

KUUROJEN HISTORIASTA VOIMAANTUMISEEN

Kuurojen yläkoululaisten hyvinvointi koulussa ja vapaa-ajalla

Eetu Keski-Levijoki

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keski-Levijoki, E. 2009. Kuurojen historiasta voimaantumiseen. Kuurojen yläkoululaisten hyvinvointi koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. 77 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin kuurojen nuorten hyvinvointia koulussa ja vapaa-ajalla. Kartoitin yläkoululaisten tilannetta nykypäivänä, miten seuraavat asiat muuttivat kuurojen nuorten hyvinvointia: kuurojen oppilaiden lukumäärä on vähentynyt koko ajan, kuurojen työntekijöiden lukumäärää on karsittu ja kuurojen yhteisö on muuttunut viime vuosina, esimerkiksi lakiuudistuksen ja uusitun opetussuunnitelman myötä. Yhtenä mielenkiinnon kohteena oli, kuinka nämä muutokset ovat vaikuttaneet kuurojen oppilaiden hyvinvointiin ja voimaantumiseen.

Tutkimuksessani pyrin määrittelemään, mistä kuurojen nuorten hyvinvointi koostuu ja mitkä eri tekijät vaikuttavat siihen. Tarkoituksena oli selvittää, miten kuurot nuoret kokevat oman hyvinvointinsa eri tilanteissa ja mistä he voimaantuvat. Tutkimusympäristöni koostui nuorten kuurojen koulusta ja vapaa-ajasta. Tutkimukseni nojaa kolmeen teoreettiseen käsitteeseen, jotka ovat hyvinvointi, voimaantuminen ja kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Teoreettisia käsityksiä mallinsin kehittämälläni hyvinvoinnin rakentuminen kuuroilla yläkoululaisilla - mallilla, jossa yhdistin teoreettisia käsitteitä ja osoitin niiden välisen vuorovaikutuksellisen syklin.

Tutkimuksen ote oli laadullinen. Keräsin aineistoa puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttäen kolmessa kuurojen koulussa Etelä- ja Keski-Suomessa. Haastateltavia oli yhteensä 20, jotka olivat iältään 14–18-vuotiaita ja opiskelivat yläkoulussa. Toteutin puolistrukturoidut haastattelut yksilöhaastatteluina suomalaisella viittomakielellä. Analysoin kertynyttä materiaalia aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, kuurot yläkoululaiset eivät ole voimaantuneita omasta kulttuuristaan ja kielestään. Kuuroilla nuorilla ei ole vahvaa yhteisöllistä oman vähemmistökielen kieliajattelua ja vahvaa kulttuuritunnetta kuurojen kulttuuria kohtaan. Kuurojen koulu on nuorille paikka, jossa heillä on miltei ainut mahdollisuus voimaantua koko yhteiskunnassa. Kuurojen koulussa nuorilla on mahdollisuus luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita, saada huomiota omasta kehittämisestään ja taidoistaan.

Avainsanat: hyvinvointi, voimaantuminen, kulttuurinen pääoma, kuurot

ABSTRACT

Keski-Levijoki, E. 2009. Through the history of the deaf towards empowerment. Welfare of deaf pupils in the school environment and on free time. The university of Jyväskylä. The department of Teacher Education. The pro gradu research of education. 77 pages.

This research explores the welfare of deaf pupils at school and on their free time. It also aims to shed light on their current situation through studying how the following issues have born an influence on their everyday life; the ever-decreasing number of deaf pupils and school staff as well as the ongoing changes within the deaf community due to the legislative reform and the new school agenda. This begs to wonder how these aforementioned changes have affected deaf pupils' empowerment and welfare.

In my research, I defined the components that form deaf pupils' welfare as well as various factors that influence it. I intended to find out how deaf pupils experience their welfare in different situations, and what leads them to become more empowered. As far as the research context was concerned, I focused to study these issues in deaf pupils' school environment and on their free time. This research employs three theoretical concepts of welfare, empowerment, and cultural and social capital, which I used to develop a model describing the construction of welfare among deaf pupils. Within this model, I combined theoretical concepts and pointed out the interactional cycle that exists between them.

A qualitative research method was employed in this research. I collected the research data by using semi-structured theme interviews in three deaf schools situated in Southern and Middle Finland. I interviewed 20 persons aged between 14 and 18, who studied in the upper level of comprehensive school. I carried out the semi-structured interviews in Finnish Sign Language. Finally, I analyzed the collected data with the content analysis method.

The research results revealed that the deaf pupils are not empowered by their own culture and language. The deaf pupils don't seem to have a strong collective minority language perception or a strong cultural bond with the deaf culture. The deaf schools represent a place for deaf pupils where they practically have the only possibility to empower themselves within the entire society. In these schools, they have the opportunity to create and to maintain social relationships as well as to get feedback on their own development and abilities.

Keywords: welfare, empowerment, social capital, deaf people

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KUUROT JA KUUROJEN KOULUJEN ASEMA AIKOJEN SAATOSSA	8
2.1 Ennakkokäsitykseni	8
2.2 Vähemmistöryhmien asema Suomessa	9
2.3 Suomen kuurojen koululaitoksen historiaa	11
2.4 Kuurous	13
2.5 Viittomakielisyys	14
3 HYVINVOINTI	16
3.1 Voimaantuminen	19
3.2 Kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma	24
4 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT	27
4.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto	27
4.2 Tapaustutkimus	28
4.3 Tutkimuskysymykset	29
4.4 Tutkimusmenetelmän valinta	30
4.4.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu	31
4.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	32
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	34
5 TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1 Kuuro vai viittomakielinen?	35
5.2 Kuurojen nuorten käsitykset omasta hyvinvoinnistaan	39
5.3 Kuurojen koulu	43
5.4 Suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen opetus	50
5.5 Koulun ulkopuolinen elämä, kaverit ja tulevaisuuden haasteet	53
6 POHDINTA	59
LÄHTEET	68
LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Tutkimukseni pääosassa oli kuurojen yläkoululaisten hyvinvointi. Skutnabb-Kankaan (1988, 45) mukaan lapsi kasvatetaan ja hän saa eettiset sääntönsä suurelta osin kielen avulla. Kielen kautta lapsi oppii asettamaan rajoja ja alkaa tuntea yhteenkuuluvuutta oman ryhmänsä kanssa, eli toisin sanoen hän rakentaa omaa identiteettinsä yhteisön kautta. Tutkimuksessani halusin tarkastella kuuron yläkoululaisen voimaantumista myönteisen hyvinvoinnin kautta. Myönteisellä hyvinvoinnilla viitataan kuuron nuoren myönteiseen suhtautumiseen omaan itseensä, kuurojen kouluun ja ympäröivään yhteiskuntaan. Ennakkokäsitykseni, jota esitän kappaleessa 2.1, korostaa kuurojen koulujen suurta merkitystä kuurojen oppilaiden sosiaalisessa hyvinvoinnissa.

Tutkimukseni teoreettisessa osassa käsittelen hyvinvointia, voimaantumista ja kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Hyvinvoinnin katsauksessani käytän Erik Allardtin (1976) hyvinvointimääritelmiä. Hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen arvoportaaseen: 1) elintason, 2) yhteyssuhteisiin ja 3) itsensä toteuttamisen muotoihin. Hyvinvointia määrittelemällä voidaan ymmärtää ja arvioida ihmisten käyttäytymistä ja pyrkimyksiä. Allardt (1976, 21–28) mainitsee hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihminen tavoittelee onnellisuuttaan lisääviä asioita tavoitteidensa ja tarpeidensa kautta. Voimaantumista tarkastellessani nojasin Juha Siitosen (1999) ajatuksiin. Siitonen toteaa voimaantumisen jakautuvan kahteen osaan: voimaantumisen prosessiluonteeseen ja voimaantuneeseen ihmiseen. Voimaantumisen prosessiluonteessa voimaantuminen tapahtuu ihmisestä itsestään lähtevänä prosessina. Tämän katsotaan olevan henkilökohtainen prosessi, jossa voimaantumista ei voi antaa ihmiseltä toiselle, vaan tämä tapahtuu itsenäisesti ilman ulkoista pakkoa (Siitonen 1999, 93).

Kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman määrittelyssä Allardt (1976) ja Hyyppä (2002) korostavat luottamusta, arvostusta ja vastuuta, jotka yhdessä toimiessa tiivistävät

yhteisön toimintaa. Kulttuurinen pääoma toimii yhteisön sosiaalisena ”voiteluaineena”, joka vaikuttaa myönteisesti yhteisön sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Niemelän (2003, 121) mukaan tiiviillä sosiaalisella toiminnalla, aktiivisuudella ja luottamuksella on yhteyttä, ja niiden nähdään lisäävän yksilöiden fyysistä ja psyykkistä terveyttä enemmän kuin yksilön omat henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet.

Tutkimusasettelussani asetin kolme kysymystä: 1) Mistä tekijöistä kuurojen nuorten hyvinvointi koostuu? 2) Miten kuurojen koulut tukevat kuurojen nuorten hyvinvointia? 3) Millainen merkitys vapaa-ajalla on kuurojen nuorten hyvinvointiin? Tutkimuksessani korostin kuurojen koulun roolia, koska kuurot oppilaat viettävät reilun kolmasosan päivästänsä koulussa. Lisäksi koulun merkitys kielellisenä sosiaalistajana korostuu, sillä Jokisen (1991, 65; 2000, 90) mukaan 90–95 prosenttia kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, joiden äidinkieli tai ensikieli ei ole suomalainen viittomakieli.

Tutkimuksessani aineiston keruussa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelin kuurojen koulujen oppilaita joulukuussa 2008 vierailemalla kolmessa kuurojen koulussa Etelä- ja Keski-Suomessa. Analysoin kertynyttä materiaalia aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Täten pystyin yhdistämään teoriaosuudessa käyttämiäni käsitteitä analyysissäni ilmenneihin kohteisiin. Teemoittelin havaintoja alakäsitteisiin ja yläkäsitteisiin sekä tein tulkintoja aineistosta.

Tutkimukseni kaltaista kartoitustyötä ei ole vielä tehty Suomen kuurojen kouluissa. Tutkimustulokseni olisi yksi askel kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Lisäksi kuurojen koulujen oppilaiden hyvinvoinnin selvittäminen oli tärkeää, sillä useimmat kuuroja koskevia tutkimusten toteuttajina ovat olleet kuulevat, joilla ei ole välttämättä subjektiivista kokemusta kuurojen yhteisöstä. Olen Suomen yhden vähemmistökielen edustaja ja olen käyttänyt suomalaista viittomakieltä lapsuudestani saakka. Pohdin

tätä subjektiivisuuttani myös, kun arvioin tutkimukseni luotettavuutta haastateltuani oppilaita.

Suomessa kuuroille myönnettiin vähemmistökielelliset oikeudet vuonna 1995, jolloin suomalainen viittomakieli tuli yhdeksi viralliseksi vähemmistökieleksi saamen ja romanin ohella. Suomen perustuslaki tai YK:n yleissopimus lasten oikeuksista ei turvaa kuitenkaan riittävästi vähemmistökielistä tulevien oppilaiden omakielistä tai omakulttuurista opetusta, kuten ilmeni esimerkiksi Rasmuksen (2008) tutkimuksessa. Tiivistetysti YK:n lasten oikeuksien sopimus korostaa alkuperäiskansojen ja vähemmistökielten käyttäjien lasten oikeutta omaan kieleensä ja kulttuuriinsa: *”Niissä maissa, joissa on etnisiä, uskonnollisia tai kielellisiä vähemmistöryhmiä tai alkuperäiskansoihin kuuluvia henkilöitä, tällaiseen vähemmistöryhmään tai alkuperäiskansaan kuuluvalta lapselta ei saa kieltää oikeutta nauttia yhdessä ryhmän muiden jäsenten kanssa omasta kulttuuristaan, tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan tai käyttää omaa kieltään”* (YK:n lasten oikeuksien sopimus, artikla 30). Rasmuksen tutkimus oli sykäyksenä minulle tutkia kuurojen yläkoululaisten hyvinvointia ja heidän oikeuksiensa toteutumista.

2 KUUROT JA KUUROJEN KOULUJEN ASEMA AIKOJEN SAATOSSA

2.1 Ennakkokäsitykseni

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta pyrin tässä kappaleessa kirjoittamaan tutkittavaan tapaukseen liittyvistä omista ennako-odotuksistani. Olen itse ollut kuurojen koulun oppilaana ja opettanut kuurojen kouluissa osana opetusharjoittelua. Omakohtaiset kokemukseni auttoivat minua ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä paremmin, kun tutkimukseni kohdistui juuri kuurojen yhteisöön. Olen nimittäin pohtinut, että miksi kuuroilla nuorilla voimaantuminen ja hyvinvointi eivät näy selvästi, jos heitä vertaa esimerkiksi suomenruotsalaisiin (Hyyppä 2005, 27). Koska minulla oli omakohtaista kokemusta kuurojen koulusta, halusin tutkimuksessani tuoda julki ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä luotettavuuden arvioimiseksi. Varto (1992, 112–114) painottaa omien lähtöoletusten ja tutkimusaiheeseen liittyvien sitoutumisten tuomisen keskeiseksi tutkimuksen ymmärtämiselle ja sen luotettavuudelle. Käsittelen tutkimuksen luotettavuutta enemmän luvussa 4.5.

Kuurojen kouluja on kritisoitu (esimerkiksi Salo 2004; Ahonen 2007), muun muassa seuraavista teemoista: koulujen opetussisällöt, kuurojen kulttuurin opetus ja henkilökunnan ammattitaidottomuus. Näen kuurojen koulun kuitenkin olevan monelle nuorelle paikka, jossa hän saa käyttää monipuolista ja rikasta viittomakieltä ja kykenee ymmärtämään toisia ja tulee itse ymmärretyksi. Näiden lisäksi kuurojen koulu luo myönteiset kielelliset puitteet nuorille voimaantua. Kuurojen koululaitos elää nyt murrosvaihetta, josta ovat merkkeinä esimerkiksi kuurojen oppilaiden lukumäärän väheneminen, uusien *viittomakielisten* opettajien valmistuminen, osallistumisaktiivisuus opetuskentällä ja uusittu opetussuunnitelma. On mahdollista, että kuurot nuoret eivät koe saavansa riittävästi kuuroudentuntemusta kuurojen koululta, toisin sanoen se ei tarjoa vähemmistökuulttuurikehtoa (Salo 2004, 75–77).

Tutkimukseni liittyi minuun tutkijana siis monin tavoin. Tutkittavan asian läheisyys saattaa ohjata minua tekemään tai analysoimaan aineistoa omien ennakko-oletuksien pohjalta valintoja ja johdattaa sitä kautta tutkimustani. Pysin kuitenkin koko ajan analysoimaan aineistoani etäällä tutkittavasta ilmiöstäni, mutta se ei ole suinkaan ongelmatonta. Ongelmallisuuteen vaikuttaa minun läheisyyteni tutkittavaan asiaan, haastateltavien tuttuus ja ennakkotietojen johdattama tietoisuus, esimerkiksi tutkimuskirjallisuus ja kuurojen historian tuntemus. Tutkimuksessani olen halunnut osoittaa kuurojen koulujen merkityksen oppilailleen juuri myönteisestä näkökulmasta. Pysin ennen kaikkea näkemään kuurojen koulun tärkeänä paikkana kuuroille nuorille ja rakentamaan tutkimuksellani nuorille parempaa tulevaisuutta. Pystynkö tutkijana olemaan etäinen vaikka aiempi tutkimuskirjallisuus ja taustani aiheuttavat jännitteitä tutkimukselleni?

2.2 Vähemmistöryhmien asema Suomessa

Suomea pidetään hyvin yksikielisenä tai enintään kaksikielisenä maana. Nuolijärven (1991, 11) mukaan hallitsevat enemmistöt ovat historian saatossa suhtautuneet vähemmistökielisiin nuivasti ja suvaitsemattomasti. 2000-lukua on mielletty ihmisoikeuksien tarkistamisen vuosikymmeneksi ja niihin liittyvien tutkimuksien määrä on lisääntynyt. Viime vuosina vähemmistökielien edustajat ovat alkaneet ajaa omia oikeuksiaan ja tehdä erilaisia vähemmistökielellisiä kartoituksia ja hyvinvointimittauksia. Valtaosa tutkimuksista (ks. esimerkiksi: Aikio-Puoskari 2006, Rasmus 2008) kohdistuvat kielellisiin ihmisoikeuksiin ja vähemmistökielisten asemaan maassamme. Oikeuksien tarkistamisen myötä YK on ratifioinut yleiskokouksessaan joulukuussa 2006 vammaisia ihmisiä koskevan sopimuksen, joka on suorassa yhteydessä Suomen viittomakielisten oikeuksiin. Lisäksi saamen kielen ja romanin kielen oikeudet on turvattu Suomen perustuslailla suomalaisen viittomakielen ohella (Suomen perustuslaki 1999, 17§).

Nuolijärvi (1991, 12) toteaa, että maassamme enemmistö ei ole piitannut vähemmistöjen oikeuksista, vaan on edellyttänyt, että kansallisen eheyden nimissä kaikkien vähemmistöjen on kielellisesti ja kulttuurisesti syytä sulautua enemmistöön. Tällaista näkemystä voidaan sanoa passiiviseksi, koska tekemättä mitään tuhotaan muiden kielten ja kulttuurien elinmahdollisuudet. Vähemmistökielet ovat saaneet oikeuksia vasta viime vuosikymmenillä (saame 1992, romani 1995, suomalainen viittomakieli 1995). Juuri laillisten oikeuksien puuttuminen on ollut yhteydessä vähemmistökielten heikkoon ja alistettuun asemaan. Nuolijärvi (1991, 22) painottaa maamme eriarvoisuutta, että kansalaiset eivät ole keskenään yhdenvertaisia, vaan enemmistön jäsenillä näyttää olevan itsestään selviä oikeuksia huomattavasti runsaammin kuin vähemmistön jäsenillä. Jos dominoiva monismi eli yksikulttuurisuuteen tähtäävä sulauttamispolitiikka toteutuu, heikentyy vähemmistökielisten identiteetti. Aikio (1991, 38) väittää, että tämä vahvistaa yksilön käsitystä siitä, että hän ei ole enää oman vähemmistökielen edustaja, jolla on päätäntävalta, vaan muut vieraat enemmistökulttuurin jäsenet koetaan vahvemiksi. Kielelliset oikeudet tulee nähdä myös yhteydessä alueellisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja pedagogisiin oikeuksiin. Kieli ulottuu kaikkialle elämän eri osa-alueille. Äidinkieli on jokaisen ihmisen etuoikeus ja siten samalla kielellinen ja kulttuurinen pääoma ihmiselle. Aikio (1991, 38) toteaa oman äidinkielen tuovan voimaantumista tietoisuutta ihmiselle. Kielen kautta ihminen arvioi ja tulkitsee asioita.

Suomalaisen viittomakielen hyvinvointia ja voimaantumista kohti kohoavaa arvostusta voidaankin verrata suomen kielen asemaan yli 150 vuotta sitten. Tänä päivänä yhä kasvava osuus kuuroista on päässyt opiskelemaan korkeakouluihin, ja se on tuonut uusia vaatimuksia kielellisten oikeuksien tarkistamiseen ja suomalaisen viittomakielen tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto perusti viittomakielisen luokanopettajakoulutusohjelman vuonna 1998, jolloin yliopistossa aloitti kymmenen kuuroa äidin- tai ensikieltään viittomakielistä opiskelijaa. Vuoden 1998 jälkeen on valmistunut 12 (tilanne 27.3.2009) viittomakielistä opettajaa. Viittomakieliset opettajat toimivat kulttuurinkantajina suomalaisessa opetusyhteiskunnassa ja siirtävät kulttuuriperintöä

eteenpäin. Kuuroilla oppilaille on täten mahdollisuus samaistua omakieliseen opettajaan ja saada opetusta omalla äidinkielellään. Vielä vuonna 1981 kuuro hakija hylättiin opettajakoulutuslaitoksen pääsykokeissa, vaikka hakija sai täydet pisteet opetusnäytteestään. Hylkäämispäätöksessä vedottiin kuurouteen. Salmi ja Laakso (2005, 415–416) toteavat, että kuuroja pääsi opettajakoulutukseen vasta vuonna 1989. Itse asiassa Saksin (1992, 25) mukaan kuurojen opettajien voimaantuminen ja vaikuttamismahdollisuudet kuurojen kouluissa paranivat 1990-luvun alussa, koska kuurojen pääsy opettajan virkoihin sallittiin Suomen lainsäädännössä 1.2.1991.

2.3 Suomen kuurojen koululaitoksen historiaa

Esitän Suomen kuurojen koululaitoksen historian lyhyesti seuraavassa kappaleessa, koska historiikki antaa ymmärrystä, miksi Suomen kuurojen koululaitos ei ole kehittynyt yhtä tasaveroiseksi kuin suomenkielinen koululaitos. Salmen ja Laakson (2005, 38–43) mukaan maamme ensimmäisen kuurojen koulun perusti Porvooseen 1846 Carl Oscar Malm, joka oli itse kuuro. Suomen ensimmäisen kuurojen koulun opetuskielenä oli suomalainen viittomakieli, jota luonnollisesti pidettiin kuuron oppilaan äidinkielenä.

Salmi ja Laakso (2005, 144–154) toteavat, että vuoden 1880 Milanon suuren kongressin päätösten seurauksena Suomessa siirryttiin oralistiseen eli puhemetodiseen aikakauteen 1800-luvun lopulla, koska erheellisen ajatussuunnan mukaisesti viittomakielen nähtiin estävän puheen oppimista. Tästä alkaen opetettiin puhutulla kielellä. Oppilaat saivat rangaistuksia viittomakielen käytöstä.

Vasta 1960–1970-luvuilla alettiin ymmärtää viittomakielen merkitys jokapäiväisessä oppimisessa ja ettei viittomakieli estä puhutun kielen oppimista. Salmen ja Laakson (2005, 355) mukaan Suomi oli Pohjoismaiden toinen maa, jossa viittomakieli hyväksyttiin virallisesti kuurojen opetuksessa vuonna 1985. Kuitenkaan

opetushallituksen asetuksissa ei ollut vielä suomalaista viittomakieltä pakollisena opetuskielenä: edelleen vallalla oli suomen ja ruotsin kielen käyttäminen. Jokisen (1991, 65) mukaan suomalainen viittomakieli oli silloin vielä ylimääräinen ja tukea antava kieli.

Jokisen (1991, 63) mukaan kuurot toimivat kuurojen koulujen opettajina ja akateemisissa ammateissa jo 1800-luvulla. Jokinen (2000, 82) korostaa kuurojen koulun symbolista merkitystä kuurojen yhteisön kehittymiselle, sillä suomalainen viittomakieli oli jo 1800-luvulla Suomessa opetuskielenä ja oppiaineena. Opetus oli kaksikielistä ja kuurot opettajat tarjosivat positiivisia aikuismalleja kuuroille oppilailleen. Kuurojen osaaminen ja kuurojen kulttuuri olivatkin korkealla tasolla ennen oralismiaikakautta. Meni lähemmäs 100 vuotta ennen kuin seuraavat koulutetut kuurot ihmiset alkoivat toimia opettajina kuurojen kouluissa.

Vaikka Suomen kuurojen kouluissa sallitaan nykyään suomalaisen viittomakielen käyttö lailla ja opetussuunnitelmassa määritellyillä sisällöillä (Opetushallitus 2004, 89–94), käytännössä kuurot oppilaat eivät saa pätevää oman äidinkielen opetusta päivittäin. Valtaosa kuurojen koulujen opettajista on kuulevia, joiden äidinkieli tai ensikieli ei ole suomalainen viittomakieli. Moni opettajista on kouluttautunut erityispedagogisesti. Erityispedagoginen painotus määrittelee kuurot lääketieteellisesti ja puuteteoriallisesti, eli leimaamalla kuurot ihmiset puutteellisiksi, jotka tarvitsevat kuntoutusta (Jokinen 1991, 62). Lisäksi joidenkin opettajien suomalaisen viittomakielen taito on viitottua suomea, joka eroaa suomalaisesta viittomakielestä. Kuurot oppilaat eivät saa tällöin aina omalla äidinkielellään opetusta vaan vieraalla kielellä. Suomen koululainsäädäntö määrittelee kuurojen koulut erityiskouluksi, ja tämä aiheuttaa sen, että kuuro kasvatustieteiden maisteri ei voi saada vakinaista virkaa ilman erityispedagogiikan aineopintoja. Malm (1991, 51) mainitseekin osuvasti: ”miksi terveen, normaaliälyisen kuuron lapsen opettajan pitää saada erityisopettajan

koulutus? Eihän ruotsin- tai saamenkielisenkään lapsen opettamiseen tarvita erityispedagogiikan opintoja.”

2.4 Kuurous

Jokinen (2000, 95) korostaa kuurojen yhteisön vahvaa kollektiivisuutta: ”Kuurojen historia on ollut täynnä yrityksiä muuttaa heitä enemmistön kaltaiseksi. Mutta siitä huolimatta kuurot ovat jatkuvasti onnistuneet säilyttämään identiteettinsä elinvoimaisena etnolingvistisenä vähemmistönä.”

Kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuulumisen myötä Yhdysvalloissa ja Englannissa on viety kuurouden määritelmää kohti tasa-arvoista asemaa. Ladd (2003, xvii) painottaa voimaantuneiden kuurojen mieltävän itsensä ison D-kirjaimen (Deaf) mukaisesti, sillä sen katsotaan edustavan kuuron identiteettiä ja henkilön katsotaan omaksuneen kuurojen identiteetin, normit ja perinteet. Ison D-kirjaimen käyttäjä ei pidä itseään vammaisena vaan kieli- ja kulttuuriyhteisön jäsenenä, vrt. pienen d-kirjaimen (deaf) liittäminen audiologiseen vammaan. Itse asiassa vertailun vuoksi eri kansalaisuuksia ja etnisiä ryhmiä kirjoitetaan englannin kielellä isolla alkukirjaimella: Finnish, American, Indian, Sami (Malm & Östman 2000, 11).

Samankaltaiset kokemukset ja yhteinen kieli yhdistävät kuurot ryhmäksi. Malm ja Östman (2000, 29) korostavat kielen ja kulttuurin merkitystä kuurojen identiteetille. Kuurojen kulttuurin yhteydessä on ominaista tietty ideologia, tapa kohdata maailmaa ja nähdä itsensä suhteessa muihin. Kieli ja kulttuuri liittyvät saumattomasti yhteen ja kieli määrittelee osaltaan käyttäjän identiteettiä, luo ja muokkaa sitä alinomaan. Talib (2002, 36) mainitsee, että kulttuuri rakentuu niiden ihmisten uskomusten, asenteiden, normien ja arvojen kautta, jotka puhuvat samaa kieltä ja ovat tiettyinä historiallisena aikana samassa paikassa.

Jokinen (2000, 97–98) kuvaa kuuron identiteetin muodostuvan kuurojen kulttuurista, jossa on sisällytettynä kuurojen kulttuurin sisältämät arvot, uskomukset, tavat ja käyttäytymismuodot, jotka siirtyvät sukupolvelta toiselle. Kuurojen kulttuuri on kehittynyt spontaanisti vastaamaan jäsentensä tarpeisiin ja se on ollut olemassa niin kauan kuin kuuroja on ollut olemassa. Sacksin (1992, 130) mukaan: ”Kulttuurisessa mielessä voidaan epäilemättä puhua kuuron mentaliteetista niin kuin puhutaan juutalaisesta tai japanilaisesta mentaliteetista, jolle on ominaista tietty kulttuuriin liittyvä tuntemistapa, tietyt kuvat, näkökulmat ja uskomukset.”

Kuurojen käsitteellistä ymmärtämistä ja ryhmäkeskeisyyttä tukee puolestaan Stokoen (1980) lingvistinen teoria: viittomakieli on joukko abstrakteja symboleja, joilla on monimuotoinen rakenne. Viittomakielessä on neljä ulottuvuutta: kolme tilaulottuvuutta, joita viittoja ilmaisee vartalollaan, ja ajan ulottuvuus. Puheessa on vain yksi ajallinen ulottuvuus ja kirjoituksessa on kaksi ulottuvuutta. Stokoe vertailee viittomakieltä esimerkiksi elokuvaan, jossa kuvakulmat vaihtelevat vuorotellen normaalista lähikuvaan, kaukokuvaan ja taas lähikuvaan. Keskustelutilanteessa viittoja sekä toinen osapuoli tiedostavat koko ajan viittojan visuaalisen suhteen viitottuun asiaan.

2.5 Viittomakielisyys

Viittomakielisyys-käsite juurtui Suomeen 1990-luvun alkupuolella. Suomalaisen viittomakielen aseman turvaaminen perustuslailla 1995 antoi pontta viittomakielisyyden määritelmälle, vrt. ruotsinkielinen, saamenkielinen. Malmin ja Östmanin (2000, 12–13) mukaan käsitettä on laajennettu siksi, että suomalaista viittomakieltä eivät käytä vain kuurot ihmiset vaan myös heidän kuulevat ystävänsä, kuulevat vanhemmat, muut kuulevat sukulaiset ja kuurojen vanhempien kuulevat lapset. Tämä sosiokulttuurinen näkökulma sisällyttää mukaan myös kuulevat ihmiset, jotka ovat tavalla tai toisella tekemisissä kuurojen maailman kanssa. Jokinen (2000, 79–80) toteaa, että ”Kuurojen Liiton viittomakielitoimikunnan vuonna 1999

muotoileman määritelmän mukaan viittomakieliseksi lasketaan kuuro/huonokuuloinen/kuuleva henkilö, joka on saanut suomalaisen viittomakielen äidinkielenä tai ensikielenä. Hän on oppinut suomalaisen viittomakielen ensimmäisenä kielenään, se on hänen parhaiten hallitsemansa ja/tai jokapäiväisessä elämässä eniten käyttämänsä kieli, ja hän itse samaistuu sen käyttäjäksi.”

Jokinen (2000, 79–101) toteaa, että kuuro-sana ei itsessään kanna viitteitä kuulumisesta kielelliskulttuuriseen vähemmistöryhmään, jolla on oma äidinkielenä. Viittomakielinen-käsite kertoo käyttäjän kuuluvan yhteen kielelliskulttuuriseen vähemmistöryhmään, jolla on oma äidinkielenä. Vertailun vuoksi ruotsinkielisen ihmisen kohdalla tiedämme hänen käyttävän ruotsinkieltä äidinkielenään. Viittomakielinen-käsite ei paljasta itsessään, onko henkilö auditiivisesti kuuro vai kuuleva.

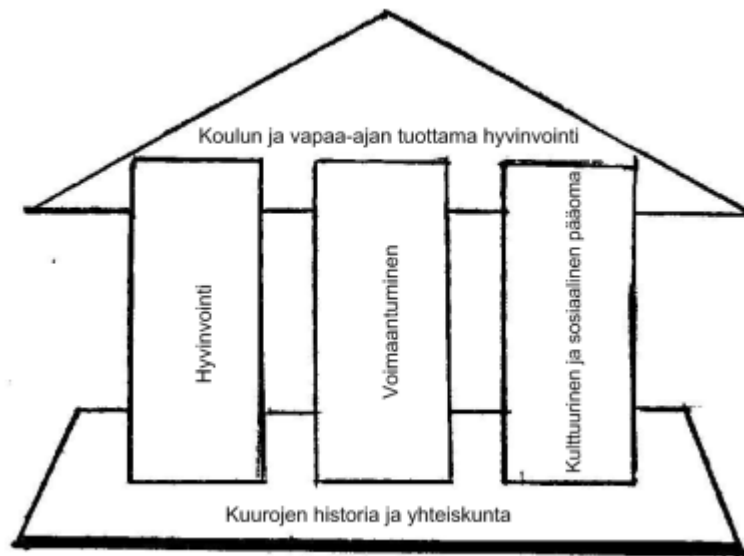
Kehittyminen viittomakieliseksi ei Jokisen (2000, 81) mukaan riipu kuulon määrästä vaan kehittyminen edellyttää, että yksilö suhtautuu positiivisen tunteenomaisesti viittomakielisten yhteisöön ja sen kulttuuriin. Vertailukohteena voidaan pitää esimerkiksi irlantilaista, joka pitää englantia ja englannin kulttuuria parempana kuin omaa alkuperäistä kulttuuriaan. Hänen ei liene helppo päästä oman kulttuuriyhteisönsä jäseneksi.

Viittomakielinen-käsite vie pois auditiivisen kehän määrittelystä ja leimasta. Jokinen (2000, 79) on huomannut, että enemmistö suhtautuu viittomakielinen-termiin positiivisesti. Kuuro-termiin saattaa liittyä vielä sellaisia mielikuvia, jotka koetaan pelottaviksi ja jopa uhkaaviksi.

Suomi on ollut maailman johtavimpia maita viittomakielisyyks-käsitteen luomisessa, sillä kaikkialla maailmassa ei käsitettä tunnusteta. Kielitieteessä tämä näkyy jäykkänä englannin kielen kääntämisenä – sign language users, suomeksi viittomakielen käyttäjät. Käsitteen leviämistä jarruttavat osittain monet lainsäädölliset syyt, sillä viittomakieli on tunnustettu yhdeksi viralliseksi vähemmistökieleksi maailmassa alle 20 maassa, esimerkiksi Jamaikassa, Ugandassa, Sveitsissä ja Belgiassa.

3 HYVINVOINTI

Tarkastelen kuurojen yläkoululaisten hyvinvointia kolmen käsitteen avulla, jotka ovat hyvinvointi, voimaantuminen ja kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Kolme edellä mainittua käsitettä muodostavat keskinäisen syklin, jossa ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Konkretisoin ajatustani seuraavasti: rakennan kuvitteellisen hyvinvoinnin rakentamisen mallin, jossa peruskivenä toimii viitekehyseni, joka käsittelee kuuroutta ja kuurojen koulun historiaa. Peruskiven päälle asetan kolme pylvästä, joista muodostuu hyvinvointi, voimaantuminen ja kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma. Pylväiden ja peruskiven kestävyttä ja luotettavuutta vertaan tuloksilla, jotka vastaavat kattoa. Jos kaikki osat tukevat toisiaan, on mallini osuva.



Kuvio 1. Hyvinvoinnin rakentumisen malli kuuroilla yläkoululaisilla

Stokoe (1980) kuvaa viittomakieltä käyttävien omaa symbolista maailmanrakennetta. Stokoen symbolisen maailmanrakenteen mukaan näen, että kuurojen ja kuulevien yhteiskunnassa ymmärretään hyvinvointia eri tavalla. Kuurot saavat hyvinvointia keskinäisestä yhteisöllisyydestä ja vuorovaikutuksesta, koska tällöin kuurot käyttävät autenttisesti omaa äidinkieltään, saavat vertaistukea ja kokevat identtistä yhteenkuuluvuutta toistensa kanssa. Kuurot muodostavat eräänlaisen alakulttuurin. Kuulevien yhteisössä esimerkiksi moottoripyöräharrastajat kokoontuvat yhteen ja kokevat tällöin hyvinvointia. Juuri heidän keskinäisessä kohtaamisessa syntyy tilanteelle ominaista käyttäytymistä, kielenkäyttöä, ymmärtämistä ja vuorovaikutusta.

Jos haluamme verrata kahta tai useampaa kulttuuria keskenään, tulee tarkastella arvoja, jotka ovat vertailukelpoisia toisiinsa nähden. Esimerkiksi yleisopetuksessa on huomioitu vahvasti suomalaisen kulttuurisen perimätiedon siirtäminen, mutta kuurojen opetuksessa on vasta viime vuosina alettu pohtimaan kuurojen oman kulttuurin, kielen ja identiteetin opetusta. Erityisesti uusin opetussuunnitelma on ollut vaikuttamassa kuurojen oppilaiden opetukseen, mutta ennakkokäsitykseni mukaan se ei ole vaikuttanut vielä riittävästi turvatakseen kuurojen oppilaiden hyvinvointia.

Allardt (1976, 14–15) väittää, että myönteiset arvot saadaan niistä elementeistä, jotka ovat hyödyllisiä ja tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille ja tarpeentyydytykselle. Allardtia myötäillen nimenomaan arvot saadaan kuurojen omasta kulttuurin ja kielen opetuksesta. Kulttuurintuntemus on samoin yhteydessä voimaantumiseen ja ymmärtämiseen. Kuten Aristoteles (2000, 20) kirjoittaa, lähes kaikki ihmiset pyrkivät johonkin päämäärään valitsemisen ja välttämisen kautta. Ihmiset siis pyrkivät tekemään asioita, jotka aiheuttavat onnellisuutta.

Allardt (1976, 9) jakaa hyvinvoinnin kolmeen arvoportaaseen, jotka ovat 1) elintaso eli having, 2) yhteisyysuhteet eli loving ja 3) itsensä toteuttamisen muodot eli being. Itsensä toteuttamisen muoto on vastakohtana vieraantumiselle. Hyyppä (2002, 46–47) lisää, että vieraantuminen on etenkin ymmärretty näkökulmasta, jossa inhimillisiä suhteita on pidetty toisarvoisena oman edun tavoittelemisessa, jolloin yhteys ihmisten välillä vähenee ja kukin yksilö ajautuu omille teilleen.

Hyvinvointi on ymmärretty onnellisuuden ja hyvän elintason mittariksi. Allardt (1976, 32–33) käsittelee hyvinvointia elintason ja elämänlaadun mukaisilla käsitteillä: elintason näkökulmasta yksilö saa tarpeensa tyydytettyä hyvinvointinsa aineellisista ja persoonattomista resursseista ja elämänlaadun näkökulmasta tarpeentyydytystä tapahtuu ihmisten välillä, ihmisten ja yhteiskunnan sekä ihmisen ja luonnon suhteissa. Allardt (1976, 21) jatkaa, että tarpeen näkökulmasta hyvinvointi on tila, jossa ihminen on saanut tyydytettyä välttämättömät asiat. Tarpeita tutkimalla ymmärretään paremmin ihmisten käyttäytymistä ja pyrkimyksiä. Koululainen kaipaa koulussa nimenomaan sosiaalisia suhteita, havaintoja omasta kehitymisestään ja kyvykkyyden tunteen ratkoa tehtäviä ja näyttää sitä muille. Allardtin (1976, 15–35) mukaan hyvinvointi liittyy tunteisiin, jotka ovat yhteydessä koulun arjessa toteutuvien toimintojen kokemiseen suhteessa oppilaan omiin tarpeisiin, asenteisiin ja tunnetiloihin.

Hyvinvoinnin kokemiseen liittyy hyvä itsetunto. Hyyppä (2002, 24) tähdentää, että hyvä itsetunto auttaa näkemään ja kokemaan etnisyyden voimavarana, josta voi ammentaa luovuutta. Hyvä itsetunto on vuorovaikutuksessa etnisen identiteetin kanssa. Yhteisö on vastuussa jäseniensä hyvinvoinnista, ja tämä korostuu eritoten pienissä vähemmistöryhmissä. Talib (2002, 44) painottaa Hyyppän lailla minäkäsityksen säätelevän identiteettiä siten, että minäkuvan laatu vaikuttaa identiteettiin.

3.1 Voimaantuminen

Tavoitteellisen hyvinvoinnin toteutuminen edellyttää useimmiten voimaantumista. Voimaantuminen on samaistumistapahtuman aikaansaama tunne omasta hyvyydestä ja vahvuudesta, samaistumista johonkin asiaan ja tunne vahvistuneesta itsemääräämistietoisuudesta (Siitonen 1999, 88). Yksilön maailmankäsityksestä johtuen voimaantumisen suuruus ja vahvuus määrittyvät yksilön ja tapahtuman välillä koetun samaistumisen voimakkuudella. Täten yksilö luo voimaantumisensa itse henkilökohtaisella tasolla omien arvojensa mukaisesti ilman toista ihmistä (Siitonen 1999, 93).

Voimaantuminen jaetaan Siitosen (1999) mukaan kahteen voimaantumisosaan, jotka ovat voimaantumisen prosessiluonne ja voimaantunut ihminen.

1. **Voimaantumisen prosessiluonne:** *”Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi: voimaa ei voi antaa toiselle. Se on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jota ei tuota tai aiheuta toinen ihminen. Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet (esimerkiksi valinnanvapaus ja turvalliseksi koettu ilmapiiri) voivat olla merkityksellisiä, ja tämän vuoksi voimaantuminen voi olla jossain tietyssä*

ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa.” (Siitonen 1999, 93.)

Siitonen jatkaa, että ”voimaantumisen osaprosesseja ja niiden välisiä merkityssuhteita voidaan yrittää teoreettisesti jäsentää, mutta voimaantumisen osaprosessien syy-seuraussuhteita on vaikea osoittaa, koska jokainen ihminen voimaantuu itse. Ihminen ei voimaannu ulkoisella pakolla tai toisen ihmisen päätöksen seurauksena.” (Siitonen 1999, 93.)

Kaarakainen (2001) mainitsee, että Zenonin stoalaisessa filosofiassa korostui luonnon, ympäröivän yhteiskunnan ja muiden ihmisten välisen tasapainon tärkeys omalle hyvinvoinnille. Voimaantuminen on yhteydessä tasapainoiseen elämään, sillä voimaantumisen aikaansaama itsemääräämisen tunne ja hyvyyden kokemus tuottavat hyvinvointia. Kuurojen pienessä yhteisössä toisiinsa luottava toiminta ja toimijoiden välinen tiiviys tuottaa minulle mielikuvan pienestä yhteisösaaresta, jossa toteutuu hyvinvointitoimintoja. Tässä mielikuvasaaressani jokaisella ihmisellä on kyky saavuttaa onni, joka ei ole ristiriidassa ympäröivän yhteiskunnan arvojen kanssa. Aristoteles (1989) huomauttaa onnen saavuttamisen liittyvän suoraan hyvinvointiin.

Saariyhteisön metafora yhdistyy Yhdysvalloissa muutaman tuhannen asukkaan Martha’s Vineyardiin. Tämä saari oli 1600–1800-luvulla esimerkki voimaantuneesta yhteisöstä, jossa jokainen asukas käytti luonnollisesti amerikkalaista viittomakieltä. Grocen (1985) mukaan saarelaisten suhtautumista kuurouteen kuvaa hyvin lause: ”Kuuroutta pidettiin itsestään selvänä asiana, samalla tavoin kun se, että joillakin on ruskeat silmät ja toisilla siniset silmät.” Kuurous nähtiin saarella yhtenä piirteenä, eikä erottelevana ominaisuutena. Saaren väestö oli kaksikielinen, sillä kukin asukas hallitsi amerikkalaisen viittomakielen lisäksi englannin kielen. Saarelaiset oppivat amerikkalaisen viittomakielen omilta vanhemmiltaan tai he, joilla ei ollut kuuroja

vanhempia tai sukulaisia, oppivat vuorostaan viittomaan vieraillessaan kuurojen naapurien luona ja paikoissa, joissa näkivät amerikkalaista viittomakieltä.

Kuurous oli Martha's Vineyardilla arvo, jonka pieni yhteisöllisyys ja keskinäinen luottamus tuottivat. Tämä loi arvon kollektiivisuudesta: jokainen ihminen tarvitsi toisia ja jokaisen ratkaisut vaikuttivat kaikkeen. Hyyppä (2002, 81–85) on tutkimuksissaan todennut korkeita hyvinvointiarvoja myös muilta piensaarilta, kuten Ahvenanmaalta, Färsearilta ja Islannista. Pienillä saarilla on hyvät mahdollisuudet luoda sosiaalisia verkkoja, kun on tarjolla omakielinen yhteisö. Siksipä tasa-arvoinen yhteiskunta luo hyvät edellytykset voimaantua ja tulla ylpeäksi itsestään. Martha's Vineyardin tapauksessa kuulevat voimaantuivat myös amerikkalaisesta viittomakielestä ja puolustivat kuurojen oikeuksia uusia asukkaita vastaan. Siitonen (1999, 61) toteaa, että kollektiivinen vastuu tuo sisäistä voimantunnetta, ja ihmisellä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuuta myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista, käyttämällä rohkeasti ja luottavaisesti toimintavapauttansa.

Harmonisuus ja hyvinvointi ovat kuurojen koulujen dynamiikan kannalta merkittäviä avaimia. Käsittelin edellä Allardtin (1976) hyvinvointiarvoportaita ja Allardtin käsitteiden kautta kuurojen koulun tuleekin tarkastaa omat toimintatapansa. Koulu on joillekin oppilaille miltei ainoa paikka yhteiskunnassa, jossa hänellä on mahdollisuus voimaantua. Kun koulu luo tasavertaiset mahdollisuudet ja toiminta nivoutuu kuurojen oppilaiden voimaannuttamiseen, on koulu onnistunut tehtävässään.

Siitonen (1999) jatkaa voimaantuneen ihmisen määrittelyä, joka luo voimaantumisensa itse ilman ulkopuolista tahoja.

2. Voimaantunut ihminen: *”Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa. Hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaantumisprosessissa*

toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi. Voimaantuneen ihmisen ominaisuuksista on erittäin vaikea laatia sellaista määritelmää, jota voitaisiin käyttää perustana voimaantuneen ihmisen ominaisuuksien mittaamisessa tai arvioimisessa. Tämä johtuu siitä, että voimaantumisen ominaisuudet ilmenevät eri ihmisissä eri ominaisuuksina, käyttäytymisenä, taitoina, ja uskomuksina, ja voimaantumisen ominaisuudet voivat myös vaihdella, myös voimakkuusasteeltaan, ympäristön ja ajankohdan mukaan.”
(Siitonen 1999, 93.)

Voimaantumisen osaprosessien syy-seuraussuhde on vaikea osoittaa, koska voimaantuminen on henkilökohtaista. Kulttuurisella voimaantumisella yksilö saa ryhmässä tai tapahtumassa arvoja, tapoja tai normeja, jotka ovat yhteydessä hänen elämänarvojensa voimaantumiseen. Arvot, tavat ja normit ikään kuin ovat yksilön rakenneaineokset, joiden avulla hän kykenee olemaan täysipainoinen ihminen. Arvot, tavat ja normit ylläpitävät kulttuurisen yhteisön koheesiota. Ryhmän kulttuuristen etikettien noudattaminen sitoo vuorostaan ryhmän jäseniä toisiinsa, ja näin syntyy omanlainen kulttuuri. Salo (2004, 36) käsittelee kulttuurista noudattamista ”poliisiksi”, jota ilman muun muassa kuurojen kulttuuri olisi hävinnyt kauan sitten.

Skutnabb-Kangas (1988, 194–196) toteaa puolestaan voimaantumisen tulleen uudeksi käsitteeksi perinteistä puuteteoriaa vasten. Puuteteoria tarkoittaa enemmistöryhmän näkemystä, että ”me olemme parempia kuin he”, ja että vähemmistöt tulee sopeuttaa enemmistön sääntöihin. Skutnabb-Kankaan (1988, 194–196) mukaan kielellinen tai kulttuurinen monimuotoisuus nähdään olevan haitta, puute tai vajavuus. Esimerkiksi kuulon puute on nähty lääketieteellisesti vajavuutena ja jonkin elimen puuttumisena. Yhteiskunta pikemminkin vammauttaa kuurot, esimerkiksi oraalilla pakottamisella,

vähempiarvoisena pitämisellä ja päättämisenä kuuron puolesta. Voimaantunut henkilö tietää omasta identiteetistään, omista mahdollisuuksistaan, kielestään, kulttuuristaan ja osaa arvostaa itseään ja muita ihmisenä, kun hän saavuttaa hyväksyntää yhteiskunnaltaan.

Salo-Lee (1995, 5) kuvaa kulttuuriryhmien tunnusmerkkejä siten, että ”päivittäiset toiminnot, tavat ja tottumukset tekevät tietyistä ryhmästä ainutlaatuisen ja antavat sille oman identiteetin.” Kulttuurisesti voimaantunut ihminen on esimerkiksi tietoinen omasta yhteisöstään, kielestään, historiastaan, perinnetiedostaan ja elämäntavastaan. Kulttuurisesti voimaantunut ihminen kykenee arvioimaan omaa kulttuuriaan etäältä ja ottamaan vastaan myös yhteisöönsä kohdistuvaa kritiikkiä. Salo (2004, 88–92) huomauttaakin osuvasti valtaenemmistön asenteesta: ”Monet ihmiset eivät osaa kritisoida itseään, koska yksikielisyys ja -kulttuurisuus ovat tehneet heidät ”sokeiksi.”

Siitonen (1999, 189) korostaa voimaantumisen lähtevän ihmisestä itsestään, ja jos ihminen voi voimaantua omista lähtökohdistaan tietyssä kontekstissa, voimaantumisen kokemusta seuraa todennäköisesti myös hyvinvoinnin kokemus. Salo (2004, 9) kuvaa omin sanoin omaa voimaantumistaan: ”Kun kuljen kuurojen yhteisön ulkopuolella enemmistön ympäristössä, en voi olla siellä täysin kieli- ja kulttuurivähemmistön jäsen, jonka koen olevani kuurojen yhteisössä. Mutta en myöskään ajattele olevani alistuneessa asemassa vähemmistön jäsenenä yhteiskunnan tai enemmistön silmissä, vaan ajattelen, kuinka tyytyväinen olen elämäni Samina, en vain kuurona tai suomalaisena. Olen kehittänyt ja rakentanut omia työkaluja itselleni, ja niiden avulla vahvistan tyytyväisyyttä elämäni.”

Siitonen (1999, 5) toteaa voimaantumisen olevan suorassa yhteydessä ihmisen hyvinvointiin: heikko voimaantuminen johtaa heikkoon sitoutumiseen ja vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen. Itse asiassa yhteisö luo oman

kulttuurinsa, ja kaikkia ihmisiä arvostavassa kulttuurissa jokainen yksilö pääsee voimaantumaan. Kulttuuriarvostuksen kautta yksilö kokee itsensä hyväksytyksi yhtenä yhteiskunnan jäsenenä, jossa häntä ymmärretään ja henkilö itse ymmärtää vuorostaan muita vertaisiaan. Siitonen (1999, 161–164) esittää voimaantumiseen kasvamisen olevan monimuotoinen ja moniulotteinen kasvuprosessi, jossa voimaantuvaksi ihmiseksi kasvaminen nähdään tapahtuvan yksilöllisesti, mutta voimaantumiskasvu on yhteydessä kulttuuriseen kontekstiin, missä yksilö elää. Ilman kulttuurisen kontekstin myönteistä vaikutusta ei tapahdu voimaantumista samalla tavalla.

3.2 Kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma

Siitonen (1999, 61) ja Hyyppä (2005, 20) toteavat kulttuurisen pääoman peruspilareiksi seuraavat piirteet: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Myöhemmin määriteltävässä sosiaalisen pääoman käsitteessä korostuvat nämä samat osa-alueet. Varsinkin luottamus, arvostus ja vastuu korostuvat Allardtin (1976) ja Hyyppän (2002) kulttuurisen pääoman tärkeimmiksi kannattelijoiiksi. Bourdieu (1998, 45) esittää niin ikään sosiaalisen ryhmän tarvitsevan yhteiskunnassa pärjätäkseen tiivistä ja keskinäistä verkostoa, jossa jokaisen rooli on tärkeä. Hyyppä (2002, 11) ja Ruuskanen (2002, 7) korostavat sosiaalisen pääoman yhteyttä yhteisöllisyyteen, sillä terve sosiaalinen pääoma sitoo yhteisön jäseniä toisiinsa tiiviimmin omien, individuaalisten etujen sijaan.

Juuri voimakkaan yhteisöllisyyden ja kulttuurisen pääoman turvin kuurojen koulujen opetus alkoi Euroopassa 1700-luvulla. Wallvikin (2001, 35) mukaan keskiajan jälkeen pohdittiin: oliko viittomakieli luonnollista, konventionaalista (eli ihmisten luomaa) vai Jumalan luomaa? Wallvik (2001, 35) toteaa myös John Locken käsityksen kielestä tuoneen lisäpontta viittomakielen merkitykseen. Kuurojen asema parani oleellisesti myös koulutuksen myötä. Orastavan kulttuurisen pääoman kautta kuurojen yhteisö rakensi omaa identiteettiään. Salmen ja Laakson (2005, 25–26) ja Wallvikin (2001, 36–58) mukaan kuurot kouluttautuivat ja olivat korkeissa asemissa

enemmistöyhteiskunnassa; kuurot toimivat muun muassa opettajina, lehtimiehinä ja taiteilijoina.

Talib, Löfström ja Meri (2004, 4) korostavat kulttuuripääoman merkitystä sosiaaliselle menestykselle, sillä yksilöiden ja väestöryhmien kulttuuripääomien erot heijastuvat yhteiskunnalliseen asemaan. Tämän on todettu korreloivan sen kanssa, miten ihmiset menestyvät koulutuksessa ja työelämässä. Kyse ei ole siitä, että menestyjät olisivat lahjakkampia tai taitavampia kuin muut vaan siitä, että heidän kulttuuripääomansa on oikeanlaista opettajien, työtovereiden ja esimiesten silmissä. Positiivinen ryhmäidentiteetti ja johonkin ryhmään kuuluminen tukevat yhteiskuntaan, esimerkiksi kouluun, sopeutumisessa. Erityisesti koululla on merkittävä rooli oppilaiden sosiaalisessa menestyksessä. Talibin ym. (2004, 4–5) mukaan koulu ja opettajat ovat osaltaan rakentaneet oppilaidensa kulttuuripääomaa, mutta toisaalta myös arvostaneet tietynlaista kulttuuripääomaa. Tässä eritoten oppilaat, joiden etninen tai yhteiskunnallinen tausta on kouluinstituutiolle vieraampi, saattavat jäädä vaille tunnustusta.

Kulttuurisen pääoman rinnalle nousi sosiaalisen pääoman käsite 1990-luvulla. Viime vuosikymmeninä määritelmää on tarkasteltu, muun muassa Hyypän (2002, 2005) ja Niemelän (2003) teoksissa. Yhteiskunta on eriarvoistunut viime aikoina ja se aiheuttaa sosiaalisia eroja ihmisten välille. Ruohonen (2003, 47) mainitsee menestyvän ja hyvinvoivan yhteiskunnan tarvitsevan kasvualustakseen yhteiskunnan, jossa on sosiaalisia verkostoja, luottamusta ja vastavuoroisuutta. Hyypä (2005, 27) on tutkinut suomenkielisten ja ruotsinkielisten ihmisten yhteiskuntia. Ruotsinkieliset näyttäisivät korostavan yhteisymmärrystä, hyvinvointia ja ihmissuhteita. Ylpeyttä koettiin yhdessä onnistumisesta. Myötätuntoa koettiin toisia kohtaan ja onnellisuus oli vastavuoroisuutta. Suomalaiset sen sijaan pitivät tärkeänä yhteisöön kohdistuvan sarron välttämistä, ja onnellisuutta oli yksilöllinen onnistuminen toiset voittamalla.

Kaunismaa (2000) ja Hyyppä (2002, 50) määrittelevät sosiaalista pääomaa sosiaaliseen rakenteeseen kuuluvaksi toimijoiden (yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan) käytössä olevaksi suhteellisen pitkäkestoiseksi voimavaraksi, joka koostuu kolmesta elementistä. Siihen kuuluvat sosiaaliset verkostot, toimijoiden keskinäinen luottamus sekä vastavuoroisuuden normit. Sosiaalinen pääoma auttaa ihmistä jaksamaan ja selviämään nyky-yhteiskunnan jatkuvassa murrosvaiheessa. Kuuskoski (2003, 36) väittää, että yksilöllistyminen on aiheuttanut elämän valintatilanteiden monimutkaistumista, jotka aiheuttavat uusia paineita elämän eri aloille. Tämän päivän yhteiskunta suosii verkottumista: sosiaalisten suhteiden nähdään kannattelevan ihmisiä kohti hyvinvointia.

Niemelän (2003, 121) mukaan sosiaalisella toiminnalla, kansalaisaktiivisuudella ja toimintakykyisyydellä on keskinäinen yhteys. Sen kautta saatu sosiaalinen pääoma lisää yksilöiden fyysistä ja psyykkistä terveyttä enemmän kuin yksilön omat henkilökohtaiset tiedot, taidot, kyvyt ja ominaisuudet. Ruuskanen (2002, 7) vertailee sosiaalista pääomaa yhteisön toimintaa helpottavaksi sosiaalseksi voiteluaineeksi: kun ihmiset ovat paljon tekemisissä keskenään ja luottavat toisiinsa, sosiaalinen vuorovaikutus paranee. Näin sosiaalinen pääoma vaikuttaa myös yksilön omaan voimaantumiseen. Toimintaympäristön sosiaaliset rakenteet ja olosuhteet (esimerkiksi tasa-arvoinen kollegiaalisuus, yhteisten päämäärien asettaminen, yhteistoiminta, ilmapiirin avoimuus, toistensa arvostaminen) ovat merkityksellisiä ja voimaantumista tapahtuu onnistuneessa ympäristössä. Voimaantuneen ympäristön esimerkkinä Hyyppä (2002, 45) tuo esille slummit. Slummeissa esiintyy sosiaalista pääomaa, joka edistää osaltaan hyvinvointia. Ilman sosiaalista pääomaa slummit olisivat vielä haitallisempia terveydelle. Slummien hyvinvointi kumpuaa Bourdieun (1998, 30) mukaan sosiaalisen pääoman uusiutumisesta.

4 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tutkimusmenetelmäni on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa analysoidaan eri tapahtumien kokonaisuuksia, joiden merkitys ilmenee ihmisen toimina ja päämäärinä.

4.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineisto

Tutkimukseni kohderyhmänä olivat yläkoulun eli 7.-9. luokan oppilaat kolmesta kuurojen koulusta Etelä- ja Keski-Suomesta. Tutkimusotos kattoi viidestä kymmeneen oppilasta koulua kohden, eli yhteensä haastateltavina oli 20 oppilasta. Haastattelin kuurojen koulujen oppilaita vierailamalla heidän kouluissaan joulukuussa 2008. Valitsin tämän ikäluokan, sillä haastateltavien ikä mahdollisti pohtimaan omaa minuuttiaan ja identiteettiään. Haastateltavista kolme opiskeli seitsemännellä luokalla, seitsemän kahdeksannella luokalla ja kymmenen yhdeksännellä luokalla. Sukupuolinen jakautuminen oli 12 poikaa ja 8 tyttöä. Haastateltavat olivat iältään 14–18-vuotiaita. Valitsin kolme koulua, koska halusin nimenomaan saada kattavia ja monipuolisia vastauksia eri kouluista Etelä- ja Keski-Suomesta. Jos olisin ottanut otokseksi yhden koulun, riskinä olisi ollut tuloksen vinoutuminen homogeeniseksi. Otin yhteyttä koulujen luokanopettajiin, rehtoreihin ja oppilaiden vanhempiin. Tutkimusotos koostui haastateltavien ja heidän vanhempinsa vapaaehtoisella suostumuksella (Liite 1).

Taulukko 1. Haastateltavien kotitausta

Haastateltava	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Kuulevat vanhemmat	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X
Kuurot vanhemmat		X											X			X	X			
Kuurot sisarukset		X						X	X	X			X			X	X			
Kuurot sukulaiset																	X			

Tein haastattelukysymykset valmiiksi suomenkielisenä paperille, ja kutakin oppilasta haastateltaessa käytin suomalaista viittomakieltä virhetulkintojen välttämiseksi. Suomen kieli on oppilaiden toinen kieli, jota he oppivat kouluissa toisena kielenä suomalaisen viittomakielen ollessa heidän äidinkieltensä. Videoin luokkahuonetilanteessa käydyt haastattelut.

Anonymiteetin takaamiseksi koodasin eri koulujen haastateltavat numeroilla 1-20. Numeroin haastateltavat sattumavaraisesti. Siteeraan tulosoissa haastateltavien vastauksia ja analyysini tueksi esitän heidän vastauksensa alkuperäisissä muodoissaan.

4.2 Tapaustutkimus

Koska tutkimukseni kohteena olivat kuurojen yläkoululaisten hyvinvointi, käytän tutkimuksessani tapaustutkimusta. Syrjälä ja Numminen (1988, 5) kuvaavat tapaustutkimuksen kohteeksi jonkin, jonka kohteena on toiminnassa oleva tapaus omassa ympäristössään. Tapaustutkimuksessani mielenkiinto kohdistui ilmiöön, joka

oli saanut merkityksensä sosiaalisessa ja arkisessa ympäristössä. Syrjälä ja Numminen (1988, 16) korostavat ongelmanasettelun tapahtuvan vähitellen tutkimuksen edetessä, sillä ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Tapaustutkimusta tehdessä oli otettava konteksti huomioon. Tapaustutkimusten vastauksia ei voitu erottaa todellisesta ympäristöstään, vaan vastauksia oli tulkittava asian kontekstista lähtien. Syrjälä ja Numminen (1988, 8) esittävät myös tapaustutkimuksen lähtökohdaksi yksilöiden kyvyn tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii.

Syrjälä ja Numminen (1988, 9) mainitsevat, että tapaustutkimus on naturalista tutkimusta, ja että ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössä ilman mitään keinotekoisia järjestelyjä tai pakotteita. Tapaustutkimuksessa tutkija ja haastateltavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennaista tutkimusprosessissa. Tapaustutkimuksessa haastateltavia ei nähdä kohteina vaan tuntevina, toimivina ja osallistuvina ihmisinä. Kokonaisvaltainen ymmärtäminen on ilmiön merkitysten ja prosessien tuntemista ja kuvailemista (Syrjälä ja Numminen 1988, 80). Esimerkiksi tutkimuksessani kuvasin yksityiskohtaisesti, miten tai millä tavoin kuurot yläkoululaiset kokivat oman hyvinvointinsa koulussa ja vapaa-ajalla.

4.3 Tutkimuskysymykset

Asetin tutkimukselleni kolme kysymystä. Tutkimukseni pääosassa oli kuurojen nuorten hyvinvointi ja kaikki kolme tutkimuskysymystäni kohdistuivat tämän tarkasteluun.

1. Mistä tekijöistä kuurojen nuorten hyvinvointi koostuu?
2. Miten kuurojen koulut tukevat kuurojen nuorten hyvinvointia?
3. Millainen merkitys vapaa-ajalla on kuurojen nuorten hyvinvointiin?

Ensimmäisessä kysymyksessäni keskityin erityisesti itse nuoriin ja kartoitin heidän hyvinvointinsa lähteitä, esimerkiksi vähemmistökuulttuurinäkökulman kautta.

Tarkoituksena oli selvittää, miten kuurot nuoret kokivat oman hyvinvointinsa ja millaisista asioista hyvinvointi lisääntyi. Tarkastelin myös kuuron nuoren voimaantumista kuurojen ja kuulevien yhteisöissä. Selvitin toisessa tutkimuskysymyksessäni, miten kuurot nuoret kokivat kuurojen koulujen merkityksen. Millaisista asioista kuurot nuoret pitivät kuurojen koulussa? Miten kuurot nuoret näkivät kuurojen koulun yhteyden heidän omaan hyvinvointiinsa? Kuurot nuoret viettivät miltei kolmasosan päivästänsä kuurojen koulussa, joten kuurojen koululla voi ajatella olevan suurikin merkitys nuorten elämässä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni etsin yhteyksiä vapaa-ajan ja kuurojen nuorten hyvinvoinnin välille. Selvitin esimerkiksi vapaa-ajan merkitystä kuuron nuoren hyvinvointiin kaveritasolta aina kuntatasolle. Tarkastelin myös kuurojen nuorten jatko-opiskelusuunnitelmia ja tulevaisuuden näkymiä.

Jaottelin haastattelukysymykset seuraaviin ryhmiin: 1) oppilaiden taustatieto, 2) kuurojen koulun merkitys ja vaikutus oppilaan jokapäiväisessä elämässä, 3) oppilaan hyvinvointi vähemmistökielen edustajana ja 4) oppilaan vapaa-aika. Korostin tutkimuksessani kuurojen koulujen suurta merkitystä kielellisenä ja kulttuurisena sosiaalistajana, joka oli tärkeä osa oppilaiden hyvinvoinnissa.

4.4 Tutkimusmenetelmän valinta

Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska tutkimuksessani halusin saada oppilaiden mielipiteitä kuuluviin. Analyysin myötä tarkastelin esille tulevia yhtymäkohtia vastauksien välillä. Laadullisessa otteessa haastateltavien ääni tulee kvantitatiivista tutkimusta paremmin esille. Tutkimukseni yhdistyy Varton (1992, 14) näkemykseen merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Merkityksillä Varto (1992, 55) painottaa lähinnä tutkijan pyrkimystä määritellä, tarkentaa ja saada ilmiö tutkimustoiminnallisesti raportoiduksi niin, että muutkin ymmärtävät, mistä tutkimuksesta on kyse. Varto (1992) mainitsee, että ihmistä tutkittaessa on käytettävä laadullisia menetelmiä, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus

ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on. Varto (1992, 14) korostaa, että ”laatuja ei voi muuttaa määrällisiksi ilman, että niihin sovelletaan idealisointia ja rationalisointia, jolloin niiden sisältö kadotetaan.”

4.4.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Keräsin haastatteluaineistoa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja analysoin kertynyttä materiaalia aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) toteavat, että teemahaastattelussa oleellista eivät ole yksittäiset kysymykset vaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Lisäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun etuna on, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin.

Haastatteluteemat olivat etukäteen päätettyjä, mutta vastauksen laajuus ja sisältö eivät olleet sidottuja. Eskola ja Suoranta (1998, 87) täsmentävät puolistrukturoidun haastattelun ideologiaa: ”Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin.” Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Täten haastatteluissa korostuu haastateltavien kokemusmaailma ja kysymykset antavat tilaa heidän ajatuksilleen sen sijaan, että ne olisi kahlittu johonkin toivottuun tulokseen.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 49) korostavat haastattelijan merkitystä haastattelutilanteessa: haastateltavien vastauksien tulkitsemiseksi ei riitä pelkästään kielen ulkoisten säännönmukaisuuksien tutkiminen, koska tällöin unohdetaan ihmisen subjektius – on selvitettävä niitä ehtoja ja rajoja, joiden varassa ihmisen toiminta ja ajatus sosiaalisissa yhteisöissä muotoutuu ja saa merkityksensä. Omakielinen haastattelija kykenee ymmärtämään haastateltavien vastauksia paremmin. Kuurojen

yhteisössä tämä korostui erilaisen viestintätavan myötä: oli tunnettava myös suomalainen viittomakieli ja sen rakenne. Sekään ei aina riittänyt, vaan oli tunnettava suomalaisen viittomakielen intuitiiviset merkitykset. Jantunen (2003, 11) nimittää näitä intuitiivisia merkityksiä non-manuaaliseksi elementiksi. Niitä ovat muun muassa kasvojen liikkeet, eleet ja kehon asennot. Jantunen (2003, 99) mukaan suomalaisessa kuurojen kulttuurissa pään tai suun nyökyttely tulkitaan suostumuksen merkiksi, ”kyllä, joo”. Ratkaisevaa on esimerkiksi liikkeen käyttäminen oikeassa kontekstissa.

4.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksessani analysoin kertynyttä materiaalia aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 20) toteavat, että aineiston keräämis- ja analyysimetodien kuvailu antaa lukijalle uskottavuutta tarkastella tuloksia ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Miles ja Huberman (1994) ja Tuomi ja Sarajärvi (2002, 110–115) kuvaavat tiivistetysti aineistolähtöistä laadullista analyysia kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Redusointivaiheessa pelkistin tutkimukseen olennaista tietoa ja karsin ylimääräiset tiedot pois. Klusteroinnissa kävin koodatut informaatiot tarkasti läpi ja etsin aineistojen välillä samanlaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia luokiksi. Etsin myös haastatteluvastauksien taustalla ilmeneviä yhtymäkohtia, joten en pelkästään kiinnittänyt huomiota teemojen samankaltaisuuksiin ja eroavaisuuksiin. Klusterointivaiheessa loin pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja sain alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahointivaiheessa erotin tutkimuksen kannalta olennaisia tietoja ja muodostin valikoidun tiedon perusteella käsitteitä. Abstrahoinnissa teemoittelin ryhmät omiksi kategorioiksi teoreettisen asetteluni kannalta.

Eskola ja Suoranta (1998, 176) korostavat onnistuneen teemoittelun edellyttävän teorian ja empirian vuorovaikutusta. Asetin siis tutkimuskysymyksiä, jotka vastasivat oleellisesti tutkimusasetteluani. Eskola ja Suoranta (1998) väittävät myös, että analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Tutkimusotokseni oli laaja (N=20) ja tämä toi lisähaasteita haastateltavien vastauksien teemoitteluun. Onnistuin kuitenkin löytämään analyysissäni olennaisia yhtymäkohtia vastauksien kesken.

Siteerasin tutkimuksessani haastateltavien vastauksia. Eskola ja Suoranta (1998, 181) mainitsevat kuitenkin liiallisesta sitaattien käyttämisestä, jolloin aineisto saattaa jäädä irralliseksi lukijoille, ja jää vaille tutkijan omaa analyysia ja tulkintaa. Sitaattien mukanaololla vahvistan analyysitulointani ja ne tuovat luotettavuutta tutkimukselleni. Esitän sitaatit sisennetyllä tekstillä.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 97) mukaan aineistolähtöisen analyysin etuna on pyrkimys luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, ja että analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun mukaisesti. Tähän pyrin kolmivaiheisella analyysiprosessilla. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 97) painottavat, että aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Voiko kukaan tutkija kuitenkaan olla täysin neutraali tutkimustaan kohtaan ja johdattaa tutkimusta eteenpäin vailla tunteita? Tuomi ja Sarajärvi (2002, 98–99) toteavat tämän dilemman ja tarjoavat ratkaisua fenomenologis-hermeneuttisperinnettä noudattaen: tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä tapahtumasta ja tiedostaa ne analyysin aikana. Toisena vaihtoehtona tutkijat esittävät teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikkaa, jossa tutkijan ajatteluprosessia johtavat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit.

Ennakkokäsitykselläni (luku 2.1) asetin oman oletetun näkemyksen tutkittavan asian toteutumisesta. Ymmärsin tapaukset kiinteänä elämismaailman osana ympäröivässä kontekstissa. Esimerkiksi Varto (1992, 26) toteaa, että kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Ennakkokäsityksilläni ja tutkimuksessa käytetyllä teoriolla perehdyin tutkittavaan kohteeseeni ja pystyin ymmärtämään tutkittavien asioiden välisiä suhteita.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa on oleellista Varton (1992, 103) mukaan se että, vastaako tutkimus asetettuihin kysymyksiin. Eskola ja Suoranta (1998) lisäävät vuorostaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin yhdeksi kriteeriksi vahvistuvuuden. Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan vahvistuvuus on tehtyihin tulkintoihin tuen saamista muista vastaavaa ilmiöitä tarkastelleista tutkimuksista. Aihettani ei ole aikaisemmin tutkittu, mutta sain tukea Minna Luukkaisen (2008) kuurojen identiteettiä käsittelevästä tutkimuksesta. Luukkainen pohtii tutkimuksessaan myös kuurojen ihmisten hyvinvointia, joka vahvasti osaltaan pohdintaani kuurojen hyvinvoinnista.

Tutkimukseni luotettavuus riippui myös oleellisesti kolmesta seikasta. Ensimmäiseksi pohdin, olivatko haastateltavat ymmärtäneet heille esitetyt kysymykset tutkimuksen tarkoittamalla tavalla. Haastattelutilanteissa jotkut haastateltavat eivät aina ymmärtäneet tutkijan esittämiä kysymyksiä, esimerkiksi hyvinvoinnista. Mainitsin kuitenkin siltä varalta haastateltaville ennen haastattelutilannetta, että heillä oli oikeus kysyä epämääräisistä kohdista. Pääasiassa haastateltavat ymmärsivät kysymykset. Toiseksi luotettavuutta lisäsi myös, että koko haastattelu käytiin oppilaiden omalla äidinkielellä eli suomalaisella viittomakielellä ja olen itse suomalaisen viittomakielen natiivikäyttäjää. Kolmanneksi luotettavuuden mittarina voidaan tarkastella, olenko luotettavasti litteroinut haastatteluaineiston suomalaisesta viittomakielestä suomenkielelle? Joissakin epäselvissä kohdissa katsoin videota uudemman kerran ja vertailin kahta litterointivaihtoehtoa keskenään.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tulososioni rakentuu viiden pääteeman ympärille. Kappaleessa 5.1 kerron kuurojen nuorten identiteetistä. Vaikka tutkimuksessani identiteetin määrittely ei ole avainasemassa, se tulee monta kertaa ilmi eri konteksteissa. Kuurojen yhteisö on identifioitunut eri ryhmiin viime vuosina, kuten olen teoriaosiossa maininnut kuurouden ja viittomakielisyyden käsitteiden yhteydessä. Kappaleessa 5.2 määrittelen kuurojen nuorten käsityksiä omasta hyvinvoinnistaan. Mistä asioista kuurot nuoret kokevat hyvinvointia ja mitä hyvinvointi merkitsee heille? Koska tutkimusotteeni kohdistuu kuurojen koulujen keskeiseen asemaan nuorten hyvinvoinnissa, tarkastelen kuurojen koulua merkityksellisenä instituutiona kappaleessa 5.3. Erittelen kuurojen koulujen opetusta ja opetuksen laatua kappaleessa 5.4. Tässä kappaleessa vertailen esimerkiksi suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen viikkotuntimääriä ja pohdin tulosta haastattelujen pohjalta. Tulososion päätteeksi (5.5) tarkastelen koulun ulkopuolista elämää ja vapaa-aikaa kuurojen nuorten yhtenä sosiaalistajana: tässä kuvaan kuurojen nuorten ajatuksia ja tunteita, kaveruussuhteita sekä heidän tulevaisuuden suunnitelmiaan.

5.1 Kuuro vai viittomakielinen?

Teoreettisessa osassani käsittelin kuurojen yhteisön muuttumista keskiajalta tähän päivään. Samalla kuvasin kuurouden käsitteen vaikutusta kuurojen nuorten itsemäärittelyyn. Millä käsitteellä kuurot nuoret määrittivät itseään, miten he ilmaisivat yhteisöään? Teoriaosiossani määrittelin kuuroutta yhtenä ominaisuutena ihmisessä. Viittomakielisyys-käsite kohdistuu sosiokulttuuriseen ja kielikulttuuriseen näkökulmaan. Kuurouden ja viittomakielisyyden käsitteiden vastakkaisasettelua tutkin kysymällä haastattelussa oppilaiden kielelliskulttuurista identiteettiä. Tekemäni suoran kysymyksen ”Kumpaan identifioitunut?” avulla sain selville enemmistön kannattavan viittomakielisyyttä, sillä kaksitoista haastateltavaa (1, 2, 4, 6-12, 17, 19) vastasi

olevansa viittomakielinen, kolme totesi olevansa kuuro (5, 18, 20), ja loput viisi tunsivat olevansa molempia (3, 13–16).

Taulukko 2. Haastateltavien identifioituminen haastattelun alussa

Haastateltava	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Kuuro					X													X		X
Viittomakielinen	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X					X		X	
Molemmat			X										X	X	X	X				

Kuvasin kahdentoista itsensä viittomakieliseksi määritelleen haastateltavan kielellistä itseilmaisua haastattelumme myötä. Tutkimukseni mukaan yksi haastateltava pysyi viittomakielisyyden identifioitumisessa koko haastattelutilanteen ajan. Yksitoista muuta haastateltavaa vaihtoivat identifioitumista kuurouteen viittomakielisyyden sijaan loppukeskustelun ajan. Viisi haastateltavaa, jotka vastasivat alussa kuuluvansa molempiin ryhmiin (kuuro ja viittomakielinen), käyttivät yhtä lukuun ottamatta myös kuuro-määrittettä kaikissa loppuvastauksissaan. Kolme oppilasta, jotka määrittivät itsensä kuuroksi, käyttivät pysyvästi kuurouden määritelmää haastattelussa. Kaikki haastateltavat mainitsivat vähintään kerran jossain vaiheessa haastattelua identifioituvansa kuuroksi alkuvastauksesta huolimatta.

Viittomakielinen, koska käytän viittomakieltä. (2)

Omasta mielestäni kuuro, myös viittomakielinen. Molempia. En osaa puhua, viiton. En kuule, olen kuuro. (3)

Vaikea sanoa, en tiedä. Käytän molempia, joskus olen kuuro ja joskus viittomakielinen. (13)

Olen täysin kuuro, viiton viittomakielellä. Sanon olevani kuuro. (18)

Taulukko 3. Haastateltavien identifioitumisen muuttuminen haastattelun kuluessa

Haastateltava	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Kuuro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X
Viittomakielinen	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X					X		X	
Molemmat			X										X	X	X	X				

Tarkensin lisäksi, miten haastateltavat kokevat näiden käsitteiden eron. Kuuro-käsite koettiin yhdeksi piirteeksi heissä, joka yhdistettiin kuulokykyyn. Viittomakielisyys nähtiin liittyvän enemmänkin heidän käyttökieleensä, suomalaiseen viittomakieleen. Näitä kahta käsitettä kuitenkin käytettiin eri tilanteissa, esimerkiksi puhuttaessa omista kavereista tai kuurojen yhteisöstä käytettiin mieluummin kuuro-käsitettä. Kuuro-käsitteellä oli vahva asema yhteisön määrittelyssä. Henkilö oli nimenomaan kuuro hänen ominaisuutensa perusteella. Viittomakielisyys-käsite tuli useimmiten ilmi, kun verrattiin kuurojen ja kuulevien yhteisöjä toisiinsa. Suomalainen viittomakieli oli haastateltaville toinen vahva itsemäärittelyn väline kuurouden ohella, jonka kautta he peilasivat itseään kuuleviin.

Edellä mainittujen käsitteiden välillä ei ole selvää jyrkkää jakoa ja vastakkainasettelua haastateltavien kohdalla. Haastattelujen perusteella kaikki kuurot nuoret määrittelivät kuitenkin itsensä vielä kuuroksi. Nuoret näkivät ensisijaisesti itsensä kuurona, jonka he olivat omaksuneet. Myös Luukkainen (2008, 128–130) kuvaa tutkimuksessaan, että

kuurot kokevat edelleen itsensä kuurona, ei viittomakielisenä. Luukkaisen mukaan kuurot kokevat termin ”kuuro” antavan enemmän kulttuurinäkökulmaa kuin viittomakielisyys. Tarkasteluni mukaan viittomakielinen-käsite ei ollut vielä juurtunut nuorten elämään siinä määrin, että he olisivat käyttäneet sitä spontaanisti. Suomessa ei ole vakiintunutta käsitejakoa kuurojen ja viittomakielisyyden välillä, vaan käsitettä käytetään tietyn kontekstin mukaisesti. Tämä on mahdollisesti vaikuttanut kuurojen nuorten alkumäärittelyn ja myöhemmän vaiheen määrittelyn ristiriitaisuuteen. Kuten seuraavat vastaukset osoittivat, nuoret identifioituivat selvästi kuuroihin.

... kaikki sukulaiseni ovat kuulevia, olen ainut kuuro. (3)

Olen itse kuuro, tarkoitan viittomakielinen... (12)

Esimerkiksi kuurojen yhteisö on antanut minulle aika paljon. (14)

Kuurojen nuorten omakulttuurinen tuntemus oli vaihtelevaa. Tähän tulokseen päädyin, kun pyysin nuoria luettelemaan esimerkkejä kuurojen kulttuurista ja historiasta. Kuurojen koulujen opetussuunnitelmassa on määritelty kuurojen kulttuurin ja historian opetus yhdeksi tavoitteeksi, ja onkin olennaista saada oppilaille omaa identiteettiään vahvistavaa tietoa ja käsitystä omasta kulttuuristaan. Kuitenkin kuurot nuoret näyttivät tuntevan historiasta kuurojen henkilöiden nimiä tapahtumia paremmin, ja vastauksien perusteella kuurot nuoret eivät olleet kovin tietoisia omista juuristaan ja historiastaan. Missään vastauksissa ei ollut esillä laajamittaista kertomista kuurojen kulttuurista ja historiasta. Vastaukset olivat melko lyhyitä ja koskivat valtaosin henkilöiden nimiä ja paikkoja.

Osan tunnen, osaa en tiedä. En muista henkilöitä. Uimahyppääjä, joka sai kultamitalin ja muita mitaleja. (1)

Jotenkuten, en tiedä. Malm on perustanut... koulun. (8)

Esimerkiksi historiasta, miten saatiin Kuurojen liitto alkuun, sen semmoista. Myös aikaisemmin esimerkiksi Ranskassa, kuinka Epee aloitti kuurojen opetuksen, kuurojen oikeuksien perustamisen. (11)

Aika paljon kyllä, viittomakielen tunneilla opetettu. Kokonaisuutena perustiedot tiedän suurimmalta osin, myös maailman kuurojen historiasta tiedän paljon kyllä. Esimerkiksi Helen Keller, Laurent, C. O. Malm, Bell, monia muita. Omat tarinat ja perustiedot. (12)

Historiasta en tiedä paljoakaan. Aikaisemmin kouluissa ei saanut viittoa, sai kepeistä käsille. En tiennyt sitä aikaisemmin. Hämmästelini sitä, minusta se on vaikuttava asia. (15)

Esimerkiksi vanhoja kouluja, täällä..., muualla – Mikkelissä. Ei muita ihmeellisempiä. (17)

5.2 Kuurojen nuorten käsitykset omasta hyvinvoinnistaan

Aloitin hyvinvoinnin käsitteen purkamisen kysymällä nuorilta hyvinvoinnin merkitystä heidän arkipäiväisessä elämässään ja sitä, millaisten asioiden he kokivat vaikuttavan hyvinvoinnin tilaan. Haastateltavat käsittelivät hyvinvointia eri näkökulmista: sain vastauksia alkaen sairauksista aina kellon aikaan saakka. Kuitenkin osa haastateltavista ymmärsi tämän kysymyksen. Haastateltavien hyvinvointimäärittely kohdistui etenkin yli puolen osalta kavereihin, jotka toivat hyvinvointia nuorille. Muita hyvinvoinnin lähteitä olivat lepo, lomailu, harrastukset ja liikunta. Suoranaista vastausta kuurouden aikaansaamaan hyvinvointiin ei tullut keneltäkään. Yksi haastateltava mainitsi hänen hyvinvointinsa tulleen sosiaalisista taidoista, jotka hän yhdisti kuuroihin vanhempiinsa. Kuurojen vanhempien vahva viittomakielentaito oli haastateltavan mukaan yhteydessä hänen helppoon sosiaalistumiseen ihmisten kanssa. Vaikka suoranaista mainintaa kuurouden ja suomalaisen viittomakielen yhteydestä nuorten hyvinvointiin ei tullut, voin kuitenkin huomata vastauksien takana yhden tekijän. Yli puolet haastateltavista mainitsi kuurot kaverit yhtenä hyvinvoinnin lisääjänä.

Koulussa viittomakielisten kuurojen kavereiden kanssa tunnen identiteettini vahvistuvan. (11)

..minulla on sosiaalisia taitoja. Voi olla, että on johtunut kuuroista vanhemmista, jotka ovat kasvattaneet minut. Heillä on vahva viittomakieli. Minun on helppo olla kaikkien kanssa. (12)

Jos olen kavereiden kanssa, voin hyvin ja olen innoissani saadessani viittoa kavereiden kanssa. (18)

Haastateltavien vastauksista kavereilla oli siis suuri merkitys hyvinvoinnin aikaansaajina. Kavereita löytyi harrastuksista ja vapaa-ajalta, joista haastateltavat kokivat saavansa tärkeän tuen omalle hyvinvoinnilleen. Harrastuksista varsinkin liikunta ja partio saivat mainintoja monen haastateltavan kohdalla. Liikunta edisti terveyttä, piristi mielialaa ja loi kaverisuhteita. Allardtin (1976, 9) mukaan kaverit kuuluvat yhteisyyssuhteisiin, joiden kautta yksilö kykenee saavuttamaan hyvinvointia. Lisäksi kuurojen kavereiden kanssa kommunikoidessa korostettiin vuorovaikutuksen mutkattomuutta verrattuna esimerkiksi kuuleviin ihmisiin. Autenttinen ja suora vuorovaikutus oli yksi hyvinvointia edistävä tekijä ja mahdollisuus interaktiiviseen keskusteluun. Kaksi haastateltavaa mainitsi myös perhesuhteiden merkityksen hyvinvoinnissaan: he korostivat sääntöjen merkitystä perhesuhteissa ja sen vaalimisessa, ne toimivat tällöin hyvinvointina nuorille.

Moni kuuro aikuinen, esimerkiksi (henkilön nimi) on vaikuttanut minun identiteettini vahvistumiseen kuurona. (11)

Vaikea kännykän kautta kommunikoida, kännykkää näyttämällä kuulevat hermostuvat ja aikaa venyy. Kuurojen kanssa viittomalla yhteys sujuu jouhevasti ja samaistumme viittomalla. (18)

Haastateltava 11 korosti koulun merkitystä identiteetin vahvistajana, jonka hän näki olevan yksi hyvinvointinsa pilareista. Hänen mukaansa koulu tarjosi viittomakielisen opettajan, jolla oli vahva viittomakielinen identiteetti. Koulun lisäksi hän koki viittomakielisten kavereiden vahvistavan identiteettiään. Lisäksi moni kuuro aikuinen oli vaikuttanut hänen identiteettinsä vahvistumiseen kuurona. Hyvinvointia oli noussut viittomakielisyydentiteetistä, jonka haastateltava koki voimaannuttavana. Viittomakielisyydentiteetin tarjoaminen antoi hänelle mahdollisuuden vahvistaa omaa identiteettiään. Allardt (1976, 9) toteaa tämän kuuluvan erityisesti itsensä toteuttamiseen.

Ryhmäytyminen oli tärkeä osa voimaantumista. Puolet haastateltavista koki varsinkin kuurojen keskinäisen samuuden voimavarana itselleen. He näkivät nimenomaan kuurojen keskinäisen ja yhteisen identiteetin luoneen pohjan tiiviille yhteisölle.

Me kuurot olemme samanlaisia, tulen voimaantuneeksi silloin. Kuulevien yhteisössä en koe riittävästi voimaantumista.... Mun mielestä kuulevien kanssa on vaikeata kommunikoida, esimerkiksi joskus mokaan, muut ymmärtävät väärin... Kuurojen kanssa ryhmäytymisessä pärjään ja saan onnistumisia kohti ryhmäytymistä. (3)

Voi olla, koska he itse ovat identiteettisesti vahvoja – vaikuttavat minuun myös vahvistaen identiteettiäni. He taistelevat viittomakielen tärkeydestä, myös kaverini taistelevat. Ei suomenkieltä viittoen vaan pitää olla viittomakielenomaista... Semmoinen viittomakielen identiteetti on vahva. Ympäristö, jonka vaadin. Voi olla, että ympäristössä muut myös ovat vahvoja ja vaikuttavat minuun muuttamalla vahvemiksi. Jos muut ovat heikkoja, minä itse muutun myös heikoksi. (11)

Edelliset sitaatit vahvistavat Siitosen (1999) voimaantumisteorian määrittelyä, joka pitää sisällään yksilön kulttuurista voimaantumista ryhmässä tai tapahtumassa, joka oli yhteydessä hänen omaan elämänarvoonsa. Voimaantumisen elementtejä olivat tässä viittomakielen tärkeys, virikkeellinen ympäristö, vahvat ja voimaantuneet ihmiset. Haastateltavan 11 kommentti viittaa siihen, että vahva identiteetti johti vahvaan voimaantumiseen ja vastaavasti heikko identiteetti johti heikkoon voimaantumiseen.

Puolet haastateltavista koki, että kuurojen yhteisö tarjosi yhteisön, johon kuuluu sekä normeja, sääntöjä, tapoja ja arvoja. Suomalainen viittomakieli toi lisää visuaalisuutta kuurojen nuorten elämään ja antoi mahdollisuuden käyttää omaa kieltään. Tämä edesauttoi ystävyyssuhteiden luomisessa ja oman identiteetin rakentamisessa. Omakielisyys katsottiin myös yhdeksi elementiksi kuurojen yhteisön rakentumisessa. Suomalaiseen viittomakieleen ja kuurojen kulttuuriin sisältyy Allardtin (1976, 9) ensimmäinen hyvinvointiporras eli elintaso. Kuurojen yhteisö tarjosi laajan ystäväpiirin maailmalta: vähemmistökulttuurissa verkostoituminen on helpompaa kuin valtaenemmistökulttuurissa. Luukkaisen (2008, 156–158) mukaan kuurot muodostavat helposti rajojen ylittäviä ystävyyssuhteita.

Meille viittomakieli on rikkaus, tärkeätä. (10)

...viittomakielisen kulttuurin merkitys minulle, kyllä on suuri merkitys. Tämä on elämäni. Minun ei tarvitse olla hunningolla..... tiedän kuuluvani viittomakieliseen yhteisöön. Minun ei tarvitse hävetä kuurouttani, kieltäni vaan voin olla ylpeä omasta kulttuuristani, semmoista. (11)

Vähemmistökielen edustaja joutuu pakosti refleктоimaan toimintaansa ja jo nuorena pohtimaan omaa minuuttaan. Identiteetin etsimiseen menee aikaa, mutta tiiviillä ja voimaannuttavalla yhteisöllä on tässä merkityksensä. Etenkin Talib (2002, 44–50) kuvaa vapaasti valittavan identiteetin tapahtuvan vasta aikuisen tai aikuistuvan ihmisen kohdalla. Tämä edellyttää kuitenkin ympäröivän yhteisön valmiutta arvostaa monikulttuurisuutta ja tilan antoa kehittyvän yksilön omille päätöksille. Talib korostaa voimaannuttavan yhteisön sosiaalisen, tunnetason ja motivaation merkitystä. Näillä on yhteys yksilön hyvinvointisuuteen ja minäkäsityksen määräytymiseen. Siitonen (1999, 93) painottaa vuorostaan voimaantumisen olevan yksityiskohtainen prosessi, jossa sosiaalinen ja turvallinen toimintaympäristö luo mahdollisuuden voimaantua.

Haastateltavat näkivät eron kuulevien ja kuurojen ”maailman” välillä. Yksittäisissä vastauksissa korostui se, että kuurojen yhteisössä koettiin enemmän tiiviyyttä ja yhtenäisyyttä kuin kuulevien yhteisössä. Kuuroille yhteisön pienuus oli voimavara, josta ammennettiin voimaantumista. Haastateltavat näkivät kuurojen olevan enemmän tietoisia omasta itsestään; he joutuivat tarkastelemaan itseään yhtenä yhteisön vähemmistökulttuurin jäsenenä, jonka seurauksena syntyy vahva kulttuurinen yhteyden tunne ja tiiviin yhteisön muodostama vahva identiteetti.

Kyllä huomaa, että kuulevien maailma on täysin erilainen kuin kuurojen maailma. Kuten sanoin aikaisemmin, tiivis. Kuurojen yhteisö on tiivis, mutta kuulevien laaja-alainen. Kuurot tuntevat toistensa paremmin. Ovat kulttuurisesti vahvoja, arvostavat identiteettiä enemmän. Kuuleville on ihan samantekevää, ei ole mitään kulttuuritunnetta.... Kuulevilla on kamalan heikko identiteetti, tunnen itseni vahvaksi. (11)

...esimerkiksi mielestäni kuurojen yhteisö on niin kuin läheisempi, selvästi tiiviimpi yhteisö kuin kuulevilla, joilla ei ole omaa selvää yhteisöä, ns. kuuleva yhteisö. Meillä kuuroilla on oma viittomakielemme ja ”me”.

Erilaista. Kuulevat ajattelevat perusjuttuja vain, synnyn suomenkielisenä, olen kuuleva, ei kummempia. Meille se on ihmeellinen asia, erilaista. (14)

Kukaan kuuroista nuorista ei kokenut kuurouden olevan esteenä tai haittana jokapäiväiselle elämälle. Haastateltavat korostivat elämisen normaaliutta: he näkivät esteitä olevan, mutta he eivät kokeneet näitä esteitä mahdottomiksi. Esteiden ylittäminen vaati tavanomaista enemmän ponnisteluja, esimerkiksi kommunikoinnissa kuulevien kanssa ja tiedonsaannin helpompaa saamista. Tiedonsaannilla tarkoitan esimerkiksi enemmän viittomakielisiä palveluja ja tekstitystä televisioon. Kaksi haastateltavaa koki kuurouden aiheuttavan vaikeuksia, esimerkiksi pankissa asioidessa tai ammatinvalinnassa. Pari haastateltavaa mainitsi musiikin yhtenä elementtinä, jota he kaipaivat. Kuulevien yhteisössä musiikilla on iso merkitys arkipäivässä, ja kuurot ovat kompensoineet tätä esimerkiksi visuaalisilla taiteilla, kuten teatterilla, käsityöllä ja kuvataiteella. Haastatteluni myötä näin, että tämän päivän kuurot nuoret olivat pikemminkin tietoisia omista mahdollisuuksistaan kuin rajoituksistaan. Kuurot nuoret pitivät tärkeämpänä saavuttaa onnellisuuttaan lisääviä toimintoja kuin murehtia saavuttamattomissa olevia asioita. Tuloksista löytyy yhtymäkohtia Luukkaisen (2008, 161–165) tutkimukseen, jonka mukaan kuurot ovat tänä päivänä yksilöitä, eivätkä tietyn ryhmän tai yhteisön edustajia. Lisäksi kuurot eivät Luukkaisen (2008) mukaan kokeneet olevansa stigmatisoituneita eli leimautuneita, vaan korostivat kuurona olemisen normaaliutta.

5.3 Kuurojen koulu

Kuurojen koulu oli paikka kuurolle nuorelle, jossa hän tuli ymmärretyksi ja ymmärsi muita vertaisiaan. Kuurojen oppilaiden lukumäärän vähennyttyä kouluissa nousee vertaisten merkitys entistä suurempaan arvoon, ja sen arvo kuurojen kouluissa on ymmärretty. Nuoret kokivat myös koulun paikaksi, jossa he saivat yleissivistystä, jota he eivät sen enempää tarkentaneet.

Kuurojen koulut saivat kiitosta esimerkiksi yksityisopetuksesta: opetettavan asian selvittäminen kävi luontevasti ja nopeasti. Ongelmakohtiin sai omalla äidinkielellään selvitystä ja oppilaat saivat ohjausta välittömästi. Lisäksi oppilas-opettaja -aika oli enemmän kuin yleisopetuksessa. Vaikka kuurojen koulujen oppilaiden lukumäärä on vähentynyt vuosi vuodelta, tämä ei kuitenkaan tullut ilmi kuurojen nuorten vastauksista. Ainoastaan yhden haastateltavan vastauksesta löytyi huolestuneisuus kuurojen koulujen tulevaisuudesta. Kuurojen koulujen opettajien asennetta myös kiiteltiin. Opettajat olivat kannustavia ja rohkaisevia nuorten mielestä. Opettajien panos ei jäänyt vaan kannustamiseen vaan he toimivat myös roolimalleina. Joissakin vastauksissa korostui luokkahuoneen ulkopuolinen merkitys. Esimerkiksi välitunneilla oli suuri merkitys, koska välitunnilla oli mahdollisuus seurustella vertaistensa kanssa.

Siitonen (1999, 161–164) korostaa kulttuurisen kontekstin vaikutusta voimaantumiseen. Nimenomaan välituntien aikaansaama viittomakielinen yhteisöllisyys loi voimaannuttavaa tunnetta kuurojen koulun oppilaille. Välitunnit olivat energisoivia tilanteita, jossa koettu samuus vertaisten kesken sai aikaan voimaantumisprosessin. Viittaan tähän enemmän ”flow-teoriassani” sivulla 49. Haastatteluissa havaitsin useita mainintoja ”jutella”-sanalle ja sen yhteyttä nuorten voimaantumiseen. Nuorilla oli tarve jakaa tietoaan ja ilmaista itseään välitunneilla. Oppitunneilla ei voi ilmaista itseään samalla tavalla kuin välitunneilla, koska käytetty kieli on virallisempaa kuin välitunneilla. Välitunneilla keskustelujen kautta syntyi ns. ”kaverikieltä”, jolla oli oma kollektiivinen merkityksensä. Kaverikieli, jota muut eivät ymmärrä, tiivistä nuorten keskinäistä kollektiivisuutta ja yhteenkuuluvuutta.

Yleensä välitunnit ovat piristäviä tilanteita juttelemisen merkeissä ja piristävät oloa. Samanlainen viittomistyyli kavereiden kesken. Kaverit ymmärtävät minua helpommin kuin muut. (3)

Kaverit ymmärtävät minua, ei tarvi selittää jotain. Hauskempaa viittoa. (10)

Välitunneilla on kiva viittoa. Piristyn ja voimaannun juttelemalla, sekä nauramalla. (15)

Välitunnilla on paljon ystäviä, ja voimme enemmän jutella. Silloin tulee ylihyvä olo. (17)

Luukkainen (2008, 112–113) painottaa kuurojen koulun tärkeän roolin kuurojen nuorten ystävyysuhteiden rakennusareenana. Hän toteaa lisäksi, että samanikäiset vertaiset toimivat peileinä toisilleen, keskustelujen kautta saatiin tietoja, tunnettiin yhteenkuuluvuutta ja löydettiin ryhmä, jonka kanssa oli helppo kommunikoida ja identifioitua. Kuurojen koulu oli siis paikka, jossa kuurot nuoret saivat kavereita ja solmivat ystävyysuhteita. Lisäksi kaverit tukivat toinen toistaan ja patistelivat toisiaan eteenpäin opinnoissaan.

Koulussa kaverit ovat identiteetiltään vahvoja, he vaikuttavat myös minun identiteettiini. Kaverit pohtivat viittomakielen tärkeydestä ja keskustelemme eri asioista. (11)

Kun muutin tähän kouluun, kaverit tukivat minua pyytämällä eri tilanteisiin mukaan. Ja, jos jään jälkeen, he tukevat ottamalla mukaan. (16)

Mukavaa ja helppoa käydä koulua, kun on kannustavia kavereita. Pyytävät mukaan, sen semmoista. (17)

Moni haastateltava koki yhteyden omakielisen ja oman kulttuurinopetuksen välillä. He näkivät kuuroudentuntemuksen opetuksen vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa ja rohkeuteensa. Eritoten nousi esille korostus ”puhtaasta viittomakielestä”. Omakielinen opetus oli yhteydessä asioiden ymmärtämiseen ja oivaltamiseen, koska oma kieli oli suora väline opettajan ja oppilaan välillä. Myöhemmin tässä tulososiossa esitän tuntikeskiarvon suomalaisen viittomakielen opetuksesta kouluissa. Haastateltavilta kerätyistä luvuista sain viikkokeskiarvoksi 1.31 tuntia. Kerätty lukema oli pieni verrattuna haastateltavien tarpeeseen. Näin, että nuoret halusivat tietää enemmän omasta kulttuuristaan, kielestään ja historiastaan. Heidän voimaantumisensa oli yhteydessä viikkokeskiarvon määrään. Vertailun vuoksi suomen kieltä opetettiin huomattavasti enemmän kuuroille nuorille kuin heidän omaa äidinkieltään. Nähdäkseni he saivat oman äidinkielen ja kulttuurin opetuksen eräänlaisina pienenä määränä suhteessa kaivattuun tarpeeseen.

Olen kyllästynyt, koska suomen kieltä on niin paljon ja viittomakieltä niin vähän. (14)

Suomalaisen viittomakielen tunnit olivat paikka nuorille, jossa he saivat ilmaista itseään ja tulla tietoisiksi omasta taustastaan. Haastateltavat mainitsivat laatusanoja, joilla he kommentoivat suomalaisen viittomakielen tunteja, kuten ”hyvä, mukava, positiivinen”. Heillä oli tarve saada lisää omakielisiä kulttuurin tunteja toteuttaakseen itseään, joka kiteytyi seuraavan haastateltavan sanoihin:

Esimerkiksi viittomakielen ilmaisutunnilla minusta tuntuu mukavalta.
Saan itse harjoittaa hyvinvointiani jollakin tavalla. (14)

Edelliseen sitaattiin palaten, korostan Luukkaisen (2008, 150) tavoin suomalaisen viittomakielen olevan muutakin kuin yksilön käyttämä kieli tai kommunikaatitapa. Suomalainen viittomakieli on erottamaton osa persoonallisuutta, josta ei haluta luopua. Siitonen (1999, 189) väittää tietyn ympäristön vaikutuksen ihmisen voimaantumisessa johtavan myös hyvinvoinnin kokemukseen.

Voimaantumista nuoret saivat siis kuuroista kavereista, kuurojen kulttuurista ja opetuksesta ja kuurojen koulumiljööstä. Siitosen (1999) mukaan voimaantumista tapahtuu, jos olosuhteet, pakottomuus, tapahtuman merkityksellisyys ja aika kohtaavat toisensa. Näiden osa-alueiden kohdatessa syntyy hyvinvointia. Kuurojen koulussa voimaantumisen osa-alueet eivät leikanneet toistuvasti toistensa kosketuspisteitä, joka johti siihen, että täydellistä ja pitempiaikaista voimaantumista ei syntynyt.

Kuurojen kouluissa oppiaineiden mieleisyys vaihteli haastateltavien kesken ja selvää suosikkia ei ollut, joskin liikunta sai jonkin verran eniten kannatusta. Vastaava ilmiö on yleisopetuksessakin. Etenkin suomen kielen muutamat nuoret kokivat tärkeäksi oppia

koulussa pärjätäkseen yhteiskunnassa. Suomalaista viittomakieltä puolestaan nuoret eivät paria nuorta lukuun ottamatta maininneet. Tietyt aineet saivat selvästi eniten mainintoja vähiten pidettyinä. Esimerkiksi vieraat kielet, kuten englanti ja ruotsi koettiin epämiellyttäväksi. Vieraiden kielten lisäksi matemaattisista aineista, kuten matematiikasta, fysiikasta ja kemiasta, ei juurikaan pidetty.

Aloin pohtia näiden aineiden vahvaa ilmituloa haastatteluissa. Voiko syy olla siinä, että kuuroja ei osattu näissä aineissa opettaa aineen edellyttämällä kielellä? Kieliä opetetaan kuuroille ensisijaisesti suomen kielen kautta, koska esimerkiksi missään kuurojen koulussa Suomessa ei opeteta vierasta kieltä sen omalla viittomakielellä. Jos esimerkiksi ruotsin kieltä opetettaisiin ruotsalaisen viittomakielen kautta, olisivatko tulokset myönteisemmät? Matemaattisten aineiden opiskeluun viitaten Bull (2008, 171) väittää, että kuurojen matemaattisella opiskelulla ja oppimiskokemuksilla näyttää olevan myönteisiä vaikutuksia matemaattisiin oppinnoihin. Matemaattiset aineet ovat vahvasti kognitiiviseen päättelyyn perustuvia asioita ja edellyttävät kuuroille visuaalisen viittomakielisen esittämisen. Bull (2008, 171) mainitsee kielen käytön yhteyden kuurojen matemaattisen informaation saamiseen ja matemaattisen kyvyn lisäämisessä. Sanallisissa tehtävissä on usein kielellisiä haasteita mukana; taitavat ja visuospatiaaliset opettajat osaavat avata asiaa oppilaillensa. Opettajan kielenkäytön merkitys osoittautuu merkitykselliseksi seuraavassa sitaatissa. Kuurot nuoret kaipasivat opettajaa, joka kykeni avaamaan opetettavaa ainesta riittävän visuaalisesti ja kuurojen ajatusmaailmaa myötäillen.

Joskus kyllä huomaa, että opettajat eivät ole päteviä siinä aineessa, koska häntä ei ole koulutettu lainkaan. Ja viittomakielisiä opettajia on harvassa, sen huomaa joskus. (11)

Kuurojen koulujen opettajien tasosta kysyttäessä haastateltavat antoivat toisistaan eriäviä vastauksia. Jopa saman koulun sisällä oli erilaisia vastauksia haastateltavien

kesken. Havaittiin vastauksista yhden yhteisen piirteen: opettajien suomalaisen viittomakielen taitoa arvioitiin jokaisessa vastauksessa. Sen sijaan didaktisia taitoja tai persoonaa ei kovin monessa vastauksessa mainittu. Kuurojen koulujen oppilaille oli vastausten perusteella tärkeää saada opettaja, jolla oli hyvä ja ymmärrettävissä oleva suomalaisen viittomakielen taito. Lisäksi opettajan (myös avustajien) oma vahva identiteetti ja kyky empatisoida oppilaita tulivat vastauksissa esille. Vahvalla identiteetillä haastateltavat tarkoittivat henkilöä, joka arvosti kuurojen kulttuuria ja suomalaista viittomakieltä. Haastateltavat kokivat saavansa myös voimaannuttavaa tunnetta opettajalta, jolla oli vahva kuuroidentiteetti. Heidän välilleen syntyi eräänlainen kiinteämpi ”kulttuurinen side” kuin muihin opettajiin. Empatiakyvyllä haastateltavat tarkoittivat henkilöä, joka kykeni ymmärtämään oppilaita heidän elämästään ja kulttuuristaan käsin. Empaattinen opettaja kykeni myös antamaan vinkkejä, esimerkiksi viittomakielisissä ilmaisuissa tai identiteetin rakentamiseen. Lisäksi opettaja tarjosi ratkaisumalleja oppilailleen, koska hänellä oli intuitiivinen käsitys kuurojen nuorten tarpeesta.

Siitonen (1999) toteaa, että sisäinen voimantunne on omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttava tunne. Näin tapahtuessa toteutuu samaistuminen luokassa, jossa oppilaiden ja opettajan välille syntyy vahva yhteisöllisyys. Koulun tulee olla nimenomaan paikka, jossa kuurojen koulujen oppilaat saavat omakielistä ja kulttuurista opetusta ja ohjausta. Haastateltavien vastauksista nousi esiin myös huoli opettajien riittävästä ainedidaktisesta hallinnasta. Päteviä opettajia ei ollut aina opettamaan didaktisesti. Tämä näytti korostuvan kuurojen kouluissa, sillä luokanopettaja saattoi jopa opettaa vieraita kieliä kuurojen koulujen oppilaille.

Haastattelujen myötä tuli toistuvasti ilmi käsite ”selittää”, joka oli mainittu monessa vastauksessa. Pohdin käsitteen etymologiaa ja merkitsevyyttä kuurojen koulujen opetuksessa. Sain kuulla haastatteluissa opettajan opettaneen hyvin, mutta liittyikö tähän ”selittämiseen” jokin taustakytkös? Marschark ja Wauters (2008, 311–313)

mainitsevat, että juuri kuurot opettajat kykenevät opettamaan kuuroille oppilaille tehokkaammin ja tietävät, miten kuuro prosessoi oppimistaan. Esimerkiksi matematiikassa on paljon käsitteellistä oppimista termeineen ja nämä asiat tulisi selittää kuuroille heidän omasta äidinkielestään käsin. Joidenkin oppilaiden mainitsemat henkilöt, jotka olivat osanneet selittää hyvin, olivat kuuroja tai kuulevia, joiden perheessä oli kuuroja sukulaisia. Tähän liittyen Stokoe (1980) esittää kuurojen käsitteellisestä ajattelemisesta seuraavasti: visuaalinen rikkaus ja kuurojen tapa esittää viittomakieltä tulevat yhteisöstä, jossa yhteisön jäsen on elänyt ja kykenee myös ymmärtämään asioiden välisiä suhteita.

Hyvä, niin kuin opettajat osaavat viittoa hyvin..... Voinko sanoa myös apuopettajan? Minä luulen, että (nimi) on hyvä tyyppi. Hän on niin kuin taitava selittämään, helppo ymmärtää. (17)

”Selittämiseen” liittyen voimaantuminen tapahtui tilanteessa, joissa olosuhteet, pakottomuus, tapahtuman merkityksellisyys ja aika kohtasivat toisensa synnyttäen voimaantumista. Tämä johti samalla myös hyvinvointiin. ”Selittämis”-tilanteessa kuuro oppilas pääsi tilanteeseen, jossa hän kykeni näyttämään osaamisensa, taitonsa, kielellisen tasa-arvonsa ja ajattelemisensa. Tässä tilanteessa kaikilla voimaantumisen osa-alueilla oli merkitystä ja ne muodostivat synergiaa, jota kutsun voimaannuttavaksi energiaksi. Itse asiassa tapahtuma oli eräänlainen ”flow”, jossa oppilas koki yhteyden omakieliseen opettajaan, tapahtumaan ja oppimateriaaliin. Kun jokin osa-alueen teho hävisi, voimaantumisaste laski.

Yhteenvedona voin sanoa, että haastateltavien mukaan opettajien suomalaisen viittomakielen taito oli kuurojen kouluissa tyydyttävää tasoa. Kolmesta opetuskielestä (viitottu suomi, suomalainen viittomakieli ja puhe) mainintoja sai kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa. Tämäkin asia oli koulukohtainen: yhdessä koulussa miltei kaikki mainitsivat suomalaisen viittomakielen ja kahdessa muussa koulussa mainittiin kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa. Kuurot nuoret kokivat myös tarpeelliseksi saada lisää

omakielistä henkilökuntaa. Omakieliseen henkilökuntaan kuurot nuoret samaistuvat kielellisesti ja kulttuurisesti, sekä käyttökieleksi vaikutti heidän hyvinvointiinsa.

Mielestäni on vähän huonoa, koska osa opettajista on kuulevia. En tykkää, haluaisin kaikkien olevan kuuroja. Koska me ymmärrämme: tiedän hänet ja hän minut. Me käytämme samaa viittomakieltä.. Kyllä osa avustajista ei osaa viittomakieltä.... Ei voi muuta kuin kirjoittaa, joskus kirjoitamme ja joskus yritämme elehtiä käsillämme. (2)

Millainen on hyvä opettaja? Sanon nimen: (henkilön nimi). Hyvä tyyppi, niin mutta semmoinen niin kuin hän on. Koska esimerkiksi hyvä viittomakieli-identiteetti. Vahva, kannustaa muita oppilaita... Täällä annetaan ymmärrystä, millainen on kuurojen elämä, millainen on identiteetti, millainen on viittomakieli: kulttuuri, historia, kaikki. (11)

Kuurojen koulujen toimintaan kaikki haastateltavat olivat puolestaan tyytyväisiä. Puolesta haastateltavien vastauksista näkyi kaipuu entisaikojen kuurojen kouluihin, joissa oli runsaasti heidän vertaisiaan. Kielihäiriöisten oppilaiden lukumäärän lisääntyminen kuurojen kouluissa oli vaikuttanut kuurojen työntekijöiden lukumäärän vähenemiseen. Haastateltavat toivoivat kuuron henkilökunnan pysyvän ennallaan ja jopa joissakin vastauksissa lisääntyvän. Nuoret toivoivat kouluilta myös monipuolisempaa kurssitarjontaa, esimerkiksi valinnaisaineiden määrää ja laajuutta. Muutamassa vastauksessa haluttiin koulujen kiinnittävän huomiota lähinnä suomenkielen opetukseen ja laatuun. Valinnaisaineisiin sisältyi myös toive leirikoulujen määrän lisäämisestä.

5.4 Suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen opetus

Tarkastelin haastattelukysymyksissäni myös suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen opetusta, näiden tuntimäärällistä suhdetta keskenään ja millä tavoin kieliä opetettiin kuuroille nuorille. Miten nuoret itse kokivat esimerkiksi suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen opetuksen? Luukkainen (2008, 199) painottaa suomalaisen viittomakielen olevan nuorille kuuroille tärkeä itsemäärittelyn ja identiteetin rakentamisen väline. Suomalainen viittomakieli mahdollistaa myös vuorovaikutuksen sekä kuurojen että kuulevien ihmisten kanssa.

Havaitsin, että suomalaisen viittomakielen opetus etsii vielä jalansijaa kuurojen koulujen opetuksessa. Suomalaisen viittomakielen oppiaineen merkitystä kuurojen elämässä pidettiin kovin ristiriitaisena. Haastateltavat puolsivat suomalaisen viittomakielen oppiainetta. Toisaalta jotkut nuoret pitivät sen opetusta turhana. Suomalainen viittomakieli nähtiin yhtenä välineenä päästä kohti tasa-arvoisempaa asemaa, saada tietoa kulttuurihistoriallisista asioista ja ennen kaikkea se oli pohja oppilaiden kielelliselle tietoisuudelle. Oppilaat kokivat suomalaisen viittomakielen muokkaavan heidän identiteettiään. Nimenomaan kielen kautta oppilaat rakensivat omaa minäkuvaansa.

Suomen kieli oli vahva itsemäärittelyn tapa. Hyvä suomen kielen taito auttoi pärjäämään yhteiskunnassa ja oppilaat kokivat päteväytyvänsä hyvällä suomen kielen taidolla. Suomen kielen nähtiin myös olevan arvokkaampi kieli, kuten kaksi haastateltavaa mainitsi *”viittomakieli ei ole ihmeellisempi”* ja *”turha oppia suomalaista viittomakieltä, kun välitunnilla voi viittoa myös”*. Suomalainen viittomakieli oli oppilaiden käyttökieli, jota he käyttivät kommunikoidessaan – mutta suomen kieli oli oppilaille eritoten vahva itsemäärittelyn väline, jonka perusteella he heijastivat itseään yhteiskunnassa.

Suomen kieltä enemmän, viittomakieli ei ole ihmeellisempi, mutta hyvä tietää historiaan liittyviä asioita. (3)

Joo on, koska on äidinkieleni ja minun pitää tietää siitä....Koska tarvitsen suomen kieltä joka päivä: viittomalla ja artikuloimalla samaan aikaan....Kaikkien kielten perustaksi tarvitsen suomen kieltä, myös viittomakieltä. (12)

Mutta toisaalta viittomakieli opetuksena: en tiedä siitä, millä tavalla olisi voinut järjestää. Esimerkiksi, jos olisi useampi tunti viikossa, en tiedä.... Koska minä tarvitsen suomen kieltä minun jokapäiväisessä elämässäni, esimerkiksi kaupungilla tai missä vaan miljöössä, kaikkialla näkyy suomen kieli selvästi. Pakko kyllä tarvita sitä. Kyllä, koska viittomakielestä tarvitsen perustietoja – esimerkiksi omasta historiasta, omasta kieliopista, omasta rekisteristä, semmoista. Mun mielestä tärkeätä tietää omasta kielestä, pitää tietää kyllä. (14)

Viittomakieli viittoen on kyllä mukavaa, samaa asiaa voi välitunnilla jutella. (15)

Haastateltavat eivät nähneet suomalaista viittomakieltä erityisen tarpeellisena aineena, koska sitä ei ole heidän mielestään osattu opettaa oikealla tavalla. Esimerkiksi haastateltavat eivät tieneet, miten suomalaisen viittomakielen opetusta voitaisiin kehittää, ja miten tämä vaikuttaisi välittömästi heidän elämäänsä. Päinvastoin suomen kielen opetus oli monelle haastateltaville olennaista ja tärkeää: heillä oli ajatuksia, mihin osa-alueisiin he haluaisivat panostaa ja kehittyä. Usea nuori korosti suomen kielen tärkeyttä yhteiskunnassa pärjäämisessä. Talibin (2002, 66–67) mukaan yksilön sisäistämä kulttuuri ilmenee käyttäytymistä ohjaavina asenteina ja arvoina. Suomalaisen viittomakielen epämääräiseen asemaan saattoi vaikuttaa se, että suomalaisen viittomakielen opetuksella on ollut lyhyt perinne kouluopetuksessa. Pakollisena opetuksena sitä on ollut vasta reilut kymmenen vuotta.

Näiden kahden kielen arvostus näkyi tuntijaossa: haastateltavilta kerätyissä suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen viikko-opetustuntimäärissä oli monen tunnin viikkoero. Keräsin tarkat tuntilukemat kysymällä haastateltavilta heidän suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen viikkotuntimääriä. Tarkemmat laskutoimitukset tein analyysivaiheen aikana. Suomalaista viittomakieltä opetettiin keskimäärin 1.31 tuntia viikossa ja vastaavasti suomen kielen tuntiosuus viikossa oli 4.13. Talibin (2002, 67) mukaan kielitaito on tärkeä osa kouluhabitusta, sitä järjestelmää, jolla koulussa menestytään. Perinteisesti puhutun ja kirjoitetun kielen hallinta on edellytys koulussa toimimiselle. Monet sosiaaliset tilanteet ja konfliktien selvittäminen edellyttävät myös hyvää kielitaitoa. Kuurojen kouluissa kirjoitetun kielen osuuteen oli panostettu resursseja suomalaisen viittomakielen kustannuksella. Syyinä on voinut olla esimerkiksi puute osaavista opettajista, sillä kovinkaan monella kuurojen koulujen opettajalla ei ole suomalaisen viittomakielen perusopintoja suoritettuina. Kysyin haastatteluissa nuorilta myös, millä tavalla suomen kieltä opetettiin heille kouluissa. Suurimmalle osalle suomen kieltä opetettiin toisen kielen näkökulmasta. Muutamalle oppilaalle suomen kieltä opetettiin ensimmäisenä kielenä heidän omasta toivomuksestaan.

Vertailin edellä mainittua tulostani suomenruotsalaisten opetukseen, joka käydään ruotsin kielen ehdoilla, joka oli samalla myös oppilaiden äidinkieli (Opetushallitus 2004). Tämä antoi suomenruotsalaisille oppilaille voimaantumisen tunteen omasta kielivähemmistön asemastaan: he saivat tietoa, muodostivat ajatuksia ja kehittivät ymmärrystään omalla äidinkielellään ja sisäistivät, että olivat hyväksytyjä sellaisena kuin ovat (Hyyppä 2002, 117–121). Sen sijaan kuurojen koulujen opetus ei lähtenyt tästä ajatuksesta vaan päinvastoin oppilaiden identiteetin rakentaminen käytiin valtaenemmistön ehdoilla, jolloin kuurojen koulujen oppilaat alkoivat ehdollistua ja elivät valtaenemmistön normien mukaisesti.

5.5 Koulun ulkopuolinen elämä, kaverit ja tulevaisuuden haasteet

Kuurot nuoret olivat montaa mieltä omasta olostaan yhteiskunnassa. Jotkut kokivat itsensä normaaleiksi, eräillä oli pelkotiloja ja toiset tunsivat turhautuneisuutta kommunikoidessaan kuulevien kanssa. Eräs sanoi olevansa erilainen, mutta ylpeä omasta kielestään ja kulttuuristaan. Joku sopeutui elämään kuulevien kanssa ja koki itsensä osaksi heitä. Toisaalta joku ei voinut olla muiden kanssa kuin kuurojen. Yksi halusi olla kuulevan kaltainen ja osata puhua. Vastauksista havaitsin yhden yhteisen piirteen, joka puuttui kuuroilta nuorilta yhtä vastausta lukuun ottamatta: kukaan ei maininnut olevansa vähemmistökielen edustaja ja kantavansa eräänlaista ylpeyttä olla monikulttuurinen henkilö. Missä olivat etenkin ne uudisraivaajat, jotka omalla vahvalla itsetunnollaan raivaavat tietä ja näyttävät mallia monikulttuurisesta yhteiskunnasta?

No, tunnen olevani normaali ihminen. (8)

Kuulevien kanssa tunnen itseni vahvaksi. Voi olla, että itsetuntoni ja identiteettini on vahva: kuulevilla on kamalan heikko identiteetti. Tunnen itseni vahvaksi. (11)

Olen katsonut kuulevia ja haluaisin itse osata puhua, haluaisin olla myös taitava puhuja. (15)

Olennaista kuuroille oli omien tavoitteiden ja kiinnostusten kautta muodostunut suhde sekä kuulevien että kuurojen maailmaan. Kuurot nuoret olivat selviytymiskykyisiä. Esimerkiksi erilaiset haasteet, esteet ja ongelmat olivat selvitettävissä. Haastatteluissa ilmeni myös, että kuulevat nuoret suhtautuivat myötämieleisesti kuuroihin ja olivat valmiita tutustumaan heihin. Kuitenkin vielä tänä päivänä kuurot joutuivat pinnistelemaan tavanomaista enemmän kommunikoidessaan kuulevien kanssa. Jotkut nuoret kokivat kynällä ja paperilla tapahtuvan kommunikoinnin raskaammaksi kuin välittömän kommunikoinnin. Luukkaisen (2008, 198) mukaan nuorille tiukka rajojen pitäminen ei ole tänä päivänä tärkeätä. Asenteet mainitsivat useat haastateltavat. Kuurot nuoret vaativat kuulevilta hyvää asennetta ja suhtautumista heidän kuurouteensa. Asenteella näytti olevan ystäväystymistä edistävä vaikutus: avoimet ja suvaitsevat kaverit luettiin kuuluvaksi kuurojen nuorten kavereihin. Eräs haastateltava korosti juuri asenteen merkitystä: hän tunsii olevansa alempiarvoinen kuulevien kanssa, kun kuulevat eivät huomioi häntä tarpeeksi. Lisäksi tietoa ei ole tarjolla välittömästi ja samansuuruisesti kuin kuurojen yhteisössä. Tällä tarkoitan tiedonsaannin helppoutta kuurojen yhteisössä, haastateltavat voivat suunnata mielenkiinnon kuurojen yhteisössä ja saada autenttisesti kaiken tarvittavan tiedon ilman ponnistelua. Haastateltavat korostivat kuurojen yhteisön antavan mahdollisuuden ymmärtää toisiaan ja tulla ymmärretyksi.

En tunne, että olisin kamalan eristäytynyt. Tunnen kuuluvani joukkoon. Minä olen vaan erilainen, minulla on oma kieli ja kulttuuri – samalla lailla ulkomaalaisella on oma kulttuuri ja kieli. (11)

Sain monenlaisia vastauksia, kun kysyin nuorilta kuurojen oikeuksien kehittämisestä yhteiskunnassa. Suurin osa vastauksista koski tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa, suomalaisen viittomakielen tietoisuuden leviämistä yhteiskunnassa, viittomakielentaitoisempia kuulevia, suomalaisen viittomakielen oppimisen mahdollisuuksia kuuleville ja kuuroille kohdistettuja palveluja, kuten lääkäreitä ja poliisia. Nuoret toivoivat myös yhteiskunnalta enemmän kuuroille järjestettäviä omia kokoontumispaikkoja ja nuortentaloja sekä organisoitunutta toimintaa, kuten

seikkailutoimintaa ja ohjelmia. Niemelä (2003, 121) kuvaa sosiaalisen toiminnan, kansalaisaktiivisuuden ja toimintakykyisyyden aikaansaaman sosiaalisen pääoman lisäävän yksilöiden fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Muita nuorten toiveita olivat paremmat harrastus- ja lisäpalvelumahdollisuudet, kuten tulkkaustuntien lisääminen ja apuvälineiden (palvelut, tietokone, tekstipuhelin) helpompi saatavuus. Eräs haastateltava toivoi myös kuurojen omaa poliittista puoluetta, jonka kautta kuurot voisivat saada tasa-arvoisempaa kohtelua.

Vapaa-ajalla kuurot nuoret näyttivät harrastavan liikuntaa runsaasti, koska mainintoja tuli melkein jokaisen kohdalla jostakin säännöllisestä liikunnasta. Useammalla haastateltavalla oli monia harrastuksia. Tietokoneen peluu oli monen haastateltavan harrastus. Sen sijaan yksinäiseksi itsensä mainitsi vain kaksi haastateltavaa. Etenkin kavereiden, perheen ja eläimien kanssa oleminen ja seurustelu olivat monien mielestä tärkeitä vapaa-ajan vietossa. Usea haastateltava mainitsi myös kotitehtävät yhtenä harrastuksenaan.

Omasta tulevaisuudestaan kaikki kuurot nuoret näyttivät olevan selvillä. Lähes jokaisella haastateltavalla oli peruskoulun jälkeiset opinnot tiedossa. Talib (2002, 49) korostaa hyvän identiteetin tulevaisuusaspektia, joka mahdollistaa tavoitteiden suuntautumisen omiin mahdollisuuksiin koulutuksen ja ammatin valinnassa. Valtaosa nuorista halusi kouluttautua ammattiin heti peruskoulun jälkeen ja suunnata työmarkkinoille. Kahdestakymmenestä haastateltavasta kolme aikoi jatkaa lukioon. Näillä lukioon pyrkivillä oli määrätietoiset suunnitelmat jatkaa opintoja lukion jälkeen ammattikorkeakouluihin tai ylemmän asteen koulutukseen. Lisäksi näillä lukioon menevillä oli tulevaisuudensuunnitelmia hyvästä palkasta ja perheestä. Muutama haastateltava mainitsi tavoitteidensa olevan urheilussa, ja he halusivat tulla urheiluammattilaisiksi. Lisäksi pari haastateltavaa halusi peruskoulun jälkeen jatkaa opintojaan kympiluokalla kehittääkseen omia suomen kielen taitojaan.

Kuuroilla nuorilla näytti olevan realistisia jatko-opiskelusuunnitelmia ja tavoitteita. Vastauksista näkyi klassinen jakautuminen lukion ”paremman pohjan” ja jatko-opiskelujen suuntaan sekä ”työläisuraan”, joka käytännössä tarkoitti ammattikoulua. Stereotypioita oli näin ollen vielä hyvän koulutuksen saamisessa: lukio koettiin väyläksi paremman koulutusuran saamiseen. He olivat jo tietoisia lukion jälkeisistä opinnoista ja tiesivät eräänlaisen koulutusputken häämöttävän. Ammattikouluun hakeutumiseen katsottiin toisaalta edustavan nuoria, joille käsityö oli merkityksellistä elämässä, ja jotka siirtyivät suoraan työelämään kolmivuotisen opiskelun jälkeen.

Kiinnitin huomioni muutamien oppilaiden vastauksiin, joissa korostettiin suomen kielen merkitystä yhteiskunnassa pärjäämisessä. He olivat menossa peruskoulun jälkeen täydentämään suomen kielen opintojaan. Miksi he valitsivat juuri suomen kielen opinnot? Miksi he eivät olleet kiinnostuneita esimerkiksi suomalaisen viittomakielen opinnoista? Onhan suomalainen viittomakieli kuurojen oppilaiden perusta ja äidinkieli. En tutkimuksessani havainnut lainkaan esimerkiksi kiinnostusta opiskella kuurojen historiaa ja kulttuuria. Etenkin Gallaudetin yliopisto Washingtonissa, Bristolin yliopisto Bristolissa ja Jyväskylän yliopisto muiden muassa tarjoavat viittomakielen opintoja, sekä ovat viittomakielen kulttuurin, historian ja lingvistisen tutkimuksen uranuurtajia. Paikkoja ja tietoja on olemassa, mutta miksi siitä huolimatta nämä eivät ole saaneet kuuroja nuoria kiinnostumaan?

Joo, tulevaisuudessa on tärkeitä oppia suomen kieltä työn takia. (15)

Kyllä se (suomen kieli) on todella tärkeitä minulle: tarvitsen suomen kieltä pätevätykseni. (18)

Kuurojen nuorten tulevaisuuden visioissa oli voimaantumisen, tietoisuuden, itsemääräämisen ja pystyvyyden halua. Erään haastateltavan vastauksessa paljastui kuitenkin kaksi kohtaa, missä hän ei uskonut olevansa tekemisissä kuurojen kanssa ja kykenevänsä toimimaan haaveammattissaan. Hän toivoi saavansa kuuroja työkavereita, mutta ei uskonut sen olevan mahdollista. Haastateltava haaveili myös

ratsastusopettajan ammatista, mutta epäröi sitä oppilaiden vähyyden vuoksi. Miksi nämä haaveet eivät voisi olla realistisia? Riittävän voimaantunut yksilö voi nämä asiat toteuttaa realistisella tavalla. Tätä Siitonen (1999, 5) käsittelee kirjoittaessaan heikon ja vahvan voimaantumisen yhteydestä hyvinvointisitoutumiseen. Vahvalla ja tietoisella tasolla voimaantunut ihminen on kykenevä toteuttamaan halunsa ja kiinnostuksensa. Kun ihminen kykenee saavuttamaan asioita, jotka ovat hänen elämälleen tärkeitä, on hän myös saavuttanut hyvinvointia.

...minä haluan saada hyvän työpaikan, hyvät työkaverit. Olisi kivaa, jos olisi kuuroja työkavereita, mutta en usko. Hyvä palkka pitää olla, myös perhe, lapset, semmoinen omakotitalo, auto ja sen semmoiset....
Mahdollisuuksia rajattomasti, saan tehdä mitä haluan. Muutama kohta: aikaisemmin pienenä halusin ratsastusopettajaksi – nyt ajattelen, että en voi ehkä saada töitä, koska ei ole oppilaita. (14)

Vahvaan ja heikkoon voimaantumiseen liittyen pohdin kuurojen nuorten kaverisuhteita ja millaisia kavereita heillä oli vapaa-ajalla. Myönteistä oli se, että kaikilla haastateltavilla oli kavereita myös koulun ulkopuolella. Kolme neljäsosaa (n=15) haastateltavista ilmoitti, että heillä oli myös kuulevia kavereita. Näistä moni ilmoitti, että kuulevat toivat lisäarvoa heidän elämäänsä ja he kokivat pärjäävänsä elämässä kuulevien kavereiden kautta. Lisäksi kuulevat kaverit olivat kiinnostuneita suomalaisesta viittomakielestä ja halusivat oppia suomalaista viittomakieltä. Kuurot nuoret eivät enää nähneet ryhmien välillä tiukkaa vastakkainasettelua ja nurkkakuntalaisuutta vaan näkivät yhteiskunnan solidaarisena ja suvaitsevana. Luukkainen (2008, 136) kuvaa jakoa kuurojen ja kuulevien välillä vanhentuneeksi arvoksi, joka korosti ryhmien erilaisuutta. Talib (2002, 49) huomauttaa vuorottelukulttuurissa yksilön voivan kuulua kahteen kulttuuriin ilman, että hän joutuu luopumaan omasta kulttuuri-identiteetistään.

Kuuroja on helppo lähestyä, mutta kuulevia vaihtelevasti.. Vaatii, että ymmärrämme toisiamme. (3)

On hauskaa olla kahdessa seurassa, pärjään sillä elämässäni eteenpäin. (9)

Molemmat käyvät, sekä kuurojen että kuulevien kanssa vapaasti. (17)

Muutamalla haastateltavalla oli kuulevia kavereita, mutta he samaistuivat enemmän kuuroihin kavereihin. Varsinkin kielikynnys näytti olevan muutamissa vastauksissa korkea: haastateltavat joutuivat opettamaan kuuleville suomalaista viittomakieltä, aina he eivät ymmärtäneet toisiaan, asiaa oli vähän, keskustelu oli pinnallista ja oli varautuneisuutta. Kuitenkin ennakkoluuloja kuulevia kohtaan ei näkynyt kenenkään haastateltavan vastauksissa, joka oli hyvä asia. Harrastukset näyttivät madaltavan kynnystä kuurojen ja kuulevien välillä. Suurin osa kuurojen saamista kuulevista kavereista löytyi harrastusten kautta.

Monenlaiset ystävät koettiin rikkaudeksi, ja itse asiassa juuri termi ”moninaisuus” on noussut viime aikoina entistä enemmän esille kasvatustieteellisissä keskusteluissa (mm. Jokinen ja Luukkainen 2008). Kun käsite erilaisuus korostaa eroavaisuuksia joidenkin ryhmien välillä, moninaisuus sen sijaan korostaa ihmispopulaation rikkautta ja arvokkuutta. Yhteiskunta tarvitsee moninaisuutta yhteisönsä, koska yhteisön kulttuurinen ja kielellinen rikkaus kehittävät ihmispopulaatiota hyvinvoivaksi yhteisöksi. Eräs haastateltava toi esille kaksi ulottuvuutta: kuurojen yhteisön ja kuulevien yhteisön, joista hän sai voimia. Kulttuurien välillä luovimisessa syntyy uutta voimavaraa, joka energisoi koko yhteiskuntaa.

Vaihtelevasti. Kun kouluni alkoi, kaikki olivat ihmeissään – mutta nyt ovat tottuneet. Melkein koko (paikkakunnan nimi) nuoret tietävät, että on normaali asia. (8)

Minulla on selvästi valtaosa kuuroja, mutta muutama on kyllä kuulevia – he ovat antaneet minulle paljon – ovat opettaneet minua ja minä heitä, vuorovaikutus pelaa. Semmoista. No, kieli on tärkein asia, oma kieleni ja heillä oma kielensä.... Mun mielestä aika hyvin, rippileirillä kaikki olivat positiivisia ja avoimia, halusivat tietää enemmän. Kukaan ei halveksinut. Mun mielestä minuun suhtauduttiin erinomaisella asenteella, kaikki oli hyvin. (14)

Turha olla kuurojen kanssa koko ajan, koska myöhemmin isona ei osaa kommunikoida kuulevien kanssa. Ei ole tottunut. Molempien kanssa

ollessa on helpompaa myöhemmin kommunikoida molempien kanssa.
(17)

Hyyppä (2002) nimeää hyvän itsetunnon osaksi hyvinvointia. Kuuroilla nuorilla, joilla oli kuulevia kavereita, oli kehittynyt hyvä itsetunto, jota oma etninen identiteetti eli kuurous vahvisti. Etninen tausta nähtiin rikastuttavana voimavarana. Lisäksi haastateltavien vastauksista nousi vastavuoroisuuden käsite, joka onnistuessaan yhdisti kahta eri kulttuuria. Hyyppä (2002, 178) kuvaa vastavuoroisuutta täysivaltaisuudeksi. Täysivaltaisuus tarkoittaa yksilöiden tai yhteisöjen aktiivista osallistumista yhteisiin asioihin. Talib (2002, 139) väittää onnistuneen kohtaamisen toimivan eräänlaisena monitulkintaisena harmoniana. Hyyppä (2002) mukaan tasapainoiseen elämään liittyy toisista välittäminen ja kulttuuriharrastus ovat todistetusti hyvinvoinnin lähteitä. Hyyppä kuvaa myös luottamuksen lisäävän tasa-arvoistumista ja hyvinvointia. Kaiken kaikkiaan yhteisöllisyyteen, ihmisten väliseen luottamukseen ja yhteenkuuluvuuteen on helppo rakentaa terveyttä vahvistavia asioita.

6 POHDINTA

Ennalta oletin, että kuurojen kouluilla on edelleen merkittävä rooli kielellisenä sosiaalistajana, vaikka kuurojen koulua on kritisoitu voimakkaasti eri tutkimuksissa. Tutkimukseni mukaan kuurojen koululla oli merkityksellinen rooli kuurojen nuorten arkipäivän elämässä. Koulu oli joillekin oppilaille ainoita paikkoja yhteisössä, jossa he tulivat ymmärretyksi ja ymmärsivät muita ihmisiä. Koulu tarjosi mahdollisuuden nuorille käyttää äidinkieltään ja saada tukea kuuron minätietoisuudelle, etenkin kuurojen koulujen kuurotaustaisilta työntekijöiltä, jotka olivat itse kuuroja tai kuurojen sukulaisten jälkeläisiä.

Ennako-oletuksenani oli, että kuuroilla nuorilla voimaantuminen ja kulttuurinen vähemmistöryhmäylpeys eivät näkyisi samalla tavalla kuin esimerkiksi suomenruotsalaisilla. Vähemmistöryhmään kuuluvan henkilön identiteetin valintoja ovat esimerkiksi oman kulttuurin arvostaminen, vaaliminen ja säilyttäminen. Erityisesti Suomessa kaksikielisyysopetus on kuuroille avain menestykseen ja hyvinvointiin. Vahva ja voimaantunut yksilö kykenee arvostamaan kahta kulttuuria samanaikaisesti, koska hän tietää saavansa rakennusaineita omaan hyvinvointiinsa molemmilta kulttuurialueilta. Mikäli tasapaino kaksikielisyden ja kulttuurin alueella ei ole kohdallaan, saattaa yksilölle tulla tunne eriarvoisesta arvostuksesta yhteisössä, jolloin ajan mukaan toinen kulttuurinen osa-alue ottaa vallan toisesta. Hyypä (2002, 24) painottaa, että kehittynyt itsetunto eri kulttuurin alueilla auttaa näkemään ja kokemaan oman etnisyyden voimavarana, josta voi ammentaa luovuutta. Hyvä itsetunto yhdistyy etnisen identiteetin voimaantumisasteen kanssa.

Hyvinvointi ei synny itsestään vaan se vaatii tietoista prosessointia koko yhteiskunnalta. Yhteiskuntamme tarvitsee puolestaan ihmisiä, joilla on sisäistä voimaa kestää haasteita ja epäonnistumisiakin. Hyvinvointi vaatii jokaisen ihmisen itsetutkistelua ja suhtautumista ympäröivään yhteiskuntaan. Hyypän (2005) me-hengen filosofian mukaan luomme yhteisöllisyysverkostoa, joka voimaannuttaa meitä. Hyypä (2002, 34) toteaa, että stoalaisaatteen mukaan ihminen voi hyvin ja tulee onnelliseksi, kun hän saavuttaa oman henkilökohtaisen harmoniansa. Tähän jokaisen ihmisen harmoniaan voimme vaikuttaa itse: hyväksymällä monikulttuurisuuden yhdeksi osaksi jokapäiväistä elämäämme.

Tasapainoinen onni ja harmonia ovat olleet hyvinvoinnin peruslähteitä. Tasapainoinen elämä edellyttää myönteistä suhtautumista luontoon ja ihmisten keskinäinen kunnioitus luo hyvinvointia. Kuurojen yhteisöä olen verrannut pieneen saareen, jossa jokaisella on mahdollisuus voimaantua. Isommissa yhteisöissä ei tapahdukaan enää vastaavaa hyvinvointia ja lämmintä suhtautumista ihmisten välillä. Kilpailullisessa ja

kiireisessä tilanteessa valtaa havitellaan ja individuaaliset syyt johtavat eriarvoistumiseen. Pienemmät vähemmistökulttuuriryhmät jäävät helposti isompien alle, koska heillä ei ole samanlaista resurssimahdollisuutta olla esillä. Yhteisön moninaisuutta on tällöin vaikea arvostaa, vain parhaat, suuret ja menestyvät pärjäävät. Arvostuksen puute johtaa tasapainottomuuteen ja huonovointisuuteen.

Tulkitsin Allardtin (1976) hyvinvointimäärittelyjä siten, että koululainen kaipaa koulussa nimenomaan sosiaalisia suhteita, huomiota omasta kehittymisestään, kyvykkyyden ratkoa tehtäviä ja näyttää sitä muille. Haastattelujen perusteella kuurot nuoret kokivat edellä mainittujen asioiden edistävän hyvinvointiaan koulussa. Kun kuurojen lukumäärä on vähentynyt yhteiskunnassamme, on noussut huoli kuurojen nuorten paikoista, joissa heillä on mahdollisuus kokea samanlaista hyvinvointia kuin kuurojen kouluissa. Kuurojen kouluilla on tärkeä symbolinen merkitys voimaannuttavana instituutina. Missä muussa instituutiossa kuurolla nuorella olisi täysipainoiset mahdollisuudet kokea vastaavanlaisia voimaannuttavia asioita, kuten tehdä huomioita omasta sosiaalisuudestaan, kehittymisestään ja taidoistaan?

Kuurojen koulussa nuorilla näytti olevan vahvat siteet toistensa välillä. Keskinäinen luottamus ja ryhmäkoheesio kannattelivat kuuroja nuoria. Tässä totean yhtymäkohtia Allardtin (1976) ja Hyypän (2002) kulttuurisen pääoman määrittelyyn: tutkijat näkevät kulttuurisen pääoman peruspilareiksi luottamuksen, arvostuksen ja vastuun. Juuri näitä asioita kuurot nuoret toivat haastatteluissa esiin, esimerkkinä kaverikielen luominen. Talib (2002, 53) korostaa myönteistä ryhmäidentiteettiä: kuuluminen tiettyyn ryhmään auttaa kouluun sopeutumisessa ja siellä pärjäämisessä. Lisäksi kuurojen koulujen viittomakielinen miljöö tarjosi parhaat mahdolliset puitteet kuurojen oppilaiden kasvamiselle.

Kuurojen koulut ovat erityisiä paikkoja yhteisössä, jossa kuuroilla nuorilla on mahdollisuus voimaantua. Muita mainintoja haastatteluissa voimaannuttavista ympäristöistä ei tullut. Kuurojen koulu oli täten optimaalinen paikka voimaantua, mutta voimaantuneen kuuron identiteettiä ei ilmennyt haastateltavien keskuudessa. Tämä saattaa johtua siitä, että kuurotietoisuutta ja ylpeyttä omasta vähemmistökulttuuristaan ei liiemmin kuurojen kouluissa opeteta. Esimerkiksi suomenruotsalaisten opetus nivoutuu tiukasti ruotsinkielisen opetuksen ympärille ja oman kulttuurin vaalimiseen. Tällöin syntyi maksimaalinen mahdollisuus voimaantua: on aika, paikka, miljöö, henkilökunta ja materiaalit tukemassa oppilaiden kulttuurista voimaantumista ja tietoisuutta.

Voimaantumista tapahtui tilanteissa, joissa olosuhteet, pakottomuus, tapahtuman merkityksellisyys ja aika kohtasivat toisensa synnyttäen voimaantumista. Kuurojen koulussa tämä merkitsi paikkaa, jossa oli kuuroja oppilaita läsnä, ja omakielinen opettaja, joka oli useimmiten kuuro. Toiminta oli vapaata: ymmärtäminen, tuottaminen ja ymmärrettävyys olivat estottomia. Oppilaat kokivat yhteyden omakieliseen opettajaan, koska hän kykeni ymmärtämään oppilaita heidän käsitemaailmastaan käsin ja näin myös pystyi tukemaan heitä. Toiminnan kitkattomuus sai aikaan vahvan yhteisöllisyyden hengen, jossa jokainen oppilas pääsi voimaantumaan. Nämä edellä mainitut osa-alueet päällekkäistyivät muodostaen synergiaa. Tätä synergian käsitteellistin voimaannuttavaksi energiaksi. Kuurot oppilaat käyttivät tällöin saatua energiaa oman hyvinvointinsa rakentamiseen, kuten oman oppimisen strukturoimiseen. Tapahtumaa voi kuvata myös nimellä ”flow”, jossa tilanteen mukana tuoma energisyys loi voimavaraa kuuroille. Heidän synergialatauksensa eivät menneet muihin vähemmän olennaisiin asioihin, kuten opetettavan kielen tulkitsemiseen ja sisällön merkityksien etsimiseen.

Haastatteluista kerätyistä lukumääristä havaitsin, että suomalaista viittomakieltä opetettiin noin 1.5 tuntia viikossa. Vastaavasti suomen kieltä oli yli neljä tuntia

viikossa. En kuitenkaan tutkimuksessani perehtynyt suomalaisen viittomakielen oppiaineen rakenteeseen ja sisältöön, joten en voi suoraan kommentoida opetusten sisältöä sellaisenaan. Tulosten perusteella oppilaat kaipasivat enemmän opetusta omasta kulttuuristaan. Nimenomaan kulttuuritietoisuus voimaannuttaa ja etenkin kuurotietoisuuden kautta kasvaa tietämys kuurona olemisesta: kuka olen, miten kulttuuriset esi-isät olivat taistelleet kuurojen asemasta vuosien saatossa? Talib (2002, 45) painottaakin, että monissa kollektiivisissa yhteisöissä perinteiden noudattaminen vahvistaa yhteenkuuluvuutta esimerkiksi esi-isiin. Näitä asioita mielestäni kuurojen koulu ei tarjonnut tarpeeksi. Näkemykseni mukaan oppilaita ohjattiin valtaenemmistön mukaisesti, jolloin yhteys kuurojen kulttuuriin ei ollut tarpeeksi vahva. Kuurojen kulttuuri ikään kuin oli tiedossa ja saavutettavissa, mutta sen merkitys oli hämärä.

Suomalaisen viittomakielen tuntimäärän lisääminen kehittäisi kuurojen nuorten kollektiivisuutta ja voimaannuttaisi kuuroja nuoria. Kuurot nuoret tietäisivät suomalaisen viittomakielen rakenteesta, historiasta ja osaisivat ilmaista asioita suomalaisella viittomakielellä. Se antaisi välineitä kuuroille nuorille voimaantumista ja kehittäisi myös koko kuurojen yhteisöä.

Kuurojen identiteettiin kohdentuva tietoisuus edesauttaisi kuurojen nuorten voimaantumista (Hyyppä 2002, 104–136; 2005, 27–28). Suomenruotsalaiset saavat voimaantumista juuri omasta kulttuuristaan ja kielestään. Kuurojen koulujen alhaisen kieli- ja kulttuuriopetuksen sekä voimaantumistason ratkaisuna voisi olla viittomakielisen instituutin perustaminen Suomeen, jolloin kuuroilla nuorilla olisi paremmat mahdollisuudet voimaantumista ja saada viittomakielistä opetusta laajalti joka päivä. Viittomakielisessä instituutissa toimisivat yhdessä viittomakielinen opettajankoulutuslaitos, suomalaisen viittomakielen laitos ja kuurojen koulu. Tällä hetkellä suomalaisen viittomakielen eri toimielimet ja henkilöt työskentelevät erillään toisistaan. Viittomakielinen instituutti kokoaisi suomalaisen viittomakielen toimielimet yhden laitoksen yhteyteen. Tiiviin ja keskinäisen yhteisverkoston kautta suomalaisen

viittomakielen tutkimukseen ja kehittämiseen olisi helpompi keskittää resursseja ja kehittyvän instituutin vaikutukset ulottuisivat myös instituutin yhteydessä olevaan kuurojen kouluun. Tutkimukseni mukaan kuurot nuoret kokivat tarpeen saada enemmän omakielistä ja kulttuurista opetusta nimenomaan omakielisiltä opettajilta. Viittomakielisen instituutin yhteydessä oleva kuurojen koulu tuottaisi maksimaaliset olosuhteet luoda hyvinvointia kuuroille nuorelle. Oulun yliopiston alaisuudessa toimii saamenkielinen instituutti ja tulokset ovat olleet myönteisiä saamelaisille ja saamen kielelle, esimerkiksi saamen kieli on uusien tutkimusresurssien myötä saanut uutta tietoa ja yliopistosta on valmistunut saamenkielisiä opettajia, jotka ovat olleet vaikuttamassa saamelaisten opetustasoon.

Voimaantuminen voi olla heikkoa tai/ja vahvaa. Siitonen (1999, 5) määrittelee heikon voimaantumisen johtavan heikkoon sitoutumiseen ja vastaavasti vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen. Viittomakielisen koulun tavoitteena on turvata ja voimaannuttaa kuuroja oppilaita, tarjota heille omakielistä ja kulttuurista opetusta, luoda vertaissuhteita ja kulttuurimalleja viittomakielisen instituutin yhteydessä. Tällainen malli luo myönteisiä voimaantumismahdollisuuksia kuuroille oppilaille, kun näkyvillä on omaa äidinkieltä jatkuvasti.

Viittomakielisen instituutin lisäksi on ajankohtaista tarkastella laajemmin vieraiden kielten vaikutusta kuurojen oppilaiden omaan voimaantumiseen, kun vieraita kieliä olisi myös tarjolla vieraiden maiden viittomakielellä. Tutkimuksessani vieraita kieliä ei pidetty mieluisana oppiaineena. Vieraan kielen kautta tapahtuva oppiminen voi parhaassa mahdollisessa tapauksessa ruokkia oppilaiden yhteisöllistä kieliäajattelua ja tukea heidän oppimismotivaatiotaan. Lisäksi vieraan viittomakielen kautta tapahtuva kielenoppiminen tuo kuuroja oppilaita lähemmäksi oppimistapahtumaa. Tällöin oppilaat kokevat omaa äidinkieltään muistuttavaa vieraan kielen opetusta läheisempänä kuin auditiiviseen ja oraaliseen menetelmään perustuvaa perinteistä vieraiden kielten opetusta. Optimaalisesti oppiminen ei jää koulun sisälle vaan oppilaat

tapaavat muita maailmalla asuvia kansalaisia, esimerkiksi BSL:ää (British Sign Language) käyttäviä ihmisiä ja osaavat kommunikoida jo luontevasti heidän kanssaan. Oppimisprosessi siirtyy näin ollen tässä tapauksessa luokkahuoneesta yhteiskuntaan.

Hanni (2007) on vertaillut suomalaisten kuurojen englannin kielen oppimista ja toteaa tutkimuksessaan, että kun vieraan kielen opetus tapahtuu vieraalla viittomakielellä, sillä on mahdollisesti yhteyksiä parempaan oppimismotivaatioon viittomakielen tarjoaman viestinnällisen ja vuorovaikutuksellisen piirteen vuoksi. Tätä alaa on kuitenkin tutkittu niukalti johtopäätösten tekemiseen. Quay (2005) on puolestaan tutkinut kuurojen japanilaisten amerikkalaisen viittomakielen oppimista Japanissa ja löytänyt myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden kielenoppimismotivaatiossa. Myös Hannin (2007, 101) mukaan Norjassa on kokeiltu British Sign Languagea vieraan kielen opetuksessa, ja uusi kokeiltu menetelmä on kehittänyt kuurojen oppilaiden vieraan kielen oppimisen taitoja. Sitä vastoin BSL:n mukaantulon osuudesta itse kirjoitetun englannin kielen oppimisessa ei ole vielä varmoja tuloksia.

Tutkielmani hyvinvointiin liittyvät kysymykset olivat joillekin oppilaille vaikeasti hahmotettavissa. Kävin etenkin ennen haastattelukierrosta mielessäni läpi viittomakieliset ilmaisut, miten esittäisin kyseiset kysymykset. Kuitenkin käsitetasolla hyvinvointi oli laaja ja moniselkoinen ilmiö heille. Yritin esimerkiksi omilla viittomakielisillä ilmaisuillani ja esimerkeilläni tuoda kysymyksiä ymmärrettävään muotoon, esimerkiksi metaforien kautta. Jotkut oppilaat oivalsivat kysymysten asettelun helposti, mutta toisaalta joidenkin oppilaiden oli vaikea ymmärtää hyvinvointia. Haastattelijana olisin voinut vielä muokata kysymysten asettelua paremmin. En halunnut tehdä johdattelevia kysymyksiä ja lisäksi tehdä kysymyksistä liian yksinkertaisia. Yksinkertaisilla vastauksilla tarkoitan haastateltavien myönteisiä vastauksia, jotka miellyttäisivät haastattelijaa. Jälkeenpäin pohdittuna vaatimustasoni saattoi olla liian korkealla joillekin oppilaille ja enkä aina saanut tutkimukseeni

olennaisesti liittyviä vastauksia. Näitä olivat muun muassa hyvinvointiin liittyvät kysymykset, jotka ymmärrettiin eri tavoin.

Tutkittava aiheeni oli minulle läheinen. Pysin tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötäni myönteisestä näkökulmasta. Halusin irrottautua kielteisestä ja syyllistävästä kehästä ja luoda myönteisiä suuntia kuurojen koulujen toiminnalle. Tutkimukseni sävy, varsinkin tulososiossa, oli kuitenkin kovin mollivoittoinen. En päässyt irti tästä kielteisen arvioinnin kehästä. Omat kokemukseni, tietoni ja tutkimuskirjallisuus ovat siis johdatelleet minua tähän suuntaan ja tähän tulokseen. Tutkimustulokseni oli siis muiden tutkimusten tapaan kielteinen, päinvastoin kuin tutkimukseni tarkoituksena oli.

Tutkimukseni on ensimmäinen, joka käsittelee kuurojen nuorten hyvinvointia koulussa ja vapaa-ajalla. Sen tähden tutkimukseni tarjoaa muutaman hyvän jatkotutkimusteeman itselleni ja muille asiasta kiinnostuneille. Ensimmäiseksi Quay (2005) ja Hanni (2007) korostavat tutkimuksissaan vieraan kielen opettamista sen omalla viittomakielellä ja sen yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin. Tätä teemaa voidaan tarkastella spesifisemmin ja tutkia tuloksia laajemmassa ja pitkäaikaisessa seurannassa. Havaitsin tutkimuksessani, että kuurot nuoret eivät olleet erityisen kuurotietoisia ja ylpeitä omasta vähemmistökielisyystään. Haastatteluista kerätyistä tuntilukumääristä havaitsin myös, että suomalaisen viittomakielen tuntien keskiarvolukema viikolla oli 1.31. Voidaanko löytää yhteys kuurotietoisuuden arvostuksen ja kouluopetuksen välillä? Mikäli suomalaisen viittomakielen tuntimääriä nostettaisiin ja laatuun panostettaisiin, nousisiko oppilaiden kuurotietoisuus ja vähemmistökielen ylpeys samassa suhteessa? Kolmanneksi jatkotutkimusteemaksi nostan voimaantumislunonteen todellisen merkityksen kuurojen koulussa. Esittelin nimittäin voimaantumisprosessia ”flow-prosessiksi”, jossa kaikki tarpeelliset ainekset, olosuhteet, pakottomuus, tapahtuman merkityksellisyys ja aika, kohtasivat

muodostaen voimaannuttavaa energiaa. Kuinka tällainen usein toistuva "flow" vaikuttaisi kuurojen oppilaiden hyvinvointiin, itsetuntoon ja minätietoisuuteen?

Suomalainen viittomakieli on saanut lailliset oikeudet maassamme vuonna 1995 (Suomen perustuslaki 1999, 17§) ja YK:n vammaisia ihmisiä koskeva sopimus ratifioitiin vuonna 2006 (YK:n vammaisia ihmisiä koskeva sopimus 2006). Nämä suuret päätökset eivät ole muuttaneet suomalaista kuurojen kouluinstituutiota toivotulla tavalla. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistosta on valmistunut kuuroja ja viittomakielisiä maistereita vuodesta 2003, ja heidän oletettaisiin toimivan eräänlaisina muutosagenteina opetuskentällä. Kuitenkin ajan muuttuessa ja kuurojen oppilaiden vähentyessä vastavalmistuneet maisterit ovat suuntautuneet muille aloille kuin peruskouluopetukseen. Osittain tästä syystä kuurojen ja viittomakielisten vaikuttamismahdollisuudet kuurojen kouluissa ovat siis vähäiset tänä päivänä. Tämän ei pitäisi suinkaan tarkoittaa, että resursseja tulee vähentää. Pikemminkin on panostettava niihin oppilaisiin, joita koulussa on vielä. Heille tulee antaa mahdollisuus voimaantua, ja voida hyvin yhtenä Suomen vähemmistökielen edustajana. Talibin (2002, 139) mukaan todellinen muutos monikulttuurisuutta kohti tapahtuu vasta, kun vähemmistöjen edustajat toimivat kaikilla yhteiskunnan aloilla.

LÄHTEET

Ahonen, O. 2007. Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää. Kasvatustieteen pro gradu-työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Aikio, M. 1991. Kielen reifikaatiosta. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) Kieli. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 33–41.

Aikio-Puoskari, U. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto / Saamelaiskäräjät.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

Aristoteles. 1989. Aristoteles VII. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Aristoteles. 2000. Aristoteles IX. Retoriikka. Runousoppi. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Bull, R. 2008. Deafness, Numerical Cognition and Mathematics. Teoksessa M. Marschark & P. C. Hauser (toim.) Deaf Cognition. Foundations and Outcomes. New York: Oxford University Press, 170–200.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Groce, N. E. 1985. Everyone Here Spoke Sign Language: heredity deafness on Martha's Vineyard. Cambridge: Harvard University Press.

Hanni, L. 2007. Kuurojen kokemuksia englannin kielen oppimisesta ja opiskelusta – koulukokemuksista tulevaisuuden visioihin. Kasvatustieteen pro gradu-työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyppä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyppä, M. T. 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.

Jokinen, M. 1991. Kuurot – viittomakielinen vähemmistö vailla oikeuksia. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) Kieli. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 60–69.

Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.

Kaunistmaa, P. 2000. Yhdistyselämä ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 119–143.

Kuuskoski, E. 2003. Vertaistoiminta osana ihmisyyttä. Teoksessa J. Niemelä & V. Dufva (toim.) Hyvinvoinnin arjen asiantuntijat: sosiaali- ja terveysjärjestöt uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–39.

Ladd, P. 2003. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters.

Luukkainen, M. 2008. Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa. Valtiotieteen väitöskirja. Helsinki: Kuurojen palvelusäätiö.

Malm, A. 1991. Viittomakielten tutkimuksesta ja sen vaikutuksista viittomakielten asemaan. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) Kieli. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 42–59.

Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.

Marschark, M. & Wauters, L. 2008. Language Comprehension and Learning by Deaf Students. Teoksessa M. Marschark & P. C. Hauser (toim.) Deaf Cognition. Foundations and Outcomes. New York: Oxford University Press, 309–350.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. painos. California: Sage.

Niemelä, J. 2003. Järjestöt ajan hengen uudistajina. Teoksessa J. Niemelä & V. Dufva (toim.) Hyvinvoinnin arjen asiantuntijat. Sosiaali- ja terveysjärjestöt uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–131.

Nuolijärvi, P. 1991. Enemmistö ja vähemmistöt. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) Kieli. Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 11–32.

Quay, S. 2005. Education Reforms and English Teaching for the Deaf in Japan. *Deafness & Education International* 7 (3), 139–153.

Rasmus, M. 2008. ”Saamelaisuus on kuin lahja”. Saamelaislasten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomen saamelaisalueella. Jyväskylä: Sosiaali- ja terveysministeriö. Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

Ruohonen, M. 2003. Järjestöt vapaaehtoistoiminnan areenoina ja mahdollistajina. Teoksessa J. Niemelä & V. Dufva (toim.) Hyvinvoinnin arjen asiantuntijat. Sosiaali- ja terveysjärjestöt uudella vuosituhanella. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–55.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi: näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–27.

Sacks, O. 1992. Käsien kieli: matka kuurojen maailmaan. Helsinki: WSOY.

Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto.

Salo, S. 2004. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salo-Lee, L. 1995. Kielestä ja kulttuurista: johdattelua kirjan artikkeleihin. Teoksessa L. Salo-Lee (toim.) Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–11.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.

Stokoe, W. C. 1980. Sign and Culture. A reader for students of American sign language. Silver spring: Linstok.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopisto.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura.

Elektroniset lähteet

Kaarakainen, T. 2001. Järjen tunteet. Varhaisstoalaisen tunneteorian tarkastelua. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8139/teikaara.pdf?sequence=1>
(Viitattu 25.3.2009)

Opetushallituksen internetsivut: http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
 (Viitattu 21.10.2008) (Saamelaiset s.34, romanit s.35, viittomakieliset s.35 /
 viittomakieli äidinkielenä s.89, toinen kotimainen kieli - ruotsin kieli s. 118)

Suomen perustuslaki: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Viitattu
 23.2.2009)

YK:n lasten oikeuksia koskeva sopimus:
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf (Viitattu 20.1.2009)

YK:n vammaisia ihmisiä koskeva sopimus:
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259> (Viitattu 23.2.2009)

Julkaisemattomat lähteet

Jokinen, M. & Luukkainen, O. 2008. Juhlapuhe viittomakielisen
 luokanopettajakoulutuslaitoksen 10-vuotisjuhlassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

TEEMAT haastattelukysymyksiin

1. Taustatietoa
2. Kuurojen koulu
3. Hyvinvointi
4. Vapaa-aika
5. Muut asiat

1. Taustatietoa

- Ikä, luokka-aste
- Perhetausta (kuurot vanhemmat, kuulevat vanhemmat, sisarukset)
- Miten koet eron kuurouden ja viittomakielisyyden välillä? Kumpaan identifioitunut? Miksi?
- Miten hyvin tunnet omaa kulttuuriasi ja historiaasi? -> luettele muutama esimerkki

2. Hyvinvointi

- Mitä tarkoittaa hyvinvointi kohdallasi? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?
- Mistä asioista olet iloinen / surullinen? Mitkä asiat ovat hyvin / huonosti? Milloin sinulla on hyvä olla? (Voimaantuminen)
- Miten koet itsesi, kun tunnet kasvavasi sisäisesti sopivassa yhteisössä? Kuvaile oloasi, mitä tunnet? Millainen ympäristö on silloin?
- Mitä kuurojen kulttuuri ja suomalainen viittomakieli merkitsevät sinulle?
- Mitä hyvää / huonoa on olla kuurona? Mitä kuurous merkitsee sinulle? Mitä kuurojen yhteisö antaa sinulle?

3. Kuurojen koulu

- Millä tavoin kuurojen koulussa ymmärretään/tuetaan sinun hyvinvointiasi?
- Miten omakielinen- ja kulttuurinen opetus liittyy hyvinvointiisi?
- Mistä asioista pidät / et pidä koulussa? Miksi? Mistä oppiaineesta pidät / et pidä? Miksi?
- Opettajien taso? (Opetuskielen taso: viitottu suomi, suomalainen viittomakieli, puhe) Millainen on hyvä opettaja? Millaisia asioita kaipaavat koulultasi? (Omakielisiä opettajia, omakielisiä materiaaleja ym.) Miten opetus mielestäsi liittyy hyvinvointiin?
- Miten paljon viikossa on suomalaisen viittomakielen opetusta? Pidätkö suomalaisen viittomakielen opetuksesta? Millainen on suomalaisen viittomakielen opetustuntien suhde suomenkielen opetukseen? Miten suomen kieltä opetetaan, S2-menetelmällä vai äidinkielellä? Koetko sen hyödylliseksi?

4. Vapaa-aika

- Miten koet olosi yhteiskunnassa?

- Mitä kaipaavat kotikunnaltasi? Millaisia palveluja? Miten kuurojen nuorten oikeuksia voidaan kehittää? Jos saisit muuttaa yhteiskuntaa, mitkä asiat toteuttaisit?
- Mitä teet vapaa-ajallasi?
- Millaisia päämääriä sinulla on elämässäsi? (Toiveita, intentioita, pyrkimyksiä ja haluja) Miten näet oman tulevaisuutesi? Minne haluat mennä opiskelemaan peruskoulusi jälkeen, miksi?
- Kerro asemastasi koulu- ja kaveriyhteisössäsi. Millaisia kavereita (kuuro/kuuleva) sinulla on ja mikä on heidän merkityksensä sinulle? Miksi olet juuri heidän kanssaan? Miten kuulevat suhtautuvat sinuun?

5. Muut asiat

- Haluaisitko kertoa vielä jotain? Mitä en ehkä ole osannut tässä haastattelussa ottaa huomioon?

Liite 2: Tutkimuslupapyyntö

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ

10.11.2008

Opiskelen viittomakieliseksi luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu-tutkimusta kuurojen yläkoululaisten hyvinvoinnista koulussa ja vapaa-ajalla. Tutkimuksessani selvitän yläkoululaisten näkökulmia mm. omasta voimaantumisesta. Haastatteluni tapahtuu joulukuun alussa. Lapsenne opettajaan ja koulun rehtoriin otetaan yhteyttä ennen haastattelua.

Pyydän Teiltä, haastateltavan huoltajalta lupaa tämän haastattelun tekoon. Pro gradu-tutkielmassani ei käytetä lainkaan nimiä, asuinpaikkaa eikä koulun sijaintia tunnistettavuuden välttämiseksi. Haastattelussa käytetään videokameraa aineiston purkamisen helpottamiseksi. Koko haastattelumateriaali jää minun käyttöön ja tutkielman jälkeen videomateriaalit ja kertyneet litterointipaperit hävitetään. Haastattelun kesto on noin 40 minuuttia.

Palauta tämä tutkimuslupa-anomus allekirjoitettuna minulle ennen haastattelutilannetta, kiitos.

Yhteistyöterveisin,

Eetu Keski-Levijoki

eeu.s.keski-levijoki@juu.fi

GSM 045 675 88 77 (tekstiviestit)

Lapseni, _____ saa osallistua Eetu Keski-Levijoen pro gradu-tutkielman haastatteluun.

Päivämäärä, paikka

Huoltajan allekirjoitus