

**Kuulovammainen lapsi lähikoulussa.  
Inklusiivinen opetus vanhemman silmin.**

Maija Jauhiainen & Katariina Kangasmetsä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Jauhiainen, Maija & Kangasmetsä, Katariina. Kuulovammainen lapsi lähikoulussa. Inklusiivinen opetus vanhemman silmin. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. 77 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lähikoulua käyvien kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia lastensa opiskelusta. Suomi on osana Euroopan Unionia sitoutunut toteuttamaan inklusiivista opetusta. Inklusiivisen opetuksen ydin on siinä, että jokainen oppilas voi opiskella ja oppia samassa koulussa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useampi erityistä tukea saava lapsi ja nuori käy koulua lähikoulussa. Näin ollen myös suurin osa kuulovammaisista lapsista opiskelee hänelle osoitetussa lähikoulussa erityiskoulun sijaan. Inklusiivisen opetuksen myötä onkin tullut ajankohtaiseksi pohtia sitä, saavuttaako riittävä tuki kaikki oppilaat niin, että oppiminen onnistuu lähikoulussa.

Tätä tutkimusta varten haastateltiin lähikoulua käyvien kuulovammaisten lasten vanhempia. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla ja haastatteluja tehtiin yhteensä kuusi. Haastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan vanhempaa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimuksen mukaan vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä lapsensa koulussa saamaan tukeen. Tukitoimet koulussa keskittyivät niin oppimisen kuin osallisuudenkin tukemiseen. Vanhemman rooli kuulovammaisen lapsen koulunkäynnin tukijana näyttäytyi aktiivisena. Osa vanhemmista oli kuitenkin joutunut taistelemaan saadakseen lapselleen kuuluvat tukitoimet toteutumaan. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia vanhempien lisäksi myös lapsia itseään, sekä havainnoida opetusta ja toimintaa koulussa paremman kokonaiskuvan saamiseksi.

Asiasanat: kuulovammainen lapsi, inkluusio, lähikoulu, osallisuus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KUULOVAMMAINEN LAPSI LÄHIKOULUSSA.....</b>	<b>8</b>
2.1	Erillisestä koulusta yhtenäiseen kouluun.....	9
2.1.1	Integraatiosta inklusioon.....	9
2.1.2	Osallisuus inklusion määrittäjänä .....	10
2.2	Kuulovamman vaikutus lapsen sosiaalisiin suhteisiin.....	13
2.3	Kuulovammaisen oppilaan tuki koulussa ja kotona.....	15
2.3.1	Kolmiportaisen tuen malli.....	15
2.3.2	Monialainen yhteistyö .....	19
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>24</b>
4.1	Tutkimukseen osallistujat .....	24
4.2	Aineistonkeruu.....	25
4.3	Aineiston analyysi.....	27
4.4	Eettisyyden tarkastelua .....	29
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>31</b>
5.1	Kuulovammaisen lapsen koulunkäynnin tuki.....	31
5.1.1	Monialainen yhteistyö .....	31
5.1.2	Fyysinen oppimisympäristö.....	36
5.1.3	Osallisuuden tukeminen .....	39
5.1.4	Kotona annettu tuki .....	42
5.1.5	Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	43
5.2	Vanhemman rooli kuulovammaisen lapsen koulupolun tukijana.....	44

5.2.1	Tiedonhaku ja vertaistuen etsiminen .....	45
5.2.2	Taistelu oikeuksista.....	47
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	57
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>73</b>

# 1 JOHDANTO

Lapsen tai nuoren kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta tasavertaisena jäsenenä on eräs suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteista (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 277). Koululla on suuri merkitys lapsen elämässä, ja sen tulisi olla ympäristönä ja yhteisönä jokaisen lapsen saavutettavissa. Suomessa, kuten kansainvälisestikin, koulutukselliseen tasa-arvoon ja saavutettavuuteen on yritetty vastata inklusioajattelun avulla. Inklusiivisessa koulussa toteutetaan ajatusta siitä, että jokainen oppilas voi oppia samassa paikassa yhdessä muiden lasten kanssa. Tästä syystä on tärkeää, että koulu huomioi oppilaiden erityistarpeet, ja samalla poistaa niitä oppimisen esteitä, jotka vaikeuttavat oppilaiden tasavertaista osallistumista opetukseen (Savolainen 2009). Näin toimimalla koulu edistää lapsen osallisuuden kokemusta, joka on yksi onnistuneen inklusion tekijöistä (Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015). Osallisuudella tarkoitetaan oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana yhteisöä, sekä halua vaikuttaa kuulumaansa yhteisöön (Kiilakoski 2007, 10-15). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa OPS; 2014, 24) koulun tehtävänä onkin vahvistaa jokaisen lapsen ja nuoren osallisuuden kokemusta.

Suomessa opetuksellisena tavoitteena pidetään sitä, että kaikki oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen lähiympäristössään eli lähikoulussaan (OPS 2014, 61). Lähikoululla tarkoitetaan sitä koulua, jonka lapsen asuinkunta- tai kaupunki hänelle osoittaa. Lähikoulun määräytymiseen vaikuttaa koulun sijainti, sekä koulumatkan turvallisuus ja pituus (Perusopetuslaki 628/1998). Myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat käyvät enenevässä määrin heille osoitettua lähikoulua, sillä erityiskoulujen määrää on inklusioajattelun myötä vähennetty viime vuosina. Näin ollen myös suurin osa kuulovammaisista lapsista käy lähikoulua (Takala & Sume 2018).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lähikoulua käyvien kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia lastensa opiskelusta lähikoulussa. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kuulovammaisten lasten vanhempia tammikuussa 2018. Aihetta on aiemmin lähestytty muun muassa opettajien

näkökulmasta (Takala & Sume 2018) sekä tutkimalla kuulomonivammaisten lasten tukea lähikoulussa (Sume & Takala 2017). Hintermair (2010) on puolestaan tutkinut nimenomaan osallisuuden kokemusta kuulovammaisten lasten näkökulmasta. Kuulovammaisen lapsen, kuten kaikkien muidenkin lasten, tärkein tuki on kuitenkin hänen perheensä ja vanhempansa. Onkin tärkeää pyrkiä huomioimaan myös vanhemman näkökulma, sillä vanhempi on oman lapsensa asiantuntija, ja hänellä on arvokasta tietoa ja näkemyksiä, jota tarvitaan toimiessa lapsen hyväksi (Määttä & Sume 2005, 147). Vanhempien kokemukset ja näkemykset ovat tärkeitä pohdittaessa tuen toimivuutta inklusiivisessa koulussa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys käsittelee inklusioajattelun ja erityisopetuksen historiaa ja nykypäivää. Kuulovammaisten lasten koulujärjestelyt heijastelevat yhteiskunnallisia muutoksia ja yleistä suhtautumista vammaisuuteen sekä ihmisyyteen ylipäätään (Salmi 2008, 10-11). Kuulovammaisia eristävästä laitoksista ollaan päästy ajatukseen, että moninaisuus on myönteinen voimavara, ja jokaisella on oikeus käydä koulua yhdessä muiden kanssa (Jahnukainen ym. 2012, 15; OPS 2014, 21; Saloviita 2006). Onnistunut opiskelu lähikoulussa perustuu hyvin toimivaan oppimisen tukeen, jossa huomioidaan kuulovamman vaikutus lapsen koulunkäyntiin. Vuodesta 2011 alkaen Suomessa on tuettu oppilaita kolmiportainen tuki -mallin avulla (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Myös perusopetuslaissa korostetun monialaisen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on suuri kuulovammaisen lapsen oppimisen kannalta.

Teoreettisen viitekehysten jälkeen, kolmannessa luvussa, on esitelty tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Luvussa viisi kuvataan tutkimusprosessin kulkua ja aineiston analyysia, sekä eettisiä ratkaisuja. Tulososiossa, luvussa kuusi, esitellään haastateltujen vanhempien näkemyksiä heidän lapsensa koulunkäynnin tuen toteutumisesta inklusiivisessa lähikoulussa. Raportti päättyy pohdintalukuun, jossa etsitään yhteyksiä aiemman ja tämän tutkimuksen välillä, sekä pohditaan jatkotutkimusaiheita sekä tämän tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia.

Tässä tutkimuksessa käytämme termiä kuulovammaisen. Kuulovammaisen on yleiskäsite, jolla kuvataan henkilöä, jolla on jonkinasteinen tai -laatuinen kuulonalennus, lievistä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen (Kuuloliitto 2018). Tiedostamme, että termi on monitulkintainen, mutta tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset olivat kuulon tason puolesta vaihteleva ryhmä, joten esimerkiksi termi kuuro ei olisi koskettanut kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Haastateltujen vanhempien lapset kommunikoiivat myös eri tavoin, osa puheella ja osa viittomakielellä.

## 2 KUULOVAMMAINEN LAPSI LÄHIKOULUSSA

Suomessa syntyy vuosittain 20-60 lasta, joilla todetaan vaikea tai keskivaikea kuulovamma. Kuulovammaisten lasten osuus Suomessa heijastelee länsimaiden vastaavia, mikä on 1-2 kuulovammaista lasta tuhatta syntynyttä kohden. (Häkli 2014; Jalanko 2017; Kokkonen ym. 2009.) Kuuroista tai vaikeasti huonokuuloisista lapsista suurin osa syntyy kuuleville vanhemmille (Sume 2016a, 97-98). Suomessa nykyään syntyvistä kuuroista ja huonokuuloisista lapsista useat implantoitetaan eli heille asennetaan sisäkorvaistute. Kaikkia kuuroja tai huonokuuloisia lapsia ei kuitenkaan implantoiteta. Sisäkorvaistute mahdollistaa puhutun kielen omaksumisen vaikeastakin kuulovammasta huolimatta. (Martikainen & Rainò 2014.) Kielen kehitys sisäkorvaistutteen asentamisen jälkeen on yksilöllistä, ja sisäkorvaistute tukee lapsen kielen kehitystä eri tavoin (Seitsonen, Kurki & Takala 2016, 74-75). Kuulovamma näyttää vaikuttavan varsinkin puheen- ja kielenkehitykseen, mutta myös lapsen sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiseen (Häkli 2014). Kielen kehityksen voidaan kuitenkin nähdä olevan avainasemassa lapsen muun kehityksen ja oppimisen kannalta (Takala & Takkinen 2016, 21).

Kuulovammaisen lapsen kielellisen kehityksen on todettu olevan heikompa kuin kuulevien vertaisten, mutta esimerkiksi sisäkorvaistutteen on havaittu parantavan kuulovammaisen lapsen kielellisiä taitoja (Antia ym. 2009; Huber, Wolfgang & Klaus 2008; ks. myös Lasanen 2017, 36). Kuulovammaisen lapsen kielen kehitykseen on havaittu vaikuttavan myös muun muassa ikä, jolloin kuulovamma diagnosoidaan. Nykyään kuulovamma pystytään usein diagnosoimaan varhain, joten kuulovammasta aiheutuvan kehitysviiveen vaikutukset on saatu minimoitua (Diezt, Hyvärinen & Löppönen 2011). Lisäksi varhain aloitettu oikeanlainen kuntoutus ja lähipiirin kielellinen esimerkki vaikuttavat kielelliseen kehitykseen (Diezt ym. 2011; Takala & Takkinen 2016, 21). Kuulovammaisen lapsen kuntoutus alkaa usein varhaislapsuudessa ja mukana on usein paljon eri alojen ammattilaisia. Koulun alkaessa mukaan tulevat opettajat ja koulun muu henkilökunta. Suurimmalle osalle kuulovammaisista lapsista opinahjoksi valikoituu



lähikoulu ja näin ollen on tärkeää, että koulussa tarjotaan kaikille oppilaille tasa-vertainen mahdollisuus osallistua ja oppia.

## **2.1 Erillisestä koulusta yhtenäiseen kouluun**

Kuulovammaiset, kuten muutkaan erityisryhmät, eivät ole aina käyneet lähikoulu. Kuulovammaiset ovat opiskelleet omissa laitoksissaan ja kouluissaan lähihistoriaan saakka. Suomessa ja monessa muussakin maassa, erityisopetusta ovat ensimmäisenä saaneet kuurot ja sokeat, joille opetusta on tarjottu jo vapaaehtoisen perusopetuksen aikana. (Jahnukainen ym. 2012, 15; Moberg, ym. 2015, 26.) Suomen ensimmäinen kuurojen koulu perustettiin vuonna 1846 ja sen myötä Suomeen alkoi muotoutua oma kuurojen yhteisö (Salmi 2008, 13-14). Yleisen oppivelvollisuuden tultua voimaan vuonna 1921, annettiin erityisopetusta edelleen erillään kansalais- ja oppikouluista (Moberg ym. 2015, 34-35). Muun muassa kuurojen koulut olivat sisäoppilaitoksia aina 1970-luvulle saakka (Jahnukainen ym. 2012; Kuurojen museon internetsivut, viitattu 6.3.2018.) Vuosina 1972-77 toteutetun peruskoulu-uudistuksen myötä sisäoppilaitokset alkoivat vähentyä (Moberg 2015). Peruskoulussa erityisopetusta alettiin järjestää kokoaikaisen opetuksen lisäksi myös osa-aikaisesti, ja erityisopetus otettiin alusta asti järjestelmällisesti huomioon yhteisen peruskoulujärjestelmän suunnittelussa (Moberg 2015, 38). Osa-aikainen erityisopetus toi mukanaan integraatioajattelun, jonka mukana jokaisella oppilaalla on oikeus käydä koulua yhdessä muiden kanssa (Saloviita 2006). Integraatio käsittää ajatuksen siitä, että joku ulkopuolelta täytyy ottaa mukaan yhteiseen toimintaan (Ikonen 2015, 10).

### **2.1.1 Integraatiosta inklusioon.**

Integraatioajattelusta alettiin siirtyä 90-luvulla inklusioajatteluun (UNESCO 1994). Inklusio eroaa integraatiosta niin, että inklusioajattelun mukaisesti ympäristö muokkautuu yksilön tarpeiden mukaan, eikä yksilö ympäristön tarpeiden mukaan (Saloviita 2006). Suomi, kuten muutkin Euroopan Unionin (EU) jäsenmaat, on sitoutunut toteuttamaan inklusiivista opetusta. Päätös pohjautuu

Salamancan julistukseen (1994), joka vaatii kaikkien lasten opettamista yhdessä. Salamancan julistuksen voi sanoa olevan tärkein kansainvälinen erityisopetukseen liittyvä dokumentti (UNESCO 2005). Koulumaailmassa inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua, jossa oppimisympäristöä ja tukitoimia muokataan oppilaan tarpeiden mukaiseksi, ja jossa jokaisella on mahdollisuus tuntea kuuluvansa joukkoon, sekä ottaa aktiivisesti osaa koulun arkeen (mm. Saloviita 2006; Takala 2010a, 13).

Inklusion perusedellytyksiä ovat oppimisen tuen järjestelmän riittävä resurssointi ja toimintakyky sekä toimintamallit varhaiseen havaitsemiseen ja puuttumiseen (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108). Peterson ja Hittie (2010, 221) kuvailevat hyvää inklusiivista koulua sellaiseksi, jossa huomioidaan akateeminen, sosioemotionaalinen sekä fyysinen oppimisympäristö. Morningstar, Shogren, Lee ja Born (2015) ovat kuvailleet koulun tukitoimia tarkemmin. Heidän mukaansa onnistuneessa inklusiivisessa opetuksessa tulee ottaa huomioon kaksi eri ulottuvuutta: osallisuuden tukeminen sekä oppimisen tukeminen. Osallisuutta tukevia käytännön elementtejä ovat muun muassa koulutetut aikuiset, selkeät ohjeistukset, vertaisoppiminen, opettajien sitoutuminen sekä opetus suunnitelman hyödyntäminen. Oppimista tukevia elementtejä puolestaan ovat erilaiset opetusmenetelmät, positiiviset tavat puuttua käytökseen sekä moninaisten materiaalien ja vastaustapojen tarjoaminen oppilaille. (Morningstar ym. 2015.)

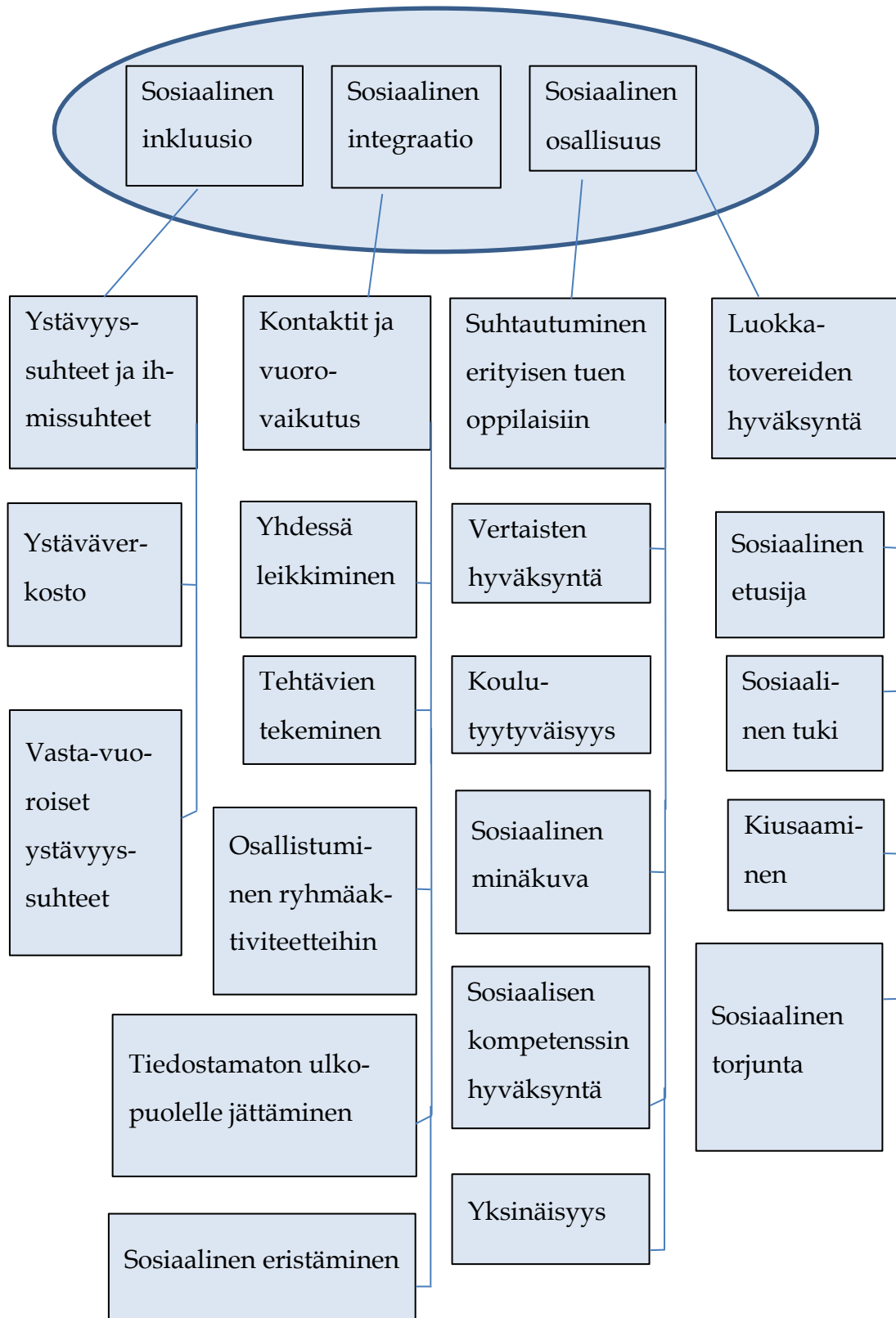
### **2.1.2 Osallisuus inklusion määrittäjänä**

Osallisuutta on määritelty monella eri tavalla (ks. esim. Koster, Nakken, Pijl & Van Houten 2009). Käsite esiintyy muun muassa Lasten oikeuksien sopimuksessa (LOS 2. artikla), Perustuslaissa (1999/731) sekä Perusopetuslaissa (1998/628), joka määrittelee opetuksen tavoitteeksi aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen sekä valmiudet toimia demokraattisessa yhteiskunnassa. Löyhästi määriteltynä osallisuus tarkoittaa ryhmään kuulumista ja mahdollisuutta vaikuttaa omaan elinympäristöönsä. Kiilakoski (2007) määrittelee osallisuutta toisin. Osallisuus on halua vaikuttaa ympäristöön ja olla osa sitä. Se on

oikeutta omaan identiteettiin ja arvokkuuteen osana yhteisöä sekä myös vastuun kantamista ja saamista oman, toisten ja koko yhteisön toimintakyvystä. Osallisuuteen siis kasvatetaan ja kasvetaan. (Kiilakoski 2007, 10–15.)

Myös inklusiota on määritelty monella tavalla, eikä siihen ole vakiintunut yhtä määritelmää. Eri määritelmät ovat kuitenkin sisällöiltään lähellä toisiaan. (Koster ym. 2009.) Inklusiosta puhuttaessa painotetaan usein erityisesti sosiaalisen näkökulman tärkeyttä inklusion toteutumisessa. Sosiaalisella inklusiolla voidaan viitata muun muassa sosiaalisen statukseen tai ryhmään kuulumiseen luokassa, sekä tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin osallistua kaikkeen toimintaan (mm. Correa-Velez 2010; YK 2016).

Koster ym. (2009) ovat pyrkineet selkiyttämään sosiaalisen inklusion käsitettä meta-analyysin avulla ja päätyivät siihen, että termi sosiaalinen osallisuus kuvaa ilmiötä parhaiten. Meta-analyysin pohjalta he myös loivat työkalun (kuvio 1), jolla opettaja pystyy havainnoimaan ja mittaamaan sosiaalista osallisuutta koulussa (Koster ym. 2011). Heidän mukaansa erityisoppilaiden sosiaalinen osallisuus inklusiivisessa opetuksessa näyttäytyy positiivisina kontakteina ja vuorovaikutussuhteina luokkatovereiden kanssa, yleisenä ja luokkatovereiden hyväksyntänä sekä sosiaalisina -ja ystävyysuhteina erityisen tuen lasten ja luokkatovereiden välillä. Sosiaalinen osallisuus pitää siis sisällään neljä perusteemaa: Ystävyys- ja vuorovaikutussuhteet (friendships/relationships), kontaktit ja vuorovaikutus (interactions/contacts), suhtautuminen erityisen tuen oppilaisiin (perception of the pupil with special needs) sekä luokkatovereiden hyväksyntä (acceptance by classmates). Seuraamalla systemaattisesti kuviossa esiintyviä tekijöitä, kuten ystävyysuhteita, pelejä ja leikkejä, yksinäisyyttä, koulutytyväisyyttä ja torjuttua tulemisen kokemuksia luokassa, opettaja pystyy perinteisiä sosiometrisiä mittareita kokonaisvaltaisemmin havainnoimaan oppilaiden sosiaalista osallisuutta (Koster ym. 2011). Tämä on tärkeää, sillä opettajat ja vanhemmat näyttävät arvioivan erityistä tukea saavien lasten osallisuutta koulussa usein liian positiivisesti (Anmyr, Larsson, Olsson & Freijd 2012; Koster ym. 2011; Takala & Sume 2018).



KUVIO 1. Kuvaus sosiaalisen keskeisistä käsitteistä ja näkökulmista (Koster ym. 2009)

Toisaalta osallisuutta olisi tärkeä tutkia kysymällä osallisuudesta lapsilta itseltään (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 282). Muun muassa sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia tutkittaessa ilmeni, että lapset kokivat sosiaaliset suhteensa haastavammiksi kuin heidän opettajansa ja vanhempansa olivat arvioineet (Anmyr. ym 2012). Yksi syy osallisuuden kokemuksen arvioinnin vaikeuteen voi olla se, että vanhemmat ja opettajat arvioivat lapsen sosiaalisia taitoja kahden keskeisten keskustelujen perusteella. Koulussa ryhmässä keskustellessa kuuleminen on vaikeampaa, eikä vuorovaikutus ole yhtä helppoa kuin kahden keskeisissä keskusteluissa. (Punch & Hyde 2011.)

## **2.2 Kuulovamman vaikutus lapsen sosiaalisiin suhteisiin**

Kuulovamma ja sen mukanaan tuomat mahdolliset kielen kehityksen vaikeudet voivat vaikuttaa myös oppimiseen (Sume & Takala 2017) ja muihin koulussa tarvittaviin taitoihin, kuten toiminnanohjaukseen (Hintermair 2013; Vogel-Walcutt, Schatschneider & Bowers 2011) sekä sosiaalisiin taitojen kehittymiseen (Häkli 2014). Kuulovammainen lapsi voi saada tukea sosiaalisten taitojen kehittymiseen muita lapsia seuraamalla, sillä siten he oppivat keinoja toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Sume 2016b, 202-206). Kuulovammaiset lapset saattavat kuitenkin jäädä sivuun vuorovaikutustilanteista, ja kuurojen ja huonokuuloisten lasten onkin todettu olevan vähemmän vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Antia ym. 2011). Kuulovamma ei kuitenkaan määritä yksin lapsen sosiaalista käyttäytymistä, vaan myös esimerkiksi persoonalla on tärkeä rooli. Itsevarmat ja ulospäin suuntautuneet kuulovammaiset lapset ystävystyvät helpommin kuulevien luokkatovereidensa kanssa kuin vetäytyvät vertaisensa (Punch & Hyde 2011).

Mostin, Ingberin ja Heled-Ariamin tutkimuksessa (2011) löydettiin yhteys kuulovammaisen lapsen kokeman yksinäisyyden sekä sosiaalisten ja kielellisten taitojen välillä (ks. Lasanen 2017, 36). Toisaalta vuorovaikutuksessa ei ole aina kyse kielellisestä osaamisesta, sillä myös kuunteluolosuhteet vaikuttavat kuulo-

vammaisen lapsen mahdollisuuksiin kommunikoida ja vuorovaikuttaa. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kertoivat kokevansa keskustelun hankalaksi esimerkiksi puhelimesta tai huoneissa, joissa on paljon ihmisiä (Punch & Hyde 2011). Nämä ympäristöstä johtuvat hankaluudet saattavat antaa väärää kuvaa kuulovammaisen lapsen sosiaalisista taidoista, mitkä voivat vaikuttaa myös siihen, miten muut lapset häneen suhtautuvat (Sume 2016b, 207). Koulussa on usein haastavat olosuhteet kuulemiseen ja kuuntelemiseen, mikä saattaa vaikuttaa lapsen osallistumiseen ja sitä kautta osallisuuden kokemiseen. Tutkimus osoittaa, että kuurot ja huonokuuloiset lapset arvioivat itse olevansa normaalikuuloisia heikompia sosiaalisissa taidoissa (Marschark ym. 2012) ja he kokevat, että heillä on vähemmän ystäviä koulussa kuin kuulevilla vertaisillaan (Chehcker, Remine & Brown 2009). Myös tästä poikkeavaa tutkimustietoa on olemassa. Nuoria kuulovammaisia haastatellessa ilmeni, että nuoret kokivat, että heillä on tavallinen määrä ystäviä verrattuna samanikäisiin normaalikuuloisiin nuoriin (Eriks-Brophy ym. 2012).

Kuulovammaisen lapsen tai nuoren vanhemmat saattavat kokea huolta lapsensa sosiaalisista suhteista. Tutkimuksen mukaan vanhemman huoli osallisuuteen ja lapsen sosiaaliin suhteisiin liittyvistä asioista korostuu kuulovammaisen lapsen tullessa murrosikään (Punch & Hyde 2011). Vanhemmat kokevat tutkimuksen mukaan huolta erityisesti kuulovammaisen lapsen sosiaalisista taidoista ja ryhmään kuulumisesta (Eriks-Brophy ym. 2012) sekä lapsen tulevaisuuteen liittyvistä seikoista (Reio & Forines 2011). Lapsen mahdollisuus sosiaalisten suhteiden luomiseen yleisopetuksen oppilaiden kanssa onkin vanhemmille tärkeä peruste valita lähikoulu (De Monchy, 2004). Kouluvalinta voi esimerkiksi kuuron lapsen kohdalla vaikuttaa myös muilla tavoin, sillä erityiskoulussa opiskelevat kuurot nuoret kokivat itsetuntonsa alhaisemmaksi, kuin yleisopetuksessa opiskelevat (Lesar & Vitulić 2013). Toisaalta muun muassa Koster ym. (2009) ovat havainneet, että yleisopetuksessa opiskelu ei automaattisesti nosta lapsen itsetuntoa. Tästä huolimatta erityislasten vanhempien tavoitteena on useimmiten saada lapsensa lähikouluun (Määttä & Rantala 2016, 167).

## 2.3 Kuulovammaisen oppilaan tuki koulussa ja kotona

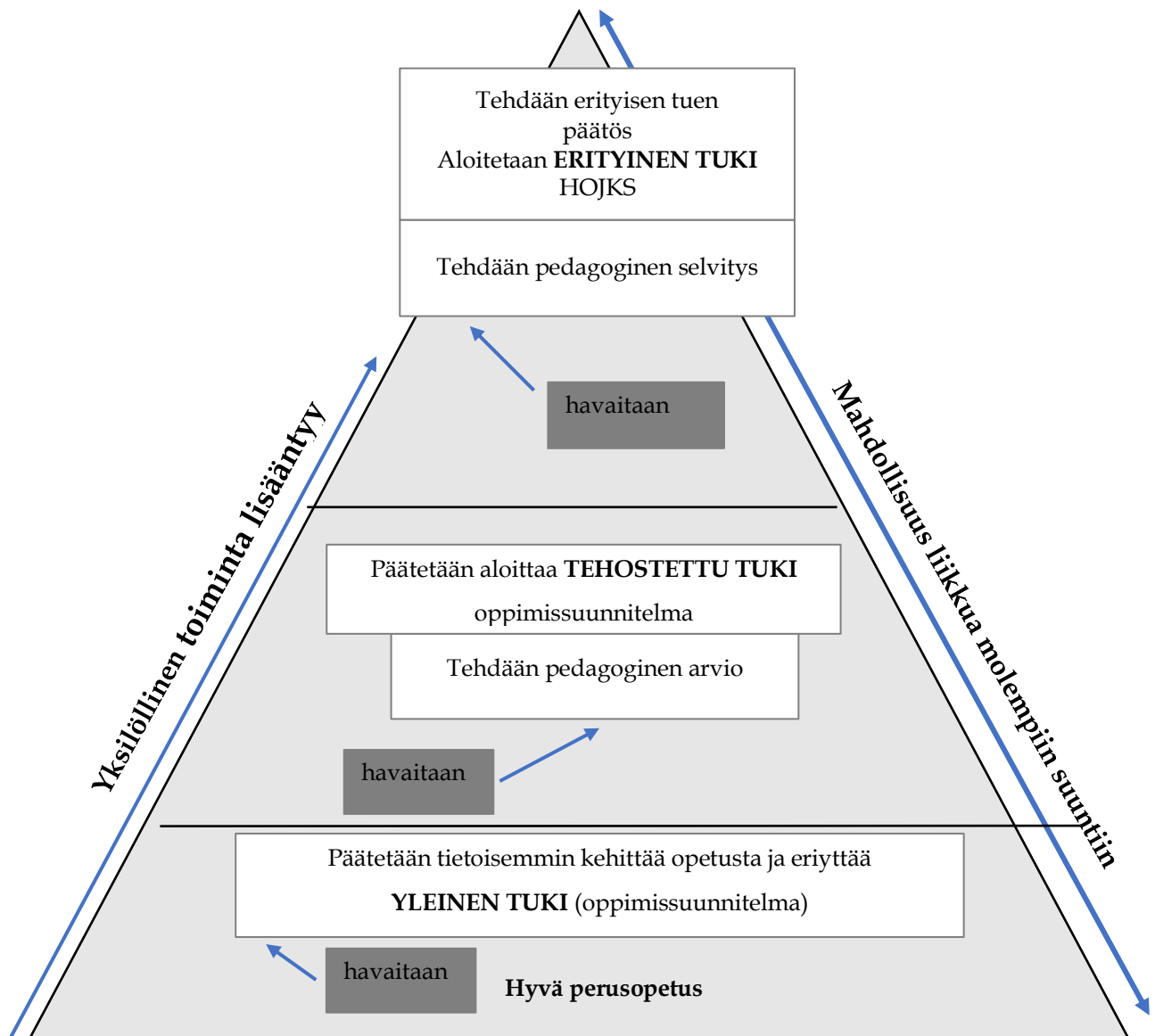
Kuulovammaisen lapsen koulunkäynnissä on huomioitava hänen erityistarpeensa ja otettava ne huomioon opetuksessa. Suomessa on valtakunnallisesti toimiva erityisopetuksen tukijärjestelmä, kolmiportainen tuki, jonka tarkoituksena on antaa perusteltua ja oikea-aikaista tukea kaikille sitä tarvitseville oppilaille. Osana kuulovammaisen lapsen tukijärjestelmää toimii myös usein monialainen työryhmä, jossa työskentelee niin kuulon kuin opetuksenkin ammattilaisia. (Perusopetuslaki 628/1998.) Eri alojen ammattilaisten lisäksi vanhempien tuen merkitys kuulovammaisen lapsen koulunkäyntiin on merkittävä (Antia ym. 2009).

### 2.3.1 Kolmiportaisen tuen malli

Perusopetuslain muutos vuonna 2010 uudisti erityisopetuksen rakennetta painottaen aiempaa enemmän varhaista puuttumista ja inklusiivista ajattelua. Suomessa kolmiportaista tukea lähdettiin rakentamaan Yhdysvaltalaisen RTI- mallin (Response To Intervention) pohjalta. Molempien mallien tavoitteena on ennaltaehkäistä pulmien kasautumista ja painottaa varhaista puuttumista ja löytää tukea tarvitsevat oppilaat (Fuchs & Fuchs 2009; Sarlin & Koivula 2015, 24). Vaikka Yhdysvaltojen ja Suomen mallit perustuvat kolmiosaiseen portaittaiseen tukeen, ne myös eroavat toisistaan. Yhdysvalloissa käytössä oleva RTI- malli on ensisijaisesti tarkoitettu diagnosointiin ja ehkäisemään oppimisvaikeuksia. Sen sijaan Suomen kolmiportainen tuki on rakenteellinen tukimalli. Toisin kuin Suomessa, RTI- mallissa on tarkkaan määritelty tukitoimien intensiteetti, kesto ja sisältö. Lisäksi monialaista erityispedagogista tukea annetaan vasta tuen kolmannella tasolla. (Björn ym. 2016.)

Kolmiportaisen tuen mallissa kolme tuen porrasta ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (kuvio 2). Yksi tärkeimmistä seikoista Suomen kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisessa on jatkuva pedagoginen arviointi, jonka avulla oppilaan edistymistä voidaan seurata ja tukea muuttaa tarvittaessa (mm. Oja 2012, 47). Kuviossa 2 kolmion oikealla sivulla kulkeva kaksisuuntainen nuoli kuvaa

tätä läpäisevyyttä, eli sitä miten oppilas voi siirtyä tuen tasolta toiselle koulupol-  
kunsu aikana. Huomionarvoista on se, että tukea tulee tarvittaessa myös purkaa  
(Oja 2012, 47). Olennaista tuen toteutumisen kannalta on myös riittävä tiedon-  
siirto eri ammattilaisten ja koulun henkilökunnan välillä, erityisesti nivelvai-  
heissa eli esimerkiksi lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta perusopetukseen  
(Pitkänen & Sieppi 2015).



KUVIO 2. Kolmiportainen tuki, (mukaillen Oja 2012, 47)

Koulunkäyntiä pyritään tukemaan monialaisen yhteistyön, oppilaslähtöisyyden  
ja laadukkaamman yleisen tuen avulla (Takala, 2010b, 28-29; Vainikainen ym.



2015, 110). Kuten jo aiemmin on mainittu, ei kolmiportaisen tuen tarkkaa sisältöä ole määritelty, tai tukitoimia eritelty kuuluviksi tietyille tuen portaalle (Björn ym. 2016). Tästä syystä kuviossa 3 on kuvattu kuulovammaisen oppilaan tukitoimia erittelemättä niitä mihinkään tiettyyn tukimuotoon kuuluvaksi. Tekstissä on kuitenkin esitelty esimerkinomaisesti joitakin kuulovammaisen lapsen tukimuotoja kunkin eri tuen tason kohdalla.



KUVIO 3. Kuulovammaisen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki, (Pitkänen & Sieppi 2015)

Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä sen toteuttamiseen tarvita erillistä päätöstä. Yleinen tuki pitää sisällään yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja kuten eriyttämistä, luokkahuoneen uudelleenjärjestämistä, pedagogisia keskusteluja esim. erityisopettajan kanssa ja oppilaan vahvempaa ohjausta (Opetushallitus 2017.) Oppilaalle voi myös antaa ennakoivaa erityisopetusta, jonka tavoitteena on käsitellä tunnin aihetta etukäteen (Pitkänen & Sieppi 2015). Kuulovammaisen lapsen kohdalla yleisen tuen toimenpiteitä voi olla esimerkiksi luokan äänimaailmaan vaikuttaminen pehmeillä materiaaleilla ja paremmilla akustisilla ratkaisuilla. Lisäksi opettajan selkeä kommunikointitapa ja

huulio sekä visuaalisten elementtien käyttö opetuksessa tukevat kuulovammaisen oppilaan oppimista (Takala & Kontu 2010, 86-87.) Jos yleinen tuki ei riitä, voidaan siirtyä tehostettuun tukeen.

Tehostetussa tuessa oppilaan tuki on jatkuvampaa ja voimakkaampaa, ja tukea annetaan joustavien opetusjärjestelyiden avulla yleisopetuksessa (Opetushallitus 2017; Oja 2012, 47; Pitkänen & Sieppi 2015). Hyvä menetelmä tähän on luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus (Pitkänen & Sieppi 2015). Opetusta voidaan kuitenkin toteuttaa myös osin erityisopetuksessa (Opetushallitus 2017). Tehostetun tuen kriteerit täyttyvät useimmiten kuulovammaisen oppilaan kohdalla, sillä heikon kuulon vuoksi hän tarvitsee useampia tukimuotoja samanaikaisesti, sekä tiettyjä tukitoimia jatkuvasti (Pitkänen & Sieppi 2015). Tehostettua tukea varten tehdään pedagoginen arvio, jonka perusteella tuen tarvetta käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä (Perusopetuslaki 628/1998). Samalla oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimisen suunnitelma. Kuulovammaisille suunnitelmaan kirjataan pedagogisten menetelmien lisäksi kuulemista tukevia pysyvämpiä toimenpiteitä, kuten mahdollinen ohjaaja tai tulkiresurssi. Jos tehostetun tuen tukimuodot eivät riitä, tehdään monialaisena yhteistyönä pedagoginen selvitys, jossa pedagogiset seikat painottuvat (Opetushallitus 2017). Samalla pohditaan, onko joitakin aineita tarpeellista yksilöllistää, ja voidaanko oppilaalle antaa riittävästi tukea muun opetuksen yhteydessä (Pitkänen & Sieppi 2015).

Pedagogiseen selvitykseen perustuen tehdään erityisen tuen päätös. Tällöin oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa. (Perusopetuslaki 628/1998.) Lakiin kirjatusta velvollisuudesta huolimatta Opetus- ja kulttuuriministeriön (jatkossa OKM) teettämän selvityksen kolmiportaisen tuen toteutumisesta (2014, 34) mukaan oppilaat eivät juuri lainkaan osallistu tukensa suunnitteluun, mutta vanhempien kuuleminen toteutuu paremmin. Erityisen tuen tukimuotoja kuulovammaisella voi olla muun muassa osa-aikainen erityisopetus kielellisten vaikeuksien tukena, tukijaksot Valteri-koulussa (entiset valtion erityis-

koulut) sekä vieraan kielen opiskelu painoalueittain tai oppiaineen yksilöllistäminen (Pitkänen & Sieppi 2015). Myös pidennettyä oppivelvollisuutta varten on oppilaalla oltava erityisen tuen päätös (OPH, pidennetystä oppivelvollisuudesta päättäminen, 2017). Erityisen tuen päätös tulee tarkastaa riittävän usein, vähintään toisella luokalla ja ennen siirtymistä seitsemännelle luokalle (Perusopetuslaki 628/1998). Erityisen tuen oppilaalle voidaan antaa opetusta joko erityisluokalla tai -koulussa tai yleisopetuksen yhteydessä. (Takala 2010a, 20; Perusopetuslaki 628/1998.)

### 2.3.2 Monialainen yhteistyö

Monialaisella yhteistyöllä tarkoitetaan yhteistyötä eri tahojen kanssa, ja se tuo mukanaan keskusteluun useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia (Määttä & Rantala 2016, 108). Koulussa monialainen yhteistyö nähdään usein keinona ennaltaehkäistä ja puuttua oppimisen tai käytöksen haasteisiin (Vainikainen ym. 2015, 109; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013). Toisin sanoen sen tarkoituksena on edistää tukea tarvitsevan lapsen mahdollisuuksia elää täysipainoista elämää, ja löytää ratkaisuja arjen ongelmatilanteisiin (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 309). Monialaisessa yhteistyössä on usein mukana eri ammattiryhmiä kuten eri opettajaryhmät, psykologeja, koulukuraattoreita ja lääkäreitä, mutta myös yhteistyötä oppilaan vanhempien kanssa voidaan pitää osana monialaista yhteistyötä.

Perusopetuslaissa (628/1998) ja opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan monialaista yhteistyötä. Muun muassa kolmiportaisen tuen järjestämiseen liittyvät dokumentit kuten aiemmin mainitut HOJKS tai pedagoginen selvitys edellytetään tehtävän monialaisena yhteistyönä (Perusopetuslaki 628/1998). Tällä pyritään osaltaan varmistamaan, että tukitoimet eivät ole yksittäisestä opettajasta kiinni (Vainikainen ym. 2015, 109), vaan tuki tavoittaa sitä tarvitsevat oppilaat. Yksi monialaisen yhteistyön muoto koulussa on yhteisopettajuus, jossa esimerkiksi erityisopettaja työskentelee yleisopetuksen luokassa yhdessä luo-

kanopettajan kanssa. Onnistunut yhteisopettajuus edellyttää, että opettajat suunnittelevat opetusta yhdessä ja käyttävät molempien opettajien asiantuntijuutta hyödykseen. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 338.)

Monialaisen yhteistyön onnistumisen kannalta on tärkeää, että koulut luovat yhteistyölle riittävän järjestelmälliset rakenteet (Vainikainen ym. 2015, 130), sekä monialaista työskentelyä tukevan toimintakulttuurin (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 383). Monialaista työskentelyä tukevan toimintakulttuurin tunnuspiirteenä voidaan pitää sitoutumista, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhdessä sovittujen toimintatapojen noudattamista, seuranta ja kehittämistä (Koskela 2017, 287).

Kodin ja koulun välisen yhteistyön laadulla voi olla suuri merkitys lapsen koulunkäynnin kannalta (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 245). Lähes kaikki vanhemmat arvostavat opettajan työtä ja kannustavat lapsiaan koulunkäynnissä (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 388). Toisaalta Šukysin, Dumicienen ja Lapenien (2015) tutkimuksen mukaan vanhemmat eivät osallistu aktiivisesti koulunkäyntiin ja opettajat näyttävät enemmän sulkevan vanhemmat ulos koulusta, kuin pyytävän heitä mukaan. Myös Niemen, Heikkisen ja Kannaksen (2010) tutkimuksessa tuli esiin, että vanhempien rooli opetuksen suunnittelussa on perinteisesti ollut vähäinen. Toisaalta hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä lisää vanhempien mukaan ottamista (Šukys ym. 2015). Kodin ja koulun välinen yhteistyö voi myös vähentää kuulovammaisen lapsen vanhemman kokemaa stressiä, mikäli hän osallistuu aktiivisesti lapsensa koulunkäyntiin ja siihen liittyviin päätöksiin (Reio & Forines 2011). Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat kaipaavatkin tietoa ja ohjausta, ja haluaisivat olla osallisia koulunkäynnissä sekä löytää yhteisiä toimintatapoja arkeen (Rantala ym. 2012, 396-397).

Koulu näkyy kodin arjessa tyypillisesti kolmella tavalla: kotitehtävinä, seurauksina ja rangaistuksina sekä viestintänä (Rantanen ym. 2017, 248). Kodin ja koulun välinen viestintä tapahtuu nykyisin pääosin sähköisten viestimien kautta ja vapaat juttutuokioiden vanhemman ja opettajan kesken jäävät koulussa vähemmälle kuin päiväkodissa. Vanhemmat ovatkin nostaneet yhdeksi kodin ja koulun

välisen yhteistyön haasteeksi puutteet tiedottamisessa ja asianmukaisessa yhteydenpidossa. (Rantala ym. 2012, 388.) Šukysin ym. (2015) mukaan opettajien tulisi keskittyä enemmän henkilökohtaiseen viestintään erityisesti erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa, ja hyväksyä heidät tasavertaisiksi asiantuntijoiksi lapsen asioissa.

Koulun ja kodin välisessä yhteistyössä vanhempien roolia lapsen tuen tarpeen havainnoijana pidetään tärkeänä, mutta ammattilaisten asiantuntijuus painottuu silti enemmän erityisesti tukitoimien suunnittelussa ja toteutuksessa (Rantala & Uotinen 2014). Yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön haaste onkin luoda yhteistyölle myönteinen ilmapiiri ja sellaiset toimintatavat, että ne motivoivat sekä opettajaa että vanhempia (Rantanen, ym. 2017, 252), ja että jokainen työntekijä ja vanhempi pystyisi osallistumaan siihen omalla panoksellaan (Rantala ym. 2012, 383). Vanhemman osallisuutta voikin yhteistyössä vaikeuttaa ammattilaisten käyttämä ammattikieli, jota vanhempi ei välttämättä ymmärrä. Yhteisen kielen löytämisen merkitys kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on siksi erittäin tärkeää (Määttä & Rantala 2016; Sipari 2008, 110).

Vanhempien tuen vaikutus kuulovammaisen lapsen koulunkäyntiin on merkittävä myös lapsen osalta. Antian ym. tutkimuksessa (2009) todettiin, että vanhemman tuki oli yhteydessä kuulovammaisen lapsen akateemisiin taitoihin koulussa siten, että ne lapset joiden vanhemmat tukivat lastaan koulunkäynnissä, menestyivät paremmin akateemisia taitoja mitattaessa. (Antia ym. 2009.) Kuulovammaisten lasten vanhemmat kertoivat tukevansa lasta koulussa esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kehittämisessä. Tukea annettiin myös opiskeluun ja koulunkäyntiin. Vanhemmat kuitenkin kertoivat tuen tarpeen vähentyneen lasten tullessa vanhemmiksi, esimerkiksi lapsen siirryttyä peruskoulusta toisen asteen opintoihin. (Eriks-Brophy ym. 2012; Šukys ym. 2015.) Vanhemmat ovat nostaneet tärkeiksi yhteistyötä edistäviksi tekijöiksi myös avoimuuden, sekä luvan antamisen koulun ja lapsen muiden hoitotahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön ja tiedonvaihtoon (Rantanen, ym. 2017, 270). Eri palveluiden tulisikin näyttäytyä yhtenäisenä lapsen ja perheen arkea tukevana kokonaisuutena, vaikka niiden toteuttajat olisivat eri organisaatioista (Sipari 2008, 119).

Kuulovammaisen lapsen kohdalla yksi monialaisen yhteistyön tärkeä toimija on kuntoutusohjaaja. Kuntoutusohjaus on lakisääteinen palvelu, ja siihen kuuluu vammaisen henkilön ja hänen lähiyhteisönsä ohjaaminen sekä toimintamahdollisuuksien lisäämiseen liittyvistä erityistarpeista tiedottaminen (Vammaispalveluasetus 1987/759). Kuntoutusohjauksen tavoitteena on tukea kuntoutusprosessin etenemistä ja lisätä perheen ja lapsen voimavaroja elämänhallintaan (Parkas 2005, 157). Kuulovammaisen lapsen kohdalla kuntoutusohjaaja toimii linkkinä kodin ja koulun, sekä kodin ja Kuulokeskuksen välillä. Kuntoutusohjaajan työhön kuuluu myös pedagogisen ohjauksen antaminen niin vanhemmille kuin koulun henkilökunnallekin, ja lisäksi hän auttaa tarpeen mukaan muun muassa apuvälineiden käytössä (Parkas 2005, 158-159).

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomi on sitoutunut toteuttamaan inklusiivista opetusta, jolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua, jossa oppimisympäristöä muokataan oppilaan tarpeiden mukaan. Inklusiivisessa koulussa jokaisella on mahdollisuus tuntea kuuluvansa joukkoon ja ottaa aktiivisesti osaa koulun arkeen (mm. Savolainen, 2009). Onnistuneessa inklusiivisessa opetuksessa otetaan huomioon kaksi eri ulottuvuutta: osallisuuden tukeminen sekä oppimisen tukeminen (Morningstar ym., 2015). Tutkimuksissa (mm. Takala & Sume 2018; OKM 2014, 100) on kuitenkin huomattu, että esimerkiksi kuulovammaisten lasten tuki yleisopetuksen luokassa ei ole välttämättä riittävällä tasolla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta lähikoulussa. Tavoitteena on erityisesti selvittää vanhempien näkemyksiä siitä, millaista on kuulovammaisen lapsen saama tuki lähikoulussa ja millainen rooli vanhemmilla on tuen toteutumisessa.

Näiden teemojen pohjalta muodostui kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaista on kuulovammaisen lapsen saama tuki lähikoulussa vanhempien näkökulmasta?
2. Millainen rooli vanhemmilla on kuulovammaisen lapsen koulupolun tukijana?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on, että aineiston kerääjä on tutkija itse, jolloin kaikki tutkimuksen tulokset ovat tutkimusaineiston pohjalta tehtyjä tutkijan tulkintoja, joihin vaikuttaa tutkijan tapa katsoa maailmaa ja tutkittavaa ilmiötä. (Kiviniemi, 2015, 74; Stake, 2010, 36-37; Laine, 2010.) Aineistomme sisältö ohjasi tutkimuksen suuntaa, eli lähdimme tulkitsemaan aineistoa sisällönanalyysin menetelmin (Kiviniemi, 2015, 74).

### 4.1 Tutkimukseen osallistujat

Kuten aiemmin on mainittu, tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia vanhempien kokemuksia inklusion toteutumista kuulovammaisten lasten koulunkäynnissä. Näin ollen tutkimuksen kohdejoukoksi valitsimme lähikoulussa opiskelevien kuulovammaisten lasten vanhemmat. Tämän lisäksi rajasimme kohdejoukkoa vielä niin, että haastateltavien lapset opiskelivat peruskoulussa. Haastattelujen myötä kävi ilmi, että kaikkien haastateltavien lapset opiskelivat haastatteluhetkellä vielä alakoulun puolella (ks. taulukko 1).



TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lasten luokka-aste ja kuulovamman tyyppi

haastattelu	lapsen luokka-aste	kuulovamman tyyppi
H1: äiti	1.lk	erittäin vaikea kuulovamma
H2: äiti ja isä	5.lk	erittäin vaikea kuulovamma
H3: äiti	2.lk 2.lk	lievä kuulovamma erittäin vaikea kuulovamma
H4: äiti ja isä	6.lk	keskivaikea - vaikea kuulovamma
H5: äiti	3.lk	vaikea kuulovamma
H6: äiti	2.lk	lievä kuulovamma

Haastateltavien lapsilla oli eriasteisia kuulovammoja. Haastateltavat asuivat muutaman keskisuuren tai suuren suomalaisen kaupungin alueella, ja haastateltaviksi valikoituivat haastattelusta kiinnostuneet vanhemmat. Kaikissa haastatteluisa oli mukana kuulovammaisen lapsen äiti ja kahdessa haastattelussa molemmat vanhemmat.

## 4.2 Aineistonkeruu

Ennen aineistonkeruun aloittamista perehdyimme tutkittavaan aiheeseen ja siihen liittyviin aiempiin tutkimuksiin. Varsinaisen aineistokeruun aloitimme lähettämällä tutkimuslupahakemuksen erälle kuulovammaliitolle (liite 1), sillä käytimme heidän verkostojaan haastateltavien löytämiseksi (liite 2). Haastateltavat vanhemmat tavoitimme sähköpostilla.

Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat ennalta määrättyjä ja ne heijastelevat tutkimuksen teoreettista viitekehystä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88). Jaoimme haastattelukysymykset (liite 3) kolmeen teemaan, joiden alle ryhmittelimme haastattelukysymykset. Nämä teemat olivat tukitoimet, yhteistyö koulun kanssa ja osallisuus. Muokkasimme haastattelukysymyksiä useaan otteeseen ja hyödynsimme muita aiheesta tehtyjä tutkimuksia sekä niiden haastattelurunkoja. Huolellisella haastattelukysymysten suunnittelulla voikin varmistaa, että haastattelija saa tutkimuksen kannalta relevantteja vastauksia, ja toisaalta valmiiksi mietityt kysymykset antavat varmuutta haastattelijalle sekä kompensoivat haastattelijan mahdollista kokemattomuutta haastattelutilanteessa (Patton 2002, 346).

Haastatteluja teimme yhteensä kuusi. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla, sillä koimme tärkeäksi, että aineisto on mahdollisimman monipuolinen. Kasvokkain haastateltaessa tutkittavan ääni ja näkökulmat pääsevät hyvin esille ja haastateltava saa vastata kysymyksiin vapaasti, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole (Eskola & Vastamäki 2015, 27-30; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Lisäksi arvioimme saavamme laajempia vastauksia haastattelun kuin esimerkiksi lähetettävän kyselylomakkeen avulla. Haastattelutilanne antaa myös enemmän mahdollisuuksia korjata väärinkäsityksiä tai selventää tehtyjä kysymyksiä haastateltavalle, mikäli tutkija kokee sen tarpeelliseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 104; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87-88). Tämä voi osaltaan parantaa vastausten laatua.

Haastattelutilanteet pyrimme järjestämään haastateltaville mahdollisimman rennoissa, mutta silti rauhallisissa paikoissa. Osan haastatteluista toteutimme yliopiston ryhmätyötilassa ja osan haastateltavien kotona. Haastatteluiden alussa haastateltavat sekä tutkijat allekirjoittivat tutkimusluvut (liite 4). Kaikki haastattelut ääninauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 30-90 minuutin välillä.

### 4.3 Aineiston analyysi

Aloitimme tutkimusaineistoon tutustumisen litteroimalla tehdyt haastattelut. Litteroinnin tarkkuuteen ei ole yksiselitteistä ohjetta, sillä vaadittu tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä sekä valitusta tutkimusotteesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139). Lähestyimme aineistoamme laadullisen sisällönanalyysin kautta, joten emme kokeneet tarpeelliseksi merkitä litteraatteihin esimerkiksi taukojen pituuksia, kuten muun muassa diskurssianalyysiä tehdessä on hyvä toimia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 141). Litteroitua aineistoa haastatteluista kertyi 101 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1).

Aineistoon tutustumisen jälkeen aloimme koodata ja luokitella aineistoa. Valitsimme analyysiyksiköksi yhden ajatuskokonaisuuden, jossa haastateltava puhuu jostakin tutkimuskysymysten kannalta olennaisesta asiasta. Ajatuskokonaisuus voi pitää sisällään useamman lauseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-123; Silverman, 2013, 235). Ensin nostimme esiin haastattelun teemoista löytyneet selkeät kokonaisuudet, kuten yhteistyö, osallisuus ja tukitoimet, ja koodasimme ne omilla väreillään. Näin saimme etsittyä aineistosta olennaisen tiedon ja karsittua turhan pois eli pelkistimme aineistoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-124). Seuraavaksi keräsimme yhteen kaikki samaan teemaan valikoidut ajatuskokonaisuudet. Tämän jälkeen aloimme etsiä teemojen sisältä alaluokkia, kuten kuulemisen tekniset apuvälineet (ks. Richards 2005, 75). Tätä vaihetta kutsutaan klusteroinniksi, ja sen tarkoitus on luokitella aineistoesimerkit samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien perusteella alaluokiksi, jotka nimetään niitä kuvaavan käsitteen mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-126). Alaluokkia yhdistelemällä saimme yläluokkia, esimerkiksi oppimisympäristö ja moniammatillinen tuki. Yläluokat jaettiin pääluokkiin, esimerkkinä tukitoimet koulussa, jotka yhdistivät aineiston ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme ”Millaista on kuulovammaisen lapsen saama tuki lähikoulussa vanhempien näkökulmasta?”. Taulukossa 2 on esimerkki analyysin vaiheista ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

TAULUKKO 2. Esimerkki sisällönanalyysistä

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan tuki	Monialainen tuki koulussa	Millaista on kuulovammaisen lapsen saama tuki lähikoulussa vanhempien näkökulmasta?
viittomakielinen opettaja		
tulkkaus		
akustiset ratkaisut	Oppimisympäristön tuki	
istumapaikan merkitys		
kuulemista tukevat ratkaisut luokkahuoneessa		
kuulemisen tekniset apuvälineet		
kuulemisen teknisten apuvälineiden rajoitukset		
opettajan pedagogiset ratkaisut	Osallisuuden tukeminen	
avoimuus kuulovammasta		
tuetaan ryhmään kuulumista luokkatasolla		
tuetaan ryhmään kuulumista koko koulun tasolla	Kotona annettu tuki	
läksyjen tekeminen yhdessä		
uupuminen läksyissä auttamiseen		
pyyntö läksymäärän pienentämisestä	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	
aktiivinen Wilma-viestintä		
molemminpuolinen neuvominen		
toive aktiivisesta viestinnästä		
toive tiedotteiden saamisesta kirjallisesti		

Luokkien yhdistelyä kutsutaan abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Abstrahointia jatketaan niin kauan, kun se aineiston kannalta on mielekästä. (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 124-126.) Abstrahoinnin tavoitteena on käydä saatu aineisto järjestelmällisesti läpi tutkimuskysymysten ja keskeisten käsitteiden määrittelemällä tavalla. Olennaista analyysissä on se, että se ei jää vain luokittelun tasolle, vaan sen avulla pyritään menemään syvemmälle aineistoon ja löytämään sieltä myös ne asiat, jotka eivät ole suorissa lainauksissa sellaisenaan läsnä. (Ruusu-vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010; Stake, 2010, 136; Silverman, 2013, 48.)

#### 4.4 Eettisyyden tarkastelua

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä tutkimuseettisiin periaatteisiin nojaten (TENK 2012). Olemme pyrkineet lähestymään tutkimusaihetta mahdollisimman avoimesti antaen tutkittaville mahdollisuuden tuoda oma näkökantansa aiheeseen. Olemme noudattaneet huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan ja raportoineet saamistamme tuloksista asianmukaisesti. Muiden tutkijoiden tekemää tutkimusta olemme käsitelleet arvostavasti ja niihin asianmukaisesti viitaten. (TENK 2012.)

Asianmukaiset tutkimusluvut pyydettiin sekä liitolta, joiden kautta haastateltavat oli löydetty, että haastateltavilta itseltään (liitteet 1 ja 4). Olemme pyrkineet varmistamaan, että haastateltavat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja sen taustoista. Tämän varmistaksemme lähetimme tutkimuskysymykset, sekä lyhyen johdannon tutkimuksemme aiheesta kaikille haastateltaville. Jotta tutkimus olisi luotettava, on tutkittavien oltava riittävän tietoisia siitä, mikä tutkimuksen tarkoitus. Ilman riittävää informaatiota tutkittava ei tiedä mihin lupautuu, eikä suostumus ole näin ollen pitävä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24-25; Willis 2007, 210.) Olemme käsitelleet tutkimusaineistoa huolellisesti ja haastateltavien yksityisyyttä kunnioittaen. Valmiista tekstistä ei voi tunnistaa haastateltavia tai heidän lapsiaan ja aineistoesimerkeissä esiintyvät nimet ovat muutettuja. Tutkimusaineistoa ei ole luovutettu ulkopuolisten haltuun ja litteeraatit sekä ääninauhat tuhoetaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen (Kuula & Tiitinen 2010, 378-380).

Yhdessä haastattelussa paikalla oli viittomakielen tulkki, joka tulkkasi haastattelun. Kieltä kääntäessä on mahdotonta kääntää kaikkia sanoja tai ilmauksia oikein (Nikander 2010, 368) ja tämä on voinut vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen. Toisaalta haastateltava osasi lukea myös huulilta ja näin ollen pystyi välillä korjaamaan tulkin käännöstä, jos huomasi sen eroavan omasta ilmaisustaan. Lisäksi olimme toimittaneet haastattelukysymykset tulkille etukäteen, joten hänen oli mahdollista tutustua aihepiiriin ja sen sanastoon jo ennen haastattelua. Tulkkia koskevat myös omat eettiset sääntönsä, kuten salassapitovelvollisuus ja puolueettomuus tulkkauksilanteessa (Suomen Puhevammaisten Tulkit ry 2018).

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Luvussa 5.1 on avattu haastateltujen vanhempien näkemyksiä lähikoulun tarjoamista tukimuodoista. Tukimuotoja ovat monialaisten toimijoiden tuki, fyysisen oppimisympäristön luoma tuki, osallisuuden tuki ja vanhempien kotona antama tuki. Lisäksi luvussa kerrotaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Luvussa 5.2 kuvataan vanhemman roolia kuulovammaisen lapsen koulunkäynnissä.

Yleisesti ottaen vanhemmat kuvasivat lastensa koulunkäynnin sujuvan hyvin. *Kun kaikki kouluasiat rullaa niin hyvin, että... Et varmaan olin huono haastateltava, ei oo hirveesti haasteita. Eikä murheita. Tai hirveästi toiveita. (Haastattelu 5).* He olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä lastensa koulumuotoon ja heidän siellä saamaansa tukeen. Voimakkaat tukitoimet nähtiin erilaisuutta liikaa korostaviksi ja leimaaviksi. *He on pärjänny hyvin, he on oppinu lukemaan, itsenäisiä tavallisia kahdeksanvuotiaita (Haastattelu3).* Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että koulu ei määrittäisi lasta liikaa kuulovamman perusteella, vaan suhtautuisi lapseen samoin kuin muihinkin koulun oppilaisiin. Koulun myönteinen asenne kuulovammaa kohtaan nähtiin yhtenä tärkeimmistä inklusiivisen opetuksen mahdollistajista.

### 5.1 Kuulovammaisen lapsen koulunkäynnin tuki

#### 5.1.1 Monialainen yhteistyö

Luokanopettajan rinnalla ja tukena koulussa toimii usein erityisopettaja tai koulunkäynninohjaaja. Yhtenä monialaisena tukitoimena on osittainen yhteisopettajuus eli kahden opettajan yhteistyö. *On niinkuin tommosta yhteisopetusta myöskin, eli siinä luokassa työskentelee myös erityisopettaja (Haastattelu 1).* Yhteisopettajuutta toteutetaan usein yhdessä erityisopettajan kanssa, mutta myös muunlaisia yhteisopettajuuden malleja on olemassa.

Luokassa on tätä yhteisopetusta eli toinen opettajista on kuuro ja toinen on kuuleva. (--)

Käytännössä se luokkaympäristö, siellä on jatkuvasti kaksi kieltä käytössä. Kuuleva opettaja opettaa välillä heitä myös, mutta silloin he katsovat tulkkiä. No Alma kuuntelee myös kuulevaa opettajaa, mut jos kuuro opettaja opettaa koko luokkaa, niin silloin molemmat lapset katsovat silloin tätä viittomakielistä opetusta. Eli riippuen vähän siitä kuka siellä opettaa, viittomakielien tulkkaus on kyllä paikalla luokassa, mutta he eivät tarvi sitä jatkuvasti. Että se on myös kuulevia varten silloin ku kuuro opettaja opettaa. (Haastattelu 3)

Tässä luokassa yhteisopetusta toteutetaan yhden kuulevan ja yhden kuuron opettajan kokoaikaisena yhteistyönä. Luokassa on paikalla opettajien lisäksi tulkki, joka tulkkaa opetusta joko kuulovammaisille tai kuuleville oppilaille siitä riippuen, kuka tulkkausta tarvitsee. Vanhempi kuvailee, kuinka luokassa on jatkuvasti käytössä kaksi kieltä, joiden aseman toisiinsa nähden voi aineistoesimerkin perusteella olettaa olevan tasa-arvoinen. Tuen toteutumisen kannalta on olennaista, että tulkki on paikalla koko ajan, vaikka oppilaat eivät tarvitsekaan häntä jatkuvasti.

Tulkkiä käytettiin oppimisen tukena vaihtelevasti. Lapsilla, joilla on sisäkorvaistute, tulkkiä käytettiin vain uimahallissa turvallisuuden ja kommunikoinnin varmistamiseksi. Viittomakielisillä lapsilla tulkki oli käytössä pääsääntöisesti koko ajan. Koululle on kuitenkin edullisempaa palkata luokassa yhteisopettajana toimivalle kuurolle opettajalle tulkki, joka tulkkaa myös viittomakielisille lapsille, kuin palkata molemmille lapsille oma tulkki. Tästä syystä ongelmaksi saattoi muodostua se, jos kuuro opettaja oli poissa koulusta, koska silloin myöskään tulkki ei ollut luokassa paikalla.

Jos kuuro opettaja on sairaana niin se on ongelmallinen tilanne, sillä silloin tulkkiakaan ei ole paikalla siellä, koska se tulkki on opettajan tulkki. Tavallaan aluks siinä oli pikkasen semmosta härdelliä, et jos opettaja oli pois eikä saatu viittomakielistä sijaista. Ois niiku pakko saada viittomakielinen sijainen tavallaan, koska silloin tulkkin on siellä paikalla. Että aluks sitä ei ymmärretty, että he ei voi olla ilman tulkkiä. (--) no Alma pärjäs sen kanssa, mut Elina rupes selkeesti vähän kiukuttelemaan ja hän harvoin kiukuttelee. Ja sitte mä tota sitte mä sain sen selville, et siellä ei ollutkaan ollu koko päivää tulkkiä paikalla. Et Elina sit ahistu siitä kun hän ei ymmärtäny mitään. Alma sano, että ei se haittaa mä voin tulkata sitte, mutta kun ei hänkään kuitenkaan kuule hyvin. Sit silloin piti selvittää sen koulun kanssa et se ei onnistu (Haastattelu 3).

Vanhempi kuvaa, kuinka tulkkauksen merkitystä viittomakieliselle lapselle ei aina ymmärretty koulussa. Koska luokan käytössä oleva tulkki oli kuuron opettajan tulkki, ei opettajan sairastuessa tulkkiakaan ollut luokassa paikalla, jolloin lapset jäivät ilman tulkkausta koko koulupäivän ajaksi. Tämä aiheutti oppilaalle ahdistusta, joka näkyi kotona kiukutteluna ja väsymyksenä. Käytäntö asetti



myös toisen sisaruksista tulkin rooliin, mikä ei kuulu lapsen tehtäviin koulussa tai arjessa muutenkaan.

Oppimisen tuki ei aina toteudu siinä määrin, kun vanhemmat toivoisivat. Alla olevassa esimerkissä kuvataan, kuinka vanhempien näkemyksen mukaan kuulovammaisen lapsi olisi hyötynyt koulunkäynninohjaajan antamasta tuesta koulun alussa.

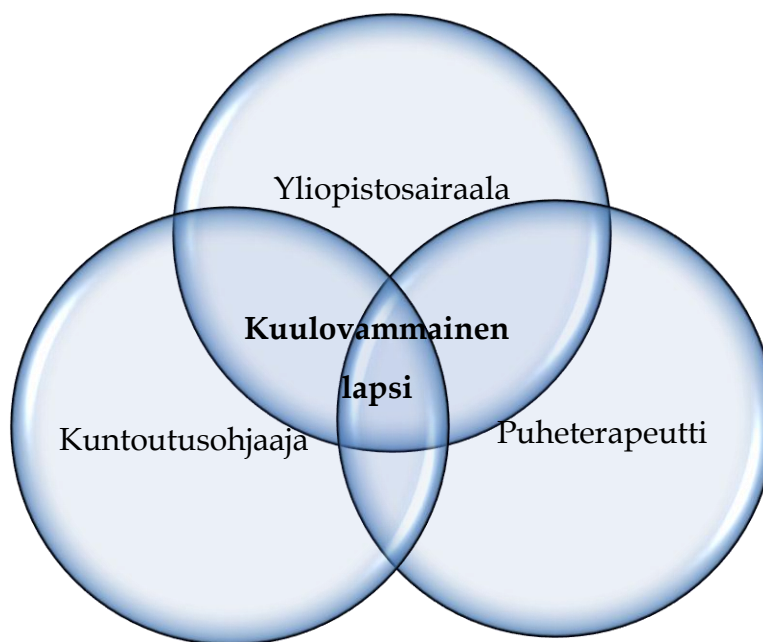
Haastattelija: No miten te ajattelette saako teidän lapsi riittävästi tukea siellä koulussa?

H2: Nykysin varmaan saa. Must tuntuu et siin alussa ois voinu olla hyvä jos siin ois ollu joku apuope (--)

H1: Mutta niin varmaan siinä alkuvaiheessa just että että sitä ois voinu jakaa vähän enemmän sitä läksypainetta sinne kouluun ja ettei kaikki ois ollu meillä kotona. Että ois ollu se joku ohjaaja siinä joka ois vähän tai jossain kokeissaki ehkä ois Emma tarvinnu jotain semmosta apua et joku vähän niiku näyttäs että luepas toi nyt uudestaan tai semmosta pientä (Haastattelu 4).

Vaikka vanhemmat ovat tämän hetkiseen tukeen tyytyväisiä he mainitsevat, että erityisesti koulupolun alussa heidän lapsensa olisi hyötynyt yksilöllisemmästä ohjaamisesta osana oppimisen tukea. He uskovat, että esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tuki tehtäviä tehdessä olisi helpottanut lapsen koulutaivalta ja vähentänyt kodin roolia tehtävien tekemisessä. Nyt kotona läksyihin käytetty aika koettiin liian kuormittavaksi. Myös kokeissa olisi voinut olla hyödyksi, että lasta olisi tuettu esimerkiksi tehtävien lukemisessa ja ymmärtämisessä.

Koulussa päivittäin toimivien ammattilaisten lisäksi lapsen kuntoutusta ja koulunkäyntiä on tukemassa myös muiden alojen ammattilaisia. Tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien puheissa nousseet yhteistyötahot on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Tuloksissa esiin nousseet keskeiset yhteistyötahot

Kun lapsella epäillään kuulovammaa, ovat yliopistosairaalat tärkeitä yhteistyötahoja. Vanhemmat kertoivat tehneensä yhteistyötä varsinkin lääkäreiden kanssa, jotka diagnosoivat lapsen kuulovamman. Diagnoosit oli tehty pääosin lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana. Diagnoisimisen jälkeen osalle lapsista tehtiin sisäkorvaistuteleikkaus, joka toteutettiin yliopistosairaalassa. Sisäkorvaistutteen tiimoilta vanhemmat olivat käyneet lapsensa kanssa yliopistosairaalassa jaksoilla, jossa arvioitiin lapsen kuulon tasoa sekä tehtiin päätöksiä tukitoimiin liittyen. Yliopistosairaaloiden merkitys yhteistyökumppanina oli vähentynyt lapsen kasvaessa ja mennessä kouluun, mutta yhteyttä pidettiin silti edelleen.

Kuulovammaisen lapsen varhaisiin vuosiin liittyy olennaisesti myös kielen- ja puheenkehityksen tukeminen, jossa apuna toimii puheterapeutti. Vanhemmat kertoivat puheterapian alkaneen yleensä diagnosoinnin ja mahdollisen implanttileikkauksen jälkeen, ja suurimmalla osalla lapsista se oli jatkunut esikouluikänsä saakka. Puheterapeutin roolina oli tukea puheenkehityksessä, mutta myös antaa neuvoja opettajille kuulovamman huomioimisessa. Yhteistyö puheterapeutin

kanssa oli päättynyt suurimmaksi osaksi lapsen aloittaessa koulun. Osa vanhemmista kertoi, että koulun alkaessa puheterapeutin tukea ei enää tarvittu, sillä puheenkehitys oli lähtenyt edistymään normaalisti.

Eniten yhteistyötä koulun ulkopuolelle tehtiin kuntoutusohjaajan kanssa. Vanhemmat kertoivat kuntoutusohjaajan olleen mukana koulun aloittamisessa esimerkiksi varmistamalla lapsen luokkahuoneen akustiikan riittävyyden ja opastamalla opettajaa kuulovamman huomioimisessa. Kuntoutusohjaajan merkitys oli suuri esimerkiksi kuulovammasta tiedottamisessa. Vanhemmat kertoivat myös nojanneensa kuntoutusohjaajan asiantuntijuuteen lapsen tukitoimiin liittyen. Kuntoutusohjaaja oli mukana koulunkäynnissä vaihtelevasti. Osa vanhemmista kertoi kuntoutusohjaajan olevan mukana kaikissa erityiseen tukeen liittyvissä vuosittaisissa HOJKS-palavereissa, kun taas osa vanhemmista tapasi kuntoutusohjaajaa vain satunnaisesti ja pyydettyä.

Monialaisen yhteistyön peruseriaatteisiin kuuluu se, että asiakas, eli tässä tapauksessa kuulovammaisen lapsen vanhempi sekä lapsi itse, osallistuvat työkentelyyn tasa-arvoisena tiimin jäsenenä. Haastatellut vanhemmat kokivatkin olevansa oman lapsensa asiantuntijoita moniammatillisissa tiimeissä.

Kyllä mun mielestä, me sillain ollaan asiantuntijoita tällä saralla. Hyvin tasavertaisena siinä ollaan eikä kukaan oo jotenkin ollut pätemässä sen enempää. (Haastattelu 5)

Koulussa opettajat tekivät erilaisia kuulovammaisen lapsen koulunkäyntiä ja oppimista tukevia ratkaisuja. Oppimista tuettiin esimerkiksi kommunikaatiota tukevilla keinoilla.

Hyvin omatoimisesti opettaja itse kekkas että (--) kun opettaja sanoi jonkun sanan ja sit se pitää kirjoittaa, niin hän oli huomannut, et Aapolla oli ollut siinä jotain hankaluutta, niin hän olikin, et hän (opettaja) sormittaa ne kirjaimet. (Haastattelu 5)

Vanhempi kertoo, kuinka opettaja oli itse keksinyt sormittaa kirjaimet lapselle, jotta lapsi erottaisi ne paremmin. Sormittamisen avulla lapsi oli saanut paremmin selvää kirjoitettavasta sanasta.

Myös älytaulun aktiivinen käyttö kuvattiin opiskelua helpottavaksi tekijäksi. Älytaulun käyttäminen havainnollistaa ja visualisoi opetettavaa asiaa, joka on kuulovammaiselle lapsen oppimisen kannalta tärkeää.

Ne käyttää tota todella paljon älytaulua, (--) sehän edesauttaa kaikkien erityistarpeista oppilaiden oppimista, kun se on niin havainnollista. Ja sit fyysisesti se, että Tomilla että kirjoittaminen on vielä ekaluokan alussa hidasta ja työlästä, niin sen sijaan että sä taululla kirjoittaisit, niin sä käyt vaan sormella heittämissä jonkun tavun sinne oikealle paikalle. (Haastattelu 1)

Vanhempi kuvailee, kuinka älytaulun käyttö tukee erilaisia oppijoita luokassa. Kirjoittaminen saattaa olla ensimmäisellä luokalla olevalla lapsella vielä hidasta, ja älytaulun kosketusnäyttö mahdollistaa oikean tavun valitsemisen ja paikalleen siirtämisen ilman hidastavaa kirjoittamista. Sanavalinnalla "vaan sormella heittämissä" vanhempi korostaa tehtävän tekemisen helppoutta, joka mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksen, vaikka itse kirjoittaminen onkin hänelle vielä työlästä ensimmäisen luokan alussa.

Haastatteluissa ilmeni, että vanhemmat kokivat myös huolta liittyen lapsensa koulunkäyntiin ja opetuskäytänteisiin. Erityisesti siirtymät esiopetuksesta alakouluun ja alakoulusta yläkouluun, eli niin kutsutut nivelvaiheet, aiheuttavat tai olivat aiheuttaneet huolta lapsen pärjäämisen ja oppimisen suhteen.

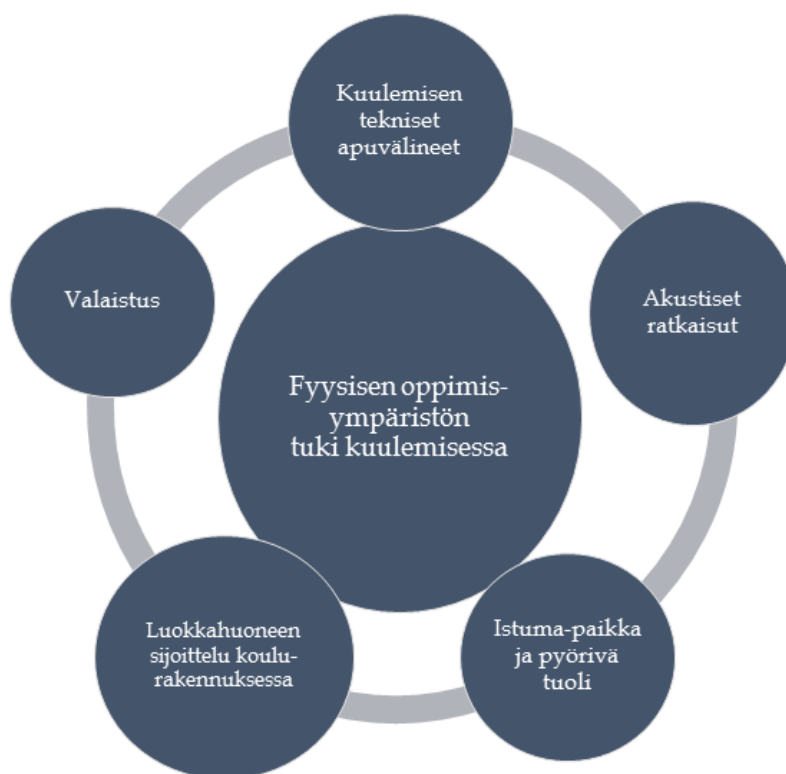
H1: Tää on nyt vielä vähän semmone itelleki ei oikein tiedä et kuin paljon siin ois varaa vaatia tai niiku saada hänelle helpotusta. Että nyt sitte yläkoulussaki että onks ne kaikki kuuntelut niiku pakollisia vai voiks ne olla niiku luetun ymmärtämisenä esimerkiks sitte, tai saaks siinä olla se teksti kuitenkin edessä vaikka sen kuuleeki (Haastattelu 4)

Vanhempi kuvaa olevansa epätietoinen yläkoulua koskevista käytänteistä esimerkiksi kuuntelutehtävissä. Hän kertoo, että ei tiedä miten paljon mukautusta voi pyytää lapselleen yläkoulun puolella.

Vanhemmat kokivat huolta myös erityisesti lapsensa kielen opiskeluista. Huolta koettiin varsinkin englannin kielen opiskelusta, joka alkaa monella lapsella kolmannella luokalla, ja on näin ensimmäinen opiskeltava vieras kieli. *Että tota varmaan semmonen mikä mietitytti ainakin etukäteen et miten enkun opiskelu lähtee sujumaan nyt kun se alkoi.* (Haastattelu 5). Vanhempi kertoo miettineensä jo etukäteen sitä, kuinka uuden kielen opiskelu tulee sujumaan hänen lapsellaan. Tämä huoli tuntui olevan yleinen haastateltujen vanhempien keskuudessa.

### 5.1.2 Fyysinen oppimisympäristö

Vanhemmat kuvasivat, että koulun oppimisympäristöä oli muokattu monella tavalla kuulemisen varmistamiseksi ja kommunikaation tukemiseksi. Näitä muutoksia ja tukitoimia on esitelty kuviossa 5.



KUVIO 5. Fyysiseen oppimisympäristöön tehdyt muutokset kuulemisen tukemiseksi

Luokassa ja joissakin tapauksissa koko koulurakennuksessa oli tehty akustisia ratkaisuja, jotka muokkasivat ympäristöä kuulovammalaiselle sopivammaksi. Luokkahuoneisiin ja ruokalaan oli asennettu akustiikkalevyjä, pehmeitä pintamateriaaleja sekä verhoja, jotta tilojen akustiikka paranisi. Kuulemistä tukeva oppimisympäristö on kokonaisuus, joka koostuu monesta eri palasesta ja sitä voidaan toteuttaa monella eri tasolla. Edellä mainitut ratkaisut palvelevat kaikkia koulussa opiskelevia ja työskenteleviä, ja yksi haastateltavista kertoikin, että kuulovammaista lasta oli käytetty eräänlaisena verukkeena koulun akustiikan parantamisessa.

Että sitten asennettiin akustiikkalevyjä käytävätiloihin ja sit ruokalan tiloihin. Ja totaa, Eeroa käytettiin vähän niin kuin puskurina siinä kohtaa. Että siellä oli sitä akustiikkaongelmaa koulussa ja sitten Eeroa käytettiin verukkeena, että saatiin ne. Joka oli mun mielestä ihan ok. (Haastattelu 6).

Paremmen akustiikan avulla vaimennetun ääniympäristön lisäksi kuulemista tuettiin erilaisilla teknisillä apuvälineillä, kuten FM-laitteella, kaiutinjärjestelmällä ja heiteltävällä mikrofonilla. Opettajan ääntä vahvistettiin joko FM-laitteen tai kaiutinjärjestelmän kautta. FM-laitteessa ääni vahvistuu suoraan kuulovammaisen kuulokojeeseen opettajan puhuessa mikrofoniin. Kaiutinjärjestelmä puolestaan vahvistaa opettajan äänen kaikille luokassa ulkoisen kaiuttimen kautta, kuten seuraavassa esimerkissä kuvaillaan.

Suoraan tota niinku että se vahvistaa sen äänen niinku kaikille. Se ei mene Tomilla mihinkään vaan vahvistaa sen äänen kaikille, jolloin se toimii siis niinku myös kaikilla. Siis että se säästää opettajan ääntä plus sitten että se lapsi kuulee sen paremmin kun se tulee voimakkaammin se ääni. (Haastattelu 1).

Vanhempi pitää kaiutinjärjestelmän hyvänä puolena sitä, että se säästää myös opettajan omaa ääntä äänen voimistuessa automaattisesti kaikille luokassa. FM-laitetta käytävällä lapsella näyttää itsellään olevan suurempi vastuu kuulemista.

H1: Emma ite vie sen aina opettajalle sen mikrofonin ja se on kyllä toiminu tosi hyvin niiku et kaikki sijaisetki sen on ottanu ihan käyttöön  
 H2: nii nii ne nimenomaan sanoo aina opettajat että Emma hoitaa sen ite  
 H1: mm ettei hän (opettaja) muistakaan  
 H2: että hänellä unohtuu se kaulaan ja sit lähtee opettajanhuoneeseen et sit tyttö käy hakemassa et hei annapas mikki takasin (nauraa) (haastattelu 4)

Vanhemmat olivat kuitenkin tyytyväisiä myös FM-laitteeseen. Vanhemmat vaikuttivat olevan hyvillään siitä, että opettajat ja "sijaisetkin" ylipäätään suostuvat käyttämään laitetta. Tästä voi päätellä, että he eivät pidä itsestään selvänä sitä, että opettajat suostuvat käyttämään kuulemista helpottavaa apuvälinettä. Tällaisen ajattelun taustalla voivat olla huonot aiemmat kokemukset apuvälineiden käytöstä.

Jännää et siellä oli yks päiväkodin lastentarhanopettajista oli sitä mieltä että se (kaiutinjärjestelmä) on hyödytön väline eskarissa. Et sitä käytetään vasta koulussa et se oli todella vaikee. Kuntoutusohjaajaki kävi juttelemassa, mut sekää ei auttanu, eli siel oli ihan selkee asenneongelma. Mä ihmettelin sitä kyllä loppuun asti. (Haastattelu 2).

Haastatteluiden perusteella näyttääkin siltä, että kuulemista tukevien apuvälineiden käyttö koulussa tai esikoulussa ei ole itsestäänselvyys. Vanhempi kuvaa lastentarhanopettajan toimintaa asenneongelmana, sillä päätökselle olla käyttämättä kaiutinjärjestelmää ei tuntunut olevan pätevää perustetta.

Opettajan mikrofonin lisäksi kuulovammaisen oppilaan on tarpeen kuulla myös mitä luokan muut oppilaat puhuvat. Tämän tukemiseksi on olemassa heiteltävä langaton mikrofoni, joka annetaan puheenvuoron saaneelle oppilaalle. Vanhempien mukaan heiteltävää mikrofonia käytettiin vaihtelevasti luokissa, eikä kuulovammaisen lapsi kokenut sitä aina itsekään tarpeelliseksi. Mikrofonin lisäksi muiden oppilaiden puheen kuulemista helpotti myös pyörivä tuoli, jonka avulla on mahdollista kääntyä puhujan suuntaan ja nähdä tämän huulio.

Myös istumapaikalla on merkitystä hyvien kuunteluolosuhteiden luomisessa. Haastateltujen vanhempien lapset istuivat usein luokan etuosassa, jolloin he näkivät opettajan huulion paremmin. Samalla tavalla vanhemmat kuvailivat, kuinka koulun yhteisissä tapahtumissa ja liikuntatunneilla kuulovammaisen lapsi pyrki olemaan lähellä esiintyjä tai liikunnanopettajaa. Kuunteluolosuhteita tuettiin myös valitsemalla kuulovammaisen lapsen viereen istumaan rauhallisia oppilaita, jotta taustamelu olisi mahdollisimman vähäistä. Luokkahuoneen valaistus oli myös huomioitu niin, että se oli riittävää, mutta ei häikäissyt esimerkiksi opettajan huuliota tai vaikeuttanut viittomien näkemistä.

Kuulovammaisen oppilaan luokkahuoneen sijaintia oli mietitty mahdollisuuksien mukaan niin, että se olisi rauhallisessa osassa koulua, sillä viereisistä huoneista kuuluva taustamelu vaikeutti kuulemista. Luokkahuoneen siirtäminen ei aina onnistunut, joko koulun tilanpuutteen takia tai koska opettaja ei halunnut vaihtaa tavaroitaan toiseen luokkatilaan.

H1: Musiikkiluokan vierestä vai alapuolelta me saatiin se (luokka) siirrettyä joo

H2: Nii, taustamelin minimointi, mutta tota joskus se onnistu joskus ei

H1: Mm se on just se tilanpuute siellä nyt vähän mikä nyt mut ei

H2: Joskus oli vaa et joku opettaja ei halunnu siirtää tavaroitaan nii se ei sitte onnistunu toisen kerran se sit onnistu (Haastattelu 4).

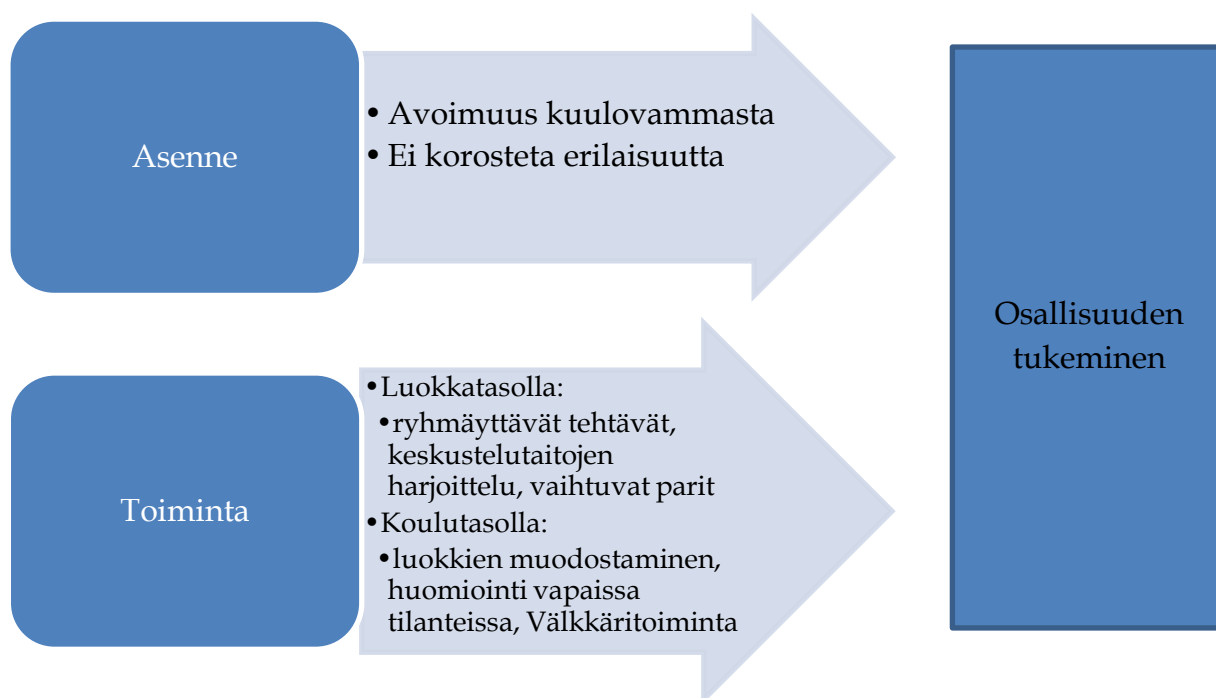
Vanhemmilla saattaa olla sellainen käsitys, että alakoulun puolella toimineet tukitoimet eivät enää päde yläkouluun siirryttäessä, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

On kaiutinjärjestelmä tota omassa luokassa sei oo semmonen siirreltävä järjestelmä vaan se on siinä omassa luokassa pelkästään että lähinnä niiku alakoulun aikana tää tämmönen on mahdollista koska yläkoulussa siirrytään sit luokasta toiseen koko ajan (Haastattelu 2)

Vanhempi kertoi lapsensa kaiutinjärjestelmästä, joka on käytössä alakoulun luokassa päivittäin. Hän kuitenkin mainitsi, että kaiutinjärjestelmä on vain alakoulussa opiskelun aikana käytettävä tukitoimi. Vanhemman mukaan yläkouluun siirryttäessä järjestelmästä täytyy luopua, sillä yläkoulussa opetus tapahtuu useassa eri luokkahuoneessa ja ne vaihtelevat monta kertaa päivässä.

### 5.1.3 Osallisuuden tukeminen

Osallisuutta tuettiin erilaisin keinoin (kuvio 6), joista osa liittyi koulun ja sen henkilökunnan asenteisiin kuulovammaa kohtaan, ja osa taas suoriin toimiin, joilla tuettiin osallisuutta usein koko ryhmän tasolla. Vanhemmat myös nostivat koulun suvaitsevaisen asenteen yhdeksi tärkeimmäksi mahdollistajaksi kuulovammaisen lapsen lähikoulussa opiskelussa.





## KUVIO 6. Osallisuuden kokemusta tukevat elementit

Vanhemmat kertoivat, että avoimuus kuulovammaa kohtaan lisäsi heidän lapsensa osallisuutta koulussa. He kokivat, että kertomalla mahdollisimman avoimesti kuulovamman vaikutuksista, he välttivät selän takana puhumisen ja ehkäisivät lapsen kiusatuksi tulemista. Suurin osa vanhemmista oli käynyt itse koululla puhumassa lapsensa kuulovammasta, mutta osa oli myös pyytänyt kuntoutusohjaajaa kertomaan luokalle asiasta. Vanhemmat toivoivat kuitenkin, että kuulovammaa ja sen mukanaan tuomaa erilaisuutta ei korostettaisi liiaksi koulun arjessa. Tämä oli tärkeää myös kuulovammaiselle lapselle.

Uusi opettaja hyvää hyvyyttään sano vahingossa sitte luokassa että meteliä pitää välttää sen takia ku Mintulla on kuulovamma. Se oli Mintun mielestä iha hirveetä, koska sehän taas korostaa hänen erityisyyttä ja erilaisuutta sehä on viimene mitä ton ikänen haluaa olla erilainen ku muut samanikäiset (Haastattelu 2)

Vanhempi kuvailee, kuinka hänen lapsensa oli kertonut opettajan käyttäneen lapsen kuulovammaa perusteena työrauhan tärkeydelle. Lapsi koki tilanteen epämiellyttävänä, sillä se korosti hänen erilaisuuttaan suhteessa muihin oppilaisiin. Vanhempi uskoo, että erityisesti alkava murrosikä vaikutti siihen, että lapsi haluaa olla mahdollisimman samanlainen kuin muutkin luokassa.

Osallisuutta edistävän asenteen lisäksi vanhemmat kertoivat lastensa kouluissa tehdyistä osallisuutta tukevista toimista. Luokkatasolla osallisuutta oli vanhempien mukaan tuettu erilaisilla ryhmäytävillä tehtävillä, kuten peleillä, leikeillä ja ryhmätöillä. Myös luokan istumajärjestystä vaihdettiin säännöllisesti, jotta lapset oppisivat toimimaan kaikkien luokan oppilaiden kanssa. Luokissa harjoiteltiin erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten keskustelutaitoja ja ryhmässä toimimista. Oppilaiden osallisuutta oli pyritty huomioimaan myös koko koulun tasolla. Vanhemmat kertoivat, että luokkia muodostaessa kouluissa oli pyritty tekemään ryhmiä, joissa kuulovammaiselle lapselle olisi ennestään tuttuja kavereita esimerkiksi päiväkodista tai naapurustosta. Myös oppituntien ulkopuolissa tilanteissa osallisuus oli huomioitu. Kouluissa järjestettiin koko koulun yhteistä Välkkäri-toimintaa, jossa vanhemmat oppilaat ohjaavat pienempien leikkejä. Lisäksi ennen välituntia muun muassa arvottiin leikkioporukoita, ja opettaja

huolehti aktiivisesti, että kuulovammainen oppilas pysyi mukana myös siirtymä- ja vapaissa tilanteissa.

Vanhemmat kokivat myös huolta kuulovammaisen lapsen osallisuudesta koulussa. Vanhemmat olivat pohtineet paljon sitä, saavatko heidän lapsensa kavereita koulusta tai joutuvatko he kiusatuiksi.

H1: Se (kaverisuhteet) on ehkä semmone mistä me ollaa aina enemmän huolissaan ku Emma ite että hyvin pärjää niiku vois sanoo kaikkien kanssa mut ei semmosia bestfren-dejä oikeestaa oo (--)  
H2: se on vaikee sanoo että mikä on persoonallisuutta ja mikä on muuta juttua (Haastattelu 4)

Vanhempi kuvaa lapsensa kaverisuhteita koulussa ja kertoo olevansa puolisonsa kanssa enemmän huolissaan lapsen pärjäämisestä kuin lapsi itse. Vanhempi kertoo lapsen pärjäävän kyllä hyvin muiden lasten kanssa, mutta hänellä ei ole varsinaisesti parhaita kavereita. Vanhemmat olivat aikaisemmin tässä haastattelussa kertoneet lapsensa viihtyvän mielellään yksin, eikä hän ole kertonut kaipaavansa juurikaan seuraa muista lapsista. Tähän viitaten toinen vanhemmista nostaa esiin lapsen persoonaan liittyvän taipumuksen vetäytyä omiin oloihinsa. Vanhempi jää pohtimaan sitä, mikä lapsen kaverisuhteissa selittyy kuulovammalla, ja mikä on taas osa hänen persoonaansa.

Koulumaailma ja sosiaaliset suhteet voivat olla haastavia kuulovammaiselle lapselle. Vanhempi, joka on itse kuuro, kertoo, ettei tiedä kuulevien maailman sosiaalisista pelisäännöistä.

Oon ite kuuro ja kuurojen yhteisöstä vahvasti tulen, niin sitä olen joskus miettinyt, että miten he oppii kuulevien maailman sosiaaliset taidot ja pelisäännöt. Ne voi olla erilaisia mä en tiedä niistä (Haastattelu 3).

Vanhempi kertoo pohtineensa lastensa pärjäämistä kuulevien maailmassa, koska hän ei tiedä minkälaista osaamista ja tietämystä kuulevien koulumaailmassa tarvitaan. Haastattelun vanhemman lapset ovat myös viittomakielisiä eli kirjoitettu tai puhuttu suomi ei ole heidän äidinkieltänsä, joten se ei ole välttämättä yhtä vahva kuin kuulevilla luokkakavereilla. Toimiminen kielellä, joka ei ole oma äidinkieli, sekä erilaiset sosiaaliset toimintatavat saattavat vaikuttaa kuulovam-

maisena lapsen osallisuuteen koulussa. Vanhempi kertoo tiedostavansa, että hänen lapsensa saattavat oppia nämä tarvittavat taidot ikätovereitaan myöhemmin, sillä viittomakielinen vanhempi ei välttämättä osaa niitä lapsilleen opettaa.

#### 5.1.4 Kotona annettu tuki

Vanhemmat tukivat lapsensa koulunkäyntiä eri tavoilla koulupolun eri vaiheissa. Koulutaipaleen alussa tukea annettiin erityisesti lukemaan oppimisessa.

Niin ja siis luvuksi luetaan yhdessä ja sitten, ja oikeasti se oli syksyllä tosi takkusta välillä se tekeminen. (--) Että ihan oikeasti on tehty töitä sen lukemisen harjoittamiseen eteen. (Haastattelu 1).

Vanhemmat kuvailivat auttavansa lasta aktiivisesti kotitehtävien teossa, mutta toisaalta he toivat myös esiin, että tukea on annettu pääosin saman verran kuin perheen muillekin lapsille. Tuen tarve kotitehtävien tekemisessä vähentyi lapsen kasvaessa.

Toisaalta vanhemmat tukivat lapsen koulunkäyntiä välillä niin vahvasti, että se oli heistä jo uuvuttavaa.

H1: Et onks tää niiku koko ajan tämmöstä niiku opiskelua. Et sitä piti niiku siihen arkeen tuoda sitä oppimista vähän joka asiaan mukaan. Että vaikka nyt sen enkun kanssa että niitä liimailtiin seinille niitä sanoja, ja yritettiin aina ruokapöydässäki ottaa puheeks (--)

H2: kertotaulua jankattiin ku vein tanssiharkkoihin. (--) tai toin takasin sieltä et aina joutaki.

H1: (--) Mut kyl se jossain vaiheessa tuntu vähän raskaaltaki. Jopa semmoselta et piti niiku suunnitella sitä et okei koe on tulossa, nii sitä ei niiku voi jättää että et tota viimeeseen viikkoon vaa se piti niiku olla siinä kaikki läksyt tehä niiku jotenki tehostetusti että H2: nii eikä tavoitteenaa oo mikää kiitettävät arvosanat, vaan niiku ihan kohtuudella pärjääminen (--)

H1: mut nyt se on helpottunu

H2: aikalailla siihe lukemisee satsattii koska sehän tajus kyllä että tota että sen mukana seisoo ja kaatuu kaikki. Että se on nii perustaito, että jos se sujuu, ni sit tulee helpompaa monesta asiasta (Haastattelu 4)

Vanhemmat kertovat tukeneensa lapsen oppimista muun muassa englannin kielessä, matematiikassa ja lukemisessa. He panostivat erityisesti lukemisen tukemiseen, sillä ajattelivat sen olevan tärkeä taito tulevaisuuden ja muun oppimisen kannalta. Vanhemmat kuvaavat kuinka arjen tilanteista pyrittiin luomaan opetuksellisia, ja kuinka kokeisiin valmistauduttiin suunnitelmallisesti jopa viikkoja etukäteen, vaikka tavoitteena oli vain pärjätä kohtuullisesti kokeissa. Opiskelun

tuominen arkeen koettiin raskaaksi ja vanhemmat vaikuttivat huojentuneilta siitä, että enää koulunkäyntiä ei tarvitse tukea niin massiivisesti.

Vanhemmat olivat ottaneet myös yhteyttä opettajaan, kun opiskelu kotona alkoi käydä liian raskaaksi. Alla vanhemmat kertovat, kuinka he ottivat opettajaan yhteyttä, koska kotitehtävistä oli tulossa liian raskaita sekä vanhemmille että lapselle itselleen.

H1: Tai pitikö joskus pyytää vähä lykkäystä et voisko tai ettei tarttis näitä kaikkia läksyjä tehdä nyt ihan? Niiku et nyt kuormittuu vähä liikaa, että sitä oli sillo kolmannella luokalla.

H2: Nii sitä itseasiassa opettaja kauhisteli sillon, että näinkö paljon teette läksyjä. Nimenomaan ku siinä oli jompikumpi mukana tyypillisesti. Niin sit vähän järjesteltiin kevenyksiä jossakin ahtaimmissa kohissa, et ehti käydä tanssitreeneissäki. (Haastattelu 4)

Vanhempien mukaan opettaja oli hämmästynyt siitä, kuinka paljon perheessä käytettiin aikaa kotitehtävien tekemiseen. Opettajan saatua tietoa tilanteesta, hän osasi suhteuttaa kotitehtävien määrää paremmin lapsen jaksamiseen ja elämäntilanteeseen sopivaksi.

### 5.1.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyötä kuvattiin suurimmaksi osaksi hyväksi ja mutkattomaksi ja vanhemmat kokivat, että opettajaan voi olla yhteydessä hyvin matalalla kynnyksellä. *Ei oo mitään ongelmaa, etteikö vois ottaa yhteyttä- Oli asia mikä hyvänsä (--)* niin ei tarvi miettiä että mitenkähä mä tän ilmaisisin sinne päin (Haastattelu 2). Yhteyttä kouluun ja opettajaan pidettiin pääosin Wilman kautta, mutta vanhemmat kertoivat käyvänsä myös keskusteluja opettajan kanssa esimerkiksi hakiesaan lasta koulusta. Pidempiä keskusteluita koulunkäyntiin liittyen käytiin erikseen sovituisissa palaverieissa, esimerkiksi HOJKS-palaverieissa tai arviointikeskusteluissa. Pääsääntöisesti ne vanhemmat, jotka olivat olleet itse aktiivisia koulun ja opettajan suuntaan, saivat myös opettajalta paljon yhteydenottoja.

Tietoa oppimisesta ja sen tukemisesta jaettiin puolin ja toisin. Osa vanhemmista oli ottanut yhteyttä opettajaan pyytääkseen neuvoa oppimiseen liittyviin asioihin. Myös opettajat pyysivät opetukseen liittyviä opetukseen kuulovammaisen lapsen vanhemmilta, varsinkin tilanteissa, joissa lapsen vanhempi oli ammatiltaan opettaja.

Kuuro opettaja joskus miettii ja lähettää jotain viestiä, että olisiko jotain vinkkiä tohon suomen kielen opetukseen. Sitten mä olen joskus ehdottanut jotain koska hän tietää, että mä olen luokanopettaja myös. (Haastattelu 3)

Yhteydenpito koulun ja kodin välillä ei ole ollut kuitenkaan aina mutkatonta ja vanhemmat olisivat osin toivoneet osin aktiivisempaa yhteydenpitoa koulun puolesta.

H1: Sen huomaa että rinnakkaisluokkien opettajissa, et hyvin on eroja. Et joillakin on niiku on luokan nettisivuilla on tosi paljon informaatiota, ja kerrotaan niiku aina mitä milläki viikolla tapahtuu (-)

H2: Meillä kerrotaan millon on hiihtoloma

H1: Emma ois hyötynyt siitä niinkun alussa, ja varmaan niiku tähän kuulovammaan liittyen on aina ollu semmoinen, et kun hän tietää mitä tulee ni se on niiku varmempaa jotenki, että et sit jos tuleeki yhtäkkiä et huomenna onki joku erikoistilanne koulussa, ni se loi siinä alussa semmosta vähän niiku (epävarmuutta) (Haastattelu 4)

Vanhemmat kuvaavat koulun yhteydenpitoa lapsen koulupolun aikana. He kertovat, että luokan nettisivuilla oli vähemmän tietoa tulevista tapahtumista, kuin rinnakkaisluokkien sivuilla. Vanhemmat kokevat, että varsinkin ensimmäisillä luokilla informaatiosta olisi ollut hyötyä, sillä lapsen kuulovamman kannalta tilanteita olisi ollut hyvä pystyä ennakoimaan. He kokivat, että tieto tapahtumista tuli liian myöhään, ja aiheutti näin epävarmuutta lapsessa ja vanhemmissa. Muissa haastatteluissa nousi esiin, että esimerkiksi opettajan viikoittain lähettämä tiedote koettiin hyväksi tavaksi informoida tulevista tapahtumista. Näin vanhemmat pystyivät ennakoimaan tulevia tapahtumia, jotka saattoivat vaatia heiltä reagointia.

## 5.2 Vanhemman rooli kuulovammaisen lapsen koulupolun tukijana

Vanhempien kertoman perusteella he ovat aktiivisia toimijoita lapsensa koulukäynnin tukijoina. Aktiivisuus ilmeni esimerkiksi tiedonhankintana ja verkostoitumisena, mutta myös toimina koulua tai muuta tahoa kohtaan erityisesti tilanteissa, joissa lapsen tukipäätöksiä oltiin muuttamassa tai tukiprosessin aloittamista ei haluttu puoltaa. Aktiivisuus oli alkanut lapsen synnyttyä ja kuulovammadiagnoosin varmistuttua ja jatkunut lapsen siirryttyä kouluun. Vanhemmat kokivat, että suurimmat taistelut tukipalveluiden suhteen olivat jo takana. He

kuitenkin tiedostivat, että tilanne saattaa muuttua. *Mä en vielääkään voi ymmärtää, että tää menee näin, tää koulu. Mä vieläkin ootan sitä kohtaa, että missä kohtaa jysähtää.* (H1).

### 5.2.1 Tiedonhaku ja vertaistuen etsiminen

Vanhemmat etsivät aktiivisesti tietoa ja hakeutuivat vertaisryhmiin erityisesti heti kuulovammadiagnoosin jälkeen. Vanhempi kuvailee, kuinka alkoi käyttää viittomia kommunikoinnin tukena ja etsiä tietoa kuulovammasta.

Mut sithän kun se selvisi, että hän ei niinkun kuule, niin mähän rupesin viittomaan kaikesta minkä mä niin kuin osasin (--), ja ettimään lisää informaatiota (--). Etsii siitä niinkuin tietoa, että se on tavallaan niin kuin semmonen toimintatapa, niin se on ollut samalla tavalla sitten kuulovammassakin, että se on ollut asia josta on nopeasti alkanut etsimään tietoa. (Haastattelu 1)

Vanhempi aloitti lapselleen viittomisen ja lisätiedon etsimisen kuulovammasta heti diagnoosin saatuaan. Monissa haastatteluun osallistuneissa perheissä lapsen kommunikaatiota oli aluksi tuettu käyttämällä viittomia. Viittomat jäivät kuitenkin vanhempien mukaan pois, kun lapsi oppi sisäkorvaistuteleikkauksen jälkeen kommunikoimaan puhutulla kielellä.

Vanhempi kuvailee, kuinka tiedon etsiminen on hänelle tyypillinen toimintatapa, jonka vuoksi hän diagnoosin tultua oli alkanut etsiä tietoa kuulovammaisuudesta. Myös muut vanhemmat kertoivat etsineensä tietoa esimerkiksi erilaisilta kursseilta ja perheleireiltä. Nämä koettiin tärkeiksi erityisesti kuntoutuspolun alussa. Saadun tiedon lisäksi tärkeä anti kursseilta ja leireiltä oli samassa tilanteessa olevien tuki.

H2: Semmonen vertaistuki mitä saatiin silloin kuntoutumisen alkuvaiheessa että päästiin heti näihin viittomakursseille ja perheleireille ja näihin ni se oli semmone pohja hyvä pohja niiku tälle kaikelle. Että et tota pysty hyväksymää ensinnäki sen tilanteen ja sitte myöski löytämään sen sen kuitenkin sen tavallisuuden siitä, että ei niiku aina korosteta pelkkää, toki se huomioidaan arjessa mutta ettei aina vaan ykkösenä oo päällimmäisenä että nyt meillä on kuulolapsi, vaan että lapsi siinä missä muutkin mutta pienillä erityisominaisuuksilla (--)

H1: Kyllä et nythä me ei enää olla käyty aktiivisesti näillä leireillä mutta sit meillä on toki jääny siltä ajalta niinkun kavereita ja sitten on myös Facebookissa on hyvä kuulovammaten lasten vanhempien ryhmä ja sisäkorvaistutekäyttäjien ryhmä elikkäs sieltä saa tosi paljon semmosta ajankohtasta tietoo ja siitä et miten muualla Suomessa niiku asiat on (Haastattelu 2).

Vertaistuen merkitys on suuri perheelle uuden tilanteen hyväksymisessä. Muilta saatu tuki auttoi suhtautumaan realistisemmin kuulovammaan ja sen vaikutuksiin. Vanhemmat kertoivat oppineensa näkemään kuulovamman vain lapsen yhtenä ominaisuutena, eikä ainoana lasta määrittävänä tekijänä. Vaikka perhe ei käynyt enää aktiivisesti vertaistapahtumissa, on sieltä jäänyt tukiverkostoja, joihin he ovat yhteydessä edelleen. Facebook-ryhmät laajentavat osaltaan näitä verkostoja, ja mahdollistavat tiedonvaihdon maanlaajuisesti. Vanhempi kertookin saavansa ryhmistä edelleen ajankohtaista tietoa kuulovammaisuudesta Suomessa.

Vertaistuki on vanhempien ja perheen lisäksi tärkeää myös kuulovammaiselle lapselle tai nuorelle itselleen.

H1: Et vertaistuki on sitte ollu lähinnä nyt näissä (erään liiton) jutuissa et näissä paikallisissa on käyty ja pyritään nyt ens kesänä kerkeemään jalkapallolta nyt myös sitte näille kesäpäiville ja koska tämmöset tapahtumat on kuitenkin mä luulen että myös murrosiän tullen ni vielä vielä erityisen tärkeitä.

M: Aattelettekste että ne on tärkeitä myös niiku Mintulle vai onks ne?

H1: Joo nii nimenomaan Mintulle

H2: Mintulle joo

H1: Erityisesti mut toki iteki niistä saa tietysti mutta, että se on tietysti aateltava mihi se ikäset lapselle on se merkitys siinä että et itsetunnon kannalta ja just sen erilaisuuden hyväksymisen, että muutkin pärjää ja vaikka jos sitte ois samanikäisiä vielä sattus näkemään ni se ois ihan plussaa että se on vielä enemmän semmonen (Haastattelu 2)

Vanhemmat uskovat vertaisten tapaamisen olevan tärkeää erityisesti murrosikää lähestyvälle lapselleen. Tämän vuoksi he pyrkivät osallistumaan vertaistapahtumiin, vaikka siihen ajan löytäminen muiden harrastusten takia voi olla vaikeaa. Muiden samassa tilanteessa olevien lasten tapaaminen voi vanhempien mukaan vaikuttaa positiivisesti itsetuntoon, ja lapset ja nuoret toimivat toisilleen esimerkeinä siitä, kuinka elämässä pärjää rajoitteista huolimatta. Tässä tutkimuksessa ne perheet, joissa lapsi oli tulossa teini-ikään, nostivat esille murrosiän tuomat haasteet, joihin kuulovamma toi oman lisänsä. Perheet kokivat, että murrosikään luonnollisesti kuuluvat pohdiskelut korostuivat lapsen ollessa kuulovammaisen, ja että oman erilaisuuden hyväksyminen ja itsetuntokysymykset nousevat suurempaan rooliin.

## 5.2.2 Taistelu oikeuksista

Vanhempien aktiivisuus ulottui myös lapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Vanhemmat kuvasivat useita tilanteita, joissa kuulovammaisen lapsen tukitoimia oltiin rajoittamassa. Näissä tilanteissa vanhemmat osoittivat aktiivisuutta ja hankkivat asiantuntijoita tuekseen, jotta lapselle kuuluva tuki toteutuisi. Osa kuvasi näitä toimia ”taisteluksi”, joka viestii siitä, että oikeuksien toteutumisen eteen tehty työ vaatii vanhemmilta erityistä vaivannäköä, vaikka kyseessä olisivat tukitoimet, jotka kuuluvat heidän lapselleen.

Vanhemmat kuvaavat tilannetta, jossa heidän lapsensa erityisen tuen päätöstä oltiin lakkauttamassa. Vanhemmat uskoivat, että koulussa oli painetta saada lisää oppilaita luokkaan, jonka oppilasmäärää rajoitti heidän lapsensa pidennetyn oppivelvollisuuden päätös. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevilla lapsilla on aina myös erityisen tuen päätös. Mikäli tehdään päätös erityisen tuen antamisen lopettamisesta, tehdään myös päätös pidennetyn oppivelvollisuuden päättämisestä (Opetushallitus, pidennetystä oppivelvollisuudesta päättäminen, 2017).

- H1: Oliko se vuosi sitten kun koulu oli lakkauttamassa tätä erityisen tuen päätöstä. Että ei teidän tyttärelle enää tarvii ni sit siin oli vähän semmonen hässäkkä että  
 H2: Nii se johtu siitä että kouluun tuli niin paljon oppilaita että sieltä loppu luokat  
 H1: Ja ne halus että pitäis olla isompi luokkakoko ja sen takia pitäis purkaa se päätös ja no sit siinä piti rueta ottaan asiasta selkoo et mites tää menee ja sitten saatiin kyllä asiantuntija  
 H2: Laki oli meidän puolella ja tota se oli sit tavallaa helppo ratkasu varmaa sille koululle. Ne pysty niiku nojaamaan siihen et ne ei oikeestaan voi tehdä muuta päätöstä ja kun se ois ollu Emmalla meni niiku siinä vaiheessa hyvin koulussa mut se ois ollu koko peruskoulun loppuun se päätös ja tuo vaan alakoulu se ois sitte jatkunu samalla päätöksellä myös yläkoulunki ni sanottii ei me  
 H1: Ei pystyny näkemään tulevaisuuteen  
 H2: Emmä tiedä minkälainen tää tyttö on kuustoistavuotiaana ku se on ysillä että tota emmä halua lähteä tekee semmosia päätöksiä nii oliko hän yksitoista siinä vaiheessa vai mitä jotain semmosta (Haastattelu 4)

Vanhemmat kertovat alkaneensa etsiä tietoa asiasta ja sitä kautta saaneensa asiantuntijan tukea tilanteeseen. Lopulta asia selvisi, kun sitä tarkasteltiin lain kautta, eikä tässä tilanteessa lapsen erityisen tuen lopettaminen ollut perusteltua. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että erityinen tuki pysyy, vaikka lapsella menikin hyvin koulussa kyseisellä hetkellä. He ajattelivat, että olisi ollut liian suuri riski tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat peruskoulun loppuun saakka, kun tapahtumahetkellä lapsi oli vasta 11-vuotias. Vanhemmat kertovat, että eivät pystyneet



näkemään tulevaisuuteen, eivätkä näin ollen tienneet, millainen heidän lapsensa on peruskoulua päättäessään 16-vuotiaana, ja minkälainen tuen tarve hänellä on silloin. Vanhemmat kokivat saaneensa apua tilanteessa asiantuntijalta, joka oli toiminut heidän tukena prosessissa. Vanhemmat uskoivat päätöksen olleen helpotus myös koululle. Laki oli tilanteessa selkeä, eikä koululla ollut muuta vaihtoehtoa kuin jatkaa erityisen tuen päätöstä.

Tukea haettiin eri tahoilta tukipäätöksistä taisteltaessa. Seuraavassa esimerkissä, vanhemmat olivat ottaneet yhteyttä asiantuntijoihin, jotta saisivat tukea tilanteeseensa. Vanhemmat ja puheterapeutti olivat huomanneet musiikkiterapian hyödyt lapsen puheenkehitykselle.

H1: mä jouduin useemmalta yliopistosairaalaalta kysymään musiikkiterapiasta niinkun ihan terapeuttien mielipiteet, ja sillä perusteella sitte lähtee ihan yksilöllisen tilanteen takia. Koska kuntoutus oli aloitettu niin myöhään et se oli vaikuttanu myös siihen sosiaali- seen kehitykseen niin sen tueksi tarvittiin sitten musiikkiterapiaa ja lopulta me se saatiin öö mä keräsin ne tiedot ja sitte ilmoitin myös olevani yhteydessä ylilääkäriin ni sen jälkeen lääkäri soitti ja sano et kyllä hän tota ni hän ei ottanu nyt yksilöllistä tilannetta huomioon että lähtee puoltamaan eli sen jälkeen Kela myönsi sen. Mutta on tosiaan sit saatu mitä mitä on haluttu kun on riittävästi nähny vaivaa sen eteen tai sit että on ollu se ylilääkäri siellä takana niinkun puhumassa puolesta (--)

M: Ja et ilmeisesti niiku tavallaan onks se niin että nää taistelut on vähä niiku käyty sillon ennen?

H1: kyllä siitä on jo aikaa et oo enää sitte nyt ku ei oo enää terapiatarvetta ollu sen eka- luokan jälkeen ni tavallaan taistelut on siinä mielessä jääny taakse. (Haastattelu 2)

Vanhempi kertoo ottaneensa itse useampaan yliopistosairaalaan yhteyttä, jotta saisi puoltavat mielipiteet lapsensa terapiasta. Vaiva palkittiin ja vanhempi sai lapsensa musiikkiterapiaan suostumuksen ylilääkäriin avustuksella. Vanhempi koki, että kun asioiden eteen on tehnyt töitä, on tukitoimia mahdollista saada.

Vanhemmat olivat tehneet pitkäjänteisesti työtä lapsen tukitoimien toteutumiseksi. Alla vanhempi kuvaa, kuinka hän alkoi vaatia yhteisopettajuutta lastensa opetusmuodoksi heidän ollessa vielä varhaiskasvatuksen piirissä. Hän halusi saada lapsilleen viimeistään kouluun kuulevan luokanopettajan lisäksi myös viittomakielisen luokanopettajan, jolloin kaksi opettajaa toteuttaisivat yhteisopetusta luokassa.

H: Heti kun he menivät päiväkotiin, niin mä aloin tästä asiasta taistella. Vasu -keskusteluissa sanoin, että haluan, että laitetaan muistiin, että myöhemmin heillä on yhteisopetus. Joka kerta mä aina sanon, että laittakaa sitten muistin, että heille sitten yhteisopetusta. Esiopetuksessa olisin toivonut sitä jo, silloin en saanut. Ei suostuttu palkkaamaan tulkkia. Mä valitin sitten eduskunnan oikeusasiamiehelle ja tein kantelun, ja tota sitten sieltä tuli päätös, että kaupunki sai huomautuksen siitä. Ja mä olin silloin jo vaikea äiti. Siitä se sitten, mä itse suoraan siis olin opetustoimeen yhteydessä ja halusin tavata. Sanoin että mä haluan tavata ketkä tekee tästä päätöksen. Ja selitin, että mitä mä tarkoitan ja mikä tässä

on idea. Ja mä selitin, että se on itseasiassa halvempaa teille yks kuuro opettaja kuin kaksi tulkkia, jos ois vaan kuuleva. Ja sitten että heillä on myös lain takaama oikeus saada äidinkielistä opetusta. Eikä se tulkin kautta ole ikinä äidinkielistä opetusta. Tämmöisiä minä siellä latelin ja sitten keväällä oli haku opettajasta ja sit syksyllä heitä varten oli opettaja. (Haastattelu 3)

Vanhempi kuvaa alkaneensa toimia yhteisopetuksen toteutumisen puolesta jo lastensa ollessa päiväkodissa. Hän oli pitkäjänteisesti pitänyt toivettaan esillä lastensa varhaiskasvatussuunnitelmaa (VASU) koskevilla keskusteluilla päiväkodin henkilökunnan kanssa. Haastateltavan toiveista huolimatta yhteisopetus ei toteutunut vielä esikouluvaiheessa, mutta vanhempi jatkoi toimiaan, jotta lapset saisivat alakoulun alkaessa viittomakielisen opettajan. Vastoin Suomen lakia, päiväkodissa ei myöskään suostuttu palkkaamaan lapsille tulkkia. Vanhempi päätti viedä asiaa eteenpäin eduskunnan oikeusasiamiehelle, ja kaupunki sai toiminnastaan huomautuksen. Hän kuvaa olleensa ”vaikea äiti”, koska on vienyt asiaa ylemmille tahoille, vaikka kyseessä on vain lakiin kirjattu oikeus saada tukea kommunikointiin. Vanhempi on myös vaatinut saada tavata ne henkilöt, jotka ovat tehneet päätöksiä hänen lapsiaan koskevassa asiassa. Lopulta päätös on ollut äidin kannalta myönteinen ja yhteisopetus toteutui hänen haluamallaan tavalla.

M: Joo. onko niin että sä oot siis tavallaan itse aika aktiivisessa roolissa siinä että nää oikeudet on toteutunut?

H: Kyllä. Sairaalan kuulokeskuksessa ja muuta niin sieltä ei ole mitään tukea tullut tähän. He sairaalan kuulokeskus ei ole hirveän viittomakielimyönteinen mun näkökulmasta. Itse opettajana ja kuurona viittomakielisenä mä tiedän niinku tän systeemin ja tiedän oikeudet. Että sitten joku toinen vanhempi, voi olla että ei hänellä ole samaa tietoa kuin mulla kaikista näistä tekijöistä johtuen (Haastattelu 3)

Vanhempien ei ollut aina mahdollista tukeutua muihin tahoihin yrittäessään saada tukitoimia toteutumaan. Vanhempi kuvaa, ettei kokenut saaneensa tukea asiantuntijoilta tilanteessaan. Hän kuvailee, kuinka jäi yksin, sillä hänen kokemuksensa mukaan sairaalan kuulokeskus ei ole ollut viittomakielimyönteinen. Näin ollen sairaala ei tukenut vanhemman ajatusta viittomakielisestä yhteisopetuksesta. Esimerkki kuvaavatkin hyvin, kuinka sairaalan ammattilaiset näkevät asioita eri tavoilla eikä yhtenäistä ohjeistusta kuulovammaisten lasten tukemiseen ole. Auktoriteettien tuen puuttuessa vanhempi koki oman asiantuntijuutensa nousevan tärkeään rooliin oikeuksien toteutumisessa. Hän on itse opetus-

alalla ja lisäksi kuuro, jonka vuoksi hän uskoo tietävänsä paljon aiheesta, ja toisaalta myös osaavansa vaatia lapsillensa kuuluvia tukitoimia. Samanlainen näkemys nousi myös muilta kasvatusalalla työskenteleviltä vanhemmilta.

## 6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on selvitetty kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia inklusiivisesta lähikouluopiskelusta. Pohdintaluvussa tarkastelemme tutkimustuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon, pohdimme tutkimuksen luotettavuutta sekä suuntaamme katsetta tulevaan mahdollisten jatkotutkimushaasteiden kautta.

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsitteli vanhempien kokemuksia kuulovammaisen lapsen tuen toteutumisesta lähikoulussa. Tulokset osoittavat, että vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä koulun opetukseen ja yksilöllisiin tukijärjestelyihin. Tämä tieto on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin vanhempien tyytyväisyyttä koulussa annettuun tukeen (ks. Hautamäki ym. 2013). Vanhemmat kokivat, että lapsi sai tarvittavaa tukea koulunkäyntiin lähes aina, kun hän sitä tarvitsi. Heidän mukaansa koulun henkilökunta pyrki huomioimaan kuulovammaisen lapsen tarpeita mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi muokkaamalla fyysistä oppimisympäristöä paremmin kuulemista tukevaksi. Opettajan tekemiä, kuulovammaisen lapsen oppimista tukevia, pedagogisia ratkaisuja kuvattiin kuitenkin vain vähän. Tätä voi selittää se, että vanhemmat eivät ole luokassa paikan päällä näkemässä, millaisia ratkaisuja opettaja tekee, eikä lapsi itse osaa välttämättä kertoa niistä. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Takalan ja Sumen (2018) tutkimuksen mukaan vain 52% opettajista kertoi tekevänsä pedagogisia ratkaisuja kuulovammaisen oppilaan oppimisen tukemiseksi. On siis mahdollista, että vanhemmat eivät kuvanneet oppimista tukevia ratkaisuja, koska opettaja ei juuri tee niitä.

Tässä tutkimuksessa selvisi, että alakoulussa toteutettujen tukitoimien ei odotettu toteutuvan yhtä laajasti yläkouluun siirryttäessä. Ne vanhemmat, joiden lapset olivat siirtymässä lähivuosina yläkouluun, eivät olettaneet lapsensa

saavan samanlaista tukea yläkoulussa. Yläkoulun opetuskäytännöt nähtiin haastavina kuulovammaisen lapsen tuen järjestämisen kannalta muun muassa oppitunneittain vaihtuvien luokkatilojen ja aineenopettajajärjestelmän takia. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä kolmiportaisen tuen toteutumisesta (2014, 48, 106) onkin todettu, että aineenopettajat tarvitsisivat täydennyskoulutusta pystyäkseen toteuttamaan kolmiportaisen tuen mallia paremmin. Myös yhteydenpito yläkoulussa saatetaan kokea puolin ja toisin hankalaksi, kun opettajia on useita. Yläkouluissa oppilaan luokanvalvoja ei välttämättä edes opeta lasta, jolloin oppilastuntemus jää heikoksi, ja yhteydenpito kotiin vähäiseksi (OKM 2014, 79). Tuen jatkuvuuden kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että tieto tarvittavasta tuesta siirtyy myös nivelvaiheissa koulusta toiseen (Pitkänen & Sieppi 2015). Vanhempien odotuksia tukitoimista voi kuitenkin selittää myös se, että he kokiivat oppimisen tuen tarpeen vähenevän lapsen kasvaessa. Tämä on yhteneväinen aiempien tutkimusten kanssa (ks. Eriks-Brophy ym, 2012).

Koulunkäyntiin liittyvän tiedon jakaminen nostettiin tärkeäksi osaksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Yhteistyötä voi kuitenkin hankaloittaa puutteet tiedottamisessa ja asianmukaisessa yhteydenpidossa (Rantala, Määttä & Uotinen 2012, 388). Vanhemmat toivoivat saavansa tietoa kirjallisesti, koska kuulovammaisen lapsen kautta suullisesti annetut tiedotteet koettiin epävarmoiksi, ja tieto saattoi muuttua matkalla tai jäädä tulematta kokonaan.

Tässä tutkimuksessa haastatellut vanhemmat kertoivat olevansa yhteydessä lapsensa opettajaan usein myös epävirallisesti, vaikka epävirallinen yhteydenpito kuten ovensuukeskustelut loppuvat usein lapsen siirtyessä päiväkodista peruskouluun, sillä niiden ei nähdä aina kuuluvan koulukulttuuriin (Rantala & Määttä 2016, 163). Vanhemmat hakivat välillä lapsen koulusta ja kävivät samalla spontaaneja keskusteluja opettajan kanssa lapsensa koulunkäynnistä. Lyhyitä kysymyksiä ja neuvoja vaihdettiin myös esimerkiksi WhatsAppin kautta.

Vanhempien mukaan kuulovammaisen oppilaan osallisuutta on tuettu koulussa riittävästi. He kuvailivat koko luokalle suunnattuja harjoituksia ja toimintatapoja, joissa muun muassa harjoiteltiin keskustelutaitoja ja tehtiin erilaisia ryhmäyhtäviä tehtäviä. Sosiaalisten taitojen harjoittelun onkin todettu lisäävän

osallisuuden kokemusta koulussa (Kuorelahti ym. 2012, 289). Vanhemmat kokivat myös tärkeäksi painottaa, että tukitoimia ei toteutettu siksi, että luokassa on kuulovammaisen lapsi, vaan koska osallisuuden tukeminen hyödyttää koko ryhmää. Kuulovammaisen ei nähty olevan suuressa roolissa lapsen osallisuuden kokemuksen toteutumisessa, ja vanhemmat korostivat lapsen muita ominaisuuksia enemmän. Koulussa tulisi kuitenkin huomioida myös kuulovammaisen lapsen yksilölliset osallisuutta tukevat toimet, sillä on osoitettu, että osallisuuden toteutumisen kannalta tärkeät seikat, kuten sosiaaliset taidot ja ystävyys-suhteiden määrä, saattavat olla kuulovammaisilla lapsilla heikompia ja vähäisempiä kuin kuulevilla vertaisillaan (ks. Chehcker ym. 2009; Marschark ym. 2012). Tässä tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat kokivat opettajan ja koko koulun asenteen tärkeäksi kuulovammaisen lapsen osallisuuden kokemisessa. Asenne näkyi esimerkiksi kuulemisen apuvälineiden käytössä sekä henkilökunnan tavassa puhua lapsen erityisyydestä. Aikaisempien tutkimusten (esim. Anmyr ym. 2012; Koster ym. 2011, Takala & Sume 2018) valossa on mahdollista, että vanhemmat ja opettajat arvioivat kuulovammaisten lasten osallisuuden kokemusta liian positiivisesti. Tästä syystä yksilöllisten osallisuutta tukevien toimien merkitystä ei välttämättä nähdä tärkeäksi.

Toisaalta tässä tutkimuksessa oli havaittavissa myös se, että vanhemmat olivat itse enemmän huolissaan lapsensa kaverisuhteista kuin lapsi itse. Tämä on ristiriidassa verrattuna edellä mainittujen tutkimusten tuloksiin. Tätä ristiriitaisuutta voi selittää se, että koska kysyimme lapsen osallisuuden kokemuksista vanhemmilta, saimme vain tietyn näkökulman osallisuudesta. Paras tapa tutkia lapsen osallisuuden kokemusta olisikin kysyä häneltä itseltään (Kuorelahti ym. 2012, 282).

Kuulovammaisen lapsen asemaan ja osallisuuden kokemukseen luokassa vaikuttaa myös lapsen pyrkimys olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa koulussa ja vapaa-ajalla. Vanhemmat kertoivat, että lapset eivät välttämättä jaksaneet viettää aikaa muiden kanssa koulupäivän jälkeen, vaan viihtyivät mieluummin omassa rauhassaan. Koulussa lapsi voi joutua pinnistelemaan kuulemisen kanssa varsinkin sellaisissa tilanteissa, joissa käydään monia keskusteluita

samaan aikaan. Erityisesti sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kuuleminen vaikeutuu, mikäli puhetta kuuluu yhtäaikaisesti useasta lähteestä (Punch & Hyde 2011.) Kuulemisen pinnistely saattaa aiheuttaa väsymystä koulussa ja koulupäivän jälkeen ja näin vaikuttaa lapsen haluun olla kontaktissa muiden lasten kanssa. Väsymys voikin olla yksi tekijä, miksi kuulovammaiset lapset saattavat jäädä sivuun sosiaalisissa tilanteissa (ks. Antia ym. 2011). Vanhemmat korostivat myös lapsen persoonan merkitystä sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Araksi kuvatut kuulovammaiset lapset viettivät enemmän aikaa omissa oloissaan kuin ulospäinsuuntautuneiksi kuvaillut lapset, mikä ilmenee myös aiemmasta tutkimuksesta (ks. esim. Punch & Hyde 2011).

Toinen tutkimuskysymys käsitteli kuulovammaisen lapsen vanhemman roolia. Vanhemmat näyttäytyvät tutkimustulosten perusteella aktiivisina toimijoina tukieksaan lapsensa koulunkäyntiä. He etsivät aktiivisesti tietoa kuulovammasta ja hakivat tukea vanhemmuuteensa sekä asiantuntijoilta että vertaistoinnista. Vanhemmat kokivat myös huolta lapsensa koulunkäynnistä. Huolta koettiin sekä oppimisesta että osallisuudesta. Aiempi tutkimus osoittaa, että kuulovammaisten lasten vanhemmat kokevat huolta lapsen sosiaalisista taidoista sekä ryhmään pääsystä (Eriks-Brophy ym. 2012) ja että huoli korostuu lapsen tullessa murrosikään (Punch & Hyde 2011). Tässä tutkimuksessa murrosikää lähestyvien kuulovammaisten lasten vanhemmat kokivat ennemminkin huolta kuulovamman vaikutuksesta jo muutenkin herkkään murrosikään. Murrosikä onkin merkittävää aikaa esimerkiksi identiteetin rakentumisen kannalta (Calderon & Greenberg 2011). Vanhemmat epäilivät, että heidän lapsensa pohtivat omaa identiteettiään ja erilaisuuttaan muita nuoria enemmän murrosiän alettua. Toisaalta he uskoivat, että murrosiän kuohunnan myötä lapsi oppii hyväksymään kuulovamman osaksi itseään. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempjen lapsilla ei ollut juurikaan kuulovammaisia lapsia ystävinään. Osa vanhemmista nostikin esiin toiveen siitä, että heidän lapsensa löytäisi samassa tilanteessa olevia lapsia ystävikseen. Vanhemmat uskoivat, että vertaistuki voisi auttaa lasta esimerkiksi itsensä hyväksymisessä ja identiteetin rakentumisessa. Muiden kuulovammaisten tapaamisen onkin todettu auttavan kuulovammaisia lapsia ja nuoria

identiteettityössä (Calderon & Greenberg 2011). Vertaisten kohtaamista edistääkseen vanhemmat kokivat tärkeäksi käydä valtakunnallisissa kuulovammaisille lapsille ja nuorille tarkoitetuissa tapahtumissa.

Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että vanhemmat ovat joutuneet taistelemaan saadakseen lapselleen kaikki ne tukitoimet, joita hän tarvitsee ja joihin hän on lain mukaan oikeutettu. Vanhemmat olivat myös joutuneet tilanteisiin, joissa tuen tarpeeseen liittyviä päätöksiä oli haluttu muuttaa vanhempien käsityksen mukaan säästösyistä. Näissä tilanteissa vanhemmat tukeutuivat eri asiantuntijoihin, kuten kuntoutusohjaajaan. Vanhemmat kokivat, että heidän asiantuntijuutensa ei yksin riittänyt, vaan lisäksi tarvittiin usein kuuloalan ammattilaisen tuki. Rantala ja Uotinen (2014) ovatkin huomanneet, että vanhemman asiantuntijuus monialaisessa yhteistyössä rajoittuu lähinnä lapsen yksilöllisen tilanteen tuntemiseen, mutta ei tukitoimien suunnitteluun.

Ne vanhemmat, jotka olivat itse kasvatusalalla, kokivat suuremmiksi mahdollisuutensa vaikuttaa tukitoimiin, koska he ammattinsa vuoksi tiesivät lapselle kuuluvista tukitoimista enemmän, ja myös puhuvat samaa kieltä ammattilaisten kanssa. Yhteistyön kannalta on olennaista, että vanhemmat saavat samat tiedot käsiteltävistä asioista kuin mitä opettajilla on (Rantanen ym. 2017, 255). OKM:n selvityksessä (2014, 79) on todettu, että diagnosoitujen lasten huoltajat pitävät tietämystään uudesta oppilashuoltolaista ja sen vaikutuksista omaa lasta koskevaan päätöksentekoon vähäisenä. Kodin ja koulun välisen yhteistyön laadulla voi olla suuri merkitys lapselle (Rantanen ym. 2017, 245), joten tasavertaiseen yhteistyöhön ja vanhempien tiedottamiseen olisi hyvä panostaa. Alalla työskentelevät vanhemmat olivatkin huolissaan koulunkäynnin tuen tasa-arvoisesta toteutumisesta. He epäilivät, että muilla kuin kasvatusalalla työskentelevät vanhemmat eivät välttämättä osaa vaatia lapselleen kuuluvia tukitoimia.

Vanhemmat kokivat tärkeäksi edistää kuulovammaisen lapsen tukitoimien toteutumista. Näin toimiessaan he kuitenkin ajattelivat leimautuvansa vaikeiksi vanhemmiksi, vaikka kyseessä olikin vain lakiin kirjattu oikeus. Tämä saa pohtimaan, kuuluvatko tukitoimet todella kaikille niitä tarvitseville, vai vaatiiko yh-



teiskunta erityislasten vanhemmilta huomattavaa aktiivisuutta tuen toteutukseksi. Esimerkiksi Sume ja Takala (2017) ovat tutkimuksessaan kuulovammaisten lasten koulunkäynnin toteutumisesta havainneet, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen lähikouluun saaminen voi vaatia vanhemmilta tavallista suurempaa aktiivisuutta.

Kuulovammaisen lapsen opiskelu lähikoulussa perustuu toimivaan inklusioon. Inklusion toteutumisen edellytyksiä ovat Vainikaisen ym. (2015, 108) mukaan oppimisen tuen järjestelmän riittävä resursointi ja toimintakyky, sekä varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallien läsnäolo. Vanhempien mukaan erityisesti varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallit toteutuivat hyvin koulussa. Vanhemmat luottivat siihen, että koulun henkilökunta puuttuu esimerkiksi mahdolliseen kiusaamiseen tai ryhmän ulkopuolelle jättämiseen nopeasti. Toisaalta vanhemmat kertoivat muun muassa liian vähäisestä tukiresurssista luokassa, sekä vaikeuksista saada viittomakielistä sijaista tai tulkkia kuuron opettajan ollessa poissa. Myös Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 160) mukaan tukea järjestetään pääosin laissa tarkoitetulla tavalla, lukuun ottamatta oppilaan ja huoltajien näkemysten kuulemista. Tässä tutkimuksessa vanhemmat kuitenkin kokivat, että heitä on kuultu tasavertaisina asiantuntijoina lapsen koulunkäyntiin liittyen. He toivat kuitenkin esiin toiveen siitä, että lasta itseään kuunneltaisiin häntä koskevissa asioissa vanhempien lisäksi.

Lapsen koulunkäynnin tukeminen vaati vanhemmilta aktiivista otetta ja yhteydenpitoa kouluun. Toisaalta vanhemmilta tuntui löytyvän ymmärrystä siihen, että tukitoimia ei aina pystytty toteuttamaan täysin koulun arjessa. Esimerkiksi muiden oppilaiden puhetta vahvistavan heiteltävän mikrofonin vähäiseen käyttöön suhtauduttiin hyväksyvästi, jos opettaja koki sen käytön hankalana. Kuitenkin juuri ryhmätilanteet ovat kuulovammaisen lapsen kuulemiselle haastavia tilanteita (ks. Punch & Hyde 2011), joten heiteltävän mikrofonin käyttö olisi tärkeää lapsen osallistumisen varmistamiseksi.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluiden avulla. Vaikka tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, antaa tämä tutkimus yhden näkökulman kuulovammaisen lapsen koulunkäyntiin. Kuulovammaisten lasten koulu-polku on aina yksilöllinen, joten laadullisen tutkimuksen avulla ilmiöstä on mahdollista saada syvempi kuva (Patton 2002, 165). Tavoitteena on myös, että tutkija pääsee käsiksi mahdollisimman objektiiviseen totuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185-186). Aihepiirinä kuulovammaisuus ei ollut meille kovin läheinen ennen tutkimuksen aloittamista. Tämä saattoi toisaalta myös helpottaa tutkimuksen tekemistä ja objektiivisuutta, sillä meillä ei ollut vahvoja ennakko-oletuksia siitä, millaisia asioita haastatteluissa nousee esiin. Luopumalla omista ennakko-luuloista ja tutustumalla avoimesti ja syvällisesti aineistoon, tutkija voikin tuoda esiin uudenlaisen näkökulman ja löytää haastateltavien puheesta uusia jäsennyksiä (Ruusuvuori ym. 2010).

Tutkija voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen monella tapaa tutkimuksen edetessä. Aineiston luotettavuuteen on tässä tutkimuksessa vaikuttanut muun muassa se, että haastattelurunkoa oli valmisteltu pitkään, jotta saisimme haastatteluissa mahdollisimman kattavan aineiston niistä teemoista, joita halusimme tutkia. Haastatteluhetkellä oli käytössä kaksi nauhuria ja niiden toimivuutta tarkistettiin useaan otteeseen pitkin haastattelua. Koska olimme molemmat paikalla kaikissa haastatteluissa, oli meidän mahdollista jakaa haastattelutilanteissa vastuuta niin, että toisen keskittyessä kuuntelemaan vastausta, pystyi toinen miettimään mahdollista jatkokysymystä aiheesta. Lisäksi aineiston litterointi aloitettiin heti haastattelujen valmistuttua, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Richards 2005, 69). Litteroinnissa pyrimme noudattamaan keskenämme samanlaista tekniikkaa, mikä on tärkeää, kun litteroijia on useampi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Vaikka jokaisen kuulovammaisen lapsen koulu-polku on yksilöllinen, nousivat vanhempien haastatteluissa esiin tietyt toistuvat teemat. Näin ollen voimme ajatella aineiston olevan riittävä tutkimuksen tekoon, joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 182.)

Ennen raportin julkaisemista olimme yhteydessä haastatteluun osallistuneisiin vanhempiin ja annoimme heille mahdollisuuden tarkistaa ne aineistoesimerkit, jotka heidän haastatteluistaan oli valittu lopulliseen raporttiin. Muun muassa haastattelussa, jossa oli tulkki käytössä, oli muutama tulkkausvirhe, jotka saimme haastateltavan kommenttien avulla oikaistua ennen työn lopullista julkaisua. Haastatelluilla ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta vaikuttaa tutkimuksen sisältöön, vaan ainoastaan oikaista mahdolliset asiavirheet. Päävastuu tutkimuksesta ja siihen liittyvistä valinnoista on aina tutkijalla itsellään, eivätkä tutkimukseen osallistuneet voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin tai sen tavoitteisiin (Sacks 2009, 46).

Tämä tutkimus on tehty parityönä, minkä voi katsoa olevan tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti vaikuttava tekijä. Prosessin aikana olemme käyneet monia keskusteluja muun muassa analyysiin ja teoreettiseen viitekehykseen valittuihin käsitteisiin ja ilmiöihin liittyen. Tällaisen tutkijaan liittyvän triangulaation voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Teimme raportin kirjoitustyön ja haastattelut pääosin yhdessä.

Tutkimuksessa ilmeni myös rajoitteita. Haastatellut vanhemmat löytyivät tutkimukseen erään liiton kautta, jonka toiminnassa vanhemmat ovat tai ovat olleet aktiivisesti mukana. Tästä syystä voi pohtia, valikoituiko tutkimukseen vain toimintatavoiltaan aktiivisia vanhempia. Kuten eräs haastatelluista vanhemmista kuvasi, aktiivisuus on toimintatapa, joka ulottuu usein elämän kaikkiin osa-alueisiin. Näin ollen tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien aktiivisuus voi näyttäytyä korostuneena. Kaikki haastateltavien lapset opiskelivat haastateltujen aikaan alakoulussa. Tutkimustulokset olisivat voineet olla erilaiset, mikäli haastateltavien lapsista osa olisi ollut yläkoulussa, sillä yläkoulussa opiskelu saattaa tuoda kuulovammaiselle lapselle uudenlaisia haasteita. Suurin osa tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien lapsista olivat vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaisia. Tämä ei ole yhdenmukaista tilastotiedon kanssa, jonka mukaan suurin osa suomalaisissa peruskouluissa opiskelevista kuulovammaisista oppilaista on huonokuuloisia (Selin-Grönlund, Rainò, & Martikainen 2014, 24). Kuulovamman aste voi siis vaikuttaa vanhempien kokemuksiin lapsensa

saamasta tuesta. Lisäksi tässä tutkimuksessa esitellään ainoastaan vanhempien näkökulma lapsensa koulunkäyntiin, vaikka he eivät olekaan mukana koulun arjessa päivittäin. Onkin syytä pohtia, kuinka paljon vanhemmat tietävät lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä seikoista, esimerkiksi opettajan käyttämistä pedagogisista ratkaisuista.

Tämä tutkimus herätti monia jatkokysymyksiä. Tutkimukseen osallistuneita vanhempia mietityttivät lastensa opinnot yläkoulussa niin opiskelun kuin osallisuuden suhteen. Yksi tärkeä jatkotutkimuskohde olisikin kuulovammaisen lapsen osallisuus, jota tulisi tutkia haastattelemalla lapsia itseään. Koska osallisuuden kokemus saattaa olla erilainen lapsuuden ja nuoruuden eri vaiheissa, voisi erityisesti pitkittäistutkimus tuoda uudenlaista näkökulmaa muun muassa koulupolun nivelvaiheisiin liittyen. Lähikouluopiskelua olisi myös hyvä tutkia muutenkin kuin vain vanhempia haastattelemalla. Kokonaisvaltaisemman näkökulman kuulovammaisen lapsen lähikouluopiskeluun saisi, jos haastattelisi vanhempien lisäksi myös oppilasta itseään sekä hänen opettajiaan ja havainnoisi luokassa tapahtuvaa opetusta ja koulun arkea ylipäätään.

Kodin ja koulun yhteistyötä koskeva tutkimus painottuu tällä hetkellä varhaiskasvatukseen sekä alkuopetukseen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta kodin ja koulun välinen yhteistyö on kuitenkin tärkeä tukimuoto koulupolulla. Tästä syystä aihepiiriä voisi tutkia enemmän myös vanhempien kuulovammaisten oppilaiden kohdalla. Kuulovammaisten lasten vanhemmat voisivat myös hyötyä lisäinformaatiosta liittyen koulunkäynnin tuen toteuttamiseen yläkoulussa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmuutta koskevissa tutkimuksissa korostuvat usein vanhemmuuden ongelmat ja haasteet, kuten vanhemman kokema stressi ja huoli koulunkäynnistä (ks. Eriks-Brophy ym. 2012). Olisi tärkeää, että tutkimusta tehtäisiin laajemmista lähtökohdista paremman kokonaiskuvan saamiseksi.

Inklusioajattelu on tuonut kaikenlaiset oppijat samaan kouluun. Yhteinen koulu on suuri voimavara, mutta on tärkeää pyrkiä kiinnittämään huomio tuen riittävyyteen varsinkin erityistä tukea saavien lasten kohdalla. Tämä tutkimus on osoittanut, että tuki lähikoulussa on suurimmaksi osaksi riittävää ja kohdennettu

oikein. On kuitenkin selvää, että työskentelyä on jatkettava myös tulevaisuudessa. Oppimisen tuen lisäksi on muistettava huomioida oppilaan osallisuuden kokemus, sillä ne yhdessä muodostavat inklusiivisen lähikouluperiaatteen tukipilarit.

## LÄHTEET

- Antia, S., Jones, P., Reed, S. & Kreimeyer, K. 2009. Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 293-311.
- Antia, S. Kreimeyer, K. Metz, K. & Spolsky, S. 2011. Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.) *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*, (1) Oxford: Oxford University Press, 173-187.
- Anmyr, L., Larsson, K., Olsson, M. & Freijd, A. 2012. Strengths and difficulties in children with cochlear implants: Comparing self-reports with reports from parents and teachers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(8), 1107-1112.
- Björn, P., Aro, M., Koponen T., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. 2016. The many faces of special education within RTI frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 58-66.
- Calderon, R. & Greenberg, M. 2011. Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.) *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*, (1) Oxford: Oxford University Press, 188-199.
- Checker, L. Remine, M. & Brown, M. 2009. Deaf and hearing impaired children in regional and rural areas: Parent views on educational services. *Deafness and Education International*, 11(1), 21-38.
- Correa-Velez, I. 2010. Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71(8), 1399-1408.

- De Monchy, M. 2004. Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317- 330.
- Diezt, A. Hyvärinen, A. & Löppönen, H. Lapsen kuulokuntoutuksen polku. 2011. *Duodecim*, 127(8), 819 - 825.
- Eettiset säännöt. Puhevammaisten tulkin ammattisäännöstö. Suomen puhevammaisten tulkit Ry. 2013. Viitattu 12.3.2018.  
<http://www.puhevammaistentulkit.fi/eettiset-saannot2/>
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C. & Whittingham, J. 2012. Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112(1), 5-35.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-45.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2009. Responsiveness to intervention: multilevel assessment and instruction as early intervention and disability identification. *Reading Teacher*, 63(3), 250-252.
- Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M. Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Ahtiainen, R., Mäkelä, T., Hienonen, N., Kivistö, E. ja Karjula, A. 2013. Valtakunnallinen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimus. VALAISE 2012-2013. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Hintermair, M. 2010. Health-Related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 254-271.

- Hintermair, M. 2013. Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 344–362.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huber, M., Wolfgang, H. & Klaus, A. 2008. Education and training of young people who grew up with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(9), 1393–1403.
- Häkli, S. 2014. Childhood hearing impairment in northern Finland: prevalence, aetiology and additional disabilities. Tampere: Juvenes Print.
- Ikonen, O. 2015. Esipuhe: Arvokas päämäärä. Teoksessa O. Ikonen. & A. Krogerus. (toim.) *Ainutkertainen oppija*. Jyväskylä. PS-Kustannus, 10-12.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15-54.
- Jalanko, H. 2017. Kuulohäiriöt lapsella. Duodecim.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS- kustannus, 74-88.



- Kokkonen, J., Mäki-Torkko, E. Roine, R.P. & Ikonen, T.I. 2009. Vaikea-asteisen kuulovian kuntoutus molemminpuolisen sisäkorvaistutteen avulla. Suomen Lääkärilehti, 64(17), 1567–1577.
- Koskela, T. 2017. Opiskeluhoito osana kouluyhteisön toimintakulttuuria. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: PS-kustannus, 279-295.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 13(2), 117–140.
- Koster, M., Minnaert, E. M. G., Nakken, H., Pijl, S. & Van Houten, E. 2011. Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: Validation of the social participation questionnaire. Journal of Psychoeducational Assessment, 29(3), 199-213.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino. 277-297.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 376-392.
- Kuuloliitto. Kuulo ja kuulovammat. Viitattu 27.3.2018. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Kuurojen museo. Viitattu 6.3.2018. <http://www.kuurojenmuseumo.fi/?p=343&lang=fi>

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? -Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 28-45.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lasanen, M. 2017. "Ei tarvi pelätä, että ois erilainen". Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 352.
- Lesar, I. & Smirtnik Vitulić, H. 2013. Self-esteem of deaf and hard of hearing students in regular and special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 59-73.
- Marschark, M. Bull, R. Sapere, P. Nordmann, E. Skene, W. Lukomski, J. & Lumsden, S. 2012. Do you see what I see? School perspectives of deaf children, hearing children and their parents. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 483-497.
- Martikainen, L. & Rainò, P. 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkauspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa. *Sosiaali - ja terveysturvan selosteita*. Kela. Helsinki.
- Moberg, S. 2015. *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. & Born, K. 2015. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.
- Most, T., Ingber, S. & Heled-Ariam, E. 2012. Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.

- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, P. & Sume, H. 2005. Perhe yhteistyökumppanina. Teoksessa P., Määttä, E., Lehto, M., Hasan & R., Parkas (toim). Lapsi kuulolla. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 145-156.
- Niemi, R. Heikkinen, H. L.T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. Kasvatus, 41(1), 53–62.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 363-374.
- Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevan voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: PS-kustannus, 309-323.
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S, Oja. (toim.). Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus, 35 - 62.
- Opetushallitus. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 26.11.2017 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet / Opetushallitus 2014:96.
- Opetushallitus. Pidennetystä oppivelvollisuudesta päättäminen. Viitattu 6.4.2018. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuk-](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuk-)

[sen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/pidennetty\\_oppivelvollisuus/pidennetysta\\_oppivelvollisuudesta\\_paattaminen](#)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2014:2. Saatavilla <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1>

Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. London: Sage Publications.

Parkas, R. 2005. Kuntoutusohjaaja- lähellä lasta ja lapsen verkostoa. Teoksessa P., Määttä, E., Lehto, M., Hasan & R., Parkas (toim). Lapsi kuulolla. PS-kustannus. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 158-166.

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>

Peterson, M. Hittie, M. 2010. Inclusive Teaching: The Journey towards Effective Schools for All Learners. Second edition. Boston: Pearson.

Pitkänen, K. & Sieppi, R. 2015. Kuuleeko koulu? Kuulovammainen oppilas kolmiportaisen tuen rappusilla. Opetushallitus. Viitattu 28.3.2018. <https://kuuleekokoulu.wordpress.com/>

Punch, R. & Hyde, M. 2011. Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A Qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16(4), 474-493.

Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä - Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. Kasvatus, 45(2), 140-151.

- Rantala, A., Määttä, P. & Uotinen, S. 2012. Perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 373-401.
- Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim). Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: PS-kustannus, 243-278.
- Reio, T. & Forines, S. 2011. Learning and adaptation after diagnosis: The role of parent education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 132, 53-61.
- Richards, L. 2005. *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8-28.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333-354.
- Sacks, H.L. 2009. Ethics and politics in oral history research. Teoksessa D.M. DeBlasio (toim.) *Catching Stories: a Practical Guide to Oral History*. Athens: Ohio University Press, 42-55.
- Salmi, E. 2008. Kielelliset käänneet kuurojen opetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma (toim.). *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008, 10-41.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342

- Sarlin, H. & Koivula, P. 2015. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen. & A. Krogerus. (toim.) Ainutkertainen oppija. Jyväskylä. PS-Kustannus, 24-40.
- Sarja, A., Janhonen, S. & Puurunen-Moilanen, S. 2013. Työparityöskentely oppilaan tukimenetelmänä joustavassa perusopetuksessa. *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 44 (2), 177-183.
- Savolainen, H. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. 2009. *Kasvatus*, (2), 121-130.
- Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013-2014 tilanteesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Seitsonen, H. Kurki, A. & Takala, M. 2016. Kuulokojeet kuntoutuksen tukena. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.). *Kieli kuulo ja oppiminen- Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 69-80.
- Silverman, D. 2013. *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Stake, R. E. 2010. *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Sume, H. 2016a. Perheessä on kuuro tai huonokuuloinen lapsi. Teoksessa Teoksessa M. Takala. & H. Sume (toim.) *Kieli kuulo ja oppiminen- Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 97-102.
- Sume, H. 2016b. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Takala & H. Sume. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 202-208.

Sume, H. & Takala, M. 2017. Kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynnin toteutuminen lähikoulussa. E-erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, (2)2017, 213-18.

Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perustuslaki>

Šukys, S., Dumiciene, A. & Lapeniene, D. 2015. Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(2), 327-338.

Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 13-20

Takala, M. 2016b. Tuen muodot erityisopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 21-33.

Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia –lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 72-89.

Takala, M. & Takkinen, R. 2016. Kieli, kuulo ja kommunikointi. Teoksessa M. Takala. & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 8-21.

Takala, M. & Sume, H. 2018. Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 134-147.

Thuneberg, H & Vainikainen, M-P. 2015. Teoksessa M. Jahnukainen., E. Kontu., H. Thuneberg. & M. Vainikainen (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135-162.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK.
- Unesco. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10. June 1994.
- Unesco. 2005. Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Saatavilla <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. 2015. Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteutumisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen., E. Kontu., H. Thuneberg. & M. Vainikainen (toim.). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 107-134.
- Vammaispalveluasetus 759/1987.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2009/20090371>
- Vogel-Walcutt, J. Schatschneider, C. & Bowers, C. 2011. Social-emotional functioning of elementary-age deaf children: a profile analysis. *American Annals of the Deaf*, (1), 6-22.
- Willis, J., Jost, M. & Nilakanta, R. 2007. Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. Thousand Oaks, Calif. London: Sage publications.
- Yhdistyneet Kansakunnat (YK). 2016. Leaving no one behind. Identifying social inclusion and exclusion. Viitattu 26.11.2017. <http://www.un.org/esa/soc-dev/rwss/2016/chapter1.pdf>



Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991 [http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupahakemus liitolle

22.11.2017

Hyvä vastaanottaja

Opiskelemme erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa ja teemme pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmamme aiheena kuulovammaisten lasten vanhempien kokemukset inklusiivisesta opetuksesta lähikoulussa. Tutkielmamme ohjaa KT Helena Sume (helena.sume(at)jyu.fi).

Tavoitteenamme on haastatella noin kymmentä vanhempaa, joilla on inklusiivista lähikoulua käyvä kuulovammaisen lapsi. Tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna haastatteluna. Haastattelut tullaan toteuttamaan tammikuussa 2018.

Haastattelut ääninauhoitetaan ja litteroidaan. Kaikkea saatua aineistoa käsitellään tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti, ja vastauksia käsitellään anonyymisti.

Pyydämme että liitto tiedottaisi jäseniään mahdollisuudesta osallistua tutkimukseemme.

Lisätietoa tutkimuksesta liitteenä.

Maija Jauhiainen maija.jauhiainen(at)gmail.com &  
Katariina Kangasmetsä katariina.k.m.kangasmetsa(at)student.jyu.fi

## Liite 2. Tietoa tutkimuksesta haastateltaville vanhemmille

Hyvä vanhempi,

Opiskelemme erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa ja teemme pro gradu -tutkielmaa kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksista inklusivisesta opetuksesta lähikoulussa. Tutkielmaamme ohjaa KT Helena Sume ([helena.sume\(at\)jyu.fi](mailto:helena.sume(at)jyu.fi)). Etsimme siis tutkimukseemme haastateltaviksi vanhempia, joilla on lähikoulua käyvä kuulovammaisen lapsi.

Haastattelut pyritään tekemään kasvokkain ja toteuttamaan alkuvuodesta 2018 haastateltavien aikataulujen mukaan. Tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna haastatteluna. Haastattelut ääninauhoitetaan ja litteroidaan. Kaikkea saatua aineistoa käsitellään tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti, ja vastauksia käsitellään anonyymisti.

Lisätietoa tutkimuksesta liitteenä. Vastaamme mielellämme tutkimusta kohtaan heränneisiin kysymyksiin ja olisimme kiitollisia, mikäli koette mahdolliseksi osallistua tutkimukseemme.

Mikäli voit osallistua tutkimukseen, otathan yhteyttä viimeistään 21.12 sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin,

Maija Jauhiainen, [maija.jauhiainen\(at\)gmail.com](mailto:maija.jauhiainen(at)gmail.com)

Katariina Kangasmetsä, [katariina.k.m.kangasmetsa\(at\)student.jyu.fi](mailto:katariina.k.m.kangasmetsa(at)student.jyu.fi)

### Liite 3. Haastattelukysymykset

#### Tutkimuskysymykset:

1. Millaista on kuulovammaisen lapsen saama tuki lähikoulussa vanhempien näkökulmasta?
2. Millainen rooli vanhemmilla on kuulovammaisen lapsen koulupolun tukijana?

#### Taustatietoja:

- Lapsesi ikä
- Onko lapsellasi sisaruksia samassa koulussa ja onko heillä kuulovamma?
- Millä luokalla lapsesi on?
- Oppilasmäärä luokassa?
- Opettajan saama koulutus, jos tiedät?
- Millainen kuulovamma lapsellasi on ja millaisilla apuvälineillä kuulemistä tuetaan? (sisäkorvaistute/kuulolaite/huonokuuloinen, FM-laite, pyörivä tuoli jne)
- Koska lapsesi kuulovamma todettiin?
- Onko lapsellasi kuulovamman lisäksi muita koulunkäyntiin vaikuttavia haasteita?
- Millä tavalla lapsesi kommunikoi (viittomakieli, puhe+viittomat, huulioluku, muu)

#### Opiskelu lähikoulussa: (tutkimuskysymys 1)

- Millaiset tekijät vaikuttivat kouluvalintaan?
- Miten prosessi käynnistyi ja löytyikö asiasta riittävästi tietoa?
- Olivatko tiedot ristiriitaisia keskenään, jos kyllä niin miten?
- Saitteko valinnan tekemiseen tukea joltakin taholta? Millaista ja mistä?
- Millaiset asiat mielestänne mahdollistavat kuulovammaisen lapsen opiskelun lähikoulussa?
- Kerro lapsesi koulunkäynnistä, miltä se näyttää vanhemman näkökulmasta?
- Millaiset asiat sujuvat hyvin koulussa?
- Miten lapsesi erityisyys on otettu huomioon koulunkäynnissä? *Kerro konkreettisia esimerkkejä*
  - Millaiset asiat ovat toimineet hyvin ja millaisissa asioissa on ollut haasteita. *Kerro konkreettisia esimerkkejä*

- Jos lapsesi on ollut useammassa koulussa/luokilla / eri opettajien opetuksessa, mitä samaa ja mitä eroa opetuksessa on ollut esim. siirtäessä eri luokka-asteille, tai eri kouluun, esim. erityiskoulusta/luokalta lähikouluun. *Kerro konkreettisia esimerkkejä*

### **Tukitoimet** (tutkimuskysymys 2)

- Käykö lapsesi säännöllisesti erityisopetuksessa oman luokan ulkopuolella? Jos käy, niin miksi? Mitä oppiaineita hän opiskelee erityisopetuksessa?
- Onko luokassa säännöllisesti koulunkäynninohjaaja tai onko lapsellesi henkilökohtainen koulunkäynninohjaaja?
- Onko luokassa tulkki? (Viittomakielentulkki, kirjoitustulkki...)
- Mitä ajattelet, saako lapsesi mielestäsi riittävästi tukea koulussa?
- Kuinka oppimisen tukeminen aloitettiin ja vastaako tuki tämän hetkiin tarpeisiin. Jos ei, niin miksi ei?
- Mihin tukitoimet koulussa keskittyvät?
  - oppimisen tukemiseen (opetusmenetelmät, istumapaikka luokassa, fyysinen luokkaympäristö)
  - osallisuuden/joukkoon kuulumisen tukemiseen (ystävyyssuhteet, muiden oppilaiden kanssa kommunikointi, ) Miten näitä tuetaan?

### **Yhteistyö koulun kanssa** (Tutkimuskysymys 2)

- Millaista yhteistyö koulun kanssa on ollut
  - Miten omat huolesi/ajatuksesi otetaan koulussa huomioon? *Kerro konkreettisia esimerkkejä.*
  - Onko asioista helppo keskustella ja miten keskustelua käydään (wilmassa, kasvokkain, puhelimesta jne)?
  - Millaisissa asioissa olette yhteydessä?
  - Kumman aloitteesta (koulu/koti) yhteydenotto yleisemmin tapahtuu?
- Mitä tiedät lapsesi yksilöllisestä opetuksesta ja tukitoimista koulussa? Esim. Päätöksestä koskien oppimisen tukemista
  - Miten olet saanut tietoa lapsesi koulunkäynnistä?
- Keiden kanssa koulussa tehdään moniammatillista yhteistyötä (esim. kuntoutusohjaaja) lapsesi koulunkäyntiin liittyen?
  - Ketä moniammatilliseen tiimiin kuuluu ja koetko että se tukee lapsesi koulunkäyntiä? (millä tavalla?)
  - Kuinka säännöllisesti tapaamisia on?

- Miten koette moniammatilliset palaverit, miten vanhempien asiantuntijuus huomioidaan niissä?
- Tarvitseeko lapsesi tukea koulunkäyntiin kotoa, esim. läksyissä? Millaista tuki on?

**Osallisuus** (Tutkimuskysymys 1)

- Millä mielellä lapsesi yleensä lähtee kouluun ja tulee sieltä?
- Millaisia suhteita lapsellasi on luokkakavereihin koulussa?
- Millä tavalla koulun henkilökunta tukee lapsesi joukkoon kuulumista koulussa?
- Millä tavalla koulun henkilökunta tukee lapsesi vuorovaikutusta luokkakavereiden kanssa koulussa?
  - onko asiasta keskusteltu vanhempien kanssa ja onko toiveita otettu huomioon?
- Viettääkö lapsesi luokkakavereiden kanssa aikaa myös koulun ulkopuolella. Jos kyllä, niin kuinka paljon ja millaisissa tilanteissa?

**liite 4. Tutkimuslupa haastateltaville vanhemmille**

## Tutkimuslupa

Opiskelemme erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa ja teemme pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmamme aiheena kuulovammaisten lasten vanhempien kokemukset inklusiivisesta opetuksesta lähikoulussa. Tutkielmamme ohjaa KT Helena Sume ([helena.sume\(at\)jyu.fi](mailto:helena.sume(at)jyu.fi)).

Haastattelut ääninauhoitetaan ja litteroidaan. Kaikkea saatua aineistoa käsitellään tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti, ja vastauksia käsitellään anonyymisti.

Maija Jauhiainen (puh.nro), [maija.jauhiainen\(at\)gmail.com](mailto:maija.jauhiainen(at)gmail.com) & Katariina Kangasmetsä, (puh.nro), [katariina.k.m.kangasmetsa\(at\)student.jyu.fi](mailto:katariina.k.m.kangasmetsa(at)student.jyu.fi)

---

**Aika ja paikka, tutkimukseen osallistujan allekirjoitus ja nimenselvennys**

---

**Maija Jauhiainen**

---

**Katariina Kangasmetsä**