

”MINUA AHDISTAA”

- Maahanmuuttajien ja viittomakielisten lasten vanhempien ja opettajien  
ajatuksia ja kokemuksia oman kulttuurin ja kielen turvaamisesta

Marko Vuoriheimo

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

1	Johdanto .....	1
2	Kieli, kulttuuri ja identiteetti .....	3
2.1	Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajien koulunkäynti .....	3
2.2	Viittomakielinen ja viittomakielisten koulunkäynti .....	5
2.3	Kulttuuri .....	7
2.3.1	Kuurojen kulttuuri .....	8
2.3.2	Kaksikulttuurisuus .....	9
2.3.3	Monikulttuurisuus .....	10
2.4	Identiteetti .....	12
2.4.1	Kuurojen identiteetti .....	14
2.4.2	Etninen identiteetti .....	15
2.5	Kieli .....	17
2.5.1	Äidinkieli .....	17
2.5.2	Maahanmuuttajien äidinkieli .....	18
2.5.3	Viittomakielisten äidinkieli .....	19
2.5.4	Kaksikielisyys .....	20
2.5.5	Kielen oppiminen .....	22
2.5.6	Suomi toisena kielenä .....	23
2.6	Integraatio ja inklusio .....	24
2.7	Monikulttuurinen koulu sekä kulttuurien välinen kohtaaminen ja oppiminen ...	25
2.8	Koulun ja kodin yhteistyö .....	27
3	Tutkimuksen suorittaminen .....	28
3.1	Tutkimustehtävä .....	28
3.2	Tutkimuksen tausta ja luonne .....	29
3.3	Aineiston keruu, käsittely ja analyysimenetelmä .....	31
3.3.1	Haastattelumenetelmän valinta ja haastatteluun valmistautuminen .....	31
3.3.2	Haastattelut ja haastattelunauhojen purku .....	33
3.3.3	Aineiston analyysimenetelmä .....	34
3.4	Kohderyhmien esittely .....	36
3.4.1	Maahanmuuttajaperheet .....	37
3.4.2	Viittomakieliset perheet .....	37
3.4.3	Maahanmuuttajalasten opettaja .....	38
3.4.4	Viittomakielisten lasten opettajat .....	38
4	Aineiston esittely .....	40
4.1	Vanhempien ajatuksia ja kokemuksia .....	40
4.1.1	Valmistautuminen koulunkäyntiin ja kodin ja koulun yhteistyö .....	40
4.1.2	Lapsen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne luokassa .....	43
4.1.3	Kulttuurin turvaaminen .....	44
4.1.4	Kaksikulttuurisuus .....	47
4.1.5	Oman äidinkielen turvaaminen .....	47
4.1.6	Kaksikielisyys .....	50
4.1.7	Kulttuurin ja kielen törmäys .....	52
4.1.8	Hyvinvointi suomalaisessa ympäristössä .....	52
4.1.9	Ihmisten asenteet .....	53
4.1.10	Rasismi ja kiusaaminen .....	54
4.1.11	Ajatuksia lapsen tulevaisuudesta .....	55
4.1.12	Ajatuksia ihannekoulusta ja pariopetuksesta .....	56
4.2	Opettajien ajatuksia ja kokemuksia .....	58
4.2.1	Valmistautuminen koulunkäyntiin .....	58
4.2.2	Kodin ja koulun yhteistyö .....	61

4.2.3	Lapsen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne luokassa .....	62
4.2.4	Kulttuurin turvaaminen .....	64
4.2.5	Kaksikulttuurisuus .....	65
4.2.6	Kulttuuri-identiteetin turvaaminen.....	65
4.2.7	Oman äidinkielen turvaaminen .....	66
4.2.8	Kaksikielisyys .....	68
4.2.9	Kulttuurin ja kielen törmäys.....	69
4.2.10	Hyvinvointi suomalaisessa ympäristössä.....	70
4.2.11	Rasismi ja kiusaaminen.....	70
4.2.12	Ajatuksia oppilaan tulevaisuudesta .....	71
4.2.13	Ajatuksia ihannekoulusta ja pariopetuksesta .....	72
5	Tutkimuksen tuloksia ja niiden pohdintaa .....	74
5.1	Kulttuuri ja kaksikulttuurisuus.....	74
5.2	Äidinkieli ja kaksikielisyys .....	79
5.3	Kodin ja koulun yhteistyö .....	82
5.4	Muita koulunkäyntiin ja opettajuuteen liittyviä asioita.....	85
6	Lopuksi.....	89
6.1	Pohdintaa integraatiosta, inklusiosta ja monikulttuurisesta koulusta.....	89
6.1.1	Integraatio ja inklusio.....	89
6.1.2	Monikulttuurinen koulu ja sen tavoitteet .....	91
6.1.3	Opettajan rooli monikulttuurisessa koulussa .....	93
6.2	Tutkijan viimeiset sanat .....	95

Lähteet

Liitteet

## 1 Johdanto

Maahanmuuttaja, viittomakielinen, viittomakieli, kaksikielisyys, inklusio, kaksi- ja monikulttuurinen, kodin ja koulun yhteistyö, identiteetti. Näitä käsitteitä näkee lähes jokaisessa kasvatustieteen teoksessa. Kirjoihin ahdetaan hienoja lauseita, mutta tosielämän asenne tuntuu edelleen olevan ennakkoluuloinen ja epäilevä. Näkyvätkö kasvatustieteen uudet ajatukset viittomakielisten ja maahanmuuttajien koulussa ja arjessa?

Näitä aiheita on kyllä tutkittu, mutta ei riittävästi. En ole löytänyt mitään tutkimusta, joka tutkisi sekä maahanmuuttajia ja viittomakielisiä. Tutkimuksia viittomakielisistä löytyi enimmäkseen vammaistutkimuksen alta, mikä on mielestäni aivan väärä paikka kuuroja koskevalle tutkimukselle. Lisäksi viittomakielisiä on tutkittu enemmän lääketieteen kuin kasvatustieteen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessani lähdän katsomaan, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja on maahanmuuttajien ja viittomakielisten lasten kulttuurin ja kielen turvaamisessa. Tutkimuksessani keskityn siihen, kuinka lasten omaa kieltä ja kulttuuria turvataan koulussa. Kun maahanmuuttaja tai viittomakielinen sijoitetaan muiden oppilaiden kanssa samaan luokkaan, opettaja käyttää enemmistön kieltä. Miten lapsi siinä luokassa kehittää omaa äidinkieltään? Entä omaa kulttuuriaan? Mitä kieli ja kulttuuri oikein tarkoittavat, onko sillä merkitystä opetusluokissa? Mitä ajattelevat vanhemmat ja opettajat? Lähdän katsomaan heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan vähemmistökulttuurien lasten opetuksesta ja elämästä.

Tässä tutkimuksessani otan myös selvää, mitkä asiat ovat edistäneet ja estäneet vähemmistöryhmien lasten kielen- ja kulttuurin turvaamista suomenkielisten luokassa. Tutkimuksen kohteena on muutamia viittomakielisten lasten perheitä sekä muutamia maahanmuuttajaperheitä. Haastattelen myös perheiden lasten opettajia. Vanhemmille on kertynyt vuosien varrelta runsaasti tietoa, taitoa ja kokemuksia, joita voitaisiin hyödyntää erilaisissa koululuokissa. Näiden tietojen avulla koulun henkilökunta voisi kehittää ammattitaitoaan ja myös opettajakoulutusta voitaisiin parantaa.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, empiirinen ja kuvaileva, tutkimus, jossa tutustun opettajien sekä vanhempien kokemuksiin ja pyrin myös löytämään kokemuksia kielen ja kulttuurin turvaamisen onnistumisesta ja epäonnistumisesta. Tutkimukseni avulla pyrin saamaan selville, millaisia ovat vanhempien kokemukset ja odotukset koululta

lasten kasvattajana. Selvitän myös, mitkä seikat vaikuttavat yhteistyön edistymiseen ja estymiseen ja kuinka koulua, luokkaa ja yhteistyötä voitaisiin kehittää turvaten lasten kulttuureita ja kieliä. Aineistostani nousee myös esille vanhempien ja opettajien kokemusten erot ja yhtäläisyydet.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, pyrin kiinnittämään huomioni niihin seikkoihin, jotka haastatellut opettajat ja vanhemmat nostavat esille. Aineistoa peilaan alan tutkimustietoon. Vanhempien ja opettajien kokemukset sekä toiveet luokasta saattavat herättää ristiriitaisia ajatuksia lasten kulttuurista, identiteetistä sekä kielestä. Haluan tuoda tutkimuksessani esille näitä asioita, koska niistä puhutaan koko ajan ympärillämme ja eri tieteenalojen kirjallisuudessakin ne ovat näkyvässä asemassa.

Tutkimukseni luvussa kaksi kerron, ketkä ovat maahanmuuttajia ja viittomakielisiä ja minkälaisia koulumuotoja heillä on Suomessa. Esittelen myös tärkeimmät termit, joita käytän tutkimuksessani. Teoriaosuuden jälkeen, luvussa kolme, kerron, kuinka olen suorittanut tutkimukseni ja miten tutkimusprosessini sujui. Luvussa neljä esittelen aineistoni. Ennen lopetuslukua esittelen tutkimustulokset sekä omia pohdintojani ja johtopäätöksiäni niistä. Päädyin tulosten ja pohdinnan yhdistämiseen siksi, että ne liittyvät hyvin kiinteästi toisiinsa tämänlaatuisessa tutkimuksessa. Kaiken lisäksi tällainen yhdistely on Tutki ja kirjoita – teoksen mukaan mahdollista (ks. Hirsjärvi ja muut 2003; 243).

Ei muuta kuin syöksymään kohti mahtavaa avaruutta, jossa on monta tähteä, nimeltään esimerkiksi kieli, kulttuuri, identiteetti, perhe, maahanmuuttaja, viittomakielinen, koti ja koulu!

## 2 Kieli, kulttuuri ja identiteetti

### 2.1 Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajien koulunkäynti

Maahanmuuttaja on käsitteenä laaja. Maahanmuuttajia voidaan kutsua aina heidän taustastaan ja tilanteestaan riippuen joko siirtolaisiksi, pakolaisiksi tai paluumuuttajiksi. On hyvä tietää, mitkä ovat näiden käsitteiden väliset erot, jotta voi ymmärtää erilaisten maahanmuuttajien asenteita ja elämäntilanteita.

Liebkindin (1994) mukaan siirtolainen on henkilö, joka muuttaa pysyvästi toiseen maahan ja hankkii siellä toimeentulonsa. Siirtolaisiksi ei lueta esimerkiksi opiskelijoita. Siirtotyöntekijä taas muuttaa toiseen maahan työskentelemään, mutta ei jää sinne pysyvästi. (Liebkind 1994; 9)

YK:n yleissopimuksen mukaan pakolainen on henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen takia. Niin sanottu paluumuuttaja ei ole pakolainen. Hän on ulkosuomalainen, joka on asunut toisessa maassa ja palaa takaisin Suomeen. Paluumuuttajia ovat esimerkiksi ruotsinsuomalaiset. (Liebkind 1994; 10)

Kaikille maahanmuuttajille on yhteistä se, että he, paluumuuttajia lukuun ottamatta, muodostavat Suomeen uusia etnisiä vähemmistöjä (Liebkind 1994; 10). Heidät voidaan kuitenkin jakaa muuttonsa perusteella kahteen ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluvat ne, joiden on ollut pakko lähetä kotimaastaan ja toiseen ryhmään ne, jotka ovat lähteneet vapaaehtoisesti. Ensimmäinen ryhmä käsittää pakolaiset, toinen ryhmä siirtolaiset ja paluumuuttajat.

Suurin osa Suomen maahanmuuttajista on ulkomaalaisia; heillä ei ole suomen kansalaisuutta (Mikkola 1997; 5). Vuoden 2003 lopussa Suomessa asui vakituisesti 107 100 ulkomaalaista, joista EU-maiden kansalaisia oli 18 670. Suurin Suomessa asuvien ulkomaalaisten ryhmä on venäläiset (26 100 henkeä). Seuraavina tulevat virolaiset (12 900), ruotsalaiset (8 200) ja somalialaiset (4 600). Suomeen muuttavaa väestöä, joka oleskelee Suomessa vain väliaikaisesti, kutsutaan ulkomaalaisiksi. Heihin luetaan kuuluvaksi esimerkiksi ulkomailta tulleet opiskelijat. (Oinaala 2004.)

Maahanmuuttajaperheen lapsilla on oikeus käydä peruskoulua ja saada samanlaista perusopetusta kuin suomalaiset lapset. Maahanmuuttajat käyvät aluksi valmistavan luokan, jossa opetellaan koulussa tarvittava suomen kielen taito.

Valmistavan opetuksen jälkeen maahanmuuttajat siirtyvät yleisopetukseen. (Mikkola 1997; 168 - 169.) Suomen peruskouluissa ei ole maahanmuuttajille omaa luokkaa, jossa maahanmuuttajat saisivat opetusta omallaan äidinkielellään.

Opetushallinnon perusopetuksen opetussuunnitelman (2003) mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (OPH 2003; 10 - 11.)

Suomen peruskoulun opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa. Opetuksessa on huomioitava kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja lisäksi vielä kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa pyritään ottamaan huomioon myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen, etenkin eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien takia. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa sekä maailmassa. Sen avulla pyritään edistämään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä. Perusopetus on myös aatteellisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta, lukuun ottamatta uskonnon opetusta. Näiden perustavoitteiden tulisi välittyä paikallisiin opetussuunnitelmiin ja sitä kautta koulujen käytäntöihin. (OPH 2003; 10.)

Peruskoulussa maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on turvata maahanmuuttajaoppilaille peruskoulun tiedot ja taidot. Lisäksi kaikille pyritään luomaan tasavertaiset lähtökohdat jatko - opintojen suorittamiseen. Toimivan kaksikielisyyden saavuttaminen ja oppilaan identiteetin vahvistaminen oman kieli- ja kulttuuritaustan pohjalta kuuluvat myös tavoitteisiin. (OPH 2003; 176)

Oppilas, jonka äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi, voi opiskella suomen kieltä suomi toisena kielenä - oppimäärän mukaan. Oma opetussuunnitelma ja arvioinnin kriteerit on vahvistettu suomi toisena kielenä - oppimäärää varten. (OPH 2003; 60 - 61.) Oman äidinkielen ylläpito ja opetus on oppilaalle vapaaehtoista (OPH 2003; 17 ). Yleensä oman äidinkielen opetusta järjestetään kaksi tuntia viikossa (OPH 2003; 58).

## 2.2 Viittomakielinen ja viittomakielisten koulunkäynti

Suomessa asuu noin 5000 kuuroa, jotka käyttävät viittomakieltä. Suurin osa heistä kutsuu itseään kuuroksi, viittomakieliseksi tai huonokuuloiseksi. Heidän lisäksi viittomakieltä käyttävät kuurojen kuulevat omaiset, kuurojen parissa työskentelevät ihmiset kuten seurakuntien työntekijät, kuntoutusohjaajat, tulkit ja opettajat. Kun joukkoon lisätään viittomakielisten ystävät ja viittomakielen harrastajat, kielten käyttäjien määrä kasvaa 10 000 paikkeille. (Takala 2002a; 32.)

Jokisen (2000) mukaan viittomakielinen on kuuro, kuuleva tai huonokuuloinen henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on viittomakieli. Hän käyttää jokapäiväisessä elämässään eniten viittomakieltä ja hallitsee sen paremmin kuin muut kielet. Viittomakielinen myös samaistuu itse toisiin viittomakielisiin. (Jokinen 2000a; 79 - 80.) Viittomakieli on siis hänelle paras tapa ymmärtää esitetyt asiat ja tulla itse ymmärretyksi. Viittomakieliset ovat osa viittomakieltä käyttävien ryhmää. Viittomakieltä käyttäviin henkilöihin kuuluvat viittomakielisten kanssa työskentelevät ihmiset, viittomakielen tulkit ja opettajat sekä viittomakielisten lasten vanhemmat, jotka käyttävät viittomakieltä päivittäin (Jokinen, 2000a; 80 - 81). Viittomakieltä käyttävien ryhmälle viittomakieli on siis toinen kieli, jota he käyttävät oman äidinkiellensä lisäksi.

Viittomakielisen yhteisön ydinryhmän eli kuurojen yhteisön muodostavat kuurojen vanhempien kuurot lapset sekä kuulevien vanhempien kuurot lapset, jotka ovat jo varhain omaksuneet viittomakielen ja kuurojen kulttuurin. Heti heidän lähellään, mutta kuulevina ei aivan keskeisimmässä ydinryhmässä, ovat kuurojen vanhempien kuulevat lapset, joiden äidinkieli on viittomakieli. Omien kokemustensa perusteella he pystyvät hahmottamaan kuurojen tilannetta yhteiskunnassa muita kuulevia paremmin. Kuulevat henkilöt voivat liittyä yhteisöön korkeintaan kolmen kanavan kautta. Yhteisöön kuuluvat kuulevat ovat yleensä kuurojen lasten kuulevia vanhempia, viittomakielentulkkeja tai alan työntekijöitä. Myös heidän kohdallaan on asenteellinen kuurous tärkeintä: yksilö samaistuu yhteisöön, ja yhteisö hyväksyy hänet jäsenekseen. (internetlähde [internetosoitteessa http://www.psko.fi/viittomakieli/kulttuuri/kulttuur.html](http://www.psko.fi/viittomakieli/kulttuuri/kulttuur.html).)

Huonokuuloiset sijoitetaan yleensä kuurojen ja kuulevien ihmisten väliin, koska he pystyvät kuulemaan ja tuottamaan puhetta. Eritasoisia ääniä he sen sijaan eivät kuule, ja puhuminen ei kaikilla ole aivan sujuvaa. Huonokuuloisuudessa on eri asteita: osa huonokuuloisista kuulee melko hyvin, toiset kohtalaisesti ja toiset huonosti.



Huonokuuloinen voi parhaimmillaan esimerkiksi kommunikoida puhelimella, mutta hän ei välttämättä aina kuule tai ymmärrä kaikkea. Huononkuuloiset ihmiset elävät joko kuulevien tai kuurojen maailmassa, riippuen paljon heidän kuulonsa tasosta ja kielitaidoista. Monet huonokuuloiset, jotka pärjäävät hyvin kuulon ja puheen kanssa ja joilla on heikko viittomakielen taito, ovat omaksuneet valtaväestön, kuulevien kulttuurin. Ne huononkuuloiset, joilla on hyvät viittomakielen taidot, ottavat vaikutteita sekä kuurojen että kuulevien maailmasta. (Mäkelä 2004; 14.)

Takalan (2002) mukaan käsite kuurous ymmärretään kuurojen kulttuurissa eri tavalla kuin kuulevien kulttuurissa. Kuurot viittaavat kuurojen maailma – käsitteellä pääasiassa sosiaalisiin käytänteisiin, kuten asenteisiin, arvoihin ja kieleen, eivätkä kuulovamman asteeseen. (Takala 2002a; 26.)

Kuuroja ja huonokuuloisia nimitetään lääketieteessä kuulovammaisiksi, ja tähän nimitykseen törmää myös usein kuulevien keskuudessa. Sosiokulttuurissa heitä taas kutsutaan viittomakielisten kieli- ja kulttuurivähemmistöksi. Edellytyksenä kulttuurivähemmistöön kuulumiselle on syntyperäinen kielikyky viittomakielessä ja samaistuminen kuurojen ryhmän jäseneksi. Syntyperäistä viittomakieltä käyttävät ihmiset, kuurot ja huonokuuloiset, kutsuvat itseään mieluummin viittomakielisiksi kuin kuulovammaisiksi. He haluavat, että heidät nähdään positiivisena kieli- ja kulttuuriryhmänä kuten vaikkapa saamelaisetkin. He eivät koe olevansa vammaisia, joten he eivät myöskään halua muiden ihmisten pitävän heitä vammaisryhmänä. Viittomakieliset ovat kulttuurivähemmistö myös siksi, että he samaistuvat toisiin ryhmänsä jäseniin. (Jokinen 2000a; 79 - 82 ja Jokinen 2000b; 15 - 18 ja Takala 2002a; 26 – 27.)

Viittomakielisille lapsille on vaihtoehtona kaksi koulumuotoa:

- 1) Erityiskoulu, joko kunnan tai valtion oppilaitos. Tässä työssä käytän erityiskoulusta nimeä viittomakielinen koulu tai kuurojen koulu.
- 2) Yleisopetus, jossa viittomakieliset lapset opiskelevat yhdessä kuulevien lasten kanssa joko tulkin avulla tai ilman.

Suomessa on yhteensä 16 kuulovammaisille tarkoitettua koulua, joista 3 on valtion erityiskouluja ja loput 13 kunnallisia kuulovammaisten kouluja. Valtaosa kuulovikaisista lapsista käy kuitenkin koulunsa yleisopetuksessa. Valinta riippuu paljon lapsen kuulo- ja kommunikointikyvystä. Vaikeimmin kuulovikaiset lapset suorittavat 11-vuotisen oppivelvollisuuden, joka alkaa erityiskoulussa lapsen ollessa kuusivuotias.

Kahden vuoden erityisopetuksen jälkeen lapsi siirtyy peruskoulun ensimmäiselle luokalle. (Huttunen 2000; 182 – 183.)

Perusopetuslaissa (4§) mainitaan, että kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetusta sen alueella asuville oppivelvollisille lapsille ja nuorille. Laissa on myös sanottu, että oppivelvollisia ovat muutkin kuin Suomen kansalaiset. (Virtanen 2002; 58.)

Virtanen (2002) kirjoittaa, että perusopetuslain 10 § mukaan koulun opetuskieli ja muun opetuksen kieli on joko suomi tai ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. Tämä antaa siis huoltajalle mahdollisuuden valita opetuskielen, mikäli opetusta järjestetään useammalla kuin yhdellä kielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan. Näin mahdollistuu opetuksen järjestäminen erillisessä opetusryhmässä tai koulussa pääosin tai kokonaan muulla kuin suomen, ruotsin tai saamen kielellä, romanikielellä taikka viittomakielellä. Koulun opetuskielellä tulee antaa paitsi varsinainen opetus myös muut opetukseen liittyvät palvelut. (Virtanen 2002; 60.)

### **2.3 Kulttuuri**

Kulttuurin käsitettä tutkiessani huomasin monien tutkijoiden olevan sitä mieltä, ettei kulttuurille ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa määritelmää. Kulttuurin käsite on laaja, koska ihmiset tekevät monia eri asioita, joita ovat tottuneet tekemään ja oppineet arvostamaan. Ihmisten kasvatus on muokannut heidän käsityksiään ja asenteitaan ympäristöä ja itseä kohtaan. Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen kulttuuri; kulttuuritonta ihmistä ei ole. Ihmisillä voi myös olla samanlainen kulttuuritausta, mutta jokaisesta ihmisestä kasvaa kuitenkin omien kokemusten ja yksilön kehityksen myötä omanlaisensa. Kahta täysin samanlaista ihmistä ei ole. (Mikkola 1997; 16 ja Forsander 1994; 7.)

Talibin (2002) mukaan kulttuuri käsitetään yleensä taiteen ja tieteen saavutusten summaksi. Laajasti nähtynä kulttuuri muodostuu tietyille kansakunnalle tyypillisistä tavoista, tottumuksista ja uskomuksista. Myös kieli, aika ja paikka määrittävät kulttuuria. Kulttuuri rakentuu niiden ihmisten myötä, jotka puhuvat samaa kieltä ja ovat samassa paikassa samaan aikaan. Näiden ihmisten uskomukset, asenteet, normit ja arvot luovat pohjaa kulttuurille. (Talib 2002; 36.)

Mikkola (1997) on teoksessaan lainannut Forsanderin (1994) määritelmää, jonka mukaan kulttuuri sisältää useita arkielämän kirjoittamattomia sääntöjä, kuten normeja ja tapoja, joiden mukaan ihmisten edellytetään toimivan. Kulttuuri on hänen mukaansa eräänlainen oikeaksi julistettu tyyli, jolla on hyvinkin suuri merkitys ihmisille, suurempi kuin yleensä ajatellaan. Ympäristöstään lapsi omaksuu kielensä ja uskontonsa, joita ei voi erottaa siitä kulttuurista, mihin ne kuuluvat. (Mikkola 1997; 16 ja Forsander 1994; 7.)

### 2.3.1 Kuurojen kulttuuri

Kuurojen kulttuurin hyväksytyä määritelmää ei ole, koska kuurojen kulttuuri ja kuurojen yhteisö ovat tällä hetkellä Suomessa melko nuoria. Sen vuoksi tarkkaa tutkimusta suomalaisesta kuurojen yhteisöstä ja kulttuurista ei ole, mutta esimerkiksi Englannissa ja Yhdysvalloissa kuurojen kulttuurin tutkiminen on jo pidemmällä. Siksi käytänkin tässä kappaleessa joitakin yhdysvaltalaisen tekemiä määritelmiä.

Kuurot käyttävät viittomakieltä ja muodostavat viittomakielisten vähemmistön, joten kuuroilla on myös oma kulttuurinsa. Viittomakielellä kommunikointi perustuu hyvin paljon näköaistiin, se on visuaalinen kieli. Tämä asia on osa kuurojen elämää ja yhteistä kieltä, ja näin ollen myös osa kulttuuria. Kuuroilla on omia normejaan ja tapojaan. Esimerkiksi jos halutaan saada kuuroon katsekontakti kommunikaation vuoksi, koputetaan olkapäähän, ei kämmenelle tai päälle tai varsinkaan heiluteta käsiä kuuron silmien edessä. Tällaiset asiat kuuluvat kuurojen kulttuuriin.

Kuurojen yhteisö on Paddenin (1989) mukaan ryhmä ihmisiä, jotka elävät tietyssä paikassa ja jakavat keskenään yhteisiä päämääriä. Yhteisöön lasketaan kuuluviksi kuurot ja huonokuuloiset sekä yhteisön päämääriä selvästi tukevat kuulevat. Yhteisön tärkein tavoite on kuulevien ja kuurojen välinen tasa-arvo kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. Tärkeää on olla tietoinen kuurojen historiasta sekä viittomakielen merkityksestä ja hyväksyä niiden olemassaolo. (Padden 1989; 5 – 7.)

Kuurojen kulttuuri on kaikkea sitä, joka Kuurojen kulttuuriryhmän (1985) mukaan rikastuttaa kuurojen elämää ja parantaa heidän elämänlaatuaan. Kuurojen yhteisön tiedot, mielikuvat, uskomukset, tunne-ilmaisuudet ja tavat siirtyvät yhteisössä viittomakielen välityksellä sukupolvelta toiselle. Tätä kulttuurin siirtymistä sukupolvelta toiselle tapahtuu erityisesti kuurojen kouluissa ja yhdistyksissä tai sitten

suoraan kuuroilta vanhemmilta heidän lapsilleen. Yhteisön perinteet vanhat tavat, tapahtumat, jutut, kaskut ja kertomukset välittyvät nekin viittomakielellä. Visuaalisuuteen ja viittomakieleen perustuva esittävä kulttuuri on myös osa kuurojen kulttuuria. (Kuurojen kulttuuriryöryhmän muistio 1985; 57 - 58.)

Lane ym. (1996) kirjoittavat, että kollektiivisesti kuuroja kutsutaan kuurojen kulttuuriksi. Kuurojen maailman jäseniä yhdistää yhteinen kieli, tavat ja arvot. Useimmilla samaa kieltä puhuvilla on myös yhteinen alueensa, jonka he jakavat. Kuurojen maata ei kuitenkaan löydy mistään tietystä paikasta. Tämä johtuu varmaankin siitä, että suurin osa kuuroista tulee kuulevista perheistä, ja kuuroille taas syntyy yleensä kuulevia lapsia. Jos kuuroja lapsia syntyisi lähes poikkeuksetta kuuroille vanhemmille, he oletettavasti kerääntyisivät yhteen paikkaan. Kuurojen kulttuuria ja yhteisöä pitävätkin kasassa alueen sijaan erityisesti kuurojen urheilu- ja sosiaalijärjestöt, poliittiset organisaatiot sekä taiteellinen ilmaisu. Kielivähemmistöillä on yleensä voimakas jaetun paikan tunne, vaikkei yhteisöllä omaa aluetta olisikaan, ja kuurojen maailma ei tee siinä poikkeusta. (Lane ym. 1996; 124 – 125.)

### **2.3.2 Kaksikulttuurisuus**

Termillä kaksikulttuurisuus viitataan yleensä siihen, että ihminen elää kaksikulttuurisuudessa tai kaksoismaailmassa. Tällöin hänellä on kaksi kieltä ja kaksi kulttuuria, joita hän käyttää samanaikaisesti. Kaksikulttuurisia ovat esimerkiksi suomenruotsalaiset, maahanmuuttajat ja viittomakieliset. Kaksikulttuurisuuden saavuttaminen on yksilölle voimavara, sillä hän voi tarkastella asioita kahden eri kulttuurin näkökulmasta. Kaksikulttuurinen ihminen voi myös tasoittaa mahdollisia väärinymmärryksiä ja virheitä, joita kulttuurien kohdatessa saattaa syntyä. Kuitenkin kaksikulttuurisuus on heikoimmillaan sitä, että maahanmuuttajat eivät pysty omaksumaan uuden kotimaan kieltä tai kulttuuriin liittyviä malleja. Ristiriitatilanteita saattaa syntyä, jos vanhemmat haluavat lastensa noudattavan vanhempien kulttuuritapoja ja uskomuksia, joihin lapsilla ei ole todellista kosketusta. Mielestäni maahanmuuttajilla ja viittomakielisillä ei ole tai on hyvin harvoin kahta kulttuurijärjestelmää. He pyrkivät enimmäkseen luomaan siitä oman versionsa tai sitten heillä on kaksi kulttuuria sekoittuneena. Kulttuuri vaihtelee silloin tilanteittain, ja

valintaan vaikuttavat muun muassa olosuhteet ja asenneilmapiiri. (www-dokumentti internetosoitteessa [http://www.geocities.com/intia\\_tapaaminen/kk.htm](http://www.geocities.com/intia_tapaaminen/kk.htm))

Talibin (2002) mukaan kaksikulttuurinen lapsi joutuu yleensä valitsemaan, kumman kulttuurin piirissä hän mieluummin saavuttaa ja säilyttää arvostusta. Lapsen on tehtävä valinta oman etnisen kulttuurin ja valtakulttuurin välillä. Kaksikulttuurinen lapsi voi esimerkiksi pelätä menettävänsä oman etnisen ryhmänsä arvostuksen, jos hän menestyy koulussa ja siten käyttäytyy kuten valtaväestö. On todettu, että kaksikulttuurisissa perheissä hyvin koulutettujen vanhempien lapset menestyvät yleensä muita kaksikulttuurisia oppilaita paremmin koulussa. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että heidän vanhempansa ovat keskimäärin kiinnostuneempia lapsistaan ja osallistuvat enemmän lastensa koulukäyntiin. He pystyvät myös ohjaamaan lapsia esimerkiksi kotitehtävissä. Vanhempien järkevä oman kulttuuriperinteen turvaaminen on lapsen koulumenestyksen kannalta tärkein edellä mainituista tekijöistä. Jos koko perheellä on yhteinen arvomaailma ja vahva yhteenkuuluvuuden tunne, se suojaa lasta kaikenlaisilta ulkopuolisilta syrjäytymiskokemuksilta. Vanhempien tuki luo lapselle turvallisuuden tunnetta ja auttaa uuteen kulttuuriin sopeutumista. Kaiken lisäksi perheen sisäinen yhteenkuuluvuus vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Siten se vähentää sekä stressiä että käyttäytymishäiriötä. (Talib 2002; 54.)

Viittomakieliset lapset kasvavat yleensä kaksikulttuurisessa ympäristössä. Jos vanhemmat ovat kuulevia ja suomenkielisiä, saa lapsi heiltä enemmän suomalaisen kulttuurin kuin kuurojen kulttuurin malleja. Kuitenkin päiväkodissa, koulussa tai harrastuksissa, joissa lapsi toimii muiden viittomakielisten kanssa, hän saa vaikutteita viittomakielisestä kulttuurista. Valtakulttuurista lasta erottavat kuulon puute, viittomakieli kommunikaation välineenä, mahdollinen kuulolaitteen käyttö sekä kuurojen normit, kuten kosketus ja katsekontaktit, vaikka hän olisi suomalainen. Näin ollen viittomakieliset lapset ovat yhtäläillä kaksikulttuurisia lapsia kuin maahanmuuttajatkin.

### **2.3.3 Monikulttuurisuus**

Nykyään sana monikulttuurisuus on kuumaa tavaraa. Se näkyy ja kuuluu joka paikassa. Seuraavaksi selvitän, mitä tällä paljon puhutulla monikulttuurisuudella tarkoitetaan.

Monikulttuurisuus syntyy kulttuurien kohtaamisen seurauksena. Kulttuurit kohtaavat esimerkiksi silloin, kun maahanmuuttajaperhe saapuu Suomeen. Heidän

lapsensa, jotka voivat olla Suomessa syntyneitä, sisäistävät vanhemmilta saadun kulttuurin. Lasten ulkoiset piirteet sekä toisen kulttuurin tyyppilliset tavat tekevät heistä erilaisia kuin valtaväestöstä, vaikka lapsi olisikin suomalainen ja kasvanut suomalaisen yhteiskunnan ympäröimänä. Monikulttuurisuus painottaa totuuden monitulkintaisuutta ja erilaisuuden ja samanlaisuuden sovittelua yhteen. Monikulttuurisuus lähenee parhaimmillaan ihanteellista tasa-arvoisuutta, jossa monimuotoisuutta pidetään keskeisenä arvona. Monikulttuurisuudessa huomioidaankin kaikki maailman kulttuurit. Maahanmuuttajat ja muut kaksikulttuuriset ihmiset ovat monikulttuurisen yhteisön luomisessa mukana, rikkautenaan kaksikulttuurinen tausta. Kaksikulttuuriset ovat siis jo tottuneet jonkinlaiseen monikulttuurisuuteen. (www-dokumentti internetosoitteessa [http://www.geocities.com/intia\\_tapaaminen/kk.htm](http://www.geocities.com/intia_tapaaminen/kk.htm))

Matinheikki – Kokko (1999) kirjoittaa monikulttuurisuudesta: ”Kaikki maat, joissa asuu eri kulttuureja edustavia ihmisiä, ovat *monikulttuurisia*” (Matinheikki – Kokko, 1999; 30).

Talibin (2002) mukaan monikulttuurisuus yhdistää kaikkia ihmisiä. Kukaan ei ole puhtaasti suomalainen tai ruotsalainen, vaan esi-isämme ovat saattaneet olla vaikkapa venäläisiä tai italialaisia. Monikulttuurisuutta on aina syntynyt ja syntyy edelleen kulttuurien kohtaamisessa. Identiteettiä määrittävänä käsitteenä monikulttuurisuus on uusi termi, jolla etenkin koulumaailmassa viitataan oppilaiden mahdollisuuteen omaksua kaksi tai useampia eri identiteettejä. Monikulttuurisuuden muoto riippuu siitä, kuinka monia kieliä lapset osaavat ja mitä kulttuureja he niiden kautta ovat omaksuneet. Yleensä koulusta keskusteltaessa korostetaan oppilaiden oman kielen ja identiteetin säilyttämistä. Todellisuudessa nämä aikeet usein jäävät pelkiksi puheiksi, sillä yhteiskunnan tilanne ja käsitykset heijastuvat suoraan koulumaailmaan. (Talib 2002; 48.)

Tutkijoiden mukaan ihminen voi elää samanaikaisesti kahdessa tai useammassa kulttuurissa ja käyttää myös useita kieliä. Tällaisessa monikulttuurisessa mallissa oppilas hyödyntää erilaisia motivaatio- ja ongelmaratkaisutekniikoita sekä kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä malleja. Hän vaihtelee toimintatapojaan ja käyttäytyy erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa eri tavoin. (Talib 2002, 48 – 49.)

Mielestäni vammaiset ja maahanmuuttajat ovat ryhminä usein samanlaisessa asemassa valtaväestön näkökulmasta. Monikulttuurisuus pitäisi kuitenkin ymmärtää moninaisuuden huomioivina toimintatapoina, eri kulttuurien kunnioittamisena ja niiden tasa-arvoisena rinnakkaiselona (Ikonen 1994; 75). Kulttuurien kohtaamisesta

rikastuttava ja erilaisuuden hyväksymistä lisäävä kokemus, jos siihen pyritään määrätietoisesti (Ikonen 1994; 78).

Mielestäni harmillisen monet viittomakieliset ja maahanmuuttajat jäävät peruskoulun jälkeen enemmistöille suunnatun korkeakoulutuksen ulkopuolelle. Syitä on useita, kuten se, että heitä tunnutaan pitävän moniongelmaisina ja heidät nähdään useimmiten ongelmana eikä mahdollisuutena. Monikulttuurisuus on rikkaus, mutta sitä ei sada taivaalta.

## 2.4 Identiteetti

Lapsi varttuu aina jossakin yhteisössä ja elää sen normien mukaan. Jokaisella yhteisöllä on omat tapansa, norminsa ja määräyksensä, joihin lapsen odotetaan yhteisön jäsenenä sopeutuvan. Perustan kulttuuri-identiteetille lapsi saa ensimmäisessä sosialisoinnissa vaiheessa. Pohjan kulttuurilliselle identiteetille luokin perhe, jolla on myös oma kulttuurinsa. Merkittävimmät kulttuuri-identiteettiä kehittävät tekijät ovat perheessä käytössä oleva vuorovaikutus, kieli ja kielenulkoiset viestintä. (Alitolppa - Niitamo 1994; 21 - 22.)

Talibin (2002) mukaan puheet identiteetistä tai etnisestä herättävät aina tunteita. Ne ovat siinä mielessä arkoja puheenaiheita, että niihin vaikuttavat jokaisen puhujan tai tutkijan omat kokemukset ja tunteet. Identiteetti – käsitteen määrittäminen on hyvin vaikeaa myös siksi, että identiteetti muuttuu jatkuvasti. Sitä pidetään yleensä rinnakkaisterminä minäkäsitykselle eli minäkuvalle. Identiteetti, käsitys yksilön omasta minästä ja tietoisuus tiettyyn ryhmään kuulumisesta, syntyvät vuorovaikutuksessa lähimpien ihmisten kanssa. Sen muotoutuminen edellyttää aina palautetta ja tulkintaa. Identiteetti on myös kaksijakoinen käsite, sillä se sisältää sekä yksilöllistä että yhteistä ainesta. Yksilöllinen alue viittaa yksilön omaan persoonallisuuteen ja kollektiivinen alue sosiaalisiin järjestelmiin, kuten perheeseen, sukuun, heimoon ja kansaan, jossa yksilö on kasvanut. (Talib 2002; 42.)

Hallin (1999) mukaan identiteettikriisissä on tiivistetysti sanoen kyse siitä, että vanhat identiteetit, jotka pitivät sosiaalisen todellisuuden pitkään vakaana, ovat rappeutuneet. Vanhojen tilalle syntyy uusia identiteettejä, jotka sirpaloittavat nykyajan ihmistä. Tämä niin kutsuttu identiteettikriisi nähdään osana muutosprosessia, joka horjuttaa modernien yhteiskuntien keskeisiä rakenteita, prosesseja ja kehikkoja,

jotka ennen antoivat yksilöille tukea sosiaalisessa maailmassa. Muutos vaikuttaa nimenomaan kulttuuri-identiteetteihin – niihin identiteettiemme puoliin, jotka liittävät ihmisen selvärajaisiin etnisiin, rodullisiin, kielellisiin, uskonnollisiin tai kansallisiin kulttuureihin. (Hall 1999;19.)

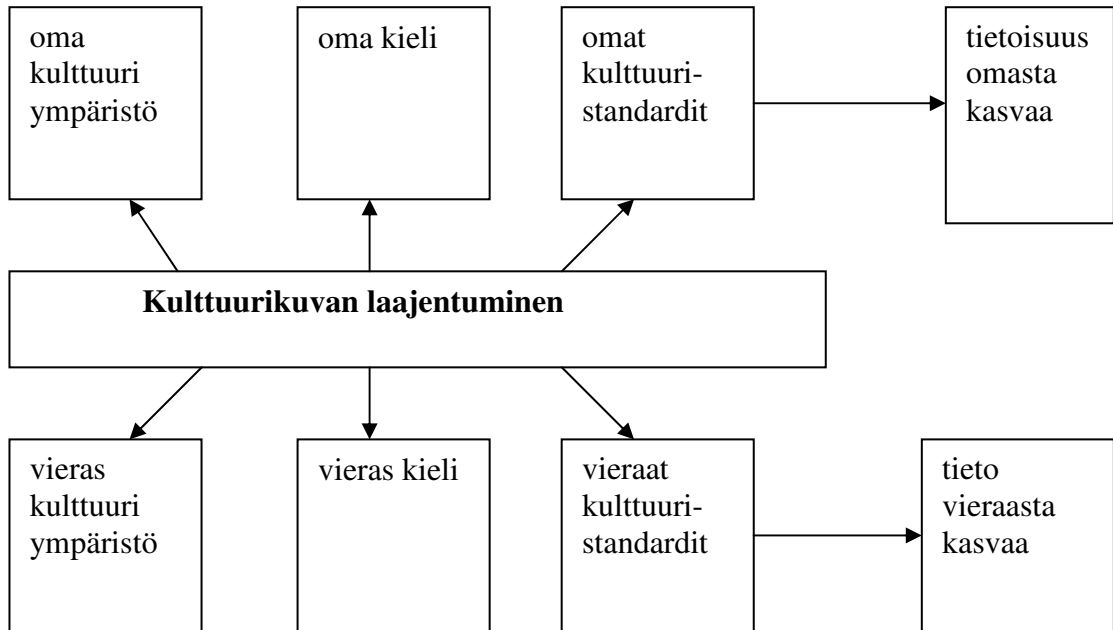
Ikonen (1994) mainitsee kulttuuri -identiteettiä käsitellessään suomen-, ruotsin- ja saamenkielisten sekä eri vähemmistöryhmien kulttuurit. Jokaisella lapsella ja nuorella on heidän mukaansa oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi. (Ikonen 1994; 79.)

Kulttuuri ja identiteetti liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kulttuuri siis on osa ihmisen maailmankuvaa, joka periytyy menneisyydestä ja vanhemmilta. Viittomakielisyys ja identiteetti ovat kuuroilla vahvasti sidoksissa toisiinsa, kuten maahanmuuttajilla heidän oma äidinkieltensä ja identiteetti. Talibin (2002) mukaan maahanmuuttajuus ja identiteetti liittyvät kiinteästi yhteen. Maasta toiseen muuttaminen heikentää tietoisuutta siitä, kuka ihminen on ja mihin hän kuuluu. Näin muutto heikentää usein ihmisen identiteettiä. Lisäksi muutoksen aiheuttama suru ja kaipaus entiseen kulttuuriin vaikuttavat melko ratkaisevasti muuttajan elämään. Maasta toiseen muutettaessa identiteetti on rakennettava uudelleen ja sovitettava uuteen kieleen, paikkaan ja kulttuuriin. (Talib 2002; 41.)

Mielestäni maahanmuuttajaperheiden pitäisi kannustaa lapsiaan erilaisista kulttuurin ja identiteetin ongelmista huolimatta. Lapsi voi kärsiä tai masentua, jos vanhemmat tuovat esiin erilaisia maahanmuuttoon liittyviä ongelmia, kuten kielen oppimisen hankaluutta. Koulujen ja opettajien tulisi myös kannustaa lapsia koulunkäynnissä ja pitää yllä suvaitsevaisuutta ja kannustavaa ilmapiiriä luokassaan. Ympäristön tuki on mielestäni todella ratkaisevaa silloin, kun lapsen identiteetti horjuu.

Kaikkonen (1999) on piirtänyt erään kuvion, joka kertoo yksilön kokeman kulttuurikuvan laajentumisesta, minkä avulla ihminen voi löytää identiteettinsä:





Kuvio 1. Kulttuurikuvan laajentuminen (Kaikkonen 1999; 18).

Hallin (1999) mukaan identiteetit eivät perustu pelkkään menneisyyden löytämiseen, eikä minkäänlainen menneisyyden tutkiminen takaa ihmiselle ikäjoiksi tietoa siitä, kuka hän on. Identiteetit ovat vain ihmisen itsensä nimeämiä tapoja, joilla menneisyyden kertomukset asemoivat meitä ja joihin me itse asemoimme itsemme. (Hall 1999; 227.)

### 2.4.1 Kuurojen identiteetti

Jokinen määrittelee kuurojen yhteisöä ja kulttuuria teoksen Viittomakieli – nyt ja aina (1997) mukaan. Jokinen kertoo, että yhteisöön kuulumisessa on ratkaisevaa henkilön oma identiteetti, se että hän tuntee olevansa osa yhteisöä. Yhteinen kieli ja kokemus kuurona elämisestä muodostavat pohjan kuurojen yhteisölle. Mahdollisuus samastua toisiin kuuroihin vetää heitä yhteen. (Jokinen 2000b; 16.)

Monet kuurot kokevat identiteettinsä vahvasti kuuroksi silloin, kun he ovat kuurojen kanssa samassa paikassa esimerkiksi kuurojen yhdistyksellä, kuurojen urheiluharrastuksessa tai viittomakielisessä kulttuuritapahtumassa. Kun kuurot ovat omissa ryhmissään, he tuntevat olevansa kuuroja ikään kuin isolla K:lla. Mutta kun he poistuvat kuurojen joukosta, pienenee iso K – kirjain pieneksi k – kirjaimeksi. Asiaan vaikuttaa se, että kuurojen seurasta poistuttaessa eletään kuulevien maailmassa.

Esimerkiksi tien ylittämässä on otettava huomioon, ettei kuuleva autonkuljettaja tiedä tietä ylittävän henkilön olevan kuuro. Niinpä autoilija saattaa töötätä autoa, mutta kuuro ei tiedä siitä mitään. Kun kuuro törmää kadulla toiseen kuuroon kasvaa k-kirjain taas isoksi, koska hän käyttää toisen kuuron kanssa samaa kieltä ja heidän kulttuuri-identiteettinsä ovat samanlaiset. Ajatus isosta ja pienestä kirjaimesta (Deaf – deaf) on lähtöisin englanninkielisestä kirjallisuudesta, joten sitä on sellaisenaan hieman hankala käyttää muissa kielissä. (ks. esim. Padden & Humphries 1988; 3.)

#### **2.4.2 Etninen identiteetti**

Verman (1994) mukaan etnisten ryhmien identiteettiä kutsutaan yleensä heidän kulttuurikseen, joka voidaan määritellä ryhmän yleisesti hyväksymiksi arvoiksi, asenteiksi, uskomuksiksi ja käyttäytymismalleiksi. Ryhmän jäsenille mallit välittyvät pääasiassa vanhempien kautta, joten ne vaikuttavat myös yksilöllisen identiteetin muodostumiseen. Se, missä määrin yksilö katsoo itsensä jonkun kulttuuri- tai etnisen ryhmän jäseniksi, riippuu siitä, miten tärkeäksi yksilö kokee kulttuurinsa oman identiteettinsä muotoutumisessa. (Verma 1994; 66.)

Etnistä identiteettiä voidaan tarkastella etnisten ryhmien välisten suhteiden yhteydessä tai se voidaan nähdä osana yksilön laajempaa identiteettikäsitettä.

Kupiaisen mukaan kieli on useimmin esiintyvä etnisen identiteetin tuntomerkki. Kieli voi toimia tässä roolissa symbolina, jolloin pelkästään tietyn kielen puhuminen ilmentää tiettyä etnisyyttä. Usein kieli on viimeinen jäljellä oleva etnisen identiteetin tunnus. Jos kieli katoaa, on ihmisen vaikeaa enää tunnistaa etnistä identiteettiä. (Kupiainen 1994; 39.)

Talibin (2002) mukaan kulttuurisissa kohtaamisissa kulttuuri-identiteetin merkitys nousee erityisen keskeiseksi. Tällaisissa tilanteissa omat arvot ja identiteetti vertautuvat vieraaseen, jolloin myös oma epävarmuus ja minuuden pysyvyyden suojaaminen saattavat johtaa erojen korostamiseen. Ihmisillä on tarvetta määrittää omaa kuuluvuuttaan johonkin ryhmään, mutta myös tarkentaa niitä rajoja, joita meihin kuulumattomat eivät voi ylittää. (Talib 2002; 46.)

Ryhmäidentiteettiä voidaan määritellä esimerkiksi kansallisuuden, etnisyyden ja sosiaalisen ryhmän avulla. Esimerkiksi suomalainen ja somalialainen ilmentävät kansallista identiteettiä, kun taas saamelainen, juutalainen tai romaani ovat etnisiä

identiteettejä. Sosiaalinen identiteetti taas koostuu kaikista niistä ryhmistä, joihin yksilö tuntee kuuluvansa. Sosiaalinen identiteetti voi määrittyä esimerkiksi sukupuolen, iän, ammatin tai uskonnon perusteella. On tärkeää erottaa toisistaan objektiivinen ja subjektiivinen sosiaalinen identiteetti, sillä ne eivät aina ole samanlaisia. Objektiivisella identiteetillä tarkoitetaan yhteisön käsitystä yksilön sosiaalisesta identiteetistä ja subjektiivisella identiteetillä yksilön omaa käsitystä omasta identiteetistään. Yhteisö saattaa esimerkiksi luokitella yksilön maahanmuuttajaksi, mutta yksilö voi pitää itseään suomalaisena. (Talib 2002; 46.)

Käsitykset etnisistä ryhmistä ja kulttuureista ovat usein stereotyyppisiä uskomuksia, jotka säilyvät sukupolvesta toiseen. Tosin kansallisen kulttuuri-identiteetin luomisessa stereotyyppiat ovat yksinkertaisia ja käteviä määritteitä: niiden avulla on helppo erottaa oma kulttuurinsa. Myös kansallinen identiteetti syntyy helpoimmin miettimällä, mihin ryhmään ei ainakaan kuulu. Kätevintä se on silloin, kun on olemassa selkeä vastapuoli, johon ei yksinkertaisesti voi kuulua. Myös suomalaisuus määriteltiin aikoinaan eroavuuden avulla: ”Ruotsalaisia emme ole ja venäläisiksi emme halua tulla”. (Talib 2002; 46 – 47.)

Mikkolan (1997) mukaan etninenkin identiteetti voi muuttua. Se voi muuttua joko ihmisen elinaikana tai historiallisen ajan kuluessa, vaikka se onkin melko pysyvä ilmiö. Tähän on syynä ainakin se, että ihminen itse voi valita, mikä merkitys hänelle on sillä etnisellä ryhmällä, johon hän on syntynyt. (Mikkola 1997; 22.)

Miettiessäni ja tutkiessani etnisen identiteetin määritelmää halusin löytää sellaisen määritelmän, jossa olisi tunteitakin mukana. Minua kiinnosti myös se, kuinka ja milloin suomenkieliset ihmiset voivat tuntea identiteettinsä etniseksi. Löysin Alitolppa – Niitamon ”Kun kulttuurit kohtaavat”- kirjasta mieleiseni määritelmän etniselle identiteetille. Alitolppa – Niitamon (1994) mukaan asumme hyvin homogeenisessa suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa etnisyyttä tulee harvoin edes mietittyä. Kansallistunne syttyy ehkä silloin, seurataan Suomen ja Ruotsin välistä jääkiekkottelua tai olympialaisten mäkihyppykisoja. Myös ulkomaille matkustettaessa tai ulkomailla asuessa tärkein osa identiteettiä on suomalaisuus. Suomalaisuus nousee keskeiseksi juuri silloin, kun joudutaan tekemisiin toisten kanssa; toisten, joilla on jokin muu kansallinen tai kulttuurillinen määrite. Tämän kautta myös suomalainen voi helposti ymmärtää, että etninen alkuperä on Suomessa asuville kulttuurivähemmistöille todella tärkeä. Heille oman alkuperän säilyttäminen on tärkeää oman identiteetintunteen vuoksi. Kulttuuriperinnettä taas pidetään yllä perheissä ja laajemmissa etnisissä

yhteisöissä. Siitä huolimatta homogeeninen enemmistökulttuuri voi painostaa etnisten vähemmistöjen jäseniä luopumaan vähemmistökulttuurista ja sulautumaan valtakulttuuriin. (Alitolppa – Niitamo 1994; 44.)

## **2.5 Kieli**

Yksi tutkimukseni kannalta tärkeä käsite on kieli, jota myös käsittelen paljon. Tekstissä käytän monia kieleen liittyviä termejä, kuten äidinkieli, suomi toisena kielenä ja kaksikielisyys. Tässä luvussa selvitän, mitä näillä termeillä tarkoitetaan.

### **2.5.1 Äidinkieli**

Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan äidinkieli on se kieli, jonka henkilö on oppinut ensiksi ja jonka käyttäjäksi hän samaistuu. Samaistuminen tarkoittaa myös sitä, että kielen mukana omaksutaan kieliyhteisön kulttuuriperinteet. Ensikieleltään viittomakieliset voidaan siis katsoa myös äidinkieleltään viittomakielisiksi. (Skutnabb – Kangas 1988; 38.)

Mikkola (1997) viittaa Skutnabb-Kankaan (1989) kirjoitelmaan kertoessaan, että äidinkieli on myös lapsen tunne- ja ajatuskieli. Äidinkielellään lapsen on aina helpointa ilmaista persoonallisuuttaan, syvimpiä tunteitaan ja ajatuksiaan, koska ne kaikki ovat kehittyneet oman äidinkielen avulla. Äidinkieli on tärkeä myös ihmisenä olemisen kannalta. Koska esimerkiksi maahanmuuttaja ei Suomessa voi ilmaista itseään omalla äidinkielellään, vaan hän joutuu käyttämään suomen kieltä, ei hän pysty tuomaan persoonallisuuttaan tai ajatuksiaan täysin esille vuorovaikutustilanteissa. (Mikkola 1997; 17 ja Skutnabb – Kangas 1989; 189 – 190.)

Tutkimusten mukaan lapsen identiteetti perustuu osittain kieleen (Liebkind 1994; 215). Siksi myös peruskoulussa tarjottavan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on vahvistaa siteitä kotiin, sukulaisiin ja kotimaahan. Tavoitteena on myös lisätä lapsen kulttuuriperinteen tuntemusta. Äidinkielen opetuksen tulisi myös lisätä lapsen itsetuntemusta, edistää lapsen ajattelun kehitystä ja siten muutakin oppimista. Kun äidinkieli on muu kuin maan valtakieli, auttaa oman äidinkielen opetus lasta ymmärtämään itseään kahden eri kulttuurin jäsenenä. (OPH 1994; 53 - 55.)

## 2.5.2 Maahanmuuttajien äidinkieli

Kun maahanmuuttajaperhe tulee Suomeen, se tuo mukanaan oman äidinkielen ja kulttuurinsa. Vanhemmat tahtovat usein lapsensa säilyttävän äidinkielen, vaikka lapsi opiskeleekin suomen kieltä koulussa. Äidinkielen säilyminen on siksi tärkeää, että se on keskeinen tunne- ja ajattelukieli (ks. 2.5.1 äidinkieli).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan lapsen oman äidinkielen opetus tukee kielenkäyttötaitojen ja ajattelun kehittymistä sekä persoonallisuuden kasvua. Äidinkielen opiskelu luo kielellisiin vähemmistöihin kuuluville oppilaille, muun muassa romaneille, maahanmuuttajille ja paluunmuuttajille, mahdollisuuden oman äidinkielen oppimiseen, säilyttämiseen ja kehittämiseen. Näin oppija voi käyttää äidinkieltään myös tiedon omaksumisen välineenä. Äidinkielen hallitseminen on välttämätöntä, jotta ihminen voi pitää yhteyttä omaan kieliryhmäänsä. Opetuksen perustehtävänä on vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja identiteettiä, jotta he uskaltavat ilmaista itseään omalla kielellään ja vaalia perinteitään. Äidinkielen ja suomen kielen opiskelu rinnakkain luo edellytykset kaksikielisyyden kehittymiselle. (OPH 1994, 53 – 54.) Tästä huomaamme, että opetussuunnitelma korostaa erittäin vahvasti oppilaan äidinkielen turvaamista ja kehittämistä, vaikka lapsi asuukin Suomessa ja opiskelee myös suomen kieltä.

Uudemmassa opetushallinnon perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2003) korostetaan melkein samoja asioita. Yhteiskunnan ja koulun tulisi turvata maahanmuuttajien äidinkieli. Opetushallinnon (2003) mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tehtävänä on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään, käyttämään ja kehittämään äidinkielen taitojaan ja arvostamaan omaa kulttuuria. Maahanmuuttajan äidinkielen opetuksella luodaan oppilaalle mahdollisuus opiskella täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Äidinkielen opetuksen sisällöissä sovelletaan mahdollisuuksien mukaan suomi äidinkielenä – oppimäärän mukaisia sisältöjä. Sisältöjä painotetaan suhteessa käytettävissä olevaan aikaan ja opetusryhmän kokoon, oppilaiden kielellisiin valmiuksiin ja ikäjakaumaan. (OPH 2003; 58.)

Lapsen äidinkielen opetus tukee lapsen ajattelun, kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä. Opetuksen avulla lapsi saa myös sosiaalisia suhteita muiden

äidinkielen käyttäjien kanssa. Kielitaidon kehittäminen ja oman kulttuurin ylläpitäminen auttavat häntä muodostamaan maailmankuvaansa ja minäkuvaansa. Oman äidinkielen opetuksen ohella lapsi opiskelee suomea toisena kielenä. Myös se vahvistaa lapsen identiteettiä ja rakentaa pohjaa monikulttuurisuudelle ja kaksikielisyydelle. (OPH 2003; 58.)

### 2.5.3 Viittomakielisten äidinkieli

Viittomakieli täyttää kaikki luonnolliselle kielelle asetetut kriteerit. Takala (2002) kirjoittaa, että viittomakieli on kuurojen käyttämä kieli, joka koostuu käsien liikkeistä, ilmeistä ja eleistä. Viittomakielellä on oma rakenteensa ja kielioppinsa. Kieli on visuaalista ja sen vastaanotto perustuu näköaistiin, minkä takia katsekontakti on oleellinen tekijä viitottaessa. (Takala 2002a; 30) Vuonna 1995 Suomessa turvattiin lailla viittomakieltä käyttävien oikeudet, vaikka viittomakieltä ei ole kaikissa maissa tunnustettu omaksi kielekseen. Viittomakielet katsotaan kuitenkin lähes kaikkialla maailmassa vähemmistökieliksi, ja joka maalla on sekä kansalliset että paikalliset viittomakielensä. (Jokinen 2000b; 17.)

Takalan (2002) mukaan viittomakielessä on useita eri tasoja kuten muissakin kielissä. Näin ollen myös viittomakieltä voidaan lähestyä eri näkökulmista, kuten tutkimalla leksikkoa eli viittomistoa, semantiikkaa eli merkityksiä tai kielen käyttöä eli pragmatiikkaa. (Takala 2002a; 30.)

Viittomakielen viittomat voidaan jakaa foneemeihin, jotka eivät irrallisena kannaa merkitystä, toisin kuin suomen kielessä. Esimerkiksi yksittäinen viittoma ”LAMPPI” voidaan jakaa erilaisiin foneemeihin. Ensimmäinen foneemi on käsimuoto, jolla tarkoitetaan sormien asentoa. Liike on foneemi, joka käsittää sormien ja käsien liikkeet; tässä tapauksessa sormet aukeavat alaspäin. Yksi foneemi on paikka, jolla tarkoitetaan viittomakohtaa; lamppu-sanassa se on suunnilleen otsan korkeudella. Orientaatiofoneemi tarkoittaa kämmenen suhdetta kehoon. (Takala 2002a; 31.)

Suomessa on käytetty viittomakieli-termin lisäksi käsitettä viitottu suomi. Toisinaan esimerkiksi opettajat tai vanhemmat saattavat mainita käytävänsä juuri viitottua suomea. Takalan (2002) mukaan viitottu suomi on kahden kielen sekoitus, keinotekoinen kieli. Viitotulla suomella tarkoitetaan viittomakielen viittomien käyttämistä puheen tukena. Syntyy helposti ajatus, että silloin tuotetaan kahta kieltä

yhtä aikaa, mutta se ei käytännössä ole mahdollista. Kyseessä on eräänlainen pidgin-kieli, niin sanottu marginaalikieli tai trade language. Se on kahden kielen välimuoto ja syntyy silloin, kun eri kielten puhujat joutuvat kommunikoimaan keskenään. Käytettävään kieleen otetaan vaikutteita molemmista kielistä ja niin kielestä muodostuu eräänlainen sekakieli. (Takala 2002a; 34.) Toisinaan on väitetty, että viittomaksi suomi olisi luonnollinen kieli, mutta näin ei ole. Toinen väärinkäsitys on ollut se, että viittomakieli on kaikkialla maailmassa sama ja kuurot voivat käyttää yhtä ainoata viittomakieltä. Esimerkiksi sormiaakkoset eivät ole kaikissa maissa samat ja jokaisessa maassa on oma viittomakielensä. (Malm & Östman 2000; 18.)

Opetushallinto (2003) on ottanut myös viittomakielen huomioon peruskoulun äidinkielen opetuksessa.

*”Viittomakieli äidinkielenä – opetuksena yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvaa viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä puhuttua kieltä käytävässä ympäristössä. Tavoitteena on, että hänelle 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.”* (OPH 2003; 53.)

#### 2.5.4 Kaksikielisyys

Kaksikielinen henkilö määritellään usein arkikielessä henkilöksi, joka käyttää kahta kieltä sujuvasti. Takalan (2002) mukaan kaksikielisyudessa voidaan erottaa sekä samanaikainen että perättäinen kaksikielisyys. Samanaikainen kaksikielisyys on kyseessä silloin, kun lapsi omaksuu molempia kieliä yhtä aikaa. Tällöin lapsi altistuu molemmille kielille koko ajan. Peräkkäisellä kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii ensin toisen kielen ja sitten vasta toisen. Toisen kielen oppimisvaiheessa lapsi on kognitiivisesti kehittyneempi ja hänen kielellinen tietoisuutensa ja tietonsa maailmasta ovat laajemmat kuin oppittaessa ensikieltä. (Takala 2002b; 119.)

Kaksikielisyys on myös maahanmuuttajia ja viittomakielisiä yhdistävä tekijä. He omaksuvat äidinkiellensä lisäksi koko ajan myös suomen kieltä sekä koulussa että kotona. Toista kieltä ei opita hetkessä, vaan oppiminen vaatii aikaa ja harjoittelua. Maahanmuuttajalapsen tulisi saavuttaa oman äidinkielen osaamisen lisäksi hyvä

enemmistökielen puhe-, luku- ja kirjoitustaito. (OPH 2003; 60 - 61.) Viittomakielisten taas pitäisi hyvän viittomakielen hallinnan lisäksi osata lukea ja kirjoittaa ennemmistökieltä.

Jos lasten äidinkieltä arvostetaan ja sen kehittymistä tuetaan myös koulussa, lapsen ensikieli kehittyy. Tämän kautta lapsi saa hyvän äidinkielen hallinnan, joka luo pohjan toisen kielen oppimiselle. Kaksikielisyys voidaan jakaa kahteen eri tyyppiin: additiiviseen ja subtraktiiviseen kaksikielisyyteen. Stolt määrittelee, että additiivisessa kaksikielisyudessa toinen kieli omaksutaan ensimmäisen lisäksi. Silloin kummankin kielen osaamista arvostetaan ja taitotaso voi olla molemmissa kielissä hyvä. Esimerkkinä tällaisesta kaksikielisyudesta voidaan mainita Suomessakin käytössä olevat kielikylypyohjelmat, joissa ennemmistökielisiä lapsia koulutetaan vähemmistökielellä. Subtraktiivisessa kaksikielisyudessa sen sijaan toinen kieli korvaa ensimmäisen kielen, ainakin osittain. Subtraktiivinen kaksikielisyys saattaa kehittyä esimerkiksi lapsille, jotka joutuvat käymään koulunsa vieraalla ennemmistökielellä ja jotka saavat äidinkielistä opetusta vain vähän tai eivät saa äidinkielen opetusta ollenkaan. (Stolt 2000; 164.)

Stoltin mukaan kaksikielisen lapsen kognitiivisen eli syvällisen kielitaidon kehittämisestä jommallakummalla kielellä on hyötyä myös lapsen toisessa kielessä. Taitojen siirtäminen kielestä toiseen on mahdollista silloin, kun lapsi käyttää toista kieltä riittävän paljon joko koulussa tai muussa ympäristössä ja hänellä on tarpeeksi motivaatiota oppia toista kieltä. Kognitiivinen kielitaito sisältää esimerkiksi käsitteellisen tietouden, korkean tason ajattelun taidot, lukemisstrategiat ja kirjoitelmien laatimisen taidot. (Stolt 2000; 162 – 163)

Jotta maahanmuuttajalapsi pystyisi säilyttämään ja kehittämään kulttuuriperinnettään, tulisi hänen hallita äidinkieltä yhtä hyvin kuin yksikieliset lapset sen hallitsevat. Jos lapsen äidinkielen osaamisen taso jää heikoksi, se estää vahvan kansallisen ja yksilöllisen identiteetin kehittymistä ja saattaa johtaa psyykkisiin tai sosiaalisiin ongelmiin. (Mikkola 1997; 39.)

Kielellisten vähemmistöjen lapsilla on vahva ulkoinen paine oppia ennemmistökieli. Perheen sisällä taas usein vaaditaan kaksikieliseksi kasvamista. Yhteiskunta edellyttää, että lapset oppivat ennemmistökielen. Tietysti myös vanhemmat haluavat useimmiten, että lapset oppivat yhteiskunnan kielen niin hyvin kuin mahdollista. Enemmistökielen hallitseminen on yleensä vanhempien mielestä tärkeää lapsen koulutuksen, työllistymisen ja taloudellisen toimeentulon kannalta. Vanhemmat



kuitenkin myös haluavat, että lapsi osaa heidän omaa kieltään. (Skutnabb-Kangas 1988; 74.)

### **2.5.5 Kielen oppiminen**

Vieraan kielen oppimisella tarkoitetaan sitä, että opitaan kieli, joka ei ole itsellä tai lähiympäristöllä käytössä päivittäin. Toisen kielen oppiminen sen sijaan tarkoittaa lähiympäristössä käytettävän kielen oppimista. Aivan pienillä lapsilla toisen kielen ei välttämättä tarvitse olla käytössä lähiympäristössä, vaan se voi olla myös yhteiskunnassa käytettävä kieli. (Skutnabb-Kangas 1988; 110–111.) Mikkola (1997) on kirjassaan lainannut Sternin (1983) ajatuksia kaksikielisyydestä. Sternin mukaan kahden kielen täydellinen hallitseminen on todella harvinaista. Tämä tarkoittaa myös sitä, että käytännössä rajan vetäminen toisen kielen osaamisen ja kaksikielisyyden välille on mahdotonta. Siksi kaksikielisyys voi tarkoittaa mitä tahansa korkeatasoista kielitaitoa useammassa kuin yhdessä kielessä. (Mikkola 1997; 141.)

Kieltä käytetään ihmisten välisessä jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja se omaksutaan luonnollisessa ympäristössä. Kielenkäyttö kehittyy, kun sosiaalistutaan ja opitaan kulttuuriyhteisön tavat ja tottumukset. Näin ollen kulttuuria ja kieltä ei voi erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat yhteisen kokonaisuuden. Kielenomaksumisessa onkin mukana ihmisen koko persoonallisuus, älyllisyys sekä emotionaaliset voimanvarat. Prosessi on tiedostamaton, ja se on kiinteästi yhteydessä jokapäiväiseen toimintaan. (Sajavaara yms., 1981; 15.)

Kielenoppimiseen vaikuttavat oppijan kyky omaksua kieltä, oppijan ikä, oppijan asenteet sekä tunteet (Mikkola 1997; 147 - 154). Kielellisen lahjakkuuden olemassaolosta ei kuitenkaan ole varmoja todisteita (Sajavaara yms.1981; 22). Eri ikäryhmiä taas ei pystytä vertailemaan kunnollisesti keskenään, joten iällä ei voida katsoa olevan ratkaisevaa merkitystä. Jokainen voi oppia kieltä missä ikävaiheessa tahansa. Kognitiivinen kypsyys, tiedon monipuolinen käyttö ja kokemukset sekä päättelytaidot ovat kyllä vanhemmilla, kokeneilla oppijoilla parempia ja laajempia kuin nuorilla. (Mikkola 1997; 148 - 149.)

Skutnabb-Kangas (1988) kirjoittaa, että korkea sisäinen motivaatio edistää kielen oppimista. Sisäistä motivaatiota vahvistaa se, että oppija sekä hyväksyy että ymmärtää opetuksen päämäärät ja menetelmät. Vastuun ottaminen omasta oppimisesta lisää myös

sisäistä motivaatiota. (Skutnabb-Kangas 1988; 124.) Tunteilla on myös suuri vaikutus kielen oppimiseen. Jos oppija on stressaantunut, hän ei ole motivoitunut ja hänen itseluottamuksensa on heikko, hän pystyy ottamaan vastaan vain vähän kielellistä tarjontaa. Päinvastainen tilanne taas helpottaa kielellisten ärsykkeiden käsittelyä. (Skutnabb-Kangas 1988; 122.)

Takalan (2002) mukaan ihminen oppii kieltä koko ikänsä, mutta lapsuudessa vastaanottokyky kielelle on erityisen hyvä. Peruskielitaito kehittyikin lapsuusiässä kotona ja päivähoitossa. Kiinnostus kieleen ja kirjallisuuteen voidaan herättää varhain. Lapset, joille on luettu ja joille kirjat ovat tuttuja, kehittävät tiedostamattaan lukemisen perusvalmiuksia. Viittomakielen oppimisen periaatteet ovat samat kuin muissakin kielissä. Ainoa ero on se, että kuurot käyttävät näköaistia kuulon sijaan. Kuurojen lasten kanssa vuorovaikutus toimii viittomakielen avulla. Kuuro lapsi tarvitsee lisäksi paljon kokemuksia suomen kielestä, tietenkin lähinnä kirjoitetussa muodossa. Viittomakieliselle lapselle koulun yksi keskeisimmistä tehtävistä on hyvän luku- ja kirjoitustaidon opettaminen, sillä viittomakieltä ei kirjoiteta lainkaan. Niinpä viittomakielisen lapsen on välttämättä opeteltava myös jokin kirjoitettu kieli, Suomessa yleisimmin suomi tai ruotsi. Huonokuuloisten tilanne on erilainen, sillä heillä on yleensä äidinkielenä suomi tai ruotsi. Kuuron lapsen innostuminen suomen kielen harjoitteluun vaatii oppilaalta ennen kaikkea motivaatiota ja halua oppia uusi kieli. (Takala 2002c; 125.)

### **2.5.6 Suomi toisena kielenä**

Suomea opetetaan toisena kielenä oppilaalle, jonka äidinkieli on muu kuin suomi. Opetus on joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä – oppimäärän tilalla. Suomi toisena kielenä ja suomi äidinkielenä – opetuksen vuosiviikontuntien määrän tulee olla sama. Suomen opetus toisena kielenä perustuu siihen ajatukseen, että oppilas oppii suomen kieltä suomenkielisessä ympäristössä ja monipuolinen suomen kielen taito kehittyy vähitellen äidinkielen rinnalle. On muistettava, että hyvän kielitaidon saavuttaminen vie aikaa ja siihen voi vaikuttaa myös oppilaan oman äidinkielen hallinta. Myös äidinkielen ja suomen kielen rakenteiden erilaisuus ja kulttuurien etäisyys vaikuttavat suomen kielen oppimiseen. (OPH 2003; 60 - 61.)

Oman kokemuksen mukaan viittomakielinen lapsi saattaa oppia sanoja jo pienenä, sillä hän on kasvanut Suomessa. Hän on saanut ympäristöstään koko ajan kielellisiä virikkeitä: hän on nähnyt muun muassa lehtiä, kirjoja, television tekstityksiä ja mainoskylttejä. Monet viittomakieliset jopa lukevat suomen kieltä ihmisten huulilta, esimerkiksi sukulaisilta tai televisiosta. Jos vanhemmat käyttävät viittomakieltä kotonaan, myös lapsi hallitsee viittomakielen paremmin kuin suomen kielen. Jos vanhemmat taas käyttävät vain puhetta ja kuuro lapsi lukee huulilta, voi molempien kielten kehitys olla erittäin hidasta ja takkuista. Molemmissa tilanteissa lapsen olisi saatava viittomakielen opetusta äidinkielenä ja suomen kielen opetusta toisena kielenä, jotta lapsen kielellinen kehitys etenisi sujuvammin.

Huononkuuloiset lapset ovat kuurojen ja kuulevien lasten välissä. Heillä on mahdollisuus oppia sekä puhuttua kieltä että viittomakieltä. Huonokuuloiset lapset oppivat puhetta kuulokojeen avulla, mutta asiaan vaikuttaa paljon se, ovatko lapsen vanhemmat viittomakielisiä vai suomenkielisiä. Jos vanhemmat käyttävät viittomakieltä, lapsi saattaa kehittää viittomakieltä paljon enemmän ja oppia puhekieltä vain naapuriystäviltä, tai sukulaisilta. Jos vanhemmat taas ovat kuulevia ja huononkuuloinen lapsi ei tapaa paljon viittomakielisiä ihmisiä, jää viittomakielen käyttö vähäiseksi.

## **2.6 Integraatio ja inklusio**

Murron (1999) mukaan integraatiolla tarkoitetaan etäisyyden vähentämistä ja kiinteyden lisäämistä oppilaiden välillä. Ystävyys-suhteet ja sosiaalinen vuorovaikutus ikätoverien kanssa luonnollisessa ympäristössä ovat integraation tärkeimpiä tavoitteita. (Murto 1999; 31.) Tämä ei kuitenkaan onnistu viittomakielisten lasten kohdalla, sillä viittomakielisillä ei yleensä ole yhteistä kieltä toisten koululaisten kanssa.

Integraatio -käsite on vastakohta inklusion käsitteelle. Integraatiossa oppilaan pitäisi mukautua koulun opetussuunnitelmiin sekä opettajien ja luokan normeihin. Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua, jossa huomioidaan kaikkien lasten oikeudet ja otetaan erilaiset oppilaat huomioon niin opetussuunnitelmissa kuin muissa koulun käytänteissä. Opetuksen järjestäminen ja organisoiminen kaikille oppilaille sopivaksi on siis inklusio - käsitteen alla. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 39.)

Integraatiovaihtoehdossa on omat hyvät ja huonot puolensa. Mielestäni integraation heikkous viittomakielisiä ajatellen on se, että integroitu viittomakielinen lapsi on luokan ainoa erikielinen ja -kulttuurinen oppilas. Jos lapsella on tulkki, sosiaalisten tilanteiden onnistuminen riippuu paljon hänestä. Tulkin olisi kuultava kaikki keskustelut ja ehdittävä vielä tulkata ne lapselle. Tulkin takia lapsi saattaa jäädä jälkeen ja sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle, koska tulkki on koko ajan hänen ja muun ryhmän välissä. Integroidussa luokassa viittomakielisellä ei useinkaan ole kaltaisiaan ystäviä, joiden kanssa hän voisi viettää välitunteja ja vapaa-aikaansa. Integraation hyvä puoli on mielestäni se, että lapsi kehittää integroidussa koulussa koko ajan suomen kielen taitoaan, mahdollisesti paremmin kuin viittomakielisessä koulussa. Lapsi myös tottuu ja oppii kommunikoimaan suomenkielisten ihmisten kanssa.

Huononkuuloiset lapset, jotka menevät integroituun kouluun, on otettava koulussa huomioon. Sandelin - Nertamo (2002) kertoo opettajien suhtautuvan huonokuuloisiin oppilaisiin aluksi siten, että oppilas vain kuulee huonosti. Heidän mielestään lapsi kyllä selviää, kunhan puhutaan vain kovempaa. Mutta asia ei ole kokonaan siinä. Jos oppilas käyttää kuulokojetta ja hänen kokonaissanavarastonsa on suurin piirtein samanlainen kuin muilla ikäisillään, saattaa hän pärjätäkin aivan mainiosti. Kun kuulemisolosuhteet ovat hyvät, puhuja puhuu luonnollisesti ja rauhallisesti ja kuulokoje toimii moitteettomasti, opettaja ei välttämättä edes huomaa puhuvansa huononkuuloisen oppilaan kanssa. Silloin opettaja ajattelee helposti, ettei lasta tarvitse huomioida mitenkään erityisemmin. Kaikki on kuitenkin toisin, kun kuulemisolosuhteet muuttuvat. Huonokuuloisen pitää esimerkiksi koko ajan nähdä puhujan huulio, jotta hän saa kuulemiseensa tukea. Jos suuntakuulo ei toimi normaalisti, on huonokuuloisen vaikea edes tietää, kuka puhuu ja mihin hänen pitäisi katsoa. Näin puheenvuoron alku menee ohi, ja sitten onkin vaikea enää päästä viestistä perille. (Sandelin - Nertamo 2002; 182.)

Mielestäni integraation vaarana on se, että lapsi tai nuori syrjäytyy. Tämä johtuu siitä, että hän ei saa syvällisiä samastumiskohteita eikä ole tasa-arvoinen vuorovaikutustilanteissa. Pahimmassa tapauksessa integroidut oppilaat harhailevat identiteettien rajalla, eivät tiedä missä maailmassa elävät ja minne pitäisi mennä.

## **2.7 Monikulttuurinen koulu sekä kulttuurien välinen kohtaaminen ja oppiminen**

Suomalaisessa yhteiskunnassa monikulttuurisuus ei ole uusi ilmiö. Se on ollut myös osa koulun arkea jo aikaisemminkin, sillä opettajilla ja oppilailla on aina ollut erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia taustoja. Monikulttuurisella kasvatuksella tarkoitetaan sekä filosofista että kasvatuksellista prosessia, jolla pyritään ennen kaikkea luomaan yksilöiden oikeudenmukaisuutta, samanarvoisuutta ja inhimillistä arvokkuutta arvostava oppimisympäristö. (Talib 2002; 37.)

Jokaisella opettajalla pitäisi olla valmiuksia huomioida erilaisuus, monikulttuurisuus ja työelämän ja ympäröivän yhteisön erilaiset odotukset. Tällöin tärkeiksi asioiksi muodostuvat opettajan erityispedagoginen, monikulttuurinen ja kehityspsykologinen osaaminen, sillä monikulttuurisessa ajattelussa kouluilla on suuri vastuu syrjäytymisen ehkäisemisestä. Tutkimusten mukaan juuri opettajan monikulttuurinen ammattitaito on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joilla oppilaiden syrjäytymistä voidaan ehkäistä. Kaikki oppilaat, jotka poikkeavat enemmistöstä kykyjensä, etnisyytensä, sosiaaliluokkansa tai seksuaalisen suuntautumisensa takia, ovat vaarassa joutua leimaamiseen tai syrjinnän kohteeksi koulussa. (Talib 2002; 13 - 14.) Mielestäni opettajien tieto oppilaiden taustoista ja elämänmuotoon liittyvistä asioista on tärkeää, sillä se ehkä ehkäisee myös syrjäytyneitä. Se auttaa torjumaan koulukäyntiä vaikeuttavia asioita ja tukee lasten menestymistä koulussa.

Kaikkosen (1999) mukaan kulttuurienvälisyydellä tarkoitetaan asettumista oman ja vieraan kulttuurin välille. Tämä tapahtuu silloin, kun yksilö on kasvamassa kohti monikulttuurista identiteettiä. Jokainen ihminen on oppinut oman kulttuurikuvansa sosiaalistumisen kautta. Tämä omaksuttu kulttuurikuva leimaa yksilön identiteettiä ja antaa hänelle kulttuurihabituksen. Toisaalta kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ja oppimisessa on välttämätöntä oppia ymmärtämään ja hyväksymään vierautta ja vieraita ilmiöitä, ja niitä on myös kyettävä kohtaamaan ja käsittelemään. Jokainen kulttuuri antaa erilaisille ilmiöille oman merkityksen, tulkinnan ja omat käsitteet. Näin ollen esimerkiksi käsitteet luonto ja vapaus saavat eri tulkinnan eri kulttuureissa ja merkitsevät siis eri kulttuurien edustajille eri asioita. Jos kulttuurienvälisyys ymmärretään edellä kerrotulla tavalla, voidaan oppilaalle esitellä myös toisenlaisia elämis- ja toimimisjärjestelmiä, jotka ovat niiden syntyperäisille käyttäjille automatisoituneita, rutiininomaisia tai rituaalistuneita. (Kaikkonen 1999; 17- 18.)

## 2.8 Koulun ja kodin yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyö on merkittävä osa koulutyötä. Koulu veloitetaan tekemään yhteistyötä kotien kanssa ja jakamaan vastuuta lasten kasvatuksesta, vaikka kasvatustuu viime kädessä onkin lasten vanhemmilla (OPH 2003; 163). Kasvatustyöhön osallistuvien yhteistyötä tarvitaan, jotta kaikella kasvatuksella olisi yhteiset päämäärät (Husso ja muut 1981; 1). Mielestäni yhteistyö onkin erittäin keskeistä lapsen hyvinvoinnille koulussa ja kotona.

Kodin ja koulun yhteistyö voidaan määritellä kaikkien kasvatustyössä olevien henkilöiden ja organisaatioiden väliseksi tietojen- ja näkemysten vaihdoksi, joka koskee kasvatettavia oppilaita. Keskeisimmässä asemassa ovat opettaja, oppilas ja oppilaan vanhemmat. (Husso ja muut 1981; 1) Kodin ja koulun yhteistyön merkitys tulisi ymmärtää sekä kodeissa että kouluissa, jotta ei syntyisi ongelmia ja vaikeuksista selvittäisiin helpommin.

Yhteistyön tärkeimpiä tavoitteita on luoda kouluajasta mahdollisimman häiriötön ja mieluisa elämänvaihe, joka antaa lapselle ja nuorelle riittävät tiedot ja taidot. Tämä edellyttää koulun kehittymistä sellaiseksi paikaksi, jota vanhemmat, oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta voivat pitää turvallisena ja viihtyisänä kasvu- ja opiskeluympäristönä. (Ala-Luopa 2000; 6.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulu voi kehittyä monipuoliseksi oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluita vuorovaikutuksessa sidosryhmiensä kanssa (OPH 1994; 10). Tämä tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että jokaisen kouluyhteisön tehtävänä ja vastuulla on aktiivisesti etsiä kuhunkin kouluyhteisöön parhaiten soveltuvat kodin ja koulun yhteistyömuodot.

Opettajan pitää tuntea sekä oppilaidensa ominaisuudet että kasvuympäristö, jotta hän voi rakentaa mielekkäitä oppitunteja. Kasvuympäristön keskeisin osa on koti, joka vaikuttaa merkittävästi lapsen kehitykseen ja käyttäytymiseen. Kotiin opettaja voi tutustua etenkin pitämällä yhteyttä oppilaiden vanhempiin. Opettajan ja vanhempien välinen keskustelu on tärkeää myös siksi, että silloin pystytään jakamaan kodin ja koulun erilaisia tietoja ja rakentamaan yhdessä kuvaa lapsen tulevaisuudesta ja koulutuksesta. Tärkeää on myös luoda vanhemmille positiivinen asenne lapsen koulutusta kohtaan. Yhteistyössä pitäisi kuitenkin muistaa, että lapsi itse on kaiken

keskipiste. Siksi lapselle pitää antaa tilaisuus olla mahdollisimman paljon mukana häntä koskeissa keskusteluissa. (Husso ym. 1980; 10.)

### **3 Tutkimuksen suorittaminen**

#### **3.1 Tutkimustehtävä**

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille vanhempien ja opettajien kokemuksia ja ajatuksia lapsen äidinkielen ja kulttuurin turvaamisesta sekä kaksikielisyyden ja – kulttuurisuuden ylläpitämisestä. Tutkimus on tarpeellinen ja ajankohtainen, sillä maahanmuuttajia tulee Suomeen jatkuvasti ja viittomakieliset lapset saavat entistä enemmän sisäkorvaistutteen eli implantin leikkauksia. Suurin osa implanttilapsista sijoitetaan suomenkieliseen kouluun. Näiden oppilaiden kuulo- ja kielitilannetta ei kuitenkaan ole huomioitu juuri ollenkaan tavallisissa kouluissa tai opettajien koulutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena onkin esille nousseiden kokemusten perusteella pohtia, miten kuurojen ja maahanmuuttajien opetus käytännössä onnistuu, miten yhteistyötä lasten perheiden kanssa voitaisiin parantaa, missä asioissa koulut ja opettajat tarvitsevat apua tai lisäkoulutusta ja miten tilanne pitäisi huomioida yliopiston opettajankoulutuksessa.

Tutkimuksessa on tarkasteltu haastateltujen opettajien ja vanhempien subjektiivisia kokemuksia, joiden perusteella tutkimusta voidaan nimittää elämäkertatutkimukseksi. Tuloksia tulkitaan ja analysoidaan suhteessa opettajien ja vanhempien kokemus- ja elämysmaailmaan. Aineisto ohjaa kvalitatiiviseen tutkimussuuntaan. Tutkijana roolini on osallistuva tässä tutkimuksessa, koska tutkija ja tutkittava kuuluivat samaan todellisuuteen viittomakielisessä ympäristössä ja maahanmuuttajiakin on meidän maailmassamme.

Tutkimustulosten luotettavuutta lisäävät tutut luokat, opettajat ja vanhemmat. Myös minun osallistuva roolini vaikutti tutkimuksen objektiiviseen analysointiin. Haastatteluteemat sekä haastattelutilanteet olivat erittäin luonteivia. Tämä viittaa tutkimuksen validiteettiin, joka osoittaa, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista.

### 3.2 Tutkimuksen tausta ja luonne

Tutkimusaiheeni pohtimisvaiheessa kävin mielenkiintoisen keskustelun suomenkielisten ystäväni kanssa. He kyselivät, miksi en opiskellut suomenkielisten opiskelijoiden kanssa, vaikka itse kuulen ja puhun jonkin verran suomea. Selitin, että vanhempani ja minä itse haluamme turvata oman äidinkieleni kehitystä ja saada kontakteja kuurojen kulttuuriin. Ystävät mainitsivat, että kyllä niitä tulee turvattua, vaikka opiskelenkin suomenkielisten koululla. Siitä nousi sanasota. Miettiessäni, miten saisin heidät ymmärtämään minun näkökulmani, mieleeni juolahti maahanmuuttajat. Otin asiasta selvää, ja seuraavalla kerralla keskustelin heidän kanssaan aiheesta hieman laajemmin. Pyysin heitä miettimään sellaista tilannetta, että heillä on espanjalainen vaimo, jonka kanssa he joutuvat muuttamaan muutamaksi vuodeksi Espanjaan. Sitten kysyin, mihin kouluun he sijoittaisivat omat lapsensa. Vastauksena tuli ”suomalais-espanjalaiskouluun”. Perusteluna oli, etteivät he haluaisi lapsensa menettävän kokonaan suomen kielen ja kulttuurin taitoja. Muuta minun ei tarvinnut kuin hymyillä, ja he tajusivat ideani ja ymmärsivät sitten myös minun valintaani paremmin.

Kaikki alkoi siitä. Keksinkin, että viittomakielisillä ja maahanmuuttajilla on jotain yhteistä. Niinpä sain ajatuksen selvittää sekä kuulevien maahanmuuttajalasten että kuurojen lasten vanhempien ja opettajien ajatuksia lastensa koulunkäynnistä, kaksikielisyydestä ja kulttuurien turvaamisesta. Katsoin aiheen olevan erittäin ajankohtainen ja Suomessa vielä melko uusi asia, josta kuitenkin puhutaan paljon. Tästä aiheesta ei vastaavanlaista tutkimustietoa ole, joten totesin tämän tutkimuksen olevan tarpeellinen.

Tässä tutkimuksessa käytän laadullista tutkimusmenetelmää. Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska en halunnut nähdä kohdejoukkoani numeroina, vaan tutkia heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Lisäksi halusin tuoda tunteita esille. Kvantitatiivissa tutkimuksessa käytetään paljon numeroita ja tilastoja. Vaikka sillä tutkimusmenetelmällä voidaan myös analysoida, kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan enemmän laatua kuin määrää.

Eskolan & Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulman huomioonottaminen, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja narratiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa



tutkimussuunnitelma elää tutkimushankeen mukana. Tämä tarkoittaa ainakin joiltain osin sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. (Eskola & Suoranta 1998; 15 – 16.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä on useita. Yleensä kvalitatiivinen tutkimus sisältää luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tutkimuksissa suositaan ihmistä tiedon keruun välineenä, jolloin tutkijakin luottaa enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittuun tietoon. Perusteluna tälle on ajatus, että ihminen on joustava ja pystyy sopeutumaan vaihteleviin tilanteisiin. Apuna täydentävän tiedon hankinnassa voidaan kuitenkin käyttää myös lomakkeita ja testejä. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja. Sen vuoksi lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu. Sitä, mikä on tärkeää, ei määrää tutkija vaan aineisto. Tämän takia aineistokin kerätään laadullisten metodien avulla, jotka tuovat tutkittavien näkökulmat hyvin esille. Tällaisia metodeja ovat muun muassa teemahaastattelu, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelut ja erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiiviset analyysit. Lisäksi laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti. Tutkimuksessa esiin nousevat asiat käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan sen mukaan. (Hirsjärvi ja muut 2000; 155.)

Valitsin tiedonhankintamenetelmäksi haastattelun, koska mielestäni se soveltui parhaiten tämän luontoiseen tutkimukseen. Niin oli mahdollisuus tuoda esille ajatuksia, tunteita ja kokemuksia, joita haluan työssäni painottaa. Tilanteet vaihtelivat haastatteluja tehdessäni, sillä osaa vanhemmista ja opettajista haastattelin viittomakielellä ja osaa tulkin avulla. Käytin haastatteluissa viittomakieltä aina, kun se oli mahdollista. Haastattelurunkoni (ks. liite 1 ja 2) rakensin niiden teemojen varaan, joita tutkimustehtävässäni mainitsin. Halusin kysymyksilläni tuoda esille nimenomaan kieleen, kulttuuriin ja identiteettiin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia. Lisäksi teemana haastattelussa oli koulunkäynti ja siihen liittyvät asiat. Koulunkäynnin osalta kysymykset rakentuivat koulunkäynnin valmisteluun, nykytilanteeseen, tulevaisuuteen ja parannusehdotuksiin.

Tutkimusaineiston analysointivaiheessa pyrin tutkimaan niitä aiheita, jotka tutkittavat nostivat haastattelun aikana esille. Analysoinnin aikana pyrin olemaan mahdollisimman ennakkoluuloton. Minulla ei ole ollut tutkijana työtä tehdessäni

selkeitä ja loppuun käsiteltyjä oletuksia tai ennakkoluuloja tutkimuskohteesta eikä tutkimuksen tuloksista, jota laadullisessa tutkimuksessa kutsutaan hypoteesittomuudeksi. Jotkin intuitiiviset toimintatavat ovat kuitenkin saattaneet huomaamattani ohjata päättelyäni tutkimuksen aikana. Tutkimuksen tekeminen oli minulle täysin uutta, ja olen oppinut siitä paljon. Aivan ensimmäinen havaintoni oli se, että viittomakielen tulkin käyttö haastattelutilanteessa vaatii paljon ennakkovalmistelua.

Itse olen tutkijana vähemmistön jäsen, joka tekee tutkimusta sekä oman että toisen vähemmistöryhmän jäsenistä. Työssäni on kuitenkin myös enemmistön näkökulmaa, sillä haastateltavien joukossa on myös valtaväestön edustajia. Varsinkin haastattelujen aikana käytiin vuoropuhelua kaikkien ryhmien välillä. Omat ajatukseni ja tunteeni pidin sisälläni haastattelun aikana, ja tuon niitä tässäkin työssä esille vain työn loppuvaiheessa.

### **3.3 Aineiston keruu, käsittely ja analyysimenetelmä**

#### **3.3.1 Haastattelumenetelmän valinta ja haastatteluun valmistautuminen**

Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitu teemahaastattelua. Teemahaastattelumenetelmällä voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Silloin ei tarvitse ajatella haastattelukertojen määrää tai sitä, miten syvälle on mentävä haastattelussa. Teemahaastattelussa tutkija pääsee irti omista näkökulmista ja antaa tutkittavien äänen kuulua paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 2000; 48.) Otin tämän menetelmän, koska se sopi mielestäni parhaiten tutkimukseeni. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan teemahaastattelulla tarkoitetaan sitä, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan ja joita käsitellään. Teemahaastattelussa haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa; haastattelun tärkeimmät lähtökohdat on määrätty etukäteen. Näin haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat kaikille samat, mutta kysymysmuodot voivat hieman vaihdella tilanteen mukaan. Haastattelurunko löytyy liitteenä työn lopusta. (Hirsjärvi & Hurme 2000; 47 – 48.)

Halusin haastatella perheitä ja opettajia joko heidän koulussaan tai kotonaan, jotta haastattelutilanne olisi luonnollinen. Kenttätyö on erityinen tapa päästä läheisiin kosketuksiin tutkittavien kanssa, mutta siinä on otettava huomioon, miten objektiivisuus ja subjektiivisuus suhtautuvat toisiinsa tutkimuksessa. Objektiivisuus syntyy

nimenomaan oman subjektiivisuuden – tai monikossa subjektiivisuuksien – tunnistamisessa. Tutkimussuhde on eräs sosiaalisen olemisen ja kanssakäymisen muoto. Objektiivisyys syntyy siis kaiken subjektiivisen tiedostamisesta, joka on tietienkin ideaalinen, mutta tärkeä tavoite. (Eskola & Suoranta 1998; 17 – 18.)

Kun tein haastattelusuunnitelmaa, otin huomioon kielen käytön haastattelutilanteissa. Viittomakielisten haastattelu ei ole minulle ongelma, koska olen itsekin viittomakielinen. Heidän haastattelussaan pystyin käyttämään omaa äidinkieltäni. Suomenkielisten ja maahanmuuttajien haastattelukeskustelu tapahtui viittomakielen tulkin välityksellä. Olin kertonut kaikille suomenkielisille opettajille ja perheille, että minulla on tulkki mukana. Heti aluksi selvitin haastateltaville, kuinka tämä tulkki toimii haastattelutilanteessa. Tämän tein siksi, että tulkin käyttö voi olla heille uutta. Kun haastateltavat tietävät, miten tulkki toimii, he tuntevat olonsa turvalliseksi haastattelutilanteessa.

Lähestyin kaikkia haastateltavia ensin kirjeellä (ks. liite 3), jossa esittelin sekä itseni että työni. Ennen haastattelua lähetin vielä kysymysteni teemat kaikille opettajille ja perheille, jotta he tietäisivät, mitä tulen kyselemään, ja osaisivat valmistella vastauksiaan. Viittomakielen tulkeille annoin myös kysymysteemat luettavaksi ennen haastattelua.

Tulkin kanssa sovimme käytännön asioista ennen haastattelua. Oli tärkeätä, että tulkki luki kysymykseni etukäteen ja kysyi niitä viittomia, joita ei itse tiennyt. Tällä varmistin tulkkauksen sujumisen luontevasti haastattelutilanteessa, ettei kesken haastattelun tarvitse kysellä viittomien merkityksiä. Kun tulkki tietää kaikki tärkeimmät viittomat etukäteen, hänen ei tarvitse miettiä kauan kielen käännöstä. Kaikilla viittomakielen tulkeilla on vaitiolovelvollisuus, ja he toimivat vain kielenkääntäjinä haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastateltavat henkilöt olivat tietoisia tästä asiasta ennen haastattelun alkua. Haastattelu tulkin avulla tapahtui niin, että tulkki käänsi haastateltavan puheenvuoron suomen kieleltä viittomakielelle ja päinvastoin. Vaitiolovelvollisuuden lisäksi viittomakielen tulkin on noudatettava alansa ammattisäännöstöä (ks. <http://www.tulkit.net/index.php?page=ammattisaannosto>). Tämä on tärkeätä, koska haastateltavien pitää voida luottaa siihen, että tiedot jäävät vain minun tutkimukseeni.

Haastattelua en olisi voinut toteuttaa ilman tulkkia, koska vuorovaikutus ei olisi silloin ollut sujuvaa ja en olisi ollut varma, mitä haastateltava yrittää selittää. Silloin haastattelua ei voida kutsua haastatteluksi. Kieli on olennaisin asia haastattelussa, kielen

avulla ihminen voi kertoa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (ks. Hirsjärvi & Hurme; 48 – 49). Mielestäni haastattelun paras puoli on se, että siinä näkee haastateltavien ilmeet ja liikkeet. Ne kertovat paljon haastateltavien ajatuksia, olipa henkilö sitten kuuro tai kuuleva.

### **3.3.2 Haastattelut ja haastattelunauhojen purku**

Haastattelutilanteessa pyrin johdattelemaan keskustelua oikeaan suuntaan rungon avulla, mutta haastateltavat saivat vastailla mielin määrin ja kertoa kaiken, minkä halusivat sanoa. Toisinaan kävi niin, että haastateltujen vastaukset eksyivät ulos kysymyksistäni. Silloin johdin heitä takaisin tutkimuskysymykseeni esimerkiksi uudella kysymyksellä. En ole haastattelussa rajoittanut heidän vastauksiaan, koska se olisi vaikeuttanut tai vähentänyt heidän motivaatiotaan vastata kysymyksiin. Annoin heille aikaa ja vapautta vastailla, mutta pidin punaisen langan kasassa.

Haastattelutilanteessa etenin haastattelurunkoni mukaan ja muotoilin jatkokysymyksiä tarpeen mukaan ja haastateltavan antamien vihjeiden perusteella niin kauan, kunnes kyseinen tema tuli käsiteltyä. Haastattelut kestivät 45 minuutista tuntiin, riippuen, siitä kuinka paljon haastateltavalla oli sanottavaa. Haastattelin yhden viittomakielisen opettajan ja kaksi viittomakielistä perhettä viittomakielellä. Loput haastattelut tehtiin viittomakielen tulkin välityksellä. Haastattelut tallennettiin videokameran videonauhalle ja olen itse purkanut nauhat mahdollisimman tarkasti kirjalliseksi dokumentiksi. En kuitenkaan täydelliseksi litteroinniksi, koska kirjallinen osuus ei tapahtunut samalla äidinkielellä: tulkki tai haastateltava viittoi, ja minä kirjoitin litteroinnit suomen kielelle. Parin kasetin kanssa oli ongelmia, sillä kuvan laatu oli huonoa ja jouduin pyytämään yliopiston tulkki television viereen. Hän tulkkasi minulle nauhat uudelleen.

Purkamisen aikana riskinä oli se, että näkisin vain ne asiat, jotka halusin nähdä. Minun oli koko ajan oltava tarkka, että pysyin täysin puolueettomana. Myös omien ajatusten sekoittamista vastauksiin oli varottava. Suurin vaara oli kuitenkin silloin, kun käänsin nauhoja viittomakieleltä suomen kielelle. Viittomakielellä ja suomen kielellä on omat, erilaiset kieliopit, joten esimerkiksi sanajärjestys on erilainen. Tämä vaikutti litteroimiseen, ja jouduinkin hieman muuttelemaan ilmaisun muotoa. Sisältöihin en kuitenkaan ole tehnyt minkäänlaisia lisäyksiä tai muutoksia. Merkitys voi kuitenkin

kieleltä toiselle käännettäessä helposti muuttua, mikä taas voi johtaa vastausten vääristymiseen. Tutkimusapulaiseni luki litteroidut tekstit läpi ja kommentoi virheitä. Luin korjatut tekstit vielä läpi ja vertasin niitä videonauhoihin. Tarkistin, että merkitykset eivät muuttuneet korjauksen aikana.

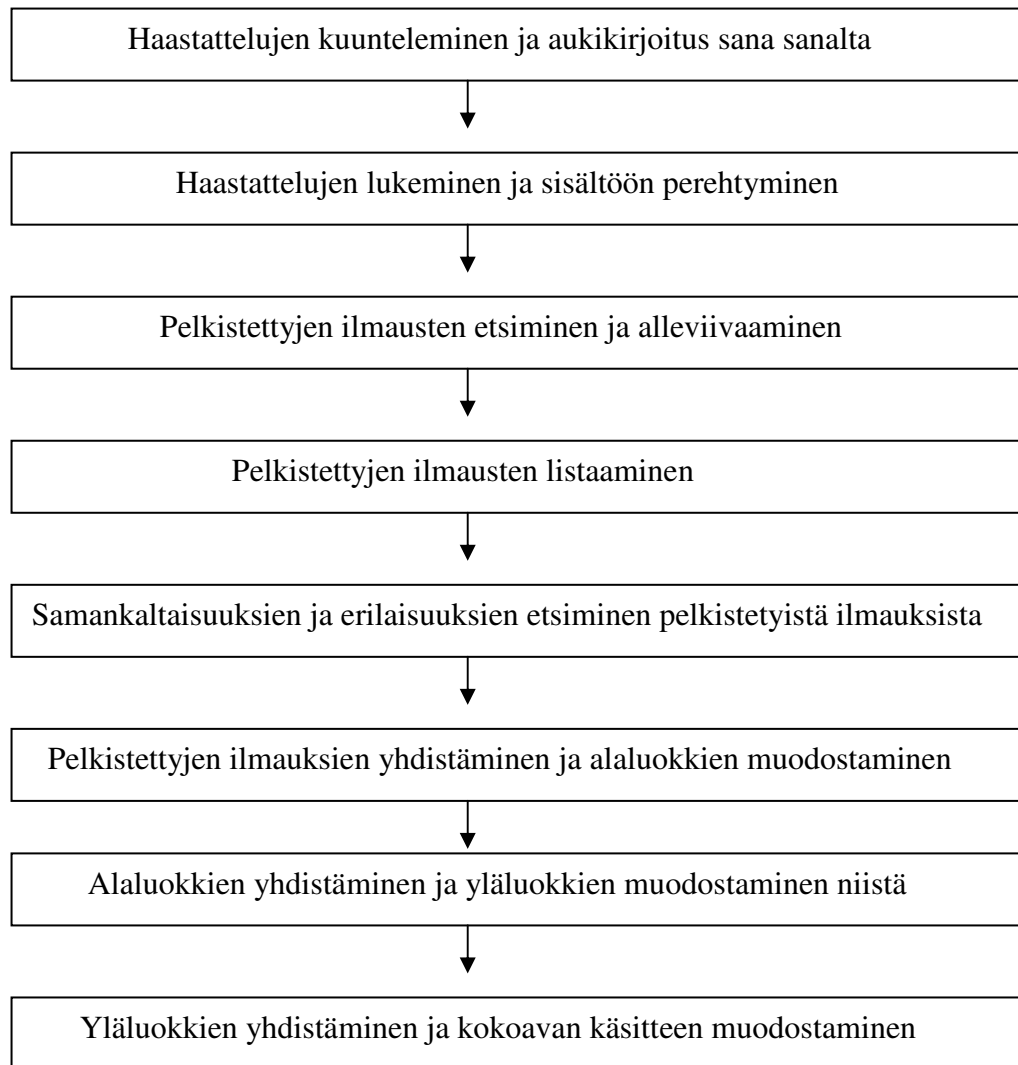
Haastatteluja purkaessani huomasin, että toisen maahanmuuttajaperheen isä ei ehkä pystynyt ymmärtämään kaikkea, mitä häneltä kysyin. Vaikka hän olisikin ymmärtänyt, hän pystyi vastaamaan vain hyvin pinnallisesti. Hän ei todennäköisesti pystynyt tuomaan syvällisiä ajatuksia esiin suomen kielellä, sillä suomi ei ole hänen äidinkieltänsä. Tutkimusapulaiseni mukaan isän suomenkielinen puhe oli melko epäselvää ja aika ajoin kuuntelijan oli vaikea ymmärtää, mitä hän tahtoi sanoa.

### **3.3.3 Aineiston analyysimenetelmä**

Haastattelujen ja aineiston purkamisen jälkeen totesin, että aiemmin tekemäni tutkimusongelmani eivät oikein istu hyvin aineiston analysointiin. Ohjaajani ehdotti, että poistaisin ongelmat ja käyttäisin tutkimustehtävääni. Tämä auttoi minua rajaamaan ja täsmentämään tehtäviä.

Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata tutkittua ilmiötä tiivistetysti ja yleisesti ja sen avulla saadaan aineisto järjestettyä johtopäätösten tekemistä varten. Sisällönanalyysia ei pidä sotkea sisällön erittelyyn, jossa vain esitellään kerättyä aineistoa. Sisällönanalyysissa aineistoa tutkitaan paljon tarkemmin kuin sisällön erittelyssä ja sillä pyritään löytämään aineistosta erilaisia merkityksiä. Sisällönanalyysi voidaan tehdä laadullisessa tutkimuksessa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105 – 110.) Tämä työ on lähinnä teoriaohjaava. Rakensin työni aineiston ehdoilla, mutta minulla oli kuitenkin joitakin teoreettisia käsitteitä, joihin halusin aineistoni liittää. Teoriaohjaava analyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Ero syntyy siitä, kuinka työ liitetään teoriaan. Aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, ja sitä en tässä työssä tee. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003; 116.)

Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysi on kolmivaiheinen prosessi. Ensimmäinen osa on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toinen aineiston klusterointi eli ryhmittely ja kolmas abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2003; 110 – 111.)



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2003; 111.)

Tutkimuksessani etenin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Ensin katsoin videonauhat läpi ja litteroin ne suomen kielelle. Perehdyin aineistoon lukemalla tekstit läpi ja alleviivaamalla tärkeimmät ilmaukset, jotka viittasivat tutkimustehtävääni. Poimin jokaisen kahdeksan haastateltavan tärkeimmät ilmaukset, jotka nimesin keskeisimmän sisällön perusteella. Ilmausten nimien avulla kirjasin kaikki tiedot samaan listaan, josta siten etsin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Ilmauksista kasasin erilaisia alaluokkia, jotka nimesin aihepiirin mukaan. Luokkia oli esimerkiksi äidinkielen turvaaminen ja kulttuuri-identiteetti. Alaluokista onnistuin rakentamaan isompia kokonaisuuksia, yläluokkia. Yläluokista osan muodostin etukäteen suunnittelemani analyysirungon mukaan ja osan muodostin aineistolähtöisesti, tekemällä uusia kokonaisuuksia, joita en etukäteen ollut suunnitellut. Alkujaan olin

suunnitellut poimivani kieleen, kulttuuriin ja identiteettiin sekä koulunkäyntiin liittyviä asioita, joista sainkin muodostettua kolme yläluokkaa. Aineistosta nousi kuitenkin analyysirungon ulkopuolelta esiin koulun ja kodin yhteistyö, jonka otin mukaan analyysini yläluokaksi.

Kaavio aineistolähtöisen analyysin etenemisestä auttoi minua jäsentämään ja yhdistelemään aineistosta esille nousseita asioita. Vaikka aineistoa oli paljon, sain mallin avulla poimittua vain olennaisimmat asiat mukaan tutkimukseeni. Luonnollisesti pyrin nostamaan esille juuri niitä asioita, joita halusin tutkia. Mielestäni aineisto oli tarkoitukseeni hyvä. Pyrin tutkijana ymmärtämään haastateltavien omia näkökulmia analyysin kaikissa vaiheissa. (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2003; 111 – 115.)

Teemojen avulla avasin vielä pelkistettyjen ilmauksien tekstit auki ja kirjoitin aineiston kuvailun, josta sitten lähdin tekemään tutkimustuloksia. Tutkimustulosta kirjoituksen aikana pyrin etsimään vanhempien ja opettajien ajatuksia sekä kokemuksia ja niiden eroja ja yhtäläisyyksiä.

### **3.4 Kohderyhmien esittely**

Kohderyhmissäni on neljä perhettä, josta kaksi on kuulevia maahanmuuttajaperheitä ja kaksi viittomakielisiä perheitä. Yhteensä tutkimuksessani oli mukana kuusi vanhempaa. Toisesta maahanmuuttajaperheestä ainoastaan isä osallistui haastatteluun, mutta toisen perheen molemmat vanhemmat olivat mukana. Viittomakielisistä perheistä toisen perheen molemmat vanhemmat osallistuivat haastatteluun ja toisen perheen äiti oli yksin haastattelussani.

Opettajia oli yhteensä neljä. Maahanmuuttajaperheiden lapsilla on sama opettaja, jota haastattelin. Viittomakielisissä perheissä toisella perheellä on yksi oma opettaja ja toisella kaksi (ks. tutkittavat opettajat). Opettajien, vanhempien ja lasten henkilöllisyyden suojana ovat peitenimet, jotka olen valinnut sukupuolesta riippumatta.

### A) Maahanmuuttajaperheet ja heidän lastensa opettajat

Perhe Palani	35-vuotias isä on kurdinkielinen, kuten hänen vaimonsa ja poikansa, Swami.
Perhe Kivi	34-vuotias isä on kurdinkielinen, kuten hänen vaimonsa ja poikansa, Swami. Hän on kurdinkielinen, mutta hän osaa myös suomea ja hieman englantia. Hän ja perhe ovat asuneet Suomessa 7 vuotta.
Perhe Berrehab	38-vuotias isä on marokkolainen ja hänen äidinkieltään on arabia.
Perhe Rintanen	38-vuotias äiti on suomenkielinen ja lapsi Rami on äidinkieltään suomenkielinen. Äiti on kurdinkielinen, mutta hän osaa myös suomea ja hieman englantia. Hän ja perhe ovat asuneet Suomessa 19 vuotta.
Jaakko – opettaja	44-vuotias suomenkielinen opettaja, joka opettaa Rami Rintasta viittomakielisessä luokassa.
Sini – opettaja	28-vuotias luokanopettaja, joka opettaa Kirsi Kiveä.
Paula – opettaja	43-vuotias luokanopettaja, joka opettaa Rami Rintasta suomenkielisessä koulussa, integroidussa luokassa.
Liisa – opettaja	39-vuotias luokanopettaja, joka opettaa Rami Rintasta viittomakielisessä koulussa.

### B) Viittomakieliset perheet ja heidän lastensa opettaja

#### 3.4.1 Maahanmuuttajaperheet

Perhe Palanin isä on ammatiltaan kouluavustaja. Hänen äidinkieltään on kurdi ja lisäksi hän osaa persiaa, arabiaa, suomea ja hieman englantia. Hän ja perhe ovat asuneet Suomessa 7 vuotta.

Perhe Berrehabin isän äidinkieli on arabia, mutta hän osaa myös ranskaa ja suomea. Hän on asunut Suomessa jo 19 vuotta. Isä on opiskellut ravintola-alan tutkintoa ja on nyt yrittäjä. Perheen äiti on suomalainen ja hänen äidinkieltään on suomi. Nykyään hän on työtön, vaikka on opiskellut merkonomiksi.

#### 3.4.2 Viittomakieliset perheet

Perhe Kiven vanhemmat ovat äidinkieleltään viittomakielisiä. Perhe Kiven äiti kertoo, että hän on omaksunut ja oppinut kuurojen kulttuurin koulun kautta. Isä kertoo oppineensa sen kuulevalta tädiltään, jonka vanhemmat olivat kuuroja. Siksi täti taitaa viittomakielen hyvin. Perhe Kiven lapset ovat vanhempien tavoin viittomakielisiä.



Perhe Rintasen äidin äidinkieli on suomi. Ammatiltaan hän on asianajaja. Perheessä on kaksi viittomakielistä lasta, Riikka ja Rami, mutta perheellä ei ole muita kuuroja sukulaisia. Äiti kertoi, että kun ensimmäinen kuuro lapsi, Riikka syntyi, hän ei tiennyt mitään kuurojen asioista. Lisätietoja hän sai kuurojen liiton järjestämiltä perhekursseilta. Rami käy lähikoulua apunaan viittomakielen tulkki, joka kääntää suomenkielisen opettajan puheet viittomakielelle. Lisäksi Rami käy kerran viikossa kuurojen koulussa.

### **3.4.3 Maahanmuuttajalasten opettaja**

Jaakon äidinkieli on suomi, eikä hän osaa maahanmuuttajien kieltä. Luokassa on yhteensä 27 oppilasta, joista 10 on tyttöjä ja 17 poikia. Maahanmuuttajia on yhteensä neljä, joista kaksi on poikia ja kaksi tyttöjä. Luokassa käytetään opetuskielenä vain suomen kieltä.

### **3.4.4 Viittomakielisten lasten opettajat**

Lähikoulussa kuuron Ramin opettajana on tavallinen luokanopettaja Paula, jonka äidinkieli on suomi. Hänellä ei ole kuuroja sukulaisia tai ystäviä ja hän osaa viittomakieltä vain muutaman viittoman verran. Hän osaa esimerkiksi viittoa hyvää huomenta ja anteeksi. Paulan koulu on samassa kaupungissa, jossa Rami asuu, ja luokka on tavallinen suomenkielisten luokka, johon Rami on integroitu mukaan. Rami on muuten normaalisti mukana yleisopetuksessa, mutta hänet on vapautettu musiikin opetuksesta. Opettajana Paula pyrkii siihen, että Rami etenee opetussuunnitelman mukaisesti. Ainoastaan suomen kielen opetusta on jaettu kuurojen koulun opettajan, Liisan, kanssa. Paulan mielestä viittomakielinen opettaja voi paremmin selittää asioita Ramille, sillä Ramin on helpompi ymmärtää vaikeita asioita äidinkielellään, viittomakielellä.

Paulan luokassa on 17 oppilasta, joista 10 on tyttöjä ja 7 poikia. Kukaan ei osaa viittomakieltä, mutta pari poikaa pystyy viittomaan jonkin verran. Muut osaavat vain yksinkertaisia viittomia, kuten hyvää huomenta, anteeksi ja oman nimensä.

Kuurojen koulussa Ramia opettaa Liisa, jonka äidinkieli on virallisesti viittomakieli. Liisa on kuitenkin sitä mieltä, että suomen kielikin on hänen virallinen

äidinkieltä. Hän sanoo voivansa valita kielen tilanteen ja ympäristön mukaan. Lukeminen, kirjoittaminen ja ajattelemisen tapahtuvat Liisan mielestä suomen kielellä. Mutta sisimmässään hän on viittomakielinen, koska hänen oma perheensä ja hänen vanhempansa ovat viittomakielisiä.

Liisa kertoo kulttuuri-identiteetistään:

*” En tiennyt noin 17-vuotiaaksi asti, mikä on kulttuuri-identiteettini, vaikka minulla on kuuro perhe, kuurot vanhemmat. En ymmärtänyt mikä on kuurojen identiteetti. Määrittelin aikoinaan olevani huononkuuloinen, vaikka kuuro olenkin. Vasta kuurojen tuntemuskurssilla alkoi prosessi, ja löysin sitten itseni. On nyt selvää, että identiteettini on kotona kuuro, mutta kuulevien ympäristössä voin vaihtaa identiteettini. Silti sisimmässäni, henkisesti olen identiteetiltäni viittomakielinen.”*

Liisan viittomakielinen koulu sijaitsee Ramin kotoa noin kahden tunnin ajomatkan päässä. Luokka on tavallinen viittomakielinen luokka, jossa on Ramin lisäksi kaksi poikaa ja yksi tyttö. Liisa kertoo, että Ramin lisäksi on eräs poika, joka käyttää viittomakieltä sujuvasti, mutta kaksi muuta tarvitsee viittomakielissä apua.

Kiven kuuroa lasta Kirsiä opettaa suomenkielisessä koulussa luokanopettaja Sini. Hän kertoo, että kuulovammaisten tai huononkuuloisten asiat olivat uusia hänelle, kun Kirsi tuli luokkaan. Siitä huolimatta Sini on saanut hyviä ja avartavia kokemuksia. Ennen kuin Sini meni OKL:ään opiskelemaan, hän oli vuoden autismiluokassa töissä. Sinne hän lähti samalla tavalla, tietämättä yhtään mitään autismista. Siellä hän tutustui autismiin ja oppi paljon uusia asioita, ja sama tapahtuu nyt hänen luokassaan, johon tuli viittomakielinen oppilas.

Sinin luokka on tavallinen suomenkielisten yleisopetusluokka. Luokassa on 18 oppilasta, joista 10 on tyttöjä ja 8 poikia. Kukaan ei osaa viittomakieltä, yksittäisiä sanoja ehkä muutamia, joita Kirsi ja hänen viittomakielinen kaverinsa ovat heille opettaneet. Luokassa kolmella oppilaalla on henkilökohtainen opetussuunnitelma, mutta he kaikki opiskelevat alkuaikana yleisopetuksen tavoitteiden mukana, ja myöhemmin tilannetta katsotaan uudestaan.

## 4 Aineiston esittely

### 4.1 Vanhempien ajatuksia ja kokemuksia

#### 4.1.1 Valmistautuminen koulunkäyntiin ja kodin ja koulun yhteistyö

Perhe Palanin isä sanoo, ettei kaupungissa ole luokkaa, joka olisi tarkoitettu pelkästään maahanmuuttajille. Siksi heidän lapsensa käy paikallista koulua. Isä on käynyt keskustelemassa opettajien ja rehtorin kanssa muun muassa lihan syömisestä, joka heille muslimeina on tärkeä asia. He ovat keskustelleet myös äidinkielenopetuksesta sekä suomen kielen opetuksesta. Isälle on luvattu, että tarvittaessa lapsi saa tukitunteja kaikista oppiaineista.

Perhe Berrehabin isä kertoo, että lapset ovat syntyneet Suomessa ja ovat äidinkieleltään suomenkielisiä. Lasten toinen kieli on arabia. Koska lasten äidinkieli on suomi, ei valmistautumisessa ollut ongelmia. Vanhempien mielestä luokka on kaksikulttuurinen; maahanmuuttajat ja suomenkieliset oppilaat opiskelevat siellä keskenään. Äiti vielä kertoo:

*”-- joka vuosi kysytään mikä on kotikieli. Kun lapset olivat pieniä, kirjoitimme aina paperille, että lapset ovat kaksikielisiä ja kielellisesti lahjakkaita. Kunnes kerran laitoin kotikieleksi suomi. Jos opettajat ja kuraattorit olisivat nähneet, että kieli on myös arabia, he olisivat tulkinneet sen ongelmaksi. He ajattelevat arabiankielisten lasten tuottavan ongelmia, koska muilla arabiankielisillä lapsilla on ongelmia. Eivät kaikki opettajat ole ongelmia, vaan muutamat sekä kuraattori. Jos paperilla lukee, että lapset puhuvat arabiaa, niin tulee ongelma.” (Perhe Berrehab)*

Äiti lisää vielä, että tämä oli tapahtunut konkreettisesti. Hän kertoo, että he ovat olleet avoimia ja kertoneet kaikille perheestään. He ovat myös tarttuneet kaikkiin hyviin asioihin, ja he tietävät, miten hoitavat lapsiaan. Kerran heidät kutsuttiin niin sanottuun ongelmatilaisuuteen, mistä he loukkaantuivat. Isä lisää äidin kommentin jälkeen:

*”Ihan kuin opettajat luulisivat minun olevan sheikki, joka ratsastaisi äidin siivellä. Käyttäytyvät kuin emme tietäisi vessapaperista ja käsienpesusta.” (Perhe Berrehab).*

Isä miettii:

*”--pakolaisilla on ehkä erilainen tilanne kuin meillä. Silloin vanhemmat ovat molemmat ulkomaalaisia. Ehkä heille tulee vähän enemmän kouluongelmia.”* (Perhe Berrehab)

Perhe Kiven isä kertoo, että he ovat kyselleet koulukokemuksia erään perhetuttavan 16-vuotiaalta lapselta. Hän kertoi viihtyvänsä hyvin suomenkielisten koulussa, vaikka elääkin kuurojen maailmassa muun muassa tapailemalla kuuroja ihmisiä. Hän kertoi myös sen, ettei hänellä ole varsinaisia kuulevia kavereita vaan kuuroja, mutta hän halusi silti opiskella samantasoisessa koulussa kuin kuulevat lapset. Hän kommentoi perhe Kivelle, että heidän lapsellansa on kaltainen kaveri luokassaan. Hänen mielestään se oli hyvä lisäyys laittaa lapsi tavalliseen kouluun. Hän oli jopa hieman kateellinen, sillä hänellä itsellään ei ole kuuroja luokkatovereita. Hän kannusti perhettä laittamaan lapsensa suomenkielisten kouluun ja lisäsi, että voihan koulua aina tarvittaessa vaihtaa, jos opiskelu ei tässä koulussa onnistu. Isä kertoo:

*”Kannatti laittaa, koska lapseni päiväkotihan oli integroitu ja siellä hän tuli toimeen muitten suomenkielisten kanssa. Tarkistimme, että siirtykö samalla porukalla. Vastasivat, että kyllä. Niin miksi ei?”* (Perhe Kivi)

Isä muistuttaa vielä, että nykyään monet kuurot opiskelevat lukiossa. Hän haluaa myös oman lapsensa käyvän lukion ja saavan hyvän koulutuksen, koska hänen omana aikanaan oli opetus huonoa. Isä toivoo lapselleen parempaa opetusta kuin mitä hän on aikanaan saanut. Isä ajattelee, että koulussa tärkeätä on opetuksen taso. Hänen mielestään kuurojen kouluissa on nykyään heikko opetustaso, siellä opetetaan liikaa viittomakieltä ja suomen kielen opetus on vähäistä. Äidin mielestä ei ole hyvä, että kuurojen koulujen luokissa on eri-ikäisiä oppilaita. Hän haluaisi lapsensa olevan luokassa, jossa on samanikäisiä oppilaita. Mutta äidinkin mielestä on tärkeää kiinnittää huomiota myös opetuksen tasoon ja tapoihin, ei ainoastaan samanikäisiin oppilaisiin. Lisäksi hän pitää tärkeänä oppilaiden tasoerojen huomioimista.

Perhe Rintanen valitsi lähikoulun myös vanhemman lapsen kokemusten vuoksi.

Äiti kertoo:

*”Lapsemme aloitti koulukäynnin lähimmässä Kuurojen koulussa, mutta toisella luokalla päätimme kokeilla kuulevien koulua tulkin*

*avulla. Vanhin tyttäreemme oli tykännyt siitä. Kuurojen koulussa ongelma oli se, että lapsi itse oli toisella luokalla ja muut joko ensimmäisellä tai neljännellä luokalla. Muita samanikäisiä oppilaita ei ollut lainkaan.” (Perhe Rintanen)*

Äiti Rintanen kertoo, ettei lähikoulun opettaja ole käynyt mitään kurssia liittyen viittomakieliseen maailmaan. Siksi opettajalla ei ole valmiuksia turvata heidän lapsensa kieltä tai kulttuuria. Mutta hänen mielestään kuurojen koulun opettajalla on kyllä valmiuksia kulttuurin ja kielen säilymisen tukemiseen. Hän sanookin:

*”Opettaja on hyvä ja luotan häneen. Hän on itse käynyt kuulevien koulussa ja tietää tilanteen sekä ymmärtää lapsiamme hyvin.” (Perhe Rintanen)*

Isä Berrehab sanoo yhteistyöstä heti alkuun:

*”En kommentoi, koska en ole pitänyt yhteyttä.” (Perhe Berrehab)*

Äiti jatkaa, että yhteistyö on ollut ihan hyvää. Hän tietää, että opettajan on vaikea puuttua kaikkeen, koska opettajan pitäisi keskustella niin monien perheiden kanssa. Äiti kertoo kyllä melkein kaikki ajatuksensa opettajalle ja toteaa, että se ollut ihan normaalia yhteistyötä. Äiti on uskaltanut tarttua asioihin avoimesti. Hän miettii, että taitaa olla opettajalle toisinaan rasite, koska hän aina tulee juttelemaan, milloin mistäkin asiasta. Äidin mielestä on tärkeää pitää yhteyttä muiden kaksikielisten perheiden kanssa.

Isä kertoo, että haluaisi kyllä mielellään olla mukana, mutta ei saa hillittyä aina itseään. Siksi hänen mielestään on parempi, että vaimo hoitaa keskustelut opettajan kanssa.

Perhe Palanin isä kertoo, että yhteistyö on tärkeää. Hän voi aina tarkistella asioita opettajilta. Esimerkiksi jos Swami tulee myöhään kotiin, niin hän tarkistaa, milloin lapsi on lähtenyt koulusta. Hän sanoo:

*”Vanhemmilla ja opettajilla tulee olla yhteistyötä, koska se vaikuttaa lapsiin ja näkyy heistäkin. Opettaja ei yksin riitä, eivätkä vanhemmat yksin riitä, vaan yhdessä ratkotaan ongelmat.” (Perhe Palani)*

Isä lisää, että on saanut tehdä yhteistyötä aivan estottomasti ja milloin vain. Jos tulee epäselvyyttä, niin he ottavat heti yhteyttä ja keskustelevat siitä. Isä toteaa, että

arviointikeskustelu on tärkeää, koska Swami on silloin mukana ja Swami itse näkee myös, mitkä asiat ovat olleet vanhempien ja opettajan mielestä ongelmia.

Kiven perhe kertoo, että Kirsin lähikoulun opettaja meni avuttomaksi, kun tapasi ensimmäisessä palaverissa Kirsin äidin, kuntoutusohjaajan, puheterapeutin ja päiväkodin rehtorin. Hän säikähti myös, kun näki tulkin ensimmäistä kertaa. Kirsin äiti selitti opettajalle taustatietoja, kertoi muun muassa omasta kulttuuristaan ja viittomakielestä. Opettaja ei kuitenkaan oikein omaksunut asiaa, vaan alkoi huolestua muun muassa opetustavoista. Äiti yritti rauhoittaa opettajaa kertomalla, ettei pidä pelätä, sillä Kirsi on erittäin joustava, huumorintajuinen ja rohkea kyselemään asioista. Äidin mielestä se helpotti opettajaa.

Äiti Kivi kertoo, että hän on pitänyt yhteyttä opettajan kanssa sähköpostilla. Äiti toteaa, ettei ole kovin aktiivinen. Isäkin kertoo, ettei ole mukana yhteistyössä, vaikka olisi halunnut olla ja tehdä enemmän yhteistyötä. Mutta isä toteaa vielä, että opettaja on kyllä kehittänyt joitakin asioita vaimon pyynnöstä.

Perhe Rintasen äiti sanoo, että yhteistyö lähikoulun opettajan kanssa on ollut kohtalaista. Hänen mielestään yhteistyötä voisi olla enemmän. Juuri nyt yhteistyötä ei ole lainkaan, vaikka pitäisi. Mutta kuurojen koulun opettajan kanssa hän on pitänyt yhteyttä sähköpostilla. Äiti kertoo, että ainoastaan hän on pitänyt yhteyttä kuurojen kouluun, koska isä osaa viittoa todella vähän.

Perhe Rintasen äiti kertoo, että pitäisi itse kysellä. Niin saisi lisätietoja. Äiti epäilee, että harvoin oppilaan vanhemmat tietävät opetussisällöistä. Hän seurailee joskus Ramin läksyjä; katsoo, mikä on aihe ja tarvitseeko Rami apua. Jos Rami tarvitsee syvällistä apua, niin kuurojen koulussa opettaja voi auttaa selittämisessä. Äiti lisää vielä, että heillä on ollut arviointikeskusteluja. Nämä ovat äidin mielestä tärkeitä. Yhteistyön esteenä äiti pitää muun muassa muiden ihmisten tiedon puutetta kuurojen kulttuurista.

#### **4.1.2 Lapsen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne luokassa**

Perhe Palanin isä kertoo:

*”En tiedä, kuinka Swamin vuorovaikutus on sujunut luokassa, kun en ole ollut katsomassa. Uskon, että Swami kyllä vuorovaikutus*

*tilanteessa yrittää napata niitä juttuja, mitä ymmärtää. Jos Swami tai opettaja on huomannut ongelman vuorovaikutuksessa, siitä keskustellaan vanhempien kanssa. Ei ole ollut mielestäni mitään kummoisempia ongelmia.” (Perhe Palani)*

Perhe Berrehab on huolissaan siitä, että Karimia pidetään koulussa jonkinlaisena pelinappulana. Karim on ikään kuin eri ryhmien välimaastossa. Äiti kertoo, että Karim on kyllästynyt siihen rooliin. Hän joutuu aina rauhoittamaan muita viljejä maahanmuuttajapoikia. Hän on maahanmuuttajien ja suomalaisten lasten välissä, välittäjänä. Karim joutuu kärsimään siitä, koska hän ei ole siihen vielä valmis. Äiti kertoo vielä:

*”Luokassa on erilaisia maahanmuuttajia ja heikompia autetaan ja he menestyvät.” (Perhe Berrehab)*

Perhe Kiven äiti kertoo, että Kirsi kommunikoi opettajan kanssa puhumalla. Joskus Kirsi puhuu ja viittoo samanaikaisesti, se riippuu tilanteesta. Äiti on huomannut, että joskus kun Kirsi selittää jotain opettajalle, hän käyttää viittomakieltä samanaikaisesti. Vanhemmat uskovat, että Kirsi on pärjännyt muiden oppilaiden kanssa hyvin. Äiti Rintanen uskoo, että Rami tuntee yhteenkuuluvuutta suomenkielisten oppilaiden kanssa. Hän kertoo:

*”On mukava huomata, että Ramilla on urheillessaan hauskaa kuulevien kanssa. On tärkeitä olla mukana koulujen tapahtumissa, kilpailuissa.” (Perhe Rintanen)*

Äiti kuitenkin toivoo, että lähikoulun lapset osaisivat enemmän viittomakieltä ja että olisi enemmän viittomakielen opetusta, joka nyt on vähäistä.

#### **4.1.3 Kulttuurin turvaaminen**

Perhe Palanin isän mielestä Swami saa valita, mihin kulttuuriin haluaa kuulua, koska perhe asuu Suomessa. Kahta kulttuuria ei hänen mielestään voi omaksua, koska koulussa opetetaan niin vähän äidinkieltä.

*”Jos äidinkielen opetusta olisi enemmän, esimerkiksi neljä tuntia viikossa, silloin Swami oppisi paremmin äidinkieltänsä ja sitä kautta kulttuurinsa.” (Perhe Palani)*

Isä kertoo, että kaupungissa järjestetään joka vuosi heidän vähemmistönsä juhla suomalaisten kanssa, ja siellä lapset saavat kosketusta kurdikulttuuriin. Isä Palani sanoo:

*”Kurdilapsen tulisi oppia lisää kurdien kulttuurista, esimerkiksi miksi meillä ei ole omaa valtiota, miksi meillä 40 miljoonalla Kurdeilla ei ole omaa maata. Heille pitäisi opettaa, että on meillä maa, mutta ei ole valtiota. Lasten tulisi tietää näitä sekä tulisi tietää, miksi olemme pakolaisia ja miksi olemme täällä. Pitäisi selittää, että emme ole siirtolaisia vaan pakolaisia.” (Perhe Palani)*

Berrehabin perheen isä muistelee kokemuksiaan:

*”Kotona lapset joskus söivät ruokaa käsin ja kielsin. Mutta sitten tajusin sen, että kotimaassani syödään ruokaa käsin. Tänä päivänä lapset syövät ruokaa käsin kotona, mutteivät koulussa. Jossain menee raja.” (Perhe Berrehab)*

Berrehabin perheen isän mielestä vanhempien erilaiset kulttuuritaustat voivat aiheuttaa lapsille hämmennystä. Kun isä ja äiti ovat kulttuuriltaan erilaisia, voi olla, etteivät lapset loppujen lopuksi tiedä kumpaan kulttuuriin he kuuluvat. Isä sanoo:

*”En voi oppia toista kulttuuria täysin, en voi tulla täysin suomalaiseksi. Voin vannoa, että vaikka asuisi sata vuotta vieraassa maassa, niin ei voi muuttua. Jos luopuisin kulttuuristani, niin olisin ilman kulttuuria. Roikun aina kiinni kulttuurissani.” (Perhe Berrehab)*

*”Luokassa on muitakin eri kulttuurisia oppilaita, Karim ei tunne olevansa yksinään.” (Perhe Berrehab)*

Perhe Rintasen äiti kertoo, että perheleirit ovat tärkeitä, koska siellä keskustellaan kuurojen kulttuurista. Kotona on perhe, työ, harrastukset ja kaikkea muuta, joten on harvoin aikaa istua rauhassa miettimään kulttuuriin liittyviä asioita. Kotiseudulla Ramilla ei ole kaltaisiaan kavereita, sillä kuuroja on paikkakunnalla hyvin vähän.

Perhe Rintasen äiti kertoo, ettei lähikoulussa voi turvata kuurojen kulttuuria, mutta kuurojen koulussa kyllä. Siellä on kuuroja lapsia, kuuro opettaja ja on paljon kuuroja kavereita. Rami menee syksyllä koululeirille kuurojen koulun kanssa. Äiti on



huomannut, että Ramin kuurojen kulttuuri on kehittynyt kielen avulla. Rami viittoo enemmän, käyttää enemmän ilmeitä ja viittomisessa on koko keho täysillä mukana.

Perhe Kiven äidin mielestä Kirsin vahvin ja näkyvin kulttuuri on tällä hetkellä kuurojen kulttuuri, vaikka Kirsi on kaksikielinen lapsi. Äiti haluaa, että Kirsi saa itse valita, kumpaan kulttuuriin hän kuuluu, mutta perheessä on kuurojen kulttuuri. Äiti kertoo:

*”Me ei voida pakottaa, että on kuurojen kulttuuri. Riippuu miten Kirsi varttuu, riippuu mikä on Kirsin lahjakkuus. Pohjana on kuitenkin kuurojen kulttuuri, niin kuin tässä perheessä on, ja Kirsin tulisi sisäistää se ensimmäisenä. Viittomakieli on Kirsin ensikieli.”* (Perhe Kivi)

Isä vielä lisää:

*”Kirsin tulisi antaa kokeilla kaikenlaisia kulttuureita, ja hän sitten myöhemmin tietää itse, missä kulttuureissa on esteitä. Sen avulla hän itse etsii ja valitsee sen oikean tien.”* (Perhe Kivi)

Äiti ajattelee, että Kirsi ei saa oman kulttuurin virikkeitä koulusta, mutta kotoa saa.

*”Olemme vanhempia ja jos haluamme Kirsin saavan oman kulttuurimme niin se on meidän tehtävämme. Jos Kirsi alkaa mennä kulttuurien kansa sekaisin, on meidän tehtävämme selvittää tilanne.”* (Perhe Kivi)

Isä kommentoi, että annetaan ensin minun kieleni ja kulttuurini, sitten voisi lapsi oppia muita kieliä ja kulttuureita. Äiti Kivi myöntää:

*”Kirsin opettaja ei voi tarjota kuurojen kulttuuria eikä viittomakieltä Kirsille. Ei ehdi ilmeisesti huomioida Kirsiiä ja pitää kaikkia tasa-arvoisina.”* (Perhe Kivi)

Isä kommentoi, ettei opettaja ilmeisesti tiedä kuurojen kulttuurista, johon äiti vielä lisää, että kyllä kuntoutusohjaaja selittää niistä vähän opettajalle. Äiti on kuullut, että opettajan piti lähteä johonkin koulutukseen liittyen kuurojen kulttuuriin.

#### 4.1.4 Kaksikulttuurisuus

Perhe Palanin isä on huolissaan siitä, ettei Swami saa kaksikulttuurisia virikkeitä. Hän toteaa, että Swami saa vain enemmistön kulttuurin virikkeitä.

Perhe Berrehabin äiti ajattelee, että Karim on kaksikulttuurinen verrattuna täysin suomalaisiin lapsiin. Hän pitää kulttuuria sekakulttuurina. Äiti kommentoi:

*”Vaikka asuisi Marokossa muutamat kuukaudet, niin ei muutu marokkolaiseksi, koska on suomalainen. Juuret voivat olla marokkolaiset.”* (Perhe Berrehab)

Äiti Rintasen mielestä molemmista kulttuureista on saatava virikkeitä. Hän uskoo, että kotoa saa enemmän suomenkielisen kulttuurin virikkeitä, ja lapset viettävät enimmäkseen osan ajastaan kotona. Hän pitää kuitenkin myös viittomakielistä kulttuuria tärkeänä. Äidin mukaan viittomakielinen kulttuuri on kyllä tärkeämpi, mutta sille on vähemmän aikaa. Kesällä tulee leirejä, joille Rami menee. Äiti toteaa, että kotona yritetään ylläpitää molempia kulttuuria. Äiti myös miettii:

*”En tiedä, osaako Rami erottaa kulttuuria, että tämä on kuurojen kulttuuri ja tämä on kuulevien. Ehkä hän on sekaisin, mutta ei se ole mikään kriisi eikä ongelma. Tulkki on sanonut minulle monta kertaa, että on huomannut lähikoulussa Ramin käyttäytyvän kuurojen kulttuurin käyttäytymismallin mukaan. Siitä on syntynyt hämmäntäviä tilanteita. Luulen, että hän itse ei osaa erottaa kulttuureita toisistaan.”* (Perhe Rintanen)

Perhe Kiven kotona on kuurojen kulttuuri vahvaa. Äiti kertoo, että kotoa löytyy myös kaksikulttuurisuutta, kuten silloin kun on kuulevia lapsia kylässä. Silloin Kirsin kanssa kommunikoidaan suomen kielellä, jota Kirsi ymmärtää ja käyttää kuulolaitteen ja huulilta lukemisen avulla. Kaksikielisyys syntyy silloinkin, kun on suomenkielisiä sukulaisia kylässä.

#### 4.1.5 Oman äidinkielen turvaaminen

Kaikki Palanin perheen jäsenet ovat kurdinkielisiä ja käyttävät kurdin kieltä jokapäiväisesti kotona.

Isä Palani kertoo, että Swami saa koulussa vain kaksi tuntia viikossa äidinkielen opetusta. Hänen mielestään se ei riitä. Kaiken lisäksi opettaja on vaihtunut usein lukukauden päättyessä. Kun tulee uusi opettaja opettamaan äidinkieltä, he usein aloittavat kaiken alusta. Siksi äidinkielen kehitys on ollut hidasta. Isä kertoo vielä:

*”Kaupunki järjestää kyllä kurdin kielen opetusta, mutta koulussa opettajat eivät ole päteviä kurdin kielen opetuksessa.”* (Perhe Palani)

Berrehabin perheessä isä puhuu omaa äidinkieltään arabiaa, ja lapset puhuvat suomen kieltä, sillä äiti on suomenkielinen. Isä kertoo, että hänenkin suustaan on joskus lipsahtanut suomen kieltä. Kun vanhemmat keskustelevat keskenään, on kielenä suomi. Äiti korostaa, että lapset ovat suomenkielisiä. Jos isä ei ymmärrä lasten suomea, ja Karim vastaa arabiaksi, niin äiti ei ymmärrä. Äiti kokee sen epäreiluksi. Isä kertoi:

*”Lapset joskus kiusaavat äitiä puhumalla arabiaa. Kun tapaamme toisen arabialaisperheen, niin lapset puhuvat arabiaa. He haluavat silloin korostaa omaa arabialaisuuttaan.”* (Perhe Berrehab)

Vanhemmat olivat myös aluksi miettineet sitä vaihtoehtoa, että koko perhe käyttäisi puhuessaan englantia. Mutta niin koskaan ei käynyt. Perhe Berrehab kritisoi jyrkästi koulun äidinkielenopetusta haastatteluni aikana. Isä kommentoi:

*”Koulussa on mennyt kansa ja uskonto sekaisin. Jos uskontoa opetetaan, niin se olen minä, joka opettaa, ei kukaan muu.”* (Perhe Berrehab)

Äiti lisää miehensä perään:

*”Jos kieltä opetetaan, niin opetetaan kieltä, ei uskontoa. Ei meilläkään Suomessa opeteta suomenkielen tunneilla uskontoa.”* (Perhe Berrehab)

Perhe Berrehab on ollut eri mieltä erään opettajan kanssa uskonnon opetuksesta ja kertoo:

*”--henkilö, joka nyt uskontoa opettaa lapselleni, olen aivan erimieltä hänen kanssaan. Lapsemme käy elämäkatsomustiedon tunneilla, ja se riittää juuri nyt, kun me opetamme uskontoamme kotona. Toivottavasti koulu sitten muuttuu.”* (Perhe Berrehab)

Isä kertoo myös, että arabian kielen opettaja oli sanonut lapselle, että isä oli antanut luvan ja te voitte tulla minun luokkaani, vaikka näin ei ollut. Isä loukkaantui tästä. Opettaja taas oli korostanut sitä, että kieli ja kulttuuri tulisi opettaa samalla tunnilla, ja vanhemmat itse vaativat niitä erikseen. Isä sanoo:

*”Opettajat ajattelevat vain saavansa palkkaa ja paikan, vaikka ovat epäpäteviä. Opettajat ovat meikäläisiä. Hänen ei pitäisi päättää meidän puolesta.”* (Perhe Berrehab).

Perhe Rintasen äiti kertoo, että hän käyttää kotona viitottua suomea. Hän toteaa sen olevan sekä huonoa suomen kieltä että huonoa viittomakieltä, mutta hän haluaa kaikkien lasten olevan samanaikaisesti keskustelemassa. Äiti ajattelee myös, että heidän kuuron lapsensa isovelji, Matti, osaa viittoa paremmin kuin äiti. Isä viittoo todella vähän.

*”Pitää olla muitten kuurojen kanssa, että kielioppi kehittyy.”* (Perhe Rintanen)

Perhe Rintasen äiti kertoo, että Ramin viittomakielinen tulkki on todennut Ramin viittomakielen olevan nyt rikkaampaa kuin ennen. Ramin viittomat ovat lisääntyneet, hän ei käytä enää vain sormiaakkostelua ja viittominen on kokonaisuudessaan selkeämpää. Aikoinaan olivat sormiaakkoset puuroa, nyt se näyttää enemmän viittomakieleltä. Äiti ajattelee, että Ramille on tärkeää nähdä viittomia enemmän ja oppia myös slangeja, joita nuoret ja lapset käyttävät.

Rami käy iltapäiväkerhossa, jonka ohjaaja käy viittomakielen kursseilla ja on erittäin kiinnostunut viittomakielestä. Kerhossa käy myös viittomakielen tulkki opettamassa viittomakieltä. Tosin hän käy aika harvoin, sillä hän on melko kiireinen. Rami käy kerran viikossa viittomakielisessä koulussa, ja äiti pitää tätä erittäin tärkeänä viittomakielen kehitystä ajatellen.

Rami sai tulkin heti, kun hän alkoi käydä seurakunnan kerhoissa 1,5 tuntia viikossa. Siitä lähtien sama tulkki on ollut aina mukana. Hän on pysynyt mukana kaikki nämä vuodet. Äiti Rintanen toivoo, että tulkki jatkaakin. Hänen mielestään on mukavaa, että sama tulkki pysyy eikä vaihdu.

Perhe Kiven isä sanoo, että ensin pitäisi oppia viittomakieltä ja vasta sitten suomen kieltä, joten he käyttävät kotona vain viittomakieltä. Äiti Kivi kertoo, että on ehdottanut viittomakielen opetusta luokalle, mutta se ei ole toteutunut vielääkään. Äiti oli

myös toivonut viittomakielistä luokanavustajaa, mutta sellaista ei löytynyt. Alussa oli kyllä eräs avustaja, joka käytti tukiviittomia. Nyt on uusi avustaja, joka ei viito lainkaan. Hän vain osoittelee ja elehtii. Äiti toteaa:

*”Ei ole suunniteltu, miten Kirsi kehittäisi viittomakielen taitoa koulussa, koska kotona käytetään viittomakieltä päivittäin ja se kehittää mielestäni kieltä riittävästi.”* (Perhe Kivi)

Lisäksi kesän kielileirillä Kirsi saa sitten sekä suomen kielen että viittomakielen opetusta.

#### 4.1.6 Kaksikielisyys

Perhe Palanin isä on huolestunut ja toteaa, että Swami osaa suomen kieltä paremmin kuin äidinkieltä. Tämä johtuu hänen mielestään siitä, ettei koulussa ole juuri nyt äidinkielen opettajaa, ja lapset opiskelevat itse äidinkieltä. Swami opiskelee suomenkieltä äidinkielenään kuten muut suomenkieliset oppilaat luokassaan. Isä Palani ajattelee, että

*”Äidinkieltä tulisi osata ensin hyvin ja rullaavasti, jotta voisi oppia toisen kielen helposti. Jos äidinkieltä ei osaa hyvin, vaikuttaa se heti toisen kielen oppimiseen.”* (Perhe Palani)

Isä Berrehab kertoo, että he puhuvat lastensa kanssa arabiaa vaikka kaupassa ja hän korostaa aina lapsilleen, että tulisi olla ylpeä marokkolaisuudesta. Isä sanoo

*”On rikkaus, että on marokkolainen ja suomalainen. Kotona pyörii tavallaan kaksikielisyys.”* (Perhe Berrehab)

Berrehabin mielestä arabiankieli ja suomenkieli säilyvät molemmat perheessä. Isä jatkaa kertomalla, että eräässä tuttavaperheessä on 20-vuotias poika, joka ei ole käyttänyt isänsä kanssa juuri lainkaan arabiaa. Isompana poika kuitenkin puhui arabiaa sujuvasti. Kielen taito oli ollut hänen sisällään, mutta hän halusi korostaa sitä vasta vanhempana. Karim opiskelee suomenkieltä äidinkielenä kuten Swamikin. Isä Berrehab toteaa, että voi sanoa Karimin toisen kielen olevan arabia, mutta arabian taito on heikko.

*”Karimilla on oikeus saada äidinkielen opetusta.” (Perhe Berrehab)*

Karimilla on ollut äidinkielen tunteja, mutta hän ei käy enää arabiankielen opetuksessa. Vanhemmat aikovat katsoa tilannetta myöhemmin uudestaan.

Rami opiskelee suomenkieltä äidinkielenä lähikoulussa ja ei saa sieltä lainkaan viittomakielistä opetusta, mutta kuurojen koulussa hän saa viittomakielistä opetusta. Äiti Rintanen yritti ankarasti aloittaa Ramin lukemisen oppimista, koska suomenkielen oppiminen kestää pitkään. Äiti ajattelee, että jos ei suomenkieltä osaa ja menee kuulevien kouluun, on vaikeampaa, koska kolmannella luokalla pitäisi osata lukea hyvin ja kyetä lukemaan muun muassa pitkiä kertomuksia. Äiti kuitenkin toteaa, että on tärkeää olla hyvä viittomakielen pohja, jotta voi sen jälkeen oppia suomen kielen ja muut kielet. Niin se on helpompaa.

Äiti on todennut, että Ramin viittomakielen pohja on nykyään vahvempi, kun hän on alkanut käydä säännöllisesti kuurojen koulussa. Huomaa kyllä, että kieli kehittyy siellä kuurojen kanssa.

*”Viittomakielellä tulisi olla vahva pohja ja suomen kieli pitäisi opetella sen perässä. --Viittomakieli tulee olla etusijalla.” (Perhe Rintanen)*

Perhe Kiven äiti miettii sitä, että suomenkieli on tärkeää. Sitä tulisi kehittää, koska kotona käytetään joka päivä viittomakieltä ja eletään viittomakielisessä ympäristössä. Isän mielestä Kirsi ajattelee puhekielellä, mutta käyttää viittomia apuna ajatuksissaan. Joskus hän ei osaa yhdistää suomen kielen sanoja viittomiin, vaikka osaisikin viittoman. Isä on todennut myös sen, että joskus Kirsi tietää jonkun viittoman, muttei osaa kirjoittaa sitä suomen kielelle.

Jos Kirsin koulussa olisi kaksikielistä opetusta, niin äidin mielestä molempia kieliä pitäisi opiskella yhtä paljon. Äiti ei haluaisi, että suomenkieli etenee viittomakielen edelle niin että viittomakielen taito jää taka-alalle. Toisin päin olisi äidin mielestä parempi.

Äiti muistelee, että oli mennyt sanomaan Kallen kuurojen koululle, että saisi olla enemmän läksyjä ja suomen kielen opetusta. Sitä on ollut niin vähän verrattuna nuorempaan lapseen, joka käy suomenkielistä koulua. Koulusta vastattiin, että tärkeätä on opettaa viittomakieltä. Äiti on siitä pettynyt, koska Kallella on jo hyvä viittomakielen taito ja Kalle viittooo joka päivä kotona.

#### 4.1.7 Kulttuurin ja kielen törmäys

Isä Palani kertoo, ettei ole tullut kulttuurin törmäyksiä, koska he olivat keskustelleet opettajien ja rehtorin kanssa lapsesta etukäteen.

Berrehabin äiti kertoo, ettei hänellä ole ollut kulttuuritörmäyksiä, koska hän on itse suomenkielinen. Berrehabin perheen isä sen sijaan on toisinaan joutunut konfliktitilanteisiin.

Kirsin äiti kertoo kokemuksensa kielellisestä törmäyksestä ja siitä, kuinka opettaja oli ottanut asian hyvin vastaan:

*”Kerran oli Kirsin kotitehtävässä jokin raskas suomenkielinen teksti. Yritin viittoa tekstiä mielessäni ja sitten selittää viittomakielellä Kirsille, mitä siinä luki, vaikka en itsekään kaikkea ymmärtänyt. Ilmeisesti olin ymmärtänyt tekstiä väärin. Sen takia koulussa opettaja oli selittänyt Kirsille lisää tekstien merkityksestä ja tarkoituksesta. Kirsi tuli sitten sanomaan minulle, että olin neuvonut väärin. Olen joskus pahoillani, etten kaikkea ymmärrä vaikka yritänkin ymmärtää ja etsiä tekstistä merkityksiä sekä tarkoituksia. Onneksi opettaja kuitenkin koulussa selittää lisää ja antaa tukitunteja myös, niin että on hyvin mennyt nyt koulussa. Äskeisenkin tilanteen opettaja ymmärsi hyvin.” (Perhe Kivi)*

Isä vielä viittoa:

*”Tuli kielen törmäys.” (Perhe Kivi)*

Äiti nyökkää.

#### 4.1.8 Hyvinvointi suomalaisessa ympäristössä

Berrehabin Isä kertoo haastattelussa:

*”Mielestäni Suomi tai mikään muu maa ei ole valmis ottamaan maahanmuuttajia vastaan.” (Perhe Berrehab)*

Vanhemmat ajattelevat, että Karimilla on kyllä paljon kavereita, mutta ulkopuolisten huutelut ovat lisääntyneet. Isä sanoo:

*”Lapset tietävät olevansa erilaisia isänsä ja oman rotunsa vuoksi, vaikka ovat suomalaisia ja puhuvat suomea. Sulautuvat kuitenkin helposti ympäristöön, koska ovat suomalaisia.” (Perhe Berrehab)*

Perhe Rintasen äiti ajattelee kotiympäristöä ja lapsia. Hän toteaa:

*”Lähin kaupunki täältä, jossa on kuuroja, ovat enimmäkseen eläkeläisiä. Rami tapailee heitä, mutta se on erilaista, koska jokapäiväisissä leikeissä on tärkeitä, että on samanikäisiä lapsia.” (Perhe Rintanen)*

#### **4.1.9 Ihmisten asenteet**

Berrehabin äiti sanoo:

*”Aikoinaan ihmiset tulivat sanomaan, että lapsenne ovat vilkkaita, että johtuu kai kulttuurista, vaikka niin ei ole.” (Perhe Berrehab)*

Isä Berrehab kertoo, että täällä Suomessa asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat jyrkästi jakautuneet kahtia. Maahanmuuttajat ja pakolaiset saavat tukea tai sitten eivät saa, riippuen aina heidän kotimaastaan. Isä sanoo:

*”Suomalaiset katsovat, että me olemme neekereitä, pummeja tai muuta ja me saataisiin rahaa sosiaalitoimistosta, mutta ei pidä paikkaansa. Me tehdään töitä elääksemme ja pysyäksemme Suomessa. Taas se, että Amerikan tumma ja Afrikan tumma on eri asemissa. Suomalaiset ajattelevat, että Amerikkalainen olisi niin sanottu jou män.” (Perhe Berrehab)*

Berrehabin perheen äiti ajattelee, että pakolaislapsilla on eri tausta ja omat ongelmansa. Kun ihmiset katsovat meidän lapsiamme, niin he katsovat lasten olevan pakolaisia, vaikka niin ei ole. Ihmiset ajattelevat: sama kieli, samat ongelmat. Äiti korostaa lopuksi, että hänen lapsensa ovat kotoisin tästä kaupungista.

Perhe Berrehab kertoo, että joskus ihmiset ihmettelevät perheen kielenkäyttöä. Esimerkiksi kaupassa isä puhuu arabiaa ja lapset sekä äiti puhuvat suomea. Äiti kertoo, että jos isä puhuu arabiaa ja lapset vastaavat suomeksi, niin lasten vastauksen perusteella hänkin tietää, mistä toiset puhuvat. Isä sanoi:



*”Valitettavasti, jos paperilla on arabialaisten nimet, niin suomalaiset asennoituvat negatiivisesti.” (Perhe Berrehab)*

Äiti Rintanen kertoo, että ympäristössä ongelmana on ollut se, etteivät muut aikuiset ihmiset tiedä kuurojen kulttuurista. Muut ihmiset eivät ole kauhean kiinnostuneita oppimaan viittomakieltä, koska kuuroja on vähän. Viittomakielen käyttö tulisi olemaan vähäistä. He haluavat ennemmin oppia englantia, koska tarvitsevat sitä enemmän ja siitä on enemmän hyötyä. Kaikilla ihmisillä on kiire hoitaa omia asioita, ei jaksakaan kiinnostua pikkuasioista.

#### **4.1.10 Rasismi ja kiusaaminen**

Isä Palani sanoo, ettei lapsi ole koskaan valittanut kiusaamisesta. Lapsella on montaa ystävää.

Perhe Berrehabin isä valittelee, että Suomessa on vieläkin piilorasismia.

*”Muistan kun tulin Suomeen vuonna 1986 ja kävelin kadulla, tuli humalainen mies vastaan ja huusi minua mutakuonoksi.” (Isä Berrehab)*

Perhe Berrehab kertoo, että Karimin jalkapallopeleissä kuulee välillä rasistisia herjauksia, ja vanhempia pelottaa, että Karim kuulee niitä. Isä kertoo itse haukkuneensa ystäviensä kanssa suomalaisiakin, joten epäilevä asenne on ihan molemminpuolinen.

Perhe Kivi kertoi, että kiusaamista on välillä ollut. Kerran vanhemmat olivat menneet mukaan Kirsin kaverin syntymäpäivänjuhliin. Kaikki lapset olivat kuuroja, hieman vanhempiakin kuin Kirsi. Äiti huomasi, että Kirsi jäi vähän yksinäiseksi, koska ei oikein uskaltanut osallistua muiden leikkeihin.

*”Yritän kannustaa Kirsiä menemään, mutta.. Kyllä hän siellä kommunikoi muitten kanssa, muttei osallistu puuhiin.” (Perhe Kivi).*

Isä kommentoi:

*”Huomasin myös vähän kiusaamista. Koska Kirsi ei ole tullut kuurojen koulusta kuten muut lapset, he hylkäsivät hänet.” (Perhe Kivi)*

#### **4.1.11 Ajatuksia lapsen tulevaisuudesta**

Isä Berrehab ajattelee, että Suomi alkaa olla pikku hiljaa suvaitsevaisempi maa. Hän sanoo:

*” Toivon minun lapsilleni hyvän tulevaisuuden ja hyvää uraa, ja että he saavat elää ilman rasistisia herjauksia, vaikka heidän ihonvärinsä on tumma. Kukaan ei halua haukkumista ja tappelemista.” (Perhe Berrehab)*

Berrehabin äiti vastaa kysymykseeni siitä, millaista koulua lapset kävisivät, jos perhe muuttaisi Marokkoon. Äiti vastaa:

*”Suomalaista koulua. Minulla on oikeus vaatia lapsilleni suomenkielistä opetusta. Suomessa kurdilapset eivät saa opetusta omallaan äidinkielellään. Koululaitos ei voi antaa heille opetusta omallaan äidinkielellä, joten se on kodin vastuulla.” (Perhe Berrehab)*

Perhe Palanin isä toivoo vain, että Swami saa hyvän ammatin suomessa ja hyvää palvelua.

Perhe Kiven äiti kertoo miettineensä myös Kallen laittamista suomenkielisten kouluun tulkin kanssa. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että se on tässä vaiheessa liian myöhäistä. Kalle on saanut jo kavereita koulusta ja hän näyttää olevan vahvasti viittomakielinen. Ehkä hän ei olisikaan pärjännyt kuulevien koulussa. Äiti ei ole huolissaan Kirsin tulevaisuudesta.

*”Jos Kirsi valitsee kuulevan maailman, niin se on ok, mutta muistakoon, ettei unohda vanhempia. Uskon, että Kirsi on loppujen lopuksi kuurojen yhteisössä vahvan kulttuuritaustan vuoksi.” (Perhe Kivi)*

Isä vielä lisää, ettei viittomakieltä voi unohtaa. Isän mielestä kuurojen koulua tulisi nykyhetkestä parantaa ainakin 60 -70 prosenttisesti ja lapsen lähikoulua vain kymmenenprosenttisesti. Lähikoulun tulisi lisätä viittomakielen opetusta, ei muuta.

Kuurojen koulun taas pitäisi parantaa opetustasoa, tapoja sekä lisätä läksyjen määrää ja suomen kielen opetusta.

*”Jos Kirsi olisi ollut aivan kuuro, niin miten hän olisi voinut kommunikoida kuulevien kanssa? Tulkin avulla? Minua ahdistaa se, että entinen opettajani on vieläkin tänä päivänä opettaja ja opettaa juuri Kallea kuurojen koulussa. Ahdistavaa.”* (Perhe Kivi)

Perhe Rintasen äiti toivoo, että lapsen koulukäynti sujuisi täällä mukavasti, ettei tarvitsi muuttaa. Isosisko Riikka lähti lukion aikana pois, koska oli silloin jo riittävän vanha. Perheen mielestä olisi mukavaa, jos Rami kävisi vielä yläasteenkin lähikoulussa.

*”Ymmärrän sen, että kun kuuro lapsi kasvaa, niin hän haluaisi, että olisi enemmän kuuroja kavereita mukana ja jatkuvasti ympärillä. Katsotaan tilannetta vuoden päästä, mietitään sitten, mitä tehdään.”* (Perhe Rintanen)

Äiti pohtii Ramin koulutilannetta:

*”Kuurojen koulu on liian kaukana, lapsemme ei jaksaa matkustaa sinne useammin kuin kerran viikossa. Emme voi muuttaa, koska meillä on maalaistalo. Tämä riittää nyt. Rami voisi kyllä asua viikot koululla ja viikonloppuisin kotona, mutta se olisi varmasti raskasta. Muu perhe on joka tapauksessa täällä. Kuurojen koulu olisi hyvä lapsellemme, mutta uskon, että myöhemmin lapsemme kuitenkin menee kuurojen maailmaan sisälle samalla tavalla kuin vanhin kuuro lapsemme, joka on nyt jatkuvasti kuurojen mukana. Meillä on vaan tämä oma tilanne nyt täällä. Täällä on paljon harrastuksia lapselle, muun muassa hiihtoa, sählyä ja palokuntakin sekä muuta. Tulkkia ei tarvita, koska vanhin veli tulkkaa. Ohjaaja on tosi kiva, kun oppii viittomia ja joitakin lauseita, kuten sauna, suihku, uida.”* (Perhe Rintanen)

#### **4.1.12 Ajatuksia ihannekoulusta ja pariopetuksesta**

Isä Palanin mielestä nykyinen koulu on hyvä, ei ole ongelmia. Äidinkielen opetusta saisi olla enemmän kuin kaksi tuntia viikossa, esim. 4-5 tuntia viikossa, ja sitä olisi hyvä olla joka päivä, säännöllisesti.

*”En haluaisi, että luokassa olisi vain kurdilapsia, koska olemme Suomessa ja meidän tulisi sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan. Me opettelemme kulttuuria suomalaisilta ja suomalaiset opettelevat meiltä*

*kurdikulttuuria. En halua erottaa niitä, vaan yhdistää. Jos suomalaiset oppilaat osaavat vain yhtä kulttuuria, ei ole hyvä juttu. Olisi mukavampaa, jos suomalaisetkin opettelisivat muita kulttuureja. Esimerkiksi lapseltani kysyttiin koulussa, mikä on paasto, ja lapseni selitti sen. Monikulttuurisuus on hienoa minun mielestäni, jos mukana on myös muun muassa Afganistanin, Persian, Kurdin kulttuurit.”*  
(Perhe Palani)

Perhe Berrehab ajattelee, että nykyinen tilanne on hyvä, he ovat tyytyväisiä.

*” Lapset ovat kehittyneet mukavasti. Huolestuimme kyllä ensimmäisenä vuonna, mutta se sujui, ja Karim sai stipendin. Nykyinen koulu on hyvä. Koululla on kyllä ongelmia, mutta ei meillä.”*  
(Perhe Berrehab)

Perhe Kivi pitää kysymystä vaikeana. Äiti toteaa, että kyllä viittomakielinen koulu olisi mahdollinen, jos siellä olisi hyvä suomen kielen opetus. Jos suomen kielen opetus olisi kuurojen koulussa yhtä hyvää kuin kuulevien koulussa, se olisi hyvä koulu. Ja vielä siten, että luokassa olisi samanikäisiä oppilaita.

*”Kun ajattelen asumista täällä, kuulevien ympäristössä, niin viittomakielen opetusta tulisi olla paljon enemmän ja yhteyksien kuurojen koulun kanssa pitäisi olla paremmat. Paljon kuuroja lapsia tulisi meillä käymään. Ajattelen, että parasta olisi asua täällä ja käydä siellä kuurojen koulussa. Paljon enemmän saisi viittomakielen opetusta, ja kuurojen kulttuurin opettamista. Rami tapailisi myös paljon kuuroja lapsia.”* (Perhe Rintanen)

Pariopetuksesta puhuttaessa Äiti Berrehab ihmettelee alkuun, mitä varten opettajia pitäisi olla kaksi. Hän kuitenkin pohtii:

*”Pari opettajaa voisi kyllä olla, mutta jos jakaisi kahteen ryhmään ja opettaja ohjaisi ja apuopettaja auttaisi vaan. Jos olisi kieliavustaja tai tulkki, niin miksi ei. Lapsi on kaksikielinen, se ei häiritsisi jos kieliavustaja on paikalla. Hyväksyykö luokka jos on tulkki paikalla, ettei vaan tulisi enemmän huutoja?”* (Perhe Berrehab)

Isä lisää:

*”Olisi hyvä juttu, jos kurdiopettaja osaisi hyvin sekä arabiaa että suomea. Jos apuopettaja olisi tulkkamassa, niin lapset erottuisivat selvästi suomalaisista. He saattaisivat tuntea olonsa epämukavaksi. Ja*

*jos lapsilla olisi tulkki mukanaan, vaikka he osaavat suomea, he saattaisivat tuntea itsensä eristetyiksi, koska tuntisivat olevansa erilaisia, erottuisivat ryhmästä enemmän.” (Perhe Berrehab)*

Isä Palani vastaa lyhyesti, ettei tarvita.

Perhe Kiven äiti sanoo:

*”Jos opettajat yhdessä valmistelevat opetuksen, niin miksei?” (Perhe Kivi)*

Isä pitää kysymystä vaikeana. Jos kuuleva lapsi kysyy jotakin puhumalla, niin miten kuuro opettaja saisi sen selville ja päinvastoin. Oppilaitten vastaukset ja kysymykset ovat isän mielestä tärkeitä.

Rintasen äidin mielestä pariopetus olisi mukavaa ja hyvä idea. Hän on haaveillut siitä ja sanoo:

*”Ramin kehitystä ajatellen olisi ollut tosi hyvä. Kuuleville lapsillekin se olisi hyväksi, koska he näkisivät kuurosta aikuisesta, millaista on kuurojen elämä. Että on kuuro ihan tavallinen ihminen ja voi olla opettajakin.” (Perhe Rintanen)*

Äiti kertoo vielä, että toivoisi pariopetuskokeilua lähiaikoina.

## **4.2 Opettajien ajatuksia ja kokemuksia**

### **4.2.1 Valmistautuminen koulunkäyntiin**

Jaakko opettaa luokkaa, jonne tulee oppilaita maahanmuuttajien valmistavalta luokalta toisesta koulusta. Oppilaat tulevat aluksi tutustumaan kouluun yhdessä entisen opettajansa kanssa. Tämän jälkeen he aloittavat opiskelun Jaakon luokalla.

Jaakko kertoo, että maahanmuuttajien sopeutuminen onnistuu yleensä helposti, koska heillä on vanhoja tuttuja luokassa. Vaikka muutamat tulevatkin eri kouluista, ei se häiritse luokkahengen muodostumista. Jaakon mielestä kaikki yhteiset harrastukset kouluajan ulkopuolella ovat tärkeitä, sillä ne auttavat maahanmuuttajia sopeutumaan muiden joukkoon. Vapaa-ajan viettäminen suomalaisten tovereiden kanssa vaikuttaa

myös koulun sujumiseen esimerkiksi koulukiusaamiset jäivät vähälle, koska lapset ovat urheilukavereita.

Jaakko sanoo, että erityisesti urheilu auttoi Swamia sopeutumaan ympäristöön. Yhteinen jalkapalloharrastus muiden luokkalaisten kanssa auttoi huomattavasti. Jaakko sanoo:

*”Urheilu on paras tapa sulautua ympäristöön, koska sitä kautta lapsi tapaa vapaa-ajallakin suomalaisia kavereita, jotka puhuvat suomea. Urheilun kautta perheetkin ottavat keskenään yhteyttä. Jos verrataan niitä oppilaita, joilla ei ole lainkaan vapaa-aikana suomenkielisiä ystäviä, niin ero näkyy suuresti.”* (Jaakko)

Jaakolla oli luokassaan kieliavustaja, josta oli paljon apua Jaakolle. Kieliavustajan kanssa maahanmuuttajat pystyivät kertomaan kielestään ja kulttuuristaan, mikä on tietenkin tärkeää. Samalla myös opettaja tutustui paremmin oppilaisiinsa ja heidän kulttuuritaustoihinsa.

Rami käy tavallista lähikoulua, jossa häntä opettaa Paula. Paula kertoo, ettei ollut valmistautunut ollenkaan Ramin koulunkäyntiin. Hänen työtään kuitenkin helpotti se, että Ramin kuuro isosisko Riikka oli ollut aiemmin Paulan luokassa oppilaana. Näin kuurojen kanssa toimiminen ei ollut Paulalle vierasta. Paula ei kuitenkaan ole saanut minkäänlaista koulutusta kuurojen opettamisesta, vaan hän käyttää opetuksessa hyväkseen ainoastaan aiempia kokemuksiaan. Paula kertoo oppineensa toimimaan kuuron lapsen kanssa kokeilemalla ja kyselemällä itse aktiivisesti neuvoja työnsä avuksi. Paula ei myöskään päässyt omasta mielestään mitenkään syvällisesti valmistautumaan kuuron oppilaan tuloon, vaikka kuurojen koulun opettajat kävivätkin kerran keskustelemassa opetuksen järjestämisestä ennen koulun alkua. Se oli Paulan mielestä tavallaan pikakurssi. Nykyään Paula pitää sähköpostilla yhteyttä kuurojen koulun opettajaan päivittäin. He kertovat toisilleen, mitä koulupäivän aikana on tapahtunut ja mitä asioita tunneilla on käsitelty.

Liisa, kuurojen koulun opettaja, kertoo menneensä rehtorin kanssa Ramin lähikouluun ja tavanneensa siellä Paulan, lähikoulun opettajan. He keskustelivat mm. Ramin erityistarpeista. Liisa korosti keskustelun aikana enimmäkseen viittomakieltä, suomenkielen taivuttamista sekä suomen kielen ja viittomakielen termien vertailua. Liisa kertoi, että suomen kielen sanoilla on monia merkityksiä, toisin kuin viittomilla. Rami ei näin välttämättä aina ymmärrä syvällisesti, mitä hänelle sanotaan. Vaikeat asiat täytyy selittää pojalle hänen omalla äidinkielellään eli viittomakielellä. Siksi sovittiin,

että Rami käy kerran viikossa kuurojen koulussa. Silloin Liisa voi auttaa häntä vaikeissa kohdissa.

Liisa ja Paula ovat pitäneet usein yhteyttä sähköposteilla ja sopineet, että Liisan luokassa tullaan syventämään niitä asioita, joita Paulan luokassa on opetettu. Esimerkiksi uskonnon tekstit ovat yleensä vaikeita. Rami ei ymmärrä kaikkea, ja kokeetkin ovat menneet aika heikosti. Liisa katsoo, mikä on mennyt vikaan ja käsittelee tekstejä Ramin kanssa. Liisa on huomannut, että vaikka Rami on lukenut paljon, hän on ymmärtänyt tekstit väärin. Liisa ja Rami lukevat tekstit yhdessä ja kääntävät tekstit viittomakielelle.

Liisa kertoo Ramin äidin päättäneen, että poika käy kuurojen koulussa kerran viikossa. Aiemmin oli niin, että he päättivät keskenään, milloin Rami tulee kouluun. Joskus Rami kävi koulussa vain kerran kuukaudessa. Näin opiskelusta tuli epäsäännöllistä. Liisa huomasi, ettei se ollut hyväksi Ramille, joten järjestelmää muutettiin siten, että Rami käy kuurojen koululla joka torstai. Liisan mielestä on hyvä tietää, milloin Rami tulee kouluun, jotta hän voi itsekin valmistautua opetukseen. Liisa toteaa, että se on niin helpompaa lähikoulullekin.

Aivan alussa Liisa oli yrittänyt Ramin lähikoulun ja Ramin äidin kanssa etäopetusta kuvapuhelimen avulla. Se kuitenkin epäonnistui. Kuva oli huonolaatuista ja näyttö todella pieni, joten Rami väsyi katseluun. Liisa ei oikein tiennyt, mitä hän olisi voinut etäopetuksessa parantaa. Niinpä hän totesi, että olisi parempi, jos Rami tulisi luokkaan.

Sini kertoo, että ennen kuin Kirsi aloitti koulukäynnin, heillä oli palaveri, jossa olivat mukana Sinin lisäksi vanhemmat, esikoulun opettaja, rehtori ja erityisopettajat. Esikoulunopettaja ja vanhemmat kertoivat, miten Kirsi esikoulu on sujunut ja mitä odotuksia Kirsillä sekä vanhemmilla on koulunkäynnin suhteen.

Sini toteaa, että esikoulunopettaja kertomat asiat olivat hänelle erittäin tärkeitä, koska ne rohkaisivat häntä.

*”Kauhistuini, kun sain kuulla ensimmäistä kertaa, että saan ensimmäisen luokan ja vielä lisäksi kaksi kuulovammaista oppilasta tulee minun luokkaani. En ole opiskellut alkuopetusta ja minulla ei ollut kokemusta kuulovammaisten oppilaitten opetuksesta. Aloin miettiä sitä, miten minun resurssini riittävät opettamaan tällaista luokkaa. Asiaa helpotti tieto siitä, että Kirsi on tullut hyvin toimeen esikoulussa ja siirtyy samassa ryhmässä kouluun.” (Sini)*

Sini kertoo, että Kirsin koulunkäynti alkoi helposti, koska tämä oli käynyt monen luokkakaverinsa kanssa samaa päiväkotia. Näin lapset tunsivat toisensa ennestään, ja ryhmäytyminen sujuikin Sinin mielestä hyvin.

Keväällä Sini kuitenkin oli huomannut Kirsin suomen kielen taidon olevan heikko. Kirsi ei ymmärtänyt kaikkia asioita yhtä hyvin kuin toiset lapset, jotka olivat oppineet jo lukemaan.

*”Tämän vuoksi Kirsi on ollut enemmän itsekriittinen, kun jotain ei itse heti ymmärrä niin hän alkaa turhautua ja häntä harmittaa. Esimerkiksi oli ollut pari tai ryhmätyöskentelyä, johon annettiin ohjeita. Kun Kirsi ei ymmärtänyt mitä ohjeessa lukee, alkoi itsekriittisyys lisääntyä. Äskettäin olen laittanut henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan uuden tavoitteen: oppimisilo säilyy, eikä anneta liian vaativia tehtäviä.” (Sini)*

#### **4.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö**

Jaakko kertoo, että molemmat perheet ovat olleet aktiivisia yhteistyössä. Swamin isä on Jaakon mielestä todella aktiivinen ja pitää hänen kanssaan yhteyttä keskimääräistä enemmän. Swamin isä on kiinnostunut siitä, kuinka koulunkäynti sujuu ja korostaa sitä. Hän haluaa tietää kaikesta perin pohjin. Joskus Swamin isä haluaa keskustella niin usein, ettei Jaakolla riitä aikaa. Luokassa on kuitenkin 27 oppilasta, ja Jaakolta on löydettävä aikaa kaikille vanhemmille. Swamin äiti ei koskaan tiedustele lapsensa kouluasioita. Jaakko toteaa, että ehkä heidän kulttuurissaan on tapana, ettei äiti hoida kouluun liittyviä asioita.

Jos yhteistyössä tulee suuria ongelmia, joita ei saada ratkaistua, tulee apulaisrehtori tai rehtori mukaan keskustelemaan ja ratkomaan ongelmia. Tai sitten opettajat ”vetäytyvät” asiasta, eivätkä sotkeudu mukaan, vaan antavat rehtorien ratkaista ongelmat.

Jaakon mielestä Karimin perheessä äiti ottaa Jaakkoon aktiivisemmin yhteyttä kuin isä. Karim äiti onkin aktiivisempi kuin muiden perheiden äidit. Perheen isä enimmäkseen vain osallistuu.

Liisan yhteistyö vanhempien kanssa oli alussa tökkivää, mutta sujuu nykyään paremmin. Vanhemmat ottavat Liisan mielestä yhteyttä usein viime tipalla, mutta muuten yhteistyö on toiminut hyvin. Vanhempiin on pidetty yhteyttä muun muassa sähköposteilla ja tekstiviesteillä. Tapaamiset ovat olleet harvinaisia, mutta vanhemmat



ovat kyllä kertoneet, mitä toivovat Ramin käynneiltä kuurojen koulussa. Ramin isä ei ole käynyt kuurojen koululla koskaan

Kuurojen koulun opettaja Liisa ja lähikoulun opettaja Paula ovat vaihtaneet tietoja ja kertoneet, mitä ovat tehneet tunneilla. Paula keskittyy suomen kielen asioihin ja Liisa viittomakieleen. Liisa sanoo, että nyt Ramin säännölliset käynnit kuurojen koululla ovat vaikuttaneet positiivisesti yhteistyön kehittymiseen.

Paula sanoo, että Ramin äidin kanssa yhteistyö ollut hyvää, sillä äiti ottaa aina yhteyttä kun haluaa sanoa jotain ja päinvastoin. Ramin isän kanssa Paula ei ole pitänyt yhteyttä. Ramin isovelji, Matti, on aika usein mukana esimerkiksi kerhoissa. Matti toimii aika usein ohjaajan roolissa, ehkäpä hieman isänä Ramille. Paulan mielestä tämä on valitettavaa, mutta Ramin äiti on sitkeä ja jaksaa selvittää asioita loppuun asti ja ymmärtää tilanteita. Paula toteaa lopuksi, että tekee äidin kanssa yhteistyötä 99,5 prosenttisesti ja isän kanssa ei lainkaan.

Paula toivoo yhteistyön parantuvan niin, että perhe kertoisi asioista suoraan Paulalle. Ei Ramin tulkin kautta. Vanhemmat olivat hoitaneet joitakin asioita puhelimitse Ramin tulkin kanssa, ja tulkki sitten välitti asian Paulalle. Paula oli sanonut, että ottaisi suoraan yhteyttä häneen.

Sini kertoo, että hän on pitänyt vanhempien kanssa yhteyttä sähköposteilla, muttei säännöllisesti. Sinin koulu lähettää viikkotiedotteen joka perjantai kotiin. Siinä kerrotaan seuraavan viikon ohjelmista ja tapahtumista. Tämä on Sinin mielestä auttanut, ja tarve yhteydenottoihin on vähentynyt. Mutta tarvittaessa vanhemmat ovat ottaneet yhteyttä esimerkiksi ongelma tilanteissa.

Sini kertoo, että hän on pitänyt yhteyttä kuurojen koulun kanssa ja on suunnitellut lähtevänsä luokkansa kanssa tutustumaan kuurojen kouluun. Tutustumiskäyntiä ei kuitenkaan toteuteta vielä ensimmäisellä luokalla. Sini on ehdottanut kokouksessa, että Kirsi menisi kuurojen koulun mukana leirikouluun. Sini itse tai Sinin luokka ei ole tehnyt aloitetta yhteistyöstä kuurojen koulun kanssa.

#### **4.2.3 Lapsen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne luokassa**

Jaakon luokassa on kaksi kurdinkielistä oppilasta, mutta vain yksi arabiankielinen. Molemmat kurdinkieliset oppilaat keskustelevat keskenään sekä kurdin että suomen kielellä. Jaakko kertoo, että he puhuvat samoista asiasta molemmilla kielillä ja saattavat

välillä vaihtaa kieltä. Muut oppilaat ovat tottuneet siihen, eikä ongelmia ole ollut. Kukaan oppilaista ei ole reagoinut vahvasti siihen, että maahanmuuttajaoppilaat keskustelevat toisella kielellä. Hän muistelee, että aluksi oppilaat ovat kyllä ihmetelleet uusia oppilaita, mutta ovat kuitenkin tulleet nopeasti toimeen myös maahanmuuttajien kanssa. Alkujäykkyys on Jaakon mielestä aivan normaalia, ja Swami ja Karim ovat sulautuneet ryhmään hyvin.

Liisan mielestä Rami tuntee yhteenkuuluvuutta hänen luokassaan. Hän kuitenkin muistelee, että toissa vuonna oli vaikeata. Hän epäilee, että se johtui mahdollisesti kahden koulun erilaisista sosiaalisista säännöistä. Rami oli kertonut äidilleen, ettei halua mennä kuurojen kouluun, sillä se on kaukana. Liisan mielestä haluttomuus johtui myös siitä, ettei ollut säännöllistä päivää, jolloin kuurojen kouluun mennään. Nyt, kun käynnit ovat säännöllisiä ja systemaattisia, Rami on paljon innokkaampi. Nykyään hän myös nauttii selvästi Liisan luokassa olemisesta.

Ramin vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa on Liisan mielestä toiminut hyvin. Hän kertoo:

*”Joskus Rami haluaa viittoa koko ajan, kun hänellä on niin paljon asiaa. Rami luo aina uusia puheenaiheita, ja toiset pojat ovat ihan innoissaan ja kuuntelevat häntä mielellään. Rami tietää paljon asioita ja osaa kertoa niistä. Minusta täällä on aivan ihanan sosiaalista sinä päivänä, kun Rami on täällä. Tämä on Ramille itselleen hyväksi, samoin myös muille pojille, sillä he pääsevät keskustelemaan niin sanottuja poikien juttuja.”* (Liisa)

Paula korostaa, että hän ajattelee kaikkia oppilaita tasavertaisina ja tasa-arvoisina, jotta kaikki oppilaat huomaavat, että ollaan kaikki samanlaisia. Paula miettii Ramin yhteenkuuluvuutta luokan muihin oppilaisiin ja kertoo:

*”Oppilaat käyttävät keskenään elekieltä. En tiedä, tunteeko Rami yhteenkuuluvuutta, mutta hänellä on monia kavereita. On varmaan välillä sellaisia tilanteita, ettei Rami tunne kuuluvansa joukkoon. Ehkä juuri siksi on tärkeitä käydä kuurojen koulussa, koska hän tuntee ehkä enemmän yhteenkuuluvuutta siellä. Toisessa koulussa on paljon muitakin kuuroja lapsia, kun taas täällä enimmäkseen vain kuulevia lapsia. Joskus on käynyt niin, että toiset ymmärsivät Ramia väärin ja päinvastoin. Siitä on sitten tullut kahakkaa, kun ei ole yhteistä kieltä.”* (Paula)

Sini sanoo, että Kirsi käyttää viittomakieltä erään toisen viittomakielisen oppilaan kanssa. Joskus vapaa-aikana ja ruokalassa he viittovat keskenään, mutta istuvat luokassa erillään. Sini mielestä on hyvä asia, että luokassa on toinen viittomakielinen oppilas. Sini on huomannut, että Kirsi on siitä onnellinen.

Sinin mielestä Kirsi uskaltaa kysyä aina, kun hän ei jotain ymmärrä. Kirsi ei häpeä, jos ei muista jotain suomenkielistä sanaa tai lausuu sen väärin. Kirsi on Sinin mielestä kärsivällinen ja yrittää aina itse selittää, mitä haluaa sanoa. Jollei Kirsi onnistu, niin minä tai muut oppilaat autamme häntä.

#### 4.2.4 Kulttuurin turvaaminen

Jaakko kertoo, että Karimin isä on ulkomaalainen ja äiti on suomalainen. Tässä tapauksessa toinen kulttuuri on selvästi vähemmän näkyvissä. Jaakko ei kuitenkaan usko sen häviävän, koska isä pyrkii vahvasti säilyttämään oman kulttuurinsa.

*”Karim varmasti tietää paljon isänsä kulttuurista. Se ei häviä, mutta muuttuu ehkä.”* (Jaakko)

Swamin perheessä vanhemmat ovat kurdeja, joten kulttuuriperimä siirtyy varmasti myös Swamille, sanoo Jaakko. Hänen mielestään kurdiyhteisö on tiivis ja suuri. Heillä on esimerkiksi omat juhlansa ja perintötapansa. Jaakko toteaa sen olevan vahvasti esillä suomen kulttuurin rinnalla. Jaakko sanoo:

*”En ole huolissani siitä, väheneekö oppilaan toinen kulttuuri. Se riippuu paljon heidän valinnoistaan.”* (Jaakko)

Liisa myöntää, että kysymys on vaikea ja miettii, kuinka viittomakielistä ympäristöä voisi turvata riittävästi. Liisa sanoo:

*”Ramin pitäisi olla enemmän viittomakielisessä ympäristössä ihan missä vain, esimerkiksi harrastuksissa. Hienoa oli, että Ramilla oli juuri syntymäpäivä ja erään luokkakaverin isä ajoi pojan kanssa Ramin luokse juhlimaan. Tällainen sosiaalinen elämä on hyvin vähäistä, sitä pitäisi olla enemmän.”* (Liisa)

Liisa kertoo, että Ramin viittomakielen vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet. Muun muassa kysymistä, vastaamista ja katsekontaktin pitämistä on kuitenkin vielä harjoiteltava. Viittomakielisessä vuorovaikutuksessa on erittäin tärkeää, että katsoo toista silmiin koko puhumisen ajan.

Paula myöntää, ettei hänen koulussa onnistu kuurojen kulttuurin turvaaminen ja kertoo, että kuurojen koulussa käyminen kerran viikossa on Ramin kannalta erittäin tärkeitä. Siellä onnistuu Paulan mielestä turvaaminen paremmin kuin hänen koulussaan, koska kuurojen koulussa on kuuroja aikuisia ja lapsia, jotka kommunikoivat tutussa ympäristössä omallaan kielellään.

Sini kertoi aiemmin, ettei suomenkielinen koulu pysty tarjoamaan Kirsille viittomakielistä opetusta tai ympäristöä. Siksi koulu ei pysty turvaamaan Kirsin kuurojen kulttuuriakaan.

#### 4.2.5 Kaksikulttuurisuus

Kaikkien opettajien luokista ainoastaan Liisan luokka on kaksikulttuurinen ja –kielinen. Liisa kuitenkin haluaa sanoa asiat suoraan ja kertoo:

*”Haluan, että Rami saisi enemmän viittomakielistä ympäristöä. Rami kyllä sitten löytää oikean tien kun on fiksu poika, mutta hyvän olon tunnelmaa, ilmapiiriä ja jokapäiväistä tasavertaisuutta hänellä ei ole. Häntä ymmärtävää ilmapiiriä Rami tarvitsee myös. Kyllä hän pärjää siellä lähikoululla, mutta hänen pitää tehdä koko ajan kovaa työtä, että pysyy perässä ja seurailta mikä on tilanne. Ehkä Rami ei sitä itse huomaa, mutta sisimmässään hän tekee kovaa työtä puskeakseen eteenpäin. Minulla on ollut samanlaisia kokemuksia ja tiedän, miltä se tuntuu. Ehkä se vaikuttaa minuun. En haluaisi samaa hänelle, mitä itse aikanaan koin kuulevien koulussa.” (Liisa)*

#### 4.2.6 Kulttuuri-identiteetin turvaaminen

*”Meidän koulu tarjoaa kulttuuri-identiteettiä vähän, mutta meillä on paljon maahanmuuttajaoppilaita koulussa verrattuna muihin kouluihin. Tämä auttaa säilyttämään oman kulttuurin. Oppilaat voivat keskustella keskenään, ja perheet tapailevat toisiaan.” (Jaakko)*

Jaakko lisää, että niissä kouluissa, joissa on vain vähän maahanmuuttajia, saattavat kulttuuriperimät vähentyä ja kadota. Hänen koulussaan on paljon maahanmuuttajia,

joten monikulttuurisuus säilyy jo senkin takia. Identiteettikin säilyy Jaakon mielestä hänen koulussaan hyvin, koska koulussa on samanikäisiä ja samasta kulttuurista olevia kavereita. Ainoastaan aikuismalli tulee kotoa.

Jaakko kertoo, että Swamilla ei ole kulttuuri-identiteetin ongelmia, sillä perhe on kokonaan samasta kulttuurista. Mutta Karim on alkanut pohtia molempia kulttuureja ja alkanut itse miettimään kulttuurieroja. Tätä Karim ei kuitenkaan ole itse Jaakolle kertonut, vaan opettaja on kuullut sen Karimin kotoa.

Rami on osallistunut usein kuurojen kesäleireille, kertoo Liisa. Hän kannustaa Ramia menemään mukaan aina, kun kuuroille järjestetään erilaisia tilaisuuksia. Joskus Rami ei halunnut mennä, mutta nyt hän on alkaa olla rohkeampi ja uskaltaa lähteä mukaan.

*”Olen joskus ajatellut Ramia, että miltä hänestä tuntuu. Tavallaan tämä on hyvä paikka siltä kannalta, koska Rami on fiksu ja älykäs kun se hoksailee asioita, mutta sitten taas nämä muut puolet niin mietityttää. Että onko tämä ihan paras mahdollinen paikka Ramille?”*  
(Paula)

Sinin luokassa Kirsi saa samaistumismallia toiselta viittomakieliseltä luokkatoverilta. Aikuismallia tulee kotoa.

#### **4.2.7 Oman äidinkielen turvaaminen**

Jaakko kertoo, että Swamille on järjestetty oman äidinkielen opetusta kerran viikossa. Opetus kestää kerrallaan reilun tunnin. Swami on opiskellut äidinkieltään näin jo vuosia, mutta opetuksessa on ollut jonkin verran ongelmia. Opettajan löytäminen on ollut vaikeaa, sillä kurdin kielen osaamisen lisäksi opettajan tulee olla oikean uskontokunnan jäsen. Muuten vanhemmat eivät suostu päästämään lastaan oppitunneille. Äidinkielen opetuksen ongelmista huolimatta Swamin suomen kielen opiskelu on sujunut aika hyvin, sanoo Jaakko.

Jaakko sanoo, että Karim käyttää äidinkieltään vähemmän kuin Swami. Jaakon mielestä Karimilla suomi on selvästi ykköskieli. Karim ymmärtää kyllä arabiaa, mutta ei itse tuota tai käytä kieltä juuri ollenkaan. Jaakko myöntää:

*”En ole täysin varma, saako Karim tällä hetkellä arabiankielen opetusta. Koulussa hän ei käy arabian kielen tunneilla, mutta en tiedä ulkopuolelta. Jos Karim ei käy tunneilla, hän oppii arabiaa vain isän kautta ja käyttää kieltä vain isänsä kanssa.” (Jaakko)*

Jaakko vielä toteaa, että se miksi Swami saa äidinkieltensä opetusta, mutta Karim ei, johtuu perheen omasta tahdosta. Hän sanoo, että heillä on tarjolla arabian kielen opetusta, mutta se ei ole kenellekään pakollista. Kaupunki kyllä mahdollistaa kielen turvaamisen; maahanmuuttajat saavat halutessaan opiskella äidinkieltään. Jaakko lisää, että maahanmuuttajien oppituntien pitäminen heidän omalla äidinkielellään ei ole mahdollista. Hän uskoo sen johtuvan siitä, ettei kaupungilla ole taloudellisia resursseja äidinkielen opetuksen järjestämiseen. Lopuksi Jaakko vielä toteaa:

*”Kielen turvaaminen on loppujen lopuksi vanhempien vastuulla.”*  
(Jaakko)

Paula miettii Ramin äidinkielen turvaamista hänen koulullaan ja myöntää, ettei syvällisiä asioita pystytä keskustelemaan ollenkaan viittomakielellä. Hänen luokassaan muutamat oppilaat osaavat joitakin viittomia. Viittomakielen turvaaminen ei Paulan mielestä onnistu kovinkaan hyvin. Paulan koulussa on Ramin lisäksi maahanmuuttajalapsia, ja olisi todella tärkeää, että he pystyisivät säilyttämään kieltään ja kulttuurinsa. Paulan mielestä on valtava ongelma, jos heille kaikille järjestettäisiin opetusta omallaan kielellään. Koulu on pienessä kunnassa, jossa jokaisen eri äidinkielen opettaminen on mahdotonta. Paulan kotikunnassa ei ole esimerkiksi yhtään arabian kielen tulkkia. Resurssit ovat siis täysin riittämättömät jokaisen maahanmuuttajan äidinkielenopetuksen järjestämiseen.

Liisan koululla taas onnistuu viittomakielen turvaaminen hyvin, koska koulun ympäristössä on paljon viittomakielisiä ihmisiä.

Sini myöntää, ettei ole miettinyt Kirsin viittomakielen opiskelua. Hän ei ole ajatellut, kuinka voisi turvata viittomakielen säilymistä. Sini ei tiedä, opiskeleeko Kirsi jossain muualla viittomakieltä, koska ei ole ottanut asiasta selvää. Sini muistaa, että heillä on ollut yhteinen palaveri pariin kertaan Kirsin äidin kanssa, mutta niissäkään ei ole puhuttu mitään viittomakielen opiskelusta.

Sini sanoo, että jos äidinkielenä on jokin muu kuin suomi, kielenopetus toteutetaan koulun ulkopuolella. Kaupunki, missä lapsi asuu, lähettää kaavakkeen ja selvittää, saako lapsi osallistua äidinkielenopetukseen koulun ulkopuolella. Sitten

oppilas opiskelee siellä koulun jälkeen kerran viikossa. Sini ei tiedä, kuuluuko viittomakieli kaupunkien vieraiden äidinkielten listalle tai järjestetäänkö viittomakielenopetusta tarvittaessa.

#### 4.2.8 Kaksikielisyys

Jaakko kertoo, että Swamin ja Karimin suomen kielen taito on niin hyvä, että he opiskelevat suomea äidinkielenä. Jaakko kuitenkin lisää, että Swamin puhekieli on sujuvaa, mutta kirjoituksen kanssa on ongelmia. Kirjoittamisessa Swami saa tukiopetusta ja apua samalla tavalla kuin muut maahanmuuttajaoppilaat. Jaakko toteaa, että Swamin suomen kielen taito on kuitenkin parempi verrattuna muiden maahanmuuttajien kielitaitoon. Swamin suomen kielen osaaminen johtuu Jaakon mielestä siitä, että Swami on todella sosiaalinen ihminen ja toimii vapaa-aikana paljon muitten suomalaisten kanssa.

Liisa kertoo, että Rami tulisi osallistua paljon keskustelutilanteisiin ja kaikkiin tilanteisiin mitä tunnilla on, jotta hän saisi harjoitella kosketusta ja katsekontaktia sanomalla päivää, kiitos tai jotain muuta. Ramille pitäisi Liisan mielestä antaa paljon palautetta siitä, miten hän käyttää ilmeitä ja kehoa ja miten hän niiden kanssa käyttäytyy. Ramin pitäisi myös vielä kehittää tekstin ymmärtämistä, viittomakielelle kääntämistä, tarinoiden ymmärtämistä viittomakielellä ja niistä kyselemistä ja vastaamista.

Liisa on huomannut kahden vuoden aikana, että Ramin suomen kieli kehittyy koko ajan, mutta viittomakielen kehittyminen ollut hitaampaa. Viittomakielen opettaminen kerran viikossa ei Liisan mielestä riitä, koska Ramilla ei ole lähikoulussa viittomakielistä ympäristöä. Ramista näkee, että hän nauttii viittomakielisistä tarinoista ja saduista. Jos jotakin kerrotaan viittomakielellä, Rami katsoo silmät pyöreinä ja on selvästi uppoutunut tarinaan.

*”Paljon vielä pitäisi kehittyä. Jos Ramilla olisi mahdollisuus käyttää viittomakieltä jokapäiväisesti, kehittyisi viittomakieli koko ajan.”*  
(Liisa)

Paula kertoo, että Ramille opetetaan suomen kieltä noin seitsemän tuntia viikossa, mutta viittomakieltä ei ollenkaan.

Sini myöntää, ettei Kirsillä ole mahdollisuutta saada kaksikielistä opetusta hänen luokassaan. Sini on huomannut Kirsin kirjoitetusta tekstistä, ettei suomi ole Kirsin äidinkieli. Lukeminen ja keskusteleminen on Kirsille helppoa, ja tekstin ymmärtäminen sujuu, mutta luova kirjoittaminen on vaikeaa, kertoo Sini. Tämä heikkous johtuu Sinin mielestä siitä, että Kirsin äidinkieli on viittomakieli. Kirsin äiti kertoi Sinille, että Kirsi aloitti suomen kielen harjoittelun vasta kaksivuotiaana päiväkodissa. Kirsin sanavarasto onkin puutteellinen eikä hän ole oppinut sanojen päätteitä tai taivutuksia. Toiset taas kuulevat niitä vauvasta alkaen ja oppivat ne automaattisesti. Sini toteaa vielä:

*”Mielestäni on ehdottomasti rikkaus, että on toinen kieli mukana. On tärkeää, että kulttuurikosketus säilyisi. Kirsin vanhemmat ovat viittomakielisiä, joten häntä ei voi ottaa tänne kuulevien maailmaan kokonaan.”* (Sini)

#### **4.2.9 Kulttuurin ja kielen törmäys**

Jaakko kertoo, että Swamin perheen kanssa on ollut joitakin kulttuuritörmäyksiä. Tämä on näkynyt yhteistyön ongelmina. He ovat joutuneet keskustelemaan joistakin asioista useaan otteeseen vanhempien kanssa, esimerkiksi oppilaan suihkussa käymisestä liikuntatunnin jälkeen. Jaakon mielestä kulttuurin ja kielen törmäyksiä ei ole ollut paljon. Ne voi välttää, kun tuntee maahanmuuttajien kulttuuritaustan.

Liisa kertoo, että kielellisiä ja kulttuurisia yhteentörmäyksiä on ollut, mutta hänen on vaikea selittää ja sanoa mitä. Hän on esimerkiksi usein pyytänyt Ramia mukaan leirikouluun ja vastaavanlaisiin tapahtumiin ja sanonut, että ottaisi Ramin mielellään mukaan. Mutta vanhemmat ovat jotenkin yrittäneet vältellä, ja yritykset ovat kaatuneet siihen. Liisa myöntää, ettei yhteisymmärrys ole ihan sataprosenttinen, koska kielen ja kulttuurin erot vaikuttavat yhteistyöhön.

Sini miettii, miksi Kirsin äiti ei ota paljon yhteyttä verrattuna toisiin perheisiin. Hän luulee, että Kirsi ja Kirsin äiti ovat samanlaisia: He ovat erittäin iloisia ja luottavat aina siihen, että kaikki sujuu hyvin. Sini myöntää, että toiset perheet ottavat joskus liikaa yhteyttä, ihan pikku asioistakin. Sini on nähnyt Kirsin isän vain kerran joulujuhlissa.



#### 4.2.10 Hyvinvointi suomalaisessa ympäristössä

Jaakko korostaa, että kaksi- ja monikulttuurisuus on tärkeää, se on rikkaus.

*”Jos ajatellaan suomalaista yhteiskuntaa pitkällä aikavälillä, niin monikulttuurisuus on tuonut paljon asioita tänne Suomeen. Suomi on kehittynyt ja tulee vielä kehittymään.”* (Jaakko)

Jaakko toivoo, että yhteiskunta huomioisi luokan koon ja yhden opettajan resurssit paremmin. Jos luokat olisivat pienempiä ja yhdellä opettajalla olisi vähemmän vastuuta, voisi opettaja kiinnittää jokaiseen oppilaaseen enemmän huomiota ja huomioida heitä enemmän yksilöllisesti.

Liisa kertoo ajatuksiaan yhteiskunnasta:

*”Tilanne on muuttunut paljon. Kouluun tulee paljon erilaisia lapsia. Toivon, että yhteiskunta ymmärtää viittomakielen merkityksen koulussa. Puhutaan monikielisestä ja – kulttuurisesta koulusta, mutta viittomakielen asema ja arvo eivät ole tasa-arvoisia nykyään. Viittomakielen pitäisi olla samanarvoinen kuin muutkin kielet.”* (Liisa)

Liisa toivoo myös, että yhteiskunta voisi joustaa ja ymmärtäisi, että on yksi kansa, jossa on monta kulttuuria. Hän toivoo myös tervejärkistä asennetta. Hän muistuttaa, että lapset oppivat omaan tahtiin. Viittomakielisiä ei tulisi ajatella vammaisryhmänä, joka opiskelee erillisessä ryhmässä jossain tuolla sivussa. Liisaa on ärsyttänyt sellainen suhtautuminen kuuroihin.

Paula miettii ympäristöä ja sanoo:

*”Ihmiset voisivat kiinnittää enemmän huomiota ennakkoluuloihin ja yrittää poistaa niitä. Minusta tuntuu, että minulla on ollut mahdollisesti ennakkokäsityksiä kuuroudesta. Ihmiset tekevät joskus negatiivisia johtopäätöksiä esimerkiksi kuurojen ääntelemisestä.”* (Paula)

#### 4.2.11 Rasismi ja kiusaaminen

Jaakko kertoo, että Karimin perheestä on tullut ehdotuksia turvata kulttuuria paremmin, koska Karim on alkanut kiinnostua isänsä kulttuuritaustasta. Koulussa on esiintynyt hieman enemmän kiusaamista, josta kotona on oltu huolissaan. Jaakko kuitenkin toteaa,

että Karimin asema on nyt luokassa vahva, ja toiset oppilaat arvostavat häntä. Kiusaamisesta ei ole enää tullut ongelmia. Vanhemmat ovat Jaakon mielestä huolestuneita kiusaamisesta nyt, kun yläaste lähestyy. He miettivät, lisääntykö kiusaaminen ylä-asteella.

Kaikki viittomakielisten lasten opettajat kertovat, ettei koulukiusaamista ole ollut. Paula mainitsee kyllä, että koulussa on tullut sanaharkkoja väärinymmärrysten vuoksi.

#### 4.2.12 Ajatuksia oppilaan tulevaisuudesta

Jaakko ajattelee maahanmuuttajia yleisesti ja kertoo:

*”Vanhempien tausta on vaikuttanut lasten kehitykseen, koska heillä erilaiset kielitaustat. Jos mietin laajasti, enkä vain näitä kahta poikaa, niin minulla on ollut kerran neljännellä luokalla eräs pakolainen, jonka suomen kielen taito oli heikko. Nyt tämä henkilö opiskelee Helsingin yliopistossa ja on huippu-urheilija. Hän on käynyt vaihto-oppilaana ulkomailla, eikä pelkästään urheile vaan valmentaa nykyään ja on ollut televisiossakin. Eli kyllä Suomen koulussakin on mahdollisuutta saada tasa-arvoisuutta, kuten yhteiskunnassakin. Että ei kielitausta välttämättä paljoa vaikuta asiaan, eikä esteisiin.”*  
(Jaakko)

Jaakko lisää lopussa, että se on itsestä kiinni, kuinka hyvin pärjää. Jos itse tahtoo kovasti menestyä, niin se on aina mahdollista. Jaakko muistelee, että kun Swami tuli hänen luokalleen, hänen suomen kielen taitonsa oli kohtalaisen hyvä ja puhekielikin pelasi. Nyt kielitaito on kehittynyt entisestään, joten tulevaisuutta ja työpaikkoja ajatellen tilanne on hyvä. Swami on kaiken lisäksi sosiaalinen ja verbaalinen ihminen. Jaakko kertoo:

*”Swami varmasti löytää työpaikkoja Suomen yhteiskunnasta, hän ei tule syrjäytymään vaikka on taustaltaan kurdilainen.”* (Jaakko)

Liisa tuntuu joskus siltä, että hän voisi ottaa Ramin kotiinsa aivan viittomakielen ja kuurojen kulttuurin ympäristön vuoksi. Hän kertoo, että oli kerran ottanutkin ja että heillä oli yhdessä hauskaa, mutta lisää vielä:

*”Olen opettaja ja minulla on omiakin lapsia. Luokallani olisi myös eräs toinen oppilas, jonka haluaisin ottaa kotiini kun tiedän, ettei hän*

*saa kotonaan viittomakielisen kulttuurin vaikutteita. Meidän perhe on viittomakielinen ja minä niin kuin... En vaan voi tehdä enempää.”*  
(Liisa)

Liisan mielestä, että kodin arvot ja asenteet ovat vaikuttaneet Ramin koulukäyntiin. Hän epäilee, että Ramin kotona ymmärretään kyllä kielen ja kulttuurin merkitys, mutta kotona ei tiedetä arvojärjestystä. Esimerkiksi Liisa kertoo vanhempien sanoneen, että kuurojen koulun ja heidän kotinsa matkaväli on pitkä, ja siksi he haluavat pitää lapset lähikoulussa. Liisa ajattelee, etteivät vanhemmat ole syvällisesti oivaltaneet viittomakielisen koulun merkitystä. Liisa sanoo, että pitää olla itse kuuro ymmärtääkseen tilanteen. Liisa lisää:

*”Minä itse voin kuitenkin ymmärtää heidän valintansa ja kunnioitan jokaisen omia päätöksiä.”* (Liisa)

Paula tietää, että viittomakielellä yhteistyö Ramin kanssa sujuisi paremmin. Paula myöntää, että viittomakieli on se osa-alue, jota hänen pitäisi itsessään kehittää.

*”Elämäntilanteeni takia en ehdi kehittää viittomakielen taitoa. Minullakin on oma perhe, lisäksi lasten harrastukset vaativat aikaa samoin omat harrastukset.”* (Paula)

Sini kertoo, että vanhemmat ovat itse valinneet, että Kirsi tulee yleisopetukseen. Vanhempien tulisi ymmärtää, että Kirsin on tehtävä kovaa työtä pysyäkseen luokan mukana. Tällä hetkellä Kirsin pitäisi harjoitella suomen kieltä pärjätäkseen luokalla. Sini on huolissaan siitä, että ovat pidemmällä kuin Kirsi. Sini toteaa, että toisella luokalla Kirsi voisi kyllä pärjätä, mutta sen jälkeen tulee enemmän tietopainotteista opetusta. Silloin oppilaiden pitäisi pärjätä melko itsenäisesti, esimerkiksi osata etsiä itse erilaisia tietoja.

#### **4.2.13 Ajatuksia ihannekoulusta ja pariopetuksesta**

Jaakon mielestä Swami on sopeutumassa Suomen yhteiskuntaan ja kurdinkielinen koulu ei olisi ollut hyvä vaihtoehto. Silloin Swami ei sopeutuisi yhteiskuntaan. Myös työelämään pääseminen tulisi olemaan vaikeata, jos Swami olisi ollut vain kurdinkielisessä koulussa. Integraatiovaihtoehto on Jaakon mielestä hyvä, mutta hän

ajattelee, että lisäresurssit olisivat hienoja. Jos niitä olisi saatavilla, saavutettaisiin ehkä ihannetilanne.

Liisa sanoo, että Ramille kaksikielinen koulu olisi paras vaihtoehto. Hänen mielestä Ramin on hyvä oppia sekä suomen kieltä että viittomakieltä. Kaksikielisessä koulussa kielitaitoa voisi kehittää kääntämällä kielestä toiselle. Sen avulla oppii nopeasti uusia käsitteitä.

Paula kertoo, ettei ole käynyt kuurojen koulussa ja toteaa, että olisi ollut mielenkiintoista nähdä millaista siellä on. Paula ajattelee, että viittomakielisessä ympäristössä oleminen tekisi varmaankin Ramille hyvää. Paula sanoi, että jos kuurojen koulu olisi lähempänä, olisi helpompaa.

*”Toisaalta täällä hyvä puoli on se, että oppii kuulevien kulttuuria. 50/50 olisi nyt hyvä, ei pelkästään kuurojen koulu. Ramin kohdalla tämä on aivan hyvä ratkaisu, mutta oman kielen kontakteja tulisi olla enemmän. Ramin olisi hyvä saada viittoa paljon, jotta hän oppisi viittomakieltä.” (Paula)*

Sinin mielestä integraatiovaihtoehto on Kirsille hyvä. Hän sanoo:

*”Jos olisi ollut kuurojen koulun ja tämän luokan välinen systeemi, niin ehkä silloin pitäisi olla tulkki tai luokanavustaja mukana opetuksen aikana. Kirsi on tottunut jo olemaan täällä ja oppinut ymmärtämään kuulevien maailmaa. Jos tänne hankittaisiin tulkki, niin Kirsi ei varmaankaan katsoisi tulkkia.” (Sini)*

Jaakon mielestä pariopetus olisi hienoa, mutta kaupungilla ei varmaan ole siihen varaa. Jos pariopetus olisi mahdollista, se kyllä kävisi hänelle, koska hänellä on kokemusta erilaisista avustajista. Jaakko vielä lisää, että pariopetusten toimivuus riippuu paljon toisesta henkilöstä. Hänellä on ollut erittäin hyviä kouluavustajia, joiden kanssa vuorovaikutus on ollut aktiivista ja toimivaa. Tosin hänellä on ollut päinvastaisia kokemuksia, jolloin pariopetus ei ole onnistunut.

Liisan näkemys asiasta:

*”Minähän olen kaksikielinen opettaja, minkä takia tarvitsisin kuulevaa opettajaa rinnalleni. Ehkä yläasteella olisi ollut hyvä olla joku aineenopettaja mukana, koska aineenopettaja on perehtynyt asiaan. Itse voin opettaa tavallista suomen kieltä.” (Liisa)*

Hän kuitenkin toteaa, että Ramin lähikoulussa olisi hyvä olla pariopetusta, jolloin kuuro opettaja olisi kuulevan opettajan rinnalla.

Paulan mielestä pariopetus vaatii molemmilta opettajilta hyvää yhteistyötä sekä hyviä yhteissuunnitelmia. Lasten on totuttava viittomakieleen, sanoo Paula, ja kokemuksena hän muistaa:

*”Silloin alussa kun Ramin tulkki viittoi, niin kaikki oppilaat katsoivat tulkkia eivätkä minua, eivätkä he välttämättä keskittyneet opetukseen, mutta tottuivat ajan kuluessa.”* (Paula)

Sinin mielestä pariopetus vaatisi tulkkia, koska vain sen avulla Sini voisi kommunikoida toisen opettajan kanssa ja suunnitella yhdessä tunteja. Sini toteaa, ettei se olisi huono ajatus, jos itse osaisi viittomia ja pystyisi kommunikoimaan kuuron opettajan kanssa.

## **5 Tutkimuksen tuloksia ja niiden pohdintaa**

### **5.1 Kulttuuri ja kaksikulttuurisuus**

Aineistosta huomaan, että kaikki vanhemmat ovat huolissaan lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymisestä. Maahanmuuttajalapset joutuvat sulautumaan yhteiskuntaan ja elämään suomenkielisten opiskelijoiden kanssa samassa koulussa. Maahanmuuttajavanhempien asenne olikin se, ettei toista kulttuuria voi turvata suomalaisessa koulussa. Kohderyhmäni kaikki vanhemmat tuntuivat olevan hieman epätietoisia siitä, kuinka lasten toista kulttuuria voitaisiin tukea koulussa. Toisinaan kysymyksiin tuli jopa ristiriitaisia vastauksia. Lapset käyvät suomenkielistä koulua ja saavat paljon valtakulttuurin virikkeitä, ja osa vanhemmista sanoikin pitävänsä tärkeänä suomalaisen kulttuuriin sopeutumista. Seuraavassa lauseessa vanhemmat kuitenkin saattoivat todeta, että toivovat lapsensa omaksuvan vähemmistön kulttuurin.

Myös kohderyhmäni viittomakieliset lapset ovat selvästi kahden eri kulttuurin välissä. He ovat kuuroja ja viittomakielisiä, mutta käyvät kuulevien koulua. Molemmat perheet kuitenkin uskovat, että heidän lapsensa valitsevat kuurojen kulttuurin ajan

myötä. Mielestäni asia ei kuitenkaan ole aivan näin yksinkertainen. Varsinkin koulussa kulttuurin turvaaminen näyttää olevan todella vähäistä. Aineistosta tuli ilmi, että Jaakko ja Paula olivat miettineet kulttuurin turvaamista. He ovat kuitenkin jättäneet sen loppujen lopuksi vanhempien vastuulle. Liisa taas yrittää kuurojen koulussa turvata Ramin viittomakielistä kulttuuria, mutta on miettinyt, ettei se riitä. Loppujen lopuksi hänkin jättää vastuun vanhemmille, jotka ovat tehneet lapsensa koulunkäyntiä koskevat valinnat. Liisan mielestä yksi päivä viikossa kuurojen koulussa ei riitä.

Sini ei ole miettinyt kuurojen kulttuuriin liittyviä asioita. Tietävätkö vanhemmat, etteivät toiset opettajat ole edes ajatelleet kulttuurin turvaamista? Ja ennen kaikkea, tietävätkö vanhemmat, että vastuu kulttuurin turvaamisesta jää todellakin ainoastaan kodin ja vapaa-ajan vastuulle? Ilmeisesti vanhempien pitäisi itse huolehtia siitä, että koulusta saadaan myös joitakin kulttuurillisia virikkeitä, ettei niitä tulisi vain kotoa.

Kulttuurin tukemisenkin suurin osa opettajista sivuuttaa vain toteamalla, ettei koulu voi ylläpitää lapsen toista kulttuuria. Vanhemmatkin ovat tietoisia siitä, ettei koulu pysty tukemaan kuin valtakulttuuriin sopeutumista. Esimerkiksi Kiven perhe siitä huolimatta toivoi, että lapsi saisi koulustakin molempien kulttuurien virikkeitä. Ilmeisesti kukaan ei kuitenkaan ota vastuuta toisen kulttuurin tukemisesta koulussa, vaan asiaa ainoastaan sivutaan silloin tällöin. Vaikka toisen kulttuurin turvaamisesta puhuttaisiin, se jää yleensä ainoastaan puheen tasolle.

Opetussuunnitelmissa kerrotaan, että peruskoulun tulisi vahvistaa kaksikulttuuristen lasten molempia kulttuureita ja siten edistää lapsen identiteetin kehittymistä. Tässä näyttäisikin olevan suuri ristiriita suunnitelmien ja käytännön välillä. Kaiken järjen mukaan opettajien pitäisi olla myös tietoisia opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista, miettiä kunnolla erilaisia toteuttamisvaihtoehtoja ja pyrkiä kehittämään työskentelyä suunnitelman mukaan. Vanhemmat taas eivät todennäköisesti ole tutustuneet opetussuunnitelmiin, joten he eivät voi tietää, mitä kaikkea heillä on oikeus opetukselta vaatia. Ja onhan toki niin, että opetussuunnitelman toteuttaminen on ensisijaisesti koulun tehtävä ja niiden pitäisi toimia ilman vanhempien erillisiä vaatimuksia. (OPH 2003; 10, 13 – 14.)

Vaikka lasten vanhemmat osittain olivatkin huolestuneita lastensa kulttuurin ja identiteetin turvaamisesta, eivät he ilmeisesti tiedä, kuinka he voisivat lastaan tukea. Vanhemmat toteavat, ettei ympäristö kehitä molempia kulttuureja tasapuolisesti, mutta ratkaisuehdotuksia he eivät osaa tilanteeseen sanoa. Ainoastaan Kiven perhe yrittää turvata vähemmistökulttuuria käymällä kuurojen yhdistyksen tapahtumissa, muilla

perheillä tilanne on vielä heikompi. Vaikuttaisikin siltä, etteivät vanhemmat tosissaan ota kaikkea vastuuta kulttuurin ja identiteetin tukemisesta itselleen, vaan olettavat myös koulun osallistuvan kasvatustyöhön. Tämän tutkimuksen perusteella tilanne näyttää olevan se, että kukaan ei ota vastuuta kaksikulttuurisen lapsen kulttuurien turvaamisesta ja identiteetin tukemisesta. Toisen kulttuurin tukeminen jää näin ollen melko sattumanvaraiseksi.

Mielestäni opettajien vähäinen kulttuurin turvaamisen pohtiminen ja parannusehdotuksien puuttuminen ovat osoituksena siitä, että tietoa monikulttuurisuudesta, kulttuurin turvaamisesta ja identiteetin tukemisesta on kaksikulttuuristen lasten opettajilla liian vähän. Toinen vaihtoehto on se, että opettajat tietävät kahden kulttuurin tukemisen peruseräatteen, mutta eivät ole tarttuneet asioihin riittävän määrätietoisesti. On kuitenkin syytä epäillä, että puutteet alkavat tietotasolta, sillä osa opettajista ei ole tullut edes ajatelleeksi kaksikulttuuristen oppilaiden kulttuurillista kehittymistä.

Kaksikulttuuristen lasten kulttuurin turvaamisen tilanteen parantaminen lähtee mielestäni liikkeelle siitä, että opettaja ja vanhemmat keskustelisivat huolellisesti asiasta ja pohtisivat yhdessä kaksikulttuurisuuden ja kielen turvaamista. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että opettajan on oltava yhteistyön aktiivinen aloitteentekijä, joka omalla toiminnallaan antaa vanhemmille mahdollisuuden osallistua opetuksen suunnitteluun (OPH 2003; 163). Ensisijaisesti opettajan pitäisi siis vetää vanhemmat mukaan yhteistyöhön. Mielestäni olisi erittäin tärkeää, että opettaja olisi myös kaksikulttuurisuuden asiantuntija, jotta hän pystyisi selvittämään vanhemmille, mitä kaksikulttuurisuus tarkoittaa ja mitä se yksittäiselle ihmiselle merkitsee. Kaikilla vanhemmilla kun ei välttämättä ole kovinkaan laajaa tietopohjaa kaksikulttuurisuusasioista. Tällä hetkellä on aivan opettajan ja vanhempien omasta aktiivisuudesta kiinni, kuinka paljon he hankkivat tietoa ja osaamista kaksikulttuurisuudesta.

On hämmästyttävää, että samaan aikaan kun kasvatustieteessä painotetaan vahvasti monikulttuurisuutta ja erilaisten kulttuurien samanarvoisuutta, on maahanmuuttajien arkikokemus se, että toisen kulttuurin tukeminen ei koulussa ole mahdollista. Päinvastoin, toinen maahanmuuttajaperhe kertoo kotikielen mainitsemisen aiheuttaneen turhia ongelmia ja ennakkoluuloja koulun henkilökunnan keskuudessa. Tällaista tapahtuu siis opetussuunnitelman mukaan kaikkia kulttuureja arvostavassa suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että

monikulttuurisuus jää sekä koulun organisaatiossa että opettajien keskuudessa pelkäksi sanahelinäksi, ja käytännössä vanhat ennakkoluulot elävät edelleen. Tämä ei todellakaan ole mikään positiivinen huomio, vaan asiaan olisi tartuttava mahdollisimman nopeasti. Suvaitsevaisuuden leviäminen kirjoista koulun käytäntöihin vaatisi mielestäni lisähuomiota. Tilannetta voitaisiin parantaa esimerkiksi opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen kautta. Monikulttuurisuuden ajatuksen elämistä ei pitäisi koulussa jättää yksittäisten opettajien vastuulle, vaan siitä pitäisi muodostaa kaiken koulutoiminnan perusajatus (ks. s. 93, monikulttuurinen koulu).

Olen yllättynyt maahanmuuttajien vanhempien kaksikulttuurisuusajatuksista. He kertoivat, etteivät usko tai epäilevät, että kahta kulttuuria voisi oppia. Ainoastaan äiti Berrehab mainitsi, että Karim on kaksikulttuurinen lapsi, joka ei kuitenkaan voi muuttua marokkolaiseksi. On todennäköisesti totta, ettei marokkolaiseksi voi muuttua, kun ei ole asunut maassa, mutta kaksikieliseksi ja – kulttuuriseksi voi kyllä kasvaa. Epäilyistä huolimatta perheet kyllä tuovat esille, että heillä on kotona kaksi kulttuuria. Kaksikulttuurisuus näkyy esimerkiksi Berrehabin isän kertomassa kodin ja koulun ruokakulttuurien eroista: kotona lapset saavat syödä käsin, mutta eivät koulussa ja lapset tietävät, missä rajat menevät.

Viittomakielisistä vanhemmista Rintasen äiti on huolissaan siitä, pystyykö Rami erottelamaan kahta kulttuuria toisistaan, mutta uskoo sen onnistuvan myöhemmin. Tämän hän perustelee sillä, että kuuro isosisko Riikkakin on onnistunut jakamaan kulttuurit. Kiven vanhemmat uskovat, ettei lapsi mene sekaisin kulttuurien kanssa, koska he aikovat pitää siitä huolen. Tämä on erittäin hienoa, mutta heidän tulisi myös kertoa tästä asiasta opettajalle, Sinille, eikä vain minulle haastattelussani. Olisi erittäin tärkeää, että vanhemmat voisivat puhua myös eri kulttuureja koskevista asioista opettajalle, sillä niin opettajakin voi saada uusia näkökulmia ja ajatuksia. Jos opettaja ei ole pysähtynyt miettimään kaksikulttuurisuutta lainkaan, voisi vanhempien aloite saada opettajankin muistamaan kaksikulttuurisuuden merkityksen oppilaalle.

Viittomakielisten lasten vanhemmat näyttävät selkeästi toivovan, että lapsi säilyttäisi kuurojen kulttuuri-identiteetin. Opettajista Liisa on ainoa, joka yrittää tukea oppilaiden kulttuuria. Myös Ramin lähikoulun opettaja on pohtinut, onko lähikoulu Ramille paras mahdollinen. Sini taas ei ole miettinyt tätäkään asiaa, kuten ei Jaakkokaan.

Peruskoulun opetussuunnitelma sisältää tavoitteen siitä, että koulun pitäisi tukea lapsen identiteetin kehittymistä (OPH 2003; 10). Ihmettelen vain, kuinka se on mahdollista, jos opettajat eivät pysähdy pohtimaan identiteetin tukemista lainkaan.



Wikmanin tutkimustuloksissa mainitaan, että kuurous on osa viittomakielisten identiteettiä ja persoonallisuutta, josta he eivät luopuisi mistään hinnasta. Hänen tutkimuksessaan tuli kuitenkin esille, että yhteiskunnassa ja kuulevien kanssa toimimisessa on suurena ongelmana kommunikaatiovaikeudet. (Wikman 2000; 74.) Uskon, että tämä ongelma tulee näkyviin myös silloin, kun kuuroja lapsia integroidaan suomenkielisiin luokkiin. Mikäli näin on, voidaan kysyä, edistääkö integraatioluokka opetussuunnitelmassa mainittua opettajan ja oppilaiden välistä tai oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (OPH 2003; 12).

Maahanmuuttajalasten opettaja piti tärkeänä maahanmuuttajien ja suomalaisten yhteisiä harrastuksia. Hänen mielestään ne tukevat sekä kieltä että identiteettiä ja auttavat sopeutumista kouluun. Ilmeisesti myös kiusaaminen jää vähemmälle, jos lapset toimivat vapaa-ajalla yhdessä. Identiteetin kehittymisen kannalta on tietenkin tärkeää, ettei valtakulttuurista poikkeavaa lasta kiusata tai syrjitä. Olen itsekin huomannut, että harrastusten kautta tutustuu helposti myös eri kulttuurin edustajiin. Kulttuurieroilla ei ole silloin väliä, kun toimitaan yhdessä tai esimerkiksi pelataan samassa joukkueessa.

Maahanmuuttajilla on ehkä hankalampi tilanne ympäriltä saatavan identiteetin tuen kannalta. Maahanmuuttajia tulee useista eri maista ja kulttuureista, joten he eivät muodosta mitään yhtenäistä ryhmää. Joistakin maista on tullut Suomeen vain muutamia maahanmuuttajia, joten heillä ei ole käytännössä mahdollisuutta muodostaa minkäänlaista yhteisöä. Kuuroilla kuitenkin on yhteisö ja yhteinen suomalainen tausta. Heille on järjestetty erilaisia yhteisiä tapahtumia ja koulutustilaisuuksia ja leirejä, joissa viittomakielisten on mahdollista tapailla toisiaan. Liisa korostaakin kuurojen yhteistapahtumien merkitystä lasten identiteetille ja kielenkehitykselle, samoin kuin Rintasen perheen äiti.

Olen samaa mieltä Liisan ja Rintasen äidin kanssa siitä, että toisten viittomakielisten tapaaminen on tärkeää. Tämän tuloksen on myös Wikman (2003) saanut tutkimuksessaan. Hänen tutkimuksensa mukaan kuuron elämänpiiri rakentuu toisten kuurojen muodostaman sosiaalisen verkon varaan. Kaikki hänen haastattelemansa kuurot pitivät myös kuurojen yhdistystä tärkeänä yhdessäolomuotona. (Wikman 2000; 73 – 74.)

Hyvä kysymys viittomakielisten näkökulmasta on se, pitäisikö ympäristön osata viittoa. Helpottaisiko se heidän identiteettinsä löytymistä ja heidän kokemustaan omasta arvokkuudestaan? Ainakin luokassa, jossa on viittomakielinen oppilas, voitaisiin mielestäni panostaa siihen, että opettaja ja oppilaat opettelisivat myös viittomakielen

alkeet. Näin kaikki pystyisivät kommunikoimaan keskenään jonkin verran. Viittomakielinen oppilas saisi sitä kautta myös mahdollisuuden tutustua paremmin luokkatovereihinsa, sillä heillä olisi joitakin yhteisiä sanoja käytössään. Eri kielillä kommunikoiminen voisi rikastuttaa myös kuulevien lasten elämää ja maailmankuvaa, sillä se mahdollistaisi heille lisää kontakteja kuurojen maailmaan.

## 5.2 Äidinkieli ja kaksikielisyys

Huomasin, että kaikki perheet ovat ainakin jonkin verran huolissaan äidinkielen kehittymisestä. Vaikka sitä ei aina sanottu suoraan, se tuli esiin rivien välistä. Monet vanhemmat olivat sitä mieltä, että äidinkielen oppiminen on tärkeää. He pitivät hyvää äidinkielen taitoa edellytyksenä muiden kielten oppimiselle. Mielestäni se ei kuitenkaan näkynyt kovinkaan paljon vanhempien tekemissä, lasten koulutusta koskevissa valinnoissa, sillä tutkimukseni lapsista suurin osa ei saanut äidinkielenopetusta tai jos sai, opetusta oli hyvin vähän tai sen laatu oli kyseenalaista.

Tutkimukseni perusteella myös oman äidinkielen turvaaminen näyttää jäävän käytännössä melko vähälle huomiolle. Tilanne on se, että maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus on hyvin kirjavaa. Toiset saavat äidinkielen opetusta, toiset eivät. Osittain ongelma on siinä, että päteviä tai pysyviä kotikielen opettajia ei välttämättä löydy. Kaiken lisäksi oman äidinkielen opetus on oppilaalle vapaaehtoista, joten vanhemmat saavat päättää, käykö lapsi tunneilla vai ei. Kielitieteessä ollaan pääasiassa sitä mieltä, että oman äidinkielen taitaminen hyvin on edellytys toisen kielen oppimiselle (ks. Skutnabb - Kangas, 1988; 51 - 54). Tämän kannalta vaikuttaa huolestuttavalta, että kaksikulttuuristen lasten opettajat ja myös vanhemmat korostavat lähinnä suomen kielen oppimista. Tästä on poikkeuksena kuurojen koulun opettaja, joka osaa tarkastella asioita sekä suomen kielen että viittomakielen näkökulmasta. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että hän on itse kaksikielinen ja hänellä on kokemusta asiasta.

Kohderyhmäni viittomakieliset lapset eivät saa äidinkielen eli viittomakielen opetusta lähikouluissa lainkaan. He joutuvat työskentelemään pelkästään suomen kielellä ja saavat opetusta ainoastaan siinä. Onkin syytä kysyä, mitä tapahtuu heidän viittomakielelleen? Voiko äidinkieli kehittyä, jos sitä ei käytetä ja opeteta koulussa ollenkaan? Huolestuttavaa on myös se, että tutkimukseni viittomakieliset lapset joutuvat

tekemään todella paljon töitä pysyäkseen muiden oppilaiden mukana. Tämä johtuu ilmeisesti siitä, että heille suomen kielen käyttäminen ja ymmärtäminen on vaikeampaa kuin muille lapsille, joille suomi on äidinkieli.

Kirsin opettaja kertoo, että Kirsi on ollut itsekriittinen viime aikoina. Hän hermostuu heti, jos ei saa jotakin suomen kielen tehtävää onnistumaan. Opettaja oli tästä huolissaan, kuten Kirsin suomen kielen taidoista yleensäkin. Kirsin kriittisyys ja turhautuminen saattavat johtua liian vaikeasta oppiaineesta, jossa Kirsi joutuu kamppailemaan kielivaikeuksien kanssa, kuten Mikkolakin on tutkimuksessaan todennut (ks. Mikkola 1997; 207).

Yleensäkin opettajien asenne näyttää olevan se, että he eivät voi tehdä enempää tukeakseen kaksikielisten lasten kieltä, kulttuuria tai identiteettiä. Tästä olen kuitenkin eri mieltä. Jokaisella on aina mahdollisuus parantaa työskentelyään kiinnittämällä huomiota aivan pieniin asioihin, esimerkiksi opetusmenetelmiin tai työskentelytapoihin. Kaksikulttuuristen lasten kohdalla opettajan pitäisi mielestäni asettaa sekä suomen kielen että äidinkielen opetus samalle viivalle ja kiinnittää molempiin kieliin huomiota tasapuolisesti. Tutkimukseni mukaan opettajat painottavat yleensä sitä kieltä, jota itse käyttävät. Onko tällainen ajattelu kuitenkin lapsen edun mukaista? Tietenkin opettajalle on helpompaa, jos hänen ei tarvitse miettiä kuin yhden kielen kehittymistä, mutta lopputulos ei sillä tavoin ainakaan nykytiedon valossa ole paras mahdollinen. Opettajien tilannetta ei tietenkään tässä asiassa helpota se, että monet koululuokat ovat hirvittävän suuria. Kohderyhmäni maahanmuuttajalasten opettajalla oli luokassa 27 oppilasta, joista neljä oli maahanmuuttajia. Näin ollen on todellakin ymmärrettävää, että opettaja ei välttämättä ehdi miettiä kaikkia asioita. Mutta kuka sitten miettii, ellei opettaja?

Jos oppilaan äidinkieli on muu kuin toisilla koululaisilla, jää äidinkielen kehittäminen ja opettaminen oikeastaan vanhempien vastuulle. Heidän olisi pidettävä huolta siitä, että lapsi saa riittävästi kielenopetusta, sillä opettajilla ei ilmeisestikään riitä asialle aikaa. Tämä on kuitenkin huolestuttavaa, sillä minunkin tutkimukseeni mahtuu mukaan maahanmuuttajavanhempi, jonka mielestä omaa äidinkieltä ei tarvitse opettaa. Hän on sitä mieltä, että Suomessa riittää pelkkä suomen kieli. Myös Kiven perheen äiti on sitä mieltä, ettei heidän lapsensa tarvitse viittomakielen opetusta. Hänen mielestään kielen käyttäminen kotona riittää. Tällaiset kommentit saattavat kertoa siitä, että vanhemmilla ei ehkä ole tietoa kielestä, kielenoppimisesta ja kielenkehityksestä niin paljon, että he pystyisivät yksin tekemään parhaita ratkaisuja lapsen kielenopetuksesta.

Esimerkiksi Kiven vanhemmat eivät ole kouluaikana päässeet tutustumaan syvällisesti viittomakielen kielioppiin. Ilmeisesti heillä ei ole kieliopin taitoa niin paljon, että voisivat opettaa sitä lapselleen. He pystyvät opettamaan lapselle ainoastaan arkikieltä. Kielenopetuksella on suuri merkitys myös lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiselle, mikä on todella tärkeää muiden kielten oppimisen kannalta.

Tutkimuksessani tuli esiin, että osasyynä maahanmuuttajien äidinkielen opettamisen ongelmiin ovat erilaiset uskonnolliset seikat ja muut kulttuurierot.

Myös kieltä koskevat vastaukset ovat osittain ristiriitaisia keskenään. Esimerkiksi Kiven vanhemmat ovat ensin sitä mieltä, että suomenkielinen koulu on Kirsille hyvä vaihtoehto ja korostavat suomen kielen merkitystä. Hieman myöhemmin he kertovat, että olisivat laittaneet Kirsin kuurojen kouluun, mikäli sen opetustaso vain olisi parempi. Jos opetusta olisi yhtä paljon molemmilla kielillä, he haluaisivat tarjota Kirsille mahdollisuuden opiskella molempia kieliä tasavertaisesti. Mietin kuitenkin, eikö tämä olisi aivan mahdollista siten, että Kirsi kävisi myös kuurojen koululla, kuten Ramikin. Toinen mahdollisuus olisi se, että Kirsillä olisi Ramin tavoin tulkki apuna koulussa. Tulkin kautta lapsi saisi edes hieman turvattua äidinkieltään ja saisi myös mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan omalla kielellään.

Ristiriitaisesta vastauksesta herää myös kysymys, ovatko vanhemmat todella täysin tietoisia siitä, että viittomakielen käytön vähäisyys voi hidastaa Kirsin kaikkea kielenkehitystä. Mielestäni Kirsillä on suomenkielisessä koulussa suuri vaara jäädä opetuksesta jälkeen, sillä hänellä ei ole edes tulkkiä apunaan. Vanhemmat ilmeisesti luottavat siihen että Kirsi pärjää vähäisen kuulonsa avulla. Mielestäni kaikkea ei kuitenkaan voi jättää heikon kuulon ja huulioluvun varaan. Tässä tapauksessa viitataan Wikmanin tutkimustuloksiin, joissa kerrotaan kuurojen joutuvan ponnistelemaan kuulevia enemmän tavoitteiden saavuttamiseksi. (Wikman 2000; 73.)

Kaksikielisyys saattaa myös ilmeisesti aiheuttaa epäselvyyksiä sen suhteen, mitä kieliä lapselle opetetaan ja miten. Esimerkiksi Karimin äidinkieleksi on määritelty suomi. Mutta mielestäni olisi kuitenkin hienoa, jos Karim saisi olla ylpeä isän kielestä ja käyttää sitä koulussakin. Valitettavasti opettaja ei tunnu olevan ollenkaan huolissaan maahanmuuttajien äidinkielen kehityksestä. Jaakko kertoi, että Karim on alkanut miettiä identiteettiään, mutta ilmeisesti opettaja ei mieti sitä sen enempää. Haastatteluissa Jaakko painottikin vahvasti suomen kielen oppimista, mikä ilmeisesti onkin sujunut Karimilla hyvin. Myöskään Karimin isä ei kiinnitä huomiota Karimin kotikielen opetukseen. Arvelen tämän johtuvan siitä, että hänellä itsellään on negatiivisia

kokemuksia oman taustansa mainitsemisesta. Tämän vuoksi hän koko ajan korostaa Karimin suomalaisuutta ja suomenkielisyyttä. Mielestäni Jaakon olisi kuitenkin pitänyt tarttua sekä kotikielen opetukseen että Karimin identiteettiasiaan ja keskustella myös vanhempien kanssa siitä, kuinka tullaan toimimaan. Sininkin pitäisi miettiä viittomakielisen oppilaansa äidinkieltä ja sitä kautta identiteettiä, sillä Kirsi mahdollisesti miettii hieman myöhemmin samoja asioita, joita Karim pohtii nyt.

Lumpeen mukaan äidinkieli saattaa merkitä kodille ja koululle eri asioita. Koti saattaa pitää omaa äidinkieltä pienemmässä arvossa kuin muita kieliä eikä kodissa välttämättä pidetä oman äidinkielen opiskelua tarpeellisenä. Nykyiset opetussuunnitelmat sen sijaan painottavat kotikielen merkitystä, sillä sen merkitys muiden kielten oppimiselle on niin keskeinen. Lumpeen tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä oman äidinkielen oppimista, mutta maahanmuuttajien kulttuuri-identiteetin tukeminen näytti pääasiallisesti jäävän tähän. (Lumme 1999; 66.)

### **5.3 Kodin ja koulun yhteistyö**

Tutkimuksessani tuli esille, että lähes jokaisella perheellä ja opettajalla oli jonkinlaisia ongelmia yhteistyössä. Maahanmuuttajalasten opettajan ongelmana oli suuri opetusryhmä. Hän valitteli, etteivät hänen resurssinsa riitä kaikkeen ja sanoi vanhempien pitäneen riittävästi yhteyttä. Yhteydenpidon ongelmista tai kulttuurien törmäämisestä hän ei maininnut mitään. Kuitenkin toisen maahanmuuttajaperheen isä kertoi, ettei tule toimeen lapsen opettajan kanssa ja ei sen takia pidä yhteyttä ollenkaan. Eikö tässä juuri ole kyse kulttuurien törmäämisestä?

Äiti Berrehabin vastauksista tulkitsin, että hän yrittää suojella Jaakkoa rasittumiselta. Hän valittelee, samoin kuin opettajakin suurta luokkakokoa, eikä haluaisi tuottaa Jaakolle lisää vaivaa pitämällä liikaa yhteyttä opettajaan. Luokkakoon merkitys näkyy siis selvästi myös kodin ja koulun yhteistyössä. Liian suuri oppilasmäärä voi ilmeisesti häiritä paitsi opettajaa, myös oppilaiden vanhempia. Opettaja ei ehdi panostaa riittävän paljon yksittäiseen oppilaaseen ja vanhemmat taas eivät uskalla lähestyä opettajaa, jolla muutenkin on jo liikaa mietittävää.

Miksi yhteiskunta ei puutu luokkakokoon ja yhden opettajan resurssien riittämättömyyteen? Mielestäni liian suuri luokka huonontaa opettajan ja lasten työympäristöä ja heikentää opettajan mahdollisuuksia huomioida erilaisten oppilaiden

yksilölliset tarpeet. Opettajan väsyminen heijastuu kodin ja koulun yhteistyön laatuun ja määrään. Kun opettaja tuntee, etteivät hänen voimansa riitä kaikkiin asioihin, saattaa hän turhautua.

Toisen viittomakielisen perheen kohdalla vaikuttaa siltä, että opettaja ja äiti ovat eri mieltä siitä, onko yhteistyö ollut riittävää. Ramin äiti on sitä mieltä, että hän on pitänyt riittävästi yhteyttä kouluun. Kuurojen koulun opettaja kuitenkin sanoo, että yhteistyötä on ollut liian vähän. Etenkin Liisa harmittelee sitä, ettei ole koskaan tavannut Ramin isää. Myös lähikoulun opettaja Paula pahoittelee sitä, ettei Ramin isä ole ollut kodin ja koulun yhteistyössä mukana. Mielestäni opettajien pitäisi rohkeasti ottaa asia puheeksi Ramin äidin kanssa, sillä valittelu yksinään ei auta asiaa mihinkään suuntaan. Yleensäkin kodin ja koulun yhteistyössä suurin ongelma näyttää tutkimukseni mukaan olevan se, että asioista keskustellaan liian vähän. Opettajat eivät ole selvillä läheskään kaikista vanhempien toiveista ja toisinpäin. On mieletöntä olettaa, että vanhemmat ja opettajat voisivat ilman keskustelua tietää toistensa ajatuksista.

Kirsin äiti sanoo, että hän haluaisi tehdä enemmän yhteistyötä. Ilmeisesti hän ei kuitenkaan ole tehnyt mitään asian hyväksi. Minä ihmettelen vain, mikä häntä estää. Onko yhteistyö niin rasittavaa tai aikaa vievää, ettei hänellä ole siihen mahdollisuutta? Vai onko todellisuus se, että hän ajattelee koulunkäynnin olevan enemmänkin koulun ja opettajien kuin vanhempien vastuulla? Olipa tilanne mikä oli, olisi äidin mielestäni syytä tarttua asiaan. Jos todella kokee yhteistyön liian vähäiseksi, olisi asialle varmaankin syytä tehdä jotain.

Kaikkea ei pitäisi jättää koulun ja opettajan taakaksi vaan vanhempien tulisi ottaa myös vastuutta lapsen kasvatuksesta ja koulukäynnistä, ovathan lapset heidän omia lapsiaan, eivätkä opettajan omia. Myös opetussuunnitelman mukaan vastuu lasten kasvatuksesta on ensisijaisesti huoltajilla. Koulun tehtävänä on huolehtia lapsen kasvatuksesta ja oppimisesta koulu yhteisössä ja tukea myös vanhempia osallistumaan lasten koulukasvatukseen. Näin kasvatusvastuu jakautuu yhteisesti kodin ja koulun kesken.(OPH 2003; 163.)

Tutkimukseni aikana huomasin, etteivät viittomakieliset vanhemmat tee yhteistyötä opettajien kanssa muuten kuin sähköposteilla. Mielestäni se ei riitä, opettajien ja vanhempien tulisi tapaila mahdollisimman paljon ja ottaa myös lapsi mukaan, että lapset näkevät kuinka yhteistyö sujuu ja kuinka he aikuiset kommunikoivat keskenään. Näin lapsi voi oppia vanhempien mallista. Sinillä ja perhe Kivellä näyttääkin olevan hieman kielellisiä ja kulttuurillisia törmäyksiä yhteistyössä.

Sini tiedottaa asioita kotiin suomenkielellä, mutta vanhemmat ovat viittomakielisiä. Tässä tapauksessa heidän tulisi tavata toisensa ja ottaa viittomakielen tulkki avuksi. Niin he voisivat keskustella siitä, mitä he yhteistyöltä ja koulunkäynniltä odottavat.

Tutkimukseni aineistosta nousee hyvin esille se, että eri opettajat suhtautuivat eri tavalla valtaväestöstä poikkeavaan oppilaaseen. Maahanmuuttajien ja toisen viittomakielisen lapsen opettajilla oli aiempaa kokemusta kyseisen ryhmän edustajien opettamisesta, joten he eivät pelänneet ottaa luokalleen maahanmuuttajaa tai viittomakielistä lasta. On kuitenkin huomattava, että opettajien rohkeus perustui heidän omiin kokemuksiinsa, ei opetukseen tai tietoon, jota olisi saatu koulutuksesta. Mutta opettajien ei mielestäni pitäisi ajatella, että yhden lapsen perusteella voi tehdä yleistyksiä kaikista ryhmän lapsista. On muistettava, että jokainen ihminen on aina yksilöllinen. Siksi opettajien olisi valmistauduttava yhtä huolellisesti jokaisen uuden vähemmistölapsen tuloon.

Aloitteleva opettaja, Sini, oli varsin kauhuissaan, kun sai kuulla luokalleen tulevasta viittomakielisestä oppilaasta. Sinin kohdalla tilannetta helpotti sekä hänen itsensä että oppilaan äidin mielestä yhteiset tapaamiset ennen koulun alkua ja sitä kautta saatu tieto kuuroista ja heidän elämästään. Opettajalla ei ollut minkäänlaista aiempaa kokemusta kuuroista, joten hänen säikähdyksensä saattoi johtua pelkästä tietämättömyydestä. Mielestäni Sinin tapaus osoittaa, että tietoa kouluihin mahdollisesti tulevista, valtaväestöstä poikkeavista oppilaista pitäisi olla opettajankoulutuksessa enemmän. Koska nykyään kasvatustieteen piirissä kannatetaan pääasiassa integroitua tai inklusiivista kouluvaihtoehtoa, pitäisi jokainen tuleva opettaja kouluttaa sitä varten. Tällä hetkellä opettajankoulutus sisältää kuitenkin todella vähän asiaa kaikille sopivasta koulusta ja sen luomisesta.

Sinin tapaus osoittaa myös sen, että yhteistyö ja tiedon välittäminen opettajalle on todella tärkeää. Ilman vanhemmilta saatua tukea ja neuvoja Sini olisi saattanut olla todella epätietoinen siitä, kuinka hänen pitäisi Kirsin kanssa toimia. Eniten opettajaa helpotti tieto siitä, että Kirsi oli ollut kuulevien lasten kanssa esikoulussa. Kirsi oli ilmeisesti pärjännyt siellä ja siirtyi kouluun yhdessä samojen lasten kanssa. Kuitenkin Sinin vastauksista voi huomata, että hän oli tuntenut olonsa epävarmaksi, kunnes oli saanut hieman kokemusta kuuron lapsen opettamisesta luokassa. Joka tapauksessa Sini valmistautui mielestäni Kirsin koulunkäyntiin huolellisesti.

Vähäisen kokemuksensa takia Sini ei varmaankaan pystynyt selittämään vanhemmille, miten sitten turvataan Kirsin viittomakieltä ja kuurojen kulttuuria

suomenkielisessä koulussa. Siihän ei voinut tietää näistä asioista mitään. Tästä pääsemme taas opettajankoulutuksen ongelmiin. Koulutusohjelmaa pitäisi laajentaa niin, että opiskelijat tietäisivät viittomakielen ja kuurojen kulttuurin tärkeyden, jotta he osaisivat työelämässään selittää juuri näitä asioita vanhemmille ennen kuin vanhemmat tekevät päätöksen siitä, mihin kouluun he lapsensa sijoittavat.

Mielestäni kodin ja koulun yhteistyö ja molemminpuolinen avoimuus auttavat välttämään koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ja ennakkoluuloja. Varsinkin maahanmuuttajien ja viittomakielisten lasten vanhempien olisi erittäin tärkeää keskustella riittävästi opettajien kanssa, jotta voitaisiin välttää Berrehabin perheen äidin mainitsemia ongelmatilaisuuksia. Jos taustoista ja kulttuurista on keskusteltu tarpeeksi etukäteen, ei siitä ainakaan pitäisi syntyä koulussa ongelmia. Tietysti tämä edellyttää myös koulun henkilökunnalta positiivista suhtautumista maahanmuuttajiin ja viittomakielisiin oppilaisiin. Asiaan vaikuttaa myös koululaitoksen työntekijöitten asenteet, heidän ei tulisi yleistää kaikkia maahanmuuttajia samanlaisiksi. Heidän pitäisi ymmärtää se, että kaikki ihmiset ovat yksilöllisesti erilaisia. Tutkijana totean, etteivät maahanmuuttajat ole ainoita ennakkoluulojen kohteita, vaan viittomakielisiin on kohdistettu samoja ennakkoluuloja. Kun yksi viittomakielinen aiheuttaa ongelmia, yleistetään kaikki viittomakieliset helposti ongelmatapauksiksi. En tarkoita tässä pelkästään koulumaailmaa vaan myös tavallista arkielämää suomalaisessa yhteiskunnassa.

#### **5.4 Muita koulunkäyntiin ja opettajuuteen liittyviä asioita**

Isä Kivi kertoi haastattelussa erään merkitsevän kommentin. Häntä ahdistaa se, että Kallea opettaa kuurojen koulussa sama opettaja, joka aikanaan opetti isää. Tämä tukee Wikmanin tutkimustulosta, jonka mukaan kuuroilla on paljon negatiivisia koulumuistoja. Vaikka kuurot pitävät viittomakielen käyttämisestä opetuksessa tärkeänä, on viittomakielen asema opetuskielenä heikko. (Wikman 2000; 75.) Juuri tämän takia perhe Rintanen empi lapsensa lähettämistä jokapäiväisesti kuurojen kouluun, ja Kiven vanhemmat epäilivät kuurojen koulun opetustasoa.

Tuloksissa hämmästyin sitä, etteivät kaikki vanhemmat tiedä millaiset vuorovaikutussuhteet heidän lapsensa luokassa on. Äiti Berrehab kertoi, että on huolissaan Karimin puolesta, kun hän joutuu koulussa olemaan maahanmuuttajien ja



suomenkielisten välissä, jos joitakin erimielisyyttä tulee. Asiaa ei voi mielestäni jättää sikseen, vaan vanhempien tulisi puhua tästä asiasta ja keskustella opettajienkin kanssa. Lasten pitäisi saada olla lapsia ja maahanmuuttajien pitäisi saada olla maahanmuuttajia. Perhe Berrehab oli huolissaan siitä, että heidän lastaan joskus kiusataan koulussa. Jaakkokin on huomannut vanhempien huolestuneen Karimin toverisuhteista nyt, kun Karim on siirtymässä yläasteelle. Tämä on hieman ristiriitaista perheen muiden kommenttien kanssa, joissa korostui lapsen suomalaisuus. On myös vaikea sanoa, johtuiko huolestuminen yläasteen alkuun tavallisesti kuuluvasta uusien oppilaiden kiusoitteista vai todellisesta kiusaamisesta tai rasismista pelosta.

Kirsin vanhemmat olivat huomanneet syrjintää esimerkiksi syntymäpäiväjuhilla. Myös Ramilla on ollut opettajan mukaan jonkin verran konflikteja, jotka ovat johtuneet väärinymmärryksistä ja kielen erilaisuudesta. Ilmeisesti vähemmistöön kuuluminen siis saattaa johtaa ongelmiin koulussa tai vapaa-ajalla kulttuurien erilaisuuden tai ennakkoluulojen takia. Mielestäni suomalaiset lapset olisi ensiarvoisen tärkeää kasvattaa sekä koulussa että kotona hyväksymään kaikki ihmiset heidän taustoistaan huolimatta yhtä arvokkaina ja tärkeinä. Lapset osaavat tunnetusti olla hyvinkin ilkeitä toisilleen, joten kaikki kiusaamiset ja syrjimisistä pitäisi ottaa huomioon.

Kaikilla tutkimukseni lapsilla paitsi Ramilla, joka tapaa kuuroja lapsia kuurojen koulussa, on äidinkielen kaveri luokassaan. Se on mielestäni tärkeää, sillä silloin lapsella on mahdollisuus kommunikoida edes yhden luokkatoverin kanssa omalla äidinkielellään. Myös Wikmanin mukaan viittovat koulutoverit ovat kuuroille tärkeä tiedon lähde, sillä kuuron on vaikea oppia asioita arkisissa tilanteissa, jotka perustuvat yleensä kuulemiseen. Yleensäkin koulutovereita pidetään jopa tärkeämpinä tiedon välittäjinä kuin opettajia. (Wikman 2000; 73.) Tämän periaatteen voidaan ajatella toimivan myös maahanmuuttajien kohdalla. Siksi olisikin tärkeää sijoittaa samankieliset oppilaat yhteen aina kun se on vain mahdollista. Kaiken lisäksi samaa kieltä puhuvat toverit tuovat varmaan myös turvallisuutta ja auttavat sopeutumista luokkaan.

Kukaan opettajista ei puhunut mitään eri kulttuurien hyödyntämisestä opetuksessa. Mielestäni opettajat voisivat hyödyntää kaksikulttuuristen oppilaiden taitoja enemmän ja ottaa heidän taustansa huomioon esimerkiksi ryhmätöissä. Saman taustan oppilaita voisi laittaa samaan ryhmään työskentelemään, jolloin he voisivat käyttää työskentelyssä omaa kieltään ja kulttuuriaan hyväkseen.

Pariopetusta kannatti yksi perhe ja vastusti yksi perhe. Kaksi perhettä epäili pariopetuksen toimivuutta. Epävarmuus johtuu mielestäni siitä, ettei heillä ole ollut

kokemusta tai he eivät ole nähneet pariopetusta käytännössä, joten he eivät uskaltaneet sanoa suoraan mitään. Jos heillä olisi ollut enemmän tietoa pariopetuksen toteuttamisesta, olisiko vastaus ollut sama? Kaikki yksikulttuuriset opettajat sen sijaan pitivät pariopetusta mahdollisena vaihtoehtona. Jaakon suhtautuminen pariopetukseen oli kuitenkin hieman epäilevää, kuten Sininkin, joka mietti opettajien välisen vuorovaikutuksen toimivuutta pariopetuksessa. Liisa itse kaksikulttuurisena ja -kielisenä ei koe pariopetusta tarpeelliseksi. Hän pystyy mielestään itse turvaamaan molempia kieliä ja kulttuureita.

Mielestäni pariopetus tulee kyseeseen, mikäli kuviot ovat molemmille opettajille selkeät ja alussa tarvittaessa on tulkki mukana. Pariopetuksessa voi olla myös huonoja puolia. Tähän sopii hyvin eräs vertauskuva: Linnassa ei voi olla kahta kuningasta, vaan yksi kuningas ja yksi kuningatar. Eli jommankumman on otettava vastuu linnasta ja toinen on hänen tukenaan. Jos yhteistyö pelaa heidän välillään, pysyy valtakunta voimakkaana. Jos opettaja on yksin luokassaan, on vaikeampaa oppia ja motivoitua oppimaan uutta kulttuuria ja kieltä. Opettajalla ei riitä resursseja kaikkeen. Pariopetus on mielestäni yksi mielekkäin tapa kehittää lapsen kaksikielisyyttä ja – kulttuurisuutta sekä ylläpitää ja turvata omaa äidinkieltä ja kulttuuria.

Viittomakieliset vanhemmat eivät pidä pariopetusta aivan mahdottomana ajatuksena, sillä se mahdollistaisi lasten opettamisen sekä viittomakielellä että suomen kielellä. Vanhemmat esittivätkin toivomuksia siitä, että opetusta voisi saada yhtä paljon molemmilla kielillä. Ilmeisesti se olisi vanhempien mielestä paras vaihtoehto lapselle, joka pääasiassa kommunikoi viittomakielellä. Suomenkielinen koulu oli valittu lähinnä opetuksen tason, etenkin suomen kielen opetuksen, takia. Vanhemmat kritisoivat viittomakielistä koulua myös siitä, että luokkien ikähaitari on niissä todella suuri. Toisella perheellä asiaan vaikutti myös kuurojen koulun sijainti kaukana kotoa. Joka tapauksessa tutkimukseni perusteella kuurojen koulun olisi mietittävä uudelleen, kuinka se voisi parantaa opetuksen tasoa ja kuinka kuurojen koululla pystytään yhdistämään viittomakielen ja suomen kielen opetus.

Jaakon mielestä integraatio on ehdottomasti paras kouluvaihtoehto. Hänen mielestään paras keino sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan on käydä koulua valtakulttuurin lasten kanssa. Jaakon mielestä se on tärkeää myös lapsen tulevaisuuden kannalta, sillä se helpottaa töiden saamista myöhemmin. Kurdinkielistä luokkaa, jossa opetuskielenä olisi kurdi ja suomea opetettaisiin oppilaille toisena kielenä, Jaakko ei kannata. Hänen mielestään oppilas ei voi saavuttaa yhteiskunnan asettamia vaatimuksia

sellaisessa opetuksessa. Tässä tapauksessa minä mietin, että viittomakielistä koulua voi oikeastaan verrata kurdinkieliseen kouluun. Viittomakieliset ovat yhtä lailla vähemmistö kuin maahanmuuttajatkin, vaikka kuurot ovatkin suomalaisia. Heillä on kuitenkin oma kielensä ja kulttuurinsa, joten heidän koulunsakin on vähemmistökulttuurin koulu.

Itse olen sitä mieltä, että ajatusta kurdinkielisestä tai viittomakielisestä luokasta ei pitäisi tyrmätä. Opetus omalla äidinkielellä nimittäin mahdollistaisi lapsille kulttuurin säilyttämisen ja syvällisen oppimisen. He pystyisivät tutustumaan paremmin Suomen historiaan, biologiaan, maantietoon ja jopa uskontoon, kun saisivat opiskella asioita omalla kielellään. Äidinkielenä lapsille opetettaisiin heidän omaa äidinkieltään ja toisena kielenä suomea. Kaiken lisäksi vähemmistöluokka voisi olla osana suomalaista koulua, jolloin vähemmistökulttuurien lapset voisivat osallistua joillekin tunneille, kuten liikuntaan, kuvaamataitoon ja musiikkiin, yhdessä suomenkielisten lasten kanssa. Vähemmistöluokan ei tarvitsisi eristää vähemmistöä muista, vaan se voisi antaa heille mahdollisuuden oppia paremmin. Ongelmana on kuitenkin varmasti pätevien opettajien puuttuminen.

Paula, Liisa ja Sini ovat kaikki sitä mieltä, että heidän viittomakieliset oppilaansa ovat kaksikulttuurisia ja että sitä tulisi jatkossakin ylläpitää. Heidän mielestään nykyinen kouluvaihtoehto on sen kannalta hyvä. Minun mielestäni nykyinen koulu ei kuitenkaan tue riittävästi lasten viittomakielen kehittymistä eikä se turvaa vähemmistökulttuuria tarpeeksi hyvin. Lasten pitäisi käydä enemmän viittomakielisten koululla tai sitten yhteistyötä viittomakielisen ja suomenkielisen koulun välillä olisi lisättävä. Ramin opettaja Paula totesikin haastattelun aikana, että hänen pitäisi käydä katsomassa kuurojen koulua. Mielestäni sekä Sinin että Paulan pitäisi vierailla koko luokan kanssa kuurojen koulussa ja miettiä uudelleen viittomakielisten oppilaiden viittomakielen kehitystä ja kulttuurin turvaamista.

Molemmat maahanmuuttajaperheet olivat sitä mieltä, että nykyinen koulumuoto on kyllä hyvä. Ristiriitaista tietoa on kuitenkin se, että koulu on hyvä, vaikka Palanin isän mielestä kurdin kielen opetusta on liian vähän, äiti Berrehab on huolissaan Karimin olemisesta kahden kulttuurin välissä ja isä Berrehab valitteli yhteistyön ongelmia.

Molempien perheiden vanhemmat olivat myös tyytymättömiä epäpäteviin kotikielen ja uskonnon opettajiin. Herääkin siis kysymys, onko nykyinen koulu todellakin paras mahdollinen?

Molempien viittomakielisten lasten vanhemmat pitivät viittomakielistä koulua muuten hyvänä vaihtoehtona, mutta perheet pitivät koulun opetustasoa liian alhaisena. Toisen perheen mielestä viittomakielinen koulu on kaiken lisäksi liian kaukana kotoa.

## **6 Lopuksi**

### **6.1 Pohdintaa integraatiosta, inklusiosta ja monikulttuurisesta koulusta**

#### **6.1.1 Integraatio ja inklusio**

Kohderyhmieni lapset käyvät joko tavallisessa suomalaisessa luokassa tai sitten luokassa, jota on muokattu integroiduksi luokaksi. Haluaisin tässä lopussa ottaa esille pari koulumuotoa, joita Suomessa ei tietääkseni ole kovinkaan paljon.

Integraation ideasta kirjoitti Murto (2001), että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä, fyysinen integraatio, synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä eli toiminnallista integraatiota, joka auttaa kaikkien oppilaiden kehittymistä, toisten hyväksymistä ja hyvien sosiaalisten suhteiden syntymistä, psykologista ja sosiaalista integraatiota. Lisäksi integraatio luo pohjaa ihmisten tasa-arvoiselle kohtelulle myöhemmässä elämässä ja kaikissa yhteisöissä, eli se synnyttää myös yhteiskunnallista integraatiota. Todellista integraatiota on Murron mukaan koulussa sosiaalinen integraatio ja koulun jälkeen yhteiskunnallinen integraatio. Fyysinen yhdessä oleminen ei käsitteellisesti edusta integraation syvintä olemusta, mutta se todennäköisesti voi edistää integraation kehittymistä. Yhdessä toimimisella saattaa myös olla merkitystä integraatioprosessissa. Integraation syvin olemus, yhteisöllisyys, sosiaalinen integraatio, on melko lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita. 2001; 85.)

Kun maahanmuuttaja tai viittomakielinen lapsi tulee integroituna kouluun tai luokkaan, hänen on edettävä opetussuunnitelman mukaisesti, kuten muutkin oppilaat. Hän joutuu tässä tilanteessa tekemään enemmän töitä pysyäkseen perässä ja edetäkseen tasaisessa tahdissa opiskelussaan. Integraatiovaihtoehto ei siksi välttämättä ole sopiva ratkaisu maahanmuuttajille ja viittomakielisille lapsille.

Toinen vaihtoehto integraatiolle olisi inklusio. Mitä inklusiolla tarkoitetaan? Sopsisiko sellainen koulumuoto tutkimukseeni osallistuneiden perheiden lapsille?

Murron, Naukkarisen, Bakerin ja Zigmondin kirjoja luettuani sain mielikuvan inklusiosta. Inklusion käsite ei ole tietääkseni vielä tuttu kaikissa kouluissa. Jos koulut tietävätkin käsitteen, sitä ei ole käytännössä toteutettu paljon. Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua. Siinä oppilaat saavat oikeuden samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan, joka koulun tulee suunnitella kaikille oppilaalle sopivan tasoiseksi. Inklusiota toteuttavalta luokanopettajalta vaaditaan ammatillista osaamista kuten sitä, että hän osaa kohdata erilaisuutta ja monipuolisuutta. Kohtaamisessa opettajan tulisi huomioida jokaisen oppilaan tarpeet ja tukea kaikkia erityisvaikeuksissa. Tarvittaessa hänen pitäisi voida yksilöllistää tai eriyttää opetusta.

Murron (2001) teoksessa ” Inklusion haaste koululle” on tiivistetty inklusion periaatteet. Hänen mukaansa inklusiossa tärkeä on myös osallistumisen käsite. Sitä voidaan lähestyä eri tavoin ja sen voi ajatella tarkoittavan mukaan kuulumista ja menemistä, mukaan ottamista tai mukaan päästämistä. Osallistuminen voi tarkoittaa myös mahdollisuutta olla osallistumatta. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 20.)

*”Inklusio ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla.”*  
(Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 21.)

Inklusio on sellainen lähestymistapa oppimiseen, jossa oppilaan oppimisen ja osallistumisen esteisiin pyritään puuttumaan oppilaan omassa ympäristössä, esimerkiksi luokkahuoneessa. Inklusiivisessa oppimisessa ja opettamisessa hyödynnetään yhteistyötä sekä oppilaiden, opettajien että huoltajien kesken. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 21.)

*”Oppilaiden pitäisi saada tarvitsemaansa tukea. Tuen määrä ja laatu riippuu kontekstista.”* (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 22.)

Joissakin yhteyksissä oppilaan tukeminen voi tarkoittaa esimerkiksi liikuntavammaisen oppilaan auttamista kouluun, jossakin toisessa tilanteessa esimerkiksi sitä, että oppilas voi vastata opettajan kysymykseen omalla äidinkielellään. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 22.)

*”Oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana, ei poikkeuksena.”* (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 23.)

Erityisryhmään kuuluvat lapset, kuten vammaiset ja etnisten tai kielellisten vähemmistöjen jäsenet, ovat usein heikommassa asemassa kuin toiset oppilaat. Opettajan pitäisi käyttää sellaisia opetus- ja oppimismenetelmiä, jotka vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja hyödyntävät heidän tietojaan ja taitojaan. Näin opettajalla on mahdollisuus tukea niitä oppilaita, jotka tarvitsevat apua. (Murto, Naukkarinen ja Saloviita 2001; 23.)

Ryhdyin lukemaan ja pohtimaan inklusion ja integraation käsitteitä, koska halusin tietää, mitä niillä tarkoitetaan. Mielenkiintoni heräsi siksi, että haastateltujen viittomakielisten perheiden lapset käyvät tavallaan integroidussa luokassa ja samoin myös maahanmuuttajaperheiden lapset. Luettuani monta eri tutkimusta ja tutustuttuani eri kirjoihin aloin ymmärtää integraation ja inklusion eron. Tämä valkeni minulle erityisesti sitten, kun tutustuin monikulttuurisen koulun käsitteeseen.

Rupesin kirjastosta penkomaan kirjoja ja löysinkin Mikkolan, Hilasvuoren, Talibin, Matinheikki – Kokon, Alitolppa – Niitamon teokset ja monia muita kirjoja, joista ryhdyin etsimään erilaisia määritelmiä. Tutkimukseni aikana yllätyin valtavasti siitä, että loppujen lopuksi inklusio ja monikulttuurisuus ovat melko lähellä toisiaan. Päätinkin kirjoittaa ajatuksiani tänne ja jakaa sen lukijoiden kanssa, etteivät ajatukseni menisi hukkaan. Ovatko opettajat, koulut ja muut tahot tietoisia siitä, että inklusion ja monikulttuurisen koulun tavoitteet, opetussuunnitelmat ja periaatteet kulkevat samaan suuntaan? Ne ovat ikään kuin samassa junassa. Mutta ilmeisesti monikulttuurisuus kulkee toisessa raiteessa ja inklusio toisessa, vaikka junalla on sama päämäärä. Selitänkin seuraavassa kappaleessa yleisesti monikulttuurisesta koulusta ja sen tavoitteista, opetussuunnitelmista sekä monikulttuurisen koulun opettajien vaatimuksista.

### **6.1.2 Monikulttuurinen koulu ja sen tavoitteet**

Ikonen kirjoittaa, että monikulttuurinen koulu ei synny pelkästään siitä, että siellä opiskelee moniin eri kulttuureihin kuuluvia oppilaita. Sen sijaan monikulttuurinen koulu syntyy eri kulttuureita kunnioittamalla, jolloin päädytään erilaisten kulttuurien tasa-arvoiseen rinnakkaiseloon. (Ikonen 1994; 75)

Talibin (2002) mukaan maahanmuuttajaoppilaan opettajan pitäisi hankkia mahdollisimman paljon tietoja tulevasta oppilaasta jo etukäteen. Tiedot uuden oppilaan

aikaisemmasta koulukäynnistä ovat hyödyllisiä: ne auttavat opettajaa orientoitumaan oppilaan taustaan ja maailmaan. Koulun pitäisi myös huolehtia maahanmuuttajaoppilaan perusoikeuksista kuten oikeudesta valmistavaan opetukseen, suomi toisena kielenä -opetukseen sekä oman äidinkielen opetukseen. Monikulttuuriselle oppilaalle, kuten monelle suomalaisellekin lapselle, on erityisesti hyötyä henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta, jossa otetaan huomioon hänen erityistarpeensa. (Talib 2002; 121.)

Maahanmuuttajien ja viittomakielisten lasten vanhempien tulisi tietää, millaisessa koulussa heidän lapsensa käyvät ja mitä koulussa milloinkin on tapahtunut. Maahanmuuttajalasten koulukäynti uudessa maassa voi olla hyvin erilaista kuin koulunkäynti heidän kotimaassaan. Varsinkin vanhempien koulukokemukset ja käsitykset koulukäynnistä yleensä voivat olla hyvinkin poikkeavia uuden maan tavoista. Vanhemmilla pitäisikin olla mahdollisuus tutustua uuteen kouluun, oppilaisiin ja opettajiin. Ikosen (1994) mukaan oman äidinkielen opettaja on kodin ja koulun yhteistyön keskipiste. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajat ja oppilaiden vanhemmat ovat tärkeässä asemassa etenkin silloin, kun käsitellään heidän omaan kulttuuriinsa liittyviä asioita. Kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan edistää vuorovaikutusta myös suomalaisten ja maahanmuuttajien välillä. Vuorovaikutusta helpottavat myös erilaiset yhdessä järjestetyt tilaisuudet, kuten myyjäiset, juhlat ja näyttelyt. (Ikonen. 1994; 100.)

Yksi tärkeimmistä monikulttuurisen koulun tavoitteista on se, että oppilaan omaa äidinkieltä arvostetaan. Silloin olisi tärkeää, että opetuksessa olisi mukana, oppilaan apuna hänen äidinkieltään osaava opettaja. Suomenkielinen opettaja ja toista kieltä taitava opettaja voisivat tehdä esimerkiksi pariopetusta, jossa oppilas saisi sekä äidinkielistä että suomenkielistä opetusta. Maahanmuuttajat ja viittomakieliset oppilaat eivät hyödy lainkaan suomenkielisestä opetuksesta, jos he opiskelevat samanaikaisesti muiden suomalaisten oppilaiden kanssa suomea äidinkielenä.

Ikosen (1994) mukaan eri kulttuuriryhmistä tulevien oppilaiden tarpeet tiedostetaan ja otetaan huomioon eri oppiaineiden opetuksessa. Niitä huomioidaan sekä sisällöissä että menetelmissä. Monikulttuurinen opetus on toimintaa ohjaava periaate, joka leimaa opettajan työskentelyä koulussa. Monikulttuurista opetusta ei oteta käyttöön vain tarvittaessa tai silloin tällöin, vaan sitä toteutetaan koko ajan. (Ikonen 1994; 98.)

Lisäksi Ikonen (1994) toteaa, että maahanmuuttajaoppilaiden tulisi kokea, että heidän tietojaan ja kokemuksiin arvostetaan. Esimerkiksi kun käsitellään

maahanmuuttajien kotimaahan, kulttuuriin tai elämäntapaan liittyviä asioita, voivat nämä oppilaat toimia alan asiantuntijoina ja täydentää kouluopetusta. He voivat vierailta esittämässä tietojaan ja kokemuksiaan myös muiden luokkien tunneilla. Opettajan tuki on kuitenkin oppilaille todella tärkeää, etenkin silloin, kun oppilaat eivät vielä osaa ilmaista kaikkea haluamaansa suomen kielellä. (Ikonen 1994; 99.)

Mielestäni opettajan on tärkeää tukea myös maahanmuuttajien oman äidinkielen käyttöä. Opettajan antama arvo heidän äidinkielelleen on tärkeää, ja luultavasti oppilaat sitä haluavatkin. Tätä voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että oppilaat esittävät runon tai muun työn omallaan äidinkielellään.

Maahanmuuttajaoppilas voidaan Talibin mukaan myös integroida suoraan suomalaiseen luokkaan. Silloin hänelle pitää järjestää tukiopetusta tai erityisopetusta suomen kielessä ja muissa oppiaineissa. Hän voi kuitenkin silloin osallistua alusta alkaen yleisopetukseen taide- ja taitoaineissa, ja saa sitä kautta mahdollisuuden tutustua heti suomalaisiin oppilaisiin ja suomen kieleen. (Talib 2002; 121 – 122.) Tämä määritelmä ei sovi kovin hyvin yhteen monikulttuurisen koulun tai inklusion tavoitteiden kanssa. Mielestäni Talibin äsken kommentti tuo todella selvästi esille integraation eron monikulttuurisuudesta ja inklusiosta. Integraatiossa oppilas on vain osittain mukana muun ryhmän toiminnassa, kun taas inklusiossa ja monikulttuurisuudessa lähtökohtana on se, että oppilas saa koko ajan olla ryhmässä mukana.

### **6.1.3 Opettajan rooli monikulttuurisessa koulussa**

Matinheikki – Kokon (1999) mukaan maahanmuuttajien opettajien rooli on laajempi kuin perinteinen suomalaisen luokanopettajan tai aikuiskouluttajan rooli. Kun ryhmässä on maahanmuuttajia, opetuksen edellytetään vastaavan maahanmuuttajien yksilöllisiä tarpeita. Maahanmuuttajien opetuksen tulisi olla kokonaisvaltaista, sisällöllisesti ja ajallisesti hyvin rytmitettyä ja tarvittaessa eriytettyä. Opettajien pitäisi ymmärtää maahanmuuttajien kulttuurisia lähtökohtia, mutta myös ohjata heitä sopeutumaan suomalaisen kulttuurin oppimisajatteluun, jossa korostetaan oppilaan oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta. Opettajilta ei sen sijaan edellytetä Suomessa erityistä ammatillista kouluttautumista, vaikka he opettaisivatkin maahanmuuttajia. Täydennyskoulutuksen merkitystä on kyllä korostettu useissa viranomaisten suunnitelmissa. Samaan aikaan



kun opetukselle ja opettajalle esitetään edellä mainittuja vaatimuksia, yhteiskunta järjestää maahanmuuttajaoppilaille useimmiten tietynlaista standardiratkaisuja. (Matinheikki – Kokko. 1999; 40.)

Opettajankoulutuslaitoksien tulisi mielestäni kiinnittää enemmän huomiota monikulttuurisuuteen ja lisättävä kursseja monikulttuurisuudesta muun muassa luokanopettajien koulutusohjelmaan. Ohjelmassa pitäisi kertoa tuleville opettajille, mitä heidän tulisi tietää ja opiskella selviytyäkseen monikulttuurisessa oppimisympäristössä ja kuinka he voivat tunnistaa maahanmuuttajien tarpeita ja tukea niitä. Opiskelijat pitäisi myös laittaa pohtimaan omien opetustyyliensä sopivuutta monikulttuuriseen kouluun. Todennäköisesti valtakulttuuria edustavat opiskelijat eivät pysty valmistuttuaan huomioimaan erilaisten ryhmien erityistarpeita, jolleivät he saa riittävästi tietoa erilaisista oppilaista ja kattavaa opastusta myös erilaisten vähemmistöjen tarpeiden huomioimiseen.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta on valmistunut juuri kaksi pätevää viittomakielistä luokanopettajaa ja muutamat ovat tulossa perässä. Viittomakielen luokanopettajaksi opiskelee yhteensä 18 opiskelijaa. He ovat äidinkieltään viittomakielisiä ja heillä on kuurojen kulttuuri sisimmässään. He ovat siis identiteetiltään kuuroja. He opiskelevat sivuaineena suomea toisena kielenä ja viittomakieltä, muutoin on koulutusohjelma aivan sama kuin suomenkielisillä luokanopettajaopiskelijoilla. Jokisen (2000) mukaan viittomakielisellä opettajankoulutuksella ja sen kehittämällä pyritään takaamaan omakieliset ja ammattitaitoiset opettajat Suomen viittomakielisille lapsille (Jokinen 2000b; 13). Suomen yhteiskunnassa ja koulumaailmassa sekä lain papereissa on kuitenkin eräs suuri ongelma, joka on levinnyt viittomakielisten kouluun asti ja joka tulisi välittömästi korjata.

Viittomakielisten oppilaitten koulua kutsutaan erityiskouluksi ja oppilaita kutsutaan erityisoppilaksi, koska he käyttävät viittomakieltä ja omaksuvat kuurojen identiteettiä ja kulttuuria, eivätkä opiskele kuin enemmistölapset. Kun nämä viittomakieliseksi luokanopettajaksi opiskelevat valmistuvat, heidän tarkoituksenaan on mennä kuurojen kouluun opettamaan heidän kaltaisiaan oppilaita ja turvaamaan heidän identiteettiään, äidinkieltään ja kulttuuriaan. Lisäksi he pystyvät opettamaan viittomakielisille lapsille ammattitaitoisesti suomea toisena kielenä, koska heidän opiskelunsa sisältävät suomi toisena kielenä – opintoja. Ongelma on siinä, että lähes poikkeuksetta viittomakielisen koulun työhaastattelussa kysellään, onko hakija

opiskellut erityispedagogiikkaa. Erityispedagogiikan merkitystä perustellaan sillä, että lain mukaan viittomakielinen koulu on erityiskoulu, jonka oppilaat ovat myös erityisoppilaita. Mitä ihmeen järkeä tässä on, kysyn minä. Pätevät luokanopettajat haluavat tulla työskentelemään ja kasvattamaan kaltaisiaan, oman kulttuurinsa lapsia, mutta heidät käännytetään juuri yhteiskunnan ja hierarkian takia. Onko tässä mitään järkeä? Millä perusteella viittomakielisen koulun opettaja tarvitsee enemmän erityispedagogiikan opintoja kuin tavallinen luokanopettaja? Eikö erityistä tukea tarvitsevia oppilaita pitäisi olla keskimäärin yhtä monta sekä kuulevien että kuurojen luokassa? Jos opettaja on suorittanut maisterin tutkinnon ja hänen äidinkieltensä on viittomakieli, eikö hänellä olisi kaiken järjen mukaan oikeus työllistyä viittomakieliseen peruskouluun, samalla tavoin kuin suomenkieliset luokanopettajat työllistyvät suomenkieliseen peruskouluun.

## **6.2 Tutkijan viimeiset sanat**

Nyt kun olen saanut tutkimukseni valmiiksi, olen tyytyväinen siitä, että valitsin kohderyhmäksi viittomakieliset ja maahanmuuttajat. Työni aikana huomasin, että näillä ryhmillä on monia yhteisiä ajatuksia ja kokemuksia. Löysin molemmista ryhmistä samoja kokemuksia liittyen äidinkielen turvaamiseen, suomen kielen opiskeluun sekä yhteiskuntaan ja koulumaailmaan sopeutumiseen. Molemmat vähemmistöryhmät toivat haastattelussa esille muun muassa sen, että vanhemmat haluavat turvata lapsen vähemmistökulttuuria. Mielestäni työ onnistui tästä näkökulmasta hyvin. Luulen myös, että tutkimukseni tulokset saattaisivat herättää muidenkin ihmisten mielenkiinnon liittyen vähemmistökulttuurien lasten opiskeluun.

Tämä työ oli elämäni ensimmäinen todellinen tutkimustyö, joten opin kokemuksesta todella paljon. Lähdin tekemään tutkimusta lähes kokemattomana, mutta nyt voin sanoa jo tietäväni tutkimustyöstä jotakin. Sanoisin seuraavalle kokemattomalle tutkijalle, että suunnitteluun ja aiheen rajaamiseen kannattaa paneutua huolellisesti. Haastattelurunko kannattaa rakentaa täsmällisesti haluttujen tutkimusongelmien mukaan, jotta työstä ei tule liian raskasta tai laajaa. Itse koin työni aluksi liian laajaksi, mutta onnistuin hyvän haastattelurunkoni avulla rajaamaan turhan aineiston tutkimukseni ulkopuolelle analyysin aikana. Mielestäni työ on ensimmäiseksi

tutkimukseksi onnistunut kokonaisuus, ja voisin kuvitella tekeväni lisää tutkimustyötä esimerkiksi tulevan työni parissa.

Työtä tehdessäni huomasin, että aineiston analysointi on raskasta ja aikaa vievää. Myös tutkimuksessa käytettyjen menetelmien esitleminen vaati tarkkaavaisuutta ja huolellisuutta. Tulosten etsiminen aineistosta onnistui vain perusteellisella pohdinnalla. Yritinkin keskittyä tulosten etsimiseen ja niiden pohtimiseen huolella, jotta välttäisin seuraavan tilanteen:

*”Tutkija on saattanut kuvata analyysinsä hyvinkin tarkasti, mutta tutkija ei ole kyennyt tekemään tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä vaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina.”* (Tuomi & Sarajärvi 2003; 105.)

Tutkimuksessani tuli esiin muitakin teemoja kuin ne, joita olen itse käsitellyt. Työstäni pois jääneet aiheet voisivat kuitenkin myös olla mielenkiintoisia tutkimuskohteita. Esimerkiksi vähemmistökulttuurin lasten vanhempien ja koulun yhteistyötä olisi ollut kiinnostavaa tutkia vielä lisää, samoin kuin rasismien tai erilaisten uskontojen vaikutusta opiskeluun. Tässä työssä jouduin kuitenkin rajaamaan käsittelyn vain niihin asioihin, jotka etukäteen olin työni teemoiksi määritellyt ja jotka nousivat aineistosta keskeisimmiksi. Työn aikana huomasin monta kertaa, että olisi ollut hyödyllistä tietää myös lasten mielipiteitä ja kokemuksia samoista aiheista. Tässä voisikin olla hyvä lähtökohta jatkotutkimukselle.

Vielä työni jälkeen jäin miettimään, miksi Berrehabin perheen isän yhteistyö opettajan kanssa ei toiminut. Olisikin mielenkiintoista selvittää, mistä ongelmat johtuivat, koska en saanut siihen suoraa vastausta. Itse ajattelin, että vaikeudet olisivat voineet johtua kulttuurieroista, kielellisistä vaikeuksista tai vain yksinkertaisesti siitä, etteivät heidän kemiansa sopineet yhteen. Myös isän uskonto ja arvovaltakysymykset saattoivat mielestäni vaikuttaa yhteistyön epäonnistumiseen.

Työni aikana jäin miettimään sitä, että yliopistossa käytetään monissa tilanteissa kuten luennoilla, kirjoissa, koulutusohjelmassa termiä erilaisuus. Olen vahvasti tätä termiä vastaan, koska se viittaa enemmän syrjäytymiseen kuin suvaitsevaisuuteen. Sen sijaan pitäisi ehdottomasti käyttää termiä moninaisuus, joka ei luokittele ihmisiä normaaleiksi ja normaalista poikkeaviksi. Nykyäänhän puhutaan myös monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta koulusta, joten miksei myös oppilaiden moninaisuudesta ja moninaisuuspedagogiikasta.

Yllätyin, kun kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat hieman kritisoivat yhteiskuntaa muun muassa ennakkoluuloista, asenteista ja kaupungin määräämästä luokkakoosta. Itselläni ei ole opettajakokemusta kuten ei Sinilläkään, joka aloittaa nyt vasta opetustyön tavallisessa peruskoulussa. Siksi en osannut tai voinut kuvitella ongelmia, joita opettajan työelämässä on.

Kun kyselin tutkimuksessani vanhempien ja opettajien mielipiteitä ihannekoulusta, ryhdyin itsekkin pohtimaan, millainen olisi viittomakielisten ihannekoulu. Minun ihannekouluni olisi tällainen:

- Luokassa olisi tavallisia viittomakielisiä oppilaita (kuuroja)
- Luokassa olisi myös kuulevia oppilaita, joiden ensikieli on viittomakieli (kuurot vanhemmat tai sisarukset)
- Opettajat olisivat äidinkieleltään viittomakielisiä ja päteviä, koulutettuja opettajia
- Opettajina olisi myös suomenkielisiä, päteviä opettajia, joiden ensikieli on viittomakieli
- Kaikilla opettajilla olisi hyvä tietämys kuurojen kulttuurista ja viittomakielen kieliopista. Opettaja hallitsisi suomen kielen ja viittomakielen hyvin ja kävisi paljon kuurojen tapahtumissa.
- Ihannekouluni sijaitsee suomenkielisen koulun yhteydessä, niin että kaikki lapset voivat olla yhdessä välitunneilla ja oppilailla voi olla yhteisiä oppitunteja.
- Tilanne vain paranisi, jos maahanmuuttajille olisi samanlaisia luokkia samassa koulussa. He olisivat vain kuulevien puolella.

Tutkimuksessani huomasin, että viittomakielisten lasten vanhemmat olivat epävarmoja siitä, mihin kouluun heidän pitäisi lapsensa sijoittaa. Ehdottaisinkin, että Kuurojen Liitto tai kuurojen koulut järjestäisivät viittomakielisten koulutulokkaiden perheille infotilaisuuksia, missä kerrottaisiin, kuinka tärkeää on viittomakielen ja kuurojen kulttuurin säilyttäminen. Koulujen ja liiton tulisi osata myös selittää, miten kuurojen koulussa voidaan kehittää suomen kieltä, koska molempien tutkimukseeni osallistuneiden viittomakielisten perheiden vanhemmat vaativat tasokasta suomen kielen opetusta. Tilaisuuksissa pitäisi kertoa vanhemmille myös siitä, kuinka viittomakielistä kulttuuria voidaan turvata suomenkielisessä koulussa. Mielestäni molempien koulujen edut ja haitat pitäisi selvittää tutkimuksilla, jotta vanhemmille

voitaisiin jakaa luotettavaa tietoa erilaisten kouluvaihtoehtojen hyvistä ja huonoista puolista.

Mielestäni myös opettajien pitäisi tietää vanhempien ja lasten toivomuksia liittyen koulukäyntiin, kieleen ja kulttuuriin jo ennen koulunkäynnin aloittamista. Opettajat voisivat kertoa, mitä kaikkea koulu voi tarjota esimerkiksi juuri tuon kielen ja kulttuurin turvaamisen suhteen. Ei riitä, että lapsi vain tulee luokkaan ja aloittaa koulunkäynnin ilman sen suurempaa vanhempien ja opettajien välistä ajatustenvaihtoa.

Tutkimuksen tekeminen oli pitkä ja työläs prosessi, mutta myös antoisa kokemus. Nyt kun olen saanut tutkimukseni valmiiksi, haluaisin tiivistää työni tulokset, vanhempien ja opettajien kertomat kokemukset ja omat ajatukseni nykyisestä koulumaailmasta perhe Kiven isän kommenttiin: ”*Minua ahdistaa*”.

## LÄHTEET

- Ala-Luopa, A. 2000: Kodin ja koulun yhteistyö pienellä ja suurella koululla. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Alitolppa - Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Suomen mielenterveysseura. Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset. Keuruu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere
- Forsander, A. 1994. Kulttuuri on tulkintaa. Teoksessa: Forsander, A., Ekholm, E. & Saleh, R., Monietninen työ: haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 9/1994, s. 7-11.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Vastapaino. Tampere
- Hirsjärvi. S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.
- Hirsjärvi ja muut = Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 1. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: Ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen selosteita 161.
- Huttunen, K. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän pääpiirteet. Teoksessa Lonka, E., Korpijaakko – Huuhka, A. Kuulon ja kielen kuntoutus. Tammer – Paino Oy. Tampere. s. 178 - 186.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hilasvuori, T. ja Mikkola, A. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Painatuskeskus Oy. Helsinki. s. 75 – 102.
- Jokinen, M. 2000a. Kuurojen oma maailma - kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.), Viittomakieliset Suomessa. RT – Print Oy. Pieksämäki. s. 79 - 101.
- Jokinen, M. 2000b. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Hakapaino Oy. Helsinki.

- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa *Matinheikki – Kokko, K.(toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia.* Opetushallinto. Hakapaino Oy. s.17 – 29.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa *Hilasvuori, T. ja Mikkola, A. Monikulttuurinen koulu ja opetus.* Painatuskeskus Oy. Helsinki. s. 9-25.
- Kuurojen kulttuurityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistiota 1985: 32. Helsinki.
- Lane ym. 1996 = Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. 1996. *A Journey into the DEAF-WORLD.* San Diego, California: DawnSignPress.
- Liebkind, K.(toim.), 1994: *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa.* Helsinki. Gaudeamus.
- Lumme, P. 1999. Tavoitteena maahanmuuttajaoppilaan integraatio yleisopetukseen. Pro gradu – tutkielma. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa *A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa.* RT – Print Oy. Pieksämäki. s. 9 - 32.
- Matinheikki – Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa *Matinheikki – Kokko, K.(toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia.* Opetushallinto. Hakapaino Oy. s. 30 – 51.
- Mikkola 1997 = Mikkola, P. & Heino, L, 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Painosalama Oy. Turku.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa *J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: Gummerus, s. 44 - 67.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa *Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisu 2. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita T. 2001. Jälkisanat. Teoksessa *P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Mäkelä, S. 2004. Kohtaaminen viittomakieltä käyttävien ihmisten kanssa. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Oinaala, S. 2004. Artikkel. *Keskisuomalainen*, 29.2.2004. Sunnuntai.

- OPH 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.  
Painatuskeskus. Helsinki.
- OPH 2003 = Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat  
opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen  
opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Opetushallitus. Edita Prima Oy.  
Helsinki.
- Padden, C. 1989. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. Teoksessa S.  
Wilcox (toim.) American Deaf Culture. s. 1 - 16.
- Padden, C. & Humphries, T. 1988. Deaf in America. Voices from a Culture. Harvard  
University Press. London.
- Sajavaara yms. = Sajavaara K., Lehtonen J. & Räsänen A. 1981. Vieraan kielen  
oppiminen ja omaksuminen. Esitutkimusraportti. Department of English,  
University of Jyväskylä. Jyväskylä
- Sandelin – Nertamo, S. 2002. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa  
Takala, M. ja Lehtomäki E.: Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja  
huonokuuloisten lasten opetus. s. 182 - 190. Tammer - Paino Oy. Tampere
- Skutnabb – Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Painokaari Oy. Helsinki.
- Stolt, S. 2000. Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen. Teoksessa Lonka, E.,  
Korpijaakko – Huuhka, A. Kuulon ja kielen kuntoutus. Tammer – Paino Oy.  
Tampere. s. 159 – 175.
- Takala, M. 2002a. Kuulovammaisuus. Teoksessa Takala, M. ja Lehtomäki, E.: Kieli,  
kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Tammer – Paino  
Oy. Tampere. s. 25 - 52.
- Takala, M. 2002b. Kuulovammaisten kielenopetuksen periaatteita. Teoksessa Takala,  
M. ja Lehtomäki, E.: Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten  
lasten opetus. Tammer – Paino Oy. Tampere. s. 117 - 124.
- Takala, M. 2002c. Lukemaan ja kirjoittamaan. Teoksessa Takala, M. ja Lehtomäki, E.:  
Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Tammer –  
Paino Oy. Tampere. s. 125 – 144.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja.  
Hämeenlinna.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus  
kirjapaino Oy. Jyväskylä.



Verma, G. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa Hilasvuori, T. ja Mikkola, A. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Painatuskeskus Oy. Helsinki. s. 60 - 74.

Viittomakieli – nyt ja aina. 1997. Kuurojen liitto ry. Miktory, Helsinki.

Virtanen, P. 2002. Opetusta säätelevät dokumentit. Teoksessa Takala, M. ja Lehtomäki, E.: Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Tammer – Paino Oy. Tampere. s. 54 - 67.

Wikman, M. 2000 ”Jos kaikki kuulevat osaisivat viittoa” – tutkimus suomalaisten kuurojen kokemasta hyvinvoinnista. Kuurojen palvelusäätiö. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry. Hakapaino. Helsinki.

Internetlähteet:

[http://www.geocities.com/intia\\_tapaaminen/kk.html](http://www.geocities.com/intia_tapaaminen/kk.html)

Luettu 18.2.2004

<http://www.psko.fi/viittomakieli/kulttuuri/kulttuur.html>

Luettu 2.3.2004

<http://www.tulkit.net/index.php?page=ammattisaannosto>

Luettu 1.6.2004

Liite 1: Haastattelurunko, vanhemmat

## ALUKSI

- esittele itsesi ja tulkki
- kiitä, että osallistui haastatteluun
- kerro tulkin tehtävästä ja vaitiolovelvollisuudesta ym.
- haastattelu on luottamuksellista, koska nimeä ei mainita tutkimuksessani
- kysy lupaa videokameran käytöstä ja kerro, että helpompaa purkaa materiaalia ja teen kaiken työn yksin, mutta käytän yliopiston tulkkia tarvittaessa. Kasetit tullaan tuhoamaan.
- sano, että kysyy jos ei ymmärrä kysymystäni
- kerro, ettei ole pakko vastata kaikkiin kysymyksiin jos ei halua.

## TAUSTATIEDOT

- Montako lasta on perheessä?
- Minkä ikäinen/ikäisiä lapset?
- Minkälaisessa koulussa lapsesi opiskelee?
- Mitkä ovat teidän äidinkielenne?
- Mitä muita kieliä osaatte?
- Onko kuuroja sukulaisia/ Onko maahanmuuttajaperheellä Suomessa sukulaisia?

## KIELI

- Mitä kieltä käytätte kotona lasten vuorovaikutuksessa?
- Entä muualla?
- Onko teillä kaksikielisyyttä kotona?

## Kulttuuri

- Vanhempien kulttuuri?
- Ylläpidättekö omaa kulttuuria kotona?
- Siirrätkö kulttuurianne lapsiin? (kulttuuriperinne)
- Onko kotinne kaksikulttuurinen?

LAPSEN KOULUNKÄYNNISTÄ:

## VALMISTAUTUMINEN

- Ennen kuin lapsi aloitti koulukäynnin, mitkä olivat teidän toiveenne liittyen lapsen koulunkäyntiin?
- Mitä asioita kävitte läpi koulun ja opettajan kanssa?
- Miten otitte huomioon lapsen kielen kehityksen koulussa? Entä sen turvaamisen?
- Entä kulttuurin?
- Onko luokassa muita samankielisiä lapsia kuin teidän lapsenne?

(jatkuu)

## Liite 1

## NYKYTILANNE

- Onko lapsenne viihtynyt koulussa? Miten totesitte tämän?
- Opiskeleeko kaikissa oppiaineissa?
- Minkälaisia ongelmia on ollut koulussa?
- Tuntevatko lapsenne yhteenkuuluvuutta luokassa? Miten vuorovaikutus on sujunut luokassa? Jos on ollut ongelmia, niin mitkä ovat syyt?
  
- Opiskeleeko lapsenne äidinkieltä koulussa?
- Miten paljon?
- Onko lapsenne äidinkieli kehittynyt koulukäynnin aikana? Miten totesitte?
- Miten äidinkielen turvaaminen on onnistunut? Mitkä asiat vaikuttivat? Jos ei ole, niin mitkä seikat estivät? Oletteko lainkaan huolestunut, että lapsi ei omaksu äidinkieltä?
- Opiskeleeko lapsenne suomea suomi toisena kielenä vai suomi äidinkielenä?
- Saako lapsenne kaksikielisyyden opetusta? Jos ei niin pitäisikö? Miksi?
- Kumpaa kieltä toivotte lapsenne opiskelevan, miksi?
- Tarjoaako koulu kulttuurin turvaamista?
- Kuinka on lapsen kulttuurillinen turvaaminen onnistunut? Jos ei ole onnistunut, mitkä syyt? Jos onnistui, niin kuinka se onnistui?
- Onko tärkeätä, että lapsi omaksuu kahta kulttuuria?
- Kumpi kulttuuri on Suomessa ja perheessänne tärkeämpi?
- Oletteko huolissanne siitä, että jos lapsi ei omaksuisi vähemmistön kulttuuria?
  
- Onko lapsellanne näkynyt kulttuuri-identiteetin kanssa ongelmia? Miten olette todenneet tämän? Jos on ollut ongelmia, kuinka tilannetta voisi parantaa?
- Miten lapsen identiteetti on muuttunut koulukäynnin aikana?

## Yhteistyö

- Kuinka paljon yhteistyötä teette?
- Onko yhteistyö tärkeää? Miksi?
- Onko vuorovaikutus toiminut hyvin? Onko ollut väärinkäsityksiä? Entä kulttuurillisia törmäyksiä?
- Saatteko tietoja lastenne luokan tavoitteista, toiminnasta ja muista asioista? Miten?
- Kertoisitteko hyvät puolet yhteistyössänne?
- Entä negatiiviset puolet?
- Oletteko mukana koulujen toiminnassa?
- Mitä asioita yhteistyössä pitäisi kehittää vielä?

(jatkuu)

## Liite 1

## TULEVAISUUS

- Mitä tulisi vielä kehittää äidinkielen opetuksessa koulussa?
- Entä kulttuurin omaksumisessa?
- Jos on ollut ongelmia kielten ja kulttuurin turvaamisesta koulussa, niin miten tilannetta tulisi parantaa? Jos ei ollut ongelmia, niin miten ovat välttyneet ongelmista?
  
- Kenen vastuulla on kielen ja kulttuurin turvaaminen?
- Mitä toivotte yhteiskunnalta ja koulumaailmalta?
- Mitä toiveita teillä on lapsenne tulevaisuudesta?

## IHANNEKOULU JA PARIOPETUS:

## Pariopetus:

- Mitä ajattelette, jos koulussa olisi pariopetusta? Eli suomenkielinen opettaja opettaisi lapsen äidinkielen opettajan rinnalla samanaikaisesti?

## Ihannekoulu:

- Minkä koulun valitsisitte, jos kouluvaihtoehtoina olisi lapsellenne:
  - a) koulu, jossa käytetään vain suomen kieltä, ilman tulkkiä/ kieliavustajaa.
  - b) koulu, johon lapsi on integroitu ja tulkki/ kieliavustaja käytettävissä
  - c) koulu, jossa on kaksikielinen opetus (suomen kieli ja lapsen äidinkieli)
  - d) koulu, jossa opettajat ja muu henkilökunta ovat lapsen äidinkielisiä ja opetuskieli on vain lapsen äidinkieli

## LOPUKSI

- haluaisitteko vielä jotain kertoa, mitä en ole kysynyt?
- kerro haastattelun tunnelmasta ja kiitä haastattelua.
- kysy varmuuden vuoksi, että voiko ottaa yhteyttä, jos tarvitsee tehdä lisäkysymyksiä.

Liite 2: Haastattelurunko, opettajat:

## ALUKSI

- esittele itsesi ja tulkki
- kiitä, että osallistui haastatteluun
- kerro tulkin tehtävästä ja vaitiolovelvollisuudesta ym.
- haastattelu on luottamuksellista, koska nimeä ei mainita tutkimuksessani
- kysy lupaa videokameran käytöstä ja kerro, että niin on helpompi purkaa materiaalia ja että teen työn yksin, mutta käytän yliopiston tulkkia tarvittaessa. Kasetit tullaan tuhoamaan.

## TAUSTATIEDOT

- Montako lasta on luokassanne? Poikia/ tyttöjä?
- Minkälaisessa koulussa luokkanne on?
- Mikä on teidän äidinkielenne?
- Mitä muita kieliä osaatte?
- Onko kuuroja sukulaisia?

## Kieli

- Mitä kieltä käytätte luokassanne vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa?
- Onko teillä kieliavustajaa tai tulkkia?

## Kulttuuri

- Teidän kulttuurinne?
- Onko teidän luokassanne kaksikulttuurisuutta? Entä monikulttuurisuutta?

OPPILAAN KOULUNKÄYNNISTÄ:

## VALMISTAUTUMINEN

- Ennen kuin oppilas aloitti koulukäynnin, mitkä olivat teidän ajatuksenne lapsen koulunkäynnistä?
- Mitä asioita kävitte läpi vanhempien kanssa?
- Miten otitte huomioon oppilaan äidinkielen kehityksen ja sen turvaamisen koulussa?
- Entä kulttuurin?
- Onko luokassa muita samankielisiä oppilaita?

## NYKYTILANNE

- Onko oppilaanne viihtynyt koulussa? Miten totesitte tämän?
- Opiskeleeko kaikissa oppiaineissa?
- Minkälaisia ongelmia on ollut koulussa?
- Tuntevatko oppilaanne yhteenkuuluvuutta luokassa?
- Miten luokassa sujuu vuorovaikutus? Onko ollut ongelmia? Ongelmien syy?
- Opiskeleeko oppilas omaa äidinkieltä luokassa?
- Miten paljon?
- Onko oppilaan äidinkieli kehittynyt koulukäynnin aikana? Miten totesitte tämän?

(jatkuu)

## Liite 2

- Miten äidinkielen turvaaminen on onnistunut? Mitkä asiat siihen vaikuttavat/vaikuttivat? Jos ei ole, niin mitkä seikat estivät/estävät? Oletteko lainkaan huolestunut siitä, että oppilas ei omaksu äidinkieltä?
- Opiskeleeko oppilas suomea toisena kielenä vai äidinkielenä?
- Saako oppilaanne kaksikielistä opetusta? Jos ei, niin pitäisikö? Miksi?
- Turvaako koulu oppilaan kulttuuria?
- Kuinka oppilaan kulttuurin turvaaminen on onnistunut? Jos ei ole onnistunut, mitkä syyt? Jos onnistui, niin kuinka?
- Onko tärkeää, että oppilas omaksuu kahta kulttuuria?
- Oletteko huolissanne siitä, että oppilas ei omaksuisi vähemmistön kulttuuria?
- Onko oppilaalla näkynyt kulttuuri-identiteetin kanssa ongelmia? Miten olette todenneet tämän? Jos on ollut ongelmia, kuinka tilannetta voisi parantaa?
- Miten oppilaan identiteetti on muuttunut koulukäynnin aikana?

## Yhteistyö

- Kuinka paljon teette yhteistyötä?
- Onko se tärkeää? Miksi?
- Onko vuorovaikutus toiminut hyvin? Onko ollut väärinkäsityksiä? Entä kulttuurillisia törmäyksiä?
- Saatteko tietoja oppilaan vanhempien toiveista ym.?
- Kertoisitteko hyvät puolet yhteistyössänne?
- Entä negatiiviset puolet?
- Mitä asioita yhteistyössä pitäisi kehittää vielä?

## TULEVAISUUS

- Miten tulisi vielä kehittää oppilaan äidinkielen opetusta luokassanne?
- Entä kulttuurin omaksumista?
- Jos on ollut ongelmia kielten ja kulttuurin turvaamisessa luokassanne, miten tilannetta tulisi parantaa? Jos ei ole ollut ongelmia, miten niiltä on vältytty?
- Kenen vastuulla on kielen ja kulttuurin turvaaminen?
- Mitä toivotte yhteiskunnalta ja koulumaailmalta?
- Mitä toiveita teillä on lapsenne tulevaisuudesta?
- Mitä haluaisitte vielä itsessänne kehittää?

## IHANNEKOULU JA PARIOPETUS:

## Pariopetus:

- Mitä ajattelette siitä, että luokassanne olisi pariopetusta? Eli suomenkielinen opettaja opettaisi lapsen äidinkielen opettajan rinnalla samanaikaisesti?

(Jatkuu)

## Liite 2

## Ihannekoulu:

- Minkä koulun valitsisitte/ Mitä koulua suosittelisitte, jos kouluvaihtoehtoina olisi oppilaalle:
  - a) koulu, jossa käytetään vain suomenkieltä, ilman tulkkiä/ kieliavustajaa.
  - b) koulu, johon lapsi on integroitu ja tulkki/ kieliavustaja käytettävissä
  - c) koulu, jossa on kaksikielinen opetus (suomenkieli ja lapsen äidinkieli)
  - d) koulu, jossa opettajat ja muu henkilökunnat ovat lapsen äidinkielisiä ja opetuskieli on vain lapsen äidinkieli

## LOPUKSI

- haluaisitteko vielä jotain kertoa, mitä en ole kysynyt?
- kerro haastattelun tunnelmasta ja kiitä haastattelusta.
- kysy varmuuden vuoksi, voiko ottaa yhteyttä, jos tarvitsee tehdä lisäkysymyksiä.

### Liite 3: Kohderyhmälle lähetetty kirje

Tervehdys!

Nimeni on Marko Vuoriheimo. Opiskelen Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksella viittomakieliseksi luokanopettajaksi. Opiskeluni lähenee loppuaan ja on pro gradu – tutkimukseni alkanut (”päättötyö”).

Tutkimusaiheeni on ”KUINKA TURVATA MAAHANMUUTTAJIEN JA VIITTOMAKIELISTEN LASTEN KIELEN JA KULTTUURIN KEHITYSTÄ KOULUSSA/ LUOKASSA?”.

Tavoitteenani on saada muutamia maahanmuuttajien perhettä ja heidän opettajiensa haastatteluun. Sekä haastatella kuurojen oppilaitten (joka opiskelee inklusiivisissa tai integraatio luokassa muitten suomenkielisten oppilaitten kanssa) vanhempia ja oppilaitten opettajia.

Tässä tutkimuksessani en tutki ihmisiä (opettajia, vanhempia), koulua enkä kotia. Vaan tutkin ja haastattelen teidän kokemuksistanne, näkemyksistänne oppilaan kielen ja kulttuurin turvaamisesta koulussa. Teidän kokemuksistanne pyrin löytämään ilmiöitä, josta tekemäni löydökset liitän sitten aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Etsin myös ymmärrystä kokemuksistanne ja näkemystänne.

Kokemustenne laatu on minulle tärkeätä, tutkimukseni ote on siten laadullinen, ei määrällinen. En arvioi teitä vanhempianne, koulua enkä opettajia, vaan tutkin kokemuksianne ja näkemyksiänne ilmiöinä (kokemustenne laatua), ja te kaikki pysytte nimettöminä.

Minustahan tulee luokanopettaja ja minulle olisi todella tärkeätä kuulla teidän vanhempienne kokemuksia, näkemyksiä lastenne kielen ja kulttuurin turvaamisesta koulussa, joihin tulen varmasti törmään työelämässäni. Tahtoisin työssäni ymmärtää vanhempia ja lapsia hyvin. Olen varma, että en ole ainoa, joka näitä tietoja yleisellä tasolla kaipaa. Monet opettajat voisivat kehittää uuden tiedon pohjalta ammattitaitoaan lasten ja vanhempien hyväksi.

Tutkimukseni tavoitteenani on teidän kokemustenne sekä näkemystenne kautta saada tietoja, jotka ovat arvokkaita mm. opettajien koulutuksen kehittämistä varten (luokanopettajien koulutusohjelma).

Miten edetään tutkimuksessani:

- 1) Jos suostutte osallistumaan tutkimukseeni niin ottakaa minuun yhteyttä (alaosassa on yhteystietoni) kertomalla kiinnostuksenne.
- 2) Saatuaani vastauksenne, voimme sopia tapaamisesta, jolloin tulisin haastattelemaan teitä kasvokkain. Tarvittaessa voin lähettää teille myös haastattelurunkoni etukäteen.

(jatkuu)



## Liite 3

Jos teillä on jotain kysyttävää tai tahdotte lisätietoa, niin ottakaa minuun rohkeasti yhteyttä!

Yhteistyöterveisin,

Marko Vuoriheimo  
XXXXtie 6 C 23  
XXXXX XXXXXX

gsm: XXX-XXXXXXX  
s-posti: XXXX@XXXX.com