

HUONOKUULOISTEN, KUURON JA SI-KÄYTTÄJÄN
KOKEMUKSIA YLEISOPETUKSESTA JA
IDENTITEETIPROSESSISTA

Nina Sivunen

Kasvatustieteen
Pro Gradu-tutkielma
Kesä 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sivunen, Nina 2013. Huonokuuloisten, kuuron ja SI-käyttäjän kokemuksia yleisopetuksesta ja identiteettiprosessista. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 s.

Maamme opetus on kehittymässä inklusiivisempaan suuntaan ja täten pyritään häivyttämään erityisopetuksen ja yleisopetuksen jakoa. Nykyään melkein kaikki kuurot ja huonokuuloiset lapset aloittavat koulunkäyntinsä integroituneena lähikouluun. Suomessa integroituneiden huonokuuloisten, kuurojen ja SI-käyttäjien kokemuksia yleisopetuksesta on kuitenkin tutkittu hyvin vähän.

Tutkimuksessa tarkastellaan integroitujen kuulovammaisten kokemuksia ja ajatuksia integraatiosta. Identiteetin kehittymistä tarkastellaan viiden huonokuuloisen, yhden kuuron ja yhden SI-käyttäjän kokemusten pohjalta. Haastateltavat ovat aikuisiässä ja he pystyvät kokemustensa pohjalta monipuolisesti pohtimaan kokemuksiaan yleisopetuksesta ja siihen integroitumisesta. Aihetta tutkittiin fenomenologisella lähestymistavalla.

Tutkimuksessa osoittautui, että kokemukset yleisopetuksesta ovat olleet myönteisiä. Integraatio on onnistunut pääosin hyvin apuvälineiden ja kouluun järjestetyn tuen avulla. Opiskelu yleisopetuksessa on ollut välillä raskasta ja väsyttävää alentuneen tai puuttuvan kuulon takia. Yleisopetukseen integroituneet ovat kokeneet olevansa yksin oman kuulovammansa kanssa, vaikka heillä oli kavereita koulussa. Vertaistuella ja kuulovammajärjestöjen järjestämällä kursseilla ja leireillä on ollut suuri merkitys yleisopetukseen integroitujen identiteetin ja minäkuvan rakentumiselle.

Tutkimustulosten pohjalta yleisopetukseen integroiduille kuuroille ja huonokuuloisille lapsille on tärkeää järjestää vertaistukitapaamisia kouluaikana ja heidän on saatava suomalaisen tai tarpeen mukaan suomenruotsalaisen viittomakielen opetusta joko äidinkielenä tai vieraana kielenä. Viitotun kielen omaksuminen ja hallinta tukee integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten vahvaa ja selkeää identiteetin kehitystä ja tunnetta viittomakielisten yhteisöön kuulumisesta.

Asiasanat: Integraatio, kokemus, kuulovammainen, identiteetti, yleisopetus ja suomalainen viittomakieli.

ABSTRACT

Sivunen, Nina 2013. Huonokuuloisten, kuuron ja SI-käyttäjän kokemuksia yleisopetuksesta ja identiteettiprosessista. Master's Thesis. Faculty of Education. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. 82 pp.

Education in Finland is progressing toward a more inclusive direction, and thus the division between special and general education is disappearing. Today, almost all of the deaf and hard of hearing children start school mainstreamed in public school. In Finland, the experiences of those hard of hearing, deaf and CI-users who have been mainstreamed in general education has been studied very little.

The study examines experiences and ideas of integration through the experiences of mainstreamed deaf and hard of hearing people. The development of identity is examined on the basis of the experiences of five hard of hearing, one deaf and one CI-user. The interviewees are of adult age, and they are able to reflect their experiences in general education and integration comprehensively. The subject was examined through phenomenological approach.

The study showed that the overall teaching experience has been positive. The integration has been successful mainly with the help of devices and support arranged to school. Studying in general education has occasionally been hard and tiring due to reduced or lack of hearing. Those mainstreamed in general education have felt being alone with their hearing disability, even though they had friends in school. Peer support and courses and camps organized by associations of Deaf and hard of hearing people have played a major role in the build-up of identity and self-image of those mainstreamed in general education.

On the basis of results it is important to set up peer support meetings during school hours to those deaf and hard of hearing children who has been mainstreamed in general education, and they have to have education with Finnish or if necessary with Finnish-Swedish sign language as their mother tongue or as a foreign language. The acquisition and mastering of a signed language supports a strong and clear development of identity and a sense of belonging to signers' community among mainstreamed deaf and hard of hearing.

Keywords: integration, experience, deaf, hard of hearing, identity, general education, Finnish sign language.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KUUROJEN JA HUONOKUULOISTEN IDENTITEETTI	9
2.1 Kuurot, huonokuuloiset ja sisäkorvaistutteen käyttäjät	9
2.2 Käsitteitä ja käsityksiä identiteetistä	14
2.3 Identiteettiprosessit	16
2.4 Kielellinen ja sosiaalinen identiteetti	18
3 KUUROJEN KOULUSTA KAIKILLE YHTEISEEN KOULUUN	24
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT	29
4.1 Tutkimuskysymykset	29
4.2 Aineiston keruu ja haastattelujen toteuttaminen	29
4.3 Aineiston analyysi	34
5 KOULUKOKEMUKSIA ALA- JA YLÄKOULUSSA	37
5.1 Kouluvalinta	37
5.2 Tuki koulussa	41
5.3 Haasteet koulussa	46
5.4 Koulukiusaaminen	52
6 OMAA ITSEÄ ETSIMÄSSÄ	55
6.1 Ympäristön odotukset	55
6.2 Identiteetin etsintä	57
6.3 Oman paikan löytäminen	62
6.4 Kaksikielisyyden merkitys	67
7 POHDINTA	70
7.1 Yhteenveto	70
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	74
7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet	75
LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

We must be silent before we can listen.

We must listen before we can learn.

We must learn before we can prepare.

We must prepare before we can serve.

- William Arthur Ward-

Suomessa ja muualla maailmassa kuurojen ja huonokuuloisten lasten koulunkäynti on muuttunut paljon viime vuosikymmenen aikana. Nykyään kuurojen ja huonokuuloisten lasten ensisijainen kouluvalinta on yleisopetus lähikoulussa. Tänä päivänä lääketieteen ja teknologian kehitys on vaikuttanut kuurojen kouluvalintoihin, sillä nykyään melkein kaikille kuuroille lapsille asetetaan sisäkorvaistute (Kurki & Takala 2005, 44). Tällöin sisäkorvaistutteen saaneet lapset sijoitetaan useimmiten lähipäiväkotiin ja -kouluun. Suomessa kuurot vanhemmat eivät vielä yleensä halua sisäkorvaistutetta omille kuuroille lapsilleen, vaikka usein valitsevat omille kuuroille lapsilleen lähikoulun. Maamme opetus on kehittymässä inklusiivisempaan suuntaan, ja täten pyritään häivyttämään erityisopetuksen ja yleisopetuksen jakoa.

Kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset lapset ovat Suomessa perinteisesti käyneet peruskoulunsa kuulovammaisten kouluissa tai luokissa. Nämä koulut ovat kunnallisia tai valtion erityiskouluja. Näissä kouluissa kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset oppilaat ovat suurimmaksi osaksi aina käyttäneet suomalaista viittomakieltä suomen kielen lisäksi sekä saaneet suurimmalta osin tietoa kuurojen kulttuurista ja historiasta. He ovat useimmiten kasvaneet kuulovammaisten kouluissa viittomakieliseen kuurojen yhteisöön. Huonokuuloiset ovat kuulovammaisista suurin ryhmä Suomessa (Kuuloliitto 2013), ja suurin osa heistä on suomenkielisiä, eivätkä he välttämättä käytä suomalaista tai suomenruotsalaista tai muuta viitottua kieltä. He ovat käyneet peruskoulun joko lähikoulussa tai kuulovammaisille tarkoitettussa erityiskoulussa. Huonokuuloiset ovat useimmiten menneet lähikouluihin, mutta nyt yhä useampi kuurokin lapsi on siirtynyt lähikouluihin (Kurki & Takala 2005, 49). Kuulovammaisille tarkoitettuja peruskouluja tai valtion erityiskouluja on Suomessa enää vain muutama, ja valtion erityiskoulut ovat muuttuneet oppimis- ja ohjauskeskuksiksi. Näissä kuulovammaisten oppilasmäärä on

vähentynyt rajusti, sillä melkein kaikki kuurot ja huonokuuloiset lapset aloittavat koulutaipaleensa integroituneena omaan lähikouluun.

Uusi kuuloteknologia, esimerkiksi sisäkorvaistutteen, ei ole ainoa syy kuurojen ja huonokuuloisten lasten integroitumiseen yleisopetukseen, vaan siihen liittyy myös keskustelu erityiskasvatuksesta Suomessa ja muualla maailmassa (ks. Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010). Suomessa erityisopetusta on arvosteltu siitä, että lapset leimataan erilaisiksi, opetus on tasoltaan heikompaa ja eteneminen on hitaampaa kuin yleisopetuksessa (Lehtomäki & Takala 2002, 97). Useimmat maat ovat ilmoittaneet omissa virallisissa ohjelmissaan tavoitteekseen sellaisen koulutusjärjestelmän, jossa kaikki lapset voivat käydä yhteistä koulua, ja tällainen inkluusiivinen kasvatus on merkitty esimerkiksi moniin YK:n julkilausumiin (Moberg & Savolainen 2009, 75–76). Näiden lisäksi kuulovammaisille tarkoitettuihin erityiskouluihin halutaan ottaa etäisyyttä, koska on koettu, että ne ovat liian ”viittomakielipainotteisia” niille oppilaille, joilla on mahdollisuus käyttää jäljellä olevaa kuuloaan (Kärkkäinen 2005, 91).

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään, miten kuurot ja huonokuuloiset yleisopetukseen integroidut ovat kokeneet koulunkäynnin suomenkielisessä lähikoulussa. Yleisopetukseen on integroituneena erilaisia kuulovammaisia oppijoita: suomenkielisiä, viittomakielisiä tai muita kommunikaatiomenetelmiä käyttäviä kuuroja, huonokuuloisia ja SI-käyttäjiä. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään heistä nimitystä *yleisopetukseen integroituneet*. Nimitys tarkoittaa täten näitä kaikkia kuuroja, huonokuuloisia ja sisäkorvaistutteen käyttäjiä, jotka ovat integroituneet yleisopetukseen.

Amerikkalainen huonokuuloinen professori Gina Oliva (2004) on kirjoittanut teoksen omista ja muiden huonokuuloisten kokemuksista heidän integraatiostaan yleisopetukseen (Oliva 2004). Suomessa on tutkittu hyvin vähän kuurojen ja huonokuuloisten lasten näkökulmia ja kokemuksia omasta integraatiostaan yleisopetukseen. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu *Hei, kato mua!* (2012) on ensimmäinen laaja selvitys kuurojen ja huonokuuloisten lasten omista kokemuksista muun muassa erityiskoulussa ja lähikoulussa (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2012:3). Näkökulmat kuurojen ja huonokuuloisten integraatioon ovat olleet yleensä kuntoutuksellisia, ja kuurous on nähty vammaisuutena ja esteenä, joka pyritään parantamaan tai poistamaan. Sivunen (2007) on tehnyt pro gradu -tutkielman viittomakielisten oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista integraatiostaan. Hänen

tutkimuksessaan oppilaat olivat jo viittomakielisiä ennen kuin integroituivat yleisopetukseen. Sandelin-Nertamo (2005) on kirjoittanut artikkelin huonokuuloisen kokemuksista yleisopetuksessa. Suurimmassa osassa tutkimuksista kohderyhmänä olivat kuurot ja huonokuuloiset oppilaat, jotka kävivät edelleen lähikoulua. Lisäksi tutkijoilla ja oppilailla ei usein ollut yhteistä kieltä, tutkijat eivät myöskään olleet itse huonokuuloisia tai kuuroja, jolloin he olisivat voineet paremmin ymmärtää kuurojen ja huonokuuloisten tuntemuksia ja kokemuksia (ks. Jokisalo & Sahi 2003; Stenius 2013). Tutkimukseeni haastattelemani henkilöt ovat nuoria aikuisia, joten he osaavat luultavasti lapsia paremmin arvioida ja pohtia omia kokemuksiaan. Minä kuurona ja viittomakielisenä tutkijana jaan kaikkien haastateltavien kanssa kokemusmaailman ja yhteisen kielen muutamien haastateltavien kanssa.

Tämä tutkimus tuo mielestäni uutta hyödyllistä tietoa ja näkökulmaa huonokuuloisten ja kuurojen lasten opetuksesta kentälle, koska tässä tutkimuksessa on tarkoitus tuoda esille haastateltavien omat subjektiiviset kokemukset ja ajatukset koulunkäynnistään. Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten heidän identiteettinsä on kehittynyt. Tässä pro gradu -tutkielmassa haastateltiin myös sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole käyttäneet viittomakieltä yleisopetuksessa, sillä nykyään suurin osa kuulovammaisista lapsista integroidaan yleisopetukseen ilman viitottua kieltä. Taustalla ovat perheiden kielivalinnat kuuroille ja huonokuuloisille lapsilleen (ks. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3). Tutkimuksessa selvitetään myös sitä, ovatko haastateltavat kokeneet tarvitsevansa viittomakieltä tai viitottua puhetta lähikoulussaan. Tämä tutkimus voi tarjota hyödyllistä tietoa kuurojen ja huonokuuloisten lasten kuntouttajille, opettajille ja vanhemmille.

Tämä tutkimus perustuu fenomenologiseen näkökulmaan, jossa yritetään ymmärtää ja tulkita yleisopetukseen integroitujen henkilöiden koulukokemuksia ja tarpeita yleisopetuksessa. Fenomenologisen tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologiassa tutkitaan muun muassa kokemuksia, ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, kokemuksellisuutta ja merkityksiä kokemusten mukaan. (Laine 2001, 26–27.) Tämä Pro gradu -tutkielma on aineistolähtöinen laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan seitsemän henkilön kokemuksia integroinnista yleisopetukseen. Aineisto analysoidaan sisällönanalyysia käyttäen fenomenologisessa viitekehyksessä, jonka lähtökohtana on tutkijan avoimuus ja se, että tutkimuskohdetta eli haastateltavien kokemuksia pyritään tällä menetelmällä

lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä (Laine 2001, 35–36). Tässä tutkimuksessa kuvataan haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia yleisopetuksesta ja tätä kautta ymmärretään heidän identiteettinsä kehittymistä.

Kuuroja ja huonokuuloisia on tarkasteltu usein lääketieteellisestä näkökulmasta, ja kuulovammaisuutta on käsitelty sairautena tai vammaana, joka on luonut kommunikaatioesteitä yhteiskuntaamme (Corker 1998, 5). Vammaisia ihmisiä, kuten esimerkiksi kuuroja ja huonokuuloisia, voidaan tarkastella myös muista viitekehysistä, kuten esimerkiksi sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehystä. Nämä viitekehukset ovat useimmiten jääneet pois erilaisista tutkimuksista. (Morris 1992a, Crown 1996; Corker 1998, 5 mukaan.) Tässä tutkimuksessa kuuroja ja huonokuuloisia tarkastellaan sosiaalisesta näkökulmasta, ja siten tutkimus ei käsittele kuuroutta tai huonokuuloisuutta sairautena tai vammaana vaan siitä, miten haastateltavat henkilöt ovat kokeneet opiskelun lähikoulussa.

Tutkielma koostuu seitsemästä luvusta. Luvussa kaksi avataan näkökulmia ja käsitteitä kuurouteen ja huonokuuloisuuteen. Viittomakielinen yhteisö tulee myös esiteltä. Lisäksi tarkastellaan identiteetin käsitettä ja kehitystä. Luvussa kolme käsitellään kuurojen kouluhistoriaa kuurojen kouluista kaikille yhteiseen kouluun, mikä on luultavasti keskustelluin aihe kuurojen ja huonokuuloisten lasten kasvattajien keskuudessa. Luvussa neljä käsitellään tutkimuskysymyksiä, aineiston keruuta ja analyysimenetelmiä. Luvussa viisi ja kuusi esitellään tuloksia. Tutkimus päättyy pohdintaan.

2 KUUROJEN JA HUONOKUULOISTEN IDENTITEETTI

2.1 Kuurot, huonokuuloiset ja sisäkorvaistutteen käyttäjät

Tässä luvussa avaan ensin käsitteet kuurot, huonokuuloiset ja sisäkorvaistutteen käyttäjät. Avaan myös termin kuulovammainen ja selvittelen näkemyksiä kuuroista ja huonokuuloisista ihmisistä sosiaalisesta ja lääketieteellisestä näkökulmasta. Näiden jälkeen seuraavissa luvuissa tarkastelen identiteettiä yleisellä tasolla ja seuraavaksi esittelen identiteettiä käsitteiden kautta, joita on käytetty ja tutkittu kuurojen sekä huonokuuloisten identiteetin rakentumisessa (ks. Harris 1995; Jokinen 2000; Ohna 2004; Kalela 2006; Lauronen 2008).

Kuuroja ja huonokuuloisia ihmisiä on aikojen saatossa kutsuttu eri nimillä: kuuro, kuuromykkä, kuulovikainen, viittomakielinen, huonokuuloinen ja kuulovammainen. Näitä termejä tarkastelemalla ymmärretään, miten kuuroutta on käsitelty ja nähty joko lääketieteellisestä, vammais- tai kielellis-kulttuurisesta näkökulmasta (Jokinen 2000, 79; Jokinen & Martikainen 2000). Corker (1998) toteaa, että termien käyttö ei ole aina yksiselitteistä: ei tiedetä, milloin mitäkin termiä käytetään mistäkin näkökulmasta (Corker 1998, 10).

Yhteiskunta on rakentunut kuulemisen varaan, ja ihmisten välinen kommunikointi on perustunut puhuttuun kieleen (Korpijaakko-Huuhka & Lonka 2000, 5). Ihminen, joka ei kuule tai kuulee huonosti, on ongelma yhteiskunnalle, jossa kommunikoidaan pääasiassa puhutulla kielellä. Hänet määritellään vammaiseksi yhteiskunnassa. Ihminen, joka syystä tai toisesta ei puhu, nimetään maailmalla myös kielettömäksi (Malm & Östman 2000, 9). Ihmisellä, joka ei kommunikoi puheella, on kuntouttajien mielestä kommunikoinnin häiriöitä kuulon takia, ja kuntouttajat pohtivat erilaisia kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutuksia (ks. Lonka & Linkola 2003, 120–138). Kuuroja ja huonokuuloisia lapsia tarkastellaan useimmiten kommunikoinnin ja kielenkehityksen näkökulmasta eli onko lapsi kuuro vai huonokuuloinen (Takala 2005, 26).

Maailman terveysjärjestön WHO:n mukaan kuulovammaiset ihmiset ovat taloudellisia taakkoja omalle perheelle, kunnalle ja yhteiskunnalle, minkä vuoksi heitä on kuntoutettava lääkinnällisesti, kuten esimerkiksi asettamalla sisäkorvaistute tai

käyttämällä kuulon apuvälineitä (World Health Organization WHO 2012). WHO:n määritelmä on kuitenkin ristiriidassa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan ihmisoikeussopimuksen kanssa, jonka mukaan ihmiskunta on ja kuuluu olla monimuotoinen. Kaikilla on oikeus syntyä erilaisina (YK 2013). Suomi ei ole vielä tätä sopimusta ratifioinut.

Suomessa valtio, kunnat, lainsäätäjät, sosiaalipalvelujen tarjoajat ja instituutiot kutsuvat viittomakielisiä sellaisilla termeillä, jotka ovat olleet usein vammaisuutta tai poikkeavuutta korostavia, ja joita viittomakieliset eivät itse käytä: kuulovammainen, kuulovikainen ja kuuromykkä (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010, 10). Sosiokulttuurinen tai kielikulttuurinen näkökulma tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kuuro tai huonokuuloinen henkilö ei koe olevansa *vammainen* vaan hän kokee olevansa osa kielellistä ja kulttuurista vähemmistöä (ks. Jokinen 2000). Määttä ja Rantala (2010) toteavat, että vammaisuus on sosiaalinen ilmiö, joka on syntynyt yhteisön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. Vammaisuus tarkoittaa pysyvää anatomista tai fysiologista poikkeamaa, joihin liittyy usein erilaisia sosiaalisia tai toiminnallisia esteitä, esimerkiksi henkilö ei voi olla samaan aikaan sairas ja terve, mutta hän voi olla vammainen ja terve. (Määttä & Rantala 2010, 36.) Täten viittomakielinen terve kuuro ei koe olevansa vammainen, sillä hänellä on yhteinen kieli muiden kanssa omassa viittomakielisessä yhteisössään ja hän voi elää täyttä elämää. Hän saattaa kokea termin kuulovammainen loukkaavana. (Malm & Östman 2000, 11; Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010, 10.) Kuulovammaisuuteen liittyvään näkökulmaan vaikuttavat myös tarkastelijan koulutus, tausta ja asennoituminen (Takala 2005, 26).

Vammaisuutta voidaan myös tarkastella poliittisesta näkökulmasta. Poliittisella näkökulmalla ja tunnustamisen politiikalla (politics of recognition) tarkoitetaan, että erilaisia ryhmiä tunnustetaan ja hyväksytään ominaispiirteiden perusteella, ja täten vammaisten, myös kuulovammaisten, poliittisen toiminnan lähtökohtana on epätasa-arvo muihin nähden (ks. Hiltunen 2012, 10–11, 37). Katsui (2005) jaottelee vammaisuuden lääketieteelliseksi, yhteiskunnalliseksi ja poliittiseksi vammaisuudeksi (Katsui 2005, 14–16). Poliittinen näkökulma on uusi näkökulma kuulovammaisten yhteisössä, sillä Katsuin jaottelemat mallit pätevät, koska esimerkiksi kuulovammaisten yhteisöt ja järjestöt ovat aktiivisesti mukana ajamassa ihmisoikeuksia kansallisella ja kansainvälisellä tasolla sekä saavutettavuutta yhteiskunnassa (esim. Kuurojen Liitto ja Kuuloliitto).

Kuulovammainen on yleiskäsite henkilöille, joilla on jonkinasteinen kuulonalennus lievistä kuulovammasta täydelliseen kuurouteen (Kuuloliitto 2013). Kuulovammainen-termi on yleisesti tunnettu käsite, ja se on lainsäädännön tasolla käytössä (ks. esim. peruskouluasetus 12.10.1984/718, 25§). Kuulovamma on hyvin laaja käsite, koska se kattaa kaikki kuulovammat lievästä kuulovammasta ja toispuoleisesta kuulovammasta erittäin vaikeaan kuulovammaan (ks. Kuuloliitto 2013). Lääketieteessä kuuroja ja huonokuuloisia on syntymästä asti luokiteltu eri kategorioihin kuuluvaksi – joko lievästi, keskivaikeasti, vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaisiin (Takala 2005, 26). Luokittelu auttaa lääketiedettä kuntouttamaan ihmisiä kategorioiden puitteissa. Lääketiede näkee kuulovammaiset fyysisesti vajavaisina ihmisinä, koska heiltä puuttuu kuulo tai kuulo on alentunut.

Kuuloliiton mukaan Suomen asukkaista noin 750 000:lla on jonkinasteinen kuulonalennus, 300 000 hyötyisi kuulokojeen käytöstä ja 50 000 käyttää kuulokojetta säännöllisesti (Kuuloliitto 2013). Kuuloliiton mukaan normaalikuuloisuuden rajana pidetään 10–20 dB:n kuulon tasoa, mutta jos puhekuulon taso on laskenut 30dB:iin, henkilöllä on vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eli keskusteluun osallistumisessa ja sen seuraamisessa. Kuulotason ollessa 60–65 dB henkilö kuulee puheen noin metrin etäisyydeltä, ja kuurouden rajana on noin 85–90 dB. (Kuuloliitto 2013.) Kuuloliiton mukaan huonokuuloisena pidetään henkilöä, jolla kuulovamma on osittainen ja hän kuulee puhetta sekä pystyy kommunikoimaan kuulokojeen avulla kuulevien ihmisten kanssa käyttämällä tukena huuliolukua. Suurin osa yleisopetukseen integroituneista kuulovammaisista oppilaista kuuluu tähän ryhmään. (Kuuloliitto 2013.) Huonokuuloiset opiskelevat yleensä puhutun kielen avulla, koska he hyötyvät kuulostaan usein kuulolaitteen ja huulioluvun tuella (Takala 2005, 26).

Kuuro tarkoittaa henkilöä, joka ei kuule ilman apuvälineitä, esimerkiksi kuulokojeilla. Kuurot eivät ehkä välttämättä saa puheesta selvää apuvälineistä huolimatta (Kuuloliitto 2013). Suomessa syntyy vuosittain noin 50–60 kuuroa eli vaikeasti kuulovammaista lasta (Sorri 2005, 86; Ahti 2005, 63). Lääketieteellisestä näkökulmasta kuuro on vammaisen ihminen ja häntä pitää kuntouttaa. (ks. Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja 1996, 137; Jokinen 2000, 96). Kuuroista lapsista noin 90 – 95 % syntyy kuuleville vanhemmille (ks. Takala 2005, Jokinen 2000). Kuurojen Liiton (2013) mukaan kuurojen viittomakielisten lukumäärä Suomessa on noin 4000–5000 (Kuurojen Liitto 2013). Kuuro viittomakielinen ihminen käyttää kommunikointikielensä viitottua kieltä,

koska se on hänelle luontevin kieli. Kuuro ihminen yleensä identifioituu muihin kuuroihin viitottua kieltä käyttäviin ihmisiin.

Nykyään kuurojen ja huonokuuloisten joukkoon on liittynyt uusi käyttäjäryhmä: sisäkorvaistutteen käyttäjät (SI-käyttäjät). Sisäkorvaistute edustaa lääketieteen uusinta tekniikkaa, ja siitä käytetään monia eri nimityksiä, kuten esimerkiksi englanniksi cochlear implant (CI) ja suomeksi sisäkorvaimplantti tai kokleaimplantti (Takala 2005, 44). Aikuisten sisäkorvaistuteleikkaukset aloitettiin Suomessa vuonna 1984 (Takala 2005, 45). Lasten sisäkorvaistuteleikkaukset aloitettiin myöhemmin eli vuonna 1995 (Määttä & Sume 2005, 145). Tämä ryhmä on melko uusi kuurojen ja huonokuuloisten joukossa. Sisäkorvaistute (SI) on sähköinen kuulokoje, joka muodostuu kahdesta osasta: ensimmäinen osa koostuu pään sisäisiin osiin asetettavasta vastaanottimesta ja sisäkorvan simpukkaan pujotetusta elektrodiosasta sekä toinen osa koostuu ulkoisesta puheprosessorista. Lisäksi ulkoisiin osiin kuuluvat mikrofoni ja lähetinkela, joka pysyy paikallaan kallon päällä magneetin avulla. (LapCi ry 2013.) Suomessa on lähes neljäsataa sisäkorvaistutetta käyttävää lasta (Lindström 2012, 34). Maailmassa on arviolta vuoden 2011 elokuussa 230 000 sisäkorvaistutteen käyttäjää (Widberg-Palo & Seilola 2012, 29). Lonka ja Hasan toteavat, että yli puolet operoiduista lapsista selviää kuulonsa avulla puhetilanteista, erityisesti meluttomissa olosuhteissa (Lonka & Hasan 2006).

Kuurojen Liitto (2010) kommentoi, että SI-lasten käyttämästä kielestä ja kommunikaatiomenetelmistä löytyy tietoa eri tutkimuslähteistä, mutta niiden tiedot ovat keskenään ristiriitaisia. Tämä johtunee siitä, että asiantuntijat ovat luokitelleet lasten kielenkäytön ja kommunikaatiomenetelmät eri tavoin. Sisäkorvaistutteita käyttävien henkilöiden kielellinen profiili on yksilöllinen – henkilöllä voi olla useita erilaisia tilannesidonnaisia selviytymiskeinoja (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010, 32). Esimerkiksi uudessa istutteesta ei ole apua, joten kommunikaatiotapa voi vaihtua toiseen, esimerkiksi tukiviittomiin, sormiaakkosiin tai viittomakieleen (Widberg-Palo & Seilola 2012, 29.) Tässä pro gradu –tutkielmassa nimitys SI-käyttäjät tarkoitetaan myös huonokuuloisia. Tutkimuksessa mukana ollut SI-käyttäjä määrittelee itsensä huonokuuloiseksi, jolla on laitteet päässä, mutta kun laitteet eivät ole käytössä, niin hän on kuuro.

Kuurojen yhteisö on kuurojen, huonokuuloisten ja kuulevien viittomakielisten ihmisten muodostama ryhmä, jolla on yhteiset arvot, päämäärät, historia, kulttuuri ja kieli. Kuurojen yhteisö kokee itsensä vähemmistössä olevaksi kielelliseksi ja kulttuuriseksi

ryhmäksi. Kuurojen yhteisöä voidaan myös kutsua kuurojen maailmaksi. (Jokinen 2000, 81–89; Padden & Humphries 1988, 2–9.) Puhuttaessa kuurojen maailmasta tarkoitetaan sosiaalisia käytänteitä, kuten esimerkiksi kuurojen yhteisön asenteita, arvoja, tapoja ja kieltä, ei kuulovamman astetta (Jokinen 2000, 81–83). Kuurojen yhteisön käyttämä kieli on jokin viitottu kieli omalla maantieteellisellä alueellaan. Viitottu kieli on kuurojen käyttämä kieli, joka koostuu käsien liikkeistä, ilmeistä ja eleistä. Viittomakieli eroaa puhutusta kielestä monella tavalla, esimerkiksi temporaalisuuden suhteen, kun puhutussa kielessä äänet tulevat peräkkäin ja viittomakielinen ilmaisu on monikerroksinen, eli viestissä on samanaikaisesti monta osaa. (ks. Jantunen 2003.)

Kuurojen yhteisöä ei olisi syntynyt ilman kuurojen kouluja (ks. Jokinen 2000, 82; Padden & Humphries 1988, 5). Kun puhutaan kuurojen historiasta ja kulttuurista, kuurojen koulut ovat merkittäviä tekijöitä. Koulujen kautta moni kuuro on tullut yhteisön jäseneksi. Kuurojen yhteisön jäseneksi ei yleensä synnytä, vaan sinne tullaan, liitytään tai kasvetaan myöhemmin (Padden & Humphries 1988, 5; Luukkainen 2008, 16). Kuurojen yhteisöstä käytetään myös käsitettä viittomakielinen yhteisö, sillä se kuvaa paremmin yhteisön luonnetta ja siinä olevia kuulevia jäseniä, kuten muun muassa kuurojen vanhempien kuulevia lapsia, puolisoja ja kuurojen kanssa työskenteleviä kuulevia työntekijöitä. Viittomakielinen yhteisö -termi ei ole vielä vakiintunut laajaan käyttöön huolimatta yhteisön jäsenten kielitietoisuudesta, joka voimistui 1980-luvulla. Markowich ja Woodward (1982) ovat kehittäneet käsitteet deaf ja Deaf. Pienellä kirjoitettu deaf viittaa audiologiseen tilaan, joka tarkoittaa, että henkilö ei kuule. Isolla kirjoitettu Deaf tarkoittaa sitä, että henkilö kuuluu kuurojen yhteisöön. (Markowich & Woodward 1982, 3–6.) Suomessa ei käytetä käsitettä d/Deaf tai k/Kuuro; sen sijaan käsite viittomakielinen on saamassa jalansijaa (Malm & Östman 2000, 11).

Viitotun kielen käyttö kokoaa yhteisön jäsenet yhteen (Kuurojen Liitto 2010, 9). Kuurojen yhteisön jäsenyyden kriteerit ovat Bakerin ja Cokelyn (1980) mukaan seuraavat: henkilö ei kuule (audiologinen kriteeri), henkilö haluaa olla yhdessä samankaltaistensa kanssa (sosiaalinen kriteeri), henkilö käyttää viittomakieltä (kielellinen kriteeri) tai henkilö osallistuu kuurojen asioiden ajamiseen aktiivisesti (poliittinen kriteeri) (Baker & Cokely 1980, 56–57). Jokinen (2000) puolestaan toteaa, että tärkein tekijä on se, että henkilö itse asennoituu positiivisesti viittomakieleen, kuurouteen ja viittomakielisen yhteisön kulttuuriin. Nämä edellä mainitut asiat ovat yhteydessä kaikkiin Bakerin ja Cokelynin (1980) luomiin kriteereihin. (Jokinen 2000, 84.)

Jotkut huonokuuloiset ja SI-käyttäjät käyttävät viittomakieltä ensikielenään ja identifioituvat vahvemmin kuurojen yhteisöön, ja jotkut taas ovat sekä kuurojen että kuulevien yhteisössä ja jotkut taas tuntevat kuuluvansa valtaväestöön. Kaikki kuurot eivät kuitenkaan kuulu kuurojen yhteisöön (Baker & Cokely 1980, 53). Nämä kuurot, huonokuuloiset ja sisäkorvaistutteen käyttäjät, jotka eivät kuulu kuurojen yhteisöön, ovat joko itse valinneet olla kuulumatta tai eivät tulleet johdatetuiksi kuurojen yhteisöön. Osa heistä liittyy yhteisöön todennäköisesti myöhemmällä iällä. Kuurot ja huonokuuloiset sekä kuurojen yhteisön jäsenet voivat lisäksi itse määritellä kuuluako kuurojen yhteisöön vai ei.

Huonokuuloisten yhteisöstä ja kulttuurista ei löydy alan tietoja ja kirjallisuutta, mitä on perusteltu sillä, että ryhmä on liian suuri ja heterogeeninen (esim. Ross 1996). Takala (1995) kirjoittaaakin, että huonokuuloiset eivät tunne muodostavansa omaa yhteisöään ja omaa kulttuuria (Takala 1995, 66). Kalela (2006) toteaa, että huonokuuloisilla onkin kolme mahdollista yhteisöä, kuten VAVA-, VIVI- ja KUHU-yhteisöt (Kalela 2006, 82). Suurin ryhmä muodostuu huonokuuloisista, jotka identifioituvat valtaväestöön (VAVA). He käyttävät puhuttua kieltä, eivätkä tunne kuuluvansa kuurojen yhteisöön. (Kalela 2006, 49–51.) Huonokuuloisia on myös kuurojen yhteisössä, ja he käyttävät viittomakieltä ja identifioituvat kuurojen yhteisön jäseniksi (VIVI). Huonokuuloisia on lisäksi huonokuuloisten yhteisössä, ja he käyttävät sekä viitottua että puhuttua kieltä (KUHU). (Kalela 2006, 49–51.)

2.2 Käsitteitä ja käsityksiä identiteetistä

Identiteetin tutkimuksen kirjo on suuri ja kirjallisuutta löytyy paljon. Eri lähteissä kirjoitetaan siitä, miten identiteetti on ymmärretty, määritelty ja miten sitä on käytetty käsitteenä. Identiteetin määrittely on monimutkaista, ja se voidaan ymmärtää monella eri tavalla eri sosiaalisissa yhteyksissä (Ohna 2004, 21). Identiteettejä käsitteleviä tekstejä ja määritelmiä löytyy paljon, kuten muun muassa määritelmiä kansallisista, etnisistä ja sukupuolisista identiteeteistä. Lisäksi keskustellaan yksilöiden ja yhteisöjen identiteettitasoista, kuten esimerkiksi kansainvälisistä, kansallisista, paikallisista ja henkilökohtaisista tasoista. Identiteetti nousee esiin käsitteenä usein silloin, kun identiteetti on kriisissä (Hall 2002; Woodward 1997; Rönnholm 1999). Yleensä identiteetin käsitteeseen ovat liittyneet kysymykset, kuka minä olen ja mihin minä

kuulun. (Luukkainen 2008, 45.) Nämä ovat representaatioita, jotka tuottavat ihmisille merkityksiä omista kokemuksistaan ja siitä, keitä he ovat. (Woodward 1997, 14.)

Psykologian tieteenalaan liittyvissä identiteettikeskusteluissa identiteetikäsitteeseen kuuluvat ja liittyvät muun muassa minäkuva ja itsetunto. Laineen (2005) mukaan tutkijat ovat keskenään eri mieltä siitä, mitä muun muassa minä, identiteetti, minäkäsitys, minäkuva ja itsetunto tarkoittavat ja ovatko ne eri käsitteitä vai synonyymejä toisilleen (Laine 2005, 21). Laine (2005) toteaa, että ihmisen persoonallisuuden ydin on hänen minänsä, josta ihminen muodostaa itselleen oman todellisuutensa. Globaaliseen minään kuuluu aina kaksi ulottuvuutta: minä subjektina (kokijana, tekijänä) ja minä objektina (koettuna, tekemisen kohteena). (Laine 2005, 21–22.) Laine (2005) pohtii, että minää ja identiteettiä on vaikea erottaa toisistaan, koska minä ja identiteetti molemmat kuuluvat minään liittyvän käsitteistön yläkäsitteistöön ja siihen sisältyvät myös minäkäsitys ja itsetunto. Jos niitä kuitenkin halutaan erottaa toisistaan, voidaan ajatella, että minässä ovat tärkeitä yksilölliset, henkilökohtaiset tekijät ja identiteetissä korostuvat myös persoonan ulkopuoliset tekijät. (Laine 2005, 22.) Identiteetti on eräänlainen viitekehys, jonka varassa ihminen etsii ja jäsentää olemassaoloaan, ja siihen liitetään itsensä tiedostaminen, itsensä tunteminen ja itsensä arvostaminen (Laine 2005, 22).

Laineen (2005) mukaan minäkäsityksessä erotetaan tavallisesti kolme ulottuvuutta: 1) Reaaliminäkäsitys (todellinen, tiedostettu käsitys siitä millainen minä olen). Se muodostuu ulkoisesta, julkisesta minäkäsityksestä, joka näkyy vuorovaikutustilanteissa, joka käsittää esimerkiksi käsitykset luonteenpiirteistä ja jota ei aina välttämättä paljasteta muille ihmisille. 2) Ihanneminäkäsitys (millainen minä haluaisin olla). Tämä käsitys heijastaa ympäristön odotuksia ja vaatimuksia, jotka yksilö on sisäistänyt. Tässä on kyse eräänlaisesta sisäisestä paineesta muuttua ja kehittyä paremmaksi. 3) Normatiivinen minäkäsitys (millaisena minun mielestäni muut ihmiset pitävät minua tai mitä he haluavat minun olevan). Tässä on kyse ympäristön odotuksista, jotka ihminen tiedostaa, mutta joita hän ei ole välttämättä sisäistänyt. (Laine 2005, 23.)

Laineen (2005) esittämästä ihanneminäkäsityksestä voidaan todeta, että kuurot ihmiset ovat Jokisen (2000) mukaan eri aikakausina kutsuneet itseään eri nimillä, esimerkiksi kuuromykkä, kuulovikainen ja kuulovammainen, koska heidän ympärillään kuuleva valtaväestö on heitä niin nimittänyt (Jokinen 2000, 79).

Kulttuuritutkija Hall (1997) toteaa, että identiteetti on tuote, joka ei tule koskaan valmiiksi. Identiteetti on aina prosessissa. (Hall 1997, 51; Hall 2002, 39.) Hall (2002)

erottaa kolme erilaista käsitystä identiteetistä: 1) valistuksen subjektin, 2) sosiologisen subjektin ja 3) postmodernin subjektin. Valistuksen subjekti perustuu käsitykseen ihmisistä, joilla on oma minän olemuksellinen ”keskus” sisäisessä ytimessään ja se pysyy olemukseltaan samana koko yksilön olemassaolon ajan. Sosiologinen subjektikäsitys tarkoittaa sitä, että identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Postmoderni subjektikäsitys on käsitteellistetty subjektiksi, jolla ei ole kiinteää tai pysyvää identiteettiä. Se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti. Subjekti, jolla koettiin aikaisemmin olevan yhtenäinen ja vakaa identiteetti, ei koostukaan yhdestä vaan monista identiteeteistä. Ne voivat olla joskus ristiriidassa keskenään. (Hall 2002, 21–23.) Hallin (2002) ja Laineen (2005) kolme ryhmää ovat sisällöltään ja merkitykseltään melko samanlaisia, vaikka heidän lähestymistapansa minäkäsitykseen ja identiteettiin on erilainen.

Laine (2005) ja Hall (2002) lähestyvät identiteettiä erilaisesta tutkimusperinteestä; Laine edustaa psykologian tieteenalaa ja Hall on postmoderniin maailmankuvaan nojautuva kulttuuritutkija. Tutkimukseni nojautuu suurimmalta osin kehityspsykologiseen identiteetikäsitykseen, kuten Laineen (2005) esittämiin identiteetikäsityksiin, esimerkiksi tutkimuksessani mukana olleiden haastateltavien identiteetti määrittyi eri tavoin eri sosiaalisissa yhteyksissä, esimerkiksi ympäristöltä saaduista palautteista ja asenteista. Hallin (2002) identiteetikäsitykset tulevat myös jossain määrin käsitellyksi tutkimuksessani, koska haastateltavat olivat löytäneet oman paikkansa joko kuurojen tai huonokuuloisten yhteisössä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin näkökulmasta. Haastateltavat olivat myös läpikäyneet identiteettiin liittyviä kysymyksiä, siitä keitä he olivat ja miksi he halusivat tulla. Nämä liittyivät vahvasti kehityspsykologisiin määritelmiin identiteetistä. Kaikki edellä käsittelemäni identiteetikäsitykset ja teoriat selittävät tutkimuksessani mukana olleiden henkilöiden identiteetin rakentumisen ja kehitymisprosessin.

2.3 Identiteettiprosessit

Kehityspsykologi James Marcia (1966, 1980, 1993a) on kehittänyt edelleen Eriksonin teoriaa identiteetin muodostumisesta ja jakanut identiteettiprosessit neljään luokkaan;

ensimmäinen luokka on selkiintymätön identiteetti. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisellä ei ole olemassa selkeää identiteettiä tai omaa näkemystä asiaan. Toinen luokka on etsivä identiteetti. Ihminen pyrkii aktiivisesti etsimään omaa identiteettiään, koska ihminen kokee oman olotilansa itselleen ongelmalliseksi. Kolmas luokka on omaksuttu identiteetti, ja se tarkoittaa sitä, että ihminen on omaksunut esimerkiksi perheeltään tai muulta taustayhteisöltä tutut näkemykset ja normit sekä sitoutunut niihin. Viimeinen eli neljäs luokka on saavutettu identiteetti. Ihminen on itse aktiivisesti rakentanut omaa identiteettiään ja näkemystään pohtimalla, kyseenalaistamalla ja vertailemalla erilaisia näkemyksiä. (Marcia 1966, 1980, 1993a; Fadjukoffin 2007, 58 mukaan.)

Ohna (2004) on erottanut neljä vaihetta kuurojen identiteetin kehityksessä. Kuurot, joilla on kuulevat vanhemmat, läpikäyvät neljä eri vaihetta identiteettinsä kehittämisessä ja suhteessaan kuuleviin ihmisiin, kuuroihin ihmisiin ja itseensä. Ensimmäisessä vaiheessa kuuro ajattelee olevansa normaali ja samaistuu kuuleviin ihmisiin, tietää olevansa kuuro, mutta ei ymmärrä sen merkitystä. Toisessa vaiheessa Ohna kuvailee, että kuuro vieraantuu kuulevista ihmisistä. Tällöin kommunikaatio kuulevien kanssa saattaa katketa, koska he eivät ymmärrä kuuroa henkilöä. Kuuro kokee olevansa epänormaali verrattuna muihin kuuleviin ihmisiin. Kolmannessa vaiheessa on liittoutumisvaihe, jolloin kuuro sitoutuu tunteenomaisesti kuurojen yhteisöön ja kokee kuuluvansa siihen kuurona minänä. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa kuuro on ambivalenssi kuulevia kohtaan ja on siinä ”kuuro minun tavallani”. Hän myös ymmärtää, että hänen täytyy olla sekä kuulevien että kuurojen kanssa kuuron omalla tavalla. (Ohna 2004, 34–35.)

Tutkimuksessani muutamat haastateltavat olivat läpikäyneet Ohnan esittämän identiteettiprosessimallin. Alakoulussa he esimerkiksi eivät halunneet hyväksyä huonokuuloisuuttaan, eivätkä halunneet käyttää viittomakieltä, koska kokivat olevansa epänormaaleja muihin koulutovereihin verrattuna. Yleensä suurin osa kuuron ja huonokuuloisen lapsen identiteettiprosessista alkaa korvalääkäreiden ja kuntouttajien tutkimuksista, hoidoista ja apuvälineistä. Lasta nimitetään kuulovammaiseksi ja täten hänelle annetaan erilaisia apuvälineitä. (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996, 31.) Myöhemmin he kuitenkin hyväksyivät huonokuuloisuutensa ja liittyivät kuurojen ja huonokuuloisten yhteisöön.

Laurosen (2008) sisäkorvaistutetta käyttävän nuoren identiteettiä käsittelevän pro gradu -tutkimuksen mukaan identiteetin kehittyminen on hyvin yksilöllinen prosessi, ja koulun valinta vaikuttaa sisäkorvaistutetta käyttävän nuorten identiteetin kehittymiseen

(Lauronen 2008). Tämä tarkoittaa sitä, että koulussa käytetyllä kielellä, puhutulla tai viitotulla kielellä, on suuri merkitys sisäkorvaistutetta käyttävän henkilön kielelliselle ja sosiaaliselle identiteetille sekä kielivalinnoille.

2.4 Kielellinen ja sosiaalinen identiteetti

Identiteetti sitoutuu vahvasti kieleen. Ilman kieltä ei voi olla identiteettiä, koska ihminen tuottaa identiteettiään kielen avulla. Kieli on sosiaalinen järjestelmä (Hall 2002, 40). Kielellä on valtaa ja ihmiset haluavat olla muiden ihmisten kanssa, joten se tarkoittaa sitä, että ihmiset joutuvat käyttämään ympäristön kieltä, useimmiten valtakieltä. Pärjätäkseen sosiaalisessa järjestelmässä ihmisellä pitää olla vuorovaikutustaitoja ja hänen täytyy olla kykenevä viestimään joko kielellisesti tai ei-kielellisesti eli ilmeillä ja eleillä. Lane, Hoffmeister ja Bahan (1996) toteavat, että kuurojen ja huonokuuloisten lasten kasvatuksessa kieli on keskeisin asia, sillä se edesauttaa ihmisen sosiaalista olemassaoloa. Viitottu kieli on kuurojen yhteisön kieli, joka antaa lapselle täydellisen saavutettavuuden. (Lane & Hoffmeister & Bahan 1996, 41.)

Kannapell (1998) kirjoittaa, että se millaiseksi henkilön kieli tai kielet valikoituu tai mikä valitaan kommunikaation välineeksi, on vahvasti sidoksissa identiteettiivalintaan. Kielivalintaan liittyy paljon tekijöitä, kuten muun muassa vastaanottajan kielenkäyttö, ympäristö, valtakulttuurissa arvostettu yksikielisyys, asema ja ulkopuolinen painostus kielen käyttöön. (Kannapell 1998, 22–23.) Kieli on yhteinen tekijä kuurojen ja viittomakielisten yhteisössä, siksi kuuroutta tai huonokuuloisuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa useimmiten törmää myös identiteettiasioihin. (ks. Salmi & Laakso 2005; Jokinen 2000; Padden & Humphries 1998.) Identiteetti koetaan tärkeäksi monissa tutkimuksissa, joissa osoitetaan että identiteetillä on merkitystä terveelle minäkuvalle, itsetunnolle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle esimerkiksi koulussa.

Lambert (1967) ja Kannapell (1998) ovat jaotelleet kuurot lapset neljään eri kulttuuriseen identiteettiryhmään ja kielenkäyttö-identiteettiryhmään seuraavasti: 1) Kuuro lapsi identifioituu sekä kuurojen että kuulevien kulttuuriin, osaa viitottua ja puhuttua kieltä. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi kuurot tai kuulevat lapset, joilla on kuurot vanhemmat ja heillä vahva viitotun ja puhutun kielen taito. 2) Kuuro lapsi voi hylkiä viittomakieltä, kuurojen kulttuuria ja identifioituu kuuleviin ihmisiin, käyttää puhuttua kieltä kommunikoidessaan. Tähän ryhmään kuuluvat useimmiten ne, jotka ovat

menettäneet kuulonsa varhaisessa iässä. He opiskelevat viittomakieltä, mutta osallistuvat jossakin määrin kuurojen yhteisön toimintaan. 3) Kuuro lapsi voi identifioitua kuuroihin ihmisiin ja käyttää viitottua kieltä. Suurin osa niistä, jotka ovat kuurojen yhteisön jäseniä, ovat tässä ryhmässä. Heillä on omat sosiaaliset tapahtumat, joihin he osallistuvat. 4) Kuuro lapsi ei kykene identifioitumaan molempiin ryhmiin. Tähän ryhmään kuuluvat esimerkiksi kuurot lapset, joilla on kuulevat vanhemmat ja jotka on lähetetty puhuttua kieltä käyttävään kouluun. (Kannapell 1998, 26–27, Lambert 1967; Kannapell 1998, 26–27 mukaan.)

Sosiaalisesta näkökulmasta identiteetti ei ole lapselle annettu valmis kokonaisuus. Identiteetti on ennen kaikkea prosessi, joka alkaa konkreettisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006, 2.) Yksilön identiteetti on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja identiteetti muovautuu jatkuvassa dialogissa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Hall 2002, 22). On arvioitu, että noin 90–95 prosentilla huonokuuloisista ja kuuroista on kuulevat vanhemmat (Jokinen 2000, 92). Tällöin suurin osa kuuroista ja huonokuuloisista syntyy puhuttuun ympäristöön ja identiteetti alkaa usein rakentua puhutussa ympäristössä. Kuuron ja huonokuuloisen elinympäristö ja ensikieli saattavat vaikuttaa siihen, mihin ryhmään tai yhteisöön henkilö tuntee identifioituvansa. Harris (1995) toteaa, että esimerkiksi puhemenetelmäopetusta on pidetty yleisesti kuuroille lapsille hyödyllisempänä, koska viitottu kieli ja kuuron identiteetti eivät ole yleisesti arvostettuja asioita toisin kuin puhuminen, huulilataluku ja kuulevan identiteetti (Harris 1995, 111). Tämä on esimerkki siitä, mistä suurin osa kuurojen lasten identiteettiä on saattanut lähteä rakentumaan, koska ympäristöllä on iso merkitys ja vaikutus lapsen oman identiteetin rakentumiselle.

Hall (2002) toteaa, että kaikki identiteetit sijoittuvat kulttuuriin, kieleen ja historiaan (Hall 2002, 12–16). Identiteetti voi olla myös sellaista, että jokin kulttuuri rakentaa identiteettiä tuottamaan merkitystä yhteisöstä, johon voimme identifioitua (Hall 2002, 47). Kuurojen yhteisössä kuurojen historialla on tärkeä merkitys, ja esimerkiksi kuurojen yhteisö Suomessa ei olisi syntynyt ilman kuurojen kouluja (Jokinen 2000, 82). Identiteetti voi rakentua myös yhteisön historiasta ja kulttuurista, jos henkilö tuntee jakavansa samoja elämäkokemuksia. Kannapell (1998) toteaa, että kielelliset ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat paljon kuurojen ihmisten identiteettiin (Kannapell 1998, 31). Viittomakielinen yhteisö rakentuu kolmen peruspilarin – kielen, kulttuurin ja identiteetin – varaan (Kuurojen Liitto 2010, 9). Kuuron tai huonokuuloisen ihmisen, joka

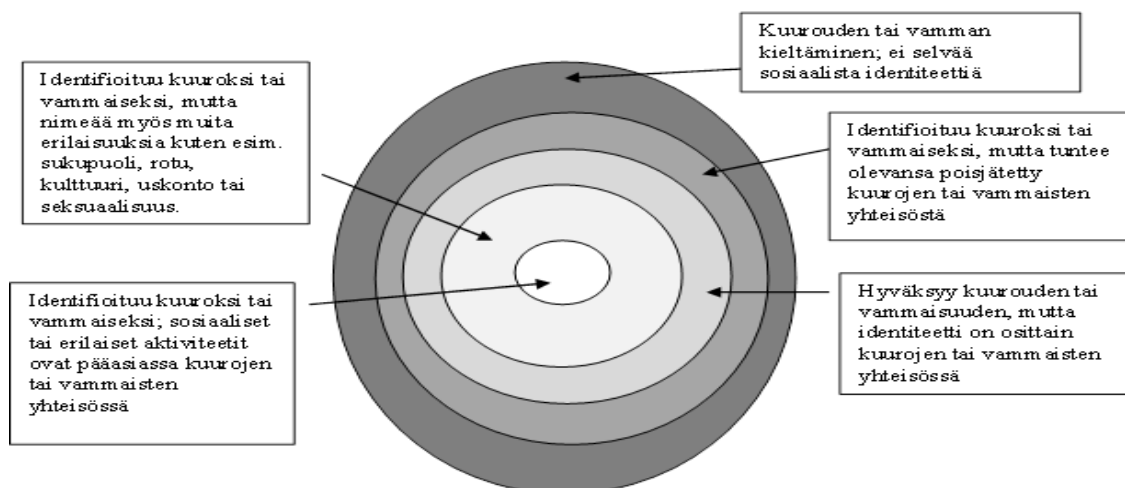
elää viittomakielisessä yhteisössä, identiteetti rakentuu juuri näistä kielellisistä ja sosiokulttuurisista tekijöistä. Yleisopetukseen integroituneet kuurot ja huonokuuloiset eivät välttämättä identifioitu helposti kuurojen yhteisöön, sillä he eivät jaa samaa äidinkieltä, viittomakielistä kulttuuria ja historiaa muiden kuurojen viittomakielisten kanssa. Ehkä kuurojen yhteisöön syntyy uusi ryhmä yhteisön sisälle, jossa yleisopetukseen integroituneet kuurot ja huonokuuloiset voivat keskenään jakaa yhteisiä kokemuksia.

Hall (2002) toteaa, että henkilön identiteetti voi vaihdella sen mukaan, kuinka henkilöä puhutellaan ja kuinka häntä esitellään (Hall 2002, 28). Virtanen (2011) kirjoittaa osuvasti, että yleisesti väitetään niin, että jokaisen ihmisen on tultava joksikin ollakseen joku (Virtanen 2011, 33). Tämä paine tulee ulkopuolelta, sillä sen peruskysymys on ”mitä minun pitäisi olla”. Ihmisen on kuitenkin rakennettava yhteys omaan sisäiseen todellisuuteen ja tultava tutuksi oman itsensä kanssa. (Virtanen 2011, 33.) Virtanen (2011) jatkaa, että kun ihminen pohtii sitä, mitä minusta voisi tulla ja pitäisi tulla, niin pitäisi-kysymyksen kautta ihmisen on vaikea löytää identiteettiään, jos kuka-kysymys on jäänyt selvittämättä (Virtanen 2011, 33). Kuuro ihminen voi tuntea itsensä ja identifioitua kuulovammaiseksi esimerkiksi lääkärin vastaanotolla, koska hän mahdollisesti tuntee olevansa vammainen sairaalaympäristössä. Kuurojen yhteisössä kuuro henkilö identifioituu muihin kuuroihin ihmisiin eikä koe olevansa vammainen. Kuurojen yhteisössä ei kiinnitetä huomiota kuulon asteeseen, vaan yhteinen kieli eli viittomakieli on tärkeintä yhteisössä.

Hall (2002) toteaa, että ihmisen identiteetti rakentuu eron kautta, ja identiteetti opitaan ympäristöstä. Se tarkoittaa sitä, että ihminen näkee itsensä erilaisissa vastakohtaisuuksien ja äärimmäisyyksien valossa ja vertaa itseään niihin. Tällöin hän voi yrittää määrittää itseään niitä vasten. (Hall 2002, 12–16.) Kuurot ja huonokuuloiset näkevät itsensä vammaisina ihmisinä, joilta puuttuu kuulo, kun he vertaavat itseään kuuleviin ihmisiin. Corker (1998) toteaa, että kuuroista ja huonokuuloisista vain pieni osa tuntee kuuluvansa kielelliseen ja kulttuuriseen vähemmistöön, eivätkä tunne olevansa vammaisia lääketieteellisestä näkökulmasta, vaikka heiltä puuttuu kuulo. Tämä johtuu siitä, että enemmistö kuuroista ja huonokuuloisista eivät tunne eroa vähemmistöryhmän ja vammaisryhmän asemassa sosiaalisesta näkökulmasta, koska he ovat sopeutuneet valtakulttuurin määritelmään vammaisuudesta ja määrittelevät sen mukaan itseään.

(Corker 1998, 9–10.) Sosiaalinen ympäristö, kuten esimerkiksi sosiaalinen verkosto, yhteisön arvot ja uskomukset, vaikuttavat paljon yksilön identiteetin rakentumiseen.

Corker (1998) kirjoittaa, että monet kuurot, huonokuuloiset ja vammaiset ihmiset valitsevat joko kuuron tai kuulevan tai vammaisen identiteetin, joka ei edusta aitoa sosiaalisen identiteetin valintaa. Heitä on useimmiten painostettu valitsemaan sellainen identiteettimalli, kuten esimerkiksi olla niin kuin joku muu, tai heille ei ole tarjottu sellaisia viitekehyksiä, joista he voisivat itse valita oman identiteettimallinsa. (Corker 1998, 21.) Kannapell (1993) toteaa samalla tavalla kuin Corker, että kuurot ja huonokuuloiset ovat saaneet vaikutteita esimerkiksi opettajiltaan kieli- ja identiteettivalintoihin. Kielivalintaan liittyy vahvasti identiteettivalinta ja monilta kuuroilta on evätty viitotun kielen opetus, ja siihen liittyvä viitotun kielen arvostus ja hyväksyminen, minkä takia heillä ei ole ollut mahdollisuutta identifioitua kuurojen kulttuuriin ja kieleen. (Kannapell 1993, 1–2.) Vammaiset ihmiset kokevat, että kuurot ihmiset kuuluvat heidän joukkoonsa, mutta kuurot ihmiset taas näkevät asian päinvastoin, koska vammaiset ihmiset käyttävät valtaväestön kieltä (Corker 1998, 22).



KUVIO 1: Kuurojen ja vammaisten ihmisten sosiaalisen identiteetin malli (Corker 1998,23)

Corkerin (1998) malli tarkoittaa kuvausta siitä, miten kuurot ja huonokuuloiset ovat saaneet identiteettimallin. Identiteettimalli on usein annettu heille omasta perheestään ja ympäristöstä. He harvoin ovat itse valinneet oman identiteettimallinsa. (Corker 1998, 21–24.)

Kuurojen Liitto (2010) toteaa, että kuurojen kouluissa kuurot ja huonokuuloiset voivat hyödyntää sosiaalista tarinavarantoa ja jakamalla yhteisiä kokemuksia kuurona elämisestä ja he voivat muodostaa itselleen sopivan identiteetin (Kuurojen Liitto 2010, 35).

Kalela (2006) on huomannut, että huonokuuloisia tarkastellaan useimmiten vain yhtenä suurena ryhmänä, mutta usein unohdetaan, että he eroavat toisistaan monessa suhteessa (Kalela 2006, 25). Huonokuuloisten joukossa on siis suomen kieltä tai viittomakieltä käyttäviä. Jotkut identifioituvat valtaväestöön ja jotkut taas viittomakieliseen yhteisöön tai molempiin (ks. Kalela 2006). Kaikki huonokuuloiset ja kuurot eivät kuitenkaan identifioitu kuurojen viittomakieliseen yhteisöön vaan omiin ryhmiinsä. Huonokuuloisella ihmisellä, joka ei ole kuuro eikä kuuleva, onkin usein vaikeuksia päättää, mihin ryhmään hän identifioituu – kuuroihin vai kuuleviin ihmisiin vai molempiin (Grushkin 2003, 114). Valinta voi myös olla tilannesidonnaista, koska joskus huonokuuloinen ihminen voi musiikin kautta tuntea kuuluvansa kuuleviin ihmisiin ja taas esimerkiksi kuurojen urheilutoiminnan kautta tuntea kuuluvansa kuurojen viittomakieliseen yhteisöön. Ryhmäidentiteetin merkitys korostuu vammaisuuden, tässä tapauksessa kuulovammaisuuden, yhteisökeskeisessä ajattelutavassa (Kivirauma 2009,

62). Kivirauma tarkoittaa sitä, että jos henkilöä on nimitetty huonokuuloiseksi, hän etsii samankaltaisiaan ensisijaisesti huonokuuloisten yhteisöstä.

Lapsiasiavaltuutetun selvityksessä *Hei, kato mua!* (2012) todettiin kuulo- ja viittomakielialan toimijoiden moninaisuus ja hajanaisuus, sillä erilaisilla näkökulmilla on omat historialliset ja ammatilliset taustansa; viittomakieliset ovat menneinä vuosina kokeneet syrjintää, ja he haluavat määrittää itsensä identiteettinäkökulmasta kielivähemmistönä. Lisäksi kuntoutuksen alalla kuuloteknologia ja lääketieteen edistymisen näkökulma antavat lapsille aiempaa laajempia kommunikaation mahdollisuuksia. (Kiili & Pollari 2012, 95.) Tämä vaikuttaa merkittävästi kuurojen ja huonokuuloisten lasten identiteetin kehittymiseen, kun lapseen ja hänen perheeseensä on kohdistunut paineita kuulo- ja viittomakielialan toimijoilta. Kuurot ja huonokuuloiset lapset perheineen tapaavat kuitenkin ensisijaisesti kuuloalan toimijoita. Kiili ja Pollari (2012) toteavat, että kielivalinnat ja kuulokojeratkaisut ovat aiheuttaneet jännitteitä ammattilaisten ja vanhempien välillä, koska lääketieteen ja kuulon kuntoutuksen ammattilaiset ovat voineet kokea, että uusi kuuloteknologia ja sisäkorvaistute tekee viittomakielen tarpeettomaksi (Kiili & Pollari 2012, 96). Tämä taas voi aiheuttaa kuuroille ja huonokuuloisille lapsille pitkittyneen ja monimutkaisemman identiteetti-prosessin, joka tuli ilmi haastatellessani tutkimukseeni osallistuneita henkilöitä. Käsittelen tätä aihetta tarkemmin luvussa 6.3.

Sisäkorvaistutteellisten lasten kuntoutuksesta ja sen tuloksista on tehty useita tutkimuksia (ks. Takala 2005, 48–49). Heidän sosiaalista elämäänsä ja identiteettinsä kehittymistä on tutkittu hyvin vähän tai ei lainkaan. Takala (2005) toteaa, että Suomessa sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluratkaisut ovat hyvin erilaisia ja yksilöllisiä (Takala 2005, 49). Voidaan kuitenkin olettaa, että sisäkorvaistutteen käyttäjät identifioituvat samantapaisesti kuin huonokuuloiset (Kalela 2006).

3 KUUROJEN KOULUSTA KAIKILLE YHTEISEEN KOULUUN

Kuurojen opetuksella on pitkät juuret ja kauas ulottuva historia, joka alkoi yli 400 vuotta sitten. Espanjalaista benediktiiniläismunkki Léonia (1520–1584) pidetään alan tienraivaajana, ja vuonna 1760 skotlantilainen Thomas Braidwood perusti Brittein saarille Edinburgiin Academy for the Deaf and Dumb -nimisen koulun. Nämä koulut käyttivät puhemetodia kuurojen opetuksessa. (Salmi & Laakso 2005, 23–24.) Ranskalaisen papin Abbé Charles Michel de l'Épée perustama koulu Pariisissa 1760-luvun alussa tunnustetaan yhdeksi maailman ensimmäiseksi vakiintuneeksi kuurojen kouluksi, jollaisena pidetään myös saksalaisen urkurin ja opettajan Samuel Heinicken vuonna 1778 Leipzigiin perustamaa koulua. De l'Épée'n opetusmenetelmänä olivat viittomat muiden menetelmien lisäksi – Heinicken taas korosti puhemetodin käyttöä kuurojen opetuksessa. (Salmi & Laakso 2005, 26.)

Suomessa kuurojen opetus on alkanut Porvoossa vuonna 1846 C.O.Malmin perustamassa kuurojen koulussa, jossa opetus oli viittomakielistä (Salmi & Laakso 2005, 41). Puhemetodi on syrjäyttänyt viittomakielisen opetuksen 1890-luvulta ainakin 1970-luvulle asti, ja silloin alettiin käyttää viitottua puhetta. Vuonna 1985 viittomakieli hyväksyttiin virallisesti kuurojen opetuksessa. (Salmi & Laakso 2005, 312–355.)

Kuulovammaisten lasten integraatiota on pohdittu jo 1960-luvulta lähtien, jolloin käytiin kiivasta koulutuspoliittista keskustelua. Laki peruskoulujärjestelmään siirtymisestä säädettiin vuonna 1968. Erityisopetus sai huomioita lain valmistelussa: vaadittiin tasa-arvoa myös eri tavoin vammaisille ja sairaille lapsille, ja integraatiosta tuli hyväksytty osa koulutuspolitiikkaa (Salmi & Laakso 2005, 343.) Opetusministeriön mietintö vuonna 1968 korosti sitä, että kuulovammaisten lasten perusopetus tapahtuisi omalla kotipaikkakunnalla ja huonokuuloisille suositeltiin opiskelua lähikouluissa. Kuurojen yhteisön näkökulmasta lakiesityksen heikoin kohta oli integraatio, koska kuuron lapsen integroiminen yleisopetukseen nähtiin eristämisenä viittomakielisestä kuurojen yhteisöstä. Kuurojen Liitto ei osannut antaa selkeää selitystä sille, miksi integraatio ei olisi oikea ratkaisu kuuralle lapselle, koska silloin ei ollut käytettävissä tutkimustietoa. (Salmi & Laakso 2005, 345–346.) Kuurojen ja huonokuuloisten opetuksen historiasta on aina löytynyt puhemetodien kannattajia ja lääkäreitä, jotka ovat yrittäneet parantaa ja poistaa kuuroutta (ks. Salmi & Laakso 2005). Kuurojen ja

huonokuuloisten lasten integraatio on nyt voimakkaampaa kuin koskaan aikaisemmin erilaisten lakien ja julistuksien toimeenpanemana, kuten esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa vuonna 1949 ja Salamancan julistuksessa vuonna 1994. Lähitulevaisuudessa miltei kaikki kuurot ja huonokuuloiset lapset opiskelevatkin yleisopetuksessa, minkä vuoksi tutkitaan kuurojen ja huonokuuloisten lasten tarpeita yleisopetuksessa.

Lasten ja nuorten oikeus koulutukseen on kaikkialla maailmassa yhteiskuntapoliittinen tavoite, sillä osa maailman lapsista on yhteiskunnan eri kehitysvaiheissa jäänyt ja jää edelleen koulutuksen ulkopuolelle ja tilanteeseen on pyritty vaikuttamaan kansainvälisillä julistuksilla ja sopimuksilla (Opetusministeriö 2007, 10). Suomi on tunnustanut erilaisia oikeuksia, kuten esimerkiksi ihmisoikeudet, lasten oikeudet ja vammaisten oikeudet kansallisten ja kansainvälisten sopimusten muodossa, sekä julistuksia, suosituksia ja yleisohjeita, joiden yhteisenä sisältönä on, että niissä tunnustetaan jokaisen henkilön oikeus opetukseen (Virtanen 2002, 54–55).

Suomessa on pitkään käyty keskustelua jokaisen vammaisen, oppimisvaikeuksisen ja käyttäytymisongelmaisen lapsen oikeudesta saada opetusta lähikoulussa. Heitä on perinteisesti sijoitettu erityiskouluihin tai -luokkiin. Inklusiivinen opetus on mainittu jo vuonna 1949 YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa ja YK:n kansainvälisessä lasten oikeuksien yleissopimuksessa (1989) toisessa artiklassa, jossa todetaan, että lapsen alkuperä, vammaisuus, uskonto, sukupuoli, sosioekonominen asema tai kieli ei saa olla lasten erottelun tai syrjinnän perusteena. UNESCO:n kansainvälinen Salamancan sopimus vuodelta 1994 on velvoittanut jäsenmaita sitoutumaan inklusiivisen kasvatuksen periaatteisiin (Salamancan julistus 1994).

Kaikille yhteisen koulun tavoitteluun ovat johtaneet myös historialliset tekijät, jotka voidaan karkeasti jakaa kolmeen ryhmään: tutkimustulokset erillisen erityisopetuksen vaikutuksista, vaatimukset ihmisoikeuksista, tasa-arvoisuudesta ja sosiaalista oikeudenmukaisuudesta sekä erityisopetusta koskevan ajattelutavan muuttuminen (Moberg & Savolainen 2009, 77). Suomessa kehitys on vähitellen edennyt inklusiivisempaan suuntaan, sillä puolet perusopetuksessa opiskelevista, erityisopetuspäätöksen saaneista oppilaista opiskelee integroituneena yleisopetukseen (Opetusministeriö 2007, 13). Suomessa on kouluintegraation avulla vähennetty erityisluokkaopetuksen tarvetta ja inklusio on uusin kehitysvaihe, joka merkitsee yleis- ja erityisopetuksen sulauttamista toisiinsa yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi. Yhteinen koulu

kaikille -ajattelu tarkoittaa samaa kuin ”osallistava kasvatusta” (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 18.10.2010; ks. Saloviita 2006, 326–342).

Suomessa ja muualla maailmalla kuurojen ja huonokuuloisten lasten integroituminen yleisopetukseen perustuu useimmiten kielivalintoihin ja lasten kuulonjäännökseen (Kärkkäinen 2005, 88–92). Kuulonjäännös tarkoittaa sitä, miten paljon kuuloa on vielä jäljellä molemmissa korvissa. Oliva (2004) kritisoi sitä, että yleensä kuuroa tai huonokuuloista lasta ympäröivät aikuiset ajattelevat lapsen pärjäävän hyvin yleisopetuksessa, koska lapsi puhuu ja kuulee hyvin, vaikka todellisuudessa kuuro ja huonokuuloinen lapsi joutuu aina pinnistelemaan kuuntelemisessa. Tällä ”mutta hänhän pärjää hyvin”-syndroomalla on aina kääntöpuoli, jota vanhempien ja opettajien täytyy pohtia tarkemmin. (Oliva 2004, 96–97.)

Lehtomäen ja Takalan (2002) mukaan integraatiolla viitataan yleensä järjestykseen, jossa alun perin erityisopetuksessa oleva lapsi osallistuu yleisopetukseen muutamilla tunneilla, tai siirtyy kokonaan yleisopetukseen. Heidän mukaansa inklusiolla tarkoitetaan taas sitä, että opetus on järjestetty siten, että erityistä tukea tarvitseva lapsi aloittaa suoraan yleisopetuksessa ja lapsen tarvitsema tuki tuodaan sinne. (Lehtomäki & Takala 2002, 97.) Naukkarisen, Ladonlahden ja Saloviidan (2010) mukaan inklusio tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen oppilas tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Inklusio on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010). Moberg ja Savolainen kirjoittavat, että käsitteiden käyttö on epämääräistä eri tutkimuksissa. Heidän mukaansa integraatio tarkoittaa sitä, että oppilas on mukana yleisopetuksessa ilman apuvälineitä tai vähän niitä käyttävänä. (Moberg & Savolainen 2009, 80–87.) Moberg ja Savolainen (2009) toteavat, että integraatioajattelun taustalla on normalisaatioperiaate, jossa oppilaan kouluympäristön ja koulukokemuksen tulee olla tavallinen eli samanlainen kuin muidenkin oppilaiden (Moberg & Savolainen 2009, 78–79). Lehtomäki ja Takala (2002) ovat sitä mieltä, että normalisaatio-käsitettä tulkitaan virheellisesti, ja se tarkoittaisi kuulovammaisten opetuksessa muun muassa vaikeasti opittavan puhekielen taidon ja heikkojen oppimistulosten ”poistamista” (Lehtomäki & Takala 2002, 97).

Koulutuksen näkökulmasta inklusio voidaan ymmärtää ajankohtaisena tapana suhtautua erilaisuuteen sekä yhtenä yhteiskunnan ja koulutuksen muutosvaiheena, joka kontekstista riippuen toteutuu eri tavoin eri lapsilla (Clark, Dyson, Milward & Robson

1999, Lehtomäki & Takala 2002, 97 mukaan). Yhdysvalloissa integraatio-termin sijaan käytetään *mainstreaming*-sanaa, ja se tarkoittaa valtavirtaa. Siihen käsitteeseen kuuluvat vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkiytyminen. (Moberg & Savolainen 2009, 83.) Lehtomäki ja Takala (2002) toteavat, että integraatio ja inklusio käsitteinä ymmärretäänkin samaksi asiaksi tai niitä käytetään sekaisin (Lehtomäki & Takala 2002, 98). Takala (2005) kysyy ja pohtii sitä, onko kuurojen ja huonokuuloisten ihmisten integroituminen yhteiskuntaan tavoitteena ja tarkoittaako se sitä, että on tultava enemmistön kaltaiseksi? (Takala 2005b, 123). Oliva (2004) kritisoi inklusion periaatetta, sillä hyvää tarkoittava tavoite hyväksyä kaikki lapset ja ottaa heidät mukaan kaikkiin toimintoihin, voi tarkoittaa kuuron ja huonokuuloisen lapsen eristämistä kuurojen yhteisöstä. Kuurolle ja huonokuuloiselle lapselle ei yleensä opeteta viittomakieltä eikä lapsi tapaa muita kaltaisiaan kouluaikaanaan. (Oliva 2004, 25.)

Kiilin ja Pollarin (2012) mukaan kuuron ja huonokuuloisen lapsen osallistuminen yhdenvertaisesti opetukseen omassa lähikoulussa ei onnistu itsestään, vaan siihen vaaditaan muun muassa esteettömyyttä, täysipainoista kielellistä vuorovaikutusta, myönteistä asennetta sekä tiedon välittämistä myös koulukavereille (Kiili & Pollari 2012, 97).

Kuurojen Liitto (2010) toteaa, että kuurojen lasten opetuksessa ei ole kysymys perinteisen erityisopetuksen, vaan omakielisen opetuksen tarpeesta. Viittomakieli opetuskielenä on ollut aliarvostettu ja opetusryhmät ovat pieniä ja oppilasaines kirjavaa, mikä on heikentänyt viittomakielisen oppilaan mahdollisuuksia saada opetusta omalla kielellään ja omia tietotaitoja vastaavalla tasolla. (Kuurojen Liitto 2010, 38.) Kuurojen maailmanliiton, World Federation of the Deaf WFD, (2007) kannanoton mukaan kuurojen lasten sijoittaminen yleisopetukseen ilman vertaistoveruutta ja tukea merkitsee sitä, että heidät suljetaan kasvatuksen ja yhteisön ulkopuolelle: vaikka kuuro lapsi on fyysisesti läsnä, hän on henkisesti ja sosiaalisesti ulkopuolella. (WFD 2007; Kuurojen Liitto 2010, 39 mukaan.)

Kuurot toimivat yleensä aktiivisesti yhteistyössä vammaisjärjestöjen kanssa, joiden kanssa heillä on osittain yhteisiä intressejä ja päämääriä, esimerkiksi osallistumisen esteiden poistamiset ja tasa-arvoinen asema. Mutta esimerkiksi koulutuksellinen integraatio, inklusio peruskoulutuksessa, ei ole viittomakielisten kuurojen tavoitteena, vaan siihen tarvitaan omakielisiä kouluja, joissa viittomakielisten kielelliset ja

koulutukselliset ihmisoikeudet toteutuisivat parhaiten. (Jokinen 2000, 99.) Jokisen (2000) mukaan yksin jääminen valtaväestön luokkaan ilman viittomakielen tulkkia ja vertaisseuraa vaikuttaa lapsen psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen (Jokinen 2000, 99). Tämä pätee siinä tapauksessa, jos lapsi on viittomakielinen. Mutta jos lapsi on huonokuuloinen ja käyttää puhuttua kieltä, tämä tarkoittaa taas sitä, että hänellä olisi hyvä olla joku vertaistoveri omassa luokassa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän käsitettä integraatio, koska se sopii parhaiten tähän tutkielmaan ja koska haastateltavat itse ovat kertoneet, että heidät on integroitu yleisopetukseen. Integraatio tarkoittaa tässä tutkimuksessa, että kuuro ja huonokuuloinen lapsi on sijoitettu lähikouluun erilaisilla tukimenetelmillä. Kuuro ja huonokuuloinen lapsi opiskelee lähikoulussaan valtaväestön ehdoilla omaksuen valtaväestön kielen ja kulttuurin.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on nostaa integroitujen lasten ja nuorten ääni kuuluviin ja saada tietoa siitä, millaista on käydä yleisopetuksessa ilman viittomakieltä ja viittomakielen tulkkeja. Päättökysymykseni, joita selvitän tässä pro gradu - tutkielmassa, ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia integroituneilla huonokuuloisilla ja kuuroilla on yleisopetuksesta?
2. Millaista identiteettiä ja identiteettimuutoksia koulukokemukset heijastavat?

Lisäksi tarkastelen, mikä merkitys viittomakielellä on integroiduille kuuroille ja huonokuuloisille.

4.2 Aineiston keruu ja haastattelujen toteuttaminen

Tutkimukseni pohjautuu fenomenologiseen lähestymistapaan, koska koen että tämä tutkimusstrategia mahdollistaa ja sopii tämän tyyppiseen tutkimukseen. Tutkimuksessani halusin selvittää yleisopetukseen integroitujen huonokuuloisten, kuuron ja sisäkorvaistutteen käyttäjien omia kokemuksia yleisopetuksesta. Heidän kokemustensa pohjalta analysoin myös haastateltavien identiteettiäprosessia.

Valitsin aineiston keruumenetelmäksi haastattelun, sillä se on hyvin joustava menetelmä. Haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa ja on mahdollista saada lisätietoja vastausten taustalta sekä tarkastella haastateltavien eikielellisiä vihjeitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Haastattelu sopii tämän tyyllisen tutkimuksen menetelmäksi, sillä haastattelu mahdollistaa tarkistamisen ja uudelleen kysymisen. Fenomenologinen tutkimus suosii avointa haastattelua, mutta tässä tutkimuksessa päädyin käyttämään teemahaastattelua, koska teemoittelun avulla

haastateltavat voivat muistaa omia koulukokemuksiaan paremmin. Teemahaastattelu tuo haastateltavien äänen paremmin kuuluviin sekä ottaa huomioon sen, että tulkinnat ja asioiden merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Halusin haastatella nuoria ihmisiä, jotka ovat olleet integroituneena yleisopetukseen koko ala- ja yläkoulun. Mielestäni he ovat parhaita ihmisiä kertomaan omista kokemuksistaan yleisopetuksen puolella, koska he ovat voineet pohtia omia koulukokemuksiaan jälkikäteen ja pohtia omia tuntemuksiaan eri tavoin kuin ne, jotka ovat haastattelun aikana edelleen integroituneina yleisopetukseen.

Lähetin haastattelupyynnön Kuuloliittoon, Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liittoon ja sisäkorvaistutelasten yhdistykseen LapCiin, koska näiden järjestöjen kautta saisin tutkimukseeni sellaisia henkilöitä, jotka ovat käyneet yleisopetuksessa, suurin osa ilman viittomakielen tulkkeja. Olen haastattelupyynnön lisäksi kysellyt ihmisiltä, tietäisivätkö he mahdollisesti jonkun haastateltavan tutkimukseeni. Toivoin saavani haastatteluuni kuuroja, huonokuuloisia ja sisäkorvaistutteen käyttäjiä molempien sukupuolten edustajista. Haastateltavia ei ollut helppo saada tähän pro gradu - tutkielmaan. Arvelen tämän johtuvan siitä, että aihe voi olla jonkin verran arka, koska integroitujen henkilöiden saattaa olla vaikea kertoa omista henkilökohtaisista koulukokemuksistaan ja koulua koskevista käsityksistään.

Aineistoni koostuu viidestä huonokuuloisesta, yhdestä kuurosta ja yhdestä sisäkorvaistutteen käyttäjästä. He ovat kotoisin eri puolilta Suomea ja kaikki ovat alle 30-vuotiaita. Heistä kolme ei osaa käyttää suomalaista viittomakieltä ja kolme käyttää viittomakieltä päivittäin. Yksi käyttää suomea ja viitottua suomea. Kaikki haastateltavat ovat naisia. En onnistunut saamaan miehiä mukaan haastatteluuni. Haastattelut on tehty haastateltavien omilla asuinpaikkakunnilla. Haastattelupaikkoina ovat olleet muun muassa kahvilat, yliopisto, kongressikeskus, työpaikka ja haastateltavan koti. Kaikkien haastateltavien nimet on muutettu. Sisäkorvaistutteen käyttäjän, Paulan, iän olen poistanut, sillä sisäkorvaistutteen käyttäjien määrä Suomessa on hyvin pieni. Haastateltavien melko nuori ikä on tutkimuksen kannalta merkityksellistä, koska heillä oma koulunkäynti on todennäköisesti vielä tuoreessa muistissa ja jo koulun käyneinä he pystyvät reflektoimaan omia kokemuksiaan integroitumisesta yleisopetukseen ja ajatuksiaan siitä.

TAULUKKO 1: Haastateltavien taustatietoja ja äidinkieli.

Jenni	Marja	Oona	Meeri	Sari	Leena	Paula
hk	hk	kuuro	hk	hk	hk	SI
26v.	23v.	30v.	24v.	18v.	25v.	-
suomi	suomi, SVK	SVK	suomi	VS, suomi	suomi	suomi, SVK

hk = huonokuuloinen

SI = sisäkorvaimplantin käyttäjä

SVK = suomalainen viittomakieli ¹

VS = viitottu suomi ²

Kaikki haastateltavat ovat nykyisin aktiivisia ihmisiä, jotka ovat mukana kuulovammajärjestöissä eri tavoin, joko aktiivisena järjestöihmisenä tai osallistujana erilaisissa järjestöjen järjestämissä tapahtumissa. Koska tutkimuksen osallistujat edustavat aktiivisia huonokuuloisia ja kuuroja, voi tuloksissa jäädä kuulumatta niiden henkilöiden ääni, jotka ovat hiljaisempia ja osallistuvat vähemmän järjestötoimintaan.

Ennen haastattelujen tekemistä annoin viittomakielen tulkille kysymyslomakkeen tutustuttavaksi ja keskustelin tulkin kanssa, mitä termejä tulen käyttämään ja mistä asiasta me keskustelemme. Tulkin on tärkeää tietää, mistä aiheesta haastattelen ja mitkä asiat ilmaisen suomalaisella viittomakielellä, jotta tulkki osaisi tulkata termit oikein. Haastateltaville en ole lähettänyt teemahaastattelukysymyksiä etukäteen. Haastateltavat tiesivät aihealueen etukäteen, sillä kerroin heille aiheesta sähköpostitse. Kerroin myös sen, että haastattelussa tulen kysymään heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään integraatiosta yleisopetukseen.

Haastatteluissa on käytetty suomen kieltä ja suomalaista viittomakieltä. Haastattelut on kuvattu videokameralle myöhempää litterointia varten. Kameran käyttö on mielestäni tärkeää ja ratkaiseva tekijä aineiston litteroimisen ja luotettavuuden kannalta. Olen käyttänyt viittomakielen tulkkeja neljässä haastattelutilaisuudessa, mutta kahdessa haastattelussa ei ollut viittomakielen tulkkeja mukana, koska haastateltavat osasivat käyttää suomalaista viittomakieltä. Viittomakielen tulkki on kielenkääntäjä, ja tulkin tehtävänä on tulkata neutraalisti ja puolueettomasti puhutulta kieleltä viitotulle kielelle ja päinvastoin (Suomen viittomakielen tulkit ry 2012).

¹ Suomalainen viittomakieli on luonnollinen kieli, jolla on oma kielioppi ja rakenne.

² Viitotussa suomessa käytetään viittomakielen viittomia huulioluvun tukena suomen kielen mukaisesti.

Olen huomannut viittomakielen tulkin käytön haasteelliseksi haastattelutilanteissa, joissa haastateltavien äidinkieli on suomen kieli. Käyttäessäni viittomakielen tulkkia en havainnut mitään eettisiä ongelmia tulkin, haastateltavien ja minun välillä. Olen kohdannut erilaisia viittomakielen tulkkeja haastattelujen yhteydessä, ja heidän tulkkaustaitonsa vaihtelevat. Neljän haastateltavan äidinkieli on suomen kieli, ja viittomakielen tulkki on tulkannut heidän sanomansa suomalaiselle viittomakielelle. Näiden äidinkieleltään suomenkielisten haastattelutilanteet ovat olleet erilaisia verrattuna suomalaista viittomakieltä osaavien haastattelutilanteisiin. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48–53) toteavat, että haastattelu on kahden ihmisen välistä viestintää, joka perustuu kielenkäyttöön, ja siinä vuorovaikutus koostuu ihmisten sanoista sekä niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Niiden haastateltavien kanssa, joiden äidinkieli on suomi, haastattelussa on mukana kolmas henkilö, viittomakielen tulkki. Tulkin läsnäolo on saattanut vaikuttaa haastattelun kulkuun, ja tulkki on saattanut jättää joitakin sanoja tulkkaamatta tai tulkki on saattanut käsittää asian eri tavoin. Tulkin läsnäolosta huolimatta nämä haastateltavat eivät välittäneet tulkista vaan he useimmiten katsoivat suoraan minuun. Arvelen, että he ovat tottuneet tai nähneet aikaisemmin viittomakielen tulkkaustilanteita. Luukkainen (2008, 79–82) on myös pohtinut väitöskirjassaan tulkkaukseen liittyviä ongelmia, esimerkiksi tulkin vaikutusta haastattelijan ja haastateltavan väliseen luottamukseen sekä tulkin ammattitaitoa.

Tulkin paikallaolo oli kuitenkin välttämätöntä haastateltavien vastausten saamiseksi, ja kommunikointi kuitenkin sujui suurimmalta osalta hyvin. Haastattelujen jälkeen katsoin videot ja glossasin tulkkien käännökset suomalaisesta viittomakielestä suomen kielelle. Huomasin glossatessani, että vastauksista jäi joitakin asioita puuttumaan ja haastateltavan ilmeet sekä eleet kertovat eri tavoin kuin tulkki on asian ilmaissut ja tulkannut minulle. Mietin paikoin, mitä sanoja haastateltavat käyttivät. Saattaa olla, että jollakin sanavalinnalla on iso merkitys aineiston analyysille, mutta viittomakielentulkki on saattanut kääntää tai korvata sen toisella sanalla tai jättänyt sen pois. Haastattelemieni huonokuuloisten äidinkieli on suomen kieli, joten olen käyttänyt viittomakielen tulkkeja haastatteluissa ja katsonut sekä glossanut aineiston takaisin suomen kielelle. Haastattelujen kääntäminen alkuperäisestä kielestä suomalaiselle viittomakielelle ja siitä takaisin suomen kielelle ei oikein onnistunut. Tulkkien taidot ja asioiden ymmärtäminen sekä kääntäminen vaihtelivat, minkä takia en kokenut järkeväksi muuttaa haastateltavien sanomaa suomesta suomalaisen viittomakielen kautta takaisin suomen kielelle. Päätin,

että aineisto puretaan uudelleen viittomakielen tulkin kanssa. Tulkki viittoi minulle haastateltavan sanomiset sana sanalta, jotta saisin paremmin selville, mitä sanoja haastateltavat ovat käyttäneet. Tämä tapa oli hyvin hidas, koska tulkki kuunteli haastateltavien sanomiset ja viittoi minulle viitottua suomea ja minä kirjoitin sanomiset ylös tietokoneeseen. Pohdin, että kirjoitustulkki olisi ollut parempi tapa tehdä tämä nopeammin.

Huonokuuloisten, jotka käyttivät puhuttua kieltä, haastattelujen sisältö muuttui jonkin verran joissakin kohdissa, kun litteroin ne uudelleen viittomakielen tulkin kanssa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 49) toteavatkin, että haastattelijan pyrkimyksenä on saada selville, miten jonkin asian merkitykset rakentuvat. Siksi päätin, että heidän aineistoaan analysoidaan suoraan suomen kielen pohjalta. Viittomakielen tulkit ovat vaihtoehtoisia, joten en näe tässä tapauksessa ongelmaa siinä, että viittomakielen tulkit ovat olleet minun kanssa litteroimassa aineistoa uudelleen. Samalla sain nähdä, minkälaisia käännoiserot olivat suomalaisesta viittomakielestä suomen kielelle käännettäessä. Koen, että haastateltavien sanavalinnoilla ja sillä, miten he ilmaisevat asian, on suuri merkitys tässä tutkimuksessa.

Kun haastattelin kolmea haastateltavaa suomalaisella viittomakielellä, minun oli paljon helpompaa tarkistaa, toistaa ja pyytää tarkennuksia, koska kontaktin saaminen ilman tulkkia oli sujuvampaa ja luontevampaa. Viittomakieliset haastattelut ilman viittomakielen tulkkia olivat jonkin verran nopeampia verrattuna tulkattuihin haastatteluihin. Videokameran käyttö haastattelutilanteessa on saattanut vaikuttaa haastateltaviin, sillä he ovat voineet olla jännittyneitä kameran edessä.

Haastattelujen ilmapiiri oli hyvä. Haastateltavat olivat alussa hieman jännittyneitä, mutta haastattelun alussa käyty lämmittelykeskustelu laukaisi jännitystä. Haastattelut kestivät puolesta tunnista melkein tuntiin. Viittomakielisessä haastattelussa istuin haastateltavan vieressä kameran edessä. Tulkatut haastattelut tapahtuivat niin, että istuin kameran vieressä ja katsoin omaa teemahaastattelulomakettani sekä tarkistin, että kamera toimii koko ajan. Viittomakielen tulkki ja haastateltava istuivat vierekkäin minun ja kameran edessä. Aineistoa litteroimassani huomasin, että tämä järjestely ei ollut toimiva, sillä en litterointivaiheessa nähnyt, millaisia kysymyksiä olin tehnyt haastateltavalle. Onni onnettomuudessa oli se, että viittomakielen tulkki puhui kysymykseni ääneen, ja litterointivaiheessa viittomakielen tulkki on tulkkasi esittämäni kysymykset. Toisaalta

kameran kuvakulma ei ollut riittävän laaja kolmelle ihmiselle niin, että he olisivat istuneet luontevasti kasvokkain ja nähneet toisensa ja käytetyt viittomat.

Haasteena oli löytää hyvät haastattelupaikat haastateltavien koti- tai opiskelupaikkakunnilta, sillä en tuntenut haastattelupaikkakuntia hyvin. Kysyin haastateltavilta, tietäisivätkö he hyvän ja rauhallisen haastattelupaikan. Olen matkustanut ympäri Suomea videokameran kanssa haastateltavien luo. Matkustaminen on vienyt paljon aikaa, mutta olen matkan aikana ehtinyt miettiä ja valmistautua tulevaan haastatteluun huolellisesti.

Litteroidun aineiston laajuus on 67 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Valitsin ELAN-ohjelman haastattelujen litteroimiseen, koska ELAN-ohjelmalla pystyin pysäyttämään tai hidastamaan viitottua haastatteluaineistoa ja koska tällä ohjelmalla viittomakielen tulkit pystyivät myös kuuntelemaan puhuttua haastatteluaineistoa. Voin myös tarkistaa ohjelman avulla viittojen ja puhujien ilmeitä ja kehojen asentoja, koska niillä on iso merkitys suomalaisessa viittomakielessä. Litteroinnin jälkeen siirsin tekstin ATLAS/ti – ohjelmaan, joka on laadullisen tutkimuksen työkaluohjelma.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimus on seitsemän nuoren henkilön laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimus on lähestymistapa, joka tavoittelee kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, kuten tässä tapauksessa huonokuuloisten ja kuurojen integraatiokokemuksista ja identiteetinkehityksestä, joka on näkökulma todellisuuden ja ”todellisuuden” tutkimiseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198). Olen valinnut fenomenologisen lähestymisotteen, jonka lähtökohtana on tutkijan avoimuus ja tutkimuskohdetta eli haastateltavien kokemuksia pyritään tällä menetelmällä lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. (Laine 2001, 35–36). Vaikka tutkimustani ohjaa teoreettinen viitekehys integraatiosta ja inklusiosta, pyrin olemaan mahdollisimman puolueeton enkä ota kantaa nuorten omiin integraatiokokemuksiin.

Minä tutkijana olen viittomakielinen kuuro ja kuulun haastateltavien kanssa samaan kuulovamma-kategoriaan lääketieteellisestä näkökulmasta ja viittomakielisiin sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Jotkut haastateltavat jakoivat minun kanssani kuurojen viittomakielisen yhteisön jäsenyyden. Minulla oli omat ennakkokäsitykseni ja oletukseni

käsiteltävästä aiheesta, joten ymmärrän heidän kertomustaan todennäköisesti paremmin, kuin jos joku yhteisön ulkopuolinen jäsen tutkisi asiaa. Kuitenkin koko tutkimuksen ajan jouduin miettimään omaa tutkijan rooliani, jotta olisin mahdollisimman puolueeton.

Laineen (2001) mukaan fenomenologiassa tutkitaan muun muassa kokemuksia, ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa sekä ihmisen kokemuksellisuutta, joka muotoutuu merkitysten mukaan (Laine 2001, 26–27). Tässä tapauksessa integroitujen huonokuuloisten ja kuurojen omat kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Integroidut huonokuuloiset ja kuurot kokevat oman vammansa vaikuttavan omaan elämäntodellisuuteensa, esimerkiksi he ovat huonokuuloisia, koska heillä on kuulolaite. Silloin heidän todellisuutensa kietoutuu tiettyyn kulttuuriin ja sosiaaliseen elämään esimerkiksi kuulovammaisuutensa takia. Kokemuksellisuudesta puheen ollen minä tutkijana ymmärrän heidän tekemisensä tarkoituksen, kun haastattelen heitä, millaiselta pohjalta he toimivat näin. Heidän kokemuksensa muotoutuu merkitysten mukaan, tässä tapauksessa esimerkiksi heidän sosiaalisista kokemuksistaan integraatiossa.

Fenomenologinen merkitysteoria taas sisältää ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan osa yhteisöä, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Erilaisissa kulttuuripiireissä ihmisillä on erilainen elämismailma, koska he voivat kokea asioita erilaisella tavalla. (Laine 2001, 28.) Minä tutkijana olen kiinnostunut heidän kokemuksistaan integraatiosta ja haluan tutkia, onko huonokuuloisilla, kuuroilla ja sisäkorvaistutteen käyttäjillä yhteisiä kokemuksia omasta integraatiostaan. Laine toteaaakin, että yhteisön jäsenillä on yhtenäisiä piirteitä ja merkityksiä ja siten jokaisen henkilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yhteistä (Laine 2001, 28). Minulla on siis fenomenologinen lähestymistapa, jolloin haastatteluista saaduista vastauksista teen sisällönanalyysia, koska halusin saada selville ovatko haastateltavat kokeneet keskenään samoja asioita omissa lähikouluissaan ja kirjoittaa niistä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan aineiston käsittely ja analysointi on hyvä aloittaa mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Olen litteroinut haastattelut melko heti haastattelujen jälkeen. Ensimmäinen haastattelu tehtiin kevättalvella 2012 ja viimeisin joulukuussa 2012. Käyttämäni analyysiohjelma ATLAS/ti on auttanut minua hahmottamaan tuloksiani ja tutkimuskysymyksiäni paremmin. Ilman tätä tietokoneohjelmaa aineiston tuloksia ja luotettavuutta olisi vaikea arvioida ja toteuttaa. Aineiston analyysissa olen koodannut haastateltavien sanomiset erilaisiin

teemallisiin luokkiin aineistolähtöisesti. Teemallisia luokkia olivat muun muassa sosiaaliset tilanteet, haasteet, koulutoverit, viittomakieli, identiteetti ja kuntoutus.

Käytän haastatteluaineistoa vain tähän pro gradu -työhön ja hävitän haastatteluvideot sekä aineiston litteroinnin tämän raportin kirjoittamisen jälkeen. Huolehdin myös erityisesti haastateltavien anonymiteetin säilymisestä siten, että raportissa lukee vain heidän peitenimensä. Tässä tutkielmassa ei tule ilmi heidän perhetaustansa ja asuinalueensa, koska kuurojen ja huonokuuloisten yhteisö on melko pieni ja haastateltavien henkilöllisyys saattaa helposti paljastua.

5 KOULUKOKEMUKSIA ALA- JA YLÄKOULUSSA

5.1 Kouluvalinta

Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on ollut selvittää, millaisia koulukokemuksia haastateltavilla on ollut yleisopetuksesta. Melkein kaikki haastateltavat ovat aloittaneet koulutaipaleensa lähikoulussa. Heidän vanhempansa ovat suurimmalta osin keskustelleet kuntouttajien kanssa kouluvalinnoista. Haastateltavat eivät itse välttämättä olleet mukana päättämässä kouluvalinnasta, vaan vanhemmat ovat kuntouttajien kanssa tehneet päätöksen lasten integroitumisesta yleisopetukseen. Tutkimuksessani integraation periaate nousee vahvasti esille kuntoutuksessa ja siten haastateltavien perheet ovat valinneet lapselleen koulun ensisijaisesti ja useimmiten juuri lyhyen koulumatkan takia. Ei ole enää haluttu lähettää pientä lasta kauas kuulovammaisten kouluihin esimerkiksi satojen kilometrien päähän. Lähikoulu on ensisijainen kouluvalinta ja haastateltavat itse ovat yleensä olleet tyytyväisiä tähän päätökseen.

TAULUKKO 2: Haastateltavien kouluvalintojen syitä.

Jenni (hk)	Marja (hk)	Oona (kuuro)	Meeri (hk)	Sari (hk)	Leena (hk)	Paula (SI)
1) sijainti 2) kuuntelu- olosuhteet 3) muut tutut huono- kuuloiset 4) suomi äidinkielenä	1) sijainti 2) suositus kuntoutustyö- ryhmältä	1) sijainti 2) ei kv- koulua kunnassa	1) sijainti 2) oma puhekielen taito 3) suomi äidinkielenä	1) sijainti 2) koulun asenne	1) sijainti 2) oma kuulo ja puhekielen taito 3) tutut tarhakaverit siellä 4) suomi äidinkielenä	1) kokeilu 2) kv-koulun taso

Taulukosta 2 nähdään, että melkein kaikilla kouluvalinnan ensisijainen syy on sijainti. Sijainnilla tarkoitetaan sitä, että haastateltavien kotikunnassa ei ole kuulovammaisille tarkoitettuja erityiskouluja. Toinen merkittävä syy kouluvalintaan on haastateltavien äidinkieli. Jennin, Meerin ja Leenan, äidinkieli on suomi. Sarin äidinkieli on viitottu suomi ja suomi. (ks. taulukko 1). Suomi äidinkielenä -syy lisäksi kouluvalintaan on

vaikuttanut haastateltavien hyvä kuulo. Täten heidän ensisijainen kouluvalinta on ollut lähikoulu. Jennin kouluvalinta määräytyi niin, että lähimmässä lähikoulussa ei ollut hyviä olosuhteita kuuntelemiseen ja hänen perheensä tunsu muita huonokuuloisia, jotka kävivät toista lähikoulua, jonne Jennikin siirtyi. Leenallakin oli sama tilanne; hänellä oli tuttuja tarhakavereita, jotka siirtyivät samaan kouluun kuin Leena itse. Kouluvalintaan vaikuttivat myös tutut kaverit esimerkiksi päiväkodista, mikä saattaa lisätä integroituneen lapsen turvallisuudentunnetta hänen aloittaessaan yleisopetuksen lähikoulussaan. Marja ja Paula ovat käyneet päiväkotia, jossa oli muita kuuroja ja huonokuuloisia lapsia. Paula aloitti koulutaipaleensa kuulovammaisille tarkoitetussa koulussa, mutta siirtyi yleisopetukseen koko päiväksi erityisopettajan suosituksesta ja omasta tahdostaan vasta toisella luokalla.

Haastateltavat kertoivat, että monet kuntouttavat tahot, esimerkiksi kuuron ja huonokuuloisen lapsen lääkärit ja kuntoutusohjaajat, olivat mukana heidän kouluvalintaprosessissaan. Usein päädyttiin yleisopetukseen ja kuntoutusalan ammattilaiset vanhempien kanssa yhdessä pyrkivät järjestämään siten, että opiskelu yleisopetuksessa sujuisi kuulovammaisten lasten osalta mahdollisimman hyvin. Kuntoutusohjaaja on yleensä mukana kuurojen ja huonokuuloisten lasten siirtymävaiheessa varhaiskasvatuksesta kouluun, ja hän tukee perhettä kouluratkaisussa sekä on yhteydessä kouluviranomaisiin. Kuntoutusohjaaja huolehtii myös tarvittaessa lausunnot esimerkiksi akustisten olosuhteiden parantamiseksi. (Parkas 2005, 162.) Haastateltavat eivät olleet kuitenkaan aina mukana vaikuttamassa kouluvalintaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että haastateltavat eivät olleet aina tietoisia sijoittumisestaan yleisopetukseen. Lasten kanssa ei kotona useimmiten keskusteltu kouluvalinnoista. Muutamit haastateltavat kuitenkin kertoivat, että kouluvaihtoehtoja mietittiin perheissä lasten kanssa ennen kuin he aloittivat opiskelun yleisopetuksessa. Kouluvalintoja pohdittaessa kuulovammaisille tarkoitetut koulut tulivat esille, mutta liian pitkien välimatkojen takia päädyttiin melkein aina lähikouluun. Haastateltavien omalla kuulolla ja puhetaidolla on myös suuri merkitys kouluvalinnassa.

”Äiti päätti .. koska hän halusi pitää minut kotona myös kun mä olin ekaluokalla olin niin pieni mä en ymmärtänyt ... äiti halusi että mä jään .. niin joo..että tällaista. mutta jatkossa jossain vaiheessa mietittiin kyllä muitakin kouluja mutta palattiin siihen että jään kotiin [lähikouluun].” (Oona, kuuro)

”Multa ei itse asiassa varmaan koskaan kysytty.. mutta koska mä oon aina kommunikoinut puheella ja olen suomenkielinen nii sitten varmaan ajateltiin että lähikoulu on paljon helpompi kuin lähteä sinne [kuulovammaisten kouluun] bussilla aina.” (Meeri, hk)

”Mä muistan kun minun kanssa juteltiin siitä ennenkuin mä menin kouluun ja minne kouluun mä meen ja minkä takia mä en mennyt lähikouluun. oli myös keskustelu siitä pitäisikö minun mennä kuulovammaisten kouluun mutta minä en halunnut eikä mun vanhemmatkaan halunneet koska minä olin aina tietoinen siitä että olen huonokuuloinen..” (Jenni, hk)

Tutkimuksessa nousi esille, että lapselle on tärkeää olla oman perheen kanssa ja se luo turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kuitenkin kouluvalinnassa yksilöllisyys on tärkeä lähtökohta; jos esimerkiksi kuuron lapsen kuuloikä sisäkorvaistuteleikkauksesta on lähes ikätasoa vastaava ja hänen puheen tuottamisensa sekä kuullun ymmärtämisensä on riittävää, koulunkäynti voi alkaa yleisopetuksessa (Kärkkäinen, Luoto & Vähä-Äärskylä 2005, 84). Yleisopetuksessa voi kuitenkin aloittaa myös esimerkiksi viittomakielen tulkin kanssa.

Haastatteluissa korostui enimmäkseen haastateltavien äidinkielen käyttö, eikä kuuloaste, jonka perusteella haastateltavat ovat aloittaneet yleisopetuksen. Kärkkäinen (2005) toteaa, että kuulovammaisen lapsen kouluratkaisu on niin sanottuna räätälintyötä lapsesta, hänen perheestään ja asuinpaikastaan sekä kielivalinnoistaan; viittomakieli vai suomen kieli ensikielenä (Kärkkäinen 2005, 88). Gina (2004) kritisoi sitä, että yleensä katsotaan lapsen kuuloa ja puhetaitoa, ja oletetaan että integroituminen onnistuu hyvin. Oliva toteaa, että täydellinen osallistuminen yleisopetukseen on kuitenkin mahdotonta niillä lapsilla, joilla on hyvät kuulojäännökset ja puhekielen taito (Oliva 2004, 96–97.) Oliva tarkoittaa sillä, että kuuro tai huonokuuloinen lapsi ei ole täysin kuuleva, ja hän kuitenkin aina menettää osan kaikesta informaatiosta. Kuuro ja huonokuuloinen lapsi tuntee ja tietää olevansa erilainen verrattuna muihin, ja täydelliseen osallistumiseen opetukseen luokassa vaaditaan paljon enemmän, kuten esimerkiksi kuuron ja huonokuuloisen oppilaan pitäisi saada tietoa aina visuaalisesti. Tiedonsaanti yksin auditiivisesti ei riitä, koska täydellisiä kuulonolosuhteita kuuroille ja huonokuuloiselle lapselle on melkein mahdotonta saada.

Erityisopettaja erityispäiväkodissa tai -koulussa on saattanut myös vaikuttaa kuuron tai huonokuuloisen lapsen siirtymiseen yleisopetukseen. Erityisopettaja voi mahdollisesti arvioida kuuron ja huonokuuloisen lapsen mahdollista koulumenestymistä

yleisopetuksessa. Tähän on voinut vaikuttaa muun muassa kuulovammaisten erityiskoulun luokan oppilaiden liiallinen heterogeenisyys oppimistasoissa ja normaali kuuro tai huonokuuloinen oppilas ei ole saanut mahdollisuutta edetä omalla tasollaan muiden oppilaiden takia. Erityisopettajalla saattaa olla vähän resursseja ”normaalia” kuuroa tai huonokuuloista oppilasta kohtaan, kun muut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vievät suurimman osan opettajan huomiosta. Paulan erityisopettaja on mahdollisesti katsonut parhaaksi suositella hänelle lähikoulua.

” --erityisopettaja itse oli ehdottanut että mä voisin mennä yleisopetukseen niin hän ihan itse sanoi mun vanhemmilleni että minun kannattaisi mennä sinne kuulevien kouluun se ei ollut sellaista että minun omat vanhemmat olisivat halunneet sitä vaan se erityisopettaja itse ja ne sanoivat että minun oikeasti kannattaa mennä sinne kuulevien kouluun..” (Paula, SI)

Yläkoulun valitseminen tapahtui erilaisin perustein verrattuna alakouluun. Haastateltavien mukaan yläkoulun valitseminen riippui suurimmaksi osaksi siitä, mihin omat hyvät koulukaverit olivat hakeneet ja siirtyneet. Haastateltavat kokivat turvallisuuden tunnetta, sillä omat alakoulukaverit olivat tietoisia haastateltavien kuuroudesta tai huonokuuloisuudesta. Koulukavereilla on iso merkitys myös yläkoulun valinnassa, sillä he pystyvät tarjoamaan kuulovammaiselle lapselle turvallisuuden tunnetta.

” meillä oli hyvä tuuri kun me saatiin kirjoittaa toiveita kun piti siirtyä yläkouluun alakoulusta ja piti kirjoittaa kenen kanssa haluaa olla samassa luokassa ja mä ja kaksi kolme kaveria sovittiin että mentäisiin samaan luokkaan yhdessä ja pistettiin toiveet papereihin ja lähetettiin sinne ja me kaikki päästiin samaan luokkaan jos tämä ei olisi onnistunut ja minut olisi siirretty täysiin uuteen ympäristöön ja uusia kavereita olisin seonnut. ja varmaan mulle tulee paljon ongelmia..mutta kun pääsin kavereitten kanssa ja se tuntui turvalliselta.. kyllä uuteen kouluun siirtyminen jännitti paljon.” (Marja, hk)

Yläkoulun valitsemisessa kuurojen ja huonokuuloisten kuntouttajat eivät olleet enää paljon mukana vaikuttamassa ja tukemassa. Muutamat haastateltavat olivat kuitenkin yleisopiskelun aikana pohtineet kouluvaihtoa kuulovammaisten kouluihin ja kävivätkin niissä kokeilujaksoilla. He kuitenkin päättivät yhdessä vanhempiensa kanssa jäädä yleisopetukseen muun muassa ystävien ja harrastuksien takia. Koulun vaihdosta keskusteltiin silloin, kun kuuro ja huonokuuloinen oli kokenut koulunkäynnin liian

raskaaksi oman alentuneen kuulon tai sen puuttumisen takia. Haastattelujen perusteella suurin osa on kuitenkin tyytyväisiä siihen, että heidän vanhempansa ovat valinneet heille lähikoulun.

5.2 Tuki koulussa

Tutkimuksessa nousi esille, että kuntoutusohjaajan merkitys on ollut haastateltaville suuri. Kuntoutusohjaaja on edesauttanut haastateltavia koulunkäynnissä, apuvälineiden kanssa, tiedottamisessa koulun opettajille ja koulutovereille haastateltavan kuuroudesta ja huonokuuloisuudesta sekä ohjastanut erilaisille sopeutumisvalmennuskursseille tai -leireille. Kuntoutusohjaaja toimii yhdyssiteenä kodin, kuulokeskuksen ja koulun välillä (Ahti 2005, 62).

”...tällä alueella meillä on tosi mahtava kuntoutusohjaaja joka järjesti niinkö, meitä oli neljä tai viisi suurin piirtein samanikäistä kuulovammaista tässä koko alueella niin meitä hän järjesti samaan paikkaan..”(Leena, hk)

Haastattelussa nousi esille, että kuuro ja huonokuuloinen lapsi ei rohkeudestaan huolimatta pysty selittämään ja kertomaan, minkälaisia tarpeita hänellä on, minkä takia kuntoutusohjaajalla on suuri vastuu kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulunkäynnin sujumisesta.

”..kuntoutusohjaaja kävi että kyllä mä koen että ei seitsemänvuotias osaa ite kertoa sillä lailla niitä asioita vaikka kuinka olisi avoin niin se kuntoutusohjaaja oli kyllä tosi hyvä ja kertoo niinku opettajille niitä keinoja miten lapsen kanssa voi puhua asioista..” (Leena, hk)

Kuntoutusohjaaja pitää kouluun joskus tiivistäkin yhteyttä lapsen siirtymä- ja muutosvaiheissa. Kuntoutusohjaaja kertoo myös luokkatovereille lapsen kuuroudesta ja huonokuuloisuudesta lapsen luvalla (Parkas 2005, 163). Parkas (2005) toteaa, että yläkoulu saattaa olla niitä aikoja, jolloin nuori haluaa tavallista enemmän kuntoutusohjaajan tukea ja silloin he voivat keskustella muun muassa identiteettiin liittyvistä asioista ja kuntoutusohjaaja voi ohjata nuorta vertaistapaamisiin. (Parkas 2005, 164–165.) Mutta melkein kaikissa haastatteluissa nousi esille, että kuntoutusohjaaja ei ollut vierailut yläkoulussa, mitä haastateltavat pitivät huonona asiana.

Kuntoutusohjaajan työ ja vierailu kouluun koettiin myös ennaltaehkäiseväksi tekijäksi koulukiusaamisessa. Kuntoutusohjaajan neuvot siitä, miten kuuroudesta ja huonokuuloisuudesta voidaan selittää muille, on vielä peruskoulun päätyttyäkin haastateltavien käytössä ja muistissa. Muutamissa haastatteluissa tuli esille, että kuntoutusohjaaja on kannustanut haastateltavia opiskelemaan ja käyttämään viittomakieltä koko luokan kanssa. Tällä on ollut positiivinen vaikutus koko luokkaan, haastateltavan omaan itsetuntoon ja minäkuvaan. Myös haastateltavien kouluviihtyvyys on parantunut tämän takia.

” -- kuntoutusohjaaja taisi olla kertomassa meidän luokkalaisille ja meillä oli alakoulussa myös semmoinen että me pidettiin viittomakielen tunteja myös välillä vaikka ei se oikeastaan kuulunu siihen mikä tää on tää tää....opintosuunnitelma.” (Sari, hk)

Kuntoutusohjaaja on myös osa lääkinnällistä kuntoutusta (Parkas 2005, 157). Haastattelujen pohjalta lääkinnällinen kuntoutus ei kuitenkaan noussut esille, vaan sosiaalinen kuntoutus sai merkittävän aseman.

Haastateltavat ovat kokeneet kuntoutusohjaajan lisäksi oman luokanopettajan tuen tärkeäksi. Haastateltavien kaikki opettajat olivat tietoisia haastateltavien huonokuuloisuudesta tai kuuroudesta. Haastateltavat kokivat, että opettajien hyvällä asenteella, avoimuudella ja tuella on iso merkitys haastateltavien kouluviihtyvyyteen. Oliva (2004) toteaa, että opettajien positiivinen kannustus ja kuurouden ja huonokuuloisuuden huomioonottaminen on edesauttanut oppilaan kouluviihtymistä ja itsetunnon nostamista (Oliva 2004, 41).

”..Sellai ala-asteesta on ehkä jäänyt eniten mieleen just se opettajien ammattitaito ja mä olin ensimmäinen kuulovammainen joka sinne meni ja he otti niinku tosi hyvin huomioon silloin ekana vuonna heti laitettiin nämä akustiikkalevyt seinille ja kattoon ---- se oli jääny hirveän hyvin mieleen.” (Leena, hk)

Muutamien opettajien väärä asenne huonokuuloisuutta kohtaan saattoi kuitenkin olla joskus vahingollista, sillä opettaja oli korostanut lapsen erilaisuutta sekä todennut, että lapsi ei voi osallistua esimerkiksi musiikintunneille.

”..mä muistelen ku ekalla tai toisella luokalla oli huilunsoittotunti. mä muistan kun opettaja sanoi että [Marjan] ei tarvitse soittaa tätä kun [Marja] ei kuule äänitaajuuksia ja mä olin hieman hämmentynyt ja ajattelin miksi mä en saanut mä olisin halunnut lähteä mukaan soittamaan huilua porukan kanssa..” (Marja, hk)

Kuuron ja huonokuuloisen lapsen pitää saada koulussa kokeilla luokkatovereidensa kanssa kaikkea, eikä hänen pidä joutua rajoittamaan toimintaansa oman alentuneen kuulonsa takia. Opettaja voi vahingossa alentaa kuuron ja huonokuuloisen oppilaan itsetuntoa ja tämän minäkuvaa kuurona tai huonokuuloisena, esimerkiksi siinä, että kuuro tai huonokuuloinen ei voikaan soittaa huilua. Sandelin-Nertamo (2005) toteaa, että kuulovammaisen oppilaan opettajan on yleensä vaikea käsittää huonokuuloisen vaihtelevaa kuulemistä, mukana pysymistä ja luokkahuoneen hyviä kuulo-olosuhteita (Sandelin-Nertamo 2005, 182–183).

Kärkkäinen, Luoto ja Ääri-Vähäkylä ovat sitä mieltä, että onnistunut sijoittuminen yleisopetukseen vaatii muun muassa miellyttävää ääniympäristöä, hyvää valaistusta, toimivat ja tarkoituksenmukaiset apuvälineet sekä pienen ryhmäkoon. Integroitua oppilasta pitää tukea yksilöllisesti ja koko kouluyhteisön tulisi suhtautua kuulovammaiseen oppilaaseen ymmärtävästi ja hyväksyvästi. (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 85–86.) Haastatteluissa korostui, että integroiduille tarjotut erilaiset apuvälineet, kuten esimerkiksi kuulokojeet, FM-laitteet ja pyörivä tuoli, helpottivat kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden kuulemistä, kommunikointia ja ymmärtämistä. Apuvälineet olivat jokaiselle haastateltavalle jokapäiväinen ja tärkeä asia.

Haastatteluissa nousi myös esille se, että viittomakielen tulkkia tarvittiin apuvälineiden lisäksi. Kaikki eivät kuitenkaan tunteneet tarvitsevansa viittomakielen tulkkia luokkahuoneeseen, mutta monissa muissa yhteyksissä toivottiin tulkkia, esimerkiksi liikunnan uintitunneille. Jokainen kuuro ja huonokuuloinen lapsi tarvitsee tukea, mutta tuen tarve on kuitenkin hyvin yksilöllistä (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 92).

Neljällä haastateltavalla (ks. taulukko 3) oli joko oma henkilökohtainen avustaja tai koulunkäyntiavustaja omassa luokassaan. Haastateltavien henkilökohtaiset avustajat toimivat myös tulkin roolissa; he viittoivat ja toistivat puhumalla, mitä muut oppilaat tai opettaja sanoivat. Omaa koulunkäyntiavustajaa tai henkilökohtaista avustajaa ei aina pidetty mukavana asiana, vaan häntä saatettiin hävetä. Henkilökohtainen avustaja korosti

lapsen erilaisuutta: kuuro tai huonokuuloinen lapsi tarvitsee apua luokkahuoneessa, mistä tämä ei pidä. Lapsihan haluaa olla samanlainen kuin muut luokkatoverinsa.

TAULUKKO 3: Haastateltavien apuvälineet ja tuet yleisopetuksessa ala- ja yläkoulussa.

Jenni (hk)	Marja (hk)	Oona (kuuro)	Meeri (hk)	Sari (hk)	Leena (hk)	Paula (SI)
kuulokojeet FM-laitteet	kuulokojeet FM-laitteet	kuulokojeet FM-laitteet	kuulokojeet FM-laitteet	kuulokojeet FM-laitteet 5lk asti, Smart link- kokeilussa pari viikkoa 8lk:lla.	kuulokojeet FM-laite pyörivä tuoli	sisäkorva- istute FM-laitteet henk.koht. avustaja (viittova) alakoulussa. 9lk:lla kirjoitus- tulkki
erityis- opettajan luona käynti kerran viikossa alakoulussa	Koulun- käynti- avustaja 3lk:lle asti viittoma- kielen tulkki 9 lk:lla	koulunkäynti- avustaja viidennelle luokalle asti. viidennestä luokasta lähtien viittomakielen tulkki.		henk.koht. avustaja		

Kaikilla oli FM-laite käytössä, osa haastateltavista käytti sitä koko alakoulun ja yläkoulun ajan. Suurin osa haastateltavista kuitenkin lopetti käyttämästä FM-laitteita alakoulun viimeisinä vuosina. Yläkoulussa he eivät käyttäneet niitä lainkaan, koska aineenopettajat eivät muistaneet ottaa FM-laitteita mukaan. Haastateltavat eivät kuulleet, mitä muut puhuivat luokassa, sillä luokkakoot olivat paljon suurempia kuin alakoulussa. Haastatteluissa tuli ilmi, että FM-laitteiden käyttö häiritsi haastateltavia ja myös luokkatovereita. Haastateltavat totesivat laitteet epämukaviksi, eivätkä ne toimineet hyvin kaikissa paikoissa. Muutamat haastateltavat ovat antaneet niille lempinimiä, kuten *iso mölökki* ja *iso mööpeli*. FM-laitteiden käyttö oli ollut esteenä tai hankaloittanut normaalia kanssakäymistä luokkahuoneessa, vaikka sen alkuperäinen tarkoitus olikin hyvä. Ainoastaan opettajalla oli mikrofoni kaulassaan ja tämä aiheutti sen, että FM-laitteen käyttäjä ei kuullut muiden luokkatovereiden puheita ja vastauksia ellei heille annettu erikseen mikrofonia, jonne puhutaan. FM-laite koettiin häiritseväksi ja kömpelöksi, vaikka sitä aktiivisesti suositeltiin kuntoutusvälineeksi.

” -- esimerkiksi luokassa mä kuulin hyvin mutta välituntisin tuntui siltä, että kuulot tippuivat pohjaan koska fm laitteet eivät auttaneet ..tuntui siltä että olisin tottunut [ääneen] ja välituntisin mä aina sanoin mitä mitä mitä koska tuntui siltä ... niinku tota.. luokassa kuulin ihan selvästi ja välituntisin

olin ihan pihalla semmoista.. mä en tykännyt siitä kun välituntisin en ymmärtänyt mitä muut puhuivat ja kyselin koko ajan mitä mitä siksi mä lopetin kokonaan fm-laitteiden käytön..mä en halunnut enää sitä käyttää..” (Paula, SI)

Alakoulussa FM-laitteiden käyttö on helpompaa, koska oppilaalla on vain yksi sama luokka ja sama opettaja, joka huolehtii niiden käytöstä. Yläkoulussa FM-laitteet jäivät usein käyttämättä, koska yläkoulussa oli aineenopettajia, eivätkä he muistaneet käyttää FM-laitteita. Haastateltavat olivat joutuneet usein huolehtimaan omista FM-laitteistaan ja juoksemaan opettajien perässä huomauttelemassa niiden käytöstä. Opettajat yläkoulussa myös unohtelivat ottaa FM-laitteita tunneille. Opettajien asenne FM-laitteisiin vaikutti siihen, missä määrin integroidut oppilaat halusivat niitä käyttää.

”..mutta fm laitteista ei tullut mitään koska luokat ja opettajat vaihtuivat aina se tarkoitti että minun piti aina ottaa se ja opettajan oma laite mukaan ja kantaa ne en jaksanut ja luovutin niistä.se oli huono idea.” (Marja, hk)

”-[FM-laitetta] ei voi käyttää joissakin tilaisuuksissa ja sitä pitää kantaa paikasta toiseen ja mun pitää muistaa kenen luokse minun pitää mennä viemään fm laitetta ja antaa se opettajille ja mua alkoi hermostuttamaan tämä käytäntö ja mua alkoi tympimään tämä.. mä olin ihan oikeasti vanhempieni kanssa riidoissa siitä kun mun vanhemmat halusivat että mä käytän laitetta ja mä taas en halunnut sitä käyttää niin yläasteella tapeltiin semmoisista asioista aina että pitäisikö sitä käyttää vai ei.” (Paula, SI)

Haastatteluista nousi myös esille se, että muut erityistuet tai erityisjärjestelyt, esimerkiksi koulunkäyntiavustajat, käynti erityisopettajan luona tai haastateltavien istumapaikat luokassa korostivat haastateltavien erilaisuutta verrattuna muihin, mikä ei ollut mieluista haastateltaville.

Sosiaalisiin tilanteisiin olisi tarvittu aikuisen tukea muun muassa alakoulun ensimmäisinä vuosina ystävyysuhteiden solmimisessa koulutovereiden kanssa. Haastateltavat olivat kokeneet, että heitä pidettiin erilaisina ja heillä oli joskus vaikeuksia solmia ystävyysuhteita ennakkoluulojen vuoksi. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet tarvitsevansa aikuisen tukea ollessaan alakoulussa.

”..ensimmäisellä ja toisella luokalla sekä mahdollisesti kolmannella luokalla olisi hyvä olla koulunkäyntiavustaja mutta siitä eteenpäin häntä ei tarvita.. olisi hyvä vaihtaa ihminen siihen joka on virallisesti pätevä tulkki koska oppilas on oppinut käymään koulua ja oppinut miten koulussa

toimitaan eikä tarvitse enää semmoista..tukea ja apua..esimerkiksi ystävyysuhteiden luomisessa ei tarvita enää vaan on jo itsestään valmiina siinä ja [oppilas]muuttuu itsenäiseksi koululaiseksi ..Pohdin siitä, että onko tulkki paras mahdollinen ihminen ekaluokkaliselle kuurolle viittomakieliselle oppilaalle joka on täysin puolueeton ..en oikein tiedä tästä kuitenkin on tärkeää luoda ystävyysuhteita samalla tavalla kuin mitä minä ensimmäisellä ja toisella luokalla sain mutta tavallaan en tarvinnut enää apua sen jälkeen kun kasvoin ja myöhemmässä vaiheessa en tarvinnut..”(Oona, kuuro)

Aikuisen tuki sosiaalisissa tilanteissa nähtiin tärkeänä kaikille luokassa olleille oppilaille, jotta kuuro ja huonokuuloinen oppilas nähtäisiin luonnollisena osana luokkaa ja koko koulua. Aikuisen tuki tässä tarkoittaa sitä, että kuuro tai huonokuuloinen oppilas tulee ymmärretyksi ja muut oppilaat ymmärtävät häntä. Tämä aikuisen tuki voi tarkoittaa tulkkia, joka opastaa lapsia kommunikoimaan yhdessä sillä tavalla että molemmat tulevat ymmärretyiksi.

5.3 Haasteet koulussa

Tutkimuksessani selvisi, että sosiaaliset tilanteet koulussa olivat usein hyvin haasteellisia ja ongelmallisia integroituneille kuuroille ja huonokuuloisille. Kuunteleminen on kovaa ja raskasta työtä, koska se vaatii lapselta keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Haastatteluista kävi ilmi, että integroidut haastateltavat hyvästä kuulosta huolimatta eivät olleet kuitenkaan perillä kaikesta informaatiosta luokkahuoneessa. Sandelin-Nertamo (2005) toteaa, että koulutuntien seuraaminen vaatii kuulovammaisilta huomattavasti enemmän energiaa, sillä heidän pitää olla jatkuvasti olla maksimaalisesti ”viritettyjä” ja jaksaa kuunnella melua. Välitunnilla ja meluisalla koulupihalla voi olla vaikea kuunnella koulutovereiden juttelua, joka on yleensä nopeampoisempaa kuin oppitunnilla. He myös mahdollisesti käyttävät kieltä erilaisilla muoti-ilmauksilla maustettuna. (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 98.) Sivunen (2007) on todennut, että sosiaalinen elämä luokassa ja välitunneilla on paljon enemmän kuin hallittua vuoropuhelua, koska koulutoverit puhuvat päällekkäin ja samanaikaisesti ja tilanteet voivat muuttua hyvinkin nopeasti. Sivunen toteaa myös, että hän on joutunut ponnistelemaan erilaisin strategioin, jotta ymmärtäisi, mistä on kyse. (Sivunen 2007, 9.) Kuulovammaiset tarvitsevat tosi vahvaa itsearvostusta, että he jaksavat opiskella. (Sandelin-Nertamo 2005, 186.)

Haastatteluista kävi ilmi, että opetusluokat olivat olleet integroiduille suuria: luokan oppilasmäärä oli vaihdellut 20–34 oppilaan välillä. Haastateltavat kokivat isot luokkakoot ongelmallisiksi kuulon puolesta, ja koulussa oli usein taisteltava omista oikeuksistaan. Koulusta voi löytyä tahtoa ja ymmärrystä, mutta raha oli ollut useimmiten esteenä parempaa integroitumista ajatellen. Kunnat olivat useimmiten säästäneet rahoja koulutuksen puolelta, ja kuuro ja huonokuuloinen oppilas oli täten useimmiten joutunut kärsimään kaikkein eniten verrattuna muihin koulutovereihin.

Saavutettavuus kuulemisessa ei ole itsestään selvää, ennen kuin integroidut oppilaat tavalla tai toisella hankkivat itselleen tulkin. Tulkin merkitys muutamille haastateltaville oli suuri, koska he kertoivat saavansa sellaista tietoa, joka oli heille tärkeää. Opettajilta tuleva informaatio ei sinänsä ollut tärkeää, vaan kavereilta saatu informaatio. Kuurot ja huonokuuloiset haluavat tietää juuri samoja asioita, mistä luokkatoverit puhuivat. He halusivat tuntea kuuluvansa joukkoon.

Oonalla oli viittomakielen tulkki käytössä viidenneltä luokalta lähtien, kun koulunkäyntiavustajan tuki ei enää riittänyt hänelle. Marjalla oli viittomakielen tulkki yhdeksännellä luokalla, koska hän ajatteli, että jatko-opiskelupaikoissa on parempi käyttää viittomakielen tulkkiä melun vuoksi. Paula ei saanut viittovaa avustajaa yläkouluun. Hän oli joutunut taistelemaan tulkin saatavuudesta. Peruskoulun viimeisellä luokalla hän onnistui saamaan kirjoitustulkin muutamaksi tunniksi viikossa.

”..ihanaa oli saada tietää mitä oppilaat minun takana vastasivat mä tavallaan ”kuulen” varmasti kaikkien vastaukset..se oli ihanaa mukavaa.” (Marja, hk)

”..yhdeksännellä luokalla päätin ottaa tulkin mukaan kun tiesin että menisin lukioon mä niin kuin valmistauduin yhdeksännellä luokalla niin tuli se tulkki joka ei ollut mun avustaja. huomasin heti että minun piti opiskella eri tavoin opiskella viittomakielen kautta ja se oli outoa minulle kun mä en ole aikaisemmin tottunut siihen koska mä olin tottunut opiskelemaan suomen kielen ja kuuntelemisen kautta ja nyt tuli viittomakieli mukaan se oli erilaista mutta siihen tottui ja alkoi pyörimään hyvin mä niin kuin katsoin opettajaa ja tulkkiä välillä.” (Marja,hk)

”.. yhdeksännellä luokalla mä sain kirjoitustulkin ..vain muutamaksi tunniksi. He kysyivät minulta mikä tunti oli vaikein ja niihin tunteihin tulisi kirjoitustulkki ja mä olin todella iloinen! Mulla oli kirjoitustulkki biologiassa, maantiedossa koska ne olivat semmoisia todella ärsyttävimpiä tunteja ja minun oli vaikeinta ymmärtää [niillä tunneilla] ja kuulla vastauksia ja niissä oli kirjoitustulkki joo.” (Paula, SI).

Haastateltavat pohtivat myös sitä, jos heillä olisi ollut yläasteella muun muassa kirjoitustulkki tai viittomakielen tulkki käytössä helpottamassa kuuntelemisen raskautta. Huono koulunkäyntiavustaja tai viittomakielen tulkki näyttää haastattelujen perusteella jäävän hyvin mieleen integroiduille kuuroille ja huonokuuloisille lapsille. Tulkkihan on kieliyhteys puhuttuun maailmaan, ja huono tulkkkaus tai huono tulkki voi aiheuttaa traumoja lapselle. Yleisopetuksen tavoitteiden tulee olla oppilaan saavutettavissa, eli oppilas ymmärtää, mitä muut sanovat, ja tulee itse ymmärretyksi, kuulee ja ymmärtää kuulemansa (Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 91).

”hän ei ollut virallinen tulkki hän oli oikeasti koulunkäyntiavustaja ja.... hänen oma veljensä oli kuuro ja se tarkoitti että hän osasi viittoa hyvin mutta hän itse ei tiedä mitä tarkoittaa tulkin rooli ja hän puuttui erilaisiin asioihin mitkä oikeasti eivät kuulu tulkeille sitten viidennellä luokalla hän odotti vauvaa ja lähti pois ja tilalle tuli varsinainen tulkki silloin tuli enemmän rajoja. mulla oli siis virallinen tulkki viidennellä luokalla ja myös kuudennella luokalla.” (Oona, kuuro)

”muistan hyvin sen kun ensimmäisellä kerralla minulta suu lokahti auki kun näin kirjoitustulkin kirjoittaman tekstin mitä ne [luokkatoverit] oikein puhuivat ihan semmoista ihan erilaisista asioista kuin mä olisin kuvitellut ja mä muistan hyvin että oppilaat puhuivat jotakin [sukupuolesta] ja tällaisista asioista he oikeasti puhuivat ja minä itse en tiennyt siitä yhtään mitään olin siis täysin pihalla kaikesta mutta minun muutamat kaverit sanoivat että joo ole oikeasti iloinen että et kuule niiden juttuja ja mä vaan niinkuin hämmästyin ja mitä muita juttuja he ovat puhuneet ja kirjoitustulkin kautta mä tajusin minkälaisista asioista he puhuvat koko ajan.. tajusin vasta sen kun kirjoitustulkki kirjoitti heidän asioita mistä he ovat puhuneet koko kahden tunnin ajalta kun mä aikaisemmin en ymmärtänyt ja olin pihalla.” (Paula, SI)

Sandelin-Nertamo (2005) kirjoittaa, että vieraat kielet tuottavat huonokuuloisille vaikeuksia, koska heillä on vaikeuksia kuulla ja erottaa vieraan kielen soinnittomia konsonantteja k, p, t, s, h ja f. Huonokuuloisten kielen oppimista hidastaa myös se, että huonokuuloinen ei pysty samalla tavalla hyötymään vieraiden kielten tarjonnasta kuin normaalikuuloiset. (Sandelin-Nertamo 2005, 184–186.) Kouluissa oli paljon kuunteluharjoituksia, varsinkin vieraan kielen opiskelussa, minkä vuoksi haastateltavat kaipaivat enemmän tekstejä luettavaksi kuuntelemisen rankkuuden vuoksi.

”.. ku hirveen paljon kielissä kuunnellaan kappaleita ja ne oli tosi inhottavia tilanteita ja vaikka tavallaan oli apuvälineitä sen kuuli mutta siitä aina näki suurin piirtein painajaisia, osaako niihin

kysymyksiin vastata sen kuulon perusteella ett niinkö tosiaan tekstejä varsinkin kaipas enempi.”
(Leena, hk)

Haastateltavat kertoivat, että heidän täytyi kotona opiskella enemmän verrattuna muihin koulutovereihin, koska koulussa kaikkia käsiteltyjä asioita ei ehtinyt tai jaksanut kuunnella ja omaksua. Haastateltavat kertoivat myös, että esimerkiksi käsityötunnit olivat sellaisia tunteja, joilla ei tarvinnut kuunnella tarkkaan. He saivat lepoa kuulemisesta.

Siirtyminen yläkouluun on kuurolle ja huonokuuloiselle oppilaalle ison muutoksen paikka. Opiskelu alakoulussa on erilaista kuin yläkoulussa, koska alakoulussa integroituneella oppilaalla on useimmiten yksi ja sama luokanopettaja monen vuoden takaa. Alakoulussa integroitunut oppilas on saanut enemmän henkilökohtaista apua ja tukea verrattuna yläkouluun. Yläkoulussa on aineenopettajia ja opettajat vaihtuvat joka tunti. He eivät välttämättä ole tietoisia kuuron ja huonokuuloisen oppilaan erityistarpeista tai ymmärrä niitä esimerkiksi kuntoutusohjaajalta saamastaan informaatiosta huolimatta.

” --jokaisella oppiaineella oli eri opettaja ja he eivät osanneet tai ymmärtäneet toistaa toisen oppilaan vastauksia mä jäin usein jälkeen yläkoulussa.” (Marja, hk)

Haastateltavat kokivat opiskelun yläkoulussa melko raskaaksi. Yläkoulussa oli enemmän itsenäistä opiskelua. He joutuivat muun muassa kielissä kuuntelemaan erilaisia kuuntelutehtäviä ja lukemaan tekstejä kotona, koska luokan melussa ei opetuksesta aina saanut selvää. Myöskään useimmat aineenopettajat eivät huomioineet integroitujen oppilaiden huonokuuloisuutta, vaan he puhuivat esimerkiksi kasvot tauluun päin. Tämä voi johtua siitä, että opettajat usein unohtelevat, että kuuro oppilas ei voi kirjoittaa ja katsoa opetusta yhtä aikaa. Kuuron oppilaan on oltava tarkka, hänen on usein katsottava tulkkausta, seurattava opetusta ja kirjoitettava oppikirjoihin yhtä aikaa.

”..esimerkiksi kun käytettiin piirtoheitinkalvoa ja opettaja samalla puhui ja silloin mun piti kirjoittaa muistiinpanoja ja jotkut opettajat osasivat odottaa vähän että ehtisin kirjoittaa ylös ja jotkut opettajat vaan vaihtoivat kalvoa liian nopeasti enkä ehtinyt kirjoittaa mitään ylös ..” (Oona, kuuro)

Haastateltavien piti olla itse aktiivisia yläkoulussa ja ottaa opettajiin yhteyttä ja selittää oma kuulovamma, koska kuntoutusohjaaja ei ollut useimpien kohdalla käynyt

yläkoulussa informoimassa opettajia. Integroituneella nuorella on muita koulutovereita enemmän vastuuta omien asioiden hoitamisesta yleisopetuksessa ja hänen on myös pinnisteltävä esimerkiksi kuuntelemisessa. Integroitujen nuorten pääasiallisena tavoitteena oli selviytyä opiskelusta jotenkuten.

”.. tota loppuvaiheessa kun yritti oikein panostaa siihen kouluun [yläkoulu] ja hyvin numeroihin niin sit se alko olla iso problem siinä vaiheessa mutta siitäkin ollaan selviydytty.” (Sari, hk)

Alakoulussa sosiaaliset tilanteet koettiin kuitenkin helpommaksi, koska silloin usein leikittiin koulutovereiden kesken. Pitkäkestoiset keskustelutuokiot olivat harvemmassa alakoulussa kuin yläkoulussa. Yläkoulussa oppilaat seisoskelivat ja keskustelivat mieluummin kuin leikkivät. Keskustelutuokiot yläkoulussa olivat silloin yleisopetukseen integroituneelle haasteellisempia. Isommissa keskusteluporukoissa haastateltavat kokivat olonsa vaikeaksi, vaikka heillä olisi aika hyvä kuulo. He oleskelivatkin mieluiten pienemmissä ryhmissä.

”..hmm tota noin viidennellä luokalla kuudennella luokalla alkoi enemmän semmoista että me seisottiin vaan ja juteltiin ja siinä vaiheessa kaverit vähenivät mutta sitä aikaisemmin tähän asti me pelattiin hypittiin hyppynaruilla erilaisten tekemisten kautta oli helpompaa olla yhdessä mutta kun kaverit alkoivat seisoskella ja juttelivat silloin ei ollut helppoa [minulle].” (Oona, kuuro)

” -- me juteltiin mutta vähemmän sellaista syvällistä keskustelua isossa ryhmässä ei tällaista [alakoulussa] ollut meillä oli enemmän sellaista että kokoonnuttiin ryhmä yhteen ja puhuttiin ja päätettiin mitä leikitään sitten minun oli helpompaa ymmärtää mitä tehdään sitten leikki alkoi niin sellaista.. --- esimerkiksi yläasteella ja lukiossa on enemmän juttelua porukoissa koko ajan mutta alakoulussa menetettiin eri tavalla...niin.” (Paula, SI)

Haastateltavien kokemusten mukaan opiskelu yläkoulussa ei ole esteetöntä, koska opettajat unohtivat usein FM-laitteet ja heidän asenteensa vaikutti haastateltavien opiskelumotivaatioon. Opetuksessa mukana pysyminen on heidän mukaansa edellyttänyt kotona opiskelua sekä tekstien lukemista koulutovereita enemmän.

”Yläasteella apuvälineet jäi pois se oikeestaan meni siihen ku oli niin paljon opettajia ett mä en niinkään kokenu hankalana sitä ett mulla on ne että mun pitää tavallaan tuoda itteäni esille niiden kautta vaan se että opettajat ei ikinä muistanu että niitä pitää käyttää ja unohti ne välitunnin jälkeen jonnekin opettajien huoneeseen aina piti niinkö siitä huolehtia ja kantaa niitä hirveesti mukana ja

se oli niinkö se käytännön mahottomuus ne oli vielä silloin aikana ne tosi isot mööpelit eli tota se jotenki silloin ne jäi sen takia pois ja sen jälkeen en oookkaan oikeestaan käyttäny mutt sitt taas samaa porukkaa niin mä en kokenu ongelmana tätä mä pystyin menemään istumaan minne mä halusin ja kaikki puhui kovalla äänellä ja ja näin että enemmänkin se oli se opettajapuoli niinkö siinä se että sai hirveesti sanoo että älkää puhuko taululle... ja näin.. mutta tuota ehkä se murrosikä oli siinä että ne apuvälineet jäi siihen ihan tosissaan, vaikka huomasi että on niitä ongelmia mutta televisin kuitenkin [nauraa] ei oo niinkö numerot laskenu ja sellaista tullu sitten siinä vaiheessa vaikka apuvälineet jäikin pois. Yhäh, mulla oli sitten vaikka ruotsinkieli tuli siinä vaiheessa, niin näitä cd levyjä mistä ne tekstit oli luettuna. Että pystyy kotona perehtymään enempi. Mun äiti on ollut tosi aktiivinen ollut aina että hän on niinkö patistanut kotona lukemiseen ja sellaiseen panostamiseen, se on varmaan ollut se mikä mut pelasti siinä vaiheessa.” (Leena, hk)

Yläkoulussa takarivi oli suosittu paikka, koska kuuro ja huonokuuloinen nuori pääsi siellä takana muuta maailmaa ”pakoon”, eikä opetusta tarvinnut kuunnella. Haastateltavat kertoivat myös, että opetuksen kuunteleminen ja seuraaminen oli hyvin rankkaa. Käsiyötunnit koettiin sellaisiksi mukaviksi paikoiksi, joissa ei tarvita paljon kuuloa. Tällöin he ovat voineet levätä kuulemisesta.

*”..käsiyö tasapainotti opiskeluni ei tarvinnut keskittyä opiskelemiseen vaan tehdä töitä käsillä..”
(Marja, hk)*

Eräs haastateltavista kertoi, että hänellä on ollut koulussa joskus todella rankkaa huonon kuulonsa takia, koska hänet muistettiin ottaa harvoin huomioon. Hän oli purkanut asiaa kotona omille vanhemmilleen ja yrittänyt vain jaksaa sekä pärjätä koulussa. Tämä on integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten lasten ja nuorten suurin haaste: jaksaa opiskella yleisopetuksessa.

”..kyllähän mä ymmärsin mitä muut puhuivat mutta se oli todella raskasta kun mä menin kotiin mä nukuin aina tunnin kun oli niin raskasta koska koko ajan piti keskittyä keskittyä siihen mitä koulussa puhuttiin koko ajan semmoista ja tuntui siltä että meni yli rajan kuulemisessa kyllähän mä ymmärsin mutta koko ajan piti keskittyä ja myös minun oma luokka yläasteella oli semmoinen iso ja tosi tosi tosi meluinen ja semmoinen.....—” (Paula, SI)

Laine (1997) toteaa, että luokkahuoneissa äänellä voi vallata luokan äänitilan, ja äänellä on keskeinen asema merkkijärjestelmässä, jolla ratkaistaan sosiaalinen järjestys. Nuoret pyrkivät määrittelemään äänen avulla omaa tilaansa ja identiteettiään. (Laine 1997, 61–

62.) Monet haastateltavat kokivat, että koulussa ei ollut miellyttävä ääniympäristö, koska koulutovereiden oli vaikea muistaa pysyä hiljaa ja koulussa oli monta paikkaa, joissa akustiikka on mitätöntä.

”..jos luokka se ryhmä olisi ollut pienempi et se ehkä olisi voinut auttaa koska ei olisi ollut kauheeta meteliä koko ajan siellä taustalla.” (Jenni, hk)

”yläasteella oli paljon melua ja murrosikäiset eivät välittäneet ja perjantaisin oli meluisin päivä osa opettajilla oli auktoriteettia ja määräsi oppilaita olemaan hiljaa ja osa opettajista ei sanonut mitään oli vain hiljaa kaksi kolme tuntia mentiin vaan läpi melussa mun piti sitä kestää.” (Marja, hk)

Sosiaaliset tilanteet alakoulussa olivat selvästi helpompia ja parempia, jos niitä verrataan yläkouluun haastateltavien kertoman perusteella. Yläkoulussa nuoret ovat murrosiässä, he kilpailevat omasta sosiaalisesta asemastaan sekä hyväksynnästä kaveripiirissä. Opiskelutempo yläkoulussa on nopeampi, ja siellä luokkahuoneet ja opettajat vaihtuvat. Tämän kaiken paineen alla kuuro ja huonokuuloinen oppilas väsyä muita helpommin.

5.4 Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen nousi esille muutamissa haastatteluissa. Haastateltavat olivat kokeneet, että heillä oli suurempi riski tulla koulukiusatuksi monista syistä, esimerkiksi siksi, että he olivat saaneet erityishuomioita tai -järjestelyjä kuurouden tai huonokuuloisuuden takia. Tällaisia järjestelyjä voivat olla esimerkiksi lupa poistua kesken oppitunnin esimerkiksi erityisopettajan luokse, lupa lähteä käymään sairaalan kuulokontrolleissa tai mahdollisuus saada muita erityisvapauksia.

”.. mä sanoin niille[opettajille] että mä en halua en halua mutta oli kuitenkin pakko istua siellä [opettajan pöydässä] koska voin ymmärtää mitä muut puhuvat..” (Paula, SI)

” --ja minä olin myös vähän koulukiusattu ei mitään fyysisesti mutta siellä IRC:ssä, netin kautta he kirjoittivat minulle jotakin mutta minä en niistä välittänyt ... ja silleen mä aloin niin että en viihtynyt siellä koska minulla oli vaikeaa kuulla mitä muut puhuivat ja minulla oli vain muutamia kavereita siellä [yläkoulussa] --” (Paula, SI)

”Mulla ei ollut kauheasti kavereita että mä olin koulukiusattu ja sitten ne kaverit mulla oli oli vähän semmoisia..hylkiöitä muutkin. että ne olivat sellaisia jotka jäi jäljelle siitä sitten. --- siellä ala-asteella mua oli tosiaan kiusattu tosi paljon koulussa ja sitten mulla oli vähän ongelmia niitten opettajien kanssa et ne opet jotenkin ajatteli et se oli mun oma vika kun mua kiusataan ja sit tää ku loppu siinä et ku menin sinne yläasteelle niin se oli niinku oli silleen helpompaa olla siellä koulussa ja niin kuin sain olla enemmän niin kuin oma itsensä ja olla niin kuin vain yksi oppilaista enkä vaan yksi erityistapaus musta tuntui et mä olin alaasteella aina vähän semmoinen erityistapaus et mä en ollu niinku.. yksi oppilas muiden joukossa.” (Jenni, hk)

” --minulla ei ollut paljon kavereita..” (Oona, kuuro)

”mähän kävin siellä koko ala-asteen ajan erityisopettajan luona kerran viikossa jossa me opeteltiin huulilta lukua ja harjoiteltiin niin suuntakuuloa ja tehtiin kaikenlaisii puhe ja kuunteluharjoituksii. -- se oli aluks, tais olla tunti viikossa sitten rupes alakoulun loppua kohti vähenee noin puol tuntii viikossa että se oli ihan niinku koulu koulunaikana muut oli kirjoittamassa aineita äidinkielen tunnilla ja mä siellä .—” (Jenni, hk)

Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet koulukiusaamista. Siihen on voinut vaikuttaa kuntoutusohjaajan ennaltaehkäisevä työ tai se, että luokkatoverit olivat olleet tuttuja keskenään päiväkodista lähtien.

” – [kuntoutusohjaaja]osasi tosi hyvin kertoa lapsille että [Meerillä] on nyt tämmöinen ongelma ja se ei johdu [Meeristä] itsestään että ja sitten että miten heidän pitää huomioida sitä ja varmaan leikinomaisestikin osasi sitä kertoo että.. tavallaan mua ei ikinä kiusattu siitä ja siitä ei tullut semmoinen numeroo se oli todennäköisesti hyvän kuntoutuksen ansiosta kyllä että..” (Meeri, hk)

” -- mä rupesin miettimään miksi minua ei kiusattu minulla oli hyvä tuuri vaikka minulla oli tavallaan hyviä syitä olla kiusaamisen kohteena mutta ei minulla oli kavereita niin kuin turvana.” (Marja, hk)

”Mehän [luokkatoverit] oltiin tosiaan jo pienestä asti päiväkodista oikeastaan jo samaa porukkaa yhdessä ja kaikki tiesivät mun kuulovammasta ja sellaisen niinkö tilanteita että olis kiusattu tai tämmöisiä ei oo tullut ikinä mun elämässä vastaan että ala-asteella se oli enemmänki sitä että me yhdessä valittiin ennenkuin mä menin ottaa uusia korvakappaleita kuulokojeisiin minkä väriset tuleeko timantteja korvakappaleeseen ja että mulle annettiin kuuloasemalta sellaiset mallistotja mä sain yhdessä sitten koulukavereiden kanssa [nauraa] niitä mieltä ja pähkäillä että mikä olisi muotia etä se oli niinku sellainen tosi ihana ympäristö.” (Leena, hk)

Haastattelujen perusteella koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn näyttäisi vaikuttaneen myös oppilaan oma temperamentti, miten avoimesti ja rohkeasti hän on kertonut omasta huonokuuloisuudestaan. Tähän on saattanut vaikuttaa oman perheen asenne oman lapsen kuurouteen tai huonokuuloisuuteen.

” -- mä oon ite ollu tosi sellainen reipas ja rohkea ehkä vähän liiankin [nauraa] rohkee silloin nuorempana niin mä oon suurinpiirtein aina kertonut et mä olen [Leena] mulla on kuulokoje[nauraa]” (Leena, hk)

Haastattelujen pohjalta integroituneilla kuuroilla ja huonokuuloisella on korkeampi riski joutua koulukiusatuksi oman alentuneen tai puuttuvan kuulon takia. Tämän vuoksi kasvattajien ennaltaehkäisevä työ on tärkeä, ja ympäristön avoimuus ja myönteinen asenne huonokuuloisuutta tai kuuroutta kohtaan.

6 OMAA ITSEÄ ETSIMÄSSÄ

6.1 Ympäristön odotukset

Ympäristön asenteella ja tuella oli merkittävä osuus kuuron ja huonokuuloisen henkilön identiteetin rakentumiselle ja kehitykselle. Haastateltavat olivat saaneet vaikutteita omasta ympäristöstään, joka oli suurimmalta osin puhekielinen. Haastateltavien erilaisuus korostui heidän siirryttyään yleisopetukseen, koska he kohtasivat koulussa erilaista kohtelua ja järjestelyjä verrattuna muihin koulutovereihin. Yleisopetukseen integroituneet henkilöt joutuivat esimerkiksi istumaan useimmiten luokan eteen ja heillä oli kuulon apuvälineitä, jollaisia muut luokkakaverit eivät käyttäneet. Haastateltavat olivat kuitenkin olleet tietoisia siitä, että he olivat erilaisia kuin muut, koska he olivat lapsuudestaan asti käyneet sairaaloissa kuulokontrolleissa ja erilaisissa terapioissa.

Integroidut kuurot ja huonokuuloiset halusivat ”erilaisuudesta” huolimatta samaistua koulutovereihin ja koulutoverit olivat heidän identiteettimalleja. Kavereiden saaminen oli hyvin tärkeää. He eivät useimmiten halunneet hyväksyä omaa kuurouttaan ja huonokuuloisuuttaan. Kuulon apuvälineet olivat korostaneet haastateltavien ”erilaisuutta” verrattuna muihin, mutta haastattelujen pohjalta apuvälineet eivät kuitenkaan korostaneet oppilaan erilaisuutta negatiivisesti, jopa päinvastoin. Muut koulutoverit olivat kiinnostuneita esimerkiksi kuulokojeista tai FM-laitteista. Haastatteluissa nousi esille, että apuvälineistä oli tullut osa integroitua kuuroa ja huonokuuloista. Heidän identiteettinsä oli myös rakentunut apuvälineiden kautta.

Haastattelussa tuli esille, että kaikki haastateltavat ovat nähneet vaivaa sopeutuakseen muiden joukkoon, koska he halusivat olla samanlaisia kuin muut, ja tulla kohdelluksi samalla tavalla kuin muut. Paula esimerkiksi kieltäytyi käyttämästä jo käyttämäänsä viittomakieltä, koska harva Paulan ympäristössä käytti sitä tai kannusti Paulaa käyttämään sitä. Haastateltavat olivat sisäistäneet ympäristön odotuksia ja halusivat kehittyä paremmaksi muiden kaltaiseksi, kuten Laine (2005) kuvaili millainen ihanneminäkäsitys on.

”..oma koulu ja omat kaverit vaikuttivat tosi paljon sillä tavalla että minä alakoulussa en ajatellut että olisin erilainen tarkoitan sillä että en olisi aivan samanlainen kuin muut mutta minä myös näin vaivaa sopeutuakseeni muihin kun halusin olla samanlainen kuin muut mutta kyllä minä tiesin koko ajan että olin kuuro mutta se ei koskaan tuntunut pahalta asialta mutta murrosiässä kyllä sitä huomaa enemmän tarkoitan siinä että noin neljännellä viidennellä luokalla suunnilleen aloin huomata että olin kuuro ja siinä oli oma hyväksymisprosessi...” (Oona, kuuro)

Haastatteluissa tuli ilmi, että kuuron tai huonokuuloisen lapsen, joka on integroituneena yleisopetukseen, on oltava luonteeltaan ja temperamentiltaan rohkea, jotta pärjää. Sivunen (2007, 9) kirjoittaa, että hän on joutunut ponnistelemaan olemalla rohkea ja mitään pelkäämätön, jotta häntä pidettäisiin mukavana sekä fiksunä. Suurin osa haastattelemistani integroiduista huonokuuloisista ja kuuroista oli käyttäytynyt samalla tavalla, sillä he sanoivat haastattelussa olevansa lahjakkaita, puheliaita ja rohkeita.

”..mä oon ite ollu rohkee ja reipas, hyvä puhumaa ja se on mennyt hyvin mut sit taas just niille jotka ei oo, joita ujostuttaa oma kuulovamma..” (Leena, hk)

”.. se lapsen just se oma et se itse uskaltaa myös kertoa siitä on tosi tärkeetä koska siellä koulun luokassa ei se opettaja pysty erikseen miettimään aina että tämäkin huonokuuloinen on täällä että pitää lapsella itellä olla valmiudet kysellä ja parantaa sitä olosuhdetta jos tuntuu että ei kuule ja mennä istumaan oikeeseen paikkaan ja pyytää kavereilta apua ja kysyä kavereilta, ja mitä se sanoi vaatii lapselta paljon..” (Meeri, hk)

”..ja niin joo mä viihdyin tosi hyvin ja ala-asteella kaikki tajusi että mä -- he antoivat minun olla, kun mä puhun eri tavalla mutta muut ottivat minut mukaan porukkaan. Minulla oli tosi paljon kavereita ja me leikittiin paljon ..” (Paula, SI)

Kuuro ja huonokuuloinen koululainen saattaa tuntea paineita ympäristöstään alitajuisesti, että hänen on pärjättävä lähikoulussaan, koska häneen on kohdistunut suuria odotuksia ja paineita kuntoutuksen tiimoilta ja joskus myös kotiväeltä.

” -- vanhemmat ovat aina olettaneet että -- mulla sujuu hyvin tai silleen et ..mm.. se tausta oletus tai tausta ajatus oli se et totta kai [Jenni] pärjää ja ett [Jennillä] menee kaikki hyvin ja [Jenni] saa hyviä numeroita ja ett se niinkun edes ajateltukaan et mä tarvitsin mitään ja sitten..--” (Jenni, hk)

Tutkimuksessa selvisi, että haastateltavat kommunikoivat kotona vanhempien äidinkielellä, mutta jotkut olivat oppineet esimerkiksi viittomakielen puhutun kielen ohella. Kun lapsi sijoitetaan yleisopetukseen, valtaväestön kieli melkein aina tulee integroituneen lapsen äidinkieleksi tai kieleksi, jota hän käyttää päivittäin. Esimerkiksi Leena totesi.

”..kyllä mä luulen ett mun kohalla se on ollu hyvä ratkaisu ett kuitenkin mä oon selviytyny niin kuulon puolesta kaikesta ja ett mut otettiin hyvin vastaan silloin pieni .. pienellä ala-asteella. En usko että siinä olis ollu mun kohalla hyötyäkään jos mä olisin lähteny muualle kouluun koska tosiaan se mun kuulo oli niin hyvä.. hyvä ,vaikka ,vaikka kuitenkin oon keskivaikea kuitenkin ett mä oon siinä pärjänny tavallaan, kun pärjää ilman viittomakieltä niin se on hyvä se ympäristö ett se on puheympäristö puhe tulee sellaiseks... äidinkieleks sitten siinä ympäristössä.” (Leena, hk)

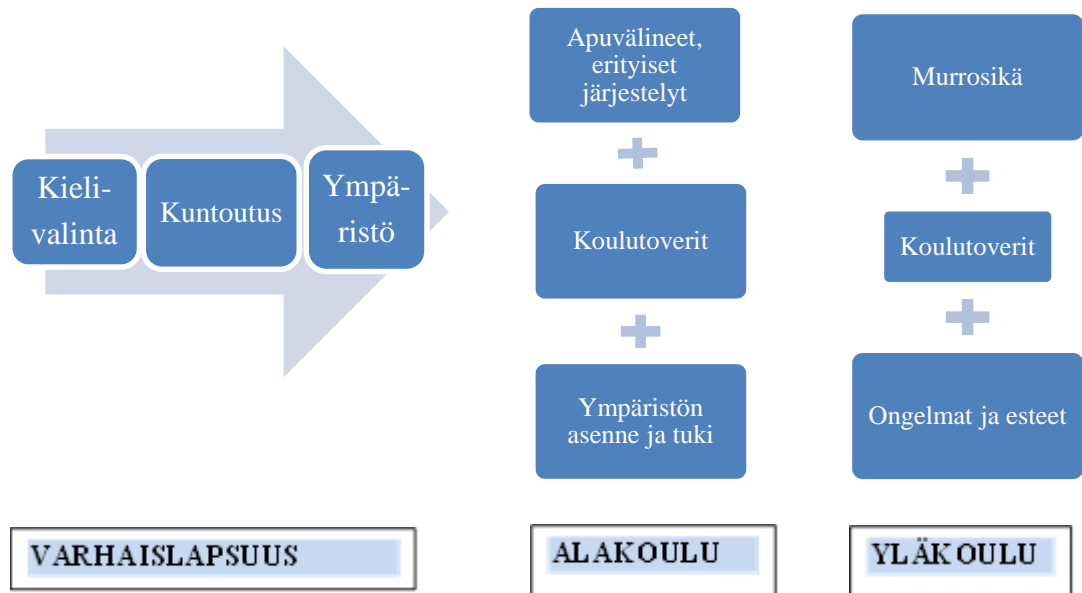
Muutamien haastateltavien kuuroudesta ja huonokuuloisuudesta ei oltu tehty isoa numeroa, ja he olivat saaneet kasvaa omana itsenään. Heillä ei ollut paineita kotiväen taholta. Tähän vaikutti paljon perheen asenne.

6.2 Identiteetin etsintä

Identiteetti oli siis aluksi opittu malli, mutta myöhemmin haastateltavien kasvettua he huomasivat, että he eivät sopineet yhteiskunnan muottiin, vaan alkoivat etsiä omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja hakeutuivat vertaistensa luo myöhemmässä vaiheessa.

Tämän tutkimusaineiston pohjalta integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten identiteettiprosessi on kolmivaiheinen (ks. kuvio 2). Varhaislapsuudessa kuuro ja huonokuuloinen lapsi on saanut identiteettimallinsa ympäristöstä, kielestä ja kuntoutuksen tiimoilta. Kuulon kuntoutus tulee lähes poikkeuksetta tutuksi kuuroille ja huonokuuloiselle lapselle, sillä hän on saanut käyttöönsä erilaisia kuuloon liittyviä apuvälineitä. Kuuro ja huonokuuloinen lapsi on omaksunut kuntoutuksesta sen näkökulman, että he eivät ole samanlaisia kuin suurin osa heidän lähiympäristönsä ihmisistä. Ympäristö varhaislapsuudessa vaikuttaa paljon kuuron ja huonokuuloisen lapsen identiteetin rakentumiseen. Ympäristö on ollut yleensä puhekielinen. Lapsen perheen kielivalinta vaikuttaa myös lapsen identiteetin rakentumiseen. Suurin osa valitsee puhutun kielen, kuten tässä tutkimuksessa monilla on suomen kieli äidinkielenä. Monet

tässä tutkimuksessa ovat kuitenkin opiskelleet viittomia kuntoutuksen tiimoilta ja sopeutumisvalmennuskursseilla.



KUVIO 2: Integroitujen huonokuuloisten ja kuurojen identiteettiprosessi

Haastateltavien oma identiteetti kuurona tai huonokuuloisena alkoi kehittyä pikkuhiljaa alakoulussa, koska he kokivat olevansa erilaisia verrattuna muihin. Useimmiten heillä ei ollut koulussa ketään johon identifioitua. Kaikki haastateltavat olivat ainoita kuuroja ja huonokuuloisia omassa lähikoulussaan. Heiltä puuttui vertaistuki lähikoulussa. Haastateltavilla ei ollut lähikoulussa muita kuuroja tai huonokuuloisia aikuisia tai lapsia, joihin he olisivat voineet identifioitua. Näiden takia haastateltavat alkoivat etsiä vahvemmin omaa identiteettiään ollessaan yläkoulussa. Heidän oma identiteettiprosessinsa sai alkunsa peruskoulussa, koska kuuro ja huonokuuloisen lapsi haluaa olla normaali lapsi ja alkaa tarkastella ympäristöstään, kuka puhuu hyvin ja kenellä toisella kuurolla ja huonokuuloisella on puhevikoja.

*”miten niinku hyvin puhuu tai et onko puhevikoja--- koska mä kuitenkin kuulen näin hyvin..”..--”
(Jenni, hk)*

Laine (2005) toteaa, että nuori alkaa alakouluvaiheessa etsiä omaa identiteettiään ja toverit luovat paineita nuorelle mukautua joukkoon ja olla samanlainen kuin muut (Laine

2005, 36). Laine (2005) kirjoittaa myös, että sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutustilanteet muokkaavat yksilön minäkäsitystä ja itsetuntoa (Laine 2005, 41). Integroidut kuurot ja huonokuuloiset olivat kokeneet paineita, kun he olivat halunneet osallistua keskusteluihin kuuluakseen joukkoon. Haastateltavat ovat myös kokeneet, että koulussa ei aina ymmärretä, millaiselta kuurosta ja huonokuuloisesta tuntuu, minkä vuoksi he olivat kokeneet jäävänsä ilman tukea ja ymmärrystä.

”minusta tuntuu että ala-asteella niin se...sosiaalinen.. näkökulmasta oli helpompaa siellä ala-asteella..” (Paula, SI)

”..jossain vaiheessa must tuntui välillä että ne ei taida muistaa et mulla oli se kuulovamma ja äidille mä olen avautunut tästä monta kertaa [nauraa] niin että tota.. kyllä se loppujen lopuksi otettiin huomioon kumminki niinuin tajus et kyl ne oikeesti osas ottaa huomioon mut vaikka ei se musta aina siltä tuntunut.” (Sari, hk)

Haastateltavat kertoivat, että he olivat usein kokeneet olevansa koulussa se erityinen lapsi, jolla on kuulovamma. Kaikki kuntoutus ja opetus eteni usein vain kuulovamman perusteella, jolloin unohdetaan, että kuuro ja huonokuuloinen lapsi haluaa olla vain tavallinen lapsi omine vikoineen ja tarpeineen. Haastatteluista nousi kuitenkin esille, että heidän kuuroudestaan ja huonokuuloisuudestaan oli usein tehty iso numero – haastattelijoiden toiveista huolimatta.

” lapsi on myös lapsi ja lapsi on yksilöllinen eikä silleen että tämä lapsi on nyt kuulovammainen ja sitten se vaan että ajatellaan koko ajan vaan sitä kuulovammaa.. ajatella sitä ihmistä silleen ihmisenä et se niin.. --- eikä tarvii tehdä niin isoo numeroo..” (Jenni, hk)

Murrosiässä nuoret yleensä alkavat pohtia omaa identiteettiään, kuten seuraavasta otteesta käy ilmi. Oona ei ensin halunnut olla kuuro, vaan hän halusi olla samanlainen kuin muut. Hän ensin häpesi omaa kuurouttaan ja viittomakielisyyttään. Tässä tulee esille Marcian (1966, 1980, 1993a; Fadjukoff 2007, 58 mukaan) identiteetti prosessi. Oona koki oman tilanteensa ensin ongelmalliseksi, mutta myöhemmin hän omaksui kuuron henkilön identiteetin ja viimeksi hän rakensi omaa identiteettiään kuurona. Oonan identiteetti prosessi sopii myös Marcian lisäksi Ohnan (2004) määrittelemään kuurojen identiteetti prosessiin. Oona oli kahdeksannella tai yhdeksännellä luokalla ymmärtänyt ja

hyväksynyt olevansa kuuro ja hän on ambivalenssi kuulevia koulutovereita kohtaan ja on siinä ”kuuro hänen tavalla”. Tähän on saattanut vaikuttaa se, että Oonalla oli käytössä viittomakielen tulkki viidennestä luokasta lähtien ja tulkki on voinut edesauttaa ja tukea kuuron identiteetin hakua, kun tulkki on käyttänyt suomalaista viittomakieltä Oonan kanssa.

”..tämä muuttui olisiko ollut kahdeksannella tai yhdeksännellä luokalla aloin muuttumaan ja hyväksymään ja myös niin kuin häpeä hävisi ei tarvitse enää olla täysin samanlainen kuin muut myös muutuin ylpeäksi [kuuroudesta ja viittomakielisyydestä]..”(Oona, kuuro)

Yläkoulussa yleisopetukseen integroituneiden kuurojen ja huonokuuloisten identiteetti oli useimmiten ollut ”kriisissä”, he olivat huomanneet, että sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kanssakäyminen oli nyt nopeatempoisempaa, vaativampaa ja kuuleminen oli raskasta. Apuvälineitä ei ole tullut myös käytettyä yläkoulussa. Tässä vaiheessa kuurot ja huonokuuloiset pysähtyivät miettimään tarkkaan, keitä he oikein olivat ja mitä he oikein halusivat. Koulutovereiden merkitys pienenee jonkin verran, koska kuurot ja huonokuuloiset huomasivat viimeistään silloin, että he eivät olleetkaan samanlaisia, eivätkä pystyneet kuulemaan samoja asioita kuin he. He saattoivat jäädä jälkeen kaikesta suullisesta informaatiosta. Kaverit olivat edelleen tärkeitä, ja usein he panostivat kavereiden keskustelun kuuntelemiseen enemmän kuin opettajien opetukseen. Kuurot ja huonokuuloiset olivat usein väsyneitä koulupäivän jälkeen, joka on yläasteella usein pitkä verrattuna alakouluun. Tällöin haastateltavat olivat yläkoulussa alkaneet aktiivisesti etsimään omaa identiteettiään, he ovat toimineet samalla tavalla kuten Marcia (1966, 1980, 1993a; Fadjukoff 2007, 58 mukaan) oli kuvaillut identiteettiprosessia.

Muutamit haastateltavat kertoivat, että he olivat kouluaikanaan miettineet kouluvaihtoa kuulovammaisille tarkoitettuihin erityiskouluihin. Heidän vanhemmat olivat esimerkiksi huomanneet, että oma kuuro tai huonokuuloinen lapsi oli saanut ponnistella aivan tarpeeksi koulussa, eikä hän ollut saanut olla oma itsensä kuurona tai huonokuuloisena. Keskustelu koulun vaihtamisesta tapahtui yleensä yläkoulussa, kun kuuro ja huonokuuloinen nuori väsyi kuuntelemiseen, pinnistämiseen eikä tuntenut kuuluvansa joukkoon kuurona tai huonokuuloisena itsenään. Haastateltavat huonokuuloiset ja kuurot olivat kuitenkin perheen kanssa päättäneet pinnistellä koko peruskoulun loppuun, vaikka se oli vaikeaa ja raskasta. Heillähän oli jo tuttuja kavereita yläkoulussa ja kavereiden merkitys oli suuri.

Joillakin haastateltavilla oli yläkoulussa identiteetti prosessi myös sellaisessa vaiheessa, että he eivät esimerkiksi halunneet lähteä kuulovammajärjestöjen järjestämille kursseille tai leireille. Viimeisellä luokalla kuurot ja huonokuuloiset olivat tavanneet esimerkiksi kuntoutusohjaajan tai oppilaanohjaajan jatko-opintoja ajatellen ja silloin heidän oli ollut pakko pysähtyä pohtimaan omia opiskelumahdollisuuksia kuurona tai huonokuuloisena.

Haastateltava Sari kertoi esimerkiksi siitä, että hän kuitenkin kävi kuulovammajärjestön erilaisilla kursseilla ja leireillä kahdeksaan ikävuoteen asti, jonka jälkeen hän ei halunnut lukea kotiin tulleita kuulovammajärjestön lehtiä, vaan heitti ne kaikki roskiin eikä halunnut mennä kursseille ja leireille. Viimeisenä peruskouluvuotena Sari tapasi kuulokeskuksessa sosiaaliohjaajan, jonka kanssa hän pohti jatko-opintomahdollisuuksia. Sosiaaliohjaaja ehdotti Sarille kuulovammajärjestön järjestämää ammattivalinnankurssia. Hän empi ja päätti lähteä sinne, mikä osoittautui hänelle hyväksi ratkaisuksi.

”--äitikin yllättyi tosi paljon että mä lähdin mukaan ja mä lähdin sitten sinne ja voin sanoa että se oli mun elämäni parhaimpia päätöksiä.. mä oon nyt käynyt sen jälkeen tosi monissa kuuloliiton jutuissa ja pikkujoulut ja leireillä ja kaikkialla..” (Sari, hk)

Kuntoutusohjaajan nähtiin myös vahvistavan ja tukevan kuuron ja huonokuuloisten haastateltavien identiteetti prosessia. He ovat myös kannustaneet haastateltavia menemään vertaistukikurssille ja -leireille. Muutoksen identiteetissä voi havaita siinä, että haastateltava oli kurssilla tavannut muita samanlaisia ikätovereita ja täten huomannut yhteiset ilot ja surut. Kurssi on antanut potkua hänen identiteettinsä kehittymiselle. Kurssi oli siis keskeisesti vaikuttanut hänen identiteetti prosessiinsa. Kurssit ja leirit ovatkin tärkeitä paikkoja kuuroille ja huonokuuloisille, jotka pohtivat omaa identiteettiään. Pelkästään kieli ei aina anna tukea omalle identiteetille, vaan siihen tarvitaan lisäksi joitakin muita yhteisiä kokemuksia samankaltaisten ihmisten kanssa. Näitä kokemuksia voivat olla esimerkiksi yhteiset koetut ongelmat ja esteet.

”.. no koska siellä [vertaistukileireillä] se lapsi huomaa että se ei ole ensinnäkään yksin ja siellä käydään tosi kovaa keskustelua jo ihan pienestä pitäen että sulla on ”tommoiset” laitteet ja mulla on ”tämmöiset” musta on ikävää kun mä oon uimassa ja silloin mä en voi jutella kavereille ja se

on... eihän kukaan vanhempi osaa kysyä lapselta sellaisia kysymyksiä mitä ne keskenään siellä puhuu.” (Meeri, hk)

Perheellä ja kuntouttajilla on merkitystä lapsen oman minäkuvan rakentumiselle. Muutamat haastateltavat ovat kuitenkin pienestä pitäen käyneet erilaisilla vertaistukikursseilla tai sopeutumisvalmennuskursseilla ja tavanneet siellä vertaisiaan. He ovat saaneet identiteettimallia varhain joko kotoa tai kursseilta.

Identiteetin etsintä ei pääty peruskouluun, se yleensä jatkuu läpi elämän. Haastatteluista nousi esille, että yleisopetukseen integroituneet kuurot ja huonokuuloiset ovat aktiivisesti etsineet omaa paikkaansa koulussa ja muualla ympäristössään. He ovat joutuneet kokemaan monia esteitä, ja esteet ovat vaikuttaneet heidän identiteettiprosesseihinsa. Identiteetin etsintä yleensä jatkuu eri kuulovammajärjestöjen kautta ja sieltä haastateltavat ovat yleensä löytäneet oman paikkansa.

6.3 Oman paikan löytäminen

Haastateltavien perheet olivat vapaa-aikana vieneet yleisopetukseen integroitunutta lasta erilaisille sopeutumisvalmennus-, vertaistukikursseille tai -leireille. Integroidut olivat saaneet tavata muita samankaltaisia kouluajan ulkopuolella, ja he olivat saaneet sieltä voimaa ja tukea jatkaa opiskelua yleisopetuksessa. Nämä vertaistukikurssit ja -leirit olivat jääneet haastateltaville hyvin mieleen.

Kaikki haastateltavat integroidut huonokuuloiset ja kuuro ovat tätä nykyä erilaisten kuulovammajärjestöjen toiminnassa mukana. He ovat aktiivisia ihmisiä omassa yhteisössään. Peruskouluvuosien aikana hankittua vertaistukea halutaan jatkaa peruskoulun jälkeen. Vertaistuki koetaan hyvin tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Haastateltavat ovat aktiivisesti mukana kuulovammajärjestöissä, koska siellä kaikki on sosiaalisesti helpompaa ja kirjoitus- ja viittomakielentulkkaukset on järjestetty järjestäjien puolesta. Heidän ei ole tarvinnut huolehtia niistä lainkaan, vaan vain ilmoittaa tulonsa erilaisiin tapahtumiin. Haastateltavat kertoivat saaneensa ystäviä ympäri Suomea. Vertaistuki koetaan tärkeäksi haastateltavien elämässä, jotta he jaksavat elää suomenkielisessä ja puhekielisessä yhteiskunnassa. He kohtaavat erilaisia ongelmia koko elämän ajan, ja vertaistuki antaa kuuroille ja huonokuuloisille ihmisille sellaisen tunteen, että he ovat

hyväksytyjä sellaisinaan. Vertaistukiryhmä antaa vinkkejä ja neuvoja siitä, miten esimerkiksi esteitä tai ongelmia voidaan poistaa.

Haastateltavat kertoivat tuntevansa olevansa yksin oman huonokuuloisuutensa kanssa, vaikka viihtyivät hyvin koulussa ja heillä oli kavereita. Oman paikan löytämiseen tarvittiin muiden samankaltaisten ihmisten tapaamista. Haastateltavat olivat pienestä pitäen kokeneet saaneensa painostusta lääkäreiltään ja kuntoutuksen tiimoilta puhutun kielen käyttöön. Corker (1998) kirjoitti, että suurin osa kuuroista ja huonokuuloisista eivät ole saaneet vapautta valita omaa identiteettiään, sillä heille ei ole tarjottu erilaisia identiteettimalleja. Haastateltavat olivat sisäistäneet heiltä sen ajatuksen, että heillä oli *vamma*. Heille ei ole annettu kuurojen ja huonokuuloisten varhaista identiteettimallia kuntoutuksen tiimoilta. Haastateltavien perheet olivat vieneet heidät vertaistukikursseille ja -leireille, jossa he tapasivat ensimmäistä kertaa vertaisiaan, jotka olivat saman ikäisiä tai aikuisia. Sieltä he olivat saaneet lisätietoja esimerkiksi viittomakielisestä kulttuurista ja historiasta. He kaipaivat leireiltä ja kursseilta saatua samaa tietoa kouluun. Vertaistukitapaamiset koulun ulkopuolella eivät olekaan useimmiten riittäviä, vaan vertaistukea kaivattiin myös kouluun. Näiden takia haastateltavien huonokuuloisten ja kuuron identiteettiprosessi on pitkittynyt ja ollut monimutkaisempaa. Kuulovammaisjärjestöjen järjestämät vertaistukitapaamiset, kurssit ja leirit koettiin hyvin tärkeäksi ja melkein korvaamattomiksi.

”.. se oli aika tärkeä siinä vaiheessa että jossain maailmassa on muukin..” (Leena, hk)

N: joo. käytkö sinä huonokuuloisten tapaamisissa ja kursseilla ja semmoisilla?

H: no yksi kolmasosa elämästäni menee varmaan siellä [nauraa]

N: mitä sinä ajattelet tällaisista lastenleireistä, onko ne niin kuin tärkeitä onko niillä merkitystä

H: ne on erittäin tärkeitä sen tärkeämpää ei juuri olekaan. (Meeri, hk)

Kuulovammajärjestöihin liittyminen on myös osa kuurojen ja huonokuuloisten ihmisten omien ihmisoikeuksien ajamista. Kuurojen ja huonokuuloisten yhteisöön voi liittyä myöhemmässä vaiheessa, mutta integroidut kuurot ja huonokuuloiset oli täytynyt johdattaa siihen maailmaan ja se oli täytynyt esitellä heille. Löydettyään perille he kuitenkin tunsivat olevansa kotonaan näissä yhteisöissä ja järjestöissä.

Haastateltavat kertoivat oivaltaneensa leirillä, että ei ole olemassa vain kuulevia tai kuuroja, vaan on olemassa myös huonokuuloisia ihmisiä. Haastateltava Sari esimerkiksi

kertoi, että hän oli löytänyt oman paikkansa kuulovammajärjestön toiminnoista. Siellä hän oli tavannut muita huonokuuloisia ja saanut tärkeää vertaistukea ja vaihtanut omia kokemuksia huonokuuloisena olemisesta. Normaalikuuloiset eivät voi ymmärtää, miten huonokuuloisen asian kokee ja ajattelee. Sari ei ollut aikaisemmin saanut mahdollisuutta tavata vertaisiaan, vaikkakin pienenä kävi kuulovammajärjestöjen kursseilla ja leireillä. Hän oli kuitenkin hävennyt ja harmitellut huonokuuloisuuttaan. Mutta kun lähti isompana huonokuuloisten kursseille ja leireille, niin hänen palaset loksahivat paikoilleen ja identiteettiprosessi muutti suuntaansa.

”..mulla oli varmaan myös sen takia että mä en käynyt koska mä en tykännyt kuulovammaisista enkä mä halunnut tutustua kenekään muuhun huonokuuloisiin mutta nyt kun mä oon ruvennut käymään siellä niin mä oon huomannut että ne on tosi mahtavia ihmisiä että niille pystyy kertoo kaiken huolen mitä varmasti normaalikuuloiset ei voi ymmärtää kumminkin niin ne asiat ja ... tota...tää on vaan ...nyt mä oon ruvennut miettii että se on iso lahja mulle enemänkii lahja mulle.” (Sari, hk)

Sari jatkaa, että huonokuuloiset olivat hänelle kuin toinen perhe, ja hän koki identifioituvansa heihin. Mutta hän kertoi myös, identifioituvansa valtaväestöön esimerkiksi pukeutumisen perusteella. Huonokuuloisiin hän identifioituu kokemusten, vertaistuen tms. perusteella.

”..ehkä varmaan huonokuuloisiin ne on mulle kuin toinen perhe..” (Sari, hk)

Huonokuuloisten oli vaikeampaa löytää omaa paikkaa ja identiteettiä, koska he eivät usein tunteneet kuuluvansa kuulevien maailmaan eivätkä kuurojen maailmaan (ks. Grushkin 2003, 114–136). He löysivät oman paikkansa huonokuuloisten keskuudessa huonokuuloisten vertaistukikursseilla ja -leireillä. Huonokuuloiset, jotka käyttivät puhuttua kieltä, olivat loppujen lopuksi hyväksyneet itsensä ja he eivät halunneet muuttua kuuleviksi eivätkä kuuroiksi. He olivat kokeneet, että ulkopuoliset ovat yrittäneet rakentaa heille identiteettiä esimerkiksi lääketieteen määrittelyjen kautta.

”..mun mielestä se on tosi tärkeää että huonokuuloiset tai kuurot ihmiset saa miettiä oikeasti sitä identiteettiä ja sitä että mihin ne kuuluu ja näin kun mä tiedän paljon semmoisia huonokuuloisia ihmisiä jotka jotekin kokee olevansa tosi silleen välimaastossa et ne ei ole kuulevia sit ne ei oo kuurojakaan sit se on nillle tosi hankalaa ku ne ei oikein tunne kuuluvansa mihinkään ja se että kyllähän se nyt mullekin kesti jonkin aikaa tai jotakin et voin olla niinku huonokuuloinen ja se voi

olla niinkuin se identiteetti et en tarvii olla jompakumpaa tai et niin niin mun mielestä se on ihan hyvä että pääsee miettimään tällöisiä asioita voin tehdä ne omat valinnat ja olin olla niinkuiylpeesti siitä mitä on eikä tarvii alistua joitenkin muiden määrittelyihin.” (Jenni, hk)

Analyysissä nousi esille, että haastateltavien identiteettiprosessi kuuroksi tai huonokuuloiseksi on ollut pitkä ja monimutkainen. Esimerkiksi Jenni totesi:

”.. mullakin kesti jonkin aikaa..” (Jenni, hk)

Jokinen (2000) toteaa, että kuurojen yhteisössä on myös sellaisia, jotka kuulevat jonkin verran ja pystyvät puhumaan hyvin. He ovat valinneet viittomakielisen elämäntavan, koska silloin mahdollistuu tasa-arvoisen ja sujuvan vuorovaikutuksen periaate. (Jokinen 2000, 84.). Haastateltavista esimerkiksi Marja koki olevansa huonokuuloinen, mutta koki silti kuuluvansa kuurojen viittomakieliseen yhteisöön, sillä hän oleskeli mielellään kuurojen yhteisössä. Siellä hän tunsu olevansa tasavertainen jäsen, ja kommunikointi muiden ihmisten kanssa on helpompaa viittomakielen kautta. Marja koki, että viittomakieli on hänelle tärkeä. Marja on identifioitunut kuurojen yhteisöön ja hän sopisi Kalelan (2006) luokitteluun VIVI-huonokuuloiseksi, joka identifioituu kuurojen yhteisön viittomakielisiin.

”..ehkä minulla on nyt enemmän kuurojen identiteetti vaikka minä en koskaan sano itseäni kuuroksi vaan huonokuuloiseksi minun mielestä on epäoikeudenmukaista kuuroja kohtaan sanoa että olen kuuro, mähän on huonokuuloinen kun mä kuulen hyvin vielä mutta viittomakieli on tärkeä ja viittomakielinen määrite on itselleni tärkeä. . omat ajatukset ja tunteet ilmaisen helpoimmiten viittomakielellä kuin puheella mä en ole oma itse suomenkielessä..”(Marja, hk)

Mielenkiintoinen seikka nousi esille analyysissä, kun Marja sanoi, että hänen mielestään on epäoikeudenmukaista kuuroja kohtaan sanoa olevansa kuuro, kun hän on huonokuuloinen. Kuuro-sana ei tarkoita ja viittaa kuurojen viittomakielisessä yhteisössä vammaa astetta, vaan kuulumista ryhmään ja ”olla” ryhmän jäsen. (ks. Malm & Östman 2000) Ongelmaksi nousee tässä, että kuurojen viittomakielisen yhteisön kuulevat jäsenet eivät voi kutsua itseksi ”kuuroksi”, vaikka ovatkin yhteisön jäseniä. Marja on kuitenkin kuurojen viittomakielisessä yhteisössä täysivaltainen jäsen huonokuuloisuudestaan huolimatta.

Monet haastatteleman huonokuuloiset sanoivat olevansa suomenkielisiä, mutta he eivät kuitenkaan identifioituneet suomenkieliseen valtaväestöön, vaikka haastateltavat puhuivat ja kuuluivat hyvin. He kokivat, että heillä oli erilainen käsitys kuulemisesta, ja he eivät olleet useimmiten tasavertaisia jäseniä kuulevien yhteisössä. Kalelan (2006) määrittelemään VAVA-huonokuuloisiin he eivät sovellu, koska he eivät tunne identifioituvansa valtaväestöön, vaan omaan ryhmäänsä. Kalelan (2006) määrittelemään KUHU-huonokuuloisiin he eivät kuitenkaan identifioitu, koska he eivät käytä viitottua puhetta. Sari on tässä tapauksessa poikkeuksena, koska hän identifioituu KUHU-huonokuuloisiin. Siellä kommunikointi perustuu kuuloon, puhuttuun ja viitottuun kieleen. Meeri on VAVA-huonokuuloisen puhekielinen, joka kertoi identifioituneensa valtaväestöön. Silti Meeri sanoi, että hänen oma paikkansa on huonokuuloisten puhuttua kieltä käyttävien joukossa siitä huolimatta, että hän oli viittonut lapsena.

Haastattelujen perusteella huonokuuloisten ryhmästä mahdollisesti löytyy vielä yksi ryhmä, joita Kalela (2006) ei ole maininnut: huonokuuloiset, jotka identifioituvat muihin huonokuuloisiin ja kommunikointi perustuu kuuloon, puheeseen ja huulilतालukuun. He eivät käytä tai osaa viittomakieltä ja he eivät tunne identifioituvansa valtaväestöön, vaikka heillä onkin äidinkielenään suomi kuten muulla valtaväestöllä.

Oliva (2004) kirjoittaa, että hän on tavannut yhdysvaltaisessa Gallaudetin yliopistossa monia nuoria huonokuuloisia, jotka kertoivat kokevansa olevansa yksin yleisopetuksessa, eikä heille opetettu viittomakieltä tai kuurojen kulttuuria. Oliva jatkaa, että hänellä itsellään oli samanlaisia kokemuksia ja kun hän huomasi sattumalta ryhmän viittovia ihmisiä, hän tunsu samaistuvansa heihin, vaikka ei osannut esimerkiksi viittomakieltä eikä koskaan ollut tavannut kuuroja ihmisiä aikaisemmin. (Oliva 2004, 21–22.)

Oman paikan löytämisestä haastatteluissa nousi esille haastateltavien käsitykset omasta itsestään. Puhuttua kieltä käyttävät huonokuuloiset määrittelivät useimmiten itseään kuulovamman asteen mukaisesti, esimerkiksi he kertoivat olevansa huonokuuloisia, joilla on keskivaikea kuulovamma. He määrittelivät itsensä lääketieteellisesti ja nimittivät itseään usein kuulovammaiseksi verrattuna niihin kuuroihin tai huonokuuloisiin, jotka tuntevat kuuluvansa esimerkiksi kuurojen yhteisön kieli- ja kulttuurivähemmistöön. Kuurot ja huonokuuloiset, jotka käyttivät viittomakieltä, määrittelivät itsensä joko kuuroksi tai huonokuuloiseksi. He eivät lähteneet kertomaan oman kuulovammaisuutensa asteesta.

6.4 Kaksikielisyyden merkitys

Kieli on tunnetusti yksi osa identiteettiä, kuten Kannabell (1998) totesi. Tässä tutkimuksessa muutama haastateltava käytti kotona viittomakieltä, mutta haastateltavien vahva identiteettimalli tuli muilta samankaltaisilta ihmisiltä esimerkiksi leireiltä. Ihmiset leireillä tai kurseilla käyttivät joko puhuttua tai viitottua kieltä, mutta näillä kielimalleilla näytti olevan merkitystä integroituneille kuuroille ja huonokuuloisille. Leirillä olevat ihmiset olivat samanlaisia kuin integroidut kuurot ja huonokuuloiset itse. Kieli tässä tapauksessa oli vahvistanut haastateltavan, Marjan, identiteettiä hänen tavattuaan muita samankaltaisia kielen käyttäjiä, koska viittomakieli on yhteinen tekijä kuurojen viittomakielisessä yhteisössä (ks. Padden & Humphries 1998).

Haastattelussa selvisi, että kieli yksinään ei riittänyt identiteetin rakentumiselle, vaan siihen tarvittiin muita asioita. Haastateltava Marja kertoi, että hän ei aikaisemmin ollut osannut arvostaa suomalaista viittomakieltä, vaikka hän käytti sitä kotona. Aikuisiässä hän tapasi muita samankaltaisia suomalaisen viittomakielen käyttäjiä ja sitä kautta hän ymmärsi, että elämä voi olla hyvää viittomakielisten yhteisössä. Marja on huomannut, että viittomakieli on antanut hänelle täyden saavutettavuuden kommunikoidessa muiden kanssa. Hall (2002) toteaa, että ihmisen identiteetti opitaan ympäristöstä ja Marja on oppinut viittomakielisestä ympäristöstä arvostamaan viittomakieltä.

Monet huonokuuloiset oli diagnosoitu huonokuuloisiksi, ei-viittomakieltä tarvitseviksi. Kaikki haastateltavat olisivat kuitenkin halunneet opiskella suomalaista viittomakieltä, mutta osa halusi opiskella suomalaista viittomakieltä omasta mielenkiinnosta ja taas osa koki, että he hyötyisivät myös suomalaisen viittomakielen taidosta. Monilla haastattelemillani huonokuuloisilla henkilöillä äidinkieli ei ole suomalainen viittomakieli, mutta silti suomalaisen viittomakielen taito joko toisena kielenä tai vieraana kielenä nähtiin tarpeellisena ja hyvänä varasuunnitelmana, jos he joutuvat sellaisiin paikkoihin, joissa kuuloapuvälineistä ei ole hyötyä. Muutamit heistä yrittivät opiskella suomalaista viittomakieltä, mutta kurssit olivat osoittautuneet kalliiksi, ja heillä ei ollut varaa maksaa korkeita kurssimaksuja.

N: miksi sua kiinnostaisi kuitenkin lähteä viittomakielen kurssille?

H: koska se on jotenkin vaan mun juttu niihin pystyy niinku samaistuu ja olla oma itteni. (Sari, hk)

Monet haastatteleman huonokuuloiset eivät kuitenkaan käyttäneet ja tunteneet tarvitsevansa suomalaista viittomakieltä, koska he olivat pärjänneet pelkästään puhutulla kielellä ja hyväksyneet oman tilanteensa, että joissakin tilanteissa he eivät saaneet informaatiota, jos tila oli kovin meluinen. Muutamat haastateltavat eivät kuitenkaan kokeneet suomalaista viittomakieltä tärkeäksi, vaan kertoivat, että heille sopisi paremmin kirjoitustulkkaukset.

”..koska on vaikka semmoisia tilanteita tai kokouksia tai seminaareja joissa olisi vaan helpompi että siellä tulee se teksti vaan eteen eikä tarvitsisi käyttää paljon energiaa siihen että kuulee ja ymmärtää kaikkee mitä tapahtuu.” (Meeri, hk)

Haastateltavista Oona kertoi, että hän viittoi pienestä pitäen ja hänellä oli ollut joskus vaikeuksia ymmärtää opetusta ja opetettavaa asiaa suomen kielellä. Omakielisen opettajan tai koulunkäyntiavustajan merkitys on tässä tapauksessa suuri, jotta viittomakielinen oppilas saisi täyden informaation siitä, mistä koulussa puhutaan. Opettajan vähäisilläkin suomalaisen viittomakielen taidoilla on suuri merkitys integroituneelle oppilaalle. Sama koskee luokkatovereitakin.

”..minun mielestä olisi hyvä panostaa siihen että muut oppilaat oppisivat viittomaan..myös opettajat osaisivat edes vähän viittoa .. se on jo paljon [minulle]jos opettaja osaa viittoa yksinkertaisen viittoman esimerkiksi hyvä se on jo tosi paljon niin silloin saa jonkinlaisen yhteyden oppilaaseen minulla on ollut erilaisia opettajia olen saanut osaan yhteyden ja osalle en ole saanut..” (Oona, kuuro)

Oona jatkaa, että hän ei ollut arvostanut suomalaista viittomakieltä murrosiässä, koska sitä ei ollut koulussa opetettu. Hän korostaa, että kaksikielisyys on rikkaus ja tärkeää integroituneille kuuroille ja huonokuuloisille. Haastateltava Marja pohti sitä, että suomalaisen viittomakielen opetus vahvistaisi omia juuria ja taustaa.

Saavutettavuus ja esteettömyys nousivat esiin haastatteluissa, koska huonokuuloiset suomenkieliset harmittelivat, että monissa jatko-opintopaikoissa kuunteluolosuhteet olivat huonot ja he eivät voineet käyttää viittomakielen tulkkeja, koska he eivät osanneet viittoa. Kirjoitustulkkia käytettiin, mutta häntä ei voitu ottaa ihan joka paikkaan,

esimerkiksi ulos retkille. Haastateltavat kokivat kuitenkin, että on hyvä tarjota monta kommunikointimuotoa jo pienestä pitäen ja koulussa.

”.. ett voisi ite valita eri tilanteissa et mitä kommunikointimuotoa käyttää et voisi esimerkiksi jossain uimahallissa kun mä en voi käyttää kojeita niin jos mä meen jonnekin uintikurssille niin sitten se olisi hyvä että mulle vois olla viittomakielen tulkki siellä ja mä sillä tavalla voisin osallistua hmm.. muutenkin mä siis ruotsissahan noi huonokuuloiset nuoret tosi paljon just ajaa sitä että kaikille huonokuuloisille olisi tää kaksikielisyys mahdollinen pystyisi käyttää molempia ja sit valita tilanteen mukaan ja mä oon kyllä ihan samaa mieltä siinä että mullakin varmasti on semmoisia tilanteita et on varmasti tosi kauhea meteli et sit on se viittomakielentulkki hyvä tai sit jos ei vaan jaksa enää kuunnella et jos mua väsyttää niin sit voisi kuitenkin katsoo.” (Jenni, hk)

Tutkimuksessa nousi esille, että kaikki haastateltavat olivat kaksikielisyyden kannalla.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto

Olen saanut vastauksia tutkimuskysymyksiini siitä, että millaisia kokemuksia integroituneilla huonokuuloisilla ja kuuroilla on yleisopetuksesta sekä millaista identiteettiä ja identiteettimuutoksia koulukokemukset heijastavat. Tarkastelin myös viittomakielen merkitystä integroiduille kuuroille ja huonokuuloisille.

Tutkimustulokset osoittavat, että haastateltavat olivat yleensä tyytyväisiä integraatioonsa yleisopetukseen. Kokemukset olivat suurimmalta osalta positiivisia. Yläkoulu oli identiteetin kannalta merkittävä pysähtymispaikka. Suomalaisen viittomakielen osaaminen nähtiin hyödyllisenä ja tarpeellisenä taitona.

Kärkkäinen (2005) toteaa, että onnistunut integraatio edellyttää monen palasen kohdalleen osumista ja näin ei Kärkkäisen mukaan aina käy, sillä paloja voi puuttua tai ne eivät millään sovi yhteen. Silloin tarvitaan apua, tukea ja varasuunnitelmia. (Kärkkäinen 2005, 93.) Oliva (2004) puolestaan kirjoittaa, mitä asioita kasvattajien on otettava huomioon kuurojen ja huonokuuloisten lasten integraatiossa: 1) sosiaalista kanssakäymistä on tuettava; 2) lapselle ja vanhemmille on tarjottava tietoa viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista sekä heidän on opetettava viittomaan; 3) kuurot ja huonokuuloiset aikuiset ovat parhaita henkilöitä välittämään tietoa huonokuuloisena tai kuurona elämisestä, opettamaan viittomakieltä, kuurojen kulttuuria sekä tiedottamaan siitä. (Oliva 2004, 182–184.)

Kuurojen ja huonokuuloisten lasten pitäisi saada tukea kiertäviltä opettajilta, joilla on tietämystä kuulovammaisista lapsista (Antia, Kreimeyer & Reed 2010, 73–82). Suomessa nämä kiertävät opettajat ovat ohjaus- ja oppimiskeskuksien ohjaavia opettajia, mutta he ovat itse kuulevia. Haastattelujen pohjalta yhdyn Olivan (2004) toteamukseen, että integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten täytyy tavata samankaltaisia aikuisia koulussa, koska he saisivat jo varhain kouluaikanaan hyvän identiteettimallin. Kuulevat kiertävät opettajat eivät tätä mallia pysty antamaan. Tutkimukseni ja haastattelujeni pohjalta integroidut huonokuuloiset eivät ole toivoneet kiertävien opettajien kaltaisia apua tai neuvoa. Suurin ongelma heillä on ollut kuulemisessa ja sosiaalisissa

kanssakäymisissä sekä identiteetin etsinnässä. Kiertävät opettajat ovat olleet ehkä eniten apuna integroitujen oppilaiden opettajille kuin oppilaille itselleen. Integroidut oppilaat ovat kokeneet yläkoulun vaikeaksi ja haasteelliseksi puuttuvan kuulon takia, ja suurin osa heistä eivät ole voineet käyttää esimerkiksi viittomakielen tulkkeja helpottamaan kuulemisen rankkuutta, koska eivät osanneet suomalaista viittomakieltä.

Tutkimuksessani nousi esille, että haastateltavien mielestä onnistunut integraatio edellyttää vertaistukea kouluun, suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen opetusta ja tietoa eri järjestöistä ja vertaistukikursseista.. Vertaistuellalla ja suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen omaksumisella ja hallinnalla on selkeä yhteys integroitujen huonokuuloisten ja kuurojen vahvan identiteetin ja itsetunnon kehittymiselle.

Vertaistuellalla tarkoitetaan sitä, että yleisopetukseen integroidun kuuron ja huonokuuloisen koululaisen täytyy tietää, että hän ei ole yksin. Identiteettimalleja tarvitaan, eli kuuro tai huonokuuloinen aikuinen olisi hyvä saada kouluun. Kunnan huonokuuloisia ja kuuroja lapsia olisi hyvä kerätä yhteen samaan kouluun tai luokkaan. Tämän tutkimuksen haastatellut huonokuuloiset ja kuuro olivat käyneet erilaisilla kuulovammajärjestöjen vertaistukikursseilla ja -leireillä, ja sieltä he ovat saaneet vahvan identiteettimallin ja vahvistuksen siitä, että he ovat hyviä sellaisinaan, kuuroina ja huonokuuloisina. Kursseilta ja leireiltä he ovat saaneet tarvitsemaansa vertaistukea. Kuntoutusohjaajat ovat osittain johdattaneet heidät vertaistukitapaamisiin, mutteivät aina. Tutkimuksessani nousi esille, että haastateltavien identiteetit olivat useimmiten löytyneet kuulovammajärjestöjen kursseilta tai leireiltä ja muiden huonokuuloisten tai kuurojen avulla ja niiden kautta he olivat löytäneet oman paikkansa yhteisössä. Yhteinen kokemus muiden samankaltaisten kanssa on kuuroille ja huonokuuloisille ratkaiseva tekijä oman identiteetin muodostumisessa ja voimaantumisessa.

Tutkimukseeni osallistuneilla haastatelluilla oli erilaiset identiteettiprosessit. Tutkimuksessa selvisi, että haastateltavat henkilöt olivat tutkineet ja pohtineet omaa identiteettiä erilaisissa siirtymävaiheissa, kuten päivähoidosta kouluun sekä alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Haastateltavat olivat pohtineet omaa identiteettiään vahvemmin ollessaan yläkoulussa. Yläkoulu koettiin sellaiseksi identiteetin kehittymisen kulmakiveksi, jossa integroituneet kuurot ja huonokuuloiset joutuvat pakosta pohtimaan omaa itseään, omia mahdollisuuksiaan ja rajojaan. Matka oman identiteetin löytämiseen on ollut melko pitkä ja monimutkainen.

Integroituneet kuurot ja huonokuuloiset, jotka käyttivät ja osasivat suomalaista viittomakieltä, olivat käyneet läpi Ohnan (2004) kuvaaman identiteettiprosessin. Huonokuuloiset, jotka käyttivät puhuttua kieltä, sen sijaan olivat käyneet läpi Marcian (Marcia 1966, 1980, 1993a, Fadjukoffin 2007, 58 mukaan) hahmotteleman identiteettiprosessin. He olivat nyt tyytyväisiä elämäänsä huonokuuloisena.

Pohdin, että miksi tutkimukseeni osallistuneet integroidut huonokuuloiset, kuuro ja SI-käyttäjä olivat nykyään aktiivisesti mukana kuulovammajärjestöjen tapahtumissa ja kursseilla. Heidän koulukokemuksena ja vertaistukitapaamisensa saattoivat olla syynä siihen, että he ovat mukana ”poliittisesti” kuulovammajärjestöjen toiminnoissa, kun sen toiminnan lähtökohtana on epätasa-arvo muihin nähden (ks. Hiltunen 2012; Katsui 2005). Heidän mukanaolonsa järjestöjen toiminnassa kertoo mielestäni paljon siitä, että he ovat jääneet jostakin paitsi yleisopetuksessa. Järjestöjen kautta he saavat kaipaamaansa tietoa ja kokemuksia kuurona ja huonokuuloisena elämisestä, tietoa jota eivät olleet aiemmin lapsuus- ja nuoruusvuosinaan saaneet. Mutta miten on hiljaisempien ja näkymättömien integroitujen huonokuuloisten, kuurojen ja SI-käyttäjien laita, niiden jotka eivät ole huonokuuloisten tai viittomakielisten kuurojen yhteisössä mukana millään tavalla? Heihin nämä tutkimustulokset kokemuksista eivät ehkä päde. Tästä johtuen näitä tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta vertaistuen ja viittomakielen opetus koulussa joko äidinkielenä tai vieraana kielenä voidaan yleistää koskemaan kaikkia yleisopetukseen integroituneita henkilöitä. Suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen opetus tukee integroitujen huonokuuloisten, kuurojen ja si-käyttäjien vahvaa ja selkeää identiteetin kehitystä, tunnetta kuurojen tai huonokuuloisten yhteisöön kuulumisesta ja tarjoaa keinoja selviytyä paremmin eri sosiaalisissa ja kielellisissä tilanteissa.

Haastatteluissa nousi esiin kielteinen kuva kuulovammaisten erityiskouluista. Haastateltavat olivat saaneet sellaisen mielikuvan ja käsityksen, että kuulovammaisten erityiskouluilla on huono maine ja opetus on siellä tasoltaan heikompaa ja huonompaa. Tämä saattaa osin pitää paikkaansa historiallisten syiden perusteella. Kuulovammaisten kouluissa oli vallinnut pitkään oralistinen opetusmenetelmä ja oppilaat eivät olleet opiskelleet yleissivistäviä asioita puhumaan oppimiseen käytetyn ajan vuoksi. Tämä vaikutus on juurtunut syvästi yhteiskuntaamme, ja moni ei halua viedä omaa lasta kuulovammaisille tarkoitettuihin kouluihin, vaikka niissä on tapahtunut huimaa edistystä: viittomakielisiä opettajia on palkattu useisiin kouluihin, ja opetus on monessa koulussa

kaksikielistä. Historiallinen syy ei ole ainut, vaan myös keskustelu erityisopetuksesta on vaikuttanut haastateltavien mielipiteeseen. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että he olivat saaneet hyvää opetusta integroituneena yleisopetukseen vaikka opiskelu oli ollut esimerkiksi yläkoulussa raskasta. He eivät kuitenkaan halunneet aloittaa kouluun kuulovammaisille tarkoitetuissa erityiskouluissa, vaikka muutamat haastateltavat kertoivat, että he olivat menettäneet osan kuurojen yhteisön yhteisistä kokemuksista. He eivät voineet jakaa tällaisia kokemuksia muiden kuurojen yhteisön jäsenien kanssa käydessään koulua integroidusti kuulevien ryhmissä. He arvostelivat sitä, että kuulovammaisille tarkoitettut koulut olivat liian helppoja ja tasoltaan alempana kuin opiskelu yleisopetuksessa.

”.. Siellä [yleisopetuksessa] oppii tätä tosimaailmaa vähän paremmin jos kykenee, tai tulee toimeen sillä kuulollaan niin ihmeellistä kannattaa lähteä haastavampaan kuin mennä sieltä missä ”aita on matalin”. ” (Meeri, hk)

Tämä tutkimus tuo mielestäni uutta tietoa ja lisävahvistusta lapsiasiavaltuutetun selvitykselle (2012) siitä, että mitä integroituneet huonokuuloiset ja kuurot ovat kokeneet koulunkäynnin yleisopetuksessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston *Hei, kato mua!* – julkaisussa todetaan, että kuurojen ja huonokuuloisten lasten osallistumiseen tasavertaisesti opetukseen tarvitaan muun muassa riittävän pieniä opetusryhmiä sekä sisäkorvaistutetta käyttävät ja huonokuuloiset lapset tarvitsevat puheterapiaa, avustajia, teknisiä apuvälineitä ja luokan akustointia. Viittomakieliset lapset tarvitsevat tulkkia tai viittomakielistä opetusta sekä oman äidinkielen opetusta. (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2012, 100.) Tutkimuksessa selvisi, että huonokuuloiset ovat kuitenkin toivoneet viittomakielen opetusta vieraana kielenä. Viitotun kielen taito on koettu hyödylliseksi esimerkiksi yläkoulussa, jatko-opintoja ja työelämää ajatellen.

Minä tutkijana toivoisin, että kuurojen ja huonokuuloisten lasten kasvattajat ja kuntouttajat ottaisivat huonokuuloisten, kuuron ja si-käyttäjien kokemuksia ja näkemyksiä yleisopetuksesta laajemmin huomioon suunniteltaessa ja opetettaessa kuuroja ja huonokuuloisia yleisopetuksessa. Integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten lasten kanssa työskentelevillä aikuisilla on vastuu ja tärkeä rooli näiden lasten terveen ja vahvan identiteetin rakentumisessa ja tukemisessa. Haasteena olivat ja ovat edelleen kuulemisolosuhteet, sillä täydellisiä kuunteluolosuhteita on mahdotonta saada, puhumattakaan tiedollisesta saavutettavuudesta. Jotta huonokuuloinen tai kuuro

integroitunut oppilas saisi käydä lähikouluun mahdollisimman esteettömästi, ja saada riittävää tukea identiteettinsä ja kielitaitonsa kehittymiseen, kouluun tarvitaan monipuolisia järjestelyjä ja muita tukitoimenpiteitä joita erittelin aiemmin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yritän tässä tutkimuksessani ymmärtää, miten haastateltavani eli integroidut huonokuuloiset ja kuuro olivat kokeneet integraation. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä lähestytään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta ja heidän kokemuksensa kautta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34).

Tutkijana voin ehkä ymmärtää paremmin muita integroituneita kuuroja ja huonokuuloisia tässä tutkimuksessa, koska jaan aika pitkälle samaa kokemusmaailmaa. Kuitenkaan kukaan tutkija ei voi olla täysin objektiivinen omassa tutkielmassaan, vaikka tutkijan tarkoitus ei olekaan sekoittaa omia asenteitaan, uskomuksiaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 2008, 17). Tätä aihealuetta ei ole tutkittu paljoakaan Suomessa ja muuallakaan maailmassa, minkä takia tässä tutkielmassa minulla ei ollut lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimustuloksista. Tässä tutkimuksessa ei siis pyritä yleistettävyyteen, vaan esittelen tutkimuksessani ainoastaan haastattemieni henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä. Tämän tutkimuksen tulos on ainutlaatuinen ja pyrkii antamaan tuloksista mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan. Tuloksia voidaan kuitenkin soveltaa ja siten ymmärtää paremmin muiden integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten lasten ja nuorten mahdollisia kokemuksia sekä tuntemuksia.

Tutkielman eettisyys näkyy siinä, että olen suojellut tutkimukseeni henkilöiden tiedot; tutkielmassa olen muuttanut heidän nimensä. Ainoa oikea tieto on heidän kielitaustansa ja ikä. Asuinpaikkaa en ole tässä tutkielmassa paljastanut, sillä Suomessa kuuroja ja varsinkin sisäkorvaistutteidensa käyttäjiä on vähän. Huonokuuloisia on enemmän, mutta tasapuolisuuden vuoksi en ole paljastanut heidän asuinpaikkojaan. Päätin, että en kirjoita haastateltavien perhetaustoista, esimerkiksi siitä, että oliko haastateltavilla kuurot vai kuulevat vanhemmat. Haastateltavia ovat vapaaehtoisesti ja omasta halustaan osallistuneet tähän tutkimukseeni. Melkein kaikki ovat ottaneet itse minuun yhteyttä haastattelupyynnön ilmoituksestani.

Tässä tutkielmassa olen tarkkaan kirjoittanut auki selostukseni tutkimuksen etenemisestä ja toteuttamisesta. Halusin lisätä tutkimuksen luotettavuutta rikastuttamalla

tekstiäni suorilla haastatteluotteilla, jotta lukijat voisivat myös saada jonkinlaisen kuvan ja käsityksen siitä, mitä haastateltavat ovat itse kertoneet. Hirsjärveä, Remesiä ja Sajavaaraa lainaten: *Tutkimus on kuin kristalliin katsomista. Mitä me näemme kun katsomme kristallipalaa riippuu siitä kuinka me katsomme sitä.* (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2002, 215.)

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Haastattelussa ja aineistoa analysoidessani nousi esille monia muita tutkimuskysymyksen ulkopuolella olevia kysymyksiä, joita olisin halunnut tutkia ja selvittää. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielestäni tärkeintä selvittää, miten yleisopetukseen integroidut kuurot ja huonokuuloiset, joilla ei ole hyvää puhutun kielen tai viitotun kielen taitoa, kokevat opiskelun yleisopetuksessa? Onko heillä kavereita? Millaista tukea he ovat saaneet?

Olisi myös tärkeää tutkia, millaista opiskelu ja viihtyminen yleisopetuksessa olisi ollut, jos koulussa olisi integroituneiden huonokuuloisten ja kuurojen lisäksi huonokuuloisen tai kuuro opettaja, luokanavustaja tai aineenopettaja. Olisivatko he parantaneet oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja oppimistuloksia?

Yksi jatkotutkimuksen aiheista olisi myös sisäkorvaistutteen merkitys lapsen identiteettiin ja sen kehittymiseen.

Monissa tutkimuksissa nostetaan esille koulunkäynnissä menestyneiden henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä. Tämä tutkimus on myös niitä, jotka edustavat menestyneitä yleisopetukseen integroituneiden henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä, ja siten nämä tutkimukset saattavat valottaa vain tiettyntyyppistä integroituneiden ryhmää. Tarvitaan enemmän ja kattavampaa tutkimustietoa integroituneiden koulunkäynnistä, sosiaalisista suhteista ja identiteetin kehittämisestä.

LÄHTEET

- Ahti, H. 2005. Kuuleminen vuorovaikutus- ja oppimisprosessina. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–68.
- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H. & Reed, S. 2010. Supporting Students in General Education Classrooms. Teoksessa Marschark, M. & Spencer, P.E. (toim.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Vol.2. Oxford Library of Psychology. Oxford: Oxford University Press, 72–92.
- Baker, C. & Cokely, D. 1980. *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Spring: T.J. Publisher.
- Corker, M. 1998. *Deaf and Disabled, or Deafness Disabled?* Buckingham: Open University Press.
- De Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg M. 2006. *Discourse and Identity*. Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2007. *Identity Formation in Adulthood*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 319. University of Jyväskylä. Department of Psychology. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Grushkin, D. A. 2003. The Dilemma of the Hard of Hearing within the U.S. Deaf Community. Teoksessa Monaghan L., Schmaling C., Nakamura K. & Turner H. (toim.) *Many Ways to be Deaf – International Variation in Deaf Communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. s.114–136.
- Hall, S. 2002. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1997. Cultural identity and diaspora. Teoksessa Woodward, K. (toim.) *Identity and Difference*. London: Open University, 51–59.
- Harris, J. 1995. *The Cultural Meaning of Deafness: Language, Identity and Power Relations*. Adelshot, England: Avebury.
- Hiltunen, J. 2012. *Vammaisten työllistyminen monimuotoisuuden politiikan näkökulmasta*. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Valtio-opin Pro gradu –tutkielma.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Jokinen, M. & Martikainen, A. 2000. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. 2000. Helsinki: Palmenia, 239–260.
- Jokisalo, P. & Sahi, S. 2003. Kuulovammainen integroituna yleisopetukseen. Julkaisussa Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Osa 4/5, 344–353.
- Kalela, E. 2006. Keitä huonokuuloiset oikein ovat? Lähtökohtia huonokuuloisten sosiaalisten identiteettien tutkimukselle. Helsinki: Kuulonhuoltoliitto ry.
- Kannapell, B. 1993. Language Choice – Identity Choice. Burtonsville: Linstok Press.
- Katsui, H. 2005. Towards Equality – Creation of the Disability Movement in Central Asia. Academic dissertation. Department of Social Policy and Institute of Development Studies. Helsinki University. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kiili, J. & Pollari, K. 2012. Johtopäätökset ja lapsiasiavaltuutetun suositukset päättäjille. Teoksessa Kiili, J. & Pollari, K. 2012. Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 92–97.
- Kivirauma, J. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 47–63.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. & Lonka, E. 2000. Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa. Teoksessa Lonka, E & Korpijaakko-Huuhka A-M. (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus – vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia, 5–12.
- Kurki, A. & Takala, M. 2005. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 43–52.

- Kuurojen Liitto ry. 2010. Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 60.
- Kärkkäinen, P. 2005. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus.2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 88–96.
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä, S. 2005. Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja. Teoksessa Määttä, P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–130.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lane, H. & Hoffmeister, R. & Bahan, B. 1996. A journey into the Deaf-World. San Diego: DawnSignPress.
- Lapsiasiavaltuutetun toimisto 2012. Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto,
- Lauronen, M. 2008. Sisäkorvaistutetta käyttävän nuoren identiteetti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2005. Kohti inklusiota? Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus.2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 97–105.
- Lonka, E. & Hasan, M. 2006. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kommunikaatio-, koulu- ja päivähoitotilanne Suomessa. Teoksessa Lehto, E. & Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) Satakieliseminaari 2006. Helsinki: Satakieliohjelma. 73–79.
- Lonka, E. & Linkola, H. 2003. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus. Teoksessa Lauronen, K. & Korpijaakko-Huuhka, A-M. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen

- perusteita. Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, 120–138.
- Luukkainen, M. 2008. Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.
- Markowicz, H. & Woodward, J. 1982. Language and the Maintenance of Ethnic Boundaries in the Deaf Community. Teoksessa Woodward, J. How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk with Jesus. On depathologizing Deafness.. Silver Spring:T.J.Publishers. 3–9.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 75–99.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, P. & Sume, H. 2005. Perhe yhteistyökumppanina. Teoksessa Määttä,P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–154.
- Ohna, S. E. 2004. Deaf in my own way: Identity, learning and narratives. *Deafness and Education International* 6 (1), 20–38.
- Oliva, G. 2004. Alone in the Mainstream. A Deaf Woman Remembers Public School. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Opetusministeriö: koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Padden, C. & Humphries, T. 1988. Deaf in America. Voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press.
- Parkas, R. 2005. Kuntoutusohjaaja – lähellä lasta ja lapsen verkostoa. Teoksessa Määttä,P., Lehto, E., Hasan, M. & Parkas, R. (toim.) Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–164.

- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, 0082-6995; osa 152. Turku: Turun Yliopisto.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–200.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4). 326–342.
- Sandelin-Nertamo S-L. 2005. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 182–190.
- Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Teoksessa Tutkiva opettaja – Journal of Teacher Research 4/2007. Jyväskylä: TUOPE.
- Sorri, M. 2005. Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Teoksessa Korpijaakko-Huuhka, A-M. & Lonka, E. (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksessa kommunikointiin. Helsinki: Yliopistopaino, 77–88.
- Stenius, K. 2013. Sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden integroituminen yleisopetukseen. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Turun yliopisto.
- Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja. 1996. (9.painos) Helsinki: WSOY.
- Takala, M. 2005. Kuulovammaisuus. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 25–42.
- Takala, M. 1995. ”They say I’m stupid, but I just don’t HEAR”. Hearing-impaired adult’s view of Finnish society. University of Helsinki. Department of teacher education. Academic dissertation.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. (1.-4. painos) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, K. 2011. 6. Kysymys: Millaisia ihmisiä haluamme kasvattaa? Teoksessa Nivala, E. (toim.) Kymmenen kysymystä kasvatuksesta. Helsinki: Lasten keskus.

- Virtanen, P. 2002. Opetusta säätelevät dokumentit. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 54–67.
- Widberg-Palo, M. & Seilola, I. 2012. Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa. Teoksessa Kiili, J. & Pollari, J. (toim.) Hei kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto, 25–30.
- Woodward, K. 1997. Concepts of Identity and Difference. Teoksessa Woodward, K. (toim.) Identity and Difference. London: Open University, 8–50.

Internetlähde

Peruskouluasetus. 12.10.1984/718, 25§.

URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1984/19840718#a718-1984>

Kuuloriitto ry. Erilaiset kuulovammat. Viitattu 22.05.2013

URL:http://www.kuuloliitto.fi/fin/kuulo/huonokuuloisuus/erilaiset_kuulovammat/

Kuuloliitto ry. Huonokuuloisuus yleistyy. Viitattu 22.05.2013.

URL: <http://www.kuuloliitto.fi/fin/kuulo/huonokuuloisuus/>

Kuurojen Liitto. Viittomakieliset. Viitattu 22.05.2013

URL: <http://www.kl-deaf.fi/fi-FI/Viittomakieliset/>

LapCi ry. Sisäkorvaistutelasten valtakunnallinen yhdistys. Miten SI toimii. Viitattu

22.5.2013. URL: <http://www.lapci.fi/miten-si-toimii.html>

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille.

Opetushallitus. Viitattu 22.05.2013.

URL:http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille

Ross, M. 2011. Personal and Social Identity of Hard of Hearing People. Viitattu 22.5.2013.

URL: http://www.hearingresearch.org/ross/the_hard_of_hearing_person/personal_and_social_identity_of_hard_of_hearing_people.php

Suomen viittomakielen tulkit ry. Viitattu 21.11.2012.

URL: <http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/ammatti/>

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Viitattu 21.11.2012.

URL: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Viitattu

23.5.2013. URL: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>

United Nations. The Universal Declaration of Human Rights. Viitattu 21.11.2012

URL: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

UNICEF. YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 21.11.2012

URL: http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf

World Health Organization WHO. Deafness and hearing loss. Viitattu 14.09.2012.

URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>

LIITE 1

Hei! Olen Nina Sivunen ja opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa integroitujen kuurojen/huonokuuloisten/SI-käyttäjien kokemuksista yleisopetuksessa. Haluaisin haastatella n. 15-25-vuotiaita nuoria, jotka haluavat puhua kokemuksistaan ja ajatuksistaan siitä, millaista on ollut olla yleisopetuksessa integroituneena kuurona/huonokuuloisena tai SI-käyttäjänä. Tulen haastattelemaan sinua omalle koti- tai opiskelupaikkakunnallesi.

Otathan yhteyttä minuun sähköpostitse: nina.sivunen@jyu.fi

Ystävällisin terveisin
Nina Sivunen

LIITE 2

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Suostumus haastattelun tallentamiseen ja tallennetun materiaalin käyttöön

Arvoisa osanottaja,

Pro gradu –tutkielmassani tutkin integroitujen kuurojen, huonokuuloisten ja SI-käyttäjien koulukokemuksia. Tutkimuksen toteuttamiseksi kerään aineistoa haastattelemalla. Pyydän täten suostumustanne haastattelumme tallentamiseksi kuva- ja äänitallenteeksi sekä tallenteen käyttöön tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusta tekevässä yliopistossa ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon tai tuhota.

Tämän suostumuksen perusteella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta saa ilman eri korvausta oikeudet allekirjoittanutta tahoa koskevan aineiston käyttöön

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
- tieteellisissä esitelmissä
- opetus- ja koulutustilanteissa.

- Olen tutustunut yllä mainittuihin ehtoihin. Hyväksyn tallentamisen ja minusta tallennettujen nauhoitteiden/suoritusten käyttämisen yllä mainituilla ehdoilla ja esitetystä tarkoituksessa.

Paikka, päivämäärä

allekirjoitus

nimenselvennys

LIITE 3

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ:

Kuka olet?

Kerro itsestäsi kuka olet?

Mitkä ovat sinun harrastuksesi?

Mikä on äidinkielesi? Mitä muita kieliä osaat?

Opiskelu alakoulussa

Missä alakoulussa kävit? Miten päädyit x-alakouluun?

Kerro miten opiskelu sujui?

Kerro, minkälainen luokka ja opettaja sinulla oli alakoulussa?

Kerro, minkälaisia kavereita sinulla oli, mitä yleensä teitte?

Oliko sinulla apuvälineitä luokassa? Minkälaisia?

Oliko sinulla esimerkiksi henkilökohtainen avustaja tai tulkki tai joku vastaava?

Tiesivätkö muut sinun luokkatoverisi huonokuuloisuudestasi?

Opiskelu yläkoulussa

Missä yläkoulussa kävit? Miksi valitsit juuri tuon yläkoulun?

Kerro miten opiskelu yläkoulussa sujui?

Kerro minkälaisia opettajia sinulla oli ja entäs opiskelutoverit?

Oliko sinulla yläkoulussa apuvälineitä? Minkälaisia?

Tiesivätkö muut sinun opettajat ja luokkatoverit sinun huonokuuloisuudestasi?

Saitko tukea yläkoulussa, minkälaisia tukea?

Integraatio/inkluusio

Olet ollut integroituneena yleisopetukseen. Mitä ajattelet tästä?

Integraatio ja inkluusio, kummassa tunsit olevasi?

Mitä asioita sinun mielestä integraatiossa/inkluusiossa pitää olla, millaisista asioista pitää ottaa huomioon?

Miten kehittäisit integraatiota? Vai onko sinulla toinen parempi idea tai ehdotus?

Vuorovaikutus, miten sait ilmaistua itsesi ja miten ymmärsit muita?

Kerro, kohdistettiinko sinuun odotuksia integraatiosta/inkluusiosta, esimerkiksi että menestyit hyvin tai vastaavaa? Miten? Ketkä?

Kenelle integraatio/inkluusio sopii?

Viittomakieli

Osaatko viittoa?

Onko sinulle tarjottu viittomakielen opetusta?

Mitä ajattelet kannattaako kaikkien kuulovammaisten (kuurojen, huonokuuloisten ja CI-käyttäjät) opiskella viittomakieltä yleisopetuksessa?

Identiteetti

Milloin ymmärsit olevasi huonokuuloinen/kuuro/CI-käyttäjä? Missä tilanteessa ja miten se tapahtui?

Keneen/keihin tunnet identifioituvasi; huonokuuloisiin, vai kuuleviin? Osaatko selittää miksi?

Käytkö jossain huonokuuloisten/kuurojen tapaamisissa? Missä esimerkiksi? Miksi käyt niissä? Jos et käy, miksi et käy?

Muita kommentoitavaa/kerrottavaa?