

KUULOVAMMAISET JA VIITTOMAKIELEN KÄYTTÄJÄT
SUOMEN KOULUTUSPOLIITTISISSA TEKSTEISSÄ

Maisterintutkielma
Arttu Liikamaa
Suomalainen viittomakieli
Kielten laitos
Jyväskylän yliopisto
Kesäkuu 2014

Kiitos kaikille kanssakulkijoille

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Kielten laitos
Tekijä Arttu Liikamaa	
Työn nimi Kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä	
Oppiaine Suomalainen viittomakieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kesäkuu 2014	Sivumäärä 71 + liite
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä tutkimus tarkastelee kuulovammaisia ja viittomakielen käyttäjiä Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä. Tutkimusaineistona ovat keskeisimmät koulutuspoliittiset tekstit: perusopetuslaki (1998), perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2004) ja Haukkarannan koulun (nyk. Onerva Mäen koulu) opetussuunnitelma (2009).</p> <p>Tutkimuksessa tuodaan esille, millaisia käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä esitetään koulutuspoliittisissa teksteissä ja miten käsitteet määritellään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, kuinka koulutuspoliittiset tekstit asemoivat kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Vastaavanlaista kolmen eri tason koulutuspoliittisen tekstin vertailevaa analyysia kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä ei ole ennen tehty Suomessa.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä on kriittinen diskurssianalyysi. Tavoitteena on tarkastella kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin kohdistuvaa kielenkäyttöä ja heihin liitettäviä merkityksiä sekä katsoa, millaiset merkitykset ovat vallalla, mitkä taas marginaalissa tai puuttuvia, ja pohtia, miksi näin on. Analyysimenetelmänä on intertekstuaalinen analyysi samoin kuin diskurssijärjestysten tarkastelu.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan todeta, että kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä käytetään moninaisia käsitteitä koulutuspoliittisissa teksteissä, kuten esimerkiksi <i>viittomakieltä käyttävä</i>, <i>kuulovammainen</i> ja <i>viittomakielinen</i>. Käsitteiden käyttö eroaa koulutuspoliittisten tekstien kesken, mutta käsitteiden diskurssikäytännöissä, eli merkityksien rajaamisessa, koulutuspoliittiset tekstit ovat osittain yhteneväisiä. Kuulovammaisten ja viittomakielen käyttäjien kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat asemoidaan koulutuspoliittisissa teksteissä suurimmilta osin kuulonasteen mukaisesti, vaikka vaihteluakin oli.</p> <p>Tutkimuksen tulokset tarjoavat aiheita jatkotutkimukselle, jossa muun muassa tarkasteltaisiin kielipolitiikan ytimessä olevia yksittäisiä toimijoita, kuten esimerkiksi opettajien ja oppilaiden arjen kielenkäyttöä ja sosiaalisia käytänteitä kouluympäristössä. Jatkotutkimuksen tulosten perusteella voidaan analysoida, kohtaavatko arjen kielenkäyttö ja sosiaaliset käytänteet koulutuspoliittisten tekstien diskurssit.</p>	
Asiasanat: kuulovammainen, viittomakieli, diskurssi, kriittinen diskurssianalyysi, koulutuspolitiikka	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopiston kielten laitos	
Muita tietoja: Tutkielma on luettavissa elektronisena Jyväskylän yliopiston kirjaston JYX -julkaisuarkistosta.	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Faculty Faculty of Humanities	Department Department of Languages
Author Arttu Liikamaa	
Title Hearing-impaired people and sign language users in the Finnish education policy texts	
Subject Finnish Sign Language	Level Master's thesis
Month and year June 2014	Number of pages 71 + Appendix
<p>Abstract</p> <p>This research examines hearing-impaired people and sign language users in the Finnish education policy texts. The research data are the most significant education policy texts: Basic Education Act (2009), National Core Curriculum for Basic Education (2004) and the curriculum of a state school, School of Haukaranta (2009).</p> <p>The research brings out the terminology being used when referring to hearing-impaired people and sign language users, and how the concepts are defined. The further goal is to analyse how the education policy texts position languages, linguistic varieties and communicative modes with hearing-impaired people and sign language users. A similar comparative text analysis on hearing-impaired people and sign language users in relation to three different Finnish education policy texts has not been conducted before this research.</p> <p>The research method is Critical Discourse Analysis (CDA). The goal is to examine the language practices and meanings used to refer to hearing-impaired people and sign language users. Another goal is to examine which meanings are dominant and which ones are marginalised or even missing – and to discuss the possible reasons for that. The goals will be reached by a close examination of intertextuality and orders of discourse, in particular.</p> <p>The analysis shows that there are various concepts referring to hearing-impaired people and sign language users in the education policy texts, as for example <i>viittomakieltä käyttävä</i> ('sign language user'), <i>kuulovammainen</i> ('hearing-impaired') and <i>viittomakielinen</i> ('sign language people'). Each education policy text uses different concepts. However, discursive practices – the meanings of the concepts – are partly similar across the policy texts. Languages, linguistic varieties and communicative modes are mainly categorised on the basis of pupils' audiological status.</p> <p>The research results offer many prospects for future research, for example, the future study could include the examination of everyday language practices by teachers and pupils at schools, in other words, analyse the single players in the heart of the language policy. Such a study would illuminate whether the everyday language use at schools meets the discourses of education policy.</p>	
Keywords: Hearing-impaired, Sign language, Discourse, Critical Discourse Analysis (CDA), Language policy	
Depository: University of Jyväskylä, Department of Languages	
<p>Additional information:</p> <p>Electronic version of this MA thesis is available in the JYX database of Jyväskylä University Library.</p>	

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Kielten laitos
Tekijä Arttu Liikamaa	
Työn nimi Kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä	
Oppiaine Suomalainen viittomakieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kesäkuu 2014	Sivumäärä 71 + liite
Tiivistelmä Tiivistelmä suomalaisella viittomakielellä on tämän työn ohkeen liitettyllä DVD-levyllä, ja tiivistelmä on myös katsottavissa alla olevalla QR-koodilla. 	
Asiasanat: kuulovammainen, viittomakieli, diskurssi, kriittinen diskurssianalyysi, kielipolitiikka	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopiston kielten laitos	
Muita tietoja: Tutkielma on luettavissa elektronisena Jyväskylän yliopiston kirjaston JYX -julkaisuarkistosta.	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KUUROJENOPETUS – HISTORIASTA NYKYAIKAAN	4
2.1 Kuurojenopetuksen synty ja tulo Suomeen	4
2.2 Oralismien tulo ja pimeä aikakausi	8
2.3 Viittomakielen paluu ja nykyisen opetusjärjestelmän synty	12
3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TYÖKALUT	15
3.1 Kaksi perinteistä näkökulmaa kuurouteen	15
3.2 Kielikoulutuspolitiikka	16
3.3 Tutkimuksia kielikoulutuspoliittisista teksteistä	19
3.4 Aineisto ja tutkimuskysymykset	22
3.5 Laadullinen tutkimus	24
3.6 Diskurssi käsitteenä	25
3.7 Kriittinen diskurssianalyysi	27
3.7.1 Intertekstuaalisuus	30
3.7.2 Valta, hegemonia ja ideologia diskurssissa	31
3.8 Analyysin eteneminen	33
4 AINEISTON ANALYYSI	35
4.1 Suomen perusopetuslaki (628/1998 ja sen muutokset)	35
4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004	43
4.3 Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 2009	48
4.4 Kolmen tutkimusaineiston analyysituloksien vertailu	54
5 POHDINTA	58
5.1 Yhteenveto	58
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
5.3 Jatkotutkimus	65
LÄHTEET	66
LIITE 1	

1 JOHDANTO

Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Tutkimusaineistostani nousee tutkimusaiheeseeni liittyen esille monenlaisia käsitteitä, kuten esimerkiksi *kuuro*, *huonokuuloinen*, *kuulovammainen*, *viittomakielen käyttäjä* ja *viittomakielinen*. Nämä moninaiset käsitteet voivat olla merkitykseltään osittain synonyymejä. Käsitteiden sekamelska saattaa hämmentää lukijaa, mutta sama ilmiö esiintyy monimuotoisemmin ja mielenkiintoisella tavalla tutkimusaineistossani. Valitsin tutkimukseni pääkäsitteiksi kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät, koska pyrin tarkastelemaan tutkittavaa kohdetta mahdollisimman laajasti. Kuulovammaisella tarkoitan lähtökohtaisesti henkilöä, joka on audiologisesti jossain lievän huonokuuloisuuden ja täydellisen kuurouden välillä, ja viittomakielen käyttäjällä puolestaan viitataan henkilöön, joka käyttää viittomakieltä enemmän tai vähemmän.

Koulumaailmalla on ollut merkittävä rooli kuurojen yhteisössä, koska se on nähty ja nähdään edelleen viittomakielen ja kuurojen kulttuurin kehtona. Suomessa kuurojenkoulut ovat erityiskouluja, joiden oppilaat kuuluvat erityisopetuksen piiriin. Kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät jäivät marginaaliin eli toisin sanoen viittomakielinäkökulmaa käsiteltiin suppeasti Merimaan (2009) selvityksessä erityiskoulujen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen. Tilannetta korjattiin tuoreessa opetushallituksen kartoitustutkimuksessa, jossa selvitettiin kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärää ja opetusjärjestelyitä perusopetuksessa lukuvuonna 2013–2014 (OPH 2014). Valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uusitaan parhaillaan (POPS 2016), minkä lisäksi myös pohditaan viittomakielilain käyttöönottoa (Valtioneuvoston kanslia 2011). Näin ollen tutkimusaiheeni on ajankohtainen.

Tämän tutkimuksen aiheena on kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä. Tutkimusaineistona ovat Suomen keskeisimmät koulutuspoliittiset tekstit, joita ovat perusopetuslaki (628/1998 ja sen muutokset), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja Haukkarannan (nyk. Onerva Mäen) koulun opetussuunnitelma (2009). Kielipoliittisella tasolla kukin tutkimusaineisto edustaa eri tasoa – perusopetuslaki kansallista lainsäädäntöä, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kansallista opetussuunnitelmaa ja Haukkarannan koulun opetussuunnitelma koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Haukkarannan koulu on valtion erityiskoulu, ja koulun oppilaat, muun muassa kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät, kuuluvat erityisopetuksen piiriin. Näin ollen on oleellista tarkastella näitä kolmea julkista koulutuspoliittista tekstiä, koska ne ohjaavat kuurojen opetusta.

Tutkimustehtävässä tuodaan esille, millaisia käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä esitetään koulutuspoliittisissa teksteissä ja miten käsitteet määritellään. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, kuinka koulutuspoliittiset tekstit asemoivat kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Tarkastelemalla sitä, millaista maailmankuvaa koulutuspoliittiset tekstit välittävät kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä, voidaan ymmärtää vallitsevaa tilannetta kuurojenopetuksessa. Vastaavanlaista kolmen eri tason koulutuspoliittisen tekstin vertailevaa analyysia kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä ei ole ennen tehty Suomessa.

Ruotsissa on tehty tutkimuksia kuurojen ja huonokuuloisten erityiskoulutuksesta laajemmassa kontekstissa (Bagga-Gupta 2010, 2012). Bagga-Guptan tutkimuksissa tarkastellaan Ruotsin koulutuspoliittisia tekstejä kuuroista ja huonokuuloisista sekä tutkitaan arjen sosiaalisia käytänteitä erityiskouluympäristössä. Tutkimustulokseksi todetaan muun muassa, ettei arjen kielenkäyttö kohtaa diskursseja kaksikielisyydestä poliittisissa teksteissä, koska luonnollista kompleksista kielenkäyttöä, kuten esimerkiksi viittomakielen ja ruotsin kielen sekoittamista toisiinsa ei huomioida yksinkertaistavissa poliittisissa teksteissä. (Bagga-Gupta 2010: 251, 256.) Tämä tutkielma keskittyy tarkastelemaan Suomen koulutuspoliittisia tekstejä, ja rajaan arjen kielenkäytön ja sosiaaliset käytänteet pois, jotta tutkimus pysyisi sopivan mittaisena. Vastaisuudessa tutkimustuloksiani koulutuspoliittisista teksteistä voidaan käyttää hyödyksi erillisessä arjen kielenkäytön ja sosiaalisten käytänteiden tutkimuksessa tai tuloksia voidaan vertailla keskenään.

Tutkimukseni on kriittistä diskurssianalyysia (CDA). Tutkin, miten kuulovammaisia ja viittomakielen käyttäjiä käsitteellistetään koulutuspoliittisissa teksteissä. Kriittisyys on oleellista tutkimuksessani, koska Faircloughin (1995: 54) mukaan kielenkäytön neutralisoituminen ja itsestään selväksi tuleminen antaa tehokkaan kehyksen vallan käytölle. Näin ollen on paikallaan tarkastella Suomen koulutuspoliittisia tekstejä kriittisestä näkökulmasta, koska ihmiset eivät ole välttämättä tietoisia kielenkäytön perimmäisistä merkityksistä. Toisin sanoen kielikoulutuspolitiikkaa tarkastellessa on analysoitava, mitä kieli tarkoittaa siinä sosiaalisessa kontekstissa, jossa se esiintyy (Hornberger 2000: 175). Näin ollen tarkastelemalla koulutuspoliittisten tekstien kielenkäyttöä voidaan ymmärtää itse koulutuspolitiikan kieltä. Tarkastelussa otetaan huomioon historiallinen ulottuvuus, koska tutkimusaineistoni koulutuspoliittiset tekstit sijoittuvat eri aikoihin vuosille 1998, 2004 ja 2009.

Analyysimenetelmänä käytän intertekstuaalista analyysia ja diskurssijärjestysten tarkastelua. Intertekstuaalisessa analyysissa tarkastelen, millaisia mahdollisia diskurssikäytäntöjä eli merkityksiä on olemassa kuulovammaisista ja viittomakielisistä. Diskurssijärjestyksiä tarkas-

tellessani analysoin, millaisia diskursseja on vallalla tai marginaalissa ja millaisia diskursseja puuttuu ja miksi näin on. Analyysimenetelmissä korostuu tutkijan tulkintojen tekeminen tutkittavasta kohteesta, ja näin ollen tutkijan positiota ei voida sivuuttaa. Pietikäisen (2000: 200) mukaan kriittisessä lähestymistavassa on poliittisia ja emansipatorisia intressejä. Minulla on tutkimuksen teolle emansipatorinen intressi. Toivon tutkimukseni tuovan tietoa ja ymmärrystä siitä, miten koulutuspoliittiset tekstit käsitteellistävät kuulovammaisia ja viittomakielen käyttäjiä, ja tutkimuslöydösten myötä voidaan mahdollisesti kehittää Suomen koulutuspolitiikkaa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin liittyen.

Tutkielmani alussa luvussa 2 esittelen kuurojenopetuksen historiaa, koska ymmärtämällä historiaa ymmärrämme paremmin nykyistä vallitsevaa tilannetta Suomen koulutuspolitiikassa kuulovammaisten ja viittomakielen käyttäjien suhteen. Luvussa 3 käsittelen tämän tutkimuksen työvälineitä teoreettisine viitekehyksineen. Neljännessä luvussa esittelen analyysituloksiani, ja lopuksi luvussa 5 pohdin tutkimuksen tuloksia.

2 KUUROJENOPETUS – HISTORIASTA NYKYAIKAAN

Menneisyyttä katsomalla ymmärrämme paremmin nykyaikaa. Tässä luvussa esittelen kuurojenopetuksen syntyä Euroopassa, koska sillä on ollut vaikutuksensa kuurojenopetuksen tulolle Suomeen. Tarkastelen myös kuurojenkoulutuksen eri kehitysvaiheita sen alkua ajoilta, 1500-luvulta, nykypäivään asti. Erityisesti miten yhteiskunnallinen kehityskulku ja koulutuspolitiikka ovat olleet yhteydessä itse kuurojenopetukseen ja sen kielipolitiikkaan. Durkheim (1979) toteaaakin, että koulu on aina olemassa olevan yhteiskunnan peili, sen rakenteiden ja valtasuhteiden uusintajana. Toisin sanoen koulu ei kokonaisuutena voi olla aikaansa edellä. Aikakausten muutokset näkyvät koulumaailmassa. Näin ollen on tunnettava kuurojenopetuksen ja Suomen koulutuspolitiikan historiaa, jotta voi ymmärtää nykyistä vallitsevaa kieli- ja koulutuspolitiikkaa kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä Suomessa.

Kuurojenopetusta on hallinnut nimenomaan keskustelu kielestä. Salmi (2010) osuvasti toteaa, että keskeisenä kysymyksenä kuurojenopetuksen keskusteluissa on ollut se, *miten* kuuroja tulisi opettaa eikä *mitä* heille tulisi opettaa. Väittely keskittyy usein valintaan puhutun tai viitotun kielen välillä eli valintaan yksi- tai kaksikielisten opetusmenetelmien välillä. Kun kuuroja opetetaan puheella, *oralistisella* menetelmällä, opetusta pidetään yksikielisenä, ja viittomakielellä opettaminen puolestaan nähdään kaksikielisenä. Kiistakapulana kuurojenopetuksen keskusteluissa on siis opetusmenetelmät ja niiden rinnalla viittomakielen asema koulutuksessa. (Salmi 2010: 5.)

Suomen kuurojenopetuksen historiassa tunnetaan kolme merkittävää aikakautta, jotka ovat Salmen (2008: 13) mukaan Suomen kuurojenopetuksen ”kulta-aika” 1840-luvulta 1890-luvulle, oralismin pimeä aikakausi 1890-luvulta aina 1970-luvulle asti ja viittomakielen nousu ja paluu kuurojenopetukseen 1970-luvulta lähtien. Tarkastelen näitä kolmea aikakautta kuurojenopetuksen näkökulmasta, koska eri aikakausten vaikutukset näkyvät edelleen nykypäivän kuurojenopetuksessa.

2.1 Kuurojenopetuksen synty ja tulo Suomeen

Kuurojen yhteisössä kuurojen opetuksen nähdään alkaneen vuonna 1846, kun Carl Oscar Malm (1826–1863) perusti kuurojenkoulun Porvooseen (Wallvik 2001: 98). Viitotusta perimätiedosta poiketen Malm ei kuitenkaan ollut ensimmäinen kuurojenopettaja Suomessa. Salmen ja Laakson (2005) mukaan tiettävästi ensimmäinen kuurojenopettaja Suomessa ja myös Pohjoismaissa oli salpietarikeittimöiden tarkastaja Abraham Argillander (1722–1800), joka

oli opiskellut muun muassa lääketiedettä, anatomiaa ja fysiologiaa. Argillander teki ensimmäisiä opetuskokeiluja kuuroille langolleen jo 1750-luvun tienoilla, kun tietoa Manner-Euroopan kuurojenopetuksesta oli tihkunut Pohjoismaihin. Argillander sovelsi opetuksessaan *saksalaista metodia*, jossa puheopetuksella on merkittävä rooli ja jonka tavoitteena opettaa kuuroja puhumaan. Puheopetuksen lisäksi Argillander opetti myös kirjoittamista ja kommunikoi oppilaan kanssa käyttäen myös jonkin verran oppilaan omia viittomia. (Salmi & Laakso 2005: 32–34.)

Argillanderin opetuskokeilun ajoitus ei ollut puhdasta sattumaa, sillä pari sataa vuotta aiemmin 1500-luvulla siirryttiin keskiajan uskonpuhdistuksesta valistuksen aikakaudelle. Renessanssin tuoma humanismi ja usko inhimilliseen järjenkäyttöön karisti yliluonnolliset uskomukset vammaisuudesta, ja tilalle tuli naturalistiset selitykset, joita voidaan puolestaan pitää ensiaskeleena lääketieteelliselle ajattelulle (Vehmas 2005: 47–48). Lääketiede onnistui kumoamaan perinteiset käsitykset kuuroudesta ja osoittamaan, että kuulovika johtuu korvasta tai aivojen toiminnallisesta häiriöstä, eikä kuulon puutteella ollut mitään yhteyttä itse ajatteluun tai puheeseen (O’Neill 1980: 198–201).

Uuden käsityksen myötä oppineisto alkoi uskoa, että kuuroja voitiin opettaa puhumaan, ja ensimmäisinä puheopetusmenetelmiä kokeilivat espanjalainen benediktiiniläismunkki Pedro Ponce de León (1520–1584) ja hänen seuraajansa Juan Pablo Bonet (1579–1623), joka myös kirjoitti ensimmäisen kuurojen opetusta käsittelevän kirjan (Lane 1984: 86, 90–93). He opettivat kuuroja oppilaita ensin lukemaan ja kirjoittamaan ennen puheopetuksen aloittamista, ja tietävästi kommunikoinnissa käytettiin myös jonkin verran viittomia ja sormiaakkosia. Ponce de Léonia pidetäänkin kuurojen puheopetuksen tienraivaajana. Bonet’in teoksessa opastetaan puheopetuksen tekniikassa, ja teokseen sisältyy myös sormiaakkosia. Kyseinen puheopetusmenetelmä levisi myöhemmin 1600-luvulla muualle Eurooppaan. Plann (1997: 14) uskoo Espanjan 1500-luvun suurvallan aikakauden olleen syynä ensimmäisten kuurojen puheopetuskokeilujen sijoittumiseen Espanjaan.

Yksittäisiä kokeiluja kuurojenopetuksessa tehtiin läntisessä Euroopassa 1500-luvulta aina 1700-luvulle asti, jolloin perustettiin ensimmäiset kuurojenkoulut. Englannista tuli 1600-luvulla uusi `kuurojenopetuksen keskus` Espanjan sijaan, ja englantilaiset kuurojenopettajat nojasivat opetusmenetelmissään Bonet’in teoksessa esiteltyihin puheopetusmenetelmiin (Winzer 1993: 33). Sveitsiläinen kuurojenopettaja Johann Konrad Amman (1669–1724) puolestaan vaikutti Saksassa ja vastusti viittomakieltä ankarasti, koska hän katsoi puheen olevan Jumalan lahja ja ainoa tapa ilmaista ajatuksia (Lane 1984: 100–102). Ammanin johdolla totaalista

puheopetusmenetelmästä tuli Saksassa kuurojenopetuksen hallitseva metodi, joka myöhemmin levisi muualle Eurooppaan.

Argillander oli tutustunut edeltäjiensä opetusmenetelmiin niillä hajanaisilla tiedoilla, joita tihkui Pohjoismaihin 1700-luvulla, ja Argillander seurasi opetuksessaan pääosin Ammanin puheopetusmenetelmää (Salmi & Laakso 2005: 35). Argillanderin opetuskokeiluista huolimatta kuurojenopetus ei käynnistynyt Suomessa vielä miltei sataan vuoteen. Vasta vuonna 1846 kuuron Carl Oscar Malmin myötä kuurojenopetus rantautui pysyvästi Suomeen ja opetusmenetelmänä oli Argillanderista poiketen niin kutsuttu *ranskalainen metodi*, jossa käytettiin puhemenetelmän sijasta viittomakieltä. Ranskalaisen opetusmetodin juuret ulottuvat 1750-luvulle, sattumoisin samoihin aikoihin kun Argillander teki puheopetuskokeilujansa.

Viittomakielistä opetusmenetelmää kutsutaan ranskalaiseksi metodiksi, koska ranskalaispappi ja juristi Abbé Charles Michel de l'Épée (1712–1789) perusti ensimmäisen kuurojenkoulun Pariisiin 1760-luvun alussa (Salmi & Laakso 2005: 26–27). Kuurojenyhteisössä de l'Épéetä pidetään kuurojenopetuksen isänä, koska hän kommunikoi kuurojen oppilaiden kanssa lähtökohtaisesti viittomakielellä. De l'Épée oli saanut vaikutteita 1700-luvun valistusfilosofien aatteista. Vehmas (2005: 50) toteaa valistuksen aikakauden nousun 1700-luvulla vahvistaneen ihmisten uskoa tieteeseen ja inhimilliseen järjenkäyttöön sekä järjenkäytöstä kumpuaavaa uskoa kulttuuriseen kehitykseen. De l'Épée ja ranskalaisfilosofit kiinnostuivat kuuroista ja heidän viittomakielestään. Sen ajan valistusfilosofi John Locke mullisti ihmisten käsitystä kielestä, sillä hän todisti ihmisen oppivan kaiken kokemuseräisesti aistiensa kautta ja kielen merkitysten syntyvän kielen luonnollisessa kulttuuriympäristössä (Winzer 1993: 39, 42–44).

Ranskalaisella opetusmetodilla oli kilpailijansa, sillä Saksassa oli vakiintunut Ammanin käyttämä totaalinen puheopetusmenetelmä, jossa viittomilla tai edes sormiaakkosilla ei ollut sijaa. Samuel Heinicke (1727–1790) jatkoi Ammanin menetelmän käyttöä, ja Ammanin tavoin Heinicke uskoi vahvasti silloisen kristinuskon näkemykseen, jossa vain puheella saataisiin yhteys Jumalaan (Lane 1984: 102; Reé 2000: 162). Toisaalta McCaggin (1993: 258–259) ja Winzerin (1993: 56) mukaan taustalla vaikutti myös saksalaisten intellektuellien kiinnostus kieleen 1700-luvun keskivaiheilla – muun muassa vaikutusvaltaisten filosofien Johann Herderin ja Immanuel Kantin mielestä yhteiskunnan vahvimpana siteenä olisi yhteinen arkinen puhuttu kieli. Näin ollen Saksan kuurojenopetuksessa painotettiin puhemenetelmää, jotta kuurot voisivat kuulua yhteiskuntaan sekä saada uskonnollisen yhteyden.

Saksan menestyttyä preussilaisessa sodassa sen poliittinen vaikutusvalta koheni, jolloin edessä oli väistämättä kahden suurvallan aatteiden yhteentörmäys niin poliittisesti kuin kuurojenopetuksen filosofiassa. Heinicke ja de l'Épée kävivätkin keskenään julkista kirjeenvaihtoa,

jossa he puolustivat omaa opetusmenetelmäänsä. Edeltäjistään poiketen molemmat esittelivät avoimesti omaa opetusfilosofiaansa. Heinicken kuoleman (1790) jälkeen ei hänelle varsinaista seuraajaa löytynyt ja de l'Èpeen käyttämä ranskalainen opetusmetodi sai enemmän jalansijaa myös Saksan kuurojenopetuksessa. Myös muualla Euroopassa perustettiin kuurojenkouluja seuraten l'Èpeen opetusmenetelmää. (Salmi & Laakso 2005: 27).

Kuurojenopetus alkoi Pohjoismaissa 1800-luvun alussa, kun tanskalaislääkäri Peter Atke Casterberg (1779–1823) oli tutustunut de l'Èpeen opetusmenetelmiin opintomatallaan muun muassa Pariisiin, Wienin ja Berliinin kuurojenkouluissa. Casterberg avasi kuurojenkoulun Kööpenhaminaan vuonna 1806 ja sittemmin julkaisi viittomakieleen myönteisesti suhtautuvan teoksen. Casterberg vastusti tiukasti puheopetusta. Tukholmaan puolestaan perustettiin kuurojenkoulu useiden yritysten jälkeen vuonna 1809 Pär Aron Borgin (1776–1830) johdolla. (Salmi & Laakso 2005: 32–35).

Manilla-niminen kuurojenkoulu Tukholmassa tarjosi opetustaan myös suomalaisille kuuroille, kun Suomessa ei ollut vielä kuurojenkoulua. Manilla-koulua kävi myös itse Malm, joka sittemmin perusti kuurojenkoulun Suomeen vuonna 1846 seuraten opetusmenetelmässään de l'Èpeetä, Casterbergiä ja Borgia eli käyttäen kaksikielisen opetusmenetelmän mukaan viittomakieltä ja sen rinnalla kirjoitettua kieltä. Suomen yleinen ilmapiiri 1800-luvulla oli suotuisa Malmin kuurojenopetukselle. Yksityiskoulujen perustaminen oli tullut mahdolliseksi, kun valistusaate rantautui Suomeen Manner-Euroopasta 1800-luvulla, minkä seurauksena sivistyneistö oli alkanut epäillä kirkon kansankoulun riittävyttä. Samoihin aikoihin Venäjän tsaarin tiukka aluepolitiikka höllentyi ja uudistuksia toteutettiin vapaammin nousevan kansallisuusaatteen myötä. (Salmi & Laakso 2005: 52).

Malmin yksityiskoulun toiminta kangerteli alkuvuosina rahoitusvaikeuksien ja oppilaiden vähyyden takia, mutta kun maan poliittinen tilanne muuttui Aleksanteri II:n noustua valtaistuimelle vuonna 1855 Malm sai keisarilta vuosittaisen avustuksen Porvoon koulun ylläpitämiseksi. Malm johti Porvoon yksityiskoulua aina vuoteen 1858 asti, jolloin tuli voimaan yleinen kansanopetuslaki. Sen säädösasetuksissa suositeltiin valtiollisen kuurojenkoulun perustamista, ja asetuksissa viitattiin viittomakieleen myös ensimmäistä kertaa virallisesti. Valtion koulun perustaminen oli riitaisa prosessi, sillä anomuksessa oli kohta, jossa koulun johtajalta vaadittiin täydellistä puhetaitoa ja kuuloa, mikä käytännössä syrjäytti Malmin johtajan virasta. Malmin pettymystä lievennettiin ehdottamalla, että hän siirtyisi tulevan valtiokoulun opettajaksi ilman erillistä hakemusta. Seuraavana vuonna 1859 avattiin valtiollinen kuuromykkäinkoulu Turkuun, jonne Malm siirtyi opettajaksi ottaen Porvoon oppilaita mukaan. Kyseinen ajankohta tunnetaan käänteenä kuurojenopetuksen vakiintumiselle Suomessa, mutta

samanaikaisesti myös kuurojen vaikutusvallan heikkenemisenä kuurojenopetusta koskevassa päätöksenteossa. Seuraavina vuosikymmeninä Suomen valtio perusti lisää kuurojenkouluja – ensimmäiseksi vuonna 1863 Pietarsaaren, Kuopioon ja Porvooseen. (Salmi & Laakso 2005: 44–49, 150).

Myös 1800-luvun teollistumisella oli vaikutuksensa vammaisten koulutusta koskevien rakenteiden luomisessa. Teollistumisen myötä yhteiskunta kaupungistui ja tarvittiin työvoimaa teollisuuteen, joten yleisten koululaitosten leviämisen yhteydessä perustettiin myös erityiskouluja esimerkiksi kuuroille. (Vehmas 2005: 53.) Tämä aikakauden muutos, teollistuminen, omalta osaltaan vauhditti kuurojenkoulujen perustamista ympäri Eurooppaa 1800-luvulla Salmi & Laakso 2005: 147).

2.2 Oralismien tulo ja pimeä aikakausi

Kuurojen opetusihanne oli muuttumassa pikku hiljaa muualla Euroopassa samaan aikaan, kun Malm työskenteli Porvoon yksityiskoulussa ja myöhemmin myös valtiollisessa kuuromykkäinkoulussa Turussa. Salmi (2010) tuo esille Turun kuuromykkäinkoulun johtajan C.H. Alopaeuksen seuranneen Malmin viittomakielistä opetusta ja pitäneen sitä luontevana, mutta toisaalta Alopaeus seurasi myös keskusteluja puheopetusmenetelmästä ja suhtautui uransa alkuaikoina varauksellisen myönteisesti osittaiseen puheopetukseen. Yleissivistävä opetus oli kuitenkin etusijalla Malmin aikana ja puheopetusta annettiin, jos jäi aikaa muusta opetustyöstä ja jos oppilaalla nähtiin potentiaalia puhumiseen. Yksittäisiä puheopetuskokeiluja tehtiin Turun koulussa jo 1860-luvulla. Malmin kuoleman (1863) jälkeen kuurojenopetus levisi Suomessa seuraavan kymmenen vuoden aikana pääasiassa Alopaeuksen johdolla. Alopaeus seurasi pääosin Malmin opetusmenetelmiä kuitenkin sillä erotuksella, että hän käytti molempia menetelmiä, koska hänen mielestään tietyt oppilaat saavuttavat paremman puhe- ja kirjoitustaidon puheella opettamisen kautta kuin viittomakielellä. Käytännössä Alopaeus sovelsi saksalaista metodia huonokuuloisille ja ei-synnynnäisille kuuroille sekä oppilaille, jotka kykenivät artikuloimaan. (Salmi 2010: 26–27).

Salmi ja Laakso (2005) toteavat Kuopion kuuromykkäinkoulun siirtyneen ensimmäisenä Suomessa puhemenetelmään kuurojenopetuksessa vuonna 1874. Silloinen koulun johtaja Gustav Kristian Hendell (1843–1878) oli tutustunut saksalaiseen metodiin ulkomailla, ja hän oli opiskellut kuurojenopetusta Manilla-instituutissa samaan aikaan, kun siellä siirryttiin saksalaiseen puhemenetelmään. Vaikutusvaltaisista kuurojen opetukseen vaikuttaneista henkilöistä oli Suomen kansakoulun kehittäjä Uno Cygnaeus (1810–1888), joka ihastui saksalaiseen me-

todiin tutustuessaan Preussin Weissenfelsin kuurojenkouluun sen ollessa puhemenetelmän keskuksena. Myöhemmin, kun Cygnaeus toimi kouluylivaltuutuksen ylitarkastajana, hän oli myötävaikuttamassa Suomen kuurojenopetuksen siirtymiseen puhemenetelmään. (Salmi & Laakso 2005: 150–151).

Kuurojenopetuksen suuntauksesta käytiin virallisemmalla tasolla keskusteluita kouluylivaltuutuksen kutsuessa kuurojenkoulujen johtajat keskustelemaan vuonna 1877, ja kokouksessa päädyttiin suositteluun puhemenetelmään siirtymistä Suomen kuurojenopetuksessa, mikä puolestaan vahvistettiin lopulta Senaatin asetuksella vuonna 1892. Asetuksessa painotettiin ensisijaisesti puhetta ennen kirjoittamista, eikä asetuksen jälkeen kouluihin enää palkattu kuuroja opettajia. Asetus ohjeisti myös perustamaan a- b- ja c-luokkia, joissa a- ja b- oppilaita opetettiin yksinomaan puheella ja c-oppilaita kirjoittamalla ja sormiaakkosilla. Opetusmenetelmät vaihtelivat paikkakunnittain, mutta suurimmilta osin noudatettiin puheopetusmenetelmää. Pietarsaaren ja Jyväskylän kuurojenkoulut tarjosivat ”heikkolahjaisille” opetusta viittojen ja kirjoittamisen avulla (Salmi & Laakso 2005: 155–158).

Salmi (2010: 7) pitää kyseistä ajankohtaa, 1800-luvun loppua, Suomen kuurojenopetuksen historian ensimmäisenä kielellisenä käännekohtana kulta-ajasta oralismin pimeään aikaan. Vuoden 1880 Milanon kuurojenopettajien kansainvälistä kongressia on pidetty symbolina oralismin lopullisesta voitosta ja käännekohtana kuurojenopetuksessa, vaikka monissa maissa Suomi mukaan lukien oli jo siirtynyt puhemenetelmän käyttöön vuosia ennen Milanon kongressia (Salmi & Laakso: 154). Vastoin viittomakielistä perimätietoa kiistely opetusmenetelmistä ei loppunut Milanoon vaan jatkui seuraavat 20 vuotta aina vuoden 1900 Pariisin kongressiin asti, jonka jälkeen viittomakielestä opetuskielenä keskusteltiin seuraavan kerran vasta 1960-luvulla Washingtonin kongressissa (Wallvik 2001: 172–181). Hiljaisuus opetusmenetelmäkeskustelussa kesti peräti kuusikymmentä vuotta.

On monenlaisia syitä siihen, miksi puhemenetelmä sai vankkaa kannustusta ja syrjäytti viittomakielen aseman kuurojenopetuksessa 1800-luvun loppupuolella. Valistusaatteen nousun myötä evolutionismi ja nationalismi vankistivat asemaansa ja vaikuttivat kuurojenopetukseen merkittävästi.

Lääketiede kehittyi entisestään tultaessa 1800-luvun loppupuolelle, ja lääketieteellisten kokeilujen myötä havaittiin, että kuurous onkin hoitoa ja parantamista vaativa vamma. Tällöin kuuroa ei enää pidetty henkilönä, joka ei vain kuule. Bransonin ja Millerin (2002: 145, 148–149) mukaan lääketieteellisestä ajattelumallista tuli olennainen osa kuurojenopetusta, sillä opetuksessa ei ollut enää kyse opettamisesta, vaan siitä tuli osa ”lääketieteellistä hoitoa”,

jonka tavoitteena oli kuurojen ”muuttuminen kuuleviksi” opettamalla puhetaitoa. Toisin sanoen kuurojenopetuksen asiantuntijuus siirtyi vähitellen ”lääketieteelliseen” piiriin.

Luonnontieteiden kehittyminen tuki lääketieteellistä näkökulmaa kuuroudesta, sillä kristillisen luomisteorian rinnalle tuli luonnontieteilijä Charles Darwinin evoluutioteoria. Bayntonin (1993) mukaan evoluutioteoria vaikutti hyvin kauan kuurojenopetukseen, sillä evoluutioteoriaa tulkittiin siten, että viittomakieltä pidettiin ihmisten alkuperäisenä kielenä. Viittomakielen kannattajat ottivat ilolla vastaan tulkinnan, jossa viittomakieltä pidettiin luontevana osana ihmisyyttä ja luontoa. Toisaalta evoluutioteoria katsoi viittomakielen olleen ihmisen kehityksensä alkuvaiheessa käyttämä kieli, ja se sijoitettiin lenkiksi eläinten ja ihmisten välillä. Oralisteille eli puhemenetelmän kannattajille se merkitsi sitä, että viittomakieli oli ”lähempänä apinoita” elemäisyydellään ja heidän mielestä puhetaito kuuluisi kehittyneelle ihmiselle. Kielitieteilijät ja kulttuuriantropologit puolestaan vahvistivat oralistien asemaa 1800-luvun loppupuolella lingvivistisellä darwinismilla, jossa kielten olemassaolon taistelussa heikommin kehittyneet kielet saivat väistyä kehittyneempien kielten tieltä. Viittomakieltä pidettiin ”villien luolaihmissen” eli näin ollen taantuneiden ihmisten kielenä. (Baynton 1993: 93–101).

Valistusajan jälkeinen aika tunnetaan myös nationalismin aikakautena, jolloin kansallisuusaatteen mukainen ”yksi kansa, yksi kieli” -ajattelutapa omalta osaltaan vahvasti evolutionistista ajattelua kielestä (Van Cleve 1996: 144; Salmi & Laakso 2005: 144). Kansallisuusaate nousi 1800-luvun loppupuolella Suomessa fennomaanisena liikkeenä, jossa suomalaisuutta korostettiin suomenkielisyydellä. Tämä herätti keskustelua paitsi ruotsin kielen myös viittomakielen asemasta, ja näin kansallisuusaate vaikutti osaltaan myös viittomakielen aseman heikkenemiseen. Kansallisuusaatteen lisäksi behaviorismi vahvasti puhemenetelmän käyttöä kuurojenopetuksessa 1900-luvun alkupuolella. Vaikka puheopetusmenetelmään oltiin osittain tyytymättömiä heikkojen oppimistuloksien takia, ei ollut kuitenkaan muita tieteellisesti todistettuja vaihtoehtoja oppia kieltä (Wallvik 2001: 159).

Salmi ja Laakso (2005) lisäävät kuurojen asemaa heikentäneeksi asiaksi myös maailmalla vallinneen rotuhygieenisen ajattelun, joka näkyi Suomessa vahvimmin 1930-luvulta lähtien. Rotuhygieenian aikana kuuroja estettiin kuurojen jälkeläisten pelossa menemästä keskenään naimisiin, mikä tosin sallittiin naisten pakkosteriloinnin ehdolla. Tämän lisäksi kuurojenopetuksessa viittomakielen käytöstä rangaistiin ankarasti kurittamalla fyysisesti, ja myös puheopetuksessa käytettiin epäinhimillisiä keinoja. Kuurojen ihmisyyttä poljettiin vuosikymmeniä. Totaalinen puheopetusmenetelmä ei kuitenkaan ottanut toimiakseen kaikkien kuurojen kanssa, ja sen takia perustettiin muun muassa niin kutsuttu viittomakoulu Jyväskylään jo vuonna 1894 (Salmi & Laakso 2005: 158–159, 204–205).

Suomeen tuli kaikille yleinen oppivelvollisuus vuonna 1921 ja kielilaki vuonna 1922. Siinä todettiin, että lasten koulujen opetuskielenä tulee olla lapsen äidinkieli. Lainkohta ei kuitenkaan käytännössä toteutunut kuuroilla eikä muilla kielivähemmistöillä, kuten romaneilla ja saamelaisilla, koska kielilaki koski vain suomea ja ruotsia. Suomessa ei vähemmistökieliä pidetty juurikaan arvossa 1900-luvulla aina 1960-luvulle asti. Viittomakieli nähtiin edelleen 1800-luvun tavoin köyhänä ja alkeellisena kielenä, vaikka tutkimukset kuurojen heikoista puheenoppimistuloksista olivat osoittaneet saksalaisen metodin toimimattomuuden. Syyksi heikkoihin tuloksiin katsottiin kuitenkin myöhäinen kielenoppiminen, minkä vuoksi ehdotettiin kahden vuoden lisäystä kuurojen oppivelvollisuuteen. Se vahvistettiin vuoden 1957 kansakoululaissa. Kuurojen Liitto oli ajanut opetusministeriötä lisäämään viittomakielen oppiaineksi kouluihin kansakoululain valmistelun yhteydessä, ja kouluhallitus suostuikin esitykseen samana vuonna, mutta käytännössä se jäi toteutumatta rahoituksen puuttuessa. Tapaus on merkittävä, sillä Kuurojen Liitto otti ensimmäistä kertaa jalansijaa valtakunnallisessa kuurojen koulutuspolitiikassa ja kouluviranomaiset puolestaan epäsuorasti tunnustivat viittomakielen olemassaolon ja tarpeellisuuden. (Salmi & Laakso 2005: 162, 335–336).

Teknologian kehitys toisen maailmansodan jälkeen 1950-luvulla vaikutti myös kuurojenopetukseen merkittävästi. Kuulontutkimus ja kuulolaitteet kehittyivät nopeasti, ja ne antoivat lääketieteelle entistä enemmän vaikutusvaltaa kuurojenopetuksessa. Opetuksessa painotettiin puheen lisäksi myös kuulemistä. Kuuloharjoituksissa käytettiin teknisiä apuvälineitä, kuten esimerkiksi kuulokkeita, joilla pyrittiin kehittämään kuurojen kuulemistaitoa puheäänitoistoilla. Tämän myötä syntyi erottelu kuurojen ja huonokuuloisten välille – molemmilla oli oma luokkansa opetuksessa. (Salmi & Laakso 2005: 181–183).

Evolutionismin, lääketieteen, nationalismin, behaviorismin ja rotuhygienian yhteisvaikutuksena oralistisen opetusmetodin aikakausi kesti Suomessa miltei sata vuotta ennen viittomakielen paluuta kouluihin 1970-luvun tienoilla. Oralistisen opetuksen valtakautta kutsutaan kuurojenyhteisössä pimeäksi keskiajaksi, sillä viittomakieli oli totaalaisesti pannassa kuurojenopetuksessa. Kuunneltuani vuosien varrella moneen kertaan vanhemman sukupolven omakohtaisia tarinoita oralismin aikakaudesta kuurojenopetuksessa ja tarkastellessani oralismin historiaa voin todeta, että ainakin pahimmat ylilyönnit ”pimeässä keskiajassa” tulkittaisiin nykyaikana rikokseksi ihmisyyttä vastaan. Kielellis-kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna ”pimeää keskiaikaa” ei voida vähätellä, mutta on myös huomioitava ja ymmärrettävä, että 1900-luvun alkuaikoina yhteiskunnassa vallitsi tyystin erilainen arvomaailma verrattuna nykyaikaan.

2.3 Viittomakielen paluu ja nykyisen opetusjärjestelmän synty

Tultaessa 1960-luvulle keskusteltiin vilkkaasti kuurojen aktivistien johdolla Yhdysvalloista alkaneen *simultaanimetodin* tuomisesta Suomeen. Simultaanimetodissa käytetään puheen rinnalla viittomia. Kuurojenopettajien keskuudessa esiintyi aluksi vastahakoisuutta simultaanimetodia kohtaan, mutta uteliaisuus heräsi ja usko viittomien haitallisuuteen mureni pikkuhiljaa. 1960-luvun loppupuolella Suomessa suurin osa opettajista hyväksyi jonkinasteisen viittomakielen käytön kuurojenopetuksessa ja jotkut opettajat käyttivät ilmeisesti enimmäkseen viittomakieltä opetuksessaan siitä muille kertomatta. (Salmi 2010: 41–45).

Kuurojen Liitto järjesti ensimmäisen viittomakielen kurssin kuurojenopettajille vuonna 1969, ja paikalla oli myös kouluhallituksen ylitarkastaja, mitä voidaan pitää kouluviranomaisien hyväksyntänä viittomakielen käytölle kuurojenopetuksessa (Salmi & Laakso 2005: 341–342). Kuurojenkoulujen kielikysymys kytkeytyi myös 1960-luvulla alkaneeseen, ennennäkemättömän kiivaaseen koulutuspoliittiseen keskusteluun, jonka juuret ulottuvat yhdysvaltalaisien nuorten ja opiskelijoiden synnyttämään kansalaisoikeusliikkeeseen. Suomen nykyisen peruskoulujärjestelmän pohja luotiin vuoden 1968 peruskoululain yhteydessä, ja uudistetun järjestelmän taustalla vaikutti senaikaiset ihmisoikeusaatteet demokratiasta, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta (Salmi & Laakso 2005: 343). Uuden peruskoululain mietinnössä korostettiin vammaisten tasa-arvoisuutta ja pohdittiin integraation ajatusmallin mukaisesti erityisopetuksen yhdistämistä yleisopetukseen. Taustalla vaikutti vammaistutkimuksen ja -politiikan nousu, jonka myötä vammaisliike vahvistui ja vaadittiin eristäytymisen sijaan kuulumista yhteiskuntaan (Vehmas 2005: 109).

Integraatioajatusmallia vastustettiin kuurojenopettajien ja kuurojen keskuudessa, koska kuuron lapsen integroiminen kuulevien kouluun eristäisi lapsen viittomakielisestä kuurojenyhteisöstä ja koska kaikilla paikkakunnilla ei olisi myöskään riittävästi kuuroja, jotta voitaisiin perustaa samanikäisille oma luokka. Vastustuksesta huolimatta mietinnön ehdotus toteutui lailla vuonna 1972, mikä mahdollisti kunnallisten kuulovammaisten koulujen perustamisen, mikäli kuurojen oppilasmäärä oli pysyvästi vähintään viisitoista (Salmi & Laakso 2005: 346). Kunnallisia kuulovammaisten kouluja perustettiin tiuhaan tahtiin 1970-luvulla ja opettajat kävivät Kuurojen liiton viittomakielen kurssilla, mitä voidaankin pitää myönteisenä muutoksena opetuskielen lähentyessä viittomakieltä vuosikymmenien puhepainotteisuuden jälkeen.

Myöhemmin vuonna 1980 kuulovammaisten kouluja koskevaan lakiin kirjattiin erikseen lisäys koulujen mahdollisuudesta ottaa puhevammaisia oppilaita. Dysfaattisten oppilai-

den määrä kasvoi moninkertaiseksi ja kuurojen määrä puolestaan väheni 1980-luvulla kuulovammaisten kouluissa, joissa viittomakielentaitoiset opettajat käyttivät opetuksessaan enimmäkseen viittottua suomea ja puhuttua suomea rinnakkain. Kyseisessä kommunikaatiomuodossa viitotaan suomen kielen mukaisesti. Tähän päädyttiin, koska kuurojenkoulujen luokissa viittomakieliset kuurot olivat vähemmistönä ja huonokuuloiset enemmistönä. Kuurojen Liitto halusi selkeyttää sekavaa opetusjärjestelmää kuurojenopetuksessa vuoden 1985 uuden koululain yhteydessä ehdottamalla viittomakielen lisäämistä koulun opetuskieleksi, mutta vastustus oli suurta kuurojenopettajien ja Kuulonhuoltoliiton suunnalta, joten lopulta lakiehdotukseen kirjattiin koulun opetuskielen voivan olla suomi, ruotsi tai saame, ja kuulovammaisten kohdalle lisättiin, että *kuulovammaisten opetuksessa voidaan opetuskielen tukena käyttää viittomakieltä*. Laki oli pettymys Kuurojen liitolle, koska opetuskielellä tarkoitettiin suomea tai ruotsia, ja viittomakieli pidettiin tukikielenä. Laki oli kuitenkin askel eteenpäin, koska viittomakieli mainittiin ensimmäistä kertaa ”hyväksyttävästi” kuurojenopetuksessa, ja uuden opetussuunnitelman mukaan periaatetasolla pyrittiin kuurojen kaksikielisyyteen. (Salmi & Laakso 2005: 352–356).

Viittomakieli näytti saavan vahvemman aseman koulujärjestelmässä vuonna 1993, kun viittomakieli lisättiin oppiaineeksi kouluihin. Viittomakielen oppiainetta ei kuitenkaan otettu käyttöön kouluissa, joissa noudatettiin yleistä peruskoulun opetussuunnitelmaa, koska oppiaineen lisäys koski vain kouluja, jotka käyttivät kuulovammaisten opetussuunnitelmaa. (Salmi & Laakso 2005: 365). Viittomakieli-oppiaineen lisäyksen taustalla vaikutti erityisesti Suomen koulutuspolitiikan uusiutuminen vuoden 1990 koulutuspoliittisessa selonteossa, jossa yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi asetettiin vähemmistöjen aseman parantaminen. Eduskunnan sivistysvaliokunta täsmensi selontekoa, ja kuuroista mainittiin seuraavanlaisesti: ”– – *kieli- ja kulttuurivähemmistöihin luetaan maassamme – – myös viittomakieltä tarvitsevat kuulovammaiset*” (Salmen & Laakson 2005: 362 mukaan Suomen koulutuspoliittinen selonteko 1990 & Sivistysvaliokunnan mietintö 1990.) Näin ollen ilmapiiri oli suotuisa viittomakielen aseman vahvistamiselle.

Samoihin aikoihin Kuurojen Liiton viittomakielitoimikunta oli alkanut suunnitella *Kuurojen kielipoliittista ohjelmaa* (KIPO 1993), joka valmistui lopulliseen muotoonsa vuonna 1993. Kielipoliittisessa ohjelmassa kuurot määritellään kieli- ja kulttuurivähemmistöksi, jonka päämääränä on yhdenvertaiset kielelliset oikeudet muiden kansalaisten kanssa Suomessa. (KIPO 1993: 1–2.) Ajallisesti katsottuna voidaan havaita Kuurojen liiton edunvalvonnan vaikuttaneen siihen, että viittomakieli ja kuulovammaiset huomioitiin Suomen koulutuspoliittisessa selonteossa yhdeksi kieli- ja kulttuuriryhmäksi. Tämän lisäksi viittomakielen sisällyttä-

mistä oppiaineeksi kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelmaan voidaan pitää Kuurojen liiton kielipoliittisen ohjelman ensimmäisistä saavutuksista koulutuspolitiikassa 1990-luvulla.

Myöhemmin vuonna 1995 eduskunta tunnusti viittomakielen merkityksen osana laajaa suomalaisten perusoikeuksien uudistusta, jossa perustuslakiin säädettiin seuraavasti (17. § 3. mom.): ”*Viittomakieltä käyttävien – – oikeudet turvataan lailla*” (Suomen perustuslaki 731/1999). Suomen perustuslain uudistuksen myötä muun muassa Suomen perusopetuslaki ja opetussuunnitelmat päivitettiin. Viittomakieli sai entistä enemmän jalansijaa näissä koulutuspoliittisissa teksteissä. Tulen analysoimaan laajemmin näitä perustuslain säädöksen jälkeisiä koulutuspoliittisia tekstejä tutkimukseni analyysiosiossa (luku 4).

Nykypäivän kuurojenopetuksen tilannetta kuvaa parhaiten Opetushallituksen julkaisema kartoitustutkimus kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärästä ja opetusjärjestelyistä perusopetuksessa lukuvuonna 2013–2014. Selvityksen on toteuttanut Opetushallitus yhteistyössä Kuurojen liiton kanssa opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta. Kyseinen selvitys on ainutlaatuinen, koska kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden tilannetta ei ole aiemmin selvitetty kielellisestä näkökulmasta (vrt. Merimaa 2009). Selvityksen mukaan noin 500 oppilasta on kuuroja tai eriasteisesti kuulovammaisia. Näistä oppilaista äidinkieltään viittomakielisiä oppilaita on alle 100 ja he sijoittuvat 23 eri kouluun, joista 21 on kunnallisia ja 2 valtionkouluja. Kaiken kaikkiaan viittomakieltä äidinkielenä tai toisena kielenä käyttäviä oppilaita on selvityksen perusteella ainakin 42 eri koulussa. Viittomakieli on opetuskielenä kaikissa oppiaineissa viidessä koulussa, ja kuusi koulua toteuttaa viittomakielistä opetusta osassa oppiaineista. Oppiainetta viittomakieli äidinkielenä annetaan puolestaan 15 koulussa. Viittomakielen tulkkeja käytetään opetuksen tukena 21 koulussa. Opetusjärjestelyjä tarkasteltaessa valtaosa viittomakielisistä kuuroista on erityisen tuen piirissä ja kaikki on sijoitettu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Tällä hetkellä vain kolmessa koulussa on yli viisi viittomakielistä ja/tai kuuroa oppilasta. (OPH 2014: 3, 47).

Selvitys kuvastaa hyvin pirstaleisuutta kuurojenopetuksessa, sillä vain kolmessa koulussa on enemmän kuin viisi viittomakielistä oppilasta. Nämä koulut ovat Turun C.O. Malmin koulu, Jyväskylän Onerva Mäen koulu ja Helsingin Pitäjämäen koulu (OPH 2014: 20). Merkille pantavaa on se, että näistä kouluista vain Onerva Mäen koulu on valtionkoulu. Selvityksen mukaan muihin kouluihin tulee oppilaita myös lähikunnista. Muut viittomakieliset oppilaat ovat puolestaan hajaantuneina ympäri Suomea ja käyvät yksin kotinsa lähetyvillä olevaa koulua, jossa ei ole muita samaan viiteryhmään kuuluvia. (OPH 2014: 41.)

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TYÖKALUT

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimukseni lähtökohtia, joista siirryn tutkimuksen työkaluihin. Ensimmäiseksi esittelen kahta perinteistä näkökulmaa kuurouteen. Luvussa 3.2 esittelen kielikoulutuspolitiikkaa, ja tuon sitten luvussa 3.3 esille muita vastaavanlaisia tutkimuksia kielikoulutuspoliittisista teksteistä. Neljännessä alaluvussa esittelen tutkimusaineistoni ja tutkimuskysymykset. Näistä lähtökohdista siirryn tutkimuksen työkaluihin. Luvussa 3.5 esittelen laadullisen tutkimuksen kriteereitä, ja sitä seuraavassa luvussa avaan diskurssintutkimuksen keskeisintä käsitettä diskurssia. Tutkimuksellista otettani, kriittistä diskurssianalyysia, esittelen luvussa 3.7 ja sen alaluvuissa puolestaan esittelen tarkemmin tutkimukseni analyysivälineitä – intertekstuaalisuutta ja valtaan liittyviä käsitteitä. Lopuksi luvussa 3.8 avaan analyysin etenemisvaiheita tutkimuksessani.

3.1 Kaksi perinteistä näkökulmaa kuurouteen

Tarkasteltaessa kuurojenopetuksen historiaa luvussa 2 voidaan havaita ainakin lääketieteellisiä ja kielellis-kulttuurisia näkökulmia kuuroudesta. Luukkaisen (2008: 19) mukaan nämä näkökulmat ovat hallitsevia kuuroutta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa. Avaan näitä kahta näkökulmaa tässä luvussa. Välttääkseni sekaannusta käsitteiden tulkintojen kanssa avaan ensin tutkimukseni pääkäsitteet, *kuulovammaiset* ja *viittomakielen käyttäjät*.

On olemassa erilaisia tulkintoja ja määritelmiä käsitteille kuulovammaisen ja viittomakielen käyttäjä. Avaan näitä käsitteitä laajemmin tutkimukseni aineistoanalyysin yhteydessä luvussa 4. Lähtökohtaisesti tutkimuksessani tarkoitan käsitteellä *kuulovammaisen* Kuuloliiton (2014a) määritelmää, jossa ”henkilöllä on jonkinasteinen tai -laatuinen kuulonalennus, lieväästä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen”. *Viittomakielen käyttäjän* kohdalla puolestaan tarkoitan Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan määritelmää, jossa viittomakielen käyttäjiä ovat ne, joille viittomakieli on äidinkielenä, ensikielenä, toisena kielenä ja vieraana kielenä (Jokinen 2000: 80). Valitsin tarkoituksella mahdollisimman laajat merkitykset niin audiologisesti kuin kielellisesti, koska siten tavoitan tutkittavaa kohdetta laajemmin koulutuspoliittisissa teksteissä.

Fosterin (1996) mukaan lääketieteellisessä näkökulmassa kuurous nähdään fyysisenä puutteena, sairautena ja vammaana, jota pyritään poistamaan tai lieventämään erilaisin lääketieteellisin ja kuntoutuksellisin menetelmin. Tavoitteena on muun muassa minimoida kuulonmenetystä ja vahvistaa kuuloa apuvälineillä sekä kuntouttaa yksilöä esimerkiksi puhetera-

pian avulla. Kuulemista käsitteellistetään monin tavoin – puhutaan kuulovammaisista sekä kuulovammasta, ja kuulonasteen ilmaisemiseen liittyy myös monia käsitteitä. (Foster 1996: 4–5.) Vastaavanlaisia piirteitä voidaan havaita kuurojenopetuksen historiassa. Jokisen (2000: 89) mukaan lääketieteellinen näkökulma myös tarkoittaa sitä, että kuulevan valtaväestön muodostama yhteiskunta on luokitellut kuurot vammaisiksi, ja valtaväestön kulttuuri on sisältänyt lääketieteellisen mallin kuuroudesta. Lääketieteen näkökulmaa kutsutaan myös medikaaliseksi malliksi tai kliinis-patologiseksi näkökulmaksi.

Sosiokulttuurinen näkökulma poikkeaa edellä esitetystä puutenäkökulmasta, sillä kuurona olemisen kokemuksia lähestytään sosiaalisten, lingvististen ja kulttuuristen näkökulmien kautta. Toisin sanoen näkökulmassa korostetaan kuurojen yhteisön kielellis-kulttuurista näkökulmaa. Sosiokulttuurisessa kielenkäytössä käytetään muun muassa käsitteitä kaksikielisyys, kuurojen kulttuuri, kuurojen yhteisö ja viittomakieli. (Foster 1996: 5–6.) Jokisen (2000: 89) mukaan sosiokulttuurinen malli tuo laajuutta ja kokonaisvaltaisuutta, sillä näkökulmaan sisältyy monia tieteenaloja, kuten esimerkiksi sosiologia (kuurojen yhteisö), antropologia (kuurot etnisenä ryhmänä), sosiolingvistiikka ja kielisosiologia (kuurot kielellisenä ryhmänä) sekä myös kulttuuriantropologia (kuurojen kulttuuri). Sosiokulttuurista näkökulmaa kutsutaan myös kielellis-kulttuuriseksi näkökulmaksi/malliksi.

Näin ollen sosiokulttuurisessa näkökulmassa tuodaan esille kielellis-kulttuurinen näkökulma ja lääketieteellisessä näkökulmassa puolestaan vammaisuus, sairaus ja kuulon puute. Lääketieteellisen ja kielellis-kulttuurisen näkökulman välillä esiintyykin vastakkainasettelua, koska näkökulmat eroavat toisistaan. Luukkainen (2008) kritisoi vastakkainasettelua, koska hänen mukaan lääketieteellinen ja kielellis-kulttuurinen malli kuuroudesta ovat parhaiten ymmärrettävissä *kerrostumina*, eivät toisensa poissulkevinä vastakkaisina ääripäinä. Nämä kerrostumat voivat ilmetä samanaikaisesti rinnakkain tai päällekkäin. (Luukkainen 2008: 30.)

Tutkimukseni aineistoanalyysissä nousee esille lääketieteellisiä ja kielellis-kulttuurisia näkökulmia, joita avaan tarkemmin analyysiluvussa 4 sekä pohdinnassa (luku 5).

3.2 Kielikoulutuspolitiikka

Toisessa luvussa esittelin kuurojenopetuksen historiaa, jota on leimannut alusta saakka kamppailu kielestä. Kiistely opetusmenetelmistä on painottunut siihen, tulisiko opetuskielenä käyttää puhuttua vai viitottua kieltä vai molempia. Opetuskielen valinta ja viittomakielen asema koulutuksessa ovat keskiössä keskusteluissa kuurojenkoulutuksesta. Näin ollen kielipolitiikkaa ei voida sivuuttaa, kun keskustellaan kuurojenopetuksesta.

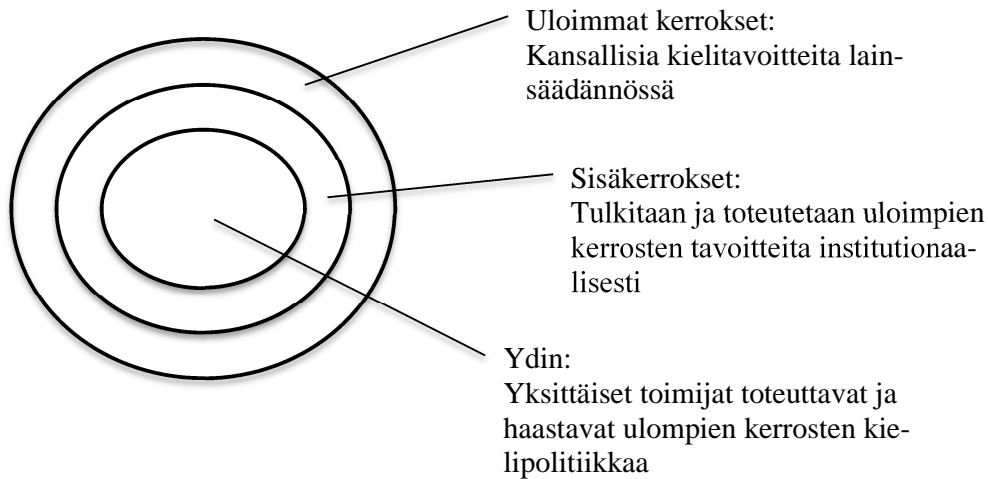
Kielipolitiikka on erittäin laaja käsite, joka yhdistetään kielensuunnitteluun. Kielipolitiikan ja kielensuunnittelun termien määrittely vaihtelee tutkimuskirjallisuudessa, ja termit ovat osittain päällekkäisiä (Hoyer 2012: 25). Kotimaisten kielten keskuksen mukaan kielipolitiikka on ”kiel(t)en ja yhteiskunnan välisten suhteiden järjestämistä tietoisilla toimilla ja kielensuunnittelu on puolestaan näiden toimenpiteiden suunnittelua, täytäntöönpanoa ja arviointia” (Kotimaisten kielten keskus). Käytän tutkimuksessani kielipolitiikkaa yläkäsitteenä kielipolitiikalle ja kielensuunnittelulle.

Cooper (1989) jakaa kielipolitiikan kolmeen eri osa-alueeseen: *statussuunnittelu*, *corpussuunnittelu* ja *kielen omaksumisen suunnittelu*. Reagan (2010) lisää vielä neljännen osa-alueen, *asennesuunnittelun*. Asennesuunnittelussa vaikutetaan asenteisiin eri kieliä kohtaan positiivisesti ja negatiivisesti, esimerkiksi näkemyksiin yksi-, kaksi- ja monikielisyydestä. Käytännössä asennesuunnittelu sisältyy kolmeen ensin mainittuun osa-alueeseen, mutta itsenäisellä asennesuunnittelukategoriolla korostetaan entisestään asenteen merkittävää roolia. Statussuunnittelulla tarkoitetaan kielen asemaa yhteiskunnassa ja sitä ovat esimerkiksi kielilakien säätäminen ja koulutuksen kielestä päättäminen. Korpussuunnittelu on lingvistispainotteista, eli fokus on kielen huollossa ja standardisoinnissa. Kielen omaksumisen suunnittelu on puolestaan keskiössä kieltenopetuksessa: siinä suunnitellaan, mitä kieliä opetetaan esimerkiksi äidinkielenä, toisena kielenä tai vieraana kielenä. (Reagan 2010: 49–54.) Spolsky (2004: 46) kutsuu ”kielen omaksumisen suunnittelua” kielikoulutuspolitiikaksi ja sitä se käytännössä onkin.

Reaganin jaottelusta rajaan korpussuunnittelun pois tutkimukseni aihealueesta, koska tutkimukseni on Spolskya (2004) lainaten kielikoulutuspolitiikkaa – tutkimuksessani tarkastelen lähtökohtaisesti koulutuspoliittisia tekstejä, jotka kuuluvat statussuunnitteluun. Tutkielmassani tarkastelen myös, miten viittomakieli asemoidaan teksteissä suhteessa erityiskoulujen oppilaisiin, eli kielen omaksumisen suunnittelu on vahvasti mukana tässä tutkielmassa. Asennesuunnittelu on myös luonnollisesti mukana.

Ricento ja Hornberger (1996) havainnollistavat kielipolitiikkaa ja kielensuunnittelua sipuli-metaforalla, jossa sipulilla on ydin-, sisä- ja ulkokerroksia (Kuvio 1). Uloimmat kerrokset sipulissa ovat lainsäädännön kansallisia kielitavoitteita, jotka tulkitaan ja toteutetaan institutionaalisesti ”sisäkerroksissa”, esimerkiksi valtion virastoissa, kouluissa ja yrityksissä. Sipulin ydin puolestaan koostuu yksittäisistä toimijoista, esimerkiksi opettajista, jotka toteuttavat ja myös haastavat ulompien kerrosten kielipolitiikkaa. Jokaisella kerroksella on osuutensa politiikan suunnittelussa, tulkinnassa ja täytäntöönpanossa. Kielipolitiikan ja kielensuunnittelun prosessissa käydään läpi monia kerroksia edestakaisin ennen niiden vahvistumista ja toteutu-

mista. Näin ollen muutoksia kielipolitiikassa tapahtuu suuntaan ja toiseen. (Ricento & Holmberg 1996: 408–417.)



Kuvio 1. Havainnollistava kuvio sipuli-metaforasta

Kielipolitiikan ja kielensuunnittelun analysoiminen ei ole yksinkertaista sen monikerroksisuuden ja monitulkintaisuuden takia. Johnson (2009) korostaa poliittisten tekstien olevan oma tyyli- ja lausejärjensä, jossa on jatkuvaa lainaamista aiemmista poliittisista teksteistä. Vanhat ja uudet tekstit kietoutuvat yhteen – toisin sanoen syntyy risteymiä poliittisissa teksteissä ja diskursseissa. On haastavaa paikantaa yhtä tarkoitusta tekstissä, koska tekstin luomisvaiheessa on mukana monia tekijöitä ja jokaisella tekijällä saattaa olla omia tulkintoja tekstin merkityksestä. Näin ollen yksittäinen poliittinen teksti voi olla monitulkintainen. Kysymys kuuluukin: miten kielipolitiikan ytimessä olevat yksittäiset toimijat kuten esimerkiksi opettajat tulkitsevat monitulkintaista kielipolitiikkaa ja tarkoituksenmukaistavat sen käytännössä? Johnsonin mukaan sipulimetaforan jokaisella tasolla on oma kielipolitiikkansa ja monia toimijoita, jotka harjoittavat omaa kielipolitiikkaa. On hallitsevia diskursseja ja vastadiskursseja. Toisin sanoen kielipolitiikka on monimuotoista jokaisella tasolla aina sipulin ytimestä sen uloimpaan kerrokseen, eivätkä eri tasot ole välttämättä täysin samassa linjassa keskenään. Näin ollen on oleellista tarkastella, miten kielipolitiikka on luotu, tulkittu ja toteutettu jokaisessa sipulin kerroksissa. (Johnson 2009: 149–156.)

Saarinen ja Pöyhönen (2011) osuvasti vertailevat kielipolitiikan monipaikkaisuutta jalkapallopeliin, jossa yhden pallon sijasta onkin monta palloa yhtä aikaa kentällä. Jokaisella aikakaudella, ryhmällä ja yksittäisellä toimijalla on oma intressinsä vaikuttaa kielikoulutuspolitiikkaan. Yksiulotteista näkymää kielipolitiikasta ylhäältä alaspäin on helppo käsitteellistää,

mutta kun pelissä on mukana monta palloa, vaaditaan tutkijalta monipaikkaisuutta ja moniulotteisuutta tutkimusotteessaan. Esimerkkitalanteessa tarkastelun kohteena ei olisi toiminnan tulokset vaan fokus olisi kielikoulutuspolitiikan prosesseissa, jotka antaisivat lisää tietoa kielipolitiikan kiemuroista sen alkusysäyksistä lähtien. (Saarinen & Pöyhönen 2011: 4.) Kielipolitiikka onkin sipulimetaforaakin monimutkaisempi ja -paikkaisempi prosessi.

Hornbergerin (2000) mukaan kielikoulutuspolitiikkaa tarkasteltaessa on oleellista kysyä, mitä kielet tarkoittavat siinä sosiaalisessa kontekstissa, jota tutkija tarkastelee. Oleellista on myös tarkastella, miten tämä merkitys toteutuu itse vuorovaikutuksessa ja miksi merkitykset ilmaistaan tietyllä tavalla. Kun ymmärrämme *miten* ja *miksi*, voimme muuttaa sosiaalista epätasa-arvoisuutta kielten merkityksen suhteen. Toisin sanoen kielenkäyttöä katsomalla voidaan ymmärtää itse kieltä. (Hornberger 2000: 175).

3.3 Tutkimuksia kielikoulutuspoliittisista teksteistä

Ruotsissa on tehty useita etnografisia tutkimuksia kuurojen ja huonokuuloisten erityiskoulutuksesta. Bagga-Gupta (2010, 2012) tuo tutkimuksessaan esille merkittävimmät tutkimustulokset liittyen kommunikaatioon ja identiteettiin erityiskouluissa. Bagga-Gupta tarkastelee, miten erityiskoulujen arjen sosiaaliset käytänteet eroavat käytänteisiin liittyvistä diskursseista ja koulutuspoliittisista teksteistä. Toisin sanoen Bagga-Gupta tutkii, millaista maailmankuvaa poliittiset tekstit välittävät ja kohtaavatko ne arjen todellista kielenkäyttöä. Tutkimuksessa tuodaan esille jännite sen välillä, miten ihmiset ovat ja toimivat ja miten kaksikielisyys käsitteellistetään ja ymmärretään koulutuksessa. Tutkimuslöydösten mukaan arjen kielenkäyttö ei kohtaa diskursseja kaksikielisyydestä ja identiteetistä varsinkaan poliittisissa teksteissä. Luonnollista kompleksista kielenkäyttöä, kuten esimerkiksi viittomakielen ja ruotsin kielen sekoittumista toisiinsa esimerkiksi sormituksissa ja huulioissa ei huomioida yksinkertaistavissa poliittisissa teksteissä. (Bagga-Gupta 2010: 251, 256.)

Bagga-Gupta (2010) esittelee mielenkiintoisia havaintoja ja näkökulmia Ruotsin koulutuspoliittisista teksteistä. Koulutuspoliittisissa teksteissä käsitteellistäminen on ollut kahdenlaista ja se jatkuu vieläkin nykyään: kun puhutaan (pelkästä) viittomakielestä, se mainitaan alueellisesti neutraalina tai kansainvälisesti ”viittomakielenä”, ja kun taas puhutaan (nimenomaan) *ruotsalaisesta viittomakielestä*, se yhdistetään epäsuorasti ja suorasti ainoastaan *kuuroihin*. Voidaan nähdä selvä yhteys audiologisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen välillä, koska viittomakieli on asemoitu ”kuurojen oppilaiden äidinkieleksi”. Tämä on ehkä syynä paradoksaaliseen tulkintaan, että viittomakieli on tarkoitettu ainoastaan kuurojen kommuni-

kaatioon ja sillä olisi niin kutsuttu korvaava agenda (compensatory agenda). (Bagga-Gupta 2010: 261–263.) Toisin sanoen viittomakieli on käsitteellistetty koulutuspoliittisissa teksteissä nimenomaan kuurojen kieleksi, koska kuurot eivät ole kykeneväisiä kommunikoimaan pääsääntöisesti esimerkiksi ruotsin kielellä, ja mikäli he olisivat kykeneväisiä kommunikoimaan ruotsiksi, viittomakieltä ei tarvittaisi. Viittomakielen tehtävänä olisi siis tarvittaessa korvata ruotsin kieltä. Tätä tarkoittaa viittomakielen niin kutsuttu asema korvaavana agendana.

Bagga-Gupta (2010) lisää vielä sen, että viittomakielen tunnustamisen aikoihin vuoden 1980 kansallisessa opetussuunnitelmassa kuurojen kaksikielisyyttä on käsitteellistetty siten, että viittomakielellä ja ruotsin kielellä on omat ensisijaiset funktionsa. Esimerkiksi viittomakielellä hankitaan yleistä tietoutta ja sitä käytetään kommunikaatiossa. Ruotsin kielen käyttö puolestaan toteutuu kirjoituskielenä, huuliona ja myös puheena. Nämä kielet risteävät toisensa kanssa vuoden 1980 opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteena on taata kaksikielisyys oppilaille. Keskustelu simultaanisesta kaksikielisyudesta katosi kuitenkin kokonaan vuoden 1990 kansallisessa opetussuunnitelmassa, jossa viittomakieli määriteltiin ensikieleksi ja kirjoitettu ruotsi toiseksi kieleksi. Ruotsin kielen käyttö oli kavennettu vain kirjoitettuun muotoon, vaikka opetussuunnitelma oli kohdistettu sekä kuuroille että huonokuuloisille erityiskouluissa. Ruotsinkielinen huulio ja puhe siis poistettiin opetussuunnitelmasta. Havainto on merkittävä, koska huonokuuloiset ja jotkut kuurot käyttävät myös puhetta kommunikaatiossa samoin kuin osittain ruotsinkielistä huuliota viittomakielen käytössä. Bagga-Gupta (2010) toteaa, että viittomakieli on korostuneemmassa asemassa 1990-luvun opetussuunnitelmassa verrattuna vuoden 1980 opetussuunnitelmaan, sillä monikielisestä näkökulmasta siirryttiin kielen omistajuuteen ja määräävään näkökulmaan. Toisin sanoen viittomakieli nimettiin nimenomaan ensikieleksi, ja sille tehtiin selkeä ero ruotsin kieleen, mikä voidaan tulkita viittomakielen omistajuutta korostavaksi. (Bagga-Gupta 2010: 263.)

Bagga-Gupta (2010) havaitsee terminologioiden suhteen muutoksia myös tarkastellessaan vuoden 1996 ja 2002 opetussuunnitelmia, joissa opetussuunnitelmat on kategorisoitu ensimmäistä kertaa audiologiseen statukseen perustuen: ”kieli kuuroille ja huonokuuloisille”. Yhtenä esimerkkinä siellä on merkattuna *viittomakieli kuuleville* -oppiaine. Ruotsin kielen suhteen on oppilaille kolme vaihtoehtoa: *ruotsi*, *ruotsi toisena kielenä* ja *ruotsi kuuroille/huonokuuloisille*. Uusittu opetussuunnitelma hylkää myös aiemman ”vain kirjoitettu ruotsi” -vaihtoehdon, mutta sen sijaan esitetään uudelleen omistajuussuhteet laajemmin eri kieliin ja palautetaan kaksikielisyysnäkökulma. (Bagga-Gupta 2010: 264.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että kielenomistajuus viittomakielen suhteen on Ruotsissa pysynyt vakaana aina 1960-luvulta lähtien ja kaksikielisyysnäkökulma on ollut myös mukana

aina paitsi vuoden 1990 opetussuunnitelmassa. Tosin arjen kielenkäyttö erityiskouluympäristössä ei kohtaa opetussuunnitelmien luomia kielirajoja, sillä Bagga-Guptan (2010) mikroanalyysi sosiaalisista käytänteistä tuo esille luonnollisen kompleksisen kielenkäytön, jossa esimerkiksi ruotsalainen viittomakieli ja ruotsin kieli sekoittuvat toisiinsa sormituksissa ja huulioissa. Tämän sekoittumisen lisäksi ruotsin tunnilla käytetään myös viittomakieltä, niin kuin myös ruotsalaisen viittomakielen tunnilla käytetään kirjoitettua ruotsia. Näiden lisäksi myös muita kieliä, kuten englantia ja espanjaa, käytetään mielenkiintoisin ja kompleksisin tavoin. Bagga-Gupta toteaa, että multimodaalisen ja kompleksisen kielenkäytön risteymät arjessa ovat luonnollisia, mutta nämä käytänteet eivät näy siinä, miten ihmiset puhuvat kielistä ja kielenkäytöstä ja miten kieli käsitteellistetään esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Toisin sanoen näkemys siitä, miten puhutaan ja kirjoitetaan teksteissä, on luonteeltaan erittäin yksinkertaistava ja preskriptiivinen (ohjaileva). (Bagga-Gupta 2010: 254–256.)

Bagga-Guptan (2010, 2012) analyysit osoittavat, että luonnollinen kompleksinen kielenkäyttö on siis ristiriidassa normatiivisten – kuvitellun homogeenisten – käsitysten kanssa. Käsitesysteemillämme on keskeinen rooli elämässämme sen määrittellessä jokapäiväistä todellisuuttamme. Näin ollen jokapäiväinen kielenkäyttömme on tärkeässä asemassa, kun keskustellaan opetuksesta ja koulutuksesta. Bagga-Guptan (2010) mukaan voidaan havaita ei-ongelmallisia ja ei-reflektoiva diskursseja, kun keskustellaan käsitteistä kieli, kulttuuri ja identiteetti. Omistajuuden suhteen on olemassa ennakkoteorioituneita näkökulmia, kuten minun kieleni, sinun kielesi ja heidän kielensä. Tämä metafora on peräisin dualismista eli kaksijakoisuudesta, jossa on kaksi vastakkaista tekijää. Kyseinen kaksijakoisuus saattaa olla peräisin enemmistön sorrosta viittomakieltä kohtaan historiassa, jolloin kaksi kieltä etäännytti toisistaan ja kielenomistajuus vahvistui viittomakielen suhteen tultaessa 1980-luvulle. Kielellisesti eroja mahdollisesti vahvistettiin, mutta asetelmasta tuli samalla jäykkä. (Bagga-Gupta 2010: 266–270.)

Bagga-Gupta (2010) korostaa kriittistä lähestymistä luokitteluihin, koska ihmisidentiteetti on luonteeltaan prosessinomainen, eikä sitä voida pitää normatiivisena. Esimerkiksi jokapäiväisessä kielenkäytössä esiintyy staattisia identiteettikategorioita perustuen sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, vammaisuuteen tai ihonväriin. Toisin sanoen kategorisointi on usein rakennettu essentialistisista ihmisominaisuuksista, jotka ovat staattisia ja yksinkertaistavia. Onkin tarpeen suhtautua kriittisesti kategorioihin, koska kategorioiden uudelleentarkastelu mahdollistaa erilaisia näkökulmia maailmasta ja ihmisten toiminnasta. (Bagga-Gupta 2010: 253.)

Bagga-Gupta (2007) muistuttaa, että kategoriat otetaan usein itsestäänselvyytenä ja tämä koskee myös kategoriaan kuuluvia ihmisiä ulkopuolisten lisäksi. Merkitykset rakentuvat sosiaalisesti, mutta merkitykset voidaan kuitenkin ottaa valmiiksi annettuina ja siten identiteetti nähdään homogeenisenä. Tutkimus itsessään lähtee helposti tukemaan jonkin tietyn kategorian ”luonnollista olemassaoloa”. Tutkijoiden on oltava tarkkana, etteivät he essentialisoi ihmisidentiteettejä omassa tutkimustoiminnassaan vaan pyrkivät antamaan tilaa eemiselle näkökulmalle (emic) eli toimijan omalle näkökulmalle. (Bagga-Gupta 2007 2–4.) Tutkimuksessani minun on oltava erittäin tarkkana ja kriittinen kaiken kategorisoinnin suhteen. Asetelmaa voidaan pitää haastavana, koska kuulun itse kuurojen yhteisöön. Olen tietoinen tutkijaposiitiotani ja pyrin analysoimaan tutkimusaineistoa, koulutuspoliittisia tekstejä, aina kriittisesti riippumatta aineiston ja kontekstien tuomista näkemyksistä. Kriittinen näkökulma on siis kaiken lähtökohtana, samoin kuin osallistujan näkökulman huomioiminen tutkimuksessa.

Bagga-Gupta (2012: 75–76) korostaa uudelleen käsitteellistämistä ja käsitteiden *identiteetti* ja *kielet* ymmärtämistä poststruktuurallisesta näkökulmasta käsin, missä ne nähdään monikerroksisina risteyminä (intersektionaalisuus). Esimerkiksi ihminen on paljon muuta kuin yhden identiteetikategorian, kuurouden, edustaja. Kiinnostuksen kohteena on niin kutsutut välimaastot sen sijaan, että korostettaisiin rajoja. Näin ollen on oleellista kysyä, *mitä* kieli tarkoittaa sosiaalisessa kontekstissa, *kuinka* merkitykset on saatu aikaan vuorovaikutuksessa ja *miksi* nämä merkitykset on ilmaistu. Näiden kysymysten kautta voimme havaita sosiaalisen epätasa-arvon.

3.4 Aineisto ja tutkimuskysymykset

Tutkimusaineistoni ovat Perusopetuslaki (628/1998 ja sen muutokset), Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2004) ja Haukkarannan (nyk. Onerva Mäen) koulun¹ koulukohtainen opetussuunnitelma (HAOPS 2009). Rajaan tutkimusaineistoni näihin kolmeen, koska ne ovat julkisia koulutuspoliittisia tekstejä eri tasoilta, lainsäädännöstä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Tutkimusaineisto edustaa sipuli-metaforaa käyttäen kielipolitiikan ja koulutussuunnittelun ulko- ja sisäkerroksia, toisin sanoen kansallisia kielitavoitteita lainsäädännössä ja institutionaalisia tulkintoja opetussuunnitelmissa. Ydinosa, eli yksittäisiä toimi-

¹ Haukkarannan koulu on nykyään nimeltään Onerva Mäen koulu, mutta tutkimustyöni aikana koulun opetussuunnitelma oli julkisesti saatavilla vain Haukkarannan koulun nimellä. Näin ollen käytän tutkimuksessani Haukkarannan koulun nimeä viitatakseeni koulun opetussuunnitelmaan, vaikka koulu tunnetaan nykyisin Onerva Mäen kouluna. Tutkimuksessani en keskity Haukkarannan kouluun vaan käytän sen opetussuunnitelmaa yhtenä esimerkkinä koulutason koulutuspoliittisena tekstinä, koska Haukkaranta on valtiollinen koulu ja se on myös osa valtakunnallista oppimis- ja ohjauskeskusten Valteri-verkostoa.

joita, esimerkiksi kielenkäyttöä arjessa (Bagga-Gupta 2010, Tapio 2013), en käsittele tutkimuksessani, ettei se laajenisi liikaa.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella nykypäivän koulutuspoliittisia tekstejä, ja näin ollen en tarkastele esimerkiksi muita (vanhempia) valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Eriksseen on myös mainittava, että Haukkarannan koulu on valtiollinen erityiskoulu. Kaikki koulun oppilaat kuuluvat erityisopetuksen piiriin, ja lähes kaikki oppilaat opiskelevat pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti. Jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka myötä opetussuunnitelmaa yksilöllistetään oppilaskohtaisesti. (HAOPS 2009: 1.) En myöskään käsittele tutkimuksessani HOJKS:ia, koska se on yksilöllinen ja ei-julkinen asiakirja. Kielenkäyttö HOJKS:ssa on yksilölähtöistä, ja rajasin yksittäisten toimijoiden kielenkäytön arjessa pois tutkimuksessani. Näin ollen valitsemani kolme tutkimusaineistoa ovat riittävän kattavia toteuttamaan tutkimustavoitettani, joka on tarkastella käsitteiden määrittelyä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä tämänpäiväisessä koulutuspoliittisissa teksteissä.

Tutkimusaineistoni ovat hierarkkisesti eri tasoilla. Suomen lainsäädäntö rakentuu normihierarkiaan, jonka huipulla on Suomen perustuslaki, joka puolestaan antaa toimivallan säätää lakeja ja asetuksia (Ojanen 2001: 14–16). Toisin sanoen eri lakien voimassaolo perustuu aina ylempänä olevaan lakiin, joten esimerkiksi tutkimusaineistoni perusopetuslaki seuraa Suomen perustuslain henkeä. Lehtisalo ja Raivola (1999: 245) tarkentavat eduskunnan säätävän perusopetuslain, jolle valtioneuvosto määrää yleiset tavoitteet tuntijakoineen, ja Opetushallitus sitten laatii ja vahvistaa opetussuunnitelmien perusteet. Haukkarannan koulun opetussuunnitelma (2009: 1) puolestaan noudattaa ja täsmentää lain ja opetussuunnitelmaperusteiden tavoitteita ja sisältöjä. Näin ollen tutkimusaineistoni tekstit ovat olennaisimpia koulutuspoliittisia tekstejä, ja niiden hierarkia rakentuu ylhäältä alaspäin seuraavassa järjestyksessä: perusopetuslaki, perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ja Haukkarannan koulun opetussuunnitelma.

Tutkimuksessani tarkastelen, miten eri tasojen koulutuspoliittiset tekstit määrittelevät ja käsitteellistävät kuulovammaisia ja viittomakielenkäyttäjiä sekä kategorisoivat kielivalintoja kommunikaatiomenetelmineen. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mitä käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä käytetään koulutuspoliittisissa teksteissä?
- 2) Miten käsitteet esiintyvät ja kuinka ne määritellään koulutuspoliittisissa teksteissä?

- 3) Kuinka koulutuspoliittiset tekstit asemoivat kielet, kielten varieteetit ja kommunikatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin?

3.5 Laadullinen tutkimus

Tutkijan aloittaessa tutkimuksen teon hänen on tehtävä tutkimusstrategisia valintoja. Useimmiten lähdetään liikkeelle kysymyksestä ja pohditaan, onko kysymys teoreettinen vai empiirinen. Vastausten perusteella voidaan katsoa, onko tutkimus kvantitatiivista (määrällistä) vai kvalitatiivista (laadullista). Näitä kahta tutkimussuuntausta pidetään usein vastakohtina. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan tätä karkeaa jakoa on kritisoitu tutkijoiden keskuudessa ja tutkijat haluaisivat poistaa tämän vastakkainasettelun, koska käytännössä kyseessä on jatkumo kahden tutkimuksellisen ääripään välillä. Vastakkainasettelu juontuu siitä, että kvantitatiivisen tutkimuksen sanotaan käsittelevän ”numeroita” ja kvalitatiivisen tutkimuksen puolestaan ”merkityksiä”. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan asettaa näitä tutkimussuuntauksia vastakkain, koska ne voivat myös täydentää toisiansa. Esimerkiksi laadullista tutkimusta käytetään määrällisen tutkimuksen esikokeena tai toisinpäin. On myös tutkimuksia, jotka käyttävät molempia suuntauksia rinnakkain. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009: 135–136.)

Tutkimukseni on selkeästi kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, koska tutkimukseni tarkastelee muun muassa merkityksiä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä. Hirsijärven ym. (2009: 164) mukaan tyypillisimmät piirteet laadullisessa tutkimuksessa ovat seuraavanlaisia:

- 1) Tutkimuksen luonne on mahdollisimman kokonaisvaltaista tiedonhankintaa.
- 2) Tutkija luottaa omiin havaintoihinsa tiedon keruussa.
- 3) Aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja, jotta eri näkökulmat ja ”äänet” tulevat esiin aineistosta, esimerkiksi dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit.
- 4) Käytetään induktiivista analyysia, jossa tutkija tarkastelee aineistoa yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti.
- 5) Tutkimus muokkautuu olosuhteiden mukaan tutkimuksen edetessä.

Tutkimukseni täyttää yllä olevat laadullisen tutkimuksen kriteerit kaikilta osin, koska tutkimuksessani analysoin koulutuspoliittisia tekstejä diskursiivisesti ensin yksityiskohtaisesti tar-

kastellen, millaisia käsitteitä on kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä, ja sitten pohdin käsitteiden määritelmiä monitahoisemmin eri konteksteissa. Tutkimuslöydökset ohjaavat tutkimustani eteenpäin täsmentäen muun muassa tutkimuskysymyksiä ja teoriataustaa. Tutkimuksessani käytän hermeneuttista otetta, jossa keskeisintä on tulkintojen tekeminen ja aineiston syvälinen ymmärtäminen (Jyväskylän yliopisto Koppa). Hermeneuttinen ote on tyyppillistä laadullisessa tutkimuksessa.

Lisäksi laadullisen tutkimuksen tiedon keruun instrumenttina on itse tutkija ja tutkijan omat havainnot aineistosta. Näin ollen tutkija ei voi sanoutua irti ”arvolähtökohdista” ja olla täysin objektiivinen, koska tutkijan oma arvomaailma muokkaa tutkijan ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole todentaa olemassa olevia (toisuus)väittämiä vaan ”löytää tai paljastaa tosiasioita”. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009: 161.) Tutkimuksessani nämä tosiasiat ovat erilaiset käsitteet ja määritelmät kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä koulutuspoliittisissa teksteissä samoin kuin viittomakielen asemoi- nti eri käyttäjien suhteen.

Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa monella erilaisella menetelmällä. Tutkimukseni metodologisena analyysimenetelmänä käytän diskurssianalyysia, tarkemmin sanottuna kriittistä diskurssianalyysia (CDA), jota tulen esittelemään laajemmin kohdassa 3.6. Seuraavassa alaluvussa avaan tarkemmin käsitettä *diskurssi*, joka on avainkäsite diskurssianalyysissa.

3.6 Diskurssi käsitteenä

Diskurssintutkimuksen keskeinen termi *diskurssi* on luonteeltaan monimerkityksinen ja dynaaminen, koska eri tieteenaloilla ja eri aikoina tutkijat käyttävät samoja käsitteitä osittain samassa, osittain eri merkityksessä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 22). Sana *diskurssi* on peräisin latinan sanasta *discursus*, joka tarkoittaa ”ympäriinsä juoksemista”. Diskurssintutkija lähtee helposti juoksemaan loputonta ympyrää, koska diskurssintutkimuksen väljyys ja monitieteisyys synnyttävät moniselitteisiä käsitteitä. Näin ollen on rajattava tarkemmin käsite *diskurssi*. Pietikäisen ja Mäntynen (2009: 23) mukaan ranskan sana *discours* voi tarkoittaa ”puhetta”, ”esitelmää”, ”juttelua” ja ”jaarittelua”. Käytännössä diskurssilla viitataan kyllä jutte- luun, mutta teoreettisemmalla tasolla sillä on laajempi merkitys.

Muun muassa lingvistit diskurssintutkimuksessa viittaavat diskurssilla usein puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen, mutta Fairclough (1997: 75) viittaa sillä myös muihin merkityksen tuottamistapoihin, kuten kuviin, videoihin ja sanattomaan viestintään. Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 25) lisäävät vielä ennalta mainittujen lisäksi myös viitottuja tuotoksia. Näin ollen

diskurssilla voidaan tarkoittaa erilaisia merkityksen tuottamistapoja, kuten esimerkiksi kuvia, elokuvia ja eleitä sekä puhuttua, kirjoitettua ja viitottua kieltä. Diskurssien merkitykset eivät siis muodostu pelkästään sanoissa, viittomissa ja lauseissa vaan myös ”ei-sanallisissa” muodoissa. Kuitenkaan diskurssintutkimuksessa olennaista ei ole aineiston esiintymismuoto vaan miten tutkittava kohde merkityksellisetään sosiaalisesti.

Fairclough (2003) näkee diskurssit representaatioina, joissa diskurssit esittävät näkökulmia maailmasta. Näkökulmina voi olla ”materiaalisen maailman” tapahtumia, suhteita ja rakenteita, kuten myös ”henkisen maailman” eli sosiaalisen maailman ajatuksia, tunteita ja uskomuksia. On olemassa erilaisia diskursseja ja sen myötä myös erilaisia näkökulmia. Ihmisillä on maailmaan erilaisia suhteita, jotka riippuvat heidän asemastaan maailmassa identiteetteineen ja sosiaalisine suhteineen. Erilaisten diskurssien ja erilaisten näkökulmien välinen suhde on myös suhteessa erilaisten ihmisten välisiin suhteisiin. Ihmiset voivat täydentää toisiaan, kilpailla keskenään tai hallita toisiaan jne. (Fairclough 2003: 124.)

Blommaert (2005) määrittelee diskurssi-käsitteen myös laajasti, sillä hän pitää diskursseina kaikkia ihmistoiminnan semioottisia muotoja, joilla on yhteys ympäröiviin sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin merkityksiin. Diskursseilla luomme ympäristöstämme sosiaalisesti ja kulttuurisesti merkityksellisen. Esimerkiksi vuoresta tulee ”kaunis” vuori vasta, kun joku on sen niin todennut ja kertonut sen toiselle ihmiselle. Kieli ja kaikki muu merkityksellinen toiminta on diskurssia. Yksinkertaistettuna diskurssit antavat merkityksiä sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti. (Blommaert 2005: 3–4.)

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993: 26–27) puolestaan määrittelevät diskurssi-käsitteen ”eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. Toisin sanoen merkitykset rakentuvat sosiaalisesti, sillä aina kun viitomme, puhumme tai kirjoitamme, otamme osaa siihen, miltä ”maailma näyttää”. Tieto on siis aina jostakin näkökulmasta laadittu, jotakin tarkoitusta varten ja jossakin sosiaalisessa suhteessa merkityksellistettyä (Gergen: 1994: 72; Burr 1995: 1–8).

Diskurssin käsite on itsessään laaja, mutta kaikkien edellä mainittujen tutkijoiden lähtökohtana on kielen rakentuminen sosiaalisesti. Yksi diskurssianalyysin peruslähtökohdista onkin sosiaalinen konstruktivismi laajempaan teoreettisena viitekehyksenä, jossa kieli nähdään sosiaalisena toimijana ja todellisuutta rakentavana (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 12). Konstruktivisen luonteen mukaisesti merkitykset eivät ole pysyviä, vaan ne voivat muuttua ja myös tarkoittaa eri asioita eri konteksteissaan. Näin ollen absoluuttista tietoa ei ole, vaan merkitys rakentuu sosiaalisesti ja on muuttuva ilmiö.

Diskurssin käsitteen kanssa tulee helposti juostua ympäriinsä, kuten mainitsin luvun alussa. Tarkennankin tutkimukseni diskurssi-käsitettä. On oleellista erottaa käsitteet *teksti*, *diskurssi* ja *diskurssit*. Tutkimuksessani *teksti* on kirjoitettua aineistoa, kuten koulutuspoliittiset tekstit tutkimusaineistossani. Seuraan kriittisen diskurssintutkimuksen perinnettä (Pietikäinen & Mäntynen 2009), jossa käsitettä *diskurssi* esitetään kahdessa eri merkityksessä: 1) *Diskurssilla* (yksikkö) tarkoitetaan yleistä teoreettista lähtökohtaa, jossa kielenkäyttö nähdään sosiaalisena toimintana. 2) *Diskurssilla* (monikko) puolestaan tarkoitetaan merkityksellistämisen tapaa, jonka itse kieliyhteisön jäsenet tunnistavat. Toisaalta *diskurssi* yksikkömuodossa voi tarkoittaa myös samaa kuin *diskurssit* monikossa, mutta se käy ilmi tekstiyhteydessä. Esimerkkien ”feministinen diskurssi” tai ”sovinistinen diskurssi” asiayhteyksissä ilmenee tietyn yhteisön käyttämä merkityssysteemi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 25–28.)

3.7 Kriittinen diskurssianalyysi

Tutkimukseni on kriittistä diskurssianalyysia (CDA), joka on yksi diskurssianalyysin suuntauksista. Diskurssianalyysi (myös diskurssintutkimus) on luonteeltaan monitieteinen, kehittyvä ja oleva tieteenala, joka tarkastelee kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan välistä suhdetta (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 7). Toisin sanoen tavoitteena on yhdistää kielenkäytön *mikrotaso* sen laajempiin *makrotason* konteksteihin ja sosiaaliseen toimintaan. Tutkimuksessani mikrotaso tarkoittaa kielenkäyttöä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä koulutuspoliittisissa teksteissä. Mikrotason analyysini, kielenkäyttö teksteissä, etenee tutkimuslöydösten myötä kohti makrotason analyysia, jossa tuon esille mahdollisia tulkintoja kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä eri konteksteissaan. Tässä luvussa esittelen diskurssianalyysin ja kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksiä ja eroavaisuuksia sekä avaan tarkemmin tutkimuksellista otettani kriittisessä diskurssianalyysissa.

Pietikäisen (2000) mukaan kriittisessä diskurssianalyysissa yhdistyy sekä kielitieteellisen että yhteiskuntatieteellisen diskurssintutkimuksen näkemyksiä. Kriittinen diskurssianalyysi on kiinnostunut kielenkäytöstä ja analysoi esimerkiksi *tekstiä* käyttäen lingvististä analyysia, kuten myös kielitieteellinen diskurssintutkimus tekee. Yhteiskuntatieteiden diskurssintutkimuksen kanssa kriittinen diskurssianalyysi puolestaan jakaa näkemyksen diskurssien konstruktivisesta luonteesta eli diskurssien tavasta hahmottaa ja jäsentää maailmaa. Näiden kahden, kielitieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen, diskurssintutkimuksen erona on niiden lähtökohdat tutkimukseen, sillä yhteiskuntatieteellinen diskurssianalyysi liikkuu sosiaalisista rakenteista, ilmiöistä ja suhteista kieleen päin, kun taas kielitieteellisen diskurssianalyysin suun-

ta on päinvastainen. Käytännössä nämä lähestymistavat ovat kiinni toisistaan ja parhaimmillaan täydentävät toisiaan. (Pietikäinen 2000: 191–193.) Kriittinen diskurssianalyysi soveltaa molempia, kielitieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen, diskurssintutkimuksen suuntauksia. (Hodge & Kress 1993: 205; Fairclough 1992: 4.)

Luukka (2000: 133) tarkentaa, että kielitieteessä diskurssianalyysillä voidaan tarkoittaa kielenkäytön, kirjoitettujen tekstien, keskustelujen ja kokonaisten viestintätapahtumien tutkimusta. Tutkimuksessani tutkin kirjoitettuja koulutuspoliittisia tekstejä ja niissä ilmenevää kielenkäyttöä sosiaalisissa konteksteissa. Täten tutkimuksessani yhdistän kielitieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen diskurssintutkimuksen näkökulmia.

Diskurssianalyysi ei ole selkeärajanainen tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin väljä teoreettinen viitekehys, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä ratkaisuja (Jokinen & Juhila & Suoninen 1999: 17–18). Väljän viitekehysten syynä on diskurssianalyysin sosiaalinen ulottuvuus, joka itsessään tuo laajan ja kirjavan näkökulman. Menetelmälliset ratkaisut riippuvat tutkimusaineistosta ja -tavoitteista.

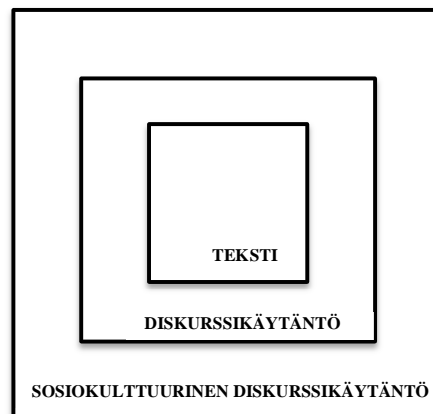
Kriittinen diskurssianalyysi eroaa muista diskurssianalyyseista kriittisyydellään ja poliittisilla tavoitteillaan. Pietikäisen (2000: 193) mukaan kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena on tuoda esille yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevantteja ajatuksia diskurssintutkimukseen, jonka myötä pyritään saamaan yhteiskunnassa muutos parempaan. Kieltä käyttäessämme emme ole aina tietoisia tietyn kielenkäytön perimmäisistä syistä ja seurauksista. Tiedetyt diskursiiviset käytänteet voivat neutralisoida ja tulla itsestäänselvyyksiksi, joka puolestaan tarjoaa tehokkaan kehyksen vallankäytölle. (Fairclough 1995: 54.)

Muun muassa diskurssintutkimuksen sosioseioottista näkökulmaa edustava Blommaert (2005) on kyseenalaistanut kriittistä lähtökohtaa diskurssintutkimuksessa. Kriittisen diskurssianalyysin oma vasta-argumentti seuraa kriittistä teoriaa siinä, ettei arvovapaata tai neutraalia tiedettä ole olemassa (Kress 1990: 85). Tollefsonin (2006: 42) mukaan kriittinen näkökulma huomioi/tunnustaa sen, että politiikassa luodaan ja ylläpidetään usein sosiaalista epätaasa-arvoisuutta ja että päättäjät tukevat hallitsevassa asemassa olevia sosiaalisia ryhmiä. Näin ollen kriittinen tutkimusotteeni on perusteltua kahdesta syystä: ensimmäiseksi koulutuspoliittisten tekstien sisältöä ei voida pitää itsestäänselvyytenä ja toiseksi Suomen koulutuspoliittisia tekstejä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä ei ole ennen tarkasteltu kriittisestä näkökulmasta.

Itse kriittinen diskurssianalyysi on myös väljä yleisnimi kielenkäytön tutkimuksille, mutta se eroaa diskurssianalyysistä kiinnostuksellaan kielen sosiaalisen käytännön ja valtasuhteiden yhteen kietoutuneisuuteendesta. Keskeisintä kriittiselle diskurssianalyysille on siis

tutkia diskurssia sosiaalisena ja yhteiskunnallisena käytänteenä kriittisestä näkökulmasta. (Pietikäinen 2000: 195–196.)

Tutkimusmenetelmäni, kriittinen diskurssianalyysi, tukeutuu Faircloughin (1992, 1995 & 1997) kolmiulotteiseen analyysimalliin, jossa diskurssianalyysilla on kolme tasoa: 1) *Tekstin* tasolla analysoidaan tekstuaalista ulkoasua eli lingvistisiä piirteitä, kuten esimerkiksi sanastoa, semantiikkaa, virkkeitä, pienempiä kieliopillisia piirteitä sekä myös laajemmin tekstin rakennetta ja koheesiota eli virkkeiden liittymistä toisiinsa. 2) *Diskurssikäytännön* tasolla tarkastellaan tekstin tuottamisen ja tulkitsemisen välistä suhdetta esimerkiksi poliittisissa puheissa ja teksteissä. 3) *Sosiokulttuurisen käytännön* ulottuvuudessa puolestaan katsotaan abstraktimmalla tasolla tilannekontekstia ja institutionaalisten käytäntöjen kontekstia kuten myös yhteiskunnan ja kulttuurin kokonaisuudesta. Kolmiulotteisessa analyysimallissa tekstianalyysi on ytimenä ja diskurssikäytäntö puolestaan sijaitsee tekstin ja sosiokulttuurisen käytännön välissä (Kuvio 2). Näin syntyy kolmitasoinen ulottuvuus, jossa kolme osa-aluetta on toisiinsa kytköksissä. Parhaimmillaan kriittinen diskurssianalyysi käsittelee kaikkea kolmea tasoa. (Fairclough 1992: 72–100; 1995: 57–62; 1997: 78–85).



Kuvio 2. Kolmiulotteinen analyysimalli (Fairclough 1992: 73; 1995: 59; 1997: 82)

Kolmiulotteisen mallin lisäksi käytän osittain myös Johnsonin (2009) tapaa tarkastella kielipoliittista aineistoa, jossa hän tutkii: 1) *tekijöitä*, joihin kuuluvat niin tekstien luojat kuin myös ne, jotka ovat vastuussa politiikan tulkitsemisesta ja täytäntöönpanosta 2) *tavoitteita*, aikomuksia, jotka on asetettu teksteissä 3) *prosesseita* luomisessa, tulkitsemisessä ja täytäntöönpanossa 4) *diskursseja*, jotka synnyttävät ja ylläpitävät politiikkaa sekä 5) *dynaamisia sosiaalisia ja historiallisia konteksteja*, kuten missä kielipoliittikka on luotu, tulkittu ja tarkoituksenmukaistettu. (Johnson 2009: 144.)

Kunkin yhteisön diskursiiviset käytänteet eli sen tavanomaiset kielenkäyttötavat mielletään verkostoiksi, jotka Fairclough (1997) nimeää *diskurssijärjestykseksi*. Toisin sanoen tietyn yhteiskunnallisen instituution tai tietyn sosiaalisen osa-alueen diskurssijärjestys rakentuu kaikista diskurssityypeistä, joita siinä käytetään. Käsitteellä diskurssijärjestys Fairclough tuo esille eri osa-alueiden välistä keskinäistä suhdetta. Esimerkiksi koulumaailmassa voidaan tarkastella luokkahuoneen ja koulupihan erilaisia diskurssityyppejä, eli sitä, ovatko osa-alueet tiukasti erillään vai sekoittuvatko ne tietyissä teksteissä helposti toisiinsa. Sosiaalisilla ja kulttuurisilla muutoksilla on diskursiivisia vaikutuksia, jolloin diskurssijärjestyksen sisäiset ja keskinäiset rajat tulevat uudelleen määritellyiksi. Nämä rajat voivat olla yhteiskunnallisen kiistan ja konfliktin aiheena, koska vallassa oleva ryhmä pyrkii vaikuttamaan diskurssijärjestyksiin varmistamalla ja pitämällä tietyt rakenteet diskurssijärjestyksissä tai muokkaamalla niitä edukseen. (Fairclough 1997: 77.) Näin ollen diskurssijärjestyksellä on suhteensa valtasuhteisiin, minkä yhteydessä nousee esille muun muassa käsite hegemoninen valta (hallitseva valta). Avaan valtasuhteita laajemmin luvussa 3.6.2.

Maailma muuttuu koko ajan ja sen myötä sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset ovat arkipäiväisiä. Toisessa luvussa esittelin kuurojenopetuksen historiaa sen alkuaajoista nykypäivään asti. Kyseistä historiaa tarkastellessa voidaan havaita diskurssienvälisiä kamppailuja kuurojenopetuksessa, jossa näyttää esiintyvän ainakin kahdenlaista diskurssia – medikaalista ja sosiokulttuurista. Voidaan siis pohtia sitä, nähdäänkö käsitteen *viittomakieli* olevan kuurojen yhteisön diskurssia ja käsitteen *kuurous* puolestaan lääketieteellistä diskurssia kuten myös sitä, ovatko kuurojen yhteisön ja lääketieteen diskurssit teksteissä tiukasti erillään toisistaan vai sekoittuneet yhteen.

Tutkimusaineistoni analyysissa käytän osittain lingvististä tekstianalyysia, mutta pääsääntöisesti lähtökohtana on *intertekstuaalinen tekstianalyysi*. Lingvistinen analyysi on luonteeltaan kuvailevaa, kun taas intertekstuaalinen analyysi on pikemminkin tulkitsevaa (Fairclough 1997: 84). Avaan intertekstuaalisuutta tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.7.1 Intertekstuaalisuus

Intertekstuaalisuus voidaan ymmärtää tekstienvälisyydeksi. Intertekstuaalinen analyysi sijaitsee Faircloughin kolmiulotteisessa analyysimallissa *tekstin* ja *diskurssikäytännön* rajalla, koska intertekstuaalisessa analyysissä tekstistä etsitään jälkiä diskurssikäytännöistä. Toisin sanoen tarkastellaan, millaisia mahdollisia diskurssikäytäntöjä teksteissä esiintyy tutkittavasta kohteesta. (Fairclough 1997: 84.) Tämä lähestymistapa soveltuu hyvin analyysimenetelmäksi

tutkimuksessani, koska tarkastelen ensisijaisesti, mitä käsitteitä ja määritelmiä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä esiintyy koulutuspoliittisissa teksteissä, ja toiseksi pohdin, millaisia mahdollisia diskurssikäytäntöjä teksteistä rakentuu.

Fairclough (1992) jakaa intertekstuaalisuuden kahteen pääluokkaan: 1) *avoimeen intertekstuaalisuuteen*, jossa toinen teksti on näkyvästi eli eksplisiittisesti läsnä ja 2) *interdiskursiivisuuteen*, jossa tekstistä on tunnistettavissa jokin toinen diskurssi. Avoin intertekstuaalisuus voidaan havaita eksplisiittisistä merkeistä, kuten lainausmerkeistä tai suorista viittauksista. Interdiskursiivisuutta on puolestaan vaikeampi tunnistaa, koska se on ikään kuin piilotettu tekstin pintatasoa syvemmälle. Toisin sanoen teksteissä viitataan toisiin teksteihin näkyvästi (avoin intertekstuaalisuus) tai ei-näkyvästi (interdiskursiivisuus). Intertekstuaalisessa analyysissä tutkijan täytyy osata päätellä merkityksellisiä yhteyksiä, vaikka tekstissä ei olisi eksplisiittisiä merkkejä toisen tekstin olemassaolosta. Intertekstuaalinen tulkinta on nimenomaan sellaista tulkinnan taitoa, jossa korostuu tutkijan arvostelukyky ja kokemus. (Fairclough 1992: 84–85, 101–105.)

Fairclough (1997) tarkentaa, että intertekstuaalisen analyysin aineistona ovat tekstien kielelliset piirteet ja että analyysi itse on tulkintaa tuosta aineistosta. Tulkinnaissa analysoitava teksti sijoitetaan diskurssikäytäntöjen yhteiskunnalliseen skaalaan eli diskurssijärjestyksiin. Käytännössä kyse on kulttuurisesta tulkinnasta, koska tulkitsemalla tekstiä astutaan sen diskurssiverkoston luomalle kulttuuriselle alueelle. (Fairclough 1997: 84.) Toisin sanoen tutkittava teksti ohjaa tutkijan diskursiiviseen maailmaansa, mutta se tosin riippuu tutkijan kyvystä tehdä havaintoja ja tulkintoja aineistosta.

Intertekstuaalisessa analyysissäni sivuan jokaista tasoa Faircloughin (1992) kolmiulotteisesta mallista, joka antaa kokonaisvaltaisemman näkökulman tutkittavasta kohteesta. Intertekstuaalinen analyysini käsittelee tekstiä ja diskurssikäytäntöjä, jotka puolestaan ovat yhteydessä sosiokulttuurisiin käytäntöihin. Diskurssikäytäntöjen tarkastelu sosiokulttuurisissa käytännöissä tuo esille mahdollisia diskurssijärjestyksiä.

3.7.2 Valta, hegemonia ja ideologia diskurssissa

Valta, hegemonia ja ideologia sijoittuvat Faircloughin (1992: 86) kolmiulotteisessa analyysimallissa kolmanteen tasoon, *sosiokulttuuriseen käytäntöön*. Diskurssijärjestykseen sisältyy näkemys diskurssin vallasta, sillä eri diskurssien välillä on keskinäisiä valtasuhteita. Diskurssintutkijoiden kiinnostuksen kohteena ei ole niinkään se, mikä versioista on ”totuudellisin” vaan pikemminkin erilaisten versioiden painoarvo: millaiset näkemykset ovat vallalla, margi-

naalissa tai puuttuvia ja miksi (Pietikäinen ja Mäntynen 2009: 13). Kriittisessä diskurssianaalissa keskitytään valtasuhteiden epäsymmetrisyyteen (Pietikäinen 2000: 201). Fairclough (1992: 36) tarkentaa, etteivät kohteena ole pelkästään valtasuhteet diskursseissa, vaan myös se, miten ne muovautuvat sosiaalisesti diskurssikäytännöissä. Näin ollen on tarkasteltava diskursseja kokonaisvaltaisesti ja tuotava esille erilaisia näkökulmia.

Diskursseissa on olemassa rinnakkain ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä. Joi-tain merkityksiä saatetaan pitää itsestäänselvyyksinä, ja nämä diskurssit saavat muita diskursseja tukevamman jalansijan. (Jokinen & Juhila & Suoninen 1993: 29.) Kuuroista puhuttaessa on olemassa rinnakkain ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä, joita edustavat ainakin lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma (ks. esim. Jokinen 2000, Salo 2008, Liikamaa 2012). Luukkaisen (2008) mukaan kuurouden näkeminen joko lääketieteellisestä tai kulttuurisesta näkökulmasta on kiistatta ollut hallitseva tapa hahmottaa kuuroutta ilmiönä. Toisaalta Luukkaisen tutkimuksen mukaan viittomakieliset kuurot nuoret eivät suhtaudu niin kutsuttuun lääketieteen ja sosiokulttuurisuuden vastakkainasetteluun homogeenisesti, vaan heidän joukossaan esiintyy pluralistisia näkökulmia. (Luukkainen 2008: 132.) Tulen pohtimaan näitä näkökulmia laajemmin aineistoanalyysini jälkeen pohdintaluvussa.

Faircloughin (1992) mukaan käsiteltäessä valtaa diskurssista nousee esille kaksi keskeistä käsitettä, jotka ovat *hegemonia* ja *ideologia*. Ideologiat ovat tietynlaisia näkemyksiä todellisuudesta, ja ne muodostuvat diskursiivisissa käytännöissä. Ihmiset tuottavat, ylläpitävät ja muuttavat ideologisia valtasuhteita. Ihmiset eivät ole välttämättä tietoisia ideologisista piirteistä kielenkäytössään, koska kielenkäyttö voi olla konventionalistunutta ja automatisoitunutta. Ylläpitämällä tiettyä kielenkäyttöä vahvistetaan tiedostamatta tiettyä näkemystä todellisuudesta. Ideologiat diskurssikäytännöissä ovatkin tehokkaimmillaan silloin, kun niitä pidetään luonnollisina ja itsestäänselvyyksinä. Ideologisia kamppailuja käydään koko ajan diskurssikäytännöissä, sillä yhteiskunnassa on myös vaihtoehtoisia diskursseja ja ideologioita. (Fairclough 1992: 87–90.) Yksinkertaistettuna ideologia on diskursiivinen prosessi, jossa kielenkäytön avulla esitetään tietty näkemys, joka puolestaan yhdistetään tiettyyn ihmisryhmään tai sosiaaliseen identiteettiin.

Hegemonian käsite puolestaan mahdollistaa erilaisten diskurssikäytänteiden valtasemien tarkastelun (Pietikäinen 2000: 201–202). Hegemonialla voidaan tarkoittaa jonkin yhteisön taloudellisesti, poliittisesti, kulttuurisesti ja ideologisesti hallitsevaa asemaa yhteiskunnassa. Se ei ole milloinkaan täydellistä vaan hetkellistä ja osittaista. Hegemonia ei synny alistamalla vaan se edellyttää muiden ryhmien myöntymystä, liittoumia ja yhdentymistä. Hegemonia ei kuitenkaan ole pysyvää, koska hegemonista kamppailua käydään jatkuvasti. (Fair-

clough 1992: 92–94.) Toisin sanoen hegemonia tarkoittaa tietyn ryhmän johtavaa ja laajaan yhteisymmärrykseen perustuvaa (valta-)asemaa, joka näyttäytyy luonnollisena.

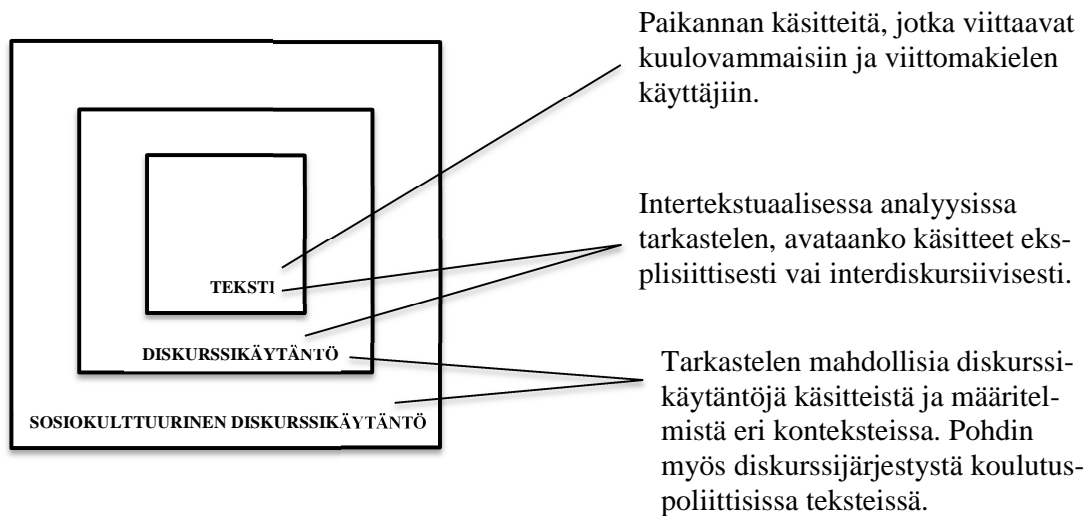
Hegemonia ja ideologia kytkeytyvät siis valtaan, ja kieli itsessään on yksi vallan esiintymismuodoista. Toisessa luvussa esittelin kuurojenopetuksen hegemonista valtakamppailua, jota on käyty aina sen alkuajoista asti. Tarkastellessani kuurojenopetuksen historiaa voin todeta, että yhteiskunnallisilla muutoksilla eri aikakausina on ollut vaikutuksensa kuurojenopetukseen. Myös lääketieteellä on ollut vaikutuksensa siihen, samoin kuin kuurojen yhteisön kielellis-kulttuurisella näkökulmalla. Toisin sanoen kuurojenopetuksen diskursseissa on nähtävissä rinnakkain lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma. Näiden kahden diskurssin kanssa esiintyy muutoksia hegemonisessa asemassa, kun tarkastellaan kuurojenopetuksen historiaa. Näin ollen tarkastelen tutkimusaineistoni analyysissa muun muassa sitä, miten lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen diskurssi esiintyvät nykyajan koulutuspoliittisissa teksteissä. Tarkastelen myös sitä, kuinka hegemoninen valtakamppailu on uudistanut diskursseja ja diskurssi-järjestystä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Näin ollen valta-asemia kielenkäytön kautta tarkasteleva kriittinen diskurssianalyysi soveltuu hyvin työhöni.

3.8 Analyysin eteneminen

Tutkimusaineistoni koostuu kolmesta koulutuspoliittisesta tekstistä, joita tulen analysoimaan aineisto kerrallaan horisontaalisesti ja lopuksi tarkastelen tekstejä yhtäaikaaisesti vertikaalisesti. Horisontaalisessa aineistanalyysissä aloitan ylimmästä koulutuspoliittisesta tekstistä eli perusopetuslaista, josta siirryn perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin ja lopuksi analysoin Haukkarannan opetussuunnitelmaa. Täten seuraan koulutuspoliittisten tekstien hierarkiaa aloittaen ylimmästä ja siirtyen alemmille tasoille samoin kuin kielipolitiikan sipulimallia uloimmista kerroksista sisäkerroksiin.

Horisontaalisella tasolla analysoin koulutuspoliittisia tekstejä teksti kerrallaan vastaten tutkimuskysymyksiini. Analyysivaiheet etenevät kolmivaiheisesti jokaisen aineiston kohdalla. Ensimmäisessä vaiheessa paikannan tekstissä käsitteitä, jotka viittaa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Toisessa vaiheessa tarkastelen, miten käsitteet esiintyvät ja kuinka ne määritellään koulutuspoliittisissa teksteissä. Analyysivälineenä käytän intertekstuaalisuutta. Tarkastelen siis, avataanko käsitteet eksplisiittisesti eli avoimesti ja onko niissä interdiskursiivisuutta eli tunnistettavissa jokin toinen diskurssi. Edellä mainituissa vaiheissa korostuu tutkijan presuppositio eli ennako-oletamus tutkittavasta kohteesta erityisesti silloin, kun käsitettä ei eksplisiittisesti avata koulutuspoliittisissa teksteissä. Seuraavana siirryn mikrotason analyysi-

sista makrotasolle, jossa tarkastelen mahdollisia diskurssikäytäntöjä käsitteistä ja niiden määritelmistä. Samalla tulen pohtimaan diskurssijärjestystä koulutuspoliittisissa teksteissä. Havainnollistan kuviossa 3 analyysiprosessini etenemistä käyttäen Faircloughin kolmiulotteista analyysimallia. Analyysiprosessini alkaa tekstistä, josta siirryn intertekstuaalisuudella diskurssikäytännön tasolle, joka on puolestaan yhteydessä sosiokulttuuriseen käytäntöön.



Kuvio 3. Havainnollistava kuvio analyysiprosessini etenemisestä kolmiulotteisessa mallissa

Edellä esitettyjen horisontaalisen analyysin kahden ensimmäisen vaiheen jälkeen pohdin kolmannessa vaiheessa kuinka koulutuspoliittiset tekstit asemoivat kielet, kielen varieteetit ja kommunikaatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin.

Kolmen eri koulutuspoliittisen tekstin horisontaalisen analyysin jälkeen tarkastelen aineistoani vertikaalisesti. Kokoan yhteen tutkimuslöydöksiäni kolmesta koulutuspoliittisesta tekstistä ja vertailen niitä toisiinsa. Esittelen myös mahdollisia havaintoja yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista puhuttaessa kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä kolmessa eri koulutuspoliittisessa tekstissä, koska Johnsonin (2009: 154) mukaan kielipolitiikassa jokaisella sipulimallissa kuvatulla tasolla voi olla oma tulkintansa kielipolitiikasta. Näin ollen vertailen horisontaalisen analyysin tuloksia vielä vertikaalisesti löytääkseni yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Aineistoanalyysissani seuraan esittelemääni kolmivaiheista analyysiprosessia, ellen toisin erikseen mainitse.

4 AINEISTON ANALYYSI

4.1 Suomen perusopetuslaki (628/1998 ja sen muutokset)

Suomen perusopetuslain säätää eduskunta, mutta käytännössä lakia valmistellaan ministeriva-
liokunnissa ja ministeriöissä. Valmistelun jälkeen hallitus esittää perusopetuslain eduskunnal-
le, joka puolestaan päättää lain hyväksymisestä yleisistunnossa. (Lehtisalo & Raivola 1999:
207, 245.) Suomen perusopetuslaki on lainsäädännöllinen teksti. Se rakentuu yhdeksästä eri
luvusta, joihin kuuluu yhteensä 59 pykälää. Pykälät puolestaan jakaantuvat momentteihin.
Perusopetuslain teksti on tyyliltään tiivistä ja tarkkaan kirjoitettua, ja se voi olla alan termis-
töön ja tekstityyliin perehtymättömälle ihmiselle vaikealukuista.

Faircloughin (1992) kolmiulotteisen mallin mukaisesti paikannan käsitteitä kuulovam-
maisista ja viittomakielen käyttäjistä perusopetuslain tekstissä. Perusopetuslaissa kuulovam-
misiin ja viittomakielen käyttäjiin viitataan eksplisiittisesti ainoastaan opetuskielen 10 §:n 2
momentissa: ”*Kuulovammaisille* tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä” (Pe-
rusopetuslaki 628/1998 ja sen muutokset). Perusopetuslaki käyttää käsitettä *kuulovammainen*,
mutta ei tarkemmin määrittele käsitettä lainsäädännössä. Faircloughin (1992: 102) mukaan
kaikki tekstit saavat merkityksiä tai luovat merkityksiä jo olemassa olevista ja myös tulevista
teksteistä. Näin ollen siirryn Faircloughin kolmiulotteisessa mallissa diskurssikäytännön ta-
solle, jossa tarkastelen tekstin intertekstuaalisuutta. Käsitettä kuulovammainen ei avata eks-
plisiittisesti, joten analysoin mahdollisia merkityksiä interdiskursiivisesti. Lehtisalon ja Rai-
volan (1999: 207) mukaan hallitus esittelee lakia eduskunnalle, joten tarkastelen, määritel-
läänkö kuulovammaiset *hallituksen esityksessä eduskunnalle koulutusta koskevasta lainsää-
dännöstä* (HE86/1997):

Pykälän 2 momenttiin otetaan lisäksi säännös velvollisuudesta käyttää viittomakieltä opetuskie-
lenä. Säännös on uusi. Velvollisuus määräytyisi oppilaiden kuulovammaisuuden asteen mukaan.
Ainakin viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille kuuroille opetus tulee antaa viittoma-
kielellä.

Hallituksen esityksen mukaan velvollisuus käyttää viittomakieltä opetuskielenä perustuu kuu-
lovammaisuuden asteeseen. Ainakin kuuroille, joille viittomakieli on ensikieli, tulee antaa
opetusta viittomakielellä. Näin ollen hallituksen esitys rajaa kuulovammaisuuden audiologi-
sesti ja sosiaalisesti; audiologisesti kuuroihin ja sosiaalisesti niihin, joiden ensikieli on viitto-

makieli. Näitä yhdistämällä hallitus tarkoittaa kuulovammaisia. Toisaalta hallituksen esitys perusopetuslaista jättää auki, mitä tarkoitetaan *ensikielellä ja kuurolla*.

Tarkastelen myös Suomen perustuslakia tarkemmin, koska Suomen oikeusjärjestelmän normihierarkian mukaisesti perusopetuslain yläpuolella on perustuslaki. Suomen perustuslaki säädettiin vuonna 1995, ja siinä viitataan kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin eksplisiittisesti 17 §:n pykälän kolmannessa momentissa: ”*Viittomakieltä käyttävien oikeudet – turvataan lailla*” (Suomen perustuslaki 731/1999). Perustuslaki ja perusopetuslaki ovat lainsäädännöllisiä tekstejä, eikä niissä avata tai määritellä käsitteitä. Hallituksen esityksessä perustuslaista (HE 309/1993) ei tarkemmin määritellä käsitettä viittomakieltä käyttävä, mutta siinä mainitaan ”– Suomessa on myös noin 5000 *viittomakieltä käyttävää kuuroa* –”. Vuoden 1995 perustuslaissa käytetään käsitettä *viittomakieltä käyttävä* ja perustuslakia edeltävässä hallituksen esityksessä tarkennetaan, että viittomakieltä käyttävällä tarkoitetaan nimenomaan *kuuroja*.

Esittelin luvussa kaksi Kuurojen liiton ottaneen roolia kuurojenopetuksen edunvalvonnassa 1960-luvulta lähtien, joten tarkastelen Kuurojen liiton kielenkäyttöä perusopetuslain valmistelun aikoihin. Kuurojen Liitto julkaisi *kuurojen kielipoliittisen ohjelman* vuonna 1993, jossa mainitaan, ettei *kuurolla* tarkoiteta lääketieteellistä kuulovamman astetta vaan kielellis-kulttuurisen ryhmän kuuroa henkilöä, joka käyttää viittomakieltä (KIPO 1993: 4–5). Näin ollen käsitteellä kuuro on kaksi diskurssikäytäntöä, lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen diskurssi. Hallituksen esityksestä perustuslaista ei kuitenkaan ilmene, viitataanko käsitteellä kuuro audiologisesti kuuroihin vai kielellis-kulttuuriryhmän kuuroihin. Tulkitsen Kuurojen liiton edunvalvonnan kielenkäytöllä olleen vaikutuksensa käsitteiden käyttöön perustuslain hallituksen esityksessä kuten myös itse perustuslaissa, koska kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa on maininta: ”Kuurojen ryhmälle on luonteenomaista *viittomakielen käyttäminen*”. Perustuslain hallituksen esityksen ja perustuslain käyttämä käsite *viittomakieltä käyttävä* on nähtävästi lähtöisin kielipoliittisesta ohjelmasta, koska siinä sanotaan kuurojen käyttävän viittomakieltä. Näin ollen Kuurojen liiton käyttämä ilmaus ”viittomakielen käyttäminen” on mahdollisesti jalostunut perustuslakia varten muotoon *viittomakieltä käyttävä*. Tulkintani Kuurojen liiton edunvalvonnan kielenkäytön vaikutuksesta lainsäädännölliseen tekstiin vahvistaa kuurojen kielipoliittisen ohjelman rajaaminen ainoastaan kuuroihin, mikä on yhteneväistä perustuslain hallituksen esityksen rajauksen kanssa. Tosin hallituksen esityksestä ei kuitenkaan ilmene, viitataanko käsitteellä kuuro audiologisesti kuuroihin vai kielellis-kulttuurisen ryhmän kuuroihin.

Käsitettä *viittomakieltä käyttävä* pohdittiin laajemmin perustuslain säädöksen jälkeen Oikeusministeriön työryhmän mietinnössä vuonna 1996. Oikeusministeriön työryhmän mietinnön mukaan perustuslain käyttämä sanamuoto ei ilmaise tarkasti, keitä ovat viittomakieltä käyttävät. Säännöksen soveltamisala kohdistuu kuitenkin viittomakieltä käyttäviin kieli- ja kulttuuriryhmänä, jonka ydinryhmäksi katsotaan sellaiset kuurot ja vaikeasti kuulovammaiset, jotka käyttävät viittomakieltä äidinkielenä/ensikielenä. Mietintö lisää vielä sen, että säännös on tosiasialliselta ulottuvuudeltaan laajempi, eikä sitä ole haluttu rajoittaa tarkemmin, vaan on jätetty liikkumavaraa itse kieliyhteisölle määrittellä oman ryhmänsä jäsenet niin sanotulla yhteisöllisellä autonomialla. (Oikeusministeriön mietintö 1996: 9.)

Oikeusministeriön mietintö viittaa tulkinnallaan eksplisiittisesti kuuroihin ja vaikeasti kuulovammaisiin, joiden äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Toisin sanoen oikeusministeriön mietintö täsmentää, mitä tarkoitetaan käsitteellä *kuuro* hallituksen esityksessä perustuslaista ja *viittomakieltä käyttävä* perustuslaissa. Kuurolla viitataan siis lääketieteen diskursiin merkitykseen eli audiologisesti kuuroon. Sen lisäksi oikeusministeriö käyttää käsitettä *vaikeasti kuulovammainen*, joka on myös lääketieteen diskurssia. Näin ollen oikeusministeriö yhdistää audiologisen ja sosiaalisen näkökulman viittomakieltä käyttävä -käsitteen rajauksessa, eli se puhuu audiologisesti kuuroista ja vaikeasti kuulovammaisista sekä sosiaalisesti kielellis-kulttuurisesta ryhmästä, jossa äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli.

Perusopetuslain käyttämä käsite *kuulovammainen* (Perusopetuslaki 628/1998 ja sen muutokset) ja sen määrittely hallituksen esityksessä perusopetuslaista (HE86/1997) on yhteneväinen oikeusministeriön mietinnön (1996) kanssa. Kuulovammaisella tarkoitetaan siis kuuroa tai vaikeasti kuulovammaista, jonka äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Toisin sanoen määrittelyssä yhdistetään audiologinen ja sosiaalinen näkökulma. Mielenkiintoisena lisähavaintona voidaan pitää sitä, että käsitetasolla perusopetuslaki ja perustuslaki käyttävät toisistaan poikkeavia käsitteitä kuten *kuulovammainen* ja *viittomakieltä käyttävä*, mutta molemmat käsitteet on rajattu tarkoittamaan samaa kohderyhmää.

Siirryn Faircloughin kolmiulotteisen analyysimallin kolmannelle tasolle, sosiokulttuuriin käytäntöön, jossa tarkastelen edellä esitettyjen käsitteiden ja määritelmien muita mahdollisia diskurssikäytäntöjä eri konteksteissa. Tarkastelen muun muassa käsitteitä kuuro, kuulovammainen, viittomakieltä käyttävä ja äidinkieli/ensikieli.

Perusopetuslaissa, Suomen perustuslaissa ja näiden lainsäädäntöjen hallituksen esityksissä, samoin kuin oikeusministeriön työryhmän mietinnössä ei määritellä tarkemmin käsitettä äidinkieli/ensikieli. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan äidinkielen määritelmä riippuu siitä, mitä perusteluita käytetään määrittelyssä: alkuperää, pätevyyttä, käyttöä, samaistumista vai

automatiikkaa. Alkuperässä äidinkieleksi määritellään ensiksi opittu kieli. Pätevyudessa äidinkielenä on kieli, jota puhuja hallitsee parhaiten. Kielen käytön kannalta eniten käytetty kieli on äidinkielenä. Samaistumisessa äidinkielenä on kieli, jonka syntyperäisenä puhujana muut pitävät yksilöä (ulkoinen samaistuminen) tai johon yksilö itse samaistuu (sisäinen samaistuminen). Automatiikassa äidinkielenä on se kieli, jolla ajattelee, laskee, näkee unta ja kirjoittaa päiväkirjaa. Eri määritelmien mukaan ihmisellä voi olla eri äidinkieliä, ja äidinkieli voi muuttua elämän aikana. (Skuttnabb-Kangas 1988: 34–37.) Näin ollen äidinkielen määritteleminen ei ole yksinkertaista, sillä se riippuu siitä, mistä näkökulmasta määrittelee. Yksinkertaistettuna tutkimusaineistossani äidinkielellä/ensikielellä voidaan tarkoittaa ensiksi opittua kieltä, mutta tämä ei kuitenkaan ole absoluuttinen totuus tulkinnasta, koska äidinkielen/ensikielen määritelmän tulisi lähteä loppujen lopuksi itse yksilöstä, eikä niin sanotusti valmiiksi annettuna.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään kahdenlaista konventionaalista kirjoitustapaa kuuroista: *deaf*, johon liitetään audiologinen status ja käsite *Deaf* (isolla D:llä), johon puolestaan liitetään sosiokulttuurinen näkökulma (Lane, Hoffmeister & Bahan 1996: x; Padden 1996: 87). Suomessa ei käytetä vastaavanlaista käsitteellistä jakoa, eikä kuuro-sanaa siis kirjoiteta isolla k-kirjaimella. Kuurojen kielipoliittisen ohjelman (KIPO 1993: 4–5) mukaan käsitteellä *kuuro* voidaan tarkoittaa kuulovamman astetta tai kielellis-kulttuuriryhmän kuuroa henkilöä, joka käyttää viittomakieltä. Näin ollen suomen kielessä käytetään samaa sanaa viittaamaan kahteen eri merkitykseen. Bagga-Guptan (2010) mukaan tämä audiologisen *deaf*- ja sosiokulttuurisen *Deaf*-käsitteiden eroavaisuus on tärkeää, mutta huomauttaa samalla ettei käsitteellistä jakamista pidä ottaa staattisena tai absoluuttisena totuutena. Kategorisointi on usein rakennettu essentiaalisista ihmisominaisuuksista, jotka ovat staattisia ja yksinkertaistavia. Onkin tarpeen suhtautua kriittisesti kategorioihin, koska kategorioiden uudelleentarkastelu mahdollistaa erilaisia näkökulmia maailmasta ja ihmisten toiminnasta. (Bagga-Gupta 2010: 253.)

Vuoden 1999 Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan mukaan *viittomakieltä käyttäviä* ovat ne, joille viittomakieli on äidinkielenä, ensikielenä, toisena kielenä tai vieraana kielenä (Jokinen 2000: 79–80). Toisin sanoen viittomakieltä käyttävät ovat erittäin laaja joukko, sillä siihen voivat kuulua esimerkiksi kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat, heidän perheenjäsenensä, sukulaiset, ystävät, naapurit, hoitajat, opettajat ja kaikki muut, jotka käyttävät viittomakieltä vähintään jonkin verran arkipäiväisessä elämässään. Yksinkertaistettuna viittomakieltä käyttävä on yläkäsite ihmisille, jotka käyttävät viittomakieltä enemmän tai vähemmän. Perustuslaissa ei kuitenkaan viitata näin laajaan joukkoon käsitteellä viittomakieltä käyttävät, ja sen

myöntää perustuslain jälkeinen oikeusministeriön mietintö (1996). Mietintö toteaa, että tosi-asiallisesti viittomakieltä käyttävät on laajempi kuin vain kuurot ja vaikeasti kuulovammaiset, joiden äidinkieli/ensikieli on viittomakieli. Mietintö jättääkin liikkumavaraa itse kieliyhteisölle määrittellä oman ryhmänsä jäsenet niin sanotulla yhteisöllisellä autonomialla. (Oikeusministeriön mietintö 1996: 9.) Näin ollen voin todeta Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan otaneen käyttöön lainsäädännöllisen käsitteen viittomakieltä käyttävät ja määritelleen sen koskemaan laajempaa joukkoa kuin mitä perustuslaissa on tarkoitettu. Toisaalta vuoden 1995 perustuslain valmistelun yhteydessä Kuurojen liiton kielenkäyttö kielipoliittisessa ohjelmassa (KIPO 1993) on osaltaan vaikuttanut itse viittomakieltä käyttävä -käsitteen syntyyn. Silloin Kuurojen liitto määritteli kohderyhmäksi ainoastaan kuurot, ja kuusi vuotta myöhemmin Kuurojen liiton viittomakielitoimikunta muutti käsitteen merkityksen koskemaan laajempaa joukkoa. Näin ollen voidaan todeta Kuurojen liiton muuttaneen ja laajentaneen käsitystä viittomakieltä käyttävistä, kun verrataan vuoden 1993 kielipoliittista ohjelmaa vuoden 1999 viittomakielitoimikunnan määritelmään.

Käsitteen *kuulovammainen* suhteen voidaan Kuuloliiton (2014a) mukaan tarkoittaa myös ”henkilöä, jolla on jonkinasteinen tai -laatuinen kuulonalennus, lievistä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen”. Maailman terveysjärjestö WHO jaottelee eriasteiset kuulovammat audiologisesti lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja erittäin vaikeaan kuulovammaan (WHO ICF). WHO:n toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälistä luokitusta on kritisoitu medikalistiseksi ja vammaisuutta yksilöllistäväksi (Vehmas 2005: 112–114). Kuulovammaisuutta kuvataan lääketieteellisestä näkökulmasta audiologisesti eli kuulonasteen mukaisesti. Vammaisia ihmisiä, kuten esimerkiksi kuulovammaisia, voidaan tarkastella myös sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Tämä näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle eri vammaisuutta koskevilla tutkimuksilla (Morrisin 1992 ja Crownin 1996 mukaan Corker 1998: 5). Intertekstuaalisen analyysini mukaan perusopetuslaissa kuulovammaiseksi katsotaan kuurot ja vaikeasti kuulovammaiset, joiden äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Näin ollen määritelmässä yhdistetään sekä lääketieteellisiä että sosiokulttuurisia näkökulmia. Longan ja Korpijaakko-Huhdan (2000: 389–390) mukaan käsite kuulovammainen on myös lainsäädännöllinen käsite. Yhdyn näkemykseen, sillä analyysini perusteella käsitettä kuulovammainen käytetään lainsäädännöllisissä teksteissä.

Tarkastelen seuraavaksi aineistoa kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti, eli kuinka perustuslaki asemoi kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Analysoin aineistoa intertekstuaalisesti, eli liikun Faircloughin kolmiulotteisessa mallissa tekstin ja diskursssikäytännön välillä. Viittomakieli

mainitaan kahdessa pykälässä perusopetuslaissa, opetuskielen 10 §:ssä ja äidinkielen 12 §:ssä. Kielten varieteetteja tai kommunikaatiokanavia ei mainita perusopetuslaissa. Näin ollen tarkastelen, miten perusopetuslaki asemoi viittomakielen suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin.

Ensimmäiseksi esittelen opetuskielen kymmenettä pykälää, koska ainoastaan siinä pykälässä viittomakieli asemoidaan eksplisiittisesti suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Kyseisessä pykälässä on neljä momenttia ja esittelen momentit siinä järjestyksessä kuin ne ovat lainsäädännössä, koska siten saadaan kokonaisvaltainen kuva opetuskielen kymmenennestä pykälästä (Perusopetuslaki 628/1998 ja sen muutokset):

1. momentti:

Koulun opetuskieli — — on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli.

2. momentti:

Saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta viittomakielellä.

3. momentti:

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

4. momentti:

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

Ensimmäisen momentin mukaan opetuskielenä on jompikumpi Suomen kansalliskielistä, suomi tai ruotsi, joiden lisäksi opetuskielenä voivat olla myös muut vähemmistökielet, saame, romani ja viittomakieli. Opetuskielenä ei siis voi olla vain jokin edellä mainituista vähemmistökielistä, sillä suomi tai ruotsi on aina vähintään toisena opetuskielenä mukana vähemmistökielen lisäksi. Lauseilmaus antaa tasavertaisen kuvan vähemmistökielten asemasta opetuskielenä enemmistökielen rinnalla.

Tosiasiassa toisessa momentissa saame ja viittomakieli on asemoitu eri tavoin, sillä ”saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee **pääosin** antaa saamen kielellä” maininnalla nostetaan saame ensisijaiseksi kieleksi ennen kansalliskieliä suomea tai ruotsia. Viittomakielen suhteen menetellään toisin, sillä maininta ”kuulovammaisille tulee **tarvittaessa** antaa opetusta viittomakielellä” puolestaan nostaa suomen tai ruotsin ensisijaiseksi opetuskieleksi, jon-

ka jälkeen viittomakieli huomioidaan. Ilmaisumuoto ”*tulee tarvittaessa antaa*” suoraan ja epäsuorasti viittaa viittomakielen toissijaiseen asemaan opetuskielenä. Toista momenttia tarkastellessa viittomakielen asema opetuskielenä on siis heikompi verrattuna saamen kieleen, koska enemmistökieli on vahvemmassa asemassa suhteessa viittomakieleen. Romanin kieltä ei mainita tarkemmin lisämomenteissa, joten jätän sen pois analysistani.

Toisen momentin viittomakieleen ja kuulovammaisiin liittyvä lauseilmaus vastaa tutkimuskysymykseeni, sillä viittomakieli asemoidaan eksplisiittisesti kuulovammaisten kieleksi. Tarkempi lingvistinen analyysi tuo esille mielenkiintoisen modaaliverbin käytön viittomakielen ja kuulovammaisten suhteen, sillä toisessa momentissa käytetään ilmaisumuotoa *tulee tarvittaessa antaa*, joka viittaa viittomakielen olevan niin sanotusti mahdollisena vaihtoehtona. Toisaalta modaaliverbien käyttö on lauseilmauksessa ristiriidassa, koska *tulee* tarkoittaa välttämättömyyttä ja *tarvittaessa* taas viittaa mahdollisuuteen. Sanavalintaa ei kuitenkaan tarkemmin avata perusopetuslaissa, mutta hallituksen esitys perusopetuslaista (HE86/1997) sanoo: ”Ainakin viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille kuuroille opetus tulee antaa viittomakielellä”. Sanalla *ainakin* viitataan välttämättömyyteen, jonka kohderyhmänä ovat ensikielenään viittomakieltä käyttävät kuurot. Pohjautuen aiempiin analyysituloksiini kuulovammaisten ja viittomakieltä käyttävien määrittelystä lainsäädännöllisessä teksteissä voin todeta, että viittomakieli opetuskielenä on osoitettu kuuroille ja vaikeasti kuulovammaisille, joiden äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Muussa tapauksessa viittomakieli on harkinnanvaraista.

Kolmannessa momentissa annetaan mahdollisuus kumota toisen momentin viittomakielelle antama epätasa-arvoinen asema suhteessa enemmistökieleen. Siinä eksplisiittisesti sanotaan, että ”*oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen*”. Toisin sanoen opetuskielen päättää loppujen lopuksi itse oppilaan huoltaja tosin sillä varauksella, kykeneekö opetuksen järjestäjä eli koulu tarjoamaan viittomakieltä opetuskielenä. Mielenkiintoinen yhtäläisyys kuvauksessa huoltajan asemasta löytyy myös perusopetuksen äidinkielen opetuksen 12 pykälästä, jonka mukaan ”*äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös – – viittomakieltä*”. Näin ollen oppilaan huoltaja saa päättää lapsensa opetus- ja äidinkielen. Tämä käytännössä voi merkitä sitä, että kuurojen vanhempien kuulevat lapset eli CODAt (Children of Deaf Adult) voivat myös saada opetus- ja äidinkieleksi viittomakielen.

Neljäs momentti myös mahdollisesti kallistaa viittomakielen aseman opetuskielenä ensisijaiseksi, sillä ”*erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan muulla kuin 1 momentissa mainitulla kielellä*”. Edeltävän maininnan myötä viitto-

makieli voi olla pääosin tai kokonaan opetuskielenä. Maininta koskee muiden vähemmistökielten lisäksi myös muita kieliä, esimerkiksi englantia tai venäjää.

Perusopetuslain opetuskielen 10 pykälän kokonaisvaltaisen tarkastelun myötä voidaan todeta, että viittomakieli voi olla ensisijaisena opetuskielenä, mikäli kolmannen tai neljännen momentin kriteerit täyttyvät. Toisessa momentissa puolestaan mainitaan eksplisiittisesti, että kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta viittomakielellä. Näin ollen näen viittomakielen olevan lähtökohtaisesti toissijainen kieli, paitsi kuuroilla ja vaikeasti kuulovammaisilla, joilla se on äidinkielenä/ensikielenä.

Tämä viittomakielen ja enemmistökielten välinen epätasa-arvoisuus juontuu vuoden 1985 koululakiin. Sitä edelsi eri ryhmien välinen kamppailu kielikoulutuskysymyksessä – Kuurojen Liitto halusi lisätä viittomakielen opetuskieleksi, ja lopulta kyseiseen koululakiin lisättiin viittomakielestä seuraava maininta: ”*Kuulovammaisten opetuksessa voidaan opetuskielen tukena käyttää viittomakieltä – –.*” (Salmi & Laakso 2005: 352–356.) Tarkasteltuani kuurojenopetuksen historiaa luvussa 2 voin todeta, että kyseessä on ensimmäinen kerta, kun viittomakieli mainittiin kuurojenopetukseen liittyen lainsäädännöllisellä tasolla. Viittomakielen viitattiin ensimmäistä kertaa jo vuoden 1858 kansanopetuslaissa, muttei kuitenkaan eksplisiittisesti sanalla *viittomakieli*. Kansanopetuslain jälkeenkin viittomakieleen viitattiin aina eri kiertoilmauksilla, kunnes vuoden 1985 koululaki ensimmäisenä hyväksyi viittomakielen lainsäädännöllisellä tasolla Suomessa, vaikkakin erittäin heikolla asemalla niin kutsuttuna tukikielenä enemmistökielen ollessa pääkielenä.

Kun tarkastellaan vuoden 1985 koululakia ja nykyistä perusopetuslakia niin muutoksia on tapahtunut suuntaan ja toiseen. Viittomakielen asema on vahvistunut, koska viittomakieli osoitetaan nykyisessä perusopetuslaissa ainakin kuuroille ja vaikeasti kuulovammaisille, joiden äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Toisaalta muutosta ei ole tullut enemmistökielen ja viittomakielen väliseen epätasa-arvoiseen asemaan, vaan eron voi katsoa korkeintaan kaventuneen hieman. Muutos on marginaalinen, kun huomioidaan, että vuoden 1985 koululain ja nykyisen perusopetuslain välisenä aikana Suomen koulutuspoliittinen selonteko (1990) korosti vähemmistökielten aseman parantamista ja perustuslain uudistuksen (1995) myötä viittomakieltä käyttävien oikeudet turvattiin lailla.

Tiivistän perusopetuslain analyysini tutkimuslöydöksiä. Käsitteellä kuulovammaiset viitataan kuuroihin ja vaikeasti kuulovammaisiin, joiden äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Viittomakieli asemoidaan eksplisiittisesti kuulovammaisten kieleksi. Lainsäädännön diskurssijärjestyksessä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä esiintyy rinnakkain kahdenlaista diskurssikäytäntöä, lääketieteellistä ja sosiokulttuurista diskurssia. Diskurssikäy-

täntöjen käsitteellistymisessä lääketieteellinen diskurssi on hegemonisessa asemassa ja vahvemmin taustalla rajaamassa kohderyhmää. Toisin sanoen kuulovammaisten ja viittomakielen käyttäjien asema Suomen lainsäädännössä, perusopetuslaissa ja perustuslaissa, perustuu lähtökohtaisesti vammaisuuteen ja lääketieteelliseen näkökulmaan. Samaan tulokseen on päättänyt Conaman (2010: 272–273), joka on tutkinut viittomakielen asemaa Suomen ja Irlannin lainsäädännössä. Intertekstuaalisen analyysini myötä voidaan myös todeta selvä yhteys audio-logisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen välillä Suomen perustuslaissa kuten myös perusopetuslaissa. Vastaavanlaiseen tulokseen on myös päättänyt Bagga-Gupta (2010: 263) analysoidessaan Ruotsin koulutuspoliittisia tekstejä.

4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004

Opetusministeriön alaisuudessa toimii opetushallitus asiantuntijavirastona, jonka keskeisenä tehtävänä on opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen (Lehtisalo & Raivola 1999: 209). Näin ollen opetushallitus on kehittänyt vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita (POPS 2004). Opetussuunnitelmien perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmien perusteita ohjaavat muun muassa perusopetuslaki ja -asetukset, samoin kuin valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. (POPS 2004: 10.) POPS on 320-sivuinen aineisto, joka jakaantuu yhdeksään eri lukuun. Luvuissa 1–4 esitellään opetussuunnitelman perustietoja taustoineen ja tavoitteineen sekä toteuttamistapoja ja yleistä tukea opetuksessa. Luvussa 5 avataan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus selostetaan luvussa 6, ja tämän luvun kolmas alaluku (6.3) on nimeltään *Viittomakieliset*. Opetussuunnitelman laajimmassa luvussa 7 esitellään oppimistavoitteita ja opetuksen keskeisiä sisältöjä eri oppiaineissa ja lukuun sisältyy muun muassa *viittomakieli äidinkielenä ja suomi viittomakielisille* -oppimääriä. Luvuissa 8–9 kerrotaan oppilaan arvioinnista ja erityisistä kouluista, kuten esimerkiksi kansainvälisistä kielikouluista ja Steinerpedagogisesta koulusta. Opetussuunnitelma on tekstityyliltään asiallinen ja lukijaystävällinen, koska se avaa asia-aiheet pääosin selkeästi.

Faircloughin kolmiulotteista mallia ja tutkimuskysymyksiäni seuraten tarkastelen ensimmäiseksi tekstitasolla, mitä käsitteitä on kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelmassa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin viitataan käsitteellä *viittomakieliset*. Eri vähemmistöryhmillä, kuten saamelaisilla, romaneilla ja viittomakielisillä sekä maahanmuuttajilla on oma alalukunsa ope-

tussuunnitelmien perusteissa luvussa 6, *Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus*. Jokaisessa alaluvussa avataan tarkemmin, ketkä kuuluvat kyseisiin kieli- ja kulttuuriryhmiin ja miten opetus organisoidaan kieliryhmille. Itse POPS (2004: 35) määrittelee viittomakielisiä alaluvussa 6.3 *Viittomakieliset*: ”Viittomakielinen on kuuro, huonokuuloinen tai kuuleva oppilas, jonka äidinkieli on suomalainen viittomakieli”. Näin ollen viittomakielisiä ovat siis ne oppilaat, joiden äidinkieli on suomalainen viittomakieli. Viittomakielisiksi lasketaan siis myös muun muassa kuurojen vanhempien kuulevat lapset eli CODAt.

Siirryn Faircloughin kolmiulotteisessa mallissa diskurssikäytännön tasolle, jossa analysoin tekstin intertekstuaalisuutta. POPS ei eksplisiittisesti mainitse muita tekstejä, joten analysoin tekstiä interdiskursiivisesti. Opetussuunnitelmassa on tunnistettavissa Kuurojen liiton käyttämä diskurssi, sillä vuonna 1999 Kuurojen liiton viittomakielitoimikunta laati määritelmän käsitteelle viittomakieliset. Jokisen (2000) mukaan viittomakieltä käyttävä on laajempi käsite, johon kuuluu kolme pääryhmää: 1) *viittomakieliset*, joille suomalainen viittomakieli on äidinkieli/ensikieli, 2) viittomakieli toisena kielenä ja 3) viittomakieli vieraana kielenä. Jokinen myös tarkentaa käsitettä viittomakieliset:

Viittomakielisten ryhmään kuuluvat ne kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat, jotka ovat omaksuneet suomalaisen viittomakielen pääasiassa vanhemmiltaan, sisaruksiltaan tai päiväkotitai koulutovereiltaan. Äidinkielisiä tässä ryhmässä ovat puolestaan ne, jotka ovat omaksuneet viittomakielen sitä käyttäviltä (useimmiten kuuroilta) vanhemmiltaan jo varhaislapsuudessa. Vanhemmille itselleen viittomakieli on joko ensikieli tai äidinkieli. Ensikielisiksi katsotaan ne, jotka ovat omaksuneet (noin 0-5 vuotiaana) viittomakielen kuulevilta vanhemmilta, jotka taas ovat opetelleet sen käytön vasta aikuisena todettuaan lapsensa tarvitsevan sitä. Vanhempien viittomakieli on toisen tai vieraan kielen tasoinen.

Näiden ryhmien väliin sijoittuvat ne kuulevien vanhempien lapset, jotka ovat varhaislapsuudesta alkaen omaksuneet viittomakieltä sitä käyttävältä vanhemmalta kuuroilta tai huonokuuloiselta sisarukseltaan. Näillä henkilöillä kielenomaksumisprosessi muistuttaa äidinkielisten kielenomaksumista. Osittain viittomakielisten ryhmään kuuluvat vielä ne, jotka käyttävät valtakielen ohella (esim. huonokuuloiset, joilla on viittomakielisiä ystäviä, ja jotka ainakin osittain samastuvat heihin). Viittomakieliselle henkilölle ympäristön käyttämä valtakieli (suomi, ruotsi) on toinen kieli, jota hän oppii viimeistään koulussa.

Suomalaista viittomakieltä toisena kielenä käyttäviä ovat esimerkiksi viittomakielisten parissa työskentelevät ihmiset (kuurojenpapat, viittomakielen tulkit, kuulovammaisten erityisopettajat). Heille viittomakieli on usein heidän toiseksi eniten käyttämänsä kieli oman äidinkielen

ohella. Osa huonokuuloisista voidaan laskea myös viittomakieli toisena kielenä -ryhmään. Vieraskielisiä ovat puolestaan henkilöt, jotka käyttävät viittomakieltä silloin tällöin harrastuksena. (Jokinen 2000: 79–81.)

POPS:n käyttämä diskurssi viittomakielisistä on käytännössä melko suora lainaus Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan luomasta määritelmästä. Diskurssikäytäntö viittomakielisistä on sosiokulttuurinen. Määritelmässä esiintyy myös lääketieteellistä diskurssia, kun siinä viitataan kuulonasteeseen: ”viittomakielinen on *kuuro, huonokuuloinen ja kuuleva*, joille suomalainen viittomakieli on äidinkieli/ensikieli”. Kyseisessä lauseilmauksessa lääketieteellinen diskurssi tavallaan ”suljetaan pois” mainitsemalla audiologiset statukset kokonaisvaltaisesti kuurosta kuulevaan, minkä myötä kielellis-kulttuurinen näkökulma korostuu entisestään.

Viittomakielitoimikunnan luoma määritelmä viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien kielistä on staattinen, koska määritelmässä ei huomioida mahdollisia muuttujia äidinkielen/ensikielen suhteen. Jokisen (2000: 81) mukaan viittomakieli katsotaan äidinkieleksi, kun henkilö on oppinut sen ensiksi ja samaistuu kieleen. Jokinen viittaa äidinkielen määrittelyssä Skutnabb-Kankaaseen. Esittelin Skutnabb-Kankaan (1988: 34–37) äidinkielen määrittelyä edellisessä luvussa, ja hän käyttää Jokisen mainitsemien määritelmien lisäksi myös muun muassa *pätevyyttä*, jossa äidinkielenä voi olla myös kieli, jota puhuja hallitsee parhaiten, ja *kielen käytön* kannalta yksilön eniten käyttämää kieltä voidaan pitää myös äidinkielenä. Näin ollen esimerkiksi ammatti-ihmisillä, jotka työskentelevät kuurojen parissa, viittomakieli voi muuttua äidinkieleksi, mikäli kriteeriksi otetaan se, mitä kieltä käyttää eniten tai hallitsee parhaiten. Kuurojen yhteisössä tunnetaan myös tapauksia, joissa kuuro tai huonokuuloinen henkilö ei ole saanut viittomakielistä ympäristöä lapsuuden aikana vaan on oppinut viittomakielen vasta myöhemmässä iässä niin sanotusti toisena kielenä. Henkilö on viittomakielen käytön myötä samaistunut kieleen, ja viittomakielestä on tullut henkilön eniten käyttämä kieli. Viittomakielitoimikunnan määritelmän mukaan häntä ei laskettaisi äidinkieliseksi tai ensikieliseksi. Näin ollen sosiokulttuurinen määritelmä viittomakieltä käyttävistä ja viittomakielisistä on staattinen ja yksinkertaistava, kun tarkastellaan mahdollisia muuttujia kielten käytön suhteen eri tilanteissa. Syynä tähän staattisuuteen voi olla kielenomistajuuden näkökulma, jossa viittomakielen haluttaan korostaa olevan lähtökohtaisesti nimenomaan äidinkielisten ja ensikielisten kieli.

Viittomakieliset käsitteen synty juontuu vuoden 1995 perustuslain (17 § 3. mom.) käyttämään *viittomakieltä käyttävät* -käsitteeseen, jota pohdittiin perustuslain säädöksen jälkeen oikeusministeriön mietinnössä (1996). Oikeusministeriön mietintö (1996: 9) totesi, että lainsäädännön suppeasta soveltamisalasta huolimatta viittomakieltä käyttävä on tosiasiallisesti

ulottuvuudeltaan laajempi käsite, ja näin ollen annetaan itse kieliyhteisölle mahdollisuus määrittellä, keitä ovat viittomakieltä käyttävät (ks. luku 4.1). Kolme vuotta myöhemmin Kuurojen liiton viittomakielitoimikunta määritteli käsitteen viittomakieltä käyttävät, jonka myötä syntyi viittomakieliset-käsite. Edellisessä luvussa totesin, että käsite viittomakieltä käyttävät on lähöisin Kuurojen liiton edunvalvonnan kielenkäytöstä vuoden 1995 perustuslain valmistelun yhteydessä. Kuurojen liiton kielenkäyttö on alun perin koskenut ainoastaan kuuroja viittomakielen käyttäjiä, mutta näkemys on muuttunut laajemmaksi viittomakielitoimikunnan määrittelyn myötä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa siis ilmennetään sosiokulttuurista diskurssia kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä käsitteellä viittomakieliset. Opetussuunnitelman sosiokulttuurista näkemystä vahvistaa myös luku 7.3, jossa avataan viittomakieli äidinkielenä -oppimäärää. Kyseisen oppimäärän tavoitteenasettelu mainitaan seuraavanlaisesti: ”viittomakieli äidinkielenä -opetuksen yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvaa viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä puhuttua kieltä käyttävässä ympäristössä” (HAOPS 2009: 89). Maininnassa korostetaan viittomakielisen yhteisön kielellis-kulttuurista näkökulmaa ja viittomakielistä identiteettiä. Näin ollen totean opetussuunnitelmassa käytettävän pääsääntöisesti sosiokulttuurista diskurssia.

Tarkastelen opetussuunnitelmaa vielä kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti, eli kuinka opetussuunnitelma asemoi kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Analysoin aineistoa intertekstuaalisesti, ja liikun Faircloughin kolmiulotteisessa mallissa tekstin ja diskurssikäytännön välillä. Opetussuunnitelmien perusteet ei asemoi opetuskieliä eri tavoin viittomakielisillä, koska opetussuunnitelmassa käytetään sosiokulttuurista näkökulmaa, joka koskee kaikkia viittomakielisiä kuulonasteesta riippumatta. Opetussuunnitelmassa ei ole mainintoja kielten varieteeteista tai kommunikaatiokanavista.

Tarkastelen seuraavaksi laajemmin kielten asemointia suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmien perusteiden (2004: 35) mukaan ”suomalainen viittomakieli on opetuskielenä, jonka rinnalla käytetään myös suomea tai ruotsia luku- ja kirjoituskielenä”. Tässä lauseilmauksessa viitataan epäsuorasti kaksikielisyyteen ilmauksella ”rinnalla”, jonka tulkitsen tarkoittavan sitä, että opetuskielen ollessa suomalainen viittomakieli samaan aikaan käytetään myös enemmistökieltä luku- ja kirjoituskielenä. Toisin sanoen kielet risteävät toisiaan opetuksessa, mutta suomi tai ruotsi on läsnä vain luku- ja kirjoitusmuodossa. Bagga-Guptan (2010: 254–256) tutkimuksen mukaan Ruotsissa sormitukset ja huuliot myös sekoittuvat puhutusta kielestä viittomakieleen, mikä on

luonnollista kompleksisessa ja multimodaalisessa kielenkäytössä. Suomessa samansuuntaisia havaintoja on tehnyt Tapio (2013) tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin viittomakielisten oppilaiden multimodaalista kielenkäyttöä englannin kielen oppitunnilla. Tapion (2013) tutkimus tuo uutta tietoa kielten risteytymisestä toisiinsa, eli kielet risteävät toisiinsa enemmän kuin vain luku- ja kirjoitusmuodossa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet on luotu vuonna 2004, ja silloin tuota uutta tutkimustietoa ei ollut saatavilla. Näin ollen on tarpeen tutkia viittomakielisten arjen kielenkäyttöä kouluympäristössä laajemmin, minkä myötä saadaan uutta tutkimustietoa multimodaalisesta kielen käytöstä. Siten voidaan muuttaa ja täsmentää opetussuunnitelman ilmaisua ”luku- ja kirjoituskielenä”.

Kielten asemoinnista esittelen kuviossa 4 vielä sen, miten opetussuunnitelma asemoi viittomakielisten äidinkielen ja toisen kotimaisen kielen opiskelun. Kuviossa asemoidaan eri äidinkielet suhteessa toiseen kotimaiseen kieleen. Viittomakielisille annetaan *viittomakieli äidinkielenä ja suomi tai ruotsi viittomakielisille* -oppimääriä.

OPPILAAN ÄIDINKIELI	ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPIMÄÄRÄ		TOINEN KOTIMAINEN KIELI	
	YHTEINEN	ERILLISRAHOITETTU	YHTEINEN	VALINNAINEN
suomi	suomi äidinkielenä	-	ruotsi	-
ruotsi	ruotsi äidinkielenä	-	suomi	-
saame	saame äidinkielenä ja suomi saamen- kielisille	-	-	ruotsi
romani	suomi tai ruotsi äidinkielenä	romani	ruotsi tai suomi	-
viittomakieli	viittomakieli äidinkielenä ja suomi tai ruotsi viittomakielisille	-	-	ruotsi tai suomi
muu äidinkieli	muu oppilaan äidinkieli ja suomi tai ruotsi toisena kielenä	-	-	ruotsi tai suomi
muu äidinkieli	suomi tai ruotsi toisena kielenä tai suomi tai ruotsi äidinkielenä	maahanmuuttaja- oppilaan äidinkieli	ruotsi tai suomi	-

Kuvio 4. Kategoriataulukko äidinkielten ja toisen kotimaisen kielen opiskelusta (POPS 2004: 44)

Lisähavaintona tuon esille, että POPS:n käyttämät käsitteet *suomi toisena kielenä* ja *suomi viittomakielisille* eroavat toisistaan niin, että suomi viittomakielisille -oppimäärän tavoitteena on mahdollisimman korkeatasoinen kaksikielisyys ja suomi toisena kielenä -oppimäärässä puolestaan tavoitellaan oppilaan saavuttavan mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon (POPS 2004: 95, 113). Suomi viittomakielisille ja suomi toisena kielenä -oppimäärät eroavat toisistaan kielitaitotason tavoitteissa. Taulukosta voidaan havaita, että suomi toisena kielenä -oppimäärää opetetaan periaatteessa vain maahanmuuttajille. Havainto on merkittävä, koska viittomakielisten arkikeskusteluihin on juurtunut ilmaisutapa, jossa suomi olisi toisena kielenä viittomakielen ollessa äidinkielenä. POPS:ssa käytetään kuitenkin käsitettä *suomi viittomakielisille*. Ruotsissa käytetään vastaavanlaista linjausta, mutta siellä kategorisointi perustuu audiologiseen statukseen kuten esimerkiksi ”*kieli kuuroille/huonokuuloisille*” ja ”*ruotsi kuuroille/huonokuuloisille*” (Bagga-Gupta 2010: 264).

Yhteenvedoksi esittelen analyysituloksiani opetussuunnitelmien perusteista. POPS käyttää käsitettä viittomakieliset, ja viittomakielisiä ovat kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat viittomakieliset, joiden äidinkielenä/ensikielenä on suomalainen viittomakieli. POPS:ssa ei ole mainintoja kielten varieteeteista tai kommunikaatiokanavista. POPS asemoi viittomakielen kuurojen, huonokuuloisten ja kuulevien viittomakielisten äidinkieleksi/ensikieleksi. Viittomakielen ollessa opetuskielenä sen rinnalla käytetään myös suomea tai ruotsia luku- ja kirjoituskielenä. Kyseinen ilmausmuoto viittaa kaksikielisyyteen sekä myös siihen, että kielet risteävät toisiaan. POPS siis määrittelee kaksikielisyyden risteävänä ilmiönä, joskin suppeasti ja yksinkertaistavana, kun otetaan huomioon sosiaalisia käytänteitä kielten käytössä koskevat Bagga-Guptan (2010) ja Tapion (2013), jotka tosin ovat kymmenen vuotta tuoreempia kuin analysoimani POPS. Lisähavaintona mainitsen POPS:ssa käytettävän oppimääriä kuin viittomakieli äidinkielenä ja suomi viittomakielisille. Tarkastelen vielä POPS:n diskurssijärjestyksiä Faircloughin kolmiulotteisen mallin kolmannessa tasossa eli sosiokulttuurisessa käytännössä. Analyysini osoitti sen, että POPS:ssa käytetään sosiokulttuurista diskurssia vahvasti, ja näin ollen se on hegemonisessa valta-asemassa.

4.3 Haukkarannan koulun opetussuunnitelma 2009

Haukkarannan koulun opetussuunnitelmassa täsmentyvät perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmaperusteissa määritellyt tavoitteet ja sisällöt. Koulun opetussuunnitelma on laadittu siten, että sitä käytetään yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa. Koulun opetussuunnitelman sisällysluettelo seuraa pääosin perusopetuksen opetussuunnitel-

man perusteiden sisällysluettelo. Sisällöllisesti Haukkarannan opetussuunnitelma ei toista yleisiä tavoitteita, joita esitetään perusteissa, ja ainekohtaisissa osioissa hyvän osaamisen kriteerit on jätetty pois, koska kaikilla koulun oppilailla arviointi perustuu henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin. Toisin sanoen kaikilla Haukkarannan oppilailla on erityisopetuspäätös, ja lähes kaikki oppilaat opiskelevat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (HAOPS 2009: 1.) Haukkarannan koulu on siis erityiskoulu, ja kaikilla oppilailla on erityisopetuspäätös. Näin ollen koulussa käytetään henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), jonka rajasin pois tutkimusaineistostani (ks. luku 3.3). Haukkarannan opetussuunnitelma on 257-sivuinen aineisto, joka jakaantuu yhdeksään päälukuun. Tekstityyliltä Haukkarannan opetussuunnitelma on melko helppolukuinen, koska asia-aiheet avataan pääosin selkeästi.

Faircloughin kolmiulotteisen mallin ensimmäisen tekstitason mukaisesti tarkastelen käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä Haukkarannan opetussuunnitelmassa. Koulun opetussuunnitelma viittaa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin luvussa 3.1.1, jossa esitellään koulun oppilasryhmiä, ja oppilaat kategorisoidaan neljään eri ryhmään: *viittomakielisiin*, *huonokuuloisiin*, *sisäkorvaistuteoppilaisiin* ja *kuulonäkövammaisiin*. (HAOPS 2009: 17–18) Oppilaista mainitaan myös viides ryhmä, dysfaattiset eli kielihäiriöiset oppilaat. Rajaan dysfaattiset oppilaat pois analyysissäni, koska en näe heidän kuuluvan tutkittavaan kohteeseen eli kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin.

Poikkean nyt kahden edellisen aineiston kolmivaiheisesta analyysiprosessista, koska Haukkarannan opetussuunnitelmassa käsitteiden määrittely on tiukasti yhteen kietoutunut kielten, kielten varieteettien ja kommunikaatiokanavien kanssa. Näin ollen analysoin toista ja kolmatta tutkimuskysymystäni yhtäaikaaisesti. Esittelen ensin, miten Haukkarannan opetussuunnitelma määrittelee *viittomakielisiä* ja *huonokuuloisia* sekä miten kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat asemoidaan suhteessa viittomakielisiin ja huonokuuloisiin. Analysoin myöhemmin kahta muuta oppilasryhmää: *sisäkorvaistuteoppilaita* ja *kuulonäkövammaisia*. Lopuksi analysoin kaikkia neljää oppilasryhmää keskenään.

Esittelen nyt, miten Haukkarannan opetussuunnitelma määrittelee viittomakielisiä ja huonokuuloisia sekä asemoi näiden oppilaiden kielivalinnat alla olevassa kuviossa (Kuvio 5). Kuviossa esitetään *viittomakieliset* ja *huonokuuloiset* tiivistetysti siten, kuin ne mainitaan koulun opetussuunnitelmassa. Alkuperäisen tekstin voi lukea liitteestä 1.

Viittomakieliset	Huonokuuloiset
Kuuro tai vaikeasti huonokuuloinen.	Huonokuuloinen.
Äidinkielenä suomalainen viittomakieli.	Äidinkielenä suomen kieli.
Opetuskielenä suomalainen viittomakieli.	Opetuskielenä puhuttu suomen kieli, jota tuetaan viittomin.
Suomen kielen opetus kulkee tiiviisti mukana. Opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman korkeatasoisen kaksikielisyyden.	Opetuksessa painotetaan äidinkielen taitoja ja kiinnitetään huomiota puheilmaisuun, kuuloharjoituksiin ja huuliolukutaitoon.

Kuvio 5. Haukkarannan opetussuunnitelman kategoriat viittomakielisille ja huonokuuloisille (HAOPS 2009: 17–18)

Haukkarannan opetussuunnitelma määrittelee *viittomakieliset* kuuroiksi tai vaikeasti huonokuuloisiksi, joiden äidinkielenä on suomalainen viittomakieli. Opetuskielenä on suomalainen viittomakieli, ja opetuksen tavoitteena on mahdollisimman korkeatasoinen kaksikielisyys. Viittomakielisyyden Haukkarannan opetussuunnitelma määrittelee samoin kuin POPS (2004), ainoastaan tarkentaen, että heidän koulussaan viittomakielisiä ovat vain kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset. (HAOPS 1999: 17.) Koulun opetussuunnitelmassa muita huonokuuloisia, kuten esimerkiksi lievästi tai keskivaikeasti huonokuuloisia, ei siis nähdä viittomakielisinä. Haukkarannan opetussuunnitelman diskurssikäytäntö viittomakielisistä poikkeaa Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan määritelmästä (ks. luku 4.2), sillä koulun opetussuunnitelmassa diskurssijärjestyksessä korostuu kuulonaste. Toisin sanoen diskurssijärjestys kallistuu lääketieteelliseen näkökulmaan. Voidaan siis havaita selvä yhteys audiologisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen välillä.

Tutkimusaineistossani huonokuuloisia käsitellään ensimmäistä kertaa vasta Haukkarannan opetussuunnitelmassa, koska kyseistä kohderyhmää ei ole eksplisiittisesti erikseen mainittu ja kuvailtu ylemmissä koulutuspoliittisissa teksteissä. Koulun opetussuunnitelman (2009) mukaan *huonokuuloisia* ovat huonokuuloiset, joiden äidinkielenä on suomen kieli. Opetuskielenä käytetään puhuttua suomea, jota tuetaan viittomin. Opetuksessa korostetaan äidinkielen eli suomen kielen taitoja ja kiinnitetään erityistä huomiota puheilmaisuun, kuuloharjoituksiin

ja huuliolukutaitoon. (HAOPS 2009: 18.) Koulun opetussuunnitelma yhdistää audiologisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen myös huonokuuloisilla. Tosin huonokuuloisten kohdalla ei tarkemmin määritellä kuulonastetta, kuten on tehty viittomakielisten suhteen. HAOPS (mp.) mainitsee vielä sen, että oppilaat kommunikoivat joko puheella tai viitotulla suomen kielellä, osa myös viittomakielellä. Näin ollen huonokuuloisiin yhdistetään vaihtoehtoisia kommunikaatiokanavia, kuten puheen tukeminen viittomin ja viitottu suomi. Tulkintani mukaan Haukarannan opetussuunnitelma ei määrittele eksplisiittisesti huonokuuloisia kaksikieliseksi, vaan annetaan ymmärtää huonokuuloisten olevan yksikielisiä. Käytännössä huonokuuloiset kuitenkin saavat opetusta mahdollisesti kaksikielisesti, kun tarkastellaan huonokuuloisten kommunikaatiokanavia. Oppilaat, nimittäin kommunikoivat käyttäen viitottua suomea, osa myös viittomakielellä.

Viittomakieliset ja huonokuuloiset on selvästi erotettu toisistaan. Äidin- ja opetuskieli on viittomakielisillä suomalainen viittomakieli ja huonokuuloisilla puolestaan suomen kieli. Opetuksen tavoitteena on viittomakielisillä kaksikielisyys ja huonokuuloisilla mahdollisesti yksikielisyys. Kommunikaatiossa käytetään viittomakielisten kanssa suomalaista viittomakieltä. Huonokuuloisten kanssa käytetään puhuttua suomen kieltä, jota tuetaan tarvittaessa esimerkiksi viitotulla suomen kielellä. Osa huonokuuloisista käyttää myös viittomakieltä. Bagga-Guptaa (2010) lainaten voidaan nähdä selvä yhteys audiologisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen välillä. Tämä selkeä jako viittomakielisiin ja huonokuuloisiin ei kuitenkaan ole uusi asia, koska kyseinen jaottelu on käytännössä toteutettu jo toisen maailmansodan jälkeisenä aikana (ks. luku 2.2.). Salmen ja Laakson (2005: 181–182) mukaan teknologian kehittyminen 1950-luvulla vaikutti kuurojenopetukseen siten, että kuulontutkijoille ja lääkäreille annettiin entistä enemmän vaikutusvaltaa siihen, mitä ja miten kouluissa tulee opettaa. Käytännössä artikulaatioharjoituksista siirryttiin kuulon harjoittamiseen opetuksessa, minkä myötä syntyi erottelu kuurojen ja huonokuuloisten välille – molemmilla oli oma luokkansa opetuksessa. Näin ollen kuurojenopetuksen luokkajaotteluperuste ei ole muuttunut 1950-luvun jälkeen. Toisin sanoen Haukarannan opetussuunnitelman kategoriat viittomakielisistä ja huonokuuloisista ovat staattisia ja yksinkertaistavia, eivätkä ne ole välttämättä yhteydessä todelliseen arjen kielenkäyttöön, kun tarkastellaan Bagga-Guptan (2010: 254–256) tutkimustuloksia sosiaalisista käytänteistä. Toisaalta on tarpeen tutkia itse Haukarannan koulun arjen kielenkäyttölanteita, koska siten saadaan tietoa todellisesta arjen kielenkäytöstä kuten myös sosiaalisista käytänteistä kouluympäristössä.

Analysoin nyt kahta muuta oppilasryhmää, *sisäkorvaistuteoppilaita* ja *kuulonäkövammaisia*, jotka mainitaan Haukarannan opetussuunnitelmassa. Nämä käsitteet esiintyvät en-

simmäistä kertaa tutkimusaineistossani, sillä ylemmissä koulutuspoliittisissa teksteissä ei viitata sisäkorvaistuteoppilaisiin tai kuulonäkövammaisiin. Näin ollen tarkastelen ensin, mitä diskurssikäytäntöjä eli merkityksiä on sisäkorvaistuteoppilaista ja kuulonäkövammaisista. Kuuloliiton (2014b) mukaan sisäkorvaistute on apuväline, joka on toiminnaltaan sähköinen kuulokoje ja joka asennetaan korvaleikkauksessa osittain ihon alle korvan simpukkaan ja kalvon luuhun. Sisäkorvaistute on syntymäkuuron, myöhemmin kuuroutuneen tai vaikeasti kuulovammaisen apuväline (mp.). *Sisäkorvaistuteoppilaalla* viitataan siis oppilaaseen, joka käyttää sisäkorvaistutetta. *Kuulonäkövammaisella* puolestaan viitataan kuurosokeisiin, jotka eivät välttämättä ole täysin kuuroja ja sokeita, mutta henkilöllä on kuulon ja näön toimintarajoitteiden yhdistelmä (Kuurosokeat 2014). Esittelen nyt alla olevassa kuviossa (Kuvio 6), miten itse Haukkarannan opetussuunnitelma määrittelee *sisäkorvaistuteoppilaat* ja *kuulonäkövammaiset* sekä asemoi näiden oppilaiden kielivalinnat. Kuviossa esitetään *sisäkorvaistuteoppilaat* ja *kuulonäkövammaiset* tiivistetysti sellaisenaan, kuten ne mainitaan koulun opetussuunnitelmassa. Alkuperäisen tekstin voi lukea liitteestä 1.

Sisäkorvaistuteoppilaat (CI)	Kuulonäkövammaiset
<p>Yksilöllisyyttä korostetaan, koska oppilaat ovat erilaisia kuulon tasoltaan ja kielellisiltä kyvyiltään. Tavoitteena on kehittää:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) oppilaiden puhekieltä ja kuulemista sekä 2) viittomakielen taitoa <p>Opetusjärjestelyt toteutetaan yhteistyössä vanhempien, sairaalan ja koulun henkilöstön kanssa.</p>	<p>Korostetaan yksilöllisyyttä, kommunikaatiota ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteisen kielen löytämistä.</p> <p>Tärkeintä on lähteä kommunikointitavasta, josta lapsi on itse kiinnostunut ja jolla hän spontaanisti ilmaisee itseään.</p>

Kuvio 6. Haukkarannan opetussuunnitelman kategoriat sisäkorvaistuteoppilaille ja kuulonäkövammaisille (HAOPS 2009: 18)

Sisäkorvaistuteoppilaita ei tarkemmin määritellä Haukkarannan opetussuunnitelmassa, koska heidän suhteensa korostetaan yksilöllisyyttä. Oppilaat ovat erilaisia kuulon tasoltaan ja

kielellisiltä kyvyiltään. Opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden puhekieltä ja kuulemista kuten myös viittomakieltä. Opetusjärjestelyt toteutetaan vanhempien, sairaalan ja koulun henkilöstön kanssa yhteistyössä. (HAOPS 2009: 18.) Havaitsen ristiriidan Haukkarannan opetus suunnitelman sisäkorvaistuteoppilaiden kuvauksessa, koska siinä korostetaan yksilöllisyyttä, ja sen perään mainitaan opetusjärjestelyistä päätettävän vanhempien, sairaalan ja koulun henkilöstön taholta. Toisaalta HOJKS:n arvioinnissa on oppilas mukana, mikäli se ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen katsotaan aiheelliseksi (HAOPS 2009: 37). Näin ollen voin todeta, että yksilöllisyyttä arvioitaessa lähtökohtana on enemmän ulkopuoliset tekijät kuin yksilön oma mielipide.

Kuulonäkövammaisten suhteen Haukkarannan opetussuunnitelma korostaa myös yksilöllisyyttä. Tavoitteena on yhteisen kielen löytäminen, kommunikoinnin ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Kommunikointitavasta päättää lapsi itse. Toisin sanoen kieleksi valikoituu se, millä lapsi luontevasti ilmaisee itseään. (HAOPS 2009: 18.) Kuulonäkövammaisten suhteen Haukkarannan opetussuunnitelma todella korostaa yksilöllisyyttä, koska siinä suoranaisesti sanotaan, että kuulonäkövammaisen lapsi saa itse valita mieleisensä kommunikointitavan.

Yksilöllisyyttä katsoen voidaan todeta, että se eroaa sisäkorvaistuteoppilaiden ja kuulonäkövammaisten kesken. Sisäkorvaistuteoppilaiden suhteen korostetaan yksilölähtöisyyttä, mutta se on myös osittain valmiiksi määrätty: ” – – tavoitteena kehittää oppilaiden puhekieltä ja kuulemista sekä heidän viittomakielen taitoaan – –”. Kuulonäkövammaisten kommunikointitavan suhteen lähdetään siitä, mistä ”lapsi on itse kiinnostunut ja jolla hän spontaanisti ilmaisee itseään”.

Yhteenvedoksi vertailen kaikkia neljää oppilasryhmää keskenään. Viittomakielisten ja huonokuuloisten kategorisoinnissa selvästi ilmenee staattisia ja yksinkertaistavia asemoiteja suhteessa audiologiseen statukseen ja kielelliseen suuntautumiseen. Sisäkorvaistuteoppilaiden tapauksessa suunnitelma näyttää olevan yksilölähtöinen, mutta se on silti semi-staattinen ennalta määrättyjen vaihtoehtojen takia. Näistä oppilasryhmistä ainoastaan kuulonäkövammaisten määrittely lähtee puhtaasti yksilöllisyydestä ilman mitään ennakkomäärittelyä. Voidaan myös havaita yhtäläisyyttä huonokuuloisten ja sisäkorvaistuteoppilaiden asemoinnissa suhteessa kieleen, sillä sisäkorvaistuteoppilailla ja huonokuuloisilla tavoitteena on puhetaidon ja kuulemisen kehittäminen. Toisin sanoen sisäkorvaistuteoppilaiden asemointi suhteessa kieleen ja kommunikaatiokanaviin on melko samanlaista kuin huonokuuloisilla.

Haukkarannan koulun neljää opetusryhmää, *viittomakielisiä, huonokuuloisia, sisäkorvaistuteoppilaita* ja *kuulonäkövammaisia*, tarkastellessa koulua voisi pitää niin kutsuttuna

”viittomakielisenä kouluna”. Ajatus perustuu siihen, että kaikki oppilaat käyttävät viittomakieltä enemmän tai vähemmän. Toisaalta Haukkarannan koulun opetussuunnitelma rajaa kuuluvat viittomakieliset pois oppilasryhmistä, joten Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan määritelmä viittomakielisistä ei toteudu kokonaisuudessaan. Erityiskouluun kuuluu myös dysfaattisia eli kielihäiriöisiä oppilaita, joten ajatus ”viittomakielisestä koulusta” ei toteudu täysin sellaisenaan.

4.4 Kolmen tutkimusaineiston analyysituloksien vertailu

Edellisissä luvuissa olen analysoinut perusopetuslakia, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja Haukkarannan opetussuunnitelmaa horisontaalisesti ja vastannut tutkimuskysymyksiini. Esittelen tutkimuslöydöksiäni vertikaalisesti eli vertailen kolmea koulutuspoliittista tekstiä keskenään.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä tarkastelin Faircloughin kolmiulotteisen mallin tekstianalyysia käyttäen, mitä käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä käytetään koulutuspoliittisissa teksteissä. Koulutuspoliittisissa teksteissä on yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia käsitteiden käytössä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Moninaiempia käsitteitä löytyy, kun mennään ylemmältä tasolta alaspäin. Perusopetuslaissa (628/1998 ja sen muutokset) käytetään käsitettä *kuulovammainen*, perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) puolestaan käytetään käsitettä *viittomakieliset*, jota Haukkarannan opetussuunnitelma (2009) käyttää myös. Haukkarannan opetussuunnitelmassa on myös sellaisia käsitteitä kuin *huonokuuloiset*, *sisäkorvaistuteoppilaat* ja *kuulonäkövammaiset*. Pinnalta katsottuna perusopetuslaki eroaa molemmista opetussuunnitelmista käsitteiden käytössä, ja Haukkarannan koulu puolestaan eroaa POPS:sta käyttämällä moninaiempia käsitteitä.

Toisessa tutkimustehtävässäni tarkastelin, miten käsitteet esiintyvät ja kuinka ne määritellään koulutuspoliittisissa teksteissä. Analyysimenetelmänä käytin intertekstuaalista analyysia, joka sijoittuu Faircloughin kolmiulotteisessa mallissa tekstin ja diskurssikäytännön väliin. Intertekstuaalinen analyysi toi esille erilaisia tuloksia, kun niitä verrataan ensimmäisen tutkimustehtävän tuloksiin.

Analyysissäni totesin lainsäädännöllisen tekstin olevan tekstityyliltään suppeaa, eikä se avaa käsitteitä eksplisiittisesti. Interdiskursiivisen tarkastelun myötä havaitsin perusopetuslain seuraavan perustuslain (731/1999) henkeä, vaikka perustuslaissa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin viitataan käsitteellä *viittomakieltä käyttävät* ja perusopetuslaissa puolestaan käsitteellä *kuulovammainen*. *Viittomakieltä käyttävä* -käsite määriteltiin perustuslain

valmistelun yhteydessä hallituksen esityksessä (HE 309/1993), jossa tarkennettiin käsitteen tarkoittavan nimenomaan kuuroja. Perustuslain säädöksen jälkeen oikeusministeriön työryhmä (1996) pohti laajemmin kyseistä käsitettä ja rajasi *viittomakieltä käyttävät* kuuroihin ja vaikeasti kuulovammaisiin, jotka käyttävät viittomakieltä äidinkielenä. Perusopetuslaissa *kuulovammainen* on puolestaan kuuro eli erittäin vaikeasti kuulovammainen, jonka ensikieli on viittomakieli. Näin ollen voidaan todeta perustuslain ja perusopetuslain diskurssikäytäntöjen olevan yhteneväisiä, vaikka ne käyttävät eri käsitteitä viittaamaan kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Perusopetuslaissa kuulovammainen-käsitteellä siis tarkoitetaan *kuuroa tai vaikeasti kuulovammaista, jonka äidinkieli/ensikieli on viittomakieli*.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja Haukkarannan opetussuunnitelmassa (2009) käytetään käsitettä *viittomakieliset*, joka on peräisin Kuurojen Liiton viittomakielitoimikunnan luomasta määritelmästä. Tiivistetysti viittomakielisiä ovat kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat, joiden äidinkieli/ensikieli on suomalainen viittomakieli. Kuurojen Liiton diskurssikäytäntö viittomakielisistä pohjautuu sosiokulttuuriseen näkemykseen. Pinnalta katsottuna perusopetuslain määritelmä ”*kuuro tai vaikeasti kuulovammainen, jonka äidinkieli on viittomakieli*” on ristiriidassa alempien koulutuspoliittisten tekstien viittomakielisen määritelmän kanssa. Analyysini mukaan POPS käyttää viittomakielitoimikunnan sosiokulttuurista määritelmää viittomakielisistä, ja näin ollen se on ristiriidassa perusopetuslain kanssa. Haukkarannan opetussuunnitelman viittomakielisen määritelmä on puolestaan yhteneväinen perusopetuslain kanssa, koska koulun opetussuunnitelmassa viittomakielisiksi rajataan nimenomaan kuurot ja vaikeasti kuulovammaiset, joiden äidinkielenä on viittomakieli. Näin ollen perusopetuslain ja Haukkarannan opetussuunnitelman määritelmät perustuvat kuulovamman asteeseen, vaikka niissä käytetäänkin eri käsitteitä *kuulovammainen* ja *viittomakielinen*. POPS ja Haukkarannan opetussuunnitelma puolestaan käyttävät samaa käsitettä viittomakieliset mutta määrittelevät sen eri tavoin.

Kolmatta tutkimustehtävääni katsoen viittomakieli asemoidaan perusopetuslaissa ja Haukkarannan opetussuunnitelmassa kuuron tai vaikeasti kuulovammaisen äidinkieleksi. Viittomakielen asemointi audiologiseen statukseen perustuen on yksinkertaistavaa ja staattista, ja se on Bagga-Guptan (2010: 261-263) mukaan ehkä syynä siihen paradoksaaliseen tulkintaan, että viittomakieli olisi tarkoitettu ainoastaan kuurojen kommunikaatioon ja sillä olisi niin kutsuttu korvaava agenda. Bagga-Guptan väittämää vahvistaa perusopetuslain 10 §:n 2 momentin opetuskieltä koskeva ilmaus: ”Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä”. *Tulee tarvittaessa antaa* -ilmaus viittaa viittomakielen korvaavaan agendaan. POPS:ssa viittomakieli puolestaan asemoidaan sosiokulttuurisesti kuuron, huonokuuloi-

sen ja kuulevan äidinkieleksi. Tällöin audiologisella näkökulmalla ei ole painoarvoa, koska kaikki kuulonasteet kuurosta kuulevaan mainitaan.

Viittomakielen rinnalle on tullut myös moninaisempia käsitteitä, kuten esimerkiksi Haukkarannan opetussuunnitelmassa esiin tulevat *puheen tukeminen viittomin* ja *viitottu suomi*. Näitä ”vaihtoehtoisia” kommunikaatiomuotoja tarjotaan huonokuuloisille ja mahdollisesti myös sisäkorvaistuteoppilaille. Tämä on mielenkiintoinen poikkeama, ja se voi johtua osittain perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jäykistä kielirakenteista samoin kuin koulussa todetuista tarpeista hahmottaa eri oppilaiden kielikäytänteitä.

Luvussa 4.2 esittelin POPS:n kategoriataulukkoa äidinkielen ja toisen kotimaisten kielten opiskelusta (kuvio 4). Taulukossa viittomakieli oli ainoastaan äidinkielenä, ei missään muussa kohdassa, ja sen yhteyteen oli laitettu suomi viittomakielisille -oppimäärä. Tämä oppimääräyhdistelmä tarjotaan Haukkarannan koulun opetussuunnitelmassa vain kuuroille tai vaikeasti kuulovammaisille, joiden äidinkieli on suomalainen viittomakieli. Koulun opetussuunnitelmassa huonokuuloisten äidinkieleksi asemoitiin suomen kieli, ja heille tarjotaan kommunikaatiomuotoja kuten puheen tukemista viittomin ja viitottua suomea. Tämä voi johtua siitä, että koulu on todennut huonokuuloisten kielikäytänteiden olevan sellaisia tai siitä, että POPS:ssa on puutteita oppimäärävaihtoehdoissa, joita voisivat olla ”viittomakieli toisena kielenä” tai ”viittomakieli huonokuuloisille/sisäkorvaistuteoppilaille”. Mahdollisesti tämän puutteen takia on syntynyt niin kutsuttuja vaihtoehtoisia kommunikaatiomuotoja viittomakielestä. Suomen kielen ollessa opetuskielenä ei viittomakieltä kelpuuteta sellaisenaan rinnakkaiskieleksi vaan käytetään ”vaihtoehtoisia kommunikaatiomuotoja”, kuten esimerkiksi ”puheen tukemista viittomin” tai ”viitottua suomea”.

Toisaalta kielenomistajuuden näkökulmalla on vaikutuksensa viittomakielen asemointiin. Bagga-Guptan (2010) mukaan kielenomistajuuden suhteen vallalla on ennakkoteorisoitunut näkökulma dualismista eli kaksijakoisuudesta. On minun kieleni, sinun kielesi ja heidän kielensä. Kyseinen kaksijakoisuus saattaa olla peräisin enemmistön sorrosta viittomakielestä kohtaan historiassa, jolloin kaksi kieltä, puhuttu ja viitottu kieli, etäännyivät toisistaan. 1900-luvun loppupuolelle tultaessa kielenomistajuus viittomakielen suhteen vahvistui. Kielellisesti eroja mahdollisesti vahvistettiin, mutta niistä tuli samalla jäykkiä. (Bagga-Gupta 2010: 266–270.) Esimerkiksi Kuurojen Liiton kielipoliittisessa ohjelmassa (1993: 6) korostetaan viittomakielen omistajuutta: ”viittomakieli on – – kuurojen ensisijainen kieli”. Tällä kannanotolla on ollut vaikutuksensa ainakin vuoden 1995 perustuslain valmistelun yhteydessä.

Vertikaalisessa aineistoanalyysissä on otettava vielä huomioon se, että eri koulutuspoliittiset tekstit on tuotettu eri ajassa – perusopetuslaki vuonna 1998, perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteet vuonna 2004 ja Haukkarannan opetussuunnitelma vuonna 2009. Kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä on syntynyt uusia käsitteitä tultaessa 1990-luvulta 2000-luvulle, ja myös käsitteiden merkitysten suhteen on tullut muutoksia. Fairclough (1997: 77) toteaaakin, että sosiaalisilla ja kulttuurisilla muutoksilla on diskursiivisia vaikutuksia, jolloin diskurssijärjestyksen sisäiset ja keskinäiset rajat tulevat uudelleen määriteltyiksi. Aineistoni koulutuspoliittisten tekstien diskurssijärjestys pohjautuu analyysini mukaan audiologisen statuksen ja kielellisen suuntautumisen yhdistelmään. Diskurssijärjestystä tarkastellessa lääketieteellinen diskurssi on hegemonisessa asemassa, vaikka rinnalla esiintyy myös sosiokulttuurinen diskurssi. Poikkeuksena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa hegemonisessa asemassa on sosiokulttuurinen diskurssi. Yhteenvetona totean, että koulutuspoliittisissa teksteissä esiintyy rinnakkain ja yhteen kietoutuneena lääketieteellistä ja sosiokulttuurista näkökulmaa. Pohdin tätä laajemmin seuraavassa luvussa.

5 POHDINTA

5.1 Yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, mitä käsitteitä koulutuspoliittisissa teksteissä on kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä, miten käsitteet esiintyvät ja miten niitä määritellään sekä kuinka kielet, kielten varieteetit ja kommunikaatiokanavat asemoidaan suhteessa kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Tutkimuksessani tarkastelin kolmea koulutuspoliittista tekstiä: perusopetuslakia (1998), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) ja Haukkarannan koulun opetussuunnitelmaa (2009).

Tutkimustulokset osoittavat, että koulutuspoliittisissa teksteissä käytetään erilaisia käsitteitä viittaamaan kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin. Perusopetuslaissa käytetään käsitettä *kuulovammainen* ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa puolestaan *viittomakieliset*-käsitettä. Haukkarannan opetussuunnitelmassa on useita käsitteitä, kuten *viittomakieliset*, *huonokuuloiset*, *sisäkorvaistuteoppilaat* ja *kuulonäkövammaiset*. Näitä koulutuspoliittisia tekstejä ohjaa Suomen perustuslaki, joka on lainsäädännön normihierarkian huipulla. Siinä kuulovammaisiin ja viittomakielen käyttäjiin viitataan käsitteellä *viittomakieltä käyttävät*. Käsitteiden kirjon myötä on monenlaisia diskurssikäytäntöjä eli erilaisia merkitystulkintoja riippuen sosiaalisista konteksteista.

Käsitteiden käyttö eroaa eri koulutuspoliittisten tekstien kesken, mutta diskurssikäytäntöjä tarkasteltaessa on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Perusopetuslaki ja Haukkarannan opetussuunnitelma poikkeavat yleisistä diskurssikäytännöistä, koska eri käsitteillä kuten viittomakieltä käyttävä, kuulovammainen ja viittomakielinen viitataan kuuroon tai vaikeasti kuulovammaiseen, jonka äidinkielenä/ensikielenä on viittomakieli. Tästä näkökulmasta eroaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jossa viittomakieliset-käsitteellä viitataan Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan määritelmään viittomakielisistä. Jokisen (2000: 79–80) mukaan viittomakielisiä ovat kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat viittomakieliset, joiden äidinkieli/ensikieli on suomalainen viittomakieli. Haukkarannan koulun opetussuunnitelma käyttää myös käsitettä viittomakieliset mutta rajaa kohderyhmäksi ainoastaan kuurot tai vaikeasti kuulovammaiset, joiden äidinkieli on suomalainen viittomakieli. Näin ollen samasta käsitteestä voi olla erilaisia määritelmiä ja diskurssikäytäntöjä koulutuspoliittisissa teksteissä.

Tutkimuksessani nousi esille myös tietynlaisia diskurssijärjestyksiä koulutuspoliittisissa teksteissä. Diskurssijärjestykseen sisältyy näkemys diskurssin vallasta, kuten mitkä diskurssit ovat vallalla, marginaalissa tai puuttuvia ja miksi. Aineistoni koulutuspoliittisissa teksteissä

esiintyy kahdenlaista diskurssia, jotka ovat lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen diskurssi. Nämä diskurssit esiintyvät yhteen kietoutuneina kaikissa koulutuspoliittisissa teksteissä. Perusopetuksen opetus suunnitelmien perusteissa sosiokulttuurinen näkökulma on hegemonisessa asemassa. Lääketieteellisellä diskurssilla on puolestaan hegemoninen asema perusopetuslaissa niin kuin myös Haukkarannan opetus suunnitelmassa. Erityisesti lainsäädännön tasolla, perustuslaissa ja perusopetuslaissa, lääketieteellinen näkökulma on hegemonisessa asemassa ja vahvemmin rajaamassa kohderyhmää kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Conama (2010: 272–273) toteaaakin kuurojen yhteisön kielellisten oikeuksien perustuvan enemmän vammaisuuteen kuin kielellis-kulttuuriseen näkökulmaan.

Perinteisesti näitä kahta näkökulmaa, lääketieteellistä ja sosiokulttuurista, on pidetty toistensa vastakohtina (ks. Foster 1996: 4–5, Jokinen 2000: 88–89). Kuten mainitsin luvussa 3.1, Luukkaisen (2008) mukaan lääketieteellinen ja kielellis-kulttuurinen malli kuuroudesta ovat kuitenkin parhaiten ymmärrettävissä *kerrostumina*, eivät toisensa poissulkevin vastakkaisina ääripäinä. Nämä kerrostumat voivat ilmetä samanaikaisesti rinnakkain tai päällekkäin. (Luukkainen 2008: 30.) Yhdyn Luukkaisen näkemykseen, koska tutkimusaineistossani molemmat näkökulmat esiintyvät niin rinnakkain kuin päällekkäin kaikissa koulutuspoliittisissa teksteissä. Näin ollen on paikallaan pohtia, onko tarpeellista erotella näitä näkökulmia toisistaan, jos ne kerran esiintyvät kerrostumina.

Kriittistä diskurssianalyysia kuitenkin tarvitaan, koska Faircloughin (1995: 54) mukaan diskurssikäytännöt muuttuvat helposti itsestäänselvyyksiksi ja neutraaleiksi, mikä tarjoaa tehokkaan kehyksen vallankäytölle. Esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin *viittomakieltä käyttävä* ja *viittomakielinen* yhdistetään usein sosiokulttuuriseen näkemykseen, mutta aineistoanalyysini osoittaa, että näissä käsitteissä lääketieteellinen diskurssi voi olla hegemonisessa asemassa. Käsitteen merkitys riippuu siitä, miten käsitteet määritellään ja missä sosiaalisessa kontekstissa se tehdään. Näin ollen tutkimushavaintoni diskurssijärjestyksistä kuulovammaisia ja viittomakielen käyttäjiä käsittelevissä koulutuspoliittisissa teksteissä ovat ajatusta herättäviä. Hegemonista asemaa tarkastellessa on tarpeen erotella lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma, muttei se kuitenkaan tarkoita sitä, että näkökulmat olisivat toisensa poissulkevia.

Kuurojenopetuksen historiaa ja analyysituloksiani tarkastellessa voin todeta, että kuulovammaisuudesta ja viittomakielisyydestä on ollut aina hegemonista kamppailua lääketieteellisen ja kielellis-kulttuurisen näkökulman välillä. Malmin opetuksen alkuaikoina viittomakieli näkökulma oli hegemonisessa asemassa, mutta myöhemmin 1800-luvun loppupuolella lääketieteellinen näkökulma vahvisti asemaansa kuurojenopetuksen keskusteluissa. Ainakin siitä lähtien kuurojenopetuksessa on ollut mukana lääketieteellisiä ja kielellis-kulttuurisia näkö-

kulmia yhteen kietoutuneina nykypäivään asti. Hegemoninen valta-asema on ollut ja on edelleen lääketieteellisellä diskurssilla koulutuspoliittisissa teksteissä, erityisesti lainsäädännön tasolla. Toisaalta sosiokulttuurinen diskurssi on vahvistanut asemaansa 1970-luvulta lähtien koulutuspoliittisissa teksteissä, kun tarkastellaan kuurojenopetuksen historiaa aina 1900-luvulta lähtien.

On ymmärrettävä tosiasia, että kun keskustellaan kuuroista, huonokuuloisista, sisäkorvaistuteoppilaista, kuulovammaisista, kuulonäkövammaisista, viittomakielen käyttäjistä tai viittomakielisistä, on mukana usein kumpikin diskurssi, lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen. Nämä diskurssit eivät myöskään ole selvärajaisia. Bagga.-Gupta 2010: 253) muistuttaa, ettei käsitteellistä jakamista pidä ottaa staattisena tai absoluuttisena totuutena. Sosiaalisilla ja kulttuurisilla muutoksilla on diskursiivisia vaikutuksia, jolloin diskurssijärjestyksen sisäiset ja keskinäiset rajat tulevat uudelleen määritellyiksi (Fairclough 1997: 77).

Käsitteiden käyttö ja niiden määrittely on ongelmallista koulutuspoliittisissa teksteissä ristiriitaisuuksien takia, mutta on toisaalta huomioitava historiallinen ulottuvuus ja ajan tuomat muutokset. Esimerkiksi Kuurojen liiton edunvalvonnan kielenkäytöllä on vaikutuksensa kielikoulutuspolitiikkaan. Liiton kielenkäyttö kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä on myös muuttunut, kun verrataan 1990-luvun alkua 2000-lukuun. Kuurojen liiton vuoden 1993 kielipoliittisessa ohjelmassa kohderyhmä rajattiin kuuroihin, ja vuoden 2010 kielipoliittisessä ohjelmassa osoitettiin teksti koskemaan laajempaa kohderyhmää käsitteellä viittomakieliset, joihin kuuluvat kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat, joiden äidinkielenä viittomakieli. Toisin sanoen käsitteellistämisen suhteen tapahtuu muutoksia suuntaan ja toiseen eri sosiaalisissa konteksteissa jatkuvasti, ja staattisuus käsitteellistämässä on mahdollisesti utopistinen ajatus. En tässä tutkimuksessa pohdi tarkemmin mahdollisia vaihtoehtoisia käsitteitä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä, koska se edellyttäisi laajaa katsausta vaihtoehtoisista käsitteistä, ja pohdintoja käsitteiden mahdollisista yhdistämisestä.

Kielten, kielten varieteettien ja kommunikaatiokanavien suhteen koulutuspoliittiset tekstit asemoivat vaihtelevasti kuulovammaiset ja viittomakielen käyttäjät. Viittomakieli asemoidaan tutkimusaineistossani perusopetuslaissa ja Haukkarannan opetussuunnitelmassa suoraan ja epäsuorasti ainoastaan kuuroille ja vaikeasti kuulovammaisille, joiden äidinkielenä on viittomakieli. Toisin sanoen viittomakieli asemoidaan kuulonasteen mukaisesti, mikä puolestaan antaa kuvan siitä, että viittomakieli olisi tarkoitettu nimenomaan kuurojen ja vaikeasti kuulovammaisten kommunikaatioon. Perusopetuslain opetuskieltä koskeva 10 §:n 2 momentin ilmaus ”kuulovammaisille *tulee tarvittaessa* antaa opetusta viittomakielellä” viittaa myös mahdollisesti viittomakielen korvaavaan agendaan ilmauksella *tulee tarvittaessa*, jossa viit-

tomakieli nähdään lähtökohtaisesti toissijaisena vaihtoehtona. Toisaalta modaaliverbin käyttö on lauseilmauksessa ristiriidassa, koska *tulee* tarkoittaa välttämättömyyttä ja *tarvittaessa* taasen viittaa mahdollisuuteen. Perusopetuslain kymmenettä pykälää kritisoi myös opetushallituksen tuore kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumääristä ja opetusjärjestelyistä tehty selvitys (OPH 2014), sillä selvityksen mukaan opetuskielen pykälää on arvioitava uudestaan sen kuulovammaisuuteen perustuvaan näkökulman takia. Kyseinen momentti on samalla enemmän monitulkintainen kuin yksinkertaistava, joten voin todeta, ettei viittomakielen asemoi ole selkeää ja johdonmukaista perusopetuslain opetuskieltä koskevassa pykälässä.

Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan viittomakieliset-käsitteen määritelmää on myös tarkasteltava kriittisesti, koska määritelmä antaa staattisen kuvauksen viittomakielen asemasta äidinkielenä ja ensikielenä. Viittomakieli voi olla äidinkielenä tai ensikielenä, kun se on opittu ensin ja henkilö samaistuu siihen (Jokinen 2000: 81). Siinä ei huomioida mahdollisia muuttujia äidinkielen/ensikielen suhteen. Tapion ja Takkisen (2013) tutkimuksen esimerkkihenkilöllä viittomakieli oli ensimmäisenä opittuna kielenä, mutta myöhemmin lapsuuden aikana viittomakieli jäi vähemmälle, ja henkilö alkoi pääsääntöisesti puhumaan suomea. Varhaisaikuisuudessa henkilö puolestaan alkoi taas käyttämään viittomakieltä, mutta paluu kuurojen yhteisöön kesti aikansa, koska kuurojen yhteisö ei nähnyt henkilöllä olevan hyvää viittomakielen taitoa, vaan hänen nähtiin käyttävän niin sanottua viitottua suomea. Kesti aikansa kun kuurojen yhteisö hyväksyi henkilön yhteisön jäseneksi. (Tapio ja Takkinen 2013: 287.) Tässä esimerkitapauksessa tulee esille Skutnabb-Kankaan (1988: 34–37) käyttämiä kriteerivaihtoehtoja äidinkielen määrittämiseksi – esimerkiksi yksilön eniten käyttämää tai parhaiten hallitsemaa kieltä voidaan pitää äidinkielenä (suomen kieli henkilön myöhäislapsuudessa), mutta toisaalta henkilön viittomakieleen samaistuminen ei välttämättä riitä, koska kuurojen yhteisö myös asettaa kriteereitä yhteisöön kuulumiselleen (tutkimushenkilön aikuisnuoruus). Toisin sanoen yhteisön samaistuminen henkilöön voi olla myös äidinkielen kriteerinä. Näin ollen äidinkielen kriteeriksi ei riitä, että se on ensiksi opittu kieli ja että henkilö samaistuu siihen, vaan on olemassa muitakin vaihtoehtoisia kriteereitä, ja niitä voi myös yhdistellä. Toisin sanoen viittomakieliset-määritelmässä ensikielen määritelmä on hierarkisoiva, koska ainoastaan viittomakieltä ensikielenä oppineet nähdään viittomakielisiksi. Kielellistä muuttumista ei siis huomioida, kuten ei myöskään mahdollista monikielisyyttä.

Viittomakielisyyden käsitteen sisältämien äidinkielen ja ensikielen kriteerien staattisuus voi olla osasyynä viittomakielen asemoiintiin Haukarannan opetussuunnitelmassa ainoastaan kuurojen ja vaikeasti kuulovammaisten äidinkieleksi. Koulun opetussuunnitelma tarjoaa huonokuuloisille niin sanottuja vaihtoehtoisia kommunikaatiomuotoja, kuten puheen tukemista

viittomin tai viitottua suomea. Toisaalta käsitteen viittomakielinen määritelmässä sanotaan, että viittomakieli voi olla huonokuuloisten toisena kielenä (Jokinen 2000: 81). Syy siihen, miksi Haukkarannan koulun opetussuunnitelma ei käytä esimerkiksi ”viittomakieli toisena kielenä” -mainintaa huonokuuloisille, voi johtua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suppeasta kielivaihtoehtovalikoimasta. Opetussuunnitelman perusteissa on *viittomakieli äidinkielenä* ja *suomi viittomakielisille* -oppimääriä, mutta muita vaihtoehtoja viittomakielen suhteen ei ole (POPS:2004: 44). Mikäli opetussuunnitelman perusteissa olisi esimerkiksi ”viittomakieli toisena kielenä” tai ”viittomakieli huonokuuloisille/sisäkorvaistuteoppilaille” – oppimääriä, Haukkarannan opetussuunnitelma mahdollisesti käyttäisi niitä esimerkiksi huonokuuloisten kohdalla. Näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa voisi olla enemmän vaihtoehtoisia viittomakielen oppimääriä.

Lisähavaintona tutkimusaineistostani tuon esille itse *viittomakielen* määrittelemisen, koska tutkimusaineistossani on havaittavissa Bagga-Guptan (2010) mainitsemaa käsitteellistymistä. Perusopetuslaissa (1998) viittomakieli nimittäin mainitaan neutraalina *viittomakieleinä*, mutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja Haukkarannan opetussuunnitelmassa (2009) viittomakieli puolestaan rajataan *suomalaiseksi viittomakieleksi*. Havainto on mielenkiintoinen, koska Kuurojen liiton ja Kotimaisten kielten keskuksen yhteisessä viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa (KIPO 2010: 10) sanotaan Suomessa käytettävän kahta kansallista viittomakieltä, suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Ajallisesti katsottuna on tosin ymmärrettävää, ettei suomenruotsalainen viittomakieli esiinny POPS:ssa tai Haukkarannan opetussuunnitelmassa, koska suomenruotsalainen viittomakieli on tullut mukaan kielipoliittikkaan vasta 2010-luvulla, ja opetussuunnitelmat on laadittu 2000-luvulla ennen viittomakielten kielipoliittista ohjelmaa. Parhailaan uusitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPS 2016), ja sen perusteluonnoksiin on lisätty muun muassa käsite *ruotsi viittomakielisille* kohtaan Äidinkieli ja kirjallisuus. Suomalainen viittomakieli -käsite on puolestaan poistettu kokonaan uuden opetussuunnitelman perusteluonnoksissa, ja sen tilalle on tullut neutraali *viittomakieli*. Muutoksilla viitataan epäsuorasti suomenruotsalaiseen viittomakieleen. Ruotsi viittomakielisille -oppimäärällä viitataan mahdollisesti suomenruotsalaisen viittomakielen olevan oppimäärän kohderyhmän äidinkielenä. Tulkintaa vahvistaa suomalaisen viittomakielen käsitteen poisjättäminen perusteluonnoksista. Toisaalta on pohdittava, miksi suomalaisen viittomakielen rinnalle ei voida nostaa suomenruotsalaista viittomakieltä, jolloin nimettäisiin mistä viittomakielistä on kyse sen sijaan, että käytetään neutraalia ilmausta *viittomakieli*. Vastaavanlaista neutraalia ilmausta käytetään myös perusopetus-

laissa. Käytäntö on absurdi, sillä ei suomea tai ruotsia mainita neutraalisti ”puhekielenä” suomen ja ruotsin sijaan lainsäädännössä.

Tarkasteltuani kolmea koulutuspoliittista tekstiä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä kielipoliittisesta näkökulmasta voin todeta, että jokaisella koulutuspoliittisella tekstillä on oma kielipoliitiikkansa ja sen myötä oma tulkintansa kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Perusopetuslaki (1998) on lainsäädännöllinen teksti kielipoliitiikan sipulimallin ulommaisessa kerroksessa, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) on kansallinen opetussuunnitelma, joka sijoittuu sipulimallissa sisäkerrokseen. Sisäkerroksessa on myös Haukarannan koulun opetussuunnitelma (2009), joka on koulukohtainen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmat tulkitsevat ja toteuttavat perusopetuslain linjauksia. Toteutukset eroavat opetussuunnitelmien välillä, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on toimia yleisenä viitekehyksenä koulujen opetussuunnitelmille, ja näin ollen Haukarannan opetussuunnitelma on yksityiskohtaisempi, koska se tarkentaa perusteiden asettamaa kehystä. Koulutuspoliittisten tekstien tehtävät eroavat siis toisistaan, ja historiallisella ulottuvuudella on myös vaikutuksensa, sillä tekstit on tuotettu eri aikoina ja eri tekijöiden toimesta. Muun muassa näistä syistä kolmen koulutuspoliittisen tekstin kesken esiintyy sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia suuntaan ja toiseen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan tieteellisen toiminnan eettisiä periaatteita. Hakalan (2008: 206) mukaan eettisesti korkeatasoinen tieteellinen toiminta perustuu tutkimuksen luotettavuuteen seuraten tieteellisiä käytäntöjä, kuten viittauskäytännön noudattamista. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus läpi koko tutkimusprosessin (TENK 2012: 6). Tutkimuksessani olen pyrkinyt selostamaan kaikkia tutkimusvaiheitani teoreettisista viitekehyksistä analyysivälineisiin mahdollisimman avoimesti ja selkeästi, kuten myös perustelemaan tulkintojani tutkimusaineistosta.

Kriittisessä diskurssianalyyssissä tutkijan kuuluu tuoda esille tutkimustyönsä taustalla olevat tutkimukselliset, poliittiset ja emansipatoriset intressinsä. Emansipaatiolla tarkoitetaan ”vapautumista eriarvoisuudesta” tai ”pyrkimystä saavuttaa tasa-arvoisuus”. Pietikäinen (2000: 239) toteaaakin kriittisen diskurssianalyyssin olevan kaukana neutraaleista tutkimusihanteista sen emansipatorisen otteen vuoksi. Tutkimuksessa olen pyrkinyt pohtimaan omia taustaoletuksiani ja tutkimuskohteen käsitteitä kriittisesti. Refleктоivan ajattelun tavoitteena on tarkastella kriittisesti tutkimuskohdetta, jotta itsestään selvinä pidettyjä asioita avattaisiin syväli-

semmin ja jotta tutkija ymmärtäisi paremmin tutkimuskohdetta. Toisaalta kriittisen diskurssi-analyysin sudenkuoppa voi olla asianajopuhe, jota olen pyrkinyt välttämään tarkastelemalla kriittisesti ja eri näkökulmista kaikkia aineistossa esille tulevia asioita riippumatta siitä, mitä näkökulmaa asiat edustavat.

Kriittinen diskurssianalyysini Suomen koulutuspoliittisista teksteistä on avannut silmäni, sillä niiden uudelleentarkastelu kriittisestä näkökulmasta toi esiin monenlaisia näkökulmia kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Ennen tätä tutkimusta olen pitänyt käsitteellistämistä ja kategorisointia osittain itsestäänselvyytenä, enkä ole kyseenalaistanut niitä riittävästi. Tutkimusmatkani aikana olen saanut selkeitä vastauksia kysymyksiini ja sen myötä laajentanut näkökulmaani käsitteiden käytössä ja kielten asemoinnista. Yksinkertaistavuuteen ja staattisuuteen onkin suhtauduttava kriittisesti, sillä käytäntö niiden taustalla on ennakkoteorioitunut ja ohjaileva. Fairclough (1995: 54) muistuttaakin neutraaliuden ja itsestäänselvyyden olevan mahdollisia merkkejä tehokkaasta ja näkymättömästä vallankäytöstä.

Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009: 233) mukaan tutkimus on kuin kristalliin katsomista, sillä se mitä näemme kun katsomme kristallipalaa, riippuu siitä, kuinka me katsomme sitä. Tutkimusprosessini alkuvaiheessa olen tiedostamattani katsonut kuulovammaisia ja viittomakielen käyttäjiä perinteisen vastakkainasettelun mukaisesti, joka esiintyy vahvasti kuurojenopetuksen historiakertomuksissa. Toisin sanoen lääketieteellinen näkökulma nähdään sosiokulttuurisesta näkökulmasta niin sanottuna ”vääränä vaihtoehtona”. Hermeneuttinen tutkimusote palautti minut aina yhä uudelleen tarkastelemaan koulutuspoliittisia aineistoja, ja tutkimusprosessin loppuvaiheessa oivalsin, että lääketieteellinen ja sosiokulttuurinen näkökulma esiintyvät rinnakkain ja yhteen kietoutuneina, kerrostumina kaikissa tutkimukseni koulutuspoliittisissa teksteissä. Näin ollen tutkimusprosessini on laajentanut näkemystäni kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä Suomen koulutuspoliittisissa teksteissä sekä murtautunut käsitystäni perinteisestä vastakkainasettelusta.

Tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, koska kriittisessä diskurssianalyysissä, erityisesti intertekstuaalisessa analyysissä ja diskurssijärjestysten tarkastelussa, korostuu nimenomaan tulkintojen tekeminen. Toisaalta tutkimuslöydökseni koulutuspoliittisista aineistoista voivat edesauttaa ja synnyttää keskustelua kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä koulutuspoliittisissa teksteissä. Toivon tutkimukseni tuoneen uutta tietoa ja ymmärrystä tutkitavasta kohteesta ja mahdollisesti antavan aihetta uudelleen pohtia koulutuspoliittisten tekstien käsitteellistämistä kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä.

5.3 Jatkotutkimus

Rajasin tutkimukseni alussa arjen kielenkäytön ja sosiaaliset käytänteet pois tutkimuksestani tutkimuksen rajallisuuden takia. Siitä huolimatta olen tutkimukseni aikana, erityisesti koulutuspoliittisten tekstien analyysissa, ajatellut monesti, että olisi erittäin mielenkiintoista tutkia kuulovammaisten ja viittomakielen käyttäjien arjen kielenkäyttöä ja sosiaalisia käytänteitä kouluympäristössä. Kiinnostukseni juontuu Bagga-Guptan (2010, 2012) ja Tapion (2013) tutkimustuloksista multimodaalisesta kielenkäytöstä.

Bagga-Gupta (2010) tarkastelee tutkimuksessaan millaista maailmankuvaa koulutuspoliittiset tekstit välittävät, ja kohtaavatko ne arjen kielenkäyttöä ja sosiaalisia käytänteitä erityiskouluympäristössä. Tutkimuslöydösten mukaan koulutuspoliittiset tekstit eivät kohtaa arjen kielenkäyttöä muun muassa kaksikielisyyden diskursseissa, koska luonnollista kompleksista kielenkäyttöä, kuten esimerkiksi viittomakielen ja ruotsin kielen sekoittumista toisiinsa ei huomioida koulutuspoliittisissa teksteissä. Muun muassa sormitukset ja huuliot sekoittuvat puhutusta kielestä viittomakieleen. (Bagga-Gupta 2010: 251–256.) Suomessa samansuuntaisia havaintoja on tehnyt Tapio (2013) tutkimuksessaan, jossa tarkasteltiin viittomakielisten oppilaiden multimodaalista kielenkäyttöä englannin kielen oppitunnilla. Molempien tutkijoiden tutkimustulokset viittaavat arjen kielenkäytön olevan multimodaalista ja kompleksista.

Tutkimukseni tulokset toivat esille, millaista maailmankuvaa Suomen koulutuspoliittiset tekstit välittävät kuulovammaisista ja viittomakielen käyttäjistä. Seuraavaksi voisi tarkastella kielipolitiikan sipulimallin ytimessä olevia yksittäisiä toimijoita, eli jatkotutkimuksessa tarkasteltaisiin esimerkiksi opettajien ja oppilaiden arjen kielenkäyttöä ja sosiaalisia käytänteitä kouluympäristössä. Jatkotutkimuksen tulosten perusteella voidaan analysoida, kohtaavatko arjen kielenkäyttö ja sosiaaliset käytänteet koulutuspoliittiset diskurssit.

LÄHTEET

Aineistolähteet

HAOPS 2009 = *Haukkarannan koulun koulukohtainen opetussuunnitelma 2009*. – http://www.haukkaranta.fi/files/Opetussuunnitelma_180209.pdf 16.6.2014

Perusopetuslaki 628/1998 ja sen muutokset. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 16.6.2014

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 16.6.2014

Muut lähteet

Bagga-Gupta, Sangeeta 2007: Aspect of diversity, inclusion and democracy within education and research. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (1) s. 1–22.

Bagga-Gupta, Sangeeta 2010: Creating and (re)negotiating boundaries: representations as mediation in visually oriented multilingual Swedish school settings. – *Language, Culture and Curriculum* 23 (3) s. 251–257.

Bagga-Gupta, Sangeeta 2012: Privileging identity positions and multimodal communication in textual practices: intersectionality and the (re)negotiation of boundaries. – Pitkänen-Huhta, Anne & Holm, Lars (toim.), *Literacy practices in transition: perspectives from the Nordic countries* s. 75–100. Bristol: Multilingual Matters.

Baynton, Douglas C. 1993: "Savages and deaf-mutes": evolutionary theory and the campaign against sign Language in the nineteenth century. – Van Cleve, John Vickrey (toim.), *Deaf history unveiled: interpretations from the new scholarship* s. 92–112. Washington DC: Gallaudet University press.

Blommaert, Jan 2005: *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Branson, Jan & Miller, Don 2002: *Damned for their difference: The cultural construction of deaf people as disabled*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Burr, Vivien 1995: *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.

Conama, John Bosco 2010: *Finnish and Irish Sign Languages: An egalitarian analysis of language policies and their effects*. PhD thesis. Dublin: University College.

Cooper, Robert L. 1989: *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corker, Mairian 1998: *Deaf and disabled, or deafness disabled? : towards a human rights perspective*. Buckingham: Open University Press.

Crow, Liz 1996: Including all of our lives: renewing the social model of disability. – Morris, Jenny (toim.), *Encounters with strangers: feminism and disability* s. 55–72. London: Women's Press.

Durkheim, Emile 1979: *Essays on moral and education*. Toim. Pickerin W. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Fairclough, Norman 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Press Polity.

Fairclough, Norman 1995: *Media discourse*. London: Hodder Education.

Fairclough, Norman 1997: *Miten media puhuu*. Tampere: Vastapaino.

Fairclough, Norman 2003: *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

Foster, Susan 1996: Doing research in deafness: Some considerations and strategies. – Higgins, Paul C. & Nash, Jeffrey E. (toim.), *Understanding deafness socially: continuities in research and theory* s. 3–20. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

Gergen, Kenneth J. 1999: *An invitation to social construction*. London: Sage.

HE 309/1993 = *Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta*. – <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930309> 16.6.2014

HE 86/1997 = *Hallituksen esityksestä Eduskunnalle koulutusta koskevasta lainsäädännöstä*. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1997/19970086> 16.6.2014

Hirsijärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hodge, Robert & Kress, Gunther 1993: *Language as ideology*. London: Routledge.

Hornberger, Nancy 2000: Bilingual education policy and practice in the Andes: ideological paradox and intercultural possibility. – *Anthropology & Education Quarterly* 31 (2) s. 173–201.

- Hoyer, Karin 2012: *Dokumentation och beskrivning som språkplanering – perspektiv från arbete med tre tecknade minoritetsspråk*. Doktorsavhandling. Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet: Nordica. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7612-1> 16.6.2014
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1999: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Markku 2000: Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. – Malm, Anja (toim.), *Viittomakieliset Suomessa* s. 79–101. Helsinki: Finn Lectura.
- Johnson, David Cassels 2009: Ethnography of language policy. – *Language Policy* 8 s. 139–159.
- Jyväskylän yliopiston Koppa: *Hermeneuttinen tutkimus*. – <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus> 16.6.2014
- KIPO 1993 = *Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- KIPO 2010 = *Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. <http://www.kl-deaf.fi/File/bfc110ce-6b3c-423a-90fd-6b4c7e34c61f/Suomen-viittomakielten-kielipoliittinen-ohjelma.pdf> 16.6.2014
- Kotimaisten kielten keskus: *Kielipolitiikka*. – <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=239> 16.6.2014
- Kuuloliitto 2014a: *Erilaiset kuulovammat*. – http://www.kuuloliitto.fi/fin/kuulo/huonokuuloisuus/erilaiset_kuulovammat/ 16.6.2014
- Kuuloliitto 2014b: *Sisäkorvaistute*. – <http://www.kuuloliitto.fi/fin/kuulo/sisakorvaistute/> 16.6.2014
- Kress, Gunther 1990: Critical discourse analysis. – *Annual Review of Applied Linguistics* 11 s. 84–99.
- Kuurosokeat 2014 = *Kuulonäkövamma*. – <http://www.kuurosokeat.fi/tietoa/kuulonakovamma.php> 16.6.2014
- Lane, Harlan 1984: *When the mind hears: a history of the deaf*. New York: Random House.

Lane, Harlan & Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben 1996: *A journey into the deaf-world*. San Diego: Dawn Sign Press.

Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo 1999: *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.

Liikamaa, Arttu 2012: *Kuuro – vammainen? – Oikarinen, Tiina & Pölkki, Hannaleena (toim.), Näkökulmia vammaisuuteen s. 75–83*. Jyväskylä: Vammaisten maahanmuuttajien Tukikeskus Hilma.

Lonka, Eila & Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija 2000: *Kuulon ja kielen kuntoutus – vuorovaikutuksessa kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Luukka, Minna-Riitta 2000: *Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.), Kieli, diskurssi & yhteisö s. 133–160*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Luukkainen, Minna 2008: *Viitotut elämät: kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa*. Väitöskirja. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö.

McCagg, William O. 1993: *Some problems in the history of deaf Hungarians. – Van Cleve, John Vickrey (toim.), Deaf history unveiled: interpretations from the new scholarship s. 252–271*. Washington DC: Gallaudet University press.

Morris, Jenny 1992: *Personal and political: a feminist perspective on researching physical disability. – Disability, Handicap & Society 7 (2) s. 157–166*.

Oikeusministeriön työryhmän mietintö 1996: *Viittomakielinen oikeudellinen asema: Työryhmän mietintö*.

Ojanen, Tuomas 2001: *Suomen valtiosäännön perusteita*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

O'Neill, Ynez Violé 1980: *Speech and speech disorders in western thought before 1600*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

OPH 2014 = *Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt: Selvitys lukuvuoden 2013-2014 tilanteesta*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf 16.6.2014

Padden, Carol 1996: *From the cultural to the bicultural: the modern deaf community. – Parasnian, Ila (toim.): Cultural and language diversity: reflections on the Deaf experience s. 79–98*. Cambridge: Cambridge University press.

Plann, Susan 1997: *Silent minority: deaf education in Spain 1550-1835*. Los Angeles: University of California Press.

POPS 2016 = *Perusopetuksen perusteluonnokset*. –
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> 16.6.2014

Pietikäinen, Sari 2000: Kriittinen diskurssintutkimus. – Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 191–217. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Reé, Jonathan 2000: *I see a voice: a philosophical history*. London: Flamingo.

Reagan, Timothy G. 2010: *Language policy and planning for sign languages*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Ricento, Thomas & Hornberger, Nancy 1996: Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly* 30 (3) s. 10–36.

Salo, Sami 2008: Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta – Keski-Levijoki, Jaana (toim.) *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta: viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10-vuotisjuhlakirja 17.10.2008* s. 109–118. Tutkiva opettaja – Journal of Teacher Researcher 6/2008. Jyväskylä: TUOPE.

Salmi, Eeva 2008: Kielelliset käänneet kuurojen opetuksessa. – Kivirauma, Joel (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Salmi, Eeva 2010: *Linguistic turns in teaching of the deaf in Finland*. Helsinki: HUMAK University of Applied Sciences.

Salmi, Eeva & Laakso, Mikko 2005: *Maahan lämpimään: Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Sivistysvaliokunnan mietintö 1990 = *Valtiopäivät 1990: Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11*.

Skutnabb-Kangas, Tove 1998: *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

Suomen koulutuspoliittinen selonteko 1990 = *Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat: Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990*.

Suomen perustuslaki 731/1999. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
16.6.2014

Spolsky, Bernard 2004: *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapio, Elina 2013: *A nexus analysis of English in the everyday life of FinSL signers – a multimodal view on interaction*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Tapio, Elina & Takkinen, Ritva 2012: When one of your languages is not recognized as a language all. – Blommaert, Jan & Leppänen, Sirpa & Pahta, Päivi & Räisänen, Tiina (toim), *Dangerous multilingualism: northern perspectives on order, purity and normality* s. 284–308 Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Tollefson, James W. 2006: Critical theory in language policy. – Ricento, Thomas (toim.): *An introduction to language policy: theory and method* s. 42–59. Oxford: Blackwell Publishing.

Valtioneuvoston kanslia 2011: *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011*. – http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf 16.6.2014

Van Cleve, John Vickrey 1996: Communication in deaf education: retrospect and prospect. – Garretson, Mervin D. (toim.) *Deafness: historical perspectives. A Deaf American Monograph* Vol. 46 s. 141–148.

Vehmas, Simo 2005: *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Wallvik, Birgitta 2001: *Viitotulla tiellä*. Helsinki: Finn Lectura.

WHO ICF = *WHO:n toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus 2004*. Helsinki: WHO/Työterveydenlaitos.

Winzer, Margaret A. 1993: *The history of special education: from isolation to integration*. Washington DC: Gallaudet University Press.

LIITE 1

Haukkarannan opetussuunnitelma, 3.1.1 Oppilaat (s. 17–18):

Viittomakieliset

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan viittomakielinen on kuuro, huonokuuloinen tai kuuleva oppilas, jonka äidinkieli on suomalainen viittomakieli. Viittomakielisten opetuksessa noudatetaan peruskoulun yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita. Haukkarannan viittomakieliset oppilaat ovat kuuroja tai vaikeasti huonokuuloisia. He opiskelevat henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman mukaisesti ja heistä suurin osa tarvitsee viittomakielistä erityisopetusta. Viittomakielisten opetuskielenä käytetään suomalaista viittomakieltä. Viittomakieli on kuuroille äidinkieli, joka luo pohjan lapsen identiteetin kehittymiselle ja kuuroiden kulttuurille. Oman kielen ja kulttuurin tuntemus ja kasvaminen kuuroiden yhteisön jäseneksi on tärkeää. Viittomakielinen ympäristö antaa kuuroille mahdollisuuden rikkaaseen kielelliseen vuorovaikutukseen, identiteetin vahvistamiseen sekä kielen ja ajattelun kehittymiseen. Suomen kielen opetus kulkee tiiviisti mukana opetuksessa kunkin oppilaan kykyjen mukaan. Opetuksen tavoitteena on se, että oppilas saavuttaa mahdollisimman korkeatasoisen kaksikielisuuden, jonka varassa hän voi opiskella ja toimia tasavertaisena jäsenenä sekä suomen- että viittomakielisessä yhteisössä.

Huonokuuloiset

Huonokuuloisten oppilaiden äidinkieli on suomen kieli. Opetuksessa käytetään puhuttua suomen kieltä, jota tuetaan viittomin. Oppilaat kommunikoivat joko puheella tai viitotulla suomen kielellä, osa myös viittomakielellä. Opetuksessa painotetaan äidinkielen taitoja ja kiinnitetään erityistä huomiota puheilmaisuun, kuuloharjoituksiin ja huuliolukutaitoon. Huonokuuloisten opiskelussa on tärkeää, että oppilaat käyttävät henkilökohtaista kuulolaitettaan säännöllisesti. Luokissa käytetään lisäksi tarvittaessa ryhmäkuuntelulaitteita.

Sisäkorvaistuteoppilaat (CI)

Sisäkorvaistutteen saaneet lapset ovat uusi haaste opetuksen kentällä. Opetusjärjestelyissä yksilöllisten edellytysten huomioiminen on erittäin tärkeää, sillä lapset ovat erilaisia sekä kuulon tasoltaan että kielellisiltä kyvyiltään. CI-oppilaiden opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden puhekieltä ja kuulemista sekä heidän viittomakielen taitoaan. Opetusjärjestelyt suunnitellaan yhteistyössä vanhempien, sairaalan ja koulun henkilöstön kanssa.

Kuulonäkövammaiset

Kuulonäkövammaisten opetuksen tavoitteena on kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen ja päivittäisistä toiminnoista selviytyminen. Opetuksen perustana on vuorovaikutus; yhteisen kielen löytäminen. Oppilaan yksilöllisistä taidoista riippuen kommunikoidaan viittoen, korvaavien kommunikaatiomenetelmien avulla sekä muulla oppilaalle sopivalla tavalla. Tärkeintä on lähteä kommunikointitavasta, josta lapsi on itse kiinnostunut ja jolla hän spontaanisti ilmaisee itsensä.