



Halonen Susanna & Ojalehto Linnea

Kuulovammainen oppilas osana tasa-arvoista koululiikunnan opetusta

Kasvatustieteiden kandidaatintyö  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kuulovammainen oppilas osana tasa-arvoista koululiikunnan opetusta (Halonen Susanna & Ojalehto Linnea)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Maaliskuu 2020

---

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten kuulovamma vaikuttaa alakoulussa liikuntatunneilla osallistumiseen ja mitä haasteita kuulovammasta voi olla. Tutkielmassa ei käsitellä kuuroja aiheen laajuuden rajaamisen vuoksi. Tutkielma toteutetaan kirjallisuuskatsauksena ja aineistoa kerätään niin kasvatustieteen kuin lääketieteen kirjallisuudesta. Lisäksi aineistona käytetään humanistisen tieteenalan kirjallisuutta sekä kansainvälisiä lähteitä. Pääasiassa kerätty aineisto käsittelee kuulovammaa, yleisopetuksen järjestämistä sekä liikuntapedagogiikkaa. Tutkielma on suunnattu kaikille kasvatustieteen ammattilaisille sekä alan opiskelijoille.

Tutkielmassa esitellään kuulovamman tuomia haasteita yleisopetuksen liikuntatunneilla sekä toimintamalleja, miten kuulovammaisen oppilaan opetus voidaan järjestää rajoitteet huomioon ottaen. Kuulovammaisia on Suomessa noin 750 000, joka on 14% väestöstä. Kuulovamma on usein synnynnäinen ja vuosittain syntyykin 50-60 lasta, joilla on kuulovamma. Kyse on siis hyvin yleisestä vammasta ja on todennäköistä, että jokainen opettaja kohtaa työssään oppilaan, jolla on jonkin asteinen kuulonalenema. Koulun alkaessa oppilaalla on usein käytössään jo oppimista ja työskentelyä helpottavia apuvälineitä, mutta se ei kuitenkaan tarkoita, että oppilas olisi normaalikuuloinen ja etteikö opettajan tulisi huomioida oppilaan erityistarpeet opetuksessa.

Haasteita, joita kuulovammainen kohtaa, esiintyy monissa konteksteissa ja ne korostuvat erityisesti liikuntatunneilla, joissa oppimisympäristöt sekä tilanteet ovat hyvin vaihtelevia. Ongelmat eivät ole ainoastaan liikunnallisia, vaan kuulovamma tuo mukanaan haasteita myös sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä on olennainen osa liikuntatuntien dynamiikkaa. Kuulovammaisen oppilaan osallisuutta voidaan tukea monilla eri tavoilla, kuten henkilökohtaisilla apuvälineillä ja tekemällä muutoksia oppituntien toteutukseen sekä luonteeseen huomioiden kuulovammaisen oppilaan valmiudet.

Inklusion myötä on mahdollista, että erityisoppilaat ovat yhä useammin osana yleisopetusta. Tällöin luokanopettajalla tulee olla tietoa erilaisista oppijoista, mutta kuitenkin nykyaikainen luokanopettajakoulutus ei vastaa koulumaailman tarpeisiin. Lähtökohtana tutkielman toteutukselle on tietoisuuden lisääminen sekä opettajien valmiuksien parantaminen. Näiden muutosten kautta myös kaikille oppilaille tasa-arvoisen opetuksen toteutuminen on mahdollista. Ideaalitilanteessa tulevaisuuden perusopetusjärjestelmän inklusio ilmentäisi myös koko silloisessa yhteiskunnassa vallitsevaa inklusiota esteettömyyden, osallisuuden ja huomioimisen kannalta ja toimisi perustana jokaisen lapsen osallisuuden ja yhteiskunnan kuuluvuuden tunteen kehittymiselle.

Avainsanat: Inklusio, kuulovamma, liikuntapedagogiikka, osallisuus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman toteutus</b> .....	<b>2</b>
2.1	Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet .....	2
2.2	Tutkimuskysymykset .....	3
2.3	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	3
<b>3</b>	<b>Kuulovamma ja kuulovammaisen oppilaan huomiointi yleisopetuksessa</b> .....	<b>5</b>
3.1	Kuulovamma .....	5
3.1.1	<i>Kuulovamman määrittely</i> .....	5
3.1.2	<i>Apuvälineet</i> .....	7
3.2	Inklusio .....	9
3.2.1	<i>Kolmiportainen tuki</i> .....	10
3.3	Osallisuus .....	12
3.4	Kuulovammaisen oppilas yleisopetuksessa .....	13
3.4.1	<i>Kuulovammaisen oppilaan tukeminen</i> .....	14
3.4.2	<i>Kommunikointi ympäristössä</i> .....	15
<b>4</b>	<b>Kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetus yleisopetuksessa</b> .....	<b>18</b>
4.1	Koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tavoitteet .....	18
4.2	Liikunnanopetus alakoulussa .....	19
4.2.1	<i>Henkilökohtaiset haasteet ja rajoitukset</i> .....	20
4.2.2	<i>Ympäristön tuomat haasteet</i> .....	22
4.2.3	<i>Sosiaaliset ongelmat</i> .....	22
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>24</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>28</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>

# 1 Johdanto

Yhdenvertaisuuslain (1325/2014 § 8) mukaan ketään ei saa kohdella eri tavoin sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kielen, uskonnon tai kanmaisuuuden vuoksi. Myöskään vammaisuuden, mielipiteen, terveydentilan tai vammaisuuden syyn perustella ketään ei saa syrjiä tai asettaa eriarvoiseen asemaan. YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista (artiklan 24) mukaan vammaisilla tulee olla oikeus yhdenvertaiseen koulutukseen, eikä heitä tule sulkea koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden takia. Myös Opetushallitus toteaa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 15), että oikeus hyvään opetukseen on jokaisella oppilaalla ja jokainen oppilas on arvokas. Erilaisuuden hyväksyminen on avain koulutuksen kehittämiseen (Ikonen & Virtanen, 2007a, 17).

Yksi erilaisuuden muodoista on kuulovamma. Kuuloa pidetään tärkeimpänä aistina silloin, kun puhutaan kommunikoinnista. Tämä perustuu siihen, että kielen kehittyminen, kommunikointi ja jopa ajattelu rakentuvat kuulon varaan. (Poussu-Olli, 2003, 11.) Kuulovammainen oppilas tarvitsee koulutyössään tukea ja tarvittava tuki on hyvin yksilöllistä (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä, 2005, 92). Lisäämällä informaatiota vammaisuudesta ihmisten keskuudessa on mahdollista saavuttaa jokaiselle yhdenvertaiset oikeudet sekä vähentää ennakkoluuloja (Poussu-Olli, 2003, 5).

Viime aikoina inklusio on ollut vahvasti esillä koulumaailmaan liittyvissä keskusteluissa (Poussu-Olli, 2003, 111). Inklusiossa erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetuksen luokkiin (Takala, 2010a, 20) ja näissä tapauksissa erityispedagogiikan taitojen merkitys korostuu myös luokanopettajan työssä. Ei ole mitenkään epätavallista, että luokassa on oppilas, jolla on esimerkiksi aistivamma tai muita diagnosoituja erityistarpeita. Saavuttaakseen hyviä oppimistuloksia yleisopetuksen luokassa erityisoppilas tarvitsee vahvan tuen opettajalta, mikä edellyttää opetuksen muokkaamista sellaiseksi, että se vastaa lapsen yksilöllisiä tarpeita (Takala, 2010a, 17). Näissä tilanteissa opettajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi ammattimainen ote, tasa-vertaisuus sekä yksilöllisyyden arvostaminen (Ikonen & Virtanen, 2007a, 16).

## 2 Tutkielman toteutus

Luvussa 2 perustellaan tutkielman tarkoitus sekä tavoitteet. Lisäksi avataan lähtökohtia, joiden pohjalta tutkielmaa on lähdetty toteuttamaan. Luvussa esitellään myös käytetty tutkimusmenetelmä, molemmat tutkimuskysymykset ja kerrotaan aineiston keruusta sekä keinoista, joilla aineiston luotettavuutta voidaan parantaa.

### 2.1 Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet

Kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää, miten kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetus on järjestetty, mitä haasteita kuulovamma voi liikuntatunneilla aiheuttaa ja millä tavalla nämä piirteet vaikuttavat osallistumiseen. Aihetta tutkitaan liikunnan opetuksen kontekstissa oppilaan näkökulmasta. Aihe on rajattu koskemaan huonokuuloisia sen sijaan, että lisäksi käsiteltäisiin myös kuurojen tai kuuroutuneiden osallisuutta liikunnan opetuksessa.

Tavoitteena on lisätä tietoisuutta ja tuntemusta asian suhteen. Monelle luokanopettajalle kuulovammaisen oppilaan integroiminen luokkaan on yhä vieras asia, vaikka nykyään se on tilanne, jonka jokainen voi kohdata työssään. Kuulovammaisista valtaosa on lähikoulussa, jossa toteutetaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa (Kärkkäinen, 2016a, 127). Silti yhä edelleenkin opettajankoulutuksessa ei huomioida riittävästi erilaisten oppilaiden kohtaamista (Ikonen & Virtanen, 2007a, 20; Oja, 2012, 54). Lisäksi on huomattu, että asiaan liittyvän tiedon ja osaamisen jakaminen on puutteellista sekä opettajankoulutuksessa että koulumaailmassa todellisissa tilanteissa.

Takala ja Sume (2015, 3) toteavat tutkimuksessaan, että opettajankoulutuksessa käsitellään kuulovammaisten opetusta niukasti tai ei ollenkaan. Tällöin opettajalla ei ole tietoa kuulon vaikeuksista, eikä ymmärrystä siitä, mitkä opetusmenetelmät tukevat oppilaan oppimista. Yleisen tiedon levittämisen lisäksi on kehitettävä valmiutta kohdata kuulovammaiset oppilaat sekä mahdollisuuksia taata heille tasavertainen opetus tulevassa opettajan ammatissa. Haasteet kuulovammaisen oppimisessa näkyvät erityisesti taito- ja taideaineissa, kuten liikunnassa, minkä vuoksi aihetta tarkastellaan liikunnan oppiaineen näkökulmasta.

Kandidaatin tutkielman aihe on valittu siten, että sen käsittelyä on mahdollista jatkaa pro gradu -tutkielmassa. Aiheen on oltava riittävän laaja ja muokattavissa suurempaa sekä syvempää tutkielmaa varten. Alustavasti on tarkoituksena, että pro gradu -tutkielmassa paneudutaan aiheeseen yhä laajemmin ja pyritään luomaan konkreettisia toimintamalleja opettajille sekä muille

kasvatusalanammattilaisille ja aiheesta kiinnostuneille. Mallien tavoitteena on tukea työskenteilyn sujuvuutta kuulovammaisten oppilaiden kanssa esimerkiksi tehtäväesimerkkien sekä tunti-suunnitelmien puitteissa. Tutkielma tulee mahdollisesti sisältämään oppilaiden sekä opettajien haastatteluja ja heidän toimintansa observointia.

## **2.2 Tutkimuskysymykset**

Tutkielmassa halutaan tutkia sitä, miten kuulovamma näkyy koululiikunnassa sekä sen vaikutuksia oppilaan osallisuuteen. Lisäksi halutaan selvittää käytettävissä olevia tukimuotoja ja keinoja integroida kuulovammaisen oppilas yleisopetukseen. Tutkielmaa varten on muodostettu kaksi tutkimuskysymystä, jotka tukevat toisiaan sekä kattavat koko aihekokonaisuuden. Kysymykset vastaavat sekä kuulovamman tuomiin haasteisiin liikuntatunneilla sekä siihen, miten näitä haasteita voidaan ratkaista. Tutkielma tutkimuskysymykset ovat:

- 1. Mitä haasteita kuulovamma aiheuttaa oppilaalle liikuntatunnilla?*
- 2. Miten kuulovammaisen oppilaan haasteet voidaan huomioida liikuntatunneille osallistuksessa?*

## **2.3 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Tutkielma on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Aihetta lähestytään kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jonka avulla on mahdollista kehittää uutta teoriaa ja muodostaa kokonaiskuva aihepiiristä (Aveyard, 2014, 2; Salminen, 2011, 1). Kirjallisuuskatsausta tehdessä kootaan yhteen tietoja aiemmista tutkimuksista. Tällöin lukijan ei tarvitse etsiä tietoa erikseen jokaisesta tutkimuksesta, vaan hän saa kokonaiskuvan aiheesta perehtymällä kirjallisuuskatsaukseen. Kun aloitetaan kirjallisuuskatsauksen tekeminen, määritellään ensin tutkimuskysymys, johon pyritään etsimään vastauksia analysoimalla kirjallisuutta. (Aveyard, 2014, 2, 4.) Tutkimusta tehdessä perehdytään siis aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä julkaistuihin artikkeleihin. Kirjallisuuskatsauksen on tieteellisenä metodina täytettävä sille asetetut vaatimukset, kuten kriittisyys, tulosten julkisuus sekä objektiivisuus. (Salminen, 2011, 1, 3.)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yksi kirjallisuuskatsauksen alatyypeistä. Se on hyvin yleisesti käytetty ja sitä pidetään vapaampana muotona, joka ei rakennu tarkoista rajoista ja säännöistä. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa tutkimuskysymykset eivät ole kovin spesifejä. Ilmiön

ominaisuuksia voidaan luokitella ja sitä pyritään kuvaamaan mahdollisimman laaja-alaisesti. Aineistojen valintaa ei rajoiteta tiukoilla säännöillä, vaan se halutaan pitää mahdollisimman laajana. (Salminen, 2011, 6.)

Tutkielman aineistoksi kerätään aikaisempia julkaisuja ja tutkimuksia aiheesta mahdollisimman kattavasti. Tutkielmassa käytetään mahdollisimman tuoreita lähteitä, joissa tieto on ajankohtaista ja luotettavaa. Kotimaisen kirjallisuuden lisäksi hyödynnetään kansainvälisiä lähteitä sekä kirjallisuutta eri tieteenaloilta, kuten lääketieteen puolelta tiedon ja näkökulmien monipuolistamiseksi. Tavoitteena on karsia pois epäolennainen tieto, jottei tutkielmasta tule liian laaja, eikä se toista liikaa itseään. Internet mahdollistaa useiden lähteiden käytön, mutta nettilähteiden käytössä on oltava tarkkana siinä, mikä tieto on asianmukaista tutkimukseen (Aveyard, 2012, 42).

Aineiston keruussa Oula-Finna, Ebsco ja ProQuest toimivat pääosin tietokantoina. Yksi tärkeä lähde on Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Näiden lisäksi käytetään aineiston keruussa Oulun kaupungin kirjastoa sekä muiden paikkakuntien kirjastoja, kuten Tiekkö-kirjastoja. Tutkielmassa on hyödynnetty ajankohtaisia lehtiartikkeleita Journal-sivustolta sekä erilaisia nettilähteitä, kuten Kuuloavain.fi:n ja Kuuloliitto ry:n kotisivuja. Käyttämällä useita eri kirjastoja sekä tietokantoja saadaan tutkielmaan laajempi ja luotettavampi aineisto. Osa teoksista on myös helpommin saatavilla eri kirjastoissa. Tutkielman kannalta tärkeimmät hakusanat ovat kuulovamma, inklusio, liikuntapedagogiikka ja osallisuus. Kansainvälisten lähteiden löytämiseksi käytetään hakusanojen englanninkielisiä vastineita, kuten hearing impairment, hearing loss ja inclusion.

### **3 Kuulovamma ja kuulovammaisen oppilaan huomiointi yleisopetuksessa**

Tässä luvussa avataan tutkielman kannalta tärkeimmät käsitteet, jotta lukija saa kokonaiskuvan aihepiiristämme ja sen ydinsisällöistä. Määriteltäviä käsitteitä ovat: kuulovamma, inkluusio sekä osallisuus. Lisäksi tässä luvussa käsitellään kuulovammaisen oppilaan tukemista yleisopetuksessa ja keinoja kommunikoinnin helpottamiseksi. Käsitettä liikuntapedagogiikka avataan myöhemmin luvussa 4 koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen yhteydessä.

#### **3.1 Kuulovamma**

Kuuloaistin merkitys ihmiselle vaihtelee sen eri ikäkausina, mutta erityisesti lapselle kuulolla on tärkeä merkitys oppimisen sekä koulumenestyksen kannalta (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, 5; Mäki-Torkko, 2001). Kuulo 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, 31, 51; Kuulonhuoltoliitto, 2006.) Jos ihminen ei kuule puhetta, myös kielen oppiminen vaikeutuu huomattavasti (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, 5). Kieli on väline, jonka kautta ajatellaan, opitaan ja viestitään muiden ihmisten kanssa. Kuulolla on olennainen vaikutus toimintakyvyn säilyttämisessä sekä sujuvan vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. (Kuuloliitto, 2019.) Cole ja Flexer (2016, 252) kuvaavat kielen olevan ihmiselle ennen kaikkea sosiaalinen työkalu.

##### **3.1.1 Kuulovamman määrittely**

Käsite kuulovamma kattaa sekä huonokuuloiset että kuurot henkilöt, sillä se tarkoittaa yleisesti sellaista henkilöä, jolla on kuulon heikkenemä (Kareisto, 2019; Sume, 2018; Voppi, 2020a). Kuulonalenema voi vaihdella lievästä erittäin vaikeaan (Snellman & Lindberg, 2007, 11). Kuulovammaisia arvellaan olevan Suomessa noin 750 000, joka on yli 14% väestöstä (Poussu-Olli, 2003, 14; Rintala, Huovinen & Niemelä, 2012, 146; Takala, 2005, 25). Vuosittain syntyy jopa 60 lasta, joilla on kuulovamma (Hasan, 2005, 31; Poussu-Olli, 2003, 14; Rintala, ym., 2012, 146; Takala, 2005, 25). Hasan (2005) osoittaa tutkimuksessaan, että kuuloviat ovat usein synnynnäisiä ja perinnöllisyydellä on suuri merkitys. Muita syitä kuulovammalle ovat esimerkiksi ennen aikainen syntymä tai raskausajan tulehdukset. (Hasan, 2005, 42.)



Kuulovamman vaikeusaste voi vaihdella ja vamma voi olla vain osittainen. Lapsi ei siis välttämättä ole kuuro, vaan huonokuuloinen. (Sume, 2018.) Lievät sekä keskivaikeat kuulovammat ovat kaikista yleisimpiä (Voppi, 2020a). Kuulontutkimuksissa saadaan selville, minkä asteinen ja tyyppinen kuulovamma on kyseessä. Tutkimuksissa kuulokäyrää käytetään havainnollistamaan kuulovammaa. (Kareisto, 2019.) Usein kuulovammaisilla lapsilla on myös jokin muu vamma, kuten esimerkiksi näkövamma tai liikuntavamma (Häkli, 2015, 19; Takala, 2016a, 23; Takala, 2005, 25; Voppi, 2020a). Lisävammoja esiintyy jopa 30-40 prosentilla kuulovammaisista lapsista (Takala, 2016a, 23; Takala, 2005, 25). Täytyy muistaa, että kuulovammaisia on hyvin erilaisia ja jokaisella on yksilölliset tarpeensa, jotka tulee huomioida. Kaikilla kuulovammaisilla lapsilla ei ole kuitenkaan ollenkaan erityistarpeita (Takala & Takkinen, 2016, 21.) ja on hyvin yksilöllistä, millä tavalla kuulovamma vaikuttaa lapsen kehitykseen (Voppi, 2020a).

Normaalin kuulon rajana pidetään 10-20dB, sosiaalisen kuulemisen rajana puolestaan 30dB ja kuurouden rajana 85dB-90dB. Kun kuulo on huonontunut lähelle 30dB, suositellaan käytettäväksi kuulokojetta (Kuuloavain.fi, 2019c). Keskusteluun osallistuminen ja sen seuraaminen on jo tällöin haasteellista. Suomessa kuulokojeen käyttäjiä arvellaan olevan 70 000, mutta siitä hyötyisi arviolta noin 300 000. (Kuuloliitto, 2019.) Kuulovammaiset voidaan jaotella kuulovamman vaikeuden mukaan joko lievästi, keskivaikeasti, vaikeasti tai erittäin vaikeasti huonokuuloisiin (Hasan, 2005, 41; Takala, 2016a, 23). (Takala & Takkinen, 2016, 9) nostavat tutkimuksessaan esille, että kuulovamman vaikutukset elämään ovat hyvin yksilöllisiä, johon vaikuttaa vaikeusasteen lisäksi esimerkiksi kuntoutuksen laatu sekä elämänvaihe, jolloin kuulovamma todetaan.

Lapsella, jolla on lievä kuulovamma (20-40dB) voi esiintyä äännevirhe esimerkiksi s-äänteessä (Takala, 2016b, 47). Myös puheen erottaminen hälyssä ja hiljaisen puheen kuuleminen on vaikeaa (Kuuloavain.fi, 2019c; WHO, 2019). Jo lievässäkin kuulovammassa voi esiintyä keskittymis- ja puhevaikeuksia (Kaski, Manninen & Pihko, 2012, 129). Keskivaikea kuulovamma (40-70dB) lisää äännevirheitä, aiheuttaa hankaluuksia ryhmätilanteissa ja se edellyttää kuulokojeen käyttöä. Apuna voidaan käyttää huuliolukua ja tukiviittomia. (Kuuloavain.fi, 2019c; Takala, 2016b, 47.) 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 (Kuuloavain.fi, 2019c). Erittäin vaikeassa kuulovammassa (95dB>) lapsi ei kuule omaa ääntään ja kuulokojeen avulla on mahdollista kuulla vain voimakkaita ääniä. Apukeinona

on käytössä viittomakieli. (Takala, 2016b, 48.) Usein lapsille, joilla on erittäin vaikea kuulovamma, asennetaan sisäkorvaistute varhaislapsuudessa (Kuuloavain.fi, 2019c).

Kuulovamma voi olla joko konduktiivinen tai sensorineuraalinen. Jaotteluun vaikuttaa se, missä ongelma sijaitsee. Konduktiivisessa kuulovammassa äänen vapaa eteneminen on estetty, 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 sekä tasapainohäiriöitä. (Davis & Davis, 2016, 90; Poussu-Olli, 2003, 34 – 35; Takala, 2016a, 29 – 30.) Kuulovamman luokittelussa on havaittavissa eroja. Esimerkiksi Burkey (2003, 12) ja Takala (2016a, 30) määrittelevät tutkimuksissaan edellä mainittujen lisäksi sekatyypin kuulovian, joka on aiempien yhdistelmä. Hasan (2005) puolestaan jakaa kuulovamman konduktiivisen ja sensorineuraalisen lisäksi vielä sentraaliseen kuulovammaan. Sentraalinen kuulovamma sijaitsee keskushermoston kuulojärjestelmässä, kuten esimerkiksi aivokuoressa tai –runggossa. (Hasan, 2005, 42.)

### 3.1.2 Apuvälineet

Kun kuulovamma todetaan lapsella, täytyy seuraavaksi miettiä, miten lapsen kanssa kommunikoidaan (Takala, 2005, 29). Vamman vaikeusasteen perusteella kuulovammaisilla on käytössään erilaisia apuvälineitä kommunikaation tueksi. Apuvälineiden avulla pyritään helpottamaan kuulovammaisen lapsen toimintaa erilaisissa ympäristöissä (Rasa, 2005, 20 – 29). Kuulokojeen käyttö ei kuitenkaan takaa täydellistä kuuloa, vaan auttaa helpottamaan kuulovamman tuomia haasteita (Burkey, 2003, 84). Snellman ja Lindberg (2007, 7) huomauttavat, että kuulokojeen huono puoli on se, että kuulokoje vahvistaa myös ympäristön haitalliset äänet, jolloin ääni voi muuttua epäselväksi ja sen alkuperää voi olla vaikea hahmottaa.

Kuulokojeista yleisin on korvantauskoje, jota pidetään korvavalehden päällä. Hyvän istuvuuden varmistamiseksi koje valmistetaan henkilökohtaisesti ja lapsen kasvaessa se joudutaan usein uusimaan, sillä kasvaessa myös korva muotoutuu. (Hasa, 2005, 44; Kurki & Takala, 2005, 43 – 44.) Kuulokoje ei korjaa kuulonalenemaa, vaan vahvistaa tulevan äänen mielekkääksi kuultavaksi (Cole & Flexer, 2016, 136). Kuulokojeen tarkoituksena on vahvistaa juuri niitä kuulon osa-alueita, joissa vamma esiintyy. Jos kuulovamma on asteeltaan erittäin vaikea, koje ei kuitenkaan riitä vahvistamaan kuuloa riittävästi. Korvantauskojeen ulkonäkö voi olla monelle iso

asia ja nykyään onkin mahdollista saada jopa värillinen ja timanteilla koristeltu korvantauskoje. (Snellman & Lindberg, 2007, 14, 44.)

Kuulokojeisiin kuuluva sisäkorvaistute on kasvattanut suosiotaan viime aikoina. Nykyään lähes kaikille vaikeasti kuulovammaisena syntyville lapsille asennetaan sisäkorvaistute, sillä sen hyöty on sitä suurempi, mitä nuorempana se asennetaan. (Kurki & Takala, 2005, 43 – 44; Seitsonen, Kurki, Takala, 2016, 74.) Sisäkorvaistute on sähköinen kuulokoje, joka asennetaan leikkauksessa. Se koostuu ulkoisista ja sisäisistä osista, joihin ääni tulee sähköimpulsseina. (Hasan, 2005, 47 – 48; Snellman & Lindberg, 2007, 8.) Istutetta käytetään, kun tavallinen korvantauskoje ei auta riittävästi. Istutuksesta huolimatta kuulo ei ole normaali ja kuntoutusta käytetään tukemaan kielenkehitystä. (Hasan, 2005, 48 – 51; Jero & Kentala, 2007; Kurki & Takala, 2005, 44 – 46; Seitsonen, ym., 2016, 74 – 76.)

Koulumaailmassa on usein käytössä FM-laite, joka otetaan käyttöön opiskelujen alkaessa (Hyvärinen, Dietz & Löppönen, 2011). FM-laitteessa opettajalla on kannettava radiolähetin sekä mikrofoni ja oppilaalla radiovastaanotin, johon opettajan puhe välittyy suoraan. Tästä syystä laite vähentää tehokkaasti ympäristön aiheuttamia häiriöitä. (Kurki & Takala, 2005, 52; Ojala, 2000, 215; Seitsonen, ym., 2016, 78; Snellman & Lindberg, 2007, 15.) Keskustelutilanteissa mikrofonia voidaan myös kierrättää puhujien keskuudessa (Kärkkäinen, 2016a, 130). Nykyään on kehitetty myös sellaisia FM-laitteita, joiden avulla oppilaan on mahdollista kuulla opiskelutovereiden puhe ja näin ollen osallistua ryhmäkeskusteluihin (Seitsonen, ym., 2016, 78; Snellman & Lindberg, 2007, 15). Ojala (2000, 216) suosittelee, että FM-laitetta käytetään erityisesti niillä oppitunneilla, jotka ovat opettajajohtoisia. Oppilaat omaksuvat FM-laitteen käytön nopeasti, kun käytäntö otetaan osaksi koulun arkea (Kärkkäinen, 2016a, 130).

Yllä mainittujen lisäksi teknisiä apuvälineitä on myös esimerkiksi korvakäytäväkoje, taskukoje sekä silmälasikoje (Hasan, 2005, 45) ja julkisen tilan kuunteluolosuhteita voidaan parantaa induktiosilmukalla tai infrapunalaitteilla (Rasa, 2005, 20, 25). Teknisten apuvälineiden lisäksi kuulovammaisen 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 käytetäänkin usein opetustilanteissa. Sitä hyödynnetään huonokuuloisten lisäksi myös esimerkiksi autististen lasten kanssa toimiessa. (Takala, 2005, 34.) Huuliolukua käyttävät usein tiedostamattaan niin huonokuuloiset kuin normaalikuuloisetkin ihmiset. Hyödyntäessään huuliolukua henkilö tarkkailee puhujan kasvojen, erityisesti huulten ja kielen, muodostamia asentoja ja liikkeitä, joiden

avulla on mahdollista paikata ja täydentää kuulemaansa sekä erottaa toisiaan läheisesti muistuttavat äänteet toisistaan. (Alanko & Lonka, 2000, 48, 150 – 151.) Viittomakieli on useimmiten kuurojen tapa kommunikoida (Takala, 2005, 30), joten emme perehdy siihen sen syvemmin aiheen rajauksen vuoksi.

### **3.2 Inklusio**

Jo johdannossa sivuttu inklusio on yksi tärkeistä käsitteistä tässä kandidaatin tutkielmassa. 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, 4 – 5.) Salamancan julistuksessa (1994, 8) inklusiivinen koulu kuvataan paikkana, 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, 6; Väyrynen, 2001, 18). 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, Lappalainen & Viitala, 2012, 277.) Inklusio perustuu siis ajatukseen ihmisten välisestä tasa-arvosta (Oja, 2012, 37; Takala, 2010a, 16; Väyrynen, 2001, 19).

Takala (2010a, 16 – 17) 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, 16 – 17.)

Koulumaailmassa inklusio jakaa hyvin monenlaisia mielipiteitä. Osa opettajista vastustaa inklusiota peläten sen lisäävän jo ennestään suurta työtaakkaa (Takala, 2010a, 17). Saloviita (2012, 11) mainitsee tekstissään, että siirtämällä haastavia oppilaita erityisluokkiin opettajat helpottavat omaa taakkaansa, mikä taas ei inklusion myötä olisi enää mahdollista. Tarvetta erityisluokille on perusteltu myös luokanopettajien kokeman tiedonpuutteen vuoksi ja oppilaan oikeudella saada erityisopetusta silloin, kun sellaiselle on tarvetta (Saloviita, 2010, 13). Kuiten-

kin 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, 17.)

Ajatellaan, että inklusion ansiosta myös erityisoppilaat voivat käydä koulua omien ikätovereidensa kanssa, mikä vähentää syrjäytymistä (Takala, 2010a, 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, 40.)

Tällä hetkellä inklusio on päämäärä, jota tavoitellaan ja sitä pyritään mahdollisuuksien mukaan lisäämään (Hyvärinen, ym., 2011; Takala, 2010a, 20). Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 18) velvoittavat kouluja kehittämään opetustaan vastaamaan inklusion periaatteita sekä varmistamaan opetuksen saavutettavuuden ja esteettömyyden. Opetusjärjestelyt tulee kuitenkin olla aina oppilaan edun mukaisia, ei koulun tai opettajan. 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. (Takala, 2010a, 17, 20.) Inklusion saavuttamiseksi koulumaailmassa on tehty muutoksia, joista yksi on kolmiportaisen tuen järjestelmä.

### 3.2.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoituksena on taata jokaiselle oppilaalle laadukas opetus ja lisätä toimijoiden yhteistä toimintaa. Lisäksi perusopetuksesta halutaan tämän järjestelmän kautta oppilaslähtöisempää. (Takala, 2010a, 21.) Kärkkäinen (2016a) nostaa esille tutkimuksessaan, että 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, 125.)

Kolmiportaisen tuen järjestelmä huomioi oppilaan yksilönä ja korostaa oppilaantuntemusta (Oja, 2012, 48). Järjestelmä koostuu kolmesta portaasta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014, 61; Takala, 2010b, 21). Oppilas voi olla saman aikaisesti vain yhdellä tuenportaalla, mutta tukimuotoja voidaan kuitenkin käyttää tarpeen mukaan joko yksin tai yhdessä. Lisäksi tuen on oltava huolella suunniteltua sekä joustavaa ja sitä täytyy antaa riittävän pitkään. (Opetushallitus, 2014, 61.) Oja (2012, 49) korostaa, että järjestelmä on kaksisuuntainen, eli oppilaan on mahdollista liikkua eri tuen piiriin tukitarpeen kasvaessa tai vähentyessä. 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, 25).

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

Tapauksissa, joissa oppilas tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti, eikä yleinen tuki riitä, oppilaalle annetaan tehostettua tukea (Opetushallitus, 2014, 63). Siirryttäessä tehostettuun tukeen oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Siihen on koottuna kaikki annetut tukimuodot, kuten erityisopetus ja apuvälineet. (Takala, 2010b, 25, 26.) Lisäksi pedagogiseen arvioon kirjataan arvio tuen tarpeesta ja tukijärjestelyistä, selvitys oppilaan koulunkäynnin tilanteesta sekä oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet. 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, 63, 64.)

Kolmiportaisen tuen viimeinen tukimuoto on erityinen tuki, jota käytetään silloin, kun tehostettu tuki ei tarjoa oppilaalle riittävää tukea. Erityinen tuki sisältää erityisopetuksen sekä kaikki muut mahdolliset tukimuodot. Lisäksi oppilaalle voidaan määrätä pidennetty oppivelvollisuus.

Opetus toteutetaan oppilaalle 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, 66.)

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, aiemmin saadut tukimuodot, 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, 66.)

### **3.3 Osallisuus**

Käsitteenä osallisuus on laaja ja monin eri tavoin määritelty. Siihen vaikuttavat konteksti sekä se, mistä näkökulmasta aihetta halutaan tarkastella. Tässä tutkielmassa osallisuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta vaikuttaa omaan elinympäristöönsä, itseä koskeviin asioihin sekä yhteiskunnallisiin päätöksiin. (Nousiainen, 2017, 8; Rasku-Puttonen, 2008, 155.) Myös vastuun kantaminen ja sen kokeminen yhteisössä ovat olennaisia osallisuuden kokemisessa. Voidaankin todeta, että osallisuuden toteutumiseksi tarvitaan sekä mukana olemista että myös mahdollisuutta muokata yhteisöä. (Gretschel, Kiilakoski & Nivala, 2015, 15). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2014) luonnehtii lapsen osallisuuden oikeudeksi mielipiteen esittämisen sekä mahdollisuuden olla osana toiminnan suunnittelua, toteutusta sekä arviointia. Perustana osallisuudelle on YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus (1989), jonka mukaan lapsella on oikeus kuulua tulemiseen ja omaan mielipiteeseen.

Osallisuutta voidaan tarkastella myös terveyden näkökulmasta. Se liittyy vahvasti yksilön hyvinvointiin, vaikkei sitä olekaan pystytty tutkimuksin todistaa. Sosiaaliset verkostot ja osallisuus suojaavat syrjäytymiseltä, yhteiskunnallisesti ei-toivotuilta ilmiöiltä, kuten huumeilta ja rikollisuudelta. (Alila, Gröhn, Keso & Volk, 2011, 13.) Osallisuus laajentaa lapsen ajatusmaa-

ilmaa ja kokemukset, jotka antavat arvostetuksi tulemisen tunteita ovat ensiarvoisen merkityksellisiä lapsen identiteetin rakentumiselle ja hyvinvoinnin ylläpitämiselle. Lisäksi opitaan muiden ihmisten kanssa toimimista sekä olemista. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2014.)

Perusopetuksen tehtävänä on taata oppilaalle vaikutusmahdollisuuksia ja kokemuksia yhteistyöstä erilaisissa ympäristöissä erilaisilla kokoonpanoilla. Lisäksi tehtävänä on rohkaista oppilaita osallistumaan koko koulua koskevaan toiminnan kehittämiseen sekä edistää oppilaan osallisuutta niin oppimiskokonaisuuksien kuin oman oppimisensa ja työskentelyn suunnittelussa. Osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia ja demokraattista toimintakulttuuria toteuttava toiminta mahdollistaa oppilaan kasvun aktiiviseksi kansalaiseksi. (Opetushallitus, 2014, 28 – 35.)

Opetus, joka on osallistavaa rikastuttaa kouluarkea ja tukee hyvinvoinnin rakentumista koulussa. Näiden lisäksi se auttaa oppilasta löytämään ja tunnistamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Omien rajojen kokeileminen on olennaista osallistavassa opetuksessa. (Niemi, 2008, 142-143.) Salovaaran ja Honkosen (2011, 68 – 89) mukaan osallisuus näyttäytyy koulussa useimmiten oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnan käynnistämisenä. On hyvä kuitenkin muistaa, että osallisuus koskettaa jokaista oppilasta, riippumatta siitä, onko mukana virallisessa vaikuttamiskanavassa vai ei. Jo pelkästään yhteisöön kuulumisen ja siinä toimimisen on osallisuutta. (Kiilakoski ym., 2015, 252 – 253.) Myös yhteisesti suunnittelut ja tehdyt päätökset ovat yksi tapa toteuttaa osallisuutta (Rasku-Puttonen, 2005, 97).

### **3.4 Kuulovammainen oppilas yleisopetuksessa**

Kuten aiemmin on mainittu, nykyään on hyvin tavallista, että yleisopetuksessa on kuulovammainen oppilas. Tällöin asetetut tavoitteet ovat yleisopetuksen mukaisia, mutta niiden toteutuksessa huomioidaan oppilaan kuulovamma. Opetuksessa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota kommunikaatioon sekä kielellisiin taitoihin, sillä ne ovat usein erityisen heikkoja kuulovammaisilla oppilailta. (Poussu-Olli, 2003, 121.) Ojala (2000, 217) muistuttaa, että kuulovamma ei useinkaan näy ulospäin, jolloin oppilaan tukeminen voi helposti jäädä vähäiseksi. Ympäristön suotuisaksi muokkaamisen lisäksi on siis muistettava kiinnittää huomiota myös oppilaan kielenkehitykseen (Voppi, 2020a). On huomioitava, että kuulovamma vaikuttaa suuresti oppilaan koulumenestykseen ja kuulovammaiset oppilaat ovatkin usein 2-3-vuotta muita oppilaita jäljessä (Poussu-Olli, 2003, 121). Koulumenestyksen määrittäminen ei ole yksiselitteistä vaan siihen vaikuttavat esimerkiksi kuntoutuksen onnistuminen, saatavilla olevat apuvälineet sekä ympäristön luomat mahdollisuudet (Ojala, 2000, 207). Tässä luvussa tarkastelemme



kuulovammaisen oppilaan huomioimista yleisopetuksen luokassa ja myöhemmin paneudumme tarkemmin liikunnanopetukseen.

### 3.4.1 Kuulovammaisen oppilaan tukeminen

Koulun aloittaminen on suuri muutos lapsen elämässä. Tällöin kuulovammainen lapsi tarvitsee paljon tukea. (Hyvärinen, ym., 2011.) Nivelvaiheissa, kuten koulun alkaessa tai yläkouluun siirtyessä tiedon siirto on erityisen tärkeää (Kuuloavain.fi, 2019b). Kuulovammaiselle lapselle koulun aloittaminen voi olla vielä tavallista rankempi muutos, jolloin lapsen täytyy olla sosio-emotionaalisesti riittävän valmis uuteen tilanteeseen (Yli-Pohja, 2000, 197). Koulun alkaessa yksilöllinen tuen tarve ei välttämättä ole vielä edes selvillä (Kuuloavain.fi, 2019b).

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

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

Opettajalla täytyy olla kattavasti tietoa eri apuvälineistä, joita kuulovammaisilla oppilailla on käytössään, kuten tukiviittomista, kuulokojeesta tai FM-laitteesta. Yksi tärkeä apu ja yhteistyökumppani on kuulovammojen asiantuntija, joka tukee ja ohjaa opettajaa ongelmatilanteissa (Kärkkäinen ym., 2005, 129). Puhetekommunikaatio tilanteissa henkilökohtaisilla apuvälineillä, kuten kuulokojeilla on ratkaiseva merkitys (Poussu-Olli, 2003, 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, 208).

Opettajan lisäksi myös oppilailla on hyvä olla tietoa kuulovammasta, jotta he voivat hyväksyä kuulovammaisen oppilaan luokkansa tasavertaiseksi jäseneksi (Yli-Pohja, 2000, 199). Esimerkiksi kuntoutusohjaajan voi pyytää koululle kertomaan kuulovammasta ja oppilaan tarvitsemista apuvälineistä sekä erityisjärjestelyistä. Oppilaiden lisäksi tietoa voidaan jakaa myös koulun muulle henkilökunnalle. (Kärkkäinen, 2005, 96.) Tiedon lisääntyessä ennakkoluulot vähentyvät (Snellman & Lindberg, 2007, 49). 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, 207, 217, 218.)

### 3.4.2 Kommunikointi ympäristössä

Suuri haaste kuulovammaisten lasten opetuksessa on kommunikaatiovaikeudet. Kuulovamma aiheuttaa lapselle puheen ja kielen ongelmia, minkä vuoksi 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 ylivilkkautta, 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, 121 – 123.) Ilman kunnon tietämystä aiheesta, opettaja voi helposti tulkita oppilaan käyttäytymisen tahalliseksi häirinnäksi tai piittaamattomuudeksi.

Jokainen kuulovammaisen 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. (Kärkkäinen, 2016a, 125.) Useimmat kuulovammaiset oppilaat sijoittuvat kolmiportaisen tuen mallissa te-

hostetun tuen piiriin, sillä he tarvitsevat jatkuvaa tukea oppimisessaan. Usein heillä on käytössä myös monia tukitoimia yhtä aikaa. Tuen tarve voi kasvaa tai vähentyä hetkellisesti, joten oppilaan työskentelyä on seurattava ja tuen antaminen tulee olla joustavaa. (Kuuloavain.fi, 2019b.) Kuulovammaisella oppilaalla tuen vaatimukset liittyvät useimmiten puhuttuun kieleen ja sen ymmärtämiseen (Kärkkäinen, 2016a, 137).

Muokkaamalla oppimisympäristöä voidaan parantaa kuulovammaisen lapsen koulunkäynnin edellytyksiä (Ojala, 2000, 207). Yksi tärkeistä asioista on huomioida oppimisympäristön esteettömyys (Opetushallitus, 2020). Ympäristön huolellisesta suunnittelusta on hyötyä myös muille oppilaille, ei ainoastaan erityisoppilaille (Kärkkäinen, 2016a, 128; Rasa, 2005, 28). Oppimisympäristön käsite sisältää psyykkisen, sosiaalisen, fyysisen sekä kognitiivisen oppimisympäristön. 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, 2007b, 241 – 243.)

Hyvä oppimisympäristö kannustaa vuorovaikutukseen, osallisuuteen sekä yhteisöllisyyteen (Opetushallitus, 2014, 29). Muuttamalla ympäristöä yksilöllisten tarpeiden mukaisesti pyritään takaamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät oppimistulokset, sillä se vaikuttaa sekä opettamiseen että oppimiseen (Ikonen & Virtanen, 2007b, 241 – 243). Esimerkiksi pieni luokkakoko on edullinen sekä kuulovammaiselle oppilaalle kuin kenelle tahansa muullekin opettajan huomion jakautuessa paremmin ja häiriötekijöiden vähentyessä (Yli-Pohja, 2000, 198). Meluisa ja kaikua luokka tuo omat haasteensa kuulovammaiselle erityisesti silloin, kun käytössä on kuulokoje, joka vahvistaa kaikki kuuluvat äänet, ei ainoastaan opettajan puhetta (Ojala, 2000, 207). Kuulovammaisten lisäksi kaiunnon sekä taustahälyn minimointi mahdollistaa jokaiselle oppilaalle paremman kuunteluympäristön. (Hyvärinen, ym., 2011; Kärkkäinen ym., 2005, 83, 94). Kaikua on mahdollista vähentää esimerkiksi kattoon asennettavilla akustiikkalevyillä tai tekstiileillä kuten verhoilla (Ojala, 2000, 215; Voppi, 2020b).

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.) Pieni luokkahuone tarjoaa paremman kuuluvuuden (Kareisto, 2019; Voppi, 2020b). On tärkeää, että opettaja asettuu oppilaan tasolle puhuessaan, jotta oppilaan on mahdollista nähdä opettajan kasvot ja hyödyntää huuliolukua (Voppi, 2020b). Myös valaistukseen on syytä kiinnittää huomiota, jottei puhujan kasvot jää varjoon (Kareisto, 2019; Voppi,

2020b). Istumapaikan oikealla valinnalla on mahdollista parantaa oppilaan kuunteluolosuhteita (Kuuloavain.fi, 2019b; Voppi, 2020b). Visuaaliset ohjeet ja päivän kulun konkretisointi esimerkiksi luokan seinälle helpottavat oppilaan mukana pysymistä päivän mittaan (Kareisto, 2019).

Sen lisäksi, että muutoksia tehdään luokkahuoneeseen, kannattaa miettiä luokan sijaintia koulussa, jos se vaan on mahdollista (Kareisto, 2019; Voppi, 2020b). Luokka, joka sijaitsee lähellä meluisia tiloja, kuten ruokalaa tai liikuntasalia, voi olla rauhattomampi, kuin luokka, joka sijaitsee käytävän päässä hieman erillään muista luokista (Kärkkäinen, ym., 2005, 94; Voppi, 2020b). On myös hyvä, jos luokan ovi on mahdollista sulkea häiriön vähentämiseksi (Ojala, 2000, 215; Voppi, 2020b). Vilkas liikenne viereisellä tiellä voi aiheuttaa melua luokkatilaan sekä häiritä teknisten apuvälineiden käyttöä (Kärkkäinen, ym., 2005, 94).

Ojala (2000, 211) osoittaa tutkimuksessaan, että henkilökohtaisten apuvälineiden, oppimisympäristöön tehtävien muutosten ja avustajien lisäksi kouluilla on käytössään muita tuen muotoja, kuten osa-aikainen erityisopetus silloin, kun tukiopetus ja opetuksen eriyttäminen eivät riitä. Erityisopetuksessa voidaan paneutua kielen tuomiin haasteisiin (Kuuloavain.fi, 2019b; Ojala, 2000, 211). Tukea annetaan sen mukaan minkä tuen piiriin kuulovammaisen oppilas kuuluu. Kolmiportaisen tuen malli avattiin luvussa 3.2.1.

## **4 Kuulovammaisen oppilaan liikunnanopetus yleisopetuksessa**

Liikuntapedagogiikalla tarkoitetaan tieteenalaa, joka tutkii liikuntakasvatusta, liikunnan opetusta sekä 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, Liukkonen & Sääkslahti, 2017, 13.)

Perustana liikuntapedagogiikalle 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. Puolestaan lääketieteen alalta saadaan tietoa taitojen oppimisesta sekä terveyden edistämisen mekanismeista. Liikuntapedagogiikan avulla voidaan selvittää, miten opitaan ja opetetaan liikuntaa, miten se on liitetty kasvatukseen ja opetukseen sekä miten siihen kasvatetaan. Liikuntapedagogiikka kattaa kaiken sen toiminnan tarkastelun, jossa huomioidaan kasvatuksellinen näkökulma. (Jaakkola ym., 2017, 12-18; Laakso, 2007, 16-18.)

### **4.1 Koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen tavoitteet**

Liikunnalla tarkoitetaan kaikkea kehon liikettä, fyysistä aktiivisuutta, joka vaatii lihaksia ja lisää energiankulutusta (World Health Organization, 2011). Kun liikunta kytetään koulukontekstiin, syntyy käsite koululiikunta. Sillä tarkoitetaan oppituntien aikana tapahtuvaa opettajan suunnittelemaa ja ohjaamaa liikuntaa (Sääkslahti, Hakamäki, Holopainen, Laakso, Lemmetty, Luukkonen, Pauku & Puttonen, 2012, 5). 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, 15.)

Puolestaan 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, 14 – 17; Laakso, 2007, 21 – 22.)

Sääkslähden ym. (2012, 9) mukaan tavoitteet koululiikunnan suhteen perustuvat perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja ajankohtaiseen tutkimustietoon. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1-2 todetaan, että liikuntatuntien tulee mahdollistaa onnistumisten ja osallistumisen kokemuksia. Lisäksi tavoitteena on tukea pystyvyyden kokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Opetushallitus, 2014, 159.) Puolestaan vuosiluokkien 3-6 liikunnan osiossa todetaan, että liikunnan opetus tarjoaa oppilaalle kokemuksia toisten auttamisesta ja leikinomaisesta kisailusta. Lisäksi opetus mahdollistaa kokemuksia omasta kehosta, sosiaalisuudesta ja osallisuudesta. (Opetushallitus, 2014, 307.)

## **4.2 Liikunnanopetus alakoulussa**

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, 53 – 56; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhälto, Tammelin, 2012, 5, 9.) Koululiikunnan tavoitteena on kehittää sekä motorisia että sosiaalisia taitoja (Opetushallitus, 2014, 148, 273). Liikunnalla on erityinen merkitys myös lapsen toimintakyvyn rakentumisessa, sillä sen kautta opitaan työskentelemään muiden kanssa ja kohtamaan erilaisia tunteita. Tämä mahdollistaa onnistuneiden liikuntakokemusten syntyminen, jotka puolestaan ovat yhteydessä lapsen itsetunnon kehittymiseen. (Laakso, Nupponen & Telama, 2007, 42; Rintala & Huovinen, 2007, 187.) Positiivinen käsitys itsestä taas parantaa oppimistuloksia (Syväoja, ym., 2012, 9).

Helposti ajatellaan, että liikuntatuntien toiminnallinen ja tekevä luonne kaventaa kuilua kuulovammaisten sekä muiden oppilaiden välillä. Täytyy kuitenkin muistaa, että liikuntatunnit perustuvat usein ohjeiden antamiseen ja seuraamiseen sekä uusien asioiden oppimiseen liikkumisen lisäksi myös kommunikoinnin kautta. On tärkeää, että jokainen opettaja, joka on tekemisissä kuulovammaisen oppilaan kanssa osaa huomioida oppilaan yksilölliset erityistarpeet ja tarvittaessa käyttää apuvälineitä myös liikuntatuntien yhteydessä erilaisesta ympäristöstä ja oppiaineen luonteesta riippumatta (Kärkkäinen, 2016b, 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, 121 – 122; Taipale-Oiva, 2002, 64 – 66).

Liikunnallisen elämäntavan saavuttamisessa koulu on suuressa, mutta haastavassa roolissa. Jaakkola (2012, 59) toteaa tutkimuksessaan, että koulu on otollinen paikka lisätä liikunnan harrastamista, sillä siellä tavoittaa suuren joukon samaan ikäluokkaan kuuluvia lapsia. Koulun henkilökunnan tehtävänä on huomata lapset, joiden elämään liikunta ei ennestään kuulu sekä kannustaa oppilaita liikkumaan koululiikunnan avulla (Pohjonen, 2012, 7). Myönteiset kokemukset saavat oppilaat nauttimaan liikunnasta sekä auttavat luomaan positiivista käsitystä itsestä liikunnan harrastajana (Syväoja, 2012, 21). Liikkumistapojen kehittyminen ohjaa myös lapsia kohtaamaan uusia haasteita ympäristössään (Jaakkola, 2012, 54). On siis hyvin tärkeää, että koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua tasavertaisesti liikuntatunneille erilaisista rajoitteista huolimatta.

#### 4.2.1 Henkilökohtaiset haasteet ja rajoitukset

Kuulovamma aiheuttaa monia haasteita liikuntatunnille osallistumisessa. Ensinnäkin lapsi voi vaikuttaa 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, 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, 148). Vastaavat tilanteet voivat johtaa oppilaan leimautumiseen muiden keskuudessa ja sitä kautta jopa kiusaamiseen (Ojala, 2000, 207). Voidaankin todeta, että haasteet, joita kuulovammainen kohtaa liikunnan parissa ovat usein kielellisiä ja sosiaalisia, eivätkä ainoastaan liikunnallisia, vaikka niitäkin esiintyy. Kuulovammasta puhutaankin myös kommunikaatiovammana. (Alaranta, Kaunisto & Rissanen, 2010, 532; Mälkiä, 2002, 64.)

Osa kuulovammaisista oppilaista kokee liikuntatunnit erityisen haastaviksi. Varsinkin normaali-kuuloisten lasten kanssa kuulovammaisen vamman aiheuttamat vaikeudet korostuvat ja sosiaalisten suhteiden luomista ja hyväksyntää pidetään tärkeänä (Rintala, ym., 2012, 148). Kuulolaitteen käyttöä liikuntatunneilla arastellaan, koska sen pelätään rikkoutuvan pelien lomassa. Korvantauskoje voi myös hikoilla epämiellyttävästi ja sisäkorvaistute taas lähteä paikoiltaan.

(Kärkkäinen, 2016b, 182.) Liikuntasali voi olla myös haastava kuunteluympäristö sen suuruuden vuoksi (Kärkkäinen, ym., 2005, 107). Jos sosiaalista hyväksyntää ei onnistuta saavuttamaan kommunikointivaikeuksien myötä voi oppilas jopa eristäytyä liikunnallisesti. Silloin kuulovammainen oppilas jää paitsi tärkeistä kontakteista muiden oppilaiden kanssa ja oppilaan on yhä vaikeampi lähteä mukaan liikkumaan, jolloin myös liikunnasta saatavat muut hyödyt vähenvät. Tällöin liikunnallinen minäkuva on hyvin matala. (Rintala, ym., 2012, 148.) Minäkuvalla tarkoitetaan oppilaan persoonallisia piirteitä ja asenteita (Poussu-Olli, 2003, 90).

### *Motoriset haasteet*

Tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot ovat motorisia perustaitoja. Nämä taidot ovat tärkeässä roolissa koulun liikuntakasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Jaakkola, 2017, 161). Kuulovammaisilla esiintyy monia haasteita motorisissa toiminnoissa (Poussu-Olli, 2003, 121). Heidän 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, 148.) Jos motoriset taidot eivät ole harjaantuneet riittävästi itsestään, täytyy kuulovammaisen oppilaan harjoitella niitä tarkoituksenmukaisesti. Koululiikunta tarjoaa mahdollisuuden kehittää motorisia taitoja asiantuntijan opastuksella. (Jaakkola, 2012, 54.)

Haasteet tasapainon kanssa perustuvat siihen, että aistireseptorit, jotka säätelevät korvan tasapainoa, ovat vaurioituneet (Rintala, ym., 2012, 148; Taipale-Oiva, 2002, 65). Vaikeudet eivät ilmene välttämättä staattisissa tasapainotehtävissä vaan rotaatiotasapainossa sekä dynaamisissa tehtävissä (Taipale-Oiva, 2002, 65). Ajan ja rytmin jäsentäminen tapahtuu kuuloaistin avulla. Nämä puolestaan rakentavat pohjan kielelliselle ja rytmis-musikaaliselle kehitykselle sekä kaikelle motoriselle oppimiselle. Koska kuulovammaisella auditiviset ärsykkeet ovat rajalliset, aiheuttaa se liikkumiselle koordinoimattomuutta ja rytmittömyyttä. Tällöin liikkuminen voi olla kömpelöä, jännittyneitä ja epätaloudellista. (Taipale-Oiva, 2002, 66.) Oppilaille, joilla esiintyy paljon koordinaatiohäiriöitä sekä kömpelyyttä, kyseiset ominaisuudet on otettava opetuksessa huomioon ja niitä täytyy harjoitella tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi erilaisten rytmiharjoitusten avulla (Poussu-Olli, 2003, 121 – 122).



#### 4.2.2 Ympäristön tuomat haasteet

Liikuntatilat ovat koulurakennuksen meluisimpia tiloja (Opetushallitus, 2020). Tämä aiheuttaa haasteita kommunikointiin muiden kanssa liikuntatunnilla. Kielelliset haasteet liikunnan parissa liittyvät siihen, että kuulovammaiselle on hankalaa vastaanottaa äänellisiä varoituksia. Tällöin tilanteet voidaan kokea pelottavina ja arvaamattomina. (Alaranta ym., 2010, 532.) Koska ääntä ei voida käyttää näkökentän ulkopuolelta tulevan liikkeen ennakointiin, on liike epävarmaa (Taipale-Oiva, 2002, 65). Tällöin reaktio- ja liikenopeus on hidastunutta (Rintala ym., 2012, 148). Oppilaan ei ole myöskään mahdollista havaita takana tai sivuilla tapahtuvia asioita kuulon perusteella, jolloin hänen täytyy aina kääntää katseensa sen mukaan, mistä suunnasta haluaa saada informaatiota. Tämä hidastaa esimerkiksi joukkuelajeissa toimimista ja reagoimista muiden liikkeeseen. (Rintala ym., 2012, 148.) Reagoimista nopeisiin näkökentän ulkopuolella tapahtuviin pelitilanteisiin voidaan kuitenkin kehittää harjoittelemalla (Taipale-Oiva, 2002, 66).

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, 182 – 183; Ojala, 2000, 208.) Uimahalleissa on varmistettava, että uinninopettaja on tietoinen kuulovammasta ja kommunikoinnissa voi käyttää apuna tulkkia. Kuulokojetta käyttävää oppilasta ei tavoita huutamisen avulla (Kärkkäinen, ym., 2005, 107), joten kaukana olevaa oppilasta voi olla vaikea varoittaa vaaratilanteissa, kun kosketuksen avulla huomion kiinnittäminen ei ole mahdollista (Kärkkäinen, 2016b, 183). Olisi tärkeää, että opettaja pystyisi aina välillä tarkistamaan, että oppilas on varmasti tietoinen käydyn keskustelun sisällöstä (Kareisto, 2019). Näissä tilanteissa FM-laite auttaa kommunikoimaan lapsen kanssa (Kärkkäinen, 2016a, 130). Opettajan on kuitenkin tärkeä muistaa, kenelle puhuu silloin, kun puhuu FM-laitteeseen (Kareisto, 2019).

#### 4.2.3 Sosiaaliset ongelmat

Kuten aiemmin mainittiin, kuulovamma aiheuttaa haasteita sosiaalisessa toiminnassa (Hasan, 2005, 31; Taipale-Oiva, 2002, 66). Ojala (2000, 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 asiaan ilmaisee (Kärkkäinen, 2016b, 182). 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.) Tunneille kannattaa laatia yhteiset säännöt ja toimintatavat, jotka helpottavat kuulovammaisen oppilaan toimimista tasavertaisena jäsenenä (Kärkkäinen, 2005, 97).

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, 182, 183.) Puheen tukena niin liikunnassa kuin muissakin oppiaineissa on hyvä käyttää apuna näkövihjeitä (Kareisto, 2019; Kärkkäinen, 2005, 98). Tunnin alussa voidaan sopia luokan kanssa yhteinen käsimerkki, joka ilmaisee, kuka puhuu sillä hetkellä (Kärkkäinen, ym., 2005, 97). Merkki voi tarkoittaa myös toiminnan keskeyttämistä ohjeiden annon ajaksi. Konkreettisen mallin näyttäminen esimerkiksi tietyn liikkeen suorittamisesta yhdistettynä suulliseen ohjeeseen helpottaa jokaisen havainnointia ja oppimista. (Kärkkäinen, 2016b, 182, 183.)

Liikuntatunneilla ovat äänessä myös oppilaat eikä ainoastaan opettaja. Oppilaat kommunikoiivat pelien lomassa keskenään huudelleen toisilleen kannustuksia tai ohjeita siitä, miten edetä joukkuepelissä. Kareisto (2019) muistuttaa, että kuulovammaisen oppilaan kohdalla täytyy osata huomioda 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 Johtopäätökset

Tutkielmassa havaittiin, että kuulovammoja on eri asteisia ja niitä voidaan luokitella monella tavalla. Suomen väestöstä yli 14 prosentilla on kuulovamma, mikä tarkoittaa n. 750 000 henkilöä (Poussu-Olli, 2003,14; Rintala, ym., 2012, 146). Vuosittain syntyvistä lapsista 60:llä on kuulovamma (Hasan, 2005, 31) ja yleensä se havaitaan jo alle 1-vuotiaana. Vaikea kuulovamma on helpommin havaittavissa kuin lievä kuulovamma. Usein kuulovammaa ei tiedetä ennen syntymää ja se voi aiheuttaa vanhemmille pettymystä sekä huolta. Tällöin varhaisen tuen merkitys korostuu. (Takala, 2005, 25.) Kuulovammaan liittyy usein muita lisävammoja, kuten näkövamma (Ahti, 2005, 60; Saar & Yli-Pohja, 2000, 102) ja tällöin kuulovamma huomataan usein hyvin varhaisessa vaiheessa (Takala, 2005, 25).

Kuulovamman luokittelu voi perustua henkilön omaan kokemukseen, lääketieteelliseen tai toiminnalliseen luokitteluun (Rasa, 2005, 13.) ja yleisin näistä on lääketieteellinen näkökulma (Takala, 2005, 26). Lääketieteellisessä jaottelussa otetaan huomioon kuulovamman vaikeusaste sekä sijainti. Kuulovamman vaikeusaste vaihtelee lievästä (20-40dB) erittäin vaikeaan kuulovammaan (95dB>) (Hasan, 2005, 41). Lievässä kuulovammassa apuna käytetään kuulokojeita ja taustamelu voi häiritä puheen kuulemista. Erittäin vaikeassa kuulovammassa taas lapsi ei välttämättä kuule puhetta edes kuulokojeen avulla ja joutuu käyttämään apuna viittomakieltä. (Takala, 2016b, 47 – 48.) Kuulokynnyksen rajana pidetään 30 desibeliä, mikä tarkoittaa, että tämän jälkeen kuulovamma alkaa häiritsemään arkipäiväisiä kohtaamisia (Hasan, 2005, 41). Kuulovamman vaikutukset ovat hyvin erilaisia riippuen siitä, missä kuulovamma sijaitsee korvassa. Hasan (2005, 41, 42) jaottelee kuulovammat konduktiiviseen, sensorineuraaliseen sekä sentraaliseen kuulovammaan.

Ensimmäisiä merkkejä kuulovammasta voi olla lapsen jokertelun vähentyminen ja puheen puuttuminen. Tällöin lapsen kielellinen kyky säilyy, mutta kielenkehitys hidastuu. (Takala, 2005, 25.) Mäki-Torkko (2001) muistuttaa, että yhteiskuntamme perustuu kommunikaatiolle, jolloin kuulon, puheen sekä äänen merkitykset ovat huomattavassa roolissa. Kuulo mahdollistaa meille myös ympäristössä tapahtuvien muutosten havaitsemisen (Ahti, 2005, 54). Erityisesti lapselle on tärkeää kuulla puhetta kielenkehityksen edistämiseksi (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, 5). Kuulovamman vaikutukset lapsen elämään ovat kuitenkin hyvin yksilöllisiä riippuen esimerkiksi kuntoutuksesta sekä ympäristöstä (Kuuloavain.fi, 2019c).

Kuulovamma saa ihmisen helposti välttämään aktiviteetteja, mutta henkilökohtaiset apuvälineet mahdollistavat kuulovammaisen osallistumisen (Burkey, 2003, 84). Apuvälineitä voi olla esimerkiksi erilaiset kuulokojeet, FM-laite tai sisäkorvaistute (Snellman & Linberg, 2007, 7, 8, 15; Rasa, 2005, 25; Hasan, 2005, 43, 46). On kuitenkin huomioitava, että edes sisäkorvaistutuksesta huolimatta henkilö ei kuule puhetta normaalisti ja on edelleenkin kuulovammainen (Snellman & Lindberg, 2007, 14). Teknisten apuvälineiden lisäksi kuulovammainen voi käyttää kommunikoinnissa tukiviittomia tai huuliolukua (Takala, 2005, 34, 38). Mikäli kuulovamma esiintyy vain toisessa korvassa, ovat sen tuomat haasteet lievempiä eikä kuulokojetta yleensä tarvita, vaan kuulemista voidaan helpottaa ympäristöön tehtävillä muutoksilla (Kuuloavain.fi, 2019a).

Kielenkehityksen lisäksi kuulovamma voi vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen (Korpijaakko-Huuhka & Lonka, 2000, 5). Kärkkäinen (2016a) huomauttaa tutkimuksessaan, että koulussa tulee vastaan paljon tilanteita, jolloin kuunteluolosuhteet ovat huonot ja kuuntelu kuluttaa paljon energiaa. Tällöin oppilas, jolla on kuulovamma voi helposti väsyä ja vetäytyä toiminnasta. Huonot kuunteluolosuhteet vaikeuttavat kuulovammaisen oppilaan työskentelyä merkittävästi ja vievät energiaa olennaisilta asioilta. (Kärkkäinen, 2016a, 131.) Kuulemista voidaan tukea monilla eri tavoilla niin luokassa kuin liikuntatuntien vaihtelevissa ympäristöissäkin.

Liikuntapedagogiikka on osa perusopetusta ja sillä tarkoitetaan tieteenalaa, joka on keskittynyt tutkimaan liikuntakasvatusta, liikunnan opettamista ja oppimista. Näitä tarkastellessa voidaan erottaa kaksi tavoitetta, jotka ovat liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla. (Jaakkola, ym., 2017, 13 – 15.) Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan liikunnan opetuksella on monia tehtäviä ja tavoitteita. Tavoitteena on tukea oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, tarjota positiivisia ja liikunnallisia elämyksiä. Myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen liikunnan avulla on keskeistä perusopetuksen liikunnan oppiaineessa. Olennaista opetuksen järjestämisessä on huomioida jokaiset oppilaat yksilöinä. (Opetushallitus, 2014, 148, 273 – 275.) Tämä voi tarkoittaa eri tukimuotojen sekä yksilöityjen opetusjärjestelyiden käyttöä.

Kuulovammaisen oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna luokassa toteutettavia tukimuotoja ovat esimerkiksi istumapaikan huolellinen valinta, kaiun minimointi, valaistuksesta huolehtiminen sekä taustamelun vähentäminen. Kuunteluolosuhteita on mahdollista parantaa akustiikkalevyillä ja erilaisilla tekstiileillä. (Voppi, 2020b.) Oppilas, jolla on lievä kuulovamma voi myös hyötyä itsenäisestä opiskelusta, sillä keskustelu muiden kanssa on haasteellista (Cole & Flexer,

2016, 45). Ympäristön muokkaaminen yksilön tarpeiden mukaiseksi mahdollistaa hyvien oppimistulosten saavuttamisen (Ikonen & Virtanen, 2007b, 241 – 243) ja tasa-arvoisen opetuksen toteutumisen. Mainittujen tukimuotojen lisäksi oppilaalle on mahdollista antaa tukiopetusta tai erityisopetusta tuen portaan mukaan (Kuuloavain, 2019b).

Kuulovamma aiheuttaa monia haasteita liikuntatunneilla. Liikunnallisten haasteiden lisäksi ongelmat ovat myös kielellisiä ja sosiaalisia (Rintala, ym., 2012, 147). Pyrkinessään keskinäiseen vuorovaikutukseen ihminen käyttää kieltä apunaan (Takala & Takkinen, 2016, 8). Erityisesti silloin, kun liikuntatunnit on järjestetty normaalikuuloisten lasten kanssa, kommunikoinnin merkitys korostuu. Jos kommunikoinnissa on suuria haasteita, voi kuulovammainen lapsi eristäytyä muista oppilaista, jolloin yhteistyö muiden kanssa jää vähäiseksi. Juuri kontaktit muiden oppilaiden kanssa ovat tärkeässä asemassa opettamassa kielellisiä valmiuksia ja muita tärkeitä taitoja kuulovammaiselle oppilaalle. (Rintala, ym., 2012, 148.) Tästä syystä erityisesti lasten liikuntaan tulisi sisällyttää lajeja ja harjoitteita, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten kontaktien kautta opitaan yhteisiä pelisääntöjä, vastuuta sekä ottamaan toiset oppilaat huomioon. (Rintala, ym., 2012, 149; Taipale-Oiva, 2002, 66.)

Liikunnallisia haasteita, joita kuulovamma aiheuttaa ovat ongelmat tasapainossa, motorisissa toiminnoissa ja koordinaatiossa (Poussu-Olli, 2003, 121; Taipale-Oiva, 2002, 65, 66). Tasapaino-ongelmia esiintyy silloin, kun korvan tasapainoelin on vaurioitunut (Rintala, ym., 2012, 148; Taipale-Oiva, 2002, 65). Näiden lisäksi liikkuminen voi olla kömpelöä ja koordinaatiossa voi esiintyä ongelmia. Yllä mainittujen taitojen harjoittaminen tulee mahdollistaa opetuksessa, sillä kuulovammainen oppilas tarvitsee paljon harjoitusta kyseisissä taidoissa. (Poussu-Olli, 2003, 122.) Harjoittelun avulla taidot voivat kehittyä ikätasoa vastaaviksi (Rintala, ym., 2012, 148). Kuulovamma aiheuttaa lisäksi vetämättömyyttä ja väsymistä (Kareisto, 2019), mitkä näkyvät myös liikuntatunneilla.

Haasteita voidaan vähentää liikuntatuntien yhteydessä erilaisilla toimilla. Ohjeiden kuuntelua helpottaa, jos opettaja asettuu puhuessaan oppilaiden tasolle ja muu taustamelu minimoidaan. (Kärkkäinen, 2016b, 182.) On tärkeää, että opettaja saa oppilaat kiinnittämään huomion itseensä antaessaan ohjeita (Kareisto, 2019; Kärkkäinen, ym., 2005, 107). Yhtä aikaa puhumista on vältettävä, joten oppilaat on hyvä opettaa pyytämään puheenvuoroa (Kärkkäinen, 2005, 97). Kuulovammaisen oppilaan huomion voi kiinnittää FM-laitteen avulla silloinkin, kun oppilas on kauempana (Kärkkäinen, 2016b, 182, 183). Kommunikoinnin helpottamiseksi puheen tulee olla selkeää ja puhujan tulee välttää turhaa liikkumista paikasta toiseen. Myös käsimerkkejä voi

käyttää kommunikoinnin tukena helpottamaan kuulovammaisen oppilaan toimimista. (Kareisto, 2019; Taipale-Oiva, 2002, 67.) Yhteiset säännöt sekä toimintakulttuuri takaavat jokaiselle hyvät oppimismahdollisuudet (Kärkkäinen, 2005, 97). Ennen toiminnan aloittamista on hyvä varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet ohjeet oikein, jotta toiminta olisi mahdollisimman turvallista (Rintala, ym., 2012, Taipala-Oiva, 2002, 67).

Mikäli oikeus erilaisuuteen halutaan ymmärtää ja työskennellä tasa-arvoisella tavalla, on toimittava inklusion periaatteiden mukaisesti (Ikonen & Virtanen, 2007a, 19). Perusoikeuksien ja osallistumisen toteutumiseksi, tulee jokaisen henkilökohtaiset tarpeet huomioida (Opetushallitus, 2014, 28). Integroituakseen ryhmään ja ollakseen sen täysivaltainen jäsen, tulee ryhmän tiedostaa kuulovammaisen oppilaan tarpeet ja ottaa ne huomioon toiminnassaan (Andersson, ym., 2008, 215). On hyvä muistaa, että tasa-arvoisen opetuksen takaa arvostava ympäristö eikä ainoastaan koulutusjärjestelmä (Kuorelahti, ym., 2012, 280).

## 6 Pohdinta

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna perusopetuksen tehtävänä on olla osana edistämässä tasa-arvoa sekä vähentää eriarvoistumista ja syrjäytymistä. On myös jokaisen oppilaan oikeus saada hyvää opetusta. (Opetushallitus, 2014, 15, 18). Vastuu tasa-arvoisen opetuksen järjestämisestä on jo Suomen opettajankoulutuksella ja myöhemmin opettajilla sekä koulun muulla henkilökunnalla. Merkittävä osa tasa-arvon toteutumisesta on jokaisen oppilaan erityistarpeiden huomiointi sekä opetuksen järjestäminen rajoitusten puitteissa. Tukitoimilla varmistetaan, että kuulovammaisen oppilaan on mahdollista olla osa yleisopetuksen luokkaa.

Helposti ajatellaan, että kuulovamma vaikuttaa ainoastaan kuulon toimintaan. Jopa lievä kuulovamma voi kuitenkin haitata kuulemisen lisäksi lapsen kielellistä kehitystä, sosiaalisissa tilanteissa toimimista sekä oppimista (Hasan, 2005, 31). Tästä huolimatta myös kuulovammaisen oppilas voi yltää samoihin oppimistuloksiin kuin kuuleva lapsi (Taipale-Oiva, 2002, 67) silloin, kun tukitoimet ovat toteutettu oikealla tavalla. Eri tukitoimien sopivuus on mietittävä yksilöllisesti, jotta niistä saatava hyöty on mahdollisimman suuri. Tämä haastaa opettajaa pohtimaan jokaiselle erikseen sopivat tukimuodot ja soveltamaan niitä eri oppiaineissa. Esimerkiksi liikuntakasvatuksessa tämä tarkoittaa sosiaalisten taitojen tukemista ja kehittämistä liikunnallisten tavoitteiden lisäksi (Rintala ym., 2012, 149). Tässä tapauksessa koulutuksen ja kouluyhteisön tuella on tärkeä merkitys opettajan ammatilliseen osaamiseen. Tekemällä aiheesta sekä kandidaatin tutkielman että pro gradu –tutkielman, lisätään tietoisuutta aiheesta yhteiskunnassamme ja mahdollisesti annetaan välineitä niin opettajille kuin opiskelijoillekin kuulovammaisten oppilaiden parissa työskentelemiseen.

Luotettavuutta tutkielmassa lisäävät monipuoliset lähteet ja niiden runsaus. Tutkielmassa hyödynnetään esimerkiksi Suomen lainsäädäntöä, virallisia asiakirjoja, kuten Opetushallituksen julkaisemaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) sekä eri tutkijoiden tekemiä tutkimuksia aiheesta. Lähteiden valinnassa on kriteerinä niiden ajankohtaisuus ja mukaan on valittu ainoastaan lähteitä, jotka on julkaistu 2000-luvulla. Poikkeuksena ovat lait, jotka on asetettu jo ennen 2000-lukua. Lähteitä on hankittu useista eri sähköisistä tietokannoista sekä kirjastoista ja pyritty vertaamaan niiden sisältöjä toisiinsa. Kirjallisuuskatsauksen tekemisessä on kuitenkin huomioitava se, että siinä hyödynnetään muiden luomaa tutkimustietoa, jonka alkuperästä tai luotettavuudesta on mahdoton olla täysin varma. Lähteiden hankintaa on monipuolistettu myös kansainvälisten lähteiden avulla, mutta niitä olisi voinut hyödyntää vielä enemmän luotettavuuden parantamiseksi.

Tutkielman luotettavuutta lisää myös se, että työ on tehty pareittain. Tällöin lähteitä on tarkasteltu kahden eri ihmisen näkökulmasta eivätkä henkilökohtaiset mielipiteet pääse vaikuttamaan liikaa tutkimuksen toteutukseen. Lisäksi lähteitä on ollut mahdollista kerätä ja tarkastella laajasti, sillä molemmat ovat perehtyneet niihin ja on voitu yhdessä pohtia, mitkä lähteet valikoituvat mukaan tutkielmaamme. Kun käytetään kansainvälisiä lähteitä, on aina vaarana, että tekstin sisältö muuttuu, kun tehdään käännöstyötä. Parityöskentely on mahdollistanut käännöstyön tekemisen yhdessä ja tällöin suomennettu teksti vastaa paremmin alkuperäistä sisältöä. Tutkielman teon aikana jatkuva yhdessä keskusteleminen on merkittävänä tekijänä parantanut tutkielman laatua sekä luotettavuutta.

Aihetta on tarpeen tutkia vielä lisää. Se on hyvin laaja ja ajankohtainen, joten tietoa ja uusia näkökulmia löytyy varmasti pro gradu –tutkielmaa ajatellen. Pro gradu -tutkielmassa perehdytään tarkemmin luokanopettajien valmiuksiin kohdata erityistarpeisia oppilaita ja kuulovammaisten oppilaiden kokemuksiin sekä heidän huomioimiseensa yleisopetuksessa. Aiheeseen on mahdollista perehtyä haastattelujen sekä observoinnin pohjalta. Täytyy kuitenkin huomioida, että koulujen sekä paikkakuntien välillä voi olla todella suuriakin eroja siinä, miten kuulovammaiset oppilaat integroidaan yleisopetukseen. Pyrkimyksenä on tuoda kuulovammaisten oppilaiden näkökulma kuuluviin ja antaa opettajille tukea sekä toimintamalleja, joiden kautta kuulovammaisen oppilaan opetus voidaan toteuttaa mahdollisimman tasa-arvoisesti verrattuna muihin oppilaisiin.



## Lähteet

- Ahti, H. (2005). *Kuuleminen vuorovaikutus- ja oppimisprosessina*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 53 – 68
- Alaranta, H., Kannisto, M. & Rissanen, P. (2010). *Vammaisuus ja liikunta*. Teoksessa Vuori, I., Taimela, S. & Kujala, U. (toim.) *Liikuntalääketiede*. Helsinki: Duodecim. 525 – 537
- Alila, A., Gröhn, K., Keso, I. & Volk, R. (2011). Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2011:1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Haettu 11.2.2020 osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/73333>
- Alila, S. (2005). *Kun kuulo ei selitä kaikkea*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 131 – 144
- Andersson, G., Andersson S., Arlinger S., Arvidsson T., Danielsson, A., ... (2008). *Kuntoutus*. Teoksessa Jauhiainen, T. (toim.) *Audiologia*. Helsinki: Duodecim. 213 – 248
- Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. Haettu 13.3.2020 osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzY5NzU5MV9fQU41?sid=4c7dc36a-0ff7-44fc-ad6b-2800c94a3ec0@sessionmgr4006&vid=4&format=EB&rid=1>
- Burkey, J. (2003). *Overcoming hearing aid fears – The road to better hearing*. New Brunswick, New Jersey, London: Rutgers University Press. E-kirja. Haettu 26.1.2020 osoitteesta: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEwNDkyNI9fQU41?sid=993d33b2-8a1b-4eee-9236-d8b4d7f86616@pdc-v-sessmgr06&vid=0&format=EB&rid=1>
- Cole, E. B. & Flexer, C. A. (2016). *Children with hearing loss: Developing Listening and Talking birth to six*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Gretschel, A., Kiilakoski, T. & Nivala, E. (2015). *Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi*. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 9 – 33
- Hasan, M. (2005). *Kuulosta ja kuulemisesta*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 31 – 52

- Hyvärinen, A., Dietz, A. & Löppönen, H. (2011). *Lasten kuulonkuntoutuksen polku*. Duodecim 127(8):819-25. Haettu 16.1.2020 osoitteesta: <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2011/8/duo99494?keyword=kuulovamma>
- Häkli, S. (2014). *Childhood hearing impairment in northern Finland: Prevalence, aetiology and additional disabilities*. Väitöskirja. University of Oulu. Tampere: Juvenes Print. Haettu 5.12.2019 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206622.pdf>
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007a). *Johdanto*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Eri-lainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13 – 24
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007b). *Hyvä oppimisympäristö*. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Eri-lainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus. 241 – 256
- 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*. Helsinki: Opetushallitus. 53 – 63  
Haettu 23.1.2020 osoitteesta: [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*. PS-kustannus. 12 – 21
- Jaakkola, T. (2017). *Liikuntataitojen oppiminen*. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. PS-kustannus. 147 – 169
- Jero, J. & Kentala, E. (2007). *Lasten sisäkorvaistutteen*. Duodecim 123(16):2014-8. Haettu 16.1.2020 osoitteesta: <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2007/16/duo96678?keyword=sis%C3%A4korvaistute>
- Kareisto, M. (2019). *Kuulovammainen oppilas/lapsi ryhmässä*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Haettu 11.2.2020 osoitteesta: <https://www.slideshare.net/Valteri/kuulovammainen-oppilas-koulussa>
- Kaski, M., Kaski, M., Manninen, A. & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: 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?* Helsinki: Edita Prima Oy.

- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryyänen, A., Gretschel, A., Matthies, A-L., ... (2015). *Yhteiskunnan tila*. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 249 – 271
- 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*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 5 – 12
- Kuorelahti M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). *Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus*. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 277 – 297
- Kurki, A. & Takala, M. (2005). *Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena*. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 43 – 52
- Kuuloliitto ry. (2019). *Kuulo*. Haettu 16.1.2020 osoitteesta: <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/>
- Kuuloavain.fi. (2019a). *Kuulo ja kuulovammat*. Haettu 5.12.2019 osoitteesta: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Kuuloavain.fi. (2019b). *Kuulovammaisen oppilaan tukimateriaali*. Haettu 7.2.2020 osoitteesta: <https://www.kuuloavain.fi/info/paivahoito-ja-koulu/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki/kuulovammaisen-oppilaan-tukimateriaali/>
- Kuuloavain.fi. (2019c). *Kuulovamman aste*. Haettu 5.12.2019 osoitteesta: <https://www.kuuloavain.fi/info/kuulo-ja-kuulovammat/kuulovamman-aste/>
- Kuulonhuoltoliitto ry. (2006). *Koulussa on kuulovammainen oppilas*. Haettu 16.1.2020 osoitteesta: <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*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 124 – 137
- Kärkkäinen, P. (2016b). *Toimivia järjestelyitä oppiaineittain*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 171 – 188
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä S. (2005). *Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 83 – 130

- Laakso, L. (2007). *Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen*. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY. 16 – 24
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). *Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus*. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY. 42 – 61
- Lehtomäki, E. & Takala, M. (2005). *Kohti inklusiota?* Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 97 – 105
- Mäki-Torkko, E. (2001). *Kuulonkuntoutuksen haasteet*. Duodecim 117(22):2237-2238. Haettu 16.1.2020 osoitteesta: <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2001/22/duo92590?keyword=kuulovamma>
- Määttä, P. & Sume, H. (2005). *Perhe yhteistyökumppanina*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, R. (2008). *Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus?* Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 142 – 147
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas- yhteisöllinen koulu*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:32. Yliopistopaino. Haettu 13.1.2020 osoitteesta: <https://omaoppilaskunta.fi/wp-content/uploads/sites/14/2019/06/Osallistuva-oppilas-yhteis%C3%B6llinen-koulu-toimivan-oppilaskunnan-opas.pdf>
- Oja, S. (2012). *Oppilaan tuki*. Teoksessa Oja, S. (toim.) *Kaikille kelpo koulu – kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 35 – 62
- Ojala, P. (2000). *Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus – Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 203 – 219
- Opetushallitus. (2020). *Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus*. Haettu 23.1.2010 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 9.12.2020 osoitteesta: [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)
- Pohjonen, P. (2012). *Esipuhe*. Teoksessa Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (toim.) *Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus – Lokakuu*

2012. Helsinki: Opetushallitus. 7 Haettu 21.1.2020 osoitteesta: [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*. Turku: Painosalama Oy.
- Rasa, J. (2005). *Esteetön kuunteluympäristö*. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla*. Jyväskylä: PS-kustannus. 7 – 28
- Rasku-Puttonen, H. (2008). *Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä*. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Painosalama Oy. 155 – 171
- Rasku-Puttonen, H. (2005). *Opettaja, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä*. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 96 – 104
- Rintala, P., Huovinen T. & Niemelä S. (2012). *Soveltava liikunta*. Tampere: Tammerprint Oy.
- Rintala, P. & Huovinen, T. (2007). *Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan*. Teoksessa Heikkinen-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY. 186 – 195
- Saar, V. & Yli-Pohja, P. (2000). *Monivammainen kuulovammainen lapsi*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus – Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 101 – 116
- Salamanca julistus. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. Haettu 14.1.2020 osoitteesta: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Salminen, S. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu 8.1.2020 osoitteesta: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2012). *Inkluisio eli "osallistava kasvatus": Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan*. Haettu 14.1.2020 osoitteesta: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/IN-KLUUSIO.20.3.2012.pdf>
- Seitsonen, H., Kurki, A. & Takala, M. (2016). *Kuulokojeet kuntoutuksessa tukena*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H. *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy FinnLectura Ab. 69 – 80
- Snellman, S. & Lindberg, T. (2007). *Apua – kuulovammainen oppilas luokassani!* Rauma: Painorauma Oy

- Sume, H. (2018). *Lapsi, jolla on kuulovamma*. Teoksessa Pihlaja P., & Viitala R., (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhälto, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus – Lokakuu 2012*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 21.1.2020 osoitteesta: [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*. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 4-19
- Taipale-Oiva, S. (2002). *Kuulovammaisuus*. Teoksessa Mälkiä, E. & Rintala, P. (toim.) *Uusi erityisliikunta - Liikunnan sovellukset erityisryhmille*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 63 – 67
- Takala, M. (2005). *Kuulovammaisuus*. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 25 – 42
- Takala, M. (2010a). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino. 13 – 20
- Takala, M. (2010b). *Tuen eri muodot perusopetuksessa*. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Hakapaino. 21 – 33
- Takala, M. & Sume, H. (2015). *Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa*. Helsingin yliopisto & Jyväskylän yliopisto. Haettu 23.1.2020 osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/kuuleekokoulu/files/2015/12/Kuuleekokoulu-raportti-9.12.2015.pdf>
- Takala, M. (2016a). *Moniulotteinen kuulovammaisuus*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H., (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Oy Finn Lectura . 22 – 37
- Takala, M. (2016b). *Kommunikointitapojen kirjo*. Teoksessa Takala, M. & Sume, H., (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura . 38 – 55
- 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*. Helsinki: Finn Lectura. 8 – 21
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2014). *Lapsen osallisuus*. Haettu 11.2.2020 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lapsen-osallisuus>

- Voppi. (2020a). *Kuulo ja kuulovammat*. Haettu 30.1.2020 osoitteesta: <http://www.voppfi.fi/sisalto/kuulo-ja-kuulovammat/>
- Voppi. (2020b). *Käytännön järjestelyt oppimisen tueksi*. Haettu 30.1.2020 osoitteesta: <https://www.voppi.fi/sisalto/kaytannon-jarjestelyt-oppimisen-tueksi/>
- Väyrynen, S. (2001). *Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot*. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 12 – 29
- WHO. (2019). *Grades of hearing impairment*. Haettu 5.12.2019 osoitteesta: [https://www.who.int/pbd/deafness/hearing\\_impairment\\_grades/en/](https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/)
- WHO. (2020). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Haettu 20.3.2020 osoitteesta: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Haettu 8.1.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. (2016). Haettu 9.12.2020 osoitteesta: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)
- Yli-Pohja, P. (2000). *Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet*. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus – Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 187 – 202