

”Mä osaan kyllä jo viittoa”-

Kuurojen ja kuulevien lasten
ystävyyssuhteet päiväkodissa leikin
ja osallisuuden näkökulmasta

Venla Suolahti

2020 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**”Mä osaan kyllä jo viittoa” -
Kuurojen ja kuulevien lasten ystävyysuhteet
päiväkodissa leikin ja osallisuuden näkökulmasta**

Venla Suolahti
Sosionomi (AMK)
Opinnäytetyö
Huhtikuu 2020

**”Mä osaan kyllä jo viittoa”- Kuurojen ja kuulevien lasten ystävyysuhteet
päiväkodissa leikin ja osallisuuden näkökulmasta
2020**

Sivumäärä 46

Kuurojen lasten varhaiskasvatus on aihe, josta on tehty hyvin vähän tutkimusta niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Sen järjestämiseen ei ole vain yhtä tiettyä tapaa, ja varhaiskasvattajilla ei aina ole viittomakielen taitoa kuurojen lasten tullessa heidän ryhmäänsä. Kuurojen lasten varhaiskasvatuksessa ovatkin tärkeitä myös tulkit ja viittomakieliset avustajat, jotka välittävät lapsille viittomakielen osaamista ja tietoa kuurojen kulttuurista.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää, onko kuurojen viittomakielisten ja kuulevien lasten välisissä leikeissä eroa niihin leikkeihin, joita viittomakieliset tai suomenkieliset lapset leikkivät oman kieliryhmänsä kanssa. Tutkimuskysymyksiä olivat: millaisia leikkejä kuurot ja kuulevat lapset leikkivät keskenään; eroavatko nämä leikit kuurojen lasten keskenään tai kuulevien lasten keskenään leikkimistä leikeistä; ja mitkä seikat mahdollistavat kuurojen ja kuulevien lasten yhteiset leikit.

Viitekehyksenä olivat leikki ja osallisuus. Leikki on lapsille paitsi tärkeä sosiaalisen kanssakäymisen muoto, myös tärkeä osa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä puheen kehitystä. Kolmannen ikävuoden aikana lapset siirtyvät varhaislapsuuden rinnakkaisesta esineleikistä kohti yhteistä rooli-leikkiä. Osallisuus puolestaan on tärkeä osa inklusiota, ja sillä on päiväkodissa monia ilmenemis-muotoja. Sen lisäksi, että osallisuutta tarkastellaan mahdollisuutena vaikuttaa toimintaan suhteessa aikuisiin, on myös lasten välisissä leikeissä osallisuutta vaikuttaa leikkiin ja sen kulkuun.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla ja kyselyllä. Toteuttamispaikkana toimi kolmivuotiaiden päiväkotiryhmä, jossa oli kuusi äidinkieltään viittomakielistä ja kolmetoista suomenkielistä lasta, ja jonka neljästä työntekijästä kolme oli viittomakielisiä. Opinnäytetyöhön haastateltiin kolmea lasta ja yhtä ryhmän työntekijöistä, ja kyselyihin vastasi kolme lasten vanhempaa. Saadusta aineistosta tehtiin teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Aineistosta kävi ilmi, että kuurot ja kuulevat lapset leikkivät yhdessä enimmäkseen mielikuvitusleikkejä, ja että nämä leikit eivät eronneet kuurojen tai kuulevien keskenään leikkimistä leikeistä. Kaikissa haastatteluissa ja kyselyissä nousi esille viittomakielen käyttö yhteistä leikkiä edistävänä tekijänä, mikä konkretisoitui tulkkien käyttöön leikitilanteissa sekä kuulevien lasten viittomakielen oppimiseen. Lisäksi mainittiin myönteinen asenne viittomakieltä kohtaan ja ympäristön toimiva kaksikielisyys.

Tutkimusaineiston ollessa hyvin pieni tuloksista ei voi vetää johtopäätöksiä tutkimuspäiväkodin ulkopuolelle. Jatkotutkimukselle olisi tarvetta, jotta saataisiin tietää, vaihtelevatko kuurojen lasten sosiaaliset suhteet ja osallisuus ryhmässä esimerkiksi kuurojen lasten määrän tai muiden varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvien seikkojen suhteen. Kuurojen lasten varhaiskasvatuksessa olisi myös tarvetta kuurojen ja viittomakielisten tekemälle tutkimukselle, jotta voitaisiin tehdä havainnointiin perustuvaa tutkimusta.

Asiasanat: Viittomakieli, Varhaiskasvatus, Leikki, Osallisuus, Kuurous

"I can already sign"- The Friendships Between Deaf and Hearing Students in Day Care from the Perspective of Play and Social Inclusion 2020	Pages	46
---	-------	----

Extensive research has not been conducted on the early childhood education of deaf children in Finland or elsewhere. It can be arranged in many ways, and the early childhood educators do not always know sign language when deaf children are placed in their groups. In the early childhood education of deaf children interpreters and day care aides also have important roles as they help children learn sign language and learn about Deaf culture.

The aim of this Bachelor's thesis was to find out if play between deaf sign language users and hearing kids differed from play between only deaf children or only hearing children. The research questions were what kind of play happens between deaf and hearing children; does this play differ from the play between only deaf or only hearing children; and what makes play between these two groups possible.

The frameworks in this thesis are social inclusion and play. Aside from being an important form of social interaction, play is also an important part of social and emotional development and the development of speech. During their third year children move from the parallel object play to common make-belief play. Social inclusion is an important aspect of inclusion and it is seen in the day care in many forms. It is usually seen as the children's opportunity to have a say in the day care's activities, which are mostly planned by adults. The play between children has also the aspect of social inclusion as an opportunity to affect they play.

This thesis was carried out as a qualitative research and the material was collected through themed interviews and a survey. These were carried out in a day care group of three-year olds, in which six children were native Finnish sign language users and thirteen children were native Finnish speakers. Three out of four day care workers were native Finnish sign language users. Three Children and a day care worker were interviewed for this thesis, and three parents answered the survey. The material from interviews and survey was analysed by using theory directed analysing methods.

According to the material play between deaf and hearing children was mostly make-belief play, and it did not differ from play between only deaf or only hearing children. In every interview and survey the use of sign language was mentioned as something that makes playing together possible. This was realized in the use of interpreters in play situations and in hearing children learning to sign. Positive attitude towards the use of sign language and functioning bilingualism of the day care group were also mentioned.

As the material in this thesis was very limited, the results cannot be generalised outside the day care group in which the material was collected. Further research would be needed to assess if the relationships or social inclusion of deaf children differ in day care groups that have different amounts of deaf children or are otherwise differently organised. Research done by deaf people or native sign language users would also be needed in the early childhood education of deaf children, as they could execute observation-based research.

Keywords: Sign language, Early childhood education, Play, Inclusion, Deafness

Sisällys

1Johdanto	6
2Viittomakielisyys Suomessa	7
2.1Suomalainen viittomakieli ja sen käyttäjäryhmät	7
2.2Viittomakielisen opetuksen historia ja nykypäivä Suomessa.....	8
2.3Suomalaisen viittomakielen asema ja kielipolitiikka	11
3Tulkkaukset.....	12
3.1Viittomakielen tulkkaukset	12
3.2Tulkkaukset päiväkodissa	13
4Viittomakielinen kasvatus ja koulutus	13
4.1Inklusiivinen varhaiskasvatus	13
4.2Viittomakielinen varhaiskasvatus Suomessa	14
4.3Kuurot lapset koulussa.....	15
5Vuorovaikutus, leikki ja sosiaalinen kehitys	16
5.1Sosiaalinen kehitys varhaislapsuudessa	16
5.2Kuurojen kielellinen kehitys.....	17
5.3Leikki	18
5.4Päiväkotiympäristönä	19
6Osallisuus	21
6.1Osallisuus lasten oikeutena	21
6.2Osallisuus varhaiskasvatuksessa.....	21
6.3Osallisuus leikissä.....	22
7Opinnäytetyön tutkimuskysymys, tutkimusmenetelmät ja eettisyys.....	24
7.1Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmät	24
7.2Tutkimusetiikka.....	27
8Opinnäytetyön tulokset	27
8.1Lasten haastattelut	28
8.2Vanhempien kyselyt.....	30
8.3Työntekijän haastattelu	32
8.4Johtopäätökset	35
9Lopuksi	36
Lähteet	38

1 Johdanto

Opinnäytetyössäni tarkastelin kuurojen ja kuulevien lasten ystävyys-suhteita päiväkodissa keskittyen heidän välillään syntyvään vapaaseen leikkiin ja siinä ilmenevään osallisuuteen. Opin- näytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka tutkimusmenetelminä toimivat haas- tattelu ja kysely. Valitsin aiheen, koska opiskellessani viittomakielen alkeita kiinnostuin siitä, miten kuurojen lasten varhaiskasvatus on onnistunut sopeutumaan siirtymään erityisryhmistä kohti inklusiivista varhaiskasvatusta.

Inklusiivinen, eli kaikille yhteinen varhaiskasvatus, on ollut viime vuosina varhaiserityiskasva- tuksen tavoitteena. Kuurojen lasten varhaiskasvatuksessa inklusio kuitenkin herättää kysy- myksiä siitä, miten saada mahdollistaa kuurojen lasten yhtäläinen sosiaalinen asema ryh- missä, joissa muut lapset ovat kuulevia. Kaikilla lapsilla tulisi olla mahdollisuus aitoon osalli- suuteen ja toimijuuteen sekä aikuisten ohjaamissa että vapaan leikin tilanteissa.

Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuuden ja oppimisen välineenä toimii parhaiten leikki. Leikin kautta lapsi oppii niin sosiaalisia kuin kielellisiäkin taitoja, joten on tärkeää antaa jo- kaiselle lapselle mahdollisuuksia vapaaseen jaettuun leikkiin varhaiskasvatuksessa. Myös kuu- roilla lapsilla on oltava mahdollisuus päästä mukaan yhteiseen leikkiin ja tuntea voivansa viedä leikkiä eteenpäin ja kommunikoida leikin kautta.

Niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa kuurojen lasten ystävyys-suhteita käsittelevät tut- kimukset koskevat lähinnä kouluikäisiä lapsia. Päiväkodin ja varsinkin ylempien luokkien vä- lillä kuitenkin vähenee leikin merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kouluikäisillä on myös suurempi määrä erilaisia kommunikaatiomuotoja kirjoitustaidon ja teknologian myötä. Kuuro- jen lasten varhaiskasvatukseen liittyviä artikkeleja ja esitteitä on kuitenkin ilmestynyt viime vuosina useita.

2 Viittomakielisyys Suomessa

2.1 Suomalainen viittomakieli ja sen käyttäjäryhmät

Suomessa on kaksi viittomakieltä, suomalainen viittomakieli ja suomenruotsalainen viittomakieli. Ne molemmat ovat kehittyneet ruotsalaisen viittomakielen pohjalta, mutta eriytyneet ajan kuluessa omiksi kielikseen. Suomalaista viittomakieltä käyttää noin 4000-5000 kuuroa tai huonokuuloista henkilöä sekä 6000-9000 kuulevaa henkilöä. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 13, 15.) Suomenruotsalaista viittomakieltä käytti 2015 noin 90 kuuroa, joista suurin osa oli jo iäkkäitä, ja suomenruotsalainen viittomakieli onkin luokiteltu erittäin uhanalaiseksi (Valtioneuvoston kanslia 2017, 32). Viittomakielten käyttäjien määrät ovat yhdistysten tekemiä arvioita virallisen tilastollisen laskennan sijaan, sillä viittomakieli ei kuulu väestörekisterin kielivalikkoon itsenäisenä kielenä. Lisäksi Suomessa oli vuonna 2010 noin 120 viittomakielistä maahanmuuttajaa. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 15, 21, 22.)

Viittomakieltä käyttävät henkilöt voidaan jaotella sen mukaan, onko viittomakieli heidän äidinkieltänsä, ensikieltänsä, toinen kieltänsä vai ovatko he oppineet sitä vieraana kielenä. Viittomakieltä äidinkielenään puhuvien kanssa viittomakieltä on käytetty kotona pienestä pitäen, ja ainakin toinen hänen vanhemmistaan tai joku hänen vanhemmista sisaruksistaan on viittomakielinen. Viittomakieli on ensikieli silloin, kun ainakin toinen viittomakielisen henkilön vanhemmista on oppinut sen toisena tai vieraana kielenä, ja sitä on käytetty henkilön varhaislapsuudessa, tai lapsi on oppinut sen varhaislapsuudessaan perheen ulkopuolisilta viittomakielisiltä. Viittomakieli toisena kielenä tarkoittaa puolestaan sitä, että henkilö on oppinut sen lapsuudessaan puhutun kielen rinnalla. Jos viittomakielen taas on oppinut muodollisessa kielenopetuksessa tai sattumanvaraisemmin viittomakieltä käyttäviltä henkilöiltä, useimmiten aikuisiällä, on viittomakieli vieras kieli. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 20.)

Kuurot haluavat, että heihin viitataan nimenomaan kuuroina kuulovammaisen sijaan, ja he katsovat kuurojen kulttuurin olevan tärkeämpi yhdistävä tekijä kuin kuulon puuttuminen. Sana kuuro voi kuitenkin viitata joko yleisesti henkilöön, joka ei kuule, tai nimenomaan viittomakieliseen yhteisöön kuuluvaan kuuroon. Tätä voi verrata englannin sanaan deaf/Deaf, joista ensimmäinen viittaa yleisesti kuuroon henkilöön ja jälkimmäinen käyttämänsä viittomakielen yhteisöön kuuluvaan kuuroon. Suomessa sanaa kuuro ei kuitenkaan ole tapana kirjoittaa isolla alkukirjaimella, vaan merkitys riippuu asiayhteydestä. Perustuslain 17§ käytetään

termiä “viittomakieltä käyttävä”, jonka on tulkittu tarkoittavan kuuroa henkilöä, joka on äidinkieleltään tai ensikieleltään viittomakielinen. Kuitenkin myös niitä kuulevia, jotka työskentelevät viittomakielen parissa tai käyttävät sitä arjessaan, kutsutaan arkikielessä viittomakieltä käyttäviksi. Termi viittomakielinen puolestaan viittaa niihin, joiden ensikieli tai äidinkieli viittomakieli on, jotka käyttävät sitä vahvimpana kielenään arjessaan, ja jotka itse kutsuvat itseään viittomakielisiksi. Tämä määrittely eroaa perustuslain 17§ tarkoitetusta “viittomakieltä käyttävistä” siinä, ettei viittomakielisyys välttämättä vaadi kuuroutta, sillä myös viittomakieliseen perheeseen syntynyt kuuleva lapsi voi olla viittomakielinen. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 18-19.)

2.2 Viittomakielisen opetuksen historia ja nykypäivä Suomessa

Vaikka kuuroja on ollut aina, varhaisin heitä koskeva kirjallisuus on lähinnä ammatissaan heitä kohdanneiden, kuten pappien, lääkäreiden ja opettajien kirjoittamaa. Viittomakielten synnyn vaiheista tai ajankohdasta ei ole tietoa. Varhaisimmat tiedot viittomakielisistä yhteisöistä tulevat 1700-luvun alusta. Vaikka kuurojen kouluja on ollut Euroopassa jo 1600-luvulla, niissä käytettiin viittomakielen sijaan muita opetusmetodeja. 1700-luvun puolivälissä Ranskassa perustettiin ensimmäinen koulu, jossa viittomakieltä sekä käytettiin opetuksessa että kehitettiin. (Salmi & Laakso 2005, 24-26.)

Ruotsin ensimmäinen kuurojen koulu aukesi Tukholmassa 1809 ja sai pian nimekseen Manilla-koulu sijaintinsa mukaan. Koulussa opetus tapahtui viittomakielellä, ja itse viittomakielen lisäksi opetettiin ruotsin lukemista ja kirjoittamista sekä annettiin ammattiopetusta. Manilla-koulussa opetuksensa sai myös porvoolainen kuuro Carl Oscar Malm, jota loistavan koulumesteyksensä vuoksi kannustettiin opetustyöhön. Malm perusti oman koulunsa Porvooseen vuonna 1846, vuosi Manilla-koulusta valmistumisensa jälkeen. Koulussa oli aluksi vain vähän oppilaita, ja Malm opetti siellä yksin. Hän toimi ja vaikutti ahkerasti valtiollisen kuurojenkoulun perustamiseksi, ja tavoite toteutui vuonna 1860. Malm olisi halunnut toimia koulun rehtorina, mutta kuurona hän ei voinut hankkia siihen tarvittavaa pappiskoulutusta. Hän kuitenkin jatkoi koulun opettajana, ja toi mukanaan viittomakielen käytön lisäksi sivistävän oppimäärän tavoitteet. Malmin kuoltua 1863 opetus kuitenkin muuttui ammattiin valmistavaan painottuvaksi. (Salmi & Laakso 2005, 38, 41-42, 48-49, 51.)

Vaikka kuurojen koulut lisääntyivät vuosien myötä, viittomakielen asema niissä heikentyi pian. 1800-luvun lopulla teollistuminen, nationalismi ja evolutismi vaikuttivat vahvasti koulutusajatteluun. Viittomakieltä pidettiin “alempana kielimuotona”, ja sen käytön katsottiin estävän puheen oppimista. Vähemmistökielten katsottiin myös olevan ristiriidassa nationalismin kanssa, mikä heikensi viittomakielen lisäksi myös saamen ja romanikielen asemaa kouluissa. Lääketieteen edetessä kuurojen opetuksen fokus myös siirtyi opetuksesta kuurouden parantamiseen. (Salmi & Laakso 2005, 144, 146-147.)

Tästä kaikesta seurasi oralismin eli puhemetodin kannatuksen kasvu kuurojen kouluissa 1800-luvun lopulla. Oralismin tarkoituksena oli opettaa kuurot oppilaat tuottamaan puhetta viittomisen sijaan, ja käyttää puhuttua kieltä myös opetuksessa. Oralismin myötä myöskään kuuroja opettajia ei enää palkattu kuurojen kouluihin. 1910- ja 1920-luvuilla viittominen oli useimmiten kiellettyä oppituntien lisäksi myös välitunneilla ja koulujen asuntoloissa. Viittomakieli ja kuurojen kulttuuri levisivät kuitenkin salaa. (Salmi & Laakso 2005, 152, 178, 180.)

1950-luvulla kuulotutkimus ja kuulolaitteet kehittyivät nopeasti, ja kuurouden varhaista havaitsemista korostettiin. Kuurojen huonon puheenoppimisen katsottiin johtuvan nimenomaan opintojen myöhäisestä aloituksesta. Vuonna 1961 kuurojen oppivelvollisuus säädettiin alkaamaan jo kuusivuotiaana vuoden kestäväällä esikoululla. 1950-luvulla alkoi myös kuurojen päivähoito, kun ensimmäiset kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita hyväksyvät lastentarhat perustettiin. (Salmi & Laakso 2005, 181-183.)

1970-luvun aikana kaksikielinen, viittomakieltä ja suomea yhdistävä opetus lisääntyi osassa kuurojen kouluja. Aktiivisen kampanjoinnin tuloksena viittomakieli myös mainittiin 1985 tehdyssä uudessa koululaissa, vaikkei täysin halutulla tavalla. Tavoitteena oli ollut saada viittomakielinen opetus kuurojen koulujen velvollisuudeksi, mutta uusi koululaki vain mahdollisti sen käytön osana opetusta. Viittomakielestä tuli oma oppiaineensa vasta vuonna 1993, ja perustuslaissa viittomakieli mainittiin 1995. (Salmi & Laakso 2005, 349, 355, 364-365.)

Tänä päivänä perusopetuslaissa (21.8.1998/628) viittomakielinen opetus mainitaan pykälissä 10§ ja 12§. Yhdessä nämä pykälät turvaavat paitsi kuurojen oikeuden viittomakieliseen opetukseen, myös kuulevien viittomakielisten lasten oikeuden äidinkieleensä.

Perusopetuslain (1998) pykälässä 10 säädetään perusopetuksen opetuskielestä seuraavasti:

“Koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. (23.12.1999/1288)

[...] Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä.

Jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitetulla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen.

Lisäksi erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan muulla kuin 1 momentissa mainitulla kielellä.”

Äidinkielen opetuksesta säädetään puolestaan Perusopetuslain (1998) pykälässä 12 näin:

“Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä.

Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä.”

Perusopetussuunnitelman perusteissa viittomakielisestä opetuksesta säädetään paitsi oppiaineen omassa opetussuunnitelmassa, myös kieleen ja kulttuuriin liittyvissä erityiskysymyksissä sekä luvussa opetukseen osallistumisen edellyttämistä palveluista ja apuvälineistä. Opetussuunnitelmassa painotetaan kielen osaamisen lisäksi erityisesti viittomakielisen identiteetin sekä viittomakielisen yhteisön ja oman kulttuurin tuntemuksen vahvistamista. (Opetushallitus 2014, 74, 87, 115.)

Varhaiskasvatuslaista ei löydy viittomakieleen tai muihinkaan kieliin liittyviä asetuksia. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018, 50) viittomakielisten lasten varhaiskasvatuksesta säädetään seuraavasti:

“Viittomakieltä käyttävien lasten varhaiskasvatus voidaan toteuttaa joko viittomakielisessä ryhmässä tai ryhmässä, joka koostuu viittomakielisistä ja puhuttua kieltä käyttävistä lapsista. Viittomakieli voi olla lapsen äidinkieli, ensikieli tai toinen kieli. Viittomakieltä käyttävät lapset voivat olla kuuroja, huonokuuloisia tai kuulevia. Viittomakielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea ja vahvistaa lasten kieli- ja kulttuuri-identiteettiä antamalla heille mahdollisuus käyttää ja omaksua suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä yhteistyössä huoltajien kanssa. Tavoitteena on myös lisätä lasten valmiuksia toimia erilaisissa kieliympäristöissä sekä vahvistaa lasten suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakielistä ilmaisua ja viittomavarantoa.”

2.3 Suomalaisen viittomakielen asema ja kielipolitiikka

Viittomakieliset ovat kieli- ja kulttuurivähemmistö. Lainsäädännössä kuuroilla on kuitenkin oikeuksia paitsi vähemmistöryhmänä, myös vammaisryhmänä. Tällä turvataan kuurojen tarvitsemat apuvälineet ja palvelut, kuten tulkkipalvelut, viittomakielinen opetus ja tekstitetty media. Oikeudet kieliryhmänä turvaavat jo aiemmin mainitun kuulevien viittomakielisten oikeuden äidinkieleensä. Muiden suomalaisten kieli- ja kulttuurivähemmistöjen tavoin viittomakielisten asemaa ei ole huomioitu laissa kauaa. Perusoikeusuudistus vuonna 1995 lisäsi viittomakieltä koskevan lauselman. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 13, 17, 23.)

Viittomakieliset mainitaan vuonna 2000 voimaan tulleessa perustuslain kokonaisuudistuksessa (11.6.1999/731) pykälässä 17 seuraavasti:

“Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla.”

Oikeusministeriön työryhmä totesi vuonna 1996, että viittomakielen oikeudellisen aseman turvaamisen kannalta keskeisiä ovat varhaiskasvatus, opetus, viittomakielen alan tutkimus ja koulutus, tulkkipalveluiden järjestäminen ja tiedonsaanti (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 23). Valtioneuvoston tuorein kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta vuodelta 2017 kuitenkin sanoo tietoisuuden viittomakielestä olevan yhä heikkoa. Myöskään oikeus tulkkaukseen viranomaisten kanssa asioitaessa ei aina toteudu, vaan kuurot joutuvat itse huolehtimaan tulkkauksesta. Tulkkauksen laatu on myös vaihtelevaa, ja asiakkaiden mahdollisuudet vaikuttaa tulkin valintaan ovat heikentyneet. Myös viittomakielisille sosiaali- ja terveyspalveluille, asiakirjakäännöksille ja saavutettavammille sosiaali- ja terveyspalveluille olisi tarvetta. (Valtioneuvoston kanslia 2017, 12, 91-93.)

Erityisesti lapsia koskevat ongelmat viittomakielisten sijaishuollossa ja viittomakielen opetuksen järjestämisessä. Huostaanotetut viittomakieliset lapset joutuvat useimmiten täysin suomenkieliseen ympäristöön, jossa kukaan ei osaa viittomakieltä, mikä aiheuttaa ongelmia esimerkiksi terapian järjestämisessä, lapsen kuulemisessa ja hoidon onnistumisen arvioinnissa. Lapsille, joilla on sisäkorvaistute, ei aina opeteta viittomakieltä, mikä saattaa johtaa puutteelliseen kommunikointikykyyn. Lisäksi kuurojen lasten kuuleville vanhemmille annettava viittomakielen opetus on harkinnanvaraista, ja asuinpaikasta riippuen perheet voivat saada hyvin puutteellista tukea viittomakielen opiskeluun. (Valtioneuvoston kanslia 2017, 103-105.)

Viittomakieltä käyttävät ovat ainoa kielilainsäädännössä mainittu ryhmä, jonka aseman ja kielisten oikeuksien toteutumisen seuranta ja edistämistä varten ei ole olemassa omaa toimielintä (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2010, 24-25). Vuonna 2015

tuli kuitenkin voimaan lyhyt Viittomakielilaki (359/2015), jossa säädetään viranomaisten velvollisuudesta edistää viittomakieltä käyttävän mahdollisuuksia käyttää omaa kieltään ja saada tietoa omalla kielellään, sekä viittomakieltä käyttävien kielellisistä oikeuksista.

3 Tulkkaus

3.1 Viittomakielen tulkkaus

Tulkit ovat tulkkauksen ja viestinnän ammattilaisia tilanteissa, joissa kaikki osapuolet eivät kommunikoi samalla kielellä (Wildberg-Palo & Seilola 2012, 28). Tulkin tuottama kieli eroaa käännetyistä kielestä, sillä tilanteen elävyyden takia se ei ole viimeisteltyä, ja tulkkauksessa tapahtuu aina virheitä. Tulkin tuottaman kielen on kuitenkin oltava luontevaa ja järkevää. (Mikkonen 2000, 24-25.)

Suomessa on 700 viittomakielen tulkin ammattitutkinnon suorittanutta henkilöä, joista noin 450 työskentelee ammatissa. Viittomakielen tulkki tarvitsee ammatissaan hyvät vuorovaikutustaidot, kyvyn tunnistaa erilaisia tilanteita sekä eettistä vastuullisuutta. Tämän lisäksi työssä tulee tiedostaa valta- ja vähemmistökulttuurien väliset suhteet ja niiden vaikutus yksilöiden väliseen viestintään. (Mikkonen 2000, 28.)

Suomessa kuurojen oikeudesta tulkkauspalveluihin säädetään laissa vammaisten henkilöiden tulkkauspalveluista (133/2010) seuraavasti:

”Oikeus tulkkauspalveluun on henkilöllä, jolla on kuulonäkövamma, kuulovamma tai puhevamma ja joka vammansa vuoksi tarvitsee tulkkausta työssä käymiseen, opiskeluun, asiointiin, yhteiskunnalliseen osallistumiseen, harrastamiseen tai virkistykseen. Lisäksi edellytyksenä on, että henkilö kykenee ilmaisemaan omaa tahtoaan tulkkauksen avulla ja hänellä on käytössään jokin toimiva kommunikointikeino.”

Lisäksi Perusopetuslaki (1998, 31§) takaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille oikeuden maksuttomiin tulkitsemis- ja avustajapalveluihin. Varhaiskasvatuslaissa (2018) tulkkauspalveluja ei kuitenkaan mainita.

3.2 Tulkkaus päiväkodissa

Suomessa tulkilla on tiukasti rajoitettu rooli, joka rajoittuu kommunikaation välittämiseen keskustelun osapuolelta toiselle. Tulkki ei näin ollen voi toimia samalla avustajana päiväkodissa. Lapsille tulkin roolin ymmärtäminen voi olla varsinkin aluksi vaikeaa, jolloin tulkki saattaa joutua poikkeamaan roolistaan ja opastamaan lasta tulkin käyttöön. (Mikkonen 2000, 32.)

Integroiduissa ryhmissä tapahtuva tulkkaus on simultaanitulkkausta, jossa tulkki tuottaa ja vastaanottaa puhetta samanaikaisesti. Päiväkodissa tulkkauksen konteksti ei myöskään ole aina selvillä tulkille, minkä lisäksi tulkin on huomioitava jatkuvasti, että hän käyttää kieltä ja sanastoa, jota lapsi ymmärtää. Lisäksi lapsen kanssa työskennellessä tulkin on oltava erityisen tietoinen ammattietiikastaan ja vallastaan tulkkaustilanteessa. Tulkki osallistuu työssään aktiivisesti kommunikaatiotilanteisiin, jolloin hän voi huomaamattaan ohjata tilannetta valinnoillaan. (Mikkonen 2000, 24-27.)

Päiväkodissa työskennellessään tulkki usein luo itse oman työnkuvansa, sillä päiväkodissa toimivia tulkkeja on niin vähän, ettei vakiintuneita käytäntöjä vielä ole. Tulkki saattaa myös olla ainoa lapsen kieltä osaava aikuinen päiväkodissa, jolloin hänen panoksensa lapsen kehitystä arvioitaessa olisi tärkeä. Tällöin tulkki joutuu pohtimaan työnkuvansa, ammattietiikkansa ja vaitiolovelvollisuutensa rooleja uudessa tilanteessa. Lisäksi tulkki on tärkeä kielen malli viittomakieliselle lapselle, sillä lapset poimivat kieltä nopeasti tulkkauksesta. Tällöin hänen tulee myös tarjota sanastollisesti ja kieliopillisesti rikasta kieltä, joka on samalla lapselle ymmärrettävää. (Mikkonen 2000 32-33.)

4 Viittomakielinen kasvatus ja koulutus

4.1 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 54) sanotaan tuen järjestämistä koskevan kappaleen kohdalla, että varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusio on monimutkainen käsite ja ilmiö, jossa tärkeitä ovat arvoperustaisuus ja prosessin omaisuus, ja jonka pyrkimyksenä on yhä suurempi kaikkien mukana olevien osallisuus (Viitala 2019). Tätä pyrkimystä toteutetaan poliittisilla linjauksilla, käytännön järjestelyillä ja ihmis-toimintaa koskevilla päätöksillä, toimenpiteillä ja pyrkimyksillä. Eksklusio, eli osallisuuden vastavoima, leimaa yksilön ja vahvistaa muiden ihmisten kielteisiä käsityksiä. (Eerola-Pennanen & Turja 2017.)

Varhaiskasvatuksessa inklusiossa on kyse kaikille yhteisistä palveluista ja opetussuunnitelmasta, jotka mahdollistavat kaikkien lasten yhteisen toiminnan. Inklusiivisuuteen pyrkivän

varhaiskasvatuksen laatu on Suomessa kuitenkin vielä vaihtelevaa. (Alijoki & Pihlaja 2017.) Inklusiossa on yhteyksiä integraatioajatteluun, mutta integraatiossa tukea tarvitseva lapsi tuodaan tavallisen varhaiskasvatuksen piiriin, kun taas inklusiossa tuki tuodaan lapsen luo tavalliseen varhaiskasvatukseen. Integraatiossa on myös fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen taso, eivätkä ne kaikki välttämättä täyty integroiduissa päiväkotiryhmissä. (Viitala 2019.)

4.2 Viittomakielinen varhaiskasvatus Suomessa

Kuurojen ja kuulovammaisten lasten kirjo on laaja, aina lievästä kuulovammasta kuurouteen, joten myös heidän varhaiskasvatuksensa on monimuotoista. Käytettävä kommunikointitapa vaihtelee lapsen tarpeiden mukaan, ja huonokuuloisilla lapsilla käytetään usein kuulokojetta yhdessä huulioluvun, tukiviittomien tai viitotun puheen kanssa. Kuurot lapset puolestaan kommunikoivat viittomakielellä. Kommunikointitavasta riippumatta tärkeintä on se, että lapsen varhaiskasvatus tukee tämän puhutun kielen tai viittomakielen kehitystä. Onnistuneeseen varhaiskasvatukseen vaaditaan henkilökunnalta myönteistä asennetta kuulovammaan tai kuurouteen, koulutusvalmiutta ja taitoa käyttää tarvittaessa viittomia. Myös toimiva yhteistyö varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja lapsen vanhempien välillä on tärkeää. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää luottamuksen rakentamiseen ja molemminpuoliseen tiedonkulkuun. (Sume 2018, 305-307, 312-313.)

Lisähaastetta vaikeasti kuulovammaisten lasten varhaiskasvatukseen tuo se, että 30-40 prosentilla heistä on kuulovamman lisäksi erilaista monivammaisuutta. Kuuroista lapsista puolestaan noin 90 prosenttia syntyy kuuleville vanhemmille, jolloin päiväkodin merkitys kieliympäristönä korostuu. (Sume 2018, 306, 310.) Kuurojen ja huonokuuloisten lasten joukko on myös muuttunut paljon viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana inklusiivisen ajattelun ja sisäkorvaistutteen käytön yleistymisen myötä. Erityisesti sisäkorvaistutteen yleistyminen on vähentänyt viittomakielisten lasten määrää, mikä puolestaan on johtanut kuuroille ja huonokuuloisille lapsille tarkoitettujen integroitujen erityisryhmien vähenemiseen. Ryhmiä lakkautettaessa on vähentynyt myös tarve kuuroille työntekijöille, jolloin kuuroilta lapsilta saatava puuttua päiväkodissa viittomakielisten ikätovereiden lisäksi myös aikuinen kielen ja kulttuurin malli. (Sume 2016, 202-203.)

Alle kolmevuotiaat päivähoidossa olevat kuurot ja kuulovammaiset lapset ovat yleensä joko perhepäivähoidossa tai tavallisessa päiväkotiryhmässä, kun taas yli kolmevuotiaat ovat integroidussa erityisryhmässä tai tavallisessa päiväkotiryhmässä. Integroiduissa kuulevien ja kuurojen tai kuulovammaisten ryhmissä henkilökunnan olisi hyvä osata vähintään tukiviittomia, ja mahdollisesti myös viittomakieli. Viittomakielen käyttö on tärkeä osa kuurojen lasten kieli- ja kulttuuri-identiteetin tukemista ja vahvistamista. Viittomakielinen lapsi tai koko lapsiryhmä

voivat myös saada viittomakielen opetusta päivähoitoaikana, ja henkilökunta työpaikallaan. (Sume 2018, 312, 314.)

Päiväkotiryhmissä kuuroilla ja huonokuuloisilla lapsilla voi olla apuna muun varhaiskasvatuksen henkilökunnan lisäksi oma avustaja. Avustajan tärkeimpiä tehtäviä on auttaa ja kannustaa lasta osallistumaan ja toimimaan muiden lasten kanssa, pyrkimyksenään toimia siten, että lapsi oppii lopulta ottamaan kontaktia ikätovereihinsa ilman avustajaakin. (Sume 2018, 313-314.)

4.3 Kuurot lapset koulussa

Kuuroilla lapsilla ei ole juuri ystäviä tavallisissa luokissa, ja on arvioitu, etteivät he pääse kuulevien lasten tavoin osallisiksi yhteisen kielen puuttuessa (Sume 2016, 202, 206). Kuulovammaiset ja kuurot lapset saattavat yrittää ottaa kontaktia eri tavalla kommunikoiviin ikätovereihinsa esimerkiksi tulemalla lähelle ja häiritsemällä heidän leikkejään, mikä voi johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja ryhmästä vetäytymiseen. He tarvitsevatkin muita lapsia enemmän ohjausta leikkiin liittymisessä ja muiden lasten aloitteisiin vastaamisessa. (Sume 2018, 314.)

Wauters ja Knoors (2008) sekä Bowen (2008) ovat tutkineet kuurojen ja kuulovammaisten lasten sosiometristä asemaa alakoulun integroiduissa ryhmissä. Kummassakaan tutkimuksessa ryhmien lasten suosioon vertaisryhmässä ei vaikuttanut se, oliko lapsi kuuleva vai kuuro tai kuulovammainen. Wautersin ja Knoorsin tutkimuksessa kartoitettiin sosiometrisen aseman lisäksi myös muita lasten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Ystävyysuhteiden määrä, suosio ja antisosiaalinen käytös eivät poikenneet merkittävästi kuurojen ja kuulevien oppilaiden välillä. Kuitenkin prososiaalinen käyttäytyminen oli huomattavasti alempaa ja vetäytyvä käytös huomattavasti korkeampaa kuuroilla oppilailla. (Wauters & Knoors 2008.)

Bowenin tutkimuksessa kävi myös ilmi, että integroidun ryhmän kuulevien lasten käsitykset kuuroista lapsista paranivat ajan kuluessa, ja he lakkasivat säälimästä kuuroja luokkatoveriaan. Lapset, jotka säälivät kuuroja oppilaita myös kokivat näiden aiheuttavan muita enemmän häiriötä. (Bowen 2008.) Nikolaraizi & Makri (2005) huomasivat, että viittomakieliset kuurot ja viittomakieltä opiskelevat kuulevat aikuiset osoittivat positiivisempia uskomuksia kuurojen henkilöiden kykyjä kohtaan kuin kuurot tai kuulevat aikuiset, jotka eivät osanneet viittomakieltä.

Eriks-Brophy & Whittingham (2013) puolestaan tutkivat opettajien asenteita integroiduissa ryhmissä, joissa oli kuuroja, kuulovammaisia ja kuulevia lapsia. Tutkimuksessa opettajien asenteet inklusiivista opetusta kohtaan olivat hyviä, ja opettajat uskoivat sekä sen tehoon että kuurojen ja kuulovammaisten oppilaidensa mahdollisuuksiin. Opettajat eivät myöskään

katsovat kuurojen ja kuulovammaisten oppilaiden olevan häiriöksi opetukselle. Tämä positiivinen asenne oli tutkimuksessa yhteydessä riittäviin resursseihin, sillä enemmistö opettajista katsoi omaavansa tarpeelliset taidot ja saavansa riittävästi tukea työhönsä. (Eriks-Brophy & Whittingham 2013.)

Tutkimukset tuovat esiin integraatiosta niin hyviä kuin huonojakin puolia, ja opetuksen onnistuminen yksittäisen kuuron lapsen kohdalla riippuukin luultavasti paljon koulukohtaisista eroista opetuksen järjestämisessä, resursseissa ja kuurojen lasten määrässä ryhmässä.

5 Vuorovaikutus, leikki ja sosiaalinen kehitys

5.1

5.2 Sosiaalinen kehitys varhaislapsuudessa

Ihmisen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat perimä, ympäristö ja oma aktiivisuus (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sívén, Neuvonen & Kurvinen 2011, 132). Jokainen lapsi kehittyy omalla yksilöllisellä ajallaan ja tavallaan, joka tuskin koskaan vastaa täydellisesti yhtäkään kehitysteorioista. Kun tarkastellaan kuurojen lasten kehitystä, täytyy muistaa heidän tulevan laajasti erilaisista kielellisistä taustoista, jotka vaikuttavat kehitykseen.

Lapsuudessa tärkeää on onnistuneen vuorovaikutussuhteen luominen vertaisryhmän kanssa. Alle kouluikäisten kanssakäyminen on tämän harjoittelua, ja suhteellisen pysyväksi koettu sosiaalinen asema vertaisryhmässä rakentuu vasta alakouluiässä. Kielellä on tärkeä osa myös sosiaalisessa asemassa, sillä rajoittuneet kielelliset kyvyt liitetään heikompaan sosiaaliseen hyväksyntään. (Sume 2016, 205.)

Päiväkoti toimii tärkeänä ympäristönä sosiaaliselle kehitykselle. Lapset joutuvat laajentamaan sanavarastoaan ja kommunikaatiokeinojaan, sillä ymmärretyksi tuleminen on vaikeampaa kuin kotona tuttujen ihmisten ympäröimänä. Lisäksi lapset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, jolloin he oppivat kieltä ja sosiaalisia taitoja myös toisiltaan. (Koivula & Laakso 2017.)

Sosiaalinen kehitys liittyy myös tiiviisti persoonallisuuden kehitykseen, ja vuorovaikutussuhteet peilaavatkin ihmisen persoonaa ja vointia (Vilén ym. 2011, 156). Myös kognitio ja temperamentti kehittyvät kaksisuuntaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 41). Ystävyyssuhteet ovat vertaisryhmän vuorovaikutussuhteista tärkeimpiä, sillä niillä on vertaissuhteita ja sosiaalista asemaa suurempi rooli lasten kokemassa yksinäisyydessä (Salmivalli 2005, 25-36).

Lapsen kykyyn luoda toveri- ja ystävyyssuhteita vaikuttaa sosiaalinen kompetenssi. Sosiaalinen kompetenssi on tilannesidonnaista, joten lapsi voi toimia hyvin erilaisilla tavoilla ja olla

erilaisessa roolissa riippuen esimerkiksi ryhmän koosta, käytettävästä kielestä ja sosiaalisesta kontekstista. Vaikkapa päiväkodissa havainnoitu tapa toimia ei siis välttämättä kerro kaikkea lapsen sosiaalisesta kompetenssista. Sosiaalinen kompetenssi on myös kulttuurisidonnainen, joten riippuu ympäristöstä, mikä mielletään hyväksi sosiaalisesti kompetenssiksi. (Poikkeus. 1995, 126-128.)

Ystävyyssuhteilla on myös tärkeä merkitys lapsen kehitykselle. Ne tarjoavat kumppanuuden ja virikkeiden lisäksi sosiaalisen kompetenssin kokemusta, tukea ja neuvoja sekä läheisyyden ja luottamuksen kokemuksia. Lisäksi ystävyyssuhteiden tarjoamat vuorovaikutukselliset ristiriitatilanteet edistävät kognitiivista kehitystä. (Salmivalli 2005, 36.) Ne myös mahdollistavat itsetunnon kehittymisen (Vilén ym. 2011, 156).

Ystävyyssuhteiden erityisiä piirteitä ovat vertaissuhteita läheisempi sitoutuminen ja uskoutuminen, sekä myönteinen vastavuoroisuus. Alle kouluikäisten ystävyydessä yhteisillä leikeillä on suuri merkitys, joten ystävyyden vaatimuksena on halu tehdä samoja asioita. Lapsia seuraavalle aikuiselle ystävyyssuhteen tunnuspiirteitä ovat lasten viihtyminen ja halu viettää paljon aikaa yhdessä sekä heidän toisiaan kohtaan osoittamansa myönteiset tunteet. (Salmivalli 2005, 25-36.)

Lasten välinen vastavuoroinen kommunikointi alkaa jo varhain, sillä lasten kommunikaatiossa ei erotella kieltä ja toimintaa. Toisen ja kolmannen ikävuoden välillä tapahtuva kuvitteellisen toiminnan ja kielellisten taitojen kehitys vaikuttavat lasten välisen kommunikaation laatuun. Kun lapsi kykenee ilmaisemaan toiveitaan ja aikomuksiaan kielellisesti, kontaktin ottaminen vieraisiin lapsiin helpottuu, ja näin potentiaalisten leikkitovereiden määrä kasvaa. Samaan aikaan lapsissa herää tietoisuus omasta asemasta vertaisryhmässä, ja huoli toisten seuraan pääsemisestä. (Poikkeus. 1995, 124-125.)

5.3 Kuurojen kielellinen kehitys

Viittomakielen ja puhutun kielen kehityksen eroista ei ole paljon tietoa, sillä vaikka kuurous-tutkimuksia löytyy, niiden luotettavuus on usein kyseenalaistettavissa tutkijoiden puutteellisen kielitaidon vuoksi. Tehdyillä tutkimuksilla on myös hyvin ristiriitaisia tuloksia. Kuurojen varhaista kielenkehitystä pidetään jonkin verran kuulevia hitaampana, minkä katsotaan johtuvan vaikeudesta havaita samanaikaisesti käytettävää viittomaa ja sen kohdetta (Meronen 2004, 27). Jotkut tutkimukset ovat kuitenkin havainneet viittomakielisten lasten sanavaraston kehityksen olevan ensimmäisinä ikävuosina puhuttujen kielten sanavaraston kehitystä nopeampaa (Marschark 1993). Yleisesti viitotun ja puhutun kielen kehitys ovat kuitenkin keskimäärin samantasoisia eri ikävaiheissa (Locke 1993).

Kuurot lapset altistuvat monille erilaisille kielen muodoille, ja heillä on kuulevia lapsia monipuolisempia kieliympäristöjä kotona. Viittomakielen taitojen omaksumisessa onkin suuria yksilöllisiä eroja, jotka johtuvat kielen aloittamisen ajankohdasta ja kielellisten kokemusten määrästä. Kielen kehittymisen kannalta kuuroille lapselle olisi tärkeää tavata aikuisia kuuroja ja viittomakielisiä lapsia, jotta hän saisi luonnollisen kielen mallin. (Meronen 2004, 25-26.)

Kielen kehitys on muutenkin kiinteästi yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaaliseen kehitykseen. Jo vauvaiässä lähimpien kiintymyssuhteiden turvallisuus vaikuttaa siihen, kiinnostuuko vauva puheen jäljittelemisestä. Leikki-iässä myös vertaissuhteet tulevat tärkeäksi kontekstiksi kielen kehitykselle, sillä leikillä ja kielellisellä kehityksellä on todettu olevan yhteys. Lapsessa havainnoitu symbolisen leikin taso, jossa annetaan asioille uusia merkityksiä, ennustaa myöhempää kielellistä ja älyllistä kehitystä. Lasten leikin tukemisella tuetaan myös kielellistä kehitystä. (Vilén ym. 2011, 145, 162.)

5.4 Leikki

Leikki, ja erityisesti mielikuvitusleikki, on ensisijainen konteksti lasten ystävyysuhteiden kehittymiselle. Pienet lapset eivät tyypillisesti tunne yhteyttä toisiinsa leikin ulkopuolella. Mielikuvitusleikissä lapset kuitenkin jakavat yhteisiä kokemuksia ja tunteita sekä harjoittelevat neuvottelemista. Tämä tekee mielikuvitusleikistä tärkeän ympäristön sosiaalisten taitojen kehittymiselle. (Scarlett, Naudeau, Salenius-Pasternak & Ponte 2005, 60.)

Leikki vaikuttaa myös muun muassa lapsen ajattelun ja oppimisen, kielen ja kommunikaation sekä persoonallisuuden ja tunnekokemusten kehitykseen. Leikin kolmena kriteerinä pidetään sääntöjä, vapautta ja sitoumuksen tasoa, minkä lisäksi lasten motivaatio leikkimiseen on sisäsyntyistä. (Koivula & Laakso 2017.) Leikki tarjoaa lapsille mahdollisuuden vaikuttaa toiminnan kulkuun ja olla yhteydessä muihin lapsiin. Etenkin vapaa leikki on lasten keskinäistä toimintaa, jossa lapsilla on enemmän kontrollia leikin kulusta ja siihen osallistujista kuin aikuisilla. (Salo & Salmi 2018, 7.)

Toisen ikävuoden alussa alkaa useimmiten esittävä leikki, jonka kautta lapsi tulkitsee ja kertoo uudelleen kokemuksiaan (Munter 1995, 83). Kuitenkin vasta kolmevuotiaana lapset siirtyvät selvästi yhteiseen leikkiin, jossa opetellaan yhteisiä sääntöjä (Vilén ym. 2011, 159). Kolmivuotiaiden roolileikeissä näkyy usein kiinnostus aikuisiin sekä oman toiminnan vaikutuksiin ympäristössä. Vaikka näissä leikeissä leikitäänkin yhdessä, lapsilla ei yleensä ole yhteistä suunnitelmaa, eikä leikillä ole varsinaista tavoitetta. (Hughes 1991, 77.)

Roolileikki vaatii metakommunikaatiota, eli yhteistä ymmärrystä siitä, ettei leikissä tapahtuvia asioita tehdä oikeasti. Sillä on myös tietty rakenne; ensin muodostetaan tilanne ja otetaan

roolit, minkä jälkeen noudatetaan leikin sisäisiä sääntöjä. Onnistuessaan roolileikki mahdollistaa aktiivisen kokeilemisen, valintojen tekemisen ja omien toiveiden toteuttamisen. (Koivula & Laakso 2017.)

Kolmivuotiaat tarvitsevat vielä aikuisen vahvaa tukea sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen, vaikka leikki sujuu hetkittäin myös yksin (Vilén ym. 2011, 159). Erityisesti lelujen jakaminen ja lainaaminen sekä oman vuoron odottaminen ovat haasteena ja harjoittelun kohteena (Hughes 1991, 83). Varsinkin päiväkotiympäristössä lapsilla on taipumus suojella leikkiä sekä siihen liittyviä tavaroita ja jaettua tilaa. Tämä voi näkyä myös leikkitovereiden valikoimisena ja muiden lasten ulkopuolelle jäämisenä. Kolmevuotiaasta kuusivuotiaaksi tärkeimmät leikissä harjoiteltavat sosiaaliset taidot ovatkin vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteiden ylläpito sekä leikkiin liittyminen. (Sulo & Salmi 2018, 9.)

Nelivuotiailla kiinnostus kavereihin ja uusiin leikkeihin lisääntyy, ja leikki tapahtuu useimmiten kaksin tai pienessä ryhmässä. Leikki sujuu useimmiten ilman aikuista, vaikkakin ristiriitaisissa tai sääntöjen kertaussessa aikuisella on yhä tärkeä rooli. (Vilén 2011, 159.) Roolileikeissä on jo selkeitä suunnitelmia ja tavoitteita, vaikkakin ne usein vaihtuvat leikin aikana. Suunnitelmat ovat myös lasten yhteisiä, ja jokaisella lapsella on oma roolinsa leikin kulussa. (Hughes 1991, 79, 83.)

5.5 Päiväkotiympäristönä

Leikki on päiväkodissa määritelty toiminnaksi, jossa pedagogiikka on näkymätöntä ja rajat joustavia. Osa leikistä on aikuisvetoista ja pedagogisesti tavoitteellista, mutta suuri osa päiväkotiympäristössä tapahtuvasta leikistä on vapaata leikkiä. Siinä lapset saavat valita leikin ja vaikuttaa vertaisryhmäänsä leikin sääntöjen kautta. Lapset saavat myös keskittyä vapaaseen leikkiin aikuisten siihen juurikaan puuttumatta. (Kangas & Brotherus 2017.)

Vaikka vapaa leikki muodostaa suuren osan lasten päiväkotipäivästä, varhaiskasvatuksen opettajat saattavat nähdä sen muuta toimintaa vähempiarvoisena. Tällöin heidän osansa voi jäädä leikin passiiviseen havainnointiin heidän kerätessään tietoa lasten ja lapsiryhmän toiminnasta. Osallistuessaan lasten leikkiin aikuiset kuitenkin kokevat kumppanuutta ja jakavansa merkityksiä lasten kanssa. (Kangas & Brotherus 2017.)

Lasten leikkikokemukseen päiväkodissa vaikuttavat sen fyysinen ja sosiokulttuurinen leikkiympäristö. Fyysinen leikkiympäristö muodostuu leikkipaikoista ja leluista. Leikkipaikkojen tulisi olla vaihtelevan kokoisia ja rauhallisia. Lapsilla pitäisi olla mahdollisuus leikkiä ilman aikuista

ja erillään muista leikeistä. Lisäksi leikkipaikkojen tulisi olla lasten mielestä viihtyisiä ja siistejä. Lelut ovat usein tärkein peruste lasten leikkipaikan valinnalle. Niitä tulisi olla tarpeeksi, jotta lapsilla on valinnanvaraa leikkien suhteen, muttei kuitenkaan liikaa. (Anttonen & Ukkonen 2009.)

Tärkeä osa fyysistä leikkiympäristöä on myös turvallisuus. Siihen, mikä on tarpeeksi turvallista, vaikuttaa lasten iän lisäksi myös heidän yksilölliset ominaisuutensa ja tuen tarpeensa. Riskejä ei voi koskaan poistaa täysin, eikä se kannattaisikaan. Täysin turvallinen ympäristö olisi alistumiloiva, eivätkä lapset oppisi siinä arvioimaan riskejä tai tutkimaan ympäristöään. (Howard & McInnes 2013.)

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan päiväkodin oppimisympäristön pitää ohjata leikkiin, ja lasten leikkien tulee näkyä siinä. Lisäksi oppimisympäristö olisi suunniteltava ja rakennettava yhdessä lasten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 32.) Lapset tarvitsevat etenkin roolileikkeihin siirtymisen alkuvaiheessa aikuisen apua roolin ottamisessa. Päiväkodin henkilökunnan tehtävä on havainnoida lasten kiinnostuksen kohteita ja varustaa leikkiympäristöä niiden mukaan. Leikkipaikkojen tulisi myös olla muunneltavissa lasten aloitteiden mukaan, ja lapsilla tulisi olla mahdollisuus jättää leikki tarvittaessa kesken. (Helenius ja Korhonen 2011, 74-75.)

Sosiokulttuuriseen leikkiympäristöön kuuluvat kaverit ja päiväkodin leikkikulttuuri. On tärkeää, että kaikilla lapsilla on päiväkodissa mieleistään leikkiseuraa ja mahdollisuus leikkiä pienissä porukoissa. Lasten mahdollisuuksiin päästä osaksi leikkiporukkaa vaikuttavat lasten sosiaaliset taidot. Varhaiskasvattajien tehtävä on tukea lapsia leikissä ja sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Lisäksi varhaiskasvattajat pitävät huolta lasten sosiaalisesta turvallisuudesta leikissä olemalla lasten saatavilla. Lapsille tärkeä sosiaalisen turvallisuuden osa on myös kokemus siitä, että aikuiset arvostavat heidän leikkejään. (Anttonen ja Ukkonen 2009.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa on tavoitteena leikkiin kannustava toimintakulttuuri. Siinä varhaiskasvattajat kehittävät leikkiin kannustavia toimintatapoja ja oppimisympäristöjä, antavat lasten leikkialoitteille ja -kokeiluille tilaa, aikaa ja rauhaa sekä mahdollistavat leikkiin keskittymisen. Leikki määrittää varhaiskasvatuksen keskeiseksi toimintatavaksi, ja varhaiskasvatuksen tarkoitus on tarjota lapsille mahdollisuuksia erilaisiin leikkeihin. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 30, 38.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä, varmistaa jokaisen lapsen mahdollisuuden olla osallisena leikissä sekä havainnoida ja dokumentoida leikkiä. Leikin tukemiseen tarvitaan myös yhteistyötä huoltajien kanssa. Henkilökunnan tulisi keskustella leikin merkityksestä ja havainnoistaan huoltajien kanssa edistämällä leikkien jatkumista. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, 39.) Lapset toimivat eri tavoin päiväkodissa ja kotona, joten työntekijöiden ja huoltajien välisellä kanssakäymisellä varmistetaan, että lapset saavat tarvitsemansa välineet kehittävään leikkiin (Helenius ja Korhonen 2011, 75).

6 Osallisuus

6.1 Osallisuus lasten oikeutena

Sosiaalinen osallisuus (engl. social inclusion) on yhteiskuntatieteistä alkunsa saanut käsite, jota pidetään yleisesti syrjäytymisen vastakohtana. Sille ei ole kuitenkaan vakiintunut tiettyä määritelmää, sillä sitä käytetään yhteiskuntatieteiden lisäksi myös sosiaali- ja terveydenhuollon eri sektoreilla. Useimmiten sosiaalisella osallisuudella kuitenkin tarkoitetaan syrjäytymisen ehkäisyä, köyhyyden torjumista ja yhteiskuntaan osallistumisen helpottamista. Sosiaalista osallisuutta pidetään luonteeltaan kokemuksellisenä ilmiönä, jossa keskeistä on yksilön tunne yhteisöön tai yhteiskuntaan kuulumisesta. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1,3,5.)

Jokaisella lapsella on oikeus osallisuuteen. YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa tämä tulee ilmi artikloista 12 ja 13, joissa määrätään jokaisella lapsella olevan oikeus tulla kuulluksi ja oikeus ilmaista mielipiteensä (Unicef 2019). Varhaiskasvatuslaissa (2018, 3 §) yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteista määritellään lapsen osallistumisen ja itseä koskevien vaikutusmahdollisuuksien varmistaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 30) sanotaan, että varhaiskasvatuksessa tulee edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa kaikessa toiminnassa, ja että varhaiskasvatuksessa jokaisen tulee tulla kohdelluksi ja kohdatuksi yhdenvertaisena henkilöön liittyvistä tekijöistä riippumatta.

Kaikissa kulttuureissa ja sosiaalisissa suhteissa ihmisten tulee löytää tasapaino yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä (Hall & Kofkin 2011, 52). Lapsilla on aikuisia vähemmän itsemääräämisoikeutta useimmissa ympäristöissä, kuten koti ja koulu, jolloin heidän pärjäämisensä näissä ympäristöissä riippuu suuresti heidän sosiaalisesta sensitiivisyydestään. Lasten osallisuuden lisääminen tukee sekä yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä heidän elämässään. Yhteisöllisyyden kokemus lisääntyy, kun lapset kokevat osallisuutta ryhmässään, ja toisaalta osallisuus antaa lapsille mahdollisuuden tuoda ympäristöönsä omannäköistään toimintaa ja kulttuuria. (Hall & Kofkin 2011, 52.)

6.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa osallisuus määritellään vastavuoroisuuteen pohjaavana toimintana, jossa lapsella on mahdollisuus tietoisesti vaikuttaa sosiaalisessa ympäristössään. Se on käsitteenä lähellä toimijuutta, joka määritellään seurauksia tuottavaksi toiminnaksi. Toimijuus kuitenkin tapahtuu ”tässä ja nyt”, kun taas osallisuus sisältää mahdollisuuden vaikuttaa ja ottaa osaa päätöksentekoon, ja näin vaikuttaa omaan ja yhteiseen yhdessäoloon ja toimintaan. (Turja & Vuorisalo 2017.)

Varhaiskasvatuksessa osallisina ovat sekä lapset että vanhemmat. Lapsen osallisuus voidaan ymmärtää sekä mahdollisuutena vaikuttaa ja tulla kuulluksi, että mahdollisuutena olla osallisena ja mukana toiminnassa. Kuulluksi tuleminen tarkoittaa sitä, että lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä ja tunteensa, vaikuttaa toiminnan sisältöön ja tulla kunnioitetuksi ikätason mukaisesti. Osallistava varhaiskasvatus toteutuu eri tavalla jokaisessa lapsiryhmässä, ja sen toteutuminen vaatii lasten aktiivista kuuntelua ja havainnointia sekä toimintatapojen muuttamista saadun informaation perusteella. (Heinonen ym. 2016, 161.)

Varhaiskasvatuksessa osallisuuden keskiössä on lapsuuden näkeminen ainutlaatuisena ja arvokkaana elämänvaiheena, jossa lapsi vaikuttaa ympäristöönsä ja muuttaa sitä omalla aktiivisuudellaan. Kasvattajat saattavat kuitenkin työssään yrittää tehdä lapsista ”tavallisia”, jolloin heiltä jää näkemättä lasten ainutlaatuisuus ja heidän toiveensa. Yksikään aikuinen ei kuitenkaan voi määrittää, milloin lapset ovat tarpeeksi osallisina, sillä osallisuus on subjektiivinen kokemus, jossa ratkaisevaa on lapsen oma tunne osallisuudesta. (Järvinen & Mikkola 2015, 13-14.)

Osallisuuden toteutuminen on aina yksilöllistä, sillä se rakentuu suhteessa muihin ihmisiin ja ympärillä oleviin mahdollisuuksiin. Tämä tarkoittaa kuitenkin myös sitä, ettei osallisuus jakaudu tasaisesti. (Turja & Vuorisalo 2017.) Lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa osallisuuden vaikuttaa myös lasten sosiaalinen pääoma, jonka määrä vaihtelee lasten välillä (Turja 2017).

Osallisuuden yhteisöllisyyden vuoksi siihen kuuluu oman näkemyksen ilmaisemisen lisäksi myös muiden näkemysten kuunteleminen. Tavoitteena on löytää kaikille sopivia yhteisiä ratkaisuja, mihin tarvitaan sekä taitoa että aikaa neuvotella. (Turja 2017.) Jotta lapsilla olisi mahdollisuus olla osallisina, tarvitsevat he yhteisen kielen ja riittävästi tietoa osallisuuden kontekstista (Turja & Vuorisalo 2017).

Kuuroilla lapsilla viittomakielellä on suuri merkitys osallisuuteen päiväkodissa ja koulussa. Lapset, joilla on koulussa mahdollisuus viittoon, kokevat kuuluvansa paremmin joukkoon. Kuurojen lasten päiväkodissa viihtymistä parantaa se, että ryhmässä on viittovia aikuisia. Monesti kuurot lapset ovat ainoita viittomakielisiä päiväkotiryhmässä, jolloin myös sosiaaliset taidot ovat näiden aikuisten varassa. (Widberg-Palo 2012, 54, 77.)

6.3 Osallisuus leikissä

Osallisuus syntyy vuorovaikutuksessa muihin lapsiin ja aikuisiin, ja erityisesti lasten välillä vuorovaikutuksen kontekstina toimii leikki. Leikki onkin mielekkäin tapa tukea lapsiryhmän yhteisöllisyyttä, ja samalla sosiaalisten taitojen kehittymistä. Leikki on erityislaatuinen ti-

lanne lapsen elämässä, sillä leikissä lapset voivat vaikuttaa tilanteisiin ja saada aikaan toimintaa. Yhtä kokonaisvaltaista osallisuutta lapsilla ei yleensä ole millään muulla elämän osa-alueella. (Järvinen & Mikkola 2015, 17, 46, 50.)

Leikissä lapsilla on mahdollisuus harjoitella turvallisesti vastuunottoa ja vallankäyttöä sekä omia oikeuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Käytännössä tämä on leikin aikana oman vuoron odottamista, lelujen jakamista ja kavereiden kuuntelemista. Nämä taidot tarvitsevat sekä harjoittelua että aikuisen tukea. Leikissä myös näkyvät osallisuudet havaittavat elementit, kuten mahdollisuus tehdä aloitteita ja valintoja, neuvotella ja harjoitella vastuun kantamista sekä iloita osallistumisesta ja kokea muiden iloitsevan lapsen kuulumisesta ryhmään. (Kangas & Brotheus 2017.)

Leikki tuottaa lapsille osallisuutta myös itsessään, mielihyvää antavana ja itseisarvoisena toimintana. Lapset neuvottelevat sekä pitkäkestoisessa että lyhytkestoisessa leikissä keskenään leikin rakentamisesta, ja pääsääntöisesti kunnioittavat tehtyjä päätöksiä. He tuottavat leikissä toisilleen iloa, ja luovat toiminnalleen merkityksiä sekä tuottavat osallisuutta. (Kangas & Brotheus 2017.)

Kun lapset viettävät paljon aikaa yhdessä esimerkiksi ollessaan samassa päiväkotiryhmässä, he muodostavat oman vertaiskulttuurinsa. Siihen kuuluvat tietyt aktiviteetit, välineet, arvot ja huolet, joita lapset tuottavat ja jakavat kanssakäymisessä ikäryhmänsä kanssa. Vertaiskulttuurissa lapset tulkitsevat ja ymmärtävät ympäröivää kulttuuria. Lapset ovat tässä aktiivisia tekijöitä sen sijaan, että he sisäistäisivät aikuisten normit ja arvot passiivisesti. (Löfdahl 2010.)

Vertaiskulttuuriin liittyy myös osallisuutta heikentäviä tekijöitä, kuten kiusaamista ja muiden jättämistä pois toiminnasta. Aikuiset vaikuttavat vertaiskulttuuriin esimerkiksi kaveritaitojen opettamisella tai säännöillä, joiden mukaan kaikkien pitää päästä mukaan leikkiin. Aikuisen ollessa pois leikki-tilanteesta lapset kuitenkin haastavat aikuisen asettamia sääntöjä. Myös kaveritaitoja voidaan harjoitella toimimalla vastoin opetettua, jolloin esimerkiksi sääntö ”ole kiva kavereille” kääntyy aikuisen ollessa poissa tahalliseksi ilkeydeksi. (Löfdahl 2010.)

Erot, kuten ikä ja sukupuoli, vaikuttavat lasten mahdollisuuksiin ottaa osaa leikkiin. Ikää käytetään lasten välillä vallan ja sosiaalisen aseman merkinä. Erityisesti muita nuoremmat lapset joutuvat leikeissä usein passiiviseen rooliin. Tiettyihin leikkeihin voi taas liittyä normeja leikkijän sukupuolesta, jolloin ”väärä” sukupuoli voi jättää kokonaan ulos leikistä tai rajoittaa mahdollisia rooleja. Vaikka kulttuurinen monimuotoisuus yleensä vähentää erilaisuuden kokemusta päiväkodissa, voi se ajoittain myös eristää leikistä. Esimerkiksi leikissä esiintyvien rooli-hahmojen puutteellinen tuntemus saattaa jättää leikin ulkopuolelle. (Löfdahl 2010.)

Kaikki lapset tarvitsevat leikkiä ja heillä on oikeus siihen vammaisuudesta, sukupuolesta tai vähemmistöstatuksesta riippumatta. Tähän kuuluu myös vapaus valita mitä, missä ja kenen kanssa lapsi leikkii (Howard & McInnes 2013). Kuitenkaan päiväkodissa ei aina osata tuottaa leikkiympäristöä, jossa tämä oikeus toteutuu. Ympäristön ja päiväkodin kulttuurin eroista riippuen kuurot lapset eivät aina saa leikissä esille parasta mahdollista suoriutumistaan. Havaitut erot kuurojen ja kuulevien lasten leikkien välillä eivät kuitenkaan kerro lapsilla olevista mahdollisuuksista, vaan puutteellisessa ympäristössä toteutuvasta leikkikäytöksestä. (Viitala 2006.)

Osallisuuden mahdollisuuksia ja haasteita leikissä määrittelevät päiväkodissa olevat kulttuuri-rutiinit. Näitä ovat esimerkiksi leikille sallitut aika, paikka ja välineet. Koska aikuiset yleensä määrittelevät rutiineja, tapahtuu lapsen osallisuus leikissä niiden antamien raamien sisäpuolella. Jos päiväkodissa on esimerkiksi määritelty tarkkaan leikkipaikoissa sallitut leikit ja leikkijöiden määrä, on lapsella melko vähän osallisuutta siellä tapahtuvaan leikkiin. Lasten osallisuutta voi lisätä ottamalla heidät mukaan leikkipaikkojen suunnitteluun tai tekemällä leikkipaikoista helposti muokattavia. (Kangas & Brotheus 2017.)

7 Opinnäytetyön tutkimuskysymys, tutkimusmenetelmät ja eettisyys

7.1 Tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia erään päiväkodin 3-vuotiaiden ryhmän ystävyssuhteita kuurojen ja kuulevien lasten välillä. Tätä kartoitettiin lasten, päiväkodin työntekijöiden ja lasten vanhempien näkökulmasta. Erityisinä mielenkiinnon kohteina olivat ystävyssuhteiden erot ja samankaltaisuudet verrattuna lasten muihin ystävyssuhteisiin sekä ystävyssuhteita mahdollistavat ja niihin kannustavat tekijät päiväkotiryhmän toiminnassa. Näitä kysymyksiä tutkittiin leikin ja osallisuuden kautta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia leikkejä kuurot ja kuulevat lapset leikkivät yhdessä?
2. Eroavatko nämä leikit leikeistä, joita kuulevat lapset leikkivät kuulevien ja kuurot kuurojen lasten kanssa?
3. Mitkä seikat mahdollistavat kuurojen ja kuulevien lasten yhteiset leikit?

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin kyselyinä ja suullisina teemahaastatteluin. Kyselyiden erottava piirre on se, että niissä tiedonantaja täyttää itse hänelle annetun paperisen lomakkeen. Haastattelussa on puolestaan kyse haastattelijan ja haastateltavan välisestä kanssakäymisestä, jossa haastateltava esittää kysymykset ja tarvittaessa muuttaa niiden järjestystä tai esittää syventäviä kysymyksiä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa käydään läpi keskeisiä teemoja sekä niihin liittyviä kysymyksiä. Haastattelun tekijästä riippuen teemahaastattelu voi olla avoimempi tai hyvinkin strukturoitu. Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset, sekä näiden syntyminen haastattelun vuorovaikutustilanteessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-88.)

Havainnointia ei käytetty tutkimusmenetelmänä, sillä kuurojen lasten havainnointi vaatii viittomakielen taitoa ja ymmärrystä kuurojen kulttuurista. Tulkkauksella ei saada välitettyä havainnoinnissa tärkeitä yksityiskohtia, minkä lisäksi kuurojen lasten toiminnan analysoiminen suomenkielisenä kuulevana henkilönä olisi eettisesti arveluttavaa.

Tutkimuskohteena toimi päiväkotiryhmä, jossa on kuusi viittomakielistä lasta ja kolme suomenkielistä lasta. Viittomakielisistä lapsista viisi on kuuroja ja yksi kuurojen vanhempien kuuleva lapsi. Ryhmässä työskentelee neljä aikuista, joista kolme on äidinkieleltään viittomakielisiä ja yksi on opiskellut viittomakieltä aikuisiällä. Viittomakielisistä työntekijöistä kaksi on kuuroja. Ryhmässä on myös päivästä riippuen töissä kaksi tai kolme viittomakielen tulkkiä.

Tutkimuskohteen löytämisessä auttoi Kuurojen Liitto, jonka työntekijän kanssa kävin keskustelussa syksyllä 2018 aloittaessani opinnäytetyöprosessiani. Sain päiväkodin yhteystietojen lisäksi vinkkejä monista kuurojen varhaiskasvatukseen liittyvistä lähteistä, joita olen tässä opinnäytetyössä käyttänyt. Opinnäytetyöni lopullinen aihe valikoitui yhdessä päiväkotiryhmän henkilökunnan kanssa. Henkilökunta kuitenkin vaihtui kesken opinnäytetyöprosessin, joten haastattelemani työntekijä ei ollut mukana opinnäytetyöni suunnitteluvaiheessa. Henkilökunnan vaihdos ja päiväkodin työntekijöiden kiireet venyttivät haastattelujen toteutumista suunnitellusta elo-syyskuusta 2019 joulukuuhun 2019. Jotta haastattelut saatiin kerättyä tutkimusluvan puitteissa, en ehtinyt henkilökohtaisesti kertomaan opinnäytetyöstäni vanhemmille. Tekemäni saatekirje lähetettiin heille sähköisesti. Haastatteluun luvan antoivat kolmen lapsen vanhemmat, ja he myös täyttivät vanhemmille tarkoitetun kyselyn.

Tutkimukseen osallistui kolme kolmevuotiasta lasta, joista kaksi oli äidinkieleltään viittomakielisiä ja toinen heistä kuuro, haastateltujen lasten vanhemmat, sekä päiväkotiryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Lapsia ja työntekijää haastateltiin päiväkodissa, ja vanhemmat vastasivat kotiin lähetettyyn kyselylomakkeeseen. Lasten haastattelut kestivät viidestä kymmeneen minuuttiin, ja niistä tuli yhteensä seitsemän sivua litteroitua tekstiä, vaikkakin haastateltujen iän vuoksi näistä viidestä sivusta iso osa poikkeaa asiasta. Lasten haastattelun runko (liite 3) oli jaettu kysymyksiin leikistä ja kysymyksiin osallisuudesta, vaikkakin todellisuudessa

haastattelujen kulku poikkesi melko paljon rungosta lasten johtaessa haastattelutilannetta. Työntekijän haastattelu (liite 4) kesti hieman alle kymmenen minuuttia, ja siitä tuli kolme sivua litteroitua aineistoa. Haastattelun runko oli lasten haastattelurungon tavoin jaettu leikkiin ja osallisuuteen, mutta kysymykset koskivat työntekijöiden näkökulmaa ja heidän toimintaansa ryhmässä. Vanhempien vastausten pituudet vaihtelivat suuresti, mutta niistä tuli yhteensä viisi sivua litteroitua tekstiä kysymykset mukaan lukien. Vanhemmille lähetetyt kyselylomakkeet (liite 1 kuurojen lasten vanhemmille ja liite 2 kuulevien lasten vanhemmille) sisälsivät avoimia kysymyksiä lasten leikeistä ja ystävyyssuhteista päiväkodissa, sekä päiväkodin tavoista tukea kommunikaatiota. Kyselyt lähetettiin koteihin ennen haastatteluja ja kerättiin haastattelupäivänä. Kaikki haastattelut tehtiin saman aamupäivän aikana niin, että ensin toteutettiin lasten haastattelut ja niiden jälkeen työntekijän haastattelu.

Haastatteluiden ja kyselyjen tulokset litteroitiin sana sanalta ja koostettiin yhteen, ja niistä tehtiin sisällönanalyysi. Etenin analyysissä kysymys kerrallaan etsien aineistosta samankaltaisuksia ja eroja. Sisällönanalyysissä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, joka on tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Saaduista teksteistä etsitään myös keskeisiä merkityksiä. Käytettävä analyysitapa on teoriaohjaava, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aiempi tieto toimii analyysin tukena ja ohjaa sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 117.)

Haastateltuja lapsia ja vanhempia on yhteensä vain kuusi, ja heillä kaikilla on erilaiset kieli- ja taustat, joten anonymisoinnissa täytyi olla erityisen tarkkana. En kuitenkaan näe tätä ongelmana sisällön suhteen, sillä kaikissa haastatteluissa ja kyselyissä tulivat esiin samat vastaukset tutkimuskysymyksiin. Kyseessä on myöskin laadullinen tutkimus, jossa ei ole tarkoitus jaotella vastauksia haastateltujen kielellisen taustan mukaan.

Tietystikään ei ole mahdollista sanoa, onko näin pienen aineiston kylläisyyspiste saavutettu, mutta aineisto puoltaa itseään, ja opinnäytetyön tietopohjasta löytyy paljon aineistoa tukevia seikkoja, joiden kautta sitä on mahdollista analysoida. On myös huomioitava, että kyseessä on nimenomaan opinnäytetyö, jolloin tarkoituksena on luoda katsaus yhden päiväkodin toimintaan, eikä uutta tieteellisesti käytettävää tietoa tuottava tutkimus.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon sen laadullinen luonne, haastateltavien vähäinen lukumäärä sekä kuurojen lasten varhaiskasvatuksen yksikkökohtaiset erot. Saadut tulokset ovat siis nimenomaan tutkittavan varhaiskasvatusyksikön kontekstiin asetettavat, eikä niitä voi suoraan siirtää jonkin toisen yksikön ryhmään. Lisäksi tulee ottaa huomioon se, että osa haastatteluista tehtiin tulkin välityksellä, mikä saattaa muuttaa niiden sisältöä jonkin verran. En itse ole kuuro tai äidinkieleltäni viittomakielinen, joten perspektiivini on sen mukainen.

7.2 Tutkimusetiikka

Opinnäytetyöni suurin eettinen kysymys on se, että tutkin kuulevana, äidinkieleltäni suomenkielisenä henkilönä kuurojen lasten varhaiskasvatukseen liittyviä seikkoja. Kuurojen kulttuuri ja identiteetti ovat tärkeässä asemassa myös kuurojen lasten varhaiskasvatuksessa, joten joudun tutkimuksessani vääjäämättä sivuamaan niitä. Pysin kuitenkin nojaamaan läpi koko opinnäytetyöni kuurojen itsensä tekemiin materiaaleihin ja tutkimuksiin, ja tiedostamaan sen, etten voi kuulevana henkilönä ymmärtää vähemmistökulttuurin kokemuksia. Tarkoituksena ei ole kertoa, miten kuurojen lasten varhaiskasvatus tulisi järjestää, vaan tarkastella tutkimuskysymystäni yhden päiväkotiryhmän puitteissa.

Opinnäytetyössäni haastattelin sekä kuuroja että kuulevia lapsia ja aikuisia, minkä jälkeen litteroin haastattelut ja etsin tekstistä vastauksia kysymyksiini. Tämän jälkeen katsoin, millaisia yhtäläisyyksiä vastauksissa on tietopohjaani verrattuna. Kuulevana henkilönä minulta on voinut kuitenkin jäädä huomaamatta tiettyjä laajempia kokonaisuuksia, joita kuuro henkilö löytäisi samasta materiaalista.

Toinen eettinen seikka on se, että haastattelen hyvin nuoria lapsia. Lapsen haastattelu on keskustelu, jonka tuloksena on lapsen ja haastattelijan yhdessä luoma aineisto. Lasta haastatellessa on tärkeää joustaa ja ottaa kiinni lasten tarjoamista keskustelunavauksista, sekä varmistaa, että haastatteluympäristö on lapselle sopiva. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 331-332.) Haastattelut järjestettiin lapsille tutussa tilassa päiväkodissa. Minulla ei ollut mahdollisuutta käydä tutustumassa lapseen ennen haastatteluja, mutta lapsilla oli haastattelutilanteessa mukana tuttu aikuinen, kahdessa haastattelussa tulkki ja yhdessä varhaiskasvatuksen opettaja. Kerroin lapsille ikätasoisesti, mihin käytän haastattelua. Lapsilla oli myös mahdollisuus päättää itse, milloin haastattelu loppui. Haastattelukysymykset itsessään olivat yleisiä kysymyksiä lasten kavereista ja leikeistä, joten ne eivät sivunneet kovin henkilökohtaisia tai arkoja aiheita. Pysin antamaan lapsille tilaa päättää keskustelun kulusta liittäen tarkempia kysymyksiä niille sopiviin kohtiin.

Haastatteluihin pyydettiin suostumus kaikilta osallistujilta sekä osallistuvien lasten vanhemmilta. Lupien keräämisen yhteydessä osallistujille kerrottiin opinnäytetyöstä, sen toteuttamisesta sekä aineiston käytöstä ja anonymiteetistä. Aineisto säilytettiin niin, etteivät ulkopuoliset pääse siihen käsiksi, ja tuhottiin tutkimuksen valmistuttua.

8 Opinnäytetyön tulokset

8.1 Lasten haastattelut

Lasten iän vuoksi haastattelut olivat lyhyitä ja käsittelivät suurelta osin haastattelun ulkopuolisia asioita. Aineistosta on lisäksi jätetty pois ne kohdat, joissa ei ole täyttä varmuutta siitä, onko lapsi ymmärtänyt kysymyksen. Lapset kertoivat haastatteluissa lähinnä leikeistä ja kaverista päiväkodissa, ja vastasivat jonkin verran myös kysymyksiin leikeissä käytetyistä kommunikaatiotavoista.

Lapset kertoivat leikkivänsä päiväkodissa pääasiassa kuvittelu- ja roolileikkejä. Leikit olivat myös samantyyppisiä riippumatta siitä, kertoiko lapsi leikkivänsä kuuron vai kuulevan lapsen kanssa:

”Haastattelija: Osaaksä kertoo vähän, et mitä muuta te leikitte täällä? Et jos te ette oo salissa ni mitä sä tykkäät leikkii?”

Lapsi 2 (kuuleva viittomakielinen): Autolla.”

”Haastattelija: Voiksä kertoo, leikittekste [nimi] kanssa sellasia leikkejä, joissa te keksitte juttuja, tai vaikka tarinoita.

Lapsi 1(kuuro viittomakielinen): mm-m

Haastattelija: Oottekste vaikka prinsessoita tai lääkäreitä tai leikitte kotia?

Lapsi: Prinsessaa mä tykkään.”

”Haastattelija: Mitä te leikitte [nimi] kanssa?

Lapsi 3 (kuuleva suomenkielinen): Pe[muminaa]

Haastattelija: Pelejä?

Lapsi: Perhettä.”

Kysyttäessä, kenen kanssa lapset leikkivät, he nimesivät ensisijaisesti lapsia, joiden kanssa heillä oli sama äidinkieli. Kuitenkin kysyttäessä he kertoivat leikkivänsä myös niiden lasten

kanssa, joiden kanssa heillä ei ollut yhteistä kieltä. Kukaan lapsista ei ilmaissut yhteisen kielin puutteen häiritsevän leikkejä, vaan niiden sujuminen nähtiin itsestään selvyytenä. Sekä kuurot että kuulevat lapset kertoivat kommunikaation tapahtuvan pääasiassa viittomalla:

”Haastattelija: Onks teillä joskus, ku te leikitte perhettä, ni onks joskus vaikeeta jos [nimi] viittooo ja loput teistä puhuu?”

Lapsi 3: Mä kyllä osaan jo viittoaa.”

”Haastattelija: Nii. Ooksä koskaan leikkiny sellasten lasten kanssa, jotka ei osaa viittooo ni leikitsä niitten kaa prinsessaa?”

Lapsi 1: Nii no. Se riittää sit ku viittooo niiden kanssa.”

”Haastattelija: Osaaksä yhtään kertoo et leikittekste kaikki yhdessä? Viittomakieliset ja suomee puhuvat onks ne samassa leikissä? [Lapsi nyökkää] Joo? Osaaks kaikki täällä vähän viittooo?”

Lapsi 2: Joo.”

Lapset eivät eritelleet kommunikaatiota, joka tapahtuu suoraan tai tulkin välityksellä, mikä viittaa siihen, että tulkin läsnäolo ja käyttö ryhmässä oli heille tuttua ja luontevaa. Kuuron lapsen haastattelussa lapsi mainitsi sekä puhumisen että viittomisen kommunikaation muotoina, mikä viittaisi tulkin läsnäoloon leikkitilanteissa:

”Haastattelija: Onks se vaikeeta leikkii täällä jos täällä ei oo ketään joka osaa viittooo kanssa.”

Lapsi 1: Ei, [nimi], kyllä mulleki voi puhua tai viittoaa että kyllä mä sitte tiedän että kun jos viitotaan ni sitte voi niinku leikkiä yhdessä ni sitte viitotaan. Semmosten kanssa mä leikin, yhdessä.”

8.2 Vanhempien kyselyt

Vanhemmat eivät juurikaan osanneet kertoa kuurojen ja kuulevien lasten välisistä leikeistä, sillä heillä ei ollut juuri tilaisuutta seurata lastensa toimintaa päiväkodissa:

”Saan tietoa asiasta vain lapseni ja päiväkodin henkilökunnan kautta.”

-Vanhempi 3 (kuulevan suomenkielisen lapsen vanhempi)

”Vaikea verrata, koska en näe, kuinka hän on vuorovaikutuksessa kuulevien pk-kavereiden kanssa.”

-Vanhempi 2 (kuulevan viittomakielisen lapsen vanhempi)

Se, kertoivatko lapset kotona leikkivänsä myös muiden kuin samaa äidinkieltä puhuvien lasten kanssa, vaihteli aineistossa paljon. Vanhemmat eivät kuitenkaan nähneet leikkien sisällöissä eroa:

”Ei oikeastaan kerro [leikeistä kuulevien lasten kanssa]. Kertoo kuuroista kavereista.”

-Vanhempi 1 (kuuron viittomakielisen lapsen vanhempi)

”Luulen että lapsi tekee samoja asioita sekä kuurojen että kuulevien lasten kanssa, mutta varmuudella en kuitenkaan voi sanoa.”

-Vanhempi 2

”leikkii, perhettä, Elsa ja Annaa”

-Vanhempi 3

Vanhemmat mainitsivat tärkeänä seikkana lasten välisessä kommunikaatiossa päiväkotiryhmän kaksikielisyyden:

"Päiväkoti on loistava kaksikielinen ympäristö!"

-Vanhempi 1

"Aikuiset työntekijät kuuroja ja kuulevia -> hyvä juttu"

-Vanhempi 1

"Ei ole paikkaa ja aikaa, jolloin viittomakieltä pääsee käyttämään [...] vaan kieli on jatkuvasti mukana lapsen arjessa sekä kotona että päiväkodissa."

-Vanhempi 2

"Aikuisten jatkuva vuoropuhelu kummankin kieliryhmän kanssa [mahdollistaa vuorovaikutuksen]."

-Vanhempi 2

Lisäksi he mainitsivat erityisesti työntekijöiden viittomakielentaidon sekä tulkkien käytön ryhmässä:

"Kaikki ryhmässä olevat opettaja ja hoitajat viittovat."

-Vanhempi 3

"Tulkit (pätevät ja motivoituneet!) mahdollistavat vuorovaikutuksen."

-Vanhempi 2

Osa vanhemmista mainitsi myös viittomakielen näkymisen ryhmän tiloissa sekä ”viikon viittoman”, joiden avulla koko ryhmä opettelee uusia viittomia:

”Viikon viittoma [edistää kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutusta].”

-Vanhempi 3

”Päiväkodissa paljon seinällä viittomia.”

-Vanhempi 1

Viittomakielen käytön lisäksi vanhemmat mainitsivat henkilökunnan ja muiden vanhempien positiivisen asenteen viittomakieltä ja kaksikielisyyttä kohtaan:

”Myönteinen asenne kaksikielisyyteen.”

-Vanhempi 1

”Henkilökunta on motivoitunut ja ryhmän kuulevien lasten vanhemmatkin.”

-Vanhempi 1

”On tärkeää, että ympäristö on jatkuvasti viittomakieli-myönteinen.”

-Vanhempi 2

8.3 Työntekijän haastattelu

Työntekijä kuvailee haastattelussa kuurojen ja kuulevien lasten leikkivän yhdessä vaihtelevasti. Työntekijän haastattelussa tuli esille muun aineiston tavoin, että kuurojen ja kuulevien

lasten yhteiset leikit eivät eroa sisällöltään niistä leikeistä, joita leikkivät vain kuurot tai kuulevat lapset:

”Haastattelija: Onks teillä myös ku kuulevat ja kuurot lapset leikkii yhdessä ni leikkiiks ne just niinku näitä kuvitteluleikkejä vai pelejä vai ihan kaikkea?

Työntekijä: Kaikkea oikeestaan ettei oo silleen mitenkään. Kaikkee kotileikkejä ja kaikkia esiintymisiäki on pitäny yhdessä että on suunnitellu esiintymisiä ja esittäny sen muille. Ja sit on ihan pöytähommia niissäki sit että pelejä ja sitte piirtelyssäki yhdessä.

Haastattelija: Et se ei oikeestaan eroo mitenkää.

Työntekijä: Ei eroa.”

Työntekijä kertoo, ettei lapsia ole juuri ryhmäytetty tavoitteellisesti, sillä tarvetta siihen ei ole esiintynyt. Tähän on vaikuttanut myös se, että osa lapsista tunsu jo toisensa entuudestaan:

” Haastattelija: Ni ootteks te tänä syksynä tehny sellasia niinku ryhmäyttämijuttuja että ne sais nytten vai onks tää ollu ihan toimiva ryhmä jo valmiiks?

Työntekijä: Ehkä toimiva oli ja sitte suurin osa lapsista- aika tota sellanen että ne oli tuttuja suurin osa lapsista että viittomakielisiä tuli ihan uutena tota päiväkotiin. Että oli edellisistä porukoista tuttuja ja päiväkodista tuttuja täältä ja sitte tota se ryhmä sitte [työntekijät] vähän katto jo valmiiks että ketä lapsia vähän sopis siihen niinku tavallaan. Ja sitte ollaan välillä otettu parileikkejä ja pienryhmäleikkejä mut ei olla silleen hirveen suunnitelmallisesti mietitty että viittomakieliset pitäs nytte saatu integroitua kuulevien kanssa että ne on oikeestaan menny aika omalla painollaan.”

Myös työntekijän haastattelussa tulee ilmi tulkkien tärkeä rooli kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Hän kertoo lasten itse pyytävän tulkkia tarvittaessa mukaan leikkitilanteeseen. Toisaalta lasten taito käyttää tulkkia vaikuttaa siihen, miten vuorovaikutusta syntyy:

”No ehkä sit tiettyjen lasten jotka osaa jo käyttää tulkkia jo aika hyvin ni sit ku osaa käyttää tulkkia ni on helpompi myös sit niinku leikkiä keskenään. Mut osa lapsista ei osaa ni se tietysti sit vähän rajottaa sitä et miten paljon pystyy keskenään leikkiä tulkin kanssa tai niinku tulkin avustuksella. Mutta että se on ehkä sellanen että auttaa ja estää myös kanssa ja ehkä se on enemmän sit kans viittomakielen taidon mikä ei oo välttämättä kaikilla lapsilla niin hyvä ni sit se tavallaan että kuulevat lapset kyllä aika helposti tulkkien kanssa pystyy mut sit taas viittomakielisillä lapsilla kaikilla ei oo se tulkin käyttö harjaantunu niin hyväks et pystyis tulkkia käyttämään siinä leikissä ni ne sit useemmin sit keskenään leikkii mieluummin.”

Ryhmässä on myös opeteltu yhdessä viittomia, joita myös äidinkieleltään suomenkieliset lapset ovat ottaneet käyttöön:

” Joka viikko ollaan otettu yks viittoma et sitä ollaan harjoteltu kaikki yhdessä et saadaaan varastoo lisää. Mut se on vaihellu paljon et miten sitä on käyttäny lapset ja mihin se on liittyny se viittoma mutta sitte ollaan lapsista ni ne kattoo siitä tulkista ja siitä poimii aika paljon niitä viittomia ja tosi nopeesti on oppinu osa lapsista viittomaan.”

Työntekijä kertoo, että ryhmässä ei ole esiintynyt haasteita kuurojen ja kuulevien lasten opetuksen yhdistämisen suhteen. Opetuksella on ollut positiivisia vaikutuksia suvaitsevaisuuden ja viittomakielen oppimisen suhteen:

”T: Mut onks teillä ollu jotain haasteita tässä tän ryhmän kanssa?

H: Ei.

T: Ei.

H: Ei, kaikki on menny hyvin.

T: Okei. Joo. Sit silleen niinku yleisesti mitä hyvää sä oot nähny siitä että teillä on tällönen yhdessä kuulevia ja kuuroja lapsia?

H: No se on ainaki et ne on oppinu suvaitsevaisuutta ja sit kuulevat lapset on oppinu viittomakieltä ja hirveen positiivista palautetta on tullu et kotona he käyttää opettaa

kotonaki vanhemmille viittomia että tämmöstä. Se on ehkä sit et ne saa yhen kielen lisää tavallaan tai oppii sitä vähäsen että ei ne kieltä kokonaan opi.”

8.4 Johtopäätökset

Käyn seuraavaksi läpi haastattelujen ja kyselyjen kautta saamani vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millaisia leikkejä kuurot ja kuulevat lapset leikkivät yhdessä. Aineiston perusteella erilaiset mielikuvitusleikit nousivat vahvasti esille kuurojen ja kuulevien lasten leikeissä. Lisäksi työntekijä mainitsi yhteisinä leikkeinä pöytähommat ja esiintymiset. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan osanneet vastata kysymykseen, sillä lapset eivät välttämättä juuri kertoneet kotona leikeistä toisen kieliryhmän kanssa.

Toinen tutkimuskysymys oli, eroavatko nämä leikit leikeistä, joita kuulevat lapset leikkivät kuulevien ja kuurot kuurojen lasten kanssa. Aineiston perusteella lapset leikkivät samoja leikkejä molempien kieliryhmien kanssa. Lapset mainitsivat haastatteluissa sekä samaan että toiseen kieliryhmään kuuluvia kavereita, mutta mainitut leikit olivat molemmissa tapauksissa pääosin mielikuvitusleikkejä. Myös vanhemmat ja työntekijä sanoivat leikkien olevan samoja, vaikka osa vanhemmista ei osannutkaan eritellä, millaisia leikit olivat.

Kolmas tutkimuskysymys oli, mitkä seikat mahdollistavat kuurojen ja kuulevien lasten yhteiset leikit. Kaikki haastateltavat ja kyselyihin vastanneet mainitsivat viittomakielen käytön. Lapset pitivät viittomakielistä kommunikaatiota itsestäänselvyytenä, vaikka heidän haastatteluistaan ei selvinnyt, mikä osa kommunikaatiosta tapahtuu tulkin välityksellä. Osa vanhemmista ja työntekijä mainitsivat myös tulkkien läsnäolon tärkeyden kommunikaatiossa. He mainitsivat lisäksi ryhmän yhteisen viittomakielen opettelun, joka konkretisoitui vastauksissa viikon viittomaan ja ryhmätilassa näkyviin viittomakuviin. Lisäksi aikuiset pitivät tärkeänä myönteistä asennetta viittomakieltä kohtaan niin työntekijöiden kuin vanhempienkin taholta. Huomattavaa on se, ettei yhdessäkään haastattelussa tai kyselyssä tullut esille seikkoja, jotka vaikeuttavat lasten välisiä ystävyyssuhteita tai leikkiä, vaikka niistäkin kysyttiin.

Opinnäytetyöhöni tekemissä haastatteluissa tuli erityisesti ilmi paljon kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutusta tukevia seikkoja. Aineiston perusteella kuurojen ja kuulevien lasten yhteisissä leikeissä ei myöskään esiintynyt eroja kuurojen tai kuulevien lasten keskinäisiin leikkeihin verrattuna, ja leikeiksi mainittiin lasten ikätasoon sopivia roolileikkejä. Tältä osin tulokset ovat samassa linjassa Wautersin & Knoorsin (2008) sekä Bowenin (2008) tutkimusten kanssa, joiden mukaan lapsen kuurous tai kuulovamma ei vaikuttanut heidän suosioonsa alakoulun integroiduissa ryhmissä.

Suurimmiksi vuorovaikutusta tukeviksi seikoiksi nousivat kaksikielisyys, myönteinen asenne viittomakielen käyttöä kohtaan sekä tulkkien läsnäolo ryhmässä. Nämä ovat myös hyvin samassa linjassa pohja-aineiston kanssa. Sume (2018, 307) mainitsee henkilökunnan viittomien käytön ja myönteisen asenteen kuurouteen olevan tärkeää kuurojen lasten varhaiskasvatuksessa. Eriks-Brophyn & Whittinghamin (2013) mukaan kuuroja, kuulovamaisia ja kuulevia lapsia integroiduissa ryhmissä opettavat suhtautuivat inklusioon positiivisesti ja katsoivat taitojensa ja saamansa tuen riittäväksi opetuksen järjestämiseen.

Tulosten tarkastelun kannalta tärkeää on se, että päiväkotiryhmä on sekä vanhempien että työntekijän näkökulmasta onnistuneesti integroitu. Yhdessäkään kyselyssä tai haastattelussa ei tullut esille haasteita kieliryhmien yhdistämisessä tai kuurojen ja kuulevien lasten välisessä kommunikaatiossa.

On myös tärkeää huomioida, että päiväkotiryhmässä oli useampi viittomakielinen lapsi, sillä iso osa kuurojen lasten varhaiskasvatusta käsittelevästä aineistosta Suomessa on tehty ryhmistä, joissa on vain yksi kuuro lapsi. Esimerkiksi Sumen (2018) artikkeli keskittyy kuurojen lasten osalta suuresti siihen, miten kuurojen lasten varhaiskasvatus voidaan järjestää tilanteissa, joissa ryhmän aikuiset eivät ole viittomakielisiä, eivätkä he voi antaa kuurolle lapselle kielellistä ja kulttuurillista mallia. Nämä ongelmat eivät tietenkään tule esille ympäristössä, jossa on useita viittomakielisiä lapsia ja aikuisia.

Vaikka opinnäytetyöstäni ei voikaan tehdä tutkimuskohdetta laajempaan yhteyteen sovellettavia johtopäätöksiä, voi yhdessä pohja-aineiston kanssa sanoa, että kuurojen lasten integraatiossa on ensiarvoisen tärkeää aidosti kaksikielinen ympäristö ja viittomakielen käytön mahdollistaminen kaikissa tilanteissa.

9 Lopuksi

Viittomakielisen varhaiskasvatuksen tutkimukselle olisi paljon tarvetta, sillä tutkimusta siitä ei ole juuri tehty Suomessa. Erityisesti osallisuuden toteutumisen erot kuurojen lasten määrästä, henkilökunnan viittomakielentaidosta ja tulkkien käytöstä riippuen, nousevat opinnäytetyöni pohjalta tärkeiksi aiheiksi. Olisi hyvä, jos kuurojen lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen tueksi olisi selvitetty, millaiset ratkaisut lapset itse kokevat parhaaksi. Esimerkiksi lähipäiväkotiperiaatteen ja keskitetymmän viittomakielisen varhaiskasvatuksen erot olisivat tärkeä tutkimuskohde.

Kuurojen lasten ystävyysuhteita voisi tutkia myös laajemmasta näkökulmasta, jotta aiheetta olisi mahdollista verrata muihin tutkimuksiin päiväkotikäisten lasten ystävyysuhteista. Suu-

remman otannan lisäksi tutkimusta voisi laajentaa ympäristöllisestikin koskemaan myös päiväkodin ulkopuolisia ystävyys-suhteita, sillä monesti kuuroilla on sosiaalisia suhteita kuurojen yhdistysten kautta.

Lisäksi olisi tärkeää saada kuurojen ja viittomakielisten itsensä tuottamaa tutkimusta, joka voisi perustua myös ryhmien seuraamiseen tulkin välityksellä tehtyjen haastattelujen sijaan. Kuulevana ja hyvin heikkojen viittomakielen taitojen omaavana henkilönä näkökulmani jää pinnalliseksi, enkä voi ottaa opinnäytetyössäni mukaan esimerkiksi kuurojen kulttuurin näkökulmaa. Viittomakieliset henkilöt pystyisivät paremmin tutkimaan leikki- ja ohjaustilanteita niiden tapahtuessa, ja esimerkiksi tulkkien käytön vaikutusta leikkitalanteiden dynamiikkaan.

Päiväkoti kaksikielisenä ympäristönä olisi myös mielenkiintoinen uuden tutkimuksen aihe. Usein kaksikielisissä ryhmissä, kuten kielikylpypäiväkodeissa, ohjaus tapahtuu pääsääntöisesti yhdellä kielellä lasten äidinkielen ollessa käytössä tarvittaessa. Aidosti kaksikielisen päiväkotiryhmän edut, haasteet ja edellytykset olisivatkin mielenkiintoisia. Viittomakielen ja puhutun kielen yhdistäminen kaksikielisessä ympäristössä on jo itsessään paljon mahdollisuuksia tarjoava tutkimuskohde.

Lähteet

Painetut

Hall, E. ja Kofkin, J. 2011. Seen & Heard. Children's Rights in Early Childhood Education. USA; The Althouse Press ja Teachers College Press.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. ja Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä; PS-kustannus.

Hughes, F. 1991. Children, Play, and Development. USA; Pearson Education.

Järvinen, K. ja Mikkola, P. 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Helsinki; Pedatieto.

Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2010. Suomen viittomakielten kieli-poliittinen ohjelma. Helsinki.

Locke, J. 1993. The Child's Path to Spoken Language. Yhdysvallat; Harvard University Press.

Lyytinen, H., Eklund, K. ja Laakso, M.-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Toimittaneet Lyytinen, P., Korkiakangas, M. ja Lyytinen, H. Helsinki; WSOY.

Marschark, M. 1993. Psychological Development of Deaf Children. Yhdysvallat; Oxford University Press.

Meronen, A. 2004. Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto.

Mikkonen, P. 2000. Viittomakielentulkki kuuron lapsen vuorovaikutustilanteissa. Helsinki: Kuurojen liitto.

Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Toimittaneet Lyytinen, P., Korkiakangas, M. ja Lyytinen, H. Helsinki; WSOY.

Poikkeus, A.-M. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Toimittaneet Lyytinen, P., Korkiakangas, M. ja Lyytinen, H. Helsinki; WSOY.

- Raittila, R., Vuorisalo, M. ja Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Toimittaneet Hyvärinen, M., Nikander, P. ja Ruusuvuori, J. Tampere; Vastapaino.
- Salmi, E. ja Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki; Kuurojen Liitto ry.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä; PS-kustannus.
- Salo, L. ja Salmi, K. 2018. Vuorovaikutuksellisen leikin rakentuminen ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Leikin ammattilaiset. Toimittaneet Kangas, J. ja Fonsén, E. Helsinki; Helsingin Yliopisto.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salenius-Pasternak, D. ja Ponte, I. 2005. Children & play. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Sume, H. 2016. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 3. uudistettu painos. Toimittaneet Takala, J. ja Sume, H. Finn Lectura.
- Sume, H. 2018. Lapsi, jolla on kuulovamma. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Toimittaneet Pihlaja, P. ja Viitala, R. Jyväskylä; PS-kustannus.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki; Tammi.
- Valtioneuvoston kanslia. 2017. Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017. Hallituksen julkaisusarja 8/2017. Helsinki.
- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Siven, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2013. Lapsuus: Erityinen elämänvaihe. 1.-5. p. Helsinki; Sanoma Pro.
- Widberg-Palo, M. 2012. Hei, kato mua!. Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen Suomessa. Teoksessa Hei kato mua!. Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. Toimittaneet Kiili, J. ja Pollari, K. Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Widberg-Palo, M. ja Seilola, I. 2012. Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa. Teoksessa Hei kato mua!. Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012: 3. Toimittaneet Kiili, J. ja Pollari, K. Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

Sähköiset

Alijoki, J. & Pihlaja, P. 2017. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toimittaneet Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä; PS-kustannus. Viitattu 27.3.2020. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>

Anttonen, A-M. & Ukkonen, J. 2009. Päiväkodin leikkikulttuurin luomat olosuhteet esikouluikäisten lasten vapaalle leikille. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 26.4.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22969/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201002171258.pdf>

Bowen, S. K. 2008. COENROLLMENT FOR STUDENTS WHO ARE DEAF OR HARD OF HEARING: FRIENDSHIP PATTERNS AND SOCIAL INTERACTIONS. American Annals of the Deaf, 153(3), 285-93. Viitattu 8.9.2019. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/central/docview/214481787/FAC3A01FC3B141C0PQ/1?accountid=12003>

Eerola-Penonen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Toimittaneet Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampere; Vastapaino. Viitattu 24.3.2020. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>

Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. 2013. TEACHERS & PERCEPTIONS OF THE INCLUSION OF CHILDREN WITH HEARING LOSS IN GENERAL EDUCATION SETTINGS. American Annals of the Deaf, 158(1), 63-97. Viitattu 11.9.2019. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/central/docview/1368121826/4DEE81028A324C14PQ/1?accountid=12003>

Helenius, A. & Korhonen R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Toimittaneet Nurmilaakso, M. ja Välimäki A-L. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 26.4.2020. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Howard, J. & McInnes, K. 2013. The Essence of Play: A Practice Companion for Professionals Working with Children and Young People. Taylor & Francis Group. Viitattu 27.4.2020. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/reader.action?docID=1163784>

Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa- "Leikittäis ja kaikki olis onnellisia!". Helsingin yliopisto. Viitattu 26.4.2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231504/Brotherus_Kangas_Leikittaisjakaikkiolisionnellisia2017.pdf?sequence=1

Koivula, M. & Laakso, M.-L. 2017. Lasten varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutus-suhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Toimittaneet Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. Tampere; Vastapaino. Viitattu 23.3.2020.

<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>

Laki vammaisten henkilöiden tulkkaukspalvelusta 133/2010. Viitattu 3.1.2020.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100133>

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 12.11.2019. https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Sosiaalinen_Osallisuus.pdf/4bc56a65-8eb2-41c3-87b8-0cd963a2c600

Löfdahl, A. 2010. Who Gets to Play? Peer Groups, Power and Play in Early Childhood Settings. Teoksessa Engaging Play. Toimittaneet Brooker, L. & Edwards, S. Open University Press. Viitattu 27.4.2020. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/laurea/reader.action?docID=771397>

Nikolaraizi, M., & Makri, M. 2005. DEAF AND HEARING INDIVIDUALS & BELIEFS ABOUT THE CAPABILITIES OF DEAF PEOPLE. American Annals of the Deaf, 149(5), 404-14. Viitattu 9.9.2019. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/central/docview/214468515/26614ADC99D44F11PQ/1?accountid=12003>

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. Viitattu 20.6.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Tampere. Viitattu 7.5.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 20.6.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1998/19980628>

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Viitattu 15.6.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-tasa/1999/19990731>

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toimittaneet Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä; PS-kustannus. Viitattu 27.3.2020. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Valloittava varhaiskasvatus. Toimittaneet Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen,

P. Tampere; Vastapaino. Viitattu 25.3.2020 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686532>

Unicef. Yleissopimus lasten oikeuksista. Viitattu 12.5.2019. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 17.6.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Viitala, R. 2019. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Varhaisterityiskasvatus (2. päivitetty painos). Toimittaneet Pihlaja, P. & Viitala, R. Jyväskylä; PS-kustannus. Viitattu 27.3.2020. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524519977>

Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere University Press. Viitattu 25.4.2020. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68140/lasten_yhteinen_varhaiskasvatus_2006.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Viittomakielilaki 359/2015. Viitattu 7.6.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150359>

Wauters, L. N., & Knoors, H. 2008. Social integration of deaf children in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13(1), 21-36. Viitattu 17.9.2019. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/central/docview/200191416/A656AA7E42194E15PQ/1?accountid=12003>

Liitteet

Liite 1: Kyselylomake kuurojen lasten vanhemmille	39
Liite 2: Kyselylomake kuulevien lasten vanhemmille	41
Liite 3: Haastattelurunko lapsille	43
Liite 4: Haastattelurunko työntekijälle	44
Liite 5: Tutkimuslupalomake vanhemmille	45
Liite 6: Tutkimuslupalomake työntekijälle	46

Liite 1: Kyselylomake kuurojen lasten vanhemmille

Lapsen ikä: _____

Lapseni on ollut päiväkodissa _____ vuotta

Onko päiväkodissa tarpeeksi tietoa kuuroudesta ja viittomakielisyydestä? Kyllä Ei

1. Lapseni ystävyssuhteet kuulevien lasten kanssa päiväkodissa ovat _____

2. Kun vertaan lapseni ystävyssuhteita kuulevien lasten kanssa hänen ystävyssuhteisiinsa muiden kuurojen lasten kanssa, _____

3. Lapseni kertoo, että päiväkodissa hän tekee kuulevien lasten kanssa_____

4. Lapseni kertoo leikeistä kuulevien lasten kanssa_____

5. Päiväkodissa edistetään kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutusta_____

23

6. Kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutukseen päiväkodissa vaikuttavat_____

7. Mitä muuta haluat sanoa aiheesta? _____

Liite 2: Kyselylomake kuulevien lasten vanhemmille

Lapsen ikä: _____

Lapseni on ollut päiväkodissa ____ vuotta

Haluaisin lisää tietoa kuuroudesta ja viittomakielestä

1. Lapseni ystävyssuhteet kuurojen lasten kanssa päiväkodissa ovat _____

2. Kun vertaan lapseni ystävyssuhteita kuurojen lasten kanssa hänen ystävyssuhteisiinsa muiden kuulevien lasten kanssa, _____

3. Lapseni kertoo, että päiväkodissa hän tekee kuurojen lasten kanssa _____

4. Lapseni kertoo leikeistä kuurojen lasten kanssa _____

5. Päiväkodissa edistetään kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutusta_____

6. Kuurojen ja kuulevien lasten vuorovaikutukseen päiväkodissa vaikuttavat_____

7. Mitä muuta haluat sanoa aiheesta?_____

Liite 3: Haastattelurunko lapsille

1. Kerro vähän, millaisia juttuja täällä päiväkodissa tehdään ja leikitään.

2. Ketkä ovat ystäviäsi päiväkodissa?

Teema 1: Leikki

3. Millaisia asioita yleensä teette täällä yhdessä?

4. Eroaako se tekeminen siitä, kun leikit muiden viittomakielisten/kuulevien lasten kanssa?

Teema 2: Osallisuus

5. Onko joskus vaikeaa, kun toinen puhuu viittomakieltä ja toinen suomea? Millaisissa tilanteissa? Miten toimitte?

6. Oletko oppinut jotain uutta, kun leikitte yhdessä?

Liite 4: Haastattelurunko työntekijälle

1. Kerro vähän ryhmästänne

Teema 1: Leikki

2. Millaisia leikkejä kuulevat ja kuurot lapset leikkivät yhdessä?

3. Eroavatko kuulevien ja kuurojen yhdessä leikkimät leikit leikeistä, joissa on vain kuulevia tai

kuuroja lapsia?

Teema 2: Osallisuus

4. Millaiset asiat auttavat kuulevien ja kuurojen lasten yhdessä tekemistä?

5. Miten te olette ryhmäyttäneet kuuroja ja kuulevia lapsia?

6. Millaisia haasteita olette kohdanneet?

7. Mitä hyvää on syntynyt prosessissa?

Liite 5: Tutkimuslupalomake vanhemmille

TIETOINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Lastani on pyydetty osallistumaan haastattelututkimukseen kuurojen ja kuulevien lasten välisistä ystävyys-suhteista osallisuuden ja leikin näkökulmasta. Tutkimus on alemman ammatti- korkeakoulun opinnäytetyö. Kysymykset koskevat lapseni ystävyys-suhteita ja leikkejä päiväkodissa. Opinnäytetyö tehdään yhteistyössä [päiväkodin] kanssa. Opinnäytetyössä ei kuitenkaan mainita, missä päiväkodissa aineisto on kerätty. Tutkimukseen osallistujat ovat [ryhmän] lapsia ja heidän vanhempiaan sekä henkilökuntaa. Haastattelut tehdään talven 2019 aikana. Lopullinen työ julkaistaan Theseuksessa.

Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa haastatteluun liittyen. Olen tietoinen, että minun on mahdollista olla yhteydessä haastattelijaan, mikäli minulla on kysymyksiä haastatteluun tai aineiston käsittelyyn liittyen.

Ymmärrän, että

-Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja minulla ja lapsellani on mahdollisuus keskeyttää tutkimus tai kieltäytyä siitä milloin tahansa. Mikäli kieltäydyin tutkimuksesta, minua koskeva aineisto poistetaan haastatteluaineistosta.

-Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan tässä opinnäytetyössä, ja se tuhotaan opinnäytetyön valmistuttua. Opinnäytetyöhön ei kerätä ulkopuolista aineistoa.

-Haastattelu tallennetaan ja litteroidaan tekstimuotoon.

-Haastattelu käsitellään luottamuksellisesti, ja sitä käsittelevät vain opinnäytetyön tekijä.

-Haastattelut anonymisoidaan, eli niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Haastattelutietoja ei voida yhdistää lapseeni lopullisessa julkaisussa.

Tämä asiakirja allekirjoitetaan kahtena kappaleena, joista saan itselleni yhden ja toinen jää haastattelun tekijälle.

Annan suostumukseni haastatteluun osallistumiseen

Lapseni nimi: _____

Paikka ja aika: _____

Nimikirjoitus ja nimenselvennys: _____

Liite 6: Tutkimuslupalomake työntekijälle

TIETOINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Minua on pyydetty osallistumaan haastattelututkimukseen kuurojen ja kuulevien lasten välisistä ystävyys-suhteista osallisuuden ja leikin näkökulmasta. Tutkimus on alemman ammatti- korkeakoulun opinnäytetyö. Kysymykset koskevat [ryhmän] lasten välisiä ystävyys-suhteita, leikkejä ja näitä tukevia rakenteita. Opinnäytetyö tehdään yhteistyössä [päiväkodin] kanssa. Opinnäytetyössä ei kuitenkaan mainita, missä päiväkodissa aineisto on kerätty. Tutkimukseen osallistujat ovat [ryhmän] lapsia ja heidän vanhempiaan sekä henkilökuntaa. Haastattelut tehdään talven 2019 aikana. Lopullinen työ julkaistaan Theseuksessa.

Olen saanut sekä kirjallista että suullista tietoa haastatteluun liittyen. Olen tietoinen, että minun on mahdollista olla yhteydessä haastatteliijaan, mikäli minulla on kysymyksiä haastatteluun tai aineiston käsittelyyn liittyen.

Ymmärrän, että

-Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja minulla on mahdollisuus keskeyttää tutkimus tai kieltäytyä siitä milloin tahansa. Mikäli kieltäydyntä tutkimuksesta, minua koskeva aineisto poistetaan haastatteluaineistosta.

-Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan tässä opinnäytetyössä, ja se tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua. Opinnäytetyöhön ei kerätä ulkopuolista aineistoa.

-Haastattelu tallennetaan ja litteroidaan tekstimuotoon.

-Haastattelu käsitellään luottamuksellisesti, ja sitä käsittelevät vain opinnäytetyön tekijä.

-Haastattelut anonymisoidaan, eli niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Haastattelutietoja ei voida yhdistää minuun lopullisessa julkaisussa.

Tämä asiakirja allekirjoitetaan kahtena kappaleena, joista saan itselleni yhden ja toinen jää haastattelun tekijälle.

Annan suostumukseni haastatteluun osallistumiseen

Paikka ja aika: _____

Nimikirjoitus ja nimenselvennys: _____