



Halonen Susanna & Ojalehto Linnea

Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa

Pro gradu -tutkimus  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
Kevät 2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa (Susanna Halonen & Linnea Ojalehto)

Tutkielman tyyppi, 62 sivua, 4 liitesivua

Helmikuu 2022

---

Erityisopetus on muotoutunut Suomessa erillisten laitosten ja erityiskoulujen sekä -luokkien kautta hiljalleen kohti nykyistä päämäärää eli inklusiota. Yhä enemmän suomalaisessa yhteiskunnassa pyritään siihen, että kuulovammaisen oppilaan olisi mahdollista opiskella omassa lähikoulussaan yleisopetuksen luokalla. On hyvin todennäköistä, että jokainen luokanopettaja tulee jossain vaiheessa uraansa kohtaamaan oppilaan, jolla on jonkin asteinen kuulonalenema. Jotta jokaiselle oppilalle voidaan tarjota laadukasta ja tasa-arvoista opetusta, tulee opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten olla tietoisia aistivamman tuomista yksilöllisistä tarpeista.

Tutkimuksen avulla kartoitettiin Oulun luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimus toteutettiin sähköisenä kyselytutkimuksena Oulun luokanopettajaopiskelijoille syksyllä 2021. Tutkimukseen valikoitui 16 vastausta. Analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Oulun luokanopettajaopiskelijat nimesivät useita erilaisia ajatuksia liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Osa vastaajista piti tilannetta hyvinkin tavallisena, tasa-arvoisena ja normaalina. Monet vastaajista olivat kuitenkin huolissaan tukitoimien ja resurssien riittävydestä, omasta osaamisestaan sekä jaksamisestaan ja kuulovammaisten oppilaiden sosiaalisten suhteiden luomisesta. Etuina nähtiin tasa-arvon, suvaitsevaisuuden sekä tietoisuuden lisääntyminen. Vastaajat kokivat, että kuulovammaisille suunnatut tukitoimet voisivat toimia apuna myös muille oppilaille.

Tutkimustuloksista ilmeni, että Oulun luokanopettajaopiskelijat kokivat valmiutensa kohdata kuulovammaisia oppilaita liikuntatunneilla hyvin vähäisiksi. Osa vastaajista omasi tiedollisia valmiuksia. Vastauksista nousi esille myös konkreettisia keinoja opetuksen tueksi. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet, että omaisivat lainkaan valmiuksia kohdata kuulovammaisia oppilaita yleisopetuksessa sekä yleisopetuksen liikuntatunneilla.

Tutkimuksesta saadut tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Myös aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että luokanopettajaopiskelijoilla ja jopa työelämään siirtyneillä opettajilla valmiudet kohdata kuulovammaisia oppilaita ovat hyvin vähäiset. Erityisesti konkreettiset keinot kuulovammaisen oppilaan kohtaamiseen koetaan heikoiksi. Inklusioon liittyvät edut ja huolenaiheet ovat olleet viime aikoina paljon esillä ja tämän tutkimuksen tuloksista löytyy paljon yhteneväisyyksiä yleisesti vallalla olevaan keskusteluun ja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Avainsanat: Fenomenografia, inklusio, kuulovamma, liikuntapedagogiikka, sisällönanalyysi

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Kuulovammaisuus ja kuulovammaisten opettaminen</b> .....	<b>3</b>
2.1 Kuulovamma .....	3
2.1.1 Näkökulmia kuulovammaan.....	3
2.1.2 Kuulovamman määrittelyä .....	4
2.1.3 Kuulovammaisen lapsen tuki yhteiskunnassa .....	6
2.1.4 Apuvälineet .....	7
2.1.5 Kuulovammaisen lapsen kuntoutus.....	9
2.3 Kuulovammaisen oppilas yleisopetuksessa .....	10
2.3.1 Kuulovammaisen oppilaan tukeminen.....	11
2.3.2 Kommunikointi ympäristössä.....	13
<b>3 Inklusion näkökulma</b> .....	<b>16</b>
3.1 Erityisopetuksen kehityksen historiaa .....	16
3.2 Inklusio peruskoulussa .....	18
3.2.1 Kolmiportainen tuki.....	18
<b>4 Kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetus yleisopetuksessa</b> .....	<b>21</b>
4.1 Koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tavoitteet.....	22
4.2 Liikunnanopetus alakoulussa .....	23
4.3 Henkilökohtaiset haasteet ja rajoitukset .....	24
4.3.1 Motoriset haasteet .....	25
4.3.2 Ympäristön tuomat haasteet .....	26
4.3.3 Sosiaaliset haasteet.....	27
<b>5 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>29</b>
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	29
5.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia .....	30
5.3 Aineistonkeruu .....	32
5.4 Sisällönanalyysi.....	35
5.4.1 Analyysin vaiheet.....	36
<b>6 Tulokset</b> .....	<b>40</b>
6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opetuksesta .....	41
6.1.1 Ajatuksia kuulovammaisten opetuksesta yleisopetuksessa .....	42
6.1.2 Ajatuksia kuulovammaisten liikunnanopetuksesta yleisopetuksessa .....	46
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden koetut valmiudet kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen .....	49
6.2.1 Tiedolliset valmiudet.....	49
6.2.2 Konkreettiset valmiudet .....	51

6.2.3 <i>Vähäiset tai ei lainkaan valmiuksia</i> .....	53
6.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset .....	55
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>59</b>
7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	59
7.2 Jatkotutkimus mahdollisuudet ja hyödynnettävyys .....	62
<b>Lähteet</b> .....	<b>63</b>

# 1 Johdanto

Nykypäivänä koulumaailmassa puhutaan yhä enemmän inklusiosta ja sen toteuttamisesta (Poussu-Olli, 2003, s. 111). Takalan (2010a) mukaan yleisesti inklusion periaatteista ollaan yhtä mieltä ja se koetaan tavoiteltavaksi päämääräksi kouluissa, mutta toteuttaminen käytännötasolla ei ole niin yksinkertaista. Inklusion toteutuminen käytännössä tarkoittaa sitä, että erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin. Näissä tilanteissa korostuu yleisopetuksen luokanopettajan valmiudet muokata luokan toimintaa siten, että myös erityisoppilaan yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi. (Takala, 2010a, s. 20, s. 17.)

Tasavertaisuuden ja yhdenvertaisuuden toteutumista kouluissa sekä yleisesti yhteiskunnassa pyritään turvaamaan useimpien lakien, sopimusten ja asiakirjojen kautta. Perustuslakiin (731/1999, 2:6) kirjatussa yhdenvertaisuuspykälässä todetaan: “Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” Inklusion kannalta merkittäviä sopimuksia, jotka Suomi on allekirjoittanut ovat Unescon Salamancan julistus (Salamanca Statement, 1994), YK:n lapsenoikeuksien sopimus (1989) sekä YK:n yleissopimus (2016). Edellä mainitut sopimukset ja lait ovat perustana inklusiivisten käytäntöjen suunnittelulle ja toteuttamiselle sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle.

On tavallista, että nykypäivänä yleisopetuksen luokassa voi olla erityisoppilas, jolla on jokin vamma, kuten kuulovamma. Poussu-Ollin (2013, s. 11) mukaan kommunikoinnin näkökulmasta tarkasteltuna kuulo on tärkein aistimme, sillä kielenkehitys, kommunikointi ja ajattelu pohjautuvat kuuloon. Sume (2018) nostaa tutkimuksessaan esille, että kuulovammat voivat olla vaikeusasteeltaan vaihtelevia, jolloin myös tarpeet ovat erilaisia.

Kandidaatin tutkielmassa Halonen ja Ojalehto (2020) perehdytään kirjallisuuskatsauksen keinoin kuulovammaisen oppilaan tasa-arvoiseen koululiikunnan opetukseen ja koemme tarpeelliseksi tutkia aihetta lisää. Pro gradu –tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu soveltuvin osin omaan kandidaatin tutkielmaan ja sitä on hyödynnetty luvuissa 2-4. Tästä pro gradu -tutkimuksesta hyötyvät niin opiskelijat, koulutuksen suunnittelijat kuin kuulovammaisten järjestön edustajat, sillä he saavat ajankohtaista tietoa Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista kohdata kuulovammaisen oppilas yleisopetuksessa sekä yleisopetuksen liikuntatunneilla.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ajatuksia Oulun luokanopettajaopiskelijoilla on liittyen kuulovammaisen oppilaan opettamiseen sekä millaisia valmiuksia koulutus antaa opiskelijoille kuulovammaisen oppilaan kohtaamiseen yleisopetuksessa sekä yleisopetuksen liikuntatunneilla. On perusteltua tutkia aihetta lisää, sillä kuulovammaisen oppilaan oppimisen tukemista on osittain tutkittu kansainvälisesti, mutta etenkin Suomessa aihetta ei ole tutkittu juurikaan. Myös jo tehdyt tutkimukset, kuten Marschark ja Hauser (2012) osoittavat, että opettajilla ei ole välttämättä käsitystä siitä, kuinka kuulovammaisen oppilaan oppimista tuetaan. Suomalaisella tutkimuskentällä myös kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetusta on tutkittu hyvin vähän. Selmanin (2018) opinnäytetyössä esitetään tuntisuunnitelmien kautta luokanopettajille keinoja, joilla voi tukea kuulovammaista oppilasta liikuntatunneilla. Kuitenkaan kotimaisten tutkimusten joukosta ei löytynyt tutkimusta, jossa aihetta olisi tutkittu koulutuksen ja opiskelijoiden näkökulmasta.

Tämän pro gradu –tutkimuksen luvuissa 2-4 avataan tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä eli kuulovammaa, inklusiota ja sen historiaa, sekä liikuntapedagogiikkaa. Luvussa viisi (5) kuvataan pro gradu –tutkimuksen lähestymistapaa, aineistonkeruumenetelmää sekä aineiston analyysia. Luku kuusi (6) käsittelee tutkimusaineiston pohjalta tutkimustuloksia ja luvun lopussa kootaan yhteen tärkeimmät tulokset, joihin liitetään aiheesta tehtyä aiempaa tutkimusta. Tutkimuksen luvussa seitsemän (7) tarkastellaan eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Lisäksi luvussa pohditaan tutkimuksen onnistumista, kehittämistä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksen lähteet ja aineistokeruussa käytetty kyselylomake ovat tutkimuksen lopussa.

## 2 Kuulovammaisuus ja kuulovammaisten opettaminen

Kuuloaistin merkitys vaihtelee ihmisen eri ikäkausina, mutta erityisesti lapselle kuulolla on tärkeä merkitys oppimisen sekä koulumenestyksen kannalta (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, s. 5). Hasan (2005) ja Kuulonhuoltoliitto (2006) tarkentavat, että kuuloaisti mahdollistaa puhekommunikaation kehittymisen, sillä sen kautta välittyy informaatiota puheen kuulemiseksi ja ymmärtämiseksi. Kuullun informaation perusteella lapsi omaksuu ympäristönsä kielen ja alkaa tuottamaan tämän tapaista puhetta (Hasan, 2005, s. 31, s. 51; Kuulonhuoltoliitto, 2006). Jos ihminen ei kuule puhetta, myös kielen oppiminen vaikeutuu huomattavasti (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, s. 5). Kieli on väline, jonka kautta ajatellaan, opitaan ja viestitään muiden ihmisten kanssa. Toimintakyvyn säilyttämisen ja vuorovaikutuksen sujumisen kannalta hyvällä kuulolla on suuri merkitys (Kuuloliitto, 2019). Ennen kaikkea kieli on sosiaalinen työkalu (Cole & Flexer, 2016, s. 252).

### 2.1 Kuulovamma

Kuulovamman määrittelyyn vaikuttaa useita eri tekijöitä. Määrittelyssä on otettava huomioon vamman aste, joka voi Sumen (2019) mukaan vaihdella hyvin laajasti lievästä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen, sekä kuulovian tyyppi, eli se, missä vamma sijaitsee. Kuulovamman asteesta ja tyypistä riippuen on olemassa myös useita erilaisia apuvälineitä ja kuntoutusmenetelmiä, joita käytetään kuulon ja kommunikoinnin helpottamiseksi. Lisäksi kuulovamman määrittelyyn vaikuttaa näkökulma, josta huonokuuloisuutta tarkastellaan. On otettava huomioon myös syy, joka on johtanut kuulovamman muodostumiseen. (Sume, 2019.) Näitä kaikkia aiheita käsitellään luvussa 2.

#### 2.1.1 Näkökulmia kuulovammaan

Kuulovammaa voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Takala (2016a) huomauttaa, että eri näkökulmien tavoitteena on täydentää toisiaan, ei poissulkea. Usein kuulovammaa tutkitaan lääketieteellisestä näkökulmasta, mikä osittain johtuu sen lääketieteellisestä toteamistavasta (Takala, 2016a, s. 29–30). Widberg-Palon ja Seilolan (2012) mukaan termi huonokuuloinen tarkoittaa sellaista henkilöä, joka kuulee huonosti ja lääketieteen puolella keskitytäänkin nimenomaan henkilön vammaan. Takala (2016a) huomauttaa, että kuulovammat voidaan jakaa

sensorineuraalisiin sekä konduktiivisiin kuulovammoihin. Lääketieteessä ajatellaan, että huonokuuloisuus on tila, jonka muuttamiseksi on tehtävä jotain. Monet kokevat tämän ajattelutavan vallitsevana ja sen koetaan heijastuvan myös koulumaailmaan. (Takala, 2016a, s. 29–30). Lisää kuulovammojen eri tyyppisiä ja määritelmiä avataan tarkemmin luvussa 2.1.2.

Laurosen mukaan (2010) sosiokulttuurinen näkökulma tarkoittaa sitä, että huonokuuloisia tai kuuroja ei nähdä vammaisina, vaan kieli ja kulttuurivähemmistönä. Monet kuurot kutsuvatkin itseään esimerkiksi viittomakielisiksi. Se miten, huonokuuloisuus määritellään, riippuu paljon siitä, kuka määrittelyn tekee. (Lauronen, 2010, s.123.) Takalan (2016a) mukaan syntymäkuurot luokittelevat usein itsensä kielelliseen vähemmistöön, kun taas kuuroutuneet sijoitetaan useammin aistivammaisiin. Myös esimerkiksi sisäkorvaistutteen käyttö ja sen myötä kuulon paraneminen voi vaikuttaa siihen, miten henkilö luokittelee itsensä (Takala, 2016a, s. 29).

Takala (2016a) avaa tutkimuksessaan, miten pedagoginen näkökulma sisältää kaiken sen, millä tavoilla lapsen huonokuuloisuus huomioidaan opetuksessa. Siihen kuuluu opetuksen suunnittelun lisäksi toteutus sekä arviointi. Opettajan on tiedettävä, miten huonokuuloisen lapsen osallistumista ja kehitystä on mahdollista tukea ja miten esimerkiksi teknisiä apuvälineitä käytetään. Opetuksessa tulee huomioida myös oppimisympäristön muokkaaminen optimaaliseksi kuunteluympäristöksi. (Takala, 2016a, s. 27.) Tässä tutkimuksessa määritellään seuraavaksi kuulovamman lääketieteellinen näkökulma, mutta otetaan huomioon myös pedagoginen sekä sosiokulttuurinen näkökulma.

### 2.1.2 Kuulovamman määrittelyä

Sumen (2019) mukaan käsitteenä kuulovamma kattaa sekä huonokuuloiset että kuurot henkilöt, sillä se tarkoittaa yleisesti sellaista henkilöä, jolla on kuulon heikkenemä. Vamma on osittainen, mikäli puhutaan huonokuuloisesta lapsesta (Sume, 2019). Kuulovamma voi olla ainoastaan toispuoleinen, eli sijaita vain toisessa korvassa (Seilola & Widberg-Palo, 2012, s. 32). Poussu-Ollin (2003) sekä Rintalan, Huovisen ja Niemelän (2012) tutkimuksissa todetaan kuulovammaisia olevan Suomessa noin 750 000, joka on yli 14 % väestöstä. Vuosittain syntyy jopa 60 lasta, jolla on kuulovamma (Poussu-Olli, 2003, s. 14; Rintala ym., 2012, s. 146). Hasanin (2005) mukaan kuuloviat ovat usein synnynnäisiä ja perinnöllisyydellä on suuri merkitys. Muita syitä kuulovammalle ovat esimerkiksi enneaikainen syntymä tai raskausajan tulehdukset (Hasan, 2005, s. 42).



Sume (2019) muistuttaa, että kuulovamman vaikeusaste voi vaihdella hyvinkin laajasti. Kuulovammainen lapsi ei siis välttämättä ole kuuro, vaan huonokuuloinen (Sume, 2019). Kareisto (2019) toteaa, että kuulontutkimuksissa saadaan selville, minkä asteinen ja tyyppinen kuulovamma on kyseessä. Tutkimuksissa kuulokäyrää käytetään havainnollistamaan kuulovammaa (Kareisto, 2019). Normaalin kuulon rajana pidetään 10-20dB, sosiaalisen kuulemisen rajana puolestaan 30dB ja kuurouden rajana 85dB-90dB (Kuuloavain, 2019c). Kun kuulo on huonontunut lähelle 30dB, suositellaan käytettäväksi kuulokojetta (Kuuloavain, 2019a). Kuulovamman vaikeusasteen perusteella kuulovammaiset jaotellaan lievästi, keskivaikeasti, vaikeasti tai erittäin vaikeasti huonokuuloisiin (Hasan, 2005, s. 41; Takala, 2016a, s. 23). Lievät sekä keskivaikeat kuulovammat ovat kaikista yleisimpiä (Voppi, 2020a). Takala ja Takkinen (2016) toteavat tutkimuksessaan, että kuulovamman vaikutukset elämään ovat hyvin yksilöllisiä. Vaikutukset riippuvat vamman vaikeusasteen lisäksi esimerkiksi kuntoutuksen laadusta sekä elämäntilanteesta, jolloin kuulovamma todetaan (Takala & Takkinen, 2016, s. 9).

Lapsella, jolla on lievä kuulovamma (20-40dB) voi esiintyä äännevirhe esimerkiksi s-äänteessä (Takala, 2016b, s. 47). Myös puheen erottaminen hälyssä ja hiljaisen puheen kuuleminen on vaikeaa (World Health Organization [WHO], 2019). Jo lievässäkin kuulovammassa voi esiintyä keskittymis- ja puhevaikeuksia (Kaski, Manninen & Pihko, 2012, s. 129). Takala (2016b) toteaa tutkimuksessaan, että keskivaikea kuulovamma (40-70dB) lisää äännevirheitä, aiheuttaa hankaluuksia ryhmätilanteissa ja edellyttää kuulokojeen käyttöä. Apuna voidaan käyttää huulio-lukua ja tukiviittomia. Vaikeassa kuulovammassa (70-95dB) kuulokojeen käyttäminen on välttämätöntä ja siitä huolimatta puheen ymmärtämisessä voi olla hankaluuksia. Lapsen puheenkehitys on usein viivästynyt ja avuksi tarvitaan yksilöllistä puheterapiaa sekä visuaalisia kommunikoinnin keinoja. Erittäin vaikeassa kuulovammassa (95dB>) lapsi ei kuule omaa ääntään ja kuulokojeen avulla on mahdollista kuulla vain voimakkaita ääniä. Apukeinona on käytössä viittomakieli. (Takala, 2016b, s. 48.) Usein lapsille, joilla on erittäin vaikea kuulovamma, asennetaan sisäkorvaistute varhaislapsuudessa (Kuuloavain, 2019a).

Takala (2016a) määrittelee tutkimuksessaan kuulovamman joko konduktiiviseksi tai sensorineuraaliseksi. Jaotteluun vaikuttaa se, missä ongelma sijaitsee (Takala, 2016a, s. 29). Poussu-Ollin (2003) mukaan konduktiivisessa kuulovammassa äänen vapaa eteneminen on estynyt, ja ongelman aiheuttaja on ulko- tai välikorvan alueella. Voi olla, että korvan rakenteet ovat epämuodostuneet tai korvakäytävä on arpeutunut. Sensorineuraalinen kuulovika puolestaan sijoittuu sisäkorvaan tai kuulohermoon. Tällöin kuulohermoon toiminta on pysähtynyt tai sen toiminta on häiriintynyt. Sensorineuraaliseen eli korvaperäiseen kuulovammaan liittyy useimmiten

myös korvien soimista ja tasapainohäiriöitä. (Poussu-Olli, 2003, s. 34–35.) Mikäli kuulovamma on sekä konduktiivisen että sensorineuraalisen kuulovamman piirteitä, on kyseessä sekatyypinen kuulovamma (Sorri, 2005, s. 78).

Edellä mainittujen lisäksi Hasan (2005) sekä Sorri (2005) luokittelevat kuulovammiin vielä sentraalisen kuulovamman. Sentraalinen kuulovamma sijaitsee keskushermoston kuulojärjestelmässä, kuten esimerkiksi aivokuoressa tai –rungossa. Kuulokynnysmuutokset ovat usein hyvin pieniä tai niitä ei esiinny lainkaan, mutta sanojen tunnistaminen ja ymmärtäminen voivat olla todella haastavia. (Hasan, 2005, s. 42; Sorri, 2005, s. 80.) Usein kuulovammaisilla lapsilla on myös jokin muu vamma, kuten esimerkiksi näkö- tai liikuntavamma (Häkli, 2014, s. 19). Lisävammoja esiintyy jopa 30–40 prosentilla kuulovammaisista lapsista (Takala, 2016a, s. 23).

### 2.1.3 Kuulovammaisen lapsen tuki yhteiskunnassa

Hyvönen (2010) korostaa, miten vammaisen ihmisen voi olla vaikea sopeutua yhteiskuntaan. Jotta yhteiskuntaan integroituminen olisi helpompaa, on olemassa vammaispalveluita, jotka pyrkivät helpottamaan vamman tuomia haasteita. Järjestelmän tarkoituksena on esimerkiksi poistaa seikat, jotka estävät vammaisen henkilön osallistumisen sekä järjestää palveluita ja tarvittavaa kuntoutusta henkilöille, joilla on jokin vamma. Vaikka lainsäädännön perusteella Suomessa tarjotaan laajasti erilaisia vammaispalveluita, tutkimusten perusteella nämä eivät kuitenkaan aina toteudu käytännössä ja järjestelmän kanssa toimiminen koetaan raskaana. (Hyvönen, 2010, s. 17–18.)

Seilola (2012) nostaa esille sen, miten huonokuuloisen lapsen syntymä aiheuttaa koko perheelle valtavasti uusia kysymyksiä sekä huolenaiheita. Koska kuulo vaikuttaa suurelta osin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin, totutut tavat on usein muokattava uusiksi (Seilola, 2012, s. 33). Täytyy muistaa, että kuulovamman omaavia lapsia on hyvin erilaisia ja jokaisella on yksilölliset tarpeensa, jotka tulee huomioida. Kaikilla kuulovammaisilla lapsilla ei ole välttämättä lainkaan erityistarpeita (Takala & Takkinen, 2016, s. 21), kun taas jollakin voi olla useita liitännäisvammoja ja suuria haasteita kommunikaatiossa (Seilola & Widberg-Palo, 2012, s. 32). Tästä syystä onkin hyvin yksilöllistä, millä tavalla kuulovamma vaikuttaa lapsen kehitykseen (Voppi, 2020a) ja myös vamman kuntoutus suunnitellaan jokaisen kohdalla henkilökohtaisesti (Seilola & Widberg-Palo, 2012, s. 32).

#### 2.1.4 Apuvälineet

Kun kuulovamma todetaan lapsella, täytyy seuraavaksi miettiä, miten lapsen kanssa kommunikoidaan (Takala, 2005, s. 29). Vamman vaikeusasteesta riippuen kuulovammaisilla on käytössään erilaisia apuvälineitä kommunikoinnin tueksi. Apuvälineiden avulla pyritään helpottamaan kuulovammaisen lapsen toimintaa erilaisissa ympäristöissä (Rasa, 2005, s. 20–29). Kuulokojeen käyttö ei kuitenkaan takaa täydellistä kuuloa, vaan auttaa helpottamaan kuulovamman tuomia haasteita (Burkey, 2003, s. 84). Lisäksi apuvälineiden toimivuus on yksilöllistä ja niistä saadut hyödyt voivat olla hyvin erilaisia (Sume, 2019).

Hasanin (2005) sekä Kurjen ja Takalan (2005) mukaan kuulokojeista yleisin on korvantauskoje, jota pidetään korvalehden päällä. Hyvän istuvuuden varmistamiseksi koje valmistetaan henkilökohtaisesti ja lapsen kasvaessa se joudutaan usein uusimaan, sillä kasvaessa myös korva muotoutuu (Hasan, 2005, s. 44; Kurki & Takala, 2005, s. 43–44). Suomessa korvantauskojeen käyttäjiä arvellaan olevan 70 000, mutta siitä hyötyisi arviolta noin 300 000 (Kuuloliitto, 2019). Kuulokoje ei kuitenkaan korjaa kuulonalenemaa, vaan vahvistaa tulevan äänen mielekkääksi kuultavaksi (Cole & Flexer, 2016, s. 136). Snellman ja Lindberg (2007) toteavat tutkimuksessaan, että kuulokojeen tarkoituksena on vahvistaa juuri niitä kuulon osa-alueita, joissa vamma esiintyy. Jos kuulovamma on asteeltaan erittäin vaikea, koje ei riitä vahvistamaan kuuloa riittävästi. (Snellman & Lindberg, 2007, s. 14.)

Hasanin (2005) mukaan sisäkorvaistute on sähköinen kuulokoje, joka asennetaan leikkauksessa. Istutetta käytetään silloin, kun tavallinen korvantauskoje ei auta riittävästi (Hasan, 2005, s. 48–51). Allum (2003) tarkentaa, miten sisäkorvaistute voidaan asentaa, mikäli sisäkorvan sisäkarvasolut eivät toimi tai ne puuttuvat. Tällaisessa tilanteessa ääni-informaatio kulkeutuu normaalisti välikorvasta sisäkorvan simpukkaan, mutta se ei muutu sähkösignaaleiksi, jotka kulkeutuvat kuulohermoon. Korvantauskojeeseen verrattuna sisäkorvaistute eroaa siinä, että se vaikuttaa suoraan kuulohermoon sisäkarvasolujen sijaan. Sisäkorvaistutteen avulla on apua ainoastaan ihmisille, joilla on poikkeama sisäkorvassa. (Allum, 2003, s. 3–6.) Sisäkorvaistutteen avulla käytetään myös nimityksiä kokleaimplantti sekä sisäkorvakuulokoje (Widberg-Palo & Seilola, 2012, s. 28).

Sisäkorvaistutteen avulla on sekä ulkoisia että sisäisiä osia, joihin ääni tulee sähköimpulsseina (Hasan, 2005, s. 47–48; Snellman & Lindberg, 2007, s. 8). Allumin (2003) mukaan istutteen ulkoiset osat koostuvat mikrofoniasta, joka vastaanottaa ääniaallot sekä muista osista, jotka vahvistavat, analysoivat, ohjelmoivat sekä siirtävät ääniaaltoja. Sisäiset osat puolestaan vastaanottavat

ja tulkitsevat sähkösignaaleja sekä siirtävät ne kuulohermoon (Allum, 2003, s. 6–7). Hasan (2005, s. 47–48) sekä Seitsonen, Kurki ja Takala (2016, s. 75) muistuttavat, että istutuksesta huolimatta kuulo ei ole normaali ja kuntoutusta käytetään edelleen tukemaan kielenkehitystä.

Allum (2003) kertoo tutkimuksessaan, miten kuulokojeisiin kuuluva sisäkorvaistute on tullut alun perin saataville 1980-luvulla, mutta vasta viime aikoina se on kuitenkin kasvattanut kovasti suosiotaan. Sisäkorvaistutetta tarjotaan erityisesti niille, jotka ovat kykenemättömiä käyttämään muita kuulolaitteita, sillä se antaa käyttäjälleen informaatiota ympäristön äänistä. (Allum, 2003, s. 1.) Nykyään lähes kaikille vaikeasti kuulovammaisena syntyville lapsille asennetaan sisäkorvaistute, sillä sen hyöty on sitä suurempi, mitä nuorempana se asennetaan (Kurki & Takala, 2005, s. 43–44; Seitsonen ym., 2016, s. 74). Koska iso osa kuulovammaisista lapsista kuuluu perheisiin, joissa muut jäsenet kommunikoivat puhutun kielen avulla, sisäkorvaistute on ollut suuri askel teknologisessä kehityksessä (Seilola & Widberg-Palo, 2012, s. 33). Istutteen käyttäminen ei kuitenkaan aina ole niin yksinkertaista. Laurosen (2010) tekemässä tutkimuksessa on havaittu, miten istutetta käyttävät nuoret kokevat istutteen käytön vääräksi, mikäli ovat seurueessa, jossa myös muut jäsenet ovat huonokuuloisia tai kuuroja ja kommunikoivat viittomakielen avulla. Ilman istutetta he kokevat sulautuvansa paremmin joukkoon yhteisön jäseneksi (Lauronen, 2010, s. 123).

Koulumaailmassa on usein käytössä FM-laite, joka otetaan käyttöön opiskelujen alkaessa (Hyvärinen, Dietz & Löppönen, 2011). Seitsonen ja kollegat (2016) kertovat, että FM-laitteessa opettajalla on kannettava radiolähetin sekä mikrofoni ja oppilaalla radiovastaanotin, johon opettajan puhe välittyy suoraan. Tästä syystä laite vähentää tehokkaasti ympäristön aiheuttamia häiriöitä. (Seitsonen ym., 2016, s. 78). Kärkkäinen (2016a) toteaa, että keskustelutilanteissa mikrofonina voidaan myös kierrättää puhujien keskuudessa. Oppilaat omaksuvat FM-laitteen käytön nopeasti, kun käytäntö otetaan osaksi koulun arkea (Kärkkäinen, 2016a, s. 130). Nykyään on kehitetty myös sellaisia FM-laitteita, joiden avulla oppilaan on mahdollista kuulla opiskelutovereiden puhe ja näin ollen osallistua ryhmäkeskusteluihin (Seitsonen ym., 2016, s. 78; Snellman & Lindberg, 2007, s. 15). Suositellaan, että FM-laitetta käytetään erityisesti niillä oppitunneilla, jotka ovat opettajajohtoisia (Ojala, 2000, s. 216).

Viittomakieli on useimmiten kuurojen tapa kommunikoida (Takala, 2005, s. 30), joten tutkimuksessa ei perehdytä siihen sen syvemmin aiheen rajauksen vuoksi. Takala (2005) kuitenkin huomauttaa, että yllä mainittujen teknisten apuvälineiden lisäksi huonokuuloinen lapsi voi käyttää muita apukeinoja, kuten tukiviittomia tai huuliolukua. Käytettäessä tukiviittomia puheen

tärkeimmät ydinsanat viitotaan puheen kanssa samanaikaisesti. Tukiviittomat ovat siis menetelmä, joka korostaa keskustelun avainsanoja ja niitä käytetään usein opetustilanteissa. Niitä hyödynnetään huonokuuloisten lisäksi myös esimerkiksi autististen lasten kanssa toimiessa. (Takala, 2005, s. 34.) Sume (2018) muistuttaa, että tukiviittomat eivät ole kieli, vaan kommunikointimenetelmä. Takalan (2016b, s. 38) mukaan myös lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset tai keskittymisvaikeuksia omaavat oppilaat voivat saada apua tukiviittomista.

Ahti ja Lonka (2005) tarkentavat tutkimuksessaan, että huuliolukua käyttävät usein tiedostamattaan niin huonokuuloiset kuin normaalikuuloisetkin ihmiset. Huulioluvussa tarkkaillaan puheen visuaalisia piirteitä ja sen on tarkoitus täydentää epäselvää puhetta tai kuulemistä, sillä se helpottaa samalta kuulostavien äänteiden erottamista visuaalisten vihjeiden avulla. Sen hyödyntäminen tapahtuu huonokuuloisilla usein automaattisesti ja he voivat olla siinä erittäin taitavia. (Ahti & Lonka, 2005, s. 150–151.) Myös Takalan (2016b, s. 47) mukaan huulioluku on huonokuuloiselle hyvä tuki kuulokojeen lisäksi silloin, kun halutaan kommunikoida puheen avulla. Sume (2005) avaa tutkimuksessaan, että huuliolukua voidaan harjoitella erilaisten pelien ja leikkien avulla. Esimerkiksi viittomia sisältävät laululeikit tai leikit, joihin sisältyy tanssimista, ovat hyviä harjoitteita myös kuulovammaiselle lapselle (Sume, 2005, s. 308).

Seilola sekä Widberg-Palo (2012, s. 32) muistuttavat, että kuulovammaisten kuntoutus, apuvälineet sekä niissä käytetty teknologia kehittyvät jatkuvasti, eikä voida sanoa varmaksi, miten kuulovammaisten lasten asema edistyy ja muuttuu tulevaisuudessa. Sume (2019) toteaa tutkimuksessaan, että apuvälineiden ja teknologian lisäksi myös jokaisen lapsen kuulo ja puhe kehittyvät yksilöllisesti omalla tavallaan. Vaikka esimerkiksi sisäkorvaistutteen asentamisen avulla kuulo paranisi huomattavasti, ei kuulon tasoa voi kuitenkaan verrata normaaliin kuuloon (Marschark & Hauser, 2012).

### 2.1.5 Kuulovammaisen lapsen kuntoutus

Seilola (2012) korostaa tutkimuksessaan, miten Suomessa kuulovammaan saa kuntoutusta jokaisesta viidestä yliopistollisesta keskussairaalaista, joissa myös esimerkiksi tarvittavat sisäkorvaistutteen asennusleikkaukset suoritetaan. Sairaaloissa on kuulokeskukset, jotka antavat tietoa kuntoutukseen sekä vuorovaikutukseen liittyen. Näiden lisäksi apua saa myös erilaisista alan

järjestöistä, joissa samassa tilanteessa olevat ihmiset antavat toisilleen vertaistukea. Koska kuulovamma on mahdollista todeta nykyään jo hyvin varhain, myös kuntoutus aloitetaan lapsen ollessa vasta muutaman kuukauden ikäinen, mielellään alle kuusi kuukautta. Hoitoa varten tehdään aina henkilökohtainen arvio korva-, nenä- ja kurkkutautien erikoislääkärin toimesta. (Seilola, 2012, s. 33–34.)

Takalan (2016b, s. 38) mukaan lapsen kommunikointia pyritään tukemaan erilaisilla manuaalisilla keinoilla, kuulokojeella sekä huulioluvulla. Monet kuntoutukset pohjautuvatkin huuliolukuun (Ahti & Lonka, 2005, s. 151). Kun kuntoutusta aletaan suunnittelemaan, on tärkeää arvioida lapsen vamma, jonka ympärille kuntoutus rakennetaan (Sume, 2019). Seuraavassa kappaleessa on avattu tarkemmin yhtä mahdollista kuntoutusmuotoa.

Kurki (2016) osoittaa tutkimuksessaan, että yksi kuulovammaisen lapsen kuntoutuksen tukimuoto on kuntoutusohjaajan palvelut. Palvelu on tarkoitettu niin kuulovammaiselle itselleen, häneen perheelleen kuin myös koululle. Kuntoutusohjaaja tukee, neuvoo ja ohjaa lasta ja häntä koskevia ympäristöjä, jotta lapsella on mahdollisuus kehittyä huomioiden hänen yksilölliset tarpeensa. Kuulovammaisen lapsen kuntoutusohjaaja voi tulla koululle perehdyttämään koulun henkilökuntaa, jolloin hän neuvoo oppilaan apuvälineiden käyttöä ja tuo esille yleisiä käytännön asioita, joita on tarpeen ottaa huomioon kuulovammaisen oppilaan kanssa työskennellessä ja kommunikoidessa. Ei pidä unohtaa myöskään luokkakavereiden perehdyttämistä, vaan kuntoutusohjaajan tehtävänä on jakaa tietoa muille luokkalaisille ja sopia kuulovammaisen sekä hänen perheensä kanssa ennalta, mitä asioita on tarpeen tuoda esille ja mitä ei. (Kurki, 2016, s. 105–107.)

### **2.3 Kuulovammaisen oppilas yleisopetuksessa**

Kuten aiemmin on mainittu, nykyään on hyvin tavallista, että yleisopetuksessa on kuulovammaisen oppilas. Poussu-Olli (2003) huomauttaa, että tällöin asetetut tavoitteet ovat yleisopetuksen mukaisia, mutta niiden toteutuksessa huomioidaan oppilaan kuulovamma. Huonokuuloisen lapsen opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota kommunikaatioon sekä kielellisiin taitoihin, sillä ne ovat usein erityisen heikkoja kuulovammaisilla oppilailta (Poussu-Olli, 2003, s. 121). Sumen (2018) mukaan lukemaan oppiminen tapahtuu usein samalla tavalla oivalluksen kautta, kuten muillakin oppilailta. Opetuksesta kannattaa pyrkiä tekemään mahdollisimman monikanavaista lisäämällä siihen visuaalisia elementtejä (Sume, 2018, s. 315–316).

Kuulovamma ei useinkaan näy ulospäin, jolloin oppilaan tukeminen voi helposti jäädä vähäiseksi (Ojala, 2000, s. 217). Ympäristön muokkaamisen lisäksi on muistettava kiinnittää huomiota myös oppilaan kielenkehitykseen (Voppi, 2020a). On huomioitava, että kuulovamma vaikuttaa suuresti oppilaan koulumenestykseen ja kuulovammaiset oppilaat ovat usein 2–3-vuotta muita oppilaita jäljessä (Poussu-Olli, 2003, s. 121). Usein kuulovammaisilla oppilailla on pidennetty oppivelvollisuus (Sume, 2018, s. 316). Koulumenestyksen määrittäminen ei ole yksiselitteistä, vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi kuntoutuksen onnistuminen, saatavilla olevat apuvälineet sekä ympäristön luomat mahdollisuudet (Ojala, 2000, s. 207). Tässä luvussa tarkastellaan kuulovammaisen oppilaan huomioimista yleisopetuksen luokassa ja myöhemmin paneudutaan tarkemmin huonokuuloisten liikunnanopetukseen.

### 2.3.1 Kuulovammaisen oppilaan tukeminen

Hyvärinen ja kollegat (2011) korostavat, että koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Tällöin kuulovammaisen lapsi tarvitsee paljon tukea (Hyvärinen ym., 2011). Nivelvaiheissa, kuten koulun alkaessa tai yläkouluun siirryttäessä tiedon siirtäminen on erityisen tärkeää (Kuuloavain, 2019b). Yli-Pohja (2000, s. 197) toteaa tutkimuksessaan, että kuulovammaiselle lapselle koulun aloittaminen voi olla vielä tavallista rankempi muutos, jolloin lapsen täytyy olla sosioemotionaalisesti riittävän valmis uuteen tilanteeseen. Usein huonokuuloinen lapsi aloittaa omassa lähikoulussaan, mutta hän voi siirtyä myös kouluun, joka antaa erityistukea tai jossa on huonokuuloisille tarkoitettu luokka (Sume, 2018, s. 317). Koulun alkaessa yksilöllinen tuen tarve ei välttämättä ole vielä edes selvillä (Kuuloavain, 2019b).

Peruopetuksen tehtävänä on oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä kodin kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 18). Yleensä oppilaan huoltajilla on eniten tietoa oppilaan asioista (Lehtomäki & Takala, 2005, s. 105). Ojala (2000) huomauttaa, että erityisesti silloin, kun lapsen kuulovamma todetaan varhaisessa vaiheessa, on koulun alkaessa vanhemmilla paljon tietoa kuulovamman tuomista haasteista sekä apuvälineiden käytöstä. On tärkeää, että heillä on mahdollisuus osallistua lapsensa koulunkäynnin suunnitteluun (Ojala, 2000, s. 216). Vanhemmilla on olennainen tietämys siitä, miten oppilas oppii, mitkä asiat häntä kiinnostavat ja kuinka hän selviytyy arkipäiväisistä haasteista (Määttä & Sume, 2005, s. 154). Vanhempien näkemyksillä on merkittävä rooli ratkaisujen tekemisessä (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, s. 9).

Alila (2005) muistuttaa, että yhteistyö muiden opettajien kanssa on merkityksellistä, sillä se hyödyttää sekä opetusta että lapsen kuntoutusta. Vanhempien ja eri ammattilaisten tuella on merkittävä vaikutus oppilaan koulunkäyntiin, sillä yhteisesti suunnitellut opetusmenetelmät ja -järjestelyt takaavat oppilaalle parhaan mahdollisen opetuksen (Alila, 2005, s. 134, s. 144). Joillekin kuulovammaisille oppilaille avustaja mahdollistaa yleisopetuksen luokassa opiskelun helpottaessaan kommunikointia, ohjeiden ymmärtämistä sekä keskittymistä (Yli-Pohja, 2000, s. 199). Ojalan (2000) mukaan erityisesti koulun ensimmäisinä vuosina avustaja voi olla todella tärkeä apu kuulovammaiselle oppimisvaikeuksia omaavalle oppilaalle. Tällöin myös luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö on tärkeää (Ojala, 2000, s. 208).

Opettajalla täytyy olla kattavasti tietoa eri apuvälineistä, joita kuulovammaisella oppilaalla on käytössään, kuten tukiviittomista, kuulokojeesta tai FM-laitteesta. Sume (2005) huomauttaa, että vaikka välineiden huolto on vanhempien vastuulla, on tärkeää, että muutkin läheiset aikuiset osaavat esimerkiksi vaihtaa patterit apuvälineisiin. Yksi tärkeä apu ja yhteistyökumppani on kuulovammojen asiantuntija, joka tukee ja ohjaa opettajaa ongelmatilanteissa (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä, 2005, s. 129). Puhekommunikaatio tilanteissa henkilökohtaisilla apuvälineillä, kuten kuulokojeilla on ratkaiseva merkitys (Poussu-Olli, 2003, s. 123). Opettajan rajallinen aika ja vastuu jokaista oppilasta kohti kasvattaa riskiä apuvälineiden virheelliseen käyttöön ja siihen, ettei kuulovammaisen oppilas ymmärrä opettajan antamia toimintaohjeita ja jää syrjään opetustilanteissa (Hyvärinen ym., 2011; Ojala, 2000, s. 208).

Opettajan lisäksi myös oppilailla on hyvä olla tietoa kuulovammasta, jotta he voivat hyväksyä kuulovammaisen oppilaan luokkansa tasavertaiseksi jäseneksi (Yli-Pohja, 2000, s. 199). Sume (2018) huomauttaa, että mikäli lapsi kohtaa paljon epäonnistumisia vertaistensa kanssa, se johtaa helposti itsetunnon heikentymiseen ja sitä kautta sosiaalisista tilanteista vetäytymiseen. Toisten lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen rikastuttaa kuin huomaamatta huonokuuloisen lapsen kielenkehitystä sekä sosiaalisia taitoja paremmaksi. (Sume, 2018, s. 314).

Oppilaiden lisäksi tietoa kuulovammasta on tärkeä jakaa myös koulun muulle henkilökunnalle (Kärkkäinen ym., 2005, s. 96). Tiedon lisääntyessä ennakkoluulot vähentyvät (Snellman & Lindberg, 2007, s. 49). Ojalan (2000) mukaan sallimaton ilmapiiri voi johtaa kuulovamman salailuun ja kuulokojeesta luopumiseen, mikä edistää oppilaan eristäytymistä hänen jäädessään ulkopuolelle vuorovaikutustilanteista. Myös kotoa tuleva liian vähäinen tuki opiskeluun altistaa kuulovammaisen lapsen syrjäytymiselle (Ojala, 2000, s. 207, s. 217–218). Erityisesti murrosikä



koetaan hyvin haastavana aikana, sillä siinä iässä huonokuuloiset etsivät paikkaansa kuurojen ja huonokuuloisten, mutta myös kuulevien nuorten joukosta (Lauronen, 2010, s. 123).

### 2.3.2 Kommunikointi ympäristössä

Poussu-Olli (2003) nimeää tutkimuksessaan suureksi haasteeksi kuulovammaisten lasten opetuksessa kommunikaatiovaikeudet. Kuulovamma aiheuttaa lapselle puheen ja kielen ongelmia, mistä johtuen kommunikointi voi olla haastavaa ja sitä täytyy harjoitella säännöllisesti. Sen lisäksi kuulovammaisten opetus eroaa myös muilla tavoilla. Lapsi voi olla levoton ja hänellä voi esiintyä ylivilkkausta, mikä johtuu tarpeesta nähdä jatkuvasti ympäristön tapahtumat, kun kuulo ei anna vihjeitä siitä, mitä luokassa tapahtuu. Oppilas voi myös itseilmaisussa korvata puheen eleillä, ilmeillä ja liikkeillä, mikä lisää lapsen vilkkautta. (Poussu-Olli, 2003, s. 121–123.) Ilman kunnan tietämystä aiheesta, opettaja voi helposti tulkita oppilaan käyttäytymisen tahalliseksi häirinnäksi tai piittaamattomuudeksi.

Kärkkäinen (2016a) muistuttaa, että jokainen kuulovammainen lapsi on yksilöllinen, jolloin myös tarvittavat tukimuodot täytyy järjestää jokaiselle henkilökohtaisesti. Osalle riittävät ympäristöön tehtävät muutokset, mutta toiset tarvitsevat lisäksi muita keinoja, kuten eriyttämistä ja ennakoivaa opetusta. Kuulovammaisella oppilaalla tuen vaatimukset liittyvät useimmiten puhuttuun kieleen ja sen ymmärtämiseen. (Kärkkäinen, 2016a, s. 125, s. 137.) Kuuloavaimen (2019b) mukaan useimmat kuulovammaiset oppilaat sijoittuvat kolmiportaisen tuen mallissa tehostetun tuen piiriin, sillä he tarvitsevat jatkuvaa tukea oppimisessaan. Usein heillä on käytössään myös monia tukitoimia yhtä aikaa. Tuen tarve voi kasvaa tai vähentyä hetkellisesti, joten oppilaan työskentelyä on seurattava ja tuen antaminen tulee olla joustavaa. (Kuuloavain, 2019b.)

Muokkaamalla oppimisympäristöä voidaan parantaa kuulovammaisen lapsen koulunkäynnin edellytyksiä (Ojala, 2000, s. 207). Yksi tärkeistä asioista on huomioida oppimisympäristön esteettömyys (Opetushallitus, 2020). Ympäristön huolellisesta suunnittelusta on hyötyä myös muille oppilaille, ei ainoastaan erityisoppilaille (Kärkkäinen, 2016a, s. 128; Rasa, 2005, s. 28). Ikonen ja Virtanen (2007) määrittelevät oppimisympäristön käsitteen koskemaan psyykkistä, sosiaalista, fyysistä sekä kognitiivista oppimisympäristöä. Se ei siis tarkoita ainoastaan sitä, millainen luokkatila on fyysisenä ympäristönä, vaan se käsittää myös muun muassa oppilaiden

keskinäiset suhteet, oman kokemuksen ryhmään kuulumisesta sekä jokaisen henkilökohtaisen kehitysprosessin tukemisen (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 241–24).

Hyvä oppimisympäristö kannustaa vuorovaikutukseen, osallisuuteen sekä yhteisöllisyyteen (Opetushallitus, 2014, s. 29). Muuttamalla ympäristöä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti pyritään takaamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät oppimistulokset (Ikonen & Virtanen, 2007, s. 241–243). Esimerkiksi pieni luokkakoko on edullinen niin kuulovammaiselle oppilaalle kuin kenelle tahansa muullekin opettajan huomion jakautuessa paremmin ja häiriötekijöiden vähentyessä (Yli-Pohja, 2000, s. 198). Ojala (2000) toteaa tutkimuksessaan, että meluisa ja kaikuva luokka tuo omat haasteensa kuulovammaiselle erityisesti silloin, kun käytössä on kuulokoje, joka vahvistaa kaikki kuuluvat äänet, ei ainoastaan opettajan puhetta. Kaikua on mahdollista vähentää esimerkiksi kattoon asennettavilla akustiikkalevyillä tai tekstiileillä kuten verhoilla (Ojala, 2000, s. 207, s. 215). Kuulovammaisten lisäksi kaiunnen sekä taustahälyn minimointi mahdollistaa jokaiselle oppilaalle paremman kuuntelu ympäristön (Hyvärinen ym., 2011; Kärkkäinen ym., 2005, s. 83, s. 94).

Hyvärinen ja kollegat (2011) toteavat, että kouluympäristössä lapsen ja puhujan välillä on usein pitkä välimatka, mikä jo itsessään vaikeuttaa kuulemistä. Myös puheen määrä kasvaa ja tärkeää informaatiota tulee yhä enemmän (Hyvärinen ym., 2011). Kareiston (2019) mukaan pieni luokahuone tarjoaa paremman kuuluvuuden. Myös valaistukseen on syytä kiinnittää huomiota, että puhujan kasvot eivät jää varjoon (Kareisto, 2019). On tärkeää, että opettaja asettuu oppilaan tasolle puhuessaan, jotta oppilaan on mahdollista nähdä opettajan kasvot ja hyödyntää huuliolukua (Voppi, 2020b). Sume (2018) korostaa, että istumapaikan oikealla valinnalla on mahdollista parantaa oppilaan kuunteluolosuhteita sekä helpottaa huuliolukua. Paikka kannattaa valita niin, ettei oppilaan selän taakse sijoitu liikaa ihmisiä. Kun huonokuuloinen oppilas istuu selin ikkunaan, mutta kasvot muita tilassa olijoita kohti, on huulioluku sekä puheen lähteen paikantaminen helpompaa. (Sume, 2018, s. 315.)

Visuaaliset ohjeet ja päivän kulun konkretisointi esimerkiksi luokan seinälle helpottavat oppilaan mukana pysymistä päivän mittaan (Kareisto, 2019). Sume (2018) painottaa, että erityisesti uusiin asioihin valmistautuminen tai rutiinien muutoksiin sopeutuminen voi viedä huonokuuloiselta oppilaalta enemmän aikaa kuin muilta lapsilta. Tällaisissa tilanteissa erilaiset havainnointivälineet voivat auttaa lasta ymmärtämään, mitä tulee tapahtumaan seuraavaksi. Lisäksi lapsi voi ilmaista itseään kuvien avulla keskustelujen aikana, mikäli kommunikointi muuten on

hankalaa. Kun opiskellaan uusia käsitteitä, on kuvakorteista tai konkreettisista välineistä hyötyä niin huonokuuloiselle kuin kaikille muillekin oppilaille. (Sume, 2018, s. 316.)

Sen lisäksi, että muutoksia tehdään luokkahuoneeseen, kannattaa miettiä luokan sijaintia koulussa, mikäli se on mahdollista (Kareisto, 2019). Kärkkäinen ja kollegat (2005) huomauttavat tutkimuksessaan, miten luokka, joka sijaitsee lähellä meluisia tiloja, kuten ruokalaa tai liikuntasalia, voi olla rauhattomampi, kuin luokka, joka sijaitsee käytävän päässä hieman erillään muista. Myös vilkas liikenne viereisellä tiellä voi aiheuttaa melua luokkatilaan sekä häiritä teknisten apuvälineiden käyttöä (Kärkkäinen ym., 2005, s. 94). On myös hyvä, jos luokan ovi on mahdollista sulkea häiriön vähentämiseksi (Ojala, 2000, s. 215).

Ojala (2000) muistuttaa, että henkilökohtaisten apuvälineiden, oppimisympäristöön tehtävien muutosten ja avustajien lisäksi kouluilla on käytössään muita tuen muotoja. Esimerkiksi osaaikainen erityisopetus on apuna silloin, kun tukiopeus ja opetuksen eriyttäminen eivät riitä. Erityisopetuksessa voidaan paneutua kielen tuomiin haasteisiin. (Ojala, 2000, s. 211.) Tukea annetaan sen mukaan, millä tuen portaalla kuulovammainen oppilas on. Kolmiportaisen tuen mallia avataan tarkemmin luvussa 3.2.1.

### **3 Inklusion näkökulma**

Jo johdannossa sivuttu inklusio on yksi keskeisistä käsitteistä tässä pro gradu -tutkimuksessa. Saloviita (2012) toteaa, että vammaisliikkeen piirissä inklusion käsite on lähtenyt muotoutumaan ajatuksesta, ettei yhteisöön kuulumista pitäisi ansaita, vaan se on jokaisen oikeus. Jokaisella on myös oikeus saada tarvittavat palvelut sekä tukimuodot paikassa, jossa hän haluaa olla (Saloviita, 2012, s. 4–5). Salamancan julistuksessa (1994) inklusiivinen koulu kuvataan paikana, jossa kaikki lapset ovat yhteisessä luokassa. Kyse on siis yksinkertaisesti siitä, että vammaisen oppilas käy koulua yleisopetuksen piirissä, jossa toteutetaan myös tarvittavat tukimuodot ja toimintaa muokataan vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita (Saloviita, 2012, s. 6; Väyrynen, 2001, s. 18). Kuorelahden, Lappalaisen ja Viitalan (2012) mukaan onnistuneessa inklusiossa lapsilla on tunne siitä, että he ovat tasavertaisia yhteisön jäseniä. Kyseisen tavoitteen toteutuminen on helposti puutteellista, erityisesti silloin, kun puhutaan lapsista, joilla on erityistarpeita (Kuorelahti ym., 2012, s. 277). Inklusio perustuu siis ajatukseen ihmisten välisestä tasa-arvosta (Oja, 2012, s. 37; Takala, 2010a, s. 16; Väyrynen, 2001, s. 19).

Ajatellaan, että inklusion ansiosta myös erityisoppilaat voivat käydä koulua omien ikätovereidensa kanssa, mikä vähentää syrjäytymistä (Takala, 2010a, s. 20). Keltikangas-Järvinen (2007) toteaa tutkimuksessaan, että erityisopetukseen kuuluvien oppilaiden itsetunto on matalampi kuin yleisopetuksen oppilailla. Itsetunto myös laskee sitä enemmän, mitä kauemmin oppilas kuului erityisopetuksen piiriin. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat arvioivat, etteivät erityisopetukseen kuuluvat oppilaat ole pidettyjä. (Keltikangas-Järvinen, 2007, s. 40.)

#### **3.1 Erityisopetuksen kehityksen historiaa**

Winzer (2007) huomauttaa tutkimuksessaan, että vammaisten opettamista on tapahtunut yhteiskunnassamme vasta noin 300 vuoden ajan. Kyseessä ei siis ole mitenkään vanha ilmiö. Muutos ihmisten ajattelutapoihin syntyi valistuksen aikakaudella, kun ymmärrettiin, että myös vammaiset henkilöt ovat kehittyviä yksilöitä, jotka tarvitsevat koulutusta. Ensimmäisenä koulutusmuotona vammaisille toimivat laitokset, joihin heidät eristettiin erilleen muista ihmisistä. (Winzer, 2007. Viitattu lähteessä Kivirauma, 2015, s. 27.) Takalan (2016c, s. 13–15) mukaan tällaista eristämistä kutsutaan segregatioksi. Kivirauma (2015) tarkentaa tutkimuksessaan, että oppilaat, joilla oli jokin aistivamma, sijoitettiin erilleen omiin kouluihinsa, sillä kansakoulujen ajateltiin kuuluvan vain oppilaille, jotka eivät tarvinneet erillisiä toimia oppimisensa tueksi. Usein oppilaita myös vapautettiin kokonaan oppivelvollisuudesta (Kivirauma, 2015, s. 31).

Ojan (2012) mukaan, kun erityiskouluja alettiin vihdoinkin lakkauttamaan tai sulauttamaan yleisopetuksen kouluihin seuraava vaihe erityisopetuksen historiassa olivat erityisluokat, jotka johdattivat kohti inklusiota. Kivirauma (2015) kutsuu erityisluokkia peruskoulujen keinoksi selviytyä erilaisuudesta ja niitä pidettiin jopa täysin luontevana järjestelynä. Usein erityisopetuksen muotoutuminen yhteiskunnissa noudattaa tiettyä kaavaa. Aluksi erityisopetusta tarjotaan aistivammaisille lapsille, kuten kuuroille ja sokeille. Seuraavana vuorossa ovat fyysisesti vammaiset sekä käytöshäiriöiset oppilaat, kun vasta viimeisenä erityisopetusta tarjotaan oppilaille, joilla on haasteita puheentuottamisessa tai lukemisessa. (Kivirauma, 2015, s. 27–28, s. 37.) Erityisopetuksen heikkoutena on pidetty hidasta etenemistä, alhaista tasoa sekä oppilaiden leimaantumista (Lehtomäki & Takala, 2005, s. 97).

Kivirauma (2015) kertoo tutkimuksessaan, miten osa-aikainen erityisopetus lähti muotoutumaan puhehäiriöitä omaavien oppilaiden piirissä, josta se laajeni hiljalleen koskemaan myös lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä oppilaita. Tämä tapahtui kuitenkin vasta 1940- ja 1950-lukujen vaihteessa. Suurin muutos aiempaan oli siinä, että erityisopetus oli vain osa-aikaista ja se ulottui koskemaan uusia oppilasryhmiä. Muutos syntyi osana vähemmistöjen oikeuksia painottavaa kansainvälistä ihmisoikeusliikettä. Peruskoulun pohjautuessa tasa-arvon periaatteeseen, myös erityisopetuksen määrä lähti kasvamaan. (Kivirauma, 2015, s. 38, s. 44.)

Lehtomäki ja Takala (2005) toteavat, että kun erityisopetuksessa ollut oppilas siirtyy kokonaan tai osittain yleisopetuksen pariin, voidaan puhua integraatiosta. Inklusion käsite puolestaan eroaa integraatiosta siinä, että silloin oppilas sijoittuu suoraan yleisopetukseen, jossa myös hänen tarvitsemansa tukikeinot järjestetään, eikä häntä sijoiteta aluksi esimerkiksi erityisluokkaan. Kaksi tärkeää perustelua inklusion sekä integraation toteuttamiselle ovat lähikouluperiaate sekä monipuolisten sosiaalisten suhteiden solmiminen. Nykyään suurin osa huonokuuloisista lapsista suorittaa koulunsa yleisopetuksessa. (Lehtomäki & Takala, 2005, s. 97–98.) Takala (2016c, s. 14) huomauttaa, että edelleenkin on mahdollista törmätä siihen, ettei vammaista lasta oteta omaan lähikouluunsa.

Tällä hetkellä inklusio on päämäärä, jota tavoitellaan ja sitä pyritään mahdollisuuksien mukaan lisäämään jatkuvasti (Hyvärinen ym., 2011). Opetushallitus (2014) velvoittaa kouluja kehittämään opetustaan vastaamaan inklusion periaatteita sekä varmistamaan opetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden. Takala (2016a) kutsuukin inklusiota vallalla olevaksi käytännöksi. Myös kuulovammaisten oppilaiden kohdalla inklusio on edennyt viime vuosina, kun sisäkorvaistutteen yleistäminen on helpottanut monien oppilaiden siirtymistä yleisopetukseen

(Takala, 2016a, s. 28). Inklusion saavuttamiseksi koulumaailmassa on tehty muutoksia, joista yksi on kolmiportaisen tuen järjestelmä, jota käsitellään luvussa 3.2.1. Lopuksi Takala (2010a) toteaa tutkimuksessaan, että niin tärkeää kuin inklusion huolellinen suunnitteleminen onkin, täytyy huomata, että niiden erityisoppilaiden, joiden perhe sekä opettaja ovat odottaneet lapsen saavuttavan hyviä tuloksia yleisopetuksessa, ovat myös loppujen lopuksi menestyneet parhaiten.

### **3.2 Inklusio peruskoulussa**

Koulumaailmassa inklusio jakaa monenlaisia mielipiteitä. Osa opettajista vastustaa inklusiota peläten sen lisäävän jo ennestään suurta työtaakkaa (Takala, 2010a, s. 17). Saloviita (2012) mainitsee tekstissään, että siirtämällä haastavia oppilaita erityisluokkiin opettajat helpottavat omaa taakkaansa, mikä taas ei inklusion myötä olisi enää mahdollista. Tarvetta erityisluokille on perusteltu luokanopettajien kokeman tiedonpuutteen vuoksi ja oppilaan oikeudella saada erityisopetusta silloin, kun sellaiselle on tarvetta (Saloviita, 2012, s. 13). Takala (2010a) huomauttaa, että samalla, kun erityisoppilaat sijoitetaan erityisluokista yleisopetuksen pariin, myös erityisopettajat vapautuvat ja siirtyvät yleisopetuksen luokkiin jakamaan vastuuta luokanopettajien kanssa. Inklusion myötä yleistyykin se, että luokassa toimii samanaikaisesti useampi aikuinen, sekä luokanopettaja että erityisopettaja (Takala, 2010a, s. 17).

Takala (2010a) nostaa esille käsitteet kova ja pehmeä inklusio. Kovassa inklusiossa opetus järjestetään täysin yleisopetuksen luokassa, johon kaikki tarvittavat tukitoimet sijoitetaan. Pehmeässä inklusiossa taas suurin osa tuesta pyritään tarjoamaan mahdollisuuksien mukaan yleisopetuksen puolella, mutta tarpeen vaatiessa voidaan turvautua myös yleisopetuksen ulkopuolelle kuuluviin tukitoimiin kuten osa-aikaiseen erityisopetukseen. Usein Suomessa sovelletaan näitä molempia toimintatapoja. (Takala, 2010a, s. 16–17.) Seuraavassa alaluvussa käsitellään kolmiportaisen tuen järjestelmää, joka liittyy vahvasti inklusion toteuttamiseen.

#### **3.2.1 Kolmiportainen tuki**

Takala (2010a) avaa tutkimuksessaan, että kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoituksena on taata jokaiselle oppilaalle laadukas opetus ja lisätä toimijoiden yhteistyötä. Lisäksi perusope-

tuksesta halutaan tämän järjestelmän kautta oppilaslähtöisempää. (Takala, 2010a, s. 21.) Kärkkäinen (2016a) huomauttaa, miten kolmiportaisen tuen huolellinen suunnittelu haastaa opettajien asiantuntijuutta, sillä tukimuodot on suunniteltava siten, että ne palvelevat jokaisen oppilaan tarpeita mahdollisimman kattavasti ja yhteistyötä eri tahojen kanssa tehdään yhä enemmän. Myöskään määrärahat eivät ole järjestelmän myötä lisääntyneet, mikä tuo omat haasteensa. Tuki on jäsennettävä osaksi koulupäivää ja ympäristön on oltava esteetön, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua yleisopetukseen. (Kärkkäinen, 2016a, s. 125.)

Kolmiportaisen tuen järjestelmä huomioi oppilaan yksilönä ja korostaa oppilaantuntemusta (Oja, 2012, s. 48). Opetushallituksen (2014) asiakirjassa todetaan, että järjestelmä koostuu kolmesta portaasta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi olla samanaikaisesti vain yhdellä tuenportaalla, mutta tukimuotoja voidaan kuitenkin käyttää tarpeen mukaan joko yksin tai yhdessä. Tuen on oltava huolella suunniteltua sekä joustavaa ja sitä täytyy antaa riittävän pitkään. (Opetushallitus, 2014, s. 61.) Järjestelmä on kaksisuuntainen, eli oppilaan on mahdollista liikkua eri tuen portaalle tukitarpeen kasvaessa tai vähentyessä (Oja, 2012, s. 49). Tuen eri vaiheisiin liittyy pakollisia asiakirjoja, joissa tulee ilmi oppilaan nykytilanne ja toimet, joita on tehty ennen kuin seuraavaan tukimuotoon siirtymisestä on päätetty (Takala, 2010b, s. 25).

Tuen ensimmäinen muoto on yleinen tuki, joka pyrkii vaikuttamaan ongelmiin mahdollisimman pian, kun ne huomataan (Opetushallitus, 2014, s. 63; Takala, 2010b, s. 22). Opetushallitus (2014) määrittää, että tuen aloittamiseen ei tarvitse erillistä päätöstä asiasta. Käytettäviä keinoja ovat esimerkiksi tukiopeus ja ohjaustoiminta. Yleisen tuen muotoihin eivät kuulu kokoaikainen erityisopetus eikä oppimäärän yksilöllistäminen. Tukitoimet ovat sellaisia, jotka on mahdollista sisällyttää mukaan normaaliin kouluarkeen. Yhteistyö muiden opettajien kanssa korostuu jo yleisessä tuessa ja oppilaan edistymistä on hyvä seurata oppimissuunnitelman avulla. (Opetushallitus, 2014, s. 63.)

Tapauksissa, joissa oppilas tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti, eikä yleinen tuki riitä, oppilaalle annetaan tehostettua tukea (Opetushallitus, 2014, s. 63). Takala (2010b) avaa tutkimuksessaan, että siirryttäessä tehostettuun tukeen oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Siihen on koottuna kaikki annetut tukimuodot, kuten erityisopetus ja apuvälineet (Takala, 2010b, s. 25–26). Opetushallitus (2014) määrää, että pedagogiseen arvioon kirjataan lisäksi arvio tuen tarpeesta ja tukijärjestelyistä, selvitys oppilaan koulunkäynnin tilanteesta sekä oppilaan vah-

vuudet ja kiinnostuksen kohteet. Tämän lisäksi opetusta ohjaa henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Myös tehostettu tuki annetaan integroituna muuhun opetukseen. Se vaatii joustavia opetusjärjestelyitä sekä moniammatillista yhteistyötä. Luokanopettajan apuna voivat toimia esimerkiksi erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä oppilashuolto. Näiden lisäksi on hyvin tärkeää, että koulu tekee yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa. (Opetushallitus, 2014, s. 63–64.)

Opetushallitus (2014) määrittelee kolmiportaisen tuen viimeiseksi tuen portaaksi erityisen tuen, jota käytetään silloin, kun tehostettu tuki ei tarjoa oppilaille riittävää tukea. Erityinen tuki sisältää erityisopetuksen sekä kaikki muut mahdolliset tukimuodot. Lisäksi oppilaille voidaan määrätä pidennetty oppivelvollisuus. Opetus toteutetaan oppilaille tehdyn HOJKS:in eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman perusteella. Tällöin arvioidaan oppiaineittain, pystyykö oppilas suoriutumaan yleisen oppimäärän tavoitteista. Tarpeen mukaan oppiaineen sisältöjä eriytetään ja sitä voidaan opettaa painoalueittain. Äärimmäisissä tapauksissa oppiaine yksilöllistetään tai opetus toteutetaan toiminta-alueittain, mikäli aiemmat tukitoimet eivät riitä. (Opetushallitus, 2014, s. 66.)

Opetushallituksen (2014) asiakirjassa todetaan, että kun suunnitellaan oppilaan siirtämistä erityisen tuen piiriin, täytyy hänelle tehdä pedagoginen selvitys. Pedagoginen selvitys on kirjallinen asiakirja, jossa kuvataan se, miten oppiminen etenee sekä oppimisen kokonaistilanne ja aiemmin saadut tukimuodot. Lisäksi selvitykseen kirjataan oppilaan vahvuudet sekä kiinnostuksen kohteet, arvio tarvittavasta tuesta sekä arvio tiettyjen oppiaineiden oppimäärän yksilöllistämisen tarpeesta. Selvitys laaditaan yhteistyössä opettajien sekä oppilashuollon kanssa ja käytössä on aiemmin tehty pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma. Tarvittaessa selvitykseen voidaan liittää myös esimerkiksi psykologinen tai lääketieteellinen lausunto. (Opetushallitus, 2014, s. 66.)



## 4 Kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetus yleisopetuksessa

Edellä avattujen kuulovamman ja inklusion käsitteiden lisäksi liikuntapedagogiikka on yksi tutkimuksen keskeisistä käsitteistä. Tässä luvussa liikuntapedagogiikan määrittelyn jälkeen avataan haasteita ja rajoituksia, joita kuulovamma voi tuoda liikuntatunneille.

Laakso (2007) toteaa, että liikuntapedagogiikka kattaa sekä liikunnan että pedagogiikan käsitteet. Liikunnalla käsitetään kaikenlainen liikkuminen, liikunta ja harrastukset sekä yleinen toiminta, joka perustuu fyysiselle aktiivisuudelle. Nämä käsitteet luovat yhdessä kasvatustieteellisen tieteenalan, jonka tutkimuksen kohteena ovat liikuntakasvatus ja liikunnan opetus. (Laakso, 2007, s. 17.) Jaakkola ja kollegat (2017) osoittavat tutkimuksessaan, että liikuntapedagogiikka tutkii liikuntakasvatuksen ja opetuksen lisäksi liikunnan oppimista. Usein käsite liitetään kouluikäisiin, mutta todellisuudessa se on osa ihmisen koko elämää ja sillä on erityinen merkitys toiminnallisen elämäntavan rakentamisessa. Liikunnan-, lastentarha-, ja luokanopettajien lisäksi liikuntapedagogiikkaa toteuttavat esimerkiksi ikäihmisten ohjaajat sekä työpaikkaliikuttajat. (Jaakkola ym., 2017, s. 13.)

Jaakkolan ja kollegoiden (2017) sekä Laakson (2007) mukaan liikuntapedagogiikan perustana on hyvin laaja tieteenalapohja, sillä sen muodostavat sekä kasvatukseen että oppimiseen liittyvät tieteet, kuten psykologia ja lääketiede. Psykologian alalta yhteydet koskettavat muun muassa motivaatiota, sosiaalisuutta sekä kasvatusta ja lääketieteen alalta saadaan tietoa taitojen oppimisesta sekä terveyden edistämisen mekanismeista. Liikuntapedagogiikan avulla voidaan selvittää, miten opitaan ja opetetaan liikuntaan, miten se on liitetty kasvatukseen sekä opetukseen ja miten siihen kasvatetaan. Liikuntapedagogiikka kattaa kaiken sen toiminnan tarkastelun, jossa huomioidaan kasvatuksellinen näkökulma. (Jaakkola ym., 2017, s. 12–18; Laakso, 2007, s. 16–18.)

Laakso (2007) täsmentää, että vaikka liikuntapedagogiikka on vahvasti yhteydessä myös muihin tieteenaloihin, on perustana kuitenkin oppimiseen ja kasvatukseen yhteydessä olevat tieteet. Liikuntakasvatus nähdään osana kasvatusta, joten siksi myös esimerkiksi erityispedagogiikka luo pohjaa liikuntapedagogiikalle. Laaja tieteellisyyden pohja ei ole yksistään liikuntapedagogiikan erityispiirre, sillä liikuntapedagogiikka eroaa muista oppiaineista myös sillä, että sen sisällöt ovat muita oppiaineita laajemmat. Sisältöihin liittyvät vahvasti tiedot, taidot, asenteet ja harrastukset. (Laakso, 2007, s. 18.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tavoitteita osana liikuntapedagogiikkaa.

#### 4.1 Koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tavoitteet

WHO (2011) määrittelee liikunnan fyysiseksi aktiivisuudeksi, joka on tarkoituksenmukaista ja kasvattaa energian kulutusta (viitattu lähteessä Jaakkola, ym., 2017, s. 12). Sääkslahti (2012) toteaa, että liikunnan ja koulukontekstin yhdistyessä syntyy käsite koululiikunta. Sillä tarkoitetaan oppituntien aikana tapahtuvaa opettajan suunnittelemaa ja ohjaamaa liikuntaa (Sääkslahti ym., 2012, s. 5). Jaakkola ja kollegat (2017) korostavat, että liikuntapedagogiikkaa tarkastellessa, voidaan erottaa kaksi tavoitealuetta, jotka ovat liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla. Liikuntaan kasvattaminen on niiden tietojen, taitojen ja arvojen opettamista, jotka kytkeytyvät omaan hyvinvointiin, terveellisiin elämäntapoihin ja liikunnan harrastamiseen. Kasvattaminen liikuntaan tarkoittaa myös liikuntamotivaation tukemista. Tukeminen tapahtuu toteuttamalla liikuntaympäristöjä ja –tilanteita, joissa oppilas saa kokea myönteisiä tunteita. Elinikäinen fyysinen aktiivisuus rakentuu näiden kokemusten pohjalta. (Jaakkola ym., 2017, s. 15.)

Jaakkolan ja kollegoiden (2017) sekä Laakson (2007) mukaan liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan sitä, että liikunta on väline, jonka avulla tuetaan persoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Se mahdollistaa sosiaalisia tilanteita, joissa opitaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi liikunta antaa mahdollisuuksia keholliseen itseilmaisuun, kognitiivisen oppimisen edistämiseen sekä kulttuuriperinnön jakamiseen. Ymmärrys siitä, kuinka liikunnan avulla voidaan kasvattaa, vaihtelee yhteiskunnassa vallitsevan käsityksen mukaan. (Jaakkola ym., 2017, s. 14–17; Laakso, 2007, s. 21–22.) Opetushallitus (2014) toteaa, että oppilaiden kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla on keskeinen ajatus koululiikunnan toteuttamisessa. Kasvattamalla liikuntaan oppilaille halutaan taata tarpeelliset tiedot ja taidot liikunnalliseen elämäntapaan kasvamiseen. Liikunnan avulla kasvattaminen tarkoittaa muun muassa myönteisen minäkuvan kehittämistä tai sosiaalisten taitojen harjoittelua liikunnan avulla. (Opetushallitus, 2014, s. 273.)

Opetushallituksen (2014) laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisellä tavalla oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä toimintakyvyn eri osa-alueisiin, jotka ovat fyysinen, psyykinen sekä sosiaalinen. Tavoitteena on myös, että oppilasta ohjataan tiedostamaan liikunnan vaikutus

omaan terveyteen. Liikunnanopetuksen tulee tarjota oppilaalle sellaisia tietoja, taitoja sekä kokemuksia, joiden kautta on mahdollista omaksua elämäntapa, jossa liikunta on vahvasti läsnä. (Opetushallitus, 2014, s. 148, s. 273.)

Sääkslahden ja kollegoiden (2012) mukaan tavoitteet koululiikunnan suhteen perustuvat perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja ajankohtaiseen tutkimustietoon. Opetushallituksen (2014) laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1–2 todetaan, että liikuntatuntien tulee mahdollistaa onnistumisten ja osallistumisen kokemuksia. Lisäksi tavoitteena on tukea pystyvyyden kokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Vuosiluokkien 3–6 liikunnan osiossa todetaan, että liikunnan opetus tarjoaa oppilaalle muun muassa mahdollisuuksia osallistua, sosiaalistua, kokea iloa, ilmaista kehoaan, rentoutua ja kisailia sekä leikkiä. (Opetushallitus, 2014, s. 159, s. 307.)

## **4.2 Liikunnanopetus alakoulussa**

Jaakkola (2012) sekä Syväoja kollegoiden (2012) kanssa osoittavat, että liikunnalla on tutkitusti positiivinen vaikutus ihmisen terveyteen, sillä se muun muassa laskee verenpainetta ja ylläpitää sydämen toimintaa. Terveysvaikutusten lisäksi liikunta on tärkeää oppimisen kannalta. Koulupäivän aikaisen liikunnan on todettu vaikuttavan positiivisesti käyttäytymiseen, keskittymiskykyyn sekä osallistumiseen oppitunneilla. (Jaakkola, 2012, s. 53–56; Syväoja ym., 2012, s.5, s. 9.)

Laakson ja kollegoiden (2007) sekä Rintalan ja Huovisen (2007) mukaan liikunnalla on erityinen merkitys myös lapsen toimintakyvyn rakentumisessa, sillä sen kautta opitaan työskentelemään muiden kanssa ja kohtamaan erilaisia tunteita. Tämä mahdollistaa onnistuneiden liikuntakokemusten syntymisen, jotka ovat yhteydessä lapsen itsetunnon kehittymiseen. (Laakso ym., 2007, s. 42; Rintala & Huovinen, 2007, s. 187.) Syväoijan ja kollegoiden (2012, s. 9) mukaan positiivinen käsitys itsestään parantaa oppimistuloksia.

Jaakkola (2012) korostaa, kuinka liikunnallisen elämäntavan saavuttamisessa koulu on suuressa, mutta haastavassa roolissa. Koulu on otollinen paikka lisätä liikunnan harrastamista, sillä siellä tavoittaa suuren joukon samaan ikäluokkaan kuuluvia lapsia. Liikkumistapojen kehittyminen ohjaa myös lapsia kohtamaan uusia haasteita ympäristössään. (Jaakkola. 2012, s. 54, s. 59.) Koulun henkilökunnan tehtävänä on huomata lapset, joiden elämään liikunta ei ennestään

kuulu sekä kannustaa oppilaita liikkumaan koululiikunnan avulla (Pohjonen, 2012, s. 7). Myönteiset kokemukset saavat oppilaat nauttimaan liikunnasta sekä auttavat luomaan positiivista käsitystä itsestä liikunnan harrastajana (Syväoja, 2012, s. 21). On siis hyvin tärkeää, että koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua tasavertaisesti liikuntatunneille erilaisista rajoitteista huolimatta. Seuraavissa alaluvuissa 4.3–4.5 käsitellään kuulovammaisen oppilaan haasteita liikunnanopetuksen näkökulmasta.

### **4.3 Henkilökohtaiset haasteet ja rajoitukset**

Taipale-Oiva (2002, s. 66) osoittaa tutkimuksessaan, että kuulovamma aiheuttaa monia haasteita liikuntatunneille osallistumisessa. Kärkkäinen (2016b) toteaa, että usein ajatellaan liikuntatuntien toiminnallisen ja tekevän luonteen kaventavan kuilua kuulovammaisten sekä muiden oppilaiden välillä. Täytyy kuitenkin muistaa, että liikuntatunnit perustuvat usein ohjeiden antamiseen ja seuraamiseen sekä uusien asioiden oppimiseen liikkumisen ja kommunikoinnin kautta. On tärkeää, että jokainen opettaja, joka on tekemisissä kuulovammaisen oppilaan kanssa osaa huomioida oppilaan yksilölliset erityistarpeet. Tarvittaessa tulee käyttää apuvälineitä myös liikuntatuntien yhteydessä erilaisesta ympäristöstä ja oppiaineen luonteesta riippumatta. (Kärkkäinen, 2016b, s. 182.) Kommunikointiongelmien lisäksi kuulovammaisilla oppilailla esiintyy usein haasteita liittyen fyysiseen toimintakykyyn kuten kömpelyyttä tai koordinaatiovaikeuksia, jotka tulevat selkeimmin esille juuri liikuntatuntien yhteydessä (Poussu-Olli, 2003, s. 121–122; Taipale-Oiva, 2002, s. 64–66).

Taipale-Oivan (2002) mukaan kuulovammaisen lapsi voi vaikuttaa liikuntatunneilla levottomalta, sillä hänelle on tärkeää ylläpitää katsekontaktia muihin oppilaisiin, jotka liikkuvat ympäri tilaa. Levottomuutta voi aiheuttaa myös pitkät ja väärin käsitetyt toimintaohjeet (Taipale-Oiva, 2002, s. 66). Liikuntatuntien nopea luonne ei anna oppilaalle mahdollisuutta prosessoida kuulemaansa rauhassa (Kareisto, 2019). Sen lisäksi vaikeudet kuulla ja ymmärtää toimintaohjeita sekä epäonnistumiset liikunnallisissa tehtävissä aiheuttavat usein epätoivottua käyttäytymistä, mikä voi ilmetä esimerkiksi muiden oppilaiden häiritsemisenä (Rintala, ym., 2012, s. 148). Vastaavat tilanteet voivat johtaa oppilaan leimautumiseen muiden keskuudessa ja sitä kautta jopa kiusaamiseen (Ojala, 2000, s. 207). Alarannan, Kanniston ja Rissasen (2010) mukaan voidaan todeta, että haasteet, joita kuulovammaisen kohtaa liikunnan parissa ovat usein kielellisiä ja sosiaalisia, eivätkä ainoastaan liikunnallisia, vaikka niitäkin esiintyy. Kuulovammasta puhutaankin myös kommunikaatiovamma. (Alaranta ym., 2010, s. 532.)

Rintala ja kollegat (2012) korostavat, kuinka osa kuulovammaisista oppilaista kokee liikuntatunnit erityisen haastaviksi. Varsinkin normaalikuuloisten lasten kanssa kuulovammaisen vammahan aiheuttamat vaikeudet korostuvat ja sosiaalisten suhteiden luomista ja hyväksyntää pidetään tärkeänä (Rintala, ym., 2012, s. 148). Kärkkäinen (2016b) toteaa tutkimuksessaan, että kuulolaitteen käyttöä liikuntatunneilla arastellaan, koska sen pelätään rikkoutuvan pelien lomassa. Korvantauskoje voi myös hikoilla epämiellyttävästi ja sisäkorvaistute taas lähteä paikoiltaan (Kärkkäinen, 2016b, s. 182). Rintala ja kollegat (2012) painottavat sitä, kuinka oppilas voi eristäytyä liikunnallisesti muista oppilaista, mikäli sosiaalista hyväksyntää ei saavuteta kommunikointivaikeuksien myötä. Silloin kuulovammaisen oppilas jää paitsi tärkeistä kontakteista muiden oppilaiden kanssa ja oppilaan on yhä vaikeampi lähteä mukaan liikkumaan, jolloin myös liikunnasta saatavat muut hyödyt vähenevät. Tällöin liikunnallinen minäkuva on hyvin heikko. (Rintala, ym., 2012, s. 148.) Minäkuvalla tarkoitetaan oppilaan persoonallisia piirteitä ja asenteita (Poussu-Olli, 2003, s. 90).

#### 4.3.1 Motoriset haasteet

Kuulovammaisilla esiintyy monia haasteita motorisissa perustaidoissa (Poussu-Olli, 2003, s. 121). Jaakkola (2017) luettelee motorisiksi perustaidoiksi tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot. Edellä mainitut taidot ovat tärkeässä roolissa koulun liikuntakasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Jaakkola, 2017, s. 161). Rintala ja kollegat (2012) osoittavat tutkimuksessaan, kuinka kuulovammaisten motoriset toimintonsa eivät ole yhtä kehittyneitä, kuin ikätovereiden. Hitaaseen kehittymiseen vaikuttaa kuulovamman lisäksi usein myös kokemattomuus liikunnasta, mikä voi johtua liikuntamahdollisuuksien rajallisuudesta. Erojen on kuitenkin mahdollista tasaantua iän myötä, kun liikuntakokemukset lisääntyvät ja lapsi harjaantuu liikkujana. (Rintala ym., 2012, s. 148.) Jaakkola (2012) toteaa, että jos motoriset taidot eivät ole harjaantuneet riittävästi itsestään, täytyy niitä harjoitella tarkoituksenmukaisesti. Koululiikunta tarjoaa mahdollisuuden kehittää motorisia taitoja asiantuntijan opastuksella (Jaakkola, 2012, s. 54).

Taipale-Oiva (2002) toteaa tutkimuksessaan, että haasteet tasapainon kanssa perustuvat siihen, että aistireseptorit, jotka säätelevät korvan tasapainoa, ovat vaurioituneet. Vaikeudet eivät ilmene välttämättä staattisissa tasapainotehtävissä vaan rotaatitasapainossa sekä dynaamisissa tehtävissä. Ajan ja rytmin jäsentäminen tapahtuu kuuloaistin avulla. Nämä rakentavat pohjan kielelliselle ja rytmis-musikaaliselle kehitykselle sekä kaikelle motoriselle oppimiselle. Koska

kuulovammaisella auditiiviset ärsykkeet ovat rajalliset, aiheuttaa se liikkumiselle koordinoimattomuutta ja rytmittömyyttä. Tällöin liikkuminen voi olla kömpelöä, jännittyneitä ja epätaidellista. (Taipale-Oiva, 2002, s. 65–66.) Oppilailla, joilla esiintyy paljon koordinaatiohäiriöitä sekä kömpelyyttä, kyseiset ominaisuudet on otettava opetuksessa huomioon ja niitä täytyy harjoitella tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi erilaisten rytmiharjoitusten avulla (Poussu-Olli, 2003, s. 121–122).

#### 4.3.2 Ympäristön tuomat haasteet

Liikuntatilat ovat koulurakennuksen meluisimpia tiloja (Opetushallitus, 2020). Tämä aiheuttaa haasteita kommunikointiin muiden kanssa liikuntatunnilla. Alarannan ja kollegoiden (2010) mukaan kielelliset haasteet liikunnan parissa liittyvät siihen, että kuulovammaiselle on hankalaa vastaanottaa äänellisiä varoituksia. Tällöin tilanteet voidaan kokea pelottavina ja arvaamattomina (Alaranta ym., 2010, s. 532). Koska ääntä ei voida käyttää näkökentän ulkopuolelta tulevan liikkeen ennakointiin, on liike epävarmaa (Taipale-Oiva, 2002, s. 65) ja tällöin reaktio- ja liikenoisuus on hidastunutta (Rintala ym., 2012, s. 148).

Rintala ja kollegat (2012) huomauttavat, että huonokuuloisen oppilaan ei ole mahdollista havaita takana tai sivuilla tapahtuvia asioita kuulon perusteella, jolloin hänen täytyy aina kääntyä sen mukaan, mistä suunnasta hän haluaa informaatiota. Tämä hidastaa esimerkiksi joukkuelejoissa toimimista ja reagoimista muiden liikkeeseen (Rintala ym., 2012, 148). Reagoimista nopeisiin näkökentän ulkopuolella tapahtuviin pelitilanteisiin voidaan kuitenkin kehittää harjoittelemalla (Taipale-Oiva, 2002, s. 66). Sume (2018) mainitsee tutkimuksessaan, että toisaalta huonokuuloisen lapsi voi olla muita tietoisempi ympäristön tapahtumista, sillä hän seuraa ympäristöään erityisen tarkkaan näköaistin avulla. On myös mahdollista, että lapsi keskittyy omaan tekemiseensä niin paljon, ettei huomaa tarkkailla ympäristöään laajemmalla alueella (Sume, 2018, s. 314).

Kärkkäinen (2016b) ja Ojala (2000) toteavat tutkimuksessaan, että vaihtuvissa ympäristöissä tulee huomioida ensisijaisesti oppilaan turvallisuus. Jotkut liikuntatuntien ympäristöistä ovat erityisen haastavia, kuten suuret liikuntasalit ja uimahallit, joissa tilan akustiikka on erityisen huono ja kuulokojeen käyttäminen on haasteellista (Kärkkäinen, 2016b, s. 182–183; Ojala,

2000, s. 208). Lisäksi kaukana olevaan oppilaaseen voi olla vaikea kiinnittää huomio vaaratilanteissa, kun kosketuksen avulla huomion kiinnittäminen ei ole mahdollista (Kärkkäinen, 2016b, s. 183). Kareisto (2019) huomauttaa, että olisi tärkeää, että opettaja pystyisi aina välillä tarkistamaan, että oppilas on tietoinen käydyn keskustelun sisällöstä. Opettajan täytyy muistaa, kenelle puhuu silloin, kun puhuu FM-laitteeseen (Kareisto, 2019).

#### 4.3.3 Sosiaaliset haasteet

Kuten aiemmin mainittiin, kuulovamma aiheuttaa haasteita sosiaalisessa toiminnassa (Hasan, 2005, s. 31; Taipale-Oiva, 2002, s. 66) ja vuorovaikutustilanteissa huonokuuloiset jäävätkin normaalikuuloisia lapsia useammin ulkopuolisiksi (Sume, 2018, s. 315). Ojala (2000, s. 207) ottaa tutkimuksessaan esille sen, miten kuulovammaiset eivät useinkaan kuule valtaosaa siitä, mitä muut oppilaat jo oppivat. Opettajan antaessa ohjeita kannattaa kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla asia ilmaistaan (Kärkkäinen, 2016b, s. 182). Kareisto (2019) korostaa, että puheen tulee olla selkeää ja kuuluvaa, mutta kuitenkin luonnollista. Erityisesti käsiteltävä aihe tulee esittää hyvin selvästi ja muiden oppilaiden vastaukset on hyvä toistaa (Kareisto, 2019). On myös mahdollista, että huonokuuloinen oppilas pyrkii ottamaan toisiin lapsiin kontaktia tulella lähelle tai häiritsemällä muiden peliä, jolloin sosiaaliset haasteet korostuvat (Sume, 2018, s. 314).

Kärkkäinen (2016b) korostaa, että liikuntatunneilla ohjeiden antamisen ajaksi muu toiminta tulee rauhoittaa, jotta ympärillä tapahtuvat asiat sekä taustahäly eivät häiritse huonokuuloisen oppilaan keskittymistä. Opettajan asettuessa oppilaiden tasolle ja näkyville on huolioluku mahdollista. Leikkien ja pelien aikana annettujen lisäohjeiden havainnointi voi olla kuulovammaiselle oppilaalle erityisen vaikeaa. (Kärkkäinen, 2016b, s. 182–183.) Puheen tukena niin liikunnassa kuin muissakin oppiaineissa on hyvä käyttää apuna näkövihjeitä (Kareisto, 2019). Kärkkäinen (2016b) huomauttaa, että tunnin alussa voidaan sopia luokan kanssa yhteinen käsi-merkki, joka tarkoittaa toiminnan keskeyttämistä. Konkreettisen mallin näyttäminen esimerkiksi tietyn liikkeen suorittamisesta yhdistettynä suulliseen ohjeeseen helpottaa jokaisen havainnointia ja oppimista (Kärkkäinen, 2016b, s. 182–183).

Liikuntatunneilla ovat äänessä myös oppilaat eikä ainoastaan opettaja. Oppilaat kommunikoi-  
vat pelien lomassa keskenään huudelleen toisilleen kannustuksia tai ohjeita siitä, miten edetä

joukkuepelissä. Kareisto (2019) muistuttaa, että kuulovammaisen oppilaan kohdalla täytyy osata huomioida se, että viestin kuulemisen lisäksi myös äänensävyjen tunnistaminen voi olla haastavaa. Tämä voi johtaa huutojen sekä oppilaiden tunteiden väärinymmärrykseen. Myös suuntakuulon toimimattomuus tuo kommunikointiin liikuntatunneilla lisähaasteita, kun oppilas ei välttämättä paikanna, kenen suusta puhe tulee. (Kareisto, 2019.) Tästä syystä puhe ei saisi koskaan tulla oppilaan selän takaa (Kärkkäinen ym., 2005, 107).



## 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avataan ensiksi tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen kuvataan kvalitatiivisen ja fenomenografisen tutkimuksen piirteitä sekä avataan tutkimuksen aineistonkeruumenetelmää. Lisäksi perehdytään tutkimuksen toteutukseen ja esitellään analyysin vaiheet. Analyysin vaiheita avataan sekä sanallisesti että havainnollistavien taulukoiden avulla.

### 5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on tutkia Oulun luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä valmiuksia liittyen kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Tutkimuksessa huomioidaan luokanopettajaopinnoista, kuten harjoitteleista sekä kurssisisällöistä saatuja valmiuksia. Tutkimus toteutetaan luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta yleisopetuksen viitekehyksessä. Tutkimus käsittelee yleisesti valmiuksia huonokuuloisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla, eikä syvenny enempää esimerkiksi kuurojen oppilaiden opetukseen aiheen rajauksen vuoksi.

Tutkimuksella halutaan lisätä tietoisuutta aiheesta opiskelijoiden sekä työelämässä olevien opettajien keskuudessa. Aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen erityisopetuksen murroksen vuoksi ja siitä tehtyjä tutkimuksia on olemassa vähän. Lisäksi tavoitteena on, että tutkimuksen pohjalta tuotettu uusi tieto on relevanttia käytännön oppitunneilla ja sen avulla opettajat voivat tukea kuulovammaisten oppilaiden osallistumista liikuntatunneilla.

Pro gradu -tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat rakennettu siten, että niihin on mahdollista vastata tutkimuksen puitteissa. Tutkimuskysymyksiä muodostaessa mietittiin, miten ne saadaan kattamaan aihe mahdollisimman laajasti, mutta kuitenkin siten, etteivät ne rajaisi aihetta liikaa. Pohdintaa käytiin kahden ja kolmen tutkimuskysymyksen välillä, mutta lopulta päädyttiin kahteen tutkimuskysymykseen, kun tutkimus rajattiin koskemaan ainoastaan koulutuksesta saatua tietoa sekä valmiuksia. Vaikka tutkimuksen teon aikana tutkimuskysymykset muotoituivat useaan otteeseen erilaisiksi, kerätty aineisto vastaa hyvin lopullisiin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisen kysymyksen avulla on tarkoitus kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen. Tarkennuksen vuoksi tietoa on kerätty erikseen liittyen yleisopetukseen sekä liikunnanopetukseen. Toinen tutkimuskysymys kartoittaa

tietoa sekä tiedollisista että konkreettisista valmiuksista, joita luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet koulutuksestaan kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen.

Asetettujen tavoitteiden pohjalta muodostui seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1. Millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla on liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla?*
- 2. Millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus on antanut luokanopettajaopiskelijoille kohdata kuulovammaisia oppilaita yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla?*

## **5.2 Kvalitatiivinen tutkimus ja fenomenografia**

Tämä pro gradu –tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Creswell (2007) kuvaa laadullisen tutkimuksen rakentuvan aina jonkin oletuksen tai maailmankatsomuksen pohjalta. Tutkimuksen kohteena voi olla myös jonkin teorian toimiminen käytännössä (Creswell, 2007, s. 37). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 22–28) mukaan laadullinen tutkimus on ennen kaikkea empiiristä eli siinä tarkastellaan havaintoaineistoa, argumentoidaan sekä tuodaan esille aineiston tuottamis- ja analyysimetodit. Keskeistä on syventää tietoa tai ymmärtää ilmiöitä syvemmin (Lichtman, 2013, s. 22).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018) korostavat tutkimuksessaan, että lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, joka näyttäytyy yleensä hyvin moninaisena. Tämän tapaisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan valittua kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja aineisto pyritään tuottamaan luonnollisissa, arkipäiväisissä tilanteissa. Sen sijaan, että aineiston kerääminen toteutetaan mittausvälineiden avulla, laadullisessa tutkimuksessa aineiston tuottaminen tapahtuu ihmisten välillä. (Hirsjärvi, ym., 2018, s. 161, s. 164.)

Hirsjärvi ja kollegat (2018), Kiviniemi (2018) sekä Öhman (2005) osoittavat tutkimuksessaan, että tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on, että kaikki tutkimuksen vaiheet ja etenemisen portaat eivät välttämättä ole tutkijallekaan selvää. Tällöin voidaan puhua joustavasta tai avoimesta menetelmästä. Joustavuus voi näkyä tutkimuksen eri vaiheissa, kuten tutkimuksen tehtävän ja tarkoituksen asettamisessa, teorian rakentamisessa sekä aineiston analyysin eri vaiheissa. Sillä eri vaiheet ja niissä käytettävät metodit usein selkiytyvät tutkimusprosessin mukana. (Hirsjärvi & kollegat, 2018, s. 164; Kiviniemi, 2018, s. 62–71; Öhman, 2005, s. 273–276.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökotana on tutkijan oma mielenkiinto tutkittavaan kohteeseen (Rantala, 2006, s. 220). Eskola ja Suoranta (1998) nostavat esille, että tutkijan asema on keskeinen ja hänen on mahdollista toteuttaa ja suunnitella tutkimusta joustuen. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä melko pientä otantaa ja sitä analysoidaan tarkalla otteella. Voidaan siis todeta, että aineiston määrää olennaisempaa on sen laatu. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15–17.) Laadullinen tutkimus työotteena on perusteltua, sillä keskiössä on ihmisten omakoh- taisten käsitysten tarkastelu. Tavoitteena on, että tutkimuksessa saadaan tietoa ihmisten ajatus- ja elämismaailmasta.

Hirsjärvi ja kollegat (2018) nostavat esille, kuinka tutkijan omat arvot muokkaavat sitä, millä tavalla pyrimme ymmärtämään tutkimaamme ilmiötä eikä tutkija ole irrallinen suhteessa ar- volähtökohtiin. Voidaan todeta, että objektiivisuus on saavuttamatonta sillä tutkija ja tutkittava asia liittyvät läheisesti toisiinsa (Hirsjärvi, ym., 2018, s.161). Tavoitteena tässä tutkimuksessa on pyrkiä objektiivisuuteen tulkinnassa ja ymmärtämisessä.

Tutkimuksen lähtökohdaksi valikoitui fenomenografia, jonka perustajana pidetään Göteborgin yliopiston tutkijaa Ference Martonia, joka tutki 1980-luvulla ryhmänsä kanssa oppimista ja kä- sityksiä, jotka opiskelijat olivat luoneet ympäröivästä maailmasta (Niikko, 2003, s. 10). Marto- nin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografian tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ja kokemukset jostakin ilmiöstä. Kohteena on etenkin käsitysten vaihtelu ja eroavai- suudet tietyssä ihmisjoukossa (Marton & Booth, 1997, s. 110–111). Fenomenografian avulla on tutkittu pääosin oppimista ja tiedonmuutoksia eri tieteenaloilla (Ahonen, 1994, s. 115), mutta se on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laajentunut tarkastelemaan muidenkin ilmiöiden käsityksiä. Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadul- linen lähestymistapa (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164).

Niikon (2003, s. 30–31) mukaan fenomenografiassa tutkijan tavoitteena on pyrkiä tunnistamaan tutkittavan ymmärryksiä ja käsityksiä hänen henkilökohtaisesta maailmastaan. Tämä viittaa sii- hen, että fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen näkökulmia. Toisen asteen näkökulma eroaa ensimmäisestä näkökulmasta siten, että päätelmien, jotka syntyvät tutkijan ja tutkimuksen vä- lissä, on jonkun toisen yksilön käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, s. 30–31, s. 24– 26.) Fenomenografiassa käsitysten ymmärtämisen lisäksi olennaista on Martonin ja Boothin (1997) mukaan myös saada oppimiskokemuksia sekä tutkittavalle että tutkijalle. Tutkija saa uutta tietoa tutkittavien käsityksistä ja tutkittavat tulevat tietoisimmiksi omista käsityksistään,

joita he eivät ole tiedostaneet ennen tutkimukseen osallistumista (Marton & Booth, 1997, s. 129).

Ahonen (1994, s. 117, s. 121–122) tuo tutkimuksessaan esille, kuinka fenomenografinen tutkimus olettaa, että ihminen rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä maailmasta ja pystyy kielellisesti ilmaisemaan omia käsityksiään. Tässä tutkimuksessa on perusteltua käyttää fenomenografista tutkimussuuntausta, koska tutkitaan nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Tutkimuksessa ei pyritä selvittämään sitä, miten kuulovammaisten opettaminen käytännössä toteutuu. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ja niiden eroista. Haasteellista fenomenografisessa tutkimuksessa on se, että tutkimuksen kohdetta kuvatessa siinä käytetään usein monia eri termejä, kuten käsitys, kokemus, hahmottaminen tai tulkinta (Marton & Both, 1997, s. 114). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksessä sekä aineiston analysoinnissa ja tulososiossa käsitteiden selkiyttämiseksi käytetään termiä ajatus, joka on verrattavissa termiin käsitys. Ajatus kuvaa käsitystä paremmin valittua tutkimuskohdetta ja on myös vastaajille helpommin lähestyttävissä.

### **5.3 Aineistonkeruu**

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka tuotettiin Webropol-palvelussa. Vallin (2018) mukaan perinteinen paperinen tai uudempi sähköinen kyselylomake on yksi tavallisimmista aineistonkeruutavoista. Kyselylomakkeeseen vastaaminen on mahdollista toteuttaa joko valvotusti tai ilman valvontaa (Valli, 2018, s. 92–93). Aineistonkeruu on toteutettu sähköisessä muodossa sen taloudellisuuden sekä helppouden vuoksi. Sähköinen kysely voidaan kohdistaa halutulle kohdejoukolla. Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 195) pitävät kyselyn etuna sen nopeutta ja helppoutta tutkijan näkökulmasta, sillä tutkimukseen on mahdollista saada paljon vastauksia lyhyessä ajassa. Lisäksi Valli (2018, s. 101) huomauttaa, miten sähköinen kysely nopeuttaa tutkijan työtä, koska vastauksista on helppo muodostaa valmis tiedosto.

Aineistonkeruu toteutettiin standardoidusti tarkkaan harkitulle joukolla, jotta vastaukset palvelisivat mahdollisimman hyvin tutkimuksen tarkoitusta. Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 193) mukaan kyselyn standardoiminen tarkoittaa sitä, että selvitettyä asiaa kysytään jokaiselta vastaajalta juuri samalla tavalla. Tieto kyselystä jaettiin vastaajille tiedekunnan sähköpostilistan sekä erilaisten sosiaalisten medioiden kautta, eikä vastaamista erikseen valvottu, vaan se tapahtui itsenäisesti.

Lomake valmistui 7.10.2021 ja vastauksia kerättiin seuraavan viikon ajan, jonka jälkeen aineistoa oli kertynyt riittävästi tutkimusta varten. Tavoitteena oli kerätä vastauksia mahdollisimman laajalta joukolta Oulun luokanopettajaopiskelijoita, mutta sopivaa vastausmäärää ei määritelty etukäteen. Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 182) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että aineistonkeruussa tarkkaillaan saturaatiota, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätään siihen saakka, kunnes se alkaa toistamaan itseään. Tämän jälkeen vastauksista ei saada enää tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Alun perin kyselyyn saatiin yhteensä 33 vastausta, joista 16 valikoitui mukaan tutkimukseen. Tässä vaiheessa aineisto alkoi toistamaan itseään ja aineistosta saatiin tarvittavat tiedot tutkimusta varten. Karsituissa vastauksissa osallistujat eivät olleet vastanneet kaikkiin lomakkeen kysymyksiin, vastaukset olivat hyvin suppeita tai ne eivät muuten palvelleet tutkimuksen tarkoitusta.

Kaikki vastaajat olivat Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, ja tutkimukseen valikoituneet vastaajat olivat aloittaneet opintonsa vuosina 2016–2019. Valikoituneista vastaajista hieman yli puolet olivat opiskelleet sivuaineena erityispedagogiikan perusopinnot ja yksi erilliset erityisopettajan opinnot. Orientoivan koulutyöskentelyn sekä kandidaattivaiheen koulutyöskentelyn olivat suorittaneet lähes kaikki vastaajat, kun taas maisterivaiheen koulutyöskentelyn olivat suorittaneet alle puolet vastaajista.

Kyselylomake (Liite 1) muodostui pääasiassa avoimista sekä monivalintakysymyksistä. Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 196) mukaan tutkijan on järkevintä lähestyä täsmällisiä asioita monivalinnoilla tai avoimilla kysymyksillä. Vilkka (2021) sekä Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 198–199) avaavat, miten monivalintakysymyksissä tutkimuksen tekijä antaa kysymykseen valmiit vastausvaihtoehdot, kun taas avoimissa kysymyksissä vastaajaa ei juurikaan rajoiteta, vaan hänellä on mahdollisuus avata vapaasti omia mielipiteitään. Vallin (2018) mukaan avointen kysymysten etuna on ehdottomasti se, että vastaajan on mahdollista perustella vastaustaan ja jakaa hyviä ideoita. Toisaalta vastaukset jäävät usein suppeiksi tai kysymyksiin voidaan jättää kokonaan vastaamatta (Valli, 2018, s. 114). Kyselyssä oli mukana myös sekamuotoisia kysymyksiä, joissa annetaan valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta vastaajalla on mahdollisuus kirjoittaa myös oma vastauksensa (Vilkka, 2021).

Valli (2018, s. 94) kehottaa tutkimuksessaan aloittamaan kyselylomakkeen taustatietoa keräävillä kysymyksillä, joilla Hirsjärven ja kollegoiden (2018, s. 197) mukaan suurin osa kyselyistä alkaakin. Vallin (2018, s. 113) mukaan tällaisiin kysymyksiin sopii hyvin kysymykset, joihin

on valmiit vastausvaihtoehdot. Ensimmäisen sivun kysymysten avulla pyrittiin saamaan perustietoa vastaajasta. Kysymyksillä selvitettiin esimerkiksi vastaajan vuosikurssi sekä hänen suorittamansa harjoittelut. Seuraavalla sivulla kyselyssä oli yksi avoin kysymys sekä useampi monivalintakysymys, joihin oli mahdollista perustella vastaus omin sanoin. Tällä sivulla vastaajaa johdateltiin tutkimuksen aiheeseen ja kerättiin tietoa siitä, kuinka tuttu tutkimuksen aihe on ja onko vastaajalla siitä käytännön kokemusta.

Kyselyn kolme viimeistä sivua koostuivat pääasiassa avoimista kysymyksistä sekä monivalintakysymyksistä, joissa oli lisäksi avoin laatikko perusteluja varten. Joukossa oli kaksi kysymystä, jotka perustuivat asteikkoihin. Hirsjärvi ja kollegat (2018) kutsuvat monivalintakysymystä avoimen laatikon kanssa strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuodoksi, jolla on mahdollista saada tietoa tutkijalle uusista näkökulmista. Asteikoista muodostuvia kysymyksiä nimitetään skaaloihin perustuvaksi kysymystyypiksi. Tällaisissa kysymyksissä tutkija esittää väittämän ja vastaajan tehtävänä on valita, onko hän väitteen kanssa samaa vai eri mieltä tai jotain näiden vaihtoehtojen väliltä. Yleensä vaihtoehtoja on viisi (5) tai seitsemän (7). (Hirsjärvi ym., 2018, s. 199–200.)

Näillä sivuilla vastaajat pohtivat sitä, ovatko he saaneet koulutuksesta riittävästi tukea liittyen kuulovammaisten oppilaiden opetukseen. Lisäksi vastaajat kuvailivat haasteita ja mahdollisuuksia, joita heidän mielestään kuulovammaisten opetukseen yleisopetuksessa sisältyy. Kysymyksissä vertailtiin myös ajatuksia nykyhetkessä sekä opintojen alkupuolella ja mahdollisen liikunnan sivuaineen vaikutuksia. Kyselyn lopussa vastaajille annettiin vielä vapaa sana aiheeseen liittyen.

Vilka (2021) painottaa, että kyselylomakkeen suunnittelu on tärkein asia tutkimusta tehdessä. Hirsjärvi ja kollegat (2009, s. 198) huomauttavat, että huolellisella suunnittelulla ja lomakkeeseen panostamisella on mahdollista vaikuttaa myös parempaan vastausprosenttiin. Valli (2018, s. 93) korostaa tutkimuksessaan, miten lomakkeen kysymykset ovat perusta tutkimustuloksille, ja niiden virheellinen tai huolimaton työstäminen johtaa helposti virheellisiin tuloksiin. Kyselylomakkeen teon aikana jokaista tutkimuskysymystä pohdittiin erikseen ja kiinnitettiin huomiota siihen, millaisilla kysymyksillä saadaan parhaiten vastaus siihen aiheeseen, mitä halutaan tutkia. Kyselystä tehtiin sellainen, että siihen vastaaminen olisi mielekästä ja vastaaja jaksaisi keskittyä jokaiseen kysymykseen perusteellisesti. Valli (2018, s. 95) huomauttaa, että mikäli kyselylomake on liian pitkä tai sivut ovat liian täynnä, usein myös keskeytysten tai huolimattomasti täytettyjen vastausten määrä kasvaa.

Kyselyä testattiin useammassa eri työvaiheessa ennen sen julkaisemista ja sitä muokattiin saadun palautteen avulla paremmaksi. Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 204) huomauttavat, että kyselyn pilotointi on välttämätöntä, sillä sen avulla kyselyä on mahdollista muokata paremmaksi ja selkeämmäksi. Yksittäisten kysymysten sanamuotoja ja lauserakenteita muutettiin ja tärkeitä kohtia korostettiin alleviivaamalla sekä lihavoimalla merkityksellisiä sanoja väärinymmärrysten ja huolimattomuusvirheiden minimoimiseksi. Lisäksi yksittäisiä kysymyksiä jaettiin kahdeksi uudeksi kysymykseksi. Vilkka (2021) muistuttaa, että jokaisessa kysymyksessä voidaan kysyä ainoastaan yhtä asiaa, jolloin tutkija tietää varmuudella, mihin vastaaja on vastannut. Lisäksi vastaajan on helpompi sisäistää kysymys, kun on vain yksi asia, johon pyydetään vastausta (Vilkka, 2021).

#### **5.4 Sisällönanalyysi**

Tämän tutkimuksen aineisto analysoidaan käyttämällä laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) osoittavat tutkimuksessaan, että sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen analyysi on mahdollista jakaa karkeasti kahteen ryhmään. Ensimmäiselle ryhmälle tyypillistä on se, että analyysia ohjaa tietty teoreettinen viitekehys ja toiseen ryhmään sisältyvät sellaiset analyysin muodot, joita ei alustavasti ohjaa tietty teoria. Niihin on kuitenkin mahdollista melko vapaasti soveltaa monella tapaa erilaisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi sijoittuu jälkimmäiseen ryhmään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103.)

Krippendorff (2013) avaa tutkimuksessaan, kuinka kriittinen tietämys, ihmistieteet ja kirjallisuuden teoria ovat pohjana sisällönanalyysin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Menetelmälle keskeistä on se, että siihen tarvitaan suhteellisen pieni aineisto, joka on tekstimuotoinen tai sellaiseksi muutettu ja, jota tarkastellaan yksityiskohtaisesti. Hänen mukaansa tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jonka avulla voidaan koota yhdenmukaisia ja valideja tuloksia teksteistä tai muista aineistoista. (Krippendorff, 2013, s. 17–18.) Brymanin (2012, s. 289) mukaan sisällönanalyysi soveltuu tutkimusmenetelmäksi etenkin silloin, jos tavoitteena on aineiston luokittelu eri teemoihin ja kategorioihin. Mainittujen seikkojen vuoksi sisällönanalyysi soveltuu hyvin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa teorialähtöiseen ja aineistolähtöiseen analyysiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin jälkimmäistä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) osoittavat tutkimuksessaan, että aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on yhdistää

käsitteitä ja saada näin vastaus tutkimuskysymyksiin. Perustana tälle sisällönanalyysille ovat tulkinta ja päättely, jossa tavoitteena on edetä empiirisestä eli kokemusperäisestä aineistosta kohti käsitteellisempää tutkittavaa ilmiötä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin keskiössä ovat kolme vaihetta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Kaikkia analyysin vaiheita yhdistää se, että jokaisessa niissä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin käyttäminen tutkimuksessa on perusteltua, sillä tutkimustulokset nousevat hankitusta aineistosta ja tutkimuksen tavoitteena on syventyä tutkittavien käsityksiin aiheesta.

#### 5.4.1 Analyysin vaiheet

Ennen aineistoon perehtymistä pohdittiin ennakkokäsityksiä aiheeseen liittyen, jotta ne eivät ohjaisi kyselyvastausten valintaa ja aineiston analyysia. Lisäksi keskusteltiin yhteisesti ennakkokäsityksistä ja kokemuksista kuulovammaisuuteen liittyen, jotta aineiston pohjalta nousevat tulkinnat eivät vääristyisi. Aihetta pohdittiin sekä yksin että yhteisesti, mikä auttoi irrottautumaan ennakkokäsityksistä.

Aineiston analyysin alussa tietokoneelle ladattiin kaikki kyselyn vastaukset. Kun kaikki vastaukset oli ladattu, ne luettiin huolellisesti läpi. Samalla kirjattiin paperille vastaukset, jotka olivat tyhjiä tai vastaaminen oli jätetty kesken. Merkinnät karsittavista vastauksista olivat yhteneväiset ja ensimmäisen karsinnan jälkeen vastauksia oli kaksikymmentä. Kun puutteelliset ja kesken jätetyt kyselyt oli karsittu, jäljellä olleet kaksikymmentä kyselyä käytiin vielä kertaalleen läpi. Samalla karsiutui neljä vastausta, joissa ei ollut vastattu kaikkiin kysymyksiin. Tämän jälkeen analysoitavaksi aineistoksi valikoitui 16 kappaletta.

Kun aineistosta oli saatu yleinen kokonaiskuva, etsittiin aineistosta tutkimuskysymys kerrallaan merkityksellisiä asioita eli sellaisia vastauksia, jotka vastaavat kyseiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät asiat merkittiin punaisella ja tutkimuskysymykseen kaksi liittyvät sinisellä. Tutkimuksen tekijöistä toinen alkoi etsimään ja värikoodaamaan tutkimuskysymykseen yksi liittyviä vastauksia ja toinen toiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen käsiteltävät tutkimuskysymykset vaihdettiin ja toinen tutkijoista täydensi toisen merkintöjä tarvittaessa. Kun molemmat tutkimuksen tekijöistä olivat käsitelleet molemmat tutkimuskysymykset, merkinnät käytiin vielä läpi yhteisesti keskustellen. Redusoinnin avulla aineistosta saadaan karsittua ylimääräinen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Aineistossa



jokaista opiskelijaa on kuvattu neutraalisti H-kirjaimella eli henkilönä. Numero kirjaimen perässä kuvaa henkilöiden yksilöllistämistä. Alla on kuvattuna esimerkki aineiston redusoinnista.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston redusoinnista

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
H10: Kyllä, millaisia? Kevyt kosketus toimii monesti kommunikoinnin ensivaiheessa, esimerkiksi liikuntatunnilla, kun luokassa/jumppasalissa ei ole selkeää katseen "kiintokohdetta", kuten luokan taulu etuseinällä.	H10: <i>Kevyt kosketus kommunikoinnin tukena</i>
H16: Kyllä, millaisia? Kosketuksen tärkeys huomion saamisessa, katsekontakti, eleet ja ilmeet, tukiviittomat	H16: <i>Kosketus, katsekontakti, eleet, ilmeet ja tukiviittomat</i>
H1: Tulee huomioida mm. Missä oppilas istuu, kuinka säädellä omaa puhetta yms	H1: <i>Oppilaan istumapaikka ja oman puheen säätely</i>
H4: - luokkaympäristön merkitys - kielitietoisuus - kuvat ja teksti tukena	H4: <i>Kielitietoisuus, oppimisympäristö, kuvat ja tekstit oppimisen tukena</i>
H12: Jos yleisopetuksessa lapselle pystytään tarjoamaan tarvittavat tukipalvelut ja mahdollisesti henkilökohtainen avustaja, en näe asialle estettä.	H12: <i>Tukipalvelut ja henkilökohtainen avustaja</i>
H15: Pitää ottaa huomioon esim. opetuksessa ja ryhmätyöskentelyssä, että oppilas kuulee, mistä puhutaan, mutta myös tulee kuulluksi hälinän keskellä. Työrauhan merkitys ja selkeiden ohjeiden antaminen korostuvat.	H15: <i>Selkeä ohjeiden antaminen, hyvä työrauha</i>

Redusointi- eli pelkistämävaiheen jälkeen edetään klusterointivaiheeseen, jossa pelkistettyjä ilmaisuja ryhmitellään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Klusterointia aloittaessa siirrettiin edellisessä vaiheessa saadut pelkistetyt ilmaukset uuteen taulukkoon ja ryhmiteltiin samaan kategoriaan kuuluvat ilmaukset allekkain. Kun jokainen pelkistetty ilmaus oli järjestelty, pohdittiin alaluokat kategorioille.

Taulukko 2: Esimerkki klusteroinnista

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
H8: Kuulovamma on vamma, jossa kuulo on normaalia huonompi. Siihen liittyy yksilöllisiä haasteita ja tarpeita. H12: Kuulon poikkeamaa, joka vaikuttaa kuuloaistimiseen. Vamma voi heikentää kuuloaistia tai poistaa kuuloaistimukset kokonaan.	Kuulovamman käsitteen ymmärtäminen
H12: Inklusion käsite on vahvistunut, jolloin olen tietoisempi siitä, että myös vammaiset oppilaat voivat tulevaisuudessa olla osana yleisopetusta. H8: Tulee huomioida kunnolla ja yksilöllisesti	Inklusion käsitteen ymmärtäminen
H6: Erilliset erityisopettajan opinnot ovat tarjonneet valmiuksia kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetukseen. H2: Aiheesta ei ole puhuttu luokanopettajakoulutuksesta. Oman tietämyksen olen kartuttanut pääosin erityispedagogiikan perusopinnoista.	Erityispedagogisten opintojen merkitys
H10: Kevyt kosketus kommunikoinnin tukena H16: Kosketus	Kommunikoinnin tukeminen

Klusterointivaiheen jälkeen siirrytään abstrahointivaiheeseen, jossa lähdetään muodostaan aineistosta nousseita teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127). Yläluokkia muodostettiin yhdistämällä ensiksi sisällöltään samanlaiset vastaukset samaan kategoriaan ja tämän jälkeen nimettiin yläluokat kategorioiden sisältöjen mukaan. Yläluokkien muodostamisen jälkeen pohdittiin pääluokat. Ylä- ja pääluokkien muodostamista ja nimeämistä ohjasivat tutkimuskysymykset. Jokaisen kategorian nimeämisen kohdalla pohdittiin, mitkä sanavalinnat ovat merkityksellisiä ja hyödyllisiä tutkimuksen tulosten kannalta.

Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

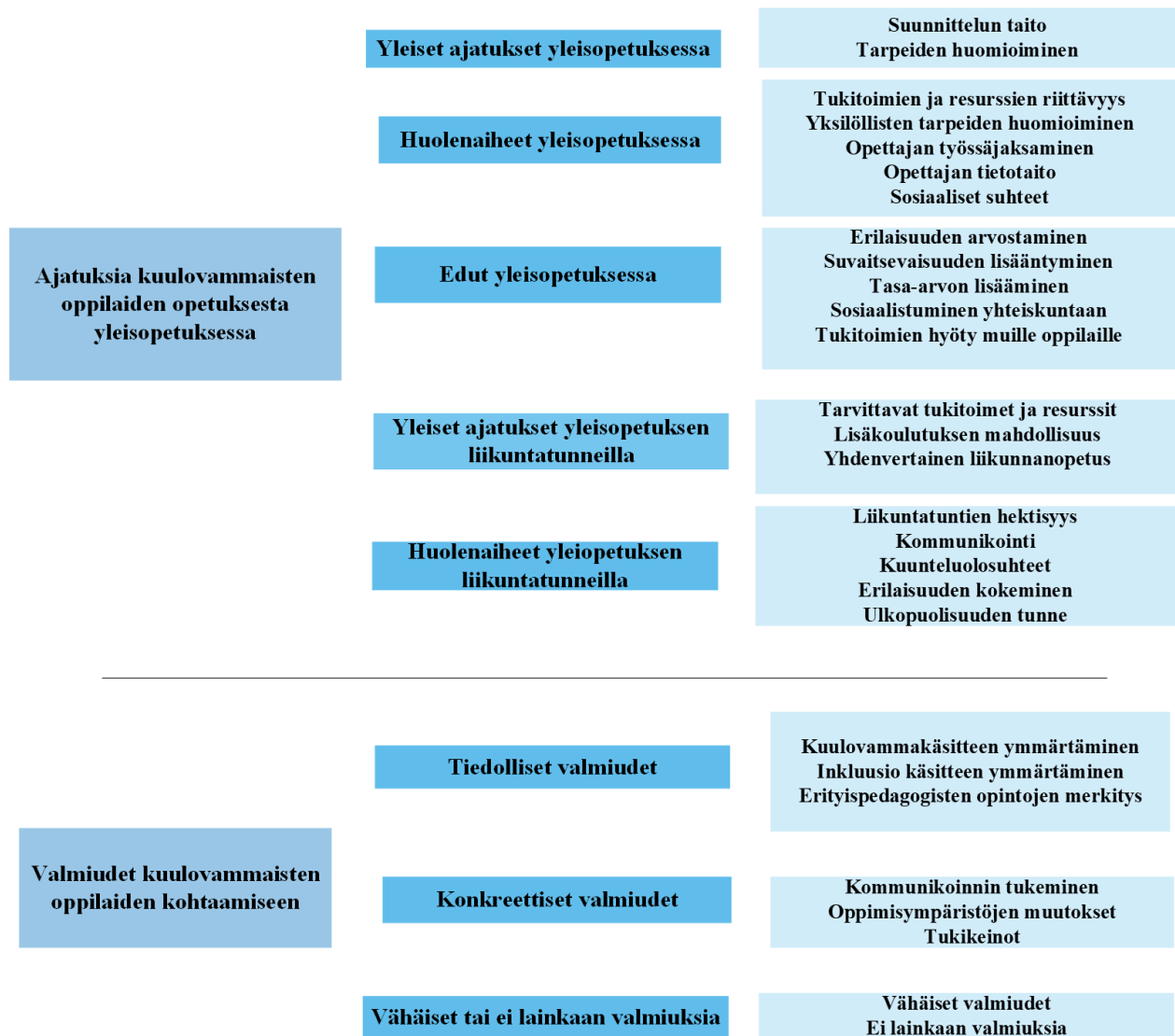
<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Kuulovamman käsitteen ymmärtäminen	Tiedolliset valmiudet	Valmiudet kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen
Inklusion käsitteen ymmärtäminen		
Erityispedagogisten opintojen merkitys		
Kommunikoinnin tukeminen	Konkreettiset keinot	
Oppimisympäristön muutokset		
Tukikeinot		

## 6 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tulokset pohjautuvat aineistonanalyysin tuloksiin. Luku on jaettu kahteen alalukuun, joissa ensimmäinen alaluku tarkastelee ensimmäistä tutkimuskysymystä. Tämä tutkimuskysymys pyrkii selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Toinen alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseen liittyen luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin kohdata kuulovammaisen oppilas yleisopetuksessa. Toinen tutkimuskysymys kattaa sekä tiedolliset valmiudet että konkreettiset keinot, joita koulutus on antanut. Vastauksia saatiin liittyen sekä yleisopetukseen että yleisopetuksen liikuntatunteihin.

Kyselylomakkeessa oli kysymyksiä, joilla etsittiin vastausta ainoastaan jompaankumpaan tutkimuskysymyksistä, mutta osa kysymyksistä antoi vastaajalle mahdollisuuden vastata niin laajasti, että aineistoa saatiin molempiin tutkimuskysymyksiin. Tulosten esittämisen yhteydessä on käytetty suoria ilmauksia aineistosta, jotka tukevat tutkimusaineistosta nousseita havaintoja ja päätelmiä. Kuten yllä olevien taulukoiden yhteydessä mainittiin jokaista vastaajaa merkitty H-kirjaimella ja heidät on eroteltu toisistaan liittäen kirjaimen perään satunnaiset numerot, jolloin toisistaan erilliset vastaukset on mahdollista yhdistää samaan vastaajaan.

Alla oleva kuvio kuvastaa jakoa, jonka mukaan tutkimuskysymyksiin tulleet vastaukset on jaoteltu tulososiossa. Kuvion vasemmassa reunassa on aineiston pohjalta nousseet pääluokat, keskellä yläluokat ja oikeassa reunassa alaluokat, joita avataan lisää luvun 6 aikana. Pääluokkien välissä oleva viiva erottaa tutkimuskysymykset toisistaan.



Kuvio 1: Aineiston luokittelu

## 6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opetuksesta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, millaisia ajatuksia Oulun luokanopettajaopiskelijoilla on liittyen kuulovammaisten oppilaiden opetukseen yleisopetuksessa. Vastaajia pyydettiin kertomaan yleisesti millaisia ajatuksia heillä herää aiheeseen liittyen. Lisäksi kyselylomakkeessa oli erilliset kysymykset koskien sekä huolenaiheita että etuja liittyen kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa ja vielä tarkemmin yleisopetuksen liikuntatunneilla. Tällä tavalla vastaajia ohjattiin pohtimaan aihetta useista eri näkökulmista ja aineistoon saatiin hyvin kattavia vastauksia.

Yllä olevassa kuviossa (kuvio 1) on havainnollistettu vastausten jakautuminen eri ylä- ja alaluokkiin. Aineistosta nousi yhteensä viisi (5) selkeää yläluokkaa, joista kolme liittyi luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksiin kuulovammaisten opettamiseen yleisopetuksessa ja kaksi kohdistui tarkemmin kuulovammaisten opettamiseen yleisopetuksen liikuntatunneilla. Aluksi vastaukset jaoteltiin sen perusteella, koskivatko ne yleisopetusta vai liikunnanopetusta ja sen jälkeen oli mahdollista suorittaa jako yläluokkiin. Alla on käsitelty ensin vastauksia, jotka koskevat yleisopetusta ja sen jälkeen syvennytään vastauksiin, jotka sisältävät ajatuksia liikunnanopetukseen liittyen. Tulososiossa on alleviivattu alaluokan keskeinen sisältö tekstin selkeyttämiseksi.

### 6.1.1 Ajatuksia kuulovammaisten opetuksesta yleisopetuksessa

Kyselylomakkeessa oli kolme kysymystä, joiden avulla saatiin kerättyä vastaajien ajatuksia liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Ensimmäinen kysymys kysyi yleisellä tasolla ajatuksia aiheeseen liittyen ja vastaukset olivat hyvin moninaisia. Toisessa kysymyksessä keskityttiin lähinnä huolenaiheisiin ja kolmannessa etuihin, joita kuulovammaisten opetuksessa voi ilmetä. Tällaisella kysymysten asettelulla vastaajilta saatiin hyvin monipuolisia ja laajoja vastauksia, kun aihetta pyydettiin pohtimaan eri näkökulmista useaan otteeseen. Aineiston luokitteluvaiheessa vastauksista huomasi, että kysymysten muotoilu oli onnistunutta ja vastaukset jakautuivatkin kolmeen alaluokkaan, jotka ovat yleiset ajatukset, huolenaiheet yleisopetuksessa sekä edut yleisopetuksessa.

#### *Yleiset ajatukset kuulovammaisten opettamisesta yleisopetuksessa*

Yhteen alaluokkaan sijoittui vastauksia, joissa kuulovammaisten opetusta yleisopetuksessa ei nähty mitenkään poikkeavana asiana, eikä siihen liittyen nostettu esiin negatiivisia eikä positiivisia puolia. Tähän alaluokkaan tuli vastauksia kaikista kolmesta lomakkeen kysymyksestä, kun muut alaluokat rakentuivat tarkemmin yhden kysymyksen vastauksista. Vastauksissa oli jopa hieman ihmettelevä sävy, miksi tällaista asiaa edes pohditaan. Huonokuuloiset oppilaat koettiin yhtä tasa-arvoisina ja tärkeinä kuin kaikki muutkin oppilaat tuen tarpeista riippumatta. Osa vastaajista mainitsi myös mahdolliset tukitoimet, jotka tulee huomioida.

*H13: Miksi kuulovammaisen ei voisi olla yleisopetuksessa? Kaikkien tuen tarpeet pitäisi vain ottaa huomioon, oli kyse mistä tahansa tuen tarpeesta”*

H14: “Eipä mitenkään erityisiä, oppilaita he ovat siinä missä normaalisti kuulevatkin oppilaat :) Toki tämä vaatii opettajalta taitoa suunnitella ja toteuttaa tunnit niin, että myös kuulovammaisen oppilas tuntee itsensä osalliseksi.”

H6: “Tiedostan, että kuulovammaisen oppilaan opettaminen yleisopetuksen ryhmässä on täysin mahdollista tarvittavin tukitoimin. -- ”

### *Huolenaiheet yleisopetuksessa*

Seuraavaan alaluokkaan yhdistettiin vastaukset, joissa nousi esille erilaisia huolenaiheita liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa. Huolenaiheisiin liittyviä vastauksia esiintyi kaikkein eniten, mikä viestii epävarmuutta ja huolestuneisuutta asiaa kohtaan. Moni vastaajista oli huolissaan tukitoimien järjestämisestä sekä niiden ja resurssien riittävydestä. Ei oltu varmoja, saadaanko luokkaan oppilaan tarvitsemia tukimuotoja tai osataanko tukea välttämättä järjestää yksilöllisesti juuri oikealla tavalla.

H6: “-- Tarvittavien apuvälineiden on kuitenkin oltava laadukkaita ja toimivia, ja henkilökunnalla on oltava tarvittava osaaminen välineiden käyttöön. Vaikka opettajilla ja ohjaajilla on oikeus saada välineiden käyttöön ammattiohjausta, hirtittää resurssien riittäminen silti jossain määrin.”

H9: “Pystytäänkö kuulovammaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioimaan tarpeeksi hyvin, onko jokaisessa kaupungissa tai kunnassa yhtäläiset mahdollisuudet saada tarvittavat apuvälineet ja ammattihenkilöt kouluttamaan, riittääkö aikuisten lukumäärä ja muut resurssit...”

Tukitoimien järjestämisen lisäksi huolta aiheutti vastaajien omat taidot ja oma jaksaminen opettajana. Koettiin, että jo valmiiksi suuren työtaakan vuoksi voisi kuulovammaisen oppilaan ja hänen yksilöllisten tarpeidensa huomioiminen käydä hyvinkin raskaaksi. Vastaajat pohtivat myös, ovatko heidän omat taitonsa riittäviä toteuttamaan ja hyödyntämään saatavilla olevia tukimuotoja, mikäli tietoa ja kokemusta aiheeseen liittyen ei ole tarpeeksi.

H12: “Opettajan oma jaksaminen, miten saa annettua tukea tarpeeksi ryhmän kaikille oppilaille heidän tarvitsemalla tavalla, etenkin kun ryhmät on nykyään suuria.”

*H4: “- miten itse osaan toimia niin, että kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus oppia - Luokkahälinä ja ylimääräiset ärsykkeet - ei oteta vammaa tarpeeksi huomioon -”*

*H3: “-- Opettajana on toki työtä, jotta pystyy huomioimaan kyseisen oppilaan hänen tarvitsemalla tavalla ja vastaamaan tuen tarpeisiin oikein. --”*

Kolmantena huolenaiheena esille nousi selkeästi huoli siitä, miten kuulovamma vaikuttaa oppilaaseen sosiaalisella tasolla. Vastaajat pohtivat sitä, vaikuttaako huonokuuloisuus esimerkiksi vertaissuhteisiin sekä ystävyyssuhteiden luomiseen negatiivisella tavalla. He pelkäsivät oppilaan tuntevan itsensä ulkopuoliseksi luokassa, mikäli hän ei pystyisi osallistumaan kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin. Vastaajat olivat huolissaan myös opettajan ja kuulovammaisen oppilaan välisestä kommunikaatiosta ja sen onnistumisesta, mikäli oppilas tarvitsisi tuekseen esimerkiksi tukiviittomia, eikä opettajalla olisi tällaisia valmiuksia. Tällöin on vaarana, että oppilas ei saa lisäapua ja tukea tarvittaessa.

*H12: “Opettajien ja muiden oppilaiden riittämätön kyky kommunikoida kuulovammaisen lapsen kanssa saattaa mahdollisesti aiheuttaa ongelmia. Vamma voi vaikeuttaa ystävyyssuhteiden solmimista muiden oppilaiden kanssa, jos kommunikoinnissa on ongelmia.”*

*H7: “Saako oppilas kaiken tarvitsemansa tiedon, kokeeko oppilas syrjintää esimerkiksi muiden oppilaiden osalta, kokeeko oppilas yhteenkuuluvuutta ja tulevaisuutta ymmärretyksi.”*

*H9: “-- On haastavaa, jos oppilas ei kuule opetusta ja ohjeistuksia. Hän voi jäädä opinnoissa jälkeen.”*

*H10: “Että heitä ei huomioida tarpeeksi, eikä anneta yhtä paljon palautetta ja opetusta, jos kommunikaation kanssa on ongelmia.”*

### *Edut yleisopetuksessa*

Myös edut kuulovammaisten opetuksesta yleisopetuksessa nousivat vastauksissa selkeästi esille. Etuja nähtiin monesta eri näkökulmasta ja niitä oli pohdittu huolellisesti. Monet vastaa-



jista korostivat erilaisuuden arvostamista ja sen esille tuomista rikkautena. He kokivat, että huonokuuloisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin normalisoi oppilaiden erilaisuutta. Oppilaat saivat mahdollisuuden oppia lisää erilaisuudesta ja kasvaa osana suvaitsempaa yhteiskuntaa. Vastaajien mielestä myös tietoisuus erilaisista vammoista lisää suvaitsevaisuutta.

*H3: "Oppilaiden erilaisuus on positiivinen asia, ja oppilaat oppivat kohtaamaan näin erilaisuutta ja moninaisuutta, mikä on rikkautta. On hyvä myös pystyä puhumaan asioista oppilaiden kanssa ja sanoittaa että ollaan kaikki erilaisia ja se on rikkautt"*

*H6: "-- Kuulovammasta avoimesti oppilaiden kanssa keskusteleminen (kuulovammaista yksilöä kunnioittaen) vahvistanee avointa keskustelukulttuuria ja tuo erilaisia vammoja näkyvämmäksi. --"*

*H8: "Muut oppilaat kohtaavat erilaisia oppilaita, jolloin tämä rikastuttaa luokan arkea."*

*H14: "Oppilaiden kuten myös opettajankin tietous erilaisista vammoista lisääntyy, erilaisuus on rikkaus."*

Monet kokivat, että kuulovammaisten oppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen lisää koulutuksen tasa-arvoa, joka edistää myös yhteiskuntaan kuulumista. Tasa-arvo on yksi perusopetuksen tavoitteista, joten se on hyvin merkittävä etu. Opetus yleisopetuksen luokissa koettiin myös huonokuuloisten oppilaiden oikeutena ja sen ajateltiin edistävän inklusion toteutumista kouluissa.

*H9: "-- Inklusion näkökulmasta on olennaista, että kuulovammaisenkin pääsisi yleisopetuksen piiriin."*

*H4: "- Tasa-arvoisuus - Kuulovammaisuus opettaa sekä opettajaa että oppilaita toisten huomioimiseen --"*

*H11: "Oppilas voi osallistua mahdollisimman tasavertaisena opetukseen. Sosiaalistuminen yhteiskuntaan ja omaan ikäluokkaan. -- "*

Vastauksista nousi esille myös se, miten huonokuuloisille järjestetyt tukitoimet voivat toimia tukimuotoina myös koko muulle luokalle. Esimerkiksi monipuoliset opetusmenetelmät, visuaaliset opetusmateriaalit ja selkeä ohjeiden kirjaaminen sekä havainnollistaminen lisäävät jokaisen oppilaan mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Vastauksissa mainittiin myös se, miten muut oppilaat voivat oppia esimerkiksi tukiviittomia huonokuuloisen oppilaan avulla. Vastavuoroisesti huonokuuloisen oppilas oppii asioita muilta lapsilta.

*H9: “Kun kuulovammaisen rajoitteisiin vastataan esimerkiksi visuaalisella opetusmateriaalilla yms, hyötyvät siitä varmasti monet muutkin. -- “*

*H16: “He oppivat muilta lapsilta ja vastaavasti muut voivat oppia heiltä esim tukiviittomia. Usein esim ohjeiden ylös kirjaamisesta on apua kaikille”*

*H6: “-- Monet kuulovammaisen tueksi suunnitellut toimet ovat oivia tukitoimia myös koko muulle luokalle!”*

*H7: “-- ja opettaja hyödyntää mahdollisesti monipuolisempia opetusmenetelmiä.”*

### 6.1.2 Ajatuksia kuulovammaisten liikunnanopetuksesta yleisopetuksessa

Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen liikuntatunneilla kerättiin tutkimuksen kyselyssä kahdella kysymyksellä. Toinen kysymyksistä kysyi suoraan, mitä ajatuksia aihe herättää ja toinen huolenaiheita, joita voi liittyä kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetukseen yleisopetuksessa. Luokitteluvaiheessa myös vastaukset jakautuivat kysymysten mukaisesti, eli ne jakautuivat kahteen luokkaan, yleisiin ajatuksiin sekä huolenaiheisiin. Vastauksissa nousi muun muassa esille, kuinka riittäväillä resursseilla ja tukitoimilla oppilas voi osallistua opetukseen normaalisti muiden tavoin. Osa vastaajista koki myös jännitystä ja huolta siitä, kuinka taataan kuulovammaisille oppilaille tasa-arvoinen opetus, estetään ulkopuolisuuden tunteen kokeminen ja turvataan hyvät kuunteluolosuhteet.

#### *Yleiset ajatukset*

Yhteen alaluokkaan nousi ajatuksia, joissa luokanopettajaopiskelijat näkivät kuulovammaisten oppilaiden liikunnan opettamisen mahdollisena, mikäli tukitoimet ja resurssit ovat riittäviä.

Yksi vastaajista nosti lisäksi myös esille, kuinka luokanopettajalla tulisi olla mahdollisuus lisäkoulutukseen, jos kuulovammainen oppilas tarvitsee tuekseen erityisjärjestelyitä.

*H2: “Jos tukitoimet ja resurssit ovat riittäviä, voi kuulovammainen oppilas osallistua yleisopetuksen liikuntaan normaalisti muiden lapsien tavoin.”*

*H4: “--opettajan tulee saada esim. lisäkoulutusta, jos kuulovamma edellyttää esim. joitain erityisjärjestelyjä.”*

Muutamasta vastauksesta nousi esille se, että kuulovammaisen oppilaan osallistuminen samoille liikuntatunneille muiden kanssa on hyvä asia. Vastauksissa korostettiin myös sitä, kuinka liikunnanopetuksen tulee olla samanlaista kaikille, riippumatta siitä onko oppilas huonokuuloinen vai ei. Tärkeää on kuitenkin ottaa kuulovamma huomioon ja ohjata oppilasta sopivalla tavalla. Yksi vastaajista koki, että kuulovammaan liittyvät haasteet ovat pääosin sellaisia, jotka voidaan selvittää.

*H8: “-- Minusta on hyvä, että he ovat yhdessä muiden kanssa samalla tunnilla. -”*

*H10: “Liikunnanopetuksen ei tulisi olla sen erilaisempaa kuulovammaisen kuin normaali kuulevan kanssa, sillä jokaisella heistä on yhtä hyvät lähtökohdat toteuttaa ja kehittää liikunnallista osaamistaan. Mutta opettajan tulisi kuitenkin ottaa kuulovamma huomioon, ja ohjata myös tätä oppilasta aktiivisesti sopivalla tavalla.”*

*H11: “-- Mielestäni kuulovammaisten liikunnanopetukseen kuten muuhunkin opetukseen liittyy haasteita, jotka ovat kyllä suurimmaksi osaksi ratkaistavissa.”*

### *Huolenaiheet*

Viimeiseen alaluokkaan järjesteltiin vastaukset, joita yhdisti huolenaiheet liittyen kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetukseen yleisopetuksessa. Vastauksia, jotka liittyivät huolenaiheisiin, oli verrattain runsaasti. Jopa yli puolet vastaajista nosti esiin huolenaiheita ja haasteita, joita kokevat ajatellessaan kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetusta. Moni vastaajista nosti huolenaiheeksi liikuntatuntien hektisyyden, akustiikan sekä sen, kuinka kommunikointi

ja sosiaaliset pelitilanteet onnistuvat. Näissä korostuu yhden vastaajan mukaan näytöt ja ohjeiden antaminen.

H7: *“Se tuntuu vielä haasteellisemmalta, koska liikuntatunneilla kuuloaisti on merkittävässä roolissa. Monessa joukkuelajissa on tärkeää kommunikointi joukkueen kesken. Myös vaaratilanteiden välttämiseksi kuulo on tärkeä. --”*

H5: *“Tuntuisi jännittävältä että ryhmässä on kuulovammainen, koska liikuntatunnit ovat usein hyvin hektisiä. Ohjeiden antaminen ja näytöt nousevat tärkeään rooliin.”*

H8: *“Huolettaa, kuinka turvataan kuulovammaisten oppilaiden tasa-arvoinen liikunnanopetus. Lisäksi huolettaa liikuntatuntien sosiaaliset peli- ja leikitilanteet kuulovammaisen näkökulmasta.”*

H9: *“Erityisesti ulkona haasteet ohjeiden kuulemisen suhteen ovat varmasti valtavat.”*

H15: *“Liikuntatunnit ovat muutenkin hyvin meluisia, joten herää huoli siitä, miten asiat toimivat käytännössä. --”*

Muutama vastaajista nosti huolenaiheeksi sen, että kuulovammainen oppilas voi kokea erilaisuutta tai ulkopuolisuuden tunnetta muiden oppilaiden joukossa. Näihin tunteisiin voi yhden vastaajan mielestä liittyä oppilaiden omat ennakkoluulot ja epävarmuuden tunne.

H10: *“-- Kuulovammainen oppilas voi myös tuntea olonsa ulkopuoliseksi, jo muu ryhmä ei reagoi/pelaa/urheile /kommunikoi yhtä sujuvasti keskenään, tai joukossa on ennakkoluuloja ja epävarmuutta”*

H15: *“-- Kuinka ottaa huomioon kuulovammainen oppilas ilman, että oppilaalle tulee olo erilaisuudesta ym”*

## 6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden koetut valmiudet kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen

Luokanopettajaopiskelijoiden saamia valmiuksia kuulovammaan ja kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen tutkittiin kyselylomakkeessa kolmellatoista kysymyksellä. Vastaajia pyydettiin kertomaan, mitä käsite kuulovamma heille tarkoittaa, millaisia valmiuksia koulutus on antanut kuulovammaisten kohtaamiseen ja miten käsitykset kuulovammaisten oppilaiden kohtaamisesta ovat muuttuneet opintojen aikana. Valmiuksia kysyttiin kuulovammaisten huomioimiseen sekä yleisopetuksessa että liikunnanopetuksessa. Tuloksissa ei kuitenkaan koettu tarpeelliseksi erottaa näitä vastauksia toisistaan, sillä vastaukset olivat hyvin yhteneväisiä.

Luvun alussa olevasta kuviosta (kuvio 1) on havaittavissa, että aineistosta nousi esiin luokanopettajaopiskelijoiden saamiin valmiuksiin kolme eri yläluokkaa, jotka ovat tiedolliset valmiudet, konkreettiset valmiudet ja vähäiset tai ei lainkaan valmiuksia. Vaikka yläluokat kuuluvat samaan aihepiiriin, ovat ne siitä huolimatta erillään toisistaan. Seuraavaksi yläluokkia ja niihin sisältyneitä vastauksia eli alaluokkia esitellään tarkemmin, käyttäen tukena aineistosta otettuja alkuperäisilmaisuja.

### 6.2.1 Tiedolliset valmiudet

Tiedollisiin valmiuksiin saatiin vastauksia yhteensä yhdeksästä (9) kysymyksestä. Vastauksissa nousi esiin pedagogiset valmiudet, joilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kuulovammaan ja inklusion käsitteiden ymmärtämistä sekä erityispedagogiikan opintojen antamia valmiuksia. Vastaajat toivat esille, miten he ymmärtävät kuulovamma- ja inklusiokäsitteen. Lisäksi muutamit vastaajista nostivat vastauksissaan esille, kuinka erityispedagogiset opinnot ovat lisänneet tietämystä sekä ymmärtämistä aiheeseen liittyen.

#### *Kuulovamma käsitteäminen*

Kyselylomakkeessa kysyttiin, mitä käsite kuulovamma vastaajien mielestä tarkoittaa. Vastauksen pituudet vaihtelivat hyvin laajalla skaalalla yhdestä virkkeestä useampaan virkkeeseen. Vastauksista huomasi, että kuulovamma käsite ymmärrettiin oikein ja osa vastauksista oli hyvin perusteellisia. Vastauksissa nostettiin esille muun muassa vammaan eri asteisuutta, mahdollisia syitä, haasteita sekä tukitarpeita.

H2: “Henkilöllä, jolla on kuulovamma, on jonkinasteista kuulonalenemaa. Kuulonalenema voi olla joko pientä tai suurta, ja ääripäässä on kuurous, jolloin henkilö ei kuule mitään. Kuulonalenema voi olla synnynnäistä tai seurausta esim. tapaturmasta. Tämä kuulonalenema saattaa vaikeuttaa/vaikeuttaa henkilön kommunikointia toisten ihmisten kanssa. Kuulovammainen henkilö voi tarvita erilaisia tukitoimia arkea ja kommunikointia tukemaan: esim. tukiviittomia ja viittomia ja/tai kuulokojetta.”

H8: “Kuulovamma on vamma, jossa kuulo on "normaalia" huonompi. Vammaan liittyy yksilöllisiä haasteita ja tarpeita.”

H15: “Kuulovamma tarkoittaa kuuloelimissä olevaa vammaa, jonka vuoksi henkilöllä on kuulonalenema. Kuulovamma voi olla synnynnäinen tai se voi syntyä jonkin tapaturman kautta.”

### *Inklusion käsittäminen*

Kuulovamman käsitteen lisäksi inklusio nousi vastauksista esille, vaikkei siihen liittyvää suoraan kysymystä kyselyssä ollut. Vastajat kokivat käsitteiden olevan yhteydessä toisiinsa. Muutama vastaajista mainitsi, että heidän inklusion käsitteensä on vahvistunut ja heidän mielestään kuulovammaisia oppilaita tulee huomioida yksilöllisesti.

H12: “Opintojeni aikana inklusion käsite on kylläkin vahvistunut, ja olen tullut tietoisemmaksi siitä, että myös erilaiset vammaiset oppilaat voivat tulevaisuudessa todennäköisemmin tulla osaksi myös yleisopetusta.”

H8: “Sillälaila, että heitä tulisi huomioida kunnolla ja yksilöllisesti.”

### *Erityispedagogisten opintojen merkitys*

Kaksi kyselyyn vastaajista nosti esille erityispedagogiikan perusopintojen tarjoamia valmiuksia ja yksi erillisten erityisopettajaopintojen antamat valmiudet kohdata kuulovammaisia oppilaita.

H2: “-- Oman tietämykseni olen kartuttanut pääosin erityispedagogiikan perusopinnoista.”

H14: “Erkkaopinnoissa käytiin nämä hyvin läpi.”

*H6: “Koska olen opiskellut erilliset erityisopettajan opinnot, olen saanut jonkin verran valmiuksia myös siihen, millä keinoin kuulovammaista oppilasta voitaisiin tukea myös liikunnan parissa. Ennen kaikkea se, että on opiskellut erityispedagogiikkaa luo hyvän pohjan toimia oppimiseensa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Lisäksi lisäkouluttautuminen ja itsensä kehittäminen ja itsenäinen opiskeleminen on aina mahdollista, ja tietyllä tapaa myös opettajan velvollisuus. Jokainen oppilas ja tämän tarpeet kohdataan aina yksilöllisesti - tähän asennoituneena ja valmistautuneena harva asia tuntuu pelkästään haastavalta.”*

## 6.2.2 Konkreettiset valmiudet

Tiedollisten valmiusten lisäksi kyselyssä pyydettiin vastaajia kertomaan, millaisia konkreettisia valmiuksia he kokevat saaneensa liittyen kuulovammaisten oppilaiden opetukseen. Yhteensä kahdeksaan (8) kysymykseen saatiin vastaukseksi konkreettisia keinoja. Tämän lisäksi useassa kysymyksessä vastaajat kertoivat esimerkkejä siitä, miten heidän käsityksensä kuulovammaisten opetuksesta ovat muuttuneet ja perustelivat havaintojaan konkreettisten esimerkkien avulla. Vastaajien mainitsemat konkreettiset valmiudet oli mahdollista jakaa neljään alaluokkaan, jotka erosivat selkeästi toisistaan. Nämä neljä alaluokkaa olivat kommunikoinnin tukeminen, oppimisympäristön muutokset, tukikeinot sekä ei konkreettisia keinoja.

### *Kommunikoinnin tukeminen*

Suurimmaksi alaluokaksi konkreettisiin keinoihin vastausten perusteella muodostui kommunikoinnin tukeminen. Yksikään kyselylomakkeen kysymyksistä ei suoraan viitannut kommunikoinnin tukemiseen, mutta siitä huolimatta suurin osa vastaajista oli pohtinut tätä jollakin tavalla. Monet vastauksista liittyivät monikanavaiseseen opetukseen, jolla on mahdollista tukea kommunikointia, kuten ohjeiden konkreettiseen havainnollistamiseen ja visualisointiin.

*H5: “Opetuksessa selkeät linjat, kuvakortit, --”*

*H9: “On haastavaa, jos oppilas ei kuule opetusta ja ohjeistuksia. Hän voi jäädä opinnoissa jälkeen. Onkin tärkeää että tällaisen oppilaan kohdalla opetus ja ohjeet olisivat monikanavaisia.”*

Useampi vastaajista mainitsi myös puheeseen sekä eleisiin liittyviä seikkoja, kuten katsekontaktin säilyttämisen tärkeyden, selkeän elekielen sekä oman puheen säätelyn. Lisäksi vastauksissa painotettiin selkeitä ohjeistuksia ja selkeää opetusta kuuntelun helpottamiseksi.

*H16: "katsekontakti, eleet ja ilmeet, --"*

*H1: "-- kuinka säädellä omaa puhetta yms. --"*

*H1: "-- katson että annan ohjeistuksen selkeästi oppilaalle --"*

### *Oppimisympäristön muutokset*

Toisena alaluokkana vastauksista nousivat esiin oppimisympäristöön tehtävät muutokset sekä siihen liittyvät huomiot. Näitä vastauksia oli kuitenkin selvästi vähemmän kuin yllä kuvattuja kommunikoinnin tukemiseen liittyviä vastauksia. Oppimisympäristöstä puhuttiin sekä yleisellä tasolla, että kiinnitettiin huomiota siinä esiintyviin yksityiskohtiin. Vastaajat mainitsivat esimerkiksi turvallisen ja tasavertaisen oppimisympäristön sekä psyykkisen oppimisympäristön merkityksen.

*H4: "- luokkaympäristön merkitys --"*

*H8: "Oppilaan opiskeluolosuhteiden luominen tasavertaiseksi muiden suhteen sekä turvallisen sosiaalisen oppimisympäristön luominen."*

Oppimisympäristöön liittyviä yksityiskohtia nostettiin esille hyvin. Vastauksissa mainittiin hyvinkin yksityiskohtaisesti esimerkkejä ja huomioita esimerkiksi liittyen oppilaan istumapaikkaan tai opettajan sijaintiin oppilaisiin nähden. Lisäksi mainittiin meluttoman ympäristön ja hyvän työrauhan tärkeys sekä mahdollisten sääolosuhteiden vaikutukset oppimisympäristöön, mikäli oppitunti toteutetaan ulkona.

*H15: "Oppilaan sijoittaminen aina itseni [opettajan] viereen/menen itse oppilaan viereen. Myös varmistaa se, että oppilas näkee huulioni ja melun taso on minimissä antaessani ohjeita."*



*H1: "Tulee huomioida mm. Missä oppilas istuu, --"*

*H4: "Hyvin vähän konkreettista. Ainut mikä tuli mieleen oli tuulen huomiointi ohjeita selittäessä. Ei puhuta vastatuuleen, kun kuulee huonosti"*

### *Tukikeinot*

Kolmantena konkreettisia keinoja kuvattiin vastauksissa mahdollisten tukikeinojen avulla. Tukikeinot koostuivat hyvinkin erilaisista vastauksista ja huomioista, jotka kuitenkin kaikki sijoituivat saman yläkäsitteen alapuolelle. Vastauksissa mainittiin sekä konkreettisia apuvälineitä että kaupungin tarjoamia palveluita. Useassa vastauksessa tärkeänä tukikeinona mainittiin tukiviittomat. Tukiviittomien lisäksi vastauksista nousi esille esimerkiksi huulioluku, pillin käyttö, erilaiset tukipalvelut, kuten henkilökohtaiset avustajat sekä apuvälineet ja vertaisoppiminen.

*H12: "Jos yleisopetuksessa lapselle pystytään tarjoamaan tarvittavat tukipalvelut ja mahdollisesti henkilökohtainen avustaja, en näe asialle estettä."*

*H2: "Tukitoimien tulee olla riittäviä, riippuen kuulovamman asteesta. Tarvittaessa luokassa tulee olla ohjaaja apuna ja opettajalle tulee tarjota esim. lisäkoulutusta tukiviittomien käyttöön."*

*H12: "Liikunnantunneilla viestitään paljon äänen avulla ja esimerkiksi pilli on tavanomainen käytössä oleva väline."*

### 6.2.3 Vähäiset tai ei lainkaan valmiuksia

#### *Vähäiset valmiudet*

Viimeiseen alaluokkaan yhdistettiin vastaukset, joissa koettiin, että valmiudet ovat vähäisiä tai niitä ei ole ollenkaan. Muutamat (3/16) vastaajista koki luokanopettajaopintojen antamien valmiuksien kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen liikuntatunneilla olevan hyvin pintapuolisia. Vastauksista nousi esille, että tietoa on saatu hyvin vähän. Kuitenkin tietoa, eriyttämistä ja apuvälineitä tarvitaan tukemaan kuulovammaisen oppilaan opiskelua.

*H3: “Hyvin vähän tullut tietoa ylipäättään kuulovammaisten oppilaiden opetuksesta millä tahansa tunneilla.”*

*H5: “Näillä tiedoilla jotka minulla on koen, että valmiudet opettaa kuulovammaista oppilasta on heikot. Tuntuu että opettamiseen tarvitsee paljon tietoutta ja apuvälineitä, sekä oppilas tarvitsee erityistä huomiota ja opetuksen eriyttämistä ainakin joiltain osin. Opetus vaatii resursseja koulun puolelta paljon.”*

*Ei lainkaan valmiuksia*

Kyselyyn vastaajista suurin osa (13/16) oli sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus ei ole antanut valmiuksia kuulovammaisen käsitteeseen ja kuulovammaisen oppilaan kohtaamiseen liikuntatunneilla.

*H2: “Aiheesta ei ole mielestäni juurikaan puhuttu luokanopettajakoulutuksessa.”*

*H8: “Luokanopettajakoulutus ei ole antanut minkäänlaisia valmiuksia.”*

*H11: “Minulla ei ole tällä hetkellä valmiuksia kohdata kuulovammaista oppilasta.”*

16 vastaajasta jopa yhdeksän (9) koki jossain vaiheessa kyselyä, ettei omaa lainkaan konkreettisia keinoja kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen liikuntatunneilla.

*H10: “En koe että olen saanut mitään konkreettisia keinoja luokanopettajaopinnoista kohdatakseni kuulovammaisten oppilaiden opetusta liikuntatunneilla. --”*

*H7: “Meillä oli yksi osa jollakin liikunnankurssilla, jossa käsiteltiin vammaisurheilua ja kokeiltiin, millaista olisi liikkua vammautuneena. En kuitenkaan muista, oliko kurssilla ollenkaan kuulovammaa huomioitu. Eli hankalaa sanoa konkreettisia keinoja.”*

### 6.3 Tulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Ajatukset, jotka nousivat luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista, koskivat yleisiä ajatuksia, huolia ja etuja liittyen kuulovammaisten opetukseen. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät kuulovamman ja inklusion käsitteet hyvin. Puolestaan koetut valmiudet kohdata kuulovammainen oppilas olivat vaihtelevia. Jotkut kokivat, että koulutus on antanut joitakin valmiuksia kohtaamiseen, kun taas toinen ei kokenut saaneensa minkäänlaisia valmiuksia tai saadut valmiudet olivat vähäisiä. Seuraavaksi tutkimuksesta saadut tulokset kootaan yhteen ja esitellään päätulokset, jotka nousivat aineistosta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla herää kuulovammaisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa ja yleisopetuksen liikuntatunneilla. Tutkimuksen tuloksiin perustuen voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoilla heräsi monenlaisia ajatuksia useista eri näkökulmista. Sekä yleisopetuksesta että liikunnanopetuksesta mainittiin yleisiä ajatuksia, mutta myös huolenaiheita. Ainoastaan yleisopetuksen näkökulmasta vastaajat nostivat myös esille etuja, joita voi liittyä kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen. Liikunnanopetuksen näkökulmasta etuja ei aineistosta noussut esiin.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat omasivat yleisiä ja neutraaleja ajatuksia aiheeseen liittyen. Vastauksissa, jotka luokiteltiin yleisiin ajatuksiin, tuotiin esille muun muassa se, miten kuulovammaisten oppilaiden opettaminen ei tunnu haastavalta, mikäli tarvittavat tukitoimet ovat saatavilla. Tämä on linjassa Takalan (2010a) tutkimuksen kanssa, jossa hän toteaa, että tämä vaatii opettajalta taitoa suunnitella ja toteuttaa oppitunnit niin, että myös kuulovammaisen oppilaan on mahdollisuus osallistua muiden tavoin. Tutkimuksen aineiston pohjalta voidaan todeta myös se, että opettajalla tulee olla mahdollisuus lisäkouluttautumiseen, mikäli kuulovamma edellyttää erityisjärjestelyitä.

Yleisten ajatusten lisäksi luokanopettajaopiskelijat nostivat vastauksissaan esille huolia liittyen kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen. Yksi tutkimusaineistosta noussut huolenaihe oli kuulovammaisten oppilaiden opettaminen kommunikoinnin ja sosiaalisten tilanteiden näkökulmasta. Näihin liittyen vastaajat kokivat huolena haasteet ystävyys-suhteiden luomisessa ja yhteenkuuluvuuden kokemisessa. Poussu-Olli (2014, s.11) toteaa tutkimuksessaan, miten sosiaalinen kanssakäyminen rakentuu kuulon ja kommunikoinnin pohjalta. On siis hyvin mahdollista,

että huonokuuloisuus vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden luomista. Lisäksi useat vastaajat mainitsivat oppimisympäristöjen kuunteluolosuhteiden ja melun merkityksen. Poussu-Ollin tutkimukseen (2003, s. 121) nojaten, kuulovammaisen lapsen opetuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota kommunikointiin liittyvissä asioissa.

Tässä tutkimuksessa huolena liikunnanopetuksessa nostettiin esille myös kuulovammaisten oppilaiden erilaisuuden kokemukset ja ennakkoluulot, joita voi esiintyä oppilaiden keskuudessa. Tutkimustulokset ovat linjassa Sumen (2018) tutkimuksen kanssa, jossa hän korostaa sitä, miten itsetunnon heikentyminen ja sosiaalisista tilanteista vetäytyminen voi aiheuttaa epäonnistumisia vertaistensa joukossa. Vetäytyminen muiden keskuudesta voi johtaa siihen, että oppilaat alkavat vieroksumaan kuulovammaista oppilasta, jolloin myös ennakkoluulot lisääntyvät. Snellmanin ja Lindbergin (2007, s. 49) mukaan ennakkoluuloja voidaan kuitenkin vähentää tiedottamalla oppilaita kuulovammasta ja sen vaikutuksista. Myös Yli-Pohja (2000, s. 199) korostaa tutkimuksessaan sitä, miten luokan muilla oppilailla tulee olla tietoa kuulovammasta, jotta huonokuuloisen oppilaan on helpompi sopeutua yleisopetuksen luokkaan.

Huolten ja yleisten ajatusten lisäksi vastaajat nostivat myös etuja, joita voi liittyä kuulovammaisten opettamiseen yleisopetuksessa. Ensinnäkin kuulovammaiset oppilaat voivat erilaisuudellaan vaikuttaa muihin oppilaisiin, sillä heidän opetuksensa tukee inklusiota ja tasa-arvoista opetusta. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi kuulovammaisten oppilaiden ollessa osana yleisopetuksen luokkaa, voi se mahdollistaa koko luokalle monipuolisempia työtapoja ja esimerkiksi oppimisympäristöjen huolellisesta suunnittelusta hyötyä Kärkkäisen (2016a, s. 128) sekä Rasan (2005, s. 28) mukaan myös luokan muut oppilaat. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä myös Hyvärisen ja kollegoiden (2011) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan kuunteluolosuhteiden muokkaamisen mahdollisimman otolliseksi tuovan apua ja tukea myös luokan muiden oppilaiden kuuntelemiseen sekä oppimiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla on kohdata kuulovammaisia oppilaita. Vastauksia kerättiin liittyen niin yleisopetukseen kuin erityisesti liikunnanopetukseenkin. Kyselyn tuloksista nousi esille hyvin erilaisia vastauksia, mutta suurena huomiona oli kuitenkin se, että valmiudet liikunnanopetuksessa ja yleisopetuksessa olivat hyvin samanlaisia. Osa vastaajista pystyi nimeämään laajoja ja kattavia valmiuksia, joilla olisi mahdollista tukea kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetusta, mutta vastaajissa oli myös niitä, jotka kokivat, etteivät he omaa lainkaan valmiuksia tai ne ovat hyvin vähäisiä.

Luokanopettajaopiskelijoiden omaavat valmiudet jakautuivat tiedollisiin sekä konkreettisiin valmiuksiin. Tutkimustulokset osoittavat, että tiedollisten valmiuksien osalta vastaajat osasivat hyvin määritellä inklusion sekä kuulovamman käsitteet. Kuulovammainen henkilö määriteltiin sellaiseksi henkilöksi, jolla on kuulonalenema. Kuulovamman asteet osattiin jakaa lievästä kuulovammasta täydelliseen kuurouteen. Myös Kareisto (2019) sekä Sume (2019) molemmat määrittelevät kuulovamman kuuroista henkilöistä niihin henkilöihin, joilla on kuulonalenema. Vastaajat mainitsivat myös vamman yksilöllisyyden ja sen, että kuulovamma voi olla synnynäinen tai syntyä esimerkiksi tapaturman seurauksena, mikä on linjassa Hasanin (2005, s. 24) tutkimuksen kanssa, jossa hän toteaa, että kuulovamma on usein synnynnäinen ja nimeää kuulovamman yleisiksi syiksi ennenaikaisen syntymän, perinnöllisyyden, sekä raskausajan tulehdukset.

Tässä tutkimuksessa nousi esille, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitys inklusiosta oli kehittynyt ja vahvistunut opintojen aikana. Vastaajat tekivät huomioita siitä, miten yhä useammin vammaisen oppilas voi olla osana yleisopetusta ja kuinka heidät ja heidän tukitarpeensa tulisi huomioida yksilöllisesti. Tämä näyttää olevan linjassa Saloviidan (2012) ja Väyrysen (2001) tutkimusten kanssa. He painottavat tutkimuksissaan sitä, että inklusiossa vammaisella oppilaalla on oikeus käydä koulua yhdessä muiden kanssa yleisopetuksen luokassa, jossa myös tarvittavat tukimuodot tulee toteuttaa (Saloviita, 2012, s. 6; Väyrynen, 2001, s. 18). Takala (2010a, s. 16) toteaa ihmisten välisen tasa-arvon olevan perusta inklusiolle. Tämä ei kuitenkaan tullut suoraan ilmi tämän tutkimuksen vastauksissa inklusion käsitteen yhteydessä.

Myös konkreettisia valmiuksia löytyi tutkimukseen vastanneilta monipuolisesti. Kuulovammaisten oppilaiden opetusta pyrittiin tukemaan selkeän kommunikoinnin ja opetuksen monipuolistamisen avulla. Vastaajat kokivat, että opetuksen visualisointi esimerkiksi kuvakortein toimii hyvänä tukena kuulovammaiselle oppilaalle. Vastaajat pyrkivät myös kiinnittämään huomiota omiin ilmeisiin, eleisiin ja selkeään puheeseen. Saadut vastaukset ovat samassa linjassa sekä Kareiston (2019) että Sumen (2018) tutkimusten kanssa, joissa he painottavat visuaalisten virikkeiden tärkeyttä. Kareisto (2019) sekä Sume (2018) mainitsevat molemmat tutkimuksissaan myös siitä, miten tärkeää kuulovammaisen oppilaan on nähdä hyvin puhujan kasvot, jolloin puheen tulkitseminen on helpompaa eleiden, ilmeiden ja huulion avulla.

Näiden lisäksi vastaajat kokivat tärkeiksi apukeinoiksi kuulovammaisille tarkoitettut tukikeinot ja -palvelut, kuten henkilökohtaiset avustajat tai -ohjaajat sekä tukiviittomat. Tämä on samassa linjassa Takalan (2005, s. 34) tutkimuksen kanssa, jossa hän korostaa, miten tukiviittomat ovat

oiva tapa edistää huonokuuloisen oppilaan oppimista. Konkreettisista välineistä vastauksissa mainittiin esimerkiksi pilli liikuntatunnilla, mutta vastauksissa ei juurikaan noussut esille kuulovammaisten henkilökohtaiset apuvälineet, kuten korvantauskoje tai FM-laite. Esimerkiksi Rasa (2005, s. 20) sekä Burkey (2003, s. 84) nostavat esille tutkimuksessaan, miten kuulokoje helpottaa huomattavasti huonokuuloisen lapsen oppimista. Puutos johtuu mahdollisesti siitä, että vastaajat ovat enemmänkin ajatelleet, mitä he voisivat itse opettajina tehdä huonokuuloisen oppilaan oppimisen edistämiseksi. Myös tiedonpuute apuvälineistä voi olla syynä huomioiden vähyyteen, eivätkä vastaajat ole siksi osanneet nimetä esimerkiksi FM-laitetta huonokuuloisen oppilaan tueksi.

Yläpuolella avattujen tulosten lisäksi osa vastaajista koki, ettei heillä ollut lainkaan valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden tukemiseen tai ne olivat hyvin vähäisiä. Useat vastaajista kaipa-sivat itselleen nykyisistä taidoistaan huolimatta lisää valmiuksia tukea kuulovammaisia oppi-laita liikunnanopetuksessa ja kokivat, ettei aihetta käsitelty kovinkaan paljon luokanopettaja-koulutuksessa. Myös Marscharkin ja Hauserin (2012) osoittaa tutkimuksellaan, että opettajilla ei ole useinkaan tarvittavaa tietoa kuulovammaisen oppilaan tukemiseen.

Haasteeksi tutkimuksessa nousi aiempien tutkimusten vähäisyys aiheeseen liittyen. Saatuja tu-loksia oli haastava vertailla aiempaan tietoon, kun sitä ei juurikaan löytynyt. Tutkimuksia liit-tyen kuulovammaan löytyy runsaasti ja osa käsittelee jopa huonokuuloisten oppilaiden opetusta pienissä määrin, mutta harva tutkimus keskittyy nimenomaan kuulovammaisten kohtaamiseen yleisopetuksessa tai sen liikuntatunneilla. Myös liikuntapedagogiikka on yleinen aihe tutkimuk-selle, mutta usein aistivammoja on vain sivuttu yleisellä tasolla ilman sen syvempää tutkimusta. Tästä johtuen on tarpeellista tutkia yhä enemmän kuulovammaisten oppilaiden liikunnanope-tusta ja siihen liittyviä valmiuksia niin opiskelijoilla kuin jo työelämässä olevilla opettajillakin.

## 7 Pohdinta

Luvussa seitsemän (7) tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta, jonka jälkeen luvussa siirrytään tutkimuksen onnistumisiin ja kehittämiskohteisiin. Lopuksi pohditaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä sekä jatkotutkimusaiheita, jotka ovat nousseet esille tutkimuksen eri työvaiheita tehdessä.

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Hirsjärvi ja kollegat (2018) toteavat tutkimuksessaan, että eettisyyteen liitetään kysymykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Tehdessä tutkimusta tutkijan on otettava huomioon eettisiä pulmia. Yleisesti hyväksytyjä ovat tiedon hankkimiseen ja julkistamiseen liittyvät tutkimuseettiset periaatteet. (Hirsjärvi ym., 2018, s. 23.) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen eettisyyden kannalta on keskeistä, että tutkimus on looginen kokonaisuus, jossa käytetyt lähteet ovat hyviä ja tutkija tietää, mitä tekee. Tutkijan on tehtävä tutkimuksen aiheen valinta eettisyyden valossa ja lisäksi toiminnassa on muistettava eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149–150).

Hirsjärvi ja kollegat (2018) toteavat, että tutkimuksen eettiset valinnat ovat läsnä jo tutkimusaihetta pohdittaessa ja valittaessa, jolloin on mietittävä, miksi kyseinen aihe otetaan tutkimuksen kohteeksi. Aiheen valintaa ohjaavat monet seikat, kuten esimerkiksi tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys (Hirsjärvi ym., 2018, s. 23–24). Tämän tutkimuksen aihe on tärkeä yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä luokanopettajakoulutus on osa yhteiskuntajärjestelmää. Voidaan todeta, että aihe on eettisesti hyväksyttävä.

Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 25) korostavat, että tutkijan on tutkimusta tehdessä muistettava ihmisarvon kunnioittaminen ja antaa henkilön tehdä itse valinta tutkimukseen osallistumisesta. Vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi tärkeää on Eskolan ja Suorannan (1998, s. 42) mukaan antaa tutkittavalle tarpeeksi tietoa tutkimuksen tavoitteista. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja pyyntö kyselyyn vastaamisesta lähetettiin sähköpostin ja sosiaalisen median kautta. Kyselyyn vastaamisen pyynnön yhteyteen liitettiin saatesanat ja kyselyn alussa esiteltiin tutkimuksen aihe sekä tarkoitus tarkemmin. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 42) korostavat tutkimuksessaan luottamuksen ja anonymiteetin tärkeyttä, niihin kiinnitettiin

huomiota myös tässä tutkimuksessa. Kyselyn alussa painotettiin kyselyyn vastaamisen vapaaehtoisuutta, anonymiteettia sekä sitä, että vastauksia hyödynnetään ainoastaan tässä pro gradu –tutkimuksessa.

Hirsjärvi ja kollegat (2018) nostavat esille tutkimuksessaan kyselytutkimuksen heikkouksia. Heidän mukaansa kyselyn avoimien vastauksien ongelmana on se, että tutkija ei voi olla täysin varma, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen oikein ja ovatko he vastanneet huolellisesti tai todenmukaisesti (Hirsjärvi ym., 2018, s. 195). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että kyselyssä vastaukset voivat jäädä pintapuoliseksi. Koska kaikki tutkimukseen osallistujat saavat saman lomakkeen ja vastaajat vastaavat kyselyyn itsenäisesti, tutkija ei voi toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä tai esittää lisäkysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Kyseinen ongelma tuli osittain esille aineiston analyysivaiheessa. Osa vastauksista oli suppeita, ja tarkentavat kysymykset olisivat voineet antaa kattavampaa tietoa. Kuitenkaan aineistoa käsiteltäessä ei tullut esille tilanteita, joissa olisi huomannut väärinkäsityksiä tai ymmärtämättömyyttä.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on tarpeellista huomioida myös se, että olemme hyödynneet tämän tutkimuksen teoriaosuudessa soveltuvin osin kandidaatintyötä. Olemme karsineet tämän tutkimuksen kannalta tarpeettomia tietoja ja laajentaneet tarvittaessa. Teoriaosuudessa kaikki tieto pohjautuu aikaisempiin tutkimuksiin ja lähteisiin, jotka on merkitty selkeästi lähdeluetteloon. Näin ollen emme ole plagioineet eli esittäneet jonkun muun tuottamaa tekstiä omanamme. Hirsjärvi ja kollegat (2018, s. 25) korostavat tutkimuksessaan, että epärehellisyys ei ole hyväksyttävää tutkimusta tehdessä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 158) korostavat, että tehdessä tutkimuksia pyritään välttämään virheitä ja siksi tutkimuksen luotettavuutta on olennaista arvioida. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullista tutkimusta arvioidaan siksi, että esitettyjen väitteiden perusteltavuus ja totuudenmukaisuus tulee arvioiduksi. Tutkimuksen arviointia varten on luotu erilaisia kriteereitä. Nämä vaihtelevat sen mukaan, mikä on tutkimustapa tai analyysimenetelmä. Luotettavuuden vaaliminen koetaan tärkeäksi, sillä työn laadun ajatellaan vakuuttavan tiedeyhteisö. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208–233.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan keskeinen asia, joka nousee kysymykseen laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, on kysymys totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavia itsenään, vai vai-



kuttavatko tutkijan omat mielipiteet tai asenteet havainnointiin ja kuulemiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158–160). Myös Metsämuuronen (2008) korostaa tutkimuksessaan ennakkokäsityksien merkitystä tutkimuksen tekemisessä. Lopputuloksen kannalta on ongelmallista, mikäli tutkimuksen tekijällä on voimakkaita ennakkokäsityksiä liittyen tutkimusaiheeseen. Keskeistä on ohjata toimintaa siten, että tutkijan ennakkokäsitykset eivät vaikuta tutkimuksen tekemiseen. (Metsämuuronen, 2008, s. 47.) Läpi tutkimuksen tekemisen pyrimme objektiiviseen toimintaan ja ajatteluun. Olemme käyneet lukuisia keskusteluita ennakkokäsityksistä ja –oletuksista tutkimuksen aiheeseen liittyen. Uskomme, että yksin ja yhdessä käydyt pohdinnat sekä keskustelut ovat osana mahdollistaneet objektiivisen toiminnan.

Tutkimus toteutettiin tutkijatriangulaationa, jolla tarkoitetaan Denzinin (1978) mukaan erilaisen metodien, tiedonlähteiden, teorioiden ja tutkijoiden yhdistämistä. Triangulaatiossa tutkija ei voi yhtyä yhteen näkökulmaan (Denzin, 1978. Viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui siltä osin, että tutkimusta tehtiin kahdestaan. Eskola ja Suoranta (1998) osoittavat tutkimuksessaan, että kun tutkimusta on tekemässä kaksi tutkijaa, monipuolistaa se tutkimusta ja mahdollistaa laajempia näkökulmia. Keskeistä on huomata se, että tehdessä tutkimusta yhdessä on saavutettava yksimielisyys tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineiston keruun, tulkinnan ja kirjoittamisen valinnassa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70). Työskentely on ollut yksimielistä ja olemme saaneet merkittävää tukea toisistamme haastavissa vaiheissa. Kanssatutkijuus on ollut meille voimavara, sillä on ollut hyödyllistä jakaa toisillemme näkökulmia tutkimuksen eri vaiheissa ja auttaa toista jokaisessa tutkimuksen ongelmatilanteessa. Uskomme, että yksi tämän tutkimuksen vahvuuksista on juuri tämä, että työ on tehty erinomaisessa yhteistyössä. Yhteistyön merkitys näkyy tutkimuksen eri vaiheissa ja työn lopputuloksessa.

Tutkimuksen yhtenä heikkoutena voidaan nähdä se, että tutkimuksen tuloksia oli hankala verrata suoraan aiempiin tutkimustuloksiin. Syynä tähän on se, että vastaavia kysymyksenasetteluja ei löytynyt tutkimuksen teorian lähteistä. Jälkeenpäin ajateltuna tutkimuskysymykset olisi voinut asettaa toisella tavalla, jolloin aiempaa tutkimusta olisi ollut helpompi yhdistää. Tutkimuskysymysten asettelun lisäksi tutkimuksen sähköistä kyselylomaketta olisi voinut muokata ja hioa kysymysten järjestystä. Vaikka kyselyn kysymykset olivat kaikki informatiivisia, olisi niiden suunnitelmallinen järjestys auttanut siinä vaiheessa, kun aineistoa lähdettiin purkamaan tutkimuskysymyskohtaisesti. Tämä olisi voinut tehdä kyselystä myös vastaajille mielekkäämmän.

## 7.2 Jatkotutkimus mahdollisuudet ja hyödynnettävyys

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia Oulun luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä valmiuksia kuulovammaisten oppilaiden kohtaamiseen yleisopetuksessa sekä yleisopetuksen liikuntatunneilla. Koska tässä tutkimuksessa perehdyimme ainoastaan Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin, tutkimusta olisi mahdollista laajentaa vertailemalla Suomen eri yliopistoja. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä koulutuksista löytyy asiaan liittyen. Huomion voisi kiinnittää myös siihen, mistä erot johtuvat ja liittyvätkö ne esimerkiksi yliopistojen kokoon, sijaintiin tai painotuksiin.

Lisäksi aihetta olisi mahdollista laajentaa tulevaisuuteen. Nyt tutkimukseen osallistuneita vastaajia voitaisiin haastatella uudelleen työelämään siirtymisen jälkeen, jolloin olisi mahdollista selvittää, ovatko ajatukset kuulovammaisten opettamista kohtaan muuttuneet tai nyt koetut valmiudet osoittautuneet riittäviksi ja toimiviksi. Koska tutkimuksessa ilmeni, että monilla vastaajilla ei ollut lainkaan valmiuksia kohdata kuulovammaista oppilasta, voitaisiin myös perehtyä siihen, miten nämä vastaajat kokevat asian vaikuttaneen työelämään siirtymiseen tai ehtivätkö he saada valmiuksia itselleen myöhemmissä opinnoissa.

Tutkimuksen teon aikana olemme itse saaneet valtavasti uutta tietoa aiheeseen liittyen ja toivomme, että tutkimus toimii tiedonlähteenä myös muille aiheesta kiinnostuneille. Näin ollen niin opiskelijoiden kuin jo työelämässä olevien opettajienkin olisi mahdollista kehittää omaa ammattitaitoaan perehtymällä tutkimukseen ja parantaa opetuksen tasa-arvoisuutta. Koska aihe on vielä aika vähän tutkittu, tutkimuksen teko on hyvin tärkeä tehtävä, josta moni alan ammattilainen ja sitä kautta myös huonokuuloinen oppilas voi hyötyä. Tämä tutkimus antaa tietoa siitä, millaisia valmiuksia tai keinoja opiskelijat kokevat saaneensa koulutuksesta tai millaisia asioita on jäänyt puuttumaan. Näin ollen tutkimusta tai siitä mahdollisesti tehtyjä jatkotutkimuksia on mahdollista hyödyntää myös luokanopettajakoulutuksen kehittämistyössä.

## Lähteet

- Ahonen, S. 1994. *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Ahti, H. & Lonka, E. (2005). *Huonokuuloisen lapsen puhekielen kehityksen tukeminen*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2005). *Kuulon ja kielen kuntoutus: vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 143–158). Yliopistopaino.
- Alaranta, H., Kannisto, M. & Rissanen, P. (2010). *Vammaisuus ja liikunta*. Teoksessa Vuori, I., Taimela, S. & Kujala, U. (toim.) *Liikuntalääketiede*. (s. 525–537). Duodecim.
- Alila, S. (2005). *Kun kuulo ei selitä kaikkea*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. (s. 131 – 144). PS-kustannus.
- Allum, D. (2003). *Basics of Cochlear Implant Systems*. Teoksessa Allum, D. (toim.) *Cochlear implant rehabilitation in children and adults*. (s. 1 – 21). Whurr Publishers Ltd.
- Bryman, A. 2012. *Social research methods. 4th edition*. New York: Oxford University Press.
- Burkey, J. (2003). *Overcoming hearing aid fears – The road to better hearing*. Rutgers University Press.
- Cole, E. B. & Flexer, C. A. (2016). *Children with hearing loss: Developing Listening and Talking birth to six*. Plural Publishing.
- Creswell, J. W. (ed.) (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Halonen, S. & Ojalehto, L. (2020). *Kuulovammainen oppilas osana tasa-arvoista koululiikunnan opetusta*. Kandidaatin tutkielma. Haettu 1.12.2021: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202004151425.pdf>
- Hasan, M. (2005). *Kuulosta ja kuulemisesta*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. (s. 31–52). PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Bookwell Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), (s. 162–173). Haettu 11.2.2022: [https://www.researchgate.net/publication/347949020\\_Fenomenografia\\_laadullisena\\_tutkimussuuntauksena\\_kasvatustieteissa/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa/citation/download)

- Hyvärinen, A., Dietz, A. & Löppönen, H. (2011). *Lasten kuulonkuntoutuksen polku*. Duodecim 127(8):819–25. Haettu 4.11.2021: <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2011/8/duo99494?keyword=kuulovamma>
- Hyvönen, O. (2010). *Vammaisten kertomuksia arjestaan*. Teoksessa Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus*. (s. 15–27). Kehitysvammaliitto ry. Haettu 20.1.2022: <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-selvityksia-7.pdf>
- Häkli, S. (2014). *Childhood hearing impairment in northern Finland: Prevalence, etiology, and additional disabilities*. Väitöskirja. University of Oulu. Juvenes Print. Haettu 20.1.2022: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206622.pdf>
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). *Hyvä oppimisympäristö*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun*. (s. 241–256). PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2012). Teoksessa Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti - Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma - Tilannekatsaus tammikuu 2012*. (s. 53–63). Opetushallitus. Haettu 4.12.2021: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958\\_aivot\\_oppimisen\\_valmiudet\\_ja\\_koulunkaynti.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf)
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). *Johdatus liikuntapedagogiikkaan*. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 12–21). PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2017). *Liikuntataitojen oppiminen*. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (s. 147–169). PS-kustannus
- Kareisto, M. (2019). *Kuulovammainen oppilas/lapsi ryhmässä*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Haettu 4.10.2021: <https://www.slideshare.net/Valteri/kuulovammainen-oppilas-kouluissa>
- Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus*. Sanoma Pro.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). *Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa*. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma - Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 23–44). Edita Prima Oy.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 62–74). PS-kustannus.

- Kivirauma, J. (2015). *Erityisopetuksen aatteellinen tausta*. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (s. 25–45). PS-kustannus.
- Korpijaakko-Huuhka A-M. & Lonka, E. (2000). *Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa*. Teoksessa Lonka E. & Korpijaakko-Huuhka A-M. *Kuulon ja kielen kuntoutus – vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 5–12). Tammer-Paino Oy.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage cop.
- Kuorelahti M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). *Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus*. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. (s.277–297). Osuuskunta Vastapaino.
- Kurki, A. & Takala, M. (2005). *Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena*. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 43–52). Oy Finn Lectura Ab.
- Kurki, A. (2016). *Kuntoutusohjaus - työtä lapsen lähellä*. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s.103–123). Oy Finn Lectura Ab.
- Kuuloliitto ry. (2019). *Kuulo*. Haettu 16.6.2021: <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/>
- Kuuloavain.fi. (2019a). *Kuulo ja kuulovammat*. Haettu 20.1.2022: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Kuuloavain.fi (2019b). *Kuulovammaisen oppilaan tukimateriaali*. Haettu 7.2.2021: <https://www.kuuloavain.fi/info/paivahoido-ja-koulu/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki/kuulovammaisen-oppilaan-tukimateriaali/>
- Kuuloavain.fi. (2019c). *Kuulovamman aste*. Haettu 20.1.2022: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulo-ja-kuulovammat/kuulovamman-aste/>
- Kuulonhuoltoliitto ry. (2006). *Koulussa on kuulovammainen oppilas*. Haettu 16.1.2020: <https://www.hel.fi/static/hkr/helsinkikaikille/kirjasto/Kuulonhuoltoliitto/Kuulonhuoltoliitto.htm>
- Kärkkäinen, P. (2016a). *Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 124–137). Oy Finn Lectura Ab.
- Kärkkäinen, P. (2016b). *Toimivia järjestelyitä oppiaineittain*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 171–188). Oy Finn Lectura Ab.

- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä S. (2005). *Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. (s. 83–130). PS-kustannus.
- Laakso, L. (2007). *Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen*. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (s. 16–24). WSOY.
- Lauronen, M. (2010). *Sisäkorvaistutetta käyttävän nuoren identiteetti*. Teoksessa Vehmas, S. (toim.) *Vammaisuuden kokeminen ja kokemisen vammaisuus*. (s. 122–137). Kehitysvammaliitto ry. Haettu 15.11.2021: <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-selvityksia-7.pdf>
- Lehtomäki, E. & Takala, M. (2005). *Kohti inklusiota?* Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 97–105). Oy Finn Lectura Ab.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide (3rd ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Marschark, M. & Hauser, P. C. 2012. *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp.
- Määttä, P. & Sume, H. (2005). *Perhe yhteistyökumppanina*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85. Joensuun yliopistopaino.
- Oja, S. (2012). *Mitä on kehkeytymässä?* Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 17–31). PS-kustannus.
- Ojala, P. (2000). *Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus – Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 203–219). Tammer-Paino Oy.
- Opetushallitus. (2020). *Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus*. Haettu 23.1.2022 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus>

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 4.10.2021  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perustuslaki (731/1999). Haettu 9.1.2022: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Pohjonen, P. (2012). *Esipuhe*. Teoksessa Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (toim.) *Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus – Lokakuu 2012*. (s. 7) Haettu 7.11.2021: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729\\_liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf)
- Poussu-Olli, H-S. (2003). *Kuulovammaisuus: Arviointi ja interventio*. Painosalama Oy.
- Rantala, T. (2006). *Etnografisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 215–283). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rasa, J. (2005). *Esteetön kuunteluympäristö*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. (s. 7–28). PS-kustannus.
- Rintala, P., Huovinen T. & Niemelä S. (2012). *Soveltava liikunta*. Tammerprint Oy.
- Rintala, P. & Huovinen, T. (2007). *Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan*. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 186–195). WSOY.
- Saloviita, T. (2012). *Inklusio eli "osallistava kasvatust": Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Haettu 12.12.2021: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/INKLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Seilola, I. (2012). *Kuuron ja huonokuuloisen lapsen kuntoutuksen käytänteitä*. Teoksessa Kiili, J. & Pollari, K. (toim.) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. (s. 33–37). Haettu 12.12.2021: [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf?t=1600952535153](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf?t=1600952535153)
- Seilola, I., & Widberg-Palo, M. (2012). *Lasten kuulon kuntoutus Suomessa*. Teoksessa Kiili, J. & Pollari, K. (toim.) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. (s. 33–37). Haettu 12.12.2021: [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf?t=1600952535153](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf?t=1600952535153)

- loisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. (s. 32–33). Haettu 12.12.2021: [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lsten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lsten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lsten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf?t=1600952535153](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lsten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lsten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf?t=1600952535153)
- Seitsonen, H., Kurki, A. & Takala, M., (2016). *Kuulokojeet kuntoutukset tukena*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 69–80). Oy Finn Lectura Ab.
- Selmani, M. (2018). *Keinoja luokanopettajalle kuulovammaisten inklusion lisäämiseksi liikuntatunneilla*. Opinnäytetyö. Haettu 7.11.2021: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/142667/Selmani%20Maiju.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Snellman, S. & Lindberg, T. (2007). *Apua – kuulovammainen oppilas luokassani!* Painorauma Oy.
- Sorri, M. (2005). *Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys*. Teoksessa Korpijaakko-Huuhka, A-M. & Lonka, E. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 77–88). Yliopistopaino.
- Sume, H. (2005). *Kuulovammainen lapsi*. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (toim.) *Eriytyiskasvatus varhaislapsuudessa*. (s. 299–312). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Sume, H. (2018). *Lapsi, jolla on kuulovamma*. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 305–319). PS-kustannus.
- Sume, H. (2019). *Lapsi, jolla on kuulovamma*. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus – Lokakuu 2012*. Opetushallitus. Haettu 3.1.2022: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729\\_liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf)
- Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, t., Lemmetty, H., Luukkonen, S., Paukku, S. & Puttonen, J. (2012). *Kirja liikunnasta*. (s. 4–19). Sanoma Pro.
- Taipale-Oiva, S. (2002). *Kuulovammaisuus*. Teoksessa Mälkiä, E. & Rintala, P. (toim.) *Uusi erityisliikunta - Liikunnan sovellukset erityisryhmille*. (s. 63–67). Tammer-Paino.
- Takala, M. (2005). *Kuulovammaisuus*. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 25–42). Oy Finn Lectura Ab.



- Takala, M. (2010a). *Inkluusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–20). Hakapaino.
- Takala, M. (2010b). *Tuen eri muodot perusopetuksessa*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 21–33). Hakapaino.
- Takala, M. (2016a). *Moniulotteinen kuulovammaisuus*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H., (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 22–37). Oy Finn Lectura Ab.
- Takala, M. (2016b). *Kommunikointitapojen kirjo*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H., (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 38–55). Oy Finn Lectura Ab.
- Takala, M. (2016c). *Inkluusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 13–21). Gaudeamus Oy.
- Takala, M. & Takkinen, R. (2016). *Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H., (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 8–21). Oy Finn Lectura Ab.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education*. Haettu 20.7.2021: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Voppi. (2020a). *Kuulo ja kuulovammat*. Haettu 30.6.2021: <http://www.voppi.fi/sisalto/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Voppi. (2020b). *Käytännön järjestelyt oppimisen tueksi*. Haettu 30.6.2021: <https://www.voppi.fi/sisalto/kaytannon-jarjestelyt-oppimisen-tueksi/>
- Vilkka, H. (2021) *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Väyrynen, S. (2001). *Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. (s. 12–29). Gummerrus Kirjapaino Oy.
- WHO (2019). *Grades of hearing impairment*. Haettu 5.12.2021 osoitteesta: [https://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)

- Widberg-Palo, M. & Seilola, I. (2012). *Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa*. Teoksessa Kiili, J. & Pollari, K. (toim.) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. (s. 26–39). Haettu 6.8.2021: [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili\\_Pollari\\_Hei+kato+mua\\_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4\\_2012.pdf?t=1600952535153](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf/3009591e-5992-fdad-2acc-2d460f6fef69/Kiili_Pollari_Hei+kato+mua_Vuorovaikutus+ja+hyvinvointi+kuurojen+ja+huonokuuloisten+lasten+el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4_2012.pdf?t=1600952535153)
- Yhdistyneet kansakunnat. (2016). *Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. Haettu 9.12.2021 osoitteesta: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)
- Yhdistyneet kansakunnat. (1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Haettu 12.1.2022: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yli-Pohja, P. (2000). *Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus – Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. (s. 187–202). Tammer-Paino Oy.
- Öhman, A. (2005). *Qualitative Methodology for Rehabilitation Research*. *Journal of Rehabilitation Medicine* 37(5). (s. 273–280). Haettu 15.2.2022: [https://www.medicaljournals.se/jrm/content\\_files/download.php?doi=10.1080/16501970510040056](https://www.medicaljournals.se/jrm/content_files/download.php?doi=10.1080/16501970510040056)

# Liite 1

## Kysely luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista kohdata kuulovammaisen oppilas liikunnanopetuksessa

Hyvä luokanopettajaopiskelija!

Tämän kyselyn tavoitteena on selvittää luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia kohdata kuulovammaisen oppilas perusopetuksen liikuntatunneilla. Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja, joten kaikki kyselyohjelmistoon kerätyt vastaukset ovat nimettömiä. Halutessasi voit keskeyttää kyselyn missä vaiheessa tahansa. Tämän tutkimuksen antamia tietoja käytetään ainoastaan pro gradu- tutkimuksessamme eikä niitä jaeta muille tahoille. Vastaamalla kyselyyn annat samalla luvan käyttää tietojasi tässä tutkimuksessa.

Lämmin kiitos etukäteen tutkimukseen osallistumisesta. Tarvittaessa voi ottaa yhteyttä tutkimuksen tekijöihin.

Ystävällisin terveisin  
Susanna Halonen, suhalone@student.oulu.fi  
Linnea Ojalehto, lojaleht@student.oulu.fi

### 1. Minä vuonna olet aloittanut opintosi luokanopettajakoulutuksessa?

### 2. Mikä on erityispedagogiikan opintojesi määrä tähän mennessä?

- Luokanopettajakoulutuksen pakolliset sisällöt (esim. moninaisuus koulutuksessa ja kasvatuksessa -kurssi)
- Erityispedagogiikan perusopinnot 25op
- Erilliset erityisopettajan opinnot 60op
- Muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 3. Mitkä harjoittelut olet suorittanut tai olet suorittamassa

#### luokanopettajakoulutukseen liittyen?

- Orientoiva koulutyöskentely
- Kandidaattivaiheen koulutyöskentely
- Maisterivaiheen koulutyöskentely
- Teemaharjoittelu
- Vapaavalintainen harjoittelu

### 4. Kuinka paljon sinulla on työkokemusta opetus- tai ohjaustyöstä (esim. sijaisudet ennen opiskelujen aloittamista tai niiden aikana)?

- Alle 1 vuosi
- 1-3 vuotta
- Yli 3 vuotta

5. Kuinka paljon sinulla on työkokemusta opetus- tai ohjaustyöstä kuulovammaisten parissa (esim. sijaisuudet ennen opiskelujen aloittamista tai niiden aikana)?

- Ei lainkaan
- Alle 1 vuosi
- 1-3 vuotta
- Yli 3 vuotta

6. Mitä käsite kuulovamma mielestäsi tarkoittaa?

7. Oletko kohdannut opiskelujen kautta oppilaita, joilla on jonkin asteinen

---

kuulonalenema?

- Kyllä, millaisissa yhteyksissä? \_\_\_\_\_
- En

8. Oletko kohdannut harjoittelujen kautta oppilaita, joilla on jonkin asteinen kuulonalenema?

- Kyllä, millaisissa yhteyksissä? \_\_\_\_\_
- En

9. Oletko kohdannut töiden kautta oppilaita, joilla on jonkin asteinen kuulonalenema?

- Kyllä, millaisissa yhteyksissä? \_\_\_\_\_
- En

10. Oletko ollut osana kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetusta?

- Kyllä, millä tavoin? \_\_\_\_\_
- En

11. Millaisia ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa sinussa herättää?

12. Millaisia huolenaiheita kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa mielestäsi liittyy?

13. Millaisia etuja kuulovammaisten oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa mielestäsi liittyy?

14. Millaisia ajatuksia kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetus sinussa herättää?

15. Millaisia huolenaiheita kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetukseen voi liittyä?

Valmiuksia kohdata kuulovammaisen oppilas liikunnan opetuksessa ovat esimerkiksi keinot tasa-arvoiseen kommunikointiin tai katsekontaktin pitämiseen oppilaisiin sekä erilaiset pelit ja leikit, joissa myös huonokuuloisuus on huomioitu tai kuulo ei ole välttämättömyys.

16. Koetko, että olet saanut luokanopettajakoulutuksesta valmiuksia kohdata kuulovammaisia oppilaita liikuntatunneilla tulevana opettajana?

Kyllä, millaisia? \_\_\_\_\_

Ei

17. Koetko, että olet saanut harjoitteluista valmiuksia kohdata kuulovammaisia oppilaita liikuntatunneilla tulevana opettajana?

Kyllä, millaisia? \_\_\_\_\_

Ei

18. Koetko, että olet saanut työkokemuksen kautta valmiuksia kohdata kuulovammaisia oppilaita liikuntatunneilla tulevana opettajana?

Kyllä, millaisia? \_\_\_\_\_

Ei

19. Ovatko luokanopettajaopinnot antaneet sinulle riittävästi valmiuksia opettaa kuulovammaisia oppilaita liikuntatunneilla?

ei lainkaan      vähän      kohtalaisesti      riittävästi      paljon  
                       

20. Millaisia konkreettisia keinoja olet saanut luokanopettajaopinnoista kuulovammaisten oppilaiden opetuksen liikuntatunneilla?

21. Koetko, että luokanopettajakoulutuksessa tulisi käsitellä enemmän kuulovammaisten oppilaiden liikunnanopetusta?

Kyllä, millä tavalla? \_\_\_\_\_

Ei, miksi ei? \_\_\_\_\_

22. Millaisena koet kuulovammaisten oppilaiden kohtaamisen liikuntatunneilla tulevassa työelämässä?

ei lainkaan haastavana

hieman haastavana

~~haastavana~~

erittäin haastavana

23. Perustelee edellisen kysymyksen vastaus mahdollisimman monipuolisesti.

24. Miten käsityksesi kuulovammaisten oppilaiden osallistamisesta yleisopetuksen liikuntatunneilla ovat muuttuneet opintojen aikana?

25. Mikäli olet käynyt liikunnan pitkän tai lyhyen sivuaineen, miten sivuaineopinnot muuttivat käsitystäsi kuulovammaisten oppilaiden osallistamisesta yleisopetuksen liikuntatunneilla?

26. Onko sinulla mielessä jotain, mitä haluaisit vielä lisätä tai tarkentaa?