

**KUUROJEN OPETTAJIEN AMMATTILEHDEN DISKURSSIT 1892–2005:
NÄKEMYKSIÄ OPETUSTYÖSTÄ, OPPILAASTA JA SUOMALAISESTA
VIITTOMAKIELESTÄ**

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Anu Savolainen

Outi Toura

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ABSTRACT

Savolainen, A. & Toura, O. 2009. The discourses of professional journal of the teachers for the Deaf 1892-2005: views about educational work, pupils and Finnish Sign Language. The University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Pro gradu thesis of Education, 93 p.

The critical discourse analysis research observed the writings of a professional journal of the Association of the Deaf and Blind teachers (KSOL). The writings of the professional journal of teachers for the Deaf haven't been researched before, neither has the critical discourse analysis been used to research the views of the teachers for the Deaf. This work which covers three eras (1892-1902, 1970-1980 and 1995-2005) observes how the teachers represented their educational assignment, the Deaf pupil and the Finnish Sign Language. Perceiving the era-emphasized discourse types shows that in the first era the religious discourse type was dominant, in the second era rehabilitative discourse type, and in the third era the preparative discourse type. When viewing the modality of discourses and ways of naming in the discourse types it was noticed that the Finnish linguistic and cultural premises of the writing teachers affected the similarity in the interpersonal and ideational representation of discourses in all the eras. Interdiscursivity appeared in that way that the educational assignment; the Deaf pupil and the Finnish Sign Language were merited and signified via Finnish language. In all the eras the teaching work was profiled as teaching Finnish language by means of the rehabilitation and teaching departments. The Deaf pupil was merited by the mastering of Finnish language. In the first and second eras Finnish Sign Language was used only as an aid of teaching. In the third era the significance of Finnish Sign Language as minority language was recognized, but language teaching was described to have done with the aid of the rehabilitation and teaching departments. The results show that sociocultural view which emphasizes sign language usage has yet to be stabilised as a part of the mental and physical acting context of native signers' basic education.

Keywords: the critical discourse analysis, discourse type, interdiscursivity, the basic education of native signers, medical and sociocultural view

TIIVISTELMÄ

Savolainen, A. & Toura, O. 2009. Kuurojen opettajien ammattilehden diskurssit 1892–2005: näkemyksiä opetustyöstä, oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 93 s.

Kriittinen diskurssianalyttinen tutkimus tarkasteli kuurojen ja sokeain opettajain liitto ry:n (KSOL) ammattilehden kirjoituksia. Kuurojen opettajien ammattilehden kirjoituksia ei ole aikaisemmin tutkittu, eikä kriittistä diskurssianalyysia ole hyödynnetty kuurojen opettajien näkemyksen tutkimisessa. Kolme aikakautta (1892–1902, 1970–1980 ja 1995–2005) kattavassa työssä tarkasteltiin, miten opettajat representoivat opetustehtävänsä, kuuron oppilaan ja suomalaisen viittomakielen. Aikakausikohtaisten diskurssityyppien hahmottaminen osoitti, että ensimmäisellä aikakaudella vallitsi uskonnollinen diskurssityyppi, toisella aikakaudella kuntouttava ja kolmannella valmentava diskurssityyppi. Diskurssityypeissä esiintyvien diskurssien modaaliteettia ja nimeämistapoja tarkkailemalla ilmeni, että opettajakirjoittajien suomenkielinen ja -kulttuurinen lähtökohta vaikutti diskurssien yhdennäköiseen interpersoonalliseen ja ideationaaliseen representoimiseen kaikilla aikakausilla. Diskurssienvälisyys näkyi niin, että opetustehtävää, kuuroa oppilasta ja suomalaista viittomakieltä arvoitettiin ja merkityksellistettiin suomen kielen välityksellä. Opetustyö profiloitui kaikilla aikakausilla suomen kielen opetuksiksi kuntoutus- ja opetustoimen välityksellä. Kuuroa oppilasta arvoitettiin suomen kielen hallinnan perusteella ja suomalaisella viittomakielellä oli ensimmäisellä ja toisella aikakaudella apuvälineen asema. Kolmannella aikakaudella suomalaisen viittomakielen merkitys vähemmistökielenä tiedostettiin, mutta kielen opettamisen kuvattiin aikaisempien aikakausien tapaan tapahtuvan kuntoutus- ja opetustyön avulla. Tulokset osoittavat, että viittomakielisyyttä painottava sosiokulttuurinen näkemys on edelleen vakiinnutettava osaksi viittomakielisten perusopetuksen mentaalista ja fyysistä toimintaviitekehystä.

Asiasanat: *kriittinen diskurssianalyysi, diskurssityyppi, diskurssienvälisyys, viittomakielisten perusopetus, kliinis-patologinen ja sosiokulttuurinen näkemys*

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 Johdanto	6
2 Viittomakielisten opetuksen historiaa ja nykypäivää.....	8
2.1 Kulta-ajasta pimeään aikakauteen	8
2.2 Suomalaisen viittomakielen hidas paluu.....	10
2.3 Muutosten aikaa.....	12
2.4 Nykypäivän avoin koulu ja ristiriitaisuuksia	14
2.5 Äidinkielen opetus – ketkä ovat äidinkielisiä?	16
2.6 Näkemyksiä erityisopetustehtävästä ja erityisopettajasta	19
2.7 Erityispedagoginen tutkimus kuurojen opetuksesta	23
3 Viittomakieliset oppilaat	25
3.1 Kuka on viittomakielinen?.....	25
3.2 Kliinis-patologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma.....	27
4 Tutkimustehtävä.....	30
4.1 Tutkimuksen toteuttaminen	30
4.2 Lehden syntyhistoria.....	31
4.3 Kolmen aikakauden valinta	33
4.4 Aineiston jäsentäminen ja diskurssien valikointi.....	34
4.5 Vähemmistökulttuurisen tutkijan positionne.....	35
5 Kriittinen diskurssianalyysi tutkimuksellisenä otteena.....	38
5.1 Kriittisen diskurssianalyysin viitekehys	39
5.2 Teksti eli diskurssi	40
5.3 Diskurssityyppi ja diskurssienvälisyys	42
6 Aikakausille ominaisimmat diskurssityypit	44
6.1 Uskonnollinen diskurssityyppi pimeällä aikakaudella	44
6.2 Kuntouttava diskurssityyppi suomalaisen viittomakielen hitaan paluun aikakaudella	48
6.3 Valmentava diskurssityyppi muutosten aikakaudella.....	51
7 Opetustehtävä, kuuro oppilas ja suomalainen viittomakieli	56

7.1 Eri nimitys, sama merkitys	56
7.2 Kielen antamisesta valmentamiseen	57
7.3 Kielettömästä kielihäiriöiseen.....	62
7.4 Viittausten kieltämisestä viittomakieleen	64
8 Suomenkielinen ja -kulttuurinen lähtökohta	72
9 Tutkimuksemme löydöksistä	75
9.1 Suomenkielisen ja -kulttuurisen lähtökohtaisuuden merkitys	77
9.2 Sosiokulttuurinen näkemys.....	80
9.3 Yhteistyöelimet sosiokulttuurisen näkemyksen vakiinnuttamisessa	83
9.4 Loppusanat.....	84
Lähteet.....	86
Elektroniset lähteet.....	92
Liite	93

1 Johdanto

Kuurojen opettajien näkemystä omastaan työstään, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä tarkasteleva kriittinen diskurssianalyttinen tutkimustehtävämme on monesta syystä ainutlaatuinen. Ensinnäkin Suomen kuurojen perusopetuksen kentältä ei löydy kuurojen opettajien näkemystä tarkastelevaa tutkimusta. Kuurojen opetusta koskeva tutkimus on viime vuosiin asti keskittynyt tarkastelemaan kuuroa oppilasta ongelmalähtöisenä yksilönä, jolloin muut opetukseen vaikuttavat ja sitä määrittelevät tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. (Lehtomäki 2005; Humphries & Allen 2008.) Tämä selittyy sillä, että tutkijat ovat olleet enemmistökulttuurisia, jotka eivät tiedostaneet erityispedagogisen yksilösuuntaisen paradigmaattisen ajattelun vaikuttaneen heidän tutkinnalliseen näkemykseen. (Simms & Thumann 2007.) Toiseksi tutkimusaineistoksemme valikoitunutta kuurojen ja sokeain opettajain liiton KSOL ry:n julkaisusarjaa ei ole aikaisemmin hyödynnetty akateemista tarkoituksena varten. Aineisto tulee rikastuttamaan tietämystämme ja ymmärrystämme kuurojen opetuksen saralla. Kolmanneksi aineistolähtöistä kriittistä diskurssianalyysia (CDA) ei ole sovellettu tähänastisessa kuurojen perusopetusta koskevassa tutkimuksessa. Enemmistökulttuuristen näkökulmasta toteutettujen tutkimusten vallitsevuus sekä kuurojen opettajien näkemyksen tutkimuksen puute osoittavat tutkimustyöllemme olevan tarvetta. Valitsemme kriittisen diskurssianalyysin teoreettis-metodologiseksi lähestymistavaksi kuurojen opettajien näkemystä tarkastelevassa työssämme, koska CDA tarjoaa kuvailun ja tulkinnan lisäksi selityksen mahdollisuuden: kun kuvaamme ja selitämme KSOL:n kirjoituksista havaittavia näkemyksiä, meidän on myös ymmärrettävä miten ja miksi ne ovat muotoutuneet sellaisiksi niin kuin ovat muotoutuneet.

Kuurojen opettajien kielenkäyttö, eli jokainen teksti KSOL:n julkaisuissa, rakentaa aina yhtäaikaaisesti sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Kielenkäyttöön kuuluu myös dialektinen ulottuvuus, jossa kielenkäyttö muokkaa sen, miten opettajat näkevät ja kokevat heitä ympäröivän todellisuuden. Samainen todellisuus myös muokkaa heidän kielenkäyttöään. Kolme aikakautta kattavassa (1892–1902, 1970–1980 ja 1995–2005) työssämme tarkkailemme kunkin aikakauden kirjoituksille ominaista diskurssityyppiä, tiettyjen diskurssien

jatkuvuutta eli diskurssienvälisyyttä ja diskursseja sävyttävää modaliteettia. Kriittisyys näkyy työssämme siten, että tarkkailemme kielen dialektista ominaisuutta sosiaalis-historiallisen kontekstin vaikutuksena kirjoituksissa. Aikakausittain vaihteleva sosiaalis-historiallinen konteksti vaikuttaa kielenkäytön välityksellä diskurssityypin, diskurssien ja modaliteetin muotoutumiseen siten, että opettajakirjoittajat tulevat ilmaisseeksi tietynlaista näkemystä opetustyöstä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä.

Tutkimustyömme on opettanut meille, että olemme kaikki kielemme ja meitä ympäröivän todellisuuden muokkaamia. Emme tavallisesti pysähdy kyseenalaistamaan kielen välittämiä arvoja, uskomuksia ja asenteita, ellei jokin kokemusmaailmastamme poikkeava tai sitä vastaan riitelevä pakota meitä pysähtymään. Pysähtyminen on kuitenkin toisinaan tarpeen, koska kaikki toiminta lähtee kielestä ja palautuu siihen – mikäli haluamme saada muutoksen aikaiseksi, muutoksen on lähdettävä kielenkäytöstä itsestään.

2 Viittomakielisten opetuksen historiaa ja nykypäivää

Salmen (2008, 13) ”Kielellisiä käännteitä kuurojen opetuksessa”-artikkelin mukaan merkittävimmät ajanjaksot kuurojen opetuksen historiassa ovat toistuva kertomus yhteisön ”kulta-ajasta”, joka jatkui noin 1840-luvulta 1890-luvulle. Seuraavaa aikakautta kutsutaan viittomakielellä ”mustaksi” tai ”pimeäksi” aikakaudeksi, millä viitataan suomalaisen viittomakielen kieltävään oralismin aikaan, joka alkoi vuonna 1877 Suomessa. Pimeä aikakausi oli vuosina 1890–1970, ja sitä seurasi suomalaisen viittomakielen hidas paluu kuurojen opetukseen. Hitaan paluun jälkeen suomalaiselle viittomakieliselle yhteisölle on tapahtunut 1990-luvun jälkeisenä aikana merkittäviä lainsäädännöllisiä, koulutuksellisia ja perusopetuksellisia muutoksia. Tätä voisi tarkkailla Salmen mainitseman kolmen aikakauden lisäksi nykyaikaa kuvaavana merkittävänä aikakautena. Muutokset ovat pyrkineet kohti sosiokulttuurisen näkemyksen vahvistumista, kun suomalainen viittomakieli sai tunnustetun vähemmistökielellisen aseman perustuslaissa 1995. Tunnustetun vähemmistökielellisen aseman myötä tapahtui koulutuksellisia ja perusopetuksellisia muutoksia, joiden oli tarkoitus edistää viittomakielistä ja äidinkielistä perusopetusta.

2.1 Kulta-ajasta pimeään aikakauteen

Länsimaisen yhteiskunnan sosiaalinen järjestys, rakenne ja myös vammaisten ihmisten sosiaalinen asema muuttuivat jyrkästi 1800-luvulla, sillä eurooppalaiset valtiot olivat 1700-luvulle saakka agraariyhteiskuntia, joissa maataloudella oli taloudellisesti ja sosiaalisesti keskeinen asema. Teollinen vallankumous ja elinmuodon muuttuminen tapahtuivat 1700- ja 1800-lukujen taitekohdassa ja muuttivat länsimaisia yhteiskuntia. Teollistumisen myötä syntyi tehokkuusajattelu, joka ei käsittänyt pelkästään tuotannollisia muutoksia, vaan kyseisen ajattelun muutokset vaikuttivat syvemmin koko yhteiskuntaan: kauppa, maksujärjestelmä, maatalous, asumisjärjestely ja jopa politiikka muuttuivat. Työstä tuli yhä enemmän hyödyke, jolle määriteltiin hinta sen tuottamaan taloudelliseen hyötyyn nähden. (Vehmas 2005, 53–54; Cameron 1995, 187.) Tämä merkitsi sitä, että työtä punnittiin keskimääräisen tuottamiskyvyn perusteella, mikä karsi ihmisiä työmarkkinoilla kovalla kädellä. Heikompaan työvoimaan kuuluivat naisten ja lasten lisäksi vammaiset, joille oli kuitenkin etsittävä paikkansa teollistuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa. Yleisen koululaitoksen leviämisen yhteydessä

erityiskouluja perustettiin 1800-luvulta lähtien tiuhaan tahtiin eri puolilla länsimaita ja koulut järjestettiin yleensä vammaluokituksen perusteella. Niiden yhteydessä oli usein asuntola, jossa oppilaat asuivat. Näin ollen kuuroille, sokeille, kehitysvammaisille ja fyysisesti vammaisille perustettiin omat koulut, erillään muista yleisistä oppilaitoksista.

Alun perin erityiskoulut olivat yksityisten ylläpitämiä, mutta 1800-luvun puolivälistä lähtien valtion rahoittamat koulut alkoivat yleistyä. (Vuolle 1993, 40–45; Tuunainen & Nevala 1989, 24.) 1900-luvun alkupuolella oli edelleen voimakas käsitys laitoksen soveltuvuudesta poikkeaviksi luokitelluille yksilöille ja erillisen kasvatuksen katsottiin olevan hyödyllistä myös vammaisille lapsille itselleen, sillä heidän ei nähty kykenevän selviytymään niin sanotusti normaalista opetuksesta. Erityisopetuksen ajateltiin pohjautuvan myös eriytettyihin toimenpiteisiin perustuvasta asiantuntemuksesta. Erityisopetus painotti voimakkaasti käytännön elämää opetuksessaan, sillä tavoitteena oli opettaa mahdollisimman monelle jokin ammatti tai jonkin työntehtävän perustaidot. Näin he pystyisivät itse hankkimaan toimeentulonsa. Erityisopetuksen tehtävän oli tehdä oppilaista mahdollisimman yhteiskuntakelpoisia, tuottavia kansalaisia, jotka eivät olisi muille taakaksi. (Vehmas 2005, 64; ks. myös Archer 1979.)

Valtakamppailua käytiin lääketieteen, psykologian ja kasvatuksellisen suuntauksen edustajien välillä erilaisista määrittelyistä erityisopetuksessa, ja lääketiede voitti “tieteenalojen” kädenväännön kuurouden määrittelemisessä, koska lääkärit olivat aktiivisemmin selvittäneet syitä erilaisiin synnyntäisiin vammoihin. Vuonna 1898 julkaistu vammaisuuden määrittelyä käsitellyt komiteanmietintö legitimoiti lopullisesti lääketieteen valta-aseman toteamalla, että valinta erityiskouluihin tulisi suorittaa lääketieteellisin perustein. Siten lääketiede muodosti lähtökohdan vammaisuutta koskeville käsityksille ja toimenpiteille. Lääketiede pyrkii vammojen lievittämiseen ja parantamiseen, jolloin toimenpiteiden kohteeksi valikoituivat ne vammatyypit, joiden parantamista pidettiin mahdollisena. Näin parantumattomat vammaisuuden muodot jäivät erityisopetuksen huollettavaksi, sillä erityisopetuksen ajateltiin perustuvan eritettyihin toimenpiteisiin perustuvasta asiantuntemuksesta, jota lääketieteellä ei ollut. (Vehmas 2005, 62–65; Harjula 1996, 101; Tomlinson 1982, 42–45.)

Mitä tuli parantaviin ominaisuuksiin, puhemetodin kannattajien eli oralistien mielestä viittomakieli oli puhetta ja ajattelua vahingoittava tekijä, ja se tuli poistaa

kuurojenopetuksesta. Evoluutioteorian mukaan kaikki inhimillisen toiminnan muodot – myös kielet – kehittyvät yksinkertaisista muodoista kohti monimutkaisempia muotoja. Tämän ajattelutavan mukaisesti ”alemmat kielimuodot” korvautuvat aina korkeammilla muodoilla. Viittomakieli nähtiin primitiivisenä ja taantuneena kielenä. Oralismia kannattavien mukaan viittomakieli oli korvattu puheella ihmisen kehityshistorian luonnollisena seurauksena, ja tämän vuoksi puhekieli oli kehittyneempi ja korkeammalla tasolla oleva kommunikointikeino. (Lane 1993, 488; ks. myös Hietala 1985.)

Suomessa oralismiin siirtymisestä päätettiin vuonna 1877 aistivalliskoulutusta käsittelevän komitean paljon kritisoidussa kokouksessa kolme vuotta Milanon kongressia aikaisemmin. Kuurojen opetusmenetelmää käsittelevässä Milanon kongressissa vuonna 1880 päätettiin kieltää manuaalinen metodi oralistisen metodin hyväksi ja tästä lähtien puhemetodi alkoi saada jalansijaa kuurojen kouluissa. Puhemetodin valintaa perusteltiin kuurojen sosiaalistamisella yhteiskuntaan kielen eli puhekielen antamisen myötä, sillä enemmistön silmissä yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja uskonnollinen sosiaalistaminen ”kuurojen omalla” kielellä ei ollut mahdollista. Kuuroja opettajia ei enää palkattu kouluihin vuoden 1892 voimaan tulleen asetuksen jälkeen, mutta muutama kuuro opettaja jatkoi opetustyötään niissä kouluissa, joissa käytettiin vielä suomalaista viittomakieltä opetuskielenä. Vuosisadan alussa reilut puolet oppilaista opetettiin puhemenetelmällä, noin viidettä osaa oppilaista kirjoitusmenetelmällä ja neljäsosaa yhdistetyllä kirjoitus- ja viittomamenetelmällä. Puhemetodilla opettavien oppilaiden lukumäärä lisääntyi sitä mukaa, kun yli-ikäisten kirjoitus- ja viittomaluokat pienenevät. 1930-luvun lopussa noin 70 prosenttia oppilaista opetettiin puhemetodilla. Suomalainen viittomakieli opetuskielenä oli pannassa 1970-luvun alkupuolelle asti. (Salmi & Laakso 2005, 144–147, 154–166; Lane 1989, 394.)

2.2 Suomalaisen viittomakielen hidas paluu

1960-luvulla Yhdysvalloissa virinnyt tutkimus viittomakielistä ja kuurojen yhteisön kulttuurista alkoi saavuttaa jalansijaa Euroopassa ja sitä mukaa Suomessa. Suomen Kuurojen Liitto alkoi valveutua kuurojen opetuksen ja siinä käytettävän kielen suhteen, että kuurojen opettajille koottiin kuuroutta ja viittomakieltä käsitellyt tietopaketti. Heille myös järjestettiin viittomakielen kursseja ja viittomakielitoimikunta kartoitti opetustilannetta keräämällä tietoja viittomakielen opettajista ja opintopiireistä sekä

hyväksyi peruskurssin opettajien pätevyysvaatimukset. Vuonna 1957 Kuurojen Liitto teki kouluviranomaisille esityksen viittomakielen opettamisesta kuurojenkouluissa ja hyväksynnästä huolimatta esitys kariutui varojen puutteeseen, eikä viittomakielestä tullut erillistä oppiainetta lukujärjestykseen. Kariutumista huolimatta tämä oli merkittävä etappi, koska kouluviranomaiset alkoivat tiedostaa viittomakielen olemassaolon ja tarpeellisuuden. Tämä herättikin ärtyneitä keskusteluja opettajapiireissä ja opettajien lehdessä arvosteltiin Kuurojen Liittoa siitä, ettei se keskustellut opettajien kanssa ensin. Kuurot oli tarkoitus integroida kuulevien yhteiskuntaan, eikä siinä tarvittu viittomakieltä. (Salmi & Laakso 2005, 330, 335–336.)

Arvostelu ei kuitenkaan vaimentanut kuurojen yhteisöä, vaan 1970-lukua lähestyttäessä kuurojen opetukseen kohdistuva kritiikki kohtasi huippunsa. Oppilaiden heikot oppimistulokset herättivät kiivaita keskusteluja, joita kiihdytti Ruotsissa puhjennut taistelu viittomakielen käytön puolesta. Ruotsissa oli julkaistu tutkimus, jonka mukaan vain 15 % kuuroista oppi puhumaan koulussa ymmärrettävästi. Tutkimuksen tulosta käytettiin Suomessa arvostelemaan suomalaisen kuurojenopetuksen järjestelmän toimivuutta. Kritiikin toisena lähteenä käytettiin suomalaispsykologien kiinnostuksen herättänyttä uudenlaista näkemystä, jonka mukaan abstraktinen päättelykyky oli puhekielestä riippumaton (esim. Furth 1966, 1973). Suomalainen viittomakieli alettiin nähdä mahdollisena apukielenä kuuroja oppilaita opettaessa, ja viitottua kieltä muokattiin vastaamaan suomen kielen rakennetta siten, että opettajan viittomakieli noudatti puhutun kielen sanajärjestystä. Menetelmä tunnettiin nimellä simultaanimetodi. Pehmentyneistä asenteista huolimatta muistettiin yhä korostaa sitä, että puhekielen oppiminen on päämäärä ja suomalaisen viittomakielen käyttö ”palvelisi kielen kehittämisen keinona”. Samoihin aikoihin koulutuspoliittisella kentällä oli virinnyt keskustelu uuteen peruskoulujärjestelmään siirtymisestä 1960-luvulla ja uudistuksella oli vaikutuksensa kuurojenkoulujen johtavaan asemaan kuurojen oppilaiden opetuksessa, kun oppilaita sijoitettiin yleisopetusta antaviin kunnallisiin peruskouluihin. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen taustalla oli demokratian, tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden vaatimukset ja laki siitä säädettiin vuonna 1968. Peruskoulujärjestelmään siirtymisen ja kunnallisten kuulovammaisten koulujen perustamisen myötä kuurojen oppilaiden koulukohtainen määrä alkoi vähentyä. 1980-luvulta lähtien samoissa luokissa alettiin opettaa kuuroja, huonokuuloisia ja monivammaisia oppilaita. Dysfaattisten oppilaiden määrä kasvoi moninkertaiseksi, kun

kuulovammaisten kouluja koskevaan lakiin kirjattiin mahdollisuus ottaa puhevammaisia oppilaita. (Erityiskoulutoimia säätelevä laki 481/1983, 14 §.) Puhevammaisten oppilaiden muodostaessa luokissa enemmistön, luokkahuoneissa oli käytettävä suomen kieltä. Väittelyt viittomakielestä opetuskielenä jatkuivat Kuulonhuoltoliiton ja Kuurojen Liiton välillä, Kuurojen Liitolla oli tavoitteena saada laki velvoittamaan suomalaisen viittomakielen käyttöön kuurojen kouluissa. Kuulonhuoltoliitto ja osa kuurojen opettajista vastusti tätä voimakkaasti. Vuonna 1985 Suomi toisena pohjoismaana sai viittomakielen virallisesti hyväksytyksi kuurojen opetuksessa, mutta tulkinnanvarainen muotoilu opetuskielestä ei saavuttanut tyytyväisyyttä. Viittomakieltä nähtiin voitavan käyttää opetuskielen (suomen kielen) tukena tarpeen vaatiessa ja tällainen muotoilu aiheutti turhautuneisuutta sekä Kuulovammaisten Lasten Vanhempien (KLV) että Kuurojen Liitossa. (Laakso & Salmi 2005, 336–355.)

2.3 Muutosten aikaa

1990-luvulla uudistettiin perustuslakia ja koululainsäädäntöä. Kaikki alkoi koulutuspoliittisesta selonteosta (1990), jossa yksi tärkeimmistä tavoitteista oli kielellisten vähemmistöjen aseman parantaminen ja lisääntyvän ulkomaalaisväestön koulutustarpeiden huomioon ottaminen. Eduskunnan sivistysvaliokunnan selontekoa koskevassa lausunnossa painotettiin saamelaisten, romanien, siirtolaisten ja äidinkieleltään vieraskielisten lisäksi ensimmäistä kertaa kuulovammaisten eli viittomakielisten oppilaiden kieli- ja kulttuurivähemmistötaustaa. Suomalainen viittomakieli sai vuonna 1993 oman oppiaineensa kuurojen koulujen lukujärjestyksessä. (Laakso ja Salmi 2005, 364.) Seuraavaksi viittomakielisen äidin- tai ensikielelle, suomalaiselle viittomakielelle lisättiin vuonna 1995 perustuslaillinen suojaus, joka takaa kielelle juridisen aseman ja perustuslaillisen lisäyksen mukaan viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla. Perustuslaillisessa lisäyksessä mainitaan myös, että viittomakielisillä saamelaisten, romanien ja muiden kieli- ja kulttuurivähemmistöjen tapaan oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltä sekä kulttuuria. (Perustuslaki 758/1996.)

Vuoden 1995 perusoikeusuudistuksen jälkeen uusitut koululait eivät herättäneet riemua viittomakielisen yhteisön ja Kuurojen Liiton parissa, sillä vuoden 1998 säädös mahdollisti viittomakielisen opetuksen järjestämisen ja viittomakielen opettamisen äidinkielenä, mutta ei edelleenkään velvoittanut siihen:

”Koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. [...] Kuulovammaille voi tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä.” (Perusopetuslaki 628/1998 § 10).

Velvoittavan sanamuodon puutteen lisäksi pettymyksen tuotti se, että lainsäädännöllinen muotoilu noudatti kliinis-patologista näkemystä. Kielen opetus perustuu kuulovammaisuuteen, ei sosiokulttuuriseen taustaan ja siten kuulovammaisuuden aste säätelee oppilaan oikeutta saada äidinkielistä opetusta. (Laakso ja Salmi 2005, 365.) Kuurojen liiton viittomakielitoimikunnan ja Jokisen yhdessä kehittämä määritelmä viittomakielisestä henkilöstä (1999) pyrkii painottamaan, että viittomakielisen äidin- tai ensikielisyys määriteltäisiin samoin perustein kuin muita kieltä puhuvien.

Kuurojen opetuksen alalla tapahtui myös muutoksia, kun Jyväskylän yliopistoon perustettiin vuonna 1998 viittomakielisen luokanopettajankoulutus osana perusoikeudellista uudistusta. Koulutusohjelma mahdollisti äidin- ja ensikielisten pääsyn omakieliseen ja -kulttuuriseen koulutukseen. Samana vuonna alkoivat suomalaisen viittomakielen aineopinnot, jotka antavat viittomakieliselle luokanopettajalle aineopettajan pätevyyden eli luokanopettaja voi opettaa suomalaista viittomakieltä äidinkielen oppiaineen alaisuudessa. Vuonna 2004 perustettiin suomalaisen viittomakielen määrääikainen professuuri ja suomalaisen viittomakielen maisteriohjelma. Vuonna 2005 oli vuorossa suomalaisen viittomakielen aineopettajan koulutuksen alkaminen. Suomalainen viittomakieli on ollut Jyväskylän yliopiston opetusvalikoimassa jo vuodesta 1992. (Jokinen & Alanne 2008, 125.) Tutkimustieto suomalaisesta viittomakielestä, viittomakielisten kuurojen perusopetuksesta ja viittomakielisestä yhteisöstä alkoi lisääntyä (esim. Rissanen 1985; Takkinen 1997a, 1997b, 1998 & 2002; Raino 2000 & 2002; Jantunen 2001, 2003 & 2008; Mäkelä 2004; Salo 2005; Ahonen 2007; Luukkainen 2008; DeWeerd 2008; Maununen 2008). Tämä merkitsi myös järjestäytyneempää kansainvälistä akateemista yhteistyötä, mikä puolestaan näkyi valveutuneempana opetuspoliittisena keskusteluna sisältäen kielelliset ja ihmisoikeudelliset kysymykset. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin ensimmäistä kertaa suomalaisen viittomakielen opetuskokonaisuus

peruskoulun 1.–9. vuosiluokille, mikä oli maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 87–92.)

2.4 Nykypäivän avoin koulu ja ristiriitaisuuksia

Perinteisesti viittomakielisille oppilaille on kielellisten perusteiden sijaan järjestetty erityiskouluopetusta jonkinasteisen kuulovamman perusteella, mutta opetusta on kuitenkin vaikeuttanut opetusryhmien kielellinen ja oppimisedellytyksellinen vaihtelevuus. Viittomakielisten perusopetus toteutetaan pääosin erityisoppilaitoksissa, joita tavallisesti kutsutaan kuulovammaisten kouluiksi ja kansanomaisesti kuurojen kouluiksi. Valtiolla on tällä hetkellä kolme kuulovammaisten koulua, jotka sijaitsevat Jyväskylässä, Oulussa ja Mikkelissä. Kunnallisia kuulovammaisten erityiskouluja on 13 ja kokonaan viittomakielisessä opetuksessa erityisoppilaitoksissa oli vuona 2004 yhteensä 216 oppilasta (Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006, 66).

Edellä luetellut valtiolliset ja kunnalliset erityiskoulut ovat nykypäivänä avoimia kouluja, joihin otetaan myös huonokuuloisia suomenkielisiä tai eri tavoin kommunikoiivia, keskittymis-, oppimis- tai kielihäiriöisiä oppilaita. Vuonna 2000 tehdyn Opepro -selvityksen mukaan kuulovammaisten koulujen 1298 oppilaasta 947 on muita kuin viittomakieltä käyttäviä kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita. Tämän selvityksen mukaan kuurojen oppilaiden osuus oppilaitosten sisällä on enää vain 17 % (Jokinen 2000b, 14). Vertailun vuoksi mainittakoon, että Suomen viittomakielisten erityiskoulujen lukumäärästä poiketen esimerkiksi Tanskassa on seitsemän erityiskoulua, joista kolme on kuurojen koulua ja neljä koulu koulussa - kouluinstituuttimuotoa. Ruotsissa on viisi kuurojen koulua ja viittomakielisiä oppilaita on yhteensä 800. Koulujen määrän vähyys puolestaan takaa tasaisia opetusryhmiä ja riittäviä omankielisiä ympäristöjä oppilaille.

Suomessa viittomakieltä käyttävillä oppilailla ei ole useinkaan montaa samanikäistä ja samaa kieltä käyttävää oppilastoveria jopa koko koulussa eikä heillä ole äidinkielen tasoisia opettajia. (Jokinen 2000b, 14.) Muista pohjoismaista erottuen Suomessa on harjoitettu 1970-luvulla tapahtuneen perus- ja kunnalliskoulujärjestelmään siirtymisen myötä viittomakielisten oppilaiden hajanaista sijoittamista, jolla on vaikutuksensa nykypäivään ja selittää osittain eriävän tilanteen. Poikkeavuus johtuu

siitä, että vuoden 1968 opetusministeriön mietintö puolsi opetuksen uusimista ja vammaisten lasten peruskoulutuksen järjestämistä kiinteänä osana yleistä koululaitosta nimenomaan sillä, että demokratia, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus toteutuisivat kaikkien lasten koulutuksen kohdalla. Nämä eivät kuitenkaan toteudu viittomakielisen lapsen kohdalla. Kyseinen mietintö toteutettiin lailla kunnallisista kuulovammaisten kouluista (476/72). (Salmi & Laakso 2005, 343–345; Taittonen 1984, 14.)

Erityiskoulun erityisluonteesta johtuen viittomakielistä oppilasta opettaa erityisopettajaksi pätevä, useimmiten vieraskielinen eli suomenkielinen opettaja, koska erityiskoulutoimia säätelevä laki edellyttää erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyden (481/1983, 14 §). Kyseinen laki on vaikeuttanut Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen vuonna 1998 perustetusta viittomakielisestä luokanopettajakoulutusohjelmasta valmistuneiden viransaantia siitä huolimatta, että he ovat äidinkieliisiä opettajia ja pätevätyneet kaksikielisen ja -kulttuurisen opetuksen asiantuntijoiksi. Sivunen (2007, 42) havaitsi pro gradu -työssään erityiskoulutoimia säätelevän lain olevan osittain ristiriitainen, koska kouluissa toimii myös yläkoulu ja perusopetuslain (628/1998) ja perusopetusasetuksen (852/1998) mukaan ”*vuosiluokilla 1–6 opetus järjestetään pääosin luokanopettajien antamana opetuksena ja vuosiluokilla 7–9 pääosin aineopetusta, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä*”. Sivunen pohti ristiriitaisuuksia viittaamalla ylempien vuosiluokkien opetuksen tehtävään laaja-alaisemman osaamisen sekä parempien jatko-opintomahdollisuuksien takaajana ja totesi, ettei yläkoulua käyville viittomakielisille useimmiten ole tarjota samanlaista korkeatasoista aineopetusta kuin yleisopetuksen yläkoulussa.

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan asetuksen (986/1998) mukaan perusopetusta tai esiopetusta antavan opettajan on hallittava täydellisesti opetuskieli. Perusopetuslakilisäyksen (628/1998) kymmenennen momentin mukaan koulun opetuskielenä voi suomen tai ruotsin lisäksi myös olla viittomakieli. Tällainen ”*voi olla*” -muotoilu jättää paljon tulkinnanvaraa sille, onko suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä opetettava äidinkielenä, eikä laki näin ollen velvoita järjestämään täydellistä äidinkielenä opetusta saati vaadi laatimaan noudatettavia kielitaitokriteerejä viittomakielisiä oppilaita opettaville opettajille.

2.5 Äidinkielinen opetus – ketkä ovat äidinkielisiä?

Erityiskouluissa samoissa opetusryhmissä voi olla viittomakielisten oppilaiden lisäksi dysfaattisia oppilaita, joilla on kielellisen kokonaiskehityksen häiriöitä, sekä monivammaisia lapsia. Näitä oppilaita opetetaan usein samoissa opetusryhmissä ja näin ollen opettajan pitäisi pystyä opettamaan yhtä aikaa suomalaisella viittomakielellä, puhutulla suomella ja viitotulla puheella. Lisäksi hänen tulisi huomioida oppilaiden mahdolliset rajoitukset ja vammat. Viittomakieliset kuurot lapset kärsivät tällaisessa oppimisympäristössä, jossa ei käytetä viittomakieltä äidinkielenä. Viitotun ja kirjoitetun kielen omaksuminen sekä oppimistulokset ovat myös tällöin heikot. (Marschark & Wauters 2008, 338–339; Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006, 66; Jokinen 2000b, 13–14; Traxler 2000, 342–343.)

Jokinen (2000b, 13–14) katsoo, että opetusryhmien kielellinen ja kulttuurinen sekä opetuksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden heterogeenisyys nykyisen 3 valtiollisen ja 13 kunnallisen koulun järjestelmässä ei takaa täydellistä viittomakielistä ympäristöä viittomakielisille lapsille ja nuorille. Touran vuonna 2006 tekemässä kandidaatintutkielmassa haastateltavat opettajat ovat itsekin todenneet kahden eri kielen ja useamman eri kommunikointimuodon, kuten esimerkiksi tukiviittomien käytön raskaaksi ja opetusta haittaavaksi tekijäksi. Ihanteellisella viittomakielisellä eli äidinkielisellä ympäristöllä tarkoitetaan sitä, että opetus olisi aina *äidinkielentasoista* opetusta suomalaisella viittomakielellä ja opiskellaan suomalaista viittomakieltä *äidinkielenä* (ks. esim. Simms & Thumann 2007; Shantie & Hoffmeister 2001). Viittomakieliset oppilaat ovat joutuneet kärsimään omien kielellisten oikeuksien vähentymisestä, puhumattakaan suomenkielisistä oppilaista, joille kuuluisi myös järjestää äidinkielistä opetusta ja opetusta omasta äidinkielestään eli suomen kielestä. Ihanteellisen äidinkielisen ja äidinkielen opetuksen järjestäminen on tällöin vaikeaa, eikä kaksikielinen opetusideologia ole välttämättä selvillä ja valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta (2006, 66) näyttää tämän todeksi. Kertomuksessa lukee, että ”kaikki koulut ovat suomenkielisiä ja niissä opetetaan suomalaista viittomakieltä.” Ahonen on selvittänyt pro gradu -työssään (2007, 65) kuurojen viittomakielisten äidinkielisen opetuksen nykypäivän tilannetta ja todennut opetuksen olevan subaktiviista eli vähenteistä kaksikielistä opetusta, jossa toinen kieli korvaa toisen kielen ainakin osittain suomenkielisessä erityiskoulujärjestelmässä. Ahonen on tulkinnut näin, vaikka lähestyessä 2000-lukua Suomen lainsäädännöissä tehtiin useita

uudistuksia (ks. luku 2.3), joiden oli tarkoitus edistää vähemmistökielellisiä ja -kulttuurisia muutoksia kuurojen opetuksen kentällä. Lainsäädännöllisten muutosten lisäksi kouluja veloitettiin tekemään koulukohtaisen peruskoulun opetussuunnitelman (POPS). Tavoitteena oli, että kuurojen koulut alkaisivat tavoitteellisesti kehittää kuurojen viittomakielisten oppilaiden äidinkielistä opetusta.

Kaksi- tai useampikielisyys on tärkeä opetus painottaa oppilaan äidinkielellä olevan tasavertainen status toiseen kieleen nähden, joka on yleensä enemmistökieli. Kaksikielisen opetuksen tavoitteena on, että oppilas kykenee toimimaan molemmissa kieliyhteisöissä tasavertaisena toimijana ja suhtautumaan positiivisesti molempiin kieliyhteisöön. Oppilaan äidinkielen tuntemusta ja osaamista on kehitettävä ja ylläpidettävä kaksikielisessä opetuksessa, sillä toista kieltä opitaan helpommin, kun sen oppiminen rakentuu oppilaan oman äidinkielen tuntemukselle ja osaamiselle. Ellei niin tehdä, äidinkielen kehitys tulee pysähtymään ja muodostaa niin sanotun kielellisen katon, jolla on vaikutuksensa toisen kielen kehittymiseen ratkaisevasti. Mitä korkeampi äidinkielen taso on, sitä paremmat mahdollisuudet on saavuttaa korkea taso myös toisessa kielessä, koska kaksikielisen opetuksen päämääränä on korkea taso kummassakin kielessä. (Baker 2001, 173; 2000, 571–574; Skutnabb-Kangas 1988, 134.)

Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana kuurojen koulujen valmius kaksikieliseen opetukseen siirtymisessä on vaihdellut. Jotkut koulut eivät nähneet ongelmaa kaksikieliseen opetusmuotoon siirtymisessä ja jotkut vastustivat ajatusta, sillä niiden mielestä suomalainen viittomakieli häiritsi suomen kielen oppimista, jos sitä käytettiin opetuskielenä. (Salmi & Laakso 2005, 349–365.) Takkisen (henkilökohtainen tiedonanto syyskuu 2006) mukaan kaksikielisen opetuksen ”täydellistä” toteutumista jarruttaa muun muassa suomalaisen viittomakielen äidin- ja ensikieleen perustuvan järjestelmällisen kielitaitoarviointipohjan puute, mikä vaikeuttaa normatiivista suomalaisen viittomakielen opetuksen järjestämistä ja arviointia suomalaisen viittomakielen oppiainekohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisen rinnalla ja sen tukena.

Vieraskielisten erityisopettajien puutteellinen tieto- ja taitoperusta oppilaan äidinkielestä vaikuttaa myös osaltaan haitallisesti: esimerkiksi Jyväskylän erityispedagogiikan laitoksella suomalaista viittomakieltä opiskellaan ”viittomakielenä” neljän opintopisteen

laajuisena opintokokonaisuudessa. ERISP394 -kurssikoodin alla olevan kurssin kuvailussa lukee seuraavanlaisesti: ”kurssin aikana opiskellaan arkielämän tilanteisiin liittyviä viittomia ja tutustutaan kuurojen kulttuuriin. Kurssin jälkeen opiskelija selviytyy helpoista keskustelutilanteista, joissa hän osaa kertoa itsestään, perheestään, harrastuksistaan jne.” (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009, 66.) Karkeasti laskettuna tämä tarkoittaa, että opiskelija opiskelisi suomalaista viittomakieltä noin 60–80 tuntia ja hänen pitäisi sitten kyetä opettamaan viittomakielisiä oppilaita, ellei hän itse aktiivisesti opiskele suomalaista viittomakieltä kielten laitoksen puolella perus- ja aineopintoasteelle asti. Vehkakoski (henkilökohtainen tiedonanto 1.12.2008) on kommentoinut, ettei erityispedagogiikan laitos anna suoraan valmiuksia toimia viittomakielisen oppilaan erityisopettajana, mikä on puolestaan ristiriidassa nykypäivän erityiskoulujen virkavaatimusten kanssa. Aikaisemmin mainittu opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskeva asetus (986/1998) ei näin ollen toteudu viittomakielisiä oppilaita opettavissa erityiskouluissa, sillä asetuksen mukaan opettajan on hallittava käytettävä opetuskieli täydellisesti. Muutaman kymmenen tunnin arkiviittomien opettelulla heidän olisi opetettava, kasvatettava ja toimittava kielellisinä roolimalleina viittomakielisille vähemmistökulttuurisille oppilaille. Viittomakielisen oppilaan kielellisiä oikeuksia rikkoo myös äidinkielen opetuksen tuntien viikkomäärän vähyys: useimmissa kuurojen kouluissa äidinkieltä opetetaan 1–2 tuntia viikossa, suomenkieltä taas noin 5–6 tuntia viikossa.

Eryityskoulun kliinis-patologisuuteen perustuva valintajärjestelmä karsii äidinkieleltään viittomakieliset kuulevat lapset kohderyhmän ulkopuolelle, koska he ovat niin sanotusti terveitä lapsia, joilla ei ole interventiota vaativaa fyysistä puutetta. Kielellisten oikeuksien täydellistä toteutumista ajatellen oikeusministeriön työryhmä on suosittanut, että koululainsäädäntöä olisi edelleen kehitettävä siten, että oikeus saada viittomakielistä opetusta turvattaisiin kielellisin perustein audiologisen lähtökohdan sijaan. (Jokinen 2000b, 20; ks. myös valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006.) Työryhmä näkee tämän tarkoittavan sitä, että olisi huomioitava myös äidinkieleltään viittomakieliset kuulevat lapset, eikä tämä tapahdu nykypäivän erityiskoulujärjestelmässä, joka ei kykene vastaamaan edes primäärikohderyhmänsä, kuurojen tai huonokuuloisten viittomakielisten kielellisiin ja kulttuurisiin tarpeisiin.

Viittomakielisten erityisopetuksen rinnalle on noussut erilaisia koulumuotovaihtoehtoja,

kuten integrointi ja inklusio. Integraation perusajatuksena on järjestää vammaisten kouluolosuhteet ja palvelut mahdollisimman normaaleiksi, että ne vastaisivat muualla yhteiskunnassa järjestettäviä palveluita. Integraatiolla tarkoitetaan Suomessa sitä, että erityisoppilasta opetetaan yleisopetuksessa. Integrointi toteutetaan joko osa- tai täysiaikaisesti, jolloin lapsi käy yleisopetusta antavaa koulua osan aikaa tai täysiaikaisesti integroituneena. Osa-aikaisessa integroinnissa lapsi voi käydä osan aikaa erityiskoulua ja osan aikaa yleisopetusta antavaa koulua riippuen oppiaineista. (Viitala 2000, 17.) Inklusio puolestaan tarkoittaa oppimisen esteiden poistamista, että yksilöllisen oppijan oppiminen ja koulussa käynti tulee mahdolliseksi eli ympäristö ikään kuin sovittaa itseään oppilaaseen ja hänen tarpeisiinsa. (Väyrynen 2001, 15.) Erityisopetusta pyritään myös sulattamaan yleisopetukseen, jolloin voidaan puhua myös koulu koulussa -opetusmuodosta tai inklusiivisesta opetuksesta. Esimerkiksi Helsingin kaupungin opetusviraston tiedotteen (2007, 2) mukaan Albertin koulu Helsingissä on siirtymässä Pitäjämäen peruskoulun tiloihin vuonna 2009 syksyllä. Pitäjämäkeen siirtyminen nähdään mahdollisuutena yleisopetusta saavien kuulevien viittomakielisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kannalta, sillä he voisivat käydä kuurojen koulun puolella saamassa äidin- tai ensikielistä opetusta ja saada opetusta omasta äidinkielestään.

2.6 Näkemyksiä erityisopetustehtävästä ja erityisopettajasta

Yhteiskunnan, sen yhteisön ja koulutuspoliittiset painotukset ja arvotukset vaikuttavat siihen, ketkä määritellään ja osoitetaan erityisoppilaksi sekä millainen muoto, sisältö ja merkitys kohdistetaan erityiskasvatukseen. Yhteiskunta on itse luonut taloudellispoliittisen tarpeen erityiskasvatukselle, kun yhteisö katsoo normaalista poikkeavien soveltuvan heikosti yhteisön normeihin ja täten tarvitsevan erityiskasvatusta. Erityiskasvatuksen keinoin heidät voitaisiin ”normalisoida” ja integroida yhteisöön. Yhteisön itse luodut tarpeet säätelevät samalla myös näkemystä itse kasvatustehtävästä ja ”erityisistä” kasvatettavista. (Vehmas 2005, 53–54, 62–65; Harjula 1996, 101; Cameron 1995, 187; Moberg 1990, 242–244; Tomlinson 1982, 45.)

Opetuksen integraatiotehtävä perustuu käsitykseen koulun velvollisuudesta välittää jokaiselle sukupolvelle riittävästi vallitsevaa kulttuuria yhteisöllisen toimivuuden ja jatkuvuuden takaamiseksi. Berger ja Luckmann (2000, 68) kutsuvat tätä toimivuuden ja jatkuvuuden takaamista yhteiskunnan taholta tapahtuvaksi sosiaalisesti kontrolliksi,

joka on tarpeen inhimillisen yhteiskunnallisen toiminnan institutionaalistumiseksi ja siten sosiaalisen säätelyn mahdollistamiseksi. Yhteiskunnan kontrolli ja valikointi tehostuivat selkeästi 1950-luvulla, jolloin apukouluasetus säädettiin vuonna 1952 ja kansankoululainsäädäntöä uusittiin vuonna 1958. Uusi asetus ja säädäntö sisälsivät monia erityisopetusta koskevia täsmennyksiä, jotka osaltaan loivat pohjaa erityisopetuksen myöhemmälle kasvulle (ja samalla paransivat kontrollin ja säätelyn edellytyksiä). Kansankoululainsäädäntö antoi mahdollisuuden järjestää apukoulu- ja tarkkailuopetuksen lisäksi myös erityisopetuksen kuulo- ja näkövammaisille, kehityksessä viivästyneille sekä sairaille tai vajaaliikkeisille. Erityisopetuksesta tuli näin osa oppivelvollisuuskoulua, mikä synnytti myös uusia asiantuntijoita koulumaailmaan. Lääketieteen ja psykologian edustajat tulivat keskeiseen asemaan oppilassiirtoprosessissa ja erityisopetuksen toteuttamisessa tarvittiin erityiskoulutuksen saaneita opettajia, jolloin erityisopetuksesta tuli tiukemmin ja järjestelmällisemmin saneltua. (Moberg 1990, 242.)

Kivirauma (1989, 1–11) näkee kolmen eri yhteiskunnallisen tehtävän määrittelevän erityisopetusinstituution perimmäistä kasvatuksellista olemusta. Tehtävät ovat Kivirauman mukaan *valikointi*, *kvalifiointi* ja *integrointi*. Valikoinnilla tarkoitetaan koulun tehtävää sijoittaa tulevat kansalaiset paikoilleen yhteiskunnalliseen työ- ja varallisuushierarkiaan. Koulumenestys muodostaa nykypäivän yhteiskunnassa keskeisen pätevyysmittarin, jonka perusteella voidaan valita ”oikea ihminen oikeaan paikkaan”. Kvalifikaatiotehtävällä viitataan koululaitoksen asemaan työvoiman tuottamisessa: koulutus antaa ihmisille todistuksen muodollisesta pätevydestä johonkin työtehtävään sekä kehittää heidän tosiasiallisia valmiuksiaan toimia niissä. Integroinnilla viitataan valikoinnin ja kvalifioinnin onnistumiseen, että yksilölle on määritelty ja osoitettu paikka yhteiskunnassa.

Erityisopetusjärjestelmän, erityisopettajien ja muiden asiantuntijoiden valikointiin, kvalifiointiin ja integrointiin tähtäävien yhteiskunnallisten tehtävien selkeyttämiseksi tarvitaan erityisoppilasta koskevia määritelmiä ja tästä pääsemmekin perimmäiseen intention luoda erilaisia luokittelumuotoja. Vehkakoski (1998, 85) viittaa erityisopetusta tutkineeseen Riouxiin (1997), joka on havainnut erityisopetuksessa käytettävän varsin paljon oppilaita luokittelevia käsitteitä. Niiden on tarkoitus antaa oikeutusta erilaisille hoito-, kuntoutus- ja opetusohjelmille, lainsäädännöllisille

ratkaisuille, sosiaali- ja tukipalvelujen tarjoamiselle sekä toteutettujen toimien tuloksellisuuden arvioinnille. Erilaiset vammaisuuden luokitukset ja määritelmät ovat samalla indikaattoreina sille, miten vammaisuuteen pitäisi suhtautua ja ohjata vammaisen lapsen oppimista. Erityiskasvatuksessa ilmenevät toimenpiteet, luokittelut ja nimikkeet sisältävät siten samalla merkityksiä, jotka ovat seuraamuksia ja heijasteita yhteisön vallitsevasta ideologisesta arvomaailmasta ja poikkeavia koskevia käsityksistä. (Vehkakoski 2006, 54; Moberg 1990, 241.)

Ström (2002, 129–133) erittelee erityisopetusta siten, että sen on katsottu olevan yksilöön kohdistuvaa korjaavaa toimintaa, jonka tarkoitus on lieventää tai poistaa oppilaassa ilmenevä häiriö tai vaikeus, tavallisimmin oppimisvaikeus. Hän näkee erityisopettajan työn korostavan myös yksilösuuntaisuutta, jolloin erityisopetus voidaan pitkälti määritellä yksilöön kohdistuvaksi korjaavaksi toiminnaksi. Skidmore (1994, 21–22) toteaa, että professionaalinen interventio pohjautuu diagnoosiin, joka on tehty yksilön yhteiskunnallisesti ei-toivottuja ominaisuuksia silmällä pitäen. Diagnoosi symbolisoi sairautta tai vammaa, jolloin sen kääntöpuolena on se, ettei nähdä yksilöä inhimillisenä, ainutlaatuisena kokonaisuutena diagnoosin takaa. Sairauden tai vammaisuuden määrittelystä tulee professionalistien väline, kun pyritään vähentämään tai poistamaan yksilössä olevaa epätoivottua ominaisuutta.

Erityisopettajan tehtävänä on poistaa oppilaassa todettu ongelma tai vaikeus tai lieventää sitä, ja opetuksellisen toiminnan taustalla on lääketieteellis-psykologinen paradigma tai selitysmalli. Tämä paradigma edustaa etiologia-ajattelua, jonka mukaan oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeus johtuu jostakin primaarioireesta, esimerkiksi neurobiologisesta tai psykologisesta vajeesta tai häiriöstä. Vammaisuutta käytetään perusteluna erityisten opetusmenetelmien, erityisen asiantuntemuksen ja erillisen erityisopetuksen tarpeelle. Erityiskasvatuksen erityisyydellä voi tarkoittaa kasvatustavoitteiden asettelua, oppisisältöjä, opetusmenettelyjä, -välineitä ja -materiaaleja sekä opetuksen organisaatiota. (Vehkakoski 2006, 54; Ström 2002, 133.) Erityiskasvatusta määritellään pedagogisesti poikkeavien kasvatukseksi. Pedagogisesti poikkeavalla tarkoitetaan tällöin yksilöä, jonka kasvatusta onnistuakseen optimaalisesti edellyttää yleisestä kasvatuksesta poikkeavaa kasvatusta, erityiskasvatusta. Karkean kuvan siitä oppilaiden kasvatuksellisesta erityisyydestä, jota yleisopetus ei nykyisellään kykene riittävästi ottamaan huomioon, saa peruskoulun erityisoppilasryhmiä esittävästä

luettelosta: näkövammaiset, kuulovammaiset, eriasteiset psyykkisesti kehitysvammaiset, liikuntavammaiset, sopeutumattomat, puhehäiriöiset, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset sekä muut vammaiset ja sairaat. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja yhteisön normatiivisten odotusten kohtaamisesta seuraa, että ihmisiä luokitellaan vammaisiksi ja kohdellaan vammaisina eniten juuri kouluvuosien aikana. Oppilaiden odotetaan osaavan samat asiat suunnilleen samanikäisinä ja valtavirrasta poikkeavat syynätään tarkemmin ja luokitellaan heidät herkemmin erilaisiin kategorioihin. (Vehkakoski 1998, 95; Moberg 1990, 241–242.)

Erityispedagogiikan historiaa tutkinut Tuunainen (1998, 27) toteaa, että erityisopetusinstituutiota lähellä olevia tieteitä on tutkittu pitkään, mutta itse erityispedagogiikan kasvatuksellista ja opetuksellista tehtävää on alettu aktiivisesti tutkia vasta 1990-luvulla. Myöhäinen tutkimuksellinen herääminen johtuu muun muassa lähitieteiden legitimalisoituneesta eli oikeutetusta asemasta, joka alkoi jo 1800-luvulla (ks. Tomlinson 1982). Erityispedagogiikan koskematonta asemaa on ylläpitänyt lähitieteiden vahvan otteen lisäksi korkea kvalifikaatiotaso, joka merkitsee erityisopettajien erityistä osaamista ja profiloitumista vaativissa työtehtävissä. Vaativiin tehtäviin profiloitumisen nähdään osana tieteellisyytenä, jolloin erityisopettaja edustaa eräänlaista asiantuntijaroolia, jolla on korkea status sekä koulussa että sen ulkopuolella. (Ström 2002, 127–128.) Erityiskasvatuksen eri instituutioiden työntekijöitä yhdistää yhteinen kasvatuksellinen ja moraalinen päämäärä: toimia yksilöiden ja yhteiskunnan hyväksi. Näin koulu on olennaisessa mielessä moraaliyhteisö, jonka työntekijöiltä vaaditaan tiettyä ammatillista osaamista sekä sitoutumista koulun usein kirjoittamattomiin moraalisääntöihin ja päämääriin. Vehmas (2002, 375) näkee tämän erityisyyden osaltaan edistäneen moraalinormiston vähäistä reflektointia ja vähäinen reflektio on ylläpitänyt refleктоimatonta, erityisopettajien yhteiseen eettiseen todellisuuteen perustuvaa traditiota.

Kivirauma (1991) on tutkinut erityisopettajuutta ”Erityisopettajaksi rekrytoituminen. Uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista?”-julkaisussaan, jossa hän tarkasteli erityisopettajuuden koulutusta ja todennut erityisopettajaksi opiskelun tarjoavan mahdollisuuden ylemmän asteen ammatilliseen profiloitumiseen. Kivirauman (1991) lisäksi Ström (1996, 166) on väitöstyössään tutkinut erityisopettajuuden ja -pedagogiikan profiloimaa professionalismia. Strömin tutkimus näyttää toteen, että

erityisopettajien ammattikuvan komponenteista voidaan pitää keskeisimpänä seuraavanlaiset ammattiin kuuluvat erityispiirteet, kuten oppilaskeskeisyys ja terapeutin rooli. Terapeutin rooli näkyy osana erityisopettajan ammattikuvaa siten, että erityisopettajat korostavat pitävänsä oppilaiden henkistä kehitystä keskeisempänä tekijänä oppilaan kokonaisvaltaisessa kehityksessä kognitiivisten valmiuksien ohella.

2.7 Erityispedagoginen tutkimus kuurojen opetuksesta

Lisääntyvästä erityispedagogiikan koulutuksen ja opetuksen tutkimusjulkaisumäärästä huolimatta täällä Suomessa ei ole vielä tehty kuurojen opettajaa, hänen koulutustaan, näin ollen erityispedagogista koulutusta koskevaa tutkimusta. Koulutuksen merkitystä vuosina 1960–1990 opiskelleille kuuroille itselleen tutkineen Lehtomäen (2005, 108) mukaan aiemmissa kuuroa oppilasta, nuorta tai hänen koulutustaan koskevissa tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan kuuroa tai kuulovammaista ongelmalähtöisenä yksilönä. Tutkimuksissa on suunnattu tarkastelemaan kuuroutta ja kuulovammaisuutta ongelmana, kommunikoinnin vaikeuksia opiskelun esteinä tai yksilön vastuuta omista valinnoistaan ja opinnoistaan. Tutkimukset eivät näin ollen ole suuntautuneet koskemaan itse erityispedagogista koulutusta saati opetusta, jotka ovat kuitenkin merkittävästi vaikuttaneet erityispedagogista opetusta saaneen oppimis- ja elämäntapaan. Humphries ja Allen (2008, 161) näkevät, että fyysiseen vajavuuteen keskittyminen on ylläpitänyt vähäistä kriittisyyttä opettajien omia kasvatuksellisia ja pedagogisia toimia kohtaan. He painottavat paradigman muutoksen tarpeellisuutta, että siirryttäisiin pois erityispedagogisesta kuuroja ja huonokuuloisia lapsia puutteellisina tarkastelevasta näkökulmasta kohti sosiokulttuurista oppimisympäristöä painottavaa pedagogiikkaa. Kuurojen opetuksessa toimii em. kirjoittajien tutkimusten pohjalta kahdentyyppistä opetusparadigmaa: ensimmäinen paradigma keskittyy oralismiin eli puheen kehittämiseen ja kansallista viittomakieltä ei käytetä. Toinen paradigma noudattaa viitottua puhetta, joka jäljittelee puhutun kielen kielioppia; tätä kutsutaan simultaanimenetelmäksi, manuaaliseksi lähestymistavaksi tai totaalikommunikoinniksi. Näillä paradigmoilla on yhteistä kliinis-patologinen ja puhutun kielen lähtökohtaisuus. Simmsin ja Thumannin (2007, 303) mukaan lääketieteellinen ote ja enemmistökulttuurinen tutkimuksellinen näkemys johtuvat siitä, että tutkijat ovat olleet enemmistökulttuurisia kuulevia vailla tietämystä vähemmistökielisestä ja -kulttuurisesta yhteisöstä.

Ruotsissa on tehty kuurojen opettajien koulutusta koskeva väitöstutkimus (Domfors 2000). Domfors on ”Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva ja hörselskadade”-väitöksessään eritellyt muutoksia ja vaiheita kuurojen opettajien koulutuksessa alkaen vuodelta 1874 aina vuoteen 1990 saakka. Domfors (2000, 219–234) havaitsi tekstien sisäistä symbolista interaktionismia, koulutuksellista journalismia ja hallituksen laatimia lainsäädöksiä analysoimalla kolmenlaista toisistaan erottuvaa vaihetta, joilla oli erilaiset koulutuksen järjestymistä koskevat perusteensa. Hänen mukaansa koulutuksen perusteet ovat syntyneet vaiheiden sisäisen vallankamppailun tuloksena, ja vaiheet ovat tutkimuksen mukaan kolmenlaisella tavalla perusteltuja. Ensimmäistä tutkimusaikakautta perusteltiin patriarkalisilla arvoilla; uskonnollisilla ja kansallisilla arvoilla perustelu vuoden 1873 jälkeisinä vuosikymmeninä, instrumentaalisen-tekniikan, objektiiviseen tieteeseen ja tekniikkaan pohjautuvia perusteita puolestaan sovellettiin 1930–1960-luvulla ja kommunikointia; interaktionismia, yhteistyötä, empatiaa ja opetuksellista dynamiikkaa korostavia perusteita on käytetty 1970-luvulta nykypäivään. Perusteilla Domfors (2000, 36) tarkoittaa Englundin (1996) mukaisesti muotoiltuna tiettyä tapaa ajatella ja perustella koulutuksellisia valintoja. Tosin Domforsin mukaan instrumentaalisen-tekniikan vaihetta on yhä nykypäivänä havaittavissa eli se ei ole täysin kumoutunut vaiheiden keskinäisessä vallankamppailussa, jolloin yksi vaihe olisi kokonaan korvautunut toisella. Nämä vaiheet ovat Domforsin mukaan määritelleet kuurojen opettajien koulutusta.

Suomessa ei ole vastaavanlaista tutkimusta tehty, mutta Jossfolkin (2001, 69) mukaan erityispedagogiikka ja kuurojen opetus Suomessa on saanut vaikutteensa muista pohjoismaista, etenkin Ruotsista. Näin ollen Suomen ja Ruotsin kuurojen opetushistoriat ovat pääpiirteiltään lähellä toisiaan, että näiden vaiheiden voidaan olettaa näkyvän Suomen kuurojen opettajien koulutuksessa ja kirjoituksissa. Tällainen tutkimus suomalaisesta kuurojen opettajien, erityispedagogisesta koulutuksesta olisi tarpeeseen, jotta voisimme tunnistaa siinä piilevät ja vaikuttavat ideologiset periaatteet ja ymmärtää, minkä tai kenen ehdoilla ne oikein pätevät; ketä ne on luotu palvelemaan ja millä perusteilla.

3 Viittomakieliset oppilaat

Työmme aiheena on tutkia kuurojen opettajien kuurojen ja sokeain opettajain liitto ry:n (KSOL) julkaisuissa ilmestyneitä kirjoituksia siinä valossa, miten he ovat nähneet opetustyönsä, kuuron oppilaan ja suomalaisen viittomakielen. Opettajakirjoittajia ympäröivän yhteiskunnan sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset painotukset vaikuttavat siihen, miten he muodostavat työtään perustavan ihmiskäsityksen kuurosta oppilaasta (ks. Wilkens & Hehir 2008). Lääketieteellinen näkökulma kuurouden ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen on ollut hallitseva 1980-luvulle saakka. (Fredäng 2003, 19.) Tämä on johtanut homogeeniseen tarkastelutapaan, jolloin keskitytään kuuloon tai sen puutteeseen ja lääketieteelliset toimenpiteet ovat säädelleet kuurojen perusopetusta kuntoutuksen muodossa. (Foster 1996, 4.) Kalelan (2006, 47–48) mukaan sosiokulttuurinen näkemys on lisääntyneen tutkimustiedon myötä laajentanut käsitystä kuuroudesta. Viittomakieliset tunnetaan nykypäivänä yhtenä maamme suurimpana kielivähemmistönä, maassamme on noin 14 000 viittomakielistä henkilöä, joista viittomakielisiä kuuroja on noin 5000 (Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006, 23).

Kuurojen liiton viittomakielitoimikunta on luonut vuonna 1999 määritelmän viittomakielisestä henkilöstä: “Kuuro/kuuleva/huonokuuloinen henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on suomalainen viittomakieli. Hän on oppinut viittomakielen ensimmäisenä kielenään, se on hänen parhaiten hallitsemansa ja/tai jokapäiväisessä elämässä eniten käyttämänsä kieli, ja hän itse samaistuu sen käyttäjäksi” (Jokinen 2000, 79). Jokaisen ryhmän kohdalla määrittely riippuu siitä, keneltä ja milloin ihminen on omaksunut suomalaisen viittomakielen äidin- tai ensikielenä tai oppinut kyseisen kielen toisena tai vieraana kielenä. Jokinen (2000, 80) toteaa, että nämä kolme ryhmää muodostavat kokonaisuudessaan laajan viittomakielisen yhteisön Suomessa. Kaikki yhteisön jäsenet ovat tekemisissä toistensa kanssa tavalla tai toisella juuri suomalaisen viittomakielen välityksellä.

3.1 Kuka on viittomakielinen?

Viittomakielisyys ja viittomakielinen henkilö ovat edelleen verrattain uusia käsitteitä, sillä ne eivät liity fysiologiseen vajavuuteen eli kuulon puutteeseen, vaan viittaavat

yksilön kieli- ja kulttuuritaustaan. Tällaista edistyksellistä määrittelytapaa vieroksutaan yhä kansainvälisissä piireissä pohjoismaita lukuunottamatta, sillä mikäli yksilö määritellään äidinkielen tai ensikielen mukaan, kuuroille viittomakielisille vanhemmille syntyneet kuulevat lapset ovat myös viittomakielisiä. Ei-audiologisuuteen perustuvaa nimeämistä pidetään ongelmallisena, koska kuulevalla viittomakielisellä ei ole muiden viittomakielisten kuurojen tapaan kuulon puutteeseen perustuvaa kokemusta. Kyseisen kokemuksen ajatellaan olevan yhteisöllisyyttä ja sitä mukaa yksilöllistä identiteettiä vahvistava tekijä. Muualla käytetään useimmiten kuuroutta ilmaisevaa termiä, kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa. Kuurona oleminen tarkoittaa samaistumista ryhmään ja siellä käytetään seuraavaksi mainittavia nimityksiä erottamaan kaksi erilaista näkemystä kuuroudesta. Kielitieteilijä Woodward kehitti vuonna 1972 uuden määritelmän kuuroudesta ja kuurona olemisesta. Hän esitti, että ”Deaf” (isolla D-alkukirjaimella) tarkoittaa sosiokulttuurista näkemystä kuuroudesta ja ”deaf” (pienellä D-alkukirjaimella) puolestaan kuvastaa kliinis-patologista vammaisuutta. (Baynton 1996, 12.) Suomessa kuuroudelle ei ole olemassa samankaltaista käsitettä ison tai pienen alkukirjaimen muodossa, mutta Salo (2004) on pro gradu -työssään ehdottanut KUVKU -nimitystä kulttuurivähemmistöidentiteetin hyväksyväälle kuuroille ja patologisuuden hyväksyväälle kuuroille PAHKU -nimitystä.

Meidän on silti edelleen varottava lähtemästä liikkeelle siitä oletuksesta, että viittomakielisen yhteisön edustajat olisivat yksiselitteisesti jaoteltavissa erilaisiin identiteettilokeroihin, kuten Kalela (2006, 49–51) on pro gradu -tutkielmassaan ottanut esille. Kalela on luonut huonokuuloisten määrittelyssä kolmijaon, jossa kaksi ensimmäistä ryhmää identifioituvat joko valtaväestöön tai kuurojen yhteisöön. Valtaväestöön identifioituvista huonokuuloisista käytetään nimitystä VAVA. Kuuroiksi identifioituvat huonokuuloiset kuuluvat VIVI-ryhmään. Heillä on myös aktiivisia yhteyksiä kuulevaan ja puhuvaan, toisin sanoen suomenkieliseen valtaenemmistöön ja päivittäinen kommunikointi valtaenemmistön kanssa tapahtuu puheella. Kulttuurilliset huonokuuloiset muodostavat kolmannen KUHU-ryhmän. Heillä ei VAVA-ryhmän tapaan ole yhteyksiä kuuroihin, mutta heillä on yhteyksiä muihin huonokuuloisiin ja valtaenemmistön edustajiin. Kalela (2006, 47–48) toteaa sosiokulttuurinen lähestymistavan olevan syrjäyttämässä kliinis-patologista lähestymistapaa eli kuulon perusteella tapahtuvan jaottelua. Muutos on havaittavissa niin kielenkäytössä kuin myös yhteisön muotoutumisessa sukupolven vaihdoksen ja lisääntyneen monikulttuurisen

tutkimuksen myötä. Sosiokulttuurinen lähestymistapa toimii myös vastapainona kuuloon perustuvalla jaottelulla, joka ei ole toimiva, kun pohditaan huonokuuloisen kielellistä ja kulttuurista, ei niinkään kuulovamman asteen perusteella määrittyvää identiteettiä.

3.2 Kliinis-patologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma

Välttääksemme sekaannuttavan käsiteviidakon kutsumme viittomakielistä kuuroa tai huonokuuloista oppilasta tästä eteenpäin joko kuuroksi tai viittomakieliseksi oppilaaksi. Huonokuuloisella oppilaalla tarkoitamme Kalelan (2006, 49–50) VIVI-ryhmään kuuluvaa huonokuuloista, joka on identifioitunut kuuroksi ja samastuu viittomakieliseen yhteisöön. Ymmärtääksemme viittomakielisen oppilaan erityisopetuksellista sijoittumista meidän on syytä tutustua ”erityisoppilaan” määritelmään ja sen taustalla vallitseviin kriteereihin. Siten ymmärrämme, miten ja millä perustein viittomakieliset oppilaat yleensä seuloutuvat erityisopetukseen omakielisen ja -kulttuurisen opetuksen sijaan. Viittomakielistä oppilasta on kautta aikojen tarkasteltu kahdella toisilleen vastakkaisella tavalla, jotka ovat kliinis-patologinen ja sosiokulttuurinen näkemys. Jälkimmäinen selitysmalli on syntynyt pitkään vallinneen vammaisuutta ja sairautta korostavan näkemyksen rinnalle vasta viime vuosikymmeninä viittomakielisten kuurojen yhteisön lisääntyneen kieli- ja kulttuuritietoisuuden myötä.

Viittomakielisten erityisopetuksen selektiivistä järjestelmää perustava kliinis-patologinen näkökulma tarkoittaa sitä, että kuulevan valtaväestön muodostama yhteiskunta on luokitellut kuurot vammaisiksi ja valtaväestön kulttuuri on sisältänyt lääketieteellisen mallin kuuroudesta. Kliinis-patologinen näkemys kuurosta oppilaasta painottaa oppilaan fyysistä puutteellista tilaa, joka vaikuttaa yksilön toimintakykyyn. Kuurous on sairaus, vamma tai puute, joka on syytä poistaa tai jota tulee lieventää erilaisin lääketieteellisin ja opetuksellisin kuntoutusmenetelmin, esimerkiksi erityisopetuksen keinoin. Täten kliinis-patologisessa näkökulmassa korostuu audiologisen kuurouden aste ja miten vammaa voi korjata tai parantaa. (Foster 1996, 4–5.) Näkökulman mukaan kuuroilla ei ole omaa yhteisöä, koska he kuuluvat valtaenemmistön yhteiskuntaan, joka on itsessään myös yhteisö. Kuurot on sosiaalistettava valtaenemmistön yhteisöön kuulovamman korjauksen ja kuntoutuksen myötä. Kyseinen vammaisuuteen ja interventioon pohjautuva näkökulma on kuuroille itselleen ollut vieras, koska he eivät itse koe olevansa poikkeavia, eivätkä siten ole

intervention tarpeessa. (Jokinen 2000, 89; Lane ym. 1996, 4.) Medikaalis-psykologinen tarkastelutapa on kuitenkin ollut hallitsevana näkemyksenä kuuroja, heidän oppimistaan ja kuntoutumistaan tarkastelevissa tutkimuksissa sekä erityispedagogisessa kirjallisuudessa (ks. esim. Juurmaa 1963; 1970; Myklebust 1964; Hakkarainen 1988; Johnson & McIntosh 2009). Tutkimuksissa ei yleensä oteta huomioon sosiokulttuurista oppimiskäsitystä, joka perustuisi kuuron oppilaan äidinkielen visuaalis-spatiaaliseen ja sen hyödyntämiseen omakielisessä perusopetuksessa. (Rainó & Seilola 2008, 60.)

Sosiokulttuurinen näkökulma kuurouteen tarkoittaa edellä esitetystä puuteteoreettisesta näkemyksestä poiketen suhtautumis- ja käsitystapaa, jossa kuuroutta lähestytään kuurona olemisen kokemuksen sosiaalisen, lingvistisen ja kulttuurisen näkökulman kautta. Viittomakielisten perusopetuksessa sosiokulttuurinen näkökulma korostuu kielen, kulttuurin ja vähemmistöyhteisöllisen taustan huomioonottamisena. (Jokinen 2000, 88; Foster 1996, 5.) Sosiokulttuurista näkemystä on tavattu eri tieteenalojen, kuten sosiaalipsykologian, sosiologian, kasvatustieteen ja valtiotieteen tutkimuksissa (ks. esim. Jurvainen 2001; Fredäng 2003; Salo 2004; Kalela 2006; Simms & Thumm 2007; Sivunen 2007; Luukkainen 2008).

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan viittomakielisen oppilaan nähdään kuuluvan vähemmistökielen käyttäjien yhteisöön. Yhteisöllä on muihin vähemmistöryhmiin verrattavissa olevia piirteitä, kuten vähemmistöryhmän identiteetti, kieli ja kulttuuri. Vähemmistökielinen ja -kulttuurinen kokemus ei perustu kuulon puutteeseen, vaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen tapaan olla viittomakielinen, jolloin kuuro tai huonokuuloinen viittomakielinen kokee henkistä voimaantumista. (Lane ym. 1996, 217; Padden 1980, 95.) Viittomakielinen oppilas on nykypäivän erityiskoulun selektiivisten valintakriteereiden mukaan kuitenkin edelleen kliinisi-patologisesti kuulovammainen ja juuri lääketieteellinen diagnoosi synnynnäisestä tai syntymän jälkeisestä kuulovammaisuudesta antaa perusteen sijoittaa hänet erityiskouluun. Vuonna 1983 lisätty kuulo- ja näkövammaisten opetusta koskeva säädös (481/1983, mom.1 & 3) määrittelee kuulovammaisen eli viittomakielisen oppilaan, jota ei vammaan vuoksi voida menestyksellisesti opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa, oppivelvollisuuden 11 vuoden pituiseksi. Perusopetuslain 628/1998, 17 §:n mukaan jokaiselle erityiskoulun opetuksen piiriin kuuluvalla oppilaalla on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestymistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKSin laativat kunkin oppilaan oma

erityisopettaja erityiskoulun toimeenpanemana. Suunnitelmaan kirjataan oppilaan kouluhistoria, opetuksen tavoitteet ja sisällöt, opetusjärjestelyt ja tarvittavat tukitoimet. Oppiaineiden mukautukset kirjataan myös henkilökohtaiseen suunnitelmaan. Mahdolliset kuntoutussuunnitelmat koulun sisäisine tai ulkopuolisine asiantuntijatyöverkkoineen kuuluvat myös suunnitelmaan. (Kärkkäinen 2002, 90.)

4 Tutkimustehtävä

Pyrimme tutkimuskysymyksillämme hahmottamaan, miten kuurojen opettajat ovat KSOL:n kirjoitusten välityksellä konstruoineet näkemystään kuurosta oppilaasta, hänen opetuksestaan ja suomalaisen viittomakielen merkityksestä.

1. Millaiseksi kuurojen opettajat ovat ymmärtäneet opetustehtävänsä?
2. Millaisena he ovat nähneet kuuron oppilaan?
3. Miten he ovat kirjoittaneet suomalaisen viittomakielen merkityksestä kuurojen opetuksessa?

Kuurojen opettajien ammattilehden kirjoituksia ja kielenkäyttöä analysoimalla ja tulkitsemalla meille avautuu se, millaisia konstruktioita kuurojen opettajat ovat luoneet opetustehtävästä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä kuurojen opetuksessa. Selonteoillaan ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Kieltä käyttäessään kuurojen opettajat eivät ainoastaan kuvaa asioita, vaan ennen kaikkea merkityksellistävät opetusmaailmaa tekemällä siitä selkoa KSOL:n kirjoituksissa ja antamalla perusteluja omalle toiminnalleen sekä näkemykselleen. Opettajien tekstit eivät ole riippumattomia sosiaalisesta todellisuudesta, vaan pohjautuvat niihin asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin, merkityksiin, joita kuurojen opettaja ammentaa häntä ympäröivästä maailmasta. Kirjalliset kuvaukset ovat merkittäviä siinä mielessä, että ne ovat myös kuurojen opettajien kirjoitusten välityksellä osallisena sen muotoilemassa, millaiseksi kuurojen opetus jatkossa ymmärretään eli opetuksen todellisuus esittäytyy kulttuurisina toimijoina toimiville opettajille. (Jokinen & Juhila 2002, 67; Suoninen 2002, 20.)

4.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Noudatimme Mäkelän (1990, 47–48) ohjeita tutkimusaineiston merkittävyydestä valitessamme Kuurojen ja sokeiden opettajien liitto ry:n julkaisut tutkimuksemme kohteeksi. Aineiston merkittävyys määritellään sen yhteiskunnallisella tai kulttuurisella paikalla. KSOL:n aineisto edustaa kuurojen opettajille kulttuurisesti merkittävää paikkaa vaihtaa ajatuksia ja näkemyksiä opetustyöstä, ja julkaisut ovat ilmestyneet 117 vuoden ajan.

Kirjoitukset ovat kulttuurisen merkittävyyden lisäksi myös uskottava tutkimuksellinen tiedonlähde, koska Suomessa ei ole KSOL:n kanssa kilpailevaa lehteä kuurojen oppilaiden opetuksesta. KSOL on edustanut tylsämielisten opettajien lisäksi sokeiden ja kuurojen opettajien ammattikuntaa. Tutkimuksemme näkökulmasta aineiston validiteetti on hyvä, koska kaikki saamamme aineisto on tuotettu yhdessä lehdessä. Suomessa ja osittain muuallakin maailmassa tapahtuvasta kuurojen opetukseen liittyvä tieto on saatavilla samaisesta lehdestä liiton perustamisesta nykypäivään. KSOL:n aineiston ottaminen tutkimuksen kohteeksi merkitsee sitä, ettemme ole itse vaikuttaneet aineiston tuottamiseen. KSOL:n kirjoitusten tutkiminen antaa esimerkiksi tutkimushaastatteluihin nähden laajempaa tietoa opettajien representoimistavoista, eikä esimerkiksi vähemmistökuulttuurinen taustamme vaikuttaisi enemmistökuulttuuristen opettajien vastausten muotoiluun.

Kuurojen opetusta koskevat artikkelit käsittelevät kasvatuksellisia ja opetuksellisia kysymyksiä sekä sisälsivät ulkomaille suuntautuneita opintomatkakertomuksia. Artikkeleissa saatettiin käsitellä laajasti uusimpia tutkimustuloksia sekä kuurojen opetuksesta että kuuroista oppilaista itsestään. Vaikka artikkelit useimmiten käsittelevät kuurojen opetusta tai kuuroja oppilaita itseään, niiden aihepiiri voi silti vaihdella suuresti itse kielellisistä kysymyksistä kuurojen henkiseen elämään.

4.2 Lehden syntyhistoria

Tarve oman opetusalamme ammatillisen tason kohottamiseen ja tietojen jakamiseen sekä tallentamiseen tulevia sukupolvea ajatellen kannusti edeltäjiämme 117 vuotta sitten aloittamaan oman lehden julkaisutoiminnan. Silloiset kulkuyhteydet ja muut tiedonvälitysmuodot olivat vielä rajoitetut ja siksi lehtimuotoinen kontakti koettiin arvokkaaksi. Siten se tuli mahdolliseksi vaihtaa tietoa eri puolilla Suomea toimivien kuurojen ja sokeiden opettajien kesken.

Kuurojen ja sokeiden opettajien äänenkannattajien liiton lehti ilmestyi ensimmäisen kerran vuonna 1892 helmikuussa nimellä ”Suomen Aistivalliskoulujen lehti” ja lehteä painettiin tuolloin kuusi numeroa vuodessa. Vuosina 1892–1919 lehden nimi oli ”Tidskrift för Abnormskolorna i Finland – Suomen aistivalliskoulujen Lehti”. Vuonna 1920 lehdestä tuli perustetun Suomen Aistivalliskoulujen Opettajaliiton äänenkannattaja, ja sen nimi muuttui seuraavanlaiseen muotoon: ”Suomen

Aistiviälliskoululehti – Tidskrift för Abnormskolan i Finland”. Jo seuraavana vuonna lehden nimeen tuli jälleen muutos, ja lehden nimi oli vuoden 1921 alusta kevääseen 1931 ”Aistiviälliskoululehti – Tidskrift för Abnormskolan”. Syksystä 1931 vuoden 1955 loppuun nimi oli Kuuromykkäin- ja sokeainkoulu – Dövstum- och Blindskolan” ja vuonna 1956 lehti sai jälleen kerran uuden nimen ”Kuurojen ja Sokeainkoulu – Döv- och Blindskolan”. Nykyään lehti tunnetaan nimellä kuurojen ja sokeain opettajain liitto KSOL ry. (KSOL 85, 66–69.) Lehti esitteli itsensä ensimmäisessä numerossaan kuurojen ja sokeain koulujen opettajakunnalle suuntautuneena julkaisuna, jossa käsitellään kuurojen ja sokeiden oppilaiden koulutuksellisia ja kasvatuksellisia kysymyksiä.

Liittotoiminnasta ja lehdestä vastannut hallitus valittiin säännöllisin aikavälein aistiviällisopettajien liittokokouksessa. Aistiviällisopettajat olivat opettajia kuurojen, sokeiden ja tylsämielisten opetuslaitoksista. Tavallisesti noin joka kolmannen vuoden välein jäsenten äänestämän hallituksen puheenjohtaja oli samalla lehden päätoimittaja ja hallituksen sihteeri avusti häntä toimituksellisissa tehtävissä. Sana oli vapaa eli periaatteessa jokainen kuurojen ja sokeain opettaja saattoi kirjoittaa lehteen ja päätoimittaja kokosi lehden julkaisukelpoiseksi. Lehden ensimmäisinä vuosikymmeninä lehteen kirjoitti säännöllisesti niin päätoimittaja kuin myös kuurojen koulujen johtajat ja kuurojenpapat. Kouluntarkastajallekin löytyi palstatilaa julkaisujen sivuilta, sillä kouluntarkastaja oli läheisessä yhteistyössä kuurojen ja sokeiden sekä tylsämielisten koululaitosten opetustoiminnan kanssa ja valvoi hallituksen määräysten noudattamista ruohonjuuritasolla. 1970-luvulta lähtien kirjoittaja-aines laajentui entisestään, että yhä useampi ”riviopettaja” alkoi kirjoittaa lehteen ja johtavat henkilöt eivät enää hallinneet KSOL:n sisältöä (ks. aikakausien valinta luvusta 4.3). Läpikäydyn aineiston perusteella näyttää siltä, että hallitus ja hallituksen puheenjohtaja koostuivat lähestulkoon ainoastaan kuurojen koulujen opettajista. Tämä merkitsi sitä, että päätoimittaja oli läheisesti tekemisissä kuurojen opetuksen kanssa. Näin ollen päätoimittaja vaikutti suuresti lehden profiiliin ja sen sisältöön, jolloin näkövammaisten opetuksen asia jäi kolmatta aikakautta lukuun ottamatta ensimmäisellä ja toisella aikakaudella kovin vähälle huomiolle. Näkövammaisiakin harvemmin esiintyi tylsämielisten opetus tai heidän asiansa.

4.3 Kolmen aikakauden valinta

Meidän oli rajoitettava laajaa aineistoa rajallisten tutkimusresurssien takia, että saisimme aikaiseksi syvällisen havaitsemisen ja tulkitsemisen. Patton (2002, 217) luonnehtii, että tutkimuksen aikarajojen määrittäminen riippuu aikajakson ja itse tutkittavan ongelman merkittävydestä. Kuurojen opetuksen historiaa ja nykypäivää käsittelevän luvun (ks. luku 2) sekä tutkimuskysymystemme (ks. luku 4) perusteella päätimme rajata aineistomme kolmeen kuurojen opetuksen historian kannalta merkittävään aikakauteen. Aineiston rajaamisessa sovelsimme Salmen (2008) kolmen aikakauden rajausta. Emme kuitenkaan ottaneet työssämme huomioon kulta-aikaa (1840–1890), koska tutkimusaineistomme alkoi ilmestyä ensimmäisen kerran vasta vuonna 1892. Pimeä aikakausi on mukana työssämme vuosina 1892–1902 ja 1970–1980. Pimeä aikakausi ja sen kannatteleva oralismi ei päättynyt kertaheitolla, vaan tällä vuosikymmenellä oli edelleen opetusmetodologisia kamppailuja käytettävästä opetuskielestä. Siksi näimme pimeän aikakauden jatkuneen vielä 1970–1980-luvulla. Näiden aikakausien lisäksi työssämme on vielä kolmas aikakausi, 1995–2005. Tällä vuosikymmenellä tapahtui kieli- ja koulutuspoliittisia muutoksia sekä lainsäädännöllisessä että koulutuksellisessa mielessä (ks. luku 2.3). Meidän on näitä aikakausia tutkimalla mahdollista löytää historiallisesti ja sosiaalisesti vaihtelevaa kielenkäyttöä opettajien kirjoituksista, sillä kieli on dialektisessa vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan, siihen kuuluvien historiallisten ja kulttuuristen muutosten kanssa. (Fairclough 1997, 75.)

Ajanjakson ja tutkittavan ongelman merkittävyyden lisäksi myös tutkimuskäytännölliset syyt vaikuttivat päätökseemme aineiston rajaamisesta; vuosina 1892–1902 lehteä ilmestyi 9–12 julkaisua vuodessa, 1970–1980 ja 1995–2005-luvulla julkaisujen määrä taas supistui 3–4 kertaan. Systemaattisen otantamenetelmän käytön teki mahdottomaksi julkaisukertojen heterogeenisyyden lisäksi se, että KSOL:n lehdissä käsiteltiin myös tutkimukseemme kuulumattomia näkövammaiskoulujen asioita ja opetusta. Ensimmäisen aikakauden kirjoituksissa ei aina välttämättä esiintynyt pääkirjoitusta, kuten ei toisella ja kolmannellakaan aikakaudella. Emme siis voineet valita pääkirjoituksia esimerkiksi joka toisen julkaisuvuoden joka kolmannesta numerosta analysoitavaksemme tai muuten olisimme saaneet erittäin köyhän tutkimusaineiston käsiimme. Keskitymme laajempaan tekstiainekseen, joten aineistoomme seuloutuvat

mukaan muun muassa pää-, mielipidekirjoitukset ja selonteot. Analyysiosuudessamme pyrimme jokaisen analysoitavan tekstiesimerkin kohdalla osoittamaan sen tekstilajin, jotta lukija tietäisi sen alkuperän.

Suljimme ruotsin kielellä tapahtuneet kirjoitukset aineiston ulkopuolelle, koska kriittinen diskurssianalyttinen lähestymistapa vaatii aineiston huolellista lähestymistä lingvististen piirteiden erottelun merkeissä, emmekä kokeneet kielitaitoamme riittäväksi, että kriittinen ajattelu ja lingvististen elementtien erottelu niiden yksittäisten rakenteellisten tehtävien tunnistamiseksi olisi ollut tällä kielellä mahdollista. Sitä paitsi ruotsin kielellä tapahtuneiden kirjoitusten poissulkeminen ei vahingoita analysointimme luotettavuutta, koska itse vieraskielisen aineiston määrä oli erittäin pieni suomenkieliseen aineistoon nähden.

4.4 Aineiston jäsentäminen ja diskurssien valikointi

Valittuamme ja määritelyämme tarkat aikarajat, rajasimme analysointiin mukaan otettavan aineiston tutkimuskysymystemme perusteella. Jäsentämistaulukoimista edeltävänä vaiheena olimme lukeneet koko aineiston läpi alkaen vuodelta 1892 lopettaen vuoteen 2005. Toistimme lukemisen neljästi, mikä takasi sen, että opimme tuntemaan aineistomme mahdollisimman hyvin. Laadimme tutkimuskysymyksiimme perustuvan jäsentämistaulukon ja valikoimme siihen diskurssit, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme (ks. luku 4 ja liite 1). Tämä oli välttämätöntä, koska tekstimassaa oli todella runsaasti ja jäsentämisen turvin saatoimme seuloa tekstimassasta nimenomaan haluamaamme tutkimusaineistoa.

Aineisto oli tarpeen järjestää ja kvantifioida, jotta voitiin varmistaa, että jäsentämistaulukkoon seulottu aineisto ollut tulkinnanvaraista ja mielivaltaista. Huomasimme myös, etteivät yksittäiset kirjoitukset käsitelleet yksittäisiä asioita, vaan saattoivat käsitellä yhtäaikaisesti esimerkiksi opetustehtävää ja suomalaista viittomakieltä tai kuuroa oppilasta ja suomalaista viittomakieltä. Erottelimme kirjoituksissa esiintyneitä diskursseja tutkimuskysymysten perusteella ja laskimme niiden esiintymismäärän jokaisella aikakaudella (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajien näkemykset

	1892–1902	1970–1980	1995–2005	Yhteensä kaikilla aikakausilla
Näkemykset opetustehtävästä	18	13	2	33
Näkemykset kuurosta oppilaasta	11	9	3	23
Näkemykset suomalaisesta viittomakielestä	4	10	2	16

Näkemyksiä kuvaavaan jäsentämistaulukkoon (taulukko 1) valikoitui ensimmäiseltä aikakaudelta 18 kirjoitusta 7 kirjoittajalta ja kirjoituksissa käsiteltiin 18 kertaa opetustehtävää, 11 kertaa kuuroa oppilasta ja 4 kertaa suomalaista viittomakieltä. Toiselta aikakaudelta oli 16 kirjoitusta 10 kirjoittajalta ja kirjoituksissa käsiteltiin opetustehtävää 13 kertaa, kuuroa oppilasta 9 kertaa ja suomalaista viittomakieltä 10 kertaa. Kolmannella aikakaudella oli yhteensä 4 kirjoitusta 6 kirjoittajalta (joista kolme kirjoittivat yhdessä yhden kirjoituksen). Kirjoituksissa käsiteltiin opetustehtävää 2 kertaa, kuuroa oppilasta 3 kertaa ja suomalaista viittomakieltä 2 kertaa. Kolmannen aikakauden aineiston vähyyden selittää kuurojen opettajien kirjoitusaktiivisuuden vähentyminen, sillä esimerkiksi sokeainopetusta käsitteleviä kirjoituksia löytyi vuosina 1995–2005 yhteensä 14 kertaa. Sokeainopettajien aktiivisuus oli lisääntynyt merkittävästi sitten ensimmäisen ja toisen aikakauden. Muita asioita koskevia kirjoituksia (opintomatkoja, elokuva-arvioiteja ja KSOL:n retkiä ym.) oli yhteensä 16.

4.5 Vähemmistökulttuurisen tutkijan positiomme

Kuurojen opetuksen kokonaiskuvan hahmottamisen (luku 2) ohella olemme myös pohtineet runsaasti vähemmistökulttuurista tutkijan positiotamme, sen tuomia hyötyjä ja haittoja. Pohdinnan tuloksena näemme eduiksemme sen, että olemme kumpikin viittomakielisen kieli- ja kulttuurivähemmistöyhteisön jäseniä, kun analysoimme ja tulkitsemme enemmistökulttuuriin kuuluvien suomenkielisten kuurojen opettajien kirjoituksia. Meillä on henkilökohtaiset kulttuuri-, historia- ja tietositeet viittomakieliseen oppilaaseen itseensä ja vähemmistökulttuurisuutemme antaa meille

työvälineet tarkastella valtakulttuuriin kuuluvien erityisopettajien kirjoituksia, sillä siten saatamme paremmin purkaa ideologisia itsestäänselvyksiä.

Kriittisen tutkimuksen perimmäisten periaatteiden mukainen edellä mainittujen ideologisten itsestäänselvyksien purkaminen voi olla havainnointia, analysointia ja pohdintaa rikastuttavaa, kun tarkastelemme valtakulttuurisia diskursseja erikulttuurisin silmin. Saatamme huomata juuri niitä asioita, jotka muuten jäisivät valtakulttuuriselta eli kuulevalta, suomenkieliseltä tutkijalta huomaamatta juuri niiden itsestäänselvyiden ja arkijärkisyyden vuoksi. Mutta meidän on tunnustettava, että siinä missä meidän perspektiivimme voi tehdä valtakulttuurin merkitysten tarkastelun helpommaksi, se voi myös hankaloittaa tulkintamme avautumista valtakulttuurisesta merkitysjärjestelmästä käsin tarkastelevalle. Siksi pyrimme tutkimuksessamme analyysin ja tulkintojen mahdollisimman suureen läpinäkyvyyteen. Mahdollisimman suuri läpinäkyvyys tarkoitti sitä, että pyrimme selittämään mihin perustamme tulkintamme ja miten olemme niihin päättäneet, niin että lukijalla olisi mahdollisuus itse arvioida tulkintojamme ja tehdä omat johtopäätöksensä. Kriittinen diskurssianalyysi teoreettis-metodologisena lähestymistapana tunnustaa subjektiivisuuden siinä mielessä, että tutkijan on lähestulkoon välttämätöntä tuoda oma ennakkotietonsa ja -käsityksensä mukaan tutkimukseen rakentaakseen tutkimukselliset lähtökohtansa. Teksti saa merkityksensä vasta tulkinnassa ja tulkinnoissa ratkaisee myös se, minkä ryhmän jäseneksi ihminen itsensä hahmottaa ja mistä positiosta käsin hän tarkastelee maailmaa. Kun on kyseessä yksilölliset kulttuuriset ihmistekijät kuten me omine merkityskarttoinemme, niin tutkimus on myös ainutkertainen; emme siis yllättyisi, jos joku tulisi tekemään tutkimuksen tai analysoisi aineiston toisin kuin me. (Halliday 1992, 64–65, 90.)

Vähemmistökuulttuurisen tutkijan positiomme lisäksi näemme eduksemme tutkijoiden keskinäisen vuorovaikutuksemme, jota voisi kutsua kriittisen hermeneutiikan spiraalimaiseksi kehäksi. Emme tule käymään dialogia ainoastaan tekstin ja tutkijan välillä, vaan käymme myös dialogia kahden tutkijan välillä ymmärrystämme rikastuttaen. Tulkitsijan positiioon asettuvalla diskurssianalyytikolle tutkimusaineistot, erilaiset puheet ja tekstit, näyttäytyvät monenlaisten mahdollisuuksien maailmana. Tekstejä voi kuunnella ja lukea lukuisilla eri tavoilla. Keskeistä on siten tutkijan ja tutkittavan, toisin sanoen analyysin ja aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Emme harjoittaisi yksinäistä, tutkijan pään sisäistä introspektiota, vaan refleктоimme

tulkintaprosessiamme sekä yksin että yhdessä. Introspektio on tarpeen, koska me kaikki edustamme jotain luokkaa, rotua, sukupuolta tai varallisuusluokkaa ja synnymme niihin luomiin ideologioihin ja instituutioihin, joita pidämme itsestään selvyyksinä, emmekä aina välttämättä huomaa niiden ohjaavan kielen välityksellä ajatteluamme ja havainnointiamme. Rakennamme ja ylläpidämme sosiaalista todellisuuttamme kielellisiä resursseja hyödyntäen, eikä käyttämämme kieli ole muusta yhteiskunnasta irrallaan. Kun tiedostamme tämän oman kulttuurisen ajattelun synnyttämän karikon, voimme myös neuvoa toinen toistamme varomaan kyseistä karikkoa. (Kincheloe & McLaren 2000, 285–287; Alasuutari 1996, 17.)

5 Kriittinen diskurssianalyysi tutkimuksellisenä otteena

Työssämme olemme kiinnostuneita KSOL:n kirjoituksissa esiintyvän kielen ilmentämistä näkemyksistä ja siksi käytämme kriittistä diskurssianalyysiä apuna KSOL:n kirjoitusten kuvailussa, tulkitsemisessa ja selittämisessä. Kielen ja yhteisön välisten suhteiden eksplikointi työssämme merkitsee sitä, että pyrimme näkemään, miten kuurojen opettajat ovat käyttäneet kieltä representoimaan oman ammattiyhteisön työtään ja kuuroa oppilastaan sekä näkemystään suomalaisen viittomakielen merkityksestä. Samalla, kun kuurojen opettajat kirjoittavat tekstejä lehteen, he tulevat rakentaneeksi sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Kun opettaja koodaa tapahtuman lauseeseen tietyllä tavalla, hän tulee samalla esittäneeksi näkemyksensä siihen koodatun väitelauseen totuudesta tai todennäköisyydestä sekä väitteen tekstin ja puhutellun välisestä suhteesta. Jokainen lehteen tuleva teksti muotoilee sen, miten opettaja tulkitsee omaa toimintakontekstiaan ja kertoo siitä muille, mutta julkitullut teksti on myös osaltaan muokkaamassa sitä, miten opettajat näkevät toimintakontekstinsa. Tekstien, yhteiskunnan ja kulttuurin suhde tulee siksi KSOL:n kirjoituksissa ymmärtää dialektiseksi. Dialektisuuden lisäksi CDA korostaa kontekstuaalisuutta, ettei tekstejä tuoteta jossakin tyhjiössä, eikä niitä pidäkään analysoida jossakin tyhjiössä. (Fairclough 1997, 51, 76; Halliday 1985, xxii; Fowler & Kress 1979, 200.) Tämä tulee näkymään kolmea aikakautta kattavassa tutkimuksessamme, jossa on olennaista sisällyttää analyysiin myös sosiokulttuuriset ja aikakausittain vaihtuvat kontekstit.

Kriittisyys on keskeisessä asemassa kriittistä diskurssianalyysiä toteuttaessa, sillä kriittisyydellä pyritään tunnistamaan dialektinen suhde tekstien ja toimintatodellisuuden välillä. Kriittisyys on syy–seuraus-suhteiden tunnistamista ja eri asioiden välisten yhteyksien näkyviksi tekemistä, kuten esimerkiksi sosiaalis-historiallisen kontekstin vaikutus aikakausikohtaiseen näkemykseen omasta työstä tai oppilaasta. Sosiaaliset käytännöt ja erilaiset kielenkäyttötavat ovat sidoksissa syy- ja seuraussuhteisiin, joita emme yleensä huomaa juuri niiden luonnollisuuden ja arkipäiväistymisen takia. Yleistynyt käytäntö tai näkemystapa sekä siihen liittyvät yleiset ”tervejärkiset” ideologiset oletukset sekä niiden taustalla olevat valtasuhteet tapaavat jäädä näkymättömiksi ilman lähempää tarkastelua. Esimerkiksi tavanomaisessa

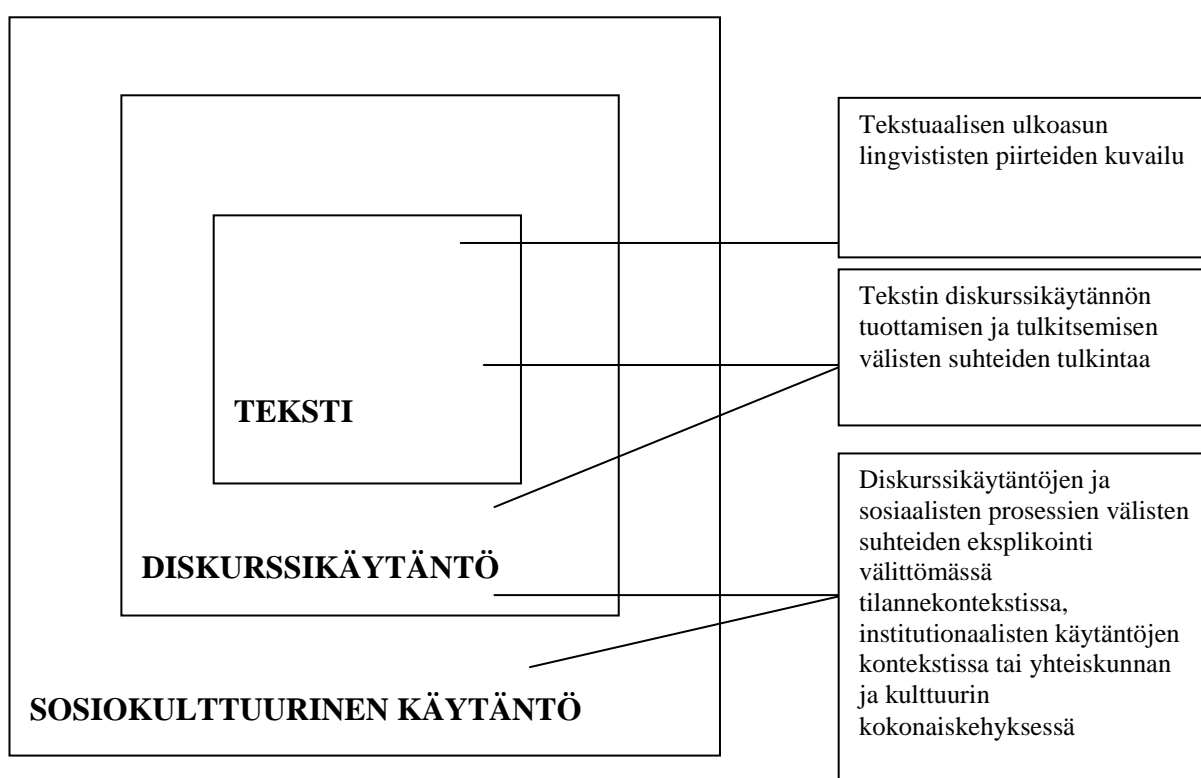
konsultaatiossa lääkärin ja potilaan tai erityisopettajan ja oppilaan välisessä viestinnässä on erilaisia oletuksia, oikeuksia, suhteita, tietoa ja identiteettejä, joita pidetään itsestään selvinä. Kriittisyys on toisin sanoen olennaista, koska kielenkäyttö yhdessä muiden diskursiivisten käytänteiden, kuten journalististen, poliittisten, hallinnollisten, kanssa voi omalta osaltaan olla vahvistamassa tai heikentämässä tiettyjä näkemyksiä. (Van Dijk 2001, 303–304; Wodak 2001, 2; Fairclough 1997, 75.)

CDA eroaa siinä mielessä muista diskurssianalyttisistä menetelmistä, että se sisältää kuvailun ja tulkinnan lisäksi myös selityksen siitä, miten ja miksi diskurssit toimivat. Kriittisyys on myös sen katsomista, kuinka tekstien toiminta ja niiden tietynlaiseksi esittäminen tapahtuu. (Rogers 2004, 1–4; Pietikäinen 2000, 193; Lehtonen 1996, 31; Fairclough 1995, 97; 1997, 81.) Diskursiivisen tutkimuksemme tavoitteena on näin ollen nimetä teksteissä esiintyvät näkemykset ja tulkita niitä. Tässä perspektiivissä me tutkijoina uskomme, ettei pelkkä tekstien analysointi riitä horjuttamaan jo olemassa olevia diskursiivisia valtasuhteita. Meidän pitää siirtää työmme painopiste tekstin analysoinnista sosiaaliseen kontekstiin, jossa teksti tulee näkyviin. Tämä vaatii kriittistä kielellistä tietoutta meiltä, mutta myös sosiaalisen ja historiallisen kulttuurisen kontekstin tietämystä ja ymmärtämistä.

5.1 Kriittisen diskurssianalyysin viitekehys

Kielenkäytöllä on Faircloughin (1992, 1995 & 1997) mukaan kolme ulottuvuutta: *diskurssi*, *diskurssikäytäntö* ja *sosiokulttuurinen käytäntö* (ks. kuvio 1). Yksittäisen diskurssin analysointi diskursiivisen käytännön ”tuotteena” käsittää myös tekstin tuottamisen, levittämisen ja käytön prosesseja. Kaikki em. prosessit ovat sosiaalisia ja näin ollen vaativat viittauksen esimerkiksi taloudellisiin, poliittisiin ja institutionaalisiin puitteisiin, joissa diskurssi on tuotettu. Tässä vaiheessa sosiokulttuurinen käytäntö astuu kuvaan: analyysiin voi sisältyä välitön tilannekonteksti tai tilannetta ympäröivien institutionaalisten käytäntöjen konteksti tai jopa yhteiskunnan ja kulttuurin kokonaisuus; diskurssin seurauksellisuutta voi siis tarkastella sosiokulttuurisessa käytännössä joko mikro- tai makrotasolla. Mikrotaso merkitsee työssämme kirjoitusten tekstuaalisen ulkoasun lingvististen piirteiden kuvailua. Kirjoitusten lingvististen piirteiden kuvailu etenee luonnollisesti makrotason analyysin tasolle, joka näkyy työssämme kolmen aikakauden sosiaalis-historiallisena ja yhteiskunnallisena vaikutuksena, joka muokkaa diskurssia tuottavaa diskurssikäytäntöä.

Diskurssikäytäntöä kuvaavassa ulottuvuudessa keskitymme opettajien keskinäisen kirjoittelun diskurssijärjestykseen ja siinä esiintyviin diskurssityyppisiin sekä diskurssienvälisyyteen. Kirjoitusten mikrotason löydökset ovat selitettävissä makrotason vaikutuksella, sillä opettajia ympäröivä institutionaalinen, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen viitekehys vaikuttaa siihen, miten he järjestävät diskursiivisen viestinsä ja välittävät sen muille. Työssämme voimme olettaa kolmen aikakauden kirjoitusten mikrotason löydösten olevan erilaisia. Erilaisuus johtuisi eri aikakauden erilaisesta diskurssiin vaikuttavasta makrotason institutionaalisesta tai yhteiskunnan ja kulttuurin toimintaviitekehystä.



KUVIO 1. Kolmiulotteinen malli (Fairclough 1992, 73; 1995, 98; 1997, 82.)

5.2 Teksti eli diskurssi

Sisin ulottuvuus eli diskurssi on osa sosiaalista ja yhteiskunnallista käytännettä osana ihmisten välistä sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Diskurssi toimii sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti kolmitasoisesti: se rakentaa sosiaalista identiteettiä ja minuutta, luo sosiaalisia suhteita ihmisten välillä sekä rakentaa tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Diskurssilla on näin ollen sekä interpersoonallinen että ideationaalinen tasonsa: interpersoonallisella tasolla diskurssi tuottaa identiteettejä sekä niiden välisiä suhteita ja ideationaalisella tasolla diskurssi määrittää sen, miten asioita representoidaan.

Diskurssin käsite osoittaa ”tekstin” käsitettä voimakkaammin siihen sisältyvän sosiaalisesti ammentun ja rakennetun arvoperäisyyden. (Fairclough 1992, 62–64; 1997, 31.) Puhumme kielenkäytöstä eli tekstistä diskurssina, koska näemme Faircloughin tapaan kielen sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa mielessä toiminnan muotona, jolla on seurauksensa kielen käyttök kontekstissa.

Diskurssit eivät ainoastaan peilaa tai edusta sosiaalisia kokonaisuuksia ja suhteita, ne konstruoivat tai jäsentävät niitä; erilaiset diskurssit jäsentävät avainkokonaisuuksia eri tavoin ja määrittävät ihmisille, tässä tapauksessa kuurojen opettajalle ja kuuroille oppilaille asemia subjektiivisina toimijoina niissä kokonaisuuksissa. (Fairclough 1992, 3.) Subjektiivisen toimijan identiteetin voi Suonisen (1992, 40) mukaan ymmärtää merkityssysteemin osaksi: tietyssä systeemissä ihmisille rakentuu tietynlaisia identiteettejä. Hall (2005, 99) ilmaisi edellä olevan tiivistetyksi identiteettejä käsittelevässä teoksessaan: ”yhtä kaikki jokainen diskurssi tuottaa asemia, joista ja vain joista se voi toimia. Jokaisen diskurssia käyttävän on asemoitava itsensä siten kuin hän olisi kyseisen diskurssin subjekti.” Siksi diskurssit ovat myös tarkoituksen mukaisesti kielellisin keinoin järjestetty, jotta meitä ympäröivien merkitysten ja arvojen ja identiteettimme ilmaiseminen tulisi mahdolliseksi; diskurssia on tutkittava suhteessa sen seurauksiin ja kontekstiin. (Jokinen & Juhila 2002, 54–55; Wetherell & Potter 1987, 54.)

Kun opettajat pohtivat omaa toimintaansa, kuuroa oppilasta ja hänen opetustaan sekä oppimistaan, he tulevat samanaikaisesti rakentaneeksi diskursseihin sisältyviä identiteettejä uskomuksineen, tietoineen ja arvoineen. Jotkut diskurssit omaavat toisia voimakkaamman totuusarvon. Niistä muodostuu yleisesti hyväksytyjä, ehdottomina totuuksina pidettyjä itsestään selviä puhetapoja, joita ei helposti aseteta kyseenalaiseksi. (Fairclough 1997, 75–76.) Siksi tulemme tarkastelemaan diskursseja *modaliteetin* käsitteen turvin, sillä modaliteettia käytetään yleisessä mielessä kuvaamaan niitä diskurssin ominaisuuksia, jotka ilmaisevat puhujien ja kirjoittajien asenteita itseään, kumppaneitaan ja aihettaan kohtaan. (Fowler & Kress 1979, 200.) Modaliteetin tarkastelussa keskitymme tarkastelemaan nimeämiskäytäntöjä, sillä puheenaiheeseen voi viitata monella eri tapaa, jolloin viittaaja tulee ilmaistuksi asenteensa ja uskomuksensa. Esimerkiksi ”tummaihoisen” ja ”neekeri” tai ”nainen” ja ”ämmä” antavat jo erilaisen merkityksen nimettävälle henkilölle ja heijastavat erilaisia

näkemyksiä Erilaiset nimeämismahdollisuudet ilmaisevat kirjoittajan ideationaalisen ja interpersoonallisen suhteen viitattavaan asiaan tai henkilöön, kuten kuuron opettajan näkemystä omasta työstään ja kuurosta oppilaasta.

5.3 Diskurssityyppi ja diskurssienvälisyys

Erilaisia diskurssityyppejä voidaan käyttää konventionaalisesti, toistuvasti tai luovasti sen mukaan, millainen viestintätilanne on kyseessä. Vakiintuneet diskurssityypit toisin sanoen helpottavat oman sanoman rakentamista, kun kertaalleen keksittyä pyörää ei tarvitse keksiä uudestaan. Jollekin tietylle instituutiolle ja siinä toimivalle, hallitsevalle ryhmälle on ominaista luoda omia diskurssityyppejä, jotta ryhmän sisäisen diskurssijärjestyksen käyttö tulisi mahdolliseksi. Diskurssijärjestys tarkoittaa lyhyesti sanottuna yhteisön vakiintunutta, konventionalisoitunutta tapaa tuottaa ja vastaanottaa tekstejä eli tapaa käyttää kieltä. Samalla kun kuurojen opettajat luovat kirjoitusten välityksellä ammattiyhteisölle ominaista viestiä, siihen syntyy yhteisön sisäisen kielenkäytön hegemonia ja diskurssityyppien esiintyminen sekä toistuvuus tulevat taatuksi ja hallituksi. Siten keskinäinen kirjoittelu tulee suoraviivaisemmaksi ja käytettävät käsitteet ovat yhteisiä ja tuttuja ilman, että niitä tarvitsee yhä uudestaan perustella. (Fairclough 1997, 76–77, 104.)

Diskurssityypit tarkoittavat sekä diskurssia että genreä; diskurssin nähdään kuuluvan tiedon koostamisen alueelle ja genren taas olevan kielenkäytön aluetta. Diskurssilla representoidaan tietty sosiaalinen käytäntö tietystä näkökulmasta ja genret esiintyvät tiettyinä yhdistelmiä diskurssien kanssa, että tietyt genret artikuloivat useimmiten tiettyjä diskursseja. Genre määrittää sen, millaisen sävyn esittävä diskurssi saa. Genre on tunnistettavissa tyylin, muodon ja puheäänien perusteella. Tyyllillä viitataan tekstuaaliseen interaktioon osallistuvien keskinäisen suhteen määrittämiseen. Tietynlaisella tekstuaalisella tyyllillä voidaan rakentaa subjektiposioita tekstin sisällä, sillä genren sisäisen tyylin valinnalla voidaan määrittää osallistujien keskinäinen suhde muodolliseksi, ei-muodolliseksi, viralliseksi tai intiimiksi. Muodolla tarkoitetaan tekstin ilmaisutapaa, että onko teksti kirjoitettu puhe- tai kirjakielen mukaisesti ja millaisen sävyn teksti saa. Sävy voi olla keskusteleva, virallinen, epävirallinen, akateeminen tai sitten uskonnollinen. Puheääni puolestaan tarkoittaa argumentatiivista, kuvailevaa tai sitten selittävää tyyliä, joka yhdistetään esitettävään diskurssiin. (Fairclough 1997, 101; 1992, 124–127.)

Kuten Fairclough (1992, 125) on todennut, meidän on otettava huomioon se tosiasia, etteivät diskurssit ja genret tai niiden yhdistelmät, diskurssityypit ole löydettävissä valmiilta listalta, vaan ne on itse löydettävä ja niiden löytyminen on oman tulkinnan ja päätöksen varassa. Selkeän listan laatimista vaikeuttaa myös se, että diskurssijärjestystä eli tekstin konventionaalista rakentumista määrittäviä elementtejä on loputon määrä, eikä ole aina helposti päätettävissä, mikä on genre tai mikä on diskurssi. Pyrimme tunnistamaan ja erottelemaan diskurssityyppejä genren ja siihen kuuluvien tyylin, muodon ja puheäänien käsitteiden turvin. Siten näkisimme miten ja millä eri tavoin eri genret ja diskurssit artikuloituvat yhdessä muodostaen eri aikakausille ominaisia diskurssityyppejä. Diskurssityyppien muotoutumiseen ja muuttumiseen vaikuttaa tekstin tuottamisen ja kuluttamisen konteksti, siksi tekstien analyysissä on tarkasteltava sekä diskurssityyppien kieltä että kieleen vaikuttavaa sosiokulttuurista kontekstia. (Fairclough 1997, 103–104.)

Diskurssityyppien artikuloimiseen kuuluu myös diskurssienvälisyys, joka mahdollistaa genreen kuuluvien konventioiden siirtymisen ja jopa toiseen tekstilajiin sekoittumisen. Siten diskurssityypit voivat tulla vallitseviksi ja jatkua kirjoituksesta toiseen. Diskurssienvälisyys näkyy yksittäisten sanojen, lauserakenteiden tai roolien siirtymisenä teksteistä toiseen, että on havaittavissa jatkuvuus. Diskurssienvälisyyden periaate voi toteutua useilla diskurssin tasoilla: diskurssin yhteiskunnallisen tai institutionaalisen järjestyksen, diskurssityypin tai niiden elementtien tasoilla, joista diskurssityypit koostuvat. (Fairclough 1992, 124.) Diskurssien analysoinnissa tulemme etenemään niin, että keskitymme ensin kolmea aikakautta kuvaaviin diskurssityyppeihin. Diskurssityyppien kuvailun jälkeen käsittelemme opettajien näkemystä ja asennoitumista kuvaavaa modaliteettia. Samalla tulkitsemme mahdollista sanojen, lauserakenteiden tai muiden diskursseissa esiintyvien elementtien jatkuvuutta.

6 Aikakausille ominaisimmat diskurssityypit

Kullekin aikakaudelle ominaista diskurssityyppiä selvittämällä tulkitsimme, miten kuurojen opettajat representoivat näkemystään kuurosta oppilaasta sekä opetustyöstään. Kirjoituksiin valitut diskurssit ilmentävät opettajien tapaa nähdä ja kuvailla asioita ja genre sekä siihen kuuluvat elementit antavat sävyn heidän näkemykselleen. Valitut diskurssit edustavat myös valittuja nimeämismahdollisuuksia, jotka ilmaisevat kirjoittajan näkemyksen omasta työstään, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä. Liitämme valitut diskurssit mukaan analyysiin, jotta lukija voisi arvioida analyysiamme ja tulkintaamme. Analysoitavat kohdat ovat kursivoituina ja jokaisen diskurssin loppuun tuleva merkintä sulkeissa tarkoittaa julkaisuvuotta, julkaisunumeroa ja sivunumeroita. Tulemme myös palauttamaan analysoitavan tekstin sosiaalishistorialliseen kontekstiin, jota on kuvattu tarkemmin luvussa 2.

6.1 Uskonnollinen diskurssityyppi pimeällä aikakaudella

Pimeä aikakausi sijoittuu vuosille 1890–1970 ja ensimmäinen aikakautemme käsittää aikavälin 1892–1902 (ks. kolmen aikakauden valinta luku 4.3). Tällä vuosikymmenellä suomalainen viittomakieli on pannassa ja puhemetodia pyritään levittämään kuurojen opetuksen parissa. Kuurojen ja sokeain opettajain liitto ry:n lehti ilmestyy ensimmäisen kerran ja kuurojen opettajilla on mahdollisuus päästä vaihtamaan ajatuksiaan sekä keskustelemaan opetuksellisista kysymyksistä.

Ensimmäiselle aikakaudelle (1892–1902) on luonnollista käyttää uskonnollisuuteen ja tuotannollisuuteen viittaavia diskursseja johtuen teollistuvasta yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa vallitsee kristilliset arvot. Kristilliset arvot vaikuttavat siihen, että diskurssiesimerkkejä sävyttää uskonnollinen muoto ja argumentointiin ammennetaan raamatullisia diskursseja. Diskursseja ilmaisee paremmin tietävän kirjoittajan asemoituminen lukijan yläpuolelle ja tämä saattaa johtua siitä, että esimerkkidiskurssien kirjoittajat ovat muun muassa johtavassa asemassa olevat rehtori ja pappi sekä kuurojen ja sokeain opettajain liitossa vaikuttaneet, aktiiviset opettajat. Johtava asema on omiaan synnyttämään erilaisissa teksteissä toistuvan velvoittavan puheäänänen, joka määrittää genren. Havaitsemme myös runsaasti ”me” -muodossa kirjoittamista, vaikka kirjoittajia on vain yksi. Kuurosta oppilaasta kirjoitettiin ”kuuromykkänä” tällä aikakaudella.

Ensimmäistä kuuromykkäin opetuksen tarpeellisuutta perustelevaa tekstiesimerkkiä havainnoimalla voi saada käsityksen siitä, että kristilliset arvot vaikuttavat näkemykseen kuurosta oppilaasta sekä omasta institutionaalisesta tehtävästä.

1. ”Näin opettamatta jääneelle kuuromykkälle *ei ole mitään* hyötyä yhteisillä varoilla perustetuista laitoksista, *ei kirkoista, ei papeista tahi muista sellaisista; hän on kurjempi kuin pakana keskellä kristikuntaa!*” (1892/1/7–11)

Kuten ensimmäisen uskonnollisen tekstiesimerkin kursivoiduista kohdista ilmenee, kuuron oppilaan tilaa perustellaan interventiota vaativana ja opetus nähdään hänen ainoana ”pelastajanaan”, sillä ilman opetusta kuuro olisi ”kurjempi kuin pakana keskellä kristikuntaa.” Pakanan nähdään olevan paremmassa asemassa kuin kouluttamaton kuuro lapsi, koska pakanalla on edes jokin jumala, johon uskoa ja jonka olemassaolon hän tiedostaa. Pakana on näin ollen paremmin pelastettavissa kuin ”opettamatta jäänyt kuuromykkä”, koska hänellä on kuitenkin tietoisuus ja ymmärrys, joita voi hyödyntää kristillisessä käännytystyössä. Ilman opetuksellista väliintuloa kuuromykkä jäisi sellaiseen tilaan, jossa kirkot, papit tai mikään muu ei kykene häntä pelastamaan.

Seuraava teksti on esimerkki siitä, miten uskonnollista diskurssia hyödynnetään myös uhan torjumisessa. Mieliopidekirjoituksen kirjoittanut vastustaa voimakkaasti Mikkeliin perustettavaa kirjoituskoulua, jossa käytettäisiin myös sormiaakkosia. Kirjoituskoulun avaaminen herättää kirjoittajassa voimakkaita tunteita ei yksinomaan sen takia, että koulussa ei opetettaisi puhemetodilla ajan hengen mukaisesti, vaan myös siksi, että muut koulut joutuisivat lähettämään oppilaitaan kyseiseen kouluun.

2. ”Tämä Mikkelin koulu on aiottu avattavaksi ensi syksynä ja kun se saa oppilaansa ainoastaan suomalaisten puhekoulujen ensiluokilta, niin tätä nykyä tulee Mikkelin koulu täytettäväksi niillä oppilailta, jotka siihen siirretään Turun ja Kuopion koulujen ensi luokalta, sillä muita suomalaisia puhekouluja meillä ei vielä ole. Meidän mielestä on Mikkelin koulu tällaisessa muodossa aloitettu aivan liian aikaisin, sillä tuskinpa suurimmatkaan puhemetodin epäilijät ovat menneet niin pitkälle, että vaatisivat kahta puhekoulun vastaan perustettavaksi yhden ei-puhekoulun. Edellä olen esiintuonut koko suurten kokousten mielipiteitä, että puheopetus on kuuromykkältä riistettävä vasta viimeisessä pakossa, mutta jos nyt kahdelta puhe-koulun luokalta otetaan niin paljon oppilaita, että niistä muodostuu yksi

kirjoitusluokka Mikkeliin, niin silloin meidän mielestämme riistetään puheopetuksen edut liian suurelta prosentilta meidän Suomenkielisiltä jo kouluun otetuilta kuuromykiltä, ja jos tämä tapahtuu vielä silläkin perusteella, että Mikkelin koulukin saisi oppilaita, niin epäkohta on vielä sitäkin suurempi. Voitaisiin tähän myöskin huomauttaa, että mitä vähemmät luokat ovat sekä puhekoulussa että kirjoituskoulussa ja mitä tyystemmin puhekoulusta heikompi kykyiset eroitetaan, sitä suurempi on edistymisen mahdollisuus, ja sitä suurempi hyöty siis oppilaille. Tämä on kyllä aivan totta, ja myöskin aikansa huomioon otettava asia, mutta meidän mielestä ei tällainen järjestelmä saa meillä vielä tulla kysymykseen, kun vuosittain täytyy useita kymmeniä kouluihin pyrkiviä kuuromykkiä tilan puutteessa niistä pois sulkea ja jättää tietämättömyyteensä kasvamaan. *Ei meidän vielä auta ottaa ainoastaan yhden lampaan olallemme ja jättää 99 korpeen, ei, vaan kaikki koulut ovat otettavat oppilaita niin täyteen kuin mahdollista, vaikka niistä sitte vähä huonompikin edistys saavutettaisiin.*” (1893/4/59–60)

Tästä velvoittavalla puheäänellä säestetyistä tekstistä on löydettävissä viittaus raamatullisesta tekstistä, Luukkaan Evankeliumin jakeesta 15:4. Raamatullisessa kertomuksessa on lähdeittä sen yhden ainoan kadonneen perään ja jätettävä loput, mutta kirjoittaja hyödyntää samaista uskonnollista diskurssia käänteisesti jo perustetun kouluinstituutin säilyttämisen puolesta kirjoittaessa. Siten kirjoittajan on mahdollista tulla lähemmäksi lukijaansa ja vaikuttaa tähän niinkin voimakkaan metaforan kuin uskonnollisen vertauskuvan avulla. Tässä tekstiesimerkissä puolustelu ilmenee yhdeksänkymmenen yhdeksän lampaan kanssa jäämisen muodossa ja ettei pidä ”juosta” uuden suuntauksen perässä hyläten loput ”metsään.” Lampaat ovat tulkittavissa oppilaita: kirjoittaja on sitä mieltä, ettei pidä ottaa vain yhtä lammasta ja lähettää loput lampaista kirjoituskouluun. Kristillisellä metaforalla ilmaistaan, että ei pidä lähteä liian varhain ja innokkaasti kokeilemaan uutta opetusideologista ratkaisua, kun vanhaa ei ole vielä viety loppuun asti. ”Ei meidän vielä auta ottaa...” kertoo siitä, ettei aika ole vielä kypsä ja vanhaa on edelleen säilytettävä, vaikka niistä ”sitte vähä huonompikin edistys saavutettaisiin.”

Kolmas tekstiesimerkki on meistä erityisen mielenkiintoinen, koska eri kirjoittaja viittasi kirjatussa puheessaan samaan Luukkaan Evankeliumiin, tosin eri jakeeseen, vuotta ja noin viisitoista julkaisua myöhemmin. Samanlainen velvoittava puheääni nousee pintaan tässä esimerkissä edellisen tapaan, kun kirjoittaja selostaa mitä on tehtävä kuurojen oppilaiden hyväksi. Tämä viittaa siihen, että uskonnollisuuteen

nojautuva velvoittava diskurssityyppi on vakiintunut eri henkilöiden kirjoituksissa toistuvaksi. Alhaalla olevassa esimerkissä kristillistä sanomaa on hyödynnetty velvoittamaan lukijaa toteuttamaan lähimmäisenrakkautta kuurojen opetuksen muodossa:

3. ”...ei ole paikallaan, että me vaan katselemme lähimmäistämme onnettomuudessaan ja ajattelemme omaa onneamme tai kiitämme Jumalaa, ettemme ole, niin kuin tuo tai tämä kurja ihmisolento. *Jotakin enempää vaatii meiltä kultakin Kristuksen ihana oppi puutteellista lähimmäistä kohtaan. Kristus ei hyväksynyt fariseusta, joka vaan surkutteli publikaania. Meille jokaiselle antoi Hän säännön: rakasta lähimmäistäs, niin kuin itseäs. Niinmuodoin kristityn velvollisuus on töillään ja toimillaan auttaa puutteellista lähimmäistään.*” (1894/7–8/126–128)

Tässä tekstiesimerkissä kuuleva, niin sanotusti täysiaistinen ihminen rinnastuu fariseukseksi, joka surkuttelee publikaania eli kuuroa. Tämä on lainaus Luukkaan Evankeliumista 15:1, jossa on maininta publikaaneja surkuttelevista fariseuksista. ”Kristus ei hyväksynyt fariseusta, joka vaan surkutteli publikaania...” viittaa siihen, että kirjoittaja olettaa lukijoiden haluavan täyttää Kristuksen säätelemän lähimmäisenrakkaustehtävän ja siihen liittyvän kuvan hyvästä kristitystä. Siten vedotaan kollektiiviseen, eksistentiaaliseen haluun olla ihmisenä hyvä ja hyödyllinen: hyvyys ja hyödyllisyys toteutuvat omaa velvollisuutta täyttäessä. ”Vaatii meiltä kultakin, meille jokaiselle...” muotoilut viittaavat siihen, että velvollisuus koskee jokaista, joka haluaa olla hyvä kristitty. Kristillisen velvoittamisen avulla todetaan kuurojen opetuksen olevan välttämätöntä hyväntekeväisyyttä, joka kuuluu jokaisen kristityn tehtävään ja lukijoille muodostuu mielikuva yhteisestä institutionaalisesta, yhteiskunnallisesta ja uskonnollisesta vastuusta.

Uskonnollisen diskurssityypin lisäksi tuotannollinen diskurssityyppi esiintyy opettajien kirjoituksissa lähes yhtä usein ja sitä sävyttää samanlainen velvoittava puheääni, vaikka diskurssit ovat erilaisia.

4. ”Huolimatta käsityöopetuksen suuresta merkityksestä kasvatusvälikappaleena on sillä myös puhtaasti käytännöllinen merkitys, ja tämä kuuromykkä laitoksissa on milt’ei tärkein. --- Sieltä päästyään *vaatii yhteiskunta kuuromykiltään*, että he kouluopetusta saaneina *kykenevät toimentulonsa hankkimaan*. Tyttöopilaille ei ole silloin kovin monta alaa

valittavana, vaan täytyy useammassa tapauksessa turvautua käsitöihin, sillä palvelijoiksi kuuromykät katsotaan vähemmän sopiviksi. Esimerkkiä siitä, että kuuromykkätyöt voivat elatuksensa hankkia kättensä töillä ei suinkaan puutu.” (1900/5/69)

Tuotannollisuutta korostavaa diskurssia sävyttää vaativa sävy ja omistava ele yhteiskunnan taholta, mikä näkyy omistussuhdetta ilmaisevan possessiivisuffiksin käytössä: ”... vaatii yhteiskunta kuuromykiltään...” Tällöin yhteiskunnalla ja sen institutionaalisilla edustajilla, opettajilla on odotettava tuloksia kuuromykkien kasvatukseen uhratuilta varoilta, että kuurojen opetus osoittautuisi hyödylliseksi. Samalla kirjoitus toimii kuurojen opettajille suuntautuneena ohjeistavana paimenkirjeenä, jolla muistutetaan kuurojen opetuksen perimmäisestä tehtävästä: kuuromykän tarpeelliseksi tekeminen, että yhteiskunta jossakin määrin saattaa hyötyä hänestä muiden kansalaisten tapaan.

5. ”Me olemme tyytyväiset, jos kuuromykkä oppii katsomaan elämää avoimaisilla silmillä, ja jos hän pyrkii tekemään itsensä hyödylliseksi niille laitoksille, jotka ovat ihmiskunnan hyväksi tehdyt.” (1901/7/107)

Tällä aikakaudella opettajan on olennaista saada kuuromykkä hengelliseksi, tuottavaksi kansalaiseksi, joka pystyi tekemään itsensä hyödylliseksi teollistuvalla yhteiskunnalla. Kuuroilla oppilailla ei ennestään nähdä olevan hengellisiä tai tuotannollisuuteen taipuvia ominaisuuksia, vaan ne on annettava hänelle opetuksen välityksellä.

6.2 Kuntouttava diskurssityyppi suomalaisen viittomakielen hitaan paluun aikakaudella

Suomalaisen viittomakielen hitaan paluun aikakaudella suomalainen viittomakieli ei ole enää kiellettyä, mutta kielen nähdään olevan apukeino enemmistökielen, suomen kielen oppimiselle. Kuntoutus vakiintuu osaksi kuurojen opetusinstituutiota ja kuurojen opettajan työtä. Uskonnollisuuteen ja tuotannollisuuteen viittaavia diskursseja ei ole enää nähtävissä, mutta ”kuntouttaminen”, ”valmentaminen”, ”sopeuttaminen” ja ”integroiminen” ovat uusia diskursseja. Genren muutos näkyy niin, että esimerkkidiskursseissa ei enää esiinny ensimmäisellä aikakaudella toistunut paremmin tietävän kirjoittajan asemoituminen lukijan yläpuolelle, vaan genrettä määrittävästä puheäänestä heijastuu velvoittavan sävyn sijaan asiantuntevuus. Asiantuntevan sävyn

kehittymiseen saattoi vaikuttaa erityispedagogisen koulutuksen alkava kehitys 1960-luvulla ja se, että kuulovammaisten erityisopetus sai oman osa-alueensa (EKU) Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta. Ensimmäiset opiskelijat valmistuivat EKU:n linjalta vuonna 1970. KSOL:n julkaisuissa näkyi tutkimusjulkaisuja etenevissä määrin, jotka tukivat kuulovammaisten opettajien professionaalistumista (esim. Juurmaa 1970, 1971; Kalliola 1971; Hakkarainen 1972; Väänänen 1976).

Muutos näkyy niin, että ensimmäisestä aikakaudesta erottuen useampi opettajakirjoittaja ottaa asioihin kantaa, eivätkä ainoastaan johtavassa asemassa tai opettajain liitossa vaikuttavat aktiiviset opettajat ohjaa kirjoitusten välityksellä käytyjä keskusteluja. Kirjoituksista on todennettavissa puheäänien muutoksen lisäksi mielenkiintoinen persoonapronominien käyttötapa: 6., 7. ja 8. esimerkeistä puuttuu kokonaan aktiivisen persoonamuodon käyttö. Kirjoittajat tapaavat puhua itsestään ja lukijastaan tasavertaisina toimijoina siten, että niputtavat itsensä he-persoonamuotoon tai sitten häivyttävät itsensä kirjoituksista. Subjekteja osoittavan muodon käyttö eroaa ensimmäisestä aikakaudesta siten, ettei enää käytetä toisen persoonapronominin memonikkomuotoa (ks. esim. ensimmäisen aikakauden 2. & 3. tekstiesimerkki).

Asiantunteva puheääni ja yhtenäinen toimijuus tulevat siitä, että diskurssit ammennetaan medikaalis-psykologisen suuntauksen profiloimasta kuntoutuskäytännöstä. Kuntoutus esiintyy vahvana toisen aikakauden KSOL:n kirjoituksissa, kun pohditaan kuuroa tai kuulovammaista oppilasta ja hänen opetustaan. Kuntoutuksen keskeisyys synnyttää asiantuntevan puheäänien lisäksi ehtoja sanelevan vivahteen, että seuraavanlainen lauserakenne ”jos ehto A toteutuu, niin ehto B tulisi toteutumaan” toistuu usein. Kuntouttaminen tapahtuu integroinnin mahdollisuuksien parantumista silmällä pitäen, että kuuron oppilaan kuntoutustoimenpiteet liitetään suomen kielen oppimiseen. Ensimmäisenä selkeyttävänä esimerkkinä toimii alhaalla oleva teksti, joka käsittelee esittelevään tyyliin kunnallisia kuulovammaisten opetuspisteitä ja niissä käytettäviä opetusmenetelmiä.

6. ”--- Opetuksessa ei ole käytetty sormiaakkosia, viittomakieltä, eikä mitakaan kuulovammaista normaalista kielellisestä ympäristöstä eristäviä menetelmiä. Oppilaan luonnollista elehtimistä ja mimiikkaa ei ole rajoitettu, vaan pikemminkin rohkaistu, koska on katsottu, että oppilaan kielellisen ohjauksen olisi suuntauduttava siten, että hän kykenee kommunikoimaan

kuulevien henkilöiden kanssa. Kuntoutumisen tärkeimpinä päämäärinä on tällöin nähty sanavaraston lisääminen ja kielellisen spontaanin ilmauksen kehittäminen joko kirjallisena tai suullisena kontaktin saamiseksi muihin ihmisiin. *On ala-asteella päätehtävänä oppilaan kielellinen kuntouttaminen siinä määrin, että keskiasteella voitaisiin noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa normaaliluokan tapaan.*” (1972/4/161)

Tässä tekstiesimerkissä kuuron oppilaan kielellinen kuntoutus toimii katalysoitavana A-ehtona, jotta B-ehto toteutuisi eli jos kuuron oppilaan kuntouttaminen onnistuu, hän voi noudattaa normaaliluokan opetussuunnitelmaa. Ehtojen saneleminen näkyy tässä niin, että jos kielellinen kuntoutus ei onnistu, oppilas ei voi seurata normaalia opetussuunnitelmaa. Kielellä tarkoitetaan suomen kieltä, koska sillä viitataan kommunikoimiseen kuulevien henkilöiden kanssa ja kielellisen ilmauksen kehittäminen kirjallisena ja suullisena viittaa suomen kielen ilmaisuasuun.

1970–1980-luvulla integroinnista puhutaan sopeuttamisena ja kuntouttamisena, jossa tarvittiin ensimmäistä aikakautta useamman eri tahon yhteistyötä. Ensimmäisestä aikakaudesta poiketen toisella aikakaudella integrointiin vaikuttavia tahoja on useampia: vanhemmat, tutkijat, kuntouttajat sekä muut järjestöt. Tässä kohdin on huomattavaa, että saneleva puheääni alkoi muuttua 1970-luvun loppua kohden muistuttavaksi, kun pohditaan voimien yhdistämistä. 7. tekstiesimerkissä, pääkirjoituksessa ilmenevä uusi diskurssi on urheilumaailmasta tuttu ”valmentaminen”, jota tavataan myös kolmannen aikakauden diskursseissa. Nykysuomen sanakirjan (2002, 315) mukaan ”valmentaa” tarkoittaa, että jotakuta opetetaan kykenevä(mmä)ksi, pystyvä(mmä)ksi, sopiva(mma)ksi johonkin tulevaan päätehtävään tai suoritukseen.

7. *”Vammaisen nuoren henkilön tehokkaan kuntouttamisen edistämiseksi tarvittaisiin vammaiseen vaikuttavien eri tahojen, kuten vanhempien, opettajien, lääkäreiden ja muiden tutkijoiden ja kuntouttajien sekä vammaisten omien järjestöjen voimien kokoamista. Yhdistäähän näitä tahoja yhteinen pyrkimys, joka tutkii vammaisen mahdollisuuksia yhteiskunnassa ja hänen valmentamistaan ns. normaaliin elämään niin suurella määrin kuin vamma suinkin sallii.*” (1970/2/61)

Tässäkin tavataan A- ja B-ehtoja asettava lauserakenne, joka antaa ymmärtää, että tehokasta kuntoutumista edistäisi useiden muiden tahojen yhteistyö. Ellei ole tahojen keskinäistä yhteistyötä, tehokas kuntoutus ei tule onnistumaan. Toteamus kuuron

valmentamisesta tämän ”vammaisuuden rajoissa” ja ”niin sanotusta normaalista elämästä” osoittavat näkemyksen oppilaan kliinis-patologisesta tilasta vaikuttavan siihen, miten kuuro oppilas ja hänen opetuksensa nähdään. Opetustoimen nähdään olevan kuntoutuksellinen interventio, kuten integraatiota käsittelevästä kirjatusta puheenvuorosta, tekstiesimerkistä 8 on tulkittavissa.

8. ”Erityiskouluilla ja -luokilla on parhaat mahdollisuudet *auttaa kuulovammaista lasta saamaan sellainen kielellinen taso*, josta käsin ja jonka pohjalta *integraatio myöhemmin onnistuu. Jotta voitaisiin integroida, on ensin tapahduttava segregaatiota, omassa ryhmässä oppimista.*” (1978/1/4–5)

Erityiskoulujen ja -luokkien paremmuudesta kirjoitettaessa samalla kyseenalaistetaan muiden yleisopetusta antavien kouluinstituuttien kelpoisuus antaa perusopetusta kuulovammaiselle lapselle, jolloin erityisopetusinstituutio näyttäytyy ainoana järkeenkäypänä ”auttajana”. Ehtoja saneleva lauserakenne ei jää tässä yhteydessä hyödyntämättä, vaan se näyttäytyy ”jotta” -konjunktion jälkeisessä lauseessa siten, että kielellisen tason takaaminen on A-ehto, joka edistäisi B-ehdon eli integraation onnistumista. Ellei kuulovammaiselle lapselle saada integraatioon tarvittavaa kielellistä tasoa, integraatio ei tule onnistumaan.

6.3 Valmentava diskurssityyppi muutosten aikakaudella

Suomalaisen viittomakielen saama perustuslaillinen suojaus vuonna 1995 ja sitä seuraavat muutokset perusopetuksen ja akateemisen koulutuksen kentällä saavat aikaan liikehdinnän kohti sosiokulttuurista näkemystä kuuroudesta ja viittomakielisyydestä. Tällä aikakaudella nousevat myös tarkemmat määritelmät viittomakielisyydestä, ensi- ja äidinkielisyydestä, joiden on tarkoitus vaikuttaa edistävästi viittomakielisten äidinkielen opetuksen perusopetusasteella.

Toisella aikakaudella 8. tekstiesimerkissä ilmennyt valmentaa-diskurssi jatkuu yhä kolmannen aikakauden kirjoituksissa. Tällaisen verbin valintaa ja sen jatkuvuutta vuosina 1995–2005 on kiehtovaa pohtia, koska valmentaa-verbi esiintyy yhä uudestaan kolmenkymmenen vuoden ja lukemattoman julkaisumäärän päästä. Valmentamisella viitataan siihen, että on edelleen tarvetta valmistaa kuuroa oppilasta elämää varten, koululla on näin ollen yhä ideologisesti merkittävä integrointitehtävä. Valmentamista,

integroittehtävää ilmentäneessä tekstiesimerkistä on vielä mainittava se, että havaitsemme kirjoittajan korostavan koulun elämään valmistelevaa otetta ja silti samalla vähättelevän sen merkitystä, jolloin teksti kääntyy myös puolustustekstiä muistuttavaksi. Tässä kohdin tapahtuu myös genreen kuuluvaa puheääntä koskeva muutos, ettei puheääni ole enää ensimmäisen ja toisen aikakauden tapaan varma, vaan väistelevä. Kun tätä edeltäneellä aikakaudella (1970–1980) ehdollistava rakenne lauseissa synnytti ehtoja sanelevan puheäänien, tällä aikakaudella adverbien runsas käyttö antaa viitteitä väistelevästä sävystä. Adverbin käytöllä pyritään lievittämään koulun vastuullisuutta oppilaiden oppimistuloksista puhuessa, kuten tästä yhdeksännestä tekstiesimerkistä näkyy.

- 9a. ”Ne, jotka seuraavat urheilua, ovat viime aikoina huomanneet, kuinka urheilijan tai joukkueen huono menestys liitetään valmentajaan. Valmentajasta tehdään syyllinen ja hänet saatetaan erottaa. Kuurojen koulut ovat valmentajan roolissaan usein saneet kuulla ankaraa kritiikkiä toiminnastaan, jos oppilaat eivät ole onnistuneet opinnoissaan. Oppilaiden pääseminen laadullisesti hyvään elämään on kuitenkin monista muistakin asioista riippuvainen. Koulu on vain yksi rengas elämän pitkässä ketjussa. Koulu tekee aina parhaansa sen hetken tietämyksen ja resurssien puitteissa parhaalla saatavilla olevalla henkilökunnalla. Koulu on elämään valmentavassa tehtävässään siinä mielessä vaikeassa asemassa, että tulokset ovat nähtävissä vasta vuosien tai jopa vuosikymmenien päästä. Lähes kaikki -- koulun kuurot ja kuurosokeat oppilaat ovat menestyneet elämässään hyvin. Monet ovat saavuttaneet jatko-opiskelupaikan ja työpaikan. Muutamat ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja joku on opiskellut aina tohtoriksi asti.” (1997/4/10–11)

Toisaalta rakennetaan kuvaa kuurojen koulun merkittävästä asemasta valmentajan roolin yhteydessä ja nimenomaan kyseisen aseman takia koulut saavat kokea kritiikkiä, ja silti pyritään vähentämään koulun vastuullisuutta ja merkityksellisyyttä valmentajana. Tulkitsemme niin, että valmentajan vastuullisuutta ei korosteta, vaan todetaan vastuullisuuden liitettävän häneen, jos urheilija tai joukkue ei menesty. Menestyminen on ensisijaisesti urheilijasta tai joukkueesta kiinni, valmentaja vain harjoittaa ja kannustaa heitä. Siksi ei voida olettaa valmentajan ottavan täyttä vastuuta epäonnistumisesta, ja tällä kirjoittaja viittaa myös koulun valmentavaan otteeseen. Toinen viittaus valmentajan vastuullisuuden ja merkityksellisyyden vähättelemisestä löytyy neljännestä ja viidennestä virkkeestä. ”Kuurojen koulut ovat valmentajan

roolissaan usein saaneet kuulla ankaraa kritiikkiä toiminnastaan, jos oppilaat eivät ole onnistuneet opinnoissaan. Oppilaiden pääseminen laadullisesti hyvään elämään on kuitenkin monista muistakin asioista riippuvainen.” Oppilaan epäonnistumisesta kirjoittamisen jälkeen jatketaan ”hyvään elämään pääsemisen olevan monista muistakin asioista riippuvainen”, joita ei kuitenkaan määritellä tarkemmin. Kuitenkin-adverbilla pyritään lieventämään kritiikin tuomaa negatiivista sävyä, jonka ”oppilaat eivät ole onnistuneet opinnoissaan” -lause tuo mukanaan. Kuitenkin-adverbin lisäksi käytetään vain-adverbia ilmaisemaan koulun vähäpätöisyyttä siten, että ”koulu on vain yksi rengas elämän pitkässä ketjussa.”

Kolmas viittaus adverbin hyödyntämisestä löytyy lauseesta ”koulu tekee aina parhaansa sen hetken tietämyksensä ja resurssien parhaalla saatavilla olevalla henkilökunnalla.” Aina-adverbi yhdistettynä mainittuun ”tietämykseen ja ”resursseihin” nakertaa pohjaa mahdolliselta vastakritiikiltä, sillä kirjoittaja osoittaa koulun tiedostavan resurssien rajallisuuden ja siksi korostaa koulun tekevän aina parhaansa *sen hetkisen* tilanteen nojalla. Väistelevä puheääni tulee selvimmin esille tässä yhteydessä: ”koulu on elämään valmentavassa tehtävässään siinä mielessä vaikeassa asemassa, että tulokset ovat nähtävissä vasta vuosien tai jopa vuosikymmenien päästä. Lähes kaikki --- koulun kuurot ja kuurosokeat oppilaat ovat menestyneet elämässään hyvin. Monet ovat saavuttaneet jatko-opiskelupaikan ja työpaikan. Muutamat ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja joku on opiskellut aina tohtoriksi asti.” Koululla todetaan olevan valmentava asema, mutta valmennuksen tuloksellisuudesta ei kuitenkaan voida keskustella, koska tulokset näkyisivät vasta vuosien tai jopa vuosikymmenien päästä. Seuraavaksi kuitenkin esitellään koulun siihenastinen tuloksellisuus siinä valossa, että muutamat olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja lähes kaikki oppilaat olivat muutenkin menestyneet elämässä.

”Vaikeaa asemaa” ilmaiseva teksti erosi aikaisemmista integroimisajatusta ajavista teksteistä, koska aikaisemmissa tarkastelluissa otoksissa kuurojen opetusinstituutio nähtiin lähestulkoon ainoana parhaana mahdollisena väylänä oppilaan yhteiskuntaan linkittämiseksi. Nyt kyseisestä hankalasta asemasta puhuessa koulu esitetään vähemmän mahtavana yhteiskunnallisena tekijänä ja korostetaan vastuullisuuden vaikeutta tulosten myöhemmän näkymisen takia. 9b-esimerkin alkuosassa esitellään koulun uusinta opetussuunnitelmaa, joka oli asettanut kuurojen opetukselle neljää keskeistä tavoitetta.

9b.”--- koulussa on uusimmassa opetussuunnitelmassa asetettu kuurojen opetukselle neljä keskeistä tavoitetta. 1) Kieli ja kommunikaatio. Tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän viittomakielen taidon. 2) Elämisen taito. Tavoitteena on, että oppilas kykenee huolehtimaan omista perustarpeistaan, ottaa huomioon toiset ihmiset ja selviytyy tavallisista arkielämän tarpeista. 3) Itseilmaisuus. Tavoitteena on kehittyä kuvallisen, liikunnallisen ja näyttämöllisen ilmaisun alueilla. 4) Identiteetti. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu realistinen, vahva minäkuva ja hän ohjautuu omaan kieliyhteisöönsä. Kuuroille oppilaalle tulee muodostua vahva kulttuurinen ja kielellinen identiteetti sekä viittomakielisen että kuulevan suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Oppilaat kasvavat kahden kulttuurin kansalaisiksi. --- Koulussamme on tehty työtä yli sadan vuoden ajan kuulovammaisten hyväksi. Tämä historian tuntemus on tärkeää, mutta siihen ei saa jäädä kiinni. Oppilaat ovat erilaisia ja heidän yksilöllisiä kehityspiirteitään on kyettävä tukemaan. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada kykyjään vastaavaa opetusta, mutta kaikilla on oikeus oppia omien edellytystensä mukaisesti. Tiedonkäsityksen ja tiedonhankintatavan muuttuminen on johtanut opetusmenetelmien uudistumiseen ja monipuolistumiseen. Tämä kaikki edellyttää mahdollisimman hyvää kielellisten taitojen hallintaa, jolla onkin koulumme kuntoutus- ja opetustyössä keskeinen merkitys.” (1997/4/7–10)

Erityisopetusjärjestelmää kannatteleva kliinis-patologinen näkemys menee sosiokulttuurisen näkemyksen edelle siinä, että oppilasta määritellään lähtökohtaisesti nimenomaan hänen fyysisen kuulovammansa perusteella. Kielen oppimisen korostetaan olevan tärkeä osa kuntoutustyötä opetuksen ohella. Opetussuunnitelmassa on semioottinen ristiriita 1., 2., 3. ja 4. kohtien välillä: 1. ja 4. kohdassa kuuro oppilas näyttäytyy ehjänä kulttuurihenkilönä, jolla on korkea tietoisuus, mutta silti 2. kohdassa kirjataan tavoitteeksi, että: ”oppilas kykenee huolehtimaan omista perustarpeistaan, ottaa huomioon toiset ihmiset ja selviytyy tavallisista arkielämän tarpeista.” Jos kerran oppilas on kehittynyt kulttuurihenkilö, niin mitkä sitten ovat nämä perustarpeet? Kyetä ja selviytyä-verbit viittaavat suunnitelmassa piilevään näkemykseen oppilaasta kuitenkin edelleen vajavaisena henkilönä, jonka tarpeita ja taitoja on kehitettävä. Kolmannessa kohdassa pohditaan itseilmaisun kehittymistä ”kuvallisen”, ”liikunnallisen” ja ”näyttämöllisen” ilmaisun alueilla. Tämän voi tulkita niin, että oppilaan itsensä ilmaisu olisi lähtökohdiltaan vajaa ja tätä olisi tuettava vaihtoehtoisin kommunikatiivisin menetelmin. Kuurojen opetusta tarkastelevassa kirjoituksessa ei mainita äidinkielen eli suomalaisen viittomakielen äidinkielenä tai kaksikielisen

opetuksen merkitystä itsensä kielellisessä ilmaisussa. Tällä aikakaudella erityiskoulut ovat avoimia kouluja, joihin otetaan kuurojen viittomakielisten lisäksi suomenkielisiä eri tavoin oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Koulujen avoin muoto yhdistettynä rajallisiin opetusresursseihin voi osaltaan vaikuttaa siihen, että keskitytään tarpeiden ja taitojen kehittämiseen, että sosiokulttuurisuus jää vähemmälle huomiolle ja oma valmentajan asema koetaan vaikeaksi.

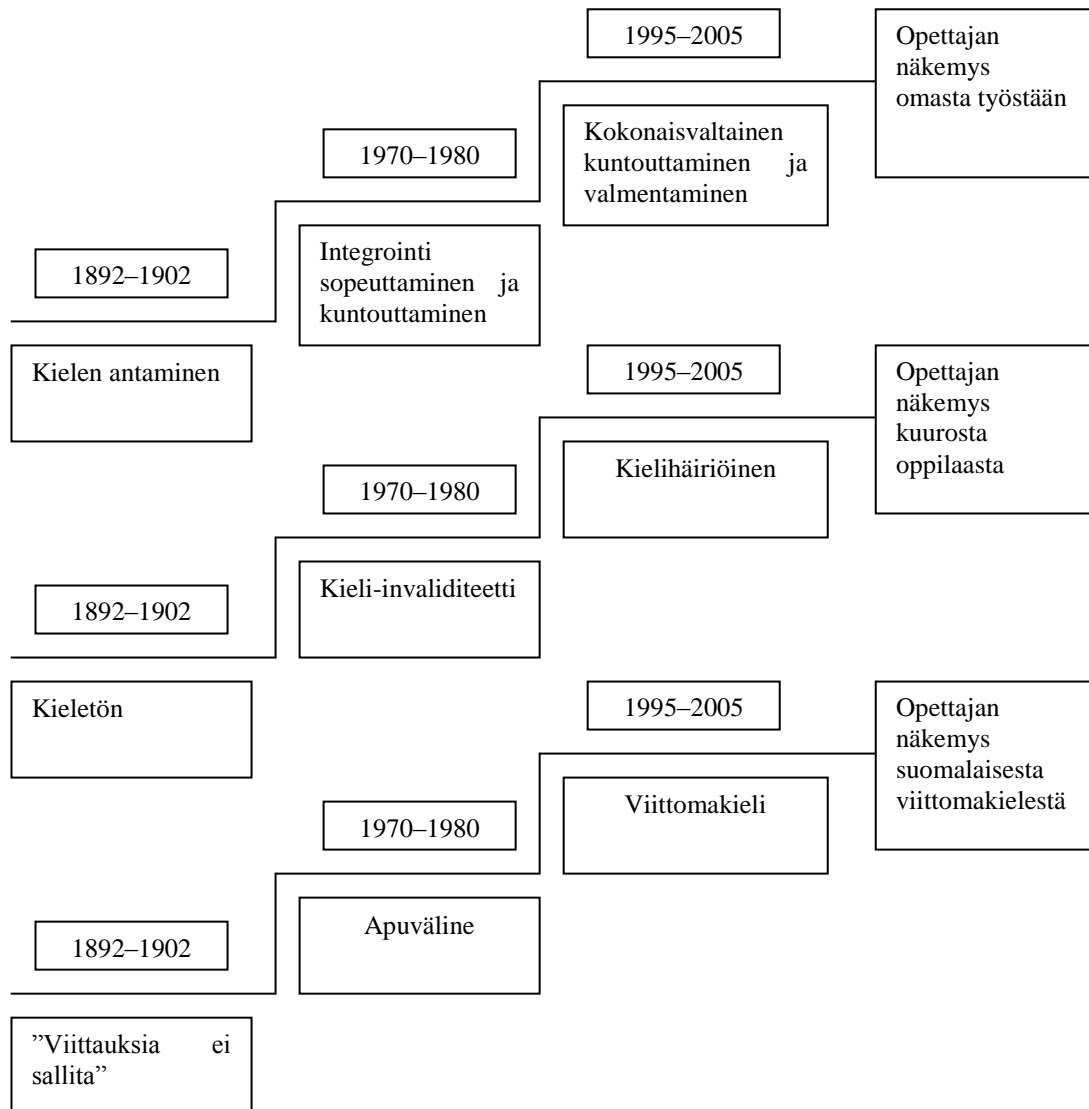
Diskurssityyppien tarkastelu on nyt tuonut meille tietoa ja ymmärrystä kullekin aikakaudelle ominaisesta historiallis-sosiaalisesta kontekstista ja sen vaikutuksesta kunkin kauden diskurssityypin muotoutumiseen. Olemme nähneet, mitkä diskurssit korostuvat milläkin aikakaudella ja millainen puheääni sanelee niitä. Silti emme kokeneet diskurssityyppien tarkastelun riittävän vastaamaan tutkimuskysymyksiimme (ks. luku 4), koska koimme, ettei diskurssityyppien tarkastelu itse kertonut kaikkea representoimistapaa määrittäneestä näkemyksestä. Ensimmäisen aikakauden velvoittava, toisen aikakauden ehtoja asetteleva ja kolmannen aikakauden väistelevä puheääni ilmaisivat opettajakirjoittajien aikakausikohtaisen asennoitumisen omaan työhön, mutta ne eivät kertoneet, millainen näkemys oli diskurssin taustalla tai mitkä asiat vaikuttivat näkemyksen muotoutumiseen. Myös kuuroa oppilasta ja suomalaista viittomakieltä koskevat näkemykset jäivät diskurssityyppien analyysissä vähemmälle huomiolle.

7 Opetustehtävä, kuuro oppilas ja suomalainen viittomakieli

Diskurssityyppien analysointia edeltävänä työvaiheena aineistoa jäsentäessä huomasimme, miten eri aikakausien oppilaan tai opetustyön kuvaustavat näyttivät olevan toistensa kaltaisia erilaisista diskursseista huolimatta (ks. liite 1). Diskurssityyppien hahmottaminen vahvisti alustavaa tuntemustamme ja siksi tässä luvussa perehdymme diskursseissa esiintyviin nimeämistapoihin selvittäen millaisen modaliteetin ne ilmaisevat. Nimeämistavat kertovat opettajakirjoittajien suhtautumisen ja arvottamisen sekä niiden taustalla vaikuttavan näkemyksen (ks. luku 5.3).

7.1 Eri nimitys, sama merkitys

”Eri nimitys, sama merkitys”-kolmiportainen kuvio (kuvio 2) poikkeaa aineiston jäsentämistaulukosta (ks. luku 4.4, taulukko 1) siten, että kolmiportaisessa kuviossa keskitymme diskursseissa esiintyviin nimeämistapoihin ja jaottelemme niitä kutakin aikakautta kuvaavaan laatikkoon. Laatikkoon tulevat diskurssit ovat esiintyneet toistuvasti kunkin aikakauden opettajien kirjoituksissa ja diskursseja yhdistää samankaltainen ideationaalinen ja interpersoonallinen näkemys opetustyöstä ja oppilaasta. Näkemys on säilynyt aikakaudelle toiselle vain sanallista ulkoasuun muuttaen. Opettajan näkemystä omasta työstään kuvaavat nimitykset ovat: *kielen antaminen, integrointi, sopeuttaminen ja valmentaminen, kokonaisvaltainen kuntoutus*. Opettajan näkemystä kuurosta oppilaasta kuvaavat nimitykset ovat: *kieletön, kieliinvaliditeetti ja kielihäiriöinen*. Suomalaista viittomakieltä kuvaavat näkemykset esiintyvät seuraavien diskurssien alla: *viittauksia ei sallita, apuväline ja viittomakieli*. Viittauksilla viitattiin ensimmäisellä aikakaudella suomalaiseen viittomakieleen ja viittomiin. Kaikkia näkemystä perustaa suomenkielinen lähtökohta, joka on nähtävissä jokaista aikakautta ja samalla jatkuvuutta ilmentävän diskurssiesimerkin avulla. On syytä mainita, että esimerkkien esittelyssä on mukana diskurssityyppien analysoinnista tuttuja tekstiesimerkkejä, mutta joukossa on myös uusia tekstiesimerkkejä. Valitsimme diskurssit nimenomaan interpersoonallisen ja ideationaalisen yhdennäköisyyden perusteella. Tämä merkitsee sitä, että entuudestaan tuttujen diskurssien kohdalla on kyse analysoinnista eri näkökulmasta käsin ja siten syvemmästä tarkastelusta.



KUVIO 2. Kolmiportainen kuvio

7.2 Kielen antamisesta valmentamiseen

Kronologisesti etenevän tarkastelun mukaan opettajien työtä kuvaavissa diskursseissa korostuu integraatioon tähtäävä tavoite, jota alustaa suomenkielinen lähtökohta: *Kielen antaminen, integroiminen, sopeuttaminen, valmentaminen ja kokonaisvaltainen kuntouttaminen*. Seuraavien poimitujen tekstiesimerkkien kursivoidut kohdat kuvaavat samankaltaisia näkemyksiä eri aikakausien edustavimmissa tekstiesimerkeissä. Mielpidekirjoituksesta otetussa 10. tekstiesimerkissä opettaja pohtii kielenopetuksen merkitystä oppilaalle värikkäin kielikuvin. Vuoren tai kukkulan käyttäminen vertauskuvana kertoo, että ennen korkealle vaeltamista oppilaan ei ole mahdollista

nähdä maisemaa eli elämää ja saada siitä käsitystä. Kirjoittaja näkee kasvatuksellisen tehtävän olevan kielen antaminen, jolloin johdatellaan oppilasta pois ”pimeyden metsästä”. Pimeyden metsä symbolisoi kielen puutetta ja henkistä pimeyttä. Päästääkseen sieltä pois oppilaan on opetettava käyttämään äidinkieltään, jonka katsotaan olevan suomen kieli. Näköalalla tarkoitettaneen kielen suomaa henkistä vireytymistä ja kosketuksiin pääsemistä muun elämän kanssa.

10. ”Me voimme verrata kieliopetusta kuurom. koulussa vaellukseen jollekin vuorelle tahi kukkulalle, josta on enemmän tahi vähemmän laaja näköala ympäröivään seutuun ja josta katsoen voipi saada käsityksen minkälainen tuo seutu on. *Kieliopetuksen tarkoitus on johdattaa oppilasta pimeyden metsästä sellaiselle kannalle, että hän edes jotenkin ymmärtää ja voipi käyttää äidinkieltänsä ja niin muodoin saa sen näköalan, minkä kielitaidon omistaminen hänelle tuottaa. Se ei ole suinkaan mikään korkea kukkula, mihin kuurom. voivat saapua, mutta heidän entiseen alhaiseen tilaansa verraten, voipi sitä katsoa hyvinkin korkeaksi.*” (1895/11/158)

Muiden tämän ajan tekstiesimerkkien tapaan opettaja näkee itsensä kielenopettajana, jolla on vaativa tehtävä edessään. Vuoren ja kukkulan käyttäminen kielellisinä vertauskuvina kuvastavat näkemystä tehtävän vaativuudesta. Tuloksista ei ole taetta, kun puhutaan enemmän tahi vähemmän laajasta näköalasta ja vaatimattomasta kukkulasta. Silti kirjoittaja jaksaa muistuttaa, että oppilaan entiseen tilaan verrattuna kukkulaa voi katsoa hyvinkin korkeaksi, mikä antaa viitteitä siitä, että kielenopetuksen nähdään olevan tärkeässä avainasemassa.

Ajatus suomen kielen antamisesta tärkeänä osana omaa opetustyötä jatkuu vuosina 1970–1980, kuten toisen aikakauden tutusta 8. tekstiesimerkistä näkyy. Kielen saannin tärkeyttä perustellaan aikaisemman aikakauden 10. esimerkin henkisestä vireytymisestä erottuen integraatiolla, jonka riittävä kielellinen taso takaa. Kummassakin esimerkissä korostuu ydinajatus suomenkielen hallinnasta, 10. esimerkissä määritellään jonkun korkuisen kukkulan riittävän ja 8. esimerkissä, kirjatussa integraatiota koskevassa puheenvuorossa, samainen kukkula rinnastuu ”sellaiseen kielelliseen tasoon”, joka mahdollistaa myöhemmän integroinnin.

8. ”*Erityiskouluilla ja -luokilla on parhaat mahdollisuudet auttaa kuulovammaista lasta saamaan sellainen kielellinen taso, josta käsin ja jonka pohjalta integraatio myöhemmin onnistuu.* Jotta voitaisiin integroida, on

ensin tapahduttava segregaatiota, omassa ryhmässä oppimista.” (1978/1/4–5)

Kielen saaminen ja sen hallinta ovat läheisessä yhteydessä elämän tuntemisen ja integroinnin onnistumisen kanssa, vaikka näillä esimerkeillä on eri tavoin muotoillut tavoitteet ja näiden ilmestymisen välillä on 83 vuotta. Tavoitteiden erilaiseen muotoutumiseen vaikuttaa tekstien ajallinen konteksti, ensimmäisellä aikakaudella vallitsee kristilliset arvot ja hengellistymisen tärkeys, kun taas toisella aikakaudella demokraattisuutta ja oikeudenmukaisuutta kannattelevat arvot ovat tärkeitä. Arvojen tärkeys ilmenee koulutuspoliittisena keskusteluna ja em. arvojen määrittelyä toteutuvan, jos vammaiset lapset integroituvat normaalikouluihin segregaation sijaan. 8. tekstiesimerkki on samalla kannanotto tälle integraatiota ajavalle keskustelulle, erityiskoulujen ja -luokkien parhaista mahdollisuuksista kirjoittaessa opettaja tulee implisiittisesti ilmaiseeksi kyseisen instituution paremmuus kielen antamisessa ja integraation toteuttamisessa. Samalla opettaja viittaa itseensä parhaana ja tarpeellisena auttajana. Kuulovammaista lasta ei pitäisi integroida yleisopetusta antavaan kunnalliskouluun ennen kuin hän on saanut riittävän kielellisen tason. Oikeudenmukaisuus ja demokratia toteutuvat kuulovammaisen oppilaan kohdalla vasta, kun hän on saanut kielen eli suomen kielen. Segregaatio näin ollen edistää integraation toteutumista, jota ei välttämättä tapahtuisi yleisopetusta antavassa koulussa, joka ei ole profiloitunut kuulovammaisen lapsen auttamiseen.

Toisella aikakaudella käytetään myös sopeuttaa-verbiä kuvaamaan opetustyötä, kuten näkyy 7. esimerkistä. Ensimmäisen aikakauden 10. ja toisen aikakauden 8. esimerkin tapaan tässä tulee esille suomen kielen merkitys opetustyössä. Mahdollisimman suuren yhteisön kanssa kommunikoiminen merkitsee suomen kielen oppimista ja sillä tapahtuvaa kanssakäymistä suomenkielisen ja -kulttuurisen yhteisön kanssa. Kielenopetuksen lisäksi opettaja esiintyy sopeuttajana, kun kuulovikaisten sopeuttaminen tapahtuu rinnakkain opetuksen kanssa. Sopeuttamisella viitataan oppilaan kuntouttamiseen, joka tapahtuu kielenopetuksen muodossa. Kielellinen kuntouttaminen on tärkeää, koska oppilas saa kielen ja sen avulla voi integroitua enemmistöyhteisöön. 11. tekstiesimerkki on kuurojen opetuksen tehtävää pohdiskelevasta pääkirjoituksesta.

11. ”Kuulovikaisten ja kuulevien kontakteja toisiinsa lisäisi

kommunikaatiotapojen suurempi samankaltaisuus. *Kuulovikaisten sopeuttaminen tapahtuu kuitenkin rinnakkain opetuksen kanssa: opettamalla heidät kommunikoimaan mahdollisimman suuren yhteisön osan kanssa samalla autamme heitä sopeutumaan tuohon yhteisöön. Koska kuurolle lapselle on ensiarvoisen tärkeää oppia kieli, kuurojenopettajat katsovat, että kaikin voimin olisi edistettävä niitä olosuhteita ja muutoksia, jotka helpottavat ja nopeuttavat kuuron lapsen ja hänen opettajansa yhteisiä ponnistuksia kielellisen kommunikaatiokyvyn hankkimiseksi lapselle. Myös organisaation olisi palveltava tätä päämäärää.”* (1970/3/118)

Kielenopetus on merkittävä osa kuulovikaisten opettajan työtä, koska kuntoutumisen nähdään lähtevän kommunikaatiokyvyn oppimisesta ja kirjoittaja reflektoi työtään kielenopetuksen tärkeydellä. 11. esimerkki korostaa 8. tekstiesimerkin tapaan erityiskoulun ja opettajan roolia kielen ja kommunikaation kehittämisessä. Kun oppilaalle on taattu kieli ja kommunikointikyky, sopeuttaminen eli integrointi tapahtuu. ”Myös organisaation olisi palveltava tätä päämäärää” viittaa sosiaalis-historialliseen kontekstiin, jossa on tapahtumassa suuria muutoksia koulutuspoliittisen keskustelun, peruskoulujärjestelmään siirtymisen ja kunnalliskoulujen perustamisen myötä. Muidenkin toivotaan ymmärtävän kuntouttavan ja integroinnin mahdollistavan kielenopetuksen tärkeys 8. esimerkin tapaan.

Aikaisemmista aikakausista poiketen kolmannen aikakauden 9b-tekstissä näkyy ensimmäistä kertaa maininta kuuron oppilaan äidinkielestä ja viittomakielisyydestä. Kulttuurisen ja kielellisen sekä viittomakielisen identiteetin maininta jää ainoaksi tämän aikakauden diskursseissa. Kuurojen opetusta käsittelevässä juhlapuheessa korostetaan oppilashuollon tarjoamaa kokonaisvaltaista kuntoutusta ja erityisosaamista, joka tukee oppilaiden koulunkäyntiä ja jatko-opintoihin selviytymistä. Hyvien kielellisten taitojen hallinta ei jää tässä yhteydessä mainitsematta, vaan kielenhallintaa korostetaan keskeisenä osana koulun osaavaa kuntoutus- ja opetustyötä. Monikkomuodon käyttö kielellisten taitojen yhteydessä viittaa kirjoittajan huomioivan oppilaan äidinkielen suomen kielen ohella.

- 9b. ”Mitkä sitten ovat keskeisiä tavoitteita tänään? --- koulussa on uusimmassa opetussuunnitelmassa asetettu kuurojen opetukselle neljä keskeistä tavoitetta. 1) Kieli ja kommunikaatio. Tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän viittomakielen taidon. 2) Elämisen taito. Tavoitteena on, että oppilas kykenee huolehtimaan omista perustarpeistaan, ottaa

huomioon toiset ihmiset ja selviytyy tavallisista arkielämän tarpeista. 3) Itseilmaisuus. Tavoitteena on kehittyä kuvallisen, liikunnallisen ja näyttämöllisen ilmaisun alueilla. 4) Identiteetti. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu realistinen, vahva minäkuva ja hän ohjautuu omaan kieliyhteisöönsä. *Kuudelle oppilaalle tulee muodostua vahva kulttuurinen ja kielellinen identiteetti sekä viittomakielisen että kuulevan suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Oppilaat kasvavat kahden kulttuurin kansalaisiksi... Oppilashuollon kolmenkymmenen vuoden aikana on ollut ratkaisevan tärkeä ajatella oppilaiden kokonaisvaltaista kuntoutusta, johon kuuluu opetuksen ja kasvatuksen lisäksi lääkinällinen ja sosiaalinen kuntoutus. Oppilashuollon työntekijät tukevat oman erityisosaamisensa menetelmin oppilaiden koulunkäyntiä ja jatko-opintoihin selviytymistä monien yhteistyökumppanien kanssa... Tiedonkäsityksen ja tiedonhankintatavan muuttuminen on johtanut opetusmenetelmien uudistumiseen ja monipuolistumiseen. Tämä kaikki edellyttää mahdollisimman hyvää kielellisten taitojen hallintaa, jolla onkin koulumme kuntoutus- ja opetustyössä keskeinen merkitys...” (1997/4/7–10)*

Ensimmäisen aikakauden 10. ja toisen aikakauden 8. ja 11. tekstiesimerkeistä poiketen 9b. teksti ottaa esille oppilaan vähemmistökielellisen ja -kulttuurisen taustan, mutta näitä tekstiesimerkkejä yhdistää samanlainen ideationaalinen näkemys kuntoutuksen merkityksestä kielenopetuksen yhteydessä. Ensimmäisellä aikakaudella ei vielä tunnettu kuntoutuksen merkitystä, eikä käytetty ”integraatiota” kuvaamaan omaa opetustyötä. Pimeydestä pois johtamisessa suomen kielen nähtiin olevan sekä keino että päämäärä. Toisella aikakaudella 8. ja 11. esimerkeissä integraatioon tähtäävän kuntouttamisen määriteltiin tapahtuvan suomen kieltä opettamalla. Kolmannella aikakaudella korostetaan hyvää kielellisten taitojen hallintaa, jolla on keskeinen merkitys koulun kuntoutus- ja opetustyössä. Kuntoutuksen tullessa ensimmäisenä antaa käsityksen siitä, että hyvä kielelliset taidot tulevat kuntoutuksen, eivät ainoastaan opetuksen avulla. Tästä voi tulkita niin, että kuntoutuksella näyttää olevan edelleen keskeinen merkitys kielitaidon takaamisessa, vaikka oppilaan sosiokulttuurinen tausta on mainittu. Opettaja määrittää kuntoutuksen kielenopetuksen yhteydessä aikaisempien aikakausien tapaan keskeiseksi osaksi opetustyötä ja tätä mukaa hän näkee olevansa osa ammatillista, selviytymistä ja tukea tarjoavaa kuntoutusyhteistyöverkostoa. Selviytyä- ja tukea-verbien käyttö antaa viitteitä siitä, että oppilaan ei nähdä lähtökohdiltaan pärjäävän tai selviytyvän, vaan kuntoutuksellisten toimenpiteiden on tultava hänen oppimisen tueksi.

Kaikkia aikakausien opettajien omaa työtä kuvaavia diskursseja yhdistää tavoitteellisen

kielitaidon määrittely opetus- ja kuntoutustyön lähtökohtana. Kun tavoiteltava kielitaito on määritelty, niin kielitaidon saavuttamisen nähdään tapahtuvan kuntoutusta tarjoavan opetuksen avulla. Samalla kuurojen opettaja määrittelee työnsä kielenopetuksen kautta, että millaista kielellistä opetusta ja tukea hänen olisi tarjottava kuuroille oppilaalle.

7.3 Kielettömästä kielihäiriöiseen

Kronologisesti etenevän tarkastelun mukaan opettajien kuurosta oppilasta kuvaavissa näkemyksissä korostuu käsitys oppilaan kielitaidosta, joka perustuu suomen kieleen. Suomenkielistä lähtökohtaa kuvaavat seuraavat kolmiportaiseen kuvioon valikoidut diskurssit: *kieletön, kieli-invaliditeetti ja kielihäiriöinen*.

Ensimmäistä aikakautta leimaa jyrkkä näkemys oppilaan sielunelämästä ja kielellisyydestä, joita ei ole opettajien mukaan olemassakaan, vaan oppilas saa henkistä vireytymistä stimuloivan kielen vasta kouluun tullessaan. Tästä kuvastuu kielettömyyden lisäksi näkemys oppilaasta ”tabula rasana”, joka kielirakennuksen saatuaan voi tiedostaa jotakin häntä ympäröivästä maailmasta.

12. ”*Köyhä on kuuromykän sielunelämä, peräti voimaton hänen mielikuvituskykynsä, mutta pitääkö meidän alistua tälle tosiasialle niinkuin järkähtymättömän luonnonlain edessä, ryhtymättäkään taisteluun sitä vastaan? En sitä luule. Tuleehan oppilas tykömme ilman ainoatakaan sanaa varastossaan, ja empimättä ryhdymme perustusta laskemaan kielirakennuksen ennenkuin hän itse tietää, mihin pyritään.*” (1898/4/57–60)

Koulun korostunut asema kielen antajana jatkuu samaan tapaan toisen aikakauden 13. esimerkissä, jossa todetaan, että ”lapsen kuulovammaisuus ilmeneekin selvimmin siinä, että hän ei opi puhumaan ilman erityisopetusta”. 13. tekstiesimerkki käsittelee kuulovammaisten lasten hoitoa ja huoltoa Suomessa ja on kartoittava kirjoitus. Tästä virkkeestä voi tehdä kahdenlaista johtopäätöstä, joista ensimmäinen on kirjoittajan ilmaisema käsitys siitä, ettei puhuttua kieltä, suomen kieltä opittaisi ilman erityisopetuksen interventiota. Tämä puolestaan johtaa toiseen johtopäätökseen erityispedagogisen instituution tärkeydestä kielenantajana, oppilas ei muuten oppisi puhumaan, toisin sanottuna oppisi suomen kieltä. Oppilaan keskeisimmäksi ongelmaksi nähdään ”kieli-invaliditeetti”, sillä puhekielen puute aiheuttaisi lapsen henkiselle kehitykselle suurta haittaa, ja tämä näkemys muistuttaa ensimmäisen aikakauden 12.

esimerkin ensimmäistä virkettä. Kumpaakin taustoittaa perusajatus siitä, että puhe on läheisessä yhteydessä ajattelun kanssa. ”Puhekielen sanat ovat ajattelun tärkeimpiä välineitä”, kuuluu toisen aikakauden 13. tekstiesimerkin toinen virke.

13. ”*Lapsen kuulovammaisuus ilmeneekin selvimmin siinä, että hän ei opi puhumaan ilman erityisopetusta. Puhekielen sanat ovat ajattelun tärkeimpiä välineitä, puheen avulla lapsi oppii tekemään tarkempia havaintojen diskriminaatioita. Puhekielen puute aiheuttaa lapsen henkisellet kehitykselle suurta haittaa. --- Kuulovammaisen henkilön keskeisin ongelma on siis kieliinvaliditeetti.*” (1970/2/90)

Kolmannella aikakaudella ei esiinny puheen ja ajattelun välistä yhteyttä, mutta viitataan yhä tarpeeseen tukea oppilaan kielellisten taitojen kehittymistä osana kuntouttavaa opetusta toisen aikakauden 13. esimerkin tapaan. Tällä aikakaudella esiintyy erittäin vähän suoraan viittomakieliseen oppilaaseen itseensä viittaavaa kirjoitusta ja hänet niputetaan muiden oppilaiden joukkoon sivuuttaen oppilaan kielellinen ja kulttuurinen vähemmistötausta. Viittomakielinen kulttuuri- ja kielilähtökohta jää enemmittä huomioitta, vaikka saman aikakauden 9b-esimerkissä mainitaan muun muassa hyvä viittomakielen taito ja identiteetin selkeä muodostuminen sekä omaan kieliyhteisöön suuntautuminen. Tästä huolimatta viittomakielistä oppilasta nimetään 14. ja 15. esimerkeissä ”kuulovammaiseksi”, mikä perustuu kliinis-patologiseen määrittelytapaan, ja hänet mainitaan ”kielihäiriöisten” lisäksi 15. esimerkissä ”autististen” ja ”asperger-oppilaiden” joukossa. Näillä muilla oppilailla on kuitenkin useimmiten suomenkielinen ja -kulttuurinen enemmistötausta ja viittomakielisen oppilaan mainitseminen heidän joukossaan, eritotenkin ”kielihäiriöisten” läheisessä yhteydessä antaa erehdyttävän käsityksen hänen myös kärsivän kielellisestä häiriöstä tai muunlaisesta oppimisvaikeudesta. 14. esimerkki on pantomiimikerhosta kertova teksti.

14. ”*Pantomiimi on sanatonta teatteria, eli nonverbaalista kommunikointia. Siinä mielessä se lähestyy viittomakieltä. Pantomiimissa kuten viittomakielessäkin käytetään käsien liikkeitä, ilmeitä ja kehon kieltä... Pantomiimi on monipuolinen harrastus, joka on eduksi kaikille lapsille, mutta varsinkin kuulovammaisille ja kielihäiriöisille lapsille.*” (2003/4/42)

Kirjoittaja kuvaa suomalaisen viittomakielen olevan nonverbaalinen kommunikointimuoto ja muistuttavan siten pantomiimia. Rinnastuskonjunktion ja

korostussanan jälkeen kirjoittaja korostaa nimenomaan kuulovammaisten ja kielihäiriöisten lasten hyötyvän pantomiimista. Viittomakielisten lasten rinnastuminen kielihäiriöisiin lapsiin peilaa kirjoittajan käsitystä siitä, että viittomakielisillä olisi tarvetta kehittymiseen itseilmaisussa eli kielellisellä alueella. Tällä on yhtymäkohtia kolmannen aikakauden 9b. esimerkin opetussuunnitelman 3. kohdan kanssa (”Itseilmaisu. Tavoitteena on kehittyä kuvallisen, liikunnallisen ja näyttämöllisen ilmaisun alueilla”). Seuraava 15. esimerkki esittelee erään koulun oppimis-, kehittämis- ja ohjauspalveluja.

15. *”Ohjauspalvelujen tehtävänä on tukea kuulovammaisten, kielihäiriöisten, autististen ja Asperger-oppilaiden oppivelvollisuuden ja -oikeuden toteutumista ensisijaisesti heidän omassa elinympäristössään...”* (2003/4/8)

15. esimerkin toteamus ohjauspalvelujen tehtävästä ”tukea kuulovammaisten, kielihäiriöisten, autististen ja Asperger-oppilaiden oppivelvollisuuden ja -oikeuden toteutumista” niputtaa 14. esimerkin tapaan kuurot oppilaat suomenkielisten oppilaiden kanssa samaan oppilasjoukkoon ilman kuurojen oppilaiden erikielisyyden ja -kulttuurisuuden huomioimista.

7.4 Viittausten kieltämisestä viittomakieleen

Kronologisesti etenevän tarkastelun mukaan opettajien suomalaista viittomakieltä kuvaavissa näkemyksissä ensimmäisellä ja toisella aikakaudella korostuu käsitys suomalaisesta viittomakielenä apukeinona, joka palvelee suomen kielen oppimista. Kolmannella aikakaudella suomalainen viittomakieli saa tunnustetun äidinkielen aseman ja sen oppiminen korostuu osana kuntoutus- ja opetustyötä. Näkemystä suomalaisesta viittomakielestä kuvaavat seuraavat kolmiportaiseen kuvioon valikoidut nimitykset: *”viittauksia ei sallita”*, *apuväline* ja *viittomakieli*.

Ensimmäisellä aikakaudella vuonna 1877 pidetyn aistivalliskoulutusta käsittelevän komitean kokouksen tuloksena päätettiin kieltää suomalainen viittomakieli opetuskielenä ja siirtyä oralismiin. Oralismi toteutettiin jyrkimmässä muodossa, että kirjoituskielen käyttö kiellettiin ”viittomismetodin” lisäksi, jotta opetusympäristö olisi auditiivisuutta painottava. Tätä kutsutaan ”puhtaaksi” suuntaksi ja kantaa ottavan 16. diskurssin ”uusi suunta” 1900-luvun alussa tarkoittaa kirjoituksen ja sormiaakkosten

vähittäistä mukaan ottamista opetuksen tueksi. Puhemetodiin siirtyminen ei kuitenkaan tapahdu kivuttomasti, minkä 16. tekstiesimerkin maininta pitkään jatkuvasta kiistelystä vahvistaa. Kirjoittaja näkee puheopetuksen saaneen tunnustetun aseman viittomametodiin nähden, eikä siksi ymmärrä, miksi viittomametodia kannattavaan ranskalaiseen metodiin olisi palattava. ”Onhan se jo voitettu kanta”-virkkeellä viitataan vuonna 1877 pidettyyn kokoukseen ja siinä päätettyyn kantaan. Kirjoittaja kuitenkin tunnustaa viittomakielen kuuromykän luonnolliseksi äidinkieleksi.

16. ”Tärkeimpiä kysymyksiä k.m. opetuksen alalla on kieltämättä ollut metodikysymys, kysymys siitä, puhemetodi vaiko viittomametodi on etevämpi ja tarkoituksenmukaisempi k.m. opetuksessa. Tästä asiasta on kauvan ja kiivaasti väitelty, on esiin tuotu syitä ja vastasyitä ja, kuten ainakin pitkällisissä väittelyissä, on menty liiallisuuksiin niin puolella kuin toisellakin. Vähitellen ovat kuitenkin mielipiteet metodikysymyksessä vakaantuneet siihen suuntaan, että puheopetus on yleisesti tunnustettu viittilöimistä arvokkaammaksi... Silmäys k.m. opetuksen nykyiseen asemaan osoittaa, että usko ”puhtaan” puhemetodin yleiseen mahdollisuuteen ja käyttökelpoisuuteen on monella taholla ruvennut heikkonemaan. Tällä ei kuitenkaan ole ymmärrettävä sitä, että nykyinen aika tahtoisu uudestaan omaksua sen kannan, joka k.m. opetuksen historiassa tunnetaan ranskalaisen koulun nimellä, sillä onhan se jo kuitenkin voitettu kanta. Nykyinen aika näyttää pyrkivän jonkinmoiselle välittävälle kannalle, siten nim. että puheopetukselle annetaan täysi arvo ja kunnia, mutta ei kammoksuta viittomiakaan, samalla kun pannaan hyvin suuri paino kirjoitukselle puheopetuksessa... Huomautimme jo, että uusi suunta ei katsele viittomia sillä kauhunsekaisella tunteella, kuin ”puhdas” suunta, vaan pitää kun pitääkin viittomakieltä kuuromykän luonnollisena kielenä. Sitä ei siis saa k.m. koulusta pois karkottaa – mikä yritys muuten on osoittanut mahdottomuudeksi – vaan sitä sopii käyttää mikäli mahdollista opetuksen ja kasvatuksen hyödyksi. ... Tärkeätä on tässä aineessa, että jokainen oppilas saa sisällisen havainnon asioista, että sana tunkee elävästi hänen sydämeensä, mikä varmemmin saavutetaan viittomain kuin puheen kautta, kuten kokemuksen sanotaan osoittaneen. Opetus kuitenkin yhä edelleenkin on perustettava puheelle; viittomat ovat vaan opetuksen apuna, ”Unterstützung”.” (1900/4/49–53)

Mielenkiintoista tässä tekstiesimerkissä on se, että kirjoittaja tiedostaa viittomakielen olevan kuuromykän äidinkieli ja toteaa sanan saavuttavan hänet varmemmin viittoman kuin puheen kautta. Kirjoittaja kuitenkin korostaa puheopetuksen saavan täyden arvon ja kunnian, opetuksen olisi edelleen perustettava puheelle ja viittomilla on apuvälineen

arvo. Kirjoittaja korostaa puhemetodin paremmuuden olevan kaikkien tiedossa, mutta hänen kirjoituksensa ja sen julkaisemisen taustalla oleva intentio osoittaa toista. Kuuromykkien opetuksen kentällä näyttää olevan yhä kiistoja puolin ja toisin, eikä opetusmetodin paremmuus ole vielä vakuuttanut kaikkia opettajia. Viittaamalla sekä puhe- että viittomamettiin kirjoittaja saa kummankin puolen kannattajat omalle kannalleen, joka viimeisen virkkeen perusteella puoltaa puhemetodia. Viittomille tunnustetaan tietynlainen välineellinen arvo, koska niillä on mahdollista edesauttaa sanan elävää tunkeutumista kuuromykän sydämeen saakka ja puhemetodia toteuttavan opetuksen tavoite toteutuisi siten paremmin.

17. esimerkki, joka on myös mielipidekirjoitus, pyrkii perustelemaan miksi puhemetodia olisi toteutettava siitä huolimatta, että ”viittomiskielen” väitetään olevan kuuromykän äidinkieli. Puhemetodilla opetusta saavilla kuuromykillä katsotaan olevan henkisyttä eli intelligenssiä verrattuna viittomismetodilla opetettaviin kuuromykkiin. Tällä perustellaan kuuromykän ominaisuudella ajatella kuvin ja samalla osittain selitetään, miksei puhemetodiopetus aina välttämättä tuota tulosta. Viittomakieli äidinkielenä aiheuttaa matalamman ajattelukyvyyn ja kuvissa ajattelemisen, jota ylläpidetään viittomismetodilla.

17. ”Useat kuurom. opettajat ovat väittäneet, että viittomiskieli on kuuromykän luonnollinen äidinkieli; monet taas sitä vastaan, varsinkin nykyaikana väittävät että puhemetodi suurimmassa määrässä kykenee kohottamaan kuuromykän henkisyttä eli intelligenssiä... Onko puhemetodilla opetuissa kuuromyyksissä ylipäänsä henkisesti kehittyneempiä kuin viittomismetodilla opetuissa tahi päinvastoin? Sanotaan kyllä, että viittominen usein antaa vaillinaisen ja erehdyttävän kuvan ja käsityksen asiasta, mutta kyllä se tapahtuu puhumalla opettaessakin, kun kuuromykkä yleensä ajattelee ”kuvissa”... Ei voi kieltää, ettei niillä, jotka sanovat viittomista kuuromykän luonnolliseksi äidinkieleksi, ole tähän väitteeseensä paljo pohjaa ja perustusta. Mutta siitä, mitä tässä edellä olen koettanut esiintuoda, luulisin voitavan tehdä sellaisen johtopäätöksen, että tämä ”luonnollinen” ja ”rakas” äidinkieli on seurauksena individin matalammasta ajatuskannasta, ”kuvissa” ajattelemisesta ja että toiselta puolen tällaista ajatuskantaa taas kannattavat nuo ulkonaiset kuvat ja merkit. Päästä tuosta tunkeutumaan syvemmälle, siinä on meillä kuurom. opettajilla tärkeä ja vaikea tehtävä.” (1901/9/158–160)

Kirjoittaja on sitä mieltä, ettei ole perusteita kutsua viittomakieltä äidinkieleksi, koska

tämä on ainoastaan seurausta ”individin matalammasta ajatuskannasta”. Opettajilla on näin ollen tehtävänä päästä puuttumaan tähän matalampaan ajatuskantaan ja kohottaa sitä poistamalla sitä kannattelevat ulkonaiset kuvat ja merkit. Kuvilla ja merkeillä tarkoitetaan 16. tekstiesimerkin mainitsemaa ”puhdasta” suuntausta, joka kieltää sekä kirjoituksen että viittomat. Tästä syystä 16. ja 17. esimerkkien kirjoittajilla on keskenään avointa kiistaa KSOL:n palstoilla, koska 17. esimerkin kirjoittaja ei suvaitse 16. esimerkin kirjoittajan suvaitsevampaa ja viittomia sallivaa kantaa saati väitettä viittomakielestä oppilaan äidinkielenä. ”Päästä tuosta tunkeutumaan syvemmälle” ilmaisee kirjoittajan näkemystä viittomakielestä interventiota vaativana ajatuskantana.

Toisella aikakaudella viittomakieli tekee hidasta paluuta kuurojen opetukseen, koska puhemetodilla ei ole saavutettu toivottuja ja luvattuja tuloksia ja aiheuttaa suurta tyytymättömyyttä opettajien keskuudessa. Kuitenkaan suomalaiselle viittomakielelle ei vielä tunnusteta täyttä kielen merkitysarvoa, kun sen ei nähdä johtavan verbaaliselle kielelle rakentuneeseen kulttuuriin, kuten 18. esimerkki osoittaa. Verbaalisella kielellä tarkoitetaan suomen kieltä ja sille rakentuvaa kulttuuria, joka jäisi kuuroilta kokematta. Siksi kirjoittajan mielestä viittomakielen oppiminen ei voi olla opetuksen päämäärä saati lopullinen tarkoituspääte. Ensimmäisen aikakauden 16. ja 17. esimerkin tapaan tunnustetaan ”viittomien” olevan kuuron omin ilmaisutapa, mutta ominta ilmaisutapaa vähätellään, koska se ei kehitä oppilaan ajattelua. Viittomakieltä, verbaalista kieltä ja viittomakielen kursseja tarkasteleva 18. tekstiesimerkin kirjoittaja pyrkii ensimmäisen aikakauden 16. esimerkin tapaan välittävälle kannalle suomen kielen ja viittomakielen välillä kuitenkin osoittaen suomen kielen olevan avain kulttuuriin.

18. *”Viittomat ovat kuuron omin ilmaisutapa. Hän on elementissään saadessaan puhua olemuksellaan toisten kuurojen ja viittomakieltä taitavien kuulevien kanssa. Siinä on vain se vika, ettei se johda verbaaliselle kielelle rakentuneeseen kulttuuriin, eikä se myöskään johda yksilöä korkeampien älyllisten ajattelutoimintojen kehitykseen... Kukaan ei liene koskaan väittänyt, että viittomakielen oppiminen olisi kuurojen opetuksen päämäärä ja lopullinen tarkoituspääte. Kuuroille on annettava verbaalinen kieli avaimeksi kulttuuriin. Siinä viittomakieli tarjoaa erinomaisen, luonnostaan tarjoutuvan apukeinon. Sen sijaan on nähdäkseni suuri erehdys, jos viittomakieli kulkee kautta kouluajan verbaalisen kielen rinnalla samanarvoisena tai ensisijaisena opetuksen välineenä... Ei ole syytä pelätä, että nyt mentäisiin toiseen äärimmäisyyteen ja hyväksyttäisiin vain viittomat.*

Kaikki kuuroja lähellä olevat henkilöt eivät edes hallitse viittomakieltä niin täydellisesti, että tulisivat vain sillä toimeen kuurojen kanssa...*Opetusharjoittelijoille taas pyritään osoittamaan, että systeemeillä on vain välinearvo...* Viittomakielen kehittämistä kohtaan osoitettu mielenkiinto johtunee paitsi sen merkityksestä kommunikaatiovälineenä myös siitä, että *se kuurojen lasten helposti omaksuttavissa olevana voisi auttaa lapsia myös verbaalisen kielen tuottamisessa... Verbaalisen asema ei ole uhattuna. Sen oppiminen on edelleenkin tavoite.*” (1971/3/179–182)

Tämä 18. tekstiesimerkki näkee 16. esimerkin tapaan viittomakielen olevan sopiva apukeino suomen kielen kehittämisessä ja systeemeillä eli viittomilla on vain välinearvo. Viittomien käyttö edistäisi suomenkielisten sanojen oppimista, mikä muistuttaa 16. esimerkin toteamusta sanan tunkeutumisesta sydämeen viittoman välityksellä. Teksti antaa viitteitä siitä, että sosiaalishistoriallisessa kontekstissa on tapahtunut muutoksia, jotka huolettavat opettajia. Kuten esimerkiksi Kuurojen Liiton koulutuspoliittinen aktivoituminen on alkanut näkyä vaatimusten esityksenä kuurojen opetusta toteuttavalle taholle. Kirjoittaja toteaa, ettei ole pelkoa äärimmäisyyteen menemisestä, koska kuuroja opettavat eivät hallitse viittomakieltä ja harjoittelijoille pyritään osoittamaan systeemien eli viittomien välinearvon. Huolestuneisuutta lievitetään olettamalla viittomakieltä kohtaan osoitetun mielenkiinnon tulevan nimenomaan siitä, että sen on todettu mahdollisesti helpottavan suomen kielen oppimista. Ei niinkään siitä, että sen olisi mahdollisesti todettu täyttävän kielen kriteerit äidinkielenä. Siksi korostetaan vielä lopuksi, ettei suomen kieli ole uhattuna ja sen oppiminen on edelleen primääritavoite, koska vain siten oppilaan nähdään saavuttavan korkeamman ajattelutoiminnon ja kulttuurin.

Yhdeksää vuotta myöhemmin 19. esimerkissä keskustellaan edelleen viittomakielen merkityksestä jättäen jälkiä erilaisista kannoista sen käytön ja soveltamisen suhteen. Opettajakirjoittaja toteaa viittomakielen keskeisen merkityksen olevan yleisesti tunnustettu, mutta silti korostaa sitä, millaista viittomakieltä tulisi käyttää. Ensimmäisen aikakauden 16. ja toisen aikakauden 18. tekstiesimerkit tarkastelivat samanlaista kysymystä apuvälinemielessä. Pääkirjoituksesta poimittu 19. esimerkki antaa suoran viitteen sosiaalis-historiallisesta kontekstista kirjoittamalla voimistuvasta kuurotietoisuudesta ja sen asettamista vaatimuksista viittomakielen nostamisesta ensisijaiseksi kommunikaatiotavaksi. Kirjoitus on samalla vastaus tähän vaatimukseen, kun kirjoittaja osoittaa tiedostavansa lisääntyneen lingvistisen tutkimustiedon viitotusta

kielestä ja vastaa tähän kokemuksesta karttuneella käytännön tiedollaan väittäessään kuurojen vaatimuksia vastaan.

19. ”Viittomakielestä on viime aikoina käyty vilkasta keskustelua eri lehtien palstoilla. Enää ei onneksi keskustella siitä, saako kuurojen opettaja viittoa opettaessaan. Nykyään jokainen opettaja tunnustaa viittomakielen keskeisen merkityksen opetus- ja kasvatustyössä. Kysymys onkin siitä, millaista viittomakieltä tulisi käyttää pienten lasten kuntoutuksessa ja opetuksessa. Kuurotietoisuus (*deaf power*) – liikkeen myötä kuurojen omasta keskuudesta on noussut vaatimus varsinaisen viittomakielen nostamisesta ensisijaiseksi kommunikaatiotavaksi. Tähän on myötävaikuttanut myös viittomakieleen kohdistunut tutkimus ja varsinaisesta viittomakielestä löydetyt lainalaisuudet, joista on löydetty oikeutusta puhua omaleimaisesta, itsenäisestä kielestä. Viittomakielessä ja kuurojen opetuksessa on ollut varsin paljon voimakasta taipumusta äärimmäisyys-ajatteluun, muistellaanpa esimerkiksi puhdasta oralismin kautta. Tämän hetkisen tietämyksemme ja kokemuksemme valossa kuurojen opetuksessa ei voida koskaan mennä varsinaisen viittomakielen linjoille. Suomen kielen opettaminen kuuroille on siksi vaivalloinen tapahtuma, että suomenkielen rakenteesta poikkeava viittomistapa ei voi tulla kysymykseen, jos haluamme, että kuuro oppii ympäröivän yhteiskunnan kielen ja saa sen avulla mahdollisuuden selviytyä itsenäisesti jokapäiväisessä elämässä sekä edes jotenkin tasavertoiset jatko-opintomahdollisuudet kuulevien rinnalla.” (1980/1/1–2)

Opettajakirjoittaja perustelee varsinaisen viittomakielen käytön olevan mahdotonta, koska kuurojen opetuksella on tavoitteena opettaa suomen kieli. Suomen kieltä on tällä aikakaudella opetettu simultaanimetodin keinoin eli viitotaan suomen kielen sananjärjestyksen mukaisesti ja kuurojen vaatimus varsinaisesta viittomakielestä merkitsee suomalaisen viittomakielen sananjärjestyksen mukaista viittomista. Varsinaisen viittomakielen mukainen viittominen merkitsisi sitä, ettei viittomakieltä voisi enää soveltaa suomen kielen opetukseen, joka on jo ennestään vaivalloista. Suomen kielen opetus pidetään tärkeänä, koska kuuron nähdään integroituvan sen avulla yhteiskuntaan ja saavan mahdollisuuden jatko-opintoihin. Viittomakielellä ei nähdä olevan integroimisen saati tasa-arvoisuuden mahdollistava ominaisuus, koska se ei ole muun yhteiskunnan käyttämä kieli.

Kolmannelle aikakaudelle tultaessa on kuurojen opetuksen kentällä ja sitä ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtunut muutoksia, eikä viittomakieleen enää viitata apukeinona tai

epäillä sen täyttävän äidinkielen kriteerejä. Aikaisemmin tutuksi tulleessa 9b-esimerkissä mainitaan mahdollisimman hyvän viittomakielen saavuttamisen tavoitteeksi ja tunnustetaan viittomakielisen kulttuurisen sekä kielellisen identiteetin muodostumisen tavoite. Aikaisemman aikakauden 19. esimerkissä korostettiin suomenkieliseen kulttuuriin sulautumista ja tässä diskurssissa taas otetaan huomioon oppilaan kaksikielisyys- ja kulttuurisuus.

- 9b. ”--- koulussa on uusimmassa opetussuunnitelmassa asetettu kuurojen opetukselle neljä keskeistä tavoitetta. 1) Kieli ja kommunikaatio. *Tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän viittomakielen taito.* 2) Elämisen taito. Tavoitteena on, että oppilas kykenee huolehtimaan omista perustarpeistaan, ottaa huomioon toiset ihmiset ja selviytyy tavallisista arkielämän tarpeista. 3) Itseilmaisuus. Tavoitteena on kehittyä kuvallisen, liikunnallisen ja näyttämöllisen ilmaisun alueilla. 4) Identiteetti. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu realistinen, vahva minäkuva ja hän ohjautuu omaan kieliyhteisöönsä. *Kuuroille oppilaalle tulee muodostua vahva kulttuurinen ja kielellinen identiteetti sekä viittomakielisen että kuulevan suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä.* Oppilaat kasvavat kahden kulttuurin kansalaisiksi.--- Koulussamme on tehty työtä yli sadan vuoden ajan kuulovammaisten hyväksi. Tämä historian tuntemus on tärkeää, mutta siihen ei saa jäädä kiinni. Oppilaat ovat erilaisia ja heidän yksilöllisiä kehityspiirteitään on kyettävä tukemaan. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada kykyjään vastaavaa opetusta, mutta kaikilla on oikeus oppia omien edellytystensä mukaisesti. *Tiedonkäsityksen ja tiedonhankintatavan muuttuminen on johtanut opetusmenetelmien uudistumiseen ja monipuolistumiseen. Tämä kaikki edellyttää mahdollisimman hyvää kielellisten taitojen hallintaa, jolla onkin koulumme kuntoutus – ja opetustyössä keskeinen merkitys.---* (1997/4/4– 12)

Opettajakirjoittaja tarkastelee tiedonkäsityksen ja tiedonhankintatavan muuttumisen johtavan opetusmenetelmien kehittymiseen, jolla on omat edellytyksensä kielenhallinnalle. 19. esimerkin ja tämän tekstin välillä on identtinen sananvalinta ja -järjestys, kun 19. tekstissä kirjoitetaan ”kysymys onkin siitä, millaista viittomakieltä tulisi käyttää pienten lasten *kuntoutuksessa ja opetuksessa*”. 9b-esimerkissä pohditaan, että ”tämä kaikki edellyttää mahdollisimman hyvää kielellisten taitojen hallintaa, jolla onkin koulumme *kuntoutus- ja opetustyössä keskeinen merkitys*”. Kummassakin esimerkissä kuntoutus tulee opetustyön edelle ja kielenopetus määritellään osaksi kuntoutustyötä. Kolmannella aikakaudella on nähtävissä viittomakielisen kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääntyminen, mutta kuntoutuksella nähdään edelleen olevan

keskeinen merkitys hyvän kielellisten taitojen hallinnan kehittämisessä.

Kolmiportaisen kuvion (kuvio 2) ja sitä kuvaavien tekstiesimerkkien avulla olemme osoittaneet suomenkielisen lähtökohtaisuuden ja sen diskurssienvälisyyden vuodelta 1892 vuodelle 2005 saakka. Diskurssienvälisyys tapahtuu yleensä sanojen, roolien tai lauserakenteiden siirtymisenä tekstistä toiseen, että ideationaalinen ja interpersoonallinen näkemys säilyvät samoina. Havaintojemme mukaan kolmiportaiseen kuvioon valikoitujen nimityksiä kuvaavien diskurssien diskurssienvälisyys tapahtuu suomenkielisen ja -kulttuurisen lähtökohtaisuuden ja sitä perustavan näkemyksen siirtymisenä.

Diskursseissa korostuu samanlainen interpersoonallinen ja ideationaalinen näkemys kuurojen opettajan tehtävästä suomen kielen antajana ja kuurosta oppilaasta suomen kielen oppijana. Em. näkemys myös vaikuttaa siihen, miten kuurojen opettaja arvioi ja näkee opetustehtävänsä sekä kuuron oppilaan. Suomen kielen tärkeys heijastuu myös suomalaisen viittomakielen merkitykseen ensimmäisellä ja toisella aikakaudella. Suomalaisella viittomakielellä on ensimmäisellä ja toisella aikakaudella välineellinen arvo, joka palvelee suomen kielen opetus- ja oppimistapahtumaa. Kolmannella aikakaudella suomalaisen viittomakielen merkitys sosiokulttuurisena kielenä huomioidaan, mutta suomalaisen viittomakielen oppimisen nähdään tapahtuvan kuntoutus- ja opetustyössä. Tässä on havaittavissa diskurssienvälisyyttä yksittäisten sanojen (kuntoutus- ja opetustyö) esiintyminen toisen aikakauden 19. ja kolmannen aikakauden 9b-esimerkissä.

8 Suomenkielinen ja -kulttuurinen lähtökohta

Kolmelle aikakaudelle ominaisten diskurssityyppien ja näkemyksellisen diskurssienvälisyyden selvittäminen antoi meille olennaista tietoa siitä, miten kulloisellakin aikakaudella oli asennoiduttu omaan opetustyöhön, kuuroon oppilaaseen ja suomalaiseen viittomakieleen. Saimme myös viitteitä siitä, miten jokaisen aikakauden sosiaalis-historiallinen konteksti oli vaikuttanut asennoitumista ja omaa näkemystä määrittävien diskurssien valintaan ja käyttöön.

Ensimmäisen aikakauden (1892–1902) sosiaalis-historiallisen kontekstin vaikutus kuurojen opettajien diskurssijärjestykseen näkyi heidän diskurssien valinnassaan; pimeän aikakauden diskurssit oli ammennettu uskonnollisesta lähteestä eli raamatusta ja uskonnollisia diskursseja käytettiin kuvaamaan opetustyötä ja sen tavoitteita. Uskonnollinen lähimmäisenrakkaus määritteli heidän suhtautumistaan työhönsä ja kuuroon oppilaaseen ja työn nähtiin olevan lähimmäisenrakkauden velvoittamaa. Puheääni oli velvoittava, joka selittyi osittain sillä, että lehteen kirjoittaneet opettajat olivat johtavassa asemassa ja aktiivisia KSOL:n toiminnassa. Velvoittava sävy saattoi myös johtua siitä, että kristilliset arvot olivat tällä aikakaudella tärkeitä ja niiden nähtiin koskevan jokaista kristittyä. Uskonnollisen diskurssityypin lisäksi tuotannollinen diskurssityyppi esiintyi samanlaisen velvoittavan puheäänien sävyttämänä ja tuotannollisuuden nähtiin merkitsevän sitä, että kuuromykstä tehtäisiin opetuksen avulla yhteiskunnalle hyödyllinen.

Toisen aikakauden (1970–1980) kuntouttava diskurssityyppi toi mukanaan uusia diskursseja, kuten esimerkiksi ”kuntouttaminen”, ”valmentaminen”, ”sopeuttaminen” ja ”integroiminen”. Nämä diskurssit suomalaisen viittomakielen hitaan paluun aikakaudella viittasivat diskursseja ammentaneen medikaalis-psykologisista käytänteistä, jotka olivat vakiintuneet osaksi erityispedagogista käytäntöä. Kuntouttamisesta tuli keskeinen osa opetustyötä, ja opetustyön representoiminen kuntoutusdiskursseilla synnytti asiantuntevan, mutta samalla ehtoja sanelevan puheäänien. Opettajakirjoittajat olivat asiantuntijakollegoita, jotka kuvasivat toinen toisilleen tietynlaista A- ja B-ehtoja asettelevaa lauserakennetta noudattaen millaisia kuntoutuksellisia toimenpiteitä oli toteutettava, jotta oppilaan kielellinen kuntoutus ja

myöhempi integrointi onnistuisivat. Kielellinen kuntoutus oli suomen kielen antamista ja sen kehittämistä.

Muutosten aikakaudella eli kolmannella aikakaudella (1995–2005) valmentavaa diskurssityyppiä sävytti väistelevä puheääni, kun taas aikaisempien aikakausien velvoittava ja ehtoja saneleva puheääni korostivat opetustyön merkittävyyttä. Väistelevä puheääni tuli adverbien käytöstä, kun puhuttiin koulun valmennustehtävän tuloksellisuudesta. Tämä viittasi siihen, ettei puheääni ollut aikaisempien aikakausien tapaan varma, vaan epävarma siitä huolimatta, että korostettiin koulun valmentajan otetta. Muutosten aikakaudella viittomakielinen oppilas tunnustettiin kirjoituksissa ensimmäistä kertaa kieli- ja kulttuurivähemmistön edustajaksi ja opetuskieleksi mainittiin viittomakieli suomen kielen rinnalla. Opetustyön nähtiin kuitenkin tapahtuvan kuntoutuksen ohella, mikä viittasi mediaalis-psykologisen käytänteiden jatkuneen toiselta aikakaudelta kolmannelle aikakaudelle.

Laatimamme kolmiportainen kuvio (kuvio 2) ja siihen kultakin aikakaudelta valikoitujen diskurssien lähempi ideationaalinen ja interpersoonallinen tarkastelu osoitti, että näennäisesti erilaisten diskurssien alaisuudessa esiintyi samanlainen ydinajatus suomenkieliseen ja -kulttuuriseen yhteiskuntaan integroinnista. ”Kielen antamisesta valmentamiseen” (luku 8.2) korostui opettajan näkemys omasta työstään suomenkieliseen yhteiskuntaan integroimiseen tähtäävänä tavoitteena, joka merkitsi enemmistöyhteisöön ja -kulttuuriin sulattamista. Opettajat kuvasivat opetustyötään seuraavilla diskursseilla, kuten ”inhimillistäminen” ensimmäisellä aikakaudella, ”integroiminen” ja ”sopeuttaminen” toisella aikakaudella. ”Valmentaminen” ja ”kokonaisvaltainen kuntouttaminen”-diskursseja puolestaan käytettiin kolmannella aikakaudella. Kaikilla aikakausilla näitä diskursseja käytettiin, kun kirjoitusten välityksellä keskusteltiin kielen roolista ja tärkeydestä integraation mahdollistajana. Oppilaan suomen kielen taito korreloi integroinnin onnistumisen kanssa, sillä mitä parempi kielen hallinta oli suotavissa oppilaalle, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä oli integroitua suomenkieliseen yhteiskuntaan ja pärjätä muussa elämässä.

”Kielettömästä kielihäiriöiseen” (luku 8.3) opettajan näkemys kuurosta oppilaasta perustui oppilaalle vieraan kielen, suomen kielen hallintaan. Kaikilla aikakausilla kuuroa oppilasta arvioitiin sen mukaan, miten hyvin hän hallitsi suomea tai miten hyvää

suomea hänen olisi hallittava. Diskurssit ”kioletön” ensimmäisellä aikakaudella, ”kieliinvaliditeetti” toisella aikakaudella ja ”kielihäiriöinen” kolmannella aikakaudella kuvasivat suomenkielistä arviointilähtökohtaa ja kuuroa oppilasta arvioitiin suomen kielen hallinnan perusteella. Kirjoituksissa korostui enemmistökielen hallinta, jota pidettiin yhteiskuntaan integroimisen takeena. Kolmannella aikakaudella kuuro viittomakielinen oppilas arvioitiin samoista lähtökohdista käsin kuulevien, suomenkielisten kielihäiriöisten oppilaiden kanssa, mikä antoi virheellisen käsityksen hänen äidinkielisestä taustastaan ja todellisesta kielenhallinnastaan

”Viittausten kieltämisestä viittomakieleen” (luku 8.4) ensimmäisellä ja toisella aikakaudella korostui näkemys suomalaisesta viittomakielestä apukeinona tai -välineenä, joka palveli suomen kielen opettamista. Pimeällä kaudella ja suomalaisen viittomakielen hitaan paluun aikakaudella opettajakirjoittajat osoittivat tiedostaneensa suomalaisen viittomakielen olleen kuuron oppilaan äidinkieli, mutta kielen merkitystä vähäteltiin, koska sillä ei ollut mahdollista integroitua suomenkieliseen ja -kulttuuriseen yhteiskuntaan. Sen lisäksi, että viitotulla kielellä katsottiin olevan olemattomat integroimismahdollisuudet, sen ei nähty kehittävän kuuron yksilön korkeampia älyllisiä toimintoja. Kolmannella aikakaudella oli muutos, kun kuuron oppilaan vähemmistökielille ja -kulttuurille annettiin ensimmäistä kertaa tasavertainen kielen status suomen kieleen nähden. Kuntoutus- ja opetustyön merkitys nimenomaisessa järjestyksessä kielellisten taitojen hallinnassa oli kuitenkin nähty toisen aikakauden tapaan keskeiseksi.

9 Tutkimuksemme löydöksistä

Olemme matkustaneet ajassa vuodelta 1892 vuoteen 2005, ja nyt vuoden kestänyt aikamatkamme on tuottanut mielenkiintoisia löydöksiä, uusia ajatuksia ja kasvaneen ymmärryksen. Ymmärryksemme oli aika ajoittain koetuksella, kuten esimerkiksi ensimmäisen aikakauden uskonnollisten diskurssien tulkintaa sävytti haasteellisuus. Raamatulliset kirjoitukset tuotettiin aivan toisenlaisessa historiallisessa, kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Meidän piti uskonnollisiin diskursseihin viittaavia tekstejä analysoidessamme ensin ymmärtää, minkä takia uskonnollisuutta ja sen yhtymäkohtia oli hyödynnetty tekstissä; millainen oli silloinen historiallis-kulttuurinen konteksti, ja sitten perehtyä itse uskonnollisen diskurssin primäärilähteeseen eli raamattuun selvittääksemme diskurssin alkuperäistä asua. Raamatun ja muun historiallisen taustakirjallisuuden taustalla saatoimme varmistaa, olimmeko ymmärtäneet ja siten tulkinneet oikein. Toisen ja kolmannen aikakauden aineisto oli ensimmäistä helpommin ymmärrettävissä ja tulkittavissa lähihistoriallisen kontekstinsa vuoksi. Tekstien toimintakonteksti oli meille tuttu, koska aloitimme kumpikin peruskoulutaipaleemme kuulovammaisten erityiskoulussa 1980-luvulla, jota edeltävällä vuosikymmenellä alkanut opetuskielipoliittinen muutos ulottui yhä 1990-luvun alkuun asti. Sosiaalis-historiallisesta toimintakontekstista ja sen vaikutuksesta on vielä mainittava, että esimerkiksi 1800-luvun loppupuolen tekstit saattoivat paikoittain tuntua jopa julmilta, mutta tämä oli kuitenkin ensimmäiselle aikakaudelle ominainen kuvaustapa. Samanlainen esineellistävä ja etäännyttävä tarkkailutapa olisi oletettavasti tavattu myös muun tämän aikakauden, esimerkiksi suomenkielisten perusopetusta tarkkailevissa kirjoituksissa.

Ennen analyysiosuuden aloittamista luvussa 4.5 kuvasimme, miten vähemmistökulttuurisuutemme antaisi meille eväät havaita ne ideologiset itsestäänselvyydet, jotka saattaisivat jäädä enemmistökulttuuriselta huomaamatta. Kuitenkin analysoinnin edetessä huomasimme suhtautuneemme enemmistökulttuuristen kirjoittajien tuottamiin diskursseihin liiankin affektiivisesti ja se vaikutti keskeisessä asemassa olevaan tulkinta- ja arviointikykyymme. Analyysin edetessä ja ohjaajien kommenttien avulla opimme nojautumaan enemmän kirjoituksia tuottaneeseen sosiaalis-historialliseen kontekstiin, joka edesauttoi ymmärryksemme kasvattamisessa.

Meidän piti sijoittaa teksti tiettyyn aikaan, paikkaan ja institutionaaliseen kontekstiin, joita ei voinut päätellä saati ymmärtää suoraan teksteistä. Selityksen etsiminen sosiaalis-historiallisesta kontekstista vähensi affektiivisuuttamme ja lisäsi samalla ymmärrystämme opettajakirjoittajien tavasta representoida. Tämä on Suhosen (1994, 39) mukaan näkemyksen uudelleen konstruoimista toisen näkökulmasta käsin, jolloin pystyy paremmin tulkitsemaan ja selittämään, miksi toinen on konstruoinut näkemyksensä niin kuin on konstruoinut.

Tunnepitoisuuden lisäksi tutkimuksessamme ilmeneviä haasteita olivat kirjoitusten tekstilajien heterogeenisuus ja kolmannen aikakauden aineiston vähyys. Tekstilajien vaihtelevuus vaikutti tulkintaamme siten, ettemme voineet suoraan vertailla eri tekstien lingvistisiä piirteitä keskenään, kuten esimerkiksi lauserakenteita, koska erilaiset tekstilajit noudattavat tiettyjä geneerisiä rakenteita. Nämä rakenteet määräävät, miten tekstin sisältö pitäisi järjestää ja jäsentää, esimerkiksi voidaan esittää juhlapuheen ja mielipidekirjoituksen ominaiset geneeriset rakenteet: niillä on erilaiset tavat rakentaa kirjoittajan minuutta ja kirjoittajan suhdetta tekstiin sekä muihin lukijoihin.

Lingvistikseen keskittymisen sijaan meidän oli analyysivaiheessa hyödynnettävä sosiaalis-historiallista kontekstietoa. Tässä hyödynsimme ennen analyysivaihetta kirjallisuudesta kerättyä tietoa aikakausittain vaihtelevasta kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ilmastosta. Analyysimme painotti diskursiivisia ja sosiaalisia käytäntöjä, jotka vaikuttivat kunkin diskurssin ja siinä esiintyvän näkemyksen syntymiseen. Näemme tekstilajien moninaisuuden haasteellisuuden lisäksi myös tutkimustamme rikastuttavaksi tekijäksi, koska olimme erilaisista tekstityyleistä huolimatta kyenneet näkemään yhtenäisiä ja erottuvia piirteitä eri tyyliä noudattavien diskurssien välillä. Nämä piirteet antoivat viitteitä siitä, että sosiaalis-historiallisella kontekstilla oli vaikutuksensa kunkin aikakauden diskurssijärjestykseen ja siinä muotoutuviin diskursseihin.

Tekstilajien heterogeensuuden lisäksi näimme kolmannen aikakauden vähäisen aineiston ongelmalliseksi tulkinnan ja yleistettävyyden kannalta (ks. luku 4.4, taulukko 1). Emme voineet päätellä, edustivatko kolmannen aikakauden diskurssit koko kuurojen opetuskentän näkemystä vai vain yhden tietyn koulun näkemystä, koska kyseisen koulun opettajat tuottivat kaikkia jäsentämistaulukkoon valittuja diskursseja. Siksi

kolmannen aikakauden diskurssityypin ja diskurssienvälisyyden kohdalla on aihetta varovaisuuteen tulosten validiteetin kannalta. Validiteetilla tarkoitamme analyysin tulkinnan ja selityksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

9.1 Suomenkielisen ja -kulttuurisen lähtökohtaisuuden merkitys

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää kuurojen opettajien näkemys opetustehtävästä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä kolmella aikakaudella. Diskurssityyppien ja diskurssienvälisyyden analysointimme antoi viitteitä siitä, että kuurojen opettajien näkemystä opetustehtävästä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä oli konstruoitu kaikilla aikakausilla suomenkielisestä ja -kulttuurisesta viitekehystä käsin. Suomenkielinen ja -kulttuurinen lähtökohtaisuus ja sen havaitseminen ei sinänsä ole yllättävää, kun muistamme kriittisen diskurssianalyysin ydinajatuksen kielen dialektisesta luonteesta: kieli on yhteisön muokkaamaa, mutta kieli myös muokkaa yhteisöä. Kieli antaa välineet asioiden arvottamiselle ja merkityksellistämiseksi, joka on sinänsä kulttuuri- ja aikasidonnaista. Enemmistökieliset ja -kulttuuriset kuurojen opettajat tulkitsivat ja määrittelivät opetustehtävänsä sen mukaan, miten heidän fyysinen ja mentaalinen toimintakontekstinsa näki kuuron oppilaan ja hänen opetuksensa eri aikakausilla. Yhteiskunnan ihanteet ja arvot ilmaistaan kielen, tässä tapauksessa suomen kielen välityksellä ja kieli ohjaa opettajien ajattelu- ja toimintatapaa. Suomenkielisyys ja -kulttuurisuus vaikuttivat kuurojen opettajien tapaan konstruoida sitä, miten he näkivät kuurouden ja viittomakielisyyden. He olivat siten samalla oman aikansa tulkki ja tulivat representoiviksi aikaansa KSOL:n kirjoitusten välityksellä. (Luukkainen 2004, 16; Karvonen 1995b, 30 – 32; Berger & Luckmann 1994, 31–32; Mauss 1992, 1917–1918.)

Tutkimuksessa havaittu interpersoonallinen ja ideationaalinen diskurssienvälisyys suomenkielisen lähtökohdan muodossa toteutui sen takia, että opettajat toteuttivat tiedostamattaan omaan kieleen sisältyviä merkityksiä ilman viitteitä tahallisuudesta. Merkitykset tulivat heitä ympäröivästä yhteiskunnasta, yhteisöstä ja sen koulutuspoliittisista arvotuksista. Arvotukset vaikuttivat kuurojen opettajien ammattiyhteisön sisäiseen diskurssijärjestykseen ja siinä esiintyneisiin diskursseihin artikuloitujen kullekin aikakaudelle ominaiset diskurssityypit (ks. esim. Vehmas 2005; Harjula 1996; Cameron 1995; Moberg 1990; Tomlinson 1982). Nämä merkitykset ja arvotukset opetustehtävästä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä

jatkuivat diskurssienvälisyyden muodossa, koska representoimiseen käytetty kieli ja kirjoittajien kieli- ja kulttuuritausta olivat samoja kaikilla aikakausilla. On myös huomattava, että yksinomaan kieli ei vaikuttanut kuurojen opettajien representoimiseen, vaan opettajien koulutuksella ja sen välittämällä ajattelutavalla oli vaikutuksensa näkemyksen konstruoimiseen.

Erityispedagoginen koulutuksen antama paradigmaattinen ajattelu yhdistettynä enemmistökulttuurisuuteen oli osaltaan edistänyt hegemonisoituneen suomenkielisen ja -kulttuurisen näkemyksen jatkuvuutta. Kuurojen opettajien näkemykset opetustehtävästä, oppilaasta ja hänen äidinkielestään käyvät paikoittain yhteen Domforsin (2000, 219–234) väitöstyössä havaittujen vaiheittaisten perustelujen kanssa. Koulutuksen välittämä paradigmaattinen ajattelu on nähtävissä tiettyinä, kollektiivisina tapoina perustella omaa opetustyötä ja sitä hallitsevaa näkemystä. Ensimmäisellä aikakaudella on havaittavissa Domforsin mainitsemaa uskonnollisilla arvoilla perustelua, kun määritellään oppilaan hengellistämisen ja sitä tukevan puhemetodin olleen oman työn kannalta keskeisiä. Patriarkaalilla arvoilla perustelua ei ilmene tekstiesimerkeistä, vaan tuotannollisuus ja itsensä tarpeelliseksi tekeminen oli uskonnollisuuden lisäksi keskeinen diskurssi. Toisella aikakaudella instrumentaaliteknisyys ja tieteen objektiivisuus osana oman näkemyksen perusteluna näkyy kuntoutuksen, fyysisen kuulovamman ja puheen oppimisen keskeisyytenä. Kuuron oppilaan kuntoutuksen ja kuulovamman määrittelyn tavat nojautuvat ”objektiiviseen tieteeseen”, että lääketieteellinen diagnoosi kuulovammasta ja sen asteesta määrittelee omaa opetustyötä ja sen tavoitteita. Kolmannella aikakaudella on yhä nähtävissä instrumentaaliteknisyyden ja tieteen objektiivisuuden vaikutus, kun katsottiin suomalaisen viittomakielen oppimisen olleen olennainen osa kokonaiskuntoutusta ja kuntoutus siten määriteltiin kiinteäksi osaksi kuurojen opetusta.

Koulutuksen lisäksi suomen kielellä oli vaikutuksensa kaikkien aikakausien diskurssityyppien ja diskurssien muotoutumiseen, että kuurojen opettajat määrittivät opetustyönsä enemmistökielen antamisen kautta. Kivirauman (1989, 1–11) valikointiin, kvalifiointiin ja integrointiin tähtäävät yhteiskunnalliset tehtävät tapahtuvat suomen kielen antamisella, kehittämisellä ja opettamisella, jotta kuuron oppilaan olisi mahdollista kvalifioitua ja integroitua suomenkieliseen yhteiskuntaan. Ensimmäisellä aikakaudella koettiin tärkeäksi antaa kuuromykälle oppilaalle kieli, jotta hän saattoi

hengellistyä ja tehdä itsensä hyödylliseksi, ja näillä perusteltiin kristillisyyden ohella suomen kielen tärkeyttä. Ellei ollut kieltä, oppilaalle ei voitu valikoida paikkaa yhteiskunnan työ- ja varallisuushierarkiasta. Toisella aikakaudella kuulovammaisen oli opittava kieli, että hänen oli mahdollista jatkaa jatko-opintoihin ja saada ammatti. Ajallisen kontekstin huomioon ottaen suomen kieli nähtiin tärkeäksi valikoinnin, kvalifioinnin ja integroimisen kannalta, koska tuolloin ei ollut saatavilla viittomakielen tulkkauspalveluja, eikä enemmistöyhteiskunta osannut oppilaan äidinkieltä. Oppilaalle oli kehitettävä kuntoutuksellisten toimenpitein riittävä suomen kielen taito, jotta hän saattoi jossakin määrin integroitua ja pärjätä suomenkielisessä yhteiskunnassa. Kolmannella aikakaudella suomen kieli ei ollut enää niin keskeisessä asemassa johtuen sosiaalis-historiallisen toimintakontekstin muutoksesta ja viittomakielisen oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan lisääntyneestä tiedostamisesta. Aikaisemmista aikakausista poiketen tällä aikakaudella kirjoitettiin enemmänkin valikoimisen, kvalifioimisen ja integroimisen vaativuudesta, eikä tuloksista ollut takeita. Diskurssit heijastivat, että kuuron oppilaan valikoimista, kvalifioimista ja integroitumista edelleen tarkasteltiin osana erityisopetuksellista toimintaa. Kuntoutus- ja opetustoimen määrittely olennaiseksi osaksi kielellisten taitojen hallinnassa viittaa kuurojen opettajien nähneen kielen oppimisen edelleen keskeiseksi tekijäksi kuuron oppilaan erityisopetuksessa. Opetustyö määrittyy kirjoitusten perusteella oppilaan kielellisen kehityksen tukemiseksi, että kognitiiviset taidot näyttäivät jäävän toissijaisiksi (vrt. Ström 1996, 166).

Kuurojen opetuksen yhteiskunnallinen tehtävä valikoida, kvalifioida ja integroida kuuro oppilas suomen kielen välityksellä puolestaan vaikutti siihen, miten näkemys kuurosta oppilaasta ja hänen äidinkielestään muotoutui kuurojen opettajien diskursseissa. Näkemyksen konstruoiminen heijasti suomenkielistä ja -kulttuurista lähtökohtaa siten, että opettajien toimenpiteet ja nimitystavat keskittyivät tarkastelemaan niitä puuttuvia enemmistökulttuurijäsenen ominaisuuksia eli kykyä kuulla ja puhua suomen kieltä. Nämä puuttuvat, yhteiskunnallisesti ei-toivotut ominaisuudet, antoivat perusteet suomen kielen avulla tapahtuvalle interventiolle, joka tapahtui ensimmäisellä aikakaudella kielen antamisella ja toisella aikakaudella kielellisellä kuntoutuksella. Suomalainen viittomakieli oli myös epäsuotuisa ominaisuus, koska se ei edistänyt suomen kielen oppimista, eikä sen nähty kohottavan oppilaan älyllistä ajattelua. Tällainen kliinispatologisuuteen ja suomenkielisyyteen perustuva määrittelytapa ei tarkastellut kuuroa

oppilasta sosio-kulttuurisena yksilönä, jolla oli oma äidinkiелensä (mm. Ström 2002; Foster 1996; Skidmore 1994). Kolmannella aikakaudella kuuron oppilaan viittomakielisyys sai huomiota, mutta hänet kuitenkin luokiteltiin samaan ryhmään kuuluvaksi suomenkielisten kielihäiriöisten kanssa ja kuntoutus- ja opetustyöllä määriteltiin olevan keskeinen merkitys kielellisten taitojen hallinnalle. Vammaisuuteen ja kielihäiriöisyyteen viittaamalla kuuron oppilaan nähtiin tarvitsevan edelleen erityistä asiantuntemusta ja erillistä erityisopetusta (ks. Vehkakoski 2006; Ström 2002). Näin ollen voidaan tulkita niin, että Fredängin (2003, 19) toteamus siitä, että kliinis-patologinen näkemys vallitsi 1980-luvulle asti, ei pidä täysin paikkaansa. Vammaisuus, erityisyys ja kuntoutuksellisuus heijastivat kuurojen opettajien näkemyksen olleen yhä kliinis-patologisuutta painottava vähemmistö-kulttuurisen statuksen tunnustamisesta huolimatta.

Kuurojen opettajien diskursiivinen toiminta ei ole kohdannut toisenlaista sosiokulttuurista näkemystä kuurosta oppilaasta ja hänen viittomakielisyydestään. He pitivät koulutuksen ja enemmistökielen muokkaamaa näkemystään luonnollisena itsestäänselvyytensä. Erityispedagoginen ajattelu ja sitä tukevat erityispedagogiset diskursiiviset käytänteet olivat ehtineet jatkua sukupolvelta toiselle ja vakiintua eli institutionalisoitua mentaaliseksi ja fyysiseksi osaksi kuurojen opettajien instituution toimintaa. Näkemyksen ideologinen itsestään selvyys oli osaltaan edistänyt vähäistä reflektiivistä keskustelua omasta opetustehtävästä, kuurosta oppilaasta ja suomalaisesta viittomakielestä opetuskielenä. Tuunaisen (1998), Lehtomäen (2005), Simmsin ja Thummin (2007) sekä Humphriesin ja Allenin (2008) toteamukset vähäisestä erityispedagogiikkaan ja kuurojen opetukseen kohdistuneesta kriittisestä tutkimuksesta selittyvät tutkimuksessamme sillä, että kirjoittajien oli vaikea nähdä, mikä omassa näkemyksessä on hegemonisoitunutta ja ideologisoitunutta itsestäänselvyyttä ilman vastanäkemyksen kohtaamista.

9.2 Sosiokulttuurinen näkemys

Kuuroon oppilaaseen tai kuurojen opetukseen viittaava kirjoitus oli vähentynyt voimakkaasti kolmannella aikakaudella, vaikka olisi olettanut yhteiskunnallisten, poliittisten ja koulutuksellisten muutosten (luku 2.3) sosiaalis-historiallisessa kontekstissa sysänneen uudenlaisen keskustelun alkuun. Kirjoitusaktiivisuuden vähentymiseen voidaan hakea selityksiä muun muassa nykypäivän kuurojen opetuksen

kentän pirstaleisuutena, joka aiheuttaa opetusryhmien kielellisen, kulttuurisen ja opetusedellytyksellisen heterogeenisuuden, eikä opettajilla ole resursseja varsinaisen opetustyön ulkopuoliseen keskusteluun. (Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006, 66.) Tai sitten kuurojen oppilaiden ajatellaan olevan katoava opetusryhmä erityisopetuksessa, sillä heidän määränsä on supistunut näkyvästi 1984–1998 välisenä aikana 42 %:sta 17 %:iin (ks. Jokinen 2000b). Kuurojen opettajat eivät mahdollisesti nähneet tarvetta opetusta kehittäväälle keskustelulle tai keskustelua käydään jossain muualla, esimerkiksi omalla työpaikalla opettajakollegoiden kanssa. Silti näemme kirjoitusten määrän tyrehtymisen huolestuttavana tällä muutosten aikakaudella, jolloin olisi eniten tarvetta kuurojen opetusta ja oppimista tarkastelevalle keskustelulle.

Tulkitsimme keskustelun tyrehtymisen kirjoitusten tasolla merkitsevän sitä, että sosiokulttuurisuutta kohti pyrkivä näkemys jäisi ikään kuin puolitiehen ja erityispedagogisia toimia pohjustava kliinisi-patologisuus antaa edelleen perusteet arvioida kuuroa oppilasta ja hänen opetustaan. Tämä ei ole yksinomaan meidän oma tulkintamme, kuten on seuraavasta todettavissa. Kuurojen Liiton antama lausunto vuonna 2007 laaditusta erityisopetuksen strategiasta (opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007, 47) toteaa, ettei erityisopetuksessa ole vielä otettu huomioon liiton esittämiä sosiokulttuurisuutta ja äidinkielisyyttä tukevia kehittämisohdotuksia. Mikseivät lainsäädännölliset ja opetussisällölliset muutokset ole ulottuneet kuurojen opetuksen kentälle siten, että olisivat näkyneet kolmannen aikakauden kirjoituksissa kehittävinä keskusteluina? Sitä paitsi opetusministeriön työryhmän (2006) mietinnössä suositellaan, että koululainsäädäntöä ja viittomakielisten perusopetusta olisi kehitettävä edelleen, että kielelliset oikeudet toteutuisivat tasapuolisesti kuulon astetta katsomatta. Eli äidinkieliset kuurot, huonokuuloiset, kuulevat tai sisäkorvaistutetta käyttävät lapset saisivat äidinkielistä opetusta. Mikäli ajattelemme tällä lailla, on luotava toimintaohjeita, jotka tukisivat lainsäädäntöjen toteutumista käytännön tasolla. Silti toimintaohjeiden luominen sinänsä ei riitä, vaan vallitsevaan erityispedagogiseen ajatteluun on tultava muutos.

Toimintaohjeiden luominen olemassa olevien lainsäädäntöjen tukemiseksi edesauttaisi olemassa olevan sosiaaliskulttuurisen toimintatason muutoksessa, ja tukisi paremmin sosiokulttuurisen näkemyksen juurtumista kuurojen opetukseen. Siten nykypäivän

erityispedagogiseen valikointia, kvalifiointia ja integrointia edistävään näkemykseen voi tulla muutos. Kanadassa vuonna 2006 laadittu ”anti-audismi”¹-toimintaohje (<http://www.itsn.ca/hr/policies/diversity/audism.pdf>) osana moniarvoista ja -kulttuurista käytäntöä osoittautui toimivaksi, kun sillä ajettiin käytännön tason muutosta kuurojen kouluihin. Toimintaohjeessa on kyse siitä, että kuuro oppilas on nähtävä vähemmistökielisenä ja -kulttuurisena yksilönä: fyysisen kouluympäristön on taattava esteetön ja täydellinen kieliympäristö kuuroille oppilaalle. Tämä merkitsee sitä, että opetussuunnitelman sisällön lisäksi koulun henkilökunnan on tunnettava oppilaan vähemmistökieli ja -kulttuuri sekä hallittava oppilaan äidinkieli erinomaisesti. Anti-audistisen toimintaohjeen toteutumisesta ja sen valvomisesta ovat vastuussa sekä koulun johto että muu henkilökunta, päivityskeskusteluja käydään vuosittain. Tällainen sosiokulttuurisuutta painottava sosiaalkulttuurinen toiminnan muoto puolestaan tukee erilaisen opetus- ja yksilölähtöisen näkökulman nousua kliinisi-patologisen näkemyksen rinnalle.

Sosiokulttuurisen näkemyksen vakiintumisen myötä opettajien diskursijärjestykseen ja siinä käytettäviin diskursseihin voi tulla myös muutos. Kanadalaisen toimintaohjeen lisäksi muutos Suomen kuurojen opetuksen kentällä voisi myös tapahtua YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) muodossa. Yleissopimuksen ratifiointi on vielä valmisteilla, mutta sitä tullaan ratifioimaan lähitulevaisuudessa ja ratifiointi merkitsee sitä, että perustuslain säädösten on noudatettava kyseistä sopimusta. Noudattamisen on ulotuttava politiikan lisäksi kaikkeen muuhun yhteiskunnalliseen sosiaaliseen elämään, johon kansalainen osallistuu. Perusopetuksen järjestymisen osalta Kanadan malli täyttää YK:n vammaisten ihmisten oikeuksia koskevan yleissopimuksen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) 24. artiklan kolmannen kohdan siitä, että kuurojen, kuurosokeiden ja sokeiden opetus annetaan heille parhaiten soveltuvalla kielellä, menetelmällä ja sellaisessa ympäristössä, joka maksimaalisesti tukee heidän tiedollista sekä sosiaalista kehitystään. On huomattava, että yleissopimuksesta ei löydy tarkkaa määritelmää vammaisuudelle, koska vammaisuuden nähdään olevan

¹ Audismi tarkoittaa patologista näkemystä kuuroudesta ja ilmenee negatiivisena stigmana ei-kuulevia henkilöitä kohtaan ja audismi on rinnastettavissa rasismiin tai seksismiin. Audismi arvioi, luokittelee ja rajoittaa yksilöitä kuulon tai puhekyvyn perusteella. Toisin sanoen audismi on tapa dominoida kuuroa yksilöä alkaen perusopetuksesta aina yhteiskunnallisiin vaikutusmahdollisuuksiin saakka. (Lane 1992; Bauman 2004.)

sosiokonstruktivistisesti luotu käsite, joka vaihtelee maasta ja kulttuurista toiseen. Kun vammaisuus on määritelty olevan ympäristön ja ihmisyhteisön luoma määrite, niin se on myös ympäristön ja ihmisyhteisön muutettavissa (ks. esim. Vehmas 2005; Vehkakoski 1998; Skidmore 1994; Tomlinson 1982). Vammaisten henkilöä oikeuksien koskevien yleissopimuksen ratifioiminen ja noudattaminen edistäisi osaltaan käytännön tason erityispedagogisen ajattelun muuttumista kohti sosiokulttuurista ja viittomakielistä näkemystä. Samalla käsitys vammaisuudesta muuttuisi, kun ei enää tarkasteltaisi yksilön yhteiskunnallisesti epätoivottuja ominaisuuksia, vaan tarkasteltaisiin sitä, mikä on hänen rikkautensa ja mahdollisuutensa.

24. Artikla korostaa toimivansa kriteerinä sille, millainen on hyvä koulutus ja lähtökohta kuuroille lapselle. Tätä kriteeriä voisi soveltaa yhdessä kanadalaisen toimintaohjeen kanssa, että kuurojen koulut saisivat yhtenäisen ja konkreettisen sosiokulttuurisen toimintaviitekehysten. Kuurojen opetuksessa voisi syntyä uusi sosiokulttuurinen toiminnan taso, joka syrjäyttää erityispedagogisen kliinispatologisuuteen keskittyvän näkemyksen. Tämä merkitsisi myös uutta ideologista ajattelua opetus- ja kasvatustyössä, että muodostuisi uusi mentaalinen toimintaviitekehys opettajayhteisölle ja muulle henkilökunnalle koulun sisällä. Uudenlaisen ajattelu- ja toimintatavan mahdollistamiseksi se on ensin vakiinnutettava eli institutionalisoituva mentaaliseksi ja fyysiseksi osaksi tietyn opettajan, opettajayhteisön ja opetusinstituution toimintaa. (Heikkinen 1999, 96–97; Pekonen 1991, 19–20.)

9.3 Yhteistyöelimet sosiokulttuurisen näkemyksen vakiinnuttamisessa

Emme voi olettaa uuden ajattelu- ja toimintatavan tulevan kouluissa vallitsevaksi ilman toimenpiteitä, tiedon levittämistä ja aktiivista yhteistyötä. Sosiokulttuurisen mentaalisen ja fyysisen toimintaohjelman kehittämiseksi voisi hyödyntää jo olemassa olevia resursseja, kuten esimerkiksi vuonna 1998 perustettua viittomakielistä luokanopettajakoulutusohjelmaa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan alaisuudessa. Koulutusohjelmasta on valmistunut viittomakielisiä luokanopettajia kentälle, jotka voisivat muodostaa alumnitoiminnan ja käydä läheistä yhteistyötä koulutusohjelman kanssa. Kyseinen yhteistyö voisi tuottaa paremmin hedelmää siitä, miten soveltaa akateemista tutkimustietoa kentällä, kuten esimerkiksi tutkimuksia

sosiokulttuurisuutta ja viittomakielisyyttä hyödyttävästä kaksikielisestä opetuksesta. Alumnien kautta saataisiin läheinen yhteys kentän kuurojen kouluihin ja heidän kautta voidaan myös luoda pilottiluonteisia yhteistyöprojekteja. Siten akateeminen tutkimustieto ja käytännön elämä kohtaisivat toisensa, että syntyisi moniulotteinen vuorovaikutussuhde kuurojen opetuksen ja uudenlaisen sosiaaliskulttuurisen toimintatason edistämiseksi. Sen lisäksi, että alumnit toimivat linkittäjän roolissa koulutusohjelman ja kentän välillä, he voisivat toimia myös omakielisinä ja -kulttuurisina edunvalvojina, jotka valvovat toteutuuko myöhemmin ratifioiva vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus ja sen vanavedessä syntyvät Kanadan mallin tapaiset toimintaohjeet.

Alumnitoiminnan tueksi tarvitaan järjestäytynyt toiminta, joka saadaan aikaiseksi muodostamalla esimerkiksi viittomakielisten opettajien yhdistys opettajien ammattijärjestön (OAJ) alaisuuteen. Tähän yhdistykseen kuuluisivat luonnollisesti myös suomalaisen viittomakielen aineopettajat, sillä viittomakielisiä opettajia on pieni määrä ja heidän on sitä tärkeämpää muodostaa tiivis yhteistyöverkosto. Yhdistykseen kuuluisivat alumnit, jotka ovat läheisessä yhteistyössä koulutusohjelman lisäksi Kuurojen Liiton kanssa. Kuurojen Liiton useiden toimintaelinten lisäksi olisi tarpeen muodostaa viittomakielisten perusopetuksen laatua kehittävä ja valvova toimikunta. Jos Kuurojen Liiton alle tulisi toimikunta, se voisi hyötyä liiton jo luoduista suhteista opetusministeriöön, poliittisiin tahoihin ja kansainvälisellä kentällä. Järjestäytymisen ei siis tarvitsisi lähteä tyhjästä, vaan se voisi pikemminkin hyödyntää mahdollisia resursseja ja kehittää niitä eteenpäin. Monisäkeinen yhteistyö kuurojen opetuksen ympärillä takaisi sen, ettei kuurojen koulujen tarvitse vastata yksin oman toimintakulttuurin muutoksesta. Subjektivistisen konstruktionismin mukaan ei voi olettaa niissä toimivien suomenkielisten ja -kulttuuristen opettajien ymmärtävän omaaloitteisesti suomenkieliselle näkemykselle olevan toinenkin vaihtoehto, viittomakielisyyttä painottava sosiokulttuurinen näkemys.

9.4 Loppusanat

Havaitsimme aineistoa analysoimalla niissä esiintyneen myös nominalisointia eli aktiivilauseen vaihtamista passiiviin, vastuullisen agentin eli toimijuuden häivyttämistä sijoittamalla se institutionaaliselle tasolle ja kuuron oppilaan valitsemista toiminnan kohteeksi. (Fairclough 1992, 1997.) Emme kuitenkaan voineet kiinnittää näihin

enemmän huomiota johtuen siitä, että ne olisivat vaatineet lingvististä yksityiskohtaisempaa analysointia ja tulkintaa. Meillä ei ollut tähän resursseja tekstilajien heterogeenisyyden takia, koska silloin meidän olisi pitänyt perehtyä syvällisemmin eri tekstilajien geneerisiin rakenteisiin kyetäksemme arvioimaan, milloin itse tekstilaji ei velvoittanut kirjoittajaa valitsemaan nominalisoinnin, vaan se oli kirjoittajan valinta. Yhteen tekstilajiin keskittyminen palvelisi paremmin lingvistisiin yksityiskohtiin perehtymistä.

Kohtasimme myös aikakausien yleisistä diskurssityypeistä poikkeavia kirjoituksia, jotka eivät saaneet vastakaikua tai ne saivat seuraavissa kirjoituksissa vähättelyä vastaan. Näihin löydöksiin keskittyminen olisi suistanut meidät tutkijan polultamme ja tämä olikin lähellä tapahtua, koska tutkimuksemme päätehtävä oli tarkkailla kuurojen opettajien näkemystä, ei sitä, miten heidän näkemystä oli ylläpidetty erilaisin diskursiivisin keinoin. Havaintojemme perusteella olisi kehittävä jatkotutkimuksessa keskittyä nominalisointiin ja diskursiivisiin keinoihin diskurssien sisällä. Nominalisoinnista ja diskursiivista keinoista saattaisi löytyä vastaus sille, miksi työssämme havaittu suomenkielinen ja -kulttuurinen näkemys oli päässyt valitsemaan kolmen aikakauden kattavissa kirjoituksissa torjuen muunlaiset toimintatodellisuuden representoimismahdollisuudet.

Nominalisoinnin ja diskursiivisten keinojen tarkkailun lisäksi toinen jatkotutkimusmahdollisuus tarjoutuisi viittomakielisen oppilaan oman näkemyksen tarkastelun muodossa. Keskityttyämme enemmistökielisten ja -kulttuuristen opettajien oman työn, oppilaan ja suomalaisen viittomakielen representoimiseen seuraavan tutkimuksen painopiste voisi olla vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutustilanteissa tarkkailu suuntautuisi subjektipositivien rakentumiseen ja toteutumiseen oppilaan ja opettajan välillä erilaisissa opetustilanteissa. Tutkija tarkkailisi, miten enemmistö- ja vähemmistökulttuurin edustajien diskursiiviset käytännöt sisältäen subjektipositiot, ideationaalisen ja interpersoonallisen tason, kohtaisivat toisensa. Kohtaamisen tulkitsemisessa ja analysoimisessa viittomakielisen oppilaan näkemys olisi ensisijaisessa asemassa, sillä hänen näkemyksensä tarkastelu ja tulkinta tarjoaisi erilaisen perspektiivin tässä tutkimuksessa tarkkailtuun opetustyöhön, oppilaaseen itseensä ja hänen äidinkieleensä.

Lähteet

- Ahonen, O. 2007. Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Alasuutari, P. Toinen tasavalta Suomi 1946–1994. 1996. Tampere: Vastapaino
- Archer, M.S. 1979. The social origins of Education Systems. London: Sage.
- Baker, C. 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3. painos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauman, H-D. 2004. Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4, 239–246.
- Baynton, D.C. 1996. Forbidden Signs. American Culture and the Campaign against SignLanguage. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Yliopistopainos. (alkuperäinen teos The Social Construction of Reality 1966)
- Breivik, J-K. Haualand, H. & Solvang, P. 2001. Roma – en midlertidig döv by! Bergen: Rokkansenteret.
- Cameron, R. 1995. Maailman taloushistoria. Juva: WSOY.
- Domfors, L-Å. 2000. Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade. En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.
- Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. Critical discourse analysis: the Critical Study of Language. London: Longman.
- Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu? Tampere: Vastapaino.
- Foster, S. 1996. Doing Research in Deafness: Some Considerations and Strategies. Teoksessa P.C. Higgins & J.E. Nash (toim.) Understanding Deafness Socially. Continuities in Research and Theory. Yhdysvallat: Charles C. Thomas Publisher, 3–20.
- Fowler, R. & Kress, G. 1979. Critical Linguistics. Teoksessa R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (toim.) Language and Control. London: Routledge & Kegan Paul, 185– 213.

- Fredäng, P. 2003. Teckenspråkiga döva. Identitetsförändringar i det svenska dövsämnhallet. Stehag: Förlags ab Gondolin.
- Hall, S. 2005. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Halliday, M.A.K. 1985. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Halliday, M.A.K. 1992. Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning. Great Britain: Edward Arnold.
- Harjula, M. 1996. Vaillinaisuudella vaivatut. Vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokeskustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Heikkinen, V. 1999. Ideologinen merkitys: kriittisen tekstitutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Hietala, M. 1985. Rotuhygieniä. Teoksessa A. Kemiläinen, M. Hietala & P. Suvanto (toim.) Mongoleja vai germaaneja?: rotuteorioiden suomalaiset Helsinki: Suomen historiallinen seura, 105–162.
- Humphries, T. & Allen, B.M. Reorganizing Teacher Preparation in Deaf Education. Sign Language studies 8, 160–180.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2002. Diskurssinanalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–95.
- Jokinen, M. 2000. Kuurous oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Jokinen, M. 2000. Viittomakielinen opettajakoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, M. & Alanne, K. 2008. Päämääränä matka monikieliseen ja -kulttuuriseen maailmankansalaisuuteen. Tutkiva opettaja 2008 (6), 119–128.
- Jossfolk, K-G. 2001. Bildning för alla. En pedagogikhistorisk studie kring abnormskolornas tillkomst i Finland och deras pionjärer som medaktörer i bildningsprocessen 1846–1892. Svenska skolhistoriska föreningen i Finland r.f. Skolhistoriskt arkiv nr 27. Helsinki: Nordprint.
- Kalela, E. 2006. Lähtökohtia huonokuuloisten sosiaalisten identiteettien tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009. Keuruu: Otava kirjapaino Oy.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, M. Rethinking Critical theory and Qualitative Research. 2000. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Second edition. Thousand Oaks (Kalifornia): Sage, 279–314.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopisto. Julkaisusarja C, 74.
- Kivirauma, J. 1991. Erityisopettajaksi rekrytoituminen: uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista? Turun yliopisto. Julkaisusarja A, 144–145.
- Kuurojen- ja sokeainkoulu. KSOL 85, 66–69.
- Kärkkäinen, P. 2002. Kuulovammaisen oppilaan kouluvalinnat, Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 88–96.
- Lane, H. 1989. When the Mind Hears – A History of the Deaf. New York: Vintage books.
- Lane, H. 1993. The Medicalization of Cultural Deafness in Historical Perspective. Teoksessa R. Fischer & H. Lane (toim.) Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign languages. Hampuri: Signum-Press, 479–493.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. 1996. A Journey into the Deaf-World. San Diego: DawnSignPress.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtomäki, E. 2005. Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960–1990 opiskelleiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänkulussa. Jyväskylän yliopisto.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Marschark, M. & Wauters, L. 2008. Language comprehension and Learning by Deaf Students. Teoksessa M. Marschark & P.C. Hauser (toim.) Deaf Cognition. Foundations and outcomes. Oxford: University Press, 309–350.
- Mauss, A.L. ”Social Problems” 1992. Teoksessa E.F. Borgatta & M.L. Borgatta (toim.) Encyclopedia of Sociology. New York: MacMillan Publishing Company, 1916–1921.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21, 241–245.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42–61.
- Padden, C. 1980. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. Teoksessa C. Baker & R. Battison (toim.) Sign Language and the Deaf Community. Essays in Honour of William C. Stokoe. The United States: National Association of the Deaf, 89–104.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. Edition. The United States: Sage Publications.
- Pekonen, K. 1991. Essays on political representation. Jyväskylä: Studia Politica Jyväskyläensia.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa A. Piirainen-Marsh & K. Sajavaara (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 191–217.
- Rainó, P. & Seilola, I. Matemaattisen diskurssin kielioppia suomalaisessa viittomakielessä. Tutkiva opettaja 2008 (6), 59–66.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London: Sage.
- Rogers, S. 2004. An introduction to Critical Analysis in Education. St. Louis: Washington University.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Salmi, E. 2008. Kielelliset käänneet kuurojen opetuksessa. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 10–41.
- Salo, S. 2005. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma
- Simms, L. & Thumann, H. 2007. In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. American Annals of the deaf 152, 302–311.
- Skidmore, D. 1994. The ideology of community care. London: Champman & Hall.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Painokaari Oy.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic genocide in education or worldwide diversity and

- human rights. Mahwah, (N.J.): L. Erlbaum Associates.
- Ström, K. 1996. Lärare, lindansare eller...: speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet. Vasa: Åbo Akademi.
- Ström, K. 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 127–137.
- Suhonen, P. 1994. Mediat, me ja ympäristö. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Suoninen, E. 1992. Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoninen, E. 2002. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–37.
- Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Taittonen, P. 1984. Kuulovammainen oppilas Suomen koulujärjestelmässä. Kuurojen- ja sokeain koulu 93, 12–18.
- Tomlinson, S. 1982. A sociology of special education. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Toura, O. 2006. Ymmärrätkö? Suomenkielisten erityisopettajien ja viittomakielisten oppilaiden välinen viestintä perusopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Traxler, C. B. 2000. Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the ninth edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4, 337–348.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Painokaari Oy.
- Tuunainen, K. 1998. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 1998. Juva: WSOY, 26–39.
- Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta. 2006. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 1998. Juva: WSOY,

88–102.

- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Van Dijk, T. 2001. Principles of Critical Discourse Analysis. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S.I. Yates (toim.) *Discourse Theory and Practice*. London: Sage, 300–317.
- Vehmas, S. 2002. Deviance, Difference and Human Variety. The Moral significance of Disability in Modern Bioethics. Turku: Turun yliopiston julkaisuja B 250.
- Vehmas, S. 2002. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 364–375.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhaopettajien arvioimana. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Vuolle, T. 1993. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiakkaaksi. Aistivallis- ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846–1892. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–29.
- Wetherell, M. & Potter, 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Wilkins, C.P. & Hehir, T.P. 2008. Deaf Education and Bridging Social Capital. A theoretical approach. *American Annals of the deaf* 153, 275–284.
- Wodak, R. 2001. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. Teoksessa R. Wodak & M. Meyer (toim.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 1–14.

Elektroniset lähteet

- Asetus kotimaisten kielten tutkimuskeskuksesta annetun asetuksen muuttamisesta. (758/1996) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19960758> Viitattu 2.11.2008.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 9 mom.) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986> Viitattu 2.11.2008.
- Erityisopetusstrategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2007:47. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi> Viitattu 24.2.2009.
- Helsingin opetusviraston tiedote Albertin koulun siirtymisestä Pitäjämäen peruskoulun tiloihin. http://www.phyk.fi/Portals/42/Kouluverkkotiedote_270307_tarkistukset_2007-2011.pdf Viitattu 2.11.2008.
- Jokinen, M. 2000. Erityisopetusstrategia. www.kl-deaf.fi/uutisarkisto Viitattu 12.1.2008.
- Kanadan anti-audistinen toimintaohje. <http://www.italnal.chs.ca/hr/policies/diversity/audism.pdf> Viitattu 31.3.2009.
- Laki kuulovammaisten ja näkövammaisten kouluista, koulun opettajat ja muu henkilökunta. (481/1983) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830481> Viitattu 20.10.2008.
- Perusopetusasetus perusopetuksen toteuttamisesta (852/1998) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852>
- Perusopetuslaki perusopetuksen järjestämisestä ja opetushenkilöstön kielitaitovaatimuksesta (628/1998) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> Viitattu 20.10.2008
- Perusopetuslaki opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista koskeva asetus (986/1998, §9) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986> Viitattu 4.10.2008.
- Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. (The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities) <http://www.un.org/disabilities/convention> Viitattu 3.4.2009.

Liite

Liite 1. Havainnollistava esimerkki aineiston jäsentämisestä

1970 – 1980	Miten kuuroon viitataan?	Mitä opettaja tai koulu tekee?	Millainen merkitys SVK:lla on/miten se nähdään?	Millainen perustelu?
1970/2/61 Maria Remes, pääkirjoitus, ”KSOL:n liittopäivät”	Vammainen	tehokas kuntouttaminen, vammaisen yhteiskunnallisten mahdollisuuksien tutkiminen ja elämään valmentaminen	---	normaaliin elämään valmentaminen
1970/2/90–100 Marja Leena Kalliola, ”Kuulovammaisten lasten hoito ja huolto Suomessa”	Kuulovammainen	ei opi puhumaan ilman erityisopetusta, ts. tehtävänä opettaa puhumaan	Kuurojen käyttämä viittomakieli on erittäin hyvä kommunikaatiotapa kuuroilla keskenään Viittomisen huonona puolena on, ettei kuulevista monikaan ymmärrä niitä	puhekielen puute aiheuttaa suurta haittaa henkiselle kehitykselle
1970/3/118 Maria Remes, pääkirjoitus, ”Lähemmäksi ratkaisua”	Kuulovikainen	auttaa, sopeuttaa, kommunikoidaan opettaminen ja kielellisen kommunikaatiokyvyn hankkiminen	---	Opettamalla kommunikoidaan autetaan heitä sopeutumaan yhteisöön

<p>1971/2/100 - 103 Elo K. Suomela, refleктоiva kirjoitus ”Pienten kuurojen kieliongelmia”</p>	<p>Kuuro</p>	<p>Kielen opettaminen kuurolle lapselle kasvattajan eteen tulevista tehtävistä vaikein</p>	<p>Viittomakieli onkin visuaalisena viestintämenetelmänä kuuroille helpoimmin omaksuttavissa oleva ”kieli”</p> <p>Viittomakieli voi kyllä olla oma kielensä, jolla ei eräässä mielessä `tarvitse` olla yhtymäkohtia muun yhteiskunnan käyttämään kieleen, mutta jos halutaan siitä apuvälinettä kuurojen opetukseen, on muutettava ja kehitettävä tehtävään paremmin sopivaksi</p>	<p>Kielenopetuksen alettava mahdollisimman aikaisin</p>
<p>1971/3/133 Maria Remes, pääkirjoitus, ei otsikkoa</p>	<p>Kuulovikainen Puutteellinen kirjallinen kielenkäyttö Kieli- invaliditeetti Itsensä ilmaiseminen vaikeaa</p>	<p>Totuttu liiaksi oppilaiden heikkoon kirjalliseen tasoon</p> <p>Etsittävä keinoja kirjallisen kielen kehittämiseksi ja sen nopeuttamiseksi</p>	<p>---</p>	<p>Kieli-invaliditeetti poistettava</p>
<p>1971/3/179–183 Sirkka Ollikainen, viittomakieltä ja viittomakielen kurseja tarkasteleva kirjoitus ”Viittomakieli ja verbaalinen kieli”</p>	<p>Kuuro</p> <p>Ei ole saanut erilaisen käsitteuodostuks ensa vuoksi kielellisen ajattelun tasoa</p>	<p>Tarjottava verbaalinen kieli avaimeksi kulttuuriin</p> <p>Suotava runsaita tilaisuuksia kielellisillä käsitteillä operoimiseen ilman viittomaa</p> <p>Puhekielen</p>	<p>Viittomat kuuron omin ilmaisu tapa</p> <p>Viittomakielessä se vika, ettei se johda verbaaliselle kielelle rakentuneeseen kulttuuriin, eikä myöskään johda korkeampien älyllisten ajattelutoimintojen kehitykseen</p>	<p>Johdatettava yksilöä korkeampien älyllisten ajattelutoimintojen kehitykseen ja verbaaliselle kielelle rakentuneeseen kulttuuriin</p>

	lainkaan ja abstrahointikyky jäänyt heikoksi	hankkiminen Annettava verbaalinen kieli avaimeksi kulttuuriin	Kukaan väittänyt, että viittomakielen oppiminen opetuksen päämäärä ja lopullinen tarkoitusperä Viittomakieli erinomainen apukeino, mutta suuri erehdys, jos viittomakieli verbaalisen kielen rinnalla tasa-arvoinen Systeemeillä vain välinearvo Auttaa verbaalisen kielen tuottamisessa, ei uhkaa verbaalista kieltä Viittomia ei tarvita, kun kommunikaatiotarve voidaan tyydyttää paremmalla tavalla Keskiluokilla, kun kielellinen käsitevarasto jo auttava, olisi syytä jättää viittomat pois, jotta kielellinen ajattelu vakiintuisi	Verbaalinen kieli tavoitteena
1972/4/158–165 Taru Kivi, selostava kirjoitus kunnallisista kouluista ja opetusmenetelmistä niissä, ”Kunnallisista kuulovammaisten opetuspuisteista”	Kuulovammainen Huonokuuloinen	Opastaa ja kuntouttaa Kuntouttava puheenopetus Kielellinen kuntouttaminen, ohjaus Kielen antaminen Kielellinen kuntouttaminen tiedollisten aineiden puitteissa	Opetuksessa ei ole käytetty sormiaakkosia, viittomakieltä eikä muitakaan kuulovammaisia normaalista kieliympäristöstä eristäviä menetelmiä	Kyettävä kommunikoimaan kuulevien henkilöiden kanssa Tärkeimpinä päämäärinä sanavaraston lisääminen ja kielellisen spontaanin ilmauksen kehittäminen kontaktin

				saamiseksi muihin ihmisiin
1974/3-4/66–68 Sirkka Ollikainen, tarkasteleva/reflektioiva kirjoitus ”Ensimmäisen ja toisen puhekielen opettamisesta kuuroille lapselle”	Kommunikaatiovamma	Poistettava kuulovammaisen vaikeudet, paljon korjaamista	Kuulon puuttuessa on visuaalisen kanavan elekieli ilman erikoistoimenpiteitä lapsen luonnollinen äidinkieli Oltava kriittinen viittomien käytössä ja viittomakielen käyttö ei johda puhekielen hankkimisprosessiin Viittomamerkki pitäisi jättää heti pois, kun merkitys on opittu Puhekielen koodijärjestelmä voisi vähitellen erota viittomakielestä	Kommunikaatiovamma on myös todellinen sosiaalinen vamma
1975/1/2 Jorma Parkkola, pääkirjoitus, ”Sekava tilanne”	Kuuro, kuulovammainen, kuulovikainen	---	Positiivista suoda mahdollisuus käyttää eri menetelmiä, mutta muistettava, että jokainen menetelmä, viittomakielikin, on vain apuväline muiden joukossa, ei itseisarvo	---
1977/1/2 Jorma Parkkola, pääkirjoitus, ”Kevään kohinaa”	Aistivammaisen lapsi Vammainen	Auttaa	---	---
1977/3-4/76–77 Zenith	Kuuro	Opetettava puhumaan	Kuurojen toivomus	Puheopetusta ei pidä lykätä

(nimimerkki?), koulutuspäivistä kertominen, ”Niitä näitä koulutuspäiviltä”	Kuulovammainen lapsi Alkaa kehittyä kielellisesti ja älyllisesti vasta, kun oppii puhumaan		Sanojen ymppääminen viittomiin ei onnistu, ellei lapsi itse puhu	myöhäisiin vuosiin tai muuten jarrutetaan myös kokonaiskehitystä Sanoja ja rakenteita ei ole, ellei ole puhetta, ja ellei sanoja ole, ei peruskoulun yleisten tavoitteiden saavuttamisesta ole toiveita Epäselvä mökellyskin lapselle arvokasta
1978/1/4-5 Pirkko Marjamäki, puheenvuoroja integraatiosta	Vammainen Kuulovammainen Tarvitsee sovellettua opetusta	Auttaa saamaan kieli Kuurolle lapselle on kieli erikseen opetettava	---	Integroimisen onnistuminen
1978/2-3/43–44 Pentti Taittonen, JKL:n kuulovammaisten koulu	Tarvitsee sovellettua opetusta Kuuro	Annettava verbaalinen kieli, verbaalisen kielen oppiminen tavoitteena Avata tien kielen ymmärtämiseen, sanavaraston laajentamiseen Vähentää kommunikaatiovai keuksia	Viittomakieltä sovelletaan artikulaation ja muun kuuloharjoitusten opetuksen yhteydessä Kokonaiskommunikaa tiomenetelmä korostunut	Takaa mahdollisuuden osallistua yhteiskunnan elämään itsensä elättävänä ja sopeutuneena ihmisenä Rikkaampi henkinen ja sosiaalinen kehitys Luoda edellytykset monipuoliselle ja tasapainoiselle inhimilliselle kasvulle

				Verbaalinen kieli on avain kulttuuriin
1978/4/73 -74 Jorma Parkkola, pääkirjoitus, ”Kuuluuko opettajan ääni?”	Aistivammainen Kuulovammainen	Työn kohteena aistivammainen lapsi, saada asiat oppilaille selviksi, huolehdittava, että pysyvät muistissa, tuskainen ja epätoivoinen työ	---	---
1979/1/17–18 Heikki Mylläri, yleiskatsastuksen luova kirjoitus, ”Puhtaasta puheopetuksesta viittomakieleen”	Kuuro	Yhä tärkeämpää saada kuuro puhumaan ja ymmärtämään puhe- ja kirjoituskieltä	Puhekieli hyväksyttiin varsinaiseksi pääkieleksi, mutta viittomakieltä ei pidetä enää rikkaruohona, vaan sitä saadaan vapaasti käyttää puhekielen rinnalla ja apuna Puheopetuksen tavoitteissa ei ole tinkimistä, vaikka viittomakieli hyväksytään sen rinnalle ja sitä auttamaan	Jokaisen kuulovammaisen voitava yhä enemmän lukea kirjoja ja sanomalehtiä sekä tajuttava television lähetyksiä
1980/1/1-2 Pirkko Marjamäki, pääkirjoitus, ”Päätökset ja seuraukset”	Kuuro	Kielen opettaminen	Enää ei onneksi keskustella siitä, saako kuurojen opettaja viittoa opettaessaan Jokainen opettaja tunnustaa viittomakielen keskeisen merkityksen opetus – ja kasvatustyössä Kysymys onkin siitä, millaista	Kielen opettaminen kuurolle vaivalloinen tapahtuma, suomenkielen rakenteesta poikkeava viittomistapa ei voi tulla kysymykseen Kuuron opittava ympäröivän yhteiskunnan kieli ja saatava sen

		<p>viittomakieltä tulisi käyttää pienten lasten kuntoutuksessa ja opetuksessa</p> <p>Kuurojen omasta keskuudesta on noussut vaatimus varsinaisen viittomakielen nostamisesta ensisijaiseksi kommunikaatiotavaksi</p> <p>Kuurojen opetuksessa ei voida koskaan mennä varsinaisen viittomakielen linjoille</p>	<p>avulla mahdollisuus selviytyä itsenäisesti jokapäiväisessä elämässä ja jotenkin tasaveroiset jatko-opintomahdollisuudet kuulevien rinnalla</p>
--	--	--	---