

KÄDET SILTANA PUHEESEEN

Viittomien kotiopetus perheille vanhempien näkökulmasta

Paula Laasanen

Minna Virkkala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laasanen, P. & Virkkala, M. 2000. Kädet siltana puheeseen. Viittomien kotiopetus perheille. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 91 s., 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla viittomien kotiopetuksen piirteitä sekä tarkastella tuloksia ensisijaisesti vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä tuntemuksia kotiopetus herätti sitä saaneissa perheissä ja mitä käytännön hyötyä perheille oli kotiopetuksesta. Tutkimuksen aineisto koottiin teemahaastattelun avulla. Haastattelut toteutettiin perheiden kotona ja haastateltavina olivat molemmat vanhemmista tai toinen heistä.

Tutkimus osoittaa, että perheiden tuntemukset olivat viittomien kotiopetuksesta hyvin samansuuntaisia ja yleisesti ottaen myönteisiä. Opetuksen jatkuessa myönteiset tunteet voimistuivat. Opiskelumotivaatioon selvästi vaikuttava tekijä oli lapsen vamman laatu, sillä mitä vaikeampiasteinen vamma lapsella oli, niin sitä innokkaampi perhe oli opiskelemaan. Huolta aiheuttavina asioina perheillä olivat viittomien oppiminen, muistaminen ja se kuinka lapsi ottaisi viittomat käyttöön. Kaikki perheet olivat yksimielisiä viittomien hyödyllisyydestä. Niiden koettiin lisäävän kommunikointia lapsen kanssa sekä lapsen itseilmaisua.

Kotiopetuksen saaminen viittomia tarvitseville perheille on tärkeää. Kiinnittämällä huomioita tutkimuksessa esille tulleisiin epäkohtiin viittomien kotiopetusta voisi vielä kehittää. Perheen ympärillä toimivien asiantuntijoiden yhteistyö kotiopetuksen onnistumiseksi on oleellista. Vastaavia tutkimuksia voitaisiin myös laajentaa koskemaan muita viittomien kotiopetukseen läheisesti liittyviä aiheita, kuten opetusmateriaalia tai opettajien kokemuksia ja tuntemuksia.

Avainsanat: viittomat, kotiopetus, kommunikointimenetelmät, kielen kehitys.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	6
2 KIELI AVAIMENA PUHEESEEN	8
2.1 Kielen kehityksestä	8
2.2 Kielen merkityksestä.....	10
2.3 Kielen häiriöistä	12
3 KUNTOUTUS.....	15
3.1 Mitä kuntoutuksella tarkoitetaan.....	15
3.2 Kielen kuntoutus	17
4 PUHETTA TUKEVA JA KORVAAVA KOMMUNIKAATIO.....	19
4.1 Kommunikaatiomenetelmän valinta	20
4.2 Kommunikaatiojärjestelmät ja -menetelmät	21
4.2.1 Viittomat	21
4.2.2 Viittomien merkitys puheen omaksumiseen	23
4.3 Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitsevat henkilöt.....	25
4.3.1 Dysfaattiset lapset	26
4.3.2 Kuulovammaiset lapset	32
4.3.3 Downin syndrooma -lapset.....	35
5 VIITTOMIEN KOTIOPETUS	39
5.1 Yleistä kotiopetuksesta.....	39
5.2 Kotiopetus ennen ja nyt.....	40
6 TUTKIMUSONGELMAT	45

7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	46
7.1	Tutkimusmenetelmä.....	46
7.1.1	Laadullinen tutkimus.....	46
7.1.2	Haastattelututkimus.....	46
7.2	Tutkimushenkilöt ja haastattelun suorittaminen	48
7.3	Haastateltujen perheiden taustatiedot.....	49
7.4	Aineiston analysointi.....	51
7.5	Tutkimuksen luotettavuus	52
8	TULOKSET.....	55
8.1	Kotiopetuksen riittävyys	55
8.2	Kotiopetuksen toteutuminen käytännössä.....	56
8.2.1	Kotiopetuksen aloittaminen	56
8.2.2	Kotiopetuksen toteutuminen	57
8.3	Kotiopetuksessa käytetty opetusmateriaali	58
8.4	Kotiopetuksen herättämät tuntemukset.....	60
8.5	Opettajan merkitys kotiopetuksessa.....	64
8.6	Kotiopetuksen käytännön hyöty.....	65
8.7	Toiveita ja kehittämisideoita.....	68
8.8	Muita haastattelussa esiinnousseita asioita	69
9	POHDINTA.....	71
9.1	Yleistä tutkimuksesta	71
9.2	Viittomien kotiopetuksen herättämistä tunteista.....	72
9.3	Viittomien kotiopetuksen hyödystä.....	73
9.4	Kodin edut ja haitat opetuspaikkana	73
9.5	Vammaispalvelutyöntekijän kouluttaminen.....	75
9.6	Opetusmateriaalin riittävyys	75
9.7	Perheiden opetuksen yhdistäminen	77
9.8	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	78

LÄHTEET.....	79
LIITTEET.....	87
Liite 1: Haastattelurunko	87
Liite 2: Haastattelukysymykset.....	89

1 JOHDANTO

Jokaisen yksilön tie itseensä käy suureksi osaksi kielellistä kautta. Ihmisen kieli on yksi osa hänen identiteettiään. Kielen avulla hän tuo itsensä muiden kuuluville ja jäsentää ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Sitä kautta ihminen luo vuorovaikutussuhteita ja tulee yhteisönsä täysipainoiseksi jäseneksi. (Koppinen 1989, 7-8.)

Lapsen kieli ja puhe eivät aina kuitenkaan kehity normaalisti. Syyt voivat olla biologisia, kognitiivisia tai sosiaalisia. (Leiwo 1989, 136.) Mitä sitten, kun sanat puuttuvat ja olisi niin paljon kerrottavaa? Tarvitaan vain pienet kädet kertomaan suuriakin asioita, mutta mistä löytyvät ne kaikki sanat käsiin ja käsistä niitä ymmärtäville?

Kielen kuntoutus tulee aloittaa niin aikaisin kuin mahdollista. Kuntoutustoimenpiteet riippuvat lapsen vamman laadusta. Kuntoutuksen tulee olla jäsennellysti suunniteltua, johdonmukaista ja jatkuvaa. Kielen kuntoutuksen ensisijaisena tavoitteena voidaan pitää puhuttua kieltä. Vaihtoehtoisena tavoitteena on opettaa lapselle puhetta tukeva tai korvaava kommunikaatiokeino. (Johansson 1994, 17-19.)

Viittomien opetusta annetaan kotiopetuksena koko perheelle, kun pienen lapsen kuntoutussuunnitelmassa on todettu viittomien kotiopetuksen tarve. Viittomien käytön on todettu edistävän lapsen kielen ja puheen kehitystä sekä edistävän hänen kommunikaatiotaitojaan ja estävän puutteellisen kommunikoinnin kielteiset vaikutukset. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan viittomia vaihtoehtoisena puhetta tukevana tai korvaavana kommunikaatiomenetelmänä. Tutkimusaineisto koottiin haastatteleamalla viittomien kotiopetusta saaneita perheitä. Tutkimuksessa haluttiin selvittää viittomien kotiopetuksen herättämiä tuntemuksia sekä sen hyötyä perheissä.

Aikaisemmat aihetta sivuavat tutkimukset ovat liittyneet pääasiassa kotiopetuksen valintaan sekä keskittyneet varsinaisiin kuuroihin ja viittomakielen kotiopetukseen. Vanhempien tuntemuksiin kohdistuvaa tutkimusta ei oltu sellaisenaan tehty aikaisemmin.

Tärkeänä voidaan kuitenkin pitää juuri kotiopetuksen kohteiden eli perheiden kokemuksia, tuntemuksia ja odotuksia. Näitä tutkittaessa saadaan tietoa, jonka avulla kotiopetusta voidaan kehittää oikeaan suuntaan.

Toivomme tutkimuksemme johtavan yksityiskohtaisempiin viittomien kotiopetukseen liittyvien asioiden tutkimiseen. Kotiopetuksen tutkimisesta saatavien tulosten kautta toivomme, että kentällä työskentelevät kotiopettajat saisivat enemmän pohjaa opetustyö-
leen. Tällä hetkellä viittomien kotiopetuksessa tuntuu olevan monenlaista käytäntöä ja kirjavuutta, joten säännönmukaisuutta ja yhteneväisyyttä kotiopetuskäytäntöihin kaihattaisiin kipeästi.

2 KIELI AVAIMENA PUHEESEEN

2.1 Kielen kehityksestä

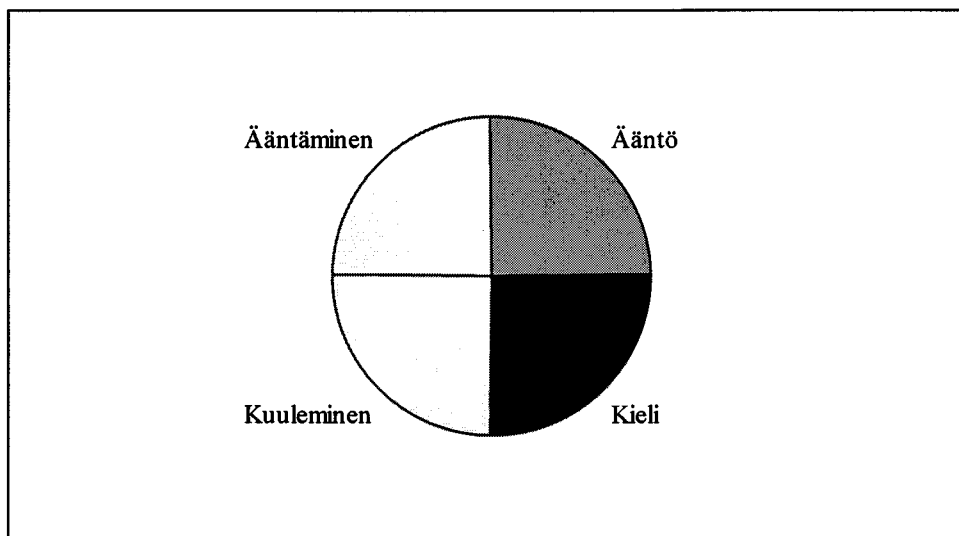
Kielen kehitys alkaa lapsen sisäisestä tarpeesta tulla ymmärretyksi, vaikuttaa ihmisiin ja saada miellyttäviä kokemuksia, jotka liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Cherry 1979, 121-122). Kielen ja kommunikoinnin kehitys on jatkuva prosessi, joka alkaa lapsen ensimmäisestä parkaisusta jatkuen koko elämän ajan. Kielellisen valmiuden kehityksessä lapsi oppii tietyt karkeat perusrakenteet ja vuorovaikutuksen merkityksen. Kielelliset osavalmiudet rakentuvat toinen toistensa päälle, mutta jos joitakin niistä puuttuu, niin jotkut osavalmiudet jäävät todennäköisesti kehittymättä. (Johansson 1994, 14.)

Kielenomaksuminen noudattaa usein samanlaista kaavaa huolimatta siitä, mikä omaksettava kieli on. Puhe ilmaantuu ja kehittyy samaa tahtia ja samalla tavalla suhteessa muihin kehitystapahtumiin. Voidaan siis olettaa, että kehitys riippuu yleisestä kypsyymisestä. (Leiwo 1989, 53.)

Varhainen kielen kehitys alkaa hitaasti sanojen oppimisesta. Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että lapsi osaa sanan silloin, kun hän alkaa käyttää sitä. Toisaalta voidaan ajatella, että lapsi osaa sanan vasta sitten, kun se on ”totta” suhteessa siihen yhteyteen, mihin se viittaa. (Johansson 1994, 14-15.)

Puhe tapahtumana on kokonaisuus, jota voidaan tarkastella sen osatekijöiden: ääntämisen eli artikulaation, äännön eli fonaation, kuulemisen ja kielen kannalta. Kielen voidaan sanoa olevan eräänlainen prosessi, jonka tehtävänä on organisoida käsitteitä ja niiden symbolisia muotoja sekä ilmaisua. Puhe vastaavasti on prosessi, jossa puhujan kielelliset viestit koodataan äänen muodostamaan ”kantoaaltoon” ääntämisen avulla. Kieli-kyky puolestaan tarkoittaa kielellisen viestinnän taitoa, joka ei ole vain biologisesti periytyvä ominaisuus vaan vuorovaikutuksessa kehittyvä ja muokkautuva taito. (Kun puhe viipyy 1989, 1.)

Kaavio 1. Puheen osatekijät.



Lev S. Vygotski (1896-1932) on 1920- ja 1930-luvulla ottanut vahvasti kantaa kielenomaksumiseen liittyviin asioihin (Leiwo 1989, 37). Hän on korostanut, että kieli ja ajattelu kuuluvat läheisesti yhteen. Lapsen ajattelutoiminta, ymmärtäminen, tarkoituksellinen muistaminen, aktiivinen osallistuminen ja tahdonalainen toiminta yleensä palaavat vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja erityisesti vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä. Puhe saa lapsen käyttäytymistä ohjaavia muotoja (egosentrinen puhe) ja lapsen kehittyessä tämä puheena kuultava työskentelyapu muuttuu äänettömäksi sisäiseksi puheeksi. Puhetta voidaan siis pitää ajattelun edellytyksenä eikä päinvastoin. (Leiwo 1989, 57.)

Jotkut behavioristisesti suuntautuneet psykologit ovat esittäneet, että kieli opitaan samalla tavalla kuin mikä tahansa muu kognitiivinen toiminta ärsyke-vaste yhteyksinä. Eräät kielitieteilijät ovat taas sanoneet, ettei kielen oppimiselle ole mitään tekemistä minkään muun kognitiivisen kyvyn kanssa, vaan kieli opitaan synnynnäisen, nimenomaan kielen oppimista varten kehittyneen mekanismin avulla. Tämä mekanismi tuottaa ympäristön ärsykkeistä tarpeelliset säännöt kielen oppimiselle. (Kun puhe viipyy 1989, 2.)

Kielenomaksuminen vaatii onnistuakseen kielellisen virikeympäristön. Sitä kautta oppija saa tietää sanojen tarkoitteet eli sen, mihin kielen merkit, sanat viittaavat. Kielenomaksumista ei voida eristää aikuisen ja lapsen yleisestä vuorovaikutuksesta eikä lapsen kasvuympäristöstä. (Leiwo 1989, 69.) Lapsi oppii äidinkieltä kasvuympäristössään, niissä yhteisissä arkisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa hän on aikuisten ja toisten lasten kanssa. (Mustonen, Valtonen, Pietilä, Martikainen & Mikkonen 1998, 41.) Keskeistä kielenkehityksen kannalta ei ole kielen tuottamisen ulkonainen muoto, vaan se, että yksilölle kehittyy kielellinen kyky ilmaista itseään hänen omista edellytyksistään lähtien. (Runsas 1991, 81).

2.2 Kielen merkityksestä

Sanat ovat kielen rakennuskiviä, joita tarvitaan esineiden nimeämiseen, olotilojen kuvailuun ja tapahtumien kertomiseen. Sanoja tarvitaan myös itseilmaisuun ja muiden ihmisten ymmärtämiseen. (Johansson 1994, 14-15.)

Kielen käyttötarkoituksia ovat esimerkiksi kielen käyttö ajatuksien ja tunteiden käsitteilyssä sekä käsitysten muodostaminen ympäröivästä maailmasta sekä yleensä tiedon saaminen. Kielen käyttöä näihin eri tarkoituksiin rajoittaa yksilön puutteellinen kyky omaksua tai tuottaa kieltä. Tämä voi huomattavasti vaikuttaa yksilön edellytyksiin toimia yhteisönsä täysivaltaisena jäsenenä ja siten aiheuttaa syrjäytymistä. Yhteiskunnalla on mahdollisuus estää tällainen syrjäytymisvaara järjestämällä erilaisia kuntoutus- ja tukitoimenpiteitä. Tärkeää on myös se, kuinka erilaisuus hyväksytään yhteisössä lapsen tai aikuisen eräänä ominaisuutena. (Svärd 1996, 146–147.)

Kielen sisäistäminen on merkittävässä asemassa lapsuudenajan kehitystapahtumassa. Kielen oppiminen, ajattelu ja käsitteiden omaksuminen ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Kielen kehittyminen vaikuttaa sosiaalisten suhteiden syntymiseen, niiden luonteen ja olemuksen monipuoliseen kehittymiseen sekä tunne-elämän harmoniaan. (Runsas 1991, 80.)

Pragmaattinen kielentutkimus on keskittynyt tarkastelemaan puhetta ja kieltä vuorovaikutustilanteissa. Kun kieli on sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, tulee tarkastelun kohteena olla tilanne. Silloin ei ole keskeistä sanaston laajuus tai puheen kieliopillisuus vaan ilmaisun toimivuus nimenomaan kommunikaation kannalta. Tarkastelun kohteeksi otetaan myös kaikki ei-kielelliset keinot, jotka ovat puheen rinnalla keskeisiä kommunikaatioon liittyviä elementtejä. Näillä elementeillä on sitä suurempi merkitys, mitä pienemmästä lapsesta on kysymys. Toiminnan ja havaittavan käyttäytymisen lisäksi olisi tärkeää tarkastella myös tunteiden ja mielikuvien tasoa, koska toiminta ilmentää ajatusta sekä tunteita. Jos vanhempi haluaa välittää lapselle myönteisiä tunteita ja osallisuutta, hänen tulee tehdä se toiminnan avulla. (Överlund 1996, 21.)

Vuorovaikutuksessa keskeistä on henkilösuhteiden luominen, tiedon välittäminen ja yhteiseen toimintaan osallistuminen. Vuorovaikutukseen kuuluvia tärkeitä seikkoja, kuten kuuntelemista, vastaamista ja omaa puhetta, nimitetään vuorovaikutuksen perustaidoiksi. Niiden oppiminen alkaa jo varhaisissa vuorovaikutussuhteissa. (Koppinen 1989, 70.) Vuorovaikutussuhteiden kautta lapsi oppii taidon käyttää kieltä tehokkaasti saadakseen haluamiaan asioita ja ilmaistakseen omia tarkoituksiaan (McAnally, Rose & Quigley 1987, 1-2). Vuorovaikutustilanteissa aikuiset auttavat omalla kielellisellä esimerkillään lasta omaksumaan sanojen merkityksen ja kieliopillisia rakenteita (Dore 1979, 343).

Jokaisen tie itseensä ja ympäristöönsä käy siis hyvin paljon kielellistä kautta. Ihmisen kieli on yksi osa häntä itseään. Kielellisen identiteetin kieltäminen on vahingollista, sillä jos henkilön kielen sanotaan olevan ns. toisen luokan kieltä, hänet voidaan saada tuntemaan itsensä myös toisen luokan ihmiseksi. Mitä paremmin lapsen ympäristö on löytänyt kielellisen identiteettinsä, sitä helpompi lapsen on osallistua vuorovaikutukseen. Kielen kehittyessä ajatukset, tunteet ja asenteet jäsentyvät ja selkeytyvät. Lapsen kielelliset taidot vaikuttavat hänen asemaansa sosiaalisessa yhteisössä varsinkin hänen omien ikätovereidensa keskuudessa. Siinä, missä aikuinen tulee aliarvioineeksi kielen merkityksen ja sen käytön moninaisuuden, lapsi havainnoi ja ymmärtää kieltä syvemmin ja

monipuolisemmin kuin pystyy sitä tuottamaan. Kieli ilmentää jo hyvin varhaisessa vaiheessa lapsen kokemuksia. (Koppinen 1989, 7–8.)

Tiivistetysti voidaan todeta, että kieli on ajattelun, tiedonhankinnan- ja välittämisen väline. Sillä voi vaikuttaa, luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Se on väline tunteiden ilmaisuun ja kielelliseen luomiseen sekä oman ja toisten käyttäytymisen säätelemiseen. (Koppinen 1989, 22.)

Ensisijaisen tärkeää on, että lapsen ja hänen ympäristönsä kieli on yhteinen, tuotetaan sitä sitten suulla tai käsin. Kun lapsella on keino ilmaista itseään ja tulla ymmärretyksi, se helpottaa arjesta selviytymistä. (Peltonen 1995, 63.)

2.3 Kielen häiriöistä

Kieli ja puhe eivät aina kehity normaalisti. Syyt saattavat olla biologisia, kognitiivisia tai sosiaalisia. (Leiwo. 1989, 136.) Kielen kehittymisen ja käyttämisen ongelmat voidaan liittää useimpiin kehityksellisiin vammoihin. Kielellinen kehitys voi viivästyä, olla poikkeavaa tai niitä molempia. Ongelma voi olla yleinen tai rajoittua vain kielelliseen kehitykseen. Koska kommunikaatio on kompleksinen prosessi, mahdolliset vaikeudet ovat usein moninkertaisia, vastavuoroisia ja vaikeita diagnosoida erillisinä. (Van Hasselt, Strain & Hersen 1988, 398-404.)

Vallitsevassa kliinisessä käytännössä lapsen kielikyvyn kehityshäiriöiden syyn etsinnässä, tutkimuksessa ja kuntoutuksessa pyritään ottamaan huomioon niin perimä, sosiaalinen ja emotionaalinen ympäristö kuin lapsen henkinen kehitystasokin. (Kun puhe viipyy 1989, 2). Ympäristöllä on tutkimusten mukaan erittäin merkittävä vaikutus yksilön kielen ja kommunikaation kehitykseen. On huomattu, että taidoiltaan samanlaisten yksilöiden joutuminen erilaisiin vaihteleviin ympäristöihin on vaikuttanut siihen, että heidän kommunikaatiotaitonsa spesifiset piirteet ovat muuttuneet erilaisiksi. (Van Hasselt ym. 1988, 399.)

Puhe- ja kielihäiriöt liitetään yleensä sellaisiin vammoihin kuten autismiin, kehitysvammaan ja kuulovammaan. Häiriöiden luokitteluperusteet määräytyvät luokituksen käyttötarkoituksen ja tietoperustan mukaan. Kielen häiriöt voidaan luokitella oireen (mm. viivästynyt puheen- ja kielenkehitys, kielenkehityksen erityisvaikeus eli dysfasia) tai etiologian mukaisesti (mm. aistifysiologiset vajavuudet, keskushermostolliset syyt). Oirekuvauksessa on ongelmallista se, etteivät kielihäiriöt ole esiintymismuodoltaan tarkkarajaisia. Oireet myös muuttuvat ajan myötä. (Van Hasselt ym. 1988, 398-404.) Etiologiseen selvittelyyn kuluu paljon aikaa, eikä häiriön mahdollisesta syystä saada aina edes varmuutta. Terapian suunnittelun kannalta olisi kuitenkin tärkeää tietää taustalla vaikuttavat syyt. (Korpilahti 1996, 41.)

Puheen ja kielen kehittyminen on haaste sekä lapselle että hänen vanhemmilleen. Äidinkieli eli lapsen ensimmäinen kieli opitaan vuorovaikutustilanteissa, joissa tunteet, ajatukset, tapahtumat, esineet ja muu olemassa oleva ympäristö saa sanallisen ilmaisun, ja niiden kautta myös sanat saavat merkityksen. Kehityksen perustana on lapsen neuralinen ja fysiologinen kypsyminen, jossa ilmenevät häiriöt saattavat aiheuttaa ongelmia myös vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tämä voi tulla esille esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsen reaktiot ovat sairaudesta tai vammaisuudesta johtuen normaalista poikkeavia. Tällöin aikuisen toiminta saattaa muuttua sellaiseksi, että se ei enää tue lapsen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Siksi vanhempi, joka olisi terveen lapsen kanssa täysin kykenevä hyvään vuorovaikutukseen, saattaa tarvita asiantuntevaa tukea solmimaan toimiva suhde vammaiseen lapseensa. (Överlund 1996, 20.)

Yleensä lasten ja vanhempien välinen vuorovaikutus on niin itsestään selvää ja normaaliin arkeen kuuluvaa, ettei siihen liittyviä osatekijöitä tiedosteta. Jos vuorovaikutus ei kuitenkaan näytä toimivan, voidaan tarkasteltavaksi ottaa sen eri osatekijät ja etsiä ratkaisua tilanteeseen yhteistyössä lapsen ja hänen vanhempiensa kanssa. Vuorovaikutusta on siis mahdollista opetella ja kehittää tietoisella tasolla. (Överlund 1996, 20.)

Suomessa on perinteisesti hoidettu lasta ja vanhempia erikseen huolimatta ovatko ongelmat johtuneet vanhemmasta tai lapsesta. Koska vuorovaikutuksessa on kyse kuitenkin lapsen ja vanhemman välisestä yhteydestä, tarvitaan hoidollista otetta nimenomaan tämän yhteistyön edistämiseksi. Tavoitteena on saada lapsi kommunikoimaan omien vanhempiensa eikä jonkun ulkopuolisen ammatti-ihmisen kanssa. Toki saattaa olla joskus tarpeen, että lapsi opettelee tiettyjä kommunikointitaitoja ensin esim. puheterapiassa ja sen jälkeen on valmiimpi vahvistamaan kontaktia vanhempiinsa. (Överlund 1996, 20.)

3 KUNTOUTUS

3.1 Mitä kuntoutuksella tarkoitetaan?

WHO:n vuonna 1981 antamasta kuntoutukseen liittyvästä määritelmän mukaan vammaispolitiikan tärkeimpiä tavoitteita on edistää vammaisten henkilöiden integroitumista yhteiskuntaan. Kuntoutusta on pidetty lähinnä vamman tai toimintavajavuuden lieventämisenä tai parantamisena. Eurooppalaisen vammaisalan asiakirjan eli Euroopan Neuvoston vuonna 1992 hyväksymä vammaispoliittinen kokonaisuohjelma; ”A coherent policy for the rehabilitation of people with disabilities”; mukaan kuntoutuksen tavoitteet ovat:

- ”1. vammautumisen ehkäiseminen tai toimintavajavuuden poistaminen, sen pahenemisen estäminen ja sen seurausten lievittäminen
2. täysipainoisen ja aktiivisen elämään osallistumisen turvaaminen oman yhteisön jäsenenä
3. vammaisten henkilöiden auttaminen siten, että he voivat elää omia toiveitaan vastaavaa itsenäistä elämää.” (Anttila & Kupari 1993, 198.)

Suomessa ei nykyisessä kuntoutusajattelussa lähtökohtana ole ihmisen vamma tai sairaus vaan se haitta, joka näistä aiheutuu. Tämän vuoksi vammaisen ihmisen kohdalla on tärkeää kiinnittää huomiota ympäristötekijöihin. Tämä tarkoittaa vammaisen ympäristön sopeuttamista vammaisen tarpeisiin eikä päinvastoin. Lähtökohtana tulee olla vammaisen tukeminen aktiivisuuteen ja omatoimisuuteen. Kuntoutusta ei siis voi tarkastella vain yksittäisinä toimenpiteinä vaan henkilön pitkäaikaisena kasvuprosessina. (Anttila & Kupari 1993, 198.)

Vammaispolitiikan periaatteita pohjoismaissa ovat normaalisuus ja integraatio. Normaalisuuperiaate tarkoittaa, että vammaisten henkilöiden elinolojen ja toimintaympäristön tulisi olla vastata samanikäisten, ei-vammaisten elämää. Vammaisille henkilöille tulee siis kuulua samat oikeudet, mahdollisuudet ja velvollisuudet kuin muille ihmisille.

Kysymys on siis tasa-arvosta, valinnanmahdollisuuksista, itsemääräämisoikeudesta ja ihmisoikeudesta. Yhteiskunnan velvollisuus on huolehtia, että nämä edellä mainitut asiat toteutuvat vammaisen ihmisen kohdalla. (Anttila & Kupari 1993, 199.)

Kuntoutus tarkoittaa ulkopuolisia toimenpiteitä, joilla tuetaan lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyisyyttä. Vammaisen lapsen kohdalla kuntoutuminen merkitsee kehittymistä ja etenemistä kohti parempaa ja monipuolisempaa toimintakykyä. Kuntoutumiseen vaikuttavat kuntoutujan henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi hänen fyysinen ja sosiaalinen ympäristönsä sekä senhetkinen kuntoutusjärjestelmä. Lapsen tulee suoriutua ikätasoaan edellyttämistä taidoista ja jokapäiväisessä elämässä normaaleiksi ja välttämättömiksi katsotuista toimista. Kuntoutusta on myös kaikki se toiminta, jolla pyritään ehkäisemään ja vähentämään vamman seurauksia koko perhettä ja yhteisöä ajatellen. (Aaltonen 1996, 37.)

Kehittyvän lapsen kohdalla on ensiarvoisen tärkeää todeta olevassa olevat ongelmat ja aloittaa kuntoutustoimenpiteet mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja näin tukemaan lapsen normaalia kehitystä. Kuntoutus alkaa eri ammattialojen asiantuntijoiden kartoittaessa lapsen kyvyt ja taidot. Lapsen ollessa kyseessä on eri tahojen yhteistyö erityisen tärkeää, jotta asianmukaiset palvelut pystyttäisiin järjestämään oikeana ja sopivana ajankohtana. Kuntoutuksessa yksi merkittävimmistä tukipilareista on lapsen perhe. Tärkeää on auttaa perhettä sopeutumaan ja jaksamaan. (Aaltonen 1996, 39–40.) Perheenjäsenethän ovat sidoksissa emotionaalisesti toisiinsa ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Kaikki mikä vaikuttaa vanhempiin, vaikuttaa lapseen, ja kaikki mikä vaikuttaa lapseen, vaikuttaa myös vanhempiin. (Koester & Meadow-Orlans 1990, 299.) Lapselle perhe on se yhteisö, jossa hänet tulee hyväksyä ja jossa perusluottamus syntyy. Perusluottamus on tärkeä pohja itsetunnolle ja itsetunto taas yksi parhaita lähtökohtia tulevaisuutta ajatellen. (Aaltonen 1996, 39–40.)

3.2 Kielen kuntoutus

Lapsen ikä ja kielihäiriötyyppi määräävät kielihäiriöisten lasten kuntoutustoimenpiteiden ja terapian sisällön (Korpilahti 1996, 53). Yleisesti kielenkuntoutuksen tavoitteena on puhuttu kieli. Toisena kielenkuntoutuksen osatavoitteena on opettaa lapselle sanoja puheena, viittomina tai jollakin vaihtoehtoisella tavalla. Tärkeintä on, että lapsi saa sanavarastoonsa sanoja, joita hän voi käyttää toisten ihmisten ymmärtämiseen ja joiden avulla hän itse voi ilmaista tarpeitaan, tunteitaan ja tarkoitusperiään niin, että muut ne ymmärtävät. Sanojen käsittelykykyyn liittyy myös kyky ajatella ja muistaa eri tavalla kuin aikaisemmin. Kuntoutusaineistoa valittaessa on tärkeää löytää lapsen kielellisen kyvyn taso ja sovellettava käytettävä aineisto hänen kuntoutustarvettaan vastaavaksi. (Johansson 1994, 17–19.)

Kielen normaali kehitys etenee hitaasti eikä siinä voida erottaa selvärajaisia vaiheita. Myös kielenkuntouttamisen on edettävä hitaasti myötäillen normaalia kielen kehitystä. Irene Johansson luokittelee kielenkuntoutuksen kolmeen kulmakiveen:

1. Kuntoutus täytyy aloittaa niin aikaisessa vaiheessa kuin mahdollista. Tämä riippuu lapsen vammasta ja siitä missä vaiheessa se todetaan.
2. Kuntoutus tulee suunnitella jäsennellysti. Tilanteiden ja oppimistehtävien jäsentely auttaa lasta keskittymään tavoitteen ja harjoitteluhetken kannalta olennaiseen.
3. Kuntoutuksen on oltava johdonmukaisesti jatkuvaa ja siihen on sisällytettävä runsaasti kertausta. (Johansson 1994, 17.)

Kuntoutuksen linjausta ja kommunikaatiomuodon valintaa on hankala muuttaa jälkeensä, jos joitakin vaihtoehtoja on suljettu pois. Pakottaminen on eri asia kuin mahdollisuuden antaminen. Yhtäkään ovea ei olisi syytä sulkea, sillä lapsi tarvitsee käyttöönsä kaikki mahdolliset keinot ja kanavat. (Karjalainen 1998, 178.)

Kuntoutukseen pitää sitoa myös se yhteisö, johon lapsi kuuluu. Kuntoutuksen suunnittelu tapahtuu lapsen, hänen perheensä ja terapeutin yhteistyönä. Usein näkemykset voi-

vat olla hyvinkin erilaisia johtuen esimerkiksi kommunikaatiohäiriöön liittyvästä tiedosta, perheen arvoista, kulttuurista ja kokemuksista. Kuntoutuksen onnistumisen edellytys on kaikkien osapuolten luottamus toisiaan kohtaan sekä halu ponnistella, joskus erittäin pitkäänkin, kohti yhteisiä päämääriä. Yhteistyö ei ole aina helppoa ja esimerkiksi lapsi tai vanhemmat voivat olla siihen haluttomia. Vanhemmilla on kuitenkin suurin päätävävalta perheen asioista. (Jansson-Verkasalo & Söderholm 1996, 254.) Mikään ulkopuolinen taho ei voi mennä tekemään ratkaisuja perheen puolesta, sillä perheen todellisuuden tietää parhaiten perhe itse. Varsinkin painostamista ja syyllistämistä tulee välttää. (Karjalainen 1998, 182.)

Lapsen kuntoutumiselle on tärkeää se, kuinka perhe reagoi lapsen vammaan ja sen seurauksiin. Reagoimisen voimakkuus riippuu perheen voimavaroista, perheen kyvystä palauttaa tasapainotila ja samanaikaisesti taidosta tehdä muutoksia perhettä koskevissa asioissa perheenjäsenten vuorovaikutusta myöten. (Koester & Meadow-Orlans 1990, 300.) Sosiaalisesta taustasta, kokemuksista ja persoonallisista ominaisuuksista riippuen ihmiset reagoivat elämässä tapahtuviin muutoksiin eri tavoin (Kampfe 1989, 256).

4 PUHETTA TUKEVA JA KORVAAVA KOMMUNIKAATIO

Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi tarkoittaa sitä, että puhutun kielen tueksi tai korvikkeeksi käytetään muita kommunikointimuotoja. Puhetta korvaavaa kommunikointia (alternative communication) käytetään silloin, kun ihminen kommunikoi muilla keinoin kuin puheella. Puhetta korvaavina menetelminä voidaan käyttää esimerkiksi viittomia ja graafisia merkkejä. Puhetta tukeva kommunikointi (augmentative communication) tarkoittaa kommunikaatiota, joka täydentää tai tukee puhetta. Sen tarkoituksena on edistää ja täydentää puheilmaisua tai taata korvaava kommunikointimuoto ihmiselle, joka ei alakaan puhua. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 20.)

Vaihtoehtoisiin kommunikaatiokeinoihin kuuluvat kehonkielen ja signaaliviestinnän ohella myös elekommunikaatio, viittominen, kirjoittaminen, esineet, kuvat tai blisskieli. Näistä menetelmistä käytetään kansainvälisenä käsitteenä lyhennettä AAC, joka tulee sanoista AUGMENTATIVE (tuki, lisä), ALTERNATIVE (vaihtoehtoinen) ja COMMUNICATION (viestintä). Käytetyimmät suomenkieliset ilmaisut ovat ”vaihtoehtokommunikaatio” (mm. Pulli 1991), ”puhetta korvaavat ja tukevat kommunikaatiomenetelmät” (Jaroma 1989, HUUHTANEN 1992) ja pelkkä ”korvaavat kommunikaatiomenetelmät”, joka ilmaisuna lienee huonoin, koska puheen korvaavat vaihtoehdot myös tukevat puhetta ja sen kehittymistä. (Anttila & Kupari 1993, 115.)

Puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä tarvitsevat voivat olla joko täysin kykenemättömiä puhumaan tai heidän puheensa ei riitä täyttämään kaikkia kommunikoinnin tehtäviä. He ovat esimerkiksi liikuntavammaisia, kehitysvammaisia, autistisia tai aistivammaisia lapsia, nuoria ja aikuisia. Heillä voi olla viivästynyt puheenkehitys tai jokin muu kehityksellinen tai hankittu kielihäiriö. Toisiinsa verrattuna he ovat hyvin erilaisia. Monilta korvaavan järjestelmän tarve jää vähitellen pois, mutta osa tarvitsee sitä läpi elämänsä. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 13-14.)

4.1 Kommunikaatiomenetelmän valinta

Vaihtoehtoisia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä on nykyään paljon, joten vaikeutena voi olla päättää kullekin tarvitsijalle niistä sopivin. Kun henkilölle etsitään mielekästä kommunikointikeinoa, on tärkeää pohdiskella seuraavia kysymyksiä. Mikä aiheuttaa henkilön kommunikaatio-ongelman? Millainen on henkilön kommunikointikyky tällä hetkellä ja mitkä ovat hänen kommunikaatiotarpeensa? Miten hän ymmärtää ja tuottaa kieltä? Mitä vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä hänen olisi mahdollista käyttää ja mikä niistä vastaisi parhaiten hänen kommunikaatiotarpeitaan? (Huuhtanen 1992, 7–8.)

Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointimuotoa valittaessa pitää siis huomioida lapsen tarpeet ja yksilölliset edellytykset sekä vaikeudet (Tuovinen 1995, 40). Tärkeitä huomioon otettavia seikkoja ovat esimerkiksi lapsen aistitoiminnot sekä motoriset kyvyt (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 41). Muita lapsen kommunikaatiomuodon valintaan vaikuttavia perusteita ovat vallalla olevat arvot ja asenteet, tarjolla oleva kuntoutus sekä yhteiskunnan tarpeet ja vaatimukset (Karjalainen 1998, 169).

Kun on päädytty käyttämään jotain vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä, on mietittävä, mitä menetelmä tuo tullessaan käyttäjälle ja hänen ympäristölleen. Lähiympäristön tukeminen ja ohjaus on myös tärkeää, koska jos ympäristö hyväksyy uuden kommunikaatiokeinoon, on vammaisen itsekkin helpompi hyväksyä se. Ympäristön positiivinen asenne on siten ensisijaisen tärkeä. (Huuhtanen 1992, 9-10.)

Yleensä joudutaan kokeilemaan ja käyttämään useita kommunikointivaihtoehtoja, koska lapsen kehitystaso voi asettaa omat rajoituksensa. Toisaalta joskus ei voida edes ennustaa, minkä kommunikointikeinoon lapsi parhaiten omaksuu. Lapsen taidot saattavat kehittyä myös niin, että voidaan siirtyä ”vaativimpiin” kommunikointikeinoihin. (Tuovinen 1995, 40.)

4.2 Kommunikaatiojärjestelmät ja -menetelmät

Puhetta korvaavat kommunikointijärjestelmät jaetaan kolmeen pääluokkaan:

1. Manuaalisiin merkkeihin ja viittomiin, joihin kuuluvat kuurojen viittomakielen viittomat ja muut käsillä tehtävät merkit sekä viittomat, esimerkiksi viitottu suomi.
2. Graafisiin merkkeihin, joihin kuuluvat kaikki graafisesti tuotetut merkit, kuten bliss-symbolit, PCS, piktogrammit jne.
3. Kosketeltaviin merkkeihin, jotka on tehty eri muotoisiksi eri materiaalista, esimerkiksi Premackin sanapalikat. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 20-21.)

Näistä kommunikaatiojärjestelmistä käsittelemme tarkemmin viittomia, koska tutkimuksemme koskee viittomien kotiopetusta.

4.2.1 Viittomat

Viittomien käyttö voidaan luokitella kahteen päätyyppiin: kuurojen käyttämään viittomakieleen ja viittomajärjestelmiin (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 22). Usein on epäselvää, millaisesta viittomistavasta milloinkin on kyse. Viittomakieli tai viitottu puhe mainitaan usein virheellisesti, kun kyseessä on kuitenkin ns. avainviittomien käyttämisestä puheen ohella tai puheen tukena. (Anttila & Kupari 1993, 117.)

Varsinainen viittomakieli on itsenäinen kieli, joka täyttää luonnolliselle kielelle asetetut vaatimukset. Viittomakielellä on oma kielioppinsa ja lauserakenteensa eli se ei noudata puhutun kielen sääntöjä. Se on visuaalinen kieli, jota tuotetaan käsin, vartalon, ilmeiden ja eleiden avulla sekä vastaanotetaan näköaistin avulla. (Rissanen 1985, 5-6.) Viittomakielen oppimiseen pätevät samat lainalaisuudet kuin muuhunkin kielenoppimiseen ja kehitykseen. Se on kieli, jota voidaan oppia vain luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. (Kuulo- ja kontaktivammaisten kehitysvammaisten tutkimus ja kuntoutus 1981, 7.)

Viitottu puhe on puhutun kielen koodausjärjestelmä, jossa viitotaan ja puhutaan samanaikaisesti. Sanajärjestys on puhutun kielen mukainen. Suurin osa viittomista on lainattu kuurojen käyttämästä viittomakielestä. Viitottu puhe ei ole varsinainen kieli vaan keinotekoinen järjestelmä. (Jokinen 2000, 10.) Yleensä tätä puhutun kielen mukaista viittomakieltä käytetään kuulevien, mutta kommunikointihäiriöisten ihmisten opetuksessa, koska kuulevat eivät osaa kuurojen viittomakieltä eikä heidän välttämättä tarvitsekaan osata sitä. Kuulevalle on siis helpompaa oppia puhetta läheisesti muistuttava viittomajärjestelmä kuin kuurojen viittomakieli, jonka rakenne on aivan erilainen. Varsinaista viittomakieltä ei voi koskaan käyttää puheen kanssa rinnakkain kuten viitottua suomea. Puhetta korvaavan kielen opettelussa on tärkeää tuottaa puhetta ja merkkejä yhtä aikaa. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 22–23.)

Viittomat ovat tiedostettuja eli ne perustuvat symbolifunktioiden oivaltamiseen. Tähän perustuu myös viittomien antama tuki puheenkehitykselle. Sanojen korvaaminen viittomilla on mielekästä, jos puheen tuottamiseen tarvittava hienosäätöinen motoriikka puuttuu. Motoriikan kehittyessä lapsen on helpompi siirtyä puheeseen, onhan valmis oivalluksen pohja olemassa. Puhelihäiriöisen lapsen on todettu oppivan helpommin puhumaan, jos hänen on annettu viittoa. Lisäksi on havaittu, että lapsen luonnollisen elehtimisen kyvyt yhdistettynä juuri konkreettiseen tekemiseen, kuten viittomiseen, edesauttaa hidasta kehittymisprosessia ja oivalluksen syntyä. Viittomaa kun harjoitellaan täysin eri tavoin kuin puhetta. Siinä missä et voi laittaa sanaa toisen suuhun, viittoman voit melkein sanamukaisesti laittaa toisen käteen. (Peltonen 1995, 63.)

Viittomakielen viittomia käytetään ikään kuin erillisinä viittomina silloin, kun puhutaan avain- tai tukiviittomista (Pulli 1996, 79). Se tarkoittaa sitä, että puhetta vahvistetaan viittoen vain ymmärtämisen kannalta tärkeimmät sanat. Avain- ja tukiviittomia onkin usein käytetty lasten puheen kehityksen tukena. Ne ovat lapselle tärkeitä, sillä niiden avulla hän saa ilmaistuksi itseään ja mm. puhumisesta johtuneet paineet helpottuvat. Niiden avulla lapsi voi myös oppia paremmin puhetta kuin ilman niitä. (Pihlaja 1996, 250–251.) Jos ajatellaan, että selkokieli on selvin ja yksinkertaisin rakentein puhuttua

tai kirjoitettua kieltä, niin voidaan sanoa, että avain- ja tukiviittominen on selkoviittomista (Pulli 1996, 79).

Suomessa viittomakielen pohjalta on kehitetty selkoviittomakokoelma (Nalleviittomat), joka sisältää viittomien helponnettuja muunnoksia. Tarve näihin muunneltuihin viittomiin on syntynyt vammaisten viittojen käsien motoristen ongelmien vuoksi. Tämä tarkoittaa sitä, että esim. viittomien normaalit käsimuodot tai paikannukset viittomatilaan eivät onnistu. Helponnuksia ei kannata kuitenkaan aloittaa ennen kuin viittomakielen viittomat on todettu liian vaikeaksi. Ensin on siis tutkittava viittomakielen viittomien mahdollisuudet ja vasta sen jälkeen muokattava yksilöllisesti tarvittavat muunnokset. (Pulli 1996, 81.)

4.2.2 Viittomien merkitys puheen omaksumiseen

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja on tutkittu tieteellisesti jo parin vuosikymmenen ajan ja tulosten mukaan viittomien tai kuvien ja muiden apuvälineiden käyttö kuulevilla lapsilla ei vähennä puhetta tai estä sen syntymistä - vaan päinvastoin - lisää puheen kehitystä. Tämä edellyttää sitä, että puhuttu kieli on mukana kommunikaatiossa. (Pulli 1996, 75.)

Useisiin tutkimuksiin liittyvät havainnot ovat tukeneet sitä, että eri kanavien käyttöön perustuvat kommunikointitaidot vaikuttavat yhdessä ja edistävät toinen toisiaan. Tämän vuoksi opetus tulee aloittaa jo varhaisessa vaiheessa ilman, että tulee pelätä sen kielteisiä seurauksia. Niiden opettamisen on pelätty haittaavan lapsen puheen kehitystä. Missään tutkimuksissa ei ole kuitenkaan saatu tuloksia, joiden mukaan viittomilla olisi kielteinen vaikutus puheen kehittymiseen. Kuntoutus tulee aloittaa siis heti, kun ongelmia ilmenee. Jos lapsella on olemassa sellaisia riskitekijöitä, joiden perusteella voidaan olettaa, ettei puheen kehitys tule edistymään normaalisti, tulisi kuntoutus aloittaa jo ennen kuin vaikeudet alkavat näkyä. Näin voidaan edistää lapsen kommunikointitaitoja ja estää puutteellisen kommunikoinnin aiheuttamat kielteiset vaikutukset. Usein käy niin,

että manuaalisten ynnä muiden merkkien opetus aloitetaan aivan liian myöhään. Puhetta korvaavan ja tukevan kommunikoinnin kuntoutusta on viivytetty siihen asti, kunnes on todettu perinteisen puheen harjoittelun epäonnistuneen. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 155–156.)

Puheen kehittyessä viittomat ja kuvat syrjäytyvät vähitellen. Ne jäävät ainoastaan varakeinoiksi ja tukemaan kielellisiä prosesseja, esim. korvaamaan vaikeita sanoja. Tuula Pulli on esittänyt muutamia syitä, miksi visuaaliset keinot yleensä auttavat puhumaan oppimisessa.

1. Lapsen ahdistus vuorovaikutustilanteessa vähenee, kun hän voi esittää asiansa ja varmentaa sitä muuten kuin puheen. Puheen tuottaminen helpottuu ja lisääntyy.
2. Viittominen ja osoittaminen laukaisee kommunikoinnin aloittamisen ja etenemisen prosessin. Tämä prosessi on kielellisissä häiriöissä kesken.
3. Silmä voittaa korvan, joka tarkoittaa, että lapsen huomio saadaan kohdennettua viestitettävään asiaan. Visuaalisesti vastaanotettu havainto jää myös mieleen paremmin kuin korvilla saatu peräkkäisten äänteiden joukko.
4. Lapsen kanssa kommunikoivat henkilöt yleensä hidastavat puhettaan ja painottavat avainsanoja, kun he samanaikaisesti käyttävät viittomia tai kuvasympboleita. Puheen hahmottamisessa on tärkeää kuulla puhetta selkeässä ja kohdennetussa muodossa. Hidasta puhetta on helpompi vastaanottaa.
5. Sanan rytmin mukainen viittominen voi havainnollistaa puheen rytmiä. Sanojen painotushahmot ovat kuulemisen ja ymmärrettävyyden kannalta tärkeämpiä kuin yksittäiset äänteet. (Pulli 1996, 75–76.)

Kielenkehityksen häiriön kuntoutuksessa lapset omaksuvat sellaisen puhekielen kuin heille kielellisen häiriön puitteissa on mahdollista. Puhe on niin ylivoimainen, että se kehittyy, jos sillä vain on mahdollisuus kehittyä. Puheen tukemiseen ja korvaamiseen käytetyt menetelmät ovat vain apukeino kohti puhekielen ja -kommunikaation kehittymistä ja kypsymistä. Kielen- ja puheenkehityksen tulee olla niin arvokas asia, että kaikki keinot sen tukemiseen ovat sallittuja. (Rautakoski 1998, 7.)

4.3 Puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitsevat henkilöt

Von Tetzchner & Martinsen jakavat puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia tarvitsevat ihmiset kolmeen pääryhmään sen mukaan, missä määrin he tarvitsevat näitä menetelmiä. Kaikille kolmen ryhmän henkilöille on yhteistä se, että he eivät ole alkaneet puhua normaalissa puheen tuoton alkamisvaiheessa tai ovat jostain syystä menettäneet puhekykynsä. Ryhmät eroavat toisistaan siinä, miten eri ryhmiin kuuluvat ihmiset ymmärtävät kieltä ja millaiset mahdollisuudet heillä on oppia ymmärtämään ja käyttämään kieltä.

1. Ilmaisukieliryhmä

Tähän ryhmään kuuluvat henkilöt ymmärtävät toisten henkilöiden puhetta, mutta eivät pysty riittävästi ilmaisemaan itseään puhutun kielen avulla. Tämän ryhmän tyypillisimpiä edustajia ovat CP-vammaiset, joilla on ongelmia puhe-elinten ja motoristen toimintojen suhteen. Puhetta korvaavasta ilmaisukeinosta tulee heille pysyvä kommunikointimuoto.

2. Tukikieliryhmä

Tämä ryhmä jaetaan kahteen alaryhmään: kehitykselliseen ja tilanteiseen. Kehityksellisessä ryhmässä puhetta korvaavan kommunikoinnin opettamisen tavoitteena on puheen kehittäminen, ei sen korvaaminen. Tähän ryhmään kuuluvat lapset, joilla on viivästynyt puheen kehitys tai kehityksellinen dysfasia. Myös monet Downin syndroomaa sairastavat lapset kuuluvat tähän ryhmään. Näiden henkilöiden kielellinen ymmärtäminen vaihtelee suuresti. Tilanteiseen ryhmään kuuluu sellaisia henkilöitä, jotka ovat oppineet puhumaan, mutta joilla on vaikeaa saada itseään ymmärretyksi. Nämä henkilöt pystyvät saamaan itsensä ymmärretyksi puheen avulla vain tilanteissa, joissa on tuttuja ihmisiä ja asioita. Puhetta korvaava kommunikatiojärjestelmä toimii näille henkilöille apukielenä, jonka kautta pyritään edistämään heidän puheen käyttöä ja ymmärtämistä.

3. Korvaavan kielen ryhmä

Ryhmään kuuluville ihmisille puhetta korvaavasta kommunikointimuodosta tulee kieli, jota he käyttävät läpi elämänsä. Ympäristön tulee myös käyttää samaa kieltä kommunikoidessaan heidän kanssaan. Korvaavan kielen ryhmän henkilöt käyttävät kommunikoinnissaan vähän tai eivät ollenkaan puhetta. Puhetta korvaavasta kommunikointimuodosta tulee heidän äidinkieltensä. Tähän ryhmään kuuluu esimerkiksi autistisia, syvästi kehitysvammaisia ja vaikeasti kuulovammaisia ihmisiä. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 80.)

Yleensä on vaikeaa erottaa ja tarkasti luokitella mihin ryhmään henkilö kuuluu. Erityisen vaikeaa on erottaa, kuuluuko henkilö tukikieliryhmään vai korvaavaan kielen ryhmään. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 80–83.)

Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksessa esille tulleet tuettua tai korvaavaa kommunikointimenetelmää tarvitsevat ryhmät, heidän ominaispiirteitään ja kommunikointiin liittyviä ongelmia.

4.3.1 Dysfaattiset lapset

Dysfasia on lasten kielenkehityksen erityisvaikeus. Se on lähinnä yläkäsite erilaisille kielellisille kehitysongelmille, sillä ryhmään kuuluvilla voi olla monenlaisia oirekuvia. Häiriöitä on sekä kielellisissä että ei-kielellisissä toiminnoissa. (Svärd 1996, 153.) Vaikeudet liittyvät yleisesti puheentuottoon (ekspressiivisiä) tai kuten on yleisempää, puheen vastaanottoon ja tuottoon (reseptiivis-ekspressiivisiä). Dysfaattiselle lapselle vaikeuksia voivat tuottaa mm. kieliopillisten rakenteiden ymmärtäminen ja tuottaminen, sanavaraston ja käsitteiden hallinta, nimeäminen, lyhytkestoinen auditiivinen muisti, auditiivinen hahmottaminen, puheäänteiden ja sanojen ääntäminen sekä kertova puhe. Kielellisten ongelmien lisäksi dysfaattisella lapsella saattaa olla myös hahmotushäiriöi-

tä, hieno- ja karkeamotorista kömpelyyttä, kontaktivaikeuksia ja tarkkaavaisuus- tai käyttäytymishäiriöitä. (Rantala & Hällback 1996, 13–14.)

Dysfasian syynä pidetään kielellisen kehityskyvyn puutteellisuutta aiheuttavaa keskushermoston vauriota tai toimintahäiriötä. Taustalla ei siis ole esim. kuulonalennus, älyllisen kehityksen jälkeenjääneisyys, puheeseen vaikuttava motorinen kehityshäiriö, autismi eikä psyykkinen sairaus. (Svärd 1996, 153.)

Kielellistä arviointia tehdessä on tärkeää erottaa, onko kyseessä kielellisen kehityksen viivästyminen vai sisältääkö kielenkehitys poikkeavia piirteitä esim. sananlöytämisen ja nimeämisen vaikeutta tai kielenkäytön muuta poikkeavuutta. Viivästyneen kielenkehityksen ennustetaan häviävän kypsymisen myötä. Jos taas on kysymyksessä jokin poikkeava kielenkehityksen piirre, sen oletetaan olevan pysyvämpi ja pitkäaikaisempi. Näiden kahden erottaminen toisistaan ei ole aina helppoa, varsinkaan kun kyseessä on lieväasteinen dysfasia. Diagnoosi varmistuu lapsen ollessa vasta 3-6 -vuotias ja lievä dysfasia saattaa paljastua vasta kouluikässä, kun oppimisvaikeuksia alkaa ilmetä. (Rantala & Hällback 1996, 13–14.)

Dysfaattisten lasten määrä on viime vuosina ollut tuntuvassa kasvussa. Tähän seikkaan on luultavasti vaikuttanut juuri se, että dysfasian diagnosointi on tarkentunut. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9.) Dysfasian diagnosointi tapahtuu vasta silloin, kun kielihäiriön syyksi ei voida nimetä mitään muuta sairautta tai vammaa eli diagnoosi tehdään ns. poissulkumäärittelyä käyttäen (Svärd 1996, 153). Dysfasian syyt jäävät usein selvittämättä, mutta voidaan epäillä, että se johtuu esimerkiksi raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana aiheutuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä. Uskotaan, että dysfasian syntyyn voivat vaikuttaa myös perinnölliset taipumukset. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9.)

Nykyään dysfaattisia lapsia diagnosoidaan 1 – 3 % kustakin ikäluokasta ja maassamme on arvioitu olevan n. 7000 dysfaattista lasta ja nuorta. Joissakin tutkimuksissa on esitetty vielä suurempia lukuja, n. 7,4 % ikäluokasta (Salo 1999, 11–12).

Dysfasian vaikeusaste vaihtelee erittäin paljon. Lievästi dysfaattinen lapsi voi hyvinkin selvittää normaaleista arkipäivän puhetilanteista mutta vaikeasti dysfaattinen voi olla täysin puhumaton eikä mahdollisesti ymmärrä toisten puhetta. Lasten kielihäiriön oireet voivat olla lapsen iästä riippuen erilaisia, joten myös dysfasian diagnosointi voi vaihdella sen mukaisesti. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 9–10.)

Dysfasia-termiä käytetään lapsilla eri tarkoituksessa kuin aikuisilla, koska sen syntymekanismi on erilainen. Lapsi ei ole menettänyt kielellisiä taitojaan vaan hänen kommunikaatiotaitonsa on ollut ensimmäisistä kehitysvaiheistaan lähtien poikkeava. (Korpilahti 1996, 46.) Tutkijat jakavat lapsen dysfasian yleensä kolmeen eri asteeseen, jonka vakavuus riippuen vamman laadusta.

1. Lieväasteinen dysfasia

Lieväasteisessa dysfasiassa lapsen puheen- ja kielenkehitys on yleensä viivästynyttä jo varhaisvaiheista lähtien. Lapsen puheessa saattaa olla epäsystemaattista sekavuutta eivätkä kieliopilliset rakenteet ole kypsyneet. Lapsella ilmenee sananlöytämisen tai nimeämisen vaikeutta ja puheilmaisuus voi olla hieman niukkaa. Arkitilanteiden puheen ymmärtäminen sujuu yleensä hyvin, mutta isompien asiakokonaisuuksien ja käsitteellisempien asioiden vastaanotossa saattaa olla ongelmia. Päiväkoti-ikässä lapsella ei vielä välttämättä esiinny ongelmia, mutta kouluiässä vaikeuksia on odotettavissa. (Rantala & Hällback 1996, 14.)

Lievästi dysfaattinen ei kykene aina suuressa luokassa ymmärtämään annettuja kielellisiä ohjeita ja hänellä saattaa ilmetä oppimisvaikeuksia. Tällaisella lapsella saattaa olla kouluiässä mm. lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10.)

2. Keskivaikea dysfasia

Keskivaikeasti dysfaattisen lapsen puheen ja kielen kehitys on jo pienestä asti viivästynyttä ja jollain tavoin poikkeavaa, epäselvää tai epäkieliopil-

lista. Pienellä lapsella puhe voi puuttua lähes kokonaan tai hän käyttää ns. omaa kieltään. Kehittyessään lapsi saattaa ymmärtää arkipäivän puhetta sekä yksinkertaisia ohjeita sekä ilmaista itseään ymmärrettävästi. Kuitenkin vaativat tilanteet ja monimuotoiset lauseet voivat olla tällaiselle lapselle vaikeita. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 10.)

Poikkeavina piirteinä näillä lapsilla voi olla myös juuttuminen, kaikupuhe eli ekolaliaa sekä vaikeus puheintonaatiossa. Lisäksi lapsen saattaa olla vaikea keskittyä kuuntelemaan ja erottelemaan puhetta. Ymmärtämisvaikeudet voivat myös johtua juuri käsitteiden ja kieliopillisten rakenteiden tai kuulomuistin ongelmista tahi molemmista. Keskivaikeasti dysfaattinen lapsi voi olla ryhmässä arka, pelokas, muutoksia vastustava ja keskittymiskyvytön. (Rantala & Hällback 1996, 15.)

3. Vaikea-asteinen dysfasia

Vaikea-asteisessa dysfasiassa lapsen kielen- ja puheenkehitys on viivästynyt ja hyvin häiriintynyt. Siihen voi liittyä myös erilaisia kehityshäiriöitä kuten autistisia piirteitä tai monivammaisuutta. Ongelmat ovat siinä määrin suuria, että ne vaikeuttavat selviämistä arkipäivän tilanteissa. Lapsi saattaa pystyä tuottamaan vain vaikeasti tulkittavia sanahahmoja, tai puhe voi puuttua jopa kokonaan. Jos lapsi puhuu, ilmenevät edellä kuvatut keskiasteisen dysfasian piirteet vaikea-asteisina. Puheen ymmärtäminen on vaikeaa ja voi rajoittua koskemaan vain yksinkertaista ja tilannesidonnaista puhetta. Ääritapauksessa lapsi ei kykene ymmärtämään lainkaan puhetta. (Rantala & Hällback 1996, 15.)

Tällä hetkellä Suomessa käytetään enimmäkseen Rapinin ja Allenin (1988) jaotteluun perustuvaa dysfasialuokitusta. Se sisältää kuusi erilaista oireiden mukaan luokiteltua kielen kehityksen erityisvaikeutta. Yleensä kielen kehityksen vaikeudet eivät sovi puhtaasti yhteen luokkaan, vaan oirekuva voi sopia useaan eri alaryhmään. Dysfasialuokat ovat:

1. *Verbaalis-auditiivinen agnosia*

Lapsella on erityisen suuria vaikeuksia ymmärtää puhetta. Lapsen puhe on epäselvää tai hän on täysin puhumaton. Lapsella voi olla myös autistisia piirteitä.

2. *Verbaalinen dyspraksia*

Lapsi ymmärtää puhetta melko hyvin mutta puhuminen tuottaa ongelmia. Ilmaisut ovat lyhyitä ja puutteellisia sekä sanojen muodostaminen tuottaa erityisen suuria vaikeuksia.

3. *Fonologisen ohjelmoinnin häiriö*

Lapsi ymmärtää puhetta. Hänen puhettaan on kuitenkin vaikea ymmärtää, koska hänellä on vaikeuksia käyttää äänneitä oikein.

4. *Fonologis-syntaktinen häiriö*

Lapsi ymmärtää puhetta hyvin. Lapsen puhuminen on sujumatonta. Ilmaisut ovat usein lyhyitä ja kieliopillisesti vääriä.

5. *Leksikaalis-syntaktinen häiriö*

Lapsen puhe alkaa myöhässä, mutta se kehittyy fonologisesti normaaliksi. Lapsi ymmärtää hyvin yksinkertaista arkikieltä, mutta hänen omassa puheessaan ilmenee sanojen löytämisen ja lauseen muodostamisen vaikeutta ja mahdollisesti änkytystä.

6. *Semanttis-pragmaattinen häiriö*

Lapsi ei ymmärrä puhetta täydellisesti vaan hänellä voi olla vaikeuksia ymmärtää puhutun ilmauksen, erityisesti kysymyksen tai lausekokonaisuuden merkitystä. Hänen kielenkäyttönsä voi olla omalaatuista mutta ilmaisu yleensä sujuvaa ja artikulointi selkeää tosin joskus esimerkiksi ekolalialista. (Hyytiäinen-Ruokokoski 1995, 12–13.)

Riippumatta siitä, mihin alaryhmään kehityksellisesti kielihäiriöiset lapset kuuluvat, he alkavat jossakin vaiheessa puhua. Heille on kuitenkin yhteistä se, että heidän ääntämisensä on koko koulua edeltävän iän epäselvää. Muiden kuin vanhempien on usein vaikea ymmärtää heitä. Vaikka näiden lasten puhe muuttuisikin myöhemmin ymmärrettäväksi, heidän sanavarastonsa on yleensä pienempi ja kokemukset ympäröivästä maail-

masta suppeampia kuin heidän ikätovereillaan. Tämä tiedollisen maailman suppeus koskee erityisesti niitä, joilla on keskivaikeita tai vaikeita kehityksellisiä kielihäiriöitä. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 88–89.)

Kaiken kaikkiaan dysfaattisen lapsen on yleensä vaikea omaksua kieltä ja kyetä ilmaisemaan itseään puhumalla. Jos lapsi on lähes puhekyvytön tai puhe on erittäin epäselvää, yritetään löytää jokin ilmaisukeino, jonka lapsi oppii hallitsemaan ja jonka avulla hän voi ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan. Tavallisempina keinona on käyttää viittomia puheen rinnalla. Viittomat yleensä auttavat ja tukevat puheen ja kielellisen kommunikoinnin oppimista. Viittomien lisäksi voidaan käyttää apuna myös kuvakieltä, kuten piirrettyjä kuvia, valokuvia tai piktogrammeja. (Svärd 1996, 154.)

Dysfasia-lapsi ei opettele puhetta korvaavaa kommunikointimenetelmää omaksuakseen äidinkieltään, vaan hän kuuluu tukikieliryhmään. Viittomien käytöstä on kertynyt varsin paljon myönteisiä käytännön kokemuksia. Kun lapsi käyttää merkkejä samanaikaisesti kuin puhuu, muiden on helpompi ymmärtää häntä. Näin estetään lapsen sanavaraston ja käsitteellisen kehityksen jääminen puutteelliseksi. Myös vuorovaikutuksesta tulee molemmin puolin mielekkäämpää ja lapsen sosiaaliset taidot vahvistuvat. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 90–91.)

Dysfasia-lasten kohdalla aikuiset ottavat usein ohjailevan roolin vuorovaikutuksessa lapseen, jolloin lapsen kommunikoinnin osuus vähenee ja hän ottaa artikulaatiovaikeuksiansa vuoksi vähemmän osaa tavalliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä saattaa johtaa myös siihen, että kielihäiriöinen lapsi vetäytyy pois vuorovaikutustilanteista ja eristäytyy yhä enemmän. Puhumisen ongelmat aiheuttavat siis monia oheisongelmia. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 89–90.)

4.3.2 Kuulovammaiset lapset

Kuulovammaisuus on yläkäsite. Sen alle mahtuvat kaikki lievästi huonokuuloisesta aina täysin kuuroihin saakka (Moore 1996, 11). Kuulovammaiseksi sanotaan henkilöä, jolla on jonkinasteinen tai -laatuinen kuulovamma. Termi pohjautuu kuulovamma-asteen luokitteluun. Tavallisimpia luokkia ovat: normaalikuuloiset, huonokuuloiset (lievä, kohtalainen, keskivaikea, vaikea), varhaiskuurot sekä kuuroutuneet. (Jokinen 2000, 9.)

Kuulovamman aiheuttajista ei ole tarkkoja lukuja, mutta mahdollisesti puolet kuulovammoista on perinnöllisten syiden seurausta (Norio & Kääriäinen 1992). Muita kuulovammaisuutta aiheuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi sikiöaikaiset infektiot, syntymän jälkeiset sairaudet kuten aivokalvontulehdus ja jotkin lääkkeet. Suurta osaa kuulovammojen aiheuttajista ei vielä tunneta. (Sorri & Mäkitorkko 1998.)

Lääketieteellisesti kuulovammojen vaikeusaste määrittelyssä käytetään äänen taajuuksien (hertsi = Hz) ja voimakkuuksien (desibeli = dB) yksikköjä. Kuulonmenetys ilmoitetaan desibeleinä taajuusalueella 500 - 2000 Hz eli niin sanotulla puhealueella. Puheen ymmärtämisen kannalta oleelliset taajuudet ovat kuitenkin yli yhden kHz:n alueella. Ihminen pystyy erottamaan puheen, joka on voimakkuudeltaan noin 30 - 60 dB. (Johansson 1998, 27-28.)

Kuulovammaiset voidaan luokitella huonokuuloisiin ja kuuroihin. Huonokuuloisia ovat henkilöt, joiden kuulovamma on alle 80 dB (Suonpää 1986, 36). Huonokuuloinen pystyy vastaanottamaan kuulonsa avulla puhetta, yleensä jotakin apuvälinettä käyttäen. Huulilतालुकutaito on tärkeä kuulohavaintojen tukena. Huonokuuloinen henkilö on oppinut puheen ja kielen kuulonsa avulla, tästä syystä hän ei itse usein kommunikoi puheella. Vaikeasti huonokuuloiset kommunikoivat muun muassa puheen ja huulilतालuvun lisäksi viittoen, sormittaen ja kirjoittaen. (Kuurojen kulttuurityöryhmän muistio 1985, 8-12.)

Kuuroina voidaan pitää kuulovammaisia, joiden kuulonvajaus on vähintään 70 - 90 dB, sillä he eivät kuule käytännössä juuri lainkaan (Suonpää 1986, 36). Kuurot voidaan jakaa varhaiskuuroihin ja kuuroutuneisiin. Varhaiskuurot ovat joko syntyneet kuuroina tai menettäneet kuulonsa ennen kielen oppimista. Varhaiskuuro voi kuulla ääniä, mutta puheen ymmärtämiseksi kuulokojeesta ei ole apua. Varhaiskuuro kommunikoi, ymmärtää ja tulee ymmärretyksi viittomakielellä, jonka hän oppii luonnollisesti viittomakielisessä ympäristössä. Varhaiskuuron ympäristön käyttämän kielen taito on yleensä sanavarastoitan tai lauserakenteeltaan heikko eli puhuttu kieli on hänelle kuin vieras kieli, jota on vaikea ymmärtää ja käyttää. Hän ei myöskään saa äänestään palautetta, joten ääni on usein epäselvä eikä siitä ole yleensä apua kommunikointitilanteissa. (Kuurojen kulttuuriryhmän muistio 1985, 8-12.)

Kuuroutuneilla puhutun kielen taito yleensä säilyy kommunikaatiomenetelmänä, koska he ovat menettäneet kuulonsa kielenoppimisen jälkeen. He ehkä kuulevat ääniä, mutta eivät pysty saamaan puheesta selvää kuulokojeenkaan avulla. Kuuroutumisesta riippuen he pystyvät lukemaan, kirjoittamaan ja ilmaisemaan itseään puhumalla. Kuitenkin ennen 3-vuoden ikää kuuroutuneet näyttävän unohtaneen oppimansa kielen. Useimmiten kuuroutuneet tarvitsevat kommunikoinnin tukimenetelmiä, esimerkiksi viittomia, sormiaakkosia ja kirjoitusta. (Kuurojen kulttuuriryhmän muistio 1985, 8-12; Komonen & Varho-Iivonen 1992.)

Edellä mainittujen lisäksi Lasten kuntoutusohjaus -kirjassa (Pihlatie & Vanha-Similä 1993, 13.) yhtenä kuulovammaisten ala ryhmänä mainitaan vielä kuulomonivammaiset. Näillä on kuulovamman lisäksi yksi vaikea-asteinen vamma tai useampia muita vammoja. Yleisimpiä lisävammoja ovat näkö-, liikunta- ja kehitysvamma sekä sosiaaliseen, neurologiseen tai emotionaaliseen kehitykseen liittyvä ongelma. Vamman vaikeusasteesta riippuen kuulomonivammaiset henkilöt kommunikoivat joko puheen, viittoen, kädestä käteen viittoen, sokeain kirjoituksen avulla, blisskielellä (ns. selkokuvilla) tai tietokoneavusteisin ratkaisuin. (Lonka & Linkola 1996, 121.)

Kuulomonivammoista kaikkein tavallisin on kuulonäkövamma (Karjalainen 1998, 172). Vaikeasti kuulo- ja näkövammaisen henkilö määritellään kuulonäkövammaiseksi tai kuurosokeaksi. Henkilö voi olla täysin kuuro ja sokea tai hänellä voi olla jäänteitä toisesta tai molemmista aisteista. (Göransson & Westholm 1995, 14.) Kuulonäkövamma yleisin aiheuttaja on Usherin syndrooma (Karjalainen 1998, 172). Se on periytyvä sairaus, johon ei ole lääketieteellistä hoitokeinoa. Usherin syndrooma on sisäkorvan häiriöstä johtuvan kuulovamman ja silmän verkkokalvon rappeutumisen yhdistelmä. Syntymästään lähtien henkilö on kuuro tai huonokuuloinen ja näkövamma kehittyy myöhemmin. Ajan myötä näkökenttä kapenee ja sen etenemistä ei voi ennustaa. Ensimmäiset oireet ilmenevät jo kouluiässä. (Runsas 1991, 322-324.) Usherin tautia sairastavat jaetaan kolmeen päätyyppiin.

- Tyyppi 1* Henkilöt ovat kuuroja syntymästään lähtien eivätkä pysty hyödyntämään kuulokojetta. He kommunikoivat viittoen. Näkövamma alkaa lapsuudessa tai nuoruusiässä johtaen noin 30-vuoden iässä vaikeaan näkövammaisuuteen.
- Tyyppi 2* Henkilöillä todetaan lapsuudessa tai kouluiässä keskivaikea tai vaikea kuulovamma. Henkilöt voivat käyttää kuulokojetta ja kommunikoivat puheella, mutta mikäli kuulovamma on vaikea-asteinen, he saattavat tarvita puheen ohella viittomia. Kuulovamma on useimmilla muuttumaton. Näkövammaisuuden laatu on sama kuin tyyppissä 1.
- Tyyppi 3* Tässä Suomessa eniten esiintyvässä Usher-tyypissä taudinkuva on hyvin vaihteleva. Kuulovamma toteutuu vaihtelee vauvaiästä aikuisuuteen ja yleensä aina luonteeltaan pahenevan kuulovamman vaikeusaste vaihtelee lievästä kuulovammaisuudesta kuurouteen. Kuulovammaa on tärkeää seurata, jotta sen pahentuessa huomioitaisiin ajoissa esimerkiksi henkilön kommunikaatiokykyjen heikkeneminen ja aloitettaisiin tarkoituksenmukaiset kuntoutustoimenpiteet. (Vataja 1999, 24-26.)

Tavallisimpia kuulonäkövammaisten ongelmia ovat kommunikointi ja informaation saantivaikeudet ja liian vähäiset aistiärsykkeet. (Karjalainen 1998, 173.) Kuulovamma hankaloittaa aina normaalia kielen oppimista. Mitä vaikeampi kuulovamma on, sitä enemmän se vaikuttaa puheen, lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen. Jos lapsen vammautuminen on tapahtunut kielen kehittymisen jälkeen, sillä on vähäinen vaikutus lapsen puheeseen. Puheen ylläpitäminen on helpompaa kuin puheen oppiminen. Kuulovammaisen lapsen puhekielen kehittymiselle on tärkeää, että hänelle puhutaan paljon, kuulipa hän sitten tai ei. Tällöin lapsi oppii paremmin lukemaan huulilta ja muodostamaan sanoja. Kuulovammaisen lapsen puheelle on ominaista monotonisuus, sanavaraston suppeus ja kieliopilliset virheet. (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 77-78.)

Kuulomonivammaisten lasten kielen valintaa mietittäessä pitää arvioida lapsen aistien toimintakyvyn lisäksi kielellisiä ja kognitiivisia valmiuksia sekä motorisen suoriutumisen tasoa. Kuulonäkövammaisten kommunikointitapa riippuu aistivikojen laadusta, niiden vaikeusasteesta ja syntyajankohdasta. Yleensä kommunikaatiomuodon valintaa säätelee se, kumman toiminnallisesti paremman aistin välityksellä henkilö saa informaatiota ympäristöstään. Etsittäessä lapselle soveltuvinta kommunikaatiomenetelmää lopullisen ratkaisun tekevät lapsen vanhemmat perheensä tarpeiden, lähtökohtien ja edellytysten pohjalta sekä käyttöön saamansa tiedon perusteella. (Karjalainen 1998, 168-173.)

4.3.3 Downin syndrooma -lapset

Kehitysvammaiset, joilla on Downin syndrooma ovat suurin yhtenäinen kehitysvammaryhmä. Heitä on yhteensä n. 10 % kaikista älyllisesti kehitysvammaisista. Downin oireyhtymä on lapsella jo syntyessään eli se on aina synnynnäinen tila. (Autio, Palo, Kas-ki & Manninen 1992, 40-41.)

Downin oireyhtymä on seurausta kromosomimuutoksesta. Sen yleisin kromosomimuutos on kolmannen kromosomin no. 21 esiintyminen lapsen kaikissa soluissa. Tässä ta-

pauksessa kromosomeja on yhteensä 47. Koska kromosomeja 21 on kolme kappaletta, voidaan tilaa kutsua myös 21-trisomiaksi. Oireyhtymä ei ole kuin poikkeustapauksissa perinnöllinen, vaikka kyseessä onkin perintöaineuksen määrän muutos. Jakautumishäiriöiden perimmäisiä syitä ei tarkalleen tiedetä tällä hetkellä. (Kallunki, Wilska & Leisti 1988, 100–105.)

Downin syndroomaa voidaan kuvailla sellaisten fyysisten piirteiden avulla, joita voidaan sanoa sille tyypillisiksi. Nämä piirteet eivät kuitenkaan ole löydettävissä jokaiselta syndroomaa sairastavalta lapselta eikä niiden voida sanoa kuuluvan spesifisti juuri tähän kromosomi poikkeamaan. Kuten tiedetään, jokaisen ihmisen fyysisiin piirteisiin vaikuttaa suuresti hänen geneettinen perimänsä. Näin on myös Down-lapsen kohdalla. Hänessä on kuitenkin monia samoja piirteitä kuin muissa saman kromosominpoikkeavan omaavissa lapsissa. On vaikea sanoa, miksi joissakin lapsissa on lähes kaikki oireyhtymää kuvailevat piirteet ja joissakin vain muutama niistä. (Tingey 1988, 4.)

Tavallisesti Downin syndrooma -lapsen kallo on pienikokoinen ja lyhyt. Kasvoissa huomion herättävät ylös sivulle vinot ja kapeat luomiraot ja nenän puoleisissa silmäkulmissa poimut. Kasvot ovat pyöreät ja nenänselkä matala. Korvanlehdet puolestaan ovat huomattavan pienet ja yksinkertaiset. Silmäterien värikalvoissa esiintyy pilkullisuutta ja niissä on usein taittovika ja linssisamentumia. Suu ja nielu ovat pieniä ja kieli usein suuri ja se näkyy usein huulten välistä. Hampaat kasvavat hitaasti ja epäsäännöllisesti. Ääni on usein matala ja karhea. Raajat ovat lyhyet, sormet ja varpaat ovat sekä lyhyet että tylpät. Pikkusormi usein sisäänpäin käyrä ja kämmenen poikki kulkee ns. nelisormipoimu eli vaakasuora vako. Jaloissa ensimmäisen ja toisen varpaan väli on usein leveä. Muita löydöksiä ovat lihasten velttous sekä nivelten poikkeava liikkuvuus ja rentous. Iho on kuiva, karhea ja kimmoton. Älyllisesti suurin osa Downin syndroomaa sairastavista sijoittuu älyllisesti keskitasoisesti jälkeenjääneiden luokkaan. (Autio ym. 1992, 42–44.)

Downin syndrooma-lapsilta on löydetty myös muita synnynnäisiä epämuodostumia merkittävän paljon esimerkiksi sydänvikaa. Muita epämuodostumia voivat olla esimer-

kiksi erilaiset suoliston kehityshäiriöt, huulisuulakihalkio ja ruokatorven ahtautuma. Usein nämä erilaiset ongelmat astuvat pääosiin heti lapsen synnyttyä vaatien suuria toimenpiteitä ja huomiota, ja siten vaikuttavat paljolti lapsen elämän alkuihin. (Gath 1978, 3.)

Kehityshäiriön luonteesta johtuen parannuskeinoa Downin syndroomaan ei ole. Sen seurauksia kuitenkin pyritään lievittämään erilaisin hoidollisin ja kuntoutuksellisin toimenpitein. (Autio ym. 1992, 44.)

Terve lapsi yleensä ymmärtää puhetta melko hyvin ennen kuin hän ryhtyy itse puhumaan ensimmäisiä sanojaan. Näiden kahden asian välinen aikaero on niin pieni, ettemme juuri kiinnitä siihen huomiota. Down-lapsilla se on kuitenkin huomattavan suuri. Down-lapsen ollessa kaksivuotias hän useimmiten ymmärtää muutamia sanoja. Noin 4 - 5 -vuotiaana lapsi pystyy seuraamaan arkipuhetta ja moni pystyy tuottamaan sanoja alkaen kartuttaa sanavarastoaan. Kielen oppiminen kuitenkin etenee erittäin hitaasti. Erilaiset ongelmat ääntämisessä ja sanojen muodostamisessa ovat normaalia puhumaan opettelevaa lasta suuremmat. Yleensä sanoista onnistuu vain sen alku- tai lopputavun tuottaminen tai tavut vaihtavat paikkaa. Down-lapsien käyttämien lauseiden pituudet ja rakenteet vaihtelevat myös paljon sekä monet käyttävät varsin paljon eleitä. (Kallunki ym. 1988, 61.)

Down syndrooma -lasten kielelliset ja kommunikatiiviset vaikeudet voivat johtua synnynäisten epämuodostumien aiheuttamista ongelmista esimerkiksi kuulo- tai puheelimissä. Downin syndroomaan voi sisältyä kielen oppimisen vaikeutta liittyneenä muuhun alentuneeseen kehitystasoon. Ongelmia voi olla kielen oppimiseen liittyvissä kognitiivisissa taidoissa. Lapsen kasvaessa kielen ja kommunikoinnin ongelmat liittyvät yhä enemmän muihin kykyihin. Saattaa käydä myös niin, että ympäristö alkaa odottaa ja vaatia häneltä yhä vähemmässä määrin kommunikointia. (Tingey 1988, 121–122.) Down-lapsen puheen oppiminen riippuu myös siitä, kuinka paljon hänellä on vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ympäristönsä kanssa. Monesti hän käsittelee kauan toisten ihmisten ilmauksia ja reagoi niihin hitaasti. Hänen oma aktiivisuutensa saattaa olla niin

vähäistä, että aikuinen ottaa vuorovaikutuksessa ohjailevan roolin. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 93–95.)

Down-lapsen kielen kehityksen tukeminen alkaa jo vauvaiässä, kun hänelle aletaan puhua. Puheen tulisi olla selkeää sekä rauhallista ja sen sisältöä tulisi selventää elein. Kun lapsi oppii ymmärtämään puhetta, niin hänen eleiden käyttönsä alkaa lisääntyä. Eleiden käyttö puheen rinnalla ei suinkaan vähennä lapsen puhumisyrityksiä vaan auttaa ymmärretyksi tulemistä. Jos Down-lapsen sanat ovat pitkään epäselviä ja virheellisiä, on tärkeää, että aikuinen auttaa lasta kohti virheettömyyttä. (Kallunki ym. 1988, 66–67.) Kielellisiä ja kommunikatiivisia vaikeuksia voidaan siis ehkäistä ja helpottaa kehittämällä lapsen kommunikointikykyä ja opettaen hänelle tarvittaessa eleitä ja viittomia (Autio ym. 1992, 44).

Suurin osa Down-lapsista tarvitsee tukikieltä ja vain osa heistä kuuluu korvaavan kielen ryhmään. Puhetta edeltävässä vaiheessa Downin syndrooma -lasten kanssa aletaan käyttää puhetta korvaavaa kommunikointimuotoa. Alkutavoitteena on edistää puheen kehitystä ja parantaa vuorovaikutuksen laatua. Tällöin varmistetaan samalla se, että niille lapsille, joille kehittyy vähän tai ei ollenkaan puheilmaisuutta, luodaan puhetta korvaava kommunikaatiokeino. Viittomat ovat Downin syndrooma -lasten tavallisin puhetta korvaava kommunikaatiomuoto. Muun muassa Launonen (1998) on tutkimuksessaan havainnut, että lapsiryhmällä, joka on saanut viittomiin perustuvaa kuntoutusta ensimmäisestä elinvuodestaan lähtien, oli neljän vuoden iässä merkittävästi laajempi puhuttujen sanojen varasto kuin niillä lapsilla, jotka eivät olleet saaneet viittomiin liittyvää kuntoutusta. Heillä oli myös huomattavampi viittomavarasto, mikä teki heidän kokonaisilmaisuustaan laajemman. (Von Tetzchner & Martinsen 1999, 95.) Ronski ja Ruder (1984) ovat taas havainneet, että kuntoutustilanteessa viittomisen yhdistäminen puheeseen ei välttämättä edistä kielellisiä taitoja verrattuna pelkkään puheen käyttöön. He korostavat, että lasten yksilölliset erot ovat suuria ja joillekin lapsille viittomien käytöstä saattaa olla hyötyä, kun taas toisille siitä aiheutuu haittaa. Tutkijoiden mielestä on tärkeää, että viittomien käyttöönotto perustuu aina Down-lasten kielellisessä kuntoutuksessa yksilölliseen harkintaan. (Launonen 1999, 69.)

5 KOTIOPETUS

5.1 Yleistä kotiopetuksesta

Yksin puheongelmaiseen lapseen kohdistetut toimenpiteet ovat turhia, sillä puheen puute koskettaa myös hänen ympärillään olevaa yhteisöä. On olemassa vaara, että puhumattoman, mutta puhetta ymmärtävän ihmisen ongelma nähdään yksipuolisesti vain ilmaisuuden ongelmana. Tärkeää on myös, että muut käyttävät puhumisen ohella samoja kielellisiä signaaleja kuin puhumatonkin. (Anttila & Kupari 1993, 117.) Se, miten aikuiset lapsen ympäristössä osaavat käyttää lapselle valittua kommunikaatiomenetelmää, vaikuttaa siihen, missä määrin ja miten lapsi käyttää sitä. Olisi oikeutettua tehdä kommunikaatioarvio myös lapsen ympäristöstä. Jos ympäristö ei ymmärrä rooliaan, ei voida odottaa, että puhehäiriöisellä lapsellakaan tulisi nämä keinot käyttöön. (Merikoski 1999, 7.)

Vaihtoehtoisten kommunikaatiojärjestelmien käyttö edellyttää siis, että lapsen perhe ja muut lähiympäristön ihmiset, kuten päiväkotihenkilöstö, harjoittelevat kommunikoidaan sovittuja symboleja käyttäen. Vaikka lapsi tuntuisi ymmärtävän varsinkin arkipäivän tilanteisiin liittyvää puhetta, hän tarvitsee ympäristöstään mallia viittomien tai muun symbolikielen opiskeluun, kuten jokainen ihminen uutta kieltä opitellessaan. (Svärd 1996, 153–154.)

Lapselle opetetaan viittomien käyttöä puheterapiassa, mutta yleensä sekä lapsi että lähiympäristö saa sen lisäksi myös ns. tehostettua viittomien opetusta. Perhe voi osallistua erilaisille kursseille, joissa viittomia voi opiskella, mutta yhä enenevässä määrin viittomien opetusta on alettu järjestää lapsen kodissa. (Matikainen 1987, 41.)

5.2 Kotiopetus ennen ja nyt

Ennen kuin varsinainen viittomakielen kotiopetus 1980-luvun alussa alkoi, järjestettiin viittomakielen alkeis- ja jatkokursseja. Kotiopetus alkoi kuulovammaisille lapsille ja heidän vanhemmilleen suunnatusta kotiopetuksesta. Keskussairaalan kuntoutussihteeri auttoi perheitä etsimään opettajaa. Alussa opettajina toimivat esimerkiksi kuurojen diakonissat. Kun myöhemmin myös kuulovammaisten koulujen opettajat ryhtyivät kotiopettajiksi, niin opettaminen muuttui palkalliseksi työksi. Tavoitteet olivat samat kuin nykyään eli lasten sanavaraston kartuttaminen ja käytännön kommunikaatiotaidon saavuttaminen. (Lahtivuori & Tammi 1992, 5.)

Ennen opettajan rooliin kuului opettamisen ohessa myös perheen henkinen tukeminen. Ajan kuluessa kotiopetus laajeni koskemaan myös muita erityisryhmiä, kuten dysfaattisia ja kehitysvammaisia. (Lahtivuori & Tammi 1992, 5.) Nykyään kotiopetusta antava opettaja on käynyt viittomakielentulkin ammatillisen koulutuksen, johon on sisältynyt myös viittomakielen opetukseen liittyvien valmiuksien opiskelu eli opiskelija saa pätevyyden opettaa viittomia ja viittomakieltä (Mikkonen 1992, 23). Kuurojen Liitto ry julkaisee listaa opettajista, jotka ovat oikeutettuja tekemään opetustyötä (Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä 1992, 7).

Viittomien kotiopettajalta vaaditaan opetustaidon lisäksi sosiaalisia taitoja, onhan hänen työpaikkansa yleensä opetettavan perheen koti (Joensalo & Pakkala 1991, 8). Kotiopettaja on kuitenkin ensisijaisesti vain opettaja ja opetukseen liittyvien asioiden asiantuntija. Muu kuntoutushenkilöstö huolehtii perheen muista asioista. On kuitenkin tärkeää se, että opettaja tekisi yhteistyötä näiden perheitten kanssa työskentelevien henkilöiden kuten kuntoutusohjaajan ja puheterapeutin kanssa. (Mikkonen 1992, 23.)

Viittomakielen ja viittomien opetusta annetaan monien kansalais- ja työväenopistojen lisäksi myös kotiopetuksena esimerkiksi kuulovammaisten, dysfaattisten ja kehitysvammaisten lasten perheelle (Mikkonen 1992, 23). Kotiopetusta myönnetään vammaispalvelulakiin perustuen. Lain piiriin kuuluvia palveluja ja tukitoimenpiteitä perhe voi

hakea kuntansa sosiaalitoimelta. Palveluja haettaessa ensimmäistä kertaa perheen tulee esittää selvitys siitä, että haitta aiheutuu vammasta tai sairaudesta. Palvelut ja tukitoimet kuuluvat kuntoutusohjauksen ja sopeutumisvalmennuksen piiriin. Nykyinen laki korostaa lapsen perheen ja koko lähiyhteisön osallistumista sopeutumisvalmennukseen. Lain mukaan yksilöllistä tai perhekohtaista sopeutumisvalmennusta ovat muun muassa tarvittavan kommunikaatiomenetelmän opetus. (Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä 1992, 4-5.)

Perhe voi saada opettajan monta eri kautta. Opettajan voi etsiä vammaispalvelun työntekijä, lapsen puheterapeutti, kuntoutusohjaaja tai joku muu kuntoutuksesta vastaava henkilö. Joissakin tapauksissa perhe löytää opettajansa itse. Sosiaalitoimisto maksaa tekemänsä päätöksen perusteella opettajan palkan sekä matkakustannukset opettajan tekemän laskutuksen mukaan. (Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä 1992, 7.)

Kotiopetus toteutuu yleensä perheen kotona. Tämä on todettu helpoimmaksi ratkaisuksi perheen kannalta, sillä tuttu ympäristö edesauttaa opiskelua ja oppimista. Kotona lapsilla on myös riittävästi omaa tekemistä. (Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä 1992, 8.)

Kotiopetukseen voi osallistua perheenjäsenten lisäksi kaikki lapsen lähipiirissä olevat henkilöt, kuten hoitopaikan henkilöstö, sukulaiset ja naapurit. Opetus tapahtuu perheelle soveltuvana aikana kestäen yleensä yhdestä kahteen opetustuntia. Jos perheen lapset osallistuvat opetukseen, opettaja voi suunnitella ja suunnata osan opetuksesta juuri heille siksi ajaksi, kun he jaksavat keskittyä siihen. (Mikkonen 1992, 23.) Opetus kohdistuu kuitenkin pääosin aikuisiin, joiden opettamiseen opettaja on koulutettu. Opettaja ei siis tee mitään terapeutista työtä lapsen kanssa. (Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä 1992, 8.)

Kotiopetuksessa lähdetään opettamaan kotiin ja tuttuihin asioihin liittyvää sanastoa. Siitä opetusta laajennetaan spiraalimaisesti koskemaan muita jokapäiväiseen elämään kuuluvia asioita. (Mikkonen 1992, 23.) Ensimmäisten tuntien aikana on tärkeää luoda

luottamuksellinen suhde perheen ja opettajan välille sekä motivoida perhe opiskelemaan (Joensalo & Pakkala 1991, 18).

Opettajat soveltavat olemassa olevaa materiaalia jokaiselle perheelle sopivaksi. Usein perheet ovat saaneet Viittomakielen kuvasanakirjan tai Lasten kuvasanat viittomin -kansiot (2 kpl). Opettajan saatavilla on kuitenkin rajoitetusti opetusmateriaalia ja hän joutuu hyvin usein valmistamaan sitä itse. (Joensalo & Pakkala 1991, 15–16.)

Haastattelimme kotiopetukseen liittyen viittomakielentulkki Saija Rautiaista, joka tekee työkseen paljon perheopetuksia. Näin saimme tuoretta tietoa tämän hetkisestä tilanteesta kotiopetuksen kentältä. Rautiainen on opettanut perheille viittomakieltä, tukiviittomia tai viitottua puhetta. Opetuksiin on osallistunut molemmat tai toinen vanhemmista, iso-vanhempia, sisaruksia, lapsen hoitajia ja kavereita. Hän oli saanut tiedot kotiopetuksista kotipaikkakuntansa tulkikeskuksen kautta. Opetusperheille myönnettiin opetusta joko dysfasian tai kuulonäkövamman takia. Perheet saivat kotiopetusta 50 - 100 tuntia, mikä tuntui opettajasta kohtalaisen riittävältä määrältä. Yleensä kotiopetus kesti yhden oppitunnin (45 min) verran yhdellä opetuskerralla. Rautiaisen mielestä materiaali on vanhako ja sitä on saatavilla liian vähän. Erityisesti viitotun puheen ja tukiviittomien opetukseen hän toivoi enemmän ja monipuolisempaa materiaalia. Videoita ja kuvamateriaalia on myös saatavilla niukasti, samoin kuin materiaalia, jota opettaja voisi jättää perheille kertausta varten. Opettaja toivoi, että ”...olisi jokin taho, josta opettajat voisivat hankkia opetusmateriaalia, mitä on esimerkiksi kouluillakin käytössä niin, ettei se olisi kuitenkaan kohtuuttoman kallista opettajan maksettavaksi” (S. Rautiainen, henkilökohtainen tiedonanto 19.5.2000). Perheiden muualta saamaa materiaalia ei yleensä ollut tarjolla. Kunnilta tai kaupungilta lainattavia materiaalit olivat usein muiden samanaikaisesti opiskelevien perheiden käytössä eivätkä toiset perheet ehtineet saada niitä käyttöönsä koko opiskelunsa aikana. Opettajan mielestä perheet olivat ottaneet kotiopetuksen myönteisesti vastaan.

Kotiopetustilanteita tuntui vaikeuttavan lasten läsnäolo, mikäli vanhempien aika ja keskittyminen meni lasten kanssa puuhailuun. Kotona oli myös muita arkipäivään liittyviä

häiriötekijöitä. Yleisesti ottaen opettajan yhteistyö perheiden kanssa oli sujunut hyvin ja joustavasti sekä opetuksesta oli perheille hyötyä. ”...etenkin jos on ollut kyse dysfaattisten lasten vanhempien opetuksesta ja lapset ovat saaneet itselleen kommunikointitavan muiden kanssa”. (S. Rautiainen, henkilökohtainen tiedonanto 19.5.2000).

Haastattelimme Keski-Suomen keskussairaalassa toimivan Kuulonhuoltoliiton kuulovammaisten ja kommunikaatiohäiriöisten lasten kuntoutusohjaaja Ritva Moisaloa saadaksemme tietoa kotiopetuksen alkuprosessista. Ajankohtaista tietoa Suomen nykykäytännöstä ei ole kirjallisuudessa saatavilla.

Moisalo kertoo haastattelussaan, että ennen kuin kotiopetus lähtee käyntiin, sitä edeltävät monenlaiset prosessit aina vamman epäilyvaiheesta kotiopetuksen päätökseen saakka. Ensimmäiset epäilykset heräävät kotona, päiväkodissa, neuvolassa tai muiden läheisten henkilöiden mielessä. Epäilykset johtavat tarkempiin tutkimuksiin ja sitä kautta mahdolliseen vamman diagnosointiin. Kun diagnoosi on tehty, tutkiva yksikkö, kuten foniatrian tai neurologian asiantuntijatyöryhmä, tekee lasta koskevan kuntoutussuunnitelman. Suunnitelmassa suositellaan vaihtoehtoista kommunikaation käyttöönottoa, jota opetetaan kotiopetuksena. Opetettava kieli ja kommunikaatiomenetelmä mainitaan myös siinä. Kuntoutussuunnitelma ei sisällä suositeltavan kotiopetuksen tuntimäärää. Kotiopetuksesta tehty suositus lähetetään lapsen kotikunnan vammaispalvelusta vastaavalle virkailijalle.

Tämän prosessin jälkeen ensimmäinen perheeseen menevä kuntoutusprosessiin liittyvä työntekijä on pienten lasten kuntoutusohjaaja, joka joutuu yleensä vastaamaan vanhempien moninaiisiin kysymyksiin lapsen vammasta ja uudesta opeteltavasta kommunikaatiomenetelmästä. Esimerkiksi viittomien ollessa kyseessä kuntoutusohjaaja kertoo siitä, mikä merkitys viittomilla on lapselle ja koko perheelle sekä tutustuttaa perheen ensimmäisiin viittomiin. Ensimmäisten kotikäyntien yhteydessä pyydetään mukaan myös kunnan vammaispalvelusta vastaava henkilö, sillä on tärkeää, että hän on perillä kuntoutuksen tarkoituksesta ja tavoitteista.

Kunta myöntää kotiopetuksen vammaispalvelulain perusteella sekä päättää tuntimäärän yleensä kunnan yleisten käytäntöjen mukaisesti. Kun asianmukaiset päätökset on tehty ja perhe kokee olevansa valmis uuden kommunikaatiomenetelmän opiskeluun, voi kotiopetus alkaa. Yleensä kotiopetus käynnistyy noin 1 - 2 kuukauden kuluttua kuntoutussuunnitelman teosta.

Opetuksen toteuttamiseksi on myös etsittävä kotiopettaja. Yleensä kuntoutusohjaaja pyytää paikkakunnalla toimivaa tulkikeskusta etsimään opettajaa perheelle. Myös perhe itse voi kysellä opettajaa tai jo tietää sopivan. Tavallisinta on, että opettaja ottaa yhteyttä perheeseen saatuaan tiedon alkavasta kotiopetuksesta. Sen jälkeen opettaja ja perhe sopivat opetukseen liittyvistä käytännön asioista, jonka jälkeen opetus alkaa. Kun kotiopetukseen myönnetyt tunnit on käytetty ja perhe haluaa jatkaa opiskelua, riittää yleensä, että perhe anoo lisätunteja suoraan kunnalta. Jos kunta ei myönnä anottuja tunteja, niin kuntoutusohjaaja ottaa kuntaan yhteyttä perustellen lisätuntien tarpeellisuuden. Yleensä kuitenkin kunnat myöntävät lisätunteja jo perheen pyynnöstä.

Yleensä kommunikaatiomenetelmän opetusta myönnetään kotiopetuksena, mutta jos paikkakunnalla on esimerkiksi useita dysfasia-lasten perheitä, heidät voidaan yhdistää mahdollisuuksien mukaan yhdeksi opetusryhmäksi. Opetustunteja voidaan pitää myös lapsen päiväkodissa.

On tärkeää, että vanhemmat ymmärtävät kielen kuntoutuksen merkityksen ja tekevät voitavansa asian puolesta. Vanhempien motivaatio näyttää olevan hyvin merkityksellinen kuntoutuksen onnistumisessa. (R. Moisalo, henkilökohtainen tiedonanto 6.7.2000).

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään viitotun puheen/viittomien kotiopetuksen piirteitä ja tarkastelemaan saatuja tuloksia vanhempien näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: `Millaisia tunteuksia kotiopetus on herättänyt?` sekä `Mitä käytännön hyötyä kotiopetuksesta on ollut?` Seuraavaksi tutkimuskysymyksiä eritellään hieman tarkemmin.

1. Millaisia tunteuksia kotiopetus on herättänyt?

Halusimme tietää, mitä tunteuksia tieto kotiopetuksen alkamisesta herätti ja miten tunteukset mahdollisesti muuttuivat opetuksen alettua. Halusimme myös tietää opettajan vaikutuksesta vanhempien tunteuksiin. Lisäksi pyysimme haastateltaviamme erittelemään hieman tarkemmin, mikä kotiopetuksessa oli ollut opiskelun aikana mielekkäintä ja helpointa sekä hankalinta ja vaikeinta.

2. Mitä käytännön hyötyä kotiopetuksesta on ollut?

Halusimme tietää, olivatko perheet kokeneet kotiopetuksen tuoneen heille jotakin käytännön hyötyä. Selvitimme tähän liittyvällä kysymyksellä teorian osuvuutta haastateltavien perheiden kohdalla. Mahdollinen käytännön hyödyn toteaminen on meille myös kotiopettajan ammatissa toimiville tärkeää työssä jaksamisen ja sen kehittämisen kannalta.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusmenetelmä

7.1.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen eli kvalitatiivinen lähestymistapa. Siihen päädyttiin siksi, koska kysymys on empiirisen ilmiön tutkimisesta. Tällöin laadullista menetelmää pidetään instrumenttina ja korostetaan kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä (Eskola & Suoranta 1999, 14-15). Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Tutkimuksessa haluttiin tuoda tutkittavien näkökulma esille. Kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan, voidaan puhua pyrkimyksestä tavoittaa tutkittavien oma näkökulma (Eskola & Suoranta 1999, 16). Toisaalta laadullinen tutkimus ei ole sidottu niin yksiselitteisesti rajattuun aineistoon kuin määrällinen tutkimus (Mäkelä 1992, 46).

7.1.2 Haastattelututkimus

Haastattelun todettiin soveltuvan parhaiten laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Tutkittaessa ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja tulkintaa tietystä ilmiöstä on järkevää käyttää tiedonhankinnassa haastattelua (Patton 1990, 70). Kun ihminen nähdään tuntevana, ajattelevana, kieltä käyttävänä ja tavoitteellisena yksilönä, ei tavanomainen kyselylomake aineistonhankinnan menetelmänä riitä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 86). Haastattelututkimuksessa tieto on laadullista sisältäen avoimia yksityiskohdaisia kuvauksia erityisistä tilanteista (Kvale 1996, 30-31). Haastattelumenetelmä sopii tiedonkeruuseen kyselylomaketta paremmin, koska haastattelu on menetelmänä jousa-

vampi, se sallii täsmennykset ja sopii lomaketta paremmin emotionaalisille ja intiimeille alueille (Hirsjärvi & Hurme 1998, 36).

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole kovin helppo, koska se vaatii tutkijalta valmistautumista sekä henkisesti että myös tiedollisesti (Syrjäläinen 1995, 86). Haastattelun heikkoudet liittyvät usein haastattelijan taitoihin (Marshall & Rossman 1995, 80-81). Haastattelijaan itseensä liittyvien seikkojen lisäksi haastattelun epäonnistumisen saattaa aiheuttaa myös haastateltavan hankaluus ja haastatteluympäristön vaikeus (Hirsjärvi & Hurme 1998, 124).

Haastattelurunko rakentuu tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista, joita sitten yhdessä haastateltavan kanssa käydään läpi joustavasti mutta kuitenkin lyhyesti. Haastattelusta voi tulla tutkijan kannalta täysin epäinformatiivinen, jollei haastattelijaa pidä varansa ja hallitse tilannetta. (Syrjäläinen 1995, 86.)

Etukäteen suunnitellun haastattelurungon ja relevanttien teemojen avulla tutkija vie tutkimustaan joustavasti eteenpäin (Syrjäläinen 1995, 86). Ennen haastattelua olimme suunnitelleet haastattelun päälinjat ja keskeiset kysymykset, jotka kirjoitimme itsellemme muistiin muistin tueksi (Liite 1). Haastattelukysymysten avulla pyrimme saamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman kattavia vastauksia. Haastattelun sisältöä suunnitellessamme meillä oli jo tietynlaisia hypoteeseja tutkimustuloksista. Yritimme kuitenkin, etteivät ne olisi vaikuttaneet kysymysten asetteluun ja ettemme olisi johdatelleet haastateltaviamme vastaamaan haluamallamme tavalla.

Haastattelutilanteen ilmapiiri samoin kuin haastattelupaikka ja ajankohta ovat merkittäviä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta (Syrjäläinen 1995, 87). Suoritimme haastattelut perheiden kotona nauhoittaen jokaisen haastattelun. Ajattelimme sen olevan heille luonteva ja helppo paikka, koska pidimme puheen nauhoitusta jo riittävän negatiivisesti vaikuttavana tekijänä puheen luonnollisuudelle.

Haastattelun onnistumiseksi haastateltavien luottamuksen saavuttaminen on tärkeää (Fontana & Frey 1994, 367). Yritimme vapauttaa haastattelutilanteen olemalla itse mahdollisimman luonnollisia ja halusimme osoittaa myönteistä suhtautumista kaikkien vastauksiin. Keskityimme myös kuuntelemaan ja antamaan sanatonta palautetta haastattelun eteenpäin saattamiseksi. Haastattelutilanteessa pyrimme välttämään virallisuutta tehden siitä enemmän keskustelunomaisen. Aloittelevana haastattelijana oli vaikeaa olla lähtemättä ylimääräiseen ja teemojen ulkopuoliseen keskusteluun.

7.2 Tutkimushenkilöt ja haastattelun suorittaminen

Tutkimme viittomien kotiopetusta saaneita perheitä Keski-Suomen alueella. Rajasimme tutkimusryhmästä pois ne perheet, jotka saivat varsinaisen viittomakielen kotiopetusta lapsen kuurouden vuoksi. Ainoana valintakriteerinä oli se, että perhe oli saanut viittomien kotiopetusta lapsen vamman takia. Lapsen vamman laadulla ei ollut merkitystä. Tutkimuksessa emme huomioineet perheiden mahdollisesti muiden lasten vuoksi myönnettyjä aikaisempia kotiopetuksia, vaan halusimme keskittyä viimeisimpään ja tuoreimpaan kotiopetukseen.

Haastatteluperheet saimme Keski-Suomen alueella toimivien viittomakielentulkkiensa kautta. Otimme ensin puhelimitse yhteyttä joihinkin tulkkeihin, joilta kysyimme, opettivatko he parhaillaan tai olivatko he opettaneet viittomia perheille. Kerroimme tutkimustamme ja pyysimme tulkkeja tiedustelemaan perheiltään halukkuutta osallistua tutkimukseemme liittyvään haastatteluun. Sovimme, että jos perhe suostuu haastatteluun, tulkki antaa perheen yhteystiedot meille ja me otamme yhteyden perheeseen haastattelun sopimiseksi.

Tutkittavia perheitä saimme suunnitellussa ajassa kokoon 15, joista valitsimme satunnaisotannalla kymmenen. Oletimme, että kymmenen perheen otanta on riittävä saadaksemme kylläntyneen tutkimusaineiston. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä pieneen määrään tapauksia, joista pyritään antamaan mahdollisimman tarkka kuva. Tut-

kija voi valita näytteen esimerkiksi aiheensa mukaan niin, että hän keskittyy näytteeneseen, joka täyttää tarvittavat tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Kun olimme jo haastatelleet nämä perheet ja litteroineet haastattelut, niin kaksi perhettä, joita emme olleet valinneet, ottivat meihin puhelimitse yhteyttä ja ilmoittivat olevansa kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun. Näiden perheiden kanssa emme kuitenkaan enää löytäneet riittävän nopeasti yhteistä haastattelu-aikaa, joten päätimme tehdä heille kirjallisen kyselyn (Liite 2), jossa toistuivat samat kysymykset, mitä olimme kysyneet haastattelussa muilta perheiltä. Vastauksiin liittyvistä yksityiskohdista sovimme puhelimitse. Saimme vastauksen kuitenkin vain toiselta perheeltä.

Suoritimme haastattelut kevään 2000 aikana. Kaikki haastattelut toteutettiin perheiden kotona ja haastateltavina olivat molemmat vanhemmat tai toinen heistä. Ensin sovimme puhelimitse perheelle sopivan haastatteluajan ja kerroimme tutkimuksestamme. Mainitsimme muun muassa vaitiolovelvollisuudestamme ja perheiden tietojen jäämisestä ai-noastaan meidän käyttöömme. Lisäksi kerroimme nauhoittavamme haastattelun, litteroivamme sen ja tuhoavamme nauhat sen jälkeen. Annoimme myös alustavia tietoja haastattelukysymyksistämme. Niitä halusimme antaa, koska siinä vaiheessa tiesimme, että osalla perheistä kotiopetuksen loppumisesta oli kulunut jo jonkin aikaa eivätkä kaikki tiedot olisi enää ehkä tuoreessa muistissa. Tiesimme, että nauhoitettava haastattelutilanne olisi monelle haastateltavalle epäluonnollinen ja jännittävä, joten halusimme heidän pystyvän valmistautumaan haastatteluun etukäteen.

7.3 Haastateltujen perheiden taustatiedot

Suurimmalle osalle haastatelluista perheistä oli kotiopetusta myönnetty lapsella todetun dysfasian vuoksi. Tämä ei ollut meistä yllättävää, koska dysfasia on yleistynyt diagnosointiperusteiden muuttumisen ja tarkentumisen myötä. Tämä on ollut huomattavissa itsellemme saatujen työtarjousten perusteella. Työtarjoukset koskevat lähestulkoon poikkeuksetta dysfasia lasten perheiden kotiopetusta. Taulukossa 1 nähdään haastateltujen perheiden kotiopetuksen myöntämisperuste.

Taulukko 1. Haastateltujen kotiopetusperheiden jakauma perheelle myönnetyn kotiopetuksen syyn eli lapsen vammanlaadun perusteella.

Myöntämisperusteen syy	Perheiden lukumäärä
Dysfasia	8
Kuulovamma	1
Kuulonäkövamma	1
Downin syndrooma	1

Perheiden saama kotiopetuksen tuntimäärä vaihteli suuresti perheittäin. Perheet, joiden kotiopetuksen tuntimäärä on enemmän kuin 50, olivat anoneet ja saaneet ensimmäisen päätöksen jälkeen lisätunteja kotiopetukseen. Suurin syy perheille, jotka eivät olleet anoneet lisää opetusta, oli se, että lapsen vamman laatu oli melko lievä ja perhe ei tuntenut tarvetta kotiopetuksen jatkamiseen. Esimerkiksi lapsen puhe kehittyi siinä määrin, että perhe ei ollut enää motivoitunut viittomiseen.

Yleensä kunnan myöntämä tuntimäärä oli sama kuin mitä kuntoutussuunnitelmassa oli suositeltu. Suurin osa perheistä oli hakenut lisätunteja suoraan kunnalta. Kunnat tuntuivat myöntäneen niitä varsin helposti. Taulukosta 2 nähdään haastatelluille perheille myönnetyt tuntimäärät. Ne sisältävät kaikki perheelle myönnetyt tunnit, jotka koskevat juuri sitä lasta, jonka takia viimeisin kotiopetus oli myönnetty perheelle.

Taulukko 2. Kotiopetusperheille opetukseen myönnetyt tuntimäärät.

Kotiopetuksen tuntimäärä	Perheiden lukumäärä
≤ 20	1
21 – 40	4
41 – 60	2
61 – 80	1
81 – 100	-
101 – 120	1
121 – 140	1
141 – 160	1

7.4 Aineiston analysointi

Litteroinnissa noudatimme sanatarkkuutta. Joskus oli kuitenkin vaikeuksia saada nauhalta puheesta selvää joko epäselvän ääntämisen tai päällekkäin puhumisen vuoksi. Tällöin olemme valinneet kirjoitettavaksi selkeimmin kuultavan puhevuoron. Emme merkinneet litteroidessa puheessa olevia taukoja tai hyvin pieniä äännähdyksiä. Vain isommat naurahdukset merkitsimme muistiin, mutta jätimme äänensävyt ja painot huomiotta. Kesken jääneet puheenvuorot merkitsimme kolmella pisteellä. Litteroidessamme jätimme pois kaikki perheeseen liittyvät henkilökohtaiset tiedot, kuten perheenjäsenten ja paikkakuntien nimet. Tästä olimme sopineet perheiden kanssa haastattelun yhteydessä. Kerroimme heille myös tuhoavamme haastattelunauhut litteroinnin jälkeen.

Mielestämme litteroinnin tarkkuus oli riittävä tutkimuksemme käyttöön. Yleensä litteroinnin yksityiskohtaisuus sovitetaan tutkimuksen tavoitteisiin eikä ainutta oikeaa tapaa litteroida ole olemassakaan (Silverman 1994, 124). Tutkimustuloksissamme käyttämämme suorat lainaukset haastatteluista ovat täysin alkuperäisen litteroinnin mukaisia emmekä ole muuttaneet edes murretta kirjakielelle.

Haastattelujen ja litteroinnin yhteydessä aloimme jo mielessämme hieman tutkiskella ja analysoida aineistoa. Vertasimme haastatteluista saatuja tietoja omiin ennakkotietoihimme ja käsityksiimme sekä tutkimusaineiston lisääntyessä haastatteluja toisiinsa. Syrjälän (1988) mukaan aineiston analysointi kannattaa aloittaa jo kentällä.

Kun olimme saaneet kaikki haastattelut nauhoitettua, litteroimme ne peräjälkeen. Sitten aloimme tutkia litteroituja tekstejä ja suunnittelemaan alustavasti kokoavia teemoja. Sen jälkeen aloimme koota haastatteluista saatuja tuloksia teemoittain. Kävimme teemat haastattelu kerrallaan läpi ja merkitsimme kustakin mahdolliset, käyttökelpoiset suorat lainaukset. Vastauksia ei ollut aina kovin helppoa tulkita eikä toisaalta ollut helppoa valita vastauksista tärkeimpiä. Pohdintaa tehdessämme käytimme hyväksi omia kokemuksia ja haastatteluista saatuja tietoja.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulisi arvioida koko tutkimusprosessin ajan ja arvioinnin tekijä on yleensä tutkija itse. Tutkijalle on tärkeää olla avoin ja subjektiivinen tutkimustaan kohtaan. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Tynjälän (1991) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida neljän eri kriteerin perusteella. Niitä voidaan pitää kvantitatiivista tutkimusta arvioivia luotettavuuskriteereitä vastaavina. Nämä neljä osatekijää ovat vastaavuus eli totuusarvo, siirrettävyys eli yleistettävyys, tutkimustilanteen arviointi eli pysyvyys ja vahvistettavuus eli neutraalisuus. (Tynjälä 1991, 390-391.)

Totuusarvo eli vastaavuus edellyttää, että tutkija osoittaa tutkimuksessaan tutkittavien todellisuudesta tuottamien rekonstruktioiden vastaavan tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Laadullisessa tutkimuksessa voi olla vaarana tutkijan liiallinen subjektiivisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat huomioitaviin asioihin ja sitä kautta tuloksiin. (Bogdan & Biklen 1992, 32.) On tärkeää arvioida, kuinka kattava ja pätevä aineisto on ja kuinka aineistosta tehdyt johto-

päätökset vastaavat haastateltavien todellisia kokemuksia ja tuntemuksia. Se, että meitä oli kaksi tutkijaa, vahvisti mielestämme tutkimuksen totuusarvoa. Teimme haastattelut pääosin yhdessä ja keskustelimme tekemistämme havainnoista ja saaduista tuloksista välittömästi haastattelujen jälkeen. Lisäksi tuloksia kirjatessamme keskustelu työparin kanssa tarjosi laajemman ja kriittisemmän näkökulman asioihin ja analyysin suorittamiseen.

Tutkimuksen siirrettävyydellä eli sovellettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten soveltuvuutta muihin tilanteisiin ja konteksteihin (Lincoln & Cuba 1985, 296-298). Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellettu ympäristö ovat. Tutkijan on mahdollisimman tarkasti kuvattava aineistoaan ja menetelmiään, jotta myös tutkimuksen lukijalla olisi riittävästi tietoa omien johtopäätösten tekoon tutkimuksen siirrettävyydestä. (Tynjälä 1991, 390-391.) Olemme pyrkineet antamaan lukijalle mahdollisimman paljon pohjatietoa tutkimuksemme aiheesta sekä kuvaamaan haastatteluaineistoa monipuolisesti ja rikkaasti, jotta hänen olisi mahdollista tehdä johtopäätöksiä ja arvioida tutkimustulosten käyttöarvoa ja sovellettavuutta.

Tutkimusaineistosta tehty analyysi on ehkä yleistettävyyden kannalta hieman ongelmallinen, koska aineistomme on suppeahko. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto ei kuitenkaan voi olla kovin laaja, koska sen analysointi on varsin aikaa vievää. Koska haastatteluista saadut tulokset olivat toisiinsa nähden yhteneväisiä, voimme pitää niitä varsin suuntaa antavina ja hyödynnettävinä. Pohdintaosuudessa olemme yrittäneet yhdistellä saatuja tuloksia ja havaintoja. Havaintojen yhdistäminen kertoo tutkijan pyrkimyksestä tarkastella tutkimusaihettaan muutamaa yksittäistapausta yleisemmällä tasolla (Alasuutari 1994, 209).

Tutkimustilanteen arviointi eli pysyvyys merkitsee sitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan, tutkittavan kohteen ja olosuhteiden vaikutus tutkimustuloksiin tiedostetaan (Tynjälä 1991, 391). Haastattelun luotettavuutta heikentää se, että haastateltavalla on taipumus antaa yleisesti hyväksytyjä vastauksia ja tietoa aiheesta, josta ei ole tehty kysymyksiä. Haastatteluaineisto on myös konteksti- ja tilannesidonnaista eli haastateltava

voi jossakin toisessa tilanteessa puhua asiat toisin. Haastatteluun sisältyy siis monia virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta kuin haastateltavasta sekä itse haastattelutilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 202-203.)

Pyrimme olemaan johdattelematta vastaajiamme saadaksemme haluttua tietoa. Haastateltavat erosivat suuresti toisiinsa nähden. Osa puhui paljon ja omatoimisesti myös ohi kysymysteemojen ja osa vastasi hyvin niukasti vain esitettyihin kysymyksiin. Tämä vaikutti suuresti siihen, kuinka paljon tuloksia kustakin haastattelusta saimme ja missä määrin pysyimme käyttämään haastattelua suorissa lainauksissa. Mielestämme aineisto oli kuitenkin riittävä ja yhdenmukainen ja sen perusteella saimme hyviä löydöksiä tutkimuksemme.

Vahvistettavuus eli neutraalisuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tulisi olla neutraali suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Laadullisessa tutkimuksessa neutraalisuus voi olla vaikeaa sillä, esimerkiksi haastattelu edellyttää henkilökohtaista kontaktia tutkimuksen kohteeseen. Tutkijan on tärkeä pohtia sitä, miten hänen oma viitekehyksensä vaikuttaa tutkimukseen. (Tynjälä 1991, 391-392.) Tavoitteenamme on ollut kuvata analyysin eri vaiheet ja menettelyt mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta vahvistettavuuden kannalta. Vaikka meillä oli paljon aikaisempaa tietoa ja kokemusta viittomien kotiopetuksesta, pyrimme silti olemaan objektiivisiä, niin etteivät ennakkokäsityksemme päässeet ohjaamaan työtämme. Yritimme tarkastella tuloksia mahdollisimman avoimesti ja neutraalisti. Katsoimme aikaisemman tietomme päinvas-
toin olleen hyödyksi tutkimusta tehdessämme. Se auttoi meitä haastattelukysymysten laatimisessa sekä perheiden tilanteen ja vastausten ymmärtämisessä.

8 TULOKSET

8.1 Kotiopetuksen riittävyys

Haastattelussa tiedusteltiin myös perheille myönnettyjen tuntimäärien riittävyyttä. Useimmat tuntuivat olevan tyytyväisiä saatuun tuntimäärään ja kertoivat lisätuntien järjestyneen helposti. Perheiden, joiden opetus oli vielä alussa, oli hankalampaa kommentoida tuntimäärän riittävyyttä suhteessa perheen tarpeisiin ja saatuun hyötyyn kuin niiden perheiden, joiden opetus oli jo loppunut.

”...vaikeehan se on sanoa näin etukäteen tietysti onko se riittävä, mutta sittenhän sen näkee mutta varmaan etukäteen nyt, kun aattelee niin tuntuu, että...” (perhe 2)

”Joo, että siinä oppi jo niin paljon, että niillä pärjää.” (perhe 6)

Perheet esittivät toivomuksia siitä, että heidän henkilökohtaiset tarpeensa otettaisiin paremmin huomioon tuntimäärää päätettäessä. Kunnat saattoivat päättää myönnettävät tuntimäärät pikemminkin kunnan taloudellisen tilanteen ja aiemman käytännön kuin perheen tarpeiden mukaan.

”...se pitäisi kattoo henkilökohtaisesti sen mukaan, mikä tuntuu hyvältä. .se oppiminen on hitaampaa semmosella, joka on näkökuulovammainen...”
(perhe 4)

”Tietenkii lapsen mukaan, että minkälainen laps on, et kuinka pian alkaa oppimaan ja onko puhetta alussa ollenkaan.” (perhe 5)

Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että päätöksen olisi oltava ns. jatkuva. Varsinkin sellaisessa tapauksessa, jossa lapsen vamma on vaikea ja korvaavaa kommunikaatiokei-

noa tullaan tarvitsemaan luultavasti läpi elämän. Tällöin lapsen kasvaessa ja kehittyessä sekä lapsen ja hänen perheensä tarpeet muuttuvat ja sitä kautta myös uusien viittomien tarve lisääntyy. Jatkuva päätös turvaisi sen, että näihin tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Jatkuva päätös voisi olla perheen kannalta tärkeä sellaisissakin tapauksissa, joissa lapsi on esimerkiksi viikot toisella paikkakunnalla koulussa, jolloin lapsen kielitaito pääsee kehittymään nopeammin kuin hänen perheensä kielitaito. Kun perheen kotiopetusta jatketaan, turvataan se, että heidän kielitaitonsa ei rappeudu vaan se kehittyy tai pysyy vähintään ennallaan.

”...musta semmonen ihan jatkuva päätös olis erittäin hyvä. . .kielitaito rappeutuu...” (perhe 9)

8.2 Kotiopetuksen toteutuminen käytännössä

8.2.1 Kotiopetuksen aloittaminen

Yleensä perheillä ei ollut itsellään tiedossa ketään kotiopettajaa. Pääsääntöisesti kotiopettaja oli tullut perheeseen opettajaksi siten, että hän oli itse ottanut yhteyttä perheeseen saatuaan tiedon perheelle myönnetystä kotiopetusopetuspäätöksestä. Opettaja sai tiedon kotiopettajaa tarvitsevasta perheestä yleensä kuntoutusohjaajalta tai päätöksen myöntäneeltä kunnalta.

Monet perheistä olivat tutustuneet viittomiin jo jonkin verran ennen tutkimuksessa olutta kotiopetusta. Näillä perheillä oli joko ollut kotiopetusta aikaisemmin tai viittomat olivat tulleet lapsen kautta esimerkiksi siksi, että niitä oli käytetty päiväkodissa lapsen kanssa tai puheterapeutti oli opettanut niitä lapselle. Keski-Suomen keskussairaalassa toimivan Kuulonhuoltoliiton kuulovammaisten ja kommunikaatiohäiriöisten lasten kuntoutusohjaaja R. Moisalon haastattelussa (henkilökohtainen tiedonanto 7.6.2000) tuli myös esille se, että ennen kotiopetuksen alkua on tärkeää, että esimerkiksi kuntou-

tusohjaaja tutustuttaa perheen uuteen kommunikointitapaan. Tämä helpottaa varsinaisen kotiopetuksen aloittamista perheessä.

8.2.2 Kotiopetuksen toteutuminen

Kaikkien perheiden pääasiallinen opetuspaikka, missä opetus toteutui, oli perheen koti. Vain kolmen perheen myönneistä tunneista pieni osa pidettiin lapsen päiväkodissa työntekijöille ja mahdollisesti myös lapsen päiväkotiryhmälle. Perheet saivat halutesaan olla mukana päiväkodissa järjestetyssä opetuksessa. Yleensä se ei käytännön syistä kuitenkaan sopinut perheille, esimerkiksi sen vuoksi, että opetusaika ei ollut sopiva heille. Tutkimukseemme osui myös kaksi perhettä, joiden saamat samansuuruiset tuntimäärät oli yhdistetty niin, että perheet saivat opetusta tuntimääräänsä nähden kaksinkertaisen määrän. Näissä perheissä opetus tapahtui aina vuorotellen kummankin kodissa. Tällaisen kahden perheen kotiopetuksen yhdistämisen etu ei ole pelkästään se, että saatu kotiopetuksen tuntimäärä lisääntyy vaan myös se, että yhdessä opiskelu näyttää lisäävän opiskelumotivaatiota ja tuovan opiskelutunteihin sosiaalista aspektia.

Kaikki perheet olivat sitä mieltä, että opetuspaikkana koti on sopivin. He eivät haluaisi siirtää kotiopetustaan muualle, vaikka siihen olisi mahdollisuus. Monet perustelivat kodin paremmuutta sillä, että opetuksen siirtäminen muualle toisi tullessaan erilaisia ongelmia.

...jotenkin tuntuu niiku luontevammalle, kun siinä kuitenkin on se tuttu ympäristö, ei tarvi jännittää.” (perhe 1)

”...ihanteellisint olis se justiin, et sais olla kotona, mut lapset ei olis siel. Sais olla rauhassa.” (perhe 3)

”...lapset jaksaa paljon paremmin, kun ne on tässä kotona.” (perhe 2)

Yleensä kotiopetukset sijoituivat arki-iltoihin, ainoastaan yhdessä perheessä kotiope-
tustunnit pidettiin viikonloppuna. Tämä tuntui hyvin luonnolliselta siksi, että yleensä
koko perhe halusi osallistua opetukseen ja ilta oli perheiden ainoaa yhteistä aikaa. Ilta-
aika ei kuitenkaan tuntunut olevan välttämättä paras aika opiskella, koska päivän jäl-
keen moni oli väsynyt ja kotityöt odottivat tekemistään.

”Ei viikonloppuna kyllä, että se sitte rajoittas omia menoja...” (perhe 5)

”No, lauantai olis ollu kaikista parhain, niin koko perhe pystyis keskittyy...” (perhe 4)

”...ollaan virkeimmillään silloin aamupäivällä. . .muutaman kerran yritettiin iltasella töitten päälle, niin oli se aika rankkaa.” (perhe 7)

Perheet opiskelivat pääsääntöisesti 1 - 2 opetustuntia (45 min/oppitunti) viikoittain. Se, miten pitkään yhdellä opetuskerralla opiskellaan, riippuu usein opettajan tai perheen aikataulusta. Myös opettajan kulkeman matkan pituus opetusperheeseen vaikuttaa siten, että jos matka on pitkä, niin pyritään opiskelemaan hieman pidempään yhdellä kerralla. Haastatteluajankohtana kotiopetus oli kesken kahdeksassa perheessä. Joillakin haastatteluperheistä oli opetuksen loppumisesta kulunut jo jonkin aikaa.

Perheissä kotiopetukseen osallistui lähes poikkeuksetta perheen molemmat vanhemmat ja joskus lapset. Lapset olivat mukana yleensä vain pelkästään oppituntien alussa. Lapset eivät tuntuneet jaksavan keskittyä opetukseen kovin pitkään yhtäjaksoisesti. Satunnaisesti opetuksessa oli mukana esimerkiksi isovanhemmat, naapurit tai ystävät.

8.3 Kotiopetuksessa käytetty opetusmateriaali

Opetusmateriaalina oli ollut jokaisella perheellä Viittomakielen kuvasanakirja, jonka perheen kotikunta oli ostanut perheelle omaksi. Monet olivat saaneet Lasten kuvasanat

viittomin -kansiot kunnalta lainaksi perheen toivomaksi ajaksi. Jokainen opettaja oli myös valmistanut perheelleen sopivaa materiaalia, joka jäi useimmiten perheen käyttöön. Yleisesti ottaen perheet tuntuivat olleen tyytyväisiä käytössä olleisiin materiaaleihin. Materiaalin suhteen esitettiin myös muutamia toivomuksia. Jotkut halusivat helpoja videoita katsottavakseen. Myös kirjastoissa voisi olla materiaalia paremmin saatavilla, sillä materiaalin vähyyden vuoksi niiden jonotusajat muodostuivat pitkiksi ja osa materiaalista piti tilata kaukolainana jostakin muusta kirjastosta.

”No lapsille tarkoitettuja kirjoja voisi olla ehkä enemmän saatavana...”
(perhe 5)

Olemassa olevissa viittomakielen kuvasanakirjoissa on liian suppea sanasto. Ongelmaksi nouseekin se, että monet opetuksessa esille tulleet viittomat jäävät pelkästään muistin varaan. Perheet kokevat tämän vaikeuttavan opitun omakohtaista kertaamista.

”No vaikeintahan kyllä on ollu oppia sitten muistamaan nimenomaan sellaisia viittomia, mitä ei nyt sanakirjassa näy...” (perhe 8)

Kuulonäkövammaisten henkilöiden opettamiseen tarkoitettussa materiaalissa tuntui olevan myös paljon puutteita. Yksi haastatelluista toivoi myös isompia kuvia viittomista ja viittomien käsimuodoista sekä pistekirjoituksella tehtyjä materiaaleja.

”...se kaikki, mitä saa materiaalia, mä en nää yhtään niistä lukee, et jos vaan mahdollista, niin joskus sen voisi kehittää niiku tietokone puolelle, et sen voisi niiku omalta näytöltä katsoa sen oppimateriaalin, mitä on käyty läpi...” (perhe 4)

Yksi perhe ei painottanut materiaaleja, vaan käytännön kielitaitoa.

”...mun mielestä on parempi, jos me yritetään keskustella ihan tosi asioista, joista muutenkin halutaan keskustella...” (perhe 9)

8.4 Kotiopetuksen herättämät tunteukset

Tieto kotiopetuksen alkamisesta oli herättänyt varsin erilaisia tunteita perheissä. Haastateltavien vastauksista huokui hämmentyneisyyttä ja pientä epäröintiä sen suhteen kuinka vaikeaa viittominen on, kuinka viittomat oppii ja muistaa. Näiden tunteiden alla oli havaittavissa myönteisyyttä ja hyväksymistä uuden kommunikaatiokeinoon opiskeluun ja käyttöön ottoon. Kotiopetuksen hyväksymisen kautta perheet odottivat opiskelun alkamista yleisesti ottaen innolla.

”...ensimmäinen reaktio oli, että mä vastustin sitä, koska mä ajattelin, että jos me ruvetaan viittomaan, niin hän ei sitten haluakaan enää puhua...”
(perhe 9)

Kun perheelle oli selvitetty uuden kommunikaatiomenetelmän merkitystä lapselle, perheen asenne opiskeluun muuttui.

”...sitten olin hyvin tyytyväinen siihen, että tää aloitettiin.” (perhe 9)

Se, että perheet pitivät viittomista ennakkoon hieman hankalana oppia, oli ehkä seurausta tietämättömyydestä. Monet ihmiset ovat luoneet kuvan viittomisesta muun muassa median välityksellä. Kuitenkin puheen tukena viittominen on täysin eri asia kuin varsinaisen viittomakielen, jota käytetään esimerkiksi viittomakielisissä uutisissa.

”Tota mua ainaki vähä ja mun mieskin sano, että vähän, vähän jännitettiin molemmat, et onkos se nyt sitä, että viitotaan niinku televisiossa on näytetty...” (perhe 2)

Monet aikuiset ajattelivat, että iästään johtuen he eivät enää kykene oppimaan, omaksumaan ja muistamaan uusia asioita samalla tavalla kuin nuorempana. Koska viittominen on käsien kieli, niin moni vierastaa sitä myös sen vuoksi. Ei ole helppoa pistää itseään alttiiksi, jos ei ole tottunut ”esiintymiseen”. Myös viittomien motorinen tuottaminen

epäilyttä. Kun on kysymys aikuisista ja perheistä, on selvää, että heillä on huoli ajan riittämisestä opiskeluun ja harjoitteluun sekä jaksamisesta perheen ja työn hoitamisen ohella.

”...ehkä aatteli, et kuinka vaikeaa se on ja oppiiks sitä ja ehtiikö sitä. . .voi että lisää työtä!” (perhe 6)

Huoli oli myös siitä, kuinka kaikki perheen jäsenet lähtevät opiskeluun mukaan. Vanhemmille oli tärkeää, että lapsi itse oli mukana opetuksessa, vaikka opetus on ensisijaisesti suunnattu vanhemmille. Opiskelun edetessä vanhemmat usein hyväksyivät sen tosiasian, ettei lapsi jaks keskittyä intensiiviseen ja tiiviiseen opiskeluun. Epäröintiä herätti sekin, kuinka lapsi ottaisi viittomat käyttöön.

”...ei pelottanut kyllä mikään, mutta ku oli utelias, ni ajatteli kuinkahan tuo on nyt vaikeeta ja viittooks meil laps kumminkaa...” (perhe 6)

Lisäksi jotkut vanhemmista olivat miettineet, tarkoittaako viittomien opiskelu sitä, että viittomat korvaavat kokonaan puheen.

”...mitä tää niiku tarkoittaa, et oppiiko mun lapseni koskaan puhumaan...”
(perhe 7)

”...silloin luuli, et viittomat jääki käyttöön...” (perhe 5)

Positiivisia odotuksia oli myös ilmassa.

”No kyllähän se se semmosia toiveita herätti niiku mahdollista ni parempaan kommunikointiin lapsen kanssa.” (perhe 8)

Halusimme selvittää myös sitä, miten vanhempien tunteet mahdollisesti muuttuivat opetuksen edessä. Yleisesti vastauksista voimme tulkita, että jännittäminen ja hienoinen epäröinti poistui jo opetuksen alkumetreillä.

”Alkujäykkyydestä ku selvittii, nii tuli loppurentoutus.” (perhe 6)

Monet huomasivat, että viittomien oppiminen ei olekaan niin vaikeaa kuin he olivat etukäteen kuvitelleet. Tätä lienee auttanut se, että opetus aloitetaan aina helpoista ja perheille läheisistä aiheista. Myös opettaja oli omalta osaltaan vaikuttanut siihen, että opiskelun aloittaminen tuntuikin helpolta.

”Huomas, et täähän on sillai helppoo ja mielenkiintoista. . .ei ollu mitää sellaista jäykkää...” (perhe 6)

”...se alku oli sellaista hauskaa, oikeastaan tutustumista viittomien maailmaan...” (perhe 4)

”...ihan sillo alussa tietysti tuntu vaikealle siinä mielessä, ku ei tosiaankaan aikasemmin niitä viittomia oltu käytetty, ymmärtääkö niitä millonkaa, muistaako niitä.” (perhe 8)

”Aluksi se tietenkin tuntu hankalalta, mutta alkuun kun päästiin, niin oli tosi kiva oppia aina uutta.” (perhe 10)

”...tuntu kokoajan kivemmalta...” (perhe 5)

”...mä oon vaan aina entistä enemmän innostunut niistä...” (perhe 7)

”...jännittäminen laukes tosiaan. . .opettaja oli sellainen yksi asia. . .että niinku jaksaa joka kerta, vaikka ois kuinka niiku poikki...” (perhe 2)

”...itsetunto on kyllä kasvanut kovasti tässä...” (perhe 2)

Jotkut kokivat, että viittomakielen opiskelusta voisi elämässä olla muutakin hyötyä. Joku ajatteli tarvitsevansa sitä työssään, joku toinen taas ajatteli käyttävänsä elekieltä ulkomailla siinä vaiheessa, kun sanat eivät riitä kertomaan kaikkea.

”...hyvä uus asia tässä elämässä, yks, joka rikastuttaa varmasti.” (perhe 2)

Halusimme perheiden pohtivan myös sitä, mikä kotiopetuksessa oli ollut mielekkäintä ja helpointa sekä mikä hankalinta ja vaikeinta. Monet perheet pitivät parhaana sitä, että lapsi oli mukana opiskelemissa viittomia ja viittomien käyttö lapsen kanssa lisääntyi. Kotiopetusta kuvaillessaan monet kertoivat sen olevan hauskaa ja mukavaa. Helppoihin asioihin miellettiin myös se, että opettajan kanssa tultiin hyvin toimeen ja että opetus tapahtui kotona. Opetus tuntui toimivan myös perhettä yhdistävänä tekijänä.

”...parasta on niiku, että koko perhe pystyy osallistumaan siihe.” (perhe 9)

”Sehän oli ihan mukavaa.” (perhe 6)

Viittomien oppiminen oli palkitsevaa usealle opetusperheelle, koska he kokivat uuden taidon oppimisen ja hallitsemisen tuovan onnistumisen iloa.

”...huimasti on menty eteenpäin just varmaan näittenkin avulla.” (perhe 1)

”...viikon kohokohta, kun opitaan taas jotain lisää...” (perhe 4)

”...huomattiin, ettei se oookkaan niin vaikeeta ja ne jäiki mieleen ja niitä muisti...sit vaan tuntu, et tää on ihan helppoo...” (perhe 6)

Yleensä vaikeimpina asioina perheet pitivät viittomien muistamista eli sitä, kuinka viittoman saa palautettua mieleensä niin, että osaa itse viittoja sen ja ymmärtää viittoman

toisen viittomana. Opiskelussa pidemmälle mentäessä viittomat vaikeutuvat niin, että mukaan tulee kuvainnollisten lisäksi vaikeammin muistettavat abstraktit viittomat. Myös monet viittomat muistuttavat hyvin paljon toinen toisiaan ja näin ollen ne sekoittuvat helposti toisiinsa.

”Muistella kaikkia niitä viittomia ja sitte lapselle opettaminen, et saa lapsen oppimaan. . ja sitku lapsi ei tee ihan samal lailla ku aikuinen... (perhe 5)

”Alussa ehkä se, ettei ymmärtäny heti kuvaa (viittoman kuvaa), et kumminpäin tätä kuvaa pitää niiku ymmärtää kahtoo elikkä monesti se kuva on tuota ulkopuolisen silmin, eikä silleen, että se näytettäskin tavallaan sisältäpäin omia sormia kahtoen.” (perhe 1)

Yksi perhe mainitsi hankalaksi myös ajan sovittamisen opettajan kanssa yksiin sekä perheopetuksen sidonnaisuuden.

”...just se ajan tuota nii sovittaminen yksiin. . et olihan se sellasta sidonnaista. . piti koko päivä miettiä, et mä laitan ruuat ja me ollaan syöty ja hommat on hanskassa ja viittomat alkaa. . et joutuuhan sitä niiku räätälöimään aina sitä omaa elämäänsä sillä lailla, et se ei ollu ihan huoletonta ja vapaata.” (perhe 7)

8.5 Opettajan merkitys kotiopetuksessa

Jokaisen perheen ja opettajan välinen yhteistyö sujui perheiden mielestä erittäin hyvin. Opettajan merkitys perheen opiskelumotiiviin ja innostukseen tuntui olevan huomattava.

”...se opettaja itse jaksaa olla koko ajan niin kauheen virkee ja pirtee, niin sillo sitä jaksaa keskittyäkin siihen opiskeluun, että opettaja kyllä vaikuttaa ihan kamalasti.” (perhe 2)

”...et opettaja ja oppilas tuntevat toisesa, niin ne osaa sit sanoo, niiku toisillensa, jos on jotakin erimieltä jostaki asiasta...” (perhe 4)

Joskus opettajasta tuntui tulleen enemmän kuin vain opettaja.

”...että semmonen, et siit on tullu perhetuttu tavallaan, et se kuuluu meijä arkipäivän elämään...” (perhe 4)

”Opettajasta tuli meille melkein perheen jäsen.” (perhe 6)

Monien mielestä oli tärkeää, että opettaja tulee toimeen perheen lasten kanssa.

”...opettaja on niiku tommonen lapsystävällinen, koska joutuu lasten kanssa olemaan tekemisissä...” (perhe 1)

Tapauksessa, jossa kunta halusi vaihtaa perheen opettajan lähempänä asuvaan, perhe nousi kapinaan.

”...ettei me olla valmiita vaihtamaan sitä, että me ollaan hänen kanssa niin pitkään tehty töitä. . .niin se semmonen sanotaanko tehokkuus olis siitä kyllä kärsiny...” (perhe 7)

8.6 Kotiopetuksen käytännön hyöty

Meille oli tärkeää tietää myös, mitä käytännön hyötyä kotiopetuksesta ja viittomista oli perheelle ja lapselle. Esille nousi monia erilaisia tilanteita ja esimerkkejä, missä viitto-

mat olivat hyödyksi. Kun lapsi näki vanhempansa opiskelevan viittomia ja viittovan, niin hän itse rohkaistui käyttämään viittomia myös kotiympäristössä. Moni lapsi tuntui käyttäneen viittomia ainoastaan päiväkodissa. Lapsi vaikutti tiedostavan sen, että perhe opetteli viittomia juuri hänen takiaan. Lapsen ollessa opetuksen ”keskipiste” hän tunsi itsensä tärkeäksi. Tämä seikka vaikutti suuresti lapsen itsetunnon vahvistumiseen.

Viittominen on selvästi vaikuttanut lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen lisääntymiseen ja kehittymiseen. Vanhemmille oli erittäin merkityksellistä se, että he pystyivät enenevässä määrin osallistumaan lapsensa elämään. Viittomien avulla lapsen tunteet ja päivän tapahtumat pystyttiin selvittämään paremmin kuin ennen. Yhteisen kielen löytyminen vähensi myös lapsen aggressiivista käyttäytymistä, mikä sinällään helpotti koko perheen jokapäiväistä elämää. Joissakin perheissä myös sisarusten välinen kommunikaatio lisääntyi. Monille sisaruksille viittomien opiskelu tuntui olleen mieluista ja hauskaa puuhaa. Koska lapset yleensä ovat estottomampia uusille asioille, niin he ottavat viittomat helpommin käyttöön ja siksi käyttävät niitä sekä keskenään että muiden seurassa aikuisia useammin. Viittomien käyttö luonnollisissa tilanteissa taasen edesauttaa kielihäiriöisen lapsen kielen kehitystä.

Perheen viittomien käyttö lienee oli suuri vaikuttava tekijä siinä, että monissa tapauksissa lapsen puheen kehitys lähti vauhtiin jopa lyhyen opiskelun jälkeen. Jotkut korostivat myös sitä, että oma puhe oli ymmärrettävämpää, kun viittomia käytettiin sen ohella. Viittomia käytettäessä yleensä puhe hidastuu ja artikulointi selkeytyy. Tällöin lapsen on helpompi ymmärtää puhetta ja saada selkeä puheenmalli.

Kukaan vanhemmista ei missään haastattelun vaiheessa aliarvioinut kotiopetuksen tai viittomien tarvetta. Opetuksen alussa perheet olivat jo joutuneet kamppailemaan kommunikaatio-ongelmien kanssa ja ymmärtäneet näin uuden kommunikointimenetelmän tarpeen ja motivoituneet opiskelemaan sitä. Joidenkin haastattelemiemme perheiden opetus oli kuitenkin vielä niin alussa, että heidän oli vaikea arvioida siinä vaiheessa opetuksen mukanaan tuomaa käytännön hyötyä, mutta siitä huolimatta nämä perheet eivät asettaneet mahdollista hyötyä kyseenalaiseksi.

”...se on tärkeää, että me ymmärretään, mitä lapsi sanoo ja mitä hän viestii. . .toisaalta se on se vuorovaikutus niiku takaisinpäin, että mitä paremmin ympäristö viittoo. . .sen paremmin sen kommunikaatiotaidot kehitty...” (perhe 9)

”...lapskin osaa niiku tota sillai puhua ja on oppinu muuta, mut se et ku ei välillä ymmärrä, nii sit me viitotaan...” (perhe 6)

”Kyllä, joo, et riitelytilanteet ja huutaminen jäi. . .sai ilmastua ittesä.” (perhe 5)

”...nyt se pystyy kommunikoimaan tukiviittomien avulla, niin meillä on kivaa sen kanssa, et nyt määhän voin olla sille jotenkin apuna, että muuten kun vaan et ota syliin, et sekin on tietysti tärkeää, mutta että keskustellaan. . .sillon paljon asioita.” (perhe 2)

”Kyl se ilman muuta alkaa kulkemaan silleen, että ei tartte kaikkia ihan arvaamalla arvata.” (perhe 1)

”...nyt tulee jatkuvasti uusia sanoja...” (perhe 1)

Kaikista haastateltavien perheiden kommentteista ja vallitsevasta tunnelmasta pystyi aistimaan myös sen, että viittomien opiskelu oli toiminut aviopuolisoja ja koko perhettä yhdistävänä tekijänä. Opiskelutunti muodostui joskus päivän ainoaksi perheen yhteiseksi ja yhdistäväksi hetkeksi. Perheenjäsenet myös kertasivat viittomia keskenään ja opettivat niitä toinen toisilleen omalla ajallaan. Joillakin perheillä oli niistä hetkistä kerrottavana monia hauskoja muistoja.

Sen lisäksi, että vanhemmat katsoivat viittomisesta olevan hyötyä kommunikoinnissa ja lapsen puheenkehityksessä, he ajattelivat, että viittomien hallitseminen olisi uusi pääoma, jota voisi tarvita ehkä työssä tai jossakin muussa tulevaisuuden tilanteessa.

8.7 Toiveita ja kehittämisideoita

Suurin osa perheistä oli tyytyväisiä kotiopetukseen eivätkä keksineet mitään erityisiä parannusehdotuksia tai -ideoita.

”...emmä ainakaan mitään tässä muutas. . .tähän ei tarvita mitään tällä hetkellä lisää, että tää on ihan ok nytte. (perhe 2)

”...tää kotiopetus toimii meillä niin hyvin, että siihen ei oo oikeestaan tai jos meillä on toiveita, niin niitä voi aina voi opettajan kanssa keskustella. (perhe 9)

Osa perheistä piti tärkeänä sidosryhmien viittomataitoa ja kertauksen merkitystä oppimisessa.

”...kyllä se pitäs olla sellasta, et meilläkin oli se pulma ensin, että kotona viitottiin, vaan et ei sit päivähoitos. . .elikkä sen pitäs olla sen ympäristön joka puolella mahdollisimman niiku viittomia ymmärtävä, jos eivät käytä viittomia, että tuota, et ei siit oo hyötyä, kyl se lapsi käyttäytyy sillä lailla, kun se ympäristö käyttäytyy... (perhe 7)

”...kertaus on aina mun mielestä aina semmonen hyvä järkevä, välillä penkoo niitä vanhoja. . .kyl se semmonen määrätynlainen sahausliike, mikä saattaa unohtuakin. (perhe 1)

8.8 Muita haastatteluista esiinnousseita asioita

Lapsen vamma voi aiheuttaa perheessä syyllisyyden tunteita, joita he eivät helposti tuo julki.

”No saaha selville, mistä tämmöset johtuu, siinä on ne mitä ainaki itte on kokenu henkilökohtasesti, niiku hirveesti syyllisyyttä, että oonko mä tehny jotain raskauden aikaan, kun mä ootin...” (perhe 1)

Viittomien kotiopetuksen aloittamista varhaisessa vaiheessa pidettiin tärkeänä.

”...jos se ois menny pitenpään, niin ainahan se ois ollu vaikeempaa, mutta mitä varhasemmassa vaiheessa vaan aletaan tarjoamaan, sen parempi.” (perhe 1)

”...olis ihan hyvä ajoissa opetella se asia ennen kuin kuuroutuu tai tulee kuurosokeeksi. . .se on sitte paljon helpompaa sopeutua siihen omaan tilanteeseen. . .se on oikeestaan valmentautumista tulevaisuuteen... (perhe 4)

Eräs perhe nosti esille sen, kuinka tärkeää on, että perhettä kuunnellaan enemmän lasta koskevissa asioissa. Vanhemmathan elävät lastaan muita lähempänä ja ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita. Joskus ammatti-ihmiset jyräävät vanhempien mielipiteet alleen eivätkä vanhemmat osaa riittävästi perustella epäilyjään.

”...ite ollaan hoppuiltu ja mietitty tätä, mutta sitten ei varsinaisesti päiväkodissa ja muualla heti oikein yksinkertaisesti hyväksyty, että kotona nähään, että tässä täytyy olla outoo, koska on minun mielestä se luonnollisinta, että kyllä luulis aina vanhempien tietävän tenavasta hiukka enemmän ku muun ulkopuolisen.” (perhe 1)

Osa perheistä halusi kannustaa muita perheitä viittomien kotiopetuksen suhteen.

”Että rohkeutta vanhemmille, et jos viittomia suositellaan dysfasialapselle, ni uskaltaisivat ottaa käyttöön. . . kaikki niiku pelkäs hirveesti, että siinä jäähääki koukkuu, et käytetään aina vaa viittomia, et niitä sanoja ei tuu. . .kynnys on aika korkea siinä alussa...” (perhe 5)

”...se viittomien käyttäminen on musta semmonen, että siinä pitää semmosen tietyn kynnyksen yli mennä, että uskaltaa rohkeesti käyttää, niiku myöki siinä alussa, et kun kaupassa käytii ja muuta, että piti päästä semmosen sosiaalisen paineen yli, et mä uskallan käyttää täällä julkisella paikallaki lapseni kanssa viittomia, et se oli semmone mikä piti niiku työstää ite, päästä niiku sen asian yli, että tää on nyt sitä, mitä meiän pitää tehdä myös täällä muuallakin, kun tässä suljetussa kotona...” (perhe 7)

”...sitä vartehan se on se kotiopetus, et vanhemmat opettelee ja sit ne opettaa lapsille, kun ne siinä arjessa käyttää. . .kyl se aikuisen esimerkki on minusta ihan keskeisin...” (perhe 7)

9 POHDINTA

9.1 Yleistä tutkimuksesta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ensisijaisesti sitä, mitä tuntemuksia kotiopetus oli herättänyt sitä saaneissa perheissä ja mitä käytännön hyötyä perheillä oli kotiopetuksesta. Aikaisemmat tehdyt tutkimukset ovat liittyneet pääasiassa kotiopetuskielen valintaan sekä keskittyneet varsinaisen kuuroille tarkoitettun viittomakielen kotiopetukseen. Vanhempien mielipiteitä ei myös oltu sinällään tutkittu aikaisemmin. Koska myös itse teemme työtä kotiopetuksen parissa opettaen viittomia, olemme kiinnostuneita kuulemaan vanhempien mielipiteitä kotiopetuksesta. Kuten odotimme, saimme paljon vastauksia juuri kotiopetuksen herättämiin tuntemuksiin. Kotiopetuksen käytännön hyödystä tuli esille vähemmän tietoa kuin etukäteen oletimme. Haastattelukysymysten ulkopuolelta nousi esiin myös muutamia asioita, joita halusimme ottaa mukaan tutkimustuloksiimme.

Emme tutkimuksessamme rajanneet perheitä sen mukaan, oliko opetus heillä vielä kesken vai jo loppunut. Tämä siksi, ettemme saaneet niin monia perheitä kiinnostuneiksi haastatteluista, että olisimme saaneet pelkästään toisesta ryhmästä riittävän ison tutkimusjoukon. Ne, joilla kotiopetus oli jo loppunut, pystyivät selvästi erittelemään opetukseen liittyviä tuntemuksiaan ja opetuksesta saatua käytännön hyötyä paremmin kuin ne, joilla opetus oli vielä alkutaipaleella. On ymmärrettävää, etteivät alkutaipaleella olleet osanneet arvioida opetusta kokonaisuutena.

Katsomme kuitenkin, että saimme suunniteltujen haastattelukysymyksiemme kautta riittävästi tietoa ilman, että meidän olisi tarvinnut lähteä korjaamaan, vaihtamaan tai muuttamaan kysymyksiämme. Saatua tietoa oli toisiinsa nähden myös yhdenmukaista. Meillä molemmilla tutkijoilla on myös vahva ns. ”mutu”-tuntuma asioista oman opetussemme kautta, jota tutkimuksesta saadut tulokset ovat vain vahvistaneet. Jos olisimme saaneet toisistaan poikkeavia ja omiin käsityksiimme verrattuna ristiriitaisia tuloksia,

olisimme joutuneet hankkimaan lisätietoa näistä asioista ja punnitsemaan niiden yleis-tettävyyttä. Käytännön kokemus perheiden opettamisesta on antanut meille mielestäm-me niin paljon kokemusta ja tietämystä, että uskallamme poimia näin pienestä otoksesta seikkoja, joita voimme yleistää koskemaan muitakin kotiopetusta saavia perheitä

9.2 Viittomien kotiopetuksen herättämistä tunteista

Perheiden tuntemukset kotiopetuksesta olivat siis varsin samansuuntaisia. Opetuksen alkamiseen liittyviin tuntemuksiin yksi selvästi vaikuttava tekijä oli lapsen vamman laatu. Mikäli puheen kehitys oli erittäin myöhässä tai puhetta ei ollut juuri lainkaan ja perheet olivat jo joutuneet painiskelemaan kommunikaatio-ongelmien kanssa, puhetta korvaava tai tukeva kommunikaatiomenetelmä haluttiin oppia mahdollisimman nopeasti ja sen käyttöön ottamisen kynns ei ollut korkealla. Ne perheet, jotka toiveikkaasti odottivat ja uskoivat lapsen puheen kehittyvän itsestään, eivät välttämättä voineet pe-rustella itselleen riittävästi viittomien käyttötarkoitusta ja tarpeellisuutta. Se, kuinka vanhemmat olivat saaneet tietoa uudesta kommunikaatiomenetelmästä ja sen vaikutuk-sesta lapseen sekä kuinka vanhemmat olivat pystyneet ymmärtämään ja sisäistämään tämän saadun tiedon, vaikutti myös opetuksen aloittamiseen liittyviin tuntemuksiin.

Yhdelläkään perheellä ei haastattelujen mukaan ollut erityisen kielteisiä tuntemuksia opetuksen aloittamishetkellä tai sen kuluessa. Opetus ei ollut herättänyt myös voimak-kaita pelkoreaktioita. Mielenkiintoista oli tietää, mitkä seikat aiheuttivat jännitystä ja epärointiä. Odotettua oli, että huolta aiheuttivat esimerkiksi viittomien oppiminen ja muistaminen sekä lapseen liittyen se, että lapsi ottaisi viittomat käyttöön ja unohtaisi kokonaan puheentuoton.

Kun opettaja tietää perheen ongelmista, peloista ja epäilyistä, hänen on helpompi ottaa nämä asiat huomioon opetusta aloitettaessa. Perheen tuntemuksien käsittely opetuksen yhteydessä ei ole tietääksemme kovin tavallista. Varsinkin opetuksen alussa niitä pitäisi käydä läpi, jotta opetus voisi käynnistyä esteettömästi. On sitten eri asia onko opetta-

jalla valmiuksia purkaa perheen tuntemuksia ja vastata oman asiantuntijuutensa yli meneviin kysymyksiin. Selvitettyään oman roolinsa perheelle opettajan tulisi rohkaista heitä kertomaan tunteistaan ja toiveistaan sekä kysellemään epäselviksi jääneistä asioista. Onhan kysymys useimmiten perheelle aivan vieraasta alueesta ja uudesta asiantuntijasta eli kotiopettajasta. Opettajan ja perheen väliset suhteet näyttivät haastattelujen mukaan lähtevän kuitenkin toimimaan hyvin ja opetuksen edettyä perhe uskalsi avoimempaan keskusteluun.

9.3 Viittomien kotiopetuksen hyödystä

Kotiopetuksen hyötyyn liittyvää aineistoa emme saaneet niin paljon kuin oletimme, mutta voimme kuitenkin tehdä sellaisen päätelmän, että perheet, joiden kotiopetus oli jo loppunut, tiedostivat selvästi kotiopetuksen tuoman hyödyn, ja perheet, joiden opetus oli vielä kesken, arvelivat siitä olevan tulevaisuudessa hyötyä. Toivottavasti tämä tieto kannustaa perheitä aloittamaan viittomien opiskelun sekä motivoi opettajia jaksamaan työssään.

Perheiden esille tuomat asiat viittomien opiskelun ja käytön hyödyllisyydestä olivat samoja kuin mitä oletimme. Niitä käsitelimme myös tutkimuksemme teoriaosuudessa. Tärkeimpiä olivat viittomien tuoma apu lapsen kokonaiskehitykseen puheen, kielen ja vuorovaikutuksen kehityksen kautta.

9.4 Kodin edut ja haitat opetuspaikkana

Koti tuntuu olevan perheiden mielestä hyvä paikka kotiopetukseen, sillä siellä on helppo ja turvallinen olla ja opiskella. Kun ei tarvitse lähteä mihinkään ulkopuoliseen paikkaan, ei tarvitse miettiä matkustukseen liittyviä järjestelyjä eikä sitä, miten lapset viihtyvät siellä tai sitä, että lapsille pitäisi järjestää hoito opetuksen ajaksi. On hyvä, että lapset voivat mennä omiin puuhiinsa omassa tutussa ympäristössään, silloin kun he ei-

vät enää jaksa keskittyä opetukseen. Kotona on myös helppo toteuttaa lasten tarpeita, kuten esimerkiksi syöttää ja juottaa. Koti opetusympäristönä on myös opettajalle hyvä siksi, että hän voi käyttää paremmin opetuksessa hyödyksi kotiin läheisesti liittyviä elementtejä. Käytettävissä ovat niin lapsen lelut ja pelit kuin muut kodissa olevat tavarat. Kodissa opiskelu tuo mukanaan myös joitakin epäkohtia. Joskus perheellä on kotiaskareita niin paljon, että vanhemmat eivät voi keskittyä opetukseen yhtäjaksoisesti ja opetustilanne häiriintyy. Tällaisista asioista opettajan olisi hyvä keskustella avoimesti vanhempien kanssa ja esittää toivomuksia, että kotiopetustilanne rauhoitettaisiin.

Haastatteluissa tuli yllättävän vähän esille seikka, jota olemme usein mielessämme pohjineet eli se, miltä perheestä tuntuu, kun vieras ihminen käy heidän kodissaan niin usein. Se, ettei asia juurikaan noussut esille, johtui luultavasti siitä, että perheet olivat jo ”alistuneet” siihen tosiasiaan, että heillä käy kuntouttajia kotona. Tärkeintä oli varmasti se seikka, että perheet ystävystyivät opettajan kanssa ja joissakin tapauksissa kokivat tämän lähes perheenjäseneksi. Tästä syystä opettajan tuloa kotiin odotettiin usein jo pelkästään hänen itsensä takia. Meille itsellemme jäi kuitenkin sellainen tunne, että joillekin perheille opettajasta saattoi tulla liiankin läheinen. Se ei aina liene paras mahdollinen tilanne. Luulemme, että opettajaa voi myös joskus häiritä liika läheisyys opettettavan perheensä kanssa. Opettajan voi olla vaikea pysyä riittävän ulkopuolisena asioissa, joissa hän haluaisi ja joissa hänen pitäisi pysyä. Moni perhe saattaa huomaamattaan vetää opettajansa liikaa perheen sisäisiin asioihin ja sysätä opettajan ratkottavaksi asioita, jotka eivät hänen työnkuvaansa kuulu.

Erittäin positiivista oli kuitenkin todeta kaikkien haastateltujen perheiden olleen opettajaansa tyytyväisiä. Tyytyväisyys tuntui vaikuttavan vahvasti perheiden opiskelu innokkuuteen ja motivaatioon. Jotkut perheet jopa mainitsivat, että jos opettaja ei olisi ollut mieleinen, olisi tunneilta lintsaminen ja jopa opetuksen keskeyttäminen tullut kysymykseen. Toki opettajan merkitys oppilailleen on jo varsin vanha ja tiedetty totuus.

9.5 Vammaispalvelutyöntekijän kouluttaminen

Joissakin haastatteluissa tulivat esille jo ennalta tietämämme ristiriitaisuudet perheen ja kotiopetuksen myöntävän kunnan vammaispalvelun välillä. Vaikka päätökset olivat hoituneet sitä kautta, oli niitä jouduttu joskus odottamaan pitkiä aikoja. Joskus myönnettiin niin vähän tunteja, että perheet olivat joutuneet hakemaan lisätunteja useita kertoja. Eräs perhe kertoi myös, että kunta oli kesken opetuksen halunnut vaihtaa tutun opettajan perhettä lähempänä asuvaan toiseen opettajaan huomioimatta opettajavaihdoksen tuomia ongelmia. Tämä tilanne oli kuitenkin ratkennut onnellisesti ja perhe oli saanut pitää opettajansa. Tällaisia vastaavia tilanteita olimme kohdanneet ennenkin. Voisiko ongelmia välttää siten, että kotiopetuspäätöksistä vastaava henkilö perehdyttäisiin kotiopetusasiaan paremmin. Usein näillä henkilöillä ei tunnu olevan kotiopetusasioista minkäänlaista tietoa ja itse opettajana olemme monesti joutuneet selittämään perusteellisesti eri vammoja ja kotiopetuksen luonnetta ja tarkoitusta moneen eri kuntaan. Myös se, montako tuntia kotiopetusta myönnetään kerrallaan, tuntuu olevan vielä liikaa kiinni kunnan yleisistä käytännöistä. Joissakin kunnissa kotiopetusta myönnetään aina sama määrä huomioimatta ja ymmärtämättä perheen tarvetta. Toki ymmärrämme, että jokaisen kunnan budjetti on usein tiukoilla ja rahan tarvitsijoita on monia, mutta silti jaksamme aina toivoa, että rahanjako olisi oikeudenmukaista ja järkipäristettyä. Tässä pitänee paikkansa se tosiasia, että pienet ryhmät jäävät isoimpien jalkoihin.

9.6 Opetusmateriaalin riittävyys

Perheet olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä käytössään olleeseen materiaaliin. Tämä varmasti osittain johtuu siitä, että he eivät osaa ajatella, millaista muuta materiaalia voisi olla käytössä. Ne perheet, jotka olivat opiskelleet kauimmin, osasivat jo kertoa joitakin toiveitaan. On totta, ettei materiaalia, kuten esimerkiksi videoita, viittomien opiskeluun ole juuri saatavilla. Niin ne, kuten suurin osa valmiista materiaalista on tarkoitettu lähinnä viittomakielen opiskeluun ja opettamiseen. Sitäkään ei ole liikaa saatavilla, mutta huomattavasti enemmän kuin pelkkien viittomien opettamiseen. Kirjamateriaalia on

myös saatavilla vähän. Toki kirjoista tällaisen elävän kielen opiskelu ei usein, ainakaan aloittelijalle, ole kovin helppoa. Myös lapsille tarkoitettua materiaalia saisi olla enemmän. Sen avulla vanhemmat voisivat kerrata viittomia myös lastensa kanssa. Yleensä materiaalia voisi itsenäiseen kertaamiseen olla huomattavasti enemmän saatavilla.

Haastatteluryhmäämme osui myös kuulonäkövammaisen henkilö. Hänen haastattelunsa toi meille aivan uuden näkökulman kotiopetukseen ja varsinkin käytössä olevaan materiaaliin. Itse emme ole koskaan opettaneen viittomia kuulonäkövammaisille ja näin emme juuri ole edes ajatelleet asiaa. Henkilö, jota haastattelimme, oli jo lähes menettänyt näkönsä ja kaipasi sellaista materiaalia, josta hän voisi vielä opiskella viittomia. Tällaista materiaalia, missä kuvat ja teksti olisivat selkeitä ja isoja, ei kuitenkaan ole olemassa. Kätevää olisi myös, jos olisi olemassa tietokoneen suurennosohjelmalla opiskeltavaa materiaalia. Nekin henkilöt tulisi huomioida, joilla ei ole näöstä enää apua opiskelussa, mutta joiden kuulovamma on etenevä. Heille olisi varmasti apua pistekirjoitukselle tuotetusta materiaalista. Tällaisia materiaaleja opettajan ei ole helppo itse valmistaa ja sitä voisivat tehdä siihen erikoistuneet henkilöt ja tahot. Voisi olla myös niin, että koulutettaisiin erikseen sellaisia opettajia, jotka hallitsisivat kuulonäkövammaisten opettamisen.

Haastattelemamme opettaja nosti esille myös materiaalipulan. On varsin aikaa vievää tehdä materiaalia itse ja vielä räätälöidä se jokaiselle perheelle sopivaksi. Joissakin tapauksissa materiaali jää perheen käyttöön, joten opettajan pitää tehdä vastaava uudelleen. Sen lisäksi, että materiaalin teko vie aikaa se myös maksaa. Kuntien päätöksiin ei useinkaan sisälly materiaalikustannusten korvaaminen ja näin opettaja maksaa esimerkiksi materiaalitarvikkeet ja kopioinnit itse. Me opettajat toivomme siis, että kunnat ottaisivat yleiseen käytäntöön materiaalikustannusten korvauksen kotiopettajalle.

Myös uuden materiaalin työstäminen voisi olla jollekin haaste. Sille varmasti olisi ns. markkinarako. Eräs vaihtoehto voisi olla keskitetty opetusmateriaalien lainaamo. Se voisi sijaita vaikka useilla paikkakunnilla toimivissa tulkikeskuksissa, jonne hankittaisiin materiaalia opettajien lainattavaksi. Toki se voisi toimia myös niin, että jokainen

opettaja luovuttaisi sinne omaa tekemäänsä materiaalia ja saisi myös lainata siellä olevaa materiaalia itselleen. Käytännön ratkaisut jokainen tulkkikeskus tietenkin räätälöisi itselleen sopivaksi. Erilaisen, monipuolisen ja vaihtelevan materiaalin saatavuus olisi varmasti omiaan lisäämään perheiden motivaatiota opiskelua kohtaan, kuten myös opettajan motivaatiota opettamistaan kohtaan.

9.7 Perheiden opetuksen yhdistäminen

Tutkimuksessamme mukana ollut kahden perheen yhdistetty opetus sai meidät myös pohtimaan sen etuja ja haittoja sekä sitä, voisiko siinä olla ideaa kehitettäväksi eteenpäin myös yleisemmin. Tällaisia perheyhdistelmiä emme ole aikaisemmin omassa työssämme tavanneet, mutta idea tuntuu toimivalta. Perheiden yhdistämisen etu on siinä, että kun molemmille perheille myönnetään omat tuntinsa, saavat he molemmat käyttöönsä myös toistensa tunnit. Perheille vaikutti olevan tärkeää se, että he tapasivat toista perhettä, joka eli samanlaista tilannetta kuin perhe itse. Näin perheet eivät tunteneet olevansa siinä yksin, vaan oli joku toinen, joka ymmärsi ja jonka kanssa pystyi vaihtamaan ajatuksia ”samalla tasolla”. Perheet kertoivat yhdessä opiskelun olevan mukavaa siksikin, että siinä näkee kuinka viittominen ei ole toisille sen helpompaa kuin itselle ja että epäonnistumisia ja unohtamisia sattuu samalla tavalla myös muille. Toisten läsnäolo opetuksessa tuntui olevan vain motivoiva tekijä.

Jos mahdollista, perheitä voisi yhdistää ja kokeilla opetuksen toimimista sillä tavoin. Näin helpotettaisiin myös opettajapulaa. Perheitä voisi olla kaksi tai useampia. Yhdistämisen yhtenä edellytyksenä olisi tietenkin se, että perheiden kodit sijaitsisivat lähellä toisiaan tai heille järjestyisi jokin muu mieleinen paikka, jossa opetus voitaisiin järjestää. Myös yhteistä aikaa opiskeluun tulisi löytyä. Lisäksi tärkeä seikka on se, että perheet viihtyvät ja haluavat opiskella yhdessä.

Tällaisen yhdistämisen ongelmia ovat varmasti yhteisen ajan löytäminen ja se, että kaikkien opetukset käynnistyvät harvoin yhtäaikaan. Ei varmasti ole yhdellekään per-

heelle mukavaa odotella sitä, että joku toinen perhe saa päätöksen kotiopetuksesta ja opetus pääsee alkamaan. Tämä voisi olla kuitenkin mieltymisen arvoinen idea ja niin kunnat kuin opettajat voisivat tarttua tällaiseen kokeiluun, jos siihen näyttäisi olevan tilaisuus. Jos joskus tällaisia yhdistettyjä perheitä olisi enemmän, olisi mielenkiintoista tutkia, millaista heidän opiskelunsa ja siitä saadut tulokset olisivat verrattuna yksin opiskeleviin perheisiin.

9.8 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Olisi mielenkiintoista tehdä vastaava tutkimus myös kotiopetusta tekeville opettajille. Näin saataisiin selville myös heidän mielipiteensä ja toivomuksensa. Näitä voitaisiin sitten verrata perheiden haastattelun antamiin tuloksiin. Tätä kautta voitaisiin selvittää miten opettajien ja perheiden odotukset, tunteet ja kokemukset eroavat toisistaan ja mitä yhtäläisyyksiä niistä voitaisiin löytää.

Toinen tutkimisen arvoinen aihe olisi se, kuinka lapsen ympärillä olevat ihmiset, muut kuin vanhemmat, suhtautuvat viittomiseen ja kuinka he käyttävät sitä. Myös ympäristön merkitystä lapsen kielen kehitykseen tätä kautta voitaisiin tutkia. Esimerkiksi lapsen kannalta tärkeä tutkittava kohde olisi lapsen hoitopaikka, kuten päiväkotia.

Tärkeää olisi tutkia myös viittomien kotiopetuksessa käytettävää materiaalia. Olisi hyvä selvittää, millaisen materiaalin tarve on suurin ja mitä sen tulisi sisältää, sillä käytännön opetustyöstä puuttuu yhtenäinen opetusmateriaalipaketti. Tällaisen opetuspaketin voisi valmistaa esimerkiksi Kuurojen Liitto ry., jotta materiaalista saataisiin samanlainen kaikille kotiopettajille ja ohjeistuksesta tulisi yhtenäinen.

Toivomme, että viittomien kotiopetuksesta tehtäisiin lisätutkimus laajemmalla aineistolla, jotta tulosten yleispätevyyttä voitaisiin tarkastella syvemmin. Tällöin mahdolliset kotiopetuksen alueelliset ja kuntien käytäntöjen erot tulisivat myös esille.

LÄHTEET

Aaltonen, T. 1996. Kuntoutus tukee kehittymistä. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.). Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2. painos. Aivohalvaus ja -afasialiitto. Hyvinkää: sp-paino. 37-40.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Juva: WSOY.

Alasuutari, R. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anttila, M. & Kupari, T. (toim.). 1993. Toivoa täynnä! Jyväskylä: Gummerus.

Autio, S., Palo, J., Kaski, M. & Manninen, A. 1992. Kehitysvammaisuus. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd. ed. Boston: Allyn and Bacon.

Cherry, L.J. 1979. A Sociocognitive Approach to Language Development and Its Implications for Education. Teoksessa O. K. Garnica & M. L. King (toim.) Language, children and society. The Effect of social Factors on Children Learning to Communicate. Oxford: Pergamon Press.

Dore, J. 1979. Conversational Acts and the Acquisition of Language. Teoksessa E. Ochs & B. B. Schieffelin (toim.) Developmental pragmatics. New York: Academic Press, 343.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing: The art of science. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). Thousand Oaks, CA: Sage. 361-375.

Gath, A. 1978. Down's syndrome and the family. Lontoo: Academic press inc.

Göransson, S. & Westholm, G. 1995. Nästan allt om döva. Örebro: SIH Läromedel.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Huhtanen, K. 1992. Puhetta korvaavat ja tukevat kommunikaatiomenetelmät Suomessa 1990-luvun taitteessa. Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1995. Diagnoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. Aivohalvaus ja -afasialiitto. Forssa: Forssan kirjapaino Oy.

Jansson-Verkasalo, E. & Söderholm, S. 1996. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.). Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaalia 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 254.

Joensalo, S. & Pakkala P-M. 1991. Selvitys viittomakielenopettajan perheopetustyöstä.

Johansson, I. 1994. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen. 2 sanavaihe. Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Johansson, R., Karjalainen, S. & Laurikainen, E. (toim.). 1998. XIX Audiologian päivät, Turku, 2.-3.4.1998. Helsinki: Suomen audiologian yhdistys.

Jokinen, M. 2000. Käsitteiden määrittelyä. Käsillä kääntäjät 1/2000, 9-10.

Kallunki, I., Wilska, M. & Leisti, J. 1988. Downin oireyhtymä. 2. painos. Hämeenlinna: Karsto Oy:n kirjapaino.

Kampfe, C. 1989. Parental Reaction To A Child's Hearing Impairment. *American Annals of the Deaf*, 134; 4, 256.

Karjalainen, M. (toim.). 1998. Kielen ituja. Ajankohtaista lapsen kielen tutkimuksesta. Oulu: Oulun yliopisto.

Koester, L. S. & Meadow-Orlans, K. 1990. Parenting a Deaf Child: Stress, Strength and Support. Teoksessa Moores, D. & Meadow-Orlans, K. (toim.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 299.

Komonen, L. & Varho-Iivonen, L. 1992. Kuulovammainen, huonokuuloinen, kuuro, kuuroutunut - mihin ryhmään lapseni kuuluu? Teoksessa *Avaintietokansio*, luku 1.1.2.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Korpilahti, P. 1996. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.). *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Oppimateriaalia 57. Hel-

singin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 41, 46, 53.

Kun puhe viiptyy. Kuntoutusohjaus ja dysfaattisen lapsen perhe. 1989. Aivohalvaus ja -afasiayhdistysten liitto ry. Turku: Tuulan pika-offset Oy.

Kuulo- ja kontaktivammaisten kehitysvammaisten tutkimusta ja kuntoutusta selvittävän työryhmän raportti. 1981. Kehitysvammaliitto r.y. Helsinki: Valkeakosken Kirjapaino.

Kuurojen kulttuurityöryhmän muistio. 1985. Kuurojen Liitto ry. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lahtivuori, S. & Tammi, H. 1992. Viittomakielen kotiopetus Turun ja Porin alueella. Tutkielma viittomakielen tulkin opintoja varten Turun kristillisessä opistossa.

Launonen, K. 1999. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten varhaiskuntoutuksessa. Teoksessa L. Matikka (toim.). Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 75. Kehitysvammaliitto ry. 2. painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 69.

Leivo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lonka, E. & Linkola, H. 1996. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.). Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaalia

57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 121.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1995. Designing qualitative research, 2. painos. London: Sage.
- Matikainen, M.-L. 1987. Dysfasialasten kuntoutusohjausprojekti. 01.05.1983-30.04.1986. Afasialasten Tuki ry. Jyväskylä: Sisä-Suomen kirjapaino.
- McAnally, P. L., Rose, S. & Quigley, S. P. 1987. Language, Learning, Practices with Deaf Children. Massachusetts: College-Hill Press.
- Merikoski, H. Yhteisöpohjainen kuntoutus & AAC. Afasia. Aivohalvaus- ja afasialiiton tiedotuslehti, 3/1999, 7.
- Mikkonen, P. Viittomakielen opetus. Afasia. Aivohalvaus- ja afasialiiton tiedotuslehti, 4/1992, 23.
- Moores, D. F. 1996. Educating the deaf. Psychology, principles and practises. 4. painos. Boston: Houghton Mifflin company.
- Mustonen, K., Valtonen, R., Pietilä, A., Martikainen, A-L. & Mikkonen, O. 1998. Lasten kuntoutusvinkit. 2. painos. Joensuu: Yliopiston paino.
- Mäkelä, K. (toim.) 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Priima-Offset Ky.
- Norio, R. & Kääriäinen, H. 1992. Kuulovamma ja perinnöllisyys. Teoksessa Avaintietokansio, luku 1.2.2.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Peltonen, K. 1995. Toomas -varhaiskuntoutuksen palapelissä. Helsinki. Hakapaino.

Pihlaja, P. 1996. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY, 250-251.

Pihlatie, E. & Vanha-Similä, P. (toim.). 1993. Lasten kuntoutusohjaus. Työtä kuulo-
vammaisen lapsen lähellä. Kuulonhuoltoliiton julkaisuja B 1. Helsinki: Töölön kirjapaino Oy.

Pulli, T. 1996. Dysfaattisen lapsen puheen ja kielen tukeminen visuaalisin keinoin. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.). Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus ja -afasialiitto. Hyvinkää: sp-paino. 75-81.

Rantala, S-L. & Hällback, H. 1996. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.). Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Aivohalvaus ja -afasialiitto. Hyvinkää: sp-paino. 13-15.

Rautakoski, P. 1998. Motoristen häiriöiden tutkimus dysfaatikoilla. Dysfasia Uutiset 1998, 7.

Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. Helsinki: Yliopistopaino.

Runsas, R. (toim.). 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Salo, E. 1999. Poikkeavan kielellisen kehityksen merkkejä. Afasia, Aivohalvaus- ja afasialiiton tiedotuslehti 1/1999, 11-12.

Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Sorri, M. & Mäki-Torkko, E. 1998. Varhaislapsuuden vaikeat kuuloviat. *Duodecim* 114, 1807-1811.

Suonpää, J. 1986. Lasten kuulovikojen luokittelu. Teoksessa A. Salmivalli & R. Johansson (toim.), 25.

Svärd, P-L. 1996. Lapsen kielen ja puheen kehitys ja häiriöt. Teoksessa P. Pihlaja & P-L. Svärd. *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Porvoo: WSOY. 146-147, 153-154.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 5.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 86-87.

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1995. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Tingey, C. (toim.). 1988. *Down syndrome. A resource handbook*. London: Taylor & Francis.

Tuovinen, S. 1995. *Dysfasia - Oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.

Van Hasselt, V., Strain, P. & Hersen, M. (toim.). 1988. *Handbook of developmental and physical disabilities*. Great Britain: A. Wheaton & Co. Ltd., Exeter.

Vataja, P. (toim.). 1999. Harvinaiset haasteet -seminaari - pienet kuulovammaisryhmät haasteena asiantuntijuudelle 14.-15.1.1999. Helsinki: Oy Edita Ab.

Viittomakielen opetus kuurojen lasten perheessä, Kuurojen Liitto ry. 1992. Viittomakielikeskus.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Helsinki: Hakapaino Oy.

Överlund, J. 1996. Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.). Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Oppimateriaalia 57. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 20-21.

Henkilökohtaiset tiedonannot

Moisalo Ritva. Haastattelu, 7.6.2000, Jyväskylä.

Rautiainen Saija. Haastattelu, 19.5.2000, Jyväskylä.

LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

- Miksi teille on myönnetty viitotun puheen/viittomien kotiopetusta?
- Kuinka paljon teille on yhteensä myönnetty kotiopetusta?
 - Poikkesiko kunnan myöntämä tuntimäärä sairaalan suosituksesta?
- Mistä saitte opettajan?
- Olitteko viittoneet tai joutuneet viittomien kanssa tekemiseen ennen tätä opetusta?
- Missä opetus tapahtui/tapahtuu?
 - Vaihteliko paikka?
- Miten opetus toteutuu/toteutui ajallisesti?
 - Viikoittainen tuntimäärä, vuorokauden aika.
- Miten kauan opetus kokonaisuudessaan kesti?
 - 1 kk, vuosi, onko opetus vielä kesken?
- Ketä opetukseen osallistuu/osallistui?
- Mitä ja mistä saatua materiaalia teillä on/oli käytössänne?
- Mitä tuntemuksia tieto kotiopetuksen alkamisesta teissä herätti?
- Millaisia tuntemuksia ja odotuksia teillä oli opetuksen alkuvaiheessa (ensimmäiset tunnit)?
 - Muuttuivatko tuntemuksenne opetuksen edetessä? Mistä se johtui?

- Mikä on ollut/oli opiskelunne aikana mielekkäintä, entä helpointa?
- - Mikä on ollut/ oli hankalinta ja vaikeinta?
- Mitä mieltä olette käytetyistä opetusmateriaaleista?
 - Esimerkiksi onko sitä ollut liian vähän/liian paljon/sopivasti?
 - Onko materiaali ollut mielenkiintoista?
- Onko teillä ehdotuksia ja toiveita materiaalin suhteen?
- Jos olisitte saaneet valita opetuspaikan ja -ajankohdan, niin olisitteko muuttaneet niitä? Miksi?
- Mitä mieltä olette / olitte opettajasta?
 - Toimiko yhteistyö?
- Onko opetuksesta ollut teille käytännön hyötyä? Jos on niin mitä?
- Tuntuuko/tuntuiko myönnetty tuntimäärä riittävältä?
- Olisiko teillä jotain toiveita, kehittämisideoita tai ehdotuksia kotiopetuksen suhteen?
- Olisiko teillä vielä muita ajatuksia aiheesta, mitä haluaisitte tuoda esille?

LIITE 2: HAASTATTELUKYSYMYKSET

Pro gradu –kysely viittomakielen kotiopetuksesta

1. Miksi teille on myönnetty viitotun puheen/viittomien kotiopetusta?
2. Kuinka paljon teille on yhteensä myönnetty kotiopetusta? Poikkesiko kunnan myöntämä tuntimäärä sairaalan suosituksesta?
3. Mistä ja miten saitte opettajan?
4. Olitteko viittoneet tai joutuneet viittomien kanssa tekemiseen ennen tätä opetusta?
5. Missä opetus tapahtuu/tapahtui? Vaihteliko paikka?
6. Miten opetus toteutuu/toteutui ajallisesti? (Viikoittainen tuntimäärä, vuorokauden aika, arki, pyhä.)
7. Miten kauan opetus kokonaisuudessaan kesti? (Esimerkiksi 1 kk, vuosi) Vai onko opetus vielä kesken?

8. Ketä opetukseen osallistuu/osallistui? (Esimerkiksi vanhemmat, isovanhemmat, ystävät, naapurit.)

9. Mitä ja mistä saatua materiaalia teillä on/oli käytössänne? (Esimerkiksi kirjat, monisteet.)

10. Mitä tunteita tieto kotiopetuksen alkamisesta teissä herätti? (Esimerkiksi ennakoluulo, pelko, innostus.)

11. Millaisia tunteita ja odotuksia teillä oli opetuksen alkuvaiheessa (ensimmäiset tunnit?)

12. Muuttuivatko tunteuksenne opetuksen edetessä? Jos muuttuivat, niin miten ja mistä se johtui?

13. Mikä on ollut/oli opiskelunne aikana mielekkäintä? Entä helpointa?

14. Mikä on ollut/ oli hankalinta ja vaikeinta?

15. Mitä mieltä olette käytetyistä opetusmateriaaleista? (Esimerkiksi onko sitä ollut sopivasti, liian vähän tai paljon? Onko se ollut mielenkiintoista?)

16. Onko teillä ehdotuksia ja toiveita materiaalin suhteen? (Esimerkiksi kuvia viittomista, pelejä, videoita.)

17. Jos olisitte saaneet valita opetuspaikan ja -ajankohdan, niin olisitteko muuttaneet niitä? Jos olisitte, niin miten ja miksi?

18. Mitä mieltä olette/olitte opettajasta? Toimiko yhteistyö?

19. Onko opetuksesta ollut teille käytännön hyötyä? Jos on niin mitä?

20. Tuntuuko/tuntuiko myönnetty tuntimäärä riittävältä? Miksi?

21. Olisiko teillä jotain toiveita, kehittämisideoita tai ehdotuksia kotiopetuksen suhteen?

22. Olisiko teillä vielä muita ajatuksia aiheesta, mitä haluaisitte tuoda esille?

Huom. Halutessasi voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.

Kiitos vastauksestasi!

Terveisin

Paula ja Minna