

# **Kuulovammaisten lasten koulupolkua vahvistavat tekijät**

Marika Mäki-Fränti ja Elli Rätty

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mäki-Fränti, Marika & Rätty, Elli. 2020. Kuulovammaisten lasten koulupolkua vahvistavat tekijät. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.**

Kuulovammaiset lapset opiskelevat nykyään pääosin lähikouluissa yleisopetuksen luokissa. Aihetta on tärkeää tutkia, sillä kuulovammalla on todettu olevan heikentävä vaikutus kielen kehitykselle sekä sosiaaliselle ja akateemiselle suoriutumiselle. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää keinoja, joilla opettajat vahvistavat kuulovammaisen oppilaan koulupolkua.

Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselyn avulla syksyllä 2020. Tutkimukseen osallistui kahdeksan opettajaa, joilla oli kokemusta kuulovammaisten lasten opettamisesta. Kyselylomakkeessa oli taustatietojen lisäksi avoimia kysymyksiä kuulovammaisen lapsen opettamisesta, sosiaalisista taidoista ja tukitoimista. Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tutkimustulosten mukaan kuulovammaisten lasten koulupolkua vahvistetaan opettajien näkökulmasta tavoittelemalla toimivaa kommunikointia ja vuorovaikutusta, sosiaalisia taitoja tukemalla sekä oppimisympäristöä ja opetusmenetelmiä muokkaamalla. Kommunikoinnin tukena käytettiin erilaisia kieli- ja kommunikointimenetelmiä, apuvälineitä sekä aikuisen tukea. Sosiaalisia taitoja harjoiteltiin monipuolisesti ikätovereiden kanssa kielen kehitystä tukien. Oppimisympäristöä muokattiin esimerkiksi parantamalla kuunteluolosuhteita. Opetuksessa kiinnitettiin huomiota ryhmän kokoon, visuaalisuuteen, opetusmenetelmiin sekä opetuksen selkeyteen.

Oppimista vahvistavien keinojen avulla kuulovammaisen oppilas selviytyy koulupolullaan pääosin hyvin. Kuulovammaisen lapsen taitojen kehitystä tuetaan samoilla keinoilla kuin luokan muidenkin oppilaiden. Luokan muut oppilaat hyötyvät myös kuulovammaiselle lapselle sopivista tukikeinoista, sillä ne tukevat kaikkien oppilaiden oppimista.

Asiasanat: kuulovammaisuus, inkluusio, kommunikaatio, sosiaaliset taidot, opetusmenetelmät, oppimisympäristö

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KUULOVAMMAISEN LAPSEN OPETUS</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Kuulovammainen lapsi .....	7
	2.1.1 Kommunikaatiomenetelmät tukena.....	8
	2.1.2 Kommunikoinnin apuvälineet .....	10
	2.2 Kuulovammaisen lapsen opetuksen järjestäminen .....	11
	2.2.1 Kielen kehitys ja akateemiset taidot .....	13
	2.2.2 Koulunkäynnin tuki.....	15
<b>3</b>	<b>KUULOVAMMAISEN LAPSEN SOSIAALISET TAIDOT</b> .....	<b>19</b>
	3.1 Kuulovammaisen lapsen kielen kehitys ja vuorovaikutustaidot .....	21
	3.2 Kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukeminen.....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat .....	29
	5.2 Aineiston analyysi .....	32
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	33
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
	6.1 Tavoitteena toimiva kommunikointi ja vuorovaikutus .....	35
	6.2 Sosiaalisten taitojen tukeminen.....	39
	6.3 Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen.....	44
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>49</b>
	7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	49
	7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua .....	54
	7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	60
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>62</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>72</b>
	LIITE 1: Haastattelukysymykset.....	72
	<b>LIITE 2: TAULUKKO 2: ESIMERKKI ANALYYSIPROSESSIN</b>	
	<b>ETENEMISESTÄ</b> .....	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Kuulovammaisten oppilaiden opetus on aikaisemmin järjestetty pääosin kuulovammaisille lapsille tarkoitetuissa kouluissa ja luokissa (Schick ym. 2012), mutta nykyään useimmat kuulovammaiset lapset opiskelevat lähikouluissa yhdessä kuulevien vertaisten kanssa. Täysin kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden määrä on viime vuosikymmeninä vähentynyt huomattavasti (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014).

Kuulovammaisten oppilaiden opetuksen siirtymiseen lähikouluihin liittyy monenlaisia syitä. Kirjavainen, Pulkkinen ja Jahnukainen (2014) arvelevat perusopetuslain muutosten (642/2010) ja siten kolmiportaisen tuen malliin siirtymisen olevan yhtenä syynä erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrän vähenemiseen. Perusopetuslain muutoksella on tavoiteltu inkluusioperiaatteiden toteuttamista (Selin-Grönlund ym. 2014, 12). Inklusiivisen opetuksen perusajatuksena on, että lapsi opiskelee alusta lähtien omassa lähikoulussaan (Moberg & Savolainen 2015, 75), joten myös inkluusioajattelulla on ollut vaikutusta kuulovammaisen lapsen opetuksen järjestämiseen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 61) linjataan, että tukea tarvitsevan oppilaan opetus järjestetään ensisijaisesti hänen omassa opetusryhmässään, ellei oppilaan etu edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. Myös teknologian kehittymisellä on ollut vaikutus kuulovammaisten lasten opetukseen ja Takala ja Sume (2017) toteavatkin, että sisäkorvaistute on tuonut kuulovammaisille lapsille mahdollisuuden puhuttuun kieleen ja opiskeluun lähikoulussa.

Lapsuuden kuulovamma on riskitekijä kielelliselle, sosiaaliselle ja akateemiselle suoriutumiselle, vaikka muita kehityksellisiä haasteita ei olisi todettu. Kuulovamman varhainen tunnistaminen ja teknologian hyödyntäminen tukevat kielen kehitystä, mutta kuulovammaisten ja kuulevien lasten kielen kehityksen eroja ei ole pystytty poistamaan. (Spencer & Marschark 2010, 16–78.) Kuurojen ja huonokuuloisten lasten kielen kehitys on usein jäljessä verrattuna kuuleviin lapsiin (Eriks-Brophy ym. 2012). Kielen kehityksen hankaluudet vaikuttavat negatiivisesti suoraan vuorovaikutukseen (Meinzer-Derr ym. 2019). Sumen (2016)

mukaan kuulovammaisilla lapsilla on heikompi sosiaalinen kompetenssi kuuleviin vertaisiin verrattuna, eivätkä he välttämättä saa varhaisina vuosinaan sopivaa kielellistä mallia sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen muodostamisesta toisten lasten kanssa. Alberg (2020) puolestaan totesi, että kuulovammaisilla lapsilla on hyvät sosiaaliset taidot, mutta ne voivat näyttäytyä huonompina esimerkiksi hukatun informaation tai väärinymmärryksien vuoksi.

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla ihminen selviytyy arkipäivän tilanteissa, ratkaisee ongelmia sekä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä (Nurmi ym. 2015, 61). Sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen laadulla on nähty olevan suuri merkitys siihen, kuinka lapsi hyväksytään osaksi ryhmää esimerkiksi koululuokassa. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi kykyä asettua toisen asemaan sekä tehdä havaintoja ja tulkintoja toisen ajatuksista ja tunteista. (Poikkeus 2020, 86, 91.) Kuulovammaisten lasten sosiaalisia taitoja on tutkittu aikaisemmin ja esimerkiksi Eriks-Brophy ja kumppanit (2012) havaitsivat, että kuulovammaisten lasten inklusiivisella opetuksella on ollut myönteinen vaikutus lapsen sosiaalisten kanssakäymisten ja muiden lasten sosiaalisen hyväksymisen lisääntymiseen.

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää opettajien käyttämiä keinoja, joilla he vahvistavat kuulovammaisen oppilaan koulupolkua. Aihetta on perusteltua tutkia lisää, sillä kuulovammaisille lapsille sopivia opetusmenetelmiä ja sosiaalisten taitojen tukikeinoja on tutkittu kansainvälisesti jonkin verran, mutta suomalaisessa kontekstissa vähänlaisesti. Useissa tutkimuksissa (esim. Marschark & Hauser 2012; Estabrooks, MacIver-Lux & Rhoades 2016) on myös nousut esiin, että opettajat eivät välttämättä tiedä, kuinka he voisivat tukea kuulovammaisen oppilaan oppimista.

Mitchellin (2018) arvion mukaan suomalaista koulujärjestelmää pidetään yhtenä maailman parhaimmista, ja myös opettajankoulutus on yleisesti arvostettu, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa esiin suomalaisten opettajien käyttämiä keinoja tukea kuulovammaisten oppilaiden oppimista sekä sosiaalisia taitoja. Tässä tutkimuksessa kuulovammaisen lapsen koulupolkua vah-

vistavia tekijöitä lähdettiin selvittämään opetuksen ja sosiaalisten taitojen tukemisen kautta. Koska termillä kuulovammainen voidaan viitata kaikkiin lievistä kuulovauriosta täyteen kuurouteen (Plack 2018, 260–261), käytämme selkeyden vuoksi pro gradu -tutkielmassamme pääosin termiä kuulovammainen.

## 2 KUULOVAMMAISEN LAPSEN OPETUS

Kuulovammaiset oppilaat opiskelevat nykyään usein yleisopetuksessa (Takala & Rainò 2016). Kuulovamman on todettu olevan riskitekijänä oppilaan koulumenestykselle (Kim, Kwon & Han 2015), minkä vuoksi kuulovammaisen lapsen opetukseen liittyy monia huomioitavia seikkoja. Lapsen yksilöllisyys näkyy esimerkiksi erilaisina kommunikoinnin keinoina sekä käytettyinä apuvälineinä. Lapsella voi olla myös muita tuen tarpeita, jotka myös vaikuttavat oppimisen tuen toteuttamiseen. Kuulovammaisen lapsen opetuksen järjestämistä ja tukitoimia ohjaa myös perusopetuslaki (628/1998).

### 2.1 Kuulovammainen lapsi

Kuuloaisti on kaukoaisti, joka välittää tietoa kehon ulkopuolisista tapahtumista ja sen päätehtäviä on muun muassa selvittää, mikä havainnon kohde on ja missä se sijaitsee (Paavilainen 2016, 102). Termillä kuulovammainen voidaan viitata kaikkiin lievistä kuulovauriosta täyteen kuurouteen. Kuulovamma voidaan luokitella vaikeuden perusteella lieväksi, keskivaikeaksi tai vaikeaksi. (Plack 2018, 260–261.) Vaikeampi kuulovamma havaitaan yleensä aikaisemmin kuin lievä (Nikolopoulos 2015).

Kuulovammaa ei välttämättä näe päällepäin, joten se voi jäädä opettajalta helposti huomaamatta. Lapsi saattaa myös tarkoituksella jättää kertomatta kuulovammastaan. (Takala & Sume 2017.) Kuulovamman havaitseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on tärkeää, jotta sopivilla tukitoimilla voidaan vähentää kuulovammasta johtuvia kielen kehityksen haasteita. Myös kuulovammaisten lasten oppimistuloksien on todettu olevan heikompia kuin kuulevien vertaisten. (Plack 2018, 259–275.)

Suomessa syntyy vuosittain noin 40–60 vaikeasti huonokuuloista lasta. Kuulovammaisista lapsista 30–40 % :lla on lisäksi jokin muu haaste, esimerkiksi

kielellinen erityisvaikeus, motorinen vaikeus tai näkövamma, joka saattaa vaikeuttaa oppimista ja kehitystä. (Sume & Takala 2017.)

### 2.1.1 Kommunikatiomenetelmät tukena

Valtaosa kommunikoinnista tapahtuu puheen avulla, mutta kommunikaation monipuolistamiseksi on olemassa myös lukuisia muita kommunikointitapoja (Takala 2016, 38). Kommunikointitapojen ja niiden yhdistelmien käyttöä voidaan vaihdella tilanteen ja tarpeen mukaan (Gardiner-Walsh & Lenihan 2020). Kuulovammaisen lapsen kommunikointitavan valinta on yksilöllistä. Joillekin lapsille paras vaihtoehto on käyttää sekä puhuttua kieltä että viittomia, kun taas toisille sopii paremmin kommunikoida vain viittomakielellä tai puhutulla kielellä. (Marschark & Hauser 2012, 43.)

Viittomakielen asema lapsen äidinkielenä on tunnustettu myös opetus suunnitelmassa ja sille on asetettu omat, vuosiluokkakohtaiset opetuksen tavoitteet ja arviointikriteerit (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Suomalainen viittomakieli on äidinkieli noin 4000–5000 kuurolle ja lisäksi noin 6000–9000 kuulevaa suomalaista käyttää sitä äidinkielenään, toisena kielenään tai vieraana kielenään (Kotimaisten kielten keskus 2020). Suomalainen viittomakieli voi olla myös kuulevan lapsen äidinkieli esimerkiksi silloin, kun lapsen vanhemmat ovat kuuroja ja viittomakielisiä ja viittomakieltä on käytetty lapsen syntymästä lähtien (Sume 2010a). Kuten puhutuissa kielissä, myös viittomakielissä on sanoja ja kielioppisääntöjä, jotka määrittelevät muun muassa sen, miten sanat muodostuvat ja jaksottuvat toisiinsa nähden. Viittomakielessä on omat vastineet esimerkiksi verbeille, substantiiveille ja prepositioille. (Quinto-Pozos 2014, 14.)

AAC-menetelmillä (Augmentative and Alternative Communication) tarkoitetaan puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota. AAC-termiä käytetään kuvaamaan kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin menetelmiä, välineitä ja teorioita. (Loncke 2014, 16.) Puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatio



sopii sellaisille erityistä tukea tarvitseville, joilla on merkittäviä vaikeuksia kommunikoida puheen välityksellä (Mitchell 2018, 283). AAC-menetelmien keskeisenä tavoitteena on parantaa kommunikointitaitoja ja mahdollistaa siten osallistuminen vuorovaikutukseen erilaisissa ympäristöissä. AAC-menetelmien hyödyntämisellä on todettu olevan positiivinen yhteys kuulovammaisen lapsen kielikehitykseen (Meinzer-Derr ym. 2019.)

Tukiviittomilla tarkoitetaan puheen tukena käytettäviä yksittäisiä viittomia, joita käytettäessä lauseesta viitotaan vain oleellisimmat sanat. Tukiviittomia käytetään huonokuuloisten lasten opetuksessa puheen tukena. (Takala 2016, 44.) Viittomien käyttäminen yhdessä puheen kanssa tukee kielen ymmärtämistä, sillä silloin informaatio vastaanotetaan samanaikaisesti kahden aistin kautta. Viittomat voivat olla samoja kuin viittomakielen viittomat, mutta niiden merkitys voi olla myös yhteisesti sovittu. (Loncke 2014, 61–81.)

Vinkkipuheessa vaikeasti erottuvia äänneitä erotellaan toisistaan käsimerkin ja käden paikan avulla (Takala 2016, 45). Vinkkipuhe koostuu suun liikkeistä eli huuliosta, käden muodosta ja käden sijainnista (Domagała-Zyśk & Kontra 2016). Käsimerkkien avulla selvennetään artikulaatiota ja helpotetaan huulioluvun käyttöä (Takala 2016, 45). Vinkkipuheen etuna on se, että sen avulla puhe voidaan tehdä näkyväksi ja se tukee myös puhutun kielen oppimista (Marschark & Hauser 2012, 48–49). Sen käyttö on myös suhteellisen nopea oppia (Shull & Crain 2010, 33). Leybaertin, Colinin ja Hagen (2010, 122) mukaan vinkkipuheen käytöstä hyötyvät erityisesti sisäkorvaistutetta käyttävät lapset.

Viitottu puhe on kommunikaatiomenetelmä, jossa viittomat tuotetaan samanaikaisesti puhutun kielen kanssa ja ne noudattavat puhutun kielen sanajärjestystä (Takala 2016, 43). Viittoman käyttäminen yhtäaikaan puheen kanssa voi tehostaa puhutun kielen ymmärtämistä (Loncke 2014, 8). Viitotun puheen ja tukiviittomien erona on se, että tukiviittomia käytettäessä lauseesta viitotaan vain ydinasiat.

Viittoman aikana tuotettuja suun liikkeitä kutsutaan huulioiksi. Huuliolukutaito tukee puheen ymmärtämistä ja se vaatii hyvää visuaalista hahmottamista ja paljon harjoittelua. Huulioluvussa kuulon avulla saatua informaatiota

täydennetään tai se korvataan suun ja kielen liikkeiden, eleiden sekä ilmeiden seuraamisella. (Takala 2016, 51.) Sormiaakkosviestinnässä käytetään viittomakielen sormiaakkosia yhdessä huulioluvun kanssa. Sormiaakkokset ovat kirjoitetun kielen kirjaimien tuottamista viittomien avulla. (Quinto-Pozos 2014, 8.) Sormiaakkosviestintä perustuu yksittäisten kirjainten viittomiseen (Spencer & Marschark 2010, 52) ja niitä käytetään esimerkiksi silloin, kun jollekin asialle ei ole olemassa viittomaa tai sitä ei tiedetä (Marschark & Hauser 2012, 45).

### **2.1.2 Kommunikoinnin apuvälineet**

Kuulokojeet olivat pitkään ensisijainen ja ainoa sisäkorvaperäisen kuulovian kuntoutusvaihtoehto, mutta vaikeissa kuulovioissa niiden antama vahvistus ei usein riitä normaalin kuulon- ja puheenvaraisen kommunikaation ylläpitämiseen tai kehittymiseen (Dietz, Willberg, Sivonen & Aarnisalo 2018). Kuulokojeille on useita erilaisia ja sopiva kuulokoje valitaan yhteistyössä asiakkaan kanssa (Salonen, Kronlund & Kentala 2011). Yleisimpiä kuulon apuvälineitä ovat korvantauskoje sekä sisäkorvaistute. Korvantauskuulokoje on korvan taakse laitettava pieni kuulolaite. Sisäkorvaistute on kirurgisesti asennettava kuulolaite ja toistaiseksi ainoa kliinisesti käytettävä hoitomuoto, jolla on mahdollista palauttaa menetetty aisti. (Widberg-Palo & Seilola 2012, 31.) Spencerin ja Marscharkin (2010, 6) mukaan sisäkorvaistutteen varhaisesta asentamisesta huolimatta kielelliset taidot jäävät keskimääräistä heikommaksi verrattuna kuuleviin vertaisiin.

Sisäkorvaistutteen kehittäminen on antanut kuulovammaisille lapsille mahdollisuuden puhuttuun kieleen (Lonka 2014). Vaikka kuuleminen on mahdollista, kuurous ei kuitenkaan häviä, eikä kuulon taso ole verrattavissa normaaliin kuuloon (Marschark & Hauser 2012, 31). Sisäkorvaistute sopii sekä synnyntäisen kuulovian että etenevän kuulovian hoidoksi ja sillä voidaan saavuttaa hyvä puheentunnistuskyky vaikeassakin kuulonalenemassa (Dietz ym. 2018). Moni vaikeasti kuulovammaisen lapsen perhe valitsee lapselleen sisäkorvaistutteen, jolloin tavoitteena on saada lapselle puhuttu kieli käyttöön (Takala & Rainò

2016). Sisäkorvaistutteen tuoman hyödyn vuoksi kuurojen viittomakielisten lasten määrä on vähentynyt (Sume 2010b).

Kuulon apuvälineinä voidaan käyttää myös FM-laitteita, induktiosilmukkaa tai kommunikaattoria. FM-laite on radiotaajuuslaite, jonka toiminta perustuu kuulovammaisen käytössä olevan erillisellä mikrofonilla varustetun lähetinyksikön lähettämään signaaliin joko kuulokojeeseen liitettyyn radiovastaanottimeen tai kaulalla olevaan induktiosilmukkaan liitettyyn vastaanottimeen. FM-laitetta käyttävän oppilaan opettaja voi myös pitää lähetinyksikköä kaulallaan, jolloin ääni lähtee radioteitse oppilaalle. (Salonen ym. 2011.) Induktiosilmukka voidaan asentaa kiinteästi yhteen tilaan, esimerkiksi luokkahuoneeseen (Widberg-Palo & Seilola 2012, 32). Kiinteitä induktiosilmukoita on usein myös julkisissa tiloissa. Kommunikaattori on kuunteluvahvistinlaite ja apuväline, joka sopii sellaisille henkilöille, jotka eivät pysty käyttämään kuulokojetta esimerkiksi sairauden tai huonontuneen sorminäppäryyden vuoksi. (Salonen ym. 2011.) Kommunikointivahvistimet toimivat puheviestinnän ja ympäristön äänien välittäjinä kuulokojeeseen sijasta (Kokkonen 2019).

## 2.2 Kuulovammaisen lapsen opetuksen järjestäminen

Vuonna 2010 voimaan tullut laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) on vaikuttanut myös kuulovammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen. Kuulovammaisen vuoksi erityisopetukseen siirrettiin vuonna 2010 yhteensä 420 oppilasta, mikä on alle prosentin luokkaa kaikkiiin erityisopetukseen tehtyihin siirtoihin verrattuna (Suomen virallinen tilasto 2010). Nykyään lähes kaikki kuulovammaiset lapset aloittavat koulunsa yleisopetuksessa (Hyde, Nikolarazi, Powell & Stinson 2016, 441). Tämä johtuu muun muassa siitä, että kuulolaitteet ovat kehittyneet, sisäkorvaistuteleikkaukset yleistyneet sekä terapiapalvelujen piiriin pääsy varhaistunut. Lisäksi kuulovammaisten lasten puhutun kielen kehitys on

koulun alkaessa lähes ikätasoista. (Takala & Sume 2016, 124.) Opetuksessa käytetään yhä enemmän apuna myös puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä (Mitchell 2018). Jopa vaikeasti kuulovammaiset lapset opiskelevat yleisopetuksen luokissa ja toimivat siellä puhutun kielen avulla. Osa oppilaista kuitenkin saattaa tarvita koulunkäynninohjaajan tai tulkin tukea. (Takala & Rainò 2016.) Myös Sumen ja Takalan (2017, 16) kuulomonivammaisia oppilaita käsittelevässä tapaustutkimuksessa ilmeni, että opiskelu lähikoulussa ei välttämättä onnistu lainkaan ilman koulunkäynninohjaajan tukea.

Kuulovammaisten lasten opetuksen siirtymiseen lähikouluihin ja yleisopetuksen luokkiin on vaikuttanut myös inklusio. Inklusioajattelu on lähtöisin 1990-luvun taitteesta ja sen tavoitteena on järjestää myös tukea tarvitsevien oppilaiden opetus lähikouluissa ja yleisopetuksen luokissa. (Reddy 2014, 10). Inklusiivisen opetuksen hyötyjä ovat muun muassa tasa-arvo, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja joskus myös taloudellisuus. Inklusion tavoitteiden saavuttaminen edellyttää usein muutoksia ympäristössä jopa yhteiskunnallisella tasolla saakka. (Mitchell 2018, 413.)

Myös perusopetuslain (628/1998) mukaisesti oppilaalle on järjestettävä opetus ensisijaisesti lähikoulussa. Opetuksen järjestämiseen liittyvistä syistä kunta voi muuttaa opetuksen järjestämipaikkaa. Mikäli oppilas tarvitsee erityisopetusta, tulee opetus järjestää tavallisen opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokassa tai kokonaan muussa oppilaan edun mukaisessa paikassa. (Perusopetuslaki 628/1998, 6 §-17§.) Kuulovammaisten lasten opetusta määrittää myös viittomakielilaki (359/2015). Viittomakielilaki on säädetty turvaamaan suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen kielellisten oikeuksien toteutumista. (Viittomakielilaki 359/2015.) Viittomakielisillä on lain mukaan myös oikeus tarvitsemiinsa tulkkipalveluihin (Perustuslaki 731/1999, 17 §). Kuitenkin pääasiallinen kuulovammaisten lasten opetuskieli on puhuttu kieli, koska opetus pyritään järjestämään lähikoulussa. Tarvittaessa opetuksessa käytetään viittomakieltä, mutta kuurojen määrän vähentyessä viittomakieltä käytetään yhä vähemmän. (Sume 2010a.)

## 2.2.1 Kielen kehitys ja akateemiset taidot

Yli 90 % kuulovammaisista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille (Tenesaca, Yun Oh, Li, Hu & Zhen 2020). Kuulevilla vanhemmilla ei välttämättä ole mahdollista tarjota kuuroille tai kuulovammaiselle lapselleen kielen kehityksen kannalta yhtä rikasta ympäristöä kuin kuurojen vanhempien kuuroilla tai huonokuuloisilla lapsilla (Spencer & Marschark 2010, 16). Kuulevien vanhempien kanssa elävät kuulovammaiset lapset saavat vanhemmiltaan mallia vain lähinnä valtakielen opetteluun, kun taas kuurojen vanhempien lasten kasvuympäristö on usein monikielisempi (Knoors & Marschark 2012). Valtakielen lisäksi kuurojen vanhempien kuulevat lapset oppivat kotonaan myös viittomakielen. Kuurojen vanhempien kuulovammaiset lapset suoriutuvat akateemisesti paremmin kuin kuulevien vanhempien kuulovammaiset lapset, vaikka suoriutuminen ei olekaan samalla tasolla kuuleviin vertaisiin verrattuna. (Spencer & Marschark 2010, 16.) Kahden kielen harjoittelu samaan aikaan voi kuitenkin vaikuttaa kielenoppimiseen negatiivisesti, sillä oppimiseen on käytettävissä vähemmän resursseja kuin silloin, jos harjoiteltaisiin vain yhtä kieltä (Knoors & Marschark 2012).

Kuulovamman vaikutuksista kielen kehitykseen ja akateemisiin taitoihin on saatu ristiriitaisia tuloksia. Esimerkiksi Eriks-Brophyn ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa havaittiin, että viivästynyt kielen kehitys kuulovammaisilla lapsilla voi vaikuttaa alentavasti myös akateemiseen suoriutumiseen ja olla myös esteenä sosiaaliselle kanssakäymiselle. Myös Takala ja Sume (2017) ovat arvioineet kuulovammaisten lasten suoriutuvan usein koulussa huonommin kuin kuulevat lapset, minkä vuoksi he voivat tarvita tukea koulunkäyntiin. Viivästymät kielenkehityksessä vaikuttavat monin tavoin myös sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen sekä matemaattisiin taitoihin. Nämä vaikeudet vaikuttavat yhdessä kielellisten haasteiden kanssa heikentävästi muihin akateemisen suoriutumisen osa-alueisiin. (Spencer & Marschark 2010, 16–50.)

Antia, Jones, Reed ja Kreimeyer (2009) ovat tutkineet kuurojen ja vaikeasti kuulovammaisten oppilaiden akateemisia taitoja yleisopetuksessa, ja tutkimustulosten perusteella yli puolet oppilaista suoriutui matematiikan ja kirjoittamisen testeissä keskivertoisesti tai keskivertoa paremmin, kun taas lukemisessa samantasoisesti suoriutui noin puolet oppilaista. Lisäksi vanhempien tuella, oppilaan kommunikoinnilla ja luokassa osallistumisella oli edistävä merkitys oppilaan akateemisiin taitoihin (Antia ym. 2009). Miller (2015, 132) puolestaan toteaa, että kuulovammaisilla lapsilla voi olla korkeaa kielellistä valmiutta, mutta se ei välttämättä näy suoriutumista mittaavissa testeissä. Kuulovammalla ei ole kuitenkaan pelkästään negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Oikarisen ja Pölkin (2012) mielestä kuurot ovat kognitiivisesti lahjakkaita ja heillä on vahvat visuaalisspatiaaliset kyvyt, sillä viittomakieli rakentuu näiden elementtien varaan.

Jopa lieväkin kuulovamma saattaa Marscharkin ja Hauserin (2012, 40) mukaan heikentää akateemisten taitojen lisäksi myös kielen kehitystä. Lasanen (2017, 34) on havainnut, että kuulovammaisilla lapsilla on vaikeuksia erottaa samanlaisia sanoja toisistaan, mikä näkyy virheinä lukemaan ja kirjoittamaan opettelussa. Niillä kuulovammaisilla lapsilla, joilla on hyvä lukutaito, on todettu olevan hyvä fonologinen tietämys, jolloin sanojen dekooodaus onnistuu helpommin. Tällainen taito kehittyy parhaiten kuulon ja puheen kautta, mutta kuuroilla lapsilla fonologinen taito kehittyy vaihtoehtoisten kommunikointimenetelmien, esimerkiksi viittomien, oikeinkirjoituksen ja artikulaation kautta. (Spencer & Marschark 2010, 89.)

Girgin (2013) toteaa kuulovammaisten lasten kielellisten pulmien aiheuttavan haasteita luetun ymmärtämisessä, tarinan kerronnassa, kysymysten esittämisessä sekä vastaamisessa, olennaisen tiedon löytämisessä tekstistä sekä omien ajatusten ilmaisussa tekstin perusteella. Takalan ja Sumen (2017) tutkimuksen mukaan opettajat eivät kuitenkaan ole huolissaan kuulovammaisen oppilaan luetun ymmärtämisen taidon kehittymisestä, vaikka he ovatkin havainneet, että kuulovammaisen oppilaan lukutaito ei ole samalla tasolla kuulevaan oppilaaseen verrattaessa. Nykyteknologian avulla kuulovammaisten lasten lukutaito lä-

hestyy samaa tasoa kuin kuulevien lasten lukutaito (Girgin 2013). Seitsemänvuotiailla sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia koskevassa tutkimuksessa havaittiin, että lukemisvalmiudet ja niihin liittyvät taidot eivät yltäneet kronologisen iän tasolle, mutta olivat usein kuuloikäodotusta korkeammalla tasolla (Saarinen & Lonka 2010). Kuuloiällä tarkoitetaan sisäkorvaistutteen aktivoinnista ja yhtäjaksoisesta käyttöön otosta kulunutta aikaa (Välimaa, Kunnari & Jokela 2010). Suurin osa istutetta käyttävistä lapsista aloittaa koulun yleisopetuksessa, mikä myös kertoo heidän lukemisvalmiuksiensa myönteisestä kehityksestä (Saarinen & Lonka 2010).

Kaikilla kuulovammaisilla lapsilla ei kuitenkaan ilmene laajoja kielellisiä vaikeuksia, vaan vaikeudet voivat olla esimerkiksi äänteiden kuulonvaraiseen erotteluun, fonologiseen tietoisuuteen ja merkityksettömien sanojen toistamiseen liittyviä vaikeuksia (Siiskonen 2010). Sisäkorvaistute ei yksistään paranna kielen kehitystä, vaan sen lisäksi kuulovammaiset lapset saavat paljon tukea esimerkiksi puheen oppimiseen (Marschark & Hauser 2012, 40). Puheen oppimisessa kuulovammaisella tyypillisiä äänenkäytön haasteita ovat muun muassa äänen liiallinen korkeus, nasaalisuus sekä liian hiljainen tai voimakas puhe. Myös puherytmissä sekä konsonanttien havaitsemisessa ja tuottamisessa voi olla haasteita. (Takala 2016, 48.) Varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja puuttuminen voivat vähentää huomattavasti kuurojen ja huonokuuloisten lasten kielenoppimisen vaikeuksia varhaisina elämän vuosina, mutta ne eivät poista niitä kokonaan (Spencer & Marschark 2010, 5).

### **2.2.2 Koulunkäynnin tuki**

Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli, jossa tuen tasot on jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhden tasoista tukea, mutta tukea annetaan joustavasti oppilaan tarpeiden mukaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.) Mikäli arvioidaan, ettei oppilaan ole mahdollista saavuttaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita yhdeksässä vuodessa, oppivelvollisuus voidaan pidentää. Osa viittomakielisistä

oppilaista kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin, mutta kuulovamma ei automaattisesti pidennä oppivelvollisuutta. (Opetushallitus 2016, 22–23.) Kuulovammaisten oppilaiden opetusta lähikoulussa koskevassa tutkimuksessa noin puolet kuulovammaisista oppilaista ei tarvinnut koulussa minkäänlaisia tukitoimia, kun taas tehostettua tukea tarvitsi noin kolmasosa oppilaista. Noin kolmasosa kuulovammaisista oppilaista sai koulussa erityistä tukea, mutta on hyvä huomioda, että oppilaalla voi olla kuulovamman lisäksi myös muita vaikeuksia. (Takala & Sume 2017.) Kuntoutusratkaisuja ja tukitoimia suunniteltaessa ja tehtäessä täytyy oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi ottaa huomioon esimerkiksi kuulon aleneman aste, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot sekä oppilaan kognitiiviset taidot (Kärkkäinen 2016, 124). Kuulomonivammaisia oppilaita käsittelevässä tapaustutkimuksessa on havaittu, että opetuksessa olennaisia tekijöitä ovat oppimisympäristö apuvälineineen, siirtymät sekä ajankäyttö (Sume & Takala 2017).

Kuulovammaiset oppilaat tarvitsevat usein oppimisen tueksi erityisjärjestelyitä, kuten erilaisia kommunikaatiomenetelmiä- tai välineitä, FM-laitteita ja apua kuulolaitteiden käytössä (Mitchell 2018, 31). Tekniset apuvälineet, kuunte-luolosuhteiden parantaminen ja visuaalinen tuki ovat tapoja tehdä oppimisympäristöstä kaikille sopiva (Kärkkäinen 2016, 124). Takalan ja Sumen (2017) tutkimuksessa ympäristöön liittyviä muutoksia ovat esimerkiksi hyvä valaistus ja akustiikka, apuvälineiden käyttö sekä positiivisen luokkailmapiirin luominen, joka edistää kuulovammaisen oppilaan sopeutumista ja osallisuutta. Akustiikka-levyillä saadaan myös parannettua luokan akustiikkaa kuulovammaisia tuke-vaksi (Snellman & Lindberg 2007, 18–19). Sulkemalla käyttämättömät elektroniset laitteet, ovet, ikkunat ja ilmastointilaitteet voidaan vähentää luokassa olevaa taustamelua. Luokan melutasoa voidaan vähentää myös esimerkiksi laittamalla tuolien ja pulpettien jalkoihin tennispallot. (Estabrooks ym. 2016, 501.) Kuulomonivammaisia oppilaita koskevassa tutkimuksessa oppimisen kannalta epäso-piviksi tekijöiksi mainittiin muun muassa kaikuvat tilat ja suuret oppilasmäärät (Sume & Takala 2017).



Muiden oppilaiden ja opettajien ymmärrystä lisätään avoimen kommunikation avulla, esimerkiksi keskustelulla kuulovammaisuudesta ja sen vaikutuksista. Kuulovammaisten lasten opetusta lähikouluissa koskevassa tutkimuksessa muita mainittuja tukikeinoja olivat muun muassa etukäteisopetus, kirjallisten ohjeiden antaminen, tapaamiset erityisopettajan kanssa sekä oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu. (Takala & Sume 2017.) Lisäksi opettaja voi tukea kuulovammaisen lapsen oppimista ja sopeutumista luokkaan esimerkiksi myönteisellä suhtautumisella, positiivisella palautteella, avoimella ja säännöllisellä keskustelulla lasten kanssa sekä rohkaisemalla lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan. Myös tiedonhankinta kuulovammaisuudesta ja yhteistyö vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa on tärkeää. (Estabrooks ym. 2016, 496.)

Opettajan opetuksessa tai luokkaympäristössä tekemien muutosten ei tarvitse välttämättä olla kovin suuria. Esimerkiksi Takalan ja Sumen (2017) tutkimuksessa opettajat kirjoittivat ohjeet myös taululle näkyviin ja lukivat tekstejä ääneen, jolloin kuulovammaisen oppilaan oli mahdollista myös lukea huulilta. Sumen ja Takalan (2017) tutkimuksessa opettaja hyödynsi opetuksessa monikanavaisuutta, visualisointia sekä muutti puheensa rytmiä hitaammaksi ja ääntämystä selkeämmäksi. Yli puolet opettajista kertoi muuttavansa opetustapaansa osittain kuulovammaisen oppilaan vuoksi esimerkiksi huomioimalla luokan melutaso, kuulovammaisen oppilaan istumapaikan sijainti, oman puheen selkeys sekä puhuminen lähellä lasta (Takala & Sume 2017).

Varhaisilla kuulovammaisten lasten interventioilla tavoitellaan integroitumista kuulevien lasten kanssa ja edistämään siten myös kuulovammaisten lasten identiteetin myönteistä kehitystä (Eriks-Brophy ym. 2012). Vaikka kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden määrä vähenee jatkuvasti, on ympäristön ja opetusmenetelmien oltava oppilaalle soveltuvia ja henkilökunnan riittävän ammattitaitoista osatakseen tukea kuulovammaista oppilasta (Sume 2010a). Luokkahuoneet ovat meluisia ympäristöjä, joissa kuuleminen voi olla haasteellista kaikille oppilaille. Kuulovammaisen oppilaan täytyy kuullakseen käyttää muita enemmän energiaa puhetta vastaanottaakseen, joten todennäköisesti jotakin informaatiota

jää ymmärtämättä. (Estabrooks ym. 2016, 501.) Yksilöllisiä tukitoimia suunnitella on tärkeää ottaa huomioon oppilaan kokonaistilanne. Koulun asiakirjoista ja opettajan raporteista voi saada tärkeää tietoa esimerkiksi oppilaan akateemisesta suoriutumisesta sekä sosiaalisesta ja emotionaalisesta kehityksestä. (Quinto-Pozos, Singleton, Hauser & Levine 2014, 76.) Opetuksen järjestämispäällä tai opetuskielellä ei kuitenkaan ole nähty Marscharkin ja Hauserin (2012, 133) mukaan olevan merkittävää vaikutusta kuulovammaisen oppilaan oppimiseen.

Koulussa käytettävien tukitoimien ei välttämättä tarvitse olla suunnattu vain kuulovammaiselle oppilaalle, vaan tukimuodoista voi olla hyötyä myös luokan muille oppilaille. Esimerkiksi Takalan (2016, 44) mukaan puheen tukemisesta viittomilla voivat hyötyä esimerkiksi lapset, joilla on haasteita lukemisessa ja kirjoittamisessa tai sellaiset lapset, joiden on vaikea keskittyä kuuntelemaan. Viittomien käyttäminen yhdessä puheen kanssa tukee kielen ymmärtämistä, sillä silloin informaatio vastaanotetaan samanaikaisesti kahden aistin kautta (Loncke 2014, 61–81).

### 3 KUULOVAMMAISEN LAPSEN SOSIAALISET TAIDOT

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla ihminen selviytyy arkipäivän tilanteissa, ratkaisee ongelmia sekä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä (Nurmi ym. 2015, 61). Elliottin, Freyn ja Daviesin (2015, 302) mukaan sosiaalisiin taitoihin kuuluvat esimerkiksi ihmissuhteiden hallinta, kommunikointi, yhteistyö, vastuuntunto, sitoutuminen, empaattisuus ja itsehillintä. Sosiaaliset taidot edellyttävät kykyä tehdä havaintoja toisen ihmisen tunteista, ajatuksista ja aiko- muksista sekä taitoa arvioida ja ennakoida oman toiminnan seurauksia (Nurmi ym. 2015, 61). Sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös verbaalinen ja nonverbaalinen käyttäytyminen, joka vaihtelee tilanteen mukaan (Elliott ym. 2015, 302). Mayer, Caruso ja Salovey (2016) liittävät sosiaalisiin taitoihin myös emotionaalisen älyk- kyden. Sosiaalisilla taidoilla on todettu olevan positiivinen vaikutus emotionaa- liseen ja akateemiseen kehitykseen. Sosiaalista kompetenssia omaavien oppilai- den on nähty olevan onnellisempia, terveempiä sekä motivoituneempia oppimi- seen. (Elliott ym. 2015, 315.)

Lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä keskeisessä osassa ovat kielen ke- hitys ja sen tukeminen (Dindar, Huttunen & Koivula 2020, 191). Kielenoppimi- nen on tärkeä osa normaalia kehitystä sekä kuulovammaisille että kuuleville lap- sille (Marschark & Hauser 2012, 39). Most, Ingber ja Heled-Ariam (2012) ovat to- denneet, että kuulovammaisten lasten kokemalla yksinäisyydellä on negatiivi- nen vaikutus lapsen sosiaalisiin ja kielellisiin taitoihin. Alberg (2020) on havain- nut, että kuulovammaisilla lapsilla on hyvät sosiaaliset taidot, mutta ne voivat näyttäytyä huonompina esimerkiksi hukatun informaation tai väärinymmärryk- sien vuoksi.

Useimpien lasten vuorovaikutuksen kannalta olennaiset taidot kehittyvät luonnollisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Alberg 2020). Kuulovamma saattaa luoda lapselle haasteita kommunikointiin muiden lasten kanssa ja onkin

todettu, että kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset lapset ovat vähemmän vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Antia, Kreimeyer, Metz & Spolsky 2011). Vaikeudet kommunikaatiossa tekevät myös oppimisesta työlästä, sillä oppimiseen käytettävä energia ja huomio kohdistuvat esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisen kommunikaation ymmärtämiseen (Spencer & Marschark 2010, 50). Myös kuulovammaisten oppilaiden iällä on todettu olevan vaikutusta sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumiseen. Esimerkiksi Holmströmin ja Schönströmin (2017) mukaan nuorempina kuulovammaiset lapset osallistuvat aktiivisemmin välituntileikkeihin, kun taas vanhemmalla iällä osallistuminen vähenee ja eristäytyminen lisääntyy.

Hirvosen, Sumen ja Leskisen (2015) tutkimuksessa todettiin, että sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden sosiaalinen asema luokassa oli heikompi kuuleviin vertaisiin verrattuna. Sisäkorvaistute ei poista ryhmässä kommunikointiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä haasteita. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset kokivat keskustelun seuraamisen kannalta haasteellisiksi sellaiset tilanteet, joissa oli paljon ihmisiä. Tämän vuoksi kahdenkeskiset keskustelut tuntuivat lapsista helpommilta. (Punch & Hyde 2010.) Keskustelun seuraamisen vaikeus ei ole ollut ainoa haaste sosiaalisissa tilanteissa. Useat Becknerin ja Helmen (2018) tutkimukseen osallistuneista kuulovammaisista opiskelijoista kertoivat joutuneensa nooloon tilanteeseen esimerkiksi kuulovamman aiheuttamien väärinymmärryksien vuoksi. Luokkahuoneen ulkopuolella vuorovaikutuksen haasteena on esimerkiksi se, ettei mikrofoneja ole mahdollista käyttää (Holmström & Schönström 2017). Punchin ja Hyden (2010) tutkimuksessa havaittiin kuitenkin myös, että sisäkorvaistutteella oli positiivinen vaikutus lapsen psykososiaaliseen kehitykseen ja sen käytön todettiin lisäävän lapsen itsevarmuutta ja halukkuutta osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Sosiaalisia taitoja voidaan Elliottin ja kumppaneiden (2015, 304) mukaan arvioida esimerkiksi suoran havainnoinnin, haastattelujen, roolileikkien sekä arviointiasteikkojen avulla. Arviointimenetelmiin ei kuitenkaan kannata luottaa täysin, sillä toiset menetelmät sopivat paremmin toisten ominaisuuksien mittaamiseen kuin toisten. Itsearviointiin perustuvia arviointimenetelmiä käytettäessä

pienemmät lapset eivät välttämättä osaa antaa itsestään realistista arviota. (McKown 2015, 322.) Sosiaalisia taitoja arvioidessa on myös muistettava tilan-nesidonaisuus, sillä erilaisissa ympäristöissä käyttäytyminen voi ilmetä eri tavoin. Arviointia kannattaakin toteuttaa yhteistyössä vanhempien ja opettajien kanssa mahdollisimman monipuolisen näkemyksen saamiseksi. (Elliott ym. 2015, 305.)

### **3.1 Kuulovammaisen lapsen kielen kehitys ja vuorovaikutustaidot**

Kielen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen on jatkuvaa ja siihen vaikuttavat lapsen ympäristö sekä perintötekijät (Niemitalo-Haapola, Haapala & Ukkola 2020, 8). Kuulovamma vaikuttaa kaikista eniten kielen kehitykseen (Lederberg Schick & Spencer 2013). Kuulovammaisen lapsen kielen kehitys on yksilöllistä ja siihen vaikuttavat kuulonvajauksen määrä, laatu, alkamisajankohta sekä kuntoutus (Takala & Sume 2016, 9–103). Varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja puuttuminen vähentävät kuulovammasta johtuvia kielen kehityksen vaikeuksia ja parantavat kuulovammaisen lapsen mahdollisuuksia osallistua toimintaan erilaisissa ympäristöissä (Meinzen-Derr, Wiley, McAuley, Smith, & Grether 2017).

Sosiaalinen toimintakyky edellyttää kykyä kommunikoida esimerkiksi puheen avulla, sillä kielenkäyttötaitojen avulla yksilö pystyy liittymään ja toimimaan erilaisissa yhteisöissä (Niemitalo-Haapola ym. 2020, 8). Kuulovammaisille suositellaan puheterapiaa ja puheopetusta, sillä ne tukevat kielellistä kehitystä, kasvattavat sanavarastoa, parantavat lausetajua sekä auttavat huulioluvun oppimisessa (Takala 2016, 48). Kuulovammaiset lapset, jotka ovat saaneet tukea puhuttuun kieleen lapsuudessa ja kouluiässä, pystyivät toimimaan hyvin tavallisessa koulussa ja yhteisöissä. Lisäksi heidän suoriutumisensa kommunikoinnissa, akateemisissa taidoissa sekä heidän minäkäsityksensä on nähty olevan keskivertoa tai keskivertoa parempaa. (Eriks-Brophy ym. 2012.)

Kuulovammaisen käyttäessä pääosin puhuttua kieltä, puheen ymmärrettävyys on ratkaisevassa asemassa kommunikoinnin kannalta (Lederberg ym. 2013). Puheterapian tavoitteena on parantaa yksilön kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja. Lasten puheterapiassa kielellistä kehitystä tuetaan usein erilaisen pelien ja leikkien avulla yhteistyössä perheen kanssa. (Naamanka 2016, 131.) Puheen harjoittelu puheterapiassa on hyvin strukturoitua, mutta parasta harjoitusta ovat arkiset tilanteet esimerkiksi kotona ja koulussa. Puheterapiaa annetaan usein myös sisäkorvaistutteen saaneelle lapselle, minkä lisäksi puhutun kielen käyttöä pyritään tukemaan myös muulla tavoin. (Takala 2016, 48.) Valtaosa kuulovammaisten lasten vanhemmista havaitsi lapsen puhutun kielen taidon kehittyneen ja kommunikoinnin helpottuneen sisäkorvaistuteleikkauksen jälkeen. Sisäkorvaistuteleikkauksen jälkeen lasten aiemmin käyttämien kommunikaatiomenetelmien käyttö jäi vähemmälle, mutta ne olivat edelleen osana kommunikointia. (Sume 2010b.)

Kaikki lapset tarvitsevat samanlaista emotionaalista ja käytännöllistä tukea ja he oppivat samantyyppisiä käyttäytymismalleja, kuulovammasta riippumatta. Varhainen kielen sujuvuus on jo itsessään tärkeää, mutta se myös tukee sosiaalista ja kognitiivista kehitystä sekä myöhempää kielenkehitystä. (Marcshark & Hauser 2012, 39–61.) Vanhemmat ja sisarukset ovat merkittävässä roolissa kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen ja kielen kehitykselle varhaisina elinvuosina. Vuorovaikutus perheenjäsenten kanssa toimii lähtökohtana sosiaaliin vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Marcshark & Hauser 2012, 56.) Kuurojen ja vaikeasti kuulovammaisten lasten on nähty olevan enemmän vuorovaikutuksessa toisten kuurojen tai vaikeasti kuulovammaisten lasten kanssa kuin kuuluvien lasten kanssa, mikä mahdollisesti johtuu siitä, että kuulovammaisilla lapsilla on vaikeuksia vuorovaikutustilanteissa ja niiden ylläpitämisessä (Antia ym. 2011). Vuorovaikutus toisten kuulovammaisten kanssa tukeekin kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä ja vahvistaa itsetuntoa (Marcshark & Hauser 2012, 63).

Kuten kuulevilla lapsilla, myös kuulovammaisten lasten kielelliset taidot ovat yhteydessä heidän suoriutumiseensa mielen teorian eri osa-alueilla (Lederberg ym. 2013). Kuulovammaisilla lapsilla on usein haasteita sekä kielen kehityksessä että mielen teorian osa-alueilla. Mielen teoria viittaa lapsen kykyyn ymmärtää, että muilla ihmisillä on mieli ja heillä saattaa olla tietoa, tunteita ja uskomuksia, jotka voivat olla erilaisia kuin hänellä itsellään (de Villiers & de Villiers 2014). Mielen teorian taitoalueet alkavat kehittyä jo neljän kuukauden iästä lähtien (Estabrooks ym. 2016, 250). Stanzionen ja Schickin (2014) mukaan mielen teorian osa-alueiden kehitykseen liittyvät oleellisesti kielitaidon ja sanaston lisäksi myös ympäristötekijät, esimerkiksi perhe- ja sisarusuhteet.

Ihmiset mallintavat sosiaalisia tilanteita miettimällä toisen ihmisen toimintaa ja ajattelua (Deane, Somasundaran, Lawless, Persky & Appel 2019). Beaudoin, Leblanci, Gagner ja Beauchamp (2020) toteavat mielen teorian olevan usein yhteydessä sosiaaliseen sopeutumiseen. Mielen teorian eri osa-alueilla hyvin suoriutuvilla lapsilla on usein suhteellisen hyvät sosiaaliset taidot ja heillä on hyviä sosiaalisia suhteita elämässään (Slaughter 2015). De Villiersin ja de Villiersin (2014) mukaan kuulovammaisilla lapsilla ei ole välttämättä kuulovamman vuoksi samanlaista pääsyä arkisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Tällöin lapsi jää paitsi monista mahdollisuuksista oppia kuinka muut esimerkiksi ilmaisevat omia tunteitaan (Estabrooks ym. 2016, 251). Kielelliset haasteet kuulovammaisilla lapsilla saattavat vaikuttaa heidän kykyihinsä ymmärtää esimerkiksi teeskenneltyjä tunteita (Sidera, Morgan & Serrat 2020).

Kuulovammaisen lapsen kanssa voidaan harjoittaa mielen teoriaan liittyviä taitoja. Vanhemmille ja opettajille voidaan opastaa menetelmiä, jotta he voivat tukea kuulovammaisen lapsen taitojen kehitystä. Myös terapia voi olla mahdollista. (de Villiers & de Villiers 2014.) Leikkitilanteista esimerkiksi roolipelit ja näytelmät ovat hyödyllisiä (Sidera ym. 2020). Pelaamalla lapsen kanssa erilaisia pelejä sekä muun yhteisen vuorovaikutuksen avulla vanhemmat voivat tukea lapsen kielen kehitystä, mikä tukee myös lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä (Boothroyd & Gatty 2012, 167). Tarinoiden kautta voidaan käsitellä omia sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia sekä omia henkilökohtaisia kokemuksia (Deane

ym. 2019). Vanhemmat voivat viedä kuulovammaisen lapsen esimerkiksi harrastustoimintaan, jossa lapsi saa mahdollisuuksia harjoittaa sosiaalisia taitojaan kuulevien vertaisten kanssa (Estabrooks ym. 2016, 495).

### 3.2 Kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukeminen

Sosiaalisten taitojen harjoittelu on erittäin tärkeää kouluikäiselle lapselle sekä sosiaalisesta että akateemisesta näkökulmasta katsottuna (Elliott ym. 2015, 316). Kuulovammaisen lapsen sosiaalisia taitoja tuetaan usein samalla lailla kuin kuulevienkin lasten sosiaalisia taitoja. Tuki voidaan toteuttaa yksilöllisesti esimerkiksi harjoittelemalla kuuntelemista, toisiin reagoimista, jakamista ja auttamista. Ryhmämuotoisesti sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella esimerkiksi tukemalla ryhmän yhteisöllisyyttä sekä käsittelemällä ja harjoittelemalla säännöllisesti esimerkiksi tunne- ja itsesäätelytaitoja. (Poikkeus 2020, 86, 100.) Osa tukikeinoista on kuitenkin suunniteltu nimenomaan kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukemiseen.

Kuulovammaisen lapsen mennessä päiväkotiin tai kouluun, hän on jo oppinut kommunikoidaan. On tärkeää, että kotona käytettyä menetelmää tuetaan myös koulussa ja tarpeen mukaan oppilaalle opetetaan uusia tapoja kommunikoida. (Takala 2016, 55.) Vuorovaikutustaitojen kehittyminen vaatii monipuolista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa, sillä silloin lapsi pääsee harjoittelemaan itsensä ilmaisemisen taitoja ja myös seuraamaan muiden reaktioita omaan toimintaansa (Paavola-Ruotsalainen & Rantalainen 2020). Mahdollisuuksien tarjoaminen sosiaaliselle kanssakäymiselle vertaisten kanssa onkin erittäin tärkeää (Estabrooks ym. 2016, 495). Vanhemmat ja opettajat, joilla on taipumus ylisuojella kuulovammaista lasta esimerkiksi noloilta tilanteilta, vaikuttavat negatiivisesti lapsen omiin kykyihin selvitä haastavista sosiaalisista tilanteista (Marschark & Hauser 2012, 61).



Kuulovammaiset lapset saattavat tarvita sosiaalisten taitojen opetusta erikseen kuullun ja puhutun kielen opetuksen yhteydessä. On havaittu, että opettajat tarvitsevat tukea ja tietoa kuulovammaisen lapsen opettamiseen ja optimaalisen oppimisympäristön luomiseen. (Estabrooks ym. 2016, 495–496.) Takalan (2016, 55) mukaan opettaja voi tukea lasten välisen vuorovaikutuksen onnistumista esimerkiksi tiedostamalla ja tuntemalla oppilaan kommunikaatiotavat ja kuulemisen haasteet. Dindar ja kollegat (2020, 200) huomauttavat, että on myös tärkeää rohkaista lasta osallistumaan vuorovaikutukseen ja kannustaa lasta sanoittamaan omia ajatuksiaan, mielipiteitään sekä tunteitaan. Huonokuuloisen tai kuuron oppilaan sosiaalisten taitojen kehityksen tukitoimiksi Holmström ja Schönström (2017) mainitsevat viittomakielen tai muiden oppilaalle sopivien kommunikointikeinojen opettamisen. Kommunikointia voidaan helpottaa muun muassa antamalla kuulovammaiselle lapselle enemmän aikaa viestien vastaanottamiseen, käyttämällä lyhyitä ilmaisuja, ilmaisemalla sama asia toisin toistamisen sijaan, mikäli sitä ei ensimmäisellä kerralla ymmärretty sekä varmistamalla, että lapsen huomio on saatu ennen kommunikointia (Marcshark & Hauser 2012, 58).

Opettaja voi tukea kuulovammaisen lapsen oppimista ja sopeutumista luokkaan esimerkiksi myönteisellä suhtautumisella, positiivisella palautteella, avoimella ja säännöllisellä keskustelulla lasten kanssa sekä rohkaisemalla lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan. Oppilasta voidaan tukea myös kysymällä häneltä avoimia kysymyksiä ja antamalla hänelle aikaa vastata niihin sekä käyttämällä itse monipuolista sanastoa. (Estabrooks ym. 2016, 496.) Tehokkaimpia keinoja sosiaalisten taitojen tukemisessa on oikeanlaisen käyttäytymisen mallintaminen, rakentavan palautteen antaminen ja vahvistaminen sekä opeteltujen taitojen harjoittelu käytännön tilanteissa. Tärkeää on vuorovaikutus sekä ikätovereiden että aikuisten kanssa. (Elliott ym. 2015, 310.)

Kuulovammaisen lapsen sosiaalisia taitoja voidaan tukea myös muilla kuin suoraan sosiaaliin taitoihin kohdennetuilla tavoilla. Lukemisella ja erilaisten tarinoiden ajattelulla on todettu olevan positiivinen vaikutus ihmisen kykyyn ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja erilaisia näkökulmia. Myös muut osa-alueet, esi-

merkiksi empatiakyky, sosiaalinen havaintokyky sekä moraalinen ajattelu kehittyvät. (Deane ym. 2019.) Lukemisella on yleisestikin todettu olevan positiivinen vaikutus myös sanavaraston kehittymiselle (Huotilainen & Linnavalli 2020, 316).

Viittomakieliselle oppilaalle on tärkeää samaistua ryhmään, olla vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa sekä toimia turvallisessa ja esteettömässä ympäristössä (Opetushallitus 2016). Becknerin ja Helmen (2018) tutkimus osoittaa kuulovammaisten kokevan negatiivista leimaantumista kuulovammansa vuoksi, sillä kuurous ja huonokuuloisuus nähdään toisinaan vammaana ja epänormaalina. Kuulovammaisen lapsen ja nuoren tarve kuulua ryhmään ja kyetä kommunikoimaan vertaisten kanssa on suuri. Vuorovaikutukseen osallistumista voidaan tukea esimerkiksi järjestämällä koulussa tukiviittomakerhoja, huulio-lukuryhmiä tai muuta yhteistä sujuvaa viestintää tukevaa toimintaa. (Takala 2016, 55.) Holmströmin ja Schönströmin (2017) tutkimuksessa havaittiin, että pienemmät ryhmäkoot voivat tukea kuulovammaisen oppilaan osallistumista luokahuonevuorovaikutukseen.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSY- SYMYS

Lapsuudessa kuulovamma on riskitekijä kielelliselle, sosiaaliselle ja akateemiselle suoriutumiselle (Spencer & Marschark 2010, 16). Kuulovammaiset lapset saattavat tarvita myös sosiaalisten taitojen ohjausta kuullun ja puhutun kielen opetuksen yhteydessä (Estabrooks ym. 2016, 495). Tuen tarpeen tunnistaminen mahdollisimman varhain on ensisijaisen tärkeää, jotta kielen kehityksen vaikeuksista johtuvia haasteita voidaan vähentää. Samalla tuetaan kuulovammaisen lapsen mahdollisuuksia toimia erilaisissa ympäristöissä. (Meinzen-Derr ym. 2017.)

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käyttämiä keinoja, joilla he vahvistavat kuulovammaisten oppilaiden koulupolkua. Tutkimuskysymykseksi muodostettiin ”Minkälaiset tekijät vahvistavat kuulovammaisen lapsen koulupolkua?”

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää niitä keinoja, joilla opettajat vahvistavat kuulovammaisten oppilaiden koulupolkua. Tutkimuksemme oli laadullinen tutkimus, jonka aineiston keräsimme verkkokyselyllä. Aineistonkeruu toteutettiin syksyllä 2020. Kyselyyn vastasivat sellaiset opettajat, joilla oli kokemusta kuulovammaisten lasten opettamisesta. Verkkokysely valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi COVID-19 -viruksen aiheuttaman poikkeustilanteen vuoksi. Opettajien haastattelujen järjestäminen oli tilanteen vuoksi haasteellista. Aineiston kerääminen verkkokyselyn avulla mahdollisti monelle opettajalle tutkimukseen osallistumisen.

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on osallistuvien ihmisten näkökulma sekä tutkijan vuorovaikutus tekemiensä havaintojen kanssa (Puusa & Juuti 2020, 73) ja sen yksi ominaispiirteistä on ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemyksien tarkastelu (Juuti & Puusa 2020, 56). Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020, 73).

## 5.1 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin Google Forms -verkkokyselyllä, joka jaettiin kahden erityisopettajien suosimaan Facebook-ryhmään. Lisäksi verkkokysely on lähetetty suoraan opettajille, joilla mahdollisesti oli opetettavanaan kuulovammaisia oppilaita sekä kouluihin, joissa on kuulovammaisia oppilaita. Osallistujien valinnassa hyödynnettiin tarkoituksenmukaista otantaa. Tarkoituksenmukaisella valinnalla tavoitellaan sitä, että tutkimukseen valitaan henkilöitä, jotka tietävät ilmiöstä mahdollisimman paljon ja joilla on kokemusta asiasta (Puusa & Juuti 2020, 82). Kyselyä jaettiin useaan eri kaupunkiin ja maakuntaan. Verkkokyselyyn vastattiin anonyymisti.

Kyselylomake on Vallin (2018, 81) mukaan yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. Kysely sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä halusimme tietää, mitä opettajat aiheesta ajattelevat, jolloin Tuomen ja Sarajärven (2018, 84) mukaan on järkevää kysyä sitä heiltä itseltään. Internetkyselyn etuna on muun muassa edullisuus ja lisäksi niissä voidaan varmistaa, että vastaaja vastaa jokaiseen kyselyn kysymykseen. Lisäksi aineisto on suoraan tutkijan käytettävissä, sillä aineistoa ei tarvitse erikseen kirjoittaa uudelleen sähköiseen muotoon. (Valli 2018, 88.) Sähköinen kyselylomake myös usein nopeuttaa aineistonkeruuta, sillä kyselyn toimitusta tai täytetyn kyselyn vastaanottoa esimerkiksi postitse ei tarvitse odottaa (Valli & Perkkilä 2018, 100). Olimme määritelleet lomakkeen kysymykset tutkimuskysymyksemme pohjalta. Kyselylomakkeessa esitetyt tausta- ja jatkokysymykset on esitetty liitteessä 1. Kysymykset liittyivät opettajien käyttämiin opetusmetodeihin kuulovammaisten oppilaiden opetuksessa sekä kuulovammaisen oppilaan kaverisuhteisiin, vuorovaikutustaitoihin sekä sosiaalisten taitojen tukemiseen. Kysymyksiä oli yhteensä 11, joiden lisäksi kysyimme neljä taustakysymystä liittyen opettajan koulutustaustaan, työkokemukseen kuulovammaisten parissa, viittomakielen taitoon sekä kuulovammaisten oppilaiden määrään kyseisessä luokassa.

Aineistonkeruuseen käytettiin kyselylomaketta, jossa oli avoimia kysymyksiä. Avoimien kysymyksien hyötynä on muun muassa se, että vastaajalla on mahdollisuus tuoda esiin aiheeseen liittyviä tärkeitä näkökulmia, joita ei ole osattu ottaa huomioon kysymyksiä laadittaessa. Avoimet kysymykset ovat myös laadullisessa tutkimuksessa pitkään ja paljon käytettyjä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 199–200.) Avoimien kysymysten käyttäminen dikotomisten kysymysten sijaan mahdollistaa laadulliselle tutkimukselle tyypillisen monipuolisen näkemyksen tutkitusta ilmiöstä (Patton 2015, 384) ja ne myös sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin sekä osoittaa oman tietämyksensä aiheeseen liittyen (Hirsjärvi ym. 2016, 201). Kysymykset oli suunniteltu etukäteen ja ne esitettiin lomakkeessa kaikille samanlaisena ja samassa järjestyksessä. Kysymyksiä ennalta suunnittelu helpottaa esimerkiksi vastauksien vertailua. Etukäteen suunniteltujen kysymyksiä esittäminen ei kuitenkaan jätä varaa joustolle ja se voi tehdä tilanteesta epäluonnollisen. (Patton 2015, 643.)

Kyselyymme vastasi kahdeksan opettajaa. Tutkimukseen osallistuneista lähes kaikilla oli kasvatustieteen maisterin tutkinto (kts. Taulukko 1). Valtaosalla oli myös erityisopettajan pätevyys. Vastaajien koulutustaustana mainitaan myös esimerkiksi erikoissairaanhoidaja sekä liikuntatieteiden maisteri. Kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta vastanneilla opettajilla oli kokemusta muutamasta kuukaudesta viiteentoista vuoteen.

Suurin osa opettajista osasi edes jonkin verran viittomia. Muutama vastaaja kertoi osaavansa viittomakieltä erittäin hyvin. Osa opettajista ei osannut viittomakieltä, mutta he käyttivät työssään tukiviittomia tai viitottua suomea. Viittomakielen käyttö vaihteli päivittäisestä siihen, ettei sitä käytetty lainkaan. Opettajilla oli tällä hetkellä opetuksessaan 1–8 kuulovammaista oppilasta. Erään opettajan kohdalla tarkkaa mainintaa oppilaiden lukumäärästä ei ollut. Osalla vastaajista ei ollut juuri tällä hetkellä opetuksessaan kuulovammaista oppilasta, mutta heillä oli aikaisempaa kokemusta kuulovammaisten oppilaiden opetuksesta. Osalla oppilasta oli myös muita tuen tarpeita, esimerkiksi kehitysvammai-

suutta, autismikirjoa, näkövammaa tai kehitysviivettä. Tarkemmat tiedot tutkimukseen osallistuneiden koulutustaustasta, työkokemuksesta, viittomakielen, viitotun puheen sekä tukiviittomien osaamisesta, oppilaiden lukumäärästä sekä oppilaiden lisätuen tarpeista on nähtävissä seuraavana taulukossa 1.

**TAULUKKO 1: Tutkimukseen osallistujien taustatiedot (KM = kasvatustieteiden maisteri, EO = erityisopettaja, LitM = liikuntatieteiden maisteri, ESH = erikoissairaanhoitaja, VKT = viittomakielen tulkki)**

	Koulutustausta	Työkokemus	Viittomakielen, viitotun puheen ja tukiviittomien taito	Oppilaiden lkm.	Muut tuen tarpeet
Vastaaja 1	KM, EO	Yli 10 v	Osa hyvin	8	Kyllä
Vastaaja 2	LitM, EO	1-5 v	Osa jonkin verran	3	Kyllä
Vastaaja 3	KM	Alle 1 v	Ei osaa lainkaan	2	Ei
Vastaaja 4	KM, EO	1-5 v	Viitottu suomi	1	Ei
Vastaaja 5	KM, EO	Yli 5 v	Osa. Lisäksi viitottu suomi	2	Kyllä
Vastaaja 6	KM, EO	1-5 v	Tukiviittomat	2	Kyllä
Vastaaja 7	KM, ESH	1-5 v	Tukiviittomat	1	Ei tietoa
Vastaaja 8	KM, EO, VKT	Yli 10 v	Osa hyvin	Ei tietoa	Kyllä

## 5.2 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta kokonaisuus, jolla on mahdollista tuottaa monipuolinen ja perusteltu tulkinta ja jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä johtopäätöksiä (Puusa 2020, 142). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, jolloin vastaukset olivat jo valmiiksi melko tiiviitä työstettäväksi eteenpäin. Teimme taulukon analyysin etenemisestä Word-tekstinkäsittelyohjelmalla (kts. liite 2).

Sisällönanalyysi soveltuu monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen ja se on yksi käytetyimmistä metodeista laadullisen aineiston analyysissä. Sisällönanalyysin tavoitteena on auttaa järjestämään tieto tiiviiseen ja selkeään muotoon ilman, että kadotetaan keskeistä tietoa. Laadullinen sisällönanalyysi on monivaiheinen prosessi. (Puusa 2020, 142–145.) Laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysimenetelmään (Eskola 2018, 181). Teoriasidonnaisesta sisällönanalyysistä voidaan toisinaan käyttää myös termiä teoriaohjaava sisällönanalyysi, jota käytämme jatkossa tässä tutkimuksessa.

Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla, vaikka käsitteet ovatkin jo ennalta määriteltä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi soveltui analyysimenetelmäksi, koska yhdistimme aineistosta esille nousseita asioita teoriaan ja myös siksi, että tutkimuksemme teko aloitettiin tutustumalla ensin taustateoriaan ja vasta sen jälkeen tutkimuksen suuntaa tarkennettiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee kirjoittamalla ensin alkuperäiset ilmaukset tai lauseet auki (Tuomi & Sarajärvi 2018, 132). Kirjoitimme alkuperäiset ilmaukset Word-tiedostoon taulukkoon. Tämän jälkeen alkuperäisistä ilmauksista karsitaan ylimääräisen teksti pois ja jäljelle jäävät pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia ja niistä vielä yläluokkia. Yläluokista jäseneltiin yhdistävät tekijät, joista muodostettiin pääluokat. (Tuomi &



Sarajärvi 2018, 132.) Koska vastaukset olivat jo valmiiksi lyhyitä, olivat vastauksien ydinasiat hyvin esillä. Tutkimuskysymyksemme pääluokiksi muodostuivat tavoitteena toimiva kommunikointi ja vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen tukeminen sekä oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen.

### 5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Juuti & Puusa 2020, 167). Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksia noudattamalla voidaan mahdollistaa tieteellisen tutkimuksen eettinen hyväksyttävyyys, luotettavuus sekä tutkimustulosten uskottavuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olemme kiinnittäneet huomiota tutkimuksemme eettisyyteen koko ajan tutkimustamme tehdesämme ja olemme pyrkineet toteuttamaan mahdollisimman luotettavan ja uskottavan tutkimuksen. Tutkimuksen eettinen näkökulma ja mahdolliset ongelmatilanteet kannattaa ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Mikäli tutkimuksen jossakin vaiheessa on kohdannut haasteita eettisyyteen liittyen, on niistä hyvä kertoa ja raportoida avoimesti esimerkiksi tutkimuksen pohdintaosuudessa. (Patton 2015, 727.) Olemme ottaneet tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset huomioon etukäteen ja raportoineet avoimesti tutkimuksemme toteutukseen liittyvistä haasteista, jotka saattavat heikentää tutkimuksemme luotettavuutta tutkielman pohdintaosuudessa.

Tutkimuksemme on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Valitsimme tutkimusaiheemme tutkielmaseminaarissa, jossa tarkensimme tutkimuksemme suuntaa yhdessä tutkielmamme ohjaajan kanssa. Olemme huomioineet muut tutkijat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksen mukaisesti esimerkiksi käyttämällä asianmukaisia lähdeviitteitä. Eettinen sitoutuneisuus sekä tutkijoiden puolueettomuus kuuluvat myös hyvään tieteelliseen tutkimukseen (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 109), ja näitä periaatteita on noudatettu myös tämän tutkimuksen kaikissa

vaiheissa. Myös aineistokeruumenetelmä sekä analyysimenetelmä ovat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaisia.

Eettisessä tutkimuksessa tutkimustuloksien julkaisussa ja tallennuksessa on kiinnitetty huomiota avoimuuteen ja rehellisyyteen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu myös aiheen perustelu, osallistujien informointi, suostumuksen kerääminen sekä tutkimuksen huolellinen raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 139). Tutkimuksen tarkoituksesta on oltava avoin ja rehellinen ja on varmistettava, että osallistuja on ymmärtänyt nämä asiat (Patton 2015, 725). Olemme informoineet tutkimukseen osallistujia tutkimuksen sisällöstä sekä käytännön toteutuksesta, kuten esimerkiksi siitä, mitä varten teemme tutkimusta. Erästä kaupungista haimme tutkimusluvan kaupungin sivistystoimenjohtajalta ennen kyselyn jakamista kyseisen kaupungin opettajille. Myös tutkielmamme ohjaajan yhteystiedot olivat kyselyn yhteydessä osallistujien saatavilla.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistuksen mukaan jokaisella tutkimukseen osallistuvalla on oikeus kieltäytyä tai vetäytyä tutkimuksesta, sillä tutkimukseen osallistuminen on aina täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujat ovat vastanneet verkkokyselyyn omasta tahdostaan. Tutkittavien suojaan kuuluu myös osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen sekä osallistujien nimettömyys ja tutkimustietojen luottamuksellisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Tutkittavien anonymiteetistä on huolehdittu siten, että käyttämämme verkkokyselyn vastauksista edes me emme voineet tietää eikä päätellä, kuka kyselyyn on vastannut. Eettisessä tutkimuksessa pyritään saamaan aikaan hyviä asioita tutkimuksen kohteena oleville ihmisille (Juuti & Puusa 2020, 167), eikä tutkimukseen osallistumisesta saa aiheutua tutkittavalle haittaa millään lailla (Patton 2015, 726). Myös nämä asiat on otettu huomioon tämän tutkimuksen toteutuksessa.

## 6 TULOKSET

Useimmat oppilaat tarvitsevat tukea koulupolulla selviytyäkseen. Opettajien vastauksissa painottuivat kolme teemaa, joilla vahvistettiin kuulovammaisen oppilaan koulupolkua. Teemoina olivat tavoitteena toimiva kommunikointi ja vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen tukeminen sekä oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen.

### 6.1 Tavoitteena toimiva kommunikointi ja vuorovaikutus

Opettajat kommunikoivat kuulovammaisten oppilaidensa kanssa viittomakielellä, puhutulla kielellä sekä erilaisia vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä hyödyntäen. Ensimmäinen merkittävä luokissa käytetty kieli oli viittomakieli, joka oli joko luokan oppilaiden äidinkieli tai siitä oli muodostunut heidän pääasiallinen kieli- ja kommunikointitapansa. Toinen, ja ehkä käytetyin, luokissa käytetty kieli oli puhuttu kieli. Opettajat hyödynsivät puhutun kielen tukena erilaisia AAC-menetelmiä, kuten viitottua suomea. Opettajat käyttivät opetuksen ja kommunikoinnin tukena myös kuvia ja kuvastruktuureja, pikapiirtämistä sekä tukiviittomia.

Viittomakuvia ja muita kuvastruktuureja on laitettu lasten tasolle, jotta lapset voivat käyttää niitä apuna kommunikointiin. Ne toimivat myös aikuisille hyvinä muistutuksina.

Kommunikaation ja vuorovaikutuksen tukikeinoina mainittiin myös kuulemisen apuvälineitä. Yksi opettajista kirjoitti käyttävänsä FM-laitetta opettaessaan kuulovammaista lasta. Hän myös opasti muita oppilaan kanssa työskenteleviä aikuisia laitteen käytöstä, jotta he osaisivat paremmin huomioida esimerkiksi oppilaan tavat kommunikoida.

Kehotan muita aikuisia viittomaan tai/ja puhumaan selkeästi. Kerron aikuisille FM-laitteesta ja lyhyesti oppilaistani, jotta hekin voivat huomioida heidät. Kerron viittomakielestä.

Moni opettaja mainitsi käyttävänsä selkokieltä kuulovammaisen oppilaan kanssa. Opettajat kiinnittivät huomion myös kommunikaation rytmitykseen ja selkeyteen. He mainitsivat rytmittävänsä puheen tilanteeseen sopivaksi sekä viittovansa rauhallisesti. Oppilaan kanssa ei oltu vuorovaikutuksessa silloin kun hän otti tulkkausta vastaan. Vuorovaikutustilanteissa myös painotettiin sitä, että vain yksi puhui kerrallaan. Lisäksi opettajat painottivat huulion tekemistä selkeäksi kääntymällä puhumaan oppilaaseen päin. Vastaajat myös mainitsivat kiinnittävänsä huomion kielellisiin seikkoihin, kuten omiin sanavalintoihinsa ja siihen, että puheeseen poimittiin vain ydinasiat. Lisäksi uusien käsitteiden läpikäyminen etukäteen nähtiin tärkeänä oppilaan sanavaraston laajentamiseksi.

Lisäksi tulee huomioida kielellisiä seikkoja, esimerkiksi sanaston osalta, ja mahdollisesti uusien käsitteiden läpikäyminen etukäteen.

Sanoja ja käsitteitä selitetään tarkasti viittomakielellä.

Useiden opettajien mukaan kommunikoinnin tukena käytettiin myös tulkkeja. Tulkit saattoivat tulkata viittomakielen lisäksi myös yksittäisiä viittomia tai kuurosokean lapsen kommunikointia. Tulkkeja käytettiin pääasiassa opetustilanteissa, mutta toisinaan myös välituntisin oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, mikäli tulkki vain oli saatavilla. Tulkkien merkitys kommunikoinnin tuki-joina nähtiin tärkeänä keinona kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen kannalta. Tulkkien lisäksi kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemista auttoivat myös muut aikuiset, esimerkiksi ohjaajat tai opettaja.

Yhteistyötä helpotetaan tulkin/ohjaajan/open avulla, jolloin yhteistä kommunikaatiota tuetaan.

Luokassa on viittomakielen ja viitotun puheen sekä kuurosokeuden tulkkeja.

Noin puolet opettajista arvioi, että heidän kuulovammainen oppilaansa oli suhteellisen aktiivinen tunneilla. Aktiivisuus näkyi rohkealla ja runsaalla viittomien käytöllä. Osa opettajista kuitenkin totesi kuulovammaisten oppilaidensa aktiivisuudessa olevan eroavaisuuksia yhtä lailla kuin luokan muillakin oppilailla. Aktiivisuus saattoi näyttäytyä vilkkautena ja häiritsevänä käyttäytymisenä, kun taas passiivisuus näyttäytyi ujoutena ja sosiaalisista tilanteista vetäytymisenä. Eräs opettaja arveli oppilaan passiivisuuden johtuvan siitä, että tulkkaukseen keskittyminen vaatii oppilaalta täyden huomion. Vaikeudet kommunikaatiossa tekevät oppimisesta työlästä, sillä oppimiseen käytettävä energia ja huomio kuluvat kommunikaation kulun seuraamiseen. Lisäksi tulkkauksesta aiheutuu viivettä kommunikointiin.

Toinen kuulovammaisista oppilaista on erittäin aktiivinen tunnilla ja innokas ryhmätyöskentelijä. Hän ottaa mielellään johtajan paikan ryhmässä. Kyseinen oppilas on välillä myös levoton ja häiritsee opetusta esim. juttelemalla. Toinen kuulovammainen on melko ujo eikä mielellään osallistu luokan yhteisiin keskusteluihin.

Yleisopetuksen ryhmässä oppilaani saattavat olla tavallista enemmän hiljaa, koska tulkin seuraaminen on hyvin intensiivistä ja opetuksen seuraaminen tulkin välityksellä vaatii paljon keskittymistä. Joskus kuulovammainen oppilas saattaa olla tavallista enemmän passiivinen kuulevien kanssa mm. tulkkausviiveen takia tai heillä ei ole rohkeutta viitata opettajalle.

Kuulovammaisen lapsen osallistuminen ja sen tukeminen nähtiin tärkeänä ja opettajien mielestä ryhmältä saatu tuki edisti kuulovammaisen oppilaan osallistumista. Kuulovammainen oppilas on osa ryhmää, jolloin on tärkeää opettaa kaikkia luokan oppilaita ottamaan toisensa huomioon. Kuulovammaisen oppilaan sopeutumista ryhmään tuettiin käyttämällä erilaisia viittomia ja kuvia sekä harjoittelemalla niiden käyttöä yhteisesti kaikkien luokan oppilaiden kanssa. Viittomien käyttö liitettiin osaksi koko ryhmän arkea arkiviittomien ja viikonpäiviittomien avulla. Erään opettajan mukaan kommunikaatiomenetelmiä aloitettiin harjoittelemaan oppilaiden kanssa jo ennakoon ennen kuin kuulovammainen oppilas saapui ryhmään.

Yhteisöllisyyttä tuettiin erään vastaajan mukaan käsittelemällä kuurojen ja viittomakielen juhlapäiviä yhteisesti koko ryhmän kanssa. Aikuisen rooli yhteisöllisyyden lisääjänä ja tukijana näyttäytyi myös tärkeänä, sillä aikuinen pystyi omalla toiminnallaan mallintamaan kaikille lapsille esteettömän vuorovaikutustilanteen rakentumista.

Kuulovamman huomioimista on kuitenkin syytä opettaa koko ryhmälle, aikuiset mallittavat käytöksellään esteettömän vuorovaikutustilanteen rakentumista. Viittomia käytetään koko ryhmän kanssa kaikissa tilanteissa niin paljon kuin kommunikaatiotilanne vaatii. Jos yksikin lapsi käyttää viittomia (vastaanottaminen tai ilmaisu), tämä pitää tuki mahdollistaa kaikissa tilanteissa. Lapsen tulisi saada tehdä havaintoja myös muiden lasten toiminnasta esteettömästi.

Jos ryhmässä on viitottu/käytetty kuvia kommunikoinnin tukemiseen KAIKKIEN lasten kanssa niin myös toiset lapset ovat oppineet käyttämään niitä ja pystyneet hyödyntämään vaihtoehtoisia kommunikointitapoja kuulovammaisten lasten kanssa. Yleensä viittomien/kuvien/esinekommunikaation opettelu aloitetaan ryhmän kanssa jo ennen kuin kuulovammainen lapsi saapuu ryhmään.

Opettajien mukaan aloitteen tekeminen vuorovaikutustilanteissa näyttäytyi tapuolisena, sillä kuulovammaiset lapset olivat yleensä yhtä aktiivisia vuorovaikutustilanteissa kuin kuulevat lapset. Aloitteen tekemiseen nähtiin vaikuttavan myös oppilaiden väliset yksilölliset erot. Muutama opettaja mainitsi, että osa oppilaista saattaa ainakin alkuvaiheessa tarvita aikuisen tukea aloitteen tekemiseen vuorovaikutustilanteissa. Aikuisten tarjoama tuki näyttäytyi olennaisena osana osallistumisen tukemista, sillä aikuiselta sai tarvittaessa turvaa tai tulkkausapua lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Vuorovaikutus vaatii aikuisen läsnäoloa, jotta lapsi saa aina apua ja turvaa aikuiselta sitä tarvitessaan. (...) Aloite vuorovaikutukseen on ollut aluksi usein aikuisen vastuulla, mutta loppujen lopuksi siirtynyt molemmin puoliseen lasten väliseen vuorovaikutukseen.

Erityisesti lievän kuulovamman ei koettu tuovan haasteita kommunikatioon tai vuorovaikutukseen osallistumiseen. Kuitenkin muiden tuen tarpeiden päällekkäistyminen kuulovamman kanssa, kuten toiminnanohjauksen haasteet tai keskittymisvaikeudet, toivat omat haasteensa ryhmässä toimimiseen.

Oppilaalla oli lievä kuulovamma, joten se ei erityisesti noussut esille luokassa tai kaverisuhteissa. Minusta vuorovaikutus tapahtui tasapuolisesti.

Kuulovammaiset eivät erotu muutoin muista oppilaista. Molempien oppilaiden kuulovamma on niin lievä, että kaikki muut oppilaat eivät välttämättä edes tiedä vammasta tai esim heidän käyttämistään kuulolaitteista.

## 6.2 Sosiaalisten taitojen tukeminen

Opettajien mukaan heidän kuulovammaisten oppilaidensa sosiaaliset taidot olivat ikätasoon verrattuna pääosin hyvät. Tähän saattoi vaikuttaa se, että kuulovammainen oppilas opiskeli ja pärjasi hyvin yleisopetuksen luokassa eikä välttämättä tarvinnut niin paljon tukea. Sosiaaliset taidot kuitenkin vaihtelivat jonkin verran oppilaan ikätason, kehityksellisten seikkojen sekä yksilöllisten ominaisuuksien mukaan.

Sosiaaliset taidot kehittyvät iän myötä. Ikätasoon liittyen eräs opettaja toikin esille sen, että mitä vanhempi oppilas on, sitä paremmat sosiaaliset taidot hänellä yleensä on. Tähän voi liittyä iän myötä kehittyvät kieli- ja kommunikatiotaidot.

Varsinkaan lievän kuulovamman ei nähty vaikuttavan sosiaalisiin taitoihin lainkaan. Sen sijaan liitännäisvammojen, kuten autismikirjon tai kehitysviiveiden nähtiin haittaavan oppilaan sosiaalisten taitojen kehitystä. Yksi opettaja toi esille oppilaan kuulemiseen liittyvät haasteet, jotka saattoivat vaikuttaa heikentävästi oppilaan sosiaalisiin taitoihin. Nämä kuulemisen haasteet saattoivat kuitenkin johtua oppilaan itse aiheuttamasta metelistä.

Kuulovamma ei vaikuta näiden oppilaiden osalta sosiaalisiin taitoihin. Liitännäisvammat (autismin kirjo, kehitysvamma) vaikuttavat sen sijaan luonnollisesti.

Varmaankin samanmoiset ikätasoon nähden. Monasti vaikeutena se, että oppilas kertoo, ettei kuule. Mutta on kuitenkin itse aiheuttanut käytöksellään metelin, joka aiheuttaa sen, ettei kuule.

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja sen tärkeys tuli myös esille vastauksissa. Lapsen yksilöllisyys voi näyttäytyä omanlaisiaan selviytymiskeinoina haastavissa tilanteissa. Vastausten mukaan lapsen toimintaa voidaan ymmärtää paremmin tuntemalla lapselle tyypillistä käyttäytymistä tietynlaisissa tilanteissa. Eräs opettaja nosti esille oppilaan omia selviytymiskeinoja sosiaalisiin tilanteisiin, joissa oppilas kuulee huonosti tai on epävarma.

Joku huonokuuloinen oppilas saattaa oppia selviytymiskeinoja niihin epävarmoihin kuulemisen tilanteisiin: puhua itse paljon, olla hiljainen tai jopa vetäytyvä.

Yksilölliset erot ovat kokemukseni mukaan suurempi vaikuttava tekijä, yleistäminen kuulovamman mukaan taitotason osalta ei liene mahdollista

Vastauksissa korostettiin oppilaan vahvuuksien huomioimista sekä kannustavaa ja positiivista palautetta sosiaalisia taitoja opettaessa ja harjoitellessa. Opettajien mukaan kuulovammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymistä tuettiin vahvistamalla oppilaan kieli- ja kommunikaatiotaitoja, monipuolisella toiminnalla ja ohjauksella sekä antamalla mallia sosiaalisissa taidoissa. Vastausten perusteella pelit ja leikit sekä pari- ja ryhmätyöskentely kuuluivat olennaisena osana kaikkien ja kaiken ikäisten lasten sosiaalisten taitojen kehitystä tukevaan toimintaan, mutta vastauksissa mainittiin myös lapsen ikätason merkitys sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Pienempien oppilaiden kanssa sosiaalisten taitojen harjoittelussa korostuivat pelit ja leikit, kun taas vanhempien oppilaiden kanssa sosiaalisia taitoja voitiin harjoitella myös pari- ja ryhmätyöskentelyn avulla.

Aluksi tuetaan oppilaan kieli- ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä ja sitä kautta harjoitellaan sosiaalisten taitojen kehittymistä esim. pienten oppilaiden kanssa leikkien ja pelien kautta. Isompien oppilaiden kanssa em. taitoja voi harjoitella pari-ryhmätehtävien kautta.



Sosiaalisia taitoja tukiessa luokan hyvää ja myönteistä ilmapiiriä on tärkeää edistää ja oppilaiden on myös hyvä oppia hyväksymään erilaisuutta. Eräs opettaja mainitsi kertovansa luokan muille lapsille kuulovammaisen lapsen käyttämistä kuulon apuvälineistä, kuten kuulokojeista ja FM-laitteesta, jotta he oppisivat hyväksymään erilaisuutta ja ymmärtämään kuulovammaista lasta paremmin. Eräs opettaja mainitsi käyttävänsä KUTTU-materiaalia, joka on kuvin tuettu leikkimenetelmä sosiaalisten taitojen ja kaverisuhteiden tukemiseen. Materiaalia käytetään yhdessä muiden lasten kanssa, mikä osallistaa koko ryhmän toimimaan yhdessä.

Luokan positiivisen pedagogiikan struktuuri, positiivisen ja vahvuuksien esiinnosto, sosiaaliset taidot ovat kiinteä osa ammatillisen toimintakyvyn vahvistamisen tavoitteistoa, sekä yksilölle että ryhmälle. Viittomia käyttää kaikki oppilaat valmiuksien mukaan. Tulkit ja salliva ilmapiiri tässä myös tärkeässä roolissa--> hyvä me-henki, ja tuetaan toisia vaikka erilaisia ollaankin.

Useat opettajista toivat vastauksessaan esille sen, että kuulovammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen tukeminen ei juurikaan eroa muiden oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemisesta. Sosiaalisia taitoja tuetaan kaikilla oppilaille samalla tavalla, esimerkiksi hyödyntämällä monipuolisesti erilaista ryhmäytymistä tukevaa toimintaa ja menetelmiä. Varsinkin arkisia tilanteita ja niiden tärkeyttä korostettiin sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Sosiaalisia taitoja on hyvä harjoitella pitkin koulupäivää erilaisissa tilanteissa, niin kahden kesken kuulovammaisen oppilaan kanssa kuin yhteisesti koko ryhmän kesken.

Kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä tuetaan samoin kuin muidenkin lasten kehitystä tuetaan: toimimalla, touhuamalla, leikkimällä, keskustelemalla, ohjaamalla, rajoittamalla ja antamalla mallia sosiaalisten taitojen osalta. Kuulovamma ei siksi vaikuta mielestäni tässä erityisellä tavalla.

Koulupäivän aikana mahdollisuus harjoitella pienissä tilanteissa sosiaalisia taitoja ihan kaikille. Ryhmä kannattaa pitää pienenä esim. pareittain ja paikka pitää olla kaiuton. --

Opettajien mukaan moniammatillinen yhteistyö on merkittävä osa kuulovammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen tukemista. Muutama opettaja mainitsi puheterapeutin tai toimintaterapeutin tukevan oppilaan sosiaalisten taitojen kehitystä. Opettajat painottivat moniammatillisuuden lisäksi perheen kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä oppilaan sosiaalisten taitojen tukemisessa. Osa opettajista arvioi, että vanhemmilla on ollut huoli kuulovammaisen lapsensa kaverisuhteista. Pelot ovat liittyneet esimerkiksi kavereiden saamiseen. Osa opettajista kuitenkin mainitsi, etteivät kuulovammaisen oppilaan vanhemmat ole olleet huolissaan lapsensa kaverisuhteista, joten asiasta oli kahdenlaisia näkemyksiä.

Jonkin verran on ollut tilanteita, joissa tämä asia on huolettanut vanhempia.

Yhden opettajan mukaan kaverisuhteiden tukemiseen on kiinnitetty koulussa huomiota ja otettu jopa tavoitteeksi kouluvuodelle. Eräs opettaja vastasi sopineensa vanhempien kanssa, että oppilaan kuulovammasta saa puhua muulle luokalle. Oppilaan vanhemmat olivat olleet huolissaan oppilaan kaverisuhteista.

Oppilaan vanhempien kanssa oli sovittu, että puhumme koulussa kuulovammasta ja kuulokojeesta. Ehkä heillä oli jonkinlaisia pelkoja kaverisuhteista. Oppilaat ottivat asian aika luonnollisesti.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat, että heidän kuulovammaisilla oppilaillaan oli kavereita koulussa. Pääasiassa kaverit löytyivät omalta luokalta, mutta myös poikkeuksia havaittiin. Kuulovammaiset oppilaat kommunikoiivat muiden lasten kanssa viittomalla, kirjoittamalla paperille, selkopuheella sekä puhutulla kielellä. Osa muodosti kaverisuhteet toisten kuulovammaisten kanssa, mutta ystävyyttä esiintyi myös luokan näkövammaisten kanssa. Kaveritaitojen tukeminen nähtiin joka tapauksessa tärkeänä.

Kaveruussuhteet pääasiassa kuulovammaisen yhteisössä, mutta luokassa ystävyyttä myös esim. näkövammaisten kanssa. -- Parhaat ystävät muualla kuin omassa luokassa.

Jos samasta koulusta löytyy esimerkiksi toinen viittomakielinen oppilas, kaverisuhde voi syntyä senkin vuoksi yli luokkarajojen.

Kuulovammaiset saattavat kokea negatiivista leimaantumista kuulovammansa vuoksi. Vastauksissa ei kuitenkaan noussut esiin, että kuulovammaiset oppilaat olisivat kokeneet kiusaamista tai syrjintää kuulovammansa vuoksi. Sen sijaan kaikki opettajat raportoivat muiden oppilaiden suhtautuvan kuulovammaiseen oppilaaseen hyvin. Muut oppilaat olivat myös tottuneet opettajan viittomiseen ja kuulovammaisen oppilaan tuen tarpeisiin.

Luokka on pienryhmä, jossa kaikilla vaativia tuen tarpeita, ja tottunut toimimaan erilais-  
ten tyyppien kanssa.

Kaikki luokan oppilaat ovat kavereita keskenään.

Tässä tutkimuksessa noin puolet opettajista vastasi, että kuulovammaisella oppilaalla oli sisaruksia samassa koulussa. Kukaan opettajista ei kuitenkaan ollut havainnut, että sisaruksien läsnäololla olisi ollut erityistä merkitystä kuulovammaisen sisaruksensa sosiaalisiin taitoihin tai kaverisuhteisiin.

### 6.3 Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen

Kuulovammaiset oppilaat opiskelevat yleensä yleisopetuksen luokassa, joten yhä useampien erilaisten opetusmenetelmien ja tilaratkaisujen on sovelluttava myös heille. Myös tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa opetti kuulovammaisia oppilaitaan yleisopetuksessa. Osalla oppilaista oli opettajien mukaan käytössään kuulolaite ja yhdellä oppilaalla kuulopanta.

Tulosten mukaan oppimisympäristön muokkaamisesta havaittiin olevan hyötyä kaikille luokan oppilaille. Vaikka kuulovammaisuus ei välttämättä näytty luokassa, erilaisilla tukikeinoilla, kuten työrauhan ylläpitämisellä sekä toisten huomioimisella, voidaan tukea kuulovammaisen oppilaan lisäksi kaikkien luokan oppilaiden oppimista.

Parhaimmillaan kuulovammaisuus ei erityisesti nouse luokassa esiin muuta kuin toisten huomioimisena, hälyttömyytenä, selkeinä puheenvuoroina, katseen kohdistamisen odottamisena. Tästä taas hyötyvät yleensä kaikki muutkin oppilaat.

Kuulovammaisen oppilaan opetukseen osallistumista ja oppimista tuettiin luokassa erilaisilla akustiikkaan liittyvillä muokkauksilla sekä pehmeiden materiaalien valinnalla luokan sisustuksessa, jotta tila ei kaikuisi. Tilojen valinnassa on myös kiinnitetty huomiota siihen, että niitä voidaan tarvittaessa jakaa erilleen muista. Vastauksissa mainittiin myös tilan esteettömyyden huomioiminen, jota ei kuitenkaan avattu tarkemmin.

Konkreettisesti näyttäytyy niin, että tilaan on tuotu muita tiloja enemmän kaikkea pehmeää, esimerkiksi mattoja ja verhoja, jotta tilassa ei kaikuisi. Tilat, joissa ryhmä toimii on valittu sen mukaan, että on mahdollista käyttää helposti jakotiloja.

Moni opettaja vastasi kiinnittävänsä huomion oppimisympäristön visuaalisuuteen. Visuaalista tukea lisättiin kuvaamalla tunnin kulku taululle kuvien avulla.

Lisäksi opettajat kiinnittivät huomiota selkeään huulioon. Kuulovammaisen oppilaan istumapaikan oli hyvä sijaita luokan etuosassa, mistä näkyvyys taululle on yleensä parhain. Eräs opettaja oli asettanut oppilaat istumaan puolikaareen ja hän itse liikkui puolikaaren sisällä puhuen oppilaille heidän kasvojensa korkeudelta.

Oppilaan istumapaikka oli edessä. Puhuin häneen päin kun annoin ohjeita. Työrauha oli tärkeä ja puheenvuorojen odottaminen eli yksi puhui kerrallaan. Oppilaat istuivat puolikaareessa, jotta kaikki näkivät toistensa kasvot. Itse liikuin "rullatuolilla" puolikaaren sisäpuolella. Puhuin oppilaalle kasvojen korkeudelta.

Lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että ryhmässä työskentely onnistui kuulovammaisilla lapsilla hyvin. Opettajat olivat kuitenkin havainneet taustamelun merkityksen eri kokoisissa ryhmissä työskennellessään. Erään opettajan mukaan opettajan tehtävänä on huomioida opetustilan työrauha huolehtimalla tilan kaiuttomuudesta ja minimoimalla muualta tuleva ylimääräinen melu.

Ryhmän koolla kerrottiin olevan merkitystä oppilaan oppimiseen ja osallistumiseen. Pienemmät ryhmät koettiin kuulovammaisen lapsen oppimisen ja osallistumisen kannalta parhaimmiksi, sillä isommissa ryhmissä saattoi olla niin paljon taustamelua, että työskentely hankaloitui. Työrauha mainittiinkin tärkeäksi oppimista tukevaksi seikaksi.

Parhaiten lapset ovat osallistuneet, kun saavat työskennellä pienryhmässä. Isommassa ryhmässä häly yleensä häiritsee ja saattaa vaikeuttaa ymmärtämistä ja sitä kautta vaikeuttaa osallistumista toimintaan.

Aikuisen täytyy huomioida tarkkaan tila, missä opetusta järjestetään. Tila ei saa esimerkiksi kaikua eikä taustalta saa kuulua ylimääräistä hälinää. Myös opetusryhmän kokoa voidaan esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa jakaa pienemmäksi, joka vähentää taustamelua.

Erään opettajan mukaan ryhmätyöskentelyssä on kiinnitettävä huomiota kielellisiin asioihin, sillä kuulovammaisen oppilaan äidinkieli voi olla esimerkiksi viit-

tomakieli. Ryhmätyöskentelyssä kuulovammaisuus saattaa vaatia erityisjärjestelyitä tai monia muita huomioitavia seikkoja, mitkä sekä opettajan että muiden oppilaiden on hyvä osata ottaa huomioon. Tällaisia huomioitavia asioita voivat olla eroavaisuudet oppilaiden kuulon tasossa tai muussa toimintakyvyssä sekä tilojen esteettömyys. Kuten muidenkin oppilaiden kohdalla, myös kuulovammaisten oppilaiden kanssa aikaisemmat kokemukset ja mielenkiinnon kohteet mainittiin hyödyllisiksi huomioon otettaviksi asioiksi ryhmätyöskentelyä suunniteltaessa ja toteuttaessa. Työskentelyyn liittyvät tavat, kuten työvälineiden tutuus, nähtiin myös keskeisenä ryhmätyöskentelyn onnistumisen kannalta.

Ryhmätyöskentelyssä merkittävää on myös se, miten on huomioitu esteettömyys ja kielikysymykset, miten opittu ottamaan huomioon oma tai toisen kuulovamma, aiemmat kokemukset, omat kiinnostuksen kohteet, työvälineiden tutuus, työskentelymenetelmät. Ryhmätyöt vaativat harjoittelua ja myös suunnittelua aikuisten taholta.

Kuulovammaista oppilasta tukeakseen opettajat kiinnittivät huomioita käyttämiinsä opetusmenetelmiin, ja tulosten mukaan yli puolet opettajista muutti opetustaan kuulovammaisen oppilaan vuoksi. Osa kuitenkin kirjoitti, ettei muuta opetustaan millään tavalla. Aikuisen avun ja tuen on kuitenkin oltava kuulovammaisen oppilaan saatavilla. Eräs opettaja mainitsi opettavansa kuulovammaisia oppilaita päivittäin, joten siitä syystä hän ei varsinaisesti muuta opetustaan vaan käyttää kuulovammaisten opetukseen soveltuvia menetelmiä jatkuvasti työssään.

Opetusmenetelmät ovat olleet varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa samoja kuin muillakin lapsilla. Kuulovammaisen lapsen lähellä on kuitenkin usein aikuinen, jotta apu on helposti saatavilla jos kuulovammaisen lapsi tai muut lapset sitä tarvitsevat.

Kuulovammaisia opetan päivittäin, joten en muuta mitään, vaan kaikille avoimen viestinnän ja oppimisen tavat, struktuurit ja monikanavainen oppiminen ovat arkipäivää.

Visuaalisuus toistui opettajien käyttämissä opetusmenetelmissä. Opettajat kiinnittivät huomiota näönvaraiseen oppimiseen, selkeään ohjeiden antoon sekä tehtävien monipuolisuuteen. Eräs opettajista vastasi käyttävänsä visuaalisten ja selkeiden oppimateriaalien lisäksi myös ilmiölähtöistä oppimista osana ryhmätyöskentelyä. Opetuksen selkeyttä parannettiin myös puheen tukemisella viittomien tai pikapiirtämisen avulla.

Eniten käytän pikapiirtämistä, esimerkiksi ohjeiden antamisessa piirrän samalla kun kerroin. Tämä hyödyttää kaikkia lapsia ja käytän pikapiirtämistä päivittäin eri tilanteissa.

Samoja opetusmenetelmiä kuin muillekin, mutta enemmän painoa näönvaraiseen. Tavoitteena monipuolisia, tekemistä, lukemista, kuvia, videoita. Ryhmätöille sopiva kaiuton tila.

Muita opettajien käyttämiä tukikeinoja kuulovammaisille oppilaille olivat selkeät muistiinpanot, oppilaan vahvuuksien hyödyntäminen opetuksessa, selkeys ohjeiden annossa sekä varmistus, että oppilas on varmasti ymmärtänyt asian. Tarvittaessa oppilasta myös ohjattiin henkilökohtaisesti. Oppimisen edistämisen lisäksi opettajan on myös tärkeää tukea kuulovammaisen oppilaan sopeutumista luokkaan. Oppilaalle on annettava rauha keskittyä tulkkaukseen sekä yhteen opetusmenetelmään kerrallaan. Oppilaalta ei myöskään voida vaatia useaan eri opetusmenetelmään keskittymistä kerrallaan.

Ei voi samanaikaisesti olla menossa opetuksen kuuntelu / katselu ja muistiinpanojen kirjoittaminen.

Myös opetus toiminta-alueittain mainittiin tuloksissa. Kuulovammaisten lasten kohdalla toiminta-alueittainen opetus voi sisältää pelaamista ja leikkimistä sekä muuta yhteistä toimintaa muiden kanssa. Muutama opettaja mainitsi myös suosivansa kuulovammaisten oppilaiden kanssa toiminnallisia tehtäviä, joissa voi saada onnistumisen kokemuksia.

Olen opettanut myös toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, jolloin opetus on ollut esimerkiksi kielen tai motoristen taitojen yksilöllistä harjoittelua, pelaamista, leikkimistä, arkitaitojen harjoittelua yhdessä jne.

Monikanavaisia, visuaalisia, käytännöllisiä, liikunnallisia ja sellaisia, joissa voi saada onnistumisen kokemuksia. Opetus ottaa tulkkauksen huomioon.



## 7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajien käyttämiä keinoja, joilla he vahvistavat kuulovammaisten oppilaiden koulupolkua. Tutkimuksemme aihetta tarkasteltiin opettajien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset olivat monilta osin yhteneväisiä aikaisempien tutkimustuloksien kanssa.

### 7.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Nykyään jopa vaikeasti kuulovammaiset oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokissa ja toimivat siellä puhutun kielen avulla (Takala & Rainò 2016), mikä näkyi myös saamissamme vastauksissa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista opetti kuulovammaisia oppilaitaan yleisopetuksen luokassa. Tutkimustulosten mukaan opettajat tukivat kuulovammaisen lapsen koulusuoriutumista ja vahvistavat koulupolkua monin eri tavoin. Opettajien vastauksissa korostui kolme teemaa, jotka olivat toimivan kommunikaation ja vuorovaikutuksen tavoittelu, sosiaalisten taitojen tukeminen sekä oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen.

Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että kommunikoinnin tukena voidaan käyttää erilaisia kieli- ja kommunikointitapoja, kuten vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä. AAC-menetelmien onkin todettu edistävän kuulovammaisen lapsen kielen kehitystä (Meinzer-Derr ym. 2019). Opetuskielenä voidaan tarvittaessa käyttää viittomakieltä, mikäli se on oppilaiden äidinkieli tai siitä on muodostunut heidän pääasiallinen kieli- ja kommunikaatiotapansa. Myös oppilaan omat kuulemisen apuvälineet ovat tärkeitä kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen kannalta. Eri terapiamuodoilla ja erityisesti puheterapialla mainittiin olevan edistävä vaikutus kommunikaatioon ja siten myös sosiaalisiin taitoihin. Myös

Takala (2016, 48) tuo esille puheterapian merkityksen kuulovammaisen lapsen kielellisten valmiuksien tukemisessa.

Kouluikäisen lapsen on erittäin tärkeää harjoitella sosiaalisia taitoja sekä sosiaalisista että akateemisista syistä (Elliott ym. 2015, 316). Tulosten mukaan opettajat tukivat kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä esimerkiksi tukemalla lapsen kielen kehitystä. Käytetyt keinot kuulovammaisen oppilaan sosiaalisten taitojen tukemiseen eivät juurikaan eronneet muiden oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemiseen käytetyistä keinoista. Tutkimuksemme osoitti myös, että sosiaaliset taidot näyttävät kehittyvän parhaiten luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa muiden oppilaiden kanssa, kuten myös Alberg (2020) toteaa tutkimuksessaan.

Tulosten mukaan kuulovammaisten lasten sosiaalisia taitoja harjoitellaan pelien ja leikkien avulla toimien yhdessä muiden lasten kanssa. Saman havainnon ovat tehneet Boothroyd ja Gatty (2012, 167), jotka toteavatkin, että pelit ovat hyvä tapa tukea lapsen kielenkehitystä ja sitä kautta sosiaalisia taitoja. Estabrooks ja kumppanit (2016, 495) ovat todenneet, että kuulovammaiselle oppilaalle on tärkeää luoda mahdollisuuksia sosiaaliselle kanssakäymiselle vertaisten kanssa. Taitoja on tärkeä harjoitella niin ikätovereiden kuin aikuisten kanssa (Elliott ym. 2015, 316). Ryhmän tuella kerrottiinkin olevan positiivinen merkitys kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa. Kuulovammaisen lapsen sosiaalisia taitoja voidaan tukea myös esimerkiksi viittomakielen tai muiden sopivien kommunikaatiomenetelmien opettamisella (Holmström & Schönström 2017), oikeanlaisen käyttäytymisen mallintamisella, rakentavalla palautteella sekä käytännön tilanteissa taitoja harjoittelemalla (Elliott ym. 2015, 310). Myös lukemisella on todettu olevan myönteinen vaikutus lapsen sanavaraston kehityksessä (Huotilainen & Linnavalli 2020, 316), joka taas auttaa sosiaalisissa tilanteissa selviytymisestä.

Antia ja kumppanit (2011) ovat havainneet, että kuulovammaiset lapset saattavat olla vähemmän vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, mikä voi johtua kuulovammaisen aiheuttamista kommunikoinnin haasteista. Myös meidän tutkimuksessamme havaittiin, että kuulovammaiset oppilaat saattoivat viettää

aikaa mieluummin muiden kuulovammaisten oppilaiden kanssa. Kaverisuhteiden painottuminen kuulovammaisten lasten kesken ei kuitenkaan ole automaattisesti negatiivinen asia, sillä esimerkiksi Marscharkin ja Hauserin (2012, 63) mukaan vuorovaikutuksella toisten kuulovammaisten kanssa on nähty olevan myönteinen vaikutus kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen sekä itsetunnon myönteiseen kehittymiseen.

Myös kuulovammaisella oppilaalla on suuri tarve olla osa ryhmää ja tämä mahdollistuu esimerkiksi hyödyntämällä opetuksessa kaikille sopivia opetusmenetelmiä. Harjoittelemalla erilaisten kommunikaatiomenetelmien käyttöä yhteisesti ja niiden hyödyntäminen opetuksen tukena kaikkien oppilaiden kanssa voi edistää myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Myös Takala (2016, 55) on havainnut, että kuulovammaisella oppilaalla on suuri ryhmään kuulumisen sekä kommunikointiin kykenemisen tarve vertaisten kanssa. Lisäksi erilaisilla opetustilaaan liittyvillä ratkaisuilla, kuten esimerkiksi järjestämällä oppilaat istumaan siten, että he näkevät toisensa, voidaan tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Tutkimustuloksissa ilmeni myös aikuisten antaman tuen tärkeys. Kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa aikuisen tehtävänä on ohjata sosiaalisten taitojen harjoitteluun erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä korjata mahdollisia väärinkäsityksiä. Myös Dindar ja kollegat (2020, 200) sekä Estabrooks (2016, 496) kollegoineen painottavat, että aikuisen rohkaisulla on tärkeä merkitys lapsen vuorovaikutustilanteisiin osallistumiseen. Tulosten mukaan aikuisen on tärkeää suhtautua myönteisesti oppilaaseen sekä hyödyntää taitojen harjoittelussa tämän vahvuuksia. Aikuisten tuella nähtiin olevan myös suuri merkitys luokkaan sopeutumisessa, sillä aikuisen tehtävänä on mahdollistaa kuulovammaisen oppilaan osallistuminen opetukseen. Sopeutumista voidaan tukea esimerkiksi suhtautumalla myönteisesti oppilaaseen, antamalla positiivista palautetta sekä käymällä avointa ja säännöllistä keskustelua oppilaan kanssa (Estabrooks ym. 2016, 496), mitkä tulivat esiin myös saamissamme vastauksissa.

Yhteistyö perheen kanssa nousi myös esiin olennaisena osana kuulovammaisen lapsen opetuksessa. Myös Estabrooks ja kumppanit (2016, 496) painottavat yhteistyön tärkeyttä kuulovammaisen lapsen vanhempien kanssa. Tutkimustuloksissa yhteistyö vanhempien kanssa näyttöytyi siten, että kuulovammaisuudesta tai kuulokojeesta kerrottiin vanhempien toiveesta avoimesti luokan muille oppilaille. Tarvittaessa ja perheen niin halutessaan opettajan tai luokan muun aikuisen tehtävänä oli siis käsitellä kuulovammaisuutta luokassa muiden oppilaiden kanssa. Takalan ja Sumen (2017) mukaan avoin keskustelu kuulovammasta voikin lisätä luokkakavereiden ymmärrystä kuulovammaisen oppilaan erilaisista toimintatavoista sosiaalisissa tilanteissa. Samassa koulussa opiskelevilla sisaruksilla ei nähty olevan merkitystä kuulovammaisen sisaruksensa sosiaalisiin taitoihin tai kaverisuhteisiin, vaikka Marcshark ja Hauser (2012, 56) ovat todenneet, että vanhemmilla ja sisaruksilla on merkittävä rooli kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen tukemisessa.

Opettajat raportoivat kuulovammaisten oppilaidensa olevan pääosin aktiivisia osallistujia tunneilla, mutta he mainitsivat muutamia tilanteita, joissa kuulovammaisen vuoksi oppilas ei osallistunut samalla tavalla kuin yleensä. Esimerkiksi erilaisten kommunikointimenetelmien käyttö tai tulkkaukseen keskittyminen vei usein oppilaan huomion täysin, jolloin oppilas saattoi vaikuttaa tavallista passiivisemmalta. Lievä kuulovammaisuus ei juurikaan näkynyt luokassa tai kommunikoinnissa, mikä tukee Takalan ja Sumen (2016, 124) havaintoa siitä, että kuulovammaisen lapsen puhutun kielen kehitys on yleensä koulun alkaessa jo lähes ikätasoista, minkä vuoksi lapsella ei välttämättä ole kommunikointiin liittyviä haasteita. Kuulovammaisen ei myöskään nähty tuovan niin paljon haasteita kuin oppilaan muiden mahdollisten liitännäisvammojen, kuten autismikirjon häiriöiden tai käyttäytymisen haasteiden.

Opettajat kiinnittivät huomion fyysiseen oppimisympäristöön ja sen esteettömyyteen kiinnittämällä huomiota opetustilojen akustiikkaan. He myös sijoittivat oppilaan istumapaikan lähemmäs opettajaa. Myös Takalan ja Sumen (2017) tutkimuksessa tuotiin esille opetuksen tukikeinoina oppilaan istumapaikan valinta, luokan melutaso sekä puhuminen lähellä lasta. Kaikuvan tilan on todettu

olevan epäsopiva tekijä kuulovammaisen lapsen oppimisen kannalta (Sume & Takala 2017), mikä toistui myös saamissamme vastauksissa. Visuaalinen tuki kuvien avulla nähtiin myös tärkeänä keinona tukea oppimista. Kuunteluolosuhteiden parantaminen äänen kaikumista vähentämällä ja visuaalinen tuki ovat myös Kärkkäisen (2016, 124) mukaan hyviä keinoja muokata oppimisympäristöstä sopiva kaikille.

Ympäristömuutosten lisäksi opettaja voi tukea lapsen oppimista myös omalla toiminnallaan. Tällaisia keinoja ovat viittomien käyttäminen puheen tukena (Takala 2016, 44), rohkaisu ja positiivinen palaute (Estabrooks ym. 2016, 496) sekä opettavan asia läpikäyminen oppilaan kanssa etukäteen (Takala & Sume 2017). Tulokset osoittavat sen, että opettajat olivat kiinnittäneet huomiota kuulovammaisen oppilaansa oppimisen tukemiseen. Opettajilla oli käytössään konkreettisia menetelmiä, miten oppilaan taitoja tuettiin ja miten kuulovammaisuus otettiin huomioon. Vaikka osa vastaajista kertoi, ettei kuulovammaisen oppilas eroa millään tavalla muista oppilaista, he kuitenkin osasivat nimetä erilaisia keinoja, miten he tukevat tämän oppilaan oppimista.

Vaikka kiusaaminen on hyvin yleinen ilmiö koulussa ja kuulovamma saattaa nostaa riskiä joutua kiusatuksi (Pinquart & Pfreiffer 2015), oli kuitenkin mielenkiintoista, että tutkimustuloksissamme kukaan opettajista ei maininnut kiusaamisesta mitään. Kuulovamman on todettu vaikuttavan negatiivisesti kaverisuhteisiin (Zaidman-Zait & Most 2020), mutta tässä tutkimuksessa opettajat lähinnä painottivat sitä, että kaikki oppilaat ovat kavereita keskenään eikä kuulovammaisen oppilas jäänyt paitsi kaverisuhteista.

Opettajan läsnäololla voi olla vaikutusta kaikkien lasten toimintaan esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Opettajan ollessa läsnä kiusaamista ei välttämättä tapahdu, mutta välituntisin ja opettajan ollessa poissa, oppilaiden välinen vuorovaikutus saattaa näyttäytyä hyvin erilaisena. Jäimme myös pohtimaan, onko kaikilla opettajilla samanlaiset resurssit oppilaan tukitoimien toteuttamiseen vai vaihtelevatko tukitoimet koulujen välillä esimerkiksi resurssien puut-

teen vuoksi. Koemme kuitenkin, että tutkimuksemme tuloksista on hyötyä. Kuulovammaisten lasten opettajat voivat hyödyntää tutkimuksemme tuottamaa tietoa tukiessaan kuulovammaisen oppilaan koulupolkua.

Tutkimuksemme tuo uudempaa, päivitettyä tietoa kuulovammaisen oppilaan oppimisen tukemisesta sekä vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia. Mielestämme tutkimuksemme tavoitteet toteutuivat, sillä saimme tietoa siitä, millaisilla keinoilla kuulovammaisten lasten koulupolkua voidaan tukea. Opettajat voivat tukea kuulovammaisen lapsen oppimista monin eri tavoin ja näistä tuen keinoista hyötyvät usein myös luokan muut oppilaat. Johtopäätöksenä voimme todeta, että kuulovammaisen lapsen koulupolkua voidaan vahvistaa tukemalla oppilaan kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisia taitoja. Lisäksi oppimisympäristöä ja opetusmenetelmiä on tärkeää mukauttaa kuulovammaiselle oppilaalle sopivaksi ja hänen oppimistaan edistäväksi.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Juuti ja Puusa (2020, 167) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen kolmeen käsitteeseen, joita ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Lähdimme arvioimaan tutkimuksemme luotettavuutta näiden käsitteiden avulla. Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava virheiden välttämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Luotettavuus voidaan määritellä siten, että tutkija vakuuttaa ammattitaitonsa lukijalle ja hän on pystynyt valitsemaan asianmukaiset menetelmät tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen (Juuti & Puusa 2020, 167). Luotettavassa tutkimuksessa tulokset eivät johdu satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä (Aaltio & Puusa 2020, 169). Olemme pohtineet tutkimuksemme luotettavuutta useasta eri näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisäävät tutkimuksen eri vaiheiden tarkka selostus ja esimerkiksi analyysissä tehtyjen luokitteluiden syntyminen perusteluineen (Hirsjärvi ym. 2016, 232). Olemme pyrkineet tekstissämme

avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet ja päätelyketjut, joilla olemme päässeet saamiimme tutkimustuloksiin. Taulukko analyysiprosessin etenemisestä on nähtävillä liitteessä 2. Tarkan raportoinnin ansiosta tutkimuksemme on tuloksineen toisen tutkijan toteutettavissa ja toistettavissa, mikä Metsämuurosen (2011, 33) mukaan vähentää virheiden mahdollisuutta ja siten lisää tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös siirrettävyyden käsite. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, voitaisiinko samaa aihetta tutkia jossakin toisessa tutkimusympäristössä ja voitaisiinko siellä saada samoja tutkimustuloksia. (Aaltio & Puusa 2020, 172.) Kuvaamalla tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkasti, olemme pyrkineet siihen, että tutkimus olisi mahdollista toteuttaa myös muussa vastaavassa ympäristössä.

Aineistomme jäi hieman suppeammaksi, kuin olimme alun perin ajatelleet. COVID-19 -viruksen aiheuttama poikkeuksellinen tilanne toi tämän tutkimuksen toteutukseen viivästyksiä emmekä saaneet tutkimuksen kohdejoukkoa useista yrityksistä huolimatta sellaiseksi kuin olisimme toivoneet. Olemme kuitenkin tehneet kaiken muun niin hyvin kuin osaamme ja pyrkineet tuomaan aineistosta esille mahdollisimman paljon. Vaikka laadulliselle tutkimukselle on usein tyypillistä pienehkö otoskoko (Patton 2015, 401), jäi tutkimuksemme aineisto alkuperäistä suunnitelmaa suppeammaksi, mikä heikentää tutkimuksen luotettavuutta merkittävästi.

Vaikka COVID-19 -viruksen aiheuttamaa poikkeuksellista tilannetta ei olisi ollutkaan, osallistujien löytäminen tutkimukseen olisi voinut silti olla haasteellista. Kaikilla opettajilla ei ole kokemusta kuulovammaisen lapsen opetuksesta tai näiden oppilaiden sosiaalisten taitojen tukemisesta. Oppilaan kuulovamma on saattanut olla myös niin lievä, ettei sillä ole ollut merkitystä esimerkiksi sosiaaliin suhteisiin tai sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Myös monivammaisuus on voinut tuoda oppilaalle niin paljon lisähaasteita, ettei kuulovammaisen vaikutusta oppimiseen ja sosiaaliin suhteisiin ole voitu arvioida.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä heikentää eniten pieni otoskoko. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole ohjeellista otoskokoa, vaan pienempikin otoskoko

voi olla riittävä, mikäli tutkittavilla on antaa paljon tietoa tutkimuksen aiheeseen liittyen (Patton 2015, 470). Tulosten yleistettävyyteen olisi voinut vaikuttaa vahvistavasti myös se, että kyselytutkimukseen olisi kartoitettu osallistujia ympäri maata. Kyselyyn vastattiin kuitenkin anonyymisti, joten ei voida päätellä, mistä päin Suomea vastaajat ovat ja onko sillä siten merkitystä tulosten yleistettävyyden kannalta. Yleistettävyyttä ei yleensä tosin tavoitella laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73), sillä laadullinen tutkimus pyrkii yleistettävän tiedon sijaan tuottamaan osuvaa, ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2020, 178).

Kohdannallisuuden kriteeriin kuuluu tutkimukseen osallistujien mielekäs valinta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 138). Tutkimukseemme osallistui kahdeksan opettajaa, joista lähes kaikilla oli kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä erityisopettajan pätevyys. Osalla opettajista ei ollut kuulovammaista oppilasta juuri tällä hetkellä tai tarkasta lukumäärästä ei ollut tietoa. Muutamalla opettajalla oli myös vasta vähän kokemusta kuulovammaisten opettamisesta. Kyselyyn vastanneista opettajista yli puolet ilmoitti, että ainakin yhdellä heidän kuulovammaisella oppilaallaan oli myös muita tuen tarpeita. Tavoitteenamme oli kerätä tietoa opettajilta, joilla olisi kuulovammaisia oppilaita opetuksessaan tällä hetkellä ja joiden oppilailla kuulovamma olisi ensisijaisin tuen tarpeen syy. Näin olisimme saaneet tietoa esimerkiksi kuulovammaisen oppilaan sosiaalisista suhteista ilman, että sosiaalisiin suhteisiin olisi vaikuttanut esimerkiksi oppilaan autismikirjon tuomat haasteet. Jouduimme kuitenkin vastaajien löytämisen hankaluuksien vuoksi joustamaan jonkin verran asettamistamme kriteereistä.

Jaoin kyselylinkin suoraan opettajille, mutta kyselyyn kartoitettiin osallistujia myös opettajien suosimista Facebook-ryhmistä. Kyselytutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta haasteena on muun muassa se, ettei voida olla varmoja, ketkä kyselyyn ovat vastanneet ja kuinka perehtyneitä he ovat olleet tutkimuksen aiheeseen. Kyselytutkimuksessa ei voida myöskään koskaan varmistaa, onko kysymykset esimerkiksi ymmärretty samalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2016, 195.) Tällöin väärinymmärryksen riski saattaa kasvaa. Vastauksia tarkastel-



lessa selkeitä väärinymmärryksiä ei kuitenkaan havaittu. Sähköisessä kyselytutkimuksessa aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa, joten sitä ei tarvitse erikseen työstää sähköiseen muotoon. Tämän työvaiheen poisjääminen lisää aineiston luotettavuutta, sillä syöttö- ja litterointivaiheen lyöntivirheet jäävät pois. (Valli & Perkkilä 2018, 100.)

Vastaajien anonymiteetin ja tutkimuksen toteutustavan vuoksi ei voida myöskään arvioida, kuinka paljon aikaa osallistujat ovat käyttäneet kysymyksiin vastaamiseen. Tämä olisi voinut kertoa jotain siitä, kuinka tosissaan osallistujat ovat tutkimukseen osallistuneet. Toisaalta kysymyksiin oli mahdollisuus perehtyä etukäteen, joten vastaamiseen käytetty aika ei olisi välttämättä kertonut osallistujien vastausmotivaatiosta. Osallistujat pystyivät valitsemaan vastausajankohdan itselleen sopivaan hetkeen, joten voidaan olettaa vastaajilla olleen riittävästi aikaa kyselytutkimukseen vastaamiseen.

Laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnissa on keskeistä pohtia tutkimusaineiston ja analyysimenetelmien yhteensopivuutta suhteessa käytettyyn aineistoon ja teorioihin (Puusa & Julkunen 2020, 186). Metsämuuronen (2011, 264) mainitsee hyvän laadullisen raportin ominaisuudeksi sen, että havaintoja on tehty toistuvasti. Aineiston analyysissä havaitsimme, että opettajat mainitsivat useita samoja vastauksia kysymyksiin. Esimerkiksi visuaalinen tuki toistui tämän tutkimuksen vastauksissa sekä lukemissamme tutkimusartikkeleissa ja kirjallisuudessa. Myös lapsen istumapaikan sijoittaminen luokan eteen mainittiin useasti. Moni opettaja myös kertoi, että kuulovammaisen lapsen oppimista tuetaan samalla tavalla kuin muillakin oppilailla.

Validiudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus (Hirsjärvi ym. 2016, 231). Laadullisessa tutkimuksessa validius koskee esimerkiksi tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eheyttä. Sisäisen validiuden vaatimukseen kuuluu myös avoimuus tutkimukseen liittyvistä päätelyketjuista. (Aaltio & Puusa 2020, 170.) Saamamme tieto oli mielestämme sel-laista, mitä lähdimme tutkimuksellamme tavoittelemaan.

Tutkimuksessamme halusimme tietää, millä tavalla opettajat vahvistavat kuulovammaisen oppilaan koulupolkuja. On kuitenkin vaikea arvioida, mitkä tai

kuinka paljon opettajien tekemät havainnot ovat yhteydessä oppilaan kuulovammaan. Oppimiseen tai sosiaalisten taitojen haasteisiin on voinut kuulovamman ja liitännäissairauksien lisäksi vaikuttaa myös monet muut asiat, kuten oppilaan persoonallisuuden piirteet, haasteet esimerkiksi kotona tai luokassa vallitseva huono ilmapiiri. Opettajien tekemät havainnot ja niistä tehdyt tulkinnat eivät välttämättä kerro oppilaan todellisista sosiaalisista taidoista tai osaamisesta. Ihmiset tulkitsevat toisiaan eri tavoin, eivätkä opettajat ole oppilaidensa seurassa kuin melko pienen osan päivästä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 63) mukaan saadaksesen mahdollisimman paljon tietoa halutusta aiheesta on suositeltavaa antaa osallistujien tutustua kysymyksiin tai teemoihin etukäteen. Kyselylomakkeen käyttö oli hyvä ratkaisu siinä mielessä, että vastaaja pystyi valitsemaan vastausajankohdan itse ja vastaaja pystyi käyttämään vastaamiseen niin paljon aikaa kuin oli tarve. Metodivalinnan kohdallisuuden näkökulmasta ajateltuna toisella menetelmällä olisi ehkä saattanut saada kohdallisempaa aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 138), mutta COVID-19 -viruksen aiheuttaman poikkeuksellisen tilanteen vuoksi opettajien työmäärä oli kasvanut, mikä heikensi opettajien mahdollisuuksia osallistua haastatteluihin sekä tutkimukseen. Tutkimukseen liittyviä haastatteluja oli alustavasti sovittu toteutettavaksi jo toukokuussa 2020, mutta ne siirrettiin syksylle 2020. Lopulta alustavasti mietittyjä haastatteluja ei kyetty järjestämään lainkaan. Internetissä olevan kyselylomakkeen käyttö saattoi mahdollistaa monelle osallistumisen tutkimukseen.

Aineistonkeruussa käytetyn kyselylomakkeen kysymykset oli suunniteltu keräämään tietoa kuulovammaisen oppilaan sosiaalisista taidoista. Tarkensimme kuitenkin tutkimuksen suuntaa tuloksia analysoidessamme kuulovammaisen lapsen koulupolkua vahvistaviin tekijöihin, jolloin kyselymme kysymykset olisi voinut kohdentaa tarkemmin tähän aiheeseen. Olimme kuitenkin tyytyväisiä kyselymme rakenteeseen. Hirsjärven ja kumppaneiden (2016, 203) perusohteen mukaan helpoimmin vastattavat kysymykset ja esimerkiksi taustatietokysymykset kannattaa sijoittaa kyselylomakkeen alkuun. Arvioimme mukaan kyse-

lylomakkeen täyttöön menisi noin puoli tuntia, mutta vastaajien käyttämää todellista aikaa ei ole voitu selvittää. Emme testanneet kyselyä etukäteen, mistä olimme saattaneet saada hyödyllistä palautetta kysymyksiin liittyen ja tarkemman aika-arvion kyselyyn käytetystä ajasta. Vastauksien perusteella kysymyksiä ei kuitenkaan ollut ymmärretty väärin.

Osa kyselymme kysymyksistä sisälsi useamman kysymyksen, jonka vuoksi joku on saattanut kokea vastaamisen työlääksi. Emme kuitenkaan kokeneet, että kysymyksiä olisi ollut liikaa. Valli (2018, 82) toteaaakin, että liian pitkä kyselylomake saattaa saada vastaajan luopumaan vastaamisesta ennen kuin hän on edes ehtinyt perehtyä lomakkeen kysymyksiin. Kysymyksiä oli kuitenkin oltava riittävästi, jotta saimme kerättyä kattavan tutkimusaineiston. Kyselylomakkeen pituudessa ja kysymysten muotoilussa olimme ottaneet huomioon kyselyn kohde-ryhmän, mikä on Vallin (2018, 82) mukaan kyselyn onnistumisen kannalta tärkeää. Kysymysten muotoilussa oli kiinnitetty huomiota neutraaliuteen, ymmärrettävyyteen ja täsmällisyyteen, jotka ovat Pattonin (2015, 631) mukaan hyvän kysymyksen peruseräitä. Kieliasultaan kysely oli mielestämme selkeä, eikä se sisältänyt esimerkiksi hankalaa sanastoa tai johdattelevia kysymyksiä.

Avoimien kysymyksien käyttäminen antaa mahdollisuuden tunnistaa vastaajan motivaatioon liittyviä seikkoja (Hirsjärvi ym. 2016, 201). Joillekin kirjoittaminen voi olla haastavampaa ja työläämpää kuin vastauksien kertominen ääneen esimerkiksi haastattelutilanteessa, mikä on voinut vaikuttaa heikentävästi osallistujien vastausmotivaatioon. Osallistujille tarjottiin kuitenkin mahdollisuus vastata kysymyksiin esimerkiksi puhelimesta tai videopuhelun välityksellä, mutta kaikki osallistajat valitsivat mieluummin kyselytutkimukseen vastaamisen. Toisaalta kyselytutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja vastaamatta jättäneitä ei ole voinut yksilöidä, joten voidaan olettaa, että kyselyyn vastanneet ovat olleet melko motivoituneita tutkimukseen osallistumiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös niin sanottu tutkijatriangulaatio, jossa on keskeistä useiden tutkijoiden käyttö esimerkiksi tutkimustulosten analyysivaiheessa (Patton 2015, 936). Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa olemme voineet jakaa ajatuksia sekä vahvistaa toistemme tekemiä tulkintoja. Tutkimuksen

toteutukseen liittyviä seikkoja on käsitelty myös tutkielmaan liittyvissä seminaareissa, joissa on varmistettu asioiden oikeellisuus toisten tutkijoiden kesken. Uskottavuudella tarkoitetaan juuri sitä, kuinka muut tutkijat, tutkimukseen osallistujat sekä muu yleisö hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi ja luottavat siihen, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa on toimittu asianmukaisesti ja huolellisesti (Juuti & Puusa 2020, 167). Myös tutkijan huolellinen perehtyminen tutkitavaan ilmiöön ja monien näkökulmien huomioiminen parantaa tutkimuksen koherenssia ja luotettavuutta (Aaltio & Puusa 2020, 174).

Tuomen ja Sarajärven (2018, 136) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää kansainvälisten ja pääosin alle kymmenen vuotta vanhojen lähdemateriaalien käyttö. Tutkielmamme jokaisessa vaiheessa on käytetty sekä kansainvälistä että kotimaista vertaisarvioitua tutkimuskirjallisuutta, joista lähes kaikki on julkaistu vuoden 2010 jälkeen. Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on pyritty puolueettomuuteen niin hyvin, kuin se on ollut mahdollista. Puolueeton tutkija pyrkii ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia ilman, että tutkijan tekemiin havainnointeihin vaikuttaa esimerkiksi tutkijan ikä, poliittinen asenne tai muu vastaava seikka. Tutkija on kuitenkin tutkimusasetelman luoja sekä tulkitsija, mikä väistämättä vaikuttaa laadullisen tutkimuksen puolueettomuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.)

### 7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen jatkotutkimusaiheena voisi tutkia esimerkiksi sitä, millaisena kuulovammaiset itse kokevat omat sosiaaliset taitonsa tai kaverisuhteensa. Tässä tutkimuksessa on kysytty vain opettajien mielipiteitä. Aihetta voisi tarkastella myös lasten vanhempien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista myös selvittää, onko kuulovammaisten poikien ja tyttöjen sosiaalisissa taidoissa tai suhteissa eroavaisuuksia. Lisäksi kuulovammaisten lasten kaverisuhteiden määrää ja laatua voisi tutkia esimerkiksi havainnoimalla tai käyttämällä sosiometristä tutkimusmenetelmää.

Toinen jatkotutkimusteema koskee kuulovammaisten lasten kokemaa kiusaamista. Aihetta on tutkittu melko vähän, vaikka kuulovamma saattaa nostaa riskiä joutua kiusatuksi (Pinquart & Pfreiffer 2015). Tämän tutkimuksen perusteella kuulovammaisilla lapsilla on kavereita, mutta olisi mielenkiintoista tutkia, kokevatko kuulovammaiset lapset enemmän kiusaamista koulussa kuin kuulevat lapset. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, onko poikien ja tyttöjen välillä eroavaisuuksia, sillä esimerkiksi PISA-tutkimuksen (Leino ym. 2019, 115) perusteella pojat kokevat enemmän kiusaamista koulussa kuin tytöt.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti. & A. Puusa. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 169–180.
- Alberg, J. 2020. Social development. Teoksessa S. Lenihan. (toim.) Preparing to teach and learn. An introduction to educating children who are deaf/hard of hearing. Logan, UT: NCHAM, Utah State University.
- Antia, S., Jones, P., Reed, S. & Kreimeyer, K. 2009. Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14 (3), 293-311.
- Antia, S., Kreimeyer, K., Metz, K. & Spolsky, S. 2011. Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer. (toim.) *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (1). Oxford: Oxford University Press, 173-187.
- Beaudoin C, Leblanc É, Gagner, C. & Beauchamp, M.C. 2020. Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Frontiers in Psychology* 10, 1–23.
- Beckner, B. & Helme, D. 2018. Deaf or hearing: a hard of hearing individual's navigation between two worlds. *American Annals of the Deaf* 163 (3), 394-412.
- Boothroyd, A. & Gatty, J. 2012. *The deaf child in a hearing family : nurturing development*. San Diego: Plural Publishing.
- Deane, P. Somasundaran, S. Lawless, R. Persky, H & Appel, C. 2019. The key practice, building and sharing stories and social understandings: The intrinsic value of narrative. *ETS research report series* 2019 (1), 19–31.
- Dietz, A., Willberg, T., Sivonen, V. & Aarnisalo, A. 2018. Sisäkorvaistute – kokeellisesta hoidosta arkipäivän kuntoutukseksi. *Suomen lääkärilehti* 73 (9), 570-576.
- Dindar, K., Huttunen, K. & Koivula, M. 2020. Sosiaaliset taidot, tunteet ja ryhmässä toimiminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S.

- Ukkola & K. Dindar. (toim.) Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-209.
- Domagała-Zyśk, E. & Kontra, E.-H. 2016. English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons: Challenges and strategies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Elliott, S. Frey, J. & Davies, M. 2015. Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. Teoksessa J. A. Durlak. C. E. Domitrovich. R. P. Weissberg. & T. P. Gullotta. (toim.) Handbook of social and emotional learning - research and practice. New York: Guilford Press, 301-319.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. & Whittingham, J. 2012. Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review* 112 (1), 5-35.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 180-200.
- Estabrooks, W., MacIver-Lux, K. & Rhoades, E. A. 2016. Auditory-verbal therapy for young children with hearing loss and their families and the practitioners who guide them. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Gardiner-Walsh, S. & Lenihan, S. 2020. Communication options. Teoksessa S. Lenihan (toim.) Preparing to teach and Learn. An introduction to educating children who are deaf/hard of hearing. Logan, UT: NCHAM, Utah State University.
- Girgin, Ü. 2013. Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research* 53, 249-268.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.

- Hirvonen, T., Sume, H. & Leskinen, M. 2015. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaalinen asema lähikoulussa luokilla 1–4. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (2), 30-46.
- Holmström, I. & Schönström, K. 2017. Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey. *Deafness & Education International* 19 (1), 29-39.
- Huotilainen, M. & Linnavalli, T. 2020. Kommunikoinnin vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet tulevaisuudessa. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala, S. Ukkola & K. Dindar. (toim.) *Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. Jyväskylä: PS-kustannus, 304-320.
- Hyde, M. Nikolarazi, M. Powell, D. & Stinson, M. 2016. Critical factors toward the inclusion of deaf and hard-of-hearing students in higher education. Teoksessa M. Marschark, V. Lampropoulou & E. K. Skordilis. (toim.) *Diversity in deaf education*. Oxford: University Press, 441–471.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kim, S-J. Kwon, M. & Han, W. 2015. Development of a school adaptation program for elementary school students with hearing impairment. *Journal of Audiology and Otology* 19 (1), 26–33.
- Kirjavainen, T. Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Knors, H. & Marschark, M. 2012. Language planning for the 21st Century: revisiting bilingual language policy for deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17 (3), 291–305.
- Kokkonen, J. 2019. Kuulovammaisten apuvälineet. Lääkärin käsikirja. Viitattu 25.03.2020. [www.terveysportti.fi](http://www.terveysportti.fi). Artikkelin nimi: ykt00980. Kustannus Oy Duodecim 2020.
- Kotimaisten kielten keskus. Suomen viittomakielet. Viitattu 20.3.2020. [https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/suomen\\_viittomakielet](https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/suomen_viittomakielet).



- Kärkkäinen, P. 2016. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. Teoksessa M. Takala & H. Sume. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 124-138.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Viitattu 23.10.2020. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lasanen, M. 2017. "Ei tarvi pelätä, että ois erilainen". Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis, 352.
- Lederberg, A., Schick, B. & Spencer, P. 2013. Special section: deficit or difference?: interpreting diverse developmental paths. *Developmental Psychology* 49 (1), 15-30.
- Leino, K. Ahonen, A. K. Heinonen, N. Hiltunen, J. Lintuvuori, M. Lähteinen, S. Lämsä, J. Nissinen, K. Nissinen, V. Puhakka, E. Pulkkinen, J. Rautopuro, J. Sirén, M. Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. Pisa 2018 ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Leybaert, J., Colin, C. & Hage, C. 2010. Cued speech for enhancing speech perception of individuals with cochlear implants. Teoksessa K.-L. Crain, C. LaSasso & J. Leybaert. *Cued speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children*. Plural Publishing Inc, 108 – 125.
- Loncke, F. 2014. *Augmentative and alternative communication: Models and applications for educators, speech-language pathologists, psychologists, caregivers, and users*. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Lonka, E. 2014. *From silence to sounds. Outcomes of cochlear implantation in Finnish adults and children*. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Speech Sciences* 61. Helsinki: Unigrafia.
- Marschark, M. & Hauser, P. C. 2012. *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. 2016. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review* 8 (4), 290– 300.

- McKown, C. 2015. Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta. Handbook of social and emotional learning - research and practice. New York: Guilford Press, 320-335.
- Meinzen-Derr, J., Sheldon, R. M., Henry, S., Grether, S. M., Smith, L.E., Mays, L., Riddle, I., Altaye, M. & Wiley, S. 2019. Enhancing language in children who are deaf/hard-of-hearing using augmentative and alternative communication technology strategies. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 125, 23-31.
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., McAuley, R., Smith, L. & Grether, S. 2017. Technology-assisted language intervention for children who are deaf or hard-of-hearing; a pilot study of augmentative and alternative communication for enhancing language development. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology* 12 (8), 808-815.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Miller, M. S. 2015. Psychological and psychoeducational assessment of children and adolescents who are deaf and hard of hearing. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mitchell, D. R. 2018. 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Suom. J. Korhonen Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, J. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet*. 3 uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Most, T., Ingber, S. & Heled-Ariam, E. 2012. Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17 (2), 259-272.

- Naamanka, J. 2016. Etäpuheterapia. Teoksessa: A.-L. Salminen, S. Hiekkala, J.-H. Stenberg. Etäkuntoutus. Helsinki: Kelan tutkimus, 131-153.
- Niemitalo-Haapola, E. Haapala, S. & Ukkola, S. 2020. Lapsen kielen kehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikolopoulos, T. P. 2015. Neonatal hearing screening: what we have achieved and what needs to be improved. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 79 (5), 635–637.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen Psykologinen Kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oikarinen, T. & Pölkki, H. 2012. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Vammaisfoorumi.
- Opetushallitus. 2016. Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2016:2. Helsinki: Opetushallitus
- Paavilainen, P. 2016. Toimivat aivot. Kognitiivisen neurotieteen perusteita. Helsinki: Edita.
- Paavola-Ruotsalainen, L. & Rantalainen, K. 2020. Varhaiset vuorovaikutustaidot. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) Lapsen kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-32.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. 4. painos. California: SAGE Publications
- Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Osoitteessa:  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetusuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 17§: Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Viitattu 24.3.2020.  
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 6 §: Oppilaan koulupaikan määräytyminen. Viitattu 24.3.2020. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

- Perustuslaki 731/11.6.1999, 17 §: Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Viitattu 23.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Pinquart, M. & Pfeiffer, J.P. 2015. Bullying in students with and without hearing loss. *Deafness and Education International* 17 (2), 101-110.
- Plack, C. J. 2018. *The sense of hearing*. 3. painos. Boca Raton, FL: Routledge.
- Poikkeus, A-M. 2020. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. E-kirja. Niilo Mäki -instituutti, 80-104.
- Punch, R. & Hyde, M. 2010. Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16 (4), 474-493.
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti. & A. Puusa. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 181-193.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa P. Juuti. & A. Puusa. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 73-83.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa P. Juuti. & A. Puusa. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 141-152.
- Quinto-Pozos, D. 2014. *Multilingual aspects of signed language communication and disorder*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Quinto-Pozos, D., Singleton, J., Hauser, P. C. & Levine, S. 2014. Case-study approach to investigating developmental signed language disorders. Teoksessa D. Quinto-Pozos. (toim.) *Multilingual aspects of signed language communication and disorder*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, 70-89.
- Reddy, L. A. 2014. Inclusion of disabled children and school reform: A historical perspective. Teoksessa S. I. Pfeiffer. & L. A. Reddy. (toim.) *Inclusion*

- practices with special needs students: Education, training and application. New York: Routledge, 3–25.
- Saarinen, S. & Lonka, E. 2010. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet. *Puhe ja kieli* 30 (3), 171–184.
- Salonen, J., Kronlund, L. & Kentala, E. 2011. Mitä uutta kuulonkuntoutuksessa? *Duodecim* 127 (8), 835-842.
- Schick, B. Skalicky, B. Edwards, T. Kushalnagar, P. Topolski, T. & Patrick, D. 2012. School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18 (1), 47–61.
- Selin-Grönlund, P. Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Raportit ja selvitykset 2014:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Shull, T. F. & Crain, K. L. 2010. Fundamental principles of cued speech and cued language. Teoksessa K. L. Crain, C. LaSasso & J. Leybaert. Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children. Plural Publishing Inc, 27 - 53.
- Sidera, F. Morgan, G. Serrat, E. 2020. Understanding pretend emotions in children who are deaf and hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 25 (2), 141–152.
- Siiskonen, T. 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Slaughter, V. 2015. Theory of mind in infants and young children: a review. *Australian Psychologist* 50 (3), 169–172.
- Snellman, S. & Lindberg, T. 2007. Apua - kuulovammainen oppilas luokassani! Espoo: Oy Studio Lindberg Ab.
- Spencer, P. & Marschark, M. 2010. Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students. Oxford: University Press.

- Stanzione, C. & Schick, B. 2014. Environmental language factors in theory of mind development: evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment. *Topics in Language Disorders* 34, 296-312.
- Sume, H. & Takala, M. 2017. Kuulomonivammaisen lapsen koulunkäynnintoteutuminen lähikoulussa. *EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2017 (2), 13-18.
- Sume, H. 2010a. Kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opetus muutoksessa. *NMI Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti* 20 (4), 4-15.
- Sume, H. 2010b. Muutokset sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiossa vanhempien näkökulmasta. *Puhe ja kieli* 30 (4), 189-202.
- Sume, H. 2016. Kuulon ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Takala & H. Sume. *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 3. painos. Helsinki: Finn Lectura, 202-207.
- Suomen virallinen tilasto. 2010. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteen mukaan. Helsinki: Tilastokeskus.
- Takala, M. & Rainò, P. 2016. Kieli, kojeet ja koulutus? Kuulovammaisten lasten perheet valintojen edessä. *NMI-Bulletin* 26 (2), 27-42.
- Takala, M. & Sume, H. 2016. *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 3. painos. Helsinki: Finn Lectura.
- Takala, M. & Sume, H. 2017. Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: teachers' experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education* 33 (1), 134-147.
- Takala, M. 2016. *Kommunikointitapojen kirjo*. Teoksessa M. Takala & H. Sume. *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 38-56.
- Tenesaca, A. Yun Oh, J. Li, S. Hu, W. & Zhen, B. 2020. Augmenting sign language exposure for hearing parent-deaf child interaction. *Frameless* 2 (1), 1-3.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Osoitteessa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 14.10.2020.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu 14.10.2020. Osoitteessa: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarviointin\\_ohje\\_2019.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2019.pdf).
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–109.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–100.
- Välimaa, T. Kunnari, S. & Jokela, H. 2010. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten morfosyntaktiset taidot: monitapaustutkimus. *Puhe ja kieli* 30 (3), 157–169.
- de Villiers, J. & de Villiers, P. 2014. The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders* 34, 313–328.
- Viittomakielilaki 359/10.4.2015. Osoitteessa: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150359>. Viitattu 19.10.2020.
- Widberg-Palo, M. & Seilola, I. 2012. Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa. Teoksessa J. Kiili & P. Pollari (toim.) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3, 26–35.
- Zaidman-Zait, A. & Most, T. 2020. Pragmatics and peer relationships among deaf, hard of hearing and hearing adolescents. *Pediatrics*. 146 (3), 298–303.

## LIITTEET

### LIITE 1: Haastattelukysymykset

#### Taustakysymykset:

1. Mikä on koulutuksesi?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt kuulovammaisten oppilaiden parissa?
3. Osaatko viittomakieltä? Kuinka paljon käytät sitä ja muita kommunikoinnin tukimenetelmiä työssäsi?
4. Kuinka monta kuulovammaista oppilasta luokassasi on tällä hetkellä? Onko heillä kuulovamman lisäksi muita tuen tarpeita?

#### Haastattelukysymykset:

1. Miten kuulovammaisuus konkreettisesti näyttäytyy luokassa? Kuinka muut luokan oppilaat huomioivat kuulovammaisen oppilaan?
2. Muutatko opetustasi silloin kun opetat kuulovammaisia oppilaita? Miten?
3. Millaisia opetusmenetelmiä käytät opettaessasi kuulovammaisia oppilaita?
4. Millä muilla keinoin huomioit opetuksessasi luokan kuulovammaiset oppilaat?
5. Miten oppilaiden aktiivisuus ilmenee tunneilla? Miten oppilas toimii ryhmässä, ryhmä- ja pienryhmätyöskentelyssä?
6. Miten oppilaiden välinen vuorovaikutus toimii luokassa ja välitunneilla? Millä tavalla he kommunikoivat keskenään? Kuka tekee aloitteen vuorovaikutukselle?



7. Millainen sosiaalinen asema kuulovammaisella oppilaalla on luokassa?
8. Millaiset kaverisuhteet kuulovammaisilla oppilailla on? Onko heillä kavereita samalta luokalta? Onko oppilaalla parasta ystävää luokassa, vai ovatko he toisissa luokissa?
9. Onko oppilaalla sisarusta/sisaruksia samassa koulussa? Onko sillä havaittu olevan merkitystä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kannalta?
10. Ovatko oppilaan vanhemmat olleet huolissaan oppilaan kaverisuhteista?
11. Millaiset ovat kuulovammaisen oppilaan sosiaaliset taidot ikätaso huomioon otettuna?
12. Millä tavoin kuulovammaisten lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä tuetaan?
  - Mitä apuvälineitä?
  - Opetetaanko oppilaalle/oppilaille sosiaalisia taitoja? Jos kyllä, mitä ja miten?
  - Yksilölle vai koko ryhmälle, miten? (esim. käytetäänkö yhteisesti jotain viittomia?)
  - Moniammatillinen yhteistyö (esim. puheterapia)

## LIITE 2: TAULUKKO 2: ESIMERKKI ANALYYSIPROSESSIN ETENEMISESTÄ

TAULUKKO 2: Minkälaiset tekijät vahvistavat kuulovammaisen lapsen koulupolkua?

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä
<p>Kaikilla oppilaillani on kuulovamma ja he kommunikoivat ensisijaisesti viittomakielellä</p> <p>Vuorovaikutus vaatii aikuisen läsnäoloa, jotta lapsi saa aina apua ja turvaa aikuiselta sitä tarvitessaan.</p> <p>Kuulovammaisen lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä tuetaan samoin kuin muidenkin lasten kehitystä tuetaan: toimimalla, touhummalla, leikkimällä, keskustelemalla, ohjaamalla, rajoittamalla ja antamalla mallia sosiaalisten taitojen osalta. -</p> <p>Konkreettisesti näyttäytyy niin, että tilaan on tuotu muita tiloja enemmän kaikkea pehmeää, esimerkiksi mattoja ja verhoja, jotta tilassa ei kaikuisi. Tilat, joissa ryhmä toimii, on valittu sen mukaan, että on mahdollista käyttää helposti jakotiloja.</p> <p>Oppilaan istumapaikka oli edessä. Puhuin häneen päin kun annoin ohjeita. Työrauha oli tärkeä ja puheenvuorojen odottaminen eli yksi puhui kerrallaan. Oppilaat istuivat puolikaassa, jotta kaikki näkivät toistensa kasvot. Itse liikuin "rullatuolilla" puolikaaren sisäpuolella. Puhuin oppilaalle kasvojen korkeudelta.</p>	<p>Kaikilla on kuulovamma ja kommunikoivat viittomakielellä</p> <p>Vuorovaikutus aikuisen avun ja tuen avulla</p> <p>Samat keinot kuin muillekin esimerkiksi toiminnallisuus, ohjaaminen ja aikuisen mallintaminen</p> <p>Tilan muokkaaminen jakotiloilla sekä materiaalivalinnoilla, kuten kankailla kaikun ehkäisemiseksi</p> <p>Kuulovammaisen oppilaan istumapaikan valinta, työrauha, opettajan sijoittuminen sekä oppilaiden istumajärjestys</p>	<p>Erilaiset tavat kommunikoida</p> <p>Vuorovaikutuksen tuki</p> <p>Taitojen tukeminen toiminnallisesti aikuisen tuella</p> <p>Luokkatilan muokkaaminen kuulovammaa tukevaksi</p> <p>Opetusmenetelmien muuttaminen oppimista tukevaksi</p>	<p>Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tuki</p> <p>Sosiaalisten taitojen tukemisen tärkeys</p> <p>Oppimisympäristö</p> <p>Opetusmenetelmät</p>	<p>Tavoitteena toimiva kommunikointi ja vuorovaikutus</p> <p>Sosiaalisten taitojen tukeminen</p> <p>Oppimisympäristön ja opetusmenetelmien muokkaaminen</p>	<p>Koulupolkua vahvistavat tekijät</p>