

MITÄ ME KUUROJEN OPETTAJAT OLEMME AMMATTIRYHMÄNÄ JA MITÄ ME
SAAMME TYÖSSÄMME AIKAAN?

Tutkimus kuurojen koulun opettajien työnkuvasta ja ammatti-identiteeteistä.

Anu Kosunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Elokuu 2002
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kosunen, A. 2002. Mitä me kuurojen opettajat olemme ammattiryhmänä ja mitä me saamme työssämme aikaan? Tutkimus kuurojen koulun opettajien työnkuvasta ja ammatti-identiteeteistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 96 s.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kuurojen koulun opettajien ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä, opettajien kokemuksia omasta työstään ja kuurojen opetuksen erityispiirteitä. Kasvatustieteessä opettajien identiteetti on suosittu tutkimusaihe, mutta Suomessa ei ole aiemmin tutkittu kuurojen koulun opettajien ammatti-identiteettejä. Tutkimuksessa oli mukana kuusi peruskoulun opettajaa eri puolilta Suomea kolmesta eri kieliryhmästä: kuuro viittomakielinen, kuuleva viittomakielinen, jonka vanhemmat tai sisarukset ovat kuuroja ja kuuleva suomenkielinen opettaja. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla ja analyysi toteutettiin teemoittain pyrkien vertailevaan tutkimusotteeseen, missä on käytetty aiemmissa tutkimuksissa luokiteltuja opettajatyyppejä ja eri maiden kuurojen koulun opettajien kokemuksia kuurojen opetuksesta.

Kuurojen koulun erityispiirteinä korostuivat viittomakieli opetuskielenä ja suomi toisena kielenä. Opetusryhmät ovat pieniä, mutta heterogeenisiä. Kuurojen opetukseen tehtyä opetusmateriaalia on niukasti. Opettajien vahvuuksina ilmenivät taidot viittomakielessä ja suomen opettamisessa. Opettajat suhtautuvat myönteisesti kuurojen kulttuurin erityispiirteisiin, vaikka kuurojen yhteisön pienuus saattaa heikentää opettajien mahdollisuutta erottaa työ ja vapaa-aika toisistaan. Eri kielitaustaiset opettajat kunnioittivat toinen toisiansa opettajina kuulostatukseen katsomatta. He ovat samaistuneet ammattikuntaansa. Opettajat kärsivät ympäristön kielteisestä palautteesta erityisesti kuulevia opettajia kohtaan ja he toivoivat valtakunnallista yhteistyötä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että eri kielitaustaisten opettajien kokemukset työstänsä ovat samankaltaiset. Eri kieliryhmien sisällä ja välillä ilmeni kuitenkin sekä eroja että yhtäläisyyksiä.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, kokemus työstä, kuurojen maailma, kuurojen opetus, opettajuus, viittomakieli

SISÄLTÖ

1	AMMATTI-IDENTITEETTIÄ HAHMOTTAMASSA.....	4
2	KUUROJEN MAAILMAN ERITYISPIIRTEET	6
	2.1 Kuulovammainen.....	6
	2.2 Kuuro	7
	2.3 Viittomakieli.....	7
	2.4 Äidinkieli, ensikieli, toinen kieli, vieras kieli.....	8
	2.5 Viittomakielinen	8
	2.6 Kuurojen kaksikielisyys.....	9
	2.7 Kuurojen Liitto ry	10
	2.8 Kuurojen kulttuuri.....	11
3	OPETTAJATUTKIMUS	12
	3.1 Opettajuus.....	12
	3.2 Opettajan työnkuva	16
	3.3 Kuurojen koulun erityispiirteet.....	18
	3.3.1 Historiaa	19
	3.3.2 Nykytilanne	20
4	TUTKIMUSONGELMAAN LIITTYVÄT KÄSITTEET.....	22
	4.1 Minäkäsitys.....	22
	4.2 Identiteetti.....	22
	4.3 Ammatillinen identiteetti.....	25
	4.4 Ammatillinen minä	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	31
	5.1 Tutkimustehtävä	31
	5.2 Mitä ja miten tutkisin?	32
	5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	34

5.4	Haastateltavista.....	37
5.5	Aineiston analyysi.....	38
5.6	Tulkintojen tekeminen	40
5.7	Tutkimuksen luotettavuus	41
6	AMMATTI-IDENTITEETIN ULOTTUVUUKSIA.....	44
6.1	Haastateltavien taustatiedot.....	44
6.2	Ammatinvalinta	44
6.3	Koulutus	45
6.4	Kokemus työstä	48
	6.4.1 Kuurojen opetuksen erityispiirteet.....	48
	6.4.2 Työtyytyväisyyttä ylläpitävät ja heikentävät tekijät.....	51
	6.4.3 Ammatin arvostus.....	55
6.5	Ammatti-identiteetti.....	58
	6.5.1 Vahvuudet ja heikkoudet kuurojen opettajana	58
	6.5.2 Samaistuminen ammattikuntaan.....	60
	6.5.3 Ammattiroolin ja persoonallisen minän suhde.....	63
	6.5.4 Persoonallisuuden ja työn vaatimusten suhde.....	66
	6.5.5 Suhde kuurojen maailman erityispiirteisiin.....	67
	6.5.6 Viittomakielisten tai suomenkielisten työtovereiden merkitys	69
	6.5.7 Ympäristöstä tulevat odotukset ja vaatimukset.....	72
	6.5.8 Työhön suhtautumisen muuttuminen.....	76
6.6	Yhteenvedo ammatti-identiteetin ulottuvuuksista.....	77
	6.6.1 Vertailu aiempiin tutkimuksiin.....	78
	6.6.2 Tarkastelu kansainvälisesti.....	81
7	AMMATTI-IDENTITEETTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	86
	LÄHTEET	88
	LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO.....	96

1 AMMATTI-IDENTITEETTIÄ HAHMOTTAMASSA

Ammatti-identiteetti muodostuu työntekijän omakohtaisista kokemuksista ja sen tunteminen sekä auttaa työntekijää ymmärtämään ammattinsa sisäisiä perustekijöitä että vaikuttaa työntekijän menestymiseen niin työssään kuin työyhteisössään. Koska ammatti-identiteetin tunteminen ja kehittäminen ovat tärkeitä työssä viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä ja koska joskus ammatti-identiteettiin saattaa sisältyä ristiriitoja ja ongelmia, on sen tutkiminen on mielenkiintoista ja haasteellista.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuurojen koulun opettajien työkuva ja ammatillista identiteettiä. Tutkimus tuo osaltaan kuurojen koulun opettajien identiteetit mukaan kasvatustieteessä ajankohtaiseen opettajien identiteettikeskusteluun. Tutkielma liittyy yleiseen viittomakieliseen opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Opettajan identiteettiä on tutkittu varsin paljon kasvatustieteissä. Kuurojen koulun opettajien identiteettiin keskittyvää tutkimusta ei ole aiemmin tehty. Käsillä olevan opinnäytetyön tavoitteena on selvittää kuurojen koulun opettajien erilaisia ammatti-identiteettejä. Tutkimuksessa tarkastelen, kuinka opettajat kokevat itsensä ja asemansa kuurojen opettajina ja mitä he haluavat saada aikaan ammatissaan. Mukana on peruskoulun opettajia kolmesta eri kieliryhmästä: viittomakielinen kuuro opettaja; viittomakielinen kuuleva opettaja, jolla on kuurot vanhemmat tai kuuroja sisarusia ja suomenkielinen kuuleva opettaja, joka käyttää viittomakieltä vieraana kielenä työssään. Tutkimus ei pyri pitkälle meneviin yleistyksiin, koska se perustuu vain muutamien opettajien yksilöllisiin kokemuksiin. Tutkimus mahdollistaa kuitenkin uusien näkökulmien löytämisen ja erityisesti näiden eri kieliryhmien opettajien ammatillisten kokemusten tarkastelun aivan uudella tavalla.

Tuskin kukaan voi sanoa viihtyvänsä aina työssään. Tutkielman yhtenä tavoitteena onkin selvittää, kuinka kuurojen koulun opettajat käsittelevät työssään kohtaamia vaikeuksia ja ongelmia. Wilenius (1981, 8) siteeraa kirjansa ensilehdellä Arjo Söderblomia: ”Ihmiskunnan unelmana ei ole ollut työstä vapautuminen vaan mielekäs työ.” Mielestäni tämä kuvaa osuvasti jokaisen ihmisen tavoitteita ja odotuksia työtä kohtaan. Tutkielmassani pyrin selvittämään, miten kuurojen koulun opettajat kokevat oman työnsä ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän kokemukseensa.

2 KUUROJEN MAAILMAN ERITYISPIIRTEET

Aluksi määrittelen tutkimusaiheeseen liittyviä käsitteitä: kuulovammainen, kuuro, viittomakieli, äidinkieli, ensikieli, toinen kieli, vieras kieli, viittomakielinen ja kuurojen kaksikielisyys. Lisäksi esittelen lyhyesti kuurojen järjestötoimintaa ja kulttuuria. Käsitteiden kuulovammainen, kuuro ja viittomakielen määrittely on yllättävän vaikeaa. Nämä kolme käsitettä määritellään usein kahdella lomittain menevillä luokitteluperusteilla: lääketieteellisesti ja sosiokulttuurisesti. Lääketieteellisen määrittelyn perustana on kuulon desibelitaso ja sen pohjalta tehdyt jaottelut. Niemen (1999, 7-8) mukaan lääketieteelliseksi kuuroksi määritellään henkilö, jonka kuulonvajaus on ainakin 70-90 dB:ä. Jokisen (2000, 88) mukaan taas sosiokulttuurisen määrittelyn perusteet ovat sosiaalisia, kulttuurisia ja kielellisiä. Oma näkemykseni kuuroudesta on sosiokulttuurinen, sillä mielestäni kuurot ovat ennen kaikkea kieli- ja kulttuuriryhmä. Yhdyn Jokisen (1992) näkemykseen siitä, että kuurous tai viittomakielisyys on yksilön myönteinen ominaisuus ja ilmenee kielenä, kulttuurina ja yhteisön perinteinä ja historiana. Se pohjautuu kuuron omaan kokemukseen ja käsitykseen itsestään. Kuurot ovat etninen vähemmistöryhmä Suomessa. Aiemmin kuurous nähtiin lääketieteellisesti lähinnä kielteisenä vammaana tai puutteena, joka pitäisi poistaa tai lieventää lääketieteen eri keinoin ja kuntoutusmenetelmin. Käytän mieluummin käsitteitä viittomakielinen tai kuuro kuin kuulovammainen.

2.1 Kuulovammainen

Suomen kielen perussanakirjan (1990, 600) mukaan käsitteellä kuulovammainen tarkoitetaan jonkinasteisesti tai –laatuisesti kuulovammaista henkilöä. Jokisen (2000b) mukaan käsitettä on alun perin käytetty lääketieteessä, mutta nykyisin sitä käytetään myös esim. alan opetuksessa ja puheterapiassa. Käsitteen pohjalla on kuulovamman asteen luokittelu: normaalikuuloiset, huonokuuloiset, varhaiskuurot ja kuuroutuneet. Kuurot itse käyttävät harvoin itsestään puhuessaan käsitettä kuulovammainen, mutta kuurojen yhteisön ulkopuolella käsitettä käytetään jonkin verran. (Jokinen 2000b, 15.)

2.2 Kuuro

Jokisen (2000b) mukaan Kuurojen Maailmanliitto suosittaa käytettäväksi käsitettä kuuro käsitteen kuulovammaisen sijaan. Jokisen mukaan kuuro käyttää viittomakieltä ensisijaisena vuorovaikutuskielenään. Kuuro ei kuule puhetta apuvälineiden kään avulla. Kommunikaatio perustuu visuaalisuuteen. Kuurot kokevat itsensä oman kieli- ja kulttuuriryhmänsä jäseniksi ja samastuvat toisiin yhteisönsä jäseniin. Kuurot eivät koe itseään vammaisiksi. Maailman väestöstä suunnilleen promille on kuuroja (Jokinen 2000b, 15, 45).

2.3 Viittomakieli

Suomen kielen perussanakirjassa (1994, 557) viittomakieli määritellään kuurojen yhteisössä käytettäväksi luonnolliseksi kieleksi, joka on käsien ja vartalon liikkeistä ja ilmeistä koostuvien merkkien (viittomien) järjestelmä. Viittomakieli on luonnollinen ja itsenäinen kieli eikä se perustu ympäristön puhuttuun kieleen. Teoksen Viittomakieli – nyt ja aina (1997) mukaan kuuro voi omaksua ainoastaan viittomakielen ilman erityistä opetusta. Puhutun ja viitotun kielen omaksuminen etenee samojen vaiheiden kautta. Samalla tavalla kuin kuuleva lapsi omaksuu automaattisesti ympärillään puhutun kielen, myös viittomakielisessä ympäristössä elävä lapsi omaksuu viittomakielen kuulostatuksesta riippumatta. (Viittomakieli – nyt ja aina 1997, 7.) Malmin ja Östmanin (2000, 9) mukaan viittomakielellä ei ole kirjallista kulttuuria eikä kirjakieltä, mutta silti viittomakielessäkin on eri tyylilajeja (esim. runotyyli).

Malm ja Östman (2000) arvioivat maailmassa olevan noin tuhat eri viittomakieltä. Varsin yleisesti luullaan, että viittomakieli olisi kansainvälinen kieli. Ajatus kansainvälisestä viittomakielestä on yhtä mahdoton kuin ajatus yhdestä puhutusta kielestä. (Malm & Östman 2000, 18, 20.) Jokisen (2000b) mukaan joka maalla on omat kansalliset ja paikalliset viittomakielensä. Viittomakielet ovat vähemmistökieliä kaikkialla maailmassa. Viittomakielellä on laillinen asema vain harvoissa maissa. (Jokinen 2000b, 17.) Vuonna 1995 suomalainen viittomakieli sai perustuslaillisen aseman samaan aikaan Suomen saamen ja Suomen romanikielen kanssa (Malm & Östman 2000, 12).

2.4 Äidinkieli, ensikieli, toinen kieli, vieras kieli

Jokinen (2000a) määrittelee kielen aseman sen perusteella, miten yksilö on viittomakielen omaksunut (äidinkieli/ensikieli) tai oppinut (toinen/vieras kieli). Jaottelu ei perustu yksilön kuulemisen kykyyn tai tasoon. Äidinkielinen on omaksunut viittomakielen sitä käyttäviltä vanhemmiltaan. Ensikielinen on omaksunut viittomakielen varhaislapsuudessaan (n. 0-5 -vuotiaana) vanhemmiltaan, jotka ovat taas opetelleet sen vasta aikuisiällä todettuaan lapsen tarvitsevan sitä. Viittomakieli on vanhemmille heidän kielitaidostaan ja sen käytöstä riippuen joko toinen tai vieras kieli. Jos yksilö hallitsee jo jonkin muun kielen, ja oppii viittomakielen sen lisäksi ja käyttää sitä myös oppimisympäristön ulkopuolella, on viittomakieli silloin yksilön toinen kieli. Viittomakieli on vieraan kielen asemassa, jos yksilö on oppinut sen ennen kaikkea kielenopetuksen kautta ja käyttää sitä myös oppimistilanteiden ulkopuolella tai yksilö on oppinut kielen satunnaisesti viittomakielisiltä. (Jokinen 2000a, 79-81.)

Toisen kielen ja vieraan kielen raja voi olla häilyvä. Myöhemmin tässä luvussa tarkastelen kaksikielisyyttä. Tutkimukseni kuulevat suomenkieliset opettajat kokevat viittomakielen itselleen vieraaksi kieleksi, joten sen vuoksi käytän käsitettä vieras kieli heidän kohdallaan. Viittomakieli voitaisiin katsoa joidenkin kriteerien perusteella (esim. käyttävät viittomakieltä päivittäin ja selviytyvät sillä arkipäivän tilanteissa) heille myös toiseksi kieleksi.

2.5 Viittomakielinen

Viittomakielinen on omaksunut viittomakielen pääasiassa vanhemmiltaan, sisarusltaan tai vertaisryhmältään päiväkodissa tai koulussa. Viittomakielisellä tarkoitetaan kuuroa/kuulevaa/huonokuuloista, jonka äidinkieli tai ensikieli on suomalainen viittomakieli. Viittomakielinen on omaksunut viittomakielen ensimmäisenä kielelleen, ja se on hänen parhaiten osaamansa ja/tai arkipäivän elämässä eniten käyttämänsä kieli. Olennaista on myös, että yksilö itse samaistuu kielen käyttäjäksi. (Jokinen 2000a, 79-80.)

Jokisen (2000a, 79) mukaan käsitteestä viittomakielinen on alettu keskustella vasta 1990-luvun lopulla eikä se ole vielä käsitteenä täysin vakiintunut. Malmin & Östmanin (2000) mukaan sana kuuro on yleisemmässä käytössä kuin viittomakielinen. Kuurot käyttävät itsestään nimitystä kuuro, samoin kuin he käyttä-

vät kuulevista nimitystä kuuleva. Näin ollen kuuro on neutraali, hyvä ja käyttökelpoinen käsite. Nimitykset muuttuvat ajan myötä yhteiskunnallisista tai poliittisista syistä. Tämän vuoksi kuulovammainen on ollut laajasti käytössä kuulevien keskuudessa viimeisten vuosikymmenien aikana. Kuulevat ovat ajatelleet, että kuuro on nimityksenä loukkaava ja kuulovammainen poliittisesti oikeampi. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. (Malm & Östman 2000, 10.)

2.6 Kuurojen kaksikielisyys

Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan kaksikielisyydelle on lukuisia määritelmiä, mutta määrittelemisen on vaikeaa. Ongelmallista on mm. se, kenen kielikykyyn kielenoppijan kielitaitoa pitäisi verrata. Hän korostaa, että määrittelemisen hankaluudesta huolimatta, kaksikielisyys on määriteltävä aina käsitettä käytettäessä, jotta tiedetään, mitä kussakin tilanteessa kaksikielisyydellä tarkoitetaan. (Skutnabb-Kangas 1998, 65-67.)

Skutnabb-Kangas (1998) esittelee erilaisia vaihtoehtoja kaksikielisyyden määrittelemiselle. Hänen mielestään kaksikielisyyttä voidaan tarkastella sen mukaan, mikä kielen alkuperä on eli onko käyttänyt myös toista kieltä lapsesta asti. Toisaalta kaksikielisyyttä voidaan määritellä kielen hallinnan mukaan, jolloin tarkoitetaan kielellistä kompetenssia. Kielen hallinnan kriteerit vaihtelevat suuresti, sillä tiukimman määritelmän mukaan yksilön pitäisi kaksikielisenä hallita molemmat kielet täydellisesti, kun taas väljin määritelmä pitää kaksikielisenä yksilöä, joka on kosketuksessa toiseen kieleen. Kaksikielisyyttä voidaan määritellä myös käytön perusteella, jolloin kaksikielisen yksilön pitäisi selvitä molemmilla kielillä arkipäivän tilanteissa. Samaistumisen olleessa kaksikielisyyden ehtona samaistumista tarkastellaan paitsi omakohtaisena kokemuksena myös muiden arvioon perustuvana. Kaksikielinen yksilö kokee samaistuvansa kahteen kieleen ja kulttuuriin tai ainakin niiden osiin. Muiden arvio samaistumisesta liittyy siihen, että muut pitävät yksilöä kaksikielisenä. (Skutnabb-Kangas 1998, 63.)

Gregoryn (1998) mukaan kaksikielisyys määriteltiin aiemmin niin, että vaatimuksena oli natiivin kielen käyttäjän kompetenssi molemmissa kielissä. Hänen mielestään osa käyttää edelleen myös tätä määritelmää. Viime aikoina on kuitenkin alettu käyttää hänen mielestään parempaa määritelmää aiempaan verrattuna. Uudemmassa määritelmässä kaksikielisyydellä tarkoitetaan kykyä käyttää kahta kieltä

säännöllisesti jokapäiväisessä elämässä. Hänen mukaansa kaksikieliseksi voidaan määritellä myös yksilö, joka esim. työssään pärjää hyvin toisella kielellä, vaikkei kieltä muuten täydellisesti hallitsisikaan. Gregoryn mukaan on olennaista, ettei kaksikielisyyden arvioinnissa kiinnitetä huomiota ainoastaan lingvistiseen kompetenssiin, vaan myös kielen käyttöön. (Gregory 1998, 64.)

Olssonin (1998, 108) mukaan ero kuulevan ja kuuron kaksikielisyydessä on siinä, että kuuleva käyttää molempia kieliä suorassa ja epäsuorassa vuorovaikutuksessa, kun taas kuuro käyttää viittomakieltä suorassa vuorovaikutuksessa ja toista kieltä vain epäsuorassa kommunikaatiossa lähinnä kirjoitetussa muodossa.

Gregoryn (1998, 64) mukaan Isossa-Britanniassa ja Davidenkon (1998, 33) mukaan Venäjällä kuuroille lapsille, joille viittomakieli on äidinkielenä, opetetaan koulussa maan puhuttua kieltä toisena kielenä. Esimerkiksi näissä maissa viittomakieli on itsenäisenä oppiaineena ja varsinaisena koulun opetuskielenä, kun taas maan puhutut kielet ovat oppiaineena toisena kielenä. Samoin on tilanne myös Suomessa. Viime vuosina on Suomessakin kehitelty suomi toisena kielenä –opetusta ja järjestetty alan koulutusta (ks. Martin 1999, 84-95). Olsson (1998, 108) korostaa, että kuurot omaksuvat viittomakielen luonnollisesti, mutta toisen kielen he oppivat vain opetuksen kautta. Silvesterin (1998, 130) mielestä toisen kielen merkitys kuuroille kasvaa iän myötä, koska kirjoitus- ja lukutaito ovat edellytyksiä jatko-opiskelulle ja niin ammatin saavuttamiselle kuin sen harjoittamisellekin. Monissa maissa mm. Ruotsissa (ks. Svartholm 1998, 144) kuurojen opetuksen tavoitteena on kaksikielisyys.

2.7 Kuurojen Liitto ry

Kuurojen Liitto ry toimii kuurojenyhdistysten keskusjärjestönä, kuurojen etujärjestönä ja palvelujen tuottajana. Sen tavoitteena on saada kuurot toimimaan yhdessä tasarvoisten elinolojen saavuttamiseksi yhteiskunnassa. Kuurojen Liitto ry:n tarkoituksena on myös kehittää yhteistyötä samoja tavoitteita ajavien koti- ja ulkomaisten järjestöjen kanssa. (Viittomakieli – nyt ja aina 1997, 3)

Suomessa on noin 50 kuurojen yhdistystä ja niissä toimii yhteensä noin 4700 jäsentä (Viittomakieli – nyt ja aina 1997, 8). Paikalliset yhdistykset tarjoavat kuuroille mahdollisuuden harrastaa, osallistua ja saada tietoa omalla kielellään. Yhdistykset saavat ohjausta, koulutusta ja tietoa kuuroihin liittyvistä asioista Kuurojen

Liitto ry:ltä. Kuurojen on vaikea osallistua yhteiskunnan ja muiden järjestöjen tarjoamiin harrastustoimintaan ja koulutukseen, joten Kuurojen Liitto ry:n ja kuurojen yhdistysten toiminta on erittäin merkityksellistä kuuroille. (Kuurojen kulttuuriryöryhmän muistio 1985, 49.)

2.8 Kuurojen kulttuuri

Kuuro kulttuurintutkija Carmel on kuvannut kuurojen kulttuuria yhteisön kokonaiseksi elämäntavaksi, jossa keskeisessä asemassa on näön varassa eläminen ja yhteinen visuaalinen kieli. Kuurojen yhteisön toiminnan tavat ja käytännöt syntyvät näön varassa toimimisesta. (Viittomakieli – nyt ja aina 1997, 8; Kuurojen kulttuuriryöryhmän muistio 1985, 57-58.)

Lane, Hoffmeister ja Bahan pitävät kieltä merkittävänä kulttuurin ja identiteetin määrittäjänä. Kieli yhdistää kielen puhujat keskenään ja kulttuuriinsa kolmella tavalla: kieli toimii sosiaalisen identiteetin symbolina, sosiaalisen kanssakäymisen välineenä ja kulttuurisen tietouden varastona. (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996, 67.) Viittomakielen merkitys korostuukin kuurojen kulttuuria määriteltäessä.

Sacksin (1992) mukaan kuurojen kulttuuri eroaa monista muista kulttuureista erityisesti siinä, miten se siirtyy sukupolvelta toiselle. Valtaosalla kuuroista lapsista on kuulevat vanhemmat, joten vanhemmat eivät ole kovinkaan merkittävässä asemassa kuurojen kulttuurin siirtämisessä lapsilleen. Kuurojen vanhempien kuuroilla lapsilla tilanne on toinen, mutta muiden kohdalla kuurojen kulttuurin siirto tapahtuu kuurojen yhteisön kautta. Kuurojen koulut ovat sisäoppilaitoksina toimineet kuurojen yhteisön keskuksina, joissa lapset ovat omaksuneet tietämystä kuurojen historiasta ja kulttuurista. (Sacks 1992, 163.) Merkittävää on huomata, että kulttuurinsiirto tapahtuu erityisesti virallisen kouluopetuksen ulkopuolella, oppilaiden vapaa-ajalla. Kuurojen vanhempien kuurojen lasten kautta heidän vanhemmiltaan omaksumansa kulttuuri välittyy myös kuulevien vanhempien kuuroille lapsille. (Viittomakieli – nyt ja aina 1997,8.)

3 OPETTAJATUTKIMUS

Seuraavaksi tarkastelen opettajatutkimuksen erityispiirteitä. Syrjälän (1999, 160) mukaan opettajatutkimuksessa ollaan nykyisin kiinnostuneita yksittäisten persoonallisuuden piirteiden tutkimuksen sijasta syvällisemmästä opettajien ajattelun kuvaamisesta. Tutkijat pyrkivät selvittämään opettajien kokemuksia ja tunteita. Opettajuutta ei pidetä muusta elämästä irrallisena toimintana. (Syrjälä 1999, 160.) Käsillä oleva tutkimus sijoittuu juuri Syrjälän kuvaamaan tutkimuskenttään, jossa pyritään selvittämään opettajien omia kokemuksiaan työstänsä.

Kari (1996) korostaa opettajien itsensä merkitystä informantteina tutkittaessa heidän työtänsä ja toimintaansa. Hän pitää opettajia oman työnsä ja sen kokemisen asiantuntijoina. (Kari 1996, 55.) Myös Heikkisen, Moilasan ja Räihän (1999) mielestä tutkimusongelmaa on tarkoituksenmukaista lähestyä opettajan itsensä näkökulmasta erityisesti silloin, kun tavoitteena on ymmärtää opettajan toimintaa. Heidän mukaansa on tärkeää selvittää, millaiseksi opettajat itse käsittävät oman työnsä. Heikkinen ym. huomauttavat, ettei opettajan työn tärkeitä osatekijöitä voi selvittää havainnoimalla, vaan parhaiten niistä saa tietoa kysymällä opettajilta itseltään. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 7.) Karin ja Heikkisen ym. näkemykset puoltavat osaltaan tutkimukseni haastattelumetodin valintaa.

Uusikylä ja Atjonen (2000) muistuttavat, että tutkijat ovat aina pyrkineet määrittelemään hyvän tai pätevän opettajan kriteerejä. Todellisuudessa yksikään opettaja ei voi täyttää kaikkia välttämättömiksikään arvioituja kriteerejä. Uusikylä ja Atjonen huomauttavat, että ennen kaikkea opettajan pitäisi tiedostaa omat vahvuusalueensa ja pitää niitä rohkeasti käytössä. Lisäksi olisi pyrittävä kehittämään heikkoja osa-alueita. (Uusikylä & Atjonen 2000, 179.) Karin (1996, 50) mielestä opetuksen laatuun vaikuttavat ensisijaisesti opettajan persoona ja hänen tietonsa ja taitonsa opetusmenetelmien suhteen.

3.1 Opettajuus

Kuurojen peruskoulun opettajan työhön kuuluvat ne kasvatus- ja opetustehtävät, jotka sisältyvät peruskoulun oppilaiden opetukseen. Räisäsen (1996, 14) mukaan opettajan työn määritelmä muodostuu erilaisista säädöksistä, mutta käsitteenä opettajuus on epämääräinen. Hänen mukaansa opettajuus käsitteenä on laajempi kuin hallinnol-

lisesti määritellyt työtehtävät. Opettajuudella tarkoitetaan opettajana olemista, opettajan työn piirteitä ja asemaa niin työyhteisössä kuin yhteiskunnassa. Räisäsen mukaan opettajuus mielletään yleensä yksinäisenä ja käytännöllisenä työnä. Opinnäytetyössän tarkastelen opettajuutta ja työnkokemista kuurojen koulun opettajana olemisen näkökulmasta.

Räisäsen (1996) mukaan koululaissa ja asetuksissa on kymmeniä määritelmiä siitä, miten opetus tulisi toteuttaa. Tämän lisäksi opetushallitus, koululautakunta, johtokunta ja rehtori antavat ohjeita ja suosituksia opettajalle. Räisänen huomauttaa, että opettajan työn muodollisista määritelmistä huolimatta opettaja voi tehdä työtänsä varsin itsenäisesti ja vapaasti. Opetuksen on toteuduttava virallisen opetussuunnitelman mukaisesti, mutta opettaja voi korostaa sen sisältöjä haluamallaan tavalla. (Räisänen 1996, 14.)

Kari ja Heikkinen (2001, 44) korostavat, ettei muodollinen pätevyys vielä tee kenestäkään valmista opettajaa. Opettajuuteen kasvu on henkinen prosessi, joka vaatii aikaa. Opettajuus edellyttää sekä yksilöllistä henkistä kasvua että myös sosiaalista kasvua työyhteisössä. Heikkisen (1999) mielestä hyväksi opettajaksi pyrkivän on paitsi kehitettävä yksilöllisiä ominaisuuksiaan, myös löydettävä paikkansa työyhteisössä. (Heikkinen 1999, 275)

Arfwedson (1986) kuvaa opettajan työtä käytännölliseksi työksi. Hänen mielestä opettajuuteen kasvu ei ole selkeä ja yhtenäinen, vaan vaikea ja aikaa vaativa prosessi. Opettajaksi samaistumiseen vaikuttaa niin moni tekijä, että tutkimusmetodisesti on vaikea valita mukaan kaikkia siihen vaikuttavia osatekijöitä. Esimerkiksi taidot, jotka opettajat hankkii käytännön työn kautta, voivat olla osittain tiedostamattomia myös opettajalle itselleen. (Arfwedson 1986, 162-163.)

Niikon (1995) mukaan opettajan työ edellyttää monipuolisia tietoja ja taitoja. Monille opettajana työskenteleminen tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa itseään esim. luovassa toiminnassa. Niikon mielestä opettajat sitoutuvat työhönsä persoonallisesti ja henkilökohtaisesti. Hänen mukaan omaan työhön uppoutumisen vaarana on opettajan yksin puurtaminen. Vaikka vahva paneutuminen saattaa vahvistaa persoonallista otetta työhön, voi se myös rajoittaa opettajan tietämystä ja taitoja esim. pedagogisissa ratkaisuissa koskemaan vain hänen persoonallisia resurssejaan ja kiinnostuksen kohteitaan. (Niikko 1995, 7-8.)

Heikkisen (1998) mielestä opettajan työ saattaa olla varsin kaoottista, koska opettaja kohtaa eri puolilta moninaisia vaatimuksia. Ei riitä, että opettaja hoitaa var-

sinaisen opetustyönsä huolellisesti ja perusteellisesti. Oppilaiden perheet voivat omilla murheillaan ja ongelmillaan kuormittaa opettajaa. Yhteistyö vanhempien kanssa ei ole aina mutkatonta, koska opettajan ja/tai vanhempien odotukset ja näkemykset voivat olla keskenään ristiriitaisia. Toiminta työyhteisössäkään ei aina suju ongelmitta. Persoonien erilaisuudesta ja erimielisyyksistä huolimatta opettajan on tehtävä yhteistyötä niin vanhempien kuin työtovereidenkin kanssa. (Heikkinen 1998, 96.)

Arfwedson (1986) huomauttaa, etteivät oppilaat tietyssä koulussa ole vain tietyn ikäisiä ja tietyssä kehitysvaiheessa olevia lapsia ja nuoria, vaan he ovat myös vanhempiensa ja kotiympäristöjensä edustajia. Vaikka vanhemmat eivät olekaan fyysisesti läsnä opetustilanteissa, vaikuttavat he välillisesti lastensa kautta luokan toimintaan. Oppilas tuo kouluun mukanaan perheidensä elämäntilanteet ja ongelmat. (Arfwedson 1986, 159)

Perusopetuslaki (1999, 17§) velvoittaa, että jokaiselle kuulovikaiselle lapselle on laadittava henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS:sta pitää ilmetä oppilaan valmiudet, tiedot ja taidot. Lisäksi siinä mainitaan opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä edistymisen seurannan ja arvioinnin toteuttaminen. (Opetushallitus 2000, 20). Lahtisen, Lankisen, Penttilän ja Sulosen (2001, 156) mukaan HOJKS:sta pitää ilmetä esim. luettelo niistä oppiaineista, joissa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa ja yleisistä opetussuunnitelmista poikkeavista opetussuunnitelmista ja opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä kommunikointitavat. Virtasen, Iksen ja Siiskosen (2001, 218-219) mukaan opettaja laatii HOJKS:n yhteistyössä oppilaan ja tämän vanhempien kanssa. Lisäksi HOJKS:n laatimiseen voivat osallistua myös kouluyhteisön muut jäsenet. He korostavat HOJKS:n jatkuvan arvioinnin ja seurannan tärkeyttä, joten kuurojen koulun opettajan työhön kuuluu jatkuva ja laaja moniammatillinen yhteistyö esim. puheterapeuttien kanssa.

Heikkisen (1998) mielestä käytännön opetustyössä käytettävissä olevat voimavarat ja materiaalit eivät yleensä kohtaa asetettuja tavoitteita. Opettajat kokevat saavansa ristiriitaista tai liian vähäistä palautetta työstään. Mainituista, osittain ristiriitaisistakin paineista selviäminen vaatii opettajalta harvinaisen vahvaa sisäistä selkeyttä. Opettajan on pystyttävä hahmottamaan identiteettinsä niin ammatillisesti kuin persoonallisestikin. (Heikkinen 1998, 96.)

Ojasen (1986) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen jatkuu monien vuosien ajan. Sen myötä, että opettaja oppii tuntemaan itseään, kasvavat hä-

nen mahdollisuutensa ja valmiutensa tehdä tietoisia valintoja työssään ja sopeutua myös muutoksiin työssään. (Ojanen 1986, 206.) Kari, Moilanen ja Rähä (2001) pohtivat tämän päivän asettamia erityisiä haasteita opettajalle. Julkisuudessa esitetään vaatimuksia koulumaailman kehittämistä. Koululle halutaan sysätä moninaisia uusia tehtäviä ja velvoitteita. Mainitut tutkijat ovat syystäkin huolissaan, koska keskusteluissa yleensä unohdetaan koulun perustehtävä. Koulun tavoitteena on harjaantuttaa oppilaiden tiedollisia ja taidollisia perusvalmiuksia. Opettajan on huolehdittava perusasioiden oppimisesta, mutta myös pysyttävä ajan hengessä tarjoten oppilaille mahdollisuus opetella nyky-yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja. (Kari, Moilanen & Rähä 2001, 7-8.)

Myös Kaikkosen (1999) mukaan opettajalta odotetaan nykyisin varsin monipuolisia tietoja ja taitoja. Yhteiskunnan nopea kehittyminen asettaa osaltaan lisää haasteita opettajan työlle. Opettajiin kohdistuvissa vaatimuksissa korostuu uudistuksiin sopeutuminen ja uusien asioiden omaksuminen (esim. teknologia). Opettajalta edellytetään aktiivisuutta monessa asiassa, esim. yhteistyössä vanhempien ja työtovereiden kanssa sekä opetussuunnitelmien jatkuvassa kehittämisessä. (Kaikkonen 1999, 86.)

Moilanen (2001) muistuttaa, että vaikka opettajan tehtävänä on palvella oppilaiden kasvua ja yhteiskunnan kehittymistä, ei opettajan tarvitse vastata myöntävästi kaikkiin koulun ulkopuolelta tai oppilailta tulleisiin haasteisiin ja vaatimuksiin. Opettajalla on opetus- ja kasvatusalan ammattilaisena valtuudet arvottaa ja valita oppilaiden kasvua ja kehitystä tukevia virikkeitä valtavasta tarjonnan ja mahdollisuuksien joukosta. Opettaja omistautuu tehtävässään ensisijaisesti huolehtimaan oppilaiden kasvusta ja kehityksestä. Hänellä on ammattilaisena perusteellinen näkemys kasvun ja kehityksen toivottavasta suunnasta sekä siitä, millä tavoin tavoitteita saavutetaan. (Moilanen 2001, 82-83.)

Laine (1998) muistuttaa, että opettajuudella on myös kulttuurisia ja kansallisia ulottuvuuksia. Opettajuudesta on tiettyjä käsityksiä, jotka vaikuttavat osaltaan opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Käsitykset näkyvät paitsi oppilaiden, vanhempien ja opettajankouluttajien niin myös julkisen sanan tavoissa suhtautua opettajaan ja tämän työskentelyyn. (Laine 1998, 111.)

Myös Välijärvi (1999) korostaa opettajan työn yhteiskunnallista ulottuvuutta. Hän rohkenee väittää, että opettajan työn yhteiskunnalliset vaikutukset ulottuvat kauemmas tulevaisuuteen kuin ehkä minkään muun ammatin. Opettajan työssä

korostuu työn tekeminen tulevaisuuden hyväksi, jolloin tulokset eivät ole nähtävissä välittömästi, eivät välttämättä edes lähivuosina. (Väljärvi 1999, 106.)

Luukkainenkin (2000) kuvaa opettajuutta ”tulevaisuuden tekemiseksi”. Kouluopetuksen tavoitteena on valmistaa oppilaat vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja edistämään yhteiskunnan kehitystä. Hänen mielestään opettajan työssä olennaista on oppilaiden kasvun ja valmiuksien tukeminen. Yhteiskunnallisen tehtävän lisäksi opettajuuteen kuuluu ammatillinen sisältöosaaminen ja työn eettinen perusta, minkä perusteella opettajuuteen sisältyy aina tavoite välittää oppilaille jotakin tärkeää ja arvokasta. (Luukkainen 2000, 53, 65, 115.)

3.2 Opettajan työnkuva

Mielestäni Hargreaves (1999) kuvaa osuvasti opettajan työtä vertaamalla sitä tarinaan, jolla ei ole loppua. Hänen mielestään opettaja ei voi koskaan tehdä työssään riittävästi. Aina voisi tehdä enemmän ja kehittää asioita. Opettajan työ ei ole koskaan ohi tai valmis. Tämänsuuntaiset kokemukset aiheuttavat opettajissa syyllisyyden tunteita. Hargreavesin mielestä epävarmuuden tunteet ovat luontainen osa opettajan työtä. (Hargreaves 1999, 141-157.)

Myös Kääriäinen (1988) kuvaa opettajan työtä osuvasti vertaamalla sitä puolestaan liikenteessä toimimiseen. Niin opettajana kuin liikenteessä toimimisessa tarvitaan tietoa päämääristä. Paitsi että tarvitaan tietoa oikeista, tarvitaan tietoa myös kiertoteistä ja vaihtoehtoisista reiteistä. Lisäksi tarvitaan taitoa ennakoida, tulkita ja säädellä tilanteita. Päämäärä on yhteinen, vaikkei jokaisella voi olla yhtä iso kuorma eikä sama vauhti. (Kääriäinen 1988, 48.)

Kääriäinen (1988, 47) huomauttaa, että opettajia kiitetään varsin harvoin julkisesti tekemästään työstä. Siksi onkin erityisen tärkeää, että opettaja itse arvostaa omaa työtään ja ammattitaitoaan. Opettajan työssä persoonallisuus on keskeinen työväline, josta on myös huolehdittava. Uusikylä ja Atjonen (2000, 181) huomauttavatkin, että tämä persoonallinen panos tuo opettajan työhön moninaisia haasteita ja epäonnistumisen kokemisen mahdollisuuksia. Kukin opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joten samaa työtä voi tehdä hyvin eri tavoin. Silti ei voida sanoa toisen tekevän työtään paremmin kuin toisen. Kari (1996, 52) huomauttaa, että keskustelussa opettajan persoonallisuuden tai opetusmenetelmällisten ratkaisujen pa-

remmuudesta tai huonommuudesta on taustalla näkemys kasvatustavoitteista ja niiden arvottamisesta.

Uusikylä ja Atjonen (2000) tarkastelevat persoonallisuuden merkitystä opettajan työssä myös oppilailta nousevien haasteiden kautta. Persoonana keskeisenä työvälineenä tuo paineita myös oppilaiden suunnalta, sillä eri oppilaat arvioivat ja kokevat opettajan omasta persoonastaan käsin. Näin ollen opettaja ei voi vahvasta tahdostaan huolimatta kohdata jokaista oppilasta yhtä palkitsevasti. (Uusikylä & Atjonen 2000, 181.)

Kääriäinen (1988) muistuttaa, että samoin kuin oppilailta vaaditaan toimimista tehtäväorientoituneesti myös opettajan työn rasittavuutta keventää, jos opettaja voi pitää asiat ja ihmiset erillään. Työn vaativuutta ja haasteellisuutta lisää, että tehtäväorientoituneesta suhtautumistavasta huolimatta opettajan olisi kyettävä olemaan samalla lämmin ja tunteva ihminen. (Kääriäinen 1988, 47.)

Uusikylä ja Atjonen (2000) painottavatkin juuri empatiakykyä merkittävänä tekijänä opettajan työssä onnistumisessa. Pelkkä tieto ja opetusmenetelmien hallinta ei riitä, vaan olennaista on aikuisena oleminen ja oppilaan kasvun tukeminen ja ohjaaminen. (Uusikylä & Atjonen 2000, 181.) Heikkinen (1998) tuo esille, kuinka opettajan persoonallisuuden ja ammattimaisuuden välinen tasapaino voi olla vaikea saavuttaa. Opettajan työ edellyttää paitsi ammatillista tietoa, taitoa ja asiantuntemusta myös vahvaa persoonallista sitoutumista. Opettajan työssä täytyy olla läsnä kokonaisvaltaisesti. (Heikkinen 1998, 96.)

Kaikkonen (1999) on huolissaan opettajista, jotka eivät ole työssään omana itsenään. Hänen mukaansa osa opettajista ottaa työssään erityisen roolin, joka eroaa heidän persoonallisesta minästään. Oppilaiden aito kohtaaminen ja luonnollinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä eivät ole saavutettavissa, mikäli opettaja ei ole työssään kokonaisvaltaisesti läsnä. Opettajan oma ammattinäkemys vaikuttaa siihen, miten sitoutuneesti hän työskentelee. (Kaikkonen 1999, 86-87.)

Niikko (1995) tarkastelee opettajan työn persoonallista luonnetta hie- man eri näkökulmasta kuin mainitut tutkijat, esim. Kääriäinen (1988), Uusikylä ja Atjonen (2001) ja Kaikkonen (1999). Hänen mukaansa opetustyön persoonallisuus ilmenee erityisesti siinä, kuinka opettaja toimii, käyttäytyy ja havainnoi. Näkemystään Niikko perustelee sillä, että skeemat ohjaavat opettajan tekemiä havaintoja ja niistä saadun tiedon jäsentämistä. Hän määrittelee skeemat hyvin järjestyneeksi luokitussjärjestelmäksi tavoista havainnoida, mistä seuraa, että kunkin opettajan oma-

laatuinen kokemuspohja ohjaa tämän tapaa havaita ympäristöään ja itseään. Kokemukset ja havainnot, jotka ovat olleet opettajalle merkityksellisiä, ohjaavat hänen ajatteluaan, käyttäytymistään ja toimintaansa. (Niikko 1995, 8.)

Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1989) mukaan itsensä toteuttamisen ja kehittämisen mahdollisuudet ja myönteisten opetus- ja kasvatustulosten näkeminen ovat palkitsevia opettajan työssä. Opettajalla on vapaus kokeilla erilaisia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä ja valita niistä itselleen parhaiten sopivat. Opettajan työn puitteita ei ole tiukasti rajattu, vaikka oppimiselle on asetettu opetussuunnitelmissa tiettyjä tavoitteita. Kuitenkaan opettajan työtä ei ohjata ja rajoiteta millään erityisellä kaavalla. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 225.)

Toisaalta Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1989) mielestä odotusten ristiriitaisuudet, opetus- ja kasvatustulosten vastuu, työn vaatima persoonallinen panos ja uudistuksiin sopeutuminen ovat opettajan työn rasitustekijöitä, mutta toisaalta haasteellisuus on osa työn ihanuutta. Oppimis- ja opetustyylien erot vaikuttavat siihen, että eri oppilaat kokevat saman opettajan eri tavoin; toiset työskentelevät mielellään tämän ohjauksessa, toiset taas vastustavat tämän ohjeita ja kehotuksia. Toisinaan oppilaiden kehitysvaihe tuo lisää paineita opetustyöhön. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 226-228.)

Heikkinen ym. (1999) muistuttavat, että opettaja toimii osana koulua. Jokaisella koululla on omat perinteensä, toimintatapansa ja –kulttuurinsa. Tämän lisäksi koulu on myös tietyn sosiaalisen kulttuurin osa. Vaikka opettajan työlle on asetettu varsin väljät raamit, ei opettaja voi kuitenkaan toimia vain omien mieltymystensä mukaisesti. Heikkinen ym. huomauttavat, että opettajan työtä tarkasteltaessa on aina otettava huomioon myös kulttuurinen näkökulma. (Heikkinen ym. 1999, 7-8.)

3.3 Kuurojen koulun erityispiirteet

Seuraavaksi esittelen lyhyesti kuurojen koulujen historiaa Suomessa ja oralismin valtakautta maailmanlaajuisesti. Kuvaan myös nykytilannetta Suomessa. Lisäksi hahmottelen tekijöitä, jotka erottavat kuurojen koulun toiminnan ja opettajien työn muista erityiskoulujen toiminnoista ja opettajien työnkuvasta.

3.3.1 Historiaa

Lehtomäen ja Niemen (2000) mukaan vuorovaikutustaitojen kehittäminen on ollut yleensä keskeisessä asemassa kuulovammaisten lasten erityisopetuksessa. Välillä on painotettu puhuttua kieltä, toisinaan taas viittomin tuettua puhuttua suomen (ruotsin) kieltä, toisinaan viittomakieltä. (Lehtomäki, E. & Niemi, K. 2000, 273.)

Carl Oskar Malm perusti Suomen ensimmäisen kuurojen koulun Porvooseen vuonna 1846. Malm itse oli kuuro ja saanut koulutuksensa Ruotsissa. Malmin perustama koulu oli yksityinen, ja koulun opetuskielenä oli viittomakieli. Turkuun perustettiin ensimmäinen valtion kuurojen koulu vuonna 1860. Tuolloin koulut olivat sisäoppilaitoksia, joissa kuurojen yhteisö sai alkunsa. (Kuurojen kulttuuriryöryhmän muistio 1985, 46-47.)

Lane, Hoffmeister ja Bahan (1996) käsittelevät teoksessaan kuurojen historian ehkä synkintä ajanjaksoa, oralismin kautta. Milanossa vuonna 1880 pidetyssä kuurojen opetusta käsitelleessä konferenssissa päätettiin, että kuuroille annetaan koulussa puheopetusta viittomakielen sijaan. Tuolloin viittomakieltä pidettiin alempiarvoisempaan kuin puhuttua kieltä, ja ajateltiin viittomakielen haittaavan puhutun kielen ja huulitaluvun oppimista. Korvaamalla viitottu kieli puhutulla pyrittiin sosiaalistamaan kuurot kuulevien yhteiskuntaan. Kuurot eivät kelvanneet opettajiksi oralistisella kaudella, koska pääpaino oli puhutun kielen ja huulitaluvun opetuksessa. (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996, 61, 241.) Jokisen (1991) mukaan oralismin soveltaminen saattoi räikeimmillään johtaa siihen, että viittovia lapsia lyötiin sormille. Oppilaiden keskuudessa liikkui myös vakoojia, joille maksettiin viittovien lapsien ilmiannosta. (Jokinen 1991, 64.)

Niin kuin olen aiemmin maininnut, viittomakieli on ainoa luonnollisesti omaksuttava kieli kuuroille. Tämän vuoksi viittomakieli ei kadonnut, vaikkei sen käyttöä kouluissa sallittu eikä sitä arvostettu kielenä. Kuurojen kulttuuriperinnössä on säilynyt oralismin ajalta kauhukertomuksia siitä, kuinka viittominen oli kiellettyä, puhetta korostettiin ja viittova lapsi saattoi joutua väkivallan kohteeksi. (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996, 142; Padden & Humphries 1988, 36-37.) Nykyisin ei enää ajatella viittomakielen estävän puhutun kielen oppimista, vaan nykyisen ajattelutavan mukaan kuuro oppii puhutun kielen parhaiten viittomakielen kautta. Gregoryn (1998) mukaan viittomakieli on kuuroille helpoin kieli omaksua. Viittomakielen pohjalta voidaan kehittää parhaiten myös toisen kielen taitoja. Viittomakieltä voidaan käyttää apuna ja tukena luku- ja kirjoitustaidon opiskelussa. (Gregory 1998, 68-69.)

3.3.2 Nykytilanne

Suomessa on 13 kunnallista kuulovammaisten oppivelvollisuuskoulua ja kolme valtion koulua, joista yhdessä on peruskoulun lisäksi myös lukio (Lappi 2000, 73). Kuuroja oppilaita näissä kouluissa oli lukuvuonna 1998-1999 yhteensä 218 (Jokinen 2000, 76). Valtion koulut ovat sisäoppilaitoksia, joissa joskus hyvin kaukaakin kotoaan koulua käyvälle lapselle tarjotaan oppilaskodin asumis- ja hoitopalvelut kouluviikon aikana (Huttunen 2000, 183). Perusopetuslain (628/98, ks. Lappi 2000, 73) mukaan koulun opetuskieli on suomi tai ruotsi, mutta myös viittomakieli. Kuulovammaisia pitää tarvittaessa opettaa viittomakielellä. Huoltajan valinnan mukaan viittomakieltä voidaan opettaa äidinkielenä. Lahtisen, Lankisen, Penttilän ja Sulosen (2001, 156) mukaan vuonna 1999 voimaan tulleessa koulutuksen lainsäädännön uudistuksessa mainitaan velvollisuus opettaa viittomakielellä ainakin viittomakielen ensikielenä oppineita kuuroja. Heidän mukaansa velvollisuus opettaa viittomakielellä määräytyy oppilaan kuulokyvyn perusteella. Lapin (2000, 73-74) mukaan todellisuudessa vain osalla viittomakielisistä lapsista on mahdollisuus saada opetusta omalla äidinkielellään. Nykyisin viittomakieliset oppilaat ovat hajaantuneet kouluihin eri puolelle Suomea. Käytännössä omakieliset opetusryhmät toteutuvat vain muutamissa kouluissa. Valtaosa viittomakielisistä koululaisista on integroituna huonokuuloisten, dysfaattisten ja monivammaisten kanssa. Tällöin opettaja joutuu mahdottoman tehtävän eteen, koska hänen olisi kommunikoitava oppilaidensa kanssa kolmella eri kielellä tai kommunikointitavalla (viittomakieli, viitottu puhe ja puhuttu kieli).

Kuurojen koulun opettajilla viittomakieli on äidinkielenä, ensikielenä, toisena tai vieraana kielenä. Valtaosalle opettajista viittomakieli on toinen tai vieras kieli, joten he työskentelevät päivittäin muulla kielellä kuin omalla äidinkielellään. Oman erityispiirteensä koulujen toiminnalle luo se, että viittomakieli on vähemmistökielen asemassa Suomessa. Oppilaiden on äidinkieltensä lisäksi opiskeltava suomea (tai ruotsia) toisena kielenään. Kouluissa ollaan tekemisissä paitsi vähemmistökielen myös –kulttuurin kanssa. Oppilaiden tietoisuuden vahvistaminen kuurojen kulttuurista vaatii opettajalta omaa kokemusta siitä. Vielä tänä päivänäkin on viittomakieliseen opetukseen tarjolla varsin niukasti opetusmateriaalia. Viittomakielisille tarkoitettua suomi (tai ruotsi) toisena kielenä opetusmateriaalia ei ole juuri lainkaan.

Huttusen (2000) mukaan perusopetusasetuksessa on määritelty luokkamuotoista erityisopetusta saavien oppilaiden opetusryhmien koko. Erityiskoulua käyvät lapset kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällöin opetusryhmäs-

sä saa olla korkeintaan kahdeksan oppilasta, joten kuurojen koulunkin opetusryhmät ovat varsin pieniä. Kuuroilla on pidennetty eli 11-vuotinen oppivelvollisuus. He aloittavat koulun 6-vuotiaina kuulovammaisten erityiskouluissa ja kaksivuotisen esiasteen jälkeen he aloittavat peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Omissa yksiköissään toimivien erityiskoulujen (esim. kuurojen koulujen) opetusta kutsutaan segregatioksi. (Huttunen 2000, 180-182.)

Kuurojen koulutuspoliittisen ohjelman mukaan (Kuurojen Liitto ry 1994, 22) aiemmin kuurojen koulun opettajaksi päteöidytettiin auskultoimalla kuurojen kouluissa. Vuodesta 1969 alkaen opettajankoulutus on ollut osa Jyväskylän yliopistossa järjestettävää erityisopettajankoulutusta. Kuurot ovat kritisoineet opettajankoulutuksen järjestämistä ja toteuttamista. Heidän mielestään opettajat eivät saa koulutuksesta riittäviä taidollisia, tiedollisia ja asenteellisia valmiuksia kuurojen koululaisten kohtaamiseen ja opettamiseen. Kritiikissä on korostunut opettajien viittomakielen taidon heikkous. Opettajien viittomakielen taidon mahdolliset puutteet ovat esteenä luontevan ja riittävän kommunikaatiosuhteen muodostumiselle opettajan ja oppilaiden välille. Opettajat eivät välttämättä kykene selittämään käsiteltäviä asioita riittävän yksityiskohtaisesti viittomakielellä. Toisaalta taas koululaisten suomen (tai ruotsin) kielen taito ei riitä viitotun puheen ymmärtämiseksi. Rärkeimmillään tilanne voi olla se, ettei opettaja ymmärrä oppilaiden vastauksia tai keskinäistä kommunikaatiota. Mainitut puutteet ja ongelmat eivät voi olla vaikuttamatta opetuksen laatuun. Opetushallituksen järjestämä täydennyskoulutus on pyrkinyt osaltaan parantamaan tilannetta.

Jokisen & Martikaisen (2000) mukaan opettajankoulutuksessa on viittomakielen opetusta ollut vain vähän ja ainoastaan kuulovammaisten erityisluokanopettajien koulutuksessa. Käytännössä kuurojen koulun opettajat ovat joutuneet opiskelemaan viittomakieltä omaehtoisesti opettajankoulutuksen ulkopuolella. (Jokinen & Martikainen 2000, 249.)

4 TUTKIMUSONGELMAAN LIITTYVÄT KÄSITTEET

Seuraavaksi tarkastelen tutkimusongelmani kannalta merkityksellisiä ihmiseen yksilönä ja häneen ammattinsa edustajana liittyviä käsitteitä. Esittelen eri tutkijoiden määritelmiä käsitteistä minäkäsitys, identiteetti, ammatillinen identiteetti ja ammatillinen minä.

4.1 Minäkäsitys

Aho (1995) tarkoittaa minäkäsityksellä yksilön asennoitumista itseensä. Minäkäsitys on omasta itsestään muodostunut kokonaisnäkemys, joka sisältää kognitiivisen, affektiivisen ja evaluoivan puolen. Hänen mukaansa minäkäsitys on persoonallisuuden ydin ja minä on puolestaan laajempi käsite kuin minäkäsitys. Minä sisältää myös tiedostamattomia alueita. Yksilöllä on minässä ja minäkäsityksessä monia eri ulottuvuuksia ja osa-alueita. Minä jakaantuu minään kokijana (I), jolloin minä on subjektina, ja minään koettuna (me), jolloin minä on objektina. Minäkäsityksessä on kolme näkökulmaa: todellinen minäkäsitys (millaisena pitää itseään), ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla) ja normatiivinen minäkäsitys (millaisena uskoo ympäristön pitävän häntä ja haluavan hänen olevan). (Aho 1995, 27-28.)

Karin (1996, 58) mukaan on tärkeää, että opettajalla on myönteinen ammatillinen minäkäsitys itsestään opettajana. Kääriäisen (1988) mielestä opettajan työn kuormittavuuteen, oman minäkuvan myönteisyyteen ja sen realistisuuteen vaikuttaa se, että opettaja sallii itselleen virheitä myös omassa toiminnassaan ja hyväksyy jaksamisensa rajallisuuden. Lisäksi opettajan selkeät tavoitteet ja taito kieltäytyä joistain tarjotuista tehtävistä tukevat osaltaan työssä jaksamista ja minäkuvan realistisuutta. Myös usko oppilaiden ja itsensä selviämiseen vaikeissakin tilanteissa vähentävät työn kuormittavuutta ja vaikuttavat minäkuvaan myönteisesti. Lisäksi hän mainitsee merkittäväksi tekijäksi mm. luottamuksen siihen, että osa työn tuloksista on nähtävissä vasta vuosien päästä. (Kääriäinen 1988, 48-49.)

4.2 Identiteetti

Identiteetin käsitettä ja sen moninaisuutta olen tarkastellut paitsi opetus- ja kasvatustieteen myös muiden tieteenalojen (esim. yhteiskuntatieteiden) kirjallisuuden poh-

jalta. Aluksi käsittelen identiteettiä yleensä, sitten tarkennan käsittelyä tarkastele-
malla identiteettiä opettajan työn näkökulmasta.

Identiteettiä koskevat kysymykset ovat usein varsin moniulotteisia. Tämän
vuoksi identiteetin tarkastelu voi olla vaikeaa, mutta myös antoisaa ja haasteellista.
Allardt (1986, 14) pitää identiteettiä mielenkiintoisena tutkittavana ilmiönä. Hän pe-
rustelee näkemystään sillä, että identiteetti määritellään yksilöllisyyden kautta ja se
voidaan liittää erilaisin rakenteellisin perustein muodostuneisiin ryhmiin. Allardt
huomauttaa, ettei identiteetti ole rajoittunut vain yhteen teoriaan tai näkökulmaan.
Hänen mukaansa identiteettiä voidaan tarkastella monin eri tavoin ja sen avulla voi-
daan kuvata monia erilaisia ryhmiä.

Helinin (1996) mukaan identiteetin määrittelyt ovat kehittyneet samalla kun
yhteiskunta on kehittynyt traditionaalisesta moderniin ja siitä edelleen postmoder-
niin. Traditionaalisessa yhteiskunnassa yksilön identiteettiä pidettiin lähes muuttu-
mattomana läpi yksilön elämänsä. Yhteiskunnan muuttuessa yhä monimutkai-
semmaksi (moderni yhteiskunta) myös näkemys yksilön olemuksesta muuttui. Iden-
titeetin ajateltiin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja sen
kautta yksilön katsottiin määrittelevän arvoja ja merkityksiä. Identiteetille määritel-
tiin kaksi puolta: pysyvä, sisäinen puoli ja ulkoinen, muuttuva puoli. Identiteetin py-
syvän ja muuttuvan puolen nähtiin olevan vuorovaikutuksessa keskenään. Nykyisin
ajatellaan yhteiskuntien olevan jatkuvassa ja nopeassa muutoksessa, mikä vaikuttaa
siihen, että yksilön identiteetti kehittyy koko ajan (postmoderni yhteiskunta). Tästä
johtuen identiteetti on muuttuva ja hajanainen. Yhteiskunnan kehitys ja jatkuva
muutos eivät salli identiteetin pysyvyyttä ja tasapainoa, vaan identiteetin on muutut-
tava ja mukauduttava vaihtuvien tilanteiden mukaan. (Helin 1996, 64-65.) Seuraavis-
sa kappaleissa esittelen identiteetin rakentumista Breakwellin (1986) näkemyksen
mukaisesti. Hänen teoriansa muodostuu sekä modernista että postmodernista lähes-
tymistavasta.

Breakwellin mielestä identiteetti on dynaaminen sosiaalinen tuote, jonka
ymmärtäminen edellyttää sosiaalista kontekstia ja historiallista perspektiiviä. Break-
well on jaotellut identiteetin viiteen eri osatekijään: identiteetin rakenteelliset osate-
kijät ajassa, identiteetin prosessit ja niiden toiminta, identiteetin sosiaalisen konteks-
tin rakenteet ja prosessit, sosiaalisen muutoksen vaikutukset identiteettiin ja identi-
teetin yhteys toimintaan. Hänen näkökulmansa identiteettiin on sosiaalipsykologinen
ja sen tavoitteena on yhdistää psyykkeen sisäiset (intrapsyykkiset) ja sosiaalipoliitti-

set prosessit. Näin Breakwell pyrkii osoittamaan molempien tärkeyden identiteetin muodostumisessa.

Identiteetin rakenteelliset osatekijät eli sisältö- ja arvoulottuvuudet muodostuvat yksilön biologiselle perustalle. Sisältöulottuvuudella Breakwell tarkoittaa jokaisen yksilön ainutkertaisia identiteettiä kuvaavia piirteitä. Jokaisella identiteetin sisällön osalla on joko myönteinen tai kielteinen arvo. Nämä arvot voivat muuttua kulloisenkin sosiaalisen tilanteen mukaisesti. Identiteetin rakenteelliset osatekijät ovat jatkuvassa muutoksen tilassa.

Breakwell nimeää identiteetin prosesseiksi assimilaation eli mukautumisen, akkommodaation eli sopeutumisen ja evaluaation eli arvioimisen. Nämä kolme tekijää toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja muokkaavat osaltaan identiteetin sisältö- ja arvotekijöitä. Ne eivät muutu ajallisesti niin kuin identiteetin rakenteet. Prosesseja ohjaavat yksilöllisyys, jatkuvuus ja itsetunto. Prosessien tavoitteena on tuottaa yksilöllinen identiteetti, joka on jatkuva ajassa ja muuttuvissa tilanteissa sekä arvokas henkilökohtaisesti ja sosiaalisesti.

Breakwell pitää identiteetin rakenteita ja prosesseja osana identiteetin kontekstia. Näiden lisäksi kontekstiin kuuluvat sosiaalisen vaikutuksen prosessit, jotka muodostavat identiteetin toiminnalle ideologisen ympäristön. Yksilö liikkuu sosiaalisessa kontekstissa rakenteellisten osien välillä, mikä osaltaan vaikuttaa ideologisen ympäristön ja yksilön väliseen suhteeseen. Muutos kontekstissa edellyttää yksilöä työstämään uusia sisältöjä ja arvoja identiteetille.

Sosiaaliset muutokset identiteetissä voivat tapahtua joko yksilöstä riippumatta tai yksilön itsensä ohjaamana. Yksilön ohjatessa muutosta se tapahtuu valikoiden ja siihen vaikuttaa muutoksen merkitys. Toiminta on identiteetin sosiaalinen ilmaus ja identiteetin arvot ja sisältö muokkaavat tarkoituksenmukaista toimintaa. Identiteetti siis ohjaa toimintaa. Breakwell huomauttaa, että identiteetti voi olla myös sosiaalisen toiminnan tuote, joten toiminta ja identiteetti ovat dialektisessa suhteessa keskenään. (Breakwell 1986, 11-13, 16-24, 35, 37-39, 40-41, 43.) Mielestäni Breakwellin teoria kuvaa kattavasti identiteetin moninaisuutta ja kerrostuneisuutta. Hänen mukaansa identiteetti ei kuitenkaan ole jatkuvassa monimutkaisessa muutoksen tilassa, vaan se on ennemminkin hallittavissa oleva kokonaisuus. Breakwellin mielestä identiteetin ymmärtämiseksi pitää siis tarkastella sen rakenteita, prosesseja, sosiaalista kontekstia ja siinä tapahtuvia muutoksia ja toimintaa.

Identiteettiä voidaan lähestyä myös jakamalla se osaintiteetteihin. Houtsonen (1996) on jaotellut koulutusidentiteettitutkimuksessaan identiteetin sosiaaliseen, henkilökohtaiseen, minä- ja kulttuuri-identiteetin. Hän pitää identiteettiä merkityksellisenä tämän tyypittelyprosessin kautta. Tyypittelyprosessi perustuu kulttuurin merkitys- ja luokitusrakenteisiin. Identiteettityyppien jäykkyyttä ja identiteettien välillä käytäviä kamppailuja pidetään identiteettityyppien kielteisenä puolena. Ryhmän tasolla jäykät identiteetit voivat yksinkertaistaa todellisuutta. Yksilötasolla ne voivat kahlita yksilön ajattelua ja toimintaa. Joustava ja monipuolinen identiteetti helpottaa yksilön selviytymistä muuttuvassa maailmassa ja sen tarjoamissa haasteissa. Lisäksi se auttaa yksilöä osallistumaan uusiin sosiaalisiin tilanteisiin ja sopeutumaan uusiin sosiaalisiin ympäristöihin ja ryhmiin. (Houtsonen 1996, 200-201, 212.)

Kari ja Heikkinen (2001) määrittelevät identiteetin yhdeksi yksilön olemassaolon ja tiedostamisen ulottuvuudeksi. Heidän mukaansa identiteetti kuvaa sitä, miten yksilö kokee oman olemassaolonsa jatkuvuuden. Kari ja Heikkinen näkevät identiteetissä kaksi keskenään ristiriitaistakin puolta: samana pysymisen ja vähittäisen muuttumisen. He korostavat, ettei opettajan niin kuin ei mikään muukaan identiteetti valmistu koskaan. Heidän mielestään identiteetin kehittyminen vaatii samana pysymistä, samuutta ja toisaalta taas jossain määrin muuttumista erilaiseksi. Näin ollen opettaja joutuu selventämään itselleen samuuden ja muuttumisen välistä suhdetta. (Kari & Heikkinen 2001, 48, 52-53.)

4.3 Ammatillinen identiteetti

Räisänen (1996) mukaan ammatti-identiteetillä on kaksi puolta: sitä voidaan pitää ammattikunnan yhteiskunnallisista mielipiteistä ja historiasta muodostuneena, sosiaalisena identiteettinä tai henkilökohtaisena, yksilöllisenä identiteettinä. Yksilöllinen ammatti-identiteetti kuvaa yksittäisen opettajan toimintaa ammatissa. (Räisänen 1996, 38.) Seuraavaksi tarkastelen aluksi ammatillisen identiteetin muodostumista ja kehittymistä yleisesti, lopuksi keskityn tarkastelemaan nimenomaan opettajan ammatillista identiteettiä ja sen ominaispiirteitä.

Räty (1982) on määritellyt ammatti-identiteetin muodostumisen kriteerit. Hänen mukaansa ammatin pitää olla tunnistettu ja selkiytynyt yhteiskunnalliselta merkitykseltään. Lisäksi sen tulee olla selkiytynyt tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. Amatilla tulee olla ominaisuuksia ja piirteitä, jotka erottavat

sen muista ammateista. Yksilön pitää myös samaistua ammattiin. Samaistuminen perustuu hänen omakohtaiseen käsitykseen ammatistaan. Samaistumisen on liityttävä hänen koko elämäntilanteeseensa. (Räty 1982, 46.)

Salo ja Keskinen (1988) määrittelevät tutkimuksensa perusteella ammatti-identiteetin työntekijän muuttuvaksi piirteeksi. Ammatti-identiteetti muovautuu aluksi ammatinvalinnan ja edelleen ammatissa toimimisen myötä. Heidän mukaansa ammattirooli vaikuttaa varsin paljon yksilön elämän sisältöön, joten ammattirooli on yksi yksilön merkittävimmistä rooleista. Työhön liittyvät niin yksilön omat käsitykset roolista ja asemasta työyhteisössä kuin myös ympäristön rooliodotukset. Työntekijän kokiessa ristiriitoja roolissaan työpaikalla myös hänen ammatti-identiteetinsä on epäselvä. Salon ja Keskinen mukaan ehjä ammatti-identiteetti edellyttää selvää käsitystä omasta roolista, toimenkuvasta ja tavoitteista. (Salo & Keskinen 1988, 8-9.)

Räty (1982) korostaa ammatti-identiteetin kypsymiselle, selkiytymiselle ja toimimiselle olevan erityisen tärkeää, että yksilöllä on ammattivalmiutta tietojen, taitojen, arvostusten ja motivaation muodossa (Räty 1982, 46). Rintala ja Elovainio (1997, 34) pitävät yhtenä ammatti-identiteetin muodostumisen ehtona työstä saatavaa myönteistä palautetta. Myös Niikko (1995, 40) korostaa työtovereiden ja työntekijälle itselle merkittävien viiteryhmien tuen ja palautteen merkitystä ihanteellisen ja todellisen ammatillisen minäkäsityksen välisen tasapainon löytymisessä. Hänen mukaansa opettajan kokiessa empatiaa, kunnioitusta ja hyväksyntää muiden taholta hänen itsearvostuksensa vahvistuu.

Räty (1982) esittelee ammatti-identiteetin sisäisiä ja ulkoisia tunnusmerkkejä. Sisäisiä tunnusmerkkejä ovat esim. ammattietiikka, ammattiroolit, työpaikalla vallitsevat ja ammattiin yleisesti liittyvät käyttäytymissäännöt ja periaatteet. Ulkoisia piirteitä ovat puolestaan pukeutuminen, ammatin nimi ja erilaiset ammattimerkit ja -tunnukset. (Räty 1982, 48-49.) Mielestäni Rädyn nimeämät ammatti-identiteetin sisäiset ja ulkoiset tunnusmerkit kuvaavat varsin osuvasti eri ammatteihin ja niiden edustajiin liittyviä mielikuvia.

Heikkinen (1999) huomauttaa, ettei hyväksi opettajaksi kasvaminen ole vain persoonallisten ominaisuuksien kehittämistä. Hyväksi opettajaksi kasvaminen edellyttää myös itsensä löytämistä omassa työyhteisössään. (Heikkinen 1999, 275.) Lindqvist (1998) puolestaan korostaa ammatti-identiteetin edellyttävän ammatillista asemaa, roolia, tietämystä ja kokemusta. Ne ovat ehdottoman tärkeitä ammatti-

identiteetin kehittämisessä eikä niitä voida korvata millään muulla. (Lindqvist 1998, 15.)

Kari (1990, 103; 1994, 159) korostaa, että opettajan rooli muodostuu erityisesti ympäristön kohdistamista odotuksista opettajalle, kun taas ammatti-identiteetti on opettajan oma kokemus itsestä opettajana. Näin ollen opettajan roolin ja ammatti-identiteetin voidaan nähdä kuvaavan saman asian eri puolia. Räisäsen (1996, 42) mukaan joukkotiedotusvälineet, muut julkiset instituutiot ja yksityiset instituutiot (esim. perhe ja sukulaiset) välittävät opettajalle käsityksiä ammatista ja sen roolimalleista. Nämä mielikuvat rakentavat opettajan käsitystä ammattiroolistaan, johon hän yrittää samaistua. Sekä Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) että Uusikylä ja Atjonen (2000, 178) huomauttavat, että opettajaan kohdistetaan moninaisia ja keskenään ristiriitaisiakin odotuksia. Heidän mukaansa opettajalta odotetaan tietoja taitoja monien muidenkin ammattien alueilta. Opettajien pitäisi oman opetustyönsä ohella olla perheterapeutteja, sosiaalikasvattajia, äitiä ja isiä jne.

Karin (1990; 1994) mukaan ammatti-identiteetti on ennen kaikkea samaistumista omaan ammattiryhmään. Opettajien kohdalla se tarkoittaa vastausta kysymykseen: ”Millainen minä olen opettajana ja mitä saan ammatissani aikaan?” Ammatti-identiteetti on merkittävästi suppeampi käsite kuin persoonallinen identiteetti, joka käsittää yksilön olemassaolon kokonaisuudessaan. Ammatti-identiteetti määritellään usein ryhmittäin. (Kari 1990, 103-106; 1994, 159.) Heikkisen (1999, 275) mukaan opettajan identiteetti muodostuu sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä tekijöistä.

Karin (1990; 1994) ammatti-identiteettiä koskevaa kysymystä soveltaen tutkimukseni keskeisenä kysymyksenä voisi olla: ”Mitä me kuurojen opettajat olemme ammattiryhmänä ja mitä me saamme tässä työssämme aikaan?” Jos opettajaan tai tämän työskentelyyn kohdistuu kielteistä palautetta ja arvostelua, koettelee se erityisesti ammatti-identiteettiä. Eri opettajaryhmät vahvistavat omaa identiteettiään esim. tiedottamalla muita omista ammattitehtävistä ja selkiinnyttämällä rajoja lähialojen tehtäviin. (Kari 1990, 103-106; 1994, 159.) Viime vuosina on keskusteltu kuurojen koulujen opettajien pätevyysvaatimuksista (esim. kuulovammaisten erityisopettaja, viittomakielinen luokanopettaja). Nykyisin työssä olevat kuurojen koulun opettajat (kuulovammaisten erityisopettajat) joutuvat erityisesti pohtimaan omaa ammatti-identiteettiään, koska viime vuosina on alettu kouluttaa myös viittomakielisiä luokanopettajia.

4.4 Ammatillinen minä

Opettajan käsitystä itsestään voidaan kuvata identiteetin kautta. Ammatillisella identiteetillä voidaan puolestaan kuvata opettajan käsitystä itsestään opettajana. Osa tutkijoista määrittelee saman asian käsitteillä minäkäsitys ja ammatillinen minä. Räisäsen (1996, 36) mukaan ammatillinen minäkäsitys on rajatumpi käsite kuin minäkäsitys. Ammatilliseen minäkäsitykseen kuuluvat yksilön käsitykset siitä, mitkä hyvän opettajan ominaisuuksista vastaavat tämän persoonallisia ominaisuuksiaan. Seuraavassa tarkastelen opettajien ammatillisen minän ominaisuuksia.

Kelchtermansin (1993) tutkimuksessa opettajien urakertomuksista selviää, että opettajat muodostavat uransa aikana ammatillisen minän, joka on omakohtainen (persoonallinen) käsitys itsestä opettajana. Lisäksi opettajat muodostavat omakohtaisen (subjektiivinen) kasvatuksellisen teorian, joka on yksilöllinen tiedon ja uskomusten järjestelmä omasta työstä. Ammatillinen minä ja omakohtainen kasvatuksellinen teoria kehittyvät opettajan ja tämän ammatillisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Kelchtermans on tutkimuksensa perusteella jaotellut ammatillisessa minässä erilaisia osatekijöitä ja ulottuvuuksia: minäkuva (self-image), minäarvostus (self-esteem), työmotivaatio (job motivation) ja käsitys tehtävästä (task perception). (Kelchtermans 1993, 447-449.) Seuraavissa kappaleissa esittelen Kelchtermansin kuvausta ammatillisen minän osatekijöistä ja ulottuvuuksista.

Ammatillinen minäkuva on kokonaisluonnehdinta minästä, ja se ilmenee minää kuvaavissa esityksissä. Opettajan kohdalla se on vastaus kysymykseen: ”Kuka minä olen opettajana?”. Ammatillinen minäkuva voidaan päätellä yleisistä oman itsen kuvauksista. Sitä kuvataan esim. yksilön ammatillista käyttäytymistä ohjaavilla yleisillä periaatteilla (mitä teen tai en tee jne.). Usein viitataan myös siihen, kuinka opettaja ajattelee muiden havaitsevan hänet opettajana.

Minäkuvaan on vahvasti sidoksissa minäarvostus. Se on arvioiva kokemus minästä eli siitä, miten hyvänä opettajana yksilö itseään pitää. Opettaja tekee yksilöllistä arviointia ammatillisen käyttäytymisensä laadusta. Useiden opettajien mielestä hyvä ammatillinen suoritus perustuu ennen kaikkea vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Ammatillinen minäarvostus tasapainottaa ammatillisen minäkuvan ja ammatillisten normien välistä suhdetta. Muiden opettajien arviointi on myös merkittävässä asemassa ihanteellisten ja todellisten käsityksien tasapainottamisessa.

Kelchtermansin mielestä työmotivaatio vaikuttaa ammatilliseen minäarvostukseen. Hän tarkoittaa työmotivaatiolla niitä motiiveja, jotka ovat saaneet yksilön suuntautumaan opetuslalle, toimimaan opettajana tai luopumaan ammatistaan. Keskeinen määrittäjä työtyytyväisyydessä ovat oppilaiden kanssa saavutetut tulokset, jotka osaltaan tukevat ammatillista pätevyyden tunnetta.

Käsitys tehtävästä on se tapa, jolla opettaja määrittää työnsä ja sen sisällön. Opettajan persoonallisena toimintatapana tai mallina ja normeina näkyy se, miten opettaja käsittää työnsä opettajana. Mallien ja normien avulla arvioidaan omaa ammatillista käyttäytymistä. Arvioon sisältyy se, mitä opettajan työ pitää sisällään ja mitä opettajan pitäisi tehdä kehittyäkseen työssään. Pyrkimystä ammatilliseen (didaktiseen) pätevyyteen pidetään merkittävänä hyvän opettajan ominaisuutena.

Kelchtermansin mukaan ammatillisen minän tulevaisuusperspektiivi sisältää ne odotukset, joita opettajalla on uransa ja työtilanteensa kehityksestä tulevaisuudessa. Niin ammatillisen minän osatekijät kuin ammatillisen minän ajalliset ulottuvuudet (mennyt, nykyisyys, tulevaisuus) ovat osittain päällekkäisiä ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Ne sisältävät erilaisia minän tulkinnan korostuksia ja kuvaavat samaa todellisuutta eli käsityksiä itsestä opettajana eri puolilta. (Kelchtermans 1993, 449-450.)

Niikko (1995) perustelee minäkäsityksen (kuva itsestä, itsearvostus, motivaatio, tehtäväkäsitys) merkitystä yksilön käyttäytymistä ohjaavana tekijänä sillä, että minäkäsitys vaikuttaa siihen, kuinka yksilö tulkitsee omia kokemuksiaan. Jokainen yksilö tulkitsee omat kokemuksensa oman minäkäsityksensä kautta, yksilöllisellä tavallaan. Niikko näkee minäkäsityksen vaikuttavan kahdella tapaa yksilön käyttäytymiseen ja sen tulkintaan: yksilö pyrkii sekä toimimaan johdonmukaisesti oman minäkäsityksensä mukaisesti että tulkitsemaan kokemuksiaan minäkäsitystään vastaavalla tavalla. Yksilön palatessa aiempiin kokemuksiin hän tulkitsee niitä yhä uudestaan tämän hetkisen minäkäsityksensä valossa. (Niikko 1995, 60.)

Niikko (1995) määrittelee minäkäsityksen paitsi kokemusten tulkiksi myös suodattimeksi. Yksilön minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä ja miten hän ottaa vastaan palautetta. Yksilön minäkäsitys ohjaa myös käyttäytymistä ns. itseensä toteuttavan profetian tapaan. Yksilö toimii tavalla, jollainen käsitys hänellä on itsestään ja jollaisen käsityksen hän odottaa toisilla itsestään olevan. Toisaalta taas minäkäsitys suodattaa yksilön kaikki kokemukset ja yksilö määrittelee ne ja antaa niille merkityksiä sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään esim. opettajana. (Niikko 1995,

60.) Myös Korpinen (1990) korostaa opettajan minäkäsityksen vaikutusta tämän tekemiin valintoihin. Hänenkin mielestään opettaja pyrkii toimimaan tavalla, joka on johdonmukainen hänen minäkäsityksensä kanssa. (Korpinen 1990, 36-38.) Niikko (1995) huomauttaa, ettei opettaja yksin rakenna minäkäsitystään, vaan siihen vaikuttaa merkittävästi myös sosiaalinen ympäristö ja reflektointi (Niikko 1995, 88).

Niikon (1995) mukaan monien tutkijoiden mielestä minäkäsitys on moni-ilmeinen, monikerroksinen, dynaaminen ja pysyvyydestään huolimatta myös muuntuva. Minäkäsityksen ohjaamaan toimintaan vaikuttavat paitsi tavoitteet myös tarpeet, arvot ja niinkään yksilön motiivit. (Niikko 1995, 61.)

Niikko (1995) on määritellyt omassa tutkimuksessaan ammatillisen minän tarkoittamaan opettajan minäkuvan itsearvostuksen, motivaation ja tehtäväkuvan muodostamaa minäkäsitystä eli identiteettiä. (vrt. Kelchtermans 1993, 447-449) Hänen mielestään nämä opettajan minäkäsityksen eri osatekijät, ominaisuudet ja ajalliset ulottuvuudet (mennyt, nykyisyys, tulevaisuus) ilmentävät samaa todellisuutta ja välittävät eri näkökulmista opettajien käsityksiä itsestä opettajana, vaikka ne ovatkin osittain päällekkäisiä. (Niikko 1995, 83.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteuttamista, siihen liittyviä ongelmia ja tutkimusmenetelmällisiä ratkaisuja. Tutkimustehtävän lisäksi esittelen tutkimusaiheen ja –menetelmän valintaan vaikuttaneita tekijöitä. Tarkastelen myös teemahaastattelun ominaisuuksia niin haastattelijan kuin haastateltavankin näkökulmasta. Lopuksi käsittelen aineiston analyysia ja johtopäätösten tekemistä sekä tutkimuksen luotettavuutta.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa tarkastelen kuurojen koulun opettajien kokemuksia työstään. Tavoitteenani on luoda kuva kuurojen koulun opettajien ammatti-identiteetistä. Tarkoitukseni on tutkia heidän kokemuksiaan omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan kuurojen opettajina. Pyrin selvittämään, kuurojen opetuksen erityispiirteitä ja mitä opettajat haluavat saada aikaan ammatissaan. Tutkimustehtävän olen jakanut kolmeen osa-alueeseen:

1) Ammatinvalinta ja koulutus

Tarkastelen perusteita ammatinvalinnalle, kokemuksia koulutuksesta ja koulutuksen merkitystä työlle.

2) Kokemus työstä

Tarkastelen kuurojen opetuksen erityispiirteitä ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia työstään. Tarkastelen, mitkä tekijät pitävät yllä tai heikentävät työmotivaatiota. Lisäksi tarkastelen opettajien kokemusta ammattinsa arvostuksesta.

3) Ammatti-identiteetti

Tarkastelen opettajien vahvuuksia ja heikkouksia kuurojen opettajana. Lisäksi tarkastelen heidän samaistumistaan ammattikuntaansa ja ammattiroolin suhdetta persoonalliseen minään. Selvitän myös opettajien kokemuksia yhteistyöstä eri sidosryhmien kanssa ja suhdetta viittomakieleen, kuurojen yhteisöön ja kulttuuriin.

Tutkimusjoukon muodostaa kuusi muodollisesti pätevää (ts. virkaehdot täyttävä opettaja) kuurojen koulun opettajaa. Opettajat edustavat kolmea eri kielitaustaa: viittomakielinen kuuro opettaja; viittomakielinen kuuleva opettaja, jonka vanhemmat tai sisarukset ovat kuuroja; suomenkielinen kuuleva opettaja, joka käyttää viittomakieltä työssään vieraana kielenä. Vastaavaa luokittelua en ole nähnyt missään virallisesti määriteltynä. Se vastaa kuitenkin tilannetta kuurojen koulun opettajien kielitaustoista, joten se on tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukainen.

5.2 Mitä ja miten tutkisin?

Eskolan ja Suorannan (1996, 25-26) mukaan onnistunut tutkimusaihe kiinnostaa tutkijaa itseään, muttei vastaa täysin omaa kokemusta. Näin siihen on mahdollista ottaa riittävästi etäisyyttä ja sitä voi tarkastella riittävän monipuolisista näkökulmista. Olen ollut koko opettajaopintojeni ajan kiinnostunut kuurojen opetuksesta. Opettajaharjoittelun ja –sijaisuuksien ja lukuisten alaan perehtyneiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta olen saanut aiheesta kokemusta ja tietoa.

Soininen (1995) korostaa, että tutkijan on perusteltava valitsemansa tutkimusaihe itsensä lisäksi myös muille. Hänen mukaansa keskeisiä aiheenvalintaan vaikuttavia tekijöitä ovat tutkijan aikaisemmat kokemukset, havainnot tai motiivit, jotka ovat syntyneet erilaisia kasvatustilanteita tarkkailtaessa tai aihetta käsittelevää kirjallisuutta lukiessa. (Soininen 1995, 49.) Opinnäytetyöni aihe nousi Soinisen mainitsemien tekijöiden pohjalta. Keskustelin aiheesta aikuisten kuurojen koulun käyneiden ja kuurojen koulun opettajien kanssa. Lisäksi olen opinnoissani perehtynyt aihetta käsittelevään kirjallisuuteen. Aiheen rajaamisessa ja tarkassa määrittelyssä auttoi Markku Jokisen esittämät käytännön tarpeet ja ongelmat, joiden pohjalta määrittelin Jouko Karin kanssa varsinaisen tutkimusongelman.

Tutkimusongelma vaikuttaa ratkaisevasti tutkimusmetodin valintaan. Soinisen (1995) mukaan tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija laadullisessa tutkimusotteessa. Ymmärtämisellä hän tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Laadullinen tutkimusote soveltuu erityisen hyvin, tietyn yksilöitävässä olevan ilmiön, tapahtuman tai tapahtumaketjun tutkimiseen, koska tutkittava ilmiö on ainutkertainen. Hän pitää laadullista tutkimusta taustafilosofialtaan hermeneuttisena. (Soininen 1995, 34-35.)

Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa yleisien päätelmien lähtökohtana on monipuolinen ja yksityiskohtainen aineiston tarkasteleminen teorian ja hypoteesien testaamisen sijaan. Hänen mielestään hermeneuttisen tutkimusotteen mukainen teoria rakennetaan koskemaan ainoastaan tutkittavaa aineistoa, eikä tutkijan käsityksiä. Näin ollen tutkittava aineisto määrää teorian rakenteen ja sisällön. (Varto 1992, 101, 108-109.) Räisäsän (1996, 54) mielestä hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteena on tarkastella ilmiötä ennakkoluulottomasti, mutta kuitenkin perustelluista näkökulmista. Kurtakon (1991, 59) mielestä laadullisissa tutkimuksissa on usein käytetty erilaisia lähestymistapoja, esim. fenomenologisia ja hermeneuttisia suuntautumistapoja. Tutkimuksessani olen käyttänyt molempia lähestymistapoja.

Varton (1992, 86-87) mukaan fenomenografinen tutkimusote pyrkii havainnoimaan ennakkoluulottomasti. Tavoitteena on huomata asioita, joita ei ehkä olisi ajateltu ennakkokäsitysten perusteella. Gröhn (1989) puolestaan määrittelee fenomenografisen tutkimusotteen sellaiseksi, jonka tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää ihmisen kokemuksia ja käsityksiä. Hänen mukaansa tutkija ei määrittele ennalta vastausympäristöä, johon tutkittavien vastausten pitäisi sijoittua. Tutkija yrittää ymmärtää tutkittaviaan näiden omasta näkökulmastaan käsin. (Gröhn 1989, 8.)

Kuurojen koulun opettajien identiteettejä ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi soveltuu mainiosti tutkimusmenetelmäksi, jos pyritään saamaan perustietoa jostain tietystä ilmiöstä. Tarkastelen tutkimaani ilmiötä aineistolähtöisesti, jolloin kehitellen teoriaa sisältä ulospäin, induktiivisesti. Syrjälän (1995, 23) mukaan tutkittaessa ilmiötä, jota ei ole aiemmin tarkasteltu tieteellisen tutkimuksen avulla, voi tutkimus olla luonteeltaan paljastava.

Yin (1994) esittelee teoksessaan monitapaustutkimusta ja sen tutkimusvaiheita. Hän korostaa, että tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien perusteella valitaan tutkittavat tapaukset ja tarkat määritelmät niille. Hän korostaa tämän vaiheen merkitystä tutkimuksen onnistumiselle. Jokainen tutkittava tapaus sisältää itsessään kokonaisen tutkimuksen eli todisteita johtopäätöksille. Näin ollen jokaisen tapauksen sisältö ja niistä tehtyjen johtopäätösten tarpeellisuus on arvioitava toisten tapausten kautta. Hänen mukaansa jokaisen tapauksen osalta pitää kertoa perustellusti, miten aineistoa on analysoitu. Aineistonkeruussa ja alustavassa analyysissä tapauksia käsitellään erillisinä, mutta lopullisessa analyysissä ja johtopäätösten tehtäessä tapauksia

tarkastellaan ryhmänä. Päätelmiä muodostetaan lomittain eri tapausten välillä ja luodaan sen pohjalta teoriaa. Olennaista on myös esittää kaikkia tapauksia käsittelevässä raportissa tutkimustulosten merkittävyyttä laajemmin kuin vain kyseisten tapausten osalta. (Yin 1994, 49-50.)

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa vastausten tarkentamisen. Esimerkiksi kertaamalla tutkittavan vastauksen lyhyesti voin ilmaista hänelle, kuinka olen sen ymmärtänyt. Haastateltavalla on puolestaan mahdollisuus kommentoida sanomaani. Erityisen tärkeää on varmistaa, ettei tutkijan ja tutkittavien välinen käsitte maailma eroa toisistaan niin kuin Ahosen (1995, 114) esimerkissä:

”Aikuinen kertoi 4-vuotiaalle satua Lumikista. Sadun Lumikki pakeni äitipuoltaan, asui kääpiöiden kanssa ja pääsi vihdoin takaisin kotiin kuninkaanlinnaan. Satu päättyi. Neljävuotias kysyi: ”Mitäs se lammas sitten teki?” Lapsi oli edellisenä kesänä tutustunut lampaaseen, jonka nimi oli Lumikki. Kertomusta kuunnellessa hänellä oli koko ajan mielikuva lampaasta.”

Rohkenen väittää, ettei näin voimakasta poikkeavuutta ole minun ja haastateltavieni käsitte maailmoissa. Haastateltavani ovat opettajia, joten he tuntevat kasvatustieteellistä käsitte maailmaa. Toki viestinnässä on aina läsnä yksilölliset erot sanojen ja esim. äänenpainojen merkityksissä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 50) huomauttavatkin, että sanojen sivumerkitykset vaihtelevat eri ihmisillä.

Haastatteluja on monenlaisia ja ne eroavat toisistaan erityisesti siinä, miten tarkasti kysymykset on muotoiltu. Hirsjärvi ja Hurme (2000) nimeävät puoli-strukturoidun haastattelun teemahaastatteluksi. Heidän mukaansa teemahaastattelussa vain osa haastattelun näkökohdista on ennalta määrättyä. Heidän mielestään teemahaastattelulle on tunnusomaista se, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille samat, mutta kysymykset eroavat muodoltaan ja laajuudeltaan toisistaan eri haastatteluissa. He korostavat, että haastattelijan täytyy perehtyä tutkimusaiheeseensa niin käytännössä kuin teoriassakin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42-48.)

Myös Eskola ja Suoranta (1996) korostavat aiheen tuntemisen merkitystä teemahaastattelurungon luomisessa. He määrittelevät teemahaastattelun menetelmäksi, jossa on ennalta määrättyt aihepiirit eli teema-alueet. Kuitenkaan siinä ei ole määritelty kysymysten tarkkoja muotoja ja järjestystä (vrt. strukturoitu haastattelu).

Haastattelija huolehtii, että ennalta päätetyt teema-alueet käsitellään haastateltavan kanssa. Teema-alueiden järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 1996, 47-48, 65.) Teemahaastattelun rungon (LIITE 1) muodostin kirjallisuuskatsauksen ja omien kokemusteni pohjalta. Lisäksi laadin tuekseni myös valmiita kysymyksiä.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) pohtivat kysymysten osuutta ja problematiikkaa teemahaastattelussa. Heidän mukaansa kysymyksillä on tärkeä osuus haastattelun onnistumisessa, koska niiden avulla haastattelija ohjaa keskustelua. Kuitenkin haastattelijan pitäisi joustaa haastattelutilanteessa sekä kysymysten muodoissa että järjestyksessä. Olennaista on, että kysymysten keskeisin sisältö ja idea säilyisivät, vaikka niiden muotoilut eroaisivatkin eri haastatteluissa. Joustavuus teemojen käsittelyn järjestyksessä ei ole aivan ongelmattonta. Toisaalta olisi hyödynnettävä haastateltavan itsensä esille tuomia seikkoja, mutta toisaalta pitäisi huolehtia, että kaikki suunnitellut teemat tulisivat käsitellyiksi monipuolisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103-104.) Haastattelun lopuksi luin kysymykset läpi tarkistaakseni, että kaikista aihepiireistä oli keskusteltu. Mikäli huomasin jonkin teeman jääneen vähälle huomiolle, tein aiheesta lisäkysymyksiä. Haastattelut erosivat toisistaan melko paljon, mutta pääteemoista keskustelin jokaisen kanssa.

Ensimmäiset haastattelut toteutin melko pitkälle valmiiden kysymysten mukaan. Joka haastattelukerralla huomasin kehittyneeni erityisesti kysymystekniikassani, jolloin pystyin paremmin mukauttamaan kysymykseni kunkin haastattelutilanteen mukaisesti. Yksi merkittävä oivallus oli se, että toisesta haastattelusta eteenpäin kysyin viimeiseksi, halusiko opettaja itse lisätä vielä jotain. Kysymyksen tueksi kertaan lyhyesti tutkimukseni aiheen ja tutkimusongelmat, mutta muuten opettaja sai halutessaan täydentää kertomustaan omasta ammatti-identiteetistään ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Valmiit kysymykset mahdollistivat keskittymisen haastateltavan kerrotaan, koska minun ei tarvinnut miettiä, miten seuraavan kysymyksen muotoilisin. Tällöin myös jatkokysymykset olivat tarkkoja. Pohdin teemahaastattelun luonnetta: Onko se enemmän ennalta strukturoimatonta ohjattua keskustelua ilman valmiita kysymyksiä vai etukäteen harkittujen näkökulmien käsittelyä joustavasti osittain valmiin kaavan mukaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 57) korostavat esihaastattelujen tärkeyttä teemahaastattelun onnistumisessa. Heidän mielestään esihaastattelut ovat teemahaastatte-

lun välttämätön osa, koska niiden kautta saadaan käsitystä esim. tutkittavien elämysmaailmasta ja sanavalinnoista. En toteuttanut varsinaisia esihaastatteluja, mutta keskustelin haastattelurungostani useiden opetusalan ihmisten kanssa. Molemmat ohjaajani antoivat minulle palautetta kysymyksistäni. Lisäksi käsittelemme kysymyksiäni muutamien opettajaystäväni kanssa. Näiden keskustelujen pohjalta muotoilin kysymyksiä uudelleen ja mietin myös niiden mahdollista järjestystä.

Teemahaastattelun eduksi Eskola ja Suoranta (1996) mainitsevat menetelmän avoimuuden, jolloin haastateltavalla on mahdollisuus kertoa itsestään tai asiastaan varsin vapaasti. Toisaalta taas ennalta määritellyt teemat takaavat, että kaikkien tutkittavien kanssa keskustellaan samoista asioista. Teemahaastattelun vahvuutena on myös se, että teemoista muodostuu konkreettinen kehikko haastatteluaineiston jäsentämiselle. (Eskola & Suoranta 1996, 67.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 34-35) pitävät teemahaastattelun etuna mahdollisuutta tarvittaessa pyytää perusteluja tai tarkennuksia esitetyille mielipiteille. Tämä mahdollistaa saatavien tietojen syventämisen. Teemahaastattelussa tutkittava on subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Myös Soinisen (1995, 113) mielestä haastattelulla saadaan kerättyä paljon monipuolista tietoa suhteellisen nopeasti. Niinikään hän korostaa mahdollisuutta tarkentaviin kysymyksiin välittömästi haastattelutilanteessa. Eskola ja Suoranta (1996, 71) korostavat, että haastateltajan olisi saavutettava haastateltavan luottamus. Olen vakuuttunut siitä, että luottamus minun ja tutkittavieni välille alkoi muodostua jo ensimmäisistä yhteydenotoista alkaen. Lähetin kuurojen koulun rehtoreille sähköpostitse kirjeen, jossa esittelin tutkimustani ja pyysin heiltä koulujensa opettajien yhteystiedot. Kerroin halukkuudestani haastatella opettajia kolmesta eri kieliryhmästä, kustakin ryhmästä kahta opettajaa. Opettajille lähettämässäni sähköpostissa kerroin heille tutkimusaikeestani ja kysyin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Kahteen ryhmään sain nopeasti riittävästi, jopa liikaakin, vapaaehtoisia. Yhden ryhmän edustajille lähetin uuden viestin ja perustelin heidän ainutlaatuisuuttaan ja merkitystä aiheen monipuolisen käsittelyn mahdollistamisessa. Tästäkin ryhmästä sain riittävästi vapaaehtoisia. Opettajat perustelivat vastaamattomuuttaan kiireellä ja asian unohtamisella.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 85) mielestä tutkija voi ja hänen pitääkin perustella tutkittavilleen, miksi hän halusi juuri tämän mukaan tutkimukseensa. Tutkittavalle on osoitettava hänen merkityksensä tutkimuksen onnistumiselle. Perustelin opettajille, miksi juuri he olisivat arvokkaita tiedonlähteitä. Perusteluina esi-

tin opettajien erilaiset kielitaustat ja siitä mahdollisesti johtuvat erilaiset kokemukset opettajuudesta. Eskola ja Suoranta (1996, 70) suhtautuvat epäillen haastateltavien suostutteluun ja pitävät sitä arveluttavana. He neuvovat tutkijaa pohtimaan, onko tutkittavalla järkevää syytä osallistua tutkimukseen. Näin ollen hekin korostavat perustelujen merkitystä haastatteluun suostumisessa. Toisessakaan kirjeessäni en suostuttellut opettajia, vaan perustelin kyseisen ryhmän tärkeyttä tutkimuksen onnistumiselle ja luotettavuudelle.

Opettajien vastatessa minulle kiitin heitä yhteistyöhalukkuudesta ja sovimme haastattelun ajankohdasta. Ehdotin kullekin haastateltavalle muutamia aikoja, joista he saivat valita itselleen sopivimman. Opettajat saivat myös itse valita haastattelupaikan. Yksi haastattelu tapahtui kirjastossa ja muut opettajien kouluissa. Pyysin opettajilta etukäteen luvan nauhoittaa haastattelut. Puhutut haastattelut nauhoitin c-kasetille ja viitotut videoin. Hirsjärven ja Hurmen (2000) mukaan haastatteluvaiheessa laatua voi parantaa huolehtimalla teknisen välineistön kunnosta. Haastatteluideni nauhoitukset onnistuivat hyvin, joten kaikki esitetty tieto on saatu tallennetuksi. Edelleen Hirsjärvi ja Hurme mainitsevat haastattelun laadulle eduksi sen, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Litteroin lähes kaikki haastattelut kyseisenä iltana tai seuraavana päivänä. Matkustamisen vuoksi en voinut litteroida jokaista haastattelua välittömästi, mutta niissäkin tapauksissa kuuntelin tai katsoin haastattelut vähintään kertaalleen läpi samana päivänä. Haastattelunauhat ja sanatarkasti litteroidut tekstit säilytän itselläni. Soinisen (1995, 131) mielestä tutkijan pitää kertoa, mihin haastattelunauhojen litteroinnit on tallennettu.

5.4 Haastateltavista

Eskola ja Suoranta (1996) muistuttavat, ettei tutkittavia kannata valita ilman huolellista harkintaa. Olennaista valinnassa on, että tutkittavat täyttävät tutkimusongelman tunnusmerkit. Tunnusmerkit nousevat tutkimusongelman käsitteiden määrittelystä. (Eskola & Suoranta 1996, 13.) Soinisen (1995) mukaan voidaan puhua myös tarkoituksenmukaisesta otannasta, jos tutkija valitsee tutkittavakseen tapaukset, jotka hänen harkintansa pohjalta vastaavat hänen tarpeitaan. Opinnäytetöihin valitaan usein helpoimmin tavoitettavissa olevat tutkittavat. (Soininen 1995, 103.) Käsillä olevan tutkimukseni kohdejoukko ei ole valittu maantieteellisten sijaintien perusteella. Lähtien sähköpostia kuurojen koulun 13 rehtorille ympäri Suomea. Heiltä saamiensa

opettajien yhteystietojen perusteella lähetin sähköpostia 49 opettajalle. Olen jaotellut kuurojen koulun opettajien kielitaustat kolmeen ryhmään, jotka vastaavat kentällä vallitsevaa tilannetta. Tutkimuksessani on mukana opettajia kaikista ryhmistä, joten tutkittavat täyttävät tutkimusongelman tunnusmerkit, mikä mahdollistaa kattavan tarkastelun kuurojen koulun opettajien identiteeteistä.

Haastateltavalla on Soinisen (1995) mukaan oikeus pysyä tuntemattomana. Tutkimuksessa ei saa ilmetä mitään sellaista piirrettä tai ominaisuutta, jonka perusteella tutkittavan identiteetti olisi tunnistettavissa. Tutkittavalle kannattaa myös kertoa heti aluksi anonymiteettikysymyksestä, jottei hän turhaan pelkää paljastuvansa tutkimusraportista. (Soininen 1995, 129-130.)

Opinnäytetyössäni anonymiteettikysymys on erityisen ongelmallinen. Kuurojen koulun opettajia on valtakunnallisestikin vähän, joten heidän henkilöllisyytensä voi olla varsin helposti pääteltävissä. Esimerkiksi koulun ja kielitaustan kertominen saattavat paljastaa aihetta tuntevalle, kenestä on kysymys. Tämän vuoksi kuvaan tutkittaviani vain yleisesti. Esittelen haastateltaviani ryhmänä ja kerron, mitä piirteitä heihin liittyy, mutten yksilöi niitä kielitaustaa lukuun ottamatta tiettyihin henkilöihin. Merkittävä tekijä on myös se, että opettajat saavat itse lukea ja kommentoida tulokset ennen niiden painatusta. Jos he haluavat, muokkaan vastausten esittämistapaa vielä niin, että heidän henkilöllisyyden paljastumisriski pienenee entisestään.

Tutkittavalla on Soinisen (1995, 130) mukaan oikeus myös luottamuksellisuuteen. Haastattelussa saatu tieto on aina luottamuksellista. Hän muistuttaa, että tutkijan pitää huomioida myös se, kenellä on oikeus kyseisen aineiston käsittelyyn. Haastateltavilta saamaani aineistoa käsittelen luottamuksellisesti, joten tutkittavien vastaukset eivät yhdisty henkilöihin. Viittomakielisten kuurojen haastatteluiden käännökset tarkastanut tulkki on ammattinsa puolesta vaitiolovelvollinen.

5.5 Aineiston analyysi

Eskola ja Suoranta (1996, 116) korostavat aineiston tuntemisen merkitystä analyysin onnistumisessa. He neuvovat tutkijaa lukemaan aineistoansa useaan kertaan. Tutkimusaineistoni on minulle varsin tuttu. Haastattelin itse kaikki opettajat ja myös litte-roin haastattelut, joten kuuntelin ja katsoin haastattelut läpi useaan kertaan. Lisäksi vielä luin aineiston monta kertaa läpi sekä kokonaisuutena että teemoittain.

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on tiivistää aineisto ja luoda hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekäs-tä, mikä mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen tutkittavasta aiheesta. He muistutta-vat, että teemahaastattelun runko on paitsi tuki haastattelutilanteessa myös oiva apu-väline aineiston jäsentämisessä. Aineistoa lukiessa voi sitä lähestyä teemoittain, jol-loin sen saa alustavasti jäsennettyä. Näin lukeminen selkeytyy, koska lukemista oh-jaa keskittyminen tiettyyn teemaan. Teemoittain lukeminen varmistaa myös sen, että koko aineisto tulee läpi käydyksi jo alkuvaiheessa. (Eskola & Suoranta 1996, 104, 116.) Aineiston alustavassa analyysissä luin opettajien vastauksia läpi teema kerral-laan ja ryhmittelin vastaukset erillisille papereille aihepiireittäin. Toisessa vaiheessa kokosin opettajien vastaukset teemoittain ja kirjoitin ne auki sekä etsin kuvaavia lai-nauksia opettajien puheesta. Alustavasta tuloskoonnista muodostui 50 sivua, jotka lähetin haastateltavilleni ja pyysin lupaa käyttää kyseistä aineistoa tutkimusraportis-sani.

Alustavassa tuloskoonnissa olin ryhmitellyt opettajien vastauksia ja pyrkinyt löytämään yhteyksiä eri tutkittavien välillä ja myös tutkittavien omissa vastauksissa. Eskola ja Suoranta (1996) sanovatkin, että analyysivaiheen voidaan katsoa olevan ai-nakin teknisesti erillinen tapahtuma tulkinnasta. Heidän mukaansa tällöin analyysissä koko aineistosta nostetaan tutkimusongelman kannalta merkittävät kohdat. Vasta alustavan luokittelun jälkeen aineistosta tehdään tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1996, 115.)

Eskola ja Suoranta (1996) huomauttavat, ettei aineistosta tarvitse etsiä aino-astaan tyypillistä ja yleistä tapausta. Nykyisin kvalitatiivisen tutkimuksen analyseis-sa keskitytään aineiston eroihin ja moninaisuuteen. Tämä edellyttää tarkkaa ja selke-ästi aineistolähtöistä analyysia. Huomion voi kiinnittää tyypillisestä poikkeavien ta-pausten etsintään. Alkuperäisestä oletuksesta poikkeava tapaus ei ole uhka niin kuin kvantitatiivisessa analyysissä, vaan kiinnostava ja antoisa piirre. (Eskola & Suoranta 1996, 106 ja 142.) Mäkelä (1990, 45) jatkaa, että samanlaisuus on monipuolisemmin jäsentynyttä, kun on ensin etsitty erilaisuuksia. Erilaisuuksien etsimisellä hän ei tar-koita tapauksen ainutkertaisuuden tyhjentävää kuvaamista, vaan tapauksen ja sille läheisten ilmiöiden järjestelmällistä ja käsitteellistä vertailemista. Luettuani aineiston läpi useaan kertaan kävin sitä läpi aihepiireittäin. Luin eri teemoja useita kertoja yrittäen etsiä paitsi säännönmukaisuuksia niin myös eroja. Tarkempaan analyysiin valitsin sekä usein toistuvia että poikkeavia aiheita ja piirteitä. Luettuani aineistoani

lukuisia kertoja analyysi- ja tulkintaprosessini eteni ja syventyi, jonka myötä hahmottin keskeiset ja merkittävät teemat. Käytyäni aineiston huolellisesti läpi muodostin tutkimusraporttia varten 15 teemaa, joiden alle kokosin haastattelemieni opettajien ajatuksia ja kokemuksia.

Aineiston käsittelyssä en ole tavoitellut määrällisiä tai prosentuaalisia tuloksia. Eskola ja Suoranta (1998, 18) huomauttavat, että laadullisen aineiston tieteellisyden kriteeri on laatu eikä määrä. Tulosten esittelyssä on mukana suoria lainauksia litteroiduista haastatteluista. Niiden tarkoituksena on kuvata johtopäätösten taustalla olevaa aineistoa, jotta lukija voi seurata tekemiäni päätelmiä. Mäkelän (1990, 53) mukaan lukijalle on tarjottava mahdollisuus arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja, jotta lukija voi ne joko hyväksyä tai riitauttaa. Suorat lainaukset selventävät lukijalle myös kuvaa ongelmakentän monipuolisuudesta. Niinikään sitaattien myötä opettajien oma ääni tulee kuuluviin tekstissä. Ongelmallista on rajata sitaattien määrä, koska liialliset suorat lainaukset tekevät tekstistä sekavan ja raskaslukuisen.

Analysoin haastatteluaineistostani ainoastaan sen, mitä opettajat kertovat. Kaikkien haastatteluiden videointi ja ennen kaikkea niiden kattava analysointi myös non-verbaalisten viestien osalta olisi ollut työlästä. Mielestäni se ei olisi tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, koska pyrin saamaan tietoa opettajien omista kokemuksista työstänsä ja itsestään opettajina. Luotan heidän kerrontaansa ilman, että arvioisin non-verbaalisen viestinnän tukevan tai riitauttavan sitä.

5.6 Tulkintojen tekeminen

Eskola ja Suoranta (1996) pitävät tulkintojen tekemistä laadullisen tutkimuksen paitsi ideana myös sen vaikeutena. Tutkittavien vastaukset ovat ns. ensimmäisen asteen tulkintoja, jotka eivät vielä sellaisinaan edusta teoreettista ajattelua ja tulkintaa. Tutkijan tehtävänä on tarkastella ja reflektoida tutkittavien tulkintoja ja yrittää ymmärtää kohdettaan. Tutkija pyrkii luomaan mielekkäitä teoreettisia tulkintoja tutkittavien tulkinnoista, joten tutkittava ongelma tulkitaan kahteen kertaan. (Eskola & Suoranta 1996, 113.)

Hirsjärvi (2001) pohtii tutkimusraportin moninkertaisia tulkintoja. Tutkittava, tutkija ja lukija tulkitsevat tutkimusta omista lähtökohdistaan ja omalla tavallaan. Havaitsemme ja erityisesti tulkitsemme asioita eri tavalla. Hänen mielestään ei voida sanoa, mikä osuus tulkinnoista on kaikkien yhteinen. Tämän vuoksi tutkijan pitäisi-

kin pohtia muutamia vaihtoehtoisia tulkintoja yhden sijaan. (Hirsjärvi 2001, 211-212.)

Hirsjärven (2001) mielestä analyysi on vasta tulosten esittelyä. Analyysistä pitäisi nostaa esiin tulosten pääasiat ja esittää selkeät vastaukset keskeisiin tutkimusongelmiin. Hän kutsuu tiivistettyä tulosten esittämistä tulosten synteeksiksi, josta tehdään johtopäätöksiä. Johtopäätösten tekemisen lisäksi on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija pohtii tulosten merkitystä paitsi omalla tutkimusalueella myös mahdollisia laajempia merkityksiä. (Hirsjärvi 2001, 212.) Grönfors (1985, 145) kuvaa analyysin, synteessin ja johtopäätösten suhdetta toteamalla, että analyysin avulla tutkimusaineisto puretaan käsitteellisiksi osiksi ja sitten synteessin avulla muodostetaan näistä osista päätelmiä. Hänen mukaansa analyysi ja synteesi ovat järjellistä toimintaa, koska niissä tutkimusaineistoa tarkastellaan käsitteellisellä tasolla.

Käsillä olevassa tutkimusraportissani tuloksia analysoidessani pohdin, mitä aiheita ja teemoja otan mukaan ja miten niitä esittelen. Tulososion jälkeisessä yhteenvedossa esitän merkittävimmät tulokset ja vastaukset tutkimusongelmiin, joiden pääkohtia käytän johtopäätöksissä.

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärvi ja Hurme (2000) korostavat tutkijan osuutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon tutkimuksen eri vaiheissa, aineiston hankinnasta tulkintojen tekoon. Tutkijan on kerrottava, miten hänen tulkintaprosessinsa on edennyt ja millä perusteilla hän on päätenyt tekemiinsä ratkaisuihin. Hirsjärvi ja Hurme huomauttavat, ettei toisen tutkijan silti tarvitse päätyä aivan samantlaisiin tulkintoihin. Heidän mielestään laadullisen tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa ennen kaikkea tutkijan toimintaa ja analyysin pätevyyttä. Tutkijan on kerrottava, miten hän on käyttänyt ja käsitellyt saatavilla olevaa aineistoa. Vaikka tutkijan pitää pyrkiä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkittavien ajatuksia, niin silti on muistettava haastattelun ainutkertaisuus. Haastattelutilanteessa syntynyt aineisto on aina haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnan tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Räisäsen (1996, 166) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa korostuu paitsi tutkijan osuus myös tutkittavien valinta, kohdejoukko ja aineiston analyysi. Yksi merkittävä luotettavuuskysymys käsillä olevassa tutkimuksessa on tutkijan ja

tässä tapauksessa myös haastattelijan viittomakielen taito, koska kaksi haastattelua toteutui viittoen. Ennen haastatteluja viittomakielinen kuuro arvioi kielitaitoni riittäväksi haastattelujen toteuttamiseen viittomakielellä ilman tulkkiä. Viitottujen haastattelujen tulkkaukset on tarkastanut äidinkielinen tulkki, joten kielitaidon mahdollisista puutteista ei pitäisi aiheutua väärinymmärryksiä. Koin, että suoriuduin viittomakielisistä haastatteluista paremmin kuin olin etukäteen odottanut. Erityisen myönteisesti yllätyin omasta ymmärtämisen taidostani. Toisinaan omat kysymykseni hieman takeltelivat, mutta haastattelutilanne antoi mahdollisuuden tarkennuksiin, mikä osoittautuikin haastattelun keskeiseksi eduksi.

Tietoisuus omista ennakkokäsityksistä tukee haastattelun luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mielestä haastattelutilanteessa luonteva vuorovaikutus saattaa vaatia kommentteja myös haastattelijalta. He korostavat, että haastattelijan olisi otettava kantaa aiheeseen neutraalisti ja niin ettei hän varsinaisesti ilmaise mielipidettään, vaan haastateltavalle jää mahdollisuus tulkita se omaa kantaansa tukeväksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 109.) Vaikka pyrin välttämättään omien ennakkoodotusteni ja aiempien kokemuksieni vaikutusta haastattelujen kulkuun, saatoin silti odottaa opettajalta jotain vastausta. Olennaista lienee, että itse tiedostin kyseiset seikat enkä haastattelutilanteessa johdatellut kysymyksilläni esille tiettyä vastausta.

Räisäsen (1996, 166) mukaan kvalitatiivista tutkimusta arvioidaan eri kriteerein kuin kvantitatiivista tutkimusta. Eskola ja Suoranta (1996, 39) puhuvat teoreettisesta yleistettävyydestä arvioidessaan laadullista tutkimusta. Heidän mukaansa olennaista on aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. Ahosen (1995, 129-131) mielestä kvalitatiivisen tiedon luotettavuudessa on kyse erityisesti tulkintojen validiteetista eikä niinkään reliabiliteetista. Luotettavuuden ehdot tulisi täyttyä sekä aineiston keruussa että luokitteluiden muodostamisessa. Luokittelujen tekemisen osalta arvioidaan niiden vastaavuutta tutkittavien tarkoittamiin merkityksiin ja luokittelujen tarkoituksenmukaisuutta tutkimuksen teorian kannalta.

Varton (1992, 103-104) mielestä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on ennen kaikkea kyse siitä, että tutkimus antaa totuudenmukaisen, uskottavan ja puolueettoman kuvauksen todellisuudesta. Hänen mukaansa validiteetti tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä.

Mielestäni tutkimukseni on myönteisellä tavalla subjektiivinen, koska olen itse jossain määrin osallisena tutkimassani ilmiössä. Hirsjärven ja Hurmen

(2000, 130) mielestä mekaaninen luotettavuuden määrittely ei olekaan keskeisin tekijä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. He huomauttavat, että teemahaastattelussa tutkijan oma kokemuksiin pohjautuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta on merkittävä luotettavuuden ilmaisina. Aiemmistä kokemuksistani ja tiedoistani nousseita ennakkokäsityksiä arvioin kriittisesti tutkimusprosessin aikana. Syrjälä (1995, 14) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto muodostuu tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa.

Kuurojen koulun opettajien identiteettejä ei ole Suomessa aiemmin tutkittu, mutta aiemmat yleiset opettajien identiteettejä käsittelevät tutkimusten tulokset ovat osittain samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Ahonen (1995, 130-131) huomauttaa, että tutkimus tarkentaa aiempaa tietoa ja tuo tutkittavaan ilmiöön uusia piirteitä. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin arviointi ei ole keskeistä, vaan joskus jopa keinotekoista, koska jokainen teemahaastattelutilanne on ainutkertainen. Haastattelujen keskusteluja ei voida koskaan enää toteuttaa täysin samanlaisina. Haastattelunauhoitukset ovat tallessa, joten aineiston analysointi uudelleen on mahdollista. Ahonen muistuttaa, ettei toinen tutkija voi päätyä täysin samanlaisiin tuloksiin samasta aineistosta tai samaa tutkimusta toteuttamalla, koska eri tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys ja intersubjektivisuus tutkimusprosessissa eroavat toisistaan.

Ahonen (1995, 131) jatkaa, että esittämällä riittävän kattavan kuvauksen tutkimusprosessinsa eri vaiheista ja niiden etenemisestä tutkija tarjoaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Hänen mukaansa tutkijan tulee kertoa tutkimuksensa teoreettisista lähtökohdista, niiden liittymisestä tutkimusongelmiin, tutkittavista ja tutkimustilanteista, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteista ja etenemisestä. Tulosten yhteyteen kirjoitetut suorat lainaukset todentavat merkitysten tulkintaa, koska niiden avulla lukija voi arvioida tutkijan tutkittavien ilmaisuille antamia merkityksiä.

6 AMMATTI-IDENTITEETIN ULOTTUVUUKSIA

Seuraavassa esittelen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia, jotka olen jaotellut edellisessä luvussa olleen tutkimustehtävän kolmen osa-alueen mukaisesti teemoittain. En ole jakanut eri kielitaustaisten opettajien yhtäläisyyksiä tai eroja omiksi kappaleikseen, vaan eri ryhmien välinen vertailu tulee ilmi saman kappaleen sisällä. Enimmäkseen ilmoitan tuloksista käyttäen sanoja ”useat” ja ”osa” jne. sen sijaan, että ilmoitaisin eri vastaajien lukumääriä, koska pelkät luvut eivät olisi olleet kovinkaan mielenkiintoisia. Suorien lainauksien myötä opettajien ajatukset tulevat esille, joten lukija voi seurata ja arvioida niistä tekemiäni päätelmiä. Kuurojen opettajien sitaattit ovat äidinkielen tulkin tarkastamia käännöksiä.

6.1 Haastateltavien taustatiedot

Tutkimuksessani voin kertoa tutkittavieni taustatiedoista ainoastaan kielitaustat ja sen, että he ovat kaikki kuurojen koulut virkaehtot täyttäviä peruskoulun opettajia ja opettaessaan kuuroja käyttävät viittomakieltä. Suomessa on vähän kuurojen opettajia, joten henkilöllisyyden paljastumisen riski on suuri. Esimerkiksi heidän koulustaustojensa ja työhistorioidensa esittely saattaisi paljastaa aihetta tuntevalle opettajan henkilöllisyyden. Koska en mainitse taustatietoja (esim. koulutus ja sukupuoli), en voi käyttää niitä tulosten selittäjinä. Opettajat ovat eri puolilta Suomea ja mukana on sekä naisia että miehiä niin kunnan kuin valtionkin kouluista.

Tekstissä käytän opettajista tunnuksia (1a, 1b, 2a jne.). Numero viittaa opettajaryhmään ja kirjain erottaa opettajien vastaukset ryhmän sisällä toisistaan:

- 1) Viittomakielinen kuuro opettaja (1a ja 1b)
- 2) Viittomakielinen kuuleva opettaja, jonka vanhemmat tai sisarukset ovat kuuroja (2a ja 2b)
- 3) Suomenkielinen kuuleva opettaja, joka käyttää viittomakieltä työssään vieraana kielenä (3a ja 3b)

6.2 Ammatinvalinta

Ammatinvalintaan vaikuttaneiden tekijöiden suhteen haastateltujen opettajien vastaukset eroavat melko suuresti toisistaan. Osalla heistä on kuurojen opettajan ammatti

ollut tavoitteena ja osa taas on hieman vahingossakin ajautunut alalle. Molemmat kuurot opettajat halusivat työskennellä lasten kanssa ja valitsivat opettajan ammatin. Kumpikaan kuulevista viittomakielisistä opettajista ei ollut ajatellut kuurojen opettajan ammattia

”halusin olla kuurojen lasten kanssa” (1a)

”mun ei koskaan pitäny ruveta kuurojen opettajaksi.. opettajaksi mä oon aina aika pitkään halunnu” (2b)

Kuulevat suomenkieliset opettajat olivat jo lapsuudessaan nähneet kuuroja ja viittomista, joten he tiedostivat kuurouden. Toiselle opettajista (3a) kuurojen opettajan ammatinvalinta oli ollut selvää, kun taas toinen (3b) alan erikoisuudesta huolimatta ajautui kuurojen opettajaksi.

”ehkä se siellä lapsuudesta niinkun se kuurous.. hei et kuuroja on olemassa ja kieli on että tämmönenkin ihmisryhmä on olemassa.. jotenkin kuitenkin se oli niinkun kauheen selkeätä et mä halusin erityisopettajaksi kuurojen puolelle” (3a)

”en oo koskaan suunnitellu tätä uraa” (3b)

6.3 Koulutus

Luukkaisen (2000, 103) mukaan opettajan työtehtävät muuttuvat jatkuvasti, joten pitkä ja hyvä koulutuskaan ei vastaa kaikkia työn haasteita. Osa ongelmista vaatii välitöntä ratkaisua, joten opettajalla pitää olla jatkuvaa valmiutta uuden oppimiseen.

Koulutuksessa antoisinta työn kannalta on haastateltavien mielestä ollut opetusharjoittelut (2b, 3a, 3b), erityispedagogiset taidot (3b) ja oppiainedidaktiikat (1b, 3b). Parhaiten tietoa ja kokemusta tulevasta ammatistaan he ovat kokeneet saaneensa opetusharjoittelusta. Harjoittelut kehittivät parhaiten omia ajatuksia opettajuudesta. Opetusharjoittelussa he oppivat luokan hallinnan keinoja ja menetelmiä. Erityispedagogisia taitoja ja oppiainedidaktiikkoja he ovat kokeneet tarvinneensa jokapäiväisessä työssään ja sen vuoksi kokeneet ne merkityksellisinä.

”harjottelussa ihan oikeesti näkee mitä se työ on.. sit semmonen mitä mä aattelen ite” (2b)

”kunnollisia harjoitteluita tämmöset luokan hallinnan keinot ja menetelmät ja systeemit ja se haltuun otto.. oppiainedidaktiikka.. käytiin todella hyvin eri oppiaineet didaktiikat ja pedagogiikat läpi.. miten oppiaineet rakentuu.. kaikki semmosta tietoo mitä tarviin nyt ehdottomasti ja paljon koko aika jokapäiväisessä työssä.. erityispedagogiset tiedot ja taidot koska niitä mä oon tarvinnu ihan koko ajan työssäni” (3b)

”parasta oli didaktiikka oppiaineet opetusmenetelmät ja tavat” (1b)

Myös Räisäsen (1996, 65) tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat olivat koulutuksessaan tyytyväisiä erityisesti opetusharjoitteluihin ja erikoistumisopintoihin, joista he kokivat saaneensa varmuutta työhönsä.

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) kokee, että koulutuksesta on ollut hyötyä ennen kaikkea hänen opettaessaan yleisopetuksessa tai aikuiskoulutuksessa. Työ itsessään on kouluttanut häntä nimenomaan kuurojen opetuksen erityisvaatimukseen. Erityisen opettavaisia ovat olleet keskustelut vuosia työtä tehneiden työtoverien kanssa, koska nämä ovat kokeneet alan monet ideologiset muutokset ja silti menestyneet työssään. Hän korostaa, ettei tarvitse ajatella ja toimia samalla tavalla, koska eri mieltä oleminenkin on omaa opettajuutta kehittävää.

”yleispuolelle ja sit aikuiskoulutuksessakin niin siitä koulutuksesta on ollu ehkä enemmän hyötyä.. enemmän tää työ on sit ottanu.. nimenomaan ne erityispiirteet joita kuurojen opetuksessa on.. missä muualla se viisaus ois voinu olla kuin tenttikirjoissa.. vanhemmat kollegat jotka on vuosikymmeniä tehneet ja nähneet monennäköisiä suunnan muutoksia ja käännöksiä ja sit saaneet vielä tuloksia aikaan.. kyllä niistä keskusteluista varmaan on kaikkein eniten ollu oman työn kanalta hyötyä.. enkä tarkoita että pitää matkia ja olla samaa mieltä asioista vaan että ihan jo sekin että on jostain eri mieltä ja huomaa olevansa eri mieltä niin sekin on ihan semmonen kehittävä juttu” (2a)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 45) haastattelemista opettajista osa koki koulutuksen antavan vain perusvalmiudet työhön. Karin ja Heikkisen (2001) mielestä muodollinen pätevyys ei vielä tee kenestäkään valmista opettajaa, vaan opettajuus edellyttää yksilöllistä henkistä ja sosiaalista kasvua työyhteisössä, mikä on aikaa vaativa prosessi. (Kari & Heikkinen 2001, 44.) Heikkisen (1999, 275) mukaan hyvän opettajan on henkisten ominaisuuksien kehittämisen lisäksi löydettävä paikkansa työyhteisössä.

Kuurot opettajat ja kuulevat viittomakielinen (2b) ja suomenkielinen opettaja (3b) ovat kokeneet koulutuksessaan puutteena suomen kielen opettamisen kuuroille. Kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) on varsinaisen koulutuksensa jälkeen käynyt suomi toisena kielenä –koulutuksessa, missä hän on voinut käsitellä opetukseen liittyviä ongelmia ja saanut uutta näkökulmaa opetukseensa. Tämä on auttanut häntä työssään. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) ymmärtää, että idea suomesta toisena kielenä kuuroille on vielä varsin uusi, joten sitä ei sisällynyt koulutukseen.

”suomi toisena kielenä on vasta viime aikoina tullu mukaan.. huomaakin et vaikka ne onkin kuulevia ne muitten maahanmuuttajaopettajien oppilaat niin niillä on ihan samoja ongelmia.. aikasemmin kokemu olevansa niin yksin.. tukenu ihan älyttömästi” (2b)

”en saanu aineksia kuurojen suomen kielen opetukseen.. nyt tiedän myös miksi ei.. se on niin uus juttu että sitä ei sillon vielä ollu.. tavaltaan oli ihan tyhjän päällä niin kuin varmaan ihan joka ikinen kuurojen opettaja Suomessa” (3b)

Kuuro opettaja (1a) kokee koulutuksessa varsin turhauttavaksi lääketieteellisen näkökulman korostamisen. Hänen mukaansa puhe ja kuulo eivät ole olennaisinta kuurojen opetuksessa, vaikka koulutuksessa niitä painotettiin. Hän olisi kaivannut enemmän viittomakielen, viittomakielisen kulttuurin ja viittomakielisten historian käsittelyä. Lisäksi hän olisi kaivannut myös enemmän ohjausta vanhempien kohtaamiseen, minkä hän on sittemmin oman työnsä kautta oppinut.

”koulutuksessa korostui logopedia audiologia ja semmoset.. se oli vahvasti lääketieteellinen näkökulma.. viittomakielen ja kulttuurin ja

historian näkökulmaa ei ollu.. sitä kaipasin enemmän.. kaipasin enemmän myös kuinka vanhempien kanssa.. ei ollut mitään.. tämän asian olen oppinut työn kautta..” (1a)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 48) tutkimuksessa koulutuksen yhtenä puutteena ilmeni opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön käsittelyn vähäisyys.

6.4 Kokemus työstä

Seuraavassa esittelen opettajien ajatuksia kuurojen opetuksen erityispiirteistä ja heidän myönteisiä ja kielteisiä kokemuksiaan työstään. Lisäksi tarkastelen heidän omaa arvostustaan ja ajatuksiaan yhteiskunnan osoittamasta arvostuksesta kuurojen opettajan ammattia kohtaan.

6.4.1 Kuurojen opetuksen erityispiirteet

Puolet opettajista (1a, 2b, 3b) mainitsevat työnsä erityispiirteeksi kielen ja pienet ryhmät. Kolmannen ryhmän opettaja tosin sanoo, että vaikka hän kuulevana tekee työnsä vieraalla kielellä, hän ei itse pidä sitä erikoisena, koska hän on tottunut siihen.

”ilman muuta erityispiirre on se että mä kuulevana ihmisenä verrattuna esim. muihin opettajaryhmiin erityispiirre on se että mä teen arkityöni itselleni vieraalla kielellä.. ei se musta niin kauheen erityinen piirre oo.. mä oon niin tottunu siihen.. kovin pienet ryhmät.. intensiivistä ja yksilöllistäkin opetusta pystyy olemaan” (3b)

Niinikään kolmen opettajan (1b, 2a, 2b) mielestä työn erityispiirre on se, että oppilasaines on hyvin heterogeenistä. Samassa ryhmässä on esim. mukautetun opetus suunnitelman mukaan opiskelevat ja käytöshäiriöiset. Oppilaiden kielelliset taustat eroavat suuresti toisistaan.

”siinä on se koko kirjo.. et ei sit erikseen tarkkislapsia ja mukautetun opetuksen lapsia.. vaan ne on kaikki siinä samassa porukassa riippumatta siitä että mikä se kielellinen tausta esimerkiksi on” (2a)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) jatkaa vielä, ettei terveiden kuurojen opetuksessa ole mitään erityistä, sillä se on vain viittomakielistä opetusta. Vaikkakin suomen kielen opetus varsinkin alkuvuosina vaatii erityistä huomiota, tietyn kielitason saavuttamisen jälkeen opetus ei enää paljonkaan muiden ryhmien opetuksesta. Hän korostaa, ettei taitoaineiden opetus ja oppiminen eroa millään tavalla kuulevien opiskelusta. Silvesterin (1998, 130-131) mielestä kuurojen opetuksessa on huomioitava erityisesti oppilaiden kaksikielisyyden kehittäminen. Myös hänen mielestään toisen kielen taitojen perusta on luotava ensimmäisinä kouluvuosina, mikä mahdollistaa opiskelun etenemisen.

Myös kaksi muuta opettajaa (1b, 2b) korostavat, että terveiden kuurojen opetus eroaa muiden oppilaiden opetuksesta vain opetuskielen osalta. Toinen heistä (2b) pitää erityispiirteenä sitä, että opetusta leimaa vahvasti visuaalisuus, mikä on luonteva osa kuurojen kulttuuria. Kuuro opettaja (1b) jatkaa vielä, että työ on hyvin tavallista. Hän ei pidä sitä erityisenä, vaikka se erityisopetusta onkin.

”jos on ihan perusrhmästä kuuroja kyse niin kieli on vaan toinen.. visualisoida sun opetusta paljon ja kiinnittää huomioo sellasiin seikkoihin” (2b)

”työ se on niin arkipäiväistä semmoista niin kuin normaalia ei mitään ihmeellistä erikoista asiaa.. ei mitään semmosta erityistä opetusta vaikka erityisopetusta tapahtuu joka minuutti.. mutta se on ihan luonnollista kuuroja on monenlaisia.. kotitaustat erilaisia” (1b)

Kuurojen kulttuurin toiminnan tavat ja käytännöt muodostuvat näön varassa toimimisesta ja yhteisestä visuaalisesta kielestä. (Viittomakieli – nyt ja aina 1997, 8; Kuurojen kulttuuriryöryhmän muistio 1985, 57-58.) Myös Arfwedson (1986, 159) korostaa oppilaiden kotitaustojen vaikutusta koulussa. Oppilaiden kasvuolosuhteet vaikuttavat heidän työskentelyynsä ja toimintaansa.

Kuurojen opettajien kokemusten mukaan pienten oppilaiden kanssa korostuu vuorovaikutus ja kasvatus. Koulu-uransa alussa olevat oppilaat osaavat ehkä

jo seurata opettajan viittomista, mutta eivät niinkään toistensa kerrontaa. Monet lapsista eivät voi vapaa-ajallaan juurikaan olla tekemisissä omakielisten kavereiden kanssa, joten koulun merkitys korostuu sosiaalisten taitojen opiskelussa.

”vuorovaikutusta paljon.. haluan että ne oppii kommunikointia.. huomaan että helposti seuraavat opettajaa mutteivät toinen toistensa viittomista” (1a)

Lehtomäen ja Niemen (2000, 273) mielestä vuorovaikutustaitojen kehittäminen on ollut varsin keskeisessä asemassa kuurojen lasten opetuksessa.

Kahden opettajan (2a, 3b) vastauksissa ilmenee läheiset yhteydet vanhempiin. Vanhemmat ovat kiinnostuneita koulun toiminnasta, mikä on toisen opettajan (2a) mielestä varsin yleistä muissakin erityiskouluissa. Hän mainitsee vielä erityispiirteeksi sen, että koulun ulkopuoliset tahot antavat neuvoja ja ohjeita opetustyöhön, vaikka neuvot eivät itse olisikaan opetusalan asiantuntijoita.

”vanhemmat niin kuin muissakin erityiskouluissa on hirveen paljon lähempänä ja ottaa kantaa ja osaa siihen kouluun.. ihan koulun ulkopuoliset tahot vuosikautia koettaneet soikeutua koulun toimintaan ja antamassa tämmösiä varmaan ihan hyvántahtoisia vihjeitä” (2a)

Kahden opettajan (2b, 3b) vastauksissa korostuu suomen kielen merkitys kuurojen opiskelussa niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Suomi on oppiaineena toisena kielenä ja lisäksi hyvin keskeisessä asemassa muidenkin oppiaineiden opiskelussa. Toinen heistä (3b) mainitsee myös, että koulussa ollaan päivittäin tekemisissä paitsi kahden kielen, myös kahden (kuurojen ja kuulevien) kulttuurin kanssa.

”sä opetat viittomakieltä ja suomen kieltä niinkun toisena kielenä etkä äidinkielenä” (2b)

”suomen kieli sillä tavalla että niinkun oppilaan näkökulmasta se on erityispiirre että kun he viittomakielisinä joutuu alusta alkaen opiskelemaan kuitenkin jossain määrin vieraalla kielellä elikkä suomen kielellä.. kahen kulttuurin kuviot koko aika.. et siinä työssä niinkun kuulevien ja kuurojen kulttuurien jutut” (3b)

Kuurojen opetuksen tavoitteina opettajat korostavat elämässä tarvittavien perustaitojen hallintaa, oppilaiden kaksikielisyyttä ja jatko-opiskelumahdollisuuksia. Osa opettajista (2a, 2b, 3b) lisää, että terveellä kuurolla – yksilölliset kyvyt – huomioiden tavoitteet ovat suunnilleen samat kuin yleisopetuksessa.

”oppilaiden jatko-opiskeluedellytykset ja hyvä kaksikielisyys” (1b)

”jos puhutaan ihan perus tai ns. peruskuurosta jolla ei oo muita ongelmia.. kyllä se on ihan yleisopetuksen tavoitteet” (2b)

Domfors (2000, 247-249) korostaa Ruotsissa kuurojen opetuksen erityispiirteenä tarvetta yksilölliseen opetukseen ja ruotsin kielen asemaa toisena kieleenä ja opiskelukielenä viittomakielen ohella.

6.4.2 Työtyytyväisyyttä ylläpitävät ja heikentävät tekijät

Räisänen (1996, 45) määrittelee työtyytyväisyyden työn ulkoisten olosuhteiden ja omakohtaisten kokemusten väliseksi suhteeksi. Opettajien mielestä työssä on parasta lasten kanssa oleminen ja heidän oppimisensa seuraaminen. Opetus- ja kasvatustyön tulokset eivät ole aina heti nähtävissä, vaan vasta lasten kasvun ja kehityksen myötä. Kuuro opettaja (1a) mainitseekin, että hänestä on ollut mukava huomata, että lapset kommunikoiivat aktiivisesti ja onnistuvat vuorovaikutuksessa. Myös kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) kertoo pitkän aikavälin onnistumisen kokemuksistaan. Hän kokee onnistuneensa huomattavasti entisten oppilaidensa pärjäävän elämässään. Vaikkei se olekaan yksistään hänen työnsä tulosta, tuottaa se hänelle hyvää mieltä.

”mukava katsoa ja seurata, kuinka ne viittoo ja pärjää tässä ympäristössä” (1a)

Väljörven (1999, 106) mielestä opettajan työllä on vahvoja yhteiskunnallisia vaikutuksia. Hän korostaa opettajan työn merkitystä tulevaisuudelle. Joskus opettajan työn

tulokset voidaan nähdä vasta vuosien päästä. Revon ja Vuorisen (2001, 69-70) haastattelemat opettajat pitivät oppilailta saamaansa välillistä ja välitöntä palautetta merkityksellisenä oman työn arvioinnissa ja oman opettajuuden vahvistamisessa. Oppilaiden edistymisen seuraaminen antaa opettajalle arvokasta tietoa oman opetuksen onnistumisesta.

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) pitää työnsä yhtenä parhaana puolena sitä, että oppilaat oivaltavat opiskelun merkityksen ja huomaavat tarvitsevansa oppimaansa. Opetustyössä hän kokee onnistuneensa suomen kielen opetuksessa ja kasvatustyössä ennen kaikkea oppilaiden vastuunottokyvyn kehittämisessä.

”suomen kieltä jollakin tavalla oon osannu opettaa.. vastuunottamisessa.. et ne ihan oikeesti tajuua et niitten täytyy ite tehdä töitä” (2b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) kokee, että oppilaat ovat saaneet edellytystensä mukaista opetusta ja voineet edetä omien mahdollisuuksiensa mukaan.

”uskon et oppilaat on saaneet tää ois helppo sanoo et kykyjensä mukaista opetusta mut sitä mä oikeesti tarkoitan” (2a)

Kuulevan suomenkielisen opettajan (3b) mielestä ehkä keskeisin tekijä työssä viihtymiseen on vapaus toimia valitsemallaan tavalla. Opettajan työlle on asetettu tietyt raamit, mutta käytännössä opettaja saa itse päättää toimintatapansa.

”aikamoinen vapaus tehdä omalla tavallaan ne jutut, miten haluaa” (3b)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 50) haastatteleminen opettajien mielestä palkitsevaa työssä on oppilaiden oppiminen ja opiskelusta innostuminen. Niinikään Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas (1989, 225) nimeävät opettajan työn palkitseviksi piirteiksi mm. opetus- ja kasvatustyön tulosten näkemisen ja vapauden toimia opetussuunnitelman tavoitteiden rajoissa.

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) on kokenut onnistuneensa suomen kielen opettamisessa erityisesti suomi toisena kielenä –koulutuksen myötä. En-

nen koulutusta onnistumisen kokemukset olivat hetkellisiä eivätkä perustuneet teoreettiseen tietoon. Teoreettisen tiedon lisääntyessä myös onnistumisen kokemukset ovat vahvistuneet, koska hän tietää oppimisen etenevän ja kehittyvän tietyllä tavalla.

”kyllä mä koen suomen kielen opettamisessa niitä parhaita onnistumisia.. S2-koulutuksen juttuja soveltamaan kuurojen opetukseen.. tajuun et täähän toimii.. ne on ollu kyllä valtavia onnistumisen kokemuksia.. jo ihan ennen koulutustakin semmosia juttuja että jees nyt noi oppi.. nyt nää on kyllä ihan eri tasolla mun mielestä.. se ei jää vain yksittäiseksi jutuksi oppilaille vaan se on joku systeemi mihin se perustuu”
(3b)

Ojasen (1982) mukaan stressi on yksilön ja ympäristön välisen suhteen tasapainottomuustila, jossa yksilön tarpeiden, tavoitteiden, arvojen ja mahdollisuuksien ja ympäristön vaatimusten tai sen tarjoamien mahdollisuuksien välillä on voimakas tai pitkäaikainen ristiriita. Yksilön tarpeiden ja niiden tyydyttymisen välinen suhde ilmenee joko hyvinvointina tai stressinä. Stressin oireita ovat mm. apatian, tyytymättömyyden ja viihtymättömyyden tunteet. Persoonallisuuden ja työn välinen ristiriita saattaa ilmetä esim. työmotivaation heikentymisenä ja virhesuorituksina. (Ojanen 1982, 5-18.)

Työn raskaaksi kokemisen yhteisenä piirteenä korostuu opetusmateriaalin puutteesta aiheutuva jatkuva materiaalin suunnitteleminen ja valmistaminen. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) kokee erityisen raskaaksi laajan ja teoreettisesti perustellun opetussuunnitelman puuttumisen kuurojen suomi toisena kielenä – oppiaineen osalta.

”valmista materiaalia on niin vähän.. joudut kaiken miettimään ja soveltamaan ja kääntämään ja helpottamaan kielellisesti.. viittomakielestä materiaalia ei oo oikeestaan yhtään” (2b)

”meiltä puuttuu kuurojen opetuksen S2-opetussuunnitelma laaja yhteinen ja siihen rakennettu tämmönen järjestelmä miten opetus menee” (3b)

Silvesterin (1998, 130) mielestä kuurojen koulun opettajat tarvitsevat työnsä tueksi erityistietoa toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Opetussuunnitelmaa kehittämällä myös toisen kielen osalta mahdollistetaan opetuksen johdonmukainen eteneminen perusteltujen vaiheiden kautta.

Kuuro opettaja (1b) harmittelee, että arkityössä menee paljon aikaa ja huomiota materiaalin suunnittelemiseen ja valmistamiseen, minkä vuoksi ei jää juurikaan aikaa kehittää opetusta. Hänen mielestään eri koulujen opettajilla ei ole mahdollisuutta kokemusten vaihtoon. Hän toivoo valtakunnallista virallista tapaamista, jossa opettajat voisivat käydä ammatillisia keskusteluja. Hän kokee suureksi puutteeksi sen, ettei perusteellista teoreettista näkökulmaa kuurojen opetuksesta ole vielä kehitetty. Myös kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) toivoo eri koulujen opettajien välistä yhteistyötä.

”kaikilla on tällöinen mutu-kokemuksia ja ne on niin kuin hyviä ja ylläpitää ja kehittää mutta pitää etsiä teoreettinen näkökulma joka johdattaisi kuurojen opetuksen oikealle tielle.. keskustelufoorumi puuttuu.. kukin koulu tekee yksin niin kokemusten vaihtoa.. puuttuu tällöinen valtakunnallinen tapaaminen virallisissa merkeissä” (1b)

”kohdennetun jatkokoulutuksen puuttuminen.. mikä ois just joitakin mahdollisuuksia ja ajatusten vaihtoo” (2b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) stressaantuu, koska aika ei riitä ja aina jää tehtäviä kesken. Vaikka kuinka sen eteen tekisi, opettajan työssä mikään ole koskaan valmista, mikä pitää vain hyväksyä. Myös kuulevat suomenkieliset opettajat tuntevat riittämättömyyttä työssään, mikä aiheuttaa stressiä ja ahdistusta.

”ei riitä ei riitä.. se nyt on ensimmäinen asia mikä täytyy oppia.. mikään ei oo koskaan valmista.. sen tajuaminen ja sitten sen sietäminen.. koska tätä työtä vaikka niinkun tekisit kuinka.. et semmonen riittämättömyyden tunne..” (2b)

”kaikkein raskainta on se ihan jatkuva loputon koko aikainen riittämättömyyden tunne ja siitä seuraava ahdistus.. niin paljon pitäis tehdä ja suunnitella ja tehdä materiaalia..” (3b)

Myös kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) on kokenut epäonnistumista siitä, ettei aina jaksakaan tehdä töitä tehokkaasti. Hän on huomannut, että myös oma elämäntilanne vaikuttaa osaltaan työsuoritukseen.

”aina ei kuitenkaan jaksakaan ihan sata lasissa.. tulee semmosia matalasuhteita.. oman elämänsä asiat vaikuttaa siihen työsuoritukseen.. joskus väsymys painaa” (2a)

Monet tutkijat, esim. Hargreaves (1999, 141-157) ja Kääriäinen (1988, 47-48), ovat todenneet työkuvarista samaa kuin haastattelemani opettajat. Opettajan työ ei valmistu koskaan eikä kukaan opettaja voi tehdä riittävästi. Tutkijoiden ja haastateltavien näkemykset yhtenevät myös siinä, että tästä riittämättömyydestä aiheutunut syyllisyyden ja epävarmuuden tunne ovat osa opettajan työtä.

Opettajien voimat palautuvat vapaa-ajalla harrastusten parissa. Erityisesti keskustelut työkavereiden kanssa koetaan (1b, 2b, 3b) stressiä lieventäviksi, sillä jakaminen jonkun kanssa palauttaa voimia, vaikkei ongelma ratkeaisikaan.

”hyvä keskustelu kollegan kanssa on aika voimia palauttavaa.. vaikka se ois vaikeistakin asioista ja vaikka siinä ei ehkä tulisikaan ratkaisua mihinkään niin kuitenkin asian jakaminen jonkun kanssa” (2b)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 56, 64-65) tutkimuksessa mukana olleet opettajat korostavat työtovereiden merkitystä työssä jaksamiselle. Keskustelemalla kokemuksistaan ja ajatuksistaan opettajat kokivat saavansa uusia näkemyksiä ja henkistä tukea opetukseen liittyviin ongelmiin. Stressiä oli helpottanut jo pelkästään sen huomaaminen, että toisillakin opettajilla on samansuuntaisia vaikeuksia työssään.

6.4.3 Ammatin arvostus

Dunkerleyn (1975) mukaan ammatin arvostukseen liittyy kaksi puolta: ammatin yleinen arvostus ja työntekijän oma ammatin arvostus. Ammattiin kohdistuva arvos-

tus ei juurikaan muutu, koska ammattirakenteen yhteiskunnallinen muutos kestää kauan ja yksilö voi harvoin täydellisesti muuttaa ammattiaan. Ammatin arvostus motivoi vahvasti työntekijää, sillä arvostus kannustaa yksilöllisiin suorituksiin, tavoitteisiin ja myönteiseen asennoitumiseen työhön. (Dunkerley 1975, 46, 49-51.)

Jokainen haastattelemani opettajista arvostaa omaa työtänsä. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) kuvaakin arvostustaan sanomalla, ettei hän varmaankaan tätä työtä tekisi, ellei sitä itse arvostaisi. Hän pitää ammattiaan tärkeänä, vaativana ja vastuullisena. Kuuro opettaja (1b) arvostaa koulussaan oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuuksien eteen tehtävää työtä. Hän arvostaa ammattiaan erityisesti siksi, että hän opettaa kuuroja lapsia ja nuoria.

”haluan tiedostaa että kuurossa ei ole mitään vikaa.. kuuroja on erilaisia.. kotitaustat on erilaisia.. se on selvä juttu.. heitä voi opettaa ja antaa mahdollisuuden oppia” (1b)

Revon ja Vuorisen (2001, 72) haastattelemissa opettajista valtaosa arvosti ammattiaan. He kuvailivat ammattiaan tärkeäksi, vaativaksi ja rankaksi.

Opettajat kokevat, että myös yhteiskunta arvostaa heidän työtänsä. Osa (2b, 3a) arvelee arvostuksen lisääntyneen viime vuosina. Toinen heistä (2b) arvelee, että OAJ:n kampanjoilla voi olla vaikutuksensa arvostuksen vahvistumisessa. Kuitenkin hän toivoisi arvostuksen näkyvän kuntien opetustoimen määrärahojen kohdistamisessa, erityisesti täydennyskoulutukseen ja työnohjaukseen arvostus. Toinen opettajista (3a) on huomannut, että joillakin ihmisillä on sellainen käsitys, että kuka vaan osaa opettaa. Kaikki eivät ymmärrä opettajan työn moninaisuutta ja vaativuutta, vaan se nähdään vain lyhyinä työpäivinä ja pitkinä lomina.

”sanotaanko että nykyisin ehkä mä en tiedä onko niillä OAJ:n kampanjoilla ollu vaikutusta siihen.. osa arvostaa.. mut sit jos aatellaan miten kunnat resurssoi.. miten resurssoidaan ja miten annetaan opettajille esim. jos aattelee jotain työnohjausta tai täydennyskoulutusmahdollisuuksia.. niin siinä se tas nähdään mitä se oikeesti se arvostus on” (2b)

”eikä sitä niinkun ymmärretä että mitä kaikkea siihen opettajaan työhön niinkun ihan oikeasti kuuluu.. kyllä mun mielestä opettajan työn yleinen arvostus on lisääntymään päin kuitenkin” (3a)

Päinvastoin Revon ja Vuorisen (2001, 49, 54, 72) haastatteleminen opettajien mielestä opettajan ammatin yleinen arvostus on laskenut, vaikka opettajien itsensä mielestä työ on muuttunut aiempaa raskaammaksi mm. lisääntyneiden suunnittelukokousten ja haasteellisemmän oppilasaineuksen vuoksi. Myös heidän haastattelemansa opettajat mainitsevat huomanneensa käsityksen kenestä tahansa opettajana.

Kuuro opettaja (1b) on kokenut, että vanhemmat arvostavat erityisesti häntä opettajana, koska hän on kuuro ja viittoo hyvin. Koulu voi toimia kalliista ylläpitokustannuksista huolimatta erillisenä ja itsenäisenä yksikkönä, mikä hänen mielestään näkyy yhteiskunnan arvostuksena koulun tekemää työtä kohtaan.

”kuurot lapset ja heidän vanhempansa oikein ilahtuu kun on kuuro opettaja.. osaa hyvin viittoa heidän kanssa.. yksi tämmönen miten yhteiskunta ajattelee tämä kallis ylläpito mutta onneksi saimme olla omassa yksikössä itsenäisenä kouluna” (1b)

Kuulevan viittomakielisen opettajan (2a) mielestä yhteiskunta arvostaa kuurojen koulun opettajien työtä. Hän on huomannut, että vieläkin erilaisuutta ja erityisesti vammaisuutta säälitään. Yhteiskunnan arvostusta hän on kokenut esim. keskustellessaan koulun määrärahoista. Kuurojen opetukseen suunnatulla rahalla ehkäistään kielellistä syrjäytymistä. Panostamalla koulun kehittämiseen voidaan vähentää masentuneisuutta ja turhautuneisuutta, koska kuurot voivat kokea mahdollisuuden menestyä elämässään. Opettaja näkee oman työnsä edistämässä kuurojen jatko-opiskelumahdollisuuksia.

”liittyy perinteinen paapomisasenne joka on sitten kaikkea erilaisuutta ja varsinkin vammaisuutta kohtaan.. on se hienoa, että joku niistä pienistä kuuroista lapsista sitten pitää huolta.. ehkä tää on semmonen kun ihmiset ei tiedä niin hirveesti asioista.. keskusteluja jostain määrärahoista niin semmonen miljoona joka on pistetty kuurojen opetukseen.. niin kyllä se sitten itsensä takas maksaa moninkertaisesti.. ei tuu semmosia kielellisesti syrjäytyneitä ihmisiä samalla ta-

valla kuin ehkä jossain vaiheessa on tullu.. sit puhutaan vielä itsetunnosta ja koko tän sosiaalisen ryhmän itsetunnosta.. et on mahdollisuus menestyä kun tää taas sit vähentää monennäköistä masentuneisuutta ja turhautuneisuutta.. et yksi osa sillä tiellä yks palanen niinkun edistämässä sitä että kuuroille jatko-opiskelumahdollisuuksia on.. et se on arvokasta ja kyllä mä sitä arvostan ja kyllä mä uskon että yhteiskuntakin arvostaa” (2a)

Svartholmin (1998, 138) mukaan myös Ruotsissa kuurojen kielitaito koulun loppues-
sa on parempi nykyisin kuin oralistisella ajalla. Hänen mielestään kuurojen toisen
kielen oppiminen etenee menestyksekkäästi, jos viittomakieli on ensikielenä ja ope-
tuskielenä. Olsson (1998, 109) korostaa, että myös ruotsalaisessa opetussuunnitel-
massa kuurojen itsetunnon vahvistaminen on keskeisessä asemassa. Kuurot oppilaat
tarvitsevat ohjausta ja tukea kasvaessaan kuulevan yhteiskunnan kansalaisiksi.

6.5 Ammatti-identiteetti

Seuraavaksi tarkastelen opettajien ammatti-identiteettiä. Esittelen heidän vahvuuksi-
aan ja heikkouksiaan kuurojen opettajina. Tarkastelen heidän samaistumista ammat-
tikuntaansa. Lisäksi tarkastelen persoonallisen minän, ammattiroolin ja työn vaati-
musten välisiä suhteita. Suhde kuurojen yhteisöön, kulttuuriin ja kielitaustausta riip-
puen joko viittomakieleen tai suomenkieleen sekä työtoveruuden kokeminen kuuro-
jen ja kuulevien kesken valaisevat osaltaan kuurojen koulun opettajan ammatti-
identiteetin erityispiirteitä. Niinikään ympäristöstä tulevien vaatimusten ja odotusten
tarkastelu auttaa hahmottamaan kuurojen koulun opettajien ammatti-identiteettiä.
Lopuksi tarkastelen opettajien työhön suhtautumisen ja asennoitumisen muuttumista.

6.5.1 Vahvuudet ja heikkoudet kuurojen opettajana

Yhtä lukuun ottamatta (3a) opettajat mainitsevat vahvuudekseen viittomakielen.
Kuurot opettajat korostavat vahvuuksinaan vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja
kuurojen kulttuurin tuntemusta. Toinen heistä (1b) mainitsee myös kuulevien kult-
tuurin tuntemisen vahvuudekseen, koska hän kokee olevansa tiedon välittäjänä kuu-
rojen ja kuulevien kulttuurien välillä. Viittomakielinen kuuleva opettaja (2a) jatkaa

vielä, että jossain vaiheessa hänen kielitaustansa on rajoittanut jonkin verran hänen elämäänsä, mutta tällä hetkellä se on etu työssä. Hän mainitsee vahvuudekseen myös tietoisuuden koulutuksen tärkeydestä kuuroille. Myös toinen viittomakielinen kuuleva opettaja (2b) mainitsee, ettei kielitaito ole itsestäänselvyys, vaan sitä pitää kehittää. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) pitää vahvuutenaan myös kasvavaa suomi toisena kielenä –tietotaitoaan. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3a) mainitsee vahvuudekseen erilaisuuden ymmärtämisen ja sen huomioimisen opetuksessa.

”vuorovaikutus oppilaiden kanssa vahva puoli.. kuurojen kulttuurin tuntemus.. myös kuulevien kulttuurin tuntemus.. välitän tietoa niiden välillä se on vahva puoleni” (1b)

”sisään rakennettu tietoisuus siitä että kuinka tärkeää koulutus on kuuroille” (2a)

”viittomakielen taito.. mutta ei sekään niin itsestään selvä että kyllä senkin kanssa töitä täytyy tehdä ja täytyy itseään tarkkailla” (2b)

”kasvava S2-taito on kyllä kova vahvuus” (3b)

”kuvittelen ymmärtäväni erilaisia ihmisiä.. et on erilaisia tarpeita tässä maailmassa.. ja ottaa huomioon” (3a)

Osa opettajista (1a, 2b, 3a) kokee heikkoudeksi epäsuunnitelmallisuuden ja epäsystemaattisuuden, esim. opetusmateriaalin monipuolisessa hyödyntämisessä. Kuuro opettaja (1a) toimii enemmän spontaanisti kuin suunnitelmallisesti, vaikka on huomannut olonsa huojentuneeksi tehtyään yleisen tason suunnitelmia. Lisäksi kuuleva suomenkielinen opettaja (3a) kokee heikkoudeksi taitonsa suomen kielessä ja sen opettamisessa. Hän haluaisi olla myös hieman jämakampi kuin mitä on.

”huomaan jos oon jonkin vaiheen hyvin suunniteltu on paljon huojentuneempi ja parempi olo.. pitäis vaan jaksaa” (1a)

”systemaattisempi vois olla joskus tai loogisempi.. ihan materiaalissa ja sen käyttämisessä ja laajojen oppiainekokonaisuuksien suunnittelussa” (2b)

”kehittämistarpeita just niinkun suomen kielessä sitä mä en osaa riittävän hyvin.. siis sekä opettamisessa että sitä kieltä.. suomen kieli siinänsä ei oo mulle mikään vahva laji.. jämäkkyyttä myös” (3a)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 66) tutkimien opettajien kehittämistarpeissa korostui järjestelykyky. Monet haastatelluista toivoisivat olevansa järjestelmällisempiä, jotta toiminta olisi vahvemmin sidoksissa koulussa tehtyihin sopimuksiin. Lisäksi osa koki antavansa liian usein periksi esim. kotiläksyjen osalta. Myös he toivoivat toimivansa hieman jämäkämmin kuin nyt.

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) mainitsee heikkoudekseen sen, että hän kuvittelee olevansa yleensä oikeassa. Hän ei aina ymmärrä kuurojen kulttuurin erityispiirteitä (esim. asennoitumista valtaväestöön), hyvin vahvoja perinteitä ja toimintamalleja.

”ei aina jaksaa ymmärtää kulttuurin erityispiirteitä.. joita ei sit vaan hyväksy.. ehkä se on heikkous ettei tajuu et on olemassa semmosia hirveen vahvoja perinteitä ja toimintamalleja joiden muuttamiseen menee vuosikymmeniä” (2a)

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) kokee heikkoudekseen oman riittämättömyyden ja rajallisuuden tunteen hyväksymisen. Hän haluaisi oppia hyväksymään jaksamisensa rajallisuuden ja kieltäytymään joistakin tehtävistä.

”kieltäytymistä ja ein sanomista ja oman riittämättömyyden hyväksymistä” (3b)

6.5.2 Samaistuminen ammattikuntaan

Kaikki opettajat ovat samaistuneet ammattikuntaansa ja löytäneet sieltä paikkansa pääosin melko vaivattomasti. Kuuro opettaja (1a) kokee samaistuneensa vaivattomasti viittoviin opettajiin. Erityisesti toisten kuurojen opettajien kanssa samaistuminen on luontevaa, koska heillä on sama identiteetti. Vaikka opettajalla ei olisikaan kuuroa perhetaustaa, mutta hän viittoon ja tuntee kuurojen kulttuuria, niin myös silloin

on samaistuminen mahdollista. Kuuro opettaja ei koe samaistuvansa, jos toisen opettajan asenteessa kuuroja kohtaan on jotain kielteistä tai hän korostaa puhumista.

Alkuaikoina molemmilla kuuroilla opettajilla oli ollut työyhteisössään ristiriitatilanteita, koska heidät koettiin uhkaksi. Toinen heistä (1b) kokee, ettei hänen samaistumisensa ole vielä täydellistä, koska hän on omana kouluaikanaan nähnyt vain kuulevan opettajan, joten häneltä puuttuu kuuron opettajan malli. Kuurojen opettajien ja opettajaharjoittelijoiden kanssa hän voi käsitellä opetukseen liittyviä ongelmia ja näin samaistuminen vahvistuu. Hän kokee saavansa paljon tukea toisilta kuuroilta opettajilta.

”samaistuminen ammattiryhmään ei vielä täydellistä.. minulla ei oo semmonen malli millainen kuuro opettaja.. kuulevilla opettajilla on ollut lapsesta asti malli kuulevasta opettajasta.. kokemus malli millainen opetustyyli kielenkäyttö.. olen nähnyt vain kuulevan opettajan mallina” (1b)

Kuulevan viittomakielisen opettajan (2b) mielestä valtakunnallisesti ajateltuna on vielä melko selkeä jako kuurojen ja kuulevien opettajien välillä. Hän kokee, että ulkopuolelta hänet arvioidaan keskivaiheelle, mutta kuitenkin vähän kuulevien puolelle, eikä hän pidä asemaansa vaikeana. Hänen mielestään ei voida yleistää, että kuurous tekee opettajasta pätevän. Hän kokee löytävänsä vertaisryhmän helpommin muista erityisopettajista kuin omasta työyhteisöstään. Useimmiten hän keskustelee ammattiasioista muiden erityisopettajien kanssa, koska ongelmat ovat varsin pitkälle samat.

”jos noin valtakunnallisesti aatellaan niin aika selkee jako edelleen kuurot opettajat ja kuulevat.. olen ehkä siinä jaottelussa puolen välin vähän kuulevien puolella kuitenkin.. niin mä koen että mua ulkopuolelta arvioidaan.. en mä sitä nyt hirveen pahana pidä.. tiedän et semmonen jaottelu on kuitenkin ja elää ja on hirveen vahva.. et pelkkä aistin puute tekee ihmisestä taidollisesti ja tiedollisesti pätevemmän niin se ei voi olla aina oikein.. rupee mieltii sitten vertaisryhmää.. tai sitä ryhmää joitten kanssa ammattiasioista puhuu.. niin kyllä se useesti on sitten muut erityisopettajat kuin oman alan erityisopettajat.. mut onhan ongelmatkin hyvin samantyyppisiä” (2b)

Toisen kuulevan viittomakielisen opettajan (2b) koulussa on kuurojen lisäksi kielihäiriöisiä oppilaita, mutta hän on opettanut pääasiassa kuuroja ja samaistuu enemmän kuurojen kuin kielihäiriöisten opettajaksi. Samaistumiseen vaikuttaa myös persoonallisuuden piirteet. Opettaja kokee, että hänen kielitaustansa vaikuttaa siihen, että muut ajattelevat hänen olevan erityisessä asemassa viittomakielen suhteen, vaikkei hän itse sitä halua. Hänen mielestään jokainen opettaja tekee parhaansa. Valtakunnallisesti hän kokee samaistuneensa hyvin myös muiden koulujen opettajiin. He voivat keskustella ja jakaa asioita, koska ongelmat ympäri Suomea ovat samat. Hän on kokenut voivansa vaihtaa ajatuksia ammattiasioista jonkin verran myös yleisopetuksen opettajaystäviensä kanssa.

”oon opettanu huomattavasti enemmän kuuroja et sinne samastun paljon enemmän kuin esim. kielihäiriöisten opettajaksi.. en mä sit siinä kyllä aattele että kuka on kuurojen opettaja et mä samaistuisin häneen.. vaan kyllä se on myös persoonakysymys.. että kenen kanssa kemit käy yksin.. viittomakielen kanssa sitä aina on kuitenkin omassa ryhmässään.. muutkin aattelee mä en ehkä haluais sitä.. koska ei se oomikään este koska jokainen tekee niin paljon kuin pystyy.. sit jos aattelee miten törmää miten tapaa tuolla noita muita kollegoita ympäri Suomen niin ihan.. kyl sitä lähdetään keskustelemaan ihan samoista asioista.. ja huomaa et ongelmat on samat.. opettajia jotka on yleisopetuksen puolella.. niin kyllä sielläkin pystyy joitakin juttuja jakamaan” (2b)

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) mainitsee, että kuurojen opettajien yhteisö on valtakunnallisestikin melko pieni, ja hän tuntee varsin paljon kuurojen opettajia ympäri Suomea. Ammattiasioita hän käy läpi muutamien opettajien kanssa. Omassa työyhteisössä on lähimmät työtoverit, joiden kanssa hän työskentelee päivittäin ja vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia työstä. Heidän välilleen on muodostunut yhteinen näkemys. Lisäksi hänellä on toisessakin koulussa opettajaystävä, jonka kanssa hän käsittelee paljon ammatillisia asioita. Hän kokee, että opettajat tekevät vähän ammattiin liittyvää yhteistyötä. Hän kaipaasi valtakunnallista järjestelmää, jossa kuntien ja valtion koulujen opettajat tapaisivat toisiaan ja kehittäisivät kuurojen opetusta.

”ammattillisesti on ihan ne muutamat omassa työyhteisössä lähimmät kollegat.. löytynyt semmonen yhteinen sävel ja näkemys.. loppujen lopuksi oikeestikin sitä varmaan tekee aika paljon aika yksin.. Suomesta puuttuu kokonaan mun mielestä tällöinen systeemi missä kuntien ja valtion koulujen kuurojen opettajat tapaisivat toisiaan kohtaisivat oikeasti ja kehittäisivät tai keskustelisivat” (3b)

Päinvastaisia kokemuksia ilmenee Revon ja Vuorisen (2001, 78-79) haastattelemilla luokanopettajilla, sillä vain kolme kymmenestä koki samaistuneensa ammattikuntaan. Moni ei edes halunnutkaan samaistua opettajakuntaan, koska he kokivat itsensä ulkopuolisiksi ja erilaisiksi opettajayhteisössä. Osa kertoi pyrkivänsä välttämään kielteistä opettajamaisuutta, joka ilmenee johtajan ja organisoijan piirteinä myös vapaa-ajalla.

6.5.3 Ammattiroolin ja persoonallisen minän suhde

Karin (1990, 103; 1994, 159) mukaan opettajan rooli sisältää ympäristön kohdistamat odotukset opettajalle. Räisäsen (1996, 42) mielestä julkiset instituutiot ja opettajan läheiset vaikuttavat osaltaan opettajaroolin muodostumiseen, koska he välittävät käsityksiä opettajan ammatista ja roolimalleista. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) sekä Uusikylä ja Atjonen (2000, 178) muistuttavat opettajaan kohdistuvista lukuisista ja keskenään ristiriitaisistakin odotuksista. Opettajan pitäisi oman ammatinnsa lisäksi hallita tietoja ja taitoja myös muiden ammattien alueilta.

Osa opettajista (1a, 2a, 3b) on kokenut ristiriitaa ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä. Toiset (1b, 2b, 3a) taas eivät ole juurikaan kyseistä ristiriitaa kokeneet. Kuuro opettaja (1a) on kokenut joskus ongelmia ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä, esim. kehityskeskusteluissa ja vapaa-aikana kuurojen yhdistyksen toiminnassa. Kuurojen yhteisö on pieni, joten oppilaiden kuurot vanhemmat voivat olla hänen ystäviään. Hän haluaa, että arviointi toteutuu oikeudenmukaisesti, joten hän ei vääristele tai kaunistele totuutta, vaan sanoo rehellisesti, mitä lapsi osaa ja mitä ei. Hän kohtaa vanhemmat vanhempina välittämättä siitä, ovatko he opettajan ystäviä. Kuurojen yhdistystoiminnassa häntä toisinaan mietityttää, osaavatko vanhemmat ja lapset ajatella hänen olevan vapaa-ajalla ja voivan juoda esim. al-

koholia ilman, että hänelle siitä huomautetaan. Muutenkin hän vapaa-ajalla väistämättä tapaa oppilaitaan.

”kehityskeskustelussa sanon tosi asioita oli ne ystäviä tai ei.. arviointi toteutuu oikeudenmukaisesti.. mä katson vaan oppilasta mitä tekee osaa ja oppii kuinka tekee kotitehtävät kuinka osallistuu tunnilla käyttäytyy kunnolla” (1a)

Kuurojen yhteisön pienuus rasittaa myös opettajia, koska nämä myös vapaa-ajallaan mitä ilmeisemmin tapaavat oppilaitaan ja näiden vanhempia. Kuurojen yhdistysten järjestämä toiminta on lähes ainoa mahdollisuus harrastaa viittomakielisesti. Revon ja Vuorisen (2001, 77) haastattelemista luokanopettajista useimmat halusivat asua eri kunnassa kuin missä työskentelevät. Heidän mukaansa näin on vaivattomampaa erottaa työ ja vapaa-aika toisistaan ja irrottautua opettajan roolista.

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) kokee päivittäin ristiriitaa ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä. Pienessä työyhteisössä roolista tulee oman persoonan kaltainen. Hän on ratkaissut ammattiroolin ja persoonallisen minän suhteen siten, että hänelle riittää, että koulutyö on toisaalla ja yksityiselämä toisaalla. Näin hänen ei tarvitse juurikaan miettiä ammattirooliin liittyviä ongelmia.

”päivittäin.. pienessä työyhteisössä niin sit tavallaan rooli sit asettuu.. siitä tulee hyvin samankaltainen kuin sä itse henkilökohtaisesti” (2a)

Karin (1996, 52) mukaan arviot opettajien persoonallisuudesta perustuvat kasvatus-tavoitteisiin ja niiden arvottamiseen. Osa Revon ja Vuorisen (2001, 76) haastattelemista luokanopettajista pyrkivät elämään niin kuin itse parhaaksi katsovat rooli-odotuksista huolimatta. Hekin pyrkivät rajaamaan selkeästi työn ja vapaa-ajan erilleen.

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) on kokenut hieman ristiriitaa ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä. Hän tuntee osan vanhemmista todella hyvin. Toisinaan hän on joutunut miettimään ammattiroolin ja persoonallisen minän suhdetta. Hän ei koe sitä ongelmaksi, sillä hän on mielestään pystynyt melko hyvin toimimaan sopusoinnussa ammattiroolin ja persoonallisen minän kanssa. Hän ei koe ristiriitaa, vaikka oppilaan vanhempi on työkaverina.

”mulla on kyllä silleen niinkun läheiset kontaktit vanhempiin.. joo siis joutuuhan sitä joskus väkisinkin miettimään.. mä en oo sitä oikeestaan ongelmaksi kokunut.. aika hyvin pystyy kyllä” (3b)

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 63) tutkimuksen opettajista osa oli kokenut, että toisinaan työssä onnistuisi paremmin persoonaltaan erilainen, erityisesti vähemmän herkkä ihminen.

Kuuro opettaja (1b) ei ole kokenut ammattiroolissaan ristiriitaa, koska hän on opetustyössään luonteva oma itsensä. Luokassa vierailut kuuro opiskelija oli huomannut, että opettaja käytti tunteilanteessa erilaista kieltä kuin vapaassa keskustelussa. Huomaamattaan opettaja muuttaa kielityyliään opetustilanteessa, jotta oppilaat saavat mallin hyvästä viittomakielestä.

”oon niin luontevasti oma itseni opetustyössä.. kuuro opiskelija huomasi että käytän erilaista viittomakieltä kuin normaalissa viestinnässä.. voi olla että huomaamatta muutan että mun käyttämä viittomakieli ei oo keskustelutyylillä vaan se on opetuskieli.. oppilaat saavat mallin hyvästä viittomakielen viittomista ja käytöstä” (1b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) on kokenut vain hyvin vähän ristiriitaa ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä. Hänen mielestään opettajan työtä voi tehdä ainoastaan oman persoonan kautta. Joskus hänelle on sanottu, ettei hän kertoisi asioitaan niin avoimesti oppilaille. Joku toinen voi ulkoistaa oman elämänsä luokkatyön ulkopuolelle, mutta hän ei siihen pysty.

”ammattirooli ja persoonallinen minä hyvin vähän ristiriidassa.. tätä työtä ei mun mielestä voi tehdä kuin pelkästään persoonan kautta.. mulle on joku joskus sanonu että ala anna noin paljon.. en voi tehdä tätä työtä muuten.. se on mun tapa tehdä” (2b)

Myös Kaikkosen (1999, 86-87) mielestä oppilaiden aito kohtaaminen onnistuu vain, jos opettaja on persoonana oppilaan kanssa. Ainoastaan opettajan ollessa omana itsenään opetustilanteessa, voi luonnollinen vuorovaikutus toteutua oppilaan ja opettajan välillä.

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3a) ei ole kokenut ristiriitaa ammatitiroolin ja persoonallisen minän välillä, koska nykyisin ei enää odoteta opettajalta tietynlaista käyttäytymistä, vaan hän voi tehdä työtään omana persoonanaan.

Päinvastaisia kokemuksia ilmeni Revon ja Vuorisen (2001, 76) haastattelemilla opettajilla, sillä osa heistä koki, että heihin ammattinsa edustajina kohdistuu odotuksia myös vapaa-ajalla.

6.5.4 Persoonallisuuden ja työn vaatimusten suhde

Heikkisen (1998, 96) mielestä opettajan on tunnettava ja tiedostettava sekä yksilöllinen että ammatillinen identiteettinsä, jotta hän voisi vastata työssään kohtaamiin keskenään ristiriitaisiinkin haasteisiin ja vaatimuksiin. Hänen mukaansa menestyäkseen työssään on opettajalla oltava selvä kuva itsestään niin persoonana kuin työntekijänä.

Kuuro opettaja (1b) ei ole kokenut, että työssä menestyminen vaatisi erilaisen persoonan kuin millainen hän on. Hän arvelee sen osittain johtuvan siitä, että hän käyttää työssään omaa kieltään, mikä on osa häntä itseään. Hän kärsii silloin, kun työyhteisössä puhutaan suomen kielellä. Hän kokee itsensä ulkopuoliseksi eikä hän ymmärrä, mistä muut opettajat puhuvat. Edelleen on ongelmana se, että esim. opettajanhuoneessa kaikki eivät automaattisesti viito, vaikka kuuro olisi paikalla.

”käytän omaa kieltäni viittomakieltä täällä työssä niin sen on osamini. kärsimys mulla on niin kuin se että työyhteisössä puhutaan.. koken itseni ulkopuoliseksi.. tästä minä kärsin.. vieläkään eivät aina huomaa että viittoisivat jos kuuro paikalla” (1b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) on kokenut, että pärjäisi työssään joissain asioissa paremmin, jos olisi persoonaltaan erilainen. Esimerkkinä hän mainitsee vastakaisen sukupuolen murrosikäiset nuoret, joiden kanssa tulee erimielisyyksiä. Tosin hän lisää, että opettajan persoonallisuudesta huolimatta erimielisyyksiä saattaisi ilmetä.

Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas (1989, 226-228) käsittelevät oppilaiden luomaa persoonallisuuden haastetta. He muistuttavat, että oppilaat arvioivat opettajaansa omista persoonistaan käsin, joten opettajaan kohdistuu lukuisia haasteita ja odotuksia oppilaidenkin taholta. He muistuttavat, että oppilaiden kehitysvaihe voi lisätä osal-

taan opettajan työn haasteellisuutta. Myös Uusikylä ja Atjonen (2000, 181) huomauttavat, että oppilaat asettavat opettajalle persoonallisuuden haasteen. Jokainen oppilas arvioi opettajaansa oman persoonansa kautta.

Myös toinen kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) on kokenut, että toisinaan työssä saattaisi pärjätä paremmin hieman toisenlaisella persoonalla. Erityisesti hän kokee, että hänen pitäisi miettiä hieman enemmän ennen kuin sanoo jotain. Innostuessaan hän saattaa puhua hyvinkin voimakkaasti, ja joku voi loukkaantua henkilökohtaisesti, vaikka hän on puhunut vain asian puolesta.

”joskus pitäs miettiä vähän enemmän ennen kuin sanoo jotain suustaan ulos.. joskus voi sanoa voimakkaasti joko positiivisia tai negatiivisia asioita joita ihan oikeasti tarkottaakin.. puhunu ihan pelkästään asian puolesta niin joku voi loukkaantua henkilökohtaisesti” (2b)

Tarkastellessaan persoonallisuuden ja työn vaatimusten välistä suhdetta kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) toteaa, että opettajan työssä on vapaus toimia omalla tavalla ja vain omaan persoonaan tukeutuen voi menestyä. Toki hän on kokenut yksittäisiä hetkiä, jolloin olisi ehkä pärjännyt paremmin toisenlaisella persoonalla.

”niin kauan kun tekee tavallaan omaa persoonaansa tukien niin todennäköisesti tulee tulosta.. laajasti vois sanoa näin mutta taatusti tulee yksittäisiä hetkiä joissa on niin kun sitä mieltä että no kylläpä nyt oli huono persoona tänään töissä.. ne on yksittäisiä hetkiä” (3b)

6.5.5 Suhde kuurojen maailman erityispiirteisiin

Kuurot ja kuulevat viittomakieliset opettajat pitävät itseään tasavertaisesti ja sujuvasti kaksikielisinä. Heillä on luonteva suhde molempiin kieliin.

”koen että ensimmäinen kieleni äidinkieleni on viittomakieli koska sillä on helppo kommunikoida ja suomen kieli on mulle toinen kieli.. musta tuntuu että olen kaksikielinen” (1b)

”hyvin luonteva.. samanlainen kuin kenellä tahansa ihmisellä äidinkielenensä.. koen olevani enemmän suomen kielinen kuin viittomakielinen.. sujuvasti kaksikielinen” (2a)

Molemmat kuulevat suomenkieliset opettajat pitävät viittomakieltä itselleen vieraana kielenä, vaikka toinen heistä (3b) käyttää sitä myös vapaa-ajalla viittomakielisten ystäviensä kanssa. Toinen heistä (3a) määrittelee suhteensa viittomakieleen nöyräksi ja alistuvaiseksi. Hän haluaisi oppia sitä lisää. Toinen (3b) määrittelee viittomakielen itselleen työkieleksi. Hän kokee olevansa etuoikeutetussa asemassa, koska hän opittuaan uuden kielen ja kulttuurin on sen kautta päässyt tutustumaan uuteen maailmaan.

”oon etuoikeutettu että mä oon oppinu yhen uuden kielen.. työkieli se on.. kieli jolla minä monien ystävien kanssa seurustelen.. mulla on myös viittomakielisiä kavereita” (3b)

Kaikki haastattelemani opettajat suhtautuvat myönteisesti kuurojen yhteisöön ja kulttuuriin, vaikka eivät välttämättä olekaan niiden toiminnassa aktiivisesti mukana. Osa heistä (2a, 3b) kokee, että opettajuus osaltaan rajoittaa heidän osallistumistaan. Kuuro opettaja (1a) ei käy tällä hetkellä juurikaan kuurojen yhdistyksellä, koska on työssään jatkuvasti kanssakäymisissä toisten kanssa. Toinen kuuro opettaja (1b) määrittelee suhteensa viittomakieliseen yhteisöön ja kulttuuriin luontevaksi osaksi omaa elämäänsä. Hän on aktiivisesti mukana erilaisissa toiminnoissa.

”itse en käy nyt koska en jaksa.. työssä paljon kanssakäymistä vuorovaikutusta viittomista juttelemista niin ihmisten kanssa koko ajan” (1a)

”luonnollinen automaattinen asia.. se on osa mun elämää” (1b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) osallistuu satunnaisesti kuurojen yhteisön toimintaan. Hän ei koe kuurojen yhteisöä omaksi viiteryhmäkseen ja hänen suhteensa siihen on etäinen. Hän kokee opettajuuden osaltaan rajoittavan osallistumista, koska hänen roolinsa sielläkin on vahvasti sidoksissa opettajuuteen. Keskustelujen aiheet

kääntyvät aina jossain vaiheessa koulun asioihin, mikä on hieman ongelmallista. Vaikkei hän itse aktiivisesti osallistukaan, seuraa hän tapahtumia ja tietää, mitä toimintaa on käynnissä.

”satunnaisesti oon tekemisissä.. se on jotenkin etäinen että en mä koe sitä sillä tavalla omaksi viiteryhmäkseen.. nimenomaan sit opettajana sen tietää että siellä on kuitenkin sit meidän oppilaiden vanhempia ja keskustelu aina kääntyy sit kouluun.. tiedän niinkun mielestäni ihan aika tarkkaan että mitä siellä tapahtuu vaikken siellä niin aktiivisesti sitten jatkuvasti osallistuisi” (2a)

Kuuleva suomenkielinen opettaja (3a) kokee itsensä ulkopuoliseksi kuurojen yhteisössä. Hänen suhteensa yhteisöön on myönteinen, mutta toisaalta hän haluaa pitää kuurojen kulttuurin työhön liittyvänä ja erillään omasta vapaa-ajastaan. Myöskään toinen kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) ei juurikaan käy yhdistyksellä. Päivittäin hän on koulussa tekemisissä viittomakielisten oppilaiden ja jonkin verran vapaaajalla viittomakielisten ystävien kanssa, joten sitä kautta hän on tekemisissä myös kuurojen yhteisön kanssa.

”se on työhön liittyvää ja niin oon jotenkin halunnu pitääkin sen työn erillään omasta elämästä että se on mun työ” (3a)

”oppilaat on viittomakielisiä ja se tulee sitä kautta niin kun kaiken aikaa.. en mä käy missään yhdistyksellä.. en mä koe sitä niin.. oon kuitenkin opettaja.. en mä nyt vapaa-aikaani sit käytä enää hirveesti semmoseen” (3b)

6.5.6 Viittomakielisten tai suomenkielisten työtovereiden merkitys

Tarkastelen suomenkielisten kuulevien työtovereiden merkitystä kuuroille opettajille ja viittomakielisten kuurojen opettajien merkitystä kuuleville opettajille. Ensimmäisen ryhmän opettajat pitävät kuulevia työtovereita merkityksellisinä kuin myös toisen ja kolmannen ryhmän opettajat pitävät kuuroja työtovereita tärkeinä.

Kuuron opettajan (1a) mielestä työtoverin kielitaustalla ei ole merkitystä, vaan opettajan viittomakielen taito ja asenne kuuroja kohtaan ratkaisevat, mi-

ten hän heihin suhtautuu. Hänen mielestään jokaisella viittovalla opettajalla on sama arvo ja he voivat oppia toinen toisiltaan. Jokaisella on omat vahvuutensa ja annettavaa toisille opettajille.

”kunnioitan työtä samalla tavalla kuin viittomakielisten jos osaa kommunikoida..” (1a)

Toiselle kuuroille opettajalle (1b) suomenkieliset työtoverit merkitsevät paljon. Hänen mielestään on ensiarvoisen tärkeää, että kuurojen koulussa on myös kuulevia viittovia opettajia. Hän korostaa, että jos kouluun halutaan kaksikielinen ympäristö, pitää siellä olla myös kuulevia opettajia. Hän ei näe kuurojen ja kuulevien välillä mitään vastakkain asettelua tai ristiriitaa. Kuulevat ovat tärkeitä tiedon välittäjiä paitsi omasta kulttuuristaan myös ajankohtaisista asioista, esim. tv-ohjelmista, joista kuurot saavat harvoin riittävästi tietoa ajankohtaisista asioista.

”kuurojen koulussa viittomakielisessä koulussa kuulevia tarvitaan täällä koska heillä on paljon annettavaa omasta kulttuuristaan.. mun mielestä jos kaikki olisi vain kuuroja mä en tiedä mikä olisi tulos.. voimme kertoa oppilaille kuulevien omasta kulttuurista.. oppilaat näkevät että on kuulevia jotka osaavat viittoa.. jos halutaan että on kaksikielinen ympäristö koulussa niin kyllä tarvitaan kuulevia.. ei siinä oo missään tapauksessa mitään vastakkain asettelua tai toinen toistensa kumoamista.. he välittävät tiedon meille kuuroille ja me kuurot välitämme tietoa kuuleville meidän kuurojen elämästä visuaalisesta ympäristöstä” (1b)

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) pitää kuuroja työtovereita samanlaisina työtovereina kuin kuuleviakin. Hänen mielestään on tärkeää, että koulussa on myös kuuroja työntekijöitä. He ovat oppilaille viittomakielisiä vertaishahmoja. Toinen kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) toivoisi erityisesti opetukseen koulutettuja kuuroja työntekijöitä. Hän toivoo kuuroa työparia, jonka kanssa voisi käydä läpi opetusasioita ja miettiä yhdessä viittomakielisiä ilmaisutapoja.

”hyvä ja tärkeätä että on kuuroja työntekijöitä.. oppilaidenkin kannalta tämmösinä viittomakielisinä vertaishahmoina” (2a)

Silvesterin (1998, 123, 129) mukaan myös Isossa-Britanniassa on vain muutama pätevä kuuro opettaja. Suurin osa kuuroista koulujen työntekijöistä toimii kouluavustajina. Myös siellä tarvittaisiin opetukseen koulutettuja kuuroja työntekijöitä kouluihin.

Kuulevalle suomenkieliselle opettajalle (3a) kuurot työtoverit merkitsevät paljon, koska he ovat natiiveja kielenkäyttäjiä. Heidän kanssaan voi keskustella aidosti kuurojen opetuksesta, koska he eivät ajattele, että kuuroja pitäisi kohdella erityisesti. Kuuroilla työntekijöillä on realistinen asenne kuuroja oppilaita ja heidän opetustaan kohtaan.

”kauheen tärkeitä.. niitten kanssa voi keskustella ihan oikeesti ja ihan niistä asioista.. ei oo mitään et kuuroja pitäs jotenkin suojella tai mitään semmosta” (3a)

Davidenko (1998, 34) korostaa, että kuurojen koulun opettajan pitää tuntea ja hallita viittomakielen moninaisuus ja variaatitot, esim. ilmausten oikeasta käytöstä. Yleensä parhaita viittomakielen opettajia ovat hänen mielestään kuurot opettajat kuuroista perheistä. Myös Silvester (1998, 130) tuo esille, että kuuroille on luontevaa ajatella ja selittää asioita visuaalisesti eikä verbaalisesti niin kuin kuuleva tekee.

Toinen kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) näkee kuurot työtoverit erittäin merkityksellisinä hänen oman opettajuutensa rakentumisessa. He ovat opettaneet hänelle viittomakielen ja avanneet hänelle näkymän kuurojen yhteisöön, kulttuuriin ja tapaan ajatella. Hän kokee, että hän ja kuurot työtoverit ovat puolin ja toisin vaikuttaneet toinen toistensa opettajuuteen ja sen kehittymiseen. Hän ei osaa kuvitella, millainen opettaja hän olisi tai miten hän olisi ottanut työn haltuunsa ilman kuuroja työtovereita.

”jos mä nyt tossa äsken mainitsin että opin viittomakielen oikeestaan siinä niin onhan siinä nyt merkitystä.. ollaan puolin ja toisin vaikuttettu toinen toistemme opettajuuteen.. hyvin vaikee kuvitella ylipää-

tänsä että jos mä oisin tullu töihin ettei mulla ois ollu kuuroa työparia että miten mä oisin ylipäättänsä ottanu sen työn haltuun” (3b)

6.5.7 Ympäristöstä tulevat odotukset ja vaatimukset

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) kokee, ettei sidosryhmiltä tule enää odotuksia ja vaatimuksia siinä määrin kuin aiemmin. Hänestä tuntui hieman kummalliselta, että aiemmin vaadittiin ja valitettiin, että opetuksen on tapahduttava viittomakielellä. Hän on itse aina opettanut viittomakielellä ja tehnyt töitä sen eteen. Hänen on myös vaikea ymmärtää, että ulkopuolelta sanellaan ikään kuin ohimennen ohjeita, vaikka opettaja on itse pohtinut ja työstänyt toimintatapaansa pitkään ja huolellisesti. Koska hänellä opettajana on vahva ymmärrys ja tieto siitä, miten opetus tulee toteuttaa, saattaa hän loukkaantua ulkopuolisten mielipiteistä. Ulkopuolisten tahojen neuvojat eivät itse aina ole opetusalan asiantuntijoita.

”mun mielestä sitä ei oikeestaan enää tapahdu.. se oli vähän aikasempaa.. mut esim. semmonen vaatimus et opetuksen on oltava viittomakielistä.. et jos mitään muuta opetusta ei oo sit tehnykään kuin viittomakielistä.. niin tota tommosesta asiasta melskaaminen tuntuu sit vähän hassulta.. kevyenä heittona semmosia viisauksia joita on itse joutunu kuitenkin pohtimaan ja työstämään pitkäänkin.. kyllä siinä semmonen kiukku ensimmäisenä ja ärtymys kuitenkin nousee pintaan.. niin et kuka täällä nyt sit.. maalla on hirveen helppo olla viisas kun merellä tuulee..” (2a)

Myös lisääntymässä oleva implanttien (sisäkorvaistute) määrä ja sairaalaan näkökulma niihin ovat tuoneet omat lisäpaineensa opettajalle. Kuuron opettajan (1a) mukaan sairaalasta annetaan opettajille ohjeita. Opettaja ihmettelee, koska opettajat ovat opetuksen ammattilaisia ja keskittyvät opetukseen eivätkä kuntoutukseen. Omasta mielestään hän tietää, mitä ja miten hänen pitää tehdä.

”sairaala ja ne muut sanoo, kuinka pitää tehdä.. mä tiedän kyllä, mitä mä teen.. keskityn opetukseen en kuntouttamiseen..” (1a)

Moilasen (2001, 82-83) mukaan opettaja on kasvatusalan asiantuntija ja hänellä on perusteelliseen tietämykseen ja näkemykseen pohjautuen valtuudet arvioida ja valita sekä opetuksen tavoitteet että tavat, joilla tavoitteisiin pyritään.

Kuuro opettaja (1a) on kokenut, että vanhemmat odottavat häneltä todella paljon. Vanhempien odotuksissa korostuu lasten suomen kielen oppiminen. Vanhemmat vertailevat kuuron lapsensa suomen kielen taitoja saman ikäisen kuulevan lapsen tasoon. Opettaja on odotusten ja vaatimusten suhteen ihmeissään, koska kuuro lapsi oppii suomen kielen eri kanavien kautta kuin kuuleva. Kuuro oppii suomen kielen näön kautta, ja se on erilainen prosessi kuin kuulevan oppiminen, koska kuuleva saa ympäristöstä jatkuvasti virikkeitä kuuloaistin kautta. Opettaja kokee, että suomen kielen oppimisen vastuu sysätään kokonaan hänen vastuulleen. Hän on yrittänyt ohjata ja neuvoa vanhempia tukemaan lapsen kielen kehitystä, esim. kirjoittamalla ja lukemalla yhdessä lapsen kanssa. Erityisen raskaaksi hän on kokenut vanhempien odotukset sen vuoksi, että ne kohdistuvat vain suomen oppimiseen eikä muista oppiaineista olla juurikaan kiinnostuneita.

”vanhemmat kamalasti odottaa minulta kaikki kaadetaan mulle.. mun pitää tehdä ihmeitä siltä minusta joskus tuntuu.. pitäisi muistaa on vielä muitakin aineita.. joskus tuntuu että vaan suomen kieli on tärkein ei muut aineet” (1a)

Heikkisen (1998, 96) mukaan opettaja voi kohdata vaikeuksia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä silloin, kun vanhempien ja opettajan odotukset ja näkemykset eroavat toisistaan. Näkemysten eroavuuksista huolimatta opettajan on tehtävä yhteistyötä vanhempien kanssa.

Kuuro opettaja (1a) ei koe, että sidosryhmät kohdistaisivat häneen erityisiä odotuksia. Kuurojen opetusta kohtaan sidosryhmät asettavat vaatimuksiaan, mutta ne kohdistuvat enimmäkseen kuulevia opettajia kohtaan. Kuurot valittavat kuulevien opettajien huonosta viittomakielen taidosta ja siitä, etteivät nämä käy yhdistyksellä. Hän ei pidä valittamisesta, sillä hän tietää kuulevien opettajien tekevän parhaansa. Hänen mielestään nyt olisi jo monen vuoden valittamisen jälkeen aika siirtyä myönteiseen yhteistyöhön ja huomata kunkin vahvuudet ja voimavarat. Toki kuulevan on osattava viittoja lasten kanssa. Hän itse pärjää hyvin ja ongelmitta kuulevien opettajien kanssa ja ymmärtää hyvin, että kuulevat opettajat kokevat hyvin ras-

kaana jatkuvan valituksen. Hänen mielestään on ikävää, että jotkut pitävät kuuroja ja kuulevia opettajia vastakkaisina toisilleen. Hän arvelee valitusten taustalla olevan kuurojen omat kielteiset koulukokemukset. Osa opettajista on saanut koulutuksensa oralistisella kaudella ja tehnyt vuosia töitä sen ideologian mukaisesti. Hänen mielestään on kohtuutonta vaatia, että he hetkessä muuttuisivat sujuviksi viittojiksi.

”joku kuuro viitto valitti opettajat ei käy yhdistyksellä.. tunnen nämä kuulevat opettajat ne yrittävät parhaansa.. nuo riitaa kuuleville.. parempi siirtyä positiiviseen yhteistyöhön.. ymmärrän kyllä kuulevan pitää osata viittoa lasten kanssa.. välillä tuntuu että aina vaan valiteetaan kuulevista opettajista ei nähdä hyvää mua ärsyttää.. aina vaan kuormitetaan ja sit masentuu.. jos monta vuotta tehny töitä vanhan kaavan mukaan ei voi vaatia vuodessa muuttuu sujuvaksi viittojaksi”
(1a)

Svartholmin (1998, 136) mukaan myös Ruotsin kuurojen koulun opettajista osa on uuden haasteen edessä. Osa opettajista on saanut koulutuksen oralistisen lähestymistavan mukaan, joten aluksi heidän on opeteltava viittomaan. Lisäksi heidän on opiskeltava, kuinka opettaa ruotsia uusien tavoitteiden ja opetusmenetelmien mukaisesti. Nykyisin tavoitteissa korostuu kirjoitus- ja lukutaidon opettaminen viittomakielen kautta.

Myöskään toinen kuuro opettaja (1b) ei ole kokenut, että häneen kohdistuisi erityisiä odotuksia ympäristöstä. Hän ei ole saanut työstään kielteistä palautetta tai kritiikkiä. Hän on saanut myönteistä palautetta siitä, että oppilaista on tullut hyvin käyttäytyviä ja heillä on hyvä yleissivistys. Sidosryhmien kanssa tekemänsä yhteistyön kautta hän saa filosofisia ajatuksia, jotka vaikuttanevat huomaamatta hänen työhönsä. Filosofisina ajatuksina hän mainitsee mm. päämäärät siitä, kuinka kuurosta tulee tasavertainen yhteiskunnan kansalainen.

Kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) kokee ympäristöstä tulevat odotukset ja vaatimukset pääosin myönteisinä haasteina. Hän ei koe, että hänen tietojaan tai taitojaan olisi kyseenalaistettu sidosryhmien taholta. Harvoin hän on kokenut, että ympäristöstä tulleet esitykset olisivat huonoja tai toteuttamiskelvottomia. Aiemmin vaatimukset olivat tiukempia kuin nyt ja kuulevia opettajia arvosteltiin mm. heikosta viittomakielen taidosta myös julkisesti. Joidenkin opettajien kohdalla valitus oli aiheetonta. Hänen mielestään heikko viittomakielen taito ei ollut yksit-

täisten opettajien syy. Hän korostaa, ettei kukaan jaksa tehdä opettajan työtä, jos sitä ei tee sen mukaan, minkä kokee oikeaksi.

”koen ne kyllä haasteena aika pitkälti.. mä en koe niin että mun omia tietoja tai taitoja kyseenalaistettas.. ihan vaan haasteena et myönteisenä haasteena.. nyt kun ne ei oo ehkä enää niin tiukkoja kuin ne oli.. oli aika tiukkaa arvostelua just siitä että kun opettajat ei osaa viittoa ja ei voi oppia yhtään mitään koulussa kun ei osata viittoa.. eikä se niitten yksittäisten opettajien vika ollu.. ei opetustyötä teet sä millä sektorilla tahansa niin et sä jaksat jos sä et tee sitä sen mukaan minkä sä näät oikeeks” (2b)

Kuulevasta suomenkielisestä opettajasta (3a) tuntuu välillä kuin sidosryhmät olisivat vastapuolia kuurojen koululle. Toisinaan hän on kokenut, että tehdään yhteistyötä. Joskus taas ympäristöllä on harhakuvitelmia koulun todellisuudesta ja arjesta. Hän on vielä melko uusi kuurojen opettajana, joten hän ei ole vielä ottanut ympäristöstä tulevaa kritiikkiä henkilökohtaisesti. Kuitenkin hän ihmettelee ympäristöstä tulevia pääsääntöisesti kielteisiä yleistyksiä opetuksen huonosta tasosta. Hän arvelee, että melko pian myös hän tuntee kielteisen palautteen omakohtaisesti.

”välillä tuntuu niinkun väärin et ne ois niinkun vastapuolia ja tavaltaan vihollisleirejä.. välillä tuntuu että joo nyt tehdään ihan oikeesti yhteistyötä.. välillä niillä on teis mitä harhakuvitelmia tästä todellisuudesta et se ei vastaa sitä mitä täällä näkee.. ne tekee niinkun semmosia tosi kummallisia yleistyksiä.. pääsääntöisesti aika kielteisiä” (3a)

Toinen kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) pitää ympäristön odotuksia ja vaatimuksia todella ikävinä, vaikkakaan ne eivät ole kohdistuneet häneen henkilökohtaisesti. Hän nimeää ne työnsä ikävimmäksi puoleksi. Koko hänen työuransa ajan on vain valitettu kuulevista opettajista. Ensin valitettiin opettajien heikosta viittomakielen taidosta. Mielestään hän on osannut viittoa alusta asti ja oppii koko ajan lisää. Viittomakielen taito ei ole keskeisin ongelma, mitä hän työssään pohtii. Nykyisin valitetaan enemmänkin siitä, että kuulevat opettajat edustavat väärää identiteettiä ja kulttuuria. Omalle taustalleen hän ei voi mitään, joten tämäkään kritiikki ei kohdistu

häneen henkilökohtaisesti. Hän ei ahdistu ympäristön vaatimuksista, mutta on menettänyt kiinnostuksensa kaikenlaiseen rakentavaan yhteistyöhön. Aluksi hän oli innokas tekemään yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa, muttei ole kokenut saavansa minkäänlaista tukea niiltä. Hän ei näe yhteistyön mahdollisuuksia, koska ympäristöstä tulee valituksia asioista, jotka eivät välttämättä enää edes pidä paikkaansa nykykoulussa.

”tosi ikäviä.. yksi ikävimpiä puolia tässä.. hirveitä ku ei mitään muuta kuin koko aika niinkun koko kenttää sormella osoittaen haukuttiin kaikki kuulevat opettajat ihan jatkuvasti.. samahan on jatkunu koko ajan.. en koe että se on kohdistettu suoraan minuun niinkun henkilökohtaisesti.. eikä se tarviikkaan vaan silti se rasittaa ja se on ikävää.. eihän mikään yhteistyö ja rakentava kehittävä systeemi toimi niin että toiselta puolelta vain haukutaan ja toiselta puolelta otetaan vaan vastaan.. tosi valitettavaa sanoo.. ei ole koskaan olutkaan mitään yhteistyötä.. niin mä ainakin koen sen” (3b)

6.5.8 Työhön suhtautumisen muuttuminen

Tässä kysymyksessä opettajien vastaukset eroavat varsin paljon toisistaan. Muutamia yhteisiä tekijöitä ilmenee, mutta pääosin asenteiden ja suhtautumisen muutoksen kokemukset vaihtelevat eri opettajilla.

Kuuro opettaja (1a) oli yrittänyt aluksi liikaa, mutta vähitellen hän huomasi jokaisen kehittyvän omaan tahtiinsa ja myös kotitaustan vaikuttavan lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Nykyisin hän osaa rajata työnsä ja vastuunsa tarkemmin ja kokee olonsa helpottuneemmaksi kuin aiemmin.

Myös Revon ja Vuorisen (2001, 52) tutkimuksessa nousi esiin, että opettajan on itse osattava rajata työmääräänsä. Tietoinen voimavarojen säätely auttaa työssä jaksamista ja onnistumista.

Toinen kuuroista opettajista (1b) oli opettajan työn aloittaessaan kokenut vahvan elämyksen siitä, että kuurot oppilaat olivat tyytyväisiä saadessaan hänet opettajakseen, sillä viittomakielisenä hänellä oli tiivis yhteys lapsiin ja vuorovaikutus toimi. Hän ahdistui työpaikan tilanteesta, koska pitkään työssä olleet opettajat eivät viittoneet hyvin ja hän oli sujuva viittoja. Alussa hän oli vertaillut opettajien viitto-

makielen taitoja, mutta vähitellen hän huomasi, että ns. vanhanaikaisilla opettajilla on vahva pedagoginen tietotaito ja kokemus monien vuosien työstä. Hän ei enää vertaillut opettajien viittomakielen taitoa, vaan ymmärsi jokaisen erilaiset vahvuudet. Hän itse viittoo sujuvasti, koska se on hänen oma kielensä. Kuuleville opettajille se on vieras kieli, mutta heillä on kuitenkin paljon annettavaa oppilaille. Tämän asenteen muutoksen hän on kokenut hyvin vahvana.

”alussa ollutta vertailua viittomakielen taidon suhteen en enää tehnyt.. jokainen on erilainen viiton sujuvasti koska se on kieleni mutta näille toisille se ei ole oma kieli mutta heillä on jotain annettavaa.. tämmönen asenteen vahva muutos” (1b)

Kuulevien viittomakielisten opettajien asenteet ja suhtautuminen työhön ovat muuttuneet varsin vähän. Esimerkkinä muutoksesta toinen heistä (2b) mainitsee alkuvuosiin kuuluneen itsensä hakemisen, koska oma opettajuus ei ollut vielä selkeästi rakentunut.

Kolmannen ryhmän opettajat kertovat asenteidensa ja suhtautumisensa työtä kohtaan reaalistuneen työkokemuksen myötä. Etukäteen toinen heistä (3a) oli ajatellut, kuinka juuri hän muuttaa kuurojen opetuksen. Kokemuksen myötä unelma on tasoittunut ja hän on huomannut tekevänsä todella vaativaa työtä. Myös toisen (3b) alun into ja varmuus työn hoitamisesta vaihtui varsin pian kokemukseen siitä, ettei työtä täydellisesti hallinnutkaan. Hän näkee tämän alun osaamattomuuden kokemuksen liittyvän yleisesti minkä tahansa opettajan työn aloittamiseen.

”tullu varmaan realistisemmaksi.. ehkä semmoset omat unelmat siitä että kuinka minä juuri mullistan tämän maailman.. niinkun varmasti tasottunut että kyllä tää niin raakaa työtä on” (3a)

6.6 Yhteenveto ammatti-identiteetin ulottuvuuksista

Seuraavaksi esittelen tulosten pääkohdat. Erityisesti tarkastelen kuurojen koulun opettajien ammatti-identiteetin erityispiirteitä. Suomessa ei ole aiemmin tutkittu kuurojen koulun opettajien kokemuksia työstänsä. Tarkastelen tuloksia Moskovassa

vuonna 1996 järjestetyn kuurojen kaksikielistä opetusta käsitelleen kansainvälisen konferenssin pohjalta tuotetun kirjan perusteella. Näin voin tarkastella suomalaisten kuurojen koulun opettajien kokemuksia muiden maiden (mm. Ruotsi ja Iso-Britannia) opettajien kokemusten valossa.

Aluksi tarkastelen tuloksia kahden aiemman luokanopettajien työn kokemista käsitelleen pro gradu -tutkielman tuloksien kautta. Kämäräinen ja Rainerma (2000) ovat luokitelleet kolme opettajan orientaatiotyyppiä. Repo ja Vuorinen (2001) ovat puolestaan luokitelleet opettajia neljään eri tyyppiin. Kämäräinen ja Rainerma tarkastelivat tutkimuksessaan luokanopettajien työtyytyväisyyttä ja työssä viihtymisen luonnetta. Kämäräisen ja Rainerman tutkimuksen mukaan opettajat ovat orientoituneet työhönsä kolmella tavalla: ammatillis-päämäärätietoisesti, riippuvaisesti ja selviytymis-defensiivisesti. Repo ja Vuorinen tarkastelivat tutkimuksessaan luokanopettajien työhön sitoutumista uranvalintamotiivien, koulutuksen kokemisen, ammatillisen minäkäsityksen ja työn kokemisen kautta. Revon ja Vuorisen tutkimuksen mukaan opettajan työhön sitoutuneisuuden neljä eri tyyppiä ovat: kutsumustietoiset, tehtäväkeskeiset, suoriutajat ja ammatinvaihtohakuiset. Seuraavaksi esittelen lyhyesti kummankin tutkimuksen eri tyyppitelyt tarkastellen omaa tutkimusaineistoani näiden tutkimusten pohjalta.

6.6.1 Vertailu aiempiin tutkimuksiin

Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneelle opettajalle on tyypillistä vahva sitoutuminen työhön ja omistautuminen työlle. Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoitunut opettaja toimii päämäärätietoisesti ja tavoitteellisesti, mikä ilmenee mm. huolellisessa suunnittelussa. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) korostaa, ettei opetusmateriaalia voi tehdä ilman perusteellista suunnittelua. Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoitunut opettaja sitoutuu kokonaisvaltaisesti ja asennoituu ammatillisesti työhönsä, mikä näkyy esim. siinä, että opettaja haluaa erottaa työn ja muun elämän toisistaan. Monet haastattelemistani opettajista (2a, 3a, 3b) haluavat pitää kuurojen yhteisöön ja kulttuuriin liittyvät asiat työhön kuuluvina ja erottaa ne vapaa-ajasta. Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoitunut opettaja tietää itse työskentelevänsä vastuullisesti ja tekevänsä parhaansa sekä arvioi toimintaansa kriittisesti. Kaikki haastattelemistani opettajista tietävät, että voisivat tehdä enemmän ja

paremmin, mutta hyväksyvät rajallisuutensa. Lisäksi ammatillis-päämäärätietoisesti orientoitunut opettaja ymmärtää, ettei voi vaikuttaa kaikkiin oppilaan asioihin. Kuuro opettaja (1a) pyrkii tekemään työnsä parhaan kykynsä mukaan ja erottamaan työn vapaa-ajasta. Lisäksi hän myöntää rajallisuutensa, sillä onhan hän oppilaiden kanssa vain murto-osan päivästä. Ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneen opettajan oma opetus- ja kasvatuskäsitys ei horju ympäristön kriittisestä palautteesta huolimatta. Kuuro (1a) ja kuuleva (2a) viittomakieliset opettajat eivät anna ympäristöstä tulevien vaatimusten heikentää heidän käsitystään työn hoitamisesta, sillä koulutettuina opettajina he tietävät, miten opetus on hoidettava. Kuulevat suomenkieliset opettajat eivät koe ympäristön vaatimuksia omakohtaisesti, mutta hämmästelevät sidosryhmien koulun toiminnasta tekemiä yleistyksiä, jotka ovat osittain jo vanhentuneita. Kämäräinen ja Rainerma kuvaavat ammatillis-päämäärätietoisesti orientoitunutta opettajaa mm. sitoutuneeksi, ymmärtäväksi, arvioivaksi, muuttavaksi ja luottavaksi. Kuulevan suomenkielisen opettajan (3a) asenteessa on erityistä luottavaisuutta, sillä hän kokee omaavansa mahdollisuuksia kehittyä hyväksi opettajaksi. Vaikka hän ei työuransa alussa sitä vielä omasta mielestään ole, uskoohan useamman vuoden työskentelyn jälkeen kehittyvänsä hyväksi opettajaksi.

Riippuvuusorientoituneelle opettajalle ihmissuhteet ja sosiaalinen hyväksyntä ovat tärkeitä työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Molemmat kuurot opettajat olivat ensimmäisenä työvuotenaan joutuneet ristiriitatilanteeseen, jossa heidät oli koettu uhkana. Tilanteeseen lienee vaikuttanut pätevien kuurojen opettajien vähäisyys. Riippuvuusorientoituneelle opettajalle on tärkeää, että hän tuntee ja kokee oppilaiden tarvitsevan häntä. Kuuro opettaja (1b) oli ensimmäisenä työvuotena ajatellut, että hänen oppilaansa ovat onnekkaita saadessaan hänet opettajakseen. Kokeemukseen on varmaankin merkittävästi vaikuttanut viittomakielen taito, mikä kuurolla oli erittäin hyvä ja monella koulun kuulevista opettajista puolestaan melko heikko.

Selviytymis-defensiivisesti orientoituneelle opettajalle työn henkilökohtaiset motiivit ja tavoitteet eivät ole selkiytyneet. Hän pyrkii vain selviytymään työstään. Hän ei pohdi toimintaansa kriittisesti eikä pyri uudistumaan. Haastattelemistani opettajissa kenessäkään ei ole selviytymis-defensiivisesti orientoituneen opettajan piirteitä.

Kutsumustietoisesti sitoutunut opettaja saa tyydytystä työn sisäisistä palkkioista, esim. lasten kanssa työskentelystä ja itsensä toteuttamisesta. Monet haastattelemistani opettajista (1a, 1b, 2b, 3a) mainitsivat työn myönteisiksi piirteiksi

lasten kanssa olemisen ja heidän oppimisensa seuraamisen. Kuulevan suomenkielisen opettajan (3b) mielestä työssä parasta on vapaus toimia omalla tavallaan, mikä voidaan katsoa mahdollisuudeksi toteuttaa itseään. Kutsumustietoisesti sitoutunut opettaja kokee stressiä ja riittämättömyyttä työssään, mutta on kuitenkin innostunut työstään ja haluaa kehittää ammattitaitoaan. Kuulevat opettajat ovat kokeneet riittämättömyyttä työssään, mutta kuitenkin osa heistä (2b, 3b) on opiskellut työn ohella kehittääkseen ammattitaitoansa. Kuuro opettaja (1a) pitää jatkuvaa kouluttautumista viimeisimmän tiedonkin takia tärkeänä. Viittomakieliset kuuro (1b) ja kuuleva (2b) sekä suomenkielinen (3b) opettaja haluaisivat kehittää kuurojen opetusta laajasti ja toivoisivat valtakunnallisia tapaamisia, joissa kuurojen koulun opettajat voisivat keskustella työstään. Kuten haastattelemani, on kutsumustietoisella opettajalla myönteinen ammatillinen minäkäsitys, ja hän kokee opettajan ammatin olevan yleisesti arvostettu.

Tehtäväkeskeisesti orientoitunut opettaja suhtautuu työhönsä ammatillisesti, mikä ilmenee mm. asenteessa työn ongelmiin. Kuuro opettaja (1a) on työkokemuksen myötä oppinut rajaamaan työtänsä ja vastuutansa, mikä on selkiyttänyt hänen työkuvaansa. Työn rajaaminen onkin merkittävää työssä jaksamiselle. Kuulevan viittomakielisen opettajan (2b) mielestä riittämättömyyden tunne on osa opettajan työtä ja sitä on vain opittava sietämään. Tehtäväkeskeisesti orientoitunut opettaja on samaistunut ammattikuntaansa ja kokee ammatin olevan yleisesti arvostettu. Jokainen haastattelemani opettaja on samaistunut ammattikuntaansa, tosin kuuro opettaja (1b) kokee samaistumisensa olevan vielä hieman puutteellista, koska hänellä on malli vain kuulevasta opettajasta. Kaikki kokevat ammattinsa nauttivan myös yleistä arvostusta, vaikkakin kuuleva suomenkielinen opettaja (3a) on kohdannut asennetta opettajan työn helppoudesta. Tehtäväkeskeinen opettaja kokee työtoverit merkittäviksi tekijöiksi työssä jaksamiselle. Kuuleva viittomakielinen (2b) ja suomenkielinen (3b) opettaja kokevat keskustelut työtovereiden kanssa erityisen tärkeiksi opetuksessa ilmenevien ongelmien käsittelytavoiksi.

Suoriutujien asenteessa työtä kohtaan korostuu päivittäinen selviytymisen työstä ja heikko sitoutuminen. Suoriutuja keskittyy omaan toimintaansa ja saa tyydytystä työstänsä lähinnä vain ulkoisista palkkioista. Ammatinvaihtohalukaille on tyypillistä heikko kuva itsestä opettajana, ammatillisen minän ristiriitaisuus ja heikko työmotivaatio. Opettajaa ei kiinnosta ammatillinen kehittyminen ja hän hoitaa

vain sen, mikä on välttämätöntä. Haastattelemissani opettajissa ei esiinny kummankaan mainitun opettajatyypin piirteitä.

Mainittujen kahden tutkimuksen opettajatyypin piirteet ovat jossain määrin yhteneväisiä, vaikkeivät täysin vastaakaan toisiaan. Haastatteleman opettajat painottuvat Kämäräisen ja Rainerman ammatillis-päämäärätietoisesti orientoituneisiin opettajiin ja kuuroissa opettajissa on nähtävissä piirteitä myös riippuvuusorientoituneesta opettajasta. Revon ja Vuorisen luokituksen mukaan haastatteleman opettajat ovat pääosin kutsumustietoisia, mutta jossain määrin myös tehtäväkeskeisiä.

6.6.2 Tarkastelu

Kuurojen opetuksen erityispiirteinä haastatteleman opettajat mainitsevat viittomakielen opetuskielenä ja äidinkielenä ja suomen toisena kielenä oppilaille. Suomi on oppilaille paitsi oppiaine myös keskeinen opiskelukieli viittomakielen ohella. Opetuksen keskeisenä tavoitteena korostuu oppilaiden kaksikielisyys. Koulussa ollaan päivittäin tekemisissä kahden kielen ja kulttuurin kanssa. Venäläinen Davidenko (1998, 33-34) korostaa, että kuurojen lingvististä kompetenssia on kehitettävä niin viittomakielen kuin myös toisen kielen osalta. Kuurot lapset tarvitsevat opetusta omasta kielestään, samalla tavalla kuin kuuleville opetetaan äidinkieltä. Monet koululaiset osaavat viittomakieltä sujuvasti, mutta heidän tietämyksensä äidinkielestään on silti varsin kaukana täydellisestä. Kielitaito paranee vuorovaikutuksessa esim. kuurojen aikuisten kanssa, mutta lapset tarvitsevat erillistä opetusta myös viittomakielestä. Olssonin (1998, 109) mukaan myös Ruotsissa viittomakieli on erillisenä oppiaineena ja ruotsi toisena kielenä. Opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuus kehittyä omassa kielessään ja muodostaa selvä kuva itsestään ja tilanteestaan yhteiskunnan kansalaisena. Silvesterin (1998, 124) mukaan myös Isossa-Britanniassa nykyisin kuuroilla on koulussa viittomakieli äidinkielenä ja englanti toisena kielenä.

Kuurojen kouluille on tyypillistä, että luokkakoot ovat pieniä, mutta samassa ryhmässä oppilaiden kielelliset taustat ja oppimisedellytykset saattavat erota varsin paljon toisistaan. Silvester (1998, 129) kirjoittaa, että myös Isossa-Britanniassa lapset tulevat kouluun hyvin erilaisista kielitaustoista ja heidän kielitai-

tonsa varioivat suuresti, mikä tekee opetuksesta vaikeaa. Osa haastattelemistani opettajista (1a, 2a, 3b) kokee, että vanhemmat ovat aktiivisesti mukana koulun toiminnassa ja ulkopuoliset tahot antavat ohjeita ja neuvoja opetuksen järjestämisestä. Opetuksen tavoitteina korostuvat oppilaiden kaksikielisyys, jatko-opiskelumahdollisuudet ja elämässä tarvittavien perusasioiden hallinta.

Jokainen haastatteleman opettaja arvostaa omaa työtänsä ja jotkut (2b, 3a) kokevat, että yhteiskunnankin arvostus opettajan ammattia kohtaan on lisääntynyt viime aikoina. Kuuro opettaja (1b) kokee vanhempien arvostavan erityisesti sitä, että hän on kuuro ja kommunikoi oppilaiden kanssa sujuvasti. Kuulevan viittomakielisen opettajan (2a) mielestä kuurojen opetusta tuntemattomat saattavat suhtautua edelleenkin sääliäviesti kuuroihin. Hän kokee opetuksen olevan yksi merkittävä osa siitä työstä, jonka tavoitteena on ehkäistä kielellistä syrjäytymistä ja mahdollistaa kuurojen koulutautumista ammattiin. Hänen mielestään kuurojen opetukseen suunnatuilla määrärahoilla kuuroille tarjotaan mahdollisuus pärjätä itsenäisinä yhteiskunnan kansalaisina.

Opettajien vahvuuksina korostuu viittomakielen taito (1a, 1b, 2a, 2b, 3b) ja niin kuurojen (1a, 1b) kuin kuulevienkin (1b) kulttuurin tuntemus, jolloin opettaja voi välittää tietoa omasta kulttuuristaan. Myös tiedot ja taidot suomen opettamisesta toisena kielenä (2b, 3b) pidetään erityisenä vahvuutena. Silvesterin (1998, 130) mukaan Isossa-Britanniassa osa opettajista ymmärtää kaksikielisuuden arvon kuuroille lapsille ja opettajat haluavat kehittää omia taitojaan toisen kielen opettamisessa. Hän muistuttaa, että opettajat tarvitsevat tukea ja erityistietoa oppimisen etenemisestä ja opetuksen järjestämisestä kehittyäkseen yhä taitavimmiksi toisen kielen opettajiksi. Silvester huomauttaa, että tarvitaan perusteellista tietoa ja opetussuunnitelman kehittämistä myös toisen kielen opetukseen. Haastattelemieni opettajien mielestä työn tekee raskaaksi viittomakielisen oppimateriaalin puute. Lisäksi opettajat (1b, 2b, 3b) kaipaisivat kohdennettua jatkokoulutusta ja virallista kanavaa valtakunnalliselle yhteistyölle, mikä mahdollistaisi kuurojen koulun opettajien ajatusten ja kokemusten vaihdon, mikä puolestaan tarjoaisi mahdollisuuden kehittää opetusta yhä paremmaksi.

Viittomakielen taito ja asennoituminen kuuroihin ovat merkittävässä asemassa kuurojen opettajien samaistumisessa ammattikuntaan. Esimerkiksi toinen heistä (1b) kokee, ettei hänen samaistumisensa ole vielä täydellistä, koska hänellä ei ole mallia kuurosta opettajasta. Kaikki hänen omat opettajansa ovat aikoinaan olleet

kuulevia. Hän myös kokee itsensä ulkopuoliseksi, kun muut opettajat puhuvat hänen paikalla ollessaan. Silvesterin (1998, 125) mukaan Isossa-Britanniassa on edelleen sama ongelma kuin Suomessa, sillä vielääkään eivät kaikki opettajat viito, vaikka paikalla olisi kuuroja työntekijöitä tai oppilaita. Isossa-Britanniassa osa opettajista vielä puhuu kuuroille oppilaille hyväksymättä sitä, ettei kuuro ymmärrä puhetta. Hänen mukaansa pitkään työssä olleiden opettajien on vaikea alkaa viittoja, koska he ovat aiemmin tottuneet puhumaan myös kuuroille oppilaille. Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) kokee, että edelleenkin opettajia jaotellaan kuulostatuksen mukaan, ja kuurojen vanhempien kuulevien lasten asema tässä jaottelussa vaihtelee.

Kuurojen ja kuulevien opettajien mielestä kuurojen koulun opettajat tekevät tärkeää ja arvokasta työtä kuulokykyyn katsomatta. Kuuron opettajan (1a) mielestä työtoverin kielellinen tausta ei ratkaise hänen suhtautumistaan tähän, vaan opettajan viittomakielen taito ja asenne kuuroja kohtaan ovat merkityksellisiä. Toinen kuuro opettaja (1b) painottaa kuulevien merkitystä kuurojen koulussa, jotta kulttuuritietoutta voidaan välittää puolin ja toisin. Silvester (1998, 126) tarkastelee kuulevien opettajien merkitystä kuurojen koulussa kielen opetuksen näkökulmasta. Hänen mielestään kuurojen koulussa tarvitaan natiiveja kielenkäyttäjiä niin viittomakielen kuin myös puhutun kielen osalta. Hänen mielestään olisi hyödynnettävä molempien osapuolten kielitajua ja yhteistyön kautta tarjottava oppilaille laadukasta opetusta sekä viittomakielestä että maan puhutusta kielestä. Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) näkee kuurot työntekijät viittomakielisinä vertaishahmoina kuuroille oppilaille. Toinen kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) toivoisi erityisesti opetukseen koulutettuja kuuroja työntekijöitä. Kuulevan suomenkielisen opettajan (3a) mielestä kuurot ovat tärkeitä työntekijöitä kuurojen koulussa, koska he ovat natiiveja kielen käyttäjiä. Hän on erityisesti tyytyväinen kuuroihin työtovereihinsa, koska he suhtautuvat realistisesti kuurojen opetukseen ja sen järjestämiseen. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) kokee, että yhdessä kuurojen työtovereidensa kanssa he ovat vaikuttaneet toinen toistensa opettajuuden muodostumiseen.

Kuurojen yhteisö on varsin pieni niin paikallisesti kuin myös valtakunnallisestikin, mikä osaltaan aiheuttaa osalle opettajista (1a, 2a, 3b) ristiriitaa ammattiroolin ja persoonallisen minän välillä. Oppilaiden vanhemmat ovat usein opettajan tuttuja ja opettaja tapaa väistämättä oppilaitaan myös vapaa-ajalla esim. kuurojen yhdistyksen toiminnassa.

Kaikki viittomakieliset opettajat pitävät itseään kaksikielisinä. Molemmat kuulevat suomenkieliset kokevat viittomakielen itselleen vieraaksi kieleksi. Uuden kielen lisäksi toinen heistä (3b) mainitsee tutustuneensa uuteen kulttuuriin. Jokainen haastatteleistani opettajista suhtautuu myönteisesti kuurojen yhteisöön ja kulttuuriin, vaikka he eivät sen toimintaan aktiivisesti osallistuisikaan. Moni heistä (2a, 3a, 3b) kokee, että opettajuus osaltaan rajoittaa heidän osallistumistaan ja he haluavatkin pitää kuurojen kulttuuriin liittyvät toiminnot työhön kuuluvina. Kuuro opettaja (1a) ei jaksakaan enää vapaa-ajallaan seurustella toisten ihmisten kanssa, koska työssään hän on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Tämän vuoksi hän ei tällä hetkellä osallistu aktiivisesti kuurojen yhdistyksen toimintaan. Kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) huomauttaa olevansa myös vapaa-ajalla kuurojen kanssa tekemisissä, vaikkei hän kuurojen yhdistyksellä käykään. Kuuleva viittomakielinen opettaja (2a) seuraa kuurojen yhteisön tapahtumia, vaikkei hän itse niihin aktiivisesti osallistukaan.

Kuulevien viittomakielisten opettajien mielestä ympäristön asettamat odotukset ja vaatimukset kuurojen opetusta kohtaan ovat vähentyneet ja laimentuneet aiempaan verrattuna. Toinen kuuleva viittomakielinen opettaja (2b) muistelee aikaa, jolloin kuulevia opettajia arvosteltiin julkisestikin. Hänen mielestään opettajan on työssä jaksakseen tehtävä niin kuin itse oikeana pitää. Nykyisin hän kokee ympäristön odotukset ja vaatimukset myönteisinä haasteina. Toisen heistä (2a) on vaikea ymmärtää, että ympäristöstä annetaan ohjeita asioista, joita hän on itse opetuksen ammattilaisena ja asiantuntijana miettinyt ja käsitellyt. Kuuro opettaja (1a) kokee kielteisenä sairaalasta tulevat ohjeet, koska hänen mielestään opettajan työ on opettaa eikä kuntouttaa. Mielestään hän opettajana tietää, mitä hänen tulee tehdä oppilaiden kanssa. Myös vanhemmat odottavat häneltä ja hänen opetukseltaan paljon. Raskaaksi odotukset tekee se, että niissä korostuu lähes yksistään suomen kielen oppiminen. Hän ei pidä kuuleviin opettajiin kohdistuvista ulkopuolisten valituksista. Hänen mielestään pitäisi nähdä jokaisen opettajan vahvuudet ja voimavarat sekä pyrkiä myönteiseen yhteistyöhön. Kuulevan suomenkielisen opettajan (3a) mielestä toisinaan sidosryhmien kanssa tehdään yhteistyötä ja toisinaan taas sidosryhmät tuntuvat olevan ikään kuin vastapuolia kuurojen koululle, jolloin näiden ajatukset eivät vastaa todellista tilannetta. Toinen kuuleva suomenkielinen opettaja (3b) ei koe, että ympäristön odotukset ja vaatimukset kohdistuisivat häneen henkilökohtaisesti. Kuitenkin hän pitää niitä työnsä ikävimpänä puolena, koska ympäristön taholta ainoastaan va-

litetaan kuulevien opettajien toiminnasta. Aiemmin valitettiin kuulevien heikosta viittomakielen taidosta, mikä ei kaikkien osalta pitänyt paikkaansa. Nykyisin valitaan, että kuulevilla opettajilla on väärä identiteetti. Oma taustaansa ei kukaan voi valita, joten identiteettiäkään ei voi kuulevasta kuuroksi muuttaa. Erityisen pahoiltaan hän on siitä, että valitetaan sellaisista asioista, jotka eivät nykyisin pidä paikkaansa. Jatkuvan valittamisen vuoksi opettaja ei näe mahdollisuutta rakentavaan yhteistyöhön. Kuuro opettaja (1b) oli työuransa aluksi vertaillut eri opettajien viittomakielen taitoja ja ahdistunut työpaikan tilanteesta, koska hän oli taitava viittoja, mutta joidenkin oppilaiden piti tyytyä heikosti viittoviin. Vähitellen hän ymmärsi jokaisen erilaiset vahvuudet ja oppi arvostamaan niitä.

7 AMMATTI-IDENTITEETTIIN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Varto (1992, 116) muistuttaa, että laadullinen tutkimus on aina puutteellinen yritys ymmärtää ihmisen kokemuksia ja niiden pohjalta muodostuneita käsityksiä. Tutkimukseni tavoitteena oli paitsi kuurojen opetuksen erityispiirteiden kuvaaminen mutta ennen kaikkea opettajien ammatti-identiteettiin vaikuttavien tekijöiden ja oman työn kokemisen ymmärtäminen eikä niinkään yleistäminen. Rohkenen kuitenkin väittää, että samansuuntaisia kokemuksia ilmenee myös muilla kuurojen koulun opettajilla. Vaikkei tutkittavien pieni määrä mahdollistakaan kovinkaan laajaa vertailua, eri kielitaustaiset opettajat mahdollistivat monipuolisen aiheen tarkastelun.

Koska haastattelutilanteessa ihminen ei voi esittää täysin kattavaa kertomusta itsestään ja omista kokemuksistaan, sain tietoa vain rajallisesti. Mielestäni voin tehdä varmempia ja luotettavampia johtopäätöksiä opettajien ajatusten ja mielipiteiden erojen kuin niiden esiintymisen tai puuttumisen perusteella.

Tuloksissa ilmenee eroja ja yhtäläisyyksiä paitsi eri kielitaustaisten opettajien välillä myös kieliryhmien sisällä. Kuuro ja kuuleva viittomakielinen sekä kuuleva suomenkielinen suhtautuvat samansuuntaisesti ympäristön vaatimuksiin ja mielipiteisiin kuurojen opetuksesta ja opettajista. Lähes kaikki opettajat kokivat vahvuudekseen viittomakielen taidon ja kuulevat viittomakielinen ja suomenkielinen opettaja kokivat vahvuudekseen myös suomen opettamisen kuuroille. Eri kielitaustaiset opettajat kokivat tarvitsevansa mahdollisuuksia kehittää kuurojen opetusta yhteistyössä eri koulujen opettajien kanssa.

Merkittävää on huomata, että kuuro opettaja korostaa kuurojen koulun tarvitsevan sekä kuuroja että kuulevia opettajia. Haastatteleman opettajat korostavat yhteistyön mahdollisuutta ja tehokkuutta eri kielitaustaisten opettajien kesken. Sekä kuurot että kuulevat opettajat arvostivat toistensa tekemää työtä. Haastatteleman kuuro opettaja kokee vahvuudekseen niin kuurojen kuin kuulevien kulttuurin tuntemisen. Näin ollen kulttuuritietoutta voi hankkia ja hallita, vaikkei itse kyseiseen ryhmään kuuluisikaan. Kuuleva suomenkielinen opettaja kokee, että ulkopuoliset arvostelevat kuulevia kuurojen opettajina, koska heillä vieraskielisinä on väärä identiteetti. Aivan kuten kuuro voi tuntea kuulevien kulttuuria ja välittää siitä tietoa oppilaille, voi myös kuuleva opettaja tehdä samoin kuurojen kulttuurin osalta. Opettajat voivat olla kiinnostuneita kuurojen kulttuurista ja tuntea sen toimintaa, vaikka eivät

kuurojen yhdistyksellä säännöllisesti kävisikään. Ulkopuolinen ei voi arvioida opettajan suhdetta kuurojen kulttuuriin, koska kulttuuritietoutta voi saada myös kuurojen ystävien kautta.

Opettajat ovat kokeneet, että sidosryhmät arvostelevat ja suhtautuvat kielteisesti kuuleviin vieraskielisiin opettajiin. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, ettei ole aiheellista valittaa kaikista kuulevista opettajista. Kuurot ja kuulevat opettajat ovat yksilöitä, joten ei ole syytä yleistää kielteisiä eikä myönteisiä arvioita opettajista ainoastaan kuulokyvyn tai kielitaustan perusteella. Opettajat muistuttavat, että aika ja ideologiat ovat muuttuneet ja sen myötä myös moni seikka kehittynyt paremmaksi, joten kritiikki ei ole välttämättä enää tarkoituksenmukaista.

Opettajat toivovat valittamisen sijaan myönteistä yhteistyötä niin opettajien kuin koulujen välillä. Opettajat suhtautuvat vakavasti työhönsä kuurojen opettajina, mikä ilmenee mm. samaistumisena ammattikuntaansa. He ovat sitoutuneita työhönsä ja haluavat kehittää kuurojen opetusta. Koska yhteistyö eri koulujen välillä ei ole yksinkertaista, tehdään sitä verrattain vähän, jolloin ei myöskään eri opettajien osaaamista ja tietoa ole hyödynnetty laajemmin. Kaikki opettajat voivat oppia toinen toisiltaan. Pitkään työskennelleillä on kokemuksen myötä arvokasta tietotaitoa opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta. Vasta valmistuneilla nuorilla opettajilla on puolestaan uusin tieto koulutuksesta. Haastattelemi opettajat kokevat, että kuurot ja kuulevat opettajat oppivat toinen toisiltaan ja tukevat toinen toistensa työtä. Kuten kuuro haastateltavani sanoi olisi jo aika huomata jokaisen opettajan vahvuudet ja hyväksyä opettajien erilaisuus sekä tehdä myönteistä yhteistyötä kuurojen opetuksen kehittämiseksi. Mikäli opettajille tarjottaisiin mahdollisuus keskustelulle ja kokemusten vaihdolle, olen vakuuttunut, että valtakunnallisen yhteistyön voimalla voitaisiin kehittää kuurojen opetusta ja samalla tukea opettajien työssä jaksamista ja menestymistä.

LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:48, 9-38.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113-160.
- Allardt, E. 1986. Elämäntapa, harkinta ja muoti ihmisten valintojen perustana. Teoksessa Heikkinen, K. (toim.) 1986. Kymmenen esseitä elämäntavasta. Lahti: Kirjapaino Oy, 3-32.
- Arfwedson, G. 1986. Om lärares yrkessocialisation. Teoksessa Vaage, S., Handal, G. & Jordell, K. Ö. (red) Hvordan lärere blir til. 11 nordiske bidrag til forskning om læreresosialisering. Universitetsforlaget AS. Lund: Studentlitteratur, 146-163.
- Breakwell, G. M. 1986. Coping with Threatened Identities. London: Methuen & Co. Ltd.
- Davidenko, T. 1998. Sign Language as a Subject in a Bilingual School. Teoksessa Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. & Pursglove, D. M. Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, 33-35.
- Domfors, L-Å. 2000. Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörsel-skadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 1. Örebro: Örebro Universitet.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gregory, S. 1998. The Bilingual Education of Deaf Children: Theory and Practice. Teoksessa Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. & Pursglove, D. M. Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, 64-74.
- Gröhn, T. 1989. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Hargreaves, A. 1999. Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. 4. P. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena. Juva: WSOY, 93-109.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275-290.
- Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 7-9.
- Helin, J. 1996. Europeans as Stereotypes. To Be a Finn or a European, and Does It Really Matter? Teoksessa Paul, J-P. (toim.). Europe and Its Citizens. Identity, Values and Politics. Finnish Institute of Public Management. Helsinki: Edita Ltd, 58-101.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2001. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 207-212.
- Houtsonen, J. 1996. Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 199-248.
- Huttunen, K. 2000 Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet. Teoksessa (toim.) Lonka, E. & Korpijaako-Huuhka, A.-M. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia-kustannus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 179-185.
- Jokinen, M. 1991. Kuurot – viittomakielinen vähemmistö vailla oikeuksia. Teoksessa Lehtinen, T. & Shore, S. (toim.) Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokinen, M. 2000a. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Finn Lectura. Piekämäki: RT-Print Oy, 79-101.
- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jokinen, M. & Martikainen, A. 2000 Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa (toim.) Lonka, E. & Korpijaako-Huuhka, A.-M. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikaatioon. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia-kustannus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 239-260.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa (toim.) Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Rähä, P. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia

- Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85-90.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1994. Opettajan roolit, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 149-171.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti- ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa (toim.) Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjapaino ER-paino Ky. Jyväskylä, 41-60.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teacher's Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 9, No. 5/6, 443-456.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uusiutuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena. Juva: WSOY, 130-143.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Kuurojen koulutuspoliittinen ohjelma. 1994. Kuurojen Liitto ry. Koulutuspoliittinen työryhmä.
- Kuurojen kulttuurityöryhmän muistio. 1985. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1985:32. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 2. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma Oy.

- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena. Juva: WSOY, 110-119.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. 1996. A Journey into the DEAF-WORLD. San Diego: DawnSignPress.
- Lappi, P. 2000. Viittomakielen lainsäädöllinen asema. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Finn Lectura. Pieksämäki: RT-Print Oy, 71-77.
- Lehtomäki, E. & Niemi, K. 2000. Kuulovammaisen henkilön elämänselitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa (toim.) Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikaatioon. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia-kustannus. Tampere: Tammer-Paino Oy, 269-284.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta. Julkaisija: Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Artikkelisarjan koonnut: Sarras, R. Kirjapaino: Sävy-paino, 14-21.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Finn Lectura. Pieksämäki: RT-Print Oy, 9-32.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Martinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Julkaisija: Opetushallitus. Kirjapaino: Hakapaino, 84-95.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa (toim.) Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjapaino ER-paino Ky. Jyväskylä, 81-104.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus. Helsinki: Painokaari Oy, 42-61.
- Niemi, K. 1999. Kuulovammaisten aikuisten elämäntilanne Suomessa 1999. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. I Osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Ojanen, S. 1982. Opettajien stressi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti nro. 23.
- Ojanen, S. 1986. Yrkesutveckling genom arbetshandledning. Teoksessa Vaage, S., Handal, G. & Jordell, K. Ö. (red) Hvordan lærere blir til. 11 nordiske bidrag til forskning om læreresosialisering. Universitetsforlaget AS. Lund: Studentlitteratur, 206-230.
- Olsson, K. 1998. Two Languages of Deaf People. Teoksessa Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. & Pursglove, D. M. Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children. Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, 108-110.
- Opetushallitus, 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 4. painos. Helsinki: Edita.
- Padden, C. & Humphries, T. 1988. Deaf in America – Voices from a Culture. Massachusetts: Harvard University Press, Cambridge.
- Repo, H. & Vuorinen, S. 2001. Luokanopettajien ammattiin sitoutuneisuus. Tutkimus uranvalintamotiivien, koulutuksen, ammatillisen minäkäsityksen ja työn kokemisen yhteydestä sitoutuneisuuteen. Pro gradu –tutkielma. Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. Lähihoitajien työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi. Stakes tutkimuksia 86. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino. Oy.

- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Räty, O. 1982. Koulutus ammattiin. Juva: WSOY.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7. Salpausselän Kirjapaino.
- Sacks, O. 1992. Käsien kieli. Matka kuurojen maailmaan. Juva: WSOY.
- Salo, M. & Keskinen, S. 1988. Perhepäivähoitajien työtyytyväisyys ja ammatti-identiteetti. Turun yliopiston psykologian laitos. Psykologian tutkimuksia 83.
- Silvester, T. 1998. Managing a Bilingual Programme in a School for Deaf Children. Teoksessa Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. & Pursglove, D. M. Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, 123- 131.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. *Linguistica & philologica* –sarja. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Kasvatusalan julkaisuja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Suomen kielen perussanakirja. 1990. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, I osa, A - K.
- Suomen kielen perussanakirja 1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, III osa, S - Ö.
- Svartholm, K. 1998. Bilingual Education for the Deaf: Evaluation of the Swedish Model. Teoksessa Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. & Pursglove, D.

- M. Deaf Children and Bilingual Education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children Moscow, April 1996. Moscow: Zagrey, 136-146.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9-66.
- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 159-176.
- Söderblom, A., Wilenius R. mukaan, 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus, 5.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viittomakieli – nyt ja aina. 1997. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS –kustannus, 206-229.
- Väljjarvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa (toim.) Heikkinen, H. L. T., Moilanen, P. & Räihä, P. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 101-106.
- Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Second Edition. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

TAUSTATIEDOT

Nykyinen työnkuva.

Millaisen koulutuksen olet käynyt?

Mikä oli koulutuksessa antoisinta/turhauttavinta työn kannalta?

Miten olet oppinut viittomakielen?

Millainen on suhteesi viittomakieleen?

Miten pitkään olet työskennellyt kuurojen opettajana?

Miksi valitsit opetusalan ja erityisesti kuurojen opetuksen?

Miten suhtautumisesi työhön on muuttunut työvuosien aikana?

KOKEMUS TYÖSTÄ

Kuvaile työtäsi. Erityispiirteet, vrt. muut opettajaryhmät.

Mitkä ovat kuurojen opetuksen tavoitteet sinun mielestäsi?

Mikä merkitys sinulle on viittomakielisillä/suomenkielisisillä työtovereilla?

Mikä on parasta/raskainta työssäsi?

Oletko kokenut stressiä työssäsi? Miksi?

Mikä palauttaa voimasi stressin jälkeen?

AMMATTI-IDENTITEETTI

Millainen olet opettajana?

Mitkä ovat vahvuutesi/heikkoutesi kuurojen opettajana?

Miten olet samaistunut ammattikuntaasi?

Miten koet ympäristön odotukset ja vaatimukset työllesi? Omien tietojen ja taitojen vastaavuus niihin.

Koetko ristiriitaa oman itsesi ja ammattiroolisi välillä?

Oletko joskus kokenut, että työssä onnistuminen vaatisi persoonaltaan erilaisen ihmisen kuin mitä itse olet?

Miten arvostat ammattiasi?

Miten opettajan ammattia mielestäsi yleisesti arvostetaan yhteiskunnassamme?

Missä olet kokenut onnistuvasi/epäonnistuvasi kuurojen opettajana?

Millainen on suhteesi viittomakielisiin, viittomakieliseen yhteisöön ja kuurojen kulttuuriin?

Oletko mukana kuurojen yhteisön tms. sidosryhmien toiminnassa vapaa-ajalla?