

**Viittomakielisten äidinkielen opetuksen  
vaiheita ja nykypäivää**

Outi Ahonen

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2007  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	4
2	TUTKIMUKSENI MENETELMÄT.....	8
2.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	8
2.2	Tutkimusaineistot.....	11
2.3	Tutkimusjoukot.....	12
2.4	Teemahaastattelu.....	13
2.5	Lähteet viittomakielisten opetushistoriasta.....	16
3	VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELI JA KAKSIKIELISYYS.....	17
3.1	Kuuromykistä viittomakielisiksi ja visuaalisesti orientoituneiksi.....	17
3.2	Onko viittomakielisillä äidinkieltä?.....	21
3.3	Viittomakielten käyttö Suomessa.....	22
3.3.1	Vähemmistökielten asema Perusopetuslaissa ja kielilaisissa.....	23
3.4	Onko viittomakielinen kaksikielinen?.....	25
3.5	Onko viittomakielisten kaksikielisyys additiivista vai subtraktiivista?.....	27
4	KAKSIKIELISYYSOHJELMIA KOULUISSA.....	28
4.1	Kielikylypohjelma, siirtymäohjelma ja kielisuojaohjelma.....	28
4.2	Kielellinen segregaatio ja kielenriisto-ohjelma.....	29
5	KIELEN OPETUSMENETELMÄT ERI AIKOINA.....	31
6	VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELEN OPETUS ERI AIKOINA.....	32
6.1	Viittomakielinen/kaksikielinen opetus v. 1846- 1892.....	32
6.1.1	C.O.Malm (1826-1863), suomalaisen viittomakielien isä.....	33
6.2	C.O. Malmin ajan äidinkielen opetus.....	33
6.3	Oralismi.....	34
6.3.1	Jakojärjestelmä.....	35
6.4	Oralismin ajan äidinkielen opetus.....	36
6.4.1	Puheopetusmenetelmää vai simultaanimenetelmää?.....	38
6.5	Totaalisen kommunikaation ajan äidinkielen opetus n. 1970-.....	38
6.5.1	Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma 1980.....	41
6.5.2	Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987.....	42
6.6	Kaksikielinen opetus n. 1990-.....	43
6.6.1	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.....	44
6.6.2	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.....	44
6.7	Yhteenvedo äidinkielen opetussuunnitelmista (1980- 2004).....	45
7	TUTKIMUKSENI HAASTATTELUT.....	47
7.1	Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet miehet.....	48

7.1.1	Viittomakielen taito.....	49
7.1.2	Äidinkielen opetus.....	50
7.2	Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat.....	51
7.2.1	Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen opiskelun kokemukset kouluajoilta.....	53
7.2.2	Suomen kielen valta viittomakielisten opiskelijoiden koulukokemuksissa.....	55
7.2.3	Noviisiopettajaopiskelijoiden epävarmuus.....	57
8	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELEN OPETUKSESTA.....	60
8.1	Koulun opetuskieli ja äidinkielen opetus.....	60
8.2	Viittomakieli apukielenä.....	64
8.3	Subtraktiivinen kaksikielinen opetus.....	65
8.4	Kartoitustyö suomalaisen viittomakielen opetuksesta.....	66
8.5	Ovatko viittomakieliset vammaisia vai kulttuuriryhmän jäseniä?.....	67
8.6	Kielellinen kolonialismi.....	68
8.7	Viittomakielinen luokanopettajakoulutus.....	69
8.8	Haastattelututkimus.....	71
8.9	Jatkotutkimuksen mahdollisuudet.....	72
9	POHDINTA.....	73
	LÄHTEET.....	83
	LIITTEET.....	90
	Liite 1 Tutkimuspyyntö	
	Liite 2 Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden teemahaastattelun runko	
	Liite 3 Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluaineiston valitut osat	
	Liite 4 Tiivistelmä kolmen kuuromykän pojan aineistoista	

## Tiivistelmä

Ahonen, O. 2006. *Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

**104 s.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetuksessa ja opettajankoulutuksessa tehtyjä ratkaisuja Tove Skutnabb-Kankaan kaksikielisen opetuksen määritelmien mukaisesti. Lisäksi tutkittiin, onko viittomakielisten saama opetus kaksikielistä opetusta vai äidinkielen ja toisen kielen opetusta. Suomalainen viittomakieli toimii vähemmistökielenä. Tutkimuksessa keskityttiin viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten peruskoulutukseen, sillä viittomakieliset kuulevat ovat käyneet valtakieltä käyttäviä kouluja.

Tutkimuksessa haastateltiin Kuopion kuuromykkäinkoulun käyneitä viittomakielisiä kuuroja miehiä ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita. Haastatteluaineistoa analysoitiin teemoittamisen avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan suomalainen viittomakieli äidinkielenä on edelleen uusi asia koulumaailmassa ja myös opettajankoulutuksessa. Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen sisältöä tulee kehittää, sillä nykyisen kaltainen integroituminen yleiseen opettajankoulutukseen ei edistä riittävästi viittomakielisten luokanopettaja-opiskelijoiden kaksi- ja monikielistä opettajuutta. Kaksi- ja monikielinen opetusidea ei ole kotiutunut riittävän hyvin suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Suomalainen viittomakieli tarvitsee muiden vähemmistökielten lailla kielisuojaohjelman. Opetusministeriön tulisi tehdä laaja kartoitustyö viittomakielisten saamasta peruskoulutuksesta ja omakielisen opetuksen tarpeesta. Kartoitustyön lisäksi tarvitaan erilaisia tutkimuksia Suomessa toimivista viittomakielistä.

**Avainsanat:** viittomakielisyys, äidinkielen opetussuunnitelma, viittomakielisten opetushistoria, opetusmenetelmä, kaksikielinen opetus, oralismi, totaalinen kommunikaatio.

# 1 JOHDANTO

*”Edessäni oli tummanvihreä liitutaulu. Siinä oli syksyn uusi lukujärjestys ja luin nopeasti lukujärjestyksen. Silmiini pisti sana äidinkieli. Viitoin luokkakaverilleni, että tämä sana on väärin! Siinä pitäisi lukea suomen kieli, eikä äidinkieli.”*

Olin ala-asteella, luultavasti kuudennella luokalla. Silloin alkoi ensimmäistä kertaa viittomakielen opetus, jota oli vain yksi tunti viikossa. Odotin usein innoissani viittomakielen tunteja, koska kuuro, eläväinen koulunkäyntiavustaja, oli usein mukana opetuksessa ja hänen innostuksensa tarttui meihin. Sain silloin suomen kielen opetusta äidinkielenä viisi - kuusi tuntia viikossa.

Käsittelen tutkimuksessani viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetusta. Haluan tällä haastattelututkimuksellani saada esille viittomakielisten äidinkielen oppimiseen liittyvät kokemukset esille. Tämä tutkimus on samalla minun, viittomakielisen opettajan, identiteetin löytöretki. Opettajaharjoitteluja suorittaessani olen huomannut monien opettajien ja vanhempien olleen erittäin huolissaan viittomakielisten suomen kielen, valtakielen, oppimisesta ja siitä, miten viittomakieliset oppilaat pärjäisivät suomenkielisessä yhteiskunnassa. Sen sijaan suomalaisen viittomakielen oppimisesta ei olla yhtä paljon huolissaan. Sanotaan, että toisen kielen oppiminen on helpompaa, jos äidinkieli on hyvällä pohjalla. Äidinkieli on kulttuurin perusta, merkitysten ensisijainen kantaja ja välittäjä. Oppiminen ja henkinen kasvu perustuvat ratkaisevasti äidinkielen hallintaan (esim. Sajavaara 2006, 246).

Tutkimukseni tarkoitus on ollut koota viittomakielisten koulukokemuksia äidinkielen opetuksesta ja samalla selvittää, millaista viittomakielisten äidinkielen opetus on ollut peruskoulussa ja Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa. Kirjallisuuden ja tutkimusaineistojen valossa peilataan viittomakielisten koulukokemuksia äidinkielen opetuksesta. Olen halunnut kuvailla viittomakielisten äidinkielen opetusta myös viittomakielisten äidinkielen opetussuunnitelmien ja viittomakielisten koulukokemusten

pohjalta. Tutkimusotteeni on ollut yhdistelevä, sillä olen yrittänyt tutkia viittomakielisten koulukokemuksia tarinoiden, kirjallisuuden, opetussuunnitelmien ja haastattelujen avulla. Olen käyttänyt tässä tutkimuksessani Tove Skutnabb-Kankaan määritelmiä kaksikielisen opetuksen eri malleista. Sovellan niitä viittomakielisten opetushistorian eri vaiheisiin, jotka on jaettu karkeasti viittomakieliseen, oralistiseen, totaaliseen kommunikaatioon ja kaksikieliseen. Kysyn tutkimuksessani, toteutuuko kaksikielisen opetuksen idea viittomakielisten koulutuksessa.

Kaksikielisyys on luonnollinen osa minua ja olen aina elänyt kahden kielen maailmassa. Kysymys äidinkielisyydestä on aina kiinnostanut minua, kuten myös lukuisia muita viittomakielisiä. Kokemukseni ovat jossain määrin mukana tutkimuksessani, sillä koen niiden olevan tärkeitä. Tämän tutkimuksen jälkeen olen ymmärtänyt entistä paremmin viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetuksessa tehtyjä ratkaisuja ja myös kouluaikaani.

Viittomakielisten historia on täynnä kielikiistoja, ja suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli ovat olleet kauan syrjittyinä. Carl Oscar Malm (1826 - 1863), suomalaisten viittomakielisten oppi-isä, oli monikielinen kuuro opettaja, joka tuli toimeen monella kielellä, sekä viittoen että kirjoittaen. Jo Malmin aikana oli viittomakielistä opetusta, mutta asiat alkoivat muuttua Malmin kuoleman jälkeen saksalaisen puheopetusmenetelmän tultua Kuopion kuuromykkäin kouluun vuonna 1874. Vähitellen puheopetusmenetelmä levisi ympäri maata. Suomalaisen viittomakielen käyttö oli kiellettyä suurimmassa osassa viittomakielisten käymissä kouluissa ainakin 1960-luvun loppupuolelle saakka. Tästä huolimatta suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä käytettiin kuurojen yhdistyksissä ja kuurot oppilaat saivat oppia äidinkieltä kuurojen vanhempien kuuroilta lapsilta kouluopetuksen ulkopuolella.

Nykyisin viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten perusopetus on järjestetty pääosin erityisoppilaitoksissa. Suomen valtiolla on kolme kuulovammaisten koulua, jotka sijaitsevat Mikkelissä, Jyväskylässä ja Oulussa. Kunnallisia kuulovammaisten kouluja on 13.

Oikeusministeriön mukaan kokonaan viittomakielisessä opetuksessa erityisoppilaitoksissa oli vuonna 2004 yhteensä 216 oppilasta. Oikeusministeriö mainitsi myös, että kaikki erityiskoulut ovat suomenkielisiä ja niissä opetetaan suomalaista viittomakieltä (Oikeusministeriö 2006, 66). Tilastokeskuksella ei ole tarkkaa tietoa viittomakielisten lukumäärästä, mutta oikeusministeriön mukaan vuonna 2004 suomalaisella viittomakielellä sai opetusta siis vain 216 huonokuuloista ja kuuroa oppilasta. Miten on viittomakielisten kuulevien saaman opetuksen laita? Tässä tutkimuksessa ei käsitellä viittomakielisten kuulevien tilannetta, sillä viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten kuulevat lapset ovat käyneet puhekieltä käyttävien koulua.

Tähän asti viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten käymiä kouluja on ohjannut enimmäkseen puhutun kielen käyttäjä, joka ei välttämättä tunne viittomakielistä kulttuuria. Tällä hetkellä ei ole viittomakielisiä kouluja, vaan erityiskouluja. Viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset lapset nähdään usein kuulovammaisina, joilla on eritasoisia oppimisvaikeuksia. Suurin osa viittomakielisten lasten opettajista on erityispedagogiikan koulutuksen saaneita ja yksikielisiä suomalaisia, joilla ei ole aina omakohtaisia kokemuksia viittomakielisyydestä ja kaksikielisyydestä. Viittomakieliset ovat usein kaksikielisiä. Suomessa elää ruotsin-, saamen-, romani- ja viittomakielisiä kansalaisia, jotka ovat kaksikielisiä ja tottuneet käyttämään kahta kieltä vuorotellen (ks. Dufva 2002, 23; Jokinen 2002, 84).

Suomalaisen viittomakielen asema on kuitenkin parantunut huomattavasti erilaisten säädösten kautta, mutta käytännön tasolla asiat ovat usein toisin. Vain osa viittomakielisistä lapsista saa suomalaisen viittomakielen äidinkielistä opetusta ja useimmiten vain tunnin viikossa. Suomalaista viittomakieltä ei vielä kirjoiteta peruskouluissa, mutta erilaisia viittomakielisiä tekstejä tuotetaan paljon videonauhalle. Savolaisen (2006) mukaan viittomakielten tutkimuskäyttöä varten on kehitetty erilaisia kirjoitussysteemejä esim. BSL (brittiläinen viittomakieli)-notaatio, amerikkalainen SignWriting- ja SignFont-järjestelmät, mutta näitä kirjoitussysteemejä ei minun tietojeni mukaan käytetä toistaiseksi Suomen viittomakielisten käymissä kouluissa. Viittomakielten kirjoitettu ja kirjallinen kulttuuri eivät

ole päässeet kehittymään mm. seuraavien syiden takia: viittomakielellä on vähemmistökielen asema, viittomakielten äidinkielen opetuksen puute ja viittomakielten erilainen tuotto- ja vastaanottotapa verrattuna puhuttuihin kieliin. (Savolainen 2006, 6-7.)

Suomalaisia viittomakielisten äidinkieleen liittyviä tutkimuksia, varsinkaan tutkimuksia suomalaisesta viittomakielestä äidinkielenä ei ole tehty paljon. Tämä on ymmärrettävää, koska suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä ei ole pidetty äidinkielenä pitkän puheopetusmenetelmän vallan aikana vuodesta 1892 lähtien. Vuonna 1979 ilmestyi Niilo Heinosen tutkimus tieteen paradigmoista ja varhaiskuurojen kielenopetuksesta. Heinosen tutkimuksen mukaan audio-oraalinen opetus teki kuuroista kieli-invalideja, puolikielisiä ihmisiä. Marjatta Takalan mukaan Niilo Heinonen oli aikaansa edellä (Takala 2002, 119).

Viittomakielisten suomen kielen taitoa ja suomen kielen puhetaitoa on tutkittu jo pitkään. Vuonna 1988 ilmestyi esimerkiksi Liisa Hakkaraisen tutkimus kuurojen suomen kielen hallinnasta. Hakkaraisen väitöskirjan mukaan 15 vuotta täyttäneiden kuurojen oppilaiden lukutaito vastasi auditiivisesti orientoituneiden eli äidinkieleltään suomenkielisten 8-vuotiaiden oppilaiden lukutaitoa. Hakkaraisen tapaisissa tutkimuksissa ei aina oteta huomioon viittomakielisten kaksikielisyyttä, sillä useimpien viittomakielisten kuurojen äidinkieli on viittomakieli ja puhekieli toinen kieli. Myös Päivi Pimiä kertoi kuurojen suomen kielen taidosta vuonna 1987 ilmestyneessä artikkelissa. Hän selvitti, millainen siirtovaikutus viittomakielellä on toisen kielen oppimisprosessissa ja millaisia virheitä muodostuu kuurojen toisessa kielessä: suomen kielessä. (Pimiä 1987, 49-95.)

Markku Jokinen tarkasteli kuurojen äidinkielen opetusta kasvatustieteen pro gradu-tutkielmassaan vuonna 1991, tosin hän käsitteli enimmäkseen kuuroutta koskevia näkemyksiä. Jokisen mukaan vuoden 1987 kuulovammaisten koulujen äidinkielen opetussuunnitelmaan vaikutti lääketieteellinen näkemys. Kuurous voidaan nähdä kahdella eri tavalla: joko ominaisuutena tai vammaana. Lääketieteellisessä näkemyksessä kuurous nähdään vammaana, mikä heijastui Jokisen mukaan kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetukseen. Tällöin ei ajateltu kuurojen ja huonokuuloisten olevan viittomakielisiä, joilla on



oma kieli ja kulttuuri. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kuurous sen sijaan on voimavara. Jokisen mukaan vuoden 1987 kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma ei noudattanut kaksikielisen opetuksen periaatteita, sillä suomi toimi silloin äidinkielen asemassa ja viittomakieli nähtiin väylänä suomen kielen oppimiseen.

Mainitsemani aikaisemmat tutkimukset liittyvät osittain suoraan tämän tutkielman aiheeseen, sillä tässä tutkielmassa käsitellään esimerkiksi oralismin ja totaalisen kommunikaation ajan viittomakielisten äidinkielen opetusta, joka oli useimmiten suomen tai ruotsin kieli. Marjatta Takalan (1987) erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma käsitteli kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen keskeisten tavoitteiden saavuttamista. Siinä näkyi ajan yleinen ajattelutapa, että suomen kieli on kuurojen äidinkieli viittomakielen sijaan. Takalan pro gradu oli selkeä esimerkki totaalisen kommunikaation ajan tuotteesta, jolloin ajateltiin suomen olevan äidinkieli kuuroille tai huonokuuloisille. Takala mainitsi viittomakielen olevan erittäin tärkeä kieli oppimisessa, mutta puhuttu kieli oli hänen käsityksen mukaan äidinkielen asemassa. Tämä lienee hyvin yleinen käsitys 1980-luvulla, ainakin kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelmissa. Viittomakielisetkään eivät ole aina omaksuneet ajatusta, että suomalainen viittomakieli voisi olla oikea kieli tai äidinkieli eikä apukieli. Suomalainen viittomakieli äidinkielenä on edelleenkin uusi asia.

## **2 TUTKIMUKSENI MENETELMÄT**

### ***2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset***

Tämä kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tavoitteenani on selvittää viittomakielisten äidinkielen opetuksen tilannetta, mutta erityisesti sen nykytilannetta. Tarkoituksena on kuvata, millä tavalla viittomakieliset lapset ovat saaneet äidinkielen opetusta ja millä tavalla tämä opetus on toteutunut. Tutkimukseni on luonteeltaan kuvaileva ja aineistolähtöinen. Pyrkimykseni on yrittää ymmärtää peruskoulujen äidinkielen opetukseen liittyviä tehtyjä ratkaisuja ja myös Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen viittomakielisen

luokanopettajakoulutuksen opetus-suunnitelmaa. Olen kokenut riittämättömyyden tunteita v. 2001- 2005 luokanopettaja-koulutukseni aikana, sillä olisin kaivannut opetusta suomalaisen viittomakielen äidinkielen opettamisesta ja sen opetusmenetelmistä. Koska olen sitä mieltä, että koulutukseni toteutettiin suomenkielisten ehdoilla, halusin selvittää muiden viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden mielipiteitä viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen toteutuksesta.

Suomalaisen viittomakielen asema on parantunut huomattavasti erilaisten säädösten kautta, mutta käytännön tasolla asiat ovat useimmiten toisin. Vain osa viittomakielisistä lapsista saa suomalaisen viittomakielen äidinkielistä opetusta ja useimmiten vain tunnin viikossa. Suomalaisella viittomakielellä ei ole toistaiseksi toimivaa kirjoitussysteemiä, joka olisi yleisesti käytössä.

Puhutaan paljon viittomakielisten lasten kaksikielisestä opetuksesta. Onko viittomakielisten lasten saama opetus kaksikielistä opetusta? Opettajaharjoittelu-kokemukseni mukaan viittomakielisten lasten kouluissa korostetaan hyvin paljon toisen kielen oppimista, joka on viittomakieliselle lapselle useimmiten puhuttu kieli, joko suomi tai ruotsi. Tutkimuksessani ei keskitytä toisen kielen oppimiseen. Tarja Lintukangas on käsitellyt viittomakielisten kuurojen toisen kielen, suomen kielen, oppimista kasvatustieteen pro gradussaan v. 2004.

Tutkimukseni tarkoitus on koota viittomakielisten koulukokemuksia äidinkielen opetuksesta ja samalla selvittää, millaista viittomakielisten äidinkielen opetus on ollut sekä peruskoulun että Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen aikana. Kirjallisuuden ja tutkimusaineistojen valossa peilataan viittomakielisten koulukokemuksia äidinkielen opetuksesta. Äidinkielen opetukseen liittyvät käsitykset ovat olleet erilaisia aikojen kuluessa. Olen halunnut kuvailla viittomakielisten äidinkielen opetusta viittomakielisten äidinkielen opetussuunnitelmien ja viittomakielisten koulukokemusten pohjalta. Tutkimusotteeni on ollut yhdistelevä, sillä olen yrittänyt tutkia viittomakielisten koulukokemuksia tarinoiden, kirjallisuuden, opetus-suunnitelmien ja haastattelujen avulla.

Tähän tutkimukseen on valittu kuurojen ja huonokuuloisten käymien koulujen

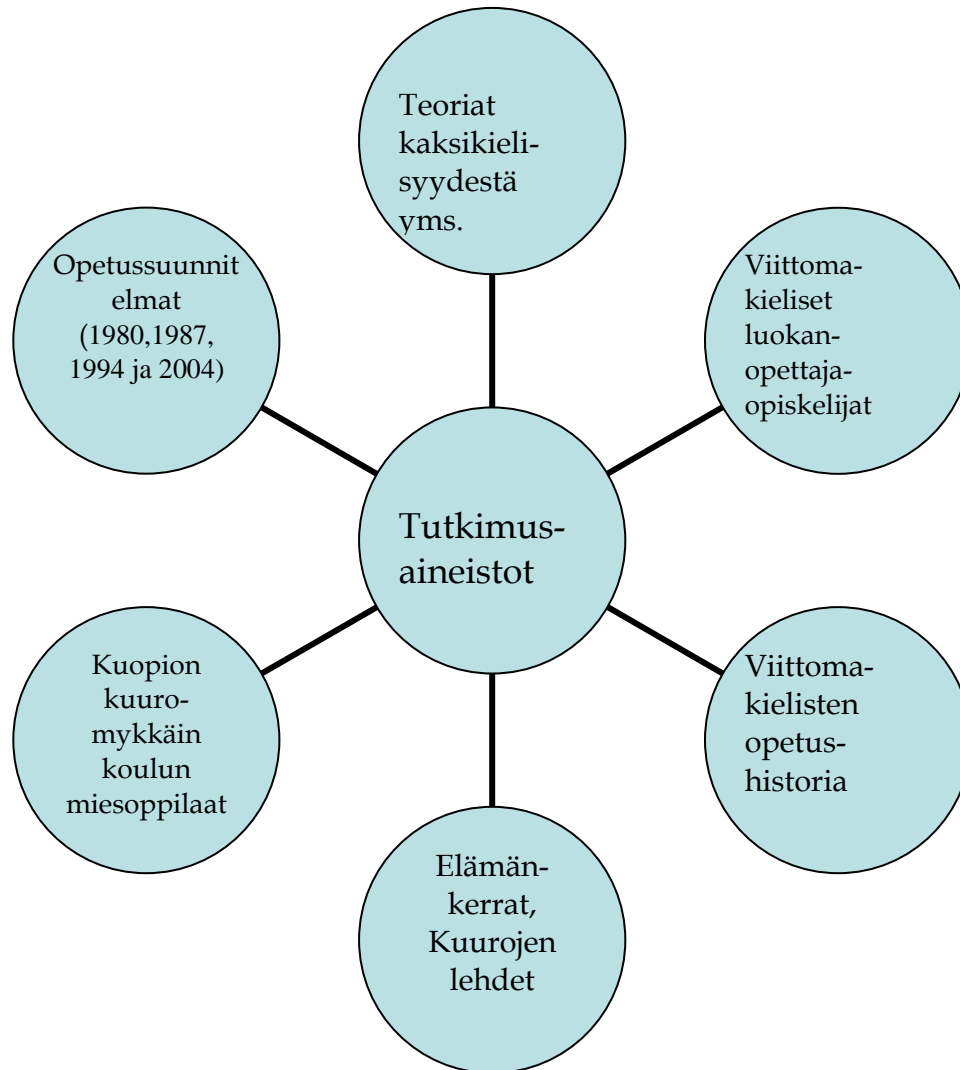
opetussuunnitelmista vain vuodet 1980, 1987, 1994 ja 2004. Valinnan perusteena on se, että nämä ovat nykyisten viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kouluajan opetussuunnitelmat. Minua kiinnosti tietää, millainen vaikutus oli koulujen äidinkielen opetussuunnitelmilla viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin äidinkielen opetuksesta. Kuopion kuuromykkäin koulua käyneiden miesten kouluaika sijoittui oralistiseen opetusaikaan, jolloin suomalainen viittomakieli oli kielletty. Tästä syystä olen päättänyt rajoittaa opetussuunnitelmien tarkastelun vain viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kouluaikeihin. On puhuttu paljon, että kaksikielinen opetus alkoi Pohjoismaissa 1980-luvulla eli samoihin aikoihin kun viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat aloittivat koulutaipaleen. Olen pohtinut, onko viittomakielisten äidinkielen opetus pikemminkin kaksikielistä opetusta kuin äidinkielen ja toisen kielen opetusta? Siksi en katso tärkeäksi asiaksi tutkia oralistisen opetuskauden opetussuunnitelmia, mutta tuon viittomakielisten äidinkielen oppimiskokemukset esille elämäkerrallisten ja kuurojen lehtien avulla.

#### *TUTKIMUSKYSYMYKSET*

1. Onko viittomakielisten äidinkielen opetus pikemminkin kaksikielistä opetusta kuin äidinkielen ja toisen kielen opetusta?
2. Miten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus on tukenut viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita viittomakielisiksi luokanopettajiksi kasvamisessa äidinkielenopetuksen osalta?
3. Miten viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen oppimiskokemukset eroavat Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten äidinkielen oppimiskokemuksista?

## 2.2 *Tutkimusaineistot*

Tässä tutkimuksessa käytetyn tutkimusaineiston koostumus käy ilmi kuviosta 1.



*Kuvio 1. Käytän tutkimusaineistoinani viittomakielisten koulukokemuksia käsitteleviä haastatteluja kahdesta eri ryhmästä: viittomakielisten luokanopettaja-opiskelijat (4) ja viittomakieliset kuurot (3) Kuopion kuuromykkäinkoulua käyneet miehet. Tutkimuksessani on mukana elämäkerrallista aineistoa, kirjallisuutta viittomakielisten opetushistoriasta, Kuurojen lehden artikkeleita, kuurojen ja huonokuuloisten koulujen äidinkielen opetussuunnitelmia vain vuosilta 1980, 1987, 1994 ja 2004.*

## 2.3 Tutkimusjoukot

## **Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ja Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet viittomakieliset kuurot miehet**

Ensimmäinen viittomakielinen luokanopettajaopiskelijaryhmä perustettiin vuonna 1998 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Toinen viittomakielinen luokanopettajaopiskelijaryhmä aloitti vuonna 2001 ja kolmas vuonna 2004.

Tätä tutkimustani varten olen haastatellut neljää opiskelijaa, joista kaksi oli aloittanut vuonna 2001 ja kaksi vuonna 2004. Pyysin heitä tutkimukseeni henkilökohtaisesti niin, että muut eivät saaneet tietää asiasta mitään. He ovat mahdollisesti puhuneet haastatteluista keskenään, mutta olen pyrkinyt siihen, että asiasta ei keskustella julkisesti. Kaikki edustavat naissukupuolta ja kaikki ovat käyneet kuulovammaisten koulua eri puolilla Suomea. Näiden opiskelijoiden tunnekieli on suomalainen viittomakieli, mutta he ovat kaksikielisiä muiden viittomakielisten tapaan. He ovat syntyneet vuosina 1979 - 1983, ja he ovat käyneet peruskoulunsa vuosina 1985 - 1999, jolloin kuulovammaisten koulut ovat siirtyneet vähitellen kaksikielisen opetuksen piiriin ainakin opetussuunnitelmien perusteella.

Lisäksi tutkimuksessani on mukana kolme Kuopion kuuromykkäin koulun käynyttä viittomakielistä miestä, jotka ovat eläneet asuntolakoulussa 1930- ja 1940-luvuilla. Yksi on omaksunut suomalaisen viittomakielen vanhemmalta sisarukseltaan ja kaksi muuta suomalaisen viittomakielen vasta koulussa vanhemmilta oppilailta. Viittomakieli piti tuolloin oppia salaa, koska sen käyttö oli kiellettyä koulussa. Nämä 75 - 82-vuotiaat miehet ovat saaneet kouluoppinsa puheopetusmenetelmällä, koska he kävivät Kuopion kuuromykkäin koulua siinä aikana, jolloin oli viittomakieli ankarasti kielletty.

### **2.4 Teemahaastattelu**

Tutkimusmetodina käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, ja se perustuu viittomakieliseen vuorovaikutukseen. Haastattelin viittomakielisiä Kuopion kuuromykkäin koulua käyneitä miehiä ja viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita. Nämä kaksi ryhmää

ovat eläneet erilaisissa viittomakielen konteksteissa. Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet viittomakieliset miehet kävivät koulunsa aikana, jolloin suomalaista viittomakieltä ei sallittu käytettävän kouluissa. Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat sen sijaan saivat käyttää suomalaista viittoma-kieltä melko vapaasti.

### *Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat*

Olen miettinyt, ovatko viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden yksilöhaastattelut pikemminkin syvähaastattelua kuin teemahaastattelua? Avoimuudessaan teema-haastattelu on lähellä syvähaastattelua. Hirsjärven & Hurmen mukaan syvä-haastattelulla tarkoitetaan muutaman henkilön syvällistä ja perinpohjaista keskustelua. Silloin ei valita informantteja satunnaisotoksella, vaan tietojen antamiseen käytetään erikoistuneita informantteja. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47.)

Olen käyttänyt teemahaastattelun kysymyksiä kysymällä jokaiselta viittomakieliseltä luokanopettajaopiskelijalta kysymykset melko samassa järjestyksessä (ks. liite 2). Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Syvähaastattelussa sen sijaan edetään paljon vapaammin, mutta ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty. Avoimet kysymykset eivät vielä tarkoita syvähaastattelua, vaan haastattelijan tehtävä on syventää tiedonantajien vastauksia rakentamalla haastattelun jatko saatujen vastausten varaan. Teemahaastattelussa ei voi kysellä ihan mitä tahansa, vaan pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77- 78.)

Suunnittelin kysymykset selkeiksi, koska minua kiinnosti kuulla viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen opetuksesta sekä Jyväskylän yliopistossa että heidän peruskoulunsa ajoilta. Pyrkimykseni oli antaa heidän päättää itse, mistä äidinkielestä oli kyse, suomesta, suomalaisesta viittomakielestä vai muusta kielestä. Luokanopettajaopiskelijoiden haastattelut tehtiin Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen

tiloissa. Haastatteluissa käytin videokameraa apunani tulevaa litterointia varten. Haastattelut toteutettiin suomalaisella viittomakielellä noudattaen teemahaastattelun kysymysrunkoa. Pyysin jokaista opiskelijaa kertomaan asiansa vapaasti ja annoin heille mahdollisuuden korjata väittämänsä asian tai palata johonkin toiseen kysymykseen. Pyrin siihen, että videokamera suuntautuisi opiskelijaan päin ja että minun viittomani kysymykseni olivat aina nähtävissä, jotta voisin tarkistaa viittomakieliset kysymykseni.

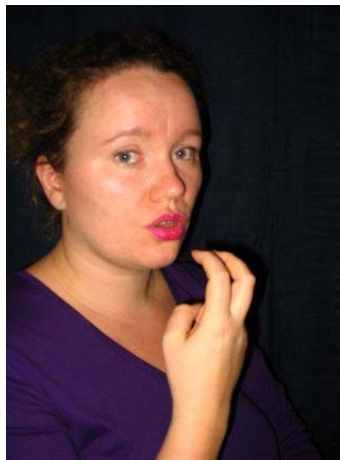
Halusin muita viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita tähän tutkimukseen, sillä haluan saada myös muiden viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kädet näkyviin siitä huolimatta, että olen itse myös viittomakielinen luokanopettajaopiskelija. Tämä liittyy myös ammatilliseen kehitykseeni, sillä haluan peilata käsityksiäni viittomakielisten äidinkielen opetukseen liittyvistä asioista.

### **Viittomakieliset haastattelut ja litterointi**

Tein viittomakielisistä haastatteluista litterointia sillä tavalla, että käänsin kaikki viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden viittomakieliset haastattelut suomen kielelle suoraan tekstitiedostoiksi. Pyrin kääntämään kaikki viittomakieliset tekstit suomen kielelle niin, että niiden merkitykset vastaisivat toisiaan. Kaikkea ei voinut siis kääntää ihan suoraan suomen kielelle, kuten esimerkiksi "PUHUA" -viittomien kohdalla. Puhumis-verbille on kaksi erilaista viittomaa: toinen tarkoittaa pakolla ja toinen vapaaehtoisesti puhumista.



PUHUA ( vapaaehtoinen puhuminen)



ORALISMI ( pakolla tapahtuva puhuminen)



### *Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet viittomakieliset kuurot miehet*

Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten teemahaastattelut tapahtuivat avoimesti Jyväskylän kuurojen yhdistyksellä muiden kuurojen yhdistyksen jäsenten ollessa paikalla vuoden 2004 keväällä. Tämä osa kuului suomalaisen viittomakielen aineopintojen kulttuuriopintoihin, ja tein sen toisen opiskelijan kanssa. Kuvasimme heidän haastattelunsa kuurojen yhdistyksellä tai heidän kotonaan. Minä ja toinen opiskelija, Ulla-Maija Haapanen, katselimme videonauhoja ja teimme havaintoja heidän tarinoistaan, piirsimme kustakin kertomuksesta miellekartan ja lisäsimme niihin heidän käyttämiään mielenkiintoisia viittomia.

Olen käyttänyt vain osan koko aineistosta tähän tutkimukseen, sillä käsitelimme viittomakielisten elämänsä. Koulukokemukset ja kielten oppimiskokemukset ovat kuitenkin viittomakielisille huomattavan tärkeä osa elämää.

## **2.5 Lähteet viittomakielisten opetushistoriasta**

Olen käyttänyt tässä pro gradu -tutkimuksessani alla olevia teoksia ja muitakin teoksia. Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten opetushistoriaa käsitteleviä tutkimuksia ovat esimerkiksi Tuula Vuollen (1993), Eeva Stoltin (1994) Risto Ojalan (1999), Toivo Nygårdin (2001) ja Eeva Salmin ja Mikko Laakson (2005) tutkimukset. Näiden tutkimusten näkökulma on lähinnä sosiaalhistoriallinen, mutta niissä on kuvailtu myös viittomakielisten lasten äidinkielen opetuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä. Viittomakielisten opetushistoriaa koskevia näkemyksiä on monenlaisia, sen mukaan mistä näkökulmasta opetushistoriikkeja on kirjoitettu.

Tuula Vuollen tutkimus koski **vammaishistoriaa**, jossa käsiteltiin vammaiskoulutusta

vuosina 1846- 1892 Suomessa. Siinä oli mukana kuurojenopetusta, esimerkiksi miten Suomeen perustettiin ensimmäinen kuuromykkäin koulu Porvooseen C.O.Malmin toimesta. Vuollen tutkimuksessa näkyy selvästi lääketieteellinen näkemys, sillä käytettiin viittomakielisistä nimitystä aistivammaiset. Toivo Nygårdin vammaishistorian teos v. 2002 ”*Erilaisten historia, marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*” käsittelee 1800- ja 1900-vuosisadan vaihteen marginaaliryhmien historiaa, kuten aistivammaisten ja muiden erilaisten ihmisten, esimerkiksi huonompiosaisten, köyhien elämää. Nygård käsittelee paljon kuurojenopetusta, joka syntyi samoihin aikoihin kuin sokeain opetus.

**Kuulovammaisten koulujen historiaa** käsitteleviä teoksia on esimerkiksi Risto Ojalan historiikki Oulun kuurojenopetuksesta (1898 - 1998) kirjassaan: *Kädenjälkiä koulupolulla, vuosisata oululaista kuurojenopetusta*. Ojala kertoo Oulun kuulovammaisten koulun opetushistoriasta sadan vuoden ajalta. Toinen esimerkki on Eeva Stoltin kirja Jyväskylän kuulovammaisten koulusta: *Kieli käsillä, Jyväskylän kuulovammaisten koulu 1894 - 1994*.

**Viittomakielisten näkökulmasta** kirjoitettuja historiikkeja on esimerkiksi Birgitta Wallvikin teos: *Viitotulla tiellä* (2001) ja Eeva Salmen ja Mikko Laakson kirjoittama *Kuurojen Liiton historiikki: Maahan lämpimään* (2005).

Olen käyttänyt gradussani myös **elämäkerrallisia** teoksia, kuten esimerkiksi Satu Flinkmannin kirjaa *Pakko puhua* (2003), jossa elämäkerrassa tekijä kertoo kokemuksistaan puheopetusmenetelmästä. Laina Wainola (1969) kertoo teoksessaan *Hiljainen tie* 1900-luvun alkupuoliskon kuuromykkäin opetuksesta, joka painottui puhetaidon oppimiseen.

### **3 VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELI JA KAKSIKIELISYYS**

#### **3.1 Kuuromykkäistä viittomakielisiksi ja visuaalisesti orientoituneiksi**

Kuuroja voidaan kutsua mielestäni visuaalisesti orientoituneiksi ja kuulevia auditiivisiksi, mutta on toki visuaalisesti orientoituneita kuulevia, jotka ovat esimerkiksi kuurojen

vanhempien kuulevia lapsia tai visuaalisuuteen taipuvia yksilöitä. Visuaalisesti orientoituneet yksilöt rakentavat useimmiten maailmankuvansa näön avulla. Visuaalisesti orientoituneita yksilöitä ei synny yhtä paljon kuin visuaalisesti ja auditiivisesti orientoituneita, jotka kuitenkin hahmottavat maailmankuvansa enimmäkseen auditiivisesti. Siihen liittyy vahvasti äänen maailma, sillä suurin osa auditiivisesti orientoituneista yksilöistä on puhekielen käyttäjiä.

Visuaalisesti orientoituneille yksilöille on annettu monenlaisia nimiä Suomen historian aikana. Esimerkiksi kuurojen oppi-isä C.O. Malm (1853) kuvaili auditiivisesti orientoituneita kuulolahjaisiksi ja visuaalisesti orientoituneita kuuromykiksi. Suomalaisen viittomakielen yhteisön alkuvaiheessa viittomakieliset kuurot nähtiin kuuromykkinä. Silloin ei voitu kuvitella, että käytettäisiin käsitettä viittomakielinen tai visuaalisesti orientoitunut. Hulda Hakala kirjoitti kuuromykkäin lehdessä v.1911:

*Siis minusta ovat ne kuuroja, jotka ennen kuulonsa kadottamista osasivat puhua, ei ne jotka ovat myöhemmin oppineet silmänsä avulla puhumaan. Täytyyhän heidän ääntämisessäänkin olla joku eroitus...Siis mielipiteeni: alle vuoden vanhoina kuulonsa kadottaneet ovat kuuromykkiä, myöhemmin kuuroiksi tulleet- kuuroja, huolimatta osaavatko puhua tai ei Pitäkäämme kunnianamme se, että olemme kuuromykkiä, mutta Jumalan armosta olemme oppineet puhumaan ymmärrettävää kieltä (Hakala, H. 1911, 19).*

Puheopetuskauden aikana viittomakielisten käsitys itsestään oli enimmäkseen patologinen, sillä ei ajateltu, että viittomakieliset olisivat kieli- ja kulttuuriryhmä. Hakala kirjoitti vuonna 1911 kuuromykkäin lehteen, kuka olisi kuuro tai kuuromykkä. Kuuromykkäin ja kuurojen kouluissa käytettiin vain puhuttua kieltä 1960 -luvun loppupuolelle asti. Siihen aikaan moni viittomakielinen ei ole arvostanut suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen vaan puhutun kielen käyttöä.

1940-luvulla visuaalisesti orientoituneet alkoivat nimetä itsensä kuuroiksi kuuromykkien sijaan. Tämä näkyi mm. Kuurojen Liiton nimen muutoksena. Kuurojen Liitto oli ennen vuotta 1950 Suomen Kuuromykkäin Liitto (Salmi & Laakso 2005, 296).

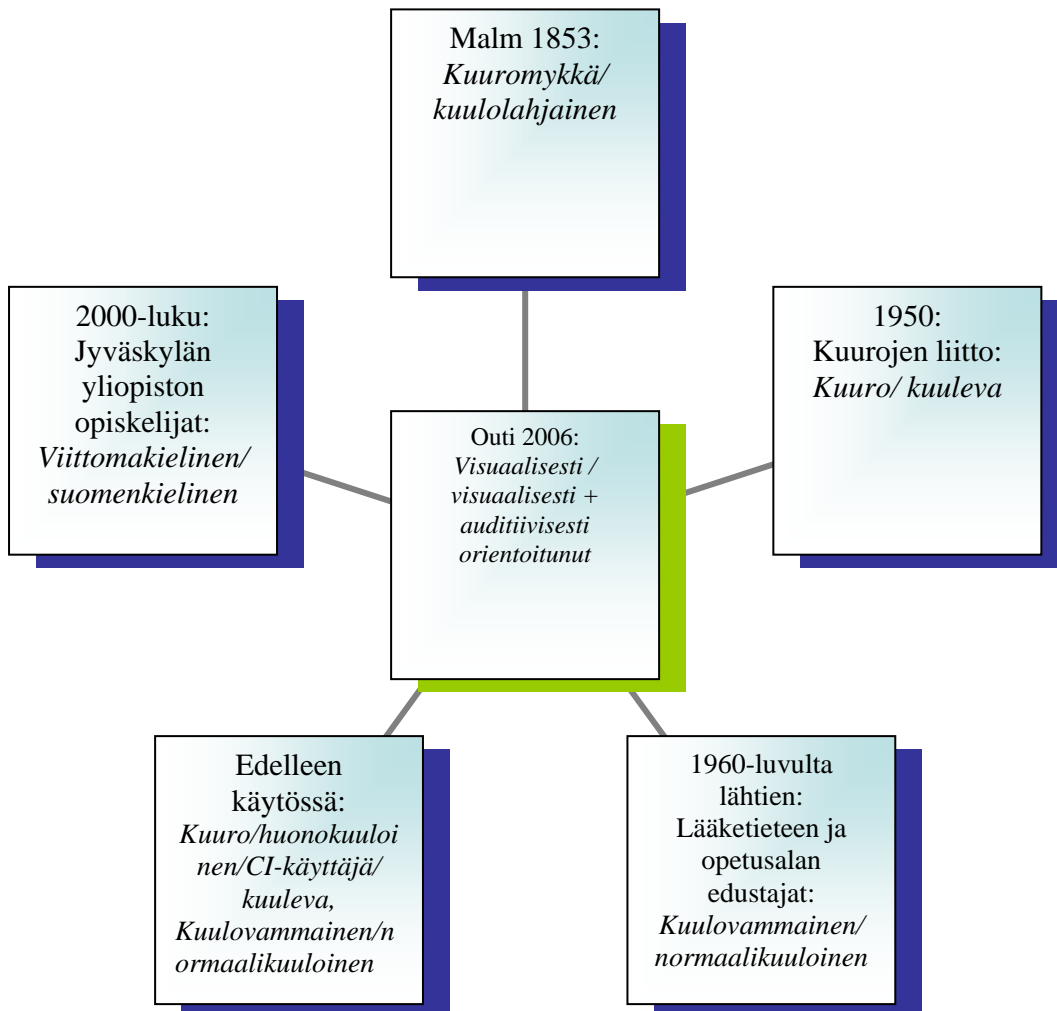
Moni suomalainen kuuro ja huonokuuloinen oivalsi kuuluvansa kieli- ja kulttuurivähemmistöön kuuroudentietoisuusliikkeen tultua Suomeen 1980-luvulla. Silloin keskusteltiin vilkkaasti suomalaisesta viittomakielestä, esimerkiksi siitä, voiko suomalainen viittomakieli olla todella kuuron äidinkieli (Salmi & Laakso 2005, 303).

Jokisen mukaan viittomakielinen on kuuro, huonokuuloinen tai kuuleva henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on suomalainen viittomakieli. Suurin osa kuuroista ja huonokuuloista syntyy kuuleviin perheisiin. Vain 5 - 10 %:lla kuuroista on kuurot vanhemmat (Jokinen 2002, 78). Kuurojen vanhempien lapsista 90 - 95 % on kuulevia. Heitä on Suomessa arviolta 2500. (Jokinen 2000b, 45.) Toistaiseksi ei ole tehty tarkkaa tilastointia viittomakielisten lukumäärästä, sillä moni viittomakielinen ilmaisee äidinkielekseen suomen tai ruotsin.

Viittomakielisen käsite on edelleen joillekin vieras. Moni kuuro, huonokuuloinen ja kuurojen vanhempien kuuleva lapsi tuntee olevansa viittomakielinen. Jokisen mukaan viittomakielinen on henkilö, jonka äidinkieli tai ensikieli on viittomakieli henkilön kuulosta riippumatta. Mielenkiintoista on se, että Jokisen mukaan kuuron nuoremman kuulevan sisaruksen äidinkieli voi olla viittomakieli. Kuuron nuorempi sisarus voi siis omaksua viittomakielen äidinkielenomaisesti (Jokinen, 2000, 80). Jokisen mukaan termi *viittomakielinen* saattaa painottaa enemmän kieltä ja sen käyttöä. Silloin kuuloasteella ei ole merkitystä, vaan kielen käytöllä. Viittomakielisen kaksi- tai monikielisen identiteetin merkitys korostuu entisestään (Jokinen 2002,83).

Visuaalisesti orientoituneita yksilöitä voidaan tarkastella monella eri tavalla sen mukaan, mistä näkökulmasta katsotaan. Nähdäänkö visuaalisesti orientoituneet yksilöt vammaisina vai ei? 1960-luvulta lähtien visuaalisesti orientoituneita yksilöitä alettiin kutsua kuulovammaisiksi, koska lääketieteen ja opetusalan piirissä kuulon puute nähtiin vajauksena. Jyväskylän yliopistossa kuuroja ja huonokuuloisia kutsutaan usein viittomakielisiksi ja kuulevia suomenkielisiksi, mutta osa kuulevista on myös viittomakielisiä. Olen sitä mieltä, että visuaalinen orientoituneisuus on yksi ominaisuus muiden ominaisuuksien joukossa. Tämä ei tarkoita, että karttaisin sanaa kuurous. Kuurous

on mielestäni hyvin kaunista, mutta kuurous voidaan nähdä ominaisuutena tai vammaana.



Kuvio 2. Visuaalisesti orientoituneita yksilöitä voidaan tarkastella monella eri tavalla sen mukaan, mistä näkökulmasta katsotaan. Nähdäänkö visuaalisesti orientoituneet yksilöt vammaisina vai ei?

Viittomakielialan kirjallisuudessa puhutaan paljon sosiokulttuurisesta ja lääketieteellisestä näkemyksestä. Fosterin (1996) sosiokulttuurisessa näkemyksessä kuurous nähdään ominaisuutena ja voimanvarana, sillä kuuroilla on oma kielensä, kulttuurinsa ja historiansa. Kaksikieliset kuurot eivät näe tämän ajattelutavan mukaan itseään vammaisiksi vaan kykeneviksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Lääketieteellisessä näkemyksessä kuurous sen sijaan nähdään vammaana, joka pitää parantaa erilaisin toimenpitein, kuten esimerkiksi sisäkorvaistutteen avulla. Sisäkorvaistutteen saaneita lapsia kutsutaan CI-lapsiksi. (Foster

1996, 4-5.)

### 3.2 *Onko viittomakielisillä äidinkieltä?*

On sanottu, että kieli on ihmiselle synnynnäinen ominaisuus ja että ihminen oppii äidinkieltä syntymänsä jälkeen luonnollisesti (esim. Kaikkonen 2004, 118). Asia ei ole aina niin viittomakielisten kohdalla, sillä suurin osa viittomakielisistä kuuroista ja huonokuuloista syntyy puhekieltä käyttäville vanhemmille. Silloin viittomakieli toimii usein puhekieltä käyttävien vanhempien lasten ensikielenä. Jos vanhemmat ovat äidinkieleltään viittomakielisiä, heidän lapsensa omaksuu useimmiten viittomakielen äidinkielekseen. Tämä riippuu kuitenkin vanhemmista, sillä kaikki vanhemmat eivät viito lapsilleen.

Viittomakielisten yhteisössä äidinkielisyyteen liittyvät asiat eivät olleet aina itsestään selviä. Skutnabb-Kankaan mukaan ihmisellä voi olla kaksi äidinkieltä. On myös tärkeää sanoa, mitä äidinkielen määritelmää kulloinkin käyttää, sillä äidinkielen määritelmiä on useita. Sama yksilö voi tilanteen mukaan ilmoittaa eri äidinkielen riippuen hänen käyttämästään määritelmästä. Äidinkieli voi muuttua elämän aikana (Skutnabb-Kangas 1988, 34-35; 2000, 108). Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan äidinkieltä ei ole vaikea määritellä, mutta eri tieteenalat määrittelevät käsitteen äidinkieli eri tavoin.

Voidaan lähteä neljästä näkökulmasta:

- 1) Kielitieteellinen kielen hallinta: kieli, jonka yksilö hallitsee parhaiten.
- 2) Kielisosiologinen funktio-kriteeri: kieli, jota yksilö käyttää eniten
- 3) Alkuperäkriteeri syntyperästä: vanhempien käyttämä kieli.
- 4) Sosiaalipsykologinen näkemys muiden tai yksilön omasta identifikaatiosta: kieli, jonka puhujia yksilö itse ja muut katsovat hänen edustavan.

Kielen avulla yksilö voi ilmaista itseään, ja siksi sanotaan äidinkielen olevan hyvin tärkeä osa yksilön identiteettiä. Alkuperäiskriteerin mukaan yksilö identifioituu äidinkieltänsä kautta juuri siksi, että se on hänessä niin syvällä ja pysyvää. Äidinkieli ei helposti unohdu, vaikka sen omaksunut ei olisi käyttänyt äidinkieltään pitkään aikaan. On siirtolaisia, jotka

kykenevät käyttämään vain äidinkieltään vanhuuden viimeisinä vuosina, sillä he ovat voineet unohtaa myöhemmin oppimansa kielet. Äidinkieli on ihmisen tunteen kieli ja se on myös ensimmäinen kielellisen identifioitumisen väline (ks. Kaikkonen 2004, 118.) Kieli ei ole syntyvässä lapsessa, vaan se on hänen sosiaalistumisen tulos.

Äidinkieli on jokaiselle ihmiselle arvokas omaisuus, jota tulee vaalia. Äidinkielellä on hyvin tärkeä funktio oppimistilanteissa, sillä se toimii metakielenä. Koulu ja äidinkielen opettajat ovat avaintekijöitä äidinkielen oppimisessa. Äidinkielen taitoa ei voi rahassa mitata (Opetusministeriö 2002, 255). Äidinkielen käsite on kuitenkin monimutkainen, sillä ihmisten ei ole aina helppoa vastata siihen, mikä on tai mitkä ovat heidän äidinkieltensä (Nuolijärvi 1999, 405).

Viittomakielisten kohdalla voisi puhua enemmän kaksi- ja monikielisydestä. Monikielisyys ei ole enää uusi asia Suomessa. Skutnabb-Kangas mainitsi jo vuonna 1988, että monikielisyys tulee olemaan tulevaisuudessa hyvin tavallinen ilmiö Suomessa. Nykypäivän Suomessa ei puhuta vain suomea ja ruotsia, jotka ovat kansalliskielen asemassa. Äidinkieliä on kuitenkin enemmän. Nuolijärven mukaan 1990-luvun lopussa Suomessa käytettiin noin 120:tä kieltä. Nuolijärvi mainitsi myös, että viittomakielen käyttäjien (5 000) lukumäärä perustui viittomakielisen yhteisön ilmoitukseen. Olisi tärkeää, jos Tilastokeskus tekisi kartoitus viittomakielisten määrästä. Myöskään romanien määrästä ei ole tehty virallista tilastoa (Nuolijärvi 1999, 403-404). Suomalaisen viittomakielen asema on ollut pitkään heikko, ja moni viittomakielinen ei ole saanut kokea viittomakieltä äidinkielekseen.

### ***3.3 Viittomakielten käyttö Suomessa***

Viittomakieltä on käytetty Suomessa yli 155 vuotta. Viittomakielisten oppi-isä Carl Oscar Malm toi ruotsalaisen viittomakielen vuonna 1846 perustettuun yksityiseen kuurojenkouluun, joka sijaitsi Porvoossa (Wallvik 2001, 100; Salmi & Laakso 2005, 41).

Jantusen mukaan suomalainen ja ruotsalainen viittomakieli ovat sukukieliä, sillä suomalainen viittomakieli on kehittynyt vähitellen ruotsalaisesta viittomakielestä. Aikaa

myöten Ruotsin ja Suomen viittomakielet ovat eriytyneet itsenäisiksi kielikseen. C. O. Malmin palatessa v.1845 Ruotsista takaisin Suomeen suomalaisen ja ruotsalaisen viittomakielen viittomistot olivat täysin identtiset (Jantunen 2003, 22). Kielihistoriallinen viittomistoja vertaillut tutkimus väittää, että 1910-luvulla suomalaisen ja ruotsalaisen viittomakielen viittomista noin 70 prosenttia olisi ollut yhteneviä (Jantunen 2001, 23).

Kysymys suomalaisen viittomakielen kehityshistoriasta on mielenkiintoinen, sillä nykypäivän Suomessa on kaksi viittomakieltä: suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. C. O. Malmin tuoma viittomakieli lienee lähellä suomenruotsalaista viittomakieltä, sillä Malm oli ruotsinkielisestä kodista. Toistaiseksi ei ole saatavilla tutkimusta siitä, miten tämän päivän suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli kehittyivät eri viittomakieliksi, mutta Kuurojen Liitossa käynnistettiin vuonna 1998 suomenruotsalaisen viittomakielen tutkimusprojekti. Hoyerin mukaan suomalainen viittomakieli poikkeaa suomenruotsalaisesta viittomakielestä erityisesti leksikon, huulion ja rytmin osalta (Hoyer 2000, 211). Suomenruotsalaisen viittomakielen tilanne on erittäin huolestuttava, sillä suomenruotsalaisten viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten koulu, Porvoon kuurojenkoulu, lakkautettiin vuonna 1993 oppilasmäärän vähennettyä (Hoyer 2000,206). Suomenruotsalaisella viittomakielellä ei enää järjestetä peruskouluopetusta. Kuurojenkoulun merkitys suomenruotsalaisen viittomakielen ja suomenruotsalaisen viittomakielisen identiteetin välittäjänä on erittäin suuri, koska 90 % visuaalisesti orientoituneista eli kuuroista syntyy puhekieltä käyttäville vanhemmille, jotka eivät ole useimmiten minkään viittomakielen taitoisia. Suuri osa suomenruotsalaista viittomakieltä käyttävistä lapsista ja nuorista onkin muuttanut perheineen Ruotsiin (Oikeusministeriö 2006, 24-25).

### **3.3.1 Vähemmistökielten asema Perusopetuslaissa ja kielilaissa**

Vuonna 1999 opetuslain sisältöä uudistettiin. Perusopetuslain 10§:n mukaan koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä *voi olla* myös saame, romani tai viittomakieli. Ruotsinkieliset perheet saavat lapsilleen omakielistä opetusta suomenkielisessä kunnassa, vaikka heidän lapsensa olisi ainoa oppilas. Saamenkielisten, romanikielisten ja viittomakielisten perheiden lapset sen sijaan ovat riippuvaisia kunnan päätöksistä.



Opetuslain 12§:n 2 momentissa on kohta, jonka mukaan äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. Tämä ei kuitenkaan velvoita kuntia tarjoamaan suomalaisen viittomakielen opetusta sitä tarvitseville oppilaille, kuten esimerkiksi viittomakielisille kuuleville lapsille. Nämä opetuslain kohdat eivät velvoita kouluja järjestämään viittomakielen äidinkielen opetusta, sillä toteutus riippuu oppilasmäärästä. Jos oppilaita ei saada riittävästi, opetusta ei toteuteta. Ratkaisu riippuu kunnan päätöksistä. Suomessa olevien muiden vähemmistökielten äidinkielen opetusta ei ole aina voitu järjestää, koska riittävän suuria opetusryhmiä ei ole tai opettajia ei ole ollut (Oikeusministeriö 2006, 67).

Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten asema on hieman vahvempi, sillä opetuslain 10§:n 2 momentin mukaan kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä, mutta tämä edellyttää viittomakielisiltä lapsilta kuulo-vammaisuuden diagnoosia. Jokaiselle oppilaalle laaditaan myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, koska viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten perusopetus on erityisopetuksen piirissä.

Viittomakielestä tuli opetuskieli vuonna 1985 (Oikeusministeriö 2006, 24). Viittomakieli oppiaineena tuli voimaan vuoden 1991 peruskouluasetuksessa 1991 176/1991, 36§. Viittomakieltä on opetettu useimmissa erityiskouluissa tunti viikossa. Viittomakieliset kuulevat sen sijaan saavat suomalaisen viittomakielen äidinkielistä opetusta vain siinä tapauksessa, että luokan oppilasmäärä on vähintään kolme tai neljä riippuen kunnan päätöksistä. Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten asema on vahvempi kuin viittomakielisten kuulevien, koska viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset lapset nähdään edelleen kuulovammaisina eikä kieliryhmän jäseninä. Viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset saavat kuulovammadiagnoosin, jonka avulla he saavat viittomakielistä opetusta. Viittomakieliset kuulevat ovat sen sijaan viranomaisten silmissä terveitä yksilöitä, jotka eivät tarvitse viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten lailla erityisopetusta.

Vuoden 2004 alusta **uusi kielilaki** (423/2003) on korvannut vuoden 1922 vanhan kielilain. Kielilain mukaan Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi, mutta suomalaisten

kielellisistä oikeuksista on säädetty perustuslaissa (731/1999). Muilla suomalaisilla kieliryhmillä, kuten saamelaisilla, romaneilla ja viittomakielisillä, on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Kielilaki koskee siis vain kansalliskielten suomen ja ruotsin käyttöä silloin kun asioidaan viranomaisten kanssa. Perustuslaissa mainitut viittomakielisten kielelliset ja kulttuuriset oikeudet turvataan erillisillä säädöksillä (Sajavaara 2004, 287).

### 3.4 *Onko viittomakielinen kaksikielinen?*

Mitä kaksikielisyys tarkoittaa? Onko viittomakielinen kaksikielinen? Miten kaksikieliseksi tullaan? Kaksikielisyystä on lukuisia erilaisia määritelmiä riippuen tutkijasta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Kaksikielisyttä voidaan pitää yksilön ominaisuutena tai yhteiskunnan ilmiönä, mutta useimmat määritelmät kohdistuvat yksilöön.

Kielentutkijoiden mukaan kaksikielisyyden kehittyminen riippuu äidinkielen/ensikielen hallinnasta, sillä opittuaan hyvin äidinkielen/ensikielen henkilön toinen kieli kehittyy korkeatasoiseksi. Tätä on sanottu **riippuvuushypoteesiksi** (eng. interdependence hypothesis) (Skutnabb-Kangas 1988 ; Baker 1996, 97).

Kaksikielisyyden kehitystä tarkastettaessa mainitaan usein lapsuuden kaksikielisyyden kaksi päätyyppiä: *simultaaninen* ja *sekventiaalinen* kaksikielisyys. Simultaanisesta kaksikielisyystä puhutaan, kun lapsi on oppinut varhaislapsuudessaan kaksi kieltä rinnakkain. Vanhemmilla esimerkiksi on eri äidinkielet ja lapselle puhutaan kumpaakin kieltä. Sekventiaalisesta kaksikielisyystä on kysymys silloin kun yksi kieli opitaan ensin ja toinen myöhemmässä vaiheessa. Lapsi voi esimerkiksi oppia kotona ensin vanhempiensa kielen ja päiväkodissa tai koulussa toisen kielen kielenkylvyn avulla. (Baker 1996, 77- 78.)

Hassinen käyttää sekventiaalisesta kaksikielisyystä kahta eri käsitettä: *subordinatiivinen eli aleisteinen* kaksikielisyys ja *suksessiivinen eli peräkkäinen* kaksikielisyys. Subordinatiivinen kaksikielisyys tarkoittaa, että toisen kielen omaksuminen alkaa myöhemmässä iässä, 7 - 12-vuotiaasta ylöspäin. Suksessiivisessä kaksikielisyystä toisen kielen omaksuminen alkaa

kolmannen ikävuoden jälkeen (Hassinen 2005, 10). Hyvin toimivasta kaksikielisyydestä käytetään kaksikielisyytutkimuksissa monenlaisia nimityksiä: tasapainoinen, aktiivinen ja absoluuttinen.

*Tasapainoisella* kaksikielisyydellä tarkoitetaan, että henkilö hallitsee molemmat kielet melkein yhtä hyvin ja osaa käyttää molempia kieliä samanlaisissa tilanteissa (Baker 1996, 8). *Aktiivisella* kaksikielisyydellä tarkoitetaan, että kielenkäyttäjä hallitsee molemmat kielet melkein yhtä hyvin, mutta jompikumpi kielistä voi olla hieman huonompi kuin toinen kieli. Toisella kielellä voi riippuen kontekstista tuottaa jonkun asian paremmin kuin toisella kielellä. *Absoluuttinen* kaksikielisyyys tarkoittaa, että henkilö hallitsee molemmat kielet yhtä hyvin ja kykenee tuottamaan molemmat kielet täydellisesti samanlaisissa tilanteissa (Arnberg 1987, 100). Mikäli kaksikielisyyys ei kehity tasapainoiseksi, aktiiviseksi tai absoluuttiseksi, yksilö voi kärsiä passiivisesta kaksikielisyydestä.

*Passiivinen* kaksikielisyyys tarkoittaa, että henkilö ei hallitse molempia kieliä yhtä hyvin, sillä toinen kieli jää toisen kielen varjoon (Arnberg 1987, 9). Useimmiten passiivinen kaksikielinen ymmärtää kielen hyvin, mutta ei tuota sitä yhtä hyvin kuin syntyperäinen kielenkäyttäjä. On käytetty myös *puolikielisyyden ja vajaakielisyyden* käsitteitä. Puolikielinen henkilö ei pysty tuottamaan toista kieltä syntyperäisen kielenkäyttäjän tavoin, vaan jää passiiviseksi kaksikieliseksi. (Baker 1996, 8 - 9.) Jos henkilö ei ole saanut opetusta omalla äidinkielellään, toisen kielen oppiminen voi viivästyä. Molempien kielten sanavarasto voi olla suppea ja myös lauseoppi voi jäädä liian yksinkertaiseksi. *Kaksinkertaisesti* puolikielinen henkilö ei kykene ajattelemaan asioita syvällisesti, sillä molemmat kielet ovat jääneet pintasujuviksi. (Baker 1996, 8 - 9.)

Lieneekö puolikielisyyys semilingualism käsitteenä jo vanhanaikainen, sillä Tove Skutnabb-Kankaan vuonna 2000 ilmestyneessä teoksessa sitä ei enää käytetä. Hassisen (2005) mukaan ilmausta *alikehittyneet kielet* käytetään joskus kielipoliittisena terminä tarkoittamaan tilannetta, jossa kielet eivät pääse kehittymään ekologisten, poliittisten ja sosiaalisten olosuhteiden takia (Hassinen 2005, 18).

### 3.5 *Onko viittomakielisten kaksikielisyys additiivista vai subtraktiivista?*

Viittomakieliset ovat useimmiten kaksikielisiä, mutta kaksikieliset henkilöt voivat olla hyvin erilaisia toisiinsa verrattuna, ja niinpä esimerkiksi saman perheen jäsenet voivat olla eritasoisia kaksikielisiä. Perheen toinen lapsi saattaa olla enemmän kaksikielinen kuin perheen vanhin lapsi. Tämä riippuu paljon lasten vanhempien kielivalinnoista, kouluvalinnoista ja myös ympäristöstä.

Viittomakielisessä perheessä tilanne voi olla sellainen, että jompikumpi vanhemmista ei ole äidinkieleltään viittomakielinen. Jos perheen lapsi on auditiivisesti orientoitunut eli kuuleva, hän voi oppia kahta kieltä samanaikaisesti simultaanisen kaksikielisyyden määritelmän mukaisesti, koska kyseisen lapsen toinen vanhemmista on puhekielinen. Molempien viittomakielisten kuurojen vanhempien kuuleva lapsi voi oppia myös sekventiaalisen kaksikielisyyden määritelmän mukaisesti yhden, sitten toisen kielen tai sitten simultaanisesti riippuen kielellisistä virikkeistä. Suomalainen viittomakieli toimii Suomessa vähemmistökielenä ja suomi on valtakielen asemassa.

Kuuro lapsi sen sijaan oppii useimmiten toisen kielen sen jälkeen kun on oppinut ensimmäisen kielen, mutta kaksikielisyyden kehittyminen vaihtelee yksilöittäin. Osa kuuroista on sanonut, että heidän kaksikielisyytensä on simultaanista. Viittomakielisten kaksikielisyys vaihtelee, sillä se riippuu viittomakielisten vanhempien tekemistä kielivalinnoista ja ympäristön tarjoamista kielellisistä virikkeistä. Viittomakielisten vanhemmat eivät aina viito lapselleen. Suomen kieli on useimmiten viittomakielisille kuuroille lapsille toinen kieli. Viittomakielisten kaksikielisyys siis vaihtelee, sillä koulujen opetus vaikuttaa viittomakielisten kaksikielisyyden kehitykseen. Jos viittomakielisten saama opetus on additiiviseen kaksikielisyyteen pyrkivää, viittomakielisistä voi tulla vähintään tasapainoisia kaksikielisiä.

*Additiivisella eli täydenteisellä kaksikielisyydellä* tarkoitetaan, että henkilön molemmat kielet

kehittyvät koko ajan, koska kumpaakin kieltä arvostetaan ja kummallakin kielellä on mahdollisuus kehittyä hyvätasoiseksi. *Subtraktiivisessa eli vähenteisessä* kaksikielisyydessä toinen kieli korvaa ensimmäisen kielen, ainakin osittain. Subtraktiivinen kaksikielisyyden saattaa kehittyä esimerkiksi maahanmuuttajalapsille, jotka joutuvat käymään koulunsa vieraalla enemmistökielellä ja jotka saavat äidinkielistä opetusta vain vähän tai ei ollenkaan (Baker 1996, 66). Sami Salon mukaan kuulovammaisten erityiskoulu edustaa audistista instituutiota, sillä suurin osa kuulovammaisten koulujen opettajista ei hallitse riittävästi suomalaista viittomakieltä ja kuurojen kulttuuritietoisuutta (Salo 2004, 75). Miten viittomakielisten kuurojen tai huonokuuloisten kaksi- tai monikielisyyttä voisi tukea, jos opettajat eivät ole kaksikielisiä? Tämä merkitsee usein subtraktiivisen kaksikielisyyden kehitystä. Subtraktiivisessa kaksikielisyydessä uusi kieli estää äidinkielen/ensikielen ja sen funktioiden kehitystä, koska äidinkieltä ei opeteta juuri ollenkaan tai sitä opetetaan hyvin vähän. Salon mukaan hänen kouluaikinsa opetuskieli vaihteli viittomin tuetusta suomenkielestä viittomakieleen (Salo 2004, 75). Nuolijärvi korostaa äidinkielistä koulutusta, sillä sen avulla kaksikielisyyden toteutuu varmimmin. Perheen ja yhteisön tulee olla kaksikielisyydestä tietoisia, jotta äidinkieli säilyy (Nuolijärvi 1999, 408). Jos käytämme Hassisen mukaan puolikielisyydestä käsitettä alikehittynyt kieli, viittomakielisten kohdalla voidaan puhua alikehittyneistä kielistä, mikäli viittomakielinen on saanut opetusta vain toisessa kielessä. Käsittelen seuraavassa luvussa koulujen erilaisia kaksikielisyysohjelmaa.

## 4 KAKSIKIELISYYSOHJELMIA KOULUISSA

### 4.1 *Kielikylpyohjelma, siirtymäohjelma ja kielisuojaohjelma*

*Kielikylpyohjelma* on kanadalainen erikoismalli, jossa enemmistölapsia opetetaan ensimmäisinä kouluvuosina yksikielisesti myös vähemmistökielellä. Ohjelma johtaa additiiviseen kaksikielisyyteen, koska enemmistölasten äidinkielellä on korkea status. Koulun ulkopuolella lapset saavat riittävästi virikkeitä enemmistökielellä. Opettaja, joka on aina kaksikielinen, opettaa enemmistölapsia vähemmistökielellä, mutta enemmistölapset

saavat käyttää omaa äidinkieltä vastatessaan opettajalle. Pikku hiljaa enemmistölapset oppivat uuden kielen. (Skutnabb-Kangas 1988, 148, ks. Lauren 2000, 38.)

*Siirtymäohjelmassa* Tove Skutnabb-Kankaan mukaan substraktiivisen kaksikielisyyden toteuttaminen on useimpien kaksikielisten lasten kouluissa. Aluksi käytetään lasten molempia kieliä koulussa, mutta pikku hiljaa siirrytään enemmistökielen käyttämiseen. Toisella kielellä on ns. terapeuttinen arvo. Tarkoituksena on auttaa lapsia pääsemään enemmistökielisiin luokkiin. Siirtymäohjelmassa lapsilla ei ole mahdollisuutta saada oman kielen opetusta hänen opittuaan enemmistökielen pintasujuvasti. (Skutnabb-Kangas 1988, 157.)

Moni vähemmistöryhmä kautta maailman on pyrkinyt *kielisuojaohjelmaan*, koska sen avulla vähemmistökieliset lapset oppisivat hyvin äidinkieltä ja myös enemmistökielen. Koulun ensimmäisinä vuosina opetetaan lasten äidinkielellä, joka on useimmiten vähemmistökieli, ja enemmistökieltä aletaan opettaa pikku hiljaa seuraavina vuosina. (Skutnabb-Kangas 1988, 149 - 156.)

Suomessa on tällä hetkellä suurimmissa kaupungeissa muutamia ruotsinkielisiä kielikylpykouluja. Viittomakielisiä kielikylpykouluja ei toistaiseksi vielä ole. Tove Skutnabb-Kankaan, Colin Bakerin ja Christen Laurenin mukaan on erilaisia kielikylpymalleja, jotka ovat osaltaan toimivia. Kanada on yksi kuuluisimmista kielikylpymaista, koska Kanada on kaksikielinen maa kuten Suomikin. Kanadasta löytyy lukuisia tutkimuksia kielikylpyjen ohjelmista. Siellä aloitettiin tunnetuin kielikylpykokeilu jo vuonna 1965 (Lauren 2000, 62).

## **4.2 Kielellinen segregatio ja kielenriisto-ohjelma**

*Kielellisessä segregaatiossa* vähemmistölapsia opetetaan vain heidän äidinkielellään, joka on vähemmistökieli. Tämä ohjelma johtaa yksikielisyyteen, koska lapsille ei anneta kunnollista enemmistökielen opetusta (Skutnabb-Kangas 1988, 156). Maahanmuuttajalapsset esimerkiksi voidaan eristää valtaenemmistöstä opettamalla heille vain heidän äidinkieltään. Saksassa on

käynyt näin esimerkiksi turkkilaisille lapsille, jotka kärsivät huonosta koulumenestyksestä ja heikosta saksan kielen taidosta. Opettaja on useimmiten yksikielinen, kuten myös kaikki koulumateriaali, joka on tilattu suoraan Turkista. Vähemmistölapsia pidetään niin muista erillään (Skutnabb-Kangas 1988, 166 - 168).

Yhdysvalloissa *kielenriisto-ohjelmaa* kutsutaan myös 'sink or swim' ('uppoa tai ui')-ohjelmaksi, sillä ohjelmassa vähemmistölapsi pakotetaan oppimaan uusi kieli ilman äidinkielen ohjausta. Vähemmistölapsilla ei ole omaa kulttuuria ja kieltä turvana koulussa, sillä opettaja on usein yksikielinen eikä osaa lapsen äidinkieltä. Kielenriisto-ohjelman opetus on yksikielistä ja se johtaa yksikielisyyteen. Vähemmistölapsi usein häpeää omaa äidinkieltään, koska hän ei ole saanut opetusta omalla äidinkielellään ja eikä kykene käyttämään äidinkieltä syntyperäisten puhujien tavoin. (Skutnabb-Kangas 1988, 146.)

Kielenriisto-ohjelmassa kaksikielisten lasten itsetunto ei aina kehity hyväksi, koska omaa kieltä ei arvosteta riittävän hyvin. Vähemmistölapsilla on usein pintasujuvuutta koulun opetuskielessä. Silloin syntyy helposti harha, että lapsi hallitsee kielen hyvin. Usein kuitenkin käy niin, että vähemmistölapsi pärjää ensimmäisillä vuosiluokilla, mutta jää muista jälkeen neljännellä ja viidennellä luokalla, jolloin aloitetaan abstraktien käsitteiden opetus. Siinä vaiheessa edellä mainituista aiheista pitäisi saada opetusta omalla äidinkielellä. Vähemmistölapsi saattaa tuntea, että hänen äidinkielellään ei ole minkäänlaista arvoa kuten Markku Jokisen mukaan suomalaisille viittomakielisille lapsille kävi. Kuurojen kouluissa opetettiin kielellä, jota lapset eivät aina ymmärtäneet. (Jokinen 1991, 64).

Skutnabb-Kangas on luonut käsitteen *kielellinen kansanmurha* (linguistic genocide), joka tarkoittaa valtakielen opettamista vähemmistökielen sijaan. Kielelliseksi kansanmurhaksi Skutnabb-Kangas määrittelee sen, että lapselle opetetaan valtakieltä vähemmistökielen sijaan, jolloin epäsuorasti tuhotaan vähemmistökieli ja -kulttuuri. (Skutnabb-Kangas 2003,xxxi.) Käsittelen viittomakielisten äidinkielen opetuksen eri vaiheita luvussa 6.

## 5 KIELEN OPETUSMENETELMÄT ERI AIKOINA

Formaalisen, kielen muotoon kohdistuvan ja funktionaalisen, kielen käyttöä painottavan opetustradition juuret ovat antiikin kielentutkimuksessa. Funktionaalinen painotus oli etualalla antiikin ja varhaisrenessanssin aikana, samoin pedagogisen realismin edustajien parissa 1500-luvun lopulla ja 1600-luvun alussa. Näinä kausina tavoitteena oli monipuolinen kielitaito, jossa kielen käyttö ja analyysi pyrittiin pitämään tasapainossa. Sen sijaan keskiajalla ja valistuksen aikakaudelta viime vuosisadan lopulle päätavoitteena oli formaalinen oppilaan analyttisten taitojen kehittäminen, ensin latinan kielessä ja sitten samaan tapaan myös uusissa vieraissa kielissä. (Laihiala-Kankainen 1993.)

Funktionaalinen kielenopetus ei ole pitkästä traditiostaan huolimatta koskaan saanut yhtä vakiintunutta asemaa koulun kielenopetuksessa kuin formaalinen. Funktionaalista kielenopetusta on pidetty uutena asiana, vaikka sitä on käytetty jo antiikin aikana (Laihiala-Kankainen 1993, 255).

Suomalaisessa kielenopetuksessa formaalisella kieliopin opettamisella on vankka traditio. Funktionaalisisessa opetuksessa sen sijaan keskitytään enimmäkseen kielen käytön opettamiseen. (Jaakkola 1997, 58.) Behavioristisen psykologian ja sktrukturaalisen kielitieteen pohjalle rakennettu audiolingvaalinen menetelmä levisi Yhdysvalloissa 1950-luvulla ja saapui myös Suomeen. Audiolingvaalisen menetelmän mukaan kielen oppiminen tapahtuu mekaanisesti. Nelivaiheisiin drilliharjoituksiin kuului stimulus, oppilaan vastaus, oikean vastauksen vahvistaminen ja sen toisto. Kielen oppimista pidettiin mekaanisen tavan muodostuksena, ja oikeat puhetavat haluttiin juurruttaa oppilaaseen tällä tavoin. (Leino 1981, 105 ; Jaakkola 1997, 55.)

Nykyisen kommunikatiivisen kielenopetuksen pohjana on Euroopassa brittiläinen funktionaalinen näkemys kielestä: vieraan kielen oppimista pidetään äidinkielen oppimisen



kaltaisena. Oppilaan virheisiin ei tartuta yhtä herkästi kuin formaalisessa opetuksessa. Kielikylpyopetukset ovat esimerkkejä kommunikatiivisesta opetuksesta, jossa kielen oppimisen pitäisi tapahtua tahattomasti viestinnän ohessa. (Jaakkola 1997, 57.)

## 6 VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELEN OPETUS ERI AIKOINA

Kuvailen viittomakielisten äidinkielen opetusta vuosilta 1846 - 1980, mutta käsittelen tarkemmin viittomakielisten äidinkielen opetussuunnitelmia vuosilta 1980, 1987, 1994 ja 2004. Tässä yhteydessä käsitellään vain viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetusta, sillä viittomakieliset kuulevat eivät ole käyneet viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten kanssa samaa koulua.

Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetusfilosofia on vaihdellut eri aikoina sen mukaan, katsottiinko suomalainen viittomakieli viittomakielisten äidinkieleksi vai ei. Suomalaisen kuurojen opetuksen kehitys on jaettu karkeasti neljään eri vaiheeseen: viittomakieliseen, oralistiseen, totaalisen kommunikaation ja kaksikieliseen vaiheeseen (Jokinen 2000 b, 250).

### 6.1 *Viittomakielinen/kaksikielinen opetus v. 1846- 1892*

C. O. Malmin ajan kuurojen opetusta kutsuttiin viittomakieliseksi, mutta olen sitä mieltä, että sen ajan opetus on ollut enemmän kaksikielistä opetusta kuin vain viittomakielistä opetusta. C. O. Malmin aikana annettiin opetusta sekä viittomakielellä että kirjoittamalla suomeksi tai ruotsiksi riippuen oppilaiden kotitaustasta. Salmen ja Laakson mukaan viittomakieltä ei mainittu Turun kuuromykkäin koulussa, mutta koulun johtajan Alopaeuksen mielestä viittomakieli oli osa äidinkielen opetusta. (Salmi & Laakso 2005, 49.)

### 6.1.1 C.O.Malm (1826-1863), suomalaisen viittomakielen isä

C.O. Malm syntyi suomenruotsalaiseen perheeseen helmikuun 12. päivänä 1826 Euran pitäjässä Suomessa. Siihen aikaan Suomessa ei ollut viittomakielisille tarkoitettua koulua, ja Malmin vanhemmat päättivät lähettää pojan Ruotsissa sijaitsevaan Borgin Yleiseen oppilaitokseen, jota kutsutaan myös Manilla-kouluksi (Rainò 2000, 36 ; Jantunen, 2001, 6).

Malm kiinnostui hyvin varhain kuurojenopetuksesta, sillä hän tiesi, että Suomessa viittomakieliset olivat vailla opetusta. Malm sai Manillan koulustaan erinomaisen päästötodistuksen ja olisi voinut jäädä sinne opettajaksi. Hän palasi kuitenkin takaisin Suomeen 1845 ja avasi yksityiskoulun 1846. (Rainò 2000, 38 ; Wallvik 2001, 98).

## 6.2 C.O. Malmin ajan äidinkielen opetus

Malmia kutsutaan kuurojen oppi-isäksi, ja hän oli kaksikielisen opetuksen puolestapuhuja. Malm selitti kuuromykkäin-opetuksesta vuoden 1852 Helsingfors Tidning- lehdessä seuraavasti:

*Ensimmäinen mitä opettaja tekee uudelle kuuromykkä tulokkaalle on tutustaa hänet viittomakielen luonnolliseen osaan (ja sitten teko-osaan) erittäinkin seurustelussa tovereiden kanssa, sitä nopeammin, kuta enemmän heitä on, jotta hän ymmärtäisi opetusta, ja toinen, melkein samanaikainen on, että ensin kirjaimet sitten sanat esitetään oppilaalle, joka on kirjoittava ne mallin mukaan aakkosjärjestyksessä (Suomen kuuromykkäin liitto 1913,68).*

Malmin mukaan opetuskielen tulee olla viittomakieli, mutta opetus on tavallaan kaksikielistä. Opetuksen tulee tapahtua siten, että oppilas oppii asioita viittomakielen kautta ja oppii kirjoittamaan joko puhuttua ruotsia tai suomea riippuen oppilaan kotikielestä. Oppilas oppii kirjoitettua kieltä viittomakielen kautta Malmin mukaan näin:

*Opettaja selittää siten, että hän osoittaa niitä näkyviä esineitä tai tekoja, joita nämä sanat tarkoittavat, ja nimittää ne merkillä, jotka Oppilas helposti muistaa, nimittäin ensin ihmisruumiin osien merkit ja nimet ja sitten jokapäiväisten yleisimpään esineiden ja tekojen. Kun Opettaja huomaa että Oppilas harjoituksen jälkeen tuntee nämä nimet, kuulustaa hän häntä sillä tavoin, että hän ainoastaan merkillä ilman osoittamista nimittää esineen ja Oppilas vastaa kirjoittamalla sanan muistista. Kuta enemmän hän täten tutustuu merkkieleen, sitä helpommin ymmärtää hän henkisiä sanoja ja esineitä, jotka mahdollisimman selvästi selitetään viittomakielellä.. (Suomen kuuromykkäin liitto 1913,69).*

Malm opetti ensin viittomakieltä ja vähän myöhemmin otti puhekielen mukaan opetukseen. Malmin opetustapa oli nähdäkseni kaksikielinen, sillä hän opetti oppilaitaan viittoen ja samalla kirjoittaen taululle selittäen käsitteen viittomakielellä. Malmin opetuskieli oli viittomakieli, mutta hän käytti paljon kirjoitettua ruotsia opetuksessaan. Malm totesi, että ruotsin tai suomen kielen opettaminen vei suurimman osan opetusajasta.

*Ensin selitetään kirjakielen kielioppi vähitellen, muoto-opilliselta, lauseopilliselta, ja oikeinkirjoituksen kannalta sekä muutamia murteellisia puhetapoja yhteydessä tavallisimpien sanojen muistiharjoituksen kanssa, ja sitten laskuoppi, uskonto, maantieto, historia ja muita tieteitä viittomakielellä, joista kuitenkin kielioppi sana- ja lauseharjoituksineen ottaa suurimman osan opetusajasta (Suomen kuuromyökkäin liitto 1913,70).*

### 6.3 Oralismi

Saksalainen puheopetusmenetelmä sai alkunsa Samuel Heinicken (1727- 1790) toimesta. Heinicken mielestä puheen ja ajatuksen välillä oli suora yhteys, ja siksi kuurojen piti opetella puhumaan viittomisen sijaan. Heinicken luoma opetusmenetelmä, oralismi, ymmärretään usein pelkäksi opetusmetodiksi, joka korostaa kuurojen puheen opetusta. Oralismi on kuitenkin laajempi käsite, sillä oralismi ei tunnusta viittomakielen merkitystä kuurojen elämässä. (Salmi & Laakso 2005, 27 - 28.)

Oralismien aikana kiellettiin viittomakielten käyttö ja kuuroutta yritettiin torjua monenlaisilla toimenpiteillä. Syntymäkuurojen keskinäiset avioliitot olivat kiellettyjä, ja moni kuuro joutui sterilisaatioon. Darwinismi eli 1800-luvulla kukoistuskauttaan ja puheopetusmenetelmän kannattajat eli oralistit käyttivät kehitysteoriaa hyväkseen vastustaessaan viittomakielen käyttöä. Viittomakielen selitettiin olevan alempiarvoisempaa kuin puhutun kielen käyttö. Viittomakielen ajateltiin olevan apinoiden kieltä. (Wallvik 2001, 156.)

Vuonna 1892 säädettiin asetus Suomen kuurojenkoulujen opetusmetodeista. Sen mukaan Kuopion kuuromyökkäinkoulusta tuli kahdeksanluokkaiseksi suomenkieliseksi puhekouluksi. Turkuun tuli perustaa samanlainen puhekoulu ja Porvooseen ruotsinkielinen puhekoulu. Mikkeliin perustettiin suomenkielinen koulu, jossa opetettiin kirjoitusmetodilla. Jyväskylässä tuli tarjota opetusta yli-ikäisille suomenkielisistä kodeista tulleille oppilaille ja

ruotsinkielisistä kodeista tulleille oppilaille kirjoitus- ja viittomametodin mukaisesti Pietarsaassa. (Salmi & Laakso 2005, 158.) Viimeinen viittomaluokka loppui vuonna 1898 Turun kuuromykkäinkoulussa, jonka jälkeen Malmin viittomakielinen kuuro oppilas, D. F. Hirn jäi eläkkeelle 32 vuoden opettajauran jälkeen ja toinen kuuroutunut opettaja Lovisa Sahlberg jäi lakkautuspalkalle. (Nyberg 1911, 8 - 15.)

Oralismen aikana suomalaisen viittomakielen käyttöä ei sallittu ollenkaan opetuksen aikana. Esimerkiksi Laina Wainolan muistelmista ilmeni, että hänen kuuro veljensä oli oppinut Turun kuuromykkäinkoulussa puhumaan, mutta viittomakieltä hän oli oppinut vanhemmilta tovereiltansa, opettajilta salaa. (Wainola 1969, 7.)

### 6.3.1 Jakojärjestelmä

Puheopetusmenetelmään siirtymisen jälkeen kuuromykkäin opetuksessa otettiin esille jakojärjestelmä. Jakojärjestelmässä haluttiin jakaa kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita eri kouluihin tai eri luokille, kuten a-, b-, ja c- luokkiin, puhekyvyn mukaan. Siihen aikaan ajateltiin hyvän puhetaidon merkitsevän älykkyyttä. Mikkelin kuulovammaisten koulussa jaettiin oppilaat 1900-luvun alkupuolella kahteen rinnakkaisluokkaan lahjak-kuuden perusteella (Mikael-koulu 2006, 2). Jakojärjestelmässä haluttiin ottaa kaikki kuurot ja huonokuuloiset oppilaat aluksi puhekouluihin. Kun he olivat käyneet jonkin aikaa puhekoulua, heidät jaettiin eri luokkiin. a- ja b-luokan oppilaita opetettiin vain puheella ja c-oppilaita kirjoittamalla ja sormiaakkosilla. (Salmi & Laakso 2005, 156 - 157.) Tässä jakojärjestelmässä syntyi kiistaa siitä, miten jakaa oppilaita eri luokkiin. Ns. prosenttikiistassa kuuromykkäin koulujen opettajat miettivät, keitä voitiin opettaa puhtaasti puheopetusmenetelmän avulla. Siihen aikaan käytettiin kuuroista, kuuroutuneista ja huonokuuloisista toisenlaista nimitystä. Varsinaiset kuuromykkät olivat syntymäkuuroja ja ei- varsinaiset kuuromykkät huonokuuloisia ja kuuroutuneita. (Salmi & Laakso 2005, 157.)

Salmen ja Laakson mukaan jakojärjestelmä oli käytössä suomalaisissa kuurojenkouluissa vielä 1960-luvulla, ja se lakkautettiin virallisesti vasta 1970-luvun peruskoulun uudistuksen

myötä. Mikkelin kuulovammaisten koulun lukioluokilla oppilaita kuitenkin jaettiin vielä 1990-luvun alussa kuuroihin ja huonokuuloisiin. Minä sain vuonna 1995 valkolakin käytyäni vuosina 1991 - 1995 Mikkelin kuulovammaisten koulun yksityislukiota. Kuuluin b-luokkaan suomalaisen viittomakielen käytön vuoksi, sillä a-luokilla opettajat käyttivät pääsääntöisesti puhetta. Nykyään kuulovammaisten kouluissa oppilaat useimmiten jaetaan kuuroihin ja huonokuuloisiin.

Oralismen aikana ajateltiin, että vain mahdottomissa tapauksissa voitiin käyttää sormiaakkosia ja viittomia kirjoitus- ja viittomakouluissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut aina suomalaisen viittomakielen käyttöä.

#### **6.4 *Oralismen ajan äidinkielen opetus***

Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetus oli suomen kielellä tapahtuvaa koko puheopetusmenetelmän ajan. Behaviorismi oli voimissaan myös oralistisessa kuurojen opetuksessa, sillä behavioristisen käsityksen mukaan tehokkain kielen oppimisen menetelmä oli ärsykkeiden toistaminen samassa muodossa ja kielen rakentaminen pienistä yksiköistä laajemmiksi yhteyksiksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 111 ; Wallvik 2001, 158.)

Oralismen aikana suurin osa ajasta meni artikulaatio-opetukseen. Erityisesti alaluokilla erilaisten äänteiden muodostamista harjoiteltiin jopa 20 tuntia viikossa. Opetustapa oli behavioristinen, sillä tavallisesti aloitettiin sanojen pienillä osilla ja niiden jälkeen siirryttiin sanoihin ja lauseisiin. Lauseiden merkityksiä ei opetettu. (Salmi & Laakso 2005, 169.) Yhteisen kielen puutteesta opettajat joutuivat useimmiten turvautumaan väkivallan käyttöön, jotta kielettömät oppilaat oppisivat tuottamaan äänteitä. Esimerkiksi 1960-luvulla käynyt Turun kuurojenkoulun viittomakielinen kuuro Satu Flinkman kertoi, miten vaikeaa k:n ääntäminen oli. Sadun maatessa lattialla opettaja alkoi hakata Sadun rintaa myös jalallaan. (Flinkman 2003, 38.)

Monet vanhat kuurot muistelevat koulun tien alkamisesta:

*Piti puhaltaa kynttilöitä, ilmapalloja ja ehkä viikkojen jälkeen pikkuinen alkoi ymmärtää, että kyse oli puheen opettelusta (Kaarninen & Raitanen 1999, 133).*

### **Kustaa Killinen**

Kuopion kuuromykkäinkoulun johtaja Kustaa Killinen oli puhtaan puheopetusmenetelmän kannattaja, ja hän toimi pitkäaikaisena opettajana vuodesta 1880 vuoteen 1922 asti (Wallvik 2001, 121).

*Kustaa Killinen edusti äidinkielen opetuksessa n.s. kieli- ja asiaopetussuuntaa, mutta hyöksi myöskin n.s. imitatiivisen opetusmenetelmän, kun sillä vain saatiin tuloksia. Palomaan mukaan Killinen laati kuuromykille äidinkielen oppikirjoja kuten Sata pientä kertomusta ja Äidinkielen oppikirjan. Killinen toi ulkomaan matkaltaan uutuuden, oppilaiden päiväkirjojen kirjoittamisen (Palomaa 1949, 25 - 26).*

Kustaa Killisen mukaan puheopetusmenetelmä alkoi jo vuonna 1874 Kuopion kuurojenkoulussa, koska ennen Killistä Kuopion kuurojenkoulun johtajana oli puheopetusmetodia kannattava Gustaf Kristian Hendell. Hendell oli ollut opettajana vuoden Ruotsin Manillan kuurojenkoulussa, jossa juuri silloin oli otettu puheopetusmenetelmä käyttöön. (Ojala 1999, 8.)

Stolt mainitsi, että äidinkieli eli suomen kieli oli Jyväskylän kuurojenkoulun keskeisin aine. Samaa on muissakin viittomakielisten käymissä kouluissa.

*..Äidinkieli olikin Jyväskylän kuurojenkoulun keskeisin oppiaine. Puhekielen antamista kuuroille pidettiin ensi sijaisena tehtävänä ja niin opetettiin puhetta, huuliolukua, kirjoitusta, lukemista ja sormiaakkosia sekä kuulonharjoituksia (Stolt 1994,81).*

Oulun kuurojenkoulussa opetettiin ensimmäisillä luokilla pääasiallisesti puhetta kaksi vuotta. Ensimmäisenä vuonna opetettiin kansatieteilijän, kuurojenopettaja Samuli Paulaharjun tekemästä opetustaulusta puolet, toisena vuonna loput. Ensin oli drilli(papatus)harjoituksia, joiden jälkeen harjoiteltiin oikeiden sanojen ( esim. "puu") lausumista. Paulaharjun opetustaulu oli alkujaan Kustaa Killisen suunnittelema. Artikulaatio-opetuksen jälkeen alkoi kielimuotojen opettelu. Käytettiin kysymyskaavoja: *Mikä tämä on? Millainen tämä on?* Opetuksessa ei saanut käyttää viittomia.

Oulun kuurojenkoulussa käsiteltiin äidinkielen tunneilla vuosina 1919 - 1920 erilaisia historiallisia aiheita kuten esimerkiksi Suomen vapauden päivä, Isänmaa, Suomalaiset, Suomen kieli, J.V. Snellman ja myös kuurojen opetuisä C.O. Malm (Ojala 1999, 129). Rytmivoimistelu oli erilaisten hengitysharjoitusten ohella tärkeä osa oralistista opetusta, sillä sen ajateltiin helpottavan kuurojen lasten jännitystiloja. Samalla ajateltiin liikkeen rytmin tukevan puheen rytmiä (Ojala 1999, 199).

#### **6.4.1 Puheopetusmenetelmää vai simultaanimenetelmää?**

Kuurojen Viestissä kiisteltiin vuonna 1961 kuurojenkouluissa käytettävistä opetusmenetelmistä. Osa oli siitä mieltä, että kuurojen opetuksessa pitää siirtyä puhtaasta puheopetuksesta simultaanimenetelmään. Kuurojen Liiton keskushallituksen jäsen kuuro Aura Ahlbäck kannusti kuurojen kouluja käyttämään ensin puheopetusta, ja vasta oppijakson puolivälissä tulisi siirtyä simultaanimenetelmään oppilaiden sanavaraston ja tietomäärän lisäämiseksi. Mikkelin kuurojenkoulun johtaja Elias Niskanen (1958 - 1963) ei hyväksynyt ollenkaan viittomakielen käyttöä. Hänen mukaan kuurot tarvitsevat puheopetusta pärjätäkseen puhekieltä käyttävien kanssa. Niskanen mainitsi, että viittomien käytöstä on apua yläasteen tietoaaineissa.

Turun kuurojen ammattikoulun johtaja Urho Kierimo, joka oli myös Kuurojen Liiton puheenjohtaja, ehdotti, että kuurojenkouluissa muutamissa luokissa voisi kokeilla simultaanimenetelmää. Saavutettujen tulosten perusteella voisi harkita, minkälainen asema simultaanimenetelmällä olisi kuurojenkoulujen opetussuunnitelmissa. Kuurojen Viestin toimittaja Jarmo Narmala vetosi kuurojenkoulujen opettajiin, että nämä kokeilisivat simultaanimenetelmää, sillä kuurojen elämä oli muutenkin vaikeaa. (Narmala 1961, 15 - 17.)

#### **6.5 *Totaalisen kommunikaation ajan äidinkielen opetus n. 1970-***

Totaalisessa kommunikaatiossa (engl. total communication, TC) käytetään mahdollisimman

monta eri kanavaa: puhuttua suomea, viittomista puheen aikana ja kuulon harjoituksia. Tämä opetus tapahtuu siis suomen kielellä, mutta se ei kuitenkaan ole suomen kieltä. Viitottu puhe ei ole itsenäinen kieli, vaan kahden kielen sekoitusta. Viitotun puheen tavoite on harjannuttaa kuulon sekä kuulokojeen käyttöön ja tukea puhutun kielen oppimista visuaalisin viittomamerkein (Stolt 2000, 166; Takala 2002, 34). Kyseessä on pidginkieli, joka on sekakieli. Pidginkielet syntyvät kielikontaktien kautta. Sekakielissä otetaan sanoja ja rakenteita eri lähdekielistä (Karlsson 2001, 275). Jokisen mukaan viitottu puhe on keinotekoinen järjestelmä, josta on nykyään tullut monien aikuisena kuuroutuneiden ja puhevammaisten käyttämä kieli (Jokinen 2000 c, 16).

Totaalisen kommunikaation kannattajien mukaan lapsen kyvyt pääsisivät parhaiten esille, jos hän itse pystyisi mahdollisuuksiensa mukaan valitsemaan kommunikaatiotapansa joko puhuttuna, kirjoitettuna tai viitottuna (Peruskoulun erityisopetus 1987, 110). Ajateltiin, että viitotun puheen avulla viittomakieliset oppisivat puhutun kielen. Onerva Mäen kirjoittamassa artikkelissa (1973 1-21) kuulovammaisten erityisopettajakoulutuksesta ilmenee, että erityisopettajiksi valmistuvat opiskelijat saivat opetusta Jyväskylän yliopistossa hallitakseen erilaiset opetusmenetelmät, kuten simultaaniopetuksen, jossa käytetään samanaikaisesti puhetta, viittomia ja sormiaakkosia.

Eino Savisaari (1974) kirjoitti totaalisen kommunikaation tulosta Amerikasta Pohjoismaihin. Savisaari kertoi myös siitä, että viittomakieli oli tullut kuurojenkouluihin lähinnä simultaanimetodin muodossa, jossa viittomat seuraavat tarkasti puhekieltä. Savisaari oli huolestunut myös kuurojenkoulujen opettajien viittomakielen taidoista ja kuurojen lasten henkisestä kehityksestä, sillä hänen mukaansa viittomakielen avulla kuuro lapsi saisi hyvät kasvulähtökohdat. Savisaaren kirjoituksessa tulee esille, että kuurojen käymissä kouluissa vaadittiin 1970-luvulla simultaaniviittomista. Jokainen suomenkielinen sana piti viittoa. Kuurojen opettajat halusivat viittoa ihan jokaisen suomenkielisen sanan, jotta kuurot ja huonokuuloiset oppisivat puhekielen.

Kahden kuuron pojan ruotsinkielinen äiti Brita Edlund toteaa vuoden 2001 kuurojen



lehdessä, että Porvoon kuurojen koulussa käytettiin tukiviittomia tai viitottua puhetta ja vuosikymmeniä käytössä ollutta opetusmateriaalia kun hänen poikansa aloittivat koulunkäynnin 1980-luvun alussa seuraavasti:

*Lapsemme aloittivat koulunkäyntinsä Porvoon kuurojen koulussa viisi vuotiaina. Huomasin hyvin pian, että opetus oli sopeutettu - ei oppilaiden edellytysten kuten virallisesti sanottiin - vaan opettajien omien opetustaitojen mukaan. Koulussa oli useita lapsia, joilla oli kuurot vanhemmat. Heillä oli rikas viittomakieli, runsas viittomisto, ja he vaikuttivat muiden oppilaiden kielen kehitykseen. Opettajat käyttivät tukiviittomia tai viitottua puhetta ja vuosikymmeniä käytössä ollutta oppimateriaalia. (Wallvik 2001, 22).*

Totaalinen kommunikaatio on edelleen voimassa viittomakielisten lasten käymissä kouluissa, koska se riippuu viittomakielisten lasten opettajista ja myös vanhemmista. Niinpä Savisaari totesi jo vuonna 1974 visuaalisten orientoituneiden lasten vanhempien vaatineen viitottua puhetta. Osa opettajista ajattelee, että ääntä ja viittomia pitää käyttää samaan aikaan. Heidän mielestään viittomakieliset huonokuuloiset oppisivat näin puhutun kielen. Nykypäivänä kuulovammaisten kouluissa on lukuisia dysfaattisia suomalaisia lapsia, jotka käyvät samaa luokkaa viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten kanssa. Dysfaattisten lasten vanhemmista moni haluaa lastensa oppivan puhutun kielen kaksikieliseksi kasvamisen sijaan. Näissä tapauksissa monet kuulovammaisten koulujen kuulevat erityisopettajat ovat nähneet parhaaksi puhua ja viittoa samanaikaisesti, vaikka paikalla olisi mukana viittomakielisiä lapsia. Oikeusministeriö on havainnut tämän tilanteen valtioneuvoston kertomuksessaan kielilain säädännön soveltamisesta 2006:

*Erityiskouluissa samoissa opetusryhmissä saattaa olla niin viittomakielisiä, sisäkorvaistutteen saaneita, dysfaattisia kuin kuulomonivammaisiakin oppilaita. Luokassa saatetaan käyttää samanaikaisesti viittomakieltä, viitottua puhetta, tukiviittomia ja puhuttua suomen kieltä. Lisäksi äidinkieleltään viittomakielisiä tai kieltä hyvin hallitsevia opettajia on vain muutamia (Oikeusministeriö 2006, 66).*

Takala (1987) toteaa erityispedagogiikan pro gradussaan, että hänen tulostensa mukaan huonokuuloisen selviytyy äidinkielen (suomen) kokeissa kuuroa paremmin. Kielioppikokeet olivat molemmille ryhmille hankalimmat ja tekstin tuottaminen oli ymmärtämistä vaikeampaa. Tuotokset olivat lyhyitä ja niissä oli paljon virheitä. Oppikirjateksti oli monelle liian vaikeaa. Takala tutki kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen keskeisten tavoitteiden saavuttamista. Takala ei itse silloin ajatellut, että suomalainen viittomakieli voisi olla kuuron

äidinkieli, sillä hän käytti ilmaisuja *äidinkieli ja viittomakieli*. Takala toteaa kuitenkin, että jos lapsen omaa kieltä, varsinaista viittomakieltä ei opeteta, sen kehittyminen katkeaa ja lapsesta tulee helposti puolikielinen (Takala 1987, 22). Takalan tutkimus osoittaa 1980-luvun ajattelumallia, jonka mukaan viittomakieli ei ole samanarvoinen kuin muut äidinkielet. Viittomakielen ajateltiin olevan nimenomaan kuurojen kieltä, mikä näkyi myös vuoden 1987 opetussuunnitelmasta.

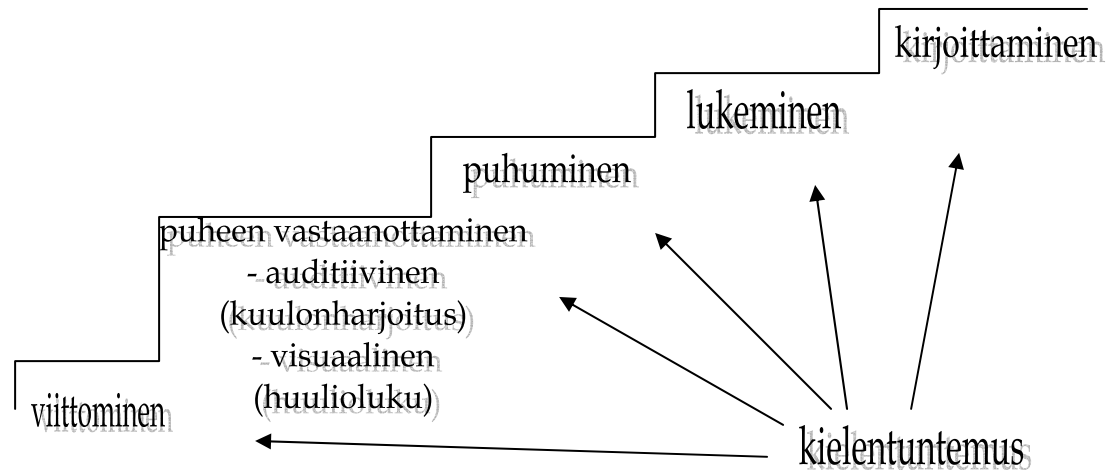
### 6.5.1 Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma 1980

Vuoden 1980 kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelmassa suomalaisen/suomenruotsalaisen viittomakielen ei mainittu olevan viittomakielisten äidinkieli, sillä siihen aikaan ajateltiin puhekielen olevan viittomakielisille äidinkieltä. Äidinkielen opetus-suunnitelmassa puheopetuksella oli suuri asema, sillä erilaiset puhe- ja kuuloharjoitukset kuuluivat äidinkielen opetukseen viittomien opetuksen lisäksi.

Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman mukaan ala-asteen äidinkielen opetuksen päätavoitteet olivat seuraavat:

1. Oppilaat hallitsevat mahdollisimman suuren sanavaraston
2. Oppilaiden tulee lukea ymmärrettävästi ja ymmärtää lukemansa
3. Oppilaat pystyvät kirjoittamaan jäsenneltyjä loogisia kirjoituksia
4. Oppilaat pystyvät elävästi ilmaisemaan itseään (dramatisointi, improvisointi, viittominen, kerronta, kuvailu)
5. Oppilaat osaavat käyttää kieltä pyytämiseen, käskemiseen ja kyselemiseen
6. Oppilaat tuntevat normaalin kielenkäytön rakenteen. (KKO 1980, 3).

Vuoden 1980 opetussuunnitelman mukaan kielen opettaminen on keskeinen asia kuulovammaisten opetuksessa. Kielen taitojen hierarkia voidaan porrastaa seuraavasti:



**Kuvio 3. Kielen taitojen hierarkia (KKO 1980,34)**

Vuoden 1980 äidinkielen opetussuunnitelmassa puhutaan kielentuntemuksesta. Silloin ei ajateltu äidinkielen voivan tarkoittaa jotain muuta kieltä kuin suomea, mutta mainittiin viittomisen kuuluvan äidinkielen opetukseen. Sormittaminen ja opettavien asioiden viittomien opettelu olivat osa äidinkielen opetusta. Äidinkielen opetukseen kuului myös suomen kielen erilaisten äänten havaitseminen, kuulonharjoitukset, puheenopetus ja huulioluvun oppiminen. Lukemisen opetukseen meni puolet äidinkielen tunneista. Tavoitteena on mahdollisimman selkeä artikulointi, puhumishalun herättäminen ja harjaantuminen puhekielen käyttöön, vaikka opetussuunnitelman mukaan lukemisen opetukseen meni puolet äidinkielen tunneista.

Ensimmäisellä luokalla ja myös muilla luokilla harjoiteltiin hengitysharjoituksia, äänen käyttöä, rytmiharjoituksia, äänteiden kertausta, yksilöllisiä harjoituksia, puheenkorjausta. (KKO 1980, 34 - 36.)

## 6.5.2 Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987

Totaalisen kommunikaation aikana suomi nähtiin viittomakielisten äidinkielenä, vaikka vuoden 1987 peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa mainittiin viittomakielen olevan äidinkieltä kuurojen vanhempien kuuroille lapsille:

*On huomattava, että niillä kuuroilla oppilailla, joilla on kuurot vanhemmat, viittomakieli on äidinkieli (PKOP 1987, 20, kts.myös PEOP;EHA, EKU, EMU, 1988, 81).*

Siitä huolimatta opetussuunnitelman mukaan kuulovammaisten opetuksessa äidinkielen (suomen kielen) asema on korostuneempi kuin muussa peruskouluopetuksessa. Kuulovammaisten opetussuunnitelmassa suomen kielestä käytetään nimitystä äidinkieli (PKOP 1987, 20 ; kts. myös PEOP; EHA, EKU EMU 1988, 81).

Markku Jokisen pro gradu -tutkielma käsitteli myös vuoden 1987 opetussuunnitelmaa. Jokinen totesi, että kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielenä oli suomi. Silloin vuonna 1987 opetussuunnitelman laatimisen aikana oli opetuskielenä suomi koululainsäädännön mukaan. Suomalaista viittomakieltä käytettiin opetuskielen tukena. Jokisen mukaan suomen kieli näytti olevan hyvin painottunut kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa. (Jokinen 1987, 104 - 107.)

Vuoden 1987 opetussuunnitelman mukaan äidinkielen opetuksen tavoitteena oli opettaa viittoville lapsille suomea totaalisen kommunikaation keinoin, kuten puhumalla suomea ja viittomalla samanaikaisesti. Äidinkielen opetuksen sisällöt olivat seuraavasti:

1. Käsitevaraston ja sanaston kartuttaminen
2. Lukeminen
3. Kirjoittaminen
4. Puhemotoriikka, puhevalmiudet ja puheen oppiminen

Suomen kielen puhetaidon opetus kuului vuoden 1987 opetussuunnitelman mukaan äidinkielen opetukseen.

## **6.6 Kaksikielinen opetus n. 1990-**

### 6.6.1 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan viittomakieltä *voidaan* opettaa erillisenä oppiaineena vaikeasti kuulovammaisille ja muille sitä tarvitseville oppilaille. Siihen aikaan ajateltiin kuurojen olevan vaikeasti kuulovammaisia, jotka tarvitsivat viittomakieltä. Opetussuunnitelmassa sanottiin viittomakielen opiskelun olevan kuuroille oppilaille samantyyppinen tehtävä kuin äidinkielen opiskelulla kuuleville oppilaille (POP 1994, 53). Opetussuunnitelmassa mainittiin, että viittomakielen opiskelun avulla oppilaan suomen kielen ja valtakulttuurin omaksuminen paranisi (POP 1994, 53). Kuurojen oppilaiden kaksikielisyydestä ei mainita suoraan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, vaan epäsuorasti esimerkiksi seuraavasti:

*Oppilas oppii havaitsemaan viittomakielen ominaispiirteet ja erottamaan ne suomen kielen piirteistä (POP 1994, 53).*

Suomen kielen puhetaidon opettamisesta ei mainita vuoden 1994 viittomakielen opetussuunnitelmassa.

### 6.6.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004

Suomalainen viittomakieli nähdään vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ensimmäisen kerran viittomakielisten äidinkielenä sillä tavalla, että viittomakielisiin kuuluvat kuurojen ja huonokuuloisten lisäksi myös kuulevat. Opetussuunnitelman mukaan viittomakieli äidinkielenä noudattaa soveltuvien osin suomen äidinkielenä -oppimäärän rakennetta, tavoitteita ja sisältöjä. Viittomakieli äidinkielenä opetuksen yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvausta viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä puhuttua kieltä käyttävässä ympäristössä. Viittomakieliset saivat hyvät valmiudet kaksi- ja monikielisyyteen. Opetussuunnitelmassa käsitellään ensimmäistä kertaa viittomakielistä kirjallisuutta. (POP 2004, 89.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa mainittiin samoja asioita kuin vuoden 2004

opetussuunnitelmassa mutta paljon suppeammin. Otan esimerkiksi kielitietoisuuden. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sanottiin yhden lauseen verran, että oppilaan tulee tuntea viittomakielen rakenteen (POP 1994, 53). Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on tarkkoja kuvauksia keskeisistä sisällöistä viestinnän, kielitietoisuuden, kulttuuritietoisuuden ja kirjallisuuden osalta. Viittomakielen rakenteesta mainitaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa **kielitietoisuuden** alueella kaikilla vuosiluokilla 1-2, 3-5 ja 6-9.

**Vuosiluokilla 1-2** oppilas tutustuu viittoman rakenteeseen erilaisten viittomakieleen perustuvien leikkien ja lorujen avulla. Oppilas tutustuu myös viittomien muodostukseen ja kieliopin perustekijöihin: tilankäyttöön ja nonmanuaalisiin rakenteisiin. Oppilaan viittomavaraston kartuttamista tapahtuu satujen, tarinoiden ja kertomusten avulla. (POP 2004, 88.)

**Vuosiluokilla 3-5** oppilas tarkastelee kiinteiden ja produktiivisten viittomien merkityksiä ja käyttöyhteyksiä. Monipuolisten viittomakielisten tekstien avulla oppilaan viittomavarasto kasvaa. Oppilas tarkastelee myös viittomakielen lauseoppia. (POP 2004, 90.)

**Vuosiluokilla 6-9** oppilas tutustuu viittoman rakenteeseen ja viittomakielen kieliopillisiin prosesseihin liittyviin käsitteisiin ja ilmiöihin. Viittomakielen lauseopin tutustuminen, viittomiston tyylierojen tutkiminen ja viittomakielen sanakirjojen käytön harjoittelu kuuluvat vuosiluokkien 6-9 kielitietoisuuden sisältöihin. Oppilas vertaa kieliä keskenään kuten suomalaisen viittomakielen vertaaminen yhteen pohjoismaiseen tai muuhun vieraaseen viittomakieleen, sekä suomen kieleen ja muihin puhuttuihin kieliin. (POP 2004, 91.)

## **6.7 Yhteenveto äidinkielen opetussuunnitelmista (1980- 2004)**

Suomalaisen viittomakielen opetussuunnitelman kehitys on tapahtunut vähitellen, mutta sen suunta on ollut selvä. Vuoden 1980 äidinkielen opetussuunnitelmassa mainittiin kyllä viittomien opetuksesta, mutta enimmäkseen opetettavien asioiden viittomien opetuksesta: *Opetettavien asioiden viittomamerkit*. (KKO 1980, 36.) Tästä huolimatta puhekielen opettaminen

oli vuoden 1980 äidinkielen opetuksen päätavoite. Viittomat nähtiin väylänä puhekielen oppimiseen. Viittomakieli näytti olevan apukielen asemassa. Viittomakielen rakenteen opettamisesta ei mainittu mitään, mutta vuoden 1987 opetussuunnitelmassa sen sijaan oli maininta myös viittomakielen rakenteiden opettamisesta.

Vuoden 1980 opetussuunnitelmaan ei sisälly ajatusta siitä, että suomen kieli voisi olla joillekin viittomakielisille vieras kieli. Englannin kielen sen sijaan nähtiin olevan ensimmäinen vieras kieli viittomakielisille lapsille. Vuoden 1980 kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman mukaan oppilaan ensimmäisen vieraan kielen opetus voidaan aloittaa kolmannelta tai neljänneltä luokalta oppilaiden edellytysten mukaan (KKO 1980, 55). Tämä kertoo sen ajan opetushallinnon ajattelutavasta, että suomi on suomalaisten äidinkieli ja englantia tai ruotsia on vieras kieli. Toisaalta on ymmärrettävää, että viittomakielisten lasten saama äidinkielen opetus oli suomea. Suurin osa suomalaisten viittomakielisten lasten vanhemmista on äidinkieleltään suomenkielisiä tai ruotsinkielisiä. Suomen kielen puhetaidon opetus kuului vuoden 1980 ja 1987 äidinkielen opetussuunnitelmiin, mutta ei enää vuoden 2004 viittomakieli äidinkielenä opetussuunnitelmaan. Suomen kielen puhetaidon opetus kuuluu sen sijaan vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan oppiainekokonaisuuteen viittomakielisten suomi:

*Viittomakielisen oppilaan suomen kielen opetuksen osa-alueet ovat lukeminen, kirjoittaminen, tekstin ymmärtäminen ja kirjallisuus sekä mahdollisuuksien mukaan puhuminen (POP 2004, 113).*

Vuoden 1994 ja 2004 viittomakielen opetussuunnitelmissa ei mainita mitään siitä, minkä kielialueen viittomakielen opetuksesta oli kyse. Suomessa on ainakin kaksi viittomakieltä, suomalainen ja suomenruotsalainen, muiden pienten viittomakielten lisäksi.

Suomalaista viittomakieltä on tutkittu vain vähän ennen vuoden 2004 viittomakielen opetussuunnitelmaa. Esimerkiksi suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen taitotasoa ei ole käsittäakseni tutkittu. Siksi on ymmärrettävää, että vuoden 2004 viittomakielen opetussuunnitelmassa mainittiin seuraavasti: *Oppimäärältään viittomakieli äidinkielenä noudattaa soveltuvin osin suomi äidinkielenä -oppimäärän rakennetta, tavoitteita ja*

*sisältöjä* (POP 2004, 87). Tästä voi aiheutua epävarmuutta joillekin tämän päivän viittomakielisten oppilaiden opettajille. Suomen kieli kuuluu puhuttuihin kieliin, joiden rakenteet ovat erilaisia kuin viitottujen kielten.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on kuvauksia oppilaan hyvästä osaamisesta 2. ja 5. luokan päättyessä sekä päättöarvioinnin kriteereistä arvosanalle 8. Olisi hyvä tietää, mihin tutkimustuloksiin nämä asiat ovat pohjautuneet? Viittomakieltä äidinkielenä -opetus alkoi 1990-luvun alkupuolella viittomakielisten käymissä kouluissa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan kyllä kaksikielisestä opetuksesta, mutta viittomakieli äidinkielenä -opetussuunnitelma on keskittynyt enimmäkseen viittomakielen sisältöihin. Jokinen ehdotti kasvatustieteen pro gradussaan, että viittomakieltä ja suomen/ruotsin kieltä tulee pitää erillään sekä opetuskäytössä että opetussuunnitelmassa (Jokinen 1991, 113). Mielestäni kahden kielen erillään pitäminen ei ole aina realistista, sillä viittomakieliset oppilaat käyttävät viittomakieltä myös suomen kielen tunnilla. Näyttää siltä, että Jokinen tarkoitti sillä, että viitotun puheen käyttö ei ole kaksikielisen opetuksen periaatteen mukaista.

Jokinen totesi vuonna 1991, että siirtymistä totaalisen kommunikaation ideologiasta kaksikieliseen opetukseen ei ole vielä tapahtunut vuoden 1991 aikoihin eikä vuoden 1987 opetussuunnitelman laadinnan aikana (Jokinen 1991, 112). Romanikielisten opetussuunnitelmassa on selkeää kaksikielisyyteen pyrkivää opetusajattelutapaa. Viittomakieliset ovat myös kaksikielisiä suomalaisia romanien, saamelaisten ja suomenruotsalaisten lailla.

## **7 TUTKIMUKSENI HAASTATTELUT**

Olen vertaillut viittomakielisten äidinkielen opetussuunnitelmien (1980 - 2004) kuvauksia ja



vanhempien viittomakielisten kuurojen miesten ja tulevien luokanopettaja-opiskelijoiden kokemuksia äidinkielen opetuksesta. Olen selvittänyt samalla, riittääkö luokanopettajaopiskelijoiden saama koulutus suomalaisen viittomakielen äidinkieliseen opetukseen? Millaisia ovat heidän kokemuksensa suomalaisen viittomakielen oppimisesta sekä Jyväskylän yliopistossa että peruskoulussa?

Viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita haastattelin teemahaastattelun periaatteita noudattaen. Selvitin viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä viittomakielisyydestä ja äidinkielen opetuksesta. Millaista viittomakielisten äidinkielen opetus on heidän mielestään?

## **7.1 *Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet miehet***

Olen kuvannut Ulla-Maija Haapasen kanssa lukuisia jyvaskyläläisiä viittomakielisiä kuuroja, jotka ovat käyneet niin sanotun valtion koulun Mikkelissä ja Kuopiossa. Kaikki haastattelevat olivat vähintään 67-vuotiaita. Yksi haastattelevista on ehtinyt poistua joukostamme. Aineiston määrä on valtava, joten päätimme rajoittaa vain **kolmeen Kuopion kuuromykkäin koulun käyneeseen mieheen**.

Haastattelut miehet kävivät 1930 - 40 luvuilla Kuopiossa kuuromykkäin asuntolakoulu. Kuvasimme heidän viittomakielistä kerrontaansa kuurojen yhdistyksellä tai heidän kotonaan, katselimme videonauhoja ja teimme havaintoja heidän tarinoistaan, piirsimme kustakin kertomuksesta miellekartan ja lisäsimme niihin heidän käyttämiään mielenkiintoisia viittomia.

Miellekartoille hahmotimme seuraavat osa-alueet:

1. viittojen taustaa
2. koulu (ulkonäkö, sijainti)
3. opetus: oppiaineita / äidinkieli/ äänneiden opettelu, oppitunnit

4. luokka: pulpettien järjestys, luokkatoverit, opettajat, a ja b- luokan oppilaat
5. asuntola: asuntolan henkilökunta, vapaa-aika
6. isäntäperhe
7. viittomanimi
8. myöhemmät elämänvaiheet

Kuopion kuuromykkäin koulu sijaitsi haastattelun mukaan hyvällä paikalla, Väinölänniemellä. Siellä oli hyvät ulkoilumahdollisuudet. Toinen haastattelevista mainitsi mm. hiihtokilpailut ja sen, miten oli päihittänyt toisen haastattelevan. Urheilu oli todennäköisesti näille kuopiolaisille pojille tärkeä asia, sillä heidän mukaansa koulun opetus oli pääasiallisesti puheopetusta. Opetustapa oli heidän mukaansa opettajajohtoista. Opettaja kysyi jokaiselta oppilaalta vuorotellen, miten hyvin kukin oppilas on oppinut puhumaan jonkun käsitteen.

Olen käyttänyt vain osan tästä aineistosta tähän tutkimukseen. Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten koulukokemukset äidinkielen opiskelusta sopivat hyvin tähän tutkimukseen. Aineistosta löytyy mielestäni kaksi mielenkiintoista aihetta: viittomakielen taito ja äidinkielen opetus.

### 7.1.1 Viittomakielen taito

Kertoja Aapo osasi jo kouluun tullessaan viittoa. Hänen mielestään monet luokkatoverit sen sijaan viittoivat kummallisesti ja Aapo pilkkasi heikosti viittovia toisten: *Minä osaan kaikki*. Hän myös tiesi monenlaisia asioita, koska kuuro veli oli selittänyt niitä hänelle. Kaksi muuta miestä oppi viittomaan vasta tullessaan kouluun. Aluksi he olivat ihmetellen katselleet pihalla viittovia oppilaita, mutta parin kolmen kuukauden päästä jo itsekin viittomakieltä ymmärtäen ja tuottaen leikkineet muiden lasten kanssa.

Kalle oli lähtöisin perheestä, jossa ei viitottu. Hän muistaa, kuinka saapui ensi kertaa junalla Kuopioon eikä oikein ymmärtänyt mistään mitään. Kukaan ei ollut selittänyt hänelle paikan

olevan kuurojen koulu, jonne hänen piti jäädä oppiin. Silmät hämmästyksestä pyöreinä hän seisoi koulun pihalla ja ihmetteli muiden lasten vinhaan liikkuvia käsiä kysyen äidiltään kotikielellä: *Mitä tämä on?* Samaan aikaan heidän ohitseen käveli sokea ihminen ja äiti tokaisi: *Hyvä kun et ole kuurosokea.*

Kalle kuvailee itseään hitaaksi oppijaksi. Aapoa vilkaisten hän toteaa, että Aapolla oli hyvä onni, koska tämä oli viittonut jo lapsena ja lopuksi Kalle viittoo *se pelasti hänet.*

Mielestäni oli hyvin surullista, että Kallen itsetunto ei ole hyvä. Hänellä oli todennäköisesti huonoja oppimiskokemuksia, sillä hän sanoi olevansa hidas oppija ja katsoi ihailevasti Aapoa, joka viittoo niin itsevarmasti. Oralistisen opetuksen aikana koulutaivalta aloittaessaan harva osasi viittomakieltä, sillä suurin osa viittomakielisistä syntyy kuuleville vanhemmille. Aapolla oli Kallen mukaan ollut hyvä onni, sillä hänellä oli kuuro isovelji.

### 7.1.2 Äidinkielen opetus

Aapo ja Kalle kävivät koulua 1930-luvulla. Koulun opetusmenetelmänä oli oralistinen. Pojat eivät saaneet viittoa, sillä se oli kiellettyä. Säännön rikkojaa rangaistiin lyömällä karttakepillä sormille. Ulkoa opettelemista oli paljon. Oppitunneilta mieleen oli jäänyt *äänteiden opettelu*. Opettaja käytti monenlaisia lastoja ja apuvälineitä, jotta oppilas tuottaisi oikeat äänteet. Miehet kuvailivat elävästi tapoja, miten heitä oli opetettu tuottamaan esim. konsonanttiäänteet H, K, M, N, R, S, T sekä vokaalit. Äidinkielen oppitunneilta he muistivat hokemia: "puu kaatuu", "puu-pata". Haastattelussa he "näyttelivät" oppilaan ja opettajan rooleja. Opettaja näytti vihaiselta ja vaativalta hahmolta ja oppilas taas pelokkaalta lapselta, joka sinnikkäästi yritti tuottaa opettajan toivomaa äännettä. Vihdoin heidän onnistuttuaan ja opettajan nyökätessä hyväksyvästi helpottunut ilme levisi oppilaan kasvoille.

Opetus oli behaviorista, eikä se ei tapahtunut oppilaiden ehdoilla. Opetettiin ensiksi äänteitä. Sanat ja lauseet tulivat paljon myöhemmin drilliharjoitusten jälkeen. Kielen oppiminen tapahtui mekaanisesti. Nelivaiheisiin drilliharjoituksiin kuului stimulus, oppilaan vastaus, oikean vastauksen vahvistaminen ja sen toisto. (ks. s.33)

Aapo viitto on ollut hyvä laskennossa ja äidinkielellä. Siksi aikaa jäi tunneilla miettiä muitakin asioita. Suomi oli äidinkielenä. Viittominen oli ehdottomasti kielletty oppitunneilla, mutta salaa viitottiin pulpetin takana niin, että opettaja ei sitä huomannut. Haastattelussa Aapo ottaa salassa viittovan oppilaan roolin ja ympärilleen pälyillen havainnollistaa kätet alatilassa viittoen, miten opettajan kontrollin pelossa minimaalisin elein keskusteltiin toisen oppilaan kanssa. Sitten hän näyttää, miten opettaja vihaisesti tuijottaen valvoo kieltoa. Jos viittomisesta tai muusta kielletystä jäi kiinni, siitä seurasi välitön rangaistus, nurkassa seisomista vaikka koko tunti. Väinö ja Kalle esittivät samalla tavalla rooleilla edellä kerrottuja kokemuksiaan.

Puheopetusmenetelmän aikana oppilaita jaettiin puhetaidon mukaan eri luokkiin. Kalle kertoi, miten uudet oppilaat sijoitettiin **a** ja **b**-luokkiin.

*Äidin kanssa tultiin junalla Kuopioon--- sitten mukavanoloinen miesopettaja kysyi meiltä uusilta oppilailta, miten osaamme puhua, näyttäen paperista kohtia.. Vieressäni oli kuurot kaksoset, jotka sitten sijoitettiin eri luokkaan. Toinen meni yläkerran a-luokkaan ja toinen alakerran b-luokkaan..*

Aapo, jolla oli hyvä viittomakielen taito jo kouluun tullessaan, kuvaili opettajia ja asuntolan hoitajia ironisesti ja joskus jopa ivallisesti eikä näyttänyt tuntevan kovin suurta arvostusta heitä kohtaan. Kalle puolestaan mainitsi kunnioittavasti Alma- opettajan, jonka viittomanimi oli "Neiti" sekä kuvaili kiltiksi miesopettajan, jonka viittomanimi oli "Karhu". Kalle muisti lämmöllä kuurojen koulun johtajaa, Aimo Kangasta. Hänen isänsä oli ollut puhumaton kuuro ja äitinsä puhuva kuuro, mutta molemmat olivat osanneet viittomakielen. Kallen mielestä Aimo oli ollut oikeassa todetessaan, että kuurot tarvitsevat viittomakieltä.

## **7.2 Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat**

Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat käyneet 1980- ja 90-luvuilla kuulovammaisten kouluja. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastattelu-aineiston analysoidessani olen käyttänyt sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissä on kolme tapaa:

teorialähtöinen, teoriaohjaava ja aineistolähtöinen. (Tuomi & Sarajarvi 2003, 101). Valitsin analyysitavaksi aineistolähtöisen, vaikka olen miettinyt etukäteen erilaisia teorioita äidinkielisyydestä, viittomakielisyydestä, kaksikielisyydestä, kaksikielisestä opetuksesta ja tutkinut viittomakielisten opetushistoriaa. Tein samanaikaisesti aineiston analyysia ja teorioiden määrittelyä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston hankinta on vapaampaa kuin teorialähtöisessä analyysissä.

Aineistonlähtöisessä sisällönanalyysissä edetään niin, että tehdään ensiksi aineiston redusointia eli pelkistämistä. Tein tässä tapauksessani litterointia suomalaisesta viittomakielestä suomen kielelle. Litteroinnin jälkeen etsin erilaisten ilmiöiden ryhmittelyä. Aineiston klusterointi eli ryhmittely tapahtuu niin, että pelkistetyistä ilmauksista etsitään koodattuja ilmauksia eli käsitteiden alaluokkia. Koetin alaluokkien avulla luoda teoreettisia käsitteitä. Teoreettisten käsitteiden luomiseen, abstrahointiin meni paljon aikaa, sillä piti pohtia tarkkaan käsitteiden pääluokkia. Päädyin viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluaineiston sisällönanalyysissä seuraaviin pääteemoihin:

- 1. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen opiskeluun liittyvät kokemukset kouluajoilta**
- 2. Suomen kielen valta viittomakielisten opiskelijoiden koulukokemuksissa**
- 3. Noviisiopettajaopiskelijoiden epävarmuus**

Valitsin nämä pääteemat, koska nämä asiat tulivat esille lähes jokaisen viittomakielisen luokanopettajaopiskelijan haastattelussa. Olin iloinen huomattessani, että tutkimuskysymykseni osuivat samoille alueille. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluaineistoissa oli muita tärkeitä asioita, jotka jäivät pois tämän tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle.

## 7.2.1 Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden äidinkielen opiskelun kokemukset kouluajoilta

Minua kiinnosti kuulla viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kouluajan äidinkielen opiskelun oppimiskokemuksia, vaikka oli yleisessä tiedossa, että viittomakielen tunteja oli tosi vähän. Oli kiinnostavaa huomata, että opiskelijat eivät kertoneet kovinkaan paljon suomen kielen opiskelusta, vaikka heidän aikanaan ajateltiin nimenomaan suomen kielen olevan heidän äidinkieltä. Kaikki haastattelevat opiskelijat kertoivat saaneensa viittomakielen opetusta vain tunnin viikossa. Kaikki eivät saaneet viittomakielen opetusta ala-asteella, vaan vasta yläasteella ja lukiossa.

Lukion viittomakielen opiskelu aiheutti joillekin opiskelijoille vaikeuksia, sillä kahden opiskelijan mielestä lukion viittomakielen opetustaso oli liian vaativaa. Yläasteellakin ei ollut aina helppoa.

*O: kuinka lukion aika?*

*4: Mun mielestäni opetus oli liian vaikeaa. En ymmärtänyt asioita, kuten esimerkiksi morfologiaa, fonologiaa, syntaksia. Se oli niinku kaadettu suoraan meille. En ymmärtänyt, ja piti tehdä itse raportti. Siskoni opiskeli viittomakieltä samanaikaisesti yliopistossa, sitten jouduin raatamaan kotona ja siskoni totesi minun opiskelevan ihan samoja asioita kuin mitä sisko itse opiskeli yliopistossa! Minä kuitenkin yritin tehdä jotain, vaikken aina ymmärtänyt. Oli liian vaikeaa. Annettiin tehtävät liian suoraan papereista mitä piti tehdä, ei mitään konkreettisia esimerkkejä. Esimerkkien kautta olisi varmaan selvinnyt asioita. Tehtiin tällä tavalla 8 kurssia. Kamalaa.*

*3: Lukiossa..eiku yläasteella oli viittomakielen tunteja kerran viikossa. Tuntui, että välillä keskityttiin kielioppiin ei ku puhuttiin ikonisuudesta. En muista enää, koska en silloin ymmärtänyt mitään. Taso oli liian korkealla, ja kuulin muilta, että tehtävät olivat yliopiston tasoisia. Oli paljon esiintymisharjoituksia.*

Johtuivatko viittomakielen opiskeluvaikeudet kenties opiskelijoiden heikosta viittomakielen äidinkielen pohjasta vai opettajan puutteellisista pedagogisista taidoista? On mahdollista, että suomalaisen viittomakielen opiskeluvaikeudet johtuvat molemmista seikoista tai opiskelijoiden epävarmuudesta.

*1: Sain opetusta viittomakielestä vasta tullessani tänne yliopistoon. Opettaja ei aina välttämättä ole äidinkielinen, vaan vieraskielinen, joka tutkii viittomakieltä ja tietää aika paljon kieliopista, kielitieteen tasolla.*

Voi olla, että heikon viittomakielen äidinkielen pohjan takia yliopiston suomalaisen viittomakielen opiskelu on hankalampaa. Suomen kielen morfologia oli tälle viittomakieliselle luokanopettajaopiskelijalle selvä, mutta suomalaisen viittomakielen morfologia oli edelleen epäselvää hänen suorittuaan suomalaisen viittomakielen perusopinnot.

*1: Klassifikaattori tuli kyllä mieleen, kuten millä tavalla auto liikkuu..vauhdilla vai mutkaisesti. Muut asiat ovat edelleen hämärässä. Ymmärrän, miten morfologia ilmenee suomen kielessä, mutta viittomakielessä tuntuu, etten ole saanut riittävästi.*

Tänä päivänä suomalaisen viittomakielen opetusmateriaaleista on edelleen pulaa, sillä olen itse huomannut tämän haasteen opetusharjoitteluisiani. Ei ole saatavilla valmiita opetusmateriaaleja, vaan pitää itse laatia niitä luokalle sopivaksi. Suomesta löytyy mukavasti vieraan kielen opetukseen sopivia opetusmateriaaleja, mutta ei viittomakielen äidinkielen opetukseen sopivia materiaaleja. Yksi opiskelija kertoi, että viittomakielen oppiminen peruskoulussa oli aina samanlaista ja että hänellä oli aina virheitä viittomisessaan.

*4: Se oli todella niin vähän, että muistan vain pari kertaa. Oli jotain paikantamisharjoitusta, mutta silloin inhosin sitä kamalasti. Se oli aina samanlaista, uudestaan..Oli aina tyhjä huone ja opettaja viitto. Katson sitä, sitten piti piirtää mitä muistin asiat paperille ja tarkistettiin oliko oikein vai ei. Oli aina virheitä ja uusittiin aina.*

*O: Oliko virheitä? Miten ne tulivat?*

*4: Opettaja ei osannut viittoa ja meillä oppilailla oli aina virheitä.*

On mahdollista, että kyseisen opiskelijan luokan oppilaiden suomalaisen viittomakielen lähtötaso ei ollut korkea, koska he eivät olleet saaneet riittäviä valmiuksia kotona. Suurin osa kuuroista ja huonokuuloisista lapsista syntyy suomen-/ ruotsinkielisille vanhemmille, joilla ei ole aina viittomakielen taitoa lasten syntymän jälkeen. Monet kuurojen ja huonokuuloisten lasten vanhemmat ovat käyttäneet viitottua suomea tai ruotsia lastensa kanssa, kuten Tarja Lintukankaan kasvatustieteen pro gradun -tutkielmassa ilmeni. (Lintukangas, 2003, 60).

Haastatteluista tuli esille, että suomalaisen viittomakielen opetusmenetelmät eivät olleet kovinkaan monipuolisia. Esille tuli aina samoja opetustapoja: satujen viittomista, videokameralle viittomista. Totaalisen kommunikaation ajan vuoden 1987 opetussuunnitelmassa oli samoja asioita, joista viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat

kertoivat.

3: *Ala-asteella oli esiintymisiä videokameralle, vaikei ollut viittomakielen tunteja, mutta silloin tällöin oli videokameralle esiintymistä. Aika paljon oli. Kuten sanoin aikaisemmin oli käännösharjoituksia suomen kielestä viittomakielelle. Muistan erityisesti, että tykkäsin kovasti Bingon pelistä jolloin opettaja teki erilaisista käsimuodoista koostuvan pelin..mitä vielä muuta?*

Kaikki viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat totesivat, että tunti viittomakielen opiskelua viikossa ei ollut riittävästi. Yksi opiskelija mietti, miksi pitäisi opettaa viittomakieltä ja suomea erikseen.

3: *(viittomakielen opetus) tosi vähän! Jos vertaa suomen kielen opetuksen määrää.. huomasin opettajaharjoittelun aikana, että suomen kielen tunnilla käsittelevät asiat voi käsitellä viittomakielen tunnilla kuten esimerkiksi väittelytaito, medialukutaito. Miksei voisi siirtää viittomakielen tunnille? Toisaalta suomen kielen tunnilla viitotaan paljon... Mielenkiintoista, onko pakko erottaa kielet ihan toisistaan, eikö voisi intergroida toisiinsa? Onkos se hyvä vai ei..en tiedä.*

## 7.2.2 Suomen kielen valta viittomakielisten opiskelijoiden koulukokemuksissa

Yhden opiskelijan haastattelussa tuli esille kielen arvostus. Suomi koettiin arvokkaammaksi kieleksi kuin suomalainen viittomakieli. Minulla oli samantapainen kokemus kuin hänellä, että koulussa ei pidetty suomalaista viittomakieltä äidinkielenä.

2: *Olen itse nähnyt, että suomen kielen opetusta arvostetaan enemmän kuin viittomakielen opetusta kouluissa, kuten esimerkiksi minun yhdessä vanhassa koulussa voi nähdä käytävällä kävellessään luokkia. Käytävän oikealla puolella on viittomakielen luokka ja vasemmalla puolella on suomen luokka, mutta lukee: äidinkielen luokka. Se kertoo jo, millainen koulun ideologia on ja millainen suhtautuminen koululla on viittomakieli äidinkielenä -opetukseen.*

Suomalaista viittomakieltä on opetettu äidinkielenä vain tunti viikossa. Toinen opiskelija ihmetteli, mitä asioita voi ehtiä opettaa 45 minuutin aikana.

O: *Mitä yhden tunnin viittomakielen opetuksen sisältö on?*

4: *( posket pullollaan) En tiedä, no mitä 45 minuuttia..no, voi olla, että vain 40 minuuttia..silloin ei ehdi kovinkaan paljon! Tunnin alussa menee aina aikaa oppilaiden ohjaamiseen, sitten tunti menee oppilaiden vuoroihin ja sitten tunti loppuukin. Silloin jää ikään kuin kesken, sitten odotellaan viikkoa eteenpäin..sitten taas uudestaan sama kuvio, kuten muistattekos mitä tehtiin viime viikolla ja plääh..Näyttää ihan pätkiltä, ei ole mitään kokonaisuutta.*



Haastateltavat puhuivat viittomakielisten saamasta opetuksesta, esimerkiksi huonokuuloisten ja kuulevien tilanteista verrattuna kuurojen tilanteisiin. Haastattelujen mukaan kuurojen mahdollisuus saada opetusta suomalaista viittomakieltä äidinkielenä on parempi kuin viittomakielisten huonokuuloisten ja kuulevien. Haastattelussa tuli esille, että viittomakielisten kuulevien tilanne lienee kaikkiaan huonoin.

*2: ...Minun yksi opiskelukaverini on kuuleva, joka syntyi kuuroille vanhemmille. Hän on viittonut pienestä pitäen koko ajan ja ei puhunut niin hyvin, on aina ollut vähän jäljessä ja hänet laitettiin suomenkieliseen kouluun. Laitettiin ihan suoraan suomenkieliseen maailmaan. Hän kertoi olleensa ihan shokissa ja oli vaikeuksia suomen kielen opiskelussa, koska hänen äidinkieltään ei otettu ollenkaan huomioon. Hänelle opetettiin suomea äidinkielenä ihan suoraan. Mielestäni hänelle olisi pitänyt opettaa suomea viittomakielen rinnalla kuten suomea toisena kielenä. Voi olla, että hänen kielellinen kehityksensä olisi ollut toisenlaista. Hän kertoi, että joskus suomen kielessä tökkii, koska näitä asioita ei ole selitetty hänelle viittomakielellä.*

Skutnabb-Kankaan mukaan moni koulu maailmassa on harjoittanut kielenriisto-ohjelmaa, assimilaatiota. Esimerkiksi maahanmuuttajalapsille, vähemmistökielellisille ei anneta ollenkaan äidinkielistä opetusta, vaan heidät sulautetaan valtaväestöön. Kuuroja on pidetty kautta aikojen vammaisina. Harvoin valtaväestö tulee ajatelleeksi, että kuurot ovat myös viittomakielisiä, joilla on oma kieli, kulttuuri ja historia. Viittomakielen on katsottu olevan vain kuurojen kielenä. Esimerkiksi totaalisen kommunikaation aikana vuonna 1987 laadittiin äidinkielen opetussuunnitelmaa, jossa mainittiin viittomakielen olevan äidinkieli kuurojen vanhempien kuuroille lapsille, mutta siitä huolimatta suomi oli koulussa äidinkielen asemassa. Opetussuunnitelmassa ei myöskään mainittu viittomakielisten vanhempien kuulevien lasten äidinkielestä. Vasta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa otetaan huomioon myös viittomakieliset kuulevat kuurojen ja huonokuuloisten lisäksi.

Viittomakieliset eivät ole saaneet oppia rakastamaan äidinkieltään, suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä, mikä on johtunut kunnollisen viittomakielisen äidinkielen opetuksen puutteesta. Viittomakielisten käymien koulujen opettajat ovat useimmiten vieraskielisiä, jotka eivät aina hallitse riittävän hyvin suomalaista viittomakieltä. Yksi haastattelevista ilmaisi ymmärtävänsä suomenkielistä opettajaa, joka ei osaisi opettaa suomalaista viittomakieltä äidinkielenä.

*2: Voi olla, että osassa kouluissa toteutuu vk-äidinkielen opetus, jos opettajina on viittomakielinen.*

*Minä uskon asian olevan niin, mutta jos opettaja on vieraskielinen eli suomenkielinen. En tiedä, miten hän näkee asian laidan. Kyllä ymmärrän suomenkielistä opettajaa, jolla saattaa olla vaikeuksia samaistua viittomakieli äidinkielenä opetukseen, koska yleensä äidinkielen opettaja opettaa äidinkieltään. Kuinka vieraskielinen opettaja voi sitten samaistua ja ymmärtää aineen sisältöjä, eri osa-alueiden tärkeyttä, ellei ole itse äidinkielinen?*

Kuulovammaisten opetuksessa opettajat pitävät suomen kielen opetusta tärkeänä, kuten olen itse havainnut opetusharjoittelujeni aikana. Suomea opetetaan paljon enemmän kuin suomalaista viittomakieltä.

*Toisena kielenä opetettavan suomen kielen merkitys on opetuksessa erittäin tärkeä. Tämä korostuu tehostettuna suomen kielen opetuksena sekä oppiaineen suurissa tuntimäärissä (Parkkola & Ääri-Vähäkylä 2001).*

### 7.2.3 Noviisiopettajaopiskelijoiden epävarmuus

Neljän viittomakielisen luokanopettajaopiskelijan haastatteluissa on tullut esille ahdistuneisuus, epävarmuus tulevasta viittomakielen äidinkielen opettajan työstä ja siitä, miten suomalaista viittomakieltä tulisi opettaa äidinkielenä viittomakielisille lapsille. On kuitenkin ymmärrettävää, että opettajaopiskelijat ovat noviiseja, jotka vasta aloittelevat opettajan uraa. Suomalaista viittomakieltä ei ole kuitenkaan opetettu äidinkielenä kovinkaan kauan, joten sen opetushistoria on suhteellisen nuori. Yksi haastattelevista ilmaisi olevansa huolestunut, että hän ei tiedä viittomakielisten Aleksis Kiveä, sillä hän on saanut äidinkielen opetusta suomen kielessä.

*1: Minulle on aina opetettu suomea äidinkielenä pienestä pitäen. On siis tietoa ja taitoa pohjana, mutta en osaa sanoa nyt taidoistani. (katsoo ylöspäin) Tiedän kyllä, miten opetetaan suomea yleisesti kuten mitä asioita tulee ottaa esille kuten esimerkiksi seitsemän veljestä, koska Aleksis Kivi on merkittävä kirjailija. En tiedä esimerkiksi kuka olisi sellainen viittomakielen puolelta. En löydä ketään, joka olisi merkittävä henkilö. Puuttuu siis tieto ja taito. Suomen kielen puolelta löytyy runsaasti esimerkkejä, koska olen saanut opetusta tältä alueelta pienestä pitäen. Olen suorittanut lukioon asti suomea äidinkielenä.*

Viittomakielinen kirjallisuus on suhteellisen uusi käsite Suomessa, mutta tästä huolimatta viittomakielisten yhteisössä on lukuisia tarinoita, jotka ovat siirtyneet sukupolvelta seuraaville sukupolville.

Haastattelussa tuli esille, että Jyväskylän yliopiston viittomakielinen luokanopettajakoulutus ei ole ottanut riittävästi viittomakielisiä opiskelijoita huomioon. Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat joutuneet soveltamaan yleistä tietoa viittomakielen opetukseen sopivaksi melkein turhautumiseen asti. Kolme neljästä viittomakielisestä luokanopettajaopiskelijasta totesi, että heidän pitää aina soveltaa. Yksi haastattelevista totesi, että kouluttajat eivät aina tiedä miten opettaa suomalaista viittomakieltä äidinkielenä.

*1: OKL:n puolella kaikki luennoitsijat ovat suomenkielisiä tai muita puhekielen edustajia, mutta kuitenkin opetuksen näkökulma on kuuloon perustuvaa, joka poikkeaa meistä viittomakielisistä. Meidän siis pitää aina miettiä, pohtia ja soveltaa, ovatko asiat näin vai ei.. Emme siis saa suoraan malleja, miten voisimme toimia. Meidän pitää itse miettiä, sopiiko tämä tapa meille vai ei, kuten miten opettaa viittomakieltä äidinkielenä niin kuin suomi äidinkielenä kuuleville.*

*3: En ole saanut mitään, en oikeastaan!*

*Minusta tuntuu, että viittomakielen oppiaineessa on mätää, mutta myös esimerkiksi POM-opinnoissa kuten esim. äidinkielen puolella puhuttiin vain suomen puolelta, mutta ei mitään viittomakielestä. Ongelmana on ollut, ettei ole koskaan saatu mitään konkreettisia esimerkkejä. Ongelmana on se, että meidän porukkamme ei ole saanut, kuten esimerkiksi mä en ole saanut varsinaisia kokemuksia. Siksi tuntuu, että tarvitsemme konkreettisia esimerkkejä, miten opetetaan viittomakieltä äidinkielenä. Opetusharjoittelussa tuntuu, ettei kukaan tiedä oikeastaan mitään asiasta. Olisin itse toivonut saada tästä jotain täällä, mutta en ole saanut. Tuntuu, että kouluttajatkaan eivät itse tiedä asiasta, koska heillä ei ole riittävästi tietoa asiasta. Olen monesti esittänyt tästä asiasta toivetta, mutta kuitenkin ei ole koskaan toteutunut tähän mennessä. Miksi??*

*3:..Tuntuu, että meidän pitää aina soveltaa, soveltaa, soveltaa. Ihan paskaa. Joskus tuntuu, että tarvitaan ihan suoraa tietoa asiasta.*

*4:.. periaatteessa antoi suomen kielen valmiudet, mutta pitää itse kuitenkin soveltaa viittomakieleen.*

Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden mukaan ei ole nykypäivänä vielä ihan selvää, miten suomalaista viittomakieltä tulisi opettaa äidinkielenä. Epävarmuutta näkyi haastattelussa. Esimerkiksi yhden opiskelijan haastattelussa minun piti selventää kysymystäni nykypäivän äidinkielen opetuksesta. Yritin olla ohjailematta liikaa, mutta minun oli pakko selventää kysymystäni seuraavasti:

*O: Millaista on viittomakielisten äidinkielen opetus?*

*3: (hymyilee)tiedäthän, etten tykkää kysymyksestäsi, koska mua ahdistaa. Koska ei ole mallia..ei myöskään suomen kielen opettamisesta ole mallia. Kokemukseni viittomakielen opetuksesta liittyy paljon esiintymisiin, suomen kielen käännostehtäviin. Tämä ei ole varsinaista äidinkielen opetusta.. eli mitä äidinkielen opetus on oikeastaan? Tuntuu, että mä en oikein halua ottaa kantaa. Vältän koko asiaa. Millaista äidinkielen opetuksen pitäisi olla, vai??*

*O: En puhunut millaista sen pitäisi olla, vaan millainen se on nyt.*

*3: Nyt. juuri nyt koulussa*

*O: Juuri nyt vuonna 2005*

*3: Mitä mä näen, en tiedä, tarkoitatko millainen olisi minun visio tulevaisuuden äidinkielen opetuksesta?*

*O: ei..vaan miltä tilanne näyttää juuri nyt?*

*3: ( totisena) näyttää ihan huonolta*

*O: miksi?*

*3: Koska minusta tuntuu, että moni ei ole tajunnut mikä idea viittomakielen äidinkielen opetuksessa on. Minusta tuntuu, että moni keskittyy viittomakielen äidinkielen opetuksessa kieleen, erityisesti esiintymisiin, kielioppiin, kuten miten viitotaan, mutta kuitenkin äidinkielen opetus on paljon enemmän. En myös osaa sanoa tarkkaan, mikä se on, mutta mielestäni siihen pitää sisältyä myös kulttuuri, kieli, identiteetti..tavallaan äidinkieltä, pitää paneutua viittomakielen kirjallisuuteen kuten viittomakielen runouteen, tarinoihin. Voi olla enemmän, mutta tuntuu, että nykyään keskitytään paljon kielioppiin. Varmaan vaikuttaa se, että ihmisillä ei ole koulutusta niin ei tiedetä mitä äidinkielen opetus oikeastaan on..*

Tämän keskustelun lopussa viittomakielinen luokanopettajaopiskelija(3) sai jotenkin enemmän itseluottamusta, kun kysyin selvästi, millainen viittomakielen opetuksen tilanne on nykypäivänä. Viittomakielinen luokanopettajaopiskelija(3) luuli, että kysyin hänen visiostaan tulevaisuuden viittomakielen opetuksesta, vaikka viitoin mielestäni kysymykseni kyllin selkeästi.

Kaikkien viittomakielisen luokanopettajaopiskelijan mukaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ei ole antanut valmiuksia suomalaisen viittomakielen äidinkielen opetukseen, sillä jokainen reagoi hyvin voimakkaasti tähän kysymykseen:

**O: Antaako mielestäsi opettajankoulutus riittävät valmiudet viittomakielisten äidinkielen opetukseen? Miksi kyllä? Miksi ei?**

*1: Ei ollenkaan.( katsoo välillä kameraan ja puistelee päätään) .ei tunnu ollenkaan valmiilta. Olet antanut mulle haastattelulomakkeen liittyen äidinkielen opetukseen, ja silloin havahduin osaisinko vastata kysymyksiin vai en.. Sitten totesin, että tähän asti ei ole vielä kunnolla käsitelty asioita, jotka liittyvät viittomakieli äidinkielenä opetukseen, ei tähän mennessä.*

## 8 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET VIITTOMAKIELISTEN ÄIDINKIELEN OPETUKSESTA

### 8.1 *Koulun opetuskieli ja äidinkielen opetus*

Tässä työssä on pyritty vertailemaan viittomakielisten äidinkielen opetussuunnitelmien kuvauksia ja vanhempien viittomakielisten kuurojen miesten ja tulevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia äidinkielen opetuksesta. Samalla on selvitetty, riittääkö luokanopettajaopiskelijoiden saama koulutus suomalaisen viittomakielen äidinkieliseen opetukseen. Millaisia ovat heidän kokemuksensa suomalaisen viittomakielen oppimisesta peruskoulussa ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa?

Kasvatustieteen pro graduni on luonteeltaan kuvaileva, sillä olen tutkinut viittomakielisten koulukokemuksia eri ajoilta. Viittomakielisessä yhteisössä kerrotaan paljon koulukokemuksista. Aloitin pro gradun teon keväällä 2004, jolloin haastattelin vanhoja viittomakielisiä, kuuroja heidän koulukokemuksistaan.

Tämän haastattelututkimuksen mukaan viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden ja Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten oppimiskokemukset äidinkielen opetuksesta olivat erilaisia. Toisin kuin kuuromykkäin koulun oppilaat 1930-luvulla viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat saivat kouluaikaanaan 1980- ja 90-luvuilla käyttää käsiään luokkatilanteissa. Suomi oli kuitenkin heidän kouluaikoinaan äidinkielen asemassa. Opettajien opetusmenetelmät olivat erilaisia, sillä Kuopion kuuromykkäin koulun käyneet miehet saivat opetella paljon suomen kielen puhetaitoa kouluvuosinaan. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden piti opiskella suomea äidinkielenään, mutta haastattelujen aikana ei tullut esille kuvauksia suomen kielen oppimisesta, vaan siitä miten suomalaista viittomakieltä opiskeltiin. Tämä asia yllätti minut, sillä olisin halunnut tietää mitä asioita heidän äidinkielen tunneilla käsiteltiin. Olen kysynyt heiltä, millaista oli heidän äidinkielen opiskelunsa. Haastattelun viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat mielestäni erittäin tietoisia suomalaisen viittomakielen merkityksestä, ja siksi heidän ahdistuneisuutensa tuli

esille hyvin voimakkaasti. Jos tarkastellaan viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten äidinkielen opetushistoriaa Tove Skutnabb-Kankaan määritelmien mukaisesti, viittomakielisten äidinkielen opetushistoriaa voidaan luonnehtia alla olevan taulukon esittämällä tavalla.

Koulun opetuskieli	Äidinkielen opetus
<i>Kaksikielinen opetus?</i> <b>1. C. O. Malmin aika</b>	
Malmin tuoma viittomakieli	Viittomakieli ja ruotsi tai suomi
<b>2. Oralistinen opetusaika</b>	
<i>Kielenriisto-ohjelma</i> <i>Yksikielinen opetus:</i> Suomi tai ruotsi	Suomi tai ruotsi
<b>3. Totaalinen kommunikaatio n. 1970-</b>	
<i>Subtraktiivinen kaksikielinen opetus:</i> Viitottu puhe, viittomakieli	Suomi tai ruotsi
<b>4. "Kaksikielinen" opetusaika:</b>	
<i>Subtraktiivinen vai addiktiivinen kaksikielinen opetus?</i> Viittomakieli, viitottu puhe	Suomi tai ruotsi ja viittomakieli

Kuvio 4. Koulun opetuskieli ja äidinkielen opetus

### 1. Kaksikielinen opetusaika?

C.O.Malmin aikana viittomakielisten äidinkielen opetusfilosofia oli käsittääkseni **kaksikielinen**, sillä Malm opetti viittoville kuuroille ja huonokuuloisille oppilaille puhuttua

ruotsia viittomakielen kautta ja myös viittomakieltä. Opetuskielenä oli Malmin käyttämä viittomakieli. Malm oli todennut, että viittomakielisten tulee olla kaksikielisiä:

*Koska kuuromykkä oppilaiden täytyy oppia kahta kieltä, joita käytetään koulussa, nimittäin viittoma- ja kirjakieltä, niin oppivat he kirjakielen välityksellä, melkein niin kuin täysaistiset oppivat jonkun vieraan kielen äidinkielellään (Suomen kuuromykkäin liitto 1913, 70).*

Olisi mielenkiintoista tutkia enemmän, oliko Malmin kaksikielinen opetus additiivista vai subtraktiivista. Tietääkseni muutama Tampereen kuurojenyhdistyksen perustajajäsenistä oli Malmin entisiä oppilaita. Kuurojen pappi, Lauri Paunu mainitsi muistelmassaan, että vanhan ajan oppilaat osasivat viittoa ja kirjoittaa erittäin hyvin. (Paunu 1993,74.) C.O.Malmin kuoleman jälkeen yksi hänen ensimmäisistä oppilaistaan, David Hirn, toimi hyvin pitkään viittomakielisenä opettajana Turun kuuromykkäin koulussa. Saivatko Hirnin oppilaat kaksikielistä opetusta? En ole käsitellyt Hirnin opetusta tässä pro gradussani. Tietääkseni Hirnin luokka oli viimeinen viittomaluokka Turun kuuromykkäin koulussa, sillä Hirn jäi vuonna 1898 eläkkeelle 32 vuoden opetustyön jälkeen. (Nyberg 1911, 8-15.)

## 2. Oralismi

Malmin opetusajan jälkeen Suomeen tuli **puheopetusmenetelmä**, jolloin suomalainen tai suomenruotsalainen viittomakieli oli ankarasti kielletty useimmissa Suomen kuuromykkäin kouluissa. Opetuskielenä oli puhuttu kieli, joko suomi tai ruotsi. Puheopetusmenetelmä edusti yksikielistä opetusfilosofiaa, mutta kirjoitus- ja sormitusmenetelmä oli käytössä C-luokan oppilaiden kanssa esimerkiksi Jyväskylän kuuromykkäin koulussa. Viittomakielisiä ei pidetty kieli- ja kulttuurivähemmistöön kuuluvina, vaan vammaisina, joiden koulujen päätavoitteena on sulauttaa viittomakielisiä valtaväestöön. Tämä oli Skutnabb-Kankaan luokittelun mukaan näkyvä kielenriisto-ohjelma. Viittomakieliset oppilaat saivat opetella suomen kielen puhetaitoa hyvin mekaanisesti ensimmäisiltä kouluvuosilta lähtien. Nelivaiheisiin drilliharjoituksiin kuului stimulus, oppilaan vastaus, oikean vastauksen vahvistaminen ja sen toisto.

Heinosen mukaan oralistinen opetus teki kuuroista kieli-invalidieja, puolikielisiä.

*Kuurojen puheesta vain toistakymmentä prosenttia oli käsitettävää. Kuurot eivät saaneet selvää edes*

*tavallisesta sanomalehtitekstistä eivätkä he hallinneet kieltä tarpeeksi hyvin, että olisivat kommunikoinnissa tulleet toimeen kuulevien kanssa kirjoittamallaan.* (Heinonen 1979, 50).

Heinonen käytti oralistisesta opetusta käsitettä audio-oraalinen kouluopetus. Heinosen mukaan psykologit, psykiatrit ja sosiaalityöntekijät olivat huolissaan paljon aikaisemmin kuin kuurojenopettajat siitä, miksi kuurot eivät oppineet puhumaan ja kirjoittamaan eivätkä integroitumaan kuulevien joukkoon (Heinonen 1979, 51).

### **3. Totaalinen kommunikaatio**

Puheopetusmenetelmän ajan jälkeen haluttiin ottaa viittomia mukaan visuaalisesti orientoituneiden eli viittomakielisten oppilaiden opetukseen, mutta näiden oppilaiden äidinkieli oli edelleen puhuttu kieli, joko suomi tai ruotsi. **Totaalisen kommunikaation** ajan kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden saamaa opetusta voitaisiin kutsua subtraktiiviseksi kaksikieliseksi opetuksiksi, sillä suomalaista tai suomenruotsalaista viittomakieltä ei opetettu äidinkielenä. Opetuskielenä oli viitottu puhe. Viittomat nähtiin väylänä puhutun kielen oppimiseen, mutta käytännössä käytettiin viitottua suomea viittomakielen sijaan. Suomi tai ruotsi oli äidinkielenä kuurojen ja huonokuuloisten lasten käymien koulujen opetussuunnitelmien mukaan, vaikka vuoden 1987 opetussuunnitelman mukaan oltiin tietoisia viittomakielen olevan äidinkieli erityisesti kuurojen vanhempien kuuroille lapsille. Samoihin aikoihin tuli kuurouden-tietoisuusliike, ja moni viittomakielinen oivalsi 1980-luvulla viittomakielen voivan olla kuurojen äidinkieli.

Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulun aikoina 1980 ja 90 - luvuilla suomi oli äidinkielen asemassa, sillä kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelmien mukaan suomea opetettiin paljon. Vuoden 1980 opetussuunnitelman mukaan puolet äidinkielen oppitunneista meni lukemiseen. Puheopetusmenetelmän aikana ei käytetty yhtä paljon aikaa lukemisen opettamiseen, sillä suomen kielen puhetaidon opettamiseen menivät käytännössä melkein kaikki tunnit, erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina.

### **4. Kaksikielinen opetus?**



1990-luvun alkupuolelta lähtien alettiin opettaa viittomakieltä kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden kouluissa. Esimerkiksi Oulun kuulovammaisten koulussa alettiin opettaa suomalaista viittomakieltä oppiaineena ainakin tunti viikossa (Ojala 1999, 251). Puhutaan paljon **kaksikielisestä opetuksesta**, mutta onko asia niin käytännössä? Voi olla, että koulujen opetuskieli on siirtynyt enemmän viittomakieleen viitotusta puheesta. Äidinkielen opetus on edelleenkin monessa koulussa suomen kieli. Oppilaita jaetaan edelleen kuulon, ei äidinkielen perusteella. Suomalaisen tai suomenruotsalaisen viittomakielen äidinkielen opetusmäärä, tunti viikossa, ei takaa mielestäni addiktiivisen kaksikielisyyden saavuttamista. Riippuu paljon kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opettajien opetusfilosofiasta, onko heidän opetuksensa addiktiiviseen vai subtraktiiviseen kaksikielisyyteen pyrkivää. Tämä edellyttäisi lisätutkimusta, vaikka viittomakielen opetushistorian kehitys on yleisessä tiedossa:

*Alkuun opetusmenetelmänä oli viittomakieli, myöhemmin kirjoitusmenetelmä ja puhemenetelmä. 1960-luvun lopulta alkaen alettiin kuurojen opetuksessa enenevässä määrin käyttää viitottua suomen kieltä, joka sittemmin on yleensä muuttunut viittomakieliseksi opetuksesi (Parkkola & Ääri-Vähäkylä 3/2001).*

Viittomakielisten opetushistorian valossa haastatteleman Kuopion kuuromykkäin koulun miesoppilaat kävivät Skutnabb-Kankaan termiä käyttäkseni kielenriisto-ohjelmaa toteuttavaa koulua. Voidaan pitää ihmeenä, että he oppivat oralistisesta opetuksesta huolimatta suomalaisen viittomakielen. Asuntolakoululla lienee osuutta asiaan. Oralistisen opetuskauden aikana viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset kävivät asuntolakoulua ja elivät yhdessä tiiviisti koko kouluajan. Luultavasti tiivis yhdessäolo edesauttoi suomalaisen viittomakielen oppimista, sillä oppilaiden joukosta löytyi useimmiten kuurojen vanhempien kuuroja tai huonokuuloisia lapsia. Jokisen mukaan ei ole ihme, että kuuroilla on vahva kieli-identiteetti. Asuntolakoulut ovat olleet suomalaisen viittomakielen syntypaikkoja oralistisesta opetuksesta huolimatta (Jokinen 2002, 84).

## 8.2 Viittomakieli apukielenä

Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat kävivät totaalisen kommunikaation

opetusideologiaa toteuttavia kouluja, joissa suomalaisen viittomakielen asema oli heikko. Suomen kielen opetusta pidettiin heidän mukaansa hyvin tärkeänä, sillä heille annettiin paljon suomen kielen opetustunteja. Viittomakieltä pidettiin ja pidetään edelleen joidenkin ihmisten mielestä kuurojen, huonokuuloisten ja dysfaattisten oppilaiden apukielenä. Runo Savisaari totesi jo vuoden 1968 Kuurojen Lehden artikkelissaan, että kuurojen lasten vanhemmat toivoivat viittomakielen tunnustettavan **apukieleksi** kuurojen opetuksessa. Tämä apukieli-ajattelu on ollut hyvin pitkään periaatteena viittomakielisten lasten opetuksessa. Se on edelleen voimassa esimerkiksi dysfaattisten lasten kielen opetuksessa, jossa viittomat jätetään vähitellen pois opetuksesta puhekielen kehittyessä.

### 8.3 *Subtraktiivinen kaksikielinen opetus*

Puhutaan hyvin paljon myös kaksikielisestä opetuksesta. Mielestäni kaksikielinen opetus ei saa tarkoittaa siitä, että koulun opetuskieli olisi joko viittomakieli tai viitottu puhe ja suomalaisen viittomakielen äidinkielen opetusta järjestettäisiin vain tunti viikossa. Oikeusministeriö (2006, 66) on todennut, että viittomakielisten erityiskoulut ovat suomenkielisiä ja niissä opetetaan suomalaista viittomakieltä. Miksi oikeusministeriö ei ole maininnut, että erityiskoulut olisivat kaksi- tai monikielisiä? Näyttääkö siltä, että kaksikielinen opetusideologia ei ole ihan selvillä suomalaisissa erityiskouluissa? Paddy Laddin (2003) mukaan kaksikielinen opetusideologia ('Bi-Bi' education) ei toteudu, jos opettajien ymmärrys kuurojen kulttuurista on hyvin heikko. Tove Skutnabb-Kangas on todennut, että addiktiivinen kaksikielinen opetus toteutuu vain, jos opettaja on itse kaksikielinen (Skutnabb-Kangas 2000, 416). Toinen tutkimuskysymykseni oli tämä: onko viittomakielisten äidinkielen opetus pikemminkin kaksikielistä opetusta kuin äidinkielen ja toisen kielen opetusta? Tähän kysymykseeni ei ole mielestäni saatavilla selvää vastausta, sillä se riippuu erittäin paljon koulujen ja opettajien opetusfilosofioista. Huttusen mukaan (2003, 183) erityiskasvatusta tarvitsevien lasten opettamista omissa yksiköissään, esimerkiksi kuulovammaisten koulussa, nimitetään segregaatioksi. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan segregaatio-ohjelma johtaa yksikielisyyteen, koska oppilaille ei anneta kunnollista

enemmistökielen opetusta. Tutkimushaastattelujeni avulla en ole saanut selviä vastauksia tähän kysymykseen, jotta voisin tehdä jonkinlaisen selvän johtopäätöksen. Nykyään laaditaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joten valtio ei enää pysty kontrolloimaan opetuksen toteutusta samalla tavalla kuin ennen keskusjohtoisten opetussuunnitelmien aikoina (1970- ja 80-luvuilla). Keskusjohtoisen opetussuunnitelman mukaan koulujen pitää noudattaa valtion laatimia opetussuunnitelmia, jotta suomalainen peruskoulutus olisi yhdenmukainen. Vuoden 1980 kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma on yksi esimerkki keskusjohtoisestä opetussuunnitelmasta. Vuoden 1994 opetussuunnitelma ei ollut yhtä tarkka kuin vuoden 1980, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on enemmän kuvauksia suomalaisen viittomakielen opetuksesta. Siksi olen siitä mieltä, että viittomakielisten lasten opetustilanteista tulee tehdä kunnollinen selvitystyö. Pitää muistaa, että äidinkieli on mukana kaikissa koulun oppiaineissa. Ei voi kiinnittää huomiota vain koulun tarjoamiin tuntimääriin, vaan kokonaisuuteen.

#### **8.4 *Kartoitustyö suomalaisen viittomakielen opetuksesta***

Olisi hyvin tärkeää, että opetushallitus tekisi kartoitustyön Suomessa toimivien viittomakielisten koulujen äidinkielen opetustilanteesta. Mikä on koulujen viittomakielisten opetusmateriaalien ja viittomakielen opettajien pätevyyden laita? Miten koulut ovat vastaanottaneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004? Opetushallituksen ei pidä unohtaa viittomakielisiä kuulevia, jotka ovat tavallaan unohdettu ryhmä. Millainen on viittomakielisten kuulevien lasten koulumenestys? Tarvitsevatko he viittomakielistä vai kaksikielistä opetusta? Romanin kielen opetuksen tilasta on tehty kartoitus. Olisi mielenkiintoista pohtia yhdessä, millainen on toimiva viittomakielinen taikka kaksi- tai monikielinen opetus? Onko mahdollista, että Jyväskylän yliopisto tarjoaisi täydennyskoulutusta viittomakielisten oppilaiden opettajille? Avointa keskustelua erilaisten tahojen kanssa tarvittaisiin, jotta viittomakielisistä lapsista kasvaisi tasapainoisia kaksi- ja monikielisiä.

Suomalaisen lainsäädännön mukaan Suomessa voidaan opettaa ihan mitä viittomakieltä vaan, sillä sitä ei ole mainittu, mistä viittomakielestä on kyse. Moni luulee, että viittomakieli on kansainvälinen kieli. On kuitenkin niin, että jokaisella viittomakielisellä yhteisöllä eri maissa on oma viittomakielensä. Suomessa on suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Suomen kansainvälistymisen myötä Suomeen on tullut muitakin viittomakielisiä. Venäläinen viittomakieli on yksi esimerkki Suomessa olevista pienistä viittomakielistä. Lainsäädännössä ei oteta mielestäni huomioon sitä tosiasiaa, että viittomakielisiä on jokaisessa kansaryhmässä. Miten perusopetuslaki on ottanut huomioon esimerkiksi viittomakieliset romanit tai saamelaiset? Tämä kysymys on mielestäni hyvin olennainen: miten kielelliset oikeudet toteutuvat? Vuoden 2004 suomalaisen viittomakielen opetussuunnitelmassa ei mainita riittävästi monikielisydestä. Mielestäni Suomessa toimivat viittomakielet tarvitsevat kielisuojaohjelman, jotta viittomakielet säilyisivät. Pienemmät viittomakielet ovat vaarassa sulautua suomalaiseen viittomakieleen. Suomenruotsalainen viittomakieli on yksi esimerkki, mutta Suomessa on myös venäläistä viittomakieltä käyttäviä, jotka ovat monikielisiä. Miten monikielisyyttä voidaan vaalia?

### **8.5 *Ovatko viittomakieliset vammaisia vai kulttuuriryhmän jäseniä?***

Viittomakielisten opetushistorian erilaisten lähteiden mukaan viittomakieliset ovat sekä vammaisia että kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvia. Tämä ristiriita vaikuttaa mielestäni suomalaisen viittomakielen opetuksen asemaan. Jos olisimme vammaisia suomalaisia, joiden äidinkieli on suomi tai ruotsi, meille ei järjestettäisi äidinkielen opetusta suomalaisella viittomakielellä. Suurin osa viittomakielisistä kuuroista ja huonokuuloista lapsista syntyy suomen tai ruotsinkielisille vanhemmille. Vanhemmat usein haluavat lapsensa oppivan oman äidinkieltä. Pirjo Leino on sanonut, että äidinkielellä lapsi saa juuret, niin että hän tietää, kuka hän on ja mihin hän kuuluu (Leino 2002, 359). Viittomakielisten lasten kohdalla ei voisi puhua vain yhdestä äidinkielestä. Miksemme voisi tarjota viittomakielisille lapsille yhden äidinkielen sijasta toimivaa kaksikielisyyttä tai monikielisyyttä.

## 8.6 Kielellinen kolonialismi

Tämän tutkimuksen mukaan suomalaisen viittomakielen opetus äidinkielenä on edelleen lapsenkengissä. Kuulovammaisten opetuksessa suomen kielen opetusta pidetään edelleen tärkeänä. Olen itse havainnut tämän asian opetusharjoittelujeni aikana. Suomea opetetaan paljon enemmän kuin suomalaista viittomakieltä. Suomen kielen taitoa arvostetaan hyvin paljon, sillä suurin osa viittomakielisistä elää kaksikielisinä, ja peruskoulun jälkeinen opiskelu tapahtuu suurimmaksi osaksi viittomakielen tulkkauksen avulla yleisissä oppilaitoksissa. Siksi monien viittomakielisten lasten opettajat ovat tätä mieltä:

*Toisena kielenä opetettavan suomen kielen merkitys on opetuksessa erittäin tärkeä. Tämä korostuu tehostettuna suomen kielen opetuksena sekä oppiaineen suurissa tuntimäärissä (Parkkola & Ääri-Vähäkylä 2001).*

Toisaalta viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset ovat eläneet siinä uskossa, että puhuttu kieli on parempi kuin viittomakieli. Jos katsoo viittomakielisten historiaa, on ymmärrettävää, että viittomakieliset ovat eläneet alistuneina. Englantilainen sosiologi Paddy Ladd on todennut, että Englannin kuurojen opetuksen alalla on tapahtunut kielellinen kolonialismi. Viittomakielisten opetuksessa viittomakieli sai jäädä pois hyvin pitkäksi ajaksi, mutta se palasi kouluihin viitotun puheen muodossa. Englannissa on tapahtunut samalla tavalla kuin Suomessa. Alussa oli viittomakielinen opetus, sitten oralistisen ja totaalisen kommunikaation aika. Jälkimmäisessä ajassa otettiin viittomat mukaan opetukseen, mutta viittomakieltä ei käytetty. Myös viittomakieliset käyttivät paljon viitottua puhetta. (Ladd 2003, 179.) Monica Londen (2004) tutki suomenruotsalaisten kuurojen kieli- ja kouluvalintoja, ja totesi, että suomenruotsalaiset vanhemmat joutuvat valitsemaan lapsilleen joko suomenkielisen kuurojen koulun, kuurojen koulun Ruotsista tai integroinnin normaalisti kuulevien lasten koulussa. Tämä on yksi selvä esimerkki kielellisestä kolonialismista, sillä Londen mainitsi suomalaisten viittomakielisten koulun olevan suomenkielinen. Viittomakielistä koulua ei toistaiseksi vielä ole. Viittomakielisten lasten vanhemmilla ei ole oikein paljon valinnanvaraa. Oikeusministeriökin mainitsi erityiskoulun olevan suomenkielistä.

Vasta vuonna 1991 laista poistettiin kohta, missä kiellettiin kuuroja toimimasta

viittomakielisten lasten opettajina. Kuulonhuoltoliiton ylilääkäri Matti Raivio totesi vuonna 1980 keskustelutilaisuudessa, että kuurot tai huonokuuloiset eivät voi opettaa kaltaisiaan lapsia seuraavasti:

*Tällä hetkellä on kaikesti niin, että sillä hetkellä kun opettajanvalmistukseen pyrkii opiskelija, josta todetaan, että kuulo ei ole normaali, niin tie päättyy (Raivio 1980, 43).*

Nykypäivänä on muutamia viittomakielisiä kuuroja ja huonokuuloisia opettajina kuulovammaisten kouluissa, mutta heidän juridinen asemansa ei ole hyvä ilman erityisopettajan pätevyyttä. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus ei anna erityisopettajan pätevyyttä. Pisimpään toiminut viittomakielinen kuuro erityisopettaja lienee Sanna Lehti, joka sai viran Albertin koulusta vuonna 1994. (Lehden suullinen tiedonanto 6.7.2006) Moni viittomakielinen kuuro tai huonokuuloisen opettaja työskentelee määräaikaisena työntekijänä. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus ei aina takaa varman työpaikan saantia kuulovammaisten kouluista.

*Viittomakielisiä luokanopettajia on koulutettu, mutta he eivät ole aina työllistyneet erityisoppilaitoksiin (Oikeusministeriö 2006, 66).*

## **8.7 Viittomakielinen luokanopettajakoulutus**

Vuonna 1998 perustettiin ensimmäistä kertaa opetusministeriön viittomakielinen luokanopettajakoulutusprojekti 1998 - 2003. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus alkoi syyskuussa 1998 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajakoulutuslaitoksessa. Koulutuksessa opiskelivat valintakokeiden kautta valitut 9 viittomakielistä opiskelijaa ja yksi siirto-opiskelija, 6 naista ja 4 miestä. Koulutus on Jokisen mukaan suurelta osin samanlainen kuin yleinen luokanopettajakoulutus, mutta erityisesti paneudutaan siihen, kuinka käyttää suomalaista viittomakieltä äidinkielenä ja oppiaineena. Jokinen mainitsi toiseksi tärkeäksi osa-alueeksi suomen kielen opettamisen ja oppimisen toisena kielenä (Jokinen 2000, 26).

Tämän tutkimuksen perusteella suomalaisen viittomakielen äidinkielen opetuksen lisäksi

viittomakielistä luokanopettajakoulutusta tulee kehittää, sillä viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat myös tulevia kielten opettajia. Viittomakielisen luokanopettajakoulutukseen tulisi sisältyä soveltavan kielitieteen opintoja, sillä kaksi- ja monikielisyys kuuluvat viittomakielisyyteen. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa 2001- 2003 mainittiin tästä kaksi- ja monikielisydestä:

*Ydinajatuksena on saada päteviä opettajia, joilla on edellytykset toteuttaa ja kehittää viittomakielen oppimista äidinkielenä ja suomen oppimista toisena kielenä. Tähän liittyen heillä on hallussaan kaksi-/ monikieliseen ja – kulttuurisen oppimisen toteuttamisen periaatteet peruskoulun oppimistavoitteiden saavuttamiseksi (Opinto-opas 2001, 123).*

Viittomakielisen luokanopettajakoulutukseen kuuluvat myös suomalaisen viittomakielen perusopinnot, mutta ne ovat vain ainekeskeisiä opintoja. Suomalaisen viittomakielen perusopinnoissa ei tarjota suomalaisen viittomakielen didaktiikkaa, opetusoppia. Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat ovat minun laillani toivoneet selkeää viittomakielen didaktiikan kurssia, sillä haluaisimme oppia, miten suomalaista viittomakieltä voidaan opettaa ala-asteen oppilaille. Voiko ala-asteen oppilaiden kanssa käyttää kielitieteellisiä termejä vai pitäisikö soveltaa kielitiede ala-asteen opetukselle sopivaksi? Millaisia opetusmenetelmiä käytetään kielten opetuksessa? Leinon mukaan äidinkielenopetus on väistämättä kouluopetuksen keskiössä seuraavasti:

*Äidinkielen oppiminen ei siis koskaan ole pelkkä koulun – saati yhden opettajan asia, mutta äidinkielenopetus on väistämättä kouluopetuksen keskiössä (Leino 2002, 359).*

Vuonna 2004 ilmestyneessä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on tarkka kuvaus suomalaisen viittomakielen – äidinkielenä ja siitä miten suomalaista viittomakieltä tulee opettaa eri luokka-asteilla. Pohjautuiko vuoden 2004 opetussuunnitelma tutkimustuloksiin vai opetussuunnitelman tekijöiden omiin oletuksiin suomalaisen viittomakielen – äidinkielenä – opetuksesta? Suomalaisen viittomakielen taitotasoa ei ole vielä tutkittu. Olisi tärkeää, että opettajankoulutuslaitoksen järjestämässä POM-opinnoissa eli perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa otettaisiin jatkuvasti suomalaisen viittomakielen didaktiikkaa esille. Miten voisimme opettaa esimerkiksi matematiikkaa suomalaisella viittomakielellä? Opintojeni aikana kielimalleina ovat olleet suomalaisen

viittomakielen tulkit. Ovatko suomalaisen viittomakielen tulkkien tuottamat kielelliset mallit sopivia viittomakielisen luokanopettajan opetustyöhön? Miten opettajankoulutuslaitos voisi tukea aloittelevia opettajia, joilla ei ole aina riittävästi oppimiskokemuksia suomalaisesta viittomakielestä?

Onko mahdollista, että viittomakielinen luokanopettajakoulutus tekisi yhteistyötä JULIET-ohjelman vastaavien (Jyväskylä University Language and International Education for Teachers) kanssa? JULIET-opiskelijoista tulee englanninkielisiä opettajia, jotka voivat opettaa englanniksi ja englantia toisena kielenä. Mielestäni viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat tarvitsevat kaksi- ja monikielisyyteen liittyviä kursseja. Soveltavan kielitieteen tutkimuskeskuksesta saattaisi löytyä resursseja tähän tarkoitukseen, jotta viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat saisivat lisää itseluottamusta ja varmuutta tulevaa opetustyötä varten.

## 8.8 *Haastattelututkimus*

Haluan vielä sanoa haastattelututkimuksestani, että oli mielenkiintoista havaita, millaista oli minun ja haastattelevan välinen vuorovaikutus. Joskus paperiin vilkaiseminen häiritsi viittomakielistä vuorovaikutusta, mutta onneksi ei pahasti. Olen luonteeltani kärsimätön ja reagoin yleensä asioihin aika nopeasti. Olin tästä hyvin tietoinen haastattelujeni aikana ja yritin antaa haastatteleville aikaa vastata kysymyksiin. Mielestäni on tärkeää antaa aikaa myös ajattelemiseen, koska haastattelukysymykset eivät välttämättä olleet helppoja viittomakielisille luokanopettajaopiskelijoille. Suomalaiseen viittomakieleen liittyvät asiat ovat joillekin hyvin arkoja, kuten esimerkiksi suomalaisen viittomakielen, äidinkielen, taito. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden yksilöhaastattelut tapahtuivat vuoden 2005 loppusyksystä ja yksilöhaastattelut kestivät n. 35 - 45 minuuttia. Kuopion kuuromykkäin koulun käyneiden miesten haastattelut tehtiin keväällä 2004.

Jos järjestäisin viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastattelututkimuksen uudestaan, tekisin temahaastattelun sijaan syvähaastattelun. Olisin voinut järjestää



haastattelut kahteen kertaan, jotta haastattelevilla olisi ollut enemmän aikaa pohtia viittomakielisten äidinkielen opetukseen liittyviä kysymyksiäni. Silloin olisi kenties tullut enemmän syvällisempiä vastauksia. Olen miettinyt, että olisi ehkä pitänyt pyytää myös vuoden 1998 aloittaneita luokanopettajaopiskelijoita mukaan tähän tutkimukseeni. Heiltä olisi ehkä tullut toisenlaisia näkemyksiä, kenties enemmän itsevarmoja mielipiteitä kuin nuoremmilla luokanopettajaopiskelijoilla. Uskoakseni melkein kaikki luokanopettajaopiskelijat ovat jossain välissä opintoja epävarmoja omista opetustaidoistaan, mutta viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla on kyse myös suomalaisen viittomakielen sorron historiasta. Kuopion kuuromykkäinkoulun käyneet miehet ovat kokeneet suoran kielimurhayrityksen, ja viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat eivät ole saaneet kokea kunnollista suomalaista viittomakieliä äidinkielenä - opetusta. Suomen kieli oli molemmissa ryhmissä valtakielinä.

## **8.9 *Jatkotutkimuksen mahdollisuudet***

Olen jättänyt viittomakielisten kuulevien osuuden tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä viittomakieliset kuulevat ovat käyneet tähän mennessä puhutun kielen koulua, vaikka heidän äidinkieltensä olisi suomalainen tai suomenruotsalainen viittomakieli. Jatkossa voisi tutkia viittomakielisten kuulevien koulukokemuksia ja heidän koulumenestystä, sillä olisi mielenkiintoista tietää, millainen vaikutus heidän äidinkielellään on ollut puhutun kielen oppimiseen? Onko heidän identiteettinsä ollut tasapainoinen? Onko koulu tukenut heidän kaksikielisyyteen kasvamista? Miten voisimme tukea viittomakielisten kaksi- ja monikielisyyteen kasvamista?

Olen maininnut, että kartoitustyö viittomakielisten opetuksesta tarvittaisiin, jotta voitaisiin tehdä selvitys suomalaisen viittomakielen äidin- ja ensikielen taitotasosta. Olisi hyvin tärkeää tutkia, millä perusteella voidaan antaa viittomakieliselle arvosana 8 peruskoulun päättötodistukseen. Olen edelleen sitä mieltä, että suomalaista viittomakieltä ei voi vertaakaan suomen kielen äidinkielen opetussuunnitelmaan. Suomen kielen äidinkielen arviointi perustuu mielestäni yksikielisiin suomalaisiin, joilla on yksi äidinkieli. Viittomakielisillä on kaksi äidinkieltä, mikäli ajatellaan viittomakielisten olevan kaksikielisiä. Olisi

mielenkiintoista tehdä pitkittäistutkimus muiden vähemmistökielten kanssa, miten voidaan edistää vähemmistölasten kaksi- ja monikielisyyttä.

## 9 POHDINTA

Viittomakielisten äidinkielen opetushistoria on ollut vivahteikas. Kesti noin 110 vuotta, ennen kuin suomalainen viittomakieli sai kunniansa takaisin. C.O. Malm oli viittomakielen puolestapuhuja, sillä hän oli vakaasti siitä mieltä, että kuurojen äidinkieli on nimenomaan viittomakieli. Malm kuitenkin kuoli vain 37 vuotiaana ja hänen oppilaansa, D.F. Hirn sai nähdä, miten suomenruotsalainen viittomakieli oli vaarassa kuolla sukupuuttoon. Parantaakseen tilanteen D. F. Hirn laati suomenruotsalaisen viittomakielen sanakirjan tavoitteenaan saada tuhat viittomaa, mutta ehti kuolla vuonna 1910. Talteen saatiin vain 333 viittomaa, mutta työ oli siitä huolimatta merkittävä.

Viittomakielisyys on mielestäni ominaisuus, ei vamma. Viittomakielisyys voi siirtyä myös sukupolvelta seuraavalle sukupolvelle. Emme kuitenkaan ole saaneet oppia rakastamaan äidinkieltämme. Siksi nykypäivänä harva viittomakielinen vanhempi vaatii lapselleen äidinkielen opetusta suomalaisella tai suomenruotsalaisella viittomakielellä. Toivo Nygårdin (1998) mukaan jo 1800-luvulla visuaalisesti orientoituneita yksilöitä eli kuuroja yritettiin sulauttaa valtaenemmistöön. Silloin motiivina oli mm. köyhäinhoidon vähentäminen. Isoisäni veli Erkki oli huonokuuloinen. Hän syntyi vuonna 1913. Isoisän toinen veli, Onni muisteli Erkkiä:

*Erkki oli yksinäinen nuorukainen, hänellä ei ollut kavereita. Ehkä heikko kuulonsa syynä, vai mikä? Hän viihtyi järvellä ja metsissä. Hakiko hän sieltä jotain? Isä hankki hänelle muutaman kerran työpaikan tehtaalta, mutta ne jäivät aina parin kolmen kuukauden mittaisiksi. Missä sitten piili syy?*

Näihin Onnia vaivanneisiin kysymyksiin ei ole varmaa vastausta. Miksi Erkillä ei ollut kavereita? Johtuiko se Erkin erakon luonteesta vai visuaalisuuteen orientoitumisesta? Olisiko Erkin elämä ollut toisenlaista, jos Erkki olisi saanut viittomakielistä tai kaksikielistä kasvatusta? Moni huonokuuloinen on todennut suomalaisen viittomakielen avanneen tien

tasavertaisuuteen. Minun lukioaikani moni huonokuuloinen sai oppia ensimmäistä kertaa suomalaisen viittomakielen, ja heistä moni on harmitellut, ettei ole saanut omaksua lapsena suomalaista viittomakieltä suomen kielen rinnalla. Onneksi oppiminen ei lopu kun peruskoulu tai lukio loppuu. Olen itse huomannut, että elinikäisenä oppijana opin jatkuvasti uusia asioita suomalaisesta viittomakielestä ja myös muista kielistä.

Kieli on tärkeä osa yksilön identiteettiä. Ilman kieltä on vaikeaa ilmaista itseään. Viittomakielisten yhteisössä tunnetaan viittomakielisen Kimmo Leinosen runo: *"Kieltäni ei saa tuhota."* Runo kertoo kielen merkityksestä, mutta samalla myös meidän viittomakielisten syvimmistä tunteista suomalaista viittomakieltä kohtaan. Kyseistä runoa on esitetty lukuisia kertoja. Kimmo Leinosen runon mukaan suomalainen viittomakieli on viittomakielisten kieli, jota ei saa hävittää. Leinonen käytti viittoma-kielisessä runossaan vertauskuvana puuta, jolla on vahvat juuret. Puu on suomalainen viittomakieli, joka elää. Kautta historian on ajateltu kielen tarkoittavan puhumista äänen avulla. Kreikkalainen filosofi Aristoteles (384- 322 e.kr.)totesi, että jos ei puhu, silloin ei voi ajatella. Jos ei kuullut, niin ei voinut oppia (Wallvik 2001, 8). Ajan myöten on kuitenkin havaittu viittomakielen olevan oikea kieli muiden puhekielten tapaan.

Kaksikielisyydestäni huolimatta koen suomalaisen viittomakielen olevan se kieli, jolla parhaiten ilmaisen itseni ja ajatukseni. Pystyn kyllä kirjoittamaan suomeksi, mutta suomen kieli toimii tavallaan tiedon kielenä. Voin sanoa, että minulla on kaksi äidinkieltä, mutta minulla on läheisempi suhde suomalaiseen viittomakieleen kahdesta syystä. Ensinnäkin suomalainen viittomakieli on jokapäiväinen käyttökieleni ja toiseksi ajattelen suomalaisella viittomakielellä, vain kirjoittaessani vaihdan kielen suomalaisesta viittomakielestä suomen kieleen. Harmikseni en voinut käyttää tunnekieltäni tehdessäni tätä kasvatustieteen pro gradua, sillä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ei ollut perehdyttänyt meitä viittomakielisiä luokanopettajaopiskelijoita viittomakielisen raportin tekemiseen opintojemme aikana (2001- 2005). Tämä ei suinkaan tarkoita, että vaihtaisin vahvimman äidinkielen suomalaisesta viittomakielestä suomen kieleen. Suomalainen viittomakieli toimii

vähemmistökielenä saamen ja romanin lailla. Urpo Nikanteen mukaan Suomessa on tapahtunut kielisyrjintää, joka ei olekaan harvinaista ihmisten kesken:

*..saamen ja viittomakielen puhujilla ei ole ollut helppoa, kun Suomi on katsottu kaksikieliseksi maaksi (Nikanne 2002, 33).*

Suomalaista viittomakieltä ja kuuroutta koskevissa tutkimuksissa on edelleen tänä päivänä negatiivisia kuvauksia viittomakielisyydestä. Vuonna 2001 ilmestyi Toivo Nygårdin teos: ”Erialaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa.” Nygård kirjoitti näin:

*..kuuromykyys, joka tilastojen valossa oli verrattain harvinainen sairaus, huolestutti viranomaisia, koska se oli nuorten ja miespuolisten henkilöiden vamma (Nygård 2001, 86 - 87).*

*Kuurous ja sokeus rasittivat joka tapauksessa eri osia maata.. (Nygård 2001, 83).*

Nykyypäivänä syntyy visuaalisesti orientoituneita vauvoja puhuttua kieltä käyttäville perheille. Miten suomalainen yhteiskunta voi tukea perheitä, jotka joutuvat läpikäymään samanlaisen kriisin kuin vanhempani aikoinaan? Usein annetaan lääketieteellinen malli, joka on useimmiten sisäkorvaistute ja puhekielen opettaminen sisäkorvaistutteen avulla. Osa perheistä valitsee kaksikielisyyden.

Viittomakielisten yhteisössä ja Kuurojen lehdissä on lukuisia viittomakielisten kokemuksia puheopetuksesta. Esimerkiksi Hirvonen kertoi vuoden 1997 kuurojen lehdessä Oulun kuurojen koulujen oppilaiden kokemuksista seuraavasti:

*Jos viitoimme, ankara opettajamme pakotti meidät laittamaan kädet selän taakse. Jos jäimme kiinni viittomisesta, meitä saatettiin lyödä käsille. Viittomakieltä ei hyväksytty tuolloin. Ihanteena oli puhua suomea, vaikka äidinkielemme oli viittomakieli. Opettaja korosti meille, että viittominen on rumaa (Hirvonen 1997, 13).*

### ***Oralismen paluu?***

Kaksikielisuus on edelleen uusi asia yksikielisille suomalaisille. Tänä päivänä yhä useammin kuuroille lapsille leikataan sisäkorvaistute. Näitä lapsia kutsutaan CI- lapsiksi, ja näistä

perheistä moni valitsee puhekielen pääkielekseen. Mielestäni voi sanoa, että oralismi on palannut suomalaiseen yhteiskuntaan Satakieliohjelman muodossa. Satakieliohjelma on tarkoitettu sisäkorvaistutetta tai kuulokojetta käyttäville lapsille. Satakieliohjelman toiminta on hyvin järjestelmällistä, sillä se koostuu verkosto-, koulutus- ja tieteellisestä toiminnasta, sekä toimintakokeiluista. Satakieliohjelma tuottaa erilaisia tiedotus- ja kuntoutusmateriaaleja. Yksi lienee tämä teos: Määttä,P.,Lehto,E., Hasan,M.& Parkas,R. (toim.) 2005 Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Kaksikielisyyttä ei mainita siinä oppaassa, vaan korostetaan puhekielen oppimista erilaisin keinoin, mutta ei viittomakielen avulla. Olisi erittäin tärkeää, että kyseisessä oppaassa esiteltäisiin erilaisia opetus- ja kasvatustallemalleja. Nappi-lehden uusimmassa numerossa 4/2006 oli artikkeli sisäkorvaistutetelasten lukemaan opettamisen opetuskokeilusta luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamina. Siinä artikkelissa puhuttiin kahden sisäkorvaistuteoppilaan saaman viitotun puheen opetusmenetelmästä seuraavasti:

*Molemmat oppilaat olivat äidinkieleltään viittomakielisiä. Toinen heistä kommunikoi kuitenkin myös ymmärrettävästi puheen avulla. Tästä syystä käytimme heidän opetuksessa viitottua puhetta. Näin opetettava asia esitettiin oppilaille kahden aistikanavan kautta ja oppilas pystyi hyödyntämään informaatioita itselleen sopivalla tavalla (Kinnunen,N & Salminen, E. 2006, 12).*

Olisi mielenkiintoista tietää, millä perusteella Kinnunen ja Salminen olettavat oppilaiden pystyvän itse valitsemaan itselleen sopivan tavan, jos he käyttävät viitottua suomea? Hyvää tarkoittavat opettajat toistavat samoja vanhoja virheitä. Islannissa toimivassa Hlidasskolanin integraatio-mallikoulussa on havaittu viitotun puheen aiheuttavan lapsille kielen valitsemisen vaikeutta ja hämmennystä. Siksi kyseisessä koulussa opetetaan kahta kieltä erikseen. Islantilaiset sisäkorvaistutetelapset saavat ensin opetusta islannin kielellä, sitten Islannin viittomakielellä resurssiopettajan avulla. (Alavuokila, Jalonen & Kinos 2006, 20.)

Kuurojen pappi Lauri Paunu muistelee kirjassaan, miten vanhan ajan kuurot osasivat hyvin viittoa ja kirjoittaa hyvää suomea. Paunu tarkoitti vanhalla ajalla aikaa, jolloin kuurojen koulut eivät vielä olleet siirtyneet puheopetusmenetelmän piiriin.

*Nyt tällaisten kuurojen joukko, jotka viittoivat ja osasivat kirjoittaa mutta eivät lainkaan puhua, on*

*hävinnyt lähes tyystiin. Olen kiitollinen, että sain tavata heitä. Heillä saattoi olla enemmän annettavaa kuin hyöpuheisilla. Muistelen kaipauksella tamperelaisia Emil Pitkäniemeä, miestä, jolla oli sydämen sivistystä, taiteilijoita Talvia ja Susi ja kymmeniä, kymmeniä muita. (Paunu 1993, 74).*

Paunu muistelee myös, miten viittoma- ja kirjoituskoulun käyneet puhumattomat kuurot avustivat puhekoulun käyneitä kuuroja erilaisissa tilaisuuksissa, esimerkiksi virastoissa (Paunu 1993, 74).

Sami Salo (2004,92) kirjoitti kasvatustieteen pro gradussaan:

*Luultavasti ei kuuroutta eikä viittomakielisyyttä hyväksytä yhteiskunnassamme eikä suurimmassa osassa maailmaa, sen näkee esimerkiksi monissa kouluissa nykyäänkin.*

Sami sanoi kuitenkin, että me voimme murtaa tietämättömyyden. Vai pitäisikö olla itse kuuro, jotta voisi ymmärtää asian laidan?

## LÄHTEET

Alavuokila, S., Jalonen, H. & Kinos, S. 2006. Integraatioterveyisiä Islannista. Nappi. 4/2006.

<http://www.mikael-koulu.fi/historia.html> 29.9.2006 luettu klo 10.05

Arnberg, L. 1987. Tavoitteena kaksikielisyys. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Baker, C. 1996. Foundations of bilingual education and bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Dufva, H.2002. Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa H.Dufva, S. Pietikäinen & S.Laihiala-Kankainen (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus,19-38.

Eskola, J & Suoranta, J.1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flinkman, S. 2003. Pakko puhua. Helsinki: Finn Lectura.

Foster, S. 1996. Doing Research in Deafness: some considerations and strategies. Teoksessa Higgins, P. C. & Nash, J. E. (toim.): Understanding deafness socially. Continuities in Research and Theory. 2. painos, 3 - 20. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher.

Hakala, H. 1911. Kuuro tahi kuuromykkä. Kuuromykkäin lehti. 1911. N:o 1-2.

Hakkarainen, L. 1988. Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 67. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.

Heinonen, N. 1979. Tieteen paradigmat ja varhaiskuurojen kielenopetus. Helsinki: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 24.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirvonen, R. Tapahtui Pohjois-Suomessa. Kuurojen lehti 3/1997.

Hoyer, K. 2000. Vähemmistö vähemmistössä: suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. Teoksessa Malm, A.(toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 205-214.

<http://www.mikael-koulu.fi/historia.html> 29.9.2006 luettu klo 10.05

Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Jantunen, T. 2001. Suomalaisen viittomakielen synnystä, vakiintumisesta ja kuvaamisen periaatteista. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, yleisen kielitieteen laitos. Julkaisusarja L 1/2001. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Jantunen, T. 2003. Johdatusta suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.

Jokinen, M. 1991a. Kuuroutta koskevia näkemyksiä peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa 1987. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kuurojen Liiton tutkimuskeskuksen julkaisusarja L. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Jokinen, M. 1991b. Kuurot- viittomakielinen vähemmistö vailla oikeuksia. Teoksessa T.Lehtinen & S.Shore (toim.) Kieli, valta ja eriarvoisuus. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

Jokinen, M. 2000a. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Malm, A.(toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79- 101.

Jokinen, M.2000b. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E.Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka(toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-keskus, 240-260.

Jokinen, M. 2000c. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen(OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.

Jokinen, M. 2002. Viittomakieliset- yksi suomalaisista kielellisistä vähemmistöistä. Teoksessa H.Dufva, S. Pieti-käinen & S.Laihiala-Kankainen (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus,65-89.

Kaarninen, P & Raitanen,T.1999. Toinen koti. Tampereen Kuurojen Yhdistys 1898-1998 . Tampere: Tampereen kuurojen yhdistys.

Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Pauli Kaikkonen ja Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä: Yliopistopaino.

Karlsson, F. 2001. Yleinen kielitiede. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 - 2003. Jyväskylän yliopisto: Gummerus.

Kieli ja sen kieliopit. 2002. Opetuksen suuntaviivoja. Helsinki: Opetusministeriö.

Kielilaki (423/2003)

Kinnunen, N. & Salminen, E. 2006. Lukemaan viittomisen perusteella- Sisäkorvaistutelaisten lukemaan opettamisen opetuskokeilu. Nappi 4/2006.

KKO= Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma. 1980 Ala-aste(luokat 1-6). VAPK/monistus 1980. Helsinki: Kouluhallitus.

Ladd, P. 2003. Understanding deaf culture: In search of deafhood. Clevendon: Multilingual Matters.

Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Yliopistopaino.



- Lauren, C. 2000. Kielten taitajaksi- kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Lehti, S. 2006. Sanna Lehden suullinen tiedonanto 6.7.2006
- Leino, A-L. 1981. Kielididaktiikkaa. Toinen painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leino, P.2002. Tukea opettajan omalle opetussuunnitelmalle. Teoksessa Äidinkielen merkitykset. (toim.) I.Herlin, J.Kalliokoski, L. Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lintukangas, T.2003. Suomi kuurojen toisena kielenä. Hyvän suomen kielen taidon avaimet. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Londen, M.2004. Communicational and educational choices for minorities within minorities. The case of the Finland-Swedish Deaf. University of Helsinki. Department of education. Research report 193
- Mäki, O. 1973. Kuulovammaisten erityisopettajakoulutus. Kuurojen Viesti 2/1973.
- Määttä, P.,Lehto, E., Hasan, M.& Parkas, R. (toim.) 2005 Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Narmala, J. 1961. Kuurojen opetus. Kuurojen Viesti 2/1961.
- Nikanne, U. 2002. Äidinkielen merkitys ihmiselle. Teoksessa Äidinkielen merkitykset. (toim.) I.Herlin,J.Kalliokoski,L.Kotilainen & T. Onikki-Rantajääskö. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nuolijärvi, P.1999. Suomen äidinkielet. Virittäjä 3/1999.
- Nyberg, H. 1911. David Fredrik Hirn. Kuuromykkäin lehti.1911. N:o 1-2
- Nyberg, H.1911.Lovisa Clementina Sahlberg 70 vuoden vanha. Kuuromykkäin lehti.1911. N:o 1-2
- Nygård, T. 2001. Erilaisten historia. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Ojala, R. 1999. Kädenjalkia koulupolulla. Vuosisata oululaista kuurojen-opetusta. Oulu: Oulun kuulovammaisten koulu (Ojalan tekstiviesti 22.10.06) ISBN-No: 952-91-1098-7.
- Palomaa, J.K. 1949. Kust. Killinen. Satavuotismuisto 1849- 7. IX.-1949. Suomen kuuromykkäinliiton julkaisuja. Helsinki: K.F. Puromiehen Kirjapaino O.-Y.

Parkkola, J.& Ääri-Vähäkylä, S. 2001. Kuulovammaisten opetus Suomessa. <http://www.klvi.org/Koulutus/teksti251.html> 23.9.2006.

Paunu, O& Wallvik, B. 1993. Kuuroja kuulemassa. Kuurojenpappi Lauri Paunu muistelee. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

PEOP= Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita EHA, EKV, EMU. 1988. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun erityisopetus. 1987 (toim.) Olavi Martikainen. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Perusopetuslaki (628/1998)

Pimiä, P. 1987. Havaintoja kuurojen koululaisten tuottamista poikkeamista kirjoitetussa suomen kielessä. Teoksessa Kolme kirjoitusta viittomakielestä. Päivi Pimiä ja Terhi Rissanen. Helsinki: Helsingin yliopisto.

PKOP= Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Helsinki: Kouluhallitus.

POP= Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus 2000. 4. korjattu painos. Edita Oy.

POP= Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rainò, P. 2000. Viittomakielinen yhteisö Suomessa. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 35- 47.

Raivio, M. 1980. Keskustelutilaisuus viittomakielestä. Rakennusmestarien talon auditoriossa Helsingissä 19.1.1980. Helsinki: Kuurojen Liitto ry 1981.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Majjaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright ja Werner Söderström Osakeyhtiö.

Sajavaara, K.2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. Teoksessa R.Alanen, H.Dufva & K. Mäntylä (toim.)Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 246-251.

Sajavaara, K. 2004. Suomen uusi kielilaki. Teoksessa K.Sajavaara& S. Takala(toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 283-295.

Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Libris.

Salo, S. 2004. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Savisaari, E. 1974. Viittomakielen asema kuurojen kulttuurissa. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Savisaari, R.1968. Tuomaan turinaa. Kuurojen lehti 5/1968.

Savolainen, L. 2006. Viittomakielten kirjoitusjärjestelmien periaatteet ja käytäntö. Helsingin yliopisto. Yleisen kielitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. *Linguistica & Philologica*. Helsinki: Gaudeamus.

Skutnabb-Kangas, T. 2000 *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: LEA.

Stolt, E. 1994. Kieli käsillä. Jyväskylän kuulovammaisten koulu 1894- 1994. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stolt, S. 2000: Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen. Teoksessa E.Lonka & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia-keskus, 159-175.

Suomen Perustuslaki (731/1999)

Hirn, J., Wichmann, O., Sundberg, J. & Stadius, J. (toim.)1913. Karl Oskar Malm 12.2.1826-8.4.1863. Elämäkerrallisia muistiinpanoja K.O.Malmista sekä hänen kirjoitelmiaan ja kirjeitään. Suomen kuuromykkäin liiton julkaisema. 8.4.1913. Osakeyhtiö kauppakirjapaino. Suomensos. Helsinki: Suomen Kuuromykkäinliitto.

Takala, M. 1987. Kuulovammaisten koulujen ala-asteen oppilaan äidinkielen keskeisten tavoitteiden saavuttaminen. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

Takala, M. 2002. Kieli, kuulo ja kommunikointi. Teoksessa M.Takala. & E, Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 9-52.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki:Tammi.

Valtioneuvoston kertomus kielilain säädännön soveltamisesta 2006. Helsinki: Oikeusministeriö.

Vuolle, T. 1993. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiaksi. Aistiviollis- ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846-1892. Jyväskylän yliopisto. *Studia historica Jyväskyläensia* 47.

Vuolle, T. 1996. Vammaisten koulutuskysymys Suomessa. Teoksessa T, Nygård & K.Tuunainen (toim.) Avun kohteesta itsensä auttajaksi. Katsaus Suomen vammaishistoriaan. Jyväskylä: Atena Kustannus, 49-92.

Wainola, L. 1969. Hiljainen tie. Muistelmia kuuron elämäntaipaleelta. Helsinki:Tapiola.

Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura.

Wallvik, B. 2001. Brita Edlund. Kuurojen lehti 4 / 2001.

Liite 1

Viittomakielinen luokanopettajaopiskelija:

Outi Ahonen

Oikokatu 4 A 8

40700 Jyväskylä

s-posti: [oukaahon@campus.jyu.fi](mailto:oukaahon@campus.jyu.fi)

gsm: 040-5771025

### Tutkimuspyyntö

Kasvatustieteen pro gradun työni tarkoitus on selvittää viittomakielisten äidinkielen opetuksen tilanne. Miten viittomakielisten äidinkielen opetus järjestyy käytännössä?

Haluan selvittää viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä viittomakielisten äidinkielen opetuksesta teemahaastattelulla. Tämän pienmuotoisen kartoituksen avulla näkisi viittomakielisten äidinkielen opetuksen todellisen tilanteen.

Sinun nimeäsi ei tule missään vaiheessa näkyviin kasvatustieteen pro gradun tutkimuksessani. Toivottavasti pääset haastatteluun.

Yhteistyöterveisin:

Outi Ahonen

## Liite 2

### Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat:

Teemahaastattelun kysymykset:

1. Mitä äidinkielen opetus tarkoittaa sinulle?
2. Mikä merkitys äidinkielellä on ihmiselle?
3. Millaista on viittomakielisten äidinkielen opetus?
4. Kuka on mielestäsi viittomakielinen?
5. Kuka päättää viittomakielisten äidinkielen kielivalinnan? Millä perusteella suomi/suomalainen viittomakieli on viittomakielisen äidinkieli?
6. Antaako mielestäsi opettajankoulutus riittävät valmiudet viittomakielisten äidinkielen opetukseen? Miksi kyllä? Miksi ei?
7. Kerro kokemuksistasi äidinkielen opiskelustasi peruskoulusi ajalta.

## Liite 3

Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden haastattelujen aineiston valitut osat:

## **1 Koulukokemukset viittomakielen oppimisesta**

- 1.1 Ala-asteen ajan viittomakielen opiskelu
- 1.2 Yläasteen ajan viittomakielen opiskelu
- 1.3 Lukion ajan viittomakielen opiskelu

## **2 Yliopisto-opinnot äidinkieli**

- 2.1 Opettajankoulutuslaitos
  - 2.1.1 valmiudet viittomakieli äidinkielenä- opetukseen
  - 2.1.2. POM-opintojen äidinkieli ja kirjallisuus- kurssi
- 2.2 Viittomakielen perusopinnot
- 2.3 Viittomakielen aineopinnot

### **1. Koulukokemukset suomalaisen viittomakielen oppimisesta:**

- 2.1 Ala-asteen ajan viittomakielen opiskelu**
- 2.2 Yläasteen ajan viittomakielen opiskelu**
- 2.3 Lukion ajan viittomakielen opiskelu**

#### **Suomalainen viittomakieli:**

- 2.1 Ala-aste:**

1: Jos olisi minun kokemusten pohjalta...olisi silloin suomen kieli kun ennen opetettiin suomea äidinkielenä,

1: 1-6. luokilla ei ollut mitään, mutta 3.-5. luokilla mulla oli kuuro opettaja. Kyllä se yritti kertoa asioita, muttei ollut viittomakielen tunteja. Oli siis kielimallina

1: minua on aina opetettu suomea äidinkielenä pienestä pitäen. On siis tietoa ja taitoa pohjana..mutta taidosta en osaa sanoa nyt. ( katsoo ylöspäin) Tiedän kyllä, miten opetetaan suomea yleisesti kuten mitä asioita tulee ottaa esille kuten esimerkiksi seitsemän veljestä..koska Aleksis Kivi on merkittävä kirjailija. En tiedä esimerkiksi viittomakielen puolelta, kuka olisi sellainen. En löydä ketään, kuka olisi merkittävä henkilö. Puuttuu siis tieto ja taito. Suomen kielen puolelta löytyy runsaasti esimerkkejä, koska olen saanut opetusta tällä alueella pienestä pitäen. Suoritin lukioon asti suomen kielen äidinkielenä kokonaisuuden.

2: voisin kertoa, millaista kokemukseni olivat viittomakieli äidinkielenä opetuksesta. Se oli enimmäkseen satujen viittomista videokameralle, oli tosi paljon satujen viittomista pienestä pitäen..En todella muista paljonkaan mitä muuta mulla oli, mutta opettaja oli aina suomenkielinen, ei ollut viittomakielinen. Uskon, että hän ei nähnyt viittomakieltä äidinkielenä, vaan viittomakielen oppiaineena. Ei menty sen kummempaa syvemmälle

2: Mikä oli mielenkiintoista, kun muistelen silloin sanoin aina meneväni suomenkielen tunnille sillä

tavalla: äidinkielen tunnille ja sitten viittomakielen tunnille viittomakielen tunnille. Huomaa, miten asenteet juurtuivat minuun ja en myöskään ajatellut mitään käsitteiden merkityksistä. Sitten mun mielestäni opettaja ei koskaan korostanut viittomakieltä äidinkielenään, vaikka oli äidinkieltään viittomakielinen. En silloin ole koskaan oivaltanut, että viittomakielihän olisi mun äidinkieleni!

**O: Sulla oli kuitenkin erilaisia tyyli-ilmaisuja**

2: Oli myös roolinvaihtoakin.

**O: Oliko opettaja äidinkielinen vai?**

2: Juu, opettaja oli äidinkielinen.

3: Ala-asteella oli esiintymisiä videokameralle, vaikkei ollut viittomakielen tunteja, mutta silloin tällöin oli videokameralle esiintymisiä. Aika paljon oli. Kuten sanoin aikaisemmin oli käännösharjoituksia suomen kielestä viittomakielelle. Muistan erityisesti, että tykkäsin kovasti Bingon pelistä jolloin opettaja teki erilaisista käsimuodoista koostuvan pelin.. mitä vielä muita?

3:Käännösharjoituksia..

Mun mielestäni se oli enemmän suomen kielen opetusta. Tuntuu, että se ei ollut vain suomi 2. kielenä, eikä äidinkielen opetusta. Vaan kahden eri kielen välistä vertailua. Silloin näkee parhaiten kahden eri kielen erot, sillä olen kaksikielinen. Hallitsen kyllä paremmin viittomakielen..se on tavallaan välimuotoista.

3: Muistan aamuavaukset, että piti olla aina viikon viittoma. Oppilaiden piti keksiä aina jokin upea viittoma, koska osa oppilaista ei aina tiedä kuinka viitotaan. Ja varmaan myös opettajatkin. Yksi esimerkki oli ilmaisu: " ei kuulu", ja silloin ihmeteltiin erilaisia viittomia, erityisesti abstraktisia viittomia..No, ei voi noin sanoa, mutta kun olin pieni. Opin silloin, kun joku selittää mikä kukin viittoma tarkoitti. No, vain yksi viittoma viikossa, mutta toisaalta parempi kuin ei mitään.

3: Ylä-asteella oli äidinkielinen, joka oli kuurojen vanhempien kuuleva lapsi. Ala-asteella ei ollut. Ala-asteella ei ollut, mutta meillä oli Juha Paunu, muttei viittomakielen opettajana. Muut opettajat käyttivät paljon Paunun materiaaleja. Juha Paunu oli siihen aikaan aika kuuluisa viittomakielen opettaja. On tavallaan vieläkin kuuluisa( hymyilee).

4: Se oli todella niin vähän, että muistan vaan pari kerran.. oli jotain paikantamisharjoitusta, mutta mä silloin inhosin sitä kamalasti. Se oli aina samanlaista, uudestaan.. Oli aina tyhjä huone, ja opettaja viitto. Katson sitä, sitten piti piirtää mitä muistin asiat paperille ja tarkistettiin oliko oikein vai ei. Oli aina virheitä, uusittiin aina..

4: Opettaja ei osannut viittoa, ja meillä oppilailta oli aina virheitä.

4: Videokameralle viittomista, runoja tai satuja..satuja, runoja, omien kertomusten viittomista Oli kerran projekti. Tehtiin video, mutta se ei ollut puhdasta viittomakieltä. Oli viittomakieltä ja puhuttua suomea. Ei ku viittomista ja puhumista ( ei käyttänyt viittomaa oralismi) erikseen. Oli uutisia, säätiedotusta, mainosta. Oli kyllä ihan kivaa, mutta olisi puhumista pois. Olisi kaikki viittomassa..

## 2.2 ylä-aste

1: En ole saanut mitään opetusta viittomakielestä lapsena ( pullistelee poskiaan), mitä nyt ylä-asteella 1-2 tuntia viikossa...



1: Ylä-asteella oli yksi viittomakielinen opettaja, jolla oli kuurot vanhemmat. Se opetti meitä viittomakieltä, jos muistan oikein että hän käytti videokameraa kuten käsitykseni mukaan yleensä viittomakielen opetuksessa käytetään paljon videokameraa. Me tehtiin erilaisia esitelmiä.

1: En muista mitään 7. luokan ajasta eli ei mitään ihmeellistä. Parempi jättää se pois. Sitten 8- luokalla alkoi se viittomakielisen opettajan opetus. Mutta alussa se käytti viittomakielen punaista kirjaa, ja oli aina siitä mieltä, että kaikki mitä siinä kirjassa on oikein/totta. Me oppilaat olimme eri mieltä, sillä se oli ihan vanha. Tehty 70-luvulla! En käytä osa kirjassa olevia viittomia. Siitä tuli kyllä paljon kinaa/kiistaa, mutta myöhemmin opettaja tajusi asian laidan. Ei ollut aikaisemmin opettanut kuurojen koulussa, vaan oli toiminut muualla. Oli paljon vanhempien kuurojen parissa, siksi ei nähnyt viittomakielen monenlaista tyyliä. Sitä paitsi vanhemmat käyttivät paljon viitottua puhetta. Oralistinen koulutus vaikutti asiaan. Katsottiin myös videoita, ja käännettiin suomen kielelle, kuten myös suomen kielestä viittomakielelle. Vain ylä-asteella, ei ala-asteella.

1: Esitelmiä..tarinoiden, satujen viittomista. Ei kovinkaan paljon ollut, vain kerran viikossa tunti kerrallaan. Meidän luokkamme oli..murrosikäisiä..vähän silleen.. Asiat etenivät hitaasti..

(Vaihto-oppilaana USA:ssa)

1: Olin vaihtarina USA:ssa vuoden, ja ASL:n luokassa. Muut olivat mua nuorempia, mutta natiiviviittojia. Sain paljon kuten kuurouden tuntemusta, kuurojen kulttuuria kuten esimerkiksi mitäs jos ovikello ei toimi niin pitää kurkistaa ikkunasta sisään tai kuurojen vitsejä, harjoiteltiin myös satujen viittomista pienemmille lapsille ja mietittiin miten viittomia käytettiin.

2: ylä-asteella harjoiteltiin enimmäkseen eri tekstilajeja, kuten puhetta, runoja yms. harjoiteltiin näitä asioita, mutta ei syväälle.

3: Lukiossa..eiku ylä-asteella oli viittomakielen tunteja kerran viikossa. Tuntui, että välillä keskityttiin kielioppiin ei ku puhuttiin ikonisuudesta. En muista enää, koska en silloin ymmärtänyt mitään. Taso oli liian korkealla, ja kuulin muilta, että tehtävät olivat yliopiston taseisia. Oli paljon esiintymistaitoharjoituksia.

### 2.3 Lukion ajan viittomakielen opiskelu

2:Sitten kun menin lukioon, viittomakieli muuttui valinnaiseksi. Ei ollut pakollista, vaan valinnaiskurssi...( pieni tauko) mutta suomi oli pakko.

4: Sitten lukiossa oli viittomakieltä, mutta oli enimmäkseen kielioppia.. Mun mielestäni opetus oli liian vaikeaa.

En ymmärtänyt asioita, kuten esimerkiksi morfologiaa, fonologiaa, syntaksia. Se oli niinku kaadettu suoraan meille. En ymmärtänyt, ja piti tehdä itse raportti. Mun siskoni opiskeli yliopistossa viittomakieltä samaan aikaan kuin mä Mikkelin lukiossa, sitten mä jouduin raatamaan kotona ja siskoni totesi mun opiskelevan ihan samoja asioita kuin mitä sisko itse opiskelee yliopistossa! Mä kuitenkin yritin tehdä jotain, vaikken aina ymmärtänyt. Oli liian vaikeaa. Annettiin tehtävät liian suoraan papereista mitä piti tehdä, ei mitään konkreettisia esimerkkejä. Esimerkkien kautta olisi varmaan selvinnyt asioita. Tehtiin tällä tavalla 8 kurssia, kamalaa. Mutta kuitenkin mä silloin sain näitä papereita, yritin lukea ja en ymmärtänyt. Olisin varmaan tarvinnut enemmän keskustelua, selityksiä.. Opettaja vain puhui monologisesti koko tunnin ajan, sitten tunti loppui ja lähdettiin pois.

En tiedä, mutta en opi sillä tavalla että opettaja puhuu ihan yksin monologisesti. Mun pitää oppia ihan muulla tavalla, kuten keskustelemalla ryhmässä. Jäisi mieleen. Monologinen esitys ei mene perille. Oli ihan hirveästi uusia asioita, käsitteitä, joita en ymmärtänyt! En pystynyt olemaan perässä, joten kaikki unohtui. Sitä paitsi miten käyttää noita materiaaleja? Olisipa ollut ryhmätöitä tai jotain vastaavaa.

## **1.1 Opettajankoulutuslaitos:**

### **1.1.1 Valmiudet viittomakieli äidinkielenä- opetukseen:**

1: OKL:n puolella kaikki luennoitsijat ovat suomenkielisiä tai muita puhutun kielen edustajia, mutta kuitenkin opetuksen näkökulma on kuuloon perustuvaa, joka poikkeaa meistä viittomakielisistä. Meidän siis pitää aina miettiä, pohtia ja soveltaa, ovatko asiat näin vai ei.. Emme siis saa suoraan malleja, miten voisimme toimia. Meidän pitää itse miettiä, sopiiko tämä tapa meille vai ei, kuten miten opettaa viittomakieltä äidinkielenä niinku suomi äidinkielenä kuuleville.

1:Nolla.

1.: Olen monesti esittänyt toiveen OKL:n puoleisen viittomakielen vastaavalle opettajalle. Näyttää siltä, että olisi tulossa yksi. Toivottavasti tulee kokeneita opettajia vierailuluennoilta, silloin voitaisiin kysellä enemmän opettajien kokemuksia. Kaipaan kuitenkin kokonaisen kurssin, jolloin voitaisiin käsitellä lasten opettamiseen liittyviä asioita, voitaisiin myös vieraila kouluissa taikka vois analysoida no en usko vois analysoida mutta olisi jotain materiaalia mikä liittyisi tähän juttuun kuten harjoitella näitä asioita lasten kanssa. Olisi hyvä, jos opetusharjoitteluja olisi enemmän kuurojen koulun puolella ei vain normaalikoululla.

1: Ei ollenkaan.( katsoo välillä kameraan ja puistelee päätään) .ei tunnu ollenkaan valmiilta. Olet antanut mulle haastattelulomakkeen liittyen äidinkielen opetukseen, ja silloin havahduin osaisinko vastata kysymyksiin vai en.. Sitten totesin, että tähän asti ei ole vielä kunnolla käsitelty asioita, jotka liittyvät viittomakieli äidinkielenä opetukseen, ei tähän mennessä.

1: Minulle on aina opetettu suomea äidinkielenä pienestä pitäen. On siis tietoa ja taitoa pohjana, mutta en osaa sanoa nyt taidoistani.( katsoo ylöspäin) Tiedän kyllä, miten opetetaan suomea yleisesti kuten mitä asioita tulee ottaa esille kuten esimerkiksi seitsemän veljestä, koska Aleksis Kivi on merkittävä kirjailija. En tiedä esimerkiksi kuka olisi sellainen viittomakielen puolelta. En löydä ketään, joka olisi merkittävä henkilö. Puuttuu siis tieto ja taito. Suomen kielen puolelta löytyy runsaasti esimerkkejä, koska olen saanut opetusta tältä alueelta pienestä pitäen. Olen suorittanut lukioon asti suomea äidinkielenä.

2: Haluan välineitä, joiden avulla vaatimukseni saavutetaan ja tarjota oppilaille korkeatasoista äidinkielen opetusta. Tähän asti ei ole vielä käsitelty.

3: Paskaa.

4: Ei!!

### **1.1.2 POM- opintojen äidinkieli ja kirjallisuus- kurssi:**

1: OKL:n puolella..ensimmäinen asia on kielioppi, toiseksi miten tekstin rakenne tehdään, sitten kolmanneksi kirjallisuus johon kuuluu kulttuuri. Nämä asiat ovat siis ydin asiat, ja voi soveltaa myös viittomakieleenkin kuten kirjallisuudessa voi soveltaa kerrontaan, satuihin, historiaan yms. Sitten kielioppiasiaa voi soveltaa, sillä viittomakielessäkin on kielioppi. Mitä sanoin? Niin, tekstin rakenne voi myös soveltaa viittomakielen tuotokseen kuten onko tyyli asiallinen, vapaa vai juhlava, on niitä erilaisia tyyliä. Suomi ja viittomakieli äidinkielenä ovat samanlaisia suunnilleen, mutta ihan samaa ei ole koska suomi perustuu kuuloon ja viittomakieli näkemiseen. Mun mielestäni nää kielet ovat erilaisia.

2: Hyvin vähän. Olen monta kertaa kysynyt, miten on viittomakielisen laita kuten esimerkiksi kirjoittamisen ja lukemisen oppimisessa. Usein korostetaan äännteitä, kuten miten opitaan kirjoittamaan äännteiden avulla. Kysyin, miten on kuurojen laita, koska kuurot eivät opi äännteiden avulla ja he ovat vastanneet, etteivät ole ajatelleet ko. asiasta. Usein vastataan, ettei osata vastata. Meistä tuntuu, että koulutus menee aivan liikaa suomenkielisten ehdoilla, ei oteta vähemmistökieliä huomioon. Viittomakielisten näkökulma puuttuu. Olisin kaivannut enemmän viittomakielisten näkökulmaan liittyviä asioita.

2: Sinä kysyit ikään kuin miltä tuntuu POM:n opintojen äidinkieli, ei välttämättä liity hyvin viittomakielisten äidinkielen opetukseen, koska siinä keskitytään enimmäkseen puhutun kielen kirjoitetun kielen oppimiseen.

**O: tarkoitin viittomakieltä, näkykö sun opiskelun ops:ssa?**

2: ( miettii hyvin epäilevästi) Emme ole tähän asti keskustelleet asiasta.

**O: Oletko katsonut OKL:n opintosuunnitelmaa kuten mitä opintoihin sisältyy, kuten kasvatustieteessä, POM:n opinnoissa yms..?**

: Mun pitää sanoa, etten ole tutkinut asiaa.

3: En ole saanut mitään, en oikeastaan!

Minusta tuntuu, että viittomakielen oppiaineessa on mätää, mutta myös esimerkiksi POM-opinnoissa kuten esim. äidinkielen puolella puhuttiin vain suomen puolelta, mutta ei mitään viittomakielestä. Ongelmana on ollut, ettei ole koskaan saatu mitään konkreettisia esimerkkejä. Ongelmana on se että meidän porukamme ei ole saanut, kuten esimerkiksi mä en ole saanut varsinaisia kokemuksia. Siksi tuntuu, että tarvitsemme konkreettisia esimerkkejä, miten opetetaan viittomakieltä äidinkielenä. Opetusharjoituksissa tuntuu, ettei kukaan tiedä oikeastaan asiasta. Olisin itse toivonut saada tästä jotain täällä, mutta en ole saanut. Tuntuu, että kouluttajatkään eivät itse tiedä asiasta, koska heillä ei ole riittävästi tietoa asiasta. Olen monesti esittänyt tästä asiasta toivetta, mutta kuitenkin ei ole koskaan toteutunut tähän mennessä. Miksi??

3: POM- opinnoissa..ei tavallaan voi sanoa, että ihan ilman. Musiikissa on ollut draama ja rytmikka. Draamassa on ollut viittomakielistä runoutta. Oli siis tässä yksi juttu, mutta vielä muuta on ollut? ( miettii otsa kutrussa) Ei ollut muuta..sitten viittomakielen approssa ei yhtään!

4: ..periaatteessa antoi suomen kielen valmiudet, mutta itse kuitenkin soveltaa viittomakieleen.

### **Viittomakielen perusopinnot**

1: Sain opetusta viittomakielestä vasta tullessani tänne yliopistoon. Opettaja ei aina välttämättä ole äidinkielen, vaan vieraskielinen, joka tutkii viittoa kieltä ja tietää aika paljon kieliopista, kielitieteestä

tasolla.

1: Appro antaa vain perustiedot, ei varsinaisia työkaluja viittomakielen kieliopetukseen.

1: Koska se oli pelkästään teoriapohjaista, kuten fonologiaa kuten viittomassa on viisi rakennusosaa, sitten morfologiaa. Puuttuu semantiikka ja pragmatiikka, kuten miten asioita ilmaistaan, jos merkitys muuttuu jotenkin hienovaraisesti kuten miten pallo osuu päähän. Tämä asia on mielestäni tärkeämpää kuin miten fonologiset merkintätavat merkitään. Miten viittomakielen opetus voi hyötyä fonologisista merkintätavoista? Voi olla, että sopisi jollekin 9. luokan valinnaiskursseille, mutta miten eppuluokkalaisille? Mitä voin kertoa eppuluokkalaisille fonologiasta? Olen kyllä saanut tietoa, mutta en valmiuksia opettamiseen.

1: Klassifikaattori tuli kyllä mieleen, kuten millä tavalla auto liikkuu..vauhdilla vai mutkaisesti. Muut asiat ovat edelleen hämärässä. Ymmärrän miten morfologia ilmenee suomen kielessä, mutta viittomakielessä tuntuu, etten ole saanut riittävästi.

1: En tiedä, miten fonologian ja morfologian soveltaminen toimii viittomakielessä. Ne asiat ovat siis perustietoa, kuten orientaatio, käsimuoto, liike..on sitten viittoma, mutta mitä sitten? Tuntuu, että pitää olla enemmänkin..En osaa nyt määritellä, mikä puuttuu.

O: Tarkoitiko, että yliopiston opetus koostuu vain fonologiasta?

1: Joo..oli myös kielen omaksumista käsittelevää luentoa, mutta olen eri mieltä luennoitsijan kanssa.

3: Minusta tuntuu, että viittomakielen oppiaineessa on mätää..

3: Mielestäni viittomakielen appro koostui kielitieteellisestä näkökulmasta. Ihan hyvää, mutta se oli kuitenkin liikaa ja unohti ihan kokonaan viittomakielen äidinkielen merkityksen. Keskityttiin vain kielioppiin, lingvistiikkaan. Kulttuurin osuutta ei ollut, mutta oli kulttuurien välistä viestintää. Siinä käsiteltiin liian vähän viittomakieltä, vana keskityttiin vain yleiseen tasoon ja sitten yritettiin soveltaa viittomakieleen. Tuntuu, että meidän pitää aina soveltaa, soveltaa, soveltaa. Ihan paskaa. Joskus tuntuu, että tarvitaan ihan suoraa tietoa asiasta.

4: Viittomakielen appro..Mitä se antoi mulle? ( katsoo ylöspäin) Jotain kielioppia, rakennetta, kulttuuria, mutta miten on käytäntö? Millä tavalla opettaisin viittomakieltä?

### **1.3. Viittomakielen aineopinnot**

4: Meillä oli viittomakielen didaktiikkaa, mutta se oli ihan sotkuista. En ymmärtänyt, mitkä asiat liittyivät toisiinsa. Opettajia vaihtui. Millainen on viittomakielen didaktiikka oikein?? Mitkä tasot? Entäs materiaalit? Entäs opetusmenetelmät? Voi aina soveltaa yleisiä opetusmenetelmiä viittomakieleen, mutta olisi jotain konkreettisia esimerkkejä. Ne saattaisivat auttaa hieman eteenpäin. Joskus tuntuu ihan epävarmalta, mitä voi käyttää.

#### Liite 4

##### **Tiivistelmä kolmen kuuromykän pojan aineistoista:**

Kertoja A osasi jo kouluun tullessaan viittoa. Hänen mielestään monet luokkatoverit sen sijaan viittoivat kummallisesti ja A pilkkasi heikosti viittovia todeten: *"Minä osaan kaikki"*. Hän myös tiesi monenlaisia asioita, koska kuuro veli oli selittänyt niitä hänelle.

Hän harrasti menestyksellisesti eri urheilulajeja kirkonkylän kuulevien poikien kanssa.

Kuopion kuurojen kouluun hänet lähetettiin, koska koulun johtaja oli hänen isänsä hyvä ystävä.

Kaksi muuta viittojaa oppi viittomaan vasta tullessaan kouluun. Aluksi he olivat ihmetellen katselleet pihalla viittovia oppilaita, mutta parin kolmen kuukauden päästä jo itsekin kieltä ymmärtäen ja tuottaen leikkineet muiden lasten kanssa.

B oli luonteeltaan iloinen ja positiivinen lapsi, yksi perheen neljästä pojasta, jolle isä varsinkin oli läheinen ja perheen merkitys tärkeä. Hän kertoi viettäneensä perheensä parissa maalla rikasta elämää ja kertoi innoissaan isän kanssa koetuista kalareissuista.

Lehmät olivat hänelle hyvin tärkeitä. Koulussa hän mielellään piirsi kuvia lehmistä. Opettaja vähän ihmetteli moista kiinnostusta, aihe kuin aihe niin aina jossain kohtaa piirustusta lymysi ainakin yksi lehmä. Hän oppi taitavaksi lypsäjäksi ja haaveili pääsystä maatalouskouluun karjakon oppiin.

Unelma ei kuitenkaan koskaan toteutunut ja siitä hän oli edelleenkin hyvin katkera.

Kerran oli kuorma-auton lavallinen kuuroja karauttanut pihapiiriin kyläilemään ja B:n äiti oli toivottanut heidät sydämellisesti tervetulleiksi ja pannut pöydän koreaksi. Niin oli päivä kulunut rattoisasti kuulumisia viittoen ja hyvää ruokaa syöden. Illan tullen he olivat hyvästelleet ja kuormuri oli palannut kuormineen takaisin kaupunkiin. Kertoja muistaa erityisellä lämmöllä äitiään, joka oli suhtautunut yllätysvieraisiin hyvin positiivisesti. Äidin asenne oli tehnyt suuren vaikutuksen kertojaan ja siksi vierailu oli jäänyt mieleen valoisana muistona ystävien tapaamisesta sekä kertojan rakkaudesta äitiinsä.

C puolestaan oli lähtöisin perheestä, jossa ei viitottu. Hän muistaa, kuinka saapui ensi kertaa junalla Kuopioon, eikä oikein ymmärtänyt mistään mitään. Kukaan ei ollut selittänyt hänelle paikan olevan kuurojen koulun, jonne hänen piti jäädä oppiin. Silmät hämmästyksestä pyöreinä hän seisoi koulun pihalla ja ihmetteli muiden lasten vinhaan liikkuvia käsiä kysyen äidiltään kotikielellä: *"Mitä tämä on"?*

Samaan aikaan heidän ohitseensa käveli sokea ihminen ja äiti tokaisi: *"Hyvä kun et ole kuurosokea"*.

C kuvailee itseään hitaaksi oppijaksi. Hänellä oli koulussa huono itsetunto, koska kotona maalla varttuessaan hänen täytyi tehdä paljon töitä, eikä siellä kukaan opettanut häntä lukemaan tai laskemaan.

A:a vilkaisten hän toteaa:” A:lla oli hyvä onni, koska viittojoi lapsena” ja lopuksi C viittooo ”se pelasti hänet”.

Miesten lapsuuden aikaiset kokemukset, elää kuuroina kuulevissa perheissään, poikkesivat toisistaan selvästi viittomakielen käytön suhteen.

A:lla oli kuuro vanhempi veli, jolta hän omaksui viittomakieltä ja tavat toimia kuurona kuulevien parissa. Hänelle kehittyi hyvä itsetunto ja luottamus omiin kykyihinsä. Veli vahvisti esimerkillään A:n identiteettiä.

B:n veli oli häntä selvästi nuorempi, joten B:lla ei ollut kielen mallia, mutta samuuden ja yhteisyyden kokemus kuuron veljen kanssa oli tärkeä asia ja loi turvallisuuden tunnetta.

C oli kolmikkomme yksinäinen vaeltaja vailla kielen ja kulttuurin mallia. Epävarmuus omista taidoista ja epäusko omiin kykyihin oli leimallista hänen kertomuksessaan. Hän arvosti kuulevia itseään enemmän.

### *Kuopion kuuromykkäin koulu*

Kertojien mieliin piirtynyt kuva koulusta viitottiin suurena punatiilisenä rakennuksena katseen ollessa suunnattuna yläviistoon silmissä ihmettelevä ilme kuvaten tilannetta, jossa lapsi ensimmäisen kerran näkee koulun ja sen pihapiirin.

Kertojat asuivat aluksi koulun asuntolassa, mutta kun opettaja havaitsi sattuman kautta, että he osasivat itsenäisesti esim. junalta tai kaupungista takaisin asuntolaan, heidät majoitettiin perheisiin korvausta vastaan.

C oli vasta toisella luokalla, kun hänet siirrettiin asumaan mukavaan isäntä- perheeseen n. 400 -500 metrin päähän koulusta. Perheen isä oli komeaviiksinen poliisi, jolla oli ylioppilas- tytär ja kaksi poikaa, jotka kaatuivat sodassa. C muistaa kuinka hän peilin edessä ihaillessa kokeili yo- lakkia ja poliisin koppelakkia omaan päähänsä, miten hienoilta ne näyttivätään.

Miesten mielestä Väinölänniemi oli hyvä paikka, luonnonkaunis ja mainio monine liikuntamahdollisuuksineen. C oli jopa kerran onnistunut päihittämään A:n kilpahiidossa ja tunsii vieläkin ylpeyttä saavutuksestaan, koska A oli aina niin ylivoimainen urheilussa.

A muistaa rakennuksessa toimineen sotasairaalan ja v. 1945 se muutettiin takaisin kouluksi, joka myöhemmin joutui väistymään Lääninhallituksen siirryttyä siihen.

C kertoo, että koulu siirrettiin Väinölänniemestä juna-aseman taakse. Hän kuvaili reitin tarkasti viittoen katu kadulta juna-asemalta koulun pihaan.

Koulun opetusmenetelmänä oli oralistista, viittoa ei saanut, se oli kiellettyä ja säännön rikkojaa rangaistiin lyömällä karttakepillä sormille tai kädet piti tunkea pepun alle, ettei niillä vain vahingossakaan viittoisi. Ulkoa opettelemista oli paljon. Oppitunneilta mieleen oli jäänyt *äänteiden opettelut*, joissa opettaja käytti monenlaisia lastoja ja apuvälineitä, jotta oppilas tuottaisi oikeat äänteet. Miehet kuvailivat elävästi tapoja, miten heitä oli opetettu tuottamaan esim. konsonanttiäänteet N, M, S, R, T, K, H ja niin edelleen sekä vokaalit. Äidinkielen oppitunneilta he muistivat hokemia " puu kaatuu", "puu-pata". Kuvailussaan he "näyttelivät" oppilaan ja opettajan rooleja. Opettaja näytti vihaiselta ja vaativalta hahmolta ja oppilas taas pelokkaalta lapselta, joka sinnikkäästi yritti tuottaa opettajan toivomaa äännettä. Vihdoin onnistuttuaan opettajan nyökätessä hyväksyvästi, helpottunut ilme levisi hänen kasvoilleen.

Maantieto-, luonnontieto- ja raamattutunnit muistettiin myös.

A viitto ollen hyvä laskennossa ja äidinkielessä, siksi aikaa jäi tunneilla mieltä muitakin asioita. Viittominen oli ehdottomasti kielletty oppitunneilla mutta salaa viitottiin pulpetin takana niin, että opettaja ei sitä huomannut. A ottaa salassa viittovan oppilaan roolin ja ympärilleen päyillen havainnollistaa kädet alatilassa viittoen, miten opettajan kontrollin pelossa minimaalisin elein keskusteltiin toisen oppilaan kanssa. Sitten hän näyttää, miten opettaja vihaisesti tuijottaen valvoo kieltoa. Jos viittomisesta tai muusta kielletystä jäi kiinni, seurasi siitä välitön rangaistus, nurkassa seisomista vaikka koko tunti.

B ja C esittivät samalla tavalla rooleilla edellä kerrottuja kokemuksiaan.

B kertoi, miten uudet oppilaat sijoitettiin **a** ja **b**- luokkiin.

*" Äidin kanssa tultiin junalla Kuopioon--- sitten mukavanoloinen miesopettaja kysyi meiltä uusilta oppilailta, miten osaamme puhua, näyttäen paperista kohtia.. Vieressäni oli kuurot kaksoset, jotka sitten sijoitettiin eri luokkaan. Toinen meni yläkerran a-luokkaan ja toinen alakerran b-luokkaan.."*

Luokkatovereiden viittomanimiä ja istumajärjestystä kuvailtiin hyvin samankaltaisesti; Palattiin mielikuvissa omaan luokkaan ja itsestä käsin, omasta pulpetista alkaen lueteltiin järjestyksessä **puolikaarella** istuneiden viittomanimi, kuvailtiin ulkonäköä, joskus arvioitiin koulumenestystä,

mainittiin jotakin persoonallisuuden piirteistä, viittomisen taidosta, ymmärryksen laadusta ja lopuksi todettiin elikö hän vielä vai oliko jo kuollut. B:n kasvoille levisi hätääntynyt ilme kun hän yhtäkkiä tajusi olevansa ainoana elossa luokaltaan eikä aavistanut, miten lähellä lähtönsä oli. Nyt hänkin on poissa.

Viittomanimistä monet olivat motivoituneet H- kirjaimesta mielenkiintoisella tavalla. Ensin kertoja tuotti H- kirjaimen niin kuin se oli opetettu käsi suun edessä henkäillen ja vasta sen jälkeen viitto varsinaisen viittomanimen samalla artikuloiden suomenkielisen nimen, esim. H- henkäys+ Heli+ viittoma, H-henkäys+ Helmi+ viittoma ja H-henkäys+ Heino+ viittoma. Puheopetus siis näkyi oppilaiden viittomanimistössä kerronnan lomassa. Tällaista ilmiötä ei puhuttujen kielten keskuudessa tietääkseni esiinny.

Nimien sormittaminen tuotti vaikeuksia. He käyttivät vanhoja suomalaisia sormiaakkosia tapaillessaan luokkatovereidensa nimiä ja selittivät kömpelyyttään oralistisella opetuksella sekä opettajan sormituskiellolla. Sen sijaan he taisivat edelleenkin melkein viidenkymmenen vuoden takaiset opit äänteiden tuottamisesta ja korvasivat sormitusta osin niillä. (esim. H- henkäys, N- sormet nenän sivussa, I- kämmen pääläella, A- käsi kurkulla jne.)

A, jolla oli vahvin viittomakielen taito jo kouluun tullessaan, kuvaili opettajia ja asuntolan hoitajia ironisesti ja joskus jopa ivallisesti eikä näyttänyt tuntevan kovin suurta arvostusta heitä kohtaan. C puolestaan mainitsi kunnioittavasti Alma- opettajan, jonka viittomanimi oli "Neiti" sekä kuvaili kiltiksi miesopettajan, jonka viittomanimi oli "Karhu".

B muisti lämmöllä kuurojen koulun johtajaa, Aimo Kangasta. Hänen isänsä oli puhumaton kuuro ja äitinsä puhuva kuuro, mutta molemmat osasivat viittomakielen. B:n mielestä Aimo oli ollut oikeassa todetessaan, että kuurot tarvitsevat viittomakieltä.