

**Kuulovammaisen lapsen
vuorovaikutuksen tukeminen
varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa**
Jenna Niemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevät 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Niemi, Jenna. 2021. Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisen näkökulmasta on tärkeää, että jokaisen lapsen kasvua ja oppimista tuetaan parhaimmalla mahdollisella tavalla oikea-aikaisesti ja oikean vahvuisesti varhaiskasvatuksesta lähtien. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, ja minkälaista pedagogista asiantuntijuutta ja yhteistyötä opettajat hyödyntävät kuulovammaisen lapsen tukemisessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2017. Yksilöhaastatteluihin osallistui opettajia (N=5), joilla oli tai oli ollut varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen lapsiryhmässä kuulovammaisen lapsi. Puolistrukturoidun temahaastattelun aineisto analysoitiin laadullisia sisällönanalyysimenetelmiä käyttämällä.

Tuloksista ilmenee, että opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat periaatteet, eli tiedot ja arvot, muodostivat pohjan pedagogisen toiminnan suunnittelulle, toteuttamiselle ja arvioinnille. Lisäksi yhteistyö vanhempien sekä moniammatillisten ja monialaisten yhteistyötahojen kanssa muodosti tärkeän roolin lapsen tuen muodostumisessa. Tuki ei kuitenkaan keskittynyt ainoastaan kuulovammaiseen lapseen, vaan opettajan käyttämiä tuen muotoja suuntautui myös oppimisympäristön suunnitteluun ja muokkaamiseen sekä koko ryhmään yhteisöllisenä tukena. Kuulovammaisen lapsen tuen ja osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen tukemiseen, johon lapsen kuulovamman aste voi vaikuttaa suurestikin. Tärkeä havainto oli myös, että opettajien kokemuksen määrällä kuulovammaisten lasten kanssa toimimisesta oli vaikutusta.

Asiasanat: vuorovaikutus, kuulovamma, osallisuus, tuen muodot

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	KUULOVAMMAINEN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA	7
	2.1 Kuulovamman määrittely.....	7
	2.2 Tuen järjestyminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	10
	2.3 Esteettömyys ja osallisuus	14
3	VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA	17
	3.1 Vuorovaikutuksen kehitys	17
	3.2 Kielen ja vuorovaikutuksen suhde.....	19
	3.3 Vuorovaikutuksen tukeminen	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
	4.2 Haastateltavat.....	25
	4.3 Teemahaastattelu	26
	4.4 Sisällönanalyysi.....	29
	4.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuuden tarkastelu.....	35
5	TULOKSET	39
	5.1 Opettajan asiantuntijuus	39
	5.2 Yhteistyö	49
6	POHDINTA	52
	6.1 Tulosten tarkastelu	52
	6.2 Johtopäätökset	55
	LÄHTEET	57
	LIITTEET	69

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen (Opetushallitus 2018a; varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §) ja esiopetuksen (Opetushallitus 2016; perusopetuslaki 628/1998, 2 §) tarkoitus on taata jokaiselle lapselle yhtäläiset mahdollisuudet kasvuun ja oppimiseen. Jotkut lapset tarvitsevat erilaisia tukimuotoja, jotta yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoaminen mahdollistuu. Koska jokainen lapsi on kuitenkin yksilö omine yksilöllisine tarpeineen, myös tarvittavat tukimuodot vaihtelevat. Erityisesti tämä korostuu sellaisilla lapsilla, joiden kehitys ei ole tyypillinen; esimerkiksi kuulovammaiset lapset muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän, jonka sisällä esiintyy suuriakin eroja. Näitä eroja syntyy muun muassa vaihtelevan kuulokynnyksen, erilaisten käytettyjen laitteiden sekä kommunikointiin käytettyjen kielten ja menetelmien myötä. Kuulovammaisten lasten tuen tarpeisiin tulisi siis kiinnittää erityistä huomiota varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Tiedostaen kuulovammakäsitteeseen liittyvän ongelmallisuuden (ks. esim. Hamill 2012; Padden & Humphries 2006, 1–2; Takala 2016), tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä kuulovammaisen lapsi, tarkoittaen lasta, jolla on jonkinasteinen kuulonalenema. Tällä tarkoitetaan kuuroja/viittomakielisiä ja huonokuuloisia lapsia riippumatta siitä, käyttävätkö he kuulokojeita tai onko heille leikattu sisäkorvaistute. Tekstissä tuodaan myös esiin lapsen viittomakielisyys, kuulon aste ja mahdollinen apuvälineiden käyttö niiltä osin kuin se on ollut oleellista mainita. Kyseisen käsitteen käyttöön päädyttiin tekstin sujuvuuden vuoksi, huolimatta sen monimerkityksellisyydestä.

Syksyllä 2019 Opetus- ja kulttuuriministeriö julkisti varhaiskasvatuksen (OKM 2019b) ja perusopetuksen (OKM 2019a) laadun ja tasa-arvon Oikeus oppia -kehittämisohjelmat vuosille 2020 – 2022. Ohjelmissa korostetaan sitä, miten varhaiskasvatus ja esiopetus mahdollistavat ja tasa-arvoistavat lasten myöhempää oppimista. Ohjelmien tarkoitus onkin kehittää muun muassa koulutuksellista tasa-arvoa ja tuen jatkumoa lapsen lähipäiväkodissa ja -koulussa varhaiskasvatuksesta lähtien. Kehittämiselle onkin tarvetta, sillä esimerkiksi Heiskanen ym. (2021) valtakunnallisen selvityksen mukaan varhaiskasvatuksessa tarjottavat

tuen muodot ja saatavuus vaihtelivat vuosittain ja paikkakunnittain. Myös laki painottaa lähikouluperiaatteen ja inklusion merkitystä: lain mukaan kunnan velvollisuus on huolehtia siitä, että varhaiskasvatusta ja esiopetusta järjestetään mahdollisimman lähellä lapsen kotia (ks. varhaiskasvatuslaki 540/2018, 5 §; perusopetuslaki 628/1998, 6 §).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan miten opettajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää teemahaastattelujen kautta minkälaista pedagogista asiantuntijuutta ja yhteistyötä opettajat hyödyntävät kuulovammaisen lapsen tukemisessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen yksi keskeisimmistä tekijöistä on henkilöstön ammattitaito (Karila 2016, 25; Manning ym. 2017), ja laadukkaan varhaiskasvatuksen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä lasten sosiaalisten taitojen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (esim. Manning ym. 2017; Sylva ym. 2004). Kuulovammaisten lasten tasa-arvoisen koulutuksen saaminen ei kuitenkaan ole aina itsestään selvää. Esimerkiksi jo Opetushallituksen (2018b) tekemän Viittomakieliset lapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa -oppaan olemassaolo on osoitus siitä, että erityisesti viittomakieliset lapset ovat erilaisessa asemassa kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Takala ja Sume (2015) ovat tutkineet perusopetuksen ja yhden esikoulun opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opettamisesta, mutta vastaavaa tutkimusta ei ole toistaiseksi tehty varhaiskasvatuksesta tai laajemmin esiopetuksesta. Lisätutkimukselle on siis selvästi tarvetta.

Vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys yksilön hyvinvoinnin ja terveyden kannalta (Umberson & Montez 2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018a) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016) näkemys lapsen oppimisesta on sosiokonstruktiivinen: lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja rakentaa uuden tiedon aikaisemmin opitun päälle. Jo alle kolmivuotiaat lapset havainnoivat toisiaan sekä verbaalisesti kuin nonverbaalisestikin rakentavat vertaisvuorovaikutuksessa merkityksiä ja asettavat rajoja (Rutanen 2012). Varhaiskasvatuksen yh-

tenä tavoitteena on tukea lapsen vuorovaikutustaitoja sekä edistää ja mahdollistaa lapselle pysyvät vuorovaikutussuhteet, niin muiden lasten kuin varhaiskasvatuksen aikuistenkin kanssa (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3 §). Myös Yhdistyneiden kansakuntien vammaissopimus (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016) määrää, että jokaisella lapsella tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen sekä sosiaalisen kehityksen taitojen oppimisen ja osallistumisen yhteisöön. Lisäksi lasten oikeuksien sopimus (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991, 23 artikla, 29 artikla) määrää, että koulutuksen tulee tukea lapsen kasvua ja kehitystä, sekä mahdollistaa vammaisen lapsen kasvun täyteen potentiaaliinsa erityistarpeista huolimatta.

Henkilöstön tulee tukea varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsen sosiaalista kehitystä ja lapsen vuorovaikutussuhteita (Opetushallitus 2016, 2018a). Mielen teoriolla, eli taidolla ymmärtää oman ja toisen ajatusten erillisyyttä sekä taidolla asettua toisen asemaan, on iso vaikutus lapsen vuorovaikutustaitoihin, ja sen kehittyminen on yhteydessä kielen kehittymiseen (Paulanto 2008). Kuulovammaisella lapsella mielen teorian taidot voivat kehittyä viiveellä, jos lapsen kielen kehitys on viivästynyt puutteellisen kielialtistuksen vuoksi (Yu ym. 2021), eli esimerkiksi jos lapsella ei ole ollut tarpeeksi viittomakielisiä kontakteja. Toimiva vuorovaikutus on tärkeää myös lapsen osallisuuden tunteen kannalta (Niivala 2021, 42).

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin keväällä 2017. Opettajat olivat kaikki saman kunnan sisältä, ja he olivat työskennelleet kuulovammaisten lasten kanssa joko varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai molemmissa. Teemahaastattelussa käytetyt kuusi teemaa (ks. luku 4.3) nostettiin teoriasta sekä toimintaa ohjaavista asiakirjoista, varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2018a) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2016). Haastattelujen aikaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet olivat murrosvaiheessa, sillä vaikka ne eivät olleet vielä voimassa, monessa kunnassa paikallinen varhaiskasvatussuunnitelmatyö oli kuumimmillaan. Tämän jälkeen suunnitelmat on kertaalleen päivitetty, mutta pääasiallinen sisältö on pysynyt samana.

2 KUULOVAMMAINEN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

2.1 Kuulovamma

Kuulovammasta puhuttaessa voidaan käyttää monia eri käsitteitä, kuten kuulovaurion saanut (Jalanko 2019), huonokuuloinen, kuuroutunut tai kuuro (Kuuloliitto 2021). Käsitteenä kuulovamma on monitulkintainen: näkemykset eroavat riippuen esimerkiksi siitä tarkastellaanko sitä lääketieteellisestä vai sosiokulttuurisesta näkökulmasta (Hamill 2012; Takala 2016). Lääketieteellinen näkökulma keskittyy kuulovamman fysiologiseen puoleen, jolloin kuulovammaa tarkastellaan tilana, jota pyritään parantamaan (Takala 2016). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kuurous ei ole vamma, vaan kuurot muodostavat oman kieli- ja kulttuurivähemmistönsä (Hamill 2012; Takala 2016). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa erotellaankin toisistaan termit deaf/Deaf, jossa deaf viittaa lääketieteelliseen näkökulmaan ja Deaf puolestaan sosiokulttuuriseen näkökulmaan (Padden & Humphries 2006, 1–2).

Kuulovamma voidaan luokitella lieväksi, keskivaikeaksi, vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi. Se voi olla joko ainoastaan toisessa tai molemmissa korvissa, ja se vaikuttaa merkittävästi äänten havaitsemiseen. (Häkli 2014, 21; WHO 2019, 5.) WHO (2021, 40) arvioi, että maailman väestöstä noin 5,5 prosentilla on keskivaikea tai vaikea kuulovamma. Käsitettä kuulovamma käytetään usein, kun viitataan yleisesti henkilöön, jolla on jonkinasteinen tai -laajuinen kuulon heikkenemä (Kuuloliitto 2021). Suomessa jokaisesta syntyneestä tuhannesta lapsesta keskimäärin 2,3:lla todetaan lievä kuulovamma (Dietz ym. 2009; Häkli 2014) ja 1,1:lla tuhannesta todetaan keskivaikea, vaikea tai erittäin vaikea kuulovamma (Häkli 2014; Mäki-Torkko ym. 1998).

Jopa puolella kuulovammaisista lapsista kuulovamman syy on perinnöllinen (WHO 2019; Häklin 2019), jopa noin kolmasosalla hankittu tai ulkoinen syy (esimerkiksi jostakin sairaudesta johtuva kuulovamma) ja jopa 25–50 %:lla tun-

tematon (Häklin 2014), mutta prosenttiosuudet vaihtelevat hieman eri tutkimusten välillä. Vähintään keskivaikean kuulovammadiagnoosin saaneista lapsista noin 40 % sai jonkin lisädiagnoosin, joka vaikutti kehitykseen tai oppimiseen (Häkli 2014, 50; Häkli ym. 2014). Tässä tutkimuksessa kuitenkin keskitytään lapsiin, joilla ei ole kuulovammadiagnoosin lisäksi muita diagnooseja.

Äänen voimakkuuden asteikkona käytetään desibelejä (dB), ja kuulokynnyksen alarajana pidetään 0 dB. Kuulokynnys kertoo kunkin yksilön oman pie-nimmän mahdollisimman havaittavissa olevan äänen voimakkuuden. (Kuuloliitto 2021). Kuulovamman nähdään vaikuttavan henkilön arkeen silloin, kun aikuisella paremmin kuulevan korvan kynnystaso on noin 40 dB ja lapsella 30 dB. Taulukkoon 1 on kirjattu ylös kuulovamman taso ja sen määrittely sekä kuulovamman toiminnallinen ominaisuus.

TAULUKKO 1. Kuulovamman määrittely ja toiminnallinen ominaisuus eri tasoilla (WHO 2019, 5)

Kuulovamman taso	Kuulokynnys paremmassa korvassa	Toiminnallinen ominaisuus
Lievä	26–40 dB	Vaikeuksia kuulla ja ymmärtää pehmeää puhetta, kauempaa tulevaa puhetta tai jos on taustahälyä.
Keskivaikea	Lapsilla: 31–60 dB Aikuisilla: 41–60 dB	Vaikeuksia kuulla tavallista puhetta jopa läheltä. Voi vaikuttaa kielenkehitykseen, vuorovaikutukseen vertaisten kanssa sekä itsetuntoon.
Vaikea	61–80 dB	Voi kuulla vain erittäin koväänistä puhetta tai kovia ääniä ympäristöstä, kuten sireenin tai oven paukautuksen. Ei kuule useimpia keskusteluääniä.
Erittäin vaikea / kuuro	Yli 81 dB	Kovat äänet saatetaan aistia värähtelyinä. Puheen ja kielen kehitys voi taantua.

Tärkeintä lapsen kehityksen kannalta on, että kuulovamma todetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, mielellään jo ensimmäisten kuukausien aikana. Tällöin lapselle pystytään tarjoamaan mahdollisimman aikaisin hänen tarvitsemaansa tukea. (Jalanko 2019; Houston & Miyamoto 2010; Häkli 2014.) Suomessa tavoitteena on aloittaa kuulon kuntoutus ennen puolen vuoden ikää, joten kaikille vastasyntyneille tehdään kuulotesti jo synnytyssairaalassa. Tällä tavoin py-

ritään havaitsemaan erityisesti vaikeimmat kuulovammat, mutta seulontoja tulee jatkaa myös myöhemmässä vaiheessa, sillä synnytyssairaalan seulonnoissa ei pystytä havaitsemaan etenevää kuulon heikkenemistä. (Hyvärinen, Dietz & Löppönen 2011.)

Kuulemisen tukena käytetään usein kuulokojetta, joka vahvistaa ääniä. Kuulokojeiden käyttö voidaan lapsilla aloittaa 5–6 kuukauden iässä. (Hyvärinen ym. 2011.) Varhaisemman kuulovamman havaitsemisen on huomattu olevan yhteydessä myös kuulokojeen käyttämisasteeseen: mitä aikaisemmin kuulovamma havaitaan, sitä enemmän lapsi käyttää kuulokojetta myös myöhemmin elämässään. Myös kuulovamman asteella oli merkitystä kuulokojeen käytölle, sillä eniten kuulokojeita käyttivät ne lapset, joilla oli vaikea kuulovamma. (Marttila & Karikoski 2006; Marnane & Ching 2015.) Kuulolaitteen ja sisäkorvaistulaitteen (SI-laite) käyttöön oli vaikutusta myös äidin koulutustasolla: korkeakoulutettujen äitien lapset käyttivät laitteita enemmän (Marnane & Ching 2015).

Yleisen teknologian kehityksen myötä on saatu myös kuulokojeita toimivimmiksi ja entistä käyttäjäystävällisimmiksi (ks. Holube ym. 2014; Mick ym. 2012). Leikkauksella asennettava sisäkorvaistute (ks. Dietz ym. 2018) on yleisin laite kuulon kuntoutuksessa (Cullen & Buchamn 2012). Laitteen asennusta kutsutaan myös implantoinniksi. Mokin ym. (2009) tulokset suosittavat SI-laitteen leikkausta molemmille puolille tai vaihtoehtoisesti kuulokojeen käyttöä SI-laitteen parina toisessa korvassa. Suomessa sisäkorvaistute leikataan noin vuoden iässä molempiin korviin, jollei tavanomaisilla kuulokojeilla ole saatu kuuloreaktioita (Hyvärinen ym. 2011). SI-laitteen asentamisen jälkeen tarvitaan vuosien mittainen kuntoutus, joka toteutetaan monialaisesti. Kuntoutukseen kuuluu kontrolli- ja säätökäyntien lisäksi puheterapiaa sekä kuulon ja kielellisten taitojen harjoittelua kotona, varhaiskasvatuksessa ja myöhemmin koulussa. (ks. Dietz ym. 2018.)

Kuulovammaisen lapsen käyttämä kieli voi olla viittomakieli, viitottu suomi, puhuttu kieli tai jokin näiden yhdistelmä. Rainón (2012, 4) mukaan implantoiduista lapsista yli puolet käyttävät kommunikointiin puhuttua kieltä. Su-

men (2010) tutkimuksessa vanhempien kuulovammaisten lastensa kanssa käyttämä kieli vaihtui puhuttuun kieleen SI-leikkauksen jälkeen, mutta edelleen he käyttivät myös muita menetelmiä, kuten viittomia, tarpeen mukaan. Myös Hutusen ja Välimaan (2010) tulokset olivat samankaltaisia: suurin osa sekä lapsista että vanhemmista siirtyi käyttämään puhuttua kieltä kommunikoinnissaan. Nämä tutkimukset ovat linjassa Takalan, Viljamaan ja Fredängin (2018) tutkimuksen kanssa, jossa vanhemmat suosivat omalla kuuloalueellaan olevaa kommunikaatiomenetelmää, eli yleensä puhetta. Myös peruskoulussa kuulovammaisten lasten kanssa opettajat käyttivät lähinnä puhuttua kieltä, ja jonkin verran puhetta tukevia menetelmiä tai viittomakieltä (Takala & Sume 2015).

Vaikka kuntoutustulokset SI-laitteen osalta ovat hyviä, tulee kuitenkin huomioida, että implantointi ei takaa kaikille lapselle kuulokykyä eikä saavutettu kuulo ole täydellinen (Caldwell, Jiam & Limb 2017; Van de Heyning ym. 2020). On myös hetkellisiä tilanteita, jolloin laitetta ei pysty käyttämään, kuten peseytyessä, laitteen rikkoutuessa tai kovassa taustahälyssä. Kermit (2010) on ottanut kantaa, että implantoitujen lasten kuntoutuksessa tulisi mahdollistaa kaksikielisyys (puhuttu ja viitottu kieli). Se, että huoltajat ovat valinneet lapselle istutteiden leikkaamisen ei tarkoita, että viittomakielestä täytyisi luopua. Tärkeintä on mahdollistaa lapselle monipuoliset mahdollisuudet kielen ja vuorovaikutuksen kehitykselle.

2.2 Tuen järjestyminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Varhaiskasvatus ja esiopetus muodostavat yhdessä perusopetuksen kanssa lapsen kasvua ja oppimista tukevan kokonaisuuden, joka on osa jatkuvaa, läpi elämän tapahtuvaa oppimista. Sekä varhaiskasvatusta että esiopetusta toteutetaan ja kehitetään inklusion periaatteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2016, 2018a, 2018b.) Riippuen lapsen tuen tarpeista ja paikkakunnalla tarjottavista tuen muodoista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsi voi osallistua toimintaan yleisessä, integroidussa tai erityisryhmässä (Suhonen ym. 2019). Myöhemmin

perusopetuksessa vaihtoehtoina ovat yleisopetuksen ryhmä, pienryhmä, erityisluokka, erityiskoulu tai jonkinlainen yhdistelmä edellä mainituista vaihtoehdoista (ks. Takala, Viljamaa & Fredäng 2018). Takalan ja Sumen (2015) selvityksessä suurin osa, noin 85 %, kuulovammaisista oppilaista opiskeli yleisopetuksessa. Oppilaista noin 24 % sai tehostettua tukea ja erityistä tukea noin 41 % (Takala & Sume 2015).

Esiopetus voidaan järjestää päiväkodissa tai koulussa (Opetushallitus 2018a). Varhaiskasvatus (varhaiskasvatuslaki 540/2018, 6 §) ja esiopetus (perusopetuslaki 628/1998, 6 §) pyritään lähtökohtaisesti järjestämään aina lapsen lähimmässä yksikössä, tarvittaessa erilaisin joustavin järjestelyin (Opetushallitus 2018b). Järjestettäessä esiopetusta täydentävää varhaiskasvatusta, toimintaa ohjaa myös varhaiskasvatuslaki (perusopetuslaki 1136/2003, 1 §). Varhaiskasvatus ja esiopetus eivät kuulu oppivelvollisuuden piiriin, eli käytännössä lapsi voi olla kotona seitsemänvuotiaaksi saakka (Suhonen ym. 2019). Esiopetus on kuitenkin velvoittavaa ja huoltajien tulee huolehtia lapsen osallistumisesta esiopetuksen tavoitteet täyttävään toimintaan (perusopetuslaki 1040/2014, 26 a §).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjän vastuulla on huolehtia lasten ja vanhempien oikeudesta osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Opetushallitus 2016, 9; 2018a, 12; varhaiskasvatuslaki 540/2018, 20 §; perusopetuslaki 1267/2013, 47a §). Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö muodostuu sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi lapsen tukea mietittäessä. Yhteistyöhön huoltajien kanssa tulee panostaa heti alusta lähtien. Rutasen ja Laaksosen (2020) mukaan yhteistyö huoltajien ja henkilöstön välillä voi heijastua myös lapsen kokemukseen varhaiskasvatuksen aloittamisesta. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on koko tiimin vastuulla ja lisää molemminpuolista luottamusta ja ymmärrystä (Rutanen & Laaksonen 2020).

Taulukossa 2 on kuvattu sekä varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuki, että esiopetuksen kasvun ja oppimisen tuki. Taulukkoon on poimittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2018a) ja esiopetuksen

opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2016) lapsen tuen muodostumisen lähtökohtia.

TAULUKKO 2. Tuen muodostuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018a, 54, 57–58; 2018b, 11) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2016, 44–49; 2018b, 15)

Varhaiskasvatus	Esiopetus
Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki	Lapsen kasvun ja oppimisen tuki
<p>Kehityksen ja oppimisen tuki on osa laadukasta varhaiskasvatuksen toimintaa ja kuuluu kaikille sitä tarvitseville lapsille. Kehityksen ja oppimisen tuki rakentuu lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta sekä yhteisöllisistä ja oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista.</p> <p>Tuen järjestämisen lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet. Riittävän aikaisella ja oikein kohdennetulla tuella voidaan edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Samalla voidaan ehkäistä lapsen ongelmien syntymistä, kasvamista ja monimuotoistumista.</p> <p><i>Pedagogiset järjestelyt:</i> esim. varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki, lapsikohtainen ohjaaminen, tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä erityisten apuvälineiden sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö. Lapsen tukeen voi myös kuulua viittomien ja kuvien käyttö tai muu kielen ja kommunikoinnin tukeminen.</p> <p><i>Rakenteelliset järjestelyt:</i> mm. ryhmän lapsimäärän pienentäminen sekä henkilöstön mitoitukseen tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut</p> <p><i>Hyvinvointia tukevat muut järjestelyt:</i> esim. sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden antama ohjaus ja konsultaatio</p>	<p>Kasvun ja oppimisen tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöihin liittyviä ratkaisuja sekä lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Huomiota kiinnitetään erityisesti esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen.</p> <p>Kasvun ja oppimisen tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin lapsen ja lapsiryhmän vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet. Varhaisen tunnistamisen sekä kasvun ja oppimisen tuen tehtävänä on ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä.</p> <p><i>Yleinen tuki:</i> annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä.</p> <p><i>Tehostettu tuki:</i> annetaan silloin, kun yleinen tuki ei riitä, niin kauan kuin lapsi sitä tarvitsee. Luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Sisältää yleensä useampia tukimuotoja, aloittaminen perustuu pedagogiseen arvioon.</p> <p><i>Erityinen tuki:</i> niille lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lapsen tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Aloittaminen perustuu pedagogiseen selvitykseen.</p>

Varhaiskasvatuksessa lapsen saama tuki rakentuu laadukkaan toiminnan kautta ja lapsen kehityksen ja oppimisen tuen kokonaisuus kuuluu jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle. Lapselle annettu tuki voi sisältää erilaisia pedagogisia, rakenteellisia ja hyvinvointia tukevia muita järjestelyjä. (Opetushallitus 2018a.) Lisäksi paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulisi kuvata paikalliset periaatteet

ja käytännöt lapsen tuen, kehityksen ja oppimisen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Tällaisia ovat muun muassa kyseisen kunnan tarjoamat lapselle tarjottavat tuen muodot. (Opetushallitus 2018a, 57 – 59.)

Esiopetuksessa tuki perustuu lapsen kasvun ja oppimisen tuen ja oppilashuollon muodostamaan kokonaisuuteen (Opetushallitus 2016). Lapsen kasvun ja oppimisen tuki pohjautuu kolmiportaisen tuen malliin, eli yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuki tulee suunnitella pitkäjänteisesti, ja sen tulee mukautua ja joustaa lapsen tuen tarpeen mukaisesti. (Opetushallitus 2016, 44.) Oppilashuollossa tarkoitetaan lapsen kokonaisvaltaista oppimisen, hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä ja ylläpitämistä esiopetusyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan yhteisöllisenä ja yksilökohtaisena oppilashuoltona. Ensisijaisesti lapsen tukemisessa hyödynnetään yhteisöllistä oppilashuoltoa, jolla tuetaan ennaltaehkäisevästi koko esiopetusyhteisöä. Jokaisella lapsella on tarvittaessa oikeus saada yksilökohtaista oppilashuoltoa. (Opetushallitus 2016; oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 1287/2013, 4 §, 5 §.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsen oikea-aikainen ja tarpeenmukainen tuki suunnitellaan ja toteutetaan moniammatillisessa ja monialaisessa yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa. Vaikka kokonaisvastuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesta toiminnasta on varhaiskasvatuksen opettajilla (Opetushallitus 2016, 2018a), he toimivat moniammatillisessa yhteistyössä muun varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön kanssa (ks. Opetushallitus 2016, 14; 2018a, 18). Monialaisuus varmistaa riittävän tuen saannin varhaiskasvatuksessa: yhteistyötä tehdään neuvolan, lastensuojelun sekä muiden terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden ammattilaisten kanssa (Opetushallitus 2018a, 34, 35). Tämä on tärkeää, sillä opettajat eivät välttämättä tunnista kuulovammaisen lapsen tarpeita tai oman toimintansa kehittämistarpeita (Takala & Sume 2015, 33). Lapsi voi saada kuulovamman asteesta ja muista tuen tarpeista riippuen puheterapiaa, toimintaterapiaa ja/tai kuntoutusohjausta (KELA 2020) ja monialaista yhteistyötä tehdään myös terapeutin kanssa, jos lapsella sellainen on (ks. varhaiskasvatuslaki 540/2018, 7§). Esiopetuksessa oppilashuolto toteutetaan monialaisesti yhteistyössä sosiaali- ja

terveystoimen kanssa. Oppilashuollon kautta tarjotaan terveydenhuoltolain mukaiset ikäryhmälle suunnatut neuvolapalvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä terveydenhoitopalvelut. (Opetushallitus 2016, 58 – 56; oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 3 §; terveydenhuoltolaki 1326/2010, 15 §.)

Lapselle suunniteltu tuki kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetuksessa tehostetun tuen osalta lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan tai henkilökohtaista opetusta järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS), jos lapsella on erityisen tuen päätös. Se, mitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai oppimissuunnitelmaan kirjataan, on merkityksellistä tuen jatkumon ja tiedon siirtymisen kannalta. Tällä varmistetaan myös tuen oikea-aikainen ja oikean vahvuinen saanti. (Opetushallitus 2016, 29; 2018b.) Vaikka lapsella ei olisikaan tehostetun tuen tarvetta, on joka tapauksessa hyvä laatia lapselle oppimissuunnitelma, josta tulevat selville kaikki tarvittava tuki ja opetusjärjestelyt (Opetushallitus 2018b, 19). Esiopetuksessa hyödynnetään lapsen varhaiskasvatuksessa saamia tukitoimia, ja vastaavasti perusopetuksessa lapsen esiopetuksessa saamia tukitoimia (Opetushallitus 2016, 2018a).

Kuten Suhonen ym. (2019) totesivat, lapsen saama tuki vaihtelee lapsen tuen tarpeiden ja kunnan tarjonnan mukaan. Myös Heiskanen ym. (2021) tekemän valtakunnallisen selvityksen mukaan varhaiskasvatuksessa annettavan kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuuden tilanne on vaihteleva. Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät konkreettisesti määritä miten lapsen tuki tulisi järjestää, ja selvityksen mukaan tämä on mahdollisuuden sijaan haastanut lasten oikeuksia tukeen riippuen siitä mikä on lapsen kotikunta. Tuen saanti ei ollut myöskään aina yksinkertaista, sillä erityisesti rakenteellisen tuen aloittaminen edellytti erilaisia lausuntoja, päätöksiä ja diagnooseja. (Heiskanen ym. 2021, 105 – 106, 122.)

2.3 Esteettömyys ja osallisuus

Lapsen saamaa tukea voidaan tarkastella myös esteettömyysnäkökulmasta. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 10 §) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

(1287/2014, 4 §) velvoittavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen edistämään toimintaympäristön esteettömyyttä. Vammaissopimus (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016, 9 artikla) edellyttää yhdenvertaisen pääsyn muun muassa fyysiseen ympäristöön, tiedottamiseen ja viestintään, minkä lisäksi saavutettavuuden esteitä täytyy sekä tunnistaa, että poistaa. Esteettömyys tulisi kuitenkin nähdä osana arkipäivistä toimintaa eikä erillisinä erityisjärjestelyinä (THL 2021).

Vammaissopimuksessa linjataan, että jokaisella tulee olla mahdollisuus saada koulutusta hänen kannaltansa ”tarkoituksenmukaisilla kielillä, viestintätavoilla ja -keinoilla, sekä ympäristöissä, jotka mahdollistavat oppimisen ja sosiaalisen kehityksen maksimoinnin” (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016, 24. artikla). Varhaiskasvatuksessa toiminta pohjaa muun muassa sille ajatukselle, että jokaisella lapsella on oikeus tulla ymmärretyksi ja ilmaista itseään niillä keinoilla, joita hänellä on (Opetushallitus 2018, 18–19). Kuulokojetta käyttävän lapsen osalta tulee huomioida, että ympäristö vaikuttaa kuulokojeista saadun hyödyn määrään (Rainó 2012; Takala 2016), sillä esimerkiksi erilaiset kovat, äkkinäiset äänet tai muut taustääänet voivat hankaloittaa laitteen tehokasta käyttöä. Tilojen akustiikan parantaminen ja erilaiset kuulokojeisiin liitettävät apuvälineet osaltaan auttavat tilannetta, mutta ainoastaan niiden varaan ei voi laskea, sillä kuulokojeista voi loppua paristot tai laitteita ei voi käyttää kaikkialla, kuten päivälevolla. Kielen tukemisessa voidaan lisäksi hyödyntää erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä, kuten tukiviittomia, tai erilaisia visuaalisia vihjeitä, kuten kuvia ja esineitä (Launonen 2010). Myös avustajan tai tulkin apu voi tulla viimeistään perusopetuksessa ajankohtaiseksi (ks. Selin-Gröndlund & Rainó 2014). Takalan ja Sumen (2015, 13) selvityksessä oma avustaja tai tulkki oli kuitenkin melko harvinainen kuulovammaisella lapsella.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa viittomakielisille lapsille pyritään turvaamaan viittomakielen käytön mahdollisuus ensisijaisesti henkilöstövalinnoilla, esimerkiksi viittomakielisellä tai viittomakielen taitoisella varhaiskasvatuksen opettajalla tai lastenhoitajalla. Jos lapsen ryhmään ei kuitenkaan saada

viittomakielen taitoista henkilöstöä, tulee erilaisin pedagogisin järjestelyin huolehtia viittomakielen käytön riittävydestä. (Opetushallitus 2018b.) Jos lapsen vanhemmat eivät osaa viittomakieltä, perheelle tarjotaan kuntoutuspalveluna tietty määrä viittomakielen opetusta. Perheen toiveesta osa opetuksesta voi tapahtua myös varhaiskasvatussyksikössä. (KELA 2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2018a) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) nojaavat näkemykseen, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja rakentaa uuden tiedon aikaisemmin opitun päälle, eli sosiokonstruktiivisesti (Havu-Nuutinen 2002). Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys puolestaan nojaa osallisuuteen (Viitala 2014, 26). Lapsen osallisuuden varmistamiseksi olisi tärkeää tiedostaa osallisuuden kaksi ulottuvuutta, eli poliittinen ja sosiaalinen. Poliittisella osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa toimintaan, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin (Viitala 2014, 26; Nivala 2021, 44). Sosiaalisessa osallisuudessa merkityksellistä on lapsen kokemus kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi tulemisesta, osallistuminen vuorovaikutukseen sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta. Sosiaalinen osallisuus ja kokemus yhteenkuuluvuudesta muodostavat perustan poliittisen osallisuuden toteutumiselle, jolloin lapsella on mahdollisuus toimia aloitteellisesti, kertoa omia kokemuksiaan ja näkemyksiään sekä osallistua vaikuttavaan yhteistoimintaan. (Nivala 2021, 44 – 45.)

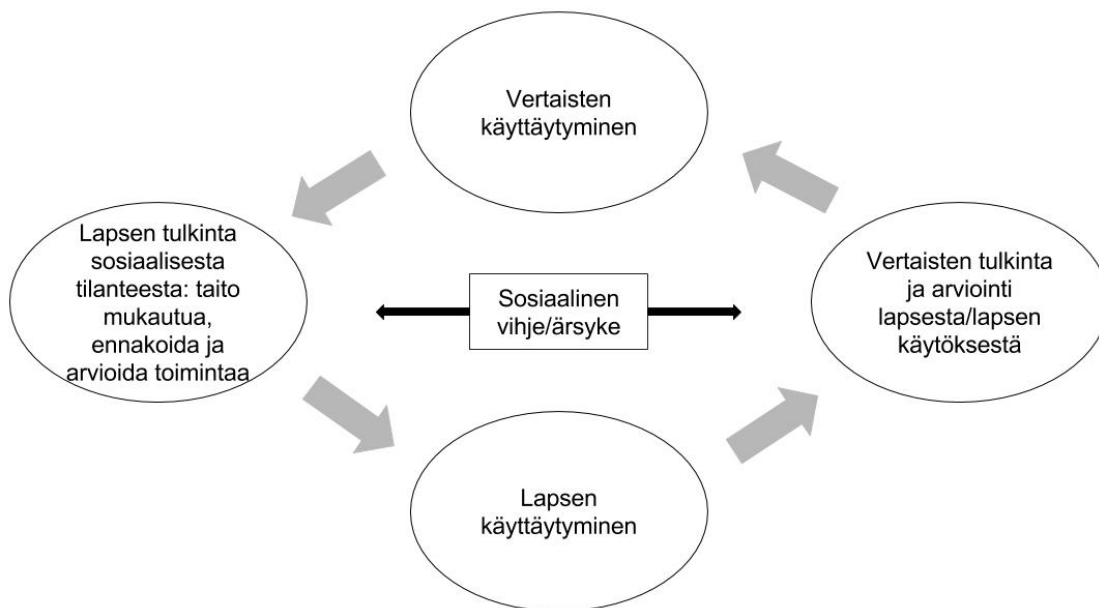
Kankaan ja Lastikan (2019) tutkimukseen osallistuneet opettajat perustivat osallisuuden tukemisen havaintoihinsa lapsesta. Opettajien havainnot olivat kuitenkin subjektiivisia näkemyksiä siitä, tekivätkö lapset oikeanlaisia aloitteita, kuten toiveita kirjasta tai kappaleesta. Näin ollen niistä puuttui sosiaalisten taitojen, yhdessä oppimisen ja yhteenkuulumisen havainnointi, joihin kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat (Kangas & Lastikka 2019; ks. myös Opetushallitus 2018a). Havaintojen kohdalla on myös hyvä muistaa, että lapsilla on oma todellisuutensa, josta aikuiset eivät ole tietoisia (ks. esim. Köngäs 2018, Rutanen 2012).

3 VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

3.1 Vuorovaikutuksen kehitys

Vuorovaikutussuhteet vaikuttavat merkittävästi yksilön hyvinvointiin ja terveyteen (Umberson & Montez 2010). Käsitteinä vuorovaikutus tai vuorovaikutustaidot eivät ole yksiselitteisiä ja varsinkin vuorovaikutustaitojen osalta kirjallisuudessa käytetään useita eri käsitteitä samaa tarkoittaen. Tämä on haastavaa, sillä eri käsitteillä voi olla merkityksellisiä eroja siinä mistä näkökulmasta ne ilmiötä selittävät (ks. Laajalahti 2014, 17). Vuorovaikutustaitojen rinnalla voidaan käyttää muun muassa käsitteitä sosiaaliset taidot, vertaissuhdetaidot, sosioemotionaalinen kompetenssi, empatiataidot, tunnetaidot tai viestintätaidot (ks. esim. Denham, Bassett & Zinsler 2012; Köngäs 2018; Laajalahti 2014; Laaksonen 2010; Spitzberg 2003). Tässä tutkimuksessa käytetään pääasiallisesti käsitteitä vuorovaikutus tai vuorovaikutustaidot, tarkoittaen sekä kielellistä että sanatonta viestintää kahden tai useamman yksilön välillä.

Vuorovaikutus voidaan nähdä yksilöiden välisenä viestintätilanteena: vuorovaikutusta ei tapahdu ilman viestintää eikä viestintää ilman vuorovaikutusta (Laajalahti 2014, 19). Vuorovaikutustilanne on myös prosessi, kuten kuvioista 1 näkyy. Yksilön taidoilla on suuri merkitys vuorovaikutustilanteen onnistumiselle (Spitzberg 2003, 98). Vuorovaikutustilanne vaatii lapselta monenlaisia vuorovaikutustaitoja, kuten taitoa havaita sosiaalinen vihje tai ärsyke sekä taitoa mukauttaa omaa toimintaa ja arvioida omaa sekä toisen toimintaa. Tilanne vaatii myös samoja vuorovaikutustaitoja vertaisilta samassa tilanteessa. (Laaksonen 2010.) Vähäiset vertaissuhteet ovat yhteydessä lapsen taitoon ymmärtää sosiaalisia tilanteita, sekä vähäinen ymmärrys sosiaalisista tilanteista vaikuttaa heikentävästi vertaissuhteiden syntymiseen (Banerjee, Watling & Caputi 2011). Toisin sanoen lapset, jotka tarvitsisivat enemmän harjoitusta vuorovaikutustilanteissa, eivät pysty solmimaan suhteita heikkojen taitojensa vuoksi.



Kuvio 1. Vertaisten vuorovaikutussuhteet prosessina, Laaksonen (2010, 9) muokannut kuviosta Dodge ym. 1986, 2.

Varhaislapsuudessa vuorovaikutuksen tukijoina toimivat vanhemmat ja muut lasta hoitavat aikuiset. Varhainen vuorovaikutus luo pohjaa kielen, puheen ja kommunikoinnin kehitykselle. Puolivuotiasta eteenpäin lapsen kiinnostus ympäristöä kohtaan lisääntyy, kun lapsen motorinen kehitys mahdollistaa paremmin ympäristön tutkimisen. Samoihin aikoihin alkaa kehittyä jaetun tarkkaavaisuuden taito. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2015, 115.) Jaettu tarkkaavaisuus on vuorovaikutustaito, jonka avulla kommunikointi onnistuu ennen puheen tai viittomisen kehitystä. Lapsi oppii kohdistamaan ja jakamaan oman tarkkaavaisuutensa tietoisesti aikuisen kanssa samaan asiaan esimerkiksi osoittamista tai katsetta hyödyntäen. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2015, 115; Takala & Takkinen 2016, 10.) Jaetun tarkkaavuuden lisäksi varhaisiin vuorovaikutustaitoihin kuuluvat vuorottelutaidot (Launonen 2001).

Kolmevuotiaalla ymmärtämisen taidot kehittyvät suurin harppauksin vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja noin neljävuotiaana lapsen kognitiivinen kehitys mahdollistaa mielen teorian kehittymisen (Paulanto 2008). Mielen teoria kertoo kyvystä ymmärtää omia ja muiden ihmisten tunteita ja ajatuksia sekä kyvystä ymmärtää omien ja muiden ihmisten ajatusten erillisyyttä (Paulanto 2008). Mielen teorian taidolla on todettu olevan yhteys prososiaaliseen käyttäytymiseen

(Eggum ym. 2011; Goldstein & Winner 2012) ja sitä pidetäänkin yhtenä sosiaalisten taitojen peruspilarina (Paulanto 2008). Petersonin (2016) tutkimuksessa kuulevien vanhempien kuuroilla lapsilla todettiin matalammat empatiataidot kuuleviin vertaisiinsa verrattuna, ja toisin kuin kuulevilla lapsilla, kuulevien vanhempien kuurojen lasten empatiataidot ja mielen teoria olivat yhteydessä toisiinsa. Haon ja Wun (2019) mukaan kuuroilla lapsilla ja nuorilla voi olla tunnepohjaisen motivaation puutetta, jolla voi olla vaikutusta lapsen prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Kasvuympäristö on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka vaikuttaa lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Paavola-Ruotsalainen 2016, 31). Lapsen ja vanhemman vuorovaikutus on tärkeää varhaisessa vuorovaikutuksessa (Pesonen 2010), ja kuulovammaisen lapsenkin osalta tärkeämpää on vuorovaikutussuhteen laatu kuin käytetty kommunikaatiomenetelmä (Wallis, Musselman & MacKay 2004). Varhaiskasvatukseen lapset kasvavat useammassa kuin yhdessä vuorovaikutuskontekstissa, esimerkiksi kotona ja varhaiskasvatustyössä, sekä erilaisten vuorovaikutuskumppaneiden, kuten vanhempien, varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja vertaisten kanssa. Pärjätäkseen hyvin erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa lapset tarvitsevat erilaisia vuorovaikutustaitoja (Laaksonen 2010, 7). Aluksi vuorovaikutus on aikuisjohtoista, mutta lapsen taitojen kehittyessä vuorovaikutus kehittyy kohti tasapuolista vuorovaikutusta. Lapsi on syntymästä lähtien aktiivinen osapuoli vuorovaikutuksessa (Pesonen 2010), mutta jotta lapsi kehittyy aktiiviseksi osapuoleksi, hän tarvitsee siihen harjaantumista.

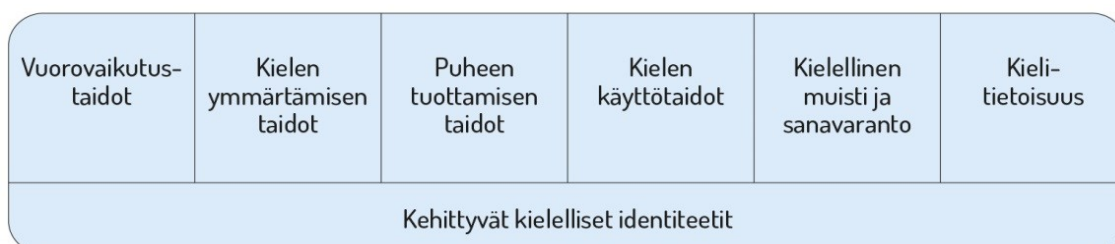
3.2 Kielen ja vuorovaikutuksen suhde

Yhtenä vuorovaikutuksen kehitykseen vaikuttavana osa-alueena on kielen kehittyminen. Ennen kielen tuoton kehittymistä lapsi kommunikoi eleillä, ilmeillä ja toiminnalla (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2015, 115; Takala & Takkinen 2016, 10). Kielen kehittyminen rakentuu yksilön, sisäsyntyisten ominaisuuksien

sekä ympäristön virittävien, rikastavien ja säätelevien tekijöiden vuorovaikutussuhteessa (Koivula & Laakso 2017). Kielen kehittyminen lisää lapsen taitoja kommunikoida ja mahdollistaa vuorovaikutuksen monipuolistumisen riippumatta siitä, onko kyse viitotusta vai puhutusta kielestä vai niiden yhdistelmästä.

Vuorovaikutuksen avulla lapsi pystyy kehittämään omia kieli- ja kommunikointitaitojaan seuraamalla ympäristön reaktioita omaan toimintaansa (Paavola-Ruotsalainen 2016, 31). Sideran, Morganin ja Serratin (2020) tutkimuksen mukaan kuulovammaisten lasten kielen kehityksen viivästyminen vaikuttaa heidän tunteiden tunnistamisen taitoon. Rajoittuneet kielen ja kommunikoinnin tilanteet ovat vaikuttaneet lasten ymmärrykseen tunteiden ilmaisun merkityksestä vuorovaikutukselle (Sidera ym. 2020). Myös mielen teorian kehittymisen katsotaan olevan yhteydessä kielelliseen kehittymiseen. Kuulevien vanhempien kuo- rolla lapsella voi viivästyneen kielen kehittymisen takia olla viivästyneenä myös mielen teorian kehittämisessä. (Paulanto 2008, 26, 34.) Yu ym. (2021) tutkimuksen mukaan puhuttua kieltä ja kuulokojeita käyttävillä lapsilla mielen teorian kehittämiseen vaikuttaa kojeen käyttöaika, sillä se on yhteydessä myös kielenkäyttötilanteiden määrään: mitä enemmän kielenkäytön tilanteita, sitä parempi kieli- taito lapsella on ja sitä kehittyneemmät mielen teorian taidot lapsella myös ovat.

Kielen avulla ihminen rakentaa omaa identiteettiään ja minäkuvaansa, sekä osoittaa mihin kieliryhmään hän kuuluu tai haluaa kuulua (Baker 2001, 51). Lapselle kieli, tai kielet, on väline, jolla hän pystyy olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jäsentämään ympäristöään ja kokemaansa. Varhaiskasvatuk- sessa (Opetushallitus 2018a) ja esiopetuksessa (Opetushallitus 2016) vuorovaiku- tustaidot nähdään lapsen kielen kehityksen keskeisenä osa-alueena, kuten kuvi- osta 2 näkyy.



KUVIO 2. Lasten kielen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatuksessa (Opetushallitus 2018a, 41).

Kuulovammaisten lasten opetuksessa tuleekin kiinnittää erityistä huomiota kielten kehityksen tukemiseen (Takala & Sume 2015). Kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen osalta tulee huomioida, että lapsi voi olla kaksikielinen ja käyttää siis sekä viitottua että puhuttua kieltä. Yksinkertaisesti määriteltynä kaksi- ja monikieliselä henkilöllä tarkoitetaan ihmistä, joka käyttää kahta tai useampaa kieltä jokapäiväisessä elämässään (Grosjean 2010, 4). Kaksikielisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että molemmat kielet olisivat yhtä vahvoja, vaan usein toinen kieli on toista parempi ja hallitsemampi. Vaikka kaksikielisillä lapsilla puhumaan oppiminen voi olla hitaampaa, se yleensä tasoittuu ajan myötä. (Takkinen 2013.)

3.3 Vuorovaikutuksen tukeminen

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön tehtävänä on tukea lapsen vuorovaikutuksen kehitystä yhdessä huoltajien kanssa. Tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa perustuu laadukkaaseen ja suunnitelmalliseen toimintaan, ja toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa otetaan lasten yksilölliset tarpeet huomioon (ks. luku 2.2). Erinomainenkin oppimistilanne voi kuitenkin jäädä kuulovammaiselle lapselle puutteelliseksi, ellei opettaja kiinnitä asiaan erityistä huomiota. Opettaja voi vuorovaikutuksellisissa oppimistilanteissa kielellistää erilaisia ilmiöitä ja lisätä lasten ymmärrystä käsitteistä ja käsitteiden välisistä suhteista (Havu-Nuutinen 2002, 187). Esimerkiksi konkreettiset esimerkit joko viittomilla tai kuvilla auttavat erityisesti kuulovammaisen lapsen oppimista, mutta voivat edistää myös muiden lasten oppimista. Erityisesti leikin merkitys lapsen vuorovaikutuksen kehityksessä nousee isoon rooliin. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaiset voivat tukea lasta muun muassa olemalla sensitii-visesti läsnä, rikastamalla leikkiä oikea-aikaisesti sekä sopimalla tiimin kanssa yhtenäiset, vuorovaikutusta tukevat toimintatavat (Syrjämäki 2019, 59).

Oppimistilanteet tulisi nähdä kontekstina, jossa yksilö erilaisten akateemisten taitojen ohella oppii sosiaalisia taitoja ja kasvaa osaksi yhteisöä (Hyvärinen 2011, 18). Syrjämäen (2019) mukaan vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogiikan tavoitteena on yhteenkuuluvuuden tunne, ja se rakentuu pedagogisesti

rakennetun oppimisympäristön, pedagogisen ohjauksen ja aloite-vastaus-seuraus-ketjun muodostamassa kokonaisuudessa. Tärkeää on lapsen aloitteiden tunnistaminen ja vastaaminen pedagogisten tavoitteiden mukaisesti. Tällöin ohjaaja esimerkiksi vahvistaa toiselle lapselle kohdennettua aloitetta tai suuntaa kohdistamattoman tai aikuiseen kohdistuvan aloitteen toisia lapsia ja vuorovaikutusta kohti. (Syrjämäki 2019.) Tämän lisäksi olisi hyvä huomioida, että kuulo-vammaisen lapsen kohdalla katsekontakti vahvistaa ja tukee vuorovaikutustilanteita, ja että erilaisilla osoittamisen keinoilla voidaan vahvistaa sanomaa (Opetushallitus 2018b).

Ammattilaisten tehtävä on tukea lapsen kasvua aktiiviseksi vuorovaikuttajaksi olemalla herkkiä lapsen aloitteille ja reaktioille, sekä herättämällä lapsen kiinnostus vuorovaikutukseen (Launon 2001). Vuorovaikutuksen kehityksen kannalta aikuisen on tärkeää keskustella ja sanoittaa jaetun tarkkaavaisuuden tilanteita lapselle. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2015, 115; Takala & Takkinen 2016, 10.) Jaetun tarkkaavuuden kehittymisen tukemista voidaan tukea symbolisen leikin avulla. Tällöin lapsi kehittää jaetun tarkkaavuuteen liittyviä toimintatapoja sekä ymmärrystä jaetun tarkkaavuuden vuorovaikutuksellisesta merkityksestä (Lawton & Kasari 2011). Goldsteinin ja Winnerin (2012) mukaan erilaiset draamalliset keinot, joissa asetutaan toisen asemaan, voivat vahvistaa lapsen empatiataitoja ja mielen teorian kehittymistä. Lisäämällä lapsen ymmärrystä ulkoisten syiden vaikutuksesta tunteisiin, kehitetään lapsen sosioemotionaalista tietoisuutta ja mielen teorian kehitystä (Weimer, Sallquist & Bolnick 2021).

Takalan ym. (2011) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö tuki 3–4-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla. Tärkeänä pidettiin lapsen huomioimista, lapsen kokemusta ryhmän jäsenyydestä, lapsen rohkaisevaa tukemista ja toiminnan tavoitteellisuutta. Tavoitteiden toteuttamiseksi henkilöstöltä vaadittiin suunnitelmallisuutta, tavoitteiden sisäistämistä, valmiiksi laadittua ohjelmaa ja yhteistyötä tiimin välillä. (Takala ym. 2011.) Salmisen ym. (2014) tutkimuksessa opettajat tukivat esiopetusikäisten lasten ystä-

vyvyssuhteita toimintahetkillä johtamalla ja hallitsemalla lasten vertaissuhteita, lisäämällä ryhmän yhtenäisyyttä, tukemalla yksittäisen lapsen ryhmään kuulumista ja keskustelemalla ystävyydestä ja toisten kunnioittamisesta.

Takalan ja Sumen (2015) tutkimuksessa perusopetuksen opettajista paras tapa edistää kuulovammaisen oppilaan osallisuutta oli kuulovammasta keskusteleminen luokan kanssa. Opettajat arvioivat kuulovammaisen oppilaan olevan tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa, erityisesti luokassa toimittaessa. Opettajat kiinnittivät huomiota opetuksessaan kuunteluolosuhteisiin ja omaan ilmaisuunsa sekä käyttivät ääntä vahvistavia laitteita tukeakseen kuulovammaisen lapsen oppimista. Sosiaalisia taitoja kehitettiin harjoittelemalla sekä ennakoimalla ja puuttumalla erilaisiin haastaviin tilanteisiin. Kuitenkin opettajien opetus muuttui enemmän opettajajohtoiseksi, sillä ryhmätöiden todettiin aiheuttavan liian paljon melua. (Takala & Sume 2015.) Takalan ja Sumen (2015) tutkimuksessa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö tai moniammatillinen ja monialainen yhteistyö eivät nousseet merkittäviksi tuen muodoiksi.

Kaksi- ja monikielisen lapsen kohdalla tulisi kiinnittää erityistä huomiota molempien kielten tukemiseen tarjoamalla laadukasta sekä riittävää tukea ja opetusta molempien kielten osalta varhaiskasvatuksesta lähtien. Tällöin yhden kielen sijaan kahdesta tai useammasta kielestä voi mahdollisesti kehittyä lapselle toimiva, kielellinen resurssi. (Takkinen 2013.) Kielen kehityksen tukemisessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön kannattaakin kiinnittää huomiota kielitietoiseen pedagogiikkaan. Takkinen (2013) mukaan ympäristön vaikutus voi olla kielellisesti rikastuttavaa, ylläpitävää tai johtaa yhden kielen vahvistamiseen toisen kielen kustannuksella. Opettajalta vaaditaan ymmärrystä nähdä moninaisuus rikkautena ja mahdollisuutena (Lastikka 2019). Lastikan (2019) mukaan lasten ja huoltajien vahvuuksiin, tietoon ja aktiiviseen osallistamiseen perustuva pedagogiikka on monikulttuurilliselle ja -kielelliselle lapselle voimaannuttavaa ja merkityksellistä. Tärkeää on muun muassa dialogisuus lasten ja huoltajien kanssa, ja sitä kautta yhteisen ymmärryksen luominen, jolla osoitetaan kunnioitus ja arvostus toista kohtaan (Lastikka 2019). Honko ja Monkonen

(2021, 38 – 39) ovat muodostaneet viiden kohdan kielitietoisien kasvattajan valintojen kehän: arvostan (arvotan), tuen (rajoitan), osallistan (suljen), heittäydyn (hallitsen) sekä kohtaan (kartan). Näitä teemoja henkilöstö voi hyödyntää reflektoidakseen omia asenteitaan sekä kehittääkseen pedagogista toimintaa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten he tukevat kuulovammaisten lasten vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkimuksessa käytetään laadullisia, eli kvalitatiivisia, metodeja. Tällöin tutkimuksen tavoitteena ei ole pyrkiä antamaan suurta yleiskuvaa ilmiöstä, vaan tutkimus keskittyy tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen ja selittämiseen (ks. Miles & Huberman 1994, 27; Patton 2015, 14–15, 55; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74).

Alustava tutkimuskysymys oli “miten opettajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen kehitystä”. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Mitä opettajat kertovat tuen muodoista, joita käyttävät tukeakseen kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?

1.1 Millaista asiantuntijuutta kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukemisessa tarvitaan?

1.2 Millaista yhteistyötä tehdään kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukemiseksi?

4.2 Haastateltavat

Tutkimukseen osallistui viisi opettajaa: kolme lastantarhanopettajaa, yksi resursierityislastentarhanopettaja ja yksi erityisluokanopettaja, jolla on myös lastentarhanopettajan tutkinto (ks. taulukko 4). Kaikilla haastateltavilla oli ollut tai oli haastatteluhetkellä ryhmässään vähintään yksi varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa oleva lapsi, joka oli kuuro tai jolla oli kuulovamma.

TAULUKKO 3. Haastateltavat

Haastateltava	Ammattinimike	Oma arvio kokemuksesta
Opettaja 2	Erityisopettaja	Erittäin paljon
Opettaja 1	Resurssierityislastentarhanopettaja	Aika paljon
Opettaja 3	Lastentarhanopettaja	Keskimääräistä enemmän
Opettaja 5	Lastentarhanopettaja	Keskimääräisesti
Opettaja 4	Lastentarhanopettaja	Aika vähän

Kaikilla haastatelluilla opettajilla oli yli 10 vuotta työkokemusta opetus- ja kasvatusalalta. Taulukossa 4 esitetyt opettajien arviot kokemuksesta perustuvat heidän omiin näkemyksiinsä siitä, kuinka paljon kokemusta heillä oli kuulovammaisen lasten kanssa työskentelystä. Kaikkien arviot omasta kokemuksestaan vaihtelivat. Haastateltavilla H4 ja H5 oli vähiten kokemusta kuulovammaisten lasten kanssa työskentelystä ja haastateltavilla H1, H2 ja H3 oli enemmän kokemusta. Haastateltuja ei yksilöity tarkemmin, koska kuulovammaisia lapsia ja heidän opettajiaan on Suomessa vähän ja heidän yksityisyyttään haluttiin suojella parhaalla mahdollisella tavalla. Tästä lisää myöhemmin luvussa 4.6.

Haastateltavia etsiessä hyödynnettiin menetelmää, jota kutsutaan lumipalomenetelmäksi (ks. mm. Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Tutkimuksen haastateltavia lähdettiin ensimmäiseksi kysymään paikkakunnan päiväkotien nimettyjen erityislastentarhanopettajien sekä alueen kuntoutusohjaajan kautta, sillä heillä oli tiedossa alueen kuulovammaiset lapset sekä muut erityislastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajat. Yhteyshenkilöt välittivät tutkijan sähköpostiviestiä eteenpäin, ja ilmoittivat tutkijalle haastatteluun osallistumisesta kiinnostuneiden opettajien yhteystiedot. Heidän kauttaan löytyi myös lisää kiinnostuneita opettajia, eli syntyi niin kutsuttu ”lumipalloefekti”.

4.3 Teemahaastattelu

Koska Teemahaastattelun kautta voidaan saada tietoa haastateltavien kokemuksista, ajatuksista ja tiedoista (ks. Patton 2015, 14). Haastattelujen perimmäinen

tarkoitus on dokumentoida ihmisten kokemuksia, minäkuvia ja käyttämiä toimintamalleja. Näiden dokumentointien pohjalta tutkijat eivät ainoastaan kuvaa kuulemaansa, vaan analysoivat tarkemmin ilmiöiden merkityksiä. (Josselson 2013, 2.) Teemahaastattelulle ominaista on, että tarkkoja kysymyksiä järjestyksiin ei mietitä etukäteen, vaan ainoastaan haastattelun teemat ovat tiedossa (Eskola ym. 2018, 26). Teemoihin sopivia tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä voi kuitenkin miettiä etukäteen (Eskola ym. 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoituja teemahaastatteluja.

Hyvään haastatteluun kuuluu muutakin kuin pelkästään kysymysten kysymistä (Patton 2015, 15) ja parhaimmillaan haastattelutilanne tarjoaakin haastateltaville mahdollisuuden reflektoida itseään osallistuvan ja kiinnostuneen kuuntelijan kanssa (ks. Josselson 2013, 14; Eskola ym. 2018). Haastattelujen yhtenä tavoitteena olikin saada haastateltavat refleктоimaan omaa toimintaansa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu on keskusteluluontoinen, jossa tutkijan rooli on lähinnä kuunnella ja antaa haastateltavan puhua (Eskola & Vastamäki 2015). Teemahaastattelu on yleisesti avoimuudessaan lähellä syvähaastattelua, joka on täysin strukturoimaton (Tuomi & Sarajärvi 2018, 66) ja se on omiaan luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja aidon.

Haastattelut tehtiin haastateltavien työpaikoilla, sillä se oli heille helpoin ratkaisu eikä heidän tarvinnut poistua työpaikoiltaan kesken työpäivän. Tutut tilat voivat myös luoda haastateltavalle turvallisuuden tunteen ja suuremman mahdollisuuden haastattelun onnistumiselle (ks. Eskola & Vastamäki 2015).

Haastattelun aluksi haastateltavilta kysyttiin muutamia perusasioita, kuten heidän ammattinsa, koulutustaustansa, työskentelevätkö he ryhmässä sekä arviot omasta kokemuksestaan työskentelystä kuulovammaisten lasten kanssa. Haastateltaville kerrottiin, että tutkimukselle oli saatu lupa kunnalta. Lisäksi heille kerrottiin, että heillä on mahdollisuus missä vaiheessa tahansa lopettaa haastattelu tai kieltäytyä vastaamasta kysymyksiin. Tämä siksi, että tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista (ks. Ranta & Kuula-Luumi 2017).

Haastateltavat tiesivät ennalta ainoastaan alkuperäisen tutkimustehtävän. Tarkkaan rajattujen kysymysten sijaan haastattelun runkona käytettiin kuutta teemaa (liite 1), jotka johdettiin teorian ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen pohjalta. Teemat olivat vuorovaikutus, vertaiset, pedagoginen suunnittelu, kieli ja kommunikaatio, erilaiset oppimisympäristöt ja itsetunto. Puolistrukturoidun haastattelurungon avulla voidaan varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa käsitellään samat teemat (ks. Eskola & Vastamäki 2015), joten sitä käytettiin tässäkin tutkimuksessa. Teemat kirjoitettiin edeltä käsin papereille, jotka aseteltiin haastateltavan eteen haastattelujen aluksi, ja ne olivat koko haastattelun ajan nähtävillä. Sen lisäksi teemojen keskelle sijoitettiin sanat ”kuulovammainen lapsi” korostamaan, että tutkimuksen keskiössä ovat lapset, joilla on kuulovamma. Kaikki haastattelut äänitettiin, jotta tutkija voi keskittyä keskustelutilanteeseen ja siitä muodostuisi mahdollisimman luonteva ja sujuva. Haastattelujen kesto vaihteli 48 minuutista 77 minuuttiin. Haastateltavat eivät saaneet korvausta haastattelusta.

Haastatteluissa hyödynnettiin kysymysten sijaan teemoja, sillä haastateltavat olivat mahdollisesti käyttäneet erilaisia menetelmiä jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ja tarkoin asetetut kysymykset voisivat siksi rajoittaa haastattelua liikaa. Puolistrukturointi mahdollisti sen, että jokainen haastattelu oli omanlaisensa, sillä jokaiselle opettajalle annettiin vapaus tuoda teemoista haluamiaan ja merkityksellisinä pitämiään asioita liittyen kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukemiseen. Nämä asiat lisäävät aineiston rikkautta (mm. Smith & Osborn 2015). Haastateltavat saivat vapaasti kertoa teemoista mieleen tulevia asioita, erityisesti haastattelun alussa.

Tutkija esitti tarkentavia kysymyksiä varmistaakseen ymmärtäneensä asian oikein ja halutessaan lisätietoja asiasta sekä viedäkseen keskustelua eteenpäin, jotka ovat aiemminkin hyväksi havaittuja keinoja (esim. Smith & Osborn 2015; Tuomi & Sarajarvi 2018). Tutkijan vastuulla on varmistaa, että kaikki haastattelun teemat tulivat käytyä läpi (mm. Eskola ym. 2018; Ruusuvoori & Tiittula 2005), kuten tässäkin tutkimuksessa tapahtui. Aiemmistä haastatteluista saatua tietoa

hyödynnettiin seuraavissa haastatteluissa, esimerkiksi antamaan uusia näkökulmia johonkin asiaan, jonka toinenkin haastateltava toi esille. Osa haastateltavista kaipasi enemmän varmistusta sanomisiinsa varmistamalla tutkimuksen tarkoitusta, tarkentamalla teeman merkitystä sekä pyytämällä apukysymyksiä. Täten osassa haastatteluista tutkijan rooli keskustelun etenemisessä oli suurempi verrattuna niihin, joissa tutkija esitti lähinnä lyhyitä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelujen lopuksi haastateltavilta tiedusteltiin, oliko heillä jotain lisättävää tai kysyttävää. Lisäksi varmistettiin, että halutessaan he pystyivät ottamaan tutkijaan yhteyttä myös haastattelun jälkeen.

4.4 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysillä ei ole yhtä selkeää määritelmää ja laajimmillaan sillä tarkoitetaan mitä tahansa laadullisen aineiston tiivistämistä ja merkitysten rakentamista (Patton 2015, 790). Sisällönanalyysin vahvuutena on, että sen avulla voi tiivistää ja karsia isoa aineistoa, sekä saada yleistettävän kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87; Wilkinson 2015, 215; Patton 2015, 790). Toisin sanoen, jotta sisällönanalyysi on luotettava, aineiston täytyy olla runsas, tarkoituksenmukainen ja kylläinen (Elo ym. 2014). Sisällönanalyysin aineistona toimivat tekstit, kuten haastatteluiden litteraatit, päiväkirjat tai asiakirjat (Patton 2015, 790). Sisällönanalyysia voi tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai näitä molempia yhdistellen, jolloin puhutaan teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82).

Laadullisessa analyysissä voidaan puhua induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä, joilla tarkoitetaan päättelyssä käytettyä logiikkaa. Induktiivisessä analyysissä edetään yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessä yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Laadullisessa induktiivisessä analyysissä luodaan uutta tietoa, muodostamalla aineistosta kaavoja, teemoja ja kategorioita. Laadullisessa deduktiivisessä analyysissä hyödynnetään aikaisempaa tietoa. (Patton 2015, 791 – 792.) Laadullinen analyysi on usein analyysin alkuvaiheessa

induktiivista, varsinkin jos tehdään sisällönanalyysin koodistoa tai etsitään mahdollisia kategorioita, kaavoja tai teemoja. Tällöin puhutaan avoimesta koodaamisesta, jossa korostetaan analysoijan avoimuutta aineistolle. Analysoinnin lopuksi voidaan hyödyntää deduktiivista analyysia testaamalla induktiivisesti saatuja kaavoja, teemoja ja kategorioita. Näin myös vahvistetaan induktiivisen sisällönanalyysin todenmukaisuus ja sopivuus. (Patton 2015, 792.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan myös tietyn edellytyksin mieltää induktiiviseksi analyysiksi, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Täysin puhdas aineistolähtöinen analyysitapa ei kuitenkaan ole mahdollinen, sillä tutkijan omat tiedot ja oletukset vaikuttavat aina havaintojen muodostamiseen. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Kun kaikki tämän tutkimuksen haastattelut oli pidetty, ne litteroitiin. Haastatteluista litteroitiin koko keskustelu, mutta litteroidessa kieliasua siistittiin ja sanojen toistoja poistettiin muuttamatta merkitystä. Aineistosta karsittiin pois kohdat, joita haastateltavat eivät halunneet mukaan aineistoon, mutta halusivat haastattelun aikana tuoda tutkijalle esille esimerkiksi auttaakseen tutkijaa ymmärtämään puheenaiheena olevaa asiaa tai ilmiötä. Tämä on tavallinen käytäntö aineistoa litteroidessa (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Lopullisesti litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 59 A4-sivua, kun fonttikoko oli 11, kirjaisintyyppinä Calibri, riviväli 1,15 ja jokaisen sivun marginaali 2,54 cm. Litteraation avulla aineisto saatiin kirjalliseen muotoon, jolloin sitä oli helpompi analysoida sisällönanalyysin menetelmin.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan esittää kolmen vaiheen kautta: aineiston redusointi eli pelkistäminen (data reduction), aineiston klusterointi eli ryhmittely (data display) ja abstrahointi eli käsitteellistäminen (conclusion drawing/verification) (Miles & Huberman 1994, 10; Tuomi & Sarajärvi 2018, 90). Milesin ja Hubermanin (1994, 12) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysiprosessi on jatkuva ja itseään toistava hanke. Vaikka analyysin vaiheet on kuvattu tietyssä järjestyksessä, tutkija hyödyntää redusointia, klusterointia ja abstrahointia koko analyysin ajan. (Miles & Huberman 1994, 12.) Tässäkään tutkimuksessa prosessi

ei ollut suoraviivainen. Taulukossa 4 esitetään tiivistetysti sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa.

TAULUKKO 4. Sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa

Vaihe	Aineiston sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa	
REDUSOINTI	Aineiston litterointi ja siihen perehtyminen	Haastattelujen aukikirjoittaminen litteraateiksi. Aineiston karsimista kirjoitusvaiheessa rajaten pois tutkimusaiheen ulkopuolelle jäävät asiat sekä ylimääräiset sanojen toistot. Muistiinpanojen tekeminen alustavista löydöistä.
	Alustavien analyysiteemojen muodostaminen	Analyysiteemojen muodostaminen aineiston läpikäyntiä varten hyödyntäen kirjallisuutta, aineistoon perehtymistä sekä alustavaa tutkimuskysymystä ja -tehtävää.
	Aineiston läpikäynti teemojen avulla ja värikoodaus	Litteraattien läpikäynti alleviivaten <i>opettajien käyttämiä tuenmuotoja, muiden tekemiä tuenmuotoja sekä muita asioita, mitä opettajat toivat esille eri väreillä.</i>
	Pelkistettyjen ilmausten muodostaminen ja listaaminen.	Litteraattien alleviivauksien läpikäynti listaamalla alleviivaukset kolmeen taulukkoon teemojen perusteella ja pelkistämällä niitä.
	Tutkimuksen tarkoituksen tarkentaminen	Tutkimuskysymysten tarkennus. Totean teemana <i>muut opettajien tuomat asiat</i> tämän tutkimuksen tarkoituksen kannalta turhaksi. Teemoina <i>opettajien käyttämät tuenmuodot ja muut vuorovaikutuksen tukemiseen vaikuttavat asiat.</i>
KLUSTEROINTI	Samankaltaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista	Kahden taulukon sisällä samankaltaisuuksien ja päällekkäisyyksien etsiminen isompiin kokonaisuuksiin.
	Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely/yhdistäminen	Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen isommiksi kokonaisuuksiksi. Aineiston ryhmitteleminen ja tiivistäminen alaluokkiin.
	Luokkien muodostaminen ja kokoavien käsitteiden muodostaminen	Alaluokkien yhdistäminen ja niiden mukaan yläluokkien muodostaminen. Yläluokkien yhdistäminen ja pääluokkien muodostaminen. Luokkien visuaalistaminen kuvioihin.
ABSTRAHOINTI	Tulosten tulkinta suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen	Tulosten kirjoittamista auki. Pää- ja yläluokkien testaamista. Tutkimuskysymysten lopullinen muotoilu: mitä opettajat kertovat tuenmuodoista, ja siitä johdettu millaista asiantuntijuutta tarvitaan ja millaista yhteistyötä tehdään. Pää-, ylä- ja alaluokkien peilaaminen tutkimuskysymyksiin.
	Teoreettisten käsitteiden luominen	Kokoavan käsitteen määrittely. Tuloksia kuvaavien esimerkkien valinta.
	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	Sisällönanalyysin luotettavuutta varmistavien toimenpiteiden kirjaaminen ja luotettavuuden arviointia.

Redusointi on sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe, ja Milesin ja Hubermanin (1994, 10) mukaan redusointi alkaa jo ennen aineiston keruuta. Redusoinnilla aineistosta poistetaan kaikki epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Redusoinnin keinoja ovat muun muassa aineiston valitseminen, yksinkertaistaminen, tiivistäminen ja muuttaminen (Miles & Huberman 1994, 10 – 11). Laadullinen aineisto yleisesti joko luokitellaan, teemoitellaan tai tyyppitellään. Teemoittelussa aineistoa jaetaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaisesti, jolloin aineistosta pyritään löytämään olennaisimmat asiat. Tärkeää on se, mitä aiheesta on sanottu eikä niinkään erilaiset lukumäärät. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78–79; Moilanen & Rähä 2018.) Jo litteroinnin aikana haastatteluaineistoa käytiin läpi ja tutkija muodosti kokonaiskuvaa itselleen. Kaikkien litteraattien kirjoittamisen jälkeen aineisto teemoiteltiin: haastatteluaineisto käytiin läpi alleviivaamalla sieltä keinoja, joita haastateltavat toivat esille kuulovammaisen lapsen vuorovaihtuksen kehityksen tukemiseen liittyen.

Alkuperäiset lainaukset kirjoitettiin Word-tiedostoon tehtyyn taulukkoon kirjoittamalla vasemmalle puolelle pelkistetty ilmaus ja oikealle alkuperäinen lainaus. Samankaltaiset lainaukset kerättiin yhden pelkistetyn ilmauksen alle. Sama lainaus saattoi olla useamman pelkistetyn ilmauksen kohdalla, sillä useimmiten yksi lainaus saattoi sisältää esimerkkejä useammasta ilmauksesta

Aineiston ryhmittely alkaa klusteroinnilla, jossa redusoinnin tulokset käydään tarkasti läpi ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään luokiksi, joista muodostuvat alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Taulukossa 6 on havainnollistettu redusoinnin lisäksi alaluokan muodostaminen kolmesta pelkistetyistä ilmauksesta. Klusteroinnin tehtävä on järjestää aineisto helposti analysoitavaan muotoon, josta on helppo tehdä johtopäätöksiä (Miles & Huberman 1994, 11). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia hyödynnetään kategorioiden muodostamisessa, sekä aineiston ryhmittelyssä ja vertailemisessa kategorioiden sisällä (Maxwell & Miller 2008, 462). Taulukossa 5 esitetään, kuinka alkuperäiset lainaukset tiivistetään pelkistettyihin ilmauksiin, ja pelkistetyistä ilmauksista muodostetaan alaluokka.

TAULUKKO 5. Esimerkki alaluokan muodostuminen pelkistettyjen ilmauksista ja alkuperäisistä lainauksista.

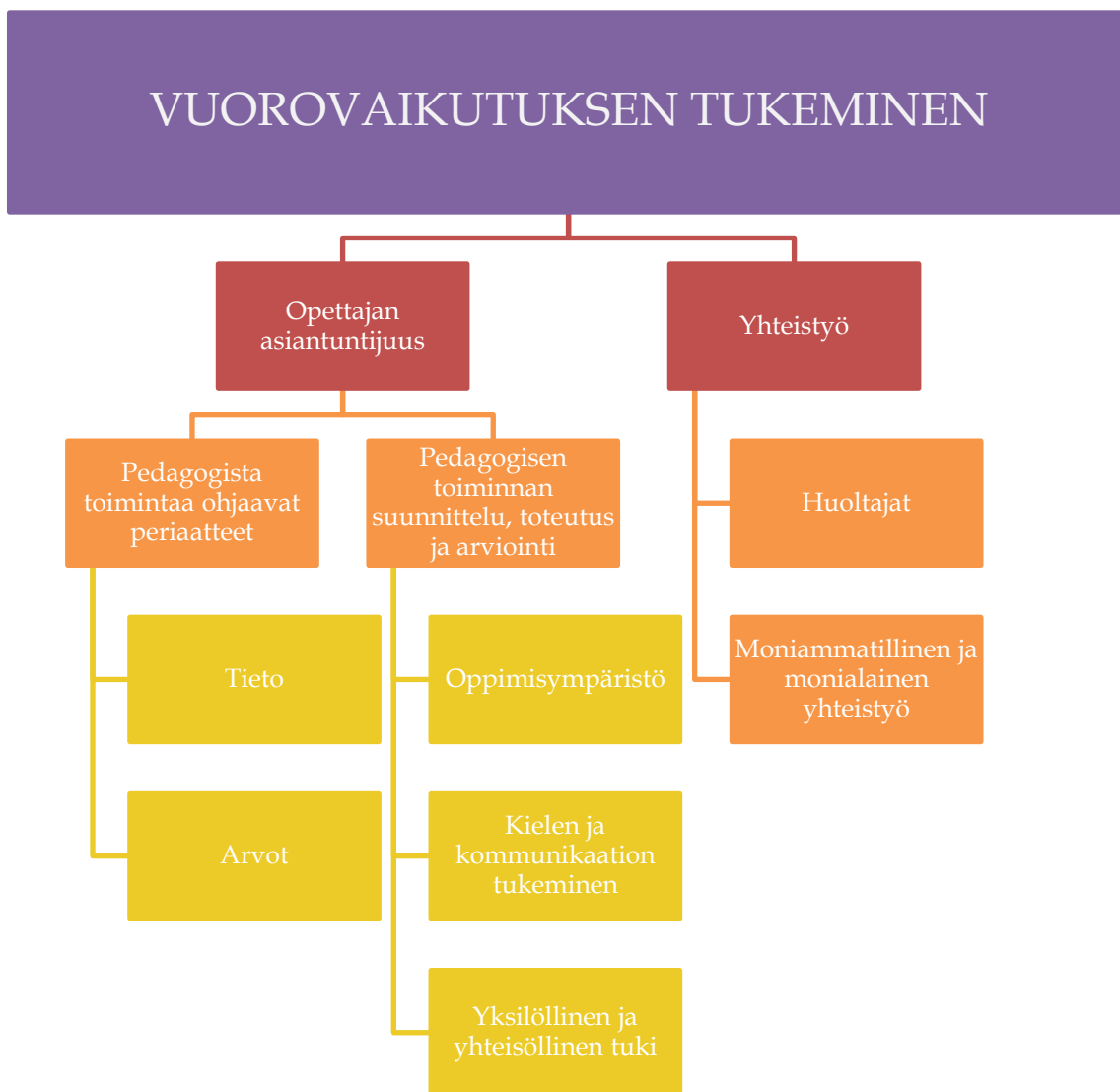
Alkuperäiset lainaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Kyllähän se, niitä yhdessäolon taitoja opetellaan kaikkien lasten kanssa ja sitä että miltä toisesta tuntuu.	Harjoitellaan kaikkien kanssa	
Sitten jos hän ei pääse, jos sen huomaa, että tämä lapsi ei esim. kuule tavallaan mitä ne kaverit puhuu tai hän ei ymmärrä sitä.	Lapsen havainnointi sosiaalisissa tilanteissa	Yksilöllinen ja yhteisöllinen tukeminen
Tai hän ei jossain leikki-tilanteessa pysty hahmottamaan sitä et kuka hänelle mitään puhuu, niin silloinhan aikuinen menee siihen viereen --.	Lapsen tukeminen sosiaalisissa tilanteissa	

Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan, jolloin aineiston ryhmittelyä ja tiivistämistä jatketaan. Aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, jonka pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajarvi 92.) Tässä vaiheessa tutkija vetää yhteen tutkimuksensa tulokset ja johtopäätökset (Miles & Huberman 1994, 11). Taulukossa 6 avataan esimerkin avulla sitä, kuinka yläluokat ja pääluokka muodostuivat alaluokkien pohjalta.

TAULUKKO 6. Esimerkki ylä- ja pääluokan muodostumisesta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tieto	Pedagogista toimintaa ohjaavat periaatteet	
Arvot		Opettajan asiantuntijuus
Oppimisympäristö Yksilöllinen ja yhteisöllinen tukeminen Kielen ja kommunikaation tukeminen	Pedagoginen toiminta ja suunnittelu	

Pääluokkia muodostettiin lopulta kaksi, opettajan asiantuntijuus ja yhteistyö. Pääluokkia yhdistäväksi luokaksi muodostettiin tuen jakautuminen opettajien puheiden perusteella (kuvio 3).



KUVIO 3. Vuorovaikutuksen tukemisen jakautuminen opettajien kertoman perusteella.

Kuviossa 3 esitetään, miten vuorovaikutuksen tukeminen jakautui opettajan asiantuntijuuden ja yhteistyön kokonaisuuteen opettajien kertoman perusteella. Tuen jakautumista käsitellään yksityiskohtaisemmin luvussa 5.

4.5 Eettiset ratkaisut ja luotettavuuden tarkastelu

Laadullisessa haastattelussa voi tulla esille arkaluontoisiakin asioita, joten tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota yksityisyydensuojaan ja tutkimuksen luottamuksellisuuteen. Tutkimuksen aineisto on kerätty keväällä 2017, ja tutkimuslupa haettiin silloin voimassa olevien ohjeistuksien mukaisesti paikkakunnan perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen palveluohjaus- ja kehittämissyksikön palvelupäälliköltä. Tutkimusluvan hyväksymisen jälkeen varmistettiin haastateltavien halukkuus osallistumiseen. Aineiston keruussa huomioitiin myös silloiset ohjeistukset tietosuojasetuksista. Jos kyseinen aineisto kerättäisiin tänä päivänä, Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti tutkijan tulisi toimittaa haastateltaville henkilöille tietosuojailmoitus, tiedote ja suostumuslomake (ks. Jyväskylän yliopisto 2020).

Tutkimuksen aineisto äänitettiin, litteroitiin ja tallennettiin ulkoiselle kova-levylle, josta se saatiin tarvittaessa esille. Litterointivaiheessa litteraateista poistettiin kaikki haastateltavien tunnistamisen mahdollistavat tiedot, sillä aineiston läpikäyntiä helpottamaan osa litteroidusta aineistosta tulostettiin. Sekä sähköistä että tulostettua aineistoa säilytettiin erityisellä huolellisuudella, ja ainoastaan tutkija käsitteli aineistoa. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhotaan asianmukaisella tavalla.

Viiden haastateltavan tutkimus on aineistoltaan pieni. Määrän korvaa kuitenkin haastateltavien opettajien heterogeenisuus, sillä jokaisella haastateltavalla taustallaan oli oman arvionsa mukaan erilainen kokemus kuulovammaisten lasten kanssa työskentelystä. Vaikka käsitys opettajien kokemuksesta perustui heidän omiin arvioihinsa, niitä voidaan pitää luotettavina, sillä ne vastasivat hyvin toisiaan. *Aika vähän kokemusta* arvioineella oli kokemusta yhdestä kuulovammaisesta lapsesta yhden toimintakauden mittaiselta ajalta, kun taas *erittäin paljon kokemusta* arvioineella oli paljon koulutusta ja työkokemusta sekä viittomakielisten lasten että sellaisten aikuisten kanssa, joilla on jonkinasteinen kuulovamma. Muut haastateltavat asettuivat kokemuksiltaan näiden kahden välille.

Haastatteluajankohtana toimintavuoden loppu oli hyvä, sillä kuten eräs haastateltava toi esille, syksyllä, eli toimintavuoden alussa, tuen muodot olisivat

olleet erilaisia ja tuki vasta alkuvaiheessa. Tutkimus toteutettiin yhden kunnan alueella, joten kunnan tarjoamat resurssit näkyivät vain tämän paikkakunnan osalta. Osallistujien heterogeenisyys ja tutkimuksen ajankohta mahdollistivat tähän tutkimukseen tarpeeksi rikkaan aineiston, vaikka otanta olikin pieni.

Haastatteluaineisto rakentuu aina vuorovaikutuksessa (Ruusuvuori & Tiittula 2005), mikä voi olla sekä vahvuus, että heikkous. Vahvuutena on se, että tutkija pystyy kohtaamaan haastateltavan aidossa vuorovaikutustilanteessa, jossa haastateltava pystyy avautumaan ja kertomaan usein jopa intiimejäkin asioita. Heikkoutena on, että tutkijan taidot ja vuorovaikutussuhteen osapuolten kemiat voivat vaikuttaa heikentävästi haastattelutilanteeseen ja sitä kautta aineistoon. (Ruusuvuori & Tiittula 2005.) Tutkijan tehtävä on kohdella haastateltavaa kunnioittavasti, sensitiivisesti ja tahdikkaasti (Josselson 2013, 13). Kysymysten asettaminen voi olla haastavaa, sillä tutkija saattaa tuottaa itse vastauksia omiin kysymyksiinsä (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005), joten omien ennakko-oletusten tiedostaminen olisikin tärkeää kysymyksenasettelun neutraaliuden ja objektiivisuuden varmistamiseksi. Tutkijan tuleekin aineiston analyysin lisäksi reflektoida ja tarkkailla tekojaan ja rooliaan tutkimusprosessissa. (ks. Ruusuvuori ym. 2010; Mason 2002, 7.) Nämä tavoitteet otettiin huomioon myös tässä tutkimuksissa, ja ne pyrittiin toteuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkija muodostaa tuloksiaan jo aineiston keruusta lähtien, ja päätelmien luotettavuus varmistuu analyysin edetessä (Miles & Huberman 1994, 11). Analyysia tukemaan tulee ottaa aineistosta lainauksia, jotka kuvaavat sekä kategoriaa että vakuuttavat lukijan, kuten tässäkin tutkimuksessa tehtiin. Toisaalta tämä on myös sisällönanalyysin heikkous, sillä suurimman osan yksityiskohdistista jäädessä analyysin ulkopuolelle voi olla vaikeaa löytää aineistosta lainauksia, jotka sekä kuvaavat kategoriaa että vakuuttavat lukijan (Wilkinson 2015, 215).

Tutkimuksen toteuttamista ja aineiston luotettavuutta kuvaavia mittareita on useita. Toisin kuin määrällisissä tutkimuksissa, laadullisen tutkimuksen osalta ei ole yksiselitteisiä luotettavuutta kuvaavia mittareita; samaa luotettavuuden ilmiötä saattaa kuvata useampi eri käsite (esim. Miles & Huberman 1994,

278) tai samalla käsitteellä voi olla erilaisia merkityksiä (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 121). Kaikkien mittareiden tarkoitus on kuitenkin tukea tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla sisällönanalyysin toteuttamista mahdollisimman täsmällisesti (Elo ym. 2014). Tutkimuksen tulosten luotettavuus vahvistuu analyysin edetessä, ja aineistosta saatuja tuloksien vahvuuksia tuleekin testata koko ajan (Miles & Huberman 1994, 11). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta kuvaaviksi toimenpiteiksi valittiin seuraavat käsitteet: uskottavuus, vakiintuneisuus, luotettavuus (dependability), siirrettävyys ja todenmukaisuus.

Uskottavuutta kuvaaviin toimenpiteisiin kuuluu tutkimuksen osallistujien (Tuomi & Sarajärvi 2018), toteutuksen (Eskola ym. 2018; Lincoln & Guba 1985; Tuomi & Sarajärvi 2018; Elo ym. 2014) ja analysoinnin tarkka kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018; Elo ym. 2014). Tutkimukseen osallistuvien valintakriteerien tulee olla tutkimustehtävän kannalta perusteltuja (Patton 2015, 433). Uskottavuutta lisää aineiston ja tulkintojen pohjautuminen tutkittavaan ilmiöön, jossa tutkijan omat käsitykset vaikuttanut niihin mahdollisimman vähän (Elo ym. 2014). Vakiintuneisuutta vahvistaa tulosten perustuminen aineistoon, päätelmien loogisuus ja kategorioiden selkeys, vahva selittävyys ja aineistoon sopivuus (Elo ym. 2014; Miles & Huberman 1994, 278).

Luotettavuutta (dependability) kuvaavat ajasta ja olosuhteista riippumattoman aineiston pysyvyys (Miles & Huberman 1994, 278). Luotettavuutta kuvaa myös tutkimuksen toistettavuus, jonka kannalta tutkimuksen toteuttamisen tarkka kuvaus on olennaista (Elo ym. 2014). Tutkimuksen siirrettävyyttä tukee vahva kuvaileva aineisto, jonka konteksti on kuvailtu perusteellisesti. Tällöin muut voivat arvioida tulosten soveltuvuutta omiin tarkoituksiinsa. (Lincoln & Guba 1985; Elo ym. 2014; Miles & Huberman 1994, 279.) Tutkimuksen todenmukaisuus toteutuu, kun tutkija esittää puolueettomasti ja täsmällisesti tutkimuksensa rajoitteet (Tuomi & Sarajärvi 2018; Patton 2015, 988).

Taulukossa 7 esitetään tämän tutkimuksen luotettavuuden varmistavia toimenpiteitä edellä mainittujen käsitteiden kautta. Se on koottu edellä mainittujen lähteiden lisäksi myös Irwin ym. (2005), Tucker, Gilland ja Irwin (2007) sekä

Tucker ym. (2011) tutkimuksen aineiston luotettavuuden varmistavia toimenpiteitä esittelevistä taulukoista.

Taulukko 7. Tutkimuksen luotettavuuden (trustworthiness) varmistavat toimenpiteet tässä tutkimuksessa.

Uskottavuus (credibility)	Tutkimukseen osallistuneet ovat tutkimustehtävän kannalta tarkoituksenmukainen joukko. Tutkimuksen osallistujat, toteutus ja analysointi kuvataan tarkasti ja ne ovat tutkimuksen tehtävän kannalta perustellut. Tutkijan omien käsitysten ja oletusten vaikutus on mahdollisimman pientä.
Vakiintuneisuus (confirmability)	Tutkimuksen tuloksia ja tulkintoja haastettiin koko ajan, ja niitä peilattiin koko ajan tutkimustehtävään ja -kysymyksiin, kunnes lopulta tiivistäminen, poistaminen tai lisääminen eivät tuonut lisäarvoa aineistoon. Tulosten kuvailussa tuloksia kuvaamaan otettiin kategorioita parhaiten kuvaileva lainaus.
Luotettavuus (dependability)	Tutkimukseen osallistujat ja heidän taustansa sekä tutkimuksen konteksti kuvailtiin tarkasti. Näin ollen tutkimus on toistettavissa tarkasti kuvailun toteuttamisen pohjalta.
Siirrettävyys (transferability)	Tutkimuksen etenemisen kuvattiin tarkasti. Tällöin muilla on mahdollisuus arvioida tulosten soveltuvuutta omiin tarkoituksiinsa.
Todenmukaisuus (authenticity)	Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tarkoitus on tutkia ja selittää ilmiötä yhdestä näkökulmasta, eikä tarjota yleispätevää tietoa ilmiöstä. Tutkimukset ovat täynnä tutkijoiden tekemiä valintoja ja rajoituksia, ja tutkija on kuvannut ja perustellut tähän tutkimukseen liittyvät valintansa ja rajoituksensa.

Tutkimuksen uskottavuuteen, vakiintuneisuuteen, luotettavuuteen, siirrettävyyteen ja todenmukaisuuteen kiinnitettiin tässä tutkimuksessa siis paljon huomiota. Niitä koskevat toimenpiteet olivat onnistuneita sekä valmistautumisen (kuten aineiston ja otannan valinnan), varsinaisen toteuttamisen (kuten aineiston käsittelyn), että raportoinnin (kuten kontekstin ja etenemisen kuvailun) kannalta. Kaiken kaikkiaan tätä tutkimusta voidaan siis pitää luotettavana, vaikkakaan ei otantansa koon takia yleistettävänä.

5 TULOKSET

5.1 Opettajan asiantuntijuus

Opettajien antama tuki näyttäytyi vastauksissa kahdella tapaa: pedagogista toimintaa ohjaavien periaatteiden sekä pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kautta. **Pedagogista toimintaa ohjaavat periaatteet** jakautuivat tietoihin ja arvoihin. *Tietojen* avulla opettajat toivat esille mitä asioita ja tuenmuotoja he käyttivät ja miten he saattoivat perustella antamaansa tukea. Tietoa oli saatu kouluttautumalla, kirjallisuutta lukemalla, tekemällä tutkimusta sekä työkokemuksen kautta. Myös kollegoilta saatiin tietoa ja tukea, kuten esimerkissä 1 tulee esille.

Esimerkki 1

Se on jotenkin niin luontaista et mitä sitä tekee, kun tavallaan sitä on niin monesta lapsesta mulla jo sitä kokemusta. Et tavallaan, kun mä nään uuden lapsen, niinku nyt tuli tää pikku tänne, niin tavallaan mulla on heti niinku päässä (ajatus/tieto/idea), et nyt mä alan tehdä näin ja näin. – Et kyllä se vaan niinku kokemuksen ja sitten tavallaan kollegoiltakin (saatua tietoa, jonka pohjalta toimitaan). (Opettaja 2)

Lisätiedon nähtiin olevan tärkeää lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen kannalta. Kun opettajalla oli tietoa myös kuurojen ja kuulovammaisten historiasta, pystyivät opettajat perustelemaan omaa toimintaansa myös historian kautta, esimerkiksi ryhmään kuulumisen tukemisella. Opettajat kuvasivat tarvitsevansa tietoa niin kuulevan kuin kuulovammaisenkin lapsen kehityksestä, jotta pystyvät tukemaan lasta. Tiedon koettiin mahdollistavan pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen niin, että kuulovammaista lasta pystytään tukemaan tarkoituksenmukaisesti, esimerkiksi: ”et selkeästi jos lapsi on, se hyötyy kuulolaitteesta, silloin mä käytän viitottua puhetta, koska se kuulon tuki esim. lukemaan oppimisessa on valtava.” (Opettaja 2) Myös opettajan omia vuorovaikutustaitoja pidettiin tärkeänä lapsen vuorovaikutuksen tukemisessa. Saatua tietoa aiottiin hyödyntää myös tulevaisuudessa. Esimerkissä 2 eräs opettajista kuvaa, miten hän lisääntyneen tiedon valossa tulevaisuudessa tukisi kuulovammaista lasta.

Esimerkki 2

Mut se mitä itse asiassa, siis kuulokojelapsen, mitä en ole tehnyt työssäni, mutta mitä tiedän mitä pitäisi nyt olla, on nämä siis - kaikkien kuulovammaisten lasten pragmaattiset taidot on pääsääntöisesti heikommalla tasolla kuin muiden, siis kielen käyttötaidot, jotka vaikuttavat sitten sosiaalisiin suhteisiin. Niin nyt jos minulla olisi kuulokojekäyttäjälapsi ryhmässä, niin minä käyttäisin hirvittävästi aikaa ja energiaa mielen teorian asioiden hallintaan, joka auttaa mielen teoriaa sitten siellä kielenkäyttötaidoissa. (Opettaja 3)

Arvot viittaavat opettajien esille tuomiin asioihin, jotka toimivat opettajien antaman tuen, suunnittelun ja toiminnan toteuttamisen lähtökohtina. Erityisesti enemmän kokemusta omaavat opettajat korostivat kielen merkitystä lapsen tukemisessa. Kielen merkitys osallisuuden kokemukselle korostui erityisesti kuurojen lasten kohdalla: opettajat halusivat ehkäistä ja vähentää tilanteita, joissa lapsi ei ymmärtäisi ympärillä tuotettua kieltä. Kielen kehityksen tukemisen nähtiin myös olevan läsnä joka hetkessä (esimerkki 3).

Esimerkki 3

Mä oon nihilisti siinä, että näillä lapsilla on ihan riittävästi ollut sellaisia tilanteita, et he kattoo kun muilla suu aukee ja he ei ymmärrä. Et mä en niinku sitä hyväksy. Et sit pitää viitto. — Mut, tavallaan mä nään sen, et joka tunti on kielen oppimista, on se sitten liikuntaa, tai leikkimistä, tai ruokailutilanne, tai pukeutumistilanne. Niin se kaikki on kielenoppimista ja myöskin osallisuutta todellakin. Et näillä lapsillahan tulee ihan hirveästi elämässä niitä kokemuksia et ne istuu ja tuijottaa ja miettii mitähän nuo ihmiset puhuu. (Opettaja 2)

Opettajat kokivat todella tärkeäksi, että viittomakielisten kuulovammaisten lasten osalta luotiin viittovaa ympäristöä, jolla kielen tukemisen lisäksi myös osoitettiin lapselle tämän käyttämän kielen olevan hyväksytty. Lapsen osallisuuden toteutumisen kannalta tilanne nähtiin haastavana, jos ympäristö ei ollut viittomakielinen, sillä lapsen kommunikointi oli tällöin sidottu viittovaan aikuiseen esimerkkinä 4 mukaisesti.

Esimerkki 4

Musta se kaikki lähtee niinku tavallaan siitä kielestä. Ja niinku – tavallaan valitettavan paljonhan se on, siis silloin kun puhutaan kuurosta lapsesta, jolla on pelkkä viittomakieli, niin kyllähän se valitettavan paljon tavallaan aikuisjohtoista. Niinku et, tavallaan mun pitää olla se aktiivinen rooli. Mikä sitten taas sotii ton osallisuuden kanssa, koska siinä lapsen pitäisi olla siinä se aktiivinen. (Opettaja 3)

Opettajat näkivät lasten vahvuuksien ja osaamisen sanoittamisen ja niiden esille tuomisen tärkeänä osana lapsen kasvun ja kehityksen tukemista, kuten ”kannustetaan ja iloitaan niistä, niistä asioista mitä lapsi on oppinut ja tuodaan niitä esiin.

Ja ehkä otetaan sellaisia asioita, joissa lapsi on vahva. Että niiden vahvuuksien kautta sitten niinku tuetaan sitä lasta.” (Opettaja 1) Esimerkissä 5 kerrotaan, kuinka tärkeää on tukea kuulovammaisen lapsen erilaisia tapoja ilmaista ja toteuttaa itseään tilanteissa, joissa hän on tasa-arvoisessa asemassa kuulevien vertaisten kanssa.

Esimerkki 5

Ja mä aattelen, että sitä ilmaisua, ja monipuolista ilmaisua kannattaa kans tukea, et ei ainoastaan se, että on se kieli ja siihen liittyvät asiat, vaan myöskin kaikki muukin ilmaisu. Oli se sitten kuvallista ilmaisua tai liikettä, tai miten se nyt lapsi sitten ilmaseekin, että löydetään niitä kanavia ja niitä vahvuuksia mitä lapsella on. Että mä oon joskus huomannu, et ihan tosi tärkeätä on lapselle ehkä joku muovailu tai joku muu tällainen, jossa hän voi niinku ilmaista itseään sillee erilailta ja sillee tasapuolisesti muitten kanssa. (Opettaja 1)

Kielten osalta opettajat toivat myös esille, että viittomakielen ja suomen kielen oppimisen nähtiin olevan välttämättömyys lapsen tulevaisuutta ajatellen, kuten esimerkissä 6 tulee esille. Osallisuuden toteutuminen myös edellyttää kuulovammaiselta lapselta kielen oppimista, jotta hänellä olisi paremmat mahdollisuudet nykyhetkessä tai myöhemmin elämässään.

Esimerkki 6

Mä opetan lapsia tekee töitä, koska se kuitenkin se tosiasia viittomakielisen lapsen kohalla on, että ei riitä, että oli käsityötä ja teknistä töitä, vaan he joutuvat tekee valtavan ison työn esim. suomen kielen oppimisen (kanssa). Suomen kieli on kuitenkin sellainen avain jatkokoulutautumisen, yleisen elämässä pärjäämisen takia. Ja myöskin viittomakielen taidon suhteen, et silloin jos ei oo viittomakielen taitoa, niin ei se itsestään tule. (Opettaja 2)

Opettajan toimintaa ohjaavana arvona on lapsen osallisuuden toteutuminen sekä tulevaisuudessa pärjääminen. Esimerkissä 7 opettaja kuvailee osallisuuden toteutumisen kautta, miten lapsen aktiivisuuden ja toimijuuden tukeminen erityisesti vuorovaikutuksessa on yksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävistä.

Esimerkki 7

Kaikki nää edellä mainitut asiat tukee sitä lapsen osallisuutta. Että kun hän näkee ja ja kuulee, niin paljon ku niinku kuulokojeellaan voi kuulla, ja sitä kieltä on sillai sopivasti ja hänen tasoisesti ja ja monipuolisesti hänen siinä ympäristössään. Ja hän pääsee mukaan leikkeihin, hän oppii löytämään keinoja olemaan, menemään leikkeihin ja olemaan leikkissä mukana, ja myöskin niinku sellaiseen että omaa, et tuetaan sitä omaa aktiivisuutta. Eihän aina voi aikuinen olla työntämässä sitä lasta johonkin, vaan lapselle pitää niinku kasvattaa sitä lapsen omaa aktiivisuutta hakeutua toisten lasten seuraan ja niinku löytää niitä keinoja sitten päästä mukaan leikkeihin. Että sehän on tavoite, että lapsi itse pystyy toimimaan, mutta että ei se oo automaatio eikä se ole itsestään selvyyys. (Opettaja 1)

Esimerkistä käy myös ilmi, kuinka kuulovammaisen lapsen tarvitsema tuki muodostuu monesta asiasta: ympäristön (kuuntelu)olosuhteista, lapsen omasta toiminnasta ja aikuisen tuesta.

Tiedot ja arvot toimivat pohjana **pedagogisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa**. Suunnittelu, toteutus ja arviointi koostuu oppimisympäristöön, kielen ja kommunikaation tukemiseen sekä yksilölliseen ja yhteisölliseen tukemiseen liittyvistä tuen muodoista. Hyvin suunniteltu ja toteutettu pedagoginen toiminta sekä toimiva oppimis- ja toimintaympäristö mahdollistavat lapsen aktiivisen ja itsenäisen toiminnan. Opettajat arvioivat toimintaa, ja mukauttivat toimintaa ja tuen muotoja arvioinnin pohjalta.

Oppimisympäristön nähtiin muodostavan toiminnalle ja tuelle eräänlaisen kehyksen, kuten esimerkissä 8 todetaan. Opettajat tiedostivat, että kuulovammaisen, kuulokojetta käyttävän lapsen kohdalla oppimisympäristön kuunteluolosuhteet voivat vaikuttaa heikentävästi tai vahvistavasti lapsen kuulokykyyn ja siten myös lapsen mahdollisuuteen olla vuorovaikutuksessa. Tämä oli myös turvallisuuskysymys, sillä esimerkiksi retkillä ei voinut olettaa kuulovammaisen kuulevan ääniä tai annettuja ohjeita. Opettajat itse eivät kokeneet voivansa tehdä paljoakaan ympäristön kuunteluolosuhteille (esimerkki 8), mutta he muokkasivat ympäristöä mahdollisuuksien mukaan esimerkin 9 tapaan.

Esimerkki 8

Niin no, ne olosuhteet on semmoinen raami, että. Tai se et jos ne olosuhteet on ihan huonot, niin lapsen on vaikea toimia niissä olosuhteissa. Ja se vuorovaikutus, sille on sitten esteitä. Et yhdessä päiväkodissa oli esimerkiksi metalliset tuolinjalat, jotka olivat vähän niinku ulkonevat, jotka kolisivat jatkuvasti yhteen. Se meteli oli melkoinen, ei lapsi pysty sellaisessa ympäristössä toimimaan. Ja sitten kun on kuulokojeen käyttäjä, niin kaikki ne kolinat ja kilinät, niin nehän ottaa ihan hirveästi korviin. Jolloin lapsi väsyä eikä jaksa olla vuorovaikutuksessa et sitten ne pitää olla kunnossa ne perusasiat. (Opettaja 1)

Esimerkki 9

Nukkaritilanne on sellanen, et me mennään nukkariin ja siellä luetaan about puol tuntii, ja lapsella on se kuulokoje, ja sit me ollaan laitettu semmonen pieni koukku, hän nukkuu yläpedillä, ja niin sitten kun satu loppuu, niin hän ottaa tän pannan, tän kuulokojeen pois ja laittaa roikkumaan sitten siihen niin, ja sit nukkuu päiväunet, ja sit ku hän herää, niin hän ottaa sen siitä ja laittaa, ja taas jatketaan.

Päiväkodin tiloille tehtiin kuitenkin kartoitus, kun kuulolaitetta käyttävä kuulovammainen lapsi aloitti varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Tarkoituksena

oli varmistaa, että toimintaympäristö mahdollistaa lapselle hyvät kuunteluolosuhteet ja siten tukee lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä sekä vuorovaikutusta muiden kanssa. Kartoituksessa kiinnitettiin huomiota muun muassa tilojen akustiikkaan, ja kaiun vähentämiseksi saatettiin hankkia uudet verhot tai asentaa akustiikkalevyjä. Tilamuutosten lisäksi opettajan ja ryhmän käyttöön saatettiin hankkia jokin ääntä vahvistava laite, esimerkiksi ryhmäkuuntelulaite, FM-laite tai kaiutinjärjestelmä, kuten esimerkistä 10 tulee esille. Tällöin mikrofonin ääni kulkeutui suoraan lapsen kuulolaitteeseen eikä taustahäly hankaloittanut kuuntelemista. Ääntä vahvistavat laitteet saattoivat hyödyttää muitakin lapsia. Esimerkissä on kuvattu myös sitä, miten tärkeitä ääntä vahvistavat laitteet ovat sellaisessakin ympäristössä, jota kuuleva ei pidä erityisen meluisana. Vaikka esimerkiksi ilmastoinnin äänille ei voi mitään, opettajat huolehtivat, että muut äänilähteet mahdollisuuksien mukaan joko sammutettiin tai aseteltiin niin, että ne häiritsevät kuulovammaista lasta mahdollisimman vähän.

Esimerkki 10

Kaikki lähtee siitä oppimisympäristöstä, ja siitä, että siellä on sellainen kuunteluympäristö, jossa sinä pystyt hallitsemaan kaikkea tuota muuta. Se on niinku kaiken a ja o. Mikä tarkoittaa sitä, että ryhmässä ei voi olla hirvittävää taustahälyä. Ja tää ei tarkota edes mitään hirveää meteliä, siis sitä, et lapset huutais ja kiljuis ja et ois kamala meteli, mikä on aikuiselle se, et heei, täällä on hirveä meteli, vaan se kaikki muu taustahäly. Tässä on nytkin taustahäly, tuo ilmastointi on ihan hirvittävän kovalla. Ja toi ilmastointi, jos kuulokoje voimistaa tuon ilmastoinnin, et se ottaa sen, ja se voimistaa sen saman 20 dB, niin toi ilmastoinnin humina voi jo peittää sen kahden metrin päästä tulevan puheen. Jolloinka sit tietysti on hirvittävän isossa roolissa sitten se, että joku käytössä laite, joka vahvistaa sen äänen. Joku ryhmäkuuntelulaite, FM-laite, tai kaiutinjärjestelmä tai mikä tahansa muu. (Opettaja 3)

Laitteiden saanti itsessään ei kuitenkaan vielä tukenut lapsia, vaan opettajien tehtävä oli opetella laitteiden käyttöä ja järjestelmällisesti käyttää laitetta. Harjoitteluvaiheen jälkeen laite saatettiin ottaa osaksi päivittäisiä tilanteita, ja sen käyttö koettiin mielekkääksi: "kun alussa sitä vähän arasteli sen käyttöä, mutta sit ku se on tullut jokapäiväiseksi niin se on kyllä ihan, niitä sais olla ihan täällä ihan muutenkin." (Opettaja 5) Ääntä vahvistavien laitteiden tarkoitus oli mahdollistaa kuulolaitetta käyttävälle lapselle hyvät kuunteluolosuhteet ja laitetta hyödynnettiin erilaisissa pedagogisissa toiminnoissa, kuten liikuntatunnilla tai yhteisissä kokoontumisissa. Käytettävissä laitteissa saattoi olla lisäosia, kuten pehmeä, nopan muotoinen heiteltävä mikrofoni, jolloin laitetta saattoivat käyttää

myös muut lapset yhteisellä kokoontumisella. Äänen vähentämään saatettiin hyödyntää apuvälineitä. Tällainen oli esimerkiksi liikennevalo-laite, joka valojen avulla näyttää kuinka kova ääni tilassa on (vihreä – sopiva, keltainen – nousemassa, punainen – liikaa), mutta se saattoi myös kannustaa lapsia huutamaan, jotta valo vaihtuisi. Opettajien tehtävänä saattoi myös olla huolehtia lapsen omien kuulolaitteiden toiminnasta, pääasiassa vaihtaa paristot tarvittaessa. Vaikka arjessa selvittiinkin ilman ääntä vahvistavien laitteiden käyttöä, niiden käyttö kuitenkin nähtiin tärkeäksi kuulovammaisen lapsen jaksamisen kannalta: ”mun mielestä me pärjätään, vaikka ilmankin sitä (laitetta), mutta se niinku sitten ehkä ei kuormita lasta niin paljon, kun on se apuväline siinä.” (Opettaja 5)

Kuten arvojen kohdalla kuvattiin, lapsen osallisuuden tukeminen koettiin tärkeäksi. Osallisuuden toteutumista tuettiin myös muokkaamalla ympäristöä. Pieninkin muokkauksin ympäristöstä saatiin sellainen, jossa lapsella on mahdollisuus toimia itsenäisesti. Ympäristön visuaaliset vihjeet, kuten kuvat ja tekstit, auttoivat lasta toimimaan ympäristössä oma-aloitteisesti. Toisaalta liika visuaalinen virikkeellisyys saattoi häiritä keskittymiskykyä. Visuaalisen melun lisäksi kuulokojetta käyttävälle lapselle päivä saattoi käydä todella raskaaksi tämän keskittyessä ääniin, mikä voi vaikuttaa heikentävästi myös vuorovaikutukseen. Siksi ympäristöä oli saatettu muokata sellaiseksi, jossa lapsi pystyi vetäytymään kokiessaan tarvitsevansa hetken rauhaa, kuten esimerkistä 11 käy ilmi.

Esimerkki 11

Mutta kyllä niinku tuntuu, et kaipaavat semmonen pienen rauhahetken päivässä, ja toinen näistä vielä enemmän sit huomaan, että leikin tiimellyksessä niin välillä hakeutuu sit semmoseen omiin oloihinsa, että varmasti kuormittaa se melu kovasti. – Joo, no me ollaan tehty tohon meidän ryhmään semmonen, meillä jäi yks ylimääräinen kerrossänky, niin me vähän niinku verhoilla tehtiin siihen seinä, et se on ollut semmonen lukunurkkaus, et sinne tää lapsi niin ottaa kirjan ja menee sit pötköttää, niinku vetäytyy sinne välillä omiin ajatuksiin sitten. (Opettaja 5)

Lapsen *kielen ja kommunikaation tukemisen* tärkeyttä kuvattiin arvoissa. Jos kuulovammaisen lapsi oli kasvanut ilman kieltä, ensimmäiseksi lapsen kanssa harjoiteltiin vuorovaikutusta ja kommunikointia, jossa lähdettiin katsekontaktin muo-

dostamisesta. Esimerkissä 12 eräs opettajista kertoo, kuinka erityisesti kuulovammaisen lapsen kanssa katsekontaktin merkitys vuorovaikutuksessa ja ymmärtämisen varmistamisessa korostuu kuulevaan lapseen verrattuna.

Esimerkki 12

Eli tavallaan hirveästi pyrkii tuomaan siihen ryhmään, ryhmään mukaan ja että tavallaan se on niinku, et se lapsi oppii katsomaan, et se oppii olemaan vuorovaikutuksessa niin se on tietyllä tavalla sen lapsen niinku sen psyykkisen ja henkiinjäämisen ehto. Mä oon hirmu tiukka esimerkiksi katsekontaktissa. Tosi tiukasti vaaditaan et sun pitää katsoo ja sun pitää kattoo loppuun saakka. Koska monesti kuulevat ihmiset eivät niinku ymmärrä tavallaan sen katsekontaktin merkitystä koska he ovat tottuneet, että toinen kuulee, lapset yleensä kuulee, et ne voi tehdä jotain ja sä voit kertoa ja samalla tehdä jotain. Mutta viittomakielisten lasten kohdalla niin ei ole. Ja vaikeasti huonokuuloisia lapsia mä käsitelen samalla tavalla kuin viittomakielisiä. (Opettaja 2)

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät suomalaista viittomakieltä, viitottua puhetta sekä puhuttua suomen kieltä lasta tukeakseen. Opettajien käyttämä kieli vaihteli opettajan taidon sekä lapsen kuulon määrän ja tuen tarpeen mukaan. Kuulolaitetta käyttävän lapsen kanssa käytettiin joko puhuttua tai viitottua suomen kieltä ja viittomakielisen lapsen kohdalla viittomakieltä. Mahdollisuuksien mukaan viittomakielen taitoa haluttiin tukea myös huonokuuloisten kohdalla, sillä se mahdollisti lapselle suuremman kaveripiirin ja lapsi pystyy tulevaisuudessa käyttämään tulkkipalveluita. Puhutun kielen tukena opettajat saattoivat käyttää tukiviittomia tai erilaisia visuaalisia vihjeitä, kuten kuvia ja esineitä, joita käytettiin myös viitotun kielen tukena. Erilaisilla toimintatuokioilla varmistettiin myös lapsen kielellinen ymmärtäminen. Esimerkiksi satujen kohdalla käytiin edeltä käsin tarinaa läpi, sadun aikana pysähdyttiin kertaamaan mitä sadussa tapahtui tai sadun lukemisessa hyödynnettiin kuvatukea tai draamallisia keinoja.

Viittomia käyttävän lapsen kohdalla rakennettiin ensin hyvä kielellinen peruspohja: ”että, että mä niinkö lähen siitä et mieluummin viitotaan niukemmin mutta että ymmärretään.” (Opettaja 2) Tämän jälkeen kieltä lähdettiin rikastamaan. Keinoja oli useita; opettajat hyödynsivät kysymistä, mallintamista ja toistoa: ”tai kun viitotaan satuja, aikuiset viittoo sadun, niin sen jälkeen me näytelään se ja sen jälkeen lapset tulee näyttelee sen.” (Opettaja 2) Joissain tapauksissa opettajat auttoivat ymmärtämiseen liittyvissä ongelmissa toimimalla viestinvälittäjänä viittomakielisen lapsen ja toisen lapsen tai aikuisen välillä.

Opettajat ohjasivat myös muita lapsia ja aikuisia kommunikaatiokeinojen käyttämisessä tarkoituksenaan mahdollistaa kuulovammaisen lapsen osallisuus ryhmässä: ”että kyllähän siinä aikuinen ohjaa myöskin niitä muita lapsia toimimaan niin, että se lapsi on osallisena siinä ja on vuorovaikutuksessa.” (Opettaja 1) Opettajia tarvittiin mukaan myös ratkomaan erilaisia ristiriitatilanteita, joista osa saattoi syntyä esimerkiksi siksi, että kuulovammaisen lapsi ei ollut kuullut jotain. Näissä tilanteissa saatettiin hyödyntää erilaisia kommunikaatioharjoituksia, esimerkiksi draamallisia keinoja, joissa tilanne uusinnetaan ja asetetaan toisen asemaan, kuten esimerkissä 13 on kerrottu.

Esimerkki 13

Ja siinä sitten pystytään tavallaan käymään niitä sit jos sä niinku viitot et hänelle tuli paha mieli ja hän on nyt hyvin surullinen kun sinä viitot ettet halua olla hänen kaveri tai kun sä tyrkkäsit. Se voi olla että se menee ihan ohi. Mut kun se näytellään ja toinen tyrkkää ja toinen rupee siinä leikisti itkee, niin se on heti paljon niinku ymmärrettävämpää. Se on kyllä mun mielestä ollut tavallaan draama, draaman käyttö opetuksessa on hirmu hyvä opetusmetodi. (Opettaja 2)

Eräs opettajista piti koko ryhmälle kielikerhoa, jossa harjoiteltiin viittomia. Tämä osaltaan tuki viittomakielisen lapsen viittomakielen kehitystä sanastoa kerryttämällä, mutta myös opetti muille ryhmän lapsille viittomia, joiden avulla lapset pystyivät kommunikoimaan keskenään viittojen viihkeitä esimerkiksi leikin aikana.

Erilaiset tuen muodot, joita hyödynnettiin kuulovammaisen lapsen osalta, hyödyttivät usein muitakin ryhmän lapsia: ”kyllä, että oon kokenut, et kaikki nää mitä tukimuotoja ollaan heille tehty, ni on sit palvellut toisiakin. Et tuntuu, et ite on saanut semmosta hyviä tukimuotoja nyt, vaikkei oiskaan kuulovammaista ryhmässä, niin ihan sillä lailla pätevät sit muillekin.” (Opettaja 5) Kuitenkin käytännössä tuki oli *yksilöllistä tai yhteisöllistä tukemista*. Yksilöllinen tuki sisälsi erilaisia tapoja, joilla opettajat ohjasivat tai tukivat lasta yksilöllisesti siinä missä yhteisöllisessä tuessa tukeminen kohdistui kuulovammaisen lapsen lisäksi tai kuulovammaisen lapsen sijaan koko ryhmään. Yksilöllisellä tuella haluttiin muun muassa varmistaa, että lapsi on varmasti kuullut ja ymmärtänyt annetut ohjeet ja käsitellyn aiheen (esimerkki 14).

Esimerkki 14

Mut varmaan just, et joutuvat sit pinnistele vähän enemmän ja meneekö joku asia sitten, sanallinen ohje ohi, mut sitten koen, et sitten lisäohjeella taikka mallin kattomisella niin ovat kuitenkin mukana. (Opettaja 5)

Annetun tuen muoto ja voimakkuus vaihtelivat tilanteesta ja lapsesta riippuen katsekontaktin varmistamisesta yhdessä tekemiseen sekä yhdessä tilanteita ja keinoja esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemiseen miettimällä. Opettajan tehtävä oli kuitenkin huolehtia, että lapsi pääsee mukaan toimintaan: ”mun tehtävähän on tehdä, mahdollisimman paljon huolehtia siitä joko et fyysisesti osallistamalla häntä, niinku auttamalla fyysisesti siinä tilanteessa tai niinku huolehtia siitä kielten riittävydestä. Ja siitä että hän pääse osallistumaan niihin tilanteisiin.” (Opettaja 3)

Opettajat ottivat toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioon lasten yksilölliset tuen tarpeet ja tavoitteet. Tavoitteita toiminnalle asetettiin myös huoltajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. ”Ja ne tavoitteet kuitenkin oli, et tää itsetunto esimerkiksi, et tää lapsi alkais uskomaan itseensä, ja sit oli jotain kädentaitojuttuja ja niinku kaverisuhteet, sosiaaliset tilanteet.” (Opettaja 4) Vaikka ryhmässä olevia kuulovammaisia lapsia olisi ollut useampi, tarpeet olivat silti yksilölliset; sama tuen muoto, joka sopi yhdelle, ei välttämättä sopinut toiselle: ”toisen kans ehkä menee paremmin, et vähän semmosta yksilöllistä eroa tietysti on, lapsissa siis muutenkin.” (Opettaja 5)

Annettavan yksilöllisen tuen tarkoituksena oli lapsen osallisuuden toteutumisen tukeminen ja se, että lapsi oppii ja kehittää keinoja toimia itsenäisesti. Tuki saattoi muuttua toimintavuoden aikana lapsen tuen tarpeiden mukaisesti. Havainnoiteja käytettiin pohjana pedagogisen toiminnan suunnittelulle, jonka avulla pystyttiin tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä: ”että sitten tarvittaessa pitää niinku ohjata ja niinku niitä keinoja opastaa, että havainnointi on yks (menetelmä tukemisessa), mutta se on alku siihen asiaan (tuen toteuttamiseen).” (Opettaja 1) Havainnoinnin perusteella opettajat hankkivat tietoa erityisesti toimintavuoden alussa lapsituntemuksen kerryttämisessä sekä lapsen viihtymisestä päiväkodissa. Kuten esimerkissä 15 esitetään, tehdyt havainnot johtivat opettajien aktiiviseen toimintaan, kuten yksilölliseen tukeen.

Esimerkki 15

Musta se on niinku, enemmänkin sitä tarkkailua ja havainnointia siitä, et pääseekö se lapsi omana itsenään, vaikka sillä on tämmönen haaste, niin mukaan siihen toimintaan. Sitten jos hän ei pääse, jos sen huomaa, että tämä lapsi ei esim kuule mitä ne kaverit puhuu, tai hän ei ymmärrä sitä tai hän ei jossain leikkitalanteessa pysty hahmottamaan sitä, et kuka hänelle mitäkin niinku puhuu, niin silloinhan aikuinen menee siihen viereen. Jolloin se muuttuu taas pedagogiseksi toiminnaksi, niin, että sä mahdollistat sen lapsen osallisuuden ja sen monipuolisen vuorovaikutuksen siinä ryhmässä aikuisena ja vetäydyt taka-alalle, kun se toimii. (Opettaja 3)

Opettajat toivat myös esille, kuinka lapsi itsessään oli hyvin vuorovaikutushaluisen ja aktiivinen toimija: ”ja hän on niinku hirmu (aktiivinen), tavallaan itse tulee niitä asioita toimittamaan, jolloin se ei ole pelkästään sitä ohjausta.” (Opettaja 3) Tällöin aikuisen ei tarvinnut tukea lasta niin paljoa vuorovaikutuksessa, vaikka lapsella ei olisikaan ollut yhteistä kieltä vertaisten kanssa (puhuttu vs. viitottu). Opettaja saattoi esimerkiksi toimia tukena leikkitalanteissa, mutta tavoitteena oli, että lapsi itse pystyy hyödyntämään taitojaan ja saa rohkeutta toimia itsenäisesti.

Yhteisöllisessä tuessa vertaisten merkitys osana lapsen kasvua ja kehitystä nähtiin tärkeänä mallin sekä sosiaalisten suhteiden ja kielen käytön kannalta: ”sitten joskus se malli, toisen lapsen malli on hyvä, että sitä kautta menee perille. Et joskus, jos lapsi ei jaksa katsoa aikuista niin hän voi sitten ottaa mallia muista, liikunnassa esimerkiksi.” (Opettaja 1) Kuulovammaisia, erityisesti kuuroja, lapsia ei ole määrällisesti montaa, joten jokaiselle lapselle ei välttämättä löydy omasta päiväkodista tai edes kunnasta oman ikäistä kuulovammaista vertaista. Esimerkissä 16 opettaja kertoo, kuinka kuulovammainen tyttö alkoi viittoa enemmän saatuaan toisen viittomakielisen tytön leikkikaverikseen.

Esimerkki 16

Sen oon joskus huomannut, silloin oli kyllä kaks, tai viittomakielisen lapsiryhmässä oli pieni tyttö ryhmässä ja sitten siinä oli kuulevia lapsia ja sitten siinä oli niinku kuuroja poikia. Niin se lapsi ei, sen kielenkehitys ei niinku kauhiasti edistynyt, mut sitten kun siihen tuli toinen tyttö siihen ryhmään, sitten alkoi löytyä niinku sitä. Sitten lapsi niinku aktivoitu käyttää kieltä, kun hän löysi niinku semmosen leikkikaverin, jonka kanssa hän sitten alko viittoa ja tälle. Et se on niin paljon siitä kiinni, niistä olosuhteistakin että miten lapsi sitten sitä kieltä alkaa käyttää ja pääsee mukaan siihen siihen kielelliseen maailmaan. (Opettaja 1)

Opettajat hyödynsivät lasten tukemisessa struktuureja muun muassa aikataulujen ja toimintojen sekä pienryhmien muodossa. Lisäksi eri tuokioilla saatettiin käyttää samaa struktuuria, esimerkiksi samat laulut ja järjestys. Selkeä, toistuva

ja ennalta-arvattava struktuuri tuki lapsen mahdollisuuksia toteuttaa osallisuutta ja itsenäisyyttä päiväkotiympäristössä. Struktuuri koski myös oppimisympäristön järjestämistä. Opettajat halusivat varmistaa, että kuulovammainen lapsi on ymmärtänyt käsiteltäviä asioita, ja saattoivat siksi fyysisesti asettua itse tai asettaa lapsen niin, että kontakti säilyi hyvin. Yhteisissä kokoontumisissa lapsiryhmä saattoi istua u-muodostelmassa mallisesti, jolloin kukaan lapsista ei jäänyt opettajan selän taakse, vaan opettaja näki kaikki. Samoin myös kuulovammainen lapsi näki kaikki, ja pystyi siten seuraamaan puheenvuoroja paremmin. Struktureiden hyödyntäminen myös vähensi hälyä: ”mut se on niinku sen, et porrastettu toiminta/pienryhmätoiminta ja sitten nää leikkipistealueet, niin se on kyllä tuonut sen levon ja rauhan. Ja sit sen, et sitä (ylimääräistä) ääntä ei oo.” (Opettaja 4)

5.2 Yhteistyö

Yhteistyötä tehtiin sekä huoltajien kanssa että moniammatillisten että monialaisen yhteistyötahojen kanssa. **Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä** huoltajat nähtiin lastensa asiantuntijoina, joiden kanssa voitiin käydä keskustelua lapsen tukemisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: ”no, perhe on ollut tosi tärkeä tuki, et kyllähän me aina toki kysytään, et hei, kun on tällöinen tilanne, niin mitä ajattelette, et mitä meidän kannattaisi miettiä tän lapsen kohdalla.” (Opettaja 4) Keskusteluja käytiin huoltajien kanssa päivittäin tulo- ja hakutilanteissa sekä palaverissa. Yhteistyössä myös etsittiin puolin ja toisin erilaisia keinoja esiin tuleviin tarpeisiin: ”me otettiin semmonen vihko käyttöön syksyksi, se oli oikeastaan perheen toivomus, et ku perhe kysy sitten ku lapsi tuli kotiin, et mitä teitte päiväkodissa, niin hän ei koskaan halunnut kertoa mitään.” (Opettaja 4) Opettajat saivat tukea perheiltä neuvojen ja laitteisiin liittyvien asioiden osalta, ja puolestaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa osaltaan vastattiin perheessä esiin tuleviin toiveisiin. Välillä perheet saattoivat tarvita myös tukea esimerkiksi käsitelläkseen lapsen kuulovammadiagnoosia, kuten esimerkissä 17.

Esimerkki 17

Että joskus olen kokenut senkin, että kun äiti tuli käymään päiväkodissa, niin hän totes, että ai niin teillä täällä viitotaan. Elikkä se ei ollutkaan kotona niin ittestään selvää, että lapsen kanssa viitotaan, että, että on ihan hyvä että vanhemmat tulee joskus päiväkotiin ja katsoo miten siellä (päiväkodissa) tehdään ja miten siellä (päiväkodissa) ollaan. (Opettaja 1)

Moniammatillisella ja monialaisella yhteistyöllä oli suuri merkitys kaikille opettajille. Lapsen tukemiseen liittyvää tietoa saatiin erityislastentarhanopettajalta ja lapsen kuntoutustahoilta. Lapsen tukeminen päiväkodissa ei rajoittunut opettajan antamaan tukeen, vaan tukemisen nähtiin olevan moniammatillisesti kaikkien lapsiryhmään kuuluvien työntekijöiden tehtävä (kuten esimerkissä 18). Päiväkodissa apuna toimikin myös erityislastentarhanopettaja.

Esimerkki 18

Se on niinku koko ryhmän asia tavallaan, ku jos kuulovammainen lapsi tulee ryhmään tai on ryhmässä, niin se on kaikkien asia, että siinä on kaikkien työntekijöitten asia ja kaikkien lasten asia. Että se ei voi olla niin, että joku viittoo lapsen kanssa ja lapsi on niinku silläi omalla saarekkeellaan, vaan se on tärkeää, että lapsi on sen ryhmän jäsen ja pystyy toimimaan siinä ryhmässä. (Opettaja 1)

Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaamia moniammatillisia ja monialaisia yhteistyökumppaneita olivat puheterapeutti, kuntoutushoitaja, erityislastentarhanopettaja, luokanopettaja, viittomakielinen erityisavustaja, lastentarhanopettaja-opiskelija sekä muut opettajakollegat. Yhteistyömuotoihin kuului muun muassa konsultointia, pienryhmätoimintaa kuulovammaisen lapsen kanssa ja kollegoilta saatua tukea keinoista, joilla lähteä tukemaan lasta. Viittomakielisten työntekijöiden merkitystä lasten viittomakielen kehityksen tukemisessa korostettiin tärkeäksi. Yksi opettajista toi esille, että eräällä lapsella oli ollut toimintavuoden alussa oma viittomakielinen avustajansa, mutta koska lapsi ei käyttänyt viittomakieltä vaan puhuttua kieltä, resurssi purettiin. Yhteistyössä luokanopettajan kanssa puolestaan tavoitteena oli lapsen tuen sujuva jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen.

Monialaisissa keskusteluissa ja tapaamisissa tarkistettiin, mitä tarvittavia muutoksia tulee tehdä päiväkodin fyysiseen ympäristöön, kuten lapsiryhmätilaan, sekä annettiin opettajalle ja koko ryhmälle vinkkejä siitä mitä asioita kannattaa ottaa huomioon, kun ryhmään tulee kuulovammainen lapsi. Tietoa saatiin

niin kuulokojeisiin ja toimintaympäristön esteettömäksi tekemiseen liittyvistä asioista kuin myös toimista, jotka tukivat opettajia tuen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Konsultointia saatiin myös puheterapeuteilta, mikäli vanhemmat niin päättivät, kuten esimerkin 19 opettajan kohdalla kävi.

Esimerkki 19

Ihan silloin kun aloitettiin tän perheen kanssa, mut sitten myös säännöllisin välein puhe, et tähän puheterapiaan kuuluu sitten tämmönen konsultointi ja perhe on valinnut sen meille, niin me ollaan saatu ihan äärimmäisen hyviä vinkkejä sekä kuntoutushoitajalta, että sitten puheterapeutilta. (Opettaja 4)

Vähemmän kuulovammaisten lasten kanssa työskennelleiden opettajien kohdalla korostuivat konsultointien, moniammatillisten keskustelujen ja tapaamisten merkitys. Erityisesti alkuvaiheessa käytävien aloituskeskustelujen ja konsultointikäyntien merkitystä kuvailtiin ratkaiseviksi tekijöiksi hyvin sujuneelle toimintavuodelle kuten esimerkissä 20 kuvataan.

Esimerkki 20

Et se varmaan on sen että, et sekä aikuiset että lapset ottivat niinku, jotenkin, niin luontevasti tän lapsen vastaan ja siinä varmaan myös on siinä se, et me saatiin niin äärimmäisen hyvän, et sitä mä haluan painottaa, et se oli äärimmäisen hyvä se semmonen alkuinfo, tai briiffaus, sitten et mitä tarkoittaa, kun tulee kuulovammaisen lapsi, et mihin kannattaa kiinnittää huomiota. Ja me saatiin se ennen kuin lapsi aloitti, niin se on varmaan ollut tosi ratkaisevatekijä, et miksi kaikki on mennyt niin hyvin. (Opettaja 4)

Alkukeskustelujen ajoittuminen ennen lapsen varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen aloittamista on myös tuen kannalta tärkeää, jotta tuki saadaan heti alusta lähtien lapsen tarpeita vastaavaksi. Jotta konsultoiva monialainen yhteistyö toteutui, se vaati vanhempien aktiivisuutta tuen muotojen hakemisessa: ”että se on tietty et miten kunnilla on sitten varaa ja miten vanhemmat osaa ruveta vaatimaan.” (Opettaja 2). Kuten esimerkissä tulee myös esille, kunnan taloudellinen tilanne saattaa myös vaikuttaa tuen muotoihin ja tuen saantiin.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuetaan kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta opettajien toimesta heidän omiin näkemyksiinsä ja kuvailuihinsa pohjaten. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaista pedagogista asiantuntijuutta opettajat tarvitsivat ja minkälaista yhteistyötä opettajat hyödynsivät kuulovammaisen lapsen tukemisessa. Tulosten mukaan opettajan asiantuntijuus muodostuu pedagogista toimintaa ohjaavista periaatteista ja pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opettajan pedagogista toimintaa ohjaavat periaatteet, eli tiedot ja arvot, muodostivat pohjan pedagogisen toiminnan suunnittelulle, toteuttamiselle ja arvioinnille. Myös yhteistyö oli lapsen saaman tuen kannalta tärkeää, ja opettajat tekivätkin yhteistyötä sekä vanhempien että moniammatillisten ja monialaisten yhteistyötahojen kanssa.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat ottivat huomioon sekä lasten erilaiset tuen tarpeet, että ympäristön esteettömyyden suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan pedagogista toimintaa. Lapsen tarvitseman tuen muodostuminen oli yksilöllistä, kuten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään (ks. esim. Opetushallitus 2016, 2018a). Opettajien tuomat tuenmuodot vaihtelivat myös sen mukaan, jos lapsi oli viittomakielinen tai jos hän käytti erilaisia kuulokojeita. Tuki ei kuitenkaan keskittynyt ainoastaan kuulovammaiseen lapseen, vaan opettajan käyttämiä tuen muotoja suuntautui myös oppimisympäristöön suunnitteluun ja muokkaamiseen tai koko ryhmään yhteisöllisenä tukena.

Tämän tutkimuksen tulokset olivat osaltaan yhteneväisiä Takalan ja Sumen (2015) Kuuleeko koulu -raportin kanssa, jossa tutkittiin opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. Tutkimuksia ei voi täysin verrata toisiinsa: tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen

ja esiopetuksen toimintakulttuurillinen ero peruskouluun sekä tämän tutkimuksen laadullisen aineiston ja tutkimuksen tehtävän, joka keskittyi vuorovaikutuksen tukemiseen. Yhteneväisyys Takalan ja Sumen (2015) tutkimukseen kohdistuu siihen, että opettajat hyödynsivät omaa pedagogista asiantuntijuuttaan toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, vaikkakin tutkimuksissa keinot erosivat toisistaan. Molemmissa tutkimuksissa opettajat ottivat huomioon oppimisympäristön merkityksen ja kiinnittivät huomiota omaan ilmaisuunsa sekä hyödynsivät ääntä vahvistavia laitteita. Eroavaisuudet puolestaan kohdistuivat siihen, että huoltajien kanssa tehtävä sekä moniammatillinen ja monialainen yhteistyö sai suuremman merkityksen tässä tutkimuksessa, kielen ja kommunikoinnin tukeminen nähtiin suuremmassa roolissa lapsen tukemisessa, ja opettajat huomioivat enemmän yksilöllisen ja yhteisöllisen tukemisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (vrt. Takala & Sume 2015).

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät kuulovammaisten lasten kanssa joko puhuttua kieltä, viittomakieltä tai viitottua suomea riippuen opettajan taidoista sekä lapsen käyttämästä kielestä, kuuloasteesta ja tuen tarpeesta. Opettajat saattoivat hyödyntää erilaisia kuvia ja viittoma-aakkosia tukeakseen ja osin korvatakseenkin kieltä. Mikään kommunikointikeino ei selkeästi noussut käytetyimmäksi. Tulokset eivät ole täysin yhtenäisiä Takalan ja Sumen (2015) peruskouluun sijoittuneessa tutkimukseen, jossa opettajat käyttivät lähinnä puhuttua kieltä ja jonkin verran puhetta tukevia menetelmiä tai viittomakieltä, eikä myöskään aikaisempien tutkimusten kuulovammaisen lapsen ja huoltajien kommunikointimenetelmän kanssa (ks. esim. Rainó 2012; Sume 2010; Huttunen & Välimaa 2010; Takala, Viljamaa & Fredäng 2018).

Osallisuus voi olla joko poliittista tai sosiaalista (ks. esim. Nivala 2021), joista molempiin liittyviä toteutumisen muotoja tuli esille tämän tutkimuksen aineistossa sekä osallisuuden toteuttamisen haasteina että keinoina. Tulosten mukaan opettajat näkivät haasteena erityisesti kuulovammaisten lasten vertaisten puuttumisen, kuten on aiemmissakin tutkimuksissa todettu (ks. esim. Rainó 2012), ja viittomakielisten lasten osalta viittomakielen puuttumisen, sillä jos ym-

päristö ei ollut viittomakielinen, lapsen kommunikointi niin lasten kuin aikuisenkin kanssa oli sidottu viittovaan aikuiseen. Osallisuuden toteutumisen keinoina opettajat muun muassa tukivat yksittäisen lapsen ryhmään kuulumista, kuten Salmisen ym. (2014) vertaissuhteiden tukemisen tutkimuksessa, sekä lapsen vuorovaikutusta muiden kanssa. Opettajat kertoivat tukevansa lasten aktiivisuutta ja itsenäisyyttä sosiaalisissa tilanteissa sekä selvittivät lasten välisiä ristiriitatilanteita, joiden voidaan nähdä olevan Syrjämäen (2019) vertaisvuorovaikutusta vahvistavan pedagogisen ohjauksen keinoja. Ympäristön ja arjen selkeät struktuurit nähtiin myös tärkeinä osallisuuden ohella lasten aktiivisuutta ja itsenäisyyttä lisäävinä tuen muotoina.

Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö oli moniulotteista: huoltajat toimivat lastensa asiantuntijoina, mutta toisaalta he saattoivat tarvita tukea vanhemmuuteensa. Lisäksi vanhempien aktiivisuuden nähtiin olevan yhteydessä lapsen saamiin tuen muotoihin ainakin joissain tilanteissa. Yhteistyötä toteutettiin päivittäin tuonti- ja hakutilanteissa sekä keskusteluissa. Näissä tilanteissa rakennetaan myös molemminpuolista luottamusta, ja se mahdollistaa avoimuuden ottaa asioita puheeksi (Rutanen & Laaksonen 2020).

Tämän tutkimuksen rajoitteena oli, että aineisto kerättiin yhden kunnan sisällä ja vain viidestä opettajasta koostuva aineisto on pieni. Tutkimuksen tuloksista ei voi vetää yksiselitteisiä ja yleistettäviä tuen muotoja, joita voitaisiin hyödyntää sellaisenaan kenelle tahansa kuulovammaiselle lapselle. Kuulovammaisten lasten muodostama ryhmä on hyvin heterogeeninen ja kuten tuloksissakin tuli esille, kuulovammaisen lapsen tuki rakentuu yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Osaltaan heterogeeninen haasteltavien ryhmä mahdollisti monipuolisen ja rikkaan aineiston, ja toi näkökulmia, joita ei olisi syntynyt, jos haastattelu olisi rajoittunut ainoastaan sisäkorvaistutetta käyttävien lasten, ainoastaan kuurojen lasten kanssa työskenteleviin tai työkokemukseltaan samankaltaisiin opettajiin. Toisaalta tämän vuoksi yksittäinen kommentti sai merkittävämmän painoarvon verrattuna aineistoon, jossa olisi enemmän tutkimukseen osallistuneita tutkimusinformantteja. Tutkimuksen tulokset lisäävät kuitenkin osaltaan ymmär-

rystä siitä, miten opettajat tukevat kuulovammaisen lapsen vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Luvussa 4.6 on tarkasteltu lisää tämän tutkimuksen toteuttamisen rajoitteita ja esimerkiksi taulukossa 9 on esitetty tämän tutkimuksen uskottavuutta, vakiintuneisuutta, luotettavuutta, siirrettävyyttä ja todenmukaisuutta lisäävät toimenpiteet.

6.2 Johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksissa nostettiin esiin myös kunnan varallisuus, jolla saattaa olla vaikutusta lapsen saamaan tukeen ja sen muotoihin. Myös Takalan ja Sumen (2015, 32) tutkimuksessa pohdittiin kuntien talouden merkitystä lapsen avustajan saamisessa. Ajatusta varallisuuden vaikutuksista tukee ainakin osittain Heiskasen ym. (2021) selvitys, jossa kuntien tarjoama tuki vaihteli. Huoltajien tuen hakemisen aktiivisuuden mahdolliset vaikutukset lapsen tuen saantiin asettavat lapset epätasa-arvoiseen asemaan toisiinsa nähden, eikä lapsi tällöin välttämättä saa tukea, johon olisi oikeutettu. Epätasa-arvoisuus vaikuttaa niin lapsen vuorovaikutuksen kuin kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tärkeää olisikin lieventää epätasa-arvoistavia ja esteettömyyttä heikentäviä tekijöitä. Vaikka kuulovammaisia lapsia ei väestötasolla mitattuna olekaan montaa, on tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden puolesta tärkeää, että kaikkien lapsien kasvua ja oppimista tuetaan parhaimmalla mahdollisella tavalla oikea-aikaisesti ja oikean vahvuisesti varhaiskasvatuksesta lähtien.

Kielen merkitys kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen tukemisessa on tärkeää, niin tämän tutkimuksen kuin aikaisempienkin tutkimusten tulosten mukaan (ks. esim. Paulanto 2008; Sidera ym. 2020; Yu ym. 2021). Kun ymmärrys kuulovammaisen oppimisesta ja tarpeista lisääntyy, voisi olla hyvä tarkastella esimerkiksi kielitietoisien pedagogiikan kehittämistä varhaiskasvatuksesta lähtien. Tämän tutkimuksen tulokset toivat esille kuulovammaisten lasten muodostaman ryhmän heterogeenisuuden takia voisi olla tarkoituksenmukaisempaa tutkia erikseen erilaisia kuulokojeita käyttävien lasten ja kuurojen lasten vuorovai-

kutuksen tukemista. Osallisuuden näkökulmasta olisi hyvä myös tarkastella viittomakielen oppimista. Kuten tuloksissakin tuli esille, kaikkien lasten kohdalla viittomakieli ei ole välttämätön, mutta jollekin se voi olla tärkeää. Olisi hyvä tiedostaa, että sisäkorvaistutteen implantoiminen ei tarkoita, että on pakko valita joko puhuttu tai viitottu kieli.

Opettajien aikaisemmalla kokemuksella kuulovammaisten lasten kanssa työskentelystä oli merkitystä: vähemmän kokemusta kuulovammaisten lasten kanssa työskentelystä omanneet opettajat kokivat tärkeäksi moniammatillisen ja monialaisen yhteistyön kun taas enemmän kokemusta omanneet korostivat sekä puhutun että viitotun kielen merkitystä lapsen tukemisessa. Opettajat eivät kuitenkaan aina välttämättä tiedosta lapsen tai opettajan tuen tarvetta (ks. esim. Takala & Sume 2015). Tieto toimii pohjana pedagogiselle toiminnalle, ja erityisesti kuulokojeita käyttävien lasten kanssa, käytettyjen tukimuotojen nähtiin hyödyttävän kaikkia lapsia. Tämä osoittaa sen, että opettajat ja muut kuulovammaisten lasten kanssa työskentelevät tarvitsevat lisää tietoa kuulovammaisen lapsen tukemisesta. Tuen näkökulmasta on myös tärkeää, että huolehditaan huoltajien oikeudesta osallistua toiminnan ja tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tämä tutkimus ei kuitenkaan antanut vastausta siihen, kuinka huoltajien oikeus osallistua toiminnan ja tuen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin toteutuu.

Kuulovammaisten lasten osalta mielenkiintoinen on myös Takalan ja Sumen (2015) tutkimuksen tulos siitä, että kuulovammaiset oppilaat saavat enemmän tehostettua tukea yläkoulun kuin alakoulun puolella. Voidaan pohtia, joutuuko muutos tavoitteiden ja abstraktilla kielellä toimimisen lisääntymisestä yläkoulun puolelle siirryttäessä, vai onko syy jossain muualla. Takala ja Sume (2015) kaipasivat kuitenkin lisätutkimuksia kuulovammaisten lasten oppimistuloksista. Lisätutkimuksia kaivataan myös siitä, miten kuulovammaisen lapsen tuki kehittyy varhaiskasvatuksesta esiopetukseen: onko tuki oikea-aikaista ja oikean vahvuista, miten tuen jatkumo toteutuu ja onko tuella vaikutusta myöhemmälle tuen tarpeelle tai lapsen oppimistuloksiin. Tällä voi olla merkitystä myös muille kuin kuulovammaisille lapsille: kuten opettajat toivat ilmi, kuulovammaisen lapsen kanssa käytettävät tuen muodot hyödyttäisivät kaikkia lapsia.

LÄHTEET

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S., M. & Stayton, D. J. 1971. Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. Teoksessa H. R. Schaffer (toim.) *The origins of human social relations*. London: Academic Press, 17–57.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S., M. & Stayton, D. J. 1974. Infant-mother attachment and social development; "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. Teoksessa M. P. Richards (toim.) *The integration of the child into a social world*. London: Cambridge University Press, 99–135.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3. painos). Bristol: Multilingual Matters.
- Banerjee, R., Watling, D. & Caputi, M. 2011. Peer Relations and the Understanding of Faux Pas: Longitudinal Evidence for Bidirectional Associations. *Child Development* 82 (6), 1887-1905.
- Caldwell, M., Jiam, N. T. & Limb, C. J. 2017. Assessment and Improvement of Sound Quality in Cochlear Implant Users. *Laryngoscope Investigative Otolaryngology* 2.
- Crowe, K. & Guiberson, M. 2020. Professionals' perspectives on supporting Deaf multilingual learners and their families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 70–84.
- Cullen, R. D. and Buchman, C. A. 2012. Cochlear Implantation: Reliability and Reimplantation. Teoksessa M. J. Ruckenstein (toim.) *Cochlear implants and other implantable hearing devices*. San Diego: Plural Pub, 303 –315.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. 2012. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 40 (3), 137-143.
- Dietz, A., Löppönen, T., Valtonen, H., Hyvärinen, A. & Löppönen, H. 2009. Prevalence and etiology of congenital or early acquired hearing

- impairment in Eastern Finland. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol* 73 (10), 1353–1357.
- Dietz, A., Willberg, T., Sivonen, V. & Aarnisalo, A. 2018. Sisäkorvaistute – kokeellisesta hoidosta arkipäivän kuntoutukseksi. *Lääkärilehti* 9, 570–575.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S. & Fabricius, W. V. 2011. Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology* 6 (1), 4–16.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. SAGE Open.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–35.
- Goldblat, E. & Most, T. 2018. Cultural identity of young Deaf adults with cochlear implants in comparison to Deaf without cochlear implants and hard-of-hearing young adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 23 (3), 228–239.
- Goldstein, T. R. & Winner, E. 2012. Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of cognition and development* 13 (1), 19–37.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hamill, A. 2012. *From Discrimination to Action: Understanding Empowerment in the Deaf Community*. A dissertation.
- Hao, J. & Wu, C. 2019. Deaf Children’s Moral Behavior, Moral Reasoning and Emotion Attribution. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 95–103.

- Havu-Nuutinen, S. 2002. Sosiokonstruktivistisen pedagogiikan merkitys lasten tiedon konstruoinnille. *Kasvatus* 33 (2), 175–188.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. 2021. Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatukspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2021:13.
- Houston, D. M. & Miyamoto, R. T. 2010. Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *Otology & Neuro-Otology* 31 (8), 1248–1253.
- Hyvärinen, A., Dietz, A. & Löppönen, H. 2011. Lasten kuulonkuntoutuksen polku. *Duodecim* 127, 819 – 825.
- Van de Heyning, P., Atlas, M., Baumgartner, W.-D., Caversaccio, M., Gavilan, J., Godey, B., Gstöttner, W., Hagen, R., Yongxin, L., Karltorp, E., Kameswaran, M., Kuzovkov, V., Lassaletta, L., Manoj, M., Parnes, L., Pillsbury, H., Raine, C., Ra-jan, G., Schmutzhard, J., Skarzynski, H., Staecker, H., Usami, S. & Zernotti, M. 2020. The reliability of hearing implants: report on the type and incidence of cochlear implant failures. *Cochlear Implants International* 21 (4), 228-237.
- Hirvonen, T., Sume, H. & Leskinen, M. 2015. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten sosiaalinen asema lähikoulussa luokilla 1 – 4. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI bulletin 2.
- Holube, I., Henning, P. and Velde, T. M. 2014. DSP Hearing Instruments. Teoksessa M. J. Metz (toim.) *Sandlin's textbook of hearing aid amplification: technical and clinical considerations* (3. painos). San Diego, CA: Plural Publishing, 221–294.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2021. Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (2), 28–44.

- Huberman, A. M. & Miles, M. B. 2002. *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks. London: SAGE.
- Huttunen, K. & Välimaa, T. 2010. Parents' Views on Changes in Their Child's Communication and Linguistic and Socioemotional Development After Cochlear Implantation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15 (4), 383–404.
- Hyvärinen, M.-L. 2011. *Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Häkli, S. 2014. *Childhood hearing impairment in northern Finland: prevalence, aetiology and additional disabilities*. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Häkli, S., Luotonen, M., Bloigu, R., Majamaa, K. & Sorri, M. 2014. Childhood hearing impairment in northern Finland etiology and additional disabilities. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 78 (11), 1852-1856.
- Irwin, J. D., He, M., Sangster Bouck, L. M., Tucker, P. & Pollett, G. L. 2005. Preschoolers' physical activity behaviours; Parents' perspectives. *Can J Pub Health* 96 (4), 299-303.
- Jalanko, H. 2019. *Kuulohäiriöt lapsella*. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 11.4.2021 osoitteesta:
<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00436/kuulohairiot-lapsella>
- Josselson, R. 2013. *Interviewing for qualitative inquiry*. New York: The Guildford Press.
- Jyväskylän yliopisto. 2020. *Tietosuoja*. Viitattu 10.08.2020 osoitteesta:
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tutkimuseettikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyynnnon-liitteet/aineistonhallintasuunnitelma/tietosuoja>
- Kangas, J., & Lastikka, A-L. 2019. Children's Initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (toim.) *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 15–36.

- Kansaneläkelaitos. 2020. Terapiat. Viimeksi muokattu 4.2.2020. Viitattu 5.11.2020 osoitteesta: <https://www.kela.fi/terapiat>
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kermit, P. 2010. Choosing for the child with cochlear implants: a note of precaution. *Med Health Care and Philos* 13, 157 – 167.
- Koivula, M. & Laakso, M.-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*, 108 – 128.
- Kuuloliitto. 2021. Kuulo ja kuulovammat. Viitattu 11.4.2021 osoitteesta: <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Köngäs, M. 2018. ”Eihän lapsil ees oo hermoja” – Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 368. Väitöskirja, Lapin yliopisto.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2010, 6-24.
- Lastikka, A.-L. 2019. Culturally and linguistically diverse children’s and families’ experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care. *Lisensiaatintutkielma*, Helsingin yliopisto.
- Launonen, K. 2001. Huvun vuoksi - vuorottelu ja jaettu tarkkaavuus puhetta korvaavan kommunikoinnin kehityksen pohjana. *Puhe ja kieli* 21(1), 25-36.
- Lawton, K., & Kasari, C. 2012. Brief report: Longitudinal improvements in the quality of joint attention in preschool children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2), 307 – 312.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.

- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G. T. W. 2017. The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood and care and learning environment. *A Campbell Systematic Review* 2017:1.
- Marnane, V. & Ching, T. Y. C. 2015. Hearing aid and cochlear implant use in children with hearing loss at three years of age: Predictors of use and predictors of changes in use. *Int J Audiol.* 54 (8): 544 – 551.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. Second edition. Sage: London.
- Maxwell, J. A. & Miller, B. A. 2008. Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. Teoksessa P. Leavy & S. Hesse-Biber (toim.) *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press.
- Mick, P. T., Friesen, L. M., Shipp, D. B. and Chen, J. M. 2012. Treatment Outcomes of Adult Cochlear Implantation. Teoksessa M. J. Ruckenstein (toim.) *Cochlear implants and other implantable hearing devices*. San Diego: Plural Pub, 253 – 284.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43 – 61.
- Mok, M., Galvin, K. L., Dowell, R. C. & McKay, C. M. 2009. Speech Perception Benefit for Children with a Cochlear Implant and a Hearing Aid in Opposite Ears and Children with Bilateral Cochlear Implants. *Audiol Neurotol* 15, 44 – 56.
- Mäki-Torkko, E. M., Lindholm, P. K., Väyrynen, M. R., Leisti, J. T. & Sorri, M. J. 1998. Epidemiology of moderate to profound childhood hearing impairments in northern Finland. Any changes in ten years? *Scand. Audiol.* 27, 95 – 103.
- Nivala, E. 2021. Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (1), 33 – 59.

- Opetushallitus. 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus. 2018a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Opetushallitus. 2018b. Viittomakieliset lapset varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2018:9a.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a. Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020 – 2022.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b. Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle; Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020 – 2022.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013. 3 §: Opiskeluhuollon kokonaisuus. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P3>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013. 4 §: Yhteisöllinen opiskeluhuolto. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P4>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013. 5 §: Yksilökohtainen opiskeluhuolto. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P5>
- Paavola-Ruotsalainen, L. 2016. Varhainen kielellinen ja sosioemotionaalinen kehitys vuorovaikutuksen kontekstissa. Teoksessa S. Loukusa, T. Hautala, L. Kääntä & A. Suvanto (toim.) Näkökulmia vuorovaikutukseen. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 48, 30 – 41. Helsinki.
- Padden, C. & Humphries, T. 2006. Inside Deaf Culture. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- Patton, M. Q. 2015. Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Paulanto, K. 2008. Mielen teoria alle kouluikäisten kliinisessä arvioinnissa. NMI-bulletin 18 (1). Niilo Mäki -säätö.

- Pesonen, A.-K. 2010. Varhainen vuorovaikutus on suotuisan psyykkisen kehityksen edellytys. *Duodecim* 126 (5), 515 – 520.
- Peterson, C. C. 2016. Empathy and theory of mind in Deaf and hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 141 – 147.
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. 2 §: Opetuksen tavoitteet. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
- Perusopetuslaki 628/21.8.1998. 6 §: Oppilaan koulupaikan määräytyminen. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>
- Perusopetuslaki 1136/19.12.2003. 1 §: Soveltamisala. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a19.12.2003-1136>
- Perusopetuslaki 1267/30.12.2013. 47 a §: Osallisuus ja oppilaskunta. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a30.12.2013-1267>
- Perusopetuslaki 1040/12.12.2014. 26 a §: Esiopetukseen osallistuminen. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a12.12.2014-1040>
- Rainò, P. 2012. Sisäkorvaistutteen saaneiden kuurojen lasten ja nuorten kielivalinnoista ja tulkkauspalvelujen tarpeesta. Sarja F. Katsauksia ja aineistoja 7, Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Rutanen, N. 2012. Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 1 (1), 44 – 56.
- Rutanen, N. & Laaksonen, K. 2020. Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 349 – 372.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19 – 46.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 8 – 29.
- Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. 2014. Teachers' contribution to the social life in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Early Child Development and Care* 184 (3), 416–433.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2015. Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa Aaltonen, O., Aulanko, R., Iivonen, A., Klippi, A., & Vainio, M. (toim.) *Puhuva ihminen: Puhetieteiden perusteet*, 114–121. Helsinki: Otava.
- Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. *Selvitys lukuvuoden 2013 – 2014 tilanteesta*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2014:11.
- 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*, 141 – 152.
- Spitzberg, B. H. 2003. *Methods of Interpersonal Skill Assessment*. Teoksesta John O. Greene, Brant R. Burlison (toim.) *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* Routledge.
- Suhonen, E., Takala, M., Alijoki, A., & Viljamaa, E. 2019. Children with and without disabilities in Finnish early childhood education. Teoksessa M. Westling Allodi, & T. Zappaterra (toim.), *Users' Needs Report on Play for Children with Disabilities: Parents' and children's views*, 84 – 94.
- Sume, H. 2010. Muutokset sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiossa vanhempien näkökulmasta. *Puhe ja kieli* 30 (4), 189 – 202.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2004. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project*. Effective Pre-School Education. London: University of London.

- Syrjämäki, M. 2019. Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Takala, K., Oikarinen, A., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2011. Päiväkotilasten sosioemotionaalisia taitoja liikuntatuokioilla edistävät tekijät varhaiskasvattajien kokemana. *Kasvatus* 42 (1), 69–80.
- Takala, M. 2016. Moniulotteinen kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Finn Lectura, 8–21.
- Takala, M. & Sume, H. 2015. Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa: Kuuleeko koulu? - tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M., Viljamaa, E. & Fredäng, P. 2018. Choosing the Future for a Child with a Severe Hearing-Impairment. *Support for Learning* 33 (2), 204–225.
- Takkinen, R. 2013. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. *Lähivördlusi. Lähivertailuja*, 371–402.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Esteettömyys ja saavutettavuus. Verkkosivusto. Päivitetty 7.4.2021. Viitattu 10.4.2021 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/vammaispalvelujen-kasikirja/vammaisuus-yhteiskunnassa/esteettomyys-ja-saavutettavuus>
- Terveydenhuoltolaki 1326/20.12.2010. 15 §: Neuvolapalvelut. Viitattu 29.4.2021 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L2P15>
- Tucker, P., Gilliland, J. & Irwin, J. D. 2007. Splashpads, swings, and shade: parents' preferences for neighbourhood parks. *CMAJ* 98 (3), 198–202.
- Tucker, P., van Zandvoort, M. M., Burke, S. M & Irwin, J. D. 2011. The influence of parents and the home environment on preschoolers' physical activity behaviours: A qualitative investigation of childcare providers' perspectives. *BMC Public Health* 11 (168).

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Umberson, D. & Montez, J. K. 2010. Social Relationships and Health: A Flashpoint for Health Policy. *Journal of Health and Social Behavior* 51. 54 – 66.
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 3 §: Varhaiskasvatuksen tavoitteet. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp445166720>
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 5 §: Kunnan velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446488224>
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 6 §: Kunnan velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta asumisen ja oleskelun perusteella. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447534512>
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 7 §: Monialainen yhteistyö ja kehittäminen. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447217248>
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 10 §: Varhaiskasvatusympäristö. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447543792>
- Varhaiskasvatuslaki 540/13.7.2018. 20 §: Osallisuus ja vaikuttaminen. Viitattu 29.4.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446766704>
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 501. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto
- Weimer, A. A., Sallquist, J. & Bolnick, R. R. 2012. Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early education and development* 23 (3), 280 – 301.

- Wilkinson, S. 2015. Focus group. Teoksessa J. A. Smith (toim.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. painos). Los Angeles, CA: London: SAGE.
- World Health Organization. 2019. Childhood hearing loss: strategies for prevention and care. Viitattu 10.4.2021 osoitteesta: <https://www.who.int/publications/i/item/childhood-hearing-loss-strategies-for-prevention-and-care>
- World Health Organization. 2021. World report on hearing. Viitattu 10.4.2021 osoitteesta: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/21.08.1991.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/31.5.2016.
https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2
- Yu, C.-L., Stanzione, C. M., Wellman, H. M. & Lederberg, A. R. 2021. Theory-of-mind development in young deaf children with early hearing provisions. *Psychological Science* 32 (1) 109 – 119.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun teemat

Miten tuet kuulovammaisen lapsen vuorovaikutuksen kehitystä?

