

**Varhaiskasvattajien keinoja tukea
kuulovammaista lasta vuorovaikutustilanteissa**

Ella Lantela

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lantela, Ella. 2021. Varhaiskasvattajien keinoja tukea kuulovammaista lasta vuorovaikutustilanteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 70 sivua.

Kuulovammaisuus saattaa lisätä riskiä lapsen kehityksen viivästymille. Näillä lapsilla ilmenee usein haasteita erityisesti vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käyttämiä keinoja tukea kuulovammaista lasta vuorovaikutuksessa. Lisäksi tarkasteltiin lasten sosiaalisia taitoja ja vertaissuhteita sekä varhaiskasvattajien keinoja tukea kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta lasten välisissä sosiaalisissa tilanteissa lapsiryhmässä.

Tämä laadullinen tutkimus oli luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin varhaiskasvatuksen ammattilaisilta sähköisellä kyselylomakkeella avoimin kysymyksin. Kyselyyn vastasi yhteensä 24 varhaiskasvatuksen työntekijää, joilla oli kokemusta kuulovammaisen lapsen tukemisesta. Aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan kuulovammaisten lasten sosiaaliset taidot nähtiin vaihtelevina. Joillain lapsilla taidot olivat kehittyneet ikätasoisesti, ja toisilla taas oli haasteita vuorovaikutustilanteissa. Lasten sosiaaliset taidot näyttäytyivät erityisesti leikissä ja leikkiin liittymisessä. Kuulovammaisten lasten vuorovaikutusta vertaisten kanssa tuettiin monin eri tavoin. Tärkeiksi tekijöiksi havaittiin aikuisen tuki arjen tilanteissa, ympäristötekijöiden muokkaaminen sekä kommunikoinnin tukimenetelmien ja apuvälineiden käyttäminen yhdessä.

Kuulovammaisuus on ilmiö, johon varhaiskasvattajat suhtautuvat positiivisesti. Kasvattajilla on monipuolisia keinoja tukea lapsia heidän tarpeidensa mukaisesti. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia lasten omia ajatuksia varhaiskasvatuksesta, jotta voitaisiin saada laajempi kuva tukitoimien onnistumisesta.

Asiasanat: kuulovammaisuus, kuulovammaisen lapsi, varhaiskasvatus, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	KUULOVAMMAINEN LAPSI	7
2.1	Kuulovammainen lapsi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa	10
2.1.1	Kielenkehitys ja kommunikointi varhaislapsuudessa	11
2.1.2	Kuulovammaisen lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa....	13
2.2	Kuulovammainen lapsi osana ryhmää	17
2.2.1	Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet	17
2.2.2	Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutustaitojen tukeminen ..	21
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa	25
4.2	Tutkimukseen osallistujat	26
4.3	Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kysely	26
4.4	Aineiston analyysi	28
4.5	Eettiset ratkaisut.....	30
5	TULOKSET	33
5.1	Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet	33
5.1.1	Vuorovaikutuksen haasteet	33
5.1.2	Lapsi aktiivisena aloitteentekijänä ja osallistujana.....	37
5.1.3	Sosiaaliset taidot leikissä ja leikkiin liittymisessä.....	38
5.2	Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen.....	40
5.2.1	Aikuisen tuki ja ohjaus	40
5.2.2	Ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen.....	43
5.2.3	Kommunikoinnin tukimenetelmät ja apuvälineet	45
6	POHDINTA	47
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
6.1.1	Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet... 47	
6.1.2	Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen	51
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	54
6.3	Jatkotutkimushaasteet ja loppupäätelmät.....	57
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa pyritään tasa-arvoiseen kasvatukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 7) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 12) mukaan kaikille lapsille mahdollistetaan yhdenvertaiset edellytykset kasvaa, kehittyä ja oppia. Myös varhaiskasvatuslaissa (2018, 3 §) korostuu yhdenvertaisuus. Laissa säädetään varhaiskasvatuksen valtakunnallisista tavoitteista, joita ovat muun muassa taata kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen, tunnistaa lapsen tuen tarve ja tarjota yksilöllistä tukea tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä sekä tukea lapsen vuorovaikutustaitoja ja toimimista vertaisryhmässä. Jokainen lapsi saa tarvitsemaansa tukea kehitykseensä ja oppimiseensa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018, 54). Tuen saamista edellytetään siis varhaiskasvatusta ohjaavassa laissa.

Kuuroja ja huonokuuloisia lapsia on Suomessa noin tuhat (Widberg-Palo ym. 2012, 14), joista osa osallistuu varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään aina ensisijaisesti lapsen omassa päiväkotiryhmässä (Opetushallitus 2018, 55; Pihlaja & Neitola 2017, 88). Inklusion seurauksena erityisryhmien määrä on vähentynyt paljon ja joistain suurista kaupungeista ne ovat poistuneet kokonaan (Pihlaja & Neitola 2017, 86). Inklusion yleistymisen myötä yhä useammat tukea tarvitsevat lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen tavallisessa ryhmässä lähipäiväkodissaan erityisryhmän sijasta (Rantala & Uotinen 2018). Täten kasvattajilta edellytetään yhä enemmän ammattitaitoa tarjotakseen lapsille heidän tarvitsemaansa tukea tavallisessa lapsiryhmässä.

Kuulovammaisuus voi tuoda haasteita lapsen kehitykseen, esimerkiksi kuulemiseen, kommunikointiin, sosiaalisiin suhteisiin ja akateemisiin taitoihin (mm. Hutchins, Allen & Schefer 2017, 2, Lederberg, Schick & Spencer 2013, 15; Pistav-Akmese, Sezgin & Ögüt 2019, 137). Inklusion ideologian mukaisesti

kaikki lapset voivat osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen riippumatta mahdollisesta vammasta tai tuen tarpeesta (Opetushallitus 2018, 15), jolloin myös kuulovammaiset lapset ovat usein osana tavallista lapsiryhmää. Tällöin varhaiskasvattajilla on oltava riittävästi osaamista ja keinoja tukea lapsen osallistumista lapsiryhmän toimintaan.

Kuulovammaisten lasten varhaiskasvatuksesta on tehty tutkimuksia vasta vähänlaisesti. Varhaiskasvatusikäisten kontekstissa tutkimusta ovat tehneet muun muassa Laugen, Jacobsen, Rieffe ja Wichstrøm (2017), jotka vertailivat 4–5-vuotiaiden kuulovammaisten ja kuulevien lasten sosiaalisia taitoja. Tulosten mukaan kuulovammaisilla oli pääosin heikommät sosiaaliset taidot kuin samanikäisillä kuulevilla lapsilla, ja haasteet korostuivat vaikeammin kuulovammaisilla. Bobzienin ja kumppaneiden (2013) tutkimus, joka selvitti 3–5-vuotiaiden kuulovammaisten lasten kommunikointia leikin aikana, osoitti, että kuulovammaisilla lapsilla oli vähemmän puheeseen perustuvaa kommunikointia kuin kuulevilla ikätovereilla. Enemmän on kuitenkin tutkittu alakouluikäisiä ja vanhempia lapsia. Tutkimuksia on tehty esimerkiksi kouluikäisten kuulovammaisten lasten ja nuorten sosiaalisesta osallistumisesta (Punch & Hyde 2011a) sekä kuulomonivammaisten lasten koulutus- ja oppimistarpeista (Borders, Meinzender, Wiley, Bauer & Embury 2015).

Aiemmat tutkimukset kuulovammaisista lapsista keskittyvät enimmäkseen lapsen kommunikointiin ja osallistumiseen (esim. Bobzien ym. 2013, Punch & Hyde 2011a). Kuulovamma voi heikentää lapsen sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja, mikä voi vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin ja osallistumiseen. Siksi onkin tärkeää tutkia, miten voidaan tukea alle kouluikäisen kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta ja suhteita ikätovereihin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvattajien käyttämiä keinoja tukea kuulovammaista lasta vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa perehdytään tarkemmin varhaiskasvattajien kokemuksiin lasten sosiaalisista taidoista ja vertaissuhteista. Tarkoituksena on lisäksi tarkastella, miten kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta tuetaan lasten välisissä sosiaalisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä.

Tutkielmani alussa käsittelen ilmiön teoriataustaa kuulovammaisuudesta ja kuulovammaisten lasten varhaiskasvatuksesta, minkä jälkeen esittelen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen kerron tutkimuksen toteuttamisen prosessista ja esittelen tutkimuksen tulokset. Lopuksi tarkastelen saatuja tuloksia sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

2 KUULOVAMMAINEN LAPSI

Kuulovammaisuus on laaja käsite, joka voi tarkoittaa eriasteista kuulon alenemaa tai täydellistä kuuroutta (Takala & Takkinen 2016, 8). Kuulovammat näyttyvät aina yksilöllisesti (Sume 2018). WHO (2020) jakaa kuulovammat neljään eri asteeseen: lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja erittäin vaikeaan. Normaalin kuulon rajana pidetään alle 25 dB kuulon tasoa (WHO 2020). Tällöin henkilö kykenee kuulemaan puhetta normaalisti ilman apuvälineitä. Jo yli 30 dB kuulon taso vaikeuttaa sosiaalista vuorovaikutusta. (Hasan 2005, 41.) Lievästi kuulovammaisen voi olla vaikea saada selvää puheesta meluisassa ympäristössä tai jos puhuja on kaukana. Keskivaikeasti kuulovammaisella voi olla haasteita kuulla puhetta jopa lähellä puhuttaessa. Vaikeasti kuulovammainen voi erottaa voimakkaita ääniä, mutta ei puhetta. (WHO 2020.) Erittäin vaikeasti kuulovammaisen kuulon tasona pidetään yli 80dB (WHO 2020), jolloin henkilö ei kykene kuulemaan ilman apuvälineitä. Jatkossa käytän kaikista kuuroista ja huonokuuloisista yleiskäsitettä kuulovammainen.

Kuulovamman varhainen tunnistaminen on tärkeää, koska sillä on vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen (Häkli 2014, 22). Lapsuuden kuulovammojen yleisyys on noin 1–2 lasta tuhatta syntynyttä lasta kohden (Häkli 2014, 5; Jalkanen 2019). Vaikka kuulovammat eivät ole kovin yleisiä lapsilla, niiden seurauksia on hyvä tutkia, koska kuulovammaisilla lapsilla on kohonnut riski kielen ja puheen kehittymisen viiveille (Launonen 2013, 65). Kuulon alenema voi aiheuttaa haasteita kielen käyttöön, esimerkiksi puheeseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen (Borders ym. 2015, 204; Lonka 2014, 19; Pistav-Akmese ym. 2019, 137). Siksi kuulovamma onkin tärkeää tunnistaa varhain, jotta voidaan turvata lapsen kielellinen kehitys (Kokkonen, Salonen & Mykkänen 2013, 2119). Jotta kuulon vajeen vaikutukset lapsen kehitykseen olisivat mahdollisimman pienet, lapsen kuntoutus kannattaa aloittaa varhain. Kuntoutuksessa käytetään tavallisesti sisäkorvaistutetta tai kuulokojetta riippuen lapsen tilanteesta. Pitkä jakso ilman kuuloärsykeitä vaikuttaa lapsen puhekielen kykyyn (Lonka 2014, 55), sanavaraston laajuuteen ja verbaaliseen päättelykykyyn (Kokkonen ym. 2013, 2119). Kuntoutuksen

tavoitteena on mahdollistaa mahdollisimman normaali kielen ja puheen kehitys (Hyvärinen, Diez & Löppönen 2011, 819).

Noin puolet kuulovammoista johtuu perinnöllisistä tekijöistä (Häkli 2014, 5). Kuulovammainen lapsi voi olla syntymästään saakka kuuro tai huonokuuloinen tai menettänyt kuulonsa varhaislapsuudessaan (Häkli 2014, 21). Lapsen synnynäinen kuulovika havaitaan usein kuuden kuukauden ikään mennessä (Dietz, Willberg, Sivonen & Aarnisalo 2018, 573). Vaikeat kuuloviat tulevat ilmi usein jo vastasyntyneenä tehtävässä kuulonseulonnassa (Hyvärinen ym. 2011, 819).

Valtaosa kuuroista lapsista (noin 90 %) syntyy kuuleville vanhemmille (Lederberg ym. 2013, 15; Sume 2008, 12). Lapsen diagnoosi tulee usein yllätyksenä, jolloin vanhemmilla ei ole välttämättä aiempaa kokemusta kuulovammoista ja viittomakielestä (Nikula 2015, 20; Takala 2016, 31–32). Kuulovamma saatetaankin kokea aluksi rajoittavana ja vaikeana asiana, koska vanhemmat eivät voi heti kommunikoida lapsensa kanssa. Monet vanhemmat opettelevat uuden kielen voidakseen kommunikoida lapsensa kanssa viittoen (Takala 2016, 32–33). Lapsen ja vanhemman välinen varhainen vuorovaikutus on tärkeää lapsen kehitykselle (Siiskonen, Ahonen & Määttä 2019, 225). Viittomakieli on usein kuuron lapsen ensikieli, mutta ei useinkaan lapsen äidinkieli. Viittomakieli on äidinkieli sellaisille lapsille, joiden vanhemmista ainakin toinen on kuuro. (Sume 2008, 22–23.)

Kuulemisen apuvälineenä käytetään usein tavallista kuulokojetta tai sisäkorvaistutetta. Kuulokoje on ääntä vahvistava apuväline, joka auttaa huonokuuloista kuulemaan paremmin ja helpottaa arjen kommunikointia (Seitsonen, Kurki & Takala 2016, 70). Sen käyttö voidaan aloittaa jo puolen vuoden ikäisenä (Hyvärinen ym. 2011, 822). Kuulovamman ollessa vaikea tai erittäin vaikea tavallinen kuulokoje ei usein riitä puheenvaraisen kommunikaation kehittymiseen (Dietz ym. 2018, 570). Tällöin sisäkorvaistutuksesta voi olla apua (Hyvärinen ym. 2011, 819; Martikainen & Rainò 2014, 5).

Nykyään valtaosa syntymästään asti kuuroista lapsista saa sisäkorvaistutteen Suomessa (Nikula 2015, 12). Sitä voidaan harkita silloin, jos tavallisen kuulokojeen avulla ei saavuteta riittävän hyvää kuuloa (Hyvärinen ym. 2011, 819). Sisäkorvaistute on leikkauksessa asetettava kuulemisen apuväline, joka koostuu ihon alle ja sisäkorvaan asetettavista sisäisistä osista sekä ulkoisista osista. Se on elektroninen kuulokoje, joka korvaa sisäkorvan toimintaa. (Seitsonen ym. 2016, 74–75.) Kaikille sisäkorvaistute ei tuo toivottua apua (Takala & Rainò 2016, 36), mutta monille se mahdollistaa kuuleminen ja puhutun kielen oppimisen (Nikula 2015, 11). Suomessa ensimmäinen syntymästään asti kuulovammainen lapsi sai sisäkorvaistutteen vuonna 1997 (Kokkonen, Mäki-Torkko, Roine, & Ikonen 2009, 1568; Martikainen & Rainò 2014, 5), minkä jälkeen istuteleikkaukset ovat yleistyneet huomattavasti (Diez ym. 2018, 570). Nykyään istutteen voi saada jo yhden vuoden iässä (Hyvärinen ym. 2011, 822).

Vanhemmat tekevät päätöksen lapsen puolesta, haluavatko he lapselleen sisäkorvaistutteen vai eivät (Nikula 2015, 20; Sume 2008, 12). Päätös saattaa olla eettisesti hankala, kun mietitään, säilytetäänkö lapsen mahdollisuus viittomakielen ja kuurojen kulttuuriin vai mahdollistetaanko lapselle kyky kuulla. Päätökset vaikuttavat myös lapsen identiteetin kehittymiseen, koska kieli on lapsen identiteetin rakentumisen väline. (Nikula 2015, 11, 109.) Sisäkorvaistutteen saaneilla nuorilla ilmenee sekä kuuron että kuulevan identiteettiä ja se voi myös vaihdella eri tilanteissa (Rich, Levinger, Werner & Adelman 2013).

Apuvälineiden lisäksi vanhemmilla on päätettävänä myös lapsen varhaiskasvatuspaikka (Kurki 2016, 105), joka voi olla inklusiivinen päiväkotiryhmä tai erityisryhmä riippuen kunnan tarjoamista vaihtoehdoista. Päätökset vaikuttavat lapsen koko elämään ja ohjaavat myös tulevaa kouluvalintaa (Sume 2008, 12). Kaikessa lasta koskevassa päätöksenteossa on aina huomioitava lapsen etu (Lapsen oikeuksien sopimus 3. artikla). Tämän vuoksi on myös tärkeää kuulla lapsen mielipiteitä lapsen kehitystaso ja tilanne huomioiden. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja ilmaista mielipiteensä (Lapsen oikeuksien sopimus, 12. artikla). Vammaisen lapsen erityistarpeet tulee huomioida, mikä edistää lapsen aktiivista osallistumista (Lapsen oikeuksien sopimus, 23. artikla).

Noin 30–40 prosentilla kuulovammaisista lapsista on myös jokin muu oire tai vamma, esimerkiksi näkövamma, joka vaikuttaa lapsen kehitykseen tai oppimiseen (Borders ym. 2015, 204; Häkli 2014, 19). Vammojen komorbiditeetti eli esiintyminen samanaikaisesti onkin melko tavallista ja kuurot henkilöt, joilla on monivammaisuutta, muodostavat suhteellisen suuren ryhmän kuulovammaisista. Monivammaisilla lapsilla kehitysrajoitukset ilmenevät aina yksilöllisesti. (Knoors & Vervloed 2011, 93.) Lapset, joilla on kuulovamma ja jokin liitännäisvamma, tarvitsevat usein useita palveluita sekä koulussa että sen ulkopuolella. Tällöin korostuu opettajien tekemä yhteistyö eri alojen ammattilaisten kanssa, jotta voidaan varmistaa asianmukainen tuki ja tavoitteiden asettaminen lapsille. (Borders ym. 2015, 205, 217.) Monivammainen lapsi tarvitsee usein avustajan osallistuessaan varhaiskasvatukseen (Sume 2018).

2.1 Kuulovammainen lapsi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa

Koulutuspolitiikka on siirtynyt kohti inklusiivista opetusta monissa maissa jo useiden vuosien ajan (Dessemontet, Bless & Morin 2012, 579). Inklusion tavoitteena on edistää lasten tasa-arvoista kasvatusta, kehitystä ja oppimista. Kaikkien lasten tasavertainen osallistuminen on inklusiivisen ympäristön tarkoitus. (Xie, Potmešil & Peters 2014, 435.) Erityistarpeisten lasten inklusion on tutkittu edistävän lasten oppimista ja akateemista osaamista koulussa (Dessemontet ym. 2012, 579). Suurin osa kuulovammaisista lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen tavallisessa ryhmässä, jossa muut lapset ovat kuulevia (Lonka 2014, 49; Takala & Raino 2016, 39). Sisäkorvaistutteen yleistymisen myötä yhä useammat lapset voivat osallistua yleisopetukseen lähikoulussaan (Kärkkäinen 2016, 124; Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014, 40; Takala 2016, 28).

2.1.1 Kielenkehitys ja kommunikointi varhaislapsuudessa

Kielenkehitys on tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Kieli on väline ajatteluun, oppimiseen ja vuorovaikutukseen ollen siten läsnä jokapäiväisessä arjessa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Siiskonen ym. 2019, 246.) Ihmisten välinen kommunikointi tapahtuu tavallisesti kielen avulla vuorovaikutuksessa (Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola 2020). Varhaiskasvatuksessa on tavoitteena edistää lasten kielen kehittymistä sekä vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja (Opetushallitus 2018, 25).

Varhaista kielenkehitystä on tärkeää tukea jo varhain, koska sillä on positiivisia vaikutuksia lapsen tulevaan kehitykseen (Takala & Takkinen 2016, 21). Lapsi oppii puhumaan kuuntelemalla ympäristöään ja toisten puhetta jo vauvaiästä alkaen (Kokkonen ym. 2013, 2119). Alle vuoden iässä vauva alkaa käyttää ääntään jo vuorovaikutukselliseen tarkoitukseen (Takala & Takkinen 2016, 13). Ennen puheen oppimista lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa seuraamalla toisten eleitä, ilmeitä ja puhetta (Siiskonen ym. 2019, 224). Varhaisella vuorovaikutuksella on merkittävä rooli lapsen sosiaaliseen, kognitiiviseen ja kielelliseen kehitykseen (Weisel, Most & Efron 2005, 161). Suurin osa kuulovammaisista lapsista hyötyy puheterapiasta, jossa lapsi saa yksilöllistä tukea puheen ja kielen kehitykseen (Takala 2016, 32).

Kuulovamma vaikuttaa lapsen kielen kehityksen ja puhutun kielen oppimiseen. Kuuro tai huonokuuloinen ei luonnollisestikaan opi puhetta yhtä helposti kuin normaalisti kuulevat lapset. (Lederberg ym. 2013, 15; Takala 2016, 22.) Kuulovammaisilla lapsilla on kohonnut riski kielellisiin vaikeuksiin ja lukutaidon oppimiseen (Pistav-Akmese ym. 2019, 137). Kommunikoinnin haasteet ovat tavallisia, vaikka nykyään kuulovammat tunnistetaan varhaisessa iässä ja kuulovammaiset lapset saavat kuulemisen apuvälineitä jo hyvin nuorena (Xie ym. 2014, 433). Haasteet ovat aina yksilöllisiä ja niihin vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi kuulonvajauksen määrä ja laatu sekä sen alkamisajankohta ja saatu kuntoutus (Takala & Takkinen 2016, 9). Jos lapsen kuulovika syntyy vasta puheen oppimisen jälkeen, todennäköisyys kielen kehityksen haasteille on pienempi (Lonka 2014, 48).

Kuulovammaiset voivat kommunikoida erilaisilla tavoilla. Lapsen vanhemmat valitsevat lapsen kommunikaatiomuodon hänen kuulon tasonsa perusteella. Se voi olla puhekieli, viittomakieli tai kaksikielisyys niiden yhdistelmänä. (Takala & Takkinen 2016, 10.) Sisäkorvaistutteen yleistymisen myötä lapsen kommunikoinnissa keskitytään tavallisimmin puhuttuun kieleen (Takala & Raino 2016, 39). Lievästi kuulovammaiset kommunikoivat yleensä puheella ja kuurot viittomakielellä, joten myös kuulon tasolla on usein vaikutusta valittuun kommunikointimuotoon (Takala 2016, 31).

Monet kuulovammaiset lapset käyttävät myös muita vaihtoehtoisia viestintämenetelmiä kommunikointinsa tukena (Sume 2010a). Puhetta tukevia kommunikointimenetelmiä ovat esimerkiksi kuvat, esineet ja tukiviittomat, joita käytetään myös varhaiskasvatuksen arjessa (Opetushallitus 2018, 41). Tukiviittomien käyttäminen puheen ohella voi auttaa puheviestin ymmärtämistä ja edistää puheen kehittymistä (Huuhtanen 2012, 28). Ihanteellista olisi, jos kommunikointitapoja opeteltaisiin yhdessä ja otettaisiin käyttöön koko ryhmän kanssa varhaiskasvatuksen arjessa, eikä vain tukea tarvitsevan lapsen kanssa. Tukiviittomia voidaan käyttää esimerkiksi ohjaustilanteissa. Viittomien käyttö auttaa kaikkia lapsia suuntaamaan tarkkaavuutensa puhujaan, vaikka heillä ei olisikaan erityistä tuen tarvetta. (Merikoski & Pihlaja 2018.) Viittomien käyttämisen on todettu edistävän myös kuulevien lasten kielen kehitystä, minkä vuoksi niiden käyttö on hyödyllistä koko ryhmän tasolla (Heller ym. 1998, 50). Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien opetteluun sopii hyvin yhteisöllinen kuntoutus, koska myös lapsen kanssa toimivien henkilöiden on hyvä ottaa menetelmiä käyttöön (Siiskonen ym. 2019, 245).

Lapsen motorisia ja kognitiivisia taitoja arvioidaan, jotta voidaan valita lapselle sopiva viestintäväline. Esimerkiksi lapsen mahdollisen liitännäisvamman vuoksi hänen motoriset tai älylliset kyvyt eivät välttämättä riitä viittomakielellä kommunikointiin. Kuntoutuksessa onkin tärkeää huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen kehitys ja haasteet, jotta voidaan tarjota lapselle parasta mahdollista

tukea. (Knoors & Vervloed 2011, 84, 88–89.) Kaikille lapsille laaditaan päiväkodissa henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan lapsen yksilölliset tarpeet, toiveet ja tavoitteet (Opetushallitus 2018, 9–10).

Sisäkorvaistutteella on paljon positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen ja kielen oppimiseen (Takala 2016, 31). Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen vanhempien mukaan istutteen saamisen myötä lapsen puhuttu kieli ja kommunikointi kehittyivät (Sume 2010b, 195). Lapset, jotka olivat käyttäneet istutetta vähintään vuoden ajan, menestyivät useimmiten hyvin kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa (Martin, Bat-Chava, Lalwani & Waltzman 2011, 108). Kommunikatio on ratkaisevan tärkeää huonokuuloisille lapsille vuorovaikutuksessa sekä ystävyysuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä kuulevien kanssa (Xie ym. 2014, 426).

2.1.2 Kuulovammaisen lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Moni lapsi viettää suuren osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa, jolloin myös päiväkodin aikuiset ovat mukana kuulovammaisen lapsen kuntoutuksessa (Lauonen 2011, 35). Lasta kannustetaan kommunikoimaan toisten lasten ja aikuisten kanssa, mikä tukee hänen vuorovaikutustaitojaan. Lapsi osallistuu monipuoliseen toimintaan sekä vuorovaikutustilanteisiin eri ihmisten kanssa, joista hän saa kielellisiä malleja. (Opetushallitus 2018, 25, 28, 41.) Lasten tasavertainen kohtelu, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja sosiaalisten tilanteiden ohjaaminen ovat tärkeitä tekijöitä heidän sosiaalisten taitojen kehittymisessä ja tukemisessa (Takala & Sume 2015, 23). Varhaiskasvatuksessa on tärkeää luoda monipuolinen vuorovaikutus- ja kieliympäristö, mikä tukee lapsen kehitystä (Opetushallitus 2018, 41). Lasta kasvatetaan rikkaassa kieliympäristössä (Lederberg ym. 2013, 15), jossa sadut, roolileikit ja leikit toisten lasten kanssa tukevat kielen kehitystä, mielikuvitusta ja sosiaalisia taitoja (Sume 2018).

Kuulovamma pyritään huomioimaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kuulovammaisen lapsen osallistuminen

varhaiskasvatukseen edellyttää ryhmän kasvattajilta erityistä huomiointia ja asi-
antuntijatietoa, jotta lapsi voi osallistua päiväkodin kaikkeen toimintaan yhdessä
ikätovereidensa kanssa riippumatta mahdollisesta vammasta. (Takala 2016, 27.)
Kaikille lapsille annetaan samanlaiset mahdollisuudet osallistua, vaikka se vaa-
tisi erityisiä järjestelyitä ja tukitoimenpiteitä (Opetushallitus 2018, 26).

Varhaiskasvatus suunnitellaan siten, että se tukee lasten oppimista, osalli-
suutta ja kehitystä. Osallistuminen ja vaikuttaminen kasvattavat lapsen itseluot-
tamusta ja kehittävät yhteisössä tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Opetushallitus
2018, 25.) Lapselle mahdollistetaan olla aktiivinen toimija riippumatta kommu-
nikointitavasta (Launonen 2011, 36). Hänelle tarjotaan opetukseen osallistumi-
sessa tarvittavat tulkitsemis- ja avustajapalvelut esiopetuksessa (Perusopetuslaki
31 §). Tämä voi tarkoittaa viittomakielen tulkkia tai jonkun ryhmän kasvattajan
viittomakielen taitoa (Opetushallitus 2019, 16). Esimerkiksi viittomakielen
osaava avustaja voi olla lapsen tukena vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa
(Sume 2018). Viittomakieliselle lapselle voidaan antaa varhaiskasvatusta myös
viittomakielellä (Opetushallitus 2018, 49).

Kuulovammaisilla lapsilla voi olla hyvinkin erilaisia tarpeita ja haasteita,
jotka huomioidaan yksilöllisesti (Borders ym. 2015, 217; Takala & Takkinen 2016,
21). Pienten lasten kehityksen tukemisessa on tärkeää lapsen lähiympäristön
tuki, esimerkiksi tutut rutiinit ja toimintojen havainnollistaminen visuaalisesti
(Siiskonen ym. 2019, 244). Kuulovammaiset lapset osoittavat enemmän visuaa-
lista kiinnostusta asioihin ja esineisiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ikätove-
reidensa kanssa (Bobzien ym. 2013, 344). Toimintaan voidaan lisätä visuaalista
ulottuvuutta, kuten havainnollistamista kuvien, esineiden tai videoiden avulla,
mikä helpottaa lapsen osallistumista ja toiminnan seuraamista. Esimerkiksi tuki-
viittomien tai kuvien käyttäminen toiminnan ohjaamisen tukena on hyvä keino
varmistaa myös ymmärtäminen. (Merikoski & Pihlaja 2018.) Asioiden havainnol-
listamisesta on hyötyä kaikille lapsille, mutta erityisesti niistä hyötyvät sellaiset
lapset, joilla on kielen ymmärtämisen vaikeuksia (Siiskonen ym. 2019, 244).

Puhutun kielen lisäksi nonverbaalinen viestintä on osa vuorovaikutusta
(Niemitalo-Haapola ym. 2020). Kehonkieli, eleet ja ilmeet voivat viestiä paljon

lapsen tunteista ja ajatuksista ja kuulovammaisen kiinnittääkin niihin enemmän huomiota kuin muut (Kärkkäinen 2016, 134). Lapset käyttävät myös vertaisten välisissä vuorovaikutustilanteissa eleiden, katseiden, manuaalisten merkkien ja puhutun kielen yhdistelmää ymmärtämisen tukena, jolloin puheella ei ole välttämättä suurta merkitystä (Eilertsen 2017, 104).

Kuulovammaisen lapsen kanssa kommunikoidessa suureen merkitykseen nousevat muut aistit, kuten näkö-, haju- ja tuntoaisti. Heikon kuulon vuoksi lasta ei voi houkutella vuorovaikutustilanteisiin pelkän kuuloaistin avulla. (Ahti 2005, 55.) Varhaisten leikkien tulisikin perustua näkö- ja tuntoaistiin sekä liikkeeseen, jotta lapsi voi osallistua niihin luontevasti. Kuulovammaisella muut aistit kehittyvät tavallisesti paremmiksi, jolloin lapsi voi kompensoida puutteellista kuuloaistiaan. (Launonen 2013, 68, Marschark & Hauser 2012, 67.) Toiminnassa voidaan käyttää monikanavaisuutta ja visualisoida opetusta, eikä pelkän kuulon varaista toimintaa (Sume & Takala 2017, 16–17).

Aikuisen tulee huomioida lapsen kuuntelutaitojen tukeminen, erityisesti kasvojen, huulion ja suun liikkeiden tuomat vihjeet puheen tunnistamisessa (Siiskonen ym. 2019, 246). Selkeä puhe ja sopiva äänenvoimakkuus tukevat puheen ymmärtämistä (Rhoades, MacIver-Lux & Lim 2016, 496). Huonokuuloinen lapsi saattaa lukea puhetta huulilta, mikä helpottaa vaillinaisesti kuultua puhetta. Siksi huomioidaan, että kuulovammaisella lapsella on kaikessa toiminnassa mahdollisuus nähdä puhujan huulio ja seurata mahdollisia viittomia. Esimerkiksi istumapaikkojen järjestelyissä on huomioitava näkö- ja kuuloyhteys puhujaan. (Marschark & Hauser 2012, 127; Takala 2016, 28.) Piiri tai puolikaari on hyvä muoto keskustella yhdessä lasten kanssa, jolloin myös lapsilla on näköyhteys toisiinsa (Kärkkäinen 2016, 132). Katsekontaktin ottaminen lapseen sekä lyhyiden ohjeiden esittäminen tukee ymmärtämistä (Merikoski & Pihlaja 2018).

Päiväkodissa lapsen kuntoutukseen osallistuvat lapsen vanhemmat, varhaiskasvatuksen opettajat ja -lastenhoitajat, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, puheterapeutti sekä muut mahdolliset yhteistyötahot lapsen tarpeiden mukaan (Merikoski & Pihlaja 2018). Erityisen tärkeää on kuulla vanhempia kaikessa lapsen liittyvissä asioissa, koska he ovat lapsensa asiantuntijoita (Hutchins ym.

2017, 4). Yhteistyössä pyritään avoimeen kommunikointiin vanhempien kanssa (Rhoades ym. 2016, 496). Vanhempien osallisuus, sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin ja luottamus ovat tärkeitä asioita yhteistyössä (Kikas ym. 2011, 24). Moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa lapselle yksilöllisesti suunnitellun kuntoutuksen ja tukimenetelmät, jotka auttavat lasta toimimaan ryhmässä omien edellytystensä mukaisesti. Kuuroutta ja vammaisuutta tuntevien ammattilaisten tekemä perusteellinen arviointi on edellytys sopivan koulutusohjelman suunnittelulle. (Knoors & Vervloed 2011, 93.)

Kun opettaja kohtaa kuulovammaisen lapsen ensimmäistä kertaa työssään, hän saattaa kokea huolta resurssien ja oman osaamisen riittävyydestä (Marchark & Hauser 2012, 12). Voidakseen tukea kuulovammaista lasta varhaiskasvatuksessa kasvattajat tarvitsevat tietoa ja tukea kuulovammaisuudesta sekä lapsen opettamisesta ja oppimisympäristön rakentamisesta (Rhoades ym. 2016, 497). Siksi onkin tärkeää perehdyttää päiväkodin henkilökunta kuulovammaisuuden huomiointiin ja ymmärtämiseen. Kaikkien lasten mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa keskenään suunnitellaan, tuetaan ja kehitetään asianmukaisesti inklusiivisessa ympäristössä. Täten ammattilaisten on pyrittävä työskentelemään yhdessä tukemaan kaikkia lapsia ja tarjoamaan lapsille keinot toimia yhdessä. (Xie ym. 2014, 435–436.) Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutustaitojen parantamiseksi kehitetään myös opettajien ja muun henkilöstön vuorovaikutustaitoja ja asenteita sekä etsitään tuen keinoja monialaisessa yhteistyössä. Koko työyhteisön panostus ja positiiviset asenteet ovat tärkeitä lasten tukemisessa. (Poikkeus 2019, 189.)

Kuulovika hankaloittaa puheen vastaanottamista, minkä vuoksi päiväkodissa luodaan hyvät kuunteluolosuhteet, kuten hyvä akustiikka tiloissa (Kurki 2016, 105). Oppimisympäristössä huomioidaan kuulemiseen vaikuttavat tekijät, joita on esimerkiksi kaiku ja melu (Takala 2016, 28). Päiväkotiryhmissä on paljon lapsia, mikä saattaa aiheuttaa melua. Melu haittaa kuulemistä ja keskittymistä, joten rauhallinen ympäristö on tärkeää kuulovammaisen lapsen arjessa (Kautto-Knape 2012, 74; Lasanen 2017, 195). Melua voidaan ennaltaehkäistä pedagogisilla ratkaisuilla, kuten jakamalla lapsia pienryhmiin ja useisiin eri tiloihin (Helenius

& Lummelahti 2013, 82; Takala & Sume 2015, 15). Kaikumista estävät seinämateriaalit ja induktiosilmukka ovat kuulemisen apuna eri tiloissa (Valkama & Hämmäläinen 2013). Kuulovammaiset lapset pystyvät kommunikoimaan pääosin hyvin hiljaisessa ympäristössä (Xie ym. 2014, 429). Lapsella voi olla käytössään erilaisia kuulemisen apuvälineitä, kuten kuulokoje ja FM-laite, joka parantaa äänenlaatua ja vahvistaa ääntä hankalissa kuunteluolosuhteissa, esimerkiksi isossa päiväkotiryhmässä (Seitsonen ym. 2016, 78). Apuvälineiden aktiivinen käyttö päiväkodin arjessa helpottaa lapsen osallistumista päiväkodin toimintaan.

2.2 Kuulovammainen lapsi osana ryhmää

Pieni lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa jo heti syntymästään alkaen, mikä vaikuttaa lapsen sosiaaliseen, kognitiiviseen ja kielelliseen kehitykseen (Weisel, Most & Efron 2005, 161). Monille lapsille suurin osa vertaisvuorovaikutuksesta tapahtuu päiväkodeissa ja kouluissa (Eilertsen 2017, 95). Varhaisilla vertaissuhteilla on vaikutusta lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Sume 2016, 205). Sosiaaliset suhteet vertaisten kesken ovat tärkeitä lapsille, koska niissä opitaan esimerkiksi neuvottelutaitoja, ystävyysuhteiden solmimista, empatiaa ja toisten kuuntelemista. Lapsiryhmässä luodaan pohja lapsen sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle. (Dindar, Huttunen & Koivula 2020.)

2.2.1 Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Lapsi tarvitsee monia sosiaalisia taitoja voidakseen olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa (Dindar ym. 2020). Huonokuuloisilla ja kuuroilla lapsilla on kohonnut riski sosiaalisten taitojen viivästymiselle sekä muille kehitysviiveille (Batten, Oakes & Alexander 2014, 285; Laugen ym. 2017, 54). Täten kuurous ja huonokuuloisuus voi tuoda haasteita sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kuten leikkiin ja keskusteluihin ikäistensä kanssa (Punch & Hyde 2011a, 475). Sosiaaliset taidot

perustuvat kielitaitoon ja vuorovaikutukseen, jotka ovat usein heikompia huonokuuloisilla. Heikko puhetaito ja rajallinen sanavarasto ovat vuorovaikutusta heikentäviä tekijöitä. (Xie ym. 2014, 431.) Vastaavasti lapsen parempi suullinen kommunikointikyky edistää parempia suhteita kuuleviin ikätovereihin (Bat-Chava & Deignan 2001, 190), joten kommunikointitaitoja tukemalla voidaan parantaa sosiaalisia taitoja ja vertaissuhteita. Jos kielen vaikeudet minimoidaan, myös riski sosiaalisten taitojen haasteille vähenee (Laugen ym. 2017, 56). Kaikki eivät kuitenkaan käytä puhetta kommunikointitapanaan, jolloin vuorovaikutustilanteet voivat pohjautua esimerkiksi viittomilla kommunikointiin (Takala 2016, 31).

Laugenin ym. (2017) tutkimuksen mukaan 4-5-vuotiaiden kuulovammaisten lasten sosiaaliset taidot olivat heikkommat kuin samanikäisten kuulevien lasten. Erot näkyivät vaikeasti ja keskivaikeasti kuulovammaisilla lapsilla, mutta lievästi kuulovammaisilla taidot olivat vastaavanlaiset kuulevien lasten taitojen kanssa. (Laugen ym. 2017, 57.) Kuntoutuksessa olisikin tärkeää tukea erityisesti keskivaikeasti ja vaikeasti kuulovammaisten sosiaalisia taitoja.

Vuorovaikutuksen aloittaminen on toiminnallinen taito, joka tukee sosiaalista kommunikointia ja vuorovaikutusta (Xie ym. 2014, 429). DeLuzio ja Girolametto (2011) havaitsivat, että heikommasta puhutun kielen taidosta ja sosiaalisesta kehityksestä huolimatta lasten vuorovaikutuksen aloitustaitoissa ei ollut merkittäviä eroja kuulovammaisten ja normaalisti kuulevien lasten välillä. Kuitenkin leikkikaverit aloittivat vuorovaikutuksen harvemmin kuulovammaisten lasten kanssa ja sivuuttivat heidän aloituksensa useammin kuin muiden lasten. (DeLuzio & Girolametto 2011, 1197.) Syynä voi olla kuulovammaisten lasten vielä heikko puhutun kielen taito, joka aiheuttaa torjutuksi tulemistä.

Weiselin ja kumppaneiden (2005) tutkimuksen mukaan 2-3-vuotiaiden lasten inklusiivisessa päiväkotiryhmässä tapahtui enemmän vuorovaikutusta ja lasten sosiaalisia aloitteita kuin vastaavan ikäisten kuulovammaisten erityisryhmässä. Myös Bobzien ja kumppanit (2013, 343) havaitsivat, että kuulovammaiset lapset tuottivat 3-5 vuoden iässä vähemmän sanallista kommunikointia leikin

aikana kuin kuulevat lapset. Kuitenkaan kuulovamma ei aina vähennä lasten kommunikointia, vaikka puhe olisikin ikätasoa jäljessä (Weisel ym. 2005, 165).

Kuulovammaisilla lapsilla on todettu haasteita myös mielen teorian kehitymisessä (Hutchins ym. 2017, 2). Mielen teoria viittaa lapsen kykyyn ymmärtää, että muilla ihmisillä on ajatuksia, uskomuksia, tietoa, toiveita ja tunteita, jotka voivat olla erilaisia kuin lapsen omat (de Villiers & de Villiers 2014, 313). Toisten ajatusten ymmärtäminen on pohjana sosiaaliselle käyttäytymiselle. Kuulovamma aiheuttaa haasteita kielellisiin ja sosiaalisiin taitoihin, mikä taas vaikuttaa mielen teorian kehitykseen. (Hutchins ym. 2017, 2.) Mielen teoria auttaa ymmärtämään sosiaalisia tilanteita. Toistuvat vuorovaikutustilanteet rikastuttavat kieltä, mikä johtaa parempaan ymmärrykseen ihmisten näkökulmista. (de Villiers & de Villiers 2014, 325.) Lapsen mielen teorian kehitystä voidaan tukea esimerkiksi satujen ja mielikuvitusleikkien avulla (Westby & Robinson 2014, 373). Tarinat auttavat kehittämään ymmärrystä sosiaalisesta maailmasta ja pohtimaan asemaansa siinä. Tarinassa voidaan mallintaa sosiaalisia tilanteita, joita voidaan soveltaa myös omaan elämään. (Deane, Somasundaran, Lawless, Persky & Appel 2019, 1–2.) Tarinoilla, joiden sisällöissä korostetaan hahmojen tunnetiloja, voidaan tukea kognitiivista ja emotionaalista kehitystä (Westby & Robinson 2014, 375).

Kuulovammaisten kouluikäisten lasten mielestä keskustelujen ylläpitämisen kuulevien kavereiden kanssa on usein vaikeaa taustamelun, päällekkäin puhumisen tai nopean puherytmin vuoksi (Punch & Hyde 2011a, 487). Lapsi saattaa jäädä keskustelun ulkopuolelle jopa kotona silloin, kun ei käytetä viittomista tai tilanteessa on huonot kuunteluolosuhteet (Takala & Raino 2016, 38). Siksi huonokuuloisilla lapsilla onkin usein vaikeuksia kommunikoida, aloittaa ja ylläpitää vuorovaikutusta kuulevien vertaisten kanssa (Xie ym. 2014, 423). Heikon kuulon vuoksi lapsi ei välttämättä pääse mukaan keskusteluun ja lasten puhuessa yhtä aikaa osa puheesta jää helposti kuulematta (Kärkkäinen 2016, 133).

Kuulovamma voi vaikuttaa lapsen ystävyssuhteisiin ja asemaan vertaisryhmässä. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset ovat hyvin vaihtelevissa asemassa

lähikoulussa luokassaan, mutta kuitenkin keskimäärin heikommassa sosiaalisessa asemassa verrattuna kuuleviin ikätovereihin. (Hirvonen, Sume & Leskinen 2015, 42.) Opettajien mukaan sisäkorvaistutetta käyttävistä koululaisista kolmasosalla lapsista ei ollut helppoa ystäväystyä kuulevien lasten kanssa, heillä oli keskiarvoa heikommalla sosiaalisilla taidoilla ja noin 10 prosenttia kuulevista ikätovereista ei hyväksynyt lasta (Punch & Hyde 2011b, 5). Kuulovammaiset lapset suljettiin helposti leikkikavereidensa vuorovaikutuksen ulkopuolelle, vaikka heillä olisi ikätasoinen kielitaito (DeLuzio & Girolametto 2011, 1197). Kuulovammaisilla on siis riski tulla torjutuksi koulussa, joten aikuisten on hyvä kiinnittää erityistä huomiota lasten välisiin vertaissuhteisiin jo varhaiskasvatuksessa. Vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää, koska vertaisryhmään kuulumisen kokemus lisää lasten hyvinvointia (Sume 2016, 208).

Haasteista huolimatta sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla on myös positiivisia kokemuksia sosiaalisesta ja emotionaalisesta hyvinvoinnistaan, vertaissuhteistaan ja osallisuudestaan (Punch & Hyde 2011a, 474). Osalle sisäkorvaistutteen saaneille lapsille kehittyy lähes normaali puhutun kielen taito, jolloin he kykenevät kommunikoimaan muiden kanssa erityisesti tutuissa tilanteissa ja optimaalisissa kuunteluympäristöissä (Punch & Hyde 2011b, 5). Apuvälineiden käyttö ei yksissään vaikuta vertaissuhteisiin vaan myös kuulovammaisen lapsen omalla luonteella on merkitystä. Tietyt lapsen ominaisuudet, kuten itsevarmuus, ystävällisyys ja ulospäinsuuntautuneisuus, helpottavat sosiaalista osallistumista ja suhteita kuulevien lasten kanssa. (Punch & Hyde 2011a, 483, 488.)

Pidempiaikaisesta istutteen käytöstä seurannut hyöty voi johtaa parempaan itsetuntoon ja sosiaalisiin suorituksiin. Istutteen käyttö tukee lapsen puhutun kielen kehitystä ja kommunikointitaitoja, jolloin lapsi saa lisää rohkeutta ja kykyjä ylläpitää sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutustilanteita. (Martin ym. 2011, 108.) Lähes kaikilla sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla on havaittu olevan ystävyys-suhteita lähikoulussaan (Hirvonen ym. 2015, 30). Huoltajat toivovat lapsilla olevan kontakteja myös toisiin kuulovammaisiin lapsiin saaden siten vertaistukea, mutta tämä ei aina toteudu (Punch & Hyde 2011a, 474). Vertaistuki voi

tuoda kuulovammaisille lapsille paljon positiivisia vaikutuksia, kuten voimaantumista ja sosiaalisen kompetenssin vahvistumista (Lasanen 2017, 200).

Myös vanhempien voimavaroilla on yhteyttä kuulovammaisen lapsen sosiaalisiin taitoihin. Vähemmän stressiä kokevien vanhempien lapsilla on paremmat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. (Hintermair 2006, 508.) Kuulovammaisen lapsen tukemisessa täytyykin huomioida koko perhe, jotta myös vanhemmat saavat riittävästi neuvoja ja apua kasvatukseen. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö korostuu silloin, kun lapsella on tuen tarpeita, jolloin sujuva tiedonkulku on tärkeää. (Rantala & Uotinen 2018.) Yhteistyön ja tiedonkulun seurauksena opettajat voivat ymmärtää paremmin lasten haasteita ja edistää strategioita, jotta he voi parantaa lasten sosiaalista osallistumista (Punch & Hyde 2011a, 488).

2.2.2 Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutustaitojen tukeminen

Kuulovamma saattaa tuoda haasteita lapsen sosiaalisiin taitoihin, joten lapsen tukeminen vuorovaikutustilanteissa on tärkeää (Hutchins ym. 2017, 2). Lasta rohkaistaan aktiiviseen vuorovaikutukseen sekä ilmaisemaan itseään erilaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018, 41; Siiskonen ym. 2019, 246). Aikuinen pyrkii tunnistamaan lapsen vuorovaikutuksen aloitteet, jolloin lapsi voi saada onnistumisen kokemuksia (Dindar ym. 2020). Onnistumisista annetaan aina positiivista palautetta ja pienetkin kommunikointiyritykset huomioidaan. Aikuisen tehtävänä on myös ohjata lasta erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Siiskonen ym. 2019, 244.) Aikuinen voi esimerkiksi tukea lasta lasten välisissä leikki- ja vuorovaikutustilanteissa ohjaten häntä ottamaan kontaktia toisiin (Sume 2018). Osallistuminen merkitykselliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa positiivisesti kuulovammaisten lasten sosiaalisiin viestintätaitoihin ja siten takaa positiivisemmän oppimisympäristön kaikille lapsille (Bobzien ym. 2013, 345).

Vaikka lapsella olisi hyvä puhutun kielen taito, hän voi kokea kuulemisen vaikeaksi erityisesti isoissa ihmisryhmissä (Punch & Hyde 2011a, 487). Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten on havaittu menestyvän paremmin sellaisissa vuo-

rovaikutustilanteissa, joissa he olivat kahdestaan kuulevan lapsen kanssa, verrattuna tilanteisiin, joissa oli mukana useampi kuuleva lapsi (Martin ym. 2011, 108; Punch & Hyde 2011a, 481). Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutus näyttäisi olevan myös keskimäärin helpompaa tyttöjen kuin poikien kanssa (Martin ym. 2011, 108).

Kuulovammaisilla lapsilla oli usein haasteita liittyä useamman lapsen jo käynnissä olevaan toimintaan (Punch & Hyde 2011a, 481). Kun lapsi onnistuu liittymään meneillään olevaan leikkiin, hän saa vertaisten hyväksynnän myötä positiivisia osallistumisen ja ryhmätoiminnan kokemuksia. Tällöin lapsi todennäköisesti hakeutuu myös jatkossa vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa ja siten saa harjoitusta vuorovaikutustaitoihinsa. (Laaksonen 2014, 20.) Varhaiskasvatuksessa tulisikin ohjata lapsia leikkimään välillä kahdestaan, jolloin vuorovaikutustaitoja on helpompi harjoitella ja lapsi saisi todennäköisemmin positiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta vertaisten kanssa (Martin ym. 2011, 108).

Vuorovaikutustilanteita on tärkeä harjoitella yhdessä, kun ryhmässä on eri tavoin kommunikoivia lapsia. Harjoittelu tulee toteuttaa siten, että kaikkien osallistumisen esteettömyys varmistetaan. (Siiskonen ym. 2019, 247.) Sosiaalisten taitojen ja yhteistyötaitojen harjoittelua pidetään tehokkaina keinoina parantaa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita (Xie ym. 2014, 423). Koko ryhmän sosiaalisten taitojen harjoittelu todennäköisesti hyödyttäisi myös kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusmahdollisuuksia ryhmässä (DeLuzio & Girolametto 2011, 1197). Vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella luonnollisissa tilanteissa, jotka ovat lapselle merkityksellisiä (Siiskonen ym. 2019, 247). Otollisia tilanteita pienille lapsille ovat leikki-tilanteet. Leikissä lapset harjoittelevat monia eri taitoja ja se onnistuu myös ilman yhteistä kommunikointitapaa. (Eilertsen 2017, 104.) Leikkiminen herättää lapsessa positiivisia tunteita, vahvistaa itsetuntoa sekä tukee kielen ja käsitteiden omaksumista (Helenius & Korhonen 2011, 72). Leikki on päiväkodin jokapäiväistä toimintaa ja hyvä keino harjoitella osallisuuden taitoja, kuten leikin sisällöistä neuvottelua (Kangas & Brotherus 2017, 19–20).

Vuorovaikutuksessa olevilla lapsilla voi olla hyvinkin eritasoinen kielitaito ja kielellisen ymmärryksen taito. Lasten vaikeudet puheen ymmärtämisessä tai

tuottamisessa voivat olla riskinä yhteisen ymmärryksen ja merkityksen kokemiselle. (Eilertsen 2017, 97.) Eilertsenin (2017) 2–8-vuotiaille tehdyssä tutkimuksessa kuulovammaisen ja kuulevan lapsen keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa kuuleva lapsi käytti yksinkertaisempaa kieltä ja ilmauksia. Lapset pyrkivät samalle kielelliselle tasolle, jotta kaikki voivat ymmärtää kommunikointia. Esimerkiksi palikoilla rakentelu on tasa-arvoinen vuorovaikutustilanne, kun leikki ei ole riippuvainen kielestä ja lapsilla on samanlaiset motoriset taidot. Lelut ovatkin yksi kommunikoinnin resurssi. (Eilertsen 2017, 104.) Lasten sijoittaminen yhteiseen leikkiin ja yhteisten leikkivälineiden tarjoaminen toimi riittävänä virikkeenä vuorovaikutuksen edistämisessä, myös sellaisille lapsille, joilla on kuulovamma (Bobzien ym. 2013, 344). Toiminnassa ei siis välttämättä vaadita aikuisen ohjausta tai tilanteen suunnittelua etukäteen. Tulos viittaa siihen, että myös vähemmän ohjatulla toiminnalla voi olla positiivisia vaikutuksia lapsille, joiden vuorovaikutustaidot ovat heikommat. Kuitenkin aikuisen tuella leikitilanteissa on todettu olevan positiivista vaikutusta lasten kielitaitoon ja sanavarastoon (Wasik & Jacobi-Vessels 2017).

Lapset oppivat monia asioita mallintamalla toisten toimintaa. Lapsille onkin tärkeää tarjota jo varhaisessa vaiheessa mahdollisuuksia oppia tehokkaita sosiaalisen viestinnän taitoja vertaisten ja aikuisten mallista. (Bobzien ym. 2013, 340.) Lapsilla pitäisi olla mahdollisuus toimia myös sosiaalisesti taitavamman lapsen kanssa, mikä ehkäisee lapsen negatiivista leimautumista heikompien taitojensa vuoksi. Sosiaalisilta taidoiltaan heikommilla lapsilla on suurempi riski jäädä vertaisryhmän ulkopuolelle. Jotta voidaan pienentää lapsen torjutuksi tulemisen riskiä, on tärkeää vaikuttaa lapsen osallisuuteen ja verkostoihin ryhmässä. (Poikkeus 2019, 187.) Kasvattajat voivat muodostaa lapsista erilaisia leikkiryhmiä, jolloin lapset pääsevät harjoittelemaan leikki- ja vuorovaikutustaitoja eri lasten kanssa (Helenius & Lummelahti 2013, 82). Aikuisten tehtävänä on tukea lasten aktiivista osallistumista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018, 16).

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvattajien käyttämiä keinoja tukea kuulovammaista lasta vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvattajien kokemuksia lasten sosiaalisista taidoista ja vertaissuhteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millä tavoin varhaiskasvattajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta lasten välisissä sosiaalisissa tilanteissa lapsiryhmässä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvattajilla on kuulovammaisten lasten sosiaalisista taidoista ja vertaissuhteista?
2. Millä tavoin varhaiskasvattajat tukevat kuulovammaisten lasten vuorovaikutusta lasten välisissä sosiaalisissa tilanteissa lapsiryhmässä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa kuvataan ja tulkitaan jotain ilmiötä teoreettisesti tai pyritään ymmärtämään ihmisten toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa suosien ihmisiä tiedon keruun välineenä. (Hirsjärvi ym. 2012, 161, 164.) Keskeistä onkin tarkastella ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2020a, 59).

Tutkimukseni sijoittuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Hermeneutiikassa tutkitaan ilmiöiden merkitysten ymmärtämistä ja tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 37). Ihmisellä on aina jonkinlainen esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, mikä on tärkeä tunnistaa, jotta sen mahdolliset vaikutukset tulokinnassa voidaan minimoida (Juuti & Puusa 2020a, 60; Pikkarainen 2018). Olen pohtinut omia näkemyksiäni tutkimusaiheesta ja pyrin siihen, että ne vaikuttavat mahdollisimman vähän tutkimuksen tekoon.

Fenomenologinen tutkimus voi tarkastella ihmisten elämismailmaa, kokemuksia, tunteita ja ajatuksia sekä ihmisen elämäkokemuksia ja merkityksiä ilmiöstä (Patton 2002, 482). Fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksia, jotka rakentuvat merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tällöin tutkija pyrkii pääsemään sisälle tutkittavan elämismailmaan ja ymmärtämään heidän kokemuksiaan samoin kuin tutkittavat itse ymmärtävät (Puusa & Juuti 2020, 71). Tässä tutkimuksessa yksi tavoite on tutkia varhaiskasvattajien subjektiivisia kokemuksia kuulovammaisen lapsen tukemisesta vuorovaikutustilanteissa, joten fenomenologinen lähestymistapa sopii tähän tutkimukseen.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tavoitin tutkimukseen osallistujat sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui 24 varhaiskasvatuksen työntekijää, joista suurin osa oli varhaiskasvatuksen opettajia. Muiden vastaajien joukossa oli varhaiskasvatuksen erityisopettajia, varhaiskasvatuksen johtaja sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Kyselyssä vastaajat kertoivat työssään kohtaamistaan kuulovammaisista lapsista, joiden iät vaihtelivat 1 ja 6 vuoden välillä. Myös lasten kuulon tasot vaihtelivat keskivaikean ja erittäin vaikean kuulon aleneman välillä. Lähes kaikki lapset käyttivät jotain kuulemisen apuvälinettä; puolet lapsista sisäkorvaistutetta ja vajaa puolet tavallista kuulokojetta. Vain viidesosalla oli käytössään FM-laite. Lähes kaikki lapset saivat varhaiskasvatusta tavallisessa päiväkotiryhmässä. Useimpien vastaajien kuvailema kuulovammaisen lapsi oli vastaushetkellä tai ollut lähiaikoina omassa lapsiryhmässä. Tällöin tutkittavilla oli omakohtainen ja mahdollisimman ajankohtainen kokemus ilmiöstä, mikä mahdollistaa syvällisen tiedon saamisen.

4.3 Aineistonkeruumenetelmänä sähköinen kysely

Keräsin aineiston varhaiskasvatuksen ammattilaisilta sähköisen kyselyn avulla. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti aineistonkeruutapoja, joissa tutkittavan oma näkökulma pääsee esille (Hirsjärvi ym. 2012, 164). Alun perin tarkoitukseni oli toteuttaa aineistonkeruu haastatteluilla, mutta tähän tutkimukseen sopivien varhaiskasvattajien löytäminen osoittautui haastavaksi. Siksi päädyin keräämään aineiston sähköisellä kyselyllä, jolla voidaan tavoittaa helposti laaja joukko vastaajia. Kysely on perinteinen aineistonkeruutapa, jonka voi toteuttaa paperisena tai sähköisenä kyselylomakkeena. Sähköistä kyselyä voidaan jakaa esimerkiksi sähköpostilla tai sosiaalisen median alustalla. (Valli 2018, 92.) Kysely jaettiin Facebookissa varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnatussa ryhmässä syyskuussa 2020.

Toteutin kyselyn Webropol-kyselytyökalulla. Kysely koostui kahdestatoista avoimesta kysymyksestä liittyen lapsen sosiaalisiin taitoihin, vertaissuhteisiin, vuorovaikutustaitojen tukemiseen ja kommunikoinnin tukimenetelmiin (ks. liite 1). Lisäksi kyselyssä oli seitsemän taustatietokysymystä, jotka koskivat vastaajan koulutustaustaa sekä kuulovammaisen lapsen kuuloa, kommunikointitapaa ja apuvälineitä. Kyselyn alussa kysyttävät taustatiedot ovat samalla lämmitteleyä varsinaisia kysymyksiä varten (Valli 2018, 94). Avoimia kysymyksiä käytetään usein laadullisessa tutkimuksessa ja niiden etuna on se, että tutkijan ennakko-oletukset eivät näy valmiiksi laadituissa vastausvaihtoehdoissa (Patton 2002, 21). Käyttäessäni avoimia kysymyksiä vastaajilla oli vapaus ilmaista näkemysensä haluamallaan tavalla.

Verkkolomakkeen käyttö on yleistynyt paljon viime vuosina. Sitä voidaan jakaa helposti sadoille maantieteellisesti eri paikoissa asuville henkilöille, jolloin tutkimuksessa säästyy aikaa ja mahdollisesti rahaa. Osallistujat voivat vastata kyselyyn silloin, kun heille parhaiten sopii, jolloin kysymyksiin voi miettiä rauhassa vastauksia. (Kuula 2011, 174; Valli 2018, 97.) Etuna on myös se, että aineisto saadaan valmiiksi sähköisessä muodossa (Kuula 2011, 174). Tällöin litteroinnin vaihe jää välistä ja voidaan siirtyä heti aineiston analyysivaiheeseen, mikä nopeuttaa tutkimuksen etenemistä.

Kyselytutkimuksen haasteena on se, että siinä ei ole mahdollista tulkita ilmeitä ja eleitä, eikä siinä voida syventää tietoja kysymällä lisäkysymyksiä ja pyytää perusteluja vastauksille (Hirsjärvi ym. 2012, 204–205). Kysymykset muotoillaan mahdollisimman tarkasti, koska ne ovat pohjana koko tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten tulee olla yksiselitteisiä ja sanamuotoja täytyy harkita tarkasti. (Valli 2018, 93.) Kyselyssä kannattaa huomioida käytetty kieli ja välttää vierasperäisiä käsitteitä, jotta kysymykset ovat helposti ymmärrettäviä. Kysymykset on hyvä muotoilla henkilökohtaiseen muotoon, mikä tekee vastaamisesta mielekkäämpää. (Valli 2018, 95.) Kysymykset laaditaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, joten tutkimuskysymysten tulee olla täsmentyneet, kun lähdetään keräämään aineistoa. Näin varmennetaan se, että kysytään varmasti tutki-

muksen kannalta olennaisia asioita. (Valli 2018, 93.) Pysin laatimaan mahdollisimman selkeät kysymykset, jotta ei syntyisi väärinymmärryksiä ja saisin tutkimuskysymyksiini vastaavaa tietoa aiheesta.

Aineistonkeruumenetelmää on hyvä testata ennen varsinaista aineistonkeruuta (Hirsjärvi ym. 2012, 211). Ennen kyselyn jakamista testasin kysymysten tarkoituksenmukaisuutta pilotoimalla sen kahdelle henkilölle. Tällöin sain selville vastaamiseen keskimäärin kuluvan ajan. Pilotoinnissa varmistui se, että kysymykset oli ymmärretty oikein ja ne oli muotoiltu riittävän tarkasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 204).

Myös kyselylomakkeen pituuteen kannattaa kiinnittää huomiota. Lomake ei saa olla liian pitkä, koska vastaajan motivaatio saattaa heiketä loppua kohden. Viimeisiin kysymyksiin vastaamiseen ei ehkä enää keskitytä samalla tavalla kuin ensimmäisiin. (Valli 2018, 95.) Siksi sijoitin tutkimuksen kannalta tärkeimmät kysymykset kyselyn alkupuolelle. Pysin pitämään kyselyn mahdollisimman tiiviinä, mutta kuitenkin huomioiden, että kaikki haluamani asiat tulee kysytyä. Kysymysten suuri määrä saattaisi johtaa lyhyempiin vastauksiin, jolloin en saisi riittävän syvällistä tietoa aiheeseen.

4.4 Aineiston analyysi

Analysoin keräämäni aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Se on yleinen laadullisessa tutkimuksessa käytetty analyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa lähes kaikissa laadullisen tutkimuksen analyysissä (Puusa 2020, 148; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysillä analysoidaan usein kirjoitettua, suullista tai visuaalista aineistoa (Salo 2015, 169). Sen avulla voidaan analysoida aineistoa objektiivisesti ja systemaattisesti kuvaten ilmiötä tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysia voidaan käyttää tiivistämään ja luokittelemaan aineistoa helpommin käsiteltävään muotoon (Puusa 2020, 149; Salo 2015, 169). Aineiston analyysin tavoitteena on tuottaa aineistosta selkeä kokonaisuus, josta voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2020, 148).

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan tavallisesti induktiivista eli aineistolähtöistä analyysiä, jolloin lähtökohtana ei ole teorian testaus vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym. 2012, 164). Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen päätettyjä vaan ne valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Tällöin aiemmat tiedot ja teorit eivät saisi vaikuttaa analyysiin ja päätelmiin, mikä voi tuottaa haasteita analyysin toteuttamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.) Valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, koska se sopii mielestäni parhaiten tähän tutkimukseen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmen eri vaiheen mukaisesti, jotka ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Kysely tuotti jo valmiiksi sähköisessä muodossa olevaa tekstiaineistoa, joten aloitin analysoinnin lukemalla aineiston läpi saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Aineisto redusoidaan eli pelkistetään karzimalla epäolennaiset asiat pois ja korostamalla olennaiset asiat aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Merkitsin vastauksiin kahden eri tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset kohdat käyttäen eri värejä erotellessani kysymysten teemat. Näin sain eroteltua tutkimuskysymysten asiat toisistaan. Kirjoitin ilmaukset pelkistetyssä muodossa paperille, jotta niiden ryhmittely olisi helpompaa.

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja samaa aihetta kuvaavat ilmaukset yhdistetään ryhmiksi, joista muodostetaan alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä tutkimuksen kannalta olennaisesta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Ilmausten yhdistelemistä luokkiin jatketaan niin pitkälle kuin se on tarkoituksenmukaista aineiston kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Sisällönanalyysin avulla tuotetaan aineiston uudelleen luokittelua (Salo 2015, 166). Jatkoin ilmausten yhdistelyä pääluokiksi etsien samankaltaisuuksia alaluokkien välillä. Lopuksi nimesin vielä pääluokkia yhdistävän tekijän. Analyysiprosessin eteneminen on koottu kahteen taulukkoon (ks. liite 2). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta yhdistelin ilmauksista samankaltaisuuksien perusteella kolme

pääluokkaa, jotka ovat vuorovaikutuksen haasteet, lapsi aktiivisena aloitteen tekijänä ja osallistujana sekä sosiaaliset taidot leikissä ja siihen liittymisessä. Toisen tutkimuskysymyksen teeman pohjalta pääluokiksi muodostui aikuisen tuki ja ohjaus, ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen sekä kommunikoinnin tukimenetelmien ja apuvälineiden käyttö yhdessä.

4.5 Eettiset ratkaisut

Olen pyrkinyt noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja eettisiä periaatteita kaikissa tutkimuksen vaiheissa, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman luotettava (Hirsjärvi ym. 2012, 23; Juuti & Puusa 2020b, 175; Kuula 2011, 34). Hyviä tieteellisiä käytäntöjä ovat esimerkiksi rehellisyys, avoimuus ja vastuullisuus, jotka huomioidaan tutkimuksen eri vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7). Olen raportoinut tutkimuksen teon eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja arvioinut tutkimuksen luotettavuutta parantavia ja heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksen toteuttaminen tulee olla rehellistä ja huolellista (Hirsjärvi ym. 2012, 24).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tutkija kunnioittaa muiden tutkijoiden julkaisuja ja viittaa niihin asianmukaisella tavalla. Olen pyrkinyt kriittisyyteen valitessani lähteitä ja tulkitessani niitä. Olen käyttänyt pääosin tuoreita tieteellisiä lähteitä ja viitannut niihin tieteellisten käytänteiden mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2012, 113–114, 122.)

Olen pyrkinyt kriittisyyteen koko tutkimusprosessin ajan, esimerkiksi arvioimalla omaa tutkimustyötäni ja ottamalla huomioon myös omille valinnoilleni vaihtoehtoiset näkökulmat. Tutkimusta tehdessäni olen perehtynyt tutkimukseni metodologiaan ja tutkimukseni kohteeseen, sekä tutustunut ilmiön taustoihin ja aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin hyödyntäen niitä tutkimuksen teoriaosassa. (Hirsjärvi ym. 2012, 22.)

Myös tutkimuksen aiheen valinta on aina eettinen kysymys (Tuomi & Sara-järvi 2018, 139). Valitsin tutkimusaiheen kiinnostukseni mukaisesti ja rajasin aiheen siten, että se tuottaa tietoa näkökulmasta, josta ei ole vielä paljon aiempia tutkimuksia. Tutkimuksen tulee pyrkiä tuottamaan tutkittaville hyvää, eikä se saa aiheuttaa heille haittaa (Juuti & Puusa 2020b, 175). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista (Hirsjärvi ym. 2012, 25; Kuula 2011, 107; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8) ja kukin vastaaja antoi luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimuksessa lähettämällä kyselylomakkeen.

Ennen osallistumista tutkittaville annettiin tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kulusta ja osallistumiseen liittyvistä seikoista (Kvale 2007, 27; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9). Tutkimukseen osallistuneita tiedotettiin tutkimuksesta vastaavista tahoista ja siitä, keneen voi olla yhteydessä saadakseen lisätietoa tutkimuksesta (Kuula 2011, 104). Laadin kyselyn alussa olevan saatetekstin huolella ja pyrin kertomaan mahdollisimman selkeät ohjeet vastaamiseen. Kerroin saatetekstissä tarkempia tietoja tutkimuksen aiheesta, sen toteuttamisesta ja aineiston käyttämisestä. Kyselyyn vastaamisen aikana tutkija ei ole mukana, jolloin tutkittava toimii laadittujen ohjeiden mukaisesti (Valli 2018, 93). Tutkittaville on myös tärkeää kertoa, mihin tutkimusaineistoa tullaan käyttämään, miten sitä säilytetään ja milloin se hävitetään (Kuula 2011, 99, 176). Aineiston säilytyksessä huomioidaan tietoturva ja se tuhotaan tutkimuksen päätyttyä (Kuula 2011, 114, 116). Tämän tutkielman aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua kevään 2021 aikana. Tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa niin halutessaan, jolloin hänestä jo mahdollisesti kerätty aineisto tuhotaan (Kvale 2007, 27; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8).

Pyrin huomioimaan vastaajien anonymiteetin säilymisen kyselylomaketta luodessani. Kyselyssä ei kysytty vastaajan nimeä tai muita tunnistettavia tietoja, koska ne eivät ole olennaisia tutkimuksen kannalta. Minulla ei siis ollut missään vaiheessa tietoa vastaajien henkilöllisyydestä. Olin kuitenkin varautunut siihen, että joissain vastauksissa ilmenisi tunnistettavia tietoja, jolloin olisin anonymisoinut aineiston analysointivaiheessa poistaen kaikki tunnistetiedot (Kuula 2011,

112–113). Kysyin lomakkeessa henkilön ammattinimikettä, minkä avulla olisin voinut karsia aineistosta pois mahdolliset kohderyhmään kuulumattomat vastaajat. Kaikkien vastaajien ammattinimikkeet olivat varhaiskasvatuksen henkilöstöä, joten yhtään vastausta ei tarvinnut poistaa.

5 TULOKSET

5.1 Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Varhaiskasvattajien kokemusten mukaan kuulovammaisten lasten sosiaaliset taidot vaihtelivat paljon. Osalla lapsista oli vastaajien mukaan ikätasoa vastaavat taidot, kun taas toisilla oli selvästi haasteita vuorovaikutuksessa ja leikissä. Lapsen kommunikoinnin tavalla ja käytössä olevilla kuulemisen apuvälineillä oli merkitystä sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Sosiaaliset taidot ja niissä ilmenevät haasteet näyttäytyivät vahvasti leikissä ja leikkiin liittymisessä. Esimerkiksi lapset tekivät aloitteita leikkiin erilaisilla tavoilla.

5.1.1 Vuorovaikutuksen haasteet

Osalla lapsista kuulovamma toi haasteita vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. Kuuleminen nähtiin haasteellisena erityisesti isossa ryhmässä, jolloin ympärillä oli paljon lapsia ja tapahtui paljon asioita. Tällöin lapsella oli vaikea havainnoida kaikkea ympärillä tapahtuvaa ja toisten puhetta. Vuorovaikutus oli usein helpompaa tuttujen kavereiden kanssa, mutta vieraampien kanssa ilmeni enemmän haasteita. Haasteet näkyivät erityisesti ryhmätilanteissa, kun lasten oli vaikea saada omaa ääntään kuuluviin ja ideoitaan esille. Tämä saattoi johtaa siihen, että lapsi jäi helposti syrjään muista tai lähti kokonaan pois toiminnasta. Haasteiden myötä lapsilla ei aina ollut halukkuutta osallistua toimintaan isossa ryhmässä.

Vieraisiin ei halunnut/uskaltanut ottaa kontaktia. Jättäytyi mieluummin yksin seuraamaan sivusta. Isommassa ryhmässä toimiminen haasteellista, ei halunnut osallistua ollenkaan. (Varhaiskasvattaja 19)

Sosiaalisten taitojen haasteet näkyivät myös lasten välisissä kaverisuhteissa. Joillain lapsilla uusiin ihmisiin tutustuminen oli haastavaa ja kavereita oli vain vähän. Varhaiskasvattajat näkivät tärkeänä havainnoida lasten kaverisuhteita ja

huolehtia, ettei kukaan jää yksin ryhmässä. Aikuisen saattoi olla vaikea huomata lapsen osallisuuden puutetta leikissä, jos ulkopuolelta katsottuna lapsi oli mukana leikissä. Heikompien sosiaalisten taitojen vuoksi lapsi ei välttämättä päässyt täysin tasavertaiseksi jäseneksi isossa ryhmässä. Ulkopuolisuuteen puuttuminen nähtiin erityisen tärkeänä varhaiskasvatasiässä, jotta ongelmat eivät ehdi kasaantua kouluun mennessä.

Isoissa ryhmissä helposti katsotaan, että on kavereita, kun lapsi on leikeissä mukana. Myöhemmin vasta paljastuu, että lapsi oli "vain" mukana, mutta taidot ei riittäneet porukkaan sisään pääsyyn ja lasten kasvaessa yhtäkkiä kavereita ei enää olekaan. Kouluiässä asiaan on hankalampi puuttua ja vaikuttaa kuin päiväkotiympäristössä. (Varhaiskasvattaja 19)

Ajoittain lapsi saattaa kaivata rauhallisia hetkiä ja vältellä meluisia tilanteita. Kuulovammaisille lapsille olikin yleistä syrjään vetäytyvyys ja rauhallisiin paikkoihin hakeutuminen. Jatkuvat kuuloärsykkeet ja päiväkotiympäristössä tyypillinen hälinä kuormittivat lasta, minkä vuoksi lapsi vetäytyi helposti syrjään. Lapsille annettiin mahdollisuus rauhallisiin leikkeihin ja tarvittaessa heitä myös rohkaistiin osallistumaan toimintaan. Melu vaikeutti myös puheen kuulemistä. Monet lapset puhuivat muutenkin hiljaa, jolloin melu toi lisää haastetta kuulemiseen. Tällöin huulilentaluku saattoi helpottaa ymmärtämistä.

Hyvä leikkimään kaverien kanssa, mutta välillä viihtyy yksin, kun kaipaa lepoa korville. (Varhaiskasvattaja 8)

Hieman syrjään vetäytyvä, mutta rohkaistuna tiettyjen lasten kanssa normaali. Vältteli riehakkaita tilanteita ja kovia ääniä. (Varhaiskasvattaja 15)

Sosiaalisten taitojen haasteet liittyivät yleensä kuulon rajoituksiin. Jos puhetta ei kuullut kunnolla, syntyi helposti väärinymmärryksiä. Tällöin pyrittiin tukemaan myös ikätovereiden ymmärrystä kuulovammaan liittyen esimerkiksi ohjeistamaan lapsia puhumaan toisilleen aina suoraa edestäpäin kasvokkain. Lapsilla,

joilla oli sisäkorvaistute, oli keskimäärin hieman paremmat sosiaaliset taidot. Sisäkorvaistutteen käytön nähtiin edistävän monen lapsen sosiaalisia taitoja, mutta ennen istutteen saamista haasteita oli ilmennyt enemmän.

Aluksi ennen sisäkorvaistuteleikkausta haasteita, kun ei kuullut kavereiden puhetta, joten ymmärsi aina välillä väärin. (Varhaiskasvattaja 14)

Joillakin huonokuuloisilla lapsilla ilmeni häiritsevää käyttäytymistä, kuten tönnömistä ja toisten lasten leikkien rikkomista. Tällaisissa tapauksissa lapsi turhautui, kun hänellä ei ollut riittävän hyvät sosiaaliset taidot osallistumiseen ja ryhmässä pysymiseen. Muut lapset eivät välttämättä ymmärtäneet lapsen kommunikoinnin yrityksiä.

Lapsen kommunikoinnin haasteet näkyivät erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Haasteet liittyivät usein lasten erilaisiin kommunikoinnin tapoihin. Suurin osa kuulovammaisista lapsista kommunikoi puhutulla kielellä, mutta monet käyttivät myös viittomia tai kuvia puhetta tukevana tai korvaavana kommunikointimenetelmänä. Pieni osa lapsista oli viittomakielisiä tai viitotun puheen käyttäjiä. Viittomiseen liittyi ajoittain myös haasteita. Lapsen viittominen saattoi olla nopeaa ja epätarkkaa, jolloin sitä oli vaikea ymmärtää. Kuulovammaisilla lapsilla ei aina ollut yhteistä kieltä kuulevien lasten kanssa, kun kaverit eivät osanneet viittomia. Tällöin vastavuoroisessa keskustelussa saattoi ilmetä haasteita. Jotkut viittomakieliset lapset kommunikoivat tulkin välityksellä, minkä nähtiin hidastavan viestin kulkemista.

Kieli toi vaikeutta ja varsinkin kun ei voi kommunikoida suoraan kaverille vaan tulkin kautta, niin se hidasti kommunikaatiota. Sosiaaliset taidot olivat muita heikommat. (Varhaiskasvattaja 21)

-- keskittymisen haasteita, jotka aiheuttivat myös vuorovaikutustilanteissa lyhytjänteisyyttä. Myös vastavuoroinen keskustelu oli haastavaa ja viittomat nopeita/epätarkkoja. (Varhaiskasvattaja 6)

Vastaajien kokemusten mukaan 1–2-vuotiaiden lasten vuorovaikutustaidot eivät olleet vielä kehittyneet ikätasoisesti. Lapsi ei välttämättä ottanut vielä kontaktia kavereihin ja leikki vain yksin tai rinnakkaisleikkiä. Rinnakkaisleikki onkin tyyppillinen leikin muoto lapsen ensimmäisten ikävuosien aikana ja leikki monipuolistuu vasta myöhemmin. Lapsen kasvaessa kommunikointi kuitenkin lisääntyi sekä aikuisten että toisten lasten kanssa.

Heikommat tai toisista lapsista eriävät kommunikoinnin taidot toivat haasteita kaverisuhteiden muodostamisessa. Kommunikoinnin taidot eivät välttämättä riittäneet kavereiden kanssa leikkimiseen ja kommunikointiin. Jos lapsiryhmässä oli useampi kuulovammainen lapsi, he olivat enimmäkseen vuorovaikutuksessa vain toistensa kanssa, vaikka aikuiset pyrkivät tukemaan koko ryhmän ryhmäytymistä ohjaamalla ja jakamalla leikkejä. Kuulovammaiset lapset saattoivat käyttää keskenään esimerkiksi viittomakieltä, jota muut ryhmän lapset eivät osanneet.

Pääasiassa leikki toisen kuulovammaisen lapsen kanssa, mutta jonkin verran oli mukana toiminnallisissa leikeissä muiden lasten mukana. Ei kuitenkaan oikein ystävystynyt heidän kanssaan tukitoimista huolimatta. (Varhaiskasvattaja 6)

Kommunikoinnin haasteet näyttäytyivät erityisesti ulkoilussa. Ulkona on usein paljon ympäristön ääniä ja on tavallista, että puhe tulee kaukaa ja eri suunnista, kun taas sisällä ollaan useammin lähekkäin ja kasvokkain. Kuuleminen voi olla vaikeampaa, kun puhujaa ei näe kasvokkain. Myös aloitteiden tekeminen ja toiseen kontaktin ottaminen nähtiin vaikeampana vauhdikkaissa ulkoleikeissä.

Ympäristön äänet vaikuttavat negatiivisesti kuulemiseen ja sama tulee esiin ulkoleikeissä. (Varhaiskasvattaja 3)

5.1.2 Lapsi aktiivisena aloitteentekijänä ja osallistujana

Noin puolella kuulovammaisista lapsista nähtiin olevan ikätasoiset sosiaaliset taidot, jolloin he eivät tarvinneet erityistä tukea päiväkodissa. Joissain tapauksissa syynä nähtiin sisäkorvaistutteen käyttö, mikä voi joillain lapsilla mahdollistaa lähes normaalin kuulemisen ja sitä kautta myös kommunikoinnin. Kuulovammainen lapsi ei siis aina erottunut muista lapsista kehityksensä tai taitojensa puolesta, vaan monilla heistä oli hyvät taidot osallistua vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin ikätovereiden kanssa.

Sisäkorvaistute tekee vamman lähes näkymättömäksi. (Varhaiskasvattaja 24)

Onnistuneisiin kaverisuhteisiin liittyi usein maininta, että lapsilla oli yhteinen kommunikointitapa, jolloin lapsella oli keinoja kommunikoida toisten kanssa. Useimmissa tapauksissa yhteinen kommunikointitapa oli puhe. Toistensa ymmärtäminen mahdollisti sujuvat leikit ja kommunikoinnin. Tällöin lapsella oli kavereita, joiden kanssa leikki oli tasavertaista. Lapsi otti usein kontaktia toisiin ja hakeutui itse kavereiden seuraan. Kommunikointi oli vastavuoroista ja kuulovammainen lapsi pystyi tekemään aloitteita ja viemään leikkiä eteenpäin itsenäisesti ilman aikuisen apua.

Hakeutuu kavereiden seuraan, leikkii toisten lasten kanssa, keksii leikkejä, joihin muutkin osallistuvat ja kaverit hyväksyvät hänet sekä osaavat kommunikoida hänen kanssaan. (Varhaiskasvattaja 4)

Lapsi on sosiaalinen ja eloisa sekä puhelias. Hän leikkii useiden eri kaverien kanssa ja osaa toimia myös leikin johtajana. (Varhaiskasvattaja 5)

Kaikilla kuulovammaisilla lapsilla mainittiin olevan kavereita omassa ryhmässä. Suurimmalla osalla oli useita omanikäisiä kavereita, mutta muutamissa tapauksissa kuulovammaisen lapsen kaverit olivat pääosin nuorempia. Kaverit nähtiin tärkeänä osana lapsen elämää ja lasten vertaissuhteita tuettiin varhaiskasvatuksessa. Kavereista oli myös lapselle apua ja tukea erilaisissa vuorovaikutustilan-

teissa. Kaveri saattoi opetella enemmän kuulovammaisen lapsen kommunikoinnin tapaa esimerkiksi viittomia ja täten pystyi kommunikoimaan hänen kanssaan.

Oli kaksi hyvää samanikäistä ystävää, jotka auttoivat monesti erilaisissa tilanteissa mm. rohkaisten mukaan leikkiin tai yhteiseen toimintoon. (Varhaiskasvattaja 15)

Löytyi yleensä se paras kaveri, joka oppi viittomia ja oli niistä kiinnostunut. (Varhaiskasvattaja 21)

5.1.3 Sosiaaliset taidot leikissä ja leikkiin liittymisessä

Leikissä tarvitaan aina sosiaalisia taitoja, jotta se voi onnistua. Joillain lapsilla taidot olivat ikätasoiset eivätkä siten vaikuttaneet leikkiin negatiivisesti. Monella kuulovammaisella lapsella oli kuitenkin heikommat sosiaaliset taidot, mikä toi haasteita itsenäisesti leikkiin liittymiseen ja aloitteen tekemiseen. Isossa leikkiyhteydessä moni lapsi saattoi puhua yhtä aikaa, jolloin puheen havainnointi ja kuuleminen oli haastavaa. Aikuisen apua tarvittiin usein leikin käynnistämisessä, jolloin aikuinen varmisti, että kaikki pääsevät mukaan. Aina taidot eivät riittäneet leikkiin omanikäisten kavereiden kanssa. Toisille lapsille oli helpompaa leikkiä aikuisen kanssa. Aikuinen ymmärsi lapsen kommunikointia ja antoi lapselle aikaa tuoda omat ajatukset esille.

Hakeutui kavereiden luo mutta kommunikaatiovaikeuksien vuoksi jäi myös usein itseksensä. Tarvitsi paljon aikuisten apua ja tukea leikkeihin ja vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvattaja 20)

Jos vapaassa leikissä on leikkijöitä liikaa, ei ehdi havainnoida tapahtumia ja turhautuu. Lähtee pois leikistä. Omien leikki-ideoiden saaminen kuulluksi joskus vaikeaa, jos vauhdikkaita leikkijöitä seurana. (Varhaiskasvattaja 24)

Joillain lapsilla oli hyvät sosiaaliset taidot, mikä mahdollisti sujuvat leikit. Lapset hakeutuivat itse leikkikavereiden seuraan ja ottivat kontaktia toisiin lapsiin ja aikuisiin oma-aloitteisesti. Lapset myös pääsivät mukaan leikkeihin pääasiassa hyvin eli toiset lapset hyväksyivät kuulovammaisen lapsen osaksi leikkiryhmää. Sosiaalisten taitojen lisäksi leikkitaitoihin vaikutti lapsen puhutun kielen kehitys. Lapsella, jolla oli hyvä puhutun kielen taito, oli usein keinoja neuvotella leikkiin pääsystä ja leikin kulusta kavereiden kanssa.

Yleensä aina pääsivät leikkeihin mukaan, aivan normaalisti. (Varhaiskasvattaja 13)

Lapset tekivät aloitteita leikkiin hyvin erilaisilla tavoilla, riippuen omasta kommunikoinnin tavasta. Puhuvat lapset liittyivät leikkiin useimmiten sanallisesti neuvottelemalla. Aina lapsi ei kommunikoinut puheella, jolloin leikkiin liittymisessä käytettiin apuna esimerkiksi kosketusta, viittomia tai kuvakortteja. Leikkiin liitettiin myös hakemalla katsekontakti toisen lapsen kanssa tai aloittamalla leikki toisen vieressä. Lapsi saattoi käyttää myös eleitä aloitetta tehdessään, esimerkiksi osoittaa jotain lelua halutessaan leikkiä kaverin kanssa kyseisellä lellulla. Toisten lasten saattoi olla vaikea ymmärtää lapsen aloitteita leikkiin, jos se ei tapahtunut sanallisesti. Osalla oli käytössään eri leikkien kuvia seinällä, mikä auttoi lasta tekemään aloitteen leikkiin ja kertomaan oman mielipiteensä myös ilman puhetta. Leikinvalintataulun avulla kaikki voivat ilmaista mielipiteensä haluamaansa leikkiin riippumatta kommunikointitavasta. Yleisimmin käytetyt aloitetavat leikkiin kuulovammaisilla lapsilla oli puhe ja kosketus.

Tarvittaessa kosketti haluamaansa henkilöä, viittelöi ja osoitti haluamaansa asiaa tai esim. leikkiä/toimintaa = pcs-kuvat seinillä. (Varhaiskasvattaja 15)

Joillain lapsilla oli haasteita aloitteen tekemisen tavassa. Erityisesti pienillä lapsilla, joiden kommunikointi oli vielä hyvin vähäistä, oli usein haasteita liittyä leikkiin. Toiset eivät vielä osanneet kysyä leikkiin pääsyä millään kommunikoinnin tavalla vaan he vain menivät mukaan leikkiin. Tämä saattoi aiheuttaa muissa

leikkijöissä hämmennystä, mikä johti usein ristiriitatilanteisiin. Tällaisissa tapauksissa lapsen kanssa harjoiteltiin yhdessä sopivaa tapaa liittyä leikkiin, esimerkiksi olkapäähän koskettamista merkinä halukkuudesta osallistua leikkiin.

Lapsi meni vain leikkiin, minkä muut kokivat huonona. Harjoittelimme yhdessä koskettamaan ensin kaveria olkapäähän. Tämä helpotti tilanteita. (Varhaiskasvattaja 2)

Kuulevat lapset tekivät aloitteita kuulovammaista lasta kohtaan vaihtelevissa määrin. Useimmissa tapauksissa kaverit hakeutuivat kuulovammaisen lapsen seuraan samoin, kuin muidenkin lasten. Joissain tapauksissa kuulovammaista kohtaan tehdyt aloitteet olivat vähäisempiä ja lapset tarvitsivat aikuisen rohkaisua liittymään leikkiin kuulovammaisen lapsen kanssa. Useimmiten monet lapset olivat kuitenkin aloitteellisia hakiessaan kuulovammaista lasta mukaan leikkeihin ja tiesivät sopivat keinot saada kaveri mukaan.

Muut lapset pyysivät ja hakivat ihan kädestä kiinni pitäen mukaan esimerkiksi autoleikkiin. (Varhaiskasvattaja 2)

5.2 Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen

Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta tuettiin varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin. Kolme tärkeintä varhaiskasvattajien käyttämää tukikeinoa olivat aikuisen tuki ja ohjaus, ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen kuulemista tukevaksi sekä kommunikoinnin apuvälineiden ja tukimenetelmien käyttäminen yhdessä.

5.2.1 Aikuisen tuki ja ohjaus

Aikuisen tuki nähtiin keskeisenä osana kuulovammaisen lapsen varhaiskasvatuksessa. Kuulovammaisen lasten sosiaalisten taitojen tukemista pidettiin tärkeänä, jotta lapsi saisi kavereita ja kokisi kuuluvansa ryhmään. Sosiaalisia taitoja

harjoiteltiin varhaiskasvatuksen arjessa erityisesti leikissä ja ryhmätilanteissa. Yhteisleikkejä harjoiteltiin yhdessä aikuisen tuella. Aikuinen osallistui leikkiin sekä rohkaisi ja tuki lasta vuorovaikutustilanteissa ja leikkiin liittymisessä. Aikuisen tehtävänä oli varmistaa, että kaikki pääsevät mukaan leikkiin, ja ettei kukaan jäänyt ulkopuolelle haluamattaan.

Aikuinen oli läsnä kaikessa toiminnassa ja auttoi sanoittamaan tunteita ja erilaisia ääniä. Aikuiset myös mallittivat omalla toiminnallaan toivotunlaista vuorovaikutusta. He pyrkivät puhumaan selkeästi ja lyhyillä lauseilla. Melu aiheutti haasteita kuulemisessa ja sitä kautta myös yhteisleikissä. Siksi aikuinen ohjasi lapsia puhumaan yksi kerrallaan ja odottamaan omaa puheenvuoroaan, jotta välttyään samanaikaisesti puhumiselta.

Lapsen persoonallisuuden huomiointi ja apua porukkaan sisään pääsemiseksi, ettei lapsi vain "roiku mukana". Kostautuu lapselle myöhemmin sosiaalisissa suhteissa, jos näin käy. (Varhaiskasvattaja 19)

Aikuinen läsnä ohjaamassa ja auttamassa sosiaalisissa tilanteissa. (Varhaiskasvattaja 18)

Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä jokaisen lapsen sensitiivistä kohtaamista. Lasten yksilölliset tarpeet pyrittiin huomioimaan toiminnassa, minkä merkitys korostui erityisesti kuulovammaisen lapsen kohdalla. Vastauksista heijastui kasvattajien ajatusmaailma, jonka mukaan jokainen lapsi on tärkeä ja arvokas juuri sellaisena kuin on. Lapsi kohdataan aina ensisijaisesti lapsena, eikä vammansa kautta. Varhaiskasvattajat pyrkivät tuomaan esille jokaisen lapsen vahvuudet, joita hyödynnetään arjessa. Näin voidaan myös vahvistaa lapsen itsetuntoa.

"Eri-laisuuden" hyväksymisen mahdollistaminen (jokainen osaa ja opettelee jotain), jokaisen omien vahvuuksien korostaminen. (Varhaiskasvattaja 15)

Avustajaresurssin hyödyntäminen oli melko yleistä ryhmässä, jossa oli kuulovammaisen lapsi. Avustaja saattoi olla lapsen tukena päivän eri tilanteissa, kuten leikkiin liittymisessä ja muissa vuorovaikutustilanteissa. Joissain tapauksissa avustaja osasi viittomakieltä ja opetti sitä kaikille lapsille. Avustajan läsnäoloa

hyödynnettiin myös esimerkiksi pienryhmäjakoja tehdessä, jolloin pystyi muodostamaan useita pienempiä ryhmiä, mikä helpotti kuulovammaisen lapsen kuulemista ja osallistumista.

Ryhmässä avustajaresurssia, mikä mahdollistaa mm. pienemmissä ryhmissä toimimisen ja toimintojen porrastamisen. (Varhaiskasvattaja 23)

Avustajan lisäksi koko lapsiryhmän varhaiskasvattajien osaamista pidettiin tärkeänä kuulovammaisen lapsen tukemisessa. Kuulovammaisuus saattoi olla kasvattajille uusi asia, kun lapsi tuli ryhmään. Kommunikoinnin tukimenetelmät eivät olleet kaikille aikuisille entuudestaan tuttuja, joten he saivat tarvittaessa esimerkiksi viittomakielen koulutusta. Aikuisten perehdyttämistä ja tietoisuuden lisäämistä pidettiin tärkeänä, jotta heillä olisi riittävästi keinoja tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Ryhmässä oli kuulovammaisen avustaja ja lastenhoitaja oli ammatiltaan viittomakielen ohjaaja. Myös muu henkilökunta sai viittomakielen koulutusta. (Varhaiskasvattaja 6)

Aikuisen tuki ei rajoittunut vain kyseisen lapsiryhmän kasvattajien antamaan tukeen. Moniammatillinen yhteistyö nähtiin tärkeänä, jolloin lapsen tukemiseen osallistui lapsen ryhmän varhaiskasvattajien lisäksi myös muuta henkilöstöä, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettaja, mahdolliset terapeutit ja kuntoutusohjaajat sekä lapsen vanhemmat. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten, joten heidän näkemyksensä ja toiveensa ovat erityisen tärkeitä lapsen tukea suunniteltaessa.

Avoin yhteistyö perheen ja koko päiväkodin henkilökunnan kanssa on hyvin tärkeää. Koko henkilökunnalle on kerrottava lapsen kuulovammasta ja annettava käyttöön samat kuvakortit. (Varhaiskasvattaja 2)

5.2.2 Ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen

Päiväkodin tiloilla ja toimintaympäristöllä nähtiin olevan vaikutusta kuulovammaisten lasten vuorovaikutukseen. Joidenkin kuulovammaisten lasten ryhmä varhaiskasvatuksessa oli tavallista pienempi. Tiloissa huomioitiin akustiset ratkaisut, joilla voitiin estää kaikumista ja siten helpottaa kuulemistä. Tiloissa käytettiin akustiikkalevyjä, mattoja ja verhoja, jotka pehmentävät ääniä. Myös yleisen äänimaailman minimoimista käytettiin ryhmissä muun muassa karsimalla äänileluja ja käyttämällä liikuteltavien tavaroiden ja huonekalujen pohjassa pehmusteita kolinan vähentämiseksi. Leluvalinnoilla ja musiikkihetkillä soitinvalinnoilla nähtiin olevan vaikutusta kuulovammaisen lapsen osallistumiseen ja jakamiseen.

Kaikumisen esto, kolinan ja muun tausta melun vaimentamiseksi tehdyt toimenpiteet. Kaikki ovat opetelleet puhumaan lapselle suoraan edestäpäin. (Varhaiskasvattaja 4)

Kuulovammaisen lapsen istumapaikkaan kiinnitettiin huomiota varhaiskasvatuksessa. Paikka valittiin siten, että lapsella oli näköyhteys koko tilaan sekä hänelle puhuviin lapsiin ja aikuisiin. Lapselle puhuttiin aina edestäpäin, eikä sivusta tai takaa, jotta katsekontaktin ottaminen mahdollistui. Tällöin myös huulilta lukeminen oli helpompaa.

Ruokalassa istuu nurkkapöydässä kasvot muihin pöytiin (selkäpuolen hälyn minimointi). (Varhaiskasvattaja 8)

Lapsen kuulemisen apuvälineet olivat aktiivisessa käytössä myös päiväkotiryhmissä. Lapsen henkilökohtaisten apuvälineiden lisäksi kuulemistä pyrittiin helpottamaan esimerkiksi FM-laitteella. FM-laite vahvistaa aikuisen puheen mikrofonin kautta suoraan lapsen kuulokojeeseen, jolloin taustahäly vaimenee ja kuuleminen helpottuu. Laitetta käytettiin tavallisesti ryhmätilanteissa sekä myös ulkona retkillä, jolloin kuuleminen oli usein haastavaa.

Tälle lapselle FM-laite tuli käyttöön eskarissa, kun meni isoon ryhmään päiväkodin tiloihin. Muuten siellä ei muutoksia tehty toimintaympäristöön. (Varhaiskasvattaja 19)

Huonokuuloiselle lapselle oli tyypillistä hakeutua pieniin leikkiryhmiin ja rauhallisiin tiloihin. Lapsi saattoi viihtyä mieluiten vain yhden kaverin kanssa leikkissä, koska kahdestaan leikkiessä kuuleminen oli helpompaa. Aikuiset pyrkivät rauhoittamaan tilat järkevällä lapsijaolla päivän eri tilanteissa. Täten kaikki lapset eivät olleet yhdessä tilassa samanaikaisesti vaan kaikkia lasten käytössä olevia tiloja hyödynnettiin. Päiväkodin melu saattoi olla välillä kuormittavaa lapselle. Kuulovammaisen lapsen tarpeiden pohjalta lapsille järjestettiin usein mahdollisuus rauhalliseen tilaan, jos lapsi kaipasi lepoa kuuloärsykkeistä.

Hakeutui vain aina muutaman kaverin, mieluiten yhden kanssa kahdestaan, että toisen puhe kuului hyvin. (Varhaiskasvattaja 12)

Mahdollisuus hengähtää hetkiä itsekseen hiljaisemmassa tilassa. (Varhaiskasvattaja 19)

Lapset toimivat tavallisesti pienryhmissä päiväkodissa lähes koko päivän ajan, millä nähtiin olevan paljon hyötyjä kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukemiseen. Pienryhmien avulla pyrittiin tukemaan lasten ryhmäytymistä ja vertaissuhteiden kehittymistä. Pienet leikkiryhmät osallistavat lapsia enemmän, kun omat ajatukset on helpompi tuoda esiin. Katsekontaktin saaminen sekä viittomien ja huulion huomaaminen oli helpompaa, kun ympärillä on vain muutama lapsi. Ryhmät jakautuivat useisiin eri tiloihin leikkimään, jolloin leikille saatiin oma rauha ja kuuleminen oli helpompaa.

Pienryhmät mahdollistavat paremmin kuulemisen ja viittomisen huomaamisen. Isoissa ryhmissä varmistetaan katsekontakti. (Varhaiskasvattaja 13)

Annetaan leikkirauhaa ja pyritään jakamaan muutamiin (2–3) leikkiporukoihin, jos tilojen ja lapsiluvun suhteen mahdollista. (Varhaiskasvattaja 8)

Joissain tapauksissa kasvattajat kokivat, että heillä ei ole ollut resursseja muokata päiväkodin toimintaympäristöä kuulovammaisen tarpeiden mukaiseksi. Syynä pidettiin tilojen riittämättömyyttä ja henkilökunnan liian pientä määrää suhteessa lapsimäärään. Joskus myös koettiin, että ympäristön muokkaamiselle ei ole tarvetta, koska lapsi ei tarvitse erityistä tukea arjessaan.

Toiminta-aika pienemmässä ryhmässä, mutta muuten ei onnistu (ruokailut, ulkoilut), koska aikuisia ei ole tarpeeksi. (Varhaiskasvattaja 7)

5.2.3 Kommunikoinnin tukimenetelmät ja apuvälineet

Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutustaitoja tukevin tekijöinä nähtiin erityisesti kommunikoinnin tukikeinot ja apuvälineet. Kommunikoinnin tukimenetelmiä käytettiin kaikessa arjen tilanteissa: ohjatuissa tilanteissa, vapaassa leikissä, ruokailussa, ulkoilussa ja siirtymissä. Tukiviittomat ja kuvat olivat käytetyimpiä kommunikoinnin tukimenetelmiä varhaiskasvatuksessa, mutta joskus käytettiin myös piirtämistä ja kommunikointikansion kuvia.

Pikapiirtämistä käytetään haastavien tilanteiden selvittelyyn. (Varhaiskasvattaja 5)

Kuvia käytettiin arjen eri tilanteissa esimerkiksi päiväjärjestyksessä, leikkien kuvittamisessa ja toiminnan etenemisen selkeyttämisessä. Monilla lapsilla oli vielä ikätasoa heikommat kommunikointitaidot, jolloin kuvien käyttö toi apua kaikessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Joillain aikuisilla oli kaulanauhoissaan kuvaniput, jolloin kuvat olivat aina mukana ja saatavilla koko päivän ajan.

Kuvatukia käytetään paljon arjessa, toiminnassa, siirtymätilanteissa, ruokailussa ja pukiessa. (Varhaiskasvattaja 7)

Kuvien käyttämisen tilanteita: --päiväjärjestys, retkien/jumppien/jne etenemisen läpikäynti ennakkoon ja meneillään ollessa, toimintojen pilkkominen esim. ruokailutilanteet, käsienspesu, askartelut..., toiminnanvalintataulut, tunnetilojen sa-noittaminen, ristiriitatilanteiden piirtäminen. (Varhaiskasvattaja 23)

Tukiviittomia käytettiin jonkin verran kuulovammaisen lapsen ryhmässä. Viittomia käytettiin esimerkiksi meluisissa tilanteissa, kirjaa lukiessa tai ulkoilussa, jolloin lapsen oli vaikea kuulla kaukaa tulevaa puhetta. Tukiviittomien käyttämisellä nähtiin olevan hyötyä puheen ymmärtämisessä. Lapset saivat osallisuuden kokemuksia, kun pystyivät osallistumaan ja vaikuttamaan asioihin. Esimerkiksi leikinvalintataulun avulla kaikki saivat valita haluamansa leikin kuvien avulla. Tukiviittomien käyttö lauluissa ja leikeissä tuki kaikkien osallistumista. Viittomien käyttämisellä nähtiin olevan hyötyä kaikille lapsille riippumatta tuen tarpeesta ja niitä käytettiin usein koko ryhmän kanssa.

(tukiviittomat) tosi hyödyt esim. ulkona, kun puheella ei tavoita esim. voi kehottaa lasta istumaan keinussa. (Varhaiskasvattaja 23)

Meillä käytetään kuvia, elekieltä ja tukiviittomia osittain aina arjessa huolimatta siitä onko kuulovammaisia lapsia ryhmissä vai ei. Ne tukevat lasten kielen kehitystä aina. (Varhaiskasvattaja 15)

Lasten keskinäistä vuorovaikutusta pyrittiin tukemaan siten, että kuulovammaisen lapsen käyttämiä kommunikointitapoja harjoiteltiin yhdessä koko ryhmän aikuisten ja lasten kanssa. Tällä pyrittiin lisäämään kaikkien lasten mahdollisuuksia kommunikoida keskenään esimerkiksi kuvia tai viittomia käyttäen. Lapset olivat usein hyvin kiinnostuneita kuvista ja viittomista, ja niitä opeteltiin innokkaasti. Kuitenkin kuulevat lapset käyttivät niitä vain harvoin yhteisten toimintahetkien ulkopuolella arjen todellisissa tilanteissa.

Viittomat kiinnosti kaikkia. Joskus harjoiteltiin yhdessä esim. eläimiä tai nimien alkukirjaimia, mutta muuten lapset ei juurikaan niitä käyttäneet. (Varhaiskasvattaja 19)

Lapsella oli viittomakielen opettaja henkilökohtaisena avustajana. Opetti koko ryhmälle tukiviittomat. Iloinen ja innostuva tyyppi, joka teki viittomista kivan leikin. Koko ryhmä oppi ne siinä sivussa. (Varhaiskasvattaja 16)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvattajien käyttämiä keinoja tukea kuulovammaista lasta vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia kokemuksia varhaiskasvattajilla on kuulovammaisen lapsen sosiaalisista taidoista ja vertaissuhteista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin varhaiskasvattajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta lasten välisissä sosiaalisissa tilanteissa lapsiryhmässä. Tulosten mukaan kuulovammaisten lasten sosiaaliset taidot nähtiin vaihtelevina. Varhaiskasvattajien mukaan osalla kuulovammaisista lapsista sosiaaliset taidot olivat ikätasoiset ja osalla oli suuriakin haasteita sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaaliset taidot näyttäytyivät varhaiskasvatuksessa erityisesti leikissä ja leikkiin liittymisessä. Lapsia tuettiin vuorovaikutustilanteissa monin eri tavoin. Varhaiskasvattajat muokkasivat toimintaympäristöä kuulemista tukevaksi, käyttivät kommunikoinnin tukimenetelmiä lasten kanssa sekä tukivat ja ohjasivat lasta vuorovaikutustilanteissa.

6.1.1 Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkasteli kuulovammaisen lapsen sosiaalisia taitoja ja vertaissuhteita. Osalla lapsista oli varhaiskasvattajien mukaan lähes ikätasoiset sosiaaliset taidot, eikä lapsi tarvinnut erityisemmin tukea vertaissuhteissaan. Syinä saattoi olla esimerkiksi kuulemisen apuvälineiden tuoma hyöty, sujuva kommunikointi ja lapsen ikä. Sisäkorvaistutteen käytöstä saadun hyödyn seurauksena joillain lapsilla kuulovamma ei juurikaan näkynyt arjessa. Sisäkorvaistute voikin mahdollistaa lähes ikätasaisen puhutun kielen kehittymisen (Punch & Hyde 2011b). Erittäin vaikeasti kuulovammaiset käyttivät pääosin sisäkorvaistutetta, kun taas lievemmissä kuulovammoissa tavallinen kuulokoje oli tyypillinen apuväline. Myös lapsen mahdolliset liitännäisvammat vaikuttavat

lapsen kehitykseen (Borders ym. 2015; Knoors & Vervloed 2011). Kuulovamma ei siis itsessään tarkoita sitä, että lapsen kehitys olisi viivästynyt ikätasosta. Kuulovamma ilmenee aina yksilöllisesti ja sen vaikutus kehitykseen vaihtelee tapauksittain (Takala & Takkinen 2016, 9).

Tähän tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvattajilla oli kokemusta erilaisista kuulovammojen tasoista lapsilla. Lähes puolet vastaajista kuvailivat lapsen kuulovamman erittäin vaikeaksi. Useimmiten lapsilla, joilla oli erittäin vaikea kuulovamma, oli varhaiskasvattajien mukaan haasteita kehityksessään. Mitä vaikeampi kuulovamma lapsella on, sitä todennäköisemmin hänellä on kehityksen haasteita ja hän tarvitsee enemmän tukikeinoja ja apuvälineitä, jotta voi osallistua kuulevien lasten tavoin arjessa (Laugen ym. 2017). Erittäin vaikeasti kuulovammaiset käyttivät enimmäkseen viittomakieltä kommunikointitapanaan, mikä voi tuoda kommunikoinnin haasteita vuorovaikutustilanteissa kuulevien lasten kanssa. Viittomakielisen lapsen kehitystä tuettiin varhaiskasvatuksessa mahdollistamalla kommunikointi lapsen omalla kielellä ja huomioimalla kieli kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Viittomakieltä käyttävän lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteina on vahvistaa lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteettiä sekä antaa valmiuksia erilaisissa kieliympäristöissä toimimiseen (Opetushallitus 2018, 50). Muutamien lasten kuulovamman taso ei ollut varhaiskasvattajan tiedossa. Tuen suunnittelussa on tärkeää tuntea lapsen kehitys ja tarpeet, joten myös kuulovamman tasoon perehtyminen voisi mahdollistaa paremmin kohdennetun tuen tarjoamisen lapselle.

Suurimmalla osalla kuulovammaisista lapsista oli haasteita sosiaalisissa taidoissa, mitkä ilmenivät leikissä, kaverisuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu sosiaalisten taitojen haasteita kuulovammaisilla lapsilla (esim. Batten, Oakes & Alexander 2014; Laugen ym. 2017). Sosiaalisten taitojen haasteet voivat johtaa vaikeuksiin luoda ystävyyssuhteita ja päästä mukaan leikkiin (Dindar ym. 2020). Laugin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksen mukaan haasteet näkyivät vain vaikeasti ja keskivaikeasti kuulovam-

maisilla lapsilla. Tutkimuksessani lasten sosiaalisia taitoja kuvailtiin pääosin ikätasoa heikommiksi kuulovamman tasosta riippumatta. Toisaalta lasten sosiaalisia taitoja kuvailtiin myös ikätasoisiksi, ja näin myös silloin, kun lapsen kuulovamma oli vaikeatasoinen. Kuulovamman tasolla ei siis ollut merkitystä lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

Sosiaalisten tilanteiden haasteet esiintyivät erityisesti toimittaessa isoissa ryhmissä, meluisissa tilanteissa ja ulkoilussa, jolloin kuuleminen ja puheen havainnointi tuottivat usein vaikeuksia. Rauhallisissa kahdenkeskisissä tilanteissa kuuleminen oli sen sijaan helpompaa. Suuren lapsiryhmän tuomat haasteet kuulemiselle ovat yhteneviä myös aiempien tutkimusten tulosten kanssa (esim. Martin ym. 2011, 108; Punch & Hyde 2011a, 481). Tutkimukseni mukaan lapsi osasi usein itse hakeutua pienempiin leikkiryhmiin ja rauhallisiin tiloihin, koska ymmärsi melun vaikutukset omaan keskittymiseensä. Kuulovammainen lapsi hyötyy kahdenkeskisestä leikistä, koska isommissa ryhmissä esiintyy herkemmin kuulemista haittaavaa melua (Punch & Hyde 2011a, 481).

Tutkimukseni mukaan monet kuulovammaiset lapset olivat hiljaisia ja syrjään vetäytyviä. Varhaiskasvattajat perustelivat lapsen vetäytyvää luonnetta usein kuulovammalla, mutta siihen voi olla syynä myös lapsen temperamentti. Dindarin ja kumppaneiden (2020) mukaan lasten erilaiset temperamentit johtavat erilaisiin tapoihin osallistua sosiaalisiin tilanteisiin. Jotkut lapset voivat olla energisiä ja uteliaita, kun taas toiset ovat hiljaisia mietiskelijöitä, jotka syttyvät hitaasti. Kuulovamma ei siis heijastu kaikkiin lapsen ominaisuuksiin ja toimintaan, vaan niihin voi vaikuttaa myös muut asiat, kuten lapsen yksilöllinen temperamentti.

Kuulovammaisten lasten leikkitaidot vaihtelivat paljon. Osa lapsista kykeni tekemään aloitteita itsenäisesti, leikkimään yhdessä ja tuomaan esille omia leikkiideoitaan. Kuitenkin suurimmalla osalla oli havaittavissa jonkin tasoisia haasteita, jotka liittyivät pääosin aloitteen tekemiseen, suuriin leikkiryhmiin tai leikissä pysymiseen. Samanlaisia havaintoja ovat tehneet muun muassa Xie ja kumppanit (2014) sekä Punch ja Hyde (2011a). Tarvittaessa aikuinen osallistui

myös itse mukaan leikkiin, jotta saattoi ohjata leikin etenemistä siten, että kaikki lapset olivat tasavertaisia jäseniä leikissä. Leikki on keskeinen jokapäiväinen vuorovaikutus- ja oppimistilanne lasten välillä (Venninen & Leinonen 2013). Leikissä lapset oppivat monia asioita, kuten kielellisiä ja sosiaalisia taitoja sekä mielikuvitusta, joten se on keskeinen osa varhaiskasvatusta (Helenius & Korhonen 2011, 72).

Tutkimukseni mukaan kuulovammaisen lapsen kehitys ei välttämättä etene samaan tahtiin ikätovereiden kehityksen kanssa. Haasteet tulivat useimmiten ilmi yli 3-vuotiailla lapsilla. Viljamaan ja Ylihervan (2020) mukaan pienten lasten kehitykselle on tyypillistä leikit yksin tai rinnakkain ja yhteisleikit alkavat vasta vanhempana. Kielen merkitys leikissä alkaa lisääntyä vasta 2–3 vuoden iässä. (Viljamaa & Yliherva 2020.) Lapsen kasvaessa erot tulevat näkyvämmäksi, kun toiset oppivat nopeammin puhumaan ja kommunikoimaan keskenään sekä alkavat leikkiä yhteisleikkejä. Tällöin kuulovammaisella lapsella voi olla kohonnut riski jäädä ulkopuolelle. Tämä voisi selittää myös sen, että joidenkin vastaa- jien mukaan moni kuulovammaisen lapsen kavereista oli lasta nuorempia, jolloin lasten kehitystasot olivat lähellä toisiaan.

Tämän tutkimuksen mukaan lapsilla oli tarve hakeutua toisten kuulovammaisten lasten seuraan, mikäli ryhmässä oli toinenkin kuulovammaisen lapsi. Tällöin he usein ystävästyivät ja viettivät paljon aikaa keskenään leikkien yhdessä. Kuulovammaisilla lapsilla oli usein viittomakieli yhteisenä kielenään, jolla he kommunikoivat toistensa kanssa. Toisen kuulovammaisen lapsen seuran on havaittu kehittävän lapsen itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja (Marschark & Hauser 2012, 63). Kuitenkin useimmiten muut varhaiskasvatusryhmän lapset ovat kuulevia, joten on tärkeää, että kaikki ryhmän lapset ystävästyisivät toistensa kanssa. Inklusiivinen ryhmä mahdollistaakin lapsen aktiivisen osallistumisen sekä monipuoliset vertaissuhteet kuulevien ja kuulovammaisten lasten välillä (Rhoades ym. 2016, 494).

Varhaiskasvattajien mukaan kaikilla lapsilla oli ainakin yksi omanikäinen kaveri lapsiryhmässä. Tämä oli positiivinen tulos, koska kuulovammaisilla lapsilla on usein haasteita ystävyysuhteiden luomisessa (Punch & Hyde 2011b). Lasta rohkaisevilla ystävillä on myös hyviä seurauksia kuulovammaisen lapsen osallistumisessa ja vertaissuhteiden luomisessa (Punch & Hyde 2011a). Kaikki ryhmän muut lapset eivät kuitenkaan olleet juurikaan kontaktissa kuulovammaisen lapsen kanssa tai osallistuneet hänen kanssaan leikkeihin, mikä saattoi johtua eri kehityksen tasosta lasten välillä. Kuulevat lapset viihtyvätkin leikeissä usein sellaisten kavereiden kanssa, jotka pysyvät mukana leikin käännteissä (Lasanen 2017, 16). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan mainittu lapsen joutumista kiusatuksi erityisyytensä vuoksi. Lapset ovat hyvin suvaitsevaisia ja hyväksyvät helposti erilaiset ihmiset osaksi ryhmää. Jotkut lapset myös oppivat kuulovammaisen kaverin kommunikointitapaa ja rohkaisivat kaveria mukaan leikkiin. Kasvattajien asenteet ja toiminta heijastuvat myös lasten toimintaan, jolloin aikuisten esimerkki on ensiarvoisen tärkeää kohtaamisissa.

6.1.2 Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen

Toinen tutkimuskysymys tarkasteli varhaiskasvattajien antamaa tukea kuulovammaisille lapsille erityisesti vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteita tuettiin monin eri tavoin, ja niissä korostuivat aikuisen tuki ja ohjaus, ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen kuulemista tukevaksi sekä kommunikoinnin apuvälineiden ja tukimenetelmien käyttäminen yhdessä. Nämä käytetyt tukimenetelmät olivat pääosin samanlaisia kaikille riippumatta lapsen kuulon tasosta. Moni lapsi viettää suuren osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa, joten on erityisen tärkeää, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea päiväkodissa.

Lasten välisten vuorovaikutustilanteiden tukemisessa korostui pienryhmäjako ja aikuisen tuki. Pienryhmät mahdollistivat paremman kuulemisen ja katsekontaktin, mikä edisti lapsen osallistumista. Lisäksi melu oli vähäisempää pienissä ryhmissä. Aikuinen tuki lapsia vuorovaikutustilanteissa ja rohkaisi heitä

osallistumaan. Monella kuulovammaisella lapsella oli myös avustaja tukenaan varhaiskasvatuksessa. Aikuisen tuki kuulovammaisen lapsen arjessa korostuu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Siiskonen ym. 2019; Sume 2018). Aikuisen ohjaaminen ja mallintaminen sekä vuorovaikutustilanteisiin rohkaisu edistävät lapsen sosiaalisten taitojen kartuttamista (Dindar ym. 2020).

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatusryhmän tiloja muokattiin usein kuulemista tukevaksi. Tiloissa kiinnitettiin huomiota kaikumisen estoon tuomalla tiloihin tekstiilejä ja akustiikkalevyjä. Tilojen akustiikka on hyvä huomioida, kun ryhmässä on kuulovammaisen lapsi (Marschark & Hauser 2012, 127). Myös lapsen istumapaikka valittiin siten, että puhetta ei kuulu takaa ja lapsi pystyy näkemään kaikki samanaikaisesti. Hyvään kuulemisympäristöön panostaminen on olennaista, koska sillä on vaikutusta lapsen kuulemisen kautta puheen kehittymiseen ja myös psyykkiseen jaksamiseen. Jos kuuleminen on vaikeaa, lapsi saattaa turhautua, mikä voi johtaa häiritsevään käyttäytymiseen tai vetäytymiseen, jotka molemmat voivat vaikuttaa negatiivisesti lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Joissain päiväkodeissa ympäristöä ei ollut muokattu ollenkaan, vaikka ryhmässä oli kuulovammaisen lapsi. Syynä mainittiin joko resurssien puute tai se, ettei sille ole nähty tarvetta. Kuulemisympäristön huomioimista pidetään kuitenkin tärkeänä kuulovammaisen lapsen tukemisessa (Lasanen 2017, 195; Xie ym. 2014, 429) ja kuulemista tukevasta ympäristöstä höytyvät varmasti kaikki lapset.

Muutamit kasvattajat olivat saaneet viittomakielen koulutusta ja perehdytystä kuulovammaisen lapsen tukemiseen. Tulosten mukaan jokaisessa kuulovammaisen lapsen ryhmässä käytettiin sekä kuvia että tukiviittomia ainakin jossain määrin kommunikoinnin tukena. Muutamissa ryhmissä käytettiin viittomakieltä lapsen kanssa. Kommunikoinnin tukimenetelmiä oli käytössä eniten vaikeimmin kuulovammaisten lasten ryhmissä. Eri kommunikointimenetelmien käyttö edellyttää varhaiskasvattajilta menetelmien tuntemista. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot edistävät lapsen vuorovaikutustaitojen kehitty-

mistä (Merikoski & Pihlaja 2018). Monet varhaiskasvattajat korostivat kommunikoinnin tukimenetelmien käyttämistä koko ryhmän lasten kanssa, koska ne tukevat myös kuulevien lasten kielen kehitystä (ks. Heller ym. 1998, 50). Siksi kuvat ja viittomat olivat luontevana osana koko ryhmän arkea useimmissa ryhmissä. Kuulevat lapset taas käyttivät vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä vaihtelevasti. Nykyään lähes jokaisessa päiväkotiryhmässä on tukea tarvitsevia lapsia, jotka erityisesti hyötyvät kuvien ja tukiviittomien käytöstä kommunikoinnin tukena. Tämän myötä varhaiskasvattajilla on usein osaamista ja tietoa puhetta tukevien kommunikointitapojen hyödyistä, minkä takia niitä ehkä hyödynnetään yhä useammin koko ryhmän kanssa.

Tässä tutkimuksessa kuulovammaisen lapsen tukemisessa korostettiin yhteistyötä huoltajien ja koko päiväkodin henkilöstön kanssa. Lisäksi tuloksissa korostui moniammatillinen yhteistyö muun muassa terapeuttien ja kuntoutusohjaajan kanssa, mikä tuli esille myös Knoorsin ja Vervloedin (2011) tutkimuksessa. Koko työyhteisön panostus nähdäänkin tärkeänä osana lapsen tukea (Poikkeus 2019, 189). Lapsen sosiaalisella ympäristöllä, kuten kodilla, on todettu olevan merkittävä vaikutus kuulovammaisen lapsen kehitykseen (Davenport & Holt 2019, 48). Avoin yhteistyö perheen kanssa nähtiin merkityksellisenä ja se mahdollisti sujuvan tiedonkulun sekä samojen tukimenetelmien hyödyntämisen kotona ja varhaiskasvatuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös asenteita kuulovammaa ja inklusiivista varhaiskasvatusta kohtaan. Monet kasvattajat kertoivat erilaisuuden olevan rikkaus ja että kuulovammaa pidetään tavallisena asiana, joka on osa lasta. Eräs vastaaja esittikin näkökulman, että viittomakielistä kuuroa lasta ei pidettäisikään erityistä tukea tarvitsevana ja vammaisena vaan eri kielisenä, eli lapsena, jonka äidinkieli on viittomakieli. Suurin osa lapsista oli inklusiivisessa ryhmässä omassa lähipäiväkodissään. Kasvattajat kannattivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumista ja pitivät sitä tärkeänä kuulovammaisilla lapsilla. Kuitenkin tässä tutkimuksessa ilmeni myös ajatus kaikkien kuulovammaisten lasten

integroimisesta samaan ryhmään, joka ei olisi välttämättä lapsen lähipäiväkodissa. Tällaisissa erityisryhmissä voidaan mahdollistaa lasten yhteinen kommunikointitapa ja kieli, mutta inklusiivinen periaate ei toteudu. Vastaja ei perustellut näkemystään, mutta syynä saattoi olla resurssien puute lähipäiväkodissa tai halu kohdentaa tuki yhteen ryhmään, esimerkiksi viittomakieltä osaavat varhaiskasvattajat.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat näkökulman varhaiskasvatusikäisten kuulovammaisten lasten sosiaalisista taidoista sekä heidän saamastaan tuesta vuorovaikutustilanteissa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tuottaman tiedon avulla varhaiskasvattajat voivat saada lisää ymmärrystä kuulovammaisista lapsista ja ideoita heidän tukemiseensa, mikä voi auttaa kasvattajia suunnittelemaan toimintaa huomioiden kuulovammaisen lapsen tarpeet. Varhaiskasvattajat voivat esimerkiksi oppia lisää erilaisten kommunikointitapojen huomioimisesta varhaiskasvatuksen arjessa. On kuitenkin hyvä muistaa, että yhdelle kuulovammaiselle lapselle hyväksi todetut toimintatavat eivät välttämättä hyödytä kaikkia, koska jokainen lapsi kehittyy yksilöllisesti ja heillä on yksilölliset tarpeet. Siksi jokaisen lapsen kohdalla on tärkeää arvioida tuen tarvetta yksilöllisesti ja kokeilla erilaisia tukimenetelmiä, jotta voidaan löytää sopivat keinot toimia juuri kyseisen lapsen kanssa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2014, 211). Perehdyin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeisiin ja pyrin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä tutkimuksen eri vaiheissa, mikä edistää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen lähteiden valinnassa ja tulkinnassa pyritään kriittisyyteen (Hirsjärvi ym. 2015, 113). Tutkimusta tehdessäni tutustuin monipuolisesti erilaisiin lähteisiin ja pyrin valitse-

maan mahdollisimman tuoreita artikkeleita, kirjoja ja asiakirjoja. Käytin sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä, jotka olivat pääosin alle kymmenen vuotta vanhoja.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen toteuttamisprosessin tarkka kuvailu ja analyysivaiheen luokitteluiden perustelut (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Kuvailin aineistonkeruun kulun sekä aineiston analyysin vaihe vaiheelta, jotta lukijan on mahdollista saada selkeä käsitys tutkimuksen kulusta. Taulukot tulosten analysoinnista on esitetty liitteessä 2. Aineiston luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä suoria lainauksia alkuperäisaineistosta, jolloin lukijan on helpompi arvioida tehtyjä tulkintoja (Puusa 2020, 154). Kuvailin saamani tulokset tarkasti ja käytin tukena havainnollistavia tekstilainauksia kyselyn vastauksista mahdollisimman monessa kohdassa. Tulosten tarkastelussa vertailin saamiani tuloksia aiempiin saman aihepiirin tutkimuksiin ja löysin niistä useita yhteneväisyyksiä tämän tutkimuksen tuloksiin, mikä vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta.

Pyrin objektiivisuuteen tutkimuksen eri vaiheissa. Objektiivisuutta pidetään ihanteena, vaikkakin sen täydellinen saavuttaminen on usein mahdotonta (Puusa & Julkunen 2020, 189). Itselläni ei ole omaa kokemusta kuulovammaisuudesta, joten myös ennakko-oletukseni ovat vähäiset. Tiedostin kuitenkin oman suhtautumiseni aiheeseen ja en antanut ajatusteni vaikuttaa aineiston keruuseen tai tulosten tulkintaan.

Laadin kyselylomakkeen kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi, jotta ne eivät ohjaile vastaamaan tietyllä tavalla. Ennen aineistonkeruun aloittamista muokkasinkin kyselylomakkeen kysymyksiä ja pyrin laatimaan selkeät ja ymmärrettävät kysymykset, jotka tuottaisivat paljon tietoa. Testasin myös kysymysten tarkoituksenmukaisuutta pilotoimalla kyselyn ennen lomakkeen julkaisua (Hirsjärvi ym. 2015, 204). Aineisto on kerätty varhaiskasvattajilta, joilla on henkilökohtaista kokemusta kuulovammaisesta lapsesta varhaiskasvatuksessa. Useimmilla vastaajilla lapsi oli kyselyn vastaushetkellä tai on lähiaikoina ollut omassa ryhmässä päiväkodissa, jolloin kokemus on ajankohtainen. Täten uskon kasvattajien

välittämän tiedon olevan pääosin luotettavaa. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistettävyyttä, vaan kerätä tietoa henkilöiltä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta aiheesta (Puusa & Julkunen 2020, 190; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 98). Tällöin tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2012, 164). Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa ja yhden näkökulman kuulovammaisten lasten tukemisesta varhaiskasvatuksessa.

Alun perin tarkoitukseni oli kerätä tutkimusaineisto haastatteluilla. Haastateltavien vaikean saatavuuden vuoksi päädyin kuitenkin sähköiseen kyselylomakkeeseen, jolla voi tavoittaa helposti ja nopeasti vastaajia ympäri Suomen (Valli 2018, 92). Vastaajat saattoivat siis olla eri puolilta Suomea eri kokoisilta paikkakunnilta, mikä antoi aiheeseen eri näkökulmia. En voi kuitenkaan tietää vastaajien asuinpaikkoja tai muitakaan henkilötietoja, koska en kerännyt kyseisiä tietoja kyselylomakkeessa. Vastaajien henkilöllisyys pysyi siis salassa koko tutkimusprosessin ajan, koska en edes itse tiennyt sitä, ketkä kyselyyn olivat vastanneet.

Sähköisessä kyselyssä on myös heikkouksia, esimerkiksi aineiston edustavuuden ja luotettavuuden haasteet (Kuula 2011, 174). Osa vastauksista jäi melko lyhyiksi, eivätkä siten antaneet kovin laajaa kuvaa tutkittavien kokemuksista. Tarkentavien kysymysten mahdollisuutta ei ollut, joten vastausten analysointi jäi oman tulkintani varaan, missä voi joskus sattua väärinkäsityksiä. Kyselytutkimuksessa ei voida tietää, ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset tutkijan tarkoittamalla tavalla (Hirsjärvi ym. 2012, 204). Aineiston luotettavuutta olisi lisännyt suurempi vastaajien joukko ja monipuolisemmat vastaukset. Useimmat kuitenkin vastasivat kysymyksiin monipuolisesti ja vastauksista huomasin, että ilmiön pohtimiseen oli käytetty aikaa. Sain aineistosta paljon tietoa tutkimuskysymyksiini, joten uskon aineiston olleen riittävän kattava tähän tutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa keräsin tietoa lasten kanssa työskenteleviltä varhaiskasvattajilta ja tarkastelin ilmiötä heidän näkökulmastaan. Koska keräsin aineiston kyselyllä, en voi olla varma, miten vakavasti siihen on vastattu (Hirsjärvi ym.

2012, 195). Tällöin en voi tietää olenko saanut kaikilta täysin totuudenmukaisia vastauksia ilmiöstä, esimerkiksi käytettävistä tukikeinoista ja lasten sosiaalisista taidoista. Vastauksia voidaan kaunistella ja vastaajat voivat kertoa asioita, joita ajattelevat tutkijan haluavan kuulla.

6.3 Jatkotutkimushaasteet ja loppupäätelmät

Tässä tutkimuksessa kuulovammaisuutta on tarkasteltu varhaiskasvattajien näkökulmasta. Jatkotutkimusmahdollisuutena voisi havainnoida varhaiskasvatuksen arkea, jolloin voisi saada vielä syvällisempää ja todellista tietoa siitä, millaisia tukikeinoja kuulovammaisen lapsen kanssa käytetään ja miten lapset hyötyvät niistä. Havainnoimalla voidaan saada luotettavaa tietoa myös lasten sosiaalisista taidoista, kun voi nähdä lapsen toimintaa arjessa.

Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten kuulovammaiset lapset itse kokevat paikkansa varhaiskasvatusryhmän jäsenenä. Kokevatko he itse jotkin tilanteet haastaviksi tai milloin erityisesti tarvitsevat apua aikuiselta? Tämä olisi arvokasta tietoa, koska myös lapsen oma kokemus on todella tärkeä tukimenetelmien toteuttamisessa, jos lapsi on sen kykenevä ilmaisemaan.

Joissain vastauksissa kävi ilmi, että kuulovammaisen lapsi viihtyy yksin, eikä juurikaan kommunikoi ikätovereidensa kanssa. Tästä herääkin kysymys lapsen osallisuuden toteutumisesta. Saako lapsi äänensä kuuluviin ja tuotua mielipiteensä esille isossa lapsiryhmässä? Jatkossa olisikin kiinnostavaa tutkia kuulovammaisen lapsen osallisuutta inklusiivisessa lapsiryhmässä.

Varhaiskasvatus on merkittävä osa monen lapsen lapsuutta. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että jokainen lapsi saa osallistua, leikkiä ja kommunikoida omalla kielellään. Tärkeintä on, että lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja olevansa tärkeä ja että jokaisella on ystäviä. Tutkimuksen tulosten mukaan kuulovammaiset saavat hyvin monipuolista tukea varhaiskasvatuksessa riippuen lapsen yksilöllisestä tuen tarpeesta. Ammattitaitoiset kasvattajat voivat omalla toiminnallaan tukea lasten kehitystä ja luoda varhaiskasvatuksesta tasa-arvoinen toimintaympäristö kaikille lapsille.

LÄHTEET

- Ahti, H. 2005. Kuuleminen vuorovaikutus- ja oppimisprosessina. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–68.
- Bat-Chava, Y. & Deignan, E. 2001. Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6 (3), 186–199.
- Batten, G., Oakes, P.M. & Alexander, T. 2014. Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: a systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 285–302.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver S. A., Hester, P., 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 Educational Journal*, 41, 339–346.
- Borders, C. M., Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Bauer, A. & Embury, D. C. 2015. Students who are deaf with additional disabilities: Does educational label impact language services? *Deafness & Education International*, 17 (4), 204–218.
- Davenport, C. A. & Holt, R. F. 2019. Influence of Family Environment on Developmental Outcomes in Children with Cochlear Implants: A Matched Case Study. *The Volta Review*, 119(1), 29–55.
- de Villiers, J. & de Villiers, P. 2014. The Role of Language in Theory of Mind Development. *Topics in Language Disorders*, 34, 313–328.
- Deane, P., Somasundaran, S., Lawless, R., Persky, H. & Appel, C. 2019. The key practice, building and sharing stories and social understandings: The intrinsic value of narrative. ETS research report series 2019 (1).
- DeLuzio, J. & Girolametto, L. 2011. Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 54 (4), 1197–1210.
- Dessementet, R. S., Bless, G. & Morin, D. 2012. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 579–587.
- Dietz, A., Willberg, T., Sivonen, V. & Aarnisalo, A. 2018. Sisäkorvaistute – kokeellisesta hoidosta arkipäivän kuntoutukseksi. *Suomen Lääkärilehti* 9, 570–575.

- Dilley, P. 2004. Review: Interviews and the philosophy of qualitative research. *The Journal of Higher Education* 75 (1), 127–132.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar. (toim.) *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–209.
- Eilertsen, L.-J. 2017. Constructing conditions of participation through play formats: children with hearing impairment and complex needs, *Deafness & Education International*, 19 (2), 95–106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10.painos. Tampere: Vastapaino.
- Hasan, M. 2005. Kuulosta ja kuulemisesta. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–52.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas THL:13, 70–75.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heller, I., Manning, D., Pavur, D. & Wagner, K. 1998. Let's all sign! Enhancing language development in an inclusive preschool. *Teaching Exceptional Children*, 30 (3), 50–53.
- Hintermair, M. 2006. Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (4), 493–513.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, T., Sume, H. & Leskinen, M. 2015. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaalinen asema lähikoulussa luokilla 1–4. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25 (2), 30–46.
- Hutchins, T., Allen, L. & Schefer, M. 2017. Using the theory of mind inventory to detect a broad range of theory of mind challenges in children with hearing loss: a pilot study. *Deafness & Education International*, 19 (1), 2–12.
- Huuhtanen, K. 2012. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto Oy, 27–31.
- Hyvärinen, A., Diez, A. & Löppönen, H. 2011. Lasten kuulonkuntoutuksen polku. *Duodecim* 127 (8), 819–825.

- Häkli, S. 2014. Childhood hearing impairment in northern Finland: prevalence, aetiology and additional disabilities. Tampere: Juvenes Print.
- Jalanko, H. 2019. Kuulohäiriöt lapsella. Duodecim.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 57–60.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–176.
- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikkittäisiin ja kaikki olis onnellisia!”. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Kasvatusalan tutkimuksia, 75, Suomen kasvatustieteellinen seura, 197–223.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kikas, E., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lyyra, A.-L., Lerkkanen, M.-K. & Niilo, A. 2011. Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (1), 23–37.
- Knors, H. & Vervloed, M. P. J. 2011. Educational programming for deaf children with multiple disabilities: accommodating special needs. Teoksessa M. Marschark and P.E. Spencer (toim.) *The oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford University Press, 82–96.
- Kokkonen, J., Mäki-Torkko, E., Roine, R. & Ikonen, T. 2009. Vaikea-asteisen kuulovian kuntoutus molemminpuolisen sisäkorvaistutteen avulla. *Suomen Lääkärilehti*, 64 (17), 1567–1577.
- Kokkonen, J., Salonen, J. & Mykkänen, S. 2013. Lasten kuulovikojen seulonta. *Suomen Lääkärilehti* 35, 2119–2122.
- Kurki, A. 2016. Kuntoutusohjaus – työtä lapsen lähellä. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 103–123.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kärkkäinen, P. 2016. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 124–137.

- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lasanen, M. 2017. "Ei tarvi pelätä, että ois erilainen". Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 352.
- 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.
- Launonen, K. 2011. Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto Oy, 32–39.
- Launonen, K. 2013. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- 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.
- Lonka, E. 2014. From silence to sounds. Outcomes of cochlear implantation in Finnish adults and children. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Marschark, M. & Hauser, P. C. 2012. *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- Martikainen, L. & Rainò, P. 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkauspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa. *Sosiaali- ja terveysturvan selosteita*. Helsinki: Kela.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A. & Waltzman, S. B. 2011. Peer relationships of deaf children with cochlear implants: predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 108–120.
- Merikoski, H. & Pihlaja, P. 2018. Puheen ja kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. 2020. Johdanto. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar (toim.) *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nikula, K. 2015. Lapsen hyvää edistämässä: Syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistutehoitokäytännön sosiaalieettistä tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus 2019. Viittomakieliset lapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/viittomakieliset_lapset_varhaiskasvatuksessa_ja_esiopetuksessa.pdf Viitattu 29.5.2020
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 27.4.2020.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91.
- Pistav-Akmese, P., Sezgin, D. & Ögüt, F. 2019. Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12 (2), 137–143.
- Poikkeus, A.-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti, 180–192.
- Punch, R. & Hyde, M. 2011a. Social Participation of Children and Adolescents With Cochlear Implants: A Qualitative Analysis of Parent, Teacher, and Child Interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 474–493.
- Punch, R. & Hyde, M. 2011b. Communication, Psychosocial, and Educational Outcomes of Children with Cochlear Implants and Challenges Remaining for Professionals and Parents. *International Journal of Otolaryngology*, 1–10.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 61–74.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.

- Rantala, A. & Uotinen, S. 2018. Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–140.
- Rhoades, E. A., MacIver-Lux, K. & Lim, S. R. 2016. Inclusion at school and auditory-verbal therapy. (toim.) Teoksessa W. Estabrooks, K. MacIver-Lux & E. A. Rhoades 2016. Auditory-verbal therapy for young children with hearing loss and their families and the practitioners who guide them. San Diego, CA: Plural Publishing, 493–506.
- Rich, S., Levinger, M., Werner, S. & Adelman, C. 2013. Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: coping in school, in society and with self identity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77 (8), 1337–1344.
- Salo, U.-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysin ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry. ja Nuorisotutkimusverkosto, 166–190.
- Seitsonen, H., Kurki, A. & Takala, M. 2016. Kuulokojeet kuntoutuksen tukena. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 69–80.
- Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Siiskonen, T., Ahonen, T. & Määttä, S. 2019. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki Instituutti, 224–250.
- Sume, H. & Takala, M. 2017. Kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynnin toteutuminen lähikoulussa. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2017 (2), 13–18.
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki: sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sume, H. 2010a. Kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opetus muutoksessa. *NMI Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti*, 20 (4), 4–15.
- Sume, H. 2010b. Muutokset sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiossa vanhempien näkökulmasta. *Puhe ja kieli*, 30 (4), 189–202.
- Sume, H. 2016. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 202–208.

- Sume, H. 2018. Lapsi, jolla on kuulovamma. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 305–320.
- Takala, M. & Rainò, P. 2016. Kieli, kojeet ja koulutus? Kuulovammaisten lasten perheet valintojen edessä. NMI-Bulletin. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 2, 27–42.
- Takala, M. & Sume, H. 2015. Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. Kuuleeko koulu? -tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle.
- Takala, M. & Takkinen M. 2016. Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 8–21.
- Takala, M. 2016. Moniulotteinen kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 22–37.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 2.2.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf. Viitattu 23.2.2021.
- Valkama, A. & Hämäläinen, R. 2013. Monenlaiset oppijat ja esteetön oppimisympäristö. Teoksessa M. Laitinen (toim.) Miksi joka paikkaan pitää päästä. Vantaa: Hansaprint, 80–94.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1- Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018, 3 §: Varhaiskasvatuksen tavoitteet.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 21.1.2021.
- Venninen, T. & Leinonen, J. 2013. Developing childrens participation through research and reflective practices. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education 7 (1), 31–49.
- Viljamaa, E. & Yliherva, A. 2020. Leikki on kaikki. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar. (toim.) Lapsen kielenkehitys:

Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Wasik, B. & Jacobi-Vessels, J. 2017. Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45 (6), 769-776.
- Weisel, A., Most, T. & Efron, C. 2005. Initiations of Social Interactions by Young Hearing Impaired Preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (2), 162-170.
- Westby, C. & Robinson, L. 2014. A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind. *Topics in Language Disorders*, 34 (4), 362-382.
- WHO 2020. Grades of hearing impairment. https://www.who.int/deafness/hearing_impairment_grades/en/ Viitattu 30.3.2020.
- Widberg-Palo, M., Seilola, I., Lindström, L., Pollari, K., Rainò, P., Takkinen, R. & Virtanen, R.-H. 2012. Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.) *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja* (3). Jyväskylä, 12-13.
- Xie, Y.-H., Potmešil, M. & Peters, B. 2014. Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions with Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19 (4), 423-437.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Viitattu 2.3.2020.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Kuulovammaisten lasten vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Hei varhaiskasvatuksen ammattilainen!

Olen varhaiserityispedagogiikan maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja tutkin gradussani kuulovammaisten lasten vuorovaikutusta ja heidän siihen saamaansa tukea varhaiskasvatuksessa. Toivoisin, että sinulla olisi mahdollisimman hyvässä muistissa tilanteet kuulovammaisen lapsen kanssa, joten olisi hyvä, jos olisit kohdannut lapsen työssäsi lähiaikoina. Tutkielmaani ohjaa Helena Sume (helena.sume@jyu.fi).

Kysely koostuu avoimista kysymyksistä ja siihen vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Kyselyyn vastataan nimettömästi eikä yksittäisiä henkilöitä voi yhdistää tuloksiin. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja se hävitetään gradun valmistumisen jälkeen.

Toivon, että vastaat kaikkiin kysymyksiin, mutta voit jättää vastauksesi, vaikka jotkin kohdat olisivat tyhjiä. Jokainen vastaus on arvokas ja vie tutkielmaani eteenpäin.

Kiitos paljon jokaisesta vastauksesta!

Jos sinulle heräsi kysymyksiä, niin otathan yhteyttä: ella.e.lantela@student.jyu.fi

Taustatiedot

1. Tehtävänimikkeeni:

Varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuksen sosionomi

Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Päiväkodin johtaja

Jokin muu, mikä...?

Taustatiedot kohtaamastasi kuulovammaisesta lapsesta työssäsi

2. Milloin kuulovammainen lapsi on ollut sinun lapsiryhmässäsi?

-Tällä hetkellä

-Vuoden sisällä

-Yli vuosi sitten

-Ei ole ollut omassa ryhmässä/ en työskentele lapsiryhmässä

3. Kuulovammaisen lapsen ikä:

4. Lapsen kuulovamman taso

-Lievä (26-40dB)

-Keskivaikea (41-60dB)

-Vaikea (61-80dB)

-Erittäin vaikea (>80dB)

-En osaa sanoa

5. Kuulovammaisen lapsen pääasiallinen kommunikointimuoto:

-Puhe

-Viittomakieli

-Viitottu puhe

-Tukiviittomat

-Joku muu, mikä?

6. Kuulovammaisen lapsen käyttämät apuvälineet (esim. kuulokoje, sisäkorvaistute, FM-laite):

7. Millainen lapsen ryhmä on päiväkodissa? (tavallinen/erityisryhmä)

Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

8. Kuvaile lapsen sosiaalisia taitoja
9. Miten kuulovammaisen lapsi kommunikoi toisten lasten kanssa?
10. Onko lapsella haasteita vertaisten välisissä vuorovaikutustilanteissa? Jos on, millaisia?
11. Onko lapsella kavereita ryhmässä? Ovatko samanikäisiä?
12. Millä lapsi tekee aloitteita leikkiin pääsyyn? Miten niihin vastataan?
13. Tekevätkö muut lapset aloitteita kuulovammaista lasta kohtaan?

Vuorovaikutuksen tukeminen

14. Onko päiväkodin toimintaympäristöä muokattu kuulovammaiselle lapselle sopivammaksi? Millaisia muutoksia on tehty? (esim. FM-laite, induktiosilmukka, kaikumisen esto, avustaja)
15. Miten kuulovammaisen lapsen vertaissuhteita ja vuorovaikutustilanteita tuetaan?
(esim. ryhmäjako, ohjaus, aikuisen osallistuminen leikkiin)
16. Mitä kommunikoinnin tukimuotoja ryhmässä käytetään ja missä tilanteissa?
(esim. kuvat, tukiviittomat)
17. Käytetäänkö kuvia/viittomia koko ryhmän kanssa?
18. Käyttävätkö myös kuulevat lapset viittomia/kuvia?
19. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa?

Liite 2. Taulukot tulosten analysoinnista

TAULUKKO 1: Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä tekijä
<i>Aluksi ennen sisäkorvaistuteleikkausta haasteita, kun ei kuullut kavereiden puhetta, joten ymmärsi aina välillä väärin.</i>	Väärin ymmärrykset	Vuorovaikutuksen haasteet	Kuulovammaisen lapsen sosiaaliset taidot
<i>Taidot ei riitä porukkaan sisälle pääsyyn.</i>	Kommunikoinnin haasteet		
<i>Jos vapaassa leikissä on leikkijöitä liikaa, ei ehdi havainnoida tapahtumia ja turhautuu. Lähtee pois leikistä. Omien leikki-ideoiden saaminen kuulluksi joskus vaikeaa, jos vauhdikkaita leikkijöitä seurana.</i>	Iso ryhmä		
<i>Vältteli riehakkaita tilanteita ja kovia ääniä.</i>	Meluisa ympäristö		
<i>Lapsi on sosiaalinen ja eloisa sekä puhelias. Hän leikkii useiden eri kaverien kanssa ja osaa toimia myös leikin johtajana.</i>	Ystävyysuhteet, sosiaalisuus	Lapsi aktiivisena aloitteen tekijänä ja osallistujana	
<i>Lapsi otti itse kontaktia muihin lapsiin ja aikuisiin.</i>	Aloitteen tekeminen		
<i>Löytyi yleensä se paras kaveri, joka oppi viittomia ja oli niistä kiinnostunut.</i>	Yhteinen kommunikointitapa		
<i>Tarvitsi paljon aikuisen tukea leikkeihin liittymiseen ja uskallukseen osallistua ryhmän toimintoihin.</i>	Leikkiin liittymisen		
<i>Tarvittaessa kosketti haluamaansa henkilöä, viitteloï ja osoitti haluamaansa asiaa.</i>	Aloitteen teko leikissä	Sosiaaliset taidot leikissä ja siihen liittymisessä	
<i>Hakeutui kavereiden luo mutta kommunikaatiovaikeuksien vuoksi jäi myös usein itsekseen.</i>	Leikkitaidot		

TAULUKKO 2: Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä tekijä
<i>Aikuiset osallistuivat leikkiin aktiivisesti ohjaten ja jakoivat leikkejä siten, että ryhmäytyminen helpottuisi. Aikuinen leikissä mukana ohjaamassa leikkiä. Aikuinen osallistuu tarvittaessa leikkiin. Aikuinen sanoittaa tarvittaessa leikissä.</i>	Tuki leikissä	Aikuisen tuki ja ohjaus	Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen
<i>Avoin yhteistyö perheen ja koko päiväkodin henkilökunnan kanssa on hyvin tärkeää. Koko henkilökunnalle on kerrottava lapsen kuulovammasta ja annettava käyttöön samat kuvakortit.</i>	Moniammatillinen yhteistyö		
<i>Myös muu henkilökunta sai viittomakielen koulutusta.</i>	Henkilöstön perehdytys		
<i>"erilaisuuden" hyväksymisen mahdollistaminen (=jokainen osaa ja opettelee jotain), jokaisen omien vahvuuksien korostaminen.</i>	Aikuisen sensitivinen kasvatustyyli		
<i>Ryhmässä avustajaresurssia, mikä mahdollistaa mm. pienemmissä ryhmissä toimimisen ja toimintojen porrastamisen.</i>	Avustaja		
<i>Ruokalassa istuu nurkkapöydässä kasvot muihin pöytiin (selkäpuolen hälyn minimointi).</i>	Istumapaikka	Ympäristötekijöiden huomioiminen ja muokkaaminen	
<i>Annetaan leikkirauhaa ja pyritään jakamaan muutamiin (2-3) leikkiporukoihin, jos tilojen ja lapsiluvun suhteen mahdollista.</i>	Pienryhmätoiminta		
<i>Kaikumisen esto, kolinan ja muun tausta melun vaimentamiseksi tehdyt toimenpiteet.</i>	Akustiikka		
<i>Tälle lapselle FM-laite tuli käyttöön eskarissa, kun meni isoon ryhmään päiväkodin tiloihin.</i>	Tekniset apuvälineet	Kommunikoinnin tukimenetelmien ja apuvälineiden käyttö yhdessä	
<i>Meillä käytetään kuvia, elekieltä ja tukiviittomia osittain aina arjessa huolimatta siitä onko kuulovammaisia lapsia ryhmissä vai ei. Ne tukevat lasten kielen kehitystä aina.</i>	Kuvat		
<i>(tukiviittomat) tosi hyvät esim. ulkona, kun puheella ei tavoita (esim. voi kehottaa lasta istumaan keinussa)</i>	Tukiviittomat		
<i>Viittomakieli. Kaikissa ohjaustilanteissa ja muussa arjessa mm. siirtymissä sekä vapaissa leikkitalanteissa.</i>	Viittomakieli		