

**Varhaiskasvatushenkilöstö kuulovammaisen  
lapsen opettajina ja kasvattajina**

Helena Ahlberg

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ahlberg, Helena. 2021. Varhaiskasvatushenkilöstö kuulovammaisen lapsen opettajina ja kasvattajina. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatushenkilöstön kuulovammaiselle lapselle antamaa tukea inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Lisäksi tarkasteltiin varhaiskasvattajien näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta ja sitä, millaisia valmiuksia varhaiskasvattajilla oli opettaa kuulovammaista lasta.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostui viiden varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilön haastatteluista, jotka toteutettiin elokuussa 2020. Tutkittavat löytyivät lumipallo-otannan avulla ja yksi tutkittavista löytyi omien verkostojeni kautta. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Varhaiskasvattajien antama tuki näkyi erilaisina opetuksen järjestämisen keinoina, joita olivat toiminnalliset opetusmenetelmät, opetuksen sisältöjen muokkaaminen, pienryhmätoiminta, samanaikaisopetus ja kommunikaation tukemisen menetelmät. Tukea annettiin myös teknologisia apuvälineitä ja moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen. Toiminnallisista opetusmenetelmistä leikkikerhotoimintaa ja aikuisen ohjaamaa leikkiä pidettiin tärkeinä sosiaalisten taitojen tukemisessa. Pienryhmätoimintaa hyödynnettiin paljon sen mahdollistaman pienemmän ääniärsykekuorman vuoksi. Kommunikaation tuessa korostuivat kuvien, tukiviittomien, ilmeiden ja eleiden käyttö. Tärkeimpänä yhteistyökumppanina pidettiin ryhmässä toimivaa avustajaa. Eniten varhaiskasvattajia pohdituttivat kuulovammaisuudessa arkeen tehtävät muutokset. Valtaosa varhaiskasvattajista koki valmiutensa hyviksi toimia kuulovammaisen lapsen kasvattajina.

Asiasanat: kuulovammaisuus, inklusio, varhaiskasvatus

## **SISÄLLYS**

### **TIIVISTELMÄ**

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KUULOVAMMAISUUDESTA</b>	
	<b>INKLUSIIVISISSA RYHMISSÄ</b> .....	<b>3</b>
	2.1 Opettajien näkemyksiä inklusiosta .....	3
	2.2 Opettajien näkemyksiä kuulovammaisuudesta .....	7
<b>3</b>	<b>KUULOVAMMAISEN LAPSEN OPPIMISEN ESTEET JA TUKIKEINOT</b>	
	<b>VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>10</b>
	3.1 Kuulovammaisen lapsen oppimista haittaavat tekijät .....	10
	3.2 Kuulovammaisen lapsen oppimista tukevat tekijät .....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	21
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	23
	5.3 Aineiston keruu.....	24
	5.4 Aineiston analyysi .....	26
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	30
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>32</b>
	6.1 Varhaiskasvatushenkilöstön antama tuki kuulovammaisille lapsille... 32	
	6.2 Varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset ja valmiudet kuulovammaisten lasten opettamisesta.....	37
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>41</b>
	7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	41
	7.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	45
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>49</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>60</b>

# 1 JOHDANTO

Suurin osa kuulovammaisista lapsista osallistuu tavanomaiseen varhaiskasvatukseen Suomessa (Takala & Raino 2016, 33). Tämän taustalla vaikuttavat sisäkorvaistuteleikkausten yleistyminen ja erityisryhmien poistuminen. Sisäkorvaistutteella voidaan helpottaa äänten paikantamista ja kuuntelua hälyssä (Kokkonen, Mäki-Torkko, Roine & Ikonen 2009), mikä mahdollistaa kuulovammaisten lasten osallistumisen varhaiskasvatuksen eri toimintoihin, erityisesti kielellistä vuorovaikutusta edellyttäviin toimintoihin.

Erityisryhmien poistumisen taustalla taas keskeisin vaikuttava tekijä on inkluusio. Inkluusiolla tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaisesti jokaista ihmistä kunnioitetaan ja jokaisella ihmisellä on mahdollisuus kuulua sekä kokea kuuluvansa joukkoon (Mikola 2011, 236; Nilholm & Alm 2010, 250). Inkluusioon olennaisesti kuuluu oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Waitoller & Kozleski 2013, 35). Nämä inkluusiiviset oikeudet koskevat jokaista lasta nykyisin ja sen myötä kuulovammaiset lapset osallistuvat kaikille lapsille yhteiseen varhaiskasvatukseen. Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattajien on huolehdittava siitä, että heillä on tarpeeksi tietämystä kuulovammaisten lasten tukitoimista. Esimerkiksi heidän olisi tärkeää tietää, että sisäkorvaistutteen käyttö ei tee lapsesta täysin normaalikuuloista (Jero & Kentala 2007, 2017), vaan lapsi tarvitsee edelleen tukitoimia kommunikaationsa ja vuorovaikutuksensa tueksi.

Varhaiskasvatuksen laadulla on havaittu olevan merkitystä kuulovammaisten lasten oppimisen tukemisessa. On löydetty viitteitä siitä, että varhain diagnosoiduilla, lievästi kuulovammaisilla 12–18 kuukauden ikäisillä lapsilla on mahdollista saavuttaa kehityksellisesti normatiiviset kielelliset taidot, jos he saavat oikein kohdennettua tukea tarpeisiinsa (Stika ym. 2015, 53). Lisäksi on havaittu, että fonologinen tietoisuus, kirjainten ja sanojen tunnistaminen sekä sanaston tuottaminen kehittyvät varhaiskasvatuksen toimintakausien aikana,

mutta kesäaikana taidoissa tapahtuu laskua (Scott, Goldberg, Connor & Lederberg 2019, 607–609).

Varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kuulovammaisuudesta on tutkittu vähänlaisesti Suomessa kuin myös maailmalla. Myös tutkimusta varhaiskasvattajien näkemyksistä inklusioon suhtautumisesta on vähän. Kuulovammaisuuteen suhtautumisen tutkimusta löytyy lähinnä koulun puolelta (Lee, Yeung, Tracey & Barker 2015; 2015; Takala & Sume 2018; Vermeneulen, Denessen & Knoors 2011, 177–178) ja myös inklusioon suhtautumisesta tehdyt tutkimukset sijoittuvat lähinnä koulun puolelle (Florian & Black-Hawkins 2011; Hoskin ym. 2015; Sokal & Sharma 2017; Vermeneulen ym. 2011).

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvatushenkilöstön kuulovammaiselle lapselle antamaa tukea inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Lisäksi tarkastelen varhaiskasvattajien näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta ja sitä, millaisia valmiuksia varhaiskasvattajilla on opettaa kuulovammaista lasta. Käytän tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen henkilökunnasta termejä varhaiskasvatushenkilöstö, varhaiskasvattajat ja kasvattajat sen vuoksi, että tutkimukseeni osallistui eri ammattialojen edustajia.

## **2 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KUULOVAMMAISUUDESTA INKLUSIIVISISSA RYHMISSÄ**

Tässä luvussa taustoitetaan varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Tutkimuksia varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksistä inklusiosta ja kuulovammaisuudesta on tehty vasta vähänlaisesti. Siksi tässä luvussa käsitellään varhaiskasvattajien näkemysten rinnalla koulun opettajien näkemyksiä. Koska myös inklusio on olennainen käsite tutkielmassa, avataan sitä tulevassa alaluvussa 2.1 tarkemmin. Alaluvussa 2.2 puolestaan käsitellään opettajien näkemyksiä kuulovammaisuudesta.

### **2.1 Opettajien näkemyksiä inklusiosta**

Inklusio perustuu toisten ihmisten kunnioittamiseen ja myötätunnon kokemiseen toisia ihmisiä kohtaan (Mikola 2011, 236). Inklusiossa tärkeäksi mielletään se, että yhteisöön kuuluvat jäsenet kokevat olevansa hyväksytyjä ja osa ryhmää. Hyväksytyksi itsensä kokeminen sekä ryhmään kuulumisen kokemus mahdollistavat yhteenkuuluvuuden tunteen, joka on yksi keskeinen arvo inklusiossa. (Nilholm & Alm 2010, 250.) Edellä todettujen arvojen lisäksi tärkeää on, että jokaisella inklusiiviseen yhteisöön kuuluvalla on oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vähemmistöryhmiin kuuluville, kuten vammaisille, annetaan mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin päätöksentekoprosesseihin. (Waitoller & Kozleski 2013, 35.) Inklusio pitää sisällään myös käsityksen tasa-arvosta. Inklusiivisen ajattelun mukaan ei ole tarpeen korostaa tuen tarpeessa olevia lapsia, vaan opettaja antaa huomiota jokaiselle inklusiiviseen yhteisöön kuuluvalla lapselle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tuen tarpeiset lapset jäisivät ilman tukea,

vaan sitä, että huomio jakautuu tasapuolisemmin inklusiivisessa yhteisössä. (Florian & Black-Hawkins 2011, 820–821.)

Käytännössä inklusiiviset arvot näkyvät koululuokassa seuraavasti. Yhteenkuuluvuuden tunne kouluyhteisössä ja koululuokassa sekä mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin toteutuvat muun muassa siinä, että kaikki lapset, mukaan lukien tukea tarvitsevat lapset, opiskelevat samassa luokassa. Samassa luokassa opiskellessa mahdollistuu lasten fyysinen osallisuus luokan toimintaan, kuten myös sosiaalinen osallisuus kouluyhteisön toimintaan. (Mikola 2011, 234; Nilholm & Alm 2010, 250; Odom, Buysse & Soukakou 2011, 345.) Vaikka inklusiivisessa ei pyritä korostamaan lasten välisiä eroja ja tuen tarpeita, on silti tasa-arvon toteutumisen kannalta tärkeää, että lapsen tarvitsema tuki ja palvelut tuodaan osaksi lapsen luonnollista oppimisympäristöä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345, 347).

Inklusiota voidaan lähestyä positiivisesti tai negatiivisesti. Inklusiioon suhtaudutaan positiivisesti pohdittaessa sen vaikutuksia lasten käsityksiin erilaisuudesta, kun taas negatiivisen kokemuksen syntymisen inklusiivisesta aiheuttavat tyypillisesti riittämättömiksi koetut resurssit tuen toteuttamisessa ja lasten tuen tarpeiden määrän suuri kirjo. On havaittu, että esikouluopettajat hyväksyvät inklusiivisen asiaksi, joka edistää erilaisuuden hyväksymistä lasten keskuudessa (Dimitrova-Radojichikj, Chichevska-Jovanova & Rashikj-Canevska 2016, 189). Sen sijaan esikouluopettajat sekä yleisopetuksen opettajat kokevat negatiivisena sen, että samalle luokalle sijoitetaan liikaa tuen tarpeisia oppilaita (Dimitrova-Radojichikj ym. 2016, 189; Vermeneulen ym. 2011, 177–178) joka vaikeuttaa muun muassa lasten pienryhmiin jakamista (Florian & Black-Hawkins 2011, 819). Lisäksi inklusiivisen toteuttaminen koetaan vaikeaksi, koska tuen tarpeita esiintyy runsaasti ja jokaisen lapsen tarpeet ovat yksilöllisiä (Vermeneulen ym. 2011, 177–178).

Myös varhaiskasvatuksessa resursseihin ja tuen tarpeiden suureen määrään liittyy negatiivista suhtautumista. On havaittu esikouluopettajien kokevan luokan hallinnan haastavaksi silloin, kun ryhmään kuuluu tuentarpeisia lapsia (Dimitrova-Radojichikj ym. 2016, 190). Lisäksi

varhaiskasvatuksen opettajat kokevat työssään haastavaksi toisaalta tukea tarvitsevien lasten määrän kasvun sekä toisaalta tukitoimiin liittyvän oman asiantuntemuksen riittämättömyyden (Perho & Korhonen 2012, 29).

Suhtautumista inklusioon määrittää myös lapsen vamman laatu. Se, että lapsella on jokin vamma, aiheuttaa huolta opettajalle lapsen joutumisesta torjutuksi ja syrjäytyneeksi luokassaan (Cook ym. 2007, 235–236). Vamman luonne vaikuttaa siihen, kuinka paljon huolta varhaiskasvatuksen henkilöstölle tai yleisopetuksen opettajalle aiheutuu. Esimerkiksi puheen tuottamisen vaikeudet tai kielelliset vaikeudet hyväksytään opettajien keskuudessa helpommin kuin sosiaalisen käyttäytymisen pulmat. Sosiaalisen käyttäytymisen pulmia ovat esimerkiksi ADHD-tarkkaavuushäiriö ja autismi. (Korkalainen 2009, 134; Lee ym. 2015, 83; Vermeneulen ym. 2011, 178.)

Edellä todetun lisäksi opettajan suhtautumiseen inklusioon vaikuttaa oppilaan asenne. Jos oppilas ei suostu hyödyntämään kuulokojetta tai oppilas on tarkkaamaton tunneilla, opettajan asenne tukea oppilasta heikkenee. Opettajan myönteistä asennetta puolestaan lisää se, että oppilas toimii yhteistyöhaluisesti ja itsenäisesti sekä sen lisäksi suoriutuu koulussa hyvin. (Vermeneulen ym. 2011, 177–179.)

Suhtautumista inklusioon määrittää opettajan saama koulutus. Lee ym. (2015, 83) havaitsivat, että he, joilla on erityispedagoginen koulutus, asennoituvat myönteisemmin inklusioon kuin he, jotka eivät ole opiskelleet erityispedagogiikkaa. Etenkin suoraan vammaisuudesta annettu koulutus muuttaa opettajien asenteita avarakatseisiksi ja erilaisuutta ymmärtäviksi (McCray & McHatton 2011, 143). Sisällöllisen koulutautumisen lisäksi perustietämys inklusion periaatteista ja lainsäädännöstä vaikuttaa positiivisella tavalla esikouluopettajien asenteisiin inklusiota kohtaan (Hoskin, Boyle & Anderson 2015, 983).

Suhtautumiseen inklusiota kohtaan vaikuttaa myös se, millaisia henkilökohtaisia kokemuksia opettajalla on vammaisten parissa toimimisesta tai se, kuinka paljon työkokemusta vammaisten parissa toimimisesta opettajalla on. Henkilökohtaisella kokemuksella viitataan tässä esimerkiksi vammaisen



perheenjäsenen kanssa toimimiseen. Mitä enemmän henkilökohtaisia kokemuksia heillä siitä on, sitä positiivisempi suhtautuminen opettajaopiskelijoilla on inklusiota kohtaan (Sokal & Sharma 2017, 752.) Sen sijaan Hoskin ym. (2015, 981) eivät havainneet merkittäviä eroja inklusioon suhtautumisessa, vaikka toisilla opettajilla oli vammainen läheinen ja toisilla opettajilla ei ollut vammaista läheistä. Työkokemuksen on kuitenkin havaittu vaikuttavan positiivisesti inklusioon suhtautumiseen. Esikouluopettajat, joilla on yli 21 vuotta työkokemusta vammaisten parissa työskentelystä, suhtautuvat positiivisemmin inklusioon kuin esikouluopettajat, joilla oli alle kymmenen vuotta työkokemusta (Dimitrova-Radojichikj ym. 2016, 192–193.)

Inklusio herättää yleisopetuksen opettajissa sekä varhaiskasvatuksen henkilöstössä monenlaisia tunteita. Opettajat kokevat avuttomuutta, koska he eivät voi vaikuttaa kontekstuaalisiin tekijöihin, kuten luokan kokoon. Lisäksi he kokevat inklusion toteuttamisesta syyllisyyttä, sillä tukea tarvitsevan oppilaan saama ylimääräinen huomio on opettajien mielestä epäoikeudenmukaista luokan muita oppilaita kohtaan. (Vermeneulen ym. 2011, 179.) Varhaiskasvatushenkilöstö puolestaan kokee osaamattomuutta, neuvottomuutta ja keinottomuutta monissa vammaisten lasten tukemiseen liittyvissä asioissa. Esimerkiksi lasten diagnoosien tulkitseminen ja kuntoutustoimien käynnistäminen ilman erityiskoulutuksen saaneiden apua koetaan varhaiskasvattajien mielestä haasteellisiksi asioiksi. (Korkalainen 2009, 130.)

## 2.2 Opettajien näkemyksiä kuulovammaisuudesta

Kuulovammaiset voidaan jakaa huonokuuloisiin ja kuuroihin. Huonokuuloiset jaetaan vielä lievään, keskivaikeaan ja vaikeasti huonokuuloisiin. Kuurot puolestaan voidaan jakaa syntymäkuuroihin ja varhaiskuuroihin. Syntymäkuuro lapsi ei ole kuullut koskaan elämänsä aikana ja varhaiskuuro lapsi on menettänyt kuulonsa ennen yhden vuoden ikää. Kielen oppimisen jälkeen kuulonsa menettäneitä kutsutaan kuuroutuneiksi. (Takala 2016, 23–24.)

Jos lapsi on vaikeasti huonokuuloinen, hän voi hyötyä joko sisäkorvaistutuksesta tai kuulokojeesta. Vaikeasti huonokuuloisilla lapsilla on usein käytössään sisäkorvaistute, jonka avulla he voivat kuulla ja oppia kieltä kuulon kautta (Takala 2016, 23). Kuulokoje on taas apuväline, jolla kuulemiskykyä voidaan hieman parantaa (Seitsonen, Kurki & Takala 2016, 70). Kuulovammaisilla esiintyy tyypillisesti myös muita vammoja kuulovamman rinnalla. Häklin, Luotosen, Bloigun, Majamaan ja Sorrin (2014, 1854) mukaan 47, 2 prosentilla kuulovammaisista lapsista esiintyi myös muita vammoja, jotka joko vaikuttivat heidän toimintakykyynsä paljon tai hyvin vähän. Esimerkiksi tällaisia vammoja olivat älylliset kehitysvammat, kehityksen viivästymiset tai motoriset vaikeudet (Häkli ym. 2014, 1854).

Opettajien suhtautuminen kuulovammaisuutta kohtaan vaihtelee eri tutkimuksissa (Takala & Sume 2018; Vermeneulen ym. 2011). Kielteisesti kuulovammaisuuteen suhtaudutaan erityisesti silloin, kun koetaan, että se aiheuttaa opettajalle ylimääräisiä järjestelyjä opetuksen suhteen tai silloin, kun opettajan tulee ottaa omalle luokalleen kuulovammainen oppilas. Tällaiseksi ylimääräiseksi järjestelyksi koetaan esimerkiksi kasvojen suuntaaminen oppilaaseen päin, jotta lapsi voisi erottaa opettajan suunliikkeet. (Vermeneulen ym. 2011, 178.) Lee ym. (2015, 83) tekivät vastaavan havainnon kielteisestä suhtautumisesta kuulovammaisuuteen, sillä vain puolet opettajista olisi ollut valmiita ottamaan opetukseensa kuulovammaisen lapsen.

Vaikka kuulovammaisen lapsen opetuksen järjestelyt koetaan opettajien keskuudessa toisinaan ylimääräiseksi vaivannäöksi, kuulovammaiseen lapseen

itseensä suhtaudutaan positiivisesti. Kuulovammainen lapsi mielletään luokkansa tasavertaiseksi jäseneksi (Takala & Sume 2018, 143) ja kuulovammaisen lapsen hyvinvointia tuetaan ja arvostetaan yhtä paljon kuin muidenkin luokan oppilaiden (Furness 2019, 402).

Yleisopetuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, millaista on kuulovammaisten lasten tarvitsema tuki. Toisten opettajien näkemysten mukaan kuulovammaisten lasten tuki tarkoittaa monipuolisia järjestelyjä ja toisten opettajien mielestä opetusta ei tarvitse mukauttaa ollenkaan (Al-Zboon 2016; Takala & Sume 2018; Vermeneulen ym. 2011). Takala ja Sume (2018, 139) havaitsivat, että lähes puolet (48%) tutkimukseen osallistuneista opettajista ilmoittivat, etteivät he huomioi opetuksen järjestelyissä kuulovammaisia lapsia mitenkään. Opettajien mielestä kuulovammaisten lasten ymmärryksen varmistaminen on riittävä tukikeino ja muutoin opetusta ei tarvitse mukauttaa (Vermeneulen ym. 2011, 177). Tilanne on kuitenkin eri, jos lapsella on kuulovamman lisäksi joitakin muita vammoja, jolloin lapsen opetus todennäköisesti muuttuu (Takala & Sume 2015, 15). Toisaalta opettajat mieltävät kuulovammaisen lapsen hyviksi tukikeinoiksi joustavat aikataulut, monipuoliset tehtävät ja tehtävien järjestyksen vaihtelun (Al-Zboon 2016, 41) sekä istumapaikan valinnan tai äänimaailman vähentämisen (Takala & Sume 2018, 139). Myös luokan oppilasmäärän pienentämistä käytetään tukitoimenpiteenä kuulovammaisten lasten parissa toimittaessa (Takala & Sume 2015, 14). Varhaiskasvatuksen opettajia tutkittaessa havaittiin, että esikouluopettajien antama tuki kuulovammaisille lapsille perustuu 65 prosenttisesti lähinnä puhuttuun kieleen ja sen kuuntelemiseen (Nelson, Poole & Muñoz 2013, 242).

Varhaiskasvatushenkilöstön ja koulun opettajien suhtautuminen erilaisia kuulovammaisuudesta annettuja koulutuksia kohtaan vaihtelee (Korkalainen 2009; McCray & McHatton 2011; Vermeneulen ym. 2011). Varhaiskasvatushenkilöstö koki, että he tarvitsisivat lisää riittävän pitkäkestoista täydennyskoulutusta kuulovammaisuudesta, sillä tämänhetkinen varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan tutkinto ei ole antanut heille

valmiuksia tukea kuulovammaisia lapsia (Korkalainen 2009, 129, 130–132). Vermeneulen ym. (2011, 178) puolestaan havaitsivat, että koulun opettajat ovat sitä mieltä, että kuulovammaisuudesta annettu koulutus on hyödytöntä, koska koulutuksesta saatu oppi ei vastaa kuulovammaisten lasten tarpeisiin. Koulutuksesta on kuitenkin koettu olevan hyötyä siten, että opettajien empatian tunne kuulovammaisia lapsia kohtaan on kasvanut (McCray & McHatton 2011, 143).

Opettajat kokevat valmiutensa toimia kuulovammaisten parissa heikoiksi ja ovat epävarmoja siitä, kuinka paljon kuulovammaiselta lapselta voi vaatia (Al-Dababneh, Al-Zboon & Akour 2016; Furness ym. 2019). Haasteita tuottaa myös opettajien tietämättömyys kuulovammaisten lasten apuvälineistä (Furness ym. 2019). Al-Dababneh'n ym. (2016, 179) mukaan opettajat kokevat, että heillä on vain vähän valmiuksia tukea ja ohjata kuulovammaisia lapsia. Opettajiä haastaa erityisesti oikean vaatimustason löytäminen: pitäisikö kuulovammaisen lapsen opetusta helpottaa vai pitäisikö lapsen opetus rakentaa samanlaiseksi kuin kaikkien muidenkin oppilaiden. Lisäksi opettajat kokevat tietoutensa kuulokojeista heikoksi. Jos kuulokojeet eivät toimi, niitä ei osata korjata. Tällöin lapsi kuormittuu erityisen paljon, sillä hän on pelkästään näönvaraisen tiedon varassa. (Furness ym. 2019, 405.)

Kuulovammaisen lapsen tukemisessa opettajia eniten kuormittavat ajan puute, suuret ryhmäkoot ja avustajan puuttuminen. Ajan puute pakottaa opettajat työskentelemään kuulovammaisten lisäksi myös muidenkin lasten opetukseen liittyvien asioiden parissa työpäivän jälkeen. Suuressa ryhmäkoossa kuormittavaksi koetaan se, että miten jokaista lasta tuetaan siten, että heidän tarpeensa tulevat huomioiduksi. Avustajaa puolestaan kaivattaisiin erityisesti antamaan yksilöllistä tukea kuulovammaisille lapsille, sillä opettajat eivät koe pystyvänsä ottamaan useita kymmeniä oppilaita samanaikaisesti huomioon. Avustaja sen sijaan voisi varmistaa, että kuulovammaisen lapsi on ymmärtänyt asian. (Furness ym. 2019, 404–405.)

### **3 KUULOVAMMAISEN LAPSEN OPPIMISEN ESTEET JA TUKIKEINOT VARHAISKASVATUKSESSA**

Tässä luvussa tarkastellaan kuulovammaisen lapsen oppimista. Alaluvussa 3.1 tarkastellaan kuulovammaisen lapsen oppimista haittaavia tekijöitä. Alaluvussa 3.2 puolestaan esitetään kuulovammaisen lapsen oppimista tukevia tekijöitä.

#### **3.1 Kuulovammaisen lapsen oppimista haittaavat tekijät**

Suurin osa kuulovammaisista lapsista osallistuu tavanomaiseen varhaiskasvatukseen (Takala & Raino 2016, 33), minkä vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvatusryhmässä ollaan tietoisia kuulovammaisille lapsille sopivista tukitoimenpiteistä. Kuulovammaisella lapsella on tavanomaisesti kuulevia suurempi riski kohdata pulmia sosiaalisissa suhteissaan ja joutua kiusatuksi (Anmyr ym. 2014; Fellingner, Holzinger, Sattel, Laucht & Goldberg 2009; Takala & Raino 2016). Myös mielenterveyden ja tunne-elämän ongelmien sekä kielenkehityksen pulmien esiintyminen on todennäköistä kuulovammaisella lapsella (Goberis ym. 2012; Halliday, Tuomainen & Rosen 2017; Hancock ym. 2017; Laugen, Jacobsen, Rieffe & Wichstrøm 2016; Norman & Jamieson 2015; Toe & Paatsch 2010).

Kuulovammaisilla lapsilla on suuri riski jäädä pois sosiaalista kanssakäymistä edellyttävistä tilanteista (Patrick ym. 2018; Takala & Raino 2016). Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimiseen. Takala ja Raino (2016, 38) havaitsivat, että kuulovammaisilla lapsilla on riski jäädä keskustelun ulkopuolelle, jos keskustelu tapahtuu ilman viittomista ja hälyisässä ympäristössä. Myös kuulovammaisten lasten vanhemmat ovat havainneet lastensa jäävän toistuvasti perheen keskustelujen ulkopuolelle, minkä lapset kokevat henkisesti vaikeaksi asiaksi (Patrick ym. 2018, 205). Ulkopuoliseksi

jäämisen ovat havainneet myös lasten opettajat, joista 6–17 prosenttia oli sitä mieltä, että kuulovammaiset jäävät toisinaan ulkopuolisiksi (Takala & Sume 2018, 143).

Sosiaalisesta kanssakäymisestä ulkopuolelle jääminen voi tuoda kuulovammaisten lasten elämään ikävän lieveilmiön, kiusaamisen (Anmyr ym. 2014, 1110). Toisen kouluasteen nuorilla on kokemuksia nimittelystä ja naureskelusta (Edmondson & Howe 2019, 223) ja 4–17-vuotiailla kuulovammaisilla on kokemuksia kiusatuksi joutumisesta tavanomaisesti kuulevia enemmän (Hancock ym. 2017, 12). Erityisesti kuulolaitteiden käytön on havaittu johtavan luokkatovereiden kiusaamisen kohteeksi joutumiseksi (Dalton 2013, 135). Kiusatuksi tulemisen ja kuulovamman aiheuttamien kommunikaatiovaikeuksien välillä on todettu olevan yhteys. Jos lapsi ei saa itseään ymmärretyksi, se saattaa johtaa kiusatuksi tulemiseksi. (Fellinger ym. 2009, 638.)

Kuulovammaisilla lapsilla esiintyy haasteita leikkitilanteissa sekä ystävyys-suhteiden solmimisessa (Anmyr ym. 2014; Bobzien ym. 2013; DeLuzio & Girolametto 2011; Dyson 2005). Varhaiskasvatus perustuu pitkälti sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä tapahtuu leikin muodossa (Pihlaja 2018, 153). Siksi olisi erityisen tärkeää huomioida kuulovammaisten lasten leikin tukeminen, sillä on havaittu, että heillä on leikkiin pääsemisessä sekä leikkiin liittyvässä sosiaalisessa kommunikaatiossa haasteita (Bobzien ym. 2013; DeLuzio & Girolametto 2011). DeLuzio ja Girolametto (2011, 1203) havaitsivat, että esikouluikäiset tekivät yli kaksinkertaisesti enemmän leikkialoitteita tavanomaisesti kuulevalle leikkitoverille kuin kuulovammaiselle lapselle. Toisaalta on havaittu, että kuulovammaiset esikouluikäiset lapset tuottavat tavanomaisesti kuulevia ikätovereitaan vähemmän sanallisia kommentteja leikin yhteydessä ja ovat enemmän kiinnostuneita leikkimateriaaleista kuin vuorovaikutuksesta leikkitovereidensa kanssa (Bobzien ym. 2013, 343). Kuulovammaiset lapset ovat myös ilmaisseet tulevansa paremmin aikuisten kanssa toimeen kuin vertaistovereidensa kanssa (Anmyr ym. 2014, 1110) ja varhaiskasvatusikäisistä

vain alle puolet kertoi olevansa ystävä vammaisen lapsen kanssa (Dyson 2005, 101).

Sosiaalisten haasteiden lisäksi riskitekijä kuulovammaisen lapsen oppimiselle on psykososiaaliset haasteet. Psykososiaalisuus pitää sisällään sosioemotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä ulottuvuuksia. Kehitys näillä alueilla on yhteydessä yksilön mielenterveyteen. (Laugen ym. 2016, 259.) Sosioemotionaalisilla ulottuvuuksilla viitataan kykyyn tunnistaa tunteita ja hallita niitä sekä kykyyn huolehtia toisista ja luoda positiivisia suhteita toisiin ihmisiin. Lisäksi sosioemotionaalinen ulottuvuus viittaa taitoon tehdä vastuullisia päätöksiä sekä ratkaista vaikeat tilanteet rakentavasti. (CASEL 2015.)

Psykososiaaliset haasteet kuormittavat kuulovammaisia lapsia, sillä se vie aikaa oppimiselta ja vaikeuttaa vertaissuhteiden solmimista (Laugen ym. 2016; Norman & Jamieson 2015). On havaittu, että opettajat käyttävät työajastaan 70 prosenttia oppilaiden ohjaukseen varsinaisen opetuksen sijaan, sillä monilla kuulovammaisilla oppilailla esiintyy vaikeuksia tunteiden ilmaisussa. Oppilaiden ohjauksella viitataan tässä siihen, että opettaja ja oppilaat keskustelevat oppilaita mietityttävistä vaikeista asioista, joihin yhdessä etsitään ratkaisua. (Norman & Jamieson 2015, 9.) On myös havaittu, että jo esiopetusikäisten keskuudessa kuulovammaisilla lapsilla esiintyy merkittävästi enemmän psykososiaalisia haasteita verrattuna tavanomaisesti kuuleviin lapsiin. Psykososiaaliset haasteet näkyivät kuulovammaisilla siten, että heillä oli pulmia emotionaalisissa taidoissa ja he olivat hyperaktiivisempia kuin tavanomaisesti kuulevat ikätoverinsa. Lisäksi heillä esiintyi tavanomaisesti kuulevia enemmän haasteita toverisuhteissaan. (Laugen ym. 2016, 263–263.) Psykososiaalisia ongelmia on havaittu esiintyvän myös silloin, kun kuulovammaiset lapset toimivat uusissa tilanteissa (Anmyr ym. 2014, 1110).

Kuulovammaisilla lapsilla on tavanomaisesti kuulevia lapsia suurempi riski sairastua erilaisiin mielenterveyden häiriöihin (Hancock ym. 2017; Theynissan ym. 2011). Mielenterveysongelmat vaikuttavat monin tavoin ihmisten elämään, kuten koulusuoriutumiseen ja ihmissuhteiden laatuun (WHO 2020). Mielenterveydellä tarkoitetaan WHO:n (2020) mukaan hyvinvoinnin tilaa,

jossa ihminen hallitsee omaa käyttäytymistään, tunteitaan ja osallistuu yhteisönsä toimintaan sekä kykenee selviytymään elämänsä haasteista. Kuulovammaisilla lapsilla on havaittu esiintyvän tavanomaisesti kuulevia enemmän yleistynyttä ahdistuneisuushäiriötä, eroahdistusta sekä tarkkaavuuden ja käyttäytymisen säätelyn häiriöitä. (Hancock ym. 2017, 12). Theynissen ym. (2011, 1316) puolestaan havaitsivat, että kuulovammaisilla lapsilla esiintyi merkittävästi enemmän masennuksen oireita verrattuna tavanomaisesti kuuleviin lapsiin.

Kuulovammaisille lapsille on tyypillistä kokea häpeän tuntemuksia siitä, etteivät he pysty ymmärtämään ainoastaan puheeseen pohjautuvaa opetusta ja osallistumaan opetukseen pelkkää puhetta käyttäen. Pelkän puheen käyttö opetuksessa aiheuttaa ymmärtämisen vaikeuksia ja sen myötä se hankaloittaa kuulovammaisen lapsen oppimista. (Angelides & Aravi 2007; Dalton 2013; Kermit 2019.) Monet kuulovammaiset lapset kokevat häpeää erilaisesta puhetavastaan, minkä vuoksi he eivät halua osallistua oppitunneille (Angelides & Aravi 2007, 482–483). Myös kynnyksensä pyytää opettajaa toistamaan opetuksen sisältöjä on korkea (Dalton 2013, 138), minkä vuoksi moni lapsi turvautuu teeskentelemään, että on ymmärtänyt opetetut asiat (Kermit 2019, 126).

Kuulovammaisilla lapsilla esiintyy usein kielellisiä haasteita (Edmondson & Howe 2019; Goberis ym. 2012; Halliday ym. 2017; Toe & Paatsch 2010). Lievästi tai kohtalaisesti kuulovammaiset lapset suoriutuvat tavanomaisesti kuulevia merkittävästi heikommin epäsanatavain toistamistestissä (Halliday ym. 2017, 1557, 1559). On havaittu myös, että kuulovammaisten ja tavanomaisesti kuulevien pelatessa kysymyksiä ja vastauksia sisältävää peliä, kuulovammaisilla lapsilla oli enemmän haasteita toistaa kysymyksiä sanatarkasti verrattuna tavanomaisesti kuuleviin lapsiin (Toe & Paatsch 2010, 235). Goberis ym. (2012, 305) puolestaan havaitsivat, että kuulovammaisilla seitsemänvuotiailla lapsilla esiintyy haasteita monimutkaisissa kielellisissä rakenteissa. Tällaisia kielellisesti haastavia rakenteita ovat esimerkiksi puutteellisten lauseiden korjaaminen, anteeksipyyttäminen tai kysymysten esittäminen ongelman ratkaisemiseksi (Goberis ym. 2012, 305). Puheen tuottamisen pulmat aiheuttavat myös sosiaalisia



haasteita kuulovammaisille lapsille (Edmondson ja Howe 2019). Edmondson ja Howe (2019, 223) havaitsivat, että kuulovammaiset lapset kokivat olonsa tavanomaisessa koulussa epämiellyttäväksi, sillä eivät pystyneet kommunikoimaan toisten lasten kanssa yhteisen kommunikaatiomenetelmän puuttuessa.

### **3.2 Kuulovammaisen lapsen oppimista tukevat tekijät**

Kuulovammaisen lapsen oppimista voidaan tukea monin eri tavoin. Lapsen kommunikaatiota voidaan tukea ei-tuetuilla (eleet, ilmeet, tukiviittomat ja sormiaakkoset) ja tuetuilla (kynä ja paperi, tekniset laitteet ja kuvat) menetelmillä. Kuulovammaisen lapsi voi hyödyntää kommunikoinnissaan myös huuliolukua (Crain & LaSasso 2010, 202), viittomakieltä (Lappi & Malm 2014, 41, 45) tai vinkkipuhetta (Takala 2016, 45) ja saada kuulemiseensa tukea sisäkorvaistutteen tai kuulokojeen avulla (Huuhtanen 2014, 58; Takala 2016, 32). Kuulovammaisen lapsi ja hänen perheensä saattavat käyttää myös apuvälineinä esimerkiksi täristinherätyskelloa, itkuhälytintä tai FM-laitetta (Kuuloliitto 2021). Kuulovammaisen lapsen tukitoimenpiteenä voi olla tarpeen muokata oppimisympäristöä, eli esimerkiksi säätää valaistusta, lisätä verhoja, säätää akustiikkaa ja hyödyntää älytauluja, dokumenttikameraa tai dataprojektorina (Takala & Sume 2018, 141; Takala & Sume 2015, 14; Sume 2008, 115). Hän saattaa tarvita oppimisensa tueksi myös tulkin tai avustajan (Takala ja Sume 2015, 13). Kuulovammaisten lasten on havaittu hyötyvän inklusiivisesta oppimisympäristöstä (Justice, Logan, Lin & Kaderavek 2014), kuten myös kuulovammaisten lasten keskinäisestä vertaistoiminnasta (Lasanen, Määttä & Uusiautti 2019, 1207–1209).

Kuulovammaiset lapset hyötyvät oppimisessaan puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä, joita kutsutaan myös AAC-menetelmiksi (Augmentative and Alternative Communication). AAC-menetelmät jaetaan tuettuihin ja ei-tuettuihin keinoihin. (ASHA 2020; Takala

2016, 32.) Tuetuissa keinoissa käytetään puheen tuottamisen tukena jotakin apuvälinettä. Yksi esimerkki kynän ja paperin käyttämisestä apuvälineenä on piirtämisavusteinen kommunikaatio. Piirtämisavusteisessa kommunikaatiossa piirretään paperille tai taululle kommunikaation kannalta olennaiset kuvat (Merikoski 2014, 70.) Puheen teknisenä tuottamisen apuna puolestaan voivat toimia kommunikointilaitteet sekä tietokoneet. Laitteilla on mahdollista toistaa ennalta tallennettuja puheviestejä sekä kirjoittaa viestejä, jotka laite lukee ääneen. (Ylätupa, HUUHTANEN, OHTONEN & ROISKO 2014, 85–87.) Sen sijaan kuvaavusteista kommunikaatiota käytetään viestien ilmaisemisessa tai ympäristön tilojen ja esineiden nimeämisessä (HUUHTANEN 2014, 58).

Ei-tuetut keinot eivät sitä vastoin hyödynnä apuvälineitä, vaan kommunikaatio tuotetaan kehon avulla. Eleet, ilmeet ja kehon asennot painottuvat kuulovammaisen henkilön kommunikaatiossa (HUUHTANEN 2014, 27). Kuulovammaisia hyödyttää myös tukiviittomien käyttö. Tukiviittomisella tarkoitetaan viittomakieleen kuuluvien viittomien käyttämistä yhtäaikaaisesti puheen rinnalla (HUUHTANEN 2014, 28). Kuulovammaisen lapsi voi hyötyä myös sormiaakkosista. Sormiaakkoset ovat kommunikaatiomenetelmä, jossa jokaisella kirjaimella on yhteisesti sovittuja kädellä tehtäviä merkkejä, joiden avulla tavataan sanoja (SWANWICK 2015, 15).

Yleisimmin AAC-menetelmistä hyödynnetään varhaiskasvatuksessa elekieltä sekä kuvatauluja (BINGER & LIGHT 2006, 203). Kuvataulu on kommunikaatiomenetelmä, joka on suunniteltu puheen tuottamisen ja vastaanottamisen helpottamiseksi. Kuvataulussa voi olla useita kuvia. Kommunikaatio tapahtuu siten, että henkilö osoittaa tiettyä kuvaa, josta hän haluaa keskustella. (BORNMAN 2011, 181–182.)

On todettu, että kuvatuon hyödyntämisellä saavutetaan merkittäviä etuja kuulovammaisten lasten oppimisessa (BEAL-ALVAREZ & EASTERBROOKS 2013; RICHELS ym. 2016). Ensinnäkin kuvien käyttö yhdistettynä vertaiselta saatuun kielelliseen malliin kehittää kuulovammaisen lapsen kielellisiä taitoja siten, että lapsi oppii puheessaan käyttämään oikeita pronomini- ja sanoja. Lisäksi kuvatuon ja vertaismallin parantavat lapsen kykyä suunnata tarkkaavuutensa tehtävistä

suoriutumisen kannalta olennaisiin kohteisiin. (Richels ym. 2016.) Kuvien käytöstä on hyötyä myös tarinan uudelleen kertomisessa. Kuusi seitsemästä kuulovammaisesta lapsesta osasi kertoa tarinan paremmin kuvien avulla kuin ilman kuvatukea. (Beal-Alvarez & Easterbrooks 2013, 322 – 323, 325.)

Kuvatuen lisäksi on havaittu, että kuulovammaiset lapset hyötyvät ainakin tabletin, viittomien sekä sormiaakkosten käytöstä (Berkel-van Hoof, Hermans, Knoors & Verhoeven 2016; Meinzen-Derr, Wiley, McAuley, Smith & Grether 2017; Stone, Kartheiser, Hauser, Petitto & Allen 2015). Tabletilla käytettävät AAC-menetelmiin pohjautuvat ohjelmat kehittävät kuulovammaisten lasten kielellisiä taitoja siten, että heidän lauseensa ovat aiempaa pidempiä, heidän sanavarastonsa on monipuolistunut sekä puhuttujen sanojen määrässä on tapahtunut kasvua (Meinzen-Derr ym. 2017, 810). Toisaalta on havaittu, että viittomia käyttämällä lapset oppivat enemmän sanoja kuin pelkkää puhetta käyttämällä (Berkel-van Hoof ym. 2016, 344). Lisäksi sormiaakkosten käyttäminen ennustaa parempaa lukusujuvuutta kuulovammaisilla lapsilla (Stone ym. 2015, 7).

Kuulovammaisen lapsen oppimista tukevat myös huulioluku, viittomakielen opettelu sekä vinkkipuhe. Huulioluku tarkoittaa puheen sisällön päättelystä huulten, kielen ja leuan liikkeistä (Kuuloliitto 2021). Huulioluvusta koetaan olevan erityisesti hyötyä silloin, kun kommunikoidaan tavanomaisesti kuulevien kanssa. Huulioluvun koetaan olevan myös hyvä visuaalinen tuki sisäkorvaistutteen ohella. (Crain & LaSasso 2010, 202.) Viittomakieli taas on kieliopillisia rakenteita sisältävä luonnollinen kieli, jota tuotetaan käsien, suun, pään ja vartalon liikkeillä (Lappi & Malm 2014, 41, 45). Vinkkipuhe puolestaan on menetelmä, jossa käsimerkkejä käytetään selventämään artikulaatiota ja tukemaan huuliolukua. Vinkkipuhe on kehitetty sen takia, että kaikkia äänneitä ei voida lukea huulilta, jolloin käden tehtävänä on näyttää äänne visuaalisesti (Takala 2016, 45.)

Kuulovammaisen lapsen oppimisen pitkälti mahdollistavat myös kuulon apuvälineiden käyttöönotto. Yleisimmät nykypäivän kuulon apuvälineet ovat sisäkorvaistute ja korvantauskuulokoje (Widberg & Seilola 2012, 31).

Sisäkorvaistute on leikkauksen avulla temporaaliluuhun sekä sisäkorvaan asetettava implantti (Dietz, Willberg, Sivonen & Aarnisalo 2018). Vaikeasti kuulovammaisen lapsen kohdalla harkitaan sisäkorvaistutetta, jos hän ei kuule tavanomaisella kuulokojeella. Sisäkorvaistutteen käyttöönoton jälkeen lapsi alkaa tyypillisesti hyödyntämään kommunikoinnissaan enemmän puhetta. (Sume 2010, 194, 197.) Sisäkorvaistutteen rinnalla käytetään kuitenkin kommunikaatiokeinoja, koska istute ei voi olla aina käytössä esimerkiksi saunassa tai nukkuessa. Näitä keinoja voivat olla esimerkiksi tukiviittomat, viittomakieli tai kuvat. (Takala 2016, 33.)

Sisäkorvaistutteen käyttöönotto kehittää merkittävästi lapsen kielellisiä taitoja (Maner-Idrissi ym. 2010; Scott ym. 2019; Sume 2008; Takkinen 2013). Sisäkorvaistutteen käyttöönotto antaa merkittäviä hyötyjä fonologisen tietoisuuden kehitymisessä verrattuna kuulovammaisiin lapsiin, jotka eivät sisäkorvaistutetta käytä (Scott ym. 2019, 609). Lisäksi sisäkorvaistutteen on havaittu parantavan lasten sanojen ääntämistä ja uusien sanojen oppimista (Sume 2008, 105) sekä sen on havaittu parantavan myös lasten sanaston monipuolisuutta merkittävästi (Maner-Idrissi ym. 2010, 27) ja kasvattavan lauseiden pituutta (Takkinen 2013, 384). Lisäksi istute auttaa lasta ymmärtämään puhuttua kieltä ja selkeyttää lapsen puhetta (Takkinen 2013, 386).

Sisäkorvaistutteen käyttöönotto kasvattaa kuulovammaisten lasten sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksia niin keskusteluihinkin kuin leikkeihinkin (Martin, Bat-Chava, Lalwani & Waltzman 2010; Sume 2010). Sisäkorvaistutteen käyttöönoton myötä lapsi pystyy osallistumaan keskusteluihin aiempaa enemmän, sillä tällöin hänen ei tarvitse nähdä huuliota ymmärtääkseen keskustelukumppanin viestin. Lisäksi istutteen käyttöönotto rohkaisee lasta käyttämään puhuttua kieltä myös muiden lasten kanssa. (Sume 2010, 195–196). Sisäkorvaistutteen pitkäaikaisella käytöllä on suotuisia vaikutuksia lasten leikkiin. Leikistä tulee tällöin vuorovaikutteista ja kuulovammaiset lapset toimivat yhteistyössä kuulevien lasten kanssa. Istute myös mahdollistaa helpomman leikkiin pääsyn. (Martin ym. 2010, 115.) Kuulokojeilla voidaan tukea kuulovammaisen lapsen oppimista. Kuulokojeita

on olemassa erilaisia, kuten korvantauskuulokoje, korvakäytäväkoje sekä kommunikaattori (Kuuloliitto 2020). Yleisin kuulokojetyyppi lapsilla on kuitenkin korvantauskuulokoje (Widberg & Seilola 2012, 31).

Kuulokojeiden lisäksi on olemassa kuulon apuvälineitä, jotka helpottavat arjessa toimimista. Kuulon apuvälineitä ovat esimerkiksi täristinherätyskello, itkuhälytin ja FM-laite (Kuuloliitto 2021). FM-laitteen käytön on havaittu kehittävän monipuolisesti lasten taitoja ja lisäksi se parantaa puheen tunnistamista hälyisässä ympäristössä (Nelson ym. 2013; Schafer & Kleineck 2009). FM-laitteen käyttö parantaa esikouluikäisten lasten akateemisia taitoja, puheen ja kielen kehitystä, käyttäytymistä sekä tarkkaavuutta ryhmässä toimiessa (Nelson ym. 2013, 246). FM-laite hyödyttää erityisesti silloin, kun käytössä on sisäkorvaistute. On havaittu, että tutkittavat, joilla oli sisäkorvaistute ja FM-laite käytössään, tunsivat hälyssä puhetta paremmin verrattuna sellaisiin tutkittaviin, joilla oli käytössään vain sisäkorvaistute. (Schafer & Kleineck 2009.)

Tukea kuulovammaisten lasten opiskeluun annetaan myös erilaisin välinein sekä moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen. Välinemuotoista tukea ovat muun muassa valaistuksen säätäminen, verhojen lisääminen, akustiikan säätäminen sekä älytaulujen hyödyntäminen (Takala & Sume 2018, 141; Sume 2008, 115). Myös dokumenttikameraa tai dataprojektorina voidaan hyödyntää kuulovammaisen lapsen oppimisen tukemisessa (Takala & Sume 2015, 14). Myös tulkki tai henkilökohtainen tai ryhmäkohtainen avustaja voi olla tarpeen silloin, kun lapsi hyödyntää pääasiassa viittomia kommunikoinnissaan (Sume 2008, 114). Takala ja Sume (2015, 13) havaitsivat, että opettajat kaipaavat kuulovammaisille lapsille avustajan tukea, tosin esiopetuksessa avustaja on yleensä kohdennettu koko ryhmälle, eikä yksittäiselle lapselle.

Kuulovammaisten lasten psykososiaalisiin haasteisiin on olemassa myös tukikeinoja. Tukikeinot perustuvat sosiaaliseen kanssakäymiseen, joten ongelmanratkaisuun tähtäävät yhteiset aktiviteetit sekä roolileikit tavanomaisesti kuulevien ja kuulovammaisten lasten välillä ovat olennainen osa psykososiaalista tukea. Myös lautapelien pelaaminen ja opettajan kanssa käydyt

keskustelut kuormittavista asioista ovat keinoja tarjota psykososiaalista tukea. (Norman & Jamieson 2015, 9.)

Kuulovammaisia lapsia tukee myös inklusiivinen oppimisympäristö (Justice ym. 2014; Most, Ingber & Heled-Ariam 2011). On havaittu, että tavanomaisesti kuulevien ryhmään integroidulla kuulovammaisella lapsella oli paremmat sosiaaliset taidot kuin toisen ryhmän kuulovammaisilla lapsilla, joiden ryhmään kuului useita kuulovammaisia ja tavanomaisesti kuulevia lapsia (Most ym. 2011, 265). Inklusiivisen oppimisympäristön hyöty havaittiin myös Justicen ym. (2014, 1728) tutkimuksessa, jossa todettiin, että lasten kielellisten taitojen kehittymiseen vaikuttaa se, millaiset muiden vertaisten kielelliset taidot ovat. Jos vertaisten taidot olivat hyvät, niin se paransi myös vammaisten lasten kielellisiä taitoja (Justice ym. 2014, 1728).

Vaikka inklusiivisella oppimisympäristöllä on selkeitä hyötyjä kuulovammaisille, on kuitenkin havaittu, että kuulovammaisia lapsia tukee mahdollisuus osallistua toimintaan, johon osallistuu heidän lisäksi pelkästään muita kuulovammaisia lapsia. Tällaisen toiminnan myötä kuulovammaiset lapset ovat vähemmän yksinäisiä ja kokevat itsensä hyväksytyksi, kun he saavat tavata muita kuulovammaisia (Edmondson & Howe 2019, 222). Kuulovammaisten lasten vertaistapaamiset hyödyttävät kuulovammaisia myös siten, että heillä on keskenään suurempi sosiaalinen kompetenssi verrattuna heidän kompetenssiinsa tavanomaisesti kuulevia lapsia kohtaan (Most ym. 2011, 265). Vertaistoiminta mahdollistaa myös lasten keskinäisen yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymisen sekä luo mahdollisuuksia ystävyysuhteiden syntymiselle. Vertaistoiminnasta lapset kokevat lisäksi saavansa konkreettisia apukeinoja haastavien tilanteiden ratkaisemiseen. (Lasanen, Määttä & Uusiautti 2019, 1207 – 1209.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatushenkilöstön kuulovammaiselle lapselle antamaa tukea inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Lisäksi tarkastellaan varhaiskasvattajien näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta ja sitä, millaisia valmiuksia varhaiskasvattajilla on opettaa kuulovammaista lasta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista tukea kuulovammaisen lapsi saa varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisia näkemyksiä kuulovammaisten parissa työskentelevällä varhaiskasvatushenkilöstöllä on omista valmiuksistaan kuulovammaisen kasvattajana ja kuulovammaisten lasten opettamisesta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheita. Alaluvussa 5.1 tarkastellaan tutkimuskohdetta ja tutkimuksen metodologista otetta. Alaluvussa 5.2 taas esitellään tutkimukseen valikoituneet haastateltavat ja alaluvussa 5.3 aineiston keruu. Luvun viimeisessä alaluvussa 5.4 käydään läpi aineiston analyysiä.

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatushenkilöstön kuulovammaiselle lapselle antamaa tukea inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Lisäksi tarkastellaan varhaiskasvattajien näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta ja sitä, millaisia valmiuksia varhaiskasvattajilla on opettaa kuulovammaista lasta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmä on laadullinen, sillä tarkoitus on ymmärtää tietoa ja antaa teoreettinen tulkinta tutkittavalle tiedolle (Tuomi & Sarajarvi 2018, 64, 72). Lisäksi laadullisella tutkimuksella on mahdollista saada rikas kuvaus tutkittavista, mikä puolestaan mahdollistaa ilmiön syvällisen ymmärryksen (Patton 2002, 14). Laadullisen tutkimuksen tekemistä voidaan nimittää arvoituksen ratkaisemiseksi, jossa apuna käytetään jo analysoituja tulkintoja sekä alkuperäistä, analysoimatonta tietoa ja tutkijan muita havaintoja tutkimustilanteesta. Näistä tiedon palasista hiljalleen rakentuu arvoituksen ratkaisu (Alasuutari 2011, 34–35.)

Tutkimukseni keskiössä ovat varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset kuulovammaisuudesta sekä se, millaisia asioita he nimeävät kuulovammaisten lasten tukikeinoiksi. Tällöin on luontevaa valita tutkimusmetodiksi fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Fenomenologisessa tutkimusotteessa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista ja siitä, miten ihmiset käsittelevät, kuvailevat ja muistelevat näitä kokemuksia. Tämän



näkökulman mukaan jokainen näkee ja kokee itseänsä ympäröivän todellisuuden eri tavalla. Ei ole olemassa siis kahta samanlaista näkemystä tai kokemusta. (Laine 2018, 25.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeää on myös, että haastatelluiksi tulevat juuri ne ihmiset, jotka ovat itse kokeneet ilmiön, josta heitä haastatellaan (Patton 2002, 104).

Pelkkä fenomenologinen tarkastelu ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole riittävää, vaan hermeneutiikkaa tarvitaan fenomenologian rinnalle tarjoamaan tulkintoja ihmisten välisestä kommunikaatiosta. Hermeneutiikalla viitataan teoriaan ymmärtämisestä ja tulkinnasta. (Laine 2018, 26, 28.) Hermeneuttisten näkemysten mukaan ihmisten tekemää tulkintaa koskaan ei voida pitää täytenä totuutena, vaan tulkinnan on ymmärrettävä tapahtuneen tietyssä tilanteessa ja tietystä näkökulmasta käsin (Patton 2002, 114 – 115). Edellä esitetyn perusteella voidaan huomata, että fenomenologia ja hermeneutiikka ovat näkökulmina hyvin samankaltaisia ja erityisesti niitä yhdistävät kokemuksellisuus, merkityksellisyys ja yhteisöllisyys (Laine 2018, 25).

Hermeneutiikassa käytetään termiä esiymmärrys, jolla viitataan siihen, että tutkijalla on aina tutkimastaan kohteesta jokin esiymmärrys. Toisin sanoen ei ole olemassa asiaa, josta ei olisi minkäänlaista ennakkokäsitystä. (Laine 2018, 28 – 29.) Tiedostan esiymmärrykseni olemassaolon ja sen, että se on voinut vaikuttaa tekemiini tulkintoihin erityisesti tutkimukseni analyysi- ja tulososioissa. On kuitenkin huomioitava myös se, että fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta ajateltuna on ihan sallittua tehdä tulkintoja, sillä kukaan ei oleta, että ne olisivat absoluuttisia totuuksia (Patton 2002, 114 – 115).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Aineisto kerättiin elokuussa 2020 haastattelemalla kolmessa eri päiväkodissa työskennelleitä varhaiskasvattajia. He osallistuivat haastatteluihin kukin oman työpäivänsä aikana. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi haastateltavaa. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli se, että varhaiskasvattaja joko työskentelee tällä hetkellä tai on työskennellyt joskus ryhmässä, joissa on kuulovammaisia lapsia tai kuulovammainen lapsi. Tutkittavan koulutuksella, iällä tai työkokemuksen määrällä ei ollut merkitystä tutkimukseen osallistumisen kannalta. Lasten kuulovamman tasojen vaihtelevuus tai se, jos lapsella oli kuulovamman lisäksi jokin muu vamma, eivät olleet esteenä tutkimukseen osallistumiselle. Haastattelurunko on esitetty liitteessä 1.

Tutkimusaineistoa lähdin keräämään lumipallo-otannan avulla ja yhden tutkittavan löysin omien verkostojeni kautta. Lumipallo-otannaksi kutsutaan tilannetta, jossa tutkimukseen osallistuvia etsitään tutkimukseen asiasta tietävän avainhenkilön avulla. Avainhenkilö puolestaan johdattaa tutkijan varsinaisten tiedonantajien pariin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72.) Omassa tutkimuksessa otanta tapahtui siten, että lähetin väkiluvultaan kahden suuren ja yhden keskisuuren kaupungin varhaiskasvatuspäälliköille sähköposteja. Sähköposteissa pyysin heitä antamaan minulle kuulovammaisten parissa työskentelevien henkilöiden sähköpostiosoitteita tarkempia yhteydenottoja varten. Näin sain neljän henkilön yhteystiedot. Lisäksi yhden tutkittavan löysin omien verkostojeni kautta, joskaan hän ei ollut minulle henkilökohtaisesti tuttu.

Tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatuksen opettajaa, yksi lastenohjaaja sekä yksi kasvatustieteen opiskelija (ks. taulukko 1). Tutkimukseen osallistuvien iät vaihtelivat 28–51 välillä ja he olivat kaikki naispuolisia. Työkokemuksen määrä vaihteli heillä yhdestä kuukaudesta kahteenkymmeneenviiteen vuoteen kuulovammaisten parissa. Varhaiskasvattajista käytän tässä tutkimuksessa nimiä: Maria, Emilia, Kaarina, Reetta ja Elisa. Nimet ovat anonymisoituja tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi. Näitä nimiä käyttämällä voidaan osoittaa, että aineiston analyysi

perustuu kattavasti aineistoon eikä vain yksipuolisesti muutamaaan haastateltavaan (Ruusuvuori & Nikander 2016, 368).

**Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja**

Nimi	Ikä	Työkokemus	Koulutus
Maria	30–40	5–6 vuotta	Kasvatustieteen kandidaatti
Emilia	> 50	30 vuotta	Lastentarhanopettaja
Kaarina	40–50	15 vuotta	Lastentarhanopettaja
Reetta	40–50	10 kuukautta	Lastenohjaaja
Elisa	< 30	1 kuukausi	Kasvatusalan opiskelija

### 5.3 Aineiston keruu

Tämä tutkimus suoritettiin puhelinhaastatteluin, paitsi yksi haastatteluista tehtiin Skypen välityksellä ilman videokuva. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastattelua on luontevaa käyttää silloin, kun halutaan tietää jonkun näkemyksiä johonkin aiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi toisaalta myös siksi, että se mahdollistaa suoran kielellisen vuorovaikutuksen haastateltavien kanssa sekä toisaalta siksi, että haastattelutilanteessa on haastattelijan, kuten myös haastateltavan, mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä, jos jokin asia jää epäselväksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34, 64). Myös teoreettisen tutkimuksen vähäinen määrä aiheista puolsi haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 192). Haastattelun käytön eduksi voidaan katsoa myös se, että tutkittavat harvemmin kieltäytyvät haastatteluista tai jättäytyvät kesken tutkimuksen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64).

Lisäksi yksi puhelinhaastatteluista suoritettiin parihaastatteluna. Parihaastattelu valikoi haastattelumenetelmäksi siksi, että kyseinen menetelmä säästi kyseisten varhaiskasvattajien aikaa, sillä he työskentelivät samassa päiväkodissa. Parihaastattelu kuitenkin sopi hyvin tämän tutkimuksen yhdeksi

aineistonkeruun muodoksi, sillä olin kiinnostunut heidän mielipiteistään ja arvoistaan (ks. Pietilä 2017, 94; Puusa 2020, 109) ja sen vuoksi, että he voivat yhdessä tuottaa enemmän tietoa kuin yksinään (Eskola & Suoranta 1998, 69).

Tässä tutkimuksessa haastattelut päätettiin toteuttaa puhelimitse, sillä puhelinhaastattelua voidaan pitää hyvin sopivana puolistrukturoituihin haastatteluihin, jollaisista aineistonkeruussani oli kyse (Hirsjärvi & Hurme 2001, 64). Puhelinhaastattelu on myös käyttökelpoinen menetelmä silloin, kun haastateltavat asuvat kaukana tutkijasta (Ikonen 2017, 230), mikä oli tilanne myös tässä tutkimuksessa. Puhelinhaastatteluita päädyin toteuttamaan myös siksi, että COVID-19 pandemian aikana ei olisi ollut suotavaa vieraila eri kaupungeissa tapaamassa kasvokkain ihmisiä. Puhelinhaastatteluiden kesto vaihteli 25 minuutin ja 40 minuutin välillä ja ne nauhoitettiin litterointia varten.

Esitin haastattelukysymykset tutkittaville puolistrukturoituina kysymyksinä. Puolistrukturoituja haastatteluja voidaan toteuttaa siten, että kysymykset ovat kaikille tutkittaville samat (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan tutkittavat saavat itse tuottaa vastaukset (Puusa 2020, 107). Puolistrukturoitu haastattelutapa antaa mahdollisuuden tutkijalle myös kohdistaa haastattelu tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin (Brinkmann 2013, 21). Puolistrukturoitu kysymysten asettelu valikoitui tutkimusmenetelmäksi myös sen vuoksi, etten vaikuttaisi tutkittavien vastauksiin omilla mielipiteilläni.

Koin, että puolistrukturoitua haastattelua käyttämällä voisin varmistua siitä, että haastateltavat tulevat vastanneeksi kaikki samoihin kysymyksiin ja siitä, etten tule johtaneeksi haastattelua tutkimuksen kannalta epäolennaisiin teemoihin. Puolistrukturoitu haastattelu oli myös turvallinen valinta, sillä tutkimuksen tekijänä en ollut kovin kokenut. Itse haastattelutilanteissa päätin toimia empaattisen neutraalisti. Empaattisen neutraalilla toimintatavalla viitataan siihen, että tutkija ei eläydy liian intensiivisesti haastatteluun, mutta ei myöskään ole liian etäinen, jotta hänen ymmärryksensä keskustelun sisällöstä säilyy (Patton 2002, 50).

## 5.4 Aineiston analyysi

Lähestyin aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöistä tarkastelua käytetään silloin analyysimuotona, kun aiheesta tiedetään vähän (Eskola & Suoranta 1998, 15). Näin ollen oli luontevaa valita aineistolähtöinen analyysimuoto, sillä varhaiskasvattajien näkemyksiä kuulovammaisuudesta sekä varhaiskasvattajien kuulovammaisille antamaa tukea on tutkittu melko vähän ja tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä koulun puolelle (ks. Florian & Black-Hawkins 2011; Hoskin ym. 2015; Lee ym. 2015; Sokal & Sharma 2017; Takala & Sume 2018; Vermeneulen ym. 2011).

Aineistoni analyysimuodoksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä kiinnostukseni kohteena oli tutkittavien käyttämä kieli ja erityisesti tämän kielen sisältö. Tällöin on luontevaa valita analyysimenetelmäksi sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39.) Sisällönanalyysillä tarkoitetaan yleensä litteraattien, päiväkirjojen tai erilaisten dokumenttien analysointia (Patton 2002, 453). Sisällönanalyysiä voidaan soveltaa myös visuaalisten aineistojen analyysiin (Salo 2015, 169). Sisällönanalyysin avulla tiivistetään ja luokitellaan aineistoa helpommin tutkittavaan muotoon (Salo 2015, 169) jolloin on mahdollista löytää aineiston tärkeimmät sisällöt (Patton 2002, 453). Vaikka sisällönanalyysillä tiivistetään ja pilkotaan aineistoa, ei saa unohtaa aineiston tarkastelua myös kokonaisena, osiensa summana (Alasuutari 2011, 30). Pohjimmiltaan sisällönanalyysissä on siis kyse ajattelun laajentamisesta ja uuden tiedon tuottamisesta, mikä ei toteudu pelkkiä tekstistä irrotettuja osia tarkastelemalla (Salo 2015, 182).

Aineiston analyysiä lähdin toteuttamaan siten, että ensiksi kuuntelin ja samalla litteroin nauhoitettuja haastatteluja. Litteraatit ovat sanasta sanaan auki kirjoitettua puhetta. Litteraateilla on tärkeä tehtävä, sillä ne sisältävät tekstin kuvailua ja jäsentävät tutkijan mielestä tärkeitä kohtia (Eskola ja Suoranta 2014). Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin myös siksi, että niiden avulla pystyin palaamaan haastateltavien kertomuksiin ja hyödyntämään osana analyysiä. Haastattelut nauhoittamalla oli myös mahdollista saada tarkempaa verbaalista

aineistoa verrattuna siihen, jos olisin tehnyt tilanteesta muistiinpanoja (Alasuutari 2011, 64). Kuuntelin haastatteluja useampaan kertaan, jotta mahdollisimman vähän olennaista tietoa jäisi litteraateista pois. Koska olin kiinnostunut tekemään analyysin sisällönanalyysin periaatteita noudattaen, laadin litteraatit sanatarkasti, mutta jätin tauot, äänensävyt ja minimipalautteet (kuten mm, hmm) kirjaamatta (ks. Ruusuvuori & Nikander 2016, 398). Sisällönanalyysin kannalta tällainen kirjaaminen oli tässä tutkimuksessa riittävää, koska tutkimukseni painotus ei ollut keskustelun analyysissä, jossa kirjaamisen tulee olla tarkempaa (Alasuutari 2011, 66).

Litteroidun aineiston kirjaamisen jälkeen luin haastatteluja muutamia kertoja tutustuakseni aineistooni perinpohjaisesti, sillä analyysin toteuttamiseksi tutkijan on tärkeää tuntea aineistonsa hyvin. Pysin tarkastelemaan aineistoa ilman teoreettisia ennako-oletuksia, kuten aineistolähtöisyyteen kuuluu. Lukukertojen jälkeen aloin ”maalaamaan” Wordin kynätyökälulla litteraateista aineistositaatteja, jotka liittyivät kuulovammaisille lapsille annettuun tukeen. Toisin sanoen etsin avaintapahtumia, eli olennaisia lausumia, jotka liittyisivät teoreettiseen ajatteluun ja antaisivat vastauksia tutkimuskysymyksiin (Koski 2020, 158). Avaintapahtumien etsimistä voidaan kutsua myös teemoitteluksi. Teemoittelulla etsitään nimensä mukaisesti aineistosta teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175–186) mutta tarkoitus ei ole kuitenkaan mekaanisesti pakottaa aineistoa teemoiksi, vaan olennaisempaa on aineiston reflektiivinen tarkastelu (Salo 2015, 189). Teemoittelulla ei ole myöskään tarkoitus esittää aineistossa määrällisesti eniten esiintyneitä teemoja, vaan päätarkoituksena on löytää teemoja, jotka parhaiten vastaavat tutkimuskysymyksiin (Braun & Clarke 2006, 82). Teemoittelulla pilkotaan ja ryhmitellään laadullista aineistoa teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Kun olin löytänyt näitä teemoja, aloin sijoitella niitä allekkain taulukkoon.

Sisällönanalyysi etenee tästä siten, että aineisto hajotetaan pelkistetyiksi ilmauksiksi, joista edetään alaluokkien, pääluokkien ja lopulta kokoavan käsitteen muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Näin ollen aloin rakentamaan aineistositaateista pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen aloin

pohtia pelkistettyjen ilmauksien muodostamille teemoille alaluokkia ja pääluokkia. Näin syntyivät ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokat, joita olivat opetuksen järjestämisen keinot, tuetut kommunikaatiokeinot, ei-tuetut kommunikaatiokeinot, kuulo-olosuhteiden mukauttaminen, teknologiset apuvälineet ja moniammatillinen yhteistyö. Toimin edellä kuvaamallani tavalla myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Toiseen tutkimuskysymykseen muodostuivat pääluokiksi valmiudet toimia kuulovammaisen lapsen kasvattajana sekä tunnereaktiot kuulovammaisuutta kohtaan ja näkemykset kuulovammaisuudesta. Taulukossa 2 on näyte aineiston analyysistä.

Taulukko 2. Näyte aineiston analyysistä 2. tutkimuskysymyksen kohdalla

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Päälouokka
"No kyllä mä aika varmaksi. Yks on semmonen mitä mä ehkä, missä mä tiedän että tarvisin paljon vahvistusta niin tukiviittomat -" (Maria)	Aika varma kasvattajana, vahvistusta vielä tukiviittomiin	Itsevarma kuulovammaisen lapsen kasvattaja	Valmiudet kuulovammaisen lapsen kasvattajana toimimisessa
"No mä kyllä ehkä niin kuin tällä kokemuksella --, että -- oon aika luottavaisilla mielin, että tota tuntuu että osaisin kasvattaa ja opettaa" (Emilia)	Luottavainen olo omaa kasvattamista kohtaan		
"-- ku mä en osannu silloin viittoa -hetken olin tosi epävarma, mutta sen jälkeen ku mä oon oppinu viittoa, niin sitten sitä varmuutta on tullu lisää" (Kaarina)	Varma olo viittomaan oppimisen jälkeen		
"Ymm no en nyt mitään hirveen varmaksi mut en myöskään epävarmaksi. Et kyl tos -- kymmenes kuukaudes nyt jotain toki oppi. Et tota lisää kokemusta - - Et kyl se niinku yhteyden luominen ja semmone vuorovaikutus heijän kans oli haastavaa" (Reetta)	Epävarman ja varman väliltä	Neutraali kuulovammaisen lapsen kasvattaja	
"Hmm ehkä tässäkin se, että en välttämät ihan hirveen varmaksi ku ei oo aikasemmin ollu sellasta kokemusta. ja sit että ääm ehkä just se kokemus ja se riittävä niinku tietotaito puuttuu" (Elisa)	Epävarma	Epävarma kuulovammaisen lapsen kasvattaja	



## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tieteellisessä tutkimuksessa tutkijalla on itsellään suurin vastuu tutkimuseettisten periaatteiden noudattamisessa. Tähän vastuuseen kuuluu toimia normien mukaan, millä suojellaan tutkittavien ihmisarvoa ja oikeuksia (Kuula 2011, 41.) Tutkimusaineistoa kerätessäni toimien näiden normien mukaisesti, sillä noudatin tutkittavien itsemääräämisoikeutta, vahingon välttämistä, sekä yksityisyyttä ja tietosuojaa koskevia eettisiä periaatteita. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta (Ranta & Kuula-Luumi 2016, 357; TENK 2019), joka toteutui tutkimuksessani siten, että jokainen tutkimukseen osallistuva oli tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja siitä kieltäytymisellä ei ollut negatiivisia seurauksia heille. Lisäksi tutkittavat olivat tietoisia siitä, että he saavat milloin tahansa keskeyttää tutkimuksessa mukanaolon. Edeltävät tiedot lähetettiin tutkittaville sähköpostilla ja lisäksi pyysin heitä lähettämään minulle sähköpostin, jossa selkeästi ilmoittavat osallistumisensa tai osallistumattomuutensa tutkimukseen.

Tutkimusta tehtäessä tutkijan vastuulla on tiedottaa tutkittaviaan selkeästi, mitä tietoja heistä kerätään ja mihin niitä käytetään (TENK 2019). Tutkimuksessani jokainen tutkittava oli tietoinen siitä, että heistä kerättiin tietoja heidän iästään, työssäoloajastaan sekä koulutuksestaan. Kyseltävät asiat tiedotettiin heille kirjallisesti, mikä on tutkimuseettinen toimintatapa silloin, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja heidän tuottamansa aineisto on tarkoitus nauhoittaa (Kuula 2011, 82). Näitä epäsuoria tunnistetietoja kysyttäessä tulee myös tarkasti pohtia, ovatko ne tarpeen tutkimuksen toteuttamisen kannalta (Ranta & Kuula-Luumi 2016, 360) Tästä syystä olen tarkasti pohtinut, mitä tietoja kerään ja tullut siihen lopputulokseen, että nämä tiedot ovat olennaisia tutkimuksen toteutuksen kannalta. Olen haastateltavien asuinpaikkakunnat salannut tutkittavien suojaamiseksi käyttämällä tunnistetietojen kategorisointia. Kategorisoinnilla viitataan siihen, että esimerkiksi suorat kaupunkien nimet ovat muutettu kaupungin kokoa

kuvaaviksi käsitteiksi, kuten keskisuureksi tai suureksi kaupungiksi (Ranta & Kuula-Luumi 2016, 360).

Lisäksi varsinaisissa haastattelutilanteissa ilmoitin haastateltaville aina, milloin aloitin nauhoituksen ja milloin lopetin sen, jotta tutkittavat tiesivät tarkalleen, mitkä heidän kertomansa asiat päätyivät nauhalle. Tutkittaville tulee myös kertoa, kuinka pitkään aineistoa säilytetään (TENK 2019). Olen aineiston säilyttämisaian tiedottanut kirjallisesti tutkittaville. Aineistoa säilytetään 31.3.2021 asti, minkä jälkeen aineisto hävitetään lopullisesti.

Edellä toimitun lisäksi olen suojannut aineiston salasanalla ja haastateltavien oikeat nimet ovat vaihdettu heti litteroinnin alussa anonyymeiksi. Tämän tein siksi, että suorien tunnistetietojen käyttäminen ei ollut välttämätöntä analyysin kannalta (Kuula & Tiitinen 2010, 380). Olen myös laatinut tiedoston, jossa on tutkittavan oikea nimi ja anonymisoitu nimi vierekkäin sen takaamiseksi, etteivät haastateltavat mene tutkimuksessa keskenään sekaisin. Tämänkin tiedoston olen suojannut salasanalla ja tietokoneen käyttäjätunnuksella. Lisäksi olen sitoutunut noudattamaan eettisiin periaatteisiin lukeutuvaa tutkittavien yksityisyyttä ja tietosuojaa siten, etten ole ilmaissut sivullisille haastatteluissa saamaani tietoa enkä ole käyttänyt aineistosta ilmeneviä tietoja heidän vahingoittamiseksi tai loukkaamiseksi (Ranta & Kuula-Luumi 2016, 358).

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimustulokset. Alaluvussa 6.1 tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, eli sitä, millaista tukea varhaiskasvatushenkilöstö antaa kuulovammaisille lapsille inklusiivisissä ryhmissä toimittaessa. Luvussa 6.2 vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, eli tarkastellaan kuulovammaisten parissa työskentelevän varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä omista valmiuksistaan toimia kuulovammaisen kasvattajana sekä heidän näkemyksiään kuulovammaisten lasten opettamisesta.

### 6.1 Varhaiskasvatushenkilöstön antama tuki kuulovammaisille lapsille

Varhaiskasvatushenkilöstön antama tuki (ks. kuvio 1) näkyi erilaisina opetuksen järjestämisen keinoina, joita olivat toiminnalliset opetusmenetelmät, opetuksen sisältöjen muokkaaminen, pienryhmätoiminta, samanaikaisopetus sekä kommunikaation tukemisen menetelmät. Tuen antamisessa painotettiin myös teknologisia apuvälineitä ja moniammatillista yhteistyötä. Toiminnallisilla opetusmenetelmillä viitattiin työskentelytapoihin, jotka eivät tapahtuneet perinteisesti pöydän ääressä istuen, vaan kehoa ja aisteja monipuolisesti hyödyntäen: *"-- niin me tehtiin tosi paljon sellaista toiminnallista opetusta että se huomattiin tälle ja muille lapsille semmoseks tosi hyöäks tyyliks. --."* (Maria).

Lisäksi toiminnallisiksi opetusmenetelmiksi luettiin tässä tutkimuksessa leikkikerhotoiminta sekä aikuisen ohjaama leikki. Leikkikerhotoiminta sekä aikuisen ohjaama leikki miellettiin tärkeiksi toimintatavoiksi kuulovammaisten lasten sosiaalisten taitojen tukemisessa. Huoli kuulovammaisten lasten sosiaalisista taidoista ei kuitenkaan ollut kasvattajien keskuudessa voimakasta, vaan varhaiskasvattajat kokivat ennemminkin huolenaiheiden syntyvän lapsen

yksilöllisistä tarpeista. Varhaiskasvattajien mukaan ei siis voida ajatella, että kaikki kuulovammaiset lapset kaipaavat tukea sosiaalisten taitojen oppimiseen.

Kaarina: Meillä on tosi paljon ohjattua leikkiä, että pieniä ryhmiä missä on kolme tai neljä lasta, ja sitten siinä on aikuinen mukana, jopa kaksi aikuista että voi sitten esimerkiksi lapselle kertoa et jos on vaikka kauppaleikki että miten toimitaan myyjänä tai asiakkaana, tai ihan niin kuin vähän -- sanoitetaan sitä, että miten tässä nyt toimitaan.

Opetuksen sisältöjä myös mukautettiin kuulovammaisten lasten tarpeisiin paremmin vastaaviksi. Kuulovammaisten lasten opetus sisälsi muun muassa kielellisten käsitteiden vahvistamista ja positiivista pedagogiikkaa. Kuulovammaisten lasten kielellisestä kehityksestä ilmaistiin hieman huolta. Näiden lasten kielellistä kehitystä pyrittiin vahvistamaan sadutuksella, loruilla ja saduilla. Positiivista pedagogiikkaa puolestaan hyödynnettiin siksi, että kasvattajat kokivat kuulovammaisten lasten kaipaavan kannustusta ja itsetunnon vahvistusta tavanomaisesti kuulevia enemmän.

Maria: Ja siis itsetuntoasiat on myös yks semmonen asia mitä meillä pyrittiin ainakin kovasti kovasti vahvistamaan. Kyllä tällä lapsella mä luulen, että pikkusen sellasta itsetunto-ongelmaa oli, että..

Pienryhmätoimintaa hyödynnettiin myös paljon kasvattajien keskuudessa. Yhtenä keskeisenä tavoitteena pienryhmiin jakamisessa oli kuulovammaisten lasten kuulemaan oppimisen tukeminen. Tämä mahdollistui pienryhmätoiminnan myötä, sillä pienryhmätoiminnassa ääniärsykeitä esiintyi yleensä vähemmän: *"sitten me huomioitiin sellasia pikkuseikkoja niin kuin että -- jaettiin vähän ehkä enemmän lapsia pienryhmiin, eri tiloihin leikkimään, ja näitä enemmän niin kuin alettiin sitten keksimään semmosia uusia keinoja eriyttää sitä ryhmää kokonaisuudessaan"* (Maria). Pienryhmätoiminnan mainitsemista pidettiin itsestäänselvyytenä, sillä pienryhmätoiminta on kuulunut jo pitkään osaksi laadukasta varhaiskasvatusta huolimatta siitä, onko ryhmässä kuulovammaisia lapsia vai ei.

Reetta: -- Sehän on tietyst -- joka sen se on niinku niin itsestäänselvä juttu jo -- mut siis se et aina niinku pienryhmiin jakaudutaan et just ei tuu liikaa -- niitä ärsykeitä niille lapsille ja se että pystyis niiku paremmin keskittymään sitte ja opetteleen sitä kuulemista ja se on aika olennainen juttu sitten myös.

Samanaikaisopetuksella viitattiin puolestaan kahden varhaiskasvatuksen opettajan samanaikaiseen opettamiseen, mikä koettiin hyväksi tavaksi tukea kuulovammaisten lasten oppimista. Opetusjärjestelyjä mukautettiin myös tavoitteena tukea kuulovammaisten lasten kommunikaatiota. Keinona tähän oli opettaa kuulovammaisille lapsille muitakin kuin suullisia kommunikaation tapoja: *"-- et opetetaan kommunikoimaan muillakin tavoilla kun kielen kautta, suullisesti"* (Elisa). Sen lisäksi kuulovammaiset lapset osallistuivat puheterapiaan tai saivat viittomakielen opetusta eri kommunikaatiotapojen oppimiseksi.

Opetusjärjestelyiden mukauttamisen lisäksi kuulovammaisia lapsia tuettiin kuulo-olosuhteita mukauttamalla. Tämä tarkoitti sitä, että varhaiskasvattajat poistivat häiritseviä ääniärsyksiä, esimerkiksi sulkivat aukinaisia ovia ja sitä, että he siirsivät kuulovammaisen lapsen istumapaikan lähemmäksi opettajaa opettajan huulten liikkeiden seuraamisen mahdollistamiseksi. Kuulovammaisten lasten kuulemista pyrittiin edesauttamaan leikkimällä erilaisia kuuloerotteluleikkejä. Kuulo-olosuhteiden huomiointiin kuuluivat myös kuulovammaisten lasten kuulokojeiden toiminnan seuraaminen ja niiden käytön opettelu. Eräässä päiväkodissa oli ollut käytössä myös FM-laite kuulemisen vahvistamiseksi.

Maria: -- siihen oppimisympäristöön liittyen niin just ne kuulo-olosuhteet huomioitiin siellä kaikkialla ja just sillee se häiriötekijöitten minimoiminen että. Aikasemmin saatto olla jos oli vaikka aamupiiri ei niin nöpönuukaa jos sitte oli joku ovi auki jonnekin suuntaan mutta tuossa kohti sitte ku ties että nyt pitää kaikki ylimääräinen tulla pois sitten huomattavasti rauhoittu sitte koko ryhmän toiminta.

Varhaiskasvatushenkilöstö antoi tukea sekä tuettuja että ei-tuettuja kommunikaatiomenetelmiä hyödyntämällä. Tuetuista kommunikaatiomenetelmistä tässä tutkimuksessa korostuivat kuvien sekä piirtämisen käyttö. Kuvia ja piirtämistä käytettiin arjen strukturoinnin tukena, tulevien tapahtumien ennakkoinnissa sekä toimintaohjeiden välittämisessä: *"No enemmän sitte oikeestaan alettiin käyttää kuvia. Kyl meillä oli ollu kuvat aina opetuksen tukena, mut että tuossa kohti tuli ne kuvat kaikkeen mukaan"*(Maria). Piirtämisen käyttöä tukikeinona edesauttoi varhaiskasvattajien mukaan sen nopeus ja

selkeys: *"jos se ei se -- auta se viittominen et jos laps ei ymmärrä kertakaikkiaan niin sitte se piirtäminen joskus se nopee keino kans"* (Kaarina).

Ei-tuetuista kommunikaatiomenetelmistä tässä tutkimuksessa tulivat esille tukiviittomat sekä ilmeet ja eleet. Tukiviittomien käyttö koettiin hyvin tärkeäksi kuulovammaisen lapsen arjen strukturoinnin ja puheen ymmärtämisen tukena. Tukiviittomia hyödynnettiin ryhmissä myös kuulovammaisen lapsen osallisuuden mahdollistamisessa, esimerkiksi *"-- yritetään viittoa tietysti lapsen tarpeiden mukaan -- mahdollisimman paljon ää esimerkiksi -- kirjojen lukuhetkillä tota jos laps pystyy osallistumaan siihen yhteiseen kirjaan niin sitten se luetaan viittoen --"* (Emilia). Tukiviittomien lisäksi tärkeäksi kommunikaatiomenetelmäksi koettiin selkeästi esitetyt eleet ja ilmeet eli *"-- mahdollisimman selkee esittäminen ja ilmeet ja eleet on mukana, että lapset sais siitä mahdollisimman paljon"* (Emilia).

Kuulovammaisten lasten tukikeinoina hyödynnettiin myös teknologisia apuvälineitä, joita olivat tässä tutkimuksessa dokumenttikamera ja tablettitietokone. Tosin tablettitietokoneessa käytettävä My first diary- ohjelma ei loppujen lopuksi ollut päätyntä lapsen käyttöön, mutta sen käyttö oli ollut suunnitteilla yhdeksi tukimuodoksi.

Reetta: -- Sit tietysti niit kaikkii niitä apuvälineitä, mietittiin myös sitä josko tää toinen lapsi olis tuonu kotoaan tommosen tabletin, -- mihin otetaan kuvia hänen päivästä,-- sen ohjelman avulla -- joku My first diary, -- nii hän vois kertoa -- kotona et mitä hän on päivän aikana tehny --.

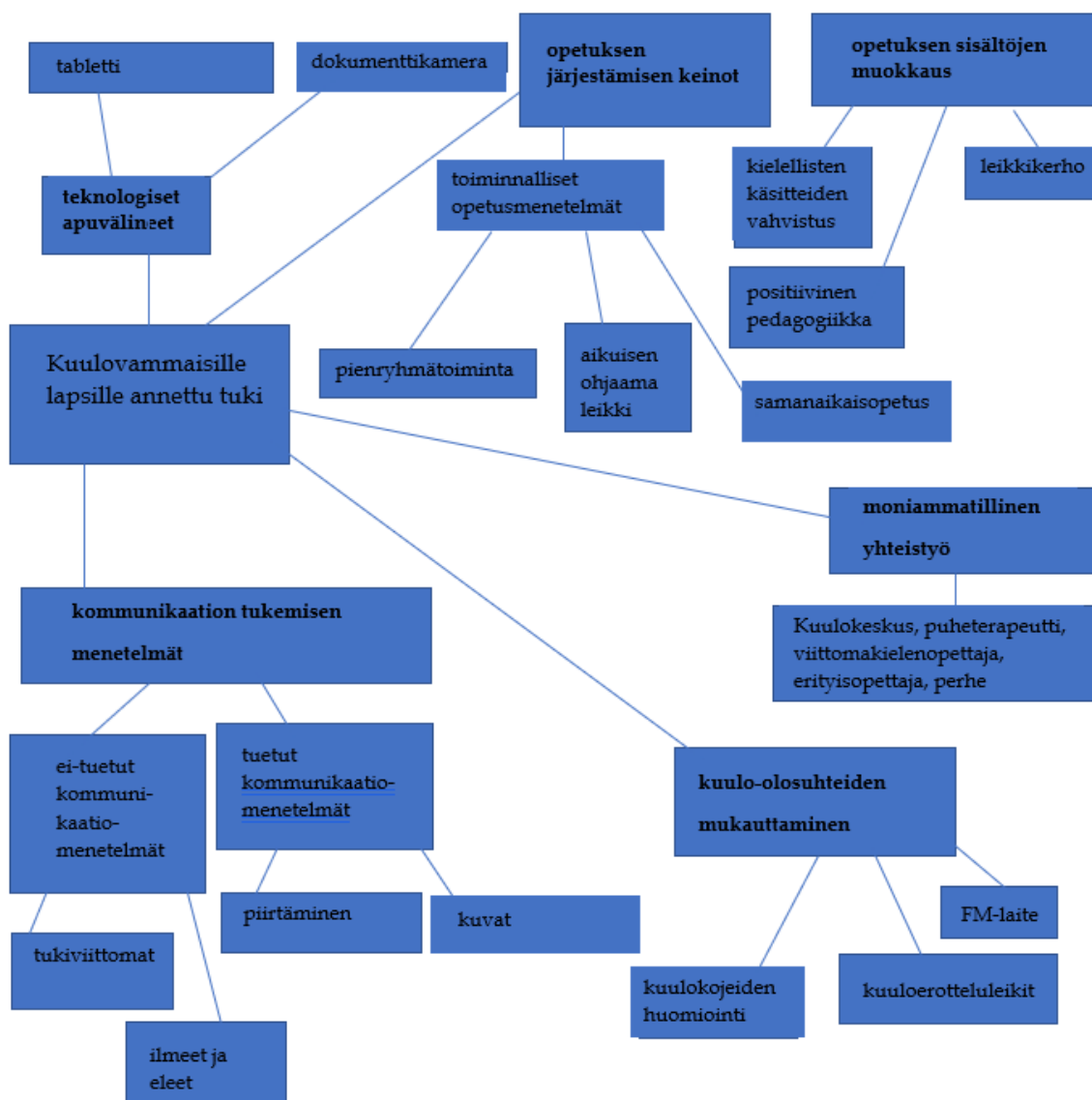
Edellä esitettyjen tukikeinojen lisäksi tärkeäksi tukikeinoksi kuulovammaisen lapsen arjessa miellettiin moniammatillinen yhteistyö, josta erityisesti esille nousi avustajan tuki. Muita yhteistyötahoja olivat Kuulokeskus, puheterapeutti, viittomakielenopettaja sekä erityisopettaja. Myös perheen kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin tärkeänä kuulovammaisen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta: *"-- Se -- lähipiirin tuki on aivan yhtä tärkeä kuin meidänkin täällä"* (Kaarina). Kuulovammaisilla lapsilla oli joko ollut oma henkilökohtainen avustaja tai sitten ryhmäkohtainen avustaja, jonka tuki oli erityisesti kohdistettu kuulovammaiselle lapselle, mutta myös tukemaan muuta ryhmää. Kuulovammaisten lasten henkilökohtaisen avustuksen tarve miellettiin niin

suureksi, että esitettiin toivomuksia siitä, että ryhmään saisi useammankin henkilökohtaisen avustajan ryhmän jokaiselle kuulovammaiselle lapselle.

Helena: -- millaisia muutoksia koet työssäsi tapahtuneen sen jälkeen, kun ryhmääsi tuli tämä kuulovammaisen lapsi?

Elisa: --konkreettisesti siinä että tarvitaan --avustaja, ja että se niinku aikuisen tarve on paljon suurempi, tai semmoinen niinku henkilökohtainen avustus.

Kuvio 1. Varhaiskasvatushenkilöstön antama tuki kuulovammaisten lasten ryhmissä.



## 6.2 Varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset ja valmiudet kuulovammaisten lasten opettamisesta

Varhaiskasvatushenkilöstö toi esille kolme erilaista teemaa, kun heiltä kysyttiin näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta (ks. kuvio 2). Varhaiskasvattajat esittivät näkemyksiä siitä, millaisia tunnereaktioita heillä herää kuulovammaisuutta kohtaan sekä tarkastelivat omia valmiuksiaan toimia kuulovammaisen lapsen kasvattajina. Lisäksi he kertoivat näkemyksiään kuulovammaisten lasten opettamisesta. Kuulovammaisten lasten opettaminen ja kasvattaminen herätti varhaiskasvatushenkilöstössä tunnereaktioita neutraalista positiiviseen. Yksikään varhaiskasvattaja ei ilmaissut negatiivisia tunteita tai näkemyksiä liittyen kuulovammaisten lasten tukemisprosesseihin tai kuulovammaisuuteen yleensä.

Helena: -- miten koet kuulovammaisen lapsen saaman ylimääräisen huomion? Ja toi ylimääräinen viittaa siis tämmösiin -- uusiin opetusjärjestelyihin, tai struktuureihin tai viittomiin tai tän tyyppisiin? --

Reetta: -- tää ryhmä missä nää lapset oli oli niinku alle kolmevuotiaitten ryhmä niin se hyödytti koko ryhmää, kaikki lapset oppi joitakin tukiviittomia siitä, se selkeyttää ja koska meillä on myös paljon tällasii maahanmuuttajataustaisia päiväkodissa ja ja toki muitakin siis ihan suomenkielisiä lapsia, jotka ei vielä kauheasti puhu, koska oli pienten ryhmästä kyse nii mä koen, että se varmasti hyödytti kaikkia.

Varhaiskasvatushenkilöstön itsevarmuus kuulovammaisen lapsen kasvattajana vaihteli epävarmasta itsevarmaan. Enemmistö kasvattajista koki olevansa itsevarmoja, yksi koki olevansa epävarman ja varman väliltä ja yksi koki olevansa epävarma.

Helena: -- kuinka varmaksi koette itsenne, kun kasvatatte ja opetatte lasta, joka on kuulovammaisen?

Emilia: No mä kyllä ehkä niin kuin tällä kokemuksella kokemuksella tuntuu --, että että oon aika luottavaisilla mielin, että tota tuntuu, että osaisin kasvattaa ja opettaa.

Yksi tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvattajista toi esiin viittomisen, jonka osaamattomuuden vuoksi hän koki itsensä aluksi epävarmaksi. Kun hän sitten myöhemmin oli oppinut viittomaan, sai hän enemmän varmuutta toimia kuulovammaisen lapsen kasvattajana.



Kaarina: Mulla taas oli se, että ku mä en osannu silloin viittoa ku mä ekaa kertaa oon mennyt semmoseen ryhmään missä oli kuuro työkaveri ja ihan kuuroja tai kuulovammaisia lapsia niin hetken olin tosi epävarma, mutta sen jälkeen ku mä oon oppinu viittoa, niin sitten sitä varmuutta on tullu lisää.

Eräs varhaiskasvattaja ilmaisi myös kokevansa itsensä varmuusasteeltaan epävarman ja varman väliltä lyhyen työkokemuksensa vuoksi. Lisäksi hän pohti epävarmuutensa toiseksi syyksi sitä, että hänellä oli ollut vaikeuksia löytää toimivaa kommunikaatiokeinoa viestimiseen kuulovammaisten lasten kanssa.

Helena: -- kuinka varmaksi koet itsesi, kun kasvatat ja opetat lasta, joka on kuulovammainen?

Reetta: Ymm no en nyt mitään hirveen varmaksi mut en myöskään epävarmaks. Et kyl tos -- kymmenes kuukaudes nyt jotain toki oppi. Et tota lisää kokemusta mutta tietysti se, että kommunikointi lapsen kanssa on edelleen haastavaa, koska toinen lapsi ei esimerkiksi heistä viittonu ollenkaa. Ja toisella oli vain pari kolme viittomaa siinä käytössä. Et kyl se -- yhteyden luominen ja semmone vuorovaikutus heijän kans oli haastavaa.

Kaikista epävarmimmaksi tunsivat itsensä varhaiskasvattajat, jolla työkokemusta kuulovammaisten parissa oli yhden kuukauden verran. Hän mielsi oman epävarmuutensa syyksi kokemattomuutensa sekä tarvittavan tietotaidon puutteen. Hän oli kasvatustieteellisen alan opiskelija, jolle työkokemusta kuulovammaisten parissa ei ollut juurikaan vielä kertynyt.

Helena: -- kuinka varmaksi koet itsesi, kun kasvatat ja opetat lasta, joka on kuulovammainen?

Elisa: Hmm ehkä tässäkin se, että en välttämät ihan hirveen varmaksi ku ei oo aikasemmin ollu sellasta kokemusta. Ja sit että ääm ehkä just se kokemus ja se riittävä niinku tietotaito puuttuu.

Kuulovammaisuudesta ja inklusiosta kysyttäessä varhaiskasvattajat toivat esille arkeen tehtävät muutokset. Tällä tarkoitettiin sitä, että päiväkotiryhmässä elämä ei voinut jatkua samanlaisena kuin ennen. Muutosten tekemistä ei esitetty kuitenkaan negatiivisessa valossa. Kaikkien vastauksissa korostuivat näkökulmat, että ensinnäkin kuulovamma on yksi tarve vain muiden tarpeiden joukossa ja toiseksi se, että kuulovammaisen lapsen tukeminen on osa varhaiskasvatuksessa tehtävää työtä. Päiväkotiarkeen tehtäviin muutoksiin suhtauduttiin positiivisina haasteina.

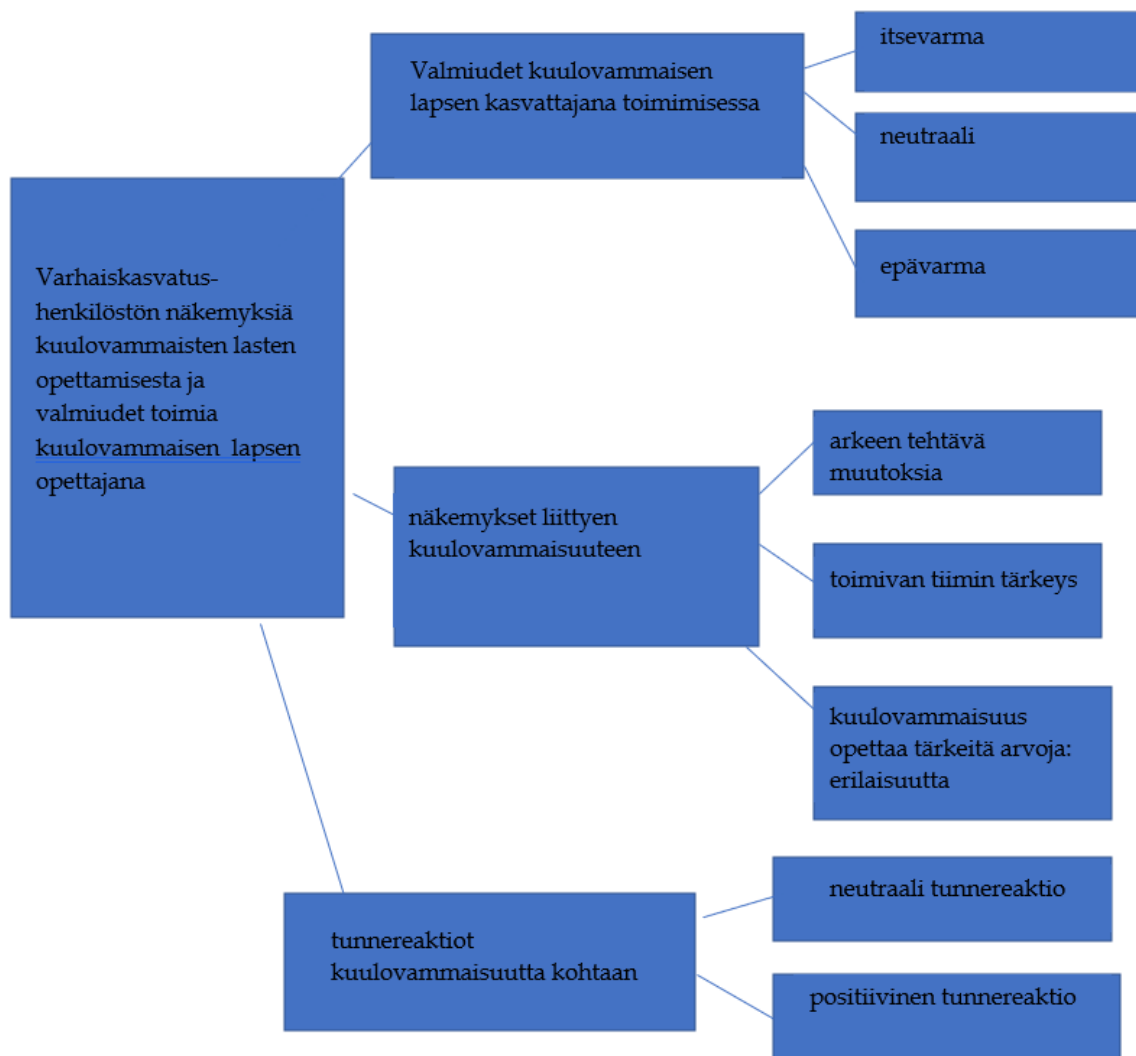
Helena: Joo, no miten sä koet kuulovammainen lapsen saaman ylimääräisen huomion? Ja ylimääräinen huomio tarkoittaa nyt tässä niitä muutoksia, jota siinä opetuksessa joudutaan tekemään, tai viittomien käyttöä tai tällästä?

Elisa: Hmm... no mä en koe et se on mitenkään niinku kovin iso siis ns. vaiva opettajalle tehdä sitä että. Kaikilla lapsilla kuitenkin on erilaiset tarpeet, niin niin must se on vaan yksi tarve muiden joukossa.

Varhaiskasvatushenkilöstö toi esille toimivan tiimin merkityksen kuulovammaisuudesta ja inklusiosta puhuttaessa. Toimivassa tiimissä oli *"hyvää meininkiä"* (Maria), mikä oli edellytyksenä hyvän tuen rakentamiselle kuulovammaiselle lapselle ja koko lapsiryhmälle. Varhaiskasvattajat näkivät kuulovammaisuuden ja inklusion myös pedagogisesta näkökulmasta, sillä kuulovammaisuuden koettiin opettavan ryhmän lapsille erilaisuutta ja sen hyväksymistä.

Reetta: jos mä ajattelen -- lasten näkökulmasta nii lapset oppi kohtaamaan sitä niinsanotusti erilaisuutta, eli me opetettiin lapsillekin, tämä lapsi tässä ei kuule, et sinä voit koputtaa häntä olkapäälle ja näyttää kädellä että *"tule mennään leikkimään"*. Et tota... en mä ainakaan ajattele, että se olis mitenkään ollu -- rasittava ööh sil tavalla tiätkö? Vaan -- ku koitti ajatella et me kaikki opitaan ja niinku nii et se -- hyödyttää kaikkia se tilanne.

Kuvio 2. Varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kuulovammaisten lasten opettamisesta sekä varhaiskasvattajien omista valmiuksista toimia kuulovammaisen lapsen kasvattajina



## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatushenkilöstön kuulovammaiselle lapselle antamaa tukea inklusiivisessa ryhmässä toimittaessa. Lisäksi tarkastellaan, millaista on varhaiskasvatuksessa kuulovammaisille annettu tuki ja millaisia näkemyksiä kuulovammaisten parissa työskentelevällä varhaiskasvatushenkilöstöllä on omista valmiuksistaan kuulovammaisen kasvattajana sekä kuulovammaisten lasten opettamisesta. Alaluvussa 7.1 tarkastellaan tutkimuksen löydöksiä tarkemmin ja alaluvun 7.1 lopuksi käsitellään jatkotutkimusaiheita. Alaluvussa 7.2 käsitellään tutkimuksen vahvuuksia ja rajoittavia tekijöitä.

### 7.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Keskeistä varhaiskasvatushenkilöstön antamassa tuessa kuulovammaisille lapsille oli se, että kommunikaatiota tuettiin eniten kuvia käyttämällä tai käyttämällä tukiviittomia puheen rinnalla. Tämä tutkimus ei tukenut näin ollen Nelsonin ym. (2013, 242) havaintoja siitä, että varhaiskasvatuksessa puheen rinnalla ei yleensä käytetä muita kommunikaation tukikeinoja, kuten kuvia tai tukiviittomia. Toisaalta taas tämä tutkimus tuki havaintoa, että yleisimmin kommunikaatiota tukevista menetelmistä hyödynnettiin varhaiskasvatuksessa elekieltä ja kuvatauluja (Binger & Light 2006, 203).

Samoin kuten Furnessin ym. (2019, 404–405) tutkimuksessa, tutkimuksessani varhaiskasvattajat kokivat avustajan tärkeäksi tukijaksi kuulovammaisen lapsen kommunikoinnissa. Kaikilla tutkimukseni varhaiskasvattajilla oli ryhmissään avustaja käytettävissään, mikä mahdollisesti selittää myös sitä, että kukaan kasvattajista ei tuonut esille kuormittumisen tunteita, jota Furnessin ym. (2019, 404–405) mukaan avustajan puuttuminen aiheuttaa.

Lisäksi kuulovammaisten lasten tukitoimenpiteinä hyödynnettiin toiminnallista opetusta sekä ympäristön muokkaamista kuulo-olosuhteita varten rauhallisemmiksi. Mielenkiintoista oli se, että kuulo-olosuhteiden mukauttamista kuulovammaista lasta tukevana toimenpiteenä ei juurikaan mainittu. Tälle voi löytyä syy inklusiosta, sillä inklusiivinen ajattelu pohjaa käsitykseen tasa-arvosta ja siitä, että tuen tarpeisten lasten tuen tarvetta ei ole tarpeen erityisesti korostaa (Florian & Black-Hawkins 2011, 820–821). Ehkä tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat kokivat, ettei heidän kuulovammaisille lapsille antamaansa tukea tarvitse korostaa tasapuolisuuden ja inklusion nimissä. Toisaalta kyse voi olla siitä, että Takalan ja Sumen (2018, 139) tutkimuksen mukaan lähes puolet (48%) opettajista kokee, ettei kuulovammaisia lapsia tarvitse huomioida opetuksen järjestelyissä mitenkään, jolloin he eivät muuta opetuksessaan mitään. Mahdollista on myös se, että nämä varhaiskasvattajat eivät olleet tiedostaneet antaneensa tukea kuulovammaiselle lapselle, vaikka todellisuudessa he olisivat näin tehneet, kuten tapahtui Takalan ja Sumen (2015, 15) tutkimuksessa.

Lisäksi mielenkiintoista oli se, että tutkimukseni varhaiskasvattajista kukaan ei ollut havainnut kuulovammaisten lasten joutuneen kiusatuiksi, vaikka aiemmat tutkimukset tällaista vahvasti esittävät. Esimerkiksi Edmondson ja Howe (2019, 223) havaitsivat, että toisen kouluasteen nuoret kokevat tullessa nimitellyiksi ja naureskelun kohteiksi ja Hancock ym. (2017, 12) puolestaan havaitsivat, että 4–17-vuotiaat kuulovammaiset kokevat tullessa kiusatuiksi. Tutkimukseni tulosta voi selittää se, että tutkimukseni kysymysten asettelu ei ohjannut varhaiskasvattajia pohtimaan kiusaamista ja asia ei näin ollen tullut esille. Toisaalta kiusaamisen puuttumattomuuden voisi selittää tämän tutkimuksen kuulovammaisten lasten hyvin nuori ikä, sillä valtaosa tehdyistä tutkimuksista käsittelee kiusaamista nuoruusiällä. Toinen pohdinnan arvoinen ajatus on se, että voivatko varhaiskasvatusikäiset kiusata toisia vai onko kiusaaminen vasta vanhempien lasten keskuudessa esiintyvä ilmiö.

Tutkimustulosten mukaan kuulovammaiset lapset tekevät aloitteita leikkiin samoin tavoin kuin muutkin eivätkä jää leikeissä sivuun.

Varhaiskasvattajien mukaan kuulovammaiset lapset eivät mitenkään erityisellä tavalla erottuneet muista lapsista. Heillä ei myöskään esiintynyt huolta mistään tietyistä piirteistä, jotka perinteisesti liitettäisiin kuulovammaisuuteen, kuten kielen kehityksestä tai sosiaalisista taidoista. Näin ollen tutkimukseni tulokset eivät suoranaisesti tue DeLuzion ja Girolameton tutkimusta (2011, 1203), jonka mukaan esikouluikäiset tekivät yli kaksinkertaisesti enemmän leikkialoitteita tavanomaisesti kuulevalle leikkitoverille kuin kuulovammaiselle lapselle.

Myös huolta kuulovammaisen lapsen leikistä ilmaistiin vain vähän. Varhaiskasvattajat olivat huolissaan kuulovammaisten lasten leikeistä, sillä nämä lapset suuntasivat leikkialoitteita lähinnä aikuisiin tai omaan itsenäiseen leikkiin. Tämä havainto tukee Bobzienin ym. (2013, 343) tutkimusta, jonka mukaan kuulovammaiset esikouluikäiset ovat enemmän kiinnostuneita leikkiin liittyvistä materiaaleista kuin vuorovaikutuksesta muiden lasten kanssa. Toisaalta tutkimukseni tuki myös tulosta siitä, että kuulovammaisilla lapsilla esiintyy usein haasteita ystävyyssuhteiden solmimisessa, minkä vuoksi kuulovammaiset lapset rakentavat suhteita aikuisten kanssa mieluummin kuin toisten lasten kanssa (Anmyr ym. 2014; Dyson 2005). Tästä voisi tehdä varovaisen suosituksen siitä, että kuulovammaisen lapsen leikkiä olisi hyvä seurata ja tukea leikin kohdistumista ikätovereita kohtaan, eikä pelkästään aikuisia kohtaan.

Varhaiskasvattajat kokivat olevansa kuulovammaisen lapsen kasvattajina itsevarmoja, epävarmoja tai jotakin näiden väliltä. Itsevarmaksi koki itsensä valtaosa kasvattajista, joilla työkokemusta kuulovammaisten parissa oli kertynyt vuosikymmenien tai useiden vuosien ajan, kun taas epävarmaksi koki itsensä kasvattaja, jolla työkokemusta kuulovammaisten parissa oli kertynyt yksi kuukausi. Epävarmuuden tunteen omasta pätevyydestä aiheutti tietotaidon puute, joka on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Korkalaisen (2009, 129, 130–132) mukaan varhaiskasvatuksessa työskentelevät kokevat, että heidän perustietämyksensä ei anna valmiuksia tukea kuulovammaista lasta, sillä tukitoimiin liittyvä asiantuntemus puuttuu (Perho & Korhonen 2012, 29).

Keskeistä oli tässä tutkimuksessa myös se, että kasvattajat esittivät ajatuksia siitä, että kuulovammaisten lasten hyvän arjen onnistuminen edellyttää runsaasti

muutosten tekemistä arkeen. Näiden muutosten tekemistä ei kuitenkaan esitetty negatiivisesti, vaan lähinnä toteamuksina. Kasvattajat esittivät näiden muutosten tekemisen koskettavan koko ryhmää, eikä pelkästään kuulovammaisia lapsia. Näin ollen varhaiskasvattajien ajatuksista oli havaittavissa inklusiivisen ajattelun periaatteita. Inklusiivisessa ajattelussa korostetaan sitä, että tuen tarpeiset eivät suinkaan jää ilman tukea, mutta opettaja ei myöskään korosta tuen tarpeisia lapsia inklusiivisessa yhteisössä, vaan tuki suunnitellaan koko ryhmän toimintaa tukevaksi (Florian & Black-Hawkins 2011, 820–821). Toisaalta positiivisen suhtautumisen kuulovammaisuuteen voi selittää se, että puheen tuottamisen vaikeudet tai kielellisen kehityksen vaikeudet hyväksytään helpommin kuin sosiaalisen käyttäytymisen pulmat, kuten autismi (Korkalainen 2009, 134; Lee ym. 2015, 83; Vermeneulen ym. 2011, 178).

Muutoinkin keskeisenä havaintona tuloksista voidaan todeta se, että jokainen kasvattaja suhtautui vähintäänkin neutraalisti, mutta melko myönteisesti kuulovammaisuuteen ja koki kuulovammaisten lasten tukemisen olevan tärkeää ja tehtävä lapsen hyvinvoinnin takaamiseksi. Päinvastoin kuin Vermeneulenin ym. (2011, 177--178) tutkimuksessa havaittiin, että inklusion toteuttaminen on vaikeaa lasten tuen tarpeiden suuren määrän vuoksi, niin tässä tutkimuksessa ei sellaista havaittu tai sitä ei ainakaan ääneen sanoitettu. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös se, että inklusiivisen ryhmän koettiin edistävän erilaisuuden hyväksymistä lasten keskuudessa. Tämä löydös on yhdenmukainen aiemman tutkimuksen kanssa, missä havaittiin, että esikouluopettajat kokivat inklusiivisen ryhmän edistävien erilaisuuden hyväksymistä ryhmään kuuluneilla lapsilla (Dimitrova-Radojichikj ym. 2016, 189).

Tutkimustulosten mukaan työkokemuksen määrä vaikutti positiivisesti inklusioon suhtautumiseen, sillä varhaiskasvattajat, joilla oli eniten työkokemusta, suhtautuivat tässä tutkimuksessa myönteisimmin inklusioon ja kuulovammaisuuteen. Vähiten työkokemusta omaava kasvattaja kertoi suhtautuvansa neutraalisti. Yksi tutkimukseen osallistuneista, jolla oli työkokemusta vammaisten parissa työskentelystä parin vuosikymmenen ajan, kertoi ajattelunsa muuttuneen positiivisempaan suuntaan. Eniten työkokemusta

omaavat varhaiskasvattajat kertoivat, että nuorempana he kokivat kuulovammaisten saavan ”ylimääräisen” tuen olevan epäreilua toisia kohtaan, mutta kertoivat ajattelunsa muuttuneen positiivisemmaksi työkokemuksen myötä. Tutkimukseni tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, missä havaittiin, että esikouluopettajat, joilla oli yli 21 vuotta työkokemusta vammaisten parissa työskentelystä, suhtautuivat positiivisemmin inklusioon kuin esikouluopettajat, joilla oli alle kymmenen vuotta työkokemusta (Dimitrova-Radojichikj ym. 2016, 192–193). Vermeneulenin ym. (2011, 17) havainto siitä, että opettajat kokevat inklusion toteuttamisesta syyllisyyttä, sillä he kokevat tukea tarvitsevan oppilaan saaman ylimääräisen huomion olevan epätasa-arvoista muita luokan oppilaita kohtaan, ei ainakaan tässä tutkimuksessa saanut tukea.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tietää, millaisia opetusjärjestelyjä tehdään, kun kyseessä ovat pelkästään kuulovammaiset lapset. Tällä tarkoitetaan siis lapsia, jolla ei esiinny kuulovamman rinnalla muita vammoja. Tässä tutkimuksessa lasten kuulovammaisuuden tasoa tai monivammaisuutta ei ollut rajattu pois. Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia myös sitä, joutuvatko kuulovammaiset lapset kiusatuiksi varhaiskasvatuksessa. Toisaalta mielenkiintoista olisi tutkia myös sitä, suhtaudutaanko kuulovammaisuuteen näin positiivisesti, jos asiaa kysytään tutkittavilta kyselylomakkeen välityksellä. Voi nimittäin olla, että haastattelijalle ei uskalleta kertoa mahdollisesti omista negatiivisista mielipiteistä, kun taas kyselylomakkeelle voi olla helpompi kertoa todelliset mielipiteensä.

## **7.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset**

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun keskiössä on tutkimusprosessi ja tutkimuksen tehnyt tutkija (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tutkija on näin ollen tutkimuksensa teon tärkein väline. Kun tutkija on tutustunut tutkimusalansa eettisiin ohjeistuksiin ja arvoihin, on hänen helpompi



tehdä valintoja, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja samalla tukevat tutkittavien ihmisarvoa ja oikeuksia. (Brinkmann & Kvale 2017.)

Laadullista tutkimusta voidaan arvioida erilaisten kriteerien avulla. Näistä kriteereistä on valittu tämän tutkimuksen arviointiin sopivia kriteerejä. Tutkimusta voidaan arvioida toistettavuuden ja arvioitavuuden käsitteillä, joilla viitataan siihen, että tutkijan tulee tehdä näkyväksi päätelmänsä kaikissa tutkimuksen toteuttamisen vaiheissa. Tarkka kirjaaminen mahdollistaa sen, että lukija voi sitä tarkasti seurata ja mahdollisesti myös toistaa tutkimuksen. (Eskola & Suoranta 1998, 156.) Olen pyrkinyt tutkimuksen raportoinnissa selkeyteen kirjoittamalla jokaisen tutkimuksen toteuttamisen vaiheen huolellisesti ja yksityiskohtaisesti. Toistettavuutta edistää puolestaan liitteissä (ks. liite 1) käyttämäni haastattelurunko.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös aineiston koon perusteella, joskin on mahdotonta antaa ohjetta siihen, mikä on sopiva määrä aineiston kokoa ajatellen (Eskola & Suoranta 1998, 155). Koen kuitenkin, että tutkimukseeni osallistuneet viisi haastateltavaa antoivat riittävästi aineistoa. Laadullisella tutkimuksella nimittäin tarkoitus ei ole pyrkiä laajaan yleistettävyyteen, vaan sen avulla pyritään ymmärtämään jotakin ilmiötä syvällisesti ja antamaan tälle ilmiölle jokin teoreettinen tulkinta (Eskola & Suoranta 1998, 46).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös nauhoittamalla tai videoimalla haastattelut. Tutkimuksessani päätin nauhoittaa haastattelut, mikä mahdollisti palaamisen varhaiskasvattajien ajatuksiin ja kokemuksiin. (ks. Puusa 2020, 99, 102.) Haastatteluiden avulla sain laajan käsityksen haastateltavien kertomista asioista ja tarvittaessa pystyin myös kysymään heiltä selvennystä itselleni epäselviin vastauksiin.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa lisäksi tutkimusraportin kirjaamisen tapa. Kirjaamisessa tulisi noudattaa tarkkuutta ja huolellisuutta sekä välttää harhaanjohtamista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111.) Näin olen pyrkinyt toimimaan tutkimuksessani. Olen viitannut toisiin tutkijoihin asianmukaisesti sekä lähdeviitteissä että lähdeluettelossa. Olen myös ollut tietoinen siitä, että

tutkimuksen analyysin tekoon ja raportointiin liittyy aina väistämättä tutkijan tekemiä tulkintoja siitä, mikä on olennaista tietoa. Koen kuitenkin, että tiedostaessani tämän, olen rajannut oman tulkintani niin vähin kun se on tutkimuksen puitteissa mahdollista. Olen keskittynyt tekstissäni kuvailemaan ja tuomaan haastateltujen ääntä esille liiallisen tulkitsemisen sijaan. (ks. Laine 2018, 36.)

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että haastattelut suoritettiin puhelimitse ja yksi haastattelu Skypen välityksellä ilman kuvaa. Näin ollen haastattelutilanteista jäi puuttumaan nonverbaalinen vuorovaikutus, joka on osa tavanomaista, kasvokkain tapahtuvaa haastattelutilannetta (Holt 2010, 117–118). Nonverbaalin vuorovaikutuksen, kuten ilmeiden, eleiden ja katsekontaktin puuttuminen, saattoi johtaa jonkin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon puuttumiseen (Puusa 2020, 102) tai siihen, että välillämme saattoi syntyä väärinymmärryksiä keskusteltavasta aiheesta puolin ja toisin. Henkilökohtaisen kohtaamisen puuttuminen saattoi myös vaikuttaa tutkimustuloksiin luotettavuutta vähentävästi, sillä on mahdollista, että henkilöiden puhe oli ristiriidassa heidän ilmeidensä ja eleidensä kanssa.

Tutkimuksen toisena rajoituksena voidaan pitää kokemattomuuttani haastattelijana. Haastatteluiden tulisi siis olla muutakin kuin mekaanista kysymysten kysymistä (Patton 2002, 5) ja esimerkiksi haastattelun alussa olisi hyvä jutella niitä näitä ennen varsinaisen haastattelun alkamista, sillä se auttaa haastateltavia kertomaan asioistaan avoimesti (Drabble, Trocki, Salcedo, Walker & Korcha 2016, 129). En juurikaan tällaista kevyttä rupattelua harjoittanut, vaan ryhdyin melko pian suoraan asiaan. Tämä on voinut näkyä tutkimukseni tuloksissa siten, että varhaiskasvattajat eivät ole kaikista asioista kertoneet ehkä yhtä avoimesti, kuin mitä olisivat kertoneet, jos haastattelun alku olisi sisältänyt kevyttä rupattelua. Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa rajoittavasti myös se, että haastattelua käytettiin aineistonkeruumenetelmänä. Haastateltavat saattoivat antaa vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti hyväksytyjä (Puusa 2020, 102) eivätkä välttämättä kertoneet oikeita mielipiteitään.

Tutkimusta rajoittavana tekijänä voidaan pitää myös sitä, että yksi puhelinhaastatteluista suoritettiin ryhmähaastatteluna. Koska se tapahtui puhelimitse, minun oli välillä vaikea erottaa, kumpi varhaiskasvattajista oli äänessä. Lisäksi ryhmähaastatteluissa on riskinä, että ensimmäinen puhuja määrittää loppukeskustelun näkökulman eivätkä toiset puhujat rohkene esittää eriäviä mielipiteitään (Pietilä 2017, 92). Näin saattoi tapahtua tutkimuksessani. Näin ollen jatkotutkimusta ajatellen olisi hyvä pitäytyä yksilöhaastatteluissa, jolloin myös mahdolliset eriävät mielipiteet saavat tilaa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Al-Dababneh, K., Al-Zboon, E. & Akour, M. Competencies that Teachers Need for Teaching Children Who Are Deaf and Hard-of-Hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International* 18(4), 172–188.
- Al-Zboon, E. 2016. Kindergarten Curriculum for Children with Hearing Impairments: Jordanian Teachers' Perspectives. *Deafness & Education International* 18(1), 38–46. Viitattu 19.01. 2020. <https://doi.org/10.1080/14643154.2015.1133006>
- Angelides, P. & Aravi, C. A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools. *American Annals of the Deaf* 151(5), 476–487.
- Anmyr, L., Larsson, K., Olsson, M. & Freijd, A. 2014. Strengths and difficulties in children with cochlear implants - Comparing self-reports with reports from parents and teachers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 76, 1107–1112.
- ASHA. The American Speech-Language-Hearing Association. Augmentative and Alternative Communication (AAC). Viitattu 21.04.2020. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>
- Beal-Alvarez, J. & Easterbrooks, S. 2013. Increasing children's ASL classifier production: A multicomponent intervention. *American Annals of the Deaf* 158(5), 311–333.
- Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. 2016. Benefits of augmentative signs in word learning: Evidence from children who are deaf/hard of hearing and children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities* 59, 338–350.
- Binger, C. & Light, J. 2006. Demographics of Preschoolers Who Require AAC. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 37, 200–208.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver, S., Hester P., Elle Browning, E. & Morin, L. 2013. An Observational Study of Social Communication Skills in Eight

- Preschoolers with and Without Hearing Loss During Cooperative Play. *Early Childhood Education Journal* 41, 339–346.
- Bornman, J. 2011. Low technology. In L. Lloyd, R. & O. Wendt (ed.) *Quist Assistive Technology: Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education* 175–220.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Brinkmann, S. 2013. *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Cook, B.C., Cameron, D.L. & Tankersley, M. 2007. Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students with Disabilities. *The Journal of Special Education* 40(4), 230--238.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. 2017. Ethics in Qualitative Psychological Research. In C. Willig & W. Rogers (ed.) *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*, 259–273. 2nd edition. Viitattu 2.1.2021. <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-in-psychology-second-edition>
- Crain, K. & LaSasso, C. 2010. Experiences and perceptions of cueing deaf adults in the United States. In K. Crain, LaSasso, C. and Leybaert J. (ed.) *Cued Speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing Inc., 183–215.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). "SEL is..." Viitattu 14.09.2020. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Dalton, C. 2013. Lessons for Inclusion: Classroom experiences of students with mild and moderate hearing loss. *Canadian Journal of Education* 36(1), 125–152.
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. 2011. Peer Interactions of Preschool Children With and Without Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54, 1197–1210.

- Dietz, S., Willberg, T., Sivonen, V. & Aarnisalo, A. 2018. Sisäkorvaistutokokeellisesta hoidosta arkipäivän kuntoutukseksi. *Lääkärilehti* 73(9), 570–576.
- Dimitrova-Radojichikj, D., Natasha Chichevska-Jovanova, N. & Rashikj-Canevska, O. 2016. Attitudes of the Macedonian Preschool Teachers toward Students with Disabilities. *Alberta Journal of Educational Research* 62(2), 184–198.
- Drabble, L., Trocki, K., Salcedo, B., Walker, P. & Korcha, R. 2016. Conducting qualitative interviews by telephone: Lessons learned from a study of alcohol use among sexual minority and heterosexual women. *Qualitative Social Work* 15(1), 118–133.
- Dyson, L. 2005. Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 25(2), 95–105.
- Edmondson, S. & Howe, J. Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice* 35(2), 216–228.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., Laucht, M. & Goldberg, D. Correlates of mental health disorders among children with hearing impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 635–641.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813–828.
- Furness, E., Li, I.W., Patterson, L., Brennan-Jones, C.G., Eikelboom, R.H., Cross, D. & Fisher, C. 2019. A Qualitative Exploration of the Role and Needs of Classroom Teachers in Supporting the Mental Health and Well-Being of Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 50, 399–415.

- Goberis, D., Beams, D. Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R. & Yoshinaga-Itano, C. 2012. The Missing Link in Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children: Pragmatic Language Development. *Seminars in Speech and Language* 33(4), 297 – 309.
- Halliday, L.F., Tuomainen, O. & Rosen, S. 2017. Language Development and Impairment in Children with Mild to Moderate Sensorineural Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 60, 1551 – 1567.
- Hancock, K., Brennan-Jones, C., Vithiatharan, R., Payne, D., Runions, K., Lin, A. & Eikelboom, R. 2017. Mental health problems among 4–17 year olds with hearing problems: results from a nationally representative study. *Hearing, Balance and Communication* 15(3), 145 – 155.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä Oy: Vantaa. 6. – 9.painos.
- Holt, A. 2010. Using the telephone for narrative interviewing: A research note. *Qualitative Research* 10(1), 113 – 121.
- Hoskin, J., Boyle, C. & Anderson, J. 2015. Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching* 21(8), 974 – 989.
- Huuhtanen, K. 2014. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos, 27 – 31.
- Huuhtanen, K. 2014. Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos, 58 – 63.
- Häkli, S. 2014. Childhood hearing impairment in northern Finland: prevalence aetiology and additional disabilities. Tampere: Juvenes Print.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, Tampere, 230 – 243.

- Jero, J. & Kentala, E. 2007. Lasten sisäkorvaistutukset. *Duodecim* 123, 2014–2018.
- Justice, L., Logan, J., Lin, T-J. & Kaderavek, J. Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science* 25(9), 1722–1729.
- Kermit, P. S. 2019. Passing for recognition – deaf children’s moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International* 21(2–3), 116–132.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastatteluiden jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Kokkonen, J., Mäki-Torkko, E., Roine, R. P. & Ikonen, T. I. (2009). Vaikea-asteisen kuulovian kuntoutus molemminpuolisen sisäkorvaistutteen avulla. *Suomen Lääkärilehti* 64(17), 1577–1584. Viitattu 28.12.2020. <https://www-laakarilehtifi.ezproxy.jyu.fi/tieteessa/katsausartikkeli/vaikea-asteisen-kuuloviankuntoutus-molemminpuolisen-sisakorvaistutteen-avulla/#reference->
- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen: ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 4.1.2021. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuuloliitto. Kuulo. Viitattu 28.12.2020. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/>
- Kuuloliitto. Kuulo ja kuulovammat. Viitattu 14.04.2020. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Kuuloliitto. Selkeä puhe ja huulioluku. Viitattu 22.04.2020. <https://www.kuuloliitto.fi/selkea-puhe-ja-huulioluku/>
- Kuuloliitto. Kuulokojeet ja apuvälineet. Viitattu 14.04.2020. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulokojeet-ja-apuvälineet/>



- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37(4), 343–358.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lappi, P. & Malm, A. Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos.
- Lasanen, M., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2017. 'I am not alone' – an ethnographic research on the peer support among northern-Finnish children with hearing loss. *Early Child Development and Care* 189(7), 1203–1218.
- Laugen, N., Jacobsen, K., Rieffe, C. & Wichstrøm, L. 2017. Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International* 19(2), 54–62.
- Lederberg, A. R., Schick, B. & Spencer, P. E. 2013. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology* 49(1), 15–30.
- Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D. & Barker, K. 2015. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(2), 79–88.
- Maner-Idrissi, G., Dardier, V., Pajon, C., Tan-Bescond, G., David, K., Deleau, M. & Godey, B. 2010. Development of implanted deaf children's conversational skills. *European Journal of Psychology of Education* 25(3), 265–279.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino C.M., Mayer C., Wauters, L. & Sarcet, T. 2009. Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf* 154(4), 357–370.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A. & Waltzman, S. 2010. Peer Relationships of Deaf Children With Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(1), 108–120.

- McCray, E. & McHatton, P. 2011. "Less Afraid to Have Them in My Classroom": Understanding Pre-Service General Educators' Preceptions about Inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 135–155.
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., McAuley, R., Smith, L. & Grether, S. 2017. Technology-assisted language intervention for children who are deaf or hard-of-hearing; a pilot study of augmentative and alternative communication for enhancing language development. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 12(8), 808–815.
- Merikoski, H. Kommunikoinnin strategioita: esimerkki 2, Nopea piirroskuvakommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos, 70–72.
- Mikola, M. 2011. *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Most, T., Ingber, S. & Heled-Ariam, E. 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.
- Nelson, L., Poole, B. & Muñoz, K. Preschool Teachers' Perception and Use of Hearing Assistive Technology in Educational Settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 44, 239–251.
- Nilholm, C. & Alm, B. 2010. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), 239–252.
- Norman, N. & Jamieson, J. Social and Emotional Learning and the Work of Itinerant Teachers of the Deaf and Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf* 160(3), 273–288.
- Odom, S., Buysse V. & Soukakou, E. 2011. Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention* 33(4), 344–356.

- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc, California.
- Patrick, D. Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., Schick, B. Skalicky, A. & Sie, K. 2018. Caregiver-Reported Indicators of Communication and Social Functioning for Young Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 23(3), 200 – 208.
- Perho, H. & Korhonen, M. 2012. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 6.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, Tampere, 88 – 105.
- Pihlaja, P. Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. 2. painos. PS-kustannus: Jyväskylä, 128 – 166.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 99 – 112.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2016. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, Tampere, 357 – 366.
- Richels, C.G., Bobzien, J.L., Schwartz, K.S., Raver, S.A., Ellen L. Browning, E.L. & Hester, P.P. 2016. Teachers and Peers as Communication Models to Teach Grammatical Forms to Preschoolers With Hearing Loss. *Communication Disorders Quarterly* 37(3), 131 – 140.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2016. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 367 – 377.

- Schafer, E. & Kleineck, M. 2009. Improvements in Speech Recognition Using Cochlear Implants and Three Types of FM Systems: A Meta-Analytic Approach. *Journal of Educational Audiology* 15, 4–14.
- Salo, 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press, 166–190. Viitattu 1.1. 2021. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta\\_oivallukseen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Scott, J., Goldberg, H., Connor, C. & Lederberg, A. 2019. Schooling Effects on Early Literacy Skills of Young Deaf and Hard of Hearing Children. *American Annals of the Deaf* 163(5), 596–618.
- Seitonen, H., Kurki, A. & Takala, M. 2016. Kuulokojeet kuntoutuksen tukena. Teoksessa M. Takala ja H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen*. Finn Lectura. 3. painos.
- Sokal, L. ja Sharma, U. 2017. "Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I've Been Doing It for Years". *Canadian Journal of Education* 40(4), 739–760.
- Stika, C., Eisenberg, L., Johnson, K., Henning, S., Colson B., Ganguly, D. & DesJardin, J. Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early Human Development* 91, 47–55.
- Stone, A., Kartheiser, G., Hauser, P., Petitto, L-A. & Allen, T. 2015. Fingerspelling as a Novel Gateway into Reading Fluency in Deaf Bilinguals. *PLoS One* 10(10), 1–12.
- Sume, H. 2008. *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän matka kouluun*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 19.1.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18548/9789513932008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sume, H. 2010. Muutokset sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiossa vanhemman näkökulmasta. *Puhe ja kieli* 30(4), 189–202.
- Sume, H. & Takala, M. 2017. Kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynnin toteutuminen lähikoulussa. *Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 2, 13–18.
- Swanwick, R. 2015. Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Lang. Teach* 49(1), 1–34.
- Takala, M. 2016. Moniulotteinen kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Finn Lectura*. 3. painos. *Kieli, kuulo ja oppiminen*, 22–37.
- Takala, M. 2016. Kommunikointitapojen kirjo. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Finn Lectura*. 3. painos. *Kieli, kuulo ja oppiminen*, 38–55.
- Takala, M. & Raino, P. 2016. Kieli, kojeet ja koulutus? Kuulovammaisten lasten perheet valintojen edessä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26(2), 27–42.
- Takala, M. & Sume, H. 2015. Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. *Kuuleeko koulu? - tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle*. Viitattu 4.1.2021.  
<https://www.kuuloavain.fi/wpcontent/uploads/2015/02/Kuuleeko-koulu-raportti-9-12-2015.pdf>
- 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), 134–14.
- Takkinen, R. 2013. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. *Lähivördlusi* 23, 371–402.
- TENK-eettisyys. 2019. Viitattu 30.12.2020.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

- Theunissen, S., Rieffe, C., Kouwenberg, M., Soede, W., Briaire, J. & Frijns, J. 2011. Depression in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 75, 1313–1317.
- Toe, D. & Paatsch, L. 2010. The Communication Skills Used by Deaf Children and Their Hearing Peers in a Question-and-Answer Game Context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15(3), 228–241.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Tammi.
- Vermeulen, J.A., Denessen E. & Knoors, H. 2011. Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education* 28, 174–181.
- Waitoller, F. & Kozleski, E. 2013. Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 31, 35–45.
- WHO. 2020. [https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_2)
- WHO. 2019. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Widberg, M. & Seilola, I. Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.) Hei kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3, 26–35.
- Ylätupa, M., Huuhtanen, K., Ohtonen, M. & Roisko, E. Tekniikka viestimisen apuna. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos, 85–91.

## LIITTEET

### LIITE 1. Haastattelurunko

#### **Opettajien taustatiedot**

Ikä?

Koulutus?

Oletko saanut lisäkoulutusta kuulovammaisuuden tukemiseen? Jos olet, mitä hyötyä koit siitä olevan omaan työhön?

Työvuosien määrä varhaiskasvatuksen opettajana toimiessa?

#### **Valmiudet ja tunnereaktiot**

Millaisia kokemuksia sinulla on kuulovammaisen lapsen kanssa toimimisesta?

(Jos on, kuinka pitkäkestoisia kokemuksia?)

Millaisia muutoksia koet työssäsi tapahtuneen sen jälkeen, kun ryhmääsi tuli kuulovammaisen lapsi?

Millaiseksi koet tietämyksesi lainsäädännöstä ja käytänteistä, jotka liittyvät kuulovammaisiin lapsiin?

Kuinka varmaksi koet itsesi, kun kasvatat ja opetat lasta, joka on kuulovammaisen? Miten perustelet?

Mikä oli ensivaikutelmasi, kun kuultit, että ryhmääsi tulee kuulovammaisen lapsi?

Miten koet kuulovammaisen lapsen saaman ”ylimääräisen” huomion?

#### **Huolet**

Millaisista asioista koet huolta liittyen kuulovammaisen lapsen kasvuun ja kehitykseen?

Millaiset muut asiat huolestuttavat sinua, jotka liittyvät kuulovammaisen lapsen tukemiseen?

#### **Sosiaalisten suhteiden tukeminen**

Millaisena lapsen rooli näyttäytyy suhteessa muun ryhmän lapsiin esim. leikissä?

Millaista on mielestäsi hyvä tuki kuulovammaisen lapsen vertaissuhteisiin?

Miten tässä ryhmässä/päiväkodissa tuetaan kuulovammaisten lasten leikkiä ja vertaissuhteiden muodostamista?

Millaista kuulovammaisen lapsen leikki on (rinnakkaisleikkiä/yksinleikkiä)?

Onko se ikätasoista?

Mitä kuulovammaisen lapsi tekee tai leikkii päivän aikana?

Kuka tekee aloitteen leikkiin?

#### **Tuen muodot**

Millaista tukea kuulovammaiset lapset saavat?

Millaisessa ryhmässä kuulovammaisten lasten mielestäsi kuuluisi olla? (Ryhmällä viitataan erityisryhmään tai inklusiiviseen ryhmään) ja millä perusteella?

Millaisiin asioihin kuulovammaiset mielestäsi tarvitsevat tukea?

Millaista muuta tukea käytät? Millaisissa tilanteissa?

Käyttävätkö muut lapset muita kommunikaatiomenetelmiä puheen ohella ja jos niin mitä?

Käyttävätkö muut aikuiset muita kommunikaatiomenetelmiä puheen ohella ja jos käyttävät niin mitä?

Koetko, että kuulovammaisen lapsi tarvitsee jotakin muuta tukea kuin mitä tällä hetkellä on saatavilla? Jos tarvitsee, niin mitä ja millaista?

### **Kuulokojeet ja sisäkorvaistute**

Käyttävätkö lapset kuulemisen apuvälineitä tai onko lapsella/lapsilla sisäkorvaistute?

Millaiseksi koet kuulovammaisen lapsen kuulokojeiden käytön? Miten ovat/miten eivät ole mielestäsi hyödyttäneet kuulovammaista lasta?