



Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta

Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10 – vuotisjuhlakirja 17.10.2008

Toimittanut Jaana Keski-Levijoki

Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta

Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10 – vuotisjuhlakirja
17.10.2008

Toimittanut Jaana Keski-Levijoki

Julkaisija: TUOPE, Jyväskylä
Journal of Teacher Researcher 6/2008

Tutkiva opettaja 6/2008

**Toimituskunta:
Eira Korpinen**

**Kannen kuva: Kimmo Leinonen. Color Zoning. 2005.
The University of NORTH TEXAS
ISBN: 978-952-5066-61-6**

Ellei ole uskoa parempaan maailmaan, ei parempaa maailmaa synnykään”
– Maria Jotuni (1880-1943) Ote Sami Salon Kasvatustieteen
Pro gradu –tutkielmasta



Viittomakielisen akateemisen yhteisön luojat professori Ritva Takkinen ja toiminnanjohtaja Markku Jokinen yhteisessä kuvassa v. 2005.
Kuvaaja Tarja Vänskä-Kauhanen.

Esipuhe

Pitkään on kytenyt ajatus koota viittomakielisten koulutusta ja sen toteuttamista esittelevä artikkelikokoelma, joka on vihdoinkin saatu tähän Tutkiva Opettaja – sarjaan. Artikkelikokoelman tarkoitus on valottaa viittomakielisten ja suomalaisen viittomakielen koulutusta tutkimus- ja asiantuntemustiedoilla. Suomalaisten viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien koulutuksesta on tehty vähän tutkimusta, sillä suomalainen viittomakielinen akateeminen yhteisö on vielä nuori. Suomalaisen viittomakielen oppiaine perustettiin Jyväskylän yliopiston kielten laitokselle vuonna 2004 suomalaisen viittomakielen professuurin myötä ja viittomakielinen luokanopettajakoulutus käynnistettiin Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuksessa vuonna 1998. Omakielisiä opettajia viittomakielisille on tämän viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10-vuotisjuhlan teema, jonka kunniaksi julkaisemme tämän Tutkiva Opettaja-teoksen.

Sain kirjoittajiksi joukon tutkijoita ja opettamisen ammattilaisia, jotka ovat olleet kantavina pilareina ja myötäeläjinä viittomakielisen akateemisen kehityksen alkutaipaleella. Heidän mukaan tuleminen siivitti artikkelikokoelman syntyä. Kiitän kaikkia kirjoittajia hienosta yhteistyöstä ja heidän panostaan suomalaisen viittomakielisen akateemisen yhteisön tekemisessä tunnetuksi ja näkyväksi painetussa muodossa.

Olen iloinen siitä, että **Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielestä ja viittomakielisten koulutuksesta** -teos ilmestyy Tutkiva Opettaja -sarjaan, sillä uskon sen tavoittavan viittomakieliset ja suomalaisen viittomakielen opiskelijat, viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien oppilaiden opettajat, kouluttajat ja tutkijat. Toivon tämän innostavan heitä tekemään poikkeusteollista tutkimustyötä viittomakielisten ja suomalaisen viittomakielen koulutuksen ja tutkimuksen alalla Suomessa ja kansainvälisessä yhteistyössä.

Kiitän Tutkiva Opettaja -sarjan toimittajaa professori Eira Korpista lämpimästä tuesta ja kannustuksesta artikkelikokoelman syntyyn ja tulkkikoordinaattoria Ulla-Maija Haapasta hänen kielellisestä ja kulttuurisesta herkkyydestään kohti viestinnällisesti tasa-arvoisempaa viittomakielistä akateemista yhteisöä Jyväskylän yliopistossa. Kiitoksen ovat ansainneet myös innostava ja alati kielellisesti virikkeellinen viittomakielinen työyhteisömme. Kiitän humanistista ja kasvatustieteiden tiedekuntaa siitä, että toimintaedellytyksistä, joiden turvin viittomakielisen akateemisen yhteisön synty on ollut mahdollista. Lopuksi haluan lausua lämpimät kiitokset viittomakielisille ja viittomakielen opiskelijoille. He ovat ehtymätön voimavara ja viittomakielisen akateemisen yhteisöidentiteetin rakentajia.

Lutakossa 9.syyskuuta 2008

Jaana Keski-Levijoki

SISÄLLYS

Jyväskylän yliopiston rehtorin tervehdys: Historiallinen viittomakielinen 10-vuotistaival	9
Aino Sallinen	
Johdanto: Suomalaisen viittomakielisen akateemisen koulutuksen ja tutkimuksen 10–vuotistaivalta yhdessä	11
Jaana Keski-Levijoki	
Katsaus suomalaisen viittomakielen kielitieteelliseen tutkimukseen	15
Tommi Jantunen	
Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää	25
Outi Ahonen	
Viitotun ja puhutun kielen välisen kaksikielisyyden kirjo	35
Ritva Takkinen	
Tutkivasta oppijasta tutkivaksi suomen kielen opettajaksi	43
Maisa Martin ja Nina Reiman	
Luetaan yhdessä!	51
Heidi Vaarala	
Matemaattisen diskurssin kielioppia suomalaisessa viittomakielessä	59
Päivi Rainò ja Irja Seilola	
Viittomakielinen luokanopettajakoulutus matkalla tutkivaan opettajuuteen	67
Eira Korpinen	
Viittomakielinen opiskelija tulevaisuuden (esteettömässä) yliopistossa	85
Elina Lehtomäki	
Kielipolitiikka, suomalainen viittomakieli ja viittomakielinen lapsi	93
Ulla Sivunen	
Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kouluratkaisut	99
Helena Sume	
Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta	109
Sami Salo	
Yhteenveto: Päämääränä matka monikielisyyteen ja –kulttuuriseen maailmankansalaisuuteen	119
Markku Jokinen ja Kaisa Alanne	

HISTORIAALLINEN VIITTOMAKIELINEN 10-VUOTISTAIVAL

Aino Sallinen

Jyväskylän yliopiston rehtori

Viittomakielisten omakielisten opettajien koulutuksen 10-vuotisjuhla on merkkitapahtuma maamme koulutus- ja yhteiskuntapolitiikassa. Ensimmäistä kertaa itsenäisen Suomen historiassa meillä on mahdollisuus juhlistaa sivistyksellistä saavutusta, joka on merkittävä koko suomalaisen kuurojen yhteisöjen identiteetille, yhteiskunnalliselle asemalle ja tulevaisuudenuskolle.

Kieli on erottamaton osa sekä yksilön että koko yhteisön identiteettiä. Kieli taas kuuluu erottamattomasti kulttuuriin, jonka merkitys yhteiskuntien demokratiakehitykselle, talouskasvulle ja hyvinvoinnille tunnustetaan yhä laajemmin. Esimerkiksi UNESCO ja Euroopan neuvosto ovat pitäneet keskusteluissa yllä kulttuurin ja kehityksen välistä yhteyttä ja korostaneet kulttuurisen moninaisuuden tärkeyttä. Nostamalla kulttuuri kehityksen moottoriksi korostetaan samalla koulutuksen ja tutkimuksen tärkeyttä.

Vuosikymmen sitten Jyväskylän yliopisto otti rohkean askeleen kohti kielellisesti ja kulttuurisesti tasa-arvoisempaa akateemista koulutusta ja perusti viittomakielisen luokanopettajien koulutusohjelman. Tämä tapahtui perustuslakiuudistuksen vauhdittamana ja monien tärkeiden päättäjien, erityisesti opetusministeriön, myötävaikutuksella. Perusoikeuksien uudistuksen yhteydessä 1995 viittomakieli on tunnustettu yhdeksi maamme virallisista vähemmistökielistä. Julkiselle vallalle on täten asetettu velvoite tarjota viittomakieltä käyttäville palveluita heidän omalla kielellään. Jyväskylässä tulkkaus on luontevasti vakiintunut osaksi yliopiston viestintää ja esteettömyyttä.

Koulutuksen aloittaminen ei suinkaan tapahtunut tyhjästä. Vaalimme vanhimman suomenkielisen opettajankoulutuksen kunniakkaita perinteitä ja kuuluuhan monipuolinen kielten kirjo erottamattomasti yliopistomme profiiliin. Mikä tärkeintä, viittomakielien opetusta yliopistossamme oli annettu jo vuodesta 1992 lähtien.

Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen merkitys suomalaiselle kuurojen yhteisölle on koulutusohjelmaa suurempi, sillä samalla yhteisö tunnustettiin virallisesti yhdeksi maamme kieli- ja kulttuuriryhmäksi. Tämä on kohentanut viittomakielien ja sen käyttäjien asemaa.

Koulutukseen on hyväksytty 31 viittomakielistä opiskelijaa, joista 10 on tähän mennessä valmistunut kasvatustieteen maisteriksi. He toimivat moninaisissa työtehtävissä, muun muassa kouluissa ja järjestöissä. Viittomakielessä on määrääaikainen professuuri, ja tohtorikoulutus on tuottanut tähän mennessä jo kolme väitellyttä.

Juhliessamme arvioimme saavutuksiamme ja hahmottelemme rohkeasti tulevaisuutta. Olemme ottaneet pohdittavaksi kaksi merkittävää haastetta.

Ensimmäinen koskee tarvetta kehittää viittomakielistä opettajankoulutusta nykyistä laaja-alaisemmaksi. Viittomakielisiä opettajia tarvitaan koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla, mutta lukumääräisesti kuitenkin varsin vähän. Siksi koulutuskysyntä opettajankoulutuksittain eriytettyyn koulutukseen on niukahkoa. Myös äidinkielenään viittovien rekrytointi liian kapeasti eriytettyyn koulutukseen on ongelmallista ja törmää pieniin ryhmiin ja korkeisiin kustannuksiin.

Jyväskylän yliopiston näkemyksen mukaan viittomakieliseen opettajankoulutukseen tulisi luoda uusi malli, joka rikkoo nykyiset jäykät opettajankoulutusväylät. Tavoitteena tulisi olla laaja-alainen opettajanpätevyys, joka tarjoaisi valmiuden tehdä opettajan työtä varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Peruskoulutuksessa voisi erikoistua jollekin opettajankoulutuksen osa-alueelle ja täydennyskoulutuksen avulla tulisi voida elinikäisen oppimisen mukaisesti kehittää pätevyyttään. Myös kuntien koululaitoksissa pitäisi päästä irtautumaan jäykistä kelpoisuussäädöksistä kaikkien parasta tavoitellen.

Toinen kehittämiskohde liittyy tarpeeseen perustaa maahan suomalaisen viittomakielisen keskus. Se sijaitisi luontevasti Jyväskylän yliopistossa, joka on viittomakielisen tutkimuksen ja koulutuksen pääpaikka maassamme ja johon on sen myötä muodostunut maamme ensimmäinen akateeminen viittomakielinen yhteisö työntekijöineen ja opiskelijoineen. Keskus olisi kokoava voima, joka hoitaisi valtakunnallisia tehtäviä ja edistäisi myös suomalaisen viittomakielisen kansainvälistä verkottumista.

Yksikön suunnittelu tulee tapahtumaan laajassa yhteistyössä eri toimijoiden, kuten esimerkiksi Kuurojen liiton ja tulkkikoulutusta antavien ammattikorkeakoulujen, kanssa sekä Jyväskylän yliopistossa sijaitsevan Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kanssa, jolle opetusministeriö on antanut tehtäväksi toimia maassamme kielikoulutuspolitiikan koordinoijana.

Jyväskylän yliopiston puolesta esitän lämpimät onnittelut 10-vuotisjuhlaansa viettävällä luokanopettajakoulutukselle ja toivotan koko viittomakieliselle tutkimus- ja koulutusyhteisölle mitä parhaita menestystä kielellisen ja kulttuurisen tasa-arvon edistämisessä.

SUOMALAISEN VIITTOMAKIELISEN AKATEEMISEN KOULUTUKSEN JA TUTKIMUKSEN 10-VUOTISTAIVALTA YHDESSÄ

Jaana Keski-Levijoki, koulutuspäällikkö, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

viittomakielinen luokanopettajakoulutus

Tämän julkaisun nimi, Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielestä ja viittomakielisten koulutuksesta, viittaa yhteisön luovaan ratkaisuun vaalia ja kehittää eteenpäin suomalaisten viittomakielisten kulttuuria ja suomalaista viittomakieltä. Kymmenen vuotta sitten aloitettu viittomakielinen opettajakoulutuksemme on pioneerinä suomalaisen viittomakielen jalkautumisessa koulumaailmaan, ja opettajakelpoisuuden hankkineet opettajamme ovat sen soihdunkantajia. Kiinnittämällä huomiota vähemmistökielisten omakieliseen opettajakoulutukseen kohennamme heidän koulutuksellista asemaansa monin tavoin.

Suomalainen viittomakieli (SKV) on yksi kotimaisista kielistämme. SVK on perusoikeuksien uudistuksen yhteydessä 1995 tunnustettu perustuslaissa yhdeksi maamme virallisista vähemmistökielistä. Julkiselle vallalle on täten asetettu velvoite tarjota viittomakieltä käyttäville palveluita heidän omalla kielellään. Suomalainen viittomakieli on myös otettu oppiaineeksi opetuksen eri tasoilla.

Perustietoa suomalaisen viittomakielen rakenteesta ja erityisesti kieliopista tarvitaan opetuksen tueksi. Filosofian tohtori (väit.) Tommi Jantunen pureutuu tähän kysymykseen tarkastelemalla suomalaisen viittomakielen tutkimuksen nykytilaa ja asemaa artikkelissaan ”Katsaus suomalaisen viittomakielen kielitieteelliseen tutkimukseen” sivuilla 15. Hän on väitellyt suomalaisesta viittomakielestä tämän teoksen valmistelun aikaan. Jantunen työskentelee suomalaisen viittomakielen oppiaineen lehtorina Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa. Hän ilmoitti olevansa jyvaskyläläinen, joka harrastaa suomalaisen viittomakielen kieliopin tutkimusta.

Kasvatustieteen maisteri Outi Ahonen, joka on suomalaisen viittomakielen jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistosta, pohtii artikkelissaan ”Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää” sivuilla 25, miten viittomakielisille lapsille tulee järjestää äidinkielistä opetusta perusopetuksessa. Perusopetuksen tulee olla vähintään kaksi- tai monikielistä tasa-arvoisesti, jotta viittomakielinen lapsi saavuttaa kielellisesti toimivan kaksi- tai monikielisyysyden. Ahonen toimii nykyään suomalaisen viittomakielen lehtorina Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa. Ahosen kiinnostuksen kohteita ovat suomalaisen viittomakielen oppiminen ja opettaminen, viittomakielisten historia ja kulttuuri, viittomakielisten monikielisyys ja järjestötoiminta.

Suomessa on edellytyksiä tarjota viittomakielisille ja viittomakieltä käyttäville oppilaille suomalaisen viittomakielen lisäksi myös suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Kehitys on harpannut 1980-luvulta 2000-luvulle, sillä

viittomakielisten kielelliset oikeudet on turvattu vuonna 1995 perusoikeusuudistuksessa hallitusmuotoon lisätyssä asetuksessa, jossa viittomakieltä käyttävien oikeudet turvataan lailla. Tämä merkitsee sitä, että viittomakielisille ja viittomakieltä käyttäville lapsille taataan luonnollinen kielenkehitys viittomakielessä ja mahdollisuus kaksi- tai monikielisyteen.

Viittomakielisten lasten suomalaisten viittomakielen omaksumista ja sisäkorvaistutetta käyttävien lasten suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen omaksumista tutkinut filosofian tohtori, professori Ritva Takkinen johdattaa meidät siihen, mitä kaksikielisyys merkitsee viittomakielisille ja sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille luonnollisen kielen kehittymisen kannalta artikkelissaan ”Viitotun ja puhutun kielen välisen kaksikielisyyden kirjo” sivuilla 35.

Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa tutkiva ja opettava suomalaisen viittomakielen professori Ritva Takkinen on työskennellyt yli 20 vuoden ajan mm. viittomakieltä käyttävien lasten puheterapeuttina (suomalainen viittomakieli ja suomi) ja opettanut kuuleville vanhemmille viittomakieltä.

Kaksi- ja monikielisyyden aihetta jatkava filosofian tohtori, professori Maisa Martin, jonka tieteenala on suomen kieli (suomi toisena ja vieraana kielenä) tarkastelee artikkelissaan ”Tutkivasta oppijasta tutkivaksi suomen kielen opettajaksi” sivuilla 43 monikieliseksi kasvamista. Martin työskentelee Jyväskylän yliopistossa suomi toisena kielenä ja vieraana kielenä -oppiaineen professorina. Hänen keskeisiä mielenkiinnon kohteita ovat muunkielisten suomen kielen oppiminen, erityisesti taivutuksen oppiminen ja kielen rakenteen oppimisen järjestys. Hänellä on tutkimuksia myös kielenoppimisen alalta yleensä sekä monikielisyydestä. Martinin kirjoittajaparina on Nina Reiman, filosofian maisteri, joka on tohtorikoulutettavana Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa. Hänen tieteenalansa on suomen kieli, erityisesti suomi toisena kielenä. Hän on opettanut suomea toisena kielenä sekä toiminut suomi toisena kielenä –didaktikkona viittomakielisille luokanopettajaopiskelijoille. Artikkelissaan hän esittelee suomen kielen rakenteen opetusta viittomakielisille.

Filosofian lisensiaatti Heidi Vaarala on myös tuttu viittomakielisille opiskelijoille, joille hän opettaa suomea toisena kielenä eri kulttuurista tulleiden opiskelijoiden lisäksi. Hän on analysoinut L2- ja L1-lukijoiden käsitystä kaunokirjallisen tekstin visuaalisuudesta ja lukijaryhmän jäsenten toisilleen antamaa keskinäistä tukea lukuprosessissa artikkelissaan ”Luetaan yhdessä!” sivuilla 51. Hän on myös suomi toisena kielenä -opettaja ja kouluttaja, jonka työnantaja on Kielikeskus Jyväskylän yliopistossa. Hänen tietotaitonsa on kovassa käytössä ohjatessaan täydennyskoulutuksessa suomi toisena kielenä -opettajia ympäri Suomea.

Filosofian tohtori Päivi Rainon ja kasvatustieteiden ylioppilas Irja Seilolan kirjoittama artikkeli ”Matemaattisen diskurssin kielioppia suomalaisessa viittomakielessä” sivuilla 59 tuo esiin suomalaisen viittomakielen visuaalisuutta matemaattisessa diskurssissa ja valottaa suomalaisen viittomakielen hyödyllisyyttä ja sovellettavuutta viittomakielisessä matematiikanopetuksessa. Raino työskentelee projektikoordinaattorina Kuurojen Liito ry:ssä. Hän on

viittomakielentutkija, jonka kiinnostuksen kohteena on etenkin viittomiston (=sanaston) ja nimistön sekä erityisalojen viittomiston tutkimus. Hänen kirjoittajaparinsa Irja Seilola työskentelee järjestösihteerinä Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto ry:ssä. Hänellä on monen vuoden kokemus matematiikan opettamisesta ala-asteella.

Seuraavat artikkelit käsittelevät viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien koulutuksen kehitystä ja merkitystä yhteisön ja yksilön näkökulmista.

Kasvatustieteiden tohtori, professori Eira Korpinen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta saattaa meidät suomalaisen opettajakoulutuksen syntyhistoriaan artikkelissaan ”Viittomakielinen luokanopettajakoulutus matkalla tutkivaan opettajuuteen” sivuilla 67. Korpinen tarkastelee suomalaisen opettajakoulutuksen kehityspiirteitä laajemmassa viitekehyksessä, jossa viittomakielinen luokanopettajakoulutus on mukana yhä kansainvälistyvässä koulutuksen verkostossa. Kasvatustieteen, erityisesti opettajakoulutuksen professorin asiantuntemus rakentuu omakohtaiseen kokemukseen opettajan käytännön työstä ja työn tutkimuksesta (teacher as researcher). Hänen tutkimusalueitaan ovat identiteetti, minäkuva ja itsetunto, kodin ja koulun yhteistyö, arviointi sekä pienet koulut (kylä- ja lähikoulut) ja niiden pedagogiikan kehittäminen (ILON PEDAGOGIIKKA).

Jyväskylän yliopiston isännöimä Esteetön opiskelu yliopistoissa -hanke edistää yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet ja huomioi suunnitelmallisesti opiskelijoiden moninaisuuden. Kasvatustieteiden tohtori Elina Lehtomäen artikkeli ”Viittomakielinen opiskelija tulevaisuuden (esteettömässä) yliopistossa sivuilla 85 käsittelee nykyajan ja tulevaisuuden viittomakielisen akateemisen koulutuksen järjestämistä korkeakoulukontekstissa saavutettavuuden ja osallisuuden näkökulmasta. Lehtomäki on tutkijana Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksessa. Hän koordinoi kansainvälisen ja monitieteisen, koulutuksellista inklusiota tarkastelevan tutkimuskoulutuksen suunnittelua ja toimii Jyväskylän yliopiston rehtorin nimittämän työryhmän, Esteetön yliopisto, puheenjohtajana (2007–2009).

”Kielipolitiikka, suomalainen viittomakieli ja viittomakielinen lapsi” sivuilla 93 johdattelee meidät uudenlaiseen paradigmaan koulutusajattelussamme. Kasvatustieteiden maisteri Ulla Sivunen tarkastelee avoimen kriittisesti viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten opetuksen järjestelyä, jonka tulee vastata tämän päivän humanista ja tasa-arvoista ihmisoikeusnäkökulmaa. Sivunen toimii nykyään suomalaisen viittomakielen lehtorina ja tulkikkouluttajana humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Hänen mainitsee mielenkiinnon kohteeksi Kohti monikielistä ja -kulttuurista Suomea.

Osallisuus yleisopetuksessa ja uuden opetusjärjestelmämallin rakentaminen ovat myös kasvatustieteiden tohtori Helena Sumen artikkelin teema, joka tuo esiin sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluratkaisuja sivuilla 99. Hänen artikkelinsa on nimeltään ”Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kouluratkaisu”.

Sume on yliassistenttina Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan yksikössä. Sumen kiinnostuksen kohteina ovat sisäkorvaistutetta käyttävien lasten oppiminen, sosiaalisten taitojen kehitys ja identiteetti, joita hän tutkii pitkittäistutkimuksena.

Kasvatustieteiden maisteri Sami Salo, nuorena menehtynyt lahjakas ja kuurojen identiteettiä syvästi pohdiskeleva viittomakielinen tarkastelee kuuroutta merkityskentässä, jossa hän eli ja sai vaikutteita oman identiteetinsä rakennusaineiksi, artikkelissaan ”Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta” sivuilla 109. Samille kuurous ei ollut vamma, vaan viittomakieli oli kieli muiden kielten rinnalla. Hän rakasti matkustaa, tavata ihmisiä ja kommunikoida kaikkien kanssa. Hän oli omalta osaltaan kuurona elämisen asiantuntija, joka halusi kaikille kuuroille tasa-arvoisen maailman.

Lopuksi Kuurojen maailmanliiton presidentti, kasvatustieteiden maisteri Markku Jokinen ja filosofian ylioppilas Kaisa Alanne tarkastelevat tämän teoksen artikkeleita ja niiden teemojen kautta, mikä on 10-vuotta täyttäneen viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen tila ja samalla he tuovat viittomakielisen ja viittomakielisen akateemisen yhteisön näkemyksiä koulutuksen kehittämiseen tulevaisuudessa. Heidän artikkelinsa nimi on ”Päämääränä matka monikieliseen ja –kulttuuriseen maailmankansalaisuuteen” sivuilla 119.

Kuulovammaisten erityisopettajan koulutuksen hankkinut Markku Jokinen työskentelee Kuurojen Liitto ry:n toiminnanjohtajana. Asiantuntijuudekseen hän mainitsee viittomakielialan koulutuksen kotimaisen ja kansainvälisen tuntemuksen sekä kansainvälisen vammaisten ihmisoikeusliikkeen asiantuntemuksen. Hänen kirjoittajaparinsa on Kaisa Alanne, Kuurojen Liitto ry:n kehittämisjohtaja, joka ilmoittaa opiskelevansa suomaista viittomakieltä maisteriohjelmassa Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa ja että kielipolitiikka–ja kielenhuoltotyö on lähellä hänen sydäntään.

KATSAUS SUOMALAISEN VIITTOMAKIELEN KIELITIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Tommi Jantunen

1. Johdanto

Esittelen tässä artikkelissa yleispiirteisesti suomalaisesta viittomakielestä tehtyä ja valmisteilla olevaa kielitieteellistä tutkimusta. Hahmottelen myös lyhyesti, mille kielen ja kielitieteen osa-alueille tutkimusta tulisi lähitulevaisuudessa fokusoida. *Kielitieteellisyyden* käsitteen ymmärrän laajasti minä tahansa kieleen (tässä: suomalaiseen viittomakieleen) kohdistuvana tutkimuksena (esim. Karlsson 1994: 31). Rajaan käsittelyäni kuitenkin siten, että keskityn ensisijaisesti vain akateemiseen humanistiseen tutkimukseen. Näin ollen esimerkiksi tulkikoulutuksessa (AMK) ja kasvatustieteiden puolella tehtyä suomalaiseen viittomakieleen liittyvää tutkimusta en muutamaa keskeistä mainintaa lukuunottamatta käsittele.¹

2. Tutkimuksen historia ja tutkimusinstituutiot

Suomalaisen viittomakielen moderni kielitieteellinen tutkimus käynnistyi projektina Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksella 1980-luvun alussa. Ensimmäinen tutkimusraportti, Terhi Rissasen *Viittomakielen perusrakenne* julkaistiin 1985 ja toinen, Päivi Pimiän (nyk. Rainò) ja Terhi Rissasen *Kolme kirjoitusta viittomakielestä* vuonna 1987.² Näistä Rissasen (1985) julkaisu on

¹ Käsillä oleva artikkeli pohjaa aikaisempaan selvitykseeni suomalaisen viittomakielen tutkimuksesta ja tutkimuksen tarpeesta. Selvitystä (versiopäiväyksellä 3.12.2007) on käsitelty Jyväskylän yliopiston viittomakielisen koulutuksen johtoryhmän kokouksessa 5.12.2007, ja keskustelun pohjalta hienoisesti täydennetty versio (päiväyksellä 18.12.2007) on ollut saatavilla verkosta suomalaisen viittomakielen oppiaineen kotisivuilta (kotisivujen verkko-osoite: http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/viittomakieli/).

² Ensimmäinen projektin puitteissa julkaistu artikkeli oli Karlsson (1984).

yhä ajankohtainen perusesitys suomalaisen viittomakielen leksikosta, foneemityypeistä (so. käsimuoto, paikka ja liike; Rissanen itse puhuu kereemityypeistä) ja tietyistä kieliopillisista (lähinnä morfologisista) elementeistä ja prosesseista. Pimiän ja Rissanen (1987) kokoomajulkaisu sisältää puolestaan tarkemmat katsaukset muun muassa suomalaisen viittomakielen toistoprosesseihin (Rissanen 1987) ja suunliikkeisiin (Pimiä 1987; suunliikkeiden jatkokutkimuksesta ks. Pimiä 1990 ja Rainò 2001a).

1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alkupuolella suomalaisen viittomakielen tutkimus laajeni käsittelemään sekä kuuron lapsen suomalaisen viittomakielen omaksumista (esim. Takkinen 1988, 1995) että jossain määrin myös kielen referenssijärjestelmää ja näkökulman vaihtamista (Rissanen 1992). Näihin aikoihin pääsi vauhtiin myös Kuurojen Liiton ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen yhteistyönä toteutettu sanakirjatyö, jonka päätulos, *Suomalaisen viittomakielen perussanakirja*, julkaistiin 1998. Samana vuonna (1998) valmistui lisäksi Terhi Rissanen semanttis-funktionaaliseen viitekehykseen sijoittuva lisensiaatintutkimus suomalaisen viittomakielen leksikaalis-kieliopillisista kategorioista, so. nominaaleista ja verbaaleista, ja niiden morfologiasta (toisen näkökulman suomalaisen viittomakielen verbimäisiin viittomiin tarjoaa Takkinen, tulossa).

Sanakirjatyöllä³ on ollut merkittävä asema suomalaisen viittomakielen institutionaalistumisessa ja kielipolitiikassa (vrt. Salmi & Laakso 2005: 324–329), ja Kuurojen Liitto ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ovatkin jatkaneet sanakirjatyötä myös *Suomalaisen viittomakielen perussanakirjan* (1998) ilmestymisen jälkeen. Tämän työn tuloksena perussanakirja sai ensimmäisen täydennysosansa vuonna 2002, kun suomalaisen viittomakielen numeraaleja ja numeraalijohdoksia esittelevä teos *Numeroita ja lukumäärien ilmaisuja* julkaistiin. Yhteiskunnallisesti merkittävänä sanakirjajulkaisuina voidaan pitää myös samana vuonna (2002) ilmestynyttä suomenruotsalaisten kuurojen käyttämän viittomavarieteetin leksikkoa esittelevää sanakirjasta *Se vårt språk!*, ja vuotta myöhemmin (2003) julkistettua perussanakirjan verkkoversiota *Suvia*. Sanakirjatyötä ja sen tuloksia on esitelty kansainvälisesti (esim. Savolainen 2001), ja sanakirjatyö on myötävaikuttanut vahvasti myös suomalaisen viittomakielen perusrakenteen tutkimukseen. Keskeisiä sanakirjatyön kontribuutioita suomalaisen viittomakielen rakenteesta käytävälle keskustelulle ovat olleet muun muassa sen kautta muodostetut näkemykset suomalaisen viittomakielen foneemijärjestelmästä (esim. Savolainen 2000, 2006b: 18–48) ja leksikon jaosta niin kutsuttuihin kiinteisiin ja polysynteettisiin viittomiin (esim. *Suomalaisen viittomakielen perussanakirja* 1998: 29–30; Jantunen 2003a: 72–77; Rainò 2006a).

1990-luvun loppuvuosina ja vuosituhannen vaihteen tienoilla suomalaisen viittomakielen kielitieteellinen tutkimus alkoi laajeta edelleen sosiolingvistiikan ja kielen historian tutkimuksen alueille. Näistä sosiolingvistisempi tutkimus on Hoyerista ([1999]2000a) eteenpäin (esim. Hoyer 2000b, 2004, 2005; ks. myös *Se vårt språk!* 2002) keskittynyt etenkin suomenruotsalaisten kuurojen

³ Suomalaisista viittomakieltä käsittelevien sanakirjojen laatimisella on jo lähes satavuotinen historia, ks. Hirn (1910, 1911, 1916) ja *Viittomakielen kuvasanakirja* ([1973]1977).

käyttämän viittomakielenmuodon – sen variaation ja kieliaseman – tarkasteluun, mutta viime aikoina keskustelua on herätetty myös suomalaisen viittomakielen yleiskielestä ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen alaisuudessa toimivan suomalaisen viittomakielen lautakunnan toimintaperiaatteista (esim. Rainò 2006b; lautakunnasta tarkemmin ks. Rainò & Savolainen 1999).⁴ Kielen historian tutkimus on 2000-luvun alkuvuosina puolestaan selvittänyt muun muassa kieliyhteisön syntyä (esim. Rainò 2000, 2004; Jantunen [2000]2001) sekä suomalaisen viittomakielen leksikaalista ja rakenteellista muuttumista (esim. Jantunen [2000]2001, 2003b; Rainò 2001b; Mesch 2006).

Ensimmäiset ja toistaiseksi ainoat suomalaista viittomakieltä käsittelevät humanistisen alan kielitieteelliset väitöskirjat valmistuivat 2000-luvun alussa. Väitöskirjoista ensimmäinen oli Ritva Takkinen vuonna 2002 tarkastettu 2–7 vuotiaiden lasten käsimuotojen omaksumista käsittelevä tutkimus, jossa Takkinen osoitti HM-mallina tunnettua foneettis-fonologista piirrekuvausta käyttäen (*Hold-Movement*-malli; ks. Liddell & Johnson 1989), että käsimuodon piirteiden omaksumisessa on suomalaisessa viittomakielessä tietty kehityshierarkkia.⁵ Bertold Fuchs jatkoi vuonna 2004 tarkastetussa väitöskirjassaan HM-mallin hyödyntämistä ja kehitti viittomien artikulatorisen kuvauksen avulla menetelmiä suomalaisen viittomakielen fonetiikan opetukseen. Kolmas ja toistaiseksi viimeinen suomalaista viittomakieltä käsittelevä väitöskirja on Päivi Rainòn niin ikään vuonna 2004 tarkastettu tutkimus suomalaisen viittomakielen henkilöviittomien sosio-onomastis-historiallis-rakenteellisista piirteistä. Henkilöviittomien käsittelyn ohella Rainòn väitöskirja sisältää myös kielitieteellisesti merkittävää tutkimusta Suomen viittomakielisen yhteisön ja suomalaisen viittomakielen alkuvaiheista.

2000-luvun ensimmäisten vuosien jälkeen suomalaisen viittomakielen rakenteen tutkimus on jälleen laajentunut muutaman pro gradu ja lisensiaatintutkielman muodossa. Pro gradu -tutkielmia on valmistunut suomalaisen viittomakielen negaatiosta (Mikkola 2004; aiheesta ks. myös Savolainen 2006a), puheaktiverb[aa]leista (Veitonen 2004) ja viittomakielten kirjoitusjärjestelmien periaatteista (Savolainen 2006b). Lisensiaatintutkimuksessaan Jantunen (2005) on käsitellyt lisäksi suomalaisen viittomakielen tavua Brentarin (1998) prosodisen mallin viitekehyksessä (tavun jatkokäsittelystä ks. Jantunen 2006, 2007 sekä Jantunen & Takkinen, tulossa).

Institutionaalisesti suomalaisen viittomakielen kielitieteellistä tutkimusta on harrastettu ja harrastetaan tänä päivänä yliopistoissa (erityisesti Jyväskylän, Helsingin ja Turun yliopistossa) sekä Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa ja Kuurojen Liitossa. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa on ollut vuodesta 2004 alkaen Suomen ainoa suomalaisen viittomakielen professori (Ritva Takkinen), ja Jyväskylä on toistaiseksi ainoa yliopisto Suomessa, jossa on mahdollista suorittaa suomalaisesta viittomakielestä maisteriopinnot ja jatkotutkinto (Jyväskylän yliopiston roolista tutkimuskentällä ks. Takkinen & Fuchs 2007). Helsingin yliopisto, ja tänä päivänä ennenkaikkea sen

⁴ Myös Markku Jokisen ([1991]1992) kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa voidaan pitää sosiolingvistiikkaa sivuavana tutkimuksena.

⁵ Suomalaisen viittomakielen omaksumiseen liittyviä seikkoja on tutkittu väitöskirjatasolla myös kasvatustieteiden puolella (Meronen 2004).

pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos, on profiloitunut ensisijaisesti suomenruotsalaisten kuurojen käyttämän viittomakielen sosiolingvistisempään tutkimukseen ja ylläpitää myös aihetta käsittelevää julkaisusarjaa *Teckenspråk* (Östman 2005; Hoyer & al. 2006). Turun yliopiston rooli alalla tulee vahvimmin esiin Diakonia-ammattikorkeakoulun tulkikoulutuksen⁶ ja suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen, tarkemmin yleisen kielitieteen oppiaineen, yhteistyössä (vrt. esim. Pajusen 2002 toimittama julkaisu *Mimesis, sign, and the evolution of language*). Kotimaisten kielten tutkimuskeskukseen on sijoitettu Suomen ainoa suomalaisen viittomakielen tutkijan virka, jonka haltija vastaa muun muassa suomalaisen viittomakielen lautakunnan toiminnasta. Kuurojen Liiton tutkimusintressinä on perinteisesti ollut soveltava sanakirjatyö. Liitolla on ollut rooli myös alalla tehtävän tutkimuksen kokoajana, mikä näkyy muun muassa siinä, että se hallinnoi väitöskirjojen julkaisusarjaa *Deaf studies in Finland*, ja se on vastannut myös tutkimustulosten popularisoinnista (esim. Malm 2000). Tutkimustulosten koontiin ovat osallistuneet myös yksittäiset tutkijat (esim. Jantunen 2003a).

Yhteenvetona suomalaisen viittomakielen modernin kielitieteellisen tutkimuksen historiasta voidaan esittää, että tutkimuksessa on toistaiseksi käsitelty tiettyjä kielen perusrakenteen aspekteja – ennenkaikkea fonologian, morfologian ja leksikografian näkökulmista – kielen omaksumista, historiaa ja muutosta, onomastiikkaa, sekä sosiolingvistiikkaa. Huomionarvoista on, että esimerkiksi pedagogisen kielioopin ja ylipäätään suomalaisen viittomakielen kieliopetuksen kannalta välttämätöntä syntaktista peruskuvausta ei suomalaisesta viittomakielestä toistaiseksi ole valmistunut (klassisen teema-reema-mallin mukaisesta populaariesityksestä ks. Rissanen 2000; syntaktisista hajamaininnoista ks. myös Jantunen 2003a: 92–106 ja Savolainen 2006a). Kokonaisuuden kannalta silmiinpistävää on myös tutkimuskentän eräänlainen pirstoutuneisuus. Tutkimuksessa ovat painottuneet vahvasti yksittäisten tutkijoiden omat intressit, institutionaalisempaa tutkimuksen ohjailua ei 1980-luvun alun perustutkimuksen ja sanakirjatyön lisäksi ole juurikaan ollut.

3. Valmisteilla oleva akateeminen tutkimus

Tohtorikoulutettavia, joiden tutkimusaihe on kielitieteellisuontoinen ja sivuaa suomalaista viittomakieltä, on tällä hetkellä käytössä olevien tietojen mukaan Suomessa kahdeksan: kaksi Jyväskylän yliopistossa (Jantunen, Ahonen), yksi Helsingin yliopistossa (Hoyer), kolme Turun yliopistossa (Ojala, Rissanen ja Veitonen) ja kolme Oulun yliopistossa (Kanto, McCambridge ja Zachau). Näistä kahdeksasta Jantunen ja Rissanen tutkimukset on luokiteltavissa perinteiseksi kielen rakenteen perustutkimukseksi: Jantunen käsittelee tutkimuksessaan kahta suomalaisen viittomakielen sekventiaalista perusyksikköä, *tavua* ja

⁶ Tulkikoulutusta tarjoavat Suomessa Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) Turun yksikön ohella myös Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) Helsingin ja Kuopion koulutusyksiköt. Molemmat ammattikorkeakoulut kontribuivat (mm.) opiskelijoiden opinnäytetöiden kautta suomalaista viittomakieltä koskevan tiedon jalostamiseen, mutta kielitieteellisen tutkimuksen näkökulmasta ammattikorkeakoulujen roolia on pidettävä marginaalisena. Ks. Diakin opinnäytetöiden viitetietokanta Diana verkko-osoitteesta <http://diana.amkit.fi/> ; Humakin opinnäytetyötietokanta http://www.humak.edu/kirjasto_ja_julkaisut/kirjasto/opinnaytetyotietokanta.html .

lausetta, Rissanen puolestaan suomalaisen viittomakielen *kongruenssia ja rektiota*. Muissa tutkimuksissa suomalaista viittomakieltä lähestytään mm. sosiolingvistiikan, keskustelututkimuksen ja kokeellisen fonetiikan näkökulmista (näistä viimeisimpään liittyen ks. Ojala & Aaltonen 2007).

Suomalaisen viittomakielen oppiaineessa on Jyväskylässä tämän kirjoitushetkellä graduvaiheessa yhteensä 13 opiskelijaa, joista ainakin kolmen aihe luokituu yleiskielitieteelliseksi, joskaan ei välttämättä suomalaista viittomakieltä koskevaksi (aiheina *osoitukset, eksistentiaali-ilmaukset ja moninkertainen kiello*; myös esim. *sormitusta ja diskurssinmerkitsimiä* tutkitaan). Suomalaisen viittomakielen rakenteeseen sinänsä liittyviä graduja on valmistumassa okl:n viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen puolella lisäksi ainakin yksi (*referointi*). Tarkkaa tietoa muissa Suomen yliopistoissa tällä hetkellä tekeillä olevista, suomalaiseen viittomakieleen liittyvistä kielitieteellisemmistä pro gradu -tutkimuksista ei ole käytettävissä. Näiden mahdollista lukumäärää ei kuitenkaan ole syytä pitää suurena.

Merkittävänä akateemisena kontribuutiona, joka liittyy suomalaiseen viittomakieleen kielitieteellisestä näkökulmasta, on pidettävä valmisteilla olevaa laajaa projektia, jossa suunnitellaan muun muassa viittomakielisestä videomateriaalista koostuvan korpuksen automaattista segmentointityökalua (Koskela & al., tulossa).

4. Lopuksi: tutkimuksen tarpeesta

Vaikka kolmikymmenvuotinen tutkimus on jo selvittänyt monia perusasioita suomalaisesta viittomakielestä, on perustutkimuksen tarve suomalaisen viittomakielen ja sen rakenteen kaikilla osa-alueilla yhä suuri. Tämän vuoksi tiettyjen tutkimuskohteiden ja intressien erityinen korostaminen voi olla perusteetonta ja epäoikeudenmukaista. Puhtaasti edellisissä luvuissa käsiteltyjen faktojen pohjalta voidaan tutkimuksen prioriteeteistä kuitenkin todeta seuraavaa.

Tehdyn tutkimuksen perusteella on ilmeistä, että jatkossa tutkimuksellisia voimavaroja tulisi fokusoida kieliopin ja erityisesti syntaksin perustutkimukseen, sillä toistaiseksi suomalaisen viittomakielen syntaksista ei ole tehty peruskvausta. Syntaktisen perustutkimuksen tarve esimerkiksi opetuksessa on välitön: toistaiseksi suomalaisen viittomakielen syntaktisen tason opetuksessa on jouduttu turvautumaan – opetustasosta riippumatta – opettajien enemmän tai vähemmän vaihteleviin kieli-intuitioihin. Suuremmaksi tavoitteeksi suomalaisen viittomakielen kieliopillisessa tutkimuksessa on otettava kattavaan kieliaineistoon pohjaavan deskriptiivisen kieliopin laatiminen, jonka pohjalle esimerkiksi pedagogisempi kielioppi olisi mahdollista edelleen rakentaa.⁷ Valmisteilla oleva korpustutkimus (ks. luku 3) luokin tämän tavoitteen toteuttamiselle jo erinomaista pohjaa.

⁷ Laajan kieliaineiston keruuhankkeita ja tähän aineistoon pohjaavan deskriptiivisen kieliopin laadintahankkeita on tällä hetkellä käynnistymässä/käynnistynyt mm. Australiassa ja Saksassa.

Toisena tärkeänä tutkimuksen alueena voidaan pitää suomalaisen viittomakielen omaksumisen sekä oppimisen ja opettamisen tutkimusta. Peruskuvausta viittomakielisen lapsen kielen kehityksestä tarvitaan äidinkielen opetuksen tueksi kouluihin. Lisäksi tietoa visuaalisen kielen oppimisesta ja opettamisesta tarvitaan viittomakielen opetuksen kehittämiseksi eri kouluasteilla, perheopetuksessa, tulkikoulutuksessa ja yliopisto-opetuksessa.

Kokonaisuutena suomalaisen viittomakielen tutkimukselle ja sen vakiinnuttamiselle olisi hyödyllistä tiukempi institutionaalinen ohjailu. Ohjailussa on järkevä aluksi panostaa yleiskielitieteellisyyteen ja erityisesti syntaksin tutkimukseen (vrt. yllä). Akateemisen koulutuksen näkökulmasta ensisijaiseksi tavoitteeksi on luonnollista ottaa yleiskielitieteellisesti orientoituneiden maisteri- ja jatko-opiskelijoiden rekrytointi. Tässä rekrytoinnissa yhteistyötä Suomen yliopistojen yleisen kielitieteen ja muiden lingvististä perustutkimusta tekevien laitosten kanssa on viisasta tiivistää.

LÄHTEET

- Brentari, D. (1998). *A Prosodic Model of Sign Language Phonology*. Cambridge, Massachusetts; London, England: A Bradford Book.
- Fuchs, B. (2004). *Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache*. Jyväskylä Studies in Humanities 21. Jyväskylä: The University of Jyväskylä.
- Hirn, D. F. (1910, 1911, 1916). *De dövstummas åtbördsspråk i Finland – Kuuromyökkäin viittomakieli Suomessa I–III*. Helsingfors: Finlands Dövstumförbunds Förlag.
- Hoyer, K. ([1999]2000a). *Variation i teckenspråk – En studie av släktskapsterminologi i teckenspråket hos finlandsvenska döva*. Publicerat pro gradu -avhandling i allmän språkvetenskap. Finlands Dövas Förbund rf, publikationsserie L 4/2000: Helsinki: Finlands Dövas Förbund rf.
- Hoyer, K. (2000b). Vähemmistö vähemmistössä: suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. Teoksessa A. Malm (2000, toim.), s. 205–215.
- Hoyer, K. (2004). The sociolinguistic situation of Finland–Swedish deaf people and their language, Finland–Swedish Sign Language. Teoksessa M. Van Herreweghe & M. Vermeerbergen (toim.), *To the lexicon and beyond. Sociolinguistics in European deaf communities*, s. 3–23. The sociolinguistic in deaf communities series 10. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Hoyer, K. (2005). "Vi kallade dem Borgåtecken". Det finlandssvenska teckenspråket i går och i dag. Teoksessa J.-O. Östman (2005, toim.), s. 21–80.
- Hoyer, K., M. Londen & J.-O. Östman (2006). (toim.) *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv*. Nordica Helsingiensia 6. Teckenspråkstudier 2. Nordica. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Jantunen, T. ([2000]2001). *Suomalaisen viittomakielen synnystä, vakiintumisesta ja kuvaamisen periaatteista*. Julkaistu yleisen kielitieteen pro gradu -tutkielma. Kuurojen Liitto ry, julkaisusarja L 1/2001. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Jantunen, T. (2003a). *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen*. Finn Lectura: Helsinki.
- Jantunen, T. (2003b). Viittomien historiallinen muutos ja deikonisaatio suomalaisessa viittomakielessä. *Puhe ja kieli* 23:43–60.
- Jantunen, T. (2005). Mistä on pienet tavut tehty? Analyysi suomalaisen viittomakielen tavusta prosodisen mallin viitekehityksessä. Lisensiaatintutkielma. Suomalainen viittomakieli, kielen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Jantunen, T. (2006). The Complexity of Lexical Movements in FinSL. Teoksessa M. Suominen, A. Arppe, A. Airola, O. Heinämäki, M. Miestamo, U. Määttä, J. Niemi, K. K. Pitkänen & K. Sinnemäki (toim.), *A Man of Measure: Festschrift in Honour of Fred Karlsson on His 60th Birthday*, s. 335–344. Special Supplement to SKY Journal of Linguistics, Volume 19 (2006). Turku: The Linguistic Association of Finland.
- Jantunen, T. (2007). Tavu suomalaisessa viittomakielessä. *Puhe ja kieli* 27:109–126.
- Jantunen, T. & Takkinen, R. (tulossa). Syllable Structure in SL Phonology. Teoksessa D. Brentari (toim.), *Sign Languages*. Cambridge Language Surveys. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jokinen, M. ([1991]1992). *Kuuroutta koskevia näkemyksiä peruskoulun kuulovammaisten opetusuunnitelman perusteissa 1987*. Julkaistu kasvatustieteen/opettajankoulutuslaitoksen pro gradu-tutkielma. Kuurojen Liitto ry, julkaisusarja L 1/1992. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Karlsson, F. (1984). Structure and Iconicity in Sign Language. Teoksessa F. Loncke, P. Boyes-Braem & Y. Lebrun (toim.), *Recent Research on European Sign Languages*, s. 149–155. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Karlsson, F. (1994). *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskela, M., Laaksonen, J., Jantunen, T., Takkinen, R., Rainò, P. & Raika, A. (tulossa). Content-Based Video Analysis and Access for Finnish Sign Language – A Multidisciplinary Research Project. Artikkelin ilmestyy valmisteilla olevassa konferenssijulkaisussa *Proceedings of the 6th Language Resources and Evaluation Conference (LREC) [3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora]*, Marrakech, Marokko, 1. kesäkuuta, 2008.
- Liddell, S. K. & Johnson, R. E. (1989). *American Sign Language: The Phonological Base*. Sign

Language Studies 64:195–277.

- Malm, A. (2000). (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Meronen, A. (2004). *Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät*. Studies in education, psychology and social research 235. Jyväskylä: The University of Jyväskylä.
- Mesch, J. (2006). Päämäärä nationella teckenspråk om varandra? Teoksessa Hoyer, K., M. Londen & J.-O. Östman (2006, toim.), s. 71–95).
- Mikkola, A. (2004). Kerta kiellon päälle – Suomalaisen viittomakielen negaatio. Julkaistu suomen kielen pro gradu -tutkielma. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 33. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Numeroita ja lukumäärien ilmaisia = Numeroita ja lukumäärien ilmaisia. Suomalaisen viittomakielen perussanakirja. Täydennysosa 1.* (2002). Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: KL Support Oy.
- Ojala, S. & Aaltonen, O. (2007). Puheen ja viittomien suhde: foneettinen tutkimus. *Puhe ja kieli* 27:99–107.
- Pajunen, A. (2002). (toim.) *Mimesis, sign, and the evolution of language*. Publications in General Linguistics 3. Turku: University of Turku.
- Pimiä, P. & Rissanen, T. (1987). (toim.) *Kolme kirjoitusta viittomakielestä*. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Helsinki.
- Pimiä, P. (1987). Suomalaisen viittomakielen suunliikkeistä. Teoksessa P. Pimiä & T. Rissanen (1987, toim.), s. 25–47).
- Pimiä, P. (1990). Semantic features of some mouth patterns in Finnish Sign Language. Teoksessa S. Prillwitz & T. Vollhaber (toim.), *Current trends in European sign language research*, s. 115–118. Hamburg: Signum.
- Rainò, P. (2000). Carl Oscar Malm – suomalaisen viittomakielen isä. Teoksessa A. Malm (2000, toim.), s. 35–47).
- Rainò, P. (2001a). Mouthings and Mouth Gestures in Finnish Sign Language. Teoksessa P. Boyes Braem & R. Sutton-Spence (toim.), *The Hands Are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*, s. 41–50. Hamburg: SIGNUM-Press.
- Rainò, P. (2001b). Venäjänvoista kovahampaiseksi – Suomi-viittomien etymologioista. Teoksessa K. Mallat, T. Ainiola & E. Kiviniemi (toim.), *Kieli 14. Nimien maailmasta*, s. 122–136. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- Rainò, P. (2004). *Henkilöviittomien synty ja kehitys suomalaisessa viittomakieliyhteisössä*. Deaf Studies in Finland 2. Helsinki: Kuurojen Liitto ry. [html based CD-ROM].
- Rainò, P. (2006a). Viittomien leksikaalisesta kuvauksesta. Teoksessa M. Suominen, A. Arppe, A. Airola, O. Heinämäki, M. Miestamo, U. Määttä, J. Niemi, K. K. Pitkänen & K. Sinnemäki (toim.), *A Man of Measure: Festschrift in Honour of Fred Karlsson on His 60th Birthday*, s. 236–242. Special Supplement to SKY Journal of Linguistics, Volume 19 (2006). Turku: The Linguistic Association of Finland.
- Rainò, P. (2006b). Voiko paikannimistöä ohjailla? Viittomakielisen paikannimistön ja kielenkuvauksen suhteista. Teoksessa Hoyer, K., M. Londen & J.-O. Östman (2006, toim.), s. 107–128).
- Rainò, P. & Savolainen, L. (1999). Suomalaisen viittomakielen lautakunta. *Virittäjä* 103:241–245.
- Rissanen, T. (1985). *Viittomakielen perusrakenne*. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 12. Helsinki.
- Rissanen, T. (1987). Toistoprosesseista kuurojen viittomakielessä. Teoksessa P. Pimiä & T. Rissanen (1987, toim.), s. 1–24).
- Rissanen, T. (1992). Näkökulman vaihtamisesta suomalaisessa viittomakielessä. Teoksessa E. Itkonen, A. Pajunen & T. Haukioja (toim.), *Kielitieteen kentän kartoitusta*, s. 191–202. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 39. Turku.
- Rissanen, T. (1998). The categories of nominals and verbals and their morphology in Finnish Sign Language. Licentiate Thesis in General Linguistics. The Department of Finnish and General Linguistics. University of Turku.
- Rissanen, T. (2000). Suomalaisen viittomakielen lauseoppia. Teoksessa A. Malm (2000, toim.), s. 147–167).
- Salmi, E. & Laakso, M. (2005). *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Savolainen, L. (2000). Viittoman rakenne. Teoksessa A. Malm (2000, toim.), s. 168–188)
- Savolainen, L. (2001). The database system used in the Finnish Sign Language Dictionary Project. *Sign Language & Linguistics* 4:125–132.

- Savolainen, L. (2006a). Interrogatives and negatives in Finnish Sign Language: an overview. Teoksessa U. Zeshan (toim.), *Interrogative and negative constructions in sign languages*, s. 284–302. Nijmegen: Ishara Press.
- Savolainen, L. (2006b). Viittomakielten kirjoitusjärjestelmien periaatteet ja käytäntö. Yleisen kielitieteen pro gradu -tutkielma. Yleisen kielitieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Se vårt språk! = Se vårt språk! – Næe kielemme!* (2002). Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Suomalaisen viittomakielen perussanakirja* (1998). Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Suvi = Suvi – Suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja*. [Helsinki]: Kuurojen Liitto ry, 2003. Verkkojulkaisu: <http://suvi.viittomat.net>.
- Takkinen, R. (1988). Kereemipoikkeavuudet kuuron lapsen viittomakielessä 2 v 3 kk–4 v 4 kk iässä. Tapaustutkimus. Pro gradu -tutkielma. Fonetikan laitos, Helsingin yliopisto.
- Takkinen, R. (1995). Phonological Acquisition of Sign Language: A Deaf Child's Developmental Course From Two To Eight Years of Age. Licentiate's dissertation in Logopedics. Department of Phonetics. University of Helsinki.
- Takkinen, R. (2002). *Käsimuotojen salat. Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2–7 vuoden iässä*. Deaf Studies in Finland 1. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Takkinen, R. (tulossa). Kuvailevat verbit suomalaisessa viittomakielessä. *Puhe ja kieli*.
- Takkinen, R. & Fuchs, B. (2007). Kieli tutkijan käsissä. Suomalaisen viittomakielen tutkimus Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa *Humanistista kirjoja*, s. 81–103. Jyväskylä Studies in Humanities 71. Jyväskylä: The University of Jyväskylä.
- Veitonen, U. (2004). Puhuminen hopeaa, viittominen kultaa – tutkielma suomalaisen viittomakielen, tansanianlaisen viittomakielen ja suomen kielen puheaktiverbeistä. Yleisen kielitieteen pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Viittomakielen kuvasanakirja* ([1973]1977). 2. muutettu painos. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Östman, J.-O. (2005). (toim.) *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Nordica Helsingensia 4. Teckenspråkstudier 1. Nordica. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.

VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELEN OPETUKSEN VAIHEITA JA NYKYPÄIVÄÄ

Outi Ahonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani (2007) tarkoituksena oli kuvailla viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetuksessa ja opettajankoulutuksessa tehtyjä ratkaisuja Tove Skutnabb-Kankaan kaksikielisen opetuksen määritelmien mukaisesti. Lisäksi tutkittiin, onko viittomakielisten saama opetus kaksikielistä opetusta vai äidinkielen ja toisen kielen opetusta. Suomalainen viittomakieli toimii vähemmistökielenä ja suomi on valtakielen asemassa. Tutkimuksessa keskityttiin viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten peruskoulutukseen, sillä viittomakieliset kuulevat ovat käyneet valtakieltä käyttäviä kouluja. Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetusfilosofia on vaihdellut eri aikoina sen mukaan, katsottiinko suomalainen viittomakieli viittomakielisten äidinkieleksi vai ei. Suomalaisen kuurojen opetuksen kehitys on jaettu karkeasti neljään eri vaiheeseen: viittomakieliseen, oralistiseen, totaalisen kommunikaation ja kaksikieliseen vaiheeseen (Jokinen 2000b, 250).

Tutkimuksessani haastateltiin Kuopion kuuromyökkäinkoulun käyneitä viittomakielisiä kuuroja miehiä ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita. Haastatteluaineistoa analysoitiin teemoittamisen avulla. Tätä tutkimustani varten olen haastatellut neljää opiskelijaa, joista kaksi oli aloittanut vuonna 2001 ja kaksi vuonna 2004. Kaikki ovat naisia ja käyneet kuulovammaisten koulua eri puolilla Suomea. Näiden opiskelijoiden tunnekieli on suomalainen viittomakieli, mutta he ovat kaksikielisiä muiden viittomakielisten tapaan. He ovat syntyneet vuosina 1979–1983, ja he ovat käyneet peruskoulunsa vuosina 1985–1999, jolloin kuulovammaisten koulut ovat siirtyneet vähitellen kaksikielisen opetuksen piiriin ainakin opetussuunnitelmien perusteella.

Lisäksi tutkimuksessani on mukana kolme Kuopion kuuromyökkäin koulun käynyttä viittomakielistä miestä, jotka ovat eläneet asuntolakoulussa 1930- ja 1940-luvuilla.

Yksi on omaksunut suomalaisen viittomakielen vanhemmalta sisarukseltaan ja kaksi muuta suomalaisen viittomakielen vasta koulussa vanhemmilta oppilailta. Viittomakieli piti tuolloin oppia salaa, koska sen käyttö oli kiellettyä koulussa. Nämä 75–82-vuotiaat miehet ovat saaneet kouluoppinsa puheopetus-menetelmällä, koska he kävivät Kuopion kuuromykkäin koulua aikana, jolloin viittomakieli oli ankarasti kielletty.

Tutkimuskysymyksiä oli kolme:

- 1. Onko viittomakielisten äidinkielen opetus pikemminkin kaksikielistä opetusta kuin äidinkielen ja toisen kielen opetusta?*
- 2. Miten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus on tukenut viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita viittomakielisiksi luokanopettajiksi kasva-misessa äidinkielenopetuksen osalta?*
- 3. Miten viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen oppimis-kokemukset eroavat Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten äidinkielen oppimiskokemuksista?*

Tämän haastattelututkimuksen mukaan viittomakielisten luokanopettaja-opiskelijoiden ja Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten oppimiskokemukset äidinkielen opetuksesta olivat erilaisia. Toisin kuin kuuromykkäin koulun oppilaat 1930-luvulla viittomakieliset luokanopettaja-opiskelijat saivat kouluaikanaan 1980- ja 90-luvuilla käyttää käsiään luokkatilanteissa. Suomi oli kuitenkin heidän kouluaikoinaan äidinkielen asemassa. Opettajien opetusmenetelmät olivat erilaisia, sillä Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet miehet saivat opetella paljon suomen kielen puhetaitoa kouluvuosinaan. Suomalainen viittomakieli äidinkielenä on edelleen uusi asia koulumaailmassa ja myös opettajankoulutuksessa, sillä viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet koulutuksen menneen suomenkielisten ehdoilla.

Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen sisältöä tulee kehittää, sillä nykyisen kaltainen integroituminen yleiseen opettajankoulutukseen ei edistä riittävästi viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kaksi- ja monikielistä opettajuutta. Kaksi- ja monikielinen opetusidea ei ole kotiutunut riittävän hyvin suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Suomalainen viittomakieli tarvitsee muiden vähemmistökielten lailla kielisuojaohjelman. Opetushallituksen tulisi tehdä laaja kartoitustyö viittomakielisten saamasta peruskoulutuksesta ja omakielisen opetuksen tarpeesta. Kartoitustyön lisäksi tarvitaan erilaisia tutkimuksia Suomessa toimivista viittomakielistä.

Onko viittomakielisten äidinkielen opetus pikemminkin kaksikielistä opetusta kuin äidinkielen ja toisen kielen opetusta? Tähän kysymykseeni ei ole mielestäni saatavilla selvää vastausta, sillä se riippuu erittäin paljon koulujen ja opettajien opetusfilosofioista. Huttusen mukaan (2003, 183) erityiskasvatusta tarvitsevien lasten opettamista omissa yksiköissään, esimerkiksi kuulovammaisten koulussa, nimitetään segregaatiksi. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan segregatio-ohjelma johtaa yksikielisyyteen, koska oppilaille ei anneta kunnollista enemmistökielen opetusta. Tutkimushaastattelujeni avulla en ole saanut selviä vastauksia tähän kysymykseen, jotta voisin tehdä jonkinlaisen selvän johtopäätöksen.

Nykyään laaditaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joten valtio ei enää pysty kontrolloimaan opetuksen toteutusta samalla tavalla kuin ennen keskusjohtoisten opetussuunnitelmien aikoina (1970- ja 80-luvuilla). Koulujen pitää noudattaa valtion laatimia opetussuunnitelmia, jotta suomalainen peruskoulutus olisi yhdenmukainen. Vuoden 1980 kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma on yksi esimerkki keskusjohtoisesta opetussuunnitelmasta. Vuoden 1994 opetussuunnitelma ei ollut yhtä tarkka kuin vuoden 1980, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on enemmän kuvauksia suomalaisen viittomakielien opetuksesta. Siksi olen sitä mieltä, että viittomakielisten lasten opetustilanteista tulee tehdä kunnollinen selvitystyö. Pitää muistaa, että äidinkieli on mukana kaikissa koulun oppiaineissa. Ei voi kiinnittää huomiota vain koulun tarjoamiin tuntimääriin, vaan kokonaisuuteen.

Yksikielisyys vai kaksikielisyys?

Additiivisella eli täydenteisellä kaksikielisyydellä tarkoitetaan, että henkilön molemmat kielet kehittyvät koko ajan, koska kumpaakin kieltä arvostetaan ja kummallakin kielellä on mahdollisuus kehittyä hyvätasoiseksi. *Subtraktiivisessa eli vähenteisessä* kaksikielisyudessa toinen kieli korvaa ensimmäisen kielen, ainakin osittain. Subtraktiivinen kaksikielisyys saattaa kehittyä esimerkiksi maahanmuuttajalapsille, jotka joutuvat käymään koulunsa vieraalla enemmistökielellä ja jotka saavat äidinkielistä opetusta vain vähän tai ei ollenkaan (Baker 1996, 66) Miten viittomakielisten kuurojen tai huonokuuloisten kaksi- tai monikielisyyttä voisi tukea, jos opettajat eivät ole kaksikielisiä? Tämä merkitsee usein subtraktiivisen kaksikielisyuden kehitystä. Subtraktiivisessa kaksikielisyudessa uusi kieli estää äidinkielen tai ensikielen ja sen funktioiden kehitystä, koska äidinkieltä ei opeteta juuri ollenkaan tai sitä opetetaan hyvin vähän.

Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet subtraktiivista kaksikielistä opetusta ja Kuopion kuuromykkäinkoulun käyneet miehet yksikielistä opetusta. Olen kuvaillut viittomakielisten koulun opetuskielen ja äidinkielen opetuksen seuraavasti nelivaiheisesti:

Koulun opetuskieli	Äidinkielen opetus
<i>Kaksikielinen opetus?</i> 1. C. O. Malmin aika	
Malmin tuoma viittomakieli	Viittomakieli ja ruotsi tai suomi
2. Oralistinen opetusaika	
<i>Kielenriisto-ohjelma</i> <i>Yksikielinen opetus:</i> Suomi tai ruotsi	Suomi tai ruotsi
3. Totaalinen kommunikaatio n. 1970-	
<i>Subtraktiivinen kaksikielinen opetus:</i> Viitottu puhe, viittomakieli	Suomi tai ruotsi
4. ”Kaksikielinen” opetusaika:	
<i>Subtraktiivinen vai additiivinen kaksikielinen opetus?</i> Viittomakieli, viitottu puhe	Suomi tai ruotsi ja viittomakieli

Kuvio 4. Koulun opetuskieli ja äidinkielen opetus

1. Kaksikielinen opetusaika?

C. O. Malmin aikana viittomakielisten äidinkielen opetusfilosofia oli käsittääkseni **kaksikielinen**, sillä Malm opetti viittoville kuuroille ja huonokuuloisille oppilaille puhuttua ruotsia viittomakielen kautta ja myös viittomakieltä. Opetuskielenä oli Malmin käyttämä viittomakieli.

Olisi mielenkiintoista tutkia enemmän, oliko Malmin kaksikielinen opetus additiivista vai subtraktiivista. Tietääkseni muutama Tampereen kuurojen-yhdistyksen

perustajajäsenistä oli Malmin entisiä oppilaita. Kuurojen pappi, Lauri Paunu mainitsi muistelmassaan, että vanhan ajan oppilaat osasivat viittoa ja kirjoittaa erittäin hyvin. (Paunu 1993,74.) C. O. Malmin kuoleman jälkeen yksi hänen ensimmäisistä oppilaistaan, David Hirn, toimi hyvin pitkään viittomakielisenä opettajana Turun kuuromykkäin koulussa. Saivatko Hirnin oppilaat kaksikielistä opetusta? En ole käsitellyt Hirnin opetusta tässä pro gradussani. Tietääkseni Hirnin luokka oli viimeinen viittomaloukka Turun kuuromykkäin koulussa, sillä Hirn jäi vuonna 1898 eläkkeelle 32 vuoden opetustyön jälkeen. (Nyberg 1911, 8–15.)

2. Oralismi

Malmin opetusajan jälkeen Suomeen tuli **puheopetusmenetelmä**, jolloin suomalainen tai suomenruotsalainen viittomakieli oli ankarasti kielletty useimmissa Suomen kuuromykkäin kouluissa. Opetuskielenä oli puhuttu kieli, joko suomi tai ruotsi. Puheopetusmenetelmä edusti yksikielistä opetusfilosofiaa, mutta kirjoitus- ja sormitusmenetelmä oli käytössä C-luokan oppilaiden kanssa esimerkiksi Jyväskylän kuuromykkäin koulussa. Viittomakielisiä ei pidetty kieli- ja kulttuurivähemmistöön kuuluvina, vaan vammaisina. Koulujen päätavoitteena oli sulauttaa viittomakielisiä valtaväestöön. Tämä oli Skutnabb-Kankaan luokittelun mukaan näkyvä kielenriisto-ohjelma. Viittomakieliset oppilaat saivat opetella suomen kielen puhetaitoa hyvin mekaanisesti ensimmäisiltä kouluvuosilta lähtien. Nelivaiheiseen drilliharjoitukseen kuului stimulus, oppilaan vastaus, oikean vastauksen vahvistaminen ja sen toisto.

3. Totaalinen kommunikaatio

Puheopetusmenetelmän ajan jälkeen haluttiin ottaa viittomia mukaan visuaalisesti orientoituneiden eli viittomakielisten oppilaiden opetukseen, mutta näiden oppilaiden äidinkieli oli edelleen puhuttu kieli, joko suomi tai ruotsi. **Totaalisen kommunikaation** ajan kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden saamaa opetusta voitaisiin kutsua subtraktiiviseksi kaksikieliseksi opetukseksi, sillä suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä ei opetettu äidinkielenä. Opetuskielenä oli viitottu puhe. Viittomat nähtiin väylänä puhutun kielen oppimiseen, mutta käytännössä käytettiin viitottua suomea viittomakielen sijaan. Suomi tai ruotsi oli äidinkielenä kuurojen ja huonokuuloisten lasten käymien koulujen opetussuunnitelmien mukaan, vaikka vuoden 1987 opetussuunnitelman mukaan oltiin tietoisia viittomakielen olevan äidinkieli erityisesti kuurojen vanhempien kuuroille lapsille. Samoihin aikoihin tuli kuuroudentietousliike, jolloin moni viittomakielinen oivalsi 1980-luvulla viittomakielen voivan olla kuurojen äidinkieli.

Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulun aikoina 1980 ja 90-luvuilla suomi oli äidinkielen asemassa, sillä kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelmien mukaan suomea opetettiin paljon. Vuoden 1980 opetussuunnitelman mukaan puolet äidinkielen oppitunneista meni lukemiseen.

Puheopetusmenetelmän aikana ei käytetty yhtä paljon aikaa lukemisen opettamiseen, sillä suomen kielen puhetaidon opettamiseen menivät käytännössä melkein kaikki tunnit, erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina.

4. Kaksikielinen opetus?

1990-luvun alkupuolelta lähtien alettiin opettaa viittomakieltä kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden kouluissa. Esimerkiksi Oulun kuulovammaisten koulussa alettiin opettaa suomalaista viittomakieltä oppiaineena ainakin tunti viikossa (Ojala 1999, 251). Puhutaan paljon **kaksikielisestä opetuksesta**, mutta onko asia niin käytännössä? Voi olla, että koulujen opetuskieli on siirtynyt enemmän viittomakieleen viitotusta puheesta. Äidinkielen opetus on edelleenkin monessa koulussa suomen kielistä. Oppilaita jaetaan edelleen kuulon, ei äidinkielen perusteella. Suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen äidinkielen opetusmäärä, tunti viikossa, ei takaa mielestäni additiivisen kaksikielisyyden saavuttamista. Riippuu paljon kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opettajien opetusfilosofiasta, onko heidän opetuksensa additiiviseen vai subtraktiiviseen kaksikielisyyteen pyrkivää. Tämä edellyttäisi lisätutkimusta, vaikka viittomakielen opetushistorian kehitys on yleisessä tiedossa:

Alkuun opetusmenetelmänä oli viittomakieli, myöhemmin kirjoitusmenetelmä ja puhemenetelmä. 1960-luvun lopulta alkaen alettiin kuurojen opetuksessa enenevässä määrin käyttää viitottua suomen kieltä, joka sittemmin on yleensä muuttunut viittomakieliseksi opetuksiksi (Parkkola & Ääri-Vähäkylä 3/2001).

Viittomakielisten opetushistorian valossa haastatteleman Kuopion kuuromykkäin koulun miesoppilaat kävivät Skutnabb-Kankaan termiä käyttäkseni kielenriisto-ohjelmaa toteuttavaa koulua. Voidaan pitää ihmeenä, että he oppivat oralistisesta opetuksesta huolimatta suomalaisen viittomakielen. Asuntolakoululla lienee osuutta asiaan. Oralistisen opetuskauden aikana viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset kävivät asuntolakoulua ja elivät yhdessä tiiviisti koko kouluajan. Luultavasti tiivis yhdessäolo edesauttoi suomalaisen viittomakielen oppimista, sillä oppilaiden joukosta löytyi useimmiten kuurojen vanhempien kuuroja tai huonokuuloisia lapsia. Jokisen mukaan ei ole ihme, että kuuroilla on vahva kieli-identiteetti. Asuntolakoulut ovat olleet suomalaisen viittomakielen syntyäpaikkoja oralistisesta opetuksesta huolimatta (Jokinen 2002, 84).

Suomalaisen viittomakielen opetuksen saaminen

Viittomakielestä tuli opetuskieli vuonna 1985 (Oikeusministeriö 2006, 24). Viittomakieli oppiaineena tuli voimaan vuoden 1991 peruskouluasetuksessa 1991

176/1991, 36§. Viittomakieltä on opetettu useimmissa erityiskouluissa tunti viikossa. Viittomakieliset kuulevat sen sijaan saavat suomalaisen viittomakielen äidinkielistä opetusta vain siinä tapauksessa, että luokan oppilasmäärä on vähintään kolme tai neljä riippuen kunnan päätöksistä. Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten asema on vahvempi kuin viittomakielisten kuulevien, koska viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset lapset nähdään edelleen kuulovammaisina eikä kieliryhmän jäseninä. Viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset saavat kuulovammadiagnoosin, jonka avulla he saavat viittomakielistä opetusta. Viittomakieliset kuulevat ovat sen sijaan viranomaisten silmissä terveitä yksilöitä, jotka eivät tarvitse viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten lailla erityisopetusta. Näyttää siltä, että viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten asema on hieman vahvempi, sillä opetuslain 10 §:n 2 momentin mukaan kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä. Tämä edellyttää kuitenkin viittomakielisiltä lapsilta kuulovammaisuuden diagnoosia. Jokaiselle oppilaalle laaditaan myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, koska viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten perusopetus on erityisopetuksen piirissä.

Vuonna 1999 opetuslain sisältöä uudistettiin. Perusopetuslain 10 §:n mukaan koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä *voi olla* myös saame, romani tai viittomakieli. Ruotsinkieliset perheet saavat lapsilleen omakielistä opetusta suomenkielisessä kunnassa, vaikka heidän lapsensa olisi ainoa oppilas. Saamenkielisten, romanikielisten ja viittomakielisten perheiden lapset sen sijaan ovat riippuvaisia kunnan päätöksistä. Opetuslain 12 §:n 2 momentissa on kohta, jonka mukaan äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. Tämä ei kuitenkaan velvoita kuntia tarjoamaan suomalaisen viittomakielen opetusta sitä tarvitseville oppilaille, kuten esimerkiksi viittomakielisille kuuleville lapsille. Nämä opetuslain kohdat eivät velvoita kouluja järjestämään viittomakielen äidinkielen opetusta, sillä toteutus riippuu oppilasmäärästä. Jos oppilaita ei saada riittävästi, opetusta ei toteuteta. Ratkaisu riippuu siis kunnan päätöksistä. Suomessa olevien muiden vähemmistökielten äidinkielen opetusta ei ole aina voitu järjestää, koska riittävän suuria opetusryhmiä ei ole tai opettajia ei ole ollut (Oikeusministeriö 2006, 67).

Pohdinta

Olisi hyvin tärkeää, että opetushallitus tekisi kartoitustyön Suomessa toimivien viittomakielisten koulujen äidinkielen opetustilanteesta. Mikä on koulujen viittomakielisten opetusmateriaalien ja viittomakielen opettajien pätevyyden laita? Miten koulut ovat vastaanottaneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004? Opetushallituksen ja viittomakielisen yhteisön ei pidä unohtaa viittomakielisiä kuulevia, jotka ovat tavallaan unohdettu ryhmä. Millainen on viittomakielisten kuulevien lasten koulumenestys? Tarvitsevatko he viittomakielistä

vai kaksikielistä opetusta? Romanin kielen opetuksen tilasta on tehty kartoitus. Olisi mielenkiintoista pohtia yhdessä, millainen on toimiva viittomakielinen taikka kaksi- tai monikielinen opetus? Onko mahdollista, että Jyväskylän yliopisto tarjoaisi täydennyskoulutusta viittomakielisten oppilaiden opettajille? Avointa keskustelua erilaisten tahojen kanssa tarvittaisiin, jotta viittomakielisistä lapsista kasvaisi tasapainoisia kaksi- ja monikielisiä. Paddy Laddin (2003) mukaan kaksikielinen opetusideologia ('Bi-Bi' education) ei toteudu, jos opettajien ymmärrys kuurojen kulttuurista on hyvin heikko. Tove Skutnabb-Kangas on todennut, että additiivinen kaksikielinen opetus toteutuu vain, jos opettaja on itse kaksikielinen (Skutnabb-Kangas 2000, 416).

Viittomakielisten kaksikielisyys vaihtelee, sillä se riippuu viittomakielisten vanhempien tekemistä kielivalinnoista ja ympäristön tarjoamista kielellisistä virikkeistä. Viittomakielisten vanhemmat eivät aina viito lapselleen. Suomen kieli on useimmiten viittomakielisille kuuroille lapsille toinen kieli. Viittomakielisten kaksikielisyys siis vaihtelee, sillä koulujen opetus vaikuttaa viittomakielisten kaksikielisyyden kehitykseen. Jos viittomakielisten saama opetus on additiiviseen kaksikielisyteen pyrkivää, viittomakielisistä voi tulla vähintään tasapainoisia kaksikielisiä.

Vuoden 2004 suomalaisen viittomakielen opetussuunnitelmassa ei mainita riittävästi monikielisyydestä. Mielestäni Suomessa toimivat viittomakielet tarvitsevat kielisuojaohjelman, jotta viittomakielet säilyisivät. Pienemmät viittomakielet ovat vaarassa sulautua suomalaiseen viittomakieleen. Suomenruotsalainen viittomakieli on yksi esimerkki, mutta Suomessa on myös venäläistä viittomakieltä käytäviä, jotka ovat monikielisiä. Kielisuojaohjelman avulla viittomakielet säilyisivät elinvoimaisina ja viittomakieliset monikielisinä.

LÄHTEET

- Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nyberg, H. 1911. David Fredrik Hirn. Kuuromykkäin lehti. 1911. N:o 1-2
- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E.Lonka & A-M Korpijaako-Huuhka(toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-keskus, 240-260.
- Jokinen, M. 2002. Viittomakieliset- yksi suomalaisista kielellisistä vähemmistöistä. Teoksessa H.Dufva, S. Pieti-käinen & S.Laihiala-Kankainen (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 65-89.
- Ladd, P. 2003. Understanding deaf culture: In search of deafhood. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ojala, R. 1999. Kädenjälkiä koulupolulla. Vuosisata oululaista kuurojen-opetusta. Oulu: Oulun kuulovammaisten koulu (Ojalan tekstiviesti 22.10.06) ISBN-No: 952-91-1098-7.
- Parkkola, J.& Ääri-Vähäkylä, S. 2001. Kuulovammaisten opetus Suomessa. <http://www.klvi.org/Koulutus/teksti251.html> 23.9.2006.
- Paunu, O& Wallvik, B. 1993. Kuuroja kuulemassa. Kuurojenpappi Lauri Paunu muistelee. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Linguistica & Philologica. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000 Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights? Mahwah, New Jersey: LEA.
- Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006. Helsinki: Oikeusministeriö.

VIITOTUN JA PUHUTUN KIELEN VÄLISEN KAKSIKIELISYYDEN KIRJO

Ritva Takkinen

Mitä kaksikielisyydellä tarkoitetaan?

On arvioitu, että suurin osa maailman ihmisistä elää kaksi- tai monikielisessä ympäristössä ja käyttää elämässään säännöllisesti enemmän kuin yhtä kieltä (esim. Baker 2006). Kaksi- ja monikielisyys on aina monimutkainen ilmiö, ja kaksi- ja monikieliseksi kehittyminen on yksilöllistä (esim. Yip & Matthews 2007). Aikojen kuluessa kaksikielisyuden määritelmä on muuttunut tiukasti kielten tasapainoisen osaamisen vaatimuksesta väljempiin, ilmiötä erilaisista näkökulmista katsoviin määritelmiin. Baker (2006) esittelee erilaisia näkökulmia, joista kaksikielisyyttä voi tarkastella. Niitä ovat esimerkiksi

- kielitaidon osa-alueet (aktiivinen kielenkäyttö vs. ymmärtäminen, puhuttu vs. kirjoitettu)
- kielten tilanteittainen käyttö
- kielitaidon tasapainoisuus kussakin kielessä
- kielten omaksumis-ikä (samanaikainen vs. peräkkäinen kaksikielisyys)
- kielten kehitysvaihe (esimerkiksi toinen kieli on vasta aluillaan, toinen kieli voimistuu, toinen kieli saattaa kuihtua toisen noustessa vallitsevaksi)
- kaksikulttuurisuuden mahdollinen yhteys kaksikielisyysyteen
- ympäröivän yhteisön yksi- tai kaksikielisyys (eletäänkö yhteiskunnassa, jossa suurin osa käyttää päivittäin kahta kieltä, vai eletäänkö enemmistökielen keskellä vähemmistökielisenä, mutta osaten enemmistökieltäkin)
- kaksi- tai monikielisyuden omavalintaisuus (omasta halusta opiskellaan toista tai muita kieliä)

Kaksikielisyyttä voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Valdésin (2003) mukaan kaksikielisyys ilmenee jatkumona. On vaikea määritellä tarkkaa rajaa, missä menee yksi- tai kaksikielisyuden raja. Eri kielissä ihmiset ovat eri kohdissa jatkumoa. Myös kielitaitoa voi katsoa eri tasoilta.

Bachmanin (1990) mukaan kielitaidon mittariksi ei käy pelkästään kieliopin hallinta vaan myös pragmaattiset, kielen käyttöön liittyvät taidot ovat tärkeitä.

Viittomakieli ensikielenä

Viittomakieltä on totuttu ajattelemaan kuurojen äidinkielenä, mutta se voi olla myös kuulevien äidinkieli. Toisaalta viittomakieltä omaksutaan sekä kuuroilta että kuulevilta vanhemmilta. Jos kuulevat vanhemmat eivät ole itse äidinkieleltään viittomakielisiä vaan alkavat opetella viittomakieltä vasta, kun oman lapsen kuurous on tullut ilmi on selvinnyt, että heidän lapsensa ovat kuuroja, ei lapsen kielenomaksuminen ole aivan tavanomaista. Tällaisessa tapauksessa puhutaankin usein ensikielen omaksumisesta. Viittomakieli on kuitenkin se kieli, jota kuurot tai huonokuuloiset lapset voivat omaksua vaivatta, ilman opetusta, jos heidän ympäristössään viitotaan.

Taulukossa 1 olen jaotellut lasten erilaisia kasvu ympäristöjä. Tästä jaottelusta käsin tarkastelen sitä, millaisia mahdollisuuksia lapsilla on kehittyä kaksikielisiksi suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen suhteen. Näin esitettynä kaksikielisyyden ilmiöt väistämättä yksinkertaistuvat, mutta toivottavasti lukija saa kuitenkin riittävän monisäikeisen kuvan ilmiön monimutkaisuudesta.

Lasten kasvu ympäristöt	
Kuurot vanhemmat / viittomakielinen ympäristö	Kuulevat vanhemmat / suomenkielinen ympäristö (viittomakieli toisena kielenä)
Kuurot lapset Huonokuuloiset lapset Kuulevat lapset	Kuurot lapset Huonokuuloiset lapset Kuulevat lapset (kuurojen viittovien lasten sisarukset)

Taulukko 1. Viittomakieltä omaksuvien lasten erilaiset kasvu ympäristöt

Syntyperäinen viittomakielinen ympäristö

Kuurojen, viittomakielisten vanhempien lapset omaksuvat viittomakielen äidinkielenä vanhemmiltaan riippumatta siitä, ovatko he itse kuuroja, huonokuuloisia vai kuulevia. Perheen kommunikaatio on luontevaa ja vaivatonta jo siitä lähtien, kun lapset ovat vasta vauvoja (vrt. Luukkainen 2008).

Kuurot lapset omaksuvat puhuttua kieltä lähinnä kirjoitetussa muodossa. Viittomakieli on vahva äidinkieli ja suomen kieleen suuntautuminen alkaa jo päiväkotikäytössä kirjaimiin (ja äänteisiin) ja sanahahmoihin tutustumalla. Suomi

on siis kuuroille lapsille toinen kieli¹, jonka taito perustuu vankasti ensikielen taitoihin. Molemmilla kielillä on tärkeä merkitys yksilön elämässä. Äidinkieltä käytetään kasvokkaskontaktissa ja nykyisin myös kuvallisessa verkkokontaktissa, kun taas suomen kieli toimii yleisimmin kirjoitetussa yhteydessä niin tiedon saamisen kuin välittämisenkin välineenä.

Jos kuurojen viittomakielisten vanhempien lapsi on huonokuuloinen, hän omaksuu vanhemmiltaan äidinkielenään viittomakielen. Puhutun kielen, suomen, hän voi kuulonsa avulla oppia (erityisen opetuksen myötä) ympäristöstään. Myöhemmin kouluikässä lukeminen ja kirjoittaminen vahvistavat hänen suomen kielen taitoaan. Molemmilla kielillä on hänenkin elämässään tärkeä merkitys.

Myös kuurojen viittomakielisten vanhempien kuulevat lapset omaksuvat vanhemmiltaan viittomakielen äidinkielenä ja puhutun kielen ympäristöstään. Suotuisassa tapauksessa lapsista voi kasvaa simultaanisti kaksikielisiä yksilöitä, jotka hallitsevat kumpaakin kieltä tasaveroisesti. Rikas kielellinen ympäristö kehittää lasten kielitaitoa. Kaksikielisessä ympäristössä lasten tulisi saada molemmista kielistä runsaasti virikkeitä ja kielenmallia sekä saada tasapuolisesti käyttää molempia kieliä. Vaikka kuuleva kaksikielinen henkilö käyttääkin todennäköisimmin elämässään eniten puhuttua kieltä, viittomakieli äidinkielenä toimii usein tunne- ja ajattelukielenä.

Vahva äidinkielen taito antaa hyvän pohjan oppia myös muita kieliä, niin viitottuja kuin puhuttujakin. Suomalainen koulujärjestelmä tarjoaa mahdollisuuden monien kielten oppimiseen. Tänä globaalisuuden aikana vieraiden kielten taito onkin tärkeä sekä tiedon hankinnassa että kansainvälisissä yhteyksissä toimimisessa. Viittomakielisten yhteisössä on tarpeen sekä eri viittomakielten taito (myös kansainvälisen viittomisen taito) että muun muassa englannin kielen taito.

Ei-syntyperäinen viittomakielinen ympäristö

Kun kuulevaan perheeseen syntyy kuuro lapsi, on viittomakieli yleensä perheellä entuudestaan vieras kieli. Suomessa alettiin suosittelaa viittomista kuurojen lasten kanssa 1970-luvulla. Tällöin siis kuulevia vanhempiaikin alettiin ohjata opiskelemaan viittomakieltä ja käyttämään sitä kuuron lapsensa kanssa. 1980- ja 1990-luvuilla suurin osa kuurojen lasten kuulevista vanhemmista alkoi opiskella viittomakieltä ja käytti sitä kommunikaatiossa kuuron lapsensa kanssa. Tällöin viittomakielestä tuli lapsen ensikieli. Luonnollisesti lapsi tarvitsee tällaisessa kielen omaksumistilanteessa viittomakielen virikkeitä myös syntyperäisiltä viittomakielen käyttäjiltä, jotta kieli voisi kehittyä mahdollisimman rikkaaksi ja toimivaksi. Tällöin syntyperäiset viittomakieliset henkilöt

¹ Yleisesti kaksikielisyyden tutkimuksessa puhutaan simultaanista eli samanaikaisesta kaksikielisyydestä, jos molempien kielten omaksuminen alkaa ennen kolmen vuoden ikää. Jos toisen kielen omaksuminen alkaa tämän jälkeen, puhutaan konsekutiivisesta eli peräkkäisestä kaksikielisyydestä (ks. Esim. Baker 2006).

päivähoidossa ja muut kontaktit viittomakielisiin ovat ensiarvoisen tärkeitä (myös Luukkainen 2008). Suomen kieleen perehtyminen alkaa samalla tavalla jo varhaisina vuosina kirjaimiin (ja äänteisiin) ja sanahahmoihin tutustumalla.

Suomen kieli omaksutaan useimmiten kouluiässä, ja sitä käytetään pääasiallisesti kirjallisessa muodossa. Kouluiässä molempien kielten opetus on tärkeää, jotta lapsi (myöhemmin nuori ja aikuinen) voisi osallistua mahdollisimman monipuolisesti yhteiskunnan toimintaan ja esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksiin. Hyvä ensikielen ja toisen kielen taito parantaa mahdollisuuksia omaksua muita kieliä.

Jos lapsi on huonokuuloinen, osa vanhemmista käyttää viittomakieltä lapsen kanssa varsinkin kielenkehityksen alkuvaiheessa, jotta kielenkehitys ei viivästyisi. Kuulolaitteesta saatava hyöty puheen omaksumisessa vie aikaa. Tällöin siis ensikieli voi olla viittomakieli (tai sen suomen kieltä enemmän tai vähemmän muistuttava variantti), mutta puhuttu kieli tulee mukaan jo ennen kouluikää kuultuna ja puhuttuna. Jos lapsi menee integroituna kuulevien kouluun, hän ei saa viittomakielen virikkeitä ympäristöstään eikä usein toisen kielen opetustakaan viittomakielessä. Tällaisessa tilanteessa viittomakielen taito jää heikoksi ja taantuu ajan myötä. Jos taas lapsi käy viittomakieltä käyttävää koulua, hänellä on mahdollisuus käyttää viittomakieltä koulutovereiden kanssa ja saada viittomakielen opetusta, joka on kylläkin minimaalista tällä hetkellä. Tällöin viittomakielellä on mahdollisuus kehittyä ja monipuolistua iän myötä.

Huonokuuloisen henkilön kannalta olisi hyödyllistä, jos hänellä olisi mahdollisuus toimivaan kaksikielisyyteen. Silloin hän voisi valita tilanteen mukaan, mitä kieltä käyttää. Esimerkiksi hälyisissä tilanteissa tai ihmisryhmässä kommunikoitaessa huonokuuloinen ei välttämättä saa selvää, mitä sanotaan tai kuka milloinkin puhuu. Jos hän tällaisissa tilanteissa voisi käyttää viittomakieltä tulkin välityksellä, hän pääsisi tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Kuulevien vanhempien kuulevista lapsista voi kehittyä kaksikielisiä, jos he omaksuvat viittomakieltä (erityisesti) vanhemmalta kuuralta viittomakieliseltä sisarukseltaan. Tällaisesta kaksikielisyyden kehittymisestä ei ole tehty tutkimusta, mutta käytännön elämän esimerkkejä on useita. Mitä enemmän perheessä viitotaan ja mitä useampi viittomakielinen jäsen perheessä on, sitä varmemmin sisaruksista tulee kaksikielisiä, ja kielenoppimisvaiheessa he voivat jopa alkaa viittoa aikaisemmin kuin puhua. Tällainen kaksikielinen kuuleva lapsi saa harvoin viittomakielen opetusta koulussa, vaikka se olisi mahdollisimman tasapainoisen kaksikielisyyden kehittymisen kannalta tärkeää.

Sisäkorvaistutteen haasteet kaksikielisyydelle

Yhdeksänkymmentäluvun lopulla ja kaksituhattaluvun alkupuolella on alettu käyttää uudentyypistä kuulolaitetta, sisäkorvaistutetta, jossa kuuloärsyke syötetään suoraan kuulohermoon. Tällä laitteella on saatu monelle vaikeasti huonokuuloiselle parempi kuulomahdollisuus kuin tavallisella akustisella

kuulolaitteella². Kuulokeskusten ohjeistuksessa on sisäkorvaistutteen myötä suositeltu vanhemmille aluksi lasten kanssa viitottua suomea tai tukiviittomia, jotta lapsi pääsisi kommunikoimaan ennen kuin sisäkorvaistutetta on asennettu. Istutteen asennuksen ja aktivoinnin jälkeen on ollut ohjeena käyttää vain tukiviittomia, kunnes lapsi pärjää puhutulla kielellä (ks. Myös Ahti 2000). Tavoitteena on siis luopua viittomista aina kun se on mahdollista ja siirtyä kokonaan puhutun kielen varaan. Tällainen käytäntö ohjaa lasta yksikielisyyteen, kunnes sitten koulussa tulevat muut puhutut kielet opittaviksi.

Toinen suuntaus taas kannattaa sisäkorvaistutettavan lapsen kehittymistä kaksikieliseksi jo varhain (SOU 2006:54, Takkinen 2008). Tällöin viittomakielen käyttö perheessä aloitetaan heti, kun huomataan, ettei lapsi kuule. Tällä tavoin taataan mahdollisimman varhainen kielenomaksumisen alku. Usein ennen sisäkorvaistutteen asentamista lapsi käyttää akustista kuulolaitetta. Kun sitten sisäkorvaistute asennetaan ja aktivoidaan, lapsi alkaa havaita ääniä, kategorioita niitä, analysoida puheääniä, tavuja ja sanoja sekä vähitellen pitempiä kielen yksiköitä. Koko ajan pääasiallisena kommunikaatiokielenä on kuitenkin viittomakieli, jota lapsi on jo omaksunut paljon ja jolla hän pystyy helposti ymmärtämään toisten viestit ja osaa itse kertoa omista ajatuksistaan ja tarpeistaan. Tällöin lapsella on myös paljon käsitteitä ja hän ymmärtää, mitä kieli on ja mitä sillä tehdään. Hänelle on helpompi selittää viittomakielen avulla kuulolaitteesta ja äänimaailmasta, joka sen välityksellä tulee lapsen tietoisuuteen. Myös siinä vaiheessa, kun lapsi pystyy jo erottelemaan sanoja, niitä on helppo yhdistää jo olemassa oleviin viittomakielisiin käsitteisiin. Kun viittomakieli on kommunikaatiotilanteissa saatavana, lapsi ei joudu hämmennyksiin, jos hän ei ymmärräkään puhuttua kieltä riittävästi (Takkinen 2008).

On esitetty epäilyjä siitä, että viittomakielen käyttö vaikeuttaisi puhutun kielen omaksumista. Käytännön esimerkit kuitenkin osoittavat, että ellei lapsella ole kielen kehityksen erityisvaikeutta tai muuta kehitysvaikeutta ja jos laite toimii hyvin, lapsi oppii kyllä puhutun kielen. Koska puhutun kielen syötös on lapsen ympäristössä huomattavasti suurempi kuin viitotun kielen syötös, itse asiassa viittomakielen omaksuminen jää jälkeen suomen kielen omaksumisesta (Takkinen 2008). Jos tavoitteena on toimiva kaksikielisyyden, on myös lapsen viittomakielen kehitystä tuettava järjestämällä hänelle mahdollisimman paljon viittomakielistä toimintaa tai virikkeitä jo ennen kouluikää ja kouluiässä. Kouluiässä mukaan tulee tärkeänä viittomakielen opetus toisena kielenä. Vain tällä tavalla lapsi ja nuori kasvaa vahvasti kaksikieliseksi ja hänellä on aidot mahdollisuudet käyttää opiskelussa, työelämässään ja vapaa-ajan toimissaan molempia kieliä sen mukaan, kumpi niistä toimii missäkin ympäristössä parhaiten.

Aina sisäkorvaistute ei hyödytä lasta niin paljon, että hän voisi oppia puhutun kielen kuulon avulla. Tällöin viittomakieli pysyy lapsen ensikielenä. On äärimmäisen tärkeää, että lapsi on päässyt omaksumaan sitä jo varhaisessa vaiheessa.

² Ks esimerkiksi http://www.sisakorvaistute.fi/sivu.php?artikkeli_id=1, (10.9.08)

Kaksikielisyyden tukeminen

Jotta lapsi voi kehittyä kaksikieliseksi, on tärkeää, että hän saa virikkeitä molemmilla kielillä ja että molempia kieliä arvostetaan hänen ympäristössään. Jos lapsi on äidin- tai ensikieliltään viittomakielinen, on tärkeää, että hän saa vahvan pohjan viittomakielelle, mutta yhtä lailla on tärkeää, että hän saa ympäristön enemmistökielen virikkeitä ja että häntä motivoidaan myös sen kielen oppimiseen. Jos lapsi on huonokuuloinen ja voi oppia kuulonsa avulla puhuttua kieltä, viittomakielen oppiminen toisena kielenä on hänelle eduksi. Viittomakielen käyttö ei sulje pois myöskään sisäkorvaistutetta käyttävältä lapselta myöhempää puheen oppimista. Viitottu ja puhuttu kieli voivat kehittyä rinnakkain, ja on tärkeitä luoda molemmille kielille mahdollisimman luonnolliset käyttöyhteydet. Vaikka myöhemmin puhuttu kieli muuttuisi ensimmäiseksi kieleksi, viittomakielen taito on verraton taito myös huonokuuloiselle nuorelle ja aikuiselle.

Kun lapset menevät kouluun, viittomakielen opetus äidinkielenä tai toisena kielenä on hyvin tärkeä. Tällä hetkellä viittomakielen opetuksen tuntimäärä on kuitenkin liian pieni. Kaksikieliselle oppilaalle olisi annettava mahdollisuus molempien kielten kunnolliseen ja riittävään opetukseen perusopetuksessa. Opetussuunnitelmaa on kehitettävä siihen suuntaan. Toisen kielen opetus ei tällä hetkellä toteudu riittävästi etenkin niillä lapsilla, jotka eivät käy kuulovammaisten koulua. Toinen ongelma on kuulevien viittomakielisten lasten viittomakielen (äidinkielen) opetus. Sitä on hyvin vaikea saada Suomessa, vaikka laki siihen oikeuttaakin.

Vähemmistökielisen yhteisön jäsenelle sekä äidinkielen että valtakielen hyvä taito antavat mahdollisuuden tasavertaiseen osallistumiseen yhteiskunnassa. Suomen kielen opetuksen menetelmät eivät aikaisemmin ole olleet suotuisat kielen oppimiselle, mutta nykyisin on Suomessakin tietoa ja kokemusta suomen kielen opettamisesta toisena kielenä (ks. Martin tässä teoksessa), jolloin oppimistulokset voivat olla yleisesti parempia. Suomen kielen opetus on tärkeä myös siksi, että lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan sen kautta. Hyvä suomen kielen opetus antaa hyvän pohjan ja innostaa myös muiden kielten opiskeluun.

Ihmiset voivat olla kaksikielisiä myös kahdessa viittomakielessä, kun he omaksuvat toisen viittomakielen toiselta vanhemmaltaan ja toisen toiselta. Myös myöhemmin voidaan oppia muita viittomakieliä, muun muassa vaihto-oppilaana ollessa toisessa maassa tai kansainvälisissä yhteyksissä tai toisessa maassa oleskeltaessa. Nuori viittomakielisten sukupolvi onkin sopeutunut hyvin globaaliin elämänmenoon.

LÄHTEET

Ahti, H. 2000. Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus.

Bachman, L. F. 1990. Fundamental considerations in Language Testing. Oxford: Oxford Univerasity Press.

Baker, C. 2006. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4. painos). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

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

SOU 2006:54. Teckenspråk och teckenspråkiga. Översyn av teckenspråkets ställning.

Valdés, G. 2003. Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Takkinen, R. 2008. Bilingual development in deaf children using cochlear implant. Paper presented in the XI International Congress for The Study of Child Language (IASCL), Edinburgh, 28 July–1 August 2008.

Yip, V. & Matthews, S. 2007. The Bilingual Child. Early Development and Language Contact. Cambridge: University Press.

TUTKIVASTA OPPIJASTA TUTKIVAKSI SUOMEN KIELEN OPETTAJAKSI

Nina Reiman ja Maisa Martin

Kaksikielisyyttä tai monikielisyyttä¹ käsitellään usein niin tutkimuksessa kuin koulutuksessakin yksilön tai hänen perheensä valintana. Tutkijat ovat paljolti keskittyneet monen kielen oppimisen psykologisiin ilmiöihin, sen etuihin tai haittoihin. Vanhemmille annetaan neuvoja lasten kasvattamiseen monikielises- sä ympäristössä. Taustalla on usein kuitenkin ajatus siitä, että lapsella on yksi kieli, jonka avulla hän voi toimia niin suullisesti kuin kirjallisestikin, muut ovat vain enemmän tai vähemmän hyödyllisiä tai elämää rikastuttavia lisiä. Tämähän on tilanne esimerkiksi siirtolaisten keskuudessa: ympäristön kieli on pakko op- pia koulua ja työelämää varten, muita kieliä voi olla järkevää opiskella koulussa ja kotikieltä on mukava pitää yllä, mutta se saattaa lasten kasvaessa myös vaihtua pysyvästi ympäristön kieleen.

Viittomakieliset ovat tässä suhteessa toisessa asemassa. Heille monikielisyy- s on pakollista. Heidän äidinkieltään ei kirjoiteta, sitä osaa vain pieni vähemmistö ihmisistä, joita lapsi kasvaessaan kohtaa, eikä läheskään kaikki tarpeellinen tie- to ole saatavissa äidinkielenä. Kielenvaihto ei myöskään tule kyseeseen, sillä puhutusta kielestä ei voi tulla kuuron äidinkieli. Monikieliseksi kasvaminen ei siis ole valinta, jonka etuja tai haittoja voisi punnita, vaan se on aina oleellisesti lä- snä kuuron lapsen koko kasvuprosessissa.

Suomen kielen tärkeä rooli viittomakielen parina on tunnustettu Jyväskylän yli- opiston viittomakielisille järjestetyssä koulutuksessa alusta alkaen. Erityisesti opettajaksi valmistuvien on tärkeää sekä osata itse käyttää suomea hyvin että tuntea sitä myös rakenteellisesti. Tavoitteena on, että seuraavat oppilaspolvet välttyisivät tilanteelta, jota monet kuurot opiskelijat ovat kuvanneet opetuksen yhteydessä: Koulun kirjoitustehtävät olivat täynnä punakynämerkintöjä. Opettaja osasi kyllä oman kielikorvansa avulla korjata lauseet, mutta ei ollut koulutukses- saan saanut riittäviä eväitä pystyäkseen antamaan ohjeita, joita seuraamalla samoilta virheil- tä olisi voinut välttyä seuraavalla kerralla.

¹ Käytämme jatkossa termiä monikielisyy- s, koska Suomen viittomakielisten elämässä on läsnä viittomakielen ja suomen lisäksi yleensä ainakin englantia, usein muitakin viittottuja ja puhuttuja kieliä.

Kieltä ei voi oppia ulkoa lause kerrallaan, vaan voidakseen tuottaa omaa tekstiä on opittava erilaisia konstruktioita ja niiden käytön rajat. Tähän tarvitaan eksplisiittistä tietoa suomen kielestä. Suomen kielen rakenteen opetusta viittomakielisille esittelee tässä artikkelissa Nina Reiman. Monikieliseksi kasvamista käsittelee Maisa Martin. Kiel(t)en käyttö on myös osa kulttuurista kansalaisuutta, johon kuuluu kyky tulkita tekstejä. Tähän aihepiiriin paneutuu Heidi Vaarala omassa artikkelissaan.

Suomen kielen rakenteen opettaminen viittomakielisessä luokanopettajakoulutuksessa

Viittomakielisistä luokanopettajaopiskelijoista tulee myös perusopetuksen S2-opettajia. Kun taitavastakin kielenoppijasta ja -käyttäjistä tulee myös kielenopettaja, osaamista täytyy laajentaa ja monipuolistaa aiempaa tietoisempaan, syvällisempään – ja tieteellisempään – suuntaan. Tämä asettaa myös kielen rakenteen hallinnalle uudenlaisia vaatimuksia.

Viittomakielisessä luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien suomen kielen taito on usein jo korkeatasoinen: opiskelijoilla on yleensä varsin hyvät valmiudet lukea monenlaista suomenkielistä, myös akateemista, tekstiä. Akateemisen kirjoittamisen taito puolestaan kehittyy ja vahvistuu opiskelun aikana. Ympäröivä monipuolinen tekstimaailma luo edellytykset suomen oppimiseen ja käyttämiseen aidosti *toisena* kielenä.

Luokanopettajaksi opiskelevien suomi toisena kielenä -opintokokonaisuuteen kuuluu suomen kielen rakenteen jakso heti ensimmäisenä vuonna. Jakson tavoitteena on paitsi oman kielitaidon kehittäminen myös kielen opetuksessa tarvittavan kielellisen tiedon kartuttaminen ja oppiminen. Opetuksen välineiksi tarvitaan *tietoa* kielestä ja sen rakenteesta eli ymmärrystä siitä, millä tavoin kielen rakenne toimii kielenkäytön pohjana. Tällainen kielen tietoinen tarkastelu oppimisen, käytön ja opettamisen näkökulmasta edellyttää opiskelijoilta myös kehittyneitä metalingvistisiä taitoja, joiden yhtenä pohjana voidaan pitää hyvää äidinkielen hallintaa. Ne opiskelijat, joilla on vankka viittomakielen taito, pystyvät muun muassa vertailemaan suomen kielen ja suomalaisen viittomakielen käyttöä ja rakenteita. Takkisen (1996) mukaan viittomakielen säännönmukaisuuksien tunteminen auttaa myös toisen kielen rakenteen havaitsemisessa ja omaksumisessa. Vielä tällä hetkellä viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden oman äidinkielen osaamisessa on kuitenkin melkoisia eroja, jotka näkyvät myös suomen kielen taidossa. Koulujen yhtenä haasteena onkin viittomakieli äidinkielenä -opetuksen kehittäminen yhä vahvemiksi pohjaksi monikielisyydelle.

Mitä sitten on se tieto kielestä, jota opiskelijat tarvitsevat? Millaisista lähtökohdista kielen rakennetta tulisi tarkastella, jotta se palvelisi sekä oppimisen että opettamisen tarpeita? Funktionalistiset kieliteoriat perustuvat ajatukseen, että kieli on sosiaalinen ilmiö ja sen ensisijainen funktio on kommunikaatio. Kommunikaatio myös määrää, minkälaiseksi kielen rakenteet tai kielet yleensä muotoutuvat. Teoriat hylkäävät käsityksen, jonka mukaan kielen rakenne olisi merkityk-

sestä ja käytöstä, semantiikasta ja pragmatiikasta, erillään oleva autonominen järjestelmä. Kielenoppiminenkin nähdään käyttöpohjaisena: kieltä ja myös sen rakenteita opitaan ennen muuta kielen käytössä.

Kun kieltä lähestytään funktionaalisesti kommunikaation ja kognition näkökulmasta, kielen rakennetta tarkastellaan osana kielenkäyttöä. Myös opetuksessa kielellisiä rakenteita voitaisiin ajatella konstruktioina, joissa muoto, merkitys ja käyttö kytkeytyvät tiiviisti yhteen. Tällöin rakenteita ei tarkastella vain irrallisina ja abstrakteina sääntöinä, vaan niihin liittyy tieto sekä rakenteen merkityksestä että sen käytöstä. Yhtä lailla niin kielen oppimisen alkuvaiheessa kuin edistyneiden oppijoiden eksplisiittisessäkin kielen rakenteen analyysissä muoto tulee täten sitoa merkitykseen ja kontekstiin.

Suomen kielen rakenteen kursseilla luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet erityisen haasteelliseksi kielioppiterminologian omaksumisen sekä kielen analysoimisen näiden käsitteiden avulla. Kieltä ei ole välttämättä totuttu tarkastelemaan kovin tietoisesti, ja myös aikaisemmat kokemukset vaikeasti muistettavista kielioppisäännöistä ovat tuntuneet lannistavilta. Jos kieltä kuitenkin lähestytään funktionaalisesti, rakenne nähdään kielenkäyttökontekstissaan ja samalla oppijakin asettuu myös kielen havainnoijaksi ja ”tutkijaksi”. Sääntöjen ulkoa opetteluun sijaan rakenteesta voidaan tehdä havaintoja ja päätelmiä kielenkäytön perusteella. Kun kielestä havainnoidaan toistuvia eroja ja yhtäläisyyksiä, pystytään niistä konstruoimaan rakenteen säännönmukaisuuksia, ”sääntöjä”.

Opetettava rakenneasia tulisi esitellä autenttisissa, oppijoille merkityksellisissä teksteissä. Aluksi tärkeintä on tekstin sisällön ymmärtäminen, mutta sen jälkeen oppijoita ohjataan kiinnittämään huomiota tekstissä esiintyviin, kulloinkin tärkeisiin rakenteisiin, esimerkiksi objekteihin. Erilaisten objektitapausten merkitystä pohtimalla ja lauseasemaa analysoimalla oppijat huomaavat nopeasti, millaisia merkityseroja muodoilla tekstissä on, ja miten muut lauseen jäsenet vaikuttavat objektin sijan valintaan. Tämän jälkeen havainnot voidaan ryhmitellä sijamuotojen sekä tapausten samankaltaisuuksien ja erojen mukaan. Näin oppijat ovat itse asiassa rakentaneet säännöt suomen kielen eri objektimuotojen käytölle.

Edistynyt kielenoppija – jollaisia viittomakieliset yliopisto-opiskelijat ovat – voi toisaalta hyödyntää myös olemassa olevaa kielitaitoaan analysoidessaan kielen rakennetta. Kun osaa esimerkiksi taivuttaa sanan, ei tarvitse muistaa enää ulkoa kaikkia niitä sääntöjä muutoksista, joita sanan vartalossa tapahtuu, kun vaikkapa tietty sijapäätte lisätään siihen. Sen sijaan voi purkaa sanasta taivutusainekset pois ja todeta, mitä jää jäljelle. Kieli on itse asiassa opiskelijan silmien edessä, ja automaattistunut taito palvelee kielellistä analyysia. Tämä vaatii kuitenkin myös kielen rakenteen, tässä tapauksessa morfologisten eli taivutukseen liittyvien ilmiöiden, syvällistä tuntemusta. Kielen rakenteen havainnointi ja sen myötä analyttinen ymmärtäminen vahvistaa myös opiskelijoiden metalingvistisiä taitoja.

Opiskelijoista on joskus tuntunut myös vaikealta nähdä selkeää yhteyttä monimutkaisinkin kielen rakenteen analyysin ja alkeistason oppijoiden opettamisen välillä. Opetettavien sisältöjen yksinkertaistaminen, soveltaminen ja muokkaaminen oppijan tarpeita palvelevaksi edellyttää kuitenkin hyvää opetettavan ai-

neen hallintaa. Koska viittomakielisten suomi toisena kielenä -opetuksessa tavoitteena on toimiva monikielisyys, tulisi oppilaan kielitaidon tason ja kielenkäyttötarpeiden ohjata myös opetuksen suunnittelua. Näin ei kuitenkaan ole aina ollut. Opetusta on saattanut ohjata pikemminkin vakiintunut ja totuttu käsitys rakenteiden opettamisjärjestyksestä. Kuitenkin kielenopetuksen lähtökohtien ollessa funktionaaliset korostuu erityisesti opettajan oma osaaminen: jotta opettaja kykenee esimerkiksi arvioimaan, mitä rakenteita oppilaille tulisi seuraavaksi opettaa, hänen täytyy tuntea opetettavan kielen rakenne hyvin. Samoin kun opettaja hallitsee kieliopin käsitteet itse, hän pystyy tekemään valintaa siitä, mitkä termit tukevat oppimista, mitkä taas suotta kuormittavat oppijan kognitiivista kapasiteettia.

Opetettavien aineiden hallinnan kehittyminen pedagogiseksi näkemykseksi ja osaamiseksi on hidas prosessi. Sitä ohjaavat oppiaineen sisällöllinen osaaminen sekä opintojen ja varsinkin opetuskokemuksen kautta muotoutuva käsitys taidosta, sen oppimisesta ja oppimisen ohjaamisesta: (tulevan) opettajan käytteoria (ks. esim. Ojanen 2000). Suomen kielen rakenteen analysoiminen osana kielenkäyttöä antaa suuntaviivoja myös opetustyöhön. Kun opiskelijoille annetaan välineitä kielen ja sen rakenteen funktionaaliseen tarkastelemiseen, he voivat myös oppia ohjaamaan tulevia oppilaitaan lähestymään kieltä samoin, tutkivina oppijoina.

Sopivantasoinen autenttinen tekstimateriaali on avain siihen, että suomen kieli variaatioineen tulee tutuksi ja luontevaksi osaksi viittomakielisen oppilaan arkipäivää. Yhtenä tavoitteena perusopetuksen S2-opetuksessa onkin, että oppijoiden/oppilaiden suomenkielinen tekstimaailma avartuisi. Rakenteet sidotaan teemallisiin kokonaisuuksiin, tekstilajeihin ja aitoihin kielenkäyttötilanteisiin (Aalto & Tuki 2007). Esimerkiksi mainokset, tekstiviestit, chatit, elokuva-arvostelut, lehtijutut ja oppikirjatekstit antavat oppilaille malleja siitä, miten rakenteita käytetään erilaisissa teksteissä ja tilanteissa.

S2-opettaja puolestaan tarvitsee työkaluja, joiden avulla oppilaita voi ohjata tutkimaan ja havainnoimaan kieltä ja sen rakennetta sekä löytämään yhteyksiä muodon, merkityksen ja käytön välillä. Kielitietoa täytyy konstruoida taidoksi, opettamisen taidoksi. Tutkiva ote niin kielen oppimiseen kuin opettamiseenkin lähtee siitä, että kieltä pystyy tarkastelemaan tietoisesti ja havainnoiden. Tutkiva ote omaan työhön S2-opettajana tarkoittaa myös kiinnostusta ja halua tarkastella omaa ja oppilaiden monikielistä ympäristöä. Viittomakielisillä oppijoilla suomi on ympärillä kuin tarjottimella: on vain opittava katsomaan tietoisesti ympäröivää kieltä. Viittomakielinen suomen kielen opettaja voi ohjata oppilaitaan monipuolisen lukemisen kulttuurin pariin, antaa avaimia kielen havainnointiin ja tukea näin toimivan monikielisuuden kehittymistä. Tähän tarpeeseen viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen suomi toisena kielenä -opetuskin pyrkii vastaamaan.

Monikielinen opettaja

Yliopistossa viittomakielellä opiskelevat ovat melko uusi monikielisten ryhmä. Edelläkävijät joutuvat aina aukomaan uria ja kamppailemaan niin ennakkoluulo-

jen kuin tiedon puutteenkin kanssa. Kun viittomakieltä on aiemmin käytetty varsin vähän akateemisen oppimisen ja tutkimuksen välineenä, joutuvat opiskelijat, opettajat ja ennen kaikkea tulkit venyttämään kielen rajoja ja luomaan jatkuvasti uutta. Prosessi on tuttu suomen kielen historiasta – samalla tavalla joutuivat ja pääsivät Jyväskylän seminaarin opettajat ja opiskelijat luomaan uutta suomea 1800-luvulla. Vuosi vuodelta viittomakielenkin käsitteistö ja ilmaisumahdollisuudet kasvavat ja vakiintuvat.

Venyttämisen ja kasvun tarve koskee myös muita kieliä. Opinnoissa tarvitaan englantia, jota ei opi koulussa tai turistina, vaan varta vasten opiskelemalla ja käyttämällä oman alansa kieltä tiedonhankintaan. Suomen kielen taidon tarve on vielä monipuolisempi: käsitteellistä ja mutkikastakin suomea on ymmärrettävä tullakseen osaksi tiedeyhteisöä, ja lisäksi sitä on kyettävä myös tuottamaan itse esseissä, tenttivastauksissa ja opinnäytetöissä. Etenkin pro gradu -tutkimuksen kirjoittaminen on iso urakka kenelle tahansa – ja vielä suurempi, kun sen joutuu tekemään toisella kielellään. Avuksi on yritetty valjastaa suomen kielen syventävien opintojen opiskelijoita, jotka auttavat viittomakielisiä työharjoittelunaan. Useimmiten ongelmista on selvitty yhteistyöllä, mutta vaikeuksiakin on koettu. Viittomakielisen suomi saattaa olla hyvin ymmärrettävää ja melko virheetöntäkin niin kauan, kun on kyse konkreettisista asioista ja on lupa kirjoittaa selkeästi, mutta etenkin kasvatustieteilijöiden viljelemä käsitteellinen ja mutkikkaan abstrakti suomi näyttää toisinaan ylivoimaiselta.

Keskeisiä tieteellisen suomen kirjoittamisen ongelmia viittomakielisillä, kuten muillakin suomea toisena kielenä käyttävillä, on samasta kannasta johdettujen käsitteiden semanttinen ja syntaktinen käyttö ja ylipäänsä sanojen tarkkojen merkitysten ja käyttöyhteyksien osaaminen. Vaatii paljon harjoitusta oppia muistamaan, mikä ero on sanoilla *hallinto* ja *hallinta* tai *keskittää*, *keskittyä* ja *keskeytyä*. Sanajärjestys ja esimerkiksi verbitäydennysten muoto (esimerkiksi se, että sanomme *merkitsee ihmiselle* mutta *vaikuttaa ihmiseen*) ovat helpommin korjattavia seikkoja, vaikka niiden selittämiseen ei aina löydykään hyviä nyrkissäntöjä. Oman lisänsä tuo aina äidinkieli: viittomakielestä siirtyy suomeen erilaisia ilmiöitä kuin vaikkapa englannista, eikä viittomakieltä taitamaton kielenhuoltaja tahdo aina millään keksiä, mitä kirjoittaja tarkoittaa.

Suomalaisen viittomakielen käyttäjien suomen kielen tutkimus on vielä vähäistä, mutta muutamaa keskeistä kysymystä on lähestytty pro gradu -töissä. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksessa valmistuneissa viittomakielisten kuurojen suomen kieltä koskevissa pro gradu -tutkimuksissa on käsitelty vasta aivan silmiinpistävimpiä piirteitä kuten kieliopillisia täydennyksiä (Tammelin 2001), temaattista sanajärjestystä (Herttuainen 2004) ja viittomakielen vaikutusta (Marin 2007). Viittomakielentaitoisia suomen kielen tutkijoita on toistaiseksi valitettavan vähän, mutta tutkimusedellytykset Jyväskylässä ovat erinomaiset, sillä kielten laitoksesta löytyy monipuolinen valikoima metodista ja teoreettista asiantuntemusta tutkijan tueksi.

Opettajaksi valmistuvien suomen kielen tarve sisältää kielitaidon lisäksi vankan kielitiedon näkökulman, sillä viittomakielinen luokanopettaja opettaa oppilaitaan lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi. Luku- ja kirjoitustaitoa tukevat nykyiset viestintävälineet: tekstiviestit ja verkkokeskustelut mahdollistavat yhteisöllisyy-

den, jossa osallistujan kuurous ei ole rajoite. Opettajan on kuitenkin kyettävä myös avaamaan oppilaille suomenkielisen oppimateriaalin kieltä tavalla, joka auttaa oppilaita myös jatkossa ymmärtämään samanlaisia rakenteita. Pelkästä käännöksestähän oppilas hyötyy vain kerrallisesti.

Lukemaan oppiminen kielellä, jota ei osaa puhua ja jonka äännteitä ei voi kuulla, on suuri haaste. Siitä huolimatta monet viittomakieliset ovat erinomaisia ja aktiivisia lukijoita. Lukemaan oppimisen työläys verrattuna kuulevaan suomenkieliseen lapseen kuitenkin hidastuttaa parhaimpienkin oppilaiden oppimista ja tiedonhankintaa alakoulussa, ja moni joutuu paikkaamaan aukkoja vielä aikuisiäksikin. Siksi kaikki uusi tieto, joka kohdistuu tähän monikielistymisprosessin alueeseen, on tervetullutta.

Kirjoittamisen opettaminen on vielä vaativampaa, ja apuneuvot siihen ovat vasta alullaan; niitä syntyy sitä mukaa, kun opettajat ja opettajien kouluttajat saavat kokemusta. Kaikkien kielten opetus kouluissa on nykyään opetussuunnitelmien perusteiden mukaan tekstitaitolähtöistä. Tavoitteena on voimaannuttaa oppijat aktiivisiksi kansalaisyhteiskunnan toimijoiksi, jotka pystyvät luku-, kirjoitus- ja kielitaitonsa puolesta osallistumaan monikieliseen mediayhteiskuntaan. Passiivinen ja epämääräinen vastaanottajuus ei riitä, vaan jokainen tarvitsee media-kriittisyyttä ja taitoja nähdä kielellisten valintojen taakse.

Kokemuksen puute on leimannut sekä viittomakielisten suomen kielen opetusta että heidän monikieliseksi kasvamisen tukemistaan. Kurseja on rakennettu lähinnä muunkielisten opetuksesta saadun kokemuksen ja suomi toisena kielenä -alan ja monikulttuurisuuden yleisen tutkimuksen varaan. Tieto viittomakielen erityispiirteistä on lisääntynyt kokemuksen myötä, mutta kun ei alalla ole yhtään päätoimista opettajaa tai tutkijaa, joudutaan turvautumaan tuntiopetukseen, eikä kokemusta pääse kertymään riittävästi kenellekään. Olemme vielä kaukana siitä, että olisi mahdollista kirjoittaa tutkimukseen ja opetuskokemukseen vankasti pohjautuva suomen kielen oppikirja viittomakielisille tai käytännön opas monikielisuuden tukemiseen koulu yhteisössä..

Viittomakielen, suomen kielen ja muiden kielten yhteiselo Jyväskylän yliopistossa on kuitenkin tuottanut monia oivalluksia ja ideoita tutkimuksen ja opetuksen pohjaksi. Niiden kerääminen yhteen voisi olla seuraava hanke. Tutkiva ote opettamiseen tuottaa toivottavasti tietoa käytännön monikielisydestä ja sen kehittämisestä kouluissa ja viittomakielisten yhteisöissä.

Monikielisyys ei ole vain vähemmistökielen käyttäjien haaste, vaan vastuu siitä kuuluu kaikille. Siksi on tärkeää, että oppiaineet suomalaisen viittomakieli ja suomen kieli elävät rinta rinnan, samoissa tiloissa ja osana suurta kielten laitosta. Niin oppiaineen kuin kielten yhteistenkin kurssien tulkkaukset on arkipäivää. Suomen kielen opiskelijat harjoittelevat tulevia työtehtäviään auttamalla viittomakielisiä gradun kieliasun tarkastajina. Kaikki osallistuvat yhteiseen Suureen Graduseminaariin ja jatkokoulutustilaisuuksiin. Työelämään lähtevät suomen kielen asiantuntijat ja muutkin kielten opiskelijat saavat melkein huomaamattaan tietoa viittomakielestä ja ennen kaikkea tottumusta ottaa huomioon kielivähemmistön edustajien tarpeet..

LÄHTEET

- Aalto, E. & Tukia, K. 2007: S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaaliseen rakenteiden opetukseen. *Virke* 3/2007 s. 22–25.
- Herttuainen, P. 2004: Sanajärjestys viittomakielisten suomen kielessä. Viittomakielisten informanttien lauseita täydennystehtävässä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Marin, S. 2007: Kielen taito on syy vai muu syy? Tapaustutkimus viittomakielen vaikutuksesta kuuron suomenkielisiin teksteihin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Ojanen, S. 2000: Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Takkinen, R. 1996: Suomalainen viittomakieli yksi kotimaisista kielistämme. – Pekkola, S. (toim.), *Kuusikymppinen* s. 277–292. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 38. Jyväskylä.
- Tammelin, T. 2001: Suomi viittomakielisten toisena kielenä. Verbirektioiden viidakkossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

LUETAAN YHDESSÄ!

Heidi Vaarala

Tässä artikkelissa tarkastelen L2- ja L1-lukijoiden käsitystä kaunokirjallisen tekstin visuaalisuudesta ja lukijaryhmän jäsenten toisilleen antamaa keskinäistä tukea lukuprosessissa. Tarkastelen esimerkkitapauksena viittomakielistä opiskelijaa, joka osallistuu kirjallisuuskeskusteluun. Keskustelu liittyy opiskelijan käymään kurssiin ”Kieli ja identifikaatio”. Kirjallisuuskeskustelussa on läsnä kolme kurssin opiskelijaa, joista yksi on viittomakielinen ja kaksi äidinkielistä suomenpuhujaa sekä kaksi tulkkia. Keskustelu ja tulkkaukset videoitiin ja keskustelukatkelmat litteroitiin. Informanteille annan nimet Allu, Elli, ja Pirre, joista Allu on viittomakielinen opiskelija. Informantit ovat lukeneet ennakkoon Riikka Takalan postmodernin novellin ”Sima”, jossa tarkastellaan äidin ja tyttären tapaamista vappuna. Novellin keskeinen teema on se, kumpi naisista on raskaana ja miten lukijat voivat tämän tulkita.

Tässä käytetty aineisto on osa isompaa tutkimusaineistoa, jossa edistyneet suomen kielen ulkomaalaiset käyttäjät (L2) ja suomenkieliset (L1) keskustelevat kyseisestä novellista. Allun, Ellin ja Pirren keskustelu on luokiteltu L1-keskusteluihin. L1- ja L2-lukijoiden luokittelu selvästi jompaankumpaan ryhmään kuuluviksi ei kuitenkaan ole itsestään selvää, ja natiivin ja ei-natiivin määrittelyn rajankäynnistä tämä keskustelu tarjoaakin kiinnostavan esimerkin. Aiempien havaintojen perusteella myös äidinkieliset puhujat hakevat sanoja ja ihmettelevät mm. niiden morfologiaa keskusteluissaan yllättävänkin samalla tavalla kuin L2-lukijat tekevät (Vaarala 2007).

Vieraalla kielellä lukemisen tutkimuksessa katse kohdistuu nykyään lukemiseen sosiaalisena prosessina, lukemista ei enää nähdä vain yksilön kognitiivisena toimintana. Ymmärtäminen syntyy tekstitaitotapahtumassa¹, johon osallistuu useita henkilöitä, kaikki omine taustoineen, tietoineen, taitoineen ja arvoineen ja jossa tehdään jotakin teksteillä ja/tai teksteihin liittyen. Ryhmässä rakennetaan aktiivisesti tekstile merkityksiä. Tässä tarkastelutavassa ollaan aika kaukana siitä ajasta, jolloin lukemista tarkasteltiin esimerkiksi ymmärrettyjen sanojen prosentuaalisena määränä luettavan tekstin kaikista sanoista. Myös virheen

¹ Joskus myös *lukutaitotapahtuma* (Hirsiaho – Pöyhönen – Saario 2007, 94).

käsite on muuttunut. L2-lukija ei enää ”tee virheitä”, vaan lukee ja tulkitsee tekstiä oman ymmärryksensä mukaan ja näin tehdessään luo ”kolmatta tilaa”, siis tulkintaa, joka hyvinkin saattaa erota äidinkielen tulkinnasta, mutta joka sinänsä ei ole sen vähäarvoisempi ja virheellisempi kuin äidinkielenkään (Bhabha 1994).

Allu opiskelee nyt Jyväskylän yliopistossa. Hän kertoo syntyneensä perheeseen toisena kuurona lapsena, niin että hänen kuulevat vanhempansa olivat jo ehtineet opiskella jonkin verran viittomakieltä. Lasten kasvettua vanhemmat teippasivat kodin esineisiin sanalappuja: ikkuna, pöytä, tuoli, televisio... ja Allu kertoo silmilleensä niitä ja oppineensa niistä aakkosia. Kotona vallitsi ”lukukulttuuri”, vanhemmat lukivat lehtiä ja kirjoja ja lapset ryhtyivät pikkuhiljaa matkimaan heitä. Sukulaiset olivat aktiivisesti mukana lasten kielitaidon kehittämisessä, he opiskelivat viittomakieltä ja veivät lapset säännöllisesti kuurojenyhdistyksen tapaamisiin. Allun monikieliseksi kasvaminen on saanut vahvaa tukea: hänen viittomakielen oppimisensa on käynnistynyt heti, ja suomen kielen kehittymistä on tuettu tarjoamalla runsaasti kielellistä syötöstä. Hän on oppinut suomen kieltä ja lukemista yhtä aikaa vanhempiansa tuella.

Allun perheessä myös museot, näyttelyt ja teatteriesitykset olivat tärkeitä oppimisen paikkoja. Jos Allu ei ymmärtänyt lukemaansa, hän kysyi ongelmakohtaa viittomakielellä äidiltään, joka selitti sen myös viittomakielellä. Intensiivinen kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen jatkui Allun ja hänen äitinsä välillä vielä aikuisiälläkin. Lasten vartuttua heidän ukkinsa kirjoitti pitkäköjä tekstejä sukutapahtumista, muistoista, luonnosta, teollisuudesta, taiteesta, ja lapset lukivat näitä. Allu on käynyt kolmea kuulovammaisten koulua, joissa opettajat ovat käyttäneet opetuskielenä viitottua puhetta. Hän aloitti lukion, mutta keskeytti sen ja meni kuulevien kauppaoppilaitokseen, josta valmistui merkonomiksi. Myöhemmin hän suoritti ylioppilastutkinnon aikuislukiossa ja jatkoi sitten yliopistoon.²

Allu ilmoittaa äidinkielikseen suomalaisen viittomakielen ja suomen toisena kotimaisena kielenä, hän siis ajattelee, että hänellä on kaksi äidinkieltä. Hän on opiskellut yliopistossa maisteriohjelmassa suomalaista viittomakieltä, suomea ja yhteiskuntapolitiikkaa. Allu ilmoittaa lukevansa paljon etenkin opintoihin liittyviä kirjoja ja kaunokirjallisuutta. Hän vastasi kysymykseen ”Mitä lukeminen merkitsee sinulle?” seuraavasti:

”Se on kuin hengittäminen. En osaa esimerkiksi mennä nukkumaan, ellen lue edes vähän. Ruokailen usein sanomalehden ääressä. Vessassakin luen shampooallojen selostuksia.”

² Tiedot perustuvat Allun sähköpostihaastatteluun (2.4.2008).

Seuraavassa esimerkissä L1-lukijat pohtivat novellin kuvausta ja sen visuaalisuutta. Allu on siis syntymäkuuro³ ja muut ryhmän keskustelijat ovat kuulevia:

Esimerkki 1, visuaalisuus a:

Allu: täällon täämmösii sanavalintoja ja nää ilmasut et ne on niin kauheen rikkaita ja kuvailevia ja värikkäitä että niitä niinku tääl oli täällä viimesellä sivulla esimerkiks (.) tää (.) tämä sydämenmuotoinen ilmapallo kulkeutui ilmassa huoneen poikki ja sitte (.) ja sitte niinkun se liikkui hypäyksen verran sen hengityksen mukaan (.) **mä voin kuvitella heti** sen sitte se jää seinään liistraatuu jotenki sähköisenä (.) et se on niinku nii hassu se anto mulle semmosen hassun vaikutelman (.) **ku mähän en kuule** (.) niin tota mutta jotenki musta tuntuu että niinku se osaa kirjoittaa **tää kirjailija osaa kirjottaa nii hyvin kuvailla sen mitä siinä todella tapahtuu ja näkyä siinä tilassa okei** (.) kirjottaa toki erikoisella tavalla (.) ei tää todellakaa oo mitään perinteistä kaunokirjoittamista

Pirre: ajatteleksää että se (.) **kirjoittaa jotenki visuaalisesti** (.) jos nii vois sanoa

Allu: joo joo kyllä (.) kyllä (.) et niinkun justiin nää kuvailut mitä ihan semmosia pikkusia asioita (.) että hiukset lähtee tukkoina ja sitte (.) kulkee sen hiustukon kanssa ja miettii sen laittamista takasi päähän (.) sis semmosia hyvin pieniä arkisia asioita niin semmoset niinku (.) kiinnittää huomioo

Allu pohtii novellin sanavalintoja, joita pitää kuvailevina ja värikkäinä. Kuvaus houkuttelee retoristen keinojensa avulla hänet hyväksymään tietyn version todellisuudesta ja tästä hän sanoo: "mä voisin kuvitella heti" eli hän on valmis hyväksymään novellin kertojan esittämän todellisuuden. Yhtäkkiä Allu viittoo "ku mähän en kuule". Tämä toteamus ei näytä ensisilmäyksellä mitenkään liittyvän siihen, mistä hän muuten on juuri kertomassa. Kun novellin tekstiä katsoo tarkemmin, siinä lukee "ilmapallo jäi seinän viereen rätisemään sähköä" eli rätiseminen on ääntä kuvaileva verbi, esim. Kynttilä paloi rätisten. On mahdollista, että Allu huomaa tämän ja viittoo siksi, ettei kuule, koska hän ei tiedä, millaisesta äänestä rätisemisessä on kyse. Tulkki tulkkaa "sitte se jää seinään liistraatuu jotenki sähköisenä", joka viittaa enemmän siihen, että ilmapallo on aivan seinän vieressä, ei sen aiheuttamaan ääneen. Tämän jälkeen Allu erottaa tekstistä kirjoittajan "tää kirjailija osaa kirjottaa nii hyvin kuvailla...". Hän poimii lukemistapahtumasta siis kirjailijan (=kertojan), kuvauksen ja oman lukijapositionsa, jossa hän näkee kertojan kuvailemat tilat.

³ Keskustelussa oli mukana kaksi tulkkiä, jotka tulkkasivat viittomakieleltä suomeksi ja suomesta viittomakielelle. Litterointi on tehty tulkin puhumasta suomesta.

Pirre kysyy, voisiko Allu ajatella, että kertoja kirjoittaa visuaalisesti, ja Allu myöntää tämän ja antaa vielä esimerkkejä mielestään visuaalisesta kuvauksesta, joka kiinnittää hänen huomionsa.

Tämä herättää pohtimaan ei-natiiviuden ja natiiviuden jatkumoa, jossa L1-lukija voisi olla jonkinlainen tavoittelemisen arvoinen normi, kuuro L1-lukija voisi sijoittua jonnekin jatkumon keskivaiheille ja L2-lukija eli kielenoppija sijoittuisi jatkumon toiseen ääripäähän. Kuuron L1-lukijan erityisominaisuus voisi olla se, että koska hän ei kuule, hän visualisoi luettavana olevan tekstin vahvemmin kuin muut lukijat. Tätä roolia Pirre tarjoaa Allulle, ja tämän roolin Allukin näyttää ottavan todetessaan olevansa kuuro.

Kuitenkin myös L1-lukijat pohtivat tekstin visuaalisuutta:

Esimerkki 2, visuaalisuus b:

Ell: mää lähinnä ajattelin siitä kerronnasta nimenomaa siitä että ku niinku se kirjoittajan tyyli käyttää kieltä oli nii värikästä (.) **nii mä ajattelin että se automaattisesti herättää tai mä kuvittelisin et sen on pakko herättää ihmisissä hyvin vahvoja semmosia visuaalisia mielikuvia (.) tämän novellin tapahtumista että ikäänku hän (.) tämä kirjottaja on hakenu jo vähä semmosta visuaalista syötettä lukijoilta (.)** sen takia mulla tuli mielee että ehkä tekin oisitte voinu sijoittaa sen johonki aikakauteen tai ajankohtaan jostai syystä mulla ittellä jäi seitykyluvun fiilis (.) myös ne värit ja muut ja jotenki mulla tuli semmonen olo että sohva on samettinen (.) semmosta ruskeeta samettia (.) sellasta suklaanväristä samettia

Ellin mielestä teksti herättää automaattisesti lukijoissa vahvoja visuaalisia mielikuvia novellin tapahtumista, koska se on ollut kirjoittajan tarkoitus. Visuaalisten mielikuvien takia novelli on hänen mukaansa helppo liittää tiettyyn aikakauteen. Novellista tekee visuaalisen ennen kaikkea se, että siinä on katkelmia, joissa ajallisesti etenevän kerronnan sijaan kuvataan tiloja.

Myös L2-keskusteluissa (esimerkit 3 ja 4) nousee esiin se, miten lukijat sanovat *näkevänsä* novellin tapahtumapaikan edessä.

Esimerkki 3, ”Olen jotenki nähnyt tämän huoneen”:

AS: nii ja sen jälkeen kum mä olin sitten ymmärtänyt (.) **mä olen / hm jotenkin nähnyt tämän huoneen tai sen paikan / edessä siis minun edessä niin kuin mä olisin ollut siinä huoneessa tai (.)** mä näin

kaikki nep pullot (.) kun (..) se kirjailija selitti ihan tarkasti (.) miltä kaikki näyttää eiks ollut niin

AA: **minulla on sama minä näin tämä huone ja sitten /tämä äiti on keitiösä ja tämä tyttö on soffalla ja (.) ihan saman kuva pääsä**

AS: niin (hymyilee AA:lle)

AS: just

Myös keskustelussa 4 on huomio, että novelli ”nähdään”,

Esimerkki 4, ”Ainaki minun päässä tämä kuva”:

DB: no aamupäivä ainakin (.) kun (.) **ainaki minun päässä (.) että (..) tämä kuva** mitä tässä alussa **hän piirtää** se on semmonen kevätaamupäivä (.) tunnelma

Sekä esimerkissä 3 että 4, joiden osallistujat ovat siis L2-lukijoita, novelli nähdään ”kuvana lukijoiden päässä”. Novellissa on aineksia, jotka ohjaavat lukijoita visuaaliseen lukemiseen, näitä ovat ainakin valo, värit ja visuaaliset kuvaukset. Niin L1- kuin L2-lukijatkin puhuvat visuaalisuudesta tekstin ominaisuutena, se ei ole pelkästään viittomakielisille tyypillistä eikä liioin L1-lukijoiden ominaisuus, vaan yleinen taitavan lukijan ominaisuus.

Novellia lukiessaan informantit pohtivat myös sitä, mihin **ajankohtaan** novellin voisi sijoittaa. Vaikuttaa siltä, että seuraava katkelma ohjaa vahvasti L1-lukijoiden käsitystä novellin tapahtuma-ajankohdasta:

Oli kulunut kahdeksan kuukautta siitä kun hän oli päästänyt pimeän puolensa valloilleen. Tähän mennessä hänen pimeä puolensa oli teettänyt hänellä seitsemäntoista litraa simaa. Sen jälkeen se oli ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa. (Takala 1997.)

Keskustelijat tarttuvat katkelman erikoiseen vertaukseen siitä, että novellin päähenkilö olisi ollut rauhallinen ja umpimielinen kuin rasvarantu huoltoaseman kahvikupissa. Allu ryhtyy pohtimaan juuri tätä kohtaa seuraavassa keskustelukatkelmassa:

Esimerkki 5, ”se kahvikuppi”:

Allu: nii joo yks vielä mitä mä mietin tästä (.) tuo ekalla sivulla (.) se kahvikuppi ja se rasvarantu siellä niinku pensa-asemalla (.) **niin tota mulla tulee siitä aina siitä semmonen assimilaatio seitkyt kaheksankyt luvulle** just se sillonku oli tota vahvaa elämää—noilla pensiksillä j a oli kahviloita kuppiloita semmosia pieniä matalia rakennuksia joissa vaareja istu ja katteli -- tää oli just semmonen kuva ei nyt korostunu erityisesti mutta nyt tuli mielee ku katoin sitä

Elli: mä en tiää oliko se yks niistä syistä minkä takia mulla se seittytluku heräs siitä nii vahvasti mutta mä kans visioin sitä niinku sitä rasvarantua (.) se jotenki jäi mulla liikaa ku mä kiinniti että ompas kyllä hauska vertaus (.) tätä siihen huoltoasema huoltoasema aina (.) jotenki korreloi siihen siihen kulttuuriin (.) jota ei enää tänä päivänä oo olemassakaa

Allu: tää huoltoasema et jos (.) okei sen valitsi siihen mut sitte taas jos kirjoittas tämpäpäivää ehkä se kirjoittas sitte joku lähipubista tai jotain muuta olis se ostarin kuollut joku tämmönen paikallispubi (.) joku semmonen niin ehkä olis valinnu sellasen metafooran mut valitsee tän huoltoaseman (.) niinkun et (.) niinkun (.) mulle se antaa niinku eri varmasti antas eri tulkinnan

Elli: se vois osin heijastella tätä kirjoittajan ikää (.) se on tälle kirjottajalle se

Allu: ehkä ehkä ehkä joo

Kahvikuppi ja sen rasvarantu alkavat ohjata L1-informanttien ajattelua hyvin voimakkaasti, koska se on outo ja kiinnittää siten huomion. Allu tuo esiin oman assosiaationsa 1970–80-luvulle, ja Elli jatkaa tätä samaa assosiaatiota. Mielikuva kahvikupista huoltoasemalla on vahvasti suomalainen. Keskustelijat jakavat yhteisen kokemuksen siitä, millaisesta kahvikupista on kyse ja mihin ajanjaksoon kupin voisi sijoittaa. Kahvikuppi on arabian valkoinen paksua keramiikkaa oleva kuppi ja ajanjakso itsestään selvästi ”seityt–kaheksankyt-luku”. Koska ulkomaalaisilla L2-lukijoilla ei tätä assosiaatiota ole, he eivät käytä tätä kohtaa ajankohdan paikallistamisessa. Näin Allu on selkeästi L1-lukija eikä L2-lukija, hän jakaa L1-informanttien kanssa saman kulttuurisen kehyksen, suomalaisen ”huoltoasemakulttuurin”.

Ryhmän tuki lukemisprosessissa on ymmärtämisen kannalta olennainen asia. Informantit ovat toisaalta tietoisia tekstilajista, jota he käsittelevät ja toisaalta myös siitä, että ymmärtäminen on yhteistyötä. Tekstilajina tässä on postmoderni novelli, jossa novellin muoto kyseenalaistettiin 1990-luvulla. Novelleista puhutaan lyhytproosana ja sen katsotaan liittyvän yhtenäisyyden kyseenalaistumiseen. Yhtenäistä maailmaa ja historiaa ei enää ole, näkyvissä on vain rinnakkaisia osamaailmoita. ’Suuri kertomus on kuollut’ eli yhtenäinen arvoperusta ja edistyksen idea on kyseenalaistunut ja se näkyy lyhyen muodon kirjoittamisena. Suomessa lyhytproosan kirjoittamisen aloitti Rosa Liksom jo 80-luvulla teoksellaan Yhden yön pysäkki ja hän on jatkanut sitä myös 90-luvulla (Bamalama, Perhe). Allu tuntee tekstilajin, hän kertoo taustakartoituselämänsä lukeneensa nimenomaan Rosa Liksomia.

Postmodernille novelleille on tyypillistä se, että teksti on aukkoista ja monitulkintaista. Allu on tästä tietoinen ja kommentoi tekstiä: ”teksti jättää hirveästi aukkoja”. Näin juuri postmoderni novelli toimii, sen tulkinnallisia kohtia

ei selitetä loppuun asti, vaan ne jäävät aina jossain määrin auki ja ilman lopullista tulkintaa.

Informantit ovat myös hyvin tietoisia yhteistyöstä, jota he tekevät. Siitä esimerkkinä heidän metakielinen pohdintansa aivan keskustelutuokion lopussa:

Esimerkki 6, ”Sen jos vielä ratkasette”:

Allu: vieläkö sua ällöttää tämä teksti vai lähtikö ällötys (nauraa)

Pirre: on se vähän helpottanu (.) te löysitte niin paljon kaikkea kaunista (nauraa)

Allu: hyvä

Elli: ompa hyvä (.) hyvä että voitiin jakaa ällötystä (nauraa)

Pirre: ja tää pimeä puoli (.) sitä mä mietin kans (.) sen jos vielä ratkasette nii mua ei ällötä (.) yhtää (nauraa)

Elli: no äkkiä nyt Allu (nauraa)

Allu: (nauraa)

Allu kysyy Pirreltä, vieläkö teksti ällöttää häntä. Pirre sanoo, että ällötys on helpottanut muiden tuomien tulkintojen ja keskustelujen ansioista. Sitten Pirre suorastaan haastaa muut keskustelijat ratkaisemaan itselleen vielä yhden oudon kohdan novellista. Novellikeskustelussa ollaan siis tietoisia novellin postmoderneista aukoista ja vuorovaikutuksen merkityksestä niiden täyttämässä. Alluun vedotaan tärkeänä aukkojen täyttäjänä ja vuorovaikutuksellisen ymmärryksen luojana.

Kuuro, akateeminen lukija on siis tietoinen tekstilajista. Hän toimii ryhmässä kollaboratiivisesti tehden niin viisaita kuin tyhmiäkin kysymyksiä, joilla tulkinnassa päästään eteenpäin. Hän tuo aktiivisesti esiin omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Viittomakielisyys ei nouse tässä keskustelussa esille tekstinymmärtämisen puutteena eikä se näytä tuovan keskusteluun myöskään mitään erityistä, omaa piirrettään.

Viittomakieliselle opiskelijalle lukemisen taito on tärkeä asia, jos mahdollista vielä tärkeämpi taito kuin kuulevalle lukijalle, tuleehan pääosa opintojen sisällöistä luettuna. Allu kirjoittaa itse siitä, miten hän on kehittynyt lukijana ja mikä hänen suhteensa lukemiseen on: hän on intohimoinen lukija. Hänen lukijuuttaan on tuettu ja vahvistettu aivan pienestä pitäen. Vanhempien tuki ja kiinnostuksen herääminen lukemiseen mahdollisimman varhain on keskeistä lukutaidon kehittämisessä. Miten tämä intohimo lukemiseen syntyisi myös muissa viittomakielisissä lapsissa ja nuorissa?

LÄHTEET

- Bhabha, H.K. 1994: The location of culture: London and New York. Routledge.
- Hirsiäho, A. – Pöyhönen, S. – Saario, J. 2007: Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa O-P. Salo, T. Nikula & P. Kalaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino, 93-113.
- Takala, R.1997:Koira nimeltä Onni ja muita onnettomuuksia. Helsinki. Tammi.
- Vaarala, H. 2006: Luetaan ryhmässä. Edistynyt S2-oppija suomenkielisen novellin lukijana. Suomen kielen lisensiaatintutkielma. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Vaarala, H. 2007: Wir lesen in einer Gruppe! : The 15th European Conference on Reading, Checkpoint Literacy. Suullinen esitelmä. Berliini.

MATEMAATTISEN DISKURSSIN KIELIOPPIA SUOMALAISESSA VIITTOMAKIELESSÄ

Päivi Rainò ja Irja Seilola

1. Johdanto

Tämän artikkelin lähtökohtana ovat kirjoittajien omat, viittomakielisen arjen sekä opetus- ja tutkimustyön kautta tekemät havainnot viittomakielisten matemaattisesta päättelystä ja toiminnallisesta, visuaalisesta ongelmanratkaisusta. Näitä prosesseja ei yleensä osata hyödyntää viittomakielisessä matematiikanopetuksessa eikä niitä myöskään sivuta viittomakielisessä opettajankoulutuksessa.

Numeeristen sarjojen kielellinen monimuotoisuus yhtäältä (*Suvi*, s.v. Numeraalit) ja numeeristen arvojen visuaalinen ryhmittely laskutoimituksissa toisaalta kuuluvat kaikkien äidinkieleltään viittomakielisten kielellisiin perustaitoihin. Lukujen ja matemaattisten suureiden sekä niiden toiminnallisten suhteiden hahmottaminen muuttuu opettamatta luontevaksi osaksi viittomakielisen lapsen arkiajattelua. Tämä visuaalis-spatiaalinen numeerinen hahmottaminen olisi tärkeää ottaa työväliseksi myös matematiikan perusopetukseen, sillä suurin osa kuuroista ja viittovista huonokuuloisista lapsista tulee perheistä, joiden äidinkieli on muu kuin suomalainen viittomakieli. Väitämme, että kuurojen viittomakielisessä ajattelussa yli vuosisadan ajan kehittynyt, matemaattiseen tilankäyttöön liittyvä kielioppi tukee myös niiden kuulovammaisten lasten oppimisprosessia, jotka tukeutuvat visuaaliseen kommunikaatioon. Viittomakielisten käsissä näkyvät laskutoimitukset tulkitaan erheellisesti päiväkodista aikuisopetukseen pelkäksi ”sormilla laskemiseksi”, jonka katsotaan estävän lasten päässä laskutaitojen kehittymistä.

Viittomakielessä kyse ei kuitenkaan ole konkreettisista sormilaskutoimituksista. Tietyllä tavalla viittojan edessä kolmiulotteisessa tilassa liikkuvat kädet ovat eräänlainen työmuistin representaatio, jossa lukujen välisiä suhteita hahmotetaan visuaalisesti, ja varsinaiset laskutoimitukset tapahtuvat päässä. Tilan käyttö aritmeettisissa (ja toki geometrisissakin) laskutoimituksissa on

verrattavissa tilan ja kolmiulotteisen perspektiivin hyödyntämiseen missä tahansa viittomakielisessä diskurssissa, jossa konkreetit ja abstraktit entiteetit sijoittuvat määräraippoihin viittojan edessä olevaan tilaan. Sen jälkeen, kun tila on viittomakielisessä lauseessa "varattu" jollakin henkilöön, toimintaan, sijaintiin tms. viittaavalla viittomalla, pysyy paikan merkitys aktiivisena pelkän osoituksen tai katseen varassa, kunnes puheenaiheen muuttuessa uusi kielellinen viittaus (referentti) sijoitetaan ao. paikkaan (ks. esim. Rissanen 1985).

2. Tilan kielioppia

Viittojan edessä olevaa tilaa hyödynnetään viittojan käyttämän perspektiivin ja tekstuaalisen sidoksisuuden lisäksi läpi koko viittomakielen kieliopin, mm. osana pronominaalistusta ja taivutusta. Viittojan edessä olevaa tilaa käytetään myös tekstuaaliseen ryhmittelyyn, esimerkiksi niin, että rinnasteiset seikat sijoitetaan samaan horisontaaliseen tasoon rinnakkain, vasemmalta oikealle siirtyen. Eriarvoiset, yhtäaikaaisesti puheena olevat seikat sijoitetaan taas ylös vasemmalle ja oikealle alas. Vastaanottaja kuitenkin tulkitsee viestin samasta perspektiivistä kuin viittojakin. (Tilankäytöstä ks. esim. Rissanen 1985, Neidle & al. 2001, Taub 2001, Liddell 2003, Jantunen 2003.)

Tilan kieliopillisesti määräytyneet, korrekti käyttö on viittomiston (viittomakielisen sanaston) ohella tärkein tekstuaalinen "rakennuspuu", jota ilman viittomakielinen viesti ei ole ymmärrettävä. Tilankäytön olennaisuutta matemaattisessa diskurssissa ei kuitenkaan osata tunnistaa arkikielisestä diskurssista eikä näin ollen sen struktuuria ole osattu hyödyntää matemaattisen alan viitotussa erityiskielessäkään. Matematiikan opetus välitetään usein myös tulkittuna tai suomeksi, jota tuetaan viittomin. Tällöin saatetaan kutsua oppilaan oppimisvaikeudeksi sitä, että viittomakielelle tulkatussa opetustilanteessa oppilaalla on vaikeuksia ymmärtää ei-äidinkiellisen viittomaa tekstiä. Usein kyse on kuitenkin vain siitä, että viittomakielen kieliopillista tilaa ja matemaattista visuaalista "työtilaa" ei osata käyttää. Tulkki – tai ehkäpä suomeksi viittova opettaja – ei välttämättä tiedä, mihin aritmeettisten perustehtävien numeeriset arvot (esim. *ykköset*, *kymmenet*) taikka käsitteet *kertoja*, *kerrottava*, *tulo* tilassa sijoittuvat, jolloin lukujen roolit annetussa tehtävässä eivät ole oppilaan hahmotettavissa.

Valitettava seuraus tästä on mm. se, että matemaattisiin oppimisvaikeuksiin liittyvä problematiikka liitetään kuurojen lasten (ja myös aikuisoppijoiden) kohdalla usein kielellisiin ongelmiin. Kyse on kuitenkin oppilaalle toisen asemassa olevan kielen problematiikasta, ei häiriöistä ensikielessä (Kelly, Lang, Mousley, Davis 2002; Kelly, Lang & Pagliaro 2003; Hyde, Zevenbergen & Des Power 2003). Vain harvoissa tutkimuksissa tuodaan esiin se (esim. Foisack 2003), että matematiikan opetuskielenä voi olla viittomakieli ja että oppilaiden viittomakielinen ajattelu ja visuaalinen ongelmanratkaisuprosessi on ainakin yhtä validia kuin puhuen ja suomen mukaisesti viittoen taikka paperin ja kynän sekä puhutun kielen terminologian avulla operoiden.

Vaikka viittomakieltä (pikemminkin viittomin tuettua suomea/ruotsia) on voitu käyttää kuulovammaisten opetuksessa jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan, ei voida kuitenkaan kieltää sitä, että opetuksen taustalla on aina metakielen asemassa oleva valtakieli, suomi (tai ruotsi). Suomi on oppikirjojen kieli, se on opettajankoulutuksen kieli ja se on pääosin myös opettajien ensikieli. Ja vaikka viittomakieltä on ollut mahdollista opetella toisena kielenä pedagogisten peruskoulutuksen lisäksi, ei tämä ole johtanut siihen, että viittomiston lisäksi myös eri oppiaineisiin sisältyviä, diskursiivisia taitoja olisi voinut omaksua äidinkielisten taitotasolle saakka (ks. Jokinen 2000). Lisäksi kieliopillisissa perustaidoissakin on selkeitä puutteita, sillä itse suomalaisen viittomakielen didaktiikka on vielä lapsenkengissään. Viittomakielen opetuksessa toisena kielenä mm. ”paikantaminen”, s.o. viittomien kolmiulotteinen syntaktinen sijoittelu, esitetään kaikissa oppikirjoissa konkreettisenä, esimerkiksi maantieteellisten tai arkkitehtonisten tilojen representaationa. Sitä ei lainkaan kuvata abstraktisten, mentaalisten representaatioiden (Liddell 2003) kielentämiseen kuuluvana prosessina, joka taas matemaattisessa diskurssissa on varsin olennaista.

3. Matemaattisesta diskurssista

Alustavana johdatuksena matemaattisen diskurssin kielioppiin esittelemme sen käyttöä yhteen- ja kertolaskussa (kuvasarjat 1–4), joissa valitettavasti olennaisin, liike ja liikkeiden suunta, sijainti sekä orientaatio, eivät painetussa julkaisussa pääse oikeuksiinsa.

Tavanomaiset kardinaaliluvut ja muut lukusarjat ovat suomalaisessa viittomakielessä yksikärtisiä viittomia, jotka tuotetaan dominantilla (oikeakätisellä siis oikealla) kädellä. Kardinaalilukujen ykkössarjassa (1–9) käden orientaatio on viittojaan päin sormenpäiden osoittaessa pystysuoraan ylös. Kymmenlukuissa ne taas ovat viittojasta poispäin (vrt. kuvaan 1, jossa luku 10 näkyy vasemmassa kädessä), sadoissa liike tehdään sivulle sormenpäitten osoittaessa ns. keskiviivaa kohti jne. Ordinaaliluokka eri sarjoissaan tuotetaan mm. muuntelemalla kämmenen ja sormien orientaatiota sekä käden sijaintia tilassa. (Vrt. Suvi, s.v. Numeraalit.) Samaten laskutoimituksissa sormenpäiden ja kämmenen orientaatio vaihtuu: kädet kallistuvat viittojasta eteenpäin. Kuvassa 1 näkyy aritmeettisen tarkastelun kohteena oikeassa kädessä luku 8, jossa sormien orientaatio on laskeutunut alemmas perusasennostaan. (Samalla käsimuodosta on havaittavissa viittomakielisille helposti hahmotettava käsite *kymppipari*, joka tässä käsimuodossa näkyy kiinni olevina sormina). On myös huomattava, että viittoja katsoo käsiään laskutoimitukseen keskittyessään tai sitä havainnollistaessaan, mitä ei koskaan tapahdu normaalidiskurssissa, paitsi silloin jos viittoja palaa ajatuspolkuaan taaksepäin, toistaen sanomaansa sananasanisesti, viittoma viittomalta.



Kuva 1: Luvut 8 (oikeassa kädessä) ja 10 (vasemmassa kädessä) tarkastelun kohteena.

Kertolaskussa viittoja sijoittaa ns. ei-dominantille (= oikeakätisellä vasemmalle) kädelleen *kertojan* ja dominantille kädelleen *kerrottavan* (kuvassa 2 a). (Tavanomaisessa diskurssissa ensin mainittu entiteetti sijoitetaan myös vasemmalle ja toinen oikealle.) – Kuvassa 2 a paljastuu myös sormilla laskemisen ja viittomakielisen laskutoimituksen ero: Luvuissa 3 ja 8 käytetään kummassakin kolmea, mutta eri sormia. ”Kolme sormea” ei siis viittomakielessä tarkoita automaattisesti ’kolmea entiteettiä’.



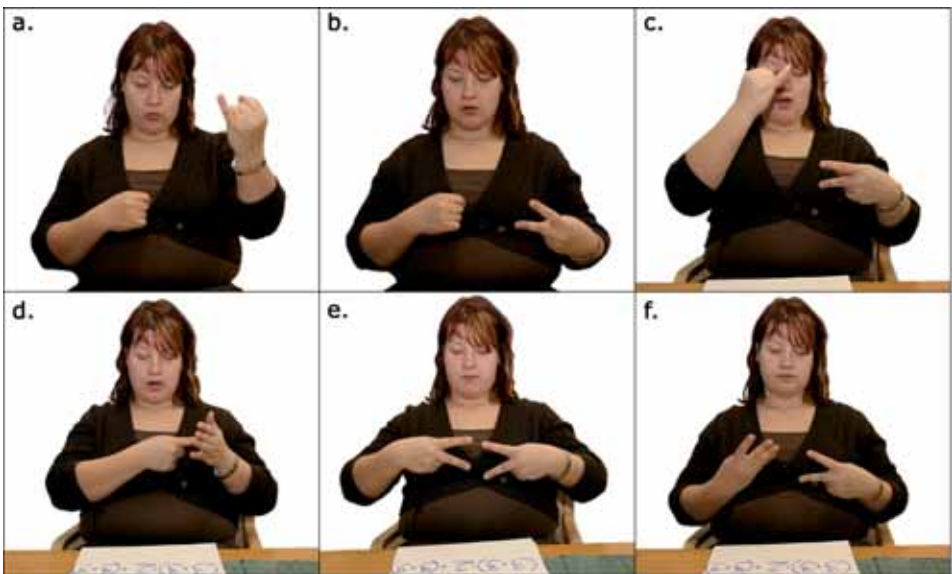
Kuva 2: $3 \times 8 > 2 \times 8 + 8$

Tarkasteltavana olevassa kertolaskutoimituksen visuaalinen hahmottaminen voi edetä niin – jos esimerkiksi kakkosen kertolasku on jo opetettu – että laskija pilkkoo laskutoimituksen osatehtäviksi ($2 \times 8 + 8$). Tällöin vasemman, ei-dominantin etu- ja keskisormeen erotetaan kahden kahdeksikon ryhmä (kuva 2b–c, jossa myös näkyy oikeassa kädessä yhtäaikaisesti hahmotettu välisumma 16). Vasemman käden sormet edustavat tässä, kuten viittomakielisessä luetteloinnissa ja ryhmittelyssä yleensäkin, ns. poijuja (vrt. Liddell 2003), diskursiivisia liittimiä, joihin teksti visuaalisesti ”kiinnitetään” eli sidotaan tekstuaalisesti. Tämän jälkeen saatu luku 16 siirretään muistissa edelleen pienellä liikkeellä viittojaan itseensä päin, eräänlaiseen välitilaan, kunnes siihen yhdistetään vielä kolmas luku, jolloin saadaan myös lopullinen tulos, 24.



Kuva 3: 23 + 23

Laskutoimituksessa syntyviä välisummia voidaan myös siirtää tilassa ”ylös muistiin” tai itseen päin, viittojan ”päähän”. Kuvasarjassa 3 a–c esitetään kaksi lukua käsittävä yhteenlasku $23 + 23$ sekä ykkösten ja kymppien visuaalistaminen eri käsiin. Tässä nimenomaisessa tehtävässä aluksi kumpaankin käteen sijoitetaan laskutehtävän kympit, jonka jälkeen ne siirtyvät välimuistiin. Tämän jälkeen sormille hahmotetaan ykköset. (Ks. kuva 3b, jossa samalla näkyy eri orientaatio kuin ykkösten puhtaassa kielellisessä esittämisessä.) Lopuksi välimuistista yhdistetään kymmenet (40) vasempaan, ei-dominanttiin ja ykköset (6) dominanttiin oikeaan käteen (kuva 3c).



Kuva 4: $(3 + 3) \times 2 + (3 + 9)$

Muistitilan käyttöä havainnollistetaan lopuksi laskutehtävällä $(3 + 3) \times 2 + (3 + 9)$, jonka tärkeimmät välivaiheet näkyvät kuvasarjassa 4 a–e: Viittoja sijoittaa ensimmäisen summan ($3 + 3 = 6$) vasemman käden puolelle ylös (kuva 4 a), jonka jälkeen hän laskee toisen sulkeissa olevan tehtävän ($3 + 9$) peruslaskutilassa vasemman käden puolella (kuvassa 4b näkyy loppuosa viittomasta kaksitoista). Summa siirretään näkymättömiin välimuistiin, viittojan ”päähän” siksi aikaa, että ylhäällä muistissa oleva 6 kerrotaan kahdella (ks. kuvat 4 c–d, jossa näkyy myös suomen sanajärjestyksestä poikkeava viittomajärjestys: KUUSI KAKSI KERTAA). Tämän jälkeen viittoja ottaa muististaan ensimmäisen summan (12) oikealle kädelleen ja visuaalistaa sen toisen rinnalle (kuvassa 4 e näkyy jälleen vain yhdysviittoman 12 jälkimmäinen osa). Lopuksi hän siirtää kympit ei-dominantille ja ykköset dominantille kädelleen (kuva 4 f). Loppusumma (tässä tapauksessa siis 24) on tapana esittää kardinaalilukujen normaaliorientaatiolla dominantilla kädellä. – Vaikka monipolvisen verbalisoinnin vuoksi pitkäkö laskutoimitus vaikuttaa hitaalta, kuuluu viittoessa tähän vain joitakin sekunteja.

LÄHTEET

- Hyde, M. & Zevenbergen, R. & Power, D. 2003. Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf* 148 (1), 56–64.
- Foisack, E. 2003. Döva barns begreppsbildning i matematik. Malmö studies in educational sciences No. 7. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Jokinen, Markku 2000. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Kelly R. R. & Lang H. G. & Mousley, K., Stacey M. D. 2002. Deaf college students' comprehension of relational language in arithmetic compare problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (2), 120–132.
- Kelly, R. R. & Lang H. G. & Pagliaro, C. M. 2003. Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades 6–12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 8 (2), 104–119.
- Liddell, S. K. 2003. Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language. Cambridge: University Press.
- Neidle, C. & Kegl J. & MacLaughlin D. & Bahan B. & Lee R. G. 2001: The syntax of American Sign Language. Massachusetts: MIT Press.
- Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. Publications No. 12. Helsinki: University of Helsinki, Department of General Linguistics.
- Suvi. Suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja. <http://suvi.viittomat.net>.
- Taub, S. F. 2001. Language from the body. Iconicity and metaphor in American Sign Language. Cambridge: University Press.

VIITTOMAKIELINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUS MATKALLA TUTKIVAAN OPETTAJUUTEEN

Eira Korpinen

Yhteenvetoa ja tiivistelmä

Tarkastelen tässä artikkelissa suomalaisen opettajankoulutuksen taustaa ja kehityspiirteitä 1860-luvulta tähän päivään. Koska opettajankoulutuksemme sai historian alkuvaiheessa runsaasti vaikutteita Keski-Euroopasta, kuvaan koulutuksen historiallista taustaa hieman yksityiskohtaisemmin. Tapausesimerkkinä kuvauksessa käytän Jyväskylän yliopistossa tapahtuvaa opettajankoulutusta, mikä on yksi yliopiston neljästä vahvuusalueesta. Tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa koulutetaan kaikkien koulumuotojen opettajia alkaen lastentarhanopettajista ja päätyen aikuiskoulutuksen opettajiin; opettajilla on mahdollisuus yliopistossa myös tieteellisiin jatko-opintoihin ja täydennyskoulutukseen (ks. www.jyu.fi/okl/tuope). Luokanopettajien koulutus on laajinta; sen erityispiirre on viittomakielisten luokanopettajien koulutus. Sen juuret ulottuvat vuoteen 1846, jolloin Karl Oskar Malm perusti ensimmäisen kuurojenkoulun. Uno Cygnaeus tutustui myös Keski-Euroopan matkallaan kuurojen koulutukseen.

Maamme opettajankoulutuksen historiassa on kaksi ”suurta kehityslinjaa” – yliopistolinja ja seminaarilinja. Ensimmäinen kansakoulunopettajia valmistava seminaari perustettiin keskeiseen Suomeen, Jyväskylän kaupunkiin, vuonna 1863. Jyväskylän seminaari lakkautettiin 1934 ja sen tilalle perustettiin kasvatusopillinen korkeakoulu, josta tuli vuonna 1966 monitieteinen yliopisto. Oppikoulun opettajien kouluttaminen oli kuulunut yliopiston vastuulle jo Turun akatemian (1640) ajoilta saakka. Sen pedagoginen koulutus tehostui 1800-luvun alussa, kun akatemian yhteyteen perustettiin kasvatusopillinen seminaari. Kun Helsinkiin perustettiin 1864 ensimmäinen normaalikoulu, opettajankoulutuksen valvonta siirtyi Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professorille. Kansakoulun opettajien koulutus kuului seminaareihin, joilla ei ollut aluksi yhteyttä yliopistoihin.

Seminaariaikaa maamme kansakoulunopettajien koulutuksessa kesti 1960–1970 -luvulle. Vuodesta 1971 alkaen sekä perusasteen (7–15 -vuotiaat) että toisen asteen – lukioaste – (16-vuotiaat) opettajankoulutus on tapahtunut yliopistoissa. Ammatillisten oppilaitosten opettajien koulutus tapahtuu erillisissä opettajakorkeakouluissa.

Suomalaisen opettajankoulutuksen alkuhistoriaan osoittaa, miten vaativana ja syvällisiä opintoja edellyttävänä opettajan ammatti ja työ on nähty maassamme. Tutkimuksellinen yleissivistys on ollut keskeinen tavoite opettajankoulutuksessa 1970-luvulta saakka, mutta se on vahvistunut opettajuuteen liittyvänä ominaisuutena erityisesti 1990-luvulla. Peruskoulu-uudistuksen alkaessa 1970-luvulla ja opettajankoulutuksen siirtyessä yliopistoihin alettiin puhua opettajasta oman työnsä tutkijana. Itsenäisesti toimiva ja tieteellisesti ajatteleva opettaja merkitsi selkeää muutosta opettajan ammattikuvassa maamme itsenäisyyden alkuajoista 1960-luvulle.

Vuonna 1979 käynnistyi yhtenäinen, ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävä luokanopettajakoulutus, jollaista muissa Euroopan maissa ei vielääkään esiinny. Omaa työtään tutkivia opettajia tarvittiin erityisesti opetussuunnitelmatyöhön, joka siirtyi laajamittaisesti 1990-luvulla paikalliselle tasolle. Silloin alettiin puhua kuntakohtaisista, jopa koulukohtaisista opetussuunnitelmista. Tutkivaa otetta omaan työhön tarvitaan erityisesti opetussuunnitelman siirtämisessä käytäntöön, sillä tilannetekijät oppimisympäristössä vaihtelevat niin, ettei niitä kaikkia pystytä ennakoimaan kirjoitetussa (kunnan) opetussuunnitelmassa.

Opettajan on 1) osattava yhdistää tavoitetiedosta, oppiainetiedosta ja oppilasta koskevasta tiedosta kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen hänen opetustoiminnassaan. Tämä edellyttää riittävää opetuksen aihepiiriin tuntemusta sekä taitoa soveltaa kasvatustieteistä ja kasvatustieteistä tietoa opetustilanteisiin. Opettajalla on oltava taitoa analysoida tavoitteita ja oppilaiden tarpeita sekä tehdä synteisiä opetusprosessien valmistelun tarpeita.

2) Opettajalla on oltava didaktista valmiutta toimia opetustilanteissa joustavasti tavoitteita toteuttaen. Didaktisten prosessien toteutusta on selvitetty tutkimuksilla, mutta tiedon lisäksi tarvitaan taitoa, jopa luovaa toimintaa. Yhteys opetussuunnitelmasta tähän vaiheeseen edellyttää tavoitteiden sisäistämistä sekä oppilaiden elämäntilanteiden ja oppimisprosessien tuntemusta. Opettajan oman persoonallisuuden on oltava kehittynyt ja arvomaailman tulee olla selkeä, jotta opetussuunnitelman tulkinta toteutuu oppilaiden edellytysten pohjalta.

3) Opettajan on osattava arvioida antamaansa opetusta ja sen tuloksia objektiivisesti ja monipuolisesti. Tämä on välttämätön edellytys yleiselle opetussuunnitelman arvioinnille ja kehittämiselle. Tämä edellyttää arvioinnin muotojen ja kehittämisprosessien tuntemusta sekä toisaalta taitoa rinnastaa asetettuja tavoitteita toteutusprosessiin ja tuotoksiin.

Opettajan tutkijankuva on monipuolinen, ja hänen on hallittava usean tyyppisiä tutkimusotteita. Hän on tavoitteita analysoiva kulttuurin tuntija, aktiivinen toimintatutkimuksen toteuttaja ja objektiivinen opetussuunnitelman toteutuksen arvioija. Opettaja tarvitsee tutkimusmenetelmällistä koulutusta suunnittelutilanteisiin, opetustilanteisiin ja arviointitilanteisiin. Kukaan opettaja ei ole tässä mielessä koskaan valmis. Niinpä tavoitteena on ”elävä opettaja”, joka jatkuvasti jaksaa kiinnostua kehittämään taitojaan opetussuunnitelman toteuttamiseksi.

Suomessa opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen kehitys kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. Koko koulutuksen perusidea on tutkimuspainotteisuus, joka tarkoittaa sitä, että kaikki kurssit kytketään jollakin tavalla tutkimukseen, mutta erityisesti on huomattava, että tutkimuksellisuus ulottuu myös harjoitteluun. Koulutuksella on kiinteä yhteys yliopistoihin sekä korkeakouluihin. Eri koulumuotojen opettajien on jokseenkin vaivatonta siirtyä toiseen koulumuotoon opettajaksi laaja-alaisen ja yhtenäisen peruskelpoisuuden takia. Siltana toimivat erityisesti pedagogiset opinnot, jotka rakentuvat kasvatustieteistä sekä eri oppiaineiden didaktiikasta.

Kaikilta perusasteenkin opettajilta (luokanopettajat, erityisopettajat ja aineenopettajat) vaaditaan maisteritason opinnot (laajuus 300 opintopistettä). Lastentarhanopettajat suorittavat kandidaatin tutkinnon (laajuus 180 opintopistettä). Luokanopettajien ja lastentarhanopettajien pääaine on kasvatustiede, erityisopettajilla kasvatustiede tai erityispedagogiikka. Sen sijaan aineenopettajien pääaine on jokin opetettava aine, jonka opinnot suoritetaan ainelaitoksilla. Kaikkien aineenopettajien tulee suorittaa 60 opintopisteen pedagogiset opinnot. Erityisesti on huomattava, että yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin on sijoitettu eri ainedidaktiikan professuurit, mikä vahvistaa aineenopettajankoulutuksen pedagogista pohjaa.

Suomalaisen opettajankoulutuksen erityispiirre on myös oma harjoittelukoulu (normaalikoulu), joka toimii yliopiston yhteydessä ja vastaa pääosin opetusharjoittelusta yhteistyössä opettajankoulutuslaitosten kanssa. Opettajat saavat opettajakelpoisuuden suoraan yliopisto-opinnoissaan.

Opettajankoulutus (luokanopettaja) on yksi suosituimmista koulutusaloista yliopistoissamme. Koulutukseen pyrkijöistä vain 10–15 % saa opiskelupaikan. Luokanopettajan ammatin arvostus on Suomessa verrattain korkea myös nuorten keskuudessa, sillä abiturientit asettavat sen viiden toiveammatin joukkoon.

Opettajankoulutuksen ja kenttäkoulujen opettajien vuorovaikutus on toinen mielenkiintoinen juonne, jota on syytä tarkastella erityisesti arvioitaessa vuonna 1994 Jyväskylän yliopistoon perustetun Tutkiva opettaja -verkoston toimintaa (ks. www.jyu.fi/okl/tuope/). Tutkivat opettajat toimivat eri puolilla maata ja heidän kouluillaan eräät opettajaopiskelijat ovat voineet suorittaa vaihtoehtoista opetusharjoitteluaan ja/tai tehdä tutkielmaopintojaan. Maassamme harjoitettu

koulutuspolitiikka on vaikuttanut monin tavoin verkostoon liittyneiden opettajien työhön ja sitä kautta myös verkoston toiminnan painotuksiin. Opettajien tekemän kehittämistutkimuksen ytimessä on useimmiten oppilas – lapsi tai nuori, jonka ”ääni” näissä tutkimuksissa myös kuuluu.

Tutkiva opettaja -verkosto on toiminut jossakin määrin myös opettajien täydennyskoulutusfoorumina. Kaikki tämä on merkinnyt yhdessä tutkimisen ja kollegiaalisen oppimisen mahdollisuutta sekä ammatillisen kasvun ja voimaantumisen kokemusta. Julkaisutoiminta on ollut keskeinen osa verkoston näkyvää toimintaa.

Tulevaisuudessa opettajien kansallinen ja kansainvälinen verkostoituminen eri muodoissaan on toimintamuoto, jota tukemalla voidaan vastata opettajankoulutuksen kehittämisen haasteisiin myös Euroopassa. Opettajistolla on erityisvastuu ja -tehtävä korkea osaamista vaativan kansainvälistyvän ja monikulttuurisen sekä globaalien tietoyhteiskunnan rakentamisessa. Maailman yhteiskuntien kehityksen suunta ratkeaa sen perusteella, minkä merkityksen nämä yhteiskunnat antavat koulutusjärjestelmilleen ja opettajilleen sekä lasten ja nuorten oppimisympäristöjen kehittämislle.

Historiallista taustaa – Uno Cygnaeuksen opintomatkat Keski-Eurooppaan

Maamme opettajankoulutuksen uranuurtajana ja kansanopetuksen isänä pidetään Uno Cygnaeusta (1810–1888). Hän sai runsaasti kansainvälisiä vaikutteita erityisesti Keski-Euroopasta Saksasta ja Sveitsistä, jonne hän suuntasi matkansa senaatin toimeksiannosta 1850-luvun lopulla. Näistä matkoista kertoo professori Veli Nurmi teoksessaan ”Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja (1888, 97–108). Kiertomatka Saksassa kulki reittiä: Hampuri–Bremen–Berliini–Wittenberg–Leipzig–Weissenfels–Dresden. Hampurissa Cygnaeus tutustui aluksi erityisesti lastentarhoihin sekä kuunteli mm. rouva Louise Fröbelin luentoja lastentarhanopettajia valmistavassa laitoksessa. Hampurissa hän tutustui myös kansakoulutoimeen ja sokeainkouluun sekä pistäytyi lähikaupungissa Bremenissä, jossa hän tutustui erityisesti äidinkielen opetukseen.

Berliiniin Cygnaeus saapui helmikuun lopulla. Siellä hän tapasi kuuluisan Diesterwegin, jota hän suorastaan ylisti. Hän kävi myös kuurojen oppilaitoksessa. Berliinin kouluissa Cygnaeus näki korkeatasoista kielen ja matematiikan opetusta. Myös järjestys oli kunnossa. Berliinistä Cygnaeus siirtyi Wittenbergin kautta Leipzigiin, jossa hän tutustui erityisesti lukemisen alkuopetukseen analyyttis-synteettisen metodin avulla. Siinä on keskeistä edetä havainto-, ajatus- ja puheharjoitusten kautta varsinaiseen lukemiseen. Leipzigiä käsin hän kävi myös Hallessa Franken laitoksissa ja Weissenfelsissä, jonka seminaariin hän tutustui ja jota hän piti hyvänä. Seminaarin harjoituskouluna oli kuurojenkoulu, mikä edisti havainnollisen opetustavan oppimista, mutta koulusta puuttuivat kokonaan ruumiillinen

kasvatus ja käytännölliset työt. Saksin kouluista hän esitti yleishavaintonaan, että 'niissä saatiin paljon tietoa, mutta harjaannuttiin huonosti osaamiseen'. Niistä puuttui myös kasvatus työhön.

Seuraava kohde oli Dresden, johon Cygnaeus saapui huhtikuun lopulla. Siellä hän tutustui lastenseimeen, jollaisen hän päätti perustaa myös seminaarin yhteyteen Suomeen. Hänen mielestään seimessä opittiin parhaiten psyykkistä ja fyysistä lastenhoitoa. Muutenkin hän vakuuttui siitä, että seminaarinopettajien oli päästävä tutustumaan saksilaisiin seminaareihin ja harjoituskouluihin, joita hän piti korkeatasoisina.

Wienistä Sveitsiin ja Wettingenin seminaariin

Cygnaeus sai seuraavaksi kutsun saapua lähelle Wieniä, Liesingiin, jossa sijaitsi Georgesin kasvatustalokunta, Levana. Georgesin periaatteena oli kehittää oppilaita kaikin tavoin mm. fröbeliläistä työkasvatusta annettiin lapsille koko kouluajan. Cygnaeus havaitsi myös, että vanhemmat lapset suhtautuivat vakaasti toveriinsä auttavaisesti.

Wienistä matka jatkui Salzburgiin ja Müncheniin, jossa hän tutustui taiteeseen. Juhannusillana matka jatkui Augsburgin kautta Lindauhun Bodenjärven rannalle ja sieltä Sveitsiin. Melkein koko heinäkuun hän vietti St. Gallenissa, jossa hän asui tohtori Th. Hahnin johtamassa hoitolaitoksessa. Hahnin kanssa käyty keskustelut ja tutustuminen kirjallisuuteen vaikuttivat Cygnaeuksen näkemyksiin pikkulasten hoidosta ja kasvatuksesta. Sveitsiläiset kasvitarhat kiehtoivat hänen mieltään, vaikka hän ihmettelikin, miten maanviljelystä voitaisiin harjoittaa 6 - 12 -vuotiaiden lasten kanssa muuten kuin leikkinä. Käsityö oli hänen mielestään parempi aine, mutta se oli Sveitsin kouluissa tuntematon oppiaine. Tosin sitä opittiin kotona.

Cygnaeus kävi Zürichissä kouluissa ja Küssnachtin seminaarissa, joka oli täydellinen sisäoppilaitos. Siellä tehtiin puutarhatöitä ja harjoitettiin mm. viininviljelyä. Cygnaeusta kiinnosti Zürichissä myös orpokoti ja kuurojen oppilaitos, jossa tehtiin paljon puutarhatöitä ja myös käsitöitä.

Wettingenin seminaariin Cygnaeus tutustui vain yhden päivän, mutta laati vierailustaan laajat muistiinpanot. Siellä harrastettiin maanviljelyä. Siitä oli taloudellistakin hyötyä seminaarille, joka sijaitsi vanhassa luostarissa. Zürichistä matka kulki Berniin ja sieltä edelleen Baseliin. Vajaan viikon hän viipyi Frankfurtissa ja Darmstadtissa, jossa oli naisten seminaari. Se oli hänen mielestään näkemisen arvoinen. Opetus oli hänen mielestään korkeatasoista Frankfurtin mallikoulussa ja juutalaisten koulussa.

Hollantiin ja takaisin Hampuriin

Suunniteltu matkareitti oli Mainz–Koblenz–Bonn–Köln–Kaiserwert ja Hollanti, missä hän ei ehtinyt tutustua koulumaailmaan sairastumisen takia. Hänellä oli aikaa pohtia tulevaisuuttaan ja pitää yhteyttä myös kotimaahan. Hän sai tietää, että hänet saatettaisiin nimittää tulevan seminaarin johtajaksi. Amsterdamissa

hän pohti myös kaksoisseminaariasiaa, josta hän oli puhunut monen kanssa matkansa aikana. Amsterdamista hän suunnisti kohti Hampuria, jossa hän tapasi vielä mm. rouva Fröbelin ja sisarentyttärensä Fanny Johnin (myöhemmin Göös), jonka opiskelua hän pohti matkansa aikana. Fanny John opiskeli myös lopulta Hampurissa ja Bernissä sekä opetti Bernissä Frölichin oppilaitoksessa.

Kriittinen matkakertomus

Cygnaeuksen matka oli opinto- ja tukimusmatka, mutta samalla eräänlainen kansainvälinen koulutuksen arviointimatka, josta hän laati useita lehtikirjoituksia, kirjoitti matkakirjeitä, piti matkapäiväkirjaa sekä laati lopulta matkakertomuksen senaatille. Ennen kuin se painettiin, tekstiä viimeisteltiin ja siitä poistettiin kaikkein suorasukaisimmat kohdat. Sveitsi ja sen koululaitos sai kaikkein parhaimman arvioinnin. ”Todellinen sivistys ja siveellisyys olivat Cygnaeuksen mielestä Sveitsissä korkeatasoisia ja tämä aiheutui hänen mukaansa siitä, että kuntien asiat ja sosiaaliset olot olivat hyvällä kannalla. Jokaisessa talossa vallitsi järjestys, siisteys, kauneudentaju, itsetunto ja kohteliaisuus.” Cygnaeuksen mielestä itsehallinto oli kansoille nopein tie siveellisyyteen ja kulttuuriin.

Matkakertomuksessa sai eniten palstatilaa Sveitsin koululaitos; Wettingenin seminaarin opetussuunnitelmaa Cygnaeus esitteli laajasti (neljäsosa koko kertomuksesta). Sveitsin eri kantonien seminaarit olivat erilaisia, vaikka kaikki olivat sisäoppilaitoksia ja niissä kaikissa tehtiin käsitöitä ja hoidettiin puutarhaa. Sveitsin seminaareissa oli hyvä ilmapiiri. Eniten hän kritikoit Suomen ja Ruotsin koulutointa. Kotimaan katsauksessa hän puhui mm. käsityön merkityksestä ja lapsityövoiman väärinkäytöstä sekä puuttui tyttöjen koulukasvatukseen. Koulun uskonnollinen pohja askarrutti Cygnaeusta. Tanskan koululaitos sai paremman arvioinnin kuin Ruotsin, jossa koululaitos ja sen 'valvonta' sekä opettajanvalmistus oli hoidettu huonosti, vaikka Tanskassakaan ei vielä ollut vapauduttu täysin papiston valvonnasta.

Koko matkansa päätarkoituksen Cygnaeus sanoi olleen sen, että hän olisi nähnyt ”kasvatusta työn avulla työhön”. Tähän hän sai tutustua Hampurissa, jonka fröbeliläisessä lastentarhassa lapset saivat luonnollista hoitoa ja kasvatusta. Siellä lasta pidettiin alinomaan toiminnassa. Työskentely oli kuitenkin leikinomaista, ja se herätti lapsessa iloa ja mieltymystä. Käsityöt vuorottelivat liikeleikkien kanssa. Käsityöt lisäsivät muoto- ja kauneudentajua sekä kekseliäisyyttä ja herkistivät motorista valmiutta. Lapsen luovuudelle oli koko ajan tilaa; lapsi ei jäljitellyt, vaan sai itse aikaan uutta. Fröbeliläisissä lastentarhoissa ei opetettu uskontoa eikä suosittu ulkolukua, vaan vaadittiin kaikkeen opetukseen havainnollisuutta.

Cygnaeus kiinnitti matkakertomuksensa lopussa senaatin huomiota siihen, että tulevan seminaarin opettajat voisivat opiskella ulkomailla. Aivan viimeinen lause oli tarkoitettu vastustajille: ”Se, mitä kansakoulussa säästetään, joudutaan ennemmin ja myöhemmin käyttämään kuritushuoneiden ja vankiloiden laajennuksiin.” Saman ajatuksen oli esittänyt myös Snellman valtio-opissaan. Kansansivistys oli Cygnaeukselle tärkein asia, ei vain siveelliseltä ja humanilta

kannalta, vaan valtiontalouden vuoksi. Hänen mielestään kävi yhä selvemmin ilmi, että korkeampi kansansivistys ja siitä aiheutuva yleisempi siveellisyys, suurempi työhalu ja yritteliäisyys sekä kohonnut kansallistietoisuus olivat yleisen hyvinvoinnin paras tae ja kansan kaikenpuolisen itsenäisyyden varmin lähde.

Cygnaeuksen seminaarista yliopiston ideaan

Cygnaeus asetti Suomen opettajankoulutuksen tavoitteet korkeammalle kuin koulutuksen ”mallimaissa” Sveitsissä ja Saksassa, joissa koulutus kesti kolme vuotta, kun se Suomessa kesti neljä vuotta. Cygnaeus käytti käsitettä ”opettajasivistys”, ja seminaarin ensimmäiset opettajat olivat korkeasti oppinutta joukkoa, joka seurasi tieteen ja erityisesti kasvatustieteen eurooppalaisia virtauksia. Cygnaeus nimittäin edellytti ensimmäisiltä seminaarin opettajilta vähintään vuoden opiskelua ulkomailla. Nämä ”pedagogiset retket” suuntautuivat uudenaikaisen kansanopetuksen johtaviin maihin Sveitsiin ja Saksaan. Opintomatkoja tekivät myös seminaarista valmistuneet kentän opettajat, joita varten oli luotu myös oma stipendijärjestelmä.

Cygnaeus oli pragmaatikko ja hän näki koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen sekä vaikuttavuuden. Hän asetti koululaitoksen uudistamisen tavoitteeksi ”maamme köyhyyteen vaikuttavien tekijöiden vähentämisen”. Moderniksi voi luonnehtia myös hänen suunnittelujärjestelmänsä: ensiksi on määriteltävä ja hyväksyttävä koulun kasvatuspäämäärä, toiseksi on koulutettava opettajat ja vasta kolmanneksi on perustettava koulut.

Jyväskylän seminaarin ensimmäinen kasvatustieteen ja historian lehtori Olai Wallin jatkoi Cygnaeuksen viitoittamaa tietä. Hän seurasi myös keskieurooppalaisia esikuvia, mutta hänen opetuksessaan oli vahva persoonallinen sävy eikä hän ollut pelkästään vieraiden mielipiteiden tulkki. Wallinin jälkeen kasvatustieteen opetti vuosina 1886–1892 Y. K. Yrjö-Koskinen Wallinin hahmotteleman mallin mukaisesti, ja sellaisenaan opetus jatkui vielä Jyväskylän seminaarissa 1900-luvun alkuun saakka.

Merkittävä vaihe alkoi vuonna 1905, kun kasvatustieteen ja opetustieteen sekä sielutieteen lehtorina aloitti Kaarle Oksala. Hän oli aloittanut valmentautumisen tehtäväänsä suorittamalla modernin psykologian ja kasvatustieteen sekä filosofian alalta laajat opinnot sekä Helsingin yliopistossa että Leipzigin ja Hampurin yliopistoissa. Oksala kuului samaan kasvatustieteen oppineiden joukkoon kuin Albert Lilius, Juho Hollo, Jalmari Salomaa ja vuonna 1907 Helsingin yliopiston kasvatustieteen ylimääräiseksi professoriksi kutsuttu Mikael Soininen.

Jyväskylän seminaari oli vuosisadan alussa suotuisa ympäristö kasvatustieteistä kiinnostuneille. Opettajankoulutuksen tieteellistämisen idea yhdistyi jo vuosisadan alussa yliopistoajatukseen, jonka kehitti Jyväskylän tunnetuin suomalaisuusmies, piirilääkäri Wolmar Schildt jo ensimmäisen suomenkielisen koulun perustamisen aikoina 1840-luvulla. Ajatus opettajankoulutuksen tieteellistämisestä kehittämällä seminaari akateemiseksi oppilaitokseksi kirjattiin vuonna 1906 seuraavasti: "On jo kauan Helsingin yliopistossa kaivattu esim. kasvatusopillisista seminaaria tulevien opettajien tieteellistä ja käytännöllistä valmistusta varten. Koulu- ja seminaarikaupunkina olisi Jyväskylällä hyvät edellytykset juuri kasvatustieteen professiointia ja siihen liittyvää seminaaria varten."

Oksalan laatimat suunnitelmat kasvatustieteiden korkeakoulusta lokakuussa 1911 ja kesäyliopistosta, joka oli tarkoitettu kansakoulunopettajien jatkokoulutusta varten, merkitsivät akateemisen opettajankoulutuksen käynnistymistä maassamme. Kesäyliopisto, jonka ensimmäinen vaihe oli vuosina 1912–1916, sai tiedekorkeakoulun piirteitä ennen kaikkea opettajansa professori Mikael Soinisen ansiosta. Hän esitteli mm. vuonna 1913 uusia älykkyystestejä kasvatustieteen laudaturkirjoitusta valmisteleville opiskelijoille. Kesäyliopisto muodosti foorumin kasvatustieteen kansainvälisten virtausten esittelylle. Oksala säilytti kesäyliopiston toisessa vaiheessa vuosina 1922–1936 kasvatustieteiden keskeisen aseman. Sellaisena se palveli hänen kaavailemaansa pedagogista yliopistoa eli kasvatustieteiden korkeakoulun perustamista Jyväskylään vuonna 1934.

Opettajan ammattikuvan muutos ja opettajankoulutus 1960-luvulla
Opettajankoulutuksen muutokset seurasivat yhteiskunnallisia muutoksia, jotka olivat yhteydessä opettajakuvaan. Tätä muuttumista voidaan tarkastella alkaen Suomen itsenäisyyden alkua ajoista, jolloin opettajakuva hallitsevina piirteinä olivat kutsumusopettajan ja virkamiesopettajan roolit. Kansakoulun opettajille asetettiin silloin veloitteeksi opetustyön ohella edistää paikkakunnan sivistysharrastuksia ja kehittää muutenkin kansallista kulttuuria.

Toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen 1940- ja 1950-luvuilla opettajat keskittyivät entistä tarkemmin huolehtimaan vain omasta opetustyöstään ja toimeentulostaan. Tämä kaikki näkyi opettajien identiteetin muuttumisena. Ei haluttu puhua lasten kasvatuksesta, vaan katsottiin riittäväksi pitää vain opetukseen merkityt tunnit. Opetustyössä vahvistuivat jatko-opintoihin (kansakoulu ja oppikoulu) tai ammattiin (kansalaiskoulu, ammattikoulu) valmistavan oppilaitoksen tavoitteet sekä tehtävät. Tämän takia tiedolliset tavoitteet korostuivat ja kansalaiskasvatuksen tavoitteet syrjäytyivät. Kutsumusopettajan rooli heikkeni näissä olosuhteissa ja virkamiesopettajan rooli vahvistui; toiminta kohdistui entistä enemmän opettajien etujen ajamiseen ja politiikkaan.

Kouluihin hankittiin vähitellen lisää teknistä välineistöä ja oppimateriaaliin käytettiin entistä enemmän rahaa, joten opettajan rooli opetusteknikkona vahvistui varsinkin 1960-luvulla. Ohjelmoitu opetus ja opetuskoneet tulivat muotiin Yhdysvalloista saatujen esimerkkien mukaisesti, puhuttiin jopa opettajien korvaamisesta opetuskoneilla. Opettajien itsenäinen pedagoginen toiminta supistui näinä vuosikymmeninä, ja opettajien kiinnostus toimia oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä oli tässä vaiheessa minimissään. Tavoitteena oli välittää objektiivista uutta tietoa oppilaille mieluiten koneiden tai ohjelmoitujen kurssien välityksellä, jolloin opettajan ei tarvinnut esittää omia henkilökohtaisia kannanottojaan. Myös ulkopuolisten koulusaavutustestien käyttö yleisty. Koulu oli yhteiskunnan tuotantolaitos ja opettajat sen palkkatyöläisiä. Koulujärjestelmään ja opettajien työhön kohdistui kritiikkiä, ja sen vuoksi 1960-luvulla valmisteltiin monia uudistuksia. Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla toi valtakunnallisen opetussuunnitelman, jonka toteuttaminen edellytti myös opettajankoulutuksen uudistamista.

Akateeminen opettajankoulutus 1970- ja 1980-luvulla

Uudistettaessa opettajankoulutusta 1970-luvun lopulla korotettiin koulutuksen tasoa peruskoulunkin opettajille niin, että kaikille opettajaryhmille tuli pätevyysvaatimukseksi maisteritason koulutus. Lisäksi parannettiin aikaisemman koulutuksen saaneiden mahdollisuuksia täydentää opintojaan. Uudistetussa koulutuksessa tehostettiin pedagogisia opintoja ja tulevien opettajien mahdollisuuksia toimia oman työnsä tutkijana sekä kehittäjänä. Tämä linja tuli virallisesti esille jo vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä vuonna 1975. Sen seurauksena kaikkien yliopistojen opettajankoulutusyksiköissä suunniteltiin didaktisten opintojen ja opetusharjoittelun järjestämistä niin, että opiskelijat perehtyvät opetustyön tieteellisiin taustoihin sekä valmistelevat sen mukaisesti omaa opetusharjoitteluaan. Tavoitteena oli didaktisesti ajatteleva opettaja, joka yhteistyössä toisten opettajien kanssa kehittää omaa ja koko koulun opetusta. Tälle ajattelulle rakennettu peruskoulun ja lukion opettajankoulutus hyväksyttiin yliopistojen opetussuunnitelmiin 1970-luvun lopussa, mutta sen toteutus vakiintui vasta 1980-luvun aikana.

Opettajankoulutuksen tieteellisyyden luonne

Kun opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin, alettiin keskustella koulutuksen tieteellisyydestä erityisesti kasvatustieteissä. Päädyttiin siihen, että opettajan toiminnan tieteellisyys on vaateliasta ja edellyttää laajempaa metodista koulutusta kuin tavallisesti annetaan kasvatustieteen opinnoissa. Opettajan on osattava yhdistää tavoitetiedosta, oppiainetiedoista ja oppilasta koskevista tiedoista kokonaisuus, joka auttaa häntä opetustilanteessa. Opettajan täytyy perehtyä:

- tilastollisiin ja muihin yhteisötason päätöksenteon menetelmiin, joita tarvitaan koulutuksen järjestämisen pohjana;
- psykologisiin ja sosiologisiin menetelmiin, joiden avulla saadaan tietoa ihmisestä oppimistilanteissa;

- didaktisiin menetelmiin, joiden avulla perehdytään opetussuunnitelman laadinnan eri vaiheisiin ja perusteisiin;
- tilannetiedon hankinnan ja käytön menetelmiin, jotta opettajan didaktinen ajattelu kehittyisi.

Myös opetusharjoittelulle on tarpeen asettaa metodisen koulutuksen tavoitteita. Niissä opettajan oma toiminta, hänen tavoitteensa ja niiden tulkinta ovat oleellinen osa tutkimusta. Lähtökohtana on objektiivinen vallitsevan kasvatustilanteen analyysi, ja tutkimusta suoritetaan koko opetusprosessin ajan vertaamalla tavoitteita käytännön toteutukseen. Tämä on mahdollista toteuttaa hermeneuttista tutkimusotetta soveltaen. Tällöin opetustilannetta tarkastellaan sen historiallisessa ja yhteiskunnallisessa ympäristössä, mikä merkitsee syvempää tutkimusotetta kuin tilanteen tarkastelua lähitavoitteiden ja eräiden oppilasmuuttujien avulla.

Opettaja tarvitsee metodista koulutustaan toisaalta suunnittelutilanteissa, toisaalta opetustilanteissa. Suunnittelutilanteissa tarvitaan erityisesti analysointitaitoa, kykyä tulkita yleisiä periaatteita omaan toimintaan sekä opetusteknologista taitoa. Jo suunnitteluvaiheessa on pystyttävä tekemään ratkaisuja tavoitteista, oppimateriaalin strukturoinnista, evaluoinnista jne. Opetustilanteessa tarvitaan samoja taitoja, mutta lisäksi kykyä ymmärtää oppilaiden toimintaa ja heidän oppimismahdollisuuksiaan. Tämä edellyttää havaitsemis- ja tulkintataidon kehittämistä. Kun opettaja harjaantuu näkemään kasvatustilanteita kokonaisuuksina oppilaan muuhun toimintaan ja ympäristöön liittyen, on luotu perusta opettajan didaktiselle ajattelulle.

Edellä esitetyt tehtävät edellyttävät sitä, että opettajankoulutus on monipuolista tutkijankoulutusta. Jokainen suunnittelu- ja opetustilanne voidaan muodostaa tutkimustilanteeksi. Mikäli näin tapahtuu, on opettajan toiminta itsenäistä eikä hänen tarvitse luottaa yksioikoisesti oppikirjaan ja auktoriteetteihin. Tutkijanasanteen mukana kehittyy samalla opettajan persoonallisuus ja hänen henkilökohtainen suhtautumisensa työhön.

Tutkiva opettajuus 1990- ja 2000-luvun opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen päämääränä on tutkiva opettaja, joka hallitsee eri tilanteiden analysoinnissa tarvittavat menetöt, niiden tulkinnan sekä vaadittavat toimenpiteet muutoksen aikaansaamiseksi. Opettajankoulutus koostuu monista tieteenaloista, jotka se yhdistää opettajan ammatin kannalta asianmukaiseksi tiedoksi. Opettajankoulutuksessa pyritään tutkimaan opettajuuden eri ulottuvuuksia. Kokeiluissa ja tutkimuksissa kiinnitetään erityistä huomiota teoreettisiin perusteisiin, kokeilujen tuloksiin ja niiden soveltamiskelpoisuuteen. Opettajaksi opiskeleva voi tehdä yhteistyössä kokeneemman opettajan kanssa toimintatutkimuksia opettajan työn eri aspekteista. Näihin tutkimusprojekteihin voidaan ottaa myös muita opettajia ja jatkokoulutuksessa olevia opiskelijoita.

Edellä mainitun päämäärän sisällössä heijastuvat kansainvälisen Opettaja työnsä tutkijana / Teacher as Researcher -liikkeen keskeiset painotukset sekä sen suomalaiset muotoilut, joita edellä on esitelty. Teacher as Researcher -liike tuli Suomeen näkyvänä virtauksena 1990-luvun taitteessa. Sinikka Ojasen toimittamissa julkaisuissa "Tutkiva opettaja Opetus 21. vuosisadan ammattina" (1993) ja "Tutkiva opettaja 2" (1996) rakennetaan vahva perusta tutkivalle opettajuudelle. Julkaisuiden artikkeleissa valaistaan monipuolisesti tätä kenttää: tutkimuksen merkitystä opettajan ammatin kehittämisessä, tutkivaa opettajaa työnsä kehittäjänä, tutkivan opettajan työvälineitä, reflektiivisyyttä ym.

Opettaja kokeilee, korjaa ja kehittää menettelytapojaan vuosien kuluessa, ja sitä kautta hänen pedagoginen tietonsa, käyttöteoriaansa, karttuu ja kumuloituu. Tätä on tapahtunut aina, mutta nykyisessä opettajankoulutuksessa opettajaharjoittelijoiden ajatustyö on pyritty tekemään näkyväksi esimerkiksi opetusharjoitteluraporttien työstämisessä. Useimmissa tapauksissa harjoittelujen loppuraportit pohjautuvat opiskelijoiden yksilöllisiin oppimispäiväkirjoihin. Eri harjoittelujaksoissa kasvatustieteellistä teoriaa pyritään integroimaan päivittäisiin opetuskäytänteisiin ja niiden reflektointiin. Pyrkimyksenä on opettajaharjoittelijoiden omakohtaisen käyttöteorian kehittäminen, joka näkyy eri harjoittelujaksojen raporttien metatekstissä. Osa opiskelijoista on hyödyntänyt tätä materiaalia muun muassa pro gradu -tutkielmissaan tutkimusaineistona. Tässä tilanteessa käytännön opetustilanne ja tutkimustyö ovat nivoutuneet saumattomasti toisiinsa, jolloin omakohtainen opetuskokemus ja -ajattelu pääsevät diskurssiin laajemman kasvatustieteellisen teorian ja kirjallisuuden kanssa.

Tutkivan opettajuuden hallinnolliset puitteet luotiin edellisen tutkinnon uudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopulla, jolloin luokanopettajia alettiin kouluttaa ylempään korkeakoulututkintoon. 1980-luku oli voimakasta kehittämiskautta, ja silloin käytiin kriittistä keskustelua perinteisen empiiris-analyttisen paradigman sopivuudesta opettajankoulutuksen tutkielmaopintoihin. Kokeilu- ja kehittämistutkimusvaiheen jälkeen laadulliset menetelmät, kuten toimintatutkimus, alkoivat vallata alaa. Tulkinallisen ja kriittisen paradigman menetelmällinen kirjo laajeni ja yleistyi opettajankoulutuksen käytänteissä. Nämä menetelmät palvelevat opettajan työn kehittämistä, koska ne sallivat tuoreen ja autenttisen tutkimusmateriaalin hyödyntämisen sekä opetus- että tutkimustarkoituksiin.

Hallinnollisista puitteista huolimatta vei aikansa, ennen kuin ajattelutapa tutkivasta opettajasta siirtyi opetussuunnitelmateksteihin. Tästä paikallisena esimerkkinä on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmien kehittelytyö. Ensimmäinen maininta tutkivasta opettajasta näkyy vuosien 1995–1996 opinto-oppaassa erillisenä, vapaavalintaisena kurssina. Seuraavassa vuosien 1997–1999 opinto-oppaassa koko kasvatustieteen syventävien opintojen teemakokonaisuudelle on annettu nimeksi "opettaja työnsä tutkijana". Viimeisimmässä 2003–2005

se on mainittu ”opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä”. Tällä hetkellä käydään keskustelua uudesta opetussuunnitelmasta, jossa ”tutkiva ote” ja ”tutkimuksellinen juonne” on läpäisevä opetussuunnitelmallinen teema.

Tutkivien opettajien verkosto

Edellä kerrottu muodostaa historiallis-filosofisen taustan Tutkiva opettaja -verkoston perustamiselle Jyväskylän yliopistoon 1990-luvun puolivälissä. Verkosto on luonteeltaan ja lähtökohdiltaan ennen muuta toiminnallinen. Se voidaan kokonaisuudessaan hahmottaa myös toimintatutkimuksena, jossa ilmenee kriittisen paradigman piirteitä. Tämän artikkelin kirjoittaja on ollut alusta saakka kehittämässä verkoston toimintaa (www.jyu.fi/okl/tuope), joka käynnistyi vuoden 1994 alussa. Silloin Opettaja-lehti julkaisi artikkelin, jossa kutsuttiin omaa työtään tutkivia opettajia verkostoitumaan. Kirjoitukseen vastasi melko lyhyen ajan sisällä lähes sata opettajaa. (Tähän mennessä verkostoon on liittynyt yli 130 opettajaa eri koulumuodoista ja eri puolilta maataamme, myös ulkomailta. Verkostoa ei ole voitu kuitenkaan kartuttaa enää useaan vuoteen resurssipulan takia).

Alkukartoitus osoitti, että tutkivien opettajien hankkeet kattoivat kasvatusta- ja opetustyön kentän laajasti. Yli 30 kehittämishankeryhmää oli selkeästi eriteltävissä. Suurin osa opettajien hankkeista koski opetussuunnitelmatyötä. Noin kolmannes verkostoon ilmoittautuneista suoritti tai oli suorittanut tieteellisiä jatko-opintoja tavoitteena lisensiaatin- tai tohtorintutkinto. Monet heistä ovat jo suorittaneet jatkotutkintoja kuluneiden kymmenen vuoden aikana, ja useita väitöskirjoja on valmisteilla. Verkostoon liittyneillä opettajilla oli myös laajat kansainväliset yhteydet, joita verkoston toiminnassa on voitu eri tavoin hyödyntää.

Useiden koulujen opettajat pääsivät jo 1990-luvulla mukaan myös EU-hankkeisiin. Alkukartoitus paljasti kuitenkin, miten yksin monet opettajat joutuivat tekemään työtään omassa koulussaan. Senkin takia verkostoituminen kiinnosti heitä. Tutkiva opettaja -verkoston tavoitteissa otettiin lähtökohdaksi opettajien välinen yhteistyö, jonka keskiössä oli opettajankoulutuksen kehittäminen. Yhteistyön tavoitteena on

1. kehittää opettajankoulutusta vastaamaan koululaitoksen ja yhteiskunnan koululle asettamiin haasteisiin: jatkuvaan opetuksen kehittämiseen ja opetussuunnitelmatyöhön
2. luoda toimivat yhteistyösuhteet tutkiviin opettajiin eri puolille maata ja eri koulumuotoihin
3. tarjota opettajaksi opiskeleville mahdollisuuksia työskennellä erilaisissa toimintaympäristöissä tutkivien opettajien kouluilla: opettajajarjoittelu, tutkielmaopinnot
4. tarjota luonteva ”laaduntakuujärjestelmä” akateemiselle opettajankoulutukselle: liittää arviointitutkimusta ja palautejärjestelmää yhteistyöhön
5. tarjota tutkiville opettajille, opettajaksi opiskeleville ja opettajankouluttajille

keskustelufoorumi (Tutkiva opettaja -päivät) sekä julkaisukanava (Journal of Teacher Researcher / Tutkiva opettaja -lehti)

6. lisää opettajan työn arvostusta yhteiskunnassa

7. parantaa opettajien vaikutusmahdollisuuksia oman työnsä kehittämisessä

8. pukea tutkivien opettajien hankkeita ja kehittää Opettaja työnsä tutkijana -liikkeestä merkittävä kasvatustieteen suuntaus Suomeen ja

9. tarjota tutkiville opettajille mahdollisuus tieteellisiin jatko-opintoihin yliopistossa (ks. www.jyu.fi/okl/tuope).

Elämää ja yhteistyötä Tutkiva opettaja -verkostossa: tapausesimerkkejä toiminnasta

Yhteistyö opettajankoulutuksen ja eräiden Tutkiva opettaja -verkoston opettajien välillä käynnistyi välittömästi vuoden 1994 aikana. Verkostoon ilmoittautumisen yhteydessä opettajat täyttivät kyselyn, jossa he ilmaisivat toiveensa yhteistyömuodoista ja toimintatavoista. Ensimmäinen toteutunut yhteistyömuoto oli Tutkiva opettaja -päivät, jotka järjestettiin vuosina 1994 ja 1995 sekä 1996 ja 1997. Päivien yhteydessä saatiin varsin hyvä kokonaiskuva siitä kehittämistyöstä, joista opettajat olivat kiinnostuneet. Päivien aikana opettajille tarjottiin mahdollisuus esitellä omia hankkeitaan teemaryhmissä. Päiville voivat osallistua myös opettajaksi opiskelevat ja opettajankouluttajat. Jo ilmoittautumisen yhteydessä lähes kaikki opettajat sitoutuivat ottamaan kouluilleen opettajaksi opiskelevia harjoitteluun tai tutkielmaopintoja tekemään.

Tutkiva opettaja -verkoston toimintaan on integroitu opettajankoulutuksen perusopetusta, kokeilu- ja kehittämishankkeita, tutkimusta, julkaisutoimintaa, opettajien täydennyskoulutusta sekä opettajien tieteellisiä jatko-opintoja, kuten asetetuista tavoitteistakin ilmenee. Toiminnan painopiste on vaihdellut hankekohtaisesti. Toisinaan toiminta on käynnistynyt oppimateriaalin tuotannolla (luonnontieteet), joskus lähtökohtana on ollut hanke, joka on alkanut opettajaopiskelijoiden, opettajien ja opettajankouluttajien koulutuksella ("Matematiikkaa unkarilaisittain" 2000–2006) edeten vähitellen tutkimuksen suuntaan. Jokin hanke on käynnistynyt julkaisutoiminnalla (Kyläkoulut), jonka avulla on voitu vastata akuuttiin tiedontarpeeseen. Sen jälkeen on käynnistynyt pitkäjänteisempi kehittämistutkimusten sarja. Toimintaan on liittynyt myös "konsultointi", jonka tarve on ollut jatkuvasti suuri, sillä kyläkoulujen lakkauttamista vastaan käydään kamppailua eri puolilla maatamme. Tässä yhteydessä esittelen Tutkiva opettaja -verkoston toimintaa yleisluonteisesti ja muutamien tapausesimerkkien valossa.

Tapausesimerkki perusopinnoista

Tutkiva opettajuus konkretisoituu opettajaopinnoissa eri tavoin. Opettajankoulutuslaitoksen kasvatustieteen syventävien opintojen joukossa on vuodesta 1994 saakka Tutkiva opettaja -niminen opintojakso. Opintojakso on vapaavalintainen. Sen tavoitteena on, että opiskelija perehtyy Opettaja

työnsä tutkijana -liikkeen perusteisiin, metodeihin ja lähestymistapoihin sekä osallistuu tutkivan opettajan työhön esimerkiksi jonkin opetussuunnitelmahankkeen toteutukseen ja raportointiin. Opintoihin voidaan liittää kenttäharjoittelu tai jokin muu harjoittelujakso sekä tutkielmaopinnot. Opiskelu on suunniteltu ja integroitu Tutkiva opettaja -nimikkeellä kokonaisuudeksi, joka tähtää kasvatustieteen opintojen eheyttämiseen ja haasteellisuuden sekä mielekkyyden lisäämiseen.

Eräs toimintatutkimuksena toteutettu, kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevä tutkielmaopintokokonaisuus alkoi pienestä harjoittelujaksosta erään tutkivan opettajan koulussa. Opiskelijat tekivät ensin proseminaarin ja myöhemmin tutkielmaopinnot. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden hanke kesti 3–4 vuotta. Opettajaksi opiskeleville se merkitsi pitkäjänteistä, aktiivista osallistumista opetus- ja kasvatustyöhön yhdessä koulussa ja erityisesti yhden opettajan kanssa. Tässä yhteydessä voidaan puhua eheästä opiskelukokemuksesta, jonka aikana opiskelijat ovat oppineet yhteistyötä tutkivan opettajan kanssa, keskenään, oppilaiden sekä heidän vanhempiansa kanssa. Tutkielmaopintojen viime vaiheissa he pääsivät mukaan ns. lähiöprojektiin, joka oli käynnistynyt koulupiirin alueella. Näiden opiskelijoiden kohdalla lienee perusteltua puhua tutkivasta opiskelusta ja kasvusta laaja-alaiseen opettajuuteen, joka sisälsi haasteita opettajan työn vaativimmilta alueilta. Se vaati opiskelijoilta luovuutta ja kykyä ratkaista ongelmia sekä rohkeutta ja aktiivisuutta erilaisten perheiden kohtaamisessa. Opiskelijat kävivät mm. kaikkien oppilaiden kodeissa ja haastattelivat vanhempia. Heidän yhteistyöhankkeensa tavoite oli saada vanhempien piilevät voimavarat koulun kasvatustyöhön. He onnistuivat saamaan mukaan muun muassa isiä ja työttömiä vanhempia. Paradigmaltaan tutkielma oli tulkinallis-kriittinen. Opiskelijat kohtasivat yhteiskunnallisen todellisuuden kokeneen tutkivan opettajan tuella.

Kamppailua kyläkoulujen puolesta

Jo vuonna 1994 nousi kipeäksi koulutuspoliittinen kysymyksenä pienten koulujen, erityisesti kyläkoulujen, lakkauttaminen. Kyläkoulujen lakkautusaalto oli osaltaan seurausta uudesta kuntien valtiosuosulainsäädännöstä, jossa kunnille ei enää osoitettu erikseen koulutukselle tarkoitettuja valtionapuja. Samaan aikaan osuivat myös taloudellinen lama ja pankkikriisi. Hyvinvointipalveluista leikattiin ja koulutusbudjetti supistui voimakkaasti. Maaseudun pienet koulut joutuivat ensimmäisinä säästökuurin kohteeksi. Verkostoon liittyneet kyläkoulujen opettajat pyysivät apua. Kyläkouluteema nostettiin esille ensimmäistä kertaa kesän 1995 Tutkiva opettaja -päivillä, jolloin tehtiin aloite teemanumeron toimittamisesta Tutkiva opettaja -lehteen. Kirjoittajina toimi opettajankouluttajia, opettajaksi opiskelevia sekä kaksiolettajisten koulujen opettajia, jotka kertoivat artikkeleissaan omasta koulustaan ja kehittämistyöstään. Lehdessä valotettiin myös koulujen lopettamisen taloudellisia ehtoja ja säästöjen luonnetta. Lehti ilmestyi vuoden 1996 aikana. Sen jälkeen kyläkoulut ovat olleet jatkuvasti esillä Tutkiva opettaja -verkoston

toiminnassa. Opettajaopiskelijat ovat laatineet kyläkouluista kymmenkunta gradua, jotka on myös julkaistu Tutkiva opettaja -julkaisusarjassa. Taina Peltonen on tehnyt aihepiiristä myös lisensiaatintyön sekä akateemisen väitöskirjan. Kyläkoulujen opettajat verkostoituivat myös keskenään valtakunnallisesti ja kampanjoivat näkyvästi mediassa. Rajaseutuliiiton toimeksiannosta olemme kartoittaneet myös kyläkoulujen tulevaisuutta. (Rajaseutu -lehti 2001). Kyläkouluteema edustaa monipuolisinta ja pitkäaikaisinta prosessia Tutkiva opettaja -verkoston toiminnassa. Kyläkoulujen puolesta eivät ole kamppailleet ainoastaan opettajat, vaan ennen muuta oppilaiden vanhemmat; maaseudun kylät ja kyläläiset. Kamppailu jatkuu yhä ja näyttää siltä, että se on siirtynyt syvältä maaseudulta kaupunkeihin, joissa lähiöiden asukkaat kamppailevat lähikoulunsa puolesta.

Opettajankoulutuksen haasteita ja uhkia

Maamme opettajankoulutus on uusien haasteiden keskellä. Euroopan yhdentyminen, globalisaation haasteet – monikulttuurisuus, yhteiskunnan, perheen ja työelämän jatkuva muutos – vaikuttavat toimintaympäristössämme ja tekevät elämästä epävarmaa. Tietoyhteiskunnan haasteet ovat osa globaalia maailmaa, ja opettajat ovat tärkeässä asemassa tietoyhteiskunnan kehittämisessä. Muutokset yhteiskunnallisessa todellisuudessa pakottavat jatkuvaan uudistumiseen; ne vaativat muutoksia sekä koulutuksen sisältöihin että rakenteisiin.

Olemme siirtyneet yliopistoissa kaksiportaiseen tutkintomalliin (Bolognan malli). Kestääkö suomalainen opettajankoulutuksen malli kansainvälisen talouden, ylikaupallisuuden, viihdeteollisuuden ym. puristuksessa? PISA - tutkimuksen tuloksista saamme kiittää ennen muuta opettajiamme sekä omaleimaista opettajankoulutustamme. Voimakkaat säästötoimenpiteet, joiden kohteeksi koulutus on joutunut Suomessa 1990-luvun puolenvälin jälkeen, uhkaavat koulutuksen laatua. Löytyykö päättäjissämme niitä snellmanneja ja cygnaeuksia, jotka näkevät kauemmaksi kuin yhden budjetti- vuoden päähän ja jotka hahmottavat koulutuksen kokonaisvaikutukset yhteiskunnassa tehdessään päätöksiään?

Suomalainen opettajankoulutuksen malli on harvinainen ja kasvatustieteen asema siinä on ainutlaatuinen; se on luokanopettajakoulutuksen pääaine. Ainutlaatuista on myös, että opettajankoulutus voidaan määritellä myös viran alaksi, kuten Suomessa tehdään. Näin syntyy myös systemaattista tutkimusta itse toiminnasta eli opettajankoulutuksesta.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on tehnyt aloitteita, joissa on tähdätty opettajakasvatuksen akateemisen perinteen kehittämiseen. Jo vuoden 1993 Kohti opettajuutta -kehittämissuunnitelmassa esitettiin perustettavaksi Uno Cygnaeus -keskus Jyväskylän yliopistoon. Siitä on myöhemmin laadittu uusi suunnitelmaluonnos, jossa esitetään Uno Cygnaeus -keskuksen alaisuuteen koottavaksi muun muassa kaikki

opettajankoulutuksen tutkimus. Keskuksen toimintoja olisivat opettajien täydennyskoulutus, kelpoisuutta lisäävä koulutus, jatkokoulutus sekä kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen tutkimus, kokeilu ja kehittäminen. Keskuksen painopiste olisi opettajille tärkeässä tutkimuksessa. Keskuksen asiantuntijapotentiaalin rakentuisi opettajankoulutuslaitoksen, yliopiston normaalikoulun ja Tutkiva opettaja -verkoston varaan, mutta se hyödyntäisi koko yliopistoyhteisön asiantuntijuutta.

Suomalainen opettajankoulutusmalli koko Eurooppaan

Opettajankoulutus on viime vuosien aikana kansainvälistynyt voimakkaasti. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus on erityisesti ansioitunut kansainvälisessä toiminnassa. Yhä useammin opiskelijoilla jo koulutukseen pyrkimisvaiheessa on kansainvälinen kokemustausta. Opettajankouluttajien kansainväliset yhteydet ovat myös monipuoliset, vaikka kansainvälisyys opettajankoulutuksen tutkimuksen alueella on vielä vähäistä. Opettajankoulutuksen kansainvälisyys, josta ulkomaille suuntautuneet opintomatkat ovat yhä vielä tärkeä osa, on tänä päivänä ajankohtainen teema koulutuksen kehittämisessä. Suomen liittyminen Euroopan unioniin on avannut lähes jokaiselle opettajalle ja opiskelijalle mahdollisuudet osallistua kansainväliseen vaihtoon. Opettajaopintoihin voidaan liittää ulkomailta tapahtuvaa harjoittelua ja muita opintoja. Eräät Tutkiva opettaja -verkoston toimintaan osallistuneet opiskelijat ovat toimineet uran avaajina tässä suhteessa ja syventäneet kokemuksiaan liittämällä vaihto-ohjelmaansa myös tutkielmaopinnot.

Uuden kaksiportaisen tutkintomallin rakentaminen on ollut sekä uhka että haaste Suomen opettajankoulutusmallille. Olisiko mahdollista ulottaa Suomen malli kaikkiin Euroopan unionin maihin? Olisiko realistista rakentaa yhtenäinen eurooppalainen opettajankoulutusohjelma, jossa olisivat ainakin eräät ydinopettajuuteen liittyvät osat yhteisesti määriteltäviä?

Tutkiva opettaja -verkoston toiminnan uusi suuntaaminen on tällä hetkellä ajankohtainen kysymys. Verkoston toimintaan osallistuneet entiset opiskelijat ovat siirtyneet opettajan työhön eri puolille maata. Yhteydenpito heidän kanssaan sisältää uuden mahdollisuuden syventää näkemystä tutkivasta opettajuudesta Suomessa. Nämä tutkivat opettajat ovat keskeinen avainryhmä, joihin haluamme pitää yhteyttä. Heidän joukossaan on myös opettajia, jotka ovat kiinnostuneet tieteellisistä jatko-opinnoista. Opettajankoulutus ja kasvatustiede tarvitsevat heitä ja heidän kulttuurista tietoaan ja käyttöteoriaansa voidakseen rakentaa entistä parempaa teoreettista tietoa opettajuuden pohjaksi. Heidän avullaan verkosto voi suuntautua entistä paremmin myös kansainväliseen toimintaan sekä vastata opettajien täydennyskoulutuksesta.

KIRJALLISUUTTA

Asunta, T, Husso, M.- L. & Korpinen, E. 2004. Life in the teacher researcher net. Jyväskylä: Tuope. Journal of Teacher Reseacher 1, 4 -19.

Halila, A. 1949. Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Helsinki: Suomen kansakoulunopettajain liitto.

Husso, M.- L. & Vallandingham, T. (toim.) 2004. Teacher as Researcher - Pictures and Perspectives of Teacher Professionalism. Jyväskylä:Tuope. Journal of Teacher Reseacher 1.

Husso, M.-L. & Heimovaara, E. 2005. Searching for inclusive practices. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 4.

Jokinen, M. 2003. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus – omakielistä opettajankoulutusta 150 vuotta vuonna 1846 perustetun ensimmäisen kuurojenkoulun jälkeen. Julkaisussa E. Korpinen ja J. Hyvärinen (toim.) OKL opettaa, tutkii, kehittää. Jyväskylä: Tuope: Tutkiva opettaja 3, 52-59.

Kangas, L. 1993. Opettajankoulutus ja Jyväskylän akateeminen traditio. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Perusteita ja käytänteitä 7, 115 - 222.

Kansanen, P. 2002. Opettajankoulutus ja tutkimus. Teoksessa M. Uljens (toim.) Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta. Pedagogiken i Finland 150 år. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 47 - 54.

Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelma 1990 -luvulle. Toim. M. Juutinen, E. Korpinen & P. Malinen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen käytänteitä ja perusteita 5.

Korpinen, E. 1996b. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Julkaisussa S. Ojanen (toim.), 21-30.

Korpinen, E. & Ihalainen, T. 2003. Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 2.

Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Julkaisussa M.-L. Husso & T. Vallandingham (toim.) Journal of Teacher Researcher 1, 20 - 39.

Lauriala, A. & Syrjälä, L. 1995. The influences of research into alternative pedagogies on professional development of prospective teachers. Teachers and Teaching: theory and practice. (1), 1, 101-118.

Malinen, P. 1974. Opettaja tutkijana. Kasvatus. 5,(6), 349-351.

Malinen, P. 2004. Opettajat kouluopetuksen murroksessa. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 3.

Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ojanen, S. (toim.)1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino.

Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Pyykkö, P. 2001. I as a Teacher. Student teacher's journey to professionalism by means of reflection. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja/Journal of Teacher Researcher 4.

Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta. Viittomakielisenä oppilaana kuulevien koulussa. Jyväskylä:Tuope. Tutkiva opettaja 4.

Tripp, D. 2004. Teachers' networks: a new approach to the professional development of teachers in Singapore. Julkaisussa C. Day & J. Sachs (toim.) International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Maidenhead: Open University Press.

Tutkiva opettaja. Teacher Researcher Net. <http://www.jyu.fi/okl/tuope>

Uljens, M. (toim.) 2002. Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta. Pedagogiken i Finland 150 år. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

VIITTOMAKIELINEN OPISKELIJA TULEVAISUUDEN (ESTEETTÖMÄSSÄ) YLIOPISTOSSA

Elina Lehtomäki

Viittomakielisen opettajakoulutuksen täyttäessä kymmenen vuotta käynnissä ovat suomalaisen akateemisen maailman suuret muutokset. Opetusministeriö on päättänyt rakenteiden, ohjauksen, tulosten mittauksen ja rahoitusmuotojen muuttamisesta, minkä seurauksena yliopistot vahvistavat kilpailukykyään yhdistämällä resurssejaan, uusimalla organisaatioita ja järjestämällä tehtäviään, sekä parantamalla opetuksen laatua. Suomen ylioppilaskuntien liitto on osallistunut keskusteluun muutoksista ja tulevaisuusmanifestissaan ehdottanut, että ”yliopistojen tulosohjauksessa esteettömyys sekä opiskelijoiden ja yliopistojen henkilökunnan hyvinvointi nostetaan entistä merkittävämpään asemaan” (SYL 2007).

Manifestillaan opiskelijoiden edustajat jatkavat vammais- ja opiskelijajärjestöjen käynnistämää keskustelua korkea-asteen opiskelun esteistä ja toistavat vuonna 2003 opetusministerille jättämänsä esitykset esteiden poistamisesta. Opiskelija- ja vammaisjärjestöjen edustajat ovat kansainvälisen ja eurooppalaisen kehityssuunnan linjassa – ja askeleen edellä eduskuntaa ja opetusministeriötä, jonka tulosohjauksessa esteettömyys ja opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointi ovat aihioita ja esteettömyyteen pyritään lähinnä suositusten kautta. Suomalainen lainsäädäntö kannustaa, muttei velvoita opiskelun esteettömyyden ja saavutettavuuden varmistamiseen (Haarni 2006; Kumpuvuori 2007; Niemelä 2007).

Opiskelun esteettömyys riippuu yliopistojen hallinnon ja henkilökunnan sitoutumisesta. Opetusministeriön julkaiseman selvityksen mukaan Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Åbo Akademi ovat esteettömyyden edelläkävijöitä Suomessa (Laaksonen 2005). Näissä yliopistoissa on tehty esteiden kartoituksia, havaittu puutteita ja käynnistetty toimenpiteitä esteiden poistamiseksi.

Selvitysraportissa suositellaan, että esteettömyys näkökulmana ja periaatteena otetaan osaksi yliopistojen strategista suunnittelua. Lisäksi raportissa ehdotetaan esteettömyystyöhön tarvittavien resurssien turvaamista.

Selvitysraportin suosittelujen toimenpiteiden toteuttamiseksi käynnistettiin vuonna 2005 *Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa* eli ESOK-hanke (ESOK 2008). Opetusministeriön rahoittaman hankkeen tavoitteena on opetuksen ja opiskelun fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden kehittäminen siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta opiskella yhdenvertaisesti muiden kanssa. Hanke on edistänyt esteettömyyttä yhteistyön, verkottumisen, koulutuksen, hyvien käytänteiden jakamisen ja suositusten kautta. Korkea-asteen oppilaitosten lisäksi hankkeessa on mukana järjestöjä. ESOK-hanketta on edeltänyt Jyväskylän yliopiston oma esteettömyystyö.

Ennen valtakunnallista ESOK-hanketta Jyväskylän yliopisto yhteistyössä Avoimen yliopiston ja opetusministeriön kanssa kokeili esteettömyyteen tähtäviä toimenpiteitä (Jyväskylän yliopisto 2006). Näihin kokemuksiin ja käytänteisiin nojautuen Jyväskylän yliopisto käynnisti Esteetön yliopisto -hankkeen vuonna 2004. Hankkeen perustamat asiantuntijatyöryhmät ovat koonneet tietoja ja kokemuksia; ja hanke on tuottanut koulutuksen laatu järjestelmään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden kriteerit. Lisäksi hanke on kehittänyt menetelmiä esteiden havaitsemiseksi ja voittamiseksi.

Esteettömyys kattaa paljon opiskeluympäristöä laajemman kontekstin, yhteiskunnassa osallistumisen. Esteettömyys ja sen käsitepari saavutettavuus ovat käännöksiä englanninkielisistä ja kansainvälisesti laajalti käytetyistä termeistä *Barrier-free*, *Universal Design* ja *Design for All*, joita on ollut vaikea osuvasti kääntää suomen kielelle (Jääskeläinen 2006; Saloviita 2007; Stakes 2008). Esteettömyyden tavoitteena on tasa-arvoinen ja yhdenvertainen osallistuminen, ympäristöjen esteettömyys, tuotteiden helppokäyttöisyys ja palvelujen saavutettavuus. Suomi on mukana kansainvälisessä Design For All -verkostossa, jonka tavoitteena on kestävä sosiaalinen kehitys ja esteettömyys osana laadunvarmistusta ja tuloksellisuutta. Stakes koordinoi kotimaista DfA-verkostoa ja sen yhteistyötä kansainvälisen verkoston kanssa (ks. Stakes 2008).

DfA-lähestymistavan tavoin maailmanlaajuinen Koulutus kaikille -prosessi (Education For All, EFA) korostaa yhdenvertaista oikeutta koulunkäyntiin ja oppimiseen (UNESCO 2008). Opiskelun esteiden havaitseminen ja poistaminen ovat ensimmäisiä askeleita pyrittäessä kohti esteetöntä oppimisympäristöä ja yhdenvertaista osallistumista (EU-RA 2006; UNESCO 2005). Myös EU:n uusi koulutuspolitiikka ohjaa esteettömyyteen, saavutettavuuteen ja inklusiiviseen lähestymistapaan. Koulutuksen järjestämisen lähtökohtana tulee olla yhdenvertaisuus, kaikille avoin ja yhteinen koulutus, ja opiskelussa tarvittavien tukitoimien tarjoaminen osana koulun tai oppilaitoksen palveluja, koska inklusiivisen koulun on todettu edistävän yhteiskunnassa osallistumista ja työllistymistä (EU 2008; EU-RA 2006; Jääskeläinen 2006).

Haarnin (2005) mukaan yhdenvertaisuus Suomessa on ”keskeneräistä”, ja koulutuksessa on keskeisiä puutteita. Niiden korjaamiseksi ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi käytännössä hän on esittänyt kaksoisstrategiaa, esteettömyyden periaatteen toteuttamista ja sen lisäksi yksilöllisten tarpeiden mukaisten palvelujen järjestämistä. Esteettömyys on ilmeisen selkeä lähtökohta; yksilöllisten tarpeiden määrittely palveluiden saamiseksi on yleensä pulmallisempaa. Tarpeet riippuvat konteksteista, ja näkökulmien valinnat ja niillä saavutettavat hyödyt määrittävät tarpeita. Solvang kumppaneineen (Solvang ym. 2005) on käyttänyt esimerkkinä viittomakielisten kuurojen kansainvälisiä urheilukilpailuja – osallistumisoikeus perustuu kuulovammaan, vaikka kansainväliset järjestöt perustavat toimintansa kieliyhteisöön ja kielellisiin oikeuksiin.

Viittomakielisen opiskelijan näkökulmasta olennaisia kysymyksiä akateemisen maailman muutoksissa, tulevaisuusmanifestin ja esteettömyyden toteutumisessa ovat oikeus opiskeluun sekä opetusministeriön ja yliopistojen vastuu esteettömästä opiskeluympäristöstä. Lisäksi viittomakielisen opettajakoulutuksen kymmenen vuoden historiaa tarkastellen voidaan kysyä, miten opettajakoulutus on edistänyt esteettömän yliopistoympäristön muodostumista ja viittomakielisen opiskelijan osallistumista opiskeluun Jyväskylässä ja Suomessa. Tärkeää on myös pohtia, millainen opiskeluympäristö on tulevaisuuden (esteetön) yliopisto. Viittomakielinen opettajakoulutus on tukenut opiskelijoiden sosiaalisen identiteetin rakentumista ja perehdyttänyt akateemiseen maailmaan (Pirhonen 2004). Yksittäinen koulutusohjelma ja siihen rajatut tukitoimet tuskin kuitenkaan ovat kestäviä ratkaisuja esteettömän osallistumisen ja opiskelijoiden tulevan työllistymisen näkökulmasta.

Oikeus viittomakieliseen koulutukseen ja palveluihin on määritelty Suomen perustuslaissa ja YK:n yleiskokouksen vuonna 2006 hyväksymässä vammaisten henkilöiden oikeuksien konventiossa (ks. Haarni 2006; Kumpuvuori 2007; UN 2007). Oikeuksien toteutuminen on kuitenkin hidaskäynninen prosessi, koska vastuukysymykset jäävät auki ja toimenpiteet riippuvat oppilaitosten omista aloitteista. Viittomakielisten opiskelijoiden oikeuksien toteutumisessa on kyse ennen kaikkea kielellisistä oikeuksista ja opiskelussa käytettävistä tulkkipalveluista. Laaksosen (2005) selvityksen mukaan yliopistot ovat melko heikosti kyenneet havaitsemaan viestintään liittyviä esteitä. Sen sijaan tilojen esteet ja esteettömyys ovat konkreettisia, minkä vuoksi ne tiedostetaan paremmin ja niiden poistaminen on yksinkertaisempaa.

Vuodesta 1998 viittomakielinen opettajakoulutus on järjestänyt ja tarjonnut opiskelutulkkipalvelut henkilöstölleen ja ohjelman opiskelijoille. Jyväskylän yliopiston esteettömyyttä kartoittaneen Pääkkölän (2004) mukaan viittomakieliset opiskelijat mainitsivat opiskelun esteinä muistiinpanojen tekemisen, riittämättömän valaistuksen ja opetushenkilökunnan kielteiset asenteet ja tiedon puutteen. Viittomakielien tulkkipalveluja opiskelijat pitivät erittäin tärkeinä. Koulutuksen

järjestämät tulkkipalvelut ovat osaltaan olleet mallina opetus- ja opiskelutilanteiden viestinnällisen esteettömyyden toteuttamisesta ja palvelujen koordinoinnista (Jyväskylän yliopisto 2006). Viittomakieliset opiskelijat ja Esteetön yliopisto -hanke totesivat tulkkipalvelujen toimintamallin ongelmaksi rajoittumisen yhteen tiedekuntaan ja laitokseen. Hakijan ja opiskelijan ala- ja kurssivalintoja on rajattu, kun tulkkipalveluja on saatavilla vain yhden koulutusalan puitteissa. Opiskelijat ehdottivat koko yliopistoa palvelevan tulkikeskuksen perustamista (Pääkkölä 2004).

Ehdotus koko yliopistoa palvelevasta tulkikeskuksesta on selkeästi esteettömän yliopiston toimintaperiaatteen mukainen. Mikäli tulkkipalvelut nähdään osana esteettömän yliopiston toteuttamista, niiden tulisi perustua opiskelijoiden alavalintoihin ja tulkkaustarpeisiin. Lisäksi yliopistolla pitäisi olla vastuu palveluista. Toisaalla sosiaali- ja terveysministeriö on suunnitellut siirtävänsä vastuun yksilöllistä tulkkipalveluista kunnilta valtiolle (ks. Rönnberg 2007; Sosiaali- ja terveysministeriö 2007); mutta opetusministeriö ja yliopistot eivät ole toistaiseksi pohtineet vastuutaan yliopistojen tulkkipalveluista. Yliopistojen näkökulmasta tärkeä kysymys on tulkki- ym. palveluiden resurssointi. Tässä on kolme vaihtoehtoa, 1) esteettömyys on osa laadunvarmistusta ja siihen kuuluva rahoitusperuste, 2) erillinen esteettömyyden kannustava tai esteettömyydestä palkitseva rahoitus, ja 3) yliopistot ottavat vastuun suunnittelusta ja resurssoinnista osana yleisstrategiaa ja toimintabudjettia.

Pohjoismaiden ja EU-maiden välinen yhteistyö on tuonut esiin suomalaisen korkea-asteen opetuksen hitaan kehityksen esteettömyyden toteuttamisessa. Isossa-Britanniassa ja Ruotsissa jokaisen korkea-asteen oppilaitoksen on kartoitettava esteet, laadittava esteettömyyssuunnitelma, varattava määrätty osuus yleisbudjetista esteettömyyden toteuttamiseen ja tarvittaessa on mahdollista hakea esteettömyyttä varten lisämäärärahaa (Jokinen ym. 2004). Uhkakuvana Suomessa on, että akateemisen maailman suurissa muutoksissa keskustelu esteettömyyden resurssoinnista ja toteuttamisesta unohtuu.

Periaatteessa viittomakielisyyden tai vammaisuuden vuoksi syrjintää kokeva opiskelija voi vedota vuoden 2004 yhdenvertaisuuslakiin. Käytännössä opiskelijan asema on heikko, sillä laki velvoittaa esim. oppilaitoksia ryhtymään ”kohtuullisiin toimiin” yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja oikeusprosessi on monin tavoin vaativa (Kumpuvuori 2007; Laaksonen 2005; Sahlin 2004). Opiskelijan tukena ovat kuitenkin vertaisryhmät, opiskelijajärjestöt ja vammaisjärjestöt, jotka ovat myös keränneet opiskelijoiden kokemuksia opiskeluympäristöistä, syrjinnästä ja esteistä (esim. Haapala 2001; Kalela ym. 2003; Niemelä 2007). Perinteisesti opiskelijat ovat käynnistäneet uudistuksia odottamatta järjestelmän muutoksia, joita on yleensä toteutettu viiveellä (ks. Lehtomäki 2005). Esteettömyyden, myös viittomakielisten opiskelijoiden oikeuksien, toteuttamisessa keskeisiä tulevat olemaan opiskelijoiden kokemukset ja kansalaisaktiivisuus ja yliopistojen omat innovatiiviset aloitteet.

Optimistisessa tulevaisuuden visiossa opetusministeriö määrittelee vastuunsa korkea-asteen opintojen esteettömyydestä, kuten tulkkipalveluista; järjestöt

käynnistävät syrjäyttävien käytänteiden perusteella oikeusprosesseja; ja näiden prosien seurauksena opetusministeriö tarkistaa tulosohjausta ja alkaa edellyttämään tai palkitsemaan yliopistoja esteettömyydestä noudattaen eurooppalaisia direktiivejä ja malleja. Vaihtoehtona voi myös olla esteettömyys EU-rahoituksen ja yhteistyön perusteena – ja kansallisten toimijoiden välinen kilpailu. Jyväskylän yliopisto voi kuitenkin olla edelläkävijä, perustaa esim. opiskelijoiden ehdottaman, koko yliopistoa palvelevan tulkkikeskuksen, seurata vuosittain esteettömyyden edistymistä ja koota tietoa oman yliopiston hyvistä käytänteistä ja niiden vaikutuksista opetuksen laatuun ja hyvinvointiin.

LÄHTEET

EU. 2008. Education and training 2010, Diverse systems, shared goals, Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport> (28.03.2008)

EU-RA (European Research Associates). 2006. Key education indicators on social inclusion and efficiency. Final report, 10 October 2006, for the European Commission, Education and Culture DG, Brussels. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports> (28.03.2008)

ESOK. 2008. Esteettömyys korkea-asteen oppilaitoksissa, ESOK-hankkeen esittely. <http://esok.jyu.fi> (28.03.2008)

Haapala, S. 2001. Vammaisen yliopisto-opiskelijan identiteetti. Suomen ylioppilaskuntien liitto, 1/2001.

Haarni, I. 2006. Keskeneneräistä yhdenvertaisuutta, Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Stakes, Raportteja 6/2006. <http://www.stakes.fi/FI/Julkaisut> (28.03.2008)

Jokinen, M., Lehtomäki, E. & Puupponen, H. 2004. Kohti esteetöntä opiskeluympäristöä. Sysäys, 1/2004. <http://www.seis.fi> (28.03.2008)

Jyväskylän yliopisto. 2004. Esteettömyys on laatua, Esteetön yliopisto –hanke 2004 – 2006, OPLAApro –opetuksen laatuprojekti. <http://www.jyu.fi/hallinto/esteet> (28.03.2008)

Jääskeläinen, M. 2006. Design For All concept in the EU context. Alliance of Liberals and Democrats for Europe, ALDE 10.7.2006. <http://dfasuomi.stakes.fi> (28.03.2008)

Kalela, E., Koivisto, H., Köyliö, A. & Virtanen, S. 2003. Huonokuuloinen korkeakouluopiskelija – käytänteitä ja kokemuksia. Kuulonhuoltoliitto, Mikä Estää? –projekti, Syksy 2003. www.moottorikorvat.net/mikaestaa (28.03.2008)

Kumpuvuori, J. 2007. Oikeudellinen katsaus vammaisten opiskelijoiden asemaan korkeakouluissa. <http://esok.jyu.fi/artikkelit> (28.03.2008)

Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja, 6/2005. www.minedu.fi/OPM/julkaisut/2005 (28.03.2008)

Lehtomäki, E. 2005. Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960–1990 opiskelleiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänkulussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 274.

Niemelä, A. 2007. "Joutuu vähän taisteleen", Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen Tutkimussäätiö, 29/2007. www.otus.fi (28.03.2008)

Pirhonen, P. 2004. Kaksikielisyys voimavarana, Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen merkitys kuuron opiskelijan sosiaalisen identiteetin rakentumiselle. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Pääkkölä, E. 2004. Kohti esteetöntä yliopistoa, Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston opiskeluympäristöstä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. www.jyu.fi/oot/epgradu.pdf (28.03.2008)

Rönnerberg, M. 2007. Viittomakielen tulkkipalvelut siirtymässä kunnilta valtiolle – muuttuvatko opiskelumahdollisuudet? Esteettömyys korkea-asteen oppilaitoksissa, Esteettömyysaiheisia kirjoituksia. <http://esok.jyu.fi/artikkelit> (28.03.2008)

Sahlén, R. 2004. Diskrimineringskydd mot personer med funktionshinder inom utbildningsområdet: En offentligrättslig studie. Avhandling, Stockholms universitet, Juridiska fakulteten, Juridiska institutionen. Stockholm: Jure.

Saloviita, T. 2007. Esteettömyysperiaatteen kehitys ja YK. Esteettömyys korkea-asteen oppilaitoksissa, Esteettömyysaiheisia kirjoituksia. <http://esok.jyu.fi/artikkelit> (28.03.2008)

Solvang, P., Breivik, J.-K. & Haualand, H. 2005. Minority politics and disability discourse at global deaf events. Teoksessa: Gustavsson, A., Sandvin, J., Traustadóttir, R. & Tøssebro, J. (toim.) Resistance, reflection and change, Nordic disability research. Lund: Studentlitteratur.

Stakes. 2008. Design For All, Suomi. <http://dfasuomi.stakes.fi> (28.03.2008)

SYL (Suomen Ylioppilaskuntien Liitto). 2006. Tulevaisuusmanifesti, Suomen ylioppilaskuntien liiton tavoitteet hallitusohjelmaan 2007–2011. <http://www.syl.fi/asiakirjat> (28.03.2008)

UN (United Nations). 2007. Convention on the rights of persons with disabilities. www.un.org/disabilities (28.03.2008)

UNESCO. 2005. Guidelines for inclusion, Ensuring access to education for all. www.unesdoc.org (28.03.2008)

UNESCO. 2008. Education For All by 2015: Will we make it? <http://portal.unesco.org/education> (28.03.2008)

KIELIPOLITIIKKA, SUOMALAINEN VIITTOMAKIELI JA VIITTOMAKIELINEN LAPSI

Ulla Sivunen

Äidinkieli on kuin iho. Se kieli, jonka keskellä opimme ymmärtämään keitä olemme, vaikuttaa kokemukseemme maailmasta ja itsestämme. Äidinkieli on osa ihmisen identiteettiä: tapaa puhua, ajatella, haaveilla ja tuntee – tapaa olla olemassa. (Riekkö 2003.)

Kieli ei vain elä meissä, vaan me myös elämme kielessä. Kieli vaikuttaa siihen, miten koemme ja tulkitsemme maailmaa ja siten myös itseämme. Asia korostuu entisestään kuuluttaessa johonkin kielelliseen vähemmistöön. Tarvettaan äidinkieliseen kulttuuritarjontaan, opetukseen, palveluihin ja mediaan joutuu tällöin usein perustelemaan moneen suuntaan – viranomaisille, medialle, tutuille ja lastensa opettajille. Tämä on varsin nurinkurista, kun kyse on kuitenkin kaikille yhteisistä kielellisistä perustarpeista. Yhteiskunnan arvostus omaa äidinkieltä ja kulttuuria kohtaan vaikuttaa suoraan yksilön omanarvontuntoon ja laajemmin myös kielen ja kulttuurin elinvoimaisuuteen.

Eri kielillä ja kieliyhteisöllä on statuksensa, joka vaihtelee maasta ja kontekstista riippuen. Suomessakin on lukuisia vähemmistökieliä, joihin suhtautuminen vaihtelee. Vaikka kielten ja kulttuurien tulisi olla samanarvoisia, todellisessa elämässä näin ei kuitenkaan ole. Tämä on luonnollinen seuraus, koska olemme kaikki kulttuurisia yksilöitä. Muita kulttuureja arvioidaan omien lähtökohtien kautta ja toisen, itselleen vieraan kulttuurin ja kielen tarpeita voi olla tällöin vaikea tunnistaa ja ymmärtää. Eräs kulttuurin ominaispiirteistä onkin sen valikoivuus ja etnosentrisyys, joka muun muassa määrittää tavat ja uskomukset sekä rajat yksilön tai ryhmän kuulumisesta johonkin tiettyyn kulttuuriin (Porter & Samovar 2000, 13–14). Näillä kulttuurisilla piirteillä on myös poliittinen ulottuvuutensa, joka voi ilmetä esimerkiksi institutionaalisissa rakenteissa esiintyvänä kielellisenä ja kulttuurisena syrjintänä (emt., 8).

Monikulttuurisuus ja -kielisyys on aina ollut osa suomalaista yhteiskuntaa. Tämä suomalaisen yhteiskunnan monimuotoisuus ei kuitenkaan aina ole ollut kaikille

eri yhteiskunnallisten sektoreiden edustajille ja poliittisille vaikuttajille selvää, tai sen merkitystä on vähätelty. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen (KOTUS) selvitykset kotimaisten vähemmistökielten nykytilasta osoittavat, että kotimaiset vähemmistökielet tarvitsevat kipeästi yhteiskunnallista tukea ja panostusta niin taiteeseen, koulutukseen kuin kielen ja kulttuurin tutkimukseenkin. Yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa ja muita kieliryhmiä koskevissa poliittisissa päätöksenteoissa on tietoisesti pyrittävä eroon etnosentrisyydestä ja tuettava eri kielellisiä ja kulttuurisia yhteisöjä huomattavasti aiempaa enemmän. Nämä yhteisöt rikastuttavat suomalaista yhteiskuntaa ja ovat oleellinen osa sitä.

Pienten kielten ja kulttuurien status on vahvasti sidoksissa olemassa oleviin taloudellisiin ja koulutuksellisiin resursseihin. Kielipolitiikassa vähemmistökieliin ja -kulttuureihin liittyvät koulutusohjelmat ja projektit, joiden toiminta riippuu yhteiskunnallisesta rahoituksesta, ovat niitä, jotka tarvitsisivat eniten yhteiskunnallista tukea. Usein niiden saama tuki on kuitenkin projektiluonteista tai kausittaista. Voisiko tämän kaltaista lähtökohtaa kuvitella esimerkiksi lähiökoulun tai yleisen opettajakoulutuksen toiminnan kohdalla?

Suomalainen viittomakieli (SVK) on viime aikoina vahvistanut asemaansa yhteiskunnassamme. Tämä johtuu pitkälti sen vuonna 1995 saamasta kotimaisen vähemmistökielen lainsäädännöllisestä asemasta. Viittomakielinen luokanopettaja- sekä suomalaisen viittomakielen aineenopettaja- ja maisterikoulutus ovat myös osaltaan edistäneet SVK:n asemaa. Nämä koulutusalat ovat vielä nuoria, kehittyviä aloja, jotka toivottavasti vakiinnuttavat toimintansa: valmistuneilla maistereilla onkin tärkeä SVK:n ja viittomakielisen kulttuurin kehittämis- ja vaalimistehtävä.

Suomalaisen viittomakielen käyttö kouluopetuksessa oli kielletty aina 1980-luvulle asti (Malm & Östman 2000, 10; Salmi & Laakso 2005, 43), ja vasta vuonna 1991 poistettiin laista sääädös, joka kielsi viittomakielisiä kuuroja toimimasta opettajina. Tätä historiallista taustaa vasten edellä mainituilta koulutusaloilta valmistuneita maistereita voi pitää alansa pioneereina ja asiantuntijoina yhteiskunnassa käytävässä kielipoliittisessa keskustelussa.

SVK:n ja yhteisömme lähihistoriasta johtuen viittomakieliset lapset ja nuoret eivät useimmiten tänä päivänäkään saa äidinkieltensä opetusta ja ohjausta siihen pätevöityneiltä äidinkielen opettajilta tai äidinkielisiltä luokanopettajilta. Lapsi tai nuori ei opi automaattisesti kielen sääntöjä ja kielenkäytön eri muotoja, vaan tarvitsee opetusta ja ohjausta näissä asioissa. Vastaavasti suomalaisessa yhteiskunnassa suomen kielen käyttöä ohjaillaan monin tavoin, joista tavallisin on kielenhuollon opetus kouluissa. Kielenhuollossa opetellaan Mantilaa (2006) siteeraten ”kirjoittamaan oikein, valitsemaan tietyt muodot ja viestivimmät sanat eri tekstiyhteyksissä” (Mantila 2006, 39). Vastaava kielenhuollon opetus äidinkielessä puuttuu useimmilta viittomakielisiltä lapsilta. Resurssien ja yhteiskunnallisen tuen puute ylläpitää suomenkielisen ja viittomakielisen opetuksen välistä eriarvoisuutta. On syytä huolestua nykyisten viittomakielisten lasten ja nuorten kielellisen osaamisen tasosta. Heidän kielellisen osaamisensa kehittäminen onkin yksi viittomakielisten lasten opetuksen tulevaisuuden haasteista.

Viittomakieliset lapset tämän päivän erilaisissa koulumuodoissa

Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetuksen muodot ovat moninaistumassa. Maamme opetusta ollaan kehittämässä inklusiivisempaan suuntaan, jolloin erityisopetuksen ja yleisopetuksen jakoa häivytetään. Kuuroja tai huonokuuloisia lapsia sijoitetaan yhä useammin lähikouluihin, tai näitä koulumuotoja yhdistetään. Myös kaksikielisestä, kaikille avoimen koulun perustamisesta keskustellaan.

Viittomakielisille lapsille ja nuorille annettava perinteinen erityisopetus erityisopettajineen on saanut osakseen aiheellista kritiikkiä. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten erityisopetus on perusteltua silloin, kun heillä on oppimiskykyyn vaikuttavia häiriöitä. Näin ei kuitenkaan useimmiten ole, vaan viittomakieliset lapset tarvitsisivat ennen kaikkea kaksikielistä ja -kulttuurista opetusta. Erityisopetusta kuurojen ja huonokuuloisten lasten erityiskouluissa on arvosteltu esimerkiksi opetuksen etenemisen hitaudesta ja heikosta tasosta (Lehtomäki & Takala 2002, 97, 99). Vuonna 1998 perustettu Jyväskylän yliopiston viittomakielinen luokanopettajakoulutus pyrkii osaltaan korjaamaan nämä epäkohdat maamme viittomakielisten lasten perusopetuksessa (Jokinen 2000b)

Viittomakieliset luokan- ja aineenopettajat ovat viittomakielisten lasten opetuksen asiantuntijoita, ja he pystyvät parhaiten toteuttamaan POPSissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) määriteltyä viittomakielisten lasten opetusta. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen viittomakielisen luokanopettajakoulutusohjelman opinnot on räätälöity vastaamaan mahdollisimman hyvin viittomakielisten oppilaiden tarpeita.

Tällä hetkellä luokanopettajat ja aineenopettajat eivät kuitenkaan voi saada virkoja viittomakielisten lasten erityiskouluista koulujen erityiskoulustatuksen vuoksi. Näin ollen äidinkieleltään viittomakielisetkin luokanopettajat ja aineenopettajat sijoittuvat useimmiten muualle töihin. Tilanne on ristiriitainen, koska juuri heillä on viittomakielisten lasten kaksikieliseen opetukseen tarvittavaa asiantuntemusta, ja tälle osaamiselle on lisäksi maanlaajuista tarvetta.

Kriittisin ero erityis- ja yleisopetuksen välillä ilmenee aineenopettajien antamassa opetuksessa, jota nykyisissä viittomakielisten erityiskouluissa ei käytännössä ole. Yläkoulussa korostuu aineenopettajien asiantuntemus oppilaiden oppiaineen syvällisemmässä oppimisessa ja mahdollisimman hyvän jatko-opintokelpoisuuden saamisessa. Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat eivät kykene täyttämään aineenopettajan tehtävää yläkoulussa, mikä vaikuttaa suoraan oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksiin. Nykyiset lainsäädännölliset virka- ja kouluasetukset ylläpitävät osaltaan suomenkielisen ja viittomakielisen opetuksen välistä eriarvoisuutta.

Onkin selvää, että erityisopetus ei nykyisellään anna viittomakielisille samanlaisia oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita kuin yleisopetus, mutta toisaalta lähikouluista puuttuu alamme asiantuntemus ja viittomakielinen

ympäristö. Viittomakielisen lapsen sijoittaminen yksinään tai vain parin viittomakielisen ikätoverin kanssa yleisopetuksen kouluun tai luokkaan ei sekään ole hyvä ratkaisu hänen tasapainoisen kaksikielisen ja -kulttuurisen identiteettinsä kehittymisen kannalta. Lapsi tarvitsee vertaisiaan, koska heidän kauttaan hän kehittää sosiaalisia, tiedollisia ja muita vuorovaikutuksesta saatavia keskeisiä taitojaan.

Esimerkiksi viittomakielisen oppilaan koulunkäyntiä yleisopetuksessa käsitellyt narratiivis-etnografinen tutkimukseni (Sivunen 2007) osoittaa, että vaikka lähikoulussa olisi suomalaisen viittomakielen tulkkausta, niin se yksistään ei riitä tyydyttämään lapsen kielellisiä ja kulttuurisia tarpeita. Vahvan itsetunnon ja tasapainoisen kaksikielisyyden ja -kulttuurisuuden saavuttaakseen viittomakielinen lapsi tarvitsee omakielisiä vertaisiaan ja opettajan, joka itsekin kaksikielisenä pystyy opettamaan paitsi lapsen äidinkieltä, SVK:ta, myös lukutaidon kulttuurisia tekijöitä, kielenkäyttöä ja viittomakielisen yhteisön tietoutta. Näin varmistetaan, että lapsi todella oppii ja pärjää lähikoulussa (Ramsey 1997, 110–112).

Lisäksi oman viiteryhmänsä ja vertaisiensa kautta lapsi saa tietoa kuurona tai huonokuuloisena elämisen tavoista ja strategioista – siitä, miten pärjätä huonokuuloisena tai kuurona tässä maailmassa. Tästä syystä näiden lasten kasvatustyössä tarvitaan myös kuuroja ja huonokuuloisia aikuisia, jotka tietävät omasta kokemuksestaan, mitä on elää kuulevassa ja erikielisessä yhteiskunnassa.

Kaikille avointa koulua perustamaan

Viittomakielisessä yhteisössä on viime aikoina keskusteltu avoimen, kaksikielisen koulun perustamisesta, jota voisivat käydä äidinkieleltään viittomakielisten lisäksi kaikki suomalaisesta viittomakielestä kiinnostuneet lapset ja nuoret. Opetuksen kielinä olisivat suomalainen viittomakieli ja suomi. Koulussa toimittaisiin ensisijaisesti vähemmistökielen ja -kulttuurin ehdoilla, ja se toteuttaisi kestäväää kielipolitiikkaa, jossa vähemmistökielen asemaa vahvistetaan ja tehdään tunnetummaksi. Tällaisen koulun perustaminen edellyttäisi työryhmää, joka sekä kartoittaisi perustamiseen tarvittavat resurssit ja rahoitusmahdollisuudet että suunnittelisi koulun opetusjärjestelyt. Toteutuessaan se tarjoaisi valtaväestön lapsille mahdollisuuden käydä kaksikielistä koulua, jonka toinen kieli edustaisi jotain kotimaista vähemmistökieltä – tässä tapauksessa suomalaista viittomakieltä. Tällainen koulu olisi aidosti monikulttuurinen ja moderni oppimisen keskus.

LÄHTEET

- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen opettajakoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2002. Kohti inklusiota? Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 97–105.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.
- Mantila, H. 2006. Kielipolitiikka ja suomalainen arki. *Tieteessä tapahtuu* 3/2006. Helsinki: Tieteellisten seurain valtuuskunta, 39–41.
- Porter, R. & Samovar, L. 1998. An introduction to intercultural communication. In M. Bennett (Eds.) *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 5– 26.
- Ramsey, C. 1997. Deaf children in public school. Placement, context and consequences. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Riekko, I. 2003. Kieli on osa minuutta. *Siulaset* 4/2003. Helsinki: Limes, 3.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta. Viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. *Tutkiva opettaja* 4/2007. Jyväskylä: TUOPE.

SISÄKORVAISTUTETTA KÄYTTÄVÄN LAPSEN KOULURATKAISUT

Helena Sume

Tämä artikkeli perustuu väitöskirjatutkimukseen, joka julkaistiin 8.3.2008 Jyväskylän yliopistossa (Sume 2008). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata pitkittäistutkimuksella vanhempien näkökulmasta prosessia, joka käynnistyy lapsen kuurouden toteamisesta ja päättyy kouluratkaisuun. Tässä artikkelissa keskityn lasten kouluvalintaan. Tutkittavina olivat perheet, joissa on 15 vuosina 1998–1999 syntynyttä, sisäkorvaistutetta käyttävää lasta (8 tyttöä ja 7 poikaa). Perheet asuvat eri puolilla Suomea. Tutkimuksessa oli mukana kotikieleltään suomen- ja ruotsinkielisiä lapsia. Tutkimusaineistoina olivat vanhempien haastattelut (kaksi kertaa) sekä esiopetus- ja kouluvalintaa käsittelevien moniammatillisten palaverien ääninauhaukset (seitsemän palaveria). Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Väitöskirjatutkimusta jatketaan pitkittäistutkimuksena.

1. Johdanto

Viime vuosien lääketieteen ja teknologian kehitys on vaikuttanut varhaislapsuuden kuurouteen, sillä kirurgisen toimenpiteen vaativan sisäkorvaistutteen (SI) saa n. 90 % vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaisista lapsista. SI-hoitoon liittyy kulttuurisia näkemyseroja, kieleen liittyviä identiteettikysymyksiä ja kielitieteellisiä tulkintoja kaksikielisyydestä. SI ei poista lapsen kuuroutta vaan auttaa häntä kuulemaan huonokuuloisen tavoin. SI tarjoaa mahdollisuuden puhuttuun kieleen. Suomessa lasten SI-hoidot alkoivat reilut kymmenen vuotta sitten. Tällä hetkellä Suomessa on yli 200 tätä kojetta käyttävää lasta. Vaikka sisäkorvaistutetta käyttävien lasten määrä on tällä hetkellä pieni, se on kuitenkin kasvava.

Tällä hetkellä kuuro ja huonokuuloinen lapsi voi käydä koulua yleisopetuksessa, yleisopetuksen erityisluokissa tai erityiskouluissa. Suomessa on kolme valtion koulua (Mikkelissä, Jyväskylässä ja Oulussa) ja kymmenen kunnallista erityiskoulua tai koulua, joissa on huonokuuloisten luokkia (Huttunen 2000, 183; Takala 2001, 272; Kärkkäinen, Luoto & Ääri-Vähäkylä 2005, 83). Yleisopetuksen kou-

lulla tarkoitetaan pääasiassa lapsen kodin lähellä olevaa perusopetusta antavaa koulua. Tässä artikkelissa tästä koulumuodosta käytetään nimitystä lähikoulu. Nykyisin kuurot ja huonokuuloiset oppilaat hajaantuvat moniin kouluihin, minkä vuoksi omakielisten opetusryhmien perustaminen onnistuu vain muutamissa isoimmissa kouluissa. Usein erityiskoulujen samassa opetusryhmässä voi olla sekä viittomakielisiä oppilaita että suomen kieltä käyttäviä huonokuuloisia, dysfaattisia ja kuulomonivammaisia oppilaita. Käytännössä opettaja on hankalan tilanteen edessä; opetuksen pitäisi tapahtua viittomakielellä, viitotulla puheella ja suomen kielellä. (Lappi 2000, 71–72; Sume 2004, 12–21.) Oman lisänsä tuovat sisäkorvaistutetta käyttävät lapset, joiden opetuksen tulisi useissa tapauksissa perustua lähinnä puhuttuun kieleen. Opetuksessaan pääasiassa viittomakieltä käyttävän koulun voi olla vaikea tarjota sisäkorvaistutetta käyttäville lapsille riittävää puheen ja kuuntelemisen haastetta (Chute & Nevins 2002, 117–118).

Lasten SI-leikkaukset kohdistuvat lähinnä alle kouluikäisiin lapsiin. Varhaiset SI-leikkaukset vaikuttavat lasten puhutun kielen ja kuulon kehittymiseen ja siten myös lasten kouluratkaisuun. On nimittäin havaittu, että mitä varhemmin lapset saavat SI:n, sitä yleisemmin koulusijoitus on lähikoulu (Govaerts ym. 2002, 885–890; Schultze-Gatterman 2003, 322–329). Govaertsin ym. (2002, 885–890) mukaan 2–4 vuoden ikäisinä sisäkorvaistutteen saaneista lapsista aloitti lähikoulussa 66 %. Tutkijoiden mielestä luku tulee lähenemään 90 %:a lapsilla, jotka saavat sisäkorvaistutteen alle kaksivuotiaina.

Kouluratkaisua mietitään entistä enemmän myös perhekulttuuristen arvojen ja arjen sujumisen näkökulmasta. Vanhemmat tekevät päätöksen kouluratkaisusta ammatti-ihmisten tuella ja useimmiten vanhempien tavoitteena on saada lapsi lähikouluun. Vaikka useimmille istutetta käyttäville lapsille lähikouluvaihtoehto on mahdollista, monet lapset tarvitsevat oppimiseensa erityistä tukea. Lapsilla on yleensä ensimmäisinä kouluvuosina joko henkilökohtainen tai koko luokan käytössä oleva avustaja. Useimmiten lapset tarvitsevat tukea lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, koska näiden taitojen oppiminen liittyy kuuloon. Menetelmillä, joilla kuuroja ja sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia opetetaan – tai pikemminkin millä menetelmillä lapset oppivat – vaikutetaan elinikäiseen oppimiseen, sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja laajoihin työpaikkavaihtoehtoihin (Marschark, Rhoten & Fabich 2007, 48).

Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalinta tulee vaikuttamaan moneen asiaan, kuten erityiskoulujen oppilasmääriin. Jo nyt on havaittavissa kuulovamman perusteella otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrän väheneminen erityiskouluissa ja määrän kasvu lähikouluissa (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Kuulovammaisten oppilaiden määrät vuosina 2001–2006 tilastokeskuksen mukaan (Tilastokeskus 2001–2006, <www.stat.fi>)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita lähikoulussa	129	175	213	216	247	261
Kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita erityiskoulussa	323	245	260	237	204	206
Kuulovammaisia oppilaita (kuulovamman perusteella otettuja ja siirrettyjä) yhteensä	452	418	473	453	451	467

Lapsen kouluvalintaa varten psykologi, puheterapeutti ja kuntoutusohjaaja tekevät ehdotuksia. Audiologinen työryhmä antaa suositukset lapsen opetuskieleksi sekä kommunikointimenetelmiksi. Näin jo lapsen kuulovamman toteamisvaiheessa aloitettu kuntoutus jatkuu koulussa. (Kirla 2000, 222.) Kuntoutusohjaaja toimii kuntoutustietotaidon siirtäjänä koulun henkilökunnalle (Yli-Pohja 2000, 202). Kouluvalinnassa painotetaan opettajan tietoja, taitoja ja halukkuutta ottaa kuulovammainen lapsi luokalle (Huttunen 2000b, 183). Opettajat saavat koulutusta ja tukea Kuulonhuoltoliiton järjestämillä kursseilla, erityiskoulujen resurssiopettajilta sekä kuntoutusohjaajilta. Koska kouluvalinnassa myös lapsen äidinkiellä on merkitystä, aina ei vanhempien toivoma kouluvalinta kuitenkaan toteudu – esimerkiksi kuulevien viittomakielisten lasten kouluvalinta voi olla hankala. Merkittäviä sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalintaan liittyviä tekijöitä ovat lapsen taito tuottaa ja vastaanottaa puhetta, lapsen kommunikointitapa ja kuuloikä.

2. Kouluratkaisut

Siirtymävaihe kouluun. Tehdyn tutkimuksen mukaan sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla tapahtui monia muutoksia siirtymävaiheessa päivähoidosta kouluun. Niitä olisi tapahtunut silloinkin, jos lapsi olisi kuuleva tai kuuro ilman sisäkorvaistutetta. Valintaprosessissa näyttäytyi kuitenkin ammatti-ihmisten keskuudessa tekijöitä, jotka oli tarkoitettu lapsen parhaaksi mutta joiden edessä vanhemmat hämmentyivät ja alkoivat arvioida tekemiään valintoja. Myös pettymyksiä koettiin. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen siirtymävaiheessa kouluun korostuivat lapsen ominaispiirteet eli lapsen kuurous, viive kielen kehityksessä ja sen vaikutus lapsen kokonaiskehitykseen. Vanhempia askarruttivat lapsen kohdistuvat vaatimukset: ammatti-ihmisten ja perheen lähipiirin odotukset ja arvioinnit lapsen kehityksestä ja tulevaisuudesta. Arvioitsijoina vanhemmat toimivat myös itse. Vastaavaa ovat havainneet Incesulu, Vural ja Erkham (2003, 605–611) selvittäessään sisäkorvaistutetta käyttävien lasten vanhempien näkökulmaa. Vanhempien tilannetta helpottaisi ammatti-ihmisten kanssa tehtävä tiiviimpi yhteistyö, jossa huomioitaisiin tarkemmin vanhempien näkökulma ja heidän käytännön tietämyksensä.

Vanhempien näkökulma. Perheiden kanssa yhteistyötä tekevien ammatti-ihmisten määrä kasvoi kouluvalintaprosessin yhteydessä. Nyt kuntouttajien ja lääketieteen edustajien rinnalla toimivat myös pedagogit. Vanhemmat olivat oppineet toimimaan ammatti-ihmisten kanssa, mutta nyt edessä oli uusi alue, jonka termit, käytänteet ja hierarkia olivat vanhemmille uusia. Epävarmuutta vanhemmat kokivat lapseen kohdistuvista vaatimuksista. Epäröintiä toivat vanhempien omat vaatimukset, jotka perustuivat etsittyyn tietoon ja vertaisryhmiltä saatuun käytännön tietoon. Vanhemmilla saattoi olla ainakin yhtä hyvät tiedot laeista, tukitoimista ja palveluista kuin ammatti-ihmisillä.

Vaatimuksiaan koululle vanhemmat miettivät usein. Heillä oli paljon tietoa siitä, millaisia tukitoimia lapsi tarvitsi. Lisäksi he olivat saaneet lisätietoa muilta sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheiltä ja ammatti-ihmisiltä. Nämä seikat antoivat vanhemmille varmuutta esittää omia mielipiteitään ja valintojaan. Vanhemmat olivat valvuneita tarpeista, joita he katsoivat lapsensa tarvitsevan lähikouluun siirryttäessä. Vanhemmat arvioivat siirtymävaihetta kouluun kahdelta suunnalta: toisaalta, olivatko he liian vaativia, ja toisaalta, olivatko he liian nöyriä vastaanottamaan ja toimimaan ammatti-ihmisten ehdottamalla tavalla, vaikka näkivät toisenlaisen vaihtoehdon olevan sopivampi vaihtoehto perheelle.

Kouluvalinta on prosessi. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluvalinnat olivat pitkän prosessin tulos, joka muotoutui vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyöllä. Vanhempien osuus oli merkittävä. Koska lasten aikaiset SI-leikkaukset vaikuttavat lasten kuulon ja puhutun kielen kehitykseen, on tässä tutkimuksessa koulumuodon valinnan perustaksi asetettu SI-leikkausikä (taulukko 2). Tämän tutkimuksen mukaan leikkausiällä oli merkitystä kouluvalintaan, sillä alle kolmevuotiaina istutteen saaneista suomenkielisistä lapsista (N=9), seitsemän aloitti lähikoulussa. Puolestaan kaikki suomenkieliset yli kolmevuotiaina leikatut lapset (N=3) aloittivat koulunsa muualla kuin lähikoulussa. Saatujen tulosten mukaan kouluvalinta oli erityiskoulu tai huonokuuloisten luokka, jos lapsella oli epäilty tai havaittu olevan muuta kuulovamman lisäksi.

Kaiken kaikkiaan viidestätoista lapsesta kymmenen aloitti lähikoulussa, kolme kunnallisessa, yksi valtion koulussa ja yksi lapsi aloitti koulussa, jossa on huonokuuloisten luokka. Lähikoulussa aloitti siis 67 %. Itävaltalaisen tutkimuksen mukaan sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista aloitti lähikoulussa 62,5 % (Eckl-Dorna ym. 2004, 409–412), ja yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan lapsista aloitti lähikoulussa 68 % vuonna 2002 ja vuonna 2003 luku oli 64 % (Sorkin & Zwolan 2004, 417–421). Tutkimustuloksia on täydennetty yhden lapsen osalta väitöskirjan julkistamisen jälkeen.

TAULUKKO 2 Lasten koulumuodot

Sisäkorvaistuteleikkauksen ajankohta	Koulumuoto				Lasten lukumäärä
	Lähikoulu	Koulu, jossa huonokuuloisten luokkia	Kunnallinen erityiskoulu	Valtion erityiskoulu	
Alle 2 vuotta	1				1
2–3 vuotta	6		1	1	8
3–4 vuotta	2		1		3
4–5 vuotta	1				1
Yli 5 vuotta		1	1		2
Yhteensä	10	1	3	1	15

Tutkimustuloksissa oli havaittavissa eroja kotikieleltään suomen- ja ruotsinkielisten lasten kouluvalinnoissa. Ruotsinkielisillä sisäkorvaistutetta käyttävillä lapsilla polku päivähoitosta kouluun oli vaihtoehtojen vähyyden vuoksi selkeämpi kuin suomenkielisillä lapsilla, sillä he olivat päiväkodin tavallisissa lapsiryhmissä ja aloittivat kaikki lähikoulussa huolimatta siitä, oliko SI-leikkaus tehty ennen tai jälkeen kolmen ikävuoden.

Vanhemmat pyrkivät välittämään opettajalle tietoa ja tukea. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kehityksestä ja kouluvalinnasta ollaan laajasti kiinnostuneita, mikä voi tuoda paineita opettajille ja kouluille. Luonnollisesti yhteistyötä koulun ja perheen välillä tarvitaan, mutta opettaja tarvitsisi enemmän tukea esimerkiksi oppilashuoltoryhmältä. Lapsilla oli koulussa joko tulkki tai henkilökohtainen tai luokkakohtainen avustaja. Osa vanhemmista halusi lapselleen tulkin avustajan sijaan. Valinnan yhtenä syynä oli roolien selkiytyminen – opettaja opettaa ja tulkki tulkaa. Lapsikohtaiset ratkaisut tukitoimista vaativat tiivistä yhteistyötä koulun, kuntoutuspuolen ja vanhempien kesken.

3. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kouluratkaisua. Suuntauksena on, että tämä lapsiryhmä aloittaa lähikoulussa. Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa vanhempien määrätietoinen ja aktiivinen osallistuminen tehtävään kouluratkaisuun. Jo vanhempien tekemässä SI-hoidon valinnassa on kyse integraatiosta (inkluusiosta), mikä laajenee lapsen kasvaessa. Tässä tutkimuksessa mukana olleet vanhemmat kohtasivat lukuisia ammatti-ihmisiä, joiden kanssa he neuvottelivat lapsen kouluvalinnasta. Vanhempien tuli myös hyväksyttää lapsensa ammatti-ihmisillä. Moniammatillisissa palavereissa vanhemmat joutuivat esittelemään lastaan ja hänen taitojaan suhteutettuna ne kullekin lapsen taitoihin. SI:n tuomaa kehitystä tulisikin laajemmin arvioida moniammatillisesti ja jakaa sisäkorvaistutteen käytöstä saatuja tuloksia (Li, Bain & Steinberg 2004, 1036). Vanhemmat halusivat liittää lapsensa kotiympäristöön

toivomalla lapselle lähikouluvaihtoehtoa. Kaikki lähikoulut eivät ole vielä valmiita ottamaan oppilaisiksi kaikenlaisia lapsia. Pyrkimystä inklusioon on, mutta tarvitaan lisää resursseja ja ajattelutavan muutosta (ks. Moberg & Savolainen 2003, Ho 2004; Smith 2006).

Näyttääkin siltä, ettei sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ole ”valmis” inklusioon, sillä tämän tutkimuksen mukaan lapsen puutteita korostettiin ja muut olemassa olevat taidot jätettiin vähäiselle huomiolle. Tämän sijaan käytänteiden, resurssien, tiedon ja asenteiden tulisi muodostaa sellainen ympäristö, johon lapsi luontevasti kiinnittyy, sen sijaan että lapsen tulee muuttaa, soviittaa ja hyväksyttää itsensä ympäristölle (Peters, Johnstone & Ferguson 2005, 139–160; Vehkakoski 2006; Frattura & Capper 2007, 16–21). Inklusiivisessa opetuksessa oppilaiden erilaisuus on lhatsun, Ruohon ja Happosen (1999) mukaan tavallinen osa elämää. Oppilaan ei tarvitse olla etukäteen valmis yleisopetukseen vaan koulun tulee valmistautua kohtaamaan kaikki, myös vammaiset, lapset.

Valtion ja kunnallisten kuulovammaisten koulujen oppilasaines on muuttumassa, koska sisäkorvaistutetta käyttävät lapset aloittavat useimmiten tukitoimien turvin lähikoulussa. Oppilasaines näissä kouluissa tulee monimuotoistumaan ja vaikeutumaan entisestään (Sume 2004). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilasryhmien kokoaminen vaikeutuu, koska ikätasoon tai samaan kieleen ja kommunikointitapaan perustuvia ryhmiä voi olla vaikea muodostaa. Lisäksi monivammaiset lapset on huomioitava. Valtion ja kunnallisten koulujen henkilökuntien tietotaitoa tullaan käyttämään entistä enemmän koulutuksessa ja ohjaamisessa, sillä lähikoulut tarvitsevat tietotaitoa opettaa huonokuuloisia, kuuroja ja sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia. Samoin tietoa tarvitsevat monet muut ammattiryhmät, jotka ovat tekemisissä kuurojen, huonokuuloisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kanssa. Näissä kouluissa on kuitenkin paras tietotaito opettaa kuuroja ja huonokuuloisia lapsia. Oppilasaineksen muuttumisen vuoksi koulujen roolit tulevat muuttumaan. Tärkeää on se, että näissä kouluissa opettajilta vaaditaan erityisopettajan kelpoisuus. Kouluista voi muodostua ja on jo muodostunut resurssi- ja oppimiskeskustoja, joissa järjestetään kursseja lapsille, perheille ja ammatti-ihmisille. Koulut voivat hyödyntää verkkoyhteyksiä toimimalla yhteyspaikkoina lapsille, lähikouluille, vanhemmille ja ammatti-ihmisille.

Tämän päivän muuttunut ja edelleen muuttuva tilanne valtion ja kunnallisissa kuulovammaisten kouluissa tulee kohdata realistisesti tätä päivää koskevana tosiasiana. Lasten tarpeet on nostettava esille. Sisäkorvaistutetta käyttävät lapset tarvitsevat puhutun kielen mallia ja tukea sen kehittymiseen ja tarvittaessa viitotun oppimisympäristön. Lähitulevaisuudessa lähes kaikki kuurot lapset ovat sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia. Heidän opettamiseen ja heille sopivien opetusmenetelmien kehittämiseen tarvitaan resursseja. Tulevaisuuden yksi vaihtoehto voi olla pariopettajuus, jossa yhdessä luokassa toimii kaksi opettajaa. Toinen vaihtoehto olisi, että lähikouluissa toimisi huonokuuloisten tai sisäkorvaistutetta käyttävien lasten luokka. Esimerkiksi Ruotsissa muutamat koulut ovat profiloituneet sisäkorvaistutetta käyttävien lasten opettamiseen. Koulut ovat keränneet kokemuksia siitä, miten sisäkorvaistutetta käyttäviä lapsia tulisi opettaa, mikä on puolestaan auttanut opetuksen kehittämistyötä (Tvingstedt, Preisler & Ahlström 2003, 19). Oppilasaineksen muuttuminen kuulovammaisten kouluissa,

kuurojen viittomakielisten lasten väheneminen, sisäkorvaistutetta käyttävien lasten lukumäärän kasvaminen, lisääntyvä integraatio ja viittomakielisten luokanopettajien valmistuminen on yhtälö, joka tarvitsee uuden opetusjärjestelmällin rakentamista huonokuuloisille, kuuroille ja sisäkorvaistutetta käyttäville oppilaille.

Kuurojen lasten (joita myös sisäkorvaistutetta käyttävät lapset ovat) kouluratkaisu on lähitulevaisuuden haaste, johon vaikuttaa vahvasti kuurojen lasten opetuksen historia. Valtion ja kunnallisia kuulovammaisten kouluja on pidetty merkittävinä kuurojen kulttuurin ja identiteetin välityspaikkoina oppilailta toisille. Jos ja kun viittomakieliset kuurot vähenevät, niin silloin koulut eivät enää samalla tavoin toimi viittomakielisyyden perinteiden ja kulttuurin jatkajina. Tuoretta tutkimustietoa kuurojen ja sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kouluratkaisuista tarvitaan. Vielä liian usein käytetään vanhentuneita argumentteja, jotka ovat tunnelatautuneita ja kiihkeitä (Marschark ym.2007, 46). Huomioitavaa on myös vanhempien rooli kouluvalinnassa. Heidän tekemiensä ratkaisujen takana ovat monet tekijät, kuten kulttuuri- ja kielitausta ja näkemys tehdä ratkaisu, joka on lapselle ja koko perheelle paras mahdollinen.

LÄHTEET

- Bailey, D. B., McWilliam R. A., Buysse V., Wesley P. W. 1998. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1), 27–47.
- Chute, P. M. & Nevins, M. E. 2002. *The parents' guide to cochlear implants*. Washington: Gallaudet University.
- Eckl-Dorna, J., Baumgartner, W. D., Jappel, A., Hamzavi, J. & Frei, K. 2004. Successful integration of cochlear-implanted children in regular school system. *International Congress Series* 1273, 409–412.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. New teacher teams to support integrated comprehensive services. *Teaching Exceptional Children* 39 (4), 16–21.
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusio haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–198.
- Govaerts, P. J., De Beukelaer, C., Daemers, K., De Ceulaer, G., Yperman, M., Somers, T., Schatteman, I. & Offeciers, F. E. 2002. Outcome of cochlear implantation at different ages from 0 to 6 years. *Otology & Neurotology* 23 (6), 885–890.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 175–195.
- Ho, A. 2004. To be labelled, or not to be labelled: That is the question. *British Journal of Learning Disabilities* 32, 86–92.
- Huttunen, K. 2000. Suomen koulujärjestelmän pääpiirteet. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia, 180–185.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, 12–30.
- Incesulu, A., Vural, M. & Erkham, U. 2003. Children with cochlear implants: Parental perspective. *Otology and Neurotology* 24, 605–611.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. 2000. History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education* 22, 279–296.
- Kirila, H.-M. 2000. Erityiskoulun huonokuuloisen oppilaan puheen ja kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia, 221–238.
- Kärkkäinen, P., Luoto, M. & Ääri-Vähäkylä, S. 2005. Opetuksen ja kasvatuksen työtapoja. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–130.
- Lappi, P. 2000. Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 71–76.
- Li, Y., Bain, L. & Steinberg, A. G. 2004. Parental decision-making in considering cochlear implant technology for a deaf child. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 68, 1027–1038.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. 2007. On ethics and deafness: Research, pedagogy and politics. *Deafness and Education International* 9 (1), 45–61.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen ja S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena kustannus, 136–159.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21–31.

- Peters S., Johnstone, C. & Ferguson, P. 2005. A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 9 (2), 139–168.
- Proctor & Niemeyr, J. A. 2001. Preservice teacher beliefs about inclusion: Implications for early intervention education. *Journal of Early Intervention* 24 (1), 55–66.
- Scultze-Gattermann, H. I., Lesinski-Schiedat, A., Schoenermark, M., Bertram, B. & Lenartz, T. 2003. Pediatric cost-benefit analysis. *Laryngorhino-otologie* 82 (5), 322–329.
- Smith, R. M. 2006. Classroom management texts: A study in the representation and misrepresentation of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 10 (1), 91–104.
- Sorkin, D. L. & Zwolan, T. A. 2004. Trends in educational services for children with cochlear implants. *International Congress Series* 1273, 417–421.
- Sume, H. 2004. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Selvitystyö. Satakieliprojekti.
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 334. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M. 2001. Kuuloon liittyvät vaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 266–274.
- Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> (luettu 30.8.2007)
- Tvingstedt, A.-L., Preisler, G. & Ahlström, M. 2003. Skolplacering av barn med cochlea implant. *Psykologiska institutionen, Rapport* 115. Stockholms universitet.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 297. Jyväskylän yliopisto.
- Yli-Pohja, P. 2000. Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia, 188–202.

TAPAUSTUTKIMUS KUURON OMASTA IDENTITEETISTÄ SEKÄ VOIMAANTUMISESTA

Samu Salo

Fenomenologisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on tiedostaa kuoron identiteettiäni ja voimaantumistani paremmin. Kieli- ja kulttuurivähemmistön jäsenenä en tiedostanut viittomakieltäni ja kulttuuriani varsinaisesti ennen varhaisaikuisuuttani. Suomalainen yhteiskunta ei ole tarjonnut kieli- ja kulttuurivähemmistöllemme sopivaa pohjakoulutusta, joka voi turvata oman kieleemme ja kulttuurimme kunnioittamisen. Ennen oman identiteettiäni ja kieleni tiedostamista en ollut varma itsestäni enkä paikastani yhteiskunnassa.

Kuurous sinänsä oli minulle luonnollinen asia aina esikoulun aloittamiseen asti. Olin ylpeä itsestäni ja vasta esikoulussa huomasin, että kuurouttani ja kieltäni ei arvosteta. Jouduin omaksumaan koulun käytäntöjä, jotka eivät tukeneet minua kehittämään kieltäni ja tietoisuuttani elää kuurona ja olla ylpeä siitä (Deaf Pride). Sen sijaan vieraannuin itsestäni. Lukion jälkeen aloin opiskella kuurojen kansanopistolla, vasta siellä tajusin, että minulla on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin, eli heräsin ”Ruususen unesta”. Vuosien yliopisto-opiskeluni lisäksi kansainvälisten kokemusteni yhteydessä olen vähitellen tutustunut itseäni, kieleäni ja kulttuuriini paremmin. Kuurojen voimaantuminen (Deaf empowerment) alkoi minussa, kun halusin tietää enemmän kielestäni ja kulttuuristani, jotta voisin löytää uusia ihmisoikeusargumentteja kuuroille.

Valitsin itseni tämän tutkimuksen kohteeksi, koska samalla sain hyvän tilaisuuden tiedostaa itseäni paremmin. Tutkimustani varten haastattelin viisi henkilöä, jotka auttoivat minua muistamaan tutkimukseni kannalta oleellisia avain-asioita. Heidän haastatteluaineistojensa turvin pystyin varmistamaan tutkimuksen keskeiset asiat oikeiksi. Haastattelu toteutettiin 1 – 3-sivuisina informanttien kirjallisina vastauksina avoimiin kysymyksiin. Tekstiaineiston käsittelin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Käytin myös muihin kieli- ja kulttuurivähemmistöihin sekä kuurouteen liittyviä kirjallisuuslähteitä, lähinnä ei-lääketieteellisistä näkökulmista. Nämä lähteet auttoivat minut pohtimaan teoreettisesti elämäni ja kokemuksiani. Tutkimus tapahtui siis kahtena prosessina: aineistojen analyysinä ja teoreettisena pohdintana. Tutkimuksen idea oli kuvailla kuoron ja yhteiskunnan välistä suhdetta, ja myös sitä miten kuuro voi menestyä globaalituneessa maailmassa hyvän itsetietoisuutensa ansiosta.

Kieli- ja kulttuurivähemmistön jäsen

Kuulun kieli- ja kulttuurivähemmistöön, joka ei ole kovin tunnettu yhteiskunnassamme. Näkemykseni mukaan kuurouteeni on suhtauduttu siten, että en pärjäisi yhteiskunnassa normaalisti. Myös muilla vähemmistöillä on vastaavia ongelmia. Kielivähemmistöjen tutkija Tove Skutnabb-Kangas (1988, 194 - 196) on käyttänyt tästä termiä *puuteteoria* (deficiency theoretical models). Minut on kuurona leimattu puutteelliseksi ja vammaiseksi. Kokemukseni mukaan yhteiskunta ei ole tukenut kuuroa lasta viittomakielen ja kuurojen kulttuurin kehityksessä. Sen sijaan yhteiskunta on tarjonnut leimatun identiteetin. Yhteiskunnan käsitys kuuroudesta siirtyy kuurolle lapselle, joka omaksuu viattomasti valtarakenteen arvoja ja ihanteita. Yhteiskuntamme näkemys kuuroudesta on lääketieteellinen ja patologinen. Lääketieteellinen näkemys kuuroudesta on, että kuuro on sairas, eli hänen persoonallisuutensa on vajavainen (Foster 1996, 4). Persoonallisuusvajeiset lapset eivät ilmeisesti kuulu yhteiskunnan ihanteisiin, ja siksi heidän puutteitaan pitää korjata ja niiden seurauksia kompensoida kuntoutuksella. Korjaustyö tapahtuu institutionaalistuneessa laitoksessa, kuten esimerkiksi kuulovammaisten lasten erityiskoulussa, jossa kehitetään kuuron lapsen kykyä toimia kuulevien yhteiskunnan edellytyksien mukaan. Kuuron lapsen pahimpia vajeita ovat kuulon ja puheen puuttuminen, niin että niitä on kuntoutettava. Vaikka yhteiskunta on toiminut hyvässä tarkoituksessa, kuuroille kokemus ei ole ollut niin hyvä.

Tutkimustehtävä

Tutkimuksessani halusin löytää selityksen sille, miten oman kuuron identiteetin tiedostamisen yhteydessä minussa on kasvanut voimaantumisen (empowerment) tunne ja miksi olen alkanut huolestua kuurojen epäoikeudenmukaisista tilanteista maailmassamme ja kuurojen lasten tulevaisuudesta. Halusin tarkastella myös, miten tämä voimaantumisprosessi (empowerment process) on yhteydessä elämänlaatuni parantumiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kuvailla ja selvittää omaa identiteettiäni kuurona ja viittomakielisenä ihmisenä erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa sekä kuurojen että kuulevien maailmassa. Miten minun identiteettini vähemmistökielen ryhmän jäsenenä on syntynyt ja mitä yhteisöni identiteetti merkitsee minulle? Tätä halusin selvittää tutkimuksessani, joka on auttanut minua täsmentämään ja syventämään käsitystäni kuuron identiteetistäni. Keskeistä oli selvittää oman identiteetin tuntemuksen merkitys elämälleni ja sen yhteydessä kuvailla voimaantumisprosessia vähemmistön jäsenenä.

Identiteetti

Vertaan itseäni jamaikalaisyyntyyseen kulttuurintutkijaan Stuart Halliin. Mustaihoinen Hall muutti Englantiin nuorena, mutta hän ei kokenut olevansa tervetullut sinne eikä synnyinmaahansa, vaikka hän tunsikin molemmat maat läpikotaisin. Hän oli vailla omaa identiteettiä. Hall (2002, 6) on sanonut: "En halua olla sellainen kuin he haluaisivat minun olevan, mutta en tiedä kuinka

voisin olla kukaan muukaan”. Koen olevani samassa asemassa kuin hän. Olen aina tuntenut olevani ulkopuolinen ja juureton, vaikka lapsuudessani minulla on ollut turvallinen kotiympäristö, jossa viihdyin hyvin.

Hallin (2002) kertomus kokemuksestaan Identiteetti-kirjan luvussa Minimaaliset minät on antanut minulle hyviä ajatuksia. Hän sanoo, että kun hän osallistuu identiteettejä koskevaan keskusteluun, hän huomaa siirtyneensä marginaalista keskiöön. Hän oli aiemmin pitänyt itseään hajautuneena ja fragmentaarisenä. (Hall 2002, 9.) Minun kuurojen identiteettini (ja kuurojen yhteisö) ei ole tunnettu eikä arvostettu yhteiskunnassamme. Koin lapsena ja nuorena samoin kuin Hall ennen oman identiteettinsä tiedostamista. Kun saan keskustella kuurojen tai avaramielisten kuulevien ihmisten kanssa kuurojen identiteetistä asiallisesti, huomaan tuntevani itseni vahvemmaksi ja olen entistä ylpeämpi omasta kulttuuristani ja kielestäni.

Kuurojen identiteetissä on aina ollut viittomakielisyyttä ja sosiaalisyhteisöllisyyttä (kuurojen yhteisö on elänyt jo yli sata vuotta Suomessa). He ovat vain tavanneet toisiaan, esimerkiksi kuurojen yhdistyksissä, automaattisesti, eli yhteisö on syntynyt ja elänyt ensimmäisistä tapaamisista lähtien epäinstitutionaalistuneesti. Lukiessani sosiokulttuurisesta näkökulmasta tehtyjä kuurojen kulttuuria koskevia tutkimuksia olen huomannut, että kuurojen identiteettitutkimuksien ydinhavainnot ovat olleet järkeviä, siis sinänsä kuurojen identiteetti on aina ollut. Vaikka olen nyt tiedostanut niitä asioita, ne eivät muuttaneet minun kuuron identiteettiäni, koska se on aina ollut, vaan minun minimaalinen minäni on tullut entistä vahvemmaksi. Kun tiedän kuka olen, mihin ryhmään kuulun ja kuinka paljon arvostan omaa identiteettiäni, kulttuuriani ja kieltäni, sekä kuinka paljon hyväksyn elämästäni ja miten ajattelen itsestäni, vahvistan omaa minimaalista minääni.

Kun kuljen kuurojen yhteisön ulkopuolella enemmistön ympäristössä, en voi olla siellä täysin kieli- ja kulttuurivähemmistön jäsen, joka koen olevani kuurojen yhteisössä. Mutta en myöskään ajattele olevani alistuneessa asemassa vähemmistön jäsenenä yhteiskunnan tai enemmistön silmissä, vaan ajattelen, kuinka olen tyytyväinen elämääni Samina, en vain kuurona tai suomalaisena. Olen kehittänyt ja rakentanut työkaluja itselleni, ja niiden avulla vahvistan tyytyväisyyttäni elämääni. Ne työkalut ovat sellaisia tietoja, taitoja ja osaamista, joiden avulla voin esimerkiksi kohdata ja ratkaista ongelmatilanteita tai saada energiaa itselleni. Oman identiteetin tiedostamisprosessin yhteydessä olen tajunnut, että minua on kohdeltu suvaitsemattomasti paternalistisessa yhteiskunnassamme.

Kuuron identiteetti

Kuuro-termi voidaan ymmärtää eri tavoin. Viittomakieliset ymmärtävät yleensä kuuro-termin sillä tavalla, että viittovat kuurot ovat kieli- ja kulttuurivähemmistön jäseniä, eivätkä he ole vammaisia (niin sanottuja kuulovammaisia). Selvittäessäni Tove Skutnabb-Kankaan kanssa, miten kuvata kulttuuritietoista kuuroa, hän ehdotti kulttuurivähemmistökuuro-termiä, jonka lyhenne on KUVKU.

Erotan kuuron identiteetin ja kuurojen identiteetin merkityksen. Kuuron identiteetti on kuuron yksilön henkilökohtainen identiteettiprosessi, ja kuurojen identiteetti on osa tätä identiteettiprosessia. Kuurojen identiteetti on peräisin kuurojen yhteisön elämästä, kuten yhteisön normeista, tavoista ja kulttuurista, joita kuuro omaksuu. Kuuron identiteetti on eläminen kuurona maailmassa, miten yksilönä selviytyy elämän eri osa-alueissa, esimerkiksi kotiympäristössä, kuurojen yhteisössä, kuulevien maailmassa, koulussa, harrastuksissa ja ulkomaanmatkoilla. Näiden kokemusten yhteydessä kuuro muovautuu kokemustensa keskellä ja omaksuu niitä, ja hän näkee maailmaa henkilökohtaisten arvojensa, kokemustensa ja elämännäkemyksensä mukaan. Voidaan laatia selkeitä luetteloja kuurojen yhteisön sosiaalisen elämän normeista ja tavoista toisin sanoen kuurojen identiteetistä, mutta kuuron identiteettiä ei voi luokitella samalla tavalla, koska kokemus on henkilökohtainen ja elinikäinen prosessi.

Kuuro tai vaikeasti huonokuuloinen, joka on kasvanut kuurojen yhteisön ulkopuolella, lähinnä enemmistön joukossa, ja käyttää pelkästään puhekieltä tai viitottua suomea kommunikaatiokielenä, on riippuvainen kuuloapuvälineestään, joka ei todennäköisesti auta häntä olemaan kuuleva. Hän on tottunut elämään enemmistön ehdoilla, kokee kuulonsa puuttumisen ongelmalliseksi ja hyväksyy, että häntä kutsutaan kuulovammaiseksi. Hän erottuu KUVKU:sta viittomakielen taitonsa ja kuurojen kulttuurin normikriteereiden perusteella. Hän ei ole kuten minä ("like-me") ja hänellä ei ole KUVKU:n minää, vaan hän on niin kuin kuuleva. Jotkut heistä haluavat elää enemmistön puolella yksikulttuurisena (he ovat omaksuneet yhteiskunnallisen ihannearvon ja ideologian). He pyrkivät olemaan lähellä normaalia yksikulttuurisuutta ja välttämään kaksikielisyyttä ja -kulttuurisuutta sekä kielivähemmistön jäsenyyttä. Tätä henkilöä kutsun patologisuuden hyväksyväksi (tai omaksuvaksi) kuuroksi eli PAHKU:ksi (Skutnabb-Kangas ehdotti tämänkin käsitteen ja lyhenteen).

Kuurojen transnationaalinen identiteetti

Norjalaiset antropologitutkijat Jan-Kåre Brevik ja Hilde Hualand sekä sosiologi Per Solvang (2002) tutkivat kuurojen ihmisten sosiaalista käyttäytymistä kuurojen olympialaisten (Deaflympics) aikana Roomassa kesällä 2001. Heidän työaiheensa oli "Rooma – väliaikainen kuurojen kaupunki" (Rome – a Temporary Deaf City). Heidän mukaansa kuurojen suurtapahtumissa kuurot eri maista kohtaavat ja samaistuvat tietynlaisella tavalla. Tämä ilmiö ei tapahdu kansainvälisesti vaan transnationaalisesti, mikä käsitteenä tarkoittaa, että syntymämaat, kansat, valtiot, uskonnot tai paikat ovat vähemmän tärkeitä rooleja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kansainvälinen -käsite pitää sisällään sen, että omat taustat ovat tärkeitä rooleja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Tutkijat ovat määritelleet kuurojen **transnationaalinen identiteetti** -käsitteen. Tätä käsitettä voidaan käsitellä eri tasoilla, ja tässä puhutaan kuurojen kollektiivisesta ja yksilöllisestä tasosta. Norjalaisten Rooman tutkimuksessa käsiteltiin kuurojen kollektiivista transnationaalista käyttäytymistä. Tämä käytösnormi tapahtuu kuurojen kansainvälisten suurtapahtumien aikana, kuurojen kesäolympialaisten lisäksi esimerkiksi talviolympialaisissa, kuurojen

kulttuuritapahtumissa (esim. Deaf Way, saatavilla www-muodossa) ja WFD:n maailmankongresseissa.

Grönningssäterin, Haualandin ja Skog Hansenin (2003) selvityksen mukaan norjalaiset viittovat kuurot ja huonokuuloiset matkustelevat paljon ja heillä on enemmän ulkomaalaisia ystäviä kuin oralistisilla kuuroilla ja huonokuuloisilla. Viime mainitut eivät matkustele kovin paljon, vaan pysyvät yleensä kotimaisemissaan. (Grönningssäter ym. 2003, 58 - 59)

Audismi

Amerikkalainen kuurojen kulttuurintutkija Tom Humphries loi termin **audismi** (audism) vuonna 1975 (Aubrecht 2002). Audismi on yksi patologisen ajattelun perustoista, jonka pohjalta yksilö, joka ei kuule, saa negatiivisen stigman. Se on verrattavissa rasismin tai seksismin termeihin. Audismi tuomitsee, leimaa ja rajoittaa yksilön sillä perusteella, kuuleeko ja puhuuko hän. Rasismin ja seksismin lisäksi audismi väittää, että biologiset tekijät määrittävät yksilön piirteitä ja mahdollisuuksia. (Wallvik 2002, 11; ks. myös <URL: <http://www.audism.org>>). Termi viittaa kuuron henkilön syrjintään. Audismi on kuurojen ihmisten sarron harjoittamista heidän jokapäiväisessä elämässään. Amerikkalaisen professorin Harlan Lanen (1999) mukaan audismi on instituutio, joka on tekemisissä kuurojen ihmisten kanssa ja joka tekee lausuntoja sekä päätelmiä kuurojen asioista ilman kuurojen näkökulmaa. Audisteja ovat muun muassa kuurojen lasten kasvatustyöstä ja kuurojen koulutuksesta päättävät sekä kuurojen kuntoutuksesta vastaavat ammatti-ihmiset. Muita audisteja ovat kuurojen lasten opettajat, kuulontutkijat, viittomakielentulkijat, puheterapeutit, korvalääkärit, psykologit, psykiatrit, tutkijat, sosiaalityöntekijät ja kuulokojespesialistit. Audisti on etenkin se, jolla ei ole tietoa monikulttuurisuudesta ja kulttuurien välisistä asioista. (Lane 1999, 43.)

Audismi on yhteydessä muun muassa viittomakielisten ihmisten **kielelliseen kansanmurhaan** (linguistic genocide) ja **lingvisismiin** (linguicism). Skutnabb-Kankaan (2003) mukaan vähemmistöjen kielten opetuksen kehityksen järjestelmällinen estäminen, esimerkiksi valtakielen käyttäminen opetuskielenä, on kielellistä kansanmurhaa. Skutnabb-Kangas (1988) on luonut käsitteen lingvisismi. Lingvisismin mukaan legitimoiduilla ideologioilla, rakenteilla ja käytännöillä vaikutetaan, ohjataan ja lisätään vallan ja resurssien (henkisen ja aineellisen) eriarvoista jakoa kielen perusteella määriteltujen ryhmien välillä (Skutnabb-Kangas 1988, 245).

Normalisoiva kasvat

Nykyään suurimmalle osalle kuuroista lapsista asennetaan sisäkorvaistute. Heidän kuntoutuksensa opetustavoite on, että he oppisivat kuulemaan ja puhumaan. Normalisoiva kasvat

Sisäkorvaistuteprojekti on yksi kalleimmista vammaisten lasten hoitomuodoista. Audiologiat ja korvalääkärit yrittävät mahdollisimmin paljon, että heidän visionsa kuurosta lapsesta kuulevana onnistuu. Talib (1999, 48) varoittaa: "Moderni yhteiskunta on kehittynyt yksiulotteiseksi teknokraattiseksi rationaalisuudeksi, joka ei ilmene vain teknologiassa ja taloudessa vaan myös ihmisiin kohdistuvassa hallinnassa."

Kuuron vauvan saaneet kuulevat vanhemmat eivät välttämättä tiedä, mitä kuurojen elämä, etenkin KUVKU:jen elämä todellisuudessa on. Lääkärit ovat ensimmäisiä ihmisiä, jotka välittävät faktoja vanhemmille siitä, mitä pitää tehdä, jos lapsi on poikkeava (Ahti 2000, 130.) Lääkärit eivät yleensä kerro vanhemmille viittomakielestä ja KUVKU:jen elämästä, vaan ehdottavat sisäkorvaistuteleikkausta. Talib (1999, 37) toteaa: "Autoritaarisia piirteitä ilmaisevalla henkilöllä on taipumusta suhtautua ihmisiin ulkokohtaisesti tai manipuloivasti." Massey (2003, 56) jatkaa, että samoin on kansalaisia valvovilla viranomaisilla kuten muillakin ihmisillä, joilla on vahva käsitys siitä, mikä on oikeaa ja asianmukaista elämää. Lääkärin jälkeen vanhemmat tapaavat kuntouttajia, jotka eivät tavallisesti ole kuurojen kulttuurin kannattajia, vaan yrittävät kuntouttaa kuuron lapsen kuulevan kaltaiseksi (ks. Ahti 2000, 128; ks. myös Huttunen 2000, 122 - 124).

Lääketieteellistä näkemystä kannattavat kuntouttajat eivät yleensä ole tekemisissä kuuron lapsen kasvatustyössä kuurojen ihmisten kanssa. He suunnittelevat kuuron lapsen tulevaisuutta valtakulttuurisilla ehdoilla. Jos tulevat sisäkorvaistutelasten opettajat eivät ole sisäistäneet kuurojen kulttuuria, vaikka tavoitteena olisi antaa kaksikielistä opetusta, se ei onnistu, koska kieli on aina sidoksissa kulttuuriin. Tätä ideologiaa voi tulkita subtraktiiviseksi kaksikielisyydeksi (tarkoittaa, että äidinkieltä tai ensimmäistä kieltä ei pidetä tärkeänä, toista kieltä yritetään opettaa äidinkielen tavoin). Eli kuuron lapsen ensimmäinen kieli ja kuurojen kulttuuri on heikoilla, joten lapsen toimivaksi monikulttuuriseksi kasvaminen ei todennäköisesti onnistu. Puheterapeutti Ahdin (2000, 140) mukaan sisäkorvaistuteleikkauksen jälkeen katsotaan jälleen, mitä lapsen kommunikointitapaa käytetään. Ahdin kollega Kirla (2000, 232) jatkaa, että sisäkorvaistutteen saaneiden, joiden ensikieli on viittomakieli, tulevaisuuden tavoitteena on oppia puhekieltä ja viittomakieli saa jäädä syrjään. Tämä ilmiö voidaan katsoa rajoitetuksi kasvatukseksi (bounded education).

Integraatio ja inklusio ovat mahdollisia uhkia kuuron lapsen luonnollisen identiteetin kehitykselle. Kuuro lapsi etäännyy muista kuuroista lapsista, jos hänet integroidaan kuulevien joukkoon. Integraation idea on, että oppilas samaistuu luokkaan enemmistön ehdoilla apuvälinein ja/tai avustajan kanssa. Monet syrjäytyneet kuurot ovat käyneet kunnallisia kouluja, jossa ei ole ollut monta tai ei yhtään muuta kuuroa lasta tai kuuroa aikuista roolimallina. Lapsi ei saa vertaistukea, johon hän voi samaistua, jolloin on riskinä, että tulevaisuudessa häneltä puuttuu kuurojen identiteetin, kulttuurin, normien ja arvojen perustiedot ja -taidot, joten hänen on vaikea samaistua muihin kuuroihin tai osallistua kuurojen yhteisöön. Kuurojen aikuisten roolimalli on todella tärkeä kuuroille lapselle. Monet huonokuuloiset eivät ole pärjänneet yleisessä koulussa, vaikka suomen kieli on heidän äidinkieltensä. Sisäkorvaistute ei takaa kuuron lapsen koulumenestystä ilman

erityistoimenpiteitä, esimerkiksi luokka-avustajaa. Näin hän on jatkuvasti riippuvainen aikuisesta.

Lapsi ei kasva luonnollisesti, jos häntä pidetään epänormaalina ja kykenemättömänä selviytymään ilman avustajaa. Näin hänen toimiaan kontrolloidaan. Hän rakentaa identiteettiään kasvaessaan valtaihmisten kontrolloimana. Seuraavassa luvussa käsittelen subtraktiivisen kaksikielisyyden sijaan additiivisen kaksikielisyyden (tarkoittaa, että molempaa kieltä arvostetaan samalla tavalla) vaikutusta kuuron lapsen monikulttuuriseksi kasvamiseen.

Kuntoutusjärjestelmä ei anna kuuron lapsen kasvaa luonnollisesti, koska kuuro lapsi joutuu rakentamaan identiteettiään kuntoutuksen varjossa. Voi sanoa, että kuntoutus on lapsen ennalta suunniteltua tulevaisuutta (ulkopuolelta tuleva determinismi) enemmistön ehdoilla. Lapsen ei anneta rakentaa omia strategioita selviytyäkseen maailmassa omilla ehdoilla, eli kuuroilta lapselta riistetään vapautta määritellä itseään.

Viittomakielen ja kuurojen kulttuurin sijaan korjausyritys kuulevaksi on riskialttiimpaa lapsen henkiselle tasapainolle, koska tuloksista odotetaan liikaa. Mahdollisen tuloksettomuuden seurauksena kuuro alkaa käyttää viittomakieltä ja sosiaalistua muiden kuurojen kanssa vasta myöhemmällä iällä, mutta tällöin kielellisen ja sosiaalisen kehityksen tärkeimmät herkkyysvaiheet ovat jo takana. Tähän asti suurin osa aikuistuneista kuuroista ihmisistä ei ole tullut sellaisiksi, mitä yhteiskunta ja vanhemmat ovat toivoneet. Jotkut kuurot eivät koe olevansa tervetulleita kuurojen yhteisöön, koska heiltä puuttuu kuurojen kulttuuri, sosiaalinen taito ja riittävä kielitaito. Moni kuurojen yhteisön aikuistuneista jäsenistä on joutunut taistelemaan itsensä kanssa löytääkseen oman itsensä ja strategioita, joilla he voivat selviytyä elämässään. Mutta myös monet ovat luopuneet elämästään, koska heidän vapauttaan on turmeltu niin pahasti valtakulttuurin vaatimusten takia.

Monikulttuurinen kasvatus

Additiivinen kaksikielisuus mahdollistaa lasta näkemään maailmaa laajasti. Skutnabb-Kangas (1988) määrittelee *rikastusteorian*, joka tarkoittaa, että kaksikielisuus tai monikielisuus rikastaa yksilöä. Tämä tapahtuu vasta, kun vähemmistölapsi on saanut äidinkieltänsä opetuksen kunnolla ja pitkäkestoisesti, mikä on varmistanut oman kielen ja kulttuurin sisäistämisen. Enemmistökielen opiskelu saa alkaa vasta, kun lapsi on sisäistänyt oman kieltänsä ja kulttuurinsa kunnolla, ja tämä tapahtuu vasta ylä-asteikäisenä. (Skutnabb-Kangas 1988, 197 - 198). Talib (1999, 172) korostaa, että koulun tulee tarjota vähemmistöoppilaalle työkaluja, jotta tämä voisi tutkia kriittisesti omaa kulttuuriaan ja kulttuuri-identiteettiään, mikä edistää hänen itseymmärrystään. (Ks. myös Skutnabb-Kangas 1988, 196.) Vähemmistölapsi kehittää sisäistä sosiaalista agenttia, joka suojaa mahdolliselta valtakulttuurin tuholta. Itseymmärryksen avulla lapsen itsetunto vahvistuu. Lapsi kehittyy parhaiten, kun hän saa kehittyä olemalla oma itsensä. Tässä mielessä additiivista kaksikielisyysopetusta saanut kuuro lapsi ei tarvitse luokka-avustajaa tai aikuista auttamaan häntä kehityksessä.

Lapsi voi omaksua muita kieliä ja kulttuureja vasta, kun hän on omaksunut kielensä ja kulttuurinsa. Ne omaksuttuaan lapsi voi oppia arvostamaan muita kieliä ja kulttuureja. Hall (2003a) muistuttaa, että kulttuureja ei alettu määrittää omien perinteisten arvojen pohjalta vaan suhteessa muihin kulttuureihin. Kulttuurista muodostui yksi niistä tärkeistä kiertoteistä, joiden kautta vallan eri muodot – taloudellinen, poliittinen, rodullinen, uskonnollinen, sukupuolten välinen – liikkuvat. Tämän prosessin tuloksena muodostui maailma ”globaaliksi”. (Hall 2003a, 104.)

Maailma on globaalistumassa koko ajan, joten ihmisen on pysyttävä ajan tasalla, jos haluaa menestyä hyvin. Monikulttuurinen pätevyys on yksi ratkaisevista tekijöistä globaalistuneen maailman mukana pysymisessä. Haualandin (2003) luentomateriaalin mukaan kuuron monikielisyys ja viittomakieli lisäävät liikkuvuutta ja vapautta kulkea. Kuuron transnationaalisuus mahdollistaa muiden kulttuureiden ja ihmisten kohtaamisen helpommin. Hänestä kasvaa niin sanottu kosmopoliittinen. Hall (2003b) kuvaa monikulttuurista niitä sosiaalisia piirteitä ja hallinnan pulmia. Niitä on kaikissa yhteiskunnissa, joissa erilaiset kulttuuriset yhteisöt elävät yhdessä ja yrittävät rakentaa yhteistä elämää samalla, kun ne säilyttävät aineksia alkuperäisestä identiteetistään. (Hall 2003b, 233 - 234.)

Nieton (1996; Dively 1999) määritelmä monikulttuurisesta kasvatuksesta sisältää seuraavat seikat:

Monikulttuurinen kasvatusta on antirasistinen kasvatusta.

Monikulttuurinen kasvatusta on peruskasvatusta.

Monikulttuurinen kasvatusta on tärkeää kaikille opiskelijoille.

Monikulttuurinen kasvatusta on laajalle levinnyt.

Monikulttuurinen kasvatusta on kasvatusta sosiaaliseen oikeuteen.

Monikulttuurinen kasvatusta on prosessi.

Monikulttuurinen kasvatusta on kriittinen pedagogiikka. (Dively 1999, 404.)

Talib (1999) tarkastelee monikulttuurista kasvatusta postmoderneina lähestymistapoina: tiedostavana kansallisyhteisöllisyyttä tuottavana, auktoriteetteja kyseenalaistavana, erilaisuuden hyväksyvänä ja ihmisten puolustajana toimivana opetusjärjestelmänä. Tutkija toteaa, että vain monikulttuurisen sosiaalisen demokratian ja sosiaalisen uudistamisen lähestymistavoilla edistetään näitä päämääriä. (Talib 1999, 105.) Monikulttuurinen kasvatusta voi mahdollistaa maailmanrauhaa paremmin, koska ihmiset voivat ymmärtää toisiaan helpommin, kun he eivät edusta oman taustan vakaumuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näin ihmiset pitävät itseään toiseutena eivätkä ”ainoana oikeana ihmisenä”, joka rajoittaa heidän suvaitsevaisuuttaan toiseutta kohtaan.

Postmoderni kuuro

Postmoderni -käsite suosii uutta näkökulmaa tulevaisuuteen, kuten Hall on sanonut, että vähemmistöjäsenen on helpompi rakentaa itseään uudenlaisena (kunhan oma identiteettipohja on selvä) ”olla joku” postmodernistuneessa maailmassa. Talibin ja Hallin vähemmistön jäsen

rakentaa identiteettinsä yksilönä itsensä ja postmodernistuneen maailman suhteessa. Tässä mielessä KUVKU on postmoderni kuuro:

- joka edustaa itseään (itseyyden representaatio)
- jolle kuuron identiteetin (yksilöllisen identiteetin) tietoisuus on tärkeä, kuurojen identiteetti on osa juuri häntä (hänen identiteettinsä yhteisönsä kanssa on selvä)
- joka haluaa menestyä sekä kuurojen maailmassa että kuulevien maailmassa, on kunnianhimoinen
- jolle itsetuntemus on tärkeä, joka etsii elämäntarkoitustaan, on itsekriittinen
- joka on tietoinen olemassaolostaan (oman itsensä toteuttaminen, liberalismi)
- joka on transnationalisti
- jolla on tasapainoinen elämä globaalistuneessa maailmassa

Kuuro on ihminen

Joissakin paikoissa tai kulttuureissa kuuroa ei nähdä vammaisena vaan tavallisena ihmisenä. Esimerkiksi Martha's Vineyardin saarella, Massachusettsin osavaltiossa Yhdysvalloissa, eläneet kuurot ja kuulevat käyttivät viittomakieltä toistensa kanssa 1700-luvulta 1950-luvulle asti. Siellä ei kukaan ajatellut, kuka on kuuro tai kuuleva, he elivät toistensa kanssa täysin mukautuneena. (Ks. esim. Wallvik 2001, 25 - 32) Tällä esimerkillä tarkoitan, että ihmiset omaksuvat välittömästi kulttuurikontekstinsa luoman ihmiskäsityksen. Jos ihminen haluaa ymmärtää maailmaa paremmin, hänen on tunnettava ihmiskäsityksensä ja kulttuurinsa arvoja ja on myös osattava kritisoida niitä. Sallimmeko yhteiskunnan ohjaavan viattoman ihmisen elämää, vai saako Jumalan luoma lapsi vapaat kädet kehittyä itse maailmassa?

KUVKU eli terve kuuro ei koe, että häneltä puuttuu mitään eikä ajattele, että kuurous on rajoittanut hänen elämäänsä. Hänelle kuuro-termi tarkoittaa, että kuulottomuus ei merkitse hänelle mitään, vaan hän on tavallinen kieli- ja kulttuurivähemmistön jäsen. Hän elää tasapainoista elämää, muun muassa matkustaa, opiskelee tai hoitaa papin tai professorin virkaa. "Kuulovammainen" (hearing impaired) on loukkaava sana KUVKU:lle, koska se sana määrittelee hänet sellaiseksi. (Malm & Östman 2000, 11.) Samaa merkitsee neekeri-sana mustille ihmisille, hintti-sana homoseksuaalisille miehille ja tyttö-sana naisille. (Bienvenu 1991, 318.)

Tämän tutkimuksen yhteydessä olen tajunnut, että olen oppinut kuurojen yhteisöltä yleismaailmallisia asioita, joita en saanut koulusta. Viime aikoina, kun olen nähnyt kouluni vanhoja opettajia, olen samalla ajatellut, että jos perhettäni ja kuurojen yhteisöä ei olisi olemassa, olisin täysin turmeltunut ja syrjäytynyt yhteiskunnasta heidän takiaan. Ala-asteella opettaja vertasi suomen kieltäni ikäisiini kuuleviin, joiden suomi on heidän äidinkieltensä. Monet opettajat eivät uskoneet, että pääsen lukioon. Lukio-opiskeluni aikana tapasin joitakin vanhoja opettajiani ja he kysyivät tylästi: "Onko lukio-opiskelu vaikeaa?". He eivät edes onnitelleet, että pääsin lukioon tai että saavutin valkolakin. Sama toistui yliopisto-opiskeluni aikana, vain lyhyt kysymys: "Onko yliopisto-opiskelu vaikeaa?". He eivät vaikuttaneet erityisemmin ylpeiltä, että entinen oppilas pääsi yliopistoon opiskelemaan. Mitä minusta olisi pitänyt

tulla, jotta he olisivat tyytyväisiä? Ehkä kuulevaksi tuleminen olisi ainoa asia, johon he voivat tyytyä.

Lähdeviitteet saatavissa Napin toimituksesta.

PÄÄMÄÄRÄNÄ MATKA MONIKIELISEEN JA – KULTTUURISEEN MAAILMANKANSALAIUUUTEEN

Markku Jokinen
Kaisa Alanne

Tämä artikkeli ja koko julkaisu olisi voinut olla viittomakielinen. Kysehän on viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen kymmenvuotista matkaa juhlistavasta julkaisusta. Tämä tois- ja valtakielisyys on vain yksi monista kuvaavista esimerkeistä siitä, mitä kaikkea pienemmän kieli- ja kulttuuriryhmän (vältämme nyt tietoisesti käyttämästä kielellinen vähemmistön termiä, koska kaikki kieliryhmät ovat yhtä tärkeitä suomalaisessa yhteiskunnassa) opettajakoulutuksen on kohdattava ja ratkaistava nyt ja tulevaisuudessa, kaiken aikaa, löytääkseen oman paikkansa. Joku on jossain hyvin ilmaissut, että vapaus on oman paikkansa löytämistä.

Valtaväestön yhteiskuntarakenteiden, järjestelmien, käytäntöjen, ajatustapojen, eri politiikoiden välissä uiskenteleminen, luoviminen, soutaminen, huopaaminen, omien näkemysten esittelemine ja niiden perustelu, monenlaisiin esteisiin törmääminen ja niistä selviäminen kuuluvat kieli- ja kulttuuriryhmämme jäsenten elämään ja sen sisältämiin haasteisiin. Useasti tietämättömyyttä kohdataan myös yliopistomme sisällä. Joskus se väsyttää, mutta toisaalta kokemukset kasvattavat henkisesti ja auttavat jaksamaan uudelleen ja uudelleen. Tämä on myös selkeä osa koulutuksen pioneerimaisuutta, joka sinänsä on ollut upean haastava ja aivan täynnä elämää oleva suurenmoinen prosessi. Siinä me kaikki prosessiin osallistuvat opimme ja luomme uutta, joka hetki.

Tämän tekstin kirjoittamista edelsi tutustuminen ja perehtyminen tämän julkaisun muihin artikkeleihin, jotka käsittelevät omakieliseen opettajakoulutukseen sisältyviä teemoja monella tasolla ja monesta näkökulmasta. Moninaisuus ilmentää selkeästi itseään artikkeleiden kirjoittajien ja tekstien sisältöjen kautta. Joidenkin johtavien kielisosiologiien mukaan kielellinen ja kulttuurinen diversiteetti on yhtä välttämätön ihmiskunnalle kuin luonnon moninaisuus, biodiversiteetti. Niiden on havaittu olevan jopa riippuvuussuhteessa keskenään. Siellä missä on paljon kieliä ja kulttuureja, on usein myös biologista

lajirikkautta. Puhutaankin biokulttuurisesta diversiteetistä, joka on maapallon elämälle välttämätöntä (ks. esim. <http://www.terralingua.org/html/home.html>). Viittomakielet ja viittomakieliset kulttuurit ovat selkeästi arvokas osa globaalia biokulttuurista moninaisuutta.

Moninaisuuden käsite nousee esiin myös ensimmäisen 2000-luvulla neuvotellun ihmisoikeussopimuksen, vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva yleissopimuksen 3. artiklassa ”Yleiset periaatteet”. Keskeisenä siinä on erilaisuuden kunnioittaminen ja vammaisten ihmisten hyväksyminen osana inhimillistä moninaisuutta ja ihmisyyttä (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=263>). Konventiossa vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia ei tarkastella enää normaalin ja epänormaalin, erityisen ja yleisen, lääketieteellisen ja sosiaalisen mallin polariteeteista käsin, vaan siinä selkeästi todetaan, että vammaisuus on osa luonnollista moninaisuutta ja ihmisyyttä ja sitä tulee kunnioittaa ja ennen kaikkea hyväksyä. Tällä on laajakantaiset poliittiset, sosiaaliset, lainsäädännölliset, koulutukselliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset.

Tässä lähinnä kielipoliittisia ja ihmisoikeuksia koskevia pohdintoja sisältävässä tekstissä tarkastelemme kolmea teemaa: julkaisun artikkelien reflektointi yleisemmällä tasolla viittomakielisen yhteisön jäsenten näkökulmasta (karkea metatason tarkastelu), viittomakielinen luokanopettajakoulutus viittomakielisten kielipoliittisen ohjelman näkökulmasta ja uuden ihmisoikeussopimuksen sisällön suhdetta nykyiseen viittomakieliseen opettajakoulutukseen. Kirjoituksemme osallistuu tällöin muiden artikkeleiden tavoin kokoamaan monitahoista viitekehysten rakennelmaa, joka valottaa viittomakielistä opettajakoulutusta ja sen erilaisia merkityksiä laajemmin.

Koulutuksen tarkastelua julkaisun teemojen kautta

Viittomakielinen luokanopettajakoulutus on alusta saakka pitänyt selkeänä tavoitteena luoda koulutettujen opettajien kautta vähitellen koulutusjärjestelmään oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden monikielisyys ja -kulttuurisuus pääsevät kehittymään täysipainoisesti. Tämä on erittäin suuri haaste ja edellyttää monen vuoden opetuskokemuksen, karttuvan tutkimustiedon ja lukuisten kokeilujen synteetin puhumattakaan vanhempien, järjestöjen ja kouluviranomaisten aktiivisesta yhteistyöstä luoda rakenteita, jotka tukevat tällaisia ympäristöjä. Tässä olemme edelleen alussa. Artikkeleiden kirjoittajat erittelevät monipuolisesti eri kouluratkaisuja ja niiden edellytyksiä. Kirjoittajat myös tuovat esiin viittomakielisten kuulevien lasten tarpeen omakieliseen oppimiseen. Uuden konvention henkeen ja ihmisoikeuksiin kuuluu kaikille sopiva toimintaympäristö saavutettavuutta edistävine ratkaisuineen, jotka korostavat nimenomaan ympäristöllistä ja asenteellista esteettömyyttä, ei yksilöön kohdistettavia toimenpiteitä, koska konvention mukaan mm. vammaisten ihmisten koskemattomuutta ja oikeutta olla sellaisia kuin he ovat, tulee

kunnioittaa. Nyt parhaillaan kansainvälisessä vammaisliikkeessä analysoidaan käsitteitä inkluusio ja inklusiivinen opetus uudelleen konvention asettamista yleisistä periaatteista ja etenkin opetusta ja saavutettavuutta koskevien artiklojen (24 ja 9) sisällöistä käsin. Palaamme vielä yleissopimukseen viimeisessä kappaleessamme.

Toinen laajempi asiakokonaisuus, jota artikkelit hyvin mielenkiintoisesti valottivat, on oppiaineiden, lähinnä kielten, oppiminen ja opetus, jota lähestytään nimenomaan viittomakielisen kieliryhmän jäsenen (myös esim. maahanmuuttajien) kieleen ja kulttuuriin upotettujen metatason välineiden, ajattelun välineiden ja abstraktioiden avulla. Tällainen tarkastelu on erittäin hedelmällistä koko akateemiselle tutkimuksen ja teoriavarannon kehittymiselle. Sitä edellyttääkin vahva tutkivan opettajuuden ja tutkimuksellisen otteen syvälinen sisäistäminen kielellis-kulttuurisen metatietoisuuden, tavoite-, oppiaine- ja oppilasta koskevan tiedon lisäksi. Koulutus valmistaa viittomakielisiä kasvamaan analysoiviksi monikielisiksi kulttuurin tuntijoiksi, tutkimus- ja analyysiprosessin toteuttajiksi ja monenlaisten oppimis- ja opetusprosessien arvioijiksi. Arvioitiin myös sitä, miten nykyistä opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, ettei enemmistökielisyys ja -kulttuurisuus vaikuttaisi enää niin voimakkaasti sen taustalla.

Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen kehittäminen ja kehittyminen tarvitsee kipeästi suomalaisen viittomakielen kielitieteellisen perustutkimuksen tuottamaa tietoa. Erityisesti kattava kielioppi- ja syntaksitieto ovat viittomakielisen opettajan tärkeitä työkaluja. Edelleen tarvitaan lisää suomalaisen viittomakielen omaksumisen ja oppimisen sekä opettamisen tutkimista. Kokonaan tutkimatta on esimerkiksi viittomakieliseen kulttuuriin kuuluvien visuaalisten strategioiden ja metatason ajattelun välineiden hyödyntäminen.

Viittomakielinen luokanopettajakoulutus on luonteeltaan emansipatorista. Se on eräänlaista identiteettikoulutusta, jossa opiskelija syvälinen analysoi oman minuuden ja persoonallisuuden yhteyttä erilaisiin identiteetteihin toisten opiskelijoiden ja kouluttajien kautta. Se on itsessään jatkuva identiteettiprosessi, joka voimaannuttaa opiskelijan. Identiteeteistään tietoinen ja niitä itsessään luova opiskelija löytää itsestään oman yksilöllisen opettajuuden elementit. Artikkeleissa mainittu tutkivan opettajuuden prosessi liittyykin erinomaisesti identiteettiprosessiin toinen toistaan tukien. Koulutus saattaakin laukaista voimakkaan reflektointiprosessin, johon ei kenties ollut edellytyksiä sekä tietoja ja taitoja aiemmilla koulutusasteilla.

Artikkeleita tarkasteltaessa nousee mieleen muitakin ydinkohtia, joita on hyvä pitää mielessä. Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen ja viittomakielen oppiaineen myötä Jyväskylän yliopistoon on pikkuhiljaa syntynyt viittomakielisten akateeminen yhteisö, joka omalta osaltaan on rikastuttanut koko yliopiston yhteisöä. Kysymys ei ole nyt pelkästään siitä, että yliopisto on voinut muille kertoa, että sillä on hallussaan kansainvälisestikin ainutlaatuinen koulutusohjelma. Kysymys on siitä,

että Jyväskylän yliopisto on kehkeytynyt nykyisenlaiseksi yhteisöksi osaksi siksi, että viittomakielisten akateeminen yhteisön kautta yliopistoon on virrannut muunlaisia ajatusmalleja, uusia käytäntöjä, asenteellisia muutoksia, herättäviä näkökulmia ja vahvoja oivalluksia, kipeitä kohtia, ristiriitoja, ratkaisuja, monenlaisia ihmisten välisiä suhteita, yhteistyömuotoja, akateemisia pohdintoja ja väittelyitä. Voisi kuvitella, että yliopistosta puuttuisi jotain olennaista, jos koko viittomakielialan koulutus yliopistossa lopetettaisiin.

Viittomakielinen yhteisö kokee yliopiston viittomakielialan koulutuksen ja opiskelijat osaksi omaa yhteisöä, sen rakenteita ja verkostoa. On selvää, että maamme viittomakielinen yhteisö on muuttunut valmistuvien opiskelijoiden ansiosta. He tuovat uuden tietotaidon lisäksi raikkaita uudistuksen tuulia ja välineitä, joilla yhteisön jäsenet voivat tarkastella itseään uusista kiehtovista näkökulmista. Metatason pohdinta oman yhteisön olemuksesta, missioista, orientoitumisesta nykyisyyteen ja tulevaisuuteen, globaaliin kehitykseen, moninaiisiin elämänmuotoihin ja yhteisön asemasta muihin yhteisöihin nähden tulevat lisääntymään. Koulutus voidaan nähdä yhteisön yhdeksi sisäisen muuttumisen välineistä. On myös selvää, että yliopiston viittomakielialan koulutus on vahvimpia yhteisön kielipoliittisia välineitä, joilla yhteisö vaalii omaa kieltään ja kulttuuriaan. Se varmistaa sillä myös oman jatkuvuutensa ja valmistautuu kohtaamaan muutoksia ja sopeutumaan niihin omalla ainutlaatuisella tavallaan.

Transnationaalinen identiteetti ja verkosto on asia, jota ei koko yliopistossa ole. Valtaväestössä kasvaneen on kenties melko hankalaa ymmärtää mitä merkitsee se, että sri lankalainen kuuro on suomalaiselle kuurolle monessa asiassa paljon läheisempi kuin suomalainen kuuleva. Tämä syvälle viittomakielisten kulttuuriin rakentunut kansainvälinen vertaisidentiteettiverkosto ja -elämäntapa on valtava potentiaali ja väkevimpiä keinoja edistää kansojen välistä ymmärrystä ja ylläpitää rauhaa.

Missään tapauksessa ei saa vähätellä ja unohtaa valtavaa akateemisen tulkkauksen osaamisen kehitystä. Tiivis tulkkien, kouluttajien ja opiskelijoiden välinen yhteistyö on luonut sellaisen synteetin ja kokonaispaketin, jota ei missään muualla maassamme ole. Jatkuvan kielen ja kulttuurien välisen kääntämisen ja tulkkauksen spiraalimaisesti syventyneen prosessin lisäksi on tuhansia tunteja hiottu paritulkkauksen kaikkia nyanseja, tekniikoita ja pohdittu sosiaalipsyykkisiä ulottuvuuksia, yhteistyön monimutkaisia prosesseja, kouluttajien, opiskelijoiden ja myös tulkki-kollegoiden kanssa. Tuhansia ja taas tuhansia tunteja on vietetty äärimmäisen syvästi pohtien, miten tulkkausta voisi viedä niin pitkälle, että se sujuisi kuin ajatus ja, että se tuntuisi yhtä luonnolliselta kuin kaikki muut inhimilliset toiminnot ja yltäisi mihin tahansa ulottuvuuteen, tasoon, kirjoon ja sujuvuuteen tarvittaessa niin luonnollisesti ja helposti, ettei kukaan näyttäisi huomaavan mitään. Väitämme, että yliopiston tulkkaustiimi on oman työnsä kehittämisessä

ja hiomisessa edennyt kauaksi muista tiedostaen selkeästi sen, että on vielä paljon kehitettävää ja uusia tasoja löydettävänä.

Viittomakielinen opettajakoulutus ja viittomakielen oppiaine uusimman kielipoliittisen ohjelman näkökulmasta

Syksyllä 2008 valmistuvassa Kuurojen Liitto ry:n ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen viittomakielen lautakunnan yhteisen viittomakielisten kielipoliittisen selonteon ja kielipoliittisen ohjelman lähtökohtina toimivat Suomen perustuslain (1999/731) 17 § 3 momentin maininta, *Viittomakieltä käyttävien...oikeudet turvataan lailla* sekä perustuslain 6 § eli yhdenvertaisuussäännös viittaa siihen, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää syytä syrjiä sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Kansallisten lainsäädännöllisten muutoksien rinnalle valmistui myös uusi YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva yleissopimus (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)¹. Niiden kaikkien mainintojen johtajatus perustuu nimenomaan ihmisoikeuksiin ja erityisesti kielellisiin oikeuksiin.

Tämä uusi asiakirja, viittomakielisten kielipoliittinen selonteko ja kielipoliittinen ohjelma, arvioi muun muassa vuonna 1995 toteutuneen Suomen perustuslakiuudistuksen, erityisesti kielilainsäädännön jälkeistä prosessia: miten viittomakielisten kielelliset oikeudet kieli- ja kulttuuriryhmänä ovat toteutuneet arjessa? Asiakirja kuvaa myös viittomakielisen yhteisön odotuksia, tarpeita ja vaatimuksia. Siinä todetaan, että viittomakielisillä on yhtä lailla oikeus saada omakielistä opetusta kuin muillakin Suomen kansalaisilla. Tämä on tärkeää, koska Suomen kielilainsäädännön henkeen kuuluu se, että vähimmäisvaatimus on nimittäin Suomen kansalaisten oikeus viranomaisten asiointiin ja opetukseen:

... on tärkeä siksi, että viittomakielisillä pitää olla mahdollisuus oppia omaa kieltään ja omalla kielellään, jotta he voivat elää sillä kielellä, ja jotta heidän kielelliset oikeutensa toteutuvat.

(Alanne, 2007, 299, Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 2008)

Miten tämä viittomakielisten päämäärä omakielisestä opetuksesta ja opettajakoulutuksesta toteutuu käytännössä? Vuonna 1998 Jyväskylän yliopistossa käynnistynyt viittomakielinen luokanopettajakoulutus on osa toteutunutta Suomen perusoikeusuudistusta, mikä on erittäin merkittävää sekä Suomessa että ulkomaillakin. Tämä kielelliseen näkökulmaan perustuva koulutuslinja tuo uusia ulottuvuuksia perinteiseen kuurojenopetukseen tähtäävän erityispedagogiikan rinnalle. Vuonna 1998 Jyväskylän yliopistossa alkoivat myös suomalaisen

¹ Suomen valtio on 13.12.2007 allekirjoittanut yleissopimuksen ja pyrkii ratifioimaan sen vuoden 2009 kuluessa.

viittomakielen aineopinnot ja maisteriohjelma vuonna 2003. Suomalaisen viittomakielen professuuri perustettiin vuonna 2004, ja samalla käynnistyi opetus suomalaisen viittomakielen oppiaineessa. Niiden opintojen kautta viittomakielisillä luokanopettajilla on mahdollisuus pätevyitä suomalaisen viittomakielen aineopettajiksi.

Perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004, 2003) mainitaan, että viittomakielisillä on oikeus saada viittomakieli äidinkielenopetuksessa sekä opetusta viittomakielellä. Tutkiva opettaja - julkaisussa julkaistavat artikkelit tuovat viittomakielisten opetukseen liittyviä tutkimustietoja esille, mutta nämä tutkimustulokset ovat vain murto-osa tutkimusalueista. Ensimmäiset valmistuneet viittomakieliset luokanopettajat ovat asettuneet työelämään vasta vähän aikaa sitten. Edistystä on tähän päivään mennessä tapahtunut, mutta tulokset syntyvät hitaasti, koska koulutus vaatii aikaa ja viittomakielisiä päteviä ammattilaisia (opettajista tutkijoihin) on vasta erittäin vähän. Yhteiskunnallisella tasolla löytyy valitettavasti joitakin asioita, jotka estävät tai hidastuttavat viittomakielisten ammattilaisten ”jalkauttamista” työelämään.

Viittomakielisten kielipoliittinen selonteko ja kielipoliittinen ohjelma (2008) arvioi kuitenkin, että viittomakieliset ovat yhä tyytymättömiä nykyiseen koulujärjestelmään ja opetusjärjestelyihin. Viittomakieli ei ole saanut vielä (täydellistä) arvostusta opetuskielenä tai äidinkielenoppiaineena. Sen lisäksi mainittakoon, että viittomakielisten kuurojen vanhempien kuulevilla lapsilla ei esimerkiksi ole aina mahdollisuuksia saada viittomakieltä äidinkielenopetuksena valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista huolimatta ja suomenruotsalaista viittomakieltä käyttäviä on toistuvasti eri konteksteissa unohdettu. Näiden ja muiden syiden vuoksi kielipoliittinen ohjelma nostaa tärkeän näkemyksen esille: viittomakielisten, pienen kieli- ja kulttuuriryhmän, on osallistuttava jatkuvasti yhteiskunnallisiin keskusteluihin ja tuotava omia tarpeitaan ja vaatimuksiaan aktiivisesti esille. Hyväkään lainsäädäntö ei toimi käytännön tasolla, jos viranomaiset eivät tunne viittomakielisten tarpeita eivätkä osaa soveltaa tulkintoja toivotulla tavalla.

Viittomakielinen luokanopettajakoulutus on yksi työkalu omien oikeuksien ajamiseen. Koulutuksen saaneet viittomakieliset luokanopettajat ovat ”kieli- ja kulttuuriagenteja”, jotka sijoittuvat suomalaisten keskuuteen ja työskentelemällä kouluissa levittävät tietoa olemassa olevasta kieli- ja kulttuuriryhmästään.

Ohjelma katsoo loppujen lopuksi, että viittomakielisten kielellisiä oikeuksia on suojeltava / suojattava eri tavoin, muun muassa omaa erillistä kielilakia ajamalla. Tämä kielilaki vahvistaisi oikeuksia koskevia osa-alueita, kuten viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien turvaamista, viittomakielisten opetusta ja viittomakielisten tiedonsaantia.

Ohjelma ehdottaa muiksi toimenpiteiksi, että viittomakielisten lasten äidinkielen opetusta on kehitettävä voimakkaasti ja, että viranomaisten on osoitettava varat opetuksen ja oppimisen tutkimukseen. Ilman äidinkielen taitoa lapsella on riittämättömät mahdollisuudet uusien kielten oppimiseen ja kaksi- tai monikieliseksi kasvamiseen. Tämän julkaisun artikkeleissa todetaan, että viittomakielien kieliopin tutkimukseen on kohdistettava riittävät resurssit ja varat sekä, että viittomakielisen koulun perustaminen on viittomakielisten lasten opetuksen kannalta tärkeää. Ohjelma ajaa myös näitä vaatimuksia.

Uusi ihmisoikeussopimus ponnahtuslauta yliopistollisen viittomakielialan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämiseksi?

Vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva sopimus on ensimmäinen kansainvälisen tason sopimus, joka velvoittaa sopimuksen ratifioineita maita tunnustamaan viittomakielet sekä niiden käytön ja tuen hyvin laaja-alaisesti. Tässä ei ole nyt mahdollisuus eritellä perusteellisesti kaikkia sopimuksen viittomakielisille keskeisiä artikloita (2, 5, 9, 24 ja 30) ja niiden tulkintoja, vaan poimia näkökohtia, joita on syytä huomioida viittomakielialan koulutuksen kehittämistä ja tulevaisuutta ajatellen.

Yhtenä lähteenä käytämme vastikään valmistunutta YK:n ihmisoikeuskomissaarin toimistolle lähetettävää laaja-alaista selvitystä siitä, mitä konvention sisältämät artiklat edellyttävät YK:n jäsenmaiden lainsäädännöltä, toisin sanoen millaisia lainsäädännöllisiä toimenpiteitä edellytetään valtioilta, jotka ovat ratifioineet sopimuksen ja/tai lisäpöytäkirjan. Selvityksen ovat laatineet kaikki maailman suurimmat kansainväliset vammaisten ihmisten kattojärjestöt sekä muut yhteistyöjärjestöt. Kuurojen Maailmanliitto on jo aiemmin järjestänyt koulutusta jäsenjärjestöilleen ja muille sidosryhmille konvention sisällöstä ja em. keskeisten artiklojen tulkinnoista.

Äärimmäisen yksinkertaisesti ilmaistuna ja tiivistettynä konventio edellyttää ratifioineita maita tunnustamaan viittomakielet ja edistämään niiden käyttöä monilla elämän aloilla, mikä sinänsä on hyvin laaja-alainen kokonaisuus. Palvelujen saavutettavuutta tulee edistää ammatillisen tulkkipalvelun avulla. Kuuroilla tulee olla oikeus vuorovaikutukseen viittomakielillä, saada tietoa ja ilmaista itseään viittomakielillä myös virallisissa vuorovaikutustilanteissa. Konventio varmistaa myös oikeuden saada opetusta ja koulutusta parhaiten soveltuvilla kielillä, mikä merkitsee kaksi- tai monikielistä opetusta ja oppimisympäristöä sekä viittomakielisiä opettajia. Valtioiden tulee tukea viittomakielten lisäksi kuurojen kulttuureja ja kielellisiä identiteettejä monin tavoin.

Sopimus kieltää syrjinnän vammaisuuden (kuurous) ja kielen (viittomakielet), kulttuurin (kuurojen kulttuuri) ja identiteetin (kielellinen ja kulttuurinen identiteetti) perusteella. Lisäksi sopimus sen periaatteita koskevassa artiklassa selkeästi velvoittaa valtioita kunnioittamaan

vammaisten lasten oikeutta vaalia ja säilyttää identiteettiään. Yksilön koskemattomuutta kunnioittavan velvoitteen lisäksi tämä on hyvin vahva velvoite lapsen ominaisuuksien, ainutlaatuisen kielellis-, sosiaalis- ja kulttuurisen persoonallisuuden kunnioittamiselle. Sopimus tuo myös selkeästi esille sen, että kuurojen ihmisoikeudet toteutuvat kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien toteutumisen pohjalta.

Mielipiteenvapautta ja tiedon saavutettavuutta koskevassa artikkelissa (21) tähdennetään kaikkien kuurojen oikeutta käyttää viittomakieltä kaikissa elämän tilanteissa. Se merkitsee myös sitä, että lapsia ei tule painostaa muuttamaan kieltään/kieliään, kun he kasvavat ja kehittyvät. Tämä kuuluu valtion viittomakielten käyttöä edistävään velvoitteeseen niiden laaja-alaisen tunnustamisen lisäksi.

Koulutusta koskevassa artikkelissa (24) viittomakielten käyttöä ei saa estää oppimisessa. Oppimisympäristöissä tulee käyttää kuurojen aikuisten kieli-, kulttuuri- ja identiteettimalleja kaikissa oppimistilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella. Tämä luonnollisesti sisältää sen, että näiden positiivisten mallien kautta lapset oppivat kuinka vertaisaikuiset käyttäytyvät ja elävät yhteiskunnassa, ajavat omia oikeuksiaan jne. eri kieliä, viittomakieliä, tulkkeja ja puhutun kielten eri muotoja käyttämällä. Tavoitteena on laaja-alaiseen monikielisyysyteen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Tärkeää on myös löytää lapsille vertaisryhmiä ja kannustaa heitä osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin käyttämällä kuurojen yhteisön luomia välineitä ja käytänteitä.

Valtion velvoitteeseen viittomakielten käytön edistämiseksi kuuluu luonnollisesti viittomakielisten ja monikielisten oppimateriaalien kehittäminen eri oppiaineita sekä viittomakielen oppimista äidinkielenä, toisena kielenä ja vieraana kielenä varten. Siihen kuuluu myös kuurojen yhteisöä, sen kulttuuria ja historiaa koskevan materiaalin valmistaminen ja niiden käytön edistäminen.

Opetuksen on turvattava maksimaalinen kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys kaksi- tai monikielisissä ympäristöissä. Tämä luonnollisesti asettaa monenlaisia vaatimuksia ratifioineiden maiden opettajakoulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi konventio edellyttää valtioilta myös sitä, että ne työllistävät opettajia, vammaiset mukaan luettuina, jotka ovat päteviä viittomakielten ja/tai Brailleen käytössä.

Opetusta koskeva artikla painottaa yleisesti kaikkien vammaisten ihmisten oikeutta koulutukseen kaikilla tasoilla inklusioperiaatteen mukaan. Artiklassa tähdennetään kuurojen, sokeiden ja kuurosokeiden ihmisten oikeutta saada opetusta heille mahdollisimman sopivissa oppimisympäristöissä. Kyseessä ei ole nyt joko inklusiivisten tai ns. räätälöityjen ratkaisujen käyttö, vaan niiden käyttö oppilaiden maksimaalisen kehityksen näkökulmasta. Kuuroille se luonnollisesti merkitsee monikielisiä ja –kulttuurisia oppimisympäristöjä.

Tämä kaikki edellyttää luonnollisesti vahvaa viittomakielen tutkimusta, viittomakielen ja ympäristössä käytettävien kielten omaksumisen, oppimisen ja opettamisen tutkimusta, viittomakielisten kulttuurin, historian, taiteen, identiteettien ja yhteisön tutkimusta puhumattakaan monikielisyyden ja –kulttuurisuuden laajoista teemoista. Tätä kaikkea sisältyy yleissopimuksen velvoitteisiin.

Koko tässä artikkelissa ja julkaisussa on noussut esille jatkuvasti kielten, kulttuurien ja identiteettien teemat, jotka ovat myös erittäin keskeisiä luokan- ja aineenopettajakoulutuksessa ja suomalaisen viittomakielen opinnoissa. Olemme oikealla tiellä eteenpäin, kun Suomi ratifioi yleissopimuksen ja sitoutuu noudattamaan sen velvoitteita. Viittomakieliset kuurot, kuulevat ja huonokuuloiset sekä viittomakieltä käyttävät kuurot, kuulevat ja huonokuuloiset, molemmissa kuulokojeita ja sisäkorvaistutteita käyttävät mukaan lukien, viittomakieliset ja viittomakieltä käyttävät maahanmuuttajat sekä pakolaiset, transnationaaliset ja kosmopoliittiset lapset ja nuoret sekä muut uudet nousevat ryhmät tulee huomioida alan akateemisen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisessä. Kaikille näille yhteistä on oikeus viittomakielen käyttöön, kuurojen kulttuuriin ja moninaiisiin identiteetteihin sekä näistä kaikista nauttimiseen. Monikielisyys ja -kulttuurisuus on heille luonnollinen valinta ja tie monikieliseen ja -kulttuuriseen maailmankansalaisuuteen. Seuraava looginen askel on perustaa akateeminen instituutti, jossa harjoitetaan laaja-alaista akateemista viittomakielten ja kulttuurien tutkimusta, tutkija- ja opettajakoulutusta sekä täydennyskoulutusta.

KIRJALLISUUS

Alanne, Kaisa (2007). Viittomakieliset ja viittomakielet 2007. Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 293-316.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus

Suomen Perustuslaki (1999/731)

Viitotaan kaikki! Viittomakielisten kielipoliittinen selonteko ja kielipoliittinen ohjelma 2008-2015. Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Yhdistyneiden kansankuntien (YK) vammaisten ihmisten oikeuksia koskeva yleissopimus (epävirallinen) (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)



V. 1998 ja 2001 vk-luokon opiskelijat Päijänneretkellä Markku Jokisen ja tulkkien kanssa. Kuva VK-luoko



V. 2004 vk-luokon opiskelijat OKL:n fuksiiaisissa. Kuva Caroline Heinrichs.



SVK-aineopettajaopiskelijat v.2005. Kuva Outi Pippuri



SVK-maisteriopiskelijat v.2005. Kuva Outi Pippuri.



Ryhmäkuvassa vk-luokon ja SVK:n opiskelijoita sekä työntekijöitä jouluna 2007. Kuva VK-luoko.



Viittomakielisiä opiskelijoita äidinkielen luennolla syksyllä 2007. Kuva VK-luoko.



Yliopistonopettaja Danny de Weerd opettaa äidinkieltä. Kuva VK-luoko.



Viittomakielen tulkit v. 2008.
Minna Uggelberg
Ulla-Maija Haapanen
Tuija Wainio
Eija Jääskeläinen
Liisa Halkosaari
Kuva VK-luoko.



Viittomakielen tulkit v. 2008. Veera Wusu ja Minttu Laine. Kuva VK-luoko.



Yliopiston kouluttajat v. 2008.
Outi Ahonen, Tommi Jantunen, Ritva Takkinen ja Jaana Keski-Levijoki. Kuva VK-luoko.

TUTKIVA OPETTAJA/JOURNAL OF TEACHER RESEARCHER -SARJA

Toimituskunta: Tuula Asunta, Marja-Leena Husso ja Eira Korpinen

Seuraavat julkaisut ilmestyneet:

- ___ 1/1995 CHEMISTRY USING NATURAL SUBSTANCES. Hans Joachim Bader, Herbert Sommerfeld, Tuula Asunta ja Sabine Nick.
- ___ 1/1996 KOKEELLISTA FYSIIKKAA JA KEMIAA PERUSKOULUN YLÄASTEELLA. Tuula Asunta ja Olavi Hakkarainen.
- ___ 2/1996 KYLÄKOULU. NYT! Toimittanut Eira Korpinen.
- ___ 3/1996 MINUSTAKO OPETTAJA? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Heli Meriläinen.
- ___ 1/1997 VALMIS JA HYVÄ EI ENÄÄ KASVA. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Pirkko Halmio.
- ___ 2/1997 MUOVI, KAHVI JA TEE. Some chemistry of plastics, coffee and tea. Hans Joachim Bader, Tuula Asunta ja Sabine Nick.
- ___ 3/1997 MIELENI MATKA. Tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. Liisa Puurula.
- ___ 4/1997 "FESTIVALENTE" - HITAASTI KIIRUHTAEN TOIMIVAN LUKUTAIDON PORTAISSA. Alkuopettajan lukemisenäkömykset ja toimivan lukutaidon tukeminen. Anni Heikkilä ja Riitta Hippolin.
- ___ 1/1998 KYLÄKOULUN MONET KASVOT. Toimittanut Eira Korpinen.
- ___ 2/1998 YHTEISTOIMINNALLISET LIIKUNTA-JA ROOLILEIKIT OPPILAIDEN VERTAISUHTEIDEN EDISTÄJINÄ ALKUOPETUSLUOKASSA. Juhani Keskinen ja Hannu Takala.
- ___ 3/1998 AINA AJANKOHTAINEN ARVIOINTI. Toimittanut Elina Törmä.
- ___ 4/1998 ESIOPPILAAT KYLÄKOULUSSA. Taina Peltonen.
- ___ 5/1998 ERIILAISSIA KOHTAAMISIA. Kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Elina Törmä.
- ___ 6/1998 KEHITTYVÄ KYLÄKOULU. Toimittanut Eira Korpinen.
- ___ 7/1998 KYLÄKOULUT - MAHDOLLISUUKSIEN MERI. Luokanopettajan työ 2 - 3-opettajaisella koululla. Nina Nykänen ja Tuula Väkeväinen.
- ___ 8/1998 KYLÄKOULUN OPPILAAN TULEVAISUUDENKUVAT. Teemu Hytönen ja Anu Rovasalo.
- ___ 9/1998 KOULU KYLÄN KESKUKSENA JA ERI-ikäisten monitoimitilana. Mari Viertola.
- ___ 1/1999 OPETTAJAN PORTFOLION AVULLA KOHTI OMAA OPETTAJAPROFIILIA. Jaakko Heikkilä.
- ___ 2/1999 EI OLE MUUTA TIETÄ KUIN ITSENI YMMÄRTÄMISEN KAUTTA ETENEMINEN. Tutkivan opettajan identiteetti kahden opettajan jaettuna kokemuksena. Salla Riitahuhta.
- ___ 3/1999 TUTKIMISEN JA LÖYTÄMISEN PASIANSsia. Professori Jorma Ekolalle omistettu juhlaKirja. Toimittaneet Eira Korpinen ja Liisa Puurula.
- ___ 4/1999 MIKSI MINÄ? Opettajien työpaikkakiusaaminen sen uhreiksi joutuneiden näkökulmasta. Anne Lahti ja Päivi Louhiranta.
- ___ 5/1999 MAAILMASSA TÄRKEINÄ ON AURINKO JA VESI - JA YSTÄVÄT. Reggio Emiliasta vaikutteita saanut kasvatus lapsen minäkäsityksen tukijana. Kaisa Ahola ja Hanna Rissanen.
- ___ 6/1999 KOMMUNIKAATIO-ONGELMAT OPETUSTYÖN HAASTEENA. Dysfasiaa ja dysleksiaa käsitteleviä tutkimuksia. Toimittanut Tuula Matikainen.
- ___ 7/1999 MATEMATIIKKAA JA LUONNONTIETEITÄ POHTIEN, PELATEN JA LEIKKIEN. Tuula Asunta ja Eira Kalermo.
- ___ 1/2000 TUTKIVAA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ SUOMESSA JA VIROSSA. Toim. Eira Korpinen
- ___ 2/2000 TIETOA JA TOIMINTAA. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuksia. Toim. Maija Ahtee ja Tuula Asunta.
- ___ 3/2000 VARHAISKASVATTAJAT ARVIOIVAT TYÖTÄÄN. Itsearviointin ja sen nykytilan tarkastelua mahdollisuutena. Elina Myllyniemi.
- ___ 4/2000 MINUN KYLÄKOULUNI. Opettajaopiskelija matkalla pienen koulun opettajaksi. Susanne Iso-Tryckäri
- ___ 5/2000 ELÄMÄÄ PULLON VARJOSSA. Alkoholiperheen selviytyjä-lapset, identiteetin kehitys ja ongelmien kohtaaminen. Anne Löytönen
- ___ 6/2000 IHMETTELEN JA TUTKIN. Opettajan opas. Tuula Asunta ja Helena Hovila.
- ___ 7/2000 IHMETTELEN JA TUTKIN. Oppilaan kirja. Tuula Asunta ja Helena Hovila.
- ___ 8/2000 ESIOPETUS. NYT! Toim. Eira Korpinen.

- ___ 9/2000 Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Tuula Seikkula.
- ___ 1/2001 ESKARI KYLÄKOULUSSA. Kirsi Puurunen.
- ___ 2/2001 LETTIPÄISESTÄ LASKESKELIJASTA TUTKIVAKSI MATEMATIIKAN OPETTAJAKSI. Kertomus matematiikanopettajuuden rakentumisesta. Ulla Pölkki.
- ___ 3/2001 KYLÄKOULUNOPETTAJIEN AMMATILLINEN ITSETUNTO JA KOKEMUKSIA TYÖYMPÄRISTÖSTÄÄN. Mikko Sairanen.
- ___ 4/2001 I AS A TEACHER. Student Teacher's journey to professionalism by means of reflection. Pirjo Pyykkö
- ___ 1/2002 Esi- ja alkuopetusikäisten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto. Elina Jokiaho.
- ___ 2/2002 Hyvän matematiikan opettajan jäljillä. Kokemuksia matematiikan opettamisesta ja opetuksen kehittämistarpeista. Johanna Hyvärinen.
- ___ 1/2003 Lapsen itsetuntoa tukevaksi opettajaksi kehittyminen. Opetusharjoittelu motorisessa tukiopetuskerhossa. Päivi Lehtimäki - Jaana Oksanen.
- ___ 2/2003 Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille. Eira Korpinen ja Tarja Ihalainen.
- ___ 3/2003 OKL opettaa, tutkii, kehittää. Eira Korpinen ja Johanna Hyvärinen. (toim)
- ___ 1/2004 Teacher as Researcher – Pictures and Perspectives of Teacher Professionalism. Marja-Leena Husso & Teija Vallandingham (Eds.)
- ___ 2/2004 The English Speaking Class: An Intercultural Learning Community? An Ethnographic Case Study in the Teacher Training School of Oulu University. Teija Vallandingham.
- ___ 3/2004 Opettajat kouluopetuksen murroksessa. Tutkijaopettajan näkökulmia opetustyön kehittymiseen 1900 –luvun jälkipuoliskolla. Paavo Malinen.
- ___ 1/2005 Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen merkkipäivänä 5.2.2005. Eira Korpinen (toim.)
- ___ 2/2005 Matematiikkaa unkarilaisittain Suomessa ja Unkarissa. Matematika magyar módra Finnországban és Magyarországon. Eira Korpinen (toim.)
- ___ 3/2005 Löytöretki opettajuuteen. Riikka Joensuu & Mikko Miettinen.
- ___ 4/2005 Searching for Inclusive Practices. Marja-Leena Husso & Elisa Heimovaara.
- ___ 5/2005 Kasvatuksen historian tutkimus. Martti T. Kuikka.
- ___ 1/2006 Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä. Ritva-Liisa Haikonen & Ulla-Maija Hänninen.
- ___ 1/2007 Kohti ilon pedagogiikkaa. Eira Korpinen
- ___ 2/2007 Värikäs koulu kulttuurien keskellä yleisopetuksen luokassa. Minna Honkala & Anni Laitinen
- ___ 3/2007 "KOULU ON PÄÄSSYT VANKILASTA". Ilon pedagogiikkaa Halmeniemien vapaalla kyläkoululla. Harri Vainio.
- ___ 4/2007 Kerromme kuulevien koulusta. Viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Ulla Sivunen.
- ___ 1/2008 ILON PEDAGOGIIKKA. Kohti nykyaikaista koulua. Juha Juurikkala.
- ___ 2/2008 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖN MONET KASVOT. Tuuli Koironen, Marja-Leena Husso & Eira Korpinen (toim.)
- ___ 3/2008 "Jos tekee jonku itelle läheisen työn ni sit siinä voi tajuta paljo uutta". Tapaustutkimus kuvataiteen tuntien merkityksestä oppilaiden itsetunnolle. Teija Saarakkala.
- ___ 4/2008 SUKELLUS UJOUTEEN – TUNNISTAMISESTA KOHTAAMISEEN. Tapaustutkimus ujuden ilmenemisestä koululuokassa. Katja Manninen & Minna Mäkinen.
- ___ 5/2008 YHTENÄISKOULU JA OPETTAJUUS. Kohti yhteisen opettajuuden identiteettiä.
- ___ 6/2008 OPETTAJANKOULUTUS YHTEISÖN LUOVANA VOIMANA – NÄKÖKULMIA SUOMALAISESTA VIITTOMAKIELESTÄ JA VIITTOMAKIELISTEN KOULUTUKSESTA. Jaana Keski-Levijoki (toim.)
- Julkaisuja myy: KAMPUS-DATA Puh. (014) 3333600 sekä Jyväskylän yliopiston kirjaston Kirjavitriini puh. 014-2603453; FAX 014-2603471. Ks. lisätietoja <http://www.jyu.fi/okl/tuope> ja sähköposti: korpinen@edu.jyu.fi