

KIELENOPPIMISEN ULOTTUVUUDET

Suomalainen viittomakieli valtakunnallisen
perusopetussuunnitelman perusteissa 2014

Maisterintutkielma
Anu Savolainen
Suomalainen viittomakieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2018

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Anu Savolainen	
Työn nimi Kielenoppimisen ulottuvuudet Suomalainen viittomakieli valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteissa 2014	
Oppiaine Suomalainen viittomakieli	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Heinäkuu 2018	Sivumäärä 78 + Lähteet ja liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Maisterintutkielmassani tarkastelen tutkimusaineistoani, valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteita 2014 ja siinä olevien viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus oppiaineiden oppimääriä ja arviointikriteeristöä kielenoppimisen näkökulmasta. Maisterintutkielmani tavoitteena on tarkastella, mitä kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppiaineiden tavoitteissa, sisällöissä ja hyvän osaamisen arviointikriteereissä.</p> <p>Toteutan laadullisessa tutkielmassani hermeneuttista lähestymistapaa ja hyödynnän teoriaohjaavaa temaattista sisällönanalyysin metodeja tutkimusaineiston käsittelyssä ja analyysissa. Maisterintutkielmassani on kaksi tutkimuskysymystä:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Millaista kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?</i> 2. <i>Mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien arviointikriteereissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?</i> <p>Tulosten perusteella Bachmanin (1991) kielitaidonmallin mukaista organisatorista, tekstuaalista ja propositionaalista kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus - suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineiden oppimäärissä. Kielenoppimista ei esiinny jokaisessa oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä molemmassa oppiaineessa. Lisäksi tarkastelluissa oppiaineiden oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä esiintyvät kielenoppimisen teemat eivät aina ole keskenään samanlaisia. Arviointikriteeristöä ilmenee kielenoppimiseen liittyvää arviointia ja ne ovat yleensä suhteessa oppimäärän tavoitteisiin. Tosin 1.-2. -vuosiluokilla ei ole kielenoppimiseen liittyvää arviointia kummassakaan oppiaineessa.</p> <p>Jotta arvioija voisi käyttää perusopetussuunnitelman perusteissa olevaa viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen arviointikriteeristöä, hänen on hallittava oppiaineen oppimäärien tavoitteiden ja sisältöjen ja niissä olevien kielenoppimiseen tähtävien osasten muodostama kokonaisuus. Vain näin hän voi kasvattaa viittomakielisen oppilaan äidinkielen taitoa ja -osaamista.</p> <p>Tästä maisterintutkielmasta hyötyvät suomalaista viittomakieltä äidinkielenään opettavat opettajat peruskouluissa ja suomalaisen viittomakielen osaamisen arviointia toteuttavat tahot. Kielenoppimisen ulottuvuuksien ja arvioinnin tiedostaminen viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä ohjaa suomalaista viittomakieltä äidinkielenään opettavat opettajat ja kielitaidon arvioijat huomioimaan yksityiskohtaisemmin oppilaan kielenoppimisen tason ja edistymisen.</p>	
Asiasanat Suomalainen viittomakieli, viittomakieli ja kirjallisuus, suomen kieli ja kirjallisuus, kielitaidon arviointi, perusopetussuunnitelma	
Säilytyspaikka JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja Viittomakielinen abstrakti, https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/hum/kivi/suomalainen-viittomakieli/pro-gradu-tutkielmien-tiivistelmat/pro-gradu-tutkielmat-s-o/savolainen-anu	

Faculty Faculty of Humanities and Social Sciences	Department Department of Language and Communication Studies
Author Anu Savolainen	
Title The scope of a learning of language Finnish sign language in National Core Curriculum 2014	
Subject Finnish Sign Language	Level MA thesis
Month and year July 2018	Number of pages 78 pages + references and appendices
<p>Abstract</p> <p>There is very little or no research on how language learning and language assessment is conceptualized in the National Core Curriculum for Basic Education 2014 for the school subject of Finnish sign language and Literature and how such conceptualizations compare to Finnish and Literature. The primary aim of this thesis to explore the notions of language learning and criteria for assessment in the goal and contents of Finnish sign language and Literature and Finnish and Literature.</p> <p>The research questions are: <i>1. How is language learning conceptualized in the goals and contents for Finnish sign language and literature and Finnish and literature syllabuses for the grades 1-2, 3-6 and 7-9?</i>, and <i>2. What are the criteria for assessment for grade “good” or 8 in Finnish sign language and literature and Finnish and literature syllabuses in grades 1-2, 3-6, and 7-9, and how are they related to the pupils’ language proficiency in terms of Bachman’s 1991 model of language competence?</i></p> <p>The data consist of those parts of the published text of the National Core Curriculum for Basic Education 2014 that are related to the goals and contents of Finnish sign language and Literature and Finnish and Literature as well as the assessment criteria for grade ‘good’ (8). Theory-driven thematic content analysis, primarily but not exclusively based on Bachman’s 1991 model of language competence, was used to analyze the textual segments.</p> <p>The results show that language learning is conceptualized through organizational, textual and propositional themes of language competence in the curricular texts for the goals and contents of Finnish sign language and Literature and Finnish and Literature as well as in the assessment criteria for grades 1-2, 3-6 and 7-9. There was some variation in the data as all the themes were not consistently present in every goal and contents segment in both school subject, nor were they present in the same measure. The analysis of the assessment criteria showed that the same themes were present in the assessment criteria and they interacted with the goals in both subjects for grades 3-6 and 7-9. No such themes were found in the grade 2 assessment criteria in both subjects.</p> <p>Based on the findings, it is recommended that not only should teachers familiarize themselves with the assessment criteria in the National Core Curriculum 2014 for Finnish sign language and Literature but that they should also be aware of the way language competence is conceptualized in the goals and contents of the subject. This will give them an opportunity to increase their pupils’ language competence in their mother tongue, Finnish sign language.</p>	
Keywords Finnish Sign Language, finnish sign language and literature, finnish and literature, assessment of linguistic competence, Finnish National Core Curriculum	
Depository JYX – Digital Archive	
Additional information Abstract in finnish sign language, https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/hum/kivi/suomalainen-viittomakieli/pro-gradu-tutkielmien-tiivistelmat/pro-gradu-tutkielmat-s-o/savolainen-anu	

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO	1
2.	VIITTOMAKIELINEN LAPSI	3
	2.1. VIITTOMAKIELINEN LAPSI JA OPPIMINEN	4
	2.2. VIITTOMAKIELI PERUSKOULUSSA	7
3.	PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA	9
	3.1. ÄIDINKIELI JA OPETUSSUUNNITELMA	9
	3.2. VIITTOMAKIELI JA KIRJALLISUUS -OPPIAINE	10
	3.3. VIITTOMAKIELI TOISENA KIELENÄ -DILEMMA	12
	3.4. ARVIOINTI JA OPETUSSUUNNITELMA	13
4.	KIELITAITO JA ARVIOINTI	15
	4.1. KIELITAIDON ARVIOINTI	16
	4.2. KIELITAITO JA OPETUSSUUNNITELMA	18
	4.3. KIELITAIDON ARVIOINNIN PÄÄMÄÄRÄT JA MUODOT	19
	4.4. VIITTOMAKIELEN KIELITAIDON ARVIOINTI	22
5.	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT	25
	5.1. LAADULLINEN TUTKIMUS	26
	5.1.1. HERMENEUTTINEN VUOROVAIKUTUS	28
	5.1.2. TEORIAOHJAAVA TEMAATTINEN SISÄLLÖNANALYYSI	30
	5.2. TUTKIMUSAINEISTO	31
	5.3. TUTKIMUSOTE	33
6.	KIELENOPPIMINEN JA HYVÄ OSAAMINEN	36
	6.1. KIELENOPPIMINEN OPPIMÄÄRISSÄ	38
	6.1.1. 1.-2. VUOSILUOKAT	38
	6.1.2. 3.-6. VUOSILUOKAT	42
	6.1.3. 7.-9. VUOSILUOKAT	45
	6.2. HYVÄN OSAAMISEN ARVIOINTIKRITEERIT	48
	6.2.1. 1.-2. VUOSILUOKAT	49
	6.2.2. 3.-6. VUOSILUOKAT	51
	6.2.3. 7.-9. VUOSILUOKAT	55
7.	JOHTOPÄÄTÖKSET	59
	7.1.1. KIELENOPPIMINEN	60
	7.1.2. KIELENOPPIMISEN ARVIOINTI	65
8.	POHDINTA	69
	8.1. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	71
	8.2. OPPIMISTILANTEIDEN HAVAINTOJEN SÄILYTTÄMINEN	73
	8.3. MAHDOLLISIA AIHEITA JATKOTUTKIMUKSIIN	74
	LÄHDELUETTELO	79
	LIITTEET	84

1. JOHDANTO

Olen opettanut viittomakieltä äidinkielenä peruskoululaisille ja todennut moneen otteeseen itselleni ja kollegoiden kanssa, että arviointi viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän hyvän/arvosanan 8 osaamisen kriteereiden perusteella ei ole aina helppoa. Jokainen kyseistä oppiainetta opettava ymmärtää ja tulkitsee opetussuunnitelman sisällön ja käsitteistön eri tavalla jokaisen oman tietotaidon pohjalta. Tästä johtuen arviointi usein vaihtelee opettajakohtaisesti. Viittomakieltä äidinkielenä opettavan opettajan pätevyydestä riippuu, miten viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteita ja sisältöjä tulkitaan ja siirretään osaksi opetusta ja arviointia. Lisäksi on huomioitava viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteereitä arvosanan määrittämisen näkökulmasta.

Uusi perusopetuksensuunnitelman perusteet (POPS 2014) on otettu käyttöön elokuussa 2016. Siinä on määritelty 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokille viittomakieli ja kirjallisuus oppimäärän tavoitteet ja sisällöt (POPS 2014: 87, 115-117, 181-184, ja 309-313.) Opetussuunnitelman perusteissa (2014: 31-32, 47-55) on eritelty minkälainen arviointi tulisi olemaan ja milloin arviointi oppiainekohtaisesti on annettava. Peruskoulua käyvän äidinkieleltään viittomakielisen oppilaan viittomakielen taitoa on arvioitava opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa ja sisällön hallinnassa hyvän osaamisen kriteereiden mukaan. (www.edu.fi/erityinen_tuki.)

Viittomakielen aineopettajan pätevyyteen edellytetään suomalaisen viittomakielen aineopinnot yliopistossa. (Finlex: luku 3, mom. 5. ja 5a.) KARVIN (Huhtanen ym. 2016) tekemä selvitys viittomakielen oppimistuloksista perusopetuksen 7.-9. -vuosiluokilla on tuonut esille havainnon, että monen viittomakielisen oppilaan kohdalla viittomakielen opettaja on vieraskielinen. Jokaisella vieraskielisellä opettajalla, jotka opettavat viittomakieltä äidinkielenä, ei välttämättä ole viittomakielen aineopintoja taustalla. Sen lisäksi joillakin viittomakielen aineopettajan pätevyyden omaavilla opettajilla aineopinnoista on kulunut pitkän aikaa tai täydennyskoulutusta ei ole saatu. Näin ollen oppiainekohtainen hallinnan päivitys on jäänyt puuttumaan syystä tai toisesta aiheuttaen oppiainekohtaisen arvioinnin vaikeuden. (Huhtanen ym. 2016: 73.)

Maisterintutkielman tavoitteena on tarkastella, millaisia kielenoppimiseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä on kirjattu valtakunnallisen perusopetussuunnitelma 2014:n viittomakieli ja kirjallisuus -oppimääriin ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimääriin. Näiden yhteyksien avaamisen jälkeen tarkastellaan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien arviointia kielenoppimisessa. Tälle on tarvetta omien

opetuskokemusten pohjalta, jotta osataan opetuksessa ja arvioinnissa erottaa keskenään oppilaan kahta opittavaa kieltä, joiden oppiminen tapahtuu usein rinnakkain. Valtakunnallisen perusopetussuunnitelman teksti on kirjoitettu yleisellä tasolla, näiden tekstien tulkinta riippuu tekstien tulkitsijan tietopohjasta opetettavasta oppiaineesta (kielestä) ja oppimääriin sisältyvistä asioista. Tämä on usein johtanut kielenoppimiseen liittyvän tulkinnan kirjoon ja eroihin oppiainetta ja -määriä opettavien opettajien keskuudessa.

Maisterintutkielmassa tarkastellaan kirjallisuuskatsauksen välityksellä viittomakielistä oppilasta kielellis-kulttuurisena oppijana, perusopetussuunnitelman tehtävää äidinkielen opetuksessa ja kielitaidon arviointia luvuissa 2-4. Pohdin tutkijan lähestymistapaa tutkimusaineistoon määrittelemällä tutkimuskysymykset ja työskentelytavat luvussa 5. Luvussa 6 sovellan hermeneutiikan ja teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin työskentelytapoja tutkimuskysymysten rajaamalla tutkimusalueilla. Johtopäätöksiä analyysistä esittelen luvussa 7, jossa tuon esille yksityiskohtaisempaa tietoa kielenoppimisesta viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä ja mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan. Pohdin luvussa 8 kielenoppimista ja kielitaidon arvioinnin käsitettä. Pohdinnassa tarkastelen arviointia ja esittelen arvioinnin kehittämiseen ja toteuttamiseen liittyviä ajatuksia viittomakieli ja kirjallisuus -oppimääriä opettaville opettajille. Pohdinnassa esitän myös jatkotutkimusehdotuksia. Maisterintutkielman tuloksia voi hyödyntää kiinnittämällä erityistä huomiota tutkimuksessa ilmenneisiin kielenoppimisen aiheita viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksessa ja arvioinnissa, jotta arviointi olisi yhtenäinen kaikissa kouluissa, jossa opetetaan viittomakieltä äidinkielenä.

2. VIITTOMAKIELINEN LAPSI

Viittomakielinen on henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on viittomakieli. Äidinkielen lapsi omaksuu vanhemmilta luonnollisesti. Ensikielellä viitataan lapsen äidinkielestä vähän erilaiseen kielen oppimiseen, jossa lapsen vanhemmat oppivat heille toisen tai vieraan kielen ja opettavat siten omaa lastaan kyseisellä kielellä tai lapsi oppii kielen muilta kyseistä kieltä puhuvilta aikuisilta tai ympäristöltään. Äidinkielellä ja ensikielellä on tasavertainen asema, mutta käsitteiden käytön taustalla on ajatus siitä, miten lapsi oppii kielen. (Jokinen 2000a: 79-81.) Pieni osa, tutkimusten mukaan 5-10% kuuroista/huonokuuloisista lapsista syntyy perheeseen, jossa molemmat vanhemmat tai toinen vanhemmista on viittomakielinen ja näin ollen lapsi oppii viittomakielen äidinkielenään. Suurin osa kuuroista tai huonokuuloisista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, jotka eivät hallitse viittomakieltä. Näiden lasten kohdalla luonnollinen viittomakielen omaksumisprosessi äidinkieleksi ei toteudu, koska vanhempien äidinkieli on eri. Tämä tilanne johtaa siihen, että viittomakieltä opitaan ja käytetään yhdessä lapsen kanssa. Tässä tilanteessa viittomakieli on ensikieli kyseiselle lapselle. Lisäksi on kasvava ryhmä, johon kuuluu viittomakieltä toisena kielenään käyttävät kuuro tai huonokuuloinen lapsi, jolla on äidinkielenään jokin muu kieli. (Jokinen 2000b: 17-18, 40 ja 45.)

Kielenoppiminen ja -omaksuminen on itsenäinen prosessi, jota ohjaa pieni lapsi itse tiedostamattomasti omien kokemusten kautta. Lapsi omaksuu äidinkielen ilman opettamista tai opettelua kielellisten harjoitteiden välityksellä, toisin sanoen se on opettamatta oppimista. (Toivainen 1999: 129, 131.) Lapsen kielellinen kehitys viittomakielessä käy läpi samoja vaiheita kuin puhekielen kehityksessä. (Chen Pichler 2012: 677; Zachau & Ojala 2010: 169; Kanto 2016: 89-91; Takkinen 2003: 168-169.) Tutkimusten mukaan viittomakielen kehitys alkaa kuulevien vanhempien lapsilla myöhemmin verrattuna viittomakielisille vanhemmille syntyneillä lapsilla. Lapsen kielenkehityksen näkökulmasta kuuleville vanhemmille syntyneellä kuurolla lapsella ei ole ensimmäisten vuosien aikana sujuvaa kommunikaatiotapaa ja rikasta viittomakielistä ympäristöä, koska kuulevien vanhempien on opetettava uusi kieli samaan aikaan kuuron lapsen kanssa. Mikäli ensikieliset lapset saavat runsain määrin kielellisiä virikkeitä kasvuympäristössään ja ovat vuorovaikutuksessa muiden viittomakielisten henkilöiden kanssa, he yleensä saavuttavat kielikehityksessään äidinkielisten kielitaitotason kouluikänsä mennessä. Viivästynyt viittomakielen omaksuminen on havaittavissa myöhemmässä iässä tuotetussa viittomakielisessä tekstissä, jossa ilmenee puutteita tai aukkoja kieliopillisissa osa-alueissa. (Beal-Alvarez & Trussell 2015: 24; Cormier, Smith & Zwets 2013:

135; Takkinen 2008:198-200, 2003:168-170; Meronen 2004: 82-85; Stolt 2005: 167-169; Marschark & Everthart 1999: 65-66.)

Kielenoppimista ei voida ohjata täysin ulkoisesti, suunnitelmien mukaan ts. opetuksen kautta, koska oppiminen on lapsen työtä, ei aikuisten, opettajien tai viittomakielen tulkin työtä. Kielenoppimista voi ohjata ja tukea rikkailla kielellisillä virikkeillä. Kielenoppimista edistetään vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jolloin muiden kielenoppijoiden tarjoama tuki auttaa kielenoppijaa kehittymään omassa kielitaidossaan. Kielenopettajalla voi olla tässä tärkeä rooli, koska sujuvampana kielenkäyttäjänä hän pystyy tukemaan oppilaan kielellistä tuotosta – ei mallintamalla mallilauseita vaan luonnollisella vuorovaikutuksella. (Pietilä & Lintunen 2014: 21.) Opetuksessa käytettävän kielen yksinkertaistaminen siinä tapauksessa, kun kielellisen tai viittomakieltä heikosti hallitseva lapsi tulee kouluun voi aiheuttaa sen, että lapselle kehittyy köyhä viittomakieli, josta puuttuu kielelliset vivahteet ja variaatiot kielentuottamisessa. (Livingston 1997: 22-24; Sivunen 2007: 70-71).

2.1. VIITTOMAKIELINEN LAPSI JA OPPIMINEN

Kuurojen lasten oppimistutkimuksen painopistealueena on ollut pääasiassa puhutun ja kirjoitetun kielen tai kaksikielisyyden oppimistulosten arviointi. Viittomakielen taitoja on tarkasteltu erittäin harvoin, koska standardoituja testejä ei ole luotu kyseisiin kieliin. Kuurojen lasten kielitaitoa testaavilla, Suomessa yleensä puheterapeutit tai psykologit, ei välttämättä ole tietoa viittomakielestä ja viittomakielen kehityksestä. Viittomakielen kielenkehityksessä havaittavia eroavaisuuksia ei osata aina havaita, milloin eroavaisuuksissa on kyse kielen kehitykseen kuuluvista ilmiöistä tai viitteistä kielellisistä vaikeuksista. (Quadros 2015: 101; Quinto-Pozos 2014: 1; Plaza-Pust 2014: 23-25; Powers ym. 1998: 3; Takkinen 2008: 199.) Tutkimuksissa on havaittu suuria yksilöllisiä eroja viittomakielisten lasten äidinkielen osaamisessa ja tutkijat ovat päättelleet yksilöllisten erojen johtuvan juuri lasten viittomakielen omaksumisen iästä ja heidän saamiensa kielellisten kokemusten määrästä viittomakielessä. Kielellinen syötös viittomakielellä alkaa jokaisella kuurolla ja huonokuuloisella lapsella erikikäisenä, kielellisen syötöksen määrä on jokaisen kohdalla vaihtelevaa ja lapsi altistuu myös lapsuuden aikana hyvin erilaisille kielen muodoille: eleille, kotiviittomille, ei-natiiville viittomiselle tai natiiville viittomiselle. Tutkijoiden mielestä viittomakielisiä lapsia ei voida suoraan verrata keskenään viittomakielen osaamisessa tuntematta heidän kielen omaksumisen laatua. (Harris 2000: 3-4; Morford & Mayberry 2000: 112; Morford & Kegl 2000: 360).

Marschark on havainnut tutkimuksissaan (1993: 101; 2000: 278-281), että kuuroilla oppilailta oppimisprosessi tapahtuu enemmän yksilöllisesti verrattuna kuuleviin saman ikäisiin oppilaisiin. Yksilöllisten oppimisprosessien taustalla on kunkin kuuron oppilaan erilaiset kasvu ympäristöt lapsuuden aikana. Joillakin on rikas kieliympäristö ja kielen kehitys on tapahtunut iänmukaisesti, toisilla taas on köyhä kielellinen kasvu ympäristö ja kielen kehitys viivästynyt. Jotkut oppilaat ovat kahden modaliteetiltaan erilaisen kielellisen kasvu ympäristön välissä; he ovat omaksuneet kaksi kieltä, mutta taidot kummassakin kielessä vaihtelevat yksilöllisesti syystä ja toisesta. (Meronen 2004: 82-84; Goldin-Meadow & Mayberry 2001: 222; Johnson, Liddell & Erting 1989: 6-7.) Quinto-Pozos (2014: 16-17) kirjoittaa, että kuuro tai huonokuuloinen lapsi ei omaksu pelkästään viittomakieltä lapsuudessaan, vaan kirjoitettu ja puhuttu kieli tulee osaksi lapsen kielenkehitystä joko kasvu ympäristön tai kuntoutuksen välityksellä. Kielen monimuotoisuuden lisäksi moni kuuro tai huonokuuloinen lapsi syntyy perheisiin, joiden äidinkieli on eri kuin ympäristössä käytettävä kieli, ja se heijastuu osaltaan lapsen kielenkehitykseen niin viittomakielessä kuin kirjoitetussa ja puhutussa kielessä ja johtaa lapsen monikielisuuden kehittymiseen.

Knors, Marschalk & Tang (2014: 3) kirjoittavat kaksikielisyyttä ja kaksikielisen kuurojen opetusta koskevassa artikkelissaan, että kaksikielisen opetuksen konsepti on usein nivoutunut yhteen kahdesta erilaisesta näkökulmasta; kuuroa lasta opetetaan ja kasvatetaan kaksikielisyyteen eli viittomakielellä ja kirjoitetulla/puhutulla kielellä tai kuuroa lasta opetetaan/kasvatetaan viittomakieliseksi kielelliskulttuurisesta näkökulmasta käsin ja sen ohella opitaan kirjoitettu/puhuttu kieli. Kaksikielisen opetuksen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta käytävää keskustelua yleensä dominoi ajatus lapsen saavutettavuudesta kieleen ja opetukseen. Tähän on päädytty useista syistä. Ensinnäkin, vallitsevana paradigmana on tutkimustuloksiin pohjautuva opetus, joka edellyttää ennen kaikkea kokeellisista tutkimuksista nousevaa evidenssiä. Toiseksi, kun useimmat kuuron lapsen vanhemmista ovat kuulevia, jotka eivät tunne kuurojen yhteisöä, sen kulttuuria ja viittomakieltä, eettiset ja moraaliset argumentaatiot eivät usein vakuuta heitä kasvattamaan kuuroa lastaan kaksikielisesti. Tässä tilanteessa kaksikielisen opetuksen konseptin kuvioon tulevat mukaan todelliset tai oletetut tutkimuksen tulokset. Artikkelin kirjoittajat haluavat fokusoida enemmän empiiristen tutkimusten tuloksiin moraalisten ja eettisten tutkimusten tulosten sijaan, koska he uskovat empiiristen tutkimusten tuloksilla tulee olemaan suurempi vaikutus opetusvaihtoehtojen valinnan päätöstehtävään yleisellä tasolla ja etenkin kaksikielisen kuurojen opetuksen alalla.

Stolt kirjoittaa artikkelissaan (2005: 174-175), että suomessa ei ole keskusteltu eri opetusmenetelmien ja -kielten valintojen perusteista ja näiden välisistä eroista lapsen kielen/kielten oppimisen näkökulmasta. Sitä tarvitaan, jotta kuulovammaisten lasten vanhemmille ja kuulovammaisten lasten parissa työskenteleville muodostuisi selkeä kuva siitä, mihin pyritään, millä menetelmällä ja mitä tuloksia voidaan odottaa. Vastakkainasettelua eri opetusmenetelmien ja -kielten valinnoista pitäisi välttää, tavoitteena olisi pikemminkin kuulovammaisen lapsen kielen/kielten oppimisen motivointi ja kehittäminen tavoitteenmukaisesti. Kuulovammaisten oppilaiden kuntoutuksessa ja opetuksessa työskentelevät tuntevat alan kieli- ja kommunikaatio-ongelmien moninaisuuden ammattitaitoisen henkilöstön puutteesta aina tutkimustiedon vähäisyyteen ja kielipoliittisiin näkemyseroihin saakka.

Uusi ja kehittyvä teknologia on vaikuttanut myös kuulovammaisten lasten kuntoutusalan kehittymiseen ja kuntoutustavoitteiden asetteluun eri aikakausilla, siirtyen puhekuntoutuksesta kaksikielisyttä ja viittomakieltä korostavaan kuntoutukseen ja siirtyen uudelleen puhekielen kuntoutukseen. Kuulovammaisuus katsotaan olevan kommunikaatiovamma kuntoutuksen näkökulmasta. Tällöin kuntoutustehtävänä on pyrkiä parantamaan kommunikaatiovamma mm. viestintäkyvyn edistämiseksi. (Lonka 2010: 21; Louekari & Tuominen 2010: 47.) Kuntoutuksen päälinjoista, mm. viittomien ja viittomakielen käytöstä kuntoutuksen eri vaiheissa, keskustellaan ja päätetään huoltajien ja kuntoutusvastuussa olevan sairaalan työryhmän kanssa. (Kuuloliitto 2011: 3, 7.) Kuntoutuksessa on tavallista, että viittomien käyttö on useimmiten väliaikainen vaihe lapsen ymmärtämisvaikeuden tai hänen epäselvän puheen vuoksi. Viittomista luovutaan, kun lapsen puheilmaisuus on kehittynyt riittävästi. (Kirla 2005: 238.) Silti moni sisäkorvaistutteen ja siihen liittyvän kuntoutusta saaneista perheistä toivovat saavansa lapselleen viittomakielen opetusta ja kyseistä toivetta huomioidaan myös kuntouttajien taholta. (Seilola 2018: 40; Lönnqvist 2010: 72; Jokinen & Martikainen 2005: 249-250.)

Plaza-Pust (2014: 23-25) on esittänyt kirjallisuuskatsauksensa pohjalta, että kuuron tai huonokuuloisen lapsen kaksi- tai monikielisyyskehityksen ja sen haasteista on tehty tutkimuksia, mutta monesti eri näkökulmista käsin. Yhteistä ymmärrystä kaksi- tai monikielisyyskehitykseen vaikuttavista tekijöistä ei ole syntynyt kyseisen alan tutkijoiden keskuudessa. Ristiriitaiset tutkimustulokset kuurojen ja huonokuuloisten lasten kaksikielisyyskehityksen omaksumisessa sekoittavat opetuksen kenttää johtaen epätietoisuuteen, mihin suuntaan kaksikielistä ts. viittomakielen ja kirjoitetun/puhutun kielen opetusta pitäisi kehittää. Muutokset ja kielelliset valinnat kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetuskentällä heijastuvat

lasten viitotun ja puhutun kielen osaamiseen, asenteisiin ja identiteetin rakentumiseen. Lasta ympäröivien ja häntä opettavien aikuisten asenteet viittomakieltä kohtaan heijastuvat lapsen näkemykseen omasta itsestään viittomakielen käyttäjänä. (Hill 2015: 156-160.)

2.2. VIITTOMAKIELI PERUSKOULUSSA

Äidinkieli on myös jokaisen perusoikeus: kaikilla Suomessa asuvilla on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään (Perustuslaki 731/1999, 17 §). Suomessa perusopetuslaissa (628/98) 10 § 1. momentissa määritellään, että koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Perusopetuslain 10 § 2. momentissa selvennetään, että kuulovammaiselle tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä. Lisäksi kyseisen lain 12. § 2. momentissa lisätään, että äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. Viittomakielestä tuli virallinen oppiaine kouluihin vuonna 1991 (peruskouluasetus 176/91) ennen asetusta viittomakielisen opetuksen toteuttamisesta kouluissa. Oppiaineen tavoitteet ja sisällöt on kirjoitettu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan 1994, 2004 ja 2014, sen mukaan toteutetaan opetus viittomakieli äidinkielenä. Opetussuunnitelmassa ei mainita viittomakieltä toisena kielenä opiskelevia (ks. luku 3.3.), vaikka käytännön tasolla heitä on olemassa. (OPH 2016: 7-8; Huhtanen ym. 2016: 5, 73.)

Käytännössä viittomakieltä voidaan opettaa kaikissa koulutusasteissa äidinkielenä ja viittomakielen opetus voi tapahtua kaikilla oppilaan äidinkielen tunneilla tai viittomakielen opetus voidaan jakaa osittain jonkun muun oppilaan äidinkielen tuntien kanssa. (Jokinen 2007: 23.) Perusopetuslaki 10 § 2.momentti antaa lauean määritelmän viittomakielisen opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta Suomessa: ”tarvittaessa tulee antaa opetusta myös viittomakielellä”. Tämän määritelmän tulkintatavoista johtuen, oppilaan viittomakielisen opetuksen saaminen riippuu oppilaan kuulovamman asteesta ja viittomakielen osaamisesta sekä koulun resursseista tarjota viittomakielistä opetusta joko viittomakielisen opettajan tai viittomakielen tulkin välityksellä, että oppilaan vanhempien kielivalinnan myötä. (mm. Jokinen 2007: 22-23; Sivunen 2008: 94.) Toisaalta lain perusteluiden mukaan opetusta viittomakielellä tulee ainakin antaa viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille. (Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997.)

Viittomakielisten ja viittomakieltä toisena kielenään käyttävien oppilaiden sijoittuminen lähikouluihin on yleistynyt viime aikoina niin maailmalla kuin Suomessakin. Monella viittomakielisellä oppilaalla ei ole mahdollisuutta saada viittomakielistä opetusta,

koska suurin osa viittomakielisistä oppilaista käy peruskoulua lähikouluissa ympäri Suomea. Viittomakielisten oppilaiden hajanaisuuden tai samassa koulussa käyvien määrän vähäisyyden vuoksi on vaikea perustaa viittomakielisiä ryhmiä ja toteuttaa täten oppilaiden kielellisiä oikeuksia, vaikka lainsäädännöllisestä näkökulmasta edellytyksiä viittomakielisen opetuksen toteuttamiseen on. Lisäksi viittomakielisiä tai viittomakieltä hyvin hallitsevia opettajia on vähän. (Kärkkäinen 2016: 124-125; Knoors, Marschalk & Tang 2014: x; OPH 2014: Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt; Alanne 2007: 300; Lappi 2000: 73-74.)

Viittomakielisen oppilaan opettamiseen opettajalla tulisi olla hallussa viittomakielen kulttuurisidonnainen kommunikaatio- ja kielenkäyttötavat, jonka välityksellä opettaja saa yhteyden oppilaan kokemusmaailmaan ja kykenee asettautumaan lapsen mentaaliseen malliin eli liittämään kielellisesti opittavan asian osaksi hänen kokemusmaailmaa. (Livingston 1997: 26-29.) Opettaja tarvitsee akateemisen asian opettamiseen kielellisen kontekstin ja yhtenäisen kommunikaatitavan, jotta hän kykenee esittämään opittavan asian kielellisesti vaihtoehtoisilla tavoilla. (Ramsey 1997: 110-113.) Opetettava asia on esitettävä niin, että se muodostuu osaksi oppilaan kulttuurisidonnaista kokemusta ja oppilas kokee olevansa olennainen osa opetettavaa asiaa. (Asante 1992: 29.) Tämän puuttuessa opettajat kohtaavat vaikeuksia opetustyössään viittomakielisten oppilaiden kanssa, koska heidän koulutuksessa ts. luokanopettajan ja/tai erityispedagogisen koulutuksessaan ei ole tarjottu riittävää perehdytystä viittomakieleen ja – kulttuuriin yleistietoa tarkemmin. (Alanne 2007: 304; Jokinen 2007: 50-51; Meronen 2004: 14; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen ja erityispedagogiikan opetusohjelma 2016-2017.) Lähikouluissa työskentelevät opettajat ovat sen myötä huomanneet tarvitsevansa enemmän tietoa kyseisten oppilaiden oppimisen ja oppiaineiden oppimäärien arvioinnista. Lisääntyvään tiedontarpeeseen vastatakseen Opetushallitus on julkaissut esitteen “Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa” (Opetushallitus 2016:2, 24), josta saa yleiskuvan viittomakielisestä oppilaasta ja mitä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä pitää sisällään ja miten arviointi toteutuisi. Esitteessä määritellään arvioinnin painopistealueen olevan oppilaan oppimisen arvioinnissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilaan tukeminen oppimisprosessin ymmärtämisessä. Monipuolista arviointia tapahtuu oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen kohdalla.

3. PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

Jokainen opetussuunnitelma 19. vuosisadalta alkaen uudistaa perusopetusta pohjautuen kyseisen ajan oppimiskäsityksiin ja opettajien kokemuksiin edellisen perusopetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamisesta opetuksessa. Nykyään opetussuunnitelmaa uudistetaan keskimäärin kymmenen vuoden sykleissä. (Malinen 1992; Vitikka 2009.) Opetussuunnitelma on jokaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa omanlaisensa. Suomen opetussuunnitelmassa on kontekstisidonnaisuutta suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin, ja ne ilmenevät pitkälti opetussuunnitelman tehtävien myötä. Opetussuunnitelma on opettajia velvoittava normi yhteiskunnan suunnalta, ja se ohjaa opettajan opetustyötä, jonka tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen nyky-yhteiskunnan yhdenvertaiseksi jäseneksi. (POPS 2014: 18.)

Opetussuunnitelmat ovat kehittyneet hyvin yksityiskohtaisiksi tuoden esille kaikki mahdolliset opetuksen toteuttamiseen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja arvioinnit koulun toiminnan perusteluiksi hallinnollisista ja juridisista syistä. Opetussuunnitelma on suunnitelma opetusta varten, jossa määritellään paitsi opetuksen tavoitteet myös opiskeltavat sisällöt ja työtavat sekä koulutuksen välittämät tiedot, taidot ja arvot. Opetussuunnitelma toimii opetuksen työvälineenä ja pyrkii sen avulla kehittämään opettajan pedagogista ajattelua. Opetussuunnitelmalla on pedagoginen tehtävä tuoda opettajien tietoisuuteen ajanmukaiset käsitykset oppimisesta ja opetuksesta sekä erilaiset mahdollisuudet opetuksen toteuttamiseen. (Malinen 1992:26; Vitikka 2009:67-69; Kauppinen 2010:30.)

Valtakunnallinen perusopetussuunnitelma (2014: 18-19) määrittelee perusopetuksen tehtäväksi mahdollisuuden tarjoamiseksi oppilaalle laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Tehtävää voidaan tarkastella useasta näkökulmasta, kuten opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliseksi tavoitteeksi määritellään tarpeellisen tiedon ja taidon perustan luominen laajan yleissivistyksen muodostumiselle ja maailmankuvan avartumiselle. Opetuksen tiedon on pohjauduttava tieteelliseen tietoon. Perusopetuksen tehtävässä ei mainita erikseen äidinkielen opetusta, vaan se sisältyy kaikkeen perusopetuksen tehtäviin ja tavoitteisiin.

3.1. ÄIDINKIELI JA OPETUSSUUNNITELMA

Äidinkieli ja kirjallisuus on opetussuunnitelman näkökulmasta monialainen oppiaine, jossa on monta opetettavaa äidinkielen taitoihin kuuluvaa sisältöä; kielitieto, lukeminen, tuottaminen,

viestintä ja medialukutaito tiedonhallintataitoineen sekä kirjallisuus. Lisäksi moni tieteenala on osallisena äidinkielen opetuksessa, esimerkiksi yleinen kielitiede, kirjallisuustiede, kulttuurintutkimus, viestintätiede, mediakasvatus, draamapedagogiikka, folkloristiikka ja unohtamatta kasvatustieteellisen ja psykologisen tutkimuksen osuutta oppiaineen kehityksessä. Äidinkieli ja kirjallisuus tarjoaa monimuotoisuutensa avulla alustan kaikille oppiaineille ja niiden opetettaville sisällöille, ja se nähdään olevan keskusaine oppiaineen taito-, tieto- ja kulttuuriaineen luonteen vuoksi. Äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineella on myös ”kolmoisrooli”, koska se on oppimisen kohde ja opetuksen väline ja kaiken opiskelun perusta. (Kauppinen 2007, 46.)

Valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa määritellään 1.-9. vuosiluokkien äidinkieli- ja kirjallisuuden oppiaineen tehtäväksi (POPS 2014: 103-104, 160 ja 287):

”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vastaa yhteistyössä muiden oppiaineiden ja kotien kanssa oppilaiden kielikasvatuksesta ja auttaa heitä rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa. Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. ...”

Katkelmasta ilmenee, että äidinkieli ja kirjallisuuden opetuksen tehtävä on laaja ja monitieteinen. Sen tavoitteena on kielikasvatuksen myötä ohjata ja kehittää oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja ja tukea hänen identiteettinsä rakentumista yhteiskuntaan jäseneksi liittymistä ajatellen.

3.2. VIITTOMAKIELI JA KIRJALLISUUS -OPPIAINE

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen erityistehtävänä on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan ja yhteisöstään. Oppiaineen opetuksen tavoitteena on kasvattaa ja vahvistaa oppilaan viittomakielen osaamista, viittomakielisiä vuorovaikutustaitoja ja valmiuksia toimia erilaisissa ympäristöissä. Opetuksen tavoitteena on myös kannustaa oppilasta osallistumaan ja vaikuttamaan yhteisiin asioihin ja päätöksentekoon viittomakielellä. Viittomakielisen oppilaan äidinkielen taitoa on tuettava, koska äidinkieli on oppilaan tunteiden ja ajattelun kieli ja se on sidoksissa oppilaan identiteettiin ja sen rakentumiseen. Kielenopiskelu vahvistaa oppilaan kulttuurista identiteettiä, oman

kulttuurin tuntemusta ja siteitä omaan kieliyhteisöön. (OPH 2016: 2, 4.) Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaine on perusopetussuunnitelmassa oppimääräkokonaisuuksina 1.-2., 3.-6., 7.-9. vuosiluokilla. Jokaisella vuosiluokalla on omat pääpainonsa viittomakielen ja kirjallisuuden opetuksessa: 1.-2. vuosiluokilla keskitytään vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, 3.-6. vuosiluokilla vuorovaikutuksen aktiivisuudessa ja kielen keskeisimpien ominaispiirteiden tarkastelussa ja 7.-9. vuosiluokilla syvennetään ja laajennetaan viittomakielen taitoa. (OPH 2016:2, 16.)

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen kokonaisuus on sijoitettu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaisuuteen ruotsin-, saamen- ja romanikielen kanssa. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa määritellään yleisellä tasolla oppilaan äidinkielen opiskelun tavoitteet, sisällöt ja oppimaan oppimiseen arviointi. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetussuunnitelma siis huomioi myös suomalaisen kulttuurin lisäksi Suomen vähemmistökielisten kulttuureita ja muiden maiden kulttuureita. (POPS 2014: 103; Stone 2000: 236.). Opiskelussa kulttuurisidonnaisen opetussuunnitelman pohjalta pyritään siihen tilanteeseen, jossa vähemmistökulttuuri on vuorovaikutuksessa valtakulttuurin kanssa. Kyseinen vuorovaikutus voimaannuttaa vähemmistökulttuuriin kuuluvaa oppilasta, sillä hän oppii omasta kulttuuristaan samalla, kun hän osallistuu kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan toimintoihin. Osallistumalla yhteiskunnan toimintoihin vähemmistökulttuuriin kuuluva oppilas on vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa ja samalla oppilas tunnistaa oman ja valtaväestön kulttuurien keskinäiset eroavaisuudet peilaamalla kulttuureita toisiinsa.

Kulttuurisidonnaisuus ilmenee opetussuunnitelmassa viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä siten, että viittomakielisen kulttuurin ulottuvuus on osa oppiaineen kokonaisuutta. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien erityiseksi tehtäväksi määritellään viittomakielen säilyttämistä elävänä. (POPS 2014: 115.) Asanteen (1991/1992: 28-29) mukaan kulttuurisidonnainen opetus voimaannuttaa oppilaita, koska kieltä opitaan heidän omassa kulttuuris-historiallisessa kontekstissään ja samalla oppilaan arvostus omaa identiteettiään kohtaa kasvaa. Kielen ja kulttuurin tulisi täydentää toisiaan kielenopetuksessa. Normaalisti lapsi syntyy johonkin yhteisöön ja omaksuu yhteisön kielen ja kulttuurin, eikä sitä tarvitse erikseen opettaa. (Lintunen & Veivo 2014: 198, 200). Viittomakielisten oppilaiden kohdalla tilanne ei ole sama jokaisen kohdalla, sillä se riippuu siitä, minkä kielisiä oppilaan vanhemmat ovat. (ks. luku 2.)

3.3. VIITTOMAKIELI TOISENA KIELENÄ -DILEMMA

Viittomakieli äidinkielenä -määritelmän (ks. Luku 2.) lisäksi on määritelty myös viittomakieli toisena kielenä -käsitettä. Sen mukaan henkilö, jolle viittomakieli on toisena kielenä, on oppinut viittomakielen äidinkielen oppimisen ja omaksumisen ohella tai sen jälkeen. Useimmat henkilöt, joilla on viittomakieli toisena kielenä, käyttävät viittomakieltä äidinkieltensä ohella enemmän tai vähemmän jokapäiväisen elämän eri tilanteissa. Viittomakieltä toisena kielenä käyttävä henkilö voi valita äidinkielen ja viittomakielen välillä niissä tilanteissa, joissa hän kokee kyseisen kielen antavan hänelle tasavertaisemman aseman informaation saamiseen, antamiseen tai osallistumiseen yhteiskunnan jäsenenä. (Jokinen & Martikainen 2005: 240-241, Jokinen 2000a: 79-81.) Opetushallituksen (2014) tekemän selvityksen mukaan yläkouluissa on lähes yhtä paljon oppilaita, jolla on viittomakieli äidinkielenä tai toisena kielenä.

Opetuksen ja kuntoutuksen kentällä käytetään käsitettä viittomakieli toisena kielenä Jokisen (2000: 79-81; Jokinen 2000b: 17-18 ja 40) määritelmän mukaan, kun perhe, koulu ja kuntoutus näkee ja kokee viittomakielen olevan tarpeellinen tuki lapsen kielellisessä kehityksessä. Esimerkiksi äidinkieleltään suomenkielisen, kuuron tai huonokuuloisen lapsen tukemisessa kokonaisvaltaisessa kehittämisessä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi. Yleensä viittomakielen tai viittomien oppimisen aloittamista suositellaan kielellisen kuntoutuksen näkökulmasta kuntoutuksellisena toimenpiteenä ts. kommunikaatiotavan valintana, kun muut kielellisen kuntoutuksen toimenpiteet eivät saavuta tavoitettaan syystä ja toisesta. Viittomakielen käyttö kielellisenä kuntoutusmuotona tukee lapsen käynnissä olevaa kuulon ja puheen kuntoutusta ja suomen kielen kehitystä. (Kuntoutussäätiö 2017:10; Plaza-Pust 2014: 23-25; Ahti & Lonka 2005: 153-158; Ylipohja 2005: 201-202; Kirla 2005: 224-229.)

Opetussuunnitelmassa viittomakieli toisena kielenä ei ole oppiaine (ks. POPS 2014:103) äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien ja toisen kotimaisen kielen opiskelun näkökulmasta tai sitä ei ole määritelty tarkemmin lainsäädännön tasolla (Perusopetuslaki 10§2 ja §12 mom.; esitys hallitukselle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997). Se on ollut enemmän käytännön tasolla tehty ratkaisu, kun oppilaan äidinkieli on suomi tai jokin muu kieli. Ilman oppiaineen statusta opetussuunnitelmassa, verrattuna suomi toisena kielenä tai suomi viittomakielisille, viittomakielen opettaminen toisena kielenä on ongelmallista. Ongelmana on, mistä saadaan laillinen peruste antaa opetusta viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineessa kyseiselle oppilaalle koulussa ja mikä olisi oppiaineen arvioinnin peruste, kun kyseinen kieli ei ole oppilaan äidinkieli.

3.4. ARVIOINTI JA OPETUSSUUNNITELMA

Valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014: 47-50) esitetään toteutettavaksi useita arvioinnin tehtäviä ja oppimista tukevaa arviointikulttuuria niin opintojen aikana kuin päättöarvioinnissa. Arvioinnin määritellään olevan ohjaavaa, kannustavaa ja kehittävää palautetta oppilaalle opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Arviointia käytetään kaikissa oppimis- ja työskentelytilanteissa, näyttötilanteissa (ts. kokeet ja testit eri muodossa), itse- ja vertaisarvioinneissa ja arviointikeskusteluissa oppilaan ja opetusryhmän kanssa. Kaikissa oppimis- ja arviointitilanteissa oppilaiden on oltava tietoisia oppimisen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnin perusteista. Opintojen aikainen arviointi on pääosin oppimisen ohjaamista palautteen avulla, mikä edistää samalla oppilaan itse- ja vertaisarvioinnin taitoja. Oppilaan edistymisen ja osaamistason kuvaukset annetaan oppilaalle ja huoltajille keskustelujen, arviointitiedotteiden ja todistusten välityksellä tiettyinä ajankohtina.

Opetuksessa käytetään yleensä formatiivista arviointia väliarvioinnin muotona ja päättöarviointi on summatiivista. Formatiivisessa arvioinnissa arviointi ja ohjaavan palautteen anto on jatkuvaa, osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä. Formatiivinen arviointi on yleisimpiä opetuksen etenemistä tukeva arviointimuoto, jossa hankitaan tietoa oppijan sen hetkisestä osaamistasosta ja arviointitiedon ensisijainen käyttäjä on opettaja. Summatiivisessa arvioinnissa arvioidaan oppijan opittavan aineen hallintaa tietyn opintojakson tai lukukauden päättyessä arvosanojen antamista varten. Summatiivinen arviointi tapahtuu usein kokeiden välityksellä ja se voi myös käyttää hyväkseen kyseisen opintojakson tai lukukauden aikana tehdyistä formatiivisista arvioinneista saatuja tietoja. (Huhta & Takala 1999: 197-199.)

Kokeet ovat välineitä, joiden avulla arvioidaan kielenoppijoiden suorituksia. Kokeiden laadinnassa käytetään myös tieteestä tunnettuja validiteetin ja reliabiliteetin määritelmiä, jotta kokeissa mitataan oikeita asioita (validiteetti) ja kokeet olisivat kaikille kokeisiin osallistujille tasa-arvoisia niin tulosten arvioinnin kuin palautteen suhteen (reliabiliteetti). (Martin 2011: 162-163.) Palautteen on tarkoitus tehdä oppimisprosessi näkyväksi ja edistää oppilaan oppimista. Siihen liittyy myös oppilaan itse- ja vertaisarviointi. Oppilaan osaamisen summatiivinen arviointi tapahtuu oppimisprosessin jälkeen, ja sen tulokset välitetään todistuksissa tai arviointitiedotteissa. Lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi on kokonaisarvio oppilaan edistymisestä ja suoriutumisesta koko lukuvuoden ajalta, se annetaan lukuvuositoludistuksella joko sanallisesti, sanallisesti ja numeerisesti tai numeerisesti, riippuen luokkatasosta ja sitä, miten asiasta on päätetty paikallisella tasolla. 2. ja 6. vuosiluokan

päätteeksi annetaan lukuvuositodistuksen ohella myös ohjaavaa palautetta oppilaan edistymisestä oppiaineissa ja laaja-alaisessa osaamisessa. (POPS 2014: 50-53.)

Arviointikriteerit hyvän osaamisen arvioinnille on opettajan arvioinnin apuvälineitä, jossa opettaja suhteuttaa oppilaan edistymistä suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin ja osaamisen tasoa suhteessa valtakunnallisesti määriteltyihin arviointikriteereihin. Kriteerit kuvaavat, millaista osaamista edellytetään hyvää osaamista kuvaavan sanallisen arvion tai numeroarvosanan kahdeksan (8) saavuttamiseksi. Päätösarvioinnissa määritellään, miten oppilas on opiskelun päättyessä saavuttanut oppiaineen oppimäärän tavoitteet. Siinä numeroarvosana tai sanallinen arvio ilmaisee oppilaan suoriutumisen tasoa suhteessa jokaisen oppiaineen oppimäärän tavoitteisiin ja päätösarvioinnin kriteereihin. Päätösarvioinnin ollessa kyseessä, opettajan on kerrottava lukuvuoden aikana oppilaalle ja huoltajille tietoa päätösarvioinnin taustalla olevista tavoitteista, arviointiperusteista ja -kriteereistä sekä opiskelun nykytilasta ja -tasosta. Samalla opettaja antaa yksityiskohtaista ja yksilöllistä, oppimista eteenpäin ohjaavaa palautetta. (POPS 2014: 53-54.) Tarkoituksenmukainen arviointimenetelmä edellyttää opettajalta oppiaineen ja arviointitavoitteen tuntemista. (Tuokko 2007:45.)

4. KIELITAITO JA ARVIOINTI

Kielitaito suomalaisessa viittomakielessä on ymmärrettävissä Bachmanin mallia (1991:684) mukaillen, että suomalaisen viittomakielen kielitaito jakaantuu kahteen komponenttiin, kielitietoon ja metakognitiivisiin strategioihin. Kielitiedossa on Bachmanin mukaan kielenkäytön alueet, joka on ominaista vain kielelle ja sen käytölle. Siihen sisältyy organisatorinen (kieliopillinen ja tekstuaalinen) ja pragmaattinen (propositionaalinen, funktionaalinen ja sosiolingvistinen) tieto. Organisatorisen tiedon kieliopillisella osa-alueella ilmenee fonologista, morfologista ja syntaktista tietoisuutta viittomakielessä. Fonologia tarkastelee viittomien rakenneosasia: käsimuotoa, orientaatiota, liikettä ja artikulaatiopaikkaa (sekä non-manuaalisuutta). Fonologiassa tarkastellaan myös rakenneosasten foneemien vaihteluita. Fonologisen tietoisuuden myötä viittomakieltä käyttävä osaa havaita eroavaisuuksia esimerkiksi samankaltaisten viittomien kesken, viittomien minimipareja tai variaatiot viittomissa. (Brentari 2012: 21-27; Johnston & Schembri 2007; Takkinen 2002: 27-35.)

Morfologiassa tarkastellaan viittoman muodostumista, modifikaatiota ja variaatiota morfeemien ja morfologisten prosessien välityksellä. Morfologisen tietoisuuden myötä viittoja tunnistaa viittomien alkuperäiset muodot ja niistä johdetut variaatiot antaen niille semanttisia merkityksiä. (Meir 2012; Johnston & Schembri 2007.) Syntaksissa sen sijaan tarkastellaan, miten viittomat yhdistyvät seuraavaan viittomaan muodostaen lauseita ja millaisia syntaktisia rakenteita viittomakielessä on. Syntaktisen tietoisuuden välityksellä viittoja kykenee muotoilemaan viittomakielisiä ilmauksiaan viestin tarkoituksen mukaisesti. (Jantunen 2013; Cecchetto 2012; Johnston & Schembri 2007.) Tekstuaalisen tietoisuuden välityksellä viittomakielen käyttäjä havainnoi ja tiedostaa viittomakielen fonetiikan ja ilmauksien prosodisen merkitykset, tunnistaa morfosyntaktiset ilmiöt ja ymmärtää viittomakielen syntaksin rakenteissa olevien, esimerkiksi tilankäytön, konstruoidun toiminnan, lausepainotuksien (mm. topiikki-kommentti -rakenne) ja lausetyyppien tarkoitteet viittomakielisessä tekstissä tai ilmauksissa. (Jantunen 2017: 65-67; Tang & Lau 2012; Lillo-Martin 2012.)

Pragmaattisen tiedon osa-alueista, propositionaalinen tieto viittaa sanastotietoisuuteen eli viittomakielen leksikaalisen, osittain leksikaalisen ja ei-leksikaalisen viittomiston tietoisuuteen. (Schembri & Johnston 2007.) Funktionaalinen tieto liittyy viittomakielen semantiikan ja pragmaattiseen tietoisuuteen, jossa viittomakielen käyttäjä tiedostaa ja ymmärtää kielenkäytön mahdollisuudet semanttisessa ja pragmaattisessa mielessä. Tähän

liittyy myös esimerkiksi viittomakielisen tekstien sujuvuus ja koherenssi. Sosio-lingvistiksi tietoisuudessa todetaan, miten viittomakieli toimii sosiaalisissa konteksteissa, esimerkiksi joustetaan viittomakielen käyttötavoissa, luovassa viittomisessa tai tiedon välittämistavoissa tilanteiden kontekstin mukaisesti. (Baker & van den Bogaerde 2012.)

Metakognitiivisessa strategiassa, Bachmanin mallin (1991: 684) mukaisesti, viittomakielen käyttäjällä on strateginen kompetenssi muuttaa kielitietoisuuttaan viittomakielestä kielenkäytöksi kognitiivisessa prosessissa. Jos viittomakielen käyttäjällä on puutteita kielellisissä kompetensseissa, hän paikkaa kielen tuottamisessaan kyseisiä puutteita kognitiivisissa prosesseissa avulla. Kielikompetenssien puutteita paikataan esimerkiksi elehtien, kiertoilmauksien käytöllä tai näytellen. Kognitiivisten prosessien avulla viittomakielen käyttäjä toteuttaa kielellisten kompetenssien tarkoituksenmukaista käyttöä. Viittomakielen käyttäjä hyödyntää kielellistä tietoaan, kielitaitonsa ja kielitietoisuutensa pohjalta, luoden ja tulkiten merkityksiä tarkoituksenmukaisesti viestintätilanteissa. Viittomakielen kielitaidon osa-alueiden hallinta määrittelee viittomakielen käyttäjän kielitaitoa ja kielitaito kehittyy kielenkäyttäjän kielenoppimisen kehittymisen myötä. Kielenkäytön konteksti heijastuu myös siihen, mihin suuntaan viittomakielen käyttäjän kielitaito kehittyy. (Johnston & Schembri 2012.)

4.1. KIELIT AidON ARVIOINTI

Kielitaidon arvioinnin tutkimuksessa tulee esille arvioinnin validius ja eettisyys, ja kyseinen tutkimus asettuu kahteen limittaiseen ulottuvuuteen; niistä tulee kriteerit tutkimukselle ja toisaalta myös tutkimuksen kohteiksi. Kielitaidon arvioinnin tutkimuksessa pyritään löytämään vastaus kysymykseen, miten luotettavaa ja reilua arviointi on. Oletetaan, että kielitaidon arviointi on luotettavaa ja läpinäkyvää ja on validi. Odotetaan, että arviointi kohdistuu juuri arvioitaviin asioihin, arvioinnin kriteerit ovat kaikkien osapuolten tiedossa ja arviointi on tarkoituksenmukainen ja kaikille tasapuolinen. Arvioinnin on oltava luotettavaa ja eettistä arvioijasta riippumatta, jolloin sama tehtävä tuottaa saman tyyppisen arvion opiskelijan kielitaidosta. Päästäkseen tähän tilanteeseen arvioijien ja arvioitavien on oltava tietoisia yhteisesti neuvotelluista arviointikriteereistä. Nämä asiat ovat kuitenkin yksinkertaisuudestaan huolimatta arvioinnin suurimmat haasteet. Tutkijan on oltava tietoinen kielitaidon määritelmästä ja sen laadukkaan arvioinnin ja tutkimuksen periaatteista. (Huhta & Tarnanen 2011: 216; Kokkonen, Laakso & Piikki 2008:6).

Opetukseen liittyvä arviointi on kasvatusalalla yleisesti käytetty arviointityyppi, jossa arvioidaan kasvatuksen tai opetuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvoa tai ansiota. Tässä tapauksessa arvioinnilla on välitön yhteys opetukseen, ja arvioinnin kohteet määräytyvät pääasiassa meneillään olevan tai äskettäin päättyneen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä käsin. Kouluarvioinnissa arvioidaan opetussuunnitelmassa määriteltyjä opetuksen tavoitteita ja sisältöjä – ne konkretisoituvat oppikirjoissa tai muissa opettajan käyttämissä materiaaleissa. (Huhta & Takala 1991: 190; Atjonen 2007: 19.) Opetussuunnitelman kielitaidon opetus ja arviointi pohjautuu Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK), mutta Vitikan (2009, 119) mukaan arviointi kytkeytyy EVK:n lisäksi myös oppiaineeseen, jotta varmistetaan kielenoppijan oppimistavoitteen saavuttamisen selkeä mittaaminen. Atjonen (2007: 66-68) kirjoittaa, että opetukseen ja sen tavoitteisiin liittyvällä arvioinnilla on useita tehtäviä. Arvioinnilla todetaan ja kuvataan oppilaan osaamisen taso opetuskokonaisuuden suunnittelua ja luokalta siirtymistä varten. Sen lisäksi arvioinnin avulla ohjataan oppilaan opiskelua ja kannustetaan oppilasta saavuttamaan oppimis- ja kasvatustavoitteita. Arvioinnilla arvioidaan myös oppilaan käyttäytymistä, työskentelytaitoja ja itsearviointin taitoja. Oppimistulosten ja EVK:n yhdistäminen arvioinnin laadukkuuden varmistamiseksi edellyttää arviointiprosessin huolellista dokumentointia. (Tuokko 2007: 25.)

Kielitaito on ilmiönä monimutkainen ja kielitaitoa monipuolisesti mittaavien menetelmien on oltava myös monipuolisia. Jotta voidaan muodostaa kielenoppijan kielitaidon taitotason kokonaiskuva luotettavasti, on käytettävä monenlaisia menetelmiä ja erityyppisiä arviointitehtäviä. Kielen kaikki osa-alueet, puhuminen, kuullun ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen, on otettava huomioon kielitaidon kokonaisuuden arvioinnissa. Oppimistilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa on pohdittava näitä kielitaidon osa-alueita ja niiden arviointia, jotta kielitaidon kehittyminen olisi kokonaisvaltainen. Arvioinnille ei ole olemassa yhtä oikeaa arviointimenetelmää, vaan arvioinnin tarkoitus, kohde ja arviointitilanne valitaan tarkoituksenmukaisesti, jotta saataisiin oikeaa tietoa kielitaidosta. (Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 11). Tarnanen ja tutkijatoverit (2007: 381-382) pitävät tärkeänä sitä, että äidinkielen arvioinnissa arvioijalla ja arvioitavalla on oltava käsitys siitä, mitä ollaan arvioimassa. Lisäksi arvioinnin on seurattava kyseisen oppiaineen opetussuunnitelmassa esitettyjä arvioinnin kriteereitä, eli sitä, mitkä asiat korostuvat äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä, jotta arvioinnilla olisi ohjaava vaikutus oppijan oppimaan oppimisen taitoihin ja elinikäiseen oppimiseen.

4.2. KIELITAITO JA OPETUSSUUNNITELMA

Kielitaito lukeutuu opetussuunnitelmassa osaksi kielikasvatusta. Siinä määritellään, että kielitaito alkaa kehittyä varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Kielitaitoon lukeutuu monikielisyys, joka kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Monikielisyyteen kuuluu äidinkielen lisäksi muut kielet ja eri murteiden eritasoiset taidot. Koulun kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa vahvistamalla oppilaan kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaista käyttöä ja monilukutaidon kehittymistä. Eri kielten taidon käyttäminen toimii kaiken oppimisen tukena oppilailla. Opetus ja kielikasvatuksen toteuttaminen eri oppiaineiden yhteistyöllä tukee oppilaiden monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia oppilaan käyttämiä kieliä koulussa ja vapaa-ajalla vahvistaen oppilaan luottamusta omaan kielenoppimisen kykyihinsä ja rohkaisten käyttämään vähäistäkin kielentaitoaan. (POPS 2014:103, 159-160 ja 287.)

Opittavan kielen hallinnan arviointimenetelmät vaihtelevat kieltä opettavien opettajien omien valintaratkaisujen mukaan. Opetussuunnitelmassa on esitelty erilaiset arviointimenetelmät (ks. luku 3.4). Arvioinnissa otetaan huomioon opetussuunnitelmaan kirjatut oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Opetussuunnitelmassa on kirjoitettu arviointikriteerit hyvälle/arvosanan kahdeksan (8) osaamiselle äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineiden oppimäärille, kuten viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokille. 1.-2. vuosiluokilla arvioidaan oppilaan edistymistä oppimisessa ja opiskelussa opetuksen järjestäjän itse päättämällään arviointimuodossa ja 2. vuosiluokan päätteeksi tehtävässä arvioinnissa. (POPS 2014: 52-54, 105, 183, 312-313.) Perusopetussuunnitelmissa esitetyt kielenopetuksen käytänteet ja painotukset heijastavat aikaansa. Kielitaidon ja äidinkielen osaamisen painopistealueet ovatkin muuttuneet oppimiskäsitysten kehittymisen myötä. Oppimiskäsitykset pohjautuvat yhteiskunnallisiin kasvatukseen- ja opetusnäkömyksiin, tieto- ja ihmiskäsityksiin ja monitieteisiin taustatieteisiin, jotka ilmenevät implisiittisesti äidinkielen opetussuunnitelmassa. Ne vaikuttavat myös kielitaidon arvioinnin tutkimuksiin. (Kauppinen 2007: 14; Kohonen 2005: 16.)

EVK toimii myös käytännön apuvälineenä kielenopettajalle, koska kielenopettaja vaikuttaa valinnoillaan siihen, miten oppija oppii kieltä. Kielenopettamisen metodien ja oppimateriaalien valinnoilla opettajan näkemykset kielestä, sen oppimisesta, kielitaidosta ja opetusteorioista välittyvät eteenpäin usein opettajan sitä tiedostamatta. (Veivo 2014: 43-44.) Perusopetussuunnitelmassa (2014: 28) määritellään, että kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja kielen opettaja opettamansa oppiaineessa. Eurooppalainen

viitekehys kielitaidosta on käytössä Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa niin äidinkielessä kuin muissakin siihen kuuluvissa kielissä, koska opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä määrittelyt perustaidot sisältävät viitteitä EVK:n toiminnallisesta kielitaitokäsityksestä ja tasokuvauksista. Nämä kielitaitoon liittyvät käsitykset ja tasokuvaukset antavat viitteitä millaisista viestintätilanteista kielenoppija suoriutuu. (Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007: 385; Tuokko 2007: 278; Kauppinen 2007:48, Kokkonen, Laakso & Piikki 2008:6.)

Veivo (2014: 34-36) on avannut EVK:tä ja sen lähestymistapaa kielitaidon määritelmässä ja konstruktiivista käsitystä reflektioivasta ja aktiivisesta kielenoppijasta. EVK katsoo kielitaitoa toiminnallisuuden näkökulmasta, jossa kieltä opitaan ja käytetään sosiaalisessa kontekstissa ja erilaisista tilanteista suoriutumista kielitaidon avulla. Sen mukaan kielenoppija on sosiaalinen toimija, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa tilanteeseen sopivalla tavalla. Kielellinen viestintätaito on osa kielen laajempaa kokonaisuutta, jossa kielenkäyttäjän tiedot ja valmiudet vaikuttavat siihen, miten kielenkäyttäjä suoriutuu eri viestintätilanteissa. Viestintätaidon osa-alueisiin lukeutuu kielellinen kompetenssi kieliopillisilla osa-alueilla ja sanastossa, pragmaattinen kompetenssi kielikäytön ja vuorovaikutuksen osa-alueissa ja sosiolingvistinen kompetenssi kielenkäytön sosiaalisissa ulottuvuuksissa. (Euroopan neuvosto 2003: 28; Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 6.)

4.3. KIELIT AidON ARVIOINNIN PÄÄMÄÄRÄT JA MUODOT

Kielitaidon ominaisuus ei ole yksinkertaisesti määriteltävissä. Yleensä on arvioitu, miten kielenoppija osaa opittavan sisällön ja mitä virheitä hän tekee omassa kielellisessä tuotoksessaan. Nykyään huomio on kiinnittynyt puutteiden sijaan siihen, mitä oppija kielellä osaa. Tavoitteena on kannustaa oppijaa pyrkimään siihen taitotasoon, jolla hän tulee toimeen erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. (Pietilä & Lintunen 2014: 21; 24.) Kielitaidon arvioinnin tehtävänä äidinkielessä ja vieraisissa kielissä on hankkia tietoa jotakin tarkoitusta varten, esimerkiksi tukea oppijan oppimista, antaa realistinen kuva oppijalle hänen taitonsa tasosta ja kehittämishaasteista sekä motivoida häntä kehittämään kielitaitoaan edelleen (Huhta & Takala 1999: 179; Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007: 381).

Kielitaidon arviointia varten tarvittavat tiedot hankitaan yleensä kielitaidon arviointia koskevista dokumenteista; testeistä ja kokeista, havainnoimalla kielenoppijan kielenkäyttöä, kieliportfolioista tai -salkuista, oppimispäiväkirjasta tai kielenoppijan itsearvioinneista. Toisaalta arviointitutkimuksissa on korostettuina itse- ja vertaisarvioinnista sekä arvioinnissa

käytettävät tehtävät. (Huhta & Takala 2011: 201, 216; Kohonen 2005: 8-15; Euroopan neuvosto 2003: 42-43.) Tarnasen ja tutkijakollegoiden (2007: 381-382) mukaan äidinkielen arviointi voi myös perustua erilaisiin oppijan tuotoksiin, muun muassa kirjoitelmiin, esitelmiin, projektitöihin tai kokeisiin. Arvioinnin voi antaa numeerisena tai sanallisena ja arvioijana voi toimia opettaja, opiskelutoveri tai oppija itse. Äidinkielen arvioinnissa arvioijalla on oltava käsitys siitä, mitä ollaan arvioimassa. Lisäksi arvioinnin on seurattava kyseisen oppiaineen opetussuunnitelmassa esitettyjä arvioinnin kriteereitä, toisin sanoen sitä, mitkä asiat korostuvat äidinkielen opetussuunnitelman tavoitteissa ja sisällöissä, jotta arvioinnilla olisi ohjaava vaikutus oppijan oppimaan oppimisen taitoihin ja elinikäiseen oppimiseen.

Huhta ja Takala (1999: 182) esittävät, että kielitestin luomisessa on kyse yrityksestä muuttaa kielitaito konkreettiseen muotoon. Kielitestin konkreettinen muoto edustaisi usein arvioijan joko tiedostettua tai tiedostamatonta käsitystä kielitaidosta ja mitä asioita siinä arvioidaan. Kielitaidon teorian tuntemus edistäisi kielitaidon olemuksen ymmärtämistä ja ymmärrys edesauttaa arvioinnin toteuttamista. Huhta ja Takala (1999: 202) muistuttavat, että arviointi ilman käsitystä siitä, mitä ollaan arvioimassa, on hukkaan heitettyä aikaa, pahimmillaan jopa oppimista haittaavaa toimintaa. Arvioinnin tavoitteita ja sisältöjä ja niiden heijastamia kielitaidon käsityksiä kannattaa pohtia ja avata kollegoiden kanssa. Atjonen (2007: 19) on todennut, että arvottamisessa tapahtuu todellisuuden, tiedon ja tietämisen prosessien kietoutumista yhteen. Arvioijan on oltava tietoinen näistä prosessien kietoutumisesta yhteen arvioidessaan arvioitavan kokonaisuuden. Arvioijalla on oltava itseymmärrystä arvioinnin kohteesta.

Suomessa ei toteuteta kansallisia testejä kielitaidon arvioinnissa kaikilla peruskoulun vuosiluokilla, vaan päättöluokalla. Kansallisten testien puuttuessa, vastuu eri vuosiluokkien oppijoiden kielitaidon arvioinneista on annettu opettajille ja kouluille. Opetussuunnitelmissa esitetyt kielenoppimisen tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit eivät ota kantaa siihen, miten ja missä määrin kielitaidon osa-alueita arvioidaan. Arviointitavoista ja –painotuksista päättävät opettajat. Opettajien toimintaa ohjaavat koulu- ja/tai kuntakohtaiset opetussuunnitelmat ja myös opettajien äidinkielenopetuksessa käytettävien oppikirjojen arviointityökalut. Näistä syistä johtuen, kielitaidon arviointi ei ole samanlaista kaikissa Suomen peruskouluissa. (Lappalainen 2008: 88; Tarnanen, Huhta & Pohjala 2007: 384.)

Kielitaidon arvioinnin kirjoon voisi rinnastaa viittomakieli äidinkielenä opettamisen ja arvioinnin tason vaihtelevuudesta Tarnanen ym. (2007: 389) tekemällä havainnolla suomea toisena kielenä opiskelevien päättövaiheen taitotason arvioinnista annetuilla numeroilla päättötodistuksessa. Niissä tapauksissa arviointi ei ole toteutettu valtakunnallisesta

näkökulmasta yhdenmukaisesti, vaikka päättövaiheen taitotaso on määritelty kriteerein. Käsitukset suomi toisena kielenä taitotasosta, tavat ja taidot arvioida kielitaitoa vaihtelevat suuresti suomea toisena kielenä opettavien opettajien keskuudessa. Muita syitä arvioinnin kirjoon löytyi opettajien vaihtelevalla kelpoisuudella opettaa suomea toisena kielenä ja myös opiskelijoiden heterogeeniset lähtötasot, minkä vuoksi arvioinnissa ei välttämättä voida tehdä eroa lähtötasoon perustuvan ja yhteisiin tavoitteisiin verrattavan edistymisen välillä. Huhdan ja Takalan (1999: 182) mielestä lähtökohtaisesti arvioijan on tunnettava kielitaidon olemus hyvin, ennen kuin arvioija voi arvioida ja tulkita arvioinnin tulokset oppijan kielitaidosta.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) on tehnyt Suomen ensimmäisen kansallisen arvioinnin 7.-9. luokkalaisten viittomakielen oppimistuloksen arvioinnin vuonna 2015. Oppimistulosten arvioinnin kokeen tulosten tarkastelussa havaittiin selkeästi oppilaiden heterogeenisyys. Myös viittomakieltä äidinkielenä opettaville opettajille suunnatussa kyselyssä on noussut esille oppilaiden heterogeenisyys; viittomakieli oli joko oppilaan äidinkieli tai toinen kieli, ja niistä muodostuvat heterogeeniset opetusryhmät, jotka asettavat suuria haasteita opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen saavuttaminen oli opettajien mukaan ongelmallista myös viittomakielen oppiaineen tuntimäärien vähyyden vuoksi. Viittomakieli äidinkielenä –opetusta on yleensä yksi viikkotunti, vaikka sen olisi pitänyt olla enemmän kuten muissa äidinkielen oppimäärissä. Johdonmukainen luokka-asteelta toiselle etenevän oppimateriaalien ja materiaalipankin puute vaikeuttaa viittomakielen opettajien laadukkaan opetuksen toteuttamista. Lisäksi vain harvalla viittomakieltä äidinkielenään opettavalla opettajalla on aineopettajan pätevyys. KARVI esittää raporttinsa lopussa, että viittomakielen arvioinnin ja opetuksen tulisi huomioida kaikki viittomakielen äidinkielekseen tai toiseksi kieleksi ilmoittaneet oppilaat ja viittomakielen oppiaineelle on varattava enemmän viikkotunteja. Lisäksi oppimistuloksia tulee seurata kiinteästi ja järjestelmällisesti säännöllisin väliajoin. (KARVI 2016: 71-74.) KARVI:n raportin pohjalta on tulkittavissa, ettei viittomakieli äidinkielenä -opetuslalla ole kehitetty yhtenäisiä viittomakielen osaamisen arvioinnin työkaluja tai arviointimenetelmiä, vaan kukin viittomakieltä äidinkielenä opettava opettaja on tulkinnut perusopetuksen opetussuunnitelman tekstiä osaamisen arvioinnista ja toteuttanut arvioinnin oman ymmärryksen ja tietotaitonsa pohjalta.

4.4. VIITTOMAKIELEN KIELITAIDON ARVIOINTI

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi kytkeytyy opetussuunnitelmaan kirjattuihin oppimäärän tavoitteisiin ja sisältöihin ja arvioinnin kriteerit sekä hyvän osaamisen kuvaukset määrittävät arvioinnin toteuttamisen 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokille. (POPS 2014: 52-54, 105, 183, 312-313.) Opetussuunnitelman lopusta löytyy myös liitteet 1-3 erillisrahoituksen turvin perusopetusta täydentävän saamenkielen, romanikielen ja oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet, sisällöt ja oppilaan oppimisen arvioinnin ja hyvän osaamisen kuvaukset. Viittomakielelle niitä kuitenkin ole. (POPS 2014: 446-471.) Näistä oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen arviointi ja hyvän osaamisen kuvauksen taulukoista voi saada viitteitä minkälaista osaamista ja kielitaitoa oppilaalla olisi, jotta hän saavuttaisi hyvän osaamisen tason 2., 6. ja 9. luokan lopussa.

Kielitaitoa arvioidaan yleensä kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä kielen suullisen ja kirjallisen tuottamisen tehtävien välityksellä arvioinnin kohteena olevalla kielellä. (ks. luvut 4.1-4.2) Suomessa kaikki koulussa opetettavat kielet ovat puhuttuja ja kirjoitettuja kieliä paitsi viittomakieli. (OPS 2016:86-93.) Yleisesti käytetyt kielitaidon arviointimenetelmät eivät sovellu sellaisenaan viittomakielen kielitaidon arviointiin puhutun ja kirjoitetun kielen ja viittomakielen modaaliteettien välisten erojen takia. Suomessa on tehty tutkimusta lapsen viittomakielen omaksumisen kehittymistä ja sen tekijöitä Merosen (2004) ja Takkisen (2002, 2003) toteuttamina. Viittomakielen omaksumista ja sen tekijöitä tarkastellessaan Takkinen ja Meronen ovat sivunneet viittomakielen osaamisen arviointia eri-ikäisillä lapsilla. He ovat luoneet arviointityökaluja tutkimustaan varten, mutta niitä ei ole sovellettu käytettäväksi opetuslalle.

Livingston (1997: 42-44) on pohtinut, mitä asioita oppilaan viittomakielen osaamisessa arvioidaan: kielen sujuvuutta, kompleksisuutta, selkeyttä ja ymmärtämistä ja kielenkäyttökontekstien huomioimista. Millaisilla arviointityökaluilla toteutetaan parhaiten kielitaidon arviointi viittomakielessä, jossa ei ole lainkaan kirjallisia tuotoksia graafisilla foneemeilla? Jos tarkastellaan puhuttua ja kirjoitettua kieltä rakennetasolla, niin huomataan niiden olevan lineaarisia: foneemit ja foneemiyhdistelmät tuotetaan perättäisessä järjestyksessä niin puhekielessä kuin viittomakielessä. Tosin viittomakielessä foneemiyhdistelmät voidaan tuottaa myös simultaanisesti: spatiaalisuus, käsimuodot ja niiden liikkeet sekä kasvojen ilmeet että kehon liikkeet ilmenevät lauseessa yhtä aikaa. (Zachau & Ojala 2010: 169; Jantunen 2003: 43-47; Quiley ja Paul 1991: 59.) Kielten lineaarisuuden ja simultaanisuuden erojen lisäksi viittomakielessä ei ole vakiintunutta kirjoitusmuotoa niin kuin suurimmassa osassa puhutuissa

kielissä. Kirjoitusmuodon puuttuminen vaikuttaa siihen, ettei olemassa olevat kielitaidon kirjallisia arviointityökaluja voida käyttää sellaisenaan viittomakielen kielitaidon arviointiin.

Viittomakielisen lapsen kielitaidon arvioinnissa on mietittävä sopivia arvioinnin työkaluja. Muissa kielissä arvioinnissa käytetyt työkalut, jotka perustuivat puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen, eivät sovi sellaisenaan viittomakielen osaamisen arviointiin. Arvioinnin luotettavuutta lisäämään tarvitaan myös yhtenäisten arviointikriteereiden luomista ja niiden noudattamista arviointia toteutettaessa. Schönström, Simper-Allen ja Svartholm (2003: 88, 93-94) ovat viittomakielen taidon testin (TASL) soveltamisessa amerikkalaisesta viittomakielestä ruotsalaiseen viittomakieleen tehneet havainnon, että lasten viittomakielen kielitaidon arvioinnin tekemisessä ja toteuttamisessa on haasteita. Arvioinnin haasteiden syyksi on paljastunut aukot ruotsalaisen viittomakielen lingvistisen alan tutkimuksissa, ja näin ollen lingvististä tietoutta ruotsalaisessa viittomakielessä ei ole saatavilla ”täydellisenä” käytettäväksi kielitaidon arvioinnin perustaksi. Lingvistisellä tiedolla Schönström ym. tarkoittavat esimerkiksi viittomakielen rakenteita, kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä ja kulttuurisidonnaisia kielen käyttötapoja. Toisaalta ilman viittomakielen tutkimustietoa ei viittomakielen opetusta kouluissa voida edistää. (Knoors, Marschalk & Tang 2014:3.) Myös suomalaisen viittomakielen kielitaidon arviointia tehtäessä ja toteutettaessa on hyvä tiedostaa, että on hyödynnettävä uusia lingvististä tutkimustietoa kyseisessä kielessä.

Kuuron tai huonokuuloisen lapsen opiskelun ja opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat päätökset on tehty ja tehdään edelleenkin näiden puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen kuuluvien testien tulosten perusteella, koska normitetut testit ja arviointityökalut viittomakielen osaamisen arviointiin puuttuvat. (Quiley ja Paul 1991: 55-59; Mann & Haug 2014: 124) Viittomakielen osaamisen arviointiin sopivien arviointimenetelmien kehittämisen ja toteuttamisen sekä normitettujen testien ja arviointityökalujen tuottamisen on nähty olevan ongelmallista: äidinkieleltään viittomakielisten lasten joukko on pieni verrattuna ensikielisiin viittomakielisten lasten joukkoon testien ja arvioinnin normittamisen reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmasta. (Mann & Haug 2014: 124.) Haug (2008: 51) on luokitellut olemassa olevat viittomakielen testit kolmeen ryhmään; kielen omaksumisen testit, opetuksen tarkoituksiin soveltuvat testit (viittomakielen osaamisen ja luku- ja kirjoitustaidon suhteen testaamiseen) ja lingvistiseen tutkimukseen sovelletut testit. Mann ja Haug (2014: 128-129) toteavat, että vain harvat kuurojen lasten testaamiseen tarkoitettut testit ovat psykometrisen kriteereiden (mm. validiteetin ja reliabiliteetin) näkökulmasta hyviä testejä ja soveltuvat myös opetuskentälle käytettäväksi.

Cokely ja Baker (1980: 111-112) ovat pohtineet viittomakielen taidon arviointia ja todenneet, että oleellista arvioinnissa on arvioinnin relevanttius ja tavoitteellisuus. Mitä asioita arvioidaan opetuksen edistämiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi sekä oppilaan opiskelun sujumiseksi. Arvioinnin uskottavuuden varmistamiseksi on luotava kriteereitä, jotka on tiedostettava ja täytettävä arviointiprosessin aikana: arvioinnin objektiivisuus, arvioinnin kohteiden tiedostaminen, mitä asioita arvioidaan arvioinnissa, arviointikriteerien noudattaminen ja arvioinnin raportointitapa. Cokely ja Baker (1980: 113-114 ja 121-132) esittivät, että viittomakielen osaamisen arviointiin kuuluu monta osa-aluetta ja niiden osasten arvioinnin relevanttius vaihtelee opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisällön mukaan. Cokelyn ja Baker ehdottavat keinoja arvioinnin toteuttamiseksi: havainnointi oppilaan jokapäiväisestä kielenkäytöstä, viittomakielen rekisterin selvittäminen tekstin ymmärtämisen ja tuottamisen tehtävillä sekä viittomien valintaa selvittävillä tehtävillä, ”kirjalliset” eli viitotut kokeet kieli- ja/tai kulttuuritietoisuuteen liittyvissä asioissa ja kielen osaamisen mittaamista vuorovaikutteisilla tehtävillä tehtäviin liittyvän kontekstuaalisuuden huomioimisella.

5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT

Perusopetussuunnitelmien arviointeja on tehty jokaisen perusopetussuunnitelman julkaisun ja käytön aikana, uusimmasta perusopetussuunnitelmasta (2014) ei ole ehditty vielä tehdä perustavanlaatuisia arviointeja sen voimaantulon (1.8.2016) äskeisyyden vuoksi. Tavallaan olen uuden ilmiön ääressä tutkimassa, millainen on uuden valtakunnallisen perusopetussuunnitelman näkemys viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineesta ja sen arvioinnista. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaine ja arviointi on kirjattu vuoden 1994:n ja 2004:n valtakunnallisiin perusopetussuunnitelmiin. Perusopetussuunnitelmia kehitetään, muokataan ja muutetaan aiemmasta perusopetussuunnitelmasta saatujen palautteiden ja arviointitulosten sekä oppimiskäsitysten kehittymisen perusteella. Palautteet, arvioinnit ja selvitykset uusimman valtakunnallisen perusopetussuunnitelman kaikkien osa-alueiden toimivuudesta ja käytettävyydestä sekä oppilaiden oppimistulosten edistymisestä saadaan vasta seuraavina vuosina.

Gradussani on kaksi tutkimuskysymystä, joihin etsin vastausta tutkimusaineistostani, valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteet (2014) -asiakirjasta:

1. Millaista kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?

2. Mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien arviointikriteereissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?

Tässä gradussa en arvioi viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteita, sisältöjä ja hyvän osaamisen arvioinnin kriteereitä vaan etsin vastausta ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä, millaista kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä. Toisella tutkimuskysymyksellä etsin vastausta siihen, mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteereillä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärät ovat tässä tutkimuksessa ensisijaisena tarkastelun kohteena. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärät tukevat viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tarkastelua antamalla vertailukohdan siitä, miten oppimäärien tavoitteet ja sisällöt edistävät oppilaan kielenoppimista suomen kielessä sekä mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan kyseisissä oppimäärissä hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteereillä. Nämä

oppiainekokonaisuudet ovat verrattavissa keskenään, sillä viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaine kuuluvat valtakunnallisen perusopetussuunnitelman (2014) äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainekokonaisuuteen. (POPS 2014: 103-123, 159-195 ja 287-323.) Etsin tutkimusaineistosta vastausta tutkimuskysymyksilleni kasvattaakseni ymmärrystäni oppilaan kielitaitoa edistävästä kielenoppimisesta ja sen arvioinnista viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineessa.

5.1. LAADULLINEN TUTKIMUS

Laadullinen tutkimus on tutkijan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn, yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa; on monta tapaa tehdä päätelmiä – jopa toisiinsa nähden ristiriitaisia samasta aineistosta. Tutkimuksen paradigmalla tarkoitetaan tutkijan perususkomusten joukkoa, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. (Alasuutari 2011: 40, 82-83; Metsämuuronen 2005: 197-198.) Guba & Lincoln (2000: 164-167) selittävät, että paradigmat uskomusjärjestelmineen perustuvat ontologisiin, metodologisiin ja epistemologisiin oletuksiin. Ontologiassa tutkija miettii, millaisia asioita voidaan tutkia; vain olemassa olevasta, ”todellisesta”, voidaan saada tietoa, muut asiat jäävät käsittelyn ulkopuolelle. Olemassa olevat, todelliset käytännöt ovat aina siihen osallistuvalla osapuolella tarkoituksellisia ja merkityksellisiä, ja ne voidaan käsittää vain niiden tarkoitusten ja merkitysten kautta. Tosin tutkijan on tiedostettava, että käsillä olevaan asiaan on vaikuttanut asiasta keskustelevien suhde asiaan. Tutkija tekee tietoisin tutkimusrajausten, jossa hän tutkii ontologisesti olemassa olevaa asiaa ottamatta huomioon asiaan vaikuttavia konteksteja ja tekijöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 37; Metsämuuronen 2005: 198; Fairclough 1997: 51, 76; Halliday 1985: xxii.)

Epistemologisella kysymyksellä arvioidaan, millainen suhde on tutkijalla ja tutkittavalla sekä mitä ylipäänsä voidaan tietää. Epistemologiaan sisältyy kolme ulottuvuutta: tietäjä, tiedetty asia ja tiedon prosessi. Näiden ulottuvuuksien avulla voidaan löytää ilmiöiden joukosta tietty ilmiö tutkittavaksi tai tutkimuksen kohteena voi olla myös näiden välinen suhde. (Metsämuuronen 2005: 199; Alcoff 1989:85-90.) Metodologisella kysymyksellä haetaan sitä, kuinka voidaan saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. Eli kun on ensin päätetty, millaisella metodologialla tietoa voidaan saada, voidaan valita erityinen metodi, joka sopii metodologiaan. Metodiset ratkaisut saavat perustelunsa tutkimuskäytännöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 53; Metsämuuronen 2005: 198-200). Menetelmän valinta riippuu, mistä teoreettisista lähtökohdista tutkimusta tehdään ja mikä on tutkimuksen tarkoitus, pyritäänkö kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan

teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Ilmiöiden tunnistamisen ja tulkinnan myötä löydetään vastaus tutkimuskysymyksille. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 98; Huhta & Tarnanen 2011: 208-209.)

Laadullisen aineiston analysoinnin päämääränä on informaatioarvon lisääminen hajanaisesta aineistosta. Tekstianalyysi viittaa analysoivaan tekstiin, esimerkiksi litteroituihin haastatteluihin, päiväkirjoihin tai dokumentteihin. Analyysissa tutkija selvittää ja pyrkii luomaan aineistoon selkeyttä, jotta hän voi tuoda esille selkeän, tiiviin ja yleisen sanallisen dokumentaation tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineisto kuvaa ilmiötä ja se pyritään järjestämään strukturoituun muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analyysissa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun mukaisesti. Tutkija tekee selkeitä ja luotettavia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja raportoi mielekkäästi, selkeästi ja informaatiota yhtenäistäen johtopäätöksissään. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 96, 108; Patton 2015: 570; Tuomi & Sarajärvi 2009: 108.)

Tutkija tiedostaa esiyymmärryksensä, oletuksensa ja odotuksensa tutkittavasta asiasta ja asettaa ne taustalle, jotta ne eivät hallitse tutkittavan aineiston tulkintaa. Samalla, kun tutkija työstää omaa tietämystään ja ymmärrystään tutkittavan asian kontekstista, tutkija paneutuu aineistoon löytääkseen sen tekstistä implisiittisesti tai eksplisiittisesti olennaiset ja toistuvat ilmiöiden ulottuvuudet. Tutkija käy keskustelua aineistonsa kanssa syventäen samalla ymmärrystään ja tulkintaansa aineiston tekstistä havaituista ilmiöistä. Tekstistä havaitut ilmiöiden ulottuvuuksia analysoidaan tutkijan kiinnostuksen ja teorian kohdistumisen mukaisesti. Tämä poikkeaa diskurssianalyysistä, jossa tarkastellaan, miten merkityksiä tuotetaan tekstissä. Teoriaohjaava temaattinen sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi eivät tuota yhdessä yhteismitallista tietoa, mutta kummankin analyysimetodin taustalla on halu ymmärtää näkymätön ilmiö tekstissä. Tekstin analyysin tulkinnan kohteena on se, mistä teksti kertoo ja tulkinnasta jätetään pois näkökulma, jossa tulkittaisiin, mitä tekstin tuottaja mahdollisesti tarkoittaa. (Patton 2015: 570; Alasuutari 2011: 117-118; Tuomi & Sarajärvi 2009:104; Gadamer 2004 :269; Krokfors 1997: 82.)

Aineiston tulkinnan on siirryttävä aineiston kuvauksesta merkityksellisten löydösten kuvauksiin, merkitysten antamiseen löydöksille, selitysten tarjoamiseen, johtopäätösten ja päättelyjen tekemiseen teoreettisen viitekehyksen puitteissa, tutkimusaineistosta nousevien merkitysten pohtimiseen ja luomaan järjestystä ja säännönmukaisia teemoja helposti sivupoluille lähtevälle analyysille. On mietittävä tulkintojen ilmaisun täsmällisyyttä ja niiden selitysten paikkansapitävyyttä muiden kilpailevia tulkintoja ja selityksiä vastaan, koska tieteeseen ja tutkimukseen kuuluu analyysiprosessin aukikirjoittaminen ja tulkintaprosessin

avoin esittely. Tutkijan on osattava erottaa toisistaan havaintojen kuvailu ja tulkinta. Tutkijan on kiinnitettävä huomiota analyysin tuloksia esittäessään, ettei kuvaisi analyysia tarkasti ja esittelisi vain tuloksia ilman mielekkäitä johtopäätöksiä. (Patton 2015: 570-572, 2002: 480; Tuomi & Sajajärvi 2009: 111-112.)

5.1.1. HERMENEUTTINEN VUOROVAIKUTUS

Tutkimusaineiston laadullinen tulkinta alkaa rajaamalla aineiston kokonainen maailma tulkinnan kautta ja lukijalle on selitettävä aineiston tulkinnan periaatteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 42.) Laadullinen tulkinta jatkuu tutkimusaineistosta nousevien merkitysten avaamisella. Analyysivaiheessa tutkija kysyy itseltään kysymyksiä mitä, miten, miksi ja mihin kontekstiin aineiston teksti on tuotettu. Kysymällä näitä kysymyksiä tutkija liikkuu ajattelun tasolla aineiston osasista kokonaisuuksiin tulkiten ja selittäen, ja kokonaisuuksista osasiin kysyen lisäkysymyksiä, kasvattaen samalla ymmärrystään aineistosta. Hermeneuttisella metodologialla tutkija voi liikkua ennalta tiedetyn tiedon ja uuden tiedon välillä joustavasti rakentaen ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja etsiessään tutkimuskysymyksiin vastausta. Tämän metodologian ajattelutavan mukaisesti tutkija yrittää nostaa tietoiseksi ja näkyväksi sen, mikä on vaipunut huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai sen, minkä tutkija on kokenut, muttei ole sitä tietoisesti ajatellut. Tässä on kyse ilmiöiden merkitysten oivaltamisesta. (Tuomi&Sarajärvi 2018: 41.)

Kroffors (1997: 9) esitti työssään Ricoeurin (1991) näkemyksen tekstin tulkinnan teoriasta, joka kuvaa dialektiseen prosessiin perustuvaa tulkintaa. Kyseisen teorian mukaan ymmärrys kasvaa ilmiön selittämisestä ja edelleenkin selittämisestä kasvaa uusi ymmärrys. Dialektisessa tulkinnassa sanotaan olevan kolme vaihetta: alkeisymmärrys, strukturaalinen ymmärrys ja syvälinen, kriittinen ymmärrys. Tutkimuksessa esille nousevan ilmiön selittämiseen vaatii metodia, jossa tulkinta on ilmiön ymmärtämistä. Selittämisessä tuodaan esille ilmiön rakenteissa olevien tekstien keskinäistä riippuvuussuhdetta. Tulkinnassa seurataan ajatuskulkua, joka tapahtuu samaan aikaan kun selitetään tekstin riippuvuussuhteita. Tällä ajattelun hermeneuttisella kehällä liikkumisella tutkija keskustelee aineistonsa kanssa analyysiprosessinsa aikana tehden tulkintoja aineistosta nousevista löydöksistä ja teemoittaa ne omien kokemustensa ja käsitystensä pohjalta. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta hermeneutiikalla on tulkinnallinen perusta, jossa kontekstin ja holistisen näkökulman keskinäisellä dynaamisella riippuvuudella on roolinsa tutkijan tulkinnan kasvattamiselle tutkimusaineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 40-41, 115; Patton 2002: 477, 497-498.)

Gadamer & Nikander (2004: 26, 30) ovat kirjoittaneet, että ymmärtääksemme ilmaisutapojen valintoja tai kielellisiä valintoja hermeneuttisessa tieteessä meidän on mietittävä, mikä on tekstin taustalla oleva motivaatio eli mikä on tekstin varsinainen merkitys. Kirjoitetulla tekstillä on eksistentiaalinen olemus, jolla on historiallinen pohja, joka ilmenee nykyisyydessä sisältäen odotuksia tulevasta. Tekstin eksistentiaalisuus kumpuaa tekstin historiallisesta kontekstista sekä nykyisyyden ja tulevan odotuksen kontekstista, mutta tekstin historiallisen kontekstin eksistentiaalisuus ei ole sama kuin nykyisyyden tai tulevan kontekstien eksistentiaalisuus. Jokaisen tekstin kontekstin ajalliseen eksistentiaalisuuteen vaikuttaa sen hetken nykyisyys ja tulevan odotus. Teksti on vuorovaikutuksessa ajallisesti menneen, nykyisyyden ja tulevan kanssa muodostaen oman eksistentiaalisen olemuksensa. Teksti on olemassa, kun sen eksistentiaalisuus tunnustetaan ja nostetaan keskustelun keskiöön. (Gadamer 2004: 121-122.) Mutta ymmärtämisen hermeneuttisessa kehäliikkeessä ei ole kyse siitä, että ymmärrettäisiin kirjoittajan sieluntilaa, vaan tutkija asettautuu kirjoittajan näkökannalle yrittämällä myöntää kirjoittajan sanat oikeiksi ja asianmukaisiksi. Kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä ollaan tekemisissä merkitysten kanssa, jotka voidaan ymmärtää jo sellaisenaan ja näin ollen ne eivät anna aiheita palata kirjoittajan subjektiviteettiin. Hermeneutiikassa on kyse tekstin kirjoittajan ja lukijan osallisuudesta tekstistä nousevien merkitysten yhteisestä ymmärryksestä, josta muodostuu uusi tietämisen tapa. (Ricouer 2005: 144-145.)

Gadamer & Nikander (2004: 32-33) jatkavat, että merkitysten tulkinnassa tutkijan on varottava omien vakiintuneiden ajattelutapojen heijastumaa tulkintoihin. Tutkijan on tässä tilanteessa katsottava ”asioihin itseensä” ja tulkittava tekstistä esille tulevat tiedot reflektoiden samalla omaa käsitystään ja teoreettista tietoaan kyseisestä asiasta. Reflektoimalla käsityksiään ja teoreettisia tietojaan tutkija syventyy samalla siihen, mitä tekstistä nousevat merkitykset tuovat mukanaan ja mihin uusiin merkityksiin ja tulkintoihin ne johtavat. Vanhan tiedon ja sen tulkinnan tarkistaminen mahdollistaa uuden tiedon ja tulkinnan muodostumisen. Hermeneuttisen kehän edestakainen kulku tutkimusaineiston yksittäisen ilmiön, kokonaisuuden ja taustatietojen välillä alkaa tutkijan ennakkokäsitysten muodostumisella, jotka korvataan yhä uusilla ja teoriaan yhteensopivimmilla käsitteillä luomalla merkityksiä tutkijan tutkimusaineiston ymmärtämiselle ja tulkitsemiselle. Tutkijan on tiedostettava omat tiedostamattomat ennakkokäsitykset, jotka saattavat olla harhaanjohtavia ja virheellisiä, kun hän pyrkii kasvattamaan ymmärrystään tutkimusaineiston tekstistä ja seulomaan aineistosta esille toistuvat ilmiöt. Oikeat ennakkokäsitykset voidaan vahvistaa vasta löydösten valossa.

5.1.2. TEORIAOHJAAVA TEMAATTINEN SISÄLLÖNANALYYSI

Laadullisen aineiston analysoinnin päänääränä on informaatioarvon lisääminen hajanaisesta aineistosta. Analyysissa pyritään luomaan aineistoon selkeyttä, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä tuottaen tulokseksi mielekäästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108.) Teoriaohjaava temaattinen sisällönanalyysi on samankaltaista sisällönanalyysin kanssa, eroavaisuus näiden välillä tulee lähestymistavasta ja työskentelyotteesta. Sisällönanalyysissa tutkija havainnoi aineistosta toistuvia ilmiöitä. Sisällönanalyysissa tutkija selvittää ja tuo esille selkeän, tiiviin ja yleisen sanallisen dokumentaation havaitsemistaan ilmiöistä. Dokumentaatio kuvaa ilmiötä ja se pyritään järjestämään strukturoituun muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, joka viittaa analysoivaan tekstiin, esimerkiksi litteroituihin haastatteluihin, päiväkirjoihin tai dokumentteihin. Sisällönanalyysia on käytetty tunnistamaan ja tuomaan esille tutkittavasta aineistosta sen pohjimmaisesta konsistenssin ja merkityksen. Sisällönanalyysissa havaittujen ilmiöiden perimmäisiä merkityksiä kutsutaan usein malleiksi tai teemoiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103 - 108, Patton 2015: 541-543, 2002: 453.)

Sisällönanalyysin ideana on toistuvuuden löytäminen tutkimusaineistosta teemoittelua varten ja sisällönanalyysin teoriaohjaavuus tulee siitä, että teoreettiset käsitteet ovat jo valmiiksi tiedettyinä ennen tutkimusaineiston analyysivaiheen aloitusta. Teoreettiset käsitteet ohjaavat tutkijan havainnointiprosessia ja päättelyketjun rakentumista tutkimusaineistosta havaituille ilmiöille sekä nimeää tai teemoittaa ilmiöt käsitteistönsä välityksellä. Näin ollen, tutkijan ei tarvitse itse luoda havaituille ilmiöille niitä parhaiten kuvaavia käsitteitä tai teemoja. Teoriaohjaavan analyysin ero aineistolähtöisestä analyysista tulee siitä, että miten aineiston abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Eskola & Suoranta 2018: 133; Patton 2015: 541-543.)

Teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin työskentelyotteella käsitellään tutkimusaineistoa teemoittelun avulla, jossa teemat tulevat tutkimuksen teoreettisista viitekehyksistä. Temaattisen analyysimetodin on ymmärretty olevan suhteellisen vapaa metodi. Temaattisessa analyysissa voi valita kahden analyysitavan, induktiivisen tai deduktiivisen välillä. Induktiivinen vastaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja deduktiivinen puolestaan vastaa teorialähtöistä sisällönanalyysia. Temaattisessa analyysissa tunnistetaan sisällönanalyysin tapaan tutkittavasta aineistosta sen pohjimmainen sisäinen rakenne ja merkitys. Temaattisessa analyysissa teemat eivät nouse suoraan esille aineistosta, vaan teemat tulevat tutkijan aktiivisesta, teoriaohjaavasta toiminnasta aineiston tulkitsemisessa.

Analyysiprosessi etenee aineiston ilmiöiden teemoittamisesta teemojen luokitteluun ja tutkija tekee luokitelluista teemoista tulkintoja tutkittavasta aineistosta. Aineiston tulkinta riippuu tutkijasta ja teoriasta ja se heijastuu siihen, mihin tulkintaan tutkija päätyy. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 140-143; 2009: 103-108; Patton 2015: 553-554; 2002: 453.)

Aineistosta tunnistetaan teoriaan liittyvät perus- ja/tai johtoajatukset ja tutkija luo niiden ajatusten ympärille temaattisen kartan. Temaattisessa kartassa kunkin teeman ympärillä on teemaan liittyvä kokonaisuus ja temaattisia karttoja kehitetään tiivistämällä niitä uusiin karttoihin. Analyysissa tarkastellaan, miten nämä teemat eroavat tai ovat samankaltaisia keskenään. Temaattisia karttoja käytetään analyysin välineenä ja johtopäätösten esittämiseen, jolloin temaattisissa kartoissa kukin teema on sisäisesti johdonmukainen ja ulkoisesti toisista eriävä. Temaattiset kartat voivat olla ulkonäöltään taulukonomaisia, mindmap-tyylisiä ajatuskarttoja tai sukupuun muotoisia kaikkine haaroineen, mutta niistä voi ymmärtää teemojen keskinäiset suhteet ja eroavaisuudet. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 142-145.)

Teoriaohjaava temaattinen sisällönanalyysi sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen analyysitavan välille. Teoriaohjaava temaattinen sisällönanalyysi ei esittele sisällönanalyysin tapaan aineiston määrää tai kuvaa pelkästään aineiston näkyvää sisältöä. Teoriaohjaavassa temaattisessa sisällönanalyysissä kuvataan aineiston piilevää ja näkyvää sisältöä teoreettisista viitekehysistä käsin. Analyysi tehdään ja esitellään systemaattisesti, jotta lukija ymmärtää, mitä on tehty ja mihin perustuvat tutkimusaineiston analyysin tulokset.

5.2. TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimusaineistona on valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) -asiakirja. Se on luotu Opetushallituksen antamalla valtakunnallisella määräyksellä, jonka taustalla on opetuslaki ja -asetus ja valtioneuvoston asetukset. Perusteasiakirjan tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Se on tarkoitettu tukemaan koulua sitä ympäröivän maailman muutoksissa sekä kestävän tulevaisuuden rakentumistehtävää. Perusteasiakirja on velvoittava asiakirja, joka edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Perusteasiakirja velvoittaa Suomen kaikkia kuntia tekemään valtakunnallista perusopetussuunnitelman perusteita mukaillen paikallisen perusopetussuunnitelman. Paikallinen perusopetussuunnitelma voi käyttää valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteissa esitettyjen oppiaineiden kokonaisuuksia ja oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen tavoitteiden arviointia sellaisenaan tai muokata niitä korostamalla jonkin oppiaineen osa-aluetta paikallisen

painopisteen mukaan. Ainoastaan valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteissa olevia arviointikriteereitä on käytettävä paikallisessa opetussuunnitelmassa muuttamattomina, sillä ne ovat opetuksen järjestäjiä sitovia normeja. Oppiaineen arviointi kohdistuu paikallisessa opetussuunnitelmassa laadittuihin tarkennettuihin oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen tavoitteisiin. Perusteasiakirja on strateginen ja pedagoginen työkalu opetuksen järjestäjän toiminnan ja koulutyön linjaukseen ja sen tehtävänä on myös tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä.

Tutkimukseni kohdistuu valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eli POPS:n 2014 viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - asiakirjateksteihin 1.-9. vuosiluokilla. Tekstit liittyvät kyseisten oppiaineiden oppimääriin 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla: oppimäärien tavoitteisiin ja sisältöihin, hyvän/arvosanan kahdeksan osaamisen arvioinnin kriteereihin. Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus ovat osa opetussuunnitelman äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainekokonaisuutta, siksi ne ovat keskenään samanarvoisia oppiaineita.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteet, sisällöt ja oppimäärien hyvän/arvosanan kahdeksan (8) osaamisen arviointi -aihepiirit esiintyvät perusopetussuunnitelman asiakirjatekstissä omissa ryhmissään erillisillä sivuilla, joko taulukko- tai tekstimuodossa. Oppimäärien tavoitteet -tekstit on esitetty taulukkomuodossa ja siihen sisältyi viittauksia tavoitteisiin liitettyihin sisältöihin lyhenteillä (S1, S2, S3, S4 ja S5). Oppimäärien sisällöt on kirjoitettu omina kokonaisuuksina teksti -muodossa heti oppimäärän tavoitteiden taulukon jälkeen. Kyseisten tekstikokonaisuuksien alussa on taulukossa esitettyjen sisältöjen lyhenteet, jotka ilmentävät, mihin tavoitteisiin kyseisen sisällön teksti liittyy.

1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärissä 2. vuosiluokan päätteeksi tehtävä arviointi sisältyy perusopetussuunnitelman arviointi nivelkohdissa -luvun tekstiin. (POPS 2014: 52-53.) Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota / arvosanaa kahdeksaa (8) varten löytyy kyseisen vuosiluokan oppimäärien yhteyteen laadituista taulukoista. (POPS 2014: 165-166, 183-184.) Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien päättöarvioinnin (9. vuosiluokalla) kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosanalle 8) oppimäärän päättyessä löytyy 6. luokan tapaan kyseisen vuosiluokan oppimäärien yhteyteen laadituista taulukoista. (POPS 2014: 292-294, 312-313.) Kunkin, 6.- ja 9. vuosiluokan päätteeksi tehtävän arviointi - taulukoissa on esitettyinä tekstimuodossa tai viittauksina kirjain- ja numerolyhenteillä toisella

sivulla oleviin tekstiin: opetuksen tavoite, sisältöalueet, arvioinnin kohteet oppiaineessa ja arvosanan kahdeksan osaaminen.

5.3. TUTKIMUSOTE

Edellä esitettyjen tutkimusmenetelmän valintaan ohjaavia kriteereitä mukailten käsittelen tutkimusaineistoani laadullisella tutkimusotteella. Tutkimukseni on hermeneuttista, koska olen tutkijana interaktiivisessa yhteydessä tutkimusaineistoni, valtakunnallisen perusopetussuunnitelman perusteiden (POPS) 2014 kanssa. Objektiivisuuttani tutkijana lisää minun ennakkokäsitysteni työstäminen tutkimalla niiden oikeutusta ja alkuperää. Ennakkokäsitysteni työstämisen prosessi alkaa tarkastelemalla aiempien koulutusteni ja työkokemusteni välityksellä hankittuja tietojani ja lukemalla tutkimusaiheeseen liittyvää alan kirjallisuutta. Kirjallisuuskatsauksen myötä vertaan aiempia tietojani alalla tuotettuihin tutkimustietoihin ja teorioihin. Näistä saan puitteet teoreettisille viitekehyksille tutkimustani varten.

Tutkimusaineistona olevasta POPS -asiakirjasta olen valinnut seuraavat alueet, jotka liittyvät tutkimuskysymyksiini: viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien tavoitteet ja sisällöt ja hyvän/arvosanan kahdeksan (8) osaamisen kriteerit vuosiluokilla 1-9. Olen jakanut tutkimusaineistoni kahteen osa-alueeseen:

- 1) *oppimäärien tavoitteet ja sisällöt*
- 2) *oppimäärien arvioinnissa esitetty kuvaus hyvästä/arvosanan 8 osaamisesta*

ja tutkin niissä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien erityistehtäviä, tavoitteita ja sisältöjä sekä mitä osaamista arvioi hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteerit.

Tutkimusaineiston jakaminen kahteen osa-alueeseen analyysia varten on tarpeen, jotta näiden keskinäisten suhteiden tarkastelussa nousisi esille viitteitä, mihin kielenoppimista edistäviin tekijöihin viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteet ja sisällöt painottuvat sekä mitä arvioidaan hyvässä osaamisessa 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla.

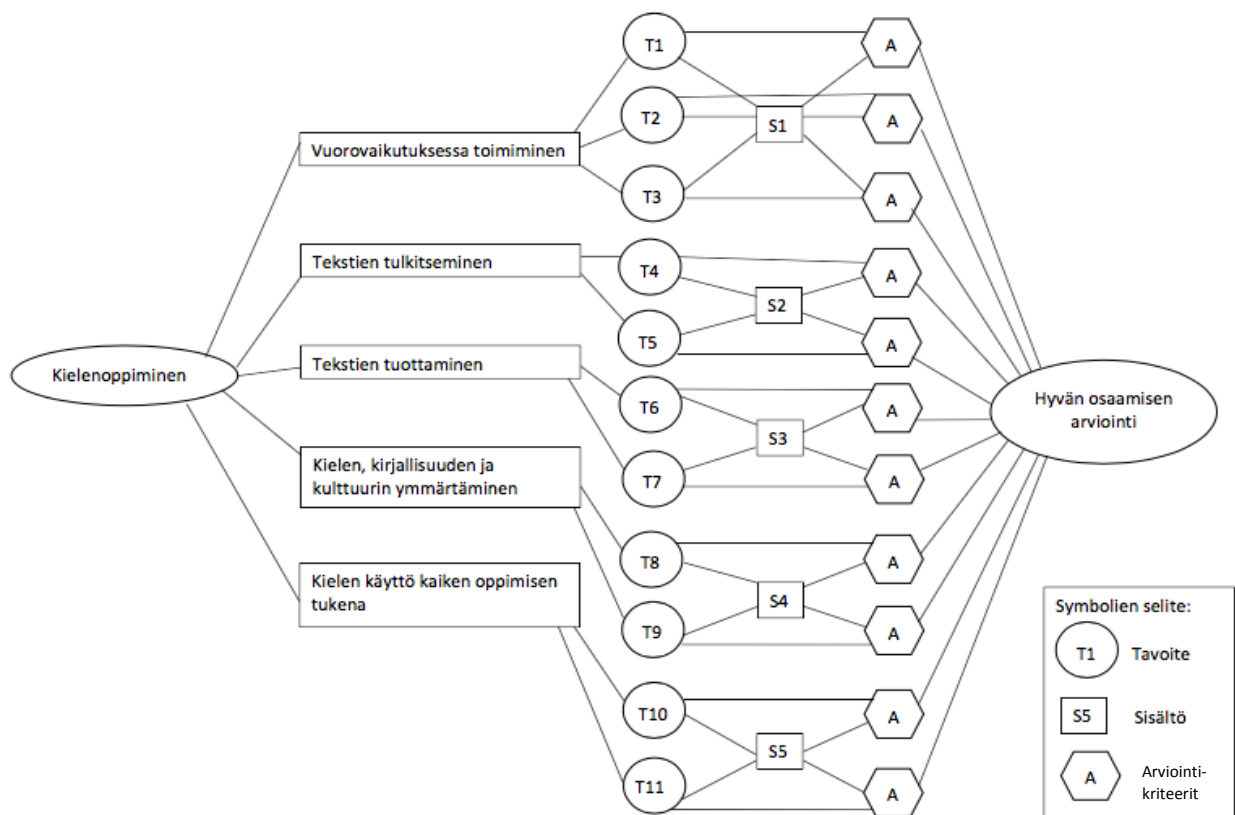
Tutkijana minulla on hermeneuttisen lähestymistavan mukainen esiyymmärrys opetussuunnitelman tavoitteista, sisällöistä ja hyvän osaamisen arvioinnista kasvatustieteen opintojeni ja opetustyökokemusteni pohjalta. Lisäksi suomalaisen viittomakielen lingvistinen

tietoisuuteni on syventynyt suomalaisen viittomakielen filosofian maisterin opintojen myötä. Tiedostan ennakkokäsitykseni tutkittavasta aineistosta ja pyrkimyksenäni on kasvattaa ja syventää ymmärrystäni paneutumalla tutkimusaineiston osa-alueisiin ja niistä nousevien teemojen tulkintaan. Hermeneuttisen tutkimusotteen haltuun ottamista tukee teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin metodi, jossa teoriaohjaavuus sijoittuu aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin välille. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineiston tulkinta tapahtuu aktiivisesti keskustellen aineistosta esille tulevien ilmiöiden ja tutkimuksen teoreettisten viitekehysten kanssa. Keskustelun ja tulkinnan tuotoksena on teeman antaminen ilmiölle. Temaattisessa analyysissä käytän deduktiivista lähestymistapaa induktiivisen sijasta tutkimuskysymyksiäni perusteella, joissa etsin tutkimusaineistosta kielitaidon teoreettiseen viitekehykseen viittaavia ilmiöitä. Kahdesta analyysimetodista muodostuva teoriaohjaava temaattinen sisällönanalyysi antaa tutkimusotteeseeni työkaluja tutkimusaineiston pilkkomiseen teemoiksi ja temaattisten karttojen piirtämiseen.

Teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysivaiheessa tarkastelen hermeneuttisen tiedon kehämäisen rakenteen avulla kirjallista, asiakirjan muodossa olevaa tutkimusaineistoani sellaisenaan kuin se on kirjoitettu POPS:ssa. Reflektoin ennakkokäsityksiäni ja tietojani keskustellen niiden kanssa tutkimusaineiston löydöksistä ja ilmiöistä. En testaa teoreettisten viitekehysten paikkansapitävyyttä, vaan pikemminkin tarkastelen niiden puitteissa, miten aineiston ilmiöistä ja löydöksistä tekemäni tulkinta ja teoreettisten viitekehysten käsitteistön pohjalta tulleet teemat kuvaavat kielenoppimista POPS:n viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa, sisällöissä, hyvän osaamisen arvioinnissa 2. luokan päätteeksi tehtävässä arvioinnissa ja hyvän/arvosanan kahdeksan osaamisen kriteereissä 6. ja 9. luokan päätteeksi tehtävässä arvioinnissa.

Tuomen ja Sarajärven (2018: 142) esittämien ohjeiden mukaisesti etenen teoriaohjaavassa temaattisessa sisällönanalyysissä tutustumalla ensin tutkimusaineistoon ja keräämällä siitä kiinnostavat aiheet yhteen tutkimuskysymysten ohjaamina. En tässä tutkimuksessa yhdistä tutkimusaineiston ilmiöiden teemoja yläluokkaan, sillä perusopetussuunnitelman teksti pitää sisällään tekstejä, jotka ovat yleisellä tasolla kirjoitettuja ja tekstien tulkinta riippuu tekstien tulkitsijan tietopohjasta opetettavasta oppiaineesta ja oppimäärään sisältyvistä asioista. Tämä on usein johtanut tulkinnan kirjoon ja eroihin oppiainetta ja -määrää opettavien opettajien keskuudessa. Teemojen luokittelu yläluokkiin löydösten tiiviimpään esittelyyn ei näin ollen ole maisterintutkielmani tarkoitus, vaan päämääränä on avata perusopetussuunnitelman tekstiä teoriaohjaavalla temaattisella sisällönanalyysillä teemojen välityksellä.

Pelkistän tutkimuskysymystä vastaavat aiheet tulkitsemalla niitä lauseiden perusteella ja muodostan niistä teemoja tulkintani pohjalta. Tarkistan teemojen yhteensopivuuden aineiston kanssa ja määrittelen teemat nimeämällä ne ennen kuin rakennan temaattisia karttoja. Järjestän teemat temaattisiin karttoihin pohtien samalla, millaisia ja minkä tasoisia yhteyksiä ne muodostavat keskenään kielenoppimisen näkökulmasta. Pysin tarkastelussa tulkitsemaan ja löytämään, mitkä teemat temaattisissa kartoissa muodostavat yhteyden kielenoppimisen ja kielitaidon, viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteiden ja sisältöjen ja hyvän/arvosanan kahdeksan osaamisen arvioinnin välille. (ks. Kuvio 1, temaattinen kartta tutkimuskysymyksestä ja tutkimusaineistosta.)



Kuvio 1. Temaattinen kartta tutkimuskysymyksistä ja tutkimusaineistosta.

Tavoitteenani on löytää vastaukset tutkimuskysymyksiini tutkimusaineiston analyysin myötä ja raportoin analyysiprosessia keskustelemalla tutkimusaineiston kanssa tulkitsemalla, samalla ymmärtäen ja selittäen, teemojen yhteyksiä kielenoppimiseen ja kielitaitoon.

6. KIELENOPPIMINEN JA HYVÄ OSAAMINEN

Analyysi lähti liikkeelle luvussa 5.3. esitetyn tutkimusotteen mukaisesti. Aloitin viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla. Tarkastelin jokaista lausetta erikseen ja teemoitin jokaisessa lauseessa olevan ilmiön tai ilmiöt. Kukin ilmiö teemoitettiin sitä parhaiten kuvaavalla teemalla. Kuvaavat teemat tuli aineiston, teoreettisten viitekehysten ja tutkijan kesken käydystä keskustelusta, joka tapahtui tutkijan sisäisenä vuoropuheluna. Bachmanin kielitaidon malli (luku 4) käsitteistöineen oli vahvasti läsnä vuoropuheluissa ja ilmiöiden teemoitus perustui usein tähän käsitteistöön. Joissakin kohdin teemat tuli kielitaidon arvioinnin ja kulttuurisidonnaisen opetuksen teoreettisesta viitekehystä (luvut 2.2., 4.1.-4.3). Harvoin esiintyi sitä, että ilmiö antoi itselleen teeman. Kyseisissä tapauksissa tutkijan opettajan ammatti-minä tuli esille antaen ilmiölle pedagogiseen tietoon tai arviointimuotoon perustuvan teeman (luku 3.4).

Ilmiöille annetut teemat nähdään alla olevassa taulukossa (Taulukko 1. ilmiöille annetut teemat -taulukko) teoreettisten viitekehysten ja pedagogisen tiedon mukaisessa järjestyksessä.

Bachmanin kielitaidon malli (1991)	Organisatorinen (kieliopillinen; fonologinen, morfologinen ja syntaktinen) Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Metakognitiiviset strategiat
Arviointimuoto	Itsearviointi Välitön palaute Vertaispalaute
Kulttuurisidonnainen opetus (Asante, 1991/1992)	Kulttuuritietoisuus
Pedagoginen tieto	Luku- ja kirjoitustaito Opiskelutaito

Taulukko 1, ilmiöille annetut teemat.

Näistä teemoista muodostuu temaattiset kartat, joissa ytiminä on kunkin oppimäärän tavoitetaulukoissa toistuvassa ja pysyvässä järjestyksessä esiintyvät tavoiteryhmien teemat. (Taulukko 2. Temaattisten karttojen tavoiteryhmien teemat.)

Vuorovaikutuksessa toimiminen
Tekstien tulkitseminen
Tekstien tuottaminen
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena

Taulukko 2. Temaattisten karttojen tavoiteryhmien teemat.

Kunkin tavoiteryhmän alaisuuteen tulee kaksi tai kolme tavoitetta oppimäärästä riippuen. Lisäksi jokaisen tavoiteryhmän teemalle on omat sisällöt. Arviointikriteerit jakautuvat tavoiteryhmien teemoihin samalla tavalla kuin tavoitteet. (ks. kuvio 1. Temaattinen kartta tutkimuskysymyksistä ja tutkimusaineistosta, luku 5.3.)

Ensimmäinen eroavaisuus viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppiaineiden kesken tuli esille oppimäärien tavoiteryhmien teemojen lukumäärässä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä on viisi tavoiteryhmien teemaa (ks. Taulukko 2) ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä on neljä tavoiteryhmien teemaa. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä ei ole viidettä tavoiteryhmän teemaa, kielen käyttö kaiken oppimisen tukena. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena teemaa on kirjattu vaihtelevasti POPS:ssa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineiden tavoitteissa. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmä on kirjattu viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen lisäksi saamen kieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. (POPS 2014:106-107, 172-173 ja 301-302.) Tämän tavoiteryhmän tavoitteissa asetetaan tavoitteeksi äidinkielen käyttämistä monipuolisesti, kaikissa oppimiseen liittyvissä tilanteissa, kuten tästä 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoite T10:n esimerkistä ilmenee. (POPS 2014: 116.)

”ohjata oppilasta kehittämään viittomakielen taitoaan eri oppiaineissa ja ohjata hyödyntämään äidinkielen taitoa kaikessa oppimisessa.”

Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän kirjaaminen POPSin tekstiin heijastaa vähemmistökielisten oppilaiden tarpeesta saada käyttää omaa kieltään kouluissa, joissa suomen tai ruotsin kieli on pääasiallisena opetuskielenä. Vähemmistökielisten oppilaiden oman äidinkielen arvostusta ja käyttöä on ohjattava ja kannustettava kouluissa, jotta heille rakentuu eheä kielellis-kulttuurinen identiteetti. (POPS 2014: 86.) Viittomakieliset oppilaat ovat usein ainoa viittomakieltä käyttävä oppilas omassa koulussaan (ks. luku 2.2.), jolloin viittomakieltä ei tule luontevasti käytetyksi suomen tai ruotsinkielisessä luokassa. Tällöin tulee viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavalle opettajalle, ja myös viittomakielistä oppilasta opettavalle

opettajalle, tarve pitää mielessä kielen käytöstä kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän sisältämät tavoitteet ja toteuttaa niitä opetuksessaan ja osana oppilaan kielen oppimista.

6.1. KIELENOPPIMINEN OPPIMÄÄRISSÄ

Kielenoppiminen on ensimmäisen tutkimuskysymyksen fokuksena analysoidessa viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteita ja sisältöjä. Kielenoppimiseen kuuluu Bachmanin (1991) kielitaidon mallin mukaisesti organisatorinen ja tekstuaalinen tieto. Lisäsin tähän kielenoppimisen joukkoon myös propositionaalisen tiedon, sillä sana- ja käsitetietoisuus liittyy myös kielen oppimiseen. Lisääntyvän sanaston ja käsitteellisen tiedon välityksellä oppilas kykenee yhä enemmän havainnoimaan ja käyttämään kieltä pragmaattisesti ja metakognitiivisten strategioiden välityksellä.

Tutkimusaineiston teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalysiprosessin tuotoksena on temaattiset kartat jokaiselle vuosiluokalle. Temaattisten karttojen sisällöt vaihtelevat vuosiluokasta riippuen. Temaattisista kartoista voi nähdä, miten kielenoppimista ilmenee 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla niin viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineessa kuin suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineessa.

6.1.1. 1.-2. VUOSILUOKAT

1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteissa kielenoppimiseen viittaavia teemoja esiintyy kolmessa tavoiteryhmässä: tekstien tulkitsemisen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen ja kieli kaiken oppimisen tukena. Näissä tavoiteryhmissä korostuu erilaiset kielenoppimiseen liittyvät teemat. Tekstien tulkitsemisessä korostuu tekstuaalinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä on organisatorinen teema. Kieli kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmään sisältyy kahta kielen oppimiseen viittaavaa teemaa, organisatorinen ja propositionaalinen teema.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisällöissä kielenoppimisen teemoja on neljässä viidestä tavoiteryhmistä. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällöissä esiintyy kaikkia kolmea kielenoppimiseen liittyvää teemaa, organisatorista, tekstuaalista ja propositionaalista teemaa. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän sisällössä on sen sijaan tekstuaalinen ja propositionaalinen teema. Kielenkäyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän sisällössä on ainoastaan propositionaalinen teema.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kaikissa tavoiteryhmissä ilmenee kielenoppimiseen viittaavia teemoja. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen teema. Tekstien tulkitsemisen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen

teemoja: organisatorinen, propositionaalinen ja tekstuaalinen. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen teema.

Kaikissa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmien sisällöissä on kielen oppimiseen liittyviä teemoja. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teema. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän sisällössä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen ja organisatorinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: organisatorinen, tekstuaalinen ja propositionaalinen. (ks. kuvio 2.)

1.,2. vuosiluokat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen	Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Propositionaalinen Organisatorinen Tekstuaalinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Organisatorinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen Opiskelutaidot
Tekstien tulkitseminen	Tekstuaalinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Organisatorinen propositionaalinen Tekstuaalinen Opiskelutaidot Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito	Tekstuaalinen Organisatorinen propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Sosiolingvistinen Opiskelutaidot
Tekstien tuottaminen	Sosiolingvistinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen, Organisatorinen Propositionaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Lukutaito	Tekstuaalinen organisatorinen Lukutaito Funktionaalinen Sosiolingvistinen
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus	Kulttuuritietoisuus	Organisatorinen Lukutaito Sosiolingvistinen Opiskelutaito Kulttuuritietoisuus	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Sosiolingvistinen Opiskelutaidot Kulttuuritietoisuus
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena	Organisatorinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Opiskelutaidot	Propositionaalinen Funktionaalinen sosiolingvistinen		

Kuvio 2. 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus oppimäärien tavoiteryhmien ja sisältöjen teemat.

Verrattaessa 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmien kielenoppimisen teemoja keskenään voi havaita, että

vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmissä on eroa oppimäärien kesken, miten niissä esiintyi kielenoppimisen teemoja. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ei tule esille kielenoppimista vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän tasolla, vaan niissä esiintyy ainoastaan pragmaattiseen kielenkäyttöön liittyvää, sociolingvistisiä ja funktionaalisia teemoja. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän kohdalla on esillä oppimiseen liittyvä, opiskelutaidot teema. Tarkasteltaessa kyseisten tavoiteryhmien sisältöjen teemoja, sisällöistä tulee esille kaikkia kielenoppimisen teemoja: organisatorinen, tekstuaalinen ja propositionaalinen. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tavoiteryhmien tavoitteista saa viitteitä kielenoppimisen teemoista ja ne viitteet vahvistetaan tai tarkentuvat useampiin kielenoppimisen teemoihin tavoiteryhmiin liitetyissä sisällöissä.

Kielenoppimisen näkökulmasta organisatorinen teema on esillä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä vähemmän verrattuna suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä organisatorinen teemaa on kahdessa tavoiteryhmässä: kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen ja kielen käyttö kaiken oppimisen tukena. Sisällöissä on organisatorista teemaa kahdessa tavoiteryhmässä, vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja tekstien tuottaminen. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä organisatorinen teeman mukaista kielenoppimista ei ole yhtäläisesti kirjattu niin tavoitteeseen kuin sisältöön, vaan organisatorista teemaa on esillä joko tavoitteessa tai sisällössä.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä organisatorinen teema on sen sijaan esillä kahdessa tavoiteryhmässä, tekstien tulkitseminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen, tavoitteessa ja sisällössä. Lisäksi organisatorinen teema on esillä vuorovaikutustilanteessa toimiminen -tavoiteryhmän tavoitteessa ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä. Organisatorinen teema on suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä vahvasti esillä, jossa perehdytään kielitietoisuuteen fonologisella, morfologisella ja syntaktisella tasolla. Kielitietoisuuden kasvattaminen liittyy osaltaan luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun ja oppimiseen, johon viittaa lukutaitoteema kolmessa neljästä tavoiteryhmästä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä organisatorinen teemalla viitataan enemmän kielen käyttöön vuorovaikutustilanteissa ja omien tekstien tuottamiseen, että oppilas laajentaa organisatorista kielitietoisuuttaan käyttäen viittomakieltä vuorovaikutteisissa ja tekstiä tuottavissa oppimistilanteissa.

Tekstuaalinen teema on esillä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ainoastaan tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstuaalinen teema on esillä kahdessa, tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -

tavoiteryhmässä. Tavoitteissa ei näin ollen ole tekstuaalinen teema korostettuina esillä molemmassa oppimäärässä, mutta oppimäärien sisällöistä ilmenee tekstuaalinen teeman olevan mukana lähes jokaisessa sisällössä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstuaalinen teema on vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmien sisällöissä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstuaalinen teema on kaikissa tavoiteryhmien sisällöissä. Tekstuaalinen teemalla viitataan kielenoppimiseen kielen ominaispiirteiden välityksellä. Tekstuaalisessa kielenoppimisessa oppilas harjoittelee ja oppii kielen foneettisia, prosodisia, morfosyntaktisia ilmiöitä ja lausetyyppien tarkoituksia.

Tekstuaalinen teema on esiintynyt kerran viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteissa, mutta kyseinen teema painottuu oppimäärän sisältöihin, vuorovaikutukseen, tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen. Tämä ilmentää kielenoppimisen painottuvan kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen, jossa oppilas edistää kielentaitoaan kieltä käyttämällä erilaisissa oppimistilanteissa. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteista ja sisällöistä on tulkittavissa, että melkein kaikissa kohdissa esiintyvällä tekstuaalinen teemalla on merkittävä rooli organisatorinen teeman rinnalla oppilaan kielenoppimisessa. Oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä paneudutaan oppilaan kielitaidon laajentamiseen organisatorisen ja tekstuaalisen kielitiedon välityksellä, jossa oppilas havainnoi, ymmärtää ja tuottaa kieltä monipuolisissa oppimistilanteissa. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kuvailtujen oppimistilanteiden monipuolisuuden voi tulkita oppimäärän tavoitteista ja sisällöistä, joissa kielenoppimisen teemojen lisäksi on muita kielenkäyttöön, opiskeluun ja kulttuuriin liittyviä teemoja. Samaa kielenoppimisen lisäksi muiden teemojen esiintyvyyttä oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä ei ole havaittavissa viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä.

Propositionaalinen teema esiintyy harvakseltaan oppimäärien tavoiteryhmissä, esiintyen vain kerran molemman oppimäärän tavoiteryhmissä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä propositionaalinen teema esiintyy ainoastaan kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä propositionaalinen teema on tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä. Kun tarkastellaan tarkemmin viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien sisältöjä, niin propositionaalinen teema on melkein jokaisessa sisällössä. Propositionaalinen teemaa ei esiinny viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoiteryhmän sisällössä, vaikka kyseistä teemaa on suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä samaisessa tavoiteryhmässä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä on ainoastaan kulttuuritietoisuus teema, jossa korostuu viittomakieliseen yhteisöön ja kulttuuriperinteeseen tutustumista. Kyseisen sisällön

tekstistä ei ilmene kieleen ja kirjallisuuteen liittyviä sisältöjä, ainoastaan kulttuuriin viittaavia sisältöjä. Propositionaalinen teema nousee suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä samaisen tavoiteryhmän sisällössä viittauksesta sanojen, sanontojen ja ilmaisutapojen pohtimisesta sekä kielellä leikittelystä lorujen, runojen ja sanaleikkien avulla. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä poiketen, viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielellä leikittely viittomakielellä on kirjattu vuorovaikutustilanteissa toimiminen- ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällön yhteyteen, joissa esiintyy myös propositionaalinen teema.

6.1.2. 3.-6. VUOSILUOKAT

3.-6. vuosiluokilla viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmissä kielenoppimisen tavoitteita on esillä neljässä viidestä tavoiteryhmistä. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä ei ilmene kielenoppimiseen viittaavia teemoja, vain metakognitiiviset strategiat teema ja pragmaattiseen kielenkäyttöön viittavia funktionaalinen ja sociolingvistinen -teemoja. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmissä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on propositionaalinen teema.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen teema. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen teema. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen ja organisatorinen teemat. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä on organisatorinen ja tekstuaalinen teemat. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän sisällössä on propositionaalinen teema.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppimisen teemoja eivät ole viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tapaan esillä vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teemat. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen ja tekstuaalinen teemat.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisällöissä kielenoppimisen teemoja ei ole vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmien sisällöissä. Kielenoppimisen kaikkia teemoja, organisatorinen, tekstuaalinen ja

propositionaalinen teemat, ovat esillä tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmien sisällöissä. (ks. kuvio 3.)

3.-6. vuosiluokat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat
Vuorovaikutus-tilanteissa toimiminen	Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaito	Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus
Tekstien tulkitseminen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaito Sosiolingvistinen	Organisatorinen, Tekstuaalinen Propositionaalinen Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaito
Tekstien tuottaminen	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito	Organisatorinen Tekstuaalinen propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaidot
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus	Organisatorinen Tekstuaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus Opiskelutaidot	Organisatorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaito Kulttuuritietoisuus	Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen Opiskelutaidot Lukutaito Funktionaalinen
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena	propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat	Propositionaalinen Funktionaalinen		

Kuvio 3. 3.-6. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus oppimäärien tavoiteryhmien ja sisältöjen teemat.

Kummassakin oppimäärässä ilmenee kielenoppimisen teemoja selkeämmin tavoiteryhmien tavoitteissa verrattuna 1.-2. vuosiluokan oppimääriin. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tavoiteryhmien tavoitteissa olevat samat kielenoppimisen teemat löytyvät myös sisällöistä. Tosin tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä tekstuaalinen ja propositionaalinen -teemoista toista ei esiinny sisällössä, jossa on vain tekstuaalinen teema. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän sisällössä on tekstuaalinen teema, vaikka tavoitteissa ei ole kielenoppimisen teemoja. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä on kaikkia

kielenoppimisen teemoja. Kielenoppimisen teemojen keskittyminen muutamaankin tavoiteryhmään, kuten tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmissä kummassakin oppimäärässä ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen myös viittomakieli ja kirjallisuus oppimäärässä, antaa viitteitä siitä, että kieltä opiskellaan strukturoidummin tavoiteryhmien mukaisissa oppimistilanteissa.

Tekstuaalinen teema toistuu melkein kaikissa tavoiteryhmissä ja sisällöissä molemmassa oppimäärässä, mikä kertoo kielitaidon tekstuaalisen kielenoppimisen roolin korostumisesta ohi organisatorisen kielenoppimisen. Tekstuaalisessa kielenoppimisessa oppilas harjaantuu havaitsemaan ja erottelmaan organisatorisen tiedon pohjalta kielen tekstuaalisia piirteitä ja siirtämään ne osaksi omaa tekstin tuottamista. Organisatorinen teeman läsnäolo oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä ilmaisee osaltaan sitä, että kieltä tarkastellaan ja analysoidaan yksityiskohtaisemmin oppilaan rakentuvan kielitaidon ja kielitietoisuuden välityksellä. Oppilas kykenee kasvavan kielitaidon ja kielitiedon myötä ymmärtämään syvällisemmällä tasolla kielen tekstuaalisten piirteiden antamia vihjeitä tekstien sisällöistä ja tarkoitteista.

Propositionaalinen teema on edelleenkin esiintyvyydeltään vähäisimpiä kielenoppimisen teemoja oppimäärissä ja kumpikin oppimäärä poikkeaa toisistaan siinä, miten propositionaalinen teema ilmenee oppimäärien tavoiteryhmissä ja sisällöissä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä propositionaalinen teema on tekstien tulkitseminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen ja kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmissä. Sisällöistä propositionaalinen teema on esillä ainoastaan kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän yhteydessä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä propositionaalinen teema on esillä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tapaan tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä, mutta myös sen sisällössä, mikä poikkeaa viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärästä. Lisäksi suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällöstä löytyy propositionaalinen teema.

Propositionaalisuuden eli sanastotietoisuuden sisällyttäminen tekstien tulkitsemisen tavoiteryhmän tavoitteisiin ja sisältöihin on loogista, sillä kasvavan propositionaalisen tiedon pohjalta oppilas kykenee tulkitsemaan tekstejä. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmä on yhteydessä tekstien tuottamiseen -tavoiteryhmään, jossa oppilas hyödyntää propositionaalista tietoaan tekstien tuottamisessa ja tuottaa syvällisempää ja laajempaa tekstiä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän sisällössä ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä tai sen sisällössä ei ole propositionaalinen teema, mikä poikkeaa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärästä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kyseisten

tavoiteryhmien ja sisältöjen tekstissä korostuu organisatorinen ja tekstuaalinen teemat kielenoppimisessa ja propositionaalinen teeman roolin korostuessa kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän tekstissä. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä propositionaalinen teema on vuorovaikutuksessa organisatorinen ja tekstuaalinen teemojen kanssa.

3.-6. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien keskinäisessä vertailussa nousi esille poikkeava havainto siitä, miten vähäisessä määrin kielenoppimisen teemoja on suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmissä ja sisällöissä verrattuna viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmiin ja sisältöihin. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä ja sen sisällössä ei ole ainuttakaan kielenoppimisen teemaa. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä ei ole kielenoppimisen teemaa, vaikka kyseisessä tavoiteryhmässä on organisatorinen ja tekstuaalinen teemat. Kielenoppimisen teemojen puuttuminen viittaa osaltaan kielen kulttuuristen, funktionaalisten ja sosiolingvististen käyttötapojen sisällyttämiseen osaksi oppilaan kielenopiskelua.

6.1.3. 7.-9. VUOSILUOKAT

7.-9. vuosiluokilla viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmissä kunkin kielenoppimisen teemojen esiintyvyydessä on vaihteluita. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä ei ilmene ainuttakaan kielenoppimisen teemaa. Tekstuaalinen teema on yksinään esillä tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teemat. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on propositionaalinen teema yksinään.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmien kaikissa sisällöissä on kielenoppimisen teemoja. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmien sisällöissä ilmenee kaikkia kielen oppimisen teemoja: tekstuaalista, organisatorista ja propositionaalista teemaa. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän sisällössä on organisatorinen ja propositionaalinen teema. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä on sen sijaan ainoastaan tekstuaalinen teema. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmän sisällössä on organisatorinen teema.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppimisen teemoja esiintyy melkein kaikissa tavoiteryhmissä, ainoastaan vuorovaikutustilanteessa toimiminen -tavoiteryhmässä ei

ole kielenoppimisen teemoja. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen -teemoja ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä tekstuaalinen ja organisatorinen -teemoja. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen.

Suomen kieli ja kirjallisuus oppimäärän tavoiteryhmien sisällöissä toistuvat kielenoppimisen teemoja melkein samankaltaisena kuin tavoiteryhmissä. Tekstien tulkitseminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmien sisältöjen kielenoppimisen teemat toistuvat samanlaisena kuin tavoiteryhmien kielenoppimisen teemat. Ainoastaan tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä on propositionaalisen teeman lisäksi organisatorinen ja propositionaalinen teema. (ks. kuvio 4.)

7.-9. vuosiluokat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat
Vuorovaikutus-tilanteissa toimiminen	Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Organisatorinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen Kulttuuritietoisuus	Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Sosiolingvistinen Funktionaalinen Opiskelutaidot
Tekstien tulkitseminen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Organisatorinen Propositionaalinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaidot Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen
Tekstien tuottaminen	Tekstuaalinen organisatorinen Opiskelutaidot Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	organisatorinen Tekstuaalinen, Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito Opiskelutaidot	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Tekstuaalinen Organisatorinen Propositionaalinen Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus	Organisatorinen Propositionaalinen Tekstuaalinen Kulttuuritietoisuus Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Propositionaalinen Organisatorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen Lukutaito Opiskelutaidot
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena	Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat	Organisatorinen Opiskelutaidot		

Kuvio 4. 7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus oppimäärien tavoiteryhmien ja sisältöjen teemat.

Kielenoppimisen teemoja on 7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmissä ja sisällöissä enemmän esillä verrattuna 1.-2. ja 3.-6. vuosiluokkiin. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstuaalinen teema toistuu 1.-2. ja 3.-6. vuosiluokan tapaan useassa tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä, mutta organisatorinen ja propositionaalinen -teemojen esiintyvyys on kasvanut kyseisessä 7.-9. vuosiluokan oppimäärässä verrattuna alempien vuosiluokkien oppimääriin. Kielenoppimisen teemojen esiintyvyyden kasvusta huolimatta tavoiteryhmien ja niiden sisältöjen kielenoppimisen teemat eivät ole esillä loogisessa järjestyksessä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä.

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä ei ole kielenoppimisen teemoja, mutta sen sisällössä on kaikki kielenoppimisen teemat: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen teemat. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä ja sen sisällössä kielen oppimisen teemat jakaantuvat, eivätkä ne toistu tavoitteessa eikä sisällössä: tavoiteryhmässä on tekstuaalinen teema ja sisällössä organisatorinen ja propositionaalinen teemat. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teemat, mutta sisällössä toistuu ainoastaan tekstuaalinen teema. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on propositionaalinen teema ja sisällössä eri kielenoppimisen teema, propositionaalinen teema. Ainoastaan kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on samat kielenoppimisen teemat, tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen teemat niin tavoiteryhmässä kuin sen sisällössä.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielenoppimisen teemojen esiintyvyyden toistuva vaihtelu tavoiteryhmien ja niiden sisältöjen kesken on pysäyttävää. Tässä kohdin on pohdittava, mihin oppimäärän tavoitteet ja sisällöt johdattavat oppimäärää opettavan opettajan, kun tavoitteissa ja sisällöissä viitataan erilaisiin kielenoppimisen osa-alueisiin. Johdonmukaisuuden puuttuessa oppimäärän tavoitteista ja sisällöistä haastaa oppimäärää opettavan opettajan miettimään kyseisen oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen perimmäistä tarkoitusta ja minkälaisia kielenoppimiskokonaisuuksia on suunniteltava kielenopetusta varten.

Tosin tarkastellessa tavoiteryhmien ja niiden sisältöjen kielenoppimisen teemoja, niistä voi havaita, että tekstuaalinen teema on toistuvuudeltaan kielenoppimista johdatteleva ”punainen lanka”. Tekstuaalinen teemasta voi nähdä sen ympärille rakentuvan kielenoppimisen kokonaisuuden, jossa organisatorinen ja propositionaalinen teemat antavat osaltaan tekstuaalinen teemalle oman osansa kielenoppimisesta. Tekstuaalisessa kielitiedossa on pohjalla organisatorinen kielitieto, josta tekstuaalinen kielitieto kykenee erottelemaan kielellisiä ilmiöitä esimerkiksi morfosyntaktisissa tai kielellisiä rakenteita syntaksitasolla.

Propositionaalinen teema osaltaan ”ruokkii” tekstuaalisen kielitietoisuuden kasvua sanastotietoisuuden tasolla, jolloin oppilas oppii tunnistamaan paremmin esimerkiksi lausetyyppien tarkoitteet sekä kykenee myös tuottamaan foneettisesti ja prosodisesti vaihtelevaa tekstiä viestin tuottamisessa tarkoituksen mukaisella tavalla.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kaikki kielenoppimisen teemat toistuvat melkein jokaisessa tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmää lukuun ottamatta. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä ja sen sisällössä ei ole kielenoppimisen teemoja. Tekstien tulkitseminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä kielenoppimisen teemat ovat molemmissa kohdin samanlaiset. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä olevat, organisatorinen ja tekstuaalinen teemat, toistuvat myös kyseisen tavoiteryhmän sisällössä, jossa propositionaalinen teema on kolmantena teemana. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppiminen esiintyy tavoiteryhmissä ja sisällöissä johdonmukaisesti ja niistä on nähtävissä kielenoppimisen osa-alueiden syventäminen tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoiteryhmissä.

Kielenoppimisen teemojen useampi esiintyvyys suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmissä ja sisällöissä kertovat osaltaan oppilaan kasvavasta kielentaidosta ja kielenoppimisesta saadun osaamisen haltuunottamisesta. Sitä tukee myös havainnot useimpien kielenkäyttöön liittyvien teemojen esiintyvyydestä kyseisissä tavoiteryhmissä kielenoppimisen teemojen rinnalla. Lisäksi tässä oppimäärässä on nähtävissä kielenoppimisen teemojen toistuvuuden muutos verrattuna alempien vuosiluokkien oppimääriin, sillä propositionaalinen teema on tässä oppimäärässä enemmän esillä tekstuaalisen teeman yhteydessä verrattuna organisatoriseen teemaan. Organisatorinen teema syventää oppilaan kieliopillista tietoisuutta äidinkielestään, mutta tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat ruokkivat oppilaan kielellistä osaamista ja saavat tällöin oppilaan laajentamaan tekstin tulkitsemisen ja tuottamisen taitojaan. Nämä kaikki ilmenevät kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä, jossa oppilas harjoittelee ja oppii ottamaan haltuun kielitaitonsa ja hyödyntämään kaikkia oppimaansa omassa tuotoksessaan.

6.2. HYVÄN OSAAMISEN ARVIOINTIKRITEERIT

Oppimisen ajatus on siinä, että kaikki opiskelu on kumuloituvaa – opittava asia rakentuu opitun päälle – osaamisen ja oppimisen arviointi suhteutetaan oppilaan sen hetkiseen osaamiseen. Hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointi kuvaa oppilaan osaamisesta ja edistymisestä

oppimäärässä. Arvioijan on tiedettävä, mitä kielenoppimiseen liittyviä asioita on arvioitava, kun arvioidaan oppilaan oppimista ja kehittymistä kyseisessä oppimäärässä, sekä mitä arviointikriteereitä arvioinnissaan käyttää. Arvioinnissa arvioidaan oppilaan kielitaidon kehittymistä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteerien perusteella 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla. Hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteerin puuttuessa 1.-2. vuosiluokilta, oppimisen ja osaamisen arviointia tarkastellaan tässä analyysissa palautteiden muodossa.

Analyysin keskiössä on tutkimuskysymyksen mukaisesti, mitkä kielenoppimisen teemoja on oppimäärien hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin teksteissä. Hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin temaattisista kartoista voi lukea oppimäärien tavoiteryhmien, sisältöjen ja arvioinnin teemojen ja lisäksi myös arvioinnin teksteissä olevista kielenoppimiseen, kielenkäyttöön, kulttuuritietoisuuteen ja opiskeluun liittyvistä teemoista.

6.2.1. 1.-2. VUOSILUOKAT

1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ei ole arviointikriteereitä oppilaan hyvästä osaamisesta, vaan oppilaan edistymistä arvioidaan 2. vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin perusteella. 2. vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin arviointikriteerit muodostetaan kunkin opetuksen järjestäjän toimesta ja kirjataan paikalliseen opetussuunnitelmaan. Valtakunnallisesti yhtenäisiä arviointikriteereitä hyvän/arvosanan 8 osaamiselle 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärissä ei näin ollen ole kirjattu POPS:n tekstiin.

Toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin pääpaino on oppimisen arvioinnissa, joka ilmenee äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppilaan oppimaan oppimisen arvioinnin tekstissä. (POPS 2014: 105.) Toinen maininta arvioinnista liittyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa edistymisen arviointiin. Toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävä arviointi liittyy nivelvaiheeseen, jossa arvioidaan oppilaan oppimista ja kehittymistä opettajan, oppilaan ja huoltajan keskinäisellä yhteistyöllä. Nivelvaiheessa huomioidaan oppilaan itsearviointi omasta opiskelustaan ja annetaan oppilaalle palautetta hänen edistymisestä oppiaineessa. (POPS 2014: 52-53.)

Oppiaineen tavoitteiden saavuttamiseen viitataan toisen vuosiluokan päätteeksi tehtävän arvioinnin tekstissä ainoastaan yhdessä kohdassa (POPS 2014: 53.):

”... lukuvuositodistuksessa ilmaistaan, onko oppilas saavuttanut kunkin oppiaineen tavoitteet hyväksyttävästi. ...”

Toisen vuosiluokan päätteeksi arviointi ei pidä sisällään oppilaan osaamisen arviointia oppiaineessa, vaan arvioidaan sitä, että onko hän saavuttanut oppiaineen tavoitteet hyväksyttävästi. Oppiaineen tavoitteiden saavuttaminen hyväksyttävästi pohjautuu siihen, miten opetuksen järjestäjä on määritellyt hyväksyttävästä määrästä oppiaineen tavoitteiden saavuttamisessa paikallisessa opetussuunnitelmassa. (POPS 2014: 60.) Opetuksen järjestäjä antaa muutakin ohjaavaa palautetta lukuvuositodistuksen lisäksi itse päättämällään tavalla. Ohjaavassa palautteessa keskitytään siihen, että annetaan positiivista palautetta oppilaan vahvuuksista oppijana vahvistaen samalla oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota. (POPS 2014:52.)

1.-2. vuosiluokan kielitaitoa ja hyvää osaamisen arviointia ei kyetä tarkastelemaan kielitaitomallin perusteella yhtenäisten arviointikriteerien puuttuessa, mutta oppilaalle annettavasta oppilaan vahvuuksiin ja osaamisiin liittyvästä palautteesta ja oppilaan itsearviointista voi havaita parissa kohdin viitteitä oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä (ks. liite 1. ja 2.). Esimerkiksi viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä, tavoitteen 2 kohdalla on itsearviointin teema, joka liittyy omien vuorovaikutustaitojen arvioimiseen (liite 1.).

”... rohkaista oppilasta kehittämään viittomakielisen keskustelun taitoja ja arvioimaan omia vuorovaikutustaitojaan.”

Oppimäärän tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä 3. (liite 2.) on sen sijaan maininta vertaispalautteen antamisen ja saamisen harjoittelemisesta. Vertaispalautteessa oppilaat harjoittelevat antamaan palautetta toisille oppilaille ja saamaan myös niitä. Vertaispalautteessa käsitellään samalla, miten huomioidaan toisten mielipiteet ja annetaan aiheeseen liittyvää, rakentavaa palautetta. Palautteen antamisen lisäksi harjoitellaan, miten otetaan vastaan toisten palautteet ja hyödyntää saadut palautteet seuraavassa oppimistehtävässä.

”Keskustellaan tuotetuista teksteistä yhdessä ja harjoitellaan palautteen antamista ja saamista.”

Välittömästi palautteesta löytyy viitteitä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän, tavoitteen 8. kohdalla (liite 1.).

Välittömässä palautteessa oppilasta opettava opettaja ohjaa oppilasta havainnoimaan omaa kielenkäyttöään ja sen vaikutusta toisiin oppilaisiin.

”... sekä ohjata tekemään havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä auttaa huomaamaan, että omalla kielenkäytöllä on vaikutusta toisten käyttäytymiseen.”

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tavoitteen 12. (liite 1.) kohdalla löytyy samanlainen, tekstikohta välittömästä palautteesta kuin edellinen esimerkkilause.

”... sekä ohjata tekemään havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä auttaa huomaamaan, että omalla kielenkäytöllä on vaikutusta toisten käyttäytymiseen.”

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteiden teksteissä on harvassa viitteitä palautteisiin arviointimuotona viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tapaan. Merkille pantava ero näiden kahden oppimäärän välillä on se, että suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisältöjen tekstissä ei ilmene ainuttakaan viitettä palautteisiin tai arviointiin. Palautteisiin tai arviointiin viittaavat tekstinkohdat eivät muutenkaan ole samansuuntaisia näiden oppimäärien välillä välittömän palautteen lisäksi. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä arvioidaan omaa lukutaitoaan itsearviointin kautta, jota ei ole viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Tämä itsearviointi ilmenee suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmästä, tavoitteen 5. kohdalta (liite 1.).

”...ohjata ja innostaa oppilasta lukutaidon oppimisessa ja tekstien ymmärtämisen taitojen harjoittelussa sekä auttaa häntä tarkkailemaan omaa lukemistaan.”

Edellä esitetyt esimerkit palautteiden ja itsearviointin vaihtelevasta ilmenemisestä oppimäärien tavoitteiden ja sisältöjen teksteissä, paitsi kielenkäyttöön liittyvästä välittömästä palautteesta, on pääteltävissä, ettei varsinaiseen kielenoppimiseen liittyvää palautetta tai itsearviointia ole 1.-2. vuosiluokan oppimäärissä.

6.2.2. 3.-6. VUOSILUOKAT

3.-6. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielenoppimiseen liittyvä hyvän/ arvosanan 8 osaamisen arviointi ilmenee tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä, jossa on tekstuaalinen ja propositionaalinen teema. Arvioinnin tekstissä olevia kielenoppimiseen

viittaavia teemoja löytyy muistakin tavoiteryhmistä. Tekstin tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen ja propositionaalinen teema. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on propositionaalinen teema.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppimiseen liittyvää arviointia löytyy viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tapaan tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmästä, jossa on tekstuaalinen ja propositionaalinen teema. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: tekstuaalinen, organisatorinen ja propositionaalinen teema. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen ja propositionaalinen teema. (ks. liite 3.)

Kielenoppimisen teemoihin viittaavat hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteerit ovat viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä melkein kaikissa tavoiteryhmissä yhteneväisiä tavoitteissa oleviin kielen oppimisen teemoihin. Yhdessä kohdassa on nähtävissä toisistaan poikkeavia teemoja kummassakin oppimäärässä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen, tekstuaalinen ja propositionaalinen teema ja arviointikriteerissä on organisatorinen ja propositionaalinen teema. Kyseisen tavoiteryhmän sisällössä on tavoiteryhmästä hieman eroavat kielenoppimisen teemat, organisatorinen ja propositionaalinen teema. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä on kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä ja arviointikriteerissä hieman toisistaan eroavat kielenoppimisen teemat. Tavoiteryhmässä on organisatorinen ja tekstuaalinen teema, arviointikriteerissä on organisatorinen ja propositionaalinen teema. Näissä tapauksissa on pohdittava tarkemmin sitä, miksi arviointikriteerit kohdistuvat vain joihinkin teemoihin, jonkun teeman jäädessä arvioimatta tai arviointikriteerissä oleva teema ei ole löydettävissä tavoiteryhmän teemoista.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän organisatorinen ja propositionaalinen teemat ovat arviointikriteerien teemojen kanssa yhteneväisiä ja tällöin tavoiteryhmässä oleva tekstuaalinen teema jää arvioimatta. Tämän havainnon perusteella on pohdittava, mitä tarkoittaa, jos jokin tavoiteryhmän teema ei ole arviointikriteerin teemoissa. Alla oleva tekstuaalisuuteen viittaava esimerkki on viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän tavoitteesta 8 (POPS 2014: 182.):

”T8: ... innostaa häntä tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä ja sen eri variantteja...”

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä viitataan tekstuaalisuuteen alla olevan esimerkkitekstin mukaisesti (POPS 2014: 184.):

”S4: Opitaan tarkastelemaan kielen ilmiöitä. Tutustutaan viittoman osiin, aikajanoihin ja muihin ajan ilmaisemisen tapoihin, roolinvaihtoon ja lukumäärien ilmaisemiseen. ...”

Bachmanin mallin (1991) mukaisesti, tekstuaalisuudessa tarkastellaan kielen tekstuaalisia piirteitä, jossa kielellisiä variaatioita ilmaistaan foneettisin, prosodisin ja morfosyntaktisin keinoin. Tekstuaalisuudessa tarkastellaan myös syntaksitasolla tapahtuvia kielellisiä valintoja, joiden välityksellä ilmaistaan asioiden välisiä yhteyttä, syy- ja seuraussuhteita tai millaisia lausepainotuksia ilmauksissa ilmaistaan.

Tekstien tulkitseminen ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmissä tekstuaalinen teema ilmenee tavoitteena siinä, että miten oppilas ymmärtää ja tulkitsee monimuotoisia tekstejä sekä tuottaa tekstiä tekstintuottamisprosessissa, kuten alla olevista viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoite-esimerkeistä ilmenee (POPS 2014: 181-182.):

”T3: ohjata oppilasta ymmärtämään ja tulkitsemaan monimuotoisia tekstejä...”

”T5: kannustaa oppilasta kehittämään kielen perusrakenteiden tuntemusta ja tekstin tuottamisen prosesseja.”

Kyseisten tavoiteryhmien tavoitteet eivät anna suoria vihjeitä millaisista tekstuaalisista piirteistä tavoitteissa on. Sen sijaan, tavoiteryhmien sisällöissä on viitteitä minkälaisia tekstuaalisia piirteitä oppilaan on harjoitettava ja opittava kielenoppimisessaan, joita sitten arvioidaan arviointikriteerien mukaisesti. Esimerkiksi viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä oleva tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä viitataan tekstuaalisuuteen (POPS 2014: 183.):

”S3: Harjoitellaan sekä fiktiivisten että ei-fiktiivisten tekstien tuottamista ja esittämistä yleisölle. Tutustutaan kertomiselle, selostamiselle, kuvaamiselle ja mielipiteen ilmaisulle tyypillisiin piirteisiin. Tutkitaan tekstien rakenteita ja tauotusta sekä opitaan käyttämään niitä oman tekstin suunnittelussa ja tuottamisessa. ...”

Tavoiteryhmien sisällöistä saa viitteitä arviointiprosessiin, kun kukin oppimäärän arviointikriteeri on yhteydessä sille asetettuun tavoitteeseen. Näiden tavoiteryhmien arviointikriteereissä on tekstuaalinen teema, joka ohjaa arvioinnin kielenoppimisen tekstuaaliseen osa-alueeseen (POPS 2014: 183-184):

”T3:n arviointikriteerit: Oppilas hallitsee kohtuullisen käsite- ja viittomavarannon ja käyttää tekstin käsitteiden ymmärtämistä ja tulkintaa edistäviä strategioita. Oppilas pystyy keskustelemaan teksteistä oma-aloitteisesti ja kysymään selitystä itselleen vieraista viittomista tai käsitteistä.”

”T5:n arviointikriteerit: Oppilas osaa muuttaa viittomistaan tilanteen mukaan käyttäen oikein käsimuotoja, orientaatiota, liikettä, paikkoja sekä ilmeitä ja käyttää omassa tuotoksessaan tekstin tuottamisen vaiheita: ideointia, suunnittelua, tekstin jäsentämistä ja muokkaamista.”

Tavoitteiden tekstit on tiivistetty yleisluonteiseksi tekstiksi, josta ei aina ilmene, mitä kielenoppimiseen liittyviä teemoja niissä on. Sisällön tekstit avaavat tavoitteita, joka edesauttaa arviointiprosessin toteutumista.

Tekstuaalinen teeman lisäksi organisatorinen ja propositionaalinen teemat ovat esillä arviointikriteereissä ja ne ovat yhteneväisiä oppimäärän tavoiteryhmissä oleviin organisatorinen ja propositionaalinen teemoihin. Propositionaalinen teema on viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärässä tekstuaalinen teeman jälkeen eniten esillä oleva kielenoppimisen teema. Tämän voi havaita edellä esitetystä esimerkeistä oppimäärän tavoitteista T3 ja T5 ja tavoitteisiin liittyvistä arviointikriteereistä. Tekstien tulkitseminen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen ja kieli kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmissä ja arviointikriteereissä oleva propositionaalinen teema antaa kuvan sanastotietoisuuden tärkeästä roolista oppilaan kielellisten varantojen kasvattamisessa. Propositionaalinen teema esiintyy yksinään ja erikseen kummankin tekstuaalinen ja organisatorinen teemojen kanssa edellä mainituissa tavoiteryhmissä. Propositionaalinen teeman esiintyvyyden vaihtelu antaa viitteitä siitä, että propositionaalinteema tuo kyseiseen tavoiteryhmään sanastotietoisuuden ulottuvuuden, jota arvioidaan myös kyseisen tavoiteryhmän arviointikriteerissä.

Organisatorinen teema on esillä vähiten tässä viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärässä. Silti jokainen organisatorinen teema on arvioinnin kohteena, sillä sitä kielenoppimisen teemaa löytyy sitä teemaa sisältävien tavoiteryhmien arviointikriteereistä. Organisatorinen teema esiintyy tekstien tuottaminen ja kielen, kulttuurin ja kirjallisuuden ymmärtäminen -tavoiteryhmissä ja niiden arviointikriteereissä. Organisatorinen teeman esiintyvyydestä kyseisissä tavoiteryhmissä ja arviointikriteereissä antaa ymmärtää, että arvioidaan oppilaan organisatorista osaamista ja tietoisuutta viittomakielen perusrakenteista omien tekstien tuottamisessa. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä arvioidaan oppilaan organisatorista tietoisuutta kielen ilmiöistä ja osaamista suomalaista viittomakielen ja sen erityispiirteiden vertaamisessa muihin viittottuihin ja puhuttuihin kieliin. Organisatorinen teeman esiintyvyyden vähäisestä määrästä voi tehdä

tulkinnan, ettei organisatoriseen kielitietoisuuteen ja sen arviointiin panosteta suuresti 3.-6. vuosiluokilla verrattuna tekstuaalinen ja propositionaalinen -teemojen esiintyvyyden ja arvioinnin laajuuteen.

Edellä on havaittu, että oppimäärän tavoiteryhmien sisällöistä saa viitteitä minkälaiset kielenoppimisen aiheita on määritelty opiskeltavaksi kyseisessä oppimäärässä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä on aiemmin havaittu, että kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän ja hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteerien kielenoppimisen teemat eivät vastaa toisiaan. Tavoiteryhmässä on organisatorinen ja tekstuaalinen teemat ja arviointikriteerissä on organisatorinen ja propositionaalinen teemat. Tavoiteryhmän sisällön teemojen tarkastelussa ilmenee, että sisällössä ei ole kielenoppimisen teemoja vaan kielenkäyttöön, kulttuuriin ja opiskeluun viittaavia teemoja. Tämä kyseinen sisältö ei anna viitteitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavalle opettajalle, minkälaisia kielenoppimiseen liittyviä aiheita käsitellään kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän sisällössä, vaikka tavoitteessa määritellään kielenoppimisen tavoitteita, kuten seuraavat esimerkit suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteesta ja sisällöstä osoittavat (POPS 2014: 163-164.):

”T13: ohjata oppilasta vahvistamaan kielitietoisuuttaan, innostaa häntä tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä ja sen eri variantteja ja harjaannuttaa käyttämään käsitteitä, joiden avulla kielestä ja sen rakenteista puhutaan ja auttaa ymmärtämään kielellisten valintojen vaikutuksia.”

”S4: Tutkitaan kielen vaihtelua tilanteen ja aiheen mukaan ja pohditaan sanojen, ilmaisutapojen ja tekstien merkityksiä. Tutkitaan tekstienvälisyyttä monimuotoisissa teksteissä. Tutustutaan oppilaan omaan ja muihin kulttuureihin ja kieliin ja vertaillaan suomea muiden, oppilaille tuttujen kielten piirteisiin. ...”

Tällaisessa tilanteessa arvioijan on tukeuduttava omaan kielelliseen tietoisuuteen kyseisestä kielestä ja pohdittava, missä kohtaa tavoitteissa tai sisällössä on implisiittisesti kielenoppimisen teemoja, joita on ilmaistu arviointikriteereissä. Opettajan on myös pohdittava tavoitteissa tai sisällöissä olevien kielenoppimisen teemojen funktiota kyseisessä tavoitteessa, mikäli ne eivät ole yhteneväisiä arviointikriteerissä olevien kielenoppimisen teemojen kanssa.

6.2.3. 7.-9. VUOSILUOKAT

7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kaikkia kielenoppimisen teemoja voi havaita hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnista, vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän kohdalla. Kyseisen tavoiteryhmän kohdalla on tekstuaalinen, organisatorinen ja

propositionaalinen -teemoja. Muita, arvioinnissa olevia kielenoppimisen teemoja löytyy myös muista tavoiteryhmistä. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on ainoastaan tekstuaalinen teema. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on organisatorinen ja tekstuaalinen teemat. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielen oppimisen teemoja: organisatorinen, propositionaalinen ja tekstuaalinen teemat. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppimisen teemoja löytyy hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnista, useammasta tavoiteryhmästä. Tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmän kohdalla on tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat. Tekstien tuottaminen -tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja organisatorinen teemat. Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen teemoja: organisatorinen, propositionaalinen ja tekstuaalinen. (ks. liite 4.)

7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tavoiteryhmien ja hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteerien kielenoppimisen teemat vastaavat toinen toisiaan kaikissa tavoiteryhmissä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tavoiteryhmien ja arviointikriteerien kielenoppimisen teemat täsmäsivät, eikä niissä ilmennyt kielenoppimiseen liittyviä eroavaisuuksia.

Kielenoppimisen teemojen ollessa yhteneväisiä niin tavoiteryhmien tavoitteissa kuin arviointikriteeristöissä, oppilaan kielenoppimisen arviointi on tällöin johdonmukaista. Tavoiteryhmien sisällöissä olevat kielenoppimisen teemat vaihtelevat suhteessa arviointikriteeristöön, mutta sisällöt eivät vaikuta suoraan arviointikriteeriin vaan sisältöjen tehtävänä on antaa viitteitä kielenoppimisen aiheista kyseisessä oppimäärässä.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteereissä esiintyi tekstuaalinen teema eniten, seuraavaksi organisatorinen ja propositionaalinen teema yhtäläisillä esiintymiskerroilla. Tekstuaalinen teema esiintyi niin yksinään kuin organisatorinen ja propositionaalinen teeman kanssa. Nämä kielenoppimisen teemat täydentävät toinen toisiaan kasvattaen oppilaan kieliosaamista. Sitä osoittaa kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmän tavoite T8 (POPS 2014: 310):

”T8: ohjata oppilasta syventämään tietouttaan kielen ilmiöistä, tunnistamaan kielen rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia.”

Arviointikriteerit kyseisen tavoiteryhmän tavoitteen kohdalla määrittävät arvioinnin, joista on nähtävissä kaikkia kielenoppimisen teemoja. (POPS 2014: 312):

”T8:n arviointikriteeri: Oppilas osaa nimetä kielen ilmiöitä, rekistereitä, tyylipiirteitä ja tunnistaa eri sävyt. Oppilas osaa kertoa havainnoistaan.”

Suomen kieli ja kirjallisuus –oppimäärän arviointikriteerit on melkein yhteneväinen viittomakieli ja kirjallisuus –oppimäärän arviointikriteerien kanssa. Suomen kieli ja kirjallisuus –oppimäärässä tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on kuitenkin yksi kielenoppimisen teema enemmän verrattuna viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän samaiseen tavoiteryhmään. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teema. Propositionaalinen teema tulee tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä olevasta tavoitteesta T7, jossa viitataan sana- ja käsitevarannon vakiintumiseen (POPS 2014: 290):

”T7: ohjata oppilasta kehittämään erittelevää ja kriittistä lukutaitoa, harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa.”

Arviointikriteerit osoittavat arvioinnin kohdistuvan tarkoituksen mukaisten käsitteiden käytön osaamiseen (POPS 2014: 293):

”T7:n arviointikriteerit: Oppilas osaa tarkastella tekstejä kriittisesti, tunnistaa tekstilajeja ja osaa kuvailla joitakin, pohtivien, kantaa ottavien ja ohjaavien tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas ymmärtää, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja tarkoituksia.”

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ei ole edellä esitettyä esimerkkiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteen 7 vastaavaa tavoitetta, mutta sitä sivuva tavoite löytyy viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteesta T4, joka painottuu tekstuaalinen teemaan. (POPS 2014: 310):

”T4 innostaa oppilasta toimimaan kertovien, kuvaavien ja kantaa ottavien lisäksi myös ohjaavien ja pohtivien tekstien parissa, keskustelemaan niistä ja jakamaan kokemuksia viestintäympäristöissä eri tavoin.”

Kyseisen tavoitteen arviointikriteerit painottuvat niin ikään tekstuaalinen teemaan (POPS 2014: 312):

”T4:n arviointikriteerit: Oppilas hallitsee opetetut tekstilajit ja tunnistaa niiden piirteet sekä osaa jakaa kokemuksia teksteistä.”

Tällöin viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kyseisestä tavoitteesta jää puuttumaan propositionaalista teemaa esille tuovaa tekstiä ja looginen seuraus siitä on, ettei arviointikriteereissä ole kirjattu propositionaalinen teemaan kohdistuvaa arviointia. Tämä olisi tärkeä lisäys viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärään, sillä kielen oppimisen teemojen ollessa läsnä tavoitteiden teksteissä, ne tulevat olemaan vuorovaikutuksessa keskenään ja vahvistavat tällöin oppilaan kielenoppimista ja osaamista kyseisessä kielessä kaikin puolin. Oppilaan kielitietoisuutta kasvatetaan tavoiteryhmien tavoitteiden ja sisältöjen tekstissä olevien tekstuaalisen, organisatorisen ja propositionaalisen kielitietoisuuden teemojen välityksellä. Oppilaan kielitietoisuuden kehittymistä, syventymistä ja laajentumista seurataan ja arvioidaan arviointikriteerien pohjalta.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimusaineiston teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin prosessi on ollut mielenkiintoinen, sillä tutkimuskysymysten avulla rajaamani tutkimusaineisto käsittää kahden eri kielen oppiainekokonaisuuden valtakunnallisessa perusopetussuunnitelmassa. Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus – oppiaineet perustuvat eri modaaliteettiin kielellisesti. Viittomakielessä on oraalinen modaliteetti, jossa kielenkäyttö perustuu visuaaliseen modaaliteettiin. Suomen kielessä on oraalisen ja auditiivisen kielenkäytön modaliteetin lisäksi ortografinen modaliteetti, jossa kieli ilmenee kirjoitetussa asussa. Ortografista modaliteettia hyödyntämiseksi edellytetään lukutaitoa.

Tutkimusaineistoa ja tutkimusotettani kuvaa luvut 5.2. ja 5.3. ja tutkimusprosessissa selvittelin tutkimusaineistosta vastausta tutkimuskysymyksilleni kielenoppimisesta ja sen arvioinnista viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä. Tutkimuksessani olen pyrkinyt löytämään tutkimusaineistostani vastauksen kahteen tutkimuskysymykseeni:

1. Millaista kielenoppimista on viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?

2. Mitä kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien arviointikriteereissä 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla?

Tutkimuskysymyksiini löysin vastaukset tutkimusaineistosta: kielenoppimista ilmenee melkein jokaisessa viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmissä ja sisällöissä. Kielenoppimisen teemojen esiintyvyys oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä vaihteli kaikilla vuosiluokilla niin viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä kuin suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä. Kummassakin oppimäärässä tekstuaalinen teema oli eniten esillä kaikilla vuosiluokilla, seuraavaksi tuli organisatorinen teema melko usealla esiintyvyydellä tekstuaalinen teeman ohella ja propositionaalinen teema esiintyi vähemmässä määrin ja sitä esiintyi useimmiten melko samoissa tavoiteryhmissä.

Kielenoppimiseen liittyvää osaamista arvioidaan 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla eri tavoin, sillä 1.-2. vuosiluokilla ei ole hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteeristöä ja oppimäärän arviointi ei tällöin toteudu 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokan tapaan. 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla kielenoppimisen arvioinnissa on keskinäisiä eroavaisuuksia. 3.-6. vuosiluokalla viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä olevien

tavoiteryhmien kielenoppimisen teemat ja hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteeristön kielenoppimisen teemat eivät ole kaikissa tavoiteryhmissä samanlaiset. 7.-9. vuosiluokilla viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä tavoiteryhmien ja hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteeristön kielenoppimisen teemat täsmäsivät keskenään.

7.1.1. KIELENOPPIMINEN

Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineissa kielenoppimista on esiintynyt oppimäärien tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä Bachmanin kielitaidon mallin (1991, luku 4.) mukaisesti. Kyseisessä kielitaidon mallissa kielio pillinen, organisatorinen ja tekstuaalinen tieto sekä pragmaattinen, propositionaalinen, funktionaalinen ja sosiolingvistinen, tieto täydentävät toinen toistaan muodostaen metakognitiivisen strategian, jossa kielenkäyttäjät hyödyntää sen hetkistä kielitaitoaan kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä kaikissa kielenkäyttötilanteissa.

1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä organisatorinen teema on useimmiten toistuva teema, joka viittaa kielen rakenteiden käyttöön vuorovaikutustilanteissa ja omien tekstien tuottamisessa. Tällöin oppilas laajentaa organisatorista kielitietoisuuttaan käyttäen viittomakieltä vuorovaikutteisissa ja tekstiä tuottavissa oppimistilanteissa. Tekstuaalinen teema on havaittavissa vain kerran viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteissa, mutta kyseistä teemaa on havaittavissa eniten oppimäärän sisällöissä. Tämä ilmentää oppimäärän sisältöjen osallistuvan osaltaan oppilaan kielenoppimiseen tekstuaalinen teemalla, jolloin painottuvan, jossa oppilas edistää kielen ymmärtämistä ja tuottamista käyttämällä viittomakieltä erilaisissa oppimistilanteissa. Propositionaalinen teema esiintyy ainoastaan kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä, mutta tarkasteltaessa tarkemmin oppimäärän sisältöjä, niin propositionaalinen teema on melkein jokaisessa sisällössä. Propositionaalinen teema liittyy vuorovaikutustilanteissa toimiminen- ja tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällöissä kirjattuun sanastotietoisuutta kasvattavaan kielellä leikkittelyyn, viittomiston kartuttamiseen ja ympäristön kielelliseen jäsentämiseen.

3.-6. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenoppimisen teemat keskittyvät muutamaamaan tavoiteryhmään. Se antaa viitteitä siitä, että kieltä opiskellaan strukturoidummin tavoiteryhmien mukaisissa oppimistilanteissa. Tekstuaalinen teema toistuu melkein kaikissa tavoiteryhmissä ja sisällöissä, jolloin on havaittavissa, että kielitaidon tekstuaalisen kielenoppimisen rooli kielenoppimisessa korostuu verrattuna organisatorisen kielenoppimisen rooliin oppimäärässä. Tekstuaalisessa kielenoppimisessa oppilas harjaantuu

havaitsemaan ja erottelemaan organisatorisen tiedon pohjalta kielen tekstuaalisia piirteitä ja käyttää niitä oman tekstin tuottamisessa. Organisatorinen teeman läsnäolo oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä ilmaisee osaltaan sitä, että kieltä tarkastellaan ja analysoidaan yksityiskohtaisemmin oppilaan rakentuvan kielitaidon ja kielitietoisuuden välityksellä. Oppilas kykenee kasvavan kielitaidon ja kielitaidon myötä ymmärtämään syvällisemmällä tasolla kielen tekstuaalisten piirteiden antamia vihjeitä tekstien sisällöistä ja tarkoitteista. Propositionaalinen teema on edelleenkin esiintyvyydeltään harvinaisin kielenoppimisen teema oppimäärän tavoiteryhmissä ja sisällöissä. Sitä on tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä ja kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä ja sen sisällössä. Propositionaalisuuden eli sanastotietoisuuden sisällyttäminen tekstien tulkitsemisen tavoiteryhmän tavoitteisiin ja sisältöihin on loogista, sillä kasvavan propositionaalisen tiedon pohjalta oppilas kykenee tulkitsemaan tekstejä. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä oppilas kasvattaa propositionaalista tietoisuuttaan eri oppiaineissa.

7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteissa ja sisällöissä esiintyviä kielenoppimisen teemoja tarkasteltaessa havaittiin, että tekstuaalinen teema on oppilaan kielenoppimista johdatteleva ”punainen lanka”. Tekstuaalinen teemasta voi nähdä sen ympärille rakentuvan kielenoppimisen kokonaisuuden, jossa organisatorinen ja propositionaalinen teemat täydentävät tekstuaalinen teemaa oppilaan kielenoppimisen edistämiseksi. Tekstuaalisessa kielitiedossa on pohjalla organisatorinen kielitieto, jota tekstuaalinen kielitieto hyödyntää kielellisten ilmiöiden erottelemisessa ja tunnistamisessa. Propositionaalinen teema osaltaan ”ruokkii” tekstuaalisen kielitietoisuuden kasvua sanastotietoisuuden tasolla, jolloin oppilas tunnistaa tarkemmin esimerkiksi lausetyyppien tarkoitteita. Oppilas kykenee myös tuottamaan foneettisesti ja prosodisesti vaihtelevaa tekstiä viestin tarkoituksen mukaisella tavalla.

7.-9. vuosiluokilla kielenoppimisen teemoja viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmissä ja sisällöissä on enemmän esillä verrattuna 1.-2. ja 3.-6. vuosiluokkiin. Tekstuaalinen teema toistuu 1.-2. ja 3.-6. vuosiluokan tapaan useassa tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä, mutta organisatorinen ja propositionaalinen -teemojen esiintyvyys on kasvanut 7.-9. vuosiluokan oppimäärässä verrattuna alempien vuosiluokkien oppimääriin. Kielenoppimisen teemojen esiintyvyyden kasvusta huolimatta tavoiteryhmien ja niiden sisältöjen kielenoppimisen teemat eivät ole esillä loogisessa järjestyksessä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Se antoi aihetta tarkempaan kielenoppimisen teemojen esiintyvyyden tarkasteluun. Oppimäärien tavoiteryhmien ja niiden sisältöjen teksteissä ei viitata

kielenoppimiseen aina johdonmukaisesti tai strukturoidussa järjestyksessä verrattuna suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriin.

Kielioppimisen teemojen esiintyvyys viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä on vaihdellut esimerkiksi, että oppimäärän tavoiteryhmässä on yhtä tai kahta kielenoppimisen teemaa ja sisällössä on joko vähemmän, saman verran tai enemmän kielenoppimisen teemoja. Toinen havainto kielenoppimisen teemojen esiintyvyydestä oppimäärien tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä on se, että kielenoppimisen teema tavoiteryhmässä ei välttämättä toistu tavoiteryhmään liittyvässä sisällössä. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimääristä on havaittavissa samaa ilmiötä, mutta 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokan oppimäärissä tavoiteryhmien ja sisältöjen kielenoppimisen teemat olivat enemmän yhteneväisiä tai oppimäärien sisällöissä laajennetaan kielenoppimista yhdellä tai kahdella kielenoppimisen teemalla.

7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ilmenevä kielenoppimisen teemojen esiintyvyyden kirjo (ks. luku 6.1.3.) verrattuna samaisen vuosiluokan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielenoppimisen teemojen järjestelmällisempään esiintyvyyteen antoi aihetta tarkastella tarkemmin, miten kielenoppimisen teemat ovat esiintyneet kaikissa viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä. 1.-2. vuosiluokalla kielenoppimisen teemat eivät esiinny kaikissa, yhtä tavoiteryhmää ja sisältöä lukuun ottamatta, tavoiteryhmissä ja sisällöissä loogisessa järjestyksessä (ks. kuvio 2.). 3.-6. vuosiluokalla kielenoppimisen teemat esiintyivät loogisemmassa järjestyksessä, toistuen niin tavoiteryhmissä kuin niiden sisällöissä (ks. kuvio 3.). 7.-9. vuosiluokan kielenoppimisen teemojen esiintyvyys on epäjärjestelmällisempää (ks. kuvio 4.). Tästä kaikesta on pääteltävissä, että viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavan opettajan on verrattava oppimäärän tavoitteita ja sisältöjä keskenään ja rakennettava niistä, omaan tulkintaansa perustuen, johdonmukainen oppilaan kielenoppimiseen tähtäävä oppimiskokonaisuus. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavaan opettajaan verrattuna, suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettavalla opettajalla ei ole yhtä suurta tarvetta tukeutua omaan kielitietoonsa ja tulkintaansa oppimäärän tavoitteista ja sisällöistä toteuttaakseen johdonmukaisen kokonaisuuden kielenopetuksessaan. Opetussuunnitelman oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen ymmärtäminen ja siirtäminen osaksi kielenopetusta edellyttää kieltä opettavalta opettajalta kielellistä tietoisuutta kyseisestä kielestä, jotta kielenopetuksen sisältö vastaa opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä. (ks. luku 3.4., 4.1.-4.3.)

Tarkemmassa kielenoppimiseen liittyvien teemojen esiintyvyyden tarkastelun ja Bachmanin kielitaidon mallin pohjalta on havaittavissa, että kielenoppimisen teemat, organisatorinen, tekstuaalinen ja propositionaalinen teema, ovat vuorovaikutuksessa

keskenään. Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien tavoiteryhmien ja sisältöjen kielenoppimiseen viittaavien teemojen suhde tavoiteryhmän funktioon ei ole suoraan pääteltävissä, vaan on katsottava kielenoppimisen ja kielenkäytön teemojen muodostamaa kokonaisuutta. Kielenoppimisen teemojen lisäksi kielenkäytön teemat ohjaavat tulkintaa tavoiteryhmän ja sisällön keskeisimmistä sisällöistä ja minkälaisesta kielenoppimisesta on kyse. Esimerkiksi 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärässä vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmässä on ainoastaan sosiolingvistinen ja funktionaalinen teemat. Sisällössä on kielenoppimisen ja kielenkäytön kaikkia teemoja (ks. kuvio 2.). Teemoja selventää alla olevat esimerkit samaisen oppimäärän tavoiteryhmän ja sisällön teksteistä (liite 1. ja 2.).

”T1: ohjata oppilasta ilmaisemaan itseään viittomakielellä ja edistää oppilaan ajatusten, kokemusten ja mielipiteiden esittämisen ja kysymisen taitoja sekä kannustaa häntä kertomaan tarinoita.”

”S1: Kartutetaan viittomistoa, leikitellään kielellä, kerrotaan omista kokemuksista, havainnoista ja tiedoista. Keksitään omia mielikuvitustarinoita huomioiden kertomuksen peruselementit: tapahtumapaikka ja -aika, juoni ja henkilöt. Harjoitellaan ympäristön kielellistä jäsentämistä ja nimeämistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.”

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -tavoiteryhmän kielenkäytön tavoitteisiin sisältyy kielenoppimisen osa-alueita, joita oppilaan on harjoiteltava ja opiskeltava kielenkäyttönsä välityksellä, kuten edellä esitetyistä esimerkeistä on ilmennyt. Tällöin kielenoppimista tapahtuu moniulotteisesti, sillä yhdessä tavoiteryhmässä on kaikkia kielenoppimisen teemoja ja oppimäärää opettavan opettajan on tiedostettava ne kaikki ja miten ne ilmenevät vuorovaikutuksessa. Oppimäärää opettavan opettajan on kyettävä myös erittelemään ja osoittamaan oppilaalle tiettyä kielenoppimisen osa-alueen spesifiä kieliopillista ilmiötä ja selittämään se kesken vuorovaikutustilannetta.

Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineiden oppimääristä on havaittavissa, että kieliopillisista teemoista, tekstuaalinen teema on esiintyvyydeltään useimmiten esillä oleva teema niin oppimäärien tavoiteryhmissä kuin sisällöissä. Organisatorinen teema esiintyy lähes yhtä usein kuin tekstuaalinen teema. Tarkasteltaessa kielenoppimisen teemojen funktiota oppimäärissä havaitaan, että tekstuaalisen teeman kautta kasvatetaan oppilaan kielitaitoa. Tekstuaalinen tieto käsittää kielenoppimisen monia ulottuvuuksia, joissa hyödynnetään oppilaan organisatorista tietoisuutta. Tekstuaalisessa tiedossa kielenkäyttäjät kiinnittää huomionsa kielen tekstuaalisiin piirteisiin organisatorisen eli

fonologisten, morfologisten ja syntaktisten rakenteiden tietoisuuden pohjalta. Mikäli kielenkäyttäjällä on heikot tiedot organisatorisessa tiedossa, hän ei kykene erottelemaan kielen tekstuaalisia piirteitä, kuten morfosyntaktisia tai syntaksin rakenteissa olevia piirteitä, joka heijastuu kielen käyttäjän kykyyn viestin tulkitsemiseen tai tuottamiseen tarkoituksen mukaisesti.

Organisatorinen teeman esiintyvyys tekstuaalinen teeman yhteydessä on edellä esitetyn johtopäätöksen perusteella loogista, mutta propositionaalisen teeman suhteen oli pohdittava, minkälainen on sen kielenoppimisen rooli tekstuaaliseen ja organisatoriseen teemaan nähden. Propositionaalinen teema esiintyy vähemmän kaikissa viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä verrattuna tekstuaalinen ja organisatorinen teemojen esiintyvyyteen, mutta propositionaalinen teema esiintyy eri kohdin vuosiluokkien tavoiteryhmissä ja niiden sisällöissä niin viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineessa kuin suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Propositionaalinen teema esiintyy silti jokaisessa viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kielen käyttö kaiken oppimisen tukena - tavoiteryhmässä. Kyseisten tavoiteryhmien sisällössä on esiintynyt kielenoppimisen teemoista joko organisatorinen tai/ja propositionaalinen teema. Muissa tavoiteryhmissä voi nähdä propositionaalisen teeman esiintyvän tekstuaalinen teeman yhteydessä, joko organisatorinen teeman kanssa tai ilman sitä.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä propositionaalinen teemaa on jokaisessa tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä ja siihen liittyvässä sisällössä sekä useimmiten tekstien tuottaminen -tavoiteryhmän sisällössä, että kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen tavoiteryhmässä ja sisällössä. (ks. kuviot 2., 3. ja 4.) Esimerkiksi 7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä kieli kaiken oppimisen tukena -tavoiteryhmässä on propositionaalinen teema ja sisällössä organisatorinen teema. Tässä yhteydessä kiinnitetään huomiota propositionaalinen teemalla oppilaan sanastotietoisuuden kasvattamiseen. Seuraava esimerkki viittaa sanastotietoisuuden kasvattamiseen (POPS 2014: 310):

”ohjata oppilasta laajentamaan tekstimaailmaansa kohti jatko-opintoja ja yhteiskunnan kannalta keskeisiä tekstejä sekä kehittämään eri tiedonalojen kielen hallintaa.”

Organisatorinen teema vaikuttaa osaltaan sanastotietoisuuden kasvattamiseen, sillä viittomien fonologiset ja morfologiset muutokset tuottavat uusia viittomia, pohjautuen esimerkiksi leksikaaliseen, osittain leksikaaliseen ja ei-leksikaaliseen viittomien muodostumisprosessiin tai

viittomien johtamiseen morfologisesti. Tämän voi havaita seuraavasta esimerkistä (POPS 2014: 311):

”Tutustutaan synonymiaan, homonymiaan, polysemiaan, kielen kuvallisuuteen, viittomien syntyyn, johtamiseen ja muuttumiseen.”

Organisatoriseen tietoon kuuluva syntaktinen tietoisuus on yhteydessä propositionaaliseen tietoisuuteen, sillä sanastotietoisuudella mahdollistetaan kielen tuottaminen yhä pidemmällä lauseilla syntaksin rakenteita hyödyntäen. Kieliopillisten teemojen ollessa vuorovaikutuksessa keskenään, kieltä opettavalla opettajalla on oltava laaja kielitietoisuus kyseisestä kielestä ja hän hallitsee kielen rakenteen. Kielitietoisuuden ja kielenhallinnan pohjalta opettaja kykenee selittämään ja osoittamaan esimerkkien välityksellä oppilaalle kielessä tapahtuvista kielen rakentumisen ja viittomien muotoutumisprosessien periaatteet. (ks. luku 4.1. ja 4.2.)

7.1.2. KIELENOPPIMISEN ARVIOINTI

Viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärien hyvän/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kielenoppimisen teemojen vertailu tavoiteryhmien kielen oppimisen teemoihin on tuonut esille pohtimisen arvoisia kysymyksiä arviointiprosessista ja arviointikriteerien validiudesta (ks. luku 4.1.). Hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteeristö ei ole kaikilla vuosiluokilla, vaan sitä on 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokilla. 1.-2. vuosiluokan arviointi keskittyy oppilaan oppimaan oppimisen arviointiin ja oppimisesta ja opiskelusta annettavaan palautteeseen. 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä esiintyvien palautteiden analyysin tuloksena on se, ettei kielenoppimista arvioida lainkaan 1.-2. vuosiluokilla.

Arviointimuotojen ja painotusten erilaisuus niin 1.-2. vuosiluokan ja 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokkien välillä tuottaa eräänlaisen ongelman oppilaan äidinkielen osaamisen arvioinnin kokonaisuuteen, sillä viittomakielisen lapsen kohdalla kielenoppimisen prosessi vaihtelee suuresti kunkin lapsen kohdalla (ks. luku 2.1.). Sen perusteella olisi tärkeää laatia valtakunnallisesti yhteneväinen arviointikriteerit 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän hyvälle osaamiselle. Näin ollen viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärää opettava opettaja saisi kaikkien muiden kyseistä oppimäärää opettavien opettajien kanssa yhteneväisen tiedon siitä, missä määrin kunkin viittomakielisen oppilaan on kehitettävä omaa äidinkielen osaamistaan kohti hyvän osaamisen tasoa. Äidinkielen osaamiseen pohjautuu kaikki muu oppiminen ja vuorovaikutus niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. (ks. luku 3.1.)

3.-6. vuosiluokilla viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteereissä oleva kielenoppimisen teemojen tarkastelussa havaittiin, että arvioinneissa oleva tekstuaalinen teema ohjaa arvioinnin kielenoppimisen tekstuaaliseen osa-alueeseen, jota ei ilmene suoraan tavoiteryhmien tavoitteista. Tavoiteryhmien tavoitteet ei anna suoria vihjeitä, millaisista tekstuaalisista piirteistä tavoitteissa on, mutta tavoiteryhmien sisällöissä kerrotaan, minkälaisilla tekstuaalisilla piirteillä oppilas kehittää kielenosaamista, jota arvioidaan arviointikriteerien mukaan. Tavoiteryhmien sisällöistä saa viitteitä arviointiprosessiin, koska oppimäärässä olevat arviointikriteerit ovat yhteydessä sille asetettuun tavoitteeseen. Tavoitteiden tekstit on tiivistetty yleisluonteiseksi tekstiksi, josta ei aina ilmene, mitä kielenoppimiseen liittyviä teemoja niissä on. Sisällön tekstit selittävät tavoitteiden tekstejä, jotka tukevat arviointia.

Tekstuaalisen teeman lisäksi propositionaalinen ja organisatorinen teema ovat esillä arviointikriteereissä. Propositionaalinen teema on viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä tekstuaalisen teeman jälkeen eniten esillä oleva kielenoppimisen teema. Propositionaalinen teema kuvastaa sanastotietoisuuden relevanttia roolia oppilaan kielellisten varantojen kasvattamisessa. Propositionaalinen teema esiintyy yksinään ja erikseen tekstuaalinen ja organisatorinen -teemojen kanssa oppimäärän tavoiteryhmissä, jolloin propositionaalinen teema tuo kyseisiin tavoiteryhmiin sanastotietoisuuden ulottuvuuden, jota arvioidaan myös kyseisten tavoiteryhmien arviointikriteerissä. Organisatorinen teema on esillä vähiten tässä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä ja kyseisen teeman esiintyvyyden vähäisestä määrästä voi tehdä tulkinnan, ettei organisatoriseen kielitietoisuuteen ja sen arviointiin panosteta suuresti 3.-6. vuosiluokilla. Silti jokainen organisatorinen teema on arvioinnin kohteena, sillä sitä kielenoppimisen teemaa löytyy esiintyvyyttä vastaavien tavoiteryhmien arviointikriteereistä. Organisatorinen teeman esiintyvyydestä kyseisissä tavoiteryhmissä ja arviointikriteereissä antaa ymmärtää, että niissä arvioidaan oppilaan organisatorista osaamista ja tietoisuutta viittomakielen perusrakenteista omien tekstien tuottamisessa. Esimerkiksi kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen -tavoiteryhmässä arvioidaan oppilaan organisatorista tietoisuutta kielen ilmiöistä ja suomalaisen viittomakielen osaamista ja sen erityispiirteiden vertaamisessa muihin viitottuihin ja puhuttuihin kieliin.

7.-9. vuosiluokilla viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän oppilaan kielenoppimisen arviointi on systemaattista, sillä kielenoppimisen teemat ovat yhteneväisiä niin tavoiteryhmien tavoitteissa kuin arviointikriteeristöissä. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteereissä esiintyi tekstuaalista teemaa eniten, seuraavaksi organisatorista ja propositionaalista teemaa yhtäläisillä esiintymiskerroilla. Tekstuaalista teemaa esiintyi niin yksinään kuin organisatorisen ja propositionaalisen teeman kanssa. Nämä kielenoppimisen

teemat täydentävät toinen toisiaan kasvattaen oppilaan kielenosaamista. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteeristöä verrattaessa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteeristöön havaittiin niiden olevan keskenään samankaltaisia. Tosin havaittiin myös suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteeristöä, että tekstien tulkitseminen -tavoiteryhmässä on yksi kielenoppimisen teema enemmän verrattuna viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän samaiseen tavoiteryhmään. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoiteryhmässä on tekstuaalinen ja propositionaalinen teemat. Tässä yhteydessä todettiin, että viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän kyseisen tavoitteen tekstissä ja arviointikriteereissä ei esiinny propositionaalista teemaa. Tämä olisi tärkeä lisäys viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärään, sillä kielenoppimisen teemojen ollessa läsnä tavoitteiden teksteissä, ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja vahvistavat tällöin oppilaan kielenoppimista ja osaamista kyseisessä kielessä kaikin puolin. Arviointikriteerit seuraavat ja arvioivat osaltaan oppilaan kielenoppimisesta saadun osaamisen kehittymistä kohti laajempaa ja syvällisempää kielitietoisuutta.

Oppimäärissä tavoiteryhmien ja arviointikriteerien kielenoppimisen teemat vastaavat periaatteessa toisiaan, mutta niissä on ilmennyt poikkeuksia. Poikkeavissa tapauksissa tavoiteryhmän ja arviointikriteerin teemat eivät vastaa toisiaan tai tavoiteryhmässä oleva kielenoppimisen teemaa ei arvioida. Kyseisissä tilanteissa oppimäärän tavoiteryhmän sisällöstä saa viitteitä, minkälaisia kielenoppimisen aiheita käsitellään kyseisessä oppimäärässä ja sen tavoiteryhmässä. Tosin tutkimusaineistosta on noussut esille ilmiö, että oppimäärän tavoiteryhmän sisällössä ei ilmene kielenoppimiseen liittyviä aiheita. Tällöin on pääteltävissä, että kieltä opettavan on opettajan nojaututtava omaan kielitietoisuuteen kyseisestä kielestä ja lähdettävä itse etsimään, tulkitsemaan ja löytämään tavoiteryhmän kielenoppimisen tavoitteiden teemoja oppimäärän sisällön tekstistä.

Arviointiprosessin aikana arvioijan on peilattava oppimäärän arviointikriteerin suhdetta oppimäärän tavoitteeseen, sisällön tekstissä ilmaistuihin kielen opiskeluun liittyviin aiheisiin ja samalla myös perustuttava arvioijan omaan kielitietoisuuteen kyseisestä kielenoppimisen teemasta sekä havaintoihin oppilaan kielen oppimisprosessista. Arvioijalla on oltava selvillä siitä, mitä on arvioimassa. (ks. luku 4.1. ja 4.3.). Oppimäärän hyvän/arvosanan 8 osaamisen kriteerien arvioinnin kohdentaminen tavoitteisiin ja sisältöihin voi korostaa arvioitavan osaamisen eri osa-alueita. Arvioinnin näkökulmasta voi tehdä päätelmän, että oppimäärän tavoitteita ja sisältöjä on tarkasteltava yksittäisinä kokonaisuuksina kunkin tavoitteen kohdalla. Samalla on otettava huomioon oppimäärän kokonaisuus kaikkine tavoitteineen ja sisältöineen, minkälaisista kielitaidon osasista viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä on rakentunut. Näiden

osasten pohjalta arvioija kykenee rakentamaan kuvan oppimäärästä ja suhteuttamaan oppilaan osaamista oppimäärän tavoitteisiin ja sisältöihin. Hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteerien pitäisi ohjata arvioijan huomiota arvioittaviin asioihin ja edesauttaa arvioijaa arvioimaan, miten oppilaan osaaminen on edistynyt kussakin tavoitteessa ja sisällöissä.

8. POHDINTA

Tässä maisterintutkielmassa olen tarkastellut viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineiden oppimäärissä esiintyvää kielenoppimista ja sen arviointia. Kielenoppimisen ja sen arvioinnin johtopäätöksissä olen esittänyt, että kielenopettajalta edellytetään vahvaa kielitietoisuutta opetettavassa kielessä. Oppimäärien tavoitteissa, sisällöissä ja arviointikriteereissä ei ole välttämättä esitetty oppilaan kielenoppimiseen liittyviä aiheita aukikirjoitettuina teksteinä. Tekstit ovat itsessään tiiviitä, implisiittisiä ja sisältävät runsaasti viittauksia kielitaidon osa-alueisiin. Kyseisen kielen oppimäärää opettavan opettajan on tutustuttava läpikotaisin oppimäärän tavoitteisiin, sisältöihin ja myös arviointikriteereihin, jotta oppimäärän kokonaisuus aukeaisi hänelle. Alla on 3.-6. luokan äidinkielen oppimisen arvioinnin teksti (POPS 2014: 161), jossa ohjeistetaan opettajaa kohdistamaan oppilaan osaamisen arviointia:

“Äidinkielen ja kirjallisuuden sanallista arviota tai arvosanaa antaessaan opettaja arvioi oppilaiden osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Oppimisen edistymisen kannalta keskeisiä ovat äidinkielen ja kirjallisuuden eri tavoitealueiden perustaidot ja niihin johtavat työskentelyprosessit ja oppimisstrategiat.”

Tästä perusopetussuunnitelmassa olevasta arviointiin liittyvästä tekstin osasta herää kysymys, mistä äidinkielen ja kirjallisuuden eri tavoitealueiden perustaidoista, niihin johtavista työskentelyprosesseista ja oppimisstrategioista on kyse? Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä on määritelty, mitä tavoitteita on osaamisessa, mitä oppimiseen ja osaamiseen sisältyy ja mitä arvioidaan. Oppimäärää opettavan opettajan on selvitettävä, millä tavalla perusopetussuunnitelman viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä on kirjattu opettajan työskentelyote ja arvioinnin kokonaisuus. Oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä on monessa kohdassa ohjeistettu niin oppilaan kuin opettajan työskentelyotteesta.

Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriä opettavalla opettajalla on suomen kieli ja kirjallisuus -oppiainetta opettavaan opettajaan verrattuna suurempi työmäärä ja vastuu siitä, miten hyvin hän pystyy selvittämään viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärissä tavoitteissa ja sisällöissä esitettyjä kielitaitoon, kielitietoon ja metakognitiivisiin strategioihin liittyviä aiheita. Jantusen (2008; 2003:15) mukaan varhaisin modernin kielentieteen tutkimus suomalaisesta viittomakielestä on Rissasen (1985) tutkimus. Siitä alkoi suomalaisen viittomakielen tutkimus ja tästä on ymmärrettävissä, että kielentutkimuksen historia on lyhyt verrattuna muiden kielten kielentutkimuksiin. Näin ollen kielentutkimuksen tuloksia

suomalaisesta viittomakielestä on edelleenkin kovin vähän saatavilla. Luvussa 4.4. olen viitannut ruotsalaisen tutkijaryhmän, Schönström, Simper-Allen ja Svartholm (2003: 88, 93-94), esittämään dilemman viittomakielen kielitaidon arvioinnista, että kun kielentutkimusta on tehty vähän ja sen seurauksena tuloksia on vähän saatavilla, niin lingvististä tietoa ei ole ”täydellisenä” saatavilla ruotsalaisessa viittomakielessä sovellettavaksi kielitaidon arviointiin. Samaa voi sanoa suomalaisen viittomakielen suhteen. Tästä seuraa se, että viittomakieli ja kirjallisuus -oppiainetta opettavalla opettajalla on suurempi vastuu etsiä tietoa ja kasvattaa kielitietoisuuttaan suomalaisesta viittomakielestä. Ellei jotakin kieleen liittyvää tietoa tai osaamista löydy opettajalta, niin sitä olisi hyvä selvittää kyseistä kieltä opettavien kollegoiden kanssa (mm. Huhta & Takala 1999, ks. luku 4.3.), hankkia täydennyskoulutusta kyseisessä kielessä (ks. luku 1.) tai kohdistaa kysymys suomalaisen viittomakielen tutkijoille.

Tässä maisterintutkielmassa on tullut esille, että arviointikriteeristön käyttämiseksi arvioijan täytyisi ymmärtää ja omaksua oppimäärään kuuluvien osasten muodostama kokonaisuus, jotta hän kykenisi arvioimaan oppilaan oppimaan oppimisen ja oppimäärän osaamisen edistymistä. Arvioijan on itse tiedettävä, mitä tarkoittaa viittomakielen kielitaitoon liittyvät kielenopilliset piirteet. Tässä maisterintutkielmassa käytin Bachmanin mallia (1991) kielitaidosta, jossa kielitaito on jaettu kielitietoon ja metakognitiivisiin strategioihin. Kyseisessä mallissa kielitaito on mielestäni jaettu loogisiin kokonaisuuksiin ja tämän pohjalta pystyin etenemään tutkimusaineiston analyysissä loogisesti ja löytämään tutkimusaineistosta ilmiöitä. Bachmanin kielitaidon mallia mukaillen, kielitietoisuuteen liittyy oppimäärien tavoitteissa ja sisällöissä sekä arvioinneissa toistetut organisatorinen ja pragmaattinen kielenkäytön alue, joiden välityksellä oppilas osoittaa kielellistä tietoisuuttaan, ja osaamistaan oppimistapahtumissa tai -tilanteissa. Oppilas osoittaa osaamistaan muuntamalla kielitietoaan kielenkäytöksi kognitiivisten prosessien välityksellä, ja tämän voi havaita oppilaan osoittamalla metakognitiivisilla strategioilla. Näitä kahta kielitaidon komponenttia yhdistäen oppilaalle kehittyä kykyä käyttää kielellistä tietoa viestintätilanteiden mukaisesti luoden ja tulkiten merkityksiä. Mikäli oppilaalla on aukkoja organisatorisessa tiedossa, kielen tekstuaalisten piirteiden erottaminen on haastavaa oppilaalle. Tekstuaalisissa piirteissä olevia, morfosyntaktisten tai syntaksin rakenteiden tunnistamisen ja erottamisen vaikeus heijastuu kielen käyttäjän kykyyn tulkita tai tuottaa viestejä tarkoituksen mukaisesti.

Tässä maisterintutkielmassa tutkimuksen mielenkiinto on keskittynyt kielenoppimisen teemoihin ja kielenkäytön teemat jäivät tutkimuksessa sivurooliin. Temaattisista kartoista on silti nähtävissä kielenkäytön teemoja: funktionaalinen, sociolingvistinen ja metakognitiiviset strategiat. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärissä tarkastelin kielenoppimiseen liittyviä

teemoja oppimäärien tavoiteryhmissä, sisällöissä ja hyvän/arvosanan 8 osaamisen arviointikriteereissä. Tutkimusaineiston käsittelyssä on väistämättä tarkasteltava kielenkäytön teemojen esiintyvyyttä viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Välillä tutkimusaineiston käsittelyn aikana tutkijan ajatukset lähtivät sivupoluille kielenoppimisen teemoista, kun tutkimusaineistosta nousi esille tutkijan mieltä kiehtova kielenoppimisen, kielenkäytön ja metakognitiivisten strategioiden keskinäinen, interaktiivinen suhde. Näihin ”harhautuneisiin” ajatuksiin liittyy kielitaidon arviointi -käsite (ks. luku 4.). Siihen liittyy ajatus, että kielitaidon arvioinnissa on tarkasteltava kielitaidon kokonaisuutta. Kielitaidon arvioinnissa on otettava huomioon, millaiset osa-alueet sisältyvät kielitaidon käsitteeseen ja miten kielitaitoa ilmennetään oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä. Samansuuntaisia kielitaidon määrittelyä on esitetty EVK:ssä, jossa kieliopillisilla osa-alueissa ja sanastossa ilmenevä kielellinen kompetenssi lukeutuu viestintätaidon osa-alueisiin, kielikäytön ja vuorovaikutuksen osa-alueella pragmaattinen kompetenssi ja kielenkäytön sosiaalisissa ulottuvuuksissa sociolingvistinen kompetenssi. (ks. luku 4.2., Euroopan neuvosto 2003: 28; Kokkonen, Laakso & Piikki 2008: 6.)

Uskallus tunnustaa oman kielitiedon rajallisuus ja lähteä tutkimusretkelle suomalaisen viittomakielen lingvistiikkaan takaisi sen, että suomalaista viittomakieltä tullaan opettamaan laadukkaasti ja tavoitteellisesti POPS:ssa (2014) määriteltyjen tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Tämä mahdollistaa viittomakieliselle oppilaalle hyvää opetusta äidinkielellään sekä tarjoaa ”rajoittamattomia” tilaisuuksia käyttää ja harjoittaa äidinkieltään koulun kaikissa tilanteissa, kuten POPS (2014: 103-104, 160 ja 287) on tarkoittanut äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi (ks. luku 3.1.). Erittäin tärkeää on pohtia tulevia vuosia ajatellen, miten tarjota kielellisesti rikasta ja monikerrostunutta viittomakielistä opetusta ja viittomakielisiä vuorovaikutustilanteita äidinkielisille ja myös viittomakieltä toisena kielenä käyttäville oppilaille, jotka opiskelevat ainoana oppilaana tai muodostavat pienen oppilasryhmän omilla lähikouluissaan suomen - tai ruotsin kieltä puhuvien oppilaiden kanssa. (ks. luku 2.2., 3.2., 3.3. ja 4.3.) Tämän maisterintutkielman tuloksia kannattaa hyödyntää, jotta voidaan edistää ja toteuttaa uusimman perusopetussuunnitelman mukaista kielenoppimista ja sen arviointia yhteneväisemmin kaikissa kouluissa, joissa opetetaan viittomakieltä äidinkielenä.

8.1. TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Hermeneuttinen lähestymistapa tutkimusaineistoon ja teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin käyttö metodisena työvälineenä on mahdollistanut vastausten löytymisen

tutkimuskysymyksiini. (ks. luku 5. ja 7.) Hermeneuttisessa lähestymistavassa minun on tutkijana ollut mahdollista palata olemassa oleviin ja tunnistettuihin ennakkokäsityksiini perusopetussuunnitelmasta. Ennakkokäsitykseni on muodostunut työkokemuksestani opettajana ja kielitaidon arvioinnin toteuttamisesta osana opettavan oppimäärän arviointia perusopetussuunnitelman 2004 puitteissa. Hermeneuttisessa kehässä olen liikkunut ennakkokäsityksistäni tutkimusaineistoon, uuteen perusopetussuunnitelmaan 2014.

Taustakirjallisuuteen ja tutkimusaineistoon tarkkaan tutustuen, teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin työskentelyotteessa, ymmärrykseni laajeni perusopetussuunnitelman kehittymisestä vanhasta uuteen ja uuden perusopetussuunnitelman laajemman oppimiskokonaisuuden muodostamasta viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärästä. Uuden ymmärryksen pohjalta palasin hermeneuttisella kehällä tarkastelemaan ennakkokäsityksiäni ja muovasin ennakkokäsityksiäni vastaamaan uutta ymmärrystäni. Palasin takaisin tutkimusaineiston pariin ja muovasin ymmärrystäni temaattiseen analyysin keinoin vertailemalla, tulkitsemalla ja selittämällä teemojen keskinäisiä suhteita tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä.

Molempien tutkimuskysymysten ohjaamana palasin ennakkokäsityksiini ja muovasin niitä uudestaan tutkimusaineistosta saatujen uusien tulkintojen ja käsitysten kanssa. Tuomen ja Sarajärven (2018: 41) esittämiin ajatuksiin viitaten, tällä metodologisella ajattelutavalla olen pyrkinyt nostamaan tietoiseksi ja näkyväksi kielenoppimiseen liittyviä ilmiöitä, mikä on tutkimusaineistossa vaipunut huomaamattomaksi ja itsestään selväksi asiaksi. Samalla olen pyrkinyt nostamaan esille asioita, minkä olen oppinut ja kokenut opetustyössäni tai suomalaisen viittomakielen syventävien opintojen opiskelun aikana, joita en ole tietoisesti ajatellut. Tällä tavalla toimien olen oivaltanut tutkimusaineiston ilmiöiden merkityksiä. Tällaisella hermeneuttisella kehällä olen liikkunut koko tutkimuksen ajan ja tietoisuuteni ennakkokäsityksistäni on kehittynyt koko tutkimuksen ajan. Tiedossa oleva ennakkokäsitykseni ja uuden tiedon tietoinen soveltaminen ennakkokäsityksiini on osaltaan taannut teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin tulkinnan luotettavuuden.

Tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia tukee se, että olen esitellyt kirjallisuuskatsauksessa (luvut 2.-4.) vallalla olevia käsityksiä viittomakielisestä lapsesta, perusopetussuunnitelmasta ja kielitaidon arvioinnista, kuvaillut mahdollisimman tarkasti tutkimusaineistoa ja tutkimusmenetelmiäni (luku 5.). Pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti aineistoa ja tutkimusprosessia, jotta sen voi tarvittaessa toistaa toisessa kontekstissa. Analyysissa (luku 6.) analysoin ja kirjoitin tulkintojani tutkimusaineistosta, esittelin johtopäätöksiäni (luvussa 7.) tutkimusaineiston analyysin löydöksistä teoreettisiin

viitekehyksiin viitaten. Maisterintutkielmaani lukevalla on mahdollisuus tarkastella kielenoppimiseen liittyviä teemoja viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärissä temaattisten karttojen välityksellä. Tutkimusta ohjasi tieteelliset, laadullisen tutkimuksen ja teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin periaatteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 138-139.)

8.2. OPPIMISTILANTEIDEN HAVAINTOJEN SÄILYTTÄMINEN

Oppimistapahtumat ovat itsessään monikerrostuneita ja vauhdikkaita tilanteita. Opettajalta edellytetään nopeaa reagoimista välittömän palautteen antamisen suhteen. Lisäksi opettajan on kyettävä palauttamaan mieleen oppilaan osaamisen kehittyminen oppimäärässä, kun opettaja antaa palautetta tai arvioi oppilaan edistymistä mm. vanhempainvartissa, väliaika-arvioinnissa tai päättöarvioinnissa. Tässä maisterintutkielmassa tutkimusaineiston teoriaohjaavan temaattisen sisällönanalyysin välityksellä esille tulleiden kielenoppimisen teemojen avulla viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärien opettaja kykenee pilkkomaan kielitaidon arvioinnin kokonaisuuden ja oppimäärän osasiin teemojen mukaan. Kielenoppimisen teemojen mukaiset pilkotut kielitaidon arvioinnin ja oppimäärän tavoitteet ja sisällöt antavat opettajalle eväitä oppituntien suunnitteluun.

Oppituntien suunnittelussa kielenoppimisen, kielenkäytön, kulttuuritietoisuuden ja arvioinnin teemojen perusteella opettaja voi luoda samalla itselleen muistiinmerkitsemistapoja oppilaiden kielitaidon ilmiöistä tekemilleen havainnoille. Muistiinpanoihin opettaja voi palata säännöllisin väliajoin suunnitellessaan opetuksensa jatkoa tai kielitaidon arviointia varten. Teemojen pohjalta opettaja voi myös miettiä opetusta suunnitellessaan, mihin asioihin hän kiinnittäisi huomiota välittömän palautteen annossaan viittomakielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Annetut palautteet on hyvä merkitä muistiin, jotta ne voisi yhdistää paremmin oppilaan osaamisen arviointiin kyseisessä oppimäärässä. Tuokko (2007: 25) on esittänyt, että arvioinnin laadukkuuden edistäminen edellyttää opettajalta huolellista dokumentaatiota oppilaan oppimistuloksista ja arviointiprosessista.

Muistiinpanemisen menetelmäksi esitän, että opettaja hyödyntäisi nykypäivän digitalisoituvaa opetusta ja loisi johonkin alustaan tai digitaaliseen oppimisympäristöön opetuksensa kokonaisuuden. Siellä opettajalla olisi tallessa myöhempää arviointia varten oppimäärän tavoitteisiin ja sisältöihin linkitetyt suunnitteleman oppitunnit, oppitunneilla tekemänsä havainnot oppilaan kehittyvästä kielitaidosta ja oppilaalle annetusta välittömästä palautteesta. Suunnitelmaan opettaja voi tehdä hahmotelmansa arvioinnin kohdistumisesta ja

kriteereistä. Siinä opettaja miettisi jo etukäteen, miten kielitaito ja sen osa-alueet ilmenevät oppitunneilla ja oppimistilanteissa ennalta määritellyn ajan.

Digitaaliseen alustaan tai oppimisympäristöön opettaja voisi tallettaa myös viittauksia oppilaiden tuotoksesta oppimisympäristössä, jotta arviointitilanteessa on opettajalle mahdollisuus palata oppilaiden tuotoksiin osana oppilaan kielitaidon arviointia. Autenttiseen esimerkkiaineistoon on parasta palata, kun keskustelee oppilaan ja oppilaan huoltajien kanssa oppilaan sen hetkisestä kielitaidosta tai summatiivisessa arvioinnissa lukuvuosi- tai päättötodistusta varten. Oppilaalle oman toiminnan dokumentaatiosta on myös hyötyä, kun hän suunnittelee ja toteuttaa oppitunneilla saamansa oppimistehtävän opettajan ohjeiden mukaan ja palaa niihin harjoitellen itse -tai vertaisarviointia oppimäärän tavoitteissa tai sisällöissä määriteltyjen palautemuotojen perusteella.

Eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen kehittämisen ohella on kehitetty eurooppalaista kielisalkku –työkalua ja sitä on pyritty levittämään koulujen vakiintuneeseen käyttöön osana kielenopetusta. Kielisalkkutyöskentely on oppilaskeskeistä ja sen käyttöön liittyy autenttinen arviointi, jossa korostuu oppilaan itsearviointin osuus kielen oppimisprosessissa. (Kohonen 2005: 8-10.) Kielisalkkutyöskentely -menetelmän kautta saataisiin oppilaalle pysyvä paikka tallentaa omia opintotehtäviä esimerkiksi digitaaliseen oppimisympäristöön, toisin sanoen viittomakielisiä videoita. Tallennettujen videotiedostojen katselemisen kautta oppilas voi reflektoida oman kielentaitonsa kehittymistä viittomakielellä ja kielitaidon osa-alueissa ja opettaja pääsee myös tarkastelemaan oppilaan kehittymistä. Lisäksi oppilas voi kielisalkun tehtäväasettelujen myötä rakentaa ja pohtia identiteettiään itsenäisesti tai vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. (Alanen & Kajander 2011; Jaatinen, ym. 2011: 139.) Eurooppalaisen kielisalkun käyttöön perehdyttävät enemmän Kantelinen ja Pollari (2011) Itä-Suomen yliopistolta artikkelissaan ”Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Tutkimus- ja kehittämisprojekti Itä-Suomen yliopistossa”. Artikkelista saa hyviä käytännön neuvoja ja vinkkejä eurooppalaisen kielisalkun käyttöönottoon osaksi kielenopetusta koulussa. Kielisalkkuun ja kehittämistyön tuloksiin perehdyttää tarkemmin Eurooppalainen kielisalkku Suomessa -teos (Kohonen 2005).

8.3. MAHDOLLISIA AIHEITA JATKOTUTKIMUKSIIN

Tässä maisterintutkielmassa sain vastauksen tutkimuskysymyksiini tutkimusaineistosta, mutta silti tutkija-minän sivuroolissa oleva opettaja-minä ei ole vielä tyytyväinen tutkimustulosten antiin. Tämän tyytymättömyyteni seurauksena ehdotan jatkotutkimuksen aiheeksi

”viittomakieli toisena kielenä ja kielitaidon arviointi”. Tämä tuli esille, koska tutkimusaineistosta ei ole noussut esille viittauksia tai mainintoja siitä, miten arvioida oppilasta, jonka viittomakielen kielitaito on alkanut kehittyä myöhemmässä iässä tai vasta kouluiässä ja jolle viittomakieli on useimmiten toisen kielen asemassa. Myöhemmällä iällä omaksuttu viittomakielen taito on eri tasolla verrattuna oppilaisiin, joilla on viittomakieli äidinkielenä ja se on kehittynyt normaalilla tavalla. (ks. luku 2.) Viittomakieli toisena kielenä -oppimäärien puuttuessa kaikilta vuosiluokilta perusopetussuunnitelmassa (ks. luku 3.3.), viittomakieltä toisena kielenä käyttävillä on ongelmallinen, opetussuunnitelman näkökulmasta perusteeton asema viittomakielen opiskelulle. Heitä ei kyetä arvioimaan ja antamaan arvosanaa heidän viittomakielen kielitaidolle, ellei ole kyseessä valinnaisaineesta kyseisessä koulussa ja miten arvioinnista on päätetty kyseisen koulun paikallistasolla laaditussa perusopetussuunnitelmassa. (POPS 2014: 95-96.)

Tähän asiaan viitaten Swanwick ja kumppanit (2014: 293) kirjoittavat, että vallalla oleva diskurssi kuuroudesta ja kielestä luovat edelleenkin rajoja kielenopetukseen, joka ei ole edelleenkään kielenkehitystä autenttisesti tukevaa. Kuurot lapset ovat kykeneväisiä liikkumaan joustavasti kielellisten modalityettien ja rajojen yli, mutta kielipolitiikka ei ole yhtä joustava kuin lapset. Lasten kielenopetukselliset ratkaisut ovat näin ollen jähmeitä ja eivät edistä kuurojen lasten kielenopetusta ja heidän kielenoppimista viittomakielessä eikä muissa kielissä. Viittomakieltä käyttävien lasten joukossa on yhä enemmän lapsia, joilla viittomakieli on toisena kielenä. Se synnyttää tarpeen tunnustaa kyseisen ryhmän olemassaolo myös hallinnollisella tasolla. Sen myötä kyettäisiin luomaan perusopetussuunnitelmaan viittomakieli toisena kielenä -oppiaine ja arviointikriteerit suomi toisena kielenä -oppiaineen tapaan. Tämä lisäys mahdollistaisi ja edistäisi äidinkieleltään suomen kielisten kuurojen ja huonokuuloisten lasten saavutettavuutta viittomakielen opiskeluun koulussa ja saada oikeudenmukaista arviointia edistymiselleen viittomakielen opiskelussa.

Toinen jatkotutkimusehdotus liittyy POPS:n uuteen ulottuvuuteen, laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on kirjoitettu ensimmäistä kertaa POPS:ssa 2014. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet liittyvät jokaiseen oppiaineeseen kaikilla vuosiluokilla. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on kirjoitettu POPS:ssa ennen 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. vuosiluokkien oppimäärien tekstejä. Jokaisessa oppimäärän tavoite -taulukossa on kirjattu tavoitteiden lisäksi viittaukset seitsemään laaja-alaisen osaamisen seitsemään tavoitteeseen (L1-L7): ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) ja

osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). (POPS 2014, 20-24.) Alla oleva taulukko kuvastaa esimerkiksi siitä, miten 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteet ja niihin liitetyt laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat keskenään yhteydessä. (POPS 2014: 116.)

Opetuksen tavoitteet	Laaja-alaisen osaamisen alueet
Vuorovaikutuksessa toimiminen (T1-T3)	L1-L2 ja L7
Tekstien tulkitseminen(T4-T5)	L1-L2 ja L4
Tekstin tuottaminen (T6-T7)	L1-L2 ja L4-L7
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (T8-T9)	L1-L3
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena (T10-T11)	L1-L4 ja L7

Taulukko 3. 1.-2. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteet ja niihin liitetyt laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kokonaisuuteen katsotaan kuuluvan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuutta. Näiden asioiden lisäksi kiinnitetään huomioita oppilaan kasvamiseen ihmisenä, opiskeluun ja työntekoon. Kansalaisena toimimiseen yhteiskunnassa edellyttää yksilöltä tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kautta pyritään vahvistamaan oppilaan edellytyksiä edellä mainittujen asioiden saavuttamiseksi koulunkäynnin ohella. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lisääminen oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen yhteyteen edistää oppilaan kykyä yhdistää oppimistilanteeseen opittavia tai olemassa olevia tietojaan ja taitojaan. Näiden lisäksi oppimistilanteissa reflektoidaan oppilaan omia arvoja, asenteita ja tahtoa toimia eri tilanteissa. Laaja-alaisessa osaamisen tavoitteissa keskitytään vahvistamaan oppilaan oman itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen, oman identiteetin muotoutumiseen vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristön kanssa, tunnistamaan omat erityislaatunsa, vahvuutensa, kehittymistarpeensa ja kestävään elämäntapaan oppilaan osaamisen kehittymisen myötä. (POPS 2014: 20, 99, 155 ja 281.)

Oppilaan kehittymistä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa edistetään ja tuetaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, joissa oppiaineiden rajat ylittävä yhteistyö eheyttää opetusta ja oppilaan oppimista. Oppilaan osoittama osaaminen monialaisessa oppimiskokonaisuudessa otetaan huomioon oppimiskokonaisuuteen liitetyissä oppiainekohtaisissa arvioinneissa (POPS 2014: 31-32.) Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine on oppiaineena moniulotteinen ja -tieteellinen (ks. luku 3.). Se on väistämättä läsnä monialaisessa oppimiskokonaisuuksissa oppimisen välineenä, ellei ole oppimisen kohteena eli on yksi oppiaineista kyseisessä monialaisessa oppimiskokonaisuudessa.

Tutkimusaineiston analyysissä on ilmennyt toistuva, tutkimuskysymyksiin kuulumaton havainto siitä, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioimatta jättäminen hyvä/arvosanan 8 osaamisen arvioinnin kriteereissä voivat mahdollisesti aiheuttaa tilanteen, jossa oppilaan mahdollinen muu kielellinen osaaminen viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärässä voi jäädä opettajalta huomaamatta arviointiprosessin aikana. Jos opettaja huomaa kohdistaa huomionsa myös näihin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin monialaisen oppimiskokonaisuuksien aikana, opettaja saisi lisätietoa oppilaan osaamisesta viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Jatkotutkimuksessa saataisiin lisätietoa siitä, miten arvioija voi ottaa oppiaineen kokonaisuudessaan haltuun ja tulkita kunkin oppimäärän kohdalla arvioinnin tekstistä, mitä on arvioitava kyseisessä tavoitteessa, sisällössä ja laaja-alaisessa osaamisessa ja miten niistä voi muodostaa oppilaan osaamista vastaavan arvioinnin.

Kolmas jatkotutkimusehdotus on noussut esille maisteritutkielman taustakirjallisuutta lukiessani ja analyysivaiheessa kielitaidon arviointi mielessäni: ketkä Suomessa arvioivat kuulovammaisia lapsia, joiden äidinkieli on joko viittomakieli, suomen kieli tai jokin muu puhuttu kieli ja millaisista näkökulmista käsin heitä arvioidaan? Viittomakielinen lapsi tapaa monta aikuista lapsuutensa ja kouluikänsä aikana, jotka arvioivat hänen kielitaitoaan oman tarkoituksensa ja näkökulmansa mukaisesti. Kuulovammainen lapsi on syntymästään osa suomalaista kuntoutusjärjestelmää, jossa pyritään tukemaan hänen kasvuaan "eheäksi" yhteiskunnan jäseneksi kuntoutuksen välityksellä. Kuulovammaisen lapsen kuntoutus vaatii voimavaroja kuntoutusta tarjoavalta järjestelmältä intensiivisyytensä vuoksi ja myös kokemusta kuntouttajilta. Kuntoutusjärjestelmä on osittain hajautettu, jakautuen alueellisesti julkisiin ja yksityisiin (mm. puheterapeuttien vastaanotot tai muut kielellistä kuntoutusta tarjoavat tahot). Tästä seuraa, että kuntouttajilla ja myös kuuloseulontoja suorittavilla sairaanhoitajilla on harvakseltaan kuulovammaisia asiakkaita ja tietotaitoa kuulovammaisten lasten kuntoutuksesta ei kerry tarpeeksi. (Lonka 2010: 12-14; Sorri 2005: 28-29.)

Kuulovammaisten lasten kohdalla ensimmäisiä kielitaidon arvioinnin tekijät ovat yleensä puheterapeutit. Puheterapeutin tehtäviin kuuluu arvioida kielitaitoa. Suomessa on vaje suomalaisen viittomakielen kielitaitoa mittaavista testeistä ja on muistettava, että puheterapeutit eivät yleensä ole äidinkieleltään viittomakielisiä tai hallitse viittomakieltä hyvin kielitaidon arvioinnissa edellyttämällä tasolla. He tarvitsevat työparikseen viittovan henkilön, joka osallistuu lapsen suomalaisen viittomakielen kielitaidon arviointiin. Tällä tavalla toimimalla vältyttäisiin virheellisistä kielitaidon arvioinnin tuloksista, jossa lapsen kielitaitoa aliarvioitaisiin tai kielellisiä ongelmia ei havaita. (Takkinen 2008: 199.) Kuulovammaisen lapsen kielellistä kehitystasoa arvioi myös psykologi testien perusteella esimerkiksi

psykologisessa koulukypsyys -tutkimuksessaan. Psykologin olisi hyvä olla perehtynyt kuulovammaisuuteen, kuulovammaisen lapsen kielelliseen kehitykseen ja erilaisten kuntoutus- ja kouluratkaisujen vaikutuksiin. Viittomakielen hallinta tai tunteminen on tärkeää kuuroa lasta tutkittaessa, mutta usein psykologi ei kuitenkaan ole viittomakielentaitoinen. (Yli-Pohja 2005: 191-192.)

Jatkotutkimusehdotusten myötä kyettäisiin pureutumaan tarkemmin kuulovammaisten lasten kielitaidon arvioinnin eroavaisuuksiin. Eroavaisuuksien selvittämisen ja ymmärtämisen myötä viedään kuulovammaisen lapsen kielitaidon arviointia eteenpäin niin kuntoutuspiirissä kuin perusopetuksessa, jossa tunnetaan ja osataan arvioida viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. Tällöin on yhdenmukaisempi näkökulma kielitaidon arviointiin kuulovammaisen ja viittomakielisen lapsen parhaaksi. Sillä arviointi on monesti vallan käyttämistä – testien avulla päätetään usein arvosanoista ja pääsystä tiettyihin ammatteihin tai opintoihin (Huhta & Takala 1999:180).

LÄHDELUETTELO

- Ahti, Helena & Lonka, Eila 2005: Huonokuuloisen lapsen puhekielen kehityksen tukeminen. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus: vuorovaikutuksesta kommunikointiin* s.143–158. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alanen, Riikka. & Kajander, Kari 2011: Reflektio ja itsearviointi – Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? – Raili Hildén & Olli-Pekka. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 65–82. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Alanne, Kaisa 2007: Viittomakieliset ja viittomakielet. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 293–316. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Alasuutari, Pertti 2011: Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Inprint.
- Alcoff, Linda 1989: Justifying feminist social science. – Nancy Tuana (toim.) *Feminism & science* s. 85–103. Bloomington: Indiana University press.
- Asante, Molefi Kete 1991/1992: Afrocentric curriculum. – *Educational leadership* 49 (4) s. 28–31.
- Atjonen, Päivi 2007: Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Bachman, Lyle F. 1991: What does language testing have to offer? – *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. TESOL Quarterly* 25 (4) s. 671–704.
- Baker, Anne & van den Bogaerde, Beppie 2012. Communicative interaction. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 489-512.
- Beal-Alvarez, Jennifer S. & Trussell, Jessica W. 2015: Depicting Verbs and Constructed Action: Necessary Narrative Components in Deaf Adults’ Storybook Renditions. – *Sign Language Studies* 16 (1) s. 5–29.
- Brentari, Diane 2012. Phonology. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 21-54.
- Cecchetto, Carlo 2012. Sentence types. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 292-315.
- Cokely, Dennis & Baker, Carolyn 1980: American sign language. A teacher’s resource text on curriculum, methods, and evaluation. Maryland: T.J. publishers, inc.
- Cormier, Kearsy, Smith, Sandra & Zwets, Martine 2013: Framing constructed action in British Sign Language narratives. – *Journal of Pragmatics* 55 s. 119–139.
- Euroopan neuvosto 2003: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. – Irma Huttunen & Hanna Jaakkola (suom.) Helsinki: WSOY.
- 2005: Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. – Viljo Kohonen (toim.) Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Fairclough, Norman 1997: Miten media puhuu? Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, Hans-Georg 2004: Truth and method. – Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall (käännös) Second, Revised Edition. London: Continuum.
- Gadamer, Hans-Georg & Nikander, Ismo 2004: Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Goldin-Meadow, Susan & Mayberry, Rachel I. 2001: How do profoundly deaf children learn to read. – *Learning Disabilities Research & Practice* 16 (4) s. 222–229.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. 2000: Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. –Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research* s. 163-188. 2. ed. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Halliday, M.A.K. 1985: An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold Publishers Inc.
- Harris, Margaret 2000: Social interaction and early language development in deaf children. – *Deafness and Education International* 2 s. 1–11.
- Haug, Tobias 2008: Review of sign language assessment instruments. – Anne Baker and Benice Woll (toim.) *Sign Language Acquisition* s. 51-85. Amsterdam: John Benjamins.
- Hill, Joseph C. 2015: Language attitudes in deaf communities. – Adam C. Schembri ja Ceil Lucas (toim.) *Sociolinguistics and deaf communities* s. 146-174. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huhta, Ari & Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 179-228. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Huhta, Ari & Tarnanen, Mirja 2011: Kielitaidon arviointi tutkimusvälineenä ja tutkimuksen kohteena. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 201-220. Tampere: Tammerprint.

- Huhtanen, Mari, Puukko, Mika, Rainò, Päivi, Sivunen, Nina & Vivolin-Karén, Riitta 2016: Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.-9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. Julkaisut 3:2016. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopainio Oy.
- Jaatinen, Riitta Elina, Dalmo, Tuija, Grahn-Saarinen, Anne-Marie & Regan, Eeva 2011: Luokkayhteisö kulttuuritiedon ja -taidon aarreaittana. Kulttuuritietojen opettamisesta kohtaamisen pedagogiikkaan perusopetuksen kielikasvatuksessa. – Raili Hildén & Olli-Pekka. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s.122-146. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Jantunen, Tommi 2003: Viittomien historiallinen muutos ja deikonisaatio suomalaisessa viittomakielessä. – *Puhe ja kieli* 23 (1) s. 43-60.
- 2013: Ellipsis in Finnish Sign Language. *Nordic Journal of Linguistics* 36(3), s. 303–332.
- 2017: Constructed Action, the Clause and the Nature of Syntax in Finnish Sign Language. *Open Linguistics* 2017 (3), s. 65–85.
- Johnson Robert E., Liddell, Scott K. & Erting, Carol J. 1989: Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Washington D.C.: Gallaudet University.
- Johnston, Trevor & Schembri, Adam 2007. Australian Sign Language. An introduction to sign language linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2012: Sociolinguistics aspects of variation and change. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 788-815.
- Jokinen, Markku 2000a: Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. – A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa* s. 79-104. Helsinki: Finnlectura 2000.
- 2000b: Viittomakielinen luokanopettajakoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, Markku & Martikainen, Anne 2005: Viittomakielinen lapsi koulussa. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka. *Kuulon ja kielen kuntoutus: vuorovaikutuksesta kommunikointiin* s. 239-260. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kantelinen, Ritva & Pollari, Pirjo 2011: Alakoululainen kielisalkun käyttäjäksi. Tutkimus- ja kehittämisprojekti Itä-Suomen yliopistossa. – Raili Hildén & Olli-Pekka Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* s. 166–182. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kanto, Laura 2016: Two languages, two modalities. A special type of early bilingual language acquisition in hearing children of Deaf parents. University of Oulu. Tampere: Juvenes Print.
- Kauppinen, Merja 2007: Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Olli-Pekka Salo, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – language in learning*. AFinLAn vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 65. Jyväskylä. s. 13–32.
- 2010: Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kirila, Hanna-Maria 2005: Erityiskoulun huonokuuloisen oppilaan puheen ja kielenkehityksen tukeminen. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka. *Kuulon ja kielen kuntoutus: vuorovaikutuksesta kommunikointiin* s. 221-238. Helsinki: Yliopistopaino.
- Knoors, Harry, Marschalk, Marc & Tang, Gladys 2014a: Preface. – Harry Knoors, Marc Marschalk & Gladys Tang (toim.) *Bilingualism and bilingual deaf education* s. ix-xi. New York: Oxford University Press.
- 2014a: Bilingualism and Bilingual deaf education. Time to Take Stock. – H. Knoors, M. Marschalk & Gladys Tang (toim.) *Bilingualism and bilingual deaf education* s. 1-22. New York: Oxford University Press.
- Kokkonen, Marja, Laakso, Saara & Piikki, Anni 2008: Arvaanko vai arvioinko? Opas aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen arviointiin. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Krokkfors, Leena 1997: Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Kuntoutussäätiö 2017: Kuulon apuvälinettä käyttävän lapsen ja nuoren hyvä kuntoutuskäytäntö. KUNTOUTUSSÄÄTIÖN TYÖSELOSTEITA 53/2017.
- Kärkkäinen, Päivi 2016: Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. – Marjatta Takala & Helena Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* s. 124-137. Finnlectura.
- Lappi, Päivi 2000: Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. - A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa* s. 71-77. Helsinki: Finnlectura 2000.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2008: On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3/2008. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Lillo-Martin, Diane. 2012. Utterance reports and constructed action. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 365-387.
- Lintunen, Pekka & Veivo, Outi 2014: Kuinka kielitaitoa arvioidaan? – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan* s. 204-221. Tallinna: Gaudeamus.
- Livingston, Sue 1997: Rethinking the education of deaf students. Theory and practice from a teachers perspective. Portsmouth: Heinemann.
- Lonka, Eila 2010: Johdanto. – Eila Lonka & Kaisa Launonen (toim.) *Kuulonkuntoutuksen käytännöt muutoksessa* s. 12-21. Palmenia-sarja 71. Helsinki: Helsinki University Press.
- Louekari, Hannele & Tuominen, Annikki 2010: Kuulovammaisten lasten hoito foniatrian osastoilla. – Eila Lonka & Kaisa Launonen (toim.) *Kuulonkuntoutuksen käytännöt muutoksessa* s. 38-47. Palmenia-sarja 71. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lönnqvist, Birgitta 2010: Habiliteringen av barn och ungdomar med tal- och kommunikationsvårigheter i Svenskfinland. – Eila Lonka & Kaisa Launonen (toim.) *Kuulonkuntoutuksen käytännöt muutoksessa* s. 48-72. Palmenia-sarja 71. Helsinki: Helsinki University Press.
- Malinen, Paavo 1992: Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Mann, Wolfgang & Haug, Tobias 2014: Mapping out guidelines for the development and use of sign language assessments: Some critical issues, comments and suggestions. – Quinto-Pozos, David (toim.) *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* s. 123-139. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Marschark, Marc 1993: Psychological Development of Deaf Children. Oxford: Oxford University Press.
- 2000: Education and development of deaf children – or is it development and education? – Patricia Elizabeth Spencer, Carol Erting & Marc Marschark (toim.) *The deaf child in the family and at school* s. 275-292. London: Psychology Press.
- Marschark, Marc & Everhart, Victoria S. 1999: Problemsolving by deaf and hearing students: twenty questions. *Deafness and Education International* 1 (2) s. 65-82.
- Martin, Maisa 2011: Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimuksessa. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 162-179. Tampere: Tammerprint.
- Meir, Irit. 2102. Word classes and word formation. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 77-111.
- Metsämuuronen, Jari 2005: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus -kirjapaino Oy. 3. laitos.
- Meronen, Auli 2004: Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Morford, Jill P. & Kegl, Judy A. 2000: Gestural precursors to linguistic constructs: how to input shapes the form of language. – David McNeill (toim.) *Language and gesture* s. 358-387. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morford, Jill P. & Mayberry, Rachel I. 2000: A reexamination of “early exposure” and its implications for language acquisition by eye. – Charlene Chamberlain, Jill P. Morford & Rachel I. Mayberry (toim.) *Language acquisition by eye* s. 111-127. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Opetushalitus 2016: Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2016:2.
- Patton, Michael Quinn 2015: Qualitative Research & Evaluation Methods. 4. Edition. London: Sage Publications, Inc.
- 2002: Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. edition. London: Sage publications, Inc.
- Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka 2014: Kielen oppiminen ja opettaminen. – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan* s.11-25. Tallinna: Gaudeamus.
- Plaza-Pust, Carol. 2014. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. – Marc Marschark, Gladys Tang ja Harry Knoors. *Bilingualism and bilingual deaf education* s. 23-53. New York: Oxford University Press.
- Quadros, Ronice 2015: Multilingualism, Multiprocesses, Multidevelopment, and Multicontexts in Sign Language Production. – David Quinto-Pozos (Book review, toim.) *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder. Deaf Studies and Deaf Education* 2015 s. 101.
- Quiley, Stephen P. & Paul, Peter V. 1991: Cognition and language. – Susan Gregory & Gillian Hartley (toim.) *Constructing deafness* s. 55-60. A Continuum Imprint: London/New York.
- Quinto-Pozos, David 2014: Considering Communication Disorders and Differences in the Signed Language Modality. – David Quinto-Pozos (toim.) *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder* s.1-44. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Ramsey, Claire L. 1997: Deaf children in public schools. Placement, Context and Consequences. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Schönström, Krister, Simper-Allen, Pia & Svartholm, Kristina 2003: Assessment of Signing Skills in School-aged Deaf Students in Sweden. Edde 2003: 88-95.

- Seilola, Irja 2018. ”Ei mun lapsen tarvii vain pärjätä - hän saa loistaa” Kuulovammaisten lasten vanhempien kokemuksia koulun aloittamisen nivelvaiheesta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos.
- Sivunen, Ulla 2007: Kerromme kuulevien koulusta. Viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Tutkiva opettaja 4/2007. Jyväskylä: TUOPE.
- 2008: Kielipolitiikka, suomalainen viittomakieli ja viittomakielinen lapsi. – Jaana Keski-Levijoki (toim.) *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielestä ja viittomakielisten koulutuksesta. Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10-vuotisjuhlakirja* s. 93–97. Tutkiva opettaja 6/2008. Jyväskylä: TUOPE.
- Sorri, Martti 2005: Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus* s. 77–88. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stolt, Suvi 2005: Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus* s. 159–176. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stone, Rachel E. 2000: A bold step: Changing the curriculum for culturally deaf and hard of hearing students. – Patricia Elizabeth Spencer, Cillian J. Erting & Marc Marschark (toim.) *The deaf child in the family and at school* s. 229–238. London: Psychology Press.
- Swanwick, Ruth, Hendar, Ola, Dammeyr, Jesper, Kristoffersen, Ann-Elise, Salter, Jackie & Simonsen, Eva 2014: Shifting Contexts and Practices in Sign Bilingual Education in Northern Europe. Implications for Professional Development and Training. – Marc Marschark, Gladys Tang & Harry Knoors (toim.) *Bilingualism and bilingual deaf education* s. 292-310. New York: Oxford University Press.
- Tang, Gladys & Lau, Prudence. 2012. Coordination and subordination. – Ronald Pfau, Markus Steinbach & Bernice Woll (toim.) *Sign language. An international handbook*. Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, s. 340-364.
- Tananen, Mirja, Huhta, Ari & Pohjola, Kalevi 2007: Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 293-316. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Takkinen, Ritva 2002: Käsimuotojen salat: Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2-7 vuoden iässä. Helsinki: Kuurojen liitto.
- 2003. Viittomakielien omaksuminen äidinkielisessä ja kuulevassa viittomakieltä käyttävässä ympäristössä. *Puhe ja kieli* 23:3, s. 159-172.
- 2008. Acquisition of Finnish Sign Language. – Anu Klippi & Kaisa Launonen (toim.) *Research in Logopedics. Speech and Language Therapy in Finland* s.175-205. Clevedon : Multilingual Matters cop.
- Toivainen, Jorma 1999: Äidinkielen omaksuminen. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä* s. 129-156. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Tuokko, Eeva 2007: Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. Jyväskylä studies in humanities 69. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Veivo, Outi 2014: Mitä kielitaito on? – Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (Toim.) *Kuinka kieltä opitaan* s. 26–44. Tallinna: Gaudeamus.
- Vitikka, Erja 2009: Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino Oy.
- Zachau, Swantje & Ojala, Stina 2010: Kaksi- ja monikieliseksi kasvaminen, viittomakieli. – Pirjo Korpilahti, Olli Aaltonen & Matti Laine (toim.) *Kieli ja aivot* s. 168-174. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. Helsinki: Art-print Oy.
- Ylipohja, Päivi 2005: Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet. – Eila Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus*. s. 187-202. Helsinki: Yliopistopaino.

Elektroniset lähteet:

- Chen Pichler, Deborah 2012: Acquisition. VI. Psycholinguistics and neurolinguistics. – <https://www.scribd.com/doc/207509128/chen-pichler-2012-hsk-15.3.2018>
- Opetushallitus. Erityinen tuki. www.edu.fi/erityinen_tuki 16.1.2017
- Finlex. Aineopettajan kelpoisuus. 14.12.1998/986. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#a986-1998> 16.1.2017
- Finlex. Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997. – <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1997/19970086#idp5103840> 16.1.2017
- Finlex. Perusopetuslaki 10 § 2 mom. –

- <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10> 16.1.2017
 Finlex. Perustuslaki 731/1999, 17 § –
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17> 16.1.2017
- Jantunen, Tommi 2008. Katsaus suomalaisen viittomakielen kielitieteelliseen tutkimukseen.
http://users.jyu.fi/~tojantun/articles/jantunen_tark-1.pdf 10.7.2018.
- Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikka, opetusohjelma –
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/opetusohjelma> 16.1.2017
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus, opetusohjelma 2016-2017. –
https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/Hyvksytty_LUOKO_opetusohjelma201617.pdf 16.1.2017
- Kuuloliitto. 2011. Koulussa on kuulovammainen lapsi -opas. – https://www.kuuloliitto.fi/wp-content/uploads/2017/03/koulussa_2011_web.pdf 15.5.2018
- Opetushallitus 2014: Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013-2014 tilanteesta. Raportit ja selvitykset 2014:11. Helsinki: Opetushallitus. –
http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf&sa=D&ust=1519220621064000&usg=AFQjCNHGHXsEa60R2_HwzksNyqP0PsBfA)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Powers, Steven, Gregory, Susan & Thoutenhoofd, Ernst. D. 1998: The educational achievements of deaf children: a literature review. –
https://www.researchgate.net/publication/310162300_The_educational_achievements_of_deaf_children_a_literature_review 15.1.2017
- Takkinen, R. 2003. Viittomakielen omaksuminen äidinkielisessä ja kuulevassa viittomakieltä käyttävässä ympäristössä. Puhe ja kieli, 23:3, 159-172. – <https://journal.fi/pk/article/view/65015> 12.2.2018

Aineistolähteet:

- Opetushallitus 2015: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

LIITTEET

Liite 1. Viittomakielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1-2 (POPS 2014: 116.)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen		
T1 ohjata oppilasta ilmaisemaan itseään viittomakielellä ja edistää oppilaan ajatusten, kokemusten ja mielipiteiden esittämisen ja kysymisen taitoja sekä kannustaa häntä kertomaan tarinoita	S1	L1, L2
T2 rohkaista oppilasta kehittämään viittomakielisen keskustelun taitoja ja arvioimaan omia vuorovaikutustaitojaan	S1	L1, L2
T3 kannustaa oppilasta toimimaan yksin ja ryhmässä vahvistuen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, myös draaman avulla	S1	L2, L7
Tekstien tulkitseminen		
T4 herättää oppilaan kiinnostus viittomakielisiä ja kuvallisia tekstejä kohtaan ja aktivoida oppilasta jakamaan niistä kokemuksia ja ajatuksia	S2	L2, L4
T5 virittää oppilaan mielikuvitusta ja ajattelutaitoa	S2	L1
Tekstien tuottaminen		
T6 ohjata oppilasta saamaan myönteisiä tuottamisen, yhdessä tekemisen ja jakamisen kokemuksia sekä harjoittelemaan erilaisten esitysten suunnittelua ja toteuttamista	S3	L2, L6, L7
T7 tarjota oppilaalle tilaisuuksia kertoa ja kuvata asioita ja tiedonhankinnan tuloksia sekä innostaa häntä tuottamaan monimuotoisia esityksiä	S3	L1, L4, L5
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen		
T8 herätellä oppilaan kielitietoisuutta ja ohjata tekemään havaintoja kielestä ja kielenkäytöstä sekä auttaa huomaamaan, että omalla kielenkäytöllä on vaikutusta toisten kielelliseen käyttäytymiseen	S4	L1, L3
T9 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tutustua viittomakielisen ja muun kulttuurin eri muotoihin ja perinteisiin sekä ohjata häntä arvostamaan omaa kieltä ja kulttuuria sekä kielten ja kulttuurien moninaisuutta	S4	L1, L2
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena		
T10 ohjata oppilasta kehittämään viittomakielen taitoaan eri oppiaineissa ja ohjata hyödyntämään äidinkielen taitoa kaikessa oppimisessa	S5	L1, L2, L3
T11 rohkaista oppilasta omaksumaan tiedonhaluinen tapa opiskella sekä kehittämään monilukutaitoaan	S5	L1, L4, L7

Liite 2. Viittomakielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 1-2 (POPS 2014: 117.)

S1 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen: Kartutetaan viittomistoa, leikitellään kielellä, kerrotaan omista kokemuksista, havainnoista ja tiedoista. Keksitään omia mielikuvitustarinoita huomioiden kertomuksen peruselementit: tapahtumapaikka ja -aika, juoni ja henkilöt. Harjoitellaan ympäristön kielellistä jäsentämistä ja nimeämistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

S2 Tekstien tulkitseminen: Visuaalista lukutaitoa harjoitellaan tulkitsemalla viittomakielisiä tekstejä ja muita kuvallisia lähteitä. Niiden pohjalta harjoitellaan kysymysten tekemistä ja niihin vastaamista. Kartutetaan viittomistoa keskustelemalla teksteistä ja jakamalla lukukokemuksia niistä. Työstetään rooli-, draama- ja teatterileikin sekä monimediaisten oppimisympäristöjen avulla erilaisia viittomakielisiä tekstejä.

S3 Tekstien tuottaminen: Harjoitellaan tekstien tuottamista yksin ja yhdessä sekä leikitellään kielellä. Keskustellaan tuotetuista teksteistä yhdessä ja harjoitellaan palautteen antamista ja saamista. Harjoitellaan sormiaakkoset ja tutustutaan niiden käyttöön. Harjoitellaan viittomakielisiä vuorovaikutustaitoja muun muassa huomion herättämisen tekniikoita, katsekontaktia, viittojen optimaalista sijaintia, puheenvuoron ottamista, vuorottelua keskustelutilanteessa, ajatusten ja mielipiteiden perustelua, aktiivista seuraamista ja kommentointia.

S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen: Tutustutaan erilaisiin kulttuurimuotoihin ja perinteisiin ja havainnoidaan viittomakielisen yhteisön käyttäytymisnormeja ja tapoja. Tutustutaan viittomakielisen yhteisön kulttuuriperinteeseen ja kulttuuritoimintaan.

S5 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena: Opetuksessa tutkitaan ja käytetään materiaalina erilaisia tekstejä, kuvia ja taulukoita rikastuttaen viittomistoa ja antaen mahdollisuuksia hyödyntää viittomakieltä eri oppiaineissa. Järjestetään tilaisuuksia tutkivaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen ja tarjotaan monipuolisia oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä monilukutaidon edistämiseksi.

Liite 3. 3.-6. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien tavoiteryhmien, sisältöjen ja arvioinnin teemat.

3.-6. vuosiluokat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Arvioinnin teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Arvioinnin teemat
Vuorovaikutus-tilanteissa toimiminen	Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaito	Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Sosiolingvistinen, Kulttuuritietoisuus	Funktionaalinen Sosiolingvistinen
Tekstien tulkitseminen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Sosiolingvistinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	Propositionaalinen Tekstuaalinen Opiskelutaidot Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaito Sosiolingvistinen	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaito	Tekstuaalinen Propositionaalinen Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen
Tekstien tuottaminen	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Organisatorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaidot	Tekstuaalinen Propositionaalinen organisatorinen Funktionaalinen Lukutaito Sosiolingvistinen Opiskelutaidot
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Organisatorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus	Organisatorinen Tekstuaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus Opiskelutaidot	Organisatorinen Propositionaalinen Kulttuuritietoisuus Funktionaalinen	Organisatorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Lukutaito Opiskelutaito Kulttuuritietoisuus	Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen Opiskelutaidot Lukutaito Funktionaalinen	Organisatorinen Propositionaalinen Lukutaito Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus Funktionaalinen Sosiolingvistinen
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena	Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat	Propositionaalinen Funktionaalinen	Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen			

Liite 4. 7.-9. vuosiluokan viittomakieli ja kirjallisuus - ja suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärien tavoiteryhmien, sisältöjen ja arvioinnin teemat.

7.-9. vuosiluokat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Viittomakieli ja kirjallisuus - oppimäärä Arvioinnin teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Tavoiteryhmien sisältöjen teemat	Suomen kieli ja kirjallisuus - oppimäärä Arvioinnin teemat
Vuoro-vaikutus-tilanteissa toimiminen	Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen funktionaalinen	Tekstuaalinen Organisorinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Sosiolingvistinen Funktionaalinen Kulttuuritietoisuus	Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Sosiolingvistinen funktionaalinen	Sosiolingvistinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	Funktionaalinen Sosiolingvistinen
Tekstien tulkitseminen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Organisorinen Propositionaalinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Funktionaalinen Lukutaito. Opiskelutaidot Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Lukutaito Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen
Tekstien tuottaminen	Tekstuaalinen Organisorinen Opiskelutaidot Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot	Organisorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Opiskelutaidot	Organisorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito Opiskelutaidot	Organisorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Opiskelutaidot Sosiolingvistinen	Tekstuaalinen Organisorinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Lukutaito Opiskelutaidot
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Tekstuaalinen Organisorinen Propositionaalinen Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen	Organisorinen Tekstuaalinen Propositionaalinen Funktionaalinen Sosiolingvistinen Kulttuuritietoisuus	Organisorinen Propositionaalinen Tekstuaalinen Kulttuuritietoisuus Funktionaalinen	Organisorinen Propositionaalinen Tekstuaalinen Kulttuuritietoisuus Funktionaalinen Sosiolingvistinen	Propositionaalinen Organisorinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Kulttuuritietoisuus Sosiolingvistinen Lukutaito Opiskelutaidot	Organisorinen Propositionaalinen Tekstuaalinen Funktionaalinen Kulttuuritietoisuus
Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena	Propositionaalinen Tekstuaalinen Metakognitiiviset strategiat	Organisorinen Opiskelutaidot	Tekstuaalinen, Propositionaalinen Metakognitiiviset strategiat Opiskelutaidot Funktionaalinen			