



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# R-ryhmän vaikutus esikouluikäisten r-äänteen oppimiseen

Haverinen, Suvi  
Pohjola, Satu

2016 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu

## R-ryhmän vaikutus esikouluikäisten r-äänteen oppimiseen

Haverinen, Suvi  
Pohjola, Satu  
Sosiaalian koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Toukokuu, 2016

Suvi Haverinen ja Satu Pohjola

### R-ryhmän vaikutus esikouluikäisten r-äänteen oppimiseen

Vuosi 2016 Sivumäärä 46

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata ryhmämuotoisen puheterapian vaikutusta esikouluikäisten lasten r-äänteen oppimiseen. Tavoitteena oli selvittää ryhmämuotoisen puheterapian hyötyjä ja mahdollisia haittoja r-äänteen oppimisessa. Opinnäytetyössä keskityttiin lapsiryhmän tarkastelun lisäksi tarkemmin kahden lapsen r-äänteen kehittymiseen. Opinnäytetyön toimintaympäristönä oli Keravan puheterapia.

Opinnäytetyö oli laadullinen tutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä oli havainnointi ja aineiston analyysimenetelmänä induktiivinen sisällönanalyysi. Teoriapohja tässä opinnäytetyössä koostui puheterapian kokonaisuuden tarkastelusta, fonologiasta ja lapsen äänteiden kehityksestä sekä ryhmän vaikutuksesta lapsen oppimiseen.

Tutkimuksen tulokset jaettiin ryhmässä oppimista edistäviin ja estäviin tekijöihin. Tutkimuksesta ilmeni, että r-ryhmä oli oppimisen kannalta toimiva toteutusmuoto. Toisista lapsista mallin ottaminen ja motivoituneisuus yhdessä tekemiseen sekä kilpailuhenkisyys harjoituksissa edistivät r-äänteen oppimista. Oppimista estävinä tekijöinä nähtiin taas arkuus ja syrjään vetäytyminen. Keskeisinä vaikuttavina tekijöinä ryhmässä oppimiseen nähtiin erityisesti lasten erilaiset vuorovaikutustaidot.

Suvi Haverinen & Satu Pohjola

**The effects of r-group to preschoolers' r-phone learning**

Year	2016	Pages	46
------	------	-------	----

---

The purpose of this Bachelor's thesis was to examine preschoolers' group speech therapy and its effects on children's development of the r-phone. The objective of this study was to investigate the benefits and disadvantages of group speech therapy when learning to pronounce the r-phone. The focus was to examine the function of the child group and the development of two children's r-phone. The operational environment was speech therapy provided by the city of Kerava.

A qualitative method was applied in this thesis. The data was collected by observation and it was analysed using inductive content analysis. The theory of this thesis consists of an examination of speech therapy, phonology and children's phonetic development. In addition, the effects of learning in groups were considered.

The results were divided into two themes accordingly to whether they were promotive or inhibitory factors of learning. The results reveal that the r-group was an effective way to learn the r-phone. Children learned from example and were motivated to practice, which promoted their learning. Furthermore the competition in exercises between children was considered a promotive factor. On the other hand, shyness and withdrawing from the situations were considered inhibitory factors of learning. The main factors that affected learning in the group were specially the children's different interaction skills.

Keywords: group, speech therapy, phonetic development, observation

## Sisällys

1	Johdanto .....	6
2	Puheterapia .....	7
2.1	Lasten puheterapia .....	8
2.2	Artikulaatioterapia .....	9
2.3	R-terapia .....	9
3	Fonologia .....	10
3.1	Lapsen äänteellinen kehitys .....	11
3.2	Artikulaatiovirheet .....	13
3.3	R-äänne .....	14
4	Lapsi osana ryhmää .....	15
4.1	Ryhmä lapsen oppimisen tukena .....	15
4.2	Lasten vertaissuhteet .....	16
5	Toimintaympäristön kuvaus .....	17
6	Tutkimuksen tarkoitus ja toteutus .....	19
6.1	Laadullinen tutkimus .....	20
6.2	Havainnointi .....	21
6.3	Sisällönanalyysi .....	23
7	Tulosten kuvaus .....	24
7.1	Ryhmätoiminnan havainnointi .....	24
7.1.1	Ensimmäinen kerta .....	24
7.1.2	Toinen kerta .....	25
7.1.3	Kolmas kerta .....	26
7.1.4	Neljäs kerta .....	26
7.1.5	Viides kerta .....	27
7.1.6	Kuudes kerta .....	27
7.2	Lasten kuvaukset .....	28
7.2.1	Mikko .....	28
7.2.2	Markus .....	30
7.3	Puheterapeuttien sähköpostihaastattelu .....	32
8	Johtopäätökset .....	33
9	Pohdinta .....	37
	Lähteet .....	40
	Kuviot .....	43
	Kaaviot .....	44
	Liitteet .....	45

## 1 Johdanto

Tässä opinnäytetyössä tutkitaan r-ryhmän vaikutusta esikouluikäisten lasten r-äänteen oppimiseen. R-ryhmä on lasten ryhmämuotoista puheterapiaa, jossa lapset harjoittelevat kahden puheterapeutin ohjauksessa r-äännettä. Toimintaympäristömme on Keravan kaupungin puheterapia. Tutkimuksessa keskitymme havainnoimaan lapsiryhmää sekä tarkemmin ryhmän kahden esikouluikäistä lasta ja heidän r-äänteensä kehittymistä. Tutkimus on laadullinen, jossa aineistonkeruumenetelmänä on osallistuva havainnointi eli olemme mukana ryhmän toiminnassa. Tuloksia pohdimme ja rajaamme sisällönanalyysin avulla.

Saimme tilauksen opinnäytetyöllemme Keravan kaupungilta. Opinnäytetyöllemme on selkeä tarve, sillä r-ryhmä on suhteellisen uusi puheterapian kuntoutusmuoto. Aikaisempaa tutkimuksellista tietoa aiheeseen liittyen löytyy hyvin niukasti, joten uuden tiedon tuottaminen aiheesta on tarpeen. Lasten artikulaatiovirheiden ryhmämuotoinen kuntouttaminen tulee lisääntymään huomattavasti, johon Kunnarin & Savinainen-Makkosen (2012a, 291-292) mukaan syynä on se, että yksilömuotoinen puheterapia vaatii enemmän resursseja kuin ryhmämuotoisen puheterapian järjestäminen. Puheterapiaa järjestetään kunnissa perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon puolella sekä myös yksityisinä palveluina (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016a).

Valitsimme tutkimuksen aiheeksi r-ryhmän vaikutuksen r-äänteen oppimiseen, sillä sosionomin näkökulmasta meitä kiinnostaa erityisesti se, miten ryhmämuotoisen toiminnan hyödyt ja haitat näkyvät lasten oppimisessa. Kiinnostuksenkohteenamme on lisäksi se, miten lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, miten he osallistuvat harjoituksiin ja saavatko he riittävästi ohjausta omaan yksilölliseen harjoitteluunsa r-ryhmässä.

R-ryhmä toteutettiin kuuden viikon ajan ja siihen mahtui lapsia mukaan enintään kuusi. Harjoituskerrat olivat pituudeltaan tunnin mittaisia. Puheterapeutit valitsivat ryhmään pääsevät lapset heidän äännevirheensä tason ja siihen liittyvän tarpeen mukaisesti. Osalla lapsista oli takana jo yksilökäyntejä puheterapeutin luona, jolloin he olivat puheterapeuteille tuttuja. (Kovalainen & Larkio 2016.)

Tutkimuksen teoreettiseksi viitekehikseksi valikoitui puheterapian tarkastelu niin yleisellä tasolla kuin myös tarkemmin artikulaatioterapian ja r-terapian tasolla. Nämä aiheet käsittelemme lähinnä lapsille suunnatun puheterapian näkökulmasta, sillä tutkimuksen kohteenamme on esikouluikäiset lapset. Lisäksi käsittelemme fonologiaa eli äänneoppia siinä määrin kuin se on tarpeen lapsen äänteellisen kehityksen ymmärtämiseksi. Olennaisena osana opinnäyte-

työtämme näemme lasten artikulaatiovirheet ja erityisesti r-äänteen tuottamisen virheellisydet, joita r-ryhmässä pyritään kuntouttamaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme myös ryhmän merkitystä lapselle ja erityisesti sen vaikutusta lapsen oppimiseen. Tarkastelemme sitä, kuinka ryhmä voi olla lapsen oppimisen tukena ja minkälainen merkitys lapsen vertaissuhteilla on hänen oppimiseensa ja sosiaaliseen kehittymiseensä. Kaakisen, Kaasilan, Sareniuksen & Suhosen (2015) mukaan vertaissuhteet tuovat ryhmän jäsenille emotionaalista ja kognitiivista tukea ryhmässä oppimiseen, vahvistavat lapsen tunnetta ryhmään kuulumisesta ja opettavat myös toimimaan yhdessä ryhmänä. Ryhmässä oppiminen onkin yksi r-ryhmän toimivuuden ja vaikutuksen perusedellytyksistä.

## 2 Puheterapia

Puheterapia on lääkinällistä kuntoutusta, jota järjestetään niin perusterveydenhuollossa kuin erikoissairaanhoidossa. Sen tavoitteena on poistaa, lieventää ja ehkäistä puheeseen ja kieleen liittyviä häiriöitä sekä vuorovaikutukseen liittyviä haittoja hyvän kielellisen toimintakyvyn saavuttamiseksi. Näin ollen tavoitteena on parantaa toiminta- ja kommunikaatiokykyä arkipäiväisessä elämässä niin kotona, päivähoitossa, koulussa kuin työelämässäkin. Puheterapeutin työn kohteena voi olla monenlaisten osa-alueiden vaikeudet, kuten puheen, kielen, kommunikaation, lukemisen ja kirjoittamisen sekä myös syömisen ja nielemisen vaikeudet. Työkentän laajuuden vuoksi useat puheterapeutit ovatkin keskittyneet useimmiten tiettyjen häiriöryhmien kuntoutukseen. (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016b.)

Perusterveydenhuollossa puheterapeutin vastuualueisiin kuuluvat aikuisten ja lasten puheen-, kielen- ja kommunikaatiohäiriöiden ennaltaehkäisy, tutkiminen ja kuntoutus. Erikoissairaanhoidon puolella puheterapeutteja työskentelee neurologian tai korva-, puhe- ja äänihäiriöpoliklinikoilla niin aikuisten kuin lasten parissa. Tällöin puheterapeutin työ painottuu sairauden tai vamman diagnosointiin ja kuntoutussuunnitelman laatimiseen moniammatillisen yhteistyön kautta. (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016a.)

Puheterapian alkaessa tehdään asiakkaan yksilöllinen kuntoutussuunnitelma, jonka pohjalta terapia pyritään järjestämään. Puheterapiaa annetaan usein mahdollisuuksien mukaan kerran viikossa tai jaksoittain. (Aro ym. 2011, 153.) Kuntoutussuunnitelma perustuu puheterapeutin arvioon, jonka puheterapeutti laatii ennen varsinaisen puheterapian aloittamista. Terapian toimintatavoista ja ajallisista tavoitteista sovitaan yhdessä asiakkaan tai hänen omaisensa kanssa ja näin ollen hyvä vuorovaikutussuhde asiakkaan ja työntekijän välillä onkin puheterapian tärkeänä lähtökohtana. (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016b.)

## 2.1 Lasten puheterapia

Lapsi ohjautuu puheterapeutin vastaanotolle useimmiten lastenneuvolasta ikäkausitarkastuksen yhteydessä. Myös muut lasta hoitavat ja kuntouttavat tahot voivat tehdä aloitteen puheterapiaan. Joissakin kunnissa myös vanhemmat voivat varata lapselle ajan puheterapeutille, mutta käytäntö vaihtelee kuntakohtaisesti. (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016a.)

Puheterapeutin tehtävänä on selvittää ja arvioida, onko lapsen kielen ja puheen kehitys normaalia, viivästynyttä tai poikkeavaa. Lievimmillään kyse voi olla jostakin äännevirheestä. Lapsen puhe voi olla epäselvää tai vähäistä muihin saman ikäisiin verrattuna tai kyseessä voi olla puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Kielellisen häiriön lisäksi on mahdollista, että lapsella on kontaktihäiriöitä tai poikkeavuutta vuorovaikutuksessa. Lapsella voi olla kielellisen kehityksen eritysvaikeus, autismi tai kuulo- tai kehitysvamma. Mahdollisia ovat äänihäiriöt, änkytys tai ongelmat syömisessä tai nielemisessä. Jos lapsella on ongelmia kielen ja puheen osalueiden lisäksi muillakin alueilla, tarvitaan usein moniammatillisia tutkimuksia riittävien tukitoimenpiteiden järjestämiseksi. (Suomen puheterapeuttiliitto ry 2016a.)

Kun on kyse äänneongelmista, voisi yleisesti ottaen sanoa, että niiden kuntoutus on tehokkainta yksilöterapiassa. Tämä kuitenkin vaatii paljon erilaisia resursseja ja tämän vuoksi puheterapiaa järjestetään myös ryhmämuotoisena. Ryhmämuotoisen kuntoutuksen etuja on esimerkiksi se, että se tarjoaa lapselle luonnollisen toimintaympäristön sekä usein lisää lapsen motivaatiota äänneharjoittamiseen. Lapset ottavat ryhmässä toisistaan mallia, joka voi olla eduksi oppimisessa ja kehittymisessä. Ryhmäterapian merkittävä haittapuoli on kuitenkin se, että lapsen tarpeita ei voida huomioida samalla tavoin kuin yksilöterapiassa. Lisäksi se ei välttämättä sovellu parhaiten vaikeiden äänneongelmien kuntoutukseen. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012a, 291-292.)

Puheterapiassa käytetään paljon lapsen leikinomaista ohjausta ja harjoitusta. Lapsen lähestyessä kouluikää pyritään kuitenkin hiljalleen siirtymään kohti ohjaavampia harjoituksia. Lapsen oma motivaatio harjoitteluun on tärkeää ja sitä voidaankin edistää ja ylläpitää huomioimalla lapsen omat kiinnostuksen kohteet. Lapsen itsensä tuottamaa materiaalia ja ideoita kannattaa hyödyntää, sillä lapsi pitää omia töitensä arvokkaina ja jaksaa keskittyä niiden avulla paremmin harjoituksiin. Myös välitavoitteiden tekeminen on hyödyllistä. Välitavoitteita saavuttamalla lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja hänen itsetuntonsa vahvistuu. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 178-179.)



## 2.2 Artikulaatioterapia

Artikulaatio on puheentuottoelimen toimintaa, kuten äänen tuottamiseen tarvittavaa liikekokonaisuutta (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 173-174). Äänteiden virheellistä tuottamista voidaan korjata artikulaatioterapiassa. Artikulaatioterapiaa tarvitsevat ensisijaisesti lapset, joiden häiriöt puheessa vaikuttavat heidän kykynsä ilmaista itseään. Päätöstä terapiaan pääsystä tehtäessä lapset useimmiten suhteutetaan osaamisessaan toisiinsa vähäisten resurssien takia. Tämä saattaa johtaa siihen, että lievästä äännevirheestä kärsivä lapsi voi jäädä terapian ulkopuolelle, kun vaikeasta äännevirheestä kärsivän lapsen kuntoutuksen tarve katsotaan suuremmaksi. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 173, 178.)

Artikulaatioterapia vaatii lapselta motivoituneisuutta ja kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan. 5-6-vuotiaat lapset usein motivoituvat terapiaan hyvin, sillä he ovat jo tietoisia puheensa puutteista sekä ympäristön odotuksista. Ikä on otollinen myös siinä mielessä, että lapsi jaksaa keskittyä aikuisen tukemana äänteen harjoitteluun. 5-6 vuoden iässä lapsi myös usein kiinnostuu kielen pintarakenteesta, joka toimii motivoivana tekijänä oman artikulaation harjoittelussa. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 178.)

## 2.3 R-terapia

R-terapian alussa kartoitetaan lapsen kuulonvaraista hahmottamista. Varmistetaan, että lapsi osaa hahmottaa kuulonvaraisesti sanat, joissa esiintyy r-äänne. Tämän jälkeen edetään puheen tuoton harjoituksiin ja autetaan lasta tulemaan tietoiseksi kielen liikkeistä r-äänteen aikana. Ääntämisharjoitukset aloitetaan usein suun ja kielen motorisilla harjoituksilla, joiden tavoitteena on esimerkiksi lisätä kielen liikkuvuutta. Suun ja kielen motoristen taitojen hallinta ei kuitenkaan ole terapian itsetarkoitus, sillä ne eivät välttämättä auta lasta r:n oppimisessa. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 181.)

Oikean artikulaatiopaikan löytäminen on olennaista ja sitä haetaan tavallisesti aluksi d-äänteen kautta. D:n avulla kieltä aktivoidaan napakkaan ja täsmälliseen liikkeeseen. Tässä vaiheessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että d-äänne ääntyy oikein eikä t-mäisenä. Virheellisiin tuotoksiin on tärkeää puuttua, jotta ne eivät pääse vahvistumaan. Kun d:n tuotto vahvistuu, siirrytään korvaamaan kaikki r-äänteet d-äänteellä. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 181.)

Tämän jälkeen siirrytään harjoittelemaan tärytöntä pikku-r:ää. Tärytön pikku-r esitetään usein ampiaisen surinaa muistuttavana äänenä. Tämän kaltainen surina tuotetaan koskettamalla kielen kärjellä ylähammasväliä kielen ollessa kuppiasennossa, jolloin ilma virtaa kielen

kärjen kautta. Puheeseen surina siirretään siten, että r-äänteet korvataan pikku-r:llä. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 182.)

Täryttömän r-äänteen muuttaminen tärylliseksi on useimmiten prosessin vaativin vaihe. Sitä harjoitellaan erilaisten apuäänteiden avulla. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 183.) Lisäksi apuna voidaan käyttää tremulaattoria, jossa sähköhammasharjan kärkeen kiinnitetään muovilla päällystetty rautalanka. Tremulaattoria käytettäessä kieli asetetaan ylös etuhampaiden taakse ja tremulaattorin kärki asetetaan kielen kärjen alle. Tremulaattoria käytettäessä lapsen tulee ääntää samanaikaisesti surinamainen pikku-r, jotta täry saadaan tremulaattorilla aikaan. Tremulaattorin avulla lapsi saa tuntumaa siitä, miltä täry tuntuu ja tunnistaa kielen oikean asennon r-äänteen lausumisen aikana. (Kovalainen & Larkio 2016.) Kun r-äänne vähitellen onnistuu, saatetaan usein vielä tarvita aikaa täryn keston säätelyyn. Tavallisesti tässä vaiheessa r-äänne äännetään hyvin voimakkaasti. Sen korjaantumiseen auttaa usein aika, sillä pitkän täryn tuottamiseen ei nopeassa puheessa ole aikaa. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 183.)

### 3 Fonologia

Fonologialla tarkoitetaan kielitieteen tutkimusala ja äännejärjestelmää, jota kutsutaan myös foneemijärjestelmäksi. Fonologia on äänneoppia, jonka keskeisenä tehtävänä on määrittää puheen äänne-erot. Puhuttaessa termistä fonologia, sillä viitataan usein sekä foneemijärjestelmään että lapsen konkreettisesti tuottamiin ääniin. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012c, 22.) Lisäksi fonologiassa kiinnitetään huomiota muun muassa konsonantti- ja vokaalilyhtymien omaksumiseen sekä äänneiden painotuksen ja äänenlaadun hallinnan omaksumiseen (Iivonen, Lieko & Korpilahti 1994, 35).

Fonologisten taitojen tutkiminen jo varhaisessa vaiheessa on tärkeää, sillä fonologinen kehitys on yhteydessä lapsen puheen kehitykseen. Fonologian kehityksen tutkimiseen tarvitaan vankkaa fonologista tietämystä, sillä Suomessa ei ole käytössä laajaa arvioivaa testiä, jolla tarkasteltaisiin lapsen koko äännejärjestelmää erilaisista tavarakenteista erilaisten tavujen yhdistämiseen. Arvioitaessa lapsen fonologista kehitystä kiinnitetään huomiota sekä paradigmaattisiin taitoihin eli fonologisiin vastakohtien omaksumiseen (r- ja p-äänteiden erotteluun sanoissa ratti ja patti) että syntagmaattisiin taitoihin eli lapsen kykyyn yhdistellä eri konsonantteja ja vokaaleja tavuissa ja sanoissa. Jotta fonologisen kehityksen tutkiminen on mahdollisimman kattavaa, tulee lapsen äännteellistä kehitystä arvioida suhteessa sanaston kehitykseen. Esimerkiksi lapsen äännteellisen kehityksen viivettä arvioitaessa tulee viive suhteuttaa lapsen sanaston kehityksen tasoon. (Kunnari, Saaristo-Helin & Savinainen-Makkonen 2012, 8-10.)

On todettu, että varhainen fonologinen kehitys on yhteydessä lukutaitoon. Suomen kielessä on paljon taivutusmuotoja ja erilaisia sanarakenteita, joten fonologiset ongelmat varhaisessa iässä voivat vaikeuttaa lukemaan oppimisessa ja kieliopin osaamisessa. Esimerkiksi kahden vuoden iässä kolmi- ja nelitavuiset sanat sekä pitkät painottomat tavut oikein lausuvat lapset ovat tutkimuksen mukaan suoriutuneet 7-vuotiaana parhaiten koulussa tehtävästä lukemistaitoa mittaavasta testistä. (Kunnari ym. 2012, 8.)

### 3.1 Lapsen äänteellinen kehitys

Lapsen fonologista eli äänteellistä kehitystä tarkasteltaessa on tärkeää huomioida kielen erityispiirteet. Kielen kehitys sisältää universaaleja kehityspiirteitä, jotka ovat lapsilla yhteisiä puhutusta kielestä riippumatta. Jokaisella kielellä on kuitenkin oma erilainen äännejärjestelmänsä, joka aiheuttaa eroja lasten kielen kehitykseen. Suomalaisen lapsen äänteellinen kehitys etenee siis eri tavoin verrattuna muita kieliä omaksuviin lapsiin. Se, mikä on poikkeavaa jotakin muuta kieltä kuin suomen kieltä omaksuvilla lapsilla, voi olla kehityksellisesti täysin normaalia suomen kieltä omaksuvilla lapsilla. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012d, 65-66.)

Tarkasteltaessa lapsen varhaisia ilmauksia voidaan erottaa toisistaan foneettinen taito ja fonologinen pätevyys. Fonologisesta pätevyydestä hyvä esimerkki on lapsen tuottama takainen ”kurkkuärrä” r-äännettä harjoitellessa. Aikuiset ymmärtävät lapsen tavoittelevan tällä r-äännettä, mutta Suomessa tämä ei kuitenkaan ole normien mukainen kielen kärjellä tuotettava r-äänne. Näin ollen voidaan siis sanoa, että lapsi ei ole vielä omaksunut foneettista eli ääntämysellistä taitoa. (Iivonen 2012, 90.)

Vastasyntyneen ääntely on hyvin pitkälti tahattomia refleksejä, kuten aivastelua tai maiskuttelua. Kahden kuukauden iässä ääntely muuttuu enemmän tahdonalaiseksi ja vauvat alkavat tuottaa mielihyvä-ääntelyjä reagoidessaan esimerkiksi aikuisen puheeseen. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012e, 70-72.) Vauvat ovat herkkiä havaitsemaan äänneiden kestoa sekä kielelle ominaista painotusta, puheen sävelkorkeutta, rytmiä ja jaksottelua (Lyytinen 2011, 49). Ensimmäisten kuukausien aikana vauvojen ääntelyssä ei juuri esiinny konsonantteja, mutta muutaman kuukauden ikäisenä vauva tuottaa konsonanttimaaisia äänneitä yhdistettynä vokaalimaiseen osaan (esim. guu). Vauva siirtyy jokeltamiseen, kun hän osaa ajoittaa konsonantti-vokaalitavujen pituudet vastaamaan aikuispuheen tavujen pituutta. Jokellus muuttuu pian toistuvaksi, jolloin se koostuu yksinkertaisista rytmisistä tavusarjoista (esim. tä-tä-tä), joissa esiintyy vain yhdenlaista konsonanttia ja vokaalia. Lapsen lähestyessä yhden vuoden ikää, konsonanttien määrä lisääntyy huomattavasti. Tällöin lapsen artikulointi muodostuu myös selkeämmäksi ja vahvemmaksi. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 70-75, 81.)

Lapsen äänneiden kehitys on nopeinta ensimmäisen ja toisen vuoden iässä. Lapsi tuottaa aluksi enemmän vokaaleja, sillä ne ovat suomen kielessä helpompia kuin konsonantit. Monipuolisen ja konsonantteja sisältävän jokertelun on havaittu kuitenkin olevan yhteydessä varhaisempaan ensisanojen ilmaisuun. Näin ollen ääntelyn kehityksen vaiheessa saattaa olla jo nähtävissä ensimmäiset ennusmerkit siitä, että lapsen kielen kehitys on viivästynyt. Yksivuotiaan lapsen vähäinen ääntely ja niukka ymmärtävä sanasto voivat ennakoita kielen kehityksen ongelmia. Poikkeumat ja virheet ääntämisessä ovat kuitenkin aivan luonnollisia ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana ja ne ovatkin osa lapsen luonnollista kielen kehitystä. (Lyytinen 2011, 51.)

Ensimmäisen vuoden ikäisenä lapsi useimmiten sanoo ensimmäiset sanansa (Häggman-Laitila 2007, 16). Jokertelun jälkeen lapsi alkaa tuottaa proto- eli ensisanoja, joissa lapsi käyttää jokertelukaudesta periytyviä ensiäänöksiä laajemmassa merkityksessä. Lapsi voi tuottaa kokonaisia sanoja, jotka vastaavat ainakin muodoltaan osittain suomen kielen sanoja, kuten esimerkiksi ”ättä” tai ”äittä”. (Iivonen 2012, 90-91.) Lapsi oppii ensin sanat, joita hän kuulee päivittäin ja jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä (Häggman-Laitila 2007, 16). Kahden vuoden iässä lapsi osaa noin 250-300 sanaa. Lisäksi lapsi aloittaa sanojen taivuttelun ja kaksisanaisten ilmaisujen käyttämisen. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012f, 85.)

Lapsen täytettyä kaksi vuotta, hänen sanastonsa laajenee noin kymmenen sanan päivävauhtia (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012f, 85). Sanojen yhdistäminen toisiinsa alkaa noin 18-24 kuukauden iässä (Lyytinen 2011, 53). Tällöin lapsi aloittaa muodostamaan kahden ja kolmen sanan lauserakenteita (American speech-language-hearing association). Lauseista kuitenkin puuttuu vielä kaikki kieliopilliset osat, kuten sijaispäätteet ja konjunktiot, eikä lapsella ole myöskään käsitystä perusmuotoisten ja taivutettujen sanojen eroista. Toisena ikävuonna lasten välillä saattaa olla melko suuriakin yksilöllisiä vaihteluja kielen omaksumisen aikataulun suhteen. (Lyytinen 2011, 51, 53.)

Kolmivuotias osaa useimmiten jo kaikki aikuisen puheen vokaalit, mutta konsonanttien (kuten k, d ja r) oikeaa ääntämystä voidaan odottaa vielä myöhemmin (Lyytinen 2011, 51). Kolmen vuoden ikään mennessä lapsen puhe on tavallisesti kuitenkin ymmärrettävää jo suurimmaksi osaksi, mutta takertelua sekä änkytystä ääntämisessä ja sanoissa saattaa esiintyä (American speech-language-hearing association). Lisäksi kolmivuotiaan puheesta voi vielä puuttua yksittäisiä äänneitä tai ne korvautuvat muilla äänneillä, kuten r-äänne l-äänneä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016).

Neljävuotiaana lapsen tulisi jo pystyä erottamaan ja tuottamaan monipuolisesti erilaisia vokaaleja ja konsonantteja. Nelivuotiaana lapsen äännevirheet alkavat erottua. Esimerkiksi l-, r-, s- ja d-äänneiden virheellinen tuottaminen voi johtua epätavallisen kireästä kielijänteestä,

sillä nämä äänteet ovat niin sanottuja hammasvalliäänteitä. Yleensä r-äänteen tuottaminen on vaikeinta. Vielä nelivuotiaana r-, s- tai d-äänteiden virheelliseen ääntämiseen ei kuitenkaan tarvitse puuttua. Viimeistään kouluun mennessä asiaan puututaan, jotta lapsi välttyy esimerkiksi koulukiusaamiselta. (Hermanson 2015.)

5-6-vuotiaana lapsen puhe on jo selvää ja lapsi osaa toimia vuorovaikutteisesti. Hän osaa muodostaa lauseita, kysymyksiä ja kieltolauseita hyvin. Puhe saattaa sisältää vielä joitakin äännevirheitä vaikeimmissa äänneissä, kuten r- ja s-äänneissä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.) Edelleen lapsen foneeminen tietoisuus lisääntyy eli hän oppii ilmaisemaan ja kuuntelemaan erilaisia äänneitä. Viimeistään kuusivuotiaana lapsi ohjataan virheellisten äänneiden vuoksi puheterapiaan useimmiten neuvolan läheteellä. (Lyytinen 2011, 60.)

### 3.2 Artikulaatiovirheet

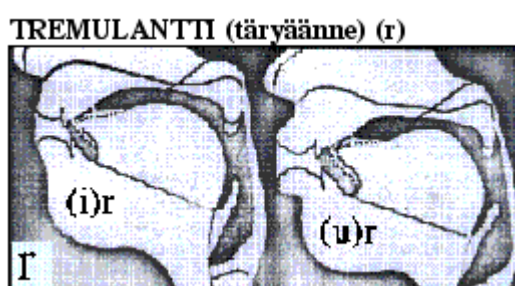
Artikulaatiovirheillä, tutummin äännevirheillä tarkoitetaan äänneiden virheellistä tuottamista. Äännevirheistä puhutaan, kun äännevirheet poikkeavat iänmukaisesta äänneasusta. Kaikki poikkeamat normaaleista puheenäänteistä eivät ole äännevirheitä. Voidaan esimerkiksi puhua äännevirheestä, jos lapsi korvaa l-äänteen u-äänneellä tai v-äänneellä kun taas r-äänteen korvaaminen l-äänneellä voi olla normaalia vielä viisivuotiaana. (Haapanen 2012.)

Äänneiden virheellinen tuottaminen voi johtua puheentuohtelinten, kuten kielen, huulten ja suulaen virheellisestä sijoituksesta, liikkeiden suunnan tai nopeuden epätarkkaisuudesta tai niiden yhteistoiminnan häiriöstä. Virheellinen artikulointi voi olla virheellistä ääntämistä tai äänneiden puuttumista kokonaan puheessa. Äännevirheitä ilmenee yleisimmin motorisesti vaativissa kirjaimissa, kuten r- ja s-äänneissä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka 2006, 64.) Näiden kirjainten ilmaisemiseen tarvitaan lihasten ja hengityksen yhteen sovittamista. Esimerkiksi r-äänteen lausuminen edellyttää uloshengityksen ja lihasjännityksen sovittamista yhteen. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 173-174.)

Paras oikean r-äänteen oppimisikä on lapsuudessa kouluikään mennessä, mutta myös myöhemmällä iällä sen korjaaminen on mahdollista (Apajalahti & Vintturi 2015). Yleisimmin kuntoutus aloitetaan 4-6 vuoden iässä ennen koulun aloittamista. Tällöin mahdollisuus artikulaation parantumiseen on suurempi. Artikulaatiovirheisyys saattaa myös haitata lapsen mahdollisuuksia itsensä ilmaisemisessa ja lukemaan oppimisessa, jonka vuoksi puheterapiaan yleensä halutaan. Mahdollisten oppimisvaikeuksien lisäksi artikulaatiovirhe erottaa lapsen muista ikäisistään, josta lapsi voi kokea huonommuuden tunnetta. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 173.) Tärkeintä äänneiden oppimisessa on intensiivinen harjoittelu niin lapsilla kuin aikuisillakin. On kuitenkin mahdollista, ettei äännettä opi puheterapiasta ja kovasta harjoittelusta huolimatta, oli kyse sitten lapsesta tai aikuisesta. (Apajalahti & Vintturi 2015.)

### 3.3 R-äänne

Suomen r-äännettä kutsutaan prototyypiseksi äänteeksi. R-äänne on soinnillinen ja täryinen tremulantti. R-äänteellä on sama kielenasento kuin d-äänteellä, mutta r-äänteen kosketusvoima on erilainen. (Iivonen 2000.) R-äänteen oikein ääntäminen vaatii täryn oikein tuottamista, joka muodostuu kielenkärjen liikkeestä hammasvallia vasten ja uloshengityksen aikaansaaman ilmapirran paineesta samanaikaisesti. Täryä ääntäessä ääntöelimistön jokin osa tärähtelee ilman kulkuväylän vastaseinämää vasten siten, että ilman kulkuväylä on vuoroin auki ja vuoroin kiinni. (Kuvio 1.) (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012bc, 20, 180.) Täryjen määrä ja pituus riippuu r-äänteen fonologisesta pituudesta (käry - kärry), puhenopeudesta sekä äänteiden kestosta tavuissa (kärjistää - kärjistää) (Iivonen 2000).



Kuvio 1: Täryn muodostuminen suussa (Iivonen 2000)

Suomen kielen r-äänteen tavallisimpia virheitä ovat uvulaarinen ja frikatiivinen r-äänne. Uvulaarisessa eli tutummin ”kurkkuärrässä”, lapsi muodostaa täryn kielen kärjen sijaan uvulalla eli kitakielekkeellä. Uvulaarisen r-äänteen voi muodostaa sanomalla r:n ranskalaisittain voidakseen huomata eron äänteessä. Lapsilla yleisin r-äänteen virhe on uvulaarinen r-äänne. Frikatiivisessa r-äänteessä täryn vaatima kielen asento voi olla oikea, mutta täryn sijaan syntyy frikaatiota eli hankaushälyä. Yleensä frikaatio syntyy etuhampaiden välissä, jossa kieli työntyy huomattavasti ulospäin. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 177.)

Kun lapsi ei osaa tuottaa jotain äännettä oikein, se korvataan usein toisella äänteellä. Tällöin puhutaan foneemisesta virheestä. Hyvin yleistä on, että r-äänne korvataan l-äänteellä (reppu - leppu). R-äänne saatetaan myös korvata jollakin vokaalin kaltaisella äänteellä (purkka - puakka), jolloin kieli lepää suun pohjalla, eikä minkäänlaista artikulaatioliikettä tapahdu (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012b, 174).

#### 4 Lapsi osana ryhmää

Sosiaalipsykologiassa käsite ”ryhmä” tarkoittaa joukkoa ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, tietoisia toisistaan ja tuntevat muodostavansa ryhmän (Pennington 2005, 8). Ryhmiä on olemassa monenlaisia, kuten suurryhmiä tai vastaavasti muutaman hengen pienryhmiä (Pietikäinen 2008). Tässä tutkimuksessa keskitytään käsittelemään ja tarkastelemaan erityisesti pienryhmiä. Pienryhmä koostuu 3-12 henkilöstä ja olennaista sille on, että kaikki ryhmän jäsenet tunnistavat toisensa ja kokevat itse kuuluvansa ryhmään. Jäsenet ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään ja heillä on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä, johon pyritään. (Pietikäinen 2008.)

Jokaisella ryhmällä on jokin tarkoitus, joka ohjaa ryhmän toimintaa ja kertoo miksi ryhmä on olemassa. Ryhmän tarkoituksena voi olla esimerkiksi oppia uusia asioita, jolloin ryhmän sääntöjen, tapojen ja toiminnan tulee olla tämän tarkoituksen mukaisia. Jos toiminta ei ole tarkoituksen mukaista tai jos ryhmän jäsenet eivät ole tietoisia tarkoituksesta, ryhmän toiminta heikkenee tai sen olemassaolo lakkaa kokonaan. (Niemistö 2007, 34, 37.)

##### 4.1 Ryhmä lapsen oppimisen tukena

Ryhmässä toimiminen opettaa lasta ottamaan vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta sekä tukee myös vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Ladonlahti, Naukkarinen & Saloviita 2010). Ryhmässä toimimisen on todettu lisäävän ryhmän jäsenten itseluottamusta ja kriittistä ajattelua sekä luovan jäsenille turvallisuuden tunteen ryhmään kuulumisesta. Ryhmässä jäsenet saavat vertaistukea ja palautetta muilta jäseniltä sekä oppivat ymmärtämään ja kunnioittamaan muita ryhmän jäseniä. Lisäksi ryhmässä toimiminen opettaa ryhmän jäseniä rajoittamaan liiallista kilpailuhenkisyyttä ja yksilökeskeisyyttä, kun kaikki ryhmän jäsenet toimivat yhdessä ryhmän parhaaksi. (Kaakinen ym. 2015.)

Vertaistuen on todettu tukevan ryhmän jäsenten oppimista ryhmässä. Vertaistuki on jäsenten keskinäistä motivaationaalista, emotionaalista ja kognitiivista tukea oppimisprosessin aikana. Lisäksi vertaistuen on todettu korostavan lapsen arvomaailman muodostumista ja käyttäytymisen mallia. Muilta ryhmän lapsilta saatu malli ja palaute on yleensä aikuisilta saatua tehokkaampaa, mikä auttaa oppimaan uusia asioita. (Ladonlahti ym. 2010; Kaakinen ym. 2015.)

Ryhmän toiminta opettaa myös vuorovaikutukseen muiden jäsenten kesken sekä osallistumaan aktiivisesti ryhmän työskentelyyn. Oppiminen ryhmässä edellyttää sitä, että ryhmän jäsenet sitoutuvat ja osallistuvat tehtäviin ja jakavat kokemuksia oppimisesta. Lisäksi ryhmätyösken-

tely luo mahdollisuuksia parempaan järjestyksenpitoon sekä opettaa ryhmän jäseniä ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta (Ladonlahti ym. 2010; Kaakinen ym. 2015.)

#### 4.2 Lasten vertaissuhteet

Vertaissuhteilla tarkoitetaan niiden henkilöiden välisiä suhteita, jotka ovat kehityksessään suunnilleen samalla tasolla. Vertaiset ovat ikätovereita, eivätkä täsmälleen saman ikäisiä keskenään. Vertaissuhteet syntyvät ja keskittyvät yleensä useiksi vuosiksi koululuokkiin tai päiväkotiin. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016c.) Tyypillisesti vertaisryhmien sisälle muodostuu vielä pienryhmiä, joiden jäsenillä on keskenään tiiviit vuorovaikutussuhteet. (Hakkarainen 2012, 11.) Lapsille, jotka ovat solmineet useita ystävyysuhteita vertaissuhteiden luominen voi olla helppoa. Toisille taas ystävyysuhteiden ylläpitäminen ja muodostaminen on haastavampaa. Nämä lapset voivat kokea kontaktin ottamisen toiseen epämiellyttävänä, jolloin he saattavat vetäytyä pois tilanteesta. (Koivula 2010, 31.)

Vertaissuhteet ovat merkityksellisiä lapsen hyvinvoinnille niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti. Ryhmässä lapset harjoittelevat vuorovaikutustaitojaan ja saavat toiminnastaan palautetta muilta ryhmän jäseniltä. Lapset ottavat mallia toisistaan ja havainnoivat toisia tekemisessään. Lisäksi lapsi omaksuu toisilta lapsilta tietoa, taitoja ja asenteita, jotka vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja auttaa sopeutumaan eri tilanteisiin. Vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä esimerkiksi lapsen siirtyessä päiväkodista kouluun. (Hakkarainen 2012, 14-15.) Niin päiväkodissa kuin koulussakin lapsilla on mahdollisuus ryhmässä rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin, muokata persoonallisuuttaan ja omaksua tärkeitä arvoja ja normeja sekä asenteita verraten muiden jäsenten toimintaa omaan toimintaan. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016c.)

Ryhmässä ihminen hakeutuu yleensä automaattisesti sellaisten ihmisten seuraan, jotka ovat itsensä kaltaisia arvo- ja ajattelumaailmaltaan. Esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa lapset eivät kuitenkaan saa itse valita ryhmäänsä, vaan heidät ohjataan ulkoapäin vertaissuhteisiin. Lapsilla on ryhmässä monta erilaista vertaissuhdetta, sillä lapsella on vertaissuhde jokaisen samassa ryhmässä olevan lapsen kanssa. Vertaissuhteita muodostuu monenlaisia, eivätkä kaikki vertaissuhteet palkitse tai tue lasta. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016c.) Lapset saattavat siis olla samoissa vertaissuhteissa koko päiväkotitai peruskouluajan eli jopa yli kuusi vuotta. Lasten väliset vertaissuhteet ovat vaihtelevia ja muuttuvat ajan kuluessa. Etenkin päiväkotitai-ikäisten lasten vertaissuhteet ovat usein hyvin vaihtelevia, eikä niiden pysyvyys ole aina ennustettavissa. (Hakkarainen 2012, 13.)

Vertaissuhteilla on merkitystä lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiselle. Jos lapsella on kokemusta torjutuksi tulemisesta, esimerkiksi kiusaamista päiväkodissa tai koulussa, todennä-

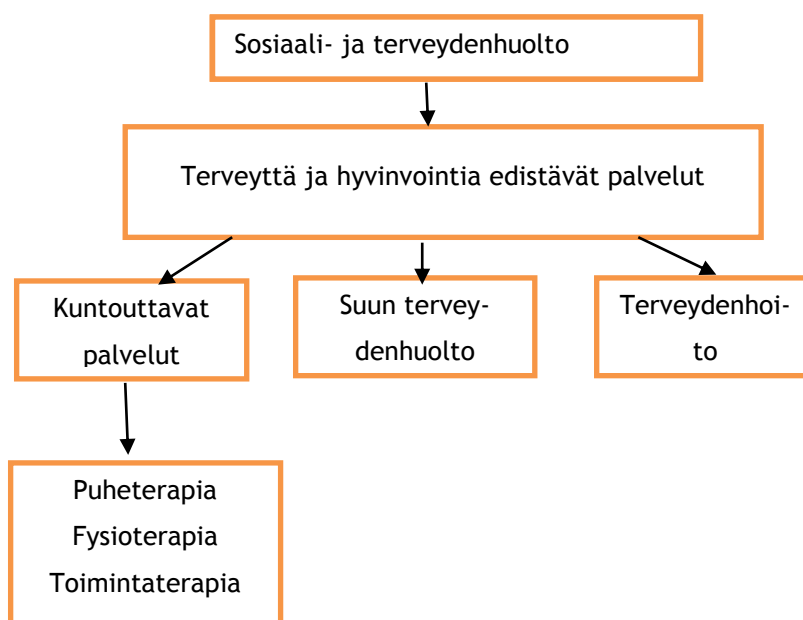


köisesti hänellä on vähän myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä. Lapselle voi syntyä kielteinen kuva itsestään, eivätkä sosiaaliset taidot pääse kehittymään epäonnistuneessa vertaissuhteessa. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2016c.)

## 5 Toimintaympäristön kuvaus

Opinnäytetyön toimintaympäristönä on Keravan puheterapia, joka toimii Keravan terveyskeskuksen tiloissa. Keravan kaupungin puheterapiassa työskentelee kaksi puheterapeuttia, jotka vastaavat puheterapiaan tulleista läheteistä. Molemmilla puheterapeuteilla on oma vastaanotto. Toinen heistä hoitaa Pohjois-Keravan alueen puheterapian ja toinen Itä-Keravan alueen. (Keravan kaupunki 2016.) Keravalla on yhteensä kolme puheterapeutin toimea, joista yksi paikka on tyhjiällä. Paikan täyttyessä kolmas puheterapeutti vastaa Etelä-Keravan alueesta. (Kovalainen & Larkio 2016.)

Keravan sosiaali- ja terveydenhuolto jaetaan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat terveyttä ja hyvinvointia edistävät palvelut, arjessa selviytymistä tukevat palvelut ja perheitä tukevat palvelut. Terveyttä ja hyvinvointia edistävät palvelut jaetaan vielä kuntouttaviin palveluihin, suun terveydenhuoltoon ja terveydenhoitoon. Puheterapia sijoittuu kuntouttaviin palveluihin. (Johtamisrakenne 2015.)



Kaavio 1: Keravan sosiaali- ja terveydenhuolto (Johtamisrakenne 2015).

Keravan puheterapian perusvalmiuksia, joihin puheterapialla pyritään vaikuttamaan, ovat muun muassa kielellisten käsitteiden hallinta, keskittyminen ja vastavuoroisuus, puhe-elinten

toiminta sekä kuullun ja nähdyn hahmottaminen. Puheterapiaan saadaan lähete joko terveydenhoitajalta tai lääkäriltä. Puheterapeutti tutkii asiakkaan kommunikaatiokykyä ja kielellisen kanssakäymisen perusvalmiuksia ja tutkimuksensa pohjalta arvioi, millaista ja minkä pituista kuntoutusta asiakas tarvitsee. (Keravan kaupunki 2016.) Keravan puheterapiassa on pääosin yksilöterapiaa niin aikuisille kuin lapsille sekä ryhmämuotoista puheterapiaa lapsille r-ryhmän muodossa. Ryhmämuotoista puheterapiaa on tarjolla myös aikuisille, mutta pääosin kuntoutus tapahtuu yksilöterapiana. (Kovalainen & Larkio 2016.)

R-ryhmässä lapset harjoittelevat r-äännettä kahden puheterapeutin ohjeistuksella. Jokainen harjoituskerta on tunnin pituinen ja lapsia ryhmään mahtuu kuusi. R-ryhmä järjestetään kuuden viikon ajan, jolloin ryhmä kokoontuu kerran viikossa. Puheterapeutit ovat suunnitelleet jokaisen harjoituskerran etukäteen. Ne sisältävät leikinomaisia yksilö- ja ryhmätehtäviä. Vanhemmat eivät ole harjoituskerroilla mukana, mutta heiltä toivotaan myös lapsien lisäksi motivoitunutta asennetta, sillä lapsen r-äänteen oppimiseen tarvitaan harjoituskäytien rinnalle myös tiivistä kotiharjoittelua. (Kovalainen & Larkio 2016.)

Keravan puheterapiassa järjestetyt r-ryhmät on muokattu puheterapeuttien Pia Hartzell-Aarnion, Jaana Sarvalan ja Heidi Korkeamäen kehittämästä ja julkaisemasta r-äänteen harjoittelumateriaalista Ärräpörriäisestä (Kovalainen & Larkio 2016). R-ryhmän toiminnan pohjana käytetään r:n portaita, jotka kuvastavat r-äänteen oppimisprosessia. R:n portaat etenevät vaihe vaiheelta kohti huippua, jossa lapsi osaa r-äänteen lausumisen. R:n portaita sovelletaan yksilöllisesti jokaisen lapsen kohdalla. Osa lapsista oppii nopeammin ja pääsee etenemään vauhdikkaammin, kun taas osalla jokin vaihe saattaa vaatia enemmän harjoitusta. Kuitenkin kaikki lapset osallistuvat samoihin harjoituksiin, mutta leikkejä sovelletaan jokaisen lapsen kohdalla hänen taitoja vastaavaksi. Usein tämä käytännössä toteutuu niin, että puheterapeutit antavat vaihtoehtoja harjoituksen tekemiseen. Lapsi saa itse valita osaamisensa mukaan ääntääkö hän harjoituksessa esimerkiksi pikku-r:ää vai d-drillejä. Jokainen lapsi saa jokaisella kerralla myös yksilöohjausta, jolloin hän harjoittelee toisen puheterapeutin kanssa yksilöllisesti ääntämistä. Näin ollen puheterapeutti näkee lapsen kehityksen etenemisen r-äänteen suhteen.

Keravan puheterapian tapaan ryhmämuotoista puheterapiaa kokeillaan myös muissa kunnissa ja yksityisellä sektorilla. R-ryhmän muodossa puheterapiaa järjestetään muun muassa Tuusulan kunnassa. Toiminta poikkeaa Keravan r-ryhmästä siten, että myös vanhemmat ovat mukana ohjauskerroilla. R-ryhmä järjestetään yhteensä kolme kertaa, joka toinen viikko. Näin ollen lasten vanhemmat saavat tarvittavat eväät lapsen r-äänteen harjoittelun jatkamiseen kotona. Tuusulan r-ryhmän etuna on se, että useampi lapsi pääsee ryhmään mukaan, sillä ryhmiä pyörii kaksi samanaikaisesti. (Kovalainen & Larkio 2016.)

Keravan kaupungin ja Tuusulan kunnan lisäksi myös Järvenpäässä järjestetään ryhmämuotoista puheterapiaa r-ryhmän muodossa. Järvenpäässä järjestetään Keravan tapaan kuusi tai seitsemän opetuskertaa kerran viikossa kuudelle esikouluikäiselle lapselle. Ryhmässä r-äännettä harjoitellaan erilaisten pelien ja tehtävien kautta. Useimmat lapset oppivat r-ryhmän aikana ainakin täryn, joka helpottaa ryhmän loputtua oikean r-äänteen oppimista itse harjoittelemalla. Järvenpään puheterapeutin Jaana Saaralan mukaan r-ryhmään pääsevät lapset, joiden r-äänne ei tule niin kuin sen kuuluisi tulla ikäänsä nähden. R-vika löytyy noin joka viidenneltä lapselta. (Pukkila 2012.)

Ryhmämuotoista puheterapiaa järjestetään kaupungin palveluiden lisäksi yksityisellä sektorilla. Helsingissä sijaitsee yksityinen puheterapia Kommunikointikeskus Kipinä Oy, jota kutsutaan Kipinäkeskukseksi. Kipinäkeskuksessa alkoi tammikuussa 2016 kolme erilaista puheterapian kuntoutusryhmää: Kipinät, Lieskat ja Sähikäiset. Kipinäkeskuksen ryhmäterapiassa yhdistyvät sekä lapsille että vanhemmille suunnatut ohjaukselliset ryhmät. Kuhunkin ryhmään mahtuu enintään neljä lasta ja niitä ohjaa ryhmän koosta riippuen 1-2 puheterapeuttia. Ryhmä sisältää 14 ohjauksertaa ja yhden yksilökäynnin jokaiselle lapselle. (Kipinäkeskus.) Yksityisellä sektorilla ryhmämuotoista puheterapiaa järjestää myös Attentio Oy, joka on lähtöisin Jyväskylästä ja on perustettu vuonna 2013. Attentio järjestää ryhmäkuntoutusta muun muassa lapsille, joilla on puheen tuottoon painottuva kielellinen erityisvaikeus. Attentiossa järjestetään ryhmämuotoista kuntoutusta kaikenikäisille kuntoutusta tarvitseville. (Attentio Oy 2013.)

## 6 Tutkimuksen tarkoitus ja toteutus

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää r-ryhmän vaikutusta esikouluikäisten lasten r-äänteen oppimiseen. Tavoitteena on tuoda uutta luotettavaa tietoa ryhmämuotoisen puheterapian vaikutuksista yksittäisen äännevirheen kuntoutuksessa, sillä aikaisempaa tutkimuksellista tietoa aiheesta on hyvin rajallisesti. Kyseessä on suhteellisen uusi, mutta varmasti lisääntyvä puheterapian kuntoutusmuoto. Lisäksi tavoitteena on kuvata mahdollisimman tarkasti sitä, miten ryhmässä oppiminen näyttäytyy r-ryhmässä ja tuoda esille r-ryhmän hyötyjä ja mahdollisia haittoja, jotka koskevat lapsen r-äänteen oppimista. Tutkimuskysymys on:

Minkälaisia vaikutuksia r-ryhmällä on esikouluikäisten lasten r-äänteen oppimiseen?

Keskityimme tutkimuksessamme havainnoimaan lapsiryhmän lisäksi tarkemmin kahden esikouluikäisen lapsen r-äänteen kehittymistä ryhmässä kuuden viikon ajan. Lisäksi laadimme puheterapeuteille sähköpostihaastattelun r-ryhmän päättyessä. Tutkimuksen tuloksia on tarkoitus kuvata mahdollisimman yksityiskohtaisesti väärienlaisten tulkintojen välttämiseksi. Puhetera-

peuteille laaditun sähköpostihaastattelun kautta tavoitteenamme on tuoda tutkimukseen myös puheterapian ammattilaisten näkökulmaa tutkimustulosten luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimusta toteuttaessamme kävimme aluksi keskustelun puheterapeuttien kanssa r-ryhmästä ja opinnäytetyön lähtökohdista. Keskustelimme tutkimuksemme tarkoituksesta ja tavoitteesta ja lisäksi tutustuimme tiloihin, jossa r-ryhmä järjestettiin. Opinnäytetyön aiheen rajauksen ja tarkoituksen hahmottamisen jälkeen laadimme suunnitelman opinnäytetyölle ja lähetimme lasten vanhemmille lupakirjeet (Liite 1), joissa pyysimme lupaa tutkimuksen tekemiseen r-ryhmässä. Lisäksi lähetimme tutkimuslupahakemuksen 4.1.2016 Keravan kaupungille, jotta voimme tutkia ja havainnoida r-ryhmän lapsia. Tutkimusluvan saimme 25.1.2016.

Tutkimuksen toteutimme havainnoimalla r-ryhmää sekä lopuksi haastattelemalla sähköpostin välityksellä puheterapeutteja heidän havainnoistaan ja ajatuksistaan. Ennen r-ryhmän alkamista pyrimme suunnittelemaan havainnointiamme ja rajaamaan sitä tiettyihin asioihin helpottaaksemme olennaisten asioiden löytämistä. Havainnointimme pääkohtia olivat lasten keskinäinen ja lasten ja puheterapeuttien välinen vuorovaikutus, ryhmadynamiikka sekä harjoitukseen osallistuminen. Jokaisen harjoituskerran jälkeen kävimme lyhyen keskustelun puheterapeuttien kanssa omista ja heidän havainnoistaan. Lisäksi kirjasimme havaintomme ylös ranskalaisin viivoin. Kirjaamisen toteutimme vasta jokaisen harjoituskerran päätyttyä, sillä huolena oli se, että muutoin se voisi häiritä ryhmän toimintaa ja aiheuttaa lapsille turhaa jännitystä. Koko prosessin ajan huomioimme lasten ja vanhempien anonyymiuden sekä vaitolovelvollisuutemme, joten r-ryhmän harjoituskerroilla nousseita tietoja, joista lapsen tai perheen voisi tunnistaa ei mainita.

Tulosten analyysia aloitimme keräämällä aineistostamme ne olennaiset asiat, jotka vastaavat tutkimuskysymykseemme. Näin saimme tiivistettyä aineistoa rajaamalla epäolennaiset havaintomme pois. Tämän jälkeen päädyimme jakamaan aineiston kahden eri teeman mukaisesti lapsen r-äänteen oppimista edistäviin ja estäviin tekijöihin. Tällä tavalla jäsensimme aineistoa sen ymmärrettävyyden ja selkeyden parantamiseksi. Tämän jälkeen kirjoitimme tulokset auki.

## 6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä oli havainnointi, mutta laadullisessa tutkimuksessa näiden erilaisten menetelmien yhdistäminen ja rinnakkain käyttö on mahdollista. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 71.) Tässä opinnäytetyössä käytimme pääasiassa aineistonkeruumenetelmänä havainnointia, mutta havaintojemme tueksi teimme myös pienen kyselyn r-ryhmää ohjanneille puheterapeuteille.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on moninaisen ja todellisen elämän kuvaaminen, jossa pidetään tärkeänä tutkimuksen kokonaisvaltaista tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on yleensä tutkittavan aiheen ymmärtäminen syvällisesti, eikä niinkään tulosten yleistettävyyttä. Vastakohtana määrälliselle tutkimukselle, jossa tuloksia tarkastellaan hyvin yksityiskohtaisesti, laadullisessa tutkimuksessa tuloksia määritellään ja tarkastellaan yhtenä laajana kokonaisuutena. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 66; Alasuutari 2011, 28.)

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen kohteena on ihminen tai ihmisen maailma, johon kuuluvat ihmisen merkitykset, kokemukset ja yhteisöllisyys, joita esimerkiksi yksilö tai yhteisö ihmiselle antaa (Sarajärvi & Tuomi 2013, 34). Laadullisessa tutkimuksessa esiintyy kaksi vaihetta, jotka ovat havaintojen tuottaminen ja havaintojen selittäminen. Tutkija kerää havainnot tutkittavasta ja rajoittaa hankittavan aineiston määrää käsitellen tutkittavaan teemaan oletettavasti liittyviä seikkoja. Tutkija pyrkii viittamaan havaintojensa muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen sekä pelkistää havainnot ”olennaisiin” keskitettyjen sekä yhdistää raakahavainnot. (Alasuutari 2011, 51-52.)

Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa onkin suuri ja sitä tarvitaan välttämättä, jotta tutkimuksen aineisto ei ole rajoittunut vain tutkijan havaintoihin. Lisäksi teoreettista viitekehystä tarvitaan laadullisen tutkimuksen teossa sekä tutkimuksen etiikan ja luotettavuuden hahmottamiseen sekä myös koko tutkimuskokonaisuuden ymmärtämiseen ja mieltämiseen. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 18-19.)

## 6.2 Havainnointi

Havaintoja ohjaa oma mielenkiintomme, omat kokemukset sekä oma tarvetilanne. Ne ovat tärkeitä tietolähteitä, mutta etenkin arkihavainnossa havainnointiin sisältyy havainnointi- ja tulkintavirheitä. Arkihavainnoinnin ja tutkimushavainnoinnin välillä on eroja, jotka on hyvä muistaa havainnoissa. Jotta tutkimushavainnointi olisi luotettavaa ja mahdollisimman kattavaa, havaintojen tekeminen tutkimukseen on monella tavalla suunnitellumpaa ja järjestelmällisempää sekä johdonmukaisempaa ja luokitellumpaa kuin arkihavainnossa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta havainnointimateriaalin rajaaminen ja tietoinen valikoituminen on tärkeää. (Vilka 2006, 11.)

Havainnointia pidetään yleensä analyysin kannalta haasteellisena, suuritöisenä ja aikaa vievänä aineistonkeruumenetelmänä. Sitä ei yleensä suositella etenkin ainoaksi aineistokeruumenetelmäksi sen haasteellisuuden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa havainnointi ainoana aineistonkeruumenetelmänä on kuitenkin järkevä menetelmä silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän tai ei lainkaan. Havainnoimalla uutta ilmiötä saadaan todenmukainen kuva

ilmiöstä, eikä kiinnitetä huomiota vain tiettyihin teema-alueisiin, kuten haastatteluissa. (Sarajärvi & Tuomi 2013, 81.) Tämä on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikutti tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän valintaan. R-ryhmä on puheterapian kuntoutuksen muotona uusi, eikä siitä löydy juurikaan aikaisempaa tutkimuksellista tietoa.

Havainto on tutkimuksessa aina valikoivaa. Valikointi voidaan tehdä sekä kielteisessä että myönteisessä mielessä. Kielteisessä mielessä havainnoimme usein tuttuja asioita ja saamme niitä havainnoita ja tuloksia, joita haluamme. Erona kielteiseen havainnointiin, myönteisessä mielessä valikoimme tietoisesti uusia havainnoita tarkastellen vuorovaikutusta tutkittavan ja tutkijan välillä. Tietoinen eli myönteinen valikointi tehdään usein teorian avulla eli havainnoimme tutkimusongelman kannalta olennaisia asioita. (Vilka 2006, 13.)

Tutkimuksessa havainnointitulokset ovat aina kriittinen kohta. Tieteellisen tutkimuksen kannalta tärkeintä on, että havainnointi on luotettavaa ja sen tekemisessä on käytetty tutkimusmetodeja, kuten virhelähteiden tiedostamista ja niiden vaikutusten arviointia. Luotettavan havainnoinnin perustana on myös se, että havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä eli siellä, missä tutkittava asia tapahtuu. Havainnoita tarkastellaan poikkeuksetta suhteessa kokonaisuuteen eikä sitä irroteta asiayhteydestään. Lisäksi luotettavuuden kannalta on tärkeää, että havainnoita tarkastellaan oikeissa mittasuhteissa, kuten teoriaan suhteutettuna. (Vilka 2006, 14.)

Tutkimushavainnointi jaetaan kahteen luokkaan sen mukaan, miten tutkija toimii suhteessa tutkimuskohteeseen. On olemassa joko osallistuvaa ja osallistumatonta havainnointia. (Vilka 2006, 42-44; Sarajärvi & Tuomi 2013, 82). Tässä opinnäytetyössä käytämme osallistuvaa havainnointia. Vilkan (2006), Sarajärven ja Tuomen (2013) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuskohteensa tiedonantajien kanssa sovitun ajanjakson sekä tutkimuskohteen ehdoilla. Lisäksi sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muodostuvat tärkeäksi osaksi aineistonhankintaa. (Vilka 2006, 42-44; Sarajärvi & Tuomi 2013, 82.) Osallistuvaan havainnointiin päädyttiin siksi, että lapsilla olisi r-ryhmässä mahdollisimman luontevaa olla. Jos havainnointi olisi tapahtunut etäämmältä osallistumatta lainkaan ryhmän toimintaan, olisi vaarana ollut se, että lapset olisivat kokeneet suorituspainetta ja tunteneet olonsa epämukavaksi ollessaan tarkkailun kohteena. Tämä taas olisi saattanut vääristää tutkimuksen tuloksia.

Osallistuva havainnointi edellyttää, että tutkija pääsee mukaan tutkittavaan yhteisöön. Tutkija on osa toimintayhteisöä, joka toiminnan ohella havainnoi jatkuvasti. Lisäksi osallistuvassa havainnoinnissa on tärkeää, että havainnot kohdistetaan tietynlaisiin asioihin, kuten tässä tutkimuksessa kahden lapsen r-äänteen oppimiseen. (Vilka 2006, 44.) Osallistuvan havainnoinnin suuri haaste on se, että havainnoijan voi olla vaikeaa pysyä objektiivisena. Kun tietää,

mitä tutkitaan, voi toiminnallaan tiedostamatta vaikuttaa tutkittavaan kohteeseen (Pennington 2005, 32.)

### 6.3 Sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on saada sanallinen ja selkeä kuvaus siitä, mitä tutkitaan. Sisällönanalyysia käyttämällä pyritään tiivistämään ja selkeyttämään kerättyä aineistoa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tarkoituksena on lisätä aineiston sisältämän informaation arvoa luomalla hajanaisesta aineistosta mahdollisimman selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108.)

Laadullinen analyysi jaetaan usein induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Tämä perustuu tutkimuksessa käytettyyn päättelyn logiikkaan, jonka mukaan päättely tapahtuu pyrkimyksenä joko yksittäisen tiedon yleistämiseen tai yleisen tiedon yksilöllistämiseen. Kun suunta on yksittäisestä yleiseen, on kyse induktiivisesta päättelystä ja kun yleisestä yksittäiseen, kyse on deduktiivisesta päättelystä. Tässä tutkimuksessa päättely on induktiivista. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95.)

Sisällönanalyysi on mahdollista toteuttaa aineistolähtöisenä, teoriasidonnaisena tai teorialähtöisenä (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on aineistolähtöistä. Sarajärven ja Tuomen (2009) mukaan aineistolähtöisestä analyysistä voidaan erotella kolme erilaista vaihetta, joiden mukaan analyysi etenee. Aineiston analyysi alkaa pelkistämällä eli epäolennaisen tiedon karsimisella ja olennaisen tiedon etsimisellä. Pelkistäminen voi olla aineiston pilkkomista tai informaation tiivistämistä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108-109.) Aineiston pelkistämistä ja jakamista eri osiin ohjailee tutkimuskysymys (Boeije 2010, 76).

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään siten, että pilkotut aineiston osat kootaan uudelleen yhteen niin, että ne muodostavat uuden johdonmukaisen ja yhtenäisen kokonaisuuden. Aineistoa järjestetään uudelleen etsimällä toistuvia säännönmukaisuuksia ja kaavoja sekä yhteyksiä erillisten aineiston osien välillä. (Boeije 2010, 76.) Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet luokitellaan käyttäen luokitteluyksikkönä esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuutta tai piirrettä (Sarajärvi & Tuomi 2009, 110).

Kolmas vaihe on käsitteellistämisen vaihe, jossa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja sen perusteella luodaan teoreettisia käsityksiä. Näin ollen loppujen lopuksi tulkinnan ja päättelyn kautta siirrytään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä ja lopulta johtopäätöksiin. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 111-112.)

## 7 Tulosten kuvaus

Tutkimuksen tulokset kuvaamme toimintakertakohtaisesti jokaiselta kerralta. Tulosten kuvauksen yhteydessä kuvailemme myös r-ryhmän ohjelmaa ja siellä tehtyjä harjoituksia. Näin ollen tavoitteena on se, että lukija saa mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan r-ryhmästä. Kuvailemme luvussa 7.1 havaintojamme ryhmätoiminnasta, jonka jälkeen siirrymme kuvailemaan tarkemmin havaintojamme kahdesta lapsesta, Mikosta ja Markuksesta. Lopuksi kuvailemme myös puheterapeuttien sähköpostikyselystä saatuja vastauksia.

### 7.1 Ryhmätoiminnan havainnointi

Toteutimme ryhmätoiminnan havainnoinnin r-ryhmässä siten, että toinen meistä oli vuorotellen seuraamassa lapsen yksilöllistä harjoittelua puheterapeutin kanssa ”patjapötköttelyssä” ja toinen mukana ryhmän yhteisissä harjoituksissa. Näin saimme havaintoja niin yksilöllisestä kuin ryhmämuotoisesta harjoittelusta. Olimme lasten mukana tekemässä harjoituksia, jonka avulla pyrimme ikään kuin sulautumaan osaksi ryhmää. Vetovastuu toiminnasta oli puheterapeuteilla. Poikkeuksena tähän normaaliin toteutusmuotoon kolmannella toimintakerralla toisen puheterapeutin ollessa sairaana, saimme vetovastuuta yhteiseen harjoitukseen toisen puheterapeutin ollessa ”patjapötköttelyssä”. Näin saimme myös hieman kokemusta siitä, millaista on järjestää toimintaa ja ottaa siitä vastuuta samalla havainnoiden mahdollisimman tarkasti kohderyhmää.

#### 7.1.1 Ensimmäinen kerta

R-ryhmän alkaessa ja kokoontuessa ensimmäistä kertaa lapset olivat havaintojemme mukaan rauhallisia ja jännittyneitä. Tunnelma ryhmässä oli hiljainen lasten istuessa rauhallisesti piirissä toisiaan tarkkaillen. Toimintakerran aluksi käytiin pieni esittelykierrros, jolloin puheterapeutit ja lapset esittelivät itsensä. Lisäksi käytiin läpi r-ryhmän yhteiset pelisäännöt. Lapset kuuntelivat toisiaan ja puheterapeuttien ohjeita hiljaa paikallaan. Ensimmäisellä toimintakerralla keskityttiin erityisesti auditiiviseen eli kuulonvaraiseen erotteluun liittyviin harjoituksiin. Puheterapeutit kertoivat toimintakerran ohjelmasta, jota lapset kuuntelivat tarkasti.

Ensimmäisessä harjoituksessa lapsille jaettiin kortteja, jotka sisälsivät eläinsanoja. Lasten tuli tunnistaa eläinsanat, jotka sisältävät r-äänteen ja laittaa ne aitaukseen. Harjoituksen aikana lapset odottivat kärsivällisenä omaa vuoroaan ja toimivat puheterapeutin ohjeiden mukaan. Seuraavassa ”päähkähullut paahtoleivät” -harjoituksessa aloitettiin d-kielen harjoittelua. Lapset saivat muoviset paahtoleivät, jotka täytettiin sanoilla, joissa osassa oli r-kirjain. Lasten tehtävänä oli tunnistaa sanat, jotka sisälsivät r-äänteen. Tämän jälkeen sanat äännettiin d-



kielellä, kuten ”kudkku” ja ”podkkana”. Harjoituksessa lapsille oli tärkeää saada sanoa omalla vuorollaan, mitä sanoja oman leivän sisällä oli.

Ensimmäisellä kerralla aloitettiin myös ”patjapötköttely”, joka kuului joka toimintakerran ohjelmaan. ”Patjapötköttelyssä” lapsi ja toinen puheterapeuteista istuivat vastakkain patjalla tehden erilaisia harjoituksia. Lapsella oli tässä vaiheessa myös mahdollisuus katsoa aina tarkemmin peilistä suun ja kielen liikkeitä äännettäessä. Puheterapeutit kartoittivat ”patjapötköttelyssä” lapsen r-äänteen kehityksen tasoa ja antoivat aina sen perusteella yksilöllisesti lapselle ohjeita harjoitteluun jatkossa. Toimintakerran lopussa ja jokaisen lapsen käytyä ”patjapötköttelyssä” puheterapeutit kävivät läpi lasten kotitehtävät ja ohjeistivat myös vanhempia kotitehtävien teossa. Lisäksi puheterapeutit kertoivat heille harjoitusten merkitysmiskaavakkeesta ja leimauksesta, jonka saa tehdyistä kotitehtävistä. Lapset saivat myös tarrat muistoksi.

#### 7.1.2 Toinen kerta

Toisella kerralla lapset olivat huomattavasti rohkeampia kuin ensimmäisellä toimintakerralla. Alussa kaikki olivat jälleen hyvin hiljaisia ja istuivat kuunnellen rauhallisesti paikoillaan. Toimintakerta aloitettiin kotitehtävien tarkistuksella, jonka jälkeen puheterapeutit ohjeistivat, mitä kyseisellä kerralla tehdään. Toimintakerran tehtävät keskittyivät erityisesti d-drillien (den-den-den) harjoitteluun. Ensimmäisessä harjoituksessa lapset askartelivat äänikopterit paperista, joita käytettiin apuna d-drillien opettelussa. Kopteri lennätettiin ilmaan ja sen laskeutuessa maahan lapsen tehtävänä oli toistaa d-drillejä niin kauan kuin kopteri pysyi ilmassa. Harjoituksen aikana lapset innostuivat kilpailemaan keskenään siitä, kuka saa sanottua eniten d-drillejä kopterin pudotuksen aikana. Lapset nauroivat ja kommentoivat omaa suoritustaan muille.

”Patjapötköttelyssä” harjoiteltiin täryä ja kielen asentoa tremulaattorin ja peilin avulla. Lapset aluksi arastelivat tremulaattorin käyttöä, eivätkä halunneet esimerkiksi kokeilla sitä yksin. Se osoittautui kuitenkin loppujen lopuksi hauskaksi, kun lapset huomasivat saavansa täryn sen avulla aikaan. ”Patjapötköttelyn” aikana lapset pelasivat toisen puheterapeutin johdolla ”r-peliä”, jossa oli tarkoituksena toistaa korttien r-sanat d-kielillä. Pelin aikana lapset uskalsivat viitata aiempaa aktiivisemmin ja sanoa vastauksensa reippaasti kuuluvalla äänellä. Lapsien aktiivisuudessa näkyi kuitenkin eroavaisuuksia. Osa halusi esimerkiksi seurata tilannetta enemmän sivuun vetäytyen, mutta kuitenkin ollen läsnä tilanteessa. Joku muu taas halusi olla paljon äänessä ja viitata aktiivisesti. Toimintakerran lopussa jaettiin kotitehtävät ja lapset saivat uudet tarrat.

### 7.1.3 Kolmas kerta

Kolmannen kerran alussa kotitehtäviä tarkistaessa lapset vertailivat harjoituskertojen määrää keskenään. Tämä näkyi siten, että lapset kuuntelivat tarkasti kuinka paljon kukin oli harjoituskertojen lukumäärää kuvastavia kuvia värittänyt. He myös seurasivat, miten puheterapeutit kunkin lapsen kohdalla asiaan reagoivat. Kotitehtävien tekemisestä lapsi sai leiman paperiin sekä erityistä huomiota ja kehuja puheterapeuteilta. Tämän kerran alussa puheterapeutti myös kysyi lapsilta, onko r:n ääntäminen kotona onnistunut. Tällöin ensimmäinen lapsi vastasi kyllä ja ketjussa loputkin vastasivat myönteisesti, vaikka puheterapeuttien ja omien havaintojemme mukaan se ei ryhmässä vielä kaikkien kohdalla kuulunut.

Kotiläksyjen tarkistamisen jälkeen lapset keskittyivät kuuntelemaan puheterapeutin ohjeistusta toimintakerran kulusta. Havaintojemme mukaan lapset olivat toisilleen ystävällisiä ja huomioon ottavia. Toimintakerralla harjoiteltiin pikku-r:ää ”metsäretki” -harjoituksen avulla. Lapset saivat kukin oman sorminukan ja kulkivat matoista tehdyn ”sillan” ylitse, jonka aikana lapsen tehtävänä oli toistaa d-drillejä tai pikku-r:ää. Maton päässä lapsi sai aikuiselta sanottavaksi r-sanan, jonka lapsi lausui muille ääneen d-kielellä. Lapset osallistuivat aktiivisesti mukaan leikkiin, vaikka muutamaa lasta täytyi välillä muistutella omasta vuorostaan, kun he juttelivat ja naureskelivat keskenään. Leikin lopussa lapsista huomasi myös hieman turhautuneisuutta ja kyllästyneisyyttä, sillä he eivät jaksaneet toistella d-drillejä tai pikku-r:ää yhtä aktiivisesti tai seurata leikin kulkua.

”Patjapötköttelyssä” harjoiteltiin peilin ja tremulaattorin avulla täryä ja kielen asentoa r-äänteessä. Lisäksi harjoiteltiin pikku r:ää. Toimintakerran lopuksi jaettiin kotitehtävät ja lapset saivat uudet tarrat muistoksi. Vanhempia opastettiin kotitehtävien teossa ja heille korostettiin niiden tekemisen merkitystä.

### 7.1.4 Neljäs kerta

Neljännän toimintakerran alussa tarkistettiin ensimmäisenä lasten kotitehtävät ja jaettiin leimat. Tällä kerralla harjoitukset keskittyivät paljon erilaisiin suun ja kielen liikkeiden harjoituksiin ääntämisharjoitusten lisäksi. Ensimmäisessä harjoituksessa lapset nostivat laatikosta erilaisia vaatekappale -kortteja, joiden takapuolelle oli kirjoitettu jokin tehtävä, joka lapsen tai ryhmän piti suorittaa. Tehtäviä oli esimerkiksi kupin tekeminen kielellä tai marssiorkesterin muodostaminen, jossa jokainen soitti rytmisissä kuvitteellisia rumpuja toistaen ”padam-padam-padam” ja marssi jonossa ympäri huonetta. Marssiorkesteri oli selvästi lasten mieleen, sillä lähes kaikki osallistuivat siihen innokkaasti soittaen ja erityisesti toisen puheterapeutin kehuessa marssia, lapset hymyilivät ja keskittyivät soittamaan entistä kovemmin.

Jokainen lapsi oli tälläkin kerralla vuorollaan ”patjapötköttelyssä” toisen puheterapeutin kanssa tekemässä yksilöllisiä harjoituksia. Sen aikana muut lapset tekivät suun ja kielen motoriikkaharjoituksia angry birds -korttien avulla. Tämän jälkeen tehtiin kuva-arvoituksia, jossa kuvallisia kortteja oli levitetty lattialle ja puheterapeutti kertoi jonkin vihjeen, josta kuva pitäisi tunnistaa. Vastaus oli aina jokin r-kirjaimen sisältävä sana. Lapsi sai valita haluaako hän sanoa vastauksen käyttäen apunaan d:tä vai pikku-r:ää. Lapset alkoivat selvästi tulla toisilleen tutummaksi, joka ilmeni siten, että osa lapsista riehaantui keskenään kuva-arvoituksen aikana eivätkä malttaneet keskittyä itse harjoitukseen. Toimintakerran lopuksi jaettiin uudet läksyt ja tarrat kaikille.

#### 7.1.5 Viides kerta

Viidennellä toimintakerralla lapset ottivat kontaktia toisiinsa aiempaa enemmän. Lapset esimerkiksi puhuivat ja naureskelivat yhdessä samoille asioille. Tämän toimintakerran harjoituksissa keskityttiin paljon d-drilleihin sekä pikku-r:n tuottamiseen. Ensimmäinen harjoitus oli hernepussin kuljetus. Lapset istuivat piirissä ja jokainen sai vuorollaan valita kaksi hernepussia, jotka sai sijoittaa minne itse halusi ja tämän jälkeen kävellä piirin ympäri toistaen joko d-drillejä tai pikku-r:ää oman taitotasonsa mukaan. Havaintojemme mukaan lapset asettivat hernepusseja mahdollisimman hankaliin paikkoihin ja hassuttelivat keskenään hernepusseilla. Puheterapeutit kummastelivat ja naureskelivat myös lasten kekseliäisyydelle, jolloin jokainen vuorollaan yritti keksiä vielä vaikeamman tavan kuljettaa hernepussia.

Lapset kävivät yksitellen ”patjapötköttelyssä”. Toinen puheterapeuteista ohjasi tämän aikana rallirataa, joka oli piirretty paperille ja jota pitkin lasten piti kynällä kulkea toistaen samalla d-drillejä tai pikku-r:ää. Jokaiselta lapselta mitattiin aikaa ja laskettiin sakkosekunteja, jos kynä oli mennyt yli ralliradan ääriviivojen. Harjoituksen aikana ryhmässä ilmeni kilpailuhenkisyttä siten, että lapset halusivat tietää tarkalleen oman aikansa ja vertasivat sitä muiden aikaan. Tämä harjoitus vaikutti olevan lapsien mielestä hauska ja mieluisa, sillä he jaksoivat keskittyä siihen pitkään. Lapset osallistuivat reippaasti mukaan hymyillen ja jaksoivat olla paikoillaan seuraamassa harjoituksen kulkua. Harjoituksen aikana lapset myös katsoivat toisistaan mallia ja kuuntelivat tarkasti, miten toiset ääntävät. Tällä toimintakerralla yksi lapsista oppi r-äänteen ja hänelle annettiin aplodit. Tällöin muutkin lapset kokeilivat onnistuisiko r-ääne myös heiltä. Lopuksi lapset saivat kotitehtävät sekä tarran.

#### 7.1.6 Kuudes kerta

Kuudennella toimintakerralla keskityttiin edelleen d-drilleihin sekä pikku-r:ään. Ne lapsista, joilla r-ääne onnistui, tekivät tehtäviä sitä ääntäen. Ensimmäisenä harjoituksena oli ”kilpikonnan juoksukisa”, jossa lasten täytyi rullata narun päässä olevaa kilpikonnan mahdollisim-

man nopeasti maaliin asti. Samalla toistettiin d-drillejä, pikku-r:ää tai varsinaista r-äännettä. Puheterapeutti mittasi aikaa ja lopuksi selvitettiin, kuka oli ollut nopein. Lapset olivat hyvin kiinnostuneita toistensa ajasta ja omasta ajastaan. Kilpikunnan ”juostessa” lapset kannustivat toisiaan toistamalla ”hurraa hurraa” korvaten r-äänteen surinaäänteellä eli pikku-r:llä.

Samaan aikaan jokainen lapsi kävi vielä viimeisen kerran ”patjapötköttelyssä”, jossa lapset tekivät harjoituksia yksilöllisesti ja saivat puheterapeutilta jatko-ohjeet kotona harjoitteluun. ”Patjapötköttelyssä” puheterapeutin pyytäessä lausumaan r-äänteen taitotasonsa mukaan, lapset osoittivat innostuneisuutta ja tyytyväisyyttä osaamisestaan hymyillen ja toistamalla oppimaansa useita kertoja. Toimintakerran ja ryhmän päätteeksi lapset saivat muumikeksit ja puheterapeutit kertoivat, miten niiden avulla voi jatkossa harjoitella r-äännettä. Tämä oli lapsille mieluinen tapa harjoitella ja he harjoittelivatkin pitkään ja ahkerasti ääntämistä keksin avulla. Lapset saivat vielä tarrat lopuksi ja puheterapeutit kertoivat jokaisen lapsen vanhemmalle erikseen jatko-ohjeet r-äänteen harjoitteluun kotona.

## 7.2 Lasten kuvaukset

Tässä osiossa kuvailemme havaintojamme Mikon ja Markuksen r-äänteen kehittymisestä r-ryhmässä ja ryhmän vaikutusta siihen. Heidän r-äänteen ja ryhmässä edistymisen kuvauksen aloitamme toisesta toimintakerrasta lähtien, sillä ensimmäisellä kerralla keskityimme ryhmän lapsiin tutustumiseen sekä puheterapeuttien tapaan ohjata ryhmää. Ensimmäisen toimintakerran jälkeen keskustelimme puheterapeuttien kanssa tarkemmin siitä, ketkä lapset havainnoinnin kohteeksi voisi valita, jotta saisimme mahdollisimman suuren hyödyn tuloksista tutkimuksemme kattavuutta ja luotettavuutta ajatellen. Tutkimuksessa lasten nimet ovat muutettu.

### 7.2.1 Mikko

Havaintojemme mukaan Mikko oli aluksi hiljainen. Hän kuunteli tarkasti ohjeita ja istui rauhallisesti omalla paikallaan. Toisella toimintakerralla ”patjapötköttelyssä” ja yhteisharjoituksissa huomattiin, että Mikko ääntää r-äänteen l-äänteenä. Harjoituksessa Mikkoa pyydettiin aloittamaan kierros, mutta hän antoi mielellään ensimmäisen vuoronsa muille. Mikko vastasi häneltä jotakin kysyttäessä hiljaisella äänellä ja katseli mieluiten muualle kuin kysyjään. Kopteriharjoituksessa Mikko äänsi d-drillejä hyvin selvällä ja kuuluvalla äänellä. Muut lapset innostuivat kilpailemaan siitä, kuka saa äänettyä d-drillejä eniten kopterin pudotessa, mutta Mikko keskittyi enemmän siihen, että hänen ääntämysensä oli oikeaa.

Havaintojemme mukaan Mikko viihtyi enemmän omissa oloissaan ja omissa ajatuksissaan harjoitusten aikana. Tämä tuli ilmi esimerkiksi r-peliä pelatessa, jolloin puheterapeutti rohkaisi

Mikkoa osallistumaan peliin ja ohjasi häntä oman vuoronsa aikana. ”Patjapötköttelyssä” Mikko oli rauhallinen ja kuunteli ohjeita. Puhuttaessa hän mielellään katseli enemmän ympärilleen. D-drillejä harjoitellessa puheterapeutit kannustivat Mikkoa rohkeasti toistelemaan niitä monta kertaa peräkkäin.

Kolmannella harjoituskerralla Mikko oli tehnyt ahkerasti kaikki kotiläksynsä, jolloin hän sai puheterapeuteilta paljon kehuja. Mikko oli olemukseltaan rauhallinen ja keskittyi toimintakerran ohjeistuksen kuunteluun. Toimintakerran ohjelmassa oli ”metsäretki” -harjoitus, johon Mikko vaikutti jaksavan keskittyä hyvin. Hän toisteli d-drillejä aktiivisesti sekä pyydettyä myös pikku-r:ää, joka häneltä onnistui hyvin. Mikko toisti annetut r-sanat muille lapsille, mutta ei intoutunut keksimään niitä itse. Harjoituksen lopussa havaitsimme Mikosta kyllästymisen merkkejä, kun hän ei toistanut sanoja yhtä innokkaaseen sävyyn kuin alussa. ”Patjapötköttelyssä” Mikko toisti aktiivisesti pyydetty harjoitukset. Mikko käytti paljon d-drillejä, mutta puheterapeutin pyytäessä hän lausui myös pikku-r:n. Mikko sai täryn aikaan tremulaattorin ja apusormen avulla.

Neljännellä toimintakerralla Mikko oli tehnyt annetut kotitehtävät. Tällä kerralla Mikon oppimisessa oli tapahtunut huomattavia muutoksia. Mikko osasi sanoa täryn ilman tremulaattoria tai apusormea. Täry tuli myös ikään kuin vahingossa harjoituksissa d-drillien ohessa. Mikko onnistui myös jatkamaan täryä, kun tremulaattorin otti pois kielen alta. Harjoituksien edetessä Mikko onnistui yhä useammin saamaan täryn aikaan ja kieli oli suussa oikeassa asennossa. Mikko vaikutti olevan mielissään tästä ja hän toistelikin täryä useita kertoja hymyillen. Puheterapeutin kysyessä haluaako Mikko sanoa r-äänteen ääneen muille lapsille, Mikko ei vielä halunnut, vaan halusi harjoitella vielä lisää kotona.

Ensimmäisessä harjoituksessa, jossa nosteltiin laatikosta erilaisia vaatekappaleita, Mikko oli aktiivisesti mukana. Hän muisti oman vuoronsa ja teki tehtävänsä, jonka hän oli laatikosta nostanut. Hän osallistui myös tehtäviin, jotka oli tarkoitettu ryhmän yhteisiksi. Toisessa harjoituksessa, jossa tehtiin kuva-arvoituksia, Mikko oli myös mukana ja hän pitikin enemmän harjoituksen sivusta seuraamisesta. Puheterapeutti rohkaisi Mikkoa osallistumaan harjoitukseen ja arvaamaan, mistä kuvasta oli kyse, jolloin hän kertoikin vastauksen kaikille ääneen. Mikko rohkaistui myös viittaamaan muutaman kerran.

Viidennellä harjoituskerralla Mikko oppi r-äänteen ja hän sai taputukset lausua sen äänen koko ryhmälle. Harjoitusta Mikko tarvitsi vielä r-äänteen siirtämisestä sujuvasti puheeseen. Mikko ei kertonut r-äänteen oppimisestaan itse, mutta myönsi sen reippaasti puheterapeutin kysyessä asiaa. Havaitsimme Mikon innokkuudessa ja aktiivisuudessa harjoituksissa suuren eron edellisiin kertoihin verrattuna, kun r:n ääntäminen sujui. Mikko osallistui aktiivisesti esimerkiksi ”hernepussin kuljetus” -harjoitukseen ja käytti siinä myös oppimaansa r-äännettä.

Myös ralliradassa Mikko käytti r-äännettä ja muut lapset katsoivat tarkkaan Mikosta mallia. Mikko jaksoi keskittyä harjoitukseen pitkään ja se oli selvästi hänen mielestään mieluisa. Mikko oli kiinnostunut omasta suoritukseen kuluneesta ajasta ja kuunteli keskittyneesti, kun lopuksi julistettiin kilpailun voittaja.

Kuudennella opetuskerralla Mikko vaikutti havaintojemme mukaan olevan enemmän läsnä harjoituksissa ja keskittyi niihin tarkasti. Esimerkiksi ”kilpikunnan juoksukisassa” Mikko oli innokkaasti mukana ja kyseli, paljonko omaan suoritukseen oli kulunut aikaa. Mikko kannusti muita lapsia huutamalla ”hurraa” pikku-r:llä puheterapeuttien ohjeistuksella. Mikolla r-äänne tuli jo selvästi, mutta harjoittelu oli tärkeää vielä jatkossakin, jotta se siirtyisi sujuvasti puheeseen. Lisäksi havaintojemme mukaan Mikko tarvitsi vielä aikaa r-äänteeseen tottumiseen ja rohkeutta sen käyttämiseen. Tämä ilmeni harjoituskerralla siten, että esimerkiksi ”kilpikunnan juoksukisassa” Mikko ei vielä halunnut käyttää r-äännettä, vaan mieluiten d-drillejä ja pikku-r:ää muiden lasten tapaan.

Mikko vaikutti havaintojemme mukaan pitävän muumikeksien avulla tehtävästä harjoittelusta ja toistelikin r-äännettä ahkerasti niiden avulla. Hän myös harjoitteli ilman keksejä, joka osoitti hänen olevan selkeästi kiinnostunut r-äänteen sujuvaksi oppimisesta. ”Patjapötköttelyssä” puheterapeutit antoivat Mikolle vielä jatko-ohjeita kotona harjoitteluun. Mikko kuunteli ohjeita tarkkaavaisesti ja nyökytteli myöntymisen merkiksi.

### 7.2.2 Markus

Markus oli mukana R-ryhmässä toisesta toimintakerrasta lähtien, jolloin harjoitusten ja ”patjapötköttelyn” yhteydessä havaittiin, että Markus ääntää r-äänteen l-äänteenä. Markus oli alussa rauhallinen ja kuunteli tarkasti puheterapeuttien antamia ohjeistuksia. Ensimmäisessä harjoituksessa, jossa lennätettiin koptereita, Markus uskaltautui juttelemaan muille ja nauramaan kopterien lentämiselle. Hän harjoitteli tehtävän aikana d-drillejä innostuneesti nauraen ja pyrki kopterin lennon aikana toistamaan niitä nopeasti niin monta kertaa kuin mahdollista. R-peliä pelatessa Markus oli havaintojemme mukaan vilkas ja ulospäinsuuntautunut. Tämä ilmeni siten, että hän jutteli paljon, kommentoi pelin kulkua ja muistutteli milloin on kenenkin vuoro.

”Patjapötköttelyssä” Markus vaikutti ensimmäisen kerran hieman jännittyneeltä, jonka havaitsimme hänen sinnikkästä yritteliäisyydestään tehtäviä tehdessä ja pienistä nauruntyrskähdyksistä harjoitusten aikana. Markus osoitti yritteliäisyydellään myös motivaatiota r-äänteen oppimista kohtaan. Myös tremulaattorin kokeilua Markusta hieman jännitti, jonka havaitsimme siitä, että hän kyseli tarkasti puheterapeuteilta mitä laite oikein tekee. Tre-

mulaattorin avulla Markus sai hieman täryä aikaan, jolloin hän oli innoissaan ja hymyili leveyttä.

Kolmannella harjoituskerralla Markus oli rohkaistunut lisää ja otti paljon kontaktia muihinkin lapsiin harjoitusten ohessa. Erityisesti yhden lapsen kanssa Markus tutustui paremmin ja tehtävien tekeminen muuttui ajoittain hieman riehumisiksi. ”Metsäretki” -harjoituksessa Markukselta jäi välillä muiden lasten sanomat sanat kuulematta, jolloin ne toistettiin hänelle. Oman vuoron tultua Markus teki tehtäviä hyvin innokkaasti ja osoitti oma-aloitteisuutta keksimällä omia r-sanoja harjoituksessa. Markus kuunteli aikuisia ja toimi, kuten sanottiin. Markus myös usein kertoi ja näytti oppimiaan asioitaan puheterapeuteille, jolloin hän usein sanoi ”kato miten mä tein”.

Neljännellä harjoituskerralla kotitehtäviä tarkistaessa Markus kuiskasi toiselle puheterapeutille selityksen vähäiseen harjoituskertoja kuvastavien kuvien värittämiseen. Hän kertoi puheterapeutille, että isä oli unohtanut muistuttaa värittämisestä. Markus oli usein kiinnostunut muiden lasten väritysmäärästä ja kuunteli tarkasti paljonko kukin oli kuvia värittänyt. Harjoituksiin Markus osallistui tällä kerralla innoissaan ja aktiivisesti. Hän jutteli paljon puheterapeuteille ja muille lapsille. Havaintojemme mukaan muut lapset innostivat Markusta, joka näkyi tällä kerralla harjoitusten aikana siinä, että hän mielellään otti kontaktia muihin ja nauroi yhdessä toisten kanssa, jolloin meno muuttui melko vauhdikkaaksi. Markus piti havaintojemme mukaan paljon marssiorkesteri -harjoituksesta, jolloin hän löi kuvitteellisia rumpuja reippaasti. Markus selvästi pitikin harjoituksista, joissa saa olla liikkeessä.

”Patjapötköttelyssä” Markus harjoitteli täryä tremulaattorin avulla ja hän saikin tämän jälkeen jatkettua sitä itsenäisesti. Markus kokeili samaa myös apusormen avulla ja onnistui siinäkin. Markus oli selkeästi innoissaan tästä, sillä hän hymyili ja hehkutti oppimaansa puheterapeutin kanssa. Puheterapeutti kehui Markusta.

Viidennellä harjoituskerralla Markus osallistui reippaasti ja iloisin mielin harjoituksiin. Tämä näkyi esimerkiksi hernepussin kuljetuksessa, jolloin Markus keksi luovasti kuljettaa pusseja eri ruumiinosilla. Hän hauskuutti muita keksimällä pusseille mahdollisimman vaikeita paikkoja, kuten jalkapöytiensä päällä. Markuksen r-äänne kuului satunnaisesti erilaisia harjoituksia tehdessä. Markus otti mallia Mikon r:n ääntämisestä ja kokeili ääntämistä itsekin sinnikkäästi. Markus vaikutti pitävän erityisen paljon ”rallirata” -harjoituksesta, joka ilmeni siten, että Markus seurasi tarkasti, minkälaisia aikoja muut saivat suorituksistaan. Hän myös ihmetteli muiden nopeita aikoja ja jäädessään viimeiseksi hän sanoi ”ei se haittaa”. Kilpailun lopussa hän ehdotti, että kaikille voisi jakaa kuvitteelliset mitalit.

”Patjapötköttelyssä” Markus osoitti sinnikkyytään jaksessaan harjoitella monta kertaa puheterapeutin antamia harjoituksia. Puheterapeutti kannusti Markusta kokeilemaan täryn saamista, jota Markus jaksoi yrittää monta kertaa. Havaitimme lopuksi Markuksessa hieman turhautuneisuutta hänen huokaisuistaan päätellen, kun täry ei vielä täysin onnistunut. Puheterapeutti kannusti Markusta yrittämään sitkeästi ja harjoittelemaan kotona.

Viimeisellä kerralla Markus tuli hyvin toimeen muiden lasten kanssa ja hän jutteli heille paljon. ”Kilpikunnan juoksukisa” -harjoitukseen Markus osallistui innolla. Markus vertaili omia aikojaan ja pohti saiko hän mahdollisesti parannettua tulostaan viime aikaan verrattuna. Leikin lopuksi hän ehdotti, että kaikki voisivat kiivetä jakkaralle, joka toimisi palkintopallina, omien suoritustensa mukaan. Hän ohjasi muita lapsia astumaan oikeille korokkeille. ”Patjapötköttelyssä” Markus sai puheterapeutilta ohjeita jatkoharjoitteluun kotona ja Markus kuuntelikin niitä tarkasti. Markus selvästi piti myös viimeisestä muumikekseillä tehtävästä harjoittelusta ja hän jaksoi niiden avulla harjoitella täryä pitkään.

### 7.3 Puheterapeuttien sähköpostihaastattelu

R-ryhmän päätyttyä teimme sähköpostihaastattelun (Liite 2) ryhmää ohjanneille kahdelle puheterapeuteille, jotta saisimme tutkimuksen arviointiin myös ammattilaisten näkemyksiä ja ajatuksia ryhmän onnistumisesta sekä sen hyödyistä lapsille. Kysyimme puheterapeuteilta, miten kaksi havainnoimaamme lasta hyötyi r-ryhmästä ja mikä mahdollisesti esti heidän oppimistaan. Lisäksi kysyimme puheterapeuttien kehitysehdotuksia sekä sitä, ajattelevatko he ryhmämuotoisen puheterapian olevan yksilöterapiaa tehokkaampi tapa oppia r-äänne. Sähköpostihaastattelun lähetimme 15.3.2016 ja vastaukset siihen saimme 18.3.2016.

Puheterapeuttien haastattelu tuo tutkimukseen lisää luotettavuutta ja antaa omien havaintojemme lisäksi ammatillista näkökulmaa. Vaikka toteutimme haastattelun sähköpostin välityksellä, emme käsittele tässä opinnäytetyössä haastattelua tutkimusmenetelmänä. Vertaamme puheterapeuttien haastattelusta saatuja vastauksia omiin kokemuksiimme ja havaintoihimme r-ryhmästä.

Puheterapeutit kokivat, että molemmille pojille oli hyötyä ryhmämuotoisesta kuntoutuksesta. Heidän mukaansa molemmat lapset sujahtivat ryhmään luontevasti erilaisista luonteistaan huolimatta. Seuraamamme pojat hyötyivät toiminnasta kuitenkin eri tavalla. Mikkoa r-ryhmä kannusti harjoittelemaan enemmän taitohakuisesti. Hänen itsetuntonsa kasvoi taidon kehittymisen myötä ja hänen saadessaan olla esimerkkinä muille lapsille. Markukselle oli taas mielekkäämpää tehdä harjoituksia ryhmässä sosiaalisen luonteensa vuoksi ja hän sai kotiharjoitteluun tukea muiden lasten mallista. Näin ollen muut lapset toimivat Markukselle vertaistukiryhmänä.



Puheterapeutit kiinnittäisivät jatkossa huomiota ryhmän lasten vanhempien ohjaukseen. He ajattelevat, että vanhempien ohjaus voisi olla selkeämpää. Tarvittaessa he kehittäisivät myös r-ryhmän sisältöä ja sen variointia oman työviihtyvyyden lisäämiseksi. Puheterapeutit kokevat, että tavoiteltavan päämäärän voi saavuttaa monia erilaisia keinoja käyttäen.

Puheterapeutit ajattelivat ryhmämuotoisen kuntoutuksen olevan yksittäisten äänneiden kuntoutuksessa hyvä puheterapian muoto, koska ryhmä motivoi lapsia harjoittelemaan yhteisissä harjoitteissa. He kokevat, että ryhmämuotoinen harjoittelu on yleensä lapsista hauskeempaa ja tämän lisäksi ryhmässä on vertaistukea. Puheterapeutit eivät suosittele ryhmämuotoista kuntoutusta kuitenkaan silloin, jos lapsen ongelmat ovat laajemmat.

Puheterapeuttien mielestä onnistunutta alkukevään ryhmässä oli se, että lapset ryhmäytyivät nopeasti ja lasten taidot menivät eteenpäin. Lisäksi ahkerat kävijät saavuttivat toivotun kielenkäsitäryn.

## 8 Johtopäätökset

Tuloksista nousi esiin paljon erilaisia asioita ryhmän vaikutuksesta, joista keskeisimpiä käsitelään tässä kappaleessa. Tuloksia tarkastellaan oppimista edistävien ja estävien tekijöiden näkökulmasta. Tähän jaotteluun päädyttiin sisällönanalyysin avulla. Kappaleen lopussa tarkastellaan vielä yhteenvetona tuloksista esiin nousseita tärkeimpiä teemoja ja niiden edistäviä ja estäviä vaikutuksia. Tuloksia verrataan aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta luotettavuuden lisäämiseksi.

Koivula (2010) on tutkinut väitöskirjassaan lasten yhteisöllistä oppimista päiväkodissa ja tuloksissaan hän on kuvannut siihen vaikuttavia edistäviä ja estäviä tekijöitä. Hän on todennut, että ensimmäiset yhteisöllisen oppimisen tilanteet päiväkodissa ovat ilmenneet siinä vaiheessa, kun lapset ovat tutustuneet ja muodostaneet ystävyysuhteita. (Koivula 2010, 149.) Tämä näkyi myös r-ryhmässä siten, että lapset uskalsivat osallistua aktiivisesti ja spontaanisti harjoituksiin vasta ensimmäisten kertojen jälkeen. Tutustuminen ryhmässä tapahtuikin lähinnä harjoitusten kautta, joka suurimmalle osalle lapsista näytti olevan luontevinta. Joillakin lapsilla tutustuminen vaati enemmän aikaa kuin toisilla. Varsinaisia ystävyysuhteita r-ryhmässä ei juuri syntynyt ja voidaankin pohtia, että olisiko oppiminen ryhmässä tehostunut, jos ryhmän jäsenet olisivat tunteneet toisensa etukäteen.

Tutkimuksessaan Koivula (2010, 144) mainitsee yhteisöllistä oppimista edistäväksi tekijäksi vuorovaikutustaidot, joihin liittyy esimerkiksi kuunteleminen ja aloitteiden tekeminen. R-ryhmässä nähtiin hyvin eritasoista vuorovaikutusta lasten kesken. Ryhmässä oli rohkeita ja

ulospäinsuuntautuneita lapsia, jotka uskalsivat jo alusta alkaen osallistua aktiivisesti harjoituksiin sekä kommunikoida muiden kanssa. Esimerkiksi Markuksen ulospäinsuuntautuneisuus ja hänen aloitteentekokykynsä ja idearikkautensa voidaan nähdä oppimista edistävinä tekijöinä.

Osalla lapsista vuorovaikutus oli rajoittuneempaa ja kontaktin luominen toisiin lapsiin vähäisempää. Koivula (2010) toteaa tutkimuksessaan sosiaalisten taitojen puutteen vaikuttavan negatiivisesti lasten yhteisöllisyyden rakentumiseen. Sosiaalisten taitojen puutteella hän viittaa esimerkiksi syrjään vetäytymiseen ja arkuuteen. (Koivula 2010, 118.) Vastoin Koivulan (2010) tuloksia, arempien lasten kohdalla ryhmämuotoinen puheterapia nähtiin kuitenkin r-ryhmässä erityisen hyvänä asiana, sillä nämä lapset saivat paljon kannustusta muilta ja näin ollen lisää rohkeutta. R-ryhmässä nämä lapset olivat juurikin ne, jotka lopulta r-äänteen oppivat.

Vitikkala-Laine (2012) on tutkinut pro-gradussaan TOKATU-ryhmäkuntoutuksen vaikuttavuutta kuntouttajien näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin ryhmäkuntoutukseen osallistuvien lasten tarkkaavaisuus- ja toiminnanohjaustaitojen muutoksia. Tutkimuksessa Vitikkala-Laine (2012, 17) on havainnut ryhmäkuntoutuksen vaikuttaneen lapsen itsetuntoon ja minäkuvaan. Ryhmän vaikutus lapsen itsetuntoon positiivisesti oli näkyvässä myös r-ryhmässä. Tähän voidaan nähdä vaikuttaneen puheterapeuttien ja muiden lasten kannustaminen harjoituksissa. Tätä johtopäätöstä tukee myös puheterapeuttien kokemus siitä, että esimerkiksi Mikon itsetunto kasvoi r-äänteen kehittymisen myötä ja hänen saadessaan olla esimerkkinä muille lapsille.

Ryhmämuotoinen puheterapia sopi hyvin erityisesti Mikolle, joka kehittyi ryhmässä paljon niin r-äänteen kuin sosiaalisen kehityksenkin puolesta. Vaikka Mikko olikin ryhmässä arka, r-ryhmä vaikutti häneen positiivisesti. Mikolle teki hyvää saada kokea tunne siitä, että hän oli osana ryhmää yhtäläillä kuin muutkin lapset. Hän oli alussa hiljainen, eikä halunnut useinkaan olla harjoitusten ensimmäinen osallistuja. Mikon hiljaisuuteen ja arkuuteen vaikutti varmasti hänen luonteensa lisäksi se, että ryhmä oli Mikolle uusi, eivätkä lapset tunteneet ryhmässä toisiaan. Ryhmässä Mikkoa kannustettiin ja keuhuttiin, jonka ansiosta hän sai paljon lisää rohkeutta.

Kunnari & Savinainen-Makkonen (2012a, 291-292) toteavat teoksessaan ryhmämuotoisen kuntoutuksen usein lisäävän lasten motivaatiota äänteen harjoittamiseen. Lasten motivoituneisuus näkyy ryhmän toiminnassa ja vaikuttaa yhteisöllisen oppimisen toteutumiseen. Koivulan (2010, 145) mukaan motivoitumisen ja sitoutumisen merkitys yhteisöllisessä oppimisessä on kahtalainen. Ensiksi motivoituminen auttaa jatkamaan yhteistä toimintaa ja näin toimii yhteisöllisen oppimisen edellytyksenä. Toiseksi sitoutuminen ja motivaatio ovat oleellinen osa yhteisöllisen oppimisen prosessia. (Koivula 2010, 145.) Ryhmän merkitys lapsen motivoitumiseen

oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa. Lapset olivat motivoituneita ja sitoutuneita oppimaan r-äänteen kuudessa viikossa, joka näkyi osallistumisessa harjoituksiin ja kotitehtävien tekemisessä. Tämä auttoi yhteisen toiminnan jatkamista ja sujumista sekä yhteisessä tavoitteessa pysymistä. Ryhmässä lasten motivaatio ilmeni kuitenkin eri tavoin. Toiset suorittivat kotitehtävät laajemmin ja toiset keskittyivät panostamaan enemmän toimintakertojen harjoituksiin.

Tärkeänä tekijänä lasten motivaation ylläpitämisessä nähtiin myös onnistumisen kokemusten saaminen. Kunnarin & Savaininen-Makkosen (2012b, 178-179) mukaan lapsen motivaatiota voidaan ylläpitää huomioimalla lapsen omat kiinnostuksen kohteet ja tekemällä välitavoitteita. Lapsen mielenkiinnon kohteet huomioitiin r-ryhmässä harjoituksissa siten, että esimerkiksi aikaa mitattavissa harjoituksissa lapsi, joka oli hyvä matematiikassa sai laskea sakkosekunteja ja näin ollen sai kehuja laskutaidoistaan. Jokaisella toimintakerralla puheterapeutit myös kertoivat lapselle ”patjapötköttelyn” yhteydessä, mihin asiaan kannattaa kiinnittää huomiota seuraavalla viikolla harjoitellessaan. Seuraavalla toimintakerralla katsottiin, oliko harjoittelussa edistytty ja lapsi sai onnistumisen kokemuksen siitä, että oli taas askeleen lähempänä päätavoitetta eli r-äänteen oppimista.

Ryhmän vaikutus motivaatioon näkyi erityisesti Markuksen kohdalla. R-ryhmän viimeisellä kerralla tuli ilmi, että Markuksella oli ollut kotona vaikeaa löytää motivaatiota kotitehtävien tekemiseen ja r-äänteen harjoitteluun. Harjoituskerroilla Markus oli kuitenkin aina ollut innokkaasti ja aktiivisesti mukana. Tästä voidaan huomata, että r-ryhmän merkitys Markuksen oppimiselle oli korvaamaton, sillä hän oli löytänyt ryhmästä motivaation r:n harjoitteluun. Vaikka harjoittelu kotona ei ollutkaan yhtä aktiivista, Markus sai kuitenkin ryhmästä tuen r-äänteen harjoitteluun.

Hakkarainen (2012) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lasten vertaissuhteita ja niiden tukemista päiväkodissa. Hän on rajannut aiheensa lapsiin, joilla on itsesäätelyn pulmia ja tätä kautta pohtinut vertaissuhteiden merkitystä ryhmässä. Hakkarainen (2012, 13) mainitsee, että lapset harjoittelevat ryhmässä vuorovaikutustaitojaan, ottavat mallia toisistaan ja omaksuvat toisiltaan tietoja ja taitoja (Hakkarainen 2012, 13). Myös Kunnari & Savinainen-Makkonen (2012a, 291-292) toteavat teoksessaan ryhmämuotoisen kuntoutuksen eduksi sen, että lapset ottavat ryhmässä toisistaan mallia, joka voi edistää oppimista. Tämä näkyi myös r-ryhmässä, sillä lapset ottivat mallia toisistaan harjoitellessaan ääntämistä. He katsoivat mallia esimerkiksi toistensa suun ja kielen liikkeistä ja pyrkivät tekemään samalla tavalla kuin vierustoveri. Tämän voidaankin ajatella olevan r-äänteen kehittymisen edistävä tekijä, joka ilmenee vain ryhmämuotoisessa puheterapiassa. Toisaalta mallin ottaminen voidaan nähdä myös estävänä tekijänä, jos lapsi harjoittelee mallin avulla väärin.

Tutkimuksen tuloksista näkyy myös se, että lapset ikään kuin matkivat toisiaan harjoituksia tehdessään. Harjoituksissa lapsille annettiin usein vaihtoehtoja, joista he saivat itse valita, millä tavalla he esimerkiksi ääntävät. Tällöin lapset käyttivät usein samaa äännettä, jonka ensimmäinen harjoitukseen osallistuva lapsi oli valinnut. Tämän jälkeen kukaan ei välttämättä uskaltanut tai halunnut vaihtaa toisenlaiseen äänteeseen, kunnes puheterapeutit ehdottivat, että jotakin toista voisi myös kokeilla. Tämä on r-äänteen kehitystä estävä tekijä, sillä lapset, jotka olisivat kyenneet jo hieman vaikeampaan äänteeseen, esimerkiksi d-drillien sijaan pikku-r:ään, eivät näin ollen haastaneet itseään.

R-ryhmässä oli havaittavissa lasten keskuudessa ryhmäpainetta. Lapset kilpailivat keskenään harjoittelun ohessa ja olivat hyvin kiinnostuneita toistensa suorituksista. Kaakinen ym. (2015) käsittelevät Yliopisto pedagogiikka -julkaisun artikkelissaan yhteisöllistä oppimista pienryhmäohjauksessa. He mainitsevat ryhmätoiminnan opettavan ryhmän jäseniä rajoittamaan ryhmässä liiallista kilpailuhenkisyttä ja yksilökeskeisyyttä. Tähän he ovat havainneet vaikuttaneen sen, että ryhmän jäsenet toimivat yhdessä ryhmän parhaaksi.

R-ryhmässä kilpailuhenkisyys ja ryhmäpaine näkyivät osalla lapsista enemmän ja osalla vähemmän. Kilpailua syntyi harjoitusten onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Ryhmän sisäistä painetta oli havaittavissa myös kotitehtävien tarkistuksen yhteydessä. R-ryhmässä kilpailuhenkisyys ja ryhmäpaine koettiin edistäväksi, sillä se toi lisää motivaatiota r-äänteen harjoitteluun. Toisaalta Koivula (2010, 117) on yhteisöllistä oppimista kuvaavassa tutkimuksessaan todennut, että kilpailuhenkisyys estää lapsiryhmän yhteisöllisyyden muodostumista. Hänen mukaansa lapsi ajattelee tällöin enemmän ”minä” -keskeisesti kuin ”me” -keskeisesti, joka ehkäisee yhteisöllistä oppimista. R-ryhmässä ”minä” -keskeisyys ilmeni esimerkiksi harjoituksissa, joissa selvästi jokaisen tavoitteena oli voittaa.

Ryhmäpaine ja kilpailuhenkisyys näkyivät hyvin Markuksen kohdalla erilaisissa harjoituksissa. Erityisesti tehtävissä, joissa mitattiin aikaa jonkin suorituksen tekemiseen, Markus piti tärkeänä sitä, miten kukin ”kilpailussa” sijoittui. Tämä näkyi myös kotitehtävien tarkistuksessa, jolloin Markus seurasi ja kuunteli tarkkaan kuka oli tehnyt eniten tehtäviä. Ryhmäpaine ja kilpailuhenkisyys voidaan nähdä Markuksen kohdalla niin estävänä kuin edistävänäkin tekijänä. Harjoitusten tekemisessä kilpailuun keskittyminen saattoi häiritä Markuksen r-äänteen opettelemista siinä mielessä, että esimerkiksi toistamisharjoituksissa Markus ei niinkään keskittynyt äänteiden ja sanojen oikein toistamiseen, vaan siihen, että ne sai toistettua mahdollisimman nopeassa ajassa. Toisaalta taas Markus piti tällaisia harjoituksia mielekkäinä, joka edisti ja ylläpiti hänen motivaatiotaan harjoitteluun.

Yhteenvedon tuloksista voidaan erottaa kolme keskeisintä teemaa, jotka vaikuttivat lapsen r-äänteen oppimiseen ryhmässä. Nämä teemat ovat motivaatio, mallin ottaminen ja ryhmäpai-

ne. Havaitimme myös lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien merkityksen oppimiseen, jotka vaikuttivat taustalla esimerkiksi ryhmään tutustumiseen ja kontaktin ottamiseen muihin lapsiin. Tärkeimmät ryhmätason vaikutukset ovat kuitenkin motivaation, mallin ottamisen ja ryhmäpaineen edistävät ja estävät vaikutukset.

R-ryhmän vaikutus lapsen motivaatioon ilmeni monen asian yhteydessä. Lasten motivaatiota voidaan nähdä edistäneen harjoitusten mielekkyys ja onnistumisen kokemusten saaminen. Ryhmästä saadun motivaation tärkeys näkyi erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla aktiivisuus kotona harjoittelussa oli vähäistä. Ryhmässä lapset ottivat toisistaan mallia ääntämisessä, joka edisti niin r-äänteen oppimista kuin ryhmän yhteisöllisyyttäkin. Toisaalta mallin avulla väärin harjoittelemisen ei edistänyt r-äänteen oppimista. Lapset motivoituivat harjoitteluun ja erityisesti kotitehtävien tekemiseen osaltaan ryhmäpaineen vaikutuksesta. Ryhmäpaine loi lasten keskuuteen pientä kilpailua siitä, kuka on harjoitellut eniten ja sai lapset myös harjoittelemaan aktiivisesti, jotta edistyminen olisi mahdollisimman nopeaa.

## 9 Pohdinta

Tässä opinnäytetyöprosessissa opimme paljon itse tutkimuksenteosta sekä siihen liittyvistä menetelmistä. Perehdyimme havainnoinnin mahdollisuuksiin ja haasteisiin ja koimme ne myös käytännössä. Havainnoinnin tärkeimpänä ominaisuutena pidämme sitä, että se mahdollistaa tutkittavan kohteen tutkimisen sen luonnollisessa ympäristössä. Haastavaa siinä kuitenkin on sen rajaaminen siten, että tutkittavasta asiasta löytää tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Opimme myös käyttämään sisällönanalyysia ja sen avulla rajaamaan ja pilkkomaan tutkimusaineistoamme.

Tutkimusta tehdessä ja erityisesti aineistoa käsitellessä olemme kiinnittäneet huomiota ja pohtineet tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Luotettavuutta tutkimuksemme tulosten keruussa lisäsi se, että lapset olivat meille täysin tuntemattomia, jolloin valmiit oletukset tai ennakkoluulot eivät päässeet vaikuttamaan tuloksiin. Pyrimme jatkuvasti objektiiviseen havainnointiin, jonka tukemiseksi halusimme tutkimukseen myös puheterapeuttien näkökulmaa r-ryhmästä. Tällä halusimme varmistaa myös sen, että tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisimman todenmukaisia. Sähköpostin välityksellä käydyn loppukyselyn lisäksi kävimme puheterapeuttien kanssa joka harjoituskerran jälkeen keskustelua siitä, mitä päällimmäisenä oli kullekin jäänyt mieleen ja minkälaisia asioita ryhmästä sillä kerralla oli noussut esiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että r-ryhmää ohjasivat ammattitaitoiset puheterapeutit ja he auttoivat meitä keskittymään havainnoinnissa oikeisiin asioihin. Pystyimme varmistamaan heiltä, jos jokin asia askarrutti. Tällä tavoin pyrimme siihen, että tutkimuksesta saatu tieto olisi oikeaa ja todenmukaista. Tuloksia pohdittaessa olemme muistaneet lasten

yksilöllisyyden ja näin ollen vältimme liiallista yleistämistä. Teoriatietoa etsiessä ja kirjoittaessa muistimme kriittisen lähteiden tarkastelun ja niiden luotettavuuden arvioinnin.

Tämän tutkimuksen tekeminen osoitti, että yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävä työ on tärkeää tutkimuksen laatimisen ja rajaamisen kannalta. Opinnäytetyön tekeminen ilman puheterapeuttien avustusta ja tukea ei olisi ollut mahdollista, sillä heiltä olemme saaneet avun tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajaamiseen. Tämän opinnäytetyön tekeminen on parantanut tietämystämme puheterapiasta yleisesti sekä erityisesti lasten äännevirheiden kuntoutuksesta ryhmässä. Oppimaamme voimme soveltaa tulevaisuuden työssämme sosionomeina. Tämän opinnäytetyön myötä osaamme työssämme ohjata perheitä herkemmin puheterapian palvelujen piiriin.

Ennen r-ryhmän alkamista pohdimme sitä, miten lasten yksilölliset tarpeet r-äänteen oppimisessa voidaan ryhmässä huomioida. Jokainen lapsi etenee omaa tahtiaan, jonka vuoksi pohdimme, riittääkö kaikille yhteisesti annetut ohjeet lapsen yksilölliseen harjoitteluun. R-ryhmässä asia oli ratkaistu hyvin siten, että jokainen harjoituskerta sisälsi niin lasten yhteisiä kuin yksilöllisiäkin harjoitteita. ”Patjapötköttelyssä” lapsi sai ohjeet puheterapeutilta harjoitteluun, jonka koimme erittäin tärkeäksi asiaksi. Lapsi tuli ryhmässä kohdatuksi myös yksilöllisesti ja puheterapeutit pystyivät katsastamaan joka kerta lasten tilanteen ja suuntaamaan myös yhteisiä harjoituksia sen mukaisesti, jos useammalla lapsella oli vaikeuksia samassa asiassa.

Tutkimuksen toteutuksen aikana pohdimme sitä, vaikuttiko ryhmän toimintaan tai tunnelmaan se, että olimme ryhmässä mukana havainnoijina niin sanotusti ylimääräisinä jäseninä. Normaalisti ryhmässä on mukana vain lapset ja puheterapeutit. Toisaalta r-ryhmän lapset eivät olleet ennen käyneet r-ryhmässä, joten heillä ei ollut aikaisempaa tietämystä ja kokemusta siitä, että r-ryhmässä on normaalisti vain kaksi aikuista. Pohdimme kuitenkin, että voivatko lapset ottaa enemmän paineita suoriutumisesta ja r-äänteen oppimisesta, kun ympärillä on neljä aikuista katsomassa ja kuuntelemassa. Omasta näkökulmastamme lapsia läsnäolomme ryhmässä ei näyttänyt häiritsevän, mutta pohdimme sitä, olisiko tunnelma r-ryhmässä ollut kuitenkin toisenlainen ilman läsnäoloamme.

Tutustuminen vie lapsilta aikaa ja pohdimmekin sitä, miten tämä näyttäytyi r-ryhmässä. Osa lapsista ryhmäytyi nopeasti ja uskaltautui heittäytyä luontevasti mukaan toimintaan. Toisaalta joillakin tutustuminen vei enemmän aikaa ja he uskalsivat olla luontevammin vasta ryhmän viimeisillä harjoituskerroilla. Pohdimme olisiko r-ryhmän vaikutus oppimiseen tehostunut, jos ryhmän jäsenet olisivat tunteneet toisensa etukäteen tai jos ryhmä olisi järjestetty lapsille tutussa ympäristössä, kuten päiväkodissa. Pohdimme myös, olisiko vanhempien läsnäolo koko r-ryhmän ajan tai ensimmäisellä toimintakerralla auttanut lapsen mahdolliseen jännittämi-

seen ja muihin tutustumiseen. Toisaalta tämä olisi päinvastoin myös saattanut aiheuttaa sen, että lapset eivät tutustuisikaan toisiinsa, kun tuttu vanhempi, jonka puoleen voi kääntyä on läsnä. Mielestämme r-ryhmässä lasten tutustumiseen oli panostettu ja se pääsikin etenemään koko kuuden viikon ajan. Pidämme tärkeänä sitä, että ryhmässä käytetään jatkossakin aikaa toisiinsa tutustumiseen sekä rennon ilmapiirin luomiseen.

Tänä päivänä lasten äänteelliset virheet kuntoutetaan ja hoidetaan pääasiassa puheterapiassa, mutta suuren työmäärän ja valtion resurssien takia puheterapia tulee olemaan tulevaisuudessa yhä enemmän ryhmämuotoista kuntoutusta. Yksilöllistä kuntoutusta ei ole mahdollisuutta tarjota riittävästi kaikille, etenkin pienten äänneongelmien kuntoutukseen ja korjaamiseen. Tämä tuo varmasti mukanaan uusia puheterapian palveluja eri muodoissaan. Myös sosionomin rooli voi tulla tässä kohtaa oleelliseksi ja tarpeelliseksi. Lasten äännevirheiden kuntoutus tulevaisuudessa voisi olla näkemyksemme mukaan mahdollista myös esimerkiksi päiväkotiryhmissä. Sosionomin koulutus antaa hyvän pohjan erilaisten ryhmien tuntemukseen ja niiden ohjaamiseen, jonka osalta ryhmäkuntoutus päiväkodissa olisikin hyödyllistä. Sosionomin tietämys lasten puheen ja tarkemmin äänteellisestä kehityksestä on kuitenkin rajallinen, jolloin lisäkoulutusta ääntämisvirheiden kuntoutukseen tarvittaisiin. Näillä keinoin äännevirheiden kuntoutus kuitenkin tehostuisi ja etuna olisi se, että lapset voisivat harjoitella tutussa ympäristössä.

## Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos 2011. Vastapaino. Inprint. Riika.

American speech-language-hearing association. Two to three years. Typical speech and language development. Viitattu 25.2.2016. Saatavissa:  
<http://www.asha.org/public/speech/development/23/>

Apajalahti, M. & Vintturi, J. 2015. Artikulaatiovirheet. Terveystietopankki. Terveystieto ja tutkimus. 2015. Viitattu 11.12.2015. Saatavissa:  
[http://www.yths.fi/terveystieto\\_ja\\_tutkimus/terveystietopankki/34/artikulaatiovirheet](http://www.yths.fi/terveystieto_ja_tutkimus/terveystietopankki/34/artikulaatiovirheet)

Aro, T., Danner, P., Eronen, T., Jordan-Kilki, P., Kokko, J., Lautamo, T., Leppäsaari, T., Nieminen, M., Palmroth, A., Qvarnström, M. & Röman, M. 2011. Diagnostista kuntoutukseen. Teoksessa Joko se puhuu? - Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 144-162. 3. muuttamaton painos. Vantaa: Hansaprint.

Attentio Oy. 2013. Kuntoutusryhmät. Lapset ja nuoret. Viitattu 23.2.2016. Saatavissa:  
<http://www.attentio.fi/palvelut-aikuisille/kuntoutusryhmat>

Boeije, H. 2010. Analysis in Qualitative Research. SAGE Publications.

Haapanen, M-L. 2012. Äännevirheiden korjaaminen. Lapsen puhehäiriö - puheen ja kielen kehittäminen. Terveyskirjasto. Viitattu 24.2.2016. Saatavissa:  
[http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_osio=&p\\_artikkeli=dlk01045&p\\_haku=](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_osio=&p_artikkeli=dlk01045&p_haku=)

Hakkarainen, A. 2012. Lasten vertaissuhteet ja niiden tukeminen päiväkodissa - Kohteena lapset, joilla on itsesäätelyn pulmia. Jyväskylän yliopisto. Pro -gradu tutkielma. Viitattu 23.2.2016. Saatavissa:  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38381/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-201208252248.pdf?sequence=4](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38381/URN_NBN_fi_jyu-201208252248.pdf?sequence=4)

Hermanson, E. 2015. Kielen ja kommunikaation kehitys. Terveyskirjasto. Viitattu 24.2.2016. Saatavissa:  
[http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=kot00607](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=kot00607)

Häggman-Laitila, A. 2007. Lapsi eri ikävuosina - 1-vuotias. MLL. Viitattu 25.2.2016. Saatavissa:  
<http://www.mll2.fi/Lehtiset/1-v.pdf>

Iivonen, A. 2000. Tremulantti. Likvidat. Suomen fonetiikka. Viitattu 25.2.2016. Saatavissa:  
[http://www.helsinki.fi/puhetieteet/projektit/Finnish\\_Phonetics/likvidat.htm#artikulaatio](http://www.helsinki.fi/puhetieteet/projektit/Finnish_Phonetics/likvidat.htm#artikulaatio)

Iivonen, A. 2012. Vokaalinen kehitys protosanoista kielenmukaiseen järjestelmään. Teoksessa Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 90-96. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. 1994. Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. 2. painos. ISBN. Ykkös-Offset Oy. Vaasa.

Kaakinen, P., Kaasila, R., Sarenius, V-M. & Suhonen M. 2015. Yhteisöllinen oppiminen pro gradu - tutkielmien pienryhmäohjauksessa. Julkaisussa Yliopisto pedagogiikka 2/2015. Viitattu 10.3.2016. Saatavissa:  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/yhteisollinen-oppiminen-pro-gradu-tutkielmien-pienryhmaohjauksessa/>



Keravan kaupunki. 2016. Puheterapia. Terveyspalvelut. Viitattu 10.12.2015. Saatavissa: <http://www.kerava.fi/palvelut/terveyspalvelut/kuntoutus/puheterapia>

Kipinäkeskus. Kipinäkeskuksessa opitaan yhdessä. Ryhmäterapia. Viitattu: 26.2.2016. Saatavissa: <http://www.kipinakeskus.fi/palvelut/yhteisollinen-ryhmamuotoinen-puheterapia/>

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 5.4.2016 Saatavissa: [https://www.researchgate.net/profile/Merja\\_Koivula/publication/274704145\\_Lasten\\_yhteisollisyys\\_ja\\_yhteisollinen\\_oppiminen\\_paivakodissa/links/55264ae20cf295bf160ed0e2.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merja_Koivula/publication/274704145_Lasten_yhteisollisyys_ja_yhteisollinen_oppiminen_paivakodissa/links/55264ae20cf295bf160ed0e2.pdf)

Kovalainen, E-M. & Larkio, L. 2016. Puheterapia. Kerava.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012a. Äänteellinen kuntoutus ja sen tarpeellisuus. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 291-300. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012b. Äännevirheet ja niiden kuntoutus. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 173-188. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012c. Äänteellisen kehityksen peruskäsitteet. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 17-28. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012d. Äänteellinen kehitys ja sen kaudet. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 65-68. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012e. Esileksikaalinen kausi. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 69-82. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012f. Ensisanojen kausi. Teoksessa: Pienten sanat - Lasten äänteellinen kehitys. 83-88. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva. Bookwell Oy.

Kunnari, S., Saaristo-Helin, K. & Savinainen-Makkonen, T. 2012. Fonologiatesti - Lapsen äänteellisen kehityksen arviointimenetelmä. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä.

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2010. Opetusryhmässä. Yhteinen koulu kaikille. Oppilaan tuki. Yleissivistävä koulutus. Edu. Viitattu 10.3.2016. Saatavissa: [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inkluusiota/opetus\\_ryhmassa](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inkluusiota/opetus_ryhmassa)

Launonen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. 2006. Kommunikoinnin häiriöt - Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. 6. muuttamaton painos. Yliopistopaino. Helsinki.

Lyytinen, P. 2011. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Joko se puhuu? - Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 48-68. 3. muuttamaton painos. Vantaa: Hansaprint.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2016a. 3-4-vuotias. Lapsen kasvu ja kehitys. Vanhempainnetti. Viitattu 24.2.2016. Saatavissa: [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/3\\_4-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/3_4-vuotias/)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2016b. 5-6-vuotias. Lapsen kasvu ja kehitys. Vanhempainnetti. Viitattu 24.2.2016. Saatavissa: [http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu\\_ja\\_kehitys/5\\_6-vuotias/](http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/5_6-vuotias/)

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2016c. Vertaissuhteet. Kiusaamisen ehkäiseminen. Kouluille ja kasvattajille. Viitattu: 23.2.2016. Saatavissa:  
<http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/vertaissuhteet/>

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Palmenia. Tampere.

Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Gaudeamus. Helsinki.

Pietikäinen, A. 2008. Ryhmät. Sosiaalipsykologia. Tampereen yliopisto. Viitattu 23.2.2016. Saatavissa:  
<http://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/ryhmat.html>

Pukkila, O. 2012. Ärräkoulu ohjaa eskarilaisen kielen r-asentoon. Uutiset. Yle uutiset. Viitattu 25.2.2016. Saatavissa:  
[http://yle.fi/uutiset/arrakoulu\\_ohjaa\\_eskarilaisen\\_kielen\\_r-asentoon/5322274](http://yle.fi/uutiset/arrakoulu_ohjaa_eskarilaisen_kielen_r-asentoon/5322274)

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11., uudistettu painos. Hansaprint. Tammi. Vantaa.

Suomen puheterapeuttiliitto ry. 2016a. Puheterapiapalvelut. Viitattu 26.1.2016. Saatavissa:  
<http://www.puheterapeuttiliitto.fi/fi/puheterapia/puheterapiapalvelut/>

Suomen puheterapeuttiliitto ry. 2016b. Puheterapia. Viitattu 26.1.2016. Saatavissa:  
<http://www.puheterapeuttiliitto.fi/fi/puheterapia/>

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Lahti. Viitattu 17.12.2015. Saatavissa:  
<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-havainnoi.pdf>

Vitikkala-Laine, M. 2012. TOTAKU - ryhmäkuntoutuksen vaikuttavuus kuntouttajien arvioimana. Pro Gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Viitattu: 12.4.2016. Saatavissa:  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83827/gradu06101.pdf?sequence=1>

## Kuviot

Kuvio 1: Täryn muodostuminen suussa .....	14
---	----

## Kaaviot

Kaavio 1: Keravan sosiaali- ja terveydenhuolto. ....	17
--	----

## Liitteet

### Liite 1: Lupakirje vanhemmille

Hei vanhemmat!

Olemme Tikkurilan Laurea-ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoita ja teemme opinnäytetyömme tammikuussa alkavaan Keravan puheterapian R-ryhmään. Opinnäytetyön aiheena on arvioida r-ryhmän vaikuttavuutta r-äänteen oppimisessa. Tarkoituksenamme on havainnoida kahta lasta tarkemmin ja tehdä heidän oppimisestaan case - tutkimus. Olemme toimintakerroilla läsnä havainnoimassa koko lapsiryhmää, mutta erityisesti näiden kahden lapsen r-äänteen oppimisen edistymistä.

Tätä varten pyydämme lupaa, että saamme osallistua toimintakerroille ja havainnoida lapsiryhmää. Lisäksi kysymme lupaa kahden lapsen tarkempaan havainnointiin ja seurantaan kiinnostuneilta.

Tutkimusta varten tarvitsemme vielä Keravan kaupungilta tutkimusluvan ennen toiminnan aloittamista, joten antamanne luvat ovat ehdollisia tutkimusluvan saamiseen asti. Kunnioitamme opinnäytetyössämme yksityisyyden suojaa ja noudatamme vaitiolovelvollisuutta.

Minulle sopii, että opinnäytetyö tehdään lapseni ryhmässä

Minulle ei sovi, että opinnäytetyö tehdään lapseni ryhmässä

Lapseni saa olla osallisena case - tutkimuksessa ja häntä saa havainnoida/seurata

Lapseni ei saa olla osallisena case - tutkimuksessa ja häntä ei saa havainnoida/seurata

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Päiväys: \_\_\_\_\_

Ystävällisin terveisin

Suvi Haverinen ja Satu Pohjola

Liite 2: Puheterapeuttien sähköpostihaastattelu

1. Miten lapset (erityisesti seuraamamme lapset) hyötyivät ryhmämuotoisesta toiminnasta?
2. Mikä mahdollisesti esti heidän oppimistaan ryhmässä?
3. Miten kehittäisitte jatkossa r-ryhmää?
4. Koetteko, että ryhmämuotoinen puheterapia on yksilöterapiaa tehokkaampi tapa oppia r-äänne? Miksi tai miksi ei?
5. Mikä oli onnistunutta alkukevään ryhmässä?