

ERITYISRYHMÄSTÄ KIELIVÄHEMMISTÖKSI?
Opettajien käsityksiä kuurojen opetuksesta nyt ja tulevaisuudessa
Mari Lyyra

Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2005

TIIVISTELMÄ

Lyyra Mari. Erityisryhmästä kielivähemmistöksi? Opettajien käsityksiä kuurojen opetuksesta nyt ja tulevaisuudessa. Pro gradu. Kevätlukukausi 2005. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. 104 sivua.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää opettajien käsityksiä Suomen kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja sen tulevaisuudennäkymistä. Kuurojen opetus on muuttumassa, koska kuurot oppilaat vähenevät sisäkorvaistuteleikkauksien myötä. Lisäksi Jyväskylän yliopisto kouluttaa viittomakielisiä luokanopettajia ja uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät opetusta uudella tavalla.

Tutkimus edustaa hermeneuttista tutkimusotetta ja se toteutettiin keräämällä ensin teemahaastatteluaineisto yksilöhaastatteluilla ja lisäksi tarkentamalla tulevaisuudenvisiona ryhmähaastatteluilla. Haastatteluihin osallistui sekä kuulevia että kuuroja opettajia kolmelta eri koululta ympäri Suomea. Kuurojen opetus on tällä hetkellä heterogeenisissä opetusryhmissä tapahtuvaa erityisopetusta. Uusimpien opetussuunnitelman perusteiden myötä kuurojen opetus on saatu sille tasolle, johon vuosikymmenten ajan on pyritty. Oppilasmäärän pienentyessä oppilaille pyritään tarjoamaan viittomakielinen ympäristö kokeilemalla uusia ratkaisuja ja tekemällä yhteistyötä yleisopetuksen kanssa.

Sekä käsityksissä kuurojen opetuksen nykytilanteesta että sen tulevaisuuden näkymistä ilmenee eroja kuurojen ja kuulevien opettajien välillä. Kuurot opettajat uskovat viittomakielisen koulun mahdollisuuteen kun taas kuulevat eivät. Kuurojen näkemykset ovat myönteisempiä kuin kuulevien. Näkemuserojen taustalla vaikuttaa muun muassa kulttuurierot. Kielen säilymisen ja arvostamisen lisäksi kuuroille on tärkeää, että kuurojen lasten kuuron identiteetin kehittymistä tuetaan. Sisäkorvaistuteleikkaukset nähdään uhkana varsinaiselle kuurojen opetukselle. Kuurot opettajat uskovat kuitenkin viittomakielisen koulun mahdollisuuteen tulevaisuudessa.

Avainkäsitteet: kuuro, sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas, kuurojen opetus, viittomakieli ja kuurojen kulttuuri

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	5
1.2 Kuulovammaisuus ja sisäkorvaistute	6
1.3 Opettajankoulutus	8
1.4 Opetus	9
1.5 Tutkimustehtävä	14
2 TAUSTAA KUUROJEN OPETUKSELLE	15
2.1 Kuurojen opetuksen historiaa	15
2.2 Kuurojen opetuksen lainsäädännöstä	17
3 KIELI JA KOMMUNIKAATIO	19
3.1 Viittomakieli äidinkielenä ja opetettavana aineena	19
3.2 Suomi toisena kielenä ja kaksikielisyys	21
3.3 Opetuskieli	23
4 NÄKÖKULMIA KUUROUTEEN	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1 Tutkimusote	29
5.2 Aineiston hankinta teemahaastatteluilla	30
5.3 Aineiston analyysi	35
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	38
6 KUUROJEN OPETUKSEN NYKYTILANNE	43
6.1 Heterogeeniset opetusryhmät	43
6.2 Opettajat ja heidän työnkuvansa	47
6.3 Kielten opetus uudessa opetussuunnitelmassa	52
6.4 Erityis- ja tukiopetuksen rooli	56
7 KUUROJEN OPETUKSEN TULEVAISUUS	58
7.1 Mahdollisimman viittomakielistä opetusta erityiskouluissa	58
7.2 Kuurojen opetus yleisopetuksen yhteydessä	60
7.3 Tulevaisuuden asettamia haasteita opetukselle	62
7.4 Haave viittomakielisestä koulusta	65
8 KUUROJEN KULTTUURI KUUROJEN OPETUKSEN TAUSTALLA	69
8.1 Näkemyseroja kuulevien ja kuurojen opettajien välillä	69

8.2 Kuurojen yhteisön rooli.....	74
9 POHDINTAA	78
9.1 Kuurojen muuttunut asema kuurojen kouluissa	78
9.2 Saavutuksista pidetään kiinni	81
9.3 Kulttuurierot ja käsitykset opetuksesta	84
LÄHTEET	89
LIITE 1: Sähköpostikirje kuurojen koulun rehtorille (koulu B).....	96
LIITE 2: Tutkimuslupa	97
LIITE 3: Ensimmäinen sähköpostikirje opettajille (koulu A)	98
LIITE 4: Yksilöhaastatteluiden haastattelurunko	99
LIITE 5: Runko jatkohaastatteluille	101
LIITE 6: Aineiston analyysin eteneminen	103

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kuurojen opetukseen näyttää kohdistuvan useita muutoksia. Ensimmäkin syntymäkuurojen määrä on pienentynyt, kun monet kuuroutta aiheuttavat tekijät, kuten äidin raskauden aikaiset sairaudet ovat vähentyneet tai hävinneet kokonaan. Rokotteiden ansiosta esimerkiksi vihurirokkoa, joka aiheutti äidin raskausaikana lapselle kuurouden, ei enää esiinny. (Mäki-Torkko ym. 1998; Sorrin 2000, 83 mukaan.) Toiseksi lähes kaikki kuurot lapset saavat Kurjen ja Takalan (2002, 44) mukaan sisäkorvaistutteen. Perinteisten kuurojen koulujen oppilaista kuuroja oppilaita on siis huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmin ja kielihäiriöisten osuus on kasvanut. Jokisen (2000b, 42-43) selvityksen mukaan lukuvuonna 1998-1999 kuurojen opetuksessa oli vain 342 kuuroa ja huonokuuloista oppilasta, kun taas dysfaattisia oppilaita oli 647.

Kolmas kuurojen opetukseen vaikuttava tekijä on viittomakielinen luokanopettajakoulutus, joka aloitettiin ensimmäistä kertaa maamme historiassa syksyllä 1998 Jyväskylän yliopistossa (Jokinen 2000b, 26). Kaksi ensimmäistä opiskelijaa valmistui keväällä 2004. On kiinnostavaa seurata, kuinka he työllistyvät ja mihin. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 89, 115) määrittävät myös osaltaan kuurojen opetusta. Siinä on nyt ensimmäistä kertaa maininta viittomakielen opetuksesta äidinkielenä sekä suomen kielen opettamisesta viittomakielisille toisena kielenä. Edellä mainitsemieni tekijöiden lisäksi myös inklusioperiaate asettaa paineita kuurojen opetuksen muuttumiselle. Erityiskoulujen parermmuus on asetettu kyseenalaiseksi ja pyrkimys on yhteen yleiseen kouluun kaikille (esim. Saloviita 1999; Moberg 2002, 42).

Proseminaaritutkielmani kuurojen opetuksen muuttumisesta (2002) selvitti viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden ja työssä olevien opettajien käsityksiä kuurojen opetuksesta ja sen tulevaisuudesta. Yksi keskeisimpiä haastatteluissa esille tulleita asioita on opetusryhmien muuttuminen yhä heterogeenisimmiksi. Ryhmissä on hyvin erilaisia oppilaita sekä kielen, vamman että taitojen suhteen.

Kun kuurot vähenevät, ei heille ehkä ole mahdollista järjestää omia opetusryhmiä, vaan heitä opetetaan samoissa ryhmissä huonokuuloisten, kuulomonivammaisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden kanssa. Tällaisen ryhmän opettaja kohtaa monenlaisia haasteita ja ongelmia. Suurimpia niistä ovat opetuksen eriyttäminen ja opetuskielen valinta. Kuinka eriyttää niin, että opetus vastaa jokaisen oppilaan henkilökohtaisia tarpeita? Entä millä kielellä ryhmää tulisi opettaa, viittomakielellä, viitotulla suomella vai suomen kielellä?

Käsitellessäni kuurojen opetusta viittaan sillä kaikkien kuulovammaryhmien opetukseen. Tarkastelen kuurojenopetusta Suomessa ja näin ollen siihen voi sisältyä hyvin erilaista oppilasainesta koulusta riippuen. Koska termi viittomakielinen viittaa subjektiiviseen kokemukseen siitä, kokeeko henkilö kuuluvansa kulttuuri- ja kielivähemmistöön, käytän tutkimuksessani mieluummin nimityksiä kuuro, huonokuuloinen ja sisäkorvaistuteoppilas, kun oppilaiden tarkempi erittely on tarpeellista.

1.2 Kuulovammaisuus ja sisäkorvaistute

Kuurot ovat syntyneet kuuroina tai menettäneet kuulonsa ennen kielen oppimista. Huonokuuloiset pystyvät vastaanottamaan puhetta kuulemalla erilaisia apuvälineitä käyttäen ja he oppivat kielen ja puheen kuulonsa avulla käyttäen huuliolukua kuulemisensa tukena. Kuuroutuneet ovat menettäneet kuulonsa kielen oppimisen jälkeen. He eivät kuule puhetta, mutta hallitsevat suomen kielen ja kommunikoiivat yleensä puhumalla, vaikkakin puheääni ja intonaatio saattavat muuttua kuuroutumisen myötä. Lapsena kuuroutuneet samaistuvat usein kuurojen ryhmään ja oppivat viittomakielen. Työ- ja vanhuusiässä kuuroutuneet taas käyttävät useimmiten suomen kieleen perustuvaa viestintää. (Takala 2002b, 26, 36.)

Kuulovamman aste voidaan ilmaista äänen voimakkuutena eli desibeleinä (dB). Euroopassa EU:n asiantuntijatyöryhmän mukaan kuulovamma on lievä, jos kuulotaso on 20-40dB, keskivaikea, jos kuulotaso on 40-70dB ja vaikea, jos kuulotaso on 70-95dB. Kun kuulovamma on noin 30-40dB, vaje on sosiaalista kanssakäymistä rajoittava. (Takala 2002b, 28.) Moores (1996, 11) määrittelee kuuron henkilöksi, jonka puheenymmärtäminen pelkän kuulon avulla on estynyt ja huonokuu-

loisen henkilöksi, jonka puheenymmärtäminen kuulon avulla on vaikeaa, mutta ei estynyt. Kuuron kuulotaso on hänen mukaansa 70dB tai suurempi ja huonokuuloisen kuulotaso yleensä 35 ja 69dB välillä.

Kuurouden yleisin syy on perinnöllisyys, mutta tämän lisäksi se voi johtua ympäristötekijöistä ennen syntymää, sen aikana tai sen jälkeen tai geneettisistä tekijöistä, jotka voivat olla joko synnynnäisiä tai eteneviä. Ympäristötekijöillä tarkoitetaan äidin raskauden aikana sairastamaa vihurirokkoa, äidin ja lapsen veren yhteensopimattomuutta, aivokuoren ja –nesteiden tulehdusta, keskosena syntymistä ja herpesviruksen tartuntaa raskausaikana, synnytyksessä tai äidinmaidosta. Erietyiset geneettiset kuuroutta aiheuttavat tyypit voidaan tunnistaa, mutta suurin osa kuuroutta aiheuttavista tekijöistä on edelleen tuntemattomia. (Moores 1996, 81-83, 97-103.) Sorrin (2000, 78) mukaan Suomessa syntyy 50-60 vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovikaista lasta.

Sisäkorvaistute edustaa uutta lääketieteellisen tekniikan aluetta. Sisäkorvaistutesta käytetään useita nimityksiä. Englanniksi se on cochlear implant ja suomen kieleen tästä tulee nimitys sisäkorvaimplantti ja kokleaimplantti. Kielitoimisto suosittaa termejä sisäkorvaistute ja sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi. Yleisesti puhutaan kuitenkin lapsen implantoinnista. (Kurki & Takala 2002, 44.) Sisäkorvaistute on kaksiosainen sähköinen kuulokoje, joka on tarkoitettu kuuroille, kuuroutuneille ja erittäin vaikea-asteisesti kuulovammaisille. Toinen osa on korvantauskuulokojeen kokoinen ulkoinen ääni- eli puheprosessori, johon kuuluu myös mikrofoni ja lähetinkela. Järjestelmän toinen osa on ihon alle leikkauksessa asennettu vastaanotin ja sisäkorvan simpukkaan pujotettu elektrodijärjestelmä. (Kronlund 2000, 339-340.) Sisäkorvaistute muuttaa äänen sähköiseksi ja välittää sen suoraan sisäkorvaan ja sieltä kuulohermoon. Leikkaus pyritään tekemään mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, koska hermoston muovautuvuus edistää kuntoutumista. (Kurki & Takala 2002, 44-45.)

Sisäkorvaistutelasten kouluratkaisut ovat Suomessa tällä hetkellä hyvin erilaisia ja yksilöllisiä. Sisäkorvaistutelapsia opiskelee niin yleisopetukseen integroituneena, kuulovammaisten kouluissa kuin huonokuuloisten luokassa peruskoulun yhteydessä. Myös kuntoutuskäytännöt vaihtelevat. Monissa perheissä käytetään aluksi

kokonaiskommunikaatiota, eli lapsen kanssa viitotaan, puhutaan ja käytetään ilmeitä ja eleitä. Kuuloiän eli sen ajan, kun lapsella on ollut mahdollista kuulla sisäkorvaistutteen asettamisen jälkeen, kasvaessa perheiden kommunikointikäytännöt ovat hyvin yksilöllisiä. (Kurki & Takala 2002, 46, 49.)

Sume (2004, 3-4, 49) on selvittänyt kuulovammaisten lasten koulutilannetta kuulovammaisten lasten kouluissa ja luokissa. Erityisesti hän tarkasteli sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulunkäyntiä. Selvitykseen osallistui 16 kuulovammaisten koulua tai koulua, jossa on huonokuuloisten luokkia sekä 15 kuulovammaisten lasten kuntoutusohjaajaa. Selvityksen mukaan kuulovammaisten lasten kouluvalintaan on tullut valinnanvaraa aikaisempaa enemmän. Valtion, kunnallisten koulujen sekä koulujen, joissa on huonokuuloisten luokkia lisäksi yhdeksi kasvavaksi vaihtoehdoksi on tullut lähikoulut. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kohdalla kouluratkaisuissa on huomioitava koulun valinta, lapsen ja koulun kommunikointitapa, tukitoimien saatavuus ja niin edelleen.

Kurjen ja Takalan (2002, 49-50) mukaan kokemukset ja mielipiteet sisäkorvaistutteen vaihtelevat. Kaikki eivät suhtaudu sisäkorvaistutteeeseen myönteisesti, vaan sen nähdään aiheuttavan kulttuurin, identiteetin ja kielen häviämistä. Toiset haluavat antaa lapselle kaikki mahdollisuudet, myös mahdollisuuden kuulla, ja toiset pitävät sitä riskinä lapsen kielen ja kognition kehitykselle, etenkin jos sisäkorvaistutteen myötä keskitytään pelkkään puheopetukseen. Tutkimustulokset sisäkorvaistutteen hyödyistä ovat ristiriitaisia ja kapea-alaisia. Kun lapset, jotka ovat saaneet sisäkorvaistutteen jo varhaisvuosina, ovat aikuisia, saamme lisää tutkimustietoa. Yhteistä tutkimustuloksille näyttää olevan se, että sekä suomen kielen että viittomakielen tai viittomien käyttöä kannattaa suosia, koska sisäkorvaistuteleikkauksen onnistuminen ei ole varmaa. Kaksikielisyydestä ei ole koskaan haittaa vaan päinvastoin.

1.3 Opettajankoulutus

Tuunaisen ja Nevalan (1989, 110) mukaan varsinainen erityisopettajankoulutus alkoi Jyväskylässä 1959. Opetus oli kuitenkin kirjavaa, eikä yhtenäistä vaatimustasoa ollut. Kuurojen ja sokeainkoulujen asetuksessa vuonna 1961 säädettiin en-

simmäistä kertaa opettajanvalmistuksesta. Siihen kuului kahden tai kolmen luku-
vuoden auskultointi aistivammaiskoulussa ja tarkasti määritelty kelpoisuustutkinto
tietopuolisesta opettamisesta. Kuurojen koulujen opettajat auskultoivat omissa eri-
tyiskouluissaan vuoteen 1969 saakka, jolloin koulutusmuoto siirrettiin muun eri-
tyisopettajankoulutuksen yhteyteen Jyväskylään.

Erityisopettajaksi pystyi kouluttautumaan kahdella tavalla: suorittamalla erilliset
erityisopettajan opinnot jatkokoulutuksena perusopettajakoulutuksen pohjalta tai
suorittamalla kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon erityispedagogiikan koulu-
tushjelmassa. Erityisopettajan erilliset opinnot antoivat pätevyyden sekä erityis-
luokanopettajan että erityisopettajan työhön. Kasvatustieteiden kandidaatin tutkin-
to erityispedagogiikan koulutusohjelmassa antoi vain erityisopettajan pätevyyden.
Kuulovammaisten erityisopetus (EKU) oli yksi osa-alue erillisissä erityisopettajan
opinnoissa ja sen laajuus oli 60 opintoviikkoa. (Runsas 1991, 530-532.) Nykyisin
on mahdollisuus saada erityisopettajan kelpoisuus useiden väylien kautta (Tuu-
nainen 2002, 20).

Ensimmäistä kertaa maamme historiassa aloitettiin viittomakielinen luokanopetta-
jankoulutus syyskuussa 1998 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
opettajankoulutuslaitoksessa. Koulutuksessa paneudutaan erityisesti siihen, kuin-
ka suomalaista viittomakieltä käytetään äidinkielenä ja oppiaineena. Toinen tärkeä
osa-alue on suomen kielen lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ja opettaminen
toisena kielenä. Opiskelijat valmistuvat viittomakielisiksi luokanopettajiksi perus-
opetukseen. Viittomakieli on heidän äidinkieltensä tai vähintään ensikielen tasoi-
nen. Viittomakielisen opettajankoulutuksen käyneet voivat sijoittua kuurojen kou-
lujen lisäksi myös myöhemmin mahdollisesti perustettavaan viittomakieliseen
kouluun. Muun muassa viittomakielisen oppimateriaalin suunnittelu, viittomakie-
lisen opetuksen tutkimus- ja kehittämistyö ja viittomakielialan muu koulutus li-
säävät heidän työllisyyttään. (Jokinen 2000b, 26-27.)

1.4 Opetus

Integraatio. Lehtomäen ja Takalan (2002, 97) mukaan kuulovammaisten lasten
opetus on perinteisesti järjestetty erityiskouluissa tai –luokissa. Mobergin (2002,

36-37, 43) mukaan erityisopetusta on alettu arvostella sen leimaavuudesta ja opetuksen huonosta laadusta. On alettu puhua integraatiosta ja inklusiosta. Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä. Inklusiivinen opetus puolestaan lähtee siitä, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa he saava edellytystensä mukaisen yksilöllisen opetuksen. Lehtomäen ja Takalan (2002, 97) mukaan integraatiota ja inklusiota perustellaan sillä, että sosiaaliset taidot kehittyvät ja identiteetti vahvistuu.

Päiväkoti-ikäiset kuulovammaiset lapset ovat yleensä samoissa ryhmissä kuulevien lasten kanssa Suomessa. Huonokuuloiset suorittavat peruskoulun yleensä yleisopetuksessa. Kuurot ja vaikeasti huonokuuloiset lapset käyvät yleensä kuulovammaisten koulua, jos sellainen on kohtuullisen matkan päässä. Oulun, Jyväskylän ja Mikkelin koulujen yhteydessä on asuntolat, joissa osa oppilaista asuu viikot pitkien välimatkojen vuoksi. Suomalainen kuulovammaisten opetus ei siis tue inklusion ideaa. Yhdysvalloissa koulut ja opettajankoulutus ovat jakautuneet puhekieltä ja sisäkorvaistutteen käyttöä korostavaan ja kaksikielistä ja –kulttuurista opetusta painottavaan. Inklusiota toteutetaan siellä jommankumman näkökulman mukaisesti, vanhempien valintojen tai opetuksen järjestäjien käsitysten mukaisesti. (Lehtomäki & Takala 2002, 98-99.)

Yhdysvalloissa koulusijoitusvaihtoehdot kuuroille ja huonokuuloisille oppilaille ovat olleet asuntolakoulut, erityiskoulut, erityisluokat, tukiopeetus ja kiertävän erityisopettajan tuki. Asuntolakoulu tarkoittaa, että oppilailla on mahdollisuus asuamiseen, jos heidän kotinsa on liian kaukana päivittäistä kulkemista ajatellen. Erityiskouluja kuuroille on isojen kaupunkien yhteydessä. Erityisluokalla tarkoitetaan yleisopetuksen koulussa olevaa erityisluokkaa kuuroille. Tukiopeetus tarkoittaa, että oppilas opiskelee normaalilla yleisopetuksen luokalla, mutta saa lisätukea erityisluokassa, esimerkiksi englannin kielessä. Kiertävän erityisopettajan tuki on kevyin tukimuoto. Oppilas opiskelee normaaliluokassa ja saa tarvittaessa tukea usealla koululla kiertävältä erityisopettajalta. Aikaisemmin vain lievästi huonokuuloiset ja hyvin puhuvat oppilaat opiskelivat yleisopetuksen luokissa. Nyt viittomakielen tulkkien käyttö on yleistynyt ja kuurot opiskelevat yhä useammin yleisopetuksessa. (Moores 1996, 20-21.)

Lehtomäen ja Takalan (2002, 100-101) mukaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta kuurojen opetusta tarkastelevat kysyvät, tarvitsevatko kuurot erityisopetusta vai viittomakielistä opetusta. Viittomakieliset kuurot vastustavat integraatiota ja inklusiota. Integraation ja inklusion puolustajat taas korostavat tasa-arvon saavuttamista ja leimaamisen välttämistä. Yleensä lasten vanhemmat kannattavat inklusiota, koska uskovat lapsen saavan yleisopetuksessa hyvää ja monipuolista opetusta. Kuitenkin kuurot lapset ovat usein kuulevista perheistä ja ainoa viittomakielinen maailma heille on koulu tai päiväkot. Tämän perusteella osa vanhemmista valitsee kaukana olevan asuntolakoulun. Inklusion yhteydessä käytetään usein termejä saatavilla ja saavutettavissa (englanniksi available ja accessible). Yleisopetuksen koulussa oppisisällöt ovat kaikkien saatavilla, mutta jos ne esitetään suomen kielellä, ilman viittomakielen tulkkausta tai kuulohavainnon vahvistamista, ovatko ne todella kaikkien saavutettavissa?

Yleisopetuksen koulussa oleva kuuro lapsi on välitunneilla yksin, tai toisen kuulovammaisen oppilaan kanssa. Erityisesti kuulonsa avulla toimivat kuulovammaiset lapset leikkivät yksinään, kun taas viittovat lapset leikkivät keskenään. Kaiken kaikkiaan kuulovammaisten oppilaiden sosiaalisten suhteiden edistämisestä yleisopetuksessa on vähän tutkimustietoa. (Lehtomäki & Takala 2002, 102.) Lucknerin ja Muirin (2001, 437-438, 440) mukaan kuuron oppilaan yleisopetuksessa opiskelun sujumiseen vaikuttavat muun muassa perheen ja koulun antama tuki, oppilaan ahkera työskentely, tekniset apuvälineet, oppilaan sosiaaliset taidot ja ystävyys-suhteet sekä koulun ulkopuoliset kokemukset. Opettajat määrittivät kuurojen oppilaiden menestyksen perustuvan perheen tukeen, oppilaiden määrätietoisuuteen ja ulospäinsuuntautuneeseen persoonallisuuteen.

Opetussuunnitelma. Viittomakielisten opetuksessa noudatetaan peruskoulun yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita soveltaen niitä viittomakieliseen kulttuuriin. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä sekä opettaa heitä arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan enemmistökielen ja –kulttuurin rinnalla. Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaan pitää pystyä tiedostamaan omat kielelliset ja kulttuuriset oikeutensa eri tilanteissa, jotta tasa-arvoinen toiminta ja vuorovaikutus on mahdollista. Koska oppilaiden mahdolli-

suudet viittomakieliseen ympäristöön ennen kouluikää vaihtelevat suuresti, opetuksessa pitää kiinnittää huomiota rikkaan viittomakielisen oppimisympäristön luomiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 35.)

Opetuksen yksilöllistäminen. Perusopetus on järjestettävä yleisiä valtakunnallisia kasvatuksen ja opetuksen periaatteita noudattaen. Koska perusopetuksen tehtävänä on varmistaa, että jokainen oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ikäkautensa ja edellytystensä mukaisesti, tulee tarvittaessa käyttää yksilöllisiä opetuksen osallistumisen edellyttämiä tukipalveluita. Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee opetuksen yksilöllistämiseksi laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Yksilöllistämisellä tarkoitetaan, että oppilaan valmiuksia ja edellytyksiä, toimintatapoja, oppimistyyliä ja oppimisympäristöä analysoidaan. Opetuksen henkilökohtaistaminen edellyttää opettajalta johdonmukaista ja tavoitteellista toimintaa, jonka aikana edistymistä tulee seurata ja arvioida. (Virtanen & Ikonen 2001, 36, 42-43.)

Opetushallituksen antamassa määräyksessä (8/011/2000, 19.2.2000) sanotaan, että henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS:in, tulee sisältää kuvauksen oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta, opetuksen tavoitteet ja sisällöt pitkällä ja lyhyellä aikavälillä, kuvauksen oppilaan opetuksen järjestämisestä, opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut, apuvälineet ja kommunikointitavat, seurannan järjestämisen ja siitä vastaavat henkilöt sekä oppilaan arvioinnin perusteet. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään yhteistyössä oppilaan huoltajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Virtanen 2002, 61.)

Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan oppilaiden erojen huomioon ottamista, kun valitaan ja suunnitellaan ainesisältöjä ja toimintoja. Eriyttämisen suunnitteluun liittyy toiminnan esittelemine eli miten tehtävä annetaan oppilaille, itse toiminta eli miten oppilaat työskentelevät ja toiminnan jälkeiset toimenpiteet eli miten oppilaat esittelevät oppimistuloksensa. Esittämistavassa voidaan ottaa huomioon tahiti, tehtävien kertymä, vaikeusaste, relevanttius, tavoitteen selkeys ja niin edelleen. Toimintatavassa voidaan miettiä muun muassa ryhmiä, tehtävien selventämistä ja

strukturointia sekä motivointia. Oppimistulosten esittämisessä voidaan ottaa huomioon esimerkiksi töiden vaihtoehtoiset esittämismuodot. (Ikonen 2001, 104.)

Yksilöllinen opetus edellyttää myös oppimateriaalin yksilöllistämistä. Riippumatta siitä, onko valmista materiaalia tarjolla, erityisopettajan on yksilöllistettävä materiaali kullekin oppilaalle sopivaksi. Tämä voi tapahtua jäsentämällä oppimistilannetta, rajaamalla materiaalia tai yksilöllisellä lisäohjeistuksella. Usein opettajan on myös valmistettava lisämateriaalia. Oppimateriaalin suunnittelu ja valmiin materiaalin soveltaminen onkin keskeinen osa erityisopettajan työtä. (Fadjukoff 2001,188.) Jokisen (2000b, 20) mukaan viittomakielistä oppimateriaalia ei ole juuri saatavilla. Koetilanteessa oppilaat joutuvat yleensä vastaamaan suomen tai ruotsin kielellä. Opettajilla ei ole riittävästi valmiuksia viittomakielen opettamiseen oppiaineena puutteellisen peruskoulutuksen takia ja yleensä äidinkieleltään viittomakieliset kuulevat lapset eivät saa opetusta viittomakielessä.

Kun opettaja huomioi jokaisen oppilaat henkilökohtaiset taidot ja tarpeet, puhutaan siis esimerkiksi opetuksen yksilöllistämisestä, eriyttämisestä tai henkilökohtaistamisesta. Opettaja saa ja hänen tuleekin eriyttää opetusta jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Saloviidan (1999, 131) mukaan oppilaskeskeinen opetus tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen suuressakin luokassa. Opetustavat ja menetelmät ovat siis opettajan vapaasti harkittavissa. Sen sijaan, kun opetussisältöjä tai tavoitteita muutetaan, puhutaan mukauttamisesta, joka on eri asia.

Mukauttaminen tarkoittaa sekä opetuksen että oppimäärän henkilökohtaistamista. Erilaajuinen eli mukautettu oppimäärä tarkoittaa erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä, joissa poiketaan yleisopetuksen oppimäärästä ja se edellyttää aina erityisopetukseen siirtopäätöstä. Mukauttaminen voi koskea opetussuunnitelmaa, opetusta tai ympäristöä. Opetussuunnitelmasta voidaan mukauttaa opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Mukauttaminen voi koskea koko oppimäärää tai vain jonkin tai joidenkin oppiaineiden oppimäärää. Opetuksen mukauttaminen on eriyttävää ja yksilöllistävää opetusta oppilaan tarpeiden mukaisesti. Opetuksesta voidaan mukauttaa opetustapoja, voidaan muodostaa erilaisia opetusryhmiä ja vaihdella opetusryhmien koostumusta. Oppimisympäristön mukauttamiseen oppi-

laan tarpeiden mukaisiksi liittyy se, milloin, missä ja kenen kanssa oppilas opiskelee. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2001, 146-148.)

Kärkkäisen (2002, 89-90) mukaan useimmat kuurot opiskelevat erityisluokissa tai –kouluissa ja heille on laadittu HOJKS, johon kirjataan oppilaan kouluhistoria, opetuksen tavoitteet ja sisällöt, opetusjärjestelyt ja tarvittavat tukitoimet sekä mahdolliset oppiaineiden mukautukset. Tämä tarkoittaa, että jokaisen kuuron oppilaan kohdalla mietitään erikseen, miten opetusta tulisi henkilökohtaistaa ja tarvitseeko opetusta mukauttaa.

1.5 Tutkimustehtävä

Kuurojen opetuksen oppilasaines on muuttumassa, kun kuurot oppilaat vähenevät ja osa oppilaista integroituu yleisopetukseen. Inklusioajattelu on asettanut kuurojen koulut kyseenalaisiksi. Jyväskylän yliopisto on alkanut kouluttaa viittomakielisiä luokanopettajia. Myös opetukseen kohdistuu muutospainetta, kun uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät kuurojen opetusta uudella tavalla viittomakielen ja suomen kielen opettamisen osalta. Näiden seikkojen perusteella näyttää, että kuurojen opetus on muuttumassa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tarkastella kuurojen opetuksen nykytilannetta ja sen tulevaisuudennäkymiä opettajien näkökulmasta.

Tutkimustehtävä on jaettu seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on kuurojen opetuksen nykytilanne?
2. Millaiselta kuurojen opetuksen tulevaisuus näyttää?
3. Millaisiin kulttuurisiin näkemyksiin kuurojen opetus on sidoksissa?

2 TAUSTAA KUUROJEN OPETUKSELLE

2.1 Kuurojen opetuksen historiaa

Kuurojen opetuksen historiaa maailmalla. Wallvikin (2001, 13, 41) mukaan 1500-luvulta tiedetään joitakin hajanaisia yrityksiä opettaa varakkaiden perheiden kuuroja lapsia, mutta ensimmäiset varsinaiset kuurojen koulut perustettiin 1700-loppupuolella Saksassa, Iso-Britanniassa ja Ranskassa. Mooresin (1996, 52) mukaan monet kuurojen opetuksen alkuaikojen opettajat olivat joko pappeja tai maallikkosaarnaajia, joilla oli vahva uskonnollinen motiivi työssään. Tehokkaan opetusmenetelmän löytymistä hidasti opettajien haluttomuus paljastaa menetelmiään. Muun muassa kielen yhteys ajatteluun, luonnollinen vs. kieliopillinen lähestymistapa kielen kehitykseen, segregoitu vs. integroitu opetus ja kuuloharjoitukset ovat mietityttäneet opettajia kautta aikojen.

Wallvikin (2001, 138) mukaan noin 1750-luvulle asti kommunikaatiomenetelmästä ei keskusteltu. Useimmat kuurojen opettajat antoivat puheopetusta, vaikka käyttivätkin ehkä viittomia tai sormiaakkosia. Viittomat tai viittomakieli ei ollut osa opetusta, mutta niiden käyttöä ei myöskään kielletty. Julkisen keskustelun opetusmenetelmästä aloittivat ranskalainen de l'Épée ja saksalainen Heinicke.

Oralismi tarkoittaa, että opetetaan puhutulla kielellä ja viittomakieli kielletään opetuksessa. Ajatustapa perustuu käsitykseen, että kieli lähes kaikilla on puhuttu kieli ja että kuuroja on opetettava muuttumaan mahdollisimman paljon sellaisiksi kuin kuulevat ovat. Viittomakielen opetuskielenä hyväksyvät (manualistit) perustavat uskonsa siihen, että monet lapset eivät koskaan opi puhumaan ja lukemaan huulilta niin hyvin, että puhutusta kielestä tulisi heidän tärkein kommunikaatiotapansa. Ensimmäiset manualistit käyttivät opetuksessa ja kommunikaatiossa vain viittomakieltä, myöhemmin puheopetus sisällytettiin myös viittomakieliseen opetukseen. (Wallvik 2001, 154.)

Erimielisyyttä oralistien ja manualistien välillä oli kaikkialla maailmassa. Oralistiset opettajat ja viittomakieltä puolustavat opettajat eivät hyväksyneet toisiaan.

Ranskalaiset ja italialaiset oralistit suunnittelivat yhdessä Milanon kongressin vuonna 1880. Lähes kaikki osallistujat olivat oralismin kannattajia ja kongressissa keskusteltiin vain opetusmenetelmästä. Milanon kongressissa hyväksytyt julkilausumat nostivat puhemenetelmän ylivoimaiseksi opetusmenetelmäksi lähes sadan vuoden ajaksi. Kongressi ei muuttanut yleisesti Euroopassa käytettyä opetusmenetelmää, se vain vahvisti sitä. Suomeen oralismi tuli Saksasta jo ennen Milanon kongressia. (Wallvik 2001, 154, 172-173, 175, 182.)

Kuurojen opetuksen historia Suomessa. Jokisen ja Martikaisen (2000, 250) mukaan kuurojen opetuksen kehityksen Suomessa voi jakaa karkeasti seuraaviin vaiheisiin: viittomakielinen, oralistinen, totaalisen kommunikaation ja kaksikielinen vaihe. Wallvikin (2001, 97-98) mukaan Suomessa kuurojen opetus on voinut alkaa samaan aikaan kuin muuallakin Euroopassa. Kuurojen opetuksen edelläkävijä Suomessa oli Abraham Argillander (1722-1800). Opetuksestaan hän sanoi, että tärkeintä on saada oppilaan luottamus ja keskustella hänen kanssaan yksinkertaisella elekielellä. Opetuksen tavoitteena oli opettaa oppilasta lukemaan ja puhumaan. Opetuksessa käytettiin kirjoitusta. Käsitteet selitettiin viittomin. Kesti lähes sata vuotta, ennen kuin Argillander sai seuraajan.

Varsinaisen kuurojen opetuksen katsotaan alkaneen Carl Oscar Malmista (1826-1863). Hän ei ollut syntyessään kuuro, mutta kuuroutui jo pienenä lapsena. Malm kävi koulua Tukholman Manilla-instituutissa. Sanotaan, että hän oli siihenastisista oppilaista etevin. Kun Malm palasi kotikaupunkiinsa Porvooseen, alkoi keskustelu kuurojen koulun perustamisesta Suomeen. 1846 Malm perusti Suomen ensimmäisen kuurojen koulun Porvooseen. Ensimmäinen valtion kuurojen koulu aloitti toimintansa Turussa vuonna 1860. (Wallvik 2001, 98-100, 105.) Kuopiossa kuu-
lovammaisopetus aloitettiin syksyllä 1862, Pietarsaareissa 1863 ja Jyväskylässä 1889. (Tuunainen & Nevala, 1989, 28-29.)

Wallvikin (2001, 126-127) mukaan Malm käytti opetuksessaan viittomakieltä. Hän opetti myös kirjoittamaan opitut käsitteet. Opetus eteni konkreettisista asioista abstraktimpiin. Koska opetuksessa käytettiin viittomamenetelmää, suomen- ja ruotsinkielisiä lapsia voitiin opettaa yhdessä. Puhemenetelmän käytössä Kuopion koulu oli edelläkävijä. Siellä puhemenetelmä otettiin käyttöön 1874 ja artikulaa-

tio-opetuksesta tuli tärkein osa-alue. Vallitsevaksi opetusmenetelmäksi puhemetodi tuli niin Suomessa kuin ulkomaisissakin oppilaitoksissa 1800-luvun lopulla. Puhemenetelmän käyttöönotto merkitsi sitä, että kuurojen oli jätävä pois opettajakunnasta ja viittomakieli syrjäytyi kuurojen opetuksesta lähes sadaksi vuodeksi.

Ensimmäinen aistivammaisopetusta koskeva asetus annettiin 1892. Se vaikutti merkittävästi aistivammaisopetuksen asemaan Suomessa selkiinntämällä ja vakiinnuttamalla koulujen ja opettajien asemaa ja lisäksi yhtenäistämällä opetussäiltöjä. Oppivelvollisuuslaki säädettiin 1921, mutta erityisopetus sai siinä varsin vähän huomiota. Aistivammaiset olivat periaatteessa oppivelvollisia tämän uuden lain myötä, mutta koululaitos ei pystynyt huolehtimaan kaikkien heidän koulutuksesta. (Tuunainen & Nevala 1989, 31, 46-48.)

2.2 Kuurojen opetuksen lainsäädännöstä

Suomen perustuslaissa (731/1999) säädetään, että ketään ei saa asettaa eri asemaan muun muassa kielen tai vammaisuuden perusteella (6§). Toisaalta mainitaan, että jokaiselle pitää turvata yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti opetusta (16§). Oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin todetaan, että jokaisella on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltä ja kulttuuriaan. Laki turvaa viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkittamis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet. (17§).

Perusopetuslaki (628/98) tuli voimaan 1. tammikuuta 1999. Sen mukaan yksi opetuksen tavoitteista on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään koulutuksen aikana (2§). Opetuksen järjestämisen perusteista sanotaan muun muassa, että opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (3§). Kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa annetaan opetusta sellaisella oppilaan kielellä, jolla kunta on velvollinen järjestämään opetusta (6§).

Opetuskielestä perusopetuslaissa sanotaan, että koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi.

Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä. (10§.) Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä (12§).

Erityisopetuksesta mainitaan, että jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (17§.) Jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ilmeisesti ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta aikaisemmin kuin normaalisti ja kestää 11 vuotta (25§).

3 KIELI JA KOMMUNIKAATIO

3.1 Viittomakieli äidinkielenä ja opetettavana aineena

Viittomakielelle on ominaista muun muassa visuaalisuus, tilankäyttö, non-manuaalisuus ja samanaikaisuus. Visuaalisuudella tarkoitetaan, että kieltä vastaanotetaan näköaistilla. Tämä vaikuttaa kielen rakenteeseen. Viittomakieli on myös ikonista eli kuvanomaista: monet viittomat kuvaavat itse asiaa. Tilankäytöllä tarkoitetaan, että viittomakieli hyödyntää viittojan ympärillä olevaa tilaa sijoittamalla eri asiat eri paikkoihin. Tilankäyttö selkeyttää viittomista. Non-manuaalisuus viittaa siihen, että viittomakielessä ilmeillä, eleillä ja vartalon asennoilla on tärkeä merkitys. Kieltä ei siis tuoteta vain käsillä. Samanaikaisuudella tarkoitetaan, että kahden tai useamman viittomakielen elementin tuottaminen yhtäaikaaisesti on mahdollista. Itse viittomat sisältävät kolme perusosaa: liikkeen, paikan ja käsimuodon, joista yhdenkin osan muuttuminen voi muuttaa viittoman merkityksen. (esim. Rissanen 1985, 5-9; Viittomakielen oikeudellista asemaa pohjineen työryhmän mietintö 1996, 1-3.) Liike, paikka ja käsimuoto ovat Malmin ja Östmanin (2000, 24) mukaan viittotujen kielten foneemeja ja usein niihin lisätään myös orientaatio, eli kämmenen asento kehoon nähden.

Skutnabb-Kangas (1988, 35, 38, 161) esittelee useita äidinkielen määritelmiä. Äidinkielellä voidaan tarkoittaa kieltä, jonka on oppinut ensimmäisenä, kieltä, jonka hallitsee parhaiten tai kieltä, jota käyttää eniten ja niin edelleen. Hän päätyy toteamaan, että korkeinta kielellisen ja inhimillisen tietoisuuden tasoa osoittaa alkuperäis- ja sisäisen asennemääritelmän yhdistelmän käyttö: äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samaistaa itsensä. Vähemmistöäidinkieli tarvitsee esikoulun ja koulun tukea voidakseen kehittyä korkealle tasolle, kun taas enemmistöäidinkieli ei tarvitse tätä tukea niin paljon. Edelleen äidinkielen kehitys- ja käyttömahdollisuudet vaikuttavat siihen, miten toinen tai vieras kieli kehittyy. Llwellyn-Jonesin (1988, 140-141) mukaan kuurot ovat heikommassa asemassa kielensä suhteen kuin monet muut kielivähemmistöt, koska heillä ei yleensä ole viittomakielistä ympäristöä kotona eikä etnisiä juuria kuurojen kulttuuriin. Viit-

tomakieli avaa kuuroille pääsyn kuurojen yhteisöön ja antaa mahdollisuuden löytää paikan sekä kuurojen että kuulevien yhteiskunnassa.

Jokisen (2000a, 80) mukaan viittomakieli voi olla kuuroille joko äidinkieli tai ensikieli. Äidinkieli tarkoittaa, että lapsi on omaksunut viittomakielen sitä käyttäviltä (useimmiten kuuroilta) vanhemmiltaan jo varhaislapsuudessa. Ensikielisiksi taas katsotaan ne, jotka ovat omaksuneet viittomakielen noin 0-5 -vuotiaana kuulevilta vanhemmiltaan, jotka taas ovat opetelleet sen vasta aikuisena. Bergmanin (1994, 15-16) mukaan viittomakieli on kieli muiden kielten joukossa, sillä on oma rakenne ja kielioppi. Kielitieteellisten tutkimusten mukaan se täyttää kaikki luonnolliselle kielelle asetetut vaatimukset. Viittomakieli ei ole kansainvälinen kieli, vaan jokaisella maalla on oma kansallinen viittomakielensä. Kielten rakenteen samankaltaisuuden vuoksi yhteydet yli kielirajojen ovat kuitenkin tavallista helpompia.

Uudet opetussuunnitelman perusteet (2004, 89-94) määrittää viittomakielen äidinkielenä uudeksi oppiaineeksi. Viittomakieli äidinkielenä oppiaineen tavoitteena on, että oppilaille kehittyvät hyvät valmiudet kaksi- ja monikielisyyteen sekä kyky kohdata muiden yhteisöjen kulttuureja. Hyvä viittomakielen taito on perusta, jonka varaan rakentuu suomen kielen ja muiden puhuttujen kielten sekä monipuolisten viestintä- ja opiskelutaitojen oppiminen. Oppiaineen opettamiselle on määriteltäviä tavoitteita, keskeiset sisällöt ja kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta. Keskeiset sisällöt on jaettu neljän otsikon alle: viestintä, kielitietoisuus, kulttuuritietoisuus ja kirjallisuus.

Bergmannin (1994, 86, 88) mukaan Tanskassa kuurot ovat saaneet opiskella viittomakieltä äidinkielenään vuodesta 1992 lähtien. Tanskan viittomakielen opettaminen äidinkielenä ei ole tanskalaisen viittomakielen opettamista. Toki kielitaitoa kehitetään, mutta oletuksena on, että oppilaat osaavat jo kielen ja tarkoituksena on käyttää kieltä eri tilanteissa ja tiedostaa kielen muotoja ja eroja. Opiskelemalla, analysoimalla ja keskustelemalla oppilaat oppivat, että viittomakieli on oikea kieli. Äidinkieltä ei opiskella harjoitusten muodossa, vaan tarkoituksenmukaisissa yhteyksissä. Oppilaat havainnoivat viittomakielistä tarinan kerrontaa ja tuottavat

omia tarinoitansa viittoen. Oppitunneilla he saavat samalla tietoa kuurojen perinteestä, historiasta ja kulttuurista. He opettelevat myös tulkin käyttöä.

3.2 Suomi toisena kielenä ja kaksikielisyys

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 115) on säädetty suomen kielen opettamisesta viittomakielisille. Opetuksen yleisenä tavoitteena on oppilaan kielellisen kehityksen tukeminen siten, että oppilas saavuttaa mahdollisimman korkeatasoisen kaksikielisyyden, jonka varassa opiskella ja toimia tasa-vertaisena jäsenenä sekä suomen- että viittomakielisessä yhteisössä. Suomi viittomakielisille –oppimäärä voidaan muodostaa joko suomi äidinkielenä- tai suomi toisena kielenä –oppimäärässä esitellyistä tavoitteista ja sisällöistä. Oppilaan arviointi määräytyy myös sen mukaan, kumman oppimäärän pohjalta suomi viittomakielisille on laadittu.

Henkilön, jonka äidinkielellä ei ole virallista asemaa maassa, jossa hän asuu, on välttämätöntä opetella yksi kieli äidinkielen lisäksi, jotta hän tulisi toimeen yhteiskunnassa. Kaksikielisuuden määritelmät vaihtelevat samalla tavalla kuin äidinkielen määritelmä. Kaksikielisyudellä voidaan tarkoittaa, että henkilö on alusta asti oppinut kaksi kieltä perheessä syntyperäisiltä puhujilta, on käyttänyt kahta kieltä rinnakkain kommunikaatiövälteenä alusta asti, hallitsee kaksi kieltä täydellisesti, käyttää kahta kieltä ja niin edelleen. (Skutnabb-Kangas 1988, 55, 61-63.)

Takalan (2002a, 120) mukaan kuurojen yhteydessä kaksikielisyys tarkoittaa sitä, että he hallitsevat hyvin viittomakielen ja sen lisäksi osaavat kirjoittaa ja lukea maan puhekieltä. Stoltin (2000, 162-164) mukaan kaksikielisyysnäkökulma on kuurojen lasten kielenkehityksen tutkimuksessa uusi lähestymistapa. Hän toteaa, että hyvän ensikielen, eli tässä yhteydessä viittomakielen, hallinta luo pohjan myös toisen kielen oppimiselle. Useat tutkimustulokset osoittavat, että kaksikielisen lapsen hyvä ensikielen kontekstista riippumaton kielitaito ennustaa toisen kielen hyvää akateemista taitoa.

Toisen kielen ja vieraan kielen ero on siinä, että vierasta kieltä ei käytetä päivittäisessä kommunikaatiossa lähiympäristössä, kun taas toista kieltä käytetään. Mitä

kauemmaksi äidinkielestä mennään, sitä suuremmaksi koulun vastuu kielen oppimisessa kasvaa. (Skutnabb-Kangas 1988, 110-111.) Kuurojen kohdalla koulun vastuu toisen kielen oppimisesta on suuri, koska lapset eivät välttämättä käytä puhutun kielen kirjoitettua muotoa koulun ulkopuolella toisin kuin vähemmistökielten lapset yleensä toista kieltään.

Toisen kielen opetuksessa koulun tehtävä on antaa välineet ja mahdollisuudet muuttaa koulun ulkopuolelta saatu kielellinen tarjonta omaksumiseksi. Toisen kielen oppimisen edellytys voidaan jakaa organisaatiotekijöihin, oppilasta koskeviin affektiivisiin tekijöihin ja sekä ensikielen että toisen kielen kielellisiin, kognitiivisiin, pedagogisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Organisaatiotekijät liittyvät sellaisiin opetuksen lähtökohtiin, joihin koulu voi vaikuttaa kuten vaihtoehdotiset ohjelmat, oppilaiden toisen kielen taitojen samantarvoisuus, opettajat ja materiaali. Oppilaaseen liittyvät affektiiviset tekijät tarkoittavat tunteisiin liittyviä tekijöitä, kuten matala stressitaso, korkea sisäinen motivaatio ja hyvä itseluottamus. Ensikielen ja toiseen kieleen liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi riittävä kielellinen kehitys, maailmaa koskevat tiedot ja taidot kielellä, jota ymmärtää sekä mahdollisuus kehittää ja käyttää kieltä koulun ulkopuolella. (Skutnabb-Kangas 1998, 112-113, 116-136.)

Puhuttu kieli, olipa se sitten puhutussa tai kirjoitetussa muodossa, ei ole kieli kuuron lapsen näkökulmasta. Hän näkee kirjoitettua kieltä, mutta se ei merkitse hänelle mitään, koska sitä ei käytetä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Kirjoitettu kieli ei ole yhteydessä aikaan ja paikkaan päinvastoin kuin puhuttu tai viitottu kieli. Viittomakielellä ei ole samanlaisuutta kirjoitetun kielen kanssa, joten hänen on vaikea oppia sitä. Lisäksi kuuron lapsen on vielä opetettava kirjoittamisen ja lukemisen taito päästäkseen osalliseksi kirjoitetusta kielestä. (Svartholm 1994, 63-65.)

Kuuro lapsi tulee tutustuttaa kirjoitettuun kieleen samoin kuin kuulevatkin: kirjoittamalla ostoslistoja, kirjeitä ja postikortteja sekä lukemalla ääneen – tässä tapauksessa viittomakielellä. Tarinoiden lukeminen (viittomakielellä) on lapsesta mielenkiintoista ja samalla hän kiinnostuu kirjoitetusta kielestä. Opettajan rooli tarinoiden lukijana on erilainen kuin muiden aikuisten. Sen lisäksi, että hän osaa

tuottaa tarkan viittomakielisen käännöksen tekstistä, hänen tulee osata selittää kielen ominaisuuksia ja muotoja tekstistä lapsille ja samalla tuoda esille viittomakielen ja kirjoitetun kielen eroja ja yhteneväisyyksiä. Verrattuna muiden toisen kielen opettajiin, kuurojen opettajan tulee tarjota kirjoitettu kieli kuurojen saataville ja ymmärrettäväksi heidän oman kielensä, viittomakielen avulla. Myöhemmin, kun kuurojen lasten lukemistaidot alkavat kehittyä, oppilaat alkavat tuottaa omia tekstejä kirjoittamalla. Samalla opiskellaan kielioppia ja keskustellaan kirjoitetun kielen muodosta. (Svartholm 1994, 66-68.)

Moores (1996, 235) käsittelee englannin kielen opettamista kuuroille kieliopin ja puheen kautta kahdella eri lähestymistavalla. Ensimmäinen on luonnollinen lähestymistapa, joka nimensä mukaisesti pyrkii seuraamaan normaalia kielen omaksumisen mallia ja toinen on analyttinen lähestymistapa, joka tarjoaa oppilaille yksinkertaisia ja oikeita oraalisia ja graafisia kielen rakenteita. Svartholmin (1994, 70) mukaan Ruotsissa toteutettu kaksikielinen opetusmenetelmä on menestynyt. Kaksikielistä opetusta saaneiden oppilaiden kielitaito niin viittomakielessä kuin toisessa kielessä, eli ruotsin kielessä on normaali. Heidän taitojaan voi verrata kehen tahansa samanikäisiin oppilaisiin ja erona on vain kieli, jota he käyttävät.

3.3 Opetuskieli

Svartholmin (1993, 292) mukaan viittomakielen käyttöä opetuksessa alettiin vaatia Pohjoismaissa 1960-luvulla. Seurauksena olikin niin sanottu totaalikommunikaation vaihe, joka tarkoittaa, että viittominen tapahtui puhekielen mukaan. Heinosen (1979, 50, 99) mukaan audio-oraalinen opetus teki kuuroista puolikielisiä. Tulokset kuurojenopetuksessa eivät tieteellis-teknisestä kehityksestä huolimatta olleet tyydyttäviä. Vain pieni osa kuurojen puheesta oli käsitettävää. Heinonen kirjoittaa, että kuuroja tulee opettaa viittomakielellä. Hän puhuu myös kaksikielisestä opetuksesta.

Mooresin (1996, 13) mukaan Yhdysvalloissa on kaksi perusopetusmenetelmää: oraalinen metodi ja totaalikommunikaatio. Oraalinen metodi tarkoittaa, että oppilaat vastaanottavat puhetta huuliluvun avulla ja vastaavat puheella. Totaalikommunikaatio tarkoittaa välimuotoa oraalisen metodin sekä viittomien ja sormituk-

sen välillä. Oppilaat vastaanottavat puhetta huulioluvulla, äänen vahvistimien avulla, viittomilla ja sormituksella ja ilmaisevat itseään puheella, viittomilla ja sormituksella. Viittominen perustuu englannin kieleen. Kolmas, paljon puhuttu lähestymistapa on kaksikielinen metodi, mutta sen käyttö ei ole laajentunut. Kaksikielinen metodi tarkoittaa amerikkalaisen viittomakielen käyttöä. Englannin kieltä käytetään vain sen kirjoitetussa muodossa.

Näkemykset ja ajattelutavat kuurojen opetuksesta vaihtelevat edelleen monessa Euroopan maassa ja Yhdysvalloissa. 1980-luvulta asti viittomakieli on ollut hyväksyttynä Skandinaviassa ja nykyään sen käyttö on itsestään selvää. Kaksikielinen opetus, jossa viittomakieli ja maan puhuttu kieli ovat eri oppiaineita, on yleinen käytäntö pohjoismaissa kuulovammaisten kouluissa. Kuurojen opettajien on osattava viittomakieltä. Lisäksi lähes kaikissa Suomen kouluissa on kuuroja työntekijöitä. Tällä hetkellä kuuroja opettajia on muutamia ja Jyväskylässä alkaneesta viittomakielisestä luokanopettajakoulutuksesta heitä valmistuu lisää. (Takala 2002a, 119.)

Takalan mainitsemat näkemuserot on nähtävillä myös täällä Suomessa. Oikeusministeriön viittomakielen oikeudellista asemaa selvittäneen työryhmän (1996, 35) mukaan nykyisissä kuulovammaisten kouluissa ei muodostu viittomakielisten oppilaiden kehityksen kannalta riittävän vahvaa viittomakielistä ympäristöä. Tämä johtuu siitä, että viittomakielisten oppilaiden lukumäärä on pieni, he asuvat hajallaan eripuolilla maata ja heitä opetetaan samoissa ryhmissä suomenkielisten, huonokuuloisten ja dysfaattisten oppilaiden kanssa. Viittomakielinen opetus toteutuu harvoin käytännössä ja äidinkielinen opetus on vielä harvinaisempaa. Rainón (1995, 415) mukaan osa Kuurojen kansanopiston oppilaista tulee yhä sellaisista kuulovammaisten kouluista, joissa oppituntien kielenä on yksinomaan puhuttu ja kirjoitettu suomi. Näiden kymmenen vuotta vanhojen tietojen paikkaansa pitävyyteen tänä päivänä tulee suhtautua varauksella, koska tilanne on voinut parantua.

Suomessa on vain suurimmissa kouluissa perusopetusryhmiä, joissa opiskelee samanikäisiä ja samaa opetuskieltä eli suomalaista viittomakieltä käyttäviä lapsia. Koulujen opetusryhmät ovat käytännössä sekaryhmiä, joissa eri-ikäisiä, erikielisiä, eritasoisia sekä eri vammaisryhmistä tulevia oppilaita opetetaan usein yhdessä

samaan aikaan. Jos ryhmässä on sekä kuuroja, huonokuuloisia, dysfaattisia että monivammaisia lapsia, opettajan pitäisi opettaa yhtä aikaa sekä suomalaisella viittomakielellä, viitotulla suomella että puhutulla suomen kielellä. Viittomakielisten oppilaiden oppimistulokset jäävät heikoiksi oppimisympäristössä, jossa viittomakieltä ei käytetä opetuskielenä. (Jokinen & Martikainen 2000, 245-246.)

Viitottu suomi on kahden kielen sekoitus. Viitotulla suomella kommunikoitaessa puhutaan suomea ja samalla käytetään viittomakielen viittomia puheen tukena. Puhetta voidaan tukea myös yksittäisillä, lauseen ydinsanojen viittomilla. Näitä kutsutaan tukiviittomiksi. Kyseessä ei ole kieli vaan kommunikointijärjestelmä. Aiemmin ajateltiin, että viitotun suomen avulla kuurot oppivat helpommin suomen kielen. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Viitottua suomea käyttävät esimerkiksi huonokuuloiset. Lisäksi näyttää siltä, että se on tulossa yhdeksi kommunikoinnin muodoksi sisäkorvaistutelapsille. (Takala 2002b, 34.) Sumen (2004, 40-41) mukaan sisäkorvaistutetta käyttävällä lapsella tulisi olla puhemalli, eli kuulovammaisten kouluissa sisäkorvaistutelapsille tulisi turvata oppilaan puhekielen kehittyminen. Toisaalta kuitenkin puheen ja viittomisen rinnakkaiskäyttöä pidetään tärkeänä, eli jos sisäkorvaistuteoppilas opiskelee lähikoulussa, hänelle tulisi olla tarvittaessa myös mahdollisuus viittomien käyttöön puheen rinnalla.

4 NÄKÖKULMIA KUUROUTEEN

Puhuessamme samasta asiasta eri nimillä ilmaisemme samalla jonkin näkökulman asialle. Tämä tarkoittaa, että sosiaalinen perintömme ratkaisee, mitkä sanat ja mitkä suhtautumistavat opimme. Olisi tärkeää tietää, kenen kieltä me puhumme, kenen suhtautumistapa ja arvostukset ovat niissä sanoissa, joita käytämme. (Skutnabb-Kangas 1988, 20-21.) Nimitykset kuuroista ovat vaihdelleet eri aikoina. Malmin ja Östmanin (2000, 10) mukaan vuosisatojen ajan kuuroja on kutsuttu nimellä kuuromykkä. Kuurot kokevat nämä ilmaukset jopa loukkaavina.

Viime vuosikymmeninä on käytetty nimitystä kuulovammainen. Sana viittaa siihen, että nimen kantajalla on jonkinlainen vamma, mutta terve kuuro ei koe, että häneltä puuttuisi mitään. (Malm & Östman 2000, 10.) Voisi pohtia, mikä tekee ”terveen kuuron”. Riittääkö, ettei henkilöllä ole diagnoosia muusta kuin kuulon puuttumisesta vai vaatiiko ”terve kuurous” myös viittomakielisen kodin? Mooren (1996, 10) mukaan kuurojen kanssa työskenteleviä ammattilaisia hämmentää terminologia, josta ei ole yksimielisyyttä. Termi kuulovammainen (”hearing impaired”) viittaa vammaan, huonokuuloinen (”hard of hearing”) siihen, että henkilö hyötyy jonkin verran kuulostaan. Edelleen termiä kuuro on käytetty tarkoittamaan vammaa, haittaa tai kyvyttömyyttä (”impairment”, ”disability” ja ”handicap”).

Kuurot itse viittaavat itseensä ja oman ryhmänsä jäseniin kuuro-sanalla. Sana kuuro on siis neutraali, hyvä ja käyttökelpoinen. Nykyään on alettu käyttää myös termiä viittomakielinen. Viittomakieliset muodostavat ryhmän käyttämänsä kielen ja samanlaisen elämäkokemuksen perusteella, eivät kuulovamman vaikeusasteen perusteella. Nimityksen viittomakielinen ei tarvitse korvata kuuro-nimitystä. Molemmat ovat yhtä luontevia ja käyttökelpoisia. (Malm & Östman 2000, 10-12.)

Kuuroutta voidaan siis tarkastella useasta eri näkökulmasta. Jokisen (2000a, 88, 89) mukaan sosiokulttuurinen näkökulma tarkoittaa suhtautumistapaa, jossa kuuroutta lähestytään kuuron oman kokemuksen kautta. Tähän verrattain uuteen suhtautumis- ja käsitystapaan liittyy kielitieteen, sosiologian ja kulttuuriantropologian näkemys kuuroudesta. Lähtökohtana ovat kuurojen voimavarat. Näkökulma sisäl-

tää kuurojen yhteisön ja kokemukset kuurona elämisestä. Termi sosiokulttuurinen pitää sisällään sekä käsitteet kuurojenyhteisö, kuurot etnisenä ryhmänä ja kuurot kielellisenä vähemmistönä että kulttuuriaspektin.

Toinen näkökulma on kliinis-patologinen käsitys kuuroudesta. Tämä merkitsee, että kuurot luokitellaan vammaisiksi. Näkökulma sisältää lääketieteellisen mallin kuuroudesta. Malli on perinteinen ja sen mukaan kuurous on sairaus, joka pitää poistaa tai parantaa lääketieteellisin tai kuntoutusmenetelmin. Näkökulma on kuuroille itselleen vieras. (Jokinen 2000a, 89.)

Vehmaksen (1999, 1464) mukaan kuurot ovat näkyvin vammaisryhmä, joka on muodostanut oman kulttuurin sen jäsenten muista ihmisistä erottavan ominaisuuden eli kuulokyvyn puuttumisen perusteella. Jokisen (2000a, 83-84) mukaan kuurot kutsuvat yhteisöään nimityksellä ”kuurojen oma maailma”. Kuurojenyhteisö on syntynyt kuurojen koulujen yhteydessä. Kuurojen yhteisöön voi kuulua sekä kuuroja että kuulevia. Kriteerejä yhteisöön kuulumiselle on se, että henkilö ei kuule (audiologinen kriteeri), haluaa olla samankaltaistensa kanssa (sosiaalinen), käyttää viittomakieltä (kielellinen) ja ajaa aktiivisesti kuurojen asioita (poliittinen). Tärkeintä kuitenkin on, että asennoituu positiivisesti viittomakieleen, kuurouteen ja yhteisön kulttuuriin. Higginsin (1980, 24, 29) mukaan kaikki kuurot ja huonokuuloiset eivät koe kuuluvansa kuurojen yhteisöön. Toisaalta taas kuuleva voi olla osa kuurojen yhteisöä, mutta ”he eivät ole kuuroja, eivätkä voi koskaan tietää, mitä tarkoittaa olla kuuro”.

Kuurojen yhteisön sisimmän ryhmän muodostavat kuurot, joilla on kuurot tai kuulevat vanhemmat. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua myös viittomakielisiksi. Muita yhteisöön kuuluvia ja siihen kosketuksissa olevia ryhmiä ovat kuurojen vanhempien kuulevat lapset sekä ne, joilla on kuuro tai huonokuuloinen viittomakieltä käyttävä sisarus, kuurojen lasten vanhemmat, kuurojen papit, diakonissat, kuntoutussihteerit, tulkit, opettajat ja niin edelleen. (Jokinen 2000a, 85.)

Kuurojen yhteisöön liittyy vahvasti kuurojen kulttuuri. Jokisen mukaan (2000a, 97-98) kuurojen kulttuuri on prosessi, joka siirtää kuurojen kulttuurin sisältämät arvot, uskomukset, tavat ja käyttäytymismuodot sukupolvelta toiselle. Toisaalta se

on symbolijärjestelmä, joka ohjaa käyttäytymistä ja selittää sekä rajoittaa ympäröivän todellisuuden määrittämiä asioita. Kuurojen kulttuuri on myös yhteisön kokonainen elämäntapa, joka perustuu näön varassa elämiseen ja yhteiseen kieleen. Tällainen toiminta synnyttää kuurojen yhteisölle ominaisia tapoja ja käytäntöjä, kuten toisen huomion herättäminen kättä heiluttamalla tai koskettamalla. Kuurojen kulttuuri luo pohjan kuurojen identiteetille. Paddenin (1980, 95) mukaan kuuro joko syntyy kuurojen kulttuuriin tai oppii kielen, uskomukset ja käyttäytymisen muilta kuuroilta myöhemmin koulussa.

Mooresin (1996, 342) mukaan kuurojen yhteisön jäseniä yhdisti Yhdysvalloissa useiden sukupolvien ajan koulutus sisäoppilaitoksessa ja viittomakieli. Turhautuminen kyvyttömyyteen kommunikoida kotona loma-aikoina vahvasti lasten samaistumista kuurojen yhteisöön ja viittomakieleen. Nykyään lapset ovat viittomakielisessä ympäristössä heidän kuulevien sukulaisten ja opettajiensa kautta, jotka käyttävät viitottua englantia. Lasten koulusijoitus, asuminen kotona ja englannin kieleen pohjautuva kommunikointi vaikuttaa tulevaisuudessa huomattavasti kuurojen yhteisöön ja amerikkalaiseen viittomakieleen. Kuitenkin pelko siitä, että yleisopetuksen koulut tuhoavat kuurojen kulttuurin, on perusteeton. Kuuroilla oppilailta on vahva kuuron itsetunto ja he samaistuvat kuuroihin kavereihinsa. Samalla tietoisuus kuurojen kulttuurista ja yhteisöstä on levinnyt kuulevien opettajien keskuudessa ja kouluissa on yhä enemmän myös kuuroja opettajia.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusote

Kaikkia tutkimuksia johtaa joku teoreettinen suuntaus. Hyvä tutkija on tietoinen tutkimuksensa teoreettisesta taustasta ja käyttää sitä apunaan kerätessään tutkimusaineistoa ja analysoidessaan sitä. (Bogdan & Biklen 1992, 33.) Soinisen (1995, 29-30) mukaan kasvatustieteellinen tutkimusote on perinteisesti jaettu kahteen tieteenfilosofiaan pohjaavaan tyyppiin. Positivistisen tutkimusotteen pyrkimyksenä on korostaa lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia. Toinen on hermeneuttinen tutkimusote, joka pyrkii ilmiöiden ymmärrettäväksi tekemiseen. Positivistinen tutkimusote edustaa määrällistä ja hermeneuttinen laadullista lähestymistapaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kuurojen opettajien käsityksiä kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta. Tutkimus on laadullinen ja edustaa hermeneuttista tutkimusotetta. Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 114-117) mukaan samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitusten erilaisuus riippuu enemmän kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Fenomenografit vertailevat eri ihmisten käsityksiä, mutta myös suhteuttavat yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114-117.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 18) mukaan ihmisyyhteisöjen maailma on merkitysten maailma. Kun hyväksymme sen, että käsityksemme todellisuudesta on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kun tiedämme, että samoista ilmiöistä on jopa ristiriitaisia käsityksiä eri aikoina, on selvää, että emme voi tavoittaa ehdotonta totuutta ympäröivästä maailmasta. Koska jokainen yksilö luo oman käsityksensä todellisuudesta, emme voi koskaan olla varmoja muiden käsityksistä. Mei-

dän täytyy kuitenkin olettaa, että voimme ymmärtää asiat samoin kuin toiset ihmiset ymmärtävät ne.

Suurin osa laadullisesta tutkimuksesta kuvastaa jonkinlaista fenomenologista näkökulmaa. Fenomenologian lisäksi fenomenologista näkökulmaa voidaan kutsua symboliseksi interaktioksi. Monet käyttävät sitä laadullisen tutkimuksen synonyminä, mutta se voi olla myös määrällisen tutkimuksen taustalla. Lähestymistavan perustana on käsitys, että ihmisten kokemukset välittyvät tulkinnan kautta. Bogdanin ja Biklenin (1992, 34) määritelmä symbolisesta interaktiosta on hyvin lähellä edellä esitettyä määritelmää fenomenologiasta. He käyttävätkin fenomenologiaa sen laajassa merkityksessä. (Bogdan & Biklen 1992, 33-34) Syrjälän ym. (1994, 76) mukaan symbolisessa interaktionismissa oleellista on ottaa huomioon se, kuinka tutkittavat tulkitsevat tilanteita, koska juuri tulkinta ohjaa heidän toimiaan. Symbolisen interaktionismin mukaan kulttuuri muokkaa ihmisen käyttäytymistä. Kuurojen opetuksen taustalla vaikuttaa muun muassa kuurojen kulttuuri, joten myös tämä näkökulma on syytä ottaa huomioon tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus käsittelee siis sitä, miten kuurojen opetus ilmenee ja rakentuu opettajien tietoisuudessa ja mitä merkityksiä kuurojen opettajat antavat kuurojen opetukselle. Tavassa, jolla lähestyn tutkittavaa ilmiötä, on Syrjälän ym. (1994, 123) esityksen perusteella yhtymäkohtia fenomenologian lisäksi myös aineistopohjaiseen teoriaan eli niin sanottuun grounded theory – lähestymistapaan. Se tarkoittaa, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen, vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Tutkija ei testaa muiden teorioita vaan luo omansa.

5.2 Aineiston hankinta teemahaastatteluilla

Kieli on ihmisen ajattelun ja sen ilmaisun väline. On luontevampaa kysyä ihmiseltä hänen käsityksistään, kuin tehdä usein vaikeasti tulkittavia ulkoisia havaintoja hänen käytöksestään. Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa ilmaista ne kielellään. (Syrjälä ym. 1994, 121-122.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 34-35) mukaan menetelmävalintoja tehtäessä joudutaan usein ratkaisun perustana käyttämään sellaisia kriteerejä kuin tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus. Haastattelu on joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi se sopii, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja tällainen tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Tämän lisäksi haastattelussa on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja ja ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia. Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä ja vastauksia on mahdollista selventää ja tarkentaa.

Valitsin tutkimuksen kohdejoukoksi kuurojen opettajat, koska he ovat koulumaailman asiantuntijoita kuurojen opetuksessa. Opettajilla on käytännön kokemusta kuurojen opettamisesta. Toinen varteenotettava ryhmä olisi ollut oppilaat, mutta päädyin opettajiin, koska heillä on kokemusta ja näkemystä kuurojen opetuksesta pitemmältä ajalta sekä mahdollisesti tietoa koulutuksesta laajemmin. Halusin saada tutkimukseeni sekä kuulevien että kuurojen opettajien näkökulman.

Syksyllä 2004 soitin haastatteluja varten kahdelle kuurojen koulun rehtorille. Valitsin koulut käytännön syiden perusteella Suomen suurimmista kuurojen kouluista. Kysyin, onko tutkimuksen tekeminen mahdollista heidän koulussaan ja jos on, kuinka saisin haastateltaviin yhteyden. Pyysin haastatteluihin sekä kuuroja että kuulevia opettajia, molempia suunnilleen saman verran. Toinen rehtoreista (koulu A) nimesi muutaman opettajan ja antoi heidän sähköpostiosoitteensa ja toinen (koulu B) kysyi opettajien kokouksessa opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseen (Liite 1) ja ilmoitti sitten halukkaiden nimet minulle. Kysyin rehtoreilta myös tutkimuslupamenettelyistä ja molemmat pyysivät kysymään lupaa itse opettajilta (Liite 2). Opettajiin olin yhteydessä sekä puhelimitse että sähköpostilla (koulun A osalta ensimmäinen kirje Liite 3). Kun saimme sovittua yhteisen haastattelupäivän molemmilla kouluilla, varasin tulkit kuurojen opettajien haastatteluja varten.

Esihaastattelun tein ennen varsinaisia haastatteluja yhdelle kuurojen luokanopettajalle haastattelukoulujen ulkopuolella. Soitin hänelle ja sovimme haastatteluajan-

kohdan. Haastattelu tehtiin hänen koulullaan. Koska haastattelu toimi tätä tutkimusta varten sellaisenaan, pyysin haastattelemaltani opettajalta jälkepäin luvan käyttää haastattelua tutkimuksessani. Sain luvan ja litteroin haastattelun.

Haastateltavia kertyi yhteensä seitsemän kolmelta eri koululta. Opettajien peruskoulutuksena on joko luokanopettajakoulutus tai lastentarhanopettajan koulutus. Yhdellä opettajalla opinnot ovat vielä kesken, mutta muut ovat opiskelleet erityisopettajan pätevyyden. Kaikilla opettajilla on useita vuosia työkokemusta. Haastateltavien joukossa oli huonokuuloinen, kuulevia ja kuuroja. Kahden äidinkieli on viittomakieli ja muiden suomen kieli. Neljä haastateltavista kertoi olevansa täysin kaksikielisiä.

TAULUKKO 1. Haastateltavat

Opettaja	Äidinkieli	Koulutus	Työkokemus kuurojen perusopetuksessa	Opetusryhmä(t)
Kuuleva	Suomi	Luokanopettaja, EKU	15 vuotta	S2 ja englanti
Kuuro	Viittomakieli, Kaksikielinen	Luokanopettaja, EKU	6 vuotta	Kuurojen alkuopetus
Kuuleva	Suomi, kaksikielinen	Luokanopettaja, EKU	13 vuotta	Kuurot, yläluokat
Huonokuuloinen	Suomi, kaksikielinen	Luokanopettaja	5 vuotta	Kuurot, alaluokat
Kuuro	Viittomakieli, kaksikielinen	Lastentarhanopettaja, EKU	11 vuotta	Kuurojen alkuopetus
Kuuleva	Suomi	Lastentarhanopettaja, EKU	28 vuotta	Huonokuuloisten alkuopetus
Kuuleva	Suomi	Luokanopettaja, EKU	25 vuotta	Kuurot, yläluokat

Tutkittavilla on oikeus pysyä nimettömänä, eli on tärkeää, ettei haastateltavien henkilöllisyys tule esille tutkimuksesta (Soininen 1995, 129). Koska Suomessa kuurojen koulujen lukumäärä on pieni ja opettajat tunnetaan kuurojen ja heidän yhteisönsä kuuluvien kuulevien keskuudessa melko laajasti, tässä tutkimuksessa

ei mainita kuurojen koulujen paikkakuntia tai nimiä ja opettajien taustatiedoista kerrotaan vain se, mikä on tutkimuksen kannalta välttämätöntä.

Varsinaisia yksilöhaastatteluja varten vierailin molemmilla kouluilla yhtenä päivänä. Puolet haastatteluajankohdista oli sovittu tarkalleen ja loput sovittiin päivän kuluessa. Kuurojen opettajien haastatteluissa oli mukana tulkki, joka tulkitsee puheeni viittomakielelle ja opettajan viittomisen suomen kielelle. Nauhoitin kaikki haastattelut c-kasetille niiden litteroimista varten. Haastatteluille ei oltu varattu mitään paikkaa, joten tilanteesta riippuen haastattelu tapahtui opettajan omassa luokassa, opettajien huoneessa tai jossakin muussa vapaana olevassa tilassa.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu kuitenkin kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelija varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään läpi haastateltavan kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Yksilöhaastattelujen haastattelurungossa (Liite 4) on merkittynä teemat ja muutamia tarkentavia alaotsikoita ja -kysymyksiä. Yksi teema haastattelurungossa on kuurojen opetuksen puitteet, jonka avulla selvitin kyseessä olevan koulun opetusjärjestelyratkaisuja. Tämän teeman käsittely vaihteli haastateltavien välillä suuresti. Molemmilla kouluilla kävimme kaikki teeman osa-alueet tarkasti läpi ensimmäisenä haastatellun opettajan kanssa, mutta muilta opettajilta kyselin lähinnä täydennystä tai tarkennusta sekä opettajan omia kokemuksia ja mielipiteitä kyseessä olevista asioista päällekkäisyyksien välttämiseksi opetusjärjestelyratkaisujen osalta.

Kaikki yksilöhaastattelut kestivät vajaasta tunnista reiluun tuntiin. Litteroin haastattelut sanatarkasti. Merkitsin myös muut nauhalta selvästi erottuvat asiat, kuten naurun ja taustahälinän. Tauot merkitsin vain suomen kielellä käytyihin haastatteluihin, koska tulkatuissa haastatteluissa tauot syntyivät osittain tulkkauksen takia. Tulkatut haastattelut litteroin luonnollisesti tulkin puheen mukaan. Seitsemästä haastattelusta kertyi aineistoa yhteensä 83 sivua litteroituna tekstinä (katso taulukko 2).

Koska yksilöhaastattelujen anti kuurojen opetuksen tulevaisuuden suhteen jäi niukaksi, päätin tehdä lisäksi ryhmähaastattelun. Keräsin ensimmäisellä haastattelukierroksella saadusta aineistosta kaikki tulevaisuuden kuurojen opetukseen viittaavat ajatukset. Yhdistin näistä suurempia kokonaisuuksia, kuurojen opetuksen tulevaisuuden visioita. Kokonaisuudet ovat osittain päällekkäisiä, mutta kuitenkin jatkumona erillisen kuurojen opetukseen määrän mukaan: viittomakielisestä koulusta (paljon) aina varsinaisen kuurojen opetuksen loppumiseen (vähän). Jatko-haastattelu perustui näihin kokoamiini kuurojen opetuksen tulevaisuuden visioihin (Liite 5).

Testasin jatko-haastattelun keväällä 2005 samalla koululla, missä tein ensimmäisen haastattelukierroksen esihaastattelun. Ryhmähaastattelun esitestaukseen osallistui sama opettaja kuin aikaisemminkin yksilöhaastatteluun sekä lisäksi hänen kollegansa. Jälleen haastattelumenetelmä tuntui toimivalta ja näin aineisto oli myös varsinaiseen tutkimukseen sopivaa. Kysyin opettajilta luvan aineiston käyttämiseen varsinaisessa tutkimuksessa. Luvan saatuaani litteroin haastattelun.

Varsinaiseen jatko-haastatteluun valitsin vain toisen koulun. Käytännön syyt ratkaisivat kouluvalinnassa, koska mitään sisällöllistä tai muuta tutkimuksen kannalta merkittävää syytä ei ollut. Jatko-haastattelu tapahtui ryhmähaastatteluna ja siihen osallistuivat samat kolme opettajaa, jotka haastateltiin ensimmäisellä haastattelukierroksella.

Ryhmähaastattelu tarkoittaa haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa useampia haastateltavia. Tietoa voidaan saada tavallista enemmän, kun osallistujat voivat yhdessä muistella, tukea, rohkaista ja niin edelleen. Haastateltavat voivat myös innostaa toinen toisiaan puhumaan. Ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä, koska yhdessä istunnossa saadaan haastateltua useita ihmisiä. Jos aihe on sellainen, että ryhmässä on erilaisia mielipiteitä, asiat voivat tulla esille toisella tavalla kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävä on saattaa keskustelu alkuun ja olla sen jälkeen mahdollisimman hiljaa. (Eskola & Suoranta 1999, 95-98.) Päädyin ryhmähaastatteluihin edellä mainituista syistä. Toisaalta opettajat eivät välttämättä uskalla ilmaista omaa mielipidettään, mutta toisaalta keskustelu voi olla rikkaampaa ja monipuolisempaa. Opettajien mahdolliset eriä-

vät mielipiteet kuurojen opetuksen tulevaisuudesta tulevat paremmin esille, kun he kuulevat toistensa käsityksiä ja samalla muokkaavat ja tarkentavat omiaan.

Sekä ryhmähaastattelun esitestaus että varsinainen jatkohaastattelu toteutuivat samalla tavalla. Haastattelut etenivät opettajien keskustelun mukaan. Haastattelut pohjautuivat laatimiini kuurojen opetuksen tulevaisuuden visioihin ja etenivät keskustellen visiosta toiseen. Minulla oli tutkijana lähinnä kuuntelijan rooli, jonka lisäksi kysyin molemmissa haastatteluissa muun muassa viittomakielisten luokanopettajien roolista tulevaisuudessa, uuden opetussuunnitelman vaikutuksista sekä tulevaisuuden opettajalle tuomista haasteita. Viittomakielen tulkki mahdollisti keskustelun käymisen suomen kielellä ja haastattelun nauhoittamisen c-kasetille. Molemmat ryhmähaastattelut kestivät reilun tunnin. Litteroin haastattelut sanatar-kasti. Aineistoa kertyi jatkohaastattelujen osalta yhteensä 42 sivua (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimusaineisto

Haastattelutyyppi	Litteroitua tekstiä (yht.)
Yksilöhaastattelut (7 kpl)	83 sivua
Ryhmähaastattelut (2 kpl)	42 sivua

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen informaatiota ja näin saamaan hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. Laadullisen aineiston analyysitekniikoita on olemassa useammanlaisia ja niiden soveltaminen riippuu ainakin jossain määrin aineiston laadusta. (Eskola & Suoranta 1999, 138, 152.) Tuomen ja Sarajärven (2003, 93, 105) mukaan perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysillä kerätty aineisto saadaan järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten.

Aineistoa voi analysoida aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia. Tutkijalla on kyllä etukäteistietoa ja -olettamuksia tutkittavasta kohteesta, mutta niiden ei anneta häiritä aineistosta nousevia teemoja. Jos aineisto on kerätty teemahaastattelulla, on teemahaastattelurunko aineiston koodauksen oivallinen apuväline. Teemahaastattelurungon laatimisessa on käytetty toisaalta aiemmista tutkimuksista kerättyjä näkemyksiä ja toisaalta myös mahdollista omaa kokemusta. (Eskola & Suoranta 1999, 153.) Aluksi voi näyttää siltä, että yhteen teemaan liittyvät keskustelut muodostavat luonnollisen kokonaisuuden. Keskustelun sisälle saattaa kuitenkin muodostua useita ajatuskokonaisuuksia. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön. (Syrjälä ym. 1994, 143.)

Haastatteluaineiston analysointi voidaan aloittaa ryhmittelemällä samaa asiaa käsittelevät vastaukset eri ihmisiltä yhtä aihetta käsitteleviksi kokonaisuuksiksi (Patton 1990, 376). Yksi analysointimenetelmä on teemoittelu. Aineistosta voi nostaa esiin sen sisältämät keskeiset aiheet. (Eskola & Suoranta 1999, 175-176.) Syrjälän ym. (1994, 127) mukaan ajattelun sisäisten yhteyksien osoittamista palvelee fenomenografisessa tutkimuksessa merkitysluokkien, kategorioiden muodostaminen. Tutkijaa kiinnosta merkitysten laadullinen erilaisuus, eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa.

Käytin teemoittelun apuna haastattelurungon aihekokonaisuuksia. Samaa asiaa käsittelevät tekstikohdat yhdistin suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Kuurojen opetuksen nykytilannetta kuvaavat teemat, oppilasaines, opettajat, opetusryhmät, opetuskieli, resurssit, inklusio, OPS, opetustyö, opetuksen eriyttäminen, erityisopetuksen rooli sekä lukemaan ja kirjoittamaan opetus, syntyivät suoraan haastattelurungon aihepiirien avulla. Kun olin käynyt läpi koko aineiston, vertasin teemojen suhteita toisiinsa ja mahdollisuuksien mukaan yhdistin niitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Lopulta päädyin neljään kokonaisuuteen: heterogeeniset opetusryhmät, opettajat ja heidän työnkuvansa, kielten opetus uudessa opetussuunnitelmassa sekä erityis- ja tukiopetuksen rooli. Koko aineiston analyysin eteneminen on kuvattu liitteessä 6. Teemoittelu vaatii Eskolan ja Suorannan (1999, 176) mukaan onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy myös omassa tutkimustekstissäni niiden lomittamisena toisiinsa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tarkastelee luokiteltua aineistoa omasta ajatusmaailmastaan käsin. Tavoitteena on ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää sellainen teoreettinen näkökulma tai malli, johon luokiteltu aineisto voidaan sijoittaa. (Eskola & Suoranta 1999, 180.) Kuurojen opetuksen tulevaisuutta käsittelevien ryhmähaastatteluiden analysoinnissa käytin edellä esitettyä lähestymistapaa. Pyrin muodostamaan kuurojen opetuksen tulevaisuudennäkymistä mallin, joka vastaa opettajien käsityksiä. Analysoinnin alkuvaiheessa etenin aineistolähtöisesti, eli luokittelin samaa asiaa koskevat puheenvuorot omiksi aihepiireikseen, joita sitten yhdistelin mahdollisuuksien mukaan suuremmiksi teemoiksi.

Ensimmäinen luokitus koostui haastattelun pohjana käytetyistä tulevaisuuden visioista, eli viittomakielinen koulu, viittomakielistä opetusta erityiskouluissa, kuurojen opetus yleisopetuksen yhteydessä, kuurojen opetus erityiskouluissa, tukea resurssikeskuksista, varsinainen kuurojen opetus loppuu, sekä niiden lisäksi pienemmistä aihekokonaisuuksista, kuten haasteita, erityisopetus, inklusio, opettajien työtilanne ja uusi opetussuunnitelma. Kuurojen opetuksen tulevaisuuden osalta päädyin lopulta neljään teemaan: mahdollisimman viittomakielistä opetusta erityiskouluissa, kuurojen opetus yleisopetuksen yhteydessä, tulevaisuuden asettamia haasteita opetukselle ja haave viittomakielisestä koulusta. Aineiston analyysin kulku näkyy tarkemmin liitteessä 6 myös kuurojen opetuksen tulevaisuuden osalta. Aineiston analysoinnin jälkeen kävin vuoropuhelua aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Kuurojen kulttuurin ja erityisesti viittomakielen merkitys korostui opettajien käsityksissä kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja sen tulevaisuuden näkymistä. Käsittelem kuurojen ja kuulevien näkemyseroja ja kuurojen yhteisön roolia erillisessä tulososassa. Tämä kolmas tulososa kattaa koko aineiston. Tuomen ja Sarajärven (2003, 94) mukaan abduktiivinen päättely on tieteellisen päättelyn logiikka, jonka mukaan teorian muodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Laadullisen tutkimuksen analyysissä ensin tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja valita sitten aineistosta asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseen. Muu jätetään pois ja merkityt asiat kerätään yhteen, luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. Kuurojen

kulttuuritaustan vaikutusta pohtiessani olen analysoinut aineistoa edellä mainitulla tavalla. Kun ymmärsin kuurojen kulttuuritausta merkityksen aineistossani, valitsin sitä koskevat puheenvuorot sisällönanalyysin tapaan. Järjesteltyäni opettajien ajatuksia ja puheenvuoroja päädyn jakamaan kootun aineiston näkemyseroja ja kuurojen yhteisön roolia käsitteleviin teemoihin.

Aineistoa voi pelkistää karsimalla, tiivistämällä ja pilkkomalla esitettäviin osiin. Esimerkiksi tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelevaan tutkijan tekemää tulkintaa, sitaatti voi olla aineistoa kuvaavana esimerkkinä tai lainauksella voidaan elävöittää tekstiä. (Savolainen 1991, 453-454.) Tässä tutkimuksessa haastateltaviin on viitattu sekä suorilla lainauksilla (kursivoitu) että kertomalla omin sanoin haastateltavieni ajatuksia. Koska aineiston avulla tarkastellaan kuurojen opettajien käsityksiä, eikä haastateltavia ole tarkoitus verrata toisiinsa minkään ominaisuuden perusteella, lainausten yhteydessä ei ole viittausta kyseessä olevaan opettajaan. Suorassa lainauksessa (...) tarkoittaa taukoa haastateltavan puheesta ja [...] tarkoittaa, että puheesta tai viittomisesta on jätetty osa pois. Mahdolliset tutkijan tekemät tarkennukset tai lisäykset ovat myös hakasulkeissa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, koska laadullinen tutkimusperinne on varsin kirjavaa. Perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat laadullisessa lähestymistavassa irrelevantteja, koska tutkija itse on tutkimusväline ja välineellä ei täten ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. Toinen syy perinteisten luotettavuuden arviointikriteerien sopimattomuuteen on se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja tutkimus voi tuottaa vain jonkin tietyn näkökulman objektiivisen totuuden sijaan. (Tynjälä 1991, 388-390.)

Lincoln ja Guba (1985, 294-300) ovat korvanneet sisäisen validiteetin käsitteen vastaavuudella, yleistettävyyden siirrettävyydellä, reliabiliteetin tutkimustilanteen arvioinnilla ja objektiivisuuden vahvistettavuudella. Vastaavuus tarkoittaa, että tutkimuksen tuottamat käsitykset vastaavat tutkittavien todellisuutta. Tutkimustulosten siirrettävyyteen liittyy tutkijan riittävä tutkimusprosessin kuvaaminen. Näin

sovellusarvon arvioimisesta on vastuussa myös tulosten hyödyntäjä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten pysyminen samana ei ole relevanttia, koska vaihtelua voi ilmetä niin tutkijassa, ympäröivissä olosuhteissa kuin tutkittavassa ilmiössäkin. Tärkeämpää on siis arvioida tutkimustilannetta ja ottaa huomioon vaihtelua aiheuttavat tekijät. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin olen perustanut Tynjälän (1991) käsityksiin. Apuna olen käyttänyt Lincolnin ja Guban (1985) käsitteitä.

Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Myös Tynjälän (1991, 391-392) mukaan subjektiivisuus on tutkimuksessa väistämätöntä ja tarkoituksena onkin tavoitella näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tutkijan on siis dokumentoitava tarkasti tutkimusmenettelynsä, jotta ulkopuolisen on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta.

Tynjälän (1991, 393) mukaan tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan. Olen pohtinut suhdettani tutkijana kuurojen opetuksen nykytilanteen ja sen tulevaisuuden tarkasteluun. Aloittaessani opintoja viisi vuotta sitten haaveenani oli valmistuttuani opettaa kuuroja. Olin usean vuoden ajan opiskellut viittomakieltä, välillä päätoimisesti, ja koin olevani jollain tavalla sidoksissa kuurojen yhteisöön kuurojen tuttavieni kautta. Nyt aikaa myöten haaveet ja suunnitelmat ovat muuttuneet, ja olen etäännytynyt kuurojen yhteisöstä niin konkreettisesti kuin ajatuksissanikin. Huomaan, että myös näkökulmani kuurojen asioihin on muuttunut ulkopuoliseksi. Aikaisemmin tarkastelin asioita hyvin tunnepitoisesti ja yksipuolisesti kuurojen asemasta käsin sillä ymmärryksellä, mikä minulla oli, mutta nyt ulkopuolisena tarkkailijana näkökulmani on laajentunut ja monipuolistunut. Tällä hetkellä koen tuntevani tutkimuskohteeni melko hyvin, mutta suhteeni siihen on etäännytynyt ja pystyn mielestäni käsittelemään aihetta melko neutraalisti. Koska kuurojen opetus ei vaikuta minun tulevaisuudensuunnitelmiini, seuraan tilanteen kehittymistä suurella mielenkiinnolla, mutta ulkopuolisena ja vailla henkilökohtaisia intressejä johonkin tiettyyn kehityskulkuun.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee tutkijan oman roolin tarkastelun lisäksi tutkimusjoukon valinnan arviointia, haastattelutilanteiden tarkastelua, litteroinnin ja analysoinnin sekä tulosten kirjoittamisen arviointia. Tutkimusjoukko valikoitui niin, että siihen kuuluu kolme Suomen suurimmista kuurojen kouluista. Koska tutkimukseen pyydettiin vapaaehtoisia, tutkimusjoukko on valikoitunut aktiivisuudellaan, mutta opetusta koskevien käsitysten puolesta se on satunnainen. Haastateltavien määrä osoittautui riittäväksi, koska tutkimusaineistossa alkoivat toistua samat asiat. Eskolan ja Suorannan (1999, 62) mukaan aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä.

Erityisesti haastattelutilanteiden kriittinen arviointi on oleellista luotettavuuden kannalta. Viisi haastattelua tapahtui rauhallisessa paikassa, mutta kaksi tehtiin opettajienhuoneessa, jossa kulki paljon muita henkilöitä. Minun oli haastattelijana osittain vaikea keskittyä, kun jännitin, että haastattelun nauhoitus epäonnistuu taustahälinän takia. Haastateltavat eivät ilmaiseet tyytymättömyyttään haastattelutilanteeseen, eikä taustahäly luonnollisesti häirinnytkään viittomakielisiä opettajia, mutta ainakin kerran muistan tulkin huomauttaneen metelin vaikeuttavan hänen työtään. Kun seurasin opettajia, en huomannut, että muiden läsnäolo olisi vaikuttanut heidän keskittymiseensä tai vastauksiinsa.

Toinen ongelma, joka liittyy haastattelutilanteisiin, oli kiire. Olin pyytänyt opettajia varaamaan tunnin haastattelulle. Kaksi opettajaa oli unohtanut tämän pyynnön ja etukäteen sovittu tulkkaus aika häiritsi yhtä haastattelua. En tiedä haastateltavien ajatuksia, mutta ainakin he näyttivät keskittyvän kysymyksiini hyvin. Vaikka osa haastattelutilanteista tuntui näiden häiriötekijöiden takia stressaavilta, pystyin jälkeinpäin tarkastelemaan tilannetta uudestaan kuuntelemalla nauhoja. Käydessäni läpi haastatteluja haastattelurungon avulla, huomasin, että muutaman opettajan haastattelussa osa asioista on jäänyt käsittelemättä. Kaikki opettajat antoivat luvan ottaa myöhemmin yhteyttä, jos haluan tehdä tarkennuksia tai lisäkysymyksiä. Selvitettyäni kokonaistilanteen totesin, etteivät tarkentavat kysymykset ole tarpeen. Kokonaisuus on kattava.

Kolmas asia, jota tulee tarkastella haastatteluiden luotettavuuden yhteydessä, on viittomakielisten haastatteluiden tulkkaus. Olen itse viittomakielentaitoinen ja pystyin seuraamaan haastateltavien vastauksia. Osa tulkkauksesta oli mielestäni erinomaista äänenpainoja ja –sävyjä myöten, mutta kaikilta osin en ole tyytyväinen. Haastattelujen uusiminen tai tulkkauksen tarkistaminen ei ole mahdollista käytännön syiden takia, joten minun on tyydyttävä näihin olosuhteisiin. Mitään karkeaa virhettä ei kuitenkaan ole tapahtunut, joten asiasisällöltään tulkkaukset ovat varmasti totuudenmukaiset.

Haastattelujen nauhoitukset onnistuivat hyvin ja litterointi sujui ongelmitta. Haastattelujen purkamista helpotti se, että työ tehtiin välittömästi haastattelujen jälkeen. Teemahaastattelurunko ohjasi yksilöhaastattelujen analysointia. Ryhmähaastattelujen osalta selkeytin aineiston laatimieni kuurojen opetuksen tulevaisuuden visioiden avulla, mutta heti sen jälkeen keskityin varsinaiseen haastatteluaineistoon, ettei oma jaotteluni jäisi elämään tutkimustuloksiin. Tuloksia kirjoittaessani totesin, että aineiston kattava käsittely vaatii kuurojen opetuksen nykytilanteen ja tulevaisuuden näkymien käsittelyn lisäksi opettajien ajatusten taustalla olevien kulttuurierojen käsittelyä. Niitä olen käsitellyt erillisessä kappaleessa.

Kuten tuloksista käy ilmi, kuulevien ja viittomakielisten opettajien näkemykset kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja tulevaisuudennäkymistä eroavat osittain. Kuulevana, viittomakielisen yhteisön ulkopuolisena minun on helpompi samaistua kuulevien opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Tämä on voinut vaikuttaa sekä aineistoon sen keruuvaiheessa (kysymystenasettelut haastatteluissa), että tutkimustuloksiin niiden tulkintavaiheessa. Olen käsitellyt aineistoa usean kuukauden ajan ja minulle on alkanut muotoutua oma näkemys kuurojen opetuksen tulevaisuudesta. Haastattelujen aikana olen pohtinut eri argumentteja esimerkiksi viittomakielisen koulun puolesta ja vastaan. On selvää, että haastattelut ovat vaikuttaneet omaan ajatteluuni ja ellen huomaa sitä, omat ajatukseni voivat välittyä myös tutkimustuloksiin. Tutkijana minun on tiedostettava oma roolini ja pyrittävä toimimaan niin objektiivisesti kuin se on mahdollista.

Lincolnin ja Guban (1985, 294-300) tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin käsitteiden perusteella tämän tutkimuksen luotettavuutta voivat sen tuottamien käsit-

ten osalta arvioida tutkittavat itse. Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja hyvin. Tutkimustilanteen arvioinnin ja tutkijan oman roolin tiedostamisen perusteella näyttää siltä, ettei tämän tutkimuksen luotettavuuteen liity kokonaisuudessaan sen kyseenalaistavia ongelmia.

6 KUUROJEN OPETUKSEN NYKYTILANNE

6.1 Heterogeeniset opetusryhmät

Oppilasaines on hyvin heterogeenistä. *Meidän koulussa niin on ihan kaikki, ihan kaikkia oppilaita kuuluu siihen, voidaan tietysti lajitella niin että on kuurot ja huonokuuloiset ja on sitten monivammaisia ja sitten on lievemmin oppi-, lievempiä oppimisvaikeuksia. Et näitä kaikkia on. Näitä kaikkia on aina ollu, et ei mun mielestä, en oo nähny semmosta luokkaa, et vois sanoa, että tässä luokassa ei oo yhtään, jolla olis kaikki ihan niin. Ihan vaan tämä pelkkä kuurous.* Oppilaita jaotellaan usein kuulon perusteella kuuroihin ja huonokuuloisiin. Lisäksi pienempi ryhmä on kuulomonivammaiset. Uusi ryhmä edellisten lisäksi on sisäkorvaistutetta käyttävät lapset.

Oppilaita voidaan jakaa myös viittomakielen tai suomen kielen taitojen mukaan. Viittomakielen taitoihin liittyen oppilaat voidaan jakaa esimerkiksi kuurojen vanhempien ja kuulevien vanhempien kuuroihin lapsiin. Suomen kielen taitojen mukaan oppilaita on jaettu kolmeen ryhmään: taitavat, keskitaso ja heikot. Taitavat pystyvät työskentelemään itsenäisesti. He lukevat paljon kirjoja. Keskiryhmä tarvitsee erittäin paljon tukea, koska heidän suomen kielensä ei ole vahva. Heikot työskentelevät sanatasolla. Suomen kielen taidot eivät ole yhteydessä kuulon tasoon. *Se on niin yksilöllistä, kielen ymmärtäminen ja oppiminen. Et ei liity edes siihen kuuloon. Et mikä, kuka on myöskin kiinnostunut siitä, kielestä. Kielen oppimisesta. Ja miten perhe tukee suomen kielen oppimista. Myös vaikuttaa. Paljo merkitystä silläki.*

Oppilaita voidaan jakaa myös kognitiivisten taitojen mukaan. Opetuksessa on niin sanottuja ”terveitä” kuuroja ja huonokuuloisia, eli heillä ei ole kuulon puutteen lisäksi mitään muuta tuen tarvetta. Oppilaina on myös kielihäiriöisiä kuuroja ja huonokuuloisia, sekä nykyään enenevässä määrin myös sellaisia kielihäiriöisiä lapsia, joilla on normaali kuulo. Lisäksi oppilailta voi olla muita oppimisvaikeuksia.

Kärkkäisen (2002, 90) mukaan koulut, joissa kuulovammaisia oppilaita on paljon, voivat muodostaa opetusryhmiä ottaen huomioon sekä oppilaiden taidot että heidän ikänsä ja opetuskielensä. Opiskelun tavoitteet voivat olla yhtenäiset ja ryhmässä voidaan edetä yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Sekä Sumen että tämän tutkimuksen tulosten perustella Kärkkäisen kuvaama tilanne alkaa olla harvinaisen Suomessa. Sumen (2004, 14) mukaan oppilasaines niin valtion kuin kunnallisissakin kuulovammaisten kouluissa on kirjava. On kyseenalaista, millaiset mahdollisuudet kuulovammaisten kouluissa on sijoittaa oppilaita sopiviin opetusryhmiin iän, kielen, opetusmenetelmien ynnä muun suhteen.

Ryhmäjako tehdään opetuskielen perusteella. Käytännössä tämä tarkoittaa kuurojen luokkia, joissa viitotaan ja huonokuuloisten luokkia, joissa puhetta tuetaan viittomin. Yksittäisen oppilaan kohdalla, kuten esimerkiksi sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas, ryhmävalinta tapahtuu näiden kahden vaihtoehdon välillä. *Aivan valtavan kirjavan kenttä ja sit jos aatellaan oppilasainesta siis luokittain, niin se kärjistää ehkä aika voimakkaasti, et ei oo yhtään, et homogeeniset luokat on aikailalla mennyttä elämää, et semmosia ei oo.* Viittomakielen oikeudellista asemaa selvittäneen työryhmän (1996, 35) mukaan useissa kouluissa kuuroja opetetaan samoissa ryhmissä suomenkielisten, viittomia puheensa tukena käyttävien huonokuuloisten ja dysfaattisten oppilaiden kanssa.

Koska tässä tutkimuksessa on mukana vain Suomen suurimpia kuurojen kouluja, tilanne niissä ei ole niin hankala kuin oikeusministeriön työryhmä kuvaa. Sumen (2004) mukaan oppilasaines muuttuu seuraavan viiden vuoden aikana. Kuurojen oppilaiden osuus tulee vähentymään ja sisäkorvaistutetta käyttävien sekä huonokuuloisten oppilaiden osuus tulee kasvamaan. (Sume 2004, 15.) Tässä tutkimuksessa tuli esille sama näkemys.

Kuurojen koulujen luokat ovat usein nykyään yhdysluokkia, joissa on kahta tai useampaakin luokkatasoa samassa opetusryhmässä. Tämä johtuu ikäryhmien pienemisestä. Ei voida perustaa omaa luokkaa, jos oppilaita on vain muutama. Toisaalta eri oppiaineissa saattaa olla pienempiäkin ryhmiä, kun opetusryhmät on muodostettu taitotason perusteella. Esimerkiksi kielissä tätä ryhmäjakoa käytetään paljon. Kärkkäisen (2002, 90) mukaan ryhmän pieni koko on sekä etu että haitta-

puoli. Toisaalta oppilaiden yksilölliset tarpeet voidaan huomioida paremmin, mutta toisaalta sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutustaitojen harjoittaminen pienessä ryhmässä, muutaman ikätoverin kanssa voi olla vaikeaa. Myös taidoiltaan erilaiset oppilaat hankaloittavat opetusta: jollakin oppilaalla on oppimisvaikeuksia, toinen taas tarvitsisi yleisopetuksen mukaista opetusta.

Suomen integraatiokehitys on pysähtynyt fyysisen integraation tasolle. Huolimatta kouluviranomaisten vetoimuksista integraatio ei ole edennyt käytännön tasolla parin viime vuosikymmenen aikana. (Ihatsu, Ruoho & Happonen, 1999, 22.) Kuurojen kohdalla pelkkää fyysistä integraatiota pidetään riittävänä integraatiokehityksenä. Yleisopetukseen on kuitenkin viime vuosina integroitu vaikeammin kuuloammattaisia oppilaita kuin aikaisemmin (Kärkkäisen 2002, 91). Yhdysvalloissa noin 83% kuuroista ja huonokuuloisista oppilaista opiskelee vähintään osaaikaisesti yleisopetuksen luokissa (U.S. Department of Education 1999; Lucknerin & Muirin 2001, 435 mukaan).

Yhdysvalloissa kuuroille lapsille on tarjolla useita koulumuotoja. Oppilas voi opiskella erityiskoulussa, joka voi olla joko niin sanottu päiväkoulu tai sisäoppilaitos. Erityiskouluissa opetus voi tapahtua kaksikielisesti, viittomin tuetulla puheella, puheella tai totaalikommunikaatiolla. Kaksikielisyysohjelma tarkoittaa, että viittomakieltä opetetaan äidinkielenä ja puhuttua kieltä toisena kielenä. Kaksikielisten koulujen määrä on nousussa. Viittomin tuettua puhetta voidaan käyttää ainoana kommunikointimenetelmänä tai muiden menetelmien rinnalla. Joissakin yleisopetuksen kouluissa, joissa opiskelee kuuroja oppilaita, käytetään myös viittomin tuettua puhetta. Puhekouluilla tarkoitetaan kuurojen kouluja, joissa kuuroille opetetaan huulilta lukua, kuuntelemista ja puhumista. Totaalikommunikaatiota käyttävissä kouluissa kommunikointi on yhdistelmä huulilta luvusta, sormittamisesta, viittomista, kuuntelemisesta ja puhumisesta. Ohjelmissa on eroja. Erityiskoulujen lisäksi oppilas voi integroitua yleisopetukseen lähikoulussaan. (Open Doors: Options in Communication and Education for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing 1998, 21-24.)

Yhdysvalloissa useat suuntaukset suosittelevat suurimmalle osalle kuuroja oppilaita yleisopetuksen kouluja, vaikka yleisesti ajatellaankin, etteivät ne ole sopivia

ja haluttuja kuurojen keskuudessa. Lainsäädännön, lääketieteellisen hoidon, koulutuksen ja politiikassa tapahtuneen muutoksen tuloksena on ilmaantunut tarve selvittää tapoja, joilla yleisopetuksen opetusympäristöt voidaan muuttaa siten, että kuurot ja huonokuuloiset voivat oppia ja sosiaalistua yhteiskuntaan mahdollisimman hyvin. (Luckner & Muir 2001, 435-436.) Rossin, Brackettin ja Maxonin (1982, 12) mukaan huonokuuloinen lapsi saattaa menestyä heikommin yleisopetuksen luokassa kuin normaalikuuloiset luokkakaverinsa, mutta kuitenkin paremmin kuin erityisopetuksessa.

Izzo (1999, 2) on tutkinut Yhdysvalloissa kuulevien vanhempien asenteita opettaa kuuroja yleisopetuksessa. Viime vuosina kuurojen oppilaiden määrä sisäoppilaitoksissa on vähentynyt huomattavasti. Laki takaa nykyään jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden opiskella vähiten rajoittavassa ympäristössä yleisopetuksen koulussa. Jokaisen koulun täytyy tarjota oppilaille erityistukea, jos he sitä tarvitsevat. Tämä on antanut kuurojen lasten vanhemmille mahdollisuuden olla lähettämättä lasta sisäoppilaitokseen. Yleensä sisäoppilaitoskoulu valitaan joko kommunikoinnin ja sosiaalistuminen vuoksi tai koska siellä koulutuksen uskotaan olevan parempi ja lähikoulun mahdollisuudet ovat puutteelliset. Suurin syy, miksi vanhemmat valitsivat lähikoulun, on sijainti. Tutkimuksessa mukana olleet vanhemmat olivat tyytyväisiä ratkaisuunsa, mutta olivat valmiita harkitsemaan uudestaan, jos uusia mahdollisuuksia tarjotaan.

Tämän tutkimuksen mukaan inklusiota ei kannateta sen laajimmassa merkityksessä ”yksi yhteinen koulu kaikille”. Yleisopetukseen integroituminen pitää olla yksilöllinen ratkaisu. Joillekin integroituminen yleisopetukseen sopii, toisille taas ei. Kuurojen integroitumiseen suhtaudutaan varauksella, koska yleisopetuksessa kuuroilta oppilaalta puuttuu viittomakielinen ympäristö. Jos kokonainen kuurojen ryhmä integroituisi yleisopetuksen kouluun, oppilaat saisivat viittomakielistä opetusta, mutta joissakin oppiaineissa, kuten taito- ja taideaineissa oppilaat voisivat integroitua tulkin kanssa yleisopetuksen ryhmiin. Kärkkäisen (2002, 91-92) mukaan lapsen tapa kommunikoida ja koulun opetuskieli eivät saa olla ristiriidassa keskenään. Nykyään opiskeltavat asiat eivät välttämättä aina välity opettajan opettamina, vaan informaatiota saadaan yhä useammin luokkatovereilta ja yhteisten projektien kautta.

Kuuron olisi hyvä saada kokemusta myös isossa ryhmässä opiskelusta tulkin kanssa. *Koska tulevai- peruskoulun jälkeen joka tapauksessa ei oo enää olemassa mitään kuurojen omia kouluja, eikä viittomakielisiä kouluja, että sitten täytyy pärjätä, täytyy mennä samoihin kouluihin, oppilaitoksiin jatko-opinnoissa kuin muutkin. Että se antaa semmosta varmuutta, että mä pärjään. Mutta, se täytyy olla niin kun hirveen hyvin järjestetty, ne tukitoimet jotka siellä tarvitaan, että ei se onnistu vaan niin että kuuro menee, johonkin luokkaa ja yrittää vaan pärjätä siellä. Että kyllä hän varmasti tarvitsee tukea, ainakin sen viittomakielen tulkin, se on niin kun ensimmäinen edellytys, jos on kuuro.*

Huonokuuloiset ja sisäkorvaistutetta käyttävät oppilaat integroituvat useammin kuin kuurot oppilaat. Joillakin kouluilla tehdään yhteistyötä lähellä olevan yleisopetuksen koulun kanssa niin, että huonokuuloiset oppilaat käyvät koulua osittain yleisopetuksessa. Kokemukset yleisopetukseen integroitumisesta vaihtelivat oppilaiden välillä. Opiskelun sujuminen riippuu muun muassa oppilaan kuulosta, sisäkorvaistutetta käyttävillä oppilailla edelliseen liittyen leikkauksen onnistumisesta, oppimisvalmiuksista, kielitaidosta ja motivaatiosta.

Merkittävin tekijä sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen aloittaessa tavallisessa koulussa on opettaja. Opettajan tulisi perehtyä lisäkoulutuksella sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen opetukseen. Opettajan tulisi myös tehdä yhteistyötä lasta kuntouttavien tahojen kanssa. Muita tärkeitä tekijöitä sisäkorvaistutetlapsen koulun aloituksessa ovat tukitoimet ja niiden joutava käyttö koulussa ja perheen tuen merkitys. (Sume 2004, 33.) Näyttää siltä, että opettajien mukaan onnistumisen edellytykset sisäkorvaistutetlapsen integroitumiselle ovat oppilaassa, kun taas Suomen mukaan oppimisympäristössä.

6.2 Opettajat ja heidän työnkuvansa

Suurin osa kuurojen opettajista on ammatiltaan päteviä erityisluokanopettajia. Koulutus voi olla vaihteleva. Yleensä opettajilla on lastentarhanopettajan koulutus tai luokanopettajakoulutus, jonka jälkeen he ovat tehneet erikoistumisopinnot kuulovammaisten opetukseen. Työelämänsä alkutaipaleella on jo muutama eri-

tyisluokanopettajan maisterikoulutuksen tai viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen suorittanut opettaja. Sumen (2004, 21) mukaan kuulovammaisten koulujen opettajista päteviä, eli erityisopettajia on 84%.

Opettajina on sekä kuuroja että kuulevia. Usein kuurojen äidinkieli on viittomakieli ja kuulevien äidinkieli on suomen kieli. Kuulevien opettajien viittomakielen taito vaihtelee äidinkielen tasoisesta taidosta vieraana kielenä opitun kielen eri taitotasoihin. Monella kuulevalla opettajalla on viittomakielen tulkin koulutus, joten opettajien kielitaitotaso on kohtuullisen hyvä. Oikeusministeriön mietinnön (1996, 35) mukaan vain kahdessa Suomen 17 kuulovammaisten koulusta on koulutettuja kuuroja opettajia ja äidinkieleltään viittomakielisiä kuulevia opettajia on vain muutama. Voidaan kuitenkin olettaa, että tilanne on jo osittain parantunut tai paranee viimeistään viittomakielisten luokanopettajien myötä.

Kuurojen opetuksen tyypillisistä piirteistä kertominen tuntuu opettajista vaikealta. Omat arkikäytännöt ovat niin itsestään selviä, ettei enää huomaa, mikä työlle on ominaista. Kuurojen opettajan työ on samanlaista opetustyötä kuin yleisopetuksen luokanopettajallakin, erotuksena vain opetuskieli:

Oikeestaan siinä ei hirveen paljon, hirveen paljon eroa ei oo, ku ihmiset luulee, että se on kauheen paljon erilaista. Muuta kun että kieli, opetuskieli on toinen. Oppikirjat saattaa olla ihan samanlaiset ja toki sitten se, että opetuskieli kun on toinen ja kun se on visuaalinen kieli niin, opetuksessa pitäis ehkä miettiä myöskin niinkun havainnollistamista ja visualisoimista enemmän, mutta pyritäänhän siihen myöskin yleisopetuksessa.

Niin, mä oon aina miettiny, et tuntuu kun rupee sanomaan jotain niin sitä kokee ite itsestään selvyytensä, et mitä sitä tekee. Et periaatteessa tää on opettajan työtä että, opetan oppilaita sitä oppiainetta, mikä kullonkin on menellään, että. Ihan opettajaks mä koen itteni. Että opetus on viittomakielellä tapahtuvaa.

Opetuksen eriyttämisellä on suuri rooli kuurojen opettajien työssä. *Et kyllähän se on jatkuvasti, jokainen tunti ja jokainen päivä on tätä, että mun on jaettava jokaisesta puolestatoista tunnissa, niin niin mun kapasiteetti menee kuitenkin vähintään kolmeen eri tasoon ja vähintään kolmeen eri tilanteeseen. Ja sitten koska mä yritän kuitenkin sitä, että jokaisen oppilaan kanssa mulla tulis tämmönen henkilökohtainen kontaktikin, niin että oppilas ei olis koko ajan vaan avustajan kanssa tai koko ajan vaan mun kanssa, vaan että kaikilla olis se tunne että mä oon niinku kaikkia varten. Opetusryhmät ovat huomattavasti pienempiä kuin yleisopetuksessa*

juuri siksi, että opettajien on mahdollista eriyttää opetusta paremmin kullekin oppilaalle sopivaksi.

Yleisin eriyttämisen keino näyttää olevan jakotuntien pito. Opettaja opettaa osaa luokkaa ja avustaja osaa. Jos luokka on jaettu useampaan tasoryhmään, loput oppilaista tekevät itsenäistä työtä. Usein eriyttäminen on jopa yksilöopetusta. Opettajat ovat melko tyytyväisiä koulujensa resursseihin. Valtion kouluissa tilanne on todella hyvä, mutta kunnan kouluissa tilanne riippuu kunnan taloustilanteesta eli kuntien välillä tilanne voi vaihdella. Opettajat ovat tyytyväisiä muun muassa tuntekehykseen ja avustajien saatavuuteen.

Opetusta eriytetään myös materiaalien avulla. Jopa jokaisella oppilaalla voi olla erilaiset tehtävät samasta asiasta. Opettajat toivoisivat sekä opetusmateriaalia että koulutusta lisää: *Niinku esimerkiksi oppimateriaaliresursseja. Niin eihän semmosia oo. Eihän kukaan oo tehny kuuroille Suomessa, semmosta oppimateriaalia, joka oikeesti toimisi. Tai oikeesti vois koulussa käyttää.* Kohderyhmä on kuitenkin niin pieni, etteivät esimerkiksi kustantajat ole kiinnostuneita. Myös viittomakielen oikeudellista asemaa selvittänyt työryhmä (1996, 35) näkee oppimateriaalin vähyden ongelmana.

Nyt on tottakai se, että kun on nää CD ja DVD-ohjelmat, mitä voidaan kehittää ja sitä kautta saadaan materiaalia. Oppimiskeskuksen, Kuurojen Liiton oppimiskeskuksen, sekin tuottaa materiaalia, opiskelijat Jyväskylässä tuottaa materiaalia, netissä on materiaalia. Pikkuhiljaa sitä tulee. Kuurojen Liiton Internet-sivuilla esitellään KL-Supporin tuottamaa materiaalia. Tällä hetkellä siellä mainostetaan muun muassa Matikkalaiva DVD-ohjelmaa: Matikkalaivassa lapset voivat miettiä ongelmia ja harjoitella matematiikan perusteita viittomakielellä Matin ja Maijan kanssa. Ohjelma on spiikattu, joten se soveltuu myös muiden kuin viittomakielisten käyttöön. (http://www.kl-deaf.fi/page.asp?_item_id=888.)

Opetuksen yksilöllistämisen lähtökohtia ovat yhteistyö muun henkilökunnan kanssa, oppilaskeskeisesti suunniteltu opetus, oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen sekä vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö. Perinteisesti opettaja on ollut aktiivinen tiedon jakaja ja oppilaat passiivisia tiedon vastaanottajia. Tällainen ope-

tusmalli vaatii oppilailta vakioitua ja samankaltaista käyttäytymistä. Kun oppilaalla on oppimisvaikeuksia, opettajan tulisi murtaa vanha opettajaperinne ja tehdä yhteistyötä muiden asiantuntijoiden kanssa. Oppilaskeskeistä suunnittelumallia käyttämällä opettaja mukauttaa opetustaan jokaisen oppilaan oppimistyylin, tietojen ja kiinnostuksen mukaan. Kun opettaja tietää lasten vahvuudet, hän voi käyttää lasten pätevyksiä apuna luokassa. Ryhmätöiden tekemisellä oppilaat saadaan osallistumaan opetukseen aktiivisemmin. Muita opetuksen monipuolistamisen keinoja ovat erilaiset projektit, kokeet, kasvatukselliset pelit ja tietokoneiden tarjoamat mahdollisuudet. (Saloviita 1999, 130-133.)

Kuurojen koulujen opetus on edelleen hyvin opettajajohtoista. Saloviita (1999, 130) mainitsee suuren ryhmän ongelman, joka johtaa perinteiseen opettajakeskeiseen opetukseen. Kuurojen kouluissa kyse on paremminkin pienen ryhmän ”ongelmasta”. Opettajalla on mahdollisuus eriyttää opetustaan jokaiselle sopivaksi avustajan auttaessa muita, joten opettamalla kutakin taitoryhmää erikseen hän voi varmistaa ja seurata oppimista paremmin. Kukaan opettaja ei maininnut ryhmätöiden tai projektien tekemistä oppilaiden kanssa. He eivät myöskään kertoneet hyödyntävänsä oppilaiden vahvuuksia toistensa opettamisessa, vaan vuorovaikutus on lähinnä opettajan ja oppilaan välistä. Opettajat opettavat oppilaitaan säännöllisesti kahden kesken.

Avustajien kanssa tehtävä yhteistyö näyttää haastattelujen perusteella olevan jatkuvaa juuri opetuksen eriyttämisen myötä, mutta muut yhteistyötahot eivät nouse niin selvästi esille. Opettajien välinen yhteistyö tuli esiin erilaisten työryhmien yhteydessä, kuten OPS-työryhmät. Opetuksen yleisiä suuntauksia suunnitellaan siis yhdessä. Kuitenkin joidenkin haastattelujen perusteella näyttää siltä, etteivät opettajat keskustele omista ratkaisuistaan ja menetelmistään muiden kanssa, eli opettaja on edelleen hyvin yksin ratkaisuineen. Tähän johtopäätökseen tulee suhtautua varauksella, sillä voi olla, että yhteistyö on tiivistä peräkkäisten tai rinnakkaisien luokkatasojen kanssa, mutta ei niinkään esimerkiksi alkuopetuksen ja yläkoulun välillä.

Eriyttämisen lisäksi opetustyössä on tyypillistä visualisoiminen ja kaikenlainen havainnollistaminen, toistaminen ja kertaaminen sekä hyvä oppilastuntemus. Voi

olla, että opettaja tuntee oppilaan usean vuoden ajalta, ja jos luokassa on vain muutama oppilas, opettajan ja oppilaan välinen suhde voi kehittyä hyvinkin läheiseksi. Se voi toisaalta auttaa opetuksessa, mutta toisaalta se voidaan kokea ahdistavana asiana.

Viittomakielinen opetus vaatii jatkuvan katsekontaktin opettajan ja oppilaan välillä. Tämä tuo omat haasteensa opetukselle, varsinkin pienten oppilaiden kanssa. Retkillä ja liikuntatunneilla opettajan on oltava todella fyysisesti aktiivisena oppilaidensa kanssa, että kaikki pysyvät mukana. Muita erityishaasteita kuurojen opetuksessa ovat jatkuva kahden eri kielen käyttö koulupäivän aikana ja asioiden perusteellinen selvittäminen.

Mutta jotenkin vaan tuntuu, että kuurot tarvitsee vielä enemmän aikaa. Elikkä, heille pitää, heille pitää niinku, tavallaan niinkun selittää niitä syitä, et miks joku asia tapahtuu näin. Et joskus tuntuu, että jossain ympäristöopin kirjassa esimerkiksi tai historian kirjassa, niin siellä vaan hyvin tuota noin, nopeasti sanotaan, jollain yhdellä verbillä, että näin on tapahtunut ja sitten oppilaat yleensä jää ihmettelemään, (---) et minkä takia, minkälaiset asiat on johtanu siihen, että näin tapahtuu tai on tapahtunu. Niin tota. Niin niin. Me ei päästä asioissa eteenpäin, ellei me selvittelä niitä taustoja ensin. Elikkä meidän on pakko selvittää ihan alusta lähtien kaikki asiat, mitä siihen asiaan liittyy. Tavallaan niinkun varmistaa se pohja. Joka kerta, uudessa asiassa. Että muistattehan, että tämä ja tämä asia liittyy tähän ja sit sen jälkeen vasta me voidaan niinkun lähteä jatkamaan sitä asiaa niinkun eteenpäin. Ja tota, siihen menee enemmän aikaa.

Suomen kielen opettaminen on tärkeä osa kuurojen opetusta. Varsinaisten suomi toisena kielenä eli S2-oppituntien lisäksi suomen kielen käsitteitä opiskellaan kaikilla reaaliaineiden tunneilla. Oppilaiden on tärkeää omaksua suomen kirjoitettu kieli, koska ilman sitä he eivät voi opiskella tai kerrata läksyjä kotona. Vaikka osa opettajista antaa oppilailleen mahdollisuuden vastata reaaliaineiden kokeissa viittomakielellä esseevastauksiin, oppilaita kannustetaan kirjoittamiseen varsinkin yläluokilla. Tässä yhteiskunnassa, niin jatko-opinnoissa kuin työelämässäkin, on osattava kirjoittaa pärjätäkseen. Viittomakielen oikeudellista asemaa selvittäneen työryhmän (1996, 35) mukaan viittomakieliset oppilaat joutuvat useimmiten vastaamaan suomen tai ruotsin kielellä, jolloin vastauksen kielellinen muotoilu vie suhteettomasti resursseja asiasisällön kustannuksella. Molemmat tähän tutkimukseen osallistuneet yläkoulun reaaliaineita opettavat opettajat kertoivat, että oppilaille on mahdollisuus vastata kokeessa viittomakielellä niin halutessaan.

Kuurojen opetuksessa käytetään myös samanaikaisopettamista. Samanaikaisopetus voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että kahden eri luokan välinen seinä on purettu. Kun molemmat opettajat opettavat omia ryhmiään, oppilaat istuvat selin toisen luokan oppilaisiin. Samanaikaisopetuksessa pulpetit käännetään samaan suuntaan ja opettajista toinen opettaa ja toinen tukee. Samanaikaisopetusta käytetään lähinnä yhteisten teemojen käsittelyssä, kuten joulu tai Aleksis Kivi. Oppiaineissa, kuten vaikkapa matematiikka, molemmat ryhmät etenevät omien tavoitteidensa mukaisesti. Bauwensin ja Hourcaden (1995, 53) mukaan samanaikaisopetuksen tiimityömalli perustuu havaintoon, jonka mukaan opettajapari tai opettajaryhmä pystyy suunnittelemaan, opettamaan ja arvioimaan tehokkaammin kuin yksi opettaja. Opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä ja vuorottelevat opetuksessa.

6.3 Kielten opetus uudessa opetussuunnitelmassa

Osalla kouluista uudet opetussuunnitelman perusteet ovat jo käytössä ja osalla opetussuunnitelman uudistus oli parhaillaan käynnissä haastattelujen aikaan. Opetussuunnitelman uudistaminen ei muuta niiden koulujen käytäntöjä, joissa opettajat ovat jo aikaisemmin toteuttaneet uusien opetussuunnitelman perusteiden suuntauksia. Voisi sanoa, että opetussuunnitelman perusteet julkaistiin, kun niitä jo toteutettiin käytännössä.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2004, 89) on ensimmäistä kertaa oppiaineet viittomakieli äidinkielenä sekä suomen kieli viittomakielisille. Suomen kieli viittomakielisille voi olla äidinkieli tai suomi toisena kielenä (S2). Muutokset vanhaan opetussuunnitelmaan verrattuna ovat suuria. Tällä hetkellä vain muutamat opettajat ovat opiskelleet S2-oppiaineen opettamista. Vanhemmilla opettajilla opiskelu on kiinni omasta aktiivisuudesta, mutta viittomakielinen luokanopettajakoulutus sisältää jonkin verran S2-opintoja. Opettajat haluaisivat saada lisää tietoa ja taitoa opettaa S2-oppiainetta. Tietojen ja taitojen vähyyden lisäksi S2-opetusta vaikeuttaa materiaalin puute. Monet opettajat tekevät materiaalinsa itse. Jokisen ja Martikaisen (2000, 258-259) mukaan uusien viittomakielisten luokanopettajien myötä saadaankin enemmän kokemusta ja tietotaitoa sekä suomalaisen viittomakielen opettamisesta äidinkielenä että suomen kielen opettamisesta toisena kielenä

viittomakielisille lapsille. Lisäksi kentällä olevien opettajien jatkuvaan täydennyskoulutukseen on paneuduttava.

S2-opetusperiaatteiden myötä lukemisen ja kirjoittamisen opetus on muuttumassa. Kuurojen opetukselle suunnatut lukemaan ja kirjoittamaan opetusmenetelmät ovat syrjäytymässä S2-menetelmien tieltä. Näyttää siltä, että esimerkiksi LVP-menetelmä, eli lukemaan viittomisen perusteella, ei ole enää käytössä sellaisenaan. Lehtovirran, Siepin, Vierelän ja Äärin (1996, 62-63, 68-70) mukaan LVP-menetelmän perusajatuksena on, että opetus tapahtuu viittomakielellä ja siinä edetään kokonaisuuksista osiin. LVP-menetelmän taustalla on sosiokulttuurinen näkökulma ja kuurojen lasten elämykset otetaan huomioon. Oppimateriaali valmistetaan juuri tätä opetusmenetelmää varten. Kielioppiasioita tutkitaan alusta lähtien ja opetus jaksetetaan. Opettaja huolehtii, että jokaisella on mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä. Opetus on jaettu seuraaviin vaiheisiin: keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleenluku ja sanojen käsittely. Lyhyesti sanottuna keskustelun pohjalta sanellaan yhdessä tarina, jota tutkitaan laborointi vaiheessa. Uudelleenlukuvaiheessa lapset lukevat tuttua tekstiä uudelleen. Sanojen käsittelyvaihe on kaikkein työläin. Tässä vaiheessa oppilaat keräävät itselleen kortistoa sanoista, joita he jo osaavat. Aluksi opettaja auttaa jokaista yksilöllisesti, mutta pyrkimys on itsenäiseen työskentelyyn.

Tämän tutkimuksen perusteella opetuksessa lähdetään liikkeelle viittomakielestä. Opettaja ja oppilaat keskustelevat ja kertovat tarinoita, joita sitten muutetaan suomen kielelle ja tätä kautta aletaan vertailla viittomakielen ja suomen kielen eroja. Varsinaista LVP:n periaatteiden mukaista systemaattista sanaston rakentamista ei kuitenkaan noudateta, koska se on niin aikaa vievää ja työllistävää.

Täällä alkuvaiheessa lukemista käytetään paljon ja yhdessä keskustellaan ja viitotaan siitä mitä tekstissä on. Et näin niinkun ulkolukua ei niinkun semmosta vaan. Vaan aina keskustellaan uudestaan, sanoja toistetaan, mitä toi lause tarkoittaa, mikä tuon lauseen sisältö on. Viittomalla keskustellaan paljon. [...] et lapsi viittoon jonkun jutun ja sitten. Minä esimerkiksi sitten kirjoitan sen. Ja sitten lapsi kattelee sitä, lukee sitä juttua. Koska se on tuttu sitten hänelle ja helpompi niinku lukea ja ymmärtää ja sitten hän niinkun sitä kautta oppii. [...] useinhan se on hauskaa nähä se oma teksti sitten niinkun suomen kielellä ja se on monistettu muillekin ja tutkittu tarkemmin just näitä tekstejä sitte. Ja kirjoitustehtäviä siihen liittyen sitte. Mulla on avustaja, joka on erittäin taitava piirtämään, [...] lapset on viittonu, niin sitten tää ohj- öö, avustaja on piirtäny myöskin niitä. Ja sitten mietitty sitä, et miten se koko tää koko kuva, juttu muutettas suomen kielelle.

Mekaaninen lukutaito kuuroilla tarkoittaakin sitä, että oppilas osaa viittaa jokaisen sanan tekstistä ymmärtämättä sen sisältöä. *Se lukutaito lisääntyy sitä mukaa, kun lisääntyy sanasto ja sitä mukaa, kun lisääntyy kielioppirakenteitten ymmärtämisen taito ja niitten merkityksen taito.* Ymmärtävän lukemisen taito vaatii suomen kielen rakenteiden ymmärtämistä ja osaamista, joita nykyään opetetaan S2- periaatteiden mukaan.

Kirjoittamisen opetus alkaa kirjaimien muotojen opettelusta ja sanatasolla sanojen jäljentämisestä, josta pikkuhiljaa lähdetään tuottamaan kokonaisia suomen kielen lauseita. Aluksi opettaja ei kiinnitä huomiota viittomakielen vaikutukseen tekstissä, koska tärkeintä on oppilaan rohkaiseminen omaan ilmaisuun ja tarinoiden tuottamiseen kirjoittamalla. Rainón (1995, 416) mukaan kuurojen ongelmakohdat suomen kielen opettelussa ovat pääpiirteissään samat kuin muillakin suomea toisena kielenä opiskelevilla. Esimerkkinä kuurojen ”erityisvaikeudesta” ovat ne viittomakielen kieliopin piirteet, jotka näkyvät lähinnä kasvojen ilmeinä, koska ne jäävät viittomakielestä suomeen käännettäessä useimmiten huomioimatta.

Sandelin-Nertamon (2002, 157-159) mukaan viittomakielinen lapsi tunnistaa sanat ensin kokonaisina sanahahmoina, mutta oppiakseen erittelemään sanoja tarkemmin ja oppiakseen itse kirjoittamaan hänen täytyy oppia myös sanojen sisältämät kirjaimet ja niiden järjestys. Sanojen muistamista helpottaa sanojen kirjoittaminen erillisille lapuille, kooltaan isoilla kirjaimilla ilman tavuviivoja, jotta koko sanan hahmottaminen helpottuu. Lapsi voi yrittää ääntää sanaa, mutta pelkkä huuliolukukin auttaa muistamista. Kirjainten järjestyksen kuuro lapsi oppii yhä uudelleen ja uudelleen sormittamalla sanaa. Kinesteettinen sormittaminen yhdessä visuaalisen muistin kanssa vahvistaa muistamista.

Vaikka suomen kielen sanojen opettelu on ulkoa opettelua, isommilla oppilailta sanamuotoja yritetään oppia muistamaan kaikin mahdollisin keinoin, mitä opettaja keksii. Tehokkaaksi menetelmäksi mainitaan sormittaminen ja huulio. Oppilaita ohjataan jakamaan sanoja pienempiin osiin ja keksimään niistä muistisääntöjä sekä painamaan mieleen sanan ulkomuotoa. *Tavallaan hahmottais niin kun sen sanahahmon, että minkä näkönen se on, niin kun, että kun on esimerkiks ”aapinen”,*

niin siellä on ensin ihan tasaista, sitten "p" menee sinne alas ja sit jatkuu taas tämmösenä tasasena pötkönä, "inen"-loppu. Sandelin-Nertamon (2002, 159) mukaan sanan muodon tutkiminen visuaalisesti opettaa lapselle konkreettisia muistamisen vinkkejä. Silloin ei opeteta pelkkää asiaa, vaan lapsi saatetaan myös tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan ja muististrategioistaan.

Huonokuuloisia lapsia opetetaan lukemaan ja kirjoittamaan samojen periaatteiden mukaisesti kuin kuuleviakin, mutta opetusta pyritään visualisoimaan esimerkiksi sormiaakkosten avulla. Opetuksessa painottuu äänteiden pituuksien erojen harjoittelu, koska sen osaaminen on niin oleellista suomen kielessä. Sandelin-Nertamo (2002, 163) esittelee huonokuuloisten opetukseen sopivan multisensorisen lukemaan oppimismenetelmän. Lukemista voidaan opettaa suoraan ääntämisen, kirjoittamisen ja visuaalisen lukemisen avulla. Äänteiden ja kirjainmerkkien apuna voidaan käyttää kädellä koskettamista tiettyyn kohtaan kasvoja, jolloin lapsi oppii muistamaan kuinka kirjain ääntyy ja mikä ero on esimerkiksi m:n ja n:n välillä, vaikka ne voi lapsesta kuulostaa samalta.

Oppiaine viittomakieli äidinkielenä herättää paljon keskustelua. Kuten S2-oppiaineen kohdalla, myös viittomakieltä äidinkielenä on monissa kouluissa opetettu jo pitemmän aikaa uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa viittomakielisuus ja kuurojen kulttuuri on otettu paremmin huomioon. Aikaisemmin viittomakielen opettamisessa korostui kielen rakenneanalyysi, mutta nyt painopiste on kielen käytössä. Opetuksen tulisi olla entistä kokonaisvaltaisempaa kielen tutkimista.

Se, että nyt opetussuunnitelman perusteet määrittää oppiaineelle tarkat tavoitteet ja sisällöt, asettaa opettajat suurien, voisi sanoa jopa mahdottomien, haasteiden eteen.

Ne tavoitteet on niin suuret, että ei varmasti niin kun ei siitä voi selvittääkään sillä tuntimäärällä mitä on käytettävissä, että tuota, jos yleensä kun ajatellaan, että kuulevien koulussa opetetaan äidinkieltä 8 tuntia tai se 7 tuntia ala-asteen puolella. Koko ajan sitä äidinkieltä, jonka jo lapset osaa. Osaa jo ihan täydellisesti, tai ei tietenkään täydellisesti, mutta äidinkieltä osaa. Siinä niin kun analysoidaan sitä kieltä, opetellaan, näytellään, draamaa, kaikkea mitä siihen liittyy, kerrotaan, luetaan kirjoja, sillä kielellä, jonka lapsi osaa. Ja sit meidän pitää opettaa ihan uus kieli lapsille. Ja sen lisäksi opettaa omaa äidinkieltä, viittomakieltä, nää kaikki alueet, ilmaisutaito, kertomisen rakenne, juoni, kaikki mikä liittyy äidinkielen osaamiseen,

siis kielen taitojen osaamiseen. Niin on käytettävissä sitten sama tuntimäärä. Niin tilanne on kyllä ihan mahdoton, periaatteessa.

Aika näyttää, kuinka nämä mahdottomilta tuntuvat haasteet ratkaistaan kullakin koululla. On tärkeää pohtia mitkä sisällöt kuuluvat äidinkielen eli viittomakielen opetukseen ja mitkä suomen kielen opetukseen. Esimerkiksi esitelmän pitäminen on viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen aihe, koska esitelmä pidetään viittomakielellä. Musiikin tuntiresursseista voisi osan ottaa äidinkielen opetukselle. Vaikka esimerkiksi rytmi on tärkeä myös kuuroille, osa musiikkitunnin opintokokonaisuuksista voisi olla viittomakieleen liittyviä asioita. Tunneilla voisi olla visuaalista ilmaisua, kuten viittomakielistä lausuntaa ja laulua.

6.4 Erityis- ja tukiopetuksen rooli

Opetuksen eriyttäminen on iso osa opettajien työn arkea. Kuurojen opetus on toisaalta yleisopetusta, vaikka se tapahtuukin fyysisesti erityiskoulussa. Toisaalta taas erityistukea tarvitsevia oppilaita on niin paljon, että opetuksen luonne on enemmän erityisopetusta. Viittomakielinen opetus ei kuitenkaan sinänsä ole erityisopetusta. Oppilaista riippuen opetuksessa voidaan edetä myös yleisopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen mukaan. Kuurojen koulut ovatkin siitä erikoisia erityiskouluja, että niistä menee oppilaita lukioon ja edelleen myös yliopistoon jatkaamaan opintojaan.

Kaikille kuurojen opetuksen oppilaille laaditaan henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS), joihin kirjataan mahdollinen erityisen tuen tarve. HOJKS:ssa voi siis olla merkittynä, että kaikki oppiaineet opiskellaan yleisopetuksen mukaisesti. Suurin syy kuurojen oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen näyttää olevan kielelliset ongelmat. Oppilaiden kielitaito vaihtelee sekä suomen kielen että myös viittomakielen osalta huomattavasti. Normaali opetus ei riitä paikkamaan suuria kielellisiä puutteita. Rainón (1995, 415) mukaan niiden Kuurojen kansanopiston opiskelijoiden, joiden opetus peruskoulussa on ollut suomenkielistä ja joiden ympäristössään ei ole ollut muita kuuroja aikuisia, viittomakieli on selvästi idiomaattisesta viittomakielestä poikkeavaa suomensekaista pidginiä. Ongelmia esiintyy siis vielä peruskoulun jälkeenkin.

Tukiopetuksen voi järjestää myös kiinteäksi osaksi lukujärjestystä. Tukiopetus on läksytuntien nimellä ja opettaja ja avustaja käyvät henkilökohtaisesti jokaisen oppilaan kanssa läpi niitä asioita, jotka ovat jääneet epäselviksi. Lisäksi he katsovat yhdessä annettuja läksyjä ja varmistavat, että oppilas on ymmärtänyt asian ja osaa tehdä läksyt kotona. Virtasen ja Ikosen (2001, 46) mukaan tukiopetus on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaista yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Tukiopetusta tulee antaa heti, kun oppimisvaikeus on havaittu, ettei oppilas jää pysyvästi jälkeen opetuksessa. Tukiopetuksen tarpeen toteaa opettaja, mutta muodollisen päätöksen asiasta tekee viranhaltija tai toimielin, jolle päätösvalta on annettu johtosäännössä. Tukiopetuksen antamisesta tulee ilmoittaa myös oppilaan huoltajalle.

Kouluissa toimii tai on toiminut laaja-alainen erityisopettaja, joka pitää oppilaille yksilöopetustuokioita heidän tarpeidensa mukaisesti. Yksilöopetus voi olla myös puheopetusta, jos se nähdään tarpeellisenä ja vanhemmat sitä toivovat. Osassa kouluista toimii lisäksi myös puheterapeutti, joka tosin ohjaa lähinnä kielihäiriöisiä oppilaita resurssien vähyyden takia. Takalan (2002, 36) mukaan yleensä kaikille kuulovammaisille annetaan aluksi puheterapiaa. Osa lapsista lopettaa terapian ja osa jatkaa sitä vielä yläasteellakin. Puheterapia tukee puhutun kielen kehittymisen lisäksi myös lukemista ja kirjoittamaan oppimista. Puheterapia ja -opetus ovat suositeltavia, koska ne tukevat kielellistä kehitystä monin tavoin.

Usein puheterapeutti tekee aloitteen siitä, että oppilas saisi lisätukea suomen kielen opiskelussa. Kuulovammaisilla oppilailla on suunnilleen saman verran lukihäiriöitä kuin kuulevillakin lapsilla. Häiriön laajuuden selvittäminen on pulmallista, koska on huomioitava muun muassa viittomakielellisesti niukka kasvuympäristö, sisäkorvaistutelapsen myöhästynyt kuuleminen ja sitä kautta kielen oppimisen viivästyminen ja niin edelleen. On myös otettava huomioon, että kaikki kuulovammaiset, niin mukautetut kuin dysfaattiset, tulevat samaan erityiskouluun, kun yleisopetuksessa näille ryhmille on omat erityisluokkansa tai he saavat erityisopettajan tai avustajan tuekseen. Yleinen suuntaus kuitenkin on, että jokainen oppilas osallistuu opetukseen mahdollisimman paljon yleisopetuksen ryhmässä. (Sandelin-Nertamo 2002, 154-155.)

7 KUUROJEN OPETUKSEN TULEVAISUUS

Yks oppilas oli leikannu sanomalehdestä sitten tämmösen pallon kuvan ja oli sitten laittanu avaruuteen, missä se maapallo menee, niin mä kysyin, että mitä sää tarkoitat, niin se sano, että ei tiedä mihin tää menee, että tää on matkalla tuntemattomaan. Että se oli hyvä, hyvä se hänen selitys. Tulevaisuudesta ei voi tietää. Että hyvällä tavalla hän oli keksiny tämmösen, niin kun idean.

7.1 Mahdollisimman viittomakielistä opetusta erityiskouluissa

Uusimman opetussuunnitelman myötä kuurojen opetus on saatu rakennettua sille tasolle, johon vuosikymmenien ajan on pyritty. Opettajat ovat kohtalaisen tyytyväisiä tilanteeseen, eikä muutostarvetta ole jo asetettujen haasteiden lisäksi. Opetusta pyritään jatkamaan tämän hetkisen tilanteen mukaisesti niin kauan kuin se on mahdollista. Jos ja kun tulevaisuus tuo uusia muutospaineita, niihin vastataan tilanteen vaatimalla tavalla. Oppilasmäärien pienentyessä kokeillaan rohkeasti uusia ratkaisuja ja tehdään mahdollisuuksien mukaan yhteistyötä yleisopetuksen kanssa.

Opettajat kokevat, että kuurojen oppilaiden olisi hyödyllistä tutustua yleisopetuksen koulutyöhön. *Millä tavalla viidesluokkalainen yleisopetuksessa oleva oppilas opiskelee, millä vauhdilla, minkälaisia asioita, et tavallaan niin kun omille oppilaille tulis semmonen käsitys siitä, että ahaa, mitä minun ikäinen toinen oppilas niin kun periaatteessa tietää näistä asioista mitä minäkin olen opiskellut ja sitten tulis tavallaan samalla myöskin harjoteltua sitä yhteydenottoa, kommunikoimista ja muuta.* Näyttää siltä, että lähitulevaisuudessa kuurojen opetus pysyy kuitenkin entisellään. Nopeisiin muutoksiin ei uskota.

Kun kuurojen opetus järjestetään erityiskouluissa, opetusryhmät ovat pieniä ja oppilaiden erityistarpeet voidaan näin ottaa paremmin huomioon. Erityisopetus halutaan nähdä positiivisena asiana. *Et se ei välttämättä oo se erityisopetus niin huono. (---) Koska siellä on pienet oppilasryhmät, mikä on kaikille oppilaille, kenelle tahansa olis hyvä ja sitten taas sisäkorvaistuteoppilaat, jotka, okei läheskään kaikki ei käytä viittomia, saati viittomakieltä, mutta en mä tiedä tekeekö se ympäristö yhtään paha. Koska sit jos käy niin, että sit joskus haluaakin vaihtaa sitä*

kieltä ja ehkä sitten se viittomakieli on siellä omin kieli, kuitenkin. Oppilaille pyritään tarjoamaan vahva viittomakielisyys ja viittomakielinen monikielinen ja kulttuurinen ympäristö sekä niihin liittyviä tietoja ja taitoja. Suomen kielen merkitystä ja näin ollen kaksikielisyyttä painotetaan opetuksessa.

Inklusioajattelun myötä erityisopetuksen paremmuus on asetettu kyseenalaiseksi. Erityisopetuksen tehottomuus on eräänlainen ammattisalaisuus. Erityisopetuksella on ollut mahdollisuus osoittaa oma tehokkuutensa ja toimivuutensa, mutta positiivisia tutkimustuloksia ei kuitenkaan ole tahtonut löytyä. Erityisopetusta arvostellaan sen tehottomuuden lisäksi muun muassa sen leimaavuudesta ja oppilaiden patologisoinnista. (Saloviita 1998, 175.) Jos opiskelulle on turvattu riittävät resurssit ja siihen on sitouduttu, vammaisten oppilaiden opiskelu tavallisilla luokilla on tuloksellisempaa kuin erityisluokilla koulusaavutuksilla ja sosiaalisella kehityksellä mitattuna. Toisaalta taas on tutkimustietoa siitä, että vammaisen oppilaan sijoittaminen tavalliseen luokkaan ei johda hyvään yksilölliseen opetukseen. (Moberg 1998, 154-155.) Viittomakielisten opetuksen yhteydessä kyse on lähinnä opetuksen käsitteestä eli kutsutaanko heidän erillään tapahtuvaa opetusta viittomakielisen vähemmistön yleisopetuksiksi vai erityisopetuksiksi. Se on eriasia. Tässä yhteydessä kyse on esimerkiksi sisäkorvaistuteltien koulusijoituksesta eli onko erityisopetus heille sopiva paikka vai ei. Sumen (2004, 47) mukaan sisäkorvaistuteoppilaat sijoittuvat yhä useammin lähikouluihin.

Jos oppilasmäärä vähenee niin paljon, että nykyinen käytäntö kouluissa ei enää ole mahdollista, opetusryhmiä yhdistellään. Jo nyt joissakin kouluissa opetetaan useaa ikätasoa samassa ryhmässä. Pääasia on, että opetuskieli pysyy samana koko ryhmälle. *Että tämmösiin ratkasuihin me joudutaan valitettavasti menemään. Mutta että me tehtäis mahollisimman hyvä. Että kyllä mä niin kun näkisin, että vaikka sitten on useampi luokka yhdessä, kun se opetuskieli on sama ja kun se ryhmä on pieni, se vaatii hirveen paljon suunnittelua opettajalta ja vaatii oppilaaltakin paljon joustoa ja odottamista, mutta niinhän se isoissakin luokissa joutuu.* Toisaalta ryhmien yhdistäminen on taloudellinen pakko, mutta toisaalta kovin pienen ryhmän opetusta ei edes pidetä mielekkäänä. *Musta jopa ryhmän opettaminen on jotenki kivempaa ku saa jonku semmosen jossa on vähä enemmän. Siellä on paljon semmosta sosiaalista vuorovaikutusta ja kaikkee huomattavasti enem-*

män, että sit jos tässäkin on viis oppilasta ja muuten jos yks tai kaks on poissa ni sit se muuttuu se opetuksen luonne ihan täysin ja tuntuu että eihän sitä osaa enää opettakkaa ja tuntuu ihan turhalta koko työ.

7.2 Kuurojen opetus yleisopetuksen yhteydessä

Että vois mennä sinne kuulevien ryhmään mukaan ja oppis selviämään, kuinka kuulevien kanssa sitten selviää, kuinka kommunikoidaan, kuinka käytetään kieltä ja tulevaisuudessa sitten kun he menis yhteiskuntaan niin jatkais siellä yhteiskunnan täyspainoisina jäseninä ja he pystyis sitten tosi hyvin tulemaan heidän kanssaan toimeen. Että tämä olis tämmönen hieno unelma ja haave. Että tavallaan niin kun viittomakielisyys tavallaan jäis, mutta että se olis kuitenkin täällä sisällä, mutta kuitenkin oppis kommunikoimaan muitten kanssa ja käyttämään sitä kieltä, että se ei täällä niin kun junnais sitä samaa, sitä samaa kehitystä, että aika menee tavallaan ihan hukkaan ja se on ihan turhaa.

Yksi kuurojen opetuksen tulevaisuuden visio on opetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä. Toisaalta integraatioideologia pyrkii kaikkien oppilaiden opettamiseen yhdessä ja toisaalta kuurojen oppilaiden väheneminen saattaa pakottaa tällaiseen ratkaisuun ainakin joillakin paikkakunnilla. Kuurojen opetus yleisopetuksen yhteydessä voisi tarkoittaa esimerkiksi omaa viittomakielistä opetusta pienemmissä ryhmissä yleisopetuksen koulussa ja taito- ja taideaineiden tunneilla kuurot oppilaat voisivat integroitua yleisopetuksen ryhmiin tulkin kanssa. Kun kuurojen opetus järjestettäisiin kokonaisuudessaan yleisopetuksen yhteydessä, kuurot oppilaat saisivat toisistaan vertaistukea ja muutenkin kaikki tukipalvelut olisi helpompi järjestää koko ryhmälle kuin yksittäisille yleisopetukseen integroituneille oppilaille.

Käytetyt kommunikointi- ja metakommunikointistrategiat opettajien ja kuurojen oppilaiden välillä voivat helpottaa inklusiota. Merkitykset rekonstruoituvat puheen ja viittomisen lisäksi myös non-verbaalin kommunikoinnin kautta. Metakommunikointistrategiat, kuten esimerkiksi rohkaiseminen ilmeen ja eleen avulla, tekevät integraation tehokkaammaksi ja oppimisen helpommaksi sekä mielekkäämmäksi. Tutkimukseen osallistunut luokka oli brasilialaisen yleisopetuksen koulun luokka, johon osalla oppitunneista integroitui ryhmä kuuroja oppilaita. Ryhmää opetti yhteistyössä kaksi opettajaa, joista toista kutsuttiin ”pääopettajaksi” ja toista ”BSL opettajaksi” (master teacher ja BSL teacher). Toisen opettaessa toinen käänsi opetusta joko puhelle tai viittomakielelle tilanteen mukaan. Tulosten

mukaan kuurot oppilaat olivat tasa-arvoisia kuulevien kanssa niin oppimisessa kuin muutenkin toimiessaan luokassa. Oppilaat kommunikoivat myös keskenään viittoen ja puhuen. Luokan ilmapiiriä kuvataan iloiseksi, onnelliseksi, yhteistyökykyiseksi ja demokraattiseksi. (Kelman & Branco 2004, 274-276, 279.)

Antia ja Kreimeyer (2001, 361, 363) ovat tutkineet viittomakielen tulkin roolia ja tehtäviä inklusiivisissa luokissa Yhdysvalloissa. Puhutun ja viitotun kielen kääntämisen lisäksi tulkit selventävät opetusta ja lisäävät ohjeita kuuroille tarvittaessa, avustavat kuurojen ja kuulevien lasten yhteistyötä opettamalla kuuleville viittomia, opettavat kuuroja erityisopetuksessa ja pitävät opettajia ajan tasalla kuurojen oppimisesta. Tulkeilla on siis kokonaisvaltainen rooli luokassa. Edellä mainittujen tehtävien lisäksi tulkit saattavat tuoda kuuroihin ja heidän kulttuuriinsa liittyvää opetusmateriaalia. Luokanopettajat pitävät tulkkien kokonaisvaltaisesta roolista, kun taas erityisopettajat ja koulun hallintovirkailijat arvostavat lähinnä mekaanista tulkkaamista.

Opettajien osuus integraatiokehityksessä on ratkaisevan tärkeä. Suomalaisten opettajien yleinen suhtautuminen integraatioon ja sen tavoitteluun on yleensä ottaen varsin kriittinen, vaikkakin se vaihtelee opettajaryhmittäin ja ryhmien sisällä. Luokanopettajat ovat kriittisempiä kuin erityisopettajat. Opettajien käsitykseen integraation toimivuudesta vaikuttaa erityistarpeiden laatu ja määrä, kuten vamman tyyppi ja vaikeusaste. Integraatiota tarkastellaan oman koulutuksen ja ammattiosaamisen näkökulmasta, mikä selittää eroja opettajaryhmien välillä. Yleisopetuksen opettajat pelkäävät uutta ja vetoavat osaamattomuuteensa ja puutteelliseen koulutukseen. Oppimistulosten ja oppilaan kehittymisen kannalta lasta ei ole viisasta sijoittaa tavalliseen luokkaan, jos opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteisiä. (Mobergin 1998, 153-155.) Opettajien kielteinen suhtautuminen voi hankaloittaa kuurojen opetuksen toteuttamista yleisopetuksen yhteydessä.

Kuurojen ryhmän integroitua yleisopetukseen yhteistyö yleisopetuksen kanssa tehostuisi. Hyöty olisi molemmiin puoleista. Sekä kuurot että kuulevat oppisivat toimimaan toistensa kanssa ja kohtaamaan kulttuurista erilaisuutta. Kuurot näkisivät läheltä, kuinka yleisopetuksen kouluissa toimitaan. He oppisivat toimimaan ja

hoitamaan asiansa kuulevien yhteiskunnassa. Kuulevilla olisi mahdollisuus tutustua viittomakieleen. Jos suurin osa opetusryhmän oppilaista on erityistukea tarvitsevia, yleisopetuksen tasoiset kuurot oppilaat eivät välttämättä saa tarpeeksi haasteita edetä normaaliin tahtiin. Heidän kannaltaan yleisopetuksen yhteydessä tapahtuva opetus olisi erityisen hyödyllistä. *Kyllä semmosta yhteistyötä kannattaa aloittaa, että me saadaan niille fiksuimmille, ei sen takia, fiksuimmille opetusta yleisopetuksessa, et me oltas täällä huonoja tai meidän taso olis huono, vaan meillä on oppilaita, jotka vaatii niin paljon kaikkee muuta.* Erilainen kieli voi kuitenkin toimia yhteistyötä hankaloittavana seikkana kahden eri kieliryhmän välillä. Kuurot oppilaat hakeutuvat helposti omaan ryhmäänsä ja kuulevat omaansa.

7.3 Tulevaisuuden asettamia haasteita opetukselle

Vaikka kuurojen oppilaiden määrä laskeekin jatkuvasti, kuurot oppilaat eivät lopu kokonaan. Viittomakieli elää niiden kuurojen keskuudessa, jotka eivät halua sisäkorvaistutetta. Näiden kuurojen lisäksi monet kuulevat ovat kiinnostuneita viittomakielestä ja haluavat opiskella sitä. Kuurojen opetusta tulee aina olemaan jossakin muodossa. Oppilaiden väheneminen on kuitenkin suurin uhka hyvän opetuksen järjestämiselle. Jokisen ja Martikaisen (2000, 245) mukaan vuoden 1986 jälkeen kuurojen lasten lukumäärä on tilastojen mukaan vähentynyt huomattavasti. Vähennys on ollut kahdeksan vuoden aikana jopa 43 %. Kuurojen oppilaiden osuus oppilaitosten sisällä on pudonnut samassa ajassa 42 %:sta 17 %:iin.

Kuurojen lasten sisäkorvaistuteleikkaukset vähentävät viittomakielen arvostusta ja kuurojen kulttuuri heikkenee. Tieteen kehittymistä ei kuitenkaan voi pitää huonona asiana. On muistettava, että sisäkorvaistuteleikkausten tarkoitus on helpottaa elämää parantamalla kuuloa. Leikkauksen avulla lapsista on tarkoitus saada puhuvia, ei viittovia. Leikkauksen merkitys häviää, jos lapsen halutaan kommunikoidan viittoen.

Kuurojen opettajia, varsinkin kuuroja, mietityttää oma tulevaisuus. Työtilanne kuurojen opettajana näyttää heikentyvän vuosi vuodelta. Viittomakielentaitoisista ja jopa viittomakielisistä opettajista näyttää pian olevan runsaudenpula. Kaikille ei riitä töitä kuurojen opettajina. Viittomakieliset opettajat eivät voi opettaa sellaisia

ryhmiä, joissa oppilaat käyttävät myös puhetta. Toisaalta pariopettajuuttakaan ei nähdä realistisena vaihtoehtona. Vaikka ideana se, että viittomakielinen luokanopettaja ja kuuleva erityisopettaja työskentelisivät yhdessä, tuntuu hyvältä ja toimivalta, heikentyvät resurssit eivät mahdollista kahden opettajan palkkaamista yhteen pieneen opetusryhmään. Opettajien työnkuva voi vaihtua tai muuttua. Erityispedagogiikan taitojen merkitys korostuu edelleen, kun opetusryhmissä on monenlaista tukea tarvitsevia ja hyvin eritasoisia oppilaita.

Nyt on varmaan kuudes vuosi opettajana, kuurojen lasten opettajana, niin tuota. Tähän asti opettanut viittomakielellä vällan. Niin mä en oikeestaan tiedä, miten opettaa niin kun puhumalla lapsia. Ei se varmaan iso asia olis niin kun opetella, mutta mä luulen, että mulla menis tuota noin jonkun aikaa harjoitellessa siinä ensin syksyllä, siinä ensimmäisen luokan kanssa. Ja sitten se että jos ne lapset on vielä kielihäiriöisiä.

Ajattelin, et kun tulevaisuudessa kuurot oppilaat vähenee, niin kyllä mäkin oon optimisti, mutta tavallaan näitä miettii, että mitä tää tulee olemaan, et. (---) Että ainoa mahdollisuus on että mä opetan viittomakielisessä ryhmässä. Mä voin kyllä kuuleville opettaa viittomakieltä ja oon ympäristössä, mutta myöhemmin sitten, että musta tulee sitten viittomakielen opettaja, oonko mä myöhemmin sitten täällä viittomakielen opettaja, en mä haluais olla viittomakielen opettajanakaan. Et mulla olis vaan 10 tuntia viikossa vaan opettaisin viittomakieltä, mulla ei olis mitään muita aineita, niin tuntuis aika hassulta, että mä olisin vaan viittomakielen opettajana täällä. Ja kiertäisin luokasta luokkaa, niin ei ei. Tämmöstä mä en pohtinu. Että mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan, sitä ei vielä tiedä.

Sisäkorvaistuteoppilaiden integroitua yleisopetukseen ympäri maata, toimiva resurssikeskusverkosto voisi tukea yleisopetuksen opettajia. Resurssikeskukset voisivat ohjata opettajia käytännön asioissa, kuten mitä opetuksessa on otettava huomioon, kun ryhmässä on sisäkorvaistutetta käyttävä oppilas. Toisaalta ohjaava opettaja voisi tukea oppilaita. Tällä hetkellä sisäkorvaistuteoppilaat saavat monenlaista tukea kuulemiseen ja kommunikointiin liittyvissä asioissa, mutta pedagoginen tuki yleisopetuksen kouluissa voi olla vähäistä. *Jos tämmönen joku ohjaava opettaja käy siellä. Niin huomais, että millon täytyy puhalttaa peli seis, että nyt tukijaksolle. Ja sitten nää tukijaksot olis myöskin tosi hyvä niille [kuuroille] oppilaille, jotka sinne yleisopetukseen on sitten kuitenkin jostain syystä päätyne.*

Kuurojen oppilaiden vähenemisen ja sisäkorvaistuteoppilaiden lisääntymisen lisäksi kuurojen opetuksen tulevaisuuden haasteita oppilaiden osalta lisäävät yhä ongelmaisemmat oppilaiden perhetaustat. Opettajat joutuvat muun muassa tukemaan vanhempia kasvatusasioissa, hakemaan oppilaille apua ja tukea iltapäiviksi, huolehtimaan oppilaiden perhetilanteista ja hakemaan perheille apua. *Sillon, kun*

mä alotin joskus, [noin 10 vuotta sitten] niin ei mun tarvinnu heijän perheisiin olla yhteydessä, ei mun tarvinnu huolehtia heijän perheasioista ja tuota noin niin heijän oppimisestaan ja tuota mun mielestä se oli semmonen normaali kuurojen luokka. Elikkä siinä ei ollu yhtäkään erityisapua tarvitsevaa oppilasta. Me keskityttiin pelkästään opiskeltaviin asioihin.

Oppilasaineuksen muuttumisen lisäksi tietotekniikan kehitys, verkostoituminen ja uusi opetussuunnitelma asettavat kuurojen opettajille uusia haasteita. Opettajien on jatkuvasti koulutauduttava: hankittava uutta tietoa ja ymmärrettävä oppilaiden elämää niin nyt kuin tulevaisuudessakin niin, että pystyvät tarjoamaan heille taroituksenmukaisia tietoja ja taitoja. Oppilaat tuntuvat jatkuvasti olevan edellä tietotekniikan osaamisessa. *Tekniikka, varsinkin kun Suomessa vielä ollaan sen niin kun tavallaan edelläkävijöitä, tääl pystytään tekemään uusia ratkasuja ja soveluksia. Niin sitä pitäis, mutta sekin vaatii rahaa. Sit kunnan kouluissa on vähän tiukkaa se, mutta se on semmonen, mitä varmasti kehittämällä pystyttäs saamaan sitä viittomakielistä ympäristöä rikkaammaks, niissä paikoissa, missä ehkä sitä oikeeta, tai läsnäolevaa ympäristöä ei oo. Mutta se on tietysti vaan koneen kautta, välityksellä, mutta kuitenkin.* Toisaalta opettajien on tarjottava myös sellaista ohjausta, jota kodin tarjosivat ennen. Opettajat ovat huomanneet, että oppilaiden keskustelutaidot ovat heikentyneet. Kotona tietotekniikan erilaiset käyttömahdollisuudet ovat korvanneet keskustelutilanteiden merkityksen, eikä yhteisille keskusteluhetkille perheissä ole enää aikaa samalla tavalla kuin ennen.

Uuden opetussuunnitelman mukaan fysiikan ja kemian opiskelu aloitetaan jo viidennellä luokalla. Lisäksi terveystieto on nyt omana oppiaineenaan. Uusien oppiaineiden lisäksi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittää oppilashuoltotyötä entistä selkeämmin. Kuurojen osalta uusi opetussuunnitelma on selkeyttänyt kielten opetusta. Viittomakielen opetus äidinkielenä ja suomen opetus toisena kielenä ovat viimeistään nyt jokaisessa kuurojen koulussa uusina oppiaineina.

Oppiaineiden sisältöjen selkeyttäminen on hyvä, koska näyttää siltä, että oppilailla on vähemmän tietoa omasta äidinkielestään kuin suomen kielestä. Kun oppilaille opettaa systemaattisesti viittomakielen rakenneasiaa, niin suomen kielen oppimi-

nenkin on helpompaa. Rakenneasioita on hyvä verrata myös eri kielten välillä. *Viittomakielessä on käsimuoto, liike, paikka, orientaatio ja jos joku muuttuu, niin merkitys muuttuu. Suomen kielessä on tuuli, tuli. Yks kirjain tuli lisää, merkitys muuttui.* Tarjottujen tuntiresurssien puitteissa viittomakielen ja suomen kielen opettaminen annettujen ohjeiden mukaan tuntuu mahdottomalta. Lisäksi opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa, taitoa eikä materiaalia opettaa näitä oppiaineita.

7.4 Haave viittomakielisestä koulusta

Viittomakielisellä koululla tarkoitetaan yleisopetuksen koulua, jossa opettajina ja oppilaina olisi sekä kuulevia että kuuroja. Kaikki oppilaat olisivat viittomakielisiä, eli kuulevina oppilaina olisi vain kuurojen vanhempien lapsia. Viittomakielisten perheiden kuulevien lasten osallistuminen viittomakieliseen opetukseen on mahdollista, jos viittomakielisen opetuksen laatu ja tarjonta kasvaa (Lappi 2000, 74). Viittomakielisessä koulussa kaikki opettajat osaisivat viittoa sujuvasti ja opetuskieli olisi viittomakieli. Viittomakielisessä koulussa viittomakieli ja kuurojen kulttuuri eläisivät vahvoina ja tukisivat kuurojen oppilaiden identiteettiä. Tavoitteena olisi vahva kaksikielisyys. Tietotekniikkaa hyödynnettäisiin opetuksessa niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin.

Tietotekniikan laajempi käyttö auttaisi monissa ongelmissa, joita pienet opetusryhmät aiheuttavat. Tietoverkkojen avulla useammat oppilaat voisivat hyötyä samoista opetusmateriaaleista ja yksittäiset kuurot yleisopetukseen integroituneet oppilaat voisivat osallistua myös viittomakieliseen opetukseen. Käytäntö on kuitenkin paljastanut tämän suunnitelman heikkouden. *Viittomakielet on erilaisia ympärimaailmaa, että sehän ei varmaan toteudu tai sit sitä voi hyvin harvoissa jutuissa käyttää, koska eihän siitä ymmärrä. Ei, ei me toteuteta Suomessakaan kuulevilla niinku edes pohjoismaanlaajuisesti jotakin että, kun se ne kielet on erilaisia nii eihän ne kohtaa siinä. Suomenlaajuisestikin ni, aika vaikee on löytää kovin paljon, voi jonku yhen prokkiksen vois ehkä toteuttaa tai jonku niin ku lukukaudessaan mutta se että sais niinku jotenki nää kaikki menemään, se suunnittelutyö ja valmistelutyö ja kaikki semmonen ni mä en usko että semmosia on kenelläkään aikaa ja mahdollisuuksia.*

Suomessa on kokeiltu virtuaaliopetusta kuurojen kouluilla. Viittomakielinen virtuaalikouluhanke on Kuurojen Liiton, kuulovammaisten koulujen ja kuurojen aikuisoppilaitosten yhteishanke. Hankkeen tavoitteena on luoda uutta viestintäteknologiaa käyttävä viittomakielinen, tietoverkossa toimiva, avoin oppiympäristö. Verkkomateriaalia saadaan tehokkaasti kaikille yhteiseen käyttöön. (Jokinen 2000b, 65.) Jokisen ja Martikaisen (2000, 258) mukaan viittomakielinen virtuaaliskoulu voi tarjota muun muassa entistä enemmän mahdollisuuksia eri puolilla maata asuville viittomakielisille lapsille saada äidinkielistä opetusta etäopetuksena. Tämän tutkimuksen perusteella hanke epäonnistui tavoitteissaan. *Et sinne tehtiin jotain materiaalia ja ne ei oikein kohdanneet ketään, ei ne oikein tienny kelle ne oli tarkoitettu taso ei ollut koskaan sopiva, se että jos on niinku joku tietty teema se on tietyl taval ja tietyn tason mukaan toteutettu ni millekkä vuosiluokalle se nyt sitte mahtas täällä ja sitte mulla on kuitenkin viidestä oppilaasta kaks jolta se menee ihan ja miten mää sen järjestän jos se menee yli hilseen ja miten se organisoidaan ja järjestetään.*

Idea viittomakielisestä koulusta on ollut pitkäaikainen haave varsinkin kuurojen keskuudessa ja aikojen kuluessa se on alkanut muuntua ajan hengen mukaan monikieliseksi ja –kulttuuriseksi kouluksi. Jokisen ja Martikaisen (2000, 258-259) mukaan nykyinen kuulovammaisten koulujen järjestelmä tulee kokemaan muutoksia. Viittomakielisten lasten opetus keskittyyneen muutamaan kouluun ja tavoitteena on riittävän suurten viittomakieliympäristöjen ja entistä homogeenisempien opetusryhmien muodostaminen. Osasta kuulovammaisten kouluja tulee viittomakielisiä kouluja, joita käyvät myös kuulevat viittomakieliset lapset. Tämän kehityksen ansiosta viittomakielisten lasten koulutustaso nousee. Kehitys näyttää johtavan siihen, että kaksikielinen opetus on vain välivaihe kohti viittomakielisten lasten monikielistä ja –kulttuurista oppimista.

Viittomakielisessä koulussa myös kielten opetus olisi viittomakielistä. Kuulevat opettajat suhtautuvat kriittisesti siihen, että myös kuulevat oppilaat opiskelisivat suomen ja muut puhutut kielet viittomakielisesti, eli vain visuaalista kanavaa käyttäen. Kuuleville kielen kuuleminen ja puhuminen ovat tärkeitä osa-alueita kielen oppimisessa, eikä näitä pitäisi jättää pois viittomakielisiltäkään kuulevilta oppilailta. Kuulevat viittomakieliset saavat niin paljon suomen kielen ärsykeitä

ympäristöstään, että he ovat aivan eri tasolla kuurojen ikäkavereidensa kanssa suomen kielen taidoissaan. Suomen kielen opetus toisena kielenä ei siis välttämättä ole tarkoituksenmukaista kuuleville viittomakielisille ja kielten opetus tulisikin tapahtua erillään kuuroille ja kuuleville.

On esitetty, että viittomakielisessä koulussa opiskeltaisiin amerikkalaista (ASL) tai brittiläistä (BSL) viittomakieltä. Tässä yhteydessä on muistettava pitää viitotut ja puhutut kielet erillään. Englannin opiskelu ei voi olla pelkästään ASL:n tai BSL:n opiskelua. Koska viittomakielet ovat oikeita ja täydellisiä kieliä, niitä ei voida opettaa puhuttujen kielten kanssa, kahta kieltä sekaisin. Vieraan viittomakielen opettaminen nähdään hyödyllisenä asiana, mutta se ei voi korvata puhuttua tai paremmin kirjoitettua kieltä. Viitottu vieras kieli voisi siis olla lisänä, jos oppituntiresurssit ja oppilaiden mahdollisuudet oppia vielä uusi kieli entisten pakollisten lisäksi mahdollistaisi sen.

Toive viittomakielisestä koulusta elää edelleen vahvasti kuurojen keskuudessa. Jokisen (2000b, 26) mukaan viittomakielinen koulu oli suunnitelmassa, kun viittomakielistä luokanopettajakoulutusta aloiteltiin. Sen käyneet voisivat sijoittua kuulovammaisten koulujen lisäksi myös myöhemmin mahdollisesti perustettavaan viittomakieliseen kouluun. Kuulevat kuurojen opettajat pitävät ideaa hyvänä, mutta suhtautuvat sen toteutumiseen hyvin kriittisesti. *Lähtekö Kuurojen Liitto, tai tai nää yksittäiset opettajat rakentamaan jotakin systeemiä, meneekö se läpi. Mä vaan, kaikissa muissa koulu, koulumaailmankuvioissa säästetään, säästetään, säästetään, niin kun ihan sis mielettömiä säästöjä. Niin, löytyykö sitten jostakin se raha, millä saatas perustettua tämmönen juttu, niinku yksittäiselle ryhmälle? Se ei oo vaan niinku semmonen, et hei, me halutaan, vaan sehän on aika iso tämmönen yhteiskuntapoliittinen kysymys sitte. Kuurojen yhteisö tiedostaa tämän kriittisyyden, mutta näkee sen asenteellisena vastustamisena. Viittomakielinen koulu tulee jossain vaiheessa olemaan, mutta millon, niin se on sitten eri kysymys, koska meillä on sitten kuitenkin täällä maailmassa semmosia vastavoimia, jotka sitten kun ne huomaa, että kuurot yrittää tavallaan saavuttaa, tai siis parantaa omia asemiaan, niin sitten on näitä jotka sitten tuota yrittää tavallaan vetää kuuroja takasin alas-päin, että ei.*

Kuulevat opettajat eivät usko viittomakielisen koulun toteutumiseen, koska oppilasmäärä alkaa olla jo liian pieni erillisen koulun perustamiseen. Jo aikaisemmin, kun kuuroja oppilaita oli vielä enemmän, koulua ei saatu perustettua. Suomi on suuri maa pinta-alaltaan ja välimatka kouluun olisivat pitkät, vaikka koulu olisikin keskeisellä paikalla. Perheet eivät halua muuttaa koulun lähelle omalta kotiseudultaan eivätkä lähettää lapsiaan viikoksi asuntolaan. Jokisen (2000b, 71) mukaan viittomakieltä käyttävien lasten vanhempia tulisi tukea oppilassijoitusta koskevis-
sa ratkaisuisissa. Jos oppilas asuu kaukana koulusta, oppilasmajoitukseen pitäisi löytyä useita vaihtoehtoja. Ruotsissa valtion koulun oppilas voi majoittua kodinomaiseen muutaman oppilaan yhteiseen asumismuotoon, jossa on ammattitaitoisia ohjaajia. Oppilas voi myös sijoittua perhemajoitukseen, jossa on hänen kasvatuksestaan vastaavat koulutetut perheen vanhemmat. Lisäksi perhettä voidaan tukea muuttamaan koulun lähelle. Koululle matkustamista helpotetaan myös niin, että oppilaalle jää aikaa olla myös perheensä kanssa. Kotiin matkustetaan perjantai-iltapäivällä ja koululle palataan maanantaiaamupäivällä. Muina koulupäivinä opiskellaan tiiviimmin.

Rahat ovat tiukalla tavallisissa yleisopetuksen kouluissa, joten ajatus uuden koulun perustamisesta pienelle ryhmälle nähdään mahdottomana. *Kyl mää hirveesti niin kun mietin, että mistä rahat revitään. Tällanen paketti maksaa hunajaa. Ihan oikeesti. Millään kunnalla Suomessa tänä päivänä, millään kaupungilla ei oo rahaa tän toteuttamiseen. Se on niin kun ihan selviö. Kysytään, on kysymys niin pienestä ryhmästä, tulis niin pienet luokat ja se vaatis erityisjärjestelyjä jos siellä olis kuuleviakin mukana. Tarvittais sitä tätä ja tuota. Puhtaasti viittomakielisenä kouluna, niin ihan turha haaveilla. Uskallan väittää.*

8 KUUROJEN KULTTUURI KUUROJEN OPETUKSEN TAUSTALLA

8.1 Näkemyseroja kuulevien ja kuurojen opettajien välillä

Kuurojen ja kuulevien opetusalan ammattilaisten näkemyserot kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja sen tulevaisuuden näkymistä tulevat esiin niin kuurojen opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Jokinen & Martikainen 2000; Takala 2002) kuin tässä tutkimuksessakin. Kuurot arvostelevat opetusta aika kriittisesti. Viittomakielen oikeudellista asemaa selvittäneen työryhmän (1996, 35) mukaan kuurojen peruskouluopetuksen tulokset ovat olleet sekä tutkimustiedon että käytännön kokemuksen mukaan heikkoja ja peruskoulun jälkeen kuuroilla on kuuleviin verrattuna selvästi huonommat valmiudet jatko-opiskeluun. Opettajien keskuudessa tällaista näkemyseroa ei ole havaittavissa. Opettajat tekevät parhaansa kuurojen opetuksen kehittämiseksi ja tietävät realiteetit, jotka koulun arjessa valitsevat.

Kuulevien opettajien mukaan opetus on vihdoinkin saatu sille tasolle, jota on jo vuosikymmenten ajan tavoiteltu. Kentällä on viittomakielen taitoista henkilökuntaa ja viittomakieltä opetetaan äidinkielenä, kun taas suomen kieltä toisena kielenä. Kirjallisuudessa esiintyvää kritiikkiä kuurojen opetuksen laatua kohtaan ei esiinny työssä olevien viittomakielisten opettajien näkemyksissä. *Kyllä mää koen, että tämä on kuuroille lapselle sopiva paikka. Opetuksen laatu on tasokas, verrattuna totta kai siihen, kun minä olen käynyt sen koulun. Sillon kaikki oli sitä samaa massaa ja opetusmateriaali oli samaa. Ei silloin ollut semmosta yksilöllistä huomioimista ollenkaan, mutta täällä taas tehdään, täällä huomioidaan yksilöt yksilöinä.*

Joitakin eroja kuurojen ja kuulevien opettajien näkemyksissä kuitenkin on. Kuurojen opettajien mielestä kuurojen opetus on yleisopetusta, jota eriytetään tarpeen mukaan, kun taas kuulevat näkevät erityisopetuksen roolin kuurojen opetuksessa suurena. Sama näkemysero esiintyy koko kuurouden olemuksesta. Yhteiskunta määrittää kuurot vammaisryhmäksi lääketieteellisen näkemyksen mukaan ja järjestää heidän opetuksensa erityiskouluissa, kun taas kuurot itse kokevat olevansa

vähemmistöryhmä, jolle pitäisi olla viittomakielinen koulu. Toisaalta kuurous sinänsä ei ole ”oikeutettu” syy erityisopetukseen ottamiselle tai siirtämiselle. Oppilaan oikea paikka ei ole erityisopetuksessa, jos hän ei tarvitse mitään erityishuomioimista, kun opetus on hänen omalla äidinkielellään. Toisaalta kuurojen joukossa on niin paljon erityistukea tarvitsevia, että erityisopetusta tarvitaan.

Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa vammaiset ihmiset kuvataan vähemmistöksi, jonka heikko työllisyystilanne sekä huono taloudellinen ja koulutuksellinen asema perustuvat ensisijaisesti yhteisön epäoikeudenmukaiseen jaotteluun. Mallissa korostetaan, ettei vammaisuus ole yksilön patologinen ominaisuus, vaan sosiaalisten instituutioiden ja rakennetun ympäristön tuottama tila. Samalla malli on vastareaktio lääketieteellisiin näkemyksiin, joiden mukaan vammaisuus on henkilökohtainen tragedia. Sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvien lähestymistapojen pohjalta erityiskasvatuksessa vallitsevaa luokittelua, normalisaatiota, segregatiota ja erityispedagogista kielenkäyttöä voidaan tarkastella kriittisesti. (Vehkakoski 1998, 89, 95.) Tilanne on nurinkurinen. Toisaalta kuurot eivät halua integroitua yleisopetukseen, mutta heidän erillään tapahtuvaa opetusta pitäisi kuitenkin kutsua yleisopetuksi. Taustalla onkin ajatus kielellisestä vähemmistöryhmästä.

Kuurojen näkemys siitä, että kuurojen opetus on yleisopetusta, näkyy myös siinä, että viittomakielinen luokanopettajakoulutus kouluttaa luokanopettajia, ei erityisopettajia. *Mää ymmärrän senkin että mikä on näitten viittomakielisten luokanopettajaks valmistuvien tavallaan semmonen ajatusmaailma että he valmistuu viittomakielisiks luokan opettajiks ja jotenki ei halua sitä erityispedagogiikan osaa mista tai ei halua että kuurojen opetus olis erityispedagogista opetusta, mutta jotenki mä toivosin että se semmonen erityispedagogiikan kirosanaks leimaaminen tai jotenki semmoseks jotenki pahaks peikoks leimaaminen myös häviäis.* Kuulevat opettajat toivoisivat, että erityisopetus nähtäisiin positiivisena asiana. Erityisopetus voi tarjota jokaiselle oppilaalle yksilöllistä tukea heidän omista lähtökohdista nähdén.

Samana yleis- tai erityisopetusta koskevan kysymyksen voisi esittää myös niille yleisopetuksen opettajille, joilla on luokassaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Kokevatko he opettavansa enemmän yleis- vai erityisopetuksen mukaisesti? *Mutta sitten mää sanon myös sen, että meillä on kuurojen koulussa sieltä huippulahjakkaasta sinne heikkolah, et meillä ei oo enää EMU- ESY-kouluja eikä, eikä tuota muitakaan erityiskouluja. Et me ollaan se erityiskoulu ja meidän sisällä on kaikki erityiskoulut. Musta se kuvaa aika hyvin. Ja silloin se saattaa, se on aina siis vähän vuodesta kiinni ja opetusryhmästä kiinni, mikä se sitten on ja mitä se on se opetus. Mutta suurin ero on se kieli.* Kärkkäinen (2002, 90) muistuttaakin, että koulu on avoin kaikille. Vain osa oppilaista on viittomakielellä kommunikoivia, yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattavia ns. tavallisia kuuroja.

Nyt kun viittomakielen oikeudellinen asema on hyväksytty ja vahvistettu ja sen tutkimus on alkanut kehittyä, kuulevien viittomakielen taitoon suhtaudutaan kriittisesti sekä kuurojen että kuulevien keskuudessa. Tässä tutkimuksessa opettajia pyydettiin arvioimaan heidän kielitaitoaan. Kuurot opettajat korostivat kaksikielisyttään. He pitävät suomen kielen taitojaan tosi hyvänä, jopa täydellisenä. Kuulevista opettajista jokainen sanoi pärjäävänsä työssään hyvin omalla kielitaidollaan, mutta muutama muistutti, ettei viittomakielen taito ole äidinkielen tasoista. *Mä en usko et kukaan voi väittää, et kovinkaan moni [kuuleva] pystyis aitoon viittomakieleen.* Heräsi myös kysymys siitä, voiko kuuleva edes opettaa viittomakieltä äidinkielenä.

Moni kaipaisi lisää esimerkiksi oppiainekohtaisempaa koulutusta: *Varsinkin kun mä tällä hetkellä opetan yläastetta ja oon paljo opettanu, ni on käsitteitä, joille ei oo viittomaa, mut niille ei oo viittomaa missään muuallakaan. Et ei välttämättä omasta viittomakielen taidosta oo kiinni. Aina semmosta syvempää ja semmosta niin kun ehkä nimenomaan oppiainekohtasempaa koulutusta kaipaa.* Rainón (1995, 417) mukaan kuurojen yhteisön ulkopuolella on vaikea saavuttaa hyvä viittomakielen taito, koska koulutuksen saaneita, ensikieleltään viittomakielisiä opettajia on vähän.

Takalan (2002, 119) mukaan opettajien viittomakielen taito on hyvä ja he kehittävät taitojaan innokkaasti. Sen sijaan viittomakielen oikeudellista asemaa tutkineen työryhmän (1996, 35) mukaan viittomakielinen opetus toteutuu vain harvoin. Mietinnössä todetaan, että Jyväskylän yliopistossa 1980-luvun lopulla tehdyn

opinnäytetyön (ilmeisesti Jokinen 1992) sekä opettajien täydennyskoulutuksessa tehtyjen havaintojen mukaan kuulevien opettajien viittomakielen taito ja kuurojen yhteisön tuntemus ovat useimmiten puutteellisia. Voi olla, että tämä näkemys ero johtuu siitä, että tilanne on parantunut 1990-luvulta 2000-luvulle. Toinen vaihtoehto on, että kuulevien ja viittomakielisten mielipiteet hyvästä viittomakielen taidosta vaihtelevat.

Sisäkorvaistuteleikkausten yleistyessä aiheesta on käyty vilkasta keskustelua puolesta ja vastaan. Kuulovammaisten lasten vanhempien liitto (KLV) antoi vuonna 1995 julkilausuman, jonka mukaan liitto suosittelee, ettei sisäkorvaistuteleikkauksia tehtäisi lainkaan alle 15-vuotiaille syntymäkuuroille tai varhaisvaiheessa kuuroutuneille lapsille (Virpiranta-Salo 1996a, 1). Malmin, Mäkipään ja Wallvikin (1999) mukaan sisäkorvaistuteleikkaus on lapsen kielenkehitykselle riski, koska sen yhteydessä kaikki voimavarat suunnataan puheen oppimiseen. Heidän mukaan vanhemmilla tulisi olla mahdollisuus tutustua rauhassa monesta näkökulmasta lapsensa ja koko perheen tilanteeseen. (Malm, Mäkipää ja Wallvik 1999, 1461-1463.) Virpiranta-Salon (1996b) mukaan pahimmalta sisäkorvaistuteleikkauksiin perehtyneistä vanhemmista tuntuu korvalääkäreiden halu tehdä tiedettä leikkaamalla kuuroja terveitä lapsia vain sen tähden, että he näkevät kuurouden ainoastaan vammaana. ”Lääkärit eivät tiedä kuuroista, kuurojen kulttuurista tai viittomakielestä riittävästi rinnakkaisena elämäntapana ja kielimaailmana.”

Kuurojen yhteinen kieli ja kulttuuri antaa yhteisen pohjan sosiaaliselle kanssakäymiselle ja näin ollen kuurous ei vammauta ihmistä, joka elää ensisijaisesti kuurojen kulttuurissa. Koska kuurot ovat kuitenkin kaikkialla maailmassa vähemmistönä, heidän elämänsä on väistämättä jossain määrin rajoitettua. Kuulokyvyn mukanaan tuomat asiat ovat yksilöiden ja yhteisöjen kannalta kuitenkin parempia kuin kuurouteen liittyvä kokemusmaailma. Näin ollen jos sisäkorvaistuteleikkausten voidaan katsoa olevan lasten edun mukaisia, niitä tulee tehdä huolimatta leikkauksien kielteisistä vaikutuksista kuurojen kulttuurin säilymiseen. (Vehmas, 1999, 1464-1465.) Rahko (1999, 1466-1467) esittelee useita leikkauksia puoltavia tutkimuksia. Tulokset ovat sitä parempia, mitä varhemmalla iällä leikkaus suoritetaan. Syntymäkuuro lapsi ei menetä mitään vaan sen sijaan hänellä on mahdollisuudet oppia ymmärtämään tyydyttävästi puhetta ja tuottamaan sitä, kuten keski-

vaikeasti kuulovammainen lapsi. Rahko toteaa, että näiden asioiden arvon määrittäminen on jokaisen perheen oma sisäinen asia ja terveydenhuolto on veloitettu toimimaan perheen tahdon mukaisesti.

Kuurojen ja kuulevien näkemyserot sisäkorvaistutuksesta tulivat ilmi myös tässä tutkimuksessa. Opettajat keskittyivät enemmän kielikysymykseen: pitäisikö sisäkorvaistutetta käyttävälle lapselle opettaa viittomakieltä vai riittääkö pelkkä puheeseen perustuva kommunikointi? Opettajat ovat huolissaan sisäkorvaistuteleikkausten vaikutuksesta kuurojen opetuksen tulevaisuudelle. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten opetus mietityttää, koska tutkimustuloksia opetuskäytäntöjen ja kielivalintojen eroista ei vielä ole.

Vaikka kaikki kuurojen opettajat näkevät viittomakielen merkityksen tärkeänä myös sisäkorvaistutelapsille, kuulevat ymmärtävät vanhempien ja sairaaloiden halun saada lapsista puhuvia. *Vaikka aattelee että se on surullinen visio ja surullinen visio, et kuurot vähenee. Ei se toisaalta oo surullinen visio ollenkaan ja jos niiku implantoinnilla onnistutaan tekemään ihmisistä kuulevia.* Näkökulma on erilainen yksilön, perheen tai viittomakielisen yhteisön asemasta katsottuna. Kuurot opettajat tarkastelevat asiaa oman yhteisönsä ja kulttuurinsa näkökulmasta. *Uhka on selkeesti tämä lääketieteellinen näkö, näkemys. Joka on hyvin vahva, ja se kyllä velloo tässä meidän ympärillä. Se, että kuuro muutettais kuulevaksi. Se on ihan oikeesti. Kuurous ilmiönä, ei ole hyvä asia maailmassa. Sitä on tää lääketieteellinen näkökulma. Ja sitä vikaa yritetään korjata. Yritetään implantoida. Ja tulevaisuudessa saattaa tulla jotain soluja. Joita kehitellään ja niitä laitetaan ja yritetään sillä tavalla kuuro, kuuroja muuttaa kuulevaksi. Kuurous häviäisi. Se on semmonen hirveen iso uhka.*

Kaiken kaikkiaan kuurojen näkemykset kuurojen opetuksen tulevaisuudesta ovat myönteisempiä kuin kuulevien. *Mä olen hyvin optimistinen, elikkä tuota noin kyllä mä uskon, että niitä oppilaita putkahtaa sitten jostain. Että minullekin riittää töitä.* Jokisen selvitys (2000, 72) kuurojen opetuksen tulevaisuudesta näyttää myös hyvin positiiviselta, joskin ristiriitaiselta. 10 vuoden kuluessa viittomakielisiä kasvatusalan ammattilaisia tarvitaan 67 luokanopettajina, 11 aineenopettajina, 25 muiden aineiden opettajina ja 10-14 lastentarhanopettajina.

Tarkastelen Jokisen (2000, 37) esittämiä lukuja kriittisesti. Kymmenen vuoden kuluttua ne lapset, jotka nyt ovat päiväkodeissa, ovat 10-16 -vuotiaita, eli peruskoulun 3. – 9. luokalla. He siis kattavat ison osan peruskoululaisista. Kyselyyn vastanneissa päiväkodeissa oli yhteensä 40 jollakin tavalla viittomakieltä käyttävää lasta (äidinkieli, ensikieli tai toinen kieli) Tällä hetkellä sekä Jokisen että Sumen (2004, 12) mukaan peruskoulussa on reilu 300 viittomakieltä käyttävää tai kuulovammaista lasta (Sumen selvityksessä mukaan on otettu kuurot, huonokuuloiset ja sisäkorvaistutetta käyttävät; Jokinen on määritellyt viittomakieltä käyttävät lapset). Emme tiedä, montako viittomakieltä käyttävää lasta on kymmenen vuoden kuluttua ala-asteen alimmilla luokilla, mutta jo tästä tekemästäni päätelystä käy esille, että Jokisen selvitys on ristiriitainen. Jos 3. – 9. luokalla on noin 40 viittomakieltä käyttävää oppilasta, kuinka tarvitaan yli 60 viittomakielistä luokanopettajaa?

8.2 Kuurojen yhteisön rooli

Kulttuuri on tietyn ihmisryhmän opittua käyttäytymistä. Siihen liittyy oma kieli, arvot, säännöt, tavat ja perinteet. Yhteisö sen sijaan on yleinen sosiaalinen systeemi, jossa ryhmä ihmisiä asuu yhdessä sekä jakaa yhteiset päämäärät ja tavoitteet. Kulttuuri vaikuttaa yksilön uskomuksiin ja toimintaan, mutta ne tulevat ilmi yhteisössä hänen työssään ja toiminnassaan. (Padden 1980, 92.) Jandtin (2004, 7) mukaan kulttuuri voidaan määritellä yksilöiksi, jotka samaistuvat ryhmään, jossa jakavat samat symbolijärjestelmät ja merkitykset kuten myös käyttäytymisnormit. Jokisen (2000a, 83) mukaan käsite ”attitudinal deafness” kuvaa sitä, että yksilö samaistuu kuurojenyhteisön jäseniin ja yhteisö hyväksyy hänet jäsenekseen. Ratkaisevaa yhteisöön kuulumisessa on henkilön oma identiteetti, eli se että hän tuntee olevansa yhteisön jäsen.

Kuurojen opetuksen taustalla vaikuttaa kuurojen yhteisö. Oletettavasti sillä on oma merkityksensä kuurojen itse- ja omanarvontuntoon. Yhteisö ajaa omia etujaan ja puolustaa jäsentensä oikeuksia. Saadakseen ajettua asioitansa pienen vähemmistöryhmän on pidettävä itsestään ääntä. Kurjen, Lappin ja Virpiranta-Salon (2002, 251-252) mukaan useat järjestöt valvovat Suomessa kuulovammaisten las-

ten ja nuorten oikeuksien toteutumista ja täydentävät merkittävästi yhteiskunnan tarjoamia palveluita. Kuurojen Liitto on kuurojen etu- ja palvelujärjestö, jossa on jäseninä kymmeniä paikallisyhdistyksiä ja tuhansia henkilöjäseniä. Kuurojen Liiton toiminnan arvot nousevat viittomakielisten ihmisten arjesta. Se haluaa luoda kuuroille tasa-arvoiset mahdollisuudet elämässä.

Yhdysvalloissa Kuurojen yhdistyksillä (Deaf club) on merkittävä rooli kuurojen elämässä. Kuurojen yhdistys on kuin toinen koti kuuroille, jossa he omaksuvat kuurojen arvoja, tapoja, tietoa, viittomakieltä, kuurojen tarinoita ja vitsejä sekä kuurojen historiaa. Vanhemmat opettavat nuorempia. Kuurojen yhdistykset ovat paikkoja, missä kuurot voivat kommunikoida vaivattomasti. (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996, 134.) Wallvikin (2000, 58) mukaan voidaan sanoa, että kuurojenyhdistyksillä on suurempi merkitys kuuroille kuin erilaisella yhdistystoiminnalla kuuleville. Kuurojenyhdistyksen piirissä tapahtuu kaikki: tiedonsaanti, edunvalvonta, oman kulttuurin vaaliminen, harrastustoiminta sekä sosiaalinen kanssakäyminen, johon kuuroilla on rajoitetut mahdollisuudet jokapäiväisessä elämässä.

Suurin osa kuurojen opettajista on kautta aikojen ollut kuulevia. Tämä tarkoittaa, että kieli- ja kulttuurivähemmistön koulutuksesta ovat huolehtineet pääasiassa yhteisön ulkopuoliset tahot. Kuurojen yhteisö ei ole ollut tyytyväinen siihen tapaan, jolla opetus on järjestetty. Toisaalta taas osa opettajista on kokenut, ettei kuurojen yhteisö ole tukenut opettajien työtä. Kuurojen Liitto on arvostellut sekä kuurojen opetusta yleensäkin että opettajien kielitaitoa kovin sanoin. Yhteistyö Kuurojen Liiton ja kuurojen koulujen välillä ei ole toiminut, eikä Kuurojen Liiton resursseja ole saatu opetuksen käyttöön tai kehittämiseen.

Kuurojen Liitto esimerkiksi on toistuvasti aliarvioinu koko kautta Suomen kuulovammaisten koulujen opetusta, opettajien opetuksen tasoa ja kaikkea muuta. Että tuota mun mielestä organisaationa ja kattojärjestönä heidän olis pitäny antaa kaikki tukensa eikä eikä olla niin kun mittaamassa mittatikulla, että kuka viittoo ja kuinka paljon ja osaako vai eikö ja että onko opetuksen taso hyvä, huono vai ala-arvonen, koska mä oon ihan varma siitä, että kaikki me, jotka viimesen viidenkymmenen vuoden aikana Suomessa ollaan kuulovammaisia opetettu ja muuta, niin omista lähtökohdistamme lähtien me ollaan yritetty tehdä parhaamme.

Kuurojen yhteisö näkee tärkeänä, että identiteetti, kieli ja kulttuuri siirtyvät vahvoina sukupolvelta toiselle kuurojen koulujen välityksellä. Kuurojen yhteisö ja kulttuuri ovat siitä erikoisia, että kaikki jäsenet eivät synny sen sisällä. Kuulevien

vanhempien kuurot lapset liittyvät yhteisöön joko pienenä lapsena tai myöhemmin elämässään. (Lane ym. 1996, 6.) Kuurojen yhteisön merkitys korostuu, koska monet kuurot elävät kuulevien ihmisten keskellä. Koulu ja kuurojenyhdistys saattavat olla ainoita paikkoja, missä on viittovia kavereita. Paddenin (1980, 95-97) mukaan viittomakieli on tärkein kuurojen yhteisön ominaispiirre, kun taas puhumista ei pidetä sopivana käytöksenä. Kuten kaikille vähemmistöryhmille, sosiaaliset suhteet muiden jäsenien kanssa ovat kuuroille tärkeitä. Edellisten seikkojen lisäksi tarinat ja kirjallisuus, jotka kulkevat suullisena perimätietona sukupolvelta toiselle, ovat merkittäviä kuurojen kulttuurin osatekijöitä.

Käsite kuuron identiteetti esiintyy usein sekä tämän tutkimuksen aineistossa että taustakirjallisuudessa. Joka kodin suomen kielen opas (1995, 516) määrittää identiteetin kokonaiskäsitteeksi, joka syntyy yksilölle omasta itsestään toimivana yksilönä ja omien ja toisten yksilöiden havaintojen kohteena. Tämä tarkoittaa, että identiteetti muotoutuu yksilön kasvaessa ja sosiaalistuessa ympäröivään yhteisöön. Kuurot pitävät tärkeänä, että kuurot lapset saavat vahvan viittomakielisen identiteetin ja kulttuurin. Kuurojen näkemyksen mukaan visuaalisuus ja identiteetti ovat synnynnäisiä.

Kuinka oppilaat [sisäkorvaistutetta käyttävät] itse sen kokee, mutta välitunnilla ja ruokatunneilla, missä vaan, niin mä näen heistä heti, että he oikein etsivät semmosten viittomakielisten seuraan, että he oikein hakee niin kun kuurojen seuraan, he haluaa viittoa, he haluaa viittoa, niistä arkisista asioista, että näkee, että kuinka heidän silmät oikein hakee niin kun sitä kommunikaatiotapaa viittomakielen kautta ja ne käyttäytymistavat sitten taas on niin kun enemmän niitten kuurojen, kuurojen kaltaisia. Et se on tavallaan mun mielestä semmonen sisäänrakennettu tavallaan systeemi tai että se on tavallaan se visuaalinen juttu on tavallaan meidän sisällä.

Kuurot haluavat korostaa kaikkien kielten ja kulttuurien tasa-arvoa. Kaikkien identiteetin kehittymistä ja itsetuntoa pitäisi tukea niin, että jokainen saisi tuntea olevansa arvostettu. Sisäkorvaistuteleikkaukset nähdään uhkana kuurojen identiteetille ja kulttuurille. *Suomessa on sellasia aikuisia kuuroja jotka on niinku määritelleet sen valmiiks mikä on kuuron identiteetti. Ja se rajat on aika niinku ahtaat joskus. Nää on ihan niinku kärjistettyjä tapauksia joitakin. Ja se pitää olla tää ja tähän raamiin sun pitää sitte mennä ja mikään muu ei sitten käy. Ja se on musta kauheen vaarallista, koska identiteetti ei oo joku tietty juttu. Ei oo yhtä kuuron identiteettiä tai yhtä viittomakielten identiteettiä. Kulttuurin osalta näkemys on selvä, mutta edellä mainitun määritelmän mukaan identiteetti muotoutuu lapsen*

varttuessa. Sisäkorvaistutelapselle ei koskaan edes muotoudu kuuron identiteettiä ja tällä tavalla kuurojen pelko kulttuurin heikentymisestä on ymmärrettävä.

Sorosen (1996, 14) mukaan identiteetti ei ole täysin harmoninen, vaan voi sisältää keskenään ristiriitaisiakin puolia toiveiden ja todellisuuden välillä. Identiteetti ei ole hauras lasi, joka kiveykselle pudottuaan hajoaa sirpaleiksi vaan paremminkin joki, joka etsii jatkuvasti muotoaan maaston puitteissa. Identiteettiä ei pitäisi määrittellä kaavamaisesti ja tarkkaan, koska se voi johtaa ”identiteettivartioiden” syntymiseen. He määrittelevät mikä kuuluu identiteettiin ja alkaa varovainen tarkkailu ja jako ”meihin” ja ”niihin”. Alustavien kokemusten perusteella sisäkorvaistutelapsille kehittyy ”huonokuuloisen” tai jopa erillinen implanttilapsen identiteetti. Sisäkorvaistutteesta tulee osa identiteettiä, kuten niillä perinteisiä kuulokojeita käytävillä, jotka aamulla ensimmäisenä laittavat ”korvan” päälle.

Pitäisi muistaa, kenen ehdoilla erityiskasvatusta, kuten kuurojen opetusta, tehdään ja kehitetään. Lapsen ja hänen perheensä näkökulman pitäisi olla keskeisin, mutta on luonnollista tarkastella ilmiötä myös muista näkökulmista. Opettajat ovat kohdanneet ristiriidan esittäessään kuurojen kouluja sisäkorvaistuteoppilaiden koulu- paikaksi. *Välillä mulle tulee semmonen olo, et, et ne [sairaalat] pelkäis sitä, että nyt koulut pakottaa pitää omia kouluja pystyssä, näitä erityiskouluja mistä oppilaat vähenee ja ottaa sen takia niitä oppilaita sinne. En mä usko, että kukaan erityisopetusta tai ylipäätään opetusta niinkun työkseen tekevä jaksais aatella niin, että kyllä kuitenkin ajatellaan sen jokaisen lapsen parasta.* Tuunaisen ja Nevalan (1989, 164-165) mukaan yhteiskunta edustaa tavallisimmin maksajan näkökulmaa, koulutusjärjestelmällä saattaa olla oma erilainen näkökulmansa ja ammattijärjestölliset näkökulmat ovat myös tärkeitä. Näkökulmiksi voivat kohota myös teknologia, kansainvälinen kilpailukyky, ihmisyyys tai vaikkapa ihmisoikeudet. Jos siis nähdään, että oppilas pärjää yleisopetuksessa, niin oppilaalle järjestetään ko- keiluja ja hänet ohjataan yleisopetukseen. *Ei meillä ole semmonen, että jos me saadaan joku oppilas, niin haa, nyt pidetään se yhdeksänteen asti. En mä nää, meidän talossa on puhuttukin sitä, että ei me ainakaan ajatella edes niin.*

9 POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä kuurojen opetuksen nykytilanteesta ja sen tulevaisuuden näkymistä. Tutkimukseen osallistui sekä kuulevia että kuuroja opettajia kolmelta eri kuurojen koululta ympäri Suomea ja se toteutettiin keräämällä ensin teemahaastatteluaineisto yksilöhaastatteluilla ja lisäksi tarkentamalla tulevaisuuden visioita ryhmähaastatteluilla. Luonteeltaan tutkimus on sekä kuvaileva että selittävä. Se kuvailee opettajien käsityksiä kuurojen opetuksesta nyt ja tulevaisuudessa, mutta sen lisäksi se selittää opetuksen taustalla vaikuttavia näkemyseroja. Koska haastatteluihin osallistui opettajia Suomen suurimmilta kuurojen kouluilta, tutkimus antaa kattavan käsityksen kuurojen opetuksen tilanteesta täällä kotimaassa. Vaikka tämän tutkimuksen luotettavuutta voivat sen tuottamien käsitysten osalta arvioida parhaiten tutkittavat itse, tutkimustilanteen arvioinnin ja tutkijan oman roolin tiedostamisen perusteella voidaan sanoa, ettei luotettavuuteen kokonaisuudessaan liity ongelmia.

9.1 Kuurojen muuttunut asema kuurojen kouluissa

Kuurojen opetuksen oppilasaines on heterogeenistä, joten tuen tarve voi olla hyvin erilaista luokan oppilaiden välillä. Kuurojen oppilaiden lisäksi oppilaina on huonokuuloisia, sisäkorvaistutetta käyttäviä, dysfaattisia ja kuulomonivammaisia lapsia. Kuurojen opetuksen oppilailla on kielihäiriöitä ja muita oppimisvaikeuksia kuten yleisopetuksenkin oppilailla, mutta kuurojen opetuksessa on myös niin sanottuja terveitä kuuroja ja huonokuuloisia, joilla ei kuulovamman lisäksi ole mitään muuta tuen tarvetta. Vaikka kuurojen koulut ovat erityiskouluja, osa oppilaisista opiskelee siis yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Heille vain opetuskieli on eri kuin yleisopetuksessa.

Oppilasaines on muuttunut paljon niistä ajoista, kun kuurot kävivät valtion ylläpitämiä sisäoppilaitoksia, joissa kaikki oppilaat olivat kuulovammaisia. Vaikka viittomakieli ei ole ollut sallittua kaikkina aikoina, kuurojen kulttuuri on elänyt vahvana kuurojen kouluissa ja siirtynyt sukupolvelta toiselle. Nyt näyttää siltä, että perinteiset kuurojen koulut ovat kuolemassa oppilasmäärän vähetessä tai muuttu-

massa kielihäiriöisten kouluiksi. Vaikka opettajilla on tietoa ja taitoa viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista, opetusta ei välttämättä voida järjestää kuurojen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Kuurojen kulttuuri on näin ollen heikentymässä kuurojen kouluissa. Kuurot ovat vain osa hyvinkin erilaisista oppilaista.

Oppilaiden kielitaito vaihtelee niin suomen kielen kuin viittomakielenkin osaamisessa. Opetusryhmät on pyritty muodostamaan opetuskielen mukaan eli käytännössä kuuroja opetetaan viittomakielellä ja huonokuuloisia viittomin tuetulla puheella. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten koulusijoitus tehdään yksilöllisesti. Vaikka opetusryhmissä on monenlaisia oppilaita, tilanne ei kuitenkaan ole niin vaikea kuin kuurojen opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa annetaan ymmärtää. Ikäryhmiä on yhdistelty, mutta ainakin toistaiseksi kuuroille ja huonokuuloisille on pystytty järjestämään omat opetusryhmänsä. Näkemykset kuurojen ja kuulevien välillä kuurojen opetuksen tasosta eroavat kirjallisuudessa. Kuurojen taholta on esitetty kritiikkiä opetuksen järjestämisestä, mutta opettajien keskuudessa sekä kuurot että kuulevat opettajat ovat tyytyväisiä siihen tapaan, jolla kouluissa toimitaan. Opettajat tietävät realiteetit ja toimivat parhaalla mahdollisella tavalla.

Inklusiota ei kannateta kuurojen opetuksen yhteydessä ainakaan sen laajimmassa merkityksessä ”yksi yhteinen koulu kaikille”. Fyysinen integraatio on riittävä, mutta erillistä opetustakaan ei nähdä huonona asiana. Olisi kuitenkin hyvä, että kuurot saisivat kokemusta myös isossa yleisopetuksen ryhmässä toimimisesta sekä tulkin käytöstä, koska peruskoulun jälkeen kuuroille ei ole olemassa omaa ammatillista koulutusta. Joillakin kouluilla tehdään yhteistyötä lähellä olevan yleisopetuksen koulun kanssa niin, että huonokuuloiset oppilaat integroituvat yleisopetuksen ryhmiin osalla tunneista. Näyttää siltä, että inklusioajatus on alkanut levitä myös kuurojen keskuuteen. Vaikka kuurojen yhteisö ei sitä kannatakaan, ainakin Yhdysvalloissa kuulevat vanhemmat lähettävät lapsensa yhä useammin lähikouluihin. Integraation esteenä on kieliongelma. Kuuroille on tärkeää, että heitä opetetaan heidän omalla äidinkielellään eli viittomakielellä ja sen lisäksi he saavat vertaistukea toisista oppilaista ja mahdollisuuksien mukaan myös aikuisen kuuron mallia. Integraation onnistumisen edellytyksenä pidetään hyvän suomen kielen taidon ja kaksikielisyyden lisäksi vahvaa itsetuntoa.

Kuurojen opetuksen opettajat ovat sekä kuuroja että kuulevia erityisluokanopettajia. Kuuroja opettajia on työelämässä vain muutamia. Heillä on vahva kaksikielisyys. Kuulevien opettajien kielitaito vaihtelee äidinkielen tasoisesta vieraana kielenä opitun kielen eri tasoihin. Monella kuulevalla opettajalla on myös viittomakielen tulkin pätevyys. Tämän tutkimuksen perusteella opettajien viittomakielen kielitaitotaso on parempi kuin mitä kirjallisuudessa annetaan ymmärtää. Ilmeisesti tilanne on parantunut viime vuosien aikana, mutta näyttää myös siltä, että kuulevien opettajien viittomakielentaitoja aliarvioidaan kirjallisuudessa. Kuurot opettajat sanoivat hallitsevansa suomen kielen täydellisesti. Taustalla voi vaikuttaa myös kulttuurierot. Kuurot eivät vähättele taitojaan, vaan sanovat rohkeasti mieliteensä.

Opettajan työssä eriyttämisellä on suuri rooli. Koska oppilaat ovat pääsääntöisesti hyvin heterogeenisiä ja opetusryhmät pieniä, opetuksen eriyttäminen on päivittäistä. Opettajat jakavat oppilaat pienempiin ryhmiin ja vuorottelevat avustajan kanssa. Osa voi myös tehdä tehtäviä itsenäisesti. Oppilaat saavat hyvin henkilökohtaista opetusta ja huomioimista. Toisaalta taas pienessä ryhmässä oppilaat eivät saa kokemusta ryhmässä toimimisesta, toisten huomioon ottamisesta ja vuoron odottamisesta samalla tavalla kuin suurissa ryhmissä. Muutaman oppilaan opetusryhmät rajoittavat jonkin verran opetusmenetelmien käyttöä.

Suomen kielen opettaminen on tärkeä osa kuurojen opetusta. Varsinaisten suomi toisena kielenä –tuntien lisäksi suomen kielen käsitteitä opiskellaan kaikilla oppitunneilla. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa kuurojen kielten opetuksesta onkin säädetty tarkkaan. Siellä on ensimmäistä kertaa oppiaineet viittomakieli äidinkielenä ja suomen kieli viittomakielisille. Opettajat kokevat näiden oppiaineiden opettamisen vaikeana, koska tuntiresurssija ei ole tarpeeksi ja konkreettiset käytännön työkalut puuttuvat tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuurojen opetusta käsittelevän kirjallisuuden mukaan tilanne paranee viittomakielisestä luokanopettajakoulutuksesta valmistuvien myötä. Opettajien on vain selvittävä eteenpäin tekemällä omia ratkaisuja, asettamalla oppimistavoitteita tärkeysjärjestykseen ja toimittava parhaaksi katsomallaan tavalla. Aika näyttää, millaiseksi kielten opetus muotoutuu.

Lukemaan ja kirjoittamaan opetus vaihtelee opettajien välillä. LVP-menetelmä (lukemaan viittomakielen perusteella) ei ole enää käytössä ainakaan sellaisenaan. Viittomakieli on opetuksen lähtökohtana, mutta systemaattista sanaston rakentamista ei tehdä. Suomen kielen opetus perustuu S2-opetuksen periaatteisiin. Lukemaan opetetaan kokosanahahmomenetelmällä ja kirjoittamisessa aloitetaan kirjainmuotojen opettelusta ja sanatasolla sanojen jäljentämisestä. Suomen kielen sanojen muistaminen on ulkoa opettelua.

Opettajat ovat yllättävän huonosti perillä siitä, mitä toisessa luokassa tapahtuu ja mitä menetelmiä kollega käyttää. Perinteinen ajatus opettajan työn itsenäisyydestä näkyy vielä koulujen arjessa. Ryhmähaastattelutilanne muotoutuikin opettajapalaveriksi, jossa opettajat vaihtoivat ajatuksiaan ja ideoitaan oppilaista ja opetuksen järjestämisestä. Selvästikin opettajien väliselle yhteistyölle olisi tarvetta enemmän, mutta aika on rajallista. Jo pelkästään pakollisten käytännön järjestelyjen sopiminen vie niin paljon aikaa, ettei yhteisille juttelutuokioille jää tarpeeksi tilaa.

Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät hyvin samanlaisilta kuurojen opetuksen nykytilanteen kuvaamisen suhteen kuin kuurojen opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Se ei tuo uutta tietoa opetuksen tilasta, mutta vahvistaa aikaisempaa tietoa ja kokoaa opettajien näkemyksiä. On välttämätöntä ymmärtää ja tiedostaa nykytilanne, jotta voidaan muodostaa tulevaisuuden visioita. Tämän tutkimusosan toinen merkitys on siinä, että se kuvaa osaltaan niitä näkemyseroja, joita kuurojen ja kuulevien opettajien välillä on opetuksesta. Opetuksen taustalla vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen auttaa ymmärtämään tämän hetken valintoja ja itse toimintaa.

9.2 Saavutuksista pidetään kiinni

Vaikka kuurojen opetukseen kohdistuu monia muutoksia, näyttää siltä, että lähitulevaisuudessa opetus pysyy kuitenkin entisellään. Nopeisiin muutoksiin ei uskota. Uusimman opetussuunnitelman myötä kuurojen opetus on saatu sille tasolle, johon vuosikymmenien ajan on pyritty. Opetusta pyritään jatkamaan tämän hetkisen tilanteen mukaisesti niin kauan kuin se on mahdollista. Tulevaisuuden tuomiin haasteisiin vastataan tilanteen vaatimalla tavalla. Jos oppilasmäärä vähenee niin

paljon, ettei nykyinen käytäntö ole mahdollista, opetusryhmiä yhdistellään. Pääasia on, että opetuskieli pysyy samana koko ryhmälle. Erityisopetus halutaan nähdä hyvänä asiana. Oppilaille pystytään antamaan yksilöllistä opetusta. Tärkeää on ennen kaikkea tarjota vahva viittomakielinen ympäristö sekä kuurojen kulttuuriin liittyviä tietoja ja taitoja.

Opetus muuttuu hitaasti. Koulutuksella on pitkät perinteet, eikä niiden muuttaminen ole helppoa. Pikkuhiljaa kuurojen opetus on saatu nykyiselle mallille. Kuurojen tarpeet otetaan huomioon ja heidän kieltään ja kulttuuriaan arvostetaan. Vaikka osa opettajista on itse viittomakielisiä ja opetus tapahtuu pääasiassa vain viittomen, kuurojen kulttuuri koulujen sisällä heikkenee kuurojen oppilaiden vähentyessä. Joissakin kouluissa suurin osa oppilaista on kielihäiriöisiä. Lisäksi sisäkorvautetta käyttävät lapset tuovat oman, uuden lisänsä opetukseen. Tulevaisuuden haasteisiin on vastattava, mutta opettajat eivät usko nopeaan muutokseen. Joka vuosi katsotaan seuraavan syksyn tilanne uudelleen ja opetus järjestetään parhaalla mahdollisella tavalla. Luultavasti kuitenkin jossakin vaiheessa on tehtävä suurempiakin ratkaisuja, jos oppilaat vähenevät niin paljon, ettei nykyistä koulusysteemiä voida enää jatkaa.

Yksi kuurojen opetuksen tulevaisuuden visio on opetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi omaa viittomakielistä opetusta pienemmissä ryhmissä yleisopetuksen kouluissa. Taito- ja taideaineiden tunneilla oppilaat voisivat integroitua yleisopetuksen ryhmiin tulkin kanssa. Yhteistyö yleisopetuksen kanssa tehostuisi ja oppilaat integroituisivat kuulevien yhteiskuntaan jo koulussa. Koko kuurojen opetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä pitäisi tarvittavat tukipalvelut kuitenkin lähellä. Joissakin maissa, esimerkiksi Yhdysvalloissa tätä järjestelmää on kokeiltu hyvin tuloksin. Siellä tilanne on kuitenkin erilainen. Yleisopetuksessa opiskelevilla kuuroilla ei todennäköisesti ole muuta tuen tarvetta kuin viittomakielinen opetus ja tiheään asutussa maassa kuuroja oppilaita riittää samalle luokka-asteelle niin, että ryhmään saadaan useita kuuroja. Suomessa tilanne on vaikeampi. Opetusta pitäisi keskittää entisestään, jotta samalle luokka-asteelle saataisiin useampi kuuro oppilas.

Yksittäisen kuuron tai vaikkapa koko kuurojen opetusryhmän integroitua yleisopetukseen suurin ongelma on opetuskieli. Vaatii suuria järjestelyjä, että opetus on saatavilla niin kuuleville kuin kuuroillekin samalla tavalla. Haaste ei ole kuitenkaan mahdoton. Jyväskylän yliopistossa opiskelee viittomakielisten opiskelijoiden ryhmä luokanopettajiksi menestyksekkäästi. Kieliasiaa voidaan katsoa kulttuuri- ja kielivähemmistön näkökulmasta, jolloin kuuroilla tulee olla mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään. Toisaalta niin kuurot kuin kaikki muutkin vähemmistö kieli- ja kulttuuriyhteisöt joutuvat mukautumaan enemmistökielen vaatimuksiin yhteiskunnassa. Ei ole edes realistista ajatella, että jokaisella olisi mahdollisuus asioida omalla äidinkielellään tässä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Ihmisillä on oltava yksi yhteinen kieli, jolla asiat voidaan hoitaa ja vähemmistöjen on taivuttava tähän. Ulkomaalaisen on opetettava suomen kieli eläessään Suomessa ja suomalaisen on esimerkiksi osattava englannin kieltä eläessään Yhdysvalloissa. Kuurojen suomen kielen taitoihin ja kaksikielisyyteen tulee siis panostaa.

Vaikka kuurojen oppilaiden määrä laskee jatkuvasti, oppilaat eivät kuitenkaan loppu kokonaan. Kaikki kuurot eivät halua sisäkorvaistutetta ja viittomakieli jää elämään heidän keskuudessaan. Oppilaiden väheneminen on kuitenkin suuri uhka kuurojen opetukselle. Sisäkorvaistuteleikkaukset vähentävät viittomakielen arvostusta ja kuurojen kulttuuri heikkenee. Kuurojen opettajia, varsinkin kuuroja mietityttää heidän tulevaisuuden työtilanteensa, joka näyttää heikkenevän vuosi vuodelta. Viittomakielentaitoisia, jopa viittomakielisiä opettajia on pian liikaa. Osalla opettajista työnkuva muuttuu. Erityispedagogiikan taitojen merkitys korostuu entisestään. Tulevaisuudessa osa kuurojen kouluista voisi toimia myös resurssikeskuksina, jotka tukisivat yleisopetukseen integroituneita sisäkorvaistuteoppilaita. Tällöin opettajalta vaaditaan monipuolista ammattitaitoa. Opettajien näkemyksiin vaikuttaa oletettavasti heidän oma työnäkymänsä sekä oman koulun tulevaisuus.

Kuurot opettajat uskovat viittomakielisen koulun mahdollisuuteen tulevaisuudessa. Myös kuulevat pitävät ideaa hyvänä, mutta eivät realistisena. Heidän mielestään oppilasmäärä on liian pieni. Toisaalta myös resursseja ei uskota löytyvän pienen vähemmistöryhmän oman koulun perustamiseen, kun yleisopetuksessakin joudutaan säästämään jatkuvasti. Idea viittomakielisestä koulusta täyttää kaikki

nykyajan näkemykset siitä, kuinka vähemmistöryhmän, kuten kuurojen opetus tulisi toteuttaa. Viittomakieli ja kulttuuri nähdään tasa-arvoisina muiden kielten ja kulttuurien kanssa. Kuuroista kasvaisi tasapainoisia itseään ja muita arvostavia ihmisiä, joilla olisi hyvät oman äidinkielen, viittomakielen, ja suomen kirjoitetun kielen taidot. Kuurot näkevät vision niin tärkeänä, että uskovat sen toteutumiseen. Kuulevat ajattelevat asiaa kuurojen kulttuurin ulkopuolelta ja näkevät realiteetit niin selvinä, etteivät usko viittomakielisen koulun toteutumismahdollisuuksiin.

Kuurojen opetuksen tulevaisuudenvisioiden osalta tutkimustulokset ovat osittain yllättäviä. Ensinnäkin siksi, ettei opetuksen oleteta muuttuvat lähiaikoina, vaikka niin monet kuurojen opetukseen liittyvät tekijät ovat muuttumassa. On kuitenkin realistista ajatella, ettei opetuksessa yleensä tapahdu suuria muutoksia lyhyessä ajassa. Kun tavoitteet opetuksen kehittämisen suhteen on saavutettu ja muutospainet tulevat lähinnä ulkoapäin, on ymmärrettävää, että opetusta halutaan jatkaa samalla tavalla niin kauan kuin mahdollista. Toinen yllättävä seikka on se, miten paljon ”kaukaisemman” tulevaisuuden visiot eroavat kuurojen ja kuulevien opettajien välillä. Oletuksena oli, että vaikka kuurojen opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa näkemykset kuurojen opetuksen tulevaisuudesta eroavat, kentällä työskentelevillä opettajilla olisi yhteneväisempi näkemys.

9.3 Kulttuurierot ja käsitykset opetuksesta

Tämän tutkimuksen merkittävin arvo on siinä, kuinka se huomioi opetuksen taustalla vaikuttavat kulttuurierot, jotka heijastuvat opettajien näkemyksiin. Yleistäen sanottuna kuurojen käsityksissä kuurojen opetuksesta on enemmän sosiokulttuurista ja kuulevien käsityksissä taas enemmän lääketieteellistä näkökulmaa. Kuurojen opettajien mukaan kuurojen opetus on yleisopetusta ja kuulevien opettajien mukaan erityisopetusta. Kaikki ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että suuri osa opettajan työstä on eriyttämistä. Kyse onkin ehkä vain termien käytöstä. Käytännön tasolla ollaan samaa mieltä siitä, että opetusta on eriytettävä lähes jokaiselle oppilaalle erikseen heidän tarpeidensa mukaan. Kuurot opettajat ajattelevat vain, että kuurot eivät yleensä ottaen tarvitse erityisopetusta. Kuurojen opetus on heidän mielestään viittomakielistä yleisopetusta, jota tarpeen vaatiessa eriytetään oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Nykyään on enää vain harvoin homogeenisiä niin sanot-

tujen terveiden kuurojen luokkia, joten kuulevat opettajat puhuvat erityisopetuksesta.

Voisikin pohtia, mikä on yleisopetusta ja mikä erityisopetusta? Jos yleisopetuksen luokassa on useita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, muuttuuko opetus yleisopetuksesta erityisopetuksiksi? Jos erityiskoulussa on luokka, jossa kaikki ovat kuuroja, mutta opiskelevat normaalin opetussuunnitelman mukaan, onko opetus silloin yleisopetusta?

Kuurot opettajat arvioivat suomen kielen taitojaan täydellisiksi. Lisäksi he korostivat kaksikielisyyttään. Kuulevat opettajat sen sijaan sanoivat kyllä pärjäävänsä työssään omalla viittomakielen taidollaan, mutta kaipaavat silti lisäkoulutusta. Moni muistutti, ettei heidän kielitaitonsa ole äidinkielen tasoista. Kommentti siitä, voiko kuuleva kyetä aitoon viittomakieleen herättää kysymyksen kielen olemuksesta. Voiko kuuleva oppia aidon viittomakielen tai voiko kuuro osata suomen kieltä täydellisesti? Voiko vaikkapa englantilainen oppia suomen kielen ja käyttää sitä täydellisesti? Entä voiko hän opettaa Suomen koulussa suomea äidinkielenä?

Niin kuulevat kuin kuurotkin opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että sisäkorvaistutetta käyttävät oppilaat tarvitsevat myös viittomakieltä. Kuitenkin kuulevat opettajat ymmärtävät perheiden ja sairaaloiden halun saada lapsista kuulevia ja puhuvia. He katsovat asiaa omasta kokemustaan käsin ja ymmärtävät kuulemisen tuomat edut. Sen sijaan kuurot opettajat näkevät sisäkorvaistutteen uhkana kuurojen kielelle ja kulttuurille. He taas tietävät, että kuulon puuttuminen ei ole hyvän ja onnellisen elämän este.

Kuurojen opetuksen taustalla vaikuttaa kuurojen kulttuuri ja yhteisö. Viittomakieli ja kuurojen omat arvot, säännöt, tavat ja perinteet ovat tärkeitä kuuroille. He eivät koe itseään vammaisiksi, vaan kielelliseksi vähemmistöryhmäksi. Kuurojen opettajista suurin osa on kautta aikojen ollut kuulevia. Kuurojen yhteisö ei ole ollut tyytyväinen siihen tapaan, jolla opetus on järjestetty. Toisaalta taas opettajat ovat kokeneet, etteivät he ole saaneet kuurojen yhteisön tukea, eikä heidän työtään ole arvostettu.

Kuurojen yhteisö tarkastelee kuurojen opetusta omista lähtökohdistaan ja ei näe niitä realiteetteja, jota opettajat kohtaavat työssään. Kuulevien ja kuurojen opettajien välillä ei tämän tutkimuksen mukaan ole näkemuseroja opetuksen tämän hetken tasosta. Suurin osa oppilaiden vanhemmista on kuulevia, eivätkä näe viittomakielisen ympäristön merkitystä niin tärkeänä, että olisivat valmiita muuttamaan toiselle paikkakunnalle koulun läheisyyteen tai lähettämään lapsensa asuntolakouluun. Näin ollen kuurojen koulujen määrän vähentäminen ja oppilasmäärän suurentaminen ei ole tähän mennessä onnistunut. Toisaalta pieni vähemmistö kärsii samoista asioista kuin kaikki muutkin vähemmistöt. Materiaalien tuottaminen ei kiinnosta kustannusyhtiöitä, koska menekki on liian pieni.

Kuurot pitävät tärkeänä, että kuurot lapset saavat vahvan viittomakielisen identiteetin ja kulttuurin. Sisäkorvaistutteet ovat uhka kuurojen identiteetille ja kulttuurille. Visuaalisuus nähdään jollakin tapaa synnynnäisenä. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma. Onko visuaalisuus synnynnäistä vai olosuhteiden myötä opittua? Toiset ihmiset ovat luonnostaan enemmän visuaalisia ja toiset auditiivisia. Niin kauan kuin lapsi elää kuurona, hänen tarkkaavaisuutensa suuntautuu visuaalisesti. Nykyään sisäkorvaistute leikataankin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Onko kuurojen näkemys lasten synnynnäisestä visuaalisuudesta perusteltu vai onko sen takana vain pelko siitä, että kuurojen kulttuuri häviää?

Haastatteluissa oli vaistottavissa kuulevien opettajien asenne kuuroihin ja heidän yhteisöönsä. Vaikka monen asenne oli selvästi hyvin myönteinen, sosiokulttuurisen näkökulman lisäksi opettajien kommentoissa oli havaittavissa lääketieteellistä näkökulmaa. Voidaankin pohtia, onko kuurojen ja kuulevien välillä este, jota ei voi ylittää puolin eikä toisin. Tämä kysymys heräsi sekä kielikysymyksen että identiteettiasian yhteydessä. Voimmeko me kuitenkin lopulta ymmärtää toisiamme eri kulttuuriryhmissä? Suurin haaste tutkimuksen tekemisessä onkin ollut puolueettomana pysyminen. Pitkin matkaa minua on mietityttänyt oma roolini kuulevana kuurojen opetuksen tarkastelijana. Olisi mielenkiintoista tietää, olisiko kuuro tutkija päätyneet erilaisiin tuloksiin tekemällä samanlaisen tutkimuksen.

Tutkimustehtävä oli selkeästi muodostettu ja rajattu. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu oli onnistunut valinta. Kuitenkin, jos toteuttaisin tutkimuksen uudel-

leen, harkitsisin ryhmähaastattelun käyttöä jo ensimmäisellä haastattelukierroksella. Näin aineistonkeruuta voisi tehostaa entisestään ja opettajien välinen keskustelu olisi mahdollista läpi koko aineiston. Myös turha toisto koulujen käytäntöihin tutustuessa jäisi näin pois. Kuurojen opetuksen nykytilanteen ja tulevaisuuden viisioiden osalta samat asiat alkoivat toistua aineistossa, joten aineiston määrän voidaan katsoa olevan riittävä (Eskola & Suoranta 1999, 62). Sen sijaan kuurojen ja kuulevien opettajien näkemyseroja ei vielä tässä vaiheessa tutkimusta tarkasteltu. Suurempi tutkimusjoukko olisi voinut mahdollisesti antaa kattavamman käsityksen kulttuurierojen osalta.

Vaikka haastavinta on ollut pyrkimys puolueettomuuteen, toisaalta kulttuurierojen tarkasteleminen on ollut kiehtovin osa tutkimuksen tekemistä. Kuuleminen tai kuurous vaikuttaa elämään niin merkittävästi, että toisenlaista kokemustaustaa on vaikea ymmärtää. Kun opettajat kertovat samoista asioista erilaisia käsityksiä, on tärkeää muistaa, että käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Ilmiö ja käsitys ovat siis saman asian kaksi eri puolta. (mm. Syrjälä ym. 1994). Opetusta arvioidessa ja arvostellessa on siis syytä tiedostaa, että vaikka oppilaiden paras on kaikkien opettajien tavoitteena, kuulevien ”paras” ja kuurojen ”paras” voi olla erilainen.

Kuurojen opetus herättää paljon enemmän tunteita kuin esimerkiksi näkövammaisten opetus. Kuurojen opetuksen taustalla oleva viittomakieli ja kuurojen kulttuuri asettavat kuurot samaan asemaan muiden kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kanssa. Vaikka kaikille vanhemmille ja opettajille heidän lapsensa ja oppilaidensa asiat ovat todella tärkeitä, kuurojen kohdalla tunteet korostuvat. Kieli ja kulttuuri on merkittävä osa ihmisen identiteettiä. Yleensä lapsi perii kielen ja kulttuurin vanhemmiltaan. Hän oppii joko vanhempiensa yhteisen kielen tai hänestä tulee kaksikielinen, jos vanhemmat puhuvat äidinkielenään eri kieliä. Kulttuuri omakсутaan luonnostaan. Niiden kuurojen lasten kohdalla, joiden vanhemmat ovat kuulevia, tilanne on erilainen. Lapsi ja vanhemmat ovat ”eriparia”. Yhteinen kieli ja kulttuuri ei tule luonnostaan. Lapsi ei voi päästä täysin osalliseksi vanhempiensa kielestä ja kulttuurista ja näin ollen vanhempien ratkaisu on, haluavatko he päästä sisälle lapsensa maailmaan. Sama koskee kuulevia opettajia kuurojen oppilaidensa suhteen.

Ratkaisut eivät ole helppoja. Sisäkorvaistutteen valinta, koulusijoitus ja koulussa erilaiset ratkaisut on mietittävä monesta näkökulmasta. Kun tutkimustuloksia sisäkorvaistuttelasten kouluvalintojen vaikutuksista ei ole, tilanne on vaikea. Kaksi näkökulmaa, sosiokulttuurinen ja lääketieteellinen kilpailevat keskenään, kaksi kulttuuria kohtaa ja jokainen katsoo asioita omasta kokemuksestaan ja taustastaan käsin. Tämä tutkimus on selvittänyt, mitä kuurojen opettajat tällä hetkellä ajattelevat Suomen kuurojen opetuksesta ja sen tulevaisuudennäkymistä, mutta jättää monta asiaa avoimeksi.

Jatkossa olisi mielenkiintoista seurata, kuinka eri muutokset vaikuttavat kuurojen opetukseen. Miten esimerkiksi viittomakielen opettaminen äidinkielenä muotoutuu? Tällaiseen seurantatutkimukseen tarvittaisiin pitkä aikaväli. Myös eri tulevaisuuden visioiden toteutuminen kiinnostaa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppimistulokset eroavat viittomakielisessä ympäristössä opiskelevien ja yleisopetuksen yhteydessä opiskelevien kuurojen välillä sekä toisaalta yksin yleisopetukseen integroituvien ja ryhmänä integroituvien välillä. Oppimistulosten lisäksi tällaisessa tutkimuksessa voisi tarkastella identiteetin kehittymistä ja kuurojen kulttuurin merkitystä oppilaille. Myös sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden opetus on uusi ja varsin tutkimaton alue. Jatkossa tarvitaan tutkimustietoa siitä, miten erilaiset koulu- ja kielivalinnat vaikuttavat heidän oppimiseensa ja kehitykseensä.

LÄHTEET

- Ahlgren, I. & Hyltenstam, K. (toim.) 1994. Bilingualism in deaf education. International studies on sign language and communication of the deaf. Vol. 27. Hamburg: Signum.
- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. 2001. The Role of Interpreters in Inclusive Classrooms. American Annals of the Deaf. Vol. 146. No. 4, 355-365.
- Baker, C. & Battison, R. (toim.) 1980. Sign Language and the Deaf Community. Essays in Honor of William. C. Stokoe. United States: National Association of the Deaf.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. 1995. Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students. Austin: Pro-Ed.
- Bergman, B. 1994. Signed Language. Teoksessa I. Ahlgren & K. Hyltenstam (toim.) Bilingualism in deaf education. International studies on sign language and communication of the deaf. Vol. 27. Hamburg: Signum, 15-35.
- Bergmann, R. 1994. Teaching sign language as the mother tongue in the education of deaf children in Denmark. Teoksessa I. Ahlgren & K. Hyltenstam (toim.) Bilingualism in deaf education. International studies on sign language and communication of the deaf. Vol. 27. Hamburg: Signum, 83-90.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Eskola J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fadjukoff, P. 2001. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKS:n tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen 2001. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-199.
- Gregory, S. & Hartley, G. M. 1991. Constructing Deafness. Lontoo: Open University.
- Heinonen, N. 1979. Tieteen paradigmat ja varhaiskuurojen kielenopetus. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLa) julkaisu, nro 24. Turun yliopiston offsetpaino.

- Higgins, P. 1980. Outsiders in a Hearing World. Teoksessa S. Gregory ja G. M. Hartley. (toim.) 1991. Constructing Deafness. Lontoo: Open University, 23-30.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ihatsu, M, Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12-30.
- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) 2001. HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-144.
- Ikonen, O., Ojala T. & Virtanen, P. 2001. Mukauttaminen. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen 2001. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 145-163.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Izzo, A. 1999. Prenatal Attitudes toward Public School Education for Deaf Students and Issues Affecting Placement Choices. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Assosiation. 17.-19.11.1999. Point Clear, Alabama.
- Jahnukainen, M. 2002. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto.
- Jandt, F. 2004. An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community. 4. painos. Lontoo: Sage
- Joka kodin suomen kielen opas 1995. Keuruu: Otava
- Jokinen, M. 2000a. Kuurojen 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. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino
- Jokinen, M. & Martikainen, A. 2000. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus.

- Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Tampere: Palmenia-kustannus, 239-259.
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. 2004. Deaf Children in Regular Classrooms: A Sociocultural Approach to a Brazilian Experience. *American Annals of the Deaf*. Vol. 149. No 3, 274-280.
- Kronlund, L. 2000. Tekninen kuulonhuolto. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Palmenia-kustannus, 327-352.
- Kurki, A. & Takala, M. 2002. Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 43-52.
- Kurki, A, Lappi, P. & Virpiranta-Salo, M. 2002. Kuulovamma-alan järjestöjä. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 251-254.
- 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.
- Ladonlahti, T, Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY
- Lane, H, Hoffmesiter, R. & Bahan, B. 1996. *A Journey into the Deaf-World*. San Diego, California: Dawn Sign Press
- Lappi, P. 2000. Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 71-77.
- 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.
- Lehtovirta, A., Sieppi, R., Vierelä A. & Ääri, S. 1996. LVP – Lukemaan viittomisen perusteella. Opetuskokeilu kuurojen lasten suomen kielen opetuksesta. Osa 1. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia 3 / 1996. Kokkola.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Llwellyn-Jones, M. 1988. *Bilingualism and the Education of Deaf Children*. Teoksessa S. Gregory ja G. M. Hartley. (toim.) 1991. *Constructing Deafness*. Lontoo: The Open University, 137-142.

- Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka A-M. 2000. Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Luckner, J. L. & Muir, S. 2001. Successful Students Who Are Deaf in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 146/5, 435-445.
- Malm, A. (toim.) 2000. Viittomakieliset Suomessa. Pieksämäki: Finn Lectura
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9-32.
- Malm, A., Mäkipää, A. & Wallvik, B. 1999. Sisäkorvakuulo-koje on moniteräinen miekka. *Suomen Lääkärilehti* 54/11, 1461-1463.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityspedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 136-161.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.
- Moore, D. F. 1996. *Educating the Deaf. Psychology, principles and practices.* Boston: Houghton Mifflin.
- Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Open Doors: Options in Communication and Education for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing. 1998. Developed by Oticon, Inc., and the Academy of Dispensing Audiologists (ADA).
- Padden, C. 1980. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. Teoksessa Baker, C. & Battison R. 1980. *Sign Language and the Deaf Community. Essays in Honor of William. C. Stokoe.* United States: National Association of the Deaf, 89-103.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Rahko, T. 1999. Sisäkorvakuulo-koje syntymäkuuroilla lapsilla. *Suomen Lääkärilehti* 54/11, 1466-1467.
- Rainó, P. 1995. Suomi kuurojen toisena kielenä. *Virittäjä* 3 / 1995, 413-420.

- Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. 2. painos. Publications of the Department of General Linguistics, University of Helsinki. No. 12. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ross, M, Brackett, D. & Maxon A. 1982. Hard of Hearing Children in Regular Schools. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Runsas, R. (toim.) 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityspedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 162-181.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Sandelin-Nertamo, S-L. 2002. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 154-171.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 22, 451-457.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Soronen, H. 1996. Implantista identiteettiin. Nappi 1, 14-16.
- Sorri, M. 2000. Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaihtuksesta kommunikointiin. Tampere: Palmenia-kustannus, 77-88.
- Stolt, S. 2000. Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A-M Korpijakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaihtuksesta kommunikointiin. Tampere: Palmenia-kustannus, 159-175.
- Sume, H. 2004. Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Satakieliprojekti. Suomen perustuslaki 731/1999.
- Svartholm, K. 1993. Bilingual Education for the Deaf in Sweden. Sign Language Studies, 81, 291-332.
- Svartholm, K. 1994. Second language learning in the deaf. Teoksessa I. Ahlgren & K. Hyltenstam (eds.) Bilingualism in deaf education. International studies

- on sign language and communication of the deaf. Vol. 27. Hamburg: Signum, 61-70.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Takala, M. 2002a. Kuulovammaisten kielenopetuksen periaatteita. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 117-124.
- Takala, M. 2002b. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 25-42.
- Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) 2002. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi
- Tuunainen, K. 2002. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto, 13-22.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-397.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityspedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 88-122.
- Vehmas, S. 1999. Onko moraalisesti oikein asentaa sisäkorvakuuloja? Suomen Lääkärilehti 54/11, 1464-1465.
- Viittomakielen oikeudellinen asema. 1996. Oikeusministeriön työryhmän mietintö. Oikeusministeriön lainvalmisteluosasto.
- Virpiranta-Salo, M. 1996a. KLV ja sisäkorvaproteesi (implantti) [puheenvuoro]. Pediatric Cochlear Implant Workshop 5. – 6.9.1996. Turku.
- Virpiranta-Salo, M. 1996b. Ihmeleikkauksia ei ole. Keski-suomalainen 18.6.1996, mielipidekirjoitus.

- Virtanen, P. 2002. Opetusta säätelevät dokumentit. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 54-67.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen 2001. (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 36-51.
- Wallvik, B. 2000. Yhdistystoiminnan synty. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 48-60.
- Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura

INTERNETLÄHDE:

Matikkalaiva. [viitattu 13.5.2005]. Saatavilla www-muodossa: <URL:
http://www.kl-deaf.fi/page.asp?_item_id=888>.

LIITE 1: Sähköpostikirje kuurojen koulun rehtorille (koulu B)

Hei!

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu –työni kuurojen opetuksen muuttumisesta työnimellä Kuurojen opetus nyt ja tulevaisuudessa – opettajien mietteitä opetuksen järjestämisestä. Viitaten puhelinkeskusteluamme 17.9. pyydän Teitä välittämään tämän viestin koulunne opettajille.

Tarkoitukseni on haastatella sekä kuulevia että viittomakielisiä kuurojen opettajia muutamasta eri kuurojen koulusta. Löytyisikö teidän koulusta muutama (2-3) opettaja, joka olisi kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni. Tulisni koulullenne yhteisesti sovittuna aikana. Arvioin, että yksi haastattelu kestää noin tunnin verran. Nauhoitan haastattelut. Olen viittomakielentaitoinen, mutta aikaisemman haastattelukokemuksen perusteella ajattelin haastatella viittomakieliset opettajat tulkin välityksellä. Näin nopeutan puhtaaksikirjoitustyötäni. Nauhat tulevat vain omaan käyttööni ja tuhoan ne puhtaaksikirjoituksen jälkeen. Raportointivaiheessa huolehdin siitä, ettei kenenkään opettajan henkilöllisyys tule esille.

Teemahaastatteluni aiheita ovat muun muassa opetusryhmät, inkluusio, opetuksen eriyttäminen, opetuskieli, suomi toisena kielenä –opetus ja niin edelleen. Olen siis kiinnostunut siitä, mitä kuurojen opetus tällä hetkellä on opettajien kertomana ja miten se tulee muuttumaan heidän mukaan tulevaisuudessa.

Toivon, että otatte pikaisesti yhteyttä ja ilmoitatte mahdollisesta halukkuudestanne osallistua tutkimukseeni, niin voimme sopia haastattelujen ajankohdan. Toivon, että voisin haastatella teidän koulun opettajat samana päivänä.

Ystävällisin terveisin, Mari Lyyra

Lisätietoja: XXXXXXXX tai puh. XXXXXXXX.

LIITE 2: Tutkimuslupa**TUTKIMUSLUPA**

Suostun erityisopettajaopiskelija Mari Lyyran haastateltavaksi liittyen hänen opinnäytetyöhönsä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Opinnäytetyö koskee kuurojen opetusta ja sen alustava nimi on Kuurojen opetus nyt ja tulevaisuudessa – opettajien näkemyksiä kuurojen opetuksen järjestämisestä. Suostumukseni edellytyksenä on, ettei henkilötietoja käytetä tutkimuksen raportoinnissa.

Lisäksi,

minuun voi ottaa yhteyttä, jos haastattelu kaipaa tarkennusta.

minuun saa myöhemmin ottaa yhteyttä liittyen kuurojen opetuksen seuraamiseen oppitunnillani.

Sopimuksia on kaksi yhtäpitävää kappaletta.

_____ / ____ 2004

allekirjoitus ja nimen selvennys

Yhteystiedot: Mari Lyyra

XXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXX

LIITE 3: Ensimmäinen sähköpostikirje opettajille (koulu A)

Hei!

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu –työni kuurojen opetuksen muuttumisesta työnimellä Kuurojen opetus nyt ja tulevaisuudessa – opettajien mietteitä opetuksen järjestämisestä.

Tarkoitukseni on haastatella sekä kuulevia että viittomakielisiä kuurojen opettajia muutamasta eri kuurojen koulusta. Koulunne rehtori XXXXXXXX pyysi ottamaan suoraan yhteyttä teihin sähköpostitse. Olisitteko kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun? Tulisni koulullenne yhteisesti sovittuna aikana. Arvioin, että yksi haastattelu kestää noin tunnin verran. Nauhoitan haastattelut. Olen viittomakielen-taitoinen, mutta aikaisemman haastattelukokemuksen perusteella ajattelin haastatella viittomakieliset opettajat tulkin välityksellä. Näin nopeutan puhtaaksikirjoitustyötäni. Nauhat tulevat vain omaan käyttööni ja tuhoan ne puhtaaksikirjoituksen jälkeen. Raportointivaiheessa huolehdin siitä, ettei henkilöllisyytenne tule esille.

Toivon, että otatte pikaisesti yhteyttä ja ilmoitatte mahdollisesta halukkuudestanne osallistua tutkimukseeni. Esitän haastattelupäiviksi 24. tai 27.9 tai 8. tai 11.10. Toivon, että voisin haastatella teidän koulun opettajat samana päivänä.

Ystävällisin terveisin, Mari Lyyra

LIITE 4: Yksilöhaastatteluiden haastattelurunko

KUUROJEN OPETUS NYT JA TULEVAISUUDESSA

Opettajien mielteitä opetuksen järjestämisestä

HAASTATELTAVAN KUUROJENOPETUSHISTORIA

- Opiskelu ja koulutus
- Työkokemus, tämän hetken opetusryhmä
- kielitaito (oma arvio): viittomakieli / suomen kieli, suomi toisena kielenä

KUUROJEN OPETUKSEN PUITTEET

- oppilaat
- opettajat
- opetusryhmät
- inklusioajattelu
- resurssit
- muuta?

KUUROJEN OPETUS NYT (JA TULEVAISUUDESSA)

- millaista käytännössä (kuvaus),
mikä kuurojen opetukselle on ominaista?
- eriyttäminen
- Opettaja / erityisopettaja / avustaja / muu henkilökunta
- Opetuskieli
- Suomi toisena kielenä
- Viittomakielen opetus
- Kirjoittamisen ja lukemisen opetus
- Apuvälineet (eri oppilaille erilaisia, hankaluuksia?)
- erityisopetuksen rooli

(jatkuu)

LIITE 4: Yksilöhaastatteluiden haastattelurunko (jatkuu)

- erityisopetusta vai yleisopetusta
- yksilöopetus, puheopetus
- tämän hetken haasteet, mahdollisuudet

KUUROJEN OPETUS TULEVAISUUDESSA

- kuinka edelliset muuttuvat, miksi?
- Mitä haasteita, mahdollisuuksia uusi tilanne tuo?

- visio kuurojen opetukselle
toivottava kehityssuunta?
Uhkakuva?

viittomakielinen koulu?

Opetus käytännössä?

Integrointi?

Kuulevien viittomakielisten kielten opetus?

Kuurojen opetus hitaampaa – kuulevat opiskelevat samaa tahtia?

LIITE 5: Runko jatkohaastatteluille

KUUROJEN OPETUS TULEVAISUUDESSA

1. VIITTOMAKIELINEN KOULU

- asuntolakoulu, keskeisellä paikalla Suomessa
- opettajina kuuroja ja kuulevia: viittomakielisiä ja suomenkielisiä
- tavoitteena kaksikielisyys
- monikielinen ja -kulttuurinen ympäristö
- opetuskielenä viittomakieli
- koko henkilökunta osaa hyvin viittoa
- opettajilla myös erityispedagogiikan opintoja
- oppilaina sekä kuuroja että kuulevia
- toimitaan kuurojen ehdoilla
- tietotekniikan käyttö: etäopetusta Suomen laajuisesti, maailmanlaajuisesti
- englannin opiskelu on englantilaisen tai amerikkalaisen viittomakielen opiskelua ja sen lisäksi kirjoitetun englannin kielen opiskelua
- jotka pystyvät puhumaan, erikseen suullisen kielitaidon tunti

2. VIITTOMAKIELISTÄ OPETUSTA ERITYISKOULUISSA

ts. nykyinen systeemi jatkuu

- viittomakielen opettaminen äidinkielenä
- suomi toisena kielenä
- tietotekniikan mahdollisuudet
- suomen kielen taitoihin panostaminen
- kansainvälisyys
- viittomakielettömiä sisäkorvaistuteoppilaita ja huonokuuloisia oppilaita tulee yleisopetuksesta
- viittomakielen opetus annetaan eri ryhmissä niille, joille se on ensikieli ja niille, jotka eivät ole viittoneet alusta asti

(jatkuu)

LIITE 5: Runko jatkohaastatteluille (jatkuu)

3. KUUROJEN OPETUS YLEISOPETUKSEN YHTEYDESSÄ

- kuuroille viittomakielinen opetus omissa ryhmissä yleisopetuksen koulussa
- taito- ja taideaineet integroituneena yleisopetuksen ryhmiin tulkin kanssa
- huonokuuloisille laajematkin integroitumismahdollisuudet

4. KUUROJEN OPETUS ERITYISKOULUISSA

- periaate sama kuin nykyään, mutta kuuroja yhä vähemmän
- samassa luokassa opiskelee monta eri ikäryhmää
- suurin osa oppilaista huonokuuloisia, sisäkorvaistutetta käyttäviä ja kielihäiriöisiä
- luokissa käytetään lähinnä vain viittomia
- kuuroille eriytettyjä tunteja ja muita tukitoimia resurssien mukaan

5. TUKEA RESURSSIKESKUKSISTA

- ei varsinaisia kuurojen kouluja, vaan kaikki opiskelee / siirtyy opiskelemaan yleisopetukseen
- asiantuntemus resurssikeskuksissa, jotka tukisivat kuurojen opetusta
- sisäkorvaistutetta käyttävät oppilaat aloittaisivat koulunkäynnin pienissä ryhmissä näissä resurssikeskuksissa ja siirtyisivät yleisopetukseen esim. alkuopetuksen jälkeen yleisopetukseen

6. VARSINAINEN KUUROJEN OPETUS LOPPUU

- sisäkorvaistutetta käyttävät opiskelevat yleisopetuksessa
- viittomakielen merkitystä ei arvosteta
- lääketiede kehittyy edelleen, kuurous häviää
- viimeiset kuurot opiskelevat yleisopetuksessa tukitoimin

LIITE 6: Aineiston analyysin eteneminen

Aineiston analyysi kulku: Kuurojen opetuksen nykytilanne

OPPILASAINES	→	OPPILAAT JA OPE-	HETEROGEEENISET OPETUSYHMÄT
OPETUSRYHMÄT	→	TUSRYHMÄT	
OPETUSKIELI	→	INKLUUSIO	OPETTAJAT JA HEIDÄN TYÖNKU- VANSAA
INKLUUSIO	→	OPETTAJAT	
OPETTAJAT	→	RESURSSIT	
RESURSSIT	→	OPETUSTYÖ	
OPETUSTYÖ	→	OPETTAJAN TYÖNKUVA	ERITYIS- JA TUKIOPETUKSEN ROOLI
OPETUKSEN ERIYT- TÄMINEN	→		
ERITYISOPETUKSEN ROOLI	→	ERITYISOPETUKSEN ROOLI	KIELTEN OPETUS UUDESSA OPETUS- SUUNNITELMASSA
OPETUSSUUNNI- TELMA	→	OPETUSSUUNNI- TELMA	
LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPETUS	→	LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN OPETUS	

(jatkuu)

LIITE 6: Aineiston analyysin eteneminen (jatkuu)

Aineiston analyysi kulku: Kuurojen opetuksen tulevaisuus

VIITTOMAKIELINEN KOULU	→	HAAVE VIITTOMA- KIELISESTÄ KOULUSTA
KUUROJEN OPETUS YLEISOPETUKSEN YHTEYDESSÄ	→	KUUROJEN OPETUS YLEISOPETUKSEN YHTEYDESSÄ
INKLUUSIO	→	
VIITTOMAKIELISTÄ OPETUSTA ERITYISKOULUISSA	→	MAHDOLLISIMMAN VIITTOMAKIELISTÄ OPETUSTA ERITYISKOULUISSA
KUUROJEN OPETUS ERITYISKOULUISSA	→	
ERITYISOPETUS	→	
TUKEA RESURSSIKESKUKSISTA	→	TULEVAISUUDEN ASETTAMIA HAASTEITA OPETUKSELLE
VAR SINAINEN KUUROJEN OPETUS LOPPUU	→	
OPETTAJIEN TYÖTILANNE	→	
UUSI OPETUSSUUNNITELMA	→	