällistä kulmakiveä.

1. Stimuloinnin tulee olla varhain aloitettua; mahdollisimman pian lapsen syntymän jälkeen tai heti, kun vanhemmat esittävät toiveen aloittamisesta.

Mahdollisimman varhain aloitettu stimulointi tukee myönteisesti vanhempien ja lasten välisten varhaisten vuorovaikutusmallien muodostumista.

2. Stimuloinnin tulee olla jatkuvaa ja toistuvaa. Lapsen jokaiseen päivää tulee sisältyä pieni määrä harjoitusta ja sama harjoitus toistetaan monena peräkkäisenä päivänä. Harjoitusten tulisi sisältyä mahdollisimman luonnollisella tavalla lapsen päivittäisiin toimiin.

3. Stimulointi tulee suunnitella jäsenneytisesti ja järjestelmällisesti. Pää tavoitteet jaetaan osakokonaisuuksiksi, joita harjoitellaan normaalin kehityksen mukaisessa järjestyksessä. Kuntoutusmallin toteuttaja soveltaa jokaisen harjoituksen lapsen edellytysten mukaiseksi. (Johansson 1988, 10-11.)

Johanssonin kuntoutusmallissa lähes kaikki tarvittava materiaali valmistetaan itse. Vanhempien ja henkilökunnan lisäksi on toivottavaa, että kielenkuntoutuksessa oleva lapsi osallistuu materiaalien valmistamiseen. Tällöin lapsi tutustuu tulevaan materiaaliin ja uusiin käsitteisiin jo etukäteen. Samalla lapselle tarjoutuu hyvä mahdollisuus harjoittaa monenlaisia taitoja esim. hienomotoriikkaa sekä silmän ja käden yhteistoimintaa, käsitystä väreistä. Myös muut lapset voivat osallistua materiaalien valmistamiseen. (Johansson 1996b, 5, 77.)

Johanssonin kielenkuntoutusmalli koskee kielenkehityksen vaiheita, jotka normaalikehityksessä saavutetaan 6-7 ikävuoteen mennessä. (Johansson 1988, 11.)

Johanssonin kielenkuntoutusmallissa viittomilla on keskeinen merkitys. Viittomia käytetään apuna puhutun kielen oppimisessa. Yksittäisiä viittomia käytetään yhtä aikaa puheen kanssa. Koska lapsi samalla sekä kuulee puhutun että näkee viitotun sanan, hän voi tällöin itse valita ilmaisutapansa eli muodon. Johanssonin omien kokemusten mukaan viittomien avulla lapsen sanojen oppiminen helpottuu. Lapset ovat valinneet ensin viitotut sanat ja vähitellen alkaneet käyttää puhuttuja sanoja. (Johansson 1990, 27.)

Johanssonin (1997) mukaan yleensä lapsen kielenkuntoutuksessa keskitytään sanaston, ääntämisen ja erilaisten kielellisten ilmiöiden opettamiseen. Lapsen tulisi kuitenkin saada samanaikaisesti oppia arkipäivän puhetilanteissa vallitsevat normit ja roolit. Sen vuoksi kielellisten valmiusharjoitusten lisäksi yhtä tärkeitä ovat

kommunikaatioharjoitukset, joissa opittuja tietoja ja taitoja sovelletaan käytäntöön. (Johansson 1997, 43.)

Lapsen ”tärkeät” aikuiset luovat edellytykset kielenkuntoutuksen onnistumiselle. Näitä aikuisia ovat vanhempien lisäksi esim. puheterapeutti, päivähoidon henkilökunta sekä erityistyöntekijä (Suomessa yleensä avoimuusohjaaja tai erityislastentarhanopettaja). Aikuisten välisen yhteistyön toimivuus on hyvin tärkeää, jokainen tuo yhteistyöhön oman erityisosaamisensa. Kuntoutusmallissa korostetaan sitä, että kielenkuntoutuksen tulee olla mahdollisimman laaja-alaista ja se tulisi nähdä kaikkien tahojen yhteisenä tehtävänä. Vanhemmilla on kuitenkin tärkein rooli tässä yhteistyössä, sillä he ovat parhaita asiantuntijoita omiin lapsiinsa liittyvissä asioissa, he tuntevat lapsensa kokonaisuutena ja osaavat tulkita hänen reaktioitaan. Vanhemmilla on kokonaisvastuu lapsensa kuntoutuksen tavoitteista, kuntoutuksen laajuudesta sekä intensiteetistä. Kuntoutusmallin toimivuus edellyttää kaikilta lapsen lähellä olevilta aikuisilta jatkuvaa, vastavuoroista keskustelua ja mielipiteiden, tietojen sekä neuvojen vaihtoa. (Johansson 1990, 10-12.)

Kuten edellä todettiin, kielenkuntoutus on monen henkilön välistä yhteistyötä. Kaikkien tehtävänä ei ole tukea samalla tavalla lapsen kehitystä, mutta jokainen voi antaa lapselle tilaisuuden tietojen sisäistämiseen ja valmiuksien harjoittamiseen. Heidän kauttaan lapsi voi saada keskeisen kokemuksen, että kommunikointi on vaivan arvoista. Oleellista kielenkuntoutuksessa on, että lapsi saa myönteisiä kommunikaatiokokemuksia. (Johansson 1997, 44.)

Kielenkuntoutus on prosessi, joka tapahtuu erilaisilla sosiaalisilla alueilla, joissa monet erilaiset ihmiset toimivat erilaisissa rooleissa. Kommunikoitessaan näiden ihmisten kanssa lapsi saa kokemuksia, jotka auttavat häntä kehittymään hyväksi kielenkäyttäjäksi. Oleellista tässä prosessissa on lapsen kanssa työskentelevien henkilöiden herkkäkuuloisuus ja valmius toimia lapsen motivaatiosta ja tarpeesta käsin. Kielenkuntoutus tulisi toteuttaa siten, että lapsi saa uusia ja mielihyvää tuottavia kokemuksia. (Johansson 1997, 43.)

Johanssonin mallin mukainen kielenkuntoutus sisältää päivittäiset pienet harjoitushetket rauhallisessa tilanteessa aikuisen kanssa. Kun lapsi on oppinut harjoiteltavan asian, niitä

aletaan toteuttaa yhdessä muiden lasten kanssa. Erikseen harjoiteltua asiaa toistetaan päivittäin myös arkipäivän tilanteissa ja pyrkimyksenä on, että lapsen ympäristöstä löytyisi verkosto, joka tukisi lapsen kehitystä. Tällä pyritään siihen, että kuntoutus ei jäisi vain lapsen ja ohjaajan väliseksi asiaksi, vaan harjoituksissa opitut asiat yleistyisivät lapsen arkipäivään. (Johansson 1988, 1990, 1996a, 1996b, 1997.)

Verkostotyö kuuluukin oleellisena osana Johanssonin kuntoutusmallin toteutukseen. Johansson (1997) vertaa verkostotyötä palapeliin, johon jokainen lisää oman palasensa todellisuutta siten, että lapselle muodostuu kokonaisuus. Koska lapsen mielenkiinnon kohteet, tarpeet, heikot ja vahvat puolet voivat olla erilaisia eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa, saadaan lapsen tilanteesta kokonaisvaltaisempi kuva kaikkien verkostotyöhön osallistuvien avustuksella. Verkostotyöhön osallistuvien yhteinen tehtävä on myös päättää kielenkuntoutuksen tavoite, kuinka kuntoutus toteutetaan, mitä tehtäviä eri ”kuntouttajat” saavat ja millä aikataululla kielenkuntoutusta arvioidaan. (Johansson 1997, 44-45.)

2.3.2 Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteuttaminen vaiheittain

Kuntoutusmallin tavoitteena on puhuttu kieli. Tähän tavoitteeseen edetään viiden osatavoitteen kautta: esittävä kommunikointi, sanavaihe, yksinkertainen kielioppi, laajempi kielioppi sekä puhe ja ääntäminen. (Johansson 1994b, 17-18.)

Esittävän kommunikoinnin vaihe

Snyderin (1978) mukaan esittävällä kommunikoinnilla tarkoitetaan puhujan tarkoituksellista, tietoista ja tavoitteellista kommunikointia. Esittävä kommunikointi alkaa silloin, kun lapsella on kyky vaihdella määrätietoisesti kommunikointi-ilmaisujaan tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lapsella on tämä taito noin kymmenen kuukauden iästä alkaen. Ilmaisumuotona esittävässä kommunikoinnissa on ruumiinliikkeiden, käsivarren ja käden liikkeiden, katseen ja ääntelyn yhdistelmä.

Varhaiset kommunikointi-ilmausten muodot kehittyvät asteittaisena prosessina, jolla on yhteys lapsen neuromotoriseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Johansson 1988, 12-13.)

Varhain syntynyt lapsen ja aikuisen välinen myönteinen vuorovaikutus luo edellytykset myöhemmälle kommunikoinnin ja kielen kehitykselle. Tämän vuoksi on tärkeää, että valmistava kielen ja puheen kuntoutus aloitetaan lapsen ensimmäisen elinkuukauden aikana. Irene Johanssonin kuntoutusmallin tärkeä tavoite onkin aikuisen ja lapsen välisten varhaisten vuorovaikutusmallien kehittyminen. Kuulo-puhekanavan korvaamiseksi ja täydentämiseksi on hyvä käyttää vaihtoehtoisia kommunikaatiokanavia; kosketus- ja näkö-liikekanavia. Aikuisen tulisi myös harjaannuttaa omaa havaintokykyään lapsen viestien ymmärtämiseksi. Vuorovaikutuksen luomiseksi suositellaan, että aikuinen antaa vauvalle vartalohierontaa useita kertoja päivässä, jolloin vauvojen on havaittu vastaavan ruumiinliikkeillään hierontaan. Vartalohierontaa jatketaan koko ensimmäisen vuoden ajan. Tämä luo kontaktin aikuisen ja lapsen välille sekä stimuloi lapsen tuntoaistia ja lisää lapsen tietoisuutta omasta kehostaan. (Johansson 1988, 13-14.)

Myös Överlundin (1993) mukaan vauvahieronnan avulla äiti voi solmia kontaktia vauvaansa. Keskeistä vauvahieronnassa on, että molemmat osapuolet kokevat hyvänolon tunnetta ja että yhteys syntyy. (Överlund 1993, 314.)

Kommunikointi on vuorovaikutusta, jonka etenemiseen vaikuttaa myös annettu vastaus. Johanssonin kuntoutusmenetelmässä korostetaankin eleiden, ilmeiden ja viittomien käyttöä puheen täydentäjinä. Näin varmistetaan, että lapsi ymmärtää paremmin aikuisen välittämän viestin. Johansson (1988) tuo esiin Bullovan ym. (1976) näkemyksen, jonka mukaan ympäristön innostavalla ja myönteisellä asenteella on merkitystä lapsen kommunikointikyvyn ja kielen kehitykselle. Positiivisella vuorovaikutuksella on myös merkitystä lapsen minäkuvan myönteiselle kehitykselle. (Johansson 1988, 17.)

Varhaisessa vuorovaikutuksessa etenkin katsekontakti ja hymy ovat merkittäviä signaaleja. Katse osoittaa mm. tarkkaavaisuutta, kiinnostusta, vastaanottavuutta ja kommunikointihalua. Vuorovaikutuksen lisäksi katseella on tärkeä merkitys myös tiedonhankinnassa. Hymy viestittää vuorovaikutuksen tunneseikoista, hymyllä on vuorovaikutuksen jatkamista vahvistava merkitys. (Johansson 1988, 16-19.)

Överlund (1993) korostaa katsekontaktihetkien merkitystä turvallisuudentunteen luomisessa. Hän tuo esiin Berg Brodenin (1989, 117) ajatuksen, jonka mukaan ”katseen avulla äiti kannattelee lasta psyykkisesti”. (Överlund 1993, 313.)

Koska kuntoutusmallin tavoitteena on, että lapsi kuntoutuksen päätyttyä puhuu, kuntoutuksessa käytetään vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen ohella auditiivisen toiminnan parantamiseksi intensiivisiä ja jatkuvia harjoituksia. Aikuisen tulee viettää päivittäin jäsenyneitä keskusteluhetkiä lapsen kanssa. Keskusteluhetkien tarkoituksena on edistää vuorovaikutustaitoja esim. vuoron odottamista, kehittää puheessa esiintyvien keskeisten äänteiden erottamista sekä edistää lapsen kykyä tunnistaa hahmoja. (Johansson 1988, 19-20.)

Johanssonin kuntoutusmallissa motoriikan kehitys nähdään tärkeänä osana kommunikoinnin ja kielen kehittymisessä. Omien kokemustensa lisäksi Johansson perustelee motoriikan merkitystä Piagetin (1952) teorioiden pohjalta. Kuntoutusmallissa ei ole karkeamotoriikan harjoittelua, vaan se toteutetaan yhteistyössä fysioterapeutin kanssa. Käden merkitys kielellisenä välineenä on suuri. Sen vuoksi kuntoutusohjelmaan sisältyy lapsen ensimmäisen elinvuoden aikana paljon käden käytön harjoituksia. Harjoitusten avulla pyritään saavuttamaan käden hyvä yleinen toimintakyky sekä autetaan lasta muodostamaan käsityksen siitä, mihin kättä voi käyttää. (Johansson 1988, 20-22.)

Kuntoutusmenetelmän perusajatuksen mukaan harjoitukset toteutetaan mahdollisimman usein jäsennetyn leikin muodossa. Leikki kehittää lapsen vuorovaikutuskykyä ja keskustelutoimintoja. Leikin avulla lapsi oppii myös ottamaan vastaan ja seuraamaan ohjeita sekä reagoimaan niiden mukaisesti. Jotta lapsi kykenee esittävään kommunikaatioon, hänellä on oltava tietty käsitys esineiden pysyvyydestä sekä syy- ja seuraussuhteista. (Johansson 1988, 23-24.)

Johanssonin kuntoutusmallissa korostetaan paljon jäljittelyn harjoittelua; esittävän kommunikaation vaiheessa etenkin liikkeiden jäljittelyä. Johanssonin (1988, 25) mukaan jäljittelyn harjoittelu perustuu lapsen normaalista kehityksestä saatuihin tietoihin.

Esittävän kommunikoinnin harjoitukset on ryhmitelty kahteentoista jaksoon, joista jokainen jakso on noin kuukauden mittainen. Harjoitusten sisältö vaihtuu viikoittain. Harjoitukset muodostavat rungon, joka muotoutuu lopulliseen muotoonsa aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa. Ensimmäisen jakson harjoitukset pitävät sisällään esim. äänteiden erottelemiseen ja puheen perusrhythmin hahmottamiseen tähtääviä toimintoja, vartalohierontaa yhdistettynä jutteluun, katsekontaktin syntymisen ja ylläpitämisen harjoituksia. Jaksojen harjoitukset monipuolistuvat ja vaikeutuvat vähitellen esim. aistiärsykeitä lisätään, määrätietoiset tarttumisen harjoittelemiset aloitetaan, katseellaseuraamis- ja keskusteluharjoitukset sekä hieronta jatkuvat, hierontaan yhdistetään kehonosien nimeäminen. Jäljittelyharjoituksissa käytetään viittomia yhä enemmän. Tavoitteena on, että lapsi oppisi tunnistamaan viittomia ja vähitellen myös ymmärtämään niiden merkitykset. Lasta yritetään myös houkuttaa jäljittelemään sekä eleitä että äänteitä. Tavoitteena on, että esittävän kommunikoinnin-vaiheen loppupuolella lapsella ja hänen ympäristöllään olisi käytössään 21 elettä ja viittomaa. (Johansson 1988, 36-148.) Esimerkkejä esittävän kommunikoinnin vaiheen harjoituksista on liitteessä 1.

Harjoittelussa noudatetaan tiettyjä periaatteita esim. harjoitukset sovelletaan yksilöllisesti jokaiselle lapselle, harjoittelun tulisi tapahtua säännöllisesti joka päivä, sama harjoitushetki toteutetaan päivittäin noin viikon ajan, lapsella pitää olla hyvä olla, lasta ei saa harjoituksissa moittia, lasta tulee kiittää siten, että hän sen varmasti ymmärtää. (Johansson 1988, 36.)

Sanavaihe

Lapsen kyky erottaa ”minä” ”sinästä” ja muista, nähdään tärkeänä edellytyksenä sanojen ja kielen oppimiselle. Minätietoisuuden kehittyessä lapsen mahdollisuudet vaikuttaa omaan tilanteeseensa ja muihin ihmisiin laajenevat. Nämä kokemukset herättävät lapsessa mm. sanojen tarpeen. Lapsi tarvitsee sanoja esineiden nimeämiseen, olotilojen kuvaamiseen, tapahtumien kertomiseen sekä ymmärretyksi tulemiseen että toisten ymmärtämiseen. (Johansson 1990, 9,13.)

Puheen ymmärtäminen – samoin kuin kielenkehitys laajemminkin – on hitaasti etenevä prosessi. Lapsen on hallittava kehityksen jatkumiseksi tiettyjä valmiuksia. Esimerkiksi lapsen on osattava suunnata huomionsa tärkeisiin äänteisiin. Tärkeiden äänteiden tunnistaminen ja erottaminen toisistaan on hyvin keskeinen taito puheen ymmärtämisessä. Puheen ymmärtäminen edellyttää lapselta myös kykyä kuunnella fonologisesti. Äidinkielen äännerakenteen lisäksi lapsen tulee oppia myös sen tavu- ja sanarakenteet. Tämän vuoksi lapsi tarvitsee kuuloaistin välittämiä puhekokemuksia. (Johansson 1990, 19.)

Toinen kielenkuntoutuksen osatavoite onkin sanojen opettaminen lapselle puheena, viittomina tai jonakin muuna vaihtoehtoisena kommunikaatiomenetelmänä. Sanavaiheen päätyttyä lapsella tulisi olla sellainen sanavarasto, jonka avulla hän voi ymmärtää toisten ilmaisuja, ilmaista omia tarpeitaan, tunteitaan ja tarkoituksiaan ymmärrettävällä tavalla. Sanat tukevat myös ajattelukyvyn kehittymistä sekä muistamista. (Johansson 1990, 16.)

Sanavaiheeseen siirtymisen edellytyksenä on esittävän kommunikoinnin hallinta. Kuntoutusmallin aineiston käyttö perustuu lapsen yksilöllisille edellytyksille ja sopivan vaikeustason löytymiselle. Sopiva vaikeustaso motivoi lasta työskentelemään. Lapsi oppii ottamaan vastaan haasteita ja saa onnistumisen kokemuksia, jolloin hänen elämänrohkeutensa kasvaa. (Johansson 1990, 17.)

Sanavaiheen harjoitukset toteutetaan esim. kahden viikon jaksoissa. Jakson pituuteen vaikuttaa myös lapsen oppimisenopeus. Jokainen jakso pitää sisällään tuttuja, aikaisemmissa jaksoissa opittuja asioita, joita kerrataan sekä uusia työskenneltäviä asioita. Sanavaiheen jokaisessa jaksossa toteutetaan kuunteluharjoituksia, liikkeiden ja äänteiden jäljittelyharjoituksia, luetaan viittomakansiota ja kirjoja sekä hyödynnetään leikkejä, loruja ja lauluja. (Johansson 1990, 118-119.)

Puhutun kielen kuunteluharjoitukset ovat ensi sijassa erottelukyvyn harjoittelemista. Harjoituksissa käytetyt ääntömallit ovat sanoja tai nimiä, jotka yhdistetään tiettyihin esineisiin. Lapsen motivoinnin kannalta olisi hyvä löytää sellaisia nimettäviä esineitä, jotka kiinnostavat lasta. Kuunteluharjoitukset toteutetaan siten, että lasta ”pommitetaan” leikin avulla tietyillä äännetyypeillä joka päivä useita kertoja. Kun äännetyyppit

yhdistetään tiettyihin esineisiin, aikuinen voi nimien avulla varmistaa, erottaako lapsi auditiivisesti samantyyppiset nimet toisistaan. (Johansson 1990, 20-21.)

Käännettäessä kuntoutusmenetelmä suomenkielelle harjoituksissa käytettävät äänteet on muutettu vastaamaan suomen kielen äänteistöä. Samoin ruotsalaisen laulu- ja loruperinteen tilalle on valittu vastaavia suomalaisen perinteen lauluja ja loruja. (Johansson 1994a, 3.)

Suomenkielisten lasten kanssa kuunteluharjoitukset voidaan aloittaa esim. sanalla Totto, jolloin leikit tapahtuvat Totto-nimisellä nukella. Kun lapsi oppii tämän sanahahmon, otetaan leikkiin uusi nukke esim. Tatta, Titti tai Poppo. Oppimisen myötä sanahahmoja lisätään ja leikki muuttuu vaikeammaksi. Nämä harjoitukset vahvistavat myös lapsen keskittymis- ja huomiokykyä. (Johansson 1994b, 23-24.)

Nukkien kankaat, värit ja täyteaineet suositellaan mahdollisimman erilaisiksi, jotta ne erottuvat selvästi ja tuntuvat lapsen käsissä erilaisilta. Nukkien erilaisuus tukee äänteiden erottamista toisistaan. (Johansson 1994b, 24-26.)

Jäljittelyyn perustuvien teorioiden mukaan lapsen toimintatapana on aikuisen käyttämän sanamallin matkiminen ja tämän jäljittelymallin tallentaminen sanan kohteesta saaman elämyksen yhteyteen. Tämän mallin mukaan sanojen kehitys etenee eriytyneestä yleiseen. (Johansson 1990, 26.)

Kielihäiriöisillä lapsilla on usein vaikeuksia käyttää tehokkaasti jäljittelymenetelmää oppimisessaan. Jäljittelyharjoitusten tavoitteena onkin jäljittelyn opettaminen lapselle ja sitä kautta äänteiden matkimisen oppiminen. Jäljittelyharjoitukset aloitetaan liikkeiden jäljittelystä. Liikkeen avulla voidaan antaa lapselle selkeä malli, jota jäljitellään. Aikuinen voi tehdä liikkeit lapsen kanssa yhdessä, mikäli lapsi ei pysty niitä itse jäljittelemään. Tällöin lapsi saa kokemuksen, miltä liike tuntuu ja hän saa kokemuksen myös osallistumisesta. Jäljittelyn oppiminen on tärkeä edellytys viittomien oppimiselle. (Johansson 1990, 27.)

Liikejäljittelyn yhtenä tärkeänä tavoitteena on, että lapsi saa kokemuksen, miltä liikkeet tuntuvat omissa käsissä. Tarkoituksena on myös, että lapsi oppii kiinnittämään

huomionsa toisen ihmisen käsiin ja oppii tunnistamaan niiden liikkeitä eli viittomat. Kun lapsi oppii arjessa liittämään yhteen viittoman liikkeen ja merkityksen, hän alkaa vähitellen myös itse käyttää viittomia. (Johansson 1990, 28.)

Jäljittelyharjoitukset tulee toteuttaa mahdollisimman leikinomaisesti ja tiettyjen rutiinien mukaan. Niiden tulee olla lyhyitä ja ne kannattaa toteuttaa monta kertaa päivässä. Aluksi jäljittelyharjoitusten toteuttamiseen tarvitaan kaksi aikuista; toinen toimii mallina ja toinen tekee lapsen kanssa ne liikkeet, joita hän ei yksin osaa. Lapsen tulisi mahdollisuuksien mukaan saada tutkia nimettävää esinettä katselemalla, maistelemalla ja käsittelemällä sitä. Tällöin lapsi oppii helpommin liittämään yhteen viittoman muodon ja merkityksen. Aikuisen tulee käyttää harjoiteltavia liikkeitä eli viittomia aina arkipäivän tilanteissa siitä päivästä alkaen, kun uusi viittoma on lapselle opetettu. (Johansson 1990, 28-30.) Viittomia käytetään puheen kanssa yhtä aikaa ns. avainviittomina. Lauseet puhutaan normaalisti ja vain kaikkein tärkeimmät sanat viitotaan. (Johansson 1994a, 3.)

Äännejäljittelyharjoituksilla pyritään saamaan lapsi muodostamaan äännteitä, joita hän ei oma-aloitteisesti muodosta. Harjoitukset toimivat äidinkielen puheäännteiden artikulaatioharjoituksina ja ne sisältävät äidinkielen konsonantit ja vokaalit. Harjoitukset etenevät lapsen normaalin puheen kehityksen järjestyksen mukaan. Tavoitteena on, että lapsi saisi syntymään ääniä huulilla ja hampailla sekä kovaa ja pehmeää kitalakea vasten. Äännejäljittelyharjoitusten tarkoituksena on myös, että lapsi oppisi käyttämään huulia, kielenkärkeä ja kielenkärkeä äännteidenmuodostuksessa sekä säätelemään ja käyttämään riittävästi hengitysilmaa, mitä tarvitaan äännteiden muodostuksessa. (Johansson 1990, 33.)

Äännteiden jäljittelyä ja muistamista helpottaa, kun äänne yhdistetään tiettyyn liikkeeseen (viittomaan) ja äännettä kuvaavaan kirjaimeseen. Kirjaimina käytetään joko kaupasta saatavia muovikirjaimia tai itse valmistettuja kirjaimia, joita lapsi voi tutkia ja tunnustella. Näkö- ja tuntoaistien kautta tulevat viestit tukevat oppimista. (Johansson 1990, 33-34.)

Äännejäljittelyharjoitukset toteutetaan leikkien muodossa sovellettuna yksilöllisesti kullekin lapselle sopivaksi. Lapselle on annettava myönteistä palautetta jokaisen

jäljittely-yrityksen jälkeen. Harjoitustuokioiden rakenne noudattaa tiettyä kaavaa, mikä auttaa lasta orientoitumaan tilanteeseen. Tuokioissa käytetään myös jo opittuja viittomia esim. tuokion alussa viitotaan ”alkaa” ja tuokion lopussa viitotaan ”loppu”. Nämä viittomat tehdään myös lapsen käsillä, jos hän ei vielä niitä itsenäisesti osaa. (Johansson 1990, 34-35.)

Äännejäljittelyharjoitukset voidaan aloittaa esim. harjoittelemalla intiaanihuutoja, päristelemällä huulia etusormella, Tarzan-huudoilla. Erilaisten leikkien, esineiden ja mielikuvien avulla edetään yksittäisten äänteiden jäljittelyyn. Useiden äänteiden jäljittelyä helpottaa myös, kun lapsen annetaan kokeilla aikuisen huulia, poskia tai leukaa aikuisen tuottaessa äännettä. (Johansson 1990, 35-39.)

Sanavaiheen harjoituksiin kuuluu hyvin oleellisena osana leikit. Johanssonin (1990, 41) mukaan hänen esittämiensä leikkiehdotuksen syntyyn ovat vaikuttaneet kognitiivisen ja kielellisen kehityksen välisiä yhteyksiä koskevat teoriat.

Leikit soveltuvat hyvin kielenkuntoutuksen metodiksi. Leikin avulla lapsi voi hankkia tietoa todellisuuden olosuhteista esim. laatu-, määrä-, tapahtumajärjestys-, tila- ja syysuhteista. Leikkiessään lapsi muokkaa kokemuksiaan. Leikit houkuttelevat lasta kuvittelemaan ja puhumaan. Leikit ovat luonteeltaan toistavia ja rituaalinomaisia; nämä ominaisuudet sopivat kielenkuntoutukseen. Lapset leikkivät mielellään, leikkiprosessi itsessään on palkitsevaa, joten opettaminen leikin avulla sujuu helpommin. (Johansson 1990, 41,43.)

Sanavaihe-kirjassa esitellään 37 erilaista leikkiä, joiden ohjeet on kirjoitettu johdonmukaisesti jäsennellynä ajatellen lasta, jolla on oppimisvaikeuksia. Kuten liike- ja äänneharjoitteluhetkillä myös leikkituokioilla on tietty rakenteensa, selkeä alku ja loppu, jotka ilmoitetaan selvästi ja jotka osoitetaan myös viittoen. Leikkihetket tulee valmistella huolellisesti ja ohjaajan tulee osata leikkihetkellä tarvittavat viittomat. Kun lapsi on oppinut leikin, lapsi voi muunnella leikin rakennetta haluamallaan tavalla. On myös toivottavaa, että opittuaan leikin lapsi voisi leikkiä sitä toisten lasten kanssa. Mainitsen muutamia kirjassa esiteltyjä leikkiehdotuksia: palikoiden purkkiinpudotusleikki, poimintaleikki, piilotusleikit, peilileikki, pinoamisleikki, lajitteluleikit, antamisleikki, samanlaiset-leikki, äänileikki jne. (Johansson 1990, 44-83.)

Viittomien opiskeluun liittyen lapsen kanssa valmistetaan oma viittomakansio. Viittomakansio sisältää suurin piirtein kaikki lapsen hallitsemat käsitteet. Sitä voidaan käyttää myös sana- tai viitekansiona lapsen ja hänen omaistensa sekä tuttaviensa välisessä kommunikoinnissa. Yleensä viittomakansiot tulevat lapsille hyvin rakkaiksi ja lapset haluavat katsella ja lukea niitä usein. Päivittäinen viittomakansion läpikäyminen onkin tarpeellista viittomien ja kuvien kertausta, joka tukee sanojen oppimista ja muistamista. (Johansson 1990, 84.)

Sanavaihe-kirjaan kuuluvassa kuvakirjassa on ehdotelmia viittomakansion kuviksi. Sen lisäksi jokainen perhe voi täydentää viittomakansiota heidän perheessä tarvittavilla käsitteillä. Viittomakansion jokaisella sivulla on yksi esine tai asia. Sitä vastaava viittoma sijaitsee sivun oikeassa yläkulmassa. On tarkoitus, että viittomakansio tehdään yhdessä lapsen kanssa. Kun viittomakansiossa on paljon viittomia, ne kannattaa järjestää aiheittain joko kansion sisällä tai tehdä omat viittomakansiot kullekin aiheelle, siten että lapsella on esimerkiksi kansio, jossa on ruokatavaroiden nimiä ja viittomia, toinen kansio vaatteiden nimiä varten jne. (Johansson 1990, 85-86.)

Viittomakansion lisäksi lapselle voi valmistaa pieniä teemakirjoja eri aiheista. Aiheeksi valitaan jokin viittomakansion sivun aihe esim. kuppi. Teemakirjaan piirretään, valokuvataan tai leikataan lehdistä kuvia erilaisista kupeista eri kuvakulmissa. Teemakirjojen avulla lapsen on helpompi oppia yleistämään käsitteitä. (Johansson 1990, 85-86.)

Kirjoilla on keskeinen asema Johanssonin kielenkuntoutusmallissa. Viittomakansion ja teemakirjojen lisäksi suositellaan valmistettavaksi myös muita kirjoja esim. kasvokirja, jonka avulla tutustutaan kasvon eri osiin. Kaksisanaisia lauseita ja niihin liittyviä viittomia voidaan harjoitella esim. Liisan tai Antin kirjalla, joissa joka sivulla kuvataan, mitä Antti / Liisa tekee. Tiinan ja Teemun kirjan avulla tutustutaan vaatteisiin ja pukeutumiseen. Nämä kirjat ovat osa harjoitustuokioiden toteuttamista ja niihin liittyy erilaisia leikkejä. (Johansson 1990, 90; 1994b, 91-98.)

Johansson (1990) korostaa, että kielenkuntoutuksen keskeisin tavoite on luoda lapselle ilmaisun tarpeita. Lapsella tulee olla tarve oppia yhä uusia sanoja sekä tarve käyttää jo

opittuja sanoja. Johanssonin mukaan yksi keino päästä tähän tavoitteeseen on säännöllinen kirjojen lukeminen. Hän suosittelee ottamaan tavaksi kirjojen lukemisen tietyissä tilanteissa päivittäin esim. päivälevon yhteydessä, välipalan jälkeen, illalla nukkumaan mentäessä. Lukemistilanteissa lapsen tulisi olla aktiivinen. Lasta rohkaistaan ja hänen aloitteensa otetaan huomioon. Lasta ohjataan kääntämään sivuja, osoittamaan kuvia ja viittomaan ne. Kun kirja on tullut tutuksi, lasta kannustetaan lukemaan se aikuiselle, pienemmille sisaruksille tai esim. nukelle. (Johansson 1990, 89.)

Johansson (1990) suosittaa, että jokainen harjoitustuokio sisältäisi ainakin yhden lorun tai laulun. Paitsi että ne ovat hyviä harjoituksia, ne rentouttavat lasta. Aikuisen kannattaa vaihtaa harjoitus lauluun tai loruun myös silloin, jos lapsen keskittymis- ja huomiokyky alkaa vähetä. Laulut ovat hyviä harjoituksia senkin vuoksi, että ne houkuttelevat lasta tekemään useita viittomia peräkkäin. Laulujen ja lorujen avulla mm. lapsen käsitevarasto laajenee ja hänen oman kehon tuntemuksensa lisääntyy. (Johansson 1990, 98-117.) Esimerkkejä sanavaiheen harjoituksista on liitteessä 2.

Yksinkertainen ja laajempi kielioppi sekä puhe ja ääntäminen

Johanssonin kirjoittaessa kuntoutusmallin kolmatta vaihetta esittelevää kirjaa ”Språkutveckling hos handikappade barn. Enkel grammatik” hän oli tutkinut tutkimusryhmänsä kanssa vaikeista oppimishäiriöistä kärsivien henkilöiden kielenkuntoutusta jo 15 vuoden ajan. Kirjassa esitelty näkökulma ja materiaalit ovat syntyneet näinä vuosina kertyneestä kokemuksesta. (Johansson 1996a, 8-9.)

Johansson (1996a) muistuttaa, että kielenkuntoutuksesta huolehtivan aikuisen tehtävänä on mukauttaa menetelmät ja materiaalit tilanteeseen sopiviksi. Yksilöllisten erojen huomioiminen on erityisen tärkeää aikatekijöiden, sanavalintojen ja motivoivien aktiviteettien osalta. Yksilöllinen mukauttaminen luo edellytykset menestykselliselle oppimiselle. (Johansson 1996a, 9-10.)

Oppimisvaikeuksisilla henkilöillä voi olla vaikeaa huomion kiinnittäminen sillä hetkellä oleellisiin asioihin ja toisaalta epäolennaisten asioiden huomioimatta jättäminen. Hänellä saattaa olla keskittymisvaikeuksia ja hän ei tunne hallitsevansa tilannetta.

Alkuunpääsy uusien asioiden opiskeluun saattaa olla vaikeaa. Näiden ongelmien vähentämiseksi kielenkuntoutuksessa mukana olevalle lapselle opetetaan uusi opiskelutekniikka. Johanssonin kuntoutusmallissa opiskelutekniikalla tarkoitetaan tilanteen jäsentelyä tietyllä tavalla. Opiskelutilanne jäsennetään siten, että häiritsevät tekijät poistetaan, toimintojen eteneminen on ennustettavissa ja harjoitusten rakenteessa on jouston varaa siten, että lapsella on mahdollisuus itse vaikuttaa omaan harjoitteluunsa annetuissa puitteissa. Johansson (1996a) esittelee kirjassaan kolme perusrakennetta, joiden avulla tilanteet voidaan jäsentää lapsen yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. (Johansson 1996a, 11-16.)

Kielen kehityksen ongelmista kärsivillä lapsilla on yleensä vaikeuksia ymmärtää ja rakentaa puhetta. Kommunikoitaessa tällaisen lapsen kanssa puhetta täydennetään jollakin visuaalisella puheen vaihtoehdolla. Johanssonin menetelmässä viittotut sanat otetaan käyttöön jo hyvin aikaisessa vaiheessa. Silloin kun lapsi on kielenkehityksessään sanatasolla ja ilmaisee itseään yhdellä sanalla kerrallaan, viittomat ovat yksinkertainen ja erittäin hyvä kommunikointia tukeva keino. (Johansson 1996a, 19-20.)

Johanssonin menetelmän tavoitteena on, että lapsi oppisi käyttämään puhuttua kieltä. Tällöin hänen tulisi oppia puheen kielioppi. Viittomakielen kielioppi ei ole sama kuin puheen, minkä vuoksi Johanssonin menetelmässä käytetään kuurojen kielen sanavaraston viittomia, jotka liitetään yksinkertaisiksi lauseiksi puhuttujen lauseiden sääntöjen mukaan. (Johansson 1996a, 20.)

Kun lapsi on siinä kehitysvaiheessa, että hän alkaa opetella mm. aikaa, määrää, määräisyyttä, epävarmuutta ja mahdollisuutta ilmaisevia käsitteitä, otetaan viittomien lisäksi käyttöön sanojen kirjoitus. Lapsi oppii kirjoitetut sanat eräänlaisina kuvina. Kieliopin ja morfologian oppiminen helpottuu kirjoituksen avulla. Johanssonin (1996a) kokemusten mukaan kirjoituksen käyttäminen puheen tukena auttaa lapsen kielen kehitystä. Samalla lapsen lukemaan- ja kirjoittamaanoppiminenkin kehittyy, vaikka kirjoitusta pidetään ainoastaan välineenä, ei tavoitteena. (Johansson 1996a, 20.)

Lapsen kehityksen tässä vaiheessa käytössä on kaksi rinnakkaista puhetta tukevaa tai korvaavaa visuaalista järjestelmää: viittomat ja kirjoitus. Viittomien ja puheen

yhdistäminen on toimivaa arkipäivän rutiineissa. Lapsen ympäristön aikuisten tulisi käyttää viitottuja lauseita, jotka ovat 2-3 sanaa pidempiä kuin mitä lapsi itse oma-aloitteisesti käyttää. Tällä tekniikalla pyritään valmistelevaan lasta seuraavaa kehitysaskelta varten. Kirjoitusta puolestaan suositellaan käytettäväksi viittominen lisäksi, kun opetellaan uusia asioita ohjatuissa oppimistilanteissa. (Johansson 1996a, 20.)

Tämän vaiheen kielenkuntoutuksen harjoitukset on jaettu kahteentoista ”pakettiin”, jotka vaikeutuvat numerojärjestyksen mukaan. Harjoitusten sisältö on suunniteltu siten, että edellisen harjoituspaketin suorittaminen on välttämätöntä seuraavan ymmärtämiselle. Tämän vaiheen harjoitukset on suunniteltu kehittämään sitä kielellisen kehityksen vaihetta, joka normaalin kehityksen mukaan tapahtuu lapsen kolmannen ikävuoden aikana. Harjoitusten tekemiselle ei ole annettu minkäänlaisia aikasuosituksia. Eteneminen perustuu lapsen yksilöllisen oppimisprosessin seuraamiseen. (Johansson 1996a, 22,31.)

Harjoitusten tavoitteena on, että lapsi harjoitusten suorittamisen jälkeen osaisi seuraavia asioita. Lapsi käsittäisi itsensä henkilöksi, jolla on tärkeää sanottavaa ja joka osaa myös sanoa sen. Lapsi osaisi kiinnittää huomionsa puheeseen, tunnistaa sanoja puhevirrasta sekä erotella konsonantit lyhyiden ja helppojen sanojen aluista. Lapsi ymmärtäisi lyhyiden ja yksinkertaisten lauseiden sisällön, kun puhutaan tämän hetken tapahtumista, äskettäin tapahtuneista asioista tai siitä, mitä yleensä säännöllisesti tapahtuu. Lapsi ymmärtäisi kysymyssanojen missä, kuka ja mikä merkityksen. Lapsi käsittäisi olemassaoloa ja suuntaa pystysuorassa (ylös-alas) ja vaakasuorassa (jonnekin-jossakin) ilmaisevien sijamuotojen merkityksen. Lapsella olisi kyky joko puhuen tai puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä käyttäen tai molempia niitä yhdistäen ilmaista omia ajatuksiaan, tarpeitaan ja tunteitaan kolmisanaisissa lauseissa. Lapsi osaisi keskustella ilmiöistä, jotka liittyvät toimintaan, paikkaan, omistamiseen tai johonkin / jollekin kuulumiseen. Lapsi pystyisi avaamaan keskustelun sekä määräämään puheenaiheen sekä soveltamaan kielellisiä tietojaan ja taitojaan arkipäivän tilanteissa eri ihmisten kanssa. Lapsella olisi taito pseudolukea eli tunnistaa sanakuvia. (Johansson 1996a, 31.)

Tällä kielenkuntoutuksen vaiheella on omat tavoitteensa myös lapsen lähiverkoston ihmisille. Tavoitteena on, että lähiverkoston ihmiset näkisivät lapsen henkilönä, jolla on

jotakin tärkeää sanottavaa. He ymmärtäisivät lapsen tavan ilmaista itseään joko puhetta ja / tai sitä korvaavien menetelmien avulla. Myös he osaisivat ilmaista itseään siten, että lapsi pystyy heitä ymmärtämään. Lähiverkoston ihmisten tulisi kyetä kannustamaan lasta; heidän tulisi odottaa lapsen vastausta, antaa tilaa lapsen aloitteille, joskus houkutellakin niitä esiin, heidän tulisi kuunnella lasta korvillaan ja silmillään sekä vaatia lapselta sen tason kielellistä suoriutumista, johon lapsi pystyy. (Johansson 1996a, 32.)

Jokainen kahdestatoista harjoituspaketista sisältää neljä kokonaisuutta; sanaston, äänteiden ja kieliopin opetukseen liittyvät harjoitukset sekä kirjan lukemisen (Johansson 1996a, 23-30).

Sanasto. Elämässä tarvitaan paljon ja monenlaisia sanoja: sanoja, joilla osoitetaan tai viitataan eri esineisiin, henkilöihin tai eläimiin, toimintaa tai ominaisuutta kuvaavia sanoja sekä sanojen kategoriajakoon viittaavia sanoja. Tässä kielen kehityksen vaiheessa lapsen sanavarasto kasvaa nopeasti ja hän tarvitsee kykyä järjestää sanastonsa mahdollisimman tehokkaasti. Lähisukuisten käsitteiden järjesteleminen hierarkioihin voi olla yksi keino sanaston järjestämiseen. Tällöin lapsi työskentelee ylä- ja alakäsitteiden, rinnakkaisten ja vastakkaisten käsitteiden kanssa. Lapsi voi luoda hyvin monenlaisia sanojen järjestelmiä. Hän voi järjestää sanat erilaisiin ryhmiin esim. muodon, värin, koon tai samantyyppisen funktion perusteella. (Johansson 1996a, 32-33).

Sanaston harjoittamisessa sanasäästöpossuilla on keskeinen merkitys. Sanasäästöpossu-harjoitusten tavoitteena on, että lapsi oppisi uusia käsitteitä. Lapsen tulisi oppia myös, että samaan merkityskategoriaan voi kuulua eri käsitteitä ja että sanoilla on lauseissa eri tehtävät riippuen siitä, mihin kategoriaan ne kuuluvat. Lasta ohjataan ymmärtämään, että sama käsite voidaan ilmaista kirjoittamalla, viittomalla tai lausumalla se ääneen. Sanasäästöpossuharjoitusten tavoitteena on, että myös muut lapset ja aikuiset oppisivat samat merkit kuin kielenkuntoutuksessa mukana oleva lapsi. On tarkoitus, että osa lapsen uudesta sanavarastosta olisi koottuna ja helposti saatavilla siten, että sitä voitaisiin hyödyntää muiden harjoitusten yhteydessä. (Johansson 1996a, 33-34.)

Materiaalina sanasäästöpossuharjoituksissa on kolme säästöpossua sekä joukko sanakortteja. Sanasäästöpossut voi valmistaa esim. kolmesta laatikosta, joiden irrotettavissa oleviin kansiin voidaan tehdä kortin menevä aukko. Laatikoiden kylkiin laitetaan merkit, minkälaisia kuvia niihin ”säästetään”. Laatikko 1 merkitään neliöllä, laatikko 2 kolmiolla ja laatikko 3 ympyrällä. Sanakortit ovat punaisesta paperista valmistettuja neliöitä ja ympyröitä sekä vaaleansinisestä paperista valmistettuja kolmioita. Jokaiseen korttiin kirjoitetaan sana eli sanakuva. Neliö- ja ympyräkorttien kääntöpuolelle liitetään käsitettä selventävä kuva. (Johansson 1996a, 33-34.)

Punaiset neliökortit ovat käsitteitä, jotka kuuluvat kategoriaan + elävä. Kategoria +elävä tarkoittaa henkilöitä ja eläimiä, lapsella usein myös nuket ja nallet kuuluvat kategoriaan +elävä. Punaiset neliökortit kannattaa valmistaa myös lapsen kaikkein tärkeimpien ihmisten valokuvista esim. perheenjäsenistä, päiväkodin henkilökunnasta ja lapsista, naapureista, sukulaisista. Punaiset ympyräkortit ovat lapselle tärkeitä tai kiinnostavia käsitteitä, jotka kuuluvat kategoriaan –elävä. Kategoria –elävä sisältää esineet, jotka eivät voi itsekseen käynnistää toimintaa esim. ruoka, huonekalut ja vaatteet. Vaaleansiniset kolmiokortit ovat keskeisiä toimintakäsitteitä esim. syödä, ajaa ja hypätä. Kolmiokorteissa on ainoastaan sanakuva. Sanakuvien hahmottamista voi auttaa esim. yhdistämällä sanakuvien ääriiviivat yhtenäisellä paksulla mustalla viivalla. (Johansson 1996a, 34; 1996b, 7-8)

Sanakorttien ja sanasäästöpossujen käytön perusedellytys on, että lapsella on aiempia kokemuksia sanakorttien edustamista henkilöistä, eläimistä, esineistä ja toiminnoista. Lapsi on mukana sanakorttien valmistamisessa ja jo tässä vaiheessa työstetään käsitteitä. Jokaisella lapsella on omat säästöpossunsa ja korttinsa, eri lasten sanasäästöpossujen sisältö vaihtelee lasten yksilöllisten tarpeiden, kokemusten, kiinnostusten ja harrastusten mukaan. Sanasäästöpossuissa säilytetään vain lapsen osaamia käsitteitä eli sanoja, jotka hän ymmärtää ja joita käyttäen hän osaa ilmaista itseään puhumalla, viittomalla tai ”kirjoittamalla” järjestelykortteja käyttäen. Sanasäästöpossuja käytetään jokaisessa harjoituspaketissa sekä uusien käsitteiden opettelemisessa että jo opittujen käsitteiden kertaamisessa. Sanasäästöpossujen käyttö on niin selkeää, että lapset pystyvät kertaamaan sanoja oma-aloitteisesti itsekseenkin. Sanasäästöpossut ovat erittäin kätevä käyttää myös esim. päiväkodin lapsiryhmän kanssa, kun opetellaan yhdessä viittomia niille käsitteille, joita kielenkuntoutuksessa

mukana oleva lapsi harjoittelee. (Johansson 1996a, 34-36.) Johansson (1996a, 34-36) esittelee kirjassaan hyvin yksityiskohtaiset ohjeet, kuinka sanasäästöpossujen kanssa voidaan työskennellä.

Sanastoharjoituksia voidaan toteuttaa myös käsitetaulujen, lottopelien ja kategoriahyrrien avulla. Huolella suunnitellut ja tavoitteellisesti valmistetut käsitetaulut, lotto-pelit ja kategoriahyrrät mm. laajentavat ja rikastavat lapsen käsitevarastoa, auttavat lasta ymmärtämään käsitteiden merkityksiä ja käsitteiden välisiä suhteita sekä eri toimintojen yhteyttä tiettyihin käsitteisiin sekä käyttämään näitä käsitteitä. Harjoitusten avulla pyritään tukemaan käsitteiden ilmaisua sanojen, viittomien ja/tai sanakuvien (kirjoituksen) avulla. (Johansson 1996a, 36-45.)

Äänneet. Puhekielessä on oma foneemijärjestelmänsä, kirjoituskielessä grafeemijärjestelmänsä ja viittomakielessä kireemijärjestelmänsä sekä säännöt siitä, miten foneemeja yhdistelemällä saadaan tavuja, morfeemeja ja sanoja. Vähitellen lapsi oppii äidinkieltä äännejärjestelmän sekä tavu-, morfeemi- ja sanarakenteet. Lapsen omaksuessa tietoa foneemeista ja niiden säännöistä hän samanaikaisesti oppii äännelemään ja ääntämään sanoja sekä oikean äänen käytön. Ääntäminen, viittominen ja kirjoittaminen ovat monimutkaisia motorisia toimintoja. Ääntäminen vaatii erityistä tarkkuutta, koordinaatiota ja nopeutta, sillä äänneet syntyvät hengitys-, äänenmuodostuksen- ja artikulaatioelinlihashen yhteistoiminnan tuloksena. (Johansson 1996a, 45-46.)

Johanssonin (1996a) mukaan kielenkuntoutuksessa mukana olevilla lapsilla on ollut suurempia vaikeuksia äänneiden kuin sanaston tai kieliopin omaksumisessa. Koska se ei ole johtunut ainoastaan puutteellisista valmiuksista esim. ääntämisongelmista, lapset ovat saaneet säännöllisesti audittiivista erottelukykyä edistävää harjoitusta. Useat kieliongelmaiset lapset käyttävät spontaanisti ääntään vähän, tämän vuoksi osa harjoituksista on suunniteltu siten, että lapsi harjoittelee ääntämistä huomaamattaan. Hyviä ja mukavia äänneharjoituksia ovat tavoitteellisesti suunnitellut ja valmistetut sormilorut, nukkeleikit, nukketaloleikit, tarrataululorut, paperinuket, piirustus- ja äänneharjoitukset, nukkenäytelmä, piirileikit sekä korttipelit. Kaikkiin edellä mainittuihin harjoituksiin on tarkat toteutusohjeet. (Johansson 1996a, 45-72.)

Kielioppi. Lause on kielen keskeinen yksikkö, jossa sanoilla on tietty sanajärjestys. Sanasäästöpossuharjoitusten avulla luodaan pohja kieliopin opiskelulle. Kuviopelillä on tärkeä osuus kieliopin harjoittelemisessa. Kuviopelin tavoitteena on, että lapsi oppisi tunnistamaan ja nimeämään neliön, kolmion ja ympyrän, sillä harjoituksissa neliö symbolisoi subjektia, kolmio predikaattia ja ympyrä komplementtia eli pakollista määrettä. Kuviopelin tavoitteena on, että lapsi oppisi tunnistamaan ja erottamaan kolme kokoa toisistaan sekä ymmärtäisi, että kokonaisuus koostuu osista. Materiaalina kuviopelissä käytetään järjestelykuvia: kolme erikokoista neliötä, kolmiota ja ympyrää sekä järjestelylevyjä, joiden avulla kuvioita voidaan luokitella ohjeiden mukaan. Kuviopeli mahdollistaa hyvin monipuolisen ja vaihtelevan harjoittelemisen. (Johansson 1996a, 73-77.)

Useissa kielioppiharjoituksissa tarvitaan sanasäästöpossukortteja. Jotta lapsi oppisi järjestämään sanakortit lauseiksi tarvitaan lauserakennetta kuvaavat kuvioalustat edellä mainittujen symbolien mukaan. Näiden kuvioalustojen päälle lapsi voi rakentaa sanasäästöpossu-sanoillaan lauseen siten, että neliön päälle hän asettaa subjektia osoittavan kortin, kolmion päälle tekemistä osoittavan sanahahmon sekä ympyrän päälle tekemisen kohdetta kuvaavan kortin. Sen jälkeen hän ”lukee” ja viittoo lauseen. Lauseenrakennustehtävät toteutetaan leikkien ja pelien muodossa. (Johansson 1996a, 74-93.)

Muita menetelmiä kieliopin harjoittelemisessa ovat tavoitteellisesti suunnitellut ja toteutetut piirileikki, paperinukkeleikit, haluamisleikki sekä noppapeli. Esimerkiksi piirileikin tavoitteena on, että lapsen ymmärrys käsitteistä hyppiä, kävellä, juosta, ryömiä, maata, istua ja potkia vahvistuisi. Tämän harjoituksen tavoitteena on myös, että lapsi käsittäisi eron toiminnan ja ei-toiminnan välillä, toistaisi vokaalien a, e, i, o ja u kuuntelu- ja ääntämisharjoituksia sekä valmistautuisi Paperinukkeleikki 1:tä varten. (Johansson 1996a, 77-93).

Kirja. Kirjat antavat lapselle mm. iloa, tilaisuuksia jaettuun ja yhteiseen havainnointiin sekä tunteiden ja kokemusten työstämiseen. Kirjat ja kuvat ovat myös välittäviä lenkkejä konkreettisen ja abstraktin välillä. Kielenkuntoutuksessa kirjojen käytön kokonaistavoitteena on muissa harjoituksissa alkaneiden käsitteiden ja kieliopin oppimisen vahvistaminen ja sävyttäminen. Kirjat ovat kielellisen harjoittelun välineenä

toimimisen lisäksi tärkeitä lapsen kielellisen identiteetin vahvistajia. Lapsi oppii käsittelemään kirjoja ja nauttimaan pseudolukemisesta, hän kokee kuuluvansa kirjojen lukijoiden joukkoon. (Johansson 1996a, 94-95.)

Kielenkuntoutuksessa käytetään monenlaisia kirjoja. Esimerkiksi valokuvakirjan avulla lapsi voi samastua eri toimintojen suorittajaan sekä harjoitella kaksisanaisia lauseita sanoen ja viittoen. Poppo-peikko kirjan tavoitteena on, että lapsi oppisi ymmärtämään paremmin käsitteet omistaa, tuossa, poissa ja taas. Anna-kirjan avulla kerrataan henkilön ja esineen välisiä omistussuhteita, esineiden ja ominaisuuksien välisiä suhteita sekä värikäsitteitä. Teemakirjojen tavoitteena on ohjata lasta harjoittelemaan kieliopin perusrakennetta sekä ymmärtämään kieliopissa käytettävää yhdistelyperiaatetta. Teemakirjat muodostuvat yhdeksän verbin ympärille (hypätä, juosta, ryömiä, piirtää, liikkua, maata, juoda, syödä). Neljässä ensimmäisessä teemakirjassa verbi pysyy samana, mutta subjektia vaihdellaan. Myös seuraavassa neljässä teemakirjassa verbi pysyy samana, mutta nyt sekä subjektia että tekemisen kohdetta tai toiminnan vaikutusten kohdetta vaihdetaan. Kun näiden kahdeksan teemakirjan sivuja yhdistellään uudelleen, saadaan uusia kirjoja, joissa subjekti pysyy samana, kun taas verbiä ja tekemisen kohdetta vaihdellaan. Näin saadaan uusia kirjoja esim. Pellekirja, Peikkokirja, Koirakirja jne. Uusiin teemakirjoihin tutustuttaessa lapsi myös ”kirjoittaa” lauseet järjestelykuvien ja lauseenjärjestyslevyn avulla. Kun lapsi on oppinut ”lukemaan” kirjaa tai osia siitä, hän voi lukea sen muille lapsille ja aikuisille. Lapsi saa myönteistä vahvistusta ja toiset lapset oppivat viittomaan samoja lauserakenteita, mitä hän juuri harjoittelee. (Johansson 1996a, 95-106.)

Kaikkien kahdentoista harjoituspaketin harjoitusten kohdalla on tarkoituksena, että niitä tehdään yhdessä muiden lasten kanssa heti, kun kielenkuntoutuksessa oleva lapsi on ne oppinut (Johansson 1996a, 36,41-43,45,77-82,84,94-95,106). Liitteessä 3 on muutamia esimerkkejä tämän vaiheen harjoituspaketeista.

3 VERKOSTOTYÖ

3.1 Yleistä verkostotyöstä

Kunkin henkilön sosiaalinen verkosto muodostuu hänen ympärillään olevista ihmisistä, jotka hän kokee itselleen merkityksellisinä sekä näiden ihmisten välisistä vuorovaikutussuhteista. Sosiaalinen verkosto on systeemi, joka rakentuu kussakin vuorovaikutustilanteessa aina uudelleen. Lapsen ja hänen perheensä vuorovaikutus ympäröivän verkoston kanssa vaikuttaa lapsen kehitykseen ja sosialisatioprosessiin. (Saavalainen & Salonen 2000, 47; Seikkula 1994, 16.)

Seikkula (1994) havainnollistaa sosiaalisen verkoston suhteiden vastavuoroisuutta ja päällekkäisyyttä Bronfenbrennerin (1979, 1981) kuvauksella lapsen kasvusta ja kasvun suhteesta lapsen ympäristöön. Bronfenbrennerin mukaan lapsi ei ole vain kasvatuksen kohde, vaan hän vaikuttaa omalla käyttäytymisellään ja kehityksellään häntä kasvattavaan ympäristöön. Verkostossa yksilön ja ympäristön suhde on vastavuoroinen ja verkoston osat vaikuttavat toisiinsa. Sosiaalinen verkosto muodostaa systeemin, johon kuuluu eri laajuisia osasysteemejä. (Seikkula 1994, 18-21.)

Ammattiauttaja voi työskennellä sosiaalisessa verkostossa monella eri tavalla. Seikkula (1994) määrittelee verkostokeskeisen työn työtavaksi, jossa toimintaperiaatteena on asiakkaan sosiaalisen verkoston huomioonottaminen kaikissa tilanteissa. Verkostokeskeinen työ on enemmänkin työntekijän toimintaa ohjaava periaate kuin erityinen työskentelymenetelmä. Verkostoterapia on puolestaan erityisissä tapauksissa sovellettava terapeuttinen menetelmä. (Seikkula 1994, 53.) Omassa tutkimuksessani verkostotyöstä puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan verkostokeskeistä työtapaa, joten jätän verkostoterapian käsittelyn vähemmälle.

Verkostot mahdollistavat osallistujille uudenlaisen ajattelutavan. Verkosto tarjoaa asiakkaalle myös tilaisuuden toimia aktiivisena osallistujana passiivisen vastaanottajan roolin sijaan. Verkostokeskeinen työn avulla voidaan työskennellä siten, että asiakkaan

kokonaistilanne ja sosiaalinen verkosto otetaan huomioon. Verkostokeskeisen työn perusajatuksen mukaan asiakkaan ihmissuhteisiin sisältyy korvaamaton voimavara. Verkostokeskeistä työtapaa voidaan toteuttaa ja kehittää hyvin erilaisissa asiakassuhteissa esim. sosiaalitoimistossa, mielenterveystoimistossa, sairaalassa, terveyskeskuksessa, kouluterveydenhuollossa, oikeustoimessa, päihdetyössä, perheneuvolassa, kriisihoidossa, lastensuojelussa. Verkosto voi toimia erilaisina kokoonpanoina esim. työntekijäpainotteisena yhteistyöelimenä, moniammatillisena työryhmänä, vanhempien tuttavista, ystäväistä ja sukulaisista kokoamana ryhmänä. Verkostojen kokoonpanot ja toimintatavat vaihtelevat eri tilanteiden ja tarpeiden mukaan. (Saavalainen & Salonen 2000, 50; Seikkula 1994, 14,53,57,69,172; Virtanen 1999, 36,41; ks. myös Heino 1999, 24-25; Lausvaara 1997, 12-13; Pöllänen 1995, 22.)

Niin verkostotyön kuin verkostoterapiankin keskeiset periaatteet ovat usko verkostoihin, avoimuus, subjektiivisuus, toisen kulttuurin kunnioittaminen, tasavertaisuus, arkikielisyys, pyrkimys dialogiin sekä tunteiden jakaminen. Verkoston koossapysymisen ja toimivuuden kannalta oleellista on verkoston valmiudet muuttua, kehittyä ja uusiutua. Verkostoissa toimiminen edellyttää avointa ja uteliasta suhtautumista ympäröivään toimintaan. (Saavalainen & Salonen 2000, 50; Virtanen 1999, 36,38.)

Tutkija Heikki Sariola on tehnyt kartoituksen lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden käsityksistä avohuollon kehityksestä ja tilasta 1990-luvulla. Sariolan (1999) mukaan sosiaalityöntekijät mainitsevat yhtenä tärkeimpänä kehittämistarpeena verkostotyön. Vastaajat pitivät verkostotyötä tämän hetken lastenhuollon lupaavimpana kehityssuuntana; myös työssä tapahtuneet tärkeimmät parannukset olivat tapahtuneet verkostotyön parissa. Kaiken kaikkiaan vastauksissa korostui perhetyö ja asiakaslähtöisyys ja -keskeisyys sekä lapsen kuuleminen ja huomioiminen. (Sariola 1999, 9,33,34.)

Seikkula (1994) esittelee verkostotyön omaksumista Klefbeckin ym. (1988b) mukaan. Klefbeck ym. (1988b) kuvaavat verkostotyön omaksumisen kolmen askeleen kautta. Ensimmäinen askel tapahtuu kahdenkeskisessä keskustelussa asiakkaan kanssa, jolloin pohditaan hänen verkostoaan. Tällöin asiakas itse rakentaa mieleensä sosiaalista verkostoaan ja työntekijä omaksuu kyseisen verkoston näkökulmaa. Apuna verkoston

kartoittamisessa voidaan käyttää verkostokartan piirtämistä. Verkostotyön kehittämisen toisessa askeleessa koko työyhteisössä omaksutaan verkostonäkökulma, jolloin pohditaan, kenen kanssa ryhdytään yhteistyöhön, keitä kutsutaan mukaan neuvotteluun. Kolmas askel pitää sisällään erityisen verkostokokouksen järjestämisen. (Seikkula 1994, 55-56.)

Työntekijät, asiakas ja/tai asiakkaan läheisimmät ihmiset kutsuvat yhdessä verkostokokouksen koolle. Kukin verkostokokous etenee omalla tavallaan. Usein verkostokokouksessa käsitellään voimakkaita tunteita herättäviä asioita. Verkoston on opittava sietämään ja jakamaan myös ristiriitoja sekä toivottomuuden ja voimattomuuden tunteita. Osa verkostoon osallistujista voivat olla täysin vieraita toisilleen. Tämän vuoksi verkoston heimoutuminen on tärkeää, joka voidaan toteuttaa usealla tavalla. Heimoutumisen tavoitteena on luoda tarkoituksenmukainen keskusteluverkosto kyseessä olevan ongelman tai asian käsittelemiseksi. Verkoston koollekutsumisen myötä siirrytään myös yhteiseen, jaettuun vastuuseen. Polarisatio on toinen verkostokokouksen aloittamiseen kuuluva osa. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaisella osallistujalla on oma kokemuksensa ja mielipiteensä asiasta kokoukseen tullessaan ja hän tuo sen esiin kokouksen alussa. Kokouksen vetäjän tulee huolehtia, että kaikille mielipiteille on tilaa. Tavoitteena on, että kokouksissa saataisiin aikaan dialoginen keskustelu, jolloin ajatuksia ja ideoita voidaan vaihtaa vapaasti. Kaikkia kokoukseen osallistujia rohkaistaan henkilökohtaiseen kannanottoon. Myös reflektiiviset kysymykset herättävät keskustelua. Tavoitteena on, että verkosto itse löytäisi toimintaehdotuksia, joiden pohjalta lähdetään liikkeelle. (Seikkula 1994, 71,79-81,84-85,87.)

Verkostotyön tavoitteena on käynnistää henkilön ympäristön toiminta sellaiseksi, että sen avulla henkilön tai perheen on mahdollista itse ratkaista ongelmiaan. Verkostotyössä pyritään siihen, että verkosto on muutoksen toteuttaja, ei kohde. Verkostokeskeisellä työllä voidaan asiakkaan ihmissuhteissa olevat voimavarat saada käyttöön. Verkostotyön avulla useat näkökulmat, verkoston osat tai ammattiauttajat saavat mahdollisuuden kohdata. Kaikki näkökulmat ovat tasavertaisia, jolloin eri tahojen vuoropuhelun kautta muutos on mahdollista. (Saavalainen & Salonen 2000, 52; Seikkula 1994, 56-57.)

Oleellista verkostotyössä on, että asiakas nähdään verkostossa elämästään vastuullisena ja aktiivisena osapuolena. Verkostotyön näkökulman mukaan painopiste muuttuu vajavuuskeskeisyydestä voimavarakeskeiseksi. Täten verkostotyössä pyritään tukemaan yksilön ja hänen verkostonsa voimavaroja. Verkostokeskeinen työ vaatii työntekijöiltä uudenlaista työhönsäntoimimista sekä asettaa uusia haasteita työntekijöiden asiantuntijuudelle. Moniammatillinen yhteistyö tuo verkostoon eri alojen asiantuntemusta, mikä helpottaa työntekijöiden työtä. Toisaalta yksittäisen työntekijän työ tulee julkiseksi ja näkyväksi, jolloin se on toisten arvioitavissa. Työntekijän ei kuitenkaan tarvitse olla ekspertti ratkaisemaan asiakkaan ongelmia, vaan hän voi tuoda tietämyksensä vuoropuheluun, joka sitoutuu kiinteästi asiakkaan elämään. Työntekijä ryhtyy asiakkaan rinnallakulkijaksi. Verkostotyössä voimavaroilla on mahdollisuus kasvaa siten, että ongelmia ratkotaan vastuullisesti yhdessä. (Pohjola 1999, 110-111; Seikkula 1994, 64-65,174-175.)

3.2 Verkostotyö osana kielenkuntoutusta

Strukturoitujen oppimistilanteiden tarkoitus on, että lapsi oppisi kielellisiä asioita ja sääntöjä. Pelkkä sanojen, äännejärjestelmän, sääntöjen ja ääntämisen oppiminen eivät kuitenkaan riitä sujuvan kielenkäytön luomiseen. Opittuja tietoja on osattava soveltaa ja sävyttää puheen tarkoituksen, vallitsevan tilanteen, keskustelun aiheen ja keskustelukumppanin mukaan. Lapsen on opittava kielenkäyttöä säätelevät normit. Nämä normit sekä uusien tietojen soveltaminen uusiin tilanteisiin ja uusiin henkilöihin opitaan käyttämällä kieltä luonnollisissa olosuhteissa. (Johansson 1996a, 16; 1997, 43.)

Lapsi tarvitsee monia ”hyviä” aikuisia ja ”hyviä” kavereita, jotka ohjaavat häntä suoriutumaan kielellisesti arkipäivän tilanteissa. Tällaisten aikuisten ja kavereiden muodostamassa verkostossa lapsi ymmärtää, mihin hän tarvitsee kieltä. Verkostossa toimivien henkilöiden välinen yhteistyö vaikuttaa siihen, kuinka tehokkaasti lapsen kielen kehityksen tukeminen onnistuu. Vapaaehtoisuus, yhteiset tavoitteet, arvovallattomuus sekä avoin ja kaikkien panosta yhtä paljon arvostava työilmapiiri luovat hyvät edellytykset yhteistyön onnistumiselle. (Johansson 1996a, 18.)

Tavoitteiden selkeys, todellisuus ja realistisuus motivoivat merkittävästi verkostoon osallistuvien aktiivista osallistumista. Jotta osallistujat voivat asettaa asianmukaisia tavoitteita lapsen kielenkäytölle, tarvitaan yhteinen tietotausta. Verkostossa mukana olevien pitää tietää, mitä ohjatuissa tilanteissa lapsen kanssa harjoitellaan. Yksi tärkeimmistä tiedoista on osallistujien aktiivisen roolin korostaminen. Verkostoon osallistuvien on opeteltava lataamaan lapsen ympäristö jännittäväksi, haastavaksi ja löytämisen arvoiseksi. Menestyksekkään verkostotyöskentelyn kaikkein tärkein edellytys kielen harjoittelemisessa on, että lapsi nähdään aktiivisena toimintaan osallistujana, jolla on omaa annettavaa. (Johansson 1996a, 18.)

Verkostoon kuuluvien henkilöiden määrä vaihtelee eri lapsilla sekä samallakin lapsella eri aikoina. Osallistuvien määrä riippuu lapselle oleellisten sosiaalisten alueiden ja niihin kuuluvien henkilöiden määrästä sekä näiden henkilöiden solidaarisuudesta ja osallistumishalukkuudesta. Henkilöiden kutsuminen verkostoon lähtee vanhempien ehdotuksista. Lapsen verkostoon voivat kuulua vanhempien lisäksi sisarukset, lähisukulaiset, ystävät, tukiperhe, päiväkodin ja koulun henkilökunta, vapaa-aikaan ja asumiseen liittyvät henkilöt sekä vastuussa oleva puheopettaja ja muut asiantuntijat. Verkoston reunoilla voi olla paljon muita ihmisiä, joita lapsi tapaa esim. taksinkuljettajat, kirjastovirkailijat, liikkeiden henkilökunta, neuvolahenkilökunta tai naapurit. Lapsen kielenkehitykselle jokainen verkoston ihminen on tärkeä. (Johansson 1996a, 18-19; 1997, 47.)

Verkostot tapaavat säännöllisesti sopimuksen ja tarpeiden mukaan. Kokoontumisten tiheyteen vaikuttavat lapsen elämän tapahtumat ja terveydentila sekä verkostoon osallistuvien henkilöiden tarpeet. Kun lapsi elää vaihetta, jolloin tapahtuu paljon muutoksia, tapaamisia on useammin. Lapsen sairaudet puolestaan yleensä harventavat kokoontumiskertoja. Verkoston sisälläkin tapaamiset voivat vaihdella esim. siten, että tietyt henkilöt tapaavat kerran kuussa ja tietyt osallistuvat verkostotapaamiseen kerran lukukaudessa. (Johansson 1997, 47.)

Verkostoon kuulumisen johtaa väistämättä muutosprosessiin, jonka toiset kokevat myönteiseksi haasteeksi, toiset puolestaan uhkaksi. Verkostotyössä tarvitaankin joku, joka voi selittää, miten prosessi toimii ja etenee. Verkostotyössä tarvitaan myös

henkilöä, joka tarvittaessa osaa antaa ohjeita ja neuvoja lapsen kanssa toimimiseen sekä henkilöä, jonka kanssa voi jakaa prosessin herättämiä tunteita. (Johansson 1996a, 19.)

Kaikkien verkostoon osallistuvien ei odoteta tietävän yhtä paljon kielenkehityksestä ja kielen harjoittamisen tekniikoista tai olevan yhtä taitavia vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttämisessä. Verkostoon osallistuvilla on erilaisia ja eri tavoin vaativia rooleja. Tiedyt roolit täytyy kuitenkin sopia, jotta verkostotyö sujuisi hyvin. Tärkeitä rooleja ovat ”språkvetaren” – kielentuntija, ”didaktikern” – didaktikko, ”informatören” – informoija, ”stöttn” – tukihenkilö, ”tränaren” – kuntouttaja ja ”samtalspartnern/kamraten” – keskustelukumppani. Henkilöllä voi olla yksi tai useampi näistä rooleista ja yhdessä roolissa voi olla yksi tai useampi henkilö. Verkostotyö on yhteistyötä, missä kaikki roolit ovat yhtä tärkeitä ja missä jonkin roolin poissaolo vaikuttaa koko työskentelyyn. (Johansson 1996a, 19; 1997, 45-46.)

Kielentuntijan eli ns. asiantuntijan päätehtävä on arvioida lapsen kielellinen edistyminen ja kielelliset vaikeudet sekä määritellä kielenkuntoutuksen kielelliset tavoitteet. Hänen tehtävänä on myös jatkuvasti seurata ja analysoida kielenkuntoutuksen tuloksia tarkentaakseen kielellisiä tavoitteita. Tämän vuoksi hänellä täytyy olla hyvät tiedot kielestä, lapsen kielenkehityksen teorioista sekä tekijöistä, jotka vaikuttavat lapsen kielenkehitykseen. (Johansson 1997, 45.)

Didaktikon päätehtävänä on tehdä kielellisistä tehtävistä hauskoja ja pedagogisia sekä menettelytavoiltaan että materiaaleiltaan. Didaktikon tulee tuntea lapsen sosiaaliset olosuhteet, koska ne vaikuttavat tehtävien mukauttamiseen. Didaktikolta vaaditaan tietämystä lapsen normaalista ja ei-normaalista oppimisesta ja erilaisista opetusmenetelmistä. Hänellä tulee olla myös hyvä opetusmateriaalien ja apuvälineiden tuntemus. (Johansson 1997, 45.)

Informoija ensi sijassa motivoi verkostotyössä mukana olevia suoriutumaan rooliensa vaatimuksista antamalla heille tietoa kielellisten tavoitteiden merkityksestä sekä heidän osuudestaan kielenkuntoutukseen. Hänen tehtävänä on motivoida verkostotyössä olevia valitun metodin käyttöön sekä antaa tietoa, mitä vaikutuksia muilla tekijöillä voi olla valitun kielenharjoituksen suorittamiseen. Kaikilla verkostotyöhön osallistujilla on tehtävänä olla myös lapsen keskustelukumppaneita. Tämän vuoksi yksi informoijan

tärkeistä tehtävistä on kannustaa kaikkia osallistujia kommunikointiin lapsen kanssa; selvittää mitä heidän tulisi kommunikoida, mitä lapsen pitäisi oppia ja myös kuinka he ilmaisisivat itseään siten, että lapsi ymmärtäisi heitä. Informoijan työ on jatkuvaa etenevää prosessia, joka vaatii suurta kestävyyttä ja sen tiedostamista, että osallistujat eivät muista asioita yhden sanomisen tai selvityksen perusteella. Informoijan on hyvä myös tietää, että verkostossa mukana olevien henkilöiden tiedot asetetuista tavoitteista vähenevät ajan kuluessa. Edellisten vuoksi informaatiota kannattaa toistaa eri tavoin. (Johansson 1997, 45.)

Tukihenkilön päätehtävä on asioiden selittäminen sekä lasten ja muiden verkostotyössä olevien kuunteleminen, rohkaiseminen ja ohjaaminen. Työskentelyssä on tärkeää, että kaikki tulevat nähdyiksi ja että kenenkään panosta yhteistyössä ei pidetä tärkeämpänä kuin toisen. Tukihenkilöllä on suuri rooli saada kaikki työskentelemään samaan suuntaan ja sopivassa tahdissa. Tukihenkilöltä vaaditaan hyviä tietoja psykologisista prosesseista, empatiakykyä ja taitoa ohjata toisten työtä. (Johansson 1997, 45-46.)

Kuntouttajan roolissa on tavallisesti useita henkilöitä. Kuntouttajan tehtävänä on huolehtia, että lapsi saa kielenharjoitusta verkostossa päätetyllä tavalla. Jonkun kuntouttajan tehtävänä voi olla uuden asian opettaminen lapselle, mutta suurin osa kuntouttajista tukevat lasta aiemmin opitun asian sisäistämisessä ja yleistämisessä. (Johansson 1997, 46.)

Keskustelukumppanin ensisijaisena tehtävänä on olla sellainen kumppani, jonka kanssa lapsen tapa kommunikoida toimii. Kommunikoinnin ei tarvitse tapahtua välttämättä kasvotusten, vaan myös kirjeen, puhelimen, faksin, kuvapuhelimen, videopuhelimen tai muun teknisen välineen kautta. Keskustelukumppani voi työskennellä myös järjestämällä lapselle tilanteita, jossa hän voi harjoitella keskustelemista eri rooleissa; aloitteentekijänä sekä vastaamassa toisen aloitteeseen. On erityisen tärkeää, että lapselle opetetaan, kuinka vastataan, jotta keskustelu jatkuisi edelleen. (Johansson 1997, 46.)

Verkosto voi valita kokoontumispaikaksi haluamansa paikan. Tasavertaisen ilmapiirin kannalta kannattaa kuitenkin välttää ns. asiantuntijoiden työpaikkoja. Hyviä kokoontumispaikkoja ovat esim. lapsen päiväkotia, isovanhempien koti tai kirjasto, mikäli nämä alueet ovat edustettuina lapsen verkostossa. (Johansson 1997, 47.)

Selkeyttä verkostotyöhön tuovat toimenpideasiakirjat (ätgärsdokument, liite 4), joiden avulla verkostotyöhön osallistuvien panokset saadaan yhdistettyä. Asiakirjat ovat myös tehokas apuväline, jotta tavoitteet olisivat realistisia ja arvioitavissa. Tavoitteiden tulee olla riittävän rajattuja ja hyvin määriteltyjä, jotta arvioinnissa ei tarvitse epäröidä. Asiakirjoja tarvitaan koko verkostotyön arvioinnin tueksi. (Johansson 1997, 47-48.)

Johanssonin (1997) selvitysten mukaan asiakirjoja on käytetty siten, että hyvissä ajoin ennen syksyn tai kevään ensimmäistä kokoontumista jokainen osallistuja on kirjannut omat käsityksensä siitä, mikä heidän mielestään sujuu lapselta kielellisesti hyvin ja missä he toivoisivat parempaa selviytymistä. Nämä näkemykset on lähetetty ”kielentuntijalle”, jotta hän yhdistäisi ne omiin analyyseihinsä lapsen taidoista. Tämä yhteenveto määritteli päätavoitteen, joka jaettiin pienempiin osatavoitteisiin. ”Didaktikko” antoi ehdotuksensa harjoituksiksi ja materiaaleiksi tavoitteiden saavuttamiseksi. Ensimmäisessä kokoontumisessa osallistujat saivat ”kielentuntijan” ja ”didaktikon” yhteenvedetyn ehdotuksen. ”Informoija” selvitti tavoitteenasettelua ja menetelmiä sekä motivoi antamalla tietoa ja kertomalla aikaisemmista kokemuksista. Annetuista ehdotuksista keskusteltiin yhdessä ja päätettiin tavoitteiden asettamisesta, toimintatavoista, materiaaleista, tehtävienjaosta sekä seuraavasta tapaamisesta, johon liittyi myös työskentelyn ja kehityksen arviointi. (Johansson 1997, 47-48.)

Useiden vuosien ajan Johansson on kerännyt tutkimusryhmänsä kanssa kielenkuntoutuksesta saatuja kokemuksia. Tutkimusryhmän (Johansson 1997) mukaan verkostotyön arviointi pedagogisena ajatuksena ei ole helppoa, koska verkostotyön ydin on tapahtuvan prosessin laadussa. Tähän prosessiin puolestaan vaikuttavat mukana olevien henkilöiden itsearviointi, luottamus, ideologiat sekä sisäiset käyttövoimat. Verkostotyössä on kysymys prosessista, jota ei voi suoraan observoida, joten arvioitaessa tätä prosessia on luotettava ihmisten kuvaamiin elämyksiin ja käsityksiin. (Johansson 1997, 46.)

Joillakin kielenkuntoutuksessa mukana olevilla lapsilla on ollut lieviä toimintahäiriöitä, joillakin vaikeita ja useita vammoja. Kielenkuntoutusmallin avulla on ollut mahdollista asettaa pieniä tavoitteita ja arvioida kuntoutuksen aikana tavoitteenasettelua ja -saavuttamista. Johanssonin ja hänen tutkimusryhmänsä selvitykset (Johansson 1997)

osoittavat, että kaikki lapset ovat kehittyneet kommunikointi ja/tai kielellisissä kyvyissään, mutta eivät luonnollisestikaan samalla tavalla tai yhtä paljon. Lasten optimaaliseen kehitykseen on suuri merkitys sillä, miten ympäristö suhtautuu heidän kehitysmahdollisuuksiinsa. (Johansson 1997, 54.)

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmät

Valitsin tutkimukseeni laadullisen eli kvalitatiivisen lähestymistavan. Kvalitatiivisen lähestymistavan luonne sopii oman tutkimukseni tutkimustehtävään. Kvalitatiivinen tieto kuvaa mahdollisimman elävästi, konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti luonnollisia tapahtumia, tilanteita, ihmisten kokemuksia, tunteita, mielipiteitä ja näkemyksiä. Kvalitatiivinen lähestymistapa korostaa sosiaalisten ilmiöiden ainutkertaisuutta ja epävarmuutta. Kvalitatiivisen lähestymistavan tavoitteena on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ja kontekstuaalinen ymmärtäminen sekä tutkittavien henkilöiden näkökulman painottaminen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen vuoksi tutkimusasetelma on joustava ja otos pieni. Jokaisen tapauksen erityisyyttä ja ainutlaatuisuutta korostetaan ja kunnioitetaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytetään yleensä haastattelua, havainnointia tai dokumenttianalyysiä. (Bogdan & Biklen 1992, 50-52; Patton 1990, 40-41; Syrjälä & Numminen 1988, 80-81.)

Kvalitatiivinen lähestymistapa edellyttää myös tutkijalta tietynlaisia taitoja ja asennoitumista suhteessa tutkittaviin henkilöihin. Tutkijalla on suora kontakti tutkimukseen osallistuviin henkilöihin ja hän pääsee lähelle tutkittavia ja heidän tilanteitaan. Tutkijan tulisi suhtautua tutkittaviin henkilöihin empaattisesti ja tasa-arvoisesti ja heidän välilleen tulisi syntyä luottamuksellinen suhde. (Bogdan & Biklen 1992, 50-52; Patton 1990, 40.)

Tutkija on tietojenkeruun instrumentti, joten tutkijan tulee kiinnittää huomio omaan käytökseensä, olemukseensa ja kaikkeen, mikä saattaisi vaikuttaa tietoihin, jotka on kerätty ja analysoitu (Bogdan & Biklen 1992, 121). Pattonin (1990) mukaan tutkijan täydellinen objektiivisuus on mahdotonta. Tutkijan tehtävänä on ymmärtää maailma kaikkine monimutkaisuuksineen. Tutkija sisällyttää persoonalliset kokemuksensa ja empaattisen ymmärtämyksensä osaksi merkityksellistä aineistoa kuitenkin samalla

suhtautuen avoimesti, neutraalisti ja ei-tuomitsevasti siihen, mitä tahansa aineistosta nousee esiin. (Patton 1990, 40-41.) Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen mahdollistaa objektiivisuuden syntymisen.

Haastattelussa tutkija ja tutkittava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tutkija toimii tässä vuorovaikutustilanteessa aloitteentekijänä ja johdattelijana. Tutkijan tulisi silti nähdä haastateltava subjektina; haastateltava on aktiivinen ja merkityksiä luova osapuoli. Haastattelu on joustava menetelmä, sillä aineiston keruuta voidaan säädellä haastateltavasta ja tilanteesta riippuen. Avoin haastattelu on yksi haastattelutyypeistä. Avoin haastattelu pyritään toteuttamaan keskustelunomaisesti mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Avoin haastattelutilanne on joustava ja suurin osa kysymyksistä nousee välittömässä kontekstissa. (Eskola & Suoranta 1998, 86-87; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 201-202,205; Patton 1990, 278,281.)

Tutkimuksessani päädyin käyttämään avointa haastattelua siksi, että olen kiinnostunut kaikista Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteuttamiseen liittyvistä ajatuksista, kokemuksista, mielipiteistä, käsityksistä, tunteista, toiveista jne. Avoimen haastattelun avulla oli mahdollista saada laaja kuva tutkittavasta kohteesta.

Kysely on yksi tapa kerätä aineistoa. Kysely voi olla formaali ja strukturoitu kysely, jolloin aineisto kerätään standardoidusti ja aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti. Kysely voi olla myös avoin ja strukturoimaton kysely, jolloin tutkimusasetelma on vapaampi. (Hirsjärvi ym. 1998, 189-190.)

Oman tutkimukseni haastatteluaineistoa täydensin avoimella ja strukturoimattomalla kyselyllä. Avointen kysymysten katsotaan antavan vastaajalle mahdollisuuden kertoa, mitä hän todella ajattelee (Hirsjärvi ym. 1998, 197). Toteutin kyselyn postikyselynä. Yhdyshenkilö tiedusteli etukäteen perheiden halukkuutta osallistua kyselyyn, joten vastausten saaminen oli todennäköistä.

4.2 Tutkimusaineisto

4.2.1 Tutkimushenkilöt ja aineiston kerääminen

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on usein pieni määrä tapauksia, jolloin haastateltavien valinta perustuu tarkoituksenmukaisuuteen. Harkinnanvaraisessa otannassa kyseessä olevan tutkimuksen tarkoitus määrittää valintakriteerit. Jokainen yksittäinen tapaus, jota tutkitaan, on erityinen ja ainutlaatuinen. (Patton 1990, 40,169; Eskola & Suoranta 1998, 18.) Omassa tutkimuksessani valintakriteerinä on, että haastateltavat henkilöt käyttävät Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallia vanhempina oman lapsensa kanssa tai ammatti-ihmisinä työskennellessään lapsen kanssa.

Tutkimukseen osallistui kaksi työntekijää ja neljä perhettä. Haastattelin työntekijöitä ja kahta perhettä. Kaksi perhettä vastasi kyselyyn. Toteutin tutkimuksen kahdessa kaksikielisessä kaupungissa. Haastattelin kaupungissa A ruotsinkielistä erityislastentarhanopettajaa, joka toimii paikallisen kehitysvammanneuvolan palveluksessa. Kaupungissa B haastattelin kehitysvammaisten henkilöiden kanssa työskentelevää suomenkielistä avohuollonohjaajaa. Nämä molemmat työntekijät käyttävät Irene Johanssonin kuntoutusmallia työskennellessään pienten lasten kanssa. He toimivat myös perheen tukihenkilöinä perheen toteuttaessa kyseistä mallia. He allekirjoittivat tutkimuslupakaavakkeen, josta esimerkki on tutkimukseni liitteenä (liite 5).

Avohuollonohjaaja toimi yhdyshenkilönä oman paikkakuntansa suomenkielisten perheiden ja minun välillä. Avohuollonohjaaja kysyi pyynnöstäni alustavasti Johanssonin kuntoutusmallia toteuttavien perheiden halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Johanssonin kielenkuntoutusmallia ei ole käytetty suomenkielisellä alueella kovin kauan, joten mallia käyttäviä perheitä ei ollut avohuollonohjaajan tiedossa enempää kuin kolme. Perheiden ilmaistua halukkuutensa laadin kirjeen, jossa esittelin tutkimustani ja pyysin kirjallista suostumusta tutkimukseen osallistumisesta (liite 6). Avohuollonohjaaja lähetti kirjeet vastauskuorineen perheille. Kaksi perhettä suostui mukaan tutkimukseen ja lähetti yhteystietonsa kirjeen mukana haastatteluajan

sopimista varten. Otin perheisiin yhteyden puhelimitse ja sovimme haastatteluaikat ja -paikat vanhempien toivomusten mukaan. Kerroin haastateltaville, että nauhoitan haastattelun myöhempää kirjoittamista varten. Korostin vaitiolovelvollisuuttani ja luottamuksellisuutta sekä sitä, että nauhat jäävät ainoastaan omaan käyttöni tutkimusta varten, eikä raportissa tule ilmi tunnistettavia asioita.

Toteutin haastattelut avoimena haastatteluna, joten minulla ei ollut valmiita kysymyksiä. Pyrin luomaan haastattelutilanteeseen vapaan ilmapiirin olemalla itse mahdollisimman luonnollinen sekä keskustelemalla yleisistä asioista ennen varsinaisen haastattelun aloittamista. Aloitin varsinaiset haastattelut pyytämällä haastateltavaa kertomaan kokemuksistaan Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteuttamisesta. Olin miettinyt etukäteen muutamia apukysymyksiä sekä työntekijöiden että perheiden haastattelua varten (liite 7) siltä varalta, että haastateltavat tarvitsevat tukea päästäkseen kerronnan alkuun. Pääasiassa lisäkysymykset nousivat kuitenkin spontaanisti haastattelujen kuluessa. Keskityin vuorovaikutustilanteeseen ja rohkaisin haastateltavia jatkamaan antamalla kannustavaa palautetta nyökkäämällä ja myönteisillä pikkusanoilla. Tarkoitukseni oli luoda haastattelutilanne keskustelunomaiseksi, jotta haastateltavat toisivat julki omat ajatuksensa ja kokemuksensa.

Ensimmäisenä haastattelin ruotsinkielistä kehitysvammaneuvoalan erityislastentarhanopettajaa kesäkuussa 2000. Olin ollut häneen yhteydessä puhelimitse, jolloin kerroin hänelle tutkimuksesta ja sovimme haastatteluaikan ja -paikan. Haastattelu tapahtui hänen työpaikallaan ja suomenkielellä. Haastattelun litterointivaiheessa huomasin, että haluan joistakin asioista lisätietoa. Otin haastateltavaan yhteyttä ja kävin haastattelemassa häntä uudelleen elokuussa 2000. Sain tuolloin tutkimusmateriaaliksi myös hänen kirjoittamansa artikkelin (3 liuskaa suomeksi kirjoitettua tekstiä), jossa hän kuvaa yhden verkoston työskentelyä. Tämän artikkelin olen liittänyt haastatteluaineiston jatkoksi sivunumeroilla 31-33.

Avohuollonohjaajaa ja kahta perhettä kaupungista B haastattelin myös elokuussa 2000. Avohuollonohjaajan haastattelu tapahtui hänen työpaikallaan. Molempien perheiden haastattelut tapahtuivat heidän kotonaan. Yhteydenottoilanteissa olin tarjonnut myös muita vaihtoehtoja, joissa haastattelu voidaan toteuttaa, mutta perheet halusivat haastattelun tapahtuvan heidän kotonaan. Ensimmäisessä perheessä äiti osallistui

haastatteluun, isä oli lapsen kanssa leikkimässä viereisessä huoneessa. Toisessa perheessä molemmat vanhemmat olivat läsnä haastattelutilanteessa, isä poistui välillä viereisessä huoneessa leikkivien lasten luokse, joten äiti osallistui haastatteluun jonkin verran enemmän.

Halusin saada tutkimukseeni mukaan perheitä myös toiselta paikkakunnalta, kaupungista A. Minulle myönnettiin tutkimuslupa (liitteet 8 ja 9). Yhdyshenkilönä perheiden ja minun välillä toimi kehitysvammaneuvojan erityislastentarhanopettaja. Hän tiedusteli alustavasti perheiden halukkuutta osallistua tutkimukseen. Nämä perheet ovat ruotsinkielisiä, joten koin, että haastattelu on liian vaikea toteuttaa. Laadin ruotsinkielellä kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani (liite 10) sekä kaksi kyselylomaketta (liitteet 11 ja 12), joissa molemmissa on yksi laaja, avoin kysymys. Molempien avointen kysymysten perään olin kirjannut muutamia apukysymyksiä, jotta perheet pääsisivät helpommin alkuun oman tarinansa kirjoittamisessa. Erityislastentarhanopettaja lähetti kolmelle perheelle kirjekuoret, jotka sisälsivät kyselylomakkeet vastauskuorineen. Perheet saivat kyselylomakkeet marraskuun alussa 2000. Vain yksi perhe vastasi kyselyyn määräaikaan mennessä. Joulukuussa 2000 yhdyshenkilö muistutti kahta perhettä kyselystä, minkä jälkeen toinen näistä perheistä vastasi kyselyyn.

4.2.2 Aineiston analysointi

Kvalitatiiviseen tutkimukseen yhdistetään usein aineistolähtöinen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi sopii hyvin tutkimuksiin, joiden tarkoituksena on hankkia perustietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta. Aineiston analyysin avulla luodaan aineistoon selkeyttä sekä tuotetaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin tarkoituksena on aineiston tiivistäminen selkeäksi ja mielekkääksi siten, että ei kadoteta aineiston sisältämää informaatiota. Aineiston analysointi on induktiivista eli etenee yksityisestä yleiseen. Tutkija paneutuu aineiston yksityiskohtiin ja erikoisuuksiin sekä etsii niistä tärkeitä ulottuvuuksia ja vaikutussuhteita. (Eskola & Suoranta 1998, 19,138; Patton 1990, 40; ks. myös Grönfors 1985, 146; Syrjälä & Numminen 1988, 121-123.)

Laadullisen aineiston analysointi voidaan toteuttaa monin erilaisin tavoin. (ks. Bogdan & Biklen 1992, 153-154,165-181, Grönfors 1985, 145; Hirsjärvi ym. 1998, 219.) Eskolan ja Suorannan (1998, 163) mukaan erilaisten analysointitapojen runsaus on laadullisen aineiston yksi rikkaus.

Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esiin, että laadullisen tutkimusaineiston analysoinnin ja tulkinnan suhde voidaan toteuttaa ainakin kahdella eri tavalla. Ensimmäisen mallin mukaan analyysia ja tulkintaa ei eroteta toisistaan, vaan analyysivaiheen aikana aineistoa myös tulkitaan, jolloin tulkinnat puolestaan ohjaavat analyysin tekoa. Toisen mallin mukaan analyysi ja tulkinnat ovat erillisiä, peräkkäisiä tapahtumia. Analyysivaiheessa materiaalista erotellaan tutkimusongelman kannalta tärkeä aines, josta luokitellaan se aineisto, mistä tehdään tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 150-151.)

Oman tutkimukseni olen toteuttanut siten, että lähes välittömästi ensimmäisen haastattelun jälkeen aloitin sen purkamisen ja analysoinnin, samalla suunnittelin ja järjestelin uusia haastatteluja aineiston keräämistä varten. Seuraavia haastatteluja analysoidessani valmistelin uuden aineiston hankkimista kyselyn avulla. Kyselyn vastauksia odotellessani jatkoin haastattelujen analysointia ja kirjallisuuteen tutustumista. Sekä haastattelu- ja kyselyaineiston koodaamisen aikana että sen jälkeen luin aineistoa yhä uudelleen useampaan kertaan, jotta tuntisin aineiston mahdollisimman hyvin siirtyessäni löytöjen tarkasteluun. Koko tutkimuksen teon ajan olen pitänyt erillistä tutkimuspäiväkirjaa. Aineistoa lukiessani olen kirjannut päiväkirjaan kysymyksiä ja ajatuksia, joihin olen palannut myöhemmin raporttia kirjoittaessani.

Haastatteluaineiston käsittelyn aloitin purkamalla haastattelunauhut sanatarkasti kirjalliseen muotoon tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Kirjasin ylös tauot, miettimiset, naurahdukset, huokaukset yms. Merkitsin sulkuihin omat äännähdykseni, kommenttini ja lisäkysymykset. Kesäkuussa tekemäni haastattelun litteroinnin aloitin lähes välittömästi haastattelun jälkeen. Elokuussa tekemäni haastattelut purin syyskuun aikana. Yksittäiset haastattelut kestivät 27 minuutista 75 minuuttiin. Nauhoitteita kertyi yhteensä 245 minuuttia. Haastatteluista tuli yhteensä 65 liuskaa tutkimusmateriaalia.

Haastatteluaineiston koodauksen aloitin siten, että annoin kullekin tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä oman koodin. Ruotsinkieliselle erityislastentarhanopettajalle annoin koodinimen T 1 (työntekijä 1), suomenkieliselle avoimuusohjaajalle annoin koodin T 2 (työntekijä 2). Ensimmäiselle haastatteluun osallistuvalla perheelle annoin koodin P 1 (perhe 1) ja toiselle perheelle annoin koodin P 2 (perhe 2). Tämä koodi on jokaisella muistiinpanosivulla, joka kyseistä haastateltavaa koskee. Tämän jälkeen luin aineiston moneen kertaan sekä koodasin aineiston. Alleviivasin eri koodeihin kuuluvat asiat eri väreillä sekä laitoin sivun marginaaliin koodia kuvaavan lyhenteen. Esimerkki koodauksesta liitteessä 13.

T 1:n haastatteluaineiston koodasin seuraavien koodien mukaan: koulutus ja konsultointi (ko), verkosto (ve), arkipäivä (ar), oma työpanos/ työnkuvaus/ työhistoria (otp), lapsen kommunikointi/ varhainen vuorovaikutus (vv), työntekijöiden yhteistyö (tty), mallin toteutus ja periaatteita (mt), henkilökohtainen suunnitelma (hs), perhe (pe), päiväkotikielen oppiminen (kop), lapsi (l), vuorovaikutus muiden lasten kanssa (vl), teoria (te).

Järjestin ensimmäisen haastattelun kirjallisen aineiston tämän koodauksen jälkeen myös siten, että kirjoitin aineiston uudelleen koodiluokittain. Tässä vaiheessa karsin ylimääräiset täytesanat ja -lauseet pois. Ensimmäisestä haastattelusta sain 22 liuskaa koodeittain uudelleen järjestettyä aineistoa. Otsikoin liuskat koodien mukaan sekä vedin liuskojen reunaan pystyviivat koodin mukaisella värillä. Tein kansilehden, johon kirjoitin kaikkien koodien nimet, lyhenteet ja värin. Tämä työskentely auttoi minua jäsentämään haastatteluaineiston. Tästä jäsennyksestä on osa liitteessä 14. Muita haastattelu- ja kyselyaineistoja en kirjoittanut uudelleen koodiluokittain, vaan annoin niiden olla alkuperäisessä puretussa, koodatussa muodossa. Ensimmäinen haastattelu oli laajin, joten sen huolellinen koodaaminen ja järjestäminen uudelleen koodiluokittain auttoi myös muiden haastattelujen jäsentämistä.

T 2:n koodiluokkia ovat: oma työpanos (otp), mallin toteutus (mt), viittomat (viit), portaat (por), ajatuksia (ajat), varhainen vuorovaikutus (vv), perhe (pe), päiväkotikielen oppiminen (kop), toimintaperustainen ohjaus (tpo), koulutus (ko) sekä arkipäivä (ar).

Perhe 1:n koodiluokkia ovat: mallin toteutus (mt), viittomat (viit), varhainen vuorovaikutus (vv), ajatuksia (ajat), perhe (pe), oma työpanos (otp), päiväkotiki (pk), koulutus (ko) sekä työntekijöiden yhteistyö (tty).

Perhe 2:n koodiluokkia ovat: mallin toteutus (mt), perhe (pe), oma työpanos (otp), päiväkotiki (pk), ajatuksia (ajat), viittomat (viit), varhainen vuorovaikutus (vv), työntekijöiden yhteistyö (tty) sekä koulutus (ko).

Vastoin ennako-odotuksiani määräaikaan mennessä kyselyyn vastasi vain yksi perhe. Tämä perhe palautti lähes täyteen kirjoitetut liuskat. Avoimen kyselyn kautta saadun aineiston käsittelyn aloitin kääntämällä hyvin tarkasti perheen kirjoittamat ajatukset ruotsista suomenkielelle. Suomenkielisen version kirjoitin tekstinkäsittelyohjelmalla. Kyselystä kertyi 2½ liuskaa tutkimusaineistoa. Tämän jälkeen luin aineiston useaan kertaan ja koodasin aineiston. Alleviivasin eri koodeihin kuuluvat asiat eri väreillä ja laitoin sivun marginaaliin koodia kuvaavan lyhenteen aivan samoin kuin haastattelumateriaalinkin käsittelyssä. Saatua vastauksen myös toiselta perheeltä työstin toisen kyselyaineiston samalla tavalla kuin ensimmäisen. Tästä kyselystä tuli 1 liuska tutkimusaineistoa. Ensimmäisenä kyselyyn vastanneelle perheelle annoin koodinimen P 3 (perhe 3) ja toiselle perheelle P 4 (perhe 4). Perhe 3:n koodiluokkia ovat: mallin toteutus (mt), perhe (pe), ajatuksia (ajat), toimintaperustainen ohjaus (tpo) sekä verkosto (ve). Perhe 4:n koodiluokkia ovat: perhe (pe), ajatuksia (ajat), mallin toteutus (mt) sekä verkosto (ve). Kyselyaineistoa tutkiessani pidin suomennosten rinnalla koko ajan alkuperäisiä ruotsinkielisiä vastauksia, joista tarkistin, että asioiden merkitykset eivät muuttuisi. Kyselyiden suorat lainaukset kirjoitin raporttiin ruotsinkielellä, jotta niiden alkuperäinen ”väri” säilyisi.

Jatkokäsittelyssä tarkensin haastattelu- ja kyselyaineiston koodeja sekä yhdistin joitakin koodeja laajemmiksi teemoiksi. Esim. T 1:n haastattelussa viittomat kirjasin omaksi koodikseen sekä koodiluokat arkipäivä ja päiväkotiki sijoitin koodiin toimintaperustainen ohjaus.

Tutkimusaineiston asiasisällön järjestämisessä käytin apuna A 6:n kokoisia pahvisia merkintäkortteja. Merkintäkorttien otsikoiksi valitsin tutkimustehtävän kannalta keskeiset koodit: varhainen vuorovaikutus (VV), tukiviittomien käyttö (VIIT), perheen

osallistuminen kielen kuntoutukseen (PE), toimintaperustainen ohjaus (TPO) sekä verkostotyön mahdollisuudet kielen kuntoutuksessa (VE). Kun luin ja luokittelin aineistoa otsikoituihin kortteihin, lisäsin vielä kaksi korttia, joiden otsikot ovat työntekijöiden ja perheiden ajatuksia menetelmän käytöstä (AJAT) sekä pohdinta (PO). AJAT- sekä PO-koodit sisältävät tutkimushenkilöiden sellaisia ajatuksia, toiveita, kritiikkiä, pohdintaa, jotka eivät sisälly muihin koodiluokkiin. Luin koko aineiston uudelleen huolellisesti läpi ja tarkensin aineiston luokittelua merkintäkorttien koodien pohjalta, jotta kaikki tutkimustehtävän kannalta tärkeät asiat tulevat varmasti tutkimukseen mukaan. Merkintäkortin otsikon alle kirjasin henkilökoodit sekä liuskojen sivunumerot, mistä kyseiseen koodiin liittyvää materiaalia löytyy. Kopiot merkintäkorteista on liitteessä 15.

Luin aineiston merkintäkorttien mukaan luokiteltuna. Merkintäkortteihin perustuva luokittelu loi pohjan raportin kirjoittamiselle. Etenin raportin kirjoittamisessa kortti kerrallaan. Etsin aineistosta kortin otsikon alle merkityt liuskat henkilökoodien ja sivunumeroiden avulla. Kirjoitin yhteenvedon tästä tutkimusaineistosta ja valitsin suorat lainaukset. Raportissa suorat lainaukset on kursivoitu ja sisennetty. Olen poistanut lainauksista sanat, joista voisi tunnistaa asioita tai henkilöitä tai olen käyttänyt peitenimiä. Poisjätetyt sanat (edellä mainittujen lisäksi erilaiset täytesanat) olen merkinnyt kolmella pisteellä. Laitoin merkintäkorttiin henkilökoodin eteen pienen pisteen, kun olin kirjannut hänen kommenttinsa raporttiin. Näin varmistin, että aineistosta ei jää mitään pois. Raporttia kirjoittaessani yhdistin merkintäkorttien otsikot ”varhainen vuorovaikutus” ja ”tukiviittomien käyttö”, koska näiden otsikoiden alle kirjatut asiat liittyvät läheisesti toisiinsa. Jokaisen muun merkintäkortin aineisto muodostaa oman lukunsa raporttiin. Kirjoitettuani löydöt raportiksi jatkoin kirjallisuuden lukemista sekä raportin muokkaamista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa analyysi ja synteesi yhdistyvät. Analyysin avulla raakamateriaali hajotetaan pieniksi osiksi ja synteessin avulla näistä käsitteellisistä osista tehdään johtopäätökset, jotka ”voidaan vaiheittain irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista, lausumista yms. ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle”. (Grönfors 1985, 145.)

Tämä on ollut myös oman tutkimukseni tavoitteena.

4.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita hyvinkin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä on monenlaisia käsityksiä. (Tynjälä 1991, 388.)

Tynjälä (1991) esittelee Lincolnin ja Guban (1985) muovaamat kvalitatiiviseen tutkimukseen soveltuvat luotettavuuskriteerit. Nämä luotettavuuskriteerit ovat: vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija osoittaa, että tutkimuksen tuottamat tutkittavien todellisuuksien rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390). Tähän olen pyrkinyt litteroimalla haastattelut sanatarkasti sekä suomentamalla ruotsinkieliset kyselyvastaukset mahdollisimman huolellisesti. Luin tutkimusaineiston tarkasti läpi useita kertoja pohtien tutkittavien ajatuksia, jotta tulkitsisin ne oikein. Sovin kaikkien haastateltavien kanssa, että voin ottaa uudelleen yhteyttä, mikäli minulle tulee jotakin kysyttävää. Näin teinkin työntekijä 1:n kohdalla. Uusintahaastattelussa minulla oli mahdollisuus saada uutta tietoa sekä tarkentaa, mitä työntekijä 1 oli tarkoittanut tietyillä asioilla. Aineiston huolellisen koodauksen ja järjestämisen, aineistolähtöisen raportoinnin sekä suorien lainausten avulla pyrin vastaavuuteen.

Aineisto-, metodi- ja tutkijatriangulaatiolla on mahdollista parantaa vastaavuutta (Tynjälä 1991, 392-393). Eskola ja Suoranta (1998, 69-70) tuovat edellisten lisäksi esiin myös teoriatriangulaation. Olen käyttänyt tutkimuksessani sekä haastattelu- että kyselymenetelmää. Työntekijöiden ja perheiden näkökulmat valaisivat tutkimustehtävää monelta eri kannalta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut esim. Johanssonin menetelmän käytön havainnointi, avustajien haastattelu sekä useiden tutkijoiden yhteistyö.

Grönforsin (1985, 174) mukaan haastattelututkimus on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltavat puhuvat haastattelutilanteessa totuudenmukaisesti. Haastattelemani henkilöt osallistuivat tutkimukseen mielellään ja he ovat kiinnostuneita Johanssonin

menetelmän käytöstä ja kehittämisestä. Tämän perusteella voin olettaa, että haastateltavien antamat tiedot ovat totuudenmukaisia.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten soveltamista toiseen kontekstiin. Tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuus vaikuttaa tulosten siirrettävyyteen toiseen kontekstiin. Johtopäätökset tulosten siirrettävyydestä tekee tutkijan lisäksi myös tutkimustulosten hyödyntäjä. Tämän vuoksi tutkijan tulee kuvata aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi. (Tynjälä 1991, 390.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti sekä tutkimusprosessia ja löytöjä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi pohtia tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Mielestäni tutkimus on tuonut esiin asioita, joita niin työntekijät kuin perheetkin voivat soveltaa lapsen varhaisen kielen kehityksen tukemiseen.

Tutkimustilanteen arvioinnissa tutkijan tulee ottaa huomioon sekä ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät että tutkimuksesta ja itse ilmiöstä johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391). Hirsjärven ym. (1998, 202) mukaan haastatteluun sisältyy haastattelijasta, haastateltavasta ja haastattelutilanteesta johtuvia virhelähteitä. Luotettavuuden varmistamiseksi valmistauduin haastatteluun huolellisesti. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan rohkaiseva ja kannustava sekä välttämään johdattelua ja kannanottoja. Haastattelin ensin työntekijöitä, jotka ovat tottuneet kertomaan työstään ja ajatuksistaan. Näin sain hyvää harjoitusta perheiden haastatteluja varten. Koin kehittyväni haastattelijana haastattelujen edetessä, vaikka jälkeen päin huomasin, etten aina malttanut olla lähtemättä mukaan keskusteluun ja pohdintaan, enkä ehkä huomannut kaikkia merkityksiä. Haastatteluilmapiirit vapautuivat alkujännityksen ja -keskustelun jälkeen ja haastateltavat kertoivat vapaasti ajatuksistaan. Tutkimuksen aihe ei ollut haastateltavien kannalta arkaluonteinen, vaan jokapäiväisessä elämässä mukana oleva asia, mikä helpotti haastateltavia kertomaan näkemyksiään.

Kyselyjen avulla saadun tiedon luotettavuutta on vaikea arvioida, sillä en tiedä esim. minkälaisessa tilanteessa ne on kirjoitettu; onko perheellä ollut kiire, ovatko he olleet väsyneitä, onko äiti tai isä vastannut yksin vai ovatko mielipiteet ja ajatukset heidän yhteisiä. Avoimen kyselyn ja apukysymysten avulla vastaajalla oli kuitenkin mahdollisuus tuoda hyvin vapaasti esiin ajatuksiaan ilman johdattelua. Kyselyaineistoa

pidän luotettavana, sillä vastaajat ovat kertoneet kokemuksistaan, toiveistaan, ilon aiheistaan ja pettymyksistään tavalla, joka viittaa heidän paneutuneen asiaan.

Tutkimushenkilöt olivat pääasiassa minulle entuudestaan tuntemattomia. Työntekijä 2:een tutustuin suorittaessani harjoittelua. Työntekijä 1:n olin tavannut kerran aikaisemmin toisessa yhteydessä. Haastateltavat perheet tapasin ensimmäisen kerran haastattelutilanteessa. Työntekijä 1 toimi yhteydenpitäjänä kyselyyn osallistuviin perheisiin, joten heistä en tiedä sen enempää kuin mitä he kirjoittivat kyselylomakkeisiin.

Myös tutkijan taustalla on merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen. Valmistuin lastentarhanopettajaksi 1984 Jyväskylän lastentarhanopettajaopistosta. Olen työskennellyt lastentarhanopettajana eri päiväkodeissa noin 10 vuotta. Tutustuin Irene Johanssonin kuntoutusmalliin yhdessä opintoihini liittyvässä harjoittelussa. Itse en ole käyttänyt työssäni Johanssonin kielenkuntoutusmallia, joten minulla ei ole henkilökohtaista ”tunnesidettä” mallin käyttöön. Mielestäni tämä auttoi minua suhtautumaan tutkimushenkilöiden kokemuksiin kohtalaisen neutraalisti. Toisaalta kuntoutusmallin kuvaaminen olisi helpompaa ja ymmärtäisin joitakin asioita paremmin, jos minulla olisi omakohtaisia kokemuksia mallin käytöstä.

Olin utelias ja tiedonhaluinen, mitä aineistosta nousee esiin. Käytännön työssäni olen havainnut, että lasten kielelliset ongelmat ovat lisääntyneet. Minua kiinnosti, toisiko Johanssonin kuntoutusmalli välineitä työskentelyyn lasten kanssa, jotka tarvitsevat kielen kehityksen tukea.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkkuuteen ja huolellisuuteen, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan omat persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat tutkimuksen kulkuun enemmän kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Opinnäytetyöni on ensimmäinen laadullinen tutkimus, jonka olen tehnyt, joten minulla on vielä opittavaa parantaakseni tutkimuksen luotettavuutta.

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri objektiivisen totuuden, vaan erilaisten näkökulmien löytämiseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisyyden vaatimuksen sijasta

puhutaan vahvistettavuudesta. Tutkimuksen kulun seuraamiseksi ja luotettavuuden arvioimiseksi on tärkeää, että tutkija dokumentoi huolellisesti tutkimusmenettelyt. Tällöin lukija saa kuvan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. Tynjälän (1991) mukaan Lincoln ja Guba (1985) korostavat myös, että kvalitatiivisessa tutkimuksen neutraalisuuden vaatimus kohdistetaan tutkijan sijasta aineistoon. Vahvistettavuus on mahdollista saavuttaa varmistamalla tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus. Aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta voi arvioida tutkijan lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 391-392.)

Mäkelän (1992, 47-59) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida aineiston merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus.

Tutkimukseni otos on melko pieni; 4 haastateltavaa ja 2 kyselyyn osallistujaa. Tutkimuksen luotettavuus olisi parempi, jos tutkimukseen olisi osallistunut enemmän tutkittavia. Toisaalta haastateltavat osallistuivat mielellään tutkimukseen, joten haastatteluaineistoa syntyi melko paljon. Kyselyjen kautta sain vähemmän, mutta tutkimuksen kannalta oleellista aineistoa. Mäkelä (1992, 52) tuo esiin Straussin (1988) käsitteen aineiston kylläntymisestä. Kylläntymisen perusteella aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät tuo uutta tutkimukseen. Eri tutkimushenkilöt toivat keskenään esiin samanlaisia asioita, mutta kaikilla oli myös erilaisia omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä. Tutkimuksen aiheesta johtuen oletan, että tutkimukseen olisi tullut lisää uusia näkökulmia uusien tutkimushenkilöiden kautta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt toivat esiin paljon ajatuksiaan, kokemuksiaan, toiveitaan, mielipiteitään, joten pidän saamaani aineistoa merkittävänä sekä näiden henkilöiden että tutkimukseni kannalta.

Laadullisen aineiston käsittely on suuritöistä ja aikaavievää, joten tutkimusaineistoa oli mielestäni riittävästi yhden tutkijan analysoitavaksi opinnäytetyötä varten. Analyysin kattavuuteen olen pyrkinyt huolellisella ja tarkalla työskentelyllä. Luin aineiston useaan kertaan ja tarkistin koodauksen, jotta tutkimustehtävän mukaiset asiat ovat varmasti mukana tutkimuksessa. Pidin koko tutkimuksenteon ajan tutkijanpäiväkirjaa, johon kirjasin sekä tutkimuksen tekoon liittyviä käytännön asioita että tunteita, havaintoja, ajatuksia, joita heräsi työskentelyn aikana. Olen kuvannut raportissa tutkimuksen

suorittamisen hyvin yksityiskohtaisesti, jotta tutkimukseni arvioitavuus ja toistettavuus olisi mahdollista.

Tutkimustehtävät tarkentuivat ja jäsentyivät tutkimuksen aikana ja saivat lopullisen muotonsa tutkimuksenteon loppuvaiheessa.

5 LÖYDÖT JA LÖYTÖJEN TARKASTELU

5.1 Varhainen vuorovaikutus kielenkuntoutuksessa mukana olevien lasten kanssa

Ennen Johanssonin kuntoutusmalliin tutustumista toinen työntekijöistä oli kokenut erityisen vaativana tehtävänä kehitysvammaisten lasten kommunikaatiokykyjen kehittymisen tukemisen. Kun työntekijä näki televisiosta dokumentin Johanssonin kuntoutusmallin toteuttamisesta, hänellä heräsi kiinnostus mallia kohtaan. Johanssonin kuntoutusmalli on avannut hänelle mahdollisuuden oppia uusia keinoja lasten kehityksen tukemiseen. Hän on saanut uuden näkemyksen työn tekemiseen. Johanssonin kuntoutusmalli on antanut paljon hyvää, mutta myös paljon lisätyötä. Kaiken pohjalla on pohdinta, kuinka saadaan kommunikaatio toimimaan näillä lapsilla, joilla on ongelmia tällä alueella.

Niin se tuli teeveestä tän filmin... ..ja se jotenkin kiinnosti... ..se jotenkin anto semmosen ahaa kokeman, että joo tää se on. (T 1,5)

Työntekijän keskusteluissa perheiden kanssa on tullut ilmi, että yleensä perheet kokevat kommunikoinnin lapsen kanssa erittäin tärkeäksi. Perheet toivovat, että lapsi kommunikoisi enemmän tai he ymmärtäisivät paremmin, mitä lapsi tarkoittaa. Niinpä perheet haluavat usein apua kommunikoinnin vaikeuksiin. Työntekijän kokemuksen mukaan kielenkuntoutuksessa mukana olevien lasten on usein vaikeaa olla spontaanisti vuorovaikutuksessa myös päiväkodissa ryhmän muiden lasten kanssa. Vuorovaikutuksen onnistuminen riippuu luonnollisesti lapsen kommunikointiedellytyksistä, mutta usein myös aikuisista. Työntekijä tuokin esiin näkökulman, että päiväkodin muille lapsille olisi tärkeää tutustua lapseen ja saada tietoa hänen vaikeuksistaan. Hänellä on positiivisia kokemuksia tilanteista, joissa aikuiset ovat nähneet tärkeänä lasten välisen vuorovaikutuksen syntymisen.

...mä muistan yhden päiväkodin ryhmässä, justiin kun puhuttiin... se ois lapsesta kii, että kun se ei osaa ees näitten muitten lasten nimee, ja se on

ollut siellä vuoden. Mä tulin miettimään, että miksei kukaan oo ajatellut sitä, että se ois tärkeätä opettaa nämä nimet tälle lapselle, ja heti kun se vaihto toiseen päiväkotiin, niin se oli ensimmäinen mitä ne teki, lapsihan oppi sen ihan helposti, kun se saa sen mahdollisuuden. (T 1, 27)

Myös perheiden haastatteluissa tuli esiin, että perheiden mielestä varhainen vuorovaikutus ja viittomien käyttö ovat hyvin tärkeitä asioita.

... se on tosi hyvä, lapsi on omaksunut niitä tosi hyvin ja käyttää niitä aktiivisesti ja saa itsensä ymmärretyksi ja ymmärtää meidän puhetta. Saa tuoda julki omia ajatuksia. Se on minusta kaikkein parasta. (P 1, 2)

Se on kyllä hyvä tuo viittomahomma, tommosessa kommunikoimisessa yleensä, se on todella hyvä. Joo se on hyvä. (P 2, 2)

... nää viittomat ja kaikki tämmöset helepottaa valtavasti myös sitten, jos ei poika saa ilmastua itteään millään tavalla, niin se on kyllä vaan... se on itellekin hankalaa, kun ei ymmärrä vaikka haluais ymmärtää, mutta kun ei tiiä, mitä toinen tarkoittaa, niin kyllä se helepottaa niinku paljon sillätavalla... (P 2, 2)

Perheet kannustavat lapsiaan viittomien käyttöön ja pyytävät lasta näyttämään asiansa viittomalla, kun he eivät ymmärrä lapsensa viestiä. He ovat huomanneet myös sen, että lapsi käyttää viittomia sellaisen henkilön kanssa, joka käyttää niitä myös itse. Jos he lopettavat tai vähentävät viittomien käyttöä, näkyy se heti myös lapsen toiminnassa. Myös yksi työntekijä tuo esille, että lapset eivät käytä viittomia sellaisen henkilön kanssa, joka ei itse viito. Toisen perheen kohdalla viittomien käyttö ei ole yleistynyt omaa perhettä ja avustajaa laajemmalle. Enää vanhemmat eivät koe sitä hankalaksi, koska heidän lapsensa käyttää jo aika paljon puhuttua kieltä. Toisen perheen äiti on panostanut viittomakansioin tekemiseen. Hän on myös yrittänyt houkutella perheen läheisiä käyttämään viittomakansiota apuna kommunikoinnissa lapsen kanssa, mutta ei ole siinä oikein onnistunut. Haastatteluhetkellä molemmat lapset olivat noin viisivuotiaita ja molemmat käyttivät viittomia puhetta tukevana menetelmänä.

Tutkimukseni mukaan jos vanhemmat vakuuttuvat viittomien käytön tärkeydestä, he motivoituvat myös sen käyttöön. Yksi motivaatiota lisäävä asia voi olla osallistuminen koulutukseen. Osa perheistä on osallistunut Suomessa eräällä paikkakunnalla Irene Johanssonin pitämään koulutustilaisuuteen. He kokivat sen motivoivana ja uskoa antavana.

Hyvä kokemus, että kävin siellä. (P 1, 4)

Työntekijän kokemuksen mukaan ennen Johanssonin kuntoutusmallia puheterapeutti ja hän olivat tuskailleet, miten he saisivat vanhemmat motivoitumaan viittomien käyttöön. Johanssonin kuntoutusmallia käytettäessä vanhemmat ovat paremmin alkaneet opetella viittomista. Johanssonin kuntoutusmallissa on erityisen hyvää se, että viittomia opetellaan vähitellen muun ohjelman lomassa ja alkuun lähdetään hyvin yksinkertaisista viittomista. Johanssonin kuntoutusmallin käytön myötä myös hän itse on alkanut käyttää viittomia enemmän työskennellessään lasten kanssa.

... ei niin tuu mitään paineita vanhemmille eikä avustajillekaan...

... tässä ne tulee niin huomaamatta, että vanhemmat ei ees huomaa, että he opettelee viittomakieltä, että ne ei tunnu työläältä... (T 2, 1,7)

Myös yksi perhe pitää hyvänä sitä, että Johanssonin kuntoutusmallissa viittomia opeteltiin vähitellen. Aluksi vanhempia samoin kuin monia muitakin perheitä epäilytti, että oppivatko lapset näitä viittomia. Mutta ajan kuluessa he ovat saaneet huomata, että kyllä lapset oppivat ja alkavat käyttää viittomia.

... ja alussa vissiin tuntu, että no eihän se näitä opi, ja sillai, eeei, eikä se käytä ite, mutta kyllä ne vaan sieltä ihme ja kumma niin ne rupiaa tulemaan... kun vaan sitkeesti käyttää ja se helpottaa, pienenä justiin... (P 2, 2)

Työntekijät korostavat ympäristön merkitystä lapsen viittomien oppimisessa. Lapsen ympärillä olevien ihmisten tulisi olla koko ajan vähän edellä viittomien opettelemisessa, jotta he pystyisivät rikastamaan ja laajentamaan lapsen viittomien käyttöä.

Työntekijöiden kokemusten mukaan lapsen yksilöllisten edellytysten lisäksi lapsen kielenkuntoutukseen vaikuttaa, miten paljon hänen ympäristössään viitotaan.

Toinen työntekijöistä korostaa viittomien tärkeyttä paitsi kommunikaatiiväliseinä myös kielenkehityksen tukena.

Se on niinku mun mielestä semmonen kaikkein suurin asia... miten paljon ne viittomat... antaa mahdollisuuden siihen ilmasuun... ne tukee myös sen kielen kehitystä muuten... (T 2, 7)

Hän näkee viittomien käytön hyvin tärkeänä myös silloin, kun opetellaan jotakin uutta käsitettä, vaikka lapsi olisi jo oppinut puhumaan melko hyvin. Tällöin lapsi saa viestin monen kanavan välityksellä ja se tehostaa oppimista.

Tutkimukseen osallistuneiden perheiden lapset ovat tällä hetkellä tai ovat olleet päiväkodissa, joissa heillä on / on ollut joko oma tai toisen lapsen kanssa yhteinen avustaja. Työntekijän mielestä on kuitenkin hyvin valitettavaa, jos päiväkodissa lasta ei ymmärrä muut kuin hänen henkilökohtainen avustajansa.

...jos aatellaan niinkö hienosti tätä integraatiota ja kehitysvammasen pääsemistä päiväkodin ryhmän jäseneksi, niin kyllä siellä on paljon esteitä vielä. Ja tää kommunikaatio on yks, yks suurimmista asioista, että on se harmi, jos ei muita oo, jotka ymmärtää lasta ku oma avustaja... että kyllä sekin vielä tänä päivänä on ollu monessa kohtin ihan totta. (T 2, 19)

Työntekijän mukaan vanhemmat ovat nähneet viittomien merkityksen ja ovat alkaneet anoa viittomakielen opetusta kotiin. Joskus osa näistä tunneista on pidetty päiväkodilla, jotta lapsen ryhmän henkilökuntakin oppisi viittomia. Sillä sekä haastateltavat vanhemmat että työntekijä pitävät ongelmallisena sitä, että liian usein vain lapsen avustaja osaa viittoa.

Osalla vanhemmista on ollut mahdollisuus osallistua viikoittain iltaisin yhdessä päiväkodissa kokoontuvaan viittomien opiskelun opintopiiriin. Opintopiiriin on osallistunut myös isovanhempia ja päiväkodin henkilökuntaa. Nämä kokoontumiset

ovat tärkeitä paitsi viittomien oppimisen, myös päiväkodin ja vanhempien välisen tiedonkulun kannalta. Työntekijä näkee ongelmallisena lähinnä sen, miten saisi avustajan lisäksi päiväkodin muun henkilökunnan innostumaan viittomien opiskelusta. Kun opintopiirit kokoontuvat iltaisin ja henkilökunta ei saa sitä aikaa työajaksi, niin heidän osallistumisensa opintopiiriin ei ole kovin yleistä.

Perheet ovat pahoillaan, että päiväkodin henkilökunnasta ainoastaan avustaja viittoo.

Kun ei ees päiväkodin henkilökunnassa osaa kukaan viittooa muut kuin avustaja. (P 2, 6)

Perheillä on myös toivomuksia päiväkodin muulle henkilökunnalle.

... vaikka opettelis sen verran, että vaikka ei ite viittoskaan, niin kuitenkin tietäs, että mitä lapsi viittoo... (P 1, 4)

Perheet kokivat kommunikointivaikeudet pulmallisina, joten he toivoivat usein apua näihin ongelmiin. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999) mukaan esikielellisen vaiheen kommunikointivaikeuksien seurauksena lapsen ja hänen hoitajiensa välinen vuorovaikutus vaikeutuu. Jos lapsen kommunikointivaikeudet ovat huomattavia, vanhemmat kokevat usein puutteita kontaktissa omaan lapseensa. Kieli- ja kommunikointivaikeuksien vuoksi lapsi saa myös vähemmän luonnollisia sosiaalisen ympäristön tarjoamia oppimistilaisuuksia. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 14-15.)

Myös Tauriaisen (1994, 130,138) tutkimuksen mukaan keskeiseksi tukea tarvitseväksi alueeksi vanhemmat kokevat lapsen kommunikaatiokyvyn. Överlund (1993) tuo esiin, että on luonnollista, että vammaisen tai sairaan lapsen kohdalla äidin ei ole välttämättä helppoa luoda toimivaa vuorovaikutussuhdetta lapsen kanssa. Sen vuoksi vammaisen lapsen perheen kanssa työskentelevän henkilön tulee tukea vauvan ja äidin välisen vuorovaikutuksen kehittymistä. On tärkeää, että äiti huomaa vaikeastikin vammaisen lapsen reaktioita ja vastaa niihin. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 14-15; Överlund 1993, 306,311).

Tutkimuksessani tuli esiin myös lapsen vaikeudet kommunikoinnissa päiväkodin muiden lasten kanssa. Viitalan (1999) tutkimuksen mukaan lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta huolehtimisessa lähes 60 %:lla lastentarhanopettajista oli vaikeuksia jonkin verran ja 23,6 %:lla ongelmia oli paljon. Puolet lastentarhanopettajista oli myös sitä mieltä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen saaminen ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi oli jonkin verran vaikeaa, 33,8 %:n mukaan se aiheutti paljon vaikeuksia. (Viitala 1999, 84-85.)

Tauriainen (1994) tutkimuksen mukaan vanhemmat pitävät vuorovaikutusta muiden lasten kanssa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle tärkeänä. Tähän asiaan henkilökunnan tulisi syventyä. (Tauriainen 1994, 134.) Viitala (1998, 294) puolestaan korostaa sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden välttämättömyyttä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta, sillä ainoastaan toimiminen vertaisryhmässä mahdollistaa sosiaalisten taitojen kehittymisen.

Laasasen ja Virkkalan (2000) tutkimuksen mukaan useat lapset käyttivät viittomia ainoastaan päiväkodissa. Mutta kun lapsi näki vanhempiansa opiskelevan ja käyttävän viittomia, lapsi rohkaistui käyttämään viittomia myös kotona. Viittomien käytön myötä lapsen ja perheenjäsenten välinen vuorovaikutus on lisääntynyt ja kehittynyt. Monissa perheissä lapsen puheen kehitys oli lähtenyt vauhtiin melko pian viittomien käyttöönoton jälkeen. (Laasanen & Virkkala 2000, 66.) Von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999) mukaan viittomien käyttäminen edistää puheen oppimista. Kun lapsen puhetaito kehittyy, viittomien käyttö vähenee itsestään. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 95-96.) Sekä perheet että työntekijät myös omassa tutkimuksessani olivat havainneet edellä mainittuja asioita lapsen kommunikoimisessa.

Keskeinen osa elämän laatua on se, että ihminen voi kommunikoida ympäristönsä ihmisten kanssa. Tämän vuoksi lapsen ympäristöä tulee muokata hänen tarpeitaan vastaavaksi. Perheen, ystävien ja työntekijöiden kouluttaminen vaihtoehtoisten kommunikointikeinojen käyttämiseen on erittäin oleellista. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 311.) Tutkimukseni mukaan perheiden ja avustajien kohdalla viittomien opiskeleminen on kohdallaan, mutta ongelmana on, kuinka lapsen ympäristö saadaan laajemmin viittomaan.

Henkilökunnan kouluttautumisen puute sai tutkimuksessani kritiikkiä sekä perheiltä että työntekijältä. Von Tetzchner ja Martinsen (1999) tuovat esiin, että henkilökunnan kouluttaminen on oleellista, kun lapsen kuntoutus perustuu puhetta korvaaviin kommunikointijärjestelmiin. Henkilökunnan kiinnostus korvaavia kommunikointikeinoja kohtaan sekä taito käyttää niitä on myös osoitus henkilökunnan positiivisesta asenteesta ja kunnioituksesta kyseistä kommunikointimuotoa kohtaan. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 323,327.)

Päiväkodin henkilökunnan osallistumista viittomien opiskeluun lisäisi todennäköisesti, jos he saisivat opintopiirin iltakokoukset työajaksi. Yksi mahdollisuus tukea henkilökunnan viittomien opiskelua voisi olla esim. kerran viikossa päiväkodissa työaikana kokoontuva viittomien opiskelutuokio tai päivittäinen lyhyt viittomien opiskeluhetki. Työaikoja ja -tehtäviä organisoimalla ja porrastamalla viittomien opiskelu työpäivänkin aikana voisi olla mahdollista.

5.2 Perheen osallistuminen kielenkuntoutukseen

Kaikista haastatteluista tulee ilmi, että Johanssonin kuntoutusmallin toteuttamisessa lähdetään liikkeelle perheiden toiveista. Toinen työntekijöistä tuo esiin, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö edellyttää jatkuvaa keskustelua vanhempien kanssa. Uuden perheen kanssa työntekijä aloittaa työskentelyn siten, että hän ensin kuuntelee perheen toiveet, millaista tukea perheet haluavat, minkä he kokevat tärkeänä lapsensa kehityksen tukemisessa. Usein perheet toivovat tukea kommunikoinnissa lapsen kanssa. Vasta sen jälkeen hän ehdottaa perheelle Johanssonin kuntoutusmallin käyttöä. Perheet päättävät haluavatko he lähteä mukaan toteuttamaan tätä kuntoutusmallia. Jos perhe haluaa, että keskitytään esim. hienomotoriikan kehittämiseen, silloin keskitytään siihen alueeseen ja hän käyttää portaat-ohjelmaa enemmän tukena. Nyt hän työskentelee yhden perheen kanssa, joka toivoo, että näköaistia voisi stimuloida enemmän. Hänen mielestään on tärkeää, että perheen toiveet otetaan huomioon, sillä se motivoi perhettä enemmän olemaan mukana lapsensa kuntoutuksessa.

Usein Johanssonin kuntoutusmallia aletaan toteuttaa jo vauvan kanssa. Tällöin työntekijä käy lapsen kotona yleensä viikoittain ja perhe on lapsen ensisijainen ympäristö. Se on hyvin perhekohtaista, kuinka paljon ja miten perheet toteuttavat kuntoutusmallia lapsen kanssa. Tutkimuksessa mukana olevissa perheissä osallistuttiin harjoitusten toteuttamiseen enemmän, kun lapset olivat pieniä ja kotihoidossa.

Työntekijöiden mielestä perheen kannalta Johanssonin kuntoutusmallissa on hyvää se, että perheenjäsenillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa lapsen kommunikaatioon. Toisaalta tämä vaatii perheiltä myös panostusta. Tilanne helpottuu, kun lapsi aloittaa päiväkodin, sillä silloin tulee lisää ihmisiä mukaan lapsen kuntoutukseen.

Se on niinku tiimityötä siinä mielessä, että tätä ei voi tehdä yksin, pitää olla mukana päiväkoti ja perhe kaikki niin, että se jotenkin ainakin onnistuis sitten. (T 1, 16)

Perheet osallistuvat kuntoutusmallin toteuttamiseen hyvin eri tavoin. Toteuttaminen on myös muuttunut elämäntilanteiden vaihtuessa.

...sillon alussa, kun tosiaan tuo kävi kotona aika usein tuo avohuollonohjaaja, siltä sai niinkö tukea, mutta nyt on kyllä jäänyt kun olen mennyt töihin, ja kun avustaja toteuttaa, nyt on vähän yksin, ei aina tiedä, missä mennään, ei taho olla aikaa keskustella avustajankaan kans, että... (P 1, 4)

... kyllä määkin siinä yritin tehdä ite, mutta se oli vähän hankalaa... ei ollu koskaan semmosta hetkee, rauhallista hetkee, että olis voinu lapsen kans tehdä... kyllä mää jonkun verran niinkö tein niitä... että kyllä mää tein siinä alussa, mutta sitten kun lapsi oli kaksvuotias, nii lapsihan meni päiväkotiin... puolipäivää... niin sitten mää oikeestaan niinkö mä en ees yrittäny... mulla oli alussa, sitten hirveen huono omatunto, että kun pitäis tehdä, ei kerkee eikä jaksa. Mutta kun lapsi meni päiväkotiin, niin se helepotti heti. (P 2, 1,5)

Det var en stor lättnad för oss att få assistent för honom i dagiset. Då visste

vi att hon trenade med honom dagligen. Det var svårt att få den stund och ro som behövdes för att få träningen att fungera här hemma. (P 3, 1)

Työntekijän kokemuksen mukaan joissakin perheissä vanhemmat aloittavat työskentelyn innoissaan ja kuntoutus alkaa toimia heti. Mutta on myös perheitä, joissa menee vuosi ennen kuin päästään edes alkuun. Jos vanhemmat toivovat, kuntoutusmalli voidaan aloittaa myöhemmässäkin vaiheessa. Hän pitää perheen mukanaoloa hyvin tärkeänä, sillä hänen mukaansa työn onnistuminen edellyttää perheen osallistumista.

Johanssonin kuntoutusmallin toteuttamisessa on pyrkimyksenä, että työnjaosta sovitaan sekä perheen että muiden työntekijöiden kanssa. Esim. materiaalin valmistamiseen voi osallistua sekä perhe että päiväkodit. Jos perhe haluaa jostakin syystä jättää kuntoutusmallin toteuttamisen kokonaan päiväkodille, niin sekin on mahdollista. Silloin voidaan miettiä esim. miten kotona voitaisiin päivittäisissä toimissa harjoittaa niitä asioita, joita päiväkodissa opetellaan. Se on perheen päätettävissä, minkä verran vastuuta siirretään päiväkodille.

... kyllä se pitää niinku ihan neuvotella ja käydä läpi ja tuota, että perheellä on semmonen tuntemus, jos ne haluaa jättää se päiväkodille, että siitä ollaan sovittu että näin tehään, ettei niiden tarvi tuntea, että nyt mulla ei oo aikaa tehdä näitä harjoitteluhetkiä...

... yritetään ainakin siihen, että jokaisella on semmonen tunne, että nyt me ollaan sovittu tästä näin. Missä se tehään ja miten paljon ja mitä tähän sisältyy. (T 1, 10)

Molemmat työntekijät suhtautuvat hyvin luontevasti siihen, että perheet osallistuvat eri tavoin kuntoutusmallin toteuttamiseen. Jotkut vanhemmat haluavat, että päiväkodit kantaa suuremman vastuun kuntoutuksesta, jotkut vanhemmat haluavat seurata päiväkodissa toteutettavaa kuntoutusta hyvin tiiviisti ja toteuttaa myös itse.

... ei mun mielestä vanhemmat oo huonoja, jos ei ne tee näitä harjoituksia, että jos ne vaan... että vanhemmat tukee...

... se on niinku sovittu et, se on hyvin paljo niinko niistä perheen... miten ne jaksaa perhe ja... miten he ite kokee sen mielekkääksi, että kyllä niissä ei oo

mitään... ei oo koskaan tullu mitään ongelmaa, että ei tää näin voi toimia, kyl on aina löytyny semmonen ratkasu et mikä tuntuu, että se passaa perheelle ja passaa päiväkodille. (T 2, 5,14)

Vanhemmat voivat toteuttaa sellaisia kuntoutusmallin harjoituksia, jotka heistä tuntuvat luontevilta toteuttaa. Esim. joku vanhempi haluaa keskittyä viittomakansion tekemiseen, joku toinen haluaa toteuttaa harjoitusten laululeikkiosuudet, joku haluaa sisällyttää harjoiteltavat asiat arkipäivän touhuihin. Kuntoutusmallin toteuttaminen voidaan joustavasti ja yksilöllisesti soveltaa erilaisiin tilanteisiin.

...jokaiselta vanhemmalta löytyy kumminkin se oma vahva alue, mitä he tykkää tehdä lapsen kanssa. Niin me on aina niinku yritetty kannustaa... (T 2,14)

Useimmat tutkimukseen osallistujat tuovat esille, että perheet ovat mukana erilaisissa palavereissa, joissa käsitellään lapsen asioita. Palavereiden muut osallistujat vaihtelevat tilanteen ja tarpeen mukaan. Osa palavereista oli sellaisia, joihin osallistui vanhempien lisäksi lapsen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset. Joidenkin lasten kuntoutuksessa toteutettiin verkostotyöskentelyä. Verkstopalaverit olivat laajempia palavereja, joihin vanhempien ja asiantuntijoiden lisäksi osallistui muita henkilöitä, jotka olivat tekemisissä lapsen kanssa esim. kaupan kassalla työskentelevä, taksin kuljettaja, kaveri. Työntekijä korostaa, että riippumatta siitä, kuinka paljon vanhemmat toteuttavat kuntoutusmallia käytännössä, he ovat kuitenkin ne, jotka päättävät asioista. Molemmat haastatellut työntekijät ja perheet toivat useissa yhteyksissä esiin vanhempien ja työntekijöiden yhteistyön tärkeyden.

Toinen työntekijän korostaa, että kaikki, jotka haluavat, kykenevät toteuttamaan Johanssonin kuntoutusmallia. Hän näkee vanhempien roolin suurena. Hän kokee myös, että he ja vanhemmat ovat työtovereita, jotka yhdessä työskentelevät lapsen parhaaksi.

... niin minusta tuntuu joskus, että me ollaankin niinkö vanhempien kanssa kollegoita... sitä ollaan niinkö yhteistyökumppaneita... se on semmonen huomio, minkä mä oon justiin tän Johanssonin ohjelman myötä huomannu... tämä on niinkö enempi ollut semmonen vanhempien kans

yhesä tehty menetelmä... (T 2, 9,10)

Yhdessä tapahtunut kuntoutusmallin käytön opettelu on lähentänyt työntekijää ja vanhempia toisiinsa sekä auttanut heitä työskentelemään tasavertaisina kumppaneina. Kun ammatti-ihminen kohtaa vanhemmat oman lapsensa asioiden asiantuntijana ja pyrkii rakentamaan yhteistyöhön, hyvät edellytykset toimivalle kumppanuudelle on luotu.

Työntekijä pohtii vanhempien ulkopuolelle jättämistä oman lapsensa kuntouttamisesta.

Kyllä helposti voi ottaa pois vanhemmilta kans sen oikeuden tehdä lapsen kans... vanhemmat menettää paljon... ymmärretäänkö me mitä me otetaan vanhemmilta pois... kyllä vanhemmat helposti jää ulkopuolelle. (T 1, 30)

Työntekijöillä on positiivisia kokemuksia perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä.

... ne on niin ihania nää perheet sillai, kun ne on nii tosi mukavia sillälaillla, että... pystyy välillä vähän vitsiäkin vääntää näistä. Ei se nyt niin vakavaa oo. (T 2, 14)

Johansson (1997) pitää tärkeänä, että perhekeskeisyys on noussut esiin lapsen kuntoutuksessa. Vanhempien tiedolle lapsistaan on annettava sille kuuluva arvo, samoin heille tulee antaa suurempi mahdollisuus vaikuttaa omia lapsiaan koskeviin päätöksiin. Tämän tulisi tapahtua käytännössä eikä vain sanoissa. Henkilökunnalta puuttuu valmiudet ja tottumus työskennellä perhekeskeisesti. Yleinen käytäntö on, että vanhemmat saavat sanoa, mitä he haluavat, mutta henkilökunnan käsitykset perheen tarpeista vaikuttavat päätöksiin. Myöskään vanhemmat eivät aina osaa ottaa rooliaan oman lapsensa asioiden asiantuntijoina, vaan he toivovat asiantuntijoilta runsasta osallistumista lapsensa kuntoutukseen. (Johansson 1997, 42.)

Vanhemmilla on tärkeä osa lasten varhaiskuntoutuksen ja -kasvatuksen kehittämisessä. Yhtenä osa-alueena varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämisessä sekä Suomessa että muissa maissa onkin perhekeskeisyyden toteutuminen. Perhekeskeinen ajattelu perustuu lapsen kehityksen vastavuoroisuusmalliin, jonka mukaan lapsi nähdään osana

ympäristöään. Kokonaiskuvan saamiseksi lapsen kehityspaikasta on tärkeää kartoittaa lapsen osallistuminen perheen toimintaan sekä yhteiskunnan lapselle järjestämät palvelut. Perhekeskeisen toiminnan lähtökohtana on vanhempien asiantuntijuus lapseensa ja omaan elämäänsä liittyvissä asioissa. Perheenjäsenet itse päättävät, kuinka paljon ja miten he ovat mukana kuntoutusohjelman suunnittelussa, päätöksenteossa ja toteutuksessa. Ammattilaisten tulisi nähdä, että perheillä on voimavaroja ja mahdollisuuksia itse ratkaista ongelmiaan. Palvelujen suunnittelu sekä ammattilaisten ja perheiden välinen vuorovaikutus rakentuu perheiden yksilöllisten tarpeiden ja elämäntyylin pohjalle. Yhteistyö muodostuu erilaiseksi jokaisen perheen kohdalla. Yhteistyön onnistumisen perusedellytys on se, että kaikki osapuolet luottavat toisiinsa sekä haluavat työskennellä yhteisesti sovittuja päämääriä kohti. Perheen määrittämien tavoitteiden ja palvelujen tärkeysjärjestys on ensisijainen ohjenuora silloinkin, kun se poikkeaa ammatti-ihmisten asettamasta tärkeysjärjestyksestä. (Jansson-Verkasalo & Söderholm 1998, 255; Leskinen 1999, 24-26,30; Määttä 1995, 7; Tauriainen 1994, 10-11,129,137; Virpiranta-Salo 1992, 13,141.)

Nykyään osa vanhemmista on aktiivisia ja osallistuu ilman muuta kaikkeen suunnitteluun ja päätöksentekoon. He hankkivat tietoa asioista ja eri vaihtoehdoista saadakseen sellaiset palvelut ja tuen, jotka sopivat parhaiten lapselle ja perheelle. Vaarana on, että sellaiset vanhemmat, jotka eivät jaksakaan olla riittävän aktiivisia hankkiakseen tietoa tai vaatiakseen oman näkemyksensä huomioimista, jäävät edelleenkin ilman tarvitsemiaan palveluja. (Männistö 1994, 67-68.) Myös oma tutkimukseni tuo esiin, että vanhemmat joutuvat välillä taistelemaan oikeuksistaan. Joskus he saavat pitää tarvitsemansa palvelun, joskus lapsen kuntoutus ei toteudu heidän tahtomallaan tavalla.

Työntekijät ovat tiiviissä yhteistyössä perheiden kanssa. Yleensä yhteistyö on sujunut hyvin, mutta välillä ongelmiakin ilmenee. Vanhempien ja työntekijöiden välisessä kommunikoinnissa on tärkeää, että molemmat osapuolet ymmärtävät toisiaan. Myös työntekijän vuorovaikutustaidot vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka vanhemmat pystyvät näkemään ja ilmaisemaan keskeisiltä tuntuvat tuen tarpeet. Tauriainen (1994) tutkimuksen mukaan vanhemmat haluavat kehittyä oman ja lastensa elämän täysivaltaisiksi päättäjiksi. (Tauriainen 1994, 131.)

Pyrkimyksenä on, että varhaisvuosien erityiskasvatuksesta vastaavat vanhemmat ja ammatti-ihmiset yhdessä. Yhteinen suunnitelma sisältää sopimuksen jokaisen vastuualueesta sekä vanhempien sitoutumisesta lapsensa kuntoutukseen. Jos vanhemmat haluavat osallistua lapsensa päivittäiseen kuntouttamiseen, heille on annettava siihen mahdollisuus. Jos he haluavat antaa enemmän vastuuta lapsen kehityksen tukemisesta ammatti-ihmisille, heillä on oikeus myös siihen. (Määttä 1995, 10.) Tämä on myös Johanssonin kuntoutusmallin periaate, mikä näyttää toteutuvan melko hyvin tutkimukseen osallistuneiden perheiden kohdalla.

Fergusonin ja Fergusonin mukaan (1987) vanhempien täysivaltaisuuden tukeminen edellyttää vanhempien ottamista mukaan suunnitteluun, vanhempien ohjaamista sekä lapsensa että omien tuen tarpeidensa arvioinnissa ja riittävää tiedottamista saatavilla olevista palveluista. (Tauriainen 1994, 132.) Määttä (1999) tuo esiin valtaistumisen käsitteen. Valtaistuminen on sitä, että ammatti-ihmiset uskovat vanhempien tietoihin, taitoihin ja muuttumisen mahdollisuuksiin. (Määttä 1999, 102.)

Määttä (1995, 1999) määrittelee vanhempien ja ammatti-ihmisten kumppanuuden seuraavasti. Vanhempien ja ammatti-ihmisten kumppanuudella tarkoitetaan yhteistyötä, joka perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja jossa kaikkien osapuolten asiantuntemus otetaan käyttöön. Vanhemmista tulee todella työntekijöiden kumppaneita. (Määttä 1995, 10; 1999, 100-101, 106.)

Tauriaisen (1994, 130) mukaan vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyölle on oleellista merkitystä sillä, uskovatko vanhemmat lapsen kehitykseen ja omiin kykyihinsä kasvattajina vai odottavatko he ammatti-ihmisiltä vain ajoittaista apua omaan tilanteeseensa. Von Tetzchner ja Martinsen (1999) tuovat esiin ongelman, jota myös toinen työntekijöistä pohtii. Joskus ammatti-ihmiset säästävät vanhempia uuden kommunikointikeinon opettelemisen vaivalta. Samalla he estävät vanhemmilta toimivan kommunikoinnin lapsensa kanssa. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 327.)

5.3 Verkostotyön mahdollisuudet kielen kuntoutuksessa

Toisen työntekijän alueella verkostotyöskentely kielen kuntoutuksessa on tällä hetkellä kehittämistyön kohteena. Työntekijä on mukana verkostotyöhön liittyvässä koulutus- ja kehittämisprojektissa. Verkostotyötä on kokeiltu useiden perheiden kanssa muutaman vuoden ajan. Kyselyyn vastanneet perheet ovat olleet mukana verkostotyöskentelyssä.

Justiin yritetään nyt, että miten saada niinku nämä lasten verkostot, tää ympäristö mukaan tähän. (T 1, 1)

Työntekijä korostaa verkostojen tärkeää merkitystä kuntoutuksen saamisessa osaksi lapsen arkipäivää.

Toisen työntekijän alueella ei toteuteta verkostotyötä Johanssonin mallin mukaan, mutta heidän työtavoissaan on kuitenkin nähtävissä verkostotyöhön liittyviä piirteitä. Lapsen kuntoutuksen järjestämiseksi pidetään kuntoutuspalavereja, joissa on mukana vanhempien lisäksi kaikki yhteistyötahot.

Päiväkodilla on sitten kaks kertaa vuodessa kuntoutuspalaverit, jossa on sitten nää fysioterapeutit ja nää kaikki kuntoutuksessa mukana olevat, kehityspolilta puheterapeutti tai joku muu. (P 1, 5)

... harvoin niitä [harjoituksia] käyään niinkö yksityiskohtaisesti läpi [kuntoutuspalavereissa]... kehityspolin edustajat, he kertoo omat näkemyksensä, päiväkotit kertoo oman osuutensa, jumppari kertoo mitä he on lapsen kans tehny ja mihin kannattas kiinnittää huomiota... siinä on niin paljon yleensä niitä ihmisiä, että ei siinä pikkusiin yksityiskohtiin yleensä mennä sitte. (T 2, 15,16)

Mä luulen kyllä, niin että kyllä se [kuntoutuspalaveri] on enempi asian-tuntijapainotteinen, liikaaki... tietysti nykyajan vanhemmat on rohkeita ja niitä koko ajan kannustetaan, että sanokaa vaan omia mielipiteitä, mutta että... (T 2, 16)

Verkostoryhmä on laajempi kuin kuntoutuspalaveriin osallistuva ryhmä ja verkostopalavereissa on yleensä enemmän lapsen arkipäivän ympäristöön kuuluvia henkilöitä kuin kuntoutuspalavereissa. Verkostopalavereissa tavoitteet asetetaan selkeämmin ja tarkemmin ja kaikilla osallistujilla on omat tarkasti määritellyt tehtävänsä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Työntekijä tuo esiin, että verkostoryhmät ovat hyvin erilaisia, sillä vanhemmat päättävät, keitä he haluavat kutsua mukaan. Joissakin verkostoissa on ollut paljon sukulaisia, jotkut verkostot ovat koostuneet enemmän asiantuntijoista. Verkostossa on mukana sellaisia ihmisiä, jotka ovat tärkeitä perheelle. On oleellista, että perheet ymmärtävät verkostotyön idean. Työntekijä muistuttaa aina perheitä, että he valitsisivat verkostoon sellaisia henkilöitä, jotka todella ovat mukana lapsen arkipäivässä.

Meillä on ollut mukana lapsiakin, niinku serkku tai tämmönen, että serkku leikkii vaikka sitä pallon kanssa ottaa ja antaa... (T 1, 26)

Työntekijän mielestä verkostotyöskentely on melko vaikeaa ja vaativaa, mutta mielenkiintoista. Hän pitää todella paljon verkostotyöstä. Hän ei voi sanella, kuinka asiat tulee hoitaa, vaan hänen tulee keskustella yhteistyökumppaneiden kanssa ja sopia, mitä kukin haluaa tehdä. Hänen täytyy muistaa, että verkostoon voi kuulua ihmisiä, joille kehitysvammaisuus ja muut tällaiset asiat ovat aivan outoja. Verkostoon osallistuville on annettava tietoa asioista ja suunniteltava heille sopivat tehtävät.

Työntekijä kertoo, että hän on työskennellyt yhdessä verkostossa sen eteen, että lapsen ympäristö motivoituisi viittomaan lapsen kanssa.

Nyt mulla on tällä hetkellä justiin menossa tää, miten saadaan tää verkosto lapsen ympäri... näyttää viittomia... että motivoida ihmisiä tehdä... olis hyvä, jos ympäristö osais kaksi tai kolme viittomaa enemmän kuin lapsi. (T 1, 8)

Toisessa verkostossa on ollut tavoitteena, että lapsi oppisi ottamaan katsekontaktin. Katsekontaktin oppimiseen meni aikaa, mutta kun mukana oli paljon ihmisiä lapsen

arkipäivästä, tämä mahdollisti riittävän ja säännöllisen harjoituksen. Tavoite saavutettiin.

Kuinka iloinen olenkaan! En tiedä tarkkaan, mikä tekee minut iloisimmaksi. Onko se se, että lapsi on oppinut niin paljon sen jälkeen kun aloitimme kolme vuotta sitten? Tai onko se se, että kaikilla verkostossa on positiivinen näkemys lapsesta ja kyvystään oppia uusia asioita? (T 1, 31)

Työntekijän mukaan jonkin lapsen kohdalla verkostotyön tavoitteena voi olla, että lapsi oppisi tervehtimään. Tällöin verkosto voi toimia esim. siten, että yhden osallistujan tehtävänä on harjoitella tervehtimistä erillisissä harjoitustuokioissa. Muiden tehtävänä on tukea tervehtimisen oppimista arkipäivän tilanteissa.

Muilla voi olla se, että me sanotaan vain hei, kun me nähdään, että lapsi ei vain mee ohi, tosiaan että ihan pysähtytään ja sanotaan hei. (T 1, 14)

Jos tulee joku täti kaupasta [verkostoon], hänelle se [tehtävä] voi olla vaan, että silloin kun lapsi tulee kauppaan, niin sanot moi sille... se on tärkeä tälle lapselle, että hän näkee kaupassakin, että sanotaan hei. (T 1, 15)

Kun työntekijä aloittaa verkostotyöskentelyn, hän esittää kaikille ensin kysymyksen: ”Mikä toimii hyvin sinun ja lapsen välisessä kommunikaatiossa?” Hänen mielestään tällainen aloitus luo positiivisen näkemyksen lasta kohtaan. Hän on ollut hämmästynyt siitä, että varsinkin alussa ihmiset eivät osaa vastata, mikä toimisi hyvin, he eivät ole miettineet sitä lainkaan.

Mä oon huomannut kans, että enemmän ja enemmän osaa kertoa tästä lapsesta. Ennen kun mä aloitin, ne ei melkein tiennyt että miten hän silloin, missä tilanteessa... mutta nyt ne osaa, ne on ollut mukana koko ajan. (T 1, 29)

Toisena kysymyksenä työntekijä kysyy: ”Mitä haluaisit, että toimisi paremmin kommunikaatiossa lapsen kanssa?” Vastaukset edellä mainittuihin kysymyksiin luovat

lähtökohdan tavoitteiden asettelulle. Kun he yhdessä ovat tehneet päätöksen päämäärästä, he alkavat pohtia niitä konkreettisia toimenpiteitä, joilla päämäärään päästään. He asettavat lähitavoitteet ja jakavat kullekin roolin ja tehtävän. Tavoitteet ja tehtävät tulee olla niin konkreettisia, että niitä voidaan arvioida. He kokoontuvat kuukausittain arvioimaan omaa työskentelyään ja lapsen edistymistä kohti päämäärää.

Olemme huomanneet tarvitsevamme toisiamme voidaksemme vaikuttaa vaikeuksiin. (T 1, 31)

Työntekijä pitää tärkeänä verkoston eri rooleja. Arkipäivässä helposti unohtuu palaverissa sovitut tavoitteet ja toiminnat. Sen vuoksi onkin tärkeää, että ”stöttän” eli tukihenkilö pitää yhteyttä verkoston jäseniin ja muistuttaa yhdessä sovitusta asioista. Hän pitää tätä vaativana roolina. Hän korostaa myös, että vanhemmilla on pääosa verkostotyössä silloinkin, jos vanhemmat itse eivät halua aktiivisesti osallistua kuntouttamiseen.

He on mukana päättämässä, mitä tehdään. Ja se on tärkeä muistaa, että vaikka ne ei itte halua tehdä mitään tämmöstä muuta, mutta ne on ne, joka on tärkeä, justiin päättää... ne on tosiaan siinä... ja kyllä sekin pitää muistaa... ettei niinku jättää ne ulkopuolelle, vaikka ne ei treenaa sillälaililla. ...just se, että nämä ihmiset huomioi, mitä tapahtuu missä tilanteessa ja ne antaa mullekin tärkeä informaatio... semmosta mitä mä en muuten ois... tiennyt, että... siinä on jotain maagista kun keskustele oikein... (T 1, 28)

Monet perheet ovat lopettaneet verkostotyön. Työntekijä on pohtinut, mistä se voisi johtua. Hän uskoo, että verkostotyö on vaativaa perheelle. Jotkut asiat, mistä verkostossa keskustellaan eivät välttämättä ole selviä perheellekään; heistä voi tuntua vaikealta keskustella niistä. Hän pohtii myös, että hän itse on saattanut tehdä sellaisia virheitä, että vanhemmat eivät halua enää jatkaa. Hän näkee oman työn jatkuvan arvioinnin tärkeänä.

Verkostokokouksiin osallistuu usein paljon ihmisiä. Mielestäni on mahdollista, että perheistä voi tuntua vaikealta keskustella joistakin asioista isossa ryhmässä, vaikka he

ovatkin itse päättäneet, keitä verkostokokoukseen kutsutaan. Omien asioiden julkisen käsittelyn pelko saattaa estää joitakin perheitä jatkamasta verkostotyöskentelyä. Tähän asiaan voisi tuoda selkeyttä ennalta sovittujen periaatteiden korostaminen. Perheet voisivat etukäteen miettiä asioita, joista he eivät halua keskustella verkostokokouksessa. Toisaalta tämä voi rajoittaa verkoston työskentelyä, mutta perheellä on oikeus määrittellä toiminnan rajat ja heidän tulee olla tietoisia tästä oikeudestaan. Mikäli työskentelyn edetessä perheen luottamus verkostoa kohtaan kasvaa, rajojen asettaminen keskusteluaiheita kohtaan voi perheestä tuntua tarpeettomalta.

Työntekijän mukaan verkostotyössä on kahdenlaista prosessia; toisaalta siinä on kyse lapsen prosessista, kun hän saa monia mahdollisuuksia oppimiseen, toisaalta myös verkostotyössä mukana olijat ovat tietynlaisessa kasvuprosessissa mukana.

Verkostotyön käynnistämisvaiheessa työntekijälle oli suurta apua Johanssonin kirjoittamista verkostotyötä koskevista artikkeleista. Hän kokee vaikeana sen, miten löytää keinoja tehdä hyvin verkostotyötä. Tätä kehittämistyötä tukee paljon Karlstadissa tapahtuvat tapaamiset muiden vastaavaa työtä tekevien kanssa.

Nyt mä niinku oon oppinut, että se pitää ottaa niinku ryhmän tahdissa... sopivaa tahtia. Mutta se on vaikeeta. Mulla on paljon oppimista vielä tässä, en mä voi sanoa, että mä osaan tään vielä. Oon mä tehnyt monta tämmöstä munausta kans, mä uskon, että se kuuluu kans asiaan, että se pitää ottaa opiks jotenkin. Ja sen ainakin oppinut, että ei mitään voi niinku ottaa vain suoraan mistään kirjasta... Se on kyllä jännää, joo. (T 1, 29)
... kyllä kannattaa yrittää. (T 1, 28)

Yksi perheistä on ollut mukana verkostotyöskentelyssä muutamia vuosia. Perheen mielestä on ollut mielenkiintoista työskennellä yhteisesti asetettuja tavoitteita kohti. On hyvä, että kaikilla, jotka työskentelevät lapsen kanssa, on mahdollista kokoontua yhteen ja keskustella. Kaikkien on tarpeen tietää, mitä lapsen tulisi harjoitella. Perheen lapsi on jo aloittanut koulun, joten verkosto on laajentunut myös koulun puolelle. Perheen on ollut vaikea ymmärtää koulun negatiivista suhtautumista ja kyvyttömyyttä työskennellä yhteisesti sovittujen tavoitteiden mukaan. Verkostotyöskentely on nyt lopetettu heidän

lapsensa kanssa, koska koulun suhtautuminen oli niin negatiivista, eikä se halunnut olla mukana työskentelyssä.

Skolans negativa inställning... de ville inte vara med... så nätverket blev för litet. (P 4, 4)

Skolans rektor berättade senare, att skolan inte tyckte om nätverksarbetet! (P 4, 4)

Perheen mielestä verkostotyö on hyvä tapa työskennellä lapsen kanssa, jos kaikki suhtautuvat positiivisesti ajatukseen ja yrittävät toimia yhteisten tavoitteiden ja ohjelmien mukaan.

Myös toinen perhe on ollut verkostotyössä mukana useita vuosia. Verkostotyö aloitettiin, kun lapsi aloitti päiväkodin ja lopetettiin, kun lapsi meni kouluun. Vanhempien mielestä mikään tässä työskentelyssä ei ollut osoittautunut erityisen ongelmalliseksi. Asetettujen tavoitteiden saavuttamista he olivat välillä pitäneet vähän vaikeana. Vanhemmat olivat kokeneet positiivisena sen, että kaikkien tehtäviä verkostossa pidettiin yhtä tärkeinä riippumatta siitä kuinka pieneltä jokin tehtävä oli tuntunut. He ovat itse saaneet oppia paljon ja nähdä, että pienetkin edistysaskeleet ovat tärkeitä.

... har fått att se möjligheterna i stället för omöjligheterna. Det har även lärt oss alla att man inte skall säga att "jag kan inte" utan fått oss att alla kan, men på sitt eget sätt. (P 3, 2)

Man har även fått lära sig att alla framsteg inte behöver vara jätte elefantsteg utan även små, små mussteg är framsteg. (P 3, 3)

Perhe tuntee kiitollisuutta tehtyä työtä kohtaan. Vanhempien mielestä verkostotyöskentelyaika oli antoisaa ja opettavaista. Verkostoon osallistujat ovat kokeneet läheistä yhteenkuuluvuuden tunnetta työskennellessään yhteisen päämäärän eteen.

Man blir ganska sammansvetsade när man samlas över ett gemensamt intresse. Och ännu bättre blir det när det gemensamma är en härlig, levande, glad, fruktansvärt envis liten pojke med en extra kromosom som ger lilla extra kryddan, som lär oss alla hur stort och underbart själva livet är. Och att alla inte behöver vara perfekta, det går så bra ändå om man bara bjuder till. (P 3, 3)

Verkostotyön sisällön ja rakenteen tulisi muotoutua joustavasti lapsen tilanteen ja tarpeen mukaan (Heino 1999, 20). Hyvän kieliympäristön ihmiset käyttävät opeteltavaa kommunikointimuotoa ja toimivat kielimalleina (Von Tetzchner ja Martinsen 1999, 316). Oman tutkimukseni tulokset ovat yhteneviä edellä mainittujen asioiden kanssa.

Työntekijän kuvaus tavastaan tehdä verkostotyötä vastaa Arnkilin ja Erikssonin (1999, 107) kuvausta hedelmällisestä verkostokokouksesta, jonka mukaan työskentelyssä lähdetään liikkeelle perheen toiveista lähitulevaisuuden suhteen sekä perheen tarvitsemasta tuesta toiveiden saavuttamiseksi.

Työntekijän kokemuksen mukaan myös lapset voivat osallistua verkostotyön kautta toisen lapsen kuntoutukseen. Von Tetzchnerin ja Martinsenin (1999, 322) mukaan toiset lapset ovat olennainen osa lapsen kieliympäristöä ja hyvin arvokas voimavara.

Johanssonin (1997) kokemusten mukaan verkoston toiminnan kannalta oleellista on osallistujien keskinäinen avoimuus, kunnioitus ja aulius. Tehokas verkostotyöskentely edellyttää kaikkien osallistujien panoksen samanarvoisuutta riippumatta osallistujien koulutuksista ja tittleistä. Toimimattomissa verkostoissa on usein ollut ongelmana, että jotkut osallistujat eivät ole pystyneet ylittämään virkojen ja ammattikoulutusten asettamia rajoja. Tämän vuoksi onkin tärkeää verkoston tukihenkilön herkkäkuuloisuus ja kyky rajoittaa joidenkin osallistujien toimintaa sekä rohkaista itsensä tarpeettomiksi tuntevia osallistujia. (Johansson 1997, 48.)

Verkostotyöskentely edellyttää aina harkintaa ja sitoutumishalua, sillä kiinnostavuuden lisäksi se on myös haastavaa ja jonkin verran työlästä, kuten verkostotyötä tehnyt työntekijäkin kokee. Verkostotyöskentely voi toimia myös työntekijöiden motivaation ylläpitäjänä sekä henkisen jaksamisen tukijana. (Virtanen 1999, 36,41.)

Työntekijä muistuttaa, että on tärkeää arvioida omaa työtään. Myös Arnkil ja Eriksson (1999, 79) korostavat verkoston osallistujien itsereflektoinnin tärkeyttä.

5.4 Kuntoutusmallin toteutuksen näkyminen lapsen arkipäivässä

Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin yksi periaate on, että kuntoutus pyritään saamaan osaksi lapsen arkipäivää. Päivittäisten arjen rutiinien hyödyntäminen lapsen kuntoutuksessa on yksi toimintaperustaisen ohjauksen tuntomerkeistä.

Molemmat haastatellut työntekijät korostavat arjen merkitystä kuntoutuksessa. Heidän tavoitteenaan on, että kuntoutus olisi osa lapsen arkipäivää.

*... helposti se joutuu semmoseen, että tehään vaan näitä hommia jossain huoneessa ja sitten siinä ei oo mitään niinku arkipäivässä... mitä ne on harjotellu jollakin tavalla muuallakin, ei vain siinä harjottelutilanteessa.
(T 1, 1)*

Eihän se kuntoutus oo ku sitä arkielämää kumminkin, että kö se ympäristö tehtäs mahdollisimman kuntouttavaks... (T 2, 14)

Haastateltujen työntekijöiden kokemusten mukaan asioita, joita lapsi opettelee harjoitushetkillä, voidaan harjoitella esim. päiväkotiryhmän aamukokoontumisissa tai pienryhmätoiminnassa. Tämä edellyttää päiväkodin henkilökunnalta paneutumista asiaan. Samoin perheen kanssa kannattaa keskustella ja miettiä, kuinka harjoitteluhetkessä opittu asia saataisiin käyttöön. Toinen työntekijöistä korostaa, että tässä työssä on tärkeää ottaa huomioon ihmiset, jotka elävät lapsen kanssa ja yrittää motivoida heitä ja toimia heidän kauttaan. Tällöin päästään hyödyntämään arjen luonnollisia oppimistilanteita sekä kehittämään lapsen taitoja selviytyä ympäristön asettamista haasteista.

Mä yritän pyrkiä siihen, että tää ois jotain, joka elää lapsen arkipäivässä,

että niitä ihmisiä, jotka tuntee lapsen... (T 1, 6)

Me ollaan pyritty sillälaililla aatteleen, että mitä näistä voi niinku ottaa koko ryhmän kans, niin sehän on mahtavaa ko ensin opetellaan tämän kehitysvammasen kans ja sitte on jotaki semmosia, jotka hän osaa hyvin, josa hän on niinku vahva, hän osaa siihen viittomat... (T 2, 4)

...pyritään soveltaan siihen ihan päiväkotirytmiin kaikkia asioita ja monia tehtäviäkin pystyy näistä tekehen sillälaililla tuota, että tehään siinä päivittäisessä tilanteessa. (T 2, 4)

Toinen työntekijä kokee, että hänen työssään vaikeinta on saada aikuiset motivoitumaan mallin käyttöön. Hän pyrkii kannustamaan aikuisia jatkamaan, vaikka tuloksia ei näkyisikään moneen viikkoon. Kuntoutuksen toteutuminen on kuitenkin kiinni aikuisten halusta työskennellä.

Musta tuntuu, että se on useimmiten kuitenkin kiinni aikuisista, siinä se vaikein työ on... että saadaan niitä motivoitumaan ottamaan kiinni tästä... että semmonen usko tähän, että tää kyllä jotenkin toimii. Se on vaikeinta. (T 1, 7,8)

Työntekijä toteaa, että ympäristö kuitenkin useimmiten lähtee mukaan kuntoutukseen. Hänen mielestään on hyvin valitettavaa, jos ympäristö ei ole yhteistyössä mukana. Näissä tapauksissa hän tekee harjoituksia lapsen kanssa, mutta se ei ole lapselle kovin hyödyllistä, koska kuntoutuksella ei ole silloin kytkeä lapsen arkipäivään.

...kun mä en usko ollenkaan siihen, että mä menisin kerran viikossa johonkin ja sitten se ei muuta tapahdu...joskus siihen kuitenkin joutuu... (T 1, 6)

Edistymisen arviointi kuuluu Johanssonin kuntoutusmallin toteuttamiseen. Erityisen selkeästi tämä tulee esiin verkostotyöskentelyssä, jossa kaikki verkostoon kuuluvat laativat yhdessä tavoitteet ja toimintamuodot. Sovitut tavoitteet laaditaan riittävän konkreettisiksi, jotta niitä voidaan arvioida. Työntekijä mainitsee, että tavoitteeksi

voidaan sopia esim. että lapsi oppisi kymmenen tiettyä viittomaa ja tehtävät jaetaan jokaiselle yhteisen sopimuksen mukaan. Seuraavassa palaverissa arvioidaan, kuinka tässä työssä on onnistuttu, onko tavoitteet saavutettu.

...se mitä on hyvää tässä... nähään sitten oliko se ihan huono harjotus... sitten voiaan mieltä... pitäskö tehdä se jollakin muulla tavalla.
(T 1, 25)

Työntekijä tuo esiin, miten monesti pienilläkin toimenpiteillä lapsen kuntoutus voidaan tuoda osaksi lapsen päiväkotipäivää samoin kuin lapsen integroitumista ryhmään voidaan auttaa. Hänen mielestään juuri vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö tukee molempia edellä mainittuja asioita.

Ne on niinkö pieniä asioita, mutta ne on kumminki näille lapsille suuria, nimenomaa kun perheet huomaa, että nyt ne otetaan sinne... ihan niinku muutki lapset. (T 2, 19)

Työntekijä on myös huomannut, että mitä tutummaksi kuntoutusmalli on itselle tullut, sitä helpompi sitä on sisällyttää lapsen arkipäivään. Hän näkee kuitenkin tärkeänä sen, että kun uutta asiaa opetellaan, silloin on hyvä työskennellä rauhallisessa paikassa aikuisen kanssa kahdestaan. Mutta heti kun asia on opittu, toiminta laajennetaan osaksi ryhmän toimintaa.

...sitten sillälailla samalla tuetaan sitä ... lapsen pääsyä siihen muun ryhmän jäseneksi, että ei hirviän paljon mitään semmosta erityistä, jos ei oo pakko, jos pystytään se muu ympäristö sitten saada... kielen kehitystä tukevaksi niin, sehän se tavoite tänä päivänä kuntoutuksessa on. (T 2, 15)

Työntekijä ei odota, että vanhemmat jaksaisivat tehdä harjoituksia paljon kotona; vanhemmat ovat usein päivän töissä, perheessä saattaa olla useita lapsia ja lapsi on väsynyt päiväkotipäivän jälkeen. Varsinaisten harjoitustuokioiden pitäminen ei ehkä tunnu luontevalta. Mutta vanhemmat voivat soveltaa kuntoutusmallin ajatuksia omaan arkeensa.

...näitä ajatuksia voi, laululeikin voi ottaa jossain välissä ja viittomia pystyy ottaa aina ja...jos poimii sieltä joitakin asioita, mitä voi tehdä, jos haluaa...kyllä vanhempien ensisijainen tehtävä on olla vanhempia, tietysti mahdollisimman hyviin tuloksiin päästään, jos jaksetaan... (T 2, 14)

...jos joku ihte on ulkoilmaihminen, niin soveltaa niitä asioita siihen... on niin paljon muutakin, mikä on lapselle kuntouttavaa ko tämmöset menetelmät... (T 2, 14)

Toinen kyselyyn vastanneista perheistä oli pohtinut kotona tapahtuvaa kuntoutusta. Heidän oli ollut vaikeaa saada järjestymään harjoitukseen tarvittavaa aikaa ja rauhallista hetkeä. Lapsi ei myöskään halunnut hyväksyä äitiä ”treenaajaksi”. Kaikki oli alkanut sujua paremmin, kun he olivat oivaltaneet soveltaa harjoitukset käytäntöön. He esimerkiksi purkivat astianpesukonetta ja samalla lajittelivat ruokailuvälineitä samanlaisiin, pöytää kattaessa he käyttivät prepositioita jne. Oppiminen tapahtui luonnollisten päivittäisten tilanteiden yhteydessä.

Det började gå bättre när vi kom underfund med att tillämpa övningarna i praktiken. ...då märkte han inte att vi så att säga tränare. (P 3, 1)

Perheen kokemukset ovat yhtenevät Tauriaisen (1994, 137) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan tärkeintä on arkipäivän järjestäminen toimivaksi. Perheen arkipäivän sujuminen vanhempia tyydyttävällä tavalla on lapsen kehityksen kannalta oleellista (Männistö 1994, 66).

Jokainen perhe luo itselleen oman arkirutiininsa. Arkirutiiniin sisältyvät perhe-elämään kohdistuvat vaatimukset, käytettävissä olevat voimavarat sekä perheenjäsenten odotukset ja arvostukset. Arkirutiini toimii perheen hyvinvoinnin osoittimena. (Määttä 1995, 9.) Leskinen (1999, 28) mainitsee ekokulttuurisen teorian (Gallimore ym., 1993b; Gallimore ym., 1989; Weisner & Gallimore, 1994), jonka mukaan vammattoman ja vammaisen lapsen osallistuminen perheen arkirutiineihin muokkaa eniten hänen kehitystään. Päivittäin toistuvat arjen toiminnot vaikuttavat syvästi lapsen kognitiiviseen ja kommunikatiiviseen kehitykseen. Ekokulttuurisessa ajattelussa perhe nähdään aktiivisena subjektina, joka itse muokkaa omaa elämäänsä ja ulkoisia

olosuhteita. Toisaalta yhteiskunnan järjestämät palvelut vaikuttavat perheen arkirutiineihin ja joskus lapsen kuntouttamisen kannalta tärkeät toiminnot vaativat perheeltä liian paljon. (Määttä 1999, 54,79; Leskinen 1999, 27; Tauriainen 1994,17.)

Ekokulttuurisen teorian mukaan perheen kulttuuri näkyy perheen arkipäivän elämässä, ratkaisuisissa ja valinnoissa. Perhekulttuurin tunteminen auttaa ammatti-ihmisiä ymmärtämään perheen ratkaisuja ja elämää. Perheen lähtökohtiin ja toiveisiin perustuva ammatti-ihmisten ohjaus edesauttaa lapsen kehitystä tukevien kuntouttavien tavoitteiden saamista osaksi perheen arkirutiineja. (Määttä 1995, 9; 1999, 82,84.) Virpiranta-Salo (1992, 142) korostaa myös vanhempien mahdollisuutta edistää lapsen kehitystä huomioimalla lapsen vamma jokapäiväisissä arjen toiminnoissa ja leikeissä.

Pieni lapsi oppii parhaiten toistuvissa päivittäisissä tilanteissa. Yksilölliset terapiat tuottavat tulosta vain silloin, jos lapsen päivittäisessä hoidossa ja kasvatuksessa toimitaan terapian tavoitteita tukien. (Svärd 1996, 92.) Myös Von Tetzchner ja Martinsen (1999, 311) tuovat esiin, että tarkoituksenmukaiseen opetukseen kuuluu kommunikointitaitojen harjoittelu omilla arkipäivän tilanteissa.

Korpilahti (1998, 53) tuo esiin harjoitusten sisällön merkityksen motivoinnin kannalta, sillä innostuneena lapsi oppii tehokkaimmin. Työntekijän mukaan jotta lapsi voisi toimia aktiivisena osapuolena kuntoutuksessa, toiminta pitää sopeuttaa lapsen kiinnostuksen ja voimavarojen mukaan.

Mä kuulin yhestä työstä, justiin näissä kuunteluharjoituksissa, joka tämmönen autistinen tyttö, joka ei nukkeja kiinnostanut ollenkaan, niin ne otti sitten paperilappuja, paperilappuja kiinnosti, se oli sitten Bäbbä ja Böbbö ja missä Bäbbä ja sitten se otti Bäbbän, sillä tavalla pitää sopeutua siihen lapsen kiinnostuksen mukaan. (T 1, 11)

Työntekijä kertoo, kuinka palkitsevana lapsi kokee tilanteen, kun hän hallitsee jonkin asian.

On se kiva nähdä, kun lapset on oppinut jotakin kun ne istuu siinä ja on ylpeitä ja ne haluaa sitten näyttää, että mä osaan tämän tehdä. (T 1, 11)

Onnistumisen kokemukset vahvistavat myös lapsen itsetuntoa. Tätä yksi perhe erityisesti korostaa.

... mamma har allt som oftast höra att han är duktig som klarat av en sak. (P 3, 2)

5.5 Johanssonin kielenkuntoutusmallin käyttöönoton arviointia

Johanssonin kirjallisuuteen perehtyminen on välttämätön edellytys kuntoutusmallin toteuttamiselle. Toinen työntekijöistä tuo esiin, että Johanssonin kirjat kannattaa lukea välillä uudelleen ja pohtia näitä asioita. Alkuvaiheessa he toteuttivat harjoitukset juuri niin kuin kirjoissa sanotaan, koska he eivät uskaltaneet poiketa annetuista ohjeista. Mutta se ei ole tarkoitus, vaan Johanssonkin on tarkoittanut ne vain ehdotuksiksi, joita sovelletaan ja muokataan tarpeen mukaan.

Irene Johansson... hän on antanut neuvoja... ei hän ole koskaan sanonut, että näin pitää tehdä... hän on sanonut useestikin, että hän on vähän katunut tätä, just ku ihmiset ottaa sen niin sanallisesti kaikki tämä, että näin pitää olla ja näin. Niin mekin tehtiin alussa, me ei uskallettu muuta. (T 1, 18)

Vaikka me nyt käytetään hänen... [Johanssonin] materiaalejaan, jota hän on miettinyt, niin mä oon ihan varma siitä, että me tehään erilailla kuin mitä Irene Johansson tekis... Irene Johanssonin menetelmä on vaan se, mitä Irene Johansson tekee ja ihan sama nää muut... työntekijät kans... nekin on erilaisia ihmisiä ja tekee omalla tavallaan, mutta kuitenkin tässä on jotakin tämmöstä... onk se itua, yhteinen semmonen... yritetään pitää sitä punaista lankaa... (T 1, 16)

Myös toinen työntekijä tuo esiin, että alkuun hän halusi toteuttaa kuntoutusmallin aika kirjaimellisesti, jotta hän oppisi hallitsemaan sen kunnolla. Hän kokee hyvänä, että

menetelmä sallii joustavuuden. Nyt he tekevät yksilöllisiä sovellutuksia niin harjoitusten toteuttamisessa ja aikatauluissa, materiaalien valmistamisessa kuin vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössäkin.

*... eikä missään sanota, että se pitää justiin näin tehdä... se on musta hirviän hyvää tässä ja ... justiin se, että vanhemmatkin pystyy, jos ne haluaa.
(T 2, 14)*

Mitä kokeneempi työntekijä, niin sitten on semmosta tervettä järkee ja maalaisjärkeä, että uskaltaa tehdä, että eihän nämä nyt mitään ihmeellisiä asioita... (T 2, 11)

Koulutus ja työtovereiden tuki auttaa uusien työtapojen kehittämistä ja leviämistä. Toinen haastatelluista työntekijöistä on osallistunut sekä Johanssonin järjestämille kursseille että muuhun asiaan liittyvään koulutukseen. Hänen mielestään on tärkeää, että samalta paikkakunnalta pääsee koulutukseen mukaan useita työntekijöitä, jotta koulutus synnyttäisi todella jotakin seurauksia. Hän pitää näitä koulutuksia sekä pohjoismaisten kollegojen tapaamisia erittäin tärkeinä oman työn kehittämisen kannalta.

Siis tässä on koko ajan haasteita... koko ajan. (T 1, 8)

... mä tarvitsen jatkuvaa koulutusta kyllä. (T 1, 18)

Kyseinen työntekijä kokee toisaalta, että kuntoutusmallin toteuttaminen on vaikeampaa kuin sivullinen uskoisi. Omassa työssään hän pitää erityisen tärkeänä puheterapeutilta saamaansa tukea. Kuntoutusmallin toteuttaminen on nyt helpompaa, kun he ovat saaneet oman puheterapeutin, jonka kanssa voi tehdä yhteistyötä tiiviisti.

Ja se on ... hyvää tukea meille ... et kun me osataan eri asioita. Hän on puheterapeutti, hän osaa semmosia asioita ja me osataan muuta. (T 1, 4)

Tämä ei oo mitään sellasta mitä tehdään yksin, mä tosiaan tarvitsen puheterapeutti mukana. (T 1, 18)

Toisen työntekijän äidinkieli on ruotsi ja hän toteuttaa Johanssonin kuntoutusmallia ruotsinkielisten lasten kanssa. Hän korostaa, että suomenkielisten lasten kanssa harjoitukset pitää toteuttaa suomen kielen piirteiden ja rakenteiden pohjalta suomenkielisen kuntouttajan ohjaamana. Tutkimuksen mukaan Johanssonin kielenkuntoutusmalli on siirtynyt suomenkielisten käyttöön ruotsinkielisten kollegojen kautta. Se on varsin luonnollista, sillä ruotsinkielentaitoisina heidän on ollut helppo osallistua Ruotsissa järjestettäviin koulutuksiin sekä käyttää ruotsinkielistä kirjallisuutta apunaan.

Suomenkielisten Johanssonin kuntoutusmallia käyttävien työntekijöiden ja perheiden koulutusmahdollisuuksia pitäisi parantaa. Yhteistyön lisääminen ruotsinkielisten kollegojen kanssa on yksi keino saada tukea ja lisätietoa. Joku ruotsinkielisistä työntekijöistä voisi toimia säännöllisenä konsulttina ja kouluttajana. Suomenkieliset kuntoutusmallista kiinnostuneet voisivat osallistua Johanssonin luentoihin tulkin välityksellä. Nämä toimet edellyttävät sekä ajallista että taloudellista panosta.

Sekä perheet että työntekijä toivovat, että Johanssonin menetelmään kuuluvasta kolmannesta teoksesta julkaistaisiin suomennos.

Siinä olis jollekin kääntäjälle työsarkaa... (P 1, 5)

Siinä tarvittas tällöinen tiimi, jossa olis eri alan ihmisiä ja jotka oman alansa hallitsee ja sitten se yhdistettäs... se on varmasti iso työ... .. en määhän tiiä olisko se nyt niin ylitsepääsemätön juttu ettei sitä... (P 2, 8,9)

Suomenkielisille työntekijöille ja perheille ruotsinkielisen materiaalin kääntäminen ja soveltaminen suomenkielisten lasten käyttöön on työlästä ja aikaa vievää. Vanhemmat ovat osallistuneet työntekijän kanssa kolmannen osan työstämiseen suomenkielisille sopivaksi.

Kyllä mulla välillä oli semmonen olo... että tuota niin, hetkinen, että kumpihan tässä on terävämpi, äiti vai minä, (nauraa) että piti olla kauheen nöyrä, kun huomaa, että ei hyvänen aika... että äitihän tietää tästä kohta enempi ku minä... mutta se on vain sitä... ja se on jotenkin mielekästäkin,

että niinkö rinnakkain ja joku hoksaa toisen asian ja toinen toisen. (T 2, 13)

Suomenkielisen kirjallisuuden saatavuus onkin välttämätön edellytys, jotta kuntoutusmallin käyttö voisi laajeta enemmän suomenkielisten käyttöön.

Johanssonin kuntoutusmallissa käytetään kirjallisuuden lisäksi monenlaista oheismateriaalia, jota ei ole saatavissa valmiina, vaan se valmistetaan itse Johanssonin antamien ohjeiden mukaan. Useiden ammatti-ihmisten, avustajien ja vanhempien mielestä kuntoutusmallissa on hankalaa materiaalien valmistamisen paljous. Materiaalien valmistamiseen ei tahdo olla aikaa riittävästi. He ovatkin pyrkineet helpottamaan sitä siten, että käyttävät kaikenlaista valmista materiaalia niin paljon kuin se vain on mahdollista. Alkuvaiheessa sekä työntekijä että äidit olivat hyvin tarkkoja, että kaikki noudatettiin juuri ohjeiden mukaan. Vähitellen he ovat oppineet tekemään joustoja ja sovelluksia myös materiaalien suhteen.

Että kaikki piti olla justihin tiäkkö... ja kun tuntu, että... sitä ei kotoa löytynyt eikä [B:n] kaupoista, niin sitähän piti hakia jo kaukaakin (nauraa), sitte isä joskus nauro meille, että äläkää nyt hyvänen aika, että ottakaa nyt järki kätehen tossa hommassa... (T 2, 13)

Työntekijä on myös pohtinut yhteistyötä paikallisen kehitysvammaisten avopalvelukeskuksen kanssa, jolloin kehitysvammaiset aikuiset valmistaisivat lasten tarvitsemaa materiaalia työkeskuksessa.

Sillälailla autettas vanhempia... semmonen yhteistyö varmasti olis hieno asia... voi olla, että se olis näille aikuisillekin mielekäästä tehdä semmosta, että he tietää, että jotkut pienet nyt ottaa näitä käyttöön... (T 2, 21)

Yhteistyö ja materiaalien valmistamisen hyvä organisointi helpottaisi sekä vanhempia että päiväkodin henkilökuntaa materiaalien valmistamiseen ryhtymisessä.

Molempien työntekijöiden mielestä Johanssonin kuntoutusmallia voidaan käyttää muidenkin kuin downin syndroomalasten kuntoutuksessa. Tätä myös Irene Johansson on tuonut esiin. Kuntoutusmallia voidaan käyttää myös siten, että siitä hyödynnetään

joitakin osia lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan. Esim. portaat-ohjelmaa voidaan täydentää joillakin yksittäisillä Johanssonin kuntoutusmallin harjoituksilla. Työntekijöiden käsityksen mukaan kuntoutusmallia käytetään kuitenkin melko vähän muiden kuin kehitysvammaisten lasten kanssa, vaikka se sopisi kielenkehityksen tukemiseen hyvin erilaisissa tilanteissa esim. kielellisesti viivästyneiden lasten kuntoutukseen. Johanssonin kuntoutusmalli on ilmeisesti leimautunut liikaa ainoastaan kehitysvammaisten lasten kuntoutusmalliksi.

Tutkimukseni mukaan Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteuttamisessa on yleistä, että kuntoutus jää pelkästään avustajan vastuulle. Tästä seuraa helposti lapsen ja avustajan välinen liian kiinteä suhde. Lapsen kuntoutuksen kannalta olisi tärkeää, että myös päiväkodin muu henkilökunta tuntisi Johanssonin kuntoutusmallin ja osallistuisivat kuntoutukseen.

Mutta tietysti hyvä, että joku kantaa niistä vastuuta. Vaikka kun aattelee niin, sehän pitäis olla, että lastentarhanopettaja nämä hallitsis ja sekin osais tehdä ja näin, mutta eihän se käytännössä sitä oo. Muttei en mä, enkä mä usko, että vanhemmatkaan nää siinä mitään ongelmaa, ne on tyytyväisiä ku joku tekee ja tukee ja auttaa heitä sillälaililla. (T 2, 20)

Tämä sama tilanne tulee esiin Viitalan (1999) ja Mäen (1993) tutkimuksissa, joiden mukaan useissa tapauksissa avustaja oli se henkilö, joka vastasi lähes täysin lapsen hoidosta ja kasvatuksesta eikä ryhmän lastentarhanopettaja. Avustajan ja lapsen yhteys saattoi olla niin tiivistä, että se oli jopa integraation esteenä. Avustajan tehtäväksi jäi usein yhteistyö vanhempien ja eri yhteistyötahojen kanssa samoin kuin toiminnan suunnittelu ja järjestäminen. (Mäki 1993, 50-51,61,67; Viitala 1999, 83-84,105.)

Päiväkodin kiireisessä arjessa tähän tilanteeseen usein vain ajaudutaan ilman tietoista päätöstä. Päiväkodin henkilökunnan kannattaisikin yhdessä keskustella työnjakoon liittyvät asiat uudelleen siten, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen asiat eivät jäisi pelkästään avustajan vastuulle, vaan lastentarhanopettaja kantaisi vastuun myös näistä lapsista. Verkostotyöskentely toisi ratkaisun tähän asiaan, koska verkostotyön idean mukaan mahdollisimman moni lapsen ympäristöstä osallistuu kuntoutukseen.

Johanssonin kuntoutusmallin käyttöönoton kannalta olisi ihanteellista, että kuntoutuksen saisi aina aloittaa lapsen ollessa ihan pieni. Aloittaminen onnistuu kyllä jo vanhemmankin lapsen kanssa. Tällöin on huolehdittava siitä, että kuntouttaja oppii tuntemaan lapsen kunnolla. Työntekijät korostavat, että on tärkeää tuntea lapsi hyvin. Oli kuntoutus aloitettu varhain tai myöhään, tulee se rakentaa lapsen yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten pohjalle

Päiväkodin henkilökunnalle tulisi taata riittävät edellytykset lapsen yksilöllisen kehityksen tukemiseen. Tutkimuksessa tuli esiin, että nykyään päiväkotiryhmät ovat niin isoja, että tällaisten kuntoutusmallien toteuttaminen voi tuntua henkilökunnasta liian työläältä.

Tämä on kyllä huolestuttavaa, kun tietää, miten kielen kehityksen kannalta lapsi tarvitsee aikuisia ja vähän vanhempia lapsia malliksi. Mikä idea päiväkodissa sitten on, jos se on ihan huonosti, jos ei voi antaa lapsille edes mahdollisuksiakaan. (T 1, 10)

Toinen työntekijä tuo esiin, että vanhemmat ovat enimmäkseen pitäneet mallin harjoituksia mielekkäinä. Ainoastaan äänteiden kuuntelu- ja jäljittelyharjoituksista tuli useassa haastattelussa esiin kritiikkiä. Haastateltavien mielestä nämä harjoitukset tuntuivat varsinkin aluksi teennäisiltä ja väkinäisiltä toteuttaa. Mutta vähitellen niidenkin tehtävien tekeminen on alkanut tuntua mielekkäältä.

...jos ne ei oo oikein kans ymmärtänyt sitten, että mikä niillä on tarkoitus, ei sen paremmin, että minäkään en ymmärrä vaikka kyllähän se varmasti kielellisesti... mutta en mä oo varma, mutta jotain semmosta se varmasti on. (P 2, 3)

Ehkä perheet olisivat kokeneet ääntelyharjoitusten tekemisen mielekkäämpänä, jos heillä olisi ollut selkeää tietoa niiden merkityksestä ja tavoitteista. Tehokas ja tavoitteellinen kielenkuntoutusmallin käyttö edellyttää, että kuntoutukseen osallistujilla on riittävästi tietoa lapsen kielenkehityksen tukemisesta sekä kyseisestä kielenkuntoutusmallista.

Tutkimukseen osallistuneet perheet ovat enimmäkseen olleet tyytyväisiä Johanssonin kuntoutusmalliin. Kuntoutusmalli on monipuolinen ja mielenkiintoinen. He ovat saaneet tukea kuntoutuksesta vastaavalta työntekijältä ja ovat pitäneet tätä tukea tärkeänä.

Mä tuon lapsen kautta sen, kuitenkin positiivisena... lapsi siinä niinku kaikista tärkeimmässä asemassa... lapsen kannalta minusta se on hyvä.
(P 2, 2)

... me nähään vain lapsen kehitys ja meille kaikki on hyvää... me nähään se positiivinen puoli... kyllä sen lapsestakin huomaa, että jos se kerran tosiaan lapsikin niin mielellään sitä tekee... (P 2, 10)

Det är genom den [metoden] som jag åtminstone fått en blick i hur fantastiskt mycket ett barn egentligen skall lära och faktiskt lär sig före skolåldern. (P 3, 1)

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli muodostaa kokonaiskäsitelmä Irene Johanssonin kielenkuntoutusmallin käytännön toteutuksesta sekä perheiden että työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka kuntoutusmallia käyttävät vanhemmat ja ammatti-ihmiset kokevat kuntoutusmallin käytön. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, onko kuntoutusmallilla annettavaa varhaisvuosien erityiskasvatuksen kehittämiseen erityisesti varhaisen kielenkehityksen alueella.

Sekä Portaat-varhaiskasvatusohjelmassa että VARSU-menetelmässä on omat osa-alueet kielenkehityksen tukemiseksi. Näissä menetelmissä on yhtä vahvasti mukana myös lapsen kehityksen muut osa-alueet. Johanssonin kielenkuntoutusmalli on kokonaisvaltainen malli, jossa ensisijaisesti painotetaan kielenkehityksen tukemista. Harjoitukset pitävät sisällään myös lapsen kehityksen muita osa-alueita kehittäviä elementtejä ja tarvittaessa tehdään yhteistyötä esim. fysioterapeutin kanssa. Tarvittaessa työntekijät ovat myös täydentäneet Johanssonin kielenkuntoutusmallia esim. Portaat-ohjelman motorikan alueen harjoituksilla.

VARSU-menetelmän ja Johanssonin kuntoutusmallin lähtökohdat ovat yhdensuuntaisia ja niillä on paljon samanlaisia periaatteita. Esimerkiksi Portaat-varhaiskasvatusohjelmassa lapsen arviointi perustuu useimmiten lapsen kehitystason arviointiin suhteessa kronologisesti samankäisiin normaalisti kehittyneisiin lapsiin. VARSU-menetelmässä ja Johanssonin kuntoutusmallissa ei keskitytä siihen, miten kehitys tavallisesti etenee, vaan lapsen edistymistä arvioidaan hänen aikaisempiin suorituksiinsa.

Portaat- ja VARSU-menetelmien arvioinnit ja harjoitukset perustuvat puhuttuun kieleen eikä korvaavia kommunikointikeinoja ole otettu huomioon. Molempien menetelmien ohjeistuksessa kehoitetaan aloittamaan korvaavien kommunikointikeinojen harjoittelu, mikäli lapsen puheilmaisuus kehittyminen on selvästi hitaampaa, mutta menetelmien harjoitukset eivät niitä sisällä. Johanssonin kuntoutusmallissa puolestaan viittomien perusteiden opettelu on harjoituksissa mukana alusta alkaen.

Kaikki kolme edellä mainittua menetelmää perustuvat yksilöllisesti laadittujen tavoitteiden, harjoitusten ja arvioinnin pohjalle, joten kuntoutus on johdonmukaista ja konkreettista. Menetelmissä korostetaan myös vanhempien ja ammatti-ihmisten välistä yhteistyötä. Johanssonin kielenkuntoutusmallissa yhteistyö on laajentunut verkostotyöksi, johon osallistuu vanhempien ja ammatti-ihmisten lisäksi muita lapsen kanssa tekemisissä olevia ihmisiä.

VARSU-menetelmää ei ole kohdistettu tietyille erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle ryhmälle, vaan se soveltuu käytettäväksi heti, kun lapsella huomataan olevan kehitysviivästymää. Portaati-varhaiskasvatusohjelma on laadittu kehitysvammaisten lasten kuntoutuksen tueksi, mutta nykyään sitä käytetään myös muiden tukea tarvitsevien lasten kanssa. Johanssonin kuntoutusmalli on kehitelty kehitysvammaisten lasten kielenkuntoutusta varten, mutta Johanssonin (1996a) kokemusten mukaan kuntoutusmalli sopii käytettäväksi muidenkin kielenkuntoutusta tarvitsevien lasten kanssa. Tutkimuksessani en ole halunnut korostaa kuntoutusmallin käyttöä ainoastaan kehitysvammaisten lasten kielenkuntoutuksessa, vaan haluan tuoda esiin mallin käyttömahdollisuuden laajemmin.

Kaikissa kolmessa menetelmässä korostuu kuntoutuksen varhainen aloittaminen, perheen osallistuminen kuntoutukseen sekä kuntoutuksen sisällyttäminen lapsen arkipäivään. Viime kädessä kuntoutus muotoutuu yksilöllisesti lapsen, vanhempien ja ammatti-ihmisten vuorovaikutuksessa ja työskentelyssä.

Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt pitivät Johanssonin kielenkuntoutusmallissa tärkeinä varhaisen vuorovaikutuksen tukemista ja viittomien oppimista, perheen ensisijaisuutta oman lapsensa asiantuntijana, verkostotyötä sekä kielenkuntoutuksen saamista osaksi lapsen arkipäivää. Tutkimus toi myös esiin asioita, joilla on vaikutusta sekä Johanssonin kuntoutusmallin käyttöönottamiseen että yleensäkin varhaisen kielenkehityksen tukemiseen. Erityisesti verkostotyön mahdollisuudet lapsen kielenkuntoutuksen tehostamisessa kannattaa huomioida.

Kaikki haastateltavat toivat esiin Johanssonin kuntoutusmallin myönteisen merkityksen varhaisen vuorovaikutuksen syntymisessä lapsen kanssa. Kuntoutusmalli tarjoaa mahdollisuuden kommunikointitaitojen kehittymiselle, mikä on lapsen elämän kannalta

hyvin oleellista. Viittomien opiskelu tapahtuu vähitellen muun ohjelman lomassa, joten kynnys viittomien opiskelulle on matala. Viittomien oppiminen on helpottanut lapsen kommunikointia ympäristönsä kanssa. Tutkimukseen osallistujat toivat esiin ilonsa siitä kehityksestä, mikä lapsessa on tapahtunut.

Johanssonin kuntoutusmalli tarjoaa käyttökelpoisia keinoja ja ohjeita, miten varhaisen vuorovaikutuksen syntymistä tuetaan ja viittomien opettamista voidaan toteuttaa. Verkostotyöskentely liittyy oleellisesti viittomien opiskeluun, sillä lapsen ympäristössä toimivien henkilöiden viittominen edesauttaa lapsen oppimista.

Tutkimukseni mukaan Johanssonin kuntoutusmallin toteuttamisessa lähdetään liikkeelle perheiden toiveista. Useimmiten perheet toivoivat tukea lapsen kanssa kommunikoimiseen. Perheet ovat ratkaisseet itse, miten paljon he osallistuvat kuntoutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kuntoutusmallin harjoitusten toteuttaminen kotona onnistui paremmin silloin, kun äiti oli vielä kotona. Jotkut perheet kokivat, että kotona oli alusta alkaen ollut vaikea järjestää rauhallista hetkeä harjoitusten toteuttamista varten. Perheet kokivat päiväkodin merkittävänä yhteistyökumppanina lapsensa kuntoutuksessa. Kaikki perheet olivat tyytyväisiä siihen, että heidän lapsillaan on omat avustajat päiväkodissa. Perheet luottivat, että lapsi saa kuntoutusta päivittäin päiväkodissa eikä heidän tarvinnut enää stressata harjoitusten kanssa illalla kotona. Useat perheet olivatkin oppineet soveltamaan harjoituksia omiin arkipäivän toimiin tai vapaa-ajanviettoon. Jotkut perheet toteuttivat kotona tiettyjä harjoituksia esim. laululeikkejä ja viittomakansioiden valmistamista ja lukemista. Tutkimuksen mukaan kuntoutusmallia on toteutettu joustavasti ja yksilöllisesti yhteisesti tehtyjen sopimusten perusteella.

Molemmat tutkimukseen osallistuneet työntekijät korostivat arjen merkitystä kuntoutuksessa. Heidän tavoitteenaan on, että kuntoutus olisi osa lapsen arkipäivää. Jos harjoitustuokioiden toteuttaminen kotona tuntuu vaikealta, vanhemmat voivat soveltaa kuntoutusmallin ajatuksia omiin päivittäisiin toimiinsa. Työntekijöiden mielestä asioita, joita lapsi opettelee harjoitushetkillä, voitaisiin tehdä päiväkodissa pienryhmän tai koko ryhmänkin kanssa. Työntekijöiden mukaan usein pienilläkin toimenpiteillä lapsen kuntoutus voitaisiin saada osaksi lapsen päiväkotipäivää samoin kuin lapsen integroitumista ryhmään voitaisiin tukea. Tämä edellyttää päiväkodin henkilökunnalta

paneutumista asiaan. Työntekijät pitävät tärkeänä, että lapsen oppimat taidot yleistyisivät lapsen päivittäisiin toimintoihin.

Yhteistyö vanhempien ja muiden lapsen kanssa työskentelevien aikuisten välillä luo lapselle optimaaliset kasvun ja kehityksen mahdollisuudet. Kasvatuksessa tulee olla mukana kaikki lapsen elinympäristöt. (Huttunen 1989, 50-51.) Näinhän nykyään useimpien erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kohdalla onkin. Vanhemmat ja lapsen kanssa työskentelevät ammatti-ihmiset kokoontuvat säännöllisesti kuntoutuspalaveriin, joissa laaditaan lapsen kuntoutussuunnitelma. Vanhempien ja ammatti-ihmisten välinen yhteistyö ei kuitenkaan ole Johanssonin kuntoutusmallin mukaista verkostotyötä. Mutta kuntoutuspalaverit ja jo alkanut yhteistyö voisivat toimia hyvänä lähtökohtana, kun verkostotyötä lähdetään käynnistämään.

Verkostotyön periaatteisiin kuuluu perheen pääosan korostaminen. Tämä on perheiden etuoikeus, mutta jostakin perheestä se voi tuntua ajatuksena liian vaativana. Ammatti-ihmisten tulisivatkin varmistaa, että perhe tietää, mitä pääosana oleminen tarkoittaa. Perhe itse määrittelee, miten ja kuinka paljon se osallistuu kuntoutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Perheellä on oikeus niin halutessaan olla myös passiivisessa roolissa.

Verkostotyöskentely vaikuttaa positiivisesti päiväkotityöhön laajemminkin. Johansson (1997) on havainnut, että verkostotyöskentelyssä mukana olevalla päiväkodin henkilökunnalla on paremmin tietoa lasten oppimisvaikeuksista, lapsen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä sekä henkilökunnan merkityksestä tässä prosessissa. Tämän seurauksena henkilökunta on alkanut oma-aloitteisesti tukea myös sellaisten lasten kielenkehitystä, joita ei ole vielä tutkittu, mutta jotka selvästi tarvitsevat tukea. (Johansson 1997, 53.)

Verkostotyöskentely edellyttää ammatti-ihmisiltä uudenlaista asennoitumista työhön. Työntekijät tuovat yhteistyöhön oman ammattitietämyksensä, mutta heiltä ei odoteta ongelmien ratkaisuja. Ammatti-ihmiset toimivat asiakkaidensa yhteistyökumppaneina. Asiakkaat ovat aktiivisia oman elämänsä subjekteja. (Seikkula 1994.)

Ammatti-ihmiset saattavat kokea uudenlaisen asiakassuhteen uhkana. Ammattirooli on tuonut heille tietynlaisen auktoriteettiaseman ja suojan. Verkostotyöskentelyssä heidän

työnsä tulee näkyvämmäksi ja julkiseksi. Aktiiviset perheet ja vanhemmat saattavat kritisoida ammatti-ihmisten toimenpiteitä. Ammatti-ihminen ei voikaan enää tehdä itsenäisiä päätöksiä omien periaatteidensa pohjalta, vaan hänen on otettava ensisijaisesti huomioon perheiden toiveet. Ammatti-ihminen tarvitsee tietynlaista herkkyyttä perheiden kohtaamiseen. Todelliseen vuorovaikutukseen ja kumppanuuteen ryhtyminen edellyttää avoimuutta ja syvää paneutumista asiaan. Verkostotyössä on oleellista oman työn jatkuva arviointi. Toisaalta verkostotyö tarjoaa ammatti-ihmisille mahdollisuuden tietojen ja vastuun jakamiseen. Kaikkien verkostoon osallistuvien voimavarat yhdistämällä on mahdollisuus päästä myönteisiin tuloksiin. Ammatti-ihmisille tarjottavalla lisä- ja täydennyskoulutuksella voidaan vähentää pelkoja ja ennakkoluuloja verkostotyötä kohtaan sekä kehittää työntekijöiden ammattitaitoa.

Johanssonin (1996a) mukaan lapsen oppimiseen on suuri merkitys sillä, kokeeko lapsi harjoituksen hauskaksi vai ikäväksi. Aikuisen asenne suoritettavaan harjoitukseen on yhtä merkittävä kuin lapsen oma kokemus. Uuteen harjoitukseen siirtymisessä kannattaa siis ottaa huomioon myös se, kuinka aikuinen harjoituksen kokee. (Johansson 1996a, 22). Tämä panee miettimään, kuinka suuri merkitys aikuisten asennoitumisella asioihin on laajemminkin.

Tutkimuksessa tuli esiin aikuisten suhtautumisen merkitys Johanssonin kuntoutusmallin toteutuksen onnistumiselle. Esimerkiksi yksi perhe on pahoillaan koulun kielteisestä suhtautumisesta verkostotyöskentelyyn. Koulun jättäytyessä pois verkostotyöstä verkosto tuli liian pieneksi eikä verkostotyöskentely ollut enää mielekästä.

Mistä tämä mahtoi johtua? Onko yhteistyö eri ammatti-ihmisten ja perheiden kanssa sen verran uutta koulumaailmassa, että koulu ei ollut vielä valmis verkostotyöskentelyyn? Vai työskentelevätkö opettajat niin pienten resurssien kanssa, että voimavaroja ei yhteistyöhön enää jää? Vai onko kysymys opettajien asennoitumisesta?

Mobergin (1998, 155) mukaan opettajien käsitykset ovat ratkaisevassa asemassa siinä, miten valmiita he ovat sitoutumaan integraation tavoitteluun. Opettajien sitoutuminen on välttämätön edellytys integraation edistymisessä. Mielestäni edellisen perusteella voidaan myös olettaa, että niin opettajien kuin muidenkin verkostotyössä mukana

olevien käsitykset verkostotyöstä ovat oleellisessa asemassa verkostotyöskentelyn onnistumisessa.

Muutoksiin ja uudistuksiin suhtaudutaan usein varauksellisesti. Näin voi käydä myös verkostotyötä käynnistettäessä. Ammatti-ihmiset työskentelevät kovan työpaineen alla, jolloin uudistusten toteuttaminen voi tuntua kohtuuttomalta. Mutta jokainen voi vaikuttaa omalla myönteisellä asennoitumisella asioiden etenemiseen. Kun työskentelyssä aletaan asennoitua uudistuksen suuntaan, uusi asennoituminen alkaa vähitellen näkyä myös toiminnan tasolla.

Johansson (1997) korostaa, että lapsen oppimiskyky ei ole sama kuin lapsen älykkyydosamäärä. Lapsen oppimiskykyyn vaikuttaa oleellisesti lapsen halu oppia, lapsen usko itseensä sekä oppimisen kautta saavutettu tyytyväisyys ja hyvinvointi. Lapsen ympäristöllä on mahdollisuus omilla valinnoillaan ja toiminnoillaan vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen oppimiskyky muodostuu. (Johansson 1997, 53.) Verkostotyö tuo uuden haasteen sekä varhaisen kielenkehityksen tukemiseen että laajemminkin varhaiserityiskasvatuksen kehittämiseen.

Arnkil ja Eriksson (1999, 96) tuovat esiin niin verkostotyöhön kuin yleensäkin lapsen kasvatukseen ja kuntoutukseen sopivan periaatteen ”Ongelmia ei voi tukea; vain voimavaroja voi tukea. Kannattaa siis etsiä niitä”.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Jatkossa olisi mielenkiintoista seurata, miten työntekijät muutaman vuoden kuluttua toteuttavat kuntoutusmallia ja miten kuntoutusmallin toteuttaminen jatkuu tutkimukseeni osallistuneiden perheiden kohdalla.

Haastateltavat toivat esiin eri näkökulmista avustajien roolin. Yksi mahdollisuus olisi tutkia, kuinka päiväkodeissa toimivat avustajat kokevat Johanssonin kielenkuntoutusmallin toteutuksen. Samassa tutkimuksessa voisi selvittää lastentarhanopettajien ja päiväkodin muun henkilökunnan tietämystä ja osallistumista kuntoutusmallin toteutukseen.

Verkostotyö nousi esiin yhtenä asiana Johanssonin kielenkuntoutusmallin kokemuksista. Työntekijöiden ja perheiden verkostotyöhön liittyvien kokemusten

laajempi kartoittaminen olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Verkostotyötä voisi tutkia myös yhden verkoston näkökulmasta, jolloin tutkimukseen osallistuisivat kaikki verkoston jäsenet.

Tutkimusta tehdessäni olen kokenut oman ruotsin kielen taitoni puutteelliseksi. Toivoisin, että Johanssonin kielenkuntoutusmallin käyttöä tutkisi sekä suomen että ruotsin kielen hallitseva henkilö. Tällöin Johanssonin kielenkuntoutusmallia koskevat kokemukset ja tiedot leviäisivät helpommin myös suomenkielisten käyttöön.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Anttila, M. & Kupari, T. (toim.) 1993. Toivoa täynnä! Jyväskylä: Gummerus.
- Arnkil, T. & Eriksson, E. 1999. Kelluvia vuoropuhelurakenteita. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-Paino Oy, 71-109.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. 1987. Portaatt-varhaiskasvatusohjelma. 2. painos. Suom. J. Hautamäki & P. Tiilikka. Kehitysvammaliitto ry. Rauma: Painorauma.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn and Bagon.
- Bricker, D. & Cripe, J.J. 1995. An Activity-Based Approach to Early Intervention (3. painos). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Heino, T. 1999. Lastensuojelun trendit. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-paino Oy, 9-32.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hotakainen, R., Pietiläinen, E. & Männistö, E. (toim.) 1994. Kehitysvammaisten lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu-, arviointi- ja opetusmenetelmiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 85.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki -varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ikonen, O. (toim.) 1996. Kehitysvammaisten lasten kommunikaatio-opetus. Taustatietoja ja ohjeita opetusta varten. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 14.
- Jansson-Verkasalo, E. & Söderholm, S. 1998. Terapeuttisuus kommunikaatiohäiriöisten kuntoutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.)

- Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaaleja 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 251-270.
- Johansson, I. 1988. Språkutveckling hos handikappade barn. Performativ kommunikation. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. 1990. Språkutveckling hos handikappade barn 2. Ordstadium – textbok. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. 1993. Läs- och skrivprocessen hos barn med Downs syndrom. Tillämpad del. Högskolan i Karlstad. Samhällsvetenskap. Forskningsrapport 93:6.
- Johansson, I. 1994a. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Esittävä kommunikointi. Suom. K. Launonen, H. Puistolinna & S. Hildén. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino.
- Johansson, I. 1994b. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen 2. Sanavaihe – tekstikirja. Suom. A. Virtanen. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino.
- Johansson, I. 1996a. Språkutveckling hos handikappade barn 3. Enkel grammatik – textbok. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. 1996b. Språkutveckling hos handikappade barn 3. Enkel grammatik – Bilderbok. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. 1997. Nätverket som pedagogisk idé vid språktrening. Teoksessa Samarbete habilitering, barnomsorg, hem och skola; modell för kontinuitet i språktrening av barn med uttalade inlärningsproblem. Högskolan i Karlstad. Handikapp och Språk. Arbetsrapport nr 3, 42-56.
- Johansson, I., Lindner, E. & Noren, E. 1997. Åtgärdsdokument. Teoksessa Samarbete habilitering, barnomsorg, hem och skola; modell för kontinuitet i språktrening av barn med uttalade inlärningsproblem. Högskolan i Karlstad. Handikap och Språk. Arbetsrapport nr 3, 57-68.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Korpilahti, P. 1998. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaaleja 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 40-58.
- Kovanen, P. 1998a. VARSU - Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä - alle

- kouluikäisten lasten kokonaisvaltainen arviointi ja ohjauksen suunnittelu.
Opetusmateriaali 4A. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä:
Kopijyvä oy.
- Kovanen, P. 1998b. VARSU - Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä.
VARSU - arviointimenetelmä. Opetusmateriaali 4B. Jyväskylän yliopisto.
Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopijyvä oy.
- Kovanen, P. 1998c. VARSU - Varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä.
VARSU - opetussuunnitelma. Opetusmateriaali 4c. Jyväskylän yliopisto.
Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopijyvä oy.
- Kovanen, P. & Riitesuo A. 1998. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien
erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S.
Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.
Jyväskylä: ATENA Kustannus, 304-316.
- Kunnari, S. 1998. Varhaisten sanojen määrällinen kehitys. Teoksessa M. Karjalainen
(toim.) Kielen ituja: ajankohtaista lapsen kielen tutkimuksesta. Oulun yliopisto,
85-96.
- Laasanen, P. & Virkkala, M. 2000. Kädet siltana puheeseen. Viittomien kotiopetus
perheille. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Launonen, K. 1998. Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä.
Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin
häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaaleja 57.
Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino,
143-168.
- Lausvaara, J. 1997. Myllyhoidossa verkostotyö tukee päihteettömyyttä. Sosiaaliturva 85
(6), 12-13.
- Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Leskinen, M. 1999. Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa.
Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus
yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 24-38.
- Lonka, E. & Linkola, H. 1998. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja
kommunikaation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka
(toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen
perusteita. Oppimateriaaleja 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja
koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 119-142.

- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. 1997. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 40-65.
- Lyytinen, P. 1997. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 105-121.
- Lyytinen, P. 1999. Kielellisten vaikeuksien varhaisia ennusmerkkejä. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 212-228.
- Martikainen, A.-L. 1998. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa Lasten kuntoutusvinkit. 2. painos. Joensuu: Yliopiston paino, 38-46.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: ATENA Kustannus, 136-161.
- Mustonen, K. 1998. Vauvan kuntoutus. Teoksessa Lasten kuntoutusvinkit. 2. painos. Joensuu: Yliopiston paino, 31-37.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Priima-Offset Ky, 42-61.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 42.
- Männistö, E. 1994. Mitä perheelle tueksi. Kehitysvammaisten varhaiskasvatustutkimus 1990-1993. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 56.
- Määttä, P. 1995. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Määttä & E. Männistö (toim.) Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 89, 3-11.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: ATENA Kustannus.
- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 234-254.

- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2.p. Newbury Park(ca.): Sage.
- Peltonen, K. 1995. *Toomas –varhaiskuntoutuksen palapelissä*. Helsinki: Hakapaino.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*.
Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Pohjola, A. 1999. *Moniammatillinen asiantuntijuus*. Teoksessa P. Virtanen (toim.)
Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-Paino Oy, 110-128.
- Pulli, T. 1993. *Viittomin viestiminen*. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Erilainen oppija 2*.
Juva: WSOY, 70-92.
- Pöllänen, M. 1995. *Perhekeskeisyyttä ja verkostotyötä: lapsen ääni kuuluviin kriisejä ratkottaessa*. *Socius: sosiaali- ja terveystieteellinen aikakauslehti* 1 (8), 21-22.
- Runsas, R. (toim.) 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 10. painos.
Jyväskylä: Gummerus.
- Saavalainen, M. & Salonen, S. 2000. *Kumpi on ensin: perhe vai verkosto? Perhe ja verkosto systeeminä*. *Perheterapia: SMS:n perheterapiakeskuksen julkaisu* 16 (2), 44-58.
- Sariola, H. 1999. *Muuttuva avohuolto. Lastensuojelun avohuollon työntekijöiden käsityksiä alansa tilasta ja kehitystrendeistä 1990-luvulla*. Kysely lastensuojelun sosiaalityöntekijöille. Lastensuojelun Keskusliitto. Helsinki: Yleisjäljennös Oy.
- Seikkula, J. 1994. *Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä*.
Helsinki: Kirjayhtymä.
- Svärd, P.-L. 1996. *Erityisopetus ja kuntoutus osana suomalaista varhaiskasvatusta*.
Teoksessa P. Pihlaja & P.-L. Svärd (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*.
Porvoo: WSOY, 88-99.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopisto.
Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tauriainen, L. 1994. *Lapsi, perhe ja palvelut. Psykkisessä kehityksessään viivästyneen lapsen varhaisvuosien kehityksen tukeminen*. Jyväskylän yliopisto.
Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 15.
- Tiilikka, P. & Hautamäki, J. 1989. *Portaat-menetelmä kehitysvammaisen lapsen varhaiskuntoutuksessa*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisu 53.
Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Tynjälä, P. 1991. *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.

- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: ATENA Kustannus, 291-303.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Virpiranta-Salo, M. 1992. Vanhemmuus pienen vammaisen lapsen perheessä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 37.
- Virtanen, A. 1996. Pikku-Portaat – Kasvamaan: syntymästä kolmivuotiaaksi. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Monila.
- Virtanen, P. 1999. Verkostosta voimaa? Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Tampere: Tammer-Paino Oy, 33-47.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Suom. K. Launonen. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino.
- Överlund, J. 1993. Vauvan kommunikaatiotaitojen kehitys – puheen oppimisen perusta. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.) Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 306-331.
- Överlund, J. 1998. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaaleja 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 20-37.

Liite 1: Esimerkkejä esittävän kommunikoinnin vaiheen harjoituksista

Jakso 1

Viikko 1

1. Lapsi oppii jo varhain hahmottamaan erityyppisten äänten eroavaisuuksia. Tämä on perustana sille, että lapsi myöhemmin oppii ymmärtämään puhetta. Down-lasten on tavallista vaikeampaa reagoida äänien vaihteluihin, joten lasta on hyvä päivittäin stimuloida kuulemaan äänten eroja ja vähitellen kiinnittämään huomiotaan erilaisiin äänilähteisiin.

Tämän vuoksi lapsen kanssa harjoitellaan puheen perusrytmien hahmottamista. Puhu lapselle muutaman kerran päivässä alla mainitulla tavalla. Yritä tehdä tästä tapa, niin että puhut näin tietyissä tilanteissa, esim. aina vaipanvaihdon yhteydessä.

Tällä viikolla sinun pitää toistaa tavua *tää* monta kertaa. Lausu tavu erittäin selvästi ja hitaasti, niin että /ä/-äänne on oikein pitkä. Yritä lausua tavu joka kerta yhtä hitaasti.

Jos haluat muunnella puhetta, voit käyttää myös pitkiä ja hyvin selkeitä *pää-*, *paa-*, *kää-*, *kaa-* tai *taa-*tavuja. Muista pitää tavut pitkinä.

Tämä harjoitus voi sinusta ehkä tuntua yksitoikkoiselta tai jankuttavalta, mutta lapsen saamat elämykset ovat toisenlaisia. Lapsi tarvitsee monia toistoja oppiakseen tunnistamaan viikoittain harjoiteltavat rytmit.

2. Ota tavaksi hieroa lasta päivittäin koko vauvaiän ajan. Harjaa tai sivele pyyhkeellä koko lapsi järjestelmällisesti niin, että kosketat jokaista ihonkohtaa. Jos et halua harjata, on aina vain parempi, jos käytät paljaita käsiäsi lapsen päivittäiseen hierontaan.

Hieromisjärjestys voi olla esimerkiksi tämä:

pää, nenä, poski, suu, otsa, korvat, leuka, rinta, käsivarret, kädet, vatsa, lantio, sääret, jalat, takaraivo, niska, selkä, peppu, sääret, jalkapohjat.

Jos hieronnasta tulee osa päivittäistä toimintaasi, autat lasta vähitellen tunnistamaan omat kehonosansa. Tämä on perustana kehonhahmotukselle, joka puolestaan on tärkeää kehon ulkopuolisen maailman hahmottamiselle.

Sinun olisi myös hyvä mahdollisimman pian totutella aina puhumaan lapselle. Joskus voi olla vaikea keksiä mitä puhuisi. Koska suuri osa toimin-

noistamme sujuu totutulla, rutiininomaisella tavalla, voit esimerkiksi vauvahieronnan aikana puhua harjoituksessa nro 1 esiteltyjä tavuja. Juttele ja hiero samassa tahdissa, jolloin vahvistat lapsen elämystä rytmistä.

3. Käytä hyväksesi kaikkia tilanteita, jotta katsekontakti lapsen kanssa syntyi ja säilyisi pitkään. Kun katsekontakti on kiinteä, voit alkaa houkutella lasta seuraamaan katseellaan omaa katsettasi.

Voit tehdä vaikkapa näin:

- Lapsi on selällään polviesi päällä.
- Kun katsekontakti on syntynyt, äännä tavuja (harjoitus 1) lapselle samalla liikuttaen päätäsi toiselle puolelle. Katsekontakti ei saa katketa.
- Jos lapsi ei katseellaan seuraa omaa katsettasi, tartu hellästi lapsen leukaan ja käännä varovasti ja hitaasti lapsen päätä katseesi suuntaan.
- Toista liike toiselle puolelle.

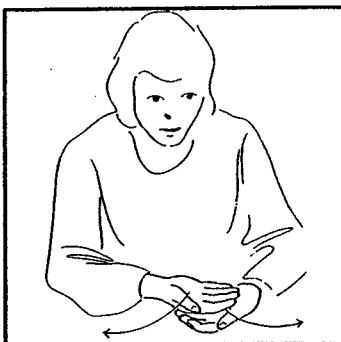


4. Erilaiset peilit kiinnostavat lapsia. Ehkä voisit jo nyt hankkia suuren peilin sängyn, hoitopöydän tai muun oleskelupaikan viereen seinälle. Peilin kautta näkee mukavasti valoja ja liikkeitä.

Jakso 10

Viikko 1

1. Yritä tietoisesti ja sinnikkäästi saada lapsi jäljittelemään eleitäsi. Tämän viikon jäljittelyele on "ei ole / poissa". Tarkoituksena on edelleenkin jäljitellä liikettä *eikä* opetella käsitettä.



EI OLE, POISSA

Tarvitset avustajan:

- Istu lapsi sylissäsi.
- Avustaja istuu vastapäätä ja sanoo merkkilauseen: "Tee kuten minä. Ei ole / poissa."
- Avustaja viittoo samanaikaisesti "ei ole / poissa" -viittoman useita kertoja peräkkäin.
- Tartu lapsen käsiin ja auta häntä suorittamaan viittoma yhtäaikaan avustajan kanssa.
- Toistakaa tämä monta kertaa.
- Anna lapsen suorittaa liike yhä itsenäisemmin mutta huolehdi siitä, että lapsi tekee eleen aina kun avustajakin.

Lapsen jokainen pienikin oma-aloitteinen viittomayritys palkitaan näkyvästi.

2. Piiloleikissä tarvitset pienen nukken ja nenäliinan.

Tee näin:

- Istu lasta vastapäätä.
- Ota pieni nukke käteesi, sano ja viito: "Katso, nukke."
- Pane nukke lapsen käteen ja peitä se nenäliinalla.
- Sano ja viito: "Ei ole / poissa" ja osoita tämä myös ilmeillä ja muilla eleillä.
- Jos lapsi ei ota liinaa pois nukken päältä, auta häntä tekemään niin.

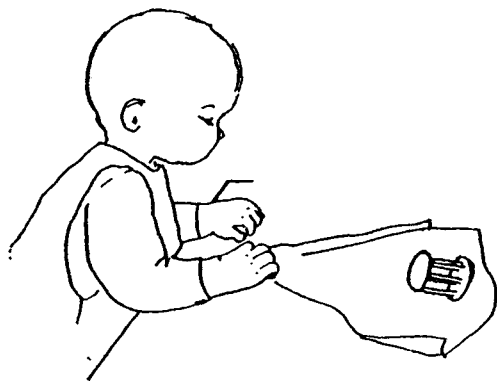
- Sano ja viito: "Katso" ja jatka toimintaa: peitä nukke – "poissa" – ota esiin – "katso" – peitä – "poissa" – ota esiin – jne.

3. Tässä harjoituksessa houkuttelet lasta ennakoimaan asioita mielessään.

Välineet: Mieluisa lelu (koko viikon ajan sama) ja kestävä liina.

Tee näin:

- Leiki lapsen kanssa lelulla kun lapsi on keskittynyt leikkimiseen, ota lelu häneltä ja pane se liinalle niin kauas, ettei lapsi ylety otamaan sitä, mutta ylettyy liinan kulmaan.
- Kiinnitä lapsen huomio leluun.
- Jos lapsi ei vedä lelua liinan avulla, auta häntä. Tartu lapsen käteen ja vetäkää liinaa yhdessä, kunnes lapsi saa lelun.



Jatka samalla tavoin, kunnes lapsi alkaa ymmärtää toiminnan idean.

4. Kehonosalauluun lapsi ottaa osaa itse tai sinä avustat häntä. Sävel on yksinkertainen. Jos et osaa sävelmää, keksi itse jokin helppo sävel ja laula se joka kerta samanlaisena.

Lapsi oppii, että tämä sävelmä ja kehonosien nimet kuuluvat yhteen.

Tapu tapu tap tap	Taputa lapsen
taputtele käsiä	käsiä yhteen
tapu tapu tap tap	tahdissa.
taputtele käsiä.	

Voit myös aloittaa uuden käsileikin:

Pikku kasvimaallani
minä kuokin maata,
haravoin, haravoin,
siemeniä heittelen,
kaikki maahan peittelen.

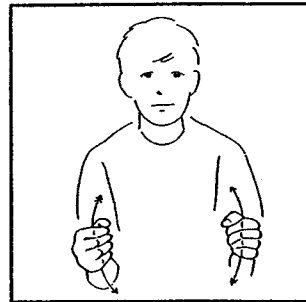
Liikkeet käsileikkiloruun:
Silitä lapsen kämmentä.
"Kuoki" kämmentä sormellasi.
"Haravoi" kämmentä harasormin.
"Kylvä" naputtelemalla kämmentä etusormellasi.
Silitä taas kämmentä.

5. Taas uusi päivittäin toistuva toiminta:

Anna lapselle pikku ruokapaloja pureskeltavaksi sillä aikaa, kun sinä lopettelet ruoan valmistamista. Lapsi istuu tyytyväisenä poimimassa sormin "alkupaloja". Älä anna pehmeää leipää tai pullaa, sillä ne tarttuvat helposti lapsen kitalakeen.

Viikko 2

1. Viikon jäljittelyteenä on viittoma "auto" ja jäljiteltävä ääni on *auton hurina*.



AUTO

Tee viittomaele aivan niin kuin olet tähänkin asti tehnyt. Uutta tässä harjoituksessa on auton äänen jäljittely.

Viito tästä lähtien lapsen käsillä auton viittoma aina sopivissa tilanteissa: kun leikitte autoilla, kun ajatte autossa, kun näette auton jne.

Liite 2: Esimerkkejä sanavaiheen harjoituksista

20. Jakso

- 1 Kuunteluharjoitus: 'Tytty'
harjoitusparit 'Tytty' – 'Titti'
'Tytty' – 'Pöppö'
'Tytty' – 'Peppe'
- 2 Jäljittely: a) liike: viittomat "vaippa",
"potta", "ovi"
b) äänne: p-äänne ja sana 'Pöppö'
- 3 Leikit: leikit 25 ja 26
- 4 Viittomakansio: ankka, hevonen ja lammas
- 5 Kirja: kirja 8
- 6 Laulut ja lorut: laulu 10, 4. säkeistö

21. Jakso

- 1 Kuunteluharjoitus: 'Tette'
harjoitusparit 'Tette' – 'Tatta'
'Tette' – 'Titti'
'Tette' – 'Peppe'
- 2 Jäljittely: a) liike: viittomat "lautanen",
"keinu", "ei mitään"
b) äänne: t-äänne ja sana 'Tytty'
- 3 Leikit: leikki 27
- 4 Viittomakansio: avain, kolikko (= raha), nappi,
ikkuna, portaat ja matto
- 5 Kirja: kirja 8
- 6 Laulut ja lorut: laulu 11

(jatkuu)

22. Jakso

- 1 Kuunteluharjoitus: 'Töttö'
harjoitusparit 'Töttö' – 'Titti'
'Töttö' – 'Pöppö'
'Töttö' – 'Totto'
- 2 Jäljittely: a) liike: viittomat "jäätelö",
"voileipä", "hyvää"
b) äänne: p-äänne ja sana 'Peppe'
- 3 Leikit: leikki 28
- 4 Viittomakansio: punainen, sininen, keltainen, vihreä,
lentokone, polkupyörä ja vene
- 5 Kirja: kirja 8
- 6 Laulut ja lorut: laulu 12

23. Jakso

- 1 Kuunteluharjoitus: 'jojjo'
harjoitusparit 'jojjo' – 'Poppo'
'jojjo' – 'Pöppö'
'jojjo' – 'Totto'
'jojjo' – 'Töttö'
- 2 Jäljittely: a) liike: viittomat "juusto",
"kananmuna", "pusero"
b) äänne: t-äänne ja sana 'Töttö'
- 3 Leikit: leikki 29
- 4 Viittomakansio: saappaat, sukat, ruokalappu, appelsiini,
omena, juusto ja kananmuna
- 5 Kirja: kirja 8
- 6 Laulut ja lorut: laulu 13

Johansson, I. 1994b. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen 2. Sanavaihe – tekstikirja.
Suom. A. Virtanen. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino.

Liite 3: Esimerkkejä harjoituspaketeista

Träningspaket 6**1 Lexikon***Ordsparbössan*

Kvadratkort: Lasse, Nasse, Pia, Mia, Linn, Finn, Misse, Nisse, Peo, Teo, Kim, Jim

Triangelkort: ritar (mat, dry, skä)

Cirkelkort: kål, gurka, lök, majs, morot, potatis, tomat, ärtor

Begreppsplansch: Hink*Kategorisnurra:* Kläder**2 Fonologi***Pappersdockor:* Lasse–Nasse, Pia–Mia, Linn–Finn, Misse–Nisse, Teo–Peo, Kim–Jim*Ljud- och ritövning:* Saften hället röd
Vattnet rinner blått
Solen skiner gult
Bladen faller grönt**3 Grammatik***Pappersdockslek 3***4 Bok***Temabok 3***Träningspaket 7****1 Lexikon***Ordsparbössan*

Triangelkort: går, hoppar, springer, åker

Cirkelkort: badkar, choklad, juice, kaffe, kvast, läsk, mjölk, motorcykel, saft, släde, te, träd, vatten, vagga, välling

Begreppsplansch: säng*Kategorisnurra:* grönsaker

(jatkuu)

2 Fonologi

Dockteater: O, Po, To, Bo, Do, Go och ko

Ljud- och ritövning: Lasse går till
 Nasse går till
 Mia går till
 Pia går till

3 Grammatik

Pappersdockslek:

Variation av handling: Lasse-figur

4 Bok

Temabok 4

Träningspaket 8**1 Lexikon**

Ordsparbössan

Kvadratkort: igelkott, ren

Cirkelkort: kudde

Begreppsplansch: byxor

Kategorisnurra: dryck

2 Fonologi

Ringlek: Fi, Vi, Si, Tji, Ji

Rit- och ljudövning: Lasse springer till gungan
 vaggan
 trädet
 badkaret

3 Grammatik

Pappersdockslek:

Variation av handling: Linn-figuren

4 Bok

Temabok 5

Johansson, I. 1996a. Språkutveckling hos handikappade barn 3. Enkel grammatik – textbok. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

ÅTGÄRDSDOKUMENT

för

.....

avseende perioden

"Språkvetaren":.....

"Didaktikern":.....

"Informatören":.....

"Stöttan":.....

"Tränare":.....

.....

"Samtalspartner/kamrat":.....

.....

DETTA FUNGERAR BRA (ifylles individuellt, skickas till "språkvetaren"):

!! Tänk på att koncentrera dig på barnets språkliga beteenden!!

Sociala arenor

(Definiera sociala arenor: hemmet, skolan, fritids, avlastningsfamilj, scouter...):

1:

2:

3:

4:

5:

**VAD SKULLE DU VILJA ATT DET FUNGERAR BÄTTRE?
(ifylles individuellt, skickas till "språkvetaren")**

!! Tänk på att koncentrera dig på barnets språkliga beteenden!!

Sociala arenor

(Definiera sociala arenor t ex hemmet, skolan, fritids, avlastningsfamilj, scouter...):

1:

2:

3:

4:

5:

Övergripande målsättning
(sammanställes av "språkvetaren")

Etappmål

1 utvärd. den.....	2 utvärd. den.....	3 utvärd. den.....

Ansvarsuppdelning
(enl beslutat övningsförslag, bilägges)

Person	Åtagande

Johansson, I., Lindner, E. & Noren, E. 1997. Åtgärdsdokument. Teoksessa Samarbete habilitering, barnomsorg, hem och skola; modell för kontinuitet i språktrening av barn med uttalade inlärningsproblem. Högskolan i Karlstad. Handikapp och Språk. Arbetsrapport nr 3, 57-68.

Hyvä vastaanottaja !

Teen erityispedagogiikan pro gradu-työtäni, jonka aiheena on Irene Johanssonin kuntoutusmalli varhaisen kielenkehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on oppia enemmän muutamien tapausten avulla lapsen varhaisen kielenkehityksen tukemisesta sekä työntekijän että perheen kannalta. Tutkimuksessani paneudun Irene Johanssonin kuntoutusmallista saatuihin kokemuksiin.

Mikäli suostutte osallistumaan tutkimukseeni, pyydän teitä allekirjoittamaan alla olevan lomakkeen ja palauttamaan sen oheisessa kirjekuoressa mahdollisimman pian, viimeistään 30.8.2000.

Haastatteluaineistoa käsittelen luottamuksellisesti. Tutkimusraportissa ei tule esiin tunnistettavia tietoja.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun puh. (06) 822 7711 tai 0500-610987.

Yhteistyötä toivoen

Eeva Anttila

Varhaiserityisopettaja-opiskelija Eeva Anttila

Suostun osallistumaan tutkimushaastatteluun.

allekirjoitus

Liite 6: Tutkimuslupakaavake haastateltaville perheille

HYVÄT VANHEMMAT !

Teen erityispedagogiikan pro gradu-työtäni, jonka aiheena on Irene Johanssonin kuntoutusmalli varhaisen kielenkehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on oppia enemmän muutamien tapausten avulla lapsen varhaisen kielenkehityksen tukemisesta sekä työntekijän että perheen kannalta. Tutkimuksessani paneudun Irene Johanssonin kuntoutusmallista saatuihin kokemuksiin.

Olette alustavasti suostuneet osallistumaan tutkimukseeni avoimuusohjaaja [REDACTED] kautta. Jos suostutte edelleen osallistumaan tutkimukseen, pyydän teitä palauttamaan mukana olevan lomakkeen allekirjoitettuna yhteystietoineen (puh.numero) oheisessa kirjekuoressa mahdollisimman pian, viimeistään 30.8.2000. Suostumuksenne jälkeen otan teihin yhteyttä haastatteluajan ja -paikan sopimista varten.

Haastatteluaineistoa käsittelen luottamuksellisesti. Tutkimusraportissa ei tule esiin tunnistettavia tietoja.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun puh. (06) 822 7711 tai 0500-610987.

Yhteistyötä toivoen *Eeva Anttila*
varhaiserityisopettaja-opiskelija Eeva Anttila

(jatkuu)

Suostumme osallistumaan tutkimukseen. On myös mahdollista, että haastatteluun osallistuu vain toinen vanhemmista.

äidin allekirjoitus

isän allekirjoitus

puh. _____

Liite 7: Apukysymyksiä haastatteluja varten

Apukysymyksiä työntekijän haastattelemista varten:

- Kerrotko työstäsi, miten Irene Johanssonin malli liittyy oman työhösi?
- Kerrotko ajatuksiasi mallin toteuttamisesta työntekijän kannalta?
- Mitä ajatuksia sinulla on menetelmän toteuttamisesta perheen ja lapsen kannalta?
- Onko teillä yhteistyötä eri alojen ammattilaisten kanssa?
- Miten malli toimii / poikkeaa verrattuna portaisiin?
- Mikä menetelmässä on tuntunut vaikealta / helpolta?
- Mikä on toiminut hyvin? Mikä ei ole toiminut?
- Haluaisitko kertoa vielä jotakin, olen kiinnostunut kaikenlaisista kokemuksista ja ajatuksista, mitä sinulla on Irene Johanssonin menetelmän toteutuksesta?

Apukysymyksiä perheen haastattelua varten:

- Miten ja milloin te olette tulleet tutuiksi tämän menetelmän kanssa?
- Kuinka kauan menetelmää on toteutettu lapsenne kanssa?
- Miten menetelmän toteuttaminen on käytännössä järjestetty?
- Minkälaisia kokemuksia teillä on menetelmän käytöstä?
- Mitä toivoisitte enemmän / lisää?
- Mikä on tuntunut turhalta?
- Mikä on tuntunut vaikealta? Mikä helpolta?
- Mikä on toiminut hyvin? Mikä ei ole toiminut?
- Miten menetelmä on toiminut lapsen kannalta? Entä vanhempien kannalta?
- Haluaisitteko kertoa vielä jotakin? Olen kiinnostunut kaikenlaisista kokemuksista ja ajatuksista, mitä teillä on Johanssonin menetelmän toteutuksesta?

Liite 8: Tutkimuslupapyyntö kyselyjen suorittamista varten

Hyvä vastaanottaja!

Opiskelen Jyväskylän Yliopistossa erityispedagogiikkaa. Teen parhaillaan erityispedagogiikan pro gradu-työtäni, jonka aiheena on Irene Johanssonin kuntoutusmalli varhaisen kielenkehityksen tukemisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on oppia enemmän muutamien tapausten avulla lapsen varhaisen kielenkehityksen tukemisesta sekä työntekijän että perheen kannalta. Tutkimuksessani paneuden Irene Johanssonin kuntotusmallista saatuihin kokemuksiin. (Tiivistelmä tutkimussuunnitelmastani kirjeen mukana.)

Tutkimustani varten olen haastatellut työntekijöitä ja perheitä eräällä paikkakunnalla. Haluaisin laajentaa tutkimustani koskemaan myös Teidän aluetta. Olen ollut yhteydessä erityislastentarhanopettaja [REDACTED] ja hän kehoitti laittamaan tutkimuspyynnön Teille.

Pyydän lupaa haastatella tai laittaa kyselyn muutamille perheille, jotka käyttävät Irene Johanssonin kuntoutusmallia lapsensa kielenkehityksen tukemisessa. Haastattelu- ja kyselyaineiston käsittelen luottamuksellisesti. Tutkimusraportissa ei tule esiin tunnistettavia tietoja.

Mikäli saan tutkimusluvan, erityislastentarhanopettaja [REDACTED] ottaa yhteyttä näihin perheisiin ja pyytää heidän suostumustaan tutkimukseen.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun puh. (06) 822 7711 tai 0500-610987.

Pyydän Teitä ystävällisesti palauttamaan vastauksen tutkimuslupapyyntöni oheisessa kirjekuoressa mahdollisimman pian.

Yhteistyötä odottaen *Eeva Anttila*
 Varhaiserityisopettaja-opiskelija Eeva Anttila

Sammanträdestid 18.09.2000 kl. 9.15

Sammanträdesplats [redacted] vårdhem

Närvarande/beslutande [redacted], ordf.

[redacted]
[redacted] med. sakkunnig i
[redacted] frånvaro

Föredragande och sekr. [redacted] sekr.

Övriga närvarande

Paragrafer 376 - 433.

[redacted]
[redacted]
ordförande

[redacted]
[redacted]
sekreterare

Liite 10: Kirje kaupunki A:n perheille

Bästa Föräldrar!

Jag studerar specialpedagogik vid Jyväskylän universitet. Jag gör mitt pro gradu-arbete och till tema jag har valt Irene Johanssons metod. Ändamålet med forskningen är, att via enskilda fall, ge oss bättre insikt hur vi kan stödja små barns språkutveckling. Forskningen vill beakta så väl personalens som familjens erfarenheter. För forskningen har jag intervjuat såväl personal som familjer på flere orter.

Jag vore tacksam, om ni ville delge era erfarenheter om hur Irene Johanssons metod förverkligats i er vardag. Jag har diskuterat med specialbarntädgårdslärarinnan [REDACTED] och hon har lovat sända er frågeformuläret.

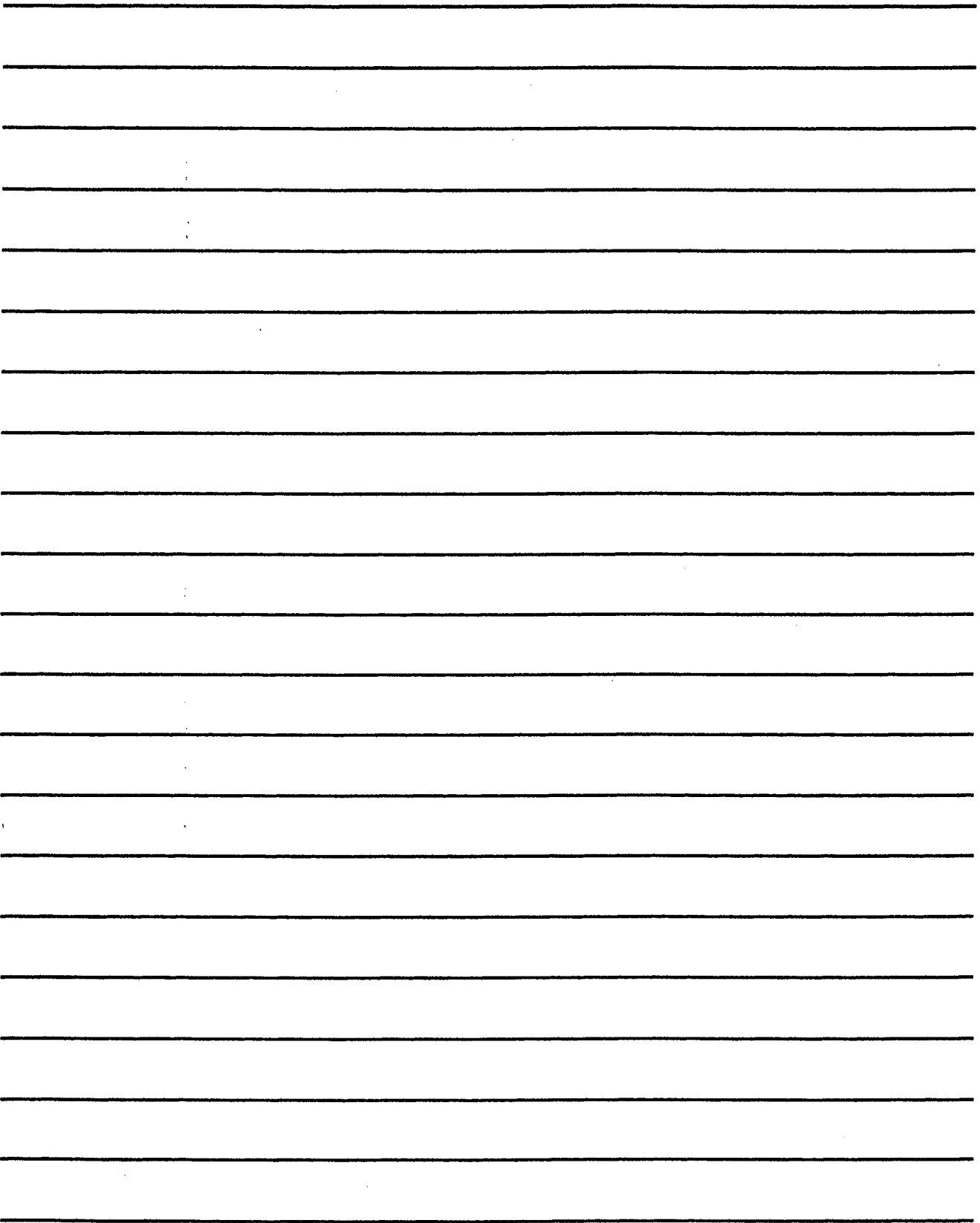
Forskningsmaterialet behandlas med största sekretess. Enskilda fall försvinner vid bearbetningen av materialet.

Om ni har frågor rörande forskningen, så kontakta mig per telefon (06) 822 7711 eller 0500-610987.

Jag vore tacksam, om ni svarar på frågningen och sänder svaren till mig i returkuvertet senast 30.11.2000.

Tack för samarbetet!

Eeva Anttila



(Joo. Meillä oli silloin viime kerrallakin puhetta, että teillä on se kokous. Liittykö se just nimenomaan tähän verkostotyöskentelyyn, että jokainen... sovitaan, että kuka tekee mitään?)

Siihenhän niinku pyritään, mutta se on vähän muuta kyllä tuo kun siihen ^{mt} verkostotyöhön siihen kuuluu tällöisiä ihmisiä, jotka yleensä ei oteta ^{ve} huomioon. Se voi olla naapurin tyttö, leikkikaveri, ja se voi olla joku autonkuljettaja, joka vie päiväkotiin ja tällöistä voi olla mukana jotenkin. Mutta just tässä verkostossa-johon viitattiin alussa-siinä on sukulaisia aika paljon on mukana, että kun ne tapaa tämän lapsen jossain niin, tällä lapsella oli justin vaikeat katsekontaktin kans, mutta sitten kun tuli mukaan ^L nää muut ihmiset niin aika... no kyllä siihen meni kuitenkin aikaa, mutta nyt lapsi osaa antaa katsekontaktin kun se on ollut niin monta tilaisuutta tehdä, siltä tosiaan vaaditaan, että pieni hetki katsotaan silmiin. Mutta siihen tarvitaan monta ihmistä siihen. (joo) Ja vaikka tällä lapsella on tällöinen verkostotyö, niin hänellä on kuitenkin tää toinen (ryhmä), missä me niinku, ^{fty tmt} missä puheterapeutinkin on mukana siinä, me ollaan yritetty ottaa tästä sitten siihen verkostotyöhön, että sukulaisille voi kertoa että nyt me ollaan ^{ve} yritetty tehdä tätä harjoitteluhetkillä ja miten voidaan käyttää sitä, mitkä viittomat on nyt semmosta, että ois tärkeitä ja niin poispäin. Että se on vähän sitä samaa, mutta vähän laajempi tuo just (verkosto).

(Joo. Ydinryhmä, joka tekee sitä työtä ja tää verkosto sitten tukee sitä.) ^{mt}

^{verkostossa} → Joo. Siinä pidetään sitten eri rooleja kans sillälaila, että voi olla että jollakin ^{ve} on vähän tällöistä, jos ajatellaan, tällöinen treenaushetki sitten. Muilla voi olla se, että me sanotaan vain hei, kun me nähään, että lapsi ei vain mee ohi, tosiaan että ihan pysähtään ja sanotaan hei. Ja jos lapsi ei itse pysty sanomaan niin jotakin vaaditaan jotakin katsekontaktia, että just kun mulla on semmosia lapsia, jotka jotenkin vain on ja ne ei ymmärrä tätä lasta ^{nel} ollenkaan. Että se on näille toisillekin erittäin tärkeää, että ne vähän niinku ^{nel} tutustuu, mitä nää vaikeudet tällä lapsella oikein on. Mutta meillä..se on sillälaila vaativaa perheelle mä uskon, että meillä on monet niinku lopettanut sen verkostotyön. Mä uskon se johtuu siitä, että voi olla että tällöisiä asioita mitä me keskustellaan mitä ei oo ihan selvää → perheellekään, että se voi olla vaikeeta perheelle, että ne ei halua että näitä

^{miten tähän?}

asioita puhutaan. (niin) Ja sitten ne ei haluakaan sitten jatkaa, eri syistä,
mutta mä uskon että yks semmonen syy voi olla että joku ei halua että me *ne*
puhutaan. Tottakai sitten mä oon tehny jotain väärin, että mun ois pitänyt
ottaa se huomioon se ennen, mutta sitä ei voi tietää etukäteen aina, että *okp + ne*
miten pitkälle mä voin mennä tässä, että. Se on vaikeeta, niinku sillälaila se
on vaikeeta saada ihan niinku sopimaan. Sitten siinä on muita ihmisiä jotka *ne*
pitää ottaa huomioon että se täytyy ymmärtää, että jos tulee, sanotaan vaikka
jos tulee joku täti kaupasta, joka ei ole koskaan kuullut mitään niinku
kehitysvammaisuudesta, ei niinku mitään tämmöstä. Hänelle voi olla se
vaan, että sillon kun lapsi tulee kauppaan, niin sanot moi sille tai jotain
tämmöstä, helpoo tehtävää sitten. Ja tietysti yrittää selittää, että se on *L*
tärkeetä tälle lapselle, että hän näkee sen kaupassakin, että sanotaan hei.
(joo) Nyt meillä ei ollut kauppatätiä mukana, mutta se vois olla niin, että ois
semmonen ihminen mukana.

(Pyydättekö sitten just, jos aattelee, että joku koulutaksin kuljettaja, niin pyydättekö te hänet ihan siihen verkostopalaveriin mukaan?)

Joo, mutta aina kun me alotetaan tommosta, niin mä kysyn, niinku *ne + pe*
vanhemmat pyytää ketkä ihmiset tulee mukaan. Sen takia nää verkostot voi
olle ihan erilaisia, jotkut nää verkostot on ammatti-ihmisiä melkein vaan,
tämä verkosto oli melkein vaan sukulaisia, koska ne oli tärkeitä tälle
perheelle ja tuota, mä yritän kyllä, nyt mä oon vähän, ensin kun mä alotin, *ne*
niin mä en niinku yhtään siihen sekaannu, ketkä he pyytävät tähän mukaan *→ om rooli*
(mmm) mut nyt mä oon vähän yrittänyt sanoa niin, että muistatte, että tää on *ne*
tämmönen ihminen, joka näkee tän lapsen kans, ettei vaan semmonen
sukulainen, joka asuu kaukana pois ja näkee sitten kerran puolessa
vuodessa, niin siinä ei oo niinku mitään hyötyä lapselle. Se on joku, joka on *ne*
lapselle kans tärkeä, että sen tuntee. (joo) Koska tää voi olla vaikeeta
perheelle ymmärtää, että minkä takia ja mikä tässä on. Kyllähän ne sitten *pe ar*
pikku hiljaa alkaa olla niinku tutummaksi, se on tosiaan ihmisiä, mikä on
lapsen arkipäivässä. (joo)

(Onko sulla mielessä jotakin vielä, mitä haluaisit kertoa... toteutuksesta tai jostakin?)

*Naamassa
kierokentti
ouso*

Liite 14: Esimerkki työntekijä 1:n haastatteluaineiston jäsentelystä koodauksen mukaan

- 1 KOULUTUS JA KONSULTOINTI = KO _____
- 2 VERKOSTOTYÖ = VE _____
- 3 ARKIPÄIVÄ = AR
- 4 OMA TYÖPANOS / TYÖNKUVAUS / TYÖHISTORIA = OTP _____
- 5 LAPSEN KOMMUNIKOINTI / VARHAINEN VUOROVAIKUTUS = VV _____
- 6 TYÖNTEKIJÖIDEN YHTEISTYÖ = TTY _____
- 7 MALLIN TOTEUTUS JA PERIAATTEITA = MT
- 8 HENKILÖKOHTAINEN SUUNNITELMA = HS _____
- 9 PERHE = PE _____
- 10 PÄIVÄKOTI = PK _____
- 11 KIELEN OPPIMINEN = KOP _____
- 12 LAPSI = L _____
- 13 VUOROVAIKUTUS MUIDEN LASTEN KANSSA = VL _____
- 14 TEORIA = TE _____

2 VERKOSTOTYÖ = VE

T 1

Työn alla tällä hetkellä saada lasten verkostot, oma ympäristö mukaan työhön. Tehnyt raportin yhdestä verkostotyöskentelystä, jota tehnyt lapsen kanssa muutaman vuoden.s.1

Verkostotyön avulla pyritään välttämään tilannetta, että lapsen kanssa tehdään ”näitä hommia” vain jossain huoneessa harjoitteluhetkessä. Verkostotyöhön tarvitaan ihmisiä, jotta taitoja harjoiteltaisiin lapsen arkipäivässä.s.1 *reit. toim. peuvot.*

Hänen mielestään se on aika vaikeaa, mielenkiintoista. Se vaatii häneltä. Hän ei voi mennä vain sanomaan, että tehkää näin. Hänen pitää keskustella toisten kanssa, miten heille sopii, mitä he voivat tehdä. Se on aika vaativaa ja vaikeaa.s.1-2

Tällä hetkellä työssä tärkeää saada lapsen ympärillä oleva verkosto toimimaan esim. ympäristön motivointi viittomaan.s.8

Verkostotyöhön kuuluu tämmösiä ihmisiä, jotka yleensä ei ole mukana esim. naapurin tyttö, leikkikaveri. Se voi olla esim. autonkuljettaja, joka vie päiväkotiin.s.14

Kyseisessä verkostossa, josta hän on tehnyt raportin, on aika paljon sukulaisia mukana. Kys. lapsella oli vaikeuksia katsekontaktin kanssa. sitten tuli mukaan muut ihmiset myös. Katsekontaktin oppimiseen meni aikaa, mutta lapsella oli monta tilaisuutta oppia se, kun häneltä todella vaadittiin, että pieni hetki piti katsoa silmiin. Mutta siihen tarvitaan monta ihmistä.s.14

Verkostotyön lisäksi lapsella on toinenkin ryhmä (vanhemmat, puheterapeutti, hän). Verkostoryhmä on laajempi kuin tämä toinen ryhmä. Verkostotyössä sukulaisille tai muille verkostoon osallistuville kerrotaan, mitä on tehty harjoittelukerroilla ja miten sitä voisi käyttää, mitkä viittomat on nyt tärkeitä.s.14

Verkostoon osallistuvilla on eri rooleja. Joku vastaa treenaushetkestä. Muilla voi olla esim. että sanotaan hei, kun tavataan, niin että lapsi ei vain mene ohi, vaan ihan pysähdytään ja sanotaan hei. Ja jos lapsi ei pysty sanomaan, niin vaaditaan katsekontakti.s.14

(jatkuu)

AJAT

Hän uskoo, että verkostotyö on vaativaa perheelle. Heillä monet on lopettanut verkostotyön. Hän uskoo sen johtuvan siitä, että asiat joista keskustellaan eivät ole ihan selviä perheellekään. Se voi olla vaikeaa perheelle, ne ei halua, että näitä asioita puhutaan. Sitten ne ei haluakaan jatkaa, eriyistä. Hänen mukaan yksi semmonen syy voi olla, että ne ei halua, että me puhutaan. Hän on voinut myös tehdä jotain väärin, jotakin olisi pitänyt ottaa huomioon ennen, mutta aina ei voi tietää etukäteen, miten pitkälle voi ⁶älässä mennä. Joskus on vaikeeta saada sopimaan.s.14-15

Täytyy ottaa huomioon myös muut ihmiset. Jos verkostossa on mukana sellaisia ihmisiä, jotka ei ole koskaan kuullutkaan mitään kehitysvammaisuudesta. Heille annetaan tehtävät sen mukaan. Jos esim. verkostossa on mukana kaupan täti. Hänellä voi olla semmonen tehtävä, että kun lapsi tulee kauppaan ,hän tervehtii lasta. Hänelle kerrotaan, että se on tärkeätä lapselle nähdä, että kaupassakin tervehdittää.s.15

Vanhemmat pyytävät, ketkä tulee verkostoon mukaan. Sen vuoksi verkostot voi olla hyvin erilaisia; jotkut verkostot voivat olla melkein vain ammatti-ihmisiä, joissakin enemmän sukulaisia.

Verkostossa on mukana sellaisia ihmisiä, jotka on tärkeitä perheelle. Alkuun hän ei sekaantunut, keitä perhe pyysi mukaan. Nyt hän muistuttaa, että perhe pyytäisi sellaisia ihmisiä, jotka todella näkevät lasta, ettei esim. sellasta sukulaista, joka näkee lasta kerran puolessa vuodessa, siitä ei ole mitään hyötyä lapselle. Sellainen, joka on lapselle kans tärkeä, että sen tuntee. perheelle täytyy perustella, koska niiden voi olla vaikea ymmärtää, minkä takia ja mikä tässä on. Verkostossa tulee olla mukana ihmisiä, jotka ovat lapsen arkipäivässä.s.15

Liite 15: Merkintäkortit

VARHAINEN VUOROVAIKUTUS VV

henkilökohti & niiden numerot

• T1 : 5, 8, 16, 21, 27

• T2 : ~~1~~

• P1 : 2, 6

• P2 : 2

TUKIVIITTOJEN KÄYTTÖ VIIT

• T1 : 12

• T2 : 1, 2, 7, 12, 15, 18, 19

• P1 : 2, 4, 6

• P2 : 1, 2, 6

TOIMINTAPERUSTAINEN OHJAUS

TPO

• T1 : 4, 6, 9, 12, 14, 18, 20

• T2 : 4, 14, 15

~~XXXXXXXXXX~~

• P3 : 1

(jatkuu)

PERHEEN OSALLISTUMINEN KIELEN
KUNTOUTUKSEEN PE

- T1: 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 25, 27, 28
- T2: 3, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 22
- P1: 2, 3, 4, 5
- P2: 1, 3, 4, 5, 10
- P4: 1, 2
- P3: 1

VERKOSTOTYÖN MAHDOLLISUUDET VE
KIELEN KUNTOUTUKSESSA

- T1: 2, 3, 4, 6, 10, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 29
- T2: ei varsinaista verkostotyötä;
pelureija, yhteistyötahojen: 3, 4, 15
← oma ajatus: verkostotyö voisi
läheteä tähti liikkeelle, laajeta
- P1: 5 (ei vars. verkostotyötä)
- P3: 1, 2, 3
- P4: 2

(jatkuu)

TYÖNTEKIJÖIDEN JA PERHEIDEN AJATUKSIA MENETELMÄN KÄYTÖSTÄ AJAT

- T1 : 1, 3, (5), 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 25, 27, 28
- T2 : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
19, 20, 21
- P1 : 2, 3, 4, 5
- P2 : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
- P3 : 1, 2, 3 ∈ nimen verkostoluokkaan osan
- P4 : 1, 2

Mieti Mitkä liitetään aikais. luokkiin,
mitkä luokkaan 65

POHOINTA - luku - vai roputte luokkaan 6??

- erilaiset toteutukset T1 (alkuper. s. 5) ↑
- johdenton T1 : 13
- ?- johdannon ajankäyttö T1 : 12 osan
lataan
- yksilöllisyys T1 : 12, 20
- vanhempien ulkopuolelle jäi miesten T1 : 30
- vahvemman mahdollisuudet P2 : 9
- avustajan joustavuudet P2 : 10