

YLEISOPETUS SISÄKORVAISTUTETTA KÄYTTÄVÄN LAPSEN
OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Tiina Tirkkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tirkkonen, T. 2004. Yleisopetus sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen oppimisympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 160 sivua.

Sisäkorvaistutetta käyttävän kuulovammaisen lapsen todennäköisesti yhä yleisemmäksi tuleva ja myös integraatio- ja inkluusioperiaatteiden mukainen koulumuoto on yleisopetus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja kartoittaa, miten sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, kun sitä tarkastellaan fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön näkökulmista: Miltä osin hänen selviytymisensä on sujunut hyvin? Millaisia haasteita hän on kohdannut? Millaisia tukitoimia hän on saanut koulunkäyntinsä avuksi?

Tutkimusongelmaa selvitettiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti 14 peruskoulun 1.–9.-luokkien yleisopetuksessa koulua käyvän sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen perheille ja opettajille lähetettyjen kyselylomakkeiden avulla. Perheiden toivottiin keskustelevan kysytyistä asioista myös sisäkorvaistutetta käyttävän koululaisensa kanssa. Strukturoituja ja strukturoimattomia kysymyksiä sisältäneet, 75 %:sti takaisin palautuneet, kyselylomakkeet analysoitiin taulukointia, perinteistä sisällön erittelyä, teemoittelua ja tyypittelyä tekemällä.

Tutkimuksessa saatiin selville, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyivät yleisopetuksessa joiltakin osin hyvin. Esimerkiksi lapsia ei tutkimushetkellä kiusattu koulussa, yhdenkään lapsen kouluviihtyvyys ei ollut täysin kielteistä, lapsilla oli kavereita eikä heidän sosiaalisista taidoistaan ollut useinkaan huomauttamista. Lapset kohtasivat yleisopetuksessa kuitenkin myös haasteita. Selkeimmät niistä olivat kuuntelutilanteiden rasittavuus ja vieraiden kielten opiskeluun liittyvät pulmat. Haasteita liittyi myös muun muassa muihin oppiaineisiin, koulun ystävyyssuhteisiin sekä kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sopeutumiseen. Yleisimpiä lasten saamia koulunkäynnin tukimuotoja olivat esimerkiksi lapsen ottaminen tai siirtäminen erityisopetukseen, pidennetty oppivelvollisuus, HOJKS, henkilö- tai luokkakohtainen avustaja, erilaiset luokkien kuunteluolosuhteisiin liittyvät toimenpiteet ja lapsen kuulohaitan huomioiminen varsinaisissa opetustilanteissa. Perheet ja opettajat olivat kaiken kaikkiaan useimmiten tyytyväisiä sisäkorvaistutetta käyttävän lapsensa tai oppilaansa yleisopetusratkaisuun. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että yleisopetus on varteenotettava koulumuoto sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille. Heidän koulunkäyntiään yleisopetuksessa tulee kuitenkin tukea tietyiltä osin yhä paremmin oppimisympäristöön kohdistettavien muutosten avulla.

Asiasanat: sisäkorvaistute, kuulovammaisuus, yleisopetus, oppimisympäristö, integraatio, inkluusio

ESIPUHE

Tämä tutkimus sai alkunsa omassa elämässäni tapahtuneiden yhteensattumien tuloksena, kun kummityttöni todettiin erittäin vaikeasti kuulovammaiseksi lapseksi juuri hieman ennen kuin aloin suunnitella omaa pro gradu -tutkielmaani. Kun kuulin pienen silmäteräni kuntoutussuunnitelmaan kuuluvan sisäkorvaistutteen asentamisen ja luin samoihin aikoihin Opettaja-lehdestä (ks. Ojala 2003) artikkelin yleisopetuksessa koulua käyvästä sisäkorvaistutetta käyttävästä lapsesta, oli oman pro gradu -tutkielmani aihe selvä: yhdistäisin minulle uuden, mutta mielenkiintoiselta tuntuvan sisäkorvaistuteaiheen omaan tulevaan ammattiini.

Sisäkorvaistutekiinnostukseni ja myös -tietämykseni kasvoivat vähitellen koko pro gradu -tutkielman tekoajan, mitä edisti olennaisesti se, että kummityttöni sai oman sisäkorvaistutteensa tutkimusprosessini aikana. Lopputyöprojektini toteuttaminen ei tästä huolimatta käynyt kädenkäänteessä. Lämmin kiitos, professori Anna Rönkä pro gradu -tutkielmani tekoa edistävästä, kannustavasta ja pitkäjänteisestä ohjauksesta. Kiitos myös teille useat henkilöt, myös kummityttöni vanhemmat, kun neuvoitte minua eteenpäin työni tekemisessä sen alkuvaiheesta aina loppumetreille saakka. Suurkiitokset tutkimuksen yhteistyötahoille, eräälle maamme yliopistollisen sairaalan kuulokeskukselle ja LapCI ry:lle (LapCI -sisäkorvaimplantin saaneiden lasten valtakunnallinen yhdistys ry) sekä tutkimukseen osallistuneille perheille ja opettajille. Ilman apuanne tutkimus olisi jäänyt tekemättä. Kiitos myös Jyväskylän yliopiston eettiselle toimikunnalle pro gradu -tutkielmalleni annetusta myönteisestä lausunnosta sekä Kuulonhuoltoliitto ry:lle ja Impi ja Ilmari Lindforsin kuulo- ja kommunikointivammaisten lasten ja nuorten tukisäätiölle rahallisesta tuesta.

Lisäksi rakkaat läheiseni, äiti, isä ja Juha-kihlattuni, sydämellinen kiitos kaikesta avustanne ja kokonaisvaltaisesta hyvinvointini huolehtimisesta!

Leppävirralla syksyllä 2004

Tiina Tirkkonen

SISÄLLYS

| | |
|--|-----|
| 1 VALOKEILASSA SISÄKORVAISTUTETTA KÄYTTÄVÄ LAPSI..... | 6 |
| 2 MATKALLA YLEISOPETUKSEEN | 8 |
| 2.1 Sisäkorvaistute kuulovammaisen henkilön apuvälineenä | 8 |
| 2.2 Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi kouluvalinnan edessä | 12 |
| 2.3 Yleisopetus integraatio- ja inklusioperiaatteiden mukaisena kouluvalintana | 14 |
| 3 YLEISOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ | 16 |
| 3.1 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä fyysinen oppimisympäristö..... | 16 |
| 3.2 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä sosiaalinen oppimisympäristö..... | 20 |
| 3.3 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä psyykinen oppimisympäristö | 26 |
| 3.4 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä kognitiivinen oppimisympäristö | 32 |
| 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT | 42 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 43 |
| 5.1 Tutkimusjoukkona sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheet ja opettajat.... | 43 |
| 5.2 Tutkimusmetodina kyselylomake..... | 45 |
| 5.2.1 Tutkimusstrategian ja metodin valinnasta oman mittarin luomiseen | 45 |
| 5.2.2 Kyselylomakkeiden eri osaskaalat ja kysymykset..... | 47 |
| 5.3 Aineiston analysointimenetelmänä kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset keinot | 52 |
| 5.4 Tutkimuksen luotettavuus kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin termein | 54 |
| 6 TULOKSET | 58 |
| 6.1 Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja heidän opettajiensa taustatiedot | 58 |
| 6.2 Selviytymisen kenttänä fyysinen oppimisympäristö..... | 62 |
| 6.3 Selviytymisen kenttänä sosiaalinen oppimisympäristö..... | 71 |
| 6.4 Selviytymisen kenttänä psyykinen oppimisympäristö | 84 |
| 6.5 Selviytymisen kenttänä kognitiivinen oppimisympäristö | 89 |
| 6.6 Kokonaiskuva yleisopetusratkaisusta..... | 100 |

| | |
|---|-----|
| 7 POHDINTA..... | 103 |
| 7.1 Koulunkäynti on sujunut osittain hyvin | 103 |
| 7.2 Koulunkäyntiin on liittynyt useita haasteita..... | 106 |
| 7.3 Koulunkäyntiä on tuettu eri tavoin..... | 111 |
| 7.4 Tutkimuksen rajoitukset..... | 114 |
| 7.5 Tutkimustulokset käytännön elämässä..... | 117 |
| 7.6 Jatkotutkimusmahdollisuuksia | 120 |
| | |
| LÄHTEET | 121 |
| | |
| Liite 1: Kyselylomake perheille | 129 |
| Liite 2: Kyselylomake opettajille | 144 |
| Liite 3: Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan lausunto..... | 159 |
| Liite 4: Esimerkki monivalintakysymysten frekvenssitaulukoista..... | 160 |

1 VALOKEILASSA SISÄKORVAISTUTETTA KÄYTTÄVÄ LAPSI

Sisäkorvaistutetta eli eräänlaista kuulokojetta käyttävä lapsi ja yleisopetuksen oppimisympäristö on aiheeltaan ajankohtainen parivaljakko. Lasten sisäkorvaistutteen lisääntyvät maassamme jatkuvasti (Kurki & Takala 2002, 44). Niitä asennetaan yhä nuoremmille, nykyisin jo alle vuoden ikäisille lapsille (Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio 2004). Varhainen implantointi-ikä mahdollistaa syntymäkuuroille lapsille kouluikään mennessä jo varsin hyvän puhetaidon. Näin kuulovammaisten kouluissa olevien viittomakielisten oppilaiden määrä vähenee ja tavallisiin kouluihin menijöiden määrä lisääntyy. (Yli-Pohja 2003, 58, 69; ks. myös Chute & Nevins 2003, 57; Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio 2004.)

Sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin kohdistuvien tutkimusten teemana on ollut useimmiten puheen tuotto ja vastaanotto (Preisler, Tvingstedt, Ahlström 2003, 10). Maailmalla on kuitenkin myös tutkittu ainakin sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sekä yleis- että erityisopetuksen kouluissa tapahtuvaa koulunkäyntiä (ks. Preisler ym. 2003), kaverisuhteita (ks. esim. Martin & Bat-Chava 2003), yleistä ja myös kouluun liittyvää hyvinvointia (ks. esim. Nicholas & Geers 2003) sekä koulumenestystä (ks. esim. Boothroyd & Boothroyd-Turner 2002). Lisäksi on esitelty sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen koulussa kohtaamia haasteita (ks. Chute & Nevins 2003). Kotimaassamme sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista on muun muassa monenlaista yleistietoa (ks. esim. Yli-Pohja 2003). Tiedot lasten yleisopetuksessa selviytymisestä näyttäisivät kuitenkin rajoittuvan – tämän tutkimuksen kanssa ajallisesti osittain päällekkäin tehtyyn – hieman yleisempään katsaukseen (ks. Mäkelä 2004) ja tapausselesteisiin (ks. esim. Spets 2003). Asiaa tulisi selvästikin tutkia tarkemmin.

Sisäkorvaistuteteaiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että sitä käsiteltiin vuoden 2003 lopulla useamman kerran maamme televisiossa. Ben Furman -ohjelmassa 8.12.2003 erään kuuron esille tuoma näkökulma sisäkorvaistutteeeseen lapsella oli se, että sitä ei tulisi käyttää viittomakieltä unohtaen. Malmin, Mäkipään ja Wallvikin (1999) sekä Malmin ja Östmanin (2000) artikkeleista käy ilmi, että tätä näkemystä

korostetaan kuurojenyhteisössä laajemminkin ja ilman viittomakieltä tapahtuvaa lasten sisäkorvaistutetta pidetään uhkana kielen kehittymiselle. Lisäksi lasten implantointi on koettu kieli- ja kulttuurivähemmistön näkökulmasta epäeettiseksi asiaksi. (ks. Malm ym. 1999; Malm & Östman 2000, 30–31.) Tämä pro gradu -tutkielma ei ota kantaa siihen, tuleeko sisäkorvaistutteita asentaa. On tosiasia, että näin tehdään. Siksi on syytä selvittää, miten implantoitujen lasten elämä sujuu.

Sisäkorvaistutetta käyttävän kuulovammaisen lapsen todennäköisesti yhä yleisemmäksi tuleva ja myös integraatio- ja inklusioperiaatteiden (ks. esim. Naukkarinen 2001, 127) mukainen koulumuoto on yleisopetus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja kartoittaa, miten sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, toisin sanoen tavallisissa peruskouluissa, kun sitä tarkastellaan fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön (ks. Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193–201; Jylhä 2000) näkökulmista: Miltä osin hänen selviytymisensä on sujunut hyvin, millaisia haasteita hän on kohdannut, millaisia tukitoimia hän on saanut koulunkäyntinsä avuksi. Tutkimusongelmaa selvitettiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti lasten perheille ja opettajille osoitettujen kyselylomakkeiden avulla.

Tutkimuksen avulla pyrittiin antamaan tietoa sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymisestä sekä lapsen kouluvalintaa pohtiville vanhemmille tukiverkostoineen että jo yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmille, opettajille ja koulunkäynnin tukihenkilöille. Tämän tutkimuksen sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtasivat koulussa haasteita, mutta he selviytyivät siellä myös monessa suhteessa hyvin, osittain tukitoimien ansiosta. Se, että lähes kaikki kyselylomakkeisiin vastanneet perheet ja opettajat olivat tyytyväisiä lapsensa tai oppilaansa yleisopetusratkaisuun, kertoo siitä, että lasten kohtaamista haasteista ei ollut tullut koulussa selviytymisen esteitä. Tutkimuksen osatulokset lasten yleisopetuksessa selviytymisestä ovat aiempiin tutkimuksiin verrattuna osittain yhteneväisiä. Vaikka kaiken kaikkiaan näyttääkin siltä, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, hänen koulunkäyntiään tulee tukea tietyiltä osin yhä paremmin oppimisympäristöön kohdistettavien muutosten avulla.

2 MATKALLA YLEISOPETUKSEEN

2.1 Sisäkorvaistute kuulovammaisen henkilön apuvälineenä

Tässä pro gradu -tutkielmassa kuulovammaisuutta ja erityisesti sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia tarkastellaan lähinnä pedagogisesta näkökulmasta, jossa lapsen kuulovamma otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä (ks. Takala 2002b, 26). Jotta näin voitaisiin tehdä, on ensin hyvä selvittää, mitä kuulovammaisuudella tarkoitetaan ja millainen apukeino sisäkorvaistute on kuulovammaisille henkilöille.

Huonokuuloisuus, kuulovikaisuus, kuulovammaisuus ja kuurous ovat käsitteitä, joiden merkitys vaihtelee ihmisten kesken (Korpijaakko-Huuhka & Lonka 2000, 7). Suomen audiologian yhdistyksen työryhmän tekemän ajanmukaistetun audiologian sanastosuosituksen mukaan kuuloelimen tasolla olevaa ongelmaa tulisi kutsua kuuloviaksi (hearing impairment). Kuulohaitalla (hearing disability) tarkoitetaan kuuloviasta johtuvaa yksilötason haittaa (ottaa puhetta vastaan) ja kuulovamma (hearing handicap) on vakiintunut käsite sosiaalisella tasolla ja lainsäädännössä. Kuuro (deaf tai Deaf) on sana, jota tulisi käyttää vain sosiokulttuurisessa yhteydessä. (Huttunen, Johansson, Kronlund, Marttila, Mäki-Torkko & Sorri 2000, 389–390.) Korpijaakko-Huuhkan ja Lonkan mukaan (2000, 7) monia leimaavia nimityksiä neutraalimpi, joskin tekstissä ehkä kömpelö ilmaisu on puhua ”ihmisistä, jotka kuulevat huonosti tai jotka eivät kuule”. Termi ”kuulovammainen” saa kuitenkin monien hyväksynnän ja ”määritelmä, että kuulovammaisia ovat sekä huonokuuloiset että kuurot ihmiset, näyttää vakiintuneen arkiseen kielenkäyttöön” (Korpijaakko-Huuhka & Lonka 2000, 7). Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään tarvittaessa kaikkia yllä mainittuja käsitteitä.

Kuulovammaisten henkilöiden tärkeimpiä apuvälineitä ovat kuulokojeet, jotka voidaan ryhmitellä rakenteensa perusteella korvakäytävä-, korvantaus-, silmälasitasku- ja luujohtokuulokojeisiin sekä sisäkorvaistutteisiin (Kronlund 2000, 328–333). Kurki ja Takala (2002) opastavat, että viimeksi mainitusta kuulokojeesta on käytössä

useita nimityksiä. Termit sisäkorva- ja kokleaimplantti tulevat kieleemme englannista (cochlear implant, CI). Myös implantointi ja implantti ovat yleisiä käsitteitä. Kielitoimiston suositus käytettävästä termistä on sisäkorvaistute. (Kurki & Takala 2002, 44.) Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään yhtenäisen kieliasun saavuttamiseksi pääasiassa termiä sisäkorvaistute, kuten myös käsitettä implantointi, vaikka niissä lähteissä, joihin tekstissä viitataan, olisikin käytetty laitteen muita rinnakkaisnimiä.

Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymässä Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmässä sanotaan seuraavaa:

Sisäkorvaistute on vaikeasti kuulovammaiselle tarkoitettu apuväline, jolla toimimaton sisäkorva ohitetaan ja sähköisessä muodossa oleva signaali johdetaan suoraan kuulohermoon. Sisäkorvaistute on toiminnaltaan sähköinen kuulokoje. – –

Sisäkorvaistutteen käyttäjä on

- varhaiskuuro henkilö, joka on synnynnäisesti kuuro tai on kuuroutunut ennen kielen oppimista
- kuuroutunut henkilö, jolla on puheenoppimisen jälkeen tapahtunut molempien korvien kuuroutuminen

(Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymä Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmä.)

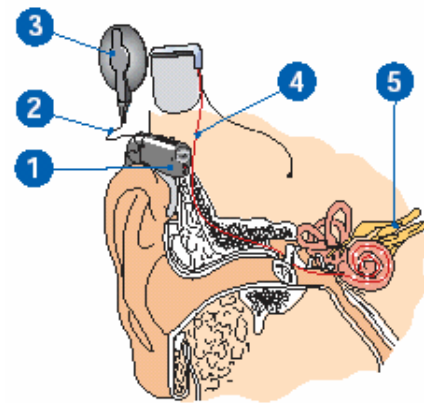
Sisäkorvaistutteen mahdollistavat kuuloaistimuksen ihmisille, joilla on sensorineuraalinen kuulovika (Flynn 2003, 12–13). Sorri (2000) opastaa, että sensorineuraalinen eli perseptiivinen kuulovika on aistimiskuulovika. Tällöin sisäkorvan toiminta tai viestin siirtyminen edelleen kuuloradassa on häiriintynyt. Tällainen kuulovika pystyy olemaan asteeltaan millainen vain, mutta se saattaa tarkoittaa jopa täydellistä kuulon puuttumista. Lisäksi siihen kuuluu kuulokynnyksen huononeminen. Myös kuulokäyrä pystyy olemaan muodoltaan millainen vain, joskin se laskee useimmiten suuriin taajuuksiin. Pulmallista on myös tulevan signaalin vääristyminen, minkä vuoksi selonteko puheesta, erityisesti vaikeissa kuunteluolosuhteissa, on vaikeaa. (Sorri 2000, 80.) Sisäkorvavaurion syy ei ole kovin merkittävä asia sisäkorvaistutehoidon kannalta (Löppönen 2004, 41).

Sisäkorvaistutteen asentamiskriteerit eivät ole yhtenäisiä kaikkialla maailmassa (Kurki & Takala 2002, 45; ks. myös Löppönen 2004, 42). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että sisäkorvaistute on tähän mennessä mainittu usein apukeinoksi lapsille, joilla on

vähintään vaikea kuulovika (ks. esim. Ahti & Lonka 2000, 147; Chute & Nevins 2003, 57; Löppönen 2004, 43). Sisäkorvaistutehoidolle on olemassa myös muita kuin tässä yhteydessä esitettyjä valintakriteerejä (ks. esim. Jauhiainen 1997; Löppönen 2004; Rahko 1997; Sorri 2003; Teagle & Moore 2002). Löppösen (2004, 43) mukaan näitä ovat esimerkiksi molemminpuolinen kuulovika, se, että henkilö ei saa tavallisista kuulokojeista riittävää apua ja kuntoutukseen sitoutuminen.

Sisäkorvaistutteenjärjestelmän muodostavat kaksi pääkomponenttia: ensimmäiseen, ulkoiseen osaan kuuluvat tasku- tai korvantauskuulokojeen kokoinen ääni- eli puheprosessori, mikrofoni ja lähetinkela ja toiseen osaan ”ihon alle leikkauksessa asetettu vastaanotin ja sisäkorvan simpukkaan pujotettu elektrodijärjestelmä” (Kronlund 2000, 340). Kronlund (2000) neuvoo, että järjestelmän toiminta alkaa mikrofonista, jossa akustinen signaali muunnetaan sähköiseksi signaaliksi. Tälle tehdään sitten signaali[puhe]prosessorissa käsittely ja koodaus yksilöllisesti ohjelmoidun äänenkäyttöstrategian mukaisesti, minkä jälkeen se siirretään ihon läpi vastaanottimeen. Lähetinkela kestää sen päällä magneetilla. Vastaanotimessa signaalista tehdään sopivantasoisista ja -muotoista, minkä jälkeen se kuljetetaan sisäkorvan elektrodijärjestelmän kautta stimuloimaan kuulohermoja. (Kronlund 2000, 340–341.) Järjestelmän toimintaperiaatetta selvennetään kuviossa 1.

- 1) Mikrofoni kerää äänet ja muuntaa ne sähköisiksi signaaleiksi
- 2) Signaalit menevät puheprosessoriin, missä ne ”koodataan” (muunnetaan sähköisiksi pulsseiksi)
- 3) Pulssit lähetetään lähetinkelalle ja siirretään sitten ihon läpi (radioaalloilla) implantiin [vastaanottimeen]
- 4) Implanti [vastaanotin] lähettää sähköiset pulssit simpukassa sijaitseviin elektrodeihin
- 5) Kuulohermo kerää sähköiset pulssit ja lähettää ne aivoihin. Aivot tunnistavat nämä signaalit ääninä.



KUVIO 1. Kuinka sisäkorvaistute toimii? (Understanding cochlear implants, 10) (julkaistu MED-EL:n luvalla)

Sisäkorvaistutteenjärjestelmää sovitetaan ja ohjelmoidaan Kronlundin (2002) mukaan ensimmäisen kerran, kun leikkauksesta on kulunut 4–6 viikkoa. Tällöin muun muassa määritellään yksilölliset sovitustiedot, kuten käyttäjän havaitsemis- ja epämiellyttävyysskynnyksen välinen alue, jotka sitten talletetaan signaaliprosessorin

muistiin. Samat tiedot säilytetään myös ohjelmoijan tietokoneella. Tässä vaiheessa sisäkorvaistutteen käyttäjä pääsee totuttelemaan äänielämyksiin. Ohjelmointia tehdään alkuvaiheessa useita kertoja, minkä jälkeen tarkastusväliä pidennetään. (Kronlund 2000, 341–343.) Sisäkorvaistutteen asentamisen jälkeistä kuulemisen mahdollisuuden aikaa kutsutaan lapsen kuuloiäksi (Kurki & Takala 2002, 46).

Ahti (2000, 140) ja Jauhiainen (2000, 950) kirjoittavat sisäkorvaistutteen käyttäjistä tulevan huonokuuloisia. Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymän Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmän mukaan sisäkorvaistute mahdollistaa puheen ja ympäristön äänien kuulemisen, ei normaalia kuuloa. Sen vaikutus ja hyöty ovat yksilöllisiä. Mahdollisia sisäkorvaistutekäyttäjän kommunikoinnin tukia ovat huulilta luku, kirjoitustulkkaukset, viitottu puhe tai viittomakieli. (Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymä Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmä.) Kuulovammaisen henkilön kommunikointimuotoja ovat Takalan (2002b, 29, 34, 41) mukaan myös muun muassa tukiviittomat ja kokonais- eli totaalikommunikaatio.

Geers (2002) listaa, useisiin tutkimuksiin viitaten, sisäkorvaistutteen hyötyyn myönteisesti vaikuttaviksi seikoiksi myöhäisen kuuroutumisiän ja kuulon puutteen lyhyen keston, implantoinnin nuorella iällä ja sisäkorvaistutteen pitkäaikaisen käytön, jäljellä olevan kuulon määrän ennen implantoimista, prosessorin tyyppin ja lapsen opetusympäristön kommunikointimuodon. Geers itse tutki kumppaneineen, kuinka opetukselliset tekijät vaikuttivat 136:n, iältään 8–9-vuotiaan, implantoituneen lapsen puheen, kielen ja lukutaidon kehittymiseen, kun lapseen, perheeseen ja sisäkorvaistutteeseen liittyvät muuttujat olivat kontrolloituja. Nämä opetukselliset tekijät olivat puheterapiatuntien määrä, terapeutin kokemus, vanhempien osallistuminen puheterapiaan, valtion koulu/yksityinen koulu, erityis-/yleisopetusluokka ja luokan kommunikointimuoto. Tutkimuksen mukaan sisäkorvaistutteen hyötyyn vaikuttivat lapsen ja hänen perheensä ominaisuudet 18 %, sisäkorvaistutteen ominaisuudet 24 % ja opetukselliset tekijät, erityisesti luokan kommunikointimuoto, 12 %. (Geers 2002.)

Sorri (1997) toteaa, että sisäkorvaistutteita alettiin kehittää 1960-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä leikattiin etenkin yksikanavaisia istutteita, mutta vuosikymmenen lopulla myös monikanavaisia. Implantointi on yleistynyt vähitellen 1980-luvulta

alkaen. (Sorri 1997, 80.) Sorrin (2003, 41) mukaan maailmassa on noin 70 000 implantoitua henkilöä, joista lasten osuus on noin puolet. Löppönen (2004, 41) kirjoittaa saman luvun olevan 50 000. Suomessa ensimmäiset aikuiset implantoitiin 1980-luvulla (Sorri 2003, 41). Ensimmäiset lapsille tehtävät implantoinnit alkoivat maassamme vuonna 1995 (Ahti 2000, 139). Sisäkorvaistute asennetaan Suomessa nykyisin noin 20 lapselle vuosittain, yhä useammalle ennen kahden vuoden ikää (Spets 2003, 50). Kurki ja Takala (2002) tuovat esiin, että sisäkorvaistuteleikkaukset lapsille lisääntyvät maassamme koko ajan. Niitä tehdään nykyisin lähes neljälle viidestä kuurosta tai vaikeasti kuulovammaisesta lapsesta. (Kurki & Takala 2002, 44.) Kuulonhuoltoliitto ry:n edustaja, korvalääkäri Pekka Lapinleimu mainitsi 8.12.2003 televisiodussa Ben Furman -ohjelmassa maamme sisäkorvaistutetta käyttävien lasten määräksi 125. Sisäkorvaistuteleikkausta ei ole tehty maassamme toistaiseksi kuurojen vanhempien kuuroille lapselle (Kurki & Takala 2002, 47). Tämä johtunee kuurojen vanhempien halusta pitää yllä omaa viittomakielistä kulttuuriaan.

2.2 Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi kouluvalinnan edessä

Kärkkäinen (2002) ilmaisee tekstissään, että kuulovammaisen lapsen kouluvalinta on pedagogisen näkökulman mukaan yksilöllinen asia. Viime vuosina suuntauksena on ollut se, että kuurot viittomakieliset lapset ovat käyneet kuulovammaisten erityiskouluja ja huonokuuloiset lapset ovat olleet integroituneina yleisopetuksessa. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalinta on uusi kysymys niin lasten kuntouttajille kuin pedagogeillekin. (Kärkkäinen 2002, 88.) Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kouluvalinta tarkoittaa myös kuntoutusratkaisua (Spets 2003, 52; Yli-Pohja 2003, 67).

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulusijoituksista on tietoa eri puolilta maailmaa. Archbold, Nikolopoulos, Lutman ja O'Donoghue (2002) tutkivat Iso-Britanniassa 42:n kolme vuotta sisäkorvaistutetta käyttäneiden ja alle 5-vuotiaina kyseisen laitteen saaneiden erittäin vaikeasti kuulovammaisten lasten opetusjärjestelyitä. Lapsista 38 % oli yleisopetuskouluissa, 57 % yleisopetuskoulujen erillisissä yksiköissä tai erityisluokilla ja 5 % kuurojen kouluissa. (Archbold ym. 2002.) On myös saatu

selville, että alle 5-vuotiaina implantoidut lapset sijoittuivat kolme kertaa useammin yleisopetukseen ja viisi kertaa harvemmin kuurojen kouluihin kuin yli 5-vuotiaina implantoidut lapset (Nikolopoulos, Archbold ja McCormick 2003, 6–7). Yli-Pohja (2003) esittelee vuoden 2002 Manchesterin konferenssin loppupaneelissa esitetyn tutkimustuloksen, jonka mukaan alle 2-vuotiaina sisäkorvaistutteen saaneista lapsista 90 % menee tavallisille luokille kouluun. Jos istute sen sijaan leikataan myöhemmin, tavallisiin kouluun menijöitä on 20 % vähemmän kutakin vuotta kohti. (Yli-Pohja 2003, 62.) Wie ja Tvetete (1999) erittelevät, että norjalaisista kouluikäisistä sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista kävi vuoden 1999 alussa koulua 10 tuetussa perusopetuksessa, 3 huonokuuloisten ryhmässä ja 7 kuurojen koulussa. Norjassa vanhempien valinta lasten koulusijoitusratkaisuksi on usein kuurojen koulu tai huonokuuloisten ryhmä, mikäli sellainen on alueella. (Wie & Tvetete 1999, 27–28.)

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalinnat ovat maassamme hyvin yksilöllisiä: koulua käydään niin yleisopetukseen integroituneena, kuulovammaisten koulussa kuin huonokuuloisten luokassakin (Kurki & Takala 2002, 49). Ojalan (2003, 28) ja Spetsin (2003, 50) mukaan sisäkorvaistutetta käyttäviä koululaisia on maassamme noin 50. Huhtikuussa 2004 pidettiin Satakieliprojektin järjestämä ”Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista”. Siellä esitettyjen maamme yliopistollisten keskussairaaloiden kuulokeskusten katsauksista tehdyn koosteen mukaan kouluikäisten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten lukumäärä on noin 60. Saman koosteen mukaan näistä lapsista noin puolet kävi koulua kuulovammaisille oppilaille tarkoitettussa koulussa tai luokassa tai jossakin muussa erityisluokassa ja toiset puolet yleisopetuksessa. (Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio 2004.) Tosin vuoden 2004 alussa Mäkelän (2004, 47) tekemän selvityksen mukaan maamme sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista on ”suhteellisen pieni joukko” yleisopetuksessa ja ”suuri määrä – edelleen erityiskouluissa”. Tämä tarkoittaa käytännössä Mäkelän mukaan sitä, että 12 lasta on yleisopetuksessa luokka-asteilla 1–9, 26 lasta kuulovammaisten erityiskouluissa tai -luokissa luokka-asteilla 1–6 ja kaksi lasta osittain integroituneina erityiskoulusta yleisopetukseen. Nämä luvut eivät ole kuitenkaan selvityksen tekijän mukaan eksakteja, vaan kokonaisuuksista kertovia ja suuntaa antavia, sillä niistä puuttuvat yhden ison yliopistosairaalan tiedot ja selvitykseen saadut tiedot saattavat olla päällekkäisiä. (Mäkelä 2004, 45, 47.) Sisäkorvaistutetta asennetaan yhä nuoremmille lapsille, mikä

johtanee yleisopetukseen menijöiden määrän lisääntymiseen (Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio 2004; ks. myös Chute & Nevins 2003, 57; Yli-Pohja 2003, 58, 69).

Sume (2002a) tutki pro gradu -tutkielmassaan sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulun valintaprosessia vanhempien arvioimana. Kouluratkaisuun vaikuttaa Sumeen mukaan viisi tekijää: lapsen tilanne, joka tarkoittaa lähinnä hänen puheen ja kielen kehitystään, kouluarvion tekeminen, kouluvalinta, tukitoimet ja yhteistyökumppanit. Viiden tutkitun perheen sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista kaksi kävi koulua suoraan yleisopetuksessa, kaksi kunnallisessa kuulovammaisten koulussa ja yksi yleisopetuksessa kahden kunnallisen kuulovammaisten koulun esiopetusvuoden jälkeen. (Sume 2002a, 39, 70, 72, 102–103.) Sume (2002b) on tehnyt myös selvityksen, jossa kartoitettiin erityisesti sisäkorvaistutetta käyttävien ja muiden kuulovammaisten lasten koulutilannetta kuulovammaisten kouluissa ja luokissa.

2.3 Yleisopetus integraatio- ja inklusioperiaatteiden mukaisena kouluvalintana

Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset käyvät siis koulua, erityisesti tulevaisuudessa, varsin usein yleisopetuksessa. Tällainen yleisopetukseen, integraatioon ja inklusioon tähtäävä koulusijoitusuuntaus on myös useiden kansainvälisten ja kansallisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten mukainen (ks. Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 13; Saloviita 1998, 168; Virtanen 2002, 54–55; Väyrynen 2001, 15–16). Integraatio ja inklusio ovat käsitteitä, joilla kuvataan yleisopetuksen koulussa tapahtuvaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä (Naukkarinen 2001, 127). Ne eivät saa kuitenkaan yhteneväisiä tulkintoja (Naukkarinen 2001, 130; ks. myös Moberg 1998, 136). Tässä yhteydessä niistä esitellään muutama määrittelyesimerkki.

Moberg (1998, 137) kirjoittaa – muutamiiin lähteisiin (Will (1986); Stainback, Stainback & Forest (1989); Emanuelsson (1997)) viitaten – integraation tarkoittavan ”pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatustilanteiden yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua”. Integraation ihannetavoitteena pidetään yhtä yhteistä

koulujärjestelmää, missä pohjimmiltaan on kyse tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tukemisesta yhteiskunnassa. (Moberg 1998, 137.) Moberg (1998) itse on käyttänyt Söderin (1979) jaotusta integraation muodoista jo 80-luvun alusta lähtien. Nämä neljä eri muotoa, fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio, ovat siten hierarkkisia, että kukin niistä on sen edellistä muotoa merkittävämpää integraatiota. Fyysinen integraatio ei ole päämäärä, vaan se edistää muiden integraatiomuotojen kehittymistä. Kouluaikana tulisi päästä sosiaaliseen integraatioon, kun taas koulun jälkeisessä elämässä sen ohella yhteiskunnalliseen integraatioon. Mobergin mukaan nämä kaksi viimeistä integraation muotoa ovat niin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, että hän näkee tarpeettomaksi koko inklusio-käsitteen käytön. (Moberg 1998, 138, 141.)

Stainback, Stainback ja Jackson (1992) tuovat esiin syitä, miksi käsitteiden mainstreaming ja integraatio sijaan on alettu puhua inklusiosta. Yksi näistä on se, että integraatio merkitsee päämäärää integroida joku jo ulkopuolelle jätetty henkilö tai ryhmä takaisin yleisopetuskouluun ja yhteisön elämään. (Stainback ym. 1992, 3.) Sen sijaan, kuten Moberg (1998, 141) tätä perustelua tarkastellessaan toteaa, inklusiolle on ominaista se, että kaikki lapset käyvät koulua yhdessä alusta saakka.

Termillä inklusio ei ollut vielä muutama vuosi sitten suomenkielistä vastinetta (ks. esim. Lehtomäki & Takala 2002, 98). Hiljattain on kuitenkin alettu puhua inklusion sijaan osallistavasta kasvatuksesta (ks. esim. Jaskari 2004, 4). Lipsky ja Gartner (1996, 763) sekä Karagiannis, Stainback ja Stainback (1997, 3–4) esittelevät artikkeleissaan inklusion ominaisuuksia. Naukkarinen (2000, 16) on koonnut muun muassa näiden artikkeleiden pohjalta inklusion neljä keskeistä piirrettä: oppiminen yleisopetuksen ryhmässä, lähikouluperiaate, koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus ja oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. Ensimmäinen piirre tarkoittaa, ettei erityisluokkia ole, mutta huomioi joustavan ryhmäytymisen tärkeyden. Toinen piirre merkitsee sitä, että koulun erityisoppilasmäärä on luonnollisessa suhteessa väestön keskimäärään nähden. Kolmannen piirteen mukaisen koulun opetusryhmässä toimii aina yhtä useampi aikuinen ja koulussa panostetaan toiminnan alituisen tiimityönä tehtävään arviointiin sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön tiiviyteen. Neljäs piirre merkitsee oppilaiden toimimista toinen toistensa opiskelun tukena ja heidän sosiaalisten taitojen kehittämisen korostamista. (Naukkarinen 2000, 16.)

3 YLEISOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Yleisopetusta voidaan tarkastella oppimisympäristön näkökulmasta. Ahvenainen ym. (2001, 193) toteavat, että se ”on määritelty yleensä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 16) määritelmän mukaan oppimisympäristökäsitteellä ”tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Eri oppimisympäristöjä siinä kuvataan seuraavasti:

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Siihen kuuluvat lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. – – Psykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16.)

Joissakin erityispedagogisissa julkaisuissa (ks. Ahvenainen ym. 2001, 193–201; Jylhä 2000) oppimisympäristön tarkastelussa on huomioitu neljä eri osa-aluetta: fyysinen, sosiaalinen, psyykkinen ja kognitiivinen. Tämän pro gradu -tutkielman jäsentelyssä käytetään tätä jaottelua.

Jylhä (2000) tarkastelee artikkelissaan hyvää oppimisympäristöä inklusiivisen koulun kontekstissa. Hän erittelee oppimisympäristöön vaikuttavia tekijöitä ja tuo esille sen kehittämiskeinoja. (ks. Jylhä 2000, 5.) On ilmeistä, että yleisopetuksen oppimisympäristö on sisäkorvaistutetta käytävälle kuulovammaiselle lapselle osittain haasteellinen paikka. Sitä on kuitenkin mahdollista parantaa erilaisten fyysisten, sosiaalisten, psyykkisten ja kognitiivisten tukitoimien avulla.

3.1 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä fyysinen oppimisympäristö

Happonen (2000) esittelee fyysinen oppimisympäristön muodostuvan lähinnä kuolleesta materiaalista tehdystä rakennetusta ympäristöstä ja luontoympäristöstä

elementteineen. Se voi vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen suoraan tai epäsuorasti. (Happonen 2000, 51.) Bogdan ja Biklen (1992, 232–243) listaavat koulumiljöön tarkkailunäkökulmia. Happonen (2000, 51) mainitsee heidän fyysiseen ympäristöön liittämistä seikoista koulun koon, iän, kunnon, aitaamisen/aidattomuuden, sijainnin, yleisvaikutelman, liikenneyhteydet ja opasteet, tilajärjestelyt sekä ovien lukitsemisen/lukitsemattomuuden. Bogdan ja Biklen (1992, 233) kehottavat myös tutkimaan, keillä oppilailta on koulussa parhaat tilat. Se, kuka omaa koulussa parhaimmat, keskeisimmät ja syrjäisimmät fyysiset tilat ja kenellä tiloja ei ole, kertoo vallitsevasta arvoympäristöstä (Happonen 2000, 51).

Kuunteluolosuhteisiin liittyvät haasteet. Kuulohaitan omaavan lapsen fyysisessä yleisopetuksen oppimisympäristössä kohtaamat haasteet liittyvät usein luonnollisesti kuunteluolosuhteisiin. Chute ja Nevins (2003) esittävät, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtaavat koulupuitteissa esimerkiksi akustisia (acoustic) haasteita. Ne ymmärretään parhaiten suhteessa seuraaviin fyysisiin elementteihin: luokan koko, ympäröivän melun taso, jälkikaiunta-aika, oppilaan istumapaikan etäisyys opettajasta ja oppilaiden määrä luokassa. Nämä seikat voivat vaikuttaa kenen tahansa, erityisesti kuitenkin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kuulosuoritukseen. Kuulosuoritus toimii laukaisualustana, jolta lapsi kohtaa muut oppimisympäristön haasteet. Voidaan sanoa, että sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas kohtaa koulussa yhdistelmän niistä haasteista, jotka tulevat vastaan lievän (30–45 dB), keskivaikean (50–65 dB) tai vain toispuolisen kuulovian omistajalle. Näistä jälkimmäinen vika vaikeuttaa äänen sijainnin paikallistamista, hennon, kaukaisen tai kuuloalenteisen korvan puoleisen äänen saavuttamista sekä kuulemistä melutilanteissa. Koulussa vaikeutena on ryhmätyöt, jotka vaativat keskustelua luokahuoneessa monin tavoin sijoittuneiden luokkatovereiden kanssa. (Chute & Nevins 2003, 57–59.)

Kaikilla henkilöillä, joskin erityisesti esimerkiksi kuulovammaisilla, on vaikeuksia erottaa puhetta meluisissa ja kaikuissa olosuhteissa (Sala 2002, 61). Crandell ja Smaldino (2000) listaavat luokahuoneissa tapahtuvaan puheen havaitsemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi taustamelun tason, puhesignaalin tason suhteen taustamelun tasoon, jälkikaiunta-ajan ja puhujan ja kuuntelijan välisen etäisyyden. He viittaavat lukuisiin tutkimuksiin ja toteavat luokan taustamelun koostuvan ulkoisista äänistä (talon ulkopuoliset, kuten liikenteen äänet), sisäisistä äänistä (luokan ulkopuoliset,

mutta koulun sisäiset, kuten liikuntasalien ja sisäänkäyntien äänet) ja huoneen omista äänistä. Viimeksi mainitut aiheutuvat muun muassa puheesta, kalusteiden liu'uttamisesta ja ilmastoinnista. Crandellin ja Smaldinon artikkelissa osoitetaan, että luokkahuoneen akustisilla tekijöillä voi olla haitallinen vaikutus sensorineuraalisen kuulovian omaavien ja normaalisti kuulevien lasten kykyihin havaita puhetta. (Crandell & Smaldino 2000, 362–363, 369.)

Kuunteluolosuhteisiin liittyvät tukitoimet. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kuuntelua voidaan helpottaa koulussa. Ympäristöministeriön laatimassa Suomen rakentamismääräyskokoelman (1998) C1:ssä on ohjeita ja määräyksiä uusien rakennusten, kuten oppilaitosten äänieristykseen ja meluntorjuntaan. Se sisältää esimerkiksi ohjeen tavallisten luokkien jälkikaiunta-ajaksi (0,6–0,9 sekuntia). Sen selostusosuudessa mainitaan lisäksi paitsi siitä, että jälkikaiunta-ajan tulee olla kuulovammaisten opetustiloissa tätä pienemmän, niin myös puheen selkeän erottumisen ja riittävän ymmärrettävyyden tärkeydestä luokkahuoneissa. (Suomen rakentamismääräyskokoelma 1998, 3, 6.) Luokkien kuunteluolosuhteiden parantamiskeinoina voidaan käyttää katon ja seinien äänenvaimennusmateriaalia, seinätekstiilejä, mattoja, verhoja, hyllyjä, viherkasveja, tilan jakajia, kalusteiden huopatarroittamista, ilmastoinnin äänen vaimentamista sekä ääntä eristävää luokan ovea (Kurki 2002, 72). Luokkahuoneen oviin tulee Teaglen ja Mooren (2002, 167) mukaan laittaa kumitiivisteet. Luokan mekaanista melua voidaan vähentää esimerkiksi oven pamahtamisesteillä ja sopimalla, että pulpettia ei siirretä äänekkäästi (Sandelin-Nertamo 2002, 182).

Luokan hankalien kuunteluolosuhteiden eliminoimiskeinoja ovat Sandelin-Nertamon (2002) erittelyn mukaan myös puhuminen vain puheenvuoron saamisen jälkeen ja oppilaan sijoittaminen niin, että hän pystyy seuraamaan puhujan huuliota. Jälkimmäistä asiaa helpottaa esimerkiksi pyörivä tuoli. Lisäksi valaistusta on oltava riittävästi ja kuulovammaisen oppilaan tulee sijaita ikkunan puolella. (Sandelin-Nertamo 2002, 182–183.) Toispuoleisen kuulovian omaavan oppilaan istumapaikan on oltava sellainen, että hänen kuulevampi korvansa on muihin päin (Kurki 2002, 72). Teagle ja Moore (2002) esittävät, että sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas hyötyy luultavasti luokan etuosassa tai opettajan lähellä sijaitsevasta istumapaikasta. Paikan valinnassa tulisi ottaa huomioon opettajan opetustyyli, äänilähteet, tulkkipalveluiden

tarve (tulkin ja opettajan tulisi sijaita vierekkäin) ja lapsen tarve osallistua keskusteluihin muiden oppilaiden kanssa. Kuulovammaisen oppilaan ei tulisi olla oviaukkojen, puhaltimien, piirtoheittimien tai lämmittimien läheisyydessä. (Teagle & Moore 2002, 167–168.) Opettajan ja kuulovammaisen lapsen väliseksi etäisyydeksi suositellaan opetustilanteissa paria metriä, ja jos oppilaita on vähän, heidän olisi hyvä istua ympyrässä (Tuovinen & Virtanen 1994, 21). Yli-Pohjan (2003) listaamiin sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan koulunkäynnin tukimuotoihin kuuluvat seuraavat Chuten ja Nevinsin (2003, 58) mainitsemiin fyysisiin elementteihin liittyvät tukimuodot: luokkakoon suuruus maksimissaan 20, kun yleisopetuksen luokassa on 11-vuotisen oppivelvollisuuden piirissä oleva lapsi, hyvä akustiikka, oppilaan oikeanlainen istumapaikka ja luokan alhainen melutaso (Yli-Pohja 2003, 68). Koulussa voidaan siis yksilöllistää oppimisympäristöjä (ks. Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144).

Yli-Pohja (2003, 68) listaa yhdeksi sisäkorvaistutetta käyttävien lasten tukimuodoksi kuunteluapuvälineiden käytön. Flynnin (2003) mukaan sisäkorvaistutetta käyttävät lapset, kuten tavallistenkin kuulokojeiden käyttäjät, kokevat opetuksen puitteissa ongelmana taustamelun. Tietyissä tilanteissa sisäkorvaistutukseen on käytännöllistä liittää FM-laite. (Flynn 2003, 37.) Kurki ja Takala (2002) opastavat, että FM- eli RT-laite muodostuu lähettimestä ja vastaanottimesta ja toimii yksilöllisesti säädettävällä radiotaajuudella. Se saa energiansa paristoista tai ladattavasta akusta. Laitteen avulla oppilas kuulee opettajan puheen ilman hälyääniä. Toisaalta tällöin oppilas ei kenties kuule muiden oppilaiden puhetta. FM-laite voidaan liittää myös suoraan nauhuriin tai televisioon. (Kurki & Takala 2002, 52.) Käytännön koulutilanteessa FM-laitteen käyttö tarkoittaa sitä, että opettajalla on kaulassaan radiolähetinmikrofoni ja oppilaalla pienoissilmukallinen radiovastaotin (Ojala 2000, 215). Vastaantointa voidaan käyttää myös ilman pienoissilmukkaa liittämällä se kuulokojeen sähköiseen liitäntään (Kronlund 2000, 351). Chute ja Nevins (2003) kirjoittavat, että sisäkorvaistutteen ja FM-laitteiden yhteiskäyttö on tehty helpommaksi ja tehokkaammaksi, koska molemmat laitteet ovat nykyisin pieniä. FM-laite voidaan kytkeä sisäkorvaistutteen puheprosessoriin, joko kannettavaan laitteeseen tai korvantausmalliin. He muistuttavat myös siitä, että opettajien tulee osata käyttää FM-laitetta, jotta siitä on haitan sijaan hyötyä. Esimerkiksi opettajan on tärkeää muistaa puhua mikrofonin sopivalta etäisyydeltä ja kierrättää mikrofoniaan myös oppilailla.

(Chute & Nevins 2003, 60.) Kuulovammaisten henkilöiden apuvälineitä ovat myös esimerkiksi äänentoistojärjestelmien kuuntelua helpottavat äänensiirtojärjestelmät, kuten induktiosilmukat, silmukkavahvistimet ja infrapunajärjestelmät sekä hälytyssignaalien kuulemista tukevat apuvälineet, kuten valomerkkihälyttimet (Kronlund 2000, 349–352). Teaglen ja Mooren (2002, 168) tekstistä käy ilmi, että sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen koulussa voidaan käyttää äänisignaaleja päivittäisistä rutiineista varoittamiseen.

Teagle ja Moore (2002) kirjoittavat, että on tärkeää vakiinnuttaa sisäkorvaistutteen käyttö ja toimintakunnon tarkastaminen rutiineiksi, kun laitteen saanut lapsi palaa kouluun. He mainitsevat, että sisäkorvaistutetta tulisi käyttää lähes koko valveillaoloajan ja tuovat myös esiin, että sen käyttöä tulee kuitenkin harkita kovissa fyysisessä välituntitilanteissa ja liikuntatunneilla. Se tulee myös poistaa, mikäli se on vaarassa pudota. Laite ei saa myöskään kastua ja sen käytön aikana tulee varoa lähteitä, joissa on staattista sähköä. Koulussa työskentelevät henkilöt saattavat silloin tällöin joutua tutkimaan laitteen viallisuutta ja esimerkiksi vaihtamaan patterit. Heille kuuluu myös laitteen päivittäisen toimintakunnon tarkastaminen siihen asti, kunnes lapsi osaa itse ilmoittaa laitteen toimintavioista. (Teagle & Moore 2002, 166–167.)

3.2 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä sosiaalinen oppimisympäristö

Oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laatu on Jylhän (2000) mielestä keskeinen inklusiivisen koulun sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvä seikka. Hän muistuttaa myös inklusiivisen koulun moniammatillisista tiimeistä, joiden jäseninä voivat olla luokanopettaja, erityisopettaja, avustaja, eri terapeutteja sekä oppilaan vanhemmat. (Jylhä 2000, 6–7.) Happonen (2000, 52) listaa myös kouluviranomaiset ja yleisen päätöksen teon sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluviksi asioiksi. Hän viittaa Bogdaniin ja Bikleniin (1992) ja esittelee tähän oppimisympäristöön liittyvän koulun maineen, sen ongelmat, siihen kohdistuvan kritiikin, sen sosioekonomisen aseman, oppilaista keskustelun sisällön ja sävyn, lempinimet, koulun omat fraasit, oppilaiden välisen kielenkäytön ja henkilökunnan puhutavat. (Happonen 2000, 51–52; ks. myös Bogdan & Biklen 1992, 234–235.)

Lasten sosiaaliseen kehitykseen ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen liittyvät haasteet ja tukimuodot. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä kohtaamat haasteet saattavat ensiksikin liittyä häneen itseensä. Yli-Pohja (2003) kertoo sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kokonaiskehityksen olevan nykyisten havaintojen mukaan hieman hitaammin edistyvää kuin kuulevilla lapsilla. Tämä johtuu kielenkehityksen kiinniotosta. Lasten emotionaalisen-sosiaalisen kehityksen on usein jonkin verran viivästynyt, vaikka lapset olisivat jo saavuttaneet ikätasoisensa puhekielen. Kielellis-kognitiivinen ja emotionaalisen-sosiaalisen kehityksen eivät siis usein etene yhtä matkaa, mikä on yleinen piirre huonokuuloisten lasten parissa. Sisäkorvaistutetta käyttävälle 7-vuotiaalle lapselle saattaa esimerkiksi leikkiminen pienemmän lapsen tavoin olla koulumaista työskentelyä nautinnollisempaa. Lapsella ei ole välttämättä myöskään täysin kypsiä sosiaalisia valmiuksia, joten hän tarvitsee ryhmässä toimimiseen tukea. On kuitenkin huomattava, että kaikkein nuorimpina implantoiduista lapsista, joilla kehitys näyttää olevan nopeampaa, ei ole vielä tarkkaa kuvaa. (Yli-Pohja 2003, 66–67.)

Chuten ja Nevinsin (2003) mukaan sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi kohtaa koulussa myös yhteistoiminnan (associative) haasteita. He toteavat, että oppilailta vaaditaan kykyä toimia vuorovaikutteisesti vertaistensa kanssa pienissä heterogeenisissä ryhmissä ja muistuttavat aiempien tutkimusten perusteella, että edistyneemmän kielitaidon omaavilla kuuroilla lapsilla on paremmat edellytykset luoda suhteita kuulevien vertaistensa kanssa. Sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla on paremmat edellytykset tällaiseen kielitaitoon kuin muilla kuulolaitteita käyttävillä kuuroilla. (Chute & Nevins 2003, 57, 65.) Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen ja muiden oppilaiden välisten suhteiden syntyminen ei kuitenkaan näytä olevan itsestäänselvyys. Boyd, Knutson ja Dahlstrom (2000) tutkivat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaalista vuorovaikutusta ikätovereidensa kanssa testissä, jossa sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen tuli aloittaa vuorovaikutus kahden tuntemattoman iältään ja sukupuoleltaan kuulevan vertaisensa kanssa. Tällöin ei saatu todisteita, että sosiaalinen pätevyys parantuisi sisäkorvaistutteen avulla. (Boyd ym. 2000.) On myös myönteisempiä tuloksia. Chmielin, Suttonin ja Jenkinsin (2000) tutkimuksessa sisäkorvaistutetta käyttävien lasten elämän laadusta implantoidut lapset ja heidän vanhempansa saivat arvioida sisäkorvaistutteen hyötyjä ja haittoja 5-portaisella asteikoilla (1 = ei hyötyä/ei haittaa, 5 = suurta hyötyä/suuri ongelma). Lasten (n =

11) vastausten keskiarvo sisäkorvaistutteen hyödyksi uusien kavereiden saamisessa oli 3.72 ja vanhempien (n = 11) 3.45. Laitteesta oli molempien vastaajaryhmien mukaan kuudenneksi eniten hyötyä uusien kavereiden saamisessa. (Chmiel ym. 2000.)

Lehtomäki ja Takala (2002) mainitsevat yleisopetukseen kohdistuvaksi odotukseksi kuulovammaisten oppilaiden oppimistulosten parantumisen ja sosiaalisen identiteetin vahvistumisen. He esittelevät joitakin tutkimuksia, joiden mukaan kuulovammaisen oppilas on jäänyt yleisopetuksessa yksinäiseksi, mutta toteavat asiaan liittyvän tutkimustiedon olevan kokonaisuudessaan vähäistä. (Lehtomäki & Takala 2002, 102.) Suomalaisten yleisopetuksessa koulua käyvien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kaverisuhteista ei näytä olevan juurikaan tietoa. Parissa tapausselosteessa (ks. Luoto 2003; Spets 2003) on viitteitä myönteisistä kokemuksista. Yli-Pohjan (2003, 68) mukaan HUS:n alueella on joskus yläasteikäisten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kavereiden puute tuonut ongelmia.

Huolimatta siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtaavat yhteistoiminnan haasteita, oppilaiden välinen vuorovaikutus voi olla myös onnistunutta. Martin ja Bat-Chava (2003) tutkivat Yhdysvalloissa vähintään osin yleisopetuksessa koulua käyvien 5–11-vuotiaiden kuurojen lasten (n = 35, sisäkorvaistutetta käyttäviä 71,4 %) selviytymisstrategioita haastatteleamalla lasten vanhempia. Tutkimuksessa saatiin muun muassa selville, että suurin osa lapsista sai aikaan tyydyttäviä suhteita kuulevien vertaistensa kanssa: lapsista 34 %:lla oli hyvät, 51 %:lla kohtalaiset ja 14 %:lla heikot suhteet vertaistensa kanssa. Lasten suhteiden laadulla ei ollut yhteyttä lasten kuulovian asteeseen tai kuulokojeen tyyppiin (sisäkorvaistute tai tavallinen kuulokoje). Sen sijaan lasten suhteet parantuivat iän sekä selviytymisstrategioiden runsaan määrän mukana. Martinin ja Bat-Chavan artikkelissa viitataan myös Bat-Chavan ja Deignanin (2001) tutkimukseen sisäkorvaistutetta käyttävien lasten vertaissuhteista. Sen mukaan monet kuurot lapset onnistuvat muodostamaan läheisiä ja tyydyttäviä suhteita huolimatta tietyistä haasteista, jotka aiheutuvat kuurojen ja kuulevien henkilöiden välisistä vuorovaikutussuhteista. (Martin & Bat-Chava 2003.)

Preisler ym. (2003) tutkivat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ensimmäisten kouluvuosien psykososiaalista tilannetta Ruotsissa haastatteleamalla lasten (n = 20)

vanhempia, opettajia ja henkilökohtaisia avustajia. Lapsista puolet kävi koulua yleisopetuksen kouluissa. Heidän ja kuulevien luokkatovereiden välinen kommunikointi oli usein luonteeltaan ei-kielellistä. On tosin huomattava, että valtaosa tutkittavista oli poikia, joiden kaverikontaktit perustuivat usein kielen sijaan fyysisiin toimintoihin. Joidenkin lasten luokkatoverit olivat opetelleet viittomista. Yhdessä luokassa kaveriryhmän muodostivat kaksi implantoitua lasta ja yksi viittomakielessä taitava, kuuleva lapsi. Vanhempien mukaan lapsilla oli kavereita joko koulussa tai kotona, mutta ei aina molemmissa ympäristöissä. Lapsilla tuntui toisaalta olevan hyvin toimivia kontakteja muiden lasten kanssa, mutta toisaalta niihin liittyi myös vaikeuksia, kuten kommunikaatio-ongelmia. Lisäksi sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattoi haluta olla muita parempi tai hänellä saattoi olla vaikeuksia erottaa leikki todesta. Kaverisuhteisiin liittyviä vaikeuksia selitettiin myös esimerkiksi siten, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi halusi olla ajoittain yksin. Avustajat kuvasivat lasten kaverisuhteita monisäikeiseksi asiaksi ja viittasivat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ongelmiin sekä luoda että ylläpitää niitä. Heidän vastauksistaan kävi myös esimerkiksi ilmi, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattoi olla yksinäinen tai uteliaisuuden kohde. Jossakin luokassa lapseen ei suhtauduttu aina hyvin. Toisaalta osalla lapsista oli myös luokassa paras kaveri. Opettajien mukaan sisäkorvaistutetta käyttävät lapset toimivat kavereiden kanssa hyvin. Väärinymmärryksiä tapahtui, mutta ei tavallista enemmän konflikteja. (Preisler ym. 2003, 1, 54–57, 59–63.)

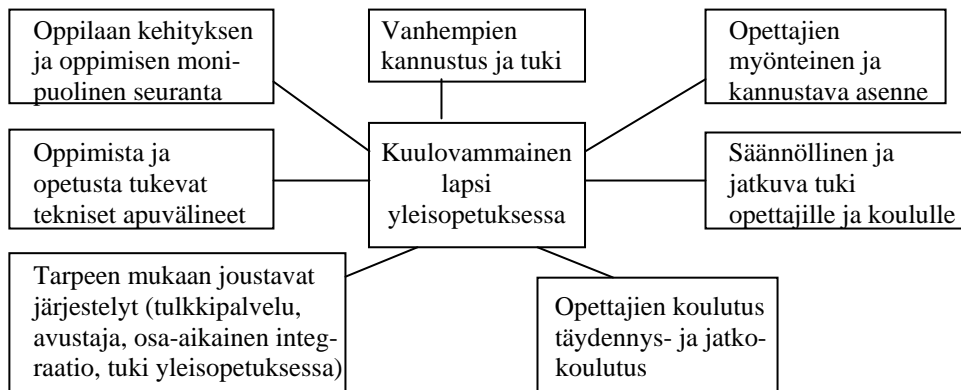
Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen ja muiden oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita on myös mahdollista tukea. Chute ja Nevins (2003) mainitsevat, että hyvien sosiaalisten toimintaohjeiden antaminen on erään tutkimuksen mukaan hyödyksi sellaisille kuulovammaisille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppia sosiaalista käyttäytymisen herkkyyttä vain havainnoinnin kautta. Tämä on eduksi huolimatta lapsen kielellisistä saavutuksista. Sisäkorvaistute saattaa auttaa lapsia sosiaalisen käyttäytymisen kehityksessä tavallisemmalla tavalla tarjoten kuuloaistimuksen havainnoinnin tueksi. (Chute & Nevins 2003, 65.) Yli-Pohjan (2003) mukaan on todettu, että osa kouluikäisistä implantoiduista lapsista, muiden huonokuuloisten lasten tavoin, tarvitsee lisätukea sosiaalisen kanssakäymisen ja käyttäytymisen viimeistelyssä. Apua saatetaan kaivata rohkaistumisessa ja aktiivisemmän roolin otossa kaverisuhteiden solmimisessa ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. (Yli-

Pohja 2003, 67.) Myös Boydin ym. (2000, 108) mukaan sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen saattaa parantaa kyseisten lasten sosiaalista kompetenssia.

Jylhä (2000) kirjoittaa sosiaalisen oppimisympäristön yhteydessä, että inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajan roolina on ohjata, tukea ja rohkaista vammaisia ja ei-vammaisia oppilaita sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Hän tuo myös esille psyykkisen oppimisympäristön yhteydessä suvaitsevaisuuskasvatuksen. Opettajan tulee käyttää oppilaiden välistä vuorovaikutusta tukevaa opetusmetodia. Yhteistoiminnallinen oppiminen on useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan menetelmä, jota tulisi suosia, kun luokassa on erityistukea tarvitsevia oppilaita. (Jylhä 2000, 5–7.) Se on myös yksi inklusion keskeinen piirre (ks. Naukkarinen 2000, 16). Tässä yhteydessä tulee kuitenkin muistaa oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä edellyttäviin opetusmenetelmiin liittyvä pulma: ryhmätyötilanteet ovat Chuten ja Nevinsin (2003, 59) ja Sandelin-Nertamon (2002, 183) mukaan ongelmallisia huonokuuloisille ja sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille.

Muut koulun sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet ja tukimuodot. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaaliset kouluun liittyvät vuorovaikutussuhteet eivät ole vain oppilaiden välisiä, vaan niihin kuuluu myös monia aikuisia henkilöitä. Yksi inklusion keskeinen piirre on koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus (Naukkarinen 2000, 16). Lehtomäki ja Takala (2002) kertovat, että kuulovammaisen lapsen koulunkäyntiä tukevaan yhteistyöhön osallistuu yleensä luokanopettaja, tulkki, avustaja sekä erityisopettaja ja -luokanopettaja. Koulussa voi olla mahdollista myös puheterapeutin, koulupsykologin ja -kuraattorin sekä terveydenhuollon henkilöstön apu. Lasten koulunkäyntiin liittyviä yhteistyötahoja ovat lisäksi kuulokeskus tai keskussairaala. Perheiden tukemiseen osallistuvat myös kuulovamma-alan järjestöt. (Lehtomäki & Takala 2002, 104–105.) Lapsen koulunkäynnin tukija on myös kuntoutusohjaaja, jonka toiminta tosin liittyy juuri edellisistä viimeisiksi mainittuihin yhteistyötahoihin (ks. Huttunen 2000, 121–124).

Takalan ja Lehtomäen (2002, 261) mukaan kuulovammaisen lapsen onnistunut yleisopetuksessa opiskelu edellyttää muun muassa kannustavaa asennetta opettajilta (kuvio 2).



KUVIO 2. Onnistuneen inklusion edellyttämät tukitoimet kuulovammaisen lapsen opiskellessa yleisopetuksessa (Takala & Lehtomäki 2002, 261)

Opettajan asenne voi olla kuulovammaisen lapsen tukimuoto, mutta myös sosiaalisen oppimisympäristön haaste. Mobergin (1984) sekä Häkkisen ja Vanhatalon (1997) tutkimustulosten yhteenvedosta käy ilmi, että luokanopettajat eivät ole olleet kovin valmiita ottamaan luokkaansa kuulovammaisia oppilaita (ks. Moberg 1998, 146). Sandelin-Nertamo (2002, 189) kertoo mahdollisuudesta, että huonokuuloisen oppilas joutuu yleisopetuksessa opettajien ylikontrolloinnin kohteeksi ja että häneltä vaaditaan oman kyvykkyytensä osoittamista.

Kuulovammaisen lapsen onnistunut koulunkäynti yleisopetuksessa edellyttää Takalan ja Lehtomäen (2002, 261) mukaan kannustavaa asennetta opettajan lisäksi lapsen vanhemmilta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on paitsi perusopetuslain (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628) 3 §:n velvoittamaa, niin myös yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19–20) mainituista ns. opiskelun yleisen tuen muodoista. Ojala (2000, 203, 215–216) listaa sen myös yhdeksi huonokuuloisen, yleisopetuksessa koulua käyvän lapsen tukimuodoksi.

Takalan ja Lehtomäen (2002, 261) mukaan kuulovammaista lasta tulee tukea yleisopetuksessa tarvittaessa esimerkiksi tulkkipalvelulla ja avustajalla. Perusopetuslain 31 §:n mukaan ”tulkitsemis- ja avustajapalvelut” ovat vammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden maksuttomia oikeuksia koulussa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Kuulovammaisen lapsen tulkin tehtävänä on kielen kääntäminen, ei asioiden tekeminen lapsen puolesta (Mikkonen 2002, 238). Lapsen henkilö- tai luokkakohtaisen avustajan rooliin kuuluu lapsen kokonaisvaltainen

tukeminen koulunkäynnissä siten, että se mahdollistaa lapsen itsenäisyyden lisääntymisen vähitellen (Ojala 2000, 213). Preislerin ym. (2003) tutkimuksen mukaan yleisopetuksessa olevien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten avustajien rooli oli tärkeä, joskin erityisen monimutkainen. Esimerkiksi avustajalta odotettiin opetuksen tulkkaamista ryhmätilanteissa ilman hänen tai lapsen riittäviä viittomakielen taitoja. Avustajan ja lapsen tai opettajan välinen vuorovaikutus ei aina toiminut hyvin. (Preisler ym. 2003, 1, 32.)

Koulun sosiaaliset suhteet voivat tukea myös sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikointia. Takalan (2002a) mukaan vuosien aikana on pohdittu runsaasti sitä, tulisiko kuurojen opetuksessa käyttää viittoma- ja/vai puhekieltä. Yleinen tuore mietinnän aihe on se, millainen viittominen sopisi sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen vai pitäisikö lapsille vain puhua. (Takala 2002a, 117, 119.) Puhutun (”oral communication”) tai sekä viitotun että puhutun kielen (”total communication”) paremmuudesta sisäkorvaistutetta käyttävien opetuksessa on tehty myös tutkimuksia vaihtelevin tuloksin (ks. esim. Connor, Hieber, Arts & Zwolan 2000; Geers 2002). Valtaosan nykyisten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten elämään kuuluu jonkinasteinen viittomien ja jopa viittomakielen käyttö puhekielen rinnalla (Yli-Pohja 2003, 66). Yleisopetuksen oppimisympäristössä käytetään luonnollisesti puhuttua kieltä. Se, osataanko yleisopetuksen luokassa haluttaessa viittoa, ei liene kuitenkaan mikään selviö. Preislerin ym. (2003) tutkimuksen sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla oli yleisopetuksen vuosiluokilla 3 ja 4 vaikeuksia seurata opetusta, mikä johtui siitä, että lukuaineiden ymmärtäminen olisi vaatinut viittomakielentaitoa. Sekä lasten että avustajien viittomakielentaidot olivat kuitenkin puutteelliset. Myöskään opettajilla ei ollut kokemuksia viittomakielestä kuin vähän tai ei lainkaan. Joissakin luokissa muut oppilaat osasivat viittomia. (Preisler ym. 2003, 55, 60–61, 75, 78.)

3.3 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä psyykkinen oppimisympäristö

Psyykkinen oppimisympäristö on läheinen käsite sosiaaliselle oppimisympäristölle ja se voidaan määritellä ”oppilaiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi,

jossa keskeisenä indikaattorina on kouluviihtyvyys” (Ahvenainen ym. 2001, 195). Jylhän (2000, 5) mukaan tämä on ”kokemisen tasoinen tila” ja tarkoittaa oppilaan näkökulmasta hyvinvointia tai pahoinvointia. Siihen kuuluu esimerkiksi koulukiusaamisen tarkastelu (Ahvenainen ym. 2001, 195; ks. myös Jylhä 2000 5–6).

Yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät haasteet. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset eroavat useista yleisopetuksen luokkatovereistaan siinä, että he ovat kuulovammaisia. Yli-Pohja (2003) kertoo kouluiän, noin 8–10 ikävuoden seudun, olevan vaihe, jolloin sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi alkaa usein pohtia omaa erilaisuuttaan. Tällöin lapsi saattaa reagoida omaan kuulovammaisuuteensa surulla tai torjunnalla. Tämä on luonnollinen, joskin vammaisten lasten tavallista voimakkaammin läpielämä psyykkisen kypsyminen vaihe. Yli-Pohja kertoo myös, että riittävien tukitoimien avulla järjestetty integroituminen yleisopetusluokkaan antaa tilaisuuden moniin kognitiivisiin ja sosiaalisiin virikkeisiin ja oppia kuulevien vertaisten maailmassa selviytymistä. Tämä pienentää kuulovammasta johtuvaa deprivatiota. Yli-Pohja jatkaa HUS:n alueen kuulovammaisten lasten yleisopetuskokemuksilla ja toteaa, että ne ovat olleet pääosin hyviä. Tosin joskus ongelmia on aiheutunut esimerkiksi silloin, kun yläasteikäisiä on alkanut vaivata oma erilaisuus. (Yli-Pohja 2003, 67–68.) Myös Chute ja Nevins (2003) pohtivat vastaavia asioita yhteistoiminnan haasteiden yhteydessä. Heidän mukaansa sisäkorvaistutetta käyttävät lapset, jotka ovat olleet osa kuulevien maailmaa, saattavat aloittaa identiteettinsä sekä kuurouden ja kuurojen kulttuurin tutkimisen nuoruusiässä. (Chute & Nevins 2003, 65.)

Vaikka oma erilaisuus on haaste sisäkorvaistutetta käyttävien lasten psyykkiselle hyvinvoinnille, sisäkorvaistutteella ei ole useiden lähteiden mukaan kielteistä vaikutusta lasten psyykkiseen kehitykseen. Yli-Pohja (2003) kirjoittaa, että sisäkorvaistute vaikuttaa myönteisesti käyttäjänsä puhekielen kehitykseen ja näin myös hänen kokonaiskehitykseen. Hän toteaa hieman myöhemmin, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset vaikuttavat usein olevan sangen tasapainoisesti kehittyviä kuulovammaisia lapsia, eivätkä emotionaalisesti kärsiviä tai puhumaan pakotettuja. He eivät ole kuitenkaan kuulevia, vaan ilman sisäkorvaistutetta kuuroja ja sen kanssa huonokuuloisia lapsia, joilla on omat kehityspiirteet ja myös ongelmat. Yli-Pohja kertoo sisäkorvaistutteen saaneiden 5–6-vuotiaiden lasten piirroksia

tutkittuaan voitavan päätellä paitsi lasten kielellisen kehityksen edenneen hyvin, niin myös heidän tunne-elämäänsä tulleen vivahteikkautta, eloisuutta ja hienosäätöä. Hän sanoo myös vanhempien kertovan lapsen aiempaa hallitummasta ja rauhallisemmasta käyttäytymisestä puheen edistyessä. Yli-Pohja vertaa sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kuulemista vaikeasti huonokuuloisen kuulokojeen käyttäjän kuulemiseen ja erittelee edellisen myönteisemmäksi kokemukseksi. Asialla on suurta merkitystä lapsen psyykkiselle jaksamiselle. (Yli-Pohja 2003, 60–61.)

Filipon, Boscon, Barchettan ja Mancinin (1999) tutkimuksessa selvitettiin sisäkorvaistutetta käyttävien 12–18-vuotiaiden nuorten (n = 6) ja 4–6-vuotiaiden lasten (n = 6) psyykkistä hyvinvointia sekä heidän integroitumistaan perheeseen ja kouluun projektiivisten persoonallisuustestien, arviointiskaalojen ja vanhempien sekä opettajien haastattelujen avulla. Tulosten mukaan implantointi ei näyttäisi aiheuttavan psyykkistä hajaannusta. Lisäksi saatiin muun muassa selville, että sisäkorvaistutetta käyttävät henkilöt kykenivät mukautumaan vaihtuviin tilanteisiin lähes yhtä hyvin kuin kuulevat lapset. Tutkimuksen lapsilla ja nuorilla oli taipumusta pitää itseään riittämättömämpinä ja haavoittuvampina kuin mitä opettajat ja vanhemmat arvioivat. Lasten integroituminen kotiin ja kouluun oli asteittaista ja positiivista. (Filipo ym. 1999.) Knutsonin, Waldin, Ehlersin ja Tylerin (2000) useimmiten yleisopetuskouluissa opiskelevia ja yleensä viittomakielen tulkin tukea saavia lapsia (n = 24) koskevassa tutkimuksessa todettiin, että sisäkorvaistutteella ei ole kielteisiä vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin ja että ulospäin suuntautuneita käytösongelmia (externalizing behavior problems) omaavat henkilöt saattavat saada sisäkorvaistutteesta vähemmän hyötyä. Myönteisiä tuloksia sisäkorvaistutetta käyttävien lasten elämänlaadusta saatiin myös Chmielin ym. (2000, 105) tutkimuksessa, jossa kaikki tutkittavat lapset (n = 11) ilmaisivat sisäkorvaistutteen auttaneen heitä tuntemaan itsensä onnellisemmiksi ('feel happier').

Nicholas ja Geers (2003) tutkivat 8–9-vuotiaiden sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 181) psyko-sosiaalista sopeutumista ja vanhempien tyytyväisyyttä implantoinnin lopputulokseen lapsen ja perheen elämän kannalta. Tutkimuksen tulokset olivat – hieman aiemmin saatujen sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sopeutumista koskevien tutkimustulosten tavoin – myönteisempiä kuin perinteiset kuurojen sopeutumista koskevat tutkimustulokset. Tutkimuksessa saatiin muun muassa selville, että lapset

pitivät itseään, kuten myös heidän vanhempansa lapsiaan, kykeneväisinä ja hyvin sopeutuneina suurimpaan osaan arkielämän asioihin. Tämä tarkoitti esimerkiksi kouluympäristössä pärjäämistä. Vanhemmat olivat yleisesti tyytyväisiä implantointiin ja ilmaisivat, että sisäkorvaistutteella on ollut myönteinen vaikutus lapseen ja perheeseen. Heidän vastauksensa osoittivat lasten olevan sosiaalis-emotionaalisesti hyvin sopeutuneita ja sisäkorvaistutteen hyötyneitä. (Nicholas & Geers 2003.)

Myös seuraavan kuulovammaisten oppilaiden psyykkistä hyvinvointia selvittäneen tutkimuksen tulokset lienevät yleistettävissä ainakin osittain myös sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin. Sinkkonen (1994) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan muun muassa suomalaisissa kuulovammaisten erityiskouluissa opiskelevien kuulovammaisten oppilaiden (n = 414, 93 % kaikista kyseisten koulujen oppilaista) emotionaalisten ongelmien ja käytösongelmien yleisyyttä sekä niiden suhdetta kuulevien lasten vastaaviin ongelmiin. Kaikista oppilasta 5,8 % käytti kommunikointimuotonaan vain puhetta, 31,9 % vain viittomakieltä ja 61,2 % molempia. Sinkkonen sai esimerkiksi selville, että tämän tutkimuksen lisävammattomien kuulovammaisten oppilaiden (n = 294) häiriintymissuhde oli alhaisempi kuin aiempien tutkimusten kuuroilla lapsilla. Aiempien tutkimusten mukaan kuulovammaiset lapset ovat paljon häiriintyneempiä kuin kuulevat lapset. Tässä tutkimuksessa ei ollut merkittäviä eroja häiriintymissuhteessa lisävammattomien kuulovammaisten ja kuulevien lasten välillä. Faktorianalyysissä, jossa käytettiin viittä faktoria (aggressiivisuus, eristäytyneisyys, huolestuneisuus, masentuneisuus, pahanteko ja impulsiivisuus), lisävammattomien kuulovammaisten ja kuulevien lasten tulokset olivat huomattavan samanlaisia. Tulosten perusteella voidaan muun muassa todeta, että kuurojen lasten psykologiset ongelmat eivät johdu kuuroudesta, vaan kommunikointiongelmista. Toisaalta kuulovammainen lapsi voi häiriintyä samoista syistä kuin kuulevatkin lapset. Sinkkonen kiteyttää, että ei ole olemassa mitään ”tyypillistä kuuron persoonallisuutta”. (Sinkkonen 1994, 35, 51, 53, 137–138.)

Suoraan kouluun liittyvät hyvinvoinnin haasteet. Yleisopetuksen psyykkiseen oppimisympäristön liittyä sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kannalta myös suoraan kouluun liittyviä hyvinvoinnin haasteita. Preisler ym. (2003) selvittivät esimerkiksi

sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluviihtyvyyttä. Sekä vanhemmat että opettajat olivat sitä mieltä, että yleisopetuksessa – kuten myös erityiskouluissa – koulua käyvät lapset viihtyivät kouluissaan. Sen sijaan yleisopetuksessa oli muun muassa ongelmana se, että lapset tuntuivat rasittuvan koulutyöstä. Näin vastasivat perheiden lisäksi ennen kaikkea avustajat ja opettajat. Suuri äänimäärä ja tarkkaavaisuuden ylläpitäminen tunnilla mukana pysymiseksi näyttivät vievät lasten voimia erityisesti iltapäivisin. Vastaavaa ongelmaa ei tullut esille erityiskouluissa. (Preisler ym. 2003, 26, 79.) Kuuntelun rasittavuus yleisopetuksessa koulua käyville sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille tulee esille myös ainakin parissa suomalaisessa tapauselostuksessa (ks. Kärkkäinen 2002, 96; Spets 2003, 53).

Chuten ja Nevinsin (2003) erittelyn mukaan sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtaavat koulussa myös sopeutumisen (adjustment) haasteita. Heidän täytyy sopeutua läpi elämänsä. Erityistä on se, että lapset kuuluvat kolmeen eri maailmaan: he ovat sisäkorvaistutteen käytön ajan osa kuulevien maailmaa, laitteen ollessa suljettu osa kuurojen maailmaa ja ainutkertaisine kokemuksineen osa sisäkorvaistutetta käyttävien maailmaa. Silloin, kun on selvää, että kommunikointi on vaarantunut, sisäkorvaistutetta käyttävällä lapsella tulisi olla toimintamalleja ja käsitys siitä, kuinka sopeutua tilanteeseen hyvän kommunikoinnin uudelleen saavuttamiseksi. Näin tehdessään lapsi ottaa enemmän vastuuta kommunikointinsa onnistumisesta sekä luokan sisä- että ulkopuolella. On kuitenkin muistettava, että menestys ei tarkoita kaikille samaa asiaa. Lasten, kuten heidän vanhempiensakin, tulee sopeutua siihen tosiasiaan, että sisäkorvaistute on vain kuulon työkalu, ei koko lapseen vaikuttava asia. Samassa luokassa opiskelevat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset vertailevat keskenään koulusaavutuksiaan kuulevien oppilaiden tavoin. Tällöin lapset saattavat muokata asenteitaan sisäkorvaistutetta kohtaan. Joskus tämä kannustaa lapset parempiin suorituksiin, joskus sisäkorvaistutteen käyttämättömyyteen. Joka tapauksessa kaikkien kuulovammaisten lasten tulee ymmärtää, että ihmisen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat sekä biologiset että ympäristölliset tekijät samanaikaisesti. Sen varmistamiseksi, että sopeutuminen varttumiseen tapahtuisi mahdollisimman helposti, tarvitaan sekä perheen sisäisiä että ulkopuolisia tukipalveluita. (Chute & Nevins 2003, 57, 65–66.)

Mäki ja Tastula (1991) tutkivat Suomessa peruskoulun kuulokojetta käyttäviä oppilaita (n = 59). Kyseisten lasten kouluun sopeutumista selvittäessään he esittivät opettajille muun muassa väitteen: ”Lapsi häiritsee muita oppilaita”. Opettajista 82,5 % oli joko eri tai täysin eri mieltä kyseisestä asiasta. Myös väitteeseen ”Lapsen suhtautuminen luokkatovereihin on eristäytyvää” eri tai täysin eri mieltä vastanneiden osuus oli 90 %. Kaiken kaikkiaan lasten kouluun sopeutuminen – jota arvioitiin oppilaan toverisuhteisiin, kommunikointitaitoihin ja luokassa selviytymiseen liittyvien väitteiden avulla – oli sujunut opettajien vastausten perusteella hyvin. (Mäki & Tastula 1991, 31, 66–67.)

Hyvinvoinnin tukimuodot. Sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle voidaan antaa koulussa myös psyykkiseen hyvinvointiin liittyvää tukea. Perusopetuslain 31 §:n mukaan oppilashuoltopalvelut ovat vammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden maksuttomia oikeuksia koulussa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Oppilashuollon tehtävänä on esimerkiksi huolehtia oppilaan psyykkisestä hyvinvoinnista (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2004, 258; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Siihen kuuluu muun muassa koulupsykologi ja -kuraattoripalvelut (Lahtinen ym. 2004, 258).

Edellisen lainsäädännöllisen ja opetussuunnitelmallisen oppilashuoltotukimuodon lisäksi sisäkorvaistutetta käyttävää lasta ja nuorta voidaan tukea henkisesti myös seuraavin tavoin. Yli-Pohjan (2003) mukaan tilanteessa, jolloin lapsi alkaa pohtia omaa erilaisuuttaan, on lapsen vanhempien ja muiden tärkeiden aikuisten tähdellistä kuulla lapsen suru, suhtautua kiinnostuneesti ja välittäen hänen tunteitaan kohtaan ja vastata häntä askarruttaviin kysymyksiin. Lisäksi lasta tulee auttaa näkemään hänen tulevaisuutensa myönteisenä totuudenmukaisella tavalla. (Yli-Pohja 2003, 67.) Chute ja Nevins (2003) suosittelevat, että identiteettiään sekä kuuroutta ja kuurojen kulttuuria tutkiva nuori tapaisi vastaavassa tilanteessa olevia ikätovereitaan, jotta he voisivat jakaa niitä kokemuksia, joita vain sisäkorvaistutteen saaneet voivat ymmärtää ja vahvistaa. Ammattilaisten tulisi rohkaista ja helpottaa näiden suhteiden syntymistä, kun sisäkorvaistutetta käyttävät lapset etsivät hyväksyntää todelliselta vertaisryhmältään, jota voi olla muuten hankala löytää. (Chute & Nevins 2003, 65.)

3.4 Haasteiden ja tukitoimien kenttänä kognitiivinen oppimisympäristö

Oppimisympäristön kognitiivinen osa-alue sisältää oppilaiden tiedollisen eli kognitiivisen kehityksen tukemisen (Jylhä 2000, 7; ks. myös Ahvenainen ym. 2001, 195).

Kieleen liittyvät haasteet. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä kohtaamat haasteet liittyvät ensiksikin kieleen. Chute ja Nevins (2003) kirjoittavat sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kohtaavan koulussa muun muassa akateemisia (academic) haasteita. Ne perustuvat kielen kehitykseen ja luku- ja kirjoitustaitosaavutuksiin. Kuulovammaisten lasten puhuttuun kieleen liittyvät taidot ovat perinteisesti olleet heikkoja. Yksittäisen lapsen kyky hyödyntää sisäkorvaistutetta kielen oppimisessa saattaa vaihdella erinomaisesta heikkoon eri tekijöiden vaikutuksesta. Hyvä kielen kehitys on mahdollista saavuttaa hyvissä olosuhteissa sisäkorvaistutteen avulla. Chuten ja Nevinsin mukaan on kuitenkin virheellistä olettaa, että sisäkorvaistute poistaa kielen kehityksen haasteet. (Chute & Nevins 2003, 60–61.)

Sisäkorvaistutetta käyttävällä lapsella on Chuten ja Nevinsin (2003) mukaan sanasto- ja kielitaitojen viivästymisen riski. Koulussa kielihaasteet saattavat muodostaa lapselle riskin ymmärtää ohjeita ja sanastopuutteet voivat estää uusien käsitteiden ja uuden sanaston oppimista. On vaikea ennustaa, milloin yksittäinen sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi kohtaa koulussa tällaisen akateemisen haasteen. Chute ja Nevins painottavat, että opettajan onkin oltava aina valpas ottamaan huomioon kuilu oppilaiden välisissä sanavarastoissa. Sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas, joka käyttää viittomia puheen vastaanoton täydentäjänä, saattaa kohdata yleisopetuksessa myös tulkkiin liittyviä haasteita. Rajoittunut sanasto ja heikko kieliopillinen rakenne voivat rajoittaa viittomin kommunikoivan sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen edistymistä samalla tavalla kuin, jos lapsi käyttää koulussa vain puhuttua kieltä. Tulkki voi auttaa lapsen kielipuutteiden parantamisessa olemalla tietoinen lapsen kielellisestä kyvykkyydestä ja tulkata niin, että kieli on riittävän helppoa lapselle ymmärrettäväksi. Toisaalta, jos tulkki vesittää informaation sisällön eikä käännä avainsanoja oikein hyvät kielelliset kyvyt omaavalle lapselle, hän saattaa estää

lapsen monimutkaisempien sanastojen kehittymisen myöhemmin. Tulkki voi myös rajoittaa lapsen kehittymistä itsenäiseksi, mikäli hän tekee asioita lapsen puolesta, kuten esimerkiksi puhuu hänen puolestaan. (Chute & Nevins 2003, 61–62.)

Chuten ja Nevinsin (2003) mukaan akateemisiin haasteisiin kuuluu myös luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen, sillä kieli- ja sanastorajoitukset vaikuttavat myös lukemiseen. Hyvän sanavaraston omaavat ovat hyviä lukijoita ja päinvastoin. On tärkeää, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset saavat varhain myönteisiä lukukokemuksia, kehittyvät lukemista rakastaviksi ja valitsevat lukemisen vapaa-ajan harrastukseksi uusien sanojen oppimiseksi ja varastoimiseksi. Lukemisessa tarvitaan myös päättelytaitoa. Sisäkorvaistutetta käyttävien lapset kuitenkin eroavat toisistaan päättelyssä vaadittavissa taustatiedoissa. Sisäkorvaistute mahdollistaa kuulemisen, joka puolestaan auttaa kielen kehityksessä. Kielen kehitys tukee lukemissaavutuksia, jotka taas ovat kulmakivi myöhemmälle akateemiselle menestymiselle. Ne lapset, jotka oppivat kielen nuorena hyvin, voivat käyttää myös kieltä myöhemmän oppimisen välineenä. Kielestä tulee sekä prosessi että tuote kehittyneimpien kielellisten konseptien hankinnassa. (Chute & Nevins 2003, 60, 62–63.)

Sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin kohdistuvien tutkimusten teema on ollut useimmiten puheen tuotto ja vastaanotto (Preisler ym. 2003, 10). Tässä pro gradu -tutkielmassa ei raportoida näistä lukuisista tutkimuksista laajasti. Näin siksi, että sisäkorvaistutteen kielellisten seurausten raportointi on Dyarin ja Nikolopouloksen (2003, 343) mukaan haasteellista, koska kieli- ja puhetaitojen tutkimuskriteereistä ei ole yhteneväisiä mielipiteitä. Sen sijaan tässäkin yhteydessä lienee hyvä esitellä seuraavat näkökulmat. Useat todisteet osoittavat, että sisäkorvaistute voi tarjota merkittävän suurelle joukolla erittäin vaikeasti kuulovammaisia lapsia mahdollisuuden kehittää tehokkaat puhutun kielen taidot (Archbold 2003, 52). Laitteen vaikutus ja hyöty ovat yksilöllisiä (Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymä Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmä). On myös otettava huomioon Geersin (2002) luettelemat sisäkorvaistutteen hyötyyn vaikuttavat seikat, joista kirjoitettiin jo aiemmin. Todettakoon vielä seuraava tutkimustulos. Mäen ja Tastulan (1991) tutkimuksen peruskoulun kuulokojetta käyttäville oppilaille näytti puhuminen olevan puheen ymmärtämistä helpompaa. Tämä kävi ilmi siitä, että

opettajat vastasivat useimmiten ”yleensä”, kun heiltä tiedusteltiin, kuinka hyvin luokan kuulovammaisen oppilas ymmärsi opettajan ja luokkatovereiden ilmaisut ja ”melkein aina”, kun kyse oli siitä, kuinka hyvin opettaja ja luokkatoverit ymmärsivät kuulovammaisen oppilaan ilmaisut. (Mäki & Tastula 1991, 61.)

Kuulovammaisen henkilön kielihaasteet vaikuttavat myös koulumenestykseen. Mäki ja Tastula (1991, 21) kirjoittavat Rossiin, Brackettiin ja Maxoniin (1982) viitaten kuulovammaisen henkilön koulumenestyksen olevan huonointa sellaisissa oppiaineissa, joissa on keskeistä kielellisten taitojen hallinta. Mäen ja Tastulan oman tutkimuksen kuulokojetta käyttävät oppilaat menestyivät peruskoulussa keskiarvollisesti kohtalaisesti. Opettajista 62,5 % arvioi heillä olevan hyvät äidinkielen taidot ja 57,5 % hyvät matematiikan tiedot. Koululaisilla oli opettajien mukaan enimmäkseen vaikeudet kielissä ja liikunnassa. (Mäki & Tastula 1991, 59–61.)

Myös seuraavaa tutkimusta voitaneen soveltaa sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin, sillä valtaosalla siihen osallistuneilla lapsilla oli samankaltainen kuulovika kuin sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla. Paakkolanvaara (1997) etsi tietoa synnyntäisesti huonokuuloisten lasten ja nuorten (n = 30) kognitiivisista kyvyistä ja koulumenestyksestä seurantatutkimuksen avulla. Tutkittavien ikä oli 7–12 vuotta tutkimuksen ensimmäisellä ja 13–19 vuotta sen toisella kerralla. He kommunikoivat puheella ja suurimmalla osalla heistä oli (lievä, keskivaikea tai vaikea) sensorineuraalinen kuulovika. Valtaosa tutkittavista kävi koulua tavallisissa kouluissa. Tutkittavat pärjäsivät tutkimuksen kielellistä älykkyyttä vaativissa testeissä ei-kielellistä älykkyyttä vaativia testejä heikommin. Lisäksi saatiin muun muassa selville, että huonokuuloisuudella oli ollut heikentävä vaikutus esimerkiksi seuraaviin kielellisiin taitoihin: sanavarasto, kielellinen käsityskyky, kielellinen ilmaisukyky, luku- ja kirjoitustaito sekä äidinkielen ja vieraiden kielen oppiminen. Keskimääräinen koulumenestys oli tutkittavilla toisella tutkimuskerralla keskitasoon nähden jonkin verran heikompaa ja sensorineuraalisen kuulovamman omaavilla henkilöillä myös ensimmäistä tutkimuskertaa heikompaa. Valtaosan lukemis-, kirjoittamis- ja laskemistaidot olivat parantuneet suhteellisesti eri tutkimuskertojen välillä. Tutkittavista 85 %:lla oli opettajien arvioiden mukaan opiskeluun liittyviä vaikeuksia vielä toisen tutkimuskerran aikaan. Laskutaidon osalta toisen tutkimuskerran tuloksia oli esimerkiksi se, että tutkituista valtaosan pärjääminen oli

suhteellisesti jonkin verran parempaa numeroin esitetyissä kirjallisissa päässälaskuissa kuin sanallisissa tehtävissä. (Paakkolanvaara 1997.)

Boothroyd ja Boothroyd-Turner (2002) tutkivat seurantatutkimuksessaan kahdeksaa sisäkorvaistutetta käyttävää lasta muun muassa koulusaavutusten näkökulmasta. Lapsiryhmä saavutti matemaattista laskemista mitanneissa testeissä luokkatason mukaiset, mutta matemaattisia käsitteitä ja ongelmanratkaisua mitanneissa testeissä hieman luokkatason alle jäävät suoritukset, joskaan nämä suoritustason puutteet eivät kasvaneet vuosien kuluessa. Lapsiryhmän suoritukset lukemista ja sanastoa mitanneissa testeissä jäivät selvästi luokkatason alle ja nämä suoritustason puutteet kasvoivat vuodesta toiseen. (Boothroyd & Boothroyd-Turner 2002.) Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten luku- ja kirjoitustaidoista on saatu kuitenkin myös myönteisempiä tuloksia. Spencerin, Barkerin ja Tomblinin (2003) tutkimuksen yleisopetusluokissa opiskelevat ja sekä puhetta että viittomia käyttävät sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kirjoittivat lyhyempiä ja yksinkertaisempia lauseita ja tekivät enemmän kielioppivirheitä kuin kuulevat ikätoverinsa ja menestyivät hieman heitä heikommin lukemisessa. Kaiken kaikkiaan näytti kuitenkin siltä, että implantoitujen lasten luku- ja kirjoitustaidot eivät olleet kovinkaan paljon kuulevien ikätovereidensä vastaavia taitoja heikompia. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten pitäisi siis kyetä kohtaamaan tavallisten luokkien odotukset. Tutkimuksen mukaan näyttää myös siltä, että sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille kielellinen ilmaisu, kuten kirjoittaminen, on vaikeampaa kuin kielen vastaanotto. (Spencer ym. 2003.)

Preislerin ym. (2003) tutkimuksen sisäkorvaistutetta käyttävät lapset pärjäsivät koulussa tavallisesti keskitasoisesti, joskin isommilla oppilailta oli enemmän ongelmia eri aineissa. Lapsilta sujui matematiikka vaihtelevasti: se oli joko heidän parhain tai heikoin aineensa. Erityisen vaikeaa se oli 3. ja 4. luokalla. Lapset pärjäsivät englannissa ja pitivät siitä kovasti, mikäli he olivat aloittaneet sen opiskelun. He pitivät myös liikunnasta ja taiteesta ja eräs lapsi erityisesti musiikista ja laulamisesta. Lapsille saattoi tuottaa vaikeuksia reaaliaineet, sillä ne sisälsivät laajoja kielellisiä aineksia. Heillä oli puutteita käsitteissä, mikä vaikutti opetuksen seuraamisen vaikeuteen esimerkiksi matematiikassa. Lapset osasivat mekaanisen lukutaidon tyydyttävästi, mutta useilla lapsilla oli vaikeuksia itse luetun ja opettajan ääneen lukeman tekstin ymmärtämisessä. (Preisler ym. 2003, 64–65, 67–73.) Yli-

Pohjan (2003) mukaan on huomattu, että isot sisäkorvaistutetta käyttävät lapset ymmärtävät hyvin luettua tekstiä ja että he pystyvät opiskelemaan vieraita kieliä kuulonvaraisesti. On myös todettu, että osa kouluikäisistä lapsista tarvitsee lisätukea joissakin aineissa. Yleisopetuskokemukset HUS:n alueen kuulovammaisten lasten osalta ovat Yli-Pohjan mukaan valtaosin hyviä, joskin joskus on ollut esimerkiksi oletettua hitaamman oppimisen tuomia pulmia. (Yli-Pohja 2003, 61, 67–68.)

Muut koulun oppitunteihin liittyvät haasteet. Yleisopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä on sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle myös haasteita, jotka eivät liity suoraan kieleen. Huonokuuloisen oppilaan kannalta kuunteluolosuhteiden puutteellisuus aiheutuu muun muassa melusta ja puhujan näkemättömyydestä (Sandelin-Nertamo 2002, 182). Tuovinen ja Virtanen (1994) listaavat kuuntelullisesti vaikeiksi opetustilanteiksi kielituntien kuuntelutehtävät, kouluradion, -tv:n, videoiden ja vaikeiden olosuhteiden diaesitysten seuraamishetket, liikuntatunnit salissa ja uimahallissa, vapaan liikkumisen mahdollistavat tunnit (esimerkiksi käsityötunnit), suuret salit ja suuri ihmismäärä, opetustilannemuutokset, jotka ilmoitetaan tuntien lopulla sekä keskustelut (Tuovinen & Virtanen 1994, 19). Useimpiin näihinkin tilanteisiin liittyy juuri melu tai puhujan näkymättömyys.

Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi kohtaa Chuten ja Nevinsin (2003) mukaan koulussa myös tarkkaavaisuuden (attention) haasteita. Puheen erottamisen ja ymmärtämisen välillä on suuri ero. Kuulovammainen lapsi joutuu käyttämään lisäenergiaa puheen ymmärtämiseksi. Pienen lapsen tarkkaavaisuus voi olla ajelehtivaa. Lapset, joilla on aistivajeita, tarvitsevat enemmän tarkkaavaisuutta kompensoidakseen rajoituksensa. Kaikki kieltä opettelevat tarvitsevat hyvän lyhytkestoisen muistin. Kuulovammaisten lasten vajeet lyhytkestoisessa muistissa tekevät kielen oppimisen vaikeammaksi. Sisäkorvaistute tuo helpotusta tarkkaavaisuuteen, koska kuunteleminen helpottuu laitteen avulla. Se vähentää kuuntelemisen stressiä, mikä kuluttaa tavallisia kuulolaitteita käyttävien kuurojen lasten tarkkaavaisuutta. Lapsille, jotka ovat riippuvaisia visuaalisista virikkeistä puheaistimusten rikastuttajina, tarkkaavaisuusongelmat voivat olla informaatiovirtaa häiritseviä. Sisäkorvaistutteen avulla voidaan kuulla enemmän, mikä johtaa paremman huulitalukukyvyn mahdollisuuteen laskien siten riippuvaisuutta visuaalisesta tarkkaavaisuudesta. Näin puhutun kielen seuraaminen on vähemmän rasittavaa kuin ilman sisäkorvaistutetta.

Meluisat, stressaavat ja väsyneenä tai sairaana kohdatut tilanteet vaativat enemmän tarkkaavaisuutta. Sisäkorvaistutetta käyttävät henkilöt tarvitsevat myös näihin haastaviin tilanteisiin vähemmän energiaa kuin tavallisten kuulokojeiden käyttäjät. Sisäkorvaistute ei voi kuitenkaan korvata niitä tarkkaavaisuuden vajeita, jotka eivät ole pelkän kuulovamman seurauksia. (Chute & Nevins 2003, 57, 63–64.)

Seuraava tutkimustulos on syytä ottaa huomioon, vaikka Chute ja Nevins (2003, 64) esittävätkin, että tarkkaavaisuuteen tarvittavan energian määrässä on eroa sisäkorvaistutteen ja tavallisten kuulokojeiden käyttäjien välillä. Surowiecki, Maruff, Busby, Sarant, Blamey ja Clark (2002) saivat selville, että sisäkorvaistutetta ja tavallisia kuulokojeita käyttävät lapset eivät eronneet merkittävästi toisistaan – aiemmista tutkimustuloksista poiketen – neuropsykologisissa mittauksissa esimerkiksi tarkkaavaisuudessa ja visuaalisessa muistissa.

Lainsäädännölliset ja opetussuunnitelmalliset opetukselliset tukimuodot.

Huolimatta siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaa kohdata koulussa kognitiivisia haasteita, on hänelle myös tarjolla erilaisia opetuksellisia tukimuotoja. Osa näistä tukimuodoista on kirjattu opetusta koskeviin virallisiin asiakirjoihin. ”Opetus järjestetään”, perusopetuslain 3 §:n mukaan ”oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Perusopetuslain 16 §:ssa esitellään yksi tukimuoto: ”Opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville tulee antaa tukiopetusta” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Tukiopetus on yksi ns. opiskelun yleisen tuen toteutusmuoto (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19, 22). Opiskelun yleinen tuki ei ole kuitenkaan aina kuulovammaiselle oppilaalle riittävää, vaan hän saattaa tarvita myös erityistä tukea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 25–28) mukaan ns. erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus sisältää muun muassa osaaikaisen erityisopetuksen, erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetuksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Perusopetuslain 17 §:ssä erityisopetuksesta säädetään seuraavasti:

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa.

Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitetun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen erona on Lahtisen ym. (2004) mukaan se, että edellinen tehdään, jos erityisopetuspäätös on ajankohtainen lapsen tullessa oppivelvollisuusikänsä ja jälkimmäinen, jos kyseisen asian ajankohta on tätä myöhempi. Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen edellyttää kirjallisen päätöksen tekoa. On myös mahdollista, että oppilas siirretään takaisin yleisopetukseen, vaikka asiasta ei ole erillistä lakia. (Lahtinen ym. 2004, 199, 201.) Erityisopetukseen siirtämiseen liittyvistä menettelytavoista säädetään tarkemmin perusopetusasetuksen 15 §:ssa (ks. Perusopetusasetus 20.11.1998/852). ”Perusopetuslain 17 §:n 2 momentin mukaan erityisopetukseen siirretyn oppilaan opetuksessa voidaan poiketa oppiaineita ja oppimääriä koskevista säännöksistä ja määräyksistä sen mukaan kuin tuntijakopäätöksessä ja opetussuunnitelman perusteissa määrätään” (Lahtinen ym. 2004, 203). Lahtisen ym. (2004, 203) mukaan oppimäärää kuitenkin mukautetaan pääsääntöisesti vain silloin, kun muut tukitoimenpiteet ovat riittämättömiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. 2004, 27) puhutaan mukauttamisen sijaan yksilöllistämisestä (Virtanen & Miettinen 2003, 75). Tämä toimenpide voidaan kohdistaa joko vain joihinkin oppiaineisiin tai koko oppimäärään ja oppimäärää ei voida yksilöllistää, jos oppilasta ei ole otettu tai siirretty erityisopetukseen (Ikonen ym. 2003, 149; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 27).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 27) mukaan ”erityisopetukseen otetun tai siirretyn opetus järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä”. Pidennetystä oppivelvollisuudesta säädetään perusopetuslain 25 §:ssä:

Jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ilmeisesti ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta 1 momentissa säädettyä aikaisemmin ja kestää 11 vuotta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Lahtinen ym. (2004) opastavat, että päätös pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuulumisesta on yksilökohtainen. Käytännössä sen piiriin on hyväksytty muun muassa vaikeasti kuulovammaiset lapset. Pidennetty oppivelvollisuus edellyttää aina erityisopetukseen ottamista. (Lahtinen ym. 2004, 200, 237.) Oppilaan siirto 11-vuotiseen oppivelvollisuuteen voidaan tehdä, kun lapsi aloittaa esiopetuksessa tai myöhemminkin esimerkiksi silloin, jos hän on sairastunut tai vammautunut (Virtanen & Ikonen 2001, 48). Mikäli pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluva oppilas opiskelee muiden kuin pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten kanssa, opetusryhmän koko saa olla peruskouluasetuksen 2 §:n mukaan enimmillään 20 (Peruskouluasetus 20.11.1998/852). Yli-Pohja (2003) muistuttaa sen tärkeydestä, että sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle anotaan pidennetty oppivelvollisuus ja erityisoppilas päätös. Näin lapsi voi saada koulunkäyntiinsä tarvittavan tuen. (Yli-Pohja 2003, 68.)

Erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille tulisi siis laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 28) mukaan HOJKS:aan kirjataan ”kokemukset oppilaan kehitystä ja oppimista tukevista opetusjärjestelyistä, toimintatavoista ja tukipalveluista”. Se laaditaan hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuen opettajien, oppilashuollon asiantuntijoiden sekä, mikäli mahdollista, lapsen huoltajien välisessä moniammatillisessa yhteistyössä. HOJKS:lla tähdätään pitkäjänteiseen oppilaan yksilöllisen oppimisprosessin tukemiseen. Oppilasta arvioidaan joko yleiseen tai HOJKS:aan kirjattuun yksilölliseen oppimäärään perustuen. Säännöllistä arviointia ja seurantaa tehdään myös HOJKS:n toteutumiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 28.)

Sellaisen erityisopetusta saavan lapsen koulunkäynnin tueksi, jolle ei ole tehty otto- tai siirtopäätöstä erityisopetukseen ja joka ei etene koulussa yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti, voidaan laatia esimerkiksi oppimissuunnitelma tai opinto-ohjelma, joka perustuu vuoden 2000 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutokseen (Virtanen & Miettinen 2003, 80). Henkilökohtainen opinto-ohjelma voidaan laatia lapselle, ”jos hänellä on koulunkäyntiin tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia” ja sitä edellytetään esimerkiksi tilanteissa, joissa pohditaan lapsen siirtoa erityisopetukseen tai lapsen pitkäaikaisen sairauden jälkeen (Virtanen & Ikonen

2001, 44). Oppimissuunnitelma kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ns. opiskelun yleiseen tukeen ja se on mahdollista tehdä jokaiselle oppilaalle. Oppilaan opinto-ohjelma sisältyy oppimissuunnitelmaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19–21.)

Muut opetukselliset tukitoimet. Sisäkorvaistutetta käyttävää lasta voidaan auttaa yleisopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä myös muilla kuin lainsäädännöllisillä ja opetussuunnitelmallisilla tukimuodoilla. Ojalan (2000) mukaan yleisopetuksessa koulua käyvän huonokuuloisen oppilaan tukitoimia voivat olla myös jakotunnit. Tällöin luokka on jaettu kahteen eri aikaan opetusta saavaan ryhmään, mikä mahdollistaa lapselle yksilöllisemmän huomion opettajalta, paremman kuulemisen ja keskittymisen sekä sujuvamman vuorovaikutuksen luokkatovereiden kanssa. On myös mahdollista, joskin harvinaisempaa, että lapsi osallistuu ainekohtaisesti pienryhmätyöskentelyyn tai yksilöopetukseen. (Ojala 2000, 211, 213.) Jylhä (2000, 7) tuo esille sosiaalisen oppimisympäristön yhteydessä inklusiivisen koulun pienryhmätyöskentelyyn liittyen tutoreiden ja muiden ryhmäläisten vammaisille lapsille antaman ohjausavun.

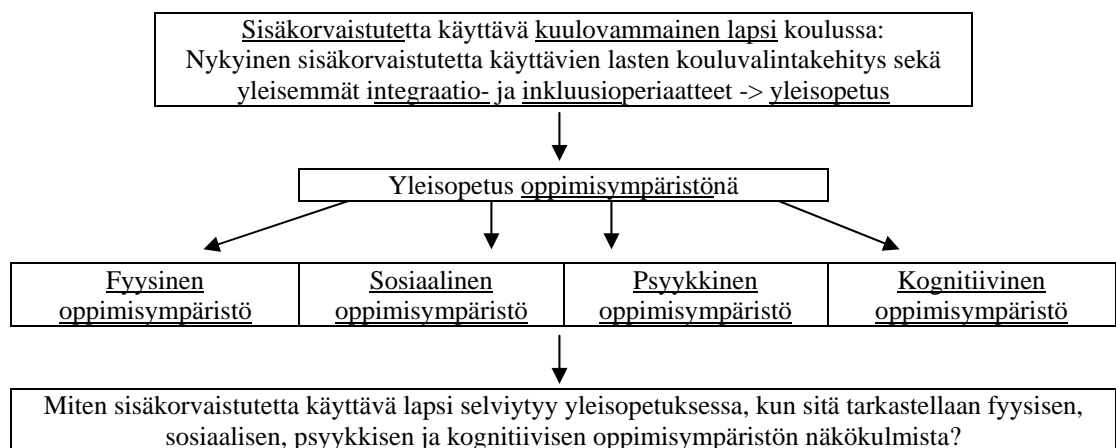
Ojala (2000) esittelee huonokuuloisen lapsen yleisopetuksen tukimuotona myös resurssikeskustoiminnan. Suomessa on kolme kuulovammaisten koulua, jotka toimivat kuulovammaisten oppilaiden resurssikeskuksina. Ne pyrkivät tukemaan huonokuuloisen lapsen koulunkäyntiä hänen asuinkunnassaan. Resurssikeskusten edustajat ohjaavat ja tukevat peruskoulun luokanopettajia, erityisopettajia, puheterapeutteja ja kuntoutusohjaajia työssään, joko puhelimitse tai ohjauskäynneillä. Jälkimmäiset tarkoittavat käytännössä opetuksen seuraamista, keskusteluita ja perehtymistä erityisopetussuunnitelmaan tai HOJKS:aan sekä opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin. Resurssikeskukset toimivat myös oppimateriaalien kehittäjinä ja tuottajina. Yleisopetukseen integroidut kuulovammaiset oppilaat voivat lisäksi osallistua resurssikeskuskoulun tukijaksolle, minkä tarkoituksena on lapsen suomen kielen tai viittomakielen taitojen tukeminen ja hänen tietotaito-osaamisensa kartoittaminen. (Ojala 2000, 217.) Opettajan koulutus on myös erillinen kuulovammaisen tai huonokuuloisen lapsen yleisopetuksen tukimuoto (ks. esim. Ojala 2000, 214; Takala & Lehtomäki 2002, 261).

Myös opettaja voi ottaa huomioon kuulovammaisen oppilaan omassa opetuksessaan. Tämä on yksi tapa yksilöllistää opetusta (ks. Ikonen ym. 2003, 144). Inklusiivisessa oppimisympäristössä asian ymmärtämistä ja mieleenpainamista helpotetaan pyrkimällä opetuksessa mahdollisimman monien aistikanavien käyttämiseen (Jylhä 2000, 8). Teagle ja Moore (2002) neuvovat, että sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan kannalta sopivia luokassa tapahtuvan kommunikoinnin parantamiskeinoja ovat esimerkiksi täydentävä kirjoitettu ja visuaalinen informaatio sekä viittomien käyttö. Näistä edelliset voivat tarkoittaa käytännössä esimerkiksi kirjallisen yhteenvedon tarjoamista oppitunnista, läksyjen kirjoittamista taululle, piirtoheittimen käyttöä esitysten aikana ja audiovisuaalisten materiaalien varustamista tekstillä. Viittomia voidaan taas käyttää esimerkiksi uuden sanaston esittelyssä. (Teagle & Moore 2002, 166–168.) Tuovinen ja Virtanen (1994) ohjaavat kuuntelutehtävien korvaamiseen esimerkiksi kirjallisilla tehtävillä. Heidän mukaansa opettajan tulisi huomioida puhuessaan muun muassa rauhallinen, kuuluva ja luokkaan päin kohdistuva puhetapa, fyysinen liikkumattomuus, huulion näkyvyys, väärinymmärrysten oikaisu, tarvittaessa oman – esimerkiksi synonyymien avulla suoritettava – ja muiden oppilaiden puheen toistaminen ja mahdollinen piirtoheittimen häiritsevä hurina ja häikäisy. Huulion seuraaminen helpottuu esimerkiksi, jos puhujan kasvot ovat kuulijan kanssa samalla tasolla, joten istuen tai lapsen viereen kyykistyen opettamisesta on apua. (Tuovinen & Virtanen 1994, 19, 21–22.) Ojala (2000) vihjaa, että kielten opetuksessa voidaan lainata kielinauhoja oppilaalle kotiin ja koulussa niiden kuuntelua voidaan tukea antamalla oppilaalle niistä tekstit. Myös tietokoneen opetusohjelmat sopivat kirjallisen kielen oppimisen tukemiseen. (Ojala 2000, 209.)

Chute ja Nevins (2003) toteavat, että kodin ja koulun kielet ovat yleensä erilaisia. Kun sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi tulee kouluun, opettajan vastuulla on jatkaa lapsen koulussa tarvitseman kielen kehittämistä. (Chute & Nevins 2003, 61.) Teaglen ja Mooren (2002) tekstistä käy ilmi, että sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikointiterapiaan liittyvien tavoitteiden saavuttamista helpottaa, jos puheeseen ja kuunteluun liittyviä tavoitteita sisällytetään myös opetukseen. On myös mahdollista parantaa lapsen tietoisuutta siitä, kuka puhuu parhaillaan. (Teagle & Moore 2002, 168.) Tämä asia huomioidaan erään suomalaisen sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen luokassa siten, että oppilaat nostavat omalla tunnuksellaan varustetun keppinsä ylös ennen kuin alkavat puhua (Luoto 2003, 58; Ojala 2003, 28).

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Sisäkorvaistutetta käyttävän kuulovammaisen lapsen todennäköisesti yhä yleisemmäksi tuleva koulumuoto on yleisopetus (ks. Chute & Nevins 2003, 57; Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio 2004; Yli-Pohja 2003, 58, 69). Se on myös yleisempien integraatio- ja inklusioperiaatteiden (ks. esim. Naukkarinen 2001, 127) mukainen kouluvalinta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, miten sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, kun sitä tarkastellaan fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön (ks. Ahvenainen ym. 2001, 193–201; Jylhä 2000) näkökulmista. Tutkimuksen keskeisten käsitteiden suhteita selvennetään kuviossa 3.



KUVIO 3. Käsitekaavio tutkimusalueesta

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää, miten sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, kun sitä tarkastellaan fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön näkökulmista. Tätä tarkennettiin seuraavilla alaongelmilla:

- 1) Miltä osin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytyminen on sujunut hyvin?
- 2) Millaisia haasteita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi on kohdannut?
- 3) Millaisia tukitoimia sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi on saanut koulunkäyntinsä avuksi?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusjoukkona sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheet ja opettajat

Yleisopetuksessa kouluansa käyvien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten määrä on maassamme vielä pienehkö. Tämä tutkimus pyrittiin toteuttamaan tutkimustulosten luotettavuuden lisäämiseksi kokonaistutkimuksena (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 166), jossa tutkimusjoukon muodostaisivat kaikki peruskoulun 1.–9.-luokkien yleisopetuksessa koulua käyvien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheet ja opettajat. Perheiden toivottiin keskustelevan tutkittavista asioista myös sisäkorvaistutetta käyttävän koululaisensa kanssa.

Tutkimusjoukon saamiseksi otettiin yhteyttä LapCI ry:een, Kuulonhuoltoliitto ry:een Satakieliprojekteineen sekä kaikkiin maamme yliopistollisten sairaaloiden kuulokeskuksiin. Näistä apuansa lupasi antaa yhden yliopistollisen sairaalan kuulokeskus ja LapCI ry, joiden kanssa allekirjoitettiin yhteistyösopimukset. Edellisen tahon kuntoutusohjaaja lähetti 10 hänelle toimitettua kyselylomaketta kyseisen sairaalan asiakkaina olevien lasten perheille ja jälkimmäisen tahon puheenjohtaja kolme kyselylomaketta hänen tiedossaan ja yhdistyksen rekisterissä oleville edellisen yhteistyökumppanin piiriin kuulumattomien lasten perheille siten, että tutkimusjoukon yhteystiedot jäivät salaisiksi tutkimuksen tekijälle. Tutkimusjoukkoon kuuluvia perheitä pyydettiin toimittamaan opettajien kyselyt asianosaisille lastensa välityksellä. LapCI ry:n puheenjohtaja lupasi myös laittaa tutkimuksesta ilmoituksen internetiin sisäkorvaistutteen käyttäjien, istutetta harkitsevien tai leikkausjonossa olevien keskustelukanavalle, mutta tätä kautta ei saatu tutkimukseen yhtään osallistujaa. Yksi lisätapaus sen sijaan saatiin lumipallo-otannon (ks. Metsämuuronen 2000a, 40) tavoin erään tutkimukseen osallistuneen ja tutkimuksen tekijään yhteyttä ottaneen opettajan kautta perheen suostumuksella. Näin tutkimusjoukoksi muodostui 14 lapsen perheet ja opettajat, mikä jäi selvästi kokonaistutkimuksesta. Silti tutkittavien lasten lukumäärä lienee noin puolet kaikista yleisopetuksessa koulunsa käyvien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten määrästä.

Perheiltä ja opettajilta ei pyydetty erillisiä lupia tutkimukseen osallistumisesta, sillä se oli heille täysin vapaaehtoista. Tämä ilmeni tutkittaville jaetusta informaatiosta kyselylomakkeiden (liitteet 1 ja 2) saatekirjeissä, joissa selostettiin tarkoin myös tutkimuksen etiikasta. Tutkimus sai Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta myönteisen lausunnon 18.3.2004 (liite 3) perustuen sen tutkimussuunnitelmaan, tiivistelmään ja kyselylomakkeisiin, jotka sisälsivät myös tiedot tutkittaville jaettavasta informaatiosta. Tällainen lausunto oli edellytys sille, että tutkimus sai yhteistyötahokseen edellä mainitun yliopistollisen keskussairaalan kuulokeskuksen.

Maaliskuun 2004 lopulla sekä perheille että opettajille yhteensä lähetetyistä 28 kyselylomakkeesta palautui takaisin 21 (75 %). Vastausprosentin suuruus oli hyvä, sillä yleensä 60 %:n palautusmäärää voidaan pitää riittävänä (ks. Valli 2001, 32). Perheiden ja opettajien omista 14 kyselylomakkeesta perheet vastasivat 11:een (79 %) ja opettajat 10:een (71 %). Yksi perhe täydensi vastauksiaan puhelimitse. Pieniä lisätietoja saatiin myös yhdeltä opettajalta puhelimitse ja yhdeltä perheeltä sähköpostitse. Samaa sisäkorvaistutetta käyttävää lasta koskevia vastauksia sekä perheiltä että opettajilta saatiin yhteensä yhdeksän tapauksen osalta (64 %). Kolmesta parittomasta palautuneesta kyselylomakkeesta kaksi oli perheiltä ja yksi opettajalta. Kaiken kaikkiaan jotain tietoa saatiin 12 lapsesta. Tämä ei kuitenkaan pätenyt kaikkien kysymyksen kohdalla, mikä johtui pääsääntöisesti siitä, että perheille ja opettajille esitettiin osittain erilaiset kysymykset. Tutkimuksen tulososuudessa on eritelty kunkin kysymyksen yhteydessä, kuinka monesta henkilöstä siinä esitetään tietoja.

Palautuneiden perheiden kyselylomakkeiden vastaamiseen oli osallistunut 11 äitiä, 6 sisäkorvaistutetta käyttävää lasta, 4 isää ja 1 opettaja. Palautuneista opettajien kyselylomakkeesta kolme oli saman opettajan vastaamia. Tämä selvisi opettajan ottaessa yhteyttä tutkimuksen tekijään. Vaikka kyselyihin vastanneita opettajia oli oikeasti vain kahdeksan, tutkimuksen aineisto käsiteltiin siten, että kaikki opettajien kyselylomakkeet laskettiin eri opettajien lähettämiksi. Näin siksi, että kysymykset koskivat pääsääntöisesti eri lapsia eikä eri opettajia. Raportoinnin yhteneväisyyden vuoksi opettajien taustatiedot kirjoitettiin myös samalla periaatteella. Samalla pyrittiin suojelemaan useisiin lomakkeisiin vastannutta opettajaa tunnistamiselta.

5.2 Tutkimusmetodina kyselylomake

5.2.1 Tutkimusstrategian ja metodin valinnasta oman mittarin luomiseen

Tutkimus toteutettiin yhdistämällä sekä kvantitatiivisen tutkimuksen strukturoitua että kvalitatiivisen tutkimuksen strukturoimatonta tutkimusstrategiaa, jolloin kyseiset suuntaukset nähtiin toisiaan täydentävinä lähestymistapoina (ks. Hirsjärvi ym. 2001, 124–125): tutkimusmetodiksi valitussa kyselylomakkeessa esitettiin sekä strukturoituja että strukturoimattomia kysymyksiä ja aineiston analyysi tapahtui molempien suuntausten analysointitapoja hyödyntäen. Tutkimuksen tarkoituksena oli pääasiassa kuvailla ja myös kartoittaa (ks. Hirsjärvi ym. 2001, 127) sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymistä. Kumpikaan näistä tarkoituksista ei sulkenut pois kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen tutkimusstrategian käyttöä (ks. Hirsjärvi ym. 2001, 128). Hiukan survey-tutkimusta muistuttavaksi tutkimuksen teki se, että aineisto kerättiin standardoidusti kyselylomakkeilla kuvailevaan tutkimustarkoitukseen (ks. Borg & Gall 1989, 417–418; Hirsjärvi ym. 2001, 122).

Tutkimuksen metodiksi valittiin (postitse lähetettävä) kyselylomake, koska sen avulla voidaan kohdentaa runsaasti kysymyksiä laajalla alueella sijaitsevalle tutkimusjoukolle, eivätkä kustannukset ja ajankäyttö ole tutkijalle harmillisia (ks. Valli 2001, 31). Tutkimuksessa haluttiin välttää haastatteluja ja lasten koulupäivän havainnointia myös siksi, että sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia on tutkittu paljon ja heitä heidän perheineen ei saisi kuormittaa liikaa. Niinpä tutkimuksen kyselylomakkeissa esitettiin runsaasti kysymyksiä huolimatta siitä, että kyselyn pituudella on vaikutusta lomakkeen palautusprosenttiin (ks. Borg & Gall 1989, 432; Valli 2001, 32). Tutkimuksen yhteistyötahojen vaivaaminen tutkimukseen sopivien henkilöiden yhteystietojen etsimisessä olisi varmastikin ollut kohtuutonta ilman, että heidän eteenpäin välittämällä kyselyillä olisi pyritty saamaan runsaasti tietoa. Pitkien kyselylomakkeiden laadintaa puolsi myös se, että tutkimuksen luotettavuus on suurempi pitkää mittaria käytettäessä (ks. Metsämuuronen 2000a, 44).

Tutkimus edellytti oman mittarin laatimista, koska tutkimusongelman ratkaisemiseen ei löydetty valmista mittaria. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheille ja heidän

opettajilleen tehtiin omat kyselylomakkeet, joten tutkimuksessa käytettiin itse asiassa kahta mittaria. Tällä toimenpiteellä pyrittiin edistämään tutkimuksen luotettavuutta.

Sekä perheiden että opettajien kyselylomakkeet sisälsivät kuusi osaskaalaa. Molempien kyselylomakkeiden alussa tiedusteltiin taustatietoja. Osaskaalat 2–5 rakentuivat tutkimuksen taustamallina olleen ja joissakin erityispedagogisissa julkaisuissa (ks. Ahvenainen ym. 2001, 193–201; Jylhä 2000) esitetyn oppimisympäristön eri osa-alueiden jaottelun mukaisesti: fyysinen, sosiaalinen, psyykkinen ja kognitiivinen oppimisympäristö. Lähes kaikki sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymistä mittaavista kysymyksistä onnistuttiin sijoittamaan näiden osa-alueiden alle. Osaskaaloihin 2–5 muotoiltiin kysymyksiä, joiden avulla lasten yleisopetuksessa selviytymistä tarkasteltaisiin suhteessa

- 1) Ahvenaisen ym. (2001), Haposen (2000) ja Jylhän (2000) artikkeleissa oppimisympäristöjen eri osa-alueisiin liitettyihin asioihin
- 2) Chuten ja Nevinsin (2003) erittelemiін sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulussa kohtaamiin haasteisiin
- 3) muuhun jo olemassa olevaan tietoon sisäkorvaistutetta käyttävien, muiden huonokuuloisten tai kuulovammaisten lasten kehityksestä ja koulunkäynnistä niihin liittyvine haasteineen ja tukitoimineen (ks. esim. Lonka & Korpijaakko-Huuhka (toim.) 2000; Mäki & Tastula 1991; Preisler ym. 2003; Takala & Lehtomäki (toim.) 2002; Teagle & Moore 2002; Yli-Pohja 2003)
- 4) inklusion neljään keskeiseen piirteeseen (ks. Naukkarinen 2000)
- 5) lainsäädännöllisiin, opetussuunnitelmallisiin ja muihin opetuksellisiin tukimuotoihin (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetusasetus 20.11.1998/852; Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Lisäksi hyödynnettiin hieman valmiita mittareita (ks. Mäki & Tastula 1991) kysymysten ja niihin liittyvien esimerkkien laadinnassa sekä tämän pro gradu -tutkielman ohjaajan tietämystä ja tutkimuksen tekijän omia ajatuksia lähinnä kysymyksen esimerkkien laadinnassa. Kyselylomakkeiden kuudes osaskaala koostui pääasiassa osaskaalojen 2–5 kokonaisuutta täydentävistä kysymyksistä.

Kyselylomakkeet olivat puolistrukturoituja. Ne sisälsivät sekä avoimia kysymyksiä että suljettuja monivalintakysymyksiä (ks. Borg & Gall 1989, 428). Näitä

kysymysmuotoja käytettiin paitsi itsenäisesti, niin myös siten, että useassa kysymyksessä oli sekä monivalintakysymysosuus että avoimen kysymyksen osuus (ks. Newell 1993, 102). Näistä jälkimmäiseen osuuteen tuli vastata joissakin kysymyksissä joka tapauksessa ja joissakin vain silloin, kun monivalintakysymysosuudesta oli rästetty tähän johtava vaihtoehto. Monissa monivalintakysymyksissä oli valmiiden vaihtoehtojen jälkeen kohta ”muu” ja tilaa vastaajan omalle kirjoitukselle (ks. Borg & Gall 1989, 429). Useat monivalintakysymykset olivat muodoltaan luokittelu- eli nominaaliasteikkoisia ja muutamat järjestys- eli ordinaaliasteikkoisia (ks. Valli 2001, 21–23).

Koska molemmat kyselylomakkeet olivat varsin pitkiä (13 sivua), ne tuli laatia muilta osin siten, että niihin tultaisiin vastaamaan. Erityisesti pyrittiin kiinnittämään huomiota kyselyiden selkeään ja miellyttävään ulkoasuun, saatekirjeiden sisältöön sekä kysymysten järjestykseen ja sanamuotoihin (ks. Newell 1993, 104–105, 108–109, 113–114; Valli 2001, 29–30, 32). Mittareiden esiversiot saivat muutaman läheisen henkilön arvion ja virallisen esitestauksen (ks. Newell 1993, 112). Kyselylomakkeiden esitestaajana toimi eräs huonokuuloisen, yleisopetuksessa kouluansa käyvän lapsen äiti, joka on ammatiltaan luokanopettaja ja tuleva erityisopettaja. Näin siksi, että yleisopetuksessa kouluansa käyvien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten lukumäärä on niin pieni, että heidän perheistään tai opettajistaan ei ollut järkevää irrottaa kyselylomakkeen esitestaajia. Vaikka esitestaaja ei kuulunutkaan tutkimuksen perusjoukkoon, hänellä uskottiin olevan huonokuuloisten lasten asiantuntijana riittävät edellytykset molempiin kyselyihin vastaamiseen. Esitestateuille ja lopulliseen muotoonsa korjatuille kyselylomakkeille pyydettiin lopulta lausunto Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta.

5.2.2 Kyselylomakkeiden eri osaskaalat ja kysymykset

Sekä perheiden että opettajien kyselyiden toisiaan vastaavat osaskaalat sisälsivät osittain erilaisia kysymyksiä. Perheitä pidettiin ensisijaisesti parhaina lasten koulussa selviämisen asiantuntijoina (ks. esim. Määttä 1999), joten heille osoitettiin opettajia enemmän kysymyksiä. Opettajilta kysyttiin taas asioita, joista heillä oletettiin olevan lapsen koulupäivän todellisina seuraajina tarkempaa tietoa. Valtaosa kysymyksistä oli kuitenkin samoja molemmissa kyselylomakkeissa. Näin pyrittiin varmistamaan,

että tärkeisiin kysymyksiin saataisiin ainakin yksi vastaus. Samalla tulisi myös esille, poikkeaisivatko eri informanttien vastaukset toisistaan. Vaikka sekä perheiden että opettajien kyselylomakkeet sisälsivät toisiaan vastaavat osaskaalat, kokonaisuudet 2–5 oli kuitenkin nimetty eri tavoin: opettajien kyselylomakkeissa käytettiin kasvatustieteen asiantuntijoille tuttuja termejä ja perheiden kyselylomakkeissa yleisimpiä ilmaisuja (esim. sosiaalinen oppimisympäristö -> ihmissuhteet).

Taustatiedot. Molempien kyselylomakkeiden ensimmäinen osaskaala koostui taustatietoja tarkastelevista kysymyksistä. Perheiltä kysyttiin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kuulovikaan ja kouluun liittyvistä taustatekijöistä sekä lapsen viestintämuodoista kotona ja koulussa. Opettajilta tiedusteltiin pohjakoulutusta, sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan opettajana oloaikaa ja tuen saamista tähän työhön, koulutustaustaa ja tietämystyytyväisyyttä sisäkorvaistuteasioissa sekä suhtautumista siihen, että luokassa on sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas.

Fyysinen oppimisympäristö. Sekä perheiden että opettajien kyselylomakkeiden toisella osaskaalalla (taulukko 1) mitattiin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytymistä yleisopetuksen fyysisessä oppimisympäristössä.

TAULUKKO 1. Fyysisessä oppimisympäristössä selviytymistä koskevat kysymykset

| Kysymystyyppi (=Muuttuja) | Kyselylomake perheille | Kyselylomake opettajille |
|---|------------------------|--------------------------|
| | Kysymys-numero | Kysymys-numero |
| Luokahuoneen sijainti koulussa | - | 7 |
| Luokan oppilasmäärä | 10 | - |
| Lapsen istumapaikan sijainti luokassa | 11 | 13 |
| Luokahuoneen jälkikäiunta-aika | 12 | 12 |
| Sisäkorvaistutteen päivittäisestä toimintakunnosta huolehtiminen | 13 | - ^a |
| Sisäkorvaistutteen päivittäisen toimintakunnon tarkastaminen | - | 14 |
| Sisäkorvaistutteen toiminnan lakkaamistilanteissa toimiminen | - | 15 |
| Kuulemista tukevat toimenpiteet lapsen luokassa ja koulussa | 14 | 8 |
| Tärkeimmät kuulemista tukevat toimenpiteet lapsen luokassa ja koulussa | 15 | 9 |
| Lapsen luokassa ja koulussa olevien kuulemista tukevien toimenpiteiden parantamis- ja lisäämistoiveet | 16 | 10 |
| Muut luokan kuunteluolosuhteiden parantamiseksi tehdyt toimenpiteet | - | 11 |
| FM-laitteen käyttö luokkatilanteissa | 17 ^b | 16 ^b |
| Muiden kuulon apuvälineiden käyttö koulussa | 18 | 17 |

^a Vrt. kaksi seuraavaa kysymystyyppiä

^b Perheiden ja opettajien rinnakkaiskysymykset poikkeavat hieman toisistaan

Kysymyksillä pyrittiin antamaan tietoa lähinnä siitä, millaiset kuunteluolosuhteet lasten yleisopetuksen oppimisympäristöön oli järjestetty. Tämän osakaalan kysymyksiin arveltiin olevan parhaimmat vastusedellytykset opettajilla. Koska heidän vastaushalukkuudestaan ei kuitenkaan ollut varmuutta, myös perheiltä kysyttiin suurimaksi osaksi samat kysymykset. Perheiltä kysyttiin yhteensä yhdeksän ja opettajilta 11 kysymystä.

Sosiaalinen oppimisympäristö. Kyselylomakkeiden kolmas osakaala (taulukko 2) mittasi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytymistä yleisopetuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä.

TAULUKKO 2. Sosiaalisessa oppimisympäristössä selviytymistä koskevat kysymykset

| Kysymystyyppi (=Muuttuja) | Kyselylomake perheille | Kyselylomake opettajille |
|--|------------------------|--------------------------|
| | Kysymys-numero | Kysymys-numero |
| Luokassa toimivat opiskelun tukihenkilöt | 19 | 24 |
| Kokemukset/havainnot opiskelun tukihenkilöiden työskentelystä lapsen kanssa | 20 ^a | 25 ^a |
| Toiveet/parannusehdotukset opiskelun tukihenkilöiden tuen antamiselle | 21 | - |
| Opettajan suhtautuminen lapseen | 22 | - ^b |
| Luokan viittomakieltä osaavat henkilöt ja tyytyväisyys kyseiseen tilanteeseen | 23 | - |
| Puheterapian saanti koulupäivän aikana ja tyytyväisyys kyseiseen tilanteeseen | 24 | - |
| Lapsen sosiaaliset taidot | - | 18 |
| Lapsen hyvien ystävien määrä koulussa esim. välituntisin | 25 | - |
| Luokkatovereiden tapaamistiheys koulun ulkopuolella | 26 | - |
| Kokemukset/havainnot lapsen ystävyysuhteista koulussa | 27 ^a | 19 ^a |
| Opettajan toimiminen luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi | 28 ^a | 20 ^a |
| Lapsen pärjääminen opetustilanteissa, jotka vaativat oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä | 29 ^a | 21 ^a |
| Kodin ja koulun välinen yhteistyö | 30 ^a | 22 ^a |
| Perheen osallistuminen lapsen koulunkäynnin tukemiseen | 31 | - ^c |
| Moniammatillinen yhteistyö koulussa | - | 23 |
| Luokan ulkopuolisen koulun henkilökunnan suhtautuminen lapseen | 32 | 26 |
| Paikkakunnan kouluviranomaisten suhtautuminen lapseen päätöksenteoissaan | 33 | 27 |

^a Perheiden ja opettajien rinnakkaiskysymykset poikkeavat hieman toisistaan

^b Asiaa kysytään hieman eri tavoin opettajien kyselylomakkeen taustatiedoissa (kysymysnumero 6)

^c Sisältyy opettajien kyselylomakkeen kysymysnumeroon 22

Kysymyksillä pyrittiin antamaan tietoa erityisesti lasten ja muiden hänen koulunkäyntiinsä liittyvien henkilöiden välisten suhteiden toimivuudesta. Perheillä

oletettiin olevan tämän osaskaalan kysymyksiin fyysistä oppimisympäristöä käsitteleviin kysymyksiin nähden enemmän vastausresursseja, joten heiltä kysyttiin muutamia kysymyksiä, joita ei esitetty lainkaan opettajille. Opettajien suhtautumisesta lapseen kysyttiin tässä osaskaalassa vain perheiltä, mutta vastaava kysymys esitettiin myös opettajille heidän kyselylomakkeensa taustatieto-osaskaalassa. Perheiltä ei taas kysytty lainkaan lapsen sosiaalisista taidoista ja moniammatillisesta yhteistyöstä, sillä näihin kysymyksiin arveltiin opettajien osaavan vastata vanhempia totuudenmukaisemmin ja paremmin. Jotkut perheiden ja opettajien rinnakkaiskysymykset poikkeavat hieman toisistaan. Suoraan yhteneviä kysymyksiä perheiden ja opettajien kyselylomakkeissa oli vain kolme. Yhteensä perheiltä kysyttiin tässä osaskaalassa 15 ja opettajilta kymmenen kysymystä.

Psyykinen oppimisympäristö. Kyselylomakkeiden neljäs osakaala (taulukko 3) mittasi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytymistä yleisopetuksen psyykkisessä oppimisympäristössä.

TAULUKKO 3. Psyykkisessä oppimisympäristössä selviytymistä koskevat kysymykset

| Kysymystyyppi (=Muuttuja) | Kyselylomake perheille | Kyselylomake opettajille |
|--|------------------------|--------------------------|
| | Kysymys-numero | Kysymys-numero |
| Lapsen kontaktit muihin sisäkorvaistutetta käyttäviin ja kuulovammaisiin oppilaisiin lapsen luokassa ja koulussa | 34 | 28 ^a |
| Lapsen kouluviihtyvyys | 35 ^b | 29 ^b |
| Lapsen kiusatuksi tuleminen | 36 ^b | 30 ^b |
| Lapsen kokemus erityisyydestään koulussa | 37 | 31 |
| Lapsen kokemus kuuntelutilanteiden rasittavuudesta | 38 | 32 |
| Lapsen sopeutuminen kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin | 39 | 33 |
| Erityisen tuen saanti hyvinvointiin koulussa | 40 | 34 |

^a Opettajilta kysytään myös sitä, onko hän ohjannut koulussa sisäkorvaistutetta käyttävää oppilastaan muiden sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden/kuulovammaisten oppilaiden luo

^b Perheiden ja opettajien rinnakkaiskysymykset poikkeavat hieman toisistaan

Kysymyksillä pyrittiin antamaan tietoa lapsen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvien asioiden ilmenemisestä. Sekä perheiltä että opettajilta kysyttiin seitsemän kysymystä, jotka vastasivat toisiaan lähes kokonaan. Lapsen kontakteja muihin sisäkorvaistutetta käyttäviin ja kuulovammaisiin oppilaisiin mitanneen kysymyksen muotoiluun vaikutti osittain eräs aiheeseen liittyvä Mäen ja Tastulan (1991, 120) opettajille suuntaama kysymys. Tässä tutkimuksessa tämä kysymys osoitettiin sekä perheille

että opettajille. Opettajilta kysyttiin perheiden kyselylomakkeista poiketen myös heidän roolistaan kyseisessä asiassa.

Kognitiivinen oppimisympäristö. Kyselylomakkeiden viides osaskaala (taulukko 4) mittasi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytymistä yleisopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä.

TAULUKKO 4. Kognitiivisessa oppimisympäristössä selviytymistä koskevat kysymykset

| Kysymystyyppi (=Muuttuja) | Kyselylomake perheille | Kyselylomake opettajille |
|---|------------------------|--------------------------|
| | Kysymys-numero | Kysymys-numero |
| Erytisopetukseen otto-/siirtopäätös ja oppimäärän mukauttaminen | 41 | 35 |
| Pidennetty oppivelvollisuus | 42 | 36 |
| Koulunkäynnin tueksi laaditut suunnitelmat | 43 | 37 |
| Opetuksen tukimuodot | 44 | 38 |
| Lapsen lyhytkestoinen opetus pääasiallisen luokan ulkopuolella | 45 | - |
| Lapsen kohdistettavat arviointikäytännöt | - | 39 |
| Lapsen käyttämät viestintämuodot koulussa | - ^a | 40 |
| Lapsen ja opettajan tai luokkatovereiden välisen puheilmaisun ymmärtäminen | - | 41 |
| Opettajan pyrkimys tukea lapsen kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla | 46 | 42 |
| Opettajan toimiminen lapsen kuulohaitan huomioimisessa varsinaisissa opetustilanteissa | 47 | 43 |
| Mahdolliset parannusehdotukset opettajan toimimiselle lapsen kuulohaitan huomioimisessa varsinaisissa opetustilanteissa | 48 | - |
| Kuulovammasta johtuvat tarkkaavaisuuden ongelmat koulussa | 49 | 44 |
| Lapsen menestyminen eri oppiaineissa | 50 | 45 |
| Lapsen vieraiden kielten opiskelu | 51 | - |
| Opettajan yhteistyö jonkin resurssikeskuksen kanssa | - ^b | 46 |

^a Kyseistä asiaa kysytään perheiden kyselylomakkeen taustatiedoissa (kysymysnumero 9)

^b Perheiden kysymysnumero 45 liittyy osittain myös resurssikeskustoimintaan

Kysymyksillä pyrittiin antamaan tietoa lapsen tiedolliseen pärjäämiseen liittyvien asioiden ilmenemisestä. Tässä osaskaalassa perheille osoitettiin 11 kysymystä ja opettajille 12. Valtaosa perheiden ja opettajien kysymyksistä oli yhteneväisiä. Opettajille esitetty kysymys sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen ja opettajan tai luokkatovereiden välisen puheilmaisun ymmärtämisestä oli varsin suora kopio Mäen ja Tastulan (1991, 128) opettajille tekemästä kuulovammaisen lapsen kommunikaatiotaitoja mittaavasta kysymyksestä. Lapsen käyttämistä viestintämuodoista oli kysymys opettajille tässä osaskaalassa, mutta myös perheille heidän kyselylomakkeensa taustatiedoissa.

Muut kysymykset. Kyselylomakkeiden täydentävällä kuudennella osaskaalalla pyrittiin saamaan sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymisestä lähinnä yleistä ja aiempia kysymyksiä täydentävää tietoa. Perheiltä ja opettajilta kysyttiin neljä toisiaan vastaavaa kysymystä. Ensiksi haluttiin tietoa mahdollisista tilanteista, jolloin lapsi ei käytä sisäkorvaistutetta koulussa. Toiseksi molempia informantteja pyydettiin kertomaan vinkkejä muille sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksesta kiinnostuneille vanhemmille ja opettajille yleisopetuksen ryhmän merkittävimmistä haasteista ja tärkeimmistä tukimuodoista sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kannalta. Molemmissa kyselylomakkeissa tiedusteltiin myös tyytyväisyyttä lapsen yleisopetussijoitukseen sekä annettiin mahdollisuus kirjoittaa lisää kokemuksista yleisopetuksesta sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan oppimisympäristönä. Opettajilta kysyttiin lisäksi suurimmista sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen hänelle tuomista haasteista. Perheiltä tiedusteltiin vielä lopuksi, ketkä olivat osallistuneet kyselyyn vastaamiseen ja saako perheeseen ottaa tarvittaessa myöhemmin yhteyttä.

5.3 Aineiston analysointimenetelmänä kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset keinot

Sekä perheiden että opettajien kyselylomakkeet analysoitiin yhtä aikaa rinnakkain ja myös samoja periaatteita noudattaen. Koska molempien kyselylomakkeiden kysymykset oli laadittu jo alunperin teemoittain eri osaskaaloihin, analysoinnissa edettiin tämän jaottelun mukaisesti. Näin kukin osaskaala 2–5 analysoitiin pääosin omana kokonaisuutenaan molempien informanttien kyselylomakkeita tarkastelemalla. Myös kuudentena osaskaalana olleet ”muut kysymykset” analysoitiin erikseen, mutta valtaosa tämän aineiston tuloksista raportoitiin osaskaaloihin 2–5 linkitettyinä täydentävinä tietoina. Aineisto analysoitiin sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten keinojen avulla siten, että niiden käyttö oli osittain riippuvaista yksittäisten kysymysten muodoista: kvantitatiivisia keinoja käytettiin sekä monivalintakysymysten että avointen kysymysten analysoinnissa, kun taas kvalitatiivisia keinoja vain jälkimmäisiä kysymyksiä analysoitaessa.

Molempien kysymystyyppien analysoinnissa oli yhteisenä piirteenä se, että niiden sisältämä informaatio purettiin ensiksi taulukoihin. Jos samaa kysymystä oli kysytty sekä perheiltä ja opettajilta, kyseisestä aineistosta tehtiin ristiintaulukko, jonka avulla voidaan tarkastella kahden muuttujan välisiä yhteyksiä (ks. Metsämuuronen 2000b, 30). Monivalintakysymyksillä kerätty aineisto oli helppo siirtää taulukoihin, koska kysymysten vastausvaihtoehdot oli esitetty valmiina. Myöskään niille monivalintakysymyksille, joissa oli yksi vaihtoehto vastaajien omalle kirjoitukselle, ei tarvittu tehdä juurikaan erityisiä toimenpiteitä ennen taulukointia. Avointen kysymysten saattaminen taulukoiksi oli jo selvästi monimutkaisempaa. Informanttien kirjoituksille täytyi tehdä kvantitatiivisesti toteutettava perinteinen sisällön erittely, mikä tarkoitti käytännössä yksittäisten mainintojen frekvenssimittausta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 186). Koska tutkimusjoukko oli kooltaan melko suppea, molempien kysymystyyppien aineiston tiivistämisessä käytetyt tunnusluvut olivat frekvenssi- tai luokkafrekvenssejä prosenttien sijaan (ks. Metsämuuronen 2000b, 16, 18).

Tutkimusjoukon suhteellisen suppea koko vaikutti myös siihen, että monivalintakysymysten analysoimisessa ei käytetty tilastollisia menetelmiä frekvenssitaulukoita laajemmin. Frekvenssitaulukkomuotoon perinteisen sisällön erittelyn kautta siirretyn avointen kysymysten aineiston analysointi jatkui vielä mahdollisuuksien mukaan teemoittelulla, mikä tarkoitti sitä, että aineistosta poimittiin siinä esiintyviä teemoja ja näihin liittyviä sitaatteja (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175–176). Tämän jälkeen frekvenssitaulukot muotoiltiin uudelleen niin, että niihin kirjattiin molempien informanttien vastausten lukumäärä suhteessa aineistosta esiin nousseisiin teemoihin. Ne vastaukset, joita ei osattu teemoitella, jäivät frekvenssitaulukoihin ennalleen. Osa avoimista kysymyksistä analysoitiin perinteisen sisällön erittelyn ja teemoittelun lisäksi vielä tyypittelemällä, mikä tarkoitti teemoitellun aineiston ryhmittelyä ”tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita” (ks. Eskola & Suoranta 1998, 182).

Varsinaisessa tutkimusraportissa ei julkaistu lainkaan tutkimuksen tekijän avuksi aineiston analysointiin laadittuja monivalintakysymysten frekvenssitaulukoita, joita kertyi yksinkertaisimmat kyllä/ei-kysymykset mukaan lukien useita kymmeniä. Sen sijaan kyseiset taulukkoaineistot käsiteltiin tutkimusraportissa joko sanallisesti tai sitten niistä muotoiltiin siihen graafisia pylväskuvioita sanallisen selvityksen kera.

Monivalintakysymysten frekvenssitaulukoista on esimerkki liitteessä 4 (taulukko 9). Avointen kysymysten – myös useista kymmenistä – frekvenssitaulukoista suurin osa julkaistiin sanallisesti ja joistakin tehtiin sanallisesti selvennettyjä graafisia pylväs- tai pistekuvioita. Vaikka valtaosa avointen kysymysten frekvenssitaulukoista jäi vain tutkijan käyttöön, muutamat niistä julkaistiin monivalintakysymysten frekvenssitaulukoista poiketen tutkimusraportissa sanallisen selvityksen kera (ks. taulukot 5–8). Sekä monivalintakysymysten että avointen kysymysten frekvenssimuotoisten tulosten sanallisessa julkituonnissa ilmaistiin tulosten tärkeimmät linjat, kuten aineiston moodi (ilman kyseisen käsitteen mainitsemista). Moodilla tarkoitetaan keskilukua, jolla ilmaistaan, ”minkä muuttujan arvon frekvenssi on suurin” (Metsämuuronen 2000b, 22–23).

Avointen kysymysten tuloksina ei esitetty kuitenkaan aina frekvenssitaulukoiden aineistoa, vaan välillä ilmaistiin myös tyypittelyn kautta saatuja tuloksia. Lisäksi raporttiin liitettiin ajoittain aineistoa kuvaavia sitaatteja. Niiden yhteydessä mainittiin tunnistetietonumerot, joista kävi ilmi, mistä perheen tai opettajan kyselylomakkeesta sitaatti oli poimittu. Samaa lasta koskevat perheiden ja opettajien vastaukset kooditettiin samalle numerolle. Jokaisen lapsen tunnistetietonumero poikkesi siitä numerosta, joka oli ollut alun perin näkyvissä hänen perheensä ja opettajansa kyselylomakkeissa. Joidenkin monivalintakysymysten ja avointen kysymysten yhteydessä tuotiin esiin myös se, poikkesivatko eri informanttien vastaukset toisistaan yksittäisiä lapsitapauksia tarkasteltaessa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin termein

Tutkimus toteutettiin yhdistämällä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista lähestymistapaa, joten tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan suhteessa sekä perinteisiin ja kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä syntyneisiin termeihin reliabiliteetti ja validiteetti (ks. Hirsjärvi ym. 2001, 214; Metsämuuronen 2000a, 50; Tynjälä 1991, 388) että Lincolnin ja Cuban (1985) perinteisistä luotettavuuskäsitteistä muovaamiin kvalitatiiviseen tutkimukseen edellisiä paremmin

soveltuviin termeihin vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus (ks. Lincoln & Cuba 1985, 294–301; Tynjälä 1991, 390).

Validiteetti merkitsee, ”mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata” (Metsämuuronen 2000a, 50). Metsämuuronen viittaa esimerkiksi Cookiin ja Campbelliin (1979) ja toteaa validiteetin usein jaettavan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Edellinen merkitsee tutkimuksen sisäistä luotettavuutta, johon vaikuttavat käsitteiden ja teorian sekä mittarin muodostamisen onnistuneisuus ja mittauksen virhelähteet. Sen lajeja ovat esimerkiksi sisällön validius, käsite- ja kriteerivalidius. Kahden jälkimmäisen mittana käytetään usein korrelaatiokerrointa. (Metsämuuronen 2000a, 41, 51–52.) Lincoln ja Cuba (1985) ovat muotoilleet luotettavuuden tai uskottavuuden osatekijöiden (”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus) kriteerit naturalistiseen kvalitatiiviseen tutkimukseen. Heidän kriteerinsä ”totuusarvolle” on perinteisen sisäisen validiteetin sijaan credibility, vastaavuus, mikä tarkoittaa, että ”totuusarvon” sijaan tutkijan on pysyttävä näyttämään, että tutkimuksen kautta saadut rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä moninaisten todellisuuksien konstruktioita. (Lincoln & Cuba 1985, 290, 294–296; Tynjälä 1991, 390.) Keinoja vastaavuuden saavuttamiseen ovat esimerkiksi triangulaatio ja ”raa’an” materiaalin käyttö (Lincoln & Cuba 1985, 301, 305–307, 313–314). Tynjälä (1991, 392) toteaa esimerkiksi Glikiin ym. (1987) viitaten: ”Metodinen triangulaatio voi olla esimerkiksi sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä”.

Tässä tutkimuksessa käytettiin itse tehtyä mittaria, mikä lisäsi tulosten virhemahdollisuutta. Tutkimuksen sisäistä validiutta ei mitattu korrelaatiokertoimien avulla, mutta sitä pyrittiin kuitenkin lisäämään siten, että mittarin luominen tapahtui laajaan taustakirjallisuuteen perustuvien käsitteiden varassa kyselylomakkeen teko-ohjeita ja mittarin esitestausta hyödyntäen. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa selviytymisestä kysyttiin lasten perheiltä ja heidän opettajiltaan. Lisäksi perheitä kehoitettiin ottamaan kyselylomakkeen vastaamiseen mukaan myös sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi. Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos kyseistä asiaa olisi kysytty esimerkiksi kouluviranomaisilta, lasten kavereilta tai erityisopetuksen opettajilta. Todellisuuden moninaisista konstruktioista tuli kuitenkin tähänkin tutkimukseen mukaan useita. Kyselylomaketutkimukseen liittyy puutteita

(ks. esim. Valli 2001, 31–32). Tutkimuksen vastaavuutta pyrittiin kuitenkin lisäämään paitsi metodisella triangulaatiolla yhdistämällä kvantitatiivista ja kvalitatiivista suuntausta esimerkiksi kysymysmuotojen laadinnassa, niin myös sitaattien julkaisulla.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan ”sitä, onko kyseinen tutkimus yleistettävissä, ja jos on, niin mihin ryhmiin” (Metsämuuronen 2000a, 41). Lincolnin ja Cuban (1985) kriteeri sovellettavuudelle on perinteisen ulkoisen validiteetin sijaan transferability, siirrettävyys, joka riippuu tutkimus- ja sovelluskontekstin vastaavuudesta. Tulosten siirrettävyydestä jää päätelmienteko niiden soveltajalle, sillä tutkija itse tietää vain tutkimuskontekstista ja hänen vastuunsa asiassa loppuu, kun hän on tarjonnut siitä riittävästi kuvailevia tietoja. (Lincoln & Cuba 1985, 296–298; Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimusjoukon määrä oli tässä tutkimuksessa melko pieni, tosin ilmeisesti lähes puolet perusjoukosta. Pienen aineiston yleistettävyysoongelma oli näin vähäisempi kuin yleensä. Tutkimustulosten toivotaan antavan tietoa sisäkorvaistutetta käyttävän lapsensa kouluvalintaa pohtiville vanhemmille tukiverkostoineen ja jo yleisopetuksessa olevien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulunkäyntiin liittyvien haasteiden ja tukitoimien viidakossa toimiville vanhemmille ja koulun henkilökunnalle. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkimusongelmaan liittyvän totuuden moninaisten konstruktioiden kuvaaminen ja kartoittaminen yhden totuuden sijaan, tulokset ovat suuntaa antavia ja vapaavalintaisesti hyödynnettäviä, mikäli tämän tutkimuksen konteksti (ks. esim. lasten taustatiedot) vastaa sovelluskontekstia.

Hirsjärvi ym. (2001) tuovat esiin, että termi mittaustulosten toistettavuudelle ja ei-sattumanvaraisuudelle on reliabelius. Tutkimustulokset ovat reliabeleita esimerkiksi silloin, kun ne ovat yhteneviä kahden eri tutkijan tekeminä tai eri tutkimuskerroilla. Mittareiden luotettavuutta voidaan laskea tilastollisilla menettelytavoilla. (Hirsjärvi ym. 2001, 213.) Lincolnin ja Cuban (1985) kriteeri pysyvyydelle on perinteisen reliabiliteetin sijaan dependability, tutkimustilanteen arviointi, jossa otetaan huomioon paitsi kaikki reliabiliteettiin liittyvät tekijät, niin myös tutkittavasta ilmiöstä tai tutkimuksesta johtuvat tekijät (Lincoln & Cuba 1985, 298–299; Tynjälä 1991, 390–391).

Tutkimuksen reliabiliteettia pienensi se, että tutkimus oli yhden tekijän toteuttama yhdellä ainoalla mittauskerralla. Myöskään mittareiden luotettavuutta ei laskettu tilastollisilla menettelytavoilla. Tutkimustilanteet olivat tutkimusjoukolla osittain yhtenevät. Jokaiselle tutkittavalle lähetettiin samanlaiset lomakkeet, jotka olivat myös osittain strukturoituja. Toisaalta informantit saivat vastata kyselyihin itse valitsemaan ajankohtana, käytännössä joko ennen tai jälkeen ohjeeksi annetun viimeisen palautuspäivän. Tutkittavaa ilmiöön, tarkemmin sisäkorvaistutukseen, liittyy vahvojakin mielipiteitä sekä puolesta että vastaan. Onkin mahdollista, että jotkut informantit ovat halunneet antaa sisäkorvaistutusta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymisestä todellisuutta paremman kuvan. Jotkut ovat myös saattaneet vastata kyselyyn ajankohtana, jolloin lapsen koulunkäynti on sujunut tavanomaista paremmin tai huonommin, mikä on saattanut värittää tutkimustuloksia. Tutkimuksen toteuttamista metodologian kannalta selvitetään tarkemmin aiemmin.

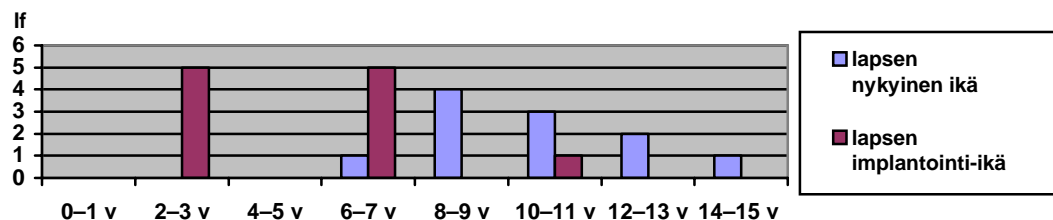
”Tutkijan edellytetään noudattavan työssään sekä *menetelmällistä* että *kielellistä objektiivisuutta*” (Hirsjärvi ym. 2001, 278). Lincolnin ja Cuban (1985) neutraalisuudelle muovaama kriteeri on objektiivisuuden sijaan confirmability, vahvistettavuus. Tällä ei tarkoiteta huomion kiinnittämistä tutkijan objektiivisuuteen, vaan kiinnostuneisuutta siitä, onko tutkimuksen aineisto vahvistettavissa vai ei. (Lincoln & Cuba 1985, 299–300; Tynjälä 1991, 390–392.)

Tutkimuksen suorittajalla on sisäkorvaistutusta käyttävä kummilapsi, mikä ilmaistiin myös kyselylomakkeiden saatekirjeissä, joten hänen suhteensa tutkimusjoukkoon ei ollut täysin ulkopuolinen. Hänellä ei kuitenkaan ollut arvolatausta tutkimuksen aiheeseen, koska kummilapsen kouluvalinta ei ole ajankohtainen vuosiin ja tutkimuksen aiheympäristöksi erityisopetuksen sijaan valittu yleisopetus johtui tutkimuksen tekijän opintosuuntauksesta. Tutkimustulokset pyrittiin kirjoittamaan objektiivisesti ja niiden vahvistettavuutta lisättiin aineiston läpikäymisellä useaan kertaan.

6 TULOKSET

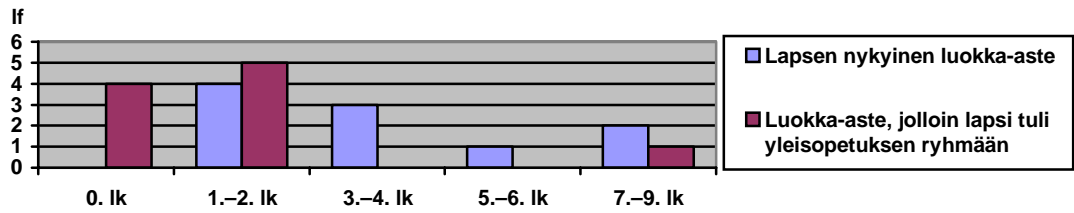
6.1 Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja heidän opettajiensa taustatiedot

Lasten kuulovikaan liittyvät taustatekijät. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 11$) ikä vaihteli 7 vuoden iästä 15 vuoden ikään. Suurin osa lapsista oli 10 ikävuoden tuntumassa (kuvio 4). Kymmenellä lapsella oli erittäin vaikea kuulovika (yli 95 dB). Heistä seitsemällä oli ollut kuulovika syntyessään, kahdella se oli ilmennyt puheen oppimisen jälkeen viiden ikävuoden molemmin puolin ja yhden lapsen kuulovian ilmenemisajankohdasta ei ollut mainintaa. Yhdellä lapsella oli ollut keskivaikea etenevä kuulovika syntyessään, minkä seurauksena lapsi oli kuuroutunut. Lasten sisäkorvaistutteen saamisiät vaihtelivat reilusta kahden vuoden iästä lähes kahdentoista vuoden ikään (kuvio 4). Yhtä lasta lukuun ottamatta lapset olivat saaneet sisäkorvaistutteen, kun he olivat olleet iältään joko 2–3- tai 6–7-vuotiaita.



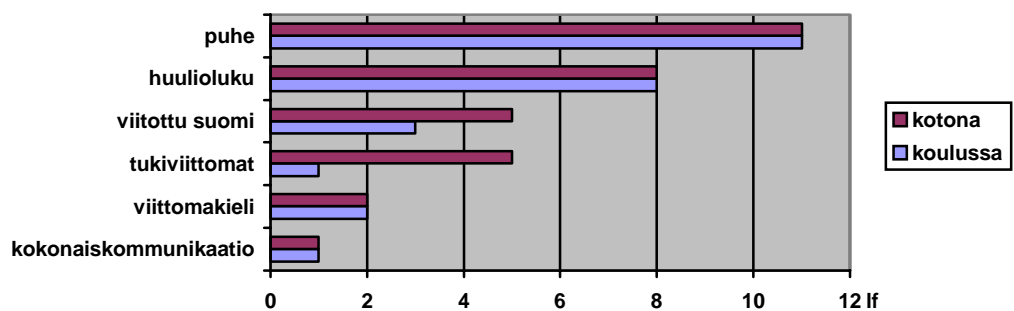
KUVIO 4. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 11$) nykyinen ikäjakauma ja implantointi-ikäjakauma

Lasten kouluun liittyvät taustatekijät. Lapsista ($n = 11$) yhdeksän kävi koulua lähikoulussaan ja kaksi asuinpaikkakuntansa muussa koulussa. Yleisopetuksen suuryhmässä heistä oli seitsemän ja pienryhmässä kolme. Lisäksi yksi oppilas oli englannin tunneilla normaaliryhmässä ja muulloin sopeutumattomien (ESY) pienluokalla, joka oli lapsen lähikoulun ainoa pienryhmä. Lapset ($n = 10$) olivat koulussa useimmiten jollakin neljästä ensimmäisestä luokka-asteesta (kuvio 5). Yleisopetuksen ryhmässä heistä oli ollut yhdeksän esi- ja alkuopetuksen luokka-asteesta saakka ja yksi seitsemänneltä luokalta saakka. Viimeksi mainittu tapaus oli ollut ennen sisäkorvaistutteen saamistaan yleisopetuksessa jo myös 1.–2. luokalla.



KUVIO 5. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 10) nykyinen luokka-astejakauma ja luokka-astejakauma, jolloin lapset tulivat yleisopetuksen ryhmään

Lasten käyttämät viestintämuodot kotona ja koulussa. Kaikki lapset (n = 11) käyttivät perheiden mukaan kotona viestintämuotona puhetta (kuvio 6). Suurin osa lapsista luki myös huuliota. Viitottu suomi ja tukiviittomat saivat kumpikin perheiltä viisi mainintaa. Viittomakieli ja kokonaiskommunikaatio olivat lapsilla harvemmin käytettyjä viestintämuotoja. Kaiken kaikkiaan kahdeksan lasta käytti perheiden mukaan kotonaan ainakin jonkinlaisia viittomia. Yhdeksän perhettä vastasi lapsensa käyttävän kotona vähintään kahta viestintämuotoa. Onkin huomattava, että monipuolisten viestintämuotojen käyttö oli tavallisempaa, mitä kokonaiskommunikaation maininneiden määrästä voisi päätellä. Lapsen kotona käyttämäksi pääviestintämuodoksi ilmoitti puheen jokainen niistä viidestä perheestä, jotka olivat merkinneet kyseisen asian vastaukseensa. Lisäksi kaksi perhettä oli valinnut lapsensa viestintämuodoksi pelkästään puheen.



KUVIO 6. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 11) käyttämät viestintämuodot kotona ja koulussa perheiden näkemysten mukaan

Puhe oli myös jokaisen perheen mainitsema lasten (n = 11) käyttämä viestintämuoto koulussa (kuvio 6). Enemmistö lapsista myös luki huuliota. Viitottu suomi, viittomakieli, tukiviittomat ja kokonaiskommunikaatio olivat kukin melko harvinaisia lasten koulussa käyttämiä viestintämuotoja perheiden mukaan, vaikka kaiken kaikkiaan viisi lasta käytti perheiden mukaan koulussa ainakin jonkinlaisia viittomia. Jälleen yhdeksän perhettä mainitsi vähintään kaksi lapsen koulussa

käyttämää viestintämuotoa. Kotona ja koulussa käytetyt viestintämuodot poikkesivat hiukan toistaan kuudella lapsella. Yleisin ero oli, että lapset käyttivät tukiviittomia ja/tai viitottua suomea vain kotona. Yksi lapsi käytti viittomakieltä vain kotona, toinen taas vain koulussa. Samoja tapauksia (n = 9) koskevat eri informanttien vastaukset lasten koulussa käyttämistä viestintämuodoista eivät poikenneet kovin merkittävästi toisistaan.

Parittoman opettajan vastauksen lapsitapaus käytti koulussa pääviestintämuotonaan viittomakieltä, mutta myös puhetta ja viitottua suomea. Näin voidaankin todeta, että kaikki lapset (n = 12) käyttivät koulussa viestintämuotonaan vähintään puhetta. Muista lapsista seitsemällä oli koulussa pääviestintämuotona vähintään toisen informantin mukaan puhe. Neljän lapsen koulussa käyttämää pääviestintämuotoa ei saatu selville, mutta näistä kahdessa tapauksessa toinen informantti oli merkinnyt lapsen viestintämuodoksi koulussa pelkästään puheen ja kolmessa tapauksessa vähintään toinen informantti puheen lisäksi vain huulioluvun.

Perheitä ja opettajia pyydettiin kertomaan tarkemmin tilanteista, joissa sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi käytti koulussa useampia viestintämuotoja. Huuliolukua käytettiin puheen ymmärtämisen tukemiseen tai tilanteessa, jolloin lapsi oli ilman sisäkorvaistutettaan, mikä tulee ilmi seuraavista esimerkeistä:

Jos joku lukee kirjaa tyttäreemme seuraa huulia 'varmuuden vuoksi' (Perhe 3)

Pääsääntöisesti hän puhuu, hänelle on kehittynyt erinomainen huuliolukutaito joka ilmenee esim. uimahallissa tai liikuntatunneilla. (Opettaja 6)

Viitottua suomea ja viittomakieltä käytettiin niitä osaavien henkilöiden kanssa. Seuraavista esimerkeistä ilmenee, että näitä viestintämuotoja saatettiin käyttää paitsi puheen yhteydessä, niin myös itsenäisesti:

Puhuu ja viitto [viitottu suomi] yhtäaikaan, MUTTA AINOASTAAN omalle opettajalle ja avustajalle. (Koska muita viittomakielentaitoisia ei ole!!) (Opettaja 4)

viitto [viitottu suomi] kahdelle toiselle implanttikaverille (Perhe 6)

Viittomakieli on Englannin tunneilla, silloin on tulkki paikalla, muulloin on viittova avustaja joka käyttää viitottua suomea – – Avustaja käyttää suomenkieltä ja viitto sen mukaisesti. Tulkki helpottaa englannin opiskelua, viittomakielellä on parempi selittää vaikeita käsitteitä (Perhe 12)

Voi käyttää vastatessaan tai puhutellessaan joko puhetta tai viittomia [viitottu suomi ja viittomakieli] tai kumpaakin yhtä aikaa. Riippuu ilmeisesti vastaanottajasta. Oppilas siis varmistaa viestinsä perillemenon. (Opettaja 10)

Tukiviittomat ja kokonaiskommunikaation rastittaneen perheen vastauksen perusteella kyseisten viestintämuotojen merkitys oli myös puheen tukeminen:

Jos hänen puhetta ei ymmärretä, hän ottaa avuksi viittomia, sikäli kun osaa. Ilmeet ja eleet ovat mukana aina (Perhe 5)

Opettajien taustatiedot. Vastanneista opettajista (n = 10) kuudella oli luokanopettajan koulutus, yhdellä aineenopettajan koulutus ja kolmella molemmat kelpoisuudet. He olivat toimineet sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa opettajina muutamasta kuukaudesta lähes kolmeen ja puoleen vuoteen, seitsemän heistä alle kaksi vuotta. Koulutusta heistä oli sisäkorvaistuteasioissa saanut yhdeksän. Kolme yleisintä kouluttajaa olivat olleet jokin kuulovamma- ja/tai sisäkorvaistuteasioihin perehtynyt julkinen instanssi, lasten vanhemmat ja sairaalan kuntoutustiimi.

Tyytyväisiä sisäkorvaistutetietämykseensä oli kuusi opettajaa. Tähän mainittiin syyksi vastauksensa perustelleiden opettajien kirjoituksissa kaksi kertaa monipuolinen koulutus. Jo saavutetulla tietämyksellä toimeen tuleminen ja opettajan siviilielämässä tuntema sisäkorvaistutetta käyttävä tapaus saivat myös maininnat. Tyytymättömyyttä ilmaisseiden opettajien neljässä vastauksessa kaivattiin lähinnä ”toisten opettajien kokemuksia ja tietoja implantoidun lapsen opettamisesta”, kuten eräs opettaja (Opettaja 10) totesi. Kaikki opettajat olivat saaneet tukea työllensä sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan opettajana. Yleisimmin mainittuja lähteitä olivat koulun henkilökunta, sairaalan kuntoutustiimi, lapsen perhe, resurssikeskus ja puheterapeutti. Tuen antamisen muodoista kerrottiin muutamissa vastauksissa seuraavia asioita: Koulun henkilökunnasta rehtori oli ”antanut ylimääräistä tuntiressursia” (Opettaja 10) ja erityisopettajat olivat antaneet asiantuntija-apua käytännön pulmatilanteissa. Sairaalan kuntoutustiimiltä oli saatu tukea keskustelemalla kuntoutusohjaajan kanssa ja sähköpostitse psykologin kanssa. Myös lääkärin antamia hoitotietoja oltiin saatu vanhempien kautta. Lasten vanhemmat olivat antaneet palautetta, joka oli ollut välitöntä. Resurssikeskuksen yhteisopettaja oli paitsi keskustellut, niin myös seurannut luokkatyöskentelyä. Puheterapeutti oli ollut mukana koulussa säännöllisissä palavereissa tai opetuksen suunnittelussa.

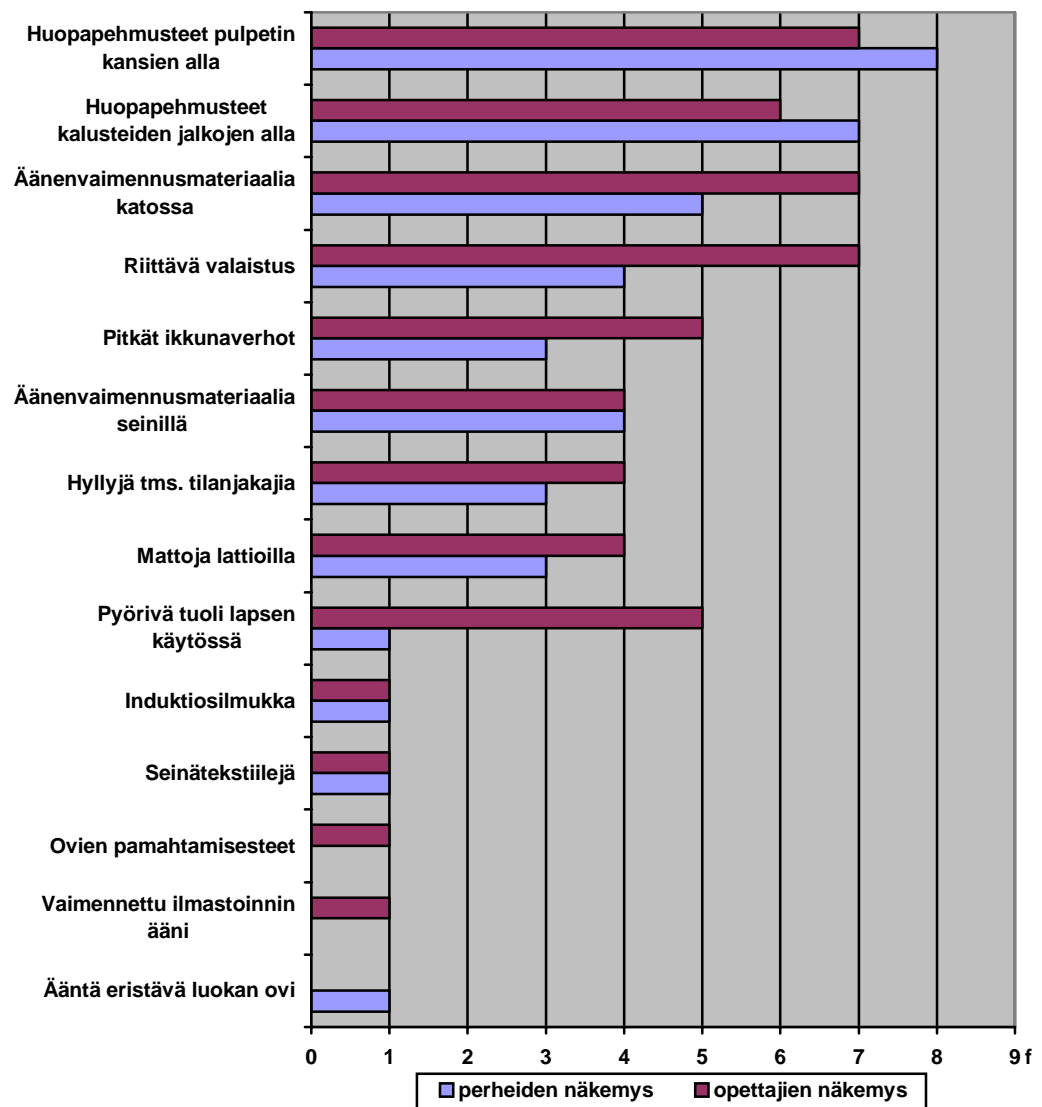
6.2 Selviytymisen kenttänä fyysinen oppimisympäristö

Lasten luokkahuoneiden ja istumapaikkojen sijainti. Sisäkorvaistutetta käytävien lasten luokkahuoneiden sijaintia kartoitettiin, jotta saataisiin selville, oliko erityistä tukea tarvitsevien lasten luokat haluttu sijoittaa syrjemmälle ja oliko lasten luokat sijainniltaan melualttiita. Opettajien vastausten perusteella lasten (n = 10) luokkahuoneiden sijainnit olivat vaihtelevia: luokka saattoi olla sijoitettu hieman muista luokista erilleen (oman koulun remontin aikainen väliaikaisratkaisu), toiseen kerrokseen, käytävän päähän, kahden muun luokan väliin tai se saattoi olla avoin tila uloskäynnin vieressä. Luokkien tietoisesta piilottamisesta ei kuitenkaan saatu mitään näyttöä. Luokkien sijaintien rauhattomuudestakin oli vain kaksi selvää mainintaa. Ensimmäisessä tapauksessa toisessa kerroksessa sijaitsevaa luokkaa häiritsi liikenteen ja koulun sisäinen melu. Toisessa tapauksessa avointa uloskäynnin viereistä luokkatilaa häiritsi ohikulkijoiden liikenne. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että luokkaan ei kohdistunut ulkoisia häiriötekijöitä. Eräässä toisessa taas mainittiin luokkahuoneen sijainnin tietoisesta valitsemisesta. Muutamissa vastauksissa mainittiin myös luokan parannelluista kuunteluolosuhteista.

Lapset (n = 12) istuivat yleisimmin luokan etuosassa opettajan läheisyydessä heidän leikattu korvansa opettajaan päin. Kahden lapsen istumapaikka oli myös ikkunan puolella. Kahdessa vastauksessa mainittiin ainakin ajoittaisesta kaarevanmuotoisesta istumajärjestyksestä. Useat lapset istuivat ainakin joskus pienryhmissä. Parempaa istumajärjestyttä toivoneen perheen lapsen istumapaikka oli ESY-luokassa sermin takana ilman näköyhteyttä puhujaan. Molempien yläasteikäisen lasten istumapaikat vaihtelivat luokkahuoneesta toiseen, joskin toisella heistä oli kuitenkin istumapaikka yleensä eturivissä.

Lasten luokkien ja koulujen kuulemista tukevat toimenpiteet. Lasten (n = 12) luokkahuoneiden jälkikaiunta-aikoja ei ollut mitattu tai niistä ei tiedetty yhtä tapausta lukuun ottamatta. Kyseisen tapauksen perhe oli asiasta tietoinen, joskaan sekään ei tiennyt ajan suuruutta. Tästä huolimatta lasten (n = 9) luokissa oli tehty kohtalaisesti kuulemista tukevia toimenpiteitä. Niissä oli usein huopapehmusteita pulpettien kansien ja kalusteiden jalkojen alla, äänenvaimennusmateriaalia katossa ja riittävä

valaistus. Harvinaisia toimenpiteitä näyttivät olevan ovien pamahtamisesteiden, ääntä eristävän luokan oven, induktiosilmukan ja seinätekstiilien asentaminen sekä ilmastoinnin äänieristäminen. Luokkien kuulemista tukevia toimenpiteitä oli pääasiassa tehty enemmän opettajien kuin perheiden mielestä. Joidenkin perheiden lomakkeissa olikin maininta oman vastauksen epävarmuudesta. Samoja tapauksia eri informanttien vastauksista tarkasteltaessa huomattiin, että kahdeksan opettajaa oli rastittanut 1–8 sellaista toimenpidettä, joita ei ollut perheiden vastauksissa. Kuitenkin myös kaksi perhettä mainitsi viisi tai kuusi toimenpidettä, joita ei ollut tehty lasten opettajien mielestä. Yksi perhe ja erään toisen lapsen opettaja eivät olleet rastittaneet yhtään kohtaa, jälkimmäinen heistä siksi, koska kyseessä oli uusi koulu. Kuulemista tukevien toimenpiteiden määrät ovat siis kaiken kaikkiaan suuntaa antavia (kuvio 7).



KUVIO 7. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) luokissa tehdyt kuulemista tukevat toimenpiteet

On huomattava, että eri informanteilla oli varsin toisistaan poikkeavat näkemykset pyörivän tuolin käytöstä. Tähän lienee ainakin yhtenä selityksenä se, että kaksi perhettä mainitsi erikseen, että heidän lapsensa eivät halunneet käyttää kyseistä apuvälinettä. Näiden lasten opettajat kuitenkin ilmoittivat tuolit luokassa tehdyiksi tukitoimenpiteiksi. Kolmessa parittomassa kyselylomakkeessa kahden perheen vastaukset viittasivat luokkien kuulemista tukevien toimenpiteiden vähäiseen määrään. Opettaja oli rastittanut pääsääntöisesti muiden vastaajien suuntaisesti.

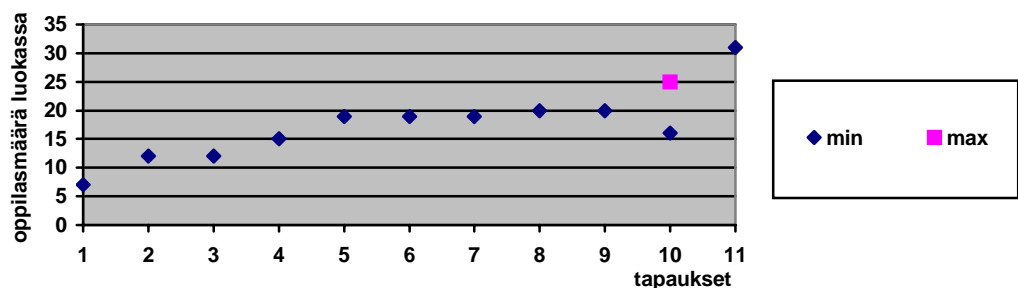
Lasten (n = 12) kouluissa luokkahuoneiden ulkopuolella tehdyistä kuulemista tukevista toimenpiteistä oli maininta vain yhdessä perheiden vastauksista. Kyseisen lapsen koulun musiikkiluokassa oli äänenvaimennusmateriaalia katossa. Yksi perhe ei tiennyt asiasta. Kahden opettajan vastauksista tuli kuva, että koulun juhlasalissa oli induktiosilmukka. Yksi opettaja kertoi ruokalan ja kieliluokan akustoimisesta.

Kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin, mitkä kuulemista tukevista toimenpiteistä olivat olleet lasten (n = 12) luokissa tärkeimpiä, viidellä perheellä ei ollut asiasta lainkaan mielipidettä ja yksi perhe ei osannut sanoa. Yksi perhe totesi kaikkien melua vähentävien toimenpiteiden ja toinen kaikkien tehtyjen toimenpiteiden olleen tärkeitä. Yksittäiset maininnat saivat myös ”yksinkertaiset toimenpiteet luokkahuoneessa äänen vaimentamisessa” (Perhe 7), luokan äänieristys ja pulpettien huopapehmusteet (ainoa kyseisen luokan kuulemista tukeva toimenpide perheen mukaan). Opettajien vastauksissa useita mainintoja saivat vaimennusmateriaalit erityisesti katossa ja seinillä. Myös huopapehmusteet mainittiin kaksi kertaa, joskin toinen näin vastanneista ei ollut rastittanutkaan muita tehtyjä toimenpiteitä. Joissakin vastauksissa puhuttiin myös yleisemmällä tasolla luokan akustoinnista, äänenvaimennuksesta ja kaikkien melua vähentävien tukitoimien tärkeydestä. Eräs opettaja eritteli yhdeksi tärkeimmistä tukitoimista myös oppilaan pyörivän tuolin.

Useimmat perheiden toiveet kuulemista tukevien toimenpiteiden parantamiseksi ja lisäämiseksi luokassa liittyvät asioihin, jotka saavutetaan fyysisten materiaalien sijaan pikemminkin hallinnollisten resurssiratkaisujen ja opettajan ammattitaidon kautta. Viisi perhettä toivoi aiempaa rauhallisempaa luokkaa ja/tai pienempiä opetusryhmiä. Yksi näistä perheistä toivoi myös lapsensa luokkaan aiempaa parempaa istumajärjestystä. Kuunteluolosuhteiden ja pedagogiikan tärkeyden

suhdetta pohti eräs perhe muistuttamalla siitä, että heidän lapsensa pärjäisi huonoissakin kuunteluolosuhteissa, mikäli hänen kuulovammansa huomioitaisiin varsinaisessa opetuksessa. Perheillä, kuten myös opettajilla oli lisäksi joitakin muita yksittäisiä lähinnä fyysisiin materiaaleihin liittyviä toiveita koulun kuulemista tukevien toimenpiteiden parantamiseksi ja lisäämiseksi. Yksi molempien vastaajaryhmien yhteinen toive oli koulun juhla-/liikuntasalin kuunteluolosuhteiden parantaminen. Yksi tapaus sai käydä koulua jo nyt uudessa koulurakennuksessa, jossa oli opettajan mukaan kaikki kunnossa. Muutamat lapset kävivät koulua parhaillaan toisen koulun väliaikaisissa tiloissa, joissa oli kuitenkin tehty useita kuuntelua tukevia fyysisiä toimenpiteitä. Heidän varsinaisessa koulussaan tulisi olemaan remontin jälkeen asianmukaiset tilat kuulovammaisille oppilaille.

Lasten luokkien oppilasmäärät. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 11$) luokkien oppilasmäärät vaihtelivat seitsemästä 31:een (kuvio 8). Kuitenkin yhdeksän lapsen luokan oppilasmäärä oli korkeintaan 20. Lisäksi yhden yläasteella kouluansa käyvän lapsen luokan oppilasmäärä vaihteli 16 ja 25 välillä. Kokonaisuutta katsottaessa sisäkorvaistutetta käyttävien lasten luokkien oppilasmäärät eivät siis olleet useinkaan ylisuuria. Niiden lasten, joiden perheet kaipasivat pienempiä opetusryhmiä, luokkien oppilasmäärät olivat tässä tutkimuksessa esiintyneistä luvuista kolme suurinta. Näyttäisikin siltä, että noin parikymmentä tai sitä suurempi oppilasmäärä luokassa alkaa olla joidenkin perheiden mielestä turhan suuri opetusryhmä. Oppilasmäärältään suurimmassa luokassa koulua käyneellä lapsella ei ollut pidennettyä oppivelvollisuutta, joka peruskouluasetuksen 2 §:n mukaan johtaa maksimissaan 20 oppilaan suuruiseen yleisopetusluokkaan (ks. Peruskouluasetus 20.11.1998/852). Välillä yli 20 oppilaan luokassa koulua käyneellä lapsella se sen sijaan oli.



KUVIO 8. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 11$) luokkien oppilasmäärät

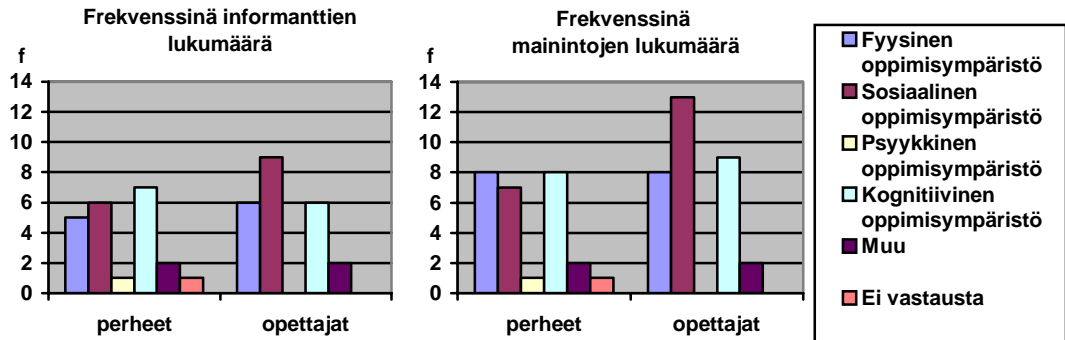
On huomattava, että kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä, mitkä olivat heidän mielestään yleisopetuksen ryhmän merkittävimmät tukimuodot, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa, sekä perheiden että opettajien mainitsemista fyysiseen oppimisympäristöön liittyvistä tukitoimista eniten mainintoja sai juuri lapsen ryhmän pieni koko (taulukko 5). Taulukkoon 5 ja kuvioon 9 on koottu myös muihin oppimisympäristöihin liittyneet perheiden ja opettajien maininnat sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille annettavista tärkeimmistä tukitoimista yleisopetuksen ryhmässä. Näihin taulukoihin ja kuvioihin palataan tässä tulossiossa usein myös myöhemmin.

TAULUKKO 5. Sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä annettavat merkittävimmät *tukitoimet* eri oppimisympäristöittäin perheiden (n = 11) ja opettajien (n = 10) mukaan

| Vastausten teemat | Vastausfrekvenssi | | Vastausfrekvenssi | |
|--|-------------------|----------------|--------------------|-----------------|
| | Perheet (n = 11) | | Opettajat (n = 10) | |
| Fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet | 5 ^a | 8 ^b | 6 ^a | 8 ^b |
| Pieni ryhmäkoko | 4 | | 5 | |
| Hyvät fyysiset kuunteluolosuhteet | 2 | | 2 | |
| Tekniset apuvälineet, kuten FM-laite | 2 | | 1 | |
| Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet | 6 ^a | 7 ^b | 9 ^a | 13 ^b |
| (Viittomataitoinen) avustaja | 5 | | 7 | |
| Puheterapia tarvittaessa | 1 | | 4 | |
| Muiden hyväksyntä | 1 | | 1 | |
| Tulkkipalvelu tarvittaessa | - | | 1 | |
| Psyykkiseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet | 1 ^a | 1 ^b | - | - |
| Myönteinen tuki ja kannustus kotoa ja koulusta | 1 | | - | |
| Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet | 7 ^a | 8 ^b | 6 ^a | 9 ^b |
| Tukiopetus tarvittaessa | 5 | | 4 | |
| Erityisopetus tarvittaessa | 2 | | 2 | |
| Kirjalliset tehtävät kuuntelun sijaan | 1 | | - | |
| Selkeä puhetapa lapseen päin | - | | 1 | |
| Selkeä ja monipuolinen opetus | - | | 1 | |
| Yksilöllinen pienryhmäopetus + siihen liittyvä kertausmahdollisuus | - | | 1 | |
| Muut tukitoimet | 2 ^a | 2 ^b | 2 ^a | 2 ^b |
| Henkilökunnan informointi tai kouluttaminen | 2 | | 2 | |
| (Ei vastausta) | 1 ^a | 1 ^b | - | - |

^a Niiden informanttien lukumäärä, jotka ovat maininneet ainakin yhden kyseiseen oppimisympäristöön liittyvän haasteen

^b Kaikkien kyseiseen oppimisympäristöön liittyvien yksittäisten mainintojen lukumäärä



KUVIO 9. Sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsille yleisopetuksen ryhmässä annettavat merkittävimmät tukitoimet eri oppimisympäristöittäin perheiden (n = 11) ja opettajien (n = 10) mukaan

Muut luokkien kuunteluolosuhteiden parantamiseksi tehdyt toimenpiteet. Vaikka kolme perhettä toivoikin lapselleen nykyistä rauhallisempaa luokkaympäristöä, kyseisten perheiden lasten opettajista molemmat kaksi kysymykseen vastannutta olivat kuitenkin huomioineet heidän omien vastaustensa perusteella luokassaan työrauha-asiat. Kaiken kaikkiaan kahta lukuun ottamatta jokaisen opettajan vastauksesta ilmeni, että lasten (n = 10) luokissa oli kiinnitetty huomiota työrauhaan luokan kuunteluolosuhteiden parantamiseksi. Useimmiten tämä tarkoitti omalla puheenvuorolla puhumista. Myös siitä oli sovittu, että pulpettien ja ovien paukuttelu on kielletty. Eräässä luokassa oli myös tapana lukea tarinoita ääneen sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen edessä. Yksi opettaja, joka ei vastannut suoraan, oliko heidän luokassaan edellisen kaltaisia kuunteluolosuhteiden parantamiseksi tehtyjä toimenpiteitä, totesi oppilaittensa tietävän sanelutilanteissa hiljaisuuden tärkeyden. Lasten luokkien työrauhaongelmista ei siis saatu merkkejä koko aineistoa tarkasteltaessa, mutta koska kolme perhettä kaipasi rauhallisempia luokkia, kuunteluolosuhteiden parantamiseksi tehdyt työrauhaan kohdistetut toimenpiteet eivät näyttäisi olleen luokissa kuitenkaan aina riittäviä.

Huoli lasten luokkien työrauhaongelmista nousi esille myös silloin, kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä yleisopetuksen ryhmän merkittävimpiä haasteita, joita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaisi kohdata. Sekä perheiden että opettajien mainitsemista fyysiseen oppimisympäristöön liittyvistä haasteista eniten mainintoja saivat juuri luokan työrauha-asiat tai ympäröivä melu (taulukko 6). Taulukkoon 6 ja kuvioon 10 on koottu myös muihin oppimisympäristöihin liittyneet perheiden ja opettajien maininnat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kohtaamista

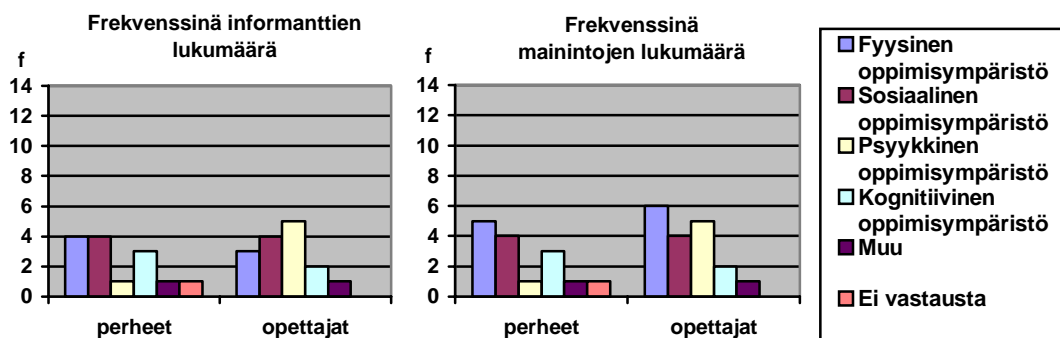
merkittävimmistä haasteista yleisopetuksen ryhmässä. Myös näihin taulukoihin ja kuvioihin palataan tässä tulososiossa usein myöhemmin.

TAULUKKO 6. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksen ryhmässä kohtaamat merkittävimmät haasteet eri oppimisympäristöittäin perheiden (n = 11) ja opettajien (n = 10) mukaan

| Vastausten teemat | Vastausfrekvenssi | | Vastausfrekvenssi | |
|---|-------------------|----------------|--------------------|----------------|
| | Perheet (n = 11) | | Opettajat (n = 10) | |
| Fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät haasteet | 4 ^a | 5 ^b | 3 ^a | 6 ^b |
| Työrauha luokassa tai ympäröivä melu | 3 | | 3 | |
| Ryhmäkoko | 1 | | 2 | |
| Luokan istumajärjestys | 1 | | - | |
| Akustiikka | - | | 1 | |
| Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät haasteet | 4 ^a | 4 ^b | 4 ^a | 4 ^b |
| Muiden suhtautuminen sisäkorvaistutetta käyttävään lapseen | 4 | | 4 | |
| Psyykkiseen oppimisympäristöön liittyvät haasteet | 1 ^a | 1 ^b | 5 ^a | 5 ^b |
| Kuuntelun rasittavuus | - | | 3 | |
| Luokkaan tai kouluun sopeutuminen ainoana sisäkorvaistutetta käyttävänä | 1 | | - | |
| ”Oman identiteetin löytäminen ja hyväksyminen” | - | | 1 | |
| Itsensä kokeminen hyväksytyksi ja arvostetuksi | - | | 1 | |
| Kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvät haasteet | 3 ^a | 3 ^b | 2 ^a | 2 ^b |
| Lapsen huomioiminen opetuksessa | 1 | | - | |
| Opettajan toimiminen paterinvaihtotilanteessa -> opetus tulisi keskeyttää | 1 | | - | |
| ”Selviytyminen oppimistilanteissa luokkayhteisössä” | 1 | | - | |
| Lapsen kielen kehitys | - | | 1 | |
| Lapsen tarkkaavaisuuden säilyminen ja sen ylläpito | - | | 1 | |
| Muut haasteet | 1 ^a | 1 ^b | 1 ^a | 1 ^b |
| Muiden tavoin pärjääminen | 1 | | - | |
| Rahojen resursoiminen | - | | 1 | |
| (Ei vastausta) | 1 ^a | 1 ^b | - | - |

^a Niiden informanttien lukumäärä, jotka ovat maininneet ainakin yhden kyseiseen oppimisympäristöön liittyvän haasteen

^b Kaikkien kyseiseen oppimisympäristöön liittyvien yksittäisten mainintojen lukumäärä



KUVIO 10. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksen ryhmässä kohtaamat merkittävimmät haasteet eri oppimisympäristöittäin perheiden (n = 11) ja opettajien (n = 10) mukaan

Teknisten kuulon apuvälineiden käyttö. Lasten (n = 12) koulupäivän aikana oli perheiden ja opettajien mukaan korkeintaan yksittäisiä poikkeustilanteita, jolloin lapsi ei käyttänyt sisäkorvaistutettaan lainkaan. Näitä olivat uimahallireissut, meluisa liikuntatunti ja sen jälkeinen suihkussa käynti sekä tilanteet, jolloin laite ei toiminut. Lasten sisäkorvaistutteen toimintakunnosta ei huolehtinut tai sitä ei tarkastanut koulussa kukaan luokkien aikuisista yhtä avustajaa lukuun ottamatta. Kahdessa luokassa tähän osallistui jommankumman informantin mukaan joku tarvittaessa. Vastuu asiassa näyttikin olevan usein lapsella itsellään tai sitten sisäkorvaistutteen toimintakunnosta ei huolehtinut tai sitä ei tarkastanut koulussa kukaan. Opettajista yhdeksän tiesi, kuinka heidän tulee toimia, jos lapsen sisäkorvaistute lakkaa toimimasta kesken koulupäivän.

Kaikista lapsista (n = 12) kuusi käytti vähintään joskus ja kuusi ei käyttänyt lainkaan FM-laitetta koulussa. Yksi joskus laitetta käyttävistä tapauksista oli tosin sellainen, että opettaja mainitsi lapsen lopettaneen laitteen käytön. Yksi tapaus, joka ei käyttänyt FM-laitetta, oli saamassa sen piakkoin. Se, ettei FM-laitetta käytetty, ei johtunut välttämättä siitä, että laitetta ei olisi ollut saatavissa, sillä sitä käyttämättömien joukossa oli kaksi tapausta, jotka eivät halunneet käyttää kyseistä laitetta ja yksi tapaus, jonka perhe oli pystynyt jo kirjoittamaan laitteesta ilmeisten kokemusten perusteella kielteisesti:

fm-laite pätkäisee puhetta, sanojen alut katoaa (Perhe 9)

Lapsista kolme käytti FM-laitetta vieraita kieliä opiskellessaan. Laitetta käytettiin myös äidinkielen tunnilla, ”sanakokeissa’ ja kirjaa luettaessa” (Perhe 4) sekä tilanteissa, joissa ”opettaja puhuu paljon” (Perhe 3). Yksi lapsi käytti FM-laitetta mitä ilmeisimmin jatkuvasti. Vähintään joskus FM-laitetta käyttäneistä tapauksista neljällä oli laitteesta perheiden mukaan myönteisiä ja kaikilla kuudella kielteisiä kokemuksia. Opettajien vastaukset saatiin näistä lapsista neljän tapauksen osalta. Kahdessa niissä mainittiin FM-laitteeseen liittyvistä myönteisistä ja kolmessa kielteisistä kokemuksista. Vastauksissa pidettiin myönteisenä asiana yleisesti kuulemisen parantumista. Yksi opettaja totesi myös muiden oppilaiden puhuvan mielellään FM-laitteen mikrofoniiin. Yleisin kielteinen kokemus laitteen käytöstä oli laitteen huonous kuulemisen parantamisessa: laitteella joko ei kuultu hyvin, ei kuultu

muiden oppilaiden vastauksia tai sitten laite koettiin hyödyttömäksi. Myös laitteen epämieluisa käyttö ja siitä tuleva vaiva mainittiin kielteisiksi kokemuksiksi, kuten myös sen suuri koko ja näkyvyys sekä se, että sillä ”ei voi kuunnella” (Perhe 12) oman luokan kovassa melussa. Joistakin vastauksista tuli esiin, että jotkut perheet ja opettajat pitivät FM-laitteen käyttökokemuksia lapsia enemmän myönteisenä asiana:

ei pidä yhtään, kokee jostain syystä ettei kuule hyvin (Perhe 4)

– – Siihen asti hän ei ole halunnut käyttää sitä, mutta on nyt itse huomannut että siitä on hyötyä. (Opettaja 3)

ei suostunut käyttämään, vaikka olisi erittäin hyvä. – teini! (Perhe 8)

Yhdessäkään vastauksessa ei mainittu, että lapset (n = 12) käyttäisivät koulussa muita kuulon apuvälineitä kuin sisäkorvaistutetta ja FM-laitetta.

Yhteenveto. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyivät yleisopetuksen fyysisessä oppimisympäristössä siltä osin hyvin, että lasten luokkien sijainti ei ilmeisesti useinkaan aiheuttanut suurta häiriötä kuulemiselle. Myöskään luokkien tietoisesta piilottamisesta ei saatu näyttöä.

Lapset kohtasivat yleisopetuksen fyysisessä oppimisympäristössä myös haasteita. Heidän koulujensa luokan ulkopuoliset kuulemista tukevat toimenpiteet olivat harvinaisia. Luokkien jälkikäytäntö-aikojakaan ei yleensä ollut mitattu tai niistä ei tiedetty. Koulussa ei useinkaan kiinnitetty säännöllisesti huomiota tärkeimpään lapsen kuulemiseen vaikuttavaan tekijään, sisäkorvaistutteen toimintakuntoon, mutta toisaalta osan lapsista kerrottiin huolehtivan asiasta itse. Useat lapset kohtasivat fyysisen oppimisympäristön haasteina perheiden kuulemista tukeviin toimenpiteisiin kohdistuvien parannusehdotusten perusteella rauhattoman luokan ja/tai luokan oppilasmäärän. Kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin, mitkä olivat heidän mielestään yleisopetuksen ryhmän merkittävimmät haasteet, joita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaisi kohdata, molempien informanttien yleisimmin mainitsema fyysiseen oppimisympäristöön liittyvä haaste oli luokan työrauha tai ympäröivä melu (taulukko 6). Kaiken kaikkiaan muutamat perheet ja opettajat mainitsivat jonkin fyysiseen oppimisympäristöön liittyvän haasteen ja heidän mainitsemansa yksittäiset haasteet liittyivät useimmiten fyysiseen oppimisympäristöön (kuvio 10).

Vaikka lasten luokkien jälkikäyttö-aikoja ei ollutkaan yleensä mitattu, luokissa oli tehty kohtuullisesti kuulemista tukevia toimenpiteitä. Useimmilla lapsilla oli luokassaan hyvä ja ilmeisen harkittu istumapaikka heidän kuulohaittansa eliminoimiseksi. Useimmissa luokissa oli kiinnitetty huomiota myös työrauhaan. Lasten luokkien oppilasmäärät olivat yleensä maksimissaan 20. Kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin, mitkä olivat heidän mielestään yleisopetuksen ryhmän tärkeimmät tukitoimet, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa, lähes puolet perheistä ja yli puolet opettajista mainitsi jonkin fyysiseen oppimisympäristöön liittyvän tukimuodon (kuvio 9). Molempien informanttien useimmiten mainitsema fyysiseen oppimisympäristöön liittyvä tukimuoto oli juuri lapsen ryhmäkoon pienuus (taulukko 5). Puolet lapsista käytti kuulemisen tukena vähintään joskus FM-laitetta, joskin mahdollisuus tähän olisi ollut useammallakin. Tämän ristiriitaisia kokemuksia herättäneen tukitoimen ja sisäkorvaistutteen lisäksi lapset eivät käyttäneet koulussa muita kuulon apuvälineitä. Opettajat tiesivät lähes poikkeuksetta, kuinka toimia, jos lapsen sisäkorvaistute lakkaa toimimasta.

6.3 Selviytymisen kenttänä sosiaalinen oppimisympäristö

Lasten sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet. Opettajat kirjoittivat sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaitensa (n = 10) sosiaalisista taidoista pääasiassa myönteisesti tai neutraalisti. Jälkimmäinen näistä tyyleistä tarkoittaa sitä, että opettaja ei kirjoittanut kyseisestä asiasta mitään erityisen myönteistä eikä kielteistä, kuten esimerkiksi, että lapsi ei poikennut sosiaalisissa taidoissaan muista oppilaista. Näin mainittiin tässä yhteydessä kahdesta lapsesta. Lapsilla tuntui olevan opettajien mukaan kavereita. Erikseen mainittiin, että kaksi lasta oli ulospäinsuuntautuneita ja kaksi lasta luonteeltaan dominoivia. Toiselle heistä oli myös tärkeää olla tietoinen ympäröivistä tapahtumista. Toisen lapsen kaverisuhteet olivat nykyisin esikoulu-aikaa paremmat. Eräs toinen lapsi oli kehittynyt käytöksessään esikoulun ajoista.

Kaikilla sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla (n = 11) oli perheiden mielestä koulussa useita sellaisia hyviä ystäviä, joiden kanssa hän saattoi esimerkiksi viettää aikaa välituntisin. Jokainen perhe kirjoitti lapsellaan olevan koulun ystävyys-suhteista

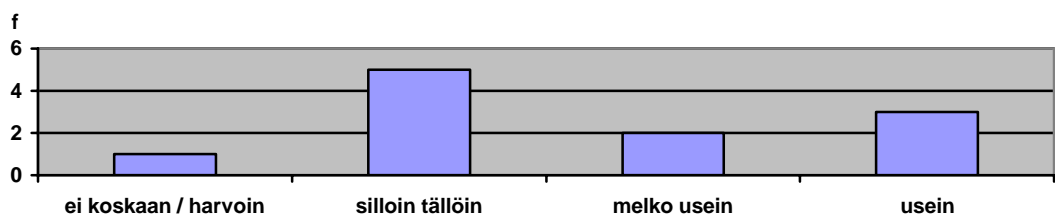
myönteisiä kokemuksia. Yksi lapsi meni kouluun mielellään juuri kavereiden vuoksi ja kahdella lapsella kerrottiin olevan kavereita eri luokilla. Eräällä lapsella oli omalla luokallaan 'tärkeä', myös implantoitu kaveri, joskin lapsi tuli toimeen myös muiden kanssa. Erässä tapauksessa taas arvostettiin kuulevien ja läheltä kotia olevien kavereiden saamista. Seuraava lapsi kuvasi myönteisistä kokemuksistaan itse:

Ystävät olleet kivoja ja ymmärtäviä (Perhe 11)

Lapsista seitsemällä näytti olevan koulun ystävyssuhteista kuitenkin myös kielteisiä kokemuksia. Yksi perhe, joka mainitsi joskus jonkun sanoneen lapselleen pahasti, sanoi tosin, että asia ei ole ollut ongelma. Kolme lasta oli kokenut joskus yksinäisyyttä, ulkopuolisuutta tai muiden luokkien oppilaiden taholta tulevaa karttamista. Ulkopuolisuutta kokeneen lapsen perhe kirjoitti kuitenkin, että asia ei välttämättä johtunut lapsen huonokuuloisuudesta. Yksi lapsi oli joutunut kohtaamaan luokassaan samaa sukupuolta olevien oppilaiden 'triangelidraamoja'. Toisen lapsen kommunikointia rajoitti talvisin kuulo yhdellä korvalla. Myöskään kaikki sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kaverit eivät olleet osanneet kommunikoida hyvin, ainakaan seuraavan lapsen kuvauksen mukaan:

Eivät aina, useinkaan alussa, osaa puhua kanssani oikealla tavalla (Perhe 11)

Yhtä tapausta lukuun ottamatta jokainen lapsi tapasi perheiden mukaan luokkatovereitaan koulun ulkopuolella vähintään silloin tällöin (kuvio 11).



KUVIO 11. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 11) luokkatovereiden tapaamistiheys koulun ulkopuolella

Kun opettajilta kysyttiin havainnoista sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden (n = 10) ja muiden luokkalaisten välisistä suhteista oppituntien aikana, suurin osa opettajien kuvailuista oli myönteisiä tai neutraaleja. Myös jokaisella opettajalla oli asiasta jotain myönteistä tai neutraalia sanottavaa. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi

muun muassa hyväksyttiin muiden oppilaiden joukkoon ja otettiin mukaan tunnin toimintoihin. Muutaman lapsen suhteessa muihin luokkatovereihin ei ollut muista oppilaista poikkeavaa. Erikseen mainittiin kahden lapsen olevan suosittuja. Kuten opettajien kuvaillessa lasten sosiaalisia taitoja, myös lasten oppituntien aikaisten suhteiden kuvailussa tuli esiin kahden oppilaan voimakas luonne. Toinen näistä lapsista oli määräilevän luonteensa vuoksi epäsuosiossa. Toisaalta lapsi tuli kuitenkin toimeen kaikkien kanssa ja toisen sukupuolen edustajat auttoivat häntä mielellään. Toinen asioista mielellään päättävä lapsi oli muiden lasten mielestä suosittu ja auttoi heitä mielellään. Eräs opettaja kertoi myös lapsesta, joka oli aluksi halunnut toimia vain toisten implantoitujen lasten kanssa. Asia oli nyt kuitenkin normalisoitunut.

Opettajien havainnot sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja muiden luokkalaisten välisistä suhteista välituntisin olivat myös kohtuullisen myönteisiä tai neutraaleja. Myönteisinä havaintoina mainittiin lähinnä kavereiden olemassaolo. Kaksi opettajaa kertoi implantoidun oppilaansa hakeutuvan välillä välituntisin muista erilleen. Toisella lapsella tämä johtui opettajan mukaan muiden nopean puheen kuuntelun rasittavuudesta. Yhden oppilaan mainittiin olevan epäsuosittu, mutta hänellä sanottiin kuitenkin olevan kavereita. Yksi lapsi leikki muiden tavoin, vaikkakin joskus hänen huonokuuloisuutensa aiheutti väärinkäsityksiä. Opettajan mielestä lapsella oli myös iso tarve olla tietoinen hänen ympärillään tapahtuvista asioista. Lapsi, joka oli aiemmin halunnut toimia vain toisten implantoitujen lasten kanssa oppituntien aikana, oli toiminut aiemmin samoin myös välituntisin.

Koska perheiden ja opettajien kysymysten asettelut lasten sosiaalisia suhteita kartoittavien kysymysten osalta poikkesivat hieman toisistaan, oli luonnollista, että varsin monien samaan lapseen liittyvien eri informanttien vastaukset poikkesivat toisistaan. Huomionarvoisia lienevät kuitenkin seuraavat esimerkit eri informanttien vastausten ristiriitaisuuksista: Kummankaan – opettajien mukaan – dominoivan lapsen voimakkaasta luonteesta ei ollut mainintoja perheiden vastauksissa. Yksikään opettaja ei taas maininnut siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas olisi kokenut itsensä joskus yksinäiseksi, ulkopuoliseksi tai muiden luokkalaisten karttamaksi. Sen sijaan opettajat mainitsivat kahden lapsen omaehtoisesta vetäytymisestä ilman perheiden vastaavia mainintoja.

Lasten pärjääminen vuorovaikutusta vaativissa opetustilanteissa. Kaikki kyselyyn vastanneet 10 opettajaa käyttivät oppilaiden välistä vuorovaikutusta edellyttäviä opetusmenetelmiä. Kukin opettaja teetti oppilaillaan ryhmitöitä. Yhteistoiminnallista oppimista ja muita oppilaiden välistä vuorovaikutusta edellyttäviä opetusmenetelmiä, kuten opetuskeskustelua, käytti kumpaakin yhdeksän opettajaa.

Valtaosa sekä perheiden että opettajien kokemuksista sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 12) pärjäämisestä tilanteissa, joissa vaaditaan oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä, olivat myönteisiä tai neutraaleja. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset saattoivat pärjätä niin pienryhmätyöskentelyssä kuin opetuskeskusteluissakin:

Pienryhmätilanteissa oppilaani kuulee toisten oppilaiden puheen paremmin ja pystyy tarkentamaan paremmin, kuka puhuu. (Opettaja 4)

– – Opetuskeskustelussa pysyy hyvin mukana, tosin ei viittaa kovin aktiivisesti (jonkin verran kuitenkin.) (Opettaja 2)

Ainakin yksi lapsi selvisi oppilaiden välistä vuorovaikutusta edellyttävistä luokkatilanteista ilman apua. Muutamien lasten pärjäämistä tuettiin kuitenkin jollain tavoin. Kaksi lasta sai opettajan tai avustajan tukea. Yhden oppilaan kerrottiin käyttävän parityöskentelyssä FM-laitetta. Eräs opettaja sijoitti sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yhteistoiminnallisen ryhmän usein rauhalliseen tilaan luokan ulkopuolelle ja pyrki myös välillä muodostamaan rauhallisen ryhmän.

Moni lapsi oli oppilaiden välistä vuorovaikutusta vaativissa opetustilanteissa kuulohaitastaan huolimatta aktiivinen, mikä näkyy seuraavissa esimerkeissä:

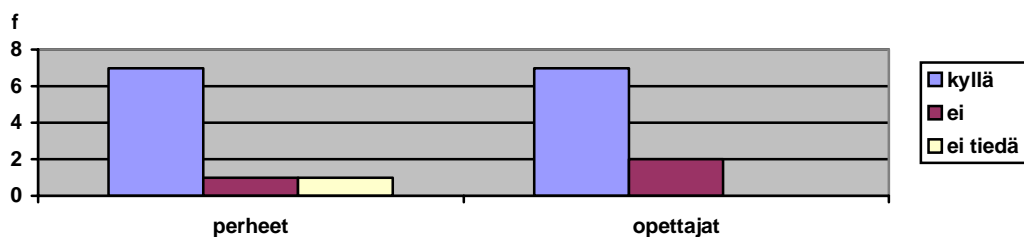
Esim. ryhmä- ja paritöissä hän pärjännyt kuin muutkin. Oppilas on rohkea esiintyjä. Hän myös ilmaisee rohkeasti, jollei saa selvää eri tilanteissa. (Opettaja 1)

Tämä lapsi toimii sillä kielitaidolla mikä hänellä on, yhdessä toisten kanssa. (Opettaja 5)

Vaikka useat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset olivatkin olleet oppilaiden välistä vuorovaikutusta vaativissa tilanteissa ulospäinsuuntautuneita, jokunen lapsi oli ollut tällaisissa tilanteissa hieman arka tai passiivinen. Muita kielteisiä kokemuksia sisäkorvaistutetta käyttävien lasten pärjäämisestä tällaisissa opetustilanteissa mainittiin vain kahden lapsen kohdalta. Toisen lapsen oli vaikea seurata keskusteluja.

Myöskään muut oppilaat eivät saaneet selvää ainakaan hänen englannin kielellä pitämistään esitelmistä. Huolimatta siitä, että lapsi ei ollut oppilaiden välistä vuorovaikutusta vaativissa opetustilanteissa kovin aktiivinen, hän oli ”yrittänyt parhaansa mukaan pitää lyhyitä esitelmiä” (Perhe 8). Perhe toivoi, että lapsi voisi käyttää aiempaa enemmän esitelmiensä tukena kalvoja, jotta muut oppilaat voisivat seurata esitystä paremmin ja sisäkorvaistutetta käyttävän esitelmän pitäjän ei tarvitsisi opetella esitystään ulkoa. Toinen lapsi pärjäsikin opettajan mukaan yleisesti hyvin, mutta hän tarvitsi välillä lisäselityksiä. Lapsi saattoi myös ajoittain stressaantua pelätessään, että häneltä oli jäänyt jotain kuulematta. Yhden oppilaan luokassa ei ollut perheen mukaan lainkaan luokan yhteisiä asioita, joten se ei vastannut kyseiseen kysymykseen sen laajemmin. Eräs toinen perhe kirjoitti olevansa kysytystä asiasta tietämätön.

Opettajien toimiminen luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevuuden edistämiseksi. Sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla oli siis perheiden ja opettajien mukaan pääosin hyvät sosiaaliset suhteet luokkatovereittensa kanssa ja he pärjäsivät oppilaiden välistä suullista vuorovaikutusta vaativissa opetustilanteissa vähintään pienen avustuksen turvin. Tähän saattoi vaikuttaa myös opettajien toiminta, sillä lasten (n = 9) perheistä seitsemän uskoi lapsensa opettajan toimineen luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi (kuvio 12). Yksi perhe ei osannut sanoa, kuinka asia oli ollut ja toisen perheen vastauksesta tuli kuva, että opettaja ei ollut toiminut kyseisellä tavalla. Oppilaittensa sosiaaliseen vuorovaikutukseen sanoi pyrkineensä vaikuttamaan lasten opettajista seitsemän. Eri informanttien käsitykset opettajan toimimisesta olivat toistaan poikkeavia vain joidenkin yksittäisten tapausten osalta. Parittomien kyselylomakkeiden vastaukset olivat muiden informanttien näkemysten suuntaisia.



KUVIO 12. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) opettajien toimiminen luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi perheiden ja opettajien näkemysten mukaan

Kun sekä perheiden että opettajien tuli kuvailla, millaista opettajan toiminta oli ollut, muutamia mainintoja tuli sekä kaverisuhteiden tukemisesta että asioista luontevasti tai avoimesti puhumisesta. Muita oppilaita oli myös kannustettu kommunikoimaan sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kanssa ja kyseistä lasta muiden kanssa. Muutamat informantit mainitsivat, että muille lapsille oli annettu konkreettisia esimerkkejä, kuinka sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kanssa tuli toimia: häntä ei saanut säikäyttää ja hänelle tuli puhua kohti, kuuluvasti, selkeästi ja rohkeasti. Kaksi opettajaa oli puhunut erilaisuuden ymmärtämisen tärkeydestä tai käynyt lasten kanssa arvokeskustelua. Joku opettaja mainitsi vain etenkin aluksi opettaneensa ”sosiaalista kanssakäymistä” (Opettaja 3). Eräs toinen opettaja oli tiedottanut, kuinka melu vaikuttaa kuulemiseen. Myös ristiriitatilanteiden ratkominen yhdessä ja se, että opettaja ei ’lelli’ liikaa, olivat esimerkkejä opettajien toiminnasta.

Lasten luokissa toimivat opiskelun tukihenkilöt. Yhtä tapausta lukuun ottamatta kaikilla lapsilla (n = 12) oli luokassaan tukena joko henkilökohtainen tai koko luokan avustaja. Kolmen informanttiparin näkemykset poikkesivat toisistaan siinä, millainen avustaja lapsella oli käytettävissään. Ainakin yhdellä lapsella oli omassa luokassaan tukena myös erityisopettaja, josta sekä opettajalla että nykyisin myös perheellä oli myönteisiä kokemuksia. Tämä erityisopettaja korvasi nykyisin lapsen puheterapian. Myös ainakin kaksi muuta oppilasta sai erityisopettajan antamaa opetusta, mutta siitä ei saatu varmuutta, tapahtuiko tämä oppilaiden omissa luokissa muiden luokkatovereiden läsnä ollessa. Eräällä oppilaalla oli tukeaan englannin tunneilla muista tunteista poiketen avustajan sijaan viittomakielellä viestivä tulkki. Yhdellä lapsella oli opiskelun tukena omassa luokassaan toinen opettaja pari tuntia viikossa.

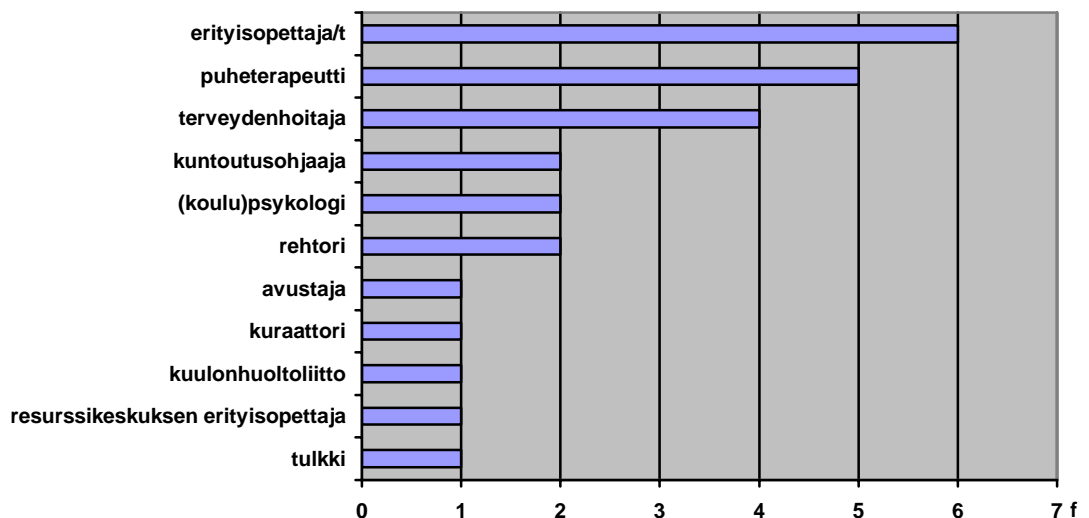
Perheiden ja opettajien kokemukset avustajista olivat usein varsin hyviä, jotkut jopa erinomaisia. Avustajat toimivat joko lasten henkilökohtaisina tai koko luokan avustajina. Jälkimmäisessä tapauksessa ei ”kukaan tunne olevansa erityisasemassa”, kuten eräs perhe (Perhe 5) totesi. Avustaja saattoi olla lapselle välttämättömän tärkeä, tarvittaessa toimiva tai jopa varsin vähän tarvittava tukimuoto. Avustajien mainittiin auttavan tai avustavan, tukevan, viittovan, antavan ohjeita ja varmistavan opettavan asian ymmärtämisen. He saattoivat tehdä läheistä yhteistyötä paitsi opettajan, niin myös perheen kanssa. Edellisen osapuolen kanssa he suunnittelivat ja toteuttivat opetusta sekä osallistuivat lasten kasvatukseen. Jälkimmäisen osapuolen

kanssa tehtävää yhteistyötä oli ainakin lapsen saattaminen iltapäivähoitoon. Muutamissa vastauksissa arvostettiin avustajan pitkäaikaista tuttuutta lapsen kanssa, samoin hänen osaamistaan. Myönteisenä asiana eräs perhe piti myös sitä, että avustaja ei auttanut lasta liikaa. Neljän perheen ja yhden opettajan useimmiten myönteisten kokemusten rinnalla esittämien kielteisten kokemusten perusteella voidaan todeta, että huono avustaja on usein vaihtuva, lapsen itsenäistymistä tukematon, osaamaton sekä ylikoulutettu ja lapsen tasolle tulematon. Yhdeksällä perheellä (n = 11) ei ollut lainkaan toiveita tai parannusehdotuksia siihen, millaista tukea luokassa toimivat avustavat henkilöt voisivat antaa lapselle. Vain yksi perhe pohti näiden henkilöiden toimintaa toiveiden tai parannusehdotuksien kannalta. Perhe toi esille avustajan vaativan roolin lapsen itsenäisen työskentelyn tukemisessa:

Vaikea olla 'neutraali', eli auttaa lasta koulussa, mutta ei tee lasta riippuvaiseksi avustajasta = 'en osaa tehtävää – avustaja auttaa' (Perhe 3)

Avustajat saivat kiitosta sekä perheiltä että opettajilta myös yleisimmin mainittuna yksittäisenä sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvänä tukitoimena, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa (taulukko 5).

Moniammatillinen yhteistyö koulussa. Lasten (n = 10) opettajista moniammatillista yhteistyötä koulussaan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa hyväksi teki seitsemän. Heistä valtaosa teki yhteistyötä yhden tai useamman erityisopettajan, puheterapeutin ja terveydenhoitajan kanssa (kuvio 13).



KUVIO 13. Moniammatillisen yhteistyön osallistujatahot sisäkorvaistutetta käyttävien lasten opettajien (n = 7) lisäksi

Ainakin yksi opettaja oli jättänyt vastauksestaan pois osan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa HOJKS-palaveriin osallistujista (kuntoutusohjaaja, puheterapeutti ja avustaja). On myös mahdollista, että kaikki muutkaan opettajat eivät olleet muistaneet mainita tämän kysymyksen yhteydessä jokaista lapsen koulunkäynnin tukemiseen osallistuvaa tahoja. Tämän vuoksi yhteistyökumppanifrekvenssit ovat vain suuntaa antavia (kuvio 13). Yksi opettaja ei osannut vastata moniammatillista yhteistyötä käsittelevään kysymykseen.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 12) perheillä ja opettajilla oli valtaosin myönteisiä tai neutraaleja, jopa erinomaisia kokemuksia heidän välisestä yhteistyöstään. Kanssakäyminen oli usein tiivistä, muutaman tapauksen osalta hyvin avointakin. Perheillä ja opettajilla oli käytössään useita yhteydenpitomuotoja. Näistä useimmin käytettyjä olivat erilaiset tapaamiset, puhelinkeskustelut, reissuvihko ja sähköposti. Parhaimmillaan opettaja panosti sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa koulunkäynnin tukemiseen vapaa-ajallaankin:

Käymme kerran viikossa koulunkäyntiavustajani kanssa oppilaan kotona opiskelemassa viittomakieltä (= viitottua puhetta) tulkin opastuksella. -- (Opettaja 4)

Ainakin osittain kielteisiä kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä esitti kolme perhettä. Ensimmäinen harmitteli sitä, että lapsella on monta opettajaa, joista kenelläkään ei ole kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä päävastuuta. Koulun ja aktiivisen kodin välillä oli toiminut lenkinä lapsen aiempi avustaja. Perheen mukaan olisi tärkeää tietää, mitä asioita koulussa käsitellään sekä millaisia kokeita siellä pidetään ja milloin. Esimerkiksi yllätykselliset kirjalliset läksynkuulustelut olivat sen mukaan harmillisia. Mikäli ne tiedettäisiin, koululaista tuettaisiin kotona esimerkiksi vaikeiden sanojen kirjoittamisessa. Perhe toivoi lapselle onnistumisen kokemuksia ja sitä, että häntä ei yritettäisi saada kiinni läksyjen lukemisen laiminlyönnistä. Toinen perhe oli pettynyt koulun yhteydenottojen vähäisyyteen ja avoimuuden puutteeseen:

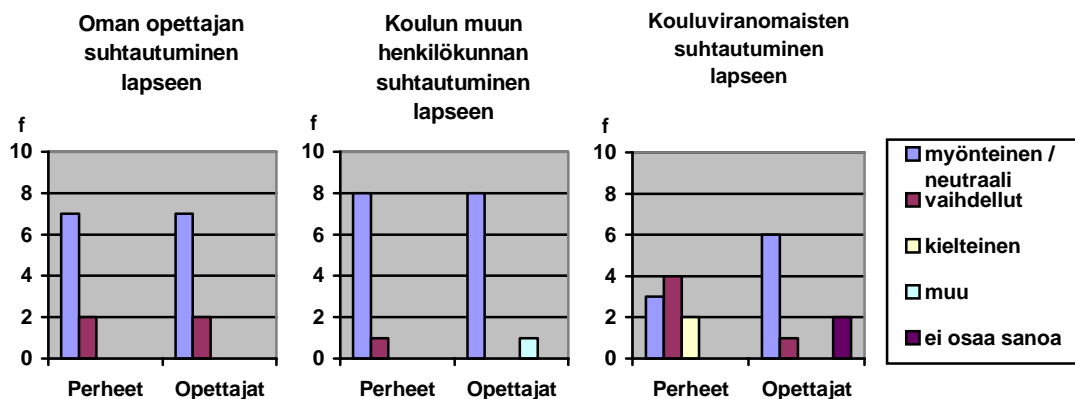
Ollut monta opettajaa mutta yleensä syksy menee hyvin ja keväällä vähän ennen koulun loppua tulee tietoa että kaikki ei OK. Yhteyden otto kotiin koulusta ei onnistu. (Perhe 9)

On huomionarvoista, että näiden kahden perheen lasten opettajat käsitelivät kodin ja koulun yhteistyötä vain mainitsemalla perheiden hyvästä osallistumisesta lapsen

koulunkäynnin tukemiseen kertomatta mitään koulun ja opettajien roolista asiassa. Kolmas kielteisiä kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä saanut perhe oli yksi parittomiksi informanteiksi jääneistä kyselyyn vastanneista. Perhe kritisoi opettajan välipitämättömyyttä kuulovammaisten opetukseen ja vanhempien neuvoihin. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä esitti osittain kielteisiä kokemuksia vain yksi opettaja. Hän kaipasi perheen napakampaa osallistumista lapsen koulunkäynnin tukemiseen. Yksikään opettaja ei kuitenkaan maininnut, että sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen perhe ei tekisi lainkaan yhteistyötä koulun kanssa.

Valtaosa perheistä tuki lapsensa koulunkäyntiä myös muuten kuin pitämällä yhteyttä lapsen opettajan tai luokanvalvojan kanssa. Kuusi perhettä osallistui lapsensa koulunkäynnin tukemiseen tekemällä yhteistyötä vähintään yhden seuraavan henkilön kanssa: avustaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, rehtori, kuntoutusohjaaja ja puheterapeutti. Näin erilaiset koulunkäyntiin liittyvät ammattilaiset olivat paitsi opettajien, niin myös perheiden yhteistyökumppaneita lasten koulunkäynnin tukemisessa. Useat perheet auttoivat lapsiaan kotitehtävien teossa. Perheillä oli myös joitakin muita yksittäisiä lapsen koulunkäynnin tukemisen muotoja.

Oman opettajan, koulun muun henkilökunnan ja kouluviranomaisten suhtautuminen lapsiin. Koulujen henkilökunta ja sisäkorvaistutetta käyttävien lasten omat opettajat suhtautuivat lapsiin ($n = 9$) yleensä myönteisesti tai neutraalisti, mutta kouluviranomaisten suhtautumisesta oli saatu enemmän kielteisempiä kokemuksia (kuvio 14).



KUVIO 14. Oman opettajan, koulun muun henkilökunnan ja kouluviranomaisten suhtautuminen sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin ($n = 9$) sekä perheiden että opettajien näkemysten mukaan

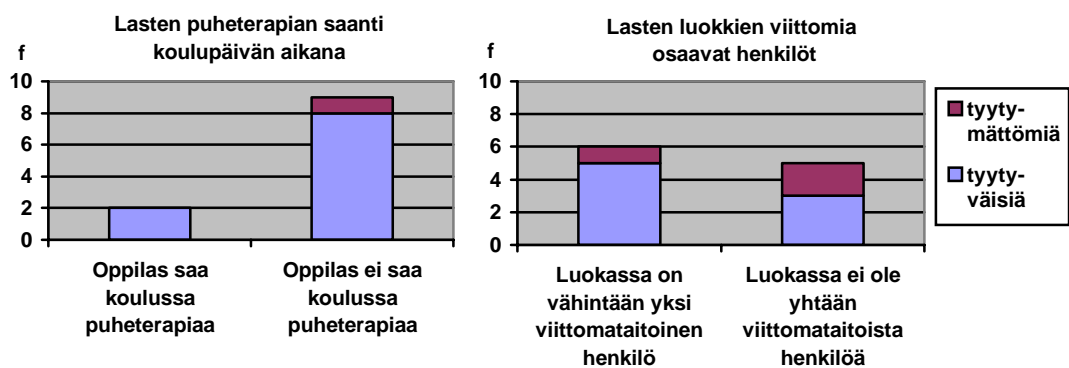
Opettajat suhtautuivat sisäkorvaistutetta käyttäviin oppilaisiin sekä perheiden että opettajien omien kokemusten mukaan pääsääntöisesti myönteisesti tai neutraalisti. Tyypillinen opettaja oli perheiden mielestä myönteisesti suhtautuva, empaattinen tai lämmin ja kannustava. Myönteisesti tai neutraalisti suhtautuneille opettajille sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi oli tyypillisesti muiden joukossa oleva oppilas, joka oli opettajalle paitsi haaste, niin myös antava osapuoli. Jollekin opettajalle sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas oli jopa suuri kunnia. Kaksi perhettä kirjoitti lapsellaan olleen tai olevan sekä myönteisesti että kielteisesti häneen suhtautuvia opettajia. Kyseisten perheiden lasten opettajat kokivat lapsen joko myönteisesti, neutraalisti tai kielteisempien alkutuntemusten jälkeen myönteisesti. Erään sellaisen lapsen opettaja, jonka perhe kuvaili opettajan suhtautumista myönteisesti, kirjoitti myös kokeneensa pelkoa sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa opettajana olon alussa. Toisessa parittoman perheen kyselylomakkeen vastauksessa kuvailtiin muista vastauksista poiketen opettajan suhtautuvan lapseen kielteisesti: hänellä ei ollut lasta kohtaan mielenkiintoa, vaan piti häntä erityiskouluun kuuluvana. Toisen perheen (Perhe 11) mukaan lapsen jokainen opettaja suhtautui lapseen hyvin ja useimmat heistä osaisivat ”toimia FM-laitteen kanssa ongelmitta”. Parittomassa opettajan vastauksessa sisäkorvaistutetta käyttävää oppilasta pidettiin myönteisenä haasteena.

Sekä perheiden että opettajien käsitysten mukaan myös koulun muu henkilökunta oli suhtautunut sisäkorvaistutetta käyttäviin oppilaisiin valtaosin myönteisesti tai neutraalisti. Informanttiparien vastaukset olivat toisiinsa nähden ristiriitaisia vain kahden tapauksen osalta. Eräs perhe kirjoitti opettajien aluksi pelänneen lasta, joskin tällainen suhtautuminen oli sitten mennyt ohi. Opettajan mukaan koulun muun henkilökunnan suhtautumisessa lapseen ei ollut ilmennyt mitään erityistä. Lisäksi yhden perheen kirjoittaessa myönteisistä käsityksistään lapsen opettaja kirjoitti muun henkilökunnan olevan usein jopa huomaamatta lapsen istutetta. Tätä vastausta kuvaa kaavion (kuvio 14) kohta ”muu”. Parittomien kyselylomakkeiden vastausten mukaan koulun muu henkilökunta oli suhtautunut lapsiin myönteisesti tai neutraalisti.

Perheiden mukaan kouluviranomaisten suhtautuminen lapseen oli ollut useimmiten vaihtelevaa, mikä tarkoitti pääasiassa sitä, että lapsi ei ollut saanut ennen perheen ponnisteluita kaikkia hänelle kuuluvia oikeuksia. Opettajilla oli kouluviranomaisten suhtautumisesta lapseen perheitä myönteisempiä kokemuksia. Kaksi yleisintä

perustelua tälle oli luokkakoon pienuuden turvaaminen ja lapsen koulunkäynnin mahdollistaminen lapsen lähikoulussa tai paikkakunnan muussa koulussa. Ristiriitaisia vastauksia antaneista viidestä informanttiparista perheet kuvailivat kokemuksiaan joko vaihteleviksi tai kielteisiksi kyseisten perheiden lasten opettajien kuvaillessa asiaa joko myönteisesti tai sitten osaamatta vastata kysymykseen lainkaan. Kolmesta parittomasta kyselylomakkeen vastauksesta kaksi täydensi muiden vastauksia samansuuntaisesti: perheen kokemukset kouluviranomaisista olivat kielteisiä ja opettajan myönteisiä. Toinen parittoman kyselylomakkeen perhe ei kirjoittanut mitään ajasta, jolloin lapsella oli ollut sisäkorvaistute.

Lasten viestintämuotojen tukijatahot koulupäivän aikana. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset saavat yleisopetuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä puhemalleja luonnostaan. Tämän tutkimuksen lasten (n = 11) puheen kehitystä ei kahta tapausta lukuun ottamatta erityistuettu koulussa puheterapialla (kuvio 15). Noin joka toinen lapsi sai harjoittaa luokassaan ainakin joko viittomakieltä, viitottua suomea tai tukiviittomia vähintään yhden henkilön kanssa. Perheet olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä kyseisiin tilanteisiin.



KUVIO 15. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 11) puheterapian saanti koulussa ja lasten luokat, joissa toimii vähintään yksi viittomataitoinen henkilö sekä perheiden tyytyväisyys kyseisiin tilanteisiin

Puheterapiaa sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista (n = 11) sai koulupäivän aikana vain kaksi. Nykyistä käytäntöä piti hyvänä yhtä lukuun ottamatta kaikki perheet. Perhe, joka oli tyytymätön siihen, että koulupäivän aikana ei ollut puheterapiaa, ei osannut sanoa, kuinka asia tulisi järjestää parhaiten. Perheen mukaan koulun ulkopuolinen puheterapia vie aikaa matkoineen useita tunteja ja toisaalta monesta koulutunnistakaan ei luultavasti voitaisi luopua koulupäivän aikaisen puheterapian

vuoksi. Tyytyväisten perheiden perustelut olivat varsin yksilöllisiä. Koulupäivän aikana puheterapiaa saaneiden lasten perheiden vastauksista kävi ilmi, että puheterapeutti teki yhteistyötä opettajan ja/tai avustajan kanssa. Toinen perheistä (Perhe 7) mainitsi myös siitä, että koulupäivän aikana pidettävä ”puheterapia tapahtuu aktiiviin aikaan eikä väsyneenä koulupäivän jälkeen”. Ne perheet, joiden lapset eivät saaneet puheterapiaa koulupäivän aikana, kirjoittivat puheterapian tarpeettomuudesta, koulupäivän jälkeisestä puheterapiasta, puheterapian liiallisesta rankkuudesta sekä siitä, että koulussa ei ollut hyppytunteja. Vaikka vain harva lapsi sai koulussa puheterapiaa, se oli yleisimmin mainittuja sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyviä yleisopetuksen ryhmän tukitoimia, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa (taulukko 5). Näin voidaan todeta etenkin muutaman opettajan vastauksen perusteella.

Lapsista (n = 11) kuudella oli luokassaan vähintään yksi henkilö, joka osasi viestiä ainakin joko viittomakielellä, viitotulla suomella tai tukiviittomilla (kuvio 15). Kaikkien kuuden lapsen luokassa oli viittomataitoinen avustaja. Opettaja osasi viittoa kolmen ja erityisopettaja kahden oppilaan luokassa. Luokkatoverit osasivat viittomia muutaman lapsen luokassa. Yhdellä oppilaalla oli luokan ulkopuolisilla englannin tunneilla tukena viittomakieltä käyttävä tulkki. Perheistä kahdeksan oli tyytyväisiä kyseiseen tilanteeseen. Niistä perheistä, joiden lasten luokassa oli viittomataitoinen henkilö, tyytyväisiä oli viisi. He perustelivat vastauksensa yksilöllisesti. Esimerkiksi eräs perhe kirjoitti lapsensa pärjäävän ja viihtyvän erinomaisesti luokassaan ja toinen perhe oli tyytyväinen mahdollisuuteen viittoa tarvittaessa. Yksi perhe oli tyytyväinen tilanteeseen, mutta kirjoitti lapsensa olevan haluton viittomaan koulussa. Niistä perheistä, joiden lasten luokassa ei ollut ketään viittomataitoista henkilöä, tyytyväisiä oli kolme. Heistä yksi (Perhe 7) vastasi asian olevan hyvä, ”Jos tilanne kannustaa verbaaliin kommunikaatioon”. Tyytymättömissä perheissä oli yksi sellainen, jonka lapsen luokassa oli viittomataitoinen henkilö ja kaksi sellaista, joiden lasten luokissa tällaisia henkilöitä ei ollut. Perhe, jonka lapsen luokassa oli viittomataitoinen henkilö, harmitteli sitä, että ESY-luokka ei ollut sopiva lapselle. Ensimmäinen perhe (Perhe 9), jonka lapsen luokassa ei ollut viittomataitoisia henkilöitä, toivoi, ”että jossain tuettaisiin viittomia”, sillä ”ilman konetta lapsi on kuuro”. Toinen perhe harmitteli opettajien vaikeutta ymmärtää kuulovammaisen oppilaan opetuksen seuraamisen hankaluutta.

Yhteenveto. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyivät yleisopetuksen sosiaalisessa oppimisympäristössä suurimmalta osin hyvin. Opettajien havainnot lasten sosiaalisista taidoista olivat pääsääntöisesti myönteisiä tai neutraaleja. Lapset oli myös otettu koulussa useimmiten varsin hyvin vastaan, sillä heillä oli perheiden mukaan useita hyviä ystäviä koulussa esimerkiksi välituntisin. Lasten kokemukset ja opettajien havainnot heidän ja muiden lasten välisistä suhteista olivat vähintään kohtuullisen myönteisiä tai neutraaleja. Lähes jokainen lapsi tapasi koulukavereitaan myös ainakin silloin tällöin koulun ulkopuolella. Opettajien ja koulujen muun henkilökunnan suhtautuminen lapsiin oli ollut pääsääntöisesti myönteistä tai neutraalia. Lapset osallistuivat oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä vaativiin opetustilanteisiin ja selviytyivät niistä useimmiten vähintään pienellä avustuksella.

Suurimmiksi yleisopetuksen sosiaalisen oppimisympäristön haasteiksi muodostuivat, erityisesti perheiden vastausten perusteella, useille lapsille kouluviranomaisten suhtautuminen heihin päätöksenteoissaan ja muutamille tapauksille kodin ja koulun välisen yhteistyön puutteet. Yli puolella lapsista oli perheiden mukaan koulun kaverisuhteista kielteisiä kokemuksia, mutta näiden vastapainoksi jokaisella sellaisella henkilöllä, jonka osalta kyseistä asiaa kysyttiin, oli siitä myös hyviä kokemuksia. Yleisopetuksen sosiaalisen oppimisympäristön melko vähäinen haasteellisuus tuli esille myös siinä, että vain neljä perhettä ja opettajaa mainitsi jonkin kyseiseen oppimisympäristöön liittyvän seikan yhdeksi yleisopetuksen ryhmän merkittävimäksi haasteeksi sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle (kuviot 10). Jokaisen tällaisen informantin vastauksessa mainittiin haasteeksi itse asiassa yksi ja sama asia, mikä oli muiden suhtautuminen sisäkorvaistutetta käyttävään lapseen. Tämän tutkimuksen mukaan tämä haaste näytti kuitenkin olleen todellisuudessa kääntynyt sisäkorvaistutetta käyttävien lasten voitoksi.

Lähes jokaisella sisäkorvaistutetta käyttävällä lapsella oli luokassaan avustaja ja jokaisella heistä oli luokassaan ainakin joskus joku opetuksen tukihenkilö. Perheiden ja opettajien kokemukset avustajista olivat usein varsin hyviä. Avustaja oli myös perheiden ja opettajien useimmiten mainitsema sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvä tukitoimi, joka tulisi heidän mukaansa antaa sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä (taulukko 5). Useimmat opettajat tekivät koulussa lapsen hyväksi moniammatillista yhteistyötä. Valtaosalla lapsista oli kodin ja koulun

välinen yhteistyökin kunnossa ja perhe tuki lapsen koulunkäyntiä. Suurin osa opettajista oli tehnyt jotain luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi. Lapset saivat puheterapiaa vain harvoin koulussa, mutta useimmat perheet olivat tyytyväisiä tähän tilanteeseen. Puheterapia oli kuitenkin toiseksi yleisin vastaus sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvistä tukitoimista, joita tulisi antaa sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille yleisopetuksen ryhmässä (taulukko 5). Ainakin joka toisella lapsella oli luokassaan joku jollakin tavoin viittomataitoinen henkilö. Useimmat perheet olivat tyytyväisiä myös tähän tilanteeseen, joskin tyytymättömien perheiden (sekä koko että suhteellinen) osuus oli kuitenkin suurempi niiden perheiden joukossa, joiden lasten luokassa ei ollut viittomataitoista henkilöä. On huomattava, että yli puolet perheistä ja useimmat opettajat mainitsivat jonkin sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvän tukitoimen kysyttäessä lapselle annettavista tärkeimmistä tukitoimista (kuvio 9). Sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet saivat myös opettajilta kaikkein yleisimmin mainintoja kaikista kyseisten informanttien mainitsemista yleisopetuksen ryhmän tukitoimista, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi heidän mukaansa antaa.

6.4 Selviytymisen kenttänä psyykkinen oppimisympäristö

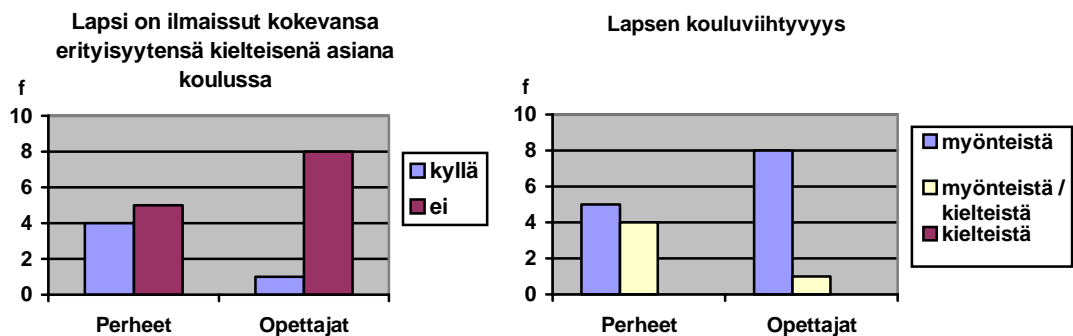
Lasten kontaktit muihin sisäkorvaistutetta käyttäviin ja kuulovammaisiin oppilaisiin. Sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista (n = 12) kolmella oli omassa luokassaan muita sisäkorvaistutteen saaneita luokkatovereita. Muut lapset olivat tällä hetkellä ainoita implantoituja oppilaita koko koulussaan. Sisäkorvaistutteettomia kuulovammaisia oppilaita ei ollut yhdenkään lapsen omassa luokassa, mutta neljän lapsen koulussa yhdestä muutamaaan tapaukseen. Sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista heitä tapasi vähintään toisen informantin mukaan kaksi. Yksi niistä kahdesta lapsesta, joka ei tavannut muita kuulovammaisia oppilaita, oli näiden kyseisten koululaisten kanssa huomattavasti eri ikäinen. Lapsen opettaja kirjoitti tämän syyksi siihen, että hän ei ollut ohjannut oppilastaan heidän luo. Oppilastaan koulun muiden kuulovammaisten lasten luo ei ollut ohjannut myöskään se toinen opettaja, joka oli vastannut opettajan aktiivisuutta kuulovammaisten lasten keskinäisten suhteiden luomisessa mitanneeseen kysymykseen.

Lasten kokemus erityisyydestään, kouluviihtyvyys ja kiusatuksi tuleminen.

Huolimatta siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset olivat useimmiten koulunsa ainoita implantoituja oppilaita, yli puolet lapsista (n = 9) ei ollut ilmaissut kokevansa omaa sisäkorvaistutuksesta johtuvaa erityisyyttään koulussa kielteisenä asiana (kuvio 16). Niistä neljästä tapauksesta, jotka olivat tehneet näin vähintään toisen informantin mukaan, kahden kohdalta harmiksi oli eritelty sisäkorvaistutteen näkyvyys. Näistä toisen lapsen opettaja kertoi lapsen kokeneen erityisyytensä kielteisenä asiana seuraavanlaisen vuorovaikutustilanteen seurauksena:

'Discossa' hän koki jääneensä tanssittamista vaille juuri vammansa takia. (Opettaja 1)

Kolmas erityisyytensä kielteisenä asiana kokenut lapsi ei olisi halunnut olla kuuro ja neljäs suri erilaisuuttaan. Perheiden ja opettajien käsitykset olivat ristiriitaisia kolmen tapauksen osalta siten, että perheet vastasivat lapsen kokeneen erityisyytensä kielteisenä asiana opettajien vastatessa toisin. Yhdessä tapauksessa oli kyse siitä, että opettaja tiesi asiasta lapsen äidin kertomana, mutta ei lapsen itse mainitsemana koulussa. Parittomien kyselylomakkeiden kolmesta tapauksesta kukaan ei ollut ilmaissut kokevansa erityisyyttään kielteisenä asiana.



KUVIO 16. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) kokemukset erityisyydestään koulussa ja lasten kouluviihtyvyys perheiden ja opettajien näkemysten mukaan

Lapset (n = 9) viihtyivät kouluissaan ja luokissaan valtaosin hyvin, erityisesti opettajien mielestä (kuvio 16). Seuraavassa perheen vastauksessa tulee suurimmaksi osaksi esille muidenkin perheiden lapsensa myönteiselle kouluviihtyvyydelle antamien perustelujen kirjo:

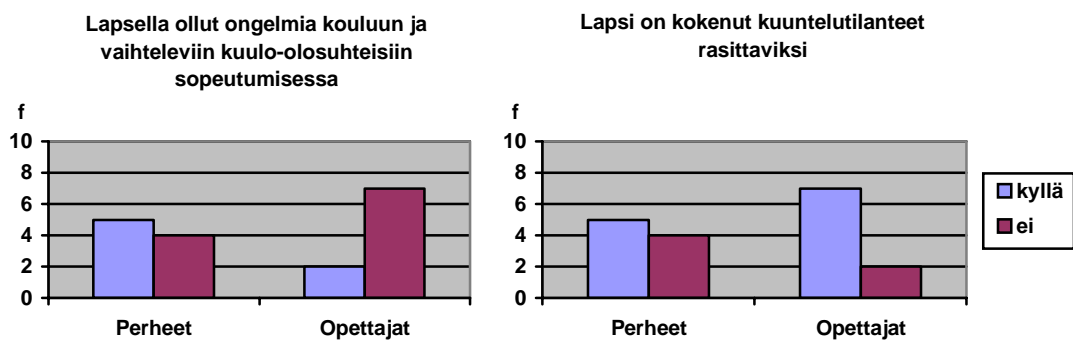
Hyvin. Hänellä on hyviä kavereita, hyvät opettajat, hän ei ole yksin 'erilainen', koska on kaksi muutakin implantoitua (Perhe 5)

Neljän tapauksen osalta kouluviihtyvyydestä ei saatu kuitenkaan pelkkiä myönteisiä vastauksia. Yksi viihtyvä lapsi kaipasi perheen mukaan välillä takaisin kuulovammaisten kouluun. Opettajan mukaan samainen, muutoin koulussa viihtyvä lapsi pohti erilaisuuttaan ja oli välillä pois koulusta melko herkästi. Toinen lapsi viihtyi muuten varsin hyvin, mutta oli valitellut joskus poikien villiintymistä ja sitä, että he kiusaavat. Kolmas lapsi oli pitänyt pysyvää pientä lähikouluun miellyttävänä, mutta kokenut nykyisen väliaikaisen koulunsa liian suurena ja levottomana. Neljäs lapsi viihtyi koulussaan, mutta oli kokenut harmiksi levottomuuden luokassaan. Kolmen jälkimmäisen tapauksen osalta opettajat kirjoittivat lasten kouluviihtyvyyden olleen myönteistä, mikä oli ristiriidassa perheiden vastausten kanssa. Parittomista kyselylomakkeista toisen perheen vastaus erottui selvästi muusta aineistosta. Lapsi kävi koulua mieleisessään koulussa, mutta viihtyi todella huonosti ESY-luokassaan. Tämä johtui kovasta melusta, rauhattomuudesta ja väkivallasta. Parittomien kyselylomakkeiden toisen perheen ja opettajan vastauksissa kirjoitettiin lasten myönteisestä kouluviihtyvyydestä.

Vaikka aivan kaikkien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kokemukset kouluviihtyvyydestä eivät olleet täysin myönteisiä, ketään lapsista (n = 12) ei tutkimushetkellä kiusattu koulussa. Kaksi tapausta oli joutunut kiusatuksi koulussa joskus aiemmin. Lisäksi yksi tapaus oli ollut joskus huutelun kohteena, mutta tätä perhe ei ollut kokenut lapsensa kiusaamisena.

Lasten sopeutuminen kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sekä kuuntelutilanteiden rasittavuus. Sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista (n = 9) kuudella oli ilmennyt enemmän tai vähemmän ongelmia kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sopeutumisessa vähintään toisen informantin mukaan. Kahden lapsen kerrottiin saaneen tai saavan joskus raivokohtauksia. Toisessa tapauksessa oppilas oli aiemmin kokenut vastasaadun ja vielä paljon apua tarjoamattoman sisäkorvaistutteen pidon rasittavana. Myös kahdella muulla oppilaalla oli ilmennyt ainakin jossain vaiheessa koulussa tunteiden hallinnan ongelmia. Toisessa tapauksessa tähän oli ollut syynä lapsen ajoittainen kokemus itsestään ulkopuolisena sellaisissa luokan vuorovaikutustilanteissa, jolloin hän ei kuullut tai ymmärtänyt. Muista lapsilla esiintyneistä oireista kiukuttelu ja vetäytyminen saivat kumpikin kaksi mainintaa. Yksittäisiä lapsilla esiintyneitä oireita olivat häiriökäyttäytyminen

tai villiys, keskittymisongelmat, impulsiivisuus, laiskuus, jääräpäisyys ja väsyminen. Yksi opettaja (Opettaja 9) perusteli vastauksensa vain seuraavasti: ”Joskus ’meteli’ häiritsee.” Perheiden ja opettajien käsitykset oppilaiden sopeutumisongelmista poikkesivat melko paljon toisistaan (kuvio 17). Viidestä ristiriitaisia vastauksia antaneesta informanttiparista neljä oli sellaisia, että perhe kirjoitti lapsellaan ilmenneen sopeutumisvaikeuksia opettajien vastatessa asiaan kieltävästi. Kahdessa tapauksessa oli kyse siitä, että oppilaan sopeutumisongelmat purkautuivat koulun sijaan kotona. Yksi lapsi, jolla ei ollut perheen eikä opettajan mukaan varsinaisia kouluun sopeutumisen ongelmia, oli opettajan (Opettaja 7) mukaan kuitenkin ajoittain ”eksyneen näköinen kun ei kuule hyvin”. Parittomien kyselylomakkeiden oppilailla ei raportoitu olleen sopeutumisongelmia. Heistä yhdellä niitä oli tosin ollut kuuroutumisprosessin alettua ennen kuin hän oli saanut sisäkorvaistutteensa.



KUVIO 17. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) sopeutuminen kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sekä heidän kokemuksensa kuuntelutilanteiden rasittavuudesta koulussa

Useimmat lapset (n = 9) olivat kokeneet koulun kuuntelutilanteiden olleen heille rasittavia (kuvio 17). Näin oli kokenut vähintään toisen informantin mukaan kahdeksan lasta yhdeksästä. Eri informanttien vastaukset olivat ristiriitaisia keskenään neljän tapauksen osalta. Tällöin oli useimmiten kyse siitä, että opettaja vastasi lapsen kokeneen kuuntelutilanteiden olleen hänelle rasittavia perheiden vastatessa asiaan kielteisesti. Parittomien kyselylomakkeiden opettajan ja toisen perheen vastauksissa todettiin, että lapsi on kokenut koulun kuuntelutilanteet rasittavia. Toisen perheen lapsi ei ollut kokenut koulun kuuntelutilanteita rasittavina. Perheiden ja opettajien mukaan lapsille rasittavia olivat olleet erityisesti ne koulun tilanteet, jotka olivat vaatineet pitkäaikaista kuunteluun keskittymistä, tapahtuneet koulun liikuntasalissa tai silloin, kun luokka on rauhaton. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin meluisasta ruokalasta, vieraiden kielten kuuntelun raskaudesta,

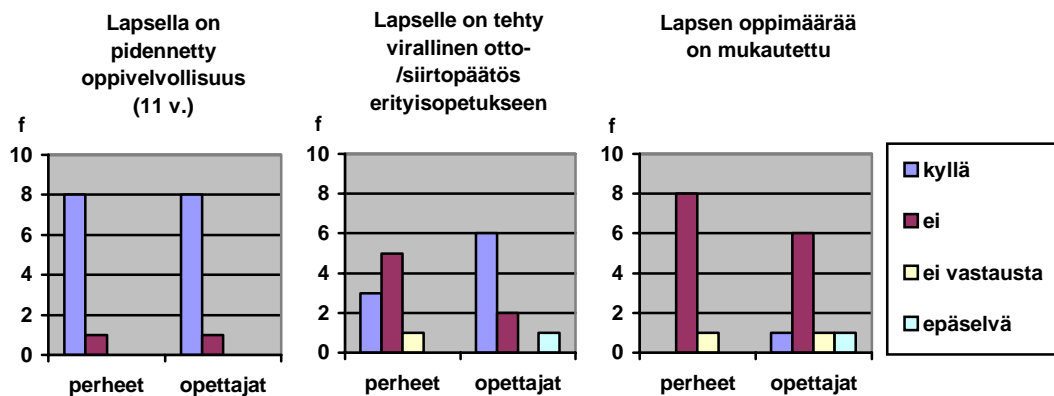
kuuntelutilanteiden rasittavuudesta, jos lapsi oli muutenkin väsynyt tai siitä, että lapsi ei ajoittain pysynyt perässä. Myös muutamassa kielteisessä vastauksessa mainittiin joko lapsen muusta koulussa ilmenneestä väsymyksestä tai siitä, että vaikka lapsi ei ollutkaan maininnut kuuntelutilanteiden rasittavuudesta, niin hän ei kuitenkaan ollut pystynyt vastaanottamaan kaikkea opetusta. Kuuntelutilanteiden rasittavuus oli myös opettajien useimmiten mainitsema psyykkiseen oppimisympäristöön liittyvä yleisopetuksen ryhmän haaste, jonka sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaa heidän mukaansa kohdata (taulukko 6).

Lasten erityisen tuen saanti hyvinvointiin koulussa. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset eivät olleet saaneet koulussa erityistä tukea hyvinvointiinsa kahta tapausta lukuun ottamatta. Näidenkin lasten osalta eri informanttien vastaukset olivat ristiriitaisia: kun perhe kirjoitti lapsen saaneen tukea, opettaja vastaisi toisin ja päinvastoin. Ainakin yksi lapsi oli saanut tukea hyvinvointiinsa koulun ulkopuolella.

Yhteenveto. Useimmat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyivät yleisopetuksen psyykkisessä oppimisympäristössä kouluviihtyvyyden osalta hyvin. Ketään lasta ei kiusattu tutkimushetkellä koulussa. Valtaosa lapsista ei ollut myöskään ilmaissut kokevansa omaa sisäkorvaistutuksesta johtuvaa erityisyyttään koulussa kielteisenä asiana. Useimmat lapset kohtasivat kuitenkin vähintään toisen informantin mukaan psyykkisen oppimisympäristön haasteina kuunteluolosuhteiden rasittavuuden. Joka toisella lapsella oli ollut vähintään toisen informantin mukaan ongelmia kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sopeutumisessa. Näytti hieman siltä, että lapset ilmaisivat reaktionsa herkimmin näistä jälkimmäiseen haasteeseen jo koulussa ja edelliseen vasta kotona. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksen ryhmän merkittävimmät haasteet liittyivät perheiden mukaan vain harvoin psyykkiseen oppimisympäristöön (kuvio 10). Opettajien maininnoissa tilanne oli kuitenkin päinvastainen. Heidän useimmiten mainitsema psyykkiseen oppimisympäristöön liittyvä haaste oli kuuntelutilanteiden raskaus (taulukko 6). Muutama, eli ainoastaan osa lapsista, tapasi joko luokassaan tai koulussaan kuulovikaisia vertaisiaan ja vain harva lapsi oli saanut erityistä tukea psyykkiseen hyvinvointiinsa koulussa. Psyykkiseen oppimisympäristöön liittyvät tukitoimet eivät olleetkaan perheiden eikä opettajien mukaan tärkeimpiä tukitoimia, joita sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille tulisi antaa yleisopetuksen ryhmässä (kuvio 9).

6.5 Selviytymisen kenttänä kognitiivinen oppimisympäristö

Pidennetyn oppivelvollisuuden ja erityisopetuksen piirissä olevat lapset. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikilla lapsilla ($n = 9$) oli pidennetty oppivelvollisuus (kuvio 18). Asiasta vallitsi myös yksimielisyys eri informanttien välillä. Kolmesta parittomasta tapauksesta opettajan ja toisen perheen vastauksissa mainittiin lapsen pidennetystä oppivelvollisuudesta. Toisen perheen lapsella ei ollut pidennettyä oppivelvollisuutta.



KUVIO 18. Virallisesti erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen, mukautetun oppimäärän mukaisesti koulua käyvien ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 9$) määrä perheiden ja opettajien mukaan

Koska pidennetty oppivelvollisuus edellyttää lapsen ottoa erityisopetukseen (ks. Lahtinen ym. 2004, 237), jokainen edellä mainituista kymmenestä pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olleista lapsitapauksista täytyi olla otettu myös erityisopetukseen. Kun lapsen erityisopetukseen ottamista tai siirtämistä kysyttiin perheiltä ja opettajilta, kävi kuitenkin ilmi, että asia oli epäselvä useille informanteille. Vaikka yhtä lasta lukuun ottamatta lapsille ($n = 9$) oli tehty virallinen otto- tai siirtopäätös erityisopetukseen vähintään toisen informantin mukaan, vain yksi informanttipari oli asiasta yksimielinen. Muiden lasten osalta eri informantit antoivat asiasta ristiriitaista tietoa, toinen informantti ei ollut vastannut kysymykseen lainkaan tai hänen vastauksensa oli epäselvä (kuvio 18). Kolmelle parittomien kyselylomakkeiden tapaukselle oli tehty viralliset otot tai siirrot erityisopetukseen.

Yksi niistä lapsitapauksista, joiden kohdalta erityisopetukseen otto tai siirto jäi molempien informanttien vastausten perusteella ristiriitaiseksi, oli seuraavanlainen:

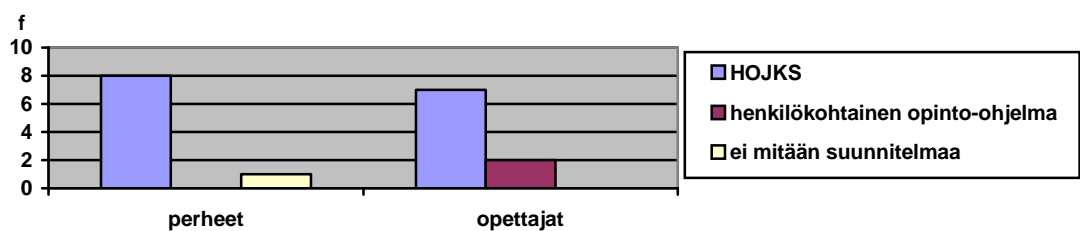
Perheen mukaan lapselle saatettaisiin tehdä virallinen otto- tai siirtopäätös erityisopetukseen myöhemmin. Perheen vastauksesta tuli kuitenkin sellainen kuva, että lapsella oli ollut nykytilanteesta poiketen virallinen erityisopetukseen otto- tai siirtopäätös jo hänen varhaisempina kouluvuosinaan. Lapsen opettajan mukaan lapselle oli tehty tällainen päätös ala-asteella. Opettaja ei kuitenkaan kirjoittanut mitään siitä, että tilanne olisi nyt ollut tähän aiempaan tilanteeseen nähden poikkeava. Täyttä selvyyttä erityisopetukseen otosta tai siirrosta ei saatu myöskään sen tapauksen osalta, jota ei ollut otettu tai siirretty erityisopetukseen kummankaan informantin mukaan, sillä opettaja vastasi asiaan kielteisesti ja perhe ei osannut vastata kysymykseen lainkaan. Todellisuudessa kuitenkin niin nämä kuin muutkin sellaiset lapset, joiden erityisopetukseen otosta tai siirrosta ei saatu molemmilta informanteilta samanlaista vastausta, oli kuitenkin täytynyt ottaa erityisopetukseen, sillä heillä kaikilla oli molempien informanttien mukaan pidennetty oppivelvollisuus. Koska myös ne kaksi lasta, joilla ei ollut pidennettyä oppivelvollisuutta, oli otettu tai siirretty erityisopetukseen vähintään toisen informantin mukaan, voidaan todeta, että mahdollisesti ja varsin todennäköisesti kaikki sisäkorvaistutetta käyttävät lapset ($n = 12$) oli otettu tai siirretty erityisopetukseen. Lasten otot tai siirrot erityisopetukseen oli tehty aikaisintaan ennen esikoulua ja viimeistään ala-asteella.

Lasten ($n = 9$) oppimäärää oli mukautettu vain harvoin (kuvio 18). Vain yksi opettaja mainitsi sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan oppimäärän mukautuksesta. Opettajan vastaus oli siinä mielessä johdonmukainen, että hän mainitsi lapselle tehdyn myös virallisen otto- tai siirtopäätöksen erityisopetukseen, sillä oppimäärän mukauttamista ei voitaisi tehdä ilman lapsen ottamista tai siirtämistä erityisopetukseen (ks. Ikonen ym. 2003, 143, 149). Asiasta jäi kuitenkin tämän tapauksen kohdalta ristiriitainen kuva, sillä kyseessä oli lapsi, jonka perheen vastauksesta tuli kuva siitä, että lapsi olisi ollut, nykytilanteesta poiketen, erityisopetukseen otettu tai siirretty aiemmin. Perhe mainitsi lapsellaan olleen tuolloin hänen varhaisempina kouluvuosinaan myös oppimäärän mukautusta muutamissa aineissa, mutta ei nyt. Tilanne oli kuitenkin avoin tulevaisuuteen päin. Muista tapauksista viiden lapsen osalta molemmat informantit vastasivat, että lapsen oppimäärää ei ollut mukautettu. Lopuista vastauksista toisen informantin vastatessa asiaan kieltävästi toinen informantti ei ollut vastannut kysymykseen lainkaan tai hänen vastauksensa oli epäselvä. Kolmesta parittomien kyselylomakkeiden tapauksesta opettajan ja toisen perheen vastauksissa

kerrottiin lasten äidinkielen (suomi) oppimäärien mukauttamisesta. Toisen perheen lapsen oppimäärää ei ollut mukautettu.

Lasten koulunkäynnin tueksi laaditut suunnitelmat ja heidän arviointinsa.

Lapsista (n = 9) seitsemälle oli laadittu koulunkäynnin tueksi HOJKS molempien informanttien mukaan (kuvio 19). Eri informanttien vastaukset olivat ristiriitaisia kahden tapauksen osalta. Ensimmäisessä tapauksessa lapsella ei perheen mukaan ollut lainkaan koulunkäynnin tueksi laadittua suunnitelmaa, vaikka opettajan mukaan lapsella oli henkilökohtainen opinto-ohjelma. Toisessa tapauksessa lapselle oli perheen mukaan laadittu HOJKS ja opettajan mukaan henkilökohtainen opinto-ohjelma. Herää kuitenkin epäily, eikö HOJKS:a olisi varmuudella tehty myös näille kahdelle tapaukselle, sillä heillä oli molempien informanttien mukaan pidennetty oppivelvollisuus. Se on kuitenkin edellyttänyt lasten ottamista erityisopetukseen (ks. Lahtinen ym. 2004, 237), vaikka siitä ei perheiltä ja opettajilta muuten saatukaan yksimielistä vastausta. Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen on puolestaan edellyttänyt perusopetuslain 17 §:n mukaan HOJKS:n laatimista (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628). HOJKS oli laadittu jokaiselle kolmen parittoman kyselylomakkeen tapaukselle. Kaikki informantit, joiden mukaan lapselle oli laadittu HOJKS, kirjoittivat siitä joko myönteisiä kokemuksia tai sitten he eivät kommentoineet sitä lainkaan. Myönteisinä kokemuksina tuotiin esiin erityisesti ajan tasalla oleminen lapsen koulunkäynnistä ja se, että HOJKS kokoaa useita henkilöitä saman asian ympärille. Jotkut informantit mainitsivat lapsen hyvästä edistymisestä koulussa.



KUVIO 19. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) koulunkäynnin tueksi laaditut suunnitelmat perheiden ja opettajien mukaan

Lapsiin (n = 10) kohdistettavat arviointikäytännöt eivät opettajien mukaan juurikaan poikenneet kriteereineen muiden oppilaiden arvioinneista. Muutaman lapsen kohdalla eroa ei ollut lainkaan. Yhden äidinkielessä (suomi) mukautetun oppimäärän mukaisesti etenevän lapsen oppimista verrattiin HOJKS:iin. Kahden muun lapsen

kohdalla mainittiin useiden henkilöiden yhteistyössä tekemästä HOJKS:n tarkastamisesta tai siihen kirjattujen tavoitteiden saavuttamisen arvioimisesta. Nämä ovat arviointikäytäntöjä, jotka lienevät koskettaneet myös kaikkia muita HOJKS:n saaneita. Erään lapsen arviointi oli erilaista saneluiden osalta. Kieliasioiden pehmeämmästä arvioinnista oli kyse myös seuraavassa tapauksessa:

Muuten 'tavallinen' arviointi mutta äidinkielen ja muiden kielen arvioinnissa otetaan 'kuulokäyrä' huomioon. (Opettaja 3)

Kahden opettajan vastauksessa mainittiin oppilaan kannustamisesta arvioinnin avulla, mikä tulee ilmi seuraavassa esimerkissä:

Vain ope arvioi. Hyvin pehmeästi. Tärkeintä on kannustaminen. (Opettaja 7)

Kolmea lasta arvioi myös kaksi yliopistollista sairaalaa. Niiden tekemät arvioinnit kohdistuivat ainakin kahdessa tapauksessa jälleen kieliasioihin: lapsen puheen tai puheen ja luetunymmärtämisen kehityksen arviointiin. Todellisuudessa tällainenkin arviointikäytäntö lienee kuitenkin koskettanut useampia lapsia.

Muut opetukselliset tukimuodot ja lasten koulumenestys. Yhtä tapausta lukuun ottamatta kaikkien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 12) koulunkäyntiä oli autettu vähintään osa-aikaisella erityisopetuksella, tukiopetuksella, jakotunneilla, muulla pienryhmäopetuksella tai luokkatoverin henkilökohtaisella avulla. Vähän yli puolet lapsista oli saanut joskus osa-aikaista erityisopetusta vähintään äidinkielessä (suomi tai ruotsi), jossakin vieraassa kielessä, matematiikassa tai puheopetuksessa ainakin toisen informantin mukaan. Jakotunneillakin opetusta saaneita lapsia oli hieman yli puolet. Kaksi oppilasta oli saanut tällöin opettajaltaan yksilöllistä opetusta. Yksi lapsi oli saanut muuta pienryhmäopetusta opettajan mukaan äidinkielessä ja matematiikassa. Tukiopetusta oli saanut ainakin toisen informantin mukaan puolet lapsista vähintään matematiikassa, jossakin vieraassa kielessä tai ympäristö- ja luonnontiedossa joko useita kertoja kuukaudessa tai vähintään viikoittain. Tukiopetus oli myös kaikista yleisin kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvä yksittäinen vastaus sekä perheiltä ja opettajilta, kun heiltä tiedusteltiin tärkeimpiä yleisopetuksen ryhmän tukimuotoja, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa (taulukko 5). Luokkatoverin henkilökohtaisen avun mainitsi yksi

perhe ja kaksi opettajaa. Puolet lapsista oli saanut vähintään toisen informantin mukaan myös muuta opetuksellista tukea: Yhden oppilaan luokassa oli toinen opettaja 1–2 tuntia viikossa. Loput lapset olivat saaneet välillä opetusta avustajalta. Avustajan opetusta lienevät kuitenkin saaneet useimmatkin lapset, sillä yhtä lukuun ottamatta kaikilla sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla oli avustaja luokassaan.

Lasten (n = 12) koulumenestys äidinkielessä (suomi tai ruotsi) oli vaihtelevaa. Kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi, muutamat pärjäivät siinä suorastaan loistavasti:

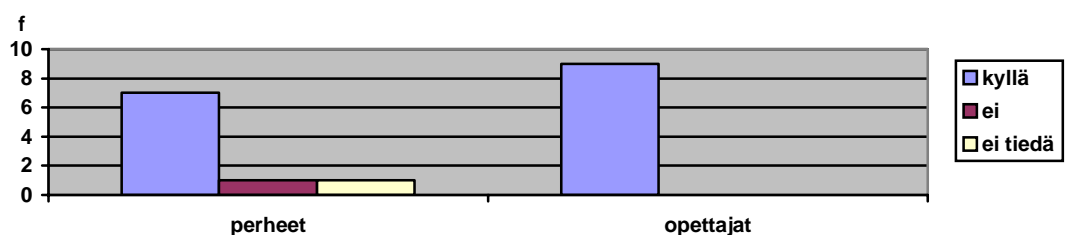
lukee paljon ja kirjoittaa upeasti kuvailevaa tekstiä -> menestyy hienosti (Opettaja 2)

Lasten äidinkielelliset pulmat liittyivät useimmiten kirjoittamiseen. Jotkut oppilaat tekivät kielioppi-/kirjoitusvirheitä. Eräs perhe (Perhe 9) mainitsi lapsensa kirjoittavan ”suppeita vähän kertovia” lauseita ja erään toisen perheen (Perhe 6) lapselta ei sujunut ”välttämättä tarinan kirjoitus”. Yksittäisillä lapsilla saattoi olla jonkintasoisia heikkouksia sanavarastossa, suullisessa ilmaisussa tai lukemisessa. Kahden lapsen oppimäärä oli äidinkielessä (suomi) mukautettu. Kahden lapsen kohdalla mainittiin äidinkielen taitojen hyvästä kehitymisestä, mistä heistä toinen oli saanut stipendin. Yli puolet lapsista pärjäsi matematiikassa ainakin keskitason mukaisesti. Erityisesti laskujen tekstiosuuksien ymmärtäminen oli ollut joillekin lapsille ainakin jossain vaiheessa pulmallista. Yksittäisille lapsille tuotti ongelmia kertotaulut tai isot luvut. Lapsilta sujui liikunta varsin hyvin. Kaksi lasta oli toisen informantin mukaan hieman kömpelöitä. Toisella tämän vaikeuden sanottiin johtuvan tasapainoelimen luutumuksesta. Muutamilla lapsilla esiintyi perheen tai opettajan mukaan laiskuutta liikuntatunneilla. Lasten muissa oppiaineissa pärjäämisestä informantit kertoivat lähinnä seuraavaa: Joillekin lapsille oli vaikeaa ympäristö- ja luonnontiedon sekä kahdelle myös uskonnon käsitteet. Usea lapsi ei selviytynyt muiden tavoin musiikin tunteista. Ainakin kaksi heistä silti piti ja yksi ei pitänyt musiikista. Puutteistaan huolimatta ainakin muutama lapsi lauloi muiden mukana, yksi heistä pystyessään lukemaan sanat. Kaksi perhettä mainitsi lapsensa olevan etevä kuvataiteessa. Toisen lapsen sanottiin pärjäävän loistavasti myös käsitöissä.

Vieraita kieliä oli lapsista (n = 11) opiskellut seitsemän. Perheiden mukaan jokaisella lapsella oli ollut kieliopinnoissa jotain pulmaa. Nauhojen kuuntelun vaikeudesta

mainittiin kolmen lapsen kohdalla. Yksi lapsista sai tosin muiden kuuleman tekstin kirjallisena, joten perhe oli lapsensa kieliopintoihin tyytyväinen. Toinen lapsi ei saanut mitään apua nauhojen kuunteluun. Perheen mukaan normaaliluokan paljon kuulemiselle perustuva kielten opetus oli lapselle vaikeaa. Toisessa lapsen opiskelemassa kielessä oli vaikeaa ääntäminen. Kieli oli kuitenkin lapselle toista kieltä helpompaa. Kolmas perhe toivoi tietokoneohjelmia lapsensa kieliopintojen tueksi. Yhdellä lapsella oli ollut uuden kielen oppimisessa alussa hankaluuksia, mutta nyt asia sujui paremmin. Eräs lapsi oli aloittanut ensimmäisen vieraan kielen opettelun ennen sisäkorvaistutteen saamista, jolloin kielen lausuminen ja kirjoittaminen oli ollut vaikeaa. Sen kielen oppiminen, minkä lapsi oli aloittanut implantointinsa jälkeen, sujui sen sijaan hyvin. Eräs perhe mainitsi sanaston runsaan kielikylyn omaisen tulvimisen olevan lapselle tosi vaikeaa. Yksi opettaja kirjoitti sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa yllättävän hyvin sujuneista kieliopinnoista. Lapsen perhe totesi kuitenkin kielten kuuntelemisen olevan lapselle raskasta ja vaikeaa. Sen mukaan kieliopinnoissa hyvin menestyminen edellyttäisi runsaasti työtä.

Lasten kuulohaitan huomioiminen varsinaisissa opetustilanteissa. Kaikilla sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla ($n = 9$) oli opettaja, joka oli omasta mielestään huomionut lapsen kuulohaitan varsinaisissa opetustilanteissa (kuvio 20). Myös valtaosa perheistä oli samaa mieltä, sillä asiasta epäroivia perheitä oli vain kaksi.



KUVIO 20. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ($n = 9$) kuulohaitan huomioiminen varsinaisissa opetustilanteissa perheiden ja opettajien mukaan

Toinen kielteisesti vastannut perhe kirjoitti lapsensa aiemman opettajan menetelleen näin toistamalla joidenkin luokkalaisten vastauksia, mutta ei tiennyt, kuinka lapsen uusi opettaja toimii. Toisen perheen mukaan suurin osa lapsen opettajista ei ollut huomionut lapsen kuulohaittaa, vaikka opettajilla itsellään saattoi perheen mukaan olla asiasta erilainen käsitys. Perhe ilmaisi, että opettajat haluaisivat siirtää lapsen erityisopetukseen, mutta se itse toivoi ratkaisuksi yleisopetuksen opettajien

opetustyylin muutosta. Kolmesta parittomasta tapauksesta opettajan ja toisen perheen vastauksissa mainittiin opettajan huomioineen lapsen kuulohaitan opetuksessaan. Toisen perheen lapsen opettaja ei sitä vastoin ollut tehnyt näin.

Moni opettaja oli huomionut sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa kuulohaitan varsinaisissa opetustilanteissa pyrkimällä parantamaan hänen kuulemistaan luokan henkilöiden fyysisen sijainnin ja osa heistä myös oman tai muiden oppilaiden selkeän ja kuuluvan puhutavan kautta. Puhuminen suoritettiin esimerkiksi lapseen päin ja niin, että lapsi näki puhujan. Yhdessä luokassa oli otettu käyttöön sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen läheisyydessä oleva ns. ”juttujakkara”, johon luokan muut oppilaat istuutuivat lukiessaan. Yksi opettaja kirjoitti kiinnittävänsä huomion itseensä ennen kuin hän aloittaa puhumisen. Monet opettajat kiinnittivät myös huomiota selkeään opetukseen ja ohjeistukseen, erityisesti perheiden mielestä. Esimerkiksi kaksi opettajaa kirjoitti ohjeet tai tehtävät taululle. Yhden opettajan kerrottiin seuraavan, oliko lapsi ymmärtänyt ohjeet ja tehtävät. Muutamat opettajat kiinnittivät huomiota opetuksensa visuaalisuuteen, kuten kuvien ja viittomien käyttöön. Eräs opettaja kirjoitti pyrkivänsä käsittelemään asioita auditiivisen ja visuaalisen aistikanavien lisäksi myös kinesteettisesti. Kaksi opettajaa toisti muiden oppilaiden vastauksia ja yksi auttoi oppilastaan seuraamaan muiden ääneen lukemista liu’uttamalla sormeaan luettavalla rivillä esimerkiksi lapsen vieressä. Yksi opettaja kirjoitti sisäkorvaistutetta käyttävällä oppilaallaan olevan pulinatilanteissa vaikeuksia ymmärtää esimerkiksi uutta tehtävätyyppiä. Ilmeisesti opettaja pyrki vaikuttamaan luokan työrauhaan, mistä hän kirjoittikin toisessa yhteydessä. Myöskään eräs toinen opettaja ei kirjoittanut konkreettisia esimerkkejä, kuinka hän huomioi opetuksessaan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa, mutta mainitsi kuitenkin seuraavat tilanteet:

Kun opetan jotain uutta, tai puhe sisältää uusia sanoja. Kun luen kirjoja. Kun hän työskentelee uudessa ryhmässä. Kun hänellä on vieras opettaja. (Opettaja 3)

Huolimatta siitä, että opettajat näyttivät ottavan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa huomioon varsinaisissa opetustilanteissa usealla eri tavalla, neljän lapsen (n = 11) perheen mukaan opettajan tulisi huomioida tämä paremmin. Yksi perhe ei osannut ottaa asiaan kantaa. Ne perheet, jotka esittivät parannusehdotuksia, toivoivat pääosin juuri niitä asioita, mitä lähinnä muut perheet olivat jo sanoneet lapsiensa opettajien tekevän: oppilaiden vastausten toistaminen sai kaksi mainintaa, kuten

myös oppilaan ymmärtämisen varmistaminen. Yksi perhe tarkensi vastaustaan esittämällä toiveen, että esimerkiksi kouluun tulon aikataulumuutokset kirjoitettaisiin taululle. Myös eräs toinen perhe toivoi opettajan käyttävän liitutaulua, kuten myös hiljentävän luokkaa. Yksi perhe toivoi opettajan puhuvan siten, että lapsi pystyisi näkemään hänen huulionsa. Yksi perhe vaati lapselleen erityisesti visuaalista opetusmateriaalia kuulemista edellyttävien opetusmenetelmien tilalle. Erityisesti lapsi tarvitsisi kielten tunneille videoiden ja nauhureiden avulla tapahtuvan opettamisen tilalle erilaisia tehtäviä ja kirjallisesti jaettua materiaalia, kuten valmiita lappuja, joiden avulla hän voisi seurata kuuntelua vaativia tallenteita. Perhe toivoi myös, että opettajat saisivat pelkän kuulovammatiedon sijaan käytännön ideoita, kuinka he voisivat auttaa sisäkorvaistutetta käyttävää lasta.

On huomattava, että kun opettajilta (n = 10) tiedusteltiin suurimpia haasteita, joita sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas oli heille tuonut, jopa kuusi opettajaa mainitsi tämän olleen oman opetustyylin pohtiminen (taulukko 7). Seuraavaksi yleisin vastaus oli opetuksen perille menon tai oppilaan ymmärryksen arviointi, mikä liittyy myös olennaisesti oppilaan kuulohaitan huomioimiseen opetuksessa.

TAULUKKO 7. Suurimmat haasteet sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen opettajana toimimisessa opettajien mukaan (n = 10)

| Vastausten teemat | Vastausfrekvenssi |
|---|-------------------|
| Oman opetustyylin pohtiminen esim. ”On pitänyt miettiä omaa toimintaa ja tapoja joka päivä” (Opettaja 7) | 6 |
| Opetuksen perille menon tai oppilaan ymmärryksen arviointi esim. ”Osaanko tuoda asiat tarpeeksi selkeästi esille? Ymmärtääkö oppilas?” (Opettaja 4) | 3 |
| Muiden luokassa toimivien henkilöiden (avustaja ja muut oppilaat) ohjaaminen toimimaan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan edun mukaisesti | 2 |
| Sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan läsnäolo opettanut opettajaa paljon | 2 |
| Oppilaan tarkkaavaisuuden ylläpitäminen | 1 |
| Luokan rauhallisuus | 1 |
| Ei suurempia ongelmia | 1 |

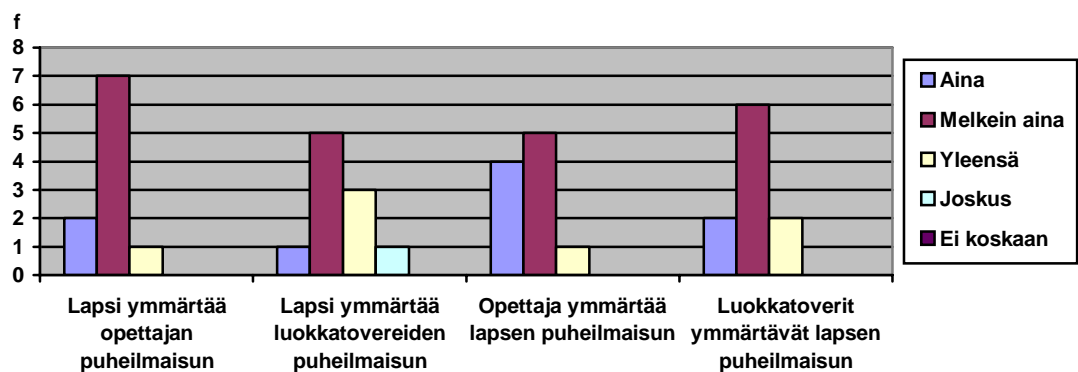
Lasten lyhytkestoinen opetus luokan ulkopuolella ja resurssikeskustoiminta.

Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset (n = 11) eivät juurikaan saaneet lyhytkestoista opetusta pääasiallisen luokkansa ulkopuolella. Perheiden mukaan vain kaksi lasta kävi tukijaksoilla erityiskoulussa, toinen ”noin 3 päivää/lukuvuosi” (Perhe 1) ja toinen ”1 vko kaudessa” (Perhe 2). Toinen perhe kertoi myös, miksi lapsi kävi entisen koulun tukijaksoilla:

– – lähinnä vk:n [= viittomakielen] ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi sekä sosiaalisten suhteiden vuoksi (yhteys kuurojen kulttuuriin säilyisi) (Perhe 1)

Lapsista (n = 10) viidellä oli opettaja, joka teki yhteistyötä jonkin sellaisen kuulovammaisten erityiskoulun kanssa, joka toimii kuulovammaisten integroinnin resurssikeskuksena. Kaikki nämä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten opettajat olivat saaneet ohjausta resurssikeskuksen yhteysopettajalta/ohjaavalta opettajalta. Kaksi opettajaa mainitsi yhteistyömuodoiksi myös luokkatilanteiden seuraamisen. Toinen näistä opettajista mainitsi myös perheen tavoin sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaansa tukijaksoista kyseisessä resurssikeskuksena toimivassa erityiskoulussa. Yksi opettaja oli osallistunut resurssikeskuksen koulutukseen.

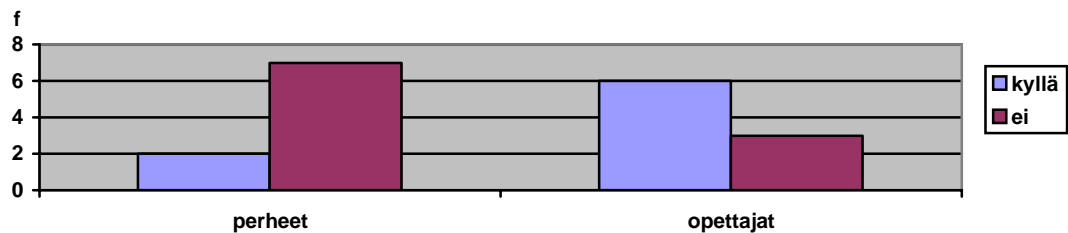
Puheilmaisun ymmärtäminen luokassa sekä opettajien pyrkimys tukea lasten kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 10) ja opettajien tai luokkatovereiden välinen puheilmaisuus oli opettajien mukaan jokaiselle osapuolelle ymmärrettävää vähintään joskus, mutta useimmiten melkein aina (kuvio 21). Parhaiten onnistui sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja opettajien välinen puheilmaisuus, erityisesti silloin, kun opettajat olivat viestin vastaanottajina. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja muiden luokkatovereiden välinen puheilmaisuus ei tullut ymmärretyksi aivan niin usein kuin tilanteissa, jolloin sisäkorvaistutetta käyttävät lapset viestivät opettajien kanssa. Luokkatoverit ymmärsivät sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden puheen hieman useammin kuin toisin päin.



KUVIO 21. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 10) ja opettajien tai luokkatovereiden välisen puheilmaisun ymmärtäminen opettajien mukaan

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) perheillä ja opettajilla oli jokseenkin ristiriitaiset käsitykset siitä, oliko opettaja pyrkinyt tukemaan implantoidun

oppilaansa kielen kehitystä jollakin erityisellä tavalla (kuvio 22). Vain yksi informanttipari oli yksimielinen siitä, että opettaja oli tehnyt tällaista ja kaksi informanttiparia siitä, että opettaja ei ollut tehnyt tällaista. Ristiriitaisia vastauksia antaneista informanttipareista yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikki perheet vastasivat kysymykseen kieltävästi opettajien vastatessa asiaan myöntävästi. Parittomien kyselylomakkeiden kahden perheen mukaan opettaja ei ollut ja yhden opettajan mukaan oli pyrkinyt tukemaan sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan kielen kehitystä jollakin erityisellä tavalla.



KUVIO 22. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9) opettajien pyrkimys tukea implantoidun oppilaan kielen kehitystä jollakin erityisellä tavalla sekä perheiden että opettajien näkemysten mukaan

Ne lasten (n = 10) opettajat, jotka olivat tukeneet implantoidun oppilaansa kielen kehitystä, olivat tehneet sitä perheiden ja opettajien mukaan monin eri tavoin: lukemiseen kannustaminen sai kolme mainintaa ja lapsella kielen kehitystä tukevien tehtävien teettäminen kaksi mainintaa, kuten myös runsas ääneen lukeminen ja opettajan aiheeseen liittyvän tiedon etsintä. Yksittäiset maininnat saivat vieraiden käsitteiden tarkempi selittäminen, uusien sanojen kirjoittamiseen kannustaminen, esiintymiseen kannustaminen ja mahdollisimman rikkaan ja ilmeikkään kielen käyttäminen opettajan puheessa ja myös oppilaan kannustaminen siihen. Yksi opettaja kirjoitti opetuksensa eriyttämisestä ja eräs toinen lapsen kielen kehityksen jatkuvasta huomioimisesta opetuksessaan.

Lasten kuulovammasta johtuvat tarkkaavaisuuden ongelmat koulussa. Vaikka useimmat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset (n = 9) olivat kokeneet koulun kuuntelutilanteiden olleen heille rasittavia, lapsilla oli harvoin kuulovammastaan johtuvia tarkkaavaisuuden ongelmia koulussa. Vain kolmen perheen ja kahden opettajan mukaan niitä oli esiintynyt vähintään joskus. Erään perheen ja erään opettajan vastauksissa mainittiin lapsen ajoittaisesta jaksamattomuudesta keskittyä kuuntelemiseen. Yksi perhe kirjoitti siitä, kuinka lapsi ei aina tiennyt tai muistanut,

mitä hänellä oli kotitehtävinä. Eräs toinen perhe totesi lapsellaan kyllä olevan koulussa tarkkaavaisuuden ongelmia, mutta totesi olevan vaikeaa tietää, mikä johtui lapsen kuulovammasta ja mikä hänen luonteestaan. Kaksi sellaista opettajaa, joiden mielestä heidän sisäkorvaistutetta käyttävällä oppilaallaan ei ollut tarkkaavaisuuden ongelmia koulussa, mainitsi kuitenkin joko kyseisen oppilaansa ajoittaisesta väsymyksestä tai omissa maailmoissa olosta. Parittomien kyselylomakkeiden lapsilla ei ollut koulussa kuulovammasta johtuvia tarkkaavaisuuden ongelmia.

Yhteenveto. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset selviytyivät yleisopetuksen kognitiivisessa oppimisympäristössä joiltakin osin hyvin. Lasten ja opettajien välinen vuorovaikutus onnistui puheen avulla varsin usein: vähintään yleensä, mutta useimmiten melkein aina. Lasten ja muiden luokkalaisten välinen puheilmaisu oli ymmärrettävää hieman harvemmin: kokonaisuudessaan vähintään joskus, mutta kuitenkin useimmiten melkein aina. Sekä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja opettajien että kyseisten lasten ja muiden oppilaiden väliset puhetilanteet olivat hieman useammin ymmärrettäviä silloin, kun sisäkorvaistutetta käyttävät lapset olivat puheen lähettäjinä sen vastaanottamisen sijaan. Lapset menestyivät matematiikassa useimmiten vähintään keskitason mukaisesti ja liikunnassa yleensä hyvin. Joiltakin lapsilta sujui myös äidinkieli erinomaisesti. Lapsia myös arvioitiin ainakin lähes niin kuin muita oppilaita. Tarkkaavaisuusongelmat olivat harvinaisia.

Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtasivat kuitenkin myös kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyviä haasteita. Huomionarvoista oli, että sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheillä ja opettajilla oli erittäin ristiriitaiset käsitykset siitä, oliko lapsi otettu tai siirretty erityisopetukseen vai ei. Useimpien perheiden ja opettajien käsitykset olivat ristiriitaisia myös siitä, olivatko lasten opettajat pyrkineet tukemaan lasten kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla. Kaikilla vieraita kieliä opiskelleilla lapsilla oli ollut näissä opinnoissaan jotain haasteellista. Äidinkielessä oli ainakin joskus ollut erityisesti vaikeaa osalle lapsista tietyt kirjoittamiseen liittyvät seikat. Joillakin lapsilla oli tai oli ollut pulmia matematiikassa. Useille lapsille muodostui haasteiksi musiikin tunnit, mutta ne eivät olleet kaikista ikäviä. Joillekin lapsille tuotti vaikeuksia ympäristö- ja luonnontiedon sekä kahdelle lapselle myös uskonnon käsitteet. Muutamien perheiden mukaan opettajien tulisi huomioida opetuksessaan lapsen kuulohaitta nykyistä paremmin. Myös opettajien yleisimmin mainitsema

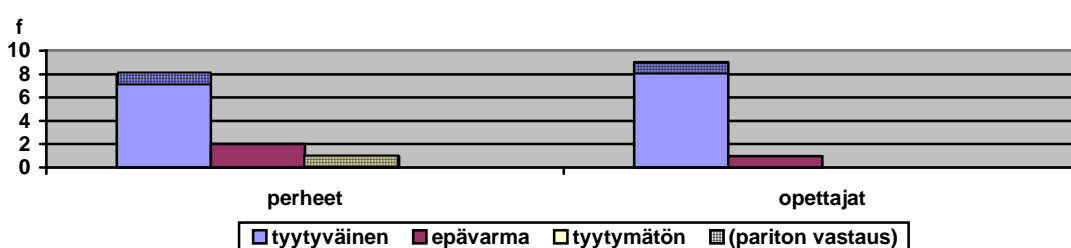
sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen heille tuoma haaste liittyi lasten kuulohaitan huomioimiseen opetuksessa (taulukko 7). Kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin yleisopetuksen ryhmän merkittävimpiä haasteita, joita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaa kohdata, kummankaan informanttijoukon kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvissä vastauksissa ei ollut yhtään toista asiaa yleisemmin mainittua seikkaa (taulukko 6).

Mahdollisesti kaikki lapset oli otettu tai siirretty erityisopetukseen huolimatta siitä, että lähes jokainen informanttipari ei saavuttanut asiasta yksimielisyyttä. Lähes jokaisella lapsella oli myös pidennetty oppivelvollisuus. Useimmille lapsille oli laadittu HOJKS, mutta lasten oppimäärää oli tarvittu mukauttaa vain harvoin. Lähes jokaisen lapsen koulunkäyntiä oli tuettu vähintään osa-aikaisella erityisopetuksella, tukiopetuksella, jakotunneilla, muulla pienryhmäopetuksella tai luokkatoverin henkilökohtaisella avulla. Kolme näistä useimmiten annettua tukimuotoa olivat osa-aikainen erityisopetus, jakotunnit ja tukiopetus. Tukiopetus oli myös sekä perheiden että opettajien yleisimmin mainitsema kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvä tukitoimi, joita heidän mukaansa tulisi antaa sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä (taulukko 5). Valtaosa opettajista oli huomionnut lasten kuulohaitan opetuksessaan. Useimmat opettajat olivat myös omasta mielestään pyrkineet tukemaan lasten kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla, joskin perheet olivat asiasta usein eri mieltä. Lyhytaikaista luokan ulkopuolista opetusta oli saanut kaksi lasta. Hieman useampi opettaja teki yhteistyötä jonkin resurssikeskuksen kanssa. Kun perheiltä ja opettajilta kysyttiin yleisopetuksen ryhmän tärkeimpiä tukimuotoja, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi heidän mukaansa antaa, yli puolet sekä perheistä että opettajista mainitsi jonkin kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvän tukitoimen (kuvio 9).

6.6 Kokonaiskuva yleisopetusratkaisusta

Kun perheiltä (n = 11) ja opettajilta (n = 10) kysyttiin, onko ratkaisu siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi käy koulua yleisopetuksessa, ollut heidän mielestään onnistunut, lähes jokainen informantti vastasi kysymykseen myönteisesti (kuvio 23).

Yhden lapsen sekä perhe että opettaja olivat asiasta kuitenkin epävarmoja. Perhe oli yleisopetusratkaisuun periaatteessa tyytyväinen, sillä lapsella oli tavallisessa koulussa kaverit lähellä. Tyytymättömäksi perheen teki kuitenkin se, että lapsen kuulohaittaa ei ollut huomioitu opetuksessa hyvin. Lapsen opettaja oli rastittanut lapsen yleisopetusratkaisun olleen onnistunut, mutta hän totesi kuitenkin, että joskus ajatellaan, että erityiskoulu voisi auttaa lasta paremmin. Myös eräs toinen perhe oli hieman epävarma lapsensa kouluratkaisun onnistumisesta: se oli rastittanut lapsen yleisopetusratkaisun olleen onnistunut lapsen loistavan kielen kehityksen vuoksi, mutta kirjoitti pohtivansa välillä, oliko yleisopetus lapselle liian rankkaa. Lapsen opettaja oli tyytyväinen yleisopetusratkaisuun. Parittomien kyselylomakkeiden opettaja ja toinen perhe olivat tyytyväisiä lapsen koulunkäymiseen yleisopetuksessa. Toinen perhe sen sijaan oli varsin tyytymätön lapsensa kouluratkaisuun, sillä lapsi oli sijoitettu yleisopetuksen koulun ESY-luokkaan. Perhe odotti kuitenkin parhaillaan lapsen siirtoa yleisopetusryhmään. Kaksi perhettä ilmaisi lastensa tulevaisuuden kouluratkaisujen olevan vielä avoinna. Toisen perheen mukaan lapsen paluu erityiskouluun voi olla myöhemmin mahdollista. Toinen perhe piti tärkeänä asiana omaan asiantuntijuuteensa luottamista. Eräs toinen perhe korosti opettajien kuulemisen tärkeyttä lapsen koulunkäynnistä päätettäessä, jotta päätöstenteko ei jäisi yksin sairaalan henkilöstölle.



KUVIO 23. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 12) yleisopetusratkaisun onnistuminen perheiden (n = 11) ja opettajien (n = 10) mukaan

Lapsensa yleisopetusratkaisua onnistuneena pitäneet perheet ja opettajat perustelivat tyytyväisyyttään monin eri tavoin (taulukko 8). Yleisin perustelu oli se, että puhuva ympäristö tuki lapsen kielen kehitystä. Kouluratkaisun onnistuneisuutta perusteltiin usein lapsen omalla pärjäämisellä yleisopetuksen oppimisympäristössä. Myös sitä arvostettiin, että yleisopetusratkaisu mahdollisti lapsen samaistumisen muihin yleisopetuksen oppilaisiin ja hänen osallisuutensa normaaliin elämään (= normalisaatio, ks. esim. Moberg 1998, 137). Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen

yleisopetusratkaisu johdatti lapsen myös sosiaaliin suhteisiin tuttujen henkilöiden (kaverit ja sisarukset) kanssa ja opetti muille oppilaille suvaitsevaisuutta. Onnistuneen kouluratkaisun takana nähtiin myös muiden suhtautuminen lapseen myönteisesti. Jokunen informantti piti hyvänä asiana sitä, että lapsi sai käydä koulua lähikoulussaan ilman pitkiä koulumatkoja. Jotkut olivat sitä mieltä, että ei ollut mitään syytä, miksi lapsi ei olisi ollut yleisopetuksessa. Yhtä useamman maininnan sai myös seuraava asia: lapsi on selviytynyt sosiaalisesti ja saanut uusia ystäviä ja/tai ratkaisu tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä.

TAULUKKO 8. Perheiden (n = 8) ja opettajien (n = 9) perustelut, miksi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetusratkaisu on ollut onnistunut

| Vastausten teemat | Vastaus- frekvenssi Perheet (n = 8) | Vastaus- frekvenssi Opettajat (n = 9) |
|--|--|--|
| Puhuva ympäristö tukee lapsen kielen kehitystä esim. ”SI-lapsi tarvitsee hyvää puheenmallia, sen hän saa muilta kavereiltaan luokassa.” (Opettaja 10) | 3 | 5 |
| Lapsi itse pärjää esim. ” – oppilas pärjää todella hyvin koulussa” (Opettaja 3) | 3 | 3 |
| Ratkaisu tukee normalisaatiota esim. ”Sisäkorvaist.oppilas – – kokee olevansa yksi meistä.” (Opettaja 1) esim. ”lapsi joutuu jo pienestä pitäen totuttelemaan elämään kuten valtaväestö” (Perhe 6) | 4 | 1 |
| Ratkaisu mahdollistaa sosiaaliset suhteet tuttujen henkilöiden kanssa esim. ”Oman asutusalueen lapset käyvät samaa koulua” (Perhe 9) | 4 | 1 |
| Ratkaisu antaa suvaitsevaisuuskasvatusta muille oppilaille esim. ”Muille oppilaille tekee hyvää havaita, että olemme erilaisia ja hyväksyä se!” (Opettaja 4) | 1 | 3 |
| Muiden myönteinen suhtautuminen esim. ”Meillä oli suuri ilo ja onni löytää koulu, jonka opettajat ottavat erityislapsen vastaan innostuksella, ja kokevat asian ammatillisena haasteena” (Perhe 11) | 3 | 1 |
| Ratkaisu mahdollistaa koulunkäynnin lähikoulussa ilman pitkiä matkoja esim. ”ei pitkiä koulumatkoja taksilla” (Perhe 5) | 2 | 1 |
| Ei ole syytä toisenlaiseen ratkaisuun esim. ”Ei ole mitään syytä, miksi hän olisi jossain muualla. Kuulovamma lähinnä tekninen haitta.” (Opettaja 6) | 1 | 2 |
| Lapsi on selviytynyt sosiaalisesti ja saanut uusia ystäviä ja/tai Ratkaisu tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä esim. ” – hän on sosiaalisesti selviytynyt hyvin ja rohkaistunut monella tavalla, uusia ystäviä on tullut paljon.” (Perhe 7) | 1 | 1 |
| Sujuva koulunkäynti | 1 | - |
| Lapsi viihtyy koulussa | 1 | - |
| Erytiskoulua ”rivakampi” eteneminen | 1 | - |
| Muut lapset oppineet viittomia | - | 1 |
| Muiden lasten vanhemmat ratkaisuun tyytyväisiä | - | 1 |
| (Ei vastausta) | - | 2 |

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa, kun sitä tarkastellaan fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja kognitiivisen oppimisympäristön näkökulmista. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi selviytyy yleisopetuksessa. Tämän tutkimuksen sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtasivat kouluissaan haasteita, mutta he selviytyivät koulussa myös monessa suhteessa hyvin, osittain tukitoimien ansiosta. Se, että kyselylomakkeisiin vastanneista perheistä ja opettajista lähes kaikki olivat tyytyväisiä lapsensa tai oppilaansa yleisopetusratkaisuun, kertoo siitä, että lasten kohtaamista haasteista ei ollut tullut koulussa selviytymisen esteitä. Tutkimuksen osatulokset sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa selviytymisestä ovat aiempiin tutkimuksiin verrattuna osittain yhteneväisiä.

7.1 Koulunkäynti on sujunut osittain hyvin

Tutkimuksen ensimmäisenä alaongelmana oli selvittää, miltä osin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen selviytyminen on sujunut hyvin. Yksi selvimpiä tuloksia oli se, että yksikään tutkittavista lapsista ei ollut tutkimushetkellä koulussaan kiusaamisen kohde. Myöskään siitä ei saatu viitteitä, että tämän tyyppistä kielteistä oppilaiden välistä vuorovaikutusta olisi esiintynyt kouluissa laajasti aiemminkaan. Yhdenkään lapsen kouluviihtyvyys ei ollut tässä tutkimuksessa täysin kielteistä, joskaan ei aina kokonaan myönteistä. Tämä on melko yhtenevä tulos Preislerin ym. (2003, 26) sisäkorvaistutetta käyttävien lasten myönteisestä kouluviihtyvyydestä kertoviin tutkimustuloksiin verrattuna. Valtaosa tämän tutkimuksen lapsista ei ollut myöskään ilmaissut kokeneensa omaa erityisyyttään kielteisenä asiana koulussa, vaikka sisäkorvaistutetta käyttävät lapset saattavatkin aloittaa Chuten ja Nevinsin (2003, 65) mukaan identiteettinsä tutkimisen nuoruusiässä ja Yli-Pohjan (2003, 67) mukaan oman erilaisuutensa pohtimisen 8–10-vuotiaana.

Lasten sosiaalisissa taidoissa ei ollut opettajien mukaan useinkaan huomauttamista. Tämä kertonee siitä, että lasten sosiaalinen kehitys ei pääsääntöisesti ollut viivästynyttä, mikä on Yli-Pohjan (2003, 66–67) havaintoja myönteisempi tulos. Preislerin ym. (2003, 55) tutkimilla sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla oli vanhempien mukaan kavereita joko koulussa tai kotona, mutta ei aina molemmissa ympäristöissä. Tässä tutkimuksessa tämä asia oli paremmin. Jokaisella lapsella, jonka osalta kyseistä asiaa tiedusteltiin, oli koulussa useita hyviä ystäviä esimerkiksi välituntisin. Lapset tapasivat myös luokkatovereitaan lähes poikkeuksetta koulun ulkopuolella vähintään silloin tällöin. Perheiden mukaan heistä jokaisella oli myönteisiä – tosin valtaosalla myös kielteisiä – kokemuksia koulun ystävyysuhteista. Opettajien havainnot lasten ja muiden oppilaiden välisistä suhteista olivat vähintään kohtuullisen myönteisiä tai neutraaleja. Sekä tässä että Preislerin ym. (2003, 55, 60–61, 75) tutkimuksessa joidenkin lasten luokissa muut oppilaat osasivat hiukan ainakin viittomia. Tässä tutkimuksessa ei sen sijaan saatu viitteitä, että lasten ja muiden luokkatovereidenvälinen kommunikointi olisi usein ei-kielellistä (vrt. Preisler ym. 2003, 63). Tämän tutkimuksen kokonaisuudessaan kohtuullisen myönteiset tulokset sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja muiden oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta saavat tukea Martinin ja Bat-Chavan (2003) tutkimuksesta, jossa suurin osa tutkittavista lapsista (valtaosa implantoituja) sai aikaan tyydyttäviä suhteita kuulevien vertaistensa kanssa.

Oman opettajan suhtautuminen lapseen oli lähes jokaisen perheen ja opettajan mukaan myönteistä tai neutraalia, vaikka yleisopettajien kuulovammaisiin oppilaisiin suhtautumisesta on tuotu esiin (ks. Moberg 1998, 146) ainakin kaksi vastakkaista tutkimustulosta. Toisaalta nämä Mobergin esittämät tulokset kertonevat siitä, ovatko opettajat etukäteen ajateltuna valmiita hyväksymään kuulovammaisen oppilaan luokalleen, ei varsinaisesti sitä, kuinka he suhtautuvat jo luokassaan olevaan erityisoppilaaseen. Myös koulun muun henkilökunnan suhtautuminen sisäkorvaistutetta käyttävään lapseen oli ollut tämän tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti myönteistä tai neutraalia.

Yhtä lukuun ottamatta jokainen opettaja käytti yhtenä opetusmenetelmään yhteistoiminnallista oppimista, mikä kuuluu inklusion keskeisiin piirteisiin (ks. Naukkarinen 2000, 16). Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset osallistuivat erilaisiin

oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä vaativiin opetustilanteisiin ja selviytyivät niistä useimmiten vähintään pienellä avustuksella. Ryhmäyötilanteiden erityisen suuresta haastavuudesta ei siis saatu tässä tutkimuksessa laajamittaista näyttöä (vrt. Chute ja Nevins 2003, 59; Sandelin-Nertamo 2002, 183).

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja opettajien välinen vuorovaikutus onnistui puheen avulla varsin usein. Lasten ja luokkatovereiden välinen puheilmaisuus oli ymmärrettävää hieman harvemmin. Lasten ja opettajien tai luokkatovereiden välinen puhekielinen kommunikointi oli ymmärrettävää molemmille osapuolille kuitenkin useimmiten melkein aina. Myös Mäen ja Tastulan (1991, 61) tutkimuksen mukaan opettajat ja luokkatoverit ymmärsivät kuulokojetta käyttävien oppilaiden puheen useimmiten melkein aina, mutta toisinpäin useimmiten vain yleensä. Mäen ja Tastulan (1991, 61) tutkimille kuulovammaisille oppilaille näytti puhuminen olevan puheen ymmärtämistä helpompaa. Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että sekä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja opettajien että kyseisten lasten ja muiden luokkatovereiden väliset puhetilanteet olivat hieman useammin ymmärrettäviä silloin, kun nämä kuulovammaiset oppilaat olivat puheen lähettäjänä sen vastaanottamisen sijaan. Tässä tutkimuksessa kuulovammaiset lapset ymmärsivät kuitenkin opettajien puheen hieman useammin kuin muut luokkatoverit heidän puheensa (vrt. Mäki & Tastula 1991, 61).

Yli puolet sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista menestyi koulussa vähintään keskitasoisesti matematiikassa. Tämä on yhdensuuntainen tulos niiden tutkimustulosten kanssa, jotka kertovat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten matematiikassa pärjäämistä kaikkein myönteisimmin (ks. Boothroyd & Boothroyd-Turner 2002; Preisler ym. 2003, 73). Tässä tutkimuksessa ei saatu myöskään tukea aiemmille havainnoille siitä, että kuulovammaisilla lapsilla olisi vaikeuksia liikuntatunneilla (vrt. Mäki & Tastula 1991, 59). Huomionarvoista on myös se, että muutamilta lapsilta sujui äidinkieli erinomaisesti. Tämä on näiden lasten osalta myönteinen tulos, sillä useissa aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että kuulovammaisilla lapsilla on pulmia kyseisessä aineessa (ks. esim. Boothroyd & Boothroyd-Turner 2002; Paakkolanvaara 1997). Tämän tutkimuksen lapsia arvioitiin ainakin lähes niin kuin muita oppilaita.

Chute ja Nevins (2003, 57, 63–64) mainitsivat sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kohtaavan koulussa tarkkaavaisuuden haasteita, joskin he kirjoittivat sisäkorvaistutteen olevan apua kuulovammaisuudesta johtuviin tarkkaavaisuuden ongelmiin. Tämän tutkimuksen lapsilla ei esiintynyt laajasti kuulovammasta johtuvia tarkkaavaisuuden häiriöitä. Sitä sen sijaan on vaikea sanoa, johtuiko tämä sisäkorvaistutteen antamasta avusta (ks. Chute & Nevins 2003, 64), sillä Surowieckin ym. (2002) tutkimuksessa sisäkorvaistutetta ja tavallisia kuulokojeita käyttävät lapset eivät eronneet merkittävästi toisistaan esimerkiksi tarkkaavaisuudessa.

Lapset selviytyivät yleisopetuksen fyysisessä oppimisympäristössä siltä osin hyvin, että heidän luokkiensa sijainti ei mitään ilmeisimmin useinkaan aiheuttanut suuria häiriöitä kuulemiselle. Lisäksi vaikutti siltä, että luokkia ei ollut tietoisesti piiloteltu eli niitä ei ollut sijoitettu tahallaan koulun vähempiarvoisiin kohtiin (ks. Happonen 2000, 51; ks. myös Bogdan & Biklen 1992, 233). Luokkahuoneen sijainnin tietoisesta valinnasta saatiin kuitenkin vain yksi selvä näyttö.

7.2 Koulunkäyntiin on liittynyt useita haasteita

Tutkimuksen toisena alaongelmana oli selvittää, millaisia haasteita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi on kohdannut. Vaikka tämän tutkimuksen lapsilla ei useinkaan mainittu olevan kuulovammasta johtuvia tarkkaavaisuuden häiriöitä, yksi useimmiten – erityisesti opettajien vastauksissa – esille noussut sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen koulussa kohtaama haaste oli kuuntelutilanteiden rasittavuus. Toisin sanoen useat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset rasittuivat kuuntelemisesta ainakin jossakin vaiheessa koulupäivää. Tämä oli pulmana myös Preislerin ym. (2003, 79) tutkittavilla yleisopetuksessa erityisesti avustajien ja opettajien mukaan. Kuuntelutilanteiden rasittavuus oli tässä tutkimuksessa myös yksi opettajien yleisimpiä vastauksia tiedusteltaessa heiltä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulussa kohtaamia merkittävimpiä haasteita.

Joka toisella tämän tutkimuksen lapsista oli ollut enemmän tai vähemmän ongelmia kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sopeutumisessa erityisesti perheiden

mukaan. Tämä oli ilmennyt useimmiten lapsen vaikeutena hallita tunteita. Muita perheiden ja opettajien kyselylomakkeissa ainakin kerran mainittuja oireita olivat esimerkiksi vetäytyminen ja häiriökäyttäytyminen. Tämä tulos on yhdenmukainen sen Chuten ja Nevinsin (2003, 57, 65–66) näkemyksen kanssa, että yksi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen koulussa kohtaama haaste on sopeutuminen. Sen sijaan tämä tutkimustulos on ristiriitainen niiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan kuulovammaisten oppilaiden tämäntyyppinen oireilu ei ole ollut erityisen laajamittaista (ks. Sinkkonen 1994, 137–138; Mäki & Tastula 1991, 67). Lisäksi Nicholasin ja Geersin (2003) tutkimuksessa sisäkorvaistutetta käyttävät lapset olivat sosiaalis-emotionaalisesti hyvin sopeutuneita. Tutkimuksissa on myös todettu, että sisäkorvaistuteteella ei ole kielteistä vaikutusta henkilön psyykkiseen hyvinvointiin (ks. esim. Filipino ym. 1999; Knutson ym. 2000). On tärkeää pohtia, mistä johtui, että puolet tämän tutkimuksen lapsista oli voinut psyykkisesti pahoin. Joissakin vastauksessa tosin mainittiin oireiden vähäisyydestä ja useissa vastauksissa tuli esiin, että tällaista pahoinvointia ei ollut esiintynyt jatkuvasti. Sinkkosen (1994, 138) mukaan kuulovammaisten henkilöiden psykologiset ongelmat johtuvat kommunikointiongelmista, ei kuuroudesta. Tässä tutkimuksessa ainakin jossakin vastauksessa tuli selvästi esiin, että lapsen pahaolo liittyi tilanteisiin, jolloin hän ei kuullut hyvin. Myöskään sitä ei voitane poissulkea, että jonkun lapsen käyttäytymisen taustalla saattoi olla sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille ominainen viiveinen emotionaalinen kehitys (ks. Yli-Pohja 2003, 66).

Yksi selvä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulussa kohtaama haaste oli vieraiden kielten opiskelu, mikä on tullut esiin myös aiemmissa kotimaisissa kuulovammaisia oppilaita koskevissa tutkimuksissa (ks. Mäki & Tastula 1991, 59; Paakkolanvaara 1997), mutta on ristiriitainen Preislerin ym. (2003, 73) ruotsalaisten tutkimustulosten kanssa. Näiden tutkimustulosten ristiriitaisuudet selittynevät kuitenkin ruotsin ja suomen kielen eroavaisuuksilla. Vaikka muutamat tämän tutkimuksen lapsista menestyivät äidinkielellä erinomaisesti, osalle lapsista oli vaikeaa erityisesti kirjoittamiseen liittyvät seikat, kuten kielioppi-/kirjoitusasiat. Kirjoituksen sisällölliset pulmat tulivat esiin kahdessa vastauksessa ja yksittäisillä lapsilla oli heikkouksia sanavarastossa, suullisessa ilmaisussa tai lukemisessa. Lasten äidinkieleen liittyvät pulmat ovat paljolti aiempien tutkimustulosten suuntaisia (ks. Boothroyd & Boothroyd-Turner 2002; Paakkolanvaara 1997; Spencer ym. 2003).

Myös Chuten ja Nevinsin (2003, 60–63) ajatus siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kohtaavat koulussa akateemisia kieli- sekä luku- ja kirjoitustaitohaasteita, näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella pitävän melko hyvin paikkansa. Huomionarvoista on kuitenkin se, että tässä tutkimuksessa ei saatu merkkejä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ongelmista luetun ymmärtämisessä (vrt. Chute & Nevins 2003, 63; Preisler ym. 2003, 73). Osalla tämän tutkimuksen lapsista oli Preislerin ym. (2003, 67, 73) tutkittavien lailla ollut vaikeuksia reaaliaineissa. Myös musiikin tunnit vaikuttivat olleen haasteellisia, joskaan ei aina lasten mielestä ikäviä. Vaikka yli puolet lapsista pärjäsi matematiikassa vähintään keskitasoisesti, tässäkin tutkimuksessa saatiin hieman viitteitä erityisesti tekstiä sisältävien laskujen haasteellisuudesta (ks. Paakkolanvaara 1997).

Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset eivät kohdanneet erityisen suuria haasteita yleisopetuksen sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyen. Huomionarvoista on kuitenkin se, että yli puolella lapsista oli perheiden mukaan kielteisiä kokemuksia koulun ystävyys-suhteista, vaikka kaikilla niillä lapsilla, joiden osalta kyseistä asiaa tiedusteltiin, oli kyseisestä asiasta myönteisiä kokemuksia. Myös joidenkin opettajien vastauksista tuli esiin, että vaikka heillä oli lasten kaverisuhteista myönteisiä tai neutraaleja havaintoja, niin niihin oli ainakin joskus liittynyt jotain pulmallista. Tämä kertonee, että lapset kohtaavat koulussa yhteistoiminnan haasteita (ks. Chute & Nevins 2003, 57, 64–65). Sekä tässä että Preislerin ym. (2003, 56–57, 60–61) tutkimuksessa huomattiin, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattoi olla yksinäinen, dominoiva tai haluta olla muita parempi, haluta olla ajoittain yksin ja törmätä lasten välisissä kommunikointitilanteissa väärinymmärryksiin. Molemmissa tutkimuksissa tuli myös esille, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi oli ainakin joskus saattanut olla erityisesti – yhden tai useamman – implantoidun luokkatoverinsa kaveri (ks. Preisler 2003, 56). Tämä asia kertoo siitä myönteisestä seikasta, että sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen on ollut mahdollista kohdata toinen samanlaisen erityisyyden omaava henkilö ja saada näin rakennusaineeksi psyykkiseen hyvinvointiinsa (ks. Chute & Nevins 2003, 65). Toisaalta pidättäytyminen vain sisäkorvaistutetta käyttävien lasten keskinäisissä kaverisuhteissa on saattanut johtua siitä, että lapsen suhde luokan muihin oppilaisiin ei ole ollut kunnossa. On myös huomattava, että jokainen sellainen perhe ja opettaja, joka mainitsi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen merkittävimmiksi koulussa kohtaamiksi haasteiksi jonkun

sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvän seikan, kirjoitti tämän olevan muiden suhtautumisen sisäkorvaistutetta käyttävään lapseen. Koska perheet ja opettajat kirjoittivat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulun sosiaalisista suhteista useammin myönteisiä kuin kielteisiä asioita, voitaneen kaiken kaikkiaan todeta, että lapset olivat integroituneet ainakin osittain sosiaalisesti (ks. Moberg 1998, 138) yleisopetuksen oppimisympäristöön. Kouluviranomaisten suhtautuminen päätöksenteoissaan sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin ei näyttänyt olleen useinkaan täysin myönteistä erityisesti perheiden vastausten perusteella. Tämä tarkoitti käytännössä ainakin sitä, että perheet olivat joutuneet ponnistelemaan lapsensa oikeuksien puolesta.

Fyysisen oppimisympäristön haasteiksi muodostui useille lapsille perheiden kuulemista tukevien toimenpiteiden parannusehdotuksiin liittyvien vastausten perusteella luokan rauhattomuus ja/tai oppilasmäärä. Muun muassa nämä seikat liittyvät Chuten ja Nevinsin (2003, 58) mukaan akustisten haasteiden elementteihin. Kun perheitä ja opettajia pyydettiin mainitsemaan merkittävimpiä haasteita, joita sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi saattaisi kohdata koulussa, molempien informanttien mainitsemat yksittäiset haasteet liittyivät useimmiten fyysiseen oppimisympäristöön ja molempien informanttien yleisimmin mainitsema tähän oppimisympäristöön liittyvä asia oli juuri luokan työrauha tai ympäröivä melu.

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksen oppimisympäristön haasteiksi voitaneen laskea myös puutteet tukitoimissa sekä perheiden ja opettajien näkemyserot tietyissä asioissa. Edelliseen ryhmään kuuluvat ainakin lasten koulujen luokan ulkopuolisten tilojen kuuntelua tukevien toimenpiteiden vähäisyys ja luokkien jälkikaiunta-aikojen (ks. esim. Suomen rakentamismääräyskokoelma 1998, 6) mittaamattomuus tai niistä tietämättömyys. Myöskään tärkeimpään lapsen kuulemiseen vaikuttavaan tekijään, sisäkorvaistutteen toimintakuntoon (ks. Teagle & Moore 2002, 166–167), ei kiinnitetty koulussa useinkaan säännöllisesti huomiota. Toisaalta osan lapsista kerrottiin huolehtivan asiasta itse. Muutamat perheet ja yksi opettaja olivat pettyneitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, mikä kertonee siitä, että perusopetuslain 3 §:n velvoite ei ollut toteutunut ihanteellisesti (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Huomionarvoista on myös se, että vaikka suurin osa perheistä oli tyytyväisiä siihen, oliko lapsen luokassa yhtään viittomataitoista

henkilöä vai ei, tyytymättömiä perheitä oli enemmän niiden perheiden joukossa, joiden lasten luokassa tällaista henkilöä ei ollut. Yhdeksi haasteeksi voidaan katsoa myös se, että vain osa lapsista tapasi kuulovikaisia vertaisiaan joko luokassaan tai koulussaan (ks. Chute & Nevins 2003, 65). Lisäksi opettajan tulisi muutamien perheiden mukaan huomioida lapsen kuulohaitta opetuksessaan nykyistä paremmin.

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että perheet ja opettajat eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin samalla tavalla. Tämä on osittain varsin luonnollista, sillä perheet vastasivat kysymyksiin kodin ja opettajat koulun näkökulmasta. Ongelmallisimpia perheiden ja opettajien vastausten ristiriidat olivat kuitenkin niissä kysymyksissä, joihin oli odotettavissa yhdenmukaiset vastaukset molemmilta informanteilta. Merkittävin tällainen ristiriitaisiin vastauksiin johtanut kysymys koski lasten erityisopetukseen ottoa tai siirtoa: vain yksi informanttipari oli asiasta selvästi yhtä mieltä. Kun perheiden ja opettajien vastauksia tarkasteltiin tarkemmin, huomattiin, että ristiriitaisissa vastauksissa ei ollut yhtäpitävää logiikkaa, vaan perhe oli saattanut vastata kysymykseen kielteisesti opettajan vastatessa myönteisesti tai päinvastoin. Asian ongelmallisuutta lisää se, että molempien informanttien tulisi olla tietoisia lapsen erityisopetukseen ottamisesta tai siirtämisestä. Mikäli perhe ei ole tietoinen asiasta, herää epäily, ovatko lapsen vanhemmat olleet perusopetusasetuksen 15 §:n edellyttävällä tavalla osallisia erityisopetuksesta tehtävässä päätöksenteossa (ks. Perusopetusasetus 20.11.1998/852). Mikäli taas opettaja ei ole asiasta tietoinen, tulee mieleen epäillä, onko lapselle tehty koulussa erityisopetuspäätöksen seurauksena perusopetuslain 17 §:n edellyttämää HOJKS:aa (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Perheet ja opettajat antoivat tämäntyyppisiä ristiriitaisia vastauksia muutamien tapausten osalta myös siitä, oliko lapsen avustaja henkilö- vai luokkakohtainen. Jälleen kerran eri informanttien vastausten ristiriitaisuuksissa ei ollut yhdenpitävää logiikkaa, joskin kahdessa kolmesta vastauksesta kyse oli siitä, että perheen mukaan lapsen tukena oli koko luokan avustaja ja opettajan mukaan henkilökohtainen avustaja. Lieneeköhän tässä ollut kyse siitä, että kyseiset perheet olisivat halunneet peitellä lapsensa tarvetta henkilökohtaiseen avustajaan vai oliko kyseessä vain toisen informantin tiedonpuute, mistä saattoi olla kyse myös seuraavassa ristiriitaisissa vastauksissa antaneessa kysymyksessä: Kun perheiltä ja opettajilta tiedusteltiin, oliko opettaja pyrkinyt tukemaan sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kielen kehitystä

jollakin erityisellä tavalla, vain kolme informanttiparia oli asiasta yksimielisiä. Näissä ristiriitaisuuksissa oli pääsääntöisesti kyse siitä, että perheet vastasivat kielteisesti ja opettajat myönteisesti. Kaiken kaikkiaan voitaneen todeta, että yksi merkittävä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa kohtaama haaste oli perheiden ja opettajien välisen tiedonkulun ja erityisesti sen sisällön puutteellisuus.

7.3 Koulunkäyntiä on tuettu eri tavoin

Tutkimuksen kolmantena alaongelmana oli selvittää, millaisia tukitoimia sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi on saanut koulunkäyntinsä avuksi. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulunkäynnin tukena yleisopetuksessa hyödynnettiin varsin laajasti lainsäädännöllisiä (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628) ja opetussuunnitelmallisia (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) opetuksellisia tukimuotoja. Mahdollisesti ja todennäköisesti kaikki tämän tutkimuksen lapset oli otettu tai siirretty erityisopetukseen. Lähes jokaisella lapsella oli myös pidennetty oppivelvollisuus. Useimmille lapsille oli varmuudella laadittu HOJKS, mutta mikäli kaikki lapset oli todella otettu tai siirretty erityisopetukseen, se on tai ainakin sen olisi pitänyt olla perusopetuslain 17 §:n mukaan heistä jokaisella (ks. Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Lasten oppimäärää oli tarvittu mukauttaa vain harvoin. Kuitenkin vähän yli puolet lapsista oli saanut osa-aikaista erityisopetusta ja puolet tukiovetusta vähintään toisen informantin mukaan. Tukiovetus oli myös sekä perheiden että opettajien yleisimmin mainitsema kognitiiviseen oppimisympäristöön liittyvä tukitoimi, joita heidän mukaansa tulisi antaa sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä.

Muista opetuksellisista tukimuodoista yleisimmin oli käytetty jakotunteja. Niiden avulla oli tuettu lapsijoukosta hieman yli puolta. Valtaosa opettajista oli huomionnut lasten kuulohaitan opetuksessaan, mikä oli tarkoittanut esimerkiksi henkilöiden fyysisen sijainnin ja puhutavan merkitysten muistamista, monien aistikanavien käyttöä ja vastausten toistamista, toisin sanoen inklusiivisen ja kuulovammaisten lasten opetuksen ohjeista välittämistä (ks. Jylhä 2000, 8; Teagle & Moore 2002, 166–168; Tuovinen & Virtanen 1994, 19, 21–22). Muutamien perheiden mukaan tätä

huomioimista tulisi kuitenkin parantaa. Useimmat opettajat olivat myös omasta mielestään pyrkineet tukemaan lasten kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla, mikä on sopusoinnussa Chuten ja Nevinsin (2003, 61) ja Teaglen ja Mooren (2002, 168) artikkeleissa esitettyjen vinkkien kanssa. Perheet olivat kuitenkin tästä varsin usein eri mieltä.

Jokaisen tämän tutkimuksen sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen tukena oli luokassa ainakin joskus joku opetuksen tukihenkilö varsinaisen opettajan lisäksi. Inklusion keskeisiin piirteisiin kuuluu, että opetusryhmässä toimii aina yhtä useampi aikuinen (ks. Naukkarinen 2000, 16), joten tässä mielessä lasten koulut olivat melko inklusiivisia. Kaikkein yleisin tällainen luokassa toimiva tukihenkilö oli henkilö- tai luokkakohtainen avustaja, joka oli käytettävissä yhtä lukuun ottamatta jokaisella lapsella. Preislerin ym. (2003, 32) tutkimuksessa avustajan ja lapsen tai opettajan välinen vuorovaikutus ei aina toiminut hyvin. Tässä tutkimuksessa perheiden ja opettajien kokemukset avustajista olivat usein hyviä, joskin joillakin informanteilla oli avustajista – useimmiten myönteisten seikkojen ohella – myös kielteisiä kokemuksia. Paitsi että avustajan käyttäminen näytti olevan erittäin yleinen sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksen tukimuoto, se oli myös perheiden ja opettajien useimmiten mainitsema sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvä tukitoimi, joka tulisi heidän mukaansa antaa sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä. Ainakin joka toisen lapsen luokassa oli joku viittomataitoinen henkilö. Jokaisessa tällaisessa luokassa viittomia osasi ainakin lapsen avustaja. Preislerin ym. (2003, 75, 78) tutkimuksen yleisopetuksessa olevien sisäkorvaistutetta käyttävien lasten, avustajien ja opettajien viittomakielen taidot olivat puutteelliset. Tässä tutkimuksessa luokan henkilöiden viittomataidot vaihtelivat yksittäisistä viittomista viittomakieleen.

Useimmat opettajat tekivät koulussa moniammatillista yhteistyötä lapsen koulunkäynnin tukemiseksi. Opettajien yhteistyökumppaneina oli kokonaisuutta katsottaessa laaja skaala eri henkilöitä tai tahoja, joten ilmeisesti ainakin jotkut opettajat olivat tiedostaneet mahdollisten yhteistyötahojen moninaisuuden (ks. Lehtomäki & Takala 2002, 105). Valtaosalla lapsista oli kodin ja koulun välinen yhteistyö kunnossa ja perhe tuki lapsen koulunkäyntiä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuminen kertoo perusopetuslain 3 §:n toteutumisesta (ks.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Suurin osa opettajista oli tehnyt jotakin luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi. Kuulovammaisten oppilaiden tukeminen sosiaalisessa kanssakäymisessä onkin katsottu hyödylliseksi tai jopa tarpeelliseksi avuksi (ks. Boyd ym. 2000, 108; Chute & Nevins 2003, 65; Yli-Pohja 2003, 67). Lisäksi inklusiivisessa oppimisympäristössä opettajan roolina on toimia oppilaiden sosiaalisen vuorovaikutuksen ja suvaitsevaisuuden hyväksi (ks. Jylhä 2000, 5–7). Moniammatilliseen ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen pyrkiminen viittaa myös inklusion ominaispiirteiden osittaiseen täytymiseen (ks. Naukkarinen 2000, 16).

Lasten luokissa oli tehty kohtuullisesti kuulemista tukevia toimenpiteitä. Suurimmalla osalla lapsista oli luokassaan ilmeisen harkittu ja kuulovammaisten lasten istumapaikkaohjeistuksia noudattava istumapaikka (ks. Kurki 2002, 72; Sandelin-Nertamo 2002, 182–183; Teagle & Moore 2002, 167–168; Tuovinen & Virtanen 1994, 21; Yli-Pohja 2003, 68). Useimmissa luokissa oli kiinnitetty huomiota myös työrauhaan, vaikka kuten jo aiemmin todettiin, se oli myös osalle lapsista haaste. Lasten luokkien oppilasmäärät olivat useimmiten maksimissaan 20. Tämä johtui mitä ilmeisimmin siitä, että suurimmalla osalla tutkimuksen lapsista oli pidennetty oppivelvollisuus, mikä edellyttää perusopetusasetuksen 2 §:n mukaan sitä, että kyseisten lasten yleisopetusryhmä on maksimikooltaan 20 oppilasta (ks. Perusopetusasetus 20.11.1998/852). Yhden pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan lapsen kohdalla kyseistä asetusta ei oltu kuitenkaan noudatettu. Toisaalta kävi myös toisin päin. Toisen sellaisen lapsen luokan oppilasmäärä, joka ei ollut pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, ei ylittänyt 20:tä. Tämä voi tarkoittaa sitä, että lapsen koulunkäynnistä päättävät tahot olivat tiedostaneet luokan oppilasmäärän vaikutuksen luokan kuunteluolosuhteisiin (ks. Chute & Nevins 2003, 58). Lapsen ryhmäkoon pienuus oli myös perheiden ja opettajien useimmiten mainitsema fyysiseen oppimisympäristöön liittyvä tukimuoto, kun heiltä kysyttiin yleisopetuksen ryhmän tärkeimpiä tukitoimia, joita sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle tulisi antaa. Lapsista puolet käytti kuulemisen tukena vähintään joskus FM-laitetta, joka on Flynnin (2003, 37) mukaan tietyissä tilanteissa hyvä apukeino sisäkorvaistutteen käyttäjälle. Mahdollisuus tämän ristiriitaisia kokemuksia herättäneen laitteen käyttöön oli kuitenkin ollut useammallakin. Lapset eivät käyttäneet koulussa muita

kuulon apuvälineitä. Yhdeksi fyysiseen oppimisympäristöön liittyväksi tukitoimeksi voitaneen laskea myös se, että opettajat tiesivät lähes poikkeuksetta, kuinka toimia, jos lapsen sisäkorvaistute lakkaa toimimasta (ks. Teagle & Moore 2002, 167).

Aiemmin mainitsemattomia lasten harvoin koulussa saamia tukimuotoja olivat puheterapia, lyhytaikainen luokan ulkopuolinen opetus (tosin opettajien yhteistyö jonkin resurssikeskuksen kanssa oli jo tätä yleisempää) ja erityinen psyykinen tuki. Monille lapsille ainakin näistä viimeinen tukitoimi lienee ollut tarpeeton.

7.4 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittiin joiltakin osin jo tutkimuksen metodiosiossa, mutta mainittakoon tässä yhteydessä seuraavat tutkimuksen rajoitukset. Kyselylomaketutkimukseen liittyviä heikkouksia on esimerkiksi se, että vastaaja on saattanut ymmärtää jonkin kysymyksen väärin tai antaa siihen väärän tai epätarkan vastauksen (Valli 2001, 31–32). Nämä ongelmat liittyivät välillä myös tämän tutkimuksen aineistoon. Joskus vastaaja oli esimerkiksi rastittanut monivalintakysymyksestä mitä todennäköisimmin väärän vastausvaihtoehdon, mikä tuli ilmi kysymykseen liittyvässä avoimen kysymyksen osuudessa tai jonkin muun vastauksen yhteydessä. Kaikissa näissä todennäköisissä väärinymmärrytilanteissa kyseessä olleen informantin vastaus tulkittiin siten, miten kysytyn asian arveltiin luultavimmin olevan muiden vinkkien perusteella. Tämä tarkoitti kyllä/ei-kysymysten yhteydessä vastauksen vaihtamista ja useita vastausvaihtoehtoja sisältäneiden monivalintakysymysten yhteydessä jopa joidenkin rastitusten hylkäämistä. Joissakin tapauksissa jonkun informantin avoimeen kysymykseen tai monivalintakysymykseen liittyneeseen vastaukseen tehtiin myös lisäyksiä. Tällöin kyse oli siitä, että vastaaja ei ollut maininnut jotakin asiaa sen kysymyksen yhteydessä, jossa nimenomaan kyseistä tietoa haluttiin, mutta oli maininnut siitä toisen kysymyksen yhteydessä. Edellä mainitun kaltaisilla informanttien vastausten erilaisilla muuttamisilla pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin mahdollista, että aineistoa tulkittiin tässä yhteydessä väärin ja näin tutkimuksen luotettavuus saattoi heiketä. Erityisen vaikeaa vastausten tulkinta oli sellaisessa

tilanteessa, jossa vastaaja oli vastannut johonkin kysymykseen epätarkasti ja jättänyt tutkijan vastuulle valita, mikä kysytyn asian todellinen laita oli. Tällöin tuloksia ei voitu ilmoittaa tarkkoina frekvenssilukuina. Tutkijan tulkintaa vaativat luonnollisesti myös kaikkien avointen kysymysten analysointi.

Tutkimustuloksia luettaessa tulee myös ottaa huomioon, että vaikka vastaaja olisi tulkinut kysymyksen perusajatuksen ja tutkija vastauksen oikein, kaikkia vastauksia ei ollut välttämättä annettu samoin perustein. On esimerkiksi mahdollista, että joku informantti ilmoitti lapsellaan tai oppilaallaan olevan pulmana asian, joka todellisuudessa oli ilmennyt vain kerran. Joku toinen informantti ei sitä vastoin ollut välttämättä maininnut vastaavasta pulmasta, vaikka se olisi ilmennyt hieman useamminkin. Kysymysten tulkintaan ja niiden vastauksiin on esimerkiksi saattanut olla merkitystä sillä, että joissakin perheissä kyselylomakkeisiin vastasi vain äiti ja joissakin myös muita henkilöitä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tietyt kysymykset olisivatkin pitänyt laatia siten, että voitaisiin olla varmoja, että informantit ovat vastanneet kysymyksiin samoin perustein. Kysymyksiin olisi siis pitänyt lisätä enemmän selkeitä vaihtoehtoja, joista vastaaja olisi voinut valita, kuinka usein kyseinen asia oli ollut totta (ks. Newell 1993, 106). Nämä monivalintakysymykset olisi kenties voitu muotoilla välimatka- tai suhdeasteikkoisiksi (ks. Valli 2001, 25–26). Tässä tutkimuksessahan ei käytetty näin kehittyneitä mitta-asteikkoja lainkaan. On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka tutkimusjoukon vastaamistämällisyyttä olisi ehkä voitu parantaa kehittyneempiä mitta-asteikkoja käyttämällä, näitä tuloksia ei olisi voitu kuitenkaan analysoida nykyistä tarkemmin aineiston pienuuden vuoksi.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös se, että tutkimusongelmaa selvitettiin vain yhden tutkimusmenetelmän avulla. On ilmeistä, että tutkimustulokset olisivat olleet luotettavampia, jos aineistoa olisi kerätty myös esimerkiksi haastattelujen ja havainnoinnin kautta. Tämä kyselylomaketutkimus oli laaja. Haastattelut ja havainnointi jätettiin pois paitsi resurssisyistä, niin myös siksi, että sisäkorvaistutetta käyttävät lapset läheisineen eivät kuormittuisi liikaa. Mikäli kuitenkin olisi käytetty monia tutkimusmenetelmiä, tutkimusaihe olisi todennäköisesti tullut rajattua tiukemmin. Se kun oli nyt kenties turhankin laaja kokonaisuus. Toisaalta tutkimusta ei haluttu tehdä vain muutaman kysymyksen selvittämiseksi. Jos tutkimusaihe olisi kuitenkin ollut rajatumpi, siinä olisi voitu hyödyntää kansainvälisissä tutkimuksissa

käytettyjä mittareita. Toisaalta tämä vaihtoehto ei ollut varteenotettava kyselylomakkeiden suunnitteluvaiheessa, sillä valmiita, kenties ainakin osittain hyödynnettäviä mittareita, löydettiin vasta tämän tutkimusvaiheen jälkeen.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin valmiita mittareita vain joidenkin yksittäisten kysymyksen laadinnassa. Koska tutkimuksessa ei käytetty sellaisia valmiita mittareita, joiden avulla koulussa selviytymistä olisi tutkittu suhteessa oppimisympäristön eri osa-alueisiin, joitakin kysymyksiä oli kyselylomakkeiden laadintavaiheessa vaikea sijoittaa yksiselitteisesti vain jonkin tietyn oppimisympäristön osa-alueen alle. Esimerkiksi tarkkaavaisuuden ongelmia kartoittanut kysymys sijoitettiin kognitiivisen oppimisympäristön alle, mutta siihen melko läheisesti liittyvä kuuntelutilanteiden rasittavuutta selvittänyt kysymys katsottiin olevan pikemminkin osa psyykkistä oppimisympäristöä. Herää kysymys, olisivatko informanttien vastaukset olleet erilaisia, jos nämä kysymykset olisi sijoitettu kyselylomakkeissa peräkkäin saman osaskaalan alle. Samantyylinen ongelma liittyi myös sen kysymyksen analysointiin, jossa kartoitettiin perheiden ja opettajien ajatuksia tärkeimmistä sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle yleisopetuksen ryhmässä annettavista tukimuodoista. Kun vastauksissa mainittiin avustaja, puheterapia, tulkkipalvelu tai erityisopettaja, tuli ongelmaksi se, liittyivätkö nämä tukimuodot enemmän sosiaaliseen vai kognitiiviseen oppimisympäristöön. Näistä tukimuodoista laskettiin lopulta kolme ensimmäistä sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluviksi, koska näihin asioihin liittyvät kysymykset oli esitetty sosiaalisen oppimisympäristön yhteydessä. Sen sijaan myös sosiaaliseen oppimisympäristöön liittyvä erityisopettaja-vastaus katsottiin tässä yhteydessä kognitiiviseen oppimisympäristöön kuuluvaksi, koska se tulkittiin toiveeksi erityisopetuksesta.

Myös tutkimuksen ulkoista validiteettia eli yleistettävyyttä (ks. Metsämuuronen 2000a, 41) ja siirrettävyyttä (Lincoln & Cuba 1985, 296–298; Tynjälä 1991, 390) pohdittiin jo tutkimuksen metodiosiossa, mutta todettakoon vielä tässä yhteydessä seuraavat seikat. Ensiksikin tulee ottaa huomioon, että tutkimusjoukko oli tässä tutkimuksessa melko pieni, joskin ilmeisesti lähes puolet tutkimuksen perusjoukosta. Tästä on seurauksena se, että tutkimusaineistoa voidaan yleistää tai siirtää tapaustudkimusten tuloksia enemmän, mutta kuitenkin vain tiettyyn rajaan saakka.

Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa selviytymisestä saatuja selvimpiä eli useimpien lasten kohdalla paikkansa pitäviä tuloksia voitaneen pitää varsin pitkälti suuntaa antavina. Sen sijaan muihin tuloksiin tulee suhtautua varauksellisemmin. Mitään aineistosta esiintuotuja frekvenssilukuja ei tule myöskään muuttaa suoraan koko perusjoukkoa koskeviksi prosenttiluvuiksi. Tulosten hyödyntämismahdollisuuksien lopullinen arviointi jätetään lukijoiden vastuulle (ks. Lincoln & Cuba 1985, 296–298; Tynjälä 1991, 390). Toiseksi on syytä korostaa, että vaikka vain tutkimustulosten selvimmät tulokset ovat yleistettävissä tai siirrettävissä, kaikki tulokset ovat merkityksellisiä yksilötasolla. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vaikka lasten kohtaamat haasteet eivät kokonaisuutta katsottuna näyttäneet olleen yleisopetuksessa selviytymisen esteitä, yhdenkin lapsen yksikin haaste on merkityksellinen asia erityisesti – niin tähän tutkimukseen osallistuneelle kuin muullekin sisäkorvaistutetta käyttävälle – lapselle itselleen.

7.5 Tutkimustulokset käytännön elämässä

Tällä tutkimuksella pyritään antamaan tietoa sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymisestä sekä lapsen kouluvalintaa pohtiville vanhemmille tukiverkostoineen että jo yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmille, opettajille ja koulunkäynnin tukihenkilöille. Tämän tiedon toivotaan johtavan kahdenlaisiin seurauksiin: ensiksi sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen yleisopetuksessa selviytymiseen liittyvien eri näkökulmien tiedostamiseen ja toiseksi sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulussa tarvitsemiin käytännön toimiin.

Integraatioajattelua korostavassa ns. uudistuvassa koulussa esiin tulevat ongelmat nähdään oppimisympäristön, ei oppilaan ongelmina ja ne ratkaistaan ns. systeemisen ajattelun mukaisesti muuttamalla oppilaan sijaan oppimisympäristöä (Naukkari 1998, 186, 194–195). Tässä tutkimuksessa sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulunkäyntiä on tarkasteltu integraatio- ja inklusioperiaatteiden mukaisesti yleisopetuksen oppimisympäristössä, joten myös koulussa esiin tulleita haasteita voitaneen tarkastella ns. uudistuvan koulun näkökulmasta. Käytännössä tämä

tarkoittaa sen pohtimista, kuinka sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa kohtaamia haasteita voitaisiin lieventää oppimisympäristöä muuttamalla.

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksen oppimisympäristöä voidaan suositella muutettavan tämän tutkimuksen tulosten perusteella muun muassa seuraavilla käytännön toimilla. Lasten kouluissa pitäisi ensiksikin kiinnittää huomiota aiempaa enemmän kuunteluolosuhteisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että luokkien melutasoon ja rauhattomuuteen tulisi puuttua kaikissa luokissa napakasti ja luokan oppilasmäärää tulisi pienentää ainakin yli 20 oppilaan luokissa. Lisäksi luokkien ulkopuolella tulisi tehdä aiempaa enemmän kuunteluolosuhteita parantavia toimenpiteitä, sillä lasten tulisi pystyä kuuntelemaan mahdollisimman pitkälle ilman ylimääräistä rasitusta myös esimerkiksi liikuntasalissa ja ruokalassa. Mikäli lapsi rasittuisi myös näissä luokan ulkopuolisissa tilanteissa aiempaa vähemmän, se voisi vaikuttaa myös hänen kokonaisjaksamiseensa. Kuuntelutilanteiden rasittavuutta pienentäisi myös se, että jokainen opettaja huomioisi oppilaansa kuulohaitan hyvin opetuksessaan, myös kielten tunneilla. Tähän on monia keinoja, kuten muun muassa se, että audiovisuaalisia materiaaleja ei käytettäisi ilman, että oppilas saa informaation myös tekstin välityksellä (ks. Teagle & Moore 2002, 168). Lapsille saattaisi olla myös hyvä opettaa toimintamalleja, kuinka heidän tulee toimia tilanteissa, joissa he eivät kuule riittävän hyvin. Chuten ja Nevinsin (2003, 66) mukaanhan sisäkorvaistutetta käyttävällä lapsella tulisi olla sellaisissa tilanteissa, joissa he huomaavat kommunikoinnin olevan vaarantunut, toimintamalleja ja käsitys siitä, kuinka sopeutua tilanteeseen hyvän kommunikoinnin uudelleen saavuttamiseksi. Muita asiaan liittyviä vinkkejä esitellään laajemmin myös tämän tutkimuksen taustaosiossa.

Tässä tutkimuksessa ei saatu molemmilta informanteilta kovin yhteneväisiä vastauksia siitä, oliko opettaja pyrkinyt tukemaan lasten kielen kehitystä jollakin erityisellä tavalla. Olipa tässä kyse sitten kyseisen tukitoimen riittämättömyydestä tai kodin ja koulun välisen viestinnän puutteista, kaikkien sisäkorvaistutetta käyttävien opettajien olisi hyvä pyrkiä tukemaan lasten kielen kehitystä tehokkaasti. Tällä saattaisi olla myönteinen vaikutus paitsi lasten äidinkielellisiin taitoihin, niin mahdollisesti myös hänen ja luokan muiden henkilöiden väliseen puhekieliseen kommunikointiin. Näissä asioissahan on tämän tutkimuksen mukaan usein

parannettavaa. Kommunikointiongelmien väheneminen saattaisi puolestaan vaikuttaa lasten psyykkisen hyvinvoinnin paranemiseen. Saattaisi myös olla hyvä harkita, tulisiko lapsen kommunikointia tukea aiempaa enemmän viittomilla. Valtaosa tämän tutkimuksen opettajista oli toiminut luokassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi. Tällaista toimintaa tulee jatkaa kaikissa sisäkorvaistutetta käyttävien lasten luokissa edelleenkin, sillä tämän tutkimuksen mukaan sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulun ystävyyssuhteet eivät ole täysin pulmattomia. Myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tulisi panostaa jokaisen lapsen kohdalla. Lisäksi lienee selviö, että jo annettuja ja hyväksi havaittuja tukitoimia ei tule unohtaa vastaisuudessaakaan. Osa näistä käytännön toimista voidaan toteuttaa pelkällä opettajien toiminnalla, mutta osa niistä edellyttää sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille suopeita hallinnollisia ratkaisuja kouluviranomaisilta.

Onko tällä tutkimuksella sitten jotakin annettavaa ajankohtaiselle inklusiokeskustelulle? Tämän tutkimuksen tulos sisäkorvaistutetta käyttävien lasten yleisopetuksessa selviytymisestä on rohkaiseva sekä sisäkorvaistutetta käyttäviin lapsiin kohdistuvan että myös yleisen inklusiokehityksen kannalta. Se muistuttaa samalla siitä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi kohtaa yleisopetuksen oppimisympäristössä haasteita. Kaikille yhteisessä koulussa on kuitenkin mahdollista selviytyä, erityisesti silloin, kun lapsi saa monimuotoista ja juuri hänen tarvitsemaansa tukea riittävästi. Tällainen tukeminen taas tarkoittaa ns. systeemisen ajattelun mukaisesti oppimisympäristöön kohdistettavia käytännön toimia (ks. Naukkarinen 1998, 194–195). Huolimatta siitä, että tämän tutkimuksen tulos tukee inklusioajattelua, on myös huomioitava, että tämä tutkimus ei halua ottaa kantaa yksittäisten henkilöiden, kuten sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalintoihin. Sekä lapsen ensimmäinen että myös mahdollinen myöhemmin vaihdettava koulumuoto tulee ratkaista kunkin lapsitapauksen osalta erikseen. Tämä tutkimus on antanut yhden näkökulman tämän päätöksen tekemiseen.

7.6 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulunkäyntiä yleisopetuksessa voitaisiin tutkia myöhemmin tätä tutkimusta syvällisemmin keskittymällä vain yhteen oppimisympäristön osa-alueeseen. Jos esimerkiksi tutkittaisiin lasten sosiaalisessa oppimisympäristössä selviytymistä, tulisi asiaa selvittää kyselylomaketta monipuolisemmilla tutkimusmenetelmillä, kuten haastatteluilla ja havainnoinnilla. Oppilaiden välisiä suhteita voitaisiin selvittää myös sosiometrisillä mittauksilla. Tällainen hanke saattaisi olla hyvä toteuttaa pitkittäistutkimuksena, sillä näin saataisiin selville, muuttuuko tutkittava asia ajan kuluessa (ks. Hirsjärvi ym. 2001, 164–165).

Sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia on mahdollista tutkia tätä tutkimusta laajemmin kvantitatiivisesti, kun heidän lukumääränsä kasvaa suuremmaksi. Tällöin voitaisiin tarkastella, miten lasten yleisopetuksessa selviytymisen eri osa-alueet korreloivat keskenään. Esimerkiksi, mikä yhteys lasten luokkien kuuntelua parantavien toimenpiteiden määrällä on siihen, kuinka rasittavina lapset kokevat kuuntelutilanteet. Kaiken kaikkiaan voitaneen todeta, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja yleisopetus on tutkimuskelpoinen parivaljakko myös vastaisuudessa.

LÄHTEET

- Ahti, H. 2000. Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 127–142.
- Ahti, H. & Lonka E. 2000. Huonokuuloisen lapsen puhekielen kehityksen tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 143–158.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Porvoo: WSOY.
- Archbold, S. 2003. A paediatric cochlear implant programme: current and future challenges. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.), 49–95.
- Archbold, S. M., Nikolopoulos, T. P., Lutman, M. E. & O'Donoghue, G. M. 2002. The educational settings of profoundly deaf children with cochlear implants compared with age-matched peers with hearing aids: implications for management. *International Journal of Audiology* 41, 157–161.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Toinen painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Boothroyd, A. & Boothroyd-Turner, D. 2002. Postimplantation audition and educational attainment in children with prelingually acquired profound deafness. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology* 111 (5) Part 2 [Supplement 189], 79–84.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*. Viides painos. New York: Longman.
- Boyd, R. C., Knutson, J. F. & Dahlstrom, A. J. 2000. Social interaction of pediatric cochlear implant recipients with age-matched peers. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology* 109 (12) Part 2 [Supplement 185], 105–109.
- Chmiel, R., Sutton, L. & Jenkins, H. 2000. Quality of life in children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology* 109 (12) Part 2 [Supplement 185], 103–105.
- Chute, P. M. & Nevins, M. E. 2003. Educational challenges for children with cochlear implants. *Topics in Language Disorders* 23 (1) [Special Issue: Cochlear implants in children: Ideas for intervention], 57–67.

- Connor, C. M., Hieber, S., Arts, H. A. & Zwolan, T. A. 2000. Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: oral or total communication? *Journal of Speech, Language & Hearing Research* 43 (5), 1185–1204.
- McCormick, B. & Archbold, S. (toim.) 2003. Cochlear implants for young children. The Nottingham approach to assessment and rehabilitation. 2. painos. London: Whurr.
- Crandell, C. C. & Smaldino J. J. 2000. Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 31, 362–370.
- Dyar, D. & Nikolopoulos, T. P. 2003. Monitoring progress: the role and remit of a speech and language therapist. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.), 327–382.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Filipo, R., Bosco, E., Barchetta, C. & Mancini, P. 1999. Cochlear implantation in deaf children and adolescents: effects on family schooling and personal well-being. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 49 [Supplement 1], 183–187.
- Flynn, S. 2003. Cochlear implant systems. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.), 11–48.
- Geers, A. E. 2002. Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 33, 172–183.
- Happonen, H. 2000. Hyvän oppimisympäristön merkitykset. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (3). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 51–54.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, K. 2000. Kuulovikaisen lapsen kuntoutusjärjestelmä Suomessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 119–126.
- Huttunen, K., Johansson, R., Kronlund, L., Marttila, T., Mäki-Torkko E. & Sorri, M. 2000. Audiologian sanastoa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 389–399.

- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–30.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), 143–153.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2003. HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaskari, J. 2004. Koulutus kunniaan. Erityiskasvatus (2), 4.
- Jauhiainen, T. 1997. Kenelle kokleaimplanti? Teoksessa T. Rahko & P. Lieke (toim.), 97–103.
- Jauhiainen, T. 2000. Sisäkorvaistute on oikeille kohderyhmille tärkeä kuntoutuksen apuväline. Suomen lääkärilehti 55 (9), 950.
- Johansson, R. (toim.) 2003. Kuulovammojen kuntoutus. Äkillinen kuulonheikkeneminen. Sisäkorvaistute. Uusien kuulokojeiden sovitus. Kuulomonivammainen lapsi. XXIV valtakunnalliset audiologian päivät. Turku 3.–4.4.2003. Suomen audiologiayhdistys r.y.
- Jylhä, I. 2000. Millainen on hyvä oppimisympäristö? Inklusiivisen koulun haasteita. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (2). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 5–11.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. 2. painos. Baltimore: Brookes, 3–15.
- Keskustelufoorumi kuulovikaisten lasten kouluasioista -muistio. 2004. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:<http://www.satakieliprojekti.com/foorumi2.htm>>. 16.7.2004.
- Knutson, J. F., Wald, R. L., Ehlers, S. L. & Tyler, R. S. 2000. Psychological consequences of pediatric cochlear implant use. Annals of Otology, Rhinology & Laryngology 109 (12) Part 2 [Supplement 185], 109–111.
- Korpijaakko-Huuhka, A.-M. & Lonka E. 2000. Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 5–12.

- Kosunen, A., Koskinen, R. & Markkonniemi, E. (toim.) 2004. Ménièreen tauti. Lasten kuulon diagnostiikka ja kuntoutus. Lääkärin lausunnot. XXV Valtakunnalliset audiologian päivät. Kuopio 25.–26.3.2004. Suomen audiologian yhdistys r.y.
- Kronlund, L. 2000. Tekninen kuulonhuolto. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 327–352.
- Kurki, A. & Takala, M. 2002. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 43–52.
- Kuulonhuoltoliiton liittohallituksen 16.6.2000 hyväksymä Sisäkorvaistute- ja käyttäjämääritelmä. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.nic.fi/~finski/implantmaaritelma.htm>>.17.1.2004.
- Kärkkäinen, P. 2002. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 88–96.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2004. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma.
- Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) 2003. Satakieliseminaari 2003. Kuulonhuoltoliitto. Satakieliprojekti.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2002. Kohti inklusiota? Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 97–105.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: SAGE.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1996. Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. Harvard Educational Review, 66 (4), 762–796.
- Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (toim.) 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 96.
- Luoto, M. 2003. Veera, sisäkorvaistutteen saanut kuulovammainen, käy kuulevien koulua Soukassa. Teoksessa E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.), 57–58.
- Löppönen, H. 2004. Sisäkorvaistutehoidon kriteerit. Teoksessa A. Kosunen, R. Koskinen & E. Markkonniemi (toim.), 41–44.
- Malm, A., Mäkipää, A. & Wallvik, B. 1999. Sisäkorvakuulokoje on moniteräinen miekka. Suomen lääkirilehti 54 (11), 1461–1463.
- Malm, A. & Östman, J.-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.

- Martin, D. & Bat-Chava, Y. 2003. Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development* 29 (6), 511–521.
- Metsämuuronen, J. 2000a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2000b. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia-sarja 2. Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, P. 2002. Viittomakielentulkki lasten vuorovaikutustilanteissa. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 233–243.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 136–161.
- Mäkelä, A. 2004. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluunlähtö. Teoksessa A. Kosunen, R. Koskinen & E. Markkonniemi (toim.), 45–50.
- Mäki, O. & Tastula, T. 1991. Peruskoulun kuulokojetta käyttävät oppilaat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 45.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 182–202.
- Naukkarinen, A. 2000. Palapeli nimeltään inklusio. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto (2). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 16–18.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 121–146.
- Newell, R. 1993. Questionnaires. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. Lontoo: SAGE, 94–115.
- Nicholas, J. G. & Geers, A. E. 2003. Personal, social, and family adjustment in school-aged children with cochlear implant. *Ear & Hearing* 24 (1) [Supplement], 69–81.
- Nikolopoulos, T. P., Archbold, S. & McCormick, B. 2003. Current trends in paediatric cochlear implantation. Teoksessa B. McCormick & S. Archbold (toim.), 1–10.

- Ojala, M. 2003. Sisäkorvaistute avasi luokan ovet. *Opettaja* (32), 28.
- Ojala, P. 2000. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 203–219.
- Paakkolanvaara, P. 1997. Synnynnäisesti huonokuuloisten koulumenestys. *Psykologia* 32 (3), 193–200.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L. & Ahlström, M. 2003. Skolsituationen för barn med cochlea implantat – ur föräldrars, lärares och assistenters perspektiv. Stockholms universitet. Psykologiska institutionen. Rapporter 116.
- Rahko, T. 1997. Kokleaimplantaatio synnynnäisesti kuuroilla tai prelinguaalisesti kuuroutuneilla lapsilla. Teoksessa T. Rahko & P. Lieke (toim.), 85–90.
- Rahko, T. & Lieke, P. (toim.) 1997. Digitaaliset kuulokojeet. Kokleaimplantit. Tinnituksen hoito. XVIII valtakunnalliset audiologian päivät Tampereella 4.–5.4.1997. Suomen audiologian yhdistys ry.
- Sala, E. 2002. Huoneakustiikkaa parantavat toimenpiteet. Teoksessa M. Sorri & T. Lehtonen (toim.) Tekninen audiologia 2002. Suomen audiologian yhdistys R.Y., 61–71.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 162–181.
- Sandelin-Nertamo, S.-L. 2002. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 182–190.
- Sinkkonen, J. 1994. Hearing impairment, communication and personality development. Helsingin yliopisto. Lasten psykiatrian klinikka. Väitöskirja.
- Sorri, M. 1997. Kokleaimplantit aikuisilla. Teoksessa T. Rahko & P. Lieke (toim.), 80–84.
- Sorri, M. 2000. Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), 77–88.
- Sorri, M. 2003. Tämän hetken sisäkorvaistutetilanne maassamme. Teoksessa R. Johansson (toim.), 41–44.
- Spencer, L. J., Barker, B. A. & Tomblin, J. B. 2003. Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear & Hearing* 24 (3), 236–247.

- Spets, A. 2003. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi koulutiellä: suoraan yleisopetukseen. Teoksessa E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.), 50–54.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson H. J. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students. Baltimore: Brookes, 3–17.
- Sume, H. 2002a. Sisäkorvaistutelasten kouluvalinta vanhempien arvioimana: haastattelututkimus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sume, H. 2002b. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.satakieliprojekti.com/sume1.htm>>.19.7.2004.
- Suomen rakentamismääräyskokoelma 1998. C1. Ääneneristys ja meluntorjuntarakennuksessa. Määräykset ja ohjeet. Ympäristöministeriö. Asunto- ja rakennusosasto. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.finlex.fi/pdf/normit/1917-c1.pdf>>.22.7.2004.
- Surowiecki, V. N., Maruff, P., Busby, P. A., Sarant, J., Blamey, P. J. & Clark, G. M. 2002. Cognitive processing in children using cochlear implants: the relationships between visual memory, attention, and executive functions and developing language skills. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology* 111 (5) Part 2 [Supplement 189], 119–126.
- Takala, M. 2002a. Kuulovammaisten kielenopetuksen periaatteita. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 117–124.
- Takala, M. 2002b. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 25–42.
- Takala, M. & Lehtomäki E. (toim.) 2002. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura.
- Takala, M. & Lehtomäki E. 2002. Kuulovammainen lapsi ja nuori matkalla aikuisuuteen. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 255–261.
- Teagle, H. F. B. & Moore, J. A. 2002. School-based services for children with cochlear implants. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 33, 162–171.
- Tuovinen, S. & Virtanen, P. 1994. Kuulovammainen oppilas. Kuulovammaisuus – kommunikaatio – integraatio. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Haukkarannan koulu.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Understanding cochlear implants. MED-EL. Saatavilla www-muodossa
<URL:http://download.medel.com/daten/pdf/MKT1003E_UnderstCI_r20.pdf
>.14.7.2004
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, P. 2002. Opetusta säätelevät dokumentit. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), 54–67.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 36–51.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), 67–96.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvat. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wie, O. B. & Tsvete, O. 1999. Sisäkorvaimplanti lapsilla – kokemuksia kuntoutumisesta. Teoksessa R. Koskinen, M. Qvarnström & H. Väänänen (toim.) *Kuntoutuminen sisäkorvaimplantoinnin jälkeen. Kuulon ja tasapainon ongelmat ja psyyke*. XX Valtakunnalliset audiologian päivät Kuopiossa 8.–9.4.1999. Suomen audiologian yhdistys ry, 27–30.
- Yli-Pohja, P. 2003. Kokemuksia sisäkorvaistutehoidoista. Teoksessa R. Johansson (toim.), 57–71.

Liite 1: Kyselylomake perheille

HYVÄ SISÄKORVAISTUTELAPSEN PERHE!

Lasten sisäkorvaistutukset lisääntyvät maassamme jatkuvasti. Niitä asennetaan yhä nuoremmille, jolloin lapsi saavuttaa kouluikänsä mennessä jo varsin hyvän puhetaidon. Tämä tarkoittaa tavallisiin kouluihin menijöiden määrän lisääntymistä. Vähitellen siis yhä useammat perheet miettivät yleisopetusta sisäkorvaistutetta käyttävän lapsensa oppimisympäristöksi. Toistaiseksi tiedot sisäkorvaistutelasten koulunkäynnistä yleisopetuksessa ovat kotimaassamme kuitenkin varsin suppeat. Näiden kokemusten laajempi kuvailu olisi selvästi paikallaan.

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta ”**Yleisopetus sisäkorvaistutelapsen oppimisympäristönä**”. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, miten sisäkorvaistutelapsi selviytyy yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimusjoukon muodostavat sisäkorvaistutelasten perheet ja heidän opettajansa. Tutkimusraporttiin on sen valmistuttua mahdollisuus tutustua Jyväskylän yliopiston kirjaston internet-sivuilla (<http://www.jyu.fi/library/>). Lisäksi sen saavat ainakin X:n kuulokeskus ja LapCi ry, jotka toimivat tutkimuksen yhteistyötahoina. Tutkimustulokset palvelevat näin parhaillaan useita sisäkorvaistutelasten yleisopetuksesta kiinnostuneita henkilöitä, kuten lapsensa koulunkäyntimuotoa pohtivia vanhempia sekä myös opettajia. Tutkimus on saanut myönteisen lausunnon Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta 18.3.2004.

Tutkittavien henkilöllisyys ei tule tietooni, koska tutkimuksen yhteistyötahot, X:n kuulokeskus ja LapCi ry, ovat lähettäneet kyselyni yleisopetuksessa koulua käyvien asiakkaidensa perheille, kuten Teille. Teiltä toivon omaan kyselyynne vastaamista sekä toisen kyselyn välittämistä lapsenne opettajalle. Molempien osapuolten vastatessa tutkimuksen hyöty kasvaa. Osallistumisenne on hyvin tärkeää, sillä kyselyitä on lähetetty vain 13 tapaukselle. Näin siksi, että yleisopetuksessa olevien sisäkorvaistutelasten määrä ei ole juurikaan suurempi. Tutkimukseen osallistuminen on kuitenkin **täysin vapaaehtoista**, eikä vastaamishalukkuutenne tule vaikuttamaan yhteistyöhönne X:n kuulokeskuksen tai LapCi ry:n kanssa. Kyselyyn vastaaminen vie tovin aikaa, mutta toisaalta siihen syventyminen muistuttanee perhettänne lapsenne koulunkäyntiin liittyvistä seikoista. Tämä taas auttane lapsenne koulunkäynnin tukemisen kehittämisessä.

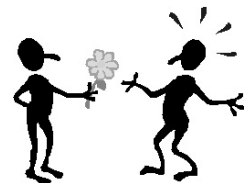
(jatkuu)

Kyselyiden vastauksia käytetään vain tähän tutkimukseen. Niiden avulla kuvaillaan yleisopetusta sisäkorvaistutetun oppimisympäristönä sekä yleisellä tasolla että erilaisten tapausten näkökulmasta. Kyselyyn vastanneiden henkilötiedot jäävät salaisiksi myös lopullisen tutkimusraportin lukijoille. Kyselyt on numeroitu, jotta nähdään, kuuluuko lapsi X:n vai LapCi ry:n osoitteistoon. Opettajien kyselyt on numeroitu yhteneväisesti perheille osoitettujen kyselyiden kanssa, jotta ne voidaan yhdistää toisiinsa.

Kyselyne lopussa on kohta, jossa kysytään suostumustanne mahdolliseen haastatteluun ja lapsenne koulupäivän havainnointiin. Halutessanne voitte kirjoittaa tähän kohtaan yhteystietonne. Myös haastatteluun osallistuessanne henkilötietonne jäävät pois tutkimusraportista. Voitte myös kieltäytyä osallistumasta tähän tutkimusvaiheeseen. Teillä on lisäksi missä tahansa tutkimuksen suorittamisen vaiheessa mahdollisuus perua osallistumisenne. Voitte ottaa yhteyttä, mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta.

Vastausohjeet:

1. *Toimittakaa opettajan kyselylomake lapsenne mukana kouluun.* Opettajan kirjekuoressa on hänelle tarkemmat ohjeet sekä oma palautuskuori.
2. Vastatkaa oman kyselylomakkeenne monivalintakysymyksiin *rastittamalla* ja avoimiin kysymyksiin *kirjoittamalla omin sanoin valmiisiin vastaustiloihin.* Voitte tarvittaessa *kirjoittaa lisää kyselyn loppuun.* On toivottavaa, että keskustellette osasta kysymyksistä sisäkorvaistutetta käyttävän koululaisenne kanssa, sillä hän lienee koulunkäyntikokemusten paras asiantuntija!
3. Postittakaa huolellisesti vastaamanne kysely palautuskuoressa **viimeistään 8.4.2004 suoraan minulle.** (Huom! Tässä tutkimuksessa ei lähetetä muistutuskirjeitä!)



Kiittäen jo etukäteen. Jyväskylässä 22.3.2004

Tiina Tirkkonen, itsekin pienen sisäkorvaistutetun kummitäti

Emännäntie 3-5 E 66
40740 Jyväskylä
sähköposti: tetirkko@cc.jyu.fi
puhelin: (014) 243 524 / (040) 737 7100

KYSELYLOMAKE PERHEILLE

I TAUSTATIEDOT

1. Kuinka vanha perheenne sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi on nyt? __v __kk

2. Kuinka vanha lapsenne oli, kun hän sai sisäkorvaistutteen? __v __kk

3. Millainen lapsenne kuulovika on? (ilman istutetta)

- Lapsella on *vaikea* kuulovika (70 dB – 95 dB)
- Lapsella on *erittäin vaikea* kuulovika (yli 95 dB)
- Muu, mikä? _____

4. Milloin lapsenne kuulovika ilmeni?

- Lapsella oli kuulovika syntyessään.
- Kuulovika syntyi ennen lapsen puheen oppimista. Lapsen ollessa (ikä) _v_kk
- Kuulovika syntyi lapsen puheen oppimisen jälkeen. Lapsen ollessa (ikä) _v_kk

5. Millaisessa koulussa lapsenne opiskelee parhaillaan?

- Lapsen lähikoulussa (= koulu, johon lapsi kuuluisi asuinpaikkansa perusteella)
- Asuinpaikkakuntanne muussa koulussa
Missä? _____
- Asuinpaikkakuntanne ulkopuolella olevassa koulussa
- Muualla, missä? _____

6. Millaisessa luokassa lapsenne opiskelee parhaillaan?

- Yleisopetuksen suurryhmässä (= ”tavallinen luokka”)
- Yleisopetuksen pienryhmässä/pienluokalla
- Muualla, missä? _____

7. Millä luokka-asteella (1-9) lapsenne on koulussa? _____

8. Miltä luokka-asteelta (0-9) saakka hän on ollut yleisopetuksen ryhmässä? _____

9. Mitä viestintämuotoja lapsenne käyttää *kotona ja koulussa*? Rastittakaa kaikki lapsenne käytössä olevat tavat ja alleviivatkaa niistä hänen pääviestintämuotonsa.

| | | |
|---|---|--|
| Kotona: | | |
| <input type="checkbox"/> Puhe | <input type="checkbox"/> Viitottu suomi | <input type="checkbox"/> Huulioluku |
| <input type="checkbox"/> Viittomakieli | <input type="checkbox"/> Tukiviittomat | <input type="checkbox"/> Kokonaiskommunikaatio |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | | |
| Koulussa: | | |
| <input type="checkbox"/> Puhe | <input type="checkbox"/> Viitottu suomi | <input type="checkbox"/> Huulioluku |
| <input type="checkbox"/> Viittomakieli | <input type="checkbox"/> Tukiviittomat | <input type="checkbox"/> Kokonaiskommunikaatio |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | | |

Jos lapsenne käyttää *koulussa* useampia viestintämuotoja, kertokaa tarkemmin, millaisissa tilanteissa hän käyttää niitä.

II KUUNTELUOLOSUHTEET

10. Kuinka monta oppilasta lapsenne luokalla on? _____

11. Kuvailkaa, millainen lapsenne istumapaikan sijainti on luokassa.



12. Onko lapsenne luokahuoneen jälkikaiunta-aika mitattu?

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> en tiedä |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

Jos on, niin kuinka paljon se on? _____ sekuntia

13. Huolehditaanko *koulussa* lapsenne sisäkorvaistutteen päivittäisestä toimintakunnosta?

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> en tiedä |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

Jos huolehditaan, niin *kuka* siitä huolehtii ja *miten*?

14. Mitä seuraavista kuulemista tukevista toimenpiteistä lapsenne koulussa on tehty hänen hyväkseen? Rastittakaa kaikki sopivat vaihtoehdot.



| | |
|----------------------------|---|
| Lapsen luokassa on: | |
| <input type="checkbox"/> | Äänenvaimennusmateriaalia katossa |
| <input type="checkbox"/> | Äänenvaimennusmateriaalia seinillä (esim. paneeleita) |
| <input type="checkbox"/> | Seinätekstiilejä |
| <input type="checkbox"/> | Mattoja lattioilla |
| <input type="checkbox"/> | Pitkät ikkunaverhot |
| <input type="checkbox"/> | Hyllyjä tms. tilanjakajia |
| <input type="checkbox"/> | Huopapehmusteet kalusteiden jalkojen alla |
| <input type="checkbox"/> | Huopapehmusteet pulpetin kansien alla |
| <input type="checkbox"/> | Vaimennettu ilmastoinnin ääni |
| <input type="checkbox"/> | Ääntä eristävä luokan ovi |
| <input type="checkbox"/> | Ovien pamahtamisesteet |
| <input type="checkbox"/> | Pyörivä tuoli lapsenne käytössä |
| <input type="checkbox"/> | Riittävä valaistus |
| <input type="checkbox"/> | Induktiosilmukka |
| <input type="checkbox"/> | Muuta, mitä? (listakaa muut tehdyt toimenpiteet) |
| _____ | |
| _____ | |
| Lapsen koulussa on: | |
| <input type="checkbox"/> | Induktiosilmukka koulun juhlasalissa |
| <input type="checkbox"/> | Muuta, mitä? (listakaa muut tehdyt toimenpiteet) |
| _____ | |
| _____ | |

15. Mitkä näistä edellä mainituista tukitoimista olette kokenut tärkeimmiksi?

Miksi? _____

16. Mitä lapsenne kuulemista tukevia toimenpiteitä toivoisitte

a) *parannettavan* lapsenne koulussa? Miksi? _____

b) *lisättävän* lapsenne koulussa? Miksi? _____

17. Käyttääkö lapsenne *luokkatilanteissa* FM-laitetta?

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> joskus, milloin? _____ |
|--------------------------------|-----------------------------|---|

Jos käyttää, millaisia kokemuksia lapsellanne on tästä asiasta?

myönteisiä: _____

kielteisiä: _____

18. Käyttääkö lapsenne koulussa muita kuulon apuvälineitä kuin

sisäkorvaistutetta ja FM-laitetta?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos käyttää, niin kertokaa kokemuksistanne. (mikä, milloin, miksi)

III IHMISSUHTEET

19. Keitä seuraavia henkilöitä lapsellanne on käytettävissä opiskelun tukena

omassa luokassaan? Rastittakaa kaikki sopivat vaihtoehdot.



| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Henkilökohtainen avustaja | <input type="checkbox"/> Erillinen tulkki |
| <input type="checkbox"/> Koko luokan avustaja | <input type="checkbox"/> Erityisopettaja |
| <input type="checkbox"/> Muu henkilö, kuka? _____ | |

20. Millaisia kokemuksia perheellänne on edellä mainittujen avustavien

henkilöiden työskentelystä lapsenne kanssa? Eritelkää, kenestä henkilöstä on kyse.

myönteisiä: _____

kielteisiä: _____

21. Onko perheellenne toiveita / parannusehdotuksia siihen, millaista tukea edellä mainitut avustavat henkilöt voisivat antaa lapsellenne?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, niin millaisia? _____

22. Miten kuvailisitte lapsenne oman opettajan suhtautumista lapseenne?

23. Ketkä lapsenne kanssa luokassa toimivista henkilöistä osaavat viittomakieltä? (esim. opettaja, erityisopettaja, henkilökohtainen avustaja, luokkatoverit)

Onko nykyinen tilanne mielestänne hyvä?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Miksi? _____

24. Saako lapsenne puheterapiaa *koulupäivän aikana*?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Onko tämä nykyinen käytäntö mielestänne hyvä?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Miksi? _____

25. Onko lapsellanne koulussa sellaisia hyviä ystäviä, joiden kanssa hän voi esim. viettää aikaa välituntisin?

| | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> kyllä, yksi | <input type="checkbox"/> kyllä, useita |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|

26. Tapaako lapsenne luokkatovereitaan *koulun ulkopuolella*?

| | | | |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> ei koskaan/ harvoin | <input type="checkbox"/> kyllä, silloin tällöin | <input type="checkbox"/> kyllä, melko usein | <input type="checkbox"/> kyllä, usein |
|---|--|--|--|

27. Millaisia kokemuksia lapsellanne on ystävyssuhteista koulussa?

myönteisiä: _____

kielteisiä: _____

28. Onko lapsenne opettaja pyrkinyt edistämään luokassa oppilaiden sosiaalista kanssakäymistä ja suvaitsevaisuutta?

kyllä ei en tiedä



Jos on, millä tavoin? _____

29. Kuvailkaa, miten lapsenne on pärjännyt sellaisissa opetustilanteissa, jotka vaativat oppilaiden välistä suullista kanssakäymistä. _____

30. Kuvailkaa, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on lapsenne opettajan kanssa. (esim. millaisia toimintamuotoja, myönteiset / kielteiset kokemukset)

31. Kertokaa osallistumisestanne lapsenne koulunkäynnin tukemiseen.

32. Kuvailkaa, miten lapsenne luokan ulkopuolinen koulun henkilökunta (esim. muut opettajat, keittäjät) **on suhtautunut lapseenne.** (esim. kielenkäyttö)

33. Kuvailkaa, miten paikkakuntanne kouluviranomaiset ovat suhtautuneet lapseenne päätöksenteoissaan. _____

IV HYVINVOINTI

34. Mitkä seuraavista oppilaskoostumusta kokevista väitteistä pitävät lapsenne kohdalla paikkansa? Rastittakaa paikkansa pitävät väitteet. (SI = sisäkorvaistute)

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Lapsen <i>luokassa</i> on myös muita SI-oppilaita. Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| <input type="checkbox"/> | Lapsen <i>luokassa</i> on muita kuulovammaisia oppilaita (ilman istutetta). Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| <input type="checkbox"/> | Lapsen <i>koulussa</i> on myös muita SI-oppilaita. Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| | Jos on, niin tapaako lapsesi heitä? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei |
| <input type="checkbox"/> | Lapsen <i>koulussa</i> on muita kuulovammaisia oppilaita (ilman istutetta). Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| | Jos on, niin tapaako lapsesi heitä? <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei |

35. Miten lapsenne viihtyy nykyisessä koulussaan ja luokassaan? Miksi?

36. Onko lapsenne joutunut koskaan kiusatuksi *koulussa* sisäkorvaistutteensa vuoksi?

kyllä ei

Jos on, kertokaa kokemuksistanne. (kuka, miten, milloin)

37. Onko lapsenne koskaan ilmaissut kokevansa sisäkorvaistutuksesta johtuvan erityisyytensä kielteisenä asiana *koulussa*?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, kertokaa tarkemmin näistä kokemuksista.

38. Onko lapsenne kokenut *koulun* kuuntelutilanteiden olevan hänelle rasittavia?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne.



39. Onko lapsellanne ilmennyt erityisiä ongelmia kouluun ja vaihteleviin kuuloolosuhteisiin sopeutumisessa? (esim. häiriökäyttäytyminen, vetäytyminen, tunteiden hallinnan ongelmat)

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne.

40. Onko lapsenne saanut erityistä tukea hyvinvointiinsa koulussa?

(esim. tukihenkilöltä, koulukuraattorilta, koulupsykologilta)

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne. Eritelkää tuen antajat.

V TIEDOLLISET HAASTEET

41. Onko lapsellenne tehty virallinen otto-/siirtopäätös erityisopetukseen?

kyllä ei

Jos on, niin missä koulunkäyntivaiheessa?

Jos on, onko lapsenne oppimäärää mukautettu?

kyllä ei

Jos on, niin missä oppiaineissa? _____

42. Onko lapsellanne pidennetty oppivelvollisuus (11 v.)?

kyllä ei

43. Onko lapsenne koulunkäynnin tueksi laadittu jokin suunnitelma?

- ei
- kyllä, HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma)
- kyllä, henkilökohtainen opinto-ohjelma
- kyllä, oppimissuunnitelma
- kyllä, muu, mikä? _____

Jos on, millaisia kokemuksia perheellänne on tästä?

Eritelkää, mistä suunnitelmasta on kyse, mikäli lapsellanne on niitä useita.

44. Mitä seuraavista tukimuodoista lapsenne on saanut koulussa?

Rastittakaa kaikki sopivat kohdat.

| | | | |
|---|--|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus (= erityisopetuksen järjestäminen tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä) Jos on, niin missä asiassa? _____ _____ | | | |
| <input type="checkbox"/> Tukiopetus Jos on, niin kuinka usein? <table border="1"> <tr> <td><input type="checkbox"/> vähintään viikoittain</td> <td><input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa</td> <td><input type="checkbox"/> harvemmin</td> </tr> </table> Jos on, niin missä asiassa? _____ _____ | <input type="checkbox"/> vähintään viikoittain | <input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa | <input type="checkbox"/> harvemmin |
| <input type="checkbox"/> vähintään viikoittain | <input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa | <input type="checkbox"/> harvemmin | |
| <input type="checkbox"/> Jakotunnit (= luokan oppilaat jaettu kahteen pienempään ryhmään, jotka saavat opetusta eri aikoihin: esim. aamu- ja iltapäiväryhmät) | | | |
| <input type="checkbox"/> Muu pienryhmäopetus Jos on, niin millaista (esim. kuka antaa, millaiselle oppilasjoukolle) _____ | | | |
| <input type="checkbox"/> Luokkatoverin henkilökohtainen apu | | | |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | | | |

45. Onko lapsenne saanut lyhytkestoista opetusta pääasiallisen *luokkansa*

ulkopuolella? (esim. oman koulun erityisluokalla, erityiskoulun tukijaksolla)

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos saa, kertokaa tästä toiminnasta tarkemmin. (esim. missä, milloin)



46. Onko lapsenne opettaja pyrkinyt tukemaan lapsenne kielen kehitystä jollain erityisellä tavalla?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, niin miten? _____

47. Onko lapsenne opettaja huomionnut varsinaisissa opetustilanteissa lapsenne kuulohaitan?

kyllä ei

Jos on, niin miten? (lyhyet ohjeet, kuvien käyttö, apuvälineet jne.)



48. Tulisiko lapsenne opettajan huomioida lapsenne kuulohaitta paremmin varsinaisissa opetustilanteissa?

kyllä ei

Jos tulisi, niin miten? Kertokaa toiveistanne.

49. Onko lapsellanne hänen kuulovammastaan johtuvia tarkkavaisuuden ongelmia koulussa?

kyllä ei

Jos on, kertokaa kokemuksistanne.

50. Kuvailkaa, miten lapsenne menestyy koulussa eri oppiaineissa.

Eritelkää, miten hän menestyy äidinkielessä (esim. lukeminen ja kirjoittaminen), matematiikassa ja liikunnassa sekä muissa sellaisissa oppiaineissa, joihin oppilaan kuulovialla voisi olla vaikutusta.



Äidinkieli: _____

Matematiikka: _____

Liikunta: _____

Muut: _____

51. Onko lapsenne opiskellut jo vieraita kieliä?

kyllä ei

Jos on, kertokaa kokemuksistanne.

VI MUITA KYSYMYKSIÄ

52. Onko koulupäivän aikana olemassa sellaisia tilanteita, jolloin lapsenne ei käytä sisäkorvaistutettaan?

kyllä ei

Jos on, kertokaa kokemuksistanne.

53. Kertokaa muille sisäkorvaistuteoppilaan yleisopetuksesta kiinnostuneille vanhemmille ja opettajille, mitkä ovat mielestänne yleisopetuksen ryhmän
a) *merkittävimmät haasteet*, joita sisäkorvaistuteoppilas saattaa kohdata?

b) *tärkeimmät tukimuodot*, joita sisäkorvaistuteoppilaalle tulisi antaa?

54. Onko ratkaisu siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävä lapsenne käy koulua yleisopetuksessa, ollut mielestänne onnistunut?

kyllä ei

Miksi?



55. Kirjoittakaa halutessanne lisää kokemuksistanne yleisopetuksesta sisäkorvaistutlapsenne oppimisympäristönä. _____

56. Ketkä osallistuivat tämän kyselyn vastaamiseen?

Rastittakaa kaikki sopivat vaihtoehdot.

| | | |
|---|------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> äiti | <input type="checkbox"/> isä | <input type="checkbox"/> sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi |
| <input type="checkbox"/> muu, kuka? _____ | | |

57. Saako perheeseen ottaa yhteyttä mahdollisen haastattelun ja lapsenne koulupäivän havainnoinnin merkeissä?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Ilmoittakaa yhteystietonne, mikäli perheeseen saa ottaa yhteyttä.

Nimi: _____

Osoite: _____

Puhelinnumero: _____

Sähköposti: _____

SYDÄMELLINEN KIITOS VASTAUKSISTANNE!

Liite 2: Kyselylomake opettajille

HYVÄ SISÄKORVAISTUTELAPSEN OPETTAJA!

Lasten sisäkorvaistutukset lisääntyvät maassamme jatkuvasti. Niitä asennetaan yhä nuoremmille, jolloin lapsi saavuttaa kouluikänsä mennessä jo varsin hyvän puhetaidon. Tämä tarkoittaa tavallisiin kouluihin menijöiden määrän lisääntymistä. Vähitellen siis yhä useammat perheet miettivät yleisopetusta sisäkorvaistutetta käyttävän lapsensa oppimisympäristöksi. Toistaiseksi tiedot sisäkorvaistutelasten koulunkäynnistä yleisopetuksessa ovat kotimaassamme kuitenkin varsin suppeat. Näiden kokemusten laajempi kuvailu olisi selvästi paikallaan.

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta ”**Yleisopetus sisäkorvaistutelapsen oppimisympäristönä**”. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, miten sisäkorvaistutelapsi selviytyy yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimusjoukon muodostavat sisäkorvaistutelasten perheet ja heidän opettajansa. Tutkimusraporttiin on sen valmistuttua mahdollisuus tutustua Jyväskylän yliopiston kirjaston internet-sivuilla (<http://www.jyu.fi/library/>). Lisäksi sen saavat ainakin X:n kuulokeskus ja LapCi ry, jotka toimivat tutkimuksen yhteistyötahoina. Tutkimustulokset palvelevat näin parhaillaan useita sisäkorvaistutelasten yleisopetuksesta kiinnostuneita henkilöitä, kuten lapsensa koulunkäyntimuotoa pohtivia vanhempia sekä myös opettajia. Tutkimus on saanut myönteisen lausunnon Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta 18.3.2004.

Tutkittavien henkilöllisyys ei tule tietooni, koska tutkimuksen yhteistyötahot, X:n kuulokeskus ja LapCi ry, ovat lähettäneet kyselyni yleisopetuksessa koulua käyvien asiakkaidensa perheille, kuten sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaanne kotiin. Teiltä, hyvä opettaja, toivon omaan, oppilaanne välityksellä saamaanne, kyselyyn vastaamista. Osallistumisenne on hyvin tärkeää, sillä kyselyitä on lähetetty vain 13 tapaukselle. Näin siksi, että yleisopetuksessa olevien sisäkorvaistutelasten määrä ei ole juurikaan suurempi. Molempien osapuolten vastatessa tutkimuksen hyöty kasvaa. Tutkimukseen osallistuminen on kuitenkin **täysin vapaaehtoista**, eikä vastaamishalukkuutenne tule vaikuttamaan oppilaanne yhteistyöhön X:n kuulokeskuksen tai LapCi ry:n kanssa. Kyselyyn vastaaminen vie tovin aikaa, mutta toisaalta siihen syventyminen muistuttanee oppilaanne koulunkäyntiin liittyvistä seikoista. Tämä taas auttane oppilaanne koulunkäynnin tukemisen kehittämisessä.

(jatkuu)

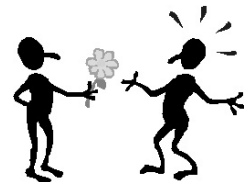
Kyselyiden vastauksia käytetään vain tähän tutkimukseen. Niiden avulla kuvailaan yleisopetusta sisäkorvaistutetun oppimisympäristönä sekä yleisellä tasolla että erilaisten tapausten näkökulmasta. Kyselyyn vastanneiden henkilötiedot jäävät salaisiksi myös lopullisen tutkimusraportin lukijoillekin. Kyselyt on numeroitu, jotta nähdään, kuuluuko lapsi X:n vai LapCi ry:n osoitteistoon. Opettajien kyselyt on numeroitu yhteneväisesti perheille osoitettujen kyselyiden kanssa, jotta ne voidaan yhdistää toisiinsa.

Vanhempien kyselyn lopussa on kohta, jossa heiltä kysytään suostumusta mahdolliseen haastatteluun ja lapsen koulupäivän havainnointiin. Halutessaan vanhemmat voivat kirjoittaa kyseiseen kohtaan yhteystietonsa, mutta he voivat myös kieltäytyä. Myös tähän vaiheeseen osallistuessaan vanhempien henkilötiedot jäävät pois tutkimusraportista. Mikäli vanhemmat kuitenkin suostuvat, on mahdollista, että myös Teihin otetaan yhteyttä (vanhempien välityksellä) mahdollisen haastattelun tai lapsen koulupäivän havainnoinnin tiimoilta. Teillä, kuten vanhemmillakin, on kuitenkin missä tahansa tutkimuksen suorittamisen vaiheessa mahdollisuus perua osallistumisenne. Voitte ottaa yhteyttä, mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta.

Vastausohjeet:

4. Vastatkaa oman kyselylomakkeenne monivalintakysymyksiin *rastittamalla* ja avoimiin kysymyksiin *kirjoittamalla omin sanoin valmiisiin vastaustiloihin*. Voitte tarvittaessa *kirjoittaa lisää kyselyn loppuun*.
5. Postittakaa huolellisesti vastaamanne kysely palautuskuoressa **viimeistään 8.4.2004 suoraan minulle**. (Huom! Tässä tutkimuksessa ei lähetetä muistutuskirjeitä!)

Kiittäen jo etukäteen. Jyväskylässä 22.3.2004



Tiina Tirkkonen, tuleva kollegasi sekä pienen sisäkorvaistutetun kummitäti

Emännäntie 3-5 E 66
40740 Jyväskylä
sähköposti: tetirkko@cc.jyu.fi
puhelin: (014) 243 524 / (040) 737 7100

Huom! Jos luokassanne on useita sisäkorvaistuteoppilaita ja saatte useita kyselyitä, huomioitahan, että vastaatte juuri kunkin lapsen omaan numeroituun kyselyyn!

KYSELYLOMAKE OPETTAJILLE

I TAUSTATIEDOT

1. Millainen koulutus Teillä on? Rastittakaa kaikki sopivat vaihtoehdot.



- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Olen luokanopettaja. | <input type="checkbox"/> Olen erityisluokanopettaja. |
| <input type="checkbox"/> Olen erityisopettaja. | <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ |

2. Kuinka kauan olette toiminnut sisäkorvaistuteoppilanne opettajana? __v__kk

3. Oletteko saanut koulutusta sisäkorvaistuteasioissa?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos olette, niin mistä? (esim. vanhemmat, kuntoutusohjaaja, sairaala)

4. Oletteko tyytyväinen sisäkorvaistutetietämykseenne?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Miksi? _____

5. Oletteko saanut tukea työllenne sisäkorvaistuteoppilaan opettajana?

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos olette, niin *keneltä* (esim. kollegat, kuntoutusohjaaja) *ja miten*?

6. Kuvailkaa suhtautumistanne siihen, että luokassanne on sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas. _____

II FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

7. Kuvailkaa, millainen luokkanne sijainti on koulussanne.

(esim. näkyvyys, eristyneisyys, melua aiheuttavien luokkien/muiden tilojen läheisyys)

8. Mitä seuraavista kuulemista tukevista toimenpiteistä koulussanne on tehty sisäkorvaistuteoppilaanne hyväksi? Rastittakaa *kaikki sopivat* vaihtoehdot.



Luokassanne on:

- Äänenvaimennusmateriaalia katossa
- Äänenvaimennusmateriaalia seinillä (esim. paneeleita)
- Seinätekstiilejä
- Mattoja lattioilla
- Pitkät ikkunaverhot
- Hyllyjä tms. tilanjakajia
- Huopapehmusteet kalusteiden jalkojen alla
- Huopapehmusteet pulpetin kansien alla
- Vaimennettu ilmastoinnin ääni
- Ääntä eristävä luokan ovi
- Ovien pamahtamisesteet
- Pyörivä tuoli oppilaanne käytössä
- Riittävä valaistus
- Induktiosilmukka
- Muuta, mitä? (listatkaa muut tehdyt toimenpiteet)

Koulussanne on:

- Induktiosilmukka koulun juhlasalissa
- Muuta, mitä? (listatkaa muut tehdyt toimenpiteet)

9. Mitkä näistä edellä mainituista tukitoimista olette kokenut tärkeimmiksi sisäkorvaistuteoppilaanne kannalta? Miksi? _____

10. Mitä sisäkorvaistuteoppilaanne kuulemista tukevia toimenpiteitä toivoisitte a) parannettavan koulussanne? Miksi? _____

b) lisättävän koulussanne? Miksi? _____

11. Onko luokassanne tehty muita toimenpiteitä kuunteluolosuhteiden parantamiseksi? (esim. työrauhaa koskevia sopimuksia)

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, kertokaa niistä tarkemmin. _____

12. Onko luokkahuoneenne jälkikaiunta-aika mitattu?

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> en tiedä |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|

Jos on, niin kuinka paljon se on? _____ sekuntia



13. Kuvailkaa, millainen sisäkorvaistuteoppilaanne istumapaikan sijainti on luokassanne. _____

14. Tarkastaako joku päivittäin oppilaanne sisäkorvaistutteen toimintakunnon koulussa?

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> kyllä, minä | <input type="checkbox"/> kyllä, sisäkorvaistuteoppilas |
| <input type="checkbox"/> kyllä, joku muu, kuka? _____ | | |

15. Tiedättekö, miten Teidän tulee toimia, jos oppilaanne sisäkorvaistute lakkaa toimimasta kesken koulupäivän?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

16. Käyttääkö sisäkorvaistuteoppilaanne *luokkatilanteissa* FM-laitetta?

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei | <input type="checkbox"/> joskus, milloin? _____ _____ |
|--------------------------------|-----------------------------|--|

Jos käyttää, millaisia kokemuksia Teillä on tästä asiasta?

17. Käyttääkö sisäkorvaistuteoppilaanne koulussa muita kuulon apuvälineitä kuin sisäkorvaistutetta ja FM-laitetta?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos käyttää, niin kertokaa kokemuksistanne. (mikä, milloin, miksi)

III SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

18. Mitä olette havainnut sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaanne *sosiaalista taidoista*? (esim. taito solmia kaverisuhteita, taito tulla toimeen toisten kanssa, kyky ottaa toiset huomioon, käytöstavat) _____

19. Mitä olette havainnut sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaanne ja muiden luokkalaistenne välisistä *suhteista* (esim. onko sisäkorvaistuteoppilaalla ystäviä, onko hän suosittu, otetaanko hänet mukaan leikkeihin ja toimintoihin, kuten ryhmittöihin)

a) oppituntien aikana? _____

b) välituntisin? _____

20. Oletteko pyrkinyt vaikuttamaan sisäkorvaistuteoppilaanne ja muiden oppilaittenne väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen?

kyllä en

Jos olette, niin miten? _____



21. Mitkä seuraavista oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä väitteistä pitävät opetuksessanne paikkansa? Rastittakaa sopivat kohdat.

- Käytän opetusmenetelmänä yhteistoiminnallista oppimista.
- Teetän oppilaillani ryhmitöitä.
- Käytän muita oppilaiden välistä vuorovaikutusta edellyttäviä opetusmenetelmiä. (esim. opetuskeskustelu)
- En käytä oppilaiden välistä vuorovaikutusta edellyttäviä opetusmenetelmiä.

Jos käytätte joitakin edellä mainittuja opetusmenetelmiä, miten sisäkorvaistuteoppilaanne on pärjännyt näissä työskentelymuodoissa? Eritelkää, millaisesta työskentelystä on kyse.



22. Kuvailkaa, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaanne perheen kanssa.

(esim. miten perhe tukee lapsensa koulunkäyntiä, muut myönteiset / kielteiset kokemukset)

23. Oletteko tehneet moniammatillista yhteistyötä sisäkorvaistuteoppilaanne koulunkäynnin tukemiseksi koulussanne?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos olette, kertokaa yhteistyöstänne. (esim. ketkä, miten)

24. Keitä seuraavia henkilöitä sisäkorvaistuteoppilaallanne on käytettävissä opiskelun tukena omassa luokassaan? Rastittakaa kaikki sopivat vaihtoehdot.



| | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Henkilökohtainen avustaja | <input type="checkbox"/> Erillinen tulkki |
| <input type="checkbox"/> Koko luokan avustaja | <input type="checkbox"/> Erityisopettaja |
| <input type="checkbox"/> Muu henkilö, kuka? _____ | |

25. Millaisia havaintoja Teillä on edellä mainittujen avustavien henkilöiden työskentelystä sisäkorvaistuteoppilaanne kanssa? Eritelkää, kenestä on kyse.

26. Kuvailkaa, miten luokkanne ulkopuolinen koulun henkilökunta (esim. muut opettajat, keittäjät) **on suhtautunut sisäkorvaistuteoppilaaseenne.** (esim. kielenkäyttö)

27. Kuvailkaa, miten paikkakuntanne kouluviranomaiset ovat suhtautuneet sisäkorvaistuteoppilaaseenne päätöksenteoissaan. _____

| |
|--------------------------------------|
| IV PSYKKINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ |
|--------------------------------------|

28. Mitkä seuraavista oppilaskoostumusta kokevista väitteistä pitävät**paikkansa?** Rastittakaa paikkansa pitävät väitteet.

(SI = sisäkorvaistute)

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> <i>Luokassani</i> on myös muita SI-oppilaita. | Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| <input type="checkbox"/> <i>Luokassani</i> on muita kuulovammaisia oppilaita (ilman istutetta). | Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| <input type="checkbox"/> <i>Koulussamme</i> on myös muita SI-oppilaita. | Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| Jos on, niin tapaako luokkasi SI-lapsi heitä? | <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei |
| Jos on, oletko ohjannut oppilastasi heidän luo? | <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> en |
| <input type="checkbox"/> <i>Koulussamme</i> on muita kuulovammaisia oppilaita (ilman istutetta). | Jos on, niin kuinka monta <i>muuta</i> ? ____ |
| Jos on, niin tapaako luokkasi SI-lapsi heitä? | <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei |
| Jos on, oletko ohjannut oppilastasi heidän luo? | <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> en |

29. Millaisia havaintoja Teillä on sisäkorvaistuteoppilaanne**kouluviihtyvyydestä?** _____

30. Kiusataanko luokkanne sisäkorvaistutelasta?
 kyllä ei

Jos kiusataan, kertokaa havainnoistanne. _____

31. Onko oppilaanne koskaan ilmaissut kokevansa sisäkorvaistutteen johtuvan erityisyytensä kielteisenä asiana koulussa?
 kyllä ei

Jos on, kertokaa tarkemmin havainnoistanne. _____

32. Onko sisäkorvaistuteoppilaanne kokenut *koulun* kuuntelutilanteiden olevan hänelle rasittavia?

kyllä ei



Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne. _____

33. Onko sisäkorvaistuteoppilaallanne ilmennyt erityisiä ongelmia kouluun ja vaihteleviin kuulo-olosuhteisiin sopeutumisessa? (esim. häiriökäyttäytyminen, vetäytyminen, tunteiden hallinnan ongelmat)

kyllä ei

Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne. _____

34. Onko lapsenne saanut erityistä tukea psyykkiseen hyvinvointiinsa koulussa? (esim. tukihenkilöltä, koulukuraattorilta, koulupsykologilta)

kyllä ei

Jos on, niin kertokaa kokemuksistanne. Eritelkää tuen antajat.

V KOGNITIIVINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

35. Onko sisäkorvaistuteoppilaallenne tehty virallinen otto-/siirtopäätös erityisopetukseen?

kyllä ei
Jos on, niin missä koulunkäyntivaiheessa?

Jos on, onko oppilaan oppimäärää mukautettu?

kyllä ei

Jos on, niin missä aineissa? _____

36. Onko sisäkorvaistuteoppilaallanne pidennetty oppivelvollisuus?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

37. Onko sisäkorvaistuteoppilaanne koulunkäynnin tueksi laadittu jokin suunnitelma?

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> ei |
| <input type="checkbox"/> kyllä, HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) |
| <input type="checkbox"/> kyllä, henkilökohtainen opinto-ohjelma |
| <input type="checkbox"/> kyllä, oppimissuunnitelma |
| <input type="checkbox"/> kyllä, muu, mikä? _____ |

Jos on, millaisia kokemuksia Teillä on tästä?

Eritelkää, mistä suunnitelmasta on kyse, mikäli oppilaallanne on niitä useita.

38. Mitä seuraavista tukimuodoista sisäkorvaistuteoppilaanne on saanut?

Rastittakaa kaikki sopivat kohdat.

| | | | |
|--|--|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus (= erityisopetuksen järjestäminen tapahtuu yleisopetuksen yhteydessä) Jos on, niin missä asiassa? _____ _____ | | | |
| <input type="checkbox"/> Tukiopetus Jos on, niin kuinka usein? <table border="1"><tr><td><input type="checkbox"/> vähintään viikoittain</td><td><input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa</td><td><input type="checkbox"/> harvemmin</td></tr></table> Jos on, niin missä asiassa? _____ _____ | <input type="checkbox"/> vähintään viikoittain | <input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa | <input type="checkbox"/> harvemmin |
| <input type="checkbox"/> vähintään viikoittain | <input type="checkbox"/> useita kertoja kuukaudessa | <input type="checkbox"/> harvemmin | |
| <input type="checkbox"/> Jakotunnit (= luokan oppilaat jaettu kahteen pienempään ryhmään, jotka saavat opetusta eri aikoihin: esim. aamu- ja iltapäiväryhmät) | | | |
| <input type="checkbox"/> Muu pienryhmäopetus Jos on, niin millaista (esim. kuka antaa, millaiselle oppilasjoukolle) _____ | | | |
| <input type="checkbox"/> Luokkatoverin henkilökohtainen apu | | | |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | | | |

39. Millaisia arviointikäytäntöjä sisäkorvaistuteoppilaaseenne kohdistetaan?

(esim. ketkä arvioivat, miten ja millaisin kriteerein, poikkeavatko kriteerit muiden arvioinnista) _____

40. Mitä viestintämuotoja sisäkorvaistuteoppilaanne käyttää koulussa?

Rastittakaa kaikki oppilaanne käytössä olevat tavat ja *alleviivatkaa* niistä hänen pääviestintämuotonsa.

| | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Puhe | <input type="checkbox"/> Viitottu suomi | <input type="checkbox"/> Huulioluku |
| <input type="checkbox"/> Viittomakieli | <input type="checkbox"/> Tukiviittomat | <input type="checkbox"/> Kokonaiskommunikaatio |
| <input type="checkbox"/> Muu, mikä? _____ | | |

Jos oppilaanne käyttää koulussa useampia viestintämuotoja, kertokaa tarkemmin, millaisissa tilanteissa hän niitä käyttää.

41. Arvioikaa, kuinka hyvin seuraavat väittämät pitävät paikkansa.

Ympyröikää sopivin vaihtoehto. 1 = aina 2 = melkein aina 3 = yleensä 4 = joskus 5 = ei koskaan

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) SI-oppilas ymmärtää opettajan puheilmaisuun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b) SI-oppilas ymmärtää luokkatovereiden puheilmaisuun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c) Opettaja ymmärtää SI-oppilaan puheilmaisuun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d) Luokkatoverit ymmärtävät SI-oppilaan puheilmaisuun. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

42. Oletteko pyrkinyt tukemaan sisäkorvaistuteoppilaanne kielen kehitystä

jollain erityisellä tavalla?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos olette, niin miten? _____

43. Oletteko huomionnut sisäkorvaistuteoppilaanne kuulohaitan varsinaisissa opetustilanteissa?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos olette, niin miten? Kertokaa konkreettisia esimerkkejä.



44. Onko sisäkorvaistuteoppilaallanne hänen kuulovammastaan johtuvia tarkkavaisuuden ongelmia koulussa?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> ei |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos on, kertokaa kokemuksistanne. _____

45. Kuvailkaa, miten sisäkorvaistuteoppilaanne menestyy eri oppiaineissa.

Eritelkää, miten hän menestyy äidinkielessä (esim. lukeminen ja kirjoittaminen), matematiikassa ja liikunnassa sekä muissa sellaisissa oppiaineissa, joihin oppilaan kuuloviialla voisi olla vaikutusta.



Äidinkieli: _____

Matematiikka: _____

Liikunta: _____

Muut: _____

46. Teettekö yhteistyötä jonkin sellaisen kuulovammaisten erityiskoulun kanssa, joka toimii kuulovammaisten integroinnin resurssikeskuksena?

| | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> kyllä | <input type="checkbox"/> en |
|--------------------------------|-----------------------------|

Jos teette, kertokaa yhteistyöstänne tarkemmin. _____

VI MUITA KYSYMYKSIÄ

47. Onko koulupäivän aikana olemassa sellaisia tilanteita, jolloin oppilaanne ei käytä sisäkorvaistutettaan?

kyllä ei

Jos on, kertokaa havainnoistanne. _____

48. Kertokaa muille sisäkorvaistuteoppilaan yleisopetuksesta kiinnostuneille vanhemmille ja opettajille, mitkä ovat mielestänne yleisopetuksen ryhmän a) merkittävimmät haasteet, joita sisäkorvaistuteoppilas saattaa kohdata?

b) tärkeimmät tukimuodot, joita sisäkorvaistuteoppilaalle tulisi antaa?

49. Mitkä ovat suurimmat haasteet, jotka sisäkorvaistuteoppilaanne on tuonut Teille opettajana? _____

50. Onko ratkaisu siitä, että sisäkorvaistuteoppilaanne käy koulua yleisopetuksessa, ollut mielestänne onnistunut?

kyllä ei

Miksi? _____



51. Kirjoittakaa halutessanne lisää kokemuksistanne yleisopetuksesta sisäkorvaistuteoppilaanne oppimisympäristönä. _____

SYDÄMELLINEN KIITOS VASTAUKSISTANNE!

Liite 3: Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan lausunto

Eettinen toimikunta
Jyväskylän yliopisto

LAUSUNTO

Opiskelija Tiina Tirkkonen on pyytänyt Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta lausuntoa pro gradu-tutkielmaan ”Yleisopetus sisäkorvaistutelapsen oppimisympäristönä”.

Toimikunta edellyttää oman lausuntonsa perusteeksi saavansa lausuntoa tarvitsevan hankkeen tutkimussuunnitelman, sen tiivistelmän sekä selvityksen tutkittavalle jaettavasta informaatiosta.


Tutkittaville jaettavasta informaatiosta tulee ilmetä:

- 1) tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys
- 2) menettelyt, joiden kohteiksi tutkittavat joutuvat
- 3) hyödyt ja haitat, joita tutkittavat/koehenkilöt kohtuudella voivat odottaa; erityisesti tutkimuksen aiheuttamat mahdolliset rasitteet tai terveydelliset riskit tutkittaville ja niiden todennäköisyys
- 4) miten ja mihin tietoja aiotaan käyttää
- 5) tutkijoiden yhteystiedot
- 6) tutkimuksen taustatiedot soveltuvin osin: tutkimuslaitos tai -laitokset, tukiorganisaatiot tai -henkilöryhmät
- 7) tutkittavien oikeudet: että he voivat kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, että he voivat missä tahansa vaiheessa kysyä lisätietoja tutkimuksesta ja että he voivat missä vaiheessa tahansa perua osallistumisensa tutkimukseen
- 8) onko tutkittavat vakuutettu tutkimusprojektin puolesta sekä mitä ja missä määrin vakuutus korvaa ja mitä se ei korvaa, vai oletetaanko, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen omien henkilökohtaisten vakuutustensa varassa.

Eettinen toimikunta on käsitellyt lausuntopyyntöä kokouksessaan 18.3.2004 eikä näe tutkimuksen toteuttamiselle estettä mikäli tutkimus suoritetaan tutkimussuunnitelmassa esitetyllä tavalla. Eettinen toimikunta kiinnitti arvioinnissaan erityisesti huomiota siihen, että tämän tutkimuksen materiaali on harvinaisen perusteellisesti koostettu sekä osoittaa huolellista paneutumista tutkimuksen eettisiin kysymyksiin.

Jyväskylässä 22.3.2004


Paula Määttä
puheenjohtaja


Sanni Koistinen
sihteeri

Liite 4: Esimerkki monivalintakysymysten frekvenssitaulukoista

TAULUKKO 9. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten (n = 9 + 3 paritonta vastausta) luokissa tehdyt kuulemista tukevat toimenpiteet

| Monivalintavaihtoehdot | Vastausfrekvenssi Perheet (n = 9 + 2 paritonta vastausta) | Vastausfrekvenssi Opettajat (n = 9 + 1 pariton vastaus) |
|---|--|--|
| Ääntä eristävä luokan ovi | 1 | - |
| Vaimennettu ilmastoinnin ääni | - | 1 |
| Ovien pamahtamisesteet | - | 1 |
| Seinätekstiilejä | 1 | 1 |
| Induktiosilmukka | 1 | 1 |
| Pyörivä tuoli lapsen käytössä | 1 | 5 + (1) ^a |
| Mattoja lattioilla | 3 | 4 + (1) ^a |
| Hyllyjä tms. tilanjakajia | 3 | 4 + (1) ^a |
| Äänenvaimennusmateriaalia seinillä | 4 | 4 + (1) ^a |
| Pitkät ikkunaverhot | 3 | 5 |
| Riittävä valaistus | 4 | 7 + (1) ^a |
| Äänenvaimennusmateriaalia katossa | 5 | 7 + (1) ^a |
| Huopapehmusteet kalusteiden jalkojen alla | 7 | 6 + (1) ^a |
| Huopapehmusteet pulpetin kansien alla | 8 | 7 + (1) ^a |
| ei vastausta / ei yhtään selkeää rästistä | 1 + (1) + (1) ^a | 1 |

^a Suluissa olevat luvut ovat parittomien kyselylomakkeiden vastauksia. Kahden eri perheen vastaukset on eroteltu toistaan siten, että toisen perheen vastaukset on kirjoitettu kursivilla.