

**KERROMME KUULEVIEN KOULUSTA -  
VIITTOMAKIELISENÄ OPPILAANA YLEISOPETUKSESSA**

Ulla Sivunen

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Kevät 2007**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## ABSTRACT

Sivunen, U. Telling about school of hearings – being a signlanguage user in a public school. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Master thesis, 127 p.

Today, many deaf and hard-of-hearing children are now educated in public schools instead of special schools. Some of them are native signers whose perspective of mainstreaming has not been studied in Finland until now. The task of this case study was to explore and describe how it is like to attend public school as a native signer with sign language interpreters. This study consists of autobiographical, narrative and ethnographical approaches of bilingual mainstreaming. There are two cases in this study: the researcher who had been mainstreamed after reaching 6th grade and a pupil who has been mainstreamed since infancy and is currently in 6th grade.

The results are as following: sign language interpretation is necessary to accomplish the mainstream concept. Positive social relationships are essential as a part of the integration. The peers' skills in sign language, even weak, are seen as important. Intimate friends at a school have a great significance in adapting to the class community. The community of native signers, peers of same mother tongue, and families have a crucial role in developing a native signer's identity and self esteem.

Special schools and public schools are seen to have different functions. Inner knowledge and culture of native signers are present in special schools because of peers and teachers who share the same mother tongue and the signing environment. Education at public schools is better, but inadequate social relationships were often a problem.

Deaf and native signers' community is also a worldwide community. The growth and development of transnational/cosmopolitan identity is a part of native signers' identity in general. The pupil in this study has already received experiences of linking with native signers in foreign countries. According to this point of this view, educators should support the development of transnational identity of the native signer in order to improve their integration in the globalized society.

Keywords: narrative study, finnish sign language, peers, identity, self-esteem, reflection

## TIIVISTELMÄ

Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta - viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma, 127 s.

Nykyään monet kuurot ja huonokuuloiset oppilaat integroidaan yleisopetukseen. Osa integroiduista lapsista on viittomakielisiä, joiden näkökulmaa integraatiosta ei ole aiemmin Suomessa tutkittu. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista on käydä koulua yleisopetuksessa viittomakielen tulkin kanssa integroituneen viittomakielisen koululaisen näkökulmasta.

Tutkimuksessa tarkastellaan viittomakielisten lasten kaksikielistä integraatiota kokonaisvaltaisesti kahden tapauksen pohjalta. Aihetta lähestytään elämänkerrallisella ja narratiivisella metodilla, jolloin tämän tutkimuksen kohteena on kouluaikoinaan 90-luvulla 6:nnella luokalla yleisopetukseen integroitunut tämän tutkimuksen tekijä ja 6-luokkalainen ensimmäiseltä luokalta lähtien yleisopetukseen integroitunut viittomakielinen nuori.

Tutkimuksessa osoittautui, että viittomakielen tulkkaus on välttämätöntä integraation onnistumisessa. Positiiviset sosiaaliset suhteet ovat keskeisiä integraation mielekkääksi kokemisessa. Luokkatovereiden vähäisetkin viittomakielentaidot koetaan tärkeäksi. Läheisillä ystävillä on ratkaiseva merkitys luokkayhteisöön sopeutumisessa. Viittomakielisellä yhteisöllä, omakielisillä vertaistovereilla ja perheellä on suuri merkitys vahvan itsetunnon ja identiteetin rakentumisessa. Erityis- ja yleisopetuksessa nähdään olevan eri funktiot. Erityisopetuksessa korostuvat omakielinen kulttuuri ja viittomakielisen yhteisön sisäinen tieto omakielisestä ympäristöstä ja vertaistovereista johtuen. Yleisopetuksessa saadaan usein parempaa opetusta, mutta puutteelliset sosiaaliset suhteet ovat usein ongelmana.

Viittomakieliset ovat myös transnationaalinen yhteisö, johon kasvetaan. Tutkimuksen koululaisella on jo kokemuksia kansainvälisistä kohtaamisista ja yhdessäolosta. Viittomakielisen lapsen integraatiossa tulisi tukea viittomakielisen lapsen kaksi/monikielisen - ja kulttuurisen identiteetin omaksumista ja kehitystä.

Asiasanat: *narratiivinen tutkimus, suomalainen viittomakieli, integraatio, vertaistoverit, identiteetti, itsetunto, reflektiointi*

## ALUKSI

Olen ollut mielenkiintoisella, haastavalla ja opettavaisella matkalla tätä gradutyötäni tehdessäni. Paljon uusia ja yllättäviäkin asioita tuli vastaan. Aikaa kului retkelläni kokonainen vuosi, mikä meni kuin siivillä.

Olen iloinen, että olen osaltani kartuttanut tietoa integraatiosta lapsen näkökulmasta. Toivon, että tutkimusmatkani varrella keräämästäni tiedosta on hyötyä ja tukea silloin, kun viittomakielisen kuuron tai huonokuuloisen koululaisen perhe on valintojen edessä.

Olen kiitollinen Tutkiva Opettaja - verkoston monille elämäkerrallisille julkaisuille, jotka esimerkiksi rohkaisivat elämänmakuiseen, narratiiviseen tutkimusotteeseen. Kaikissa näissä vaiheissa olen saanut tukea ja valtavasti innoitusta ohjaajaltani Eira Korpiselta ja häntä haluan erityisesti kiittää työni valmiiksi saattamisesta. Viittomakielistä ohjaajaani, Päivi Rainoa kiitän myös tutkielmani oikoluvusta ja hyvistä huomioista.

Haluan kiittää eritoten läheisiäni, äitiäni ja sisartani, opiskelutovereitani ja ystäviäni, jotka kannustivat ja tukivat työn eri vaiheissa. Kansainvälisiä viittomakielisiä ystäviäni, varsinkin Jerry Puaa, kiitän käänösavusta. Thanks, Jerry!

Viimeiseksi, mutta ei suinkaan vähäisimpänä, haluan kiittää nuorta tutkimusmatkakumppania Koululaista. Oli hienoa jakaa koulutarinoita kanssasi!

Helsingissä 6. toukokuuta 2007

Ulla Sivunen

---

# SISÄLLYS

## ABSTRACT TIIVISTELMÄ ALKUSANAT SISÄLLYS

1	JOHDANTO TUTKIMUSMATKALLENI.....	8
1.1	Omat koulukokemukseni viitoittivat matkalle.....	8
1.2	Integraatio - ponnisteluja vai lapsikeskeisyyttä?.....	9
2	MINÄ JA KOULULAINEN - KEITÄOLEMME JA MITEN MATKAMME ALKOI? .....	11
2.1	Kohtaaminen.....	11
2.2	Minä ja Sinä .....	13
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄNI EVÄITÄ JA AJATUKSIA.....	15
3.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	15
3.2	Konstruktivistinen aineistolähtöinen tutkimus .....	18
3.3	Narratiivinen ja omaelämäkerrallinen tutkimus .....	21
3.4	Natiivi etnografia .....	24
3.5	Tutkimus prosessina ja opettajuuteen kasvamisena .....	25
4	TAVOITTEENA KAIKILLE YHTEINEN KOULU.....	27
5	ME OLEMME SUOMEN VIITTOMAKIELISIÄ .....	29
5.1	Kielivähemmistön edustajia vai kuntoutettavia vammaisia? .....	30
5.2	Historian ja kielitieteen kertomaa .....	32
5.3	Tulemme kontekstuaalisesta viestintäkulttuurista .....	33
5.4	Kuulumme kansainväliseen viittomakielisten yhteisöön .....	34
6	KOULUVAIHTOEHTOMME TÄNÄÄN .....	36
6.1	Kuurojenkoulussa eli kuulovammaisten erityiskoulussa .....	38
6.2	Kuulevien koulussa eli yleisopetuksessa.....	41
7	KOULULAISINA KUULEVIEN KOULUSSA.....	43
7.1	Kuulevien koulussa opetus on parempaa .....	43
7.2	Kuurojenkoulussa miinusta matkat, kauhean pitkät matkat mennä .....	47
7.3	Persoonallisuuksien kirjoja oppimassa .....	47
7.4	Ystävä luokassa .....	49
7.5	Minä pystynkin! - Voimaantuminen .....	53

8	MITEN SELVISIMMEKÄÄN? .....	56
8.1	Hei me ollaan viittomakielisiä kuuroja .....	57
8.2	Tarvitsemme tulkkausta – ammattilainen taikka kaveri.....	59
8.3	Kaksin kaunihimpi.....	61
8.4	Perhe, äidinkieli ja viittomakielisten yhteisö voimavarana.....	61
9	MINUUTTA ETSIMÄSSÄ.....	64
10	TUTKIMUSMATKAN LOPUSSA .....	67
10.1	Matkani löydöksistä .....	67
10.2	Visio tasa-arvoisesta koulusta.....	68
10.3	Tutkimusmatkani reflektointia .....	69
	LÄHTEET.....	72
	LIITTEET.....	77

# 1 JOHDANTO TUTKIMUSMATKALLENI

Kuuroja ja huonokuuloisia lapsia sijoitetaan yhä enemmän yleisopetukseen. Integroituista lapsista osa on viittomakielisiä. Tutkittua tietoa yleisopetuksessa olevien viittomakielisten lasten lukumäärästä ei ole, mutta heidän lukumääränsä on todennäköisesti vielä hyvin pieni. Jonkinlaisia viitteitä antaa kunnallisten erityisopetuslaitosten viittomakielisessä opetuksessa olevien oppilaiden määrä, joka on 216<sup>1</sup>. Integroitujen viittomakielisten lasten lukumäärä on melko varmasti edellä mainittua lukua huomattavasti pienempi, koska viittomakielisten lasten integraatio on vielä varsin uutta.

Suomessa on tutkittu hyvin vähän SVK-tulkkiä<sup>2</sup> käyttävien viittomakielisten koululaisten integraatiota yleisopetukseen. Useimmat kuurojen ja huonokuuloisten lasten integraatiota koskevat tutkielmat ovat usein keskittyneet sellaisiin kuuroihin tai huonokuuloisiin lapsiin, jotka eivät ole viittomakielisiä ja käyvät koulua ilman SVK -tulkkiä. Integroituneen lapsen näkökulma yleensäkin on ollut hyvin vähän esillä tähänastisissa tutkimuksissa ja aiheetta on tarkasteltu ulkopuolisen näkökulmasta (mm. Jokitalo & Sahi 2003, Ala-Mattila & Konu 2003, Jukkala & Kilponen 2001).

Tämä pro gradu -tutkielma on ensimmäinen laatuaan, jossa sekä tutkija että tutkittava ovat molemmat viittomakielisiä ja jakavat saman kulttuurisen viitekehyksen ja kokemusmaailman. Minä itse kielellisen ja kulttuurisen vähemmistön edustajana ja viittomakielisenä tutkijana, tarkastelen tämän tutkielman integraatioita ennen kaikkea kieleni ja kulttuurini näkökulmasta.

Tämä aineistolähtöinen tapaustutkimus tarkastelee viittomakielisten lasten kaksikielistä integraatiota kokonaisvaltaisesti kahden tapauksen pohjalta. Lähestyn tutkimusaihetta omaelämäkerrallisella metodilla, jolloin tämän narratiivisen tutkimuksen kohteena on tutkija, minä itse ja tämän päivän koulua käyvä 6:nnetta luokkaa käyvä nuori *Koululainen*<sup>3</sup>, joka toimii eräänlaisena tutkimusmatkakumppanina.

Tutkielman viittomakielisten integroituneiden koululaisten äidinkieli on suomalainen viittomakieli, joka on suomen kielen rinnalla koko kouluajan. Tutkimustehtävänä on selvittää, millaista on käydä viittomakielisenä koulua yleisopetuksessa integroituneen viittomakielisen näkökulmasta. Tutkimuksessa kuvailen ja vertailen kahden integraatiotapausten luonnetta vuodelta 1994 ja 2006 kertomusten pohjalta. Tutkimuskohteina ovat tämän päivän peruskoulun

---

1 Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006, 66.

2 Suomalaisen viittomakielen tulkki

3 Tutkimukseni toinen yleisopetukseen integroitunut oppilas esitellään roolinimellä *Koululainen* tunnistettavuuden välttämiseksi.

6-luokkaa käyvä 12-vuotias viittomakielinen Koululainen ja tutkija, minä itse, samanikäisenä 90-luvun puolivälissä kuudennella luokalla ollut koululainen.

Tällä tutkimusmatkallani korostuu itsereflektointi ja oman integraationi syvempi tarkastelu johtuen tutkimuksen subjektiivisesta luonteesta. Koululaisen kanssa käydyt keskustelut avarsivat ja auttoivat integraatiokokemusten hahmottamisessa ja niiden ymmärtämisessä.

Tarkastelen integraatioitamme paitsi omaelämäkerrallisen tekstien, myös koulunkäyntiini liittyvien henkilöiden haastattelujen ja muiden siltä ajalta löytyneiden lähdeaineistojen pohjalta. Koululaisen integraation tarkastelu perustuu pitkälti suulliseen lähdeaineistoon Koululaisen kanssa käydyistä keskusteluista ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvien henkilöiden haastatteluista.

Tämä tutkielma on samalla katsaus viittomakielisten aseman muuttumisesta ja kehittymisestä yhteiskunnassamme, joka näkyy viittomakielisten lasten integraatiomahdollisuuksissa ja Koululaisen koulunkäynnissä joka päivä.

## **1.1 Omat koulukokemukseni viitoittivat matkalle**

Tämän pro gradu -tutkielmani juuret ulottuvat kauas omiin koulukokemuksiini yleisopetuksessa. Vietin suurimman osan koulu- ja lukiovuosistani integroituneena yleisopetuksen luokkaan viittomakielen tulkin avulla, jolloin olin kahta ensimmäistä vuotta lukuun ottamatta ainoa viittomakielinen luokassani. Erikielisyyteni ja -kulttuurisuuteni asettivat minut eri asemaan luokassani. Jouduin kohtaamaan ja miettimään asemaani luokassa ja toveripiirissä, koska olin monin tavoin erilainen kuin muut. En kuullut hyvin, kommunikoin mieluummin viittomakielellä ja käytin SVK:n tulkkia. En kuitenkaan kokenut erilaisuuttani negatiivisena asiana, mutta joskus koin sen hämmentävänä.

Viittomakielisyyteni ja kuurouteni usein kiinnosti koulutovereitani, mutta joskus se myös erotti minut heistä. Välituntisin ilman tulkin läsnäoloa en pysynyt kaikessa keskustelussa ja toiminnassa mukana. Äidinkieltäni jonkin verran osanneet koulutoverit olivat tärkeitä minulle. Koulunkäyntini oli pitkälti sosiaalisten suhteiden kartoitusta ja oman asemani määrittelyä siinä.

Kiinnostukseni kuuron viittomakielisen lapsen sosiaalisiin suhteisiin ja asemaan yleisopetuksessa syveni opettajakoulutukseni aikana. Sain keskustella aiheesta muiden opettajaopiskelijoiden kanssa ja lukea integraatiokirjallisuutta osana opintojani. Huomasin että kirjallisuudessa ja tutkimuksissa huomio on useimmiten lapsen koulumenestyksessä. Näissä ei useimmiten ole lapsen omaa näkökulmaa ja kokemuksia selvitetty, vaikka lapselle koulutoverit ja luokkayhteisö ovat tärkeitä, eikä niinkään koulumenestys.

Ajatellessani omia kouluvuosiani yleisopetuksessa muistan lähinnä luokkatovereitani, parhaimpia kavereitani, opettajiani ja kokemiani tunteita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, luokassa ja välitunneilla. Omien kokemuksieni pohjalta voin todeta, että itse kouluopetus ei ollut tärkeintä, sillä



niistä minulla ei ole paljon muistoja. Koulumuistojani ovat ennen kaikkea ihmiset ja tilanteet - luokkatoverini, opettajat, parhaimmat ystävät, hauskimmat ja ikävimmät hetket kavereiden kanssa tai yksin. Muistan, miltä tuntui jatkuva kysely ja epävarmuus siitä mitä luokassa tai välitunneilla todella tapahtui. En kuullut tai olin aina vähintään jäljessä luokkatovereiden välituntikeskusteluista tai luokan vapaahetkinä. Vaikka minulla oli viittomakielen tulkki, tulkkaus oli taattu ainoastaan oppitunneilla lähinnä silloin kun vain yksi kerrallaan puhui. Niistä ohjatuista hetkistä minulla ei kuitenkaan ole paljon muistoja, vaan muistoni liittyvät vapaaseen, ei-kontrolloituun vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Luokan ja välituntien sosiaalinen elämä on paljon enemmän kuin hallittua vuoropuhelua: koulutoverit puhuvat samanaikaisesti, päällekkäin ja tilanteet voivat vaihtua salamannopeasti. Näissä tärkeissä hetkissä toisten kanssa olin lähes poikkeuksetta yksin ilman tulkkia, ja jouduin ponnistelemaan kovasti erilaisin strategioin, että ymmärtäisin mistä oli kyse ja oloni olisi siedettävä. Usein vain seurasin muita paikasta toiseen ymmärtämättä, mitä tapahtui, kuka sanoi mitään ja miksi.

Olin käynyt suurimman osan ala-asteen vuosistani kuulovammaisten erityiskoulussa, josta siirryin yleisopetukseen kuudennella luokalla. Minulla oli jatkuva vertailuprosessi koko kouluajan, havainnoin ja pohdin eroja vanhan ja uuden koulun välillä. Monet oppiaineetkin tuntuivat erilaisilta eri ympäristössä, eri opettajien opettamana ja viittomakielen tulkin välityksellä.

## **1.2 Integraatio - Ponnisteluja vai lapsikeskeisyyttä?**

Pohtiessani koulukokemuksiani kuurona viittomakielisenä kuulevien maailmassa pääällimmäisenä muistona ja tunteena on jatkuva ponnistelu. Jouduin ponnistelemaan, jotta ymmärsin muita, ja jotta muut ymmärtäisivät minua. Ponnistelin, jotta olisin rohkea, mitään pelkäämätön ja että minua pidettäisiin mukavana ja fiksuna. Minulle oli tärkeää, mitä muut ajattelivat minusta. Jouduin ponnistelemaan pärjätäkseni koulussa - vähiten oppiaineissa, eniten sosiaalisissa suhteissa ja kommunikaatiossa toisten kanssa. Tässä ponnistelussa viittomakielisyyteni oli pelastusrenkaani. Minulla oli viittomakielen tulkki aina saatavilla ja koulutoverini selittivät viittoen ja sormittain asiat, joista en päässyt selvyyteen.

Mielestäni integraatiossa kuuro tai huonokuuloinen lapsi ei voi koskaan olla täysin tasa-arvoisessa asemassa. Auditiivisesti orientoituneessa koulumaailmassa on mahdotonta olla tasa-arvoisena puuttuvalla tai muuten heikommalla kuulolla. Joskus integraatio on kuitenkin paras vaihtoehto, kuten minun ja Koululaisen tapauksessa. Kaksikielisyttäni ja -kulttuurisuuttani ei osattu tai tiedetty aikanani tukea, mutta tämän päivän koulua käyvä Koululaisen kielelliset ja -kulttuuriset tarpeet on huomioitu paremmin.

Erilaisista kielitaustoista riippumatta meitä kaikkia yhdistää päivittäinen väistämätön ponnistelu auditiivisesti orientoituneessa koulumaailmassa ja

toverisuhteissa. Laadullista tutkimustietoa kuuron tai huonokuuloisen lapsen integraatioista nimenomaan lapsen näkökulmasta on tehty hyvin vähän, puhumattakaan viittomakielisen lapsen integraatiosta. Tällä tutkimustyölläni haluan tuoda esille omia ja tämän päivän koulua käyvän Koululaisen kokemuksia koulunkäynnistä viittomakielisenä ja löytää yhteisiä ja erottavia tekijöitä kokemuksillemme.

Minun ja Koululaisen kaksikielisyys oli ja on epäilemättä kantava voima integraatiossamme, ja sitä on tarkoitus myös eritellä tässä tutkimuksessa. Tästä tutkimuksesta saadulla tiedolla integraatiota voitaisiin kehittää viittomakieliselle kuurolle tai huonokuuloiselle lapselle paremmin soveltuvaksi, kaksikielisemmäksi ja -kulttuurisemmaksi, josta hyötyisi myös koko muu luokka.

Mielestäni opettajien, vanhempien ja muiden kasvattajien tulisi olla kriittisempiä lapsen kouluponnistelujen suhteen. Inklusiivisen koulutusajattelun mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus yhtä sujuvaan ja esteettömään koulunkäyntiin kuin kaikilla muillakin ikätovereilla. Kuten edellä esitin, huonokuuloinen tai kuuro lapsi ei voi käydä inklusiivista koulua ilman ponnisteluja. Jonkinlainen rajanveto ponnisteluissa on kuitenkin tarpeen, ja tavoitteena tulisi olla lapsen kouluympäristön kehittäminen niin esteettömäksi kuin mahdollista.

Toivon että tämä työni olisi tukena ja neuvona kuurojen tai huonokuuloisten lasten vanhemmille, opettajille ja muille, jotka ovat kiinnostuneita viittomakielisen lapsen näkökulmasta ja kaksikielisyyden ja -kulttuurisuuden säilyttämisestä integraatiossa.

## 2 MINÄ JA KOULULAINEN - KEITÄ OLEMME JA MITEN MATKAMME ALKOI?

*Sinä kohtaa minut. Minä astun välittömään yhteyteen siihen. Siten yhteys on valitukseksi tulemista ja valitsemista, passiivoista ja aktiivoista samalla kertaa.*

— —

*Perussana Minä - Sinä voidaan sanoa vain koko olemuksella. Keskittyminen ja sulautuminen kokonaiseksi olemukseksi ei voi koskaan tapahtua ilman minua. Tarvoitsen Sinän tullakseni; tullessani Minäksi sanon Sinä. Kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista.*

— —

*Yhteys Sinään on välitön. Minän ja Sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei ennakkotietoa eikä kuvittelua. — — . Minän ja Sinän välillä ei ole pyrkimystä, pyydettyä eikä ennakoitua. (Buber 1993, 33–34.)*

Tämä tutkielmani perustuu suurelta osin minun ja Koululaisen dialogiimme, jossa käymme Minä-Sinä-vuorottelua. Taustafilosofiana tässä työssä ja Koululaisen kanssa käydyissä keskusteluissa on Martin Buberin (1878–1965) dialogifilosofia. Buberin (1993) Minä-Sinä -filosofia näkee ihmisen maailman ja olemassaolon kaksitahoisena johtuen ihmisen kaksitahoisesta kommunikoinnista. Tämä kaksitahoisuus johtuu maailman kielellisestä perustasta: "kieli ei ole ihmisessä, vaan ihminen kielessä" (Buber 1993).

Buber (1993) käyttää käsitettä *perussanapari* kuvaamaan maailmassa vallitsevia kahdenlaisia suhteita, joita ovat Minä-Sinä- ja Minä-Se -suhteet. Näistä suhteista vain Minä-Sinä-suhde edustaa autenttista dialogista kohtaamista. Minä-Se-suhde puolestaan tarkoittaa ihmisen luontoon kuuluvaa esineellistävää ja kategorisoivaa taipumusta. Ihmisen kokemus maailmasta kuuluu perussanaan Minä-Se (Buber 1993, 28). Se-suhteessa ihminen vain kokee mutta Sinä-suhteessa ihminen on yhteydessä toiseen, eikä vain koe toista: " Sitä ihmistä, jolle sanon Sinä, en koe. Vaan olen yhteydessä häneen, pyhässä perussanassa" (Buber 1993, 30). Nämä Buberin (1993) ajatukset kuvaavat kohtaamisiamme ja dialogejamme tällä tutkimusmatkalla.

## 2.1 Kohtaaminen

Tutkimusmatkani Koululaisen kanssa alkoi kesäkuisena päivänä hänen naapurinsa pihalla. Olin maalaisidyllissä keskellä suuria peltoja. Koululaisen äiti kyyditsi minut pitkin mutkittelevia teitä naapurinsa pihaan, jossa Koululainen kuulemma oli. Saimme Koululaisen näkyviin. Hän oli takaa-ajoleikissä naapurinsa kanssa suuressa varastohallissa. Heillä oli leikkipyssyt ja he jahtasivat toisiaan.

Kiinnostukseni heräsi heti – miten viittomakielinen Koululainen ja suomenkielinen kuuleva naapuri kommunikoivat yhdessä? Kokemuksesta tiesin, että kuuron ja kuulevan erikielisten toverusten kommunikaatiotavat vaihtelivat suuresti. Jotkut kuulevista lapsuuden leikkitovereistani oppivat taitaviksi viittomakielen käyttäjiksi tai sormittajiksi, tai sitten kommunikoitiin selvästi artikuloiden. Ilahduin aina kovasti, jos kuuleva kaverini oppi edes hieman kieltäni, sillä se helpotti oloani. Minun ei tarvinnut niin kovasti ponnistella, että ymmärtäisin kaveriani. Niin moni asia riippui kommunikaation sujuvuudesta. Esimerkiksi leikkiä ei voinut aloittaa tai jatkaa, jos ei syntynyt molemminpuolista ymmärrystä. Takana häilyi myös pelko, että kuuleva suomenkielinen kaverini pitäisi minua tyhmänä tai tylsänä ymmärtämishäviönsä vuoksi.

Toivoin, että Koululaisen leikkitoveri olisi samalla tavoin innostunut viittomakielestä kuten lapsuuden leikkitoverini. Pian Koululainen ja hänen naapurinsa huomasivat meidät, ja he sormittivat ja viittoivat jotain keskenään. Koululainen hyppäsi kyytiimme ja ajoimme Koululaisen kotiin. Olin iloinen Koululaisen puolesta, hänellä olikin mukava kaveri naapurissa.

Koululainen oli minulle entuudestaan tuttu. Viittomakielisten yhteisömmehan on sen verran pieni, että tunnemme melkein kaikki toisemme. Koululainen vaikutti aluksi vähän ujolta. Hän tiesi tutkimusaikomuksistani, koska hänen äitinsä oli kertonut yhteydenotostani. Juttelimme kuulumiset ja hän esitteli minulle kotitilaansa pyynnöstäni. Halusin päästä tutustumaan hänen lähiympäristöönsä, ja nähdä että missä hän leikkii ja viettää vapaa-aikaansa.

Törmäsimme Koululaisen vanhempaan kuulevaan sisarukseen ja isään, jotka olivat tilan töissä. Sisarus viittoi sujuvasti jotain Koululaiselle. Jokisen (2000b, 17) mukaan viittomakielisiksi voidaan laskea myös kuulevat sisarusparit, joilla on viittomakielinen kuuro sisarus. Tämäkin sisarus on yksi Suomen viittomakielisistä. Hänen kaltaisensa ovat kasvaneet viittomakielisessä ympäristössä ja SVK on myös heidän toinen äidinkieltensä. Heillä suomen kieli ohittaa kuitenkin ajan mittaan helposti viittomakielen aseman, koska lähiympäristössä ei ole paljon mahdollisuuksia viittomakieliseen keskusteluun ja toimintaan muutoin kuin kotona.

Hetkeä myöhemmin olohuoneessa kerroin tästä tutkimuksestani ja siitä, miksi halusin tehdä tätä. *"Nykyään yhä enemmän kuuroja lapsia käy kuulevien"*<sup>4</sup>

---

4 *Kuulevat* ovat viittomakielisten yhteisössä käytetty termi, joka tarkoittaa ei-viittomakielistä, kuulevaa henkilöä

*koulua. Minäkin kävin aikoinani, kuudennesta luokasta lähtien. Ajattelin että sinulla ja minulla voisi olla arvokasta ja hyödyllistä tietoa kerrottavaksi muille",* aloitin. Hän oli samaa mieltä. Kerroin, että hänen henkilöllisyytensä, sukupuolensa, koulunsa tai paikan nimet eivät tule esille tutkimuksessa. Hän voisi täten kertoa vapaasti kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Kysyin, sopiiko hänelle, jos tulisin muutaman kerran kesän ja syksyn aikana kylään juttelemaan näistä asioista myös videokameran kanssa.

Huomautin, että videotallenteet olisivat vain minun käyttöni muistini tueksi eikä kukaan muu näkisi niitä. Sovimme näin ja olin iloinen Koululaisen yhteistyöhalukkuudesta.

Katselimme Koululaisen koulukirjoja ja luokkakuvaa. Koululainen kertoi hieman koulustaan ennen kuin tuli kutsu ruokapöytään. Kotiinlähtöni aikaan illansuussa sovimme vielä, että tapaisimme seuraavana päivänä valtakunnallisissa suunnistuskisoissa, jossa Koululainen kilpailisi.

## 2.2 Minä ja Sinä

Minä, Ulla, olen perheeni kuopus ja toinen viittomakielinen lapsi. Suomalainen viittomakieli on äidinkieleni, koska minulla on vanhempi viittomakielinen sisko (Jokinen 2000a, 80). Syntyessäni perheessäni oli jo viittomakieltä, joten omaksuin ja opin viittomakielen heti syntymästäni lähtien. Suomen kieli on myös toinen äidinkieleni, sillä meidän perheessämme luettiin paljon kirjoja ja sarjakuvia. Rakastin satujen lukemista ja tarinointia ja minusta tulikin taitava tarinankertaja. Käytimme leikeissä ja peleissä vaihdellen sekä SVK:tä että suomea. Kehityin varhain kaksikieliseksi. Viittomakielisten kanssa viitoitin ja viittomakieltä osaamattomien kanssa puhuin, vaikka en pitänyt tuntemattomien ihmisten kanssa puhumisesta.

Aloitin kouluni pienessä kunnallisessa kuulovammaisten erityiskoulussa kuusivuotiaana. Luokassani oli korkeintaan viisi-kuusi oppilasta lisäkseni. Tätä pientä kuurojen koulua, kuten me viittomakieliset kuurot sitä kutsumme, kävin kuudennen luokan alkuun asti. Viimeinen ala-asteen vuoteni 1992–1993 meni integroituneena SVK-tulkin kanssa lähikouluuni, jolloin olin 13-vuotias. Minun lisäksi oli toinenkin viittomakielinen luokkatoveri samassa luokassa. Kouluni oli runsaan 300 oppilaan Ruosniemen koulu luonnonläheisellä paikalla maaseudun ja kaupungin välissä, muutaman kilometrin päässä kotoani.

Koululainen on myös perheensä kuopus, ja hänelläkin on vanhempi viittomakielinen sisarus. Syntyessään viittovaan perheeseen hänen äidinkieltensä on luonnollisestikin suomalainen viittomakieli. Hän on tätä kirjoittaessa kuudetta luokkaa käyvä 12-vuotias. Toista kieltään, suomea, hän osaa hyvin lukea ja kirjoittaa. Hän kommunikoi viittomakieltä taitamattomien kanssa suomen kielen kirjoitetun muodon kautta, eli sormittamalla, kirjoittamalla ja huulioluvulla. Vuorovaikutus luokassa ja ohjattuina aikoina tapahtuu pääsääntöisesti viittomakielen tulkin välityksellä, kuten minullakin.

Kolme ensimmäistä kouluvuotta menivät pienessä kyläkoulussa, joka

---

sittemmin lakkautettiin. Koululaisen luokka on pysynyt samana ensimmäisestä luokasta lähtien ja luokanopettaja on vaihtunut koko tänä aikana vain kerran. Viimeiset kolme vuotta Koululainen on käynyt isompaa, noin 300 oppilaan lähikoulua.

Koululainen on käynyt esikoulusta lähtien kerran viikossa Suomen suurimpiin kuuluvassa viittomakielisten lasten erityiskoulussa. Hän käy neljä päivää viikossa lähikouluun ja on päivän viikossa erityiskoulun viittomakielisessä ympäristössä. Tämä erityiskoulu ei ole lähinnä oleva viittomakielinen erityiskoulu, vaan sijaitsee puolentoista tunnin matkan päässä Koululaisen kotoa.

Olemme kumpikin taustoiltamme aika samanlaisia, mutta integraatioitamme on toteutettu ja toteutetaan eri tavalla. Kävin kuudennen luokkani vuonna 1992–1993, joten minun integraatiostani on kulunut aikaa yli kymmenen vuotta. Ihminen on sidoksissa aikaansa, joten minun ja koululaisen integraatioista näkyy myös aikamme henki. Tänä kuluneena aikana SVK:n ja viittomakielisten asemassa on tapahtunut paljon edistystä. SVK sai perustuslaillisen vähemmistökielen aseman vuonna 1995, omakielinen opettajakoulutus aloitettiin Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1998 ja viestintä- ja opetusteknologia on kehittynyt huomattavasti.

Erittelen taulukossa 1 tarkemmin ne viitekehukset ja taustatekijät, jotka erottavat ja yhdistävät minua ja Koululaista. Tämä viitekehys vaikuttaa jatkuvasti kokemustemme ja narratiiviemme taustalla, minkä pyrin ottamaan huomioon tutkimusaineiston tulkinnassa ja analyysissä.

TAULUKKO 1 Minun ja Koululaisen henkilökohtaisten viitekehysten vertailutaulukko. Y=Yhdistävä tekijä, E= Erottava tekijä.

1990-luvun koululainen (Minä)	2000-luvun Koululainen
Y- Kuuro viittomakielinen Y- Kuurojen yhteisössä kasvanut (viittomakielinen kuuro vanhempi sisarus)	Y- Kuuro viittomakielinen Y- Kuurojen yhteisössä kasvanut (viittomakielinen kuuro vanhempi sisarus)
YE- Kaksikielinen (viittomakieli, kirjoitettu ja puhuttu suomi)	YE- Kaksikielinen (viittomakieli, kirjoitettu, sormitettu suomi)
E- Integraatio 90-luvulla E- 6.nnen luokan alkuun asti erityisopetuksessa E- Täysiaikainen integraatio E- Integraation kaksi ensimmäistä vuotta toisen viittomakielisen kuuron kanssa	E- Integraatio 2000-luvulla E- Käynyt koko koulunsa yleisopetuksessa E- Osa-aikainen integraatio(1 päivä viikossa kuulovammaisten erityiskoulussa)

Minua ja Koululaista yhdistävä tekijä, äidinkielemme viittomakieli, vaikuttaa pitkälti siihen, miten tulkitsemme maailmaa. Tulkintatapamme on siten pitkälti samanlainen tässä suhteessa. Kaksikielisyytemme funktionaalinen luonne poikkeaa hieman toisistaan – osaamme suomea, mutta käytämme sitä eri tavoin. Minä käytän sitä myös sen puhutussa muodossa, ja Koululainen käyttää suomea sen kirjallisessa muodossa. Taulukossa 1 ilmenee, että integraatioitamme toteutettiin hieman eri tavoin. Nämä tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, miten koimme integraation.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄNI EVÄITÄ JA AJATUKSIA

Tässä luvussa erittelen tarkemmin tutkielmassani käytettyjä metodeja ja taustafilosofiaa. Tutkielmani on aineistolähtöinen narratiivis-etnografinen tapaustutkimus, ja tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, päiväkirjamerkinnöistä ja elämäkerrallisista teksteistä. Monipuolisen aineiston lisäksi tutkimusta rikastuttaa sen kaksikielisyys ja -kulttuurisuus, sillä tämä tutkielma on syntynyt kahden kielen, suomen ja suomalaisen viittomakielen pohjalta.

Tutkimusaineiston hankinnassa, haastatteluissani lähipiiriini kuuluvien ihmisten kanssa ja keskusteluissa tutkimusmatkakumppanini Koululaisen kanssa olen käyttänyt pääasiallisesti äidinkieltäni, suomalaista viittomakieltä. Oman kertomukseni kirjallinen tuottaminen, tutkimuksen raportointi ja teoreettisen viitekehyksen rakentaminen puolestaan tapahtui suomen kielellä. Olen siten operoinut kahdella kielellä koko tämän tutkimusmatkani aikana ja toiminut myös kielen- ja kulttuurinkääntäjänä. Haluan korostaa tätä, koska tutkielmani on ennen kaikkea elämäkerrallinen, narratiivinen tutkimus, jolloin tutkimus rakentuu kertomuksille. Kieli- ja kulttuurisidonnaisten merkitysten löytäminen tutkimusaineistostani ja niiden välittäminen mahdollisimman optimaalisesti kieleltä toiselle on ollut yksi tutkimukseni haasteista.

Tässä tutkielmassa myös tutkija on tutkimuksen subjektina. Ellis ja Bochner (2000) puolustavat omaelämäkertatutkijan oikeutta kirjoittaa tutkimuksestaan ensimmäisessä persoonassa, minämuodossa, joka poikkeaa totutusta akateemisesta kirjoitustavasta. Yleensä tieteellisissä julkaisuissa asioista kirjoitetaan passiivimuodossa tai kolmannessa persoonassa, joka tekee tekstistä lukijalleen etäisen ja abstraktin. (Ellis & Bochner 2000, 733–744.) Perinteinen, akateeminen passiivimuotoinen kirjoitustapa tuntuikin mahdottomalta kirjoitustavalta tutkielmassani, kun tarkoituksena on kuvata henkilökohtaista tutkimusmatkaani ja tutkimuskohteitani – minua itseäni ja Koululaista. Haluan, että tutkimustyöni on elämänläheinen, ajatuksia ja tunteita

herättävä. Pyrkimykseni on tavoittaa lukijani, Sinut, mukaan ajattelemaan, jakamaan ja elämään minun ja Koululaisen tarinaa.

### 3.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tässä tutkimuksessa on kaksi tapausta, minä ja Koululainen. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuus käsitetään moniulotteisena. Tapahtumat ja asiat ovat monisyisiä, ja ne muovaavat toinen toisiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152.) Koulunkäynti ja integraatio ovat laajoja kokonaisuuksia, jotka sisältävät monenlaisia ilmiöitä ja asioita. Pohdintojen jälkeen päätin olla pilkkomatta integraatiota osiin muutoin kuin datan keruuvaiheessa, ja olla avoin kaikelle mikä nousee tutkimusaineistosta.

Laadullinen tutkimus on läheinen, strukturoimaton, rikas, syvä ja teoriaa luova (Hirsjärvi ym. 1997, 124). Nämä piirteet kuvaavat hyvin tutkielmaani, jossa tutkittavina ovat minä itse ja toinen tutkittava. Tapaus on yleensä muista positiivisesti tai negatiivisesti erottuva mutta myös aivan tavallinen arkipäivän tapahtuma. Tapaustutkimuksessa tarkastelun kohteena voi olla jokin tietystä ympäristössä tapahtuva toiminta, tapahtumaketju, yksittäinen kohde, esimerkiksi koulun tai luokan toiminta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella yksittäisen ihmisen toimintaa ja hänen arkielämänsä eri ulottuvuuksia tietystä ympäristössä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10.) Tässä tutkimuksessani tarkastelun kohteena on viittomakielinen koululainen, ja hänen koulunkäyntinsä eri ulottuvuudet erikielisessä ympäristössä, ei-viittomakielisessä yleisopetuksen luokassa.

Tapaustutkimus voi olla kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoria luovaa. Teoriaa luovassa tapaustutkimuksessa yritetään selvittää, millaisia käsiterakenteita, malleja tai teorioita voidaan löytää jostain yksittäisestä tapauksesta. Saattaa olla, että tutkimuksesta ei löydy mitään uutta, mutta tapauksen kuvaus antaa lisää tietoa siitä, millainen maailma on. (Järvinen & Järvinen 2000, 78.) Tapaustutkimuksien tavoitteet ja toteutukset ovat erilaisia, mutta tutkimusten erilaisuuksista huolimatta kaikki tapaustutkimukset keräävät monipuolisilla ja erilaisilla tavoilla tietoa tutkittavasta tapauksesta. Tietoa kerätään haastatteluin, eri dokumenttiaineistoja keräten ja havainnoimalla. (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 10.)

Robinson (1995) määrittelee tapaustutkimuksen yksityiseksi, intensiiviseksi tutkimukseksi, jossa saadaan tietoa yksittäisestä tapauksesta tai useammasta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista. Tavoitteena on useimmiten ilmiöiden kuvailu. (ks. Hirsjärvi ym. 1997, 123.) Kvalitatiivinen tapaustutkimus on siis kuvailevaa tutkimusta, jossa on samoja piirteitä kuin historiantutkimuksessa. Tapaustutkimuksessa, samoin kuin historiantutkimuksessakin tutkimuslöydöille ja ilmiöille pyritään antamaan selitys. Parempi ymmärrys tutkittavasta edellyttää usein myös menneisyyden



tarkastelua. (Syrjälä ym. 1996, 10–11.) Tapauksen konteksti ja tapaukseen vaikuttavat tekijät on siten otettava tutkimukseen. Aiemmin luvussa 2 erittelin minun ja Koululaisen taustat, jotka ovat tämän tutkielman konteksteja.

Tapaustutkimus pitää sisällään epistemologisen kysymyksen eli sen, mitä tiedämme tiedosta. Usein ajatellaan, että tieto syntyy jonkin ilmiön yleisyyden perusteella, mutta myös yksittäisestä tapauksesta voimme oppia ja saada arvokasta tietoa. Tutkittaessa yhtä tapausta voimme ymmärtää paremmin yhden tapauksen kompleksisuuden ja siten ymmärtää paremmin muitakin tapauksia. (Denzin & Lincoln 2000, 435–436.)

Cunningham (1997) luokittelee tapaustutkimukset neljään intensiivimetodiin. Tutkimukseni kuuluu tulkitsevaan case-metodiin, joka on vähemmän täsmällinen ja provokatiivisempi. Tässä tutkimuksen lajissa on kuvauksia ja esimerkkejä uusista lähestymistavoista. Kuvaukset ovat usein osoituksia tiettyjen yksilöiden, yhteisöjen tai organisaatioiden menestyksestä. Tähän kuuluvat esimerkiksi elämänkerralliset tutkimukset. (ks. Järvinen & Järvinen 2000, 79.)

Laadullisen tutkimuksen todellisuus koostuu ihmisen luomista merkityksistä, joita tutkijan tehtävänä on tulkita ja ymmärtää. Tutkimuksessa on tällöin kysymys erilaisista tulkinnallisista tutkimuskäytännöistä (Denzin & Lincoln 2000, 3). Tutkijan tulee valita jokin tutkimuskäytäntö, joka tarkoittaa esimerkiksi teorian, metodologian eli tutkimuksen yleisen lähestymistavan tai tutkimusmenetelmän valintaa. Siten tutkija päättää, miten hän tarkastelee ja käsittelee tutkimusaineistosta löytämiään merkityksiä. Mistä näitä merkityksiä löytyy ja miten ne vaikuttavat meihin? Lehtosta (1996) lainatakseni:

*Merkitykset, arvot ja katsomukset saavat konkreettiset hahmonsia instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomusjärjestelmissä, tavoissa ja tottumuksissa, materiaalisien maailman ja sen esineiden käyttötavoissa. Nämä merkityskartat eivät sijaitse vain ihmisten päissä, vaan ne saavat myös kouriintuntuvia materiaalisia hahmoja niissä toiminta- ja käyttäytymismalleissa, jotka omaksumalla me todistamme kuuluvamme johonkin kulttuuriin. Juuri erilaisten merkityskarttojen ja symbolien verkkojen välityksellä me nautimme, kärsimme, rakastamme, vihaamme, tiedämme, arvioimme ja ymmärrämme. (Lehtonen 1996, 17–18.)*

Tässäkin tutkimuksessa on kyse piilevien merkitysten löytämisestä. Minun ja Koululaisen kertomukset sijoittuvat instituutioihin, kouluihin, joissa merkitykset, arvot ja katsomukset ilmenevät tapoina, toiminta- ja käyttäytymismalleina ja heijastuvat myös sosiaalisissa suhteissamme. Kumpikin, minä ja Koululainen, elämme kahdessa kulttuurissa, viittomakielisessä kuurojen ja suomenkielisessä kuulevien kulttuurissa. Käsittelemme kulttuurisia eli merkityksellisiä eroja jatkuvasti ymmärtääksemme paremmin toimintaympäristöämme, ja tässä tutkimuksessa onkin tarkoitus myös esittää, miten olemme ymmärtäneet kokemamme. Kokemuksemme yleis- ja erityisopetuksesta ovat olleet erilaisia, ei vain kielen ja kulttuurin osalta, vaan koska nämä opetuksen kentät eivät välttämättä kann

samaa merkityksmaailmaa. Tehtävänä tässä tapaustutkimuksessa on paitsi kuvailla kokemuksiamme, myös selvittää tulkintojani kertomuksiemme kantamista merkityksistä.

On huomattava, että tapaustutkimus on arvosidonnaista. Tutkijana olen mukana koko persoonallisuudellani, jolloin minun arvomaailmani vaikuttaa näkemykseeni tutkittavasta. Subjektiiiviset kokemukseni eivät saisi vaikuttaa mielivaltaisesti siten, että toiveeni ja ennakkoluuloni vaikuttaisivat tutkimustulokseen. Tutkijalla, minulla, on tapani, arvomaailmani ja olettamukseni ymmärtää tutkimuskohdetta. Ne on tiedostettava ja tuotava esille tutkimuksen raportoinnissa. (Syrjälä ym. 1996, 14-15.)

Seuraavissa luvuissa erittelen tarkemmin näkökulmaani kuuroudesta ja viittomakielisyydestä, joka edustaa myös viittomakielisen yhteisöni, maamme kieli- ja kulttuurivähemmistön näkemystä. Tämä arvomaailmani tulee varmasti näkymään tulkinnoissani. Lähestymistapani minun ja Koululaisen integraatioon on toisenlainen ja perustuu toisenlaiseen arvomaailmaan. Koen kaksikielisyyden ja -kulttuurisuuden rikkautena, jonka säilyttäminen integraatiossa ei ole helppoa ja joka vaatii erityistä huomiota. Erittelen tätä teemaa enemmän seuraavissa luvuissa.

### **3.2 Konstruktivistinen aineistolähtöinen tutkimus**

Tämän tutkielman taustafilosofia ja lähestymistapa on humanistis-konstruktivistinen, jossa todellisuus nähdään suhteellisena. Muissa tieteen filosofioissa todellisuus nähdään realistisena, mutta konstruktivistisessä tieteenfilosofiassa todellisuus on erilaista eri henkilöillä. Kukin katsoo todellisuutta omasta perspektiivistään, vaikka osa todellisuudesta voi olla yhteinen. (Guba & Lincoln 1994, Metsämuurosen 2003, 165 mukaan.)

Aineistolähtöiset tutkimusmenetelmät ovat joustavia, heuristisia strategioita, jossa pyritään tulkinnalliseen lähestymistapaan. Toisin kuin useimmissa tutkimussuuntauksissa, aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkijalla ei ole ennalta määriteltyjä luokituksia tai teorioita, joiden pohjalta tutkija analysoisi tutkimusaineistoaan. Tutkija ikään kuin antaa aineiston kertoa puolestaan. Pyrkimyksenä on löytää aineistosta merkityksiä, jotka edellyttävät tutkijalta tulkinnallista ymmärrystä. (Charmaz 2000, 510).

Aineistolähtöisiä tutkimusmenetelmiä on erilaisia, ja niillä on huomattavia näkemyseroja. Tässä tutkimusmenetelmäjatkumon toisessa ääripäässä, traditionaalisessa positivismissa todellisuus nähdään objektiivisena, jolloin tutkijan tehtävänä on pysyä neutraalina tarkkailijana. Tässä näkemystavassa tutkimusaineiston keruu on hyvin teknistä, jotta saataisiin mahdollisimman "puhdasta" aineistoa. Tämä näkemys on vastakohta saman jatkumon postmodernistille näkemykselle, mikä kuvaa hyvin jatkumon laajuutta. Tämän tutkielman tutkimusmenetelmä, konstruktivistinen aineistolähtöinen tutkimus sijoittuu näiden kahden ääripään välimaastoon. (Glaser, 1978; 1992, Charmazin 2000, 510 mukaan.)

Niin kotimaisissa kuin kansainvälisessä viittomakielisiä koskevissa tutkimuksissa on ollut harvinaista, että tutkittavat ja tutkija kuuluvat samaan kieli- ja kulttuuriyhteisöön. Tämä tutkielma on siten harvinaislaatuinen, koska tutkittava ja tutkija ovat molemmat viittomakielisiä. Yhteinen todellisuutemme on täten samanlaisempi. Tämä tukee entisestään konstruktivistista lähestymistapaani, jossa tutkija saa tietoa todellisuudesta siten, että tutkija ja tutkittava ovat interaktiivisesti toisiinsa yhteydessä. Tutkimuslöydökset kun perustuvat tulkintaan tutkittavista (Metsämuuronen 2003, 165). Tulkintani on täten lähempänä Koululaisen todellisuutta kuin jos joku ulkopuolinen ei-viittomakielinen tutkisi Koululaisen integraatiota.

Tämän tutkielman lähestymistapa tutkimuksen integraatioihin poikkeaa yleisestä suhtautumistavasta kuurouteen ja viittomakielisyyteen. Viittomakieliset voidaan nähdä joko terveinä kielivähemmistön edustajina tai patologisina, vammaisina tapauksina (Jokinen 2000a, Padden & Humphries 1998), sillä en näe viittomakielistä oppilasta vammaisena tai jotenkin vajavaisena. Tämän tutkielman kohteet, minä ja Koululainen olemme molemmat viittomakielisiä kuuroja ja kielellisen ja kulttuurisen vähemmistön edustajia. Kuulon ja mahdollisen puheen puuttumisen näen vain yhtenä ihmisen ominaisuutena, kuten hiusten tai silmien värin. Henkilökohtaisesti uskon, että kuurous ja viittomakielisyys antavat mahdollisuuden jopa rikkaampaan elämään. Kieleni ja yhteisöni ainutlaatuisuus itsessään takaa rikkaamman elämän, puhumattakaan yhteisöni kansainvälisestä luonteesta. Me viittomakieliset löydämme helposti paikkamme ja yhteisömme missä vain liikummekin. Erittelen yhteisöämme enemmän luvussa 5. Monista näkökulmani saattaa tuntua mahdottomalta, mutta se on tapani käsittää viittomakielisen henkilön todellisuus. Konstruktivistisessa tieteenfilosofiassa korostetaan todellisuuden subjektiivisuutta, joka on mielestäniärkevin tapa tutkia minun ja Koululaisen integraatiota.

Padden ja Humphries (1988, 69) toteavat, että tiede itsessään saattaa pitää sisällään normatiivisia arvoja. Valtaväestön hallinnoima tiede on niin vallitseva, että se saattaa jättää alleen erilaisen, pienen ihmisryhmän tiedon. Yleisesti ajatellaan, että kuuleminen ja puhetaito ovat itsestäänselvyksiä, ja siihen on pyrittävä kaikin keinoin. Viittomakielisten kuurojen julistukset oikeuksistaan viittomakieleensä ja kertomukset viittomakielen merkityksestä heille itselleen tulkitaan lähinnä henkilökohtaisina ja romanttisinkin kertomuksina. Monet ajattelevat, että kuurojen puolustava ja romanttinen suhtautuminen kieleensä johtuu heidän riippuvuudestaan viittotuihin kieliin. Sen sijaan ei-viittomakieliset ihmiset eivät itse näe olevansa samalla tavoin riippuvaisia puheesta. (Padden & Humphries 1988, 69.)

Aiemmissa kotimaisissa kuuron tai huonokuuloisen integraatiota käsittelevissä tutkimuksen integraatiotapauksissa koulunkäynnin kaksikielisyys ei ole ollut tavoitteena (Jokitalo & Sahi 2003, Ala-Mattila & Konu 2003, Jukkala & Kilponen 2001) tai sitä on tietoisesti vältetty (mm. Jukkala & Kilponen 2001). Näissä tutkielmissa on toistunut samanlainen kapea-alainen diskurssi, joka on valitettavan yleistä. Opetushallituksen ylitarkastaja Saulio

(2004) esimerkiksi on esittänyt, että kuurojen ja huonokuuloisten koululaisten ryhmä on erityisryhmistä kaikkein segregoitunein (ks. Hasan 2004). Lapsen viittomakielisyys nähdään usein riskinä, joka eristää lapsen muusta yhteiskunnasta ja luokkayhteisöstä. Tämä käsitys on perusteeton ja loukkaava.

Vähemmistöön kuuluvan pitää usein puolustaa asemaansa. Kuka tahansa johonkin vähemmistöön kuuluva nähdään usein poikkeavana. Siitä on lyhyt matka poikkeavan ryhmän leimaamiseksi ja käsittämiseksi "eristäytyneeksi ryhmäksi". Ryhmän ulkopuoliset ja enemmistöön kuuluvat sortuvat helposti tähän rasistiseen näkemykseen, kun toiseuden kohtaaminen tuottaa ongelmia.

Meitä vähemmistön edustajia ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri tulee aina toimimaan valtakulttuurilla ja -kielellä. Me viittomakieliset emme voi mitenkään "eristäytyä" yhteiskunnasta. Opiskelemme, harrastamme, käymme töissä pääasiallisesti kieliyhteisömmme ulkopuolella. Useimmilla meistä on myös ei-viittomakielisiä ystäviä ja tuttavii. Äidinkielisessä yhteisössä oleminen ja omakielisten kanssa toimiminen on aina vapaaehtoista.

Konstruktivistisessa aineistolähtöisessä tutkimusmetodissa todellisuus on monikerroksinen, relativistinen ja sisältää monia sosiaalisia todellisuuksia. Yhtä oikeaa todellisuutta ei ole olemassa, vaan kukin tarkastelee sitä omasta viitekehystänsä. Vuorovaikutuksessa minäkin tutkijana rakennan ja luon siihen merkityksiä ja vaikutan siten omalta osaltani vuorovaikutustilanteeseen ja tarkasteltavaan ilmiöön. Tutkija ei voi olla neutraali ja ulkopuolinen, vaan on enemmän osa tarkasteltavaa ilmiötä kuin siitä erillinen. Niinpä konstruktivistisessä aineistolähtöisessä tutkimuksessa pyritään luomaan yhteinen todellisuus tutkijan ja tutkittavien välillä. Tutkimuksen päämääränä on ennen kaikkea selvittää, mikä merkitys tutkittavilla ilmiöillä on tutkittaville ihmisille itselleen ja miten tutkittavat konstruoivat todellisuutensa. Tavoitteena ei ole saada totuutta sinänsä esiin vaan etsiä merkityksiä. (Charmaz 2000, 510, 524–526.) Tutkimuslöydökset ja tutkimuksen todellisuus ovat itse asiassa vuorovaikutusprosessin tulosta, joka puolestaan on sidoksissa sen ajalliseen, kulttuuriseen ja rakenteelliseen kontekstiin (Charmaz 2000, 523–524). Niinpä esitän tässä työssäni myös minun ja koululaisen dialogia, jaettua kertomusta, sellaisena kuin se oli litterointityön pohjalta. Tarkastelemme sosiaalista todellisuuttamme äidinkielemme ja kulttuurimme näkökulmasta.

Tutkimusaineiston runsaus on ominaista aineistolähtöiselle tutkimusperinteelle, koska tutkimusaineistoa voivat olla esimerkiksi keskustelut, havainnoinnit, tallenteet, jonkun tietyn organisaation raportit, päiväkirjat ja aikakauslehdet (Charmaz 2000, 514). Tutkimuksen yhtenä kriteerinä on kategorioiden saturaatio eli kylläntyminen. Tässä vaiheessa tutkimustulokset eivät kaipaa lisää tulkintoja tai selityksiä (Charmaz 2000, 520). Tutkimusaineistoni koostuu erilaisista lähteistä, jotka olen koodannut lähdemerkintöjä varten. Esitän ne seuraavassa taulukossa 2. Kutakin tutkimusaineistoa saattaa olla useampia johtuen eri ajankohdista, joiina keräsin aineistoani. Merkitsen myös ajankohdat koodien yhteydessä myöhemmissä luvuissani, kun viittaaan tutkimusaineistooni.

	TUTKIMUSAINEISTO	KOODI
1	Omaelämäkerrallinen teksti 3.6.2006 ja 09.08.2006	OMA (pvm.)
2	Keskustelut Koululaisen kanssa 18.8.06/ 23.8.06	KES (pvm.)
3	Tutkimuspäiväkirja 24.8.2006	TP
4	Muistiinpanot Koululaisen vanhemman kanssa käydyistä keskusteluista	MP
5	Siskoni haastattelu 22.8.2006	SH
6	Äitini MSN-haastattelu 31.10.2006	MSN
7	Keskustelu ystävän kanssa 7.1.2007	KY
8	Muistiinpanot ja omat havainnot	MP

Tässä konstruktivistisessä lähestymistavassa tutkimus ei etene lineaarisesti, vaan keräsin tutkimusaineistoa ja analysoin sitä samanaikaisesti. Luin tutkimusaineistoani moneen kertaan, kävin tarvittaessa keräämässä lisää aineistoa, muokkasin ja muutin analyysiani, kun aineisto sitä edellytti. Olin jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineistoni kanssa, esitin aineistolle kysymyksiä, olin avoin kaikille nouseville ideoille ja aavistuksillekin. Tämän spiraalimaisen työskentelyn edetessä rakensin ja kehitin teoriaani. (Glaser 1992, Charmazin 2000, 514, 519 mukaan.) Tutkimuksen analyysissa ja kirjoittamisessa voidaan käyttää analogioita ja metaforia (Charmaz 2000, 526). Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusmatka -metafora kuvaa hyvin tätä tutkimusprosessiani.

Aineistolähtöinen konstruktivistinen tutkimus on luovempaa ja antaa tutkijalle suuremman vapauden tutkia aineistoaan kuin perinteiset, tarkasti strukturoidut tutkimukset. Valmiita luokituksia ja teorioita ei ole, eikä dataa siten yritetä sovittaa ennalta määritettyihin malleihin. En silti voi väittää, etteikö minulla olisi ollut jonkinlaisia mielikuvia ja oletuksia ennen kuin aloitin tämän tutkimusmatkan.

Tutkimusaineiston keruuta varten olin tehnyt alustavia luokituksia, jotta saisin mahdollisimman kattavan aineiston. Jaoin integraation karkeasti viiteen luokkaan, joita ovat

- oppiaineiden opiskelu
- luokkatoverit ja sosiaaliset suhteet
- opettajat
- minäkäsitys ja tulevaisuuden odotukset
- koti ja vapaa-aika.

Viides kategoria, koti ja vapaa-aika, muodostaa kokemukseni mukaan perustan koulunkäynnille. Otin sen tästä syystä mukaan yhdeksi tutkimusalueekseni.

Tämän viiden kategorian pohjalta kirjoitin oman kertomukseni kustakin kategoriasta. Samaa alustavaa luokittelua käytin Koululaisen kanssa käymissäni keskusteluissa ja pyrin saamaan tietoa joka kategoriasta, kun tavoitteenani on kokonaisvaltainen kuvaus integraatiosta. Tässä aineistonkeruussa nämä kategoriat toimivat eräänlaisina välineinä mahdollisimman runsaan ja monipuolisen datan saamiseksi. Jotkut luokat voivat olla sisällöltään rikkaampia kuin toiset. Nämä kategoriat ovat siis datan luokittelua varten, eivätkä toimi tulkinnallisina välineinä.

Käytin tutkimusaineistoni analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, missä työskentely on spiraalimaista; Palaan aineistooni useamman kerran ajattelutyöni edetessä, kun reflektoin aineistoani tutkimuskirjallisuuteen ja toisinpäin. Etsin aineistosta nousevia koulunkäyntiämme kuvaavia teemoja, jotka voivat olla yhteisiä tai sitten vain jommankumman. Näistä teemoista rakentuvat johtopäätökseni ja tulkintani. (Niskanen 2002.)

### 3.3 Narratiivinen ja omaelämäkerrallinen tutkimus

Tässä tutkielmassa kertomuksilla on keskeinen asema. Tällaista narratiivista tutkimusta kutsutaan monella nimellä: elämäkertatutkimus, narratiivinen etnografia ja biografinen tutkimus. Tutkimusmetodikirjallisuudessa törmäsin näihin käsitteisiin, jotka tarkoittavat likimain samaa tutkimusperinnettä. Polkinghorne (1995) määrittelee narratiivisen tutkimuksen *laadulliseksi, ihmisen toimintaa kertomusten pohjalta kuvaavaksi tutkimukseksi*. (ks. Syrjälä ym. 1996, 139.) Opettajankoulutuksessa on alettu kerätä ja tutkia opettajien kertomia tarinoita työstään niin ulkomailla kuin Suomessakin (mm. Tutkiva opettaja -verkosto). Tämä elämäkerrallinen ja narratiivinen lähestymistapa on varsin uusi, ja on ollut käytössä suomalaisessa opettajankoulutuksessa vasta alle 10 vuotta.

Narratiivisella, elämäkerrallisella tutkimuksella on paljon annettavaa tieteelle ja myös suurelle yleisölle, sillä se edistää kulttuurienvälistä ja intersubjektivistä ymmärrystä toisista. Monessa ammatissa, kuten psykoterapiassa, opetus- ja muussa ihmisläheisessä työssä, edellytetään kykyä asettua toisen asemaan ja ajattelua toisen näkökulmasta. Menestyminen riippuu pitkälti siitä, miten ymmärrämme muita, jotka saattavat edustaa eri ikää, kykyjä, rotua, luokkaa ja kansallisuutta. Tämä on ajankohtaista, kun maailma kansainvälistyy ja kohtaamiemme ihmisten kulttuuriset taustat vaihtelevat. (Denzin & Lincoln 2000, 760.) Maclure (1993) toteaa, että narratiivisten metodien avulla yhteiskunnan marginaaliryhmien edustajat ovat voineet tuoda mielipiteitään ja kokemuksiaan julki (ks. Syrjälä ym. 1996, 139).

Narratiivinen tutkimus on luonteva tapa tarkastella tutkittavaa kohdetta, sillä ihminen on kautta aikojen käyttänyt tarinoita kohtaamiensa asioiden selittämiseen ja ymmärtämiseen. Lehtonen (1996) kirjoittaa, että ihmiset ovat selittäviä olentoja:

*Teemme päätelmiä todellisuudesta, sosiaalisista tilanteista ja itsestämme ja tuotamme tätä kautta itsellemme ja toisille käsityksiä siitä, mikä tämä maailma*

*on ja mikä osa meillä siinä on. – – . Ihmiset ovat etsineet syitä, seurauksia ja tarkoituksia kaiken kohtaamansa takaa. He ovat tehneet maailmaa itselleen merkityksellisiksi pohtimalla kokemuksiaan, kertomalla itselleen ja toisille tarinoita, tarkkailemalla ympäristöään ja tuottamalla sitä koskevia oletuksia. He ovat nähneet kaikkialla merkityksiä, malleja ja analogioita, verranneet kohtaamaansa jo aiemmin tuntemaansa. He ovat tulkinneet kaiken aikaa omia ja toisten tarpeita, motiiveja, haluja ja kykyjä sekä ennakoineet omissa toimissaan toisten reaktioita. – – . Tarinoihin tiivistyy tietoa, kokemuksia ja emootioita. Tarinoiden kertominen ei kuitenkaan ole vain taaksepäin katsomista, vaan tarinoilla on usein tärkeä merkitys myös tulevaisuutta koskevissa päätöksissä. (Lehtonen 1996, 16.)*

Tällä tutkimusmatkallani pohdin ja vertailin yhdessä Koululaisen kanssa koulutarinoitamme. Kumpikin olemme tehneet omia tulkintoja, oletuksia, syitä, seurauksia ja tarkoituksia kaikesta kohtaamastamme koulumaailmassa. Niistä syntyi koulutarinamme, joita olemme jakaneet toisillemme. Minun tarinastani Koululainen on tehnyt omat päätelmänsä, ja samaten päinvastoin. Koulutarinamme jakaminen on varmasti syventänyt ja laajentanut ymmärrystämme kohtaamistamme asioista yleisopetuksessa.

Narratiiviset tutkimukset voidaan jakaa kahteen osaan riippuen käytetystä lähestymis- ja analyysitavasta. Ensimmäisessä tavassa tutkimusaineisto kootaan kertomuksista ja analysoidaan perinteisellä tavalla tematisoimalla aineisto paradigmoihin. Toisessa tavassa puhutaan narratiivisesta analyysistä, jossa tavoitteena on yhtenäisen, selittävän kertomuksen luominen. (Syrjälä ym. 1996, 139.) Tässä tutkimuksessani on piirteitä kummastakin analyysitavasta. Pyrin löytämään aineistosta keskeisiä teemoja ja paradigmoja, ja toisaalta pyrin myös luomaan yhtenäisen kertomuksen tästä tutkimusmatkasta Koululaisen kanssa.

Tieteellisessä työssä on perinteisesti pyritty tuomaan esille tosiasioita, ja kirjoittaminen on ollut sen mukaista. Perinne on nykyään muuttumassa, ja tarinoiden totuudellisuudella ei ole enää niin suurta merkitystä. Miksi siis tutkia kokemuksia, joita ei voi varmuudella todistaa tosiksi? Kun on kyse omista tai toisen ihmisen subjektiivisista kokemuksista, ei olekaan mahdollista todistaa, että kokemus on varmasti tapahtunut ja tosi. Ihmisen kokemuksesta ei voi sellaisenaan vangita uudelleen tarkasteltavaksi ja analysoitavaksi. Kokemuksen saamaa merkitystä ihmiselle itselleen sen sijaan voidaan tutkia, mikä onkin narratiivisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. (Ellis & Bochner 2000, 751.)

Narratiivisen tutkimuksen kriteerinä on sen totuudenkaltaisuus (verisimilitude), jolloin lukija voi samaistua kirjoitettuun kokemukseen, kokea sen uskottavaksi, elämänmakuiseksi ja mahdolliseksi. Narratiivisen tutkimuksen kirjoittajan tavoitteena on saada lukija kokemaan kirjoittajan kokemuksen, pohtimaan kirjoittajan elämää ja oman elämän suhdetta siihen. (Ellis & Bochner 2000, 751.) Kertomuksiemme todenmukaisuutta ei ole mielestäni tarpeen kyseenalaistaa, koska minä ja Koululainen emme muutenkaan hyödy kuvitteellisten tapahtumien keksimisestä.

Narratiivista tutkimusta on kritisoitu siitä, että se antaa väärän

käsityksen elämästä ja luo kuvitteellisen rakennelman. Tutkimukset perustuvat ihmisten kertomuksiin ja kokemuksiin, jolloin niissä saattaa olla muistivirheitä ja kielivirheitä. On kuitenkin muistettava, että narratiivit ovat vain kertomuksia menneestä ajasta. (Ellis & Bochner 2000, 745.) Kertomuksia voidaan tuottaa monesta näkökulmasta. Yleisesti otettuna kirjoittamisen ja tarkastelun tapoja on monia. Täten voidaan puhua jatkumosta. Jatkumon toisessa päässä on tiede ja tosiasiat, ja toisessa päässä on taide ja merkitykset. Narratiivinen tutkimus on yksi modernin tutkimuksen suuntauksista, jossa keskeistä ei ole kokemusten totuudellisuus. Tällöin tämä tutkimuksen laji sijoittuu tieteen ja taiteen välimaastoon. (Ellis & Bochner 2000, 733–768).

Annoin ohjeeksi Koululaiselle, että hän voi kertoa vapaasti ja rehellisesti kokemuksistaan. Koululaiselle tuli hyvin selväksi, että hänen tarinansa osalta lukija ei tiedä kenen tarinasta on kyse. Minä itse tutkijana olen alusta pitäen pyrkinyt siihen, että voisin jakaa tarinaani muille ja edistää täten lapsikeskeistä tietoutta viittomakielisen lapsen integraatiosta, sen hyvistä ja huonoista puolista.

Omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa tavoitteena on dokumentoida konkreettisiakin hetkiä omasta elämästä oman kertomuksen tai tarinan muodossa. Oman itsen tarkastelu voi olla äärimmäisen haastavaa. Tutkimusprosessin aikana tutkija kohtaa myös omat pelkonsa, epäilyksensä ja tuskansa. Tutkijan päätettävissä on, missä määrin hän paljastaa itseään. Tämä prosessi on kuitenkin tutkijalle itselleen hyvin palkitsevaa. Tätä kautta tutkija oppii tuntemaan itsensä paremmin. (Ellis & Bochner 2000, 737–738.) Tutkimusmatkakumppanini Koululainen itse myös päättää, mitä hän paljastaa itsestään.

Autoetnografisessa eli omaelämäkerrallisessa tutkimuksessa päämääränä on hyödyntää tutkijan omaa elämänkokemusta, josta voidaan ammentaa tietoa ja yleistää se isompaan ryhmään tai kokonaiseen kulttuuriin (Ellis & Bochner 2000, 737). Tutkijan omat kokemukset ovat täten voimavara, jonka kautta hän voi ymmärtää paremmin muita kaltaisiaan. Täten perinteinen tieteellinen objektiivisuus, jossa tutkijan tulee pyrkiä erottamaan oma persoonansa, on tarpeeton. Tutkija saa ja pitääkin tiedostaa omat lähtökohtansa ja sen vaikutukset tulkintaan. (Ellis & Bochner 2000, 736.) Olen pyrkinyt tässä tutkielmassa selostamaan lähtökohtani mahdollisimman hyvin, jotta Sinä, lukijani, tietäisit ja ymmärtäisit tarkastelunäkökulmani.

### **3.4 Natiivi etnografia**

Omaelämäkerrallisia tutkimusmetodeja lukiessani löysin natiivin etnografian, joka luonnehtii hyvin tutkimustani. Natiivia etnografiaa tekevät natiivit tutkijat, jotka tulevat kolonialisoituneista maista tai kulttuureista. Näiden alistettujen kulttuurien historiassa on tapahtunut kolonialismia, hyväksikäyttöä eri muodoissa ja paikoissa. Nykyään monet alistettujen kulttuurien natiivit tutkijat, jotka tutkivat omaa kulttuuriaan usein omaelämäkertatutkimusten muodossa, konstruoivat itse kulttuurisen kertomuksensa. Tästä nouseekin kysymys, miten



ulkopuoliset tutkijat voivat tehdä tulkintoja yhteisöstä, johon eivät itse kuulu. Natiivit kaksikulttuuriset tutkijat voivat tutkittavan kulttuurin jäsenenä ja myös sen ulkopuolisena arvioida kriittisemmin eroa tutkittavana ja tutkijana olemiseen. (Ellis & Bochner 2000, 741.)

Tämä tutkimus on myös osin natiivi etnografia, useasta syystä. Ensinnäkin maamme viittomakielisten historiassa on tapahtunut koulutuksellinen kolonialismi (Ahonen 2007, 71–72). Suomessa vuonna 1877 tehdyn periaatepäätöksen vuoksi natiivit viittomakieliset kuurot ovat olleet syrjäytettyjä omakielisten ja -kulttuuristen lasten opetuksesta ja kasvatuksesta seurauksena (Salmi & Laakso 2005, 152). Tämä konventio piti aina viime vuosituhanneksi asti, sillä oralismi eli viittomakielen käytön kieltäminen vallitsi kuurojen opetuksessa 70-luvulle asti (Wallwik 2001, 138–212). Vuonna 1991 poistettiin laista säädös, joka kielsi kuuroja toimimasta opettajina. Siihen asti viittomakieliset kuurot saivat työskennellä lähinnä koulunkäyntiavustajina einaatiivien opettajien alaisina. Tänä päivänä lakimuutoksesta huolimatta vain muutamissa maamme viittomakielisten lasten kouluissa opettaa viittomakielinen opettaja. Tätä taustaa vasten suomenkieliseen ja ainoaan mahdolliseen maamme opettajakoulutukseen pääsy on ollut viittomakielisille kuuroille todella vaikeaa, kunnes vuonna 1998 aloitettiin omakielinen luokanopettajakoulutus Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa.

Tähänastiset kotimaiset viittomakielisiä koskevat tutkimukset ovat lähes poikkeuksetta ulkopuolisten tekemiä. Tähän seikkaan törmään esimerkiksi kuurojen lasten integraatiokirjallisuutta lukiessani, jossa korostuu integraation kuntoutuksellisuus. Minulle ja yhteisölleni tämä ajattelutapa on vieras. Miksi meidän pitäisi ”kuntoutua” kielestämme ja kulttuuristamme?

Vasta viime vuosina ja 1980–1990 luvun taitteessa lisääntyi akateemisten viittomakielisten määrä oralismin valtakauden lopulla syntyneestä tai sen jälkeisestä sukupolvesta. Ei olekaan yllätys, että ensimmäisten natiivien tutkimusten joukossa on yksi elämäkerrallinen Salon (2004) pro gradu -tutkielma, jossa hän tarkastelee kasvuaan ja kehitystään viittomakieliseksi kielellisen ja kulttuurisen syrjinnän alaisena. Samastun hänen kokemuksiinsa hyvin paljon, ja olen onnellinen siitä, että vapauduin aikoinani kuurojen ja huonokuuloisten lasten vamma- ja puutekeskeisestä erityisopetuksesta siirtyessäni yleisopetukseen. Erittelen tarkemmin puute- ja vammakeskeistä ajattelua viittomakielisten lasten opetuksessa luvussa 5. Konstruoin tässä tutkielmassani omaa kulttuurista tarinaani ja Koululaisen tarinaa kaksikulttuurisena sisäpuolisena ja ulkopuolisena tutkijana.

### **3.5 Tutkimus prosessina ja opettajuuteen kasvamisena**

Tämä tutkimus on ollut prosessinomainen, joka pohja syntyi vuosien mittaan kertyneistä kokemuksistani ja ajatuksistani. Tiesin, että haluaisin tutkia integraatiota. Tarkempi näkökulma löytyi ohjaajani ja muiden opiskelutovereideni kanssa keskustellessa, ja tunsin aiheen heti omakseni. Tällä

tavoin saisin myös kokemuksi ja ajatukseni kuuluviin, sillä viittomakielisen lapsen näkökulmaa integraatiossa on tutkittu hyvin vähän.

Aluksi kirjoitin oman koulutarinani, josta muodostui noin viisisivuinen kertomus. Tarinani syventyi ja laajeni tämän tutkimusprosessin edetessä. Kirjoitin silloin tällöin lisää aineistoon, kun mieleeni palautui muistoja kouluajoiltani teoriakirjallisuutta lukiessani, perheenjäsenten, kouluaikaisen ystävän ja koululaisen kanssa keskusteluja käydessäni. Tämän prosessin aikana itsetuntemukseni on selvästi lisääntynyt.

Itsensä parempi tunteminen on välttämätöntä opettajaksi kasvussa ja kehityksessä, joten tämä tutkimustehtävän metatavoite on myös itsensä tiedostavaan opettajuuteen kasvaminen. Goodson (1995) on todennut, että narratiiviset metodit ja elämäkerrat ovat hyviä keinoja opettajien ammatillisen kasvun sekä koulutuskokemusten kuvailussa ja ymmärtämisessä (ks. Syrjälä ym. 1996, 137). Niillä on saatu opettajien persoonallisia käytännön tietoja, ja niiden avulla on voitu kritisoida rotuun, luokkaan ja sukupuoliin perustuvia ennakkoluuloja ja asenteita (ks. Syrjälä ym. 1996, 139). Omaelämäkerrallisessa kirjoittamisessa henkilökohtaisia kokemuksia tarkastellaan sekä sosiaalisesta että kulttuurisesta näkökulmasta käsin (Ellis & Bochner 2000, 739). Tämä peilaaminen on vahvasti läsnä tässä työssä.

Narratiivinen lähestymistapa on todettu hedelmälliseksi, koska niillä voidaan kehittää opettajien tietoisuutta omasta minästään ja persoonastaan. Syvämmän itsetuntemuksen kautta pystyy myös kriittisempään itsereflektioon (Knowles 1994; Syrjälä ym. 1996, 138 mukaan). Opettajan oma persoona ja identiteetti on aina mukana opetustyössä. Syrjälä ym. (1996) toteavatkin:

*- - elämäkerrallisessa lähestymisessä on tuskin mahdollista sivuuttaa omaa henkilökohtaista identiteettiä ja keskeistä olemassaolon kysymyksiä, joista keskustelu voi auttaa erilaisten omassa elämäkerrassa toistuvien dilemموjen ymmärtämisessä ja muuttamisessa. Opettajien kertomat elämäntarinat tarjoavat opettajankoulutukseen varsin tarpeellista kokemuksellista ja persoonallista tietoa, joka on konkreettista ja spesifiä ja peräisin tietystä koulusta, koulusysteemistä ja yhteiskunnasta. Tällainen tieto on ikkuna opettajan arkielämään. (Syrjälä ym. 1996,138.)*

Olen pohtinut kouluikäisestä lähtien koulunkäyntiäni peruskouluopetuksessa, erityis- ja yleisopetuksen kentällä. Kokemukseni kautta olen joutunut miettimään omaa olemassaoloani ja identiteettiäni, ja sitä että minkälaiset koulutukselliset eväät olen saanut ja olisin voinut saada. Saamillani kokemuksilla ja mahdollisuuksilla on ollut erittäin kauaskantoiset vaikutukset elämääni. Ammatin- ja uravalintani olisi voinut olla hyvin toisenlainen, ellen olisi kulkenut tätä polkua mitä olen kulkenut tähän asti. Olen pohtinut, miten saamani mahdollisuudet ovat vaikuttaneet elämääni viittomakielisenä.

Yleisopetuksessa jouduin myös kasvokkain identiteettikysymyksen kanssa ja käsittelemään sitä, kuka todella olen. Tässä tutkimustehtävässäni on tarkoitus myös valaista hieman enemmän omaa kouluhistoriaani, joka ulottuu

myös pitkälle yhteisöni historiaan, ja ymmärtää siten paremmin itseäni. Kun ymmärrän itseäni ja tarinaani paremmin, niin otan myös aimo harppauksen kasvussani ja kehityksessäni opettajuuteen.

#### **4 TAVOITTEENA KAIKILLE YHTEINEN KOULU**

Suomessa on perinteisesti ajateltu, että lapsen oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat, vammaisuus ja yleensäkin jokin poikkeava piirre estävät lasta käymästä tavallista koulua. Vasta ihan viime aikoina on alettu keskustella jokaisen lapsen oikeudesta saada opetusta lähikoulussaan. Kansainvälisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa, YK:ssa ja sen alaisissa elimissä UNESCO:ssa ja UNICEF:issa aiheesta on sen sijaan keskusteltu jo pidemmän aikaa.

Inklusio on filosofinen suuntaus koulutuksen kentällä osana laajempia toimenpiteitä, joissa pyritään kaikenlaisen syrjinnän ja syrjäytymisen estämiseen sekä niiden vähentämiseen (Väyrynen 2001, 15–16.) Laajemmin tarkasteltuna inklusio on muutosprosessi kouluyhteisössä ja koko

koulutuspolitiikassa. Koulun olisi muututtava, jotta se olisi mahdollisimman sopiva paikka jokaiselle oppijalle. Koulun olisi mukauduttava oppijan ympäristön elämään ja todellisuuteen. (Väyrynen 2001, 17.)

Inklusiivisen opetuksen ydin on vuoden 1949 YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa ja YK:n kansainväliseen lasten oikeuksien yleissopimuksen (1989) 2:ssa artiklassa, jossa todetaan, että lapsen alkuperä, sukupuoli, sosioekonominen asema, vammaisuus, uskonto tai kieli eivät saa olla lasten erottelun tai syrjinnän perusteena<sup>5</sup>. UNESCO:n kansainvälinen Salamancan sopimus vuodelta 1994 velvoittaa jäsenmaitaan sitoutumaan inklusiivisen kasvatuksen periaatteeseen, jossa jokaisella lapsella on oikeus käydä lähikouluun. Tämän sopimuksen Suomikin on ratifioinut. (Salamanca Statement 1994, Väyrynen 2001, 15-16.)

Inklusiivinen opetus on koulutus- ja sosiaalipolitiikkaa, jossa tavoitteena on kaikkien yksilöiden persoonallinen kasvu, sosiaalisten suhteiden luominen erilaisten yksilöiden, ryhmien ja kansojen välille<sup>4</sup>. Perinteisestä "vammaisten" ja eri tavoin "erityisten" oppilaiden integraatiosta yleisopetukseen on siirrytty laajempaan inklusiiviseen käsitteeseen. Inklusiivisessa ei ole siis kysymys siitä, miten suhteellisen pieni joukko oppilaita voitaisiin tuoda yleisopetuksen pariin, vaan siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa ja miten heidän oppimistaan voitaisiin parantaa ja osallistumistaan lisätä (UNESCO1999b). Inklusiivisen periaate koulutuksessa on osa niitä laajempia toimenpiteitä, joita käytetään syrjinnän ja syrjäytymisen estämiseen ja vähentämiseen. Suomeksi käännettynä inklusiivisuus tarkoittaisi "mukaan kuulumista". (ks. Väyrynen 2001, 15-16.)

Inklusiivisessa huomio on oppilaan ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, jossa pyritään poistamaan tai vähentämään oppilaan oppimisen tai osallistumisen esteitä. Koulujärjestelmän tai koulun sisäiset rakenteet, tavat ja käytännöt voivat olla esteenä oppilaalle. Näitä ovat esimerkiksi opetusmenetelmät, opetussisällöt ja koulun asenteet. Tällöin inklusiivisessa opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ovat arvioitava ja sovitettava kontekstiin sopiviksi. Opetuksen tulee ottaa huomioon kaikki oppilaat, kohdella heitä tasapuolisesti ja kunnioittaen. (Väyrynen 2001,19.)

Inklusiivisesta opetuksesta käytetään Suomessa kahdenlaista käsitettä, integraatiota ja inklusiivisuutta. Nämä tarkoittavat likimain samaa asiaa. Integraatio käsitteenä sisältää taustaoletuksen jostain erityisestä syystä yhteisön ulkopuolella olevista ryhmistä, joka otetaan mukaan. Inklusiivisuus tai inklusiivinen opetus sitä vastoin ovat neutraaleja käsitteitä ja tarkoittavat kaikkien yhteen kuulumista. Tässä tutkimuksessa käytän integraatio- käsitettä, koska se kuvaa toistaiseksi parhaiten viittomakielisten asemaa yleisopetuksessa ja tässä tapauksessani.

---

5 Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & A vision. 2003. UNESCO, 5.

## 5 ME OLEMME SUOMEN VIITTOMAKIELISIÄ

Suomalainen viittomakieli on minun ja Koululaisen äidinkieli ja kuin oma ihomme, jonka kautta hengitämme ja elämme. Riekkoa (2003) lainatakseni:

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

Kielen kautta kuulumme Suomen viittomakielisten yhteisöön, jolla on oma

kieli, kulttuuri ja historia (Wallvik 2001, Salmi & Laakso 2005). Meitä suomalaista viittomakieltä äidin- tai ensikielenään käyttäviä on arvioitu olevan noin 5000. Suomalaista viittomakieltä toisena kielenään tai vieraana kielenä viittovia on noin 14 000 (Malm & Östman 2000, 20.) Yhteisömme on pieni, mutta elinvoimainen. SVK on yksi Suomen vähemmistökielistä, jolla on perustuslaillinen status: "Viittomakieltä käyttävien ja vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla." (Suomen Perustuslaki 2000: 17 §:n 3 mom.)

Kielemme status on samantapainen kuin muilla maamme alkuperäisillä vähemmistökielillä, kuten saamalla ja romanilla (Malm & Östman 2000, 12). Meillä on kansallinen suomalaisen viittomakielen lautakunta, jolla on kielenhuollollinen tehtävä Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa (Kotus) muiden kielilautakuntien tapaan. Lautakunnan tehtävä ja asema on määritelty Suomen perustuslaissa (758/96, 1 § & 9 §). Asemastamme huolimatta olen huomannut, että kovin moni ei tiedä meistä, romanit ja saamelaiset ovat maassamme selvästi tunnetumpia.

Meitä viittomakielisiä on sekä kuuroja, huonokuuloisia että kuulevia. Kun me viittomakieliset kuurot ja lääketieteellisesti huonokuuloisetkin (Kalela 2006,41) kutsumme itseämme kuuroiksi, se ilmaisee ensisijassa kuulumista kielelliseen ryhmään, jossa meillä on kulttuurinen ja kielellinen identiteetti. Tähän kuurojen etniseen, kielelliseen ja kulttuuriseen identiteettiin viitataan jatkuvasti tutkimuskirjallisuudessa, joka lähestyy kuuroutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta. (mm. Jokinen 2000a, Ladd 2003, Padden & Humphries 1998, Schein 2002). Kuulon asteella ei ole yhteisössämme merkitystä.

Kalela (2006) on tutkielmassaan luonut huonokuuloisten määrittelyssä kolmijaon, jossa viittomakieliset muodostavat yhden ryhmän; VIVI-ryhmään kuuluvat huonokuuloiset ovat identifioituneet kuuroiksi ja viittomakieliseen yhteisöön, vaikka heillä on aktiivisia yhteyksiä valtaväestöön ja arkipäivän kommunikointi valtaväestön kanssa tapahtuu puheella (Kalela 2006, 21). Tämän määrittelyn perusteella voisin kuulua VIVI-ryhmän huonokuuloisiin, mutta en kuitenkaan identifioitu huonokuuloiseksi. Identiteettini on hyvin vahvasti viittomakielinen kuuro, vaikka kommunikoin myös puhutulla suomenkielellä valtaväestön kanssa. Kalela (2006) kritisoi kolmijakoaan siitä, että se perustuu pitkälti tarkasteltavan henkilön kuuloon johtuen tutkimuskirjallisuuden perusoletuksista (Kalela 2006, 43). Vaikka kuulen jonkin verran, ja kommunikoin myös puhutulla suomen kielellä, se ei kuitenkaan mielestäni tee minusta huonokuuloista. Olen viittomakielinen kuuro, jolla on puhumisen taito. Kuten voi huomata, meidät voidaan käsittää monin tavoin.

Ryhmän tai ihmisen määrittely on eettinen asia, johon voi vastata vain tarkastelun kohteena oleva ihminen tai yhteisö itse (Jokinen 2000a). Tässä tutkielmassani käytän pääasiallisesti käsitettä *viittomakielinen* kuvaamaan minua ja Koululaista. Asiakontekstista riippuen myös käytän termiä *kuurot* varsinkin silloin kun lähestyn kuuroja lääketieteellisestä näkökulmasta. Tällöin joukko on hyvin heterogeeninen, jossa kuuroilla on erilaisia identiteettejä. Tätä erittelen tarkemmin myöhemmin tässä seuraavissa luvuissa.

## 5.1 Kielivähemmistön edustajia vai kuntoutettavia vammaisia?

Viittomakielisiin suhtaudutaan kahtiajakoisesti- vammaisina ja/tai kielivähemmistön edustajina (mm. Jokinen 2000a, 89). Ensin mainittuun kliinispatologiseen lähestymistapaan törmään lähinnä lääketieteen edustajien parissa ja usein erityisopetuksessakin, jolloin meidät on nähty kuntoutettavina. Äidinkielemme suomalainen viittomakieli on heille valitettavan usein yksinkertainen ja konkreettisten asioiden ilmaisukieli. Seuraavat otteet Suomalaisen lapsiperheen tietokirjasta kuvaa hyvin tällä tavoin ajattelevien ihmisten käsitystä SVK:stä ja viittomakielisistä ihmisistä:

*Viittomakieli puolestaan on merkitykseltään jonkin verran erilainen kuin puhuttu kieli. Siinä painopiste on melko yksinkertaisissa ja konkreettisissa ilmaisuissa. Toisaalta ilmaisussa on mukana koko ruumis, joten kieli on tavallaan "rehellisempää". On helppo sanoa toista kuin tarkoittaa, mutta eleet paljastavat puhujan todelliset tarkoitukset. (Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja 1996, 278.)*

Käsitys meistä ihmisinä on usein uhkakuvien täyttämää:

*Huonosti tai ei lainkaan kuuleva lapsi jää puhuvan maailman ulkopuolelle, mikä tekee hänen olonsa monissa tilanteissa epävarmaksi. Hän saattaa käsittää asioita väärin ja joutua tai ainakin tuntee joutuvansa toistuvasti naurunalaiseksi. Tämä tunne voi yhdessä muiden persoonallisuuden kehitystekijöiden kanssa johtaa sairaalloseen epäluuloisuuteen. Kuulovammainen saattaa kuvitella, että hänestä puhutaan paha, hänelle nauretaan ja hänen selkänsä takana juonitellaan. Kuurolle tai kuulovammaiselle lapselle on erityisen tärkeää selvoittaa käytettävissä olevin keinoin, mitä tapahtuu ja miksi. (Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja 1996, 278.)*

Olen huolissani kuuroista ja vaikeammin huonokuuloisista lapsista ei-viittomakielisessä kasvuympäristössä, jossa kasvun ja kehityksen ehtoja sanellaan yksinomaan lääketieteen näkökulmasta. Miksi normina on valtakielinen ja äänimaailmaan perustuva kasvatusta ja opetus, jos lapsen pääsy siihen on monin verroin vaikeampaa? Ympäristön muuttaminen viittomakieliseksi ja samalla kaksikieliseksi olisi yksinkertainen ratkaisu, sillä SVK on varma keino taata huonosti kuulevalle lapselle normaali kasvu, kehitys ja tasavertaiset osallistumisen mahdollisuudet. Käytännössä se tarkoittaa, että lapsen perhe opettelee SVK:n ja SVK:n tulkkia käytetään aina tarvittaessa, esimerkiksi asiointitilanteissa. Kuuroa tai huonokuuloista lasta ympäröivä maailma tulee kuitenkin aina olemaan puhuva, siis hyvin pitkälti valtakielillä toimiva.

Kuurolle tai huonokuuloiselle lapselle voidaan aina tarjota

visuaalisuuteen perustuva kieli suomen kielen rinnalle. Tällöin lapsi pääsee osalliseksi häntä ympäröivään maailmaan ja tietoon myös ryhmätason kommunikaatiossa. Sen merkitystä usein vähätellään. Ryhmäkommunikaatio on kuitenkin jokaisen oikeus, ja on toinen kanssakäymisen muoto yhtäläillä kuin kahdenkeskinenkin kommunikaatio. Ryhmätason sujuva kommunikaatio kuuroilla, vaikeasti huonokuuloisilla ja usein huonokuuloisillakin mahdollistuu vain, jos yhteisenä kielenä on SVK tai sen tulkkaus on saatavilla.

Kuten aiemmin totesin, me kuurot olemme heterogeeninen joukko, sillä meillä on erilaisia identiteettejä johtuen erilaisista suhtautumistavoista kuurouteen ja niistä omaksutuista ajattelutavoista kasvuympäristöissämme. Salo (2004) käsitteli näitä kuurojen identiteettejä oman kasvukertomuksensa muodossa. Englanninkielessä kulttuuri- ja vähemmistötietoinen kuuro on *Deaf* ja sellainen kuuro, jolla ei ole kulttuurista ja kielellistä identiteettiä kutsutaan puolestaan termillä *deaf*. Nimityksen ensimmäisen kirjaimen koko paljastaa, mihin ryhmään kuuro kuuluu. (Malm & Östman 2000, 11.) Salo (2004) käyttää tutkielmassaan kuurojen identiteettijaottelusta nimityksiä KUVKU- (kulttuuri- ja vähemmistöidentiteetin omaksunut kuuro) ja PAHKU (patologisuuden hyväksynyt kuuro) -nimityksiä tässä kuurojen identiteettijaottelussa. Tässä tutkielmassani viitatessani viittomakielisiin tarkoitan nimenomaan KUVKU-kuuroja, ellen toisin mainitse.

Yleinen käsitys meistä kuuroista on ollut pitkään valitettavan muuttumaton. Äskeiset lainaukset suhteellisen tuoreissa julkaisuissa eivät paljontaan poikkea puolen vuosisadan takaisista käsityksistä kuuroista:

*A group of hearing impaired persons who have learning and psychological problems due to their hearing loss and communication difficulties* (Levine 1956 & Mycklebust 1960, Bergmannin ja Ravnin 2000, 9 mukaan).

Kun kerran on olemassa yli vuosisatainen vanha visuaalinen suomalainen viittomakielemme, joka ollut meidän suomalaisten viittomakielisten ihmisten keskuudessa ja tyydyttänyt kaikki kielelliset, kulttuuriset ja tiedolliset tarpeemme, äskeisten lääketieteen asiantuntijoiden kuvaukset meistä ovat varsin virheellisiä ja loukkaavia. Lääketieteen edustajille on usein vaikeaa kyseenalaistaa asiantuntijuuttaan ja hyväksyä se tosiasia, että emme tarvitse tai kaipaa kuuloa tai puhetta elääksemme hyvän ja tyydyttävän elämän. Heidän tutkimustensa kohteena olisi pitänyt olla sellaisia kuuroja ihmisiä, jotka ovat saaneet viittomakielisen kasvatuksen. (Salo 2004, 85.) Tulokset olisivat olleet hyvin erilaiset.

On huomattava, että yleisin edellä esittämäni lääketieteellinen käsitys meistä on kulttuurisidonnainen ja varsin länsimainen näkemys. Ympäri maailmaa tunnetaan kyliä ja yhteisöjä, joissa kuuroutta on pidetty normaalina asiana. Näissä yhteisöissä käsitepari kuuleva–kuuro on usein ollut tuntematon, koska kaikki käyttivät samaa kieltä keskenään eli paikallista viittomakieltä. (Jokinen 2000a, 89.) Jokinen (2000) toteaaakin osuvasti:

*Onkin perusteltua pysähtyä miettimään, miten jokin kulttuuri saattaa pitää*



*sisällään arvoja ja normeja, joiden perusteella jotakin ryhmää pidetään poikkeavana, vammaisena, vaikka kyseessä on useimmiten yksilön elinympäristö, joka synnyttää osallistumisen esteet. (Jokinen 2000a, 89.)*

## 5.2 Historian ja kielitieteen kertomaa

Yhteisöni on saanut pitkään kärsiä syrjinnästä ja ennakkoluuloista. Puoli vuosisataa ensimmäisen omakielisen, vuonna 1846 Turkuun perustetun kuurojenkoulun jälkeen alkoi oralismi opetusmenetelmänä ja ajattelutapana saada valtaa viittomakielisten opetuksessa kansainvälisestikin. Suomen viittomakieliset opettajat syrjäytettiin, kouluopetus SVK:llä kiellettiin, viittomakieliset alkoivat pitää äidinkieltään vähempiarvoisena kuin suomenkieltä ja oppivat häpeämään sitä aina 70-luvulle asti (Jokinen 2003, 52–53, Wallvik 2001, 138–212).

Koulutuksellinen kolonialismi viittomakielisten opetuksessa (Ladd 2003) jatkui vuosikymmeniä. Kaiken takana oli ajan hengelle tyypillinen pyrkimys mahdollisimman täydelliseen, normatiiviseen ihmiskuvaan (Jokinen 2003, 53). Vallalla oli rotuhygieniaooppi, jolloin steriloitiin poikkeavia ihmisryhmiä kuten vammaisia, epileptikkoja ja mukaan lukien kuuroja ihmisiä. Varsinkin perinnöllisesti kuurojen ihmisten väliset avioliitot kiellettiin. (Salmi & Laakso 2005, 200–209.) Kuurot eivät ole siis olleet ainoita ihmisryhmiä, jotka joutuivat kärsimään yhteiskunnallisesta sorrosta, vaan sorron kohteeksi joutuivat myös muut vähemmistöt. Viittomakielisten lisäksi saamelaiset ja romanit ovat myös saaneet kärsiä syrjinnästä (Jokinen 2000a, 95). Vasta 70-luvun lopulla viittomakieliset saivat vähitellen oikeuden omakieliseen opetukseen samaan aikaan muiden maamme kielivähemmistöjen kanssa. Vuonna 1991 poistettiin laista säädös, joka kielsi viittomakielisiä kuuroja toimimasta opettajina.

Olen erittäin ylpeä kielestäni ja kulttuuristani. Viittomakielillä on paljon annettavaa niin tieteelle kuin muulle maailmalle. Ladd (2003) on tunnettu englantilainen kuurojen kulttuurin tutkija ja viittomakielten ja kuurojen kulttuurin voimakas puolestapuhuja. Hänen teoksensa ja luentonsa (19.7.2005, Maastricht) ovat antaneet minulle paljon uutta tietoa ja ajateltavaa. Yli vuosisata sitten ennen oralismin ja koulutuksellisen kolonialismin aikaa viittomakieliset olivat ylpeitä kielestään ja kulttuuristaan. Viittomakieliset uskoivat, että kyky kommunikoida kielen avulla kansainvälisesti, ja kuulua näin maailmalle ja olla osa sitä, oli Jumalan lahja heille. Tämä kyky syntyi viittomakielistä, ja tämän lahjan viittomakieliset halusivat jakaa muulle maailmalle.

Laddin (henkilökohtainen tiedonanto 19.7.2005) mukaan viittomakielet auttavat ihmisiä löytämään yhteyden kehoonsa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kuulevat vauvat hyötyvät viittomista ja pystyvät täten kommunikoimaan paljon aikaisemmin kuin tavallisesti, jo puolen vuoden iässä. Babysign-varhaiskasvatusmenetelmä näyttäisi olevan jo kansainvälinen muotivirtaus, etenkin Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa (Speer 2002). On muistettava, että

kyky visuaaliseen kielenkäyttöön on kaikilla sisäsyntyistä. Neurologiset tutkimukset ovat todistaneet, että puhutut ja viitotut kielet käyttävät samoja aivojen osia. Viittomakielten tutkimus on siten antanut paljon uutta tietoa ihmisen ajattelusta ja käyttäytymisestä. (Malm & Östman 2000, 21.)

### 5.3 Tulemme kontekstuaalisesta viestintäkulttuurista

Ihminen viestii kahdella tasolla samanaikaisesti – verbaalisesti ja nonverbaalisesti. Nonverbaalinen viestintä käsittää kaiken verbaalisen viestinnän ulkopuolelle jäävät viestinnän keinot, kuten kinesiiikan (ilmeet, katseet, liikkeet, eleet ja asennot), proksemiikan (välimatka, tilankäyttö) ja kosketuksen (esim. kättely ja halaaminen). (Harviainen ym. 2002.) Andersen (2000) toteaa, että jälkimmäisellä tasolla on kyse kulttuurin primaarimmista tasosta, jonka ihminen sisäistää ja jota hän käyttää tiedostamattaan. Kulttuurienvälinen vuorovaikutus on problemaattista juuri tällä alueella, koska nonverbaalisen viestinnän keinoja ja merkityseroja on tuhansia. Kulttuurienvälinen viestintä on siten erityisen altis virhetulkinnoille ja väärinkäsityksille. (ks. Andersen, Hecht, Hoobler & Smallwood 2004, 74.)

Suomi osana Skandinaviaa kuuluu nonkontekstuaalisen kulttuurin (low context) piiriin, jossa verbaalisen viestin informaatiolla on erittäin keskeinen merkitys, kun taas kontekstuaalisessa (high context, contextual) viestintäkulttuurissa informaatio saadaan ensisijaisesti fyysisestä ympäristöstä kuten ihmisistä vuorovaikutustilanteessa (Porter & Samovar 2000, 24; Bennett 1988, 21).

Nonverbaalisella viestinnällä on suuri merkitys viittomakielisessä kulttuurissa, ja on kokemukseni mukaan yksi suosittu keskustelunaihe Suomen viittomakielisten yhteisössä. Enemmistön viestintäkulttuuri, kun poikkeaa selvästi kulttuuristamme. Suomen viittomakielisten yhteisössä on erilainen viestintäkulttuuri kuin valtaväestössä, mihin viittomakielinen lapsi törmää väistämättä yleisopetuksessa. Tähän aiheeseen palaan ystävyysuhteita käsittelevässä luvussa 7.4, jossa se nivoutuu myös identiteetin rakentumiseen ja muotoutumiseen.

Kontekstuaalinen viestintätapamme helpottaa huomattavasti kansainvälisten kontaktien syntyä myös ei-viittomakielisten kanssa varsinkin sellaisissa maissa, missä nonverbaalisella viestinnällä on iso merkitys kommunikaatiossa.

*Kuubassa vuosia sitten reissatessani kuulevan kaverini kanssa kommunikoimme lähes pelkästään elekielellä kuulevan paikallisen kanssa, ja kuulumme kertomuksia pakolaisten veneretkistä Yhdysvaltoihin. Sanonkin että elämäni on viittomakielisenä rikkaampaa – . (Sivunen 2007, 10)*

Yhteisen kielen puute ei ollut este kommunikaatiollemme. Luovuus ja viestinnän muut keinot kuten eleet, ilmeet ja esittävä kertominen, pantomiimi

loivat pohjan meidän ja paikallisen asukkaan kertomusten jakamiselle.

#### 5.4 Kuulumme kansainväliseen viittomakielisten yhteisöön

Kuuluminen viittomakieliseen yhteisöön antaa meille voimaa maailmanlaajuisestikin. Me viittomakieliset olemme myös kansainvälinen yhteisö, jossa osa meistä on aktiivisesti mukana. Suomalaisella viittomakielisten yhteisöllä oli siteitä jo 1800-luvun lopulla muotoutumassa olevaan kansainväliseen viittomakielisten yhteisöön (Salmi & Laakso 2005, 484).

Meillä maailman viittomakielisillä on samat tavoitteet. Haluamme saada tasa-arvoisen ja lainsäädännöllisen aseman ja turvan yhteisöllemme ja viittomakielillemme. (Jokinen 2000, 87.) Kuurojen maailmanliitto (WFD), maailman vanhin kansainvälinen vammaisjärjestö, on itsessään hyvä todiste kansainvälisestä viittomakielisten yhteisöstä, jolla on pitkät perinteet. Vaikka WFD on virallisesti määritelty vammaisjärjestöksi, se ajaa ensisijaisesti kuurojen kielellisiä ja kulttuurisia ihmisoikeuksia. Järjestön toiminnan luonnekin puhuu siitä, että viittomakieliset muodostavat kielellisen ja kulttuurisen vähemmistön.

Eri maiden viittomakielisten historiassa on paljon yhteistä. Useimmissa maissa olemme saaneet kokea kielellistä ja kulttuurista sortoa eli rasismia. Tällöin johonkin kielivähemmistöön kuuluvien ihmisten äidinkielen käyttöä vaikeutetaan tai estetään koulussa, päiväkodissa tai mediassa. Viittomakielisten lasten erityiskouluissa on käytetty subtraktiivisia opetusohjelmia, ns. upotusohjelmia (Submersion programmes). Ne tarkoittavat vähemmistöön kuuluvan lapsen opettamista enemmistön kielellä (K2), johon myös viitotun suomen käyttö lukeutuu, tai äidinkielen (K1) korvaamista vähitellen K2:llä ja asennekasvatusta, jossa lapsi alkaa hävetä äidinkieltään. Tavoitteena on lapsen valtakielistäminen ja -kulttuuristaminen. (Skutnabb-Kangas 2000, 582.)

Maamme viittomakielisten äidinkielenopetuksesta on toistaiseksi tehty yksi pro gradu-tason tutkielma (Ahonen 2007) , jossa eritellään ansiokkaasti viittomakielisten äidinkielenopetuksen vaiheita ja tämänhetkistä tilannetta. Subtraktiivinen kaksikielinen opetus on yleistä maamme erityiskouluissa. (Ahonen 2007,65.)

Skutnabb-Kangas (2000) kutsuu äidinkielen opetuksen puutetta kielelliseksi kansanmurhaksi. Kielellinen sorto voi olla suoraa tai epäsuoraa, asenteisiin tukeutuvaa, jolloin se vaikuttaa esimerkiksi koulutusjärjestelmien ja muiden rakenteiden kautta. Päiväkodissa tai kouluissa, joissa on vähemmistökielisiä lapsia, ei esimerkiksi ole kaksikielisiä ihmisiä opetushenkilökunnassa. (Skutnabb-Kangas 1988, 263–264.) Vähemmistökieliä pidetään lähinnä ongelmana, jotka estävät lasta oppimasta enemmistökieltä. Itseasiassa systeemi vammauttaa vähemmistökielistä ja -kulttuurista lasta (Skutnabb-Kangas 1988, 146–147, 165–166, 174–183).

Viittomakieli on kuuroille lapselle ainoa kieli, joka on äidinkielen tavoin omaksuttavissa. Maissa, jossa oralistinen opetus on vallitsevaa, on tavallista, että kasvuympäristöstä ja kasvattajien kielivalinnasta johtuen monet kuurot

ovat oppineet maansa viittomakieltä vasta myöhemmin aikuisiässä. Skutnabb-Kangas (2000) pohtii, onko mahdollista kutsua jotain tiettyä viittomakieltä kuuron lapsen äidinkieleksi, jos lapsella ei ole ollut sitä viittomakieltä kasvuympäristössään. Hän on kuitenkin pannut merkille, että monet oralistisen kasvatuksen saaneet kuurot kokevat saaneensa täyden itsenäisyyden ja tulleen kielellisiksi yksilöiksi vasta oppiessaan maansa viittomakielen. (Skutnabb-Kangas 2000, 585.)

Olen itse kuullut tämäntyypisiä kasvukertomuksia kansainvälisessä viittomakielisten yhteisössani. Jotta kenenkään lapsen ei tarvitsisi kokea tällaista kohtaloa, kasvattajien on mielestäni erittäin perusteltua tarjota kuuroille ja huonokuuloiselle lapselle myös viittomakielinen kasvuympäristö, jossa kaksikieliseksi kehittyminen on mahdollista. Tästä näkökulmasta suurin osa kuuroja ja huonokuuloisia lapsia koskevien integraatiotutkimusten taustajatuksena ja tavoitteena on ollut subtraktiivinen opetus.

Maailman viittomakielisistä 90% on edelleen oralistisessa, ei-äidinkielisessä opetuksessa ja täten kielellisen ja kulttuurisen kansanmurhan alaisena. (Jokinen 2000, 96.) 80% maailman kuuroista ei pääse opetuksen piiriin ja vain 1-2 % saa opetusta äidinkielellään. (WFD News 15.12.2006.) Yhteiset kokemuksemme ja tavoitteemme asemamme parantamiseksi ovat yksi merkittävistä tekijöistä, jotka sitovat meitä yhteen.

Viittomakielet ovat rakenteeltaan samankaltaisia varsinkin Euroopassa ja Yhdysvalloissa, missä kielet ovat usein sukua toisilleen. Kansainvälinen kuurojen viittomakielisten yhteisö on kehittänyt kansainvälisen viittomisen tavan, joka on yhdistelmä eri viittomakielten yhteisiä rakenteellisia piirteitä ja lainauksia amerikkalaisesta viittomakielestä. (Malm & Östman 2000, 19-20.) Vuorovaikutus toisista maista ja kulttuureista tulevien viittomakielisten kanssa on siten sujuvaa. Kun me matkustamme toiseen maahan, meillä on siellä aina isäntäyhteisö, johon sulaudumme helposti. Meillä kansainvälisillä viittomakielisillä on *transnationaalinen identiteetti*; koemme usein enemmän samuutta toisten maiden viittomakielisten kanssa kuin maanmiestemme kanssa. Tätä viittomakielisten monikulttuurista identiteettiä on käsitelty useissa julkaisuissa ja tutkimuksissa (mm. Salo 2004, Ladd 2003). Breivik, Haualand ja Solvang (2002) ovat todenneet, että hyvinvoivien maiden viittomakieliset nuoret matkustelevat merkittävästi enemmän kuin valtaväestön nuoret keskimäärin. Nykyaikaiset viestintämahdollisuudet ovat muuttaneet jo kansainvälisen yhteisön entistä globaalimmaksi. Viittomakielisten nuorten Internet-tapaamiset, kokoukset ja seminaarit ovat tavallisia. Tässä ylikansallisessa viittomakielisten virtuaalisessa verkostossa maantieteellisellä sijainnilla ja valtioiden rajoilla ei ole enää merkitystä. (ks. Salmi & Laakso 2006, 460.)

Minulla on transnationaalinen identiteetti, sillä minulla on lukuisia viittomakielisiä ystäviä ympäri maapalloa. Olen saanut tutustua heihin niin täällä kotimaassani kuin ulkomailla kansainvälisissä viittomakielisten tapahtumissa, leireillä ja matkoillani.

*Viittomakielisenä minulla on etuoikeus kuulua kansainväliseen viittomakielisten*

*yhteisöön, ja minne tahansa tätä palloa menenkin, löydän helposti majapaikan paikallisten viittomakielisten luota ja pääsen sukeltamaan syvälle eri kulttuureihin. Eipä sitten ole tarvinnut makoilla pakettihotellin hiekkarannalla paikallisia ohikulkijoita ihmettelemässä. (Sivunen 2007, 10–11.)*

Koululaisella on nuoresta iästään huolimatta jo kokemuksia kansainvälisistä kohtaamisista ja yhdessäolosta, ja mitä todennäköisimmin hänellekin kehittyy transnationaalinen identiteetti;

*Koululainen on vastassa hymyilevänä ovikellojen räpsyessä. Huomaan että hän on kasvanut kesän jälkeen, on hauska nähdä häntä taas. Halataan ja jutellaan kuulumiset. Hän on juuri palannut kansainväliseltä kuurojen lasten ja nuorten kesäleiriltä Tanskasta. Koululainen kertoo, että hänellä oli oikein kivaa siellä. (TP 24.8.2006)*

Samuuden kokeminen muiden maiden ja kulttuurien ihmisten kanssa, ja sitä kautta saatu ymmärrys ympäröivästä maailmasta voimistaa. Tunnen monia viittomakielisiä ihmisiä, jotka ovat matkustelleet ympäri maailmaa kuukausia, asuneet pidempään toisissa maissa ja kulttuureissa. He ovat kertoneet kasvaneensa ihmisinä, tulleet vahvemmiksi ja avarakatseisemmiksi. (mm. Winkel 2006.) Salon (2004) tutkielma käsitteli tätä transnationaalista identiteettiä ja kokemusta yhtenä voimaantumisensa osatekijänä.

## 6 KOULUVAIHTOEHTOMME TÄNÄÄN

Koululaissa on säädetty kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus, erityisopetus ja tukipalvelut. Valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sisältävät kuurojen opetuksen säännökset, jotka ovat kuitenkin yleisohjeita. Kuulovammaisten erityiskoulut tekevät kukin oman opetussuunnitelmansa (POPS), joka noudattaa valtakunnallista Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POPS). Koulukohtaiset POPS:at voivat sisältää omia erityisiä painopistealueita, joita esimerkiksi koulun toiminta-ajatus ja tavoitteet ilmentävät. Perusopetuslain (852/1998) 17§ säännösten mukaan jokaiselle erityisopetukseen siirretylle tai otetulle oppilaalle on tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Kuurojen lasten opetuksesta, sen toteutustavasta kuten kieli- ja kommunikaatiomenetelmävalinnoista käydään jatkuvaa keskustelua. Lisäksi keskustellaan viittomakielisten lasten erityisopetuksen tarpeesta. Kuurojen lasten erityisopetus on perusteltua silloin, kun kuurolla lapsella on oppimiskykyyn vaikuttavia häiriöitä tai vastaavia erityistarpeita. Näin ei useimmiten ole, ja kuurot viittomakieliset lapset tarvitsisivat ennen kaikkea äidinkielistä ja -kulttuurista opetusta. Onkin selvää, että nykyinen opetus

kuulovammaisten erityiskouluissa ei ole ollut tarkoituksenmukaista. Vuonna 1998 perustettu Jyväskylän yliopiston Viittomakielinen luokanopettajakoulutus pyrkii osaltaan korjaamaan tämän epäkohdan maamme viittomakielisten lasten perusopetuksessa (Jokinen 2000b).

Viittomakielisten lasten opetuksen kentällä voidaan tehdä karkea kahtiajako kahden eri näkökulman kannattajiin. Joillakin kouluttajilla on lääketieteellinen lähestymistapa viittomakielisen lapsen kuurouteen ja joillakin kielellis-kulttuurinen näkökulma. Kuten esitin edellisessä luvussa, ensimmäisessä näkemyksessä lapsen kuurous nähdään patologisena, ei-toivottuna tilana, josta tulisi parantua puhetta ja kuuloa kuntouttavien menetelmin. Jälkimmäisessä näkemyksessä viittomakielinen lapsi on terve kieli- ja kulttuurivähemmistön edustaja, jonka äidinkieli on viittomakieli (Jokinen 1991; Kärkkäinen 2002, 88; Lehtomäki & Takala 2002, 99). Tällöin luokassa pyritään kaksikieliseen ja -kulttuuriseen opetukseen.

Nykyään viittomakielisellä lapsella on erilaisia kouluvaihtoehtoja. Perinteisen erityiskouluopetuksen rinnalle on tullut muita vaihtoehtoja, kuten integrointi yleisopetukseen. Integraatio on ajankohtainen vaikuttava tekijä koko kansallisella (Koulutus kaikille 2004: Suomen kansallinen toimintasuunnitelma, Koulutus ja Tutkimus 2003-2008 Kehittämissuunnitelma) ja kansainvälisellä koulutuksen kentällä (Strong foundations: early childhood care and education 2007, UNESCO). Erityisopetus pyritään sulauttamaan yleisopetukseen, jolloin puhutaan myös inklusiivisesta opetuksesta. Kuurot ja huonokuuloiset lapset ovat myös tämän koulutuksen kehittämistyön kohteina.

Kasvavana käytäntönä on kuurojen ja huonokuuloisten lasten osaaikainen tai täysiaikainen integraatio yleisopetukseen. Lasten vanhempien kielivalinnat vaikuttavat ensisijaisesti lapsen kouluratkaisuun, mutta myös muut syyt vaikuttavat vanhempien kouluvalintaan. Erityisopetusta kuulovammaisten erityiskouluissa on esimerkiksi arvosteltu heikosta tasosta ja opetuksen etenemisen hitaudesta. (Lehtomäki & Takala 2002, 97, 99.) Nämä syyt olivat myös minun ja Koululaisen integraatoratkaisujen taustalla.

Suomalaisessa integraatiota ja inklusiota käsittelevässä kirjallisuudessa on erilaisilla oppijoilla perinteisesti tarkoitettu sellaista oppijajoukkoa, joita mitä ilmeisimmin yhdistää sama äidinkieli. Integraatiossa perusoletus näyttää olevan, että oppilaat ja opettajat jakaisivat saman äidinkielen. Vaikka integraatio ja inklusio tarkoittaa sellaista koulumuotoa, joka on avoin kaikille oppilaille, tässä keskustelussa erikieliset oppilaat näyttävät jääneen taka-alalle. Miten tavallinen suomalainen koulu ja kouluyhteisö pystyisi vastaamaan parhaiten erikielisen oppilaan tarpeisiin?

Seuraavissa luvuissa erittelen tarkemmin Suomessa käytettävistä viittomakielisen lapsen koulumuodoista, koulunkäynnistä kuulovammaisten erityiskouluissa ja yleisopetuksessa.

## 6.1 Kuurojenkoulussa eli kuulovammaisten erityiskoulussa

Me viittomakieliset kutsumme harvemmin viittomakielisiä *kuurojenkoulujamme* niiden virallisilla nimityksillä *kuulovammaisten erityiskouluiksi*. Emme kutsu itseämme kuulovammaisiksi, joka käsitteenä viittaa vammaan, vajavuuteen ja kuntoutuksen tarpeeseen, koska emme koe itseämme poikkeaviksi tai vammaisiksi. (Jokinen 2000, 89.) Muita maamme kouluja, jotka eivät ole viittomakielisiä, kutsumme kansanomaisesti *kuulevien kouluiksi*. Tässä tutkielmassani etnografisesta ja narratiivisesta tutkimusotteesta johtuen käytän pääasiallisesti kuurojenkoulu- ja kuulevienkoulu -termejä, varsinkin dialogeissa Koululaisen kanssa.

Viittomakieliset lapset käyvät koulua useimmiten kunnallisissa tai valtion ylläpitämissä kuulovammaisten erityiskouluissa, joita on koko maassa yhteensä 16<sup>6</sup>. Näiden koulujen viittomakielisessä opetuksessa on noin 216 lasta<sup>6</sup>. Näiden kuurojenkoulujen toiminta on määritelty laissa (Koululaki, 481/1983). Kuuroilla ja huonokuuloisilla erityisopetukseen siirretyillä oppilailla on pidennetty oppivelvollisuus, joka on 11 vuotta (628/1998, 9§). Osa kuurojenkouluista on valtion sisäoppilaitoksia, jossa pitkänmatkan oppilaat voivat yöpyä arkipäivinä. Näitä ovat Haukkarannan koulu Jyväskylässä, Merikartanon koulu Oulussa ja Mikael-koulu Mikkelissä.

Kuurojenkoulut ovat ainoita paikkoja, joissa viittomakielisellä lapsella on mahdollisuus käydä koulua omakielisessä ympäristössä. Jokinen ja Takala (2000, 251) kirjoittavat, että Pohjoismaiden kuurojenkoulut ovat muuttumassa kielikouluiksi, samantyyppisiksi kuin esimerkiksi ruotsin-, saksan- ja englanninkieliset koulut. Kuitenkin monissa Suomen kuulovammaisten erityiskouluissa saattaa olla vain muutama viittomakielinen oppilas koko peruskoulun ala- ja yläasteelta (Jokinen 2000b, 12). Paras ratkaisu rikkaan viittomakielisen ympäristön ja samanikäisten ja -kielisten toverien saamiseksi on viedä lapsi lähimpään isompaan valtion- tai kunnalliseen kuulovammaisten kouluun.

Viittomakielisten lasten erityiskouluissa voi olla suuria eroja. Jotkut koulut vaikuttavat olevan enemmän kielellis-kulttuurisia kouluja, jolloin erityiskouluksi luokittaminen ei kuvaa niitä parhaalla mahdollisella tavalla. Monet kunnalliset kuurojenkoulut ovat viime aikoina vastanneet tähän epäkohtaan muuttamalla koulujensa nimiä. Koulujen uudet nimet ovat parhaimmillaan edustaneet kuurojen historian merkkihenkilöitä, kuten Turun C.O. Malmin koulu<sup>7</sup> tai Helsingin Albertin koulu<sup>8</sup>.

Suurin osa kuuroista lapsista syntyy ei-viittomakieliseen, kuulevaan perheeseen, jossa ei luonnollisestikaan ole ollut yhteyksiä kuurojenyhteisöön. Viittomakieliset kuurojenkoulut ovat täten paikkoja, joissa lapset voivat tavata kaltaisiaan. Viittomakieliset lapset pääsevät näissä kouluissa osallisiksi

---

6 Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006, 66

7 Koulun nimi viittaa C. O. Malmiin (1826–1863), joka aloitti maamme kuurojenopetuksen vuonna 1846 Turkuun perustetussa viittomakielisessä kuurojenkoulussa (Wallvik 2001 138–212).

8 Koulun nimi viittaa Alberth Tallrothiin (1871–1899), joka oli merkittävä järjestöaktiivi ja yksi Kuurojen liiton perustajista (Salmi & Laakso 2005, 72–75)

omakieliseen kulttuuriperintöön ja voivat saada vahvan pohjan kieli- ja kulttuuri-identiteetin omaksumiselle. (Schein 2002, 136.) Toisaalta on toinen asia, onko maamme kaikissa kouluissa edellytyksiä äidinkielen ja äidinkielen kulttuuriperinnön opettamiseen ja siirtämiseen. Äidinkieleltään viittomakielistä henkilökuntaa ja varsinkin äidinkielistä opettajia ei edelleenkään ole suurimmassa osassa maamme kouluista. Tämä ilmiö liittyy aiemmin käsittelemääni yhteisömme historiaan ja asemaan tällä hetkellä (ks. luvut 3.4 ja 5.2.)

Viittomakielisten äidinkielen opetusta tutkinut Ahonen (2007) toteaa, että viittomakielisten lasten äidinkieli tarkoittaa monissa viittomakielisten lasten erityiskouluissa suomen kieltä. Tämä johtuu kuuloon perustuvasta jaosta, jossa oppilaita jaetaan kuulon eikä äidinkielen perusteella. 90-luvusta lähtien kaksikielisestä opetuksesta huolimatta viittomakielellä on ollut usein apukielen asema esimerkiksi dysfaattisten ja huonokuuloisten lasten opetuksessa. Tällöin viittomakielien käyttöä on pyritty vähentämään lapsen suomenkielen taitojen kasvaessa. Koulujen kaksikielinen opetus on usein subtraktiivista, eli vähenteistä kaksikielistä opetusta. (Ahonen 2007, 65–66.) Äidinkieltä ei opeteta ollenkaan tai vain hyvin vähän, jolloin äidinkieli ei pääse kehittymään. Kuurojenkoulujen kaksikielinen opetusideologia ei ole ollut selvillä kuurojenkouluissa ja korkeammassa hallintoelimityksessä (Ahonen 2007, 66).

Viittomakielisten erityiskoulut ovat avoimia kouluja, jonne otetaan myös huonokuuloisia suomenkielisiä tai eri tavoin kommunikoivia, keskittymis-, oppimis- tai kielihäiriöisiä oppilaita. Oppilasaines näissä kouluissa on täten erittäin kirjava. (Jokinen 2000b, 13–14.) Yhdessä kahdeksan oppilaan luokassa voi olla erikielisiä oppilaita, joilla on erilaisia tarpeita. Erityisluokan kahdeksan oppilaan oppilasmäärällä (Perusopetusasetus N:o 852/1998) halutaan taata kunkin oppilaan erityisten tarpeiden riittävä huomioonottaminen. Luokan pienuus ja heterogeenisuus voi kuitenkin kääntyä haitaksi, sillä opettaja ei aina pysty vastaamaan jokaisen oppilaan erilaisiin tarpeisiin. (Kärkkäinen 2002, 90.)

Kuurojenkouluissa käytetään joko suomalaista viittomakieltä, viitottua puhetta eli suomea tai tukiviittomamenetelmää lapsen äidinkielestä, vanhempien valinnasta ja opettajista riippuen. Äidinkielisten opettajien puutteeseen vaikuttavia syitä esittelin aiemmin luvussa 5.2.

Viittomakielisten lasten kouluissa käytettävät kielet ja kommunikaatiotavat ovat moninaistuneet, koska muut kuin viittomakieliset kuurot tai huonokuuloiset oppilaat muodostavat suurimmassa osassa erityiskouluista oppilasenemmistön. OPEPRO:n (2000) selvityksen mukaan viittomakielisten oppilaiden osuus näissä oppilaitoksissa oli keskimäärin enää 17%. Suurimman oppilasryhmän muodostavat dysfaattiset, joiden äidinkieli on suomi. Tällöin kuulovammaisten koulut eivät aina pysty tarjoamaan riittävää ja kunnollista viittomakielistä ympäristöä viittomakieliselle oppilaalle, koska opetusryhmät ovat oppilasainekseltaan ja kieliltään sekaryhmiä. Yhdessä opetusryhmässä opettajan pitäisi pystyä opettamaan samanaikaisesti viittomakielellä, suomella, viitotulla suomella ja huomioimaan oppilaiden



mahdolliset erityiset tarpeet. Tämä ei puolestaan voi olla vaikuttamatta viittomakielisen oppilaan oppimistuloksiin. (OPEPRO 2000, 13–14.)

Useimmiten opettaja päätyy käyttämään viitottua suomea, joka on keinotekoinen kommunikaatiosysteemi, jossa viitotaan suomenkielen sanajärjestyksen mukaan. Tämä menetelmä riskeeraa hyvää kielenomaksumisen kehitystä. Tarkoituksenmukaisinta olisi antaa hyviä kielellisiä virikkeitä sekä suomessa että SVK:ssä, eikä sekoittaa niitä keskenään. (OPEPRO 2000, 42.)

Tällä hetkellä ei valitettavasti ole koulua, jossa opetusta annettaisiin suomenruotsalaisella viittomakielellä, joka on toinen kansallisista viittomakielistämme. Viimeisin suomenruotsalaista viittomakieltä käyttävä koulu lakkautettiin vuonna 1993 (Hoyer 2000, 206). Täten suomenruotsalaisen viittomakielen asema on uhattuna ja vaarassa hävitä. Koulujen perustehtävänä on kulttuurin ja kielen opettaminen ja siirtäminen uusille sukupolville, ja todelliseen huoleen suomenruotsalaisen viittomakielen säilymisestä on tällöin aihetta.

Toisin kuin muissa Pohjoismaissa Suomessa on päädytty hajautettuun viittomakielisten lasten kouluratkaisuun. Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa on vain muutamia tai ainakin reilusti alle kymmenen kuurojen ja huonokuuloisten lasten koulua, jolloin oppilasmäärä on kussakin koulussa suurempi kuin Suomen kouluissa keskimäärin. Ruotsissa esimerkiksi on OPEPRO -selvityksen (2000/7) mukaan vain 5 kuurojenkoulua, vaikka oppilasmäärä tuolloin oli 800, joka on huomattavasti suurempi kuin Suomessa (Jokinen 2000b, 14).

Suomen 16 kuulovammaisten lasten koulussa oppilasmäärä voi pienimmillään käsittää vain muutaman hyvin eri-ikäisen kuuron oppilaan, kun taas isommissa keskuksissa oppilasmäärä on huomattavasti suurempi. Viittomakielisen lapsen sosiaalisten, tiedollisten, kielellisten ja muiden vuorovaikutuksesta saatavien keskeisten taitojen kannalta muiden Pohjoismaiden mukainen koulumalli on kiistämättä parempi kuin Suomen malli. (Jokinen 2000b, 14.) Monet kuurojen lasten vanhemmat tiedostavat tämän epäkohdan, ja monet perheet ovat muuttaneet suurimpien kuurojen lasten koulujen läheisyyteen (Kärkkäinen 2002, 90). On hämmästyttävää, miksi olemme Suomessa päätyneet tällaiseen epätydyttävään viittomakielisten lasten koulujärjestelmään. Nykyinen järjestelmä on paitsi epäedullinen viittomakieliselle lapselle, myös kalliimpi yhteiskunnalle.

Erityiskoulujen opettajien eri alojen asiantuntemus on yleensä suppeaa:

*Yläasteen opetus onkin valitettavan usein järjestetty luokanopettajien ja usein myös lastentarhanopettajien voimin. Koulun käyneet ja nytkin koulua käyvät oppilaat ovatkin valittaneet jo vuosia siitä, etteivät saa yläasteella opetusta nimenomaan siihen opetukseen pätevyityneiltä opettajilta, jolloin opetuksen taso on kärsinyt. (OPEPRO 2000, 47.)*

Kuurojenkouluissa työskentelee sen erityiskoululuonteensa takia pääasiallisesti erityisopettajia, koska laki edellyttää erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyden (481/1983, 14 §). Tämä on osin ristiriitaista, koska kouluissa toimii

myös yläaste. Perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen N:o 852 (1998) mukaan ”vuosiluokilla 1–6 opetus järjestetään pääosin luokanopettajien antamana opetuksena ja vuosiluokilla 7–9 pääosin aineenopetusta, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä” (Perusopetusasetus 852/1998).

Yläasteella aineenopettajien antama opetus takaa oppilaille laajalaisemman osaamisen aineissa ja paremman jatko-opintokelpoisuuden. Viittomakielisille yläasteen oppilaille ei useimmiten ole tarjota samanlaista korkeatasoista aineopetusta kuin yleisopetuksessa. Toisaalta kuurojenkoulujen ja yleensäkin erityiskoulujen oppilasmäärä on tavallisesti huomattavasti pienempi kuin yleisopetuksen kouluissa. Aineenopettajille ei siten riitä opetustunteja viran edellyttämän tuntimäärän täyttämiseksi. Tästä näkökulmasta integraatio esimerkiksi opetushenkilökunnan ja koulujen kesken olisi hyvä ratkaisu.

Viittomakielisten näkökulmasta voimme todeta, että nykyinen koululaki ei ole päivittänyt pätevyysvaatimuksiaan kentällä tapahtuvien muutosten mukaisiksi. Me Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitoksen viittomakielisestä luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet olemme pätevöityneet viittomakielisten lasten kaksikieliseen opetukseen. Tällä hetkellä on hyvin epävarmaa, voimmeko saada virkoja viittomakielisten lasten kouluista kouluttautumatta erityisopettajiksi. Tilanne on ristiriitainen, koska meillä kuitenkin on viittomakielisten lasten kaksikieliseen opetukseen tarvittavaa asiantuntemusta.

## 6.2 Kuulevien koulussa eli yleisopetuksessa

On arvioitu, että noin 2900 huonokuuloista tai kuuroa lasta käy koulua yleisopetuksessa (Koulussa on kuulovammainen oppilas. Kuulonhuoltoliitto) Lukumäärät eivät kuitenkaan kerro lasten kielitaustoja. Integroitujen joukossa on jonkin verran viittomakielisiä. Kuten luvussa 1 esitin, todennäköisesti vain pieni osa integroituneista lapsista on viittomakielisiä.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kuurojen lasten koulunkäyntiä yleisopetuksessa kutsutaan yleisesti termeillä *mainstreaming* tai *inclusive education*. Kuurojen tai huonokuuloisten lasten integraatio on vähän tutkittu aihe Suomessa, mutta ulkomaisia tutkimuskirjallisuutta aiheesta löytyy jonkin verran (mm. Oliva 2004, Ramsey 1997, Inclusion: what deaf pupils think 2002) Tutkimukseni on tietääkseni ainoa kotimainen tutkimus, joka lähestyy kuurojen lasten integraatiota etnografisesta näkökulmasta. Koulunkäynti yleisopetuksessa on meille viittomakielisille *koulunkäyntiä kuulevien koulussa*, joka on tyypillinen ilmaisutapa viittomakielisten yhteisössämme.

Kuurojen lasten integraatoratkaisuja on monenlaisia, mutta pääpiirteittäin ne voidaan jakaa ”*puhekieltä ja sisäkorvaistutetta korostavaan, sekä toisaalta kaksikielistä ja -kulttuurista opetusta painottavaan*” (Lehtomäki & Takala 2002, 99). Integraatiota voidaan toteuttaa täysiaikaisesti tai osa-aikaisesti. Minä itse olin kokoaikaisesti integroituneena, kun taas Koululaisella on osa-aikainen integraatio, jolloin hän on yhden koulupäivän viikossa kuurojenkoulussa

viittomakielisessä ympäristössä.

Kuurojen ja huonokuuloisten lasten integraatio vaatii suunnittelua ja eri tekijöiden huomioimista, jotta saataisiin lapselle sosiaalisesti ja akateemisesti mahdollisimman positiivinen integraatio. Integraatiota tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti, koska koulun ulkopuolisilla tekijöillä on integraation onnistumisessa erittäin suuri merkitys. Aiemmin mainitut tutkimukset (mm. Oliva 2004, Ramsey 1997, Inclusion: what deaf pupils think 2002) ovat korostaneet vertaistovereidien ja perheen merkitystä. Olivan (2004) tutkimuksessa merkittävin tekijä integraation onnistumisessa oli kuitenkin osallistuminen koulun ulkopuoliseen toimintaan. Olosuhteet ystävyyssuhteiden syntymiselle ovat erityisen otolliset kerhoissa ja muussa harrastustoiminnassa. Vapaa-ajan aktiviteetit myös lievensivät lapsen kielteisiä sosiaalisia kokemuksia. Kaksi muuta merkittävää tekijää integraation onnistumisessa olivat toisten kuurojen ja huonokuuloisten kanssa toimiminen, perheen ja opettajien antama tuki. Muita tutkimuksessa mainittuja, vähemmän merkittäviä tekijöitä olivat jonkinlainen puhe- ja huuliolukutaito, kuulo, persoonallisuus, akateemiset taidot ja perheen sosioekonominen asema. (Oliva 2004, 77.)

Kielellisten oikeuksien näkökulmasta erikielisen lapsen integraatioon liittyy muitakin ongelmia, joka jää helposti vähemmälle huomiolle. Miten taataan lapsen oikeus äidinkieleensä ja -kulttuuriinsa? Kaikilla lapsilla pitäisi olla oikeus äidinkielen opetukseen ja saada äidinkielen opetusta (Skutnabb-Kangas 2000). Inklusiivisen opetuksen heikkouksia näyttäisi olevan nimenomaan erikielisten lasten asema, sillä heidän on hyvin vaikeaa päästä äidinkielensä suhteen tasa-arvoiseksi. Inklusion perimmäinen ajatus ja tavoite on kaikkien lasten tasa-arvoinen asema luokassa. Erikielisen lapsen näkökulmasta se tarkoittaisi, että myös koulutovereidien ja opettajan tulisi osata hänen äidinkieltään.

Edellä kuvattuun kielelliseen tasa-arvoisuuteen on todella vaikea päästä. Viittomakieliset lapset jäävät poikkeuksesta epätasa-arvoiseen asemaan yleisopetuksen luokassa. Heidän äidinkielensä on suomalainen viittomakieli, toisin kuin luokkatovereilla. Vaikka SVK:n tulkkaus olisi saatavilla, on siltäkin rajoituksensa. Viittomakielen tulkki pystyy tulkaamaan vain osan luokan viestintätulvasta kerrallaan. Suuri osa lapsen koulupäivästä on kontrolloimatonta, ja kuuro lapsi joutuu väistämättä toimimaan joskus ilman tulkkia esimerkiksi välituntisin. On myös perusteltua kysyä, onko tulkattu opetus asianmukaista, tasa-arvoista ja riittävää? (Oliva 2004, 35-36.)

On ymmärrettävää, miksi emme pyri koulutukselliseen integraatioon varhaiskasvatuksessa ja peruskoulutuksessa (Jokinen 2000, 99), vaikka se on nykyään vallitseva kansallinen koulutuksen kehittämissuuntaus opetuksen kentällä. Koulutuksellinen integraatio on meille mielekäs, mikäli se toteutuu meitä kunnioittavalla, huomioonottavalla ja tasa-arvoisella tavalla. Kuurojen maailmanliitto (WFD) on koulutuspoliittisella kannanotollaan tuonut selkeästi esille näkemyksensä ihanteellisesta inklusiivisesta opetuksesta, jossa kuuro lapsi voi kehittyä täysipainoisesti ja tasa-arvoisesti: *World Federation of the Deaf (WFD) holds that the least restrictive environment for a Deaf learner is whatever is the*

*most enabling environment for that learner. Full inclusion for a Deaf learner means a totally supportive, signing and student-centred environment. This permits the learner to develop to his/her full educational, social and emotional potential. (WFD policy. Education Rights for Deaf children, iii.)*

## **7 KOULULAISINA KUULEVIEN KOULUSSA**

Juttelin Koululaisen kanssa elokuisena päivänä vuonna 2006 hänen kotinsa olohuoneessa. Tämä oli meidän toinen tapaaminen, ja minulla oli suuremmat odotukset tapaamisellemme. Nyt kun tunsimme toisemme ja taustamme paremmin, toivoin että keskustelumme olisi luottavaisempi ja hedelmällisempi. Koululainen kertoi aluksi koulustaan, ja siihen joutumisestaan. Koululainen oli käynyt koulunsa osa-aikaisesti myös kuurojenkoulussa pienestä lähtien, kun minä taas olin siirtynyt kokonaan erityisopetuksesta yleisopetukseen kuudennella luokalla. Tästä alkoi koulutarinamme:

- (- -) kuudennella luokalla siirryin kuulevien kouluun (- -) . Huomasin että ne [koulut] olivat todella erilaisia. (- -). Mutta mites sulla oli että kävitkö ihan pienestä asti [kuurojen] koulussa ?

- Joo ihan pienestä lähtien (- -) koulussa [kuurojen koulu]

(- -)

*Kun [sisarus] sanoi että kuulevien koulussa saa parempaa opetusta kun hän oli aikaisemmin itsekin pienenä käynyt kuurojen koulua ekan luokan, ja sitten meni sieltä kuulevien kouluun. (18.08.2006)*

Koululaisen vanhempi viittomakielinen sisarus oli myös käynyt koulunsa integroituneena yleisopetukseen ja oli kertonut kokemuksestaan pikkusisarukselleen Koululaiselle. Sisarusparista vanhempi toimi näin hyvänä esimerkkinä Koululaiselle koulunkäynnistä suomenkielisessä ympäristössä kuulevien koulussa. Koululaiselle oli siten luontevaa seurata vanhemman sisaruksensa jalanjalkia.

### **7.1 Kuulevien koulussa opetus on parempaa**

*Mielinpainuvia tunteita ensimmäisenä integraatiovuotenani oli yllättävää kyllä, syöä viha ja suuttumus vanhaa kouluani kohtaan. Uusi kouluni osoitti, mistä kaikesta olin jäänyt paitsi ja miten oikeassa vanhempani olivatkaan entisen kouluni opetustasosta. Uudessa koulussa sain tehdä sellaisia asioita, mitä vanhassa koulussa ei ikinä tehty. Opetus oli monipuolisempaa ja ennen kaikkea sain oppimishaasteita, joiden eteen todella piti tehdä töitä. Esimerkiksi uudessa koulussa huomasin että matematiikan taitoni olivat aivan kurjat. (OMA 3.6.2006.) Sain opetusta hyvällä viittomakielellä, vaikkakin tulkin kautta, haastavia ja vaihtelevia oppimistehtäviä (- -). (OMA 9.8.2006)*

Mitä pidempään kävin uutta kouluani, käsitykseni opetuksen paremmuudesta vahvistui. Yleisopetuksessa sain äidinkielistä opetusta, vaikkakin SVK-tulkin kautta. Sen sijaan erityiskouluissa viittomakieliset jaetaan kuulon eikä äidinkielen perusteella (Ahonen 2007, 65). Tähän kuuloon perustuvan jaon takia en saanut opetusta äidinkielelläni vaan suomeksi, viitotun puheen menetelmällä.

Myös perhepiirissäni huomattiin haasteellisemmat tehtävät ja parempi opetus entiseen erityiskouluuni verrattuna. Viittomakielisellä kuurolla siskollani oli myös erityisopetustausta samasta kotipaikkakuntamme kuurojenkoulusta. Siskoni siirtyi yläasteella huonokuuloisille ja kuuroille tarkoitettuun valtion sisäoppilaitokseen (Mikaelin koulu), jossa toimi myös lukio.

*Muistelen ihmetteleväni siitä että Ulla kuudes–seitsemäsluokkalaisena joutui tekemään tiivistelmän luettuaan yhden kirjan. Minä itse tein samaa ensimmäistä kertaa lukiossa! Se kertoi mielestäni jo opetuksen eri tasosta kuurojen ja kuulevien koulussa. (SH 22.08.2006)*

Juttelin äitini kanssa MSN:ssä<sup>9</sup> kokemuksistani ja kysyin, miten koin koulunkäynnin kuulevien koulussa verrattuna vanhaan kuurojen kouluuni. Äitini kirjoitti:

*Huomasit heti että kuulovammaisten koulussa oltiin ihan hirveästi jäljessä ja että nyt vasta alat ymmärtää matematiikkaa ja ylipäätään jo silloin heti oivalsit ja sanoit että kv-koulussa ei opeteta kunnolla ja että peruskoulun oppitunnit on ihan erilaisia ja sanoit että oikein nautit siitä että opit asioita ja kerroit että kaikki on hirveän mielenkiintoista ja tykkäsit opettajistasi kamalasti. Eli osasit vertailla jo silloin opetuksen tasoa ja olit vihainen siitä että vuotesi kv-koulussa [kuurojen koulussa] olivat ikään kuin menneet hukkaan. Koulussa ei toimittu sen mukaan että lapset oppisivat eikä heille asetettu sun mielestä riittävästi haasteita ja opettajat sanoivat että he [kuurot] eiväät opi eikä voi vaatia ja kerroit mitä [kuurojen koulun]tunneilla tapahtui. (31.10.2006 MSN)*

Äitini kertoi vanhemman näkökulman kuurojenkouluni opettajien ihmiskäsityksestä. Äitini mielestä kuurojenkouluni opettajat näkivät meidät kuurot vajavaisina ongelmatapauksina. Tämä äitini ja minun käsitykseni vain vahvistavat kuurojenkoulujen saaman kritiikin puute- ja vammakeskeisinä instituutioina (Jokinen 1991, Salo 2004).

Opettajan negatiiviset käsitykset oppilaista vaikuttavat todennäköisimmin myös opettajan odotuksiin heistä. Jo 60-luvulla Rosenthalin (1968) klassikoksi muodostuneessa tutkimuksessa havaittiin Pygmalion-efektiksi kutsuttu ilmiö, jossa opettajan odotukset oppilaista vaikuttivat oppilaiden suorituksiin. Tutkimuksessa opettajille uskoteltiin, että heidän opettamansa ryhmän lapset olivat muita älykkäämpiä ja oppivaisempia.

Seuraavana vuonna nämä oppilaat olivat yltäneet parempiin oppimistuloksiin kuin muut. Vastaavasti myös negatiiviset odotukset vaikuttavat oppilaiden suorituksiin. (Rosenthal 1968.)

Nummen, Aunolan ja Onatsu-Arvilommen (2001) tekemä tutkimus osoitti, että vallitsevat käsitykset ja odotukset vaikuttivat oppilaiden oppimisstrategioihin ja edelleen oppimistuloksiin. Opettajien ja kasvattajien ennakkokäsityksillä on suuri vaikutus lapsen uskoon omista kyvyistään ja oppimistaidoistaan. (ks. Karlsson 2006, 14.) Entisessä erityiskoulussanikaan kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden oppimiskykyihin ei uskottu riittävästi, oppimishaasteet olivat keskivertoa matalampia ja koulun opetuksen taso kärsi.

Integraatioratkaisu yleisopetukseen siirtymisestääni oli yhteinen päätös, ja äitini oli luonnollisestikin hyvin tietoinen, mitä koulussani tapahtui. Olin vihainen vanhalle koululleni ja koin että minua oli petetty. En voinut mitenkään ymmärtää, miksi emme saaneet samanlaista opetusta kuin kuulevien koulussa. Päässäni pyöri erilaisia kysymyksiä: Ajattelivatko kuurojen koulun opettajat että olimme jotenkin tyhmempiä ja siksi emme saaneet samantasoista opetusta kuin valtaväestön lapset? Olivatko he pahantahtoisia vai miksi he toimivat niin? Eivätkö he ymmärtäneet että tulevaisuutemme riippui pitkälti koulusta saaduista tiedoista ja taidoista?

Minulla oli selvä käsitys, että kuulevien koulussa opetus on parempaa. Koululainen puolestaan totesi, että opetus kuurojenkoulussa etenee hitaammin:

- *Siis meitä on kolme ja nämä kaksi muuta ovat vähän jäljessä*
- *Teetkö tehtäviä nopeasti vai mistä johtuu että olet edellä?*
- *Esimerkiksi aineopinnoissa pitää opiskella perusteellisesti että tietäis kaiken ja pääsis eteenpäin. Kuulevat<sup>10</sup> lukee nopeasti ja asiat käydään nopeasti läpi. (KES 23.8.2006)*

Voidaan esittää erilaisia syitä, miksi yleisopetuksessa opetus useimmiten etenee nopeammin. Arvioni mukaan kuurojenkoulujen luokkien oppilasaineksen kirjavuus, opettajien ja oppilaiden erilaiset kielelliset taustat ja opettajien saama koulutus vaikuttavat kaikki yhdessä opetuksen etenemiseen ja sen laatuun.

Vertailun vuoksi voidaan todeta, että suomenkieliset lapset saavat opiskella äidinkielellään kun taas viittomakieliset oppilaat joutuvat sen sijaan käymään koulunsa pitkälti heidän toisella kielellään, suomella. Äidinkieliä, siis viittomakielisiä, oppimateriaaleja on tarjolla hyvin vähän eikä läheskään riittävästi peruskoulun lukuisten oppiaineiden opetukseen. Kuurojenkoulujen erityisopetuksellisen luonteen vuoksi opetus on järjestetty eri tavoin kuin yleisopetuksessa. Näitä eroja käsittelin tarkemmin luvussa 6.1.

Yleisopetuksessa sain paremmin kehittää akateemisia opiskelutaitojani. Erilaiset tekijät vaikuttivat aikoinani viittomakielisten erityiskoulujen opetuksen laatuun ja tehokkuuteen. Yhdysvaltalaisen tutkijan Olivan (2004) elämäkerrallinen tutkimus, jossa hän keräsi integroituneiden kuurojen

---

10 Yhteisössämme käytetty termi *kuulevat* tarkoittaa kuulevia ei-viittomakielisiä ihmisiä

yliopisto-opiskelijoiden kertomuksia, päättyi samaan tulokseen. Yleisopetuksessa saatiin laadukkaampaa opetusta ja enemmän oppimishaasteita (Oliva 2004, 74).

Kun kysyin Koululaiselta lähikoulun ja kuurojenkoulun eroista, näkyi Koululaisen mielipiteissä koulujen erilaiset kehitykselliset tehtävät:

- Niin tota mitä eroja näet (- -) [kuurojen] ja sun (- -)[lähi] koulussa
- (- -) [kuurojen] koulussa opin viittomakielellä ja saan lisää tietoa ja kavereita, sellaista. (- -) [lähi] koulussa opiskelen tavallisia aineita ja silleen
- Miltä susta tuntuu että kummassa koulussa viihdyt paremmin, kumpi on parempi, vai onko se ihan sama?
- En osaa vastata
- Ihan samako?
- Ihan sama joo

(KES 18.8.2006)

Koululainen ei koe kumpaakaan koulua toistaan paremmaksi, mutta hänen vastauksistaan tulkitsin koulujen eri funktiot. Omakielisessä koulussa korostuvat sosiaalisuus, kaverisuhteet ja siellä saatava viittomakielisen yhteisön sisäinen tieto. Tulkitsin, että koululainen tarkoitti tiedolla yhteisömmme sisäistä tietoa, jota ei muuten muualta saisi. Lähikoulussa puolestaan korostuu koulun tiedollinen puoli kun opiskellaan "tavallisia aineita".

Seuraavalla tapaamisellamme keskustelimme Koululaisen kanssa, mikä olisi hänestä miellyttävin tapa käydä koulua integraatiossa.

- Käyt aina kerran viikossa (- -) [kuurojen] koulussa. Ajatteletko että se on hyvä asia?
- Joo.. koska haluan olla englannissa muiden kanssa samalla viivalla, jään joskus jälkeen, mä haluaisin pysyä muiden mukana. (- -) Haluaisin käydä harvemmin koska en jaksa matkoja ja kun jään jälkeekin
- Eli haluat käydä harvemmin, mikä olisi parempi - ettet kävisi ollenkaan, vai vaan harvemmin vai joka viikko. Mitä ajattelet että mikä olisi paras?
- Harvemmin vain
- Jos olisi niin että ei ollenkaan, vai kävisitkö mieluummin vain harvemmin.. Onko mukava käydä [kuurojen] koulussa?
- Joo on

(KES23.08.2006)

Koululainen viihtyy yleisopetuksessa niin hyvin, että hän toivoi voivansa käydä harvemmin viittomakielisten koulussa pitkien matkojen takia. Täysiaikainen integraatio ei kuitenkaan tuntunut hyvältä vaihtoehdolta. Jatkoin:

- Minä itse aikaisemmin kun olin kuulevien koulussa, en käynyt ollenkaan kuurojen koulussa. Mielestäni on hienoa ja mukavaa että sä voit joskus käydä kuurojenkoulua, voit jutella viittomakielellä muiden kanssa. Minulla ei ollut mitään sellaista, olin koko ajan vaan kuulevien kanssa. Tapasin vain vapaa-

*aikanani kuuroja. Entäs sulla, sun vapaa-aikanasi, mitenkä on.. Tapaatko kuuroja?*

*- Olen(- -) [paikkakunnan] ainoa kuuro nuori, ainoa, että olen koko ajan parhaan kaverini kanssa tuolta leikkimässä.* (KES23.08.2006)

## **7.2 Kuurojenkoulussa miinusta matkat, kauhean pitkät matkat mennä**

Tapaamisissamme tuli usein esille Koululaisen erityiskoulumatkojen rasittavuus, mikä ilmenikin edellisessä luvussa:

*- Haluaisin käydä harvemmin [erityiskoulua] koska en jaksaa matkoja ja kun jään jälkeekin.* (KES23.08.2006)

Vaikka matkat ovat rasittavia, Koululainen kokee viittomakielisen ympäristön tärkeäksi eikä halua luopua siitä.

Inklusiivisen opetuksen ydinajatus on lapsen oikeus käydä lähikouluun. Viittomakielisen lapsen kohdalla lähikoululla on hyvät ja huonot puolet, joita erittelin luvussa 6. Tavallinen lähikoulu ei yksin riitä tyydyttämään viittomakielisen lapsen kielellisiä ja sosiaalisia tarpeita, mutta toisaalta sillä on monia muita etuja verrattuna moniin maamme nykyisiin kuurojenkouluihin.

Kun meitä on vähän, niin nykyinen ratkaisu hajautetusta 16:sta kuurojen ja kuulevien koulusta ei ole hyvä ratkaisu. Tätä ongelmaa erittelin aiemmin luvussa 6.1. Meidän viittomakielisten lasten perheiden on usein päätettävä mahdollisesta asuinpaikkakunnan vaihdosta. Monet muuttavat suurimpien kuurojenkoulujen läheisyyteen mutta Koululaisen perheelle tämä vaihtoehto ei ollut mahdollinen (MP).

## **7.3 Persoonallisuuksien kirjoja oppimassa**

Kirjoittaessani omaelämäkerrallista tekstiäni ensimmäisiä aineistosta nousevia teemoja oli sosiaalisen maailman muutos. Kun siirryin pienestä erityiskoulun luokasta uuteen ison koulun luokkaan, sosiaalinen maailmani laajentui. Luokkani oppilasmäärä nelinkertaistui. Ihmistuntemukseni syveni luokan erilaisten persoonallisuuksien myötä.

*Luokassani oli noin 20 oppilasta, joka oli minulle järkyttävän iso luokka. Vanha luokkani vanhassa erityiskoulussani kun koostui parhaimmillaan vain noin viidestä-kuudesta oppilaasta. Pian opin kuitenkin nauttimaan isosta luokasta, kun luokkaan mahtui niin monta persoonallisuutta - huumoriveikkoja, säheltäjiä, tunnollisia, reippaita, ujoja tai erityisen älykkäitä oppilaita. Luokassa*



*aina tapahtui ja tietouteni "kuulevista" kasvoi rutkasti. Siihen asti olin elänyt lähinnä kieli- ja kulttuuriyhteisössäni, joka koostui viittomakielisistä kuuroista ja kuulevista. (OMA 9.8. 2006)*

Entinen luokkani entisessä koulussa oli pieni, ja siten ihmistuntemukseni ja käsitykseni erilaisista persoonallisuuksista oli myös suppeampi. Tämä on nähökseni nykyisen viittomakielisten lasten erityisopetuksen koulutusjärjestelmän suurimpia heikkouksia. Nykyisellä 16:lla kuulovammaisten erityiskoulumäärällä koulujen oppilasmäärä ja luokkien oppilaskoko pysyy hyvin pienenä, usein vain muutaman oppilaan vahvuisena. Lukua pienentää entisestään näiden erityiskoulujen oppilasaineksen kirjavuus - kaikki oppilaat eivät ole välttämättä viittomakielisiä (ks. luku 5).

*Käsitykseni valtaväestöstä - erilaisista ihmisistä, aikuisista ja lapsista ja erilaisista kodeista syvenivät toveripiirini laajentuessa. Sain nähdä minkälaisista perheistä luokkatoverini tulivat kun pääsin syntymäpäiväjuhille tai muuten koulutovereitteni luokse kyläilemään. Luokassa sain myös tulkin välityksellä kuulla muiden luokkatovereitteni kertomuksia heidän kodinsa tapahtumista tai tekemisistä. (OMA 9.8.2006)*

Pystyin tulkin välityksellä oppimaan paljon erilaisista ihmisistä ja persoonallisuuksista. Oma-aloitteisen osallistumisen suhteen sen sijaan olin rajoittuneempi, kun en voinut kommunikoida äidinkielelläni ja pelko väärinkäsityksistä ja kommunikaatiovaikeuksista oli aina läsnä. Vaikka elänkin kuulevien, enemmistökielen ja -kulttuurin maailmassa, syvempi tietouteni kuulevista ei-viittomakielisistä ihmisistä oli ala-asteella aika pintapuolinen. Varsinkin yksikielinen ihminen on yleensä sidottu omaan kieli- ja kulttuuriryhmäänsä. Suomenkieliseen enemmistöön kuuluva todennäköisesti tietää hyvin vähän esimerkiksi saamen kielestä ja kulttuurista, vaikka kumpienkin kulttuurien kotimaa on Suomi. Minulla oli muutamia ei-viittomakielisiä kavereita ennen integraatiota ja koko sukuni siskoani lukuun ottamatta oli ei-viittomakielinen, mutta integraatio antoi mahdollisuuden nähdä ja kokea valtakieltä ja -kulttuuria pintaa syvemältä. Tähän kulttuuriseen sukellukseen en olisi pystynyt ilman viittomakielen tulkkia, jolla oli hyvin ratkaiseva merkitys sopeutumiseeni ja kehittymiseeni.

Tie parempaan ihmistuntemukseen on myös kivikkoinen. Totesimme Koululaisen kanssa että kaikki kohtaamamme ihmiset eivät aina ole mukavia. Juttelimme parhaista kavereistamme luokassa. Kysyin sitten, minkälaisia muita ihmisiä on luokassa:

- Onko sun luokalla paljon muitakin kilttejä ihmisiä vai onko osa ilkeitä vai millaisia ihmisiä siellä on?
- Osa on kyllä ilkeitä
- Millä tavoin?
- Ne kiusaa ja vähän potkii ja sellasta

- Niin joka luokassa on joku sellainen, munkin luokassa oli sellaisia, jotka esittivät kovista
- *Ihan sama mullakin*
- Siis millä tavalla huomaat, sanovatko he jotain?
- *Ne joskus kiroilee*
- Ahaa.. tulkki viittoo sen ja sä huomaat vai kuinka?
- *Ei kun tulkki ei ole välitunnilla mukana, vaan se [kiusaaminen] on välituntisin yleensä* (KES 18.8.2006)

Monet tutkimukset ovat osoittaneet että kuurot lapset ovat erityisen alttiita kiusaamiseen joutumiselle (Oliva 2004, 52). Toverisuhteissamme olemme varsin yksin kommunikaatio-ongelmiemme kanssa. Silloin useimmiten ei ole viittomakielentulkkia paikalla, joten joudumme ponnistelemaan ymmärtääksemme luokkatovereitamme ja päinvastoin. Asemamme ei ole kovin helppo verbaalisen viestinnän näkökulmasta - välitunnit ovat aikoja, jolloin ollaan kavereiden kanssa. Silloin ei ole viittomakielen tulkkia mukana tulkaamassa ympärillä sanottua, mutta toisaalta ei ehkä olisi kovin luonnollistakaan jos tulkki olisi mukana kaikki hetket. Muiden tovereiden silmin viittomakielentulkki on kuitenkin ulkopuolinen aikuinen ja tulkin läsnäololla on psykologinen vaikutus sosiaalsiin tilanteisiin (Oliva 2004, 82-83).

Ihanteellisinta olisi, jos kaikki luokkatoverit osaisivat hieman viittomakieltä, jolloin vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa olisi luontevampaa. Viittomakielisen lapsen luokka- ja kouluympäristö voisi noudattaa kielikylypyohjelman periaatteita, jossa enemmistökielinen lapsi kävisi koulua vähemmistökielellä, tässä tapauksessa SVK:llä kaksikielisen opettajan opetuksessa. Enemmistökielinen lapsi voisi aina halutessaan vaihtaa äidinkielelleen, mutta tavoitteena on enemmistökielisen lapsen kaksikieliseksi kasvattaminen ja opettaminen. Samalla vahvistetaan vähemmistökielen asemaa. (Skutnabb-Kangas 2000, 612.) Tämä olisi inkluusiota parhaimmillaan.

Minulla ei ollut esteetöntä viestintäympäristöä, eikä Koululaisellakaan. Asemani Koululaiseen verrattuna oli varmasti helpompi, sillä minulla on puhumisen taito kun taas Koululainen kommunikoi koulutovereiden kanssa lähinnä sormittamalla tai viittomalla (MP). Toisin kuin voisi luulla, puhumisen taidolla on kuitenkin yllättävän pieni merkitys integraation onnistumisessa. Vapaa-ajan aktiviteeteillä ja omakielisellä viiteryhmillä on sen sijaan suuri merkitys integraation mielekkääksi kokemisessa. (Oliva 2004, 77.)

## 7.4 Ystävä luokassa

Koulua aloittaessani en ollut kovin huolissani opintomenestyksestäni. Eniten huolesti, millaisia koulukaverini olisivat ja saisinko uusia ystäviä. Minua jännitti kovasti, mitä uusi luokka ajattelisi minusta ja miten kommunikoisin toisten kanssa.

Integraatiossa usein unohdetaan lapsen ystävyysuhteiden merkitys ja integraation tavoitteissa harvemmin mainitaan lapsen ystävyysuhteiden

kehittäminen ja tukeminen (Saloviita 1999, 194). Sijoittamistani suunniteltiin onneksi myös kaverisuhteitani silmällä pitäen. Minut sijoitettiin luokkaan, jossa oli ennestään joitain tuttuja kuulevia kavereita vapaa-ajaltani. Sopeutumistani edesauttoi ennen kaikkea vanhasta erityiskoulustani tuttu viittomakielinen luokkakaveri, jolloin minulla oli ainakin yksi omakielinen kaveri.

Paikkani luokassa löytyi sittemmin uuden ystävän myötä. Kerroin Koululaiselle ystävästani luokassa:

*Mun paras kaverini silloin oli yks kaverini Sasha. Oltiin hyviä kavereita koska Sasha itse oli muuttanut Bulgariasta Suomeen, hän oli ollut koulussa pari vuotta ennen tuloani sinne. Hän oli siis ulkomaalainen ja hyvä käyttämään elekieltä ja ilmeitä, tosi taitava oli. Mun oli helppo ymmärtää häntä ja kommunikoida hänen kanssa. Sillai se sujui, hän oli mun paras kaveri. Välitunnit oltiin aina yhdessä, hän osasi sormittaa ja pikkuhiljaa viittoa ja silleen. (KES 18.8.2006)*

Ystävät tukevat myös integroitujen kuurojen ja huonokuuloisten akateemista menestymistä. He auttavat sanakokeisiin valmistautumisessa, muistiinpanojen jakamisessa tai ryhmäkeskustelutilanteissa. (Oliva 2004, 50.) Tämä tutkimustulos pitää paikkaansa minunkin integraatiossani, ja ystäväni muisteli samaa:

*Välitunneilla kerrattiin usein kappaleita ennen kokeita yhdessä. (YH)*

Uuden ystävän löytymisessä oli suuri merkitys kuulevien kouluun sopeutumisessani. Tuntui kuin olisin löytänyt paikkani ihan omin päin.

*Pian löysin paikkani luokassa, tai oikeastaan löysin luokastani yhden sydänystävän, bulgarialaisen maahanmuuttajatyttö, jonka kanssa vietin käytännöllisesti katsoen kaikki väli- ja ruokatunnit ja vapaa-ajankin. (OMA 9.6.2006)*

Kysyessäni koululaiselta hänen kavereistaan luokassa Koululainen kertoi että hänellä on luokassa lapsuudestaan tuttu kaveri, Paras Kaveri<sup>11</sup>.

- Mikä on sun kaveriporukasi välituntisin, keiden kanssa olet yleensä?
- *Mun parhaan kaverin kanssa*
- Mikä sun parhaan kaverin nimi on?
- *Paras Kaveri*
- Siis Paras Kaveri, just. Oletko tämän saman kaverin kanssa aina, entäs ne muut kaverit?
- *Olen joskus muidenkin kanssa*
- Hän [Paras Kaveri] osaa sormittaa ja viittoa, niinkö?
- *Joo*

(KES 18.8.2006)

---

11 Paras Kaveri - Roolinimi Koululaisen henkilösuojan turvaamiseksi

He ovat parhaita kavereuksia ja viettävät paljon aikaa yhdessä vapaa-ajallakin eri harrastusten merkeissä – muun muassa vapaapalokunnan toiminnassa ja suunnistuksessa.

- *Me tavattiin ensimmäisen kerran toisemme kun oltiin ihan pieniä*
- *Onko hän siis naapurisi vai?*
- *Ei siis noin 500 metrin päässä asuu*
- *Just*
- *Te siis kasvoitte yhdessä ja tunsitte toisenne?*
- *Joo*
- *(- -)*
- *(- -) vapaa-aikana harrastat kaikenlaista mitä sanoitkaan, (- -), golfia, maastajuoksua, tarkoitat siis suunnistusta*
- *Siis suunnistusta ja maastajuoksua*
- *Aivan, just näitä, käykö näissä jutuissa samoja ihmisiä sun koulustasi vai onko ne eri ihmisiä*
- *Mun paras kaveri on melkein kaikissa mukana*
- *(- -)*
- *Kun hänen isovelji ja mun isovelji ovat olleet samalla luokalla, että me sillä tavalla löydettiin toisemme* (KES 18.8.2006)

Olivan (2004) tutkimuksessa integroituneet nuoret kertoivat kouluaikojensa parhaista kavereistaan, jotka opettivat erilaisia asioita elämästä, auttoivat heitä sosiaalisissa tilanteissa tai puolustivat heitä (Oliva 2004, 47). Samaisessa tutkimuksessa ilmeni, että suurimmalla osalla integroiduista kuuroista ja huonokuuloisista oli koulussa yleensä yksi tai kaksi ystävää. Näillä ystävillä on hyvin keskeinen merkitys lapsen koulussa viihtymiseen. Nämä Olivan (2004) tutkimustulokset luonnehtivat hyvin minun ja Koululaisen ystävyysuhteita integraatioissamme, sillä meillä kummallakin oli ja on yksi erityinen ystävä luokassa. Keskustelin ystävyysuhteestamme ystäväni kanssa, ja hän totesi:

*Kun sinä tulit, tuntui ensimmäistä kertaa siltä että oli oma kaveri, joka oli läheisin koko sieltä koulusta. – -. Tuntui siltä, että en ole ainoa erilainen luokassa, vaan mulla oli vihdoin "sieluntoveri" tai "rikoskumppani" – aina tunneilla sormitettiin pulpettien alla omista jutuistamme ja kovasti nauratti! Tietysti meidän molempien erilaisuus oli tärkeä yhdistävää tekijä ystävyysuhteemme kannalta, mutta tärkeää oli myös se, että olemme luonteeltamme aika paljon samanlaisia - meitä naurattivat samankaltaiset asiat.* (KY 7.1.2007)

Ystävyysuhteet ovat erityislaatuisia vertaissuhteita. Ystävät ovat läheisempiä kuin muut vertaistoverit. Niissä sitoudutaan, ollaan vastavuoroisia ja koetaan molemminpuolisia myönteisiä tunteita. Ystävyysuhteet ovat kahden lapsen välinen, dyaditason ilmiö. (Salmivalli 2005, 35.)

*Minua ja ystäväni yhdisti epäilemättä samanlaisuutemme. Koin että ystäväni oli samassa tilanteessa kuin minäkin, äidinkielemme oli jokin muu kuin luokan käyttämä kieli ja tulimme hieman toisenlaisesta kulttuurista. Puhuimme keskenämme paljon kulttuurisista eroista ja yhtäläisyyksistämme. Löysimme enemmän yhtäläisyyksiä toistemme kulttuuristamme kuin suomalaisesta kulttuurista, esimerkiksi viestintätavoissa. Kaksikielisyytemme ja -kulttuurisuutemme vaikutti epäilemättä siihen että meistä tuli niin hyvät ystävät, mutta olimme muutoinkin samanlaisia. Samat jutut kiinnostivat ja naurattivat. (OMA 9.8.2006)*

Ystäväni osaltaan auttoi minua oivaltamaan kulttuurienväliset erot viestintätavoissa:

*Minua oudoksutti "kuulevien" tapa olla katsomatta silmiin kun jutellaan. Keskustelukumppanin katse saattoi harhailla aivojen muissa maisemissa silloinkin kun olin selittämässä jotain hänelle. Ystäväni sen sijaan eteläeurooppalaiseen tapaan elehti, ilmeili paljon ja katsoi silmiin. Hänen kanssa tuntui hyvin luontevalta ja helpolta olla. (OMA 9.8.2006)*

Samanlaisuutemme monessa asiassa yhdisti. Haastateltuani viittomakielistä siskoani hänkin oli päätenyt samaan tulokseen:

*Ulla viihtyi kuulevien koulussa hyvin. Paras kaveri oli Sasha - bulgarialainen tyttö. Mietin olisikohan parhaan kavereuden syynä tausta, eli Ulla on kuuro ja viittomakielinen ja Sasha bulgarialainen ja ei-suomalainen. Jotakin yhteistä? Ymmärtävät toisiaan paremmin? (SH)*

Koululaista ja hänen Parasta Kaveria yhdisti yhteinen historia, koska he ovat toistensa naapureita ja lapsuustovereita. Minua ja Sashaa yhdisti ilmeisesti asemamme luokassa. Äidinkielemme ja kulttuurimme poikkesi luokasta ja ymmärsimme hyvin toisiamme. Vertaiskumppanien tarjoama seura on usein todettu olevan haasteellista viittomakielisen lapsen integraatiossa. Kommunikaatio-ongelmat erikielisten vertaisten kanssa ovat väistämättömiä viittomakielisen lapsen integraatiossa, ja siitä voi seurata erilaisia ongelmia kuten syrjäytymistä ja yksinäisyyttä (ks. Inclusion: what deaf pupils think 2002, Oliva 2004, Ramsey 1997). Tämä puolestaan ei voi olla vaikuttamatta lapsen itsetuntoon.

Läheiset ystävät ovat jokaiselle ihmiselle tärkeitä, ja heillä on suuri merkitys hyvinvoinnille ja elämänlaadulle (Saloviita 1999, 194). On tutkittu, että vastavuoroinen ystävyysuhde vaikuttaa lapsen itsetuntoon (Mannarino 1978) ja vähentää riskiä myöhempään tunne-elämän ongelmiin. Ernest Hodgesin ja kumppaneiden (1999) mukaan ystävyysuhde myös suojaa kiusatuksi joutumiselta. (ks. Salmivalli 2005, 38.)

Useat klassiset kehitysteoriat ovat painottaneet vertaisten merkitystä lapsen kasvussa ja kehityksessä. Meadin (1934) symbolisena interaktionismina

tunnetun teorian mukaan lapsi oppii arvioimaan itseään sekä subjektina että objektina vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. Muiden suhtautumisesta itseensä lapsi määrittelee oman arvonsa, ja muokkaa siten jatkuvasti minäkäsitystään. Kognitiivisen kehityksen alueella Jean Piaget (1926, 1959) puolestaan korosti vertaisten kanssa syntyviä konflikteja. Kun lapset ovat eri mieltä asioista, lapsi oppii perustelemaan näkökantaansa toiselle ja myös ymmärtämään toisen näkökulmaa. Tämänäkökulmissa tilanteissa tapahtuu kognitiivista kehitystä. Sittemmin Vygotsky (1978) esitti, että kognitiivisen kehityksen edellytys ylipäänsä on ihmisten välinen vuorovaikutus. Tässä kehityksessä vertaisilla on hyvin tärkeä merkitys. Vygotskyn luoman lähikehityksen vyöhyke (Zone of proximal development) -käsitteen mukaan toinen lapsi tukee toisen oppimista. Kun toinen hallitsee tietyn taidon paremmin, hän voi toimia esimerkkinä toiselle. Uusia taitoja opitaan tehokkaammin yhdessä toisten vertaisten kanssa. (ks. Salmivalli 2005, 17.)

Vanhemmat ja muut aikuiset yksinään eivät riitä, vaan lapsi tarvitsee ikätovereita yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Ikätovereidensa kanssa lapsi kehittää sosiaalisia taitojaan ja tietojansa. Sosiaalistumisprosessista kiistellään edelleen, kuka viime kädessä sosiaalistaa lapset – vanhemmat vai vertaistoverit (Salmivalli 2005, 21). On kuitenkin selvää, että vertaissuhteilla on äärimmäisen tärkeä merkitys jo lapsen kehityksen kannalta.

Ystävyysuhteilla on eri tehtävät eri ikävaiheissa. Keskilapsuudessa ystävän kautta opitaan käyttäytymisen normeja. Nuoruusiän ystävyudessa läheisyys, salaisuuksien jakaminen, oman itsensä tutkiminen, loogisen päättelyn ja tunteiden vuoropuhelu ovat pääosassa. (Salmivalli 2005, 37.)

Kankaanrannan (1998) kuudesluokkalaisia koskevassa tutkimuksessa todettiin että ystävyysuhteet ovat hieman erilaisia esimurrosikäisillä tytöillä ja pojilla. Tyttöjen ystävyysuhteet olivat läheisempiä, ja niissä korostui lojaalius ja suurempi riippuvuus verrattuna poikiin (ks. Salmivalli 2005, 37.) Tämä saattaa olla huomionarvoinen seikka lapsen integraatiota suunniteltaessa. Saattaa olla, että viittomakieliselle tytölle läheisen ystävän saaminen siinä ikävaiheessa on haasteellisempää kuin pinnallisemmän kaverin saaminen viittomakieliselle pojalle. Senikäisten tyttöjen ystävyysuhteissa kommunikaatio ja molemminpuolinen luottamus on tärkeää, kun taas poikien toverisuhteissa korostuu fyysinen toiminta. Kavereiden saaminen voi olla viittomakieliselle pojalle helpompaa kuin tytölle, koska pojilla kommunikaatiotarve on usein vähäisempi.

## 7.5 Minä pystynkin! - Voimaantuminen

*Pikkuhiljaa minussa alkoi kasvaa vahva usko itseeni, siihen että pystyn samaan kuin kuulevatkin ja huomasin vahvimmissa aineissani että olin joskus heittä parempi. (OMA 9.8.2006)*

Minulla oli mitä ilmeisimmin sisäänrakennettu käsitys itsestäni hieman

huonompana oppilaana kuin kuulevat vertaiseni. Siihen asti olin käynyt kouluni pienessä erityiskoulussa, jossa ei juuri ollut suomenkielisiä kuulevia oppilaita. Muistan, että minulla oli sellainen käsitys, että kuulevien koulussa, toisin sanoen yleisopetuksessa olisi kauhean vaikeaa ja haasteellista. Kun huomasin, että pärjäsin yhtä hyvin kuin muutkin ja joskus jopa paremmin, itsetuntoni kohosi huimasti.

Mistä tämä käsitykseni oli peräisin? Miksi ylipäänsä hämmästyin siitä että pärjäsin yhtä hyvin kuin kuulevat luokkatoverini? Kun erityiskoulut rakentuvat usein puute- ja vammakeskeisen ajattelun pohjalle (Jokinen 1992), tämä ajattelumalli ei voi olla välittymättä oppilaille. Puute- ja vammakeskeisestä ajattelusta kertoo jo opettajien tai opettajaopiskelijoiden asenteita poikkeavia ihmisryhmiä kohtaan tarkastelleet tutkimukset (mm. Moberg 1984a, 1998, Niemenmaa & Niemenmaa 2006). Nämä tutkimukset itsessään siis myöntävät, että opettajilla on tai saattaa olla erilainen suhtautuminen oppilaisiin, jotka eivät ole samanlaisia kuin opettajat itse. Edellä mainitut tutkimukset ovat hyvin kulttuuri- ja enemmistösidonnaisia. Poikkeavuus on käsitteenä osin negatiivisesti latautunut termi. Voidaan kysyä, millä perusteella tutkimukset luokittelevat kuurot poikkeaviksi? Vain siksi että olemme vähemmistössä ja kommunikoimme eri tavalla ja eri kielellä kuin tutkimuksen tehneet? Mistä opettajille tai opettajaopiskelijoille ovat välittyneet nämä asenteet? Kieli- ja kulttuuriryhmälleni nämä tutkimukset vastaavat tutkimusasetelmaa, jossa tavallinen suomalainen tutkisi tavallisia suomalaisia, ja väittäisi heitä poikkeaviksi. Tutkimusasetelmat itsessään näissä tutkimuksissa ovat ainakin meille viittomakielisille absurdeja. Poikkeavahan voi olla kuka tahansa kontekstista riippuen. Ei-viittomakielinen esimerkiksi olisi poikkeava viittomakielisessä yhteisössä. Samoin romaniyhteisössä ei-romani olisi poikkeava. Tämä kontekstisidonnainen näkökulma pitäisi ottaa huomioon poikkeavuutta tarkastellessa. On valitettavaa, jos valtaväestö ja tutkimukset luokittelevat viittomakieliset poikkeaviksi. Me itse emme koe olevamme poikkeavia, korkeintaan erityisiä.

Mobergin tutkimuksissa (1984a, 1998) ja Niemenmaa & Niemenmaan (2006) pro gradu -tutkielmassa poikkeavina nähtiin vähemmistökielten edustajiin kuuluvat saamelaiset, romanit ja kuurot. En itse näe näiden kieliryhmien edustajia mitenkään poikkeavina ja epäile suhtautumistani heihin. Sen sijaan on mielestäni kyseenalaista olettaa kielivähemmistöön kuuluvia (saamelaiset, romanit ja viittomakieliset) opettavia tai sellaiseksi aikovia päteviksi arvioimaan näiden kieli- ja kulttuuriryhmien poikkeavuutta, jos arvioijat itse eivät jaa samaa kielellistä ja kulttuurista viitekehystä ryhmien edustajien kanssa. Tämän poikkeavuuskysymyksen eteen ei pitäisi joutua, sillä pääsääntöisesti kieli- ja kulttuuriryhmien lapsia pitäisi opettaa samaa äidinkieltä ja kulttuuria jakava opettaja (Skutnabb-Kangas 1988, 118). Niin kauan kuin kielelliset oikeutemme opetuksen suhteen eivät toteudu, meitä kohdellaan poikkeavina ja tutkitaan kieli- ja kulttuuriryhmiemme poikkeavuutta, kysymystä, jota ei pitäisi olla olemassa.

Monissa erityiskouluissa usein vallitsevassa puute- ja vammakeskeisessä

asenneilmastossa, joita aiemmin mainitsemani tutkimuksetkin ilmentävät, oppilaille kasvaa ja kehittyä helposti kuva itsestään epätäydellisenä ja huonompana. Näin siis kävi minullekin. Pikkuhiljaa kuitenkin eheydyin, kun huomasin pärjääväni yhtä hyvin kuin muutkin, vaikka jotkut aineet tuottivat vaikeuksia ja jouduin käymään matematiikan tukiopetuksessa. Kun sain uusia kavereita luokasta, ja yhden sydänystäväni ja pärjäsin koulussa varsin hyvin, kuva itsestäni yhtä hyvänä ja pärjäävänä kuin muutkin kuulevat ihmiset vahvistui. Ystäväni oli samaa mieltä pärjäämisestäni:

*Muut suhtautuivat sinuun ihan hyvin, ei ollut ikinä mitään ongelmaa. Muistan sen, että piirsit todella hyvin ja moni huomasi sen, sulla oli myös piirustus luokan ovessa. Olit aika aktiivinen muutenkin ja pärjäsit hyvin koulussa. (KY 7.1.2007)*

Uudessa koulussani koin joskus tähtihetkiä siitä, että olin sellainen kuin olen, viittomakielinen, erikielisyydestäni huolimatta:

*Mieliini on erityisesti painunut matematiikanopettajani, eli koulumme rehtorin kehu hienosta luokastamme, jonka veroista ei ollut koko koulussa eikä rinnakkaisluokassa. Luokallamme ja rinnakkaisluokalla oli nimittäin aina pientä kilpailuhenkeä. Minä, kuuro luokkatoverini ja maahanmuuttajaystäväni teimme rehtorin mukaan tästä luokastamme paremman. Hän oikein nimesi meidät, ja ymmärsin varsin selvästi että me rikastutimme luokkaa. Muistan tunteneeni suurta iloa ja ylpeyttä erilaisuudestamme. (OMA 9.8.2006)*

Tämän matematiikan opettajan kommentin muistaminen vuosien takaa kertoo itsessään, että tämä palaute oli minulle hyvin merkityksellinen ja voimaannuttava. Olin opettajankin mielestä yhtä hyvä tai parempikin kuin muut.

Mitä voimaantuminen siis on? Nojaan tässä luvussa pitkälti kotimaiseen ja hyvin kattavaan Siitosen (1999) tutkimukseen, jossa hän selvitti opettajaksi opiskelevien voimaantumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä tutkimuksessa tehtyjen empiiristen löydösten pohjalta. Tutkija selvitti myös, mitä muut tutkijat ovat tarkoittaneet voimaantumisella (empowerment). Tutkimuksen päätavoitteena oli luoda ”voimaantumisteoria ihmisen voimaantumista jäsentävistä osaprosesseista ja niiden välisistä merkityssuhteista sekä voimaantumisen yhteydestä sitoutumiseen”. (Siitonen 1999, 14.)

Siitonen (1999) toteaa, että hänen kehittämällään voimaantumisteorialla voidaan kehittää opettajakoulutuksen lisäksi ihmisen hyvinvointia, jaksamista, sekä ihmisoikeuksia ja perusvapauksia. Hän ehdottaa jatkotutkimuksia voimaantumisesta eri ihmisryhmissä, organisaatioissa ja kulttuureissa (Siitonen 1999, 17). Voimaantuminen on yksi integraatiotamme kuvaavista piirteistä, joten tämä tutkielma valottaa myös osaltaan voimaantumista kieli- ja kulttuuriyhteisössämme. Salon (2004) elämänkerrallinen pro gradu -tutkielma on toistaiseksi ainoa kotimainen viittomakielisen voimaantumista käsitellyt tutkimus.



Siitonen (1999) sanoo, että suomalaiset tutkijat käsittävät voimaantumisen prosessin eri tavoin. Heikkilä-Laakso & Heikkilä (1997) ovat sitä mieltä, että voimaantuminen on ihmisestä itsestä alkava prosessi, jossa ihminen kokee vahvaa sisäistä voimantunnetta. Ruohotie (1996, 1998) sanoo, että on mahdollista voimistaa toista ihmistä ja vallan antaminen kuuluu siihen prosessiin. Antikainen (1996) puolestaan käsittää voimaantumisen muutoksina yksilön itsemäärittelyssä ja toimintaympäristössä, johon yksilö on voinut itse vaikuttaa (Siitonen 1999, 83.)

Ulkomaisista tutkijoista Adams (1991) tutki oppilaiden voimaantumista vahvaksi tulemisen (becoming powerful) näkökulmasta. Hän totesi tutkimuksessaan, että oppilaat vastustavat kaikkia prosesseja, jotka heikentävät heidän voimavarojaan. Epätasa-arvoinen, omaa osaamisen (kompetenssin) tunnetta heikentävä koulutus on symbolista väkivaltaa oppilaita vastaan, johon oppilaat vastaavat eri tavoin: hiljaisuudella, huonoilla suorituksilla, vilpillä, myöhästymisillä, poissaoloilla ja ilkeillä. (Adams 1991, Siitosen 1999, 85 mukaan.)

Neufelt & Grimmett (1994) puolestaan tähdentävät että voimaantumista ei voi siirtää toiselle. Voidakseen olla voimaantunut, ihmisellä tulee olla selvä identiteetti, ymmärrys asemastaan toimintaympäristössään ja käsitys tiedon rakenteesta. Näistä asioista pitäisi voida keskustella yhteisesti ja luottamuksella. Voimaantuminen voi tapahtua, kun ihminen kokee olevansa dialogissa yhteisönsä kanssa ja tuntee samalla voimantunnetta (feeling of power) (ks. Siitonen 1999, 87). Bell & Gilbert (1994) käsittävät voimaantumisen voimantunteena, jossa ihminen kokee olevansa vastuussa omasta kehittämisestään, ja haluaa ja voi toimia tavalla, jonka ihminen itse kokee oikeaksi (ks. Siitonen 1999, 87).

Siitonen toteaa, että voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään - voimaa ei voi antaa toiselle. Tästä huolimatta toimintaympäristöllä on merkitystä ihmisen voimaantumisessa, joissakin ympäristöissä voimaantuminen on todennäköisempää kuin toisissa. Voimaantumisen osaprosessien tiedostaminen, tilanteen arvioiminen ja hienovaraista voimaantumista edistävät ratkaisut voivat vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin (Siitonen 1999, 14). Tästä näkökulmasta vanha toimintaympäristöni erityiskoulussa oli puute- ja vammakeskeinen instituutio, jossa voimaantumiseni oli epätodennäköisempää. Päästyäni yleisopetukseen toimintaympäristöni muuttui sellaiseksi, jossa voimaantumiseni oli mahdollista.

Kotimaisista tutkimuksista Jokinen (1991) ja Salo (2004) ovat kritisoineet kuulovammaisten erityiskouluja sen vamma- ja puutekeskeisestä ajattelusta. Salo (2004) toteaa, että kuulovammaisten koulut ovat audistisia instituutioita, useasta syystä. Koulujen opetuskielenä on useimmiten viitottu suomi ja suomi, ja SVK:tä pidetään vähemmän tärkeänä. Monissa kuulovammaisten erityiskouluissa opettajien viittomakielentaito on heikko, ja heiltä puuttuu kuurojen kulttuurintuntemus. (Salo 2004, 79.) Siirtyessäni yleisopetukseen Opetusministeriö laati samaan aikaan ohjeet, jotka sallivat kuurojen ja sokeiden

pääsyn opettajakoulutukseen. Tämä kertoo paljon aikani asenneilmastosta, joka oli vasta muuttumassa.

Koululaisella on ollut eri lähtökohdat kuin minulla. Hänellä on äidinkieleltään viittomakielinen luokanopettaja yhden koulupäivän ajan viikossa (MP), joten hän on saanut äidinkielistä ja -kulttuurista opetusta. Siitä huolimatta että hänen asetelmansa opetuksen suhteen on parempi kuin mitä minulla oli, Koululainen ei kuitenkaan halunnut siirtyä kokonaan viittomakieliseen erityisopetukseen vaikka viittomakielinen ja äidinkielinen opetus olisi näin taattu.

## 8 MITEN SELVISIMMEKÄÄN?

Vaikka nautin koulunkäynnistäni yleisopetuksessa, oli asioita, joista en nauttinut kuulevien koulussa. Sosiaalinen maailmani ja kieliympäristöni muuttui – en voinutkaan enää olla sellainen kuin olin vanhassa koulussani.

*Sosiaalisesti olin kuitenkin heikoilla, välituntisin kun ei ollut viittomakielen tulkkia. Minun piti paljon kysellä muilta, että mistä puhuttiin tai vain arvailla että mistä oli kyse. Aina en ymmärtänyt mitä kaverit selittivät minulle ja hyvin usein en viitsinyt kysyä uudestaan. Annoin asian vain olla. Toisin kuin aikaisemmin, enää en viihtynyt isoissa porukoissa. Olin mieluummin kahden jonkun kanssa tai korkeintaan kolmen-neljän porukassa, ja silloinkin alkoivat ymmärtämisenvaikeuteni. – – . Sellaiset koulutoverit, jotka osasivat jonkin verran kieltäni olivat tärkeitä minulle. Koulunkäyntini oli pitkälti sosiaalisten suhteiden kartoitusta ja oman asemani määrittelyä siinä. (OMA 9.8.2006)*

Huomasin pärjääväni parhaiten silloin, jos olin kahden jonkun kanssa tai sellaisen kanssa, jotka osasivat viittoa. Viittomakielinen kanssani integroitunut luokkatoveri, ja muut viittovat tai sormittavat kaverit olivat tärkeitä tukipilareita, ilman heitä koulunkäyntini olisi tuntunut paljon rankemmalta.

*Kieliympäristön muutos muutti myös sosiaalista asemaani ja käyttäytymistäni. En viihtynyt enää isoissa ryhmissä, enkä ollut samanlainen vilkas ja rohkea tyttö kuten aikaisemmin. Välituntisin ilman tulkin läsnäoloa en pysynyt kaikessa keskustelussa ja toiminnassa mukana, mikä luonnollisestikin vaikutti käyttäytymiseeni ja aktiivisuuteeni. (9.8.2006)*

Lehtonen (1996) toteaa, että kielen ja sen merkitysten kautta ihminen toimii, tulkitsee todellisuutta ja rakentaa identiteettiään (Lehtonen 1996, 11). Kieliympäristön muuttuessa jouduin uudelleen määrittämään identiteettiäni ja todellisuuden tulkintatapani. Kun en enää ymmärtänyt täysin sosiaalista maailmaa ympärilläni, sillä oli väistämättä vaikutuksensa identiteettiini ja todellisuuden tulkintaani. Minun täytyi hyväksyä, että tulkintani sosiaalisesta todellisuudesta oli vajavainen, koska en saanut kaikkea informaatiota.

Toisenlaisessa kieliympäristössä minun täytyi myös opiskella toisen kielen ja kulttuurin merkitysrakenteet. Entisessä viittomakielisessä ja äidinkielisessä ympäristössäni toimiessani olin tuttujen merkitysten ympäröimänä ja osasin käyttää niitä oikein. Toisessa kielessä minun piti oppia uudet vuorovaikutussäännöt ja normit, mitkä poikkesivat jonkin verran kuurojen kulttuurin käyttäytymisnormeista.

Selviytyäkseni mahdollisimman hyvin uusissa olosuhteissa koulun sosiaalisessa maailmassa, tukeuduin olemassa oleviin voimavaroihini tai kehitin tietoisesti tai tiedostamattomasti erilaisia strategioita. Nämä strategiat ja voimavarat olivat pitkälle yhteisiä minun ja Koululaisen kertomuksissa, joita esittelen seuraavissa luvuissa.

## 8.1 Hei me ollaan viittomakielisiä kuuroja

Kuuroudesta tai huonokuuloisuudesta tiedottaminen on äärimmäisen tärkeää. Sitä ovat korostaneet kaikki integroituneita kuuroja tai huonokuuloisia koskevat tutkimukset ja artikkelit (mm. Oliva 2004, Ramsey 1997, Schein 2002). Tiedon kautta luokkatoverit ja opettajat osaavat toimia tarkoituksenmukaisesti. He saavat arvokasta tietoa siitä, miten kommunikoida kuuron tai huonokuuloisen kanssa. Integroitumiseni alkuaikoina minun luokkani testasi ja teki arviointeja siitä, millaisia minä ja kanssani integroitunut viittomakielinen olimme:

*Kun luokka kuuli, että tulee 2 kuuroa tyttöä, niin alussa kaikki tavallaan testasi paljonko kukin kuulee. Huudeltiin vain nimeä. Kerran kun huusin nimeäsi ja käännnyit, niin sanoinkin, että "ei mitään". Silloin näytit aika kypsältä ja sanoit "mä en oo mikään koekaniini". (YH 7.1.2007)*

Jokaisen oppilaan huomioonottavan ja inklusiivisemmän oppimisympäristön luomiseksi viittomakielisen oppilaan luokkatovereita tulisikin kannustaa SVK:n opiskeluun. Halusin tietää, osasivatko Koululaisen luokkatoverit hiukan SVK:tä kuten aikoinani minun luokassani:

- Joo.. sun koulun oppilaista moniko osaa sormittaa, onko opetettu?
- *Mun luokassa suurin osa osaa sormittaa*
- Joo mulla itsellä oli niin että oli vähän viittomakielen opetusta. muutama osasi sormittaa, monikos.. ehkä alle 10, 5-10 välillä. kuinka sulla itelläs - - koulussa [kuulevien koulu]?
- *Aikaisemmin tuli - - <sup>12</sup> [tulkki] mun luokkaan kaksi vuotta sitten ja opetti vuoden viittomakieltä joka perjantai*
- Ovatko oppilaat käyneet hyvin kursseilla?
- Joo oppilaat oppivat hyvin* (KES 18.8.2006)

---

12 Tulkin nimi poistettu Koululaisen henkilösuojan takaamiseksi

Moni luokkatoveri minun ja Koululaisen luokassa oli opetellut sormiaakkoset ja joitain viittomia. Minun ja Koululaisen integraatiossa luokkatoverimme olivat saaneet SVK:n opetusta. Viittomakielisen lapsen näkökulmasta se on niin oleellinen kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä, että se tuli heti alussa esille tapaamisissamme. On mukavampaa käydä koulua luokassa, jossa muutama osaa edes vähän äidinkieltämme. Minäkin olin mieluummin sellaisen kanssa, joka osasi hieman kieltäni.

Olin kirjoittanut sosiaalisesta elämästäni luokassa tuntien aikana seuraavasti:

*Joskus saatoin jutella kahden kesken jonkun luokkatoverini kanssa, joka useimmiten oli sellainen, joka osasi sormittaa tai viittoa hieman. (OMA 9.8.2006)*

Saman voi todeta Koululaisenkin kohdalla - hän on mieluiten parhaan kaverinsa kanssa, joka osaa jonkin verran hänen kieltään.

Murrosiässä huonokuuloinen tai kuuro oppilas salaa usein ettei ymmärrä kaikkea ympärillä puhuttua. Tämä puolestaan saattaa johtaa eristäytymiseen, vuorovaikutustilanteiden välttämiseen ja erikoislaatuiseen käyttäytymiseen (Ojala 2000, 207). Näin ei kuitenkaan käynyt Koululaisen ja minun kohdalla, koska luokkaamme oli informoitu. Kun viittomakielisen oppilaan tarpeet ja äidinkieli ovat alusta lähtien selvät kaikille osapuolille, opettajille ja luokkatovereille, kaikki oppivat suhtautumaan viittomakieliseen luontevasti. Näin viittomakielinen lapsi kokee, että hän on hyväksytty juuri sellaisena kuin on eikä koe erilaisuuttaan ongelmana.

## **8.2 Tarvitsemme tulkkausta - ammattilainen taikka kaveri**

*Silloin, kun piti lukea kirjoja ja kertoa niistä, mentiin aina luokan eteen kertomaan. Sinä viitoit aina ja tulkki käänsi. Joskus saatoit suomeksi sanoa, jos oli lyhyt vastaus kuten pelkkä nimi. (YH)*

Kaikilla heikommin kuulevilla lapsilla tulisi olla visuaalisia viestinnän välineitä ja keinoja koulunkäynnissään. Viittomakieliselle lapselle tärkein on SVK:n tulkki. Nähdäkseni monissa kuuron tai huonokuuloisen lapsen integraatoratkaisuissa käytetään henkilökohtaista avustajaa.

Mielestäni henkilökohtainen avustaja on pitemmän päälle varsin kestävä ratkaisu lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ajatellen. Avustajan kanssa on vaikeampaa kehittyä itsenäiseksi oppijaksi ja sosiaalisesti toimijaksi, kun vieressä on jatkuvasti aikuinen ihminen ohjastamassa. Lapsella on oikeus saada tietää, mitä ja miten luokassa puhutaan ja tehdä omia tulkintojaan siitä. Avustaja ei jo koulutuksensa puolesta pysty välittämään luokan keskustelua. Lähtökohtana tulisi olla lapsen itsenäisyys ja vapaus. Kirjoitustulkkinäkin on parempi ratkaisu kuin henkilökohtainen avustaja, vaikka

kirjoitustulkkaus ei ole mahdollista kaikissa koulun toiminnoissa.

Keskustelimme koululaisen kanssa tulkin merkityksestä koulunkäynnissä:

- Mitä ajattelet että onko tulkki tärkeä henkilö?
- *Pärjään myös ilman tulkkia, mutta on parempi näin kuin ei ollenkaan*
- Just.. pärjät siis ilman tulkkia, uskot näin?
- *Kyllä.. Joskus kun tulkki ei pääse tulemaan, esimerkiksi hänen lapsensa on sairaana ja hän ei pääse tulemaan, niin silloin mun kaveri aina sormittaa mulle*
- Joo samalla lailla oli minullakin
- *Joskus otan mallia muista että miten ne tekee*
- Samalla lailla kävi mullekin aikaisemmin kun oli joku syy ettei tulkki päässyt tulemaan, niin kyllä mä kestin ja pärjäsin ilman tulkkia mutta kuvittele jos olisi niin ettei tulkkia ei olisi lainkaan, sä vaan olisit jatkuvasti ilman, voisitko sä olla näin
- *Kyllä mä voisin.. kun opettaja tietää että tulkki on poissa niin opettaja tulee kertomaan että mitä läksyjä on ja mitä tehdään*
- Joo mutta ajattele jos olisit koulussa, luokassa, tulisit luokkaan ettei sulla olisi koskaan tulkkia, siis ei koskaan, ei mitään sellaista, voisitko olla niin vai mieluummin niin että tulkki olisi luokassa
- *Ilman muuta tulkki paikalle* (KES 23.8.2006)

Koululainen ei heti ymmärtänyt kysymystäni. Luultavasti se oli niin absurdi ajatus, joka ei ollut koskaan tullut Koululaisen mieleen. SVK-tulkki on niin itsestäänselvyys Koululaiselle ja kiinteä osa integraatiota. Keskustelussamme ilmeni myös kavereiden merkitys tiedonsaannissa. Sosiaalisen maailman ulottuvuuksissa muutama viittova tai ainakin sormittava kaveri oli minullekin korvaamaton. Nämä kaverit joutuivat väistämättä usein tulkeikseni selittämään, kuka sanoi mitäkin.

*Sosiaalisesti olin kuitenkin heikoilla, välituntisin kun ei ollut viittomakielen tulkkia. Minun piti paljon kysellä muilta, että mistä puhuttiin tai vain arvailla että mistä oli kyse. (OMA 9.8.2006)*

Parhaat kaverit toimivat usein kuuron kaverinsa korvina, varsinkin sosiaalisissa tilanteissa he voivat keksiä luovia tapoja olla kuuron apuna. He voivat puhua selvemmin, sormittaa tai kirjoittavaa asiat paperille jos kuuro kaveri ei ymmärrä. (Oliva 2004, 47-48.) Kuuron viittomakielisen lapsen kaverisuhteet ovat tällöin aika erikoislaatuisia hyötysuhteita.

Olimme Koululaisen kanssa samaa mieltä, että olisi mukavampaa jos kuulevien koulun, toisin sanoen lähikoulun opettaja osaisi viittoa.

- Kun opettaja viittoon niin oletko tyytyväinen kun voit katsoa viittomista ja kun taas - - koulussa [kuulevien koulu] opettaja puhuu, ja sun pitää katsoa tulkkia. Tuntuuko että siinä olis jotain eroa? Osaatko sanoa että

kumpi on parempi, vai onko se ihan sama vai kuinka?

- *Ihan sama minusta*

- Ahaa

- *Mutta kun opettaja viittoo, niin tuntuu paremmalta katsoa ja ymmärtää, ei tarvi vilkuilla taululle*

- Itselläni aikaisemmin kun mulla oli tulkki luokassa, oli vähän vaikeeta kun opettaja selitti jotain, kirjoitti taululle, ja mun piti katsoa tulkkia ja taulua yhtä aikaa, joskus se niinku.. olis ollu mukavampaa katsoa suoraan, eikä silleen rankasti vilkuilla taulua ja tulkkia

- *Se on semmosta silmäliikuntaa*

(KES 18.8.2006)

Erikielinen opettaja oli ja on integraatioidemme miinuspuolia. Kun opettajan ja muun luokan kieli on jokin muu kuin oppilaan äidinkieli, tulkkaus varsinkin kuuroille oppilaille on välttämätöntä. Meidän viittomakielisten tulee seurata kahta ihmistä - SVK -tulkkia ja opettajaa. Jos opettaja esimerkiksi selittää jotain havainnollistavasti, kuvia tai eleitä käyttäen, on mahdotonta katsoa tulkkia ja opettajan esitystä samanaikaisesti. Opettajan tulisi huomioida tämä seikka, tai ainakin opetusjärjestelyjä on suunniteltava tarkoituksenmukaisiksi. Opettajan ja tulkin yhteistyö on erittäin oleellista. Tulkin tulisi pyrkiä tulkkaamaan mahdollisimman lähellä opettajaa silloin kun tilanne sitä vaatii, ja opettajan vastaavasti huomioitava viittomakielisen lapsen tulkkaustarpeet.

### 8.3 Kaksin kaunihimpi

*Toisin kuin aikaisemmin, en viihtynytään isoissa porukoissa. Olin mieluummin kahden jonkun kanssa tai korkeintaan kolmen-neljän porukassa, ja silloinkin alkoivat ymmärtämisvaikeuteni. Tunsin itseni enemmän tai vähemmän ulkopuoliseksi, paitsi silloin, jos olin kahden jonkun kanssa, jolloin oli huomattavasti helpompaa jutella kun keskustelutoverini yleensä kiinnitti erityistä huomiota siihen että ymmärtäisin hänen sanomansa. (OMA 9.8.2006.)*

Olivan (2004) tutkimustulokset osoittavat, että kuuroille ja huonokuuloiselle lapselle kaksisuuntaiset vuorovaikutussuhteet ovat luontevimpia. Puuttuvalla tai muuten heikommalla kuulolla on vaikea osallistua ympärillä käytävään keskusteluun. Niinpä huonokuuloisen tai kuuron lapsen kannalta on edullista löytää ystävä, joka pitää tämäntyyppisestä vuorovaikutuksen muodosta. (Oliva 2004, 83.) Monet Olivan (2004) tutkimukseen osallistuneet integroituneet nuoret uskoivat, että ainakin yksi hyvä ystävä luokassa on kriittinen tekijä, joka vaikuttaa koulussa selviytymiseen. (Oliva 2004, 50.)

Vanhempia huolestuttaa usein lapsen "ripustautuminen" yhteen ystävänsä kerrallaan. He saattavat toivoa, että lapsi toimisi enemmän pienessä kaveriporukassa. Tällainen huoli on kuitenkin turhaa, sillä kahdenkeskiset ystävyys-suhteet ovat yhtä hyviä kuin porukassa toimiminen. Lapsi tietää itse parhaiten, millaiset vuorovaikutuksen muodot sopivat hänelle eikä häntä tulisi

painostaa näissä asioissa. (Oliva 2004, 84.)

#### 8.4 Perhe, äidinkieli ja viittomakielisten yhteisö voimavarana

Minua kiinnosti tietää, oliko Koululainen ajatellut suhdettaan SVK:een, suomeen ja yleensä kaksikielistä identiteettiään. Koulunkäynti ja arkipäivän elämä kun sujuu pitkälti suomenkielellä.

- Mitä ajattelet että mikä on äidinkielesi?
- *Viittomakieli*
- Viittomakieli siis.. ja toinen kieli olisi..?
- *Suomen kieli*
- joo.. voisiko se olla toisinpäin?
- *Ei voisi olla, koska olen omaksunut viittomakielen ensin*
- Joo.. voisitko olla ilman viittomakieltä?
- ... *En todellakaan tiedä*
- Minusta itsestäni tuntuu että itse en voisi olla ilman viittomakieltä.. että pitäisi pärjätä pelkästään huulioluvulla
- *Jos olisin ilman viittomakieltä, niin kulkisin kynän ja paperin kanssa huhhuh*
- Niin.. eikä olis tulkkia ja kovasti joutuisit katsomaan ja lukemaan huulia
- *Niin just* (KES 23.8.2006)

Olimme molemmat yhtä mieltä, että olisi kovin hankalaa olla ilman äidinkieltämme. Visuaalisesti orientoituneina ihmisinä tarvitsemme visuaalista kieltämme.

Kun käy koulua ei-äidinkielisessä opetuksessa, omakielisten tovereiden merkitys on entistäkin suurempi. Koululainen käy päivän viikossa kuurojenkoulussa, mikä tarjoaa monenlaisia kehityksellisiä etuja. Viittomakielinen ympäristö tukee Koululaisen viittomakielistä ja kulttuurista identiteettiä, mahdollistaa vahvan itsetunnon kehittymisen ja vuorovaikutustaitojen tasapainoisen kehittymisen.

Kun kuuro ei käy koulua yhdessä muiden kuurojen kanssa, vaarana on että hän ei opi kuuroudesta ja kuurona olemisesta. Näitä asioita viittomakieliset lapset ja nuoret oppivat omakielisessä opetuksessa tai ainakin muilta samanlaisilta oppilailta. (Schein 2002, 142.) Nämä viittomakielisten sosiaaliset ja kielellis-kulttuuriset oppimistavoitteet mainitaan selkeästi valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004):

*Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä sekä opettaa heitä arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan tasa-arvoisena enemmistökielen ja -kulttuurin rinnalla. Oppilaan pitää pystyä tiedostamaan omat kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa eri tilanteissa, jotta tasa-arvoinen toiminta ja vuorovaikutus olisi mahdollista. Tavoitteena on myös viittomakielisestä*

*kulttuurista poikkeavan äänimaailman ja kuulevien kulttuurin ja toimintatapojen tiedostaminen ja oppiminen niin, että joustava toimiminen kahden tai useamman kulttuurin piirissä on mahdollista. (POPS 2004,35.)*

Näiden tavoitteiden toteutuminen yleisopetuksessa on mahdotonta, mikäli siellä ei ole samaa kulttuuria ja kieltä jakavia opettajia ja oppilaita.

Vaikka luokassa olisi lapsia, jotka osaisivat jonkin verran viittomakielisen lapsen äidinkieltä, se ei poista kaikkia epäkohtia. Ramseyn (1997) tutkimuksessa huomattiin, että luokkatoveri saattaa käyttää viittomakieltä natiivin viittojan kanssa epätarkoituksenmukaisella tavalla. Luokkatoveri saattaa esimerkiksi viittoa silloin kun viittomakielisen luokkatoverin huomio on muualla, ja viesti menee tällöin auttamatta ohi viittomakieliseltä lapselta. Luokkatoverin viittomakielen taidot ovat kuitenkin rajalliset, eikä toista kieltä äidinkielenään puhuva toveri voi korvata omakielistä toveria. (ks. Oliva 2004, 29.) Koska kieli on sidoksissa kulttuuriin, ei-viittomakieliseltä luokkatoverilta pitäisi edellyttää viittomakielentaitojen lisäksi myös kulttuurista tuntemusta. Näin välttyttäisiin epäonnistumisilta erikielisten luokkatovereidien viestinnässä. Viittomakielisessä viestinnässä katsekontakti kun on yksi viestintämme perussäännöistä.

Kielen ja kulttuurin oppimisessa aikuiset roolimallit ovat tärkeitä ja jokainen lapsi tarvitsee heitä. Viittomakieliselle lapselle tämä on erityisen tärkeää, koska meitä viittomakielisiä on vähän. Omakielisen ja -kulttuurisen opettajan puuttuessa viittomakielisen lapsen minäkäsitys voi kärsiä. Kun lapsi ei koskaan näe aikuista kuuroa valta-asemassa, heidän usko omiin mahdollisuuksiin heikkenee ja motivaationsa oppimisen haasteisiin ja saavutuksiin vähenee. (Schein 2002, 144.)

Ramsey (1997) toteaa, että integraatiossa viittomakielisen oppilaan ja hänen luokkatoverin vuorovaikutus perustuu useimmiten tehtävä- ja välinekeskeiseen kommunikaatioon, jossa käsitellään kulloinkin olevaa tehtävää ja odotuksia siitä. Hänen tutkimusten mukaan viittomakielinen lapsi oli useimmiten kyselijän roolissa, kun taas ei-viittomakielinen luokkatoveri oli vastaajan roolissa. Kun ei-viittomakieliset luokkatoverit tottuivat tähän roolijakoon, heille muodostuu helposti varsin yksipuolinen käsitys vuorovaikutusmahdollisuuksista viittomakielisen luokkatoverinsa kanssa. He saattavat ajatella, että selittäminen ja neuvojen antaminen on keino kommunikoida viittomakielisen luokkatoverin kanssa. Tämä puolestaan vaikuttaa luokkatovereidien käsitykseen erilaisesta luokkatoveristaan. Luokkatovereidien käsitys viittomakielisestä luokkatoveristaan heijastuu heidän käyttäytymiseen, mikä jo edellä esitettyjen kehitysteorioiden valossa vaikuttaa viittomakielisen lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. (ks. Oliva 2004, 29.)

Juttelin Koululaisen kanssa siitä, miten hän kokisi sen, jos hänen yleisopetuksen luokkaan tulisi toinen kuuro. Kokemuksestani tiedän, että äidinkielen kaveri luokassa on tärkeää ja antaa turvallisuuden tunnetta.

- Jos luokkaan tulisi toinen kuuro, se olisi mulle ihan täysin OK
- Tuntuisko se paremmalta vai



Nykyisen osa-aikaisen integraatoratkaisunsa ansiosta Koululaisella näyttäisi olevan vahva itsetunto ja hän kokee pärjäävänsä näinkin luokan ainoana viittomakielisenä. Hyvä itsetunto ei ole itsestäänselvyys integroituneilla kuuroilla ja huonokuuloisilla.

Enemmistön standardeihin perustuvassa maailmassa vähemmistöön kuuluvalla pitäisi olla vahva identiteetti, joka syntyy omasta viiteryhmästä. On tärkeää, että viittomakielisellä lapsella on vertaisiaan luokassa. Ihanteellisessa inklusiivisessa opetuksen mallissa luokassa olisi ainakin kolme viittomakielistä oppilasta ja myös omakielinen opettaja. (Husso & Heimovaara 2005, 68.)

Yetmanin (2000) tutkimuksessa todettiin, että integroituneilla lapsilla oli merkittävästi alempi itsetunto akateemista ja sosiaalista kompetenssia mittaavissa kokeissa. Nämä kuurot ja huonokuuloiset eivät olleet tyytyväisiä akateemisiin suorituksiinsa ja sosiaalisiin taitoihinsa. Yetmanin (2000) analyysi osoitti, että integroituneiden lasten itsetunto ja kuulevien, erikielisten lasten kanssa vietetyt tunnit korreloivat keskenään. Mitä enemmän aikaa kuurot ja huonokuuloiset viettivät suorassa kontaktissa kuulevien lasten kanssa, sitä matalammaksi heidän itsetuntonsa laski. Tämä tutkimuslöytö vahvistaa viiteryhmän merkityksen lapsen kehityksessä. Lapset ja aikuisetkin vertaavat itseään aina viiteryhmäänsä. Mitä enemmän aikaa kuuro vietti erikielisten vertaistoverien kanssa, sitä todennäköisemmin hän vertasi itseään heihin. Toisaalta, niillä lapsilla, jotka käyttivät sekä kuuroja että kuulevia lapsia viiteryhmänään oli parempi itsetunto. Tutkimus osoitti myös, että kuulon asteella ei ollut merkittävää vaikutusta lapsen itsetuntoon. (ks. Oliva 2004, 30-31.)

Lähikoulun opettajien tietous viittomakielisistä oppilaista on yleensä varsin puutteellista. He usein uskovat, että viittomakielen tulkki yksinomaan riittäisi. Ramseyn (1997) 1-3-luokkalaisia koskevassa tapaustutkimuksessa eräässä yhdysvaltalaisessa koulussa integroituneiden viittomakielisten lasten opetus järjestettiin niin, että lapset saivat välillä opiskella viittomakielisen opettajan johdolla omassa luokassaan. Tällä tavoin varmistettiin, että opetus todella edistää kuuron lapsen oppimista. Näillä tunneilla opiskeltiin lukutaidon kulttuurisia tekijöitä, kielenkäyttöä ja kuurojenyhteisön tietoutta. Tämä integraation muoto on parempi kuin perinteinen integraatio, jossa viittomakielisen lapsen kaksikielistä ja -kulttuurista identiteettiä ei tueta. (Ramsey 1997, 110-112.)

Tässä luvussa esitin lukuisia tutkimustuloksia, jotka osoittavat viiteryhmän tarpeellisuuden. Pysyäksemme vahvoina ja omaksuaksemme terveen ja positiivisen minäkäsityksen ja itsetunnon, tarvitsemme omakielisiä vertaiskumppaneita ja opettajia. Edellä esitettyjen tietojen valossa olisi tärkeää toteuttaa viittomakielisen lapsen integraatio niin, että hän saisi olla mahdollisimman paljon omakielisten vertaisten kanssa.

## 9 MINUUTTA ETSIMÄSSÄ

*Selkeimpinä hetkinä on olemassa tietoisuus, ajatus, joka kohoaa riippumattomana, kaikesta muusta erillään, tyynenä, tähtien kaltaisena, ikuisesti loistavana. Se on ajatus minuudesta - sinun omastasi, kuka sitten oletkin, ja minun omastani.. uskonkappaleet ja sovinnastaavat katoavat ja menettävät merkityksensä tämän yksinkertaisen ajatuksen edessä.*

Walt Whitman (2001)

Keskustelimme koululaisen kanssa siitä, millaisia olimme kuulevien koulussa, roolistamme ja äidinkielestämme erikielisessä yleisopetuksen luokassa. Tästä aiheesta löytyi paljonkin yhtäläisyyksiä. Itse olin yleisopetuksessa melko hiljainen tarkkailija. Koululaisella näyttäisi olevan samanlainen rooli kuin minullakin aikoinani oli.

*Entisessä koulussa olin melko vilkas ja iloinen osallistuja, ja uudessa koulussa ja luokassa minusta tulikin hiljaisempi seuraaja. Olin harvoin äänessä, vaikka minulla olikin jatkuvasti viittomakielentulkki tulkkauksessa koko luokan keskusteluja ja minun viittomakieltäni. Uusi kieli, kulttuuri ja monet uudet asiat ujostuttivat. Ujoudesta ja sivustaseuraajan roolistani muotoutui myöhemmin pysyvä osa koulunkäyntiäni, seurasin mieluummin luokan tapahtumia kuin olisin vetänyt luokan huomion itseeni. (OMA 9.8.2006)*

Olen pohtinut, mikä oli roolinmuutokseni merkitys identiteetilleni. Uudessa kieliympäristössä ja koulussa syntyi toinen identiteetti, jota minulla ei ollut aikaisemmin. En silloin tiedostanut yhtä selvästi roolinmuutostani kuin vasta nyt muistelllessani koulunkäyntiäni yleisopetuksessa.

Juteltuamme tovin otin esille Koululaisen roolin luokassa. Kysyin, minkälainen oppilas hän on omasta mielestään.

- Mitä ajattelet itsestäsi että millainen oppilas olet?
- Minä en osaa vastata tolleen itsestäni.
- Voithan sinä, katsot vaan itseäsi. Oletko hiljainen, tarkkailija vai aktiivinen ja viittaamassa paljon?
- Hiljainen tarkkailija, mä en jaksa viittailla.
- Siis seuraat vaan yleensä?
- Joo.

(KES24.8.2006)

Koululaisellakin näyttäisi olevan tarkkailijan ja sivustaseuraajan rooli luokassa. Passiivisempi rooli yleisopetuksen luokassa on tutkimusten perusteella kuuroilla ja huonokuuloisilla oppilailla enemmänkin sääntö kuin poikkeus (mm. Oliva 2004, Inclusion: what deaf pupils think 2002, Takala 1995,).

Yetman (2000) tutki integroitujen kuurojen lasten itsetuntoa ja

toverisuhteita yleisopetuksessa ja suoritti sosiometrisiä mittauksia, jossa selvitettiin kuurojen lasten sosiaalista statusta luokassa (ks. Oliva 2004, 29–31). Sosiaalinen status on ryhmätason ilmiö, joka kertoo siitä, miten ryhmän jäsenet yleensä suhtautuvat lapseen (Salmivalli 2005, 35.) Yetmanin (2000) mittaus pohjautui lasten ja nuorten ryhmien tutkimuksessa yleisesti käytettyyn Coien ja Dodgen (1982) jaotteluun, jossa lapset jaetaan suosittuihin, torjuttuihin, huomiotta jätettyihin ja ristiriitaisessa asemassa oleviin. Tieto kunkin lapsen sosiaalisesta statuksesta saatiin pyytämällä luokan oppilaita nimeämään kolme luokkatoveria, joista he pitävät kaikkein eniten, ja myös kolme sellaista, joista he pitävät kaikkein vähiten. (ks. Oliva 2004, 29–31.)

Yetmanin (2000) tutkimuslöydökset osoittivat, että 75% integroiduista kuuroista ja huonokuuloisista kuuluivat huomiotta jätettyjen ryhmään. Kuten torjutuilla lapsilla, huomiotta jätetyillä lapsilla ei useinkaan ole kavereita, mutta he eivät ole jatkuvasti ei-pidetettyjä, toisin kuin torjutut lapset. (ks. Oliva 2004, 29-30). Mikä yllättävintä, Yetmanin (2000) tutkimus osoitti myös, että kuulon asteella ei ollut merkittävää vaikutusta kuuron tai huonokuuloisen lapsen sosiaalisen aseman määräytymiseen tai lapsen minäkäsitykseen. Tutkimusjoukon lapsista 60 % olivat luokiteltavissa joko lievästä vaikeasti huonokuuloisiksi. Myös huonokuuloisiksi luokitellut lapset saattoivat olla luokan torjuttuja lapsia. (ks. Oliva 2004, 31.)

Ongelmat vuorovaikutussuhteissa eivät voi olla vaikuttamatta kuuron lapsen psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen, jos lapsi käy yksin koulua ilman vertaistoveria tai viittomakielen tulkkia (Jokinen 2000, 99). Viitaten Yetmanin (2000) edellä esitettyihin tutkimustuloksiin, samanlaiset vaikutukset koskevat myös huonokuuloisia lapsia. Itsetunto, minäkäsitys ja identiteetti rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tätä ovat valottaneet jo useat klassiset kehitysteoriat, joita erittelin luvussa 7.4.

Kun koulun kieli ja kulttuuri ei ole sama kuin lapsella, se vaikuttaa varsin todennäköisesti lapsen toimintaan ja rooliin luokassa kuten minulla ja Koululaisella. Lapsesta saattaa tulla hiljaisempi ja vetäytyvämpi. Lapsi voi kärsiä heikosta itsetunnosta ja pahimmillaan masennuksesta, johtuen oman minän selkiintymättömyydestä. (Talib 2002, 78.) Tämä on suuri haaste koululle, kun luokassa on vähemmistökielisiä, esimerkiksi maahanmuuttajia, romaneja, saamelaisia tai viittomakielisiä lapsia. Vähemmistökielisen lapsen vieraantuminen omasta kielestään ja kulttuuristaan on yhteiskunnallinen ongelma, kun lapsen kielelliset ja kulttuuriset mahdollisuudet jäävät toteutumatta ja yhteiskunta tulee köyhemmäksi. (Skutnabb-Kangas 1988, 75.)

Skutnabb-Kangas (1988) esittää, että koulun tulisi toimia vähemmistökielisten lasten ehdoilla ja kielellä, sillä heidän kielen ja kulttuurin asema on huomattavasti heikompi valtakulttuurin ja -kielen puristuksessa. Tämä vaatisi koko koulusysteemin täydellistä ajattelu- ja toimintatapojen muutosta, sillä perinteisesti vähemmistölasten on täytynyt mukautua enemmistöön. Kaikkien lasten, myös yksikielisten enemmistölasten tulisi saada kaksikielistä opetusta. Tälle olisi useita perusteita – suurin osa maailman ihmisistä ovat kaksi- tai monikielisiä, ja kaksikielinen ja -kulttuurinen opetus

edistää paitsi myös yksilön kognitiivisia kykyjä, myös suvaitsevuutta erilaisia kulttuureja kohtaan. (Skutnabb-Kangas 1988.) Tällaisia kielikylypyohjelmia, missä enemmistön lapsia opetetaan vähemmistökielellä, on tehty maailmalla useita, mm. Kanadassa ja Suomessa, Vaasassa ja tulokset ovat olleet hyviä (Skutnabb-Kangas 1988, 147-149).

Vähemmistökielisen ja -kulttuurisen lapsen valtakulttuuriin sopeutumista tai eristäytymistä kuvaavia käsitteitä on useita, joista käytetään seuraavia käsitteitä: integraatio (yhdentyminen), assimilaatio (sulautuminen), separatismi (eristäytyminen) tai marginalisaatio (syrjäytyminen). Ääneen lausumaton ajatus yhteiskunnassa niin kouluissa kuin työmarkkinoillakin on vähemmistöryhmien mahdollisimman nopea sopeutuminen, assimilaatio. Tällöin tavoitteena on, että vähemmistökielinen ja -kulttuurinen oppisi valtakielen ja -kulttuurin ja tulisi mahdollisimman paljon valtaväestön kaltaiseksi. Suurena riskinä on yksilön kulttuuristen ja psykologisten ominaisuuksien taantuminen, mistä voi seurata yksilön suorituskyvyn lasku. (Talib 2002, 25-26.)

Nämä valtakulttuuriin ja -kieleen sopeutumistavat ovat mielestäni karkeita luokituksia. Yksilön sopeutuminen voi olla monimuotoisempaa, ja siinä voi olla piirteitä eri sopeutumistavoista. Viittomakielisen yleisopetuksessa olevan oppilaan kulttuurisen ja -kielellisen sopeutumisen kuvailu ja määrittely voisi olla yksi jatkotutkimuksen aiheista. Sen verran kuin on mahdollista tämän tutkielman puitteissa, määrittelin minun ja Koululaisen kulttuurista ja -kielellistä sopeutumistamme integraatioon melko positiiviseksi, johtuen vahvoista siteistämme viittomakieliseen yhteisöön ja melko hyvistä opetusjärjestelyistä. Minulla oli viittomakielinen luokkatoveri kanssani luokassa, kun taas Koululainen käy kerran viikossa viittomakielisten lasten erityiskoulussa. Omalla kohdallani yksi viittomakielinen luokkatoveri yleisopetuksessa ei kuitenkaan riittänyt, vaan luokan eri kielellä ja kulttuurilla oli selvät vaikutuksensa minuun.

Muilla vähemmistökielisisillä lapsilla on erilaiset lähtökohdat suomenkielisen luokan toimintaan ja viestintään osallistumisessa kuin viittomakielisisillä lapsilla, sillä heillä on pääsy luokan auditiiviseen viestintään heidän toisella kielellään (K2). Viittomakielisisillä kuuroilla tai huonokuuloisilla lapsilla pääsy luokan kommunikaatioon ja toimintaan on tavallaan kahden mutkan takana. Sen lisäksi että luokan kieli on viittomakielisten lasten toinen kieli, se myös perustuu auditiiviseen viestintään, johon kuuroilla tai huonokuuloisella lapsella on vaikea tai olematon pääsy.

## **10 TUTKIMUSMATKAN LOPUSSA**

### **10.1 Matkani löydöksistä**

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, millaista on käydä viittomakielisenä

koululaisena yleisopetukseen integroituneena viittomakielisen koululaisen näkökulmasta. Integraatio on ilmiönä monisyinen. Integraation kompleksisuus tuli selkeästi esille tällä tutkimusmatkallani. Keräämäni tutkimusaineisto saattoi saada useita selityksiä. Sain kuitenkin mielestäni tärkeimmät integraatioitamme kuvaavat piirteet esille.

Sosiaaliset suhteet korostuivat kertomuksissamme. Integraatioiden sosiaalista puolta ei yleensäkään paljon huomioida alan kirjallisuudessa, tutkimuksissa ja integraatioissa. Lapsen akateeminen menestyminen koetaan tärkeämmäksi. Ehkä lapsen sosiaalisten suhteiden ajatellaan järjestyvän automaattisesti. Tässä tutkimuksessa akateeminen menestymisemme ei kuitenkaan tullut keskusteluissamme tai omaelämäkerrallisissa teksteissäni paljonkaan esille. Integraatioissamme ratkaisevan tärkeällä sijalla oli perheemme, ystävyysuhteemme ja viittomakielinen yhteisömme. Ne olivat avaintekijöitä integraatioidemme onnistumisessa. Integraatioissamme oli ja on silti vielä kehitettävää. Kielemme ja kulttuurimme asemaa yleisopetuksen luokassa on vaikea tai ehkä mahdotonkin parantaa ilman viittomakielisiä luokkatovereita ja aikuisia.

Tutkielmassani esitettyjen erilaisten tutkimustulosten mukaan oli selvää, että viittomakielinen lapsi tarvitsee vertaisiaan. Koululaisella ja minulla oli ihanteelliset lähtökohdat johtuen viittomakielisestä perhetaustastamme ja toverisuhteistamme. Lisäksi koululainen käy kerran viikossa viittomakielisessä kuurojenkoulussa, joka osaltaan kompensoi integraation puutteet äidinkielen ja -kulttuurin suhteen. Minä taas olin kokoaikaisesti integroitunut, mutta onneksi kieli- ja kulttuuri-identiteetilläni oli vahva pohja johtuen aiemmasta koulunkäynnistäni viittomakielisessä ympäristössä, viittomakielisestä kanssani integroituneesta luokkatoverista ja viittomakielisestä siskostani.

Tutkielmassani esiin tullut transnationaalinen, kansainvälinen identiteettimme vain vahvistaa aiempia tehtyjä tutkimuksia ja julkaisuja yhteisömme globaalista luonteesta (mm. Salmi & Laakso 2005, 460; Salo 2004; Ladd 2003). Koululaiselle nuoresta iästään huolimatta on kehittymässä kansainvälinen, transnationaalinen identiteetti. Tätä kansainvälisen identiteetin kasvua ja kehitystä tulisi kouluissa tukea, sillä se on yhteisömme vahvuuksia ja osa kulttuuri-identiteettiämme tässä globalisoituvassa maailmassa.

Tutkielmani viitekehyksen tarkastelussa ilmeni, että viittomakielisten peruskouluopetuksessa olisi paljon kehitettävää. Viittomakielisten kaksikieliseen ja -kulttuuriseen opetukseen sekä yleis- että erityisopetuksessa olisi panostettava selkeästi enemmän. Ahosen (2007) tutkielmaan viitaten erityisopetuksessa oppilaat jaetaan edelleen kuulon, ei äidinkielen perusteella. Käytännössä se tarkoittaa, että SVK:ta ei yleensä pidetä huonokuuloisten viittomakielisten äidinkielenä ja opetuskielenä on äidinkielen sijasta viitottu suomi. Lisäksi viittomakielisten perusopetus erityiskouluissa järjestetään pääasiallisesti erityisopettajien voimin, toisin kuin yleisopetuksessa. Kriittisin ero tulee aineenopettajien antamassa opetuksessa, jota nykyisissä viittomakielisten erityiskouluissa ei käytännössä ole. Tällä on suorat vaikutuksensa opetuksen laatuun varsinkin yläasteella ja oppilaiden jatko-

opintomahdollisuuksissa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että viittomakielisen lapsen integraatiota suunniteltaessa on hyvin tärkeää huomioida lapsen oikeudet äidinkieleensä ja -kulttuuriinsa, ja ennen kaikkea omakielisiin vertaisiinsa. Näiden asioiden väheksyminen aiemmin esitettyjen tutkimusten valossa todennäköisesti johtaa lapsen alentuneeseen itsetuntoon ja heikompaan minäkäsitykseen. Integroituineella lapsella tulisi olla omakielisiä luokkatovereita ja mieluummin myös omakielinen opettaja edes osan kouluajasta.

Aiemmin esittämiäni erityisopetusta rajoittavien syiden perusteella olen tullut siihen tulokseen, että viittomakielisten erityisopetus ei nykyisellään useimmiten anna viittomakielisille samanlaisia oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita kuin yleisopetus. Yleisopetus ei kuitenkaan yksinomaan riitä, sillä sieltä puuttuu alamme asiantuntemus. Viittomakielisen lapsen sijoittaminen yksinään tai vain parin viittomakielisen ikätoverin kanssa yleisopetuksen kouluun tai luokkaan ei sekään ole hyvä ratkaisu tasapainoisen kaksikieliseksi ja -kulttuuriseksi kehittymisen kannalta. Mikä siis ratkaisuksi kun kumpikaan vaihtoehto ei tyydytä? Seuraavassa luvussa esitän visioni tasa-arvoisesta, inklusiivisesta koulusta, joka perustuu pitkälti Skutnabb-Kankaan (2000) näkemykselle ihanteellisesta kaksi- tai monikielisestä koulusta.

## **10.2 Visio tasa-arvoisesta koulusta**

Kaksikielinen koulu, joka on avoin kaikille. Koulussa opiskelevat äidinkieleltään viittomakieliset ja suomenkieliset lapset. Koulussa on viittomakielisiä luokkia yleisopetuksen luokissa, joissa on suomenkielisen opettajan lisäksi viittomakielinen opettaja ja riittävästi tulkkeja. Koko luokkaa opettaa pariopetuksen tapaan molemmat opettajat omalla äidinkielellään, jonka tulkit kääntävät luokan toiselle kielelle.

Viittomakielinen koululainen saisi äidinkielen opetusta useamman tunnin viikossa yhdessä omakielisten koulutovereiden kanssa. Koulussa olisi myös kielikylypyluokkia, joissa on suomenkielisiä ja viittomakielisiä oppilaita. Luokkaa opetetaan SVK:llä kaksikielisen opettajan johdolla. Luokassa on tarvittaessa tulkki sellaisille lapsille, jotka haluavat vaihtaa äidinkielelleen silloin, kun omat kielitaidot SVK:ssa eivät vielä riitä.

Koulussa toimitaan ensisijaisesti vähemmistön ehdoilla. Tämä inklusiivinen koulu toteuttaa kestävästä kielipolitiikkaa, jossa vähemmistökielen asemaa vahvistetaan ja tehdään tunnetummaksi. Valtaväestön lapsille annettaisiin näin mahdollisuus käydä kaksikielistä koulua, joista toinen kieli edustaisi jotain vähemmistökieltä - tässä tapauksessa äidinkieltämme. Tällainen koulu olisi aidosti monikulttuurinen ja suvaitsevainen oppimisen keskus.

## **10.3 Tutkimusmatkani reflektointia**

Tämän tutkielman metatavoitteena oli tutkia omaa kouluhistoriaani ja samalla itseäni kasvussani opettajuuteen. Minun ja Koululaisen äidinkieltä ja kulttuuria tarkastellessani sain samalla tutkia, millainen on tämä viittomakielinen yhteisö, josta tulemme ja mikä on asemamme tänä päivänä.

Tällä tutkimusmatkallani syvensin tietouttani kielestäni ja kulttuuristani, ja siis myös itsestäni. Oman tekstini kirjoittaminen toi koulukertomukseeni ja kokemuksiini uutta perspektiiviä. Saatoin tarkastella kokemuksiiani analyttisemmin ja etäämmältä, ja välillä palata tekstiini ja tarkastella sitä toisesta näkökulmasta. Tutkimustyö on ollut itsekasvua parhaimmillaan.

Valitsemani narratiivis-etnografinen tutkimusote oli mielestäni paras mahdollinen lähestymistapa aiheeseeni, koska tällä tavoin sain ajatuksiamme ja kokemuksiimme esille aidoimmin. En halunnut tehdä perinteistä tieteellistä tekstiä, jossa asioita käsitellään etäisen objektiivisesti. Koulunkäyntimme oli ja on kuitenkin värikäs ja täyttä elämää. Tavoitteena oli saada elämänmakuinen tutkielma, jota Sinä, lukijani, lukisit mielelläsi. Tämä tutkimusmatka on ollut elämänmakuinen itsellenikin ja olen oppinut valtavasti, välillä yksin kulkien ja välillä Koululaisen kanssa matkaa taikka.

Tällainen narratiivinen ja subjektiivislähtöinen tutkimus asettaa haasteita perinteiselle luotettavuuden määritelmälle. Mitä itse asiassa on tieteellinen luotettavuus? Näitä jouduin pohtimaan tutkimusmatkani alussa, koska tutkimukseni laji poikkeaa yleisestä objektiivisuuteen pyrkivästä tutkimusperinteestä. Siinä tutkija yrittää melkein häivyttää olemassaoloaan ja mahdollisia vaikutuksiaan toisen ihmisen kohtaamisessa. Tällainen tutkijan pyrkimys epäaitoon läsnäoloon ja kertomusten jakamiseen on modernin narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta absurdi. Alla oleva Buberin (1993) ajatus kiteyttää hyvin tämän narratiivisen tutkimuksen humanistikonstruktivistisen tutkimusfilosofian:

*Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen - hänen osansa elämme vain kohtaamisessa. Täydellisestä yhteystapahtumasta me tunnemme, elettyä elämää koskevana tietona, oman vaelluksemme, oman tienosamme. Toinen vain tulee osaksemme, me emme tunne sitä. Se tulee meidän osaksemme kohtaamisessa. Yritämme nostaa enemmän kuin voimme, jos puhumme siitä jonakin kohtaamisen ulkopuolella olevana. (Buber 1993,104.)*

Jotta kohtaamisemme olisi aitoa, niin minun tutkijanakin täytyi olla siinä aidosti mukana. Kohtaamisissamme jaoimme tarinaamme ja käsityksiämme koulunkäynnistä. Olen laittanut liitteeksi litteroidut Koululaisen kanssa käymäni keskustelut ja omaelämäkerrallisen tekstini (liitteet 1, 2 ja 3) tämän tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi. Sinä, Lukijani, voit halutessasi tutustua niihin tarkemmin.

Koululainen oli hyvä tutkimusmatkakumppanini. Hänen kertomuksensa auttoi minua ymmärtämään paremmin kokemuksiiani ja uskon, että keskustelumme toi hänellekin uusia oivalluksia ja lisää tietoa. Saimme huomata, että monet kokemuksemme olivat yhteisiä. Tutkimusmatkallani

ilmeni, että omasta integraatiostani löytyi enemmän tutkimusaineistoa. Tämä oli luonnollinen seuraus, koska olin tutkijana erittäin motivoitunut omaelämäkerrallisen tekstin tuottamiseen ja analyttisempään tarkasteluun toisin kuin nuori, taivaltaan aloittava Koululainen. Iän tuomalla elämäkokemuksella ja koulutuksella on myös suuri vaikutus kerrontataitoihin. Olin näissä taidoissa ammattilainen verrattuna nuoreen kuudesluokkalaiseen Koululaiseen. Taltioidessani Koululaisen kertomusta minun piti paljon kysellä, jotta olisin saanut kokonaisen, ehyen kertomuksen. Toiveenani oli että kävisimme tasaveroisia keskusteluja, mutta olinkin selkeästi enemmän kyselijän roolissa. En saanut yhtä syvällistä otetta Koululaisen koulukertomuksesta kuin omastani. Itseni ja kokemusteni subjektiivinen tarkastelu sen sijaan oli helpompaa.

Tutkimusmatkan tapaan tämäkin tutkimus polveilee vapaasti minun ja Koululaisen kertomuksista nousevilla teemoilla. Jotkin tutkimusaineistosta löydetyt teemat olivat yhteisiä, jotkin vain jommankumman. Tutkimusmatkani loppuvaiheessa löytyneiden teemojen luokittelu tarkentui vuoden 2007 alussa käynnistyneellä Jyväskylän yliopiston Tutkiva opettaja -verkoston Ilon pedagogiikkaa etsimässä - Koulu hyvinvointikeskuksena -kehittämisen- ja tutkimushankkeen tutkimuskysymysten viitoittamina. Nämä kysymykset olivat juuri sellaisia, joita olin tiedostamattomasti pohtinut ja joista olimme keskustelleet Koululaisen kanssa. Korpinen (2007) kirjoittaa, että näihin kysymyksiin me jokainen pyrimme saamaan vastauksia niin yksilöinä, yhteisönä että kansakuntanakin:

1. *Millainen on maailma, jossa elän/elämme?*
2. *Miten selviän/selviämme tässä maailmassa; miten saamme perustarpeemme tyydytettyä, miten selviämme "hengissä"?*
3. *Kuka / mikä minä olen/keitä me olemme?* (Korpinen 2007, 4-5.)

Tutkimusmatkallani nousseita teemoja jaoin ja järjestin sen mukaan, mihin yllä oleviin kysymyksiin ne antoivat vastauksen. Koko matkani ajan olin tutkinut ja keskustellut viittomakielisestä yhteisöstämme, asemastamme ja erityis- ja yleisopetuksesta, asioista, jotka antavat vastauksen ensimmäiseen kysymykseen maailman luonteesta ja olemuksesta viittomakielisen näkökulmasta. Selviytymisstrategioiden erittely puolestaan vastaa toiseen kysymykseen maailmassa selviytymisestä. Viimeisin osa tässä tutkielmassa vastaa kolmanteen kysymykseen, joka koskee minuutta ja identiteettiä.

Tässä tutkielmassa käytetty integraatiota ja viittomakielisten yhteisöä käsittelevä tutkimuskirjallisuus oli pääosin Yhdysvalloista ja Iso - Britanniaista. Näiden maiden kulttuurit ja koulutusjärjestelmät poikkeavat Suomen olosuhteista. Tutkimuskirjallisuudessa käsitelleet viittomakielet olivat useimmiten amerikkalaista (ASL) tai brittiläistä viittomakieltä (BSL), joita koskevia tuloksia ja havaintoja olen soveltanut suomalaisen viittomakieleen ja maamme viittomakieliseen kulttuuriin. Kieli- ja kulttuurieroista huolimatta



tutkimuskirjallisuus oli mielestäni hyvin sovellettavissa minun ja Koululaisen integraatioihin, koska kirjojen konteksti oli verrattavissa tähän tutkielmaan. Viittomakielillä on aina vähemmistökielen asema missä tahansa maassa ja viittomakielisten kokemukset enemmistön ehdoilla ja kielellä toimivasta yhteiskunnasta ovat universaaleja.

Tästä tutkielmasta saatoit huomata, että olen voimakas kieleni ja kulttuurini puolestapuhuja. Valitsemani näkökulman toin esille useasti tällä tutkimusmatkallani. Olisi toisaalta outoa, jos olisin pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen lähestymistapaan. Jokaiselle ihmiselle äidinkieli ja kulttuuri ovat kuitenkin kaikkein tärkeintä.

Katselen ikkunasta ulos. On toukokuun alku. Koivupuut ovat saaneet pieniä hiirenkorvia, jotka huojuvat tuulella. Taivas on kirkkaan sininen, ja aurinko laskee jo horisonttiin. Aloitin tämän tutkimusmatkani noin vuosi sitten. Miten aika rientääkään! Tänä iltana tutkimusmatkani päättyisi. Vai päättyykö se sittenkään?

## LÄHTEET

- Ahonen, O. 1997. Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Ala-Mattila, J. & Konu, R. 2003. Kuulovammainen oppilas yleisopetusluokassa. Luokanopettajien mielipiteitä ja kokemuksia integraatiosta. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Andersen, P., Hecht, M Hoobler, G. & Smallwood, M. 2003. Nonverbal communication across cultures. In W. Gudykunst (Eds.) Cross-cultural and intercultural communication. California: Sage Publications, 73–90.
- Bergmann, A. & Ravn, T. 2000. Deaf language culture. Destelbergen: Cultuur

- voor Doven.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Suomentaja J. Pietilä. Helsinki: WSOY (Alkuteos julk. 1923).
- Charmaz, K. 2000. Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research. (2.nd ed.) California: Thousand Oaks, 509–535.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) 2000. Handbook of qualitative research. (2.nd. ed.) California: Thousand Oaks.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity - Researcher as subject. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.) 2000. Handbook of qualitative research. (2.nd ed.) California: Thousand Oaks, 733–768.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. (6.-8. painos) Helsinki: Tammi.
- Hoyer, K. 2000. Vähemmistö vähemmistössä: Suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. Teoksessa A. Malm. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Pieksämäki: Finn Lectura, 205–215.
- Husso, M-L. & Heimovaara, E. 2005. Searching for inclusive practices. A report on an EU/Canada project advancing inclusionary practices in post-secondary education. Tutkiva Opettaja no. 4. Journal of teacher researcher. Jyväskylä: TUOPE.
- Inclusion: What deaf pupils think. 2002. Research report. RNID. London: RNID.
- Jokinen, M. 2003. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus - Omakielistä opettajakoulutusta 150 vuotta vuonna 1846 perustetun ensimmäisen kuurojenkoulun jälkeen. Teoksessa J. Hyvärinen & E. Korpinen (toim.) OKL opettaa, tutkii, kehittää. Tutkiva Opettaja. Journal of Teacher Researcher. Jyväskylä : TUOPE, 52–59.
- Jokinen, M & Martikainen, A. 2000. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaako-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. 2000. Helsinki: Palmenia, 239–260.
- Jokinen, M. 2000a. Kuurous oma maailma - kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79-101.
- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen opettajakoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, M. 1992. Kuuroutta koskevia näkemyksiä peruskoulun kuulovammaisten opetus suunnitelman perusteissa 1987. Kuurojen liiton tutkimuskeskuksen julkaisusarja L. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Jokitalo, P. & Sahi, S. 2003. Kuulovammainen integroituna yleisopetukseen. Julkaisussa Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Osa 4/5. 344-353.
- Jukkala, L. & Kilponen, E. 2001. Kuulovammainen lapsi yleisopetuksessa. Monitapaustutkimus koulunkäynnin onnistumisen edellytyksistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -

tutkielma.

- Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kalela, E. 2006. Lähtökohtia huonokuuloisten sosiaalisten identiteettien tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Soveltavan kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Karlsson, L. 2006. Lapsitiedossa lasten omaan kulttuuriin. Teoksessa L. Karlsson (toim.) Lapsen kertovat. STAKES. Helsinki: STAKES, 8-17.
- Kim, Y. 1998. Adapting to a new culture. In M. Bennett (Eds.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Yarmouth: Intercultural Press, 40-416.
- Korpinen, E. 2007. Ilo kasvatustyön ytimessä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Journal of teacher researcher 1. Jyväskylä: TUOPE, 1-15.
- Koulutus ja tutkimus 2003-2005: Kehittämissuunnitelma. 2004. Opetusministeriön julkaisu 6/2004. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus kaikille. Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. 2004. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisu no. 81. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kärkkäinen, P. 2002. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 88-96.
- Ladd, P. 2003. Understanding Deaf culture: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2002. Kohti inklusiota? Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 97-105.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma - kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9-32.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (2. uudistettu painos) Helsinki: Methelp.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136- 161.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Niemenmaa, H. & Niemenmaa, J. 2006. Opettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden sekä luokanopettajien ja erityisopettajien asenteet poikkeaviin ihmisryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Ojala, P. 2000. Huonokuuloisen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus.

- Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia, 203-219.
- Oliva, G. 2004. Alone in the mainstream. A deaf woman remembers public school. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Overcoming Exclusion through inclusive Approaches in education: a challenge & a vision. 2003. UNESCO. Conceptual paper. Paris: UNESCO.
- Padden, C. & Humphries, T. 1988. Deaf in America. Voices from a culture. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Perusopetuslaki 1998. (1998/628) ja (1998/852).
- Perusopetuslaki 1983. (481/1983).
- Porter, R. & Samovar, L. 1998. An introduction to intercultural communication. In M. Bennett (Eds.) Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 5- 26.
- Ramsey, C. 1997. Deaf children in public school. Placement, context and consequences. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, S. 2005. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Schein, J. D. 2002. At home among strangers. Exploring the Deaf community in the United States. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sivunen, U. 2006. Antaa kaikkien kukkien kukkia. Nappi 6, 10-11.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights. Mahwah, (N.J.): L. Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Strong foundations: early childhood care and education. 2007. Global monitoring report. Paris: UNESCO.
- Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja. 1996. (9. painos) Helsinki: WSOY.
- Syrjälä L., Estola E., Mäkelä M. & Kangas, P. 1996. Elämänkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. (2. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

- Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.  
Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta. 2006. Helsinki:  
Opetusministeriö.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot.  
Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion  
haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-  
29.
- Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Tampere: Finn Lectura.
- Whitman, W. 2001. Teoksessa A. Manninen (toim.) Maailman kauneimmat  
ajatukset. Jyväskylä: Gummerus.

## ELEKTRONISET LÄHTEET

- Harviainen, L., Marila, E. Mikkola, L. Pörhölä, M., Valkonen, T. Valo, M. &  
Ylinen, A. 2002. Nonverbaalinen viestintä. Ryhmäviestinnän perusteet -  
verkko-oppimateriaali. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.  
<[http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/vuorovaikutus/  
viestinta/nonverbaalinen.html](http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/vuorovaikutus/viestinta/nonverbaalinen.html)> (Luettu 7.12.2006.)
- Hasan, M. 2004, Helsinki. Satakieliprojektin järjestämä keskustelufoorumi  
kuulovikaisten lasten kouluasioista. 5.4.2004. Muistio. Satakieliohjelma.  
<<http://www.satakieliprojekti.com/foorumi2.htm>> (Luettu 8.5.2007)
- Koulussa on kuulovammaisen oppilas -opas. Kuulonhuoltoliitto.  
<[http://www.kuulonhuoltoliitto.fi/sivu.php?artikkeli\\_id=810](http://www.kuulonhuoltoliitto.fi/sivu.php?artikkeli_id=810)>  
(Luettu 10.03.2007.)
- Kuulonhuoltoliitto. <[www.kuulonhuoltoliitto.fi](http://www.kuulonhuoltoliitto.fi)> (Luettu 10.05.2007.)
- Laki kuulovammaisten ja näkövammaisten kouluista. (481/1983)FINLEX-  
Valtionsäädöstietopankki.  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830481>> (Luettu 21.2.2007.)
- Mikael - koulu. Valtion kuulovammaisten erityiskoulu ja lukio. [www.mkvk.fi](http://www.mkvk.fi).  
(Luettu 26.5.2007.)
- Niskanen, V. 2002. Kohti tutkivaa työtappaa -materiaali. Sisällönanalyysi.  
Helsingin yliopisto.  
<<http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/kotutapa02.pdf>>  
(Luettu 8.5.2007.)
- Riekko, I. 2003. "Kieli on osa minuutta". Pääkirjoitus Siulaset- lehdessä nro  
4/2003, Helsinki: Limes, 3.  
<<http://www.helsinki.fi/jarj/siula/siulaset/pdf/siulaset403.pdf>>  
(Luettu 26.11.2006.)
- Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education.  
World Conference on Special Needs Education: Access and  
Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO. Ministry of  
Education and Science, Spain.

- <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)> (Luettu 21.1.2007.)
- Speer, S. 3.5.2007. Baby sign language being taught in south. The Southland Times. Artikkelel Stuff -internetsivustolla. [clearance@fairfaxnz.co.nz](mailto:clearance@fairfaxnz.co.nz). <<http://www.stuff.co.nz/4046139a10.html>> (Luettu 9.5.2007.)
- Tutkiva opettaja-verkosto. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <http://www.jyu.fi/okl/tuope/> (Luettu 19.1.2007.)
- <[http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)[http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)> (Luettu: 21.01.2007.)
- World Federation of the Deaf. <<http://www.wfdeaf.org/default.aspx>> (Luettu 21.1.2007.)
- WFD News. 15.12.2006. New Human Rights convention protects widely deaf people's right. <<http://www.wfdeaf.org/news.aspx#24>> (Luettu 21.1.2007.)
- WFD Policy. Education Rights For Deaf Children. A policy Statement of the World Federation of the Deaf. [wfdsecretariat@wfdeaf.org](mailto:wfdsecretariat@wfdeaf.org). (Luettu 10.05.2007.)
- Winkel, S. K.. Interview with traveller Søren 29.09.2006. Frontrunners 2. Denmark. [fr2@frontrunners2.dk](mailto:fr2@frontrunners2.dk). (<http://www.frontrunners2.dk/visualmedia/soren.html>.) (Luettu 5.4.2007.)

## **PAINAMATTOMAT LÄHTEET**

Padd, L. Deaf Culture. International Congress on the Education of the Deaf.. ICED. Maastricht, Holland. Henkilökohtainen tiedonanto. (19.7.2005)

## **LIITTEET**

### **LIITE 1:**

#### **TUTKIMUSAINEISTO 1**

## OMAEELÄMÄNKERRALLINEN TEKSTI 9.8.2006

Minun koulunkäyntini kuulevien koulussa vuonna 1994

Vuonna 1994 kävin koulua Ruosniemen ala-asteella, noin 300 oppilaan koulussa Porin taajama-alueella luonnon läheisyydessä. Vietin ensimmäistä vuotta suomenkielisessä, kuurojen viittomakielisten tapaan sanottuna "kuulevien" koulussa. Kävin kuudetta luokkaa ja olin noin kolmetoistavuotias (13), keskimäärin vuoden vanhempi muita luokkatovereitani. Ikäero johtui erityiskoulutustani (pidennetty oppivelvollisuus).

Muistan että minua aina nolostutti kertoa iästani luokkatovereilleni, koska siitä seurasi aina ihmettelyjä ja lisäkysymyksiä. Pahimmassa tapauksessa saatoinkin olla jopa 2 vuotta luokkatovereitani vanhempi, koska olin syntynyt vuoden alussa. Pelkäsin, että muut kuvittelisivat minun jääneen luokalle aiemmassa koulussani tai muuten olevani tyhmä kun kävin vielä ala-astetta siinä iässä, kun minun olisi pitänyt olla jo yläasteella.

Koulussa oli lisäksi toinen kuuro viittomakielinen luokkatoveri, joka kävi samaa luokkaa kanssani. Luokassa oli muutamia entuudestaan tuttuja kavereita, jotka osasivat hieman viittoa. Nämä tutut kaverit, varsinkin viittomakielinen luokkatoverini helpottivat huomattavasti oloani uudessa koulumaailmassani, jossa kaikki puhuivat ja kukaan ei osannut kieltäni muutamia kavereita lukuun ottamatta. Luokassani oli noin 20 oppilasta, joka oli minulle järkyttävän iso luokka. Vanha luokkani vanhassa erityiskoulussani kun koostui parhaimmillaan vain noin viidestä-kuudesta oppilaasta. Pian opin kuitenkin nauttimaan isosta luokasta, kun luokkaan mahtui niin monta persoonallisuutta - huumoriveikkoja, säheltäjiä, tunnollisia, reippaita, ujoja tai erityisen älykkäitä oppilaita. Luokassa aina tapahtui ja tietouteni "kuulevista" kasvoi rutkasti. Siihen asti olin elänyt lähinnä kieli- ja kulttuuriyhteisössäni, joka koostui viittomakielisistä kuuroista ja kuulevista.

Entisessä koulussa olin melko vilkas ja iloinen osallistuja, ja uudessa koulussa ja luokassa minusta tulikin hiljaisempi seuraaja. Olin harvoin äänessä, vaikka minulla olikin jatkuvasti viittomakielentulkki tulkkaamassa koko luokan keskusteluja ja minun viittomakieltäni. Uusi kieli, kulttuuri ja monet uudet asiat ujostuttivat. Ujoudesta ja sivustaseuraajan roolistani muotoutui myöhemmin pysyvä osa koulunkäyntiäni, seurasin mieluummin luokan tapahtumia kuin olisin vetänyt luokan huomion itseeni. Toki vastailin tunneilla ja juttelin joidenkin luokkatovereitteni kanssa, lähinnä niiden, jotka tunsin paremmin ja ennen kaikkea sydänystäväni kanssa.

### 7.1 Luokkatoverit

Käsitykseni valtaväestöstä - erilaisista ihmisistä, aikuisista ja lapsista ja erilaisista kodeista syvenivät toveripiirini laajentuessa. Sain nähdä minkälaisista perheistä luokkatoverini tulivat kun pääsin syntymäpäiväjuhille tai muuten koulutovereitteni luokse kyläilemään. Luokassa sain myös tulkin

välityksellä kuulla muiden luokkatovereitteni kertomuksia heidän kodin tapahtumista tai tekemisistä.

Pian löysin paikkani luokassa, tai oikeastaan löysin luokastani yhden sydänystävän, bulgarialaisen maahanmuuttajatyttö Sashan, jonka kanssa vietin käytännöllisesti katsoen kaikki väli- ja ruokatunnit ja vapaa-ajankin. Tyttöillä usein syntyy kahdenvälisiä kaverisuhteita, ns. dyadisuhteita tietystä ikävaiheesta, jolloin he saattavat olla lähes erottamattomia. Näin kävi siis minullekin. Minua ja ystävääni yhdisti epäilemättä samanlaisuutemme. Koin että ystäväni oli samassa tilanteessa kuin minäkin, äidinkielemme oli jokin muu kuin luokan käyttämä kieli ja tulimme hieman toisenlaisesta kulttuurista. Puhuimme keskenämme paljon kulttuurisista eroista ja yhtäläisyyksistämme. Löysimme enemmän yhtäläisyyksiä toistemme kulttuuristamme kuin suomalaisesta kulttuurista esimerkiksi viestintätavoissa. Kaksikielisyytemme ja -kulttuurisuutemme vaikutti epäilemättä siihen että meistä tuli niin hyvät ystävät, mutta olimme muutoinkin samanlaisia. Samat jutut kiinnostivat ja naurattivat.

Suurin osa luokkatovereistani arasteli juttelua kanssani, varsinkin pojat eivät juuri koskaan tulleet juttelemaan muutamia kertoja lukuun ottamatta. Tytöt sen sijaan olivat huomattavasti rohkeampia. Poikien käytös selittynee pitkälti murrosikään usein kuuluvalla ujoudella. Minua turhautti koulutovereitteni eleettömyys ja vähäinen ilmeenkäyttö, suu oli ainoa, joka toimi tai liikkui, joka puolestaan ei yhtään helpottanut huuliolukuani ja ymmärtämistäni. Tässä kuulevien kulttuurissa ei paljon kosketeltu keskustelutovereita ja minua oudoksutti "kuulevien" tapa olla katsomatta silmiin kun jutellaan. Keskustelukumppanin katse saattoi harhailla aivan muissa maisemissa silloinkin kun olin selittämässä jotain hänelle. Ystäväni sen sijaan eteläeurooppalaiseen tapaan elehti, ilmeili paljon ja katsoi silmiin. Hänen kanssa tuntui hyvin luontevalta ja helpolta olla. Hän oli ihan samaa mieltä näistä kulttuurisista eroavaisuuksista, sillä hänen kotimaassaan koskettelu ja silmiin katsominen oli ihan luontevaa. Koin että hän ymmärsi täysin minua, ja hänen avulla ymmärsin että nämä erot johtuivat eri kulttuurista eikä kyse siis ollut luokkatovereitteni epäkohteliaisuudesta.

Sinä vuonna koin ensimmäisen syvemmän kulttuurisen valaistukseni kulttuurisesta identiteetistäni, erilaisten kulttuurien ja viestintätapojen olemassaolosta ja myös suomalaisuudesta. Sydänystäväni kautta pääsin näkemään pintaa syvemmälle suomalaisuuden olemusta, minua itseäni ja suomalaista kulttuuriani, jossa elin. Kävin usein sydänystäväni kotona syömässä bulgarialaisia ruokia, ja näin miten heidän koti oli monella tapaa hieman toisenlainen kuin minun kotini. Tavallaan sinä vuonna aloin ymmärtää että mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on kuurojen ja kuulevien kulttuurissa, ja aloin ymmärtää konkreettisesti että tuntemani suomalainen kulttuuri, ruoat ja käytöstavat kaikkineen eivät olekaan universaaleja, ja että muualla on hieman toisenlaista.

## 7.2 Oppiminen



Oppiminen ja siihen tarvittava vuorovaikutus muiden luokkatovereitteni ja opettajan kanssa tapahtui viittomakielen tulkin välityksellä. Joskus saatoin jutella kahden kesken jonkun luokkatoverini kanssa, joka useimmiten oli sellainen, joka osasi sormittaa tai viittoja hieman. Olin siis hyvin riippuvainen viittomakielentulkista enkä olisi pärjännyt ilman häntä. Viittomakielen tulkki paitsi käänsi äidinkielelleni, viittomakielelle, myös toi turvallisuuden tunnetta. En pelännyt tai ollut hermostunut niin kauan kuin minulla oli viittomakielen tulkki. Parin vuoden takainen yhden päivän epäonnistunut integraatiokokeilu naapurin koulussa ilman viittomakielen tulkkia jätti syvän henkisen arven, jonka takia olin aluksi vastahankainen kun kotona alettiin toisen kerran keskustelemaan yleisopetukseen siirrosta. Huomatessani että koulunkäynti uudessa koulussani oli tyystin toisenlaista silloin kun oli viittomakielen tulkki kääntämässä koko luokan keskustelun, olin paljon rauhallisemmalla ja tyytyväisemmällä mielellä aloittaessani uudessa luokassa ja koulussani.

Koulussa oli muutamia aineita, joissa olin erityisen hyvä - kuvaamataito ja suomenkieli eli luokan lukujärjestyksessä äidinkieli. Olin pienestä pitäen rakastanut tarinoiden kertomista ja kirjoittamista, ja usein kävi niin että luokanopettajani luki aineitani ääneen koko luokalle. Minua ujostutti silloin mutta olin myös todella ylpeä itsestäni, että oli jokin asia, jossa olin keskimääräistä parempi kuin muut. Matematiikka sitä vastoin oli sellainen aine koulussa, josta muodostui pian suuri pelkoni ja ahdistukseni. Huomasin etten tiennyt matematiikasta paljon mitään ja pohjatietoni olivat hyvin hataralla. Sain matematiikassa tukiovetusta, ja sekään ei aina riittänyt. Lukemattomia iltoja itkin matematiikan tehtävien ääressä, kun en osannut niitä. Kokeissa pääsin juuri ja juuri läpi. Ahdistustani helpotti huomattavasti, kun huomasin etten ollut ainoa kärsijä. Luokassa oli muitakin kaltaisiani oppilaita, jotka tuskailevat matematiikan kanssa.

### 7.3 Opettajat

Pidin kaikista opettajistani, erityisesti omasta luokanopettajastani. Minusta oli tavattoman hienoa että minua opettivat monet eri opettajat eri aineissa - käsityössä, liikunnassa, matematiikassa, englannissa ja tietoaaineissa. Se oli uutta minulle, sikäli kun vanhassa pienessä erityiskoulussani opettajat eivät juurikaan vaihtuneet liikuntatunteja lukuun ottamatta.

Uudessa koulussani arastelin hieman matematiikan opettajaa, koska olin useimmiten hänen kanssa tekemisissä silloin kun olin heikoimmillani. Matematiikan opettajani oli myös koulun rehtori, ja hyvin pidetty oppilaiden keskuudessa. Hänellä oli hyvä huumorintaju. Vaikka hieman pelkäsinkin häntä, pidin myös hänestä. Mieliini on erityisesti painunut matematiikanopettajani, eli koulumme rehtorin kehu hienosta luokastamme, jonka veroista ei ollut koko koulussa eikä rinnakkaisluokassa. Luokallamme ja rinnakkaisluokalla oli nimittäin aina pientä kilpailuhenkeä. Minä, kuuro luokkatoverini ja maahanmuuttaja teimme rehtorin mukaan tästä luokastamme paremman. Hän oikein nimesi meidät, ja ymmärsin varsin selvästi että me

rikastutimme luokkaa. Muistan tunteneeni suurta iloa ja ylpeyttä.

Vaihtuvien opettajien kautta opin myös huomaamaan että opettajissa oli erilaisia persoonallisuuksia ja erilaisia tyylejä opettaa. Opin kuulevista aikuisista paljon, toisin sanoen sen että miten kuulevan valtaväestön aikuiset puhuvat ja toimivat. Omassa kieli- ja kulttuuriyhteisössäni en tuntenut montaa sellaista, lähes kaikki tuntemani kuulevat aikuiset kun osasivat viittoa. Nautin värikkästä, vaihtelevasta koulunkäynnistäni kovasti, jossa opettajilla oli hyvin keskeinen merkitys.

#### 7.4 Perhe ja vapaa-aikani

Vapaa-ajan ja perheen merkitystä ei voi vähätellä, sillä se oli tärkeä tukipilari henkisesti melko rankalle koulunkäynnilleni. Kuuro viittomakielinen siskoni ja paikallinen kuurojen yhteisö olivat tärkeä voimavara minulle. Näissä paikoissa sain kommunikoida ja toimia äidinkielelläni, olla oma itseni ja tietäen että kaikki ymmärtäisivät minua ja vitsejäni.

Kesällä, kuten aiempina vuosina kävin useilla Kuurojen liiton järjestämällä leireillä, joissa sain tavata ikäisiäni lapsia ja nuoria. Siellä sosiaalinen elämäni oli huipussaan, ja sain nauraa ja iloita sydämeni kyllyydestä. Sellainen ultrasosiaalinen elämä kun ei ollut mahdollista koulussani. Näistä leirikavereista myöhemmin muodostui viikonloppukavereitani, joiden luona kävin joskus kyläilemässä eri puolilla Suomea.

Viittomakielinen neljä vuotta vanhempi siskoni oli tärkeä ihminen, jota näin viikonloppuisin. Myös hänen kautta pysyi yhteys kieli- ja kulttuuriyhteisöni vanhempiin nuoriin, joiden tekemisistä sain kuulla. Moni siskoni kuuroista viittomakielisistä kavereista kävi lukiota ja sisko itsekkin oli pyrkimässä lukioon. Tällöin lukiovaihtoehto oli täysin luonteva ajatus minulle, vaikka melko pieni osa peruskoulun päättäneistä kuuroista jatkavat lukioon.

Kotiseudullani oli muitakin ikäisiäni integroituneita kuuroja tai huonokuuloisia viittomakielisiä, joita tapasin usein vapaa-ajallani. Heidän kanssa jaoin koulukokemuksiani, ja tuntui helpottavalta että oli muitakin samanlaisia kuin minä. Kerran järjestettiin yleisopetukseen integroituneiden kuurojen lasten ja heidän vanhempien yhteinen tapaaminen, jossa keskustelimme yhdessä kokemuksistamme. Muistan että oli todella kivaa tavata muita sellaisia kuuroja viittomakielisiä, joita en entuudestaan tuntenut. Koin myös että kokemuksillani on väliä ja ne olivat tärkeitä, kun kerran sellainen tapaaminen järjestettiin.

#### 7.5 Minäkäsitys ja tulevaisuudenhaaveet

Koin olevani ainutlaatuinen ja onnekas kuurojen yhteisössäni sikäli kun kävin kuulevien koulua. Minulla oli vahva käsitys ja tunne siitä, että uusi kouluni oli opetukseltaan paljon parempi ja että opin siellä enemmän kuin vanhassa koulussa. Sain opetusta hyvällä viittomakielellä, vaikkakin tulkin kautta,

haastavia ja vaihtelevia oppimistehtäviä ja tutustuin uusiin ihmisiin. Halusin saada kaikki kuulovammaisten erityiskoulua käyvät kaverini kouluuni. Ymmärsin kuitenkin että kaikki kaverit eivät tykkää käydä suomenkielisessä koulussa ja haluavat mieluummin olla äidinkielisessä ympäristössään. Pikkuhiljaa minussa alkoi kasvaa vahva usko itseeni, siihen että pystyn samaan kuin kuulevatkin ja huomasin vahvimmissa aineissani että olin joskus heitä parempi.

Sosiaalisesti olin kuitenkin heikoilla, välituntisin kun ei ollut viittomakielen tulkkia. Minun piti paljon kysellä muilta, että mistä puhuttiin tai vain arvailla että mistä oli kyse. Aina en ymmärtänyt mitä kaverit selittivät minulle ja hyvin usein en viitsinyt kysyä uudestaan. Annoin asian vain olla. Toisin kuin aikaisemmin, en viihtynyt kukaan isoissa porukoissa. Olin mieluummin kahden jonkun kanssa tai korkeintaan kolmen-neljän porukassa, ja silloinkin alkoivat ymmärtämistä vaikeuteni. Tunsin itseni enemmän tai vähemmän ulkopuoliseksi, paitsi silloin jos olin kahden jonkun kanssa, jolloin oli huomattavasti helpompaa jutella kun keskustelutoverini yleensä kiinnitti erityistä huomiota siihen että ymmärtäisin hänen sanomansa.

## LIITE 2:

TUTKIMUSAINEISTO 2  
KESKUSTELU 18.8.06

M:” Sun koulussasi on siis kolmesataa oppilasta, ja sun luokassa 19 oppilasta. Millainen luokkasi on, millaisia oppilaita siellä on?

K: Siellä [luokassa] on hyvä yhteishenki, osa osaa viittoja, osa sormittaa.

M: Sanoit että osa osaa [sormittaa], sanopa montako siis osaa

K: 1-2

M: Eli 1-2 osaa sormittaa, entäpä viittoja

K: yksi tai kaksi

M: Siis yksi kaksi.. just, kiva..

( - - )

M: Millainen koulupäiväsi on, mitä aineita esimerkiksi opiskelet

K: Jokapäivä on äidinkieltä, melkein jokapäivä matematiikkaa, fysiikkaa, se on mun lempiaineeni tämä fysiikka, liikunta ja välitunnit myös

M: Lempiaineesi on siis fysiikka (hymyilee)

K: Ja välitunnit myös

M: Mitä teet välitunnilla

K: Ollaan ulkona puuhaamassa

M: Millainen on koulun piha, iso vai pieni

K: Iso

M: Mitä siellä voi tehdä

K: Keinua, pelata jalkapalloa tai koripalloa ja muuta sellaista

M: Mikä on sun kaveriporukkasii välituntisin, keiden kanssa olet yleensä (jatkuu)

(jatkuu)

K: Mun parhaan kaverin kanssa

M: Mikä sun parhaan kaverin nimi on

K: [Paraskaveri]

M: siis [Paraskaveri] just oletko tämän saman kaverin kanssa aina, entäs ne muut kaverit

K: olen joskus muidenkin kanssa

M: Hän [Paras Kaveri] osaa sormittaa ja viittoja niinkö just

K: Joo

M: Pelaatteko koripalloa vai mitä teette

K: tuota jalkapalloa me pelataan

M: Just

M: Ihan joka välituntiko pelaatte jalkapalloa?

K: ei me aina, osan välitunneista pelataan jalkapalloa

M: sun koulussasi on 300 oppilasta, onko se iso vai miltä se tuntuu

K: ihan sopivalta

M: just sopivalta siis joo

M: Samanlaista oli minun koulussani aikaisemmin, siellä oli kolmesataa oppilasta. kyllä se minusta tuntui isolta. mutta välitunnit oli eri aikoihin, oppilaat menivät eri aikoihin pihalle ei tullut siis kertaryntäystä välitunnille. *Paras Kaveri* on siis niinku sun paras kaveri

K: joo

M: mun paras kaverini silloin oli yks kaverini sasha. oltiin hyviä kavereita koska sasha itse oli muuttanut Bulgariasta Suomeen, hän oli ollut koulussa pari vuotta ennen tuloani sinne. hän oli siis ulkomaalainen ja hyvä käyttämään elekieltä ja ilmeitä, tosi taitava oli, mun oli helppo ymmärtää häntä ja kommunikoida hänen kanssa. sillai se sujui, hän oli mun paras kaveri. välitunnit oltiin aina yhdessä, hän osasi sormittaa ja pikkuhiljaa viittoa ja silleen. tuota tuomas se sun paras kaveri, osaatko sanoa että miksi hän on sun paras kaverisi (hymyilee)

K: me tavattiin ensimmäisen kerran toisemme kun oltiin ihan pieniä

M: onko hän siis naapurisi vai (tutkijan taustatietoa)

K: ei siis noin 500 metrin päässä asuu

M: just

M: te siis kasvoitte yhdessä ja tunsitte toisenne

K: joo

M: onko Parhaalla Kaverillasi sisaruskia ja onko sulla muita tuttuja tällä alueella

K: Parhaalla Kaverilla on kolme sisarusta. mulla ei ole muita parhaita kavereita tällä alueella

H: just, kiva

M: mun luokalla oli sasha, viittomanimi on saha koska sasha-nimi muistuttaa sahaa, niin kummiskin, mä olin yleensä hänen kanssa, mutta silloin mun luokassa oli toinenkin kuuro, mä olin hänen kanssa joskus ja joskus sashan kanssa, vaihdellen. miltä susta itestäs tuntuisi jos sun luokassa olisi toinenkin kuuro, vai tuntuuko susta että voit hyvin olla yksinkin

K: jos luokkaan tulisi toinen kuuro, se olisi mulle ihan täysin OK

M: tuntuisko se paremmalta vai

K: mulle on ihan sama

H: ihan sama siis

M: joo.. sähän käyt aina kerran viikossa ( - - ) koulussa,

K: joo

M: niin tota mitä eroja näet ( - - ) [kuurojenkoulussa] ja sun ( - - ) [lähi] koulussa

K: [kuurojen]koulussa opin viittoen ja saan lisää tietoa ja kavereita, sellaista. ( - - ) [lähi]koulussa opiskelen tavallisia aineita ja silleen

M: miltä susta tuntuu että kummassa koulussa viihdyt paremmin, kumpi on parempi, vai onko se ihan sama

K: en osaa vastata

M:ihan samako

K:ihan sama joo

M: joo silloin ku mä olin kuulevien koulussa, minua joskus harmitti kun en ymmärtänyt muiden puhetta, piti seurata tarkkaan ja pyytää kaveria tulkkamaan ja kertomaan mulle. mä olin aina jäljessä. miltä susta itestä tuntuu siellä

K: mulla on ihan samanlaista, kyselen aina että mitä..mutta joskus mä vaan annan olla, jätän asian siihen

M:joo, silleen jätät asian siihen

K:joo

M: onko sulla kavereita jotka tulkkavat, sormittavat ja kertovat sulle vai kuinka

K: joo jos jotkut puhuvat selvästi niin voin lukea huulilta

M:just joo.. mäkin luin huulilta ja osalla oli tosi selvä huulio ja joidenkin huuliota oli tosi vaikea ymmärtää. kuinka sulla, oliko sullakin että tiesit ihmiset joiden kanssa pystyit helposti lukemaan huulilta ja niiden joiden kanssa oli vaikeaa.. sä niinku itse tiesit

K:joo jos puhuu selvästi niin pystyy ymmärtää

M:joo.. millainen sun opesi on

K:paljon parempi kuin aikaisempi. aikaisempi opettaja opetti 3 vuotta putkeen

M:joo just

K: se on parempi että opettaja vaihtuu kuin sama opettaja putkeen

M:joo.. opettaako opettaja kaikkia aineita vai

K:joo paitsi liikunnassa, teknisessä työssä, ja musiikissa on eri opettaja. mä en kyllä mene musiikin tunnille ollenkaan

M:joo minutkin oli myös vapautettu musiikin opetuksesta, en mennyt siihen ollenkaan. kun sulla on vapaata silloin niin mitä teet

K:mä lähden kotiin, musiikki kun on viimeisellä tunnilla

M:olipas tuuria

K:joo jos olis ollut keskellä päivää niin olisin varmaan tietokoneella hiirtä liikuttelemassa

M: sun koulullas on tietokoneet ja tekniikat kunnossa?

K:joo on, ATK ei ala vielä ala-asteella mutta yläasteella sitten

M:joo mutta nyt varmaan on että joillakin tunneilla käytetään tietokonetta vai onko se niin ettei niitä käytetä ollenkaan

K:juu käytetään esimerkiksi esitelmien tekoon ja tiedonhankintaan, silloin saa mennä internetiin

### LIITE 3

TUTKIMUSAINEISTO 3:  
KESKUSTELU (23.8.06)

--

M:olet varmaan katsonut kysymykset läpi, tässä oli paljon kysymyksiä. tänään ei ehditä kaikkea läpi käymään, poimitaan vaan jotkut kysymykset. (lukee paperia) mitä sä harrastat vapaa-aikanasi, mitä sä yleensä teet

K:Golfia, hiihtoa, uintia, suunnistusta, maastajuoksua, ammuntaa, ei tässä kai muuta

M:onpas paljon.. keiden kanssa yleensä

K:mun parhaan kaverin kanssa tuolta läheltä, se jonka kanssa ollaan kasvettu yhdessä. meillä on joskus samoja harrastuksia

M:joo tuolla ( - - ) [kuurojen] koululla, onko sulla siellä samanlaista parasta kaveria

K:juu on, on varmasti

M:joo se sun kaverisi [ - - ], hän osaa siis sormittaa ja viittoa

K:joo

M:onko kuurojenkoulussa samanlaista yhtä hyvää kaveria kuin [paras kaveri]

K:joo on

M:sanoit että ( - - ) [kuurojenkoulu ] ja ( - - ) [lähikoulu] tuntuvat samanlaisilta,

K: joo siis ( - - ) [kuurojen] koulussa opiskelen viittomakielellä ja ( - - ) [lähi] koulussa tavallisia asioita

M:joo miltä susta siis tuntuu, kummassa koulussa viihdyt paremmin, kummassa tuntuu paremmalta olla

K:mä haluan molempia, molemmat yhtä hyviä

M:joo just hyvä niin

K:[kuurojen] koulussa miinusta on matkat, kauhean pitkä matka mennä

M:onko muita miinuksia

K:ei ole

M:täällä [lähi]koulussa, onko miinuksia

K:ei ole

M: ihanko pelkkää plussaa

K:joo mutta koulurakennus on vähän miinusta

M: miten, onko talo ruma vai mitä

K:se on liian pieni

M:pieni, ( - - ) [kuurojen] kouluko?

K:eikun ( - - ) [lähi] koulu  
M:ihanko totta, aijaa.. pienikö?  
K:joo oppilaita on ihan liikaa ja ovat ahtaasti  
M:mitä siis tarkoitat, onko luokka liian pieni vai  
K:liikuntasali on liian pieni  
M:joo menette sitten kans ulos liikuntatunneilla  
M:sun lempiaineet, mitä sä sanoitkaan,fysiikka, oliko muita  
K:joo fysiikka ja välitunnit (tosiaankin), tekninen työ ja liikunta  
M:just.. mistä aineesta et tykkää  
K: (mieltii)... en osaa sanoa  
M:silloin ku olin koulussa  
K: niin joo aikaisemmin inhosin yli kaiken uskontoa, nyt en enää niin paljon  
M: joo mä itse inhosin matematiikkaa, todella inhosin sitä  
K:mä taas tykkään siitä paljon  
M: ai sä tykkäät siitä, joo. mä oon ajatellut että meidän erot on ehkä siinä että mä itse olen käynyt kuurojen koulua viidenteen luokkaan asti...niin just viidenteen luokkaan, siellä [kuurojen] koulussa  
k:niin just  
K: [sisarus] oli vaan ekan luokan  
M:joo just ja kuudennella luokalla siirryin kuulevien kouluun, että silleen tiesin miten verrata aiempaan kuurojen kouluun ja nykyiseen uuteen kouluun. huomasin että ne oli todella erilaisia.  
( - - )  
K: kun [sisarus] sanoi että kuulevien koulussa saa parempaa opetusta kun hän oli aikaisemmin itsekkin pienenä käynyt kuurojen koulua ekan luokan, ja sitten meni sieltä kuulevien kouluun  
M:just, niinpä.joo samaa mietin.. jäikin kesken että mitä plussaa ja miinuksia [kuurojen] koulussa on ja sun nykyisessä ( - - ) [lähi]koulussa, niinku plussat ja miinukset voitko vertailla  
K:joo (---) [lähi] koulussa miinusta oli koulun pienuus, ( - - )  
[kuurojen] koulussa miinusta se että muut oppilaat on koko ajan jäljessä  
M:jäljessä, miten  
K:esimerkiksi aineopinnoissa muut opiskelevat hitaammin, kun pitäisi opiskella täysillä. ( - - ) [lähi] koulussa kaikki opiskellaan samaa vauhtia  
M: eli sun luokkasi [kuurojen] koulussa, millainen se on  
K:6 oppilasta, kolme neljännellä luokalla, kolme kuudesluokkalaista  
M: ja kaikki on yhdessä.. opiskelussa esimerkiksi kuudesluokkalaiset muodostavat oman ryhmänsä ja neljäsluokkalaiset oman niinkö  
K:ollaan kyllä kaikki yhdessä, mutta opetuksessa jaetaan kahteen ryhmään  
M:joo ja sun ryhmäsi kuudesluokkalaiset, onko kaikki samalla tasolla vai eri viivoilla kuten sanoit aiemmin  
K:siis meitä on kolme ja nämä kaksi muuta ovat vähän jäljessä  
M: teetkö tehtäviä nopeasti vai mistä johtuu että olet edellä  
K:esimerkiksi aineopinnoissa pitää opiskella perusteellisesti että tietäis kaiken ja pääsis eteenpäin. kuulevat lukee nopeasti ja asiat käydään nopeasti läpi



M:joo

K:joo kun opettaja viittoo niin oletko tyytyväinen kun voit katsoa viittomista ja kun ( - - ) [lähi] koulussa opettaja puhuu, ja sun pitää katsoa tulkkia. tuntuuko että siinä olis jotain eroa.. osaatko sanoa että kumpi on parempi, vai onko se ihan sama vai kuinka

K:ihan sama minusta

M:ahaa

K:mutta kun opettaja viittoo niin tuntuu paremmalta katsoa(ja ymmärtää?), ei tarvi vilkuilla taululle

M:itselläni aikaisemmin kun mulla oli tulkki luokassa, oli vähän vaikeeta kun opettaja selitti jotain, kirjoitti taululle, ja mun piti katsoa tulkkia ja taulua yhtä aikaa, joskus se niinku.. olis ollu mukavampaa katsoa suoraan, eikä silleen rankasti vilkuilla taulua ja tulkkia

K:se on semmosta silmäliikuntaa

M: niinpä, silmät kehittyi sitten oikein lihaksikkaiksi.. mitäs mun pitikään sanoa.. ( - - ) [kuurojen] koulun oppilasmäärästä, onko se pieni

K:6

M:joo sun luokalla mutta koko koulussa, siinähan on ylä- ja ala-aste?

K: joo kuuroja ehkä kolmisenkymmentä

M:laitan ylös..(kirjoittaa) ala-asteella montako

K:ylä- ja ala-asteella yhteensä 30, mutta ihan pelkästään ala-asteella..kuusi , kuusi meidän luokalla.. suurin osa ylä-asteella

M: tuntuuko tuo koulun oppilasmäärä sopivalta kun aikaisemmin sanoit että n ( - - ) [lähi] koulu on liian pieni ja ahdas, siellä on paljon oppilaita

K:joo sisällä mutta ulkona on ihan hyvin tilaa

M:joo.. onko [kuurojenkoulun] ja [lähi]koulun opettajat erilaisia vai samanlaisia vai kuinka

K:molemmat ovat yhteyksissä toisiinsa

M:mitenkäs sun koululäksyt ja kirjat, onko molemmissa samat vai erilaiset

K:osa kirjoista ovat samoja, osa erilaisia

M:joo esimerkiksi vaikka tiistaina saat koulussa läksyjä

K:eei

M:vai kuinka se menee

K:tiistaina saan tiistain päiväläksyjä, ja keskiviikkona [kuurojenkoulun paikkakunnalla] teen läksyt, ja sitten seuraavana torstaina on veistosta, mikä mulla oli jo keskiviikkona, silloin sen kaksituntisen teen keskiviikon läksyjä kun mulla on kaksi tuntia aikaa.. ja silleen muuten normaalisti

M:just hyvä joo.. elikkä sun opettaja täällä [lähi]koulussa ja [kuurojen] koulun opettaja ovat yhteydessä toisiinsa ja tietävät että mitä läksyjä on, vaihtavat keskenään tietoa

K:joo.. nyt on vähän erilaista kun kolmen vuoden putki meni poikki

M:siis mikä meni poikki

K:se aikaisempi opettaja, ja nyt uuden kanssa pitää..

M:pitääkö sun siis selvittää uudelle opettajalle vai tietääkö opettaja kaiken ja ottaa koko vastuun vai kuinka

K:uusi opettaja haluaa kyllä ymmärtää paremmin. ei tarvi niin kauheasti selittää  
M:pitikö sun aikasemmin selittää kauheasti  
K:joo vähän enemmän  
M:mitä piti selittää  
K:esimerkiksi esittämistä, kun opettaja ei ymmärtänyt jotain  
M:joo.. kun muut opettajat tietävät että sä olet kuuro, pitääkö sun selittää heille että mitä se tarkoittaa vai eikö tarvitse vai kuinka  
K:mun tulkki selittää. opettajat ovat aikasemmin kokoontuneet yhteen juttelemaan. koko koulun opettajat tuntevat minut koska olen ainoa erilainen  
M:joo.. sun koulun oppilaista moniko osaa sormittaa, onko opetettu  
K:mun luokassa suurin osa osaa sormittaa  
M:joo mulla itsellä oli niin että oli vähän viittomakielen opetusta. muutama osasi sormittaa, monikos..ehkä alle 10, 5-10 välillä. kuinka sulla itelläs n ( - - ) [lähi] koulussa?  
K:aikaisemmin tuli Hely(tulkki) mun luokkaan kaksi vuotta sitten ja opetti vuoden viittomakieltä joka perjantai  
M: ovatko oppilaat käyneet hyvin kursseilla  
K:joo oppilaat oppivat hyvin  
M:just, kiva.. ok vapaa-aikana harrastat kaikkea mitä sanoitkaan, jos nyt yritän muistaa , golfia,maastajuoksua, tarkoitat siis suunnistusta  
K: siis suunnistusta ja maastajuoksua  
M:aivan, just näitä, käykö näissä jutuissa samoja ihmisiä sun koulustasi v ai onko ne eri ihmisiä  
K:mun paras kaveri on melkein kaikissa mukana, mutta golfissa, siellä ei ole samalta luokalta ketään  
M:joo just.. aikaisemmin harrastin uintia,ratsastusta, mutta sulla onkin paljon harrastuksia. sehän on mukavaa.(tauko,katsoo paperiin).  
Sä sanoit että sun lempiaineita ovat liikunta, fysiikka ja muita aineita mitä nyt olikaan.. osaatko sanoa että miksi olet hyvä näissä aineissa  
K:mun arvosanat on hyviä niissä  
M:joo mutta miten susta tuli hyvä  
K:joo liikunnasta tykkään, siis mä todella paljon tykkään siitä.. ku mulla on kuusi harrastusta, niin sillai helposti kiinnostuu  
M:sähän pidät fysiikasta, miksi tykkäät siitä  
K:se vaan tuli itestään  
M:joo(hymyilee) onko sulla inhoaineita  
K:ei mitään, kaikki on ihan ok  
M:tai onko ehkä jotain josta et niin kauheasti tykkää, vai oletko ihan huippu kaikessa  
K:viime vuonna englantia oli vähän niin ja näin, nyt yritän parantaa  
M:joo kun sun englantia ei ole kovin kummoinen niin mistä se mahtaa johtua  
K:mä sain arvosanaksi seiskan, yritän nyt parantaa kasiin  
M:joo mutta mitä luulet että miksi sun on vaikea tai et ole niin hyvä englannissa  
K: mä olen laiminlyönyt läksyjäni, nyt mun pitää keskittyä

M:joo mä olin aikasemmin tosi huono matematiikassa, koska aikaisemmin kävin kuurojen koulua, siellä oli huonoa opetusta, niinku mun pohjatiedot oli tosi heikot että ihan perusasioitakaan en tiennyt. kun sitten menin kuulevien kouluun, huomasin että siellä oli ihan erilaista. en ymmärtänyt ja olin ihan avuton. piti kovasti harjoitella, ja ehkä mun matikkapää ei muutenkaan ole hyvä. ei sille voinut mitään, yritin vain kovasti ja tein tehtäviä. niin tota tosta englannista, mitä luulet että miksi englanti tuntuu susta hankalammalta.. ihanko vaan siksi ettet välittänyt tehdä läksyjäsi

K:joo nyt kyllä yritän keskittyä siihen enemmän

M:joo hyvä.. onko muitakin aineita jotka tuntuvat hankalammilta

K:ei

K:että ihan vaan englanti

K:joo

M:tämä sun Paras Kaveri, mitä luulet että miksi hän on sun Paras Kaveri.. kasvoitte siis yhdessä ja millainen hän on luonteeltaan

K:kun hänen isovelji ja mun isovelji ovat olleet samalla luokalla, että me sillä tavalla löydettiin toisemme

M:just joo ja millainen kaverisi on luonteeltaan

K:...oikein kiltti

M:onko sun luokalla paljon muitakin kilttejä ihmisiä vai onko osa ilkeitä vai millaisia ihmisiä siellä on

K:osa on kyllä ilkeitä

M:millä tavoin

K:ne kiusaa ja vähän potkii ja sellasta

M:niin joka luokassa on joku sellainen, munkin luokassa oli sellaisia jotka esittivät kovista

K:ihan sama mullakin

M:siis millä tavalla huomaat, sanovatko he jotain

K:ne joskus kiroilee

M:ahaa.. tulkki viittoos sen ja sä huomasit vai kuinka

K: ei kun tulkki ei ole välitunnilla mukana, vaan se on välituntisin yleensä

M:joo.. (tauko, katsoo paperiin)

M. mitä ajattelet itsestäsi että millainen oppilas olet

K:minä en osaa vastata tolleen itsestäni

M:voithan sinä, katsot vaan itseäsi, oletko hiljainen, tarkkailija vai aktiivinen ja viittaamassa paljon

K:hiljainen tarkkailija, mä en jaksa viittailla

M:siis seuraat vaan yleensä

K:joo

M:millainen opettaja sitten on, kyseleekö hän kovasti vai viittaatteko te enemmän

K:oppilaat viittaavat, jos on jokin tietty aihe niin opettaja kysyy kaikilta

M:joo sä sanoit ettet jaksa viitata

K:joo joihinkin en jaksa viitata kun opettaja kummiskin kyselee ihan hirveesti kaikilta, niin ihan turha viitata

M:joo.. mutta jos tiedät vastauksen, olet ihan 100% varma että on oikea vastaus, viittaatko vai

K: joskus mä vastaan väärin, mutta anti olla.. mä en välitä jos vastaan väärin

M: joo eihän se haittaa jos vaikka vastaus oli väärä, ihan sama oliko oikea vai väärä, se on samantekevää

(tauko, katsoo paperiin)

M: mitä ajattelet että mikä on äidinkielesi

K: viittomakieli

M: viittomakieli siis.. ja toinen kieli?

K: suomen kieli

M: joo.. voisiko se olla toisinpäin

K: ei voisi olla, kun olen omaksunut viittomakielen ensin

M: joo.. voisitko olla ilman viittomakieltä

K: ... (mieltii..) en todellakaan tiedä

M: joo.. minusta itsestäni tuntuu että itse en voisi olla ilman viittomakieltä.. että pitäisi pärjätä pelkästään huulioluvulla

K: jos olisin ilman viittomakieltä, niin kulkisin kynän ja paperin kanssa huhhuh

M: niin.. eikä olis tulkkia ja kovasti joutuisit katsomaan ja lukemaan huulia

K: niin just

M: mitä ajattelet että onko tulkki tärkeä henkilö vai

K: pärjään myös ilman tulkkia, mutta on parempi näin kuin ei ollenkaan

M: just.. pärjääät siis ilman tulkkia, uskot näin

K: kyllä

M: joskus kun tulkki ei pääse tulemaan, esimerkiksi hänen lapsensa on sairaana ja hän ei pääse tulemaan, niin silloin mun kaveri aina sormittaa mulle

M: joo samalla lailla oli minullakin (jatkuu)

K: joskus otan mallia muista että miten ne tekee

M: samalla lailla kävi mullekin aikaisemmin kun oli joku syy ettei tulkki päässyt tulemaan, niin kyllä mä kestin ja pärjäsin ilman tulkkia mutta kuvittele jos olisi niin ettei tulkkia ei olisi lainkaan, sä vaan olisit jatkuvasti ilman, voisitko sä olla näin

K: kyllä mä voisin.. kun opettaja tietää että tulkki on poissa niin opettaja tulee kertomaan että mitä läksyjä on ja mitä tehdään

M: joo mutta ajattele jos olisit koulussa, luokassa, tulisit luokkaan ettei sulla olisi koskaan tulkkia, siis ei koskaan, ei mitään sellaista, voisitko olla niin vai mieluummin niin että tulkki olisi luokassa

K: ilman muuta tulkki paikalle

M: just joo

M: (katsoo paperiin) millainen tulkki on mielestäsi, millainen on hyvä tulkki

K: sellainen ei niin tiukka, vitsailee ja kiusottelee

M: sellainen rento

K: joo

M: onko tulkki ihan pelkkä tulkki vai myös eräänlainen kaveri, vai miten..

*Tulkki\**<sup>13</sup> hänen nimensäkö oli

---

13 Tulkin nimi poistettu yksityisyyden takaamiseksi

K: *Tulkki* joo.. hän on ihan mun tulkkini  
M: onko tulkki aina sama  
K: joo on ollut sama, ihan ensimmäisestä luokasta lähtien, jo esikoulusta...  
tapasin hänet ensimmäisen kerran jo kolmevuotiaana  
M: joo aivan pienestä lähtien. muistat sen  
K: joo  
M: siis muistat ihan ensitapaamisenkin kolmevuotiaana, sullapa hyvä muisti  
K: siis kun mä ja *Tulkki* ensimmäisen kerran tavattiin, sitä en muista, muistan  
vasta noin viisivuotiaasta lähtien, kun tässä kasvaessa asiat unohtuvat  
M: joo.. mitä ajattelet että mitkä asiat ovat tärkeitä koulussa  
K: opiskelu  
M: opiskelu joo  
K: opiskelun kautta voi päästä hyvään ammattiin  
M: onko muita tärkeitä juttuja  
K: onhan muita kuten liikunta ja hyvä kunto  
M: just aivan.. onko sulla jotain koulussa josta et niin tykkää, jotka häiritsevät  
sua.. jotain sellaista  
K: (mieltii)  
M: voit ihan rehellisesti sanoa, ihan suoraan vaan.. ei oo mitään nimeä  
K: ei tuu mieleen mitään  
M: tykkäät siis koulunkäynnistä, että opiskelu on mukavaa  
K: joo joskus aamulla herättyäni olen väsynyt  
M: joo.. sä käyt aina kerran viikossa (---) [kuurojen] koulussa. ajatteletko että se  
on hyvä asia  
K: joo koska haluan olla englannissa muiden kanssa samalla viivalla, jään  
joskus jälkeen, mä haluaisin pysyä muiden mukana. haluaisin käydä  
harvemmin koska en jaksaa matkoja ja kun jään jälkeenkin  
M: joo eli haluat käydä harvemmin, mikä olisi parempi - ettet kävisi ollenkaan,  
vai vaan harvemmin vai joka viikko. mitä ajattelet että mikä olisi paras  
K: harvemmin vain  
M: Jos olisi niin että ei ollenkaan, vai kävisitkö mieluummin vain harvemmin..  
Onko mukava käydä [kuurojen] koulussa?  
K: joo on  
M: mä itse aikaisemmin kun olin kuulevien koulussa, en käynyt ollenkaan  
kuurojen koulussa. mielestäni on hienoa ja mukavaa että sä voit joskus käydä  
kuurojen koulua, voit jutella viittomakielellä muiden kanssa. minulla ei ollut  
mitään sellaista, olin koko ajan vaan kuulevien kanssa. tapasin vain vapaa-  
aikani kuuroja. entäs sulla, sun vapaa-aikanasi, mitenkä on.. tapaatko  
kuuroja  
K: olen [paikkakunnan] ainoa kuuro nuori, ainoa, että olen koko ajan parhaan  
kaverini kanssa tuolta leikkimässä  
M: mitä siis leikkimässä  
K: siis ollaan yhdessä, pelataan tietokonepelejä, nettipelejä ja sellaista  
M: tarkoitat siis kuuroja kavereita  
K: joo.. jutellaan MSN.issä

M:paras kaverisi on siis kuuro itsekin, onko muitakin kuuroja kavereita  
K:kaksi  
M:siis kaksi.. missä kuuro paras kaverisi asuu  
K: (--) [Paikkakunnan nimi]  
M:käy samaa koulua niinkö  
K:joo.. kävit äsken kuurojen leirillä Tanskassa.. olitko suomessa jollakin leirillä  
K: suomen kuurojen leirillä en ole käynyt, kuulevien leirillä olin kyllä.  
palokunnan leirillä rovanniemellä  
M:millaista oli siellä kuulevien leirillä, palokunnan leirillä siis.. oliko se iso leiri  
K:joo oli iso leiri  
M:montako leiriläistä oli ja millaista oli  
K:oli paljon teltoja  
M:paljon teltoja vai niin  
K: se oli opiskelua, vähän niinku koulua kävisi.. oli koekin ja se meni läpi  
M:okei joo.. onko sulla vielä jotain lisättävää, haluatko sanoa jotain  
K:ei

#### **LIITE 4:**

#### **TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ**

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS ULLA SIVUSEN (xx.xx.xx) KASVATUSTIETEEN  
PRO GRADU TYÖLLE

(---) [vanhemman nimi]

18.10.2006

Opiskelen Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen viittomakielisessä luokanopettajakoulutuksessa. Tämä Pro Gradu -työ on tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia viittomakielisen kuuron koululaisen koulunkäyntiä yleisopetuksen luokassa koululaisen näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat tutkija minä itse ja (---) [koululainen].

Tutkimusaineistoni perustuu (---) [Koululaisen] osalta haastatteluihin, havainnointiin ja (---) [Koululaisen] elämäään liittyviin dokumenttiaineistoihin. Haastattelukertoja tulee olemaan tämän syksyn 2006 aikana 2-4 kertaa riippuen tutkimuksen etenemisestä. Tavoitteena on haastatella (---) [Koululaista], tarvittaessa myös sinua ja (---) [Koululaisen] opettajaa. Käytän

haastatteluaineiston taltioimiseksi myös videokameraa. Videotallenne on tarkoitettu ainoastaan tutkijan, minun käyttöön eikä sitä esitetä muille.

Tutkimuksessa olevan koululaisen ja vanhemman henkilöllisyys pyritään suojaamaan, ja (---) [Koululaisen] koulun, asuinpaikan, tms. nimiä ei käytetä mahdollisen tunnistettavuuden välttämiseksi.

Pyydän Teiltä, koululaisen huoltajalta, lupaa tämän tutkimuksen tekoon ja tutkimuksen julkaisuun edellä mainitun selvityksen perusteella.

Yhteistyöstä kiittäen,

Ulla Sivunen

Päivämäärä, paikka ja huoltajan allekirjoitus:

---