



Santala Oona-Jemina

Kaksikielinen pedagogiikka ja kielelliset oikeudet viittovan oppilaan opetuksessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kaksikielinen pedagogiikka ja kielelliset oikeudet viittovan oppilaan opetuksessa (Oona-Jemina Santala)

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 9 liitesivua

Huhtikuu 2019

Suomen lakeja, säädöksiä ja kielipoliittisia lausuntoja tarkasteltaessa näyttäisi, että viittomakielisten oppilaiden kielelliset oikeudet on hyvin turvattu. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan sekä lakiteksteihin on kirjattu, että opetuksen on oltava viittomakielistä tarvittaessa. Viittomakielestä ja sen eri variaatioista eivät hyödy vain kuurot, vaan myös huonokuuloiset ja kuuroutuneet. Viittomakieli ja sen variaatiot ovat kuitenkin monelle viittovia oppilaita opettavalle vieraita kielenmuotoja, jotka tulee opiskella erikseen. Viittovat oppilaat ovat myös usein kaksikielisiä, jolloin opetuskielten on oltava tätä tukevaa. Opettajilta vaaditaan erilaisia valmiuksia opettaa viittoen. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena onkin selvittää, millaisia valmiuksia erityisopettajilla on opettaa viittoen sekä millaisia pedagogisia ja kielellisiä ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään. Tutkielman keskiössä ovat kielelliset oikeudet ja niiden toteutuminen.

Tutkielman teoreettinen viitekehys tarkastelee viittovan henkilön kaksikielisyyttä sekä äidinkielten eroavaisuuksia. Lisäksi tarkastellaan tasa-arvoisten kielellisten oikeuksien laki- ja säädösperusteita sekä viittovan oppilaan opetuksessa huomioitavia asioita. Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka metodologinen lähestymistapa on fenomenografia ja metodina on käytetty haastatteluja. Tutkimusaineisto on kerätty strukturoiduilla temahaastatteluilla, joihin on osallistunut yhdeksän opettajaa eri puolilta Suomea. Aineiston analyysissä on hyödynnetty fenomenografista analyysimallia.

Tutkimustulokset osoittavat, että kielelliset oikeudet ovat kouluissa tiedostettuja, mutta käytännön tasolla toteutus voi olla haastavaa. Tähän vaikuttavat oleellisesti opettajan kielitaito sekä oppilasaineiden muuttuminen (kuuroja viittomakielisiä oppilaita ei ole enää useita). Muuttunut oppilasaine vaikuttaa lisäksi viittovan luokan kielivalintoihin. Tuloksissa kiteytettiin, että viittovan oppilaan opetus tulee olla kaksikielistä, kieli- ja kulttuuri-identiteettiä huomioivaa, visuaalista sekä oppilaan kieltä arvostavaa. Opettajan valmiuteen opettaa viittoen vaikuttavat koulutustausta, jolla opettaja on voinut viittomistaitoa hankkia. Haastatellut opettajat kaipaavat erityispedagogiikan koulutukseen viittomiskursseja, mutta tärkeämmässä roolissa nähdään työnantajat, joiden kouluissa opettajille tulisi järjestää eritasoisia viittomakursseja.

Johtopäätöksenä esitetään, että viittovan oppilaan opetuksessa on otettava monipuolisesti huomioon kolmen tekijän kombinaatio: kaksikielinen pedagogiikka, kielelliset oikeudet sekä viittova oppimisympäristö. Vaikka viittomakieli ei olisi viittovan oppilaan kommunikaatio, voi viittomat olla erittäin tärkeitä kommunikaation edistäjiä. Tutkielmaa voi soveltaa viittovien oppilaiden opetuksen toteuttamisessa sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa kielellisesti tasa-arvoisen opetuksen järjestämisessä.

Avainsanat: kaksikielinen opetus, viittoen opettaminen, viittova kaksikielisyyttä, kielelliset oikeudet

University of Oulu
Faculty of Education
Bilingual pedagogic and linguistic rights in sign education (Oona-Jemina Santala)
Master's thesis, 82 pages, 9 appendices
April 2019

Linguistic rights of sign language pupils are well assured by the Finnish laws, regulations and linguistic verdicts. Sign language with its different variations are not benefitting only deafs but as well hard of hearings. Curriculum of basic education and the Finnish laws include the statement that teaching must be operated using sign language when needed. However, sign language with its variations are foreign language forms for the teachers and they are to be studied separately. Pupils using signs are often bilingual thus the teaching pedagogic must support this. Therefore teachers must have different kind of readiness to sign education. The goal of this Master's Thesis is to clarify which kind of readiness the special education teachers have for sign education as well as what kind of pedagogical and linguistic decisions are made in classrooms using signs. The essence of this thesis is linguistic rights and their implementation.

Theoretic framefork of this thesis examines bilinguality of person using signs and the differences of mother tongues. Additionally, laws and regulations for equal linguistic rights and essential matters to be taken into account in teaching are considered. This thesis is a qualitative research using phenomenography as a methological approach. Interviews are used as a method. The reseach data has been collected by structured theme interviews with nine teachers accross Finland. The analysis is based on phenomenographic model.

According to the results linguistic rights are well known in schools but practical implementation may be challenging. This is mostly affected by language proficiency of the teacher and the change in pupil base (the number of deaf sign language users is decreasing). The changed pupil base affects also on language choices in the classroom. The teaching of the pupil using signs must be bilingual and visual. The language and cultural identities must be considered and pupil's language must be appreciated. The education and training courses for signing skills have a major influense for teacher's readiness for sign education. There is a need for signing courses in special education training but it is more important to arrange signing courses for teachers in schools.

The conclusion of this Master's Thesis is that the teaching of the pupil using signs must consider the combination of three factors: Bilingual pedagogic, linguistic rights, and signing study environment. Although sign language is not the communication of the pupil signs can have an important role as a contributor of communication. This study can be applied in realisation of sign education and in social discussion regarding to arrangement of equal linguistic education.

Keywords: bilingual education, sign education, sign bilingualism, linguistic rights

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Viittomakielen ja viittomisen variaatioiden määrittelyä	7
2.1	Viittomakieli Suomen vähemmistökielten joukossa	8
2.2	Viittovien henkilöiden eri äidinkielet.....	10
2.3	Viittovan henkilön kaksikielisyys ja kaksikieliseen identiteettiin kasvaminen	14
3	Viittovan oppilaan tasa-arvoiset kielelliset oikeudet Suomessa	17
3.1	Opetuksessa huomioitavat lakien mukaiset kielelliset oikeudet	18
3.2	Kulttuuri- ja kieli-identiteetin vahvistaminen kaksikielisille viittoville oppilaille	21
4	Viittovan oppilaan opetus	23
4.1	Opettajien koulutuksellinen valmius opettaa viittovia oppilaita	25
4.2	Viittovien oppilaiden (erityis)opetuksen toteuttaminen.....	28
4.3	Funktionaalinen suomen kielen opetus	31
4.4	Opettaminen kaksikielisessä viittovassa luokassa	34
5	Tutkimuksen toteuttaminen	37
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat	37
5.2	Tutkimuksen metodologisena taustana fenomenografia	38
5.3	Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston hankinta.....	39
5.4	Aineiston analyysi.....	42
6	Tulokset	46
6.1	Kaksikielisessä pedagogiikassa huomioitavat asiat	46
6.1.1	<i>Erytisopettajien valmius opettaa viittoen</i>	47
6.1.2	<i>Opettajan pedagogiset ratkaisut viittovan oppilaan opetuksessa</i>	48
6.1.3	<i>Kielelliset ratkaisut viittovassa luokassa</i>	49
6.2	Kielellisten oikeuksien toteutuminen käytännössä	51
6.2.1	<i>Kielellisten oikeuksien huomioiminen</i>	51
6.2.2	<i>Viittovan oppimisympäristön tarjoaminen</i>	52
7	Tutkimuksen yhteenveto	54
7.1	Yhteenvetoa tuloksista	54
7.2	Tutkimuksen eettisyys.....	60
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	61
8	Pohdinta	64
	Lähteet	70

1 Johdanto

Kieli on yhteisössä yhteinen, mutta samaan aikaan se määrittää minuutta. Ihminen haluaa ilmaista itseään, kokemuksiaan ja tunteitaan. (Laakso 2014, 24, 30.) Tarvitsemme kieltä, jolla tulemme ymmärretyksi ja meitä ymmärretään. Joillakin yksilöillä on enemmän kuin yksi äidinkieli, he ovat kaksikielisiä. Toisilla kommunikaatio ei perustu lainkaan puheeseen tai kuulemiseen. Kuuloa tai ei, kommunikaatio on perustarve. Kielitiede huomioiden kaikki kielet, puhutut ja viitotut, ovat samanarvoisia ja niiden käyttö rikastuttaa yksilöiden ja kansojen vuorovaikutusta (Rainò 2012, 84). Viittomakieli mielletään usein vain kuurojen kieleksi. Tosiasiassa viittomakielisten kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluu myös huonokuuloisia, kuuroutuneita sekä kuulevia, kuten esimerkiksi kuurojen vanhempien kuulevat lapset, kuurojen lasten kuulevat vanhemmat sekä viittomakielisten perheenjäsenet. Salmi (2010, 9, 11) täsmentää viittomakielinen -termin yleistyneen vasta 1990-luvulla, ja natiivi viittoja -termin sisältävän sekä kuurot että kuulevat ensikielenään viittomakielen oppineet.

Lapsella on luontainen tarve kielellisyyteen ja he oppivatkin sen kielen, tai kielet, joihin he altistuvat ympäristöstä (Kanto 2016, 19). Viittomakielisillä yksilöillä erikoisuutena on, että heillä saattaa olla eri äidinkieli kuin vanhemmillaan (Luukkainen 2008, 16). Viittomakieliset kuurot oppilaat ovat kaksikielisiä, sillä he kommunikoivat viittomakielellä ja kirjoitetulla suomen kielellä. Huonokuuloinen tai kuuroutunut oppilas saattaa puolestaan kommunikoida viittojen suomen kielen mukaan eli viitotulla puheella tai ydinasiat viittojen käyttäen tukiviittomia. Kanto (2016) huomauttaa väitöskirjassaan, ettei viittomakielisten joukosta saa unohtaa kuurojen vanhempien kuulevia lapsia, jotka ovat oma erityinen kaksikielisyysryhmänsä (Kanto 2016, 19). Vuonna 2017 julkaistun väitöskirjan mukaan Suomessa syntyy vuosittain noin 60 kuulovammaista lasta (Lasanen 2017, 16). Kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opetus on muuttanut muotoaan selkeästi 2000-luvulla (Takala & Sume 2015, 3). Kehittynyt lääketieteellinen teknologia kuulovamman parantamisesta sisäkorvaistutteilla on vaikuttanut etenkin erityiskoulujen oppilasaineekseen, sillä viittovissa luokissa kuurojen oppilaiden määrä on pienempi kuin istutetta käyttävien oppilaiden määrä. (Sume 2010.) Myös oppilas, jolla on sisäkorvaistute, hyötyy viittomisesta ja sen variaatioista, joten viittovissa luokissa opettajan on hyvä osata vaihtaa eri viittomiskommunikaatiosta toiseen. Takalan ja Sumen (2015, 3) mukaan viittomakielisen kuuron kouluvalinta voi vaihdella erityiskoulusta yleisopetukseen.

Tämän pro gradu -tutkielman aihe onkin erityisen tärkeä, sillä viittovien kaksikielisten oppilaiden opetus poikkeaa kuulevien oppilaiden opetuksesta, ja nämä pedagogiset eroavaisuudet opettajan on hyvä tunnistaa. Opetuksen järjestämisessä viittovien oppilaiden kielelliset oikeudet ovat yhtä tärkeitä kuin kuulevienkin oikeudet. Suomen perustusopetuslain mukaan opetuskielenä voi olla myös viittomakieli (Perusopetuslaki 628/1998 10 §), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että oppilaan kaksikielisyyttä on edistettävä vahvistaen heidän kielellistä tietouttaan ja viittovan oppilaan opetus on järjestettävä joko viittomakieliseen tai viittomakieltä käyttävään opetusryhmään (Opetushallitus 2016a, 87). Näiden lisäksi jokaisella oppilaalla on oikeus oman äidinkielen opetustunteihin eli esimerkiksi viittomakielisillä viittomakieli äidinkielenä opetukseen (Perusopetuslaki 628/1998, 12 §).

Kuulevien oppilaiden kielelliset oikeudet ovat Suomen kouluissa selkeitä ja toteutettuja, joten tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on opettajien subjektiivisten käsitysten avulla etsiä vastauksia toteutuvatko lakien ja säädösten kohdat opetuskielestä, äidinkielen opettamisesta sekä kielellisesti oikean opetusryhmän järjestämisestä viittoville oppilaille kouluissa ja onko viittovien oppilaiden opettajilla riittävät valmiudet vastata näihin kielellisiin oikeuksiin. Tavoitteena on lisäksi selvittää, millaisia pedagogisia ja kielellisiä ratkaisuja viittovia oppilaita opettavat opettajat tekevät.

Viittomakielisten oppilaiden joukkoon voidaan lukea myös kuurojen vanhempien kuulevat lapset (CODA; Child of Deaf Adult). Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee teoriaosassa kaksikielisyyden määritelmän viittovan henkilön kohdalla, kielellisten oikeuksien laki- ja säädösperustat sekä viittovien oppilaiden opetuksen keskeisimmät huomiokohdat. Lisäksi sivutaan hieman CODA -oppilaiden asemaa, mutta pääasiassa tutkimuksen 'viittovat oppilaat' tarkoittavat kuuroja ja huonokuuloisia/kuuroutuneita oppilaita. Tämän pro gradu -tutkielman kautta opetuslalle tuodaan tietoa ja uusia näkökulmia viittovien kaksikielisten oppilaiden opetuksesta.

2 Viittomakielen ja viittomisen variaatioiden määrittelyä

Viittomakielet ovat omia itsenäisiä kieliä omilla kieliopillaan. Viittomakieli ei ole kansainvälinen kieli, sillä monissa maissa on oma(t) viittomakielensä. Maiden eri viittomakielet myös poikkeavat toisistaan aivan kuten puhutut kieletkin ja ne ovat sidoksissa maan kulttuuriin. (Kuurojen liitto & Kotus 2010, 10.) Viittomakielet eivät sisällä kirjoitettua muotoa, mutta eri tyyllilajeille (muun muassa asiatyyli, arkityyli, runollinen tyyli, uskonnollinen tyyli) on omat tuottamismuotonsa (Jantunen 2003, 21). Grushkin (2017) kirjallisuuskatsauksessaan pohti, millaisia vaikutuksia viittomakielen kirjoitetulla muodolla voisi kuitenkin olla. Negatiivisena vaikutuksena nähtiin esimerkiksi, että viittomakielen kirjoitettu muoto voisi viedä kuuroja kauemmaksi niin sanotusta kuulevien maailmasta, sillä kuurot eivät enää tarvitsisi puhutun kielen kirjoitettua muotoa. Positiivisina puolina pidettiin muun muassa, ettei hankalaa, toisena kielenä olevaa puhutun kielen kirjoitettua muotoa tarvitsisi opetella erikseen, sillä voisi kirjoittaa äidinkielenä olevaa viitottua kieltä, ja näin kuuro voisi paremmin ilmaista itseään itselleen mielekkäimmällä kielellä. (Grushkin 2017.)

Viittomakielelle ovat ominaisia käsien sekä kehon liikkeet, ilmeet, eleet ja tilan käyttö. Kieli pohjautuu näköaistiin, katsekontakti onkin visuaalisessa viittomakielessä oleellinen. (Takala 2016a, 38-39.) Viittomakielet ja puhutut kielet ovat ilmaisultaan yhtä rikkaita kieliä (Saar, Mansikka-aho & Mäki 2003, 257). Näkyvimvät erot suomen kielen ja suomalaisen viittomakielen välillä liittyvät sanajärjestykseen sekä kielen kerrostuneisuuteen (viittomakielessä voidaan ilmaista samanaikaisesti useita kielellisiä osia, suomen kielessä äänteet ovat peräkkäin). Viittomakieli on lisäksi hyvin ikoninen eli viittoma usein muistuttaa kohdettaan (esimerkiksi sanan "pallo" viittoma on pallon muotoinen). (Takala 2016a, 39.) Viittomakielessä kaikki viittomat eivät kuitenkaan vastaa yksi-yhteen puhutun kielen sanoja ja päätteitä (Malm & Östman 2000, 17).

Suomessa on kaksi kansallista viittomakieltä; suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Joidenkin arvioiden mukaan Suomessa viittomakielisiä olisi yhteensä noin 14 000, joista 5000 vaikeasti huonokuuloista tai kuuroa käyttää suomalaista viittomakieltä äidinkielenä ja osa on Suomeen muuttaneita muiden maiden viittomakielisiä äidinkielenään käyttäviä kuuroja (Kulttuurista kaikille 2019). Suomenruotsalainen viittomakieli on erittäin uhanalainen kieli. Vuoden

2014 merkinnöistä sen käyttäjiä olisi noin 300, mutta vuonna 2016 viitteellisen selvityksen mukaan kuuroja kielenkäyttäjiä olisi enää noin 90. (Oikeusministeriö 2016, 8.) Suomenruotsalainen viittomakieli ja suomalainen viittomakieli eroavat toisistaan esimerkiksi tuotettavien viittomien käsimuodoissa sekä viittomien liikesuunnissa. Huuliassa tuotettava sanahahmo voi olla tilanteesta riippuen joko suomen tai ruotsin kielellä. (Hoyer 2013, 239, 241.)

Suomessa ajateltiin 1970-luvulle asti viittomakielen olevan puhutun suomen kielen käsillä tehtävä muoto, ei luonnollinen kieli (Luukkainen 2008, 16). Viittomakielen tärkeä asema on kuitenkin ajan kuluessa ymmärretty ja tunnustettu muun muassa monissa lakisäädöksissä sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvissä julkaisuissa. Lisäksi Kuurojen Liitolla on tärkeä rooli viittomakielisille kuuroille, sillä se muun muassa edistää ja valvoo kuurojen tasa-arvoisia mahdollisuuksia yhteiskunnassa sekä toimii asiantuntija-, etu- ja palvelujärjestönä (Kuurojen Liitto 2019a). Samanlainen tilanne ei ole kaikkialla maailmassa, sillä esimerkiksi Mwerin (2014, 1) kirjallisuuskatsauksen mukaan Keniassa maan viittomakielen käyttö (Kenian viittomakieli) on kouluissa laajasti kielletty ja kuurojen opetuksessa suositaan puhemetodia sekä puhumaan opettamista.

Mitä ovat viittomakielen variaatiot? Viittominen on myös huonokuuloisille ja kuuroutuneille tärkeä kommunikaation (usein puheen) tuki. Huonokuuloisilla tai kuuroutuneilla viittominen on viittomakielestä varioitu kommunikaatiotapa, joka voi tarkoittaa *puhutun kielen sanajärjestyksen ja kieliopin mukaista viittomista* (viitottu suomi) (Von Tetzchner & Martinsen 2010, 22). Viitottu puhe (suomi) on yksikielistä, mutta kaksikanavaista viestintää (Lonka & Linkola 2011, 137). Kommunikaatiomenetelmänä voi olla myös *tukiviittomat*, jossa osa sanoista viitotaan simultaanisti puheen kanssa (Kuurojen Liitto & Kotus 2010, 22). Näistä kommunikaatiotavoista kuuroutunut tai huonokuuloinen oppilas saa auditiivisen oppimisen lisäksi visuaalisen tuen (Opetushallitus 2016b, 6). Takkisen ja Rainòn (2016, 59) mukaan tilanteesta ja ympäristöstä riippuen kommunikaatiota voidaan vaihtaa puheesta viittomiin ja takaisin joustavasti.

2.1 Viittomakieli Suomen vähemmistökielten joukossa

Suomessa vähemmistökielillä, etenkin suomalaisella viittomakielellä, on ollut jo vuosia heikko status valtakieleen nähden. Monesti vähemmistökielet ovat maassamme myös identifioitu jo-

nakin muuna kuin kulttuuri- tai kielivähemmistönä. Suomessa kuurot saattavat ajatella identifioituvansa enemmän romani- ja saamelaisyhteisöihin, sillä nämä kolme yhteisöä jakavat samoja kulttuurisia ja kielellisiä teemoja niin sosiaalisen syrjinnän kuin tasavertaisen tiedonsaannin ja yhteiskuntaan osallistumisenkin näkökulmasta. (Salmi 2010, 6, 11.) Viittomakieliset eivät ole Suomessa sidoksissa kotikuntiin tai tiettyihin alueisiin, kuten esimerkiksi saamenkieliset tai ruotsinkieliset usein saattavat olla (Widberg-Palo & Seilola 2012, 26). Viitotut kielet eivät myöskään periydy sukupolvelta toiselle puhuttujen kielten tavoin, sillä suurin osa (arviolta yli 90 %) kuuroista lapsista syntyy kuuleviin perheisiin, joissa viittomakieli opetellaan vieraana kielenä (Opetushallitus 2016b, 7).

Suomen kielilain mukaan kansalliskielet maassamme ovat suomi ja ruotsi. Laki mainitsee erikseen saamen kielen, mutta ei määrittele muita kieliä. Muiden kielten kohdalla mainitaan niistä säädettävän erillisissä lainsäädännöissä. (Kielilaki 423/2003, 1 §, 8 § & 9 §.) Vähemmistökieliä Suomen laki ei mainitse tai määrittele, mutta joillakin Suomessa käytössä olevilla kielillä on eri lakeihin kirjattuja kielellisiä oikeuksia. Näitä kieliä ovat saamen kielten lisäksi Suomen romanikieli, suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli sekä karjalan kieli. (Kotus 2019.) Saamen kielellä on sen kieltä ja kulttuuria sekä käytöstä viranomaiskielenä koskeviin oikeuksiin oma Saamen kielilaki (Saamen kielilaki 1086/2003). Suomen perustuslain mukaan romaneilla, ja muilla ryhmillä, on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa kieltä ja kulttuuria. Viittomakielisille turvataan lailla lisäksi tulkitsemis- ja käännösapu (Suomen perustuslaki 731/1999 17 §).

Viimeisimmän Suomen alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan raportin eurooppalaisen peruskirjan täytäntöönpanosta on Ulkoministeriö julkaissut marraskuussa 2017. Peruskirja on vähemmistökieliä tai alueellisia kieliä koskeva sitova asiakirja, jonka tarkoituksena on vahvistaa vähemmistökielten asemaa Euroopassa. Suomen osalta peruskirja astui voimaan ensimmäisen kerran vuonna 1998. Peruskirja määrittää kielet kolmeen ryhmään; alueelliset tai vähemmistökielet (Suomessa saamen kieli), vähemmän puhutut viralliset kielet (Suomessa ruotsin kieli) sekä ei-alueelliset kielet (Suomessa muun muassa romanikieli, venäjän kieli, karjalan kieli, viron kieli ja viittomakieli). (Ulkoministeriö 2017, 6, 15.)

Tilastoihin (päivitetty tilastotieto 19.12.2018) Suomessa asuvista äidinkielekseen suomen oli ilmoittanut noin 4 800 000 ihmistä, ruotsin noin 280 000 ihmistä ja saamen vajaa 2000 ihmistä. ”Muu kieli” äidinkielekseen on ilmoittanut reilut 370 000 ihmistä, mutta tässä kategoriassa eurooppalaisen peruskirjan mukaisia Suomen alueellisista kielistä tai vähemmistökielistä mainitaan vain venäjä (vajaa 78 000 ihmistä) ja viro (vajaa 50 000 ihmistä). Viittomakielestä ei ole

mainintaa Tilastokeskuksen taulukoissa. (Tilastokeskus 2018.) Väestörekisterikeskukselta tammiukuussa 2019 saadun henkilökohtaisen tiedonannon mukaan suomalaisen viittomakielen on äidinkielekseen ilmoittanut 597 henkilöä, suomenruotsalaisen viittomakielen 10 henkilöä ja 21 henkilöä on ilmoittanut rekisteriin äidinkielekseen venäläisen viittomakielen (Väestörekisterikeskus 2019).

Suomen perustuslain säädöksellä julkisen vallan on huolehdittava suomenkielisten ohella myös ruotsinkielisten kansalaisten sivistyksellisyydestä sekä yhteiskunnallisista tarpeista (Suomen perustuslaki 731/1999, 17 §). Vuonna 2015 voimaantulleen Viittomakielilain viranomaisvelvoitteena on edistää viittomakieltä (suomalaista ja suomenruotsalaista) käyttävien mahdollisuuksia asioida ja saada tietoa omalla kielellään (Viittomakielilaki 359/2015, 1 § & 3 §). Lisäksi viranomaisen on järjestettävä viittomakielisille suomen tai ruotsin kieltä osaamattomalle käännös- tai tulkkauspalvelu asioihin, jotka tulevat vireille viranomaisen aloitteesta (Hallintolaki 434/2003). Suomenruotsalaisen viittomakielen kohdalla oikeuksissa ja tulkkauspalvelun saamisissa on haasteita, sillä kieltä osaavista kouluttajista, tulkeista ja opettajista on puute (Oikeusministeriö 2016, 9). Londenin (2004) suomenruotsalaista viittovaa opetusta käsitelleen väitöskirjan (N=18 suomenruotsalaista perhettä, joissa kuuroja tai huonokuuloisia lapsia) tulokset osoittivat, että Suomessa vain hyvin pieni osa kuuroista on suomenruotsalaisia, joten käytännössä suomenruotsalaisen kuuron on lähes mahdoton saada äidinkielellään opetusta. Suomenruotsalaisen viittovan lapsen kouluvaihtoehdot ovat joko suomalainen viittova koulu tai Ruotsin viittova koulu. Suomessa ei enää ole omaa koulua suomenruotsalaisille viittoville oppilaille. (Londen 2004, 93, 187.)

2.2 Viittovien henkilöiden eri äidinkielet

Väestörekisterikeskuksen väestötietojärjestelmään rekisteröidään Suomen kansalaisten ja Suomessa asuvien ulkomaalaisten perustietojen lisäksi henkilön itsensä ilmoittama tieto muun muassa äidinkielestä (VRK 2018). Henkilöä, jolla on asteesta riippuen kuulonalennus (lievästä huonokuuloisuudesta totaali kuurouteen) voidaan yleiskäsitteellisesti nimetä kuulovammaiseksi. Vaikka tätä termiä käytetään yleisnimityksenä kategorisoimaan eritasoisia kuulopoikkeavuuksia, se saattaa olla kuuroja loukkaava. (Kuuloliitto ry 2019.) Yhteiskunta saattaa käyttää kuuroista sellaisia termejä (kuuromykkä, kuulovikainen...), joilla viittomakieliset eivät

itseään luonnehtisi. Kuurot eivät koe olevansa vammaisia, sillä ainakin kuurojen omassa yhteisössään he elävät normaalia elämää. (Kuurojen Liitto & Kotus 2010, 10.) Kuuroutunut henkilö puolestaan on menettänyt puheenoppimisen jälkeen kuulonsa, hän kommunikoi yleensä puheella tukien sitä viitotulla puheella tai kirjoitustulkkauksella. Kuuro henkilö on kuulonsa syntymästä tai lapsuudessa täysin menettänyt, hänelle ei kuulokojeista ole välitöntä kuulontukea. Normaalikuuloisen kuulorajaksi on asetettu 10–20 dB:n taso, kuurolla vastaava on 85–90 dB. (Kuuloliitto ry 2019.)

Viittomakielisten kieliryhmään kuuluvien henkilöiden äidinkieli ja viittomistyyli eivät ole kaikilla automaattisesti sama, sillä niiden valintaan vaikuttavat erilaiset seikat, kuten ikä, kuulon taso, kieli-identiteetti sekä perhetausta. Jokisen (2000) luokittelun mukaan viittomakieltä *äidin kielenä* käyttävät, ovat omaksuneet viittomakielen viittomakielisestä perheestä, jossa esimerkiksi vanhemmat tai sisarus on viittomakielisiä kuuroja. Henkilöillä, joilla viittomakieli on *ensikielenä* ovat oppineet viittomakielen vanhemmiltaan tai viittomakielisiltä sisaruksiltaan. Lapsen vanhemmat ovat voineet oppia viittomakielen myös toisena/vieraana kielenä ja käyttäneet sitä lapsen kanssa kielen omaksumiseen. Henkilöille, jotka ovat oppineet viittomakielen pääasiallisen puhutun/kirjoitetun kielen lisäksi, viittomakieli on *toinen kieli*. *Vieraana kielenä* viittomakieli on heille, jotka ovat oppineet sen kielen opetuksen yhteydessä tai viittomakielisiltä käyttäjiltä. (Jokinen 2000b, 80.)

Viittomistyylien variaatioita on tutkittu muun muassa Uudessa-Seelannissa. Tutkimuksessa selvitettiin kuurojen (N=109) maansa viittomakielen (Uuden-Seelannin viittomakieli) numeraalien (luvut 1–20) käyttöä erilaisissa yhteisöllisissä tilanteissa. Uuden-Seelannin viittomakielissä on vaikutteita sekä Australian viittomakielestä että Englannin viittomakielestä, ja näin ollen numeraalit voidaan ilmaista useammalla tavalla ja niiden erilainen ilmaisu vaikuttaa kokonaisuudessaan viitottuun kieleen. Tulosten mukaan viittomisen variaatiot olivat eniten näkyvissä sanastotasolla ja variaatioiden käytön valintaan vaikutti viittojan sosiaalinen rooli. Lisäksi viittojan ikä oli tilastollisesti merkittävin tekijä numeraalien ilmaisussa. (McKee, McKee & Major 2011, 72, 76, 93.) Myös Perun viittomakielen kielellisten variaatioiden käyttöön liittyvässä tutkimuksessa (N=66 kuulevia ja kuuroja viitotun kielen käyttäjiä) havaittiin, että kielenkäytön vaihtelun taustalla voivat iän ja sosiaalisten suhteiden lisäksi olla koulutustausta, viittojan asuinpaikan maantieteellinen sijainti, henkilökohtainen mieltymys kielenkäyttöön sekä vanhempien kielistatus (ovatko vanhemmat kuuroja vai kuulevia). (Parks & Parks 2010, 417, 434.)

Kuuron äidinkieli. Kuuron määritelmästä on käytetty Suomesta myös termejä kuuro natiivi viittoja sekä kuuro viittomakielen käyttäjä erottaakseen määritelmän termeistä kuuromykkä ja kuulovammainen (Salmi 2010, 9). Kansainvälisesti kuurot viittomakieliset käyttävät termiä Deaf, isolla d-kirjaimella korostaakseen kieli- ja kulttuuriryhmäänsä. Suomessa viittomakielinen -termillä on samanlainen asema. Vähemmistö(kieli)ryhmistä puhuttaessa on kunnioitettavan ryhmän hyväksymiä nimityksiä, ja esimerkiksi Suomessa kuuro ja viittomakielinen ovat hyväksytyjä termejä. Kuuro -termiä käytettäessä ymmärretään sen viittaavaan kieli- ja kulttuuriryhmään, ei kuulovamman asteeseen. (Malm & Östman 2000, 11.) Suomalaisessa viittomakielessä on lisäksi eri viittomamerkit, kun kerrotaan henkilöstä, joka ei kuule ja henkilöstä, joka kuuluu viittomakieliseen yhteisöön (Salmi & Laakso 2005, 18).

Viittomakieli on usein kuuron lapsen ensimmäinen kieli ja puhutun kielen kirjoitettu muoto toinen kieli (Grosjean 2008, 233, 236). Viittomakielen katsotaan olevan yksilön ensi- tai äidinkieli riippuen siitä, mikä on hänen kuuloasteensa sekä siitä, onko hän syntynyt perheeseen, jossa viittomakieli on jo luonnollisena kielenä vai toisena, opeteltavana, kielenä (Saar, Mansikka-aho & Mäki 2003, 246). Minna Luukkaisen (2008) väitöskirjaan haastatteleminen kuurojen (N=18) mukaan viittomakielinen termi ei sisältäisi kulttuurinäkökulmaa (kuuro -termiin kulttuurinäkökulma liitettiin vahvemmin) (Luukkainen 2008, 127–128), vaikka Kuurojen Liiton mukaan viittomakielisten kieli- ja kulttuuriryhmään voi kuurojen ohella lukeutua huonokuuloisia, kuuroutuneita sekä kuulevia. Kuuro lapsi yleensä omaksuu viittomakielen kotoa kuuroilta vanhemmilta, mutta tälläkin hetkellä Suomessa suurin osa kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, jolloin perhe oppii viittomakielen toisena kielenä, usein perheen ulkopuolelta. (Kuurojen Liitto 2019b.)

Huonokuuloisen/kuuroutuneen äidinkieli. Huonokuuloisen henkilön kanssa korostuu selkeys viestinnässä, sillä henkilön kuulo voi vaihdella esimerkiksi ympäristön (meluisuus ja kaiakuu) mukaan. Kommunikointia helpottavat välitön katsekontakti, puheen rytmitys sekä selkeä artikulointi. (Pajo & Kentala 2011.) Viittomakieli voi joissain tapauksissa olla huonokuuloisen tai kuuroutuneen henkilön äidinkieli, mutta Takala (2016) selventää, että ainakaan lievästi kuulovammainen harvoin opettelee viittomakieltä, sillä kuulokojeen kautta kuulemistä tukee hyödyllisemmin huulioluku ja/tai esimerkiksi viittominen puhutun (suomen) kielen mukaan (Takala 2016b, 32).

Sisäkorvaistutetta käyttävien äidinkieli. Mikäli henkilön kuulovamma on vaikea-asteinen eikä kuulokoje riitä vahvistamaan ääntä, voidaan henkilölle asentaa sisäkorvaistute joko toiseen

tai molempiin korviin. Istute välittää äänen suoraan kuulohermon soluihin ohi varioituneiden sisäkorvan aistinsolujen. (Jero & Kentala 2007.) Kuulokojetta tai sisäkorvaistutetta voi olla haastavaa käyttää esimerkiksi uimahalleissa tai paikoissa, joissa on vahva magneettikenttä, joten näissä tilanteissa yksilö ei välttämättä saa kuulemisen tukea ja saattaa kuulla heikosti tai ei lainkaan (Widberg-Palo & Seilola 2012, 29). Kuuntelutilanteissa voi olla myös liikaa taustahälyä, joka vaikeuttaa puheen erottamista (Lonka & Linkola 2011, 125). Rainò ja Martikaisen tutkimuksen (N=61) tulokset osoittivat, että etenkin lasten, jotka käyttävät sisäkorvaistutetta kommunikaatiotavat voivat vaihdella hyvin paljon; viittomia saatetaan käyttää vasta sitten, kun istutetta ei ole mahdollista tilassa käyttää tai laite on kytketty pois päältä. Viittomia käytettiin myös enemmän yksittäisten asioiden ymmärtämisen tukena. (Rainò & Martikainen 2014, 102.) Myös Takkinen (2014) on pitkittäistutkimuksessaan tarkastellut sisäkorvaistutetta käyttävien lasten suomen kielen ja viittomakielen käyttöä (N=4). Tulokset osoittivat, että vaikka kaikki lapset olivat omaksuneet viittomakielen ensikielenä, sisäkorvaistutteen myötä suomen kieli on kehittynyt ja tulosten raportointihetkellä kaikki lapset käyttivät pääosin kommunikaatiossaan suomen kieltä. (Takkinen 2014, 110–111.)

CODA-henkilön äidinkieli. Henkilö, joka ensikielenään oppii viittomakielen, on viittomakielinen (Salmi 2010, 9). Kuurojen vanhempien kuulevat lapset (CODA; Child of Deaf Adult) oppivat samanaikaisesti sekä viittomakielen että puhutun kielen, joten he kasvavat kaksikieliseksi (Kanto 2016, 19). Kuurojen vanhempien kuulevien lasten äidinkieleksi mainitaan usein viittomakieli, ei suomen kieli, sillä viittomakieli on ensimmäinen kieli, jonka lapsi kotoaan oppii. CODA -henkilöt kertovat olevansa niin sanotusti kahden maailman välillä, sillä he ovat lapsesta asti eläneet kaksikielisesti viittovassa ympäristössä. Heidän viittomistaitotasonsa ei ole samanlainen kaikilla, sillä osa viittoo hyvin, osa ei ollenkaan. (Kuurojen vanhempien kuulevien lasten yhdistys ry 2019.) CODA -henkilöille on lisäksi 1990-luvulla Suomessa pohdittu myös termiä kuuleva natiivi viittoja (Salmi 2010, 9). Valitettavan yleistä on, kuten Widberg-Palon (2012) viittomakieltä käyttävien ja viittomakielisten oikeuksiin liittyvästä tutkimuksestakin (N=62 viittomakielistä ja viittomakieltä käyttävää lasta) käy ilmi, että kuurojen vanhempien kuulevat lapset ovat unohdettu kieliryhmä. Heidän äidinkieltensä on viittomakieli, mutta heillä ei ole samanlaisia kielellisiä oikeuksia kuin esimerkiksi kuuroilla viittomakielisillä. (Widberg-Palo 2012, 82.)

2.3 Viittovan henkilön kaksikielisyys ja kaksikieliseen identiteettiin kasvaminen

Kaksikielisyudesta puhuttaessa on oleellista erottaa kaksikielinen ja kaksikielisyys. Kaksikielisyys määrittää yleisellä tasolla vähintään kaksi kieltä, kun taas kaksikielinen henkilö hallitsee toisistaan erilliset kielensä ja käyttää niitä jokapäiväisessä elämässään. Kaksikielinen käyttää kieliään sujuvasti ja tasavertaisesti eri tilanteissa. (Grosjean 2008, 10.) Kielten käytön sujuvuudet voivat kuitenkin varioida käyttäjien kesken muun muassa sen mukaan paljonko kielen-työksiä henkilö on kasvaessaan saanut. Henkilö, joka on syntymästään tai varhaislapsuudestaan, kasvanut kahden kielen käyttöympäristössä ja omaksunut ne, on kaksikielinen. Henkilö, joka on kasvanut ja omaksunut yhden kielen ja oppinut myöhemmällä iällään toisen kielen, ei ole kaksikielinen. (Kohnert 2013, 17, 21.) Kaksikielisyydelle voi kuitenkin olla vaikeaa antaa kuvausta, sillä henkilökohtaisesti yksilö voi kokea sen toisella tavoin siitä, miten ympäristö sen määrittelee. Henkilöä, joka kommunikoi kahdella kielellä melko täydellisesti, voidaan kutsua kaksikieliseksi. Kaksikielisen voi olla myös haastavaa erotella kahdesta kielestään läheisempi kieli, sillä kielillä voi olla yksilölle käyttö- ja merkityseroja. (Del Angel 2015, 4.) Kaksikielisyiden määritelmiä voidaan myös käyttää useissa eri konteksteissa (Kohnert 2013, 17).

Lapsella täytyy olla biologista perustaa sekä kognitiivisia valmiuksia kielen omaksumiseen. Kielen kehitys ei voi olla vain aikuisten kielimallien jäljentämistä, vaan yksilön on oltava aktiivinen oppija. (Lyytinen 2006, 105.) Kuurolle identiteetin rakentumisen peruspilari on itsensä hyväksyminen kuurona henkilönä (Sutton-Spence 2010, 286). Kehittyvän minäkuvan kautta kaksikieliselle saattaa tulla oivallus myös omasta kaksikielisyystään. Metalingvistinen tietous (kielitietous) voi näyttäytyä kaksikielisillä muun muassa vahvana kieli-identiteettinä. Kasvaessaan lapsi alkaa pohtia, kuka on ja mitä kaksikielisyys hänelle merkitsee. Lapsella on luontainen tarve kuulua kieliryhmään. (Hassinen 2005, 56, 59, 65–66.) Viittomakieliset ovat kuitenkin ikään kuin pakollisesti kaksikielisiä, sillä heidän äidinkieltään (viittomakieltä) ei voi kirjoittaa, maailman informaatiota ei ole tarpeeksi saatavilla viittomakielellä ja puhuttu kieli ei voi olla, eikä siitä voi tulla, kuuron viittomakielisen äidinkieltä. Kaksikielisyyttä ei siis voi valita. (Reiman & Martin 2008, 43.) Yksilön kieliarvo ja -ylpeyden tunne kuitenkin nousevat, mikäli yksilöllä on tietämystä omasta kielestään (Luukkainen 2008, 152). Ongelmaksi kaksikielisyys voi muodostua silloin, jos kielet eivät kehity tasapainoisesti tai molemmissa kielissä kielelliset taidot jäävät vajaiksi (Leiwo 2006, 209). Kielitaidon puutokset voivat aiheuttaa ongelmia sosi-aaliseen toimintaan, kognitiiviseen kehitykseen sekä heijastua luku- ja kirjoitustaitoihin (Kohnert 2013, 115).

Auditiivisuus ei ole ainoa väylä kommunikaatioon ja kielellisyyteen. Visuaalinen kanava on aivan yhtä oleellinen, viittoville (kuuroille) henkilöille se on tärkein. (Pittman, Sass-Lehrer & Abrams 2016, 150.) Usein saatamme ajatella kaksikielisyyden liittyvän kuulevien ihmisten maailmaan. Unohdamme ehkä, että viittomakielinen kuuro on kaksikielinen, sillä hän käyttää joka päivä äidinkielenään olevaa viitottua kieltä ja rinnalla toisen kielen kirjoitettua muotoa. Kuulevat identifioivat kuurot henkilöt usein kuulon puuttumisen kautta. Kuurot taas identifioivat itsensä viittomakielisiksi henkilöiksi, jotka näkevät maailman visuaalisesti. (Sutton-Spence 2010, 271.) Viittomakielinen yhteisö muodostuu vahvasti kielestä, kulttuurista sekä identiteetistä (Oikeusministeriö 2011, 15). Suomessa vuonna 2008 julkaistu Minna Luukkaisen väitöskirja tutki viittomakielisten identiteettiä. Lisäksi Juhana Salonen on julkaisut vuonna 2017 omanelämäkerrallisen teoksen viittomakielen merkityksestä eheään identiteettiin. Luukkainen muistuttaa, että viittomakielinen kommunikaatio ja hyvä viittomisen taito ovat perusta kuurojen itseluottamuksen rakentumiseen (Luukkainen 2008, 148).

Grosjeanin (2008) mukaan viittomakielisten henkilöiden, kuten kuulevienkaan, kaksikielisyyden "taso" ei ole homogeeninen. Tasoon vaikuttaa muun muassa, millainen pohja yksilöllä on viittomien (viittomakielen) käyttöön, eli käytännössä, milloin viittomin on alettu kommunikoida (vauva-aikana, lapsuudessa vai koulussa). Viittovalle lapselle tulisi antaa täysi kielellinen tuki mahdollisimman varhain. Kielellinen tuki voi koostua puheesta, viittomin tuesta puheesta, viitotusta puheesta tai viittomakielestä riippuen lapsen kuulosta ja kielellisistä tarpeista. Voi myös olla, että viittomakielinen ei miellä itseään kaksikieliseksi, jos hän ajattelee, ettei viittomakieli eroa maan enemmistökielestä tai hän ei koe hallitsevansa puhutun (kirjoitetun) kielen käyttöä. Vaikutusta on lisäksi sillä, että viittomakieltä ja puhutun kielen kirjoitettua muotoa käytetään yleensä eri tarkoituksissa ja erikseen eri ihmisten kanssa. (Grosjean 2008, 221, 222, 224, 230.) Kaksikielisillä varhainen runsas vuorovaikutus lähi-ihmisten kanssa sekä kielelle altistuminen luovat perustaa muun muassa akateemisille taidoille (Takala 2016, 166c).

Kaksikieliseksi (äidinkielenä viitottu kieli ja toisena kielenä puhutun kielen kirjoitettu muoto) kasvaminen on jokaisen, myös kuuron (ja viittovan) lapsen perusoikeus. Äidinkielenä oleva viittomakieli on ainoa kieli, jolla etenkin kuuro viittova henkilö pystyy ilmaisemaan itseään täysin ja luonnollisesti. Yhteiskuntaan viittova henkilö integroituu puhutun kielen kirjoitetun muodon kautta. (WFD 2016.) Yhteiskunnassa ei usein kuitenkaan huomata ajatella, että enemmistökielellä oleva puhuttu (kirjoitettu) kieli on kuitenkin viittomakielisen toinen kieli, ei äi-

dinkieli. Tämä on oleellista ymmärtää, kun pohditaan viittomakielisen kaksikielisyyttä. Luukkainen (2008, 17) tähdentää, että ei ole saman tekevää, mikä yksilön äidinkieli tai ensikieli on, sillä kielen kautta mahdollistuu vuorovaikutus sekä rakentuu käsityksemme maailmasta ja itsestä.

Grosjean (2008) selventää kulttuurin olevan aina yhteydessä kieleen, joten viittomakielinen kaksikielinen elää vähintään kahden kielen kulttuureissa; viittomakielisessä ja maan enemmistö kielen kulttuurissa. Sidokset näihin kulttuureihin ovat niin vahvat, tai heikot kuin on kontakteja kyseisen kulttuurin edustajiin. Kuuroilla tilanne on monesti se, että kuurojen kulttuuriin identifoidutaan vasta myöhemmin, sillä viittomakielinen ympäristö ei ole ollut automaattinen (esimerkiksi kuuro lapsi on syntynyt kuuleville vanhemmille). (Grosjean 2008, 228–229.) Etelä-Afrikassa tutkittiin viittä (5) maan viittomakielellä tuotettua runoa, joissa käsiteltiin identiteetin muodostumista. Teksteistä tuli ilmi kuulevien enemmistökulttuurin vaikutus, mutta kuurot eteläafrikkalaiset runoilijat identifioivat itsensä kuuluvaksi sekä kuulevien että kuurojen kulttuuriin. Identiteetin rakentumiseen vaikuttivat kokemukset tasa-arvoisesta kohtaamisesta kuurona, viittovana, (mustana), henkilönä. (Morgan & Kaneko 2017, 320, 334.)

Suomenruotsalaisilla kuuroilla identiteetin rakentuminen on poikkeuksellinen, sillä he jakavat suomalaisten kuurojen kanssa osittain samaa kulttuurihistoriaa, samaan aikaan identifioituvat suomenruotsalaiseen yleiskulttuuriin (kuulevan) perheensä kautta ja kirjoittavat ruotsia toisena kielenään (Hoyer 2013, 235–236). Sisäkorvaistutetta käyttävistä lapsista osa on kasvanut käyttämään istutetta kuulemisen tukena, osa valitsee sen käyttöönsä myöhemmällä iällä. Sisäkorvaistutteen käyttäminen voi kuitenkin aiheuttaa identiteettikysymyksiä, sillä istute ei paranna kuuroutta eli ei tee henkilöstä kuulevaa, mutta merkittävänä kuulemisen apuvälineenä henkilö ei myöskään ole kuuro. (Archbold & Wheeler 2010, 226, 235, 237.) Suomalaisten huonokuuloisten puhetta käyttävien lasten ja nuorten (7–16 vuotiaat) hyvinvointia kartoittavan tutkimuksen (N=27) mukaan huonokuuloisten identiteettiin vaikutti voimakkaimmin kokemus ympäristöön kuulumisesta (Seilola 2012, 45). Kuurojen vanhempien kuulevilla lapsilla (CODA) kaksikielisyys on hieman toisenlaista kuin muilla kaksikielisillä lapsilla. CODA -lapset ovat jatkuvassa kontekstissa niin kuurojen kuin kuulevienkin kulttuureihin, ja näiden kulttuurien kielet eli kuurojen kulttuurin viittomakieli sekä kuulevien kulttuurin puhuttu kieli voivat vaikuttaa toinen toisiinsa kielenkehityksen vaiheissa. Kotona käytetään viittomakieltä, joka on yhteiskunnan vähemmistökieli, kun taas muissa sosiaalisissa suhteissa käytetään yhteiskunnan enemmistökielenä olevaa puhuttua kieltä. (Kanto 2016, 27–28.)

3 Viittovan oppilaan tasa-arvoiset kielelliset oikeudet Suomessa

Kieli on yksilölle sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistaja sekä ajatusten ja tunteiden väline. Kielellisillä taidoilla on oleellista merkitystä niin kehitykseen kuin oppimiseenkin. (Lyytinen 2006, 105.) Yksilöä ei saa syrjiä eikä asettaa eri arvoiseen asemaan kielen tai vammaisuuden perusteella (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 8 §; Suomen perustuslaki 731/1999 6 §). Lapsia ei myöskään saa erotella vamman tai kielen takia (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikla 2). Kielellinen tasa-arvo viittovien kielten kohdalla toteutuu silloin, kun kansallinen viittomakieli/-kielet ovat hyväksytyjä yhteiskunnan ja lakiasetusten toimesta (Murray 2015). Viittovan henkilön oikeudellinen asema käyttää kieltään vaikeutuu, mikäli yhteiskunnassa ei ymmärretä kielellisiä oikeuksia (De Meulder 2017, 191). Uuden-Seelannin viittomakielen kielellisiin oikeuksiin ja kielen tunnustamiseen liittynyt tutkimuskatsaus osoitti tätä vahvistaen, että kuurot odottavat maan viittomakielen tunnustamisen vahvistavan heidän esteettömän osallisuutensa sekä luovan yhdenvertaiset mahdollisuudet kuuleviin verrattuna (McKee & Manning 2015, 473, 493).

Ball (2011) kirjallisuuskatsauksessaan nostaa esille viittomakielen tunnustamisen vaikutuksia viittomakielisille ja toteaa, että vaikka kielen virallisella tunnustamisella on positiivisia vaikutuksia, moni maa saattaa kieltäytyä tunnustamasta viittomakielen kokonaan. Johtopäätöksinä esitettiin, että mikäli kuurojen kielelliset oikeudet kielletään, se estää kuuroja saamasta muun muassa tasa-arvoista ja tehokasta koulutusta. (Ball 2011, 759, 761, 797.) Mikäli koulu ei tunnusta ja toteuta kaksikielistä opetusta, ei oppilas saa molemmille kielilleen täydellistä tukea (García, Johnson & Seltzer 2017, 11). Yhdenvertaisuuslain nojalla viranomaisten ja koulutuksen järjestäjän (kunnan tai valtion) on seurattava yhdenvertaisuuden toteutumista sekä edistämistä toiminnassaan. Edistämistehtävien tulee olla tehokkaita sekä tarkoituksenmukaisia viranomaisen voimavarat, olosuhteet ja ympäristön huomioiden. Lisäksi koulutuksen järjestäjällä on oltava suunnitelma yhdenvertaisuuden edistämisestä. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 5 § & 6§.) Vammaisten henkilöiden yleissopimus painottaa, että kaikissa vammaisiin lapsiin (mukaan lukien kuulovammaiset) kohdistuvissa toimissa ja tehtävissä on huomioitava lapsen etu (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016 artikla 7 ja artikla 21).

Huhtikuussa 2015 Suomen eduskunnan hyväksymän Viittomakielilain tarkoitus on edistää viittomakieltä käyttävien kielellisten oikeuksien toteutumista. Viittomakielisellä tarkoitetaan tämän lain nojalla henkilöä, jonka kielenä on viittomakieli. (Viittomakielilaki 359/2015 1 § & 2 §.) Suomen viittomakielilain hyväksyminen on saanut myös kansainvälistä tunnustusta, sillä De Meulder (2017) tutkimusartikkelissaan tuo esille Suomen viittomakielisten kielellisiä oikeuksia ja peilaa niitä saamen kielen käyttäjien oikeuksiin, sillä saame on Suomen toinen tunnustettu vähemmistökieli. Lisäksi viittomakielten kielipoliittinen ohjelma vahvistaa viittomakielen asemaa ja virittää keskustelua kielen merkityksestä (Kuurojen Liitto & Kotus 2010, 7). Suomi on maailman ensimmäinen maa, joka on tunnustanut maansa molemmat viittomakielet sekä perustuslaissa että erillisessä kielilaissa (viittomakielilaki) (De Meulder 2017, 203).

3.1 Opetuksessa huomioitavat lakien mukaiset kielelliset oikeudet

Oppilaan äidinkielellä opettaminen. Opetusjärjestelyissä on oleellista huomioida oppilaan äidinkieli (Opetushallitus 2016b, 4). Opetuskielinä Suomessa pääasiassa ovat suomi ja ruotsi, mutta opetuskielinä voivat olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lain velvoittamana koti-seutualueillaan saamen kielisille oppilaille opetus tulee järjestää pääosin saamen kielellä (Perusopetuslaki 628/1998 10 §). Opetushallituksen mukaan vähintään kuurojen opetuksen tulee olla viittomakielellä (Opetushallitus 2016a, 87). Toteutuessaan viittomakielinen opetus on suomalaisella viittomakielellä (Kuurojen Liitto & Kotus 2010, 25). Kuuroille ja kuulovammaisille henkilöille tulee tarjota koulutus tarkoituksenmukaisilla kielillä ja ympäristöissä, joissa oppiminen ja sosiaalinen kehitys mahdollistuvat maksimaalisesti (Suomen YK-liitto 2015, 51). Lain mukaan kunnan on osoitettava oppilaalle lähikoulu tai muu koulu, jossa annetaan opetusta oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on sitoutunut opetusta antamaan. (Perusopetuslaki 628/1998 2 § & 6 §.)

Viittomakielestä varioidut kommunikaatiomenetelmät (viitottu suomi ja tukiviittomat) pohjautuvat puhutun kielen lauserakenteeseen, jolloin ne hyödyttävät kuuroutuneita ja huonokuuloisia oppilaita, mutta eivät ole itsenäisiä kieliä eikä niillä siten voi korvata kuuron oppilaan äidinkieltä (Oikeusministeriö 2011, 17). Vain osa viittomakielisistä saa kuitenkin opetusta kielinäkökulmasta täysmittaisesti (Rainò 2012, 85), ja YK:n vammaisten oikeuksien sopimus (2015) painottaa, että asianosaisten koulujen tulee palkata opettajia, joilla on tarvittava viittomakielen taito (Suomen YK-liitto 2015, 52). Kuulevien viittomakielisten tai huonokuuloisten

ja kuuroutuneiden opetuskielestä perusopetuksen opetussuunnitelmaan Suomessa ei ole kirjattu mainintoja (Opetushallitus 2016a). Hollanti puolestaan pitää vahvana ajatuksena, että huonokuuloisten (muun muassa sisäkorvaistutetta käyttävien) opetuksessa käytettäisiin viitottua puhetta (viitottu hollanti) maan viittomakielen asemesta (Schermer 2012).

Oppilaan oman äidinkielen opettaminen. Viittomakielisille, aivan kuten muillekin yksilöille, äidinkieli luo vahvan perustan ajattelun, muiden kielten sekä erinäisten taitojen kehittymiselle (Widberg-Palo & Seilola 2012, 28). Äidinkielen vahva osaaminen on ajattelun ja tunne-elämän kehittymisen perusta. Se on pohja kaikelle oppimiselle. (Opetushallitus 2016b, 7.) Perusopetuslakiin on kirjattu, että huoltajan valinnalla äidinkielen (viittomakielen) opetusta on järjestettävä viittomakielisille oppilaille. (Perusopetuslaki 628/1998 12 §.) Valtioneuvoston asetuksen mukaan koulun opetuskielen ollessa suomi (tai ruotsi) sen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tuntimäärästä voi opetuksen järjestäjä päättää itse. Tuntimäärä on suunniteltava siten, että sen opetuksessa voidaan saavuttaa oppikokonaisuudelle ennalta asetetut tavoitteet. Asetuksen viidennessä momentissa sanotaan kuitenkin, että viittomakielen opetus äidinkielisille tulee toteuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muiden kielten tunneilla, ei omana oppimääränään. (Valtioneuvoston asetus 422/2012 8 §.) Tällöin viittomakieltä voidaan opettaa suomen kielen sijaan tai rinnalla siten, että äidinkielen tunneilla opetetaan oppilaalle kahta kieltä (Opetushallitus 2019). Saamen kielisille on Opetushallitus asettanut oman ”saamen kieli ja kirjallisuus” -nimisen oppimäärän, jossa otetaan huomioon eri saamen kielet sekä kulttuuritietous. Romani-kielisille oman äidinkielen opetusta tarjotaan mahdollisuuksien mukaan. (Opetushallitus 2016a, 86–87.) Myös perusopetuksen jälkeen viittomakielisille on turvattu oikeus saada sekä opetusta omalla kielellään että oman äidinkielen opetusta. Näistä oikeuksista on kirjattu säädöksiä lukiolakiin (629/1998) sekä ammatillista koulutusta koskevaan lakiin (630/1998) (Viittomakielilaki 359/2015, 4 §).

Opetushallitus tunnustaa kuulevat viittomakieliset ja heidän oikeutensa saada viittomakieli äidinkielenä opetusta, mutta näin ei vielä Suomessa järjestelmällisesti tapahdu. Asiaan on reagoitu jo eduskuntatasolla, sillä eduskuntaan on jätetty kirjallisia kysymyksiä liittyen CODA-oppilaiden oikeuksiin saada äidinkieltensä (viittomakieli) opetusta. CODA-oppilaiden viittomakieli äidinkielenä opetusta on rajoittanut muun muassa epäselvät viittomakieliä koskevat lakipykälät sekä valtioavustuksen saamattomuus. Selvänä epäkohtana on nähty myös viittomakieli äidinkielenä oppimäärään liitetty tuntijako, sillä nyt sille ei ole säädösten ja lain puitteissa järjestettävä omaa oppimäärää, vaan se järjestetään suomi äidinkielenä ja kirjallisuus tai muiden kielten tunneilla. Kirjallisen kysymyksen puitteissa onkin haluttu saada Suomen eduskunnan

hallitukselta vastauksia siihen, aiotaanko CODA -oppilaille järjestää ylläpito-opetuksena kaksi vuosiviikkotuntia viittomakielen opetusta ja aiotaanko perusopetuslakia muuttaa siten, että CODA -oppilailla olisi oikeus viittomakielen ja viittomakielisen kulttuurin opetukseen. (Eduskunta 2017.)

Opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen mukaan viittomakielisten kohdalla on erityisenä tavoitteena kiinnittää huomioita viittomakieliseen identiteettiin ja kulttuuritietoisuuteen. Opetusministerin mukaan viittomakielen opetus on vapaaehtoinen kunnille, laki tai säädökset eivät siihen sido. Perusopetuksen määräykset viittomakielestä liittyvät kuitenkin tällä hetkellä kuulovammaisten opetukseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö näin ollen ymmärtää kuulevien, äidinkielenään viittomakieltä käyttävien oppilaiden viittomakielen opetuksen merkityksen identiteetille, mutta ei tammikuussa 2018 antanut kirjalliseen kysymykseen vastinetta muuttaa tai puuttua CODA-oppilaiden kielellisiin oikeuksiin viittomakielen opetukseen liittyen. (Eduskunta 2018.)

Verkkovälitteinen viittomakielen opetus. Suomessa viittomakieli äidinkielenä opetusta tuotetaan myös verkkovälitteisesti. Opetus tapahtuu etäyhteyksien kautta, etenkin silloin, jos kunnalla ei ole tarjota pätevää opettajaa viittomakieliselle oppilaalle äidinkielen opetukseen. Ensimmäiset etäopetukset Suomessa toteutettiin vuoden 2012 aikoihin. (Savolainen 2015.) Suomesta löytyy muutamia äidinkielistä viittojia, jotka voivat toteuttaa verkkovälitteisesti opetusta. Näin opetuksen järjestäminen on helppoa, edullista ja usean eri puolella Suomea asuvan oppilaan tavoitettavaa. Sopivan opettajan löytyminen ei kuitenkaan välttämättä ole vaivatonta, sillä esimerkiksi kielitaito vaikuttaa. Merkitystä on sillä, onko opettaja äidinkieleltään viittomakielinen vai onko viittomakieli opettajalle myöhemmin hankittu vieras kieli. (Selin-Grönlund 2014.) Viittomakielelle ei ole kirjoitusmuotoa, joten opetuksessa viittomista voi havainnoida sekä tallentaa ainoastaan videokameran avulla. Huhtasen ym. (2016) viittomakielisten äidinkielen osaamisen arviointiin liittyvän tutkimuksen (N=19 oppilasta) mukaan videokameran käyttö oman viittomisen tallentamiseen sekä itsearviointi voivat kuitenkin olla oppilaille vieraita, joten viittomisen tallentamista, sen katselemista sekä arviointia tulisi aktiivisesti harjoitella koulussa. (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen & Vivolin-Karén 2016, 72.)

3.2 Kulttuuri- ja kieli-identiteetin vahvistaminen kaksikielisille viittoville oppilaille

Identiteetin rakentuminen on huomioitava kielen oppimisen tarkastelussa (Norton 2000, 6). Kieli mahdollistaa lapselle havainnoimisen sekä uuden oppimisen. Se on käyttäytymisen, toiminnan suunnittelun ja ohjaamiseen väline. Kielen merkitys on lapsen psyykelle oleellinen, koska kieli vaikuttaa siihen, millaisena hän kokee itsensä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014.) Kaksikielinen opetus tukee kaksikielisen yksilön identiteettiä sekä sosioemotionaalista kasvua, sillä kouluympäristössä oppilas saa käyttää molempia kieliään ja näin vahvistaa akateemisia taitojaan (García, Johnson & Selzter 2017, 14). Opettajan on tärkeää ymmärtää ja tiedostaa viittovan oppilaan kulttuuriset identiteetit (Luckner 2010, 44). Opetuksessa on huomioitava, että toisen kielen oppiminen on sitä sujuvampaa mitä vahvempi ensikielen pohja on. Lisäksi koulussa vähemmistökieliryhmien oppilaille tulisi varmistaa tasa-arvoiset oppimisedellytykset kaksikielisyyttä tukien. (Nurmi ym. 2014.)

Kaksikielisyyteen identifioitumiseen vaikuttavat vahvasti koulukokemukset (Knight & Swanwick 2013, 12). Sutton-Spence (2010) korostaa, että kuurojen opettajien viittomien satujen yhteyttä etenkin kuurojen lasten identiteetin sekä kielellisyyden kehitykseen. Sutton-Spence tutki koulussa viitottujen, narratiivisten kertomusten merkitystä viittovien lasten identiteetin rakentumiseen. Viitotuilla tarinoilla voidaan opettaa lapsille esimerkiksi perimätietoa kielestä ja kulttuurista, mitkä puolestaan vaikuttavat identiteetin rakentumiseen. Kuuron identiteetin muodostumista voidaan (koulumaailmassa) vieläkin paremmin tukea, mikäli tarinankertojana on kuuro opettaja. (Sutton-Spence 2010, 265, 295.)

Perusopetuksessa viittomakielisten oppilaiden viittomakielistä identiteettiä sekä kulttuuritietoisuutta pyritään vahvistamaan. Opetus järjestetään viittomakielellä tarvittaessa, turvaten kuitenkin vähintään viittomakielen ensikielenä oppineen oppilaan oikeuden saada opetus omalla kielellä. (Opetushallitus 2016b, 87.) Kieli- ja kulttuuriryhmillä on oikeus omaan kielen ja kulttuurin kehittämiseen ja ylläpitämiseen (Suomen perustuslaki 731/1999, 17 §). Perusopetuksessa oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan. Oppilaita kasvatetaan ja ohjataan tuntemaan kansalaisten perustuslaillisia oikeuksia omaan kieleen ja kulttuuriin, näitä ymmärtäen ja kunnioittaen. Perusopetuksen tehtävänä on vahvistaa sekä edistää kaksi- ja monikielisten oppilaiden metalingvistisiä taitoja sekä kielellistä tietoutta. Viittomakielinen perusopetus voidaan järjestää viittomakieliseen opetusryhmään tai ryhmään, jossa viittomakielisiä sekä puhuttuja kieltä käyttäviä oppilaita. Tavoitteena on viittomakielen taidon vahvistaminen. Opetuksessa on lisäksi hyödynnettävä viittomakielistä yhteisöä. (Opetushallitus 2016a, 86–87.) Opetuksen järjestäjän

on kunnioitettava lapsen kieltä sekä kulttuuria ja edistää lapsen sivistyksellisen identiteetin kehittymistä. Vähemmistökieliryhmän edustajilta ei saa estää oman kielen käyttöä. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikkelit 29 & 30.)

4 Viittovan oppilaan opetus

Kuurojen opetuksen keskeisempänä tarkastelunkohteena on ollut, miten kuuroja on opetettu, ei niinkään, mitä kuuroille on opetettu. Tärkeimpinä asioina kuurojen opetuksessa on, ja on ollut kuitenkin opetuskieli sekä viitottujen kielten status opetuksessa. Opetuksen järjestämissä pohditaan usein opetuskielen valintaa (puhuttu vai viitottu kieli), vaikka oikeastaan valinnassa on hyvä pohtia sitä, käyttääkö opettaja yhtä vai kahta kieltä (viitottua kieltä vai viitottua ja puhuttua kieltä). (Salmi 2010, 5.) Lisäksi globaalina keskustelunaiheena ovat olleet lähinnä kuurojen oppilaiden koulusijoittaminen; koulupaikka erityiskoulusta kuurojen ja kuulevien yhteisluokkiin, kuurojen viittomakielisiin luokkiin vai koulupaikka yleisopetuksen inklusiivisiin luokkiin kuulevien oppilaiden joukkoon. Luokan kieli- ja kommunikaatiovalintaan vaikuttavat opetusselliset tavoitteet, eli se, mitä kielellisiä tavoitteita viittovien oppilaiden opetuksessa pidetään tärkeinä. (Moore 2010, 17–18.) Amerikkalaisessa kuurojen opettajankoulutusta tutkivassa raportissa tuotiin lisäksi esille, että opettajankoulutukset usein keskittyvät kuurouden lääketieteelliseen tarkasteluun, ei pedagogisiin toimiin, joita kuurojen opetuksessa tulisi hyödyntää (Simms & Thumann 2007, 302).

Oppilaan vuorovaikutuksen tukeminen edesauttaa kielen kehitystä (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman, & Mattinen 2014, 201). Kaikki viittovat oppilaat hyötyvät jollakin tasolla viittomien käytöstä opetuksessa (Knight & Swanwick 2013, 7). Viittovissa luokissa opetus ei voi olla vain yksikanavaista, sillä oppilasaines usein koostuu sekä täysin puheella kommunikoivista, täysin viittovista ja/tai osittain viittovista oppilaista. Opetuksen on näin ollen luokassa oltava multimodaalista (monikanavaista). Kääntä ja Haddington (2011) selventävät multimodaalisuuden olevan puhetta ja viestintää, jossa keholla, eleillä ja tarvittaessa myös konkreettisilla esineillä tehostetaan vuorovaikutusta. Modaliteettien käyttö ja yhteys toisiinsa vaihtelevat tilanteiden mukaan. (Kääntä & Haddington 2011, 11, 34.) Myös Mitchell (2018) painottaa multimodaalisuutta tämän päivän opetuksessa, sillä iso osa kommunikaatiostamme on jo eleistä ja puheesta muodostuvaa (Mitchell 2018, 268). Multimodaalisuus viittovien oppilaiden opetuksessa näkyy muun muassa siten, että opettaja tuottaa suomenkielisen käsitteen/sanan viittomakielen sormiaakkosin, näyttää käsitteen kuvaa, antaa käsitteelle viittoman sekä suomen kielen puhutun vastineen. Kyseinen sana liitetään vielä lausemuotoon, josta tulee ilmi sanan taipuminen sekä käyttötapa. (Takala 2016c, 161.) Lausemuototasoinen käsitteiden oppimi-

nen on viittoville oppilaille tärkeää, sillä yhdysvaltalaisen tutkimuksenkin tulokset (N=26 kuuroa ja huonokuuloista lasta) osoittivat, että etenkin kuuroilla oppilaille kieliopillisia kirjoitusvirheitä esiintyi muun muassa tavallisten substantiivien yksikkö- ja monikkomuodoissa sekä oikean persoonapäätteen valinnassa (Cannon & Kirby 2013). Viittovien oppilaiden opettajan on oleellista hallita multimodaalinen viestintätapa, sillä yksikanavainen opetus ei myöskään täytä viittovien oppilaiden kielellisiä oikeuksia. Lisäksi Knightin ja Swanwickin (2013, 7) mukaan kommunikaation tulee viittovassa luokassa olla toimivaa.

Amerikkalainen kuurojen opetus tunnustaa kaksikieltä, kaksikulttuuria (eng. Bilingual-Bicultural education) -opetustyylin, jossa ensikielenä oleva viittomakieli on opetuskielenä koko koulujan. Puhutun kielen kirjoitettu muoto opetetaan viittomakielen kautta, ei viitotun puheen menetelmin. (Moores 2010, 21.) Opetustyyli on saanut sijaa myös Suomessa, sillä on osoitettu, että viitotun kielen kattava sanavarasto ennustaa myös kattavaa sanavarastoa kirjoitetussa kielessä. (Takala 2016c, 161.) Tiedostettava on lisäksi, että vahva ensikielen pohja sekä tietoisuus omasta kielestä mahdollistavat hyvän luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen (Takkinen 2000, 121). Myös hollantilaistutkimus (N=87 kuuroa lasta) tuki näitä, sillä sen tulokset osoittivat, että hyvällä viittomisvarastolla oli positiivinen yhteys lukemisen ymmärtämiseen (Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven 2008).

Suomen kieli ja suomalainen viittomakieli eroavat toisistaan rakenteellisesti, joten viittovia oppilaita opettaessa on opettajan hyvä tuntee näiden kielten kieliopilliset asiat sekä niiden väliset erot. Kaksikielinen opetus voi näin toteutua ja oppilaat saavat siitä hyödyn. (Takala 2016c, 162.) Opettaja, jolla ei ole sujuvaa viittomisentaitoa ei voi opetuksessaan täysin hyödyntää luonnollisen kielen visuaalisuutta (Simms & Thumann 2007, 303). Viittomakieliset kuurot oppivat lukemaan ja kirjoittamaan heille vieraalla kielellä (suomi/ruotsi), ei omalla äidinkielellään, sillä viitotuilla kielillä ei ole kirjoitettua muotoa (Hoyer 2013, 232). Kuuron oppilaan suomen kielen oppiminen alkaa kirjainten ja niitä vastaavien sormiaakkosten oppimisesta. Myös sanojen kirjoitusmuotoja harjoitellaan sormiaakkosten kautta, mistä saa hyvän tuen kirjoittamistaidolle. Vähitellen siirrytään lukemisessa yksittäisistä sanoista lauseisiin, ja opetellaan suomen kielen erilaisia taivutusmuotoja ilmentäen, että sana tarkoittaa samaa, vaikka sillä on useita taivutusmuotoja. Oppimisen arvioinnissa onkin viittovien oppilaiden kohdalla huomioitava mahdollinen puutteellinen suomen (tai ruotsin) kielen taito. Tarvittaessa kirjalliset tehtävänannot tulee viittoa oppilaalle ja kokeisiin tulee järjestää mahdollisuus vastata viittoen. (Opetushallitus 2016b, 18, 24.) Lukeminen ja satujen kerronta eri keinoin on tunnustettua kuulevien

kulttuurissa ja kuulevien lasten kielenkehityksen tukemisessa. Näitä asioita ei voi sivuuttaa viittovienkaan lasten kohdalta. (Sutton-Spence 2010, 265.) On myös tutkimustulosta (N=87 kuuroa lasta) siitä, että lapsi pystyy kertomaan lukemastaan sadusta viittoen sitä kattavammin mitä runsaampi on hänen kirjoitetun kielen sanavarastonsa (Hermans ym. 2008).

Viittomakielisten oppilaiden joukossa voi olla myös sisäkorvaistutteita käyttäviä, jotka usein ovat kaksikielisiä. Sisäkorvaistute mahdollistaa kuulemisen yksilöllisellä tasolla ja viittominen tukee kommunikaatiota. Takkisen (2013) mukaan sisäkorvaistutetta käyttävien kaksikielisyys voi olla bimodaalista, eli henkilön hallitsevat kielet ovat erimodaalisia (erikanavaisia): toinen on auditiivis-oraalinen puhuttu kieli, toinen visuo-spatiaalinen viitottu kieli. Sisäkorvaistutettakin käyttävä voi kasvaa kaksikielisyteen joko simultaanisti (kahta kieltä käytetään samanaikaisesti tai esimerkiksi kotona käytetään yhtä kieltä, ympäristössä toista) tai sekventiaalisesti (toisen kielen käyttö aloitetaan, kun ensimmäinen kieli on vahva). Sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden molempia kieli täytyy tukea, jotta niistä voi tulla yksilölle toimivia. Tässä korostuvat kielten syötöksen määrä ja laatu. Takkisen tutkimus kuuden kuuron sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kielten kehityksestä osoitti, että viittomakielellä on merkitystä myös puhutun kielen oppimiseen, ainakin kun viittomakielen käyttö on aloitettu ennen istutteen saamista. (Takkinen 2013a, 372, 375, 391–392.)

4.1 Opettajien koulutuksellinen valmius opettaa viittovia oppilaita

Suomessa ensimmäiset viittomakielen kurssit järjestettiin 1960-luvulla tietyille ammattiryhmille tai työyhteisöille. Opettajina toimivat kuulevat henkilöt, joiden katsottiin osaavan viittoa, mutta pedagogista osaamista ei vaadittu. Kysyntä viittomakielen opetuksesta ja pätevistä opettajista kasvoi vuosien myötä. Kysyntään vastattiin vuonna 1974 ensimmäisellä viittomakielen opettajakurssilla. Kurssin kielenä käytettiin viitottua suomea, joka rajoitti kuurojen opettajien osallisuutta. Vuosien 1978–1980 aikana viittomakielen kursseille lisättiin muun muassa kielitaitovaatimuksia sekä toteutettiin omat kurssit kuuleville ja kuuroille. Kuurojen liiton viimeiset kuuleville järjestetyt kurssit olivat vuonna 1984 ja kuuroille tarkoitetut kurssit vuonna 1986. Vähitellen viittomakielen opetustehtävien koulutus sulautui osaksi viittomakielen tulkkikoulutusta. Tulkkikoulutuksesta saa tänä päivänä pedagogisen suuntautumisvaihtoehdon kautta kuitenkin valmiuksia opettaa viittomakommunikaatiota, ei viittomakieltä. (Vivolin-Karén 2002,

9–12, 32.) Myös muissa maissa viittomakielen koulutusta on tarjottu kuurojen opettajille vaihtelevin tavoin. Esimerkiksi Amerikassa on opettajia koulutettu vuodesta 1983 lähtien eritasoisin yliopiston kurssein, joiden kautta viittomakielen pedagogisuuteen ja arviointiin liittyvää opetusta on annettu muun muassa tuleville Amerikan viittomakielen opettajille, tulkkiopettajille sekä kielitieteilijöille. Vuosien myötä viittomakielen koulutusta yliopistoissa on kehitetty seuraaville tasoille ja lisätty koulutuksellisia valmiuksia opettaa viittomakieltä ensikielenä, toisena kielenä sekä ylemmissä koulutuksissa. (Jacobowitz 2005, 78, 84, 90.) Australiassa puolestaan on koulutusta kuurojen opettajille tarjottu 1950 -luvun puolivälistä lähtien. Opetus oli ensin kurssimuotoista ja painotti puhumisen oppimiseen keskittyvää opetustapaa. Vuosikymmenten aikana koulutus on kehittynyt siten, että vuonna 2007 kolme Australian yliopistoa tarjosi maisteritason opetusta kuurojen opettajille. Yliopiston kurssit tarjoavat opetusta viittomista, kuurojen kulttuurista, yhteisöstä sekä historiasta. (Winn 2007, 313, 315.)

Vuodesta 1991 suomalaista viittomakieltä on voinut opiskella Jyväskylän yliopistossa. Opetustarjonnassa oli aluksi vain viittomakielen perus- ja aineopinnot, myöhemmin avattiin mahdollisuus suorittaa myös maisteriopinnot. Jyväskylän yliopisto tarjosi lisäksi viittomakielistä luokanopettajakoulutusta vuosina 1998–2010. Tämän opettajankoulutuksen opiskelijat olivat jokainen viittomakielisiä (kuulevia tai kuuroja) ja koulutuksessa keskityttiin pedagogisten asioiden tarkasteluun viittomakielen näkökulmasta. Koulutuksesta on valmistunut yli 30 kasvatus-tieteiden maisteria (viittomakielinen luokanopettaja). (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen & Vivolin-Karén 2016, 23–24.) Viittomakieliset luokanopettajat eivät kuitenkaan ole päteviä suorittamaan suoraan erityisopetuksen tehtäviin, vaan erityispedagogiikan opinnot on tullut suorittaa halutessaan erikseen. Tästä syystä päteviä viittomakielisiä luokanopettajia ei Suomen erityiskouluissa ole välttämättä työllistynyt. (Takkinen 2013b.) Smith ja Ramsey (2004) tutkivat kuuron opettajan käyttämää viittomakielistä pedagogiikkaa ja totesivat, että vahva viittomistaito ei ole ainoa asia, joka takaa sujuvan ja hyvän opetuksen laadun, tarvitaan myös pedagogista osaamista. Tutkimustulokset osoittivat kuitenkin muun muassa, että kuuron viittomakielisen opettajan käyttämät opetusstrategiat (oppilaan viittomisen uudelleen muotoilu tai tarkentavien kysymysten esittäminen tarvittaessa sekä tilanteiden paikantaminen viittomistilaan) sekä opettajan käyttämät viittomakielisen kulttuurin elementit (katsekontakti, istumajärjestys, jossa kaikki näkevät toistensa viittomisen, viittomisvuoron odottaminen, nonmanuaaliset eleet) tehostivat oppilaiden osallisuutta oppitunnilla. Lisäksi ne kehittivät oppilaiden kielen käytön (viittomisen) sinnikkyyttä, mikä puolestaan vaikutti sujuvan viittomistaidon omaksumiseen. (Smith & Ramsey 2004, 39, 47–49, 52, 54, 58.)

Tällä hetkellä (vuonna 2019) erityispedagogiikkaa voi pääaineena opiskella Oulun, Itä-Suomen, Jyväskylän, Turun, Åbo Akademin sekä Helsingin yliopistoissa. Tukinnoista valmistuu erityisopettajia tai asiantuntijoita, mutta opiskelijoilla on mahdollisuus valita erilaisia sivuaineita ja erillisopintoja, joiden kautta tutkintonimikkeen voi laajentaa esimerkiksi erityisluokanopettajaksi. Tähän pro gradu- tutkielmaan selvitettiin kyseisistä yliopistoista viittomien opetuksen tilannetta erityisopettajaopiskelijoille. Henkilökohtaisia tiedonantoja saatiin Oulusta, Jyväskylästä sekä Turusta helmikuussa 2019 ja niiden mukaan Oulussa erityispedagogiikan opiskelijat saavat tukiviittomien opetusta maisterivaiheen syventävällä opintojaksolla. Lisäksi vapaasti valittavaa viittomakommunikaatio-opintojaksoa järjestetään tarvittaessa. Turun yliopiston erillisissä erityisopettajan opinnoissa opetetaan viittomakieltä sekä tukiviittomia erään opintojakson puitteissa. Viittomien opetukselle ei Turussa ole omaa opintojaksoa. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikkaa pääaineena opiskelevat saavat viittomakieltä ja viitottua puhetta käsittelevän luento-opintojakson yhteydessä tukiviittomaopetusta. Viittomakielinen luokanopettajakoulutus on Jyväskylästä loppunut, mutta viittomakieliset voivat opiskella opettajakoulutuksessa yliopiston tarjoamien opiskelutulkkien välityksellä.

Opettajankoulutuksen olisi hyvä valmistaa tulevia opettajia tietotaidollisesti myös viittovien oppilaiden opetukseen (Luckner 2010, 45). Amerikkalaistutkimuksessa (N=28 kuuroa ja kuulevaa opettajaopiskelijaa) selvitettiin, millaiset valmiudet ja mahdollisuudet käytännön toimimiseen erään yliopiston opettajakoulutusohjelma antoi opiskelijoille työskennellä kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden kanssa. Tulokset osoittivat muun muassa, että kyseinen koulutusohjelma vahvisti ammatillista sitoutumista sekä avoimuutta kuurouden moninaisuuden ymmärtämiseen ja kuurojen opetukseen. Lisäksi pätevyys käytännön tilanteissa vahvistui. Yliopisto tarjosi myös Amerikan viittomakielen kursseja. (Engler & MacGregor 2018.) Suomalaisessa tutkimusraportissa nostettiin esille kuitenkin, ettei Suomessa opettajakoulutus kuitenkaan välttämättä tarjoa laadullisesti ja määrällisesti riittävää viittomakielen opetusta, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa opettajien kielitaitoon ja sitä myöten viittovan oppilaan kouluvalintoihin (oppilas esimerkiksi sijoittuu todennäköisemmin tulkin kanssa lähikouluun) (Huhtanen ym. 2016, 26). Suomessa viittomakielen opettajille ollaan kuitenkin järjestämässä Jyväskylän yliopiston toimesta syksyllä 2019 täydennyskoulutusohjelma. Koulutusohjelma on suunnattu kaikille viittomakielen opetuksen työtehtävissä (perheopetus, opistotason viittomakielen opetus, tulkki-koulutus, koulujen viittomakielen opetus...) oleville eikä osallistujien koulutustasoa huomioida. (Jyväskylän yliopisto 2019a.)

4.2 Viittovien oppilaiden (erityis)opetuksen toteuttaminen

Ranskalaisen Charles Michel De l'Épée'n (1712-1789) 1760-luvulla Pariisiin perustama koulu oli maailman ensimmäinen vain kuuroja lapsia viittomakielellä opettanut koulu. Saksassa samaan aikaan vaikuttanut kuurojen opettaja Samuel Heinicke (1727-1790) puolestaan painotti opetuksessaan puhumiseen opettamista. Myöhemmin Ruotsin Manillaan perustettiin kuurojen koulu, jossa opiskeli suomalainen kuuro Carl Oscar Malm (1826-1863), joka perusti vuonna 1846 Suomen ensimmäisen kuurojen koulun Porvooseen. Malmin koulu korosti viittomakielen merkitystä. Malmin kuoleman jälkeen Suomeen alkoi Euroopan mallin mukaisesti rantautua ajatus, jonka mukaan viittomakieli hidastaa puheen oppimista ja sitä myöten myös ajattelun kehittymistä. Kuopion kuuromykkäinkoulun johtaja Gustaf Hendell (1843-1878) aloittikin ensimmäisenä Suomessa puhemetodin käytön kuurojen opetuksessa. 1890-luvulla puheopetus oli jo vallitseva opetusmetodi eikä viittomakielistä opetusta juurikaan enää annettu. Tähän aikaan myös viittomakieli nähtiin heikentävän älyllisen toiminnan kehittymistä ja sen käyttö oli rangaistava teko (oppilaita muun muassa lyötiin sormille, jos nähtiin heidän viittovan). (Salmi & Laakso 2005, 26, 36, 41–42, 51, 144, 151, 165–166, 173, 175.)

1960-luvulla Suomessa aloitettiin keskustelut, voisiko kuurojen opetuksen puhemetodin rinnalle tulla simultaaniviittominen (opettaja puhuu ja viittoo samaan aikaan puhutun kielen mukaan), jota Yhdysvalloissa jo käytettiin. Ensin metodia vastustettiin, sillä pelättiin sen häiritsevän puhekielen kehitystä. Metodien puolesta puhujat ajattelivat sen kuitenkin parantavan kuurojen suomen kielen oppimista. Ensimmäinen viittomakielen kurssi järjestettiin opettajille vuonna 1969, minkä johdosta opettajat huomasivat metodin käyttökelpoisuuden ja alkoivat käyttää sitä opetuksessa. Puhdas viittomakieli ei kuitenkaan palannut opetukseen, vaan opetusmetodin oli puhe, jota tuettiin viittomin. (Salmi & Laakso 2005, 338–339, 341–343.)

Tällä hetkellä kaksikielinen viittova opetus on maailmanlaajuisestikin murroksessa; suurin osa kuuroista oppilaista opiskelee yleisopetuksen puolella ja Euroopan monissa maissa kuurojen kouluja on jo lakkautettu (De Meulder 2017, 190). Tänä päivänä (vuonna 2019) Suomessa viittomakielisten (kuurot, huonokuuloiset ja kuuroutuneet) opetus voi tapahtua viittomakielisessä ryhmässä tai ryhmissä, joissa opetuskielinä ovat puhuttu kieli ja viittomakieli. Oppilaat voivat opiskella lähikoulussa tulkin välityksellä, perusopetusta kuulovammaisille järjestävässä koulussa tai valtion erityiskouluissa. Koulussa, jossa on viittova oppilas/oppilaita on huomioitava oppilaan tarpeet, opetuksen laatu sekä yhdenvertaisuus. (Opetushallitus 2016b, 4, 22.) Erityis-

koulut voivat olla kunnan tai valtion ylläpitämiä. Oppilasmäärät ovat näissä kouluissa vähentyneet, sillä oppilaita on enenemissä määrin niin sanotuissa kuulevien kouluissa yleisopetuksessa. Viittomakielisellä oppilaalla voi olla luokassa tulkki tai avustaja. Viittomakielisten, etenkin kuurojen, opetuksessa on oleellista huomioida omankielisen opetuksen tarve. Erityisopetuksen tarve (esimerkiksi tehostettu tai erityinen tuki) on arvioitava erikseen. (Kuurojen liitto & Kotus 2010, 37–38.)

Jokisen (2000) tutkimusartikkelin (N=19 koulua, noin 1200 oppilasta) mukaan Suomessa perusopetuksessa opiskeli 258 viittomakielistä oppilasta. Aiempana lukuvuonna (1998–1999) vastaava lukumäärä oli ollut 342. (Jokinen 2000a, 42.) Sumen (2004) tekemän selvityksen (N=14 koulua) mukaan valtion kuulovammaisten koulussa (N=3) oli 70 kuuroa, 39 huonokuuloista sekä 9 sisäkorvaistutetta käyttävää oppilasta. Kunnallisissa kuulovammaisten kouluissa (N=11) puolestaan oli 128 kuuroa, 51 huonokuuloista ja 17 sisäkorvaistutetta käyttävää oppilasta. (Sume 2004, 12.) Viittomakielisten kieliryhmään kuuluvia oppilaita oli Sumen tutkimuksessa yhteensä 314, joka on enemmän kuin neljä vuotta aiemmin toteutettu Jokisen tutkimuksen oppilasmäärä. Eroa selittänee se, että Jokisen tutkimus kohdistettiin vain kuulovammaisten kouluihin eikä yleisopetuksen puolelle lainkaan. Sumen (2004) tutkimustuloksista on nähtävissä lisäksi, että kunnallisen ja valtion kuulovammaisten kouluissa pääasiallisin opetuskieli oli puhe (valtion kouluissa 37 %, kunnallisissa kouluissa 47 %). Valtion kuulovammaisten kouluissa viittomakieltä ja viitottua suomea käytettiin prosentuaalisesti saman verran (25 %), kunnallisella puolella viittomakieltä käytettiin prosentuaalisesti hieman enemmän kuin viitottua suomea (viittomakieltä 21 %, viitottua suomea 16 %). Molemmissa kouluissa myös tukiviittomat olivat osittain käytössä (valtion kouluissa 13 %, kunnallisissa kouluissa 11 %). (Sume 2004, 17.)

Sume toteutti vuoden 2002 tutkimukselleen vertailututkimuksen vuonna 2009. Tutkimus osoitettiin kouluihin, joissa oli kuulovammaisia oppilaita. Kyselylomake lähetettiin kyseessä olevien koulujen rehtoreille (N=13) ja rehtoreiden mukaan kuurojen oppilaiden määrä oli edelleen vähentynyt. Tutkimuksessa selvitettiin kuitenkin myös Tilastokeskuksen datapohjaa ja siitä tehdyn analyysin mukaan viittomakielisten, huonokuuloisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien oppilaiden määrä ei olisi muuttunut. Tutkimuksessa ilmeni lisäksi, että kuurot oppilaat saattavat aiempaa enemmän hakeutua kouluihin, joissa on kuuroja vertaisia. (Sume 2010.) Keväällä 2009 kunnallisia kuulovammaisten kouluja oli enää seitsemän ja valtion kuulovammaisten kouluja kolme. Vuoden 2011 perusopetuslain uudistuksen myötä erityisopetuksen oppilaita ei ole enää

luokiteltu diagnoosien pohjalta. (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014, 10.) Suomen vuoden 2009 tutkimuksesta selvisi, että viittovissa luokissa käytetään opetuskielenä enemmän puhuttua kieltä verrattaessa vuoden 2002 tutkimustuloksiin. Vuonna 2002 viittomakieli opetuskielenä osuus oli 27 %, tuoreemmassa tuloksessa enää 13 %. Puhekieli opetuskielenä vuonna 2002 oli 48 %:lla, mutta vuonna 2009 sen osuus oli jo 64 %. (Sume 2010.)

Tällä hetkellä tuorein Opetushallituksen tilaama selvitys kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärästä Suomessa on vuodelta 2014. Sen mukaan kuulovammaisten sekä kuulonäkövammaisten ohjaus- ja opetuspalveluita tuottaa valtakunnallinen VALTERI -verkosto, jolla on kouluja ympäri Suomen. Tilastokeskus on tilastoinut viittomakielistä opetusta saaneiden peruskoululaisten oppilaiden määriä jo vuodesta 2001, mutta se ei ole eritellyt oppilasryhmiä tai oppilaitoksia, joissa viittomakielistä opetusta on annettu. Määrät ovat vaihdelleet hieman vuosien kuluessa; vuonna 2001 1350 oppilasta sai viittomakielistä opetusta, vuonna 2010 sitä sai 1685 oppilasta. Vuoden 2014 selvityksen mukaan suomenkielisistä kouluista (N=1143) 13:ssa opiskeli kuuroja oppilaita ja ruotsinkielisistä kouluista (N=117) kahdessa koulussa. Huonokuuloisia oppilaita oli 202:ssa suomenkielisessä koulussa ja 16:ta ruotsinkielisessä koulussa. Sisäkorvaistutetta käyttäviä oli 65:ssä suomenkielisessä koulussa ja kuudessa ruotsinkielisessä koulussa. Viittomakieltä äidinkielenään käyttäviä oppilaita oli suomenkielisissä peruskouluissa yhteensä 50, 23:ssa koulussa. Ruotsinkielisissä kouluissa vastaava luku oli neljä oppilasta. Viittomakieltä toisena kielenä käyttäviä (huonokuuloiset ja sisäkorvaistutetta käyttävät) oli suomenkielisissä kouluissa 45 oppilasta 26:ssa koulussa, ruotsinkielisissä viisi oppilasta. Ottaen huomioon sekä suomenkieliset että ruotsinkieliset koulut oli molemmissa viitottua suomea tai tukiviittomia käyttäviä selvästi viittomakielisiä enemmän (suomenkielisissä peruskouluissa yhteensä 1016, ruotsinkielisissä 14). (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014, 13–14, 17, 20–21.) Suomen-ruotsalaista viittomakieltä käyttävien oppilaiden määrästä ei ole tarkkaa informaatiota, mutta arviolta käyttäjiä sanotaan olevan alle 20. Todennäköisesti nämä oppilaat opiskelevat yleisopetukseen integroituna. (Oikeusministeriö 2011, 44–45.)

Perusopetuksen jälkeen viittomakielisillä oppilailla on mahdollista saada myös lukiossa ja ammattikoulussa opetusta viittomakielellä (Lukiolaki 714/2018, 14 §; laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, 24 §). Mikäli oppilaitoksen ei ole mahdollista järjestää viittomakielistä opetusta, on oppilaan mahdollista tulkkauspalvelulain takaamana saada opintojensa ajaksi viittomakielen tulkki. Kansaneläkelaitos vastaa tulkkauksen järjestämisestä ja sillä on oikeus periä kustannukset tulkkauspalvelun toteuttavalta taholta. Palvelunkäyttäjälle tulkkaus on maksuton.

(Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta 133/2010, 5 § & 10 §.) Viittomakielistä korkeakoulutusta tarjoaa Suomessa ainoana yliopistona Jyväskylän yliopisto, jossa viittomakieliset voivat opiskella äidinkielellään viittomakielisessä akateemisessa yhteisössä (Jyväskylän yliopisto 2019b).

4.3 Funktionaalinen suomen kielen opetus

Kuuron viittovan lapsen edellytykset kielen kehitykseen ovat erilaiset kuin normaalisti kuulevan lapsen. Ero on esimerkiksi siinä, ettei kuuro viittova lapsi voi, tai voi vain osittain, havaita puhetta audittiivisen kanavan kautta. (Lonka & Linkola 2011, 129.) Viittoville, etenkin viittomakielisille, oppilaille suomen kieli on toisena kielenä. Viittomakielisille laaditaan erikseen paikalliseen opetussuunnitelmaan suomen, tai suomi toisena kielenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä. Näistä voidaan myös soveltaen muodostaa oppilaan tarpeisiin sopiva kokonaisuus. (Opetushallitus 2016b, 17.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on määritelty lähinnä maahanmuuttajien kotoutumisen tarpeisiin. Siihen on kuitenkin kirjattu viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaine, jonka tehtävänä on pyrkiä säilyttämään suomalainen viittomakieli elävänä kielenä, vahvistaa kielitaitoa sekä auttaa viittomakielistä oppilasta (oppilas voi olla kuuro, huonokuuloinen tai kuuleva) kieli- ja kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. Tämän oppiaineen tärkeimpinä kohteina ovat muun muassa kieli, kulttuuri- ja kertomusperinne. (Opetushallitus 2016a, 115.)

Suomen kielen ollessa viittovan, etenkin kuuron, oppilaan toisena kielenä opetuksen lähtöajatuksena on tärkeä olla funktionaalisuus, jossa kielitaidon katsotaan olevan tilannekohtainen taito. Funktionaalisessa opetuksessa kielen ajatellaan olevan viestinnän väline sekä sosiaalisen toiminnan tuote. Siinä keskitytään kielen käytön rakenteisiin, mutta ei tavoitella kieliopin täydellistä kuvausta. Lisäksi siinä hahmotellaan kielen muodon, merkityksen ja käytön yhteyttä. Opetuksen on merkityksellistä tähdätä kokonaisvaltaiseen kommunikointiin, joten opetuksen on hyvä tarjota monipuolisesti kielellisistä tukea. Suomen kielen opettaminen ei saisi rajoittua vain luokkaan tai oppikirjaan, vaan oppimisympäristöjä on tarkoituksen mukaista laajentaa myös niiden ulkopuolelle. Tarkoituksena on opettaa lisäksi kielen sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan luokan ja opetustilanteiden ulkopuolellakin. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 402, 405, 407.) Funktionaalinen opetus on nähty vastakohtaksi formalistiselle opetukselle, jossa kielen katsotaan olevan abstrakti systeemi, kielioppia ja irrallista sanastoa (Vaarala, Reiman, Jalkanen

& Nissilä 2016, 29). Koululaisten kielikäsitteisiin liittyvässä tutkimuksessa (N=20) havaittiin, että etenkin vieraalle kielelle lapset eivät välttämättä nähneet arkitarkoitusta, mikäli se (kieli) liitettiin vain kouluympäristöön (Dufva, Alanen & Aro 2003, 299). Lisäksi toisen kielen opettamisessa on korostettava sen hyötyä, sillä oppijan motivaatio toisen kielen ”pakolliseen” oppimiseen voi olla alhainen. Opettajien on tärkeä rohkaista oppilaita käyttämään kieltä myös luokan ja koulun ulkopuolella. (Norton 2000, 10, 137.)

Yhteiskunnassamme pärjäämiseen tarvitaan suomen kielen kirjoitettua muotoa. Lukeminen ja kirjoittaminen itsessään eivät riitä, kieltä täytyy oppia myös soveltaen käyttämään eri tilanteissa. Oppiminen tulee myös tapahtua suomeksi, sillä on kyettävä lukemaan oppikirjoja sekä ymmärtämään käsitteitä. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 15, 42–44.) Toisen kielen oppimiseen ei riitä vain avoin ja virikkeellinen oppimisympäristö, josta muilta kielenkäyttäjiltä saa mallia (Norton 2000, 112–113). Suomen kieltä ei voi opetella ulkoa lause lauseelta, joten kieltä on opittava ymmärtämään kokonaisvaltaisesti (Reiman & Martin 2008, 44). Suomen kielessä on runsaasti päätteitä, tavutuksia ja muuttuvia sanavartaloita, joten opetuksessa nämä on pyrittävä havainnollistamaan mahdollisimman visuaalisesti. Suomen kieltä opettaessa sen rakenteita on verrattava viittomakielen vastaaviin. (Opetushallitus 2016b, 18.) Tämä vaatii opettajalta kielitiedollista osaamista sekä viittomakielessä että suomen kielessä. Tähän vastatakseen esimerkiksi Amerikassa monet kuurojen koulut vaativat opettajiltaan muutamia viittomakielen kursseja, jotta opettajat voisivat paremmin tukea viittovien oppilaiden kirjoitetun kielen (englanti) oppimista. (Simms & Thumann 2007, 304.)

Amerikkalaistutkimuksen (N=8; kuuro opettaja ja 7 lasta) mukaan opettaja voi tukea viitotun ja kirjoitetun kielten yhteiskäyttötarkoitusta tietoisesti vaihtamalla opetuskieltä viitotusta kielestä kirjoitettuun kieleen, kun halutaan kartuttaa viittovien oppilaiden sanavarastoa ja lukemisen ymmärtämistä. Tämä tutkimus osoitti lisäksi, että vaikka oppilaan kielet, tai toinen kielistä, olisikin käytöltään vajavainen, hän onnistuu silti vaihtamaan viitotusta kielestä kirjoitettuun kieleen kommunikaatiotilanteissa. (Andrews & Rusher 2010, 407, 411.) Funktionaalinen lähestymistapa mahdollistaakin kielen tarkastelun osana kielen käyttöä (Reiman & Martin 2008, 45). Tärkeää on lisäksi huomioida oppilaan kognitiivinen valmius sekä kielen merkityksien korostaminen. Kielen (sanojen) merkityksien ymmärtäminen on kielen omaksumisen perusta. (Lyytinen 2006, 106.) Kielen rakenteelliset asiat ovat oleellisia opettaa oppilaille merkityksellisten tekstien kautta (Reiman & Martin 2008, 45). Tarkoituksen mukaiset kontekstit ja tekstit kielen opettamisessa korostuvat lisäksi Friedman Narrin (2006) mukaan fonologisen tietoisuuden opettamisessa. Artikkelissaan kirjoittaja tuo esille fonologisen tietouden, kuten taitoa tunnistaa

riimit, tavutus ja alkusointu, opettamista viittoville oppilaille kuuron opettajan näkökulmasta. Nämä taidot ovat oppilaalle oleellisia lukemaan oppimisessa, ja niitä tulisi viittovien oppilaiden opettajien opettaa erilaisin keinoin tarkoituksen mukaisissa konteksteissa osana kokonaisvaltaista lukemaan opettamista. (Friedman Narr 2006, 53, 58.)

Viittovien oppilaiden lukemisen oppimisen alkuvaiheiden opettamiseen voidaan käyttää Lehtovirran ym. (1996) esittelemiä menetelmiä, joita ovat *LVP*- (lukemaan viittomisen perusteella), *KPL*- (kuuntele-puhe-lue) sekä *LPP* (lukemaan puhumisen perusteella) -menetelmät. *LVP* – menetelmässä visuaalinen viittomakieli ja suomen kielen kirjoitettu muoto asetetaan rinnakkain. Oppilas viittoo materiaalia kuvien pohjalta ja opettaja kääntää nämä viitotut tekstit kirjalliseen muotoon ja kirjoittaa ne näkyvästi esille esimerkiksi liitutaululle. Menetelmässä edetään oppilaan/oppilaiden tason mukaan yksittäisten sanojen viittomisesta lauseiksi ja laajemmiksi kokonaisuudeksi. Kirjoitettuja lauseita/kokonaisuuksia verrataan viittomakielisiin vastineisiin. Loppuvaiheessa viitotaan opettajan johdolla kirjoitetut lauseet ja kiinnitetään huomiota suomen kielen kieliopillisiin asioihin. *LPP* (lukemaan puhumisen perusteella) puolestaan pohjautuu puhekielen ja kirjoitetun kielen vertailuun korostaen puhetta, ajattelua sekä kokemuksia. Perustana lukemaan opettamisessa on oppilaan aktiivinen puhekieli. Tarkoituksena on selventää oppilaalle tekstien olevan puheen kirjoitettua muotoa. Tässä lukemaan opettamisen ohella harjoitellaan myös vapaata kirjoittamista yksilölliset taidot huomioiden. Tekstien tuottamisen apuna voidaan käyttää kuvia, joista ensin keskustellaan, sitten kirjoitetaan. *KPL* (kuuntele, puhe, lue) on puheen, lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetustapa, jossa keskitytään sanakokonaisuuksiin. *KPL* -materiaaleilla oppilas oppii ymmärtämään käsitteitä, puhumaan (tai viittomaan), lukemaan (vähintään tunnistamaan) sanan kokonaisuutta sekä kirjoittamaan (vähintään ulkoistusta). Materiaali sisältää kuva- ja sanakortteja eri aihepiireistä. (Lehtovirta, Sieppi, Vierelä & Ääri 1996, 21–22, 25–27, 29–30.) Viittomiseen pohjautuva kirjoitetun kielen opettaminen on tunnustettua myös kansainvälisesti ja hollantilaistutkimuksenkin (N=87 kuuroa lasta) mukaan tutujen viittomien kautta oppilas voi assosoida tuntemattoman luetun sanan merkitystä, ja näin oppii viittoman avulla kirjoitetun kielen sanan (Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven 2008).

Opettaja on merkittävältä osalta kielen oppimisen asiantuntija ja hänen tehtävänä onkin opettaa kielitaitoa. Erilaisten tekstien hallitseminen on viittovalle oppijalle oleellista, sillä auditiivisen kanavan kautta informaatiota ei voi tai on vaikeaa vastaanottaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) yksi laaja-alainen oppimistavoite on monilukutaito. Sillä tarkoitetaan eri-

laisten tekstien tulkitsemista, tuottamista sekä taitoa arvottaa niitä. Näillä taidoilla autetaan oppilasta ymmärtämään kulttuurinsa viestinnän muotoja sekä rakentamaan identiteettiään. Monilukutaidon perustana ovat monenlaiset ja eri muodoissa olevat tekstit sekä niistä tehtävät käsitykset. Monilukutaitoa tarvitaan maailman tulkitsemiseen ja kulttuuristen ulottuvuuksien hahmottamiseen. (Opetushallitus 2016a, 22.) Opettajan on hyvä ymmärtää oppimisympäristöt monesta näkökulmasta, jotta opetus tukisi muun muassa monilukutaidon oppimista mahdollisimman monipuolisesti, oppilaalla voisi olla aktiivinen rooli ja huomio opetussisällöstä siirtyisi oppimisen prosesseihin (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 406). Oppimisympäristö ei saisi olla vain paikka, jossa kielitieto siirtyy oppilaalle, vaan sen tulisi olla osa oppilaan kognitiivisia suoriutumista (Dufva ym. 2003, 303).

Viittomakieliset kuurot opiskelevat saman tuntimäärän sisällä sekä viittomakieli ja kirjallisuus – että suomen kieli ja kirjallisuus (tai suomi toisena kielenä) -oppimäärät, joten opetuksen järjestäjän on mietittävä tarkkaan näiden oppimäärien jakautuminen, jotta kaksikielisyyttä tuetaan riittävällä ja oikealla tavalla (Opetushallitus 2016b, 17).

4.4 Opettaminen kaksikielisessä viittovassa luokassa

Kommunikoinnin mallit omaksutaan vuorovaikutuksessa aikuisten sekä vertaisten kanssa. Lisäksi opitaan sosiaalisen vuorovaikutuksen säännöstöjä sekä tilannesidonnaista kielenkäyttöä. (Lyytinen 2006, 118–119.) Bowen (2008) tutki täysin kuulevien luokan (N=17 oppilasta) sekä yhteisluokan (eng. Coenrollment), jossa oli sekä kuulevia että kuuroja ja huonokuuloisia (N=23 oppilasta, joista 5 kuuroa/huonokuuloista), oppilaiden kaverisuhteita sekä asenteita ja käsityksiä liittyen kuurouteen. Tulosten mukaan yhteisluokassa myös kuulevien oppilaiden viittomakielen taidot paranivat ja asenteet kuuroutta kohtaan olivat pääosin positiiviset. Kaverisuhteisiin eri kommunikaatitavat tai kuulemisen taso ei vaikuttanut. (Bowen 2009, 287, 290–291.) Kaksikielisessä luokassa opettajan ja kaikkien oppilaiden on oleellista yhteistyössä käyttää eri kieliä oppimisen ja kanssakäymisen syventämiseen (García, Johnson & Seltzer 2017, 2).

Kuurojen maailmanliitto (World Federation of the Deaf) korostaa kaksikielisen opetuksen tärkeyttä, sillä vuonna 2011 pidetyn viittomakielikonferenssin johtopäätelmän mukaan kaksikielinen opetus on aina keino, jolla kuuroille oppilaille taataan yhdenvertaiset mahdollisuudet sekä

annetaan heidän tulla tasa-arvoisesti kansalaisiksi (WFD 2016). Kansainvälisesti on tunnustettu, että viittovien oppilaiden kaksikielinen opetus on sitä tehokkaampaa mitä aiemmin vähemmistökieltä on alettu käyttää (Knight & Swanwick 2013, 17). Viittomakieltä käytetään siis kasvokkain tapahtuvassa sekä verkkovälitteisessä viestinnässä, mutta suomen kieli on kirjoitetun kommunikaation, kuten tiedon saamisen ja välittämisen, väline (Takkinen 2008, 37). Jo Luukkainen vuoden 2008 väitöskirjansa tuloksissa (N=18 kuuroa) totesi opettajan kielitaidolla olevan huomattava merkitys kaksikielisen opetuksen toteutumiseen ja haastateltavat kertoivatkin, että opettajalla oli vain harvoin riittävää, ja molemmin puolin ymmärrettävää, viittomisentaitoa. (Luukkainen 2008, 177.) Kaksikielinen pedagogiikka painottaa lisäksi opettajan asennetta, kaksikielisen oppimisympäristön rakentamista sekä perusteltuja kielten vaihtoja opetus-tilanteissa (García, Johnson & Seltzer 2017, 27–28).

Vuosien saatossa kuurojen yhteisön ulkopuoliset tahot, kuten opettajat, lääkärit sekä lainsäätäjät, ovat pyrkineet parantamaan kuurojen oppilaiden akateemista menestystä. Parannuskeinoina ovat olleet muun muassa pyrkimykset muuttaa opetusmenetelmää tai kommunikaatiotapaa. Nämä eivät ole kuitenkaan johtaneet toivottuihin tuloksiin. (Simms & Thumann 2007, 303.) Kielelliset ja pedagogiset ratkaisut viittovissa luokissa voivat vaihdella. Koulumenestykseen on nähty vaikuttavan opettajan ymmärrys luokan oppilaiden erilaisista opetus- ja oppimistyyleistä, jotka on huomioitava monikielisessä viittovassa luokassa. (Knoors & Hermans 2010, 57, 61.) Viittovissa luokissa oppilasaines voi koostua sekä viittomin kommunikoivista että puheella kommunikoivista oppilaista. Kommunikointimenetelminä voivat näin olla viittomakieli, viittottu puhe sekä puhuttu suomen kieli. Opettajan tulee hallita kaikki edellä mainitut kielenmuodot pystyäkseen vaihtamaan kommunikointitapaa sujuvasti oppilaan kielen mukaan. Kärkkäinen (2016) nostaa esille, että osalla oppilaista voi olla käytössään kuulon apuvälineitä (esimerkiksi kuulokoje ja FM-laite), jolloin on huolehdittava niiden käyttämisestä. Lisäksi on luotava esteetön näkemisen ja kuuntelemisen ympäristö sekä minimoitava häiriöäännet, sillä kuulolaite vahvistaa puheäänien lisäksi ympäristöstä kantautuvat äänet. (Kärkkäinen 2016, 124, 128–129, 131.)

Viittomakielen ja viittomien varhainen käyttö voi edesauttaa lapsella kielen omaksumista sekä kielen käytön tarkoituksiperiä (Takkinen 2014, 107). Luku- ja kirjoitustaitojen oppimiseen ei tarvita kuuloa, mutta kuulon puuttumisella on vaikutuksensa kielenkehitykseen. Viittovan oppilaan, etenkin kuuron, kielen, kirjoittamisen ja lukemisen taitojen opettamiseen on kiinnitettävä huomiota, sillä viittomakieli ja suomen kieli eivät ole keskenään samanlaisia kieliä. (Takala &

Takkinen 2016, 21.) Viittovien oppilaiden kielen kehitykseen vaikuttaa myös perheen kieli-
tausta; kuurojen vanhempien viittova lapsi omaksuu jo kotona viittomakielen, kuulevien van-
hempien lapselle viittomakielen omaksuminen on riippuvainen vanhempien viittomistaidosta
(Knight & Swanwick 2013, 13). Kaksikielinen opetus auttaa oppilaita ymmärtämään käytettä-
vien kielten tarkoitukset ja erot erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (García, Johnson & Selzer
2017, 12).

Viittovan oppilaan opettajalla on tärkeää olla riittävä viittomakielen taito. Mikäli kuitenkin
opettajan kielitaito ei ole täysin riittävää, on oppilaan turvana perusopetuslain 31 §, joka takaa
maksuttoman tulkitsemispalvelun käytön oppilaalle perusopetukseen (Perusopetuslaki 31 §).
Vaikka opiskelutulkkaus mahdollistaa viittoville oppilaille paremmat mahdollisuudet koulut-
tautua ja opiskelutulkki on oleellinen opiskeluiden etenemiselle (Kuurojen Liitto ry 2006, 3, 8),
ei viittomakielen tulkin välityksellä saatu opetus ole kuitenkaan viittomakielistä opetusta eikä
vastaa viittomakielistä ympäristöä (Oikeusministeriö 2011, 35). Opiskelutulkin tehtävä on toi-
mia kielten kääntäjänä, eikä hän näin ollen puutu opetuksen sisältöön tai toimi oppilaan avus-
tajana (Kuurojen Liitto ry 2006, 3).

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tämä pro gradu -tutkielma oli haastattelututkimus, jonka lähestymis- ja analyysitapa oli fenomenografinen. Kyseessä oli puhtaasti kvalitatiivinen (laadullinen) tutkimus, sillä tavoitteena oli kuvata todellisen elämän ilmiötä ja tutkia sitä kokonaisuutena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Hypoteeseja ei asetettu, sillä laadullisen tutkimus keskittyy tarkoituksiin sekä tulkeihin eikä hypoteesien testaukseen ole aihetta (Lichtman 2013, 17).

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Historiasta löytyy jo tutkimuksia kuurojen ja huonokuuloisten opetuksesta sekä kuuroja opettavien opettajien käsityksistä omista viittomakielen taidoistaan ja heidän ammatti-identiteetistään. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli kuitenkin selvittää viittovien oppilaiden opettajien valmiuksia opettaa viittoen. Tavoitteena oli lisäksi kerätä tietoa, millaisia pedagogisia ja kielellisiä ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään. Tutkimuksen tärkeimmän viitekehyksen ja keskiön muodostivat viittovien oppilaiden kielelliset oikeudet sekä niiden konkreettinen toteutuminen erityispedagogiikan kentällä. Tutkimusongelmat olivat:

1. Millaiset valmiudet erityisopettajilla on opettaa viittoen?
2. Millaisia kielellisiä ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään?
3. Millaisia pedagogisia ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään?
4. Miten kielelliset oikeudet toteutuvat viittovissa luokissa ja kouluissa?

Lähtöajatuksena tutkimuksessa oli opettajien subjektiiviset käsitykset viittovien oppilaiden opettamisesta sekä kielellisistä oikeuksista. Niikon (2003) mukaan kokemukset ovat käsitysten luomisen perusta, ja kokemukset ovatkin yksi fenomenografian lähtökohdista. Kokemukset luovat yksilölle tapoja kokea ja käsittää ilmiötä. Fenomenografisen tutkimusotteen yksi tärkeistä tavoitteista on kuvata ilmiötä tietyn ryhmän henkilöiden kokemana. (Niikko 2003, 18, 19.) Tässä tutkimuksessa tietyn ryhmän muodostivat erityisopettajat eri kouluista ympäri Suomea.

5.2 Tutkimuksen metodologisena taustana fenomenografia

Kuurojen ja huonokuuloisten opetusta, ja heidän opettajiaan, on jo Suomessa tutkittu (mm. osittain Seilola 2012; Widberg-Palo 2012; Selin-Grönlund ym. 2014; Sume & Takala 2015) hieinan, mutta ei juuri tämän pro gradu -tutkielman aihetta. Etenkin viittovien oppilaiden kielellisiä oikeuksia ei ole aiemmissa tutkimuksissa yhdistetty opettajien valmiuksiin opettaa viittoen. Näin ollen tätä näkökulmaa ei voinut suoraan soveltaa mihinkään jo olemassa olevaan teoriaan. Opettajien käsitykset aiheesta (keskenään samanlaiset tai eroavat) olivatkin tässä tutkielmassa oleellimmat. Käsitusten ollessa keskiössä tutkimuksen metodologinen tausta sijoittui fenomenografiaan.

Fenomenografiaa käytetään usein kasvatustieteen laadullisissa tutkimuksissa (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Sen kehittäjänä sanotaan olevan Ference Marton, joka käytti tätä lähestymistapaa jo 1970 -luvulla tutkiessaan opiskelijoiden oppimista (Koskinen 2011, 267). Fenomenografian etymologia ulottuu kreikan kieleen ja terminä se tarkoittaaakin jonkin asian ilmenemistä jollekin. Se on lähestymistapana saanut vaikutteita myös psykologian eri tutkimusmuodoista. Fenomenografiassa on havaittavissa erityisesti hahmopsykologisia piirteitä, sillä näissä molemmassa merkitysten muodostamisen yksilölliset erot voidaan joltain määrin selittää subjektiivisuudella. Ero on kuitenkin siinä, että fenomenografiassa korostuvat ajattelun eroavaisuudet niin sisällöissä kuin näkökulmissa. (Niikko 2003, 8, 9.)

Yksilöiden arkipäivään liittyvät käsitykset ja niihin liittyvät erilaiset ymmärtämisen muodot ovat fenomenografiassa tutkimuksen kohteina (Koskinen 2011, 267). Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä sellaisena kuin se yksilölle näyttäytyy. Tarkoituksena ei ole kuvata ilmiötä sellaisena kuin se on, vaan kuinka se ilmenee. Tätä kutsutaan myös toisen asteen näkökulmaksi. (Marton 1986, 33.) Fenomenografia ei ole vain tutkimus- tai analyysitapa, vaan koko tutkimusprosessia ohjaava suuntaus. Suomessa menetelmää on käytetty ensimmäisen kerran vuonna 1985. Fenomenografian kanssa samanlaista metodologista ajatusta jakaa fenomenologia. Keskeinen ero näissä on kuitenkin se, että fenomenologiassa (tieteenfilosofinen suuntaus) fokuksena on päästä esille tulleiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöön itseensä sisään, kun taas fenomenografisen (metodinen tutkimussuuntaus) tutkimus keskittyy kokemusten ja käsitysten eroihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.)

Fenomenografisen ajattelun mukaan meillä on vain yksi maailma, josta yksilöt muodostavat erilaiset käsityksensä (Metsämuuronen 2006, 108). Maailma ei kuitenkaan ole meille ”avoinna” suoraan, vaan suhteutamme itsemme ja käsityksemme siihen. Tiedostamme asioiden olevan

aina suhteessa johonkin. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä todellisuudesta väitteitä, vaan kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Yhteinen todellisuus hyväksytään, mutta se koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografista tutkimusta on myös kritisoitu sillä sen tuloksia ei kovin voi yleistää, esille tulleet käsitykset korreloivat kontekstiin sekä käsitykset ovat muuttuvaisia (Metsämuuronen 2006, 109). On myös epäselvää, miten käsitykset ovat yksilölle rakentuneet (Häkkinen 1996, 46). Fenomenografiassa tietoa kerätään usein haastattelumetodilla. Haastattelu rakennetaan usein suhteellisen avoimeksi, mutta tutkijalla on kuitenkin jonkinlainen jäsentynyt ymmärrys kohdeilmiöstä. (Nummenmaa & Nummenmaa 1997, 66.)

5.3 Tutkimukseen osallistuneet ja aineiston hankinta

Pro gradu -tutkielman haastateltavien etsintä aloitettiin keväällä 2018. Puusan (2011) mukaan haastatteluun voidaan valikoida sellaisia yksilöitä, joista tutkija etukäteen tietää olevan kokeesta tutkittavasta aiheesta (Puusa 2011, 7). Etukäteen oli tiedossa, että tietyistä kouluissa Suomessa opetetaan viittovia oppilaita, joten näiden koulujen rehtoreita lähestyttiin sähköpostitse. Sähköpostissa kerrottiin tiivistetysti tutkimuksen tausta ja tavoitteet. Tiedossa ei ollut tarkasti, kuinka monta ja ketkä opettajat kouluissa opettavat viittovia oppilaita, joten koulujen rehtoreita pyydettiin välittämään sähköpostiviesti viittoville opettajille. Tarkoituksena oli, että opettaja ottaa sähköpostitse yhteyttä, mikäli on kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen ja täyttää ennalta asetetut reunaehdot. Reunaehdoiksi oli asetettu, että opettaja on opettanut viittovaa (viittomakielistä, viitottua puhetta ja/tai tukiviittomia käyttävää) oppilaista viimeisen kolmen lukuvuoden aikana (aikavälinä lukuvuodet 2015–2018) ja on vapaaehtoisesti halukas osallistumaan tutkimukseen. Kyselykirje tutkimuksesta liitettiin myös sosiaalisen median Facebook -palvelun Erkkamaikat -ryhmään, sillä haluttiin etsiä haastateltavia mahdollisimman kattavasti.

Koska kyselykirje opettajille lähetettiin sekä liitettiin Facebook-palveluun keväällä 2018, mutta haastattelut toteutettaisiin aikataulusyistä syksyllä 2018, kerrottiin, että tutkimukseen voi osallistua, vaikka ei keväällä 2018 tietäisi työkuviostaan lukuvuodelle 2018–2019. Painotettiin, että tutkimukseen voisi osallistua, vaikka opettaja ei itse osaisi tai käyttäisi viittomia opetuksessaan, mutta opetusryhmässä olisi tai on ollut viittova oppilas. Kyselykirje on nähtävissä liitteestä 1.

Tutkimukseen osallistui lopulta yhdeksän erityisopettajaa eri puolilta Suomea. Haastattelukysymykset voidaan antaa haastateltaville etukäteen, mutta joissain tapauksissa tämä voisi vaikuttaa ei halutulla tavalla haastattelun kulkuun ja sisältöön (Puusa 2011, 76–77). Etukäteen arvioitiin, että etenkin viittovien oppilaiden kielellisiin oikeuksiin liittyvät kysymykset voivat varioida haastateltavien kesken, etenkin, mikäli kysymyksiin olisi vastaaja valmistautunut. Tästä syystä tehtiin ratkaisu olla lähettämättä kysymyksiä haastateltaville etukäteen. Haastattelumuodoksi valikoitui yksilöhaastattelut, sillä myös Lichtman (2013, 189) toteaa, että niiden kautta haastatteluihin saa dialogisen sekä keskusteleavan otteen.

Muutamalla haastateltavista oli ennen erityispedagogiikan opintoja suoritettuna luokanopettajanopinnot, yhdellä opettajista ei ollut taustalla opettajan pedagogisia opintoja. Yli puolella opettajista oli haastatteluhetkellä (syksy 2018) oma viittova luokka, jossa viittovien oppilaiden kielimuodot varioivat. Erityisopettajat, joilla ei ollut omaa luokkaa työskentelivät kuitenkin jollain muotoa viittovien oppilaiden parissa tai heillä oli maksimissaan kolme lukuvuotta sitten ollut viimeksi oma viittova luokka. Kaikilla erityisopettajilla oli luokassaan ohjaajia. Osalla heistä oli luokassa käytössään viittomakielen tulkki. Yli puolet mainitsi kuitenkin viittovansa itse opetuksensa aikana. Taulukossa 1 on esitettyä haastatteluiden keskeisimmät tiedot.

Taulukko 1. Keskeisimmät tiedot haastatteluista.

Haastattelu	Työkokemus- vuodet erityisopetus- alalta	Työkokemus- vuodet viittovien oppi- laiden opetta- misesta	Haastattelun kesto	Litteroitu sanamäärä
Haastateltava 1	10–15 vuotta	10–15 vuotta	33 min	1875
Haastateltava 2	5–10 vuotta	5–10 vuotta	15 min	721
Haastateltava 3	10–15 vuotta	15–20 vuotta	28 min	1606
Haastateltava 4	10–15 vuotta	5–10 vuotta	42 min	1609
Haastateltava 5	20–25 vuotta	20–25 vuotta	32 min	1310
Haastateltava 6	1–5 vuotta	1–5 vuotta	22 min	940
Haastateltava 7	25–30 vuotta	25–30 vuotta	24 min	980
Haastateltava 8	10–15 vuotta	10–15 vuotta	27 min	1071
Haastateltava 9	10–15 vuotta	1–5 vuotta	25 min	1210

Tutkimusaineiston keruu tapahtui elo-lokakuussa 2018. Haastattelupaikkoina toimivat erityisopettajien työpaikat. Haastattelujen kestot vaihtelivat noin 15 minuutista vajaaseen 45 minuuttiin ja haastattelupaikkoina toimivat opettajien itsensä valikoimat rauhalliset tilat.

Haastattelut aineiston keruun menetelmänä. Pro gradu -tutkielman metodiksi valikoituivat haastattelut, sillä ajateltiin, ettei tutkimusaihetta voi hyvin selvittää esimerkiksi kyselylomakkeella. Tärkeäksi koettiin, että opettajien subjektiivisuus tulee huomioitua, joten henkilökohtaisesti toteutetut haastattelut olivat otollisimpia tutkimukselle. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan erimuotoiset haastattelut ovat fenomenografisessa tutkimuksessa usein käytettyjä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Haastattelut rakentuvat ydinajatukselle siitä, mitä haluamme saada tietää ja miten (Josselson 2013, 35). Fenomenografiassa aineiston hankinnassa korostuu kysymysten avoin luonne, jotta vaihtelevia käsityksiä voi nousta aineistosta esiin (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Suorilla kysymyksillä voi kuitenkin saada vastauksia tutkimuskysymyksiin (Huovinen & Rovio 2007, 109). Haastattelurunko työstettiin riittävän kattavaksi tutkimuskysymyksiin nojautuen, mutta samaan aikaan myös tarpeeksi avoimeksi, koska haluttiin saada kattavia ja välittömiä vastauksia etenkin ydinkysymyksiin. Jos tutkija haluaa niin sanottuja kompakteja vastauksia, tulisi haastattelu rakentaa ydinkysymysten (eng. core questions) ympärille (Josselson 2013, 36).

Teemahaastattelussa aihepiirit tai teemat valitaan ja työstetään ennen haastattelua (Huovinen & Rovio 2007, 110). Haastattelurunkoon työstettiin neljä erilaista teemaa: *taustakysymykset, valmiudet viittomiseen, pedagogiset ratkaisut* sekä *kielikysymykset*. Jokainen teema kysymyksiin käytiin läpi jokaisessa haastattelussa. *Taustakysymyksiä* oli viisi. Ne olivat, montako vuotta opettaja on toiminut erityisopettajana, millä tavoin on hankkinut viittomistaitoa, kauanko on opettanut viittovia oppilaita sekä oliko opettajalla haastatteluhetkellä omaa viittovaa luokkaa. *Viittomisvalmiuksiin* liittyneitä kysymyksiä ole neljä kappaletta ja ne koskivat opettajan subjektiivista kokemusta omasta valmiudesta viittoon, onko saanut jo erityisopettajankoulutuksessa viittomien opetusta, onko nykyinen (tai entinen) työnantaja tarjonnut viittomiskursseja sekä millaisia vahvuuksia ja heikkouksia opettaja koki toimiessaan viittovan oppilaan opettajana. *Pedagogisia ratkaisuja* selvitettiin kahdella kysymyksellä. Kysymykset liittyivät konkreettisiin opetusratkaisuihin (muun muassa materiaalivalinnat sekä havainnollistaminen) ja viittovien oppilaiden määrään luokassa. Kolmella *kielikysymykset* -teeman kysymyksillä selvitettiin, miten opettaja kokee kielen vaihtelun (suomen kielestä viittomakieleen ja viitottuun pu-

heeseen) luokassa ja opetuksessa sekä kuinka opettaja ajattelee kielellisten oikeuksien toteutuvan viittovilla oppilailla. Lisäksi haluttiin saada vastauksia, kuinka opettaja tukee viittovan lapsen suomen kielen oppimista ja kehitystä. Joissakin haastatteluissa esitettiin täsmentäviä tai tarkentavia kysymyksiä, mutta pääpiirteittäin haastattelut etenivät haastattelurungon mukaan. Haastattelurunko kokonaisuudessaan on nähtävissä liitteessä kaksi.

5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimusanalyysin kohteena ovat yksilöiden käsitykset (Nummenmaa & Nummenmaa 1997, 66). Hyötynä analyysissä ovat aineistot, jotka on muutettu kirjalliseen muotoon (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Haastattelujen kirjalliseen muotoon tallentamista varten tässä pro gradu -tutkielmassa nauhoitettiin kaikki haastattelut kahdella erillisellä laitteella ja ennen analysointia kirjoitettiin haastattelut tiedostoon. Ruusuvuoren (2010) mukaan litteroinnin (puheen muuntaminen tekstiksi) tarkkuus määräytyy tutkimuksen lähestymistavan sekä tutkimuskysymysten pohjalta. Mikäli tutkimuksessa on oleellista tutkia miten, milloin ja missä suhteessa haastateltavat tuovat asioita esille, on litteroinnit syytä tehdä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Ruusuvuori 2010, 424.) Tässä tutkielmassa näillä seikoilla ei ollut merkittävää sijaa, joten litteroitu materiaali kohdistui enemmän asiasisältöihin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöistä. Teoriaa ei käytetä analyysin pohjalla. Tulkinnat perustuvat puhtaasti aineistoon ja siitä tutkija muodostaa erilaiset kategoriat. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkimusaineisto pyrittiin käsittelemään objektiivisesti läpi koko tutkimusprosessin, mutta ennakkokäsitykset tiedostettiin. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) kirjoittavat myös, että empiirisessä tutkimuksessa tutkijan on vaikea tarkastella aineistoaan ennakko-oletuksitta. Ruusuvuori (2010) tarkentaa litteraatioiden olevan jo kerran tulkittu versio analyysin alla olevista haastattelutilanteista, ja täten ensisijainen aineisto on tilanteissa tallennettu nauhoite (Ruusuvuori 2006, 427).

Fenomenografiassa on keskeistä löytää yhteisössä jaettuina ja sosiaalisesta näkökulmasta merkittäviä ajattelutapoja. Esille nousseet käsitteet ja niiden erot kuvataan ymmärrettävästi. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Lisäksi nämä erilaiset käsitykset ilmiöstä pyritään järjestämään käsitteellisiin kategorioihin (Marton 1986, 32). Analyysiprosessi ei kuitenkaan ole välttämättä strukturoitu eikä se noudattele täysin mitään tiettyä toimintatapaa. Fenomenografinen

analyysi on kuitenkin hyvin saman piirteinen kuin muutkin laadullisten tutkimusten analyysiprosessit; analyysi on jatkuvaa, aineistosta jaetaan osiin säilyttäen kokonaisuus, löydetty merkitykselliset asiat luokitellaan ja merkityksiä vertaillaan (Niikko 2006, 32–33).

Analysoitavaa materiaalia luetaan useaan kertaan ja pyritään löytämään tekstistä avaintemat (Peräkylä & Ruusuvuori 2013, 278–288). Analyysi on kehä, jossa toistuvat aineiston lukeminen, kategorisointi sekä reflektointi (Häkkinen 1996, 41). Aineiston analyysin alkuvaiheessa se jaettiin teemoittain ajatusten pohjalta merkitysten kategorisointia selkeyttämään. Niikon (2003) ohjeistuksen mukaan fokus oli sanotuissa merkityksissä, ei siinä, kuka haastateltavista asian oli sanonut (Niikko 2003, 33). Muodostetut kategoriat olivat tässä ensimmäisessä analyysin vaiheessa hyvin suuntaa-antavia, ei täydellisiä eikä pysyviä. Aineistoa käytiin systemaattisesti läpi ja pohdittiin nousseiden merkitysten suhdetta ja paikkaa muodostettuihin kategorioihin. Taulukossa kaksi on esitetty esimerkein ensimmäisen vaiheen analyysiä.

Taulukko 2. Analyysin ensimmäinen vaihe.

Merkitysyksiköt	Merkitysten vertailu	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Työnantaja on tarjonnut eritasoisia viittomakurseja	Työnantajan tuki	Viittomistaito	Kieli- ja kulttuuritietous
Suomen kielen ja viittomakielen rakenne-erojen selittäminen ja havainnollistaminen	Opettajan kielitaito	Suomen kielen oppimisen tukeminen	
Viittomakieli äidinkielenä opetus (omassa koulussa tai verkkovälitteisesti)	Koulun resursointi ja osaaminen	Kuntien, kaupunkien, koulujen ymmärrys kieli- ja kommunikaatioasioista	Oikeus saada oman äidinkielen opetusta

Fenomenografisen tutkimuksen analyysin toisessa vaiheessa aineistoa lajitellaan ja merkityksiä ryhmitellään edelleen ryhmiksi ja teemoiksi (Niikko 2003, 34). Käsitusten erojen taustalla olevat syyt eivät ole fenomenografiassa oleellisia, mutta oleellista on ymmärtää käsitteiden väliset erot (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Lisäksi pohditaan ja muodostetaan kriteeri, jolla ryhmät

(luokat) määritellään (Niikko 2003, 34). Tässä toisessa analyysivaiheessa luokkien muodostamisen kriteeriksi nousivat keskeiseksi haastatteluteemat (opettajien valmius opettaa viittoen, pedagogiset ratkaisut ja kielikysymykset). Näiden kolmen teeman pohjalta luokiteltiin aineisto edelleen muodostaen siitä kattavamman kokonaisuuden. Tässä vaiheessa myös ensimmäisessä vaiheessa muodostetut kategoriat muokkautuivat ilmiötä kuvaavimmiksi, ja kategorioita muodostui yksi lisää. Taulukossa kolme on esimerkein esitetty toisen analyysivaiheen toteutuminen.

Taulukko 3. Analyysin toinen vaihe.

Merkitysryhmä	Merkityksien vertailu	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
Työnantaja tarjoaa eri tasoisia viittomakursseja	Kieli- ja kulttuuritietous	Viittomistaito	Opettajan valmius opettaa viittoen
Visualisointi (esimerkiksi kuvat, piirtäminen)	Havainnollistaminen	Viittovan oppilaan opetus	Pedagogiset ratkaisut
Opettaja puhuu, tulkki tulkaa	Opettajan kielitaito	Kielivalinta luokassa	Kielikysymykset
Viittomakielinen opetus viittomakieliselle	Opettajan ja henkilökunnan kielitaidot	Oikeus saada opetusta omalla äidinkiellällä	Viittovien oppilaiden kielelliset oikeudet

Analyysin viimeisessä vaiheessa yhdistettiin vielä kuvauskategorioita muodostaen niistä ydin-kuvauskategoriat, jotka liittyvät sekä tutkimusaiheeseen että tutkimuskysymyksiin. Taulukossa neljä on esitetty analyysin viimeinen osa.

Taulukko 4. Ydinkuvauskategorioiden muodostaminen.

Kuvauskategoria		Ydinkuvauskategoria
Pedagogiset ratkaisut	→	Kaksikielinen pedagogiikka
Kielelliset oikeuksien toteutuminen kouluissa	→	Kielelliset oikeudet

Niikon (2003) mukaan analyysin loppuvaiheessa kuvauskategoriat voidaan vielä järjestää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti sen mukaan, kuinka ne ovat suhteessa toisiinsa. Vertikaalisessa järjestämisessä aineiston luokat voidaan kategorisoida esimerkiksi tärkeyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa tavassa tietyt merkitykset ovat selkeästi toisia sisällöltään tai rakenteeltaan eri asemassa. (Niikko 2003, 38.) Tässä tutkimuksessa muodostetut kategoriat järjestäytyivät horisontaalisesti, sillä ne ovat tasa-arvoisia eikä niitä voida asettaa toisiaan vasten tärkeyden mukaan (Niikko 2003, 38). Analyysissä muodostetut kuvauskategoriat voidaan näin ollen todeta olevan samanarvoisesti ilmiöön vaikuttavia. Taulukko aineiston analyysistäni on esitetty kokonaisuudessaan liitteessä 3.

6 Tulokset

Tässä tulosluvussa esittelen fenomenografisesti analysoimani teemahaastatteluaineiston ja siitä muodostamani kuvaus- ja ydinkategoriat. Näiden taustalla vaikuttivat alatason kategoriat sekä merkitysryhmät. Nämä ovat kokonaisuudessaan esitetty liitteessä 3. Tulosluvut jäsentyvät tutkimuskysymyksiä ja tutkimusaihetta mukaillen alaluvuiksi 6.1 kaksikielisessä pedagogiikassa huomioitavat asiat ja 6.2 kielellisten oikeuksien toteutuminen käytännössä. Tulosten yhteenvedtoa käsitellään laajemmin alaluvussa 7.1 yhteenvedtoa tuloksista.

Tulosten kuvauksissa ei käytetä esimerkkisitaatteja haastatteluista, sillä aihe on opetuskentällä spesifi ja haastattelusitaattien esille tuonti saattaisi vaarantaa haastateltujen anonymiteetin.

6.1 Kaksikielisessä pedagogiikassa huomioitavat asiat

Tutkimuksessa selvitettiin, millaisin tavoin erityisopettajat toteuttavat kaksikielistä pedagogiikkaa opettaessaan viittovia oppilaita. Koska kaksikielinen pedagogiikka viittovien oppilaiden opetuksessa tarkoittaa viitotun kielen, tai sen variaation, ja suomen kielen rinnakkaista käyttöä, selvitettiin opettajien valmiuksia viittoen opettamiseen sekä erilaisia erityisopettajan tekemiä kielellisiä ja pedagogisia ratkaisuja. Tähän kategoriaan liittyivät tutkimuskysymykset, *millaiset valmiudet erityisopettajilla on opettaa viittoen, millaisia kielellisiä ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään ja millaisia pedagogisia ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään*. Taulukossa viisi on esitettyä kolmannen analyysivaiheen kautta muodostetut kuvauskategoriat, jotka liittyivät ensimmäiseen ydinkuvauskategoriaan.

Taulukko 5. Ensimmäinen ydinkuvauskategoria sekä sen kuvauskategoriat

Erityisopettajien valmius opettaa viittoen	KAKSIKIELISESSÄ PEDAGOGIIKASSA HUOMIOITAVAT ASIAT
Pedagogiset ratkaisut	
Kielelliset ratkaisut	

Tulosten esittämisen yhteydessä tuodaan esille lisäksi kuvauskategorioiden taustalla vaikuttaneet alatason kategoriat sekä merkitysryhmät.

6.1.1 Erityisopettajien valmius opettaa viittoen

Opettajien valmiuksia viittoen opettamiseen selvitettiin, *millaiset valmiudet erityisopettajilla on opettaa viittoen* -tutkimuskysymyksen avulla. Valmiudet pitävät sisällään viittomistaidon, kieli- ja kulttuuritietouden sekä opettajien subjektiiviset ajatukset omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan viittovan oppilaan opettajana. *Viittomistaitotasoon* liittyvät vahvasti ne kurssit ja koulutukset, joita opettaja on käynyt. Haastatelluista opettajista osalla oli viittomakielen tulkin koulutus, osa oli suorittanut viittomiskommunikaation erilaisia sekä eri tasoisia kursseja. Yhdellä oli muulla tavoin karttunut vahva viittomakielen taito. Lähes jokaisella opettajalla oli koulutustaustana erityispedagogiikan opettajankoulutus, mutta vain muutama oli opettajankoulutuksen puitteissa saanut viittomaopetusta. Suurin osa kertoi, ettei erityispedagogiikan koulutus ollut sisältänyt mitään viittomiin tai kuulovammaisiin ylipäättäen liittyneitä opintoja. Mikäli viittomaopetusta oli yliopistossa tarjottu, se oli kuulunut jonkin kurssin pieneksi osaksi ja ollut alkeistasoinen, eli hyödytön jo viittomakieltä taitaneille. Moni haastateltava toi esille, että erityispedagogiikan koulutuksen olisi pitänyt sisältää enemmän viittomiskursseja ja tietoutta viittovien kieli- ja kulttuuriryhmästä. Muutamat haastateltavista kuitenkin kommentoivat, ettei erityispedagogiikan koulutuksen tarjoamalla lyhytkestoisilla kursseilla voisi kieli-taitoaan kattavasti kartoittaa, joten opettajalta tarvitaan halua kielellisesti kouluttautua.

Viittomisen taito onkin monilla vahvistunut työssä viittovien oppilaiden opetuksen parissa. Työnohella on lisäksi kouluttauduttu, sillä haastateltavat kertoivat erityisesti erityiskoulujen järjestävän/järjestäneen *eritasoisia viittomisen kursseja*. Tosin eritasoiset kurssit eivät ole kattaneet jo hyvin kieltä osaavien koulutusta, vaan rajoittuneet alkeis-, jatko- ja intensiivikursseihin. Muissa kouluissa viittomisen kursseja oli toteutettu vaihtelevasti. Osassa kouluista oli voinut osallistua kursseille, osassa ei ollut järjestetty kursseja, vaikka koulussa oli opiskellut viittovia oppilaita. Viittomien opiskelu on näissä tapauksissa perustunut täysin opettajan omaehtoisuuteen. Muutama opettaja toivoi työnantajien viittomakursseja aina, kun tiedetään koulussa opiskelevan viittova oppilas ja henkilökunnan olisi tärkeä viittomia osata.

Jokaisella haastateltavista oli kokemusta viittovan oppilaan opetuksesta, mutta työkokemusvuodet sekä opetetun/opettavan oppilasryhmän aines (viittomakieliset/viittottua puhetta käyttävät/tukiviittomia käyttävät) vaihtelivat. Lähes jokainen tutkimukseen osallistuneista opettajista viittoi itse täysin opettaessaan. Muutama kertoi pyrkivänsä viittomaan itse niin paljon kuin pystyy ja osaa, mutta mikäli luokassa on paikalla viittomakielen tulkki, opettaja ei viito juuri

lainkaan. Suurimman osan opettajista kielitaito riittää antamaan opetusta puhtaasti viittomakielellä sekä sen eri variaatioilla. Osa kertoi käyttävänsä enimmäkseen viitottua puhetta tai tuki-viittomia, sillä kielitaito ei tällä hetkellä riittäisi viittomakieliseen opetukseen.

Viittoa opettamisen valmiuksiin analyysissä kategorisoitiin jäsentyvaksi myös opettajien subjektiiviset kokemukset omista kehittämisalueista ja vahvuuksista viittovan oppilaan opettajana. Useimmat haastateltavat mainitsivat *kielellisen kehittämisen* osa-alueiksi muun muassa seuraavia: sormittaminen, suppea viittomisvarasto sekä sen, että viittomakieli on toinen kieli, eli vaikka se olisi vahvana kielenä, se ei ole äidinkielen tasoinen. Yksi opettajista nosti haasteeksi *viittomakielisen materiaalin työstämisen* jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Opettajana olemisen vahvuuksina puolestaan koettiin olevan *halu* viittoa *kommunikointiin*, vaikka kielitaito olisi vajaa, *rehellisyys* omista kielellistä taidoista, kieli- ja kulttuuriryhmän tunteminen, vahva *pedagoginen osaaminen*, opetuksen *visualisointi*, suomen kielen ja viittomakielen *kaksoiskielyhdistelmän mallintaminen* sekä *jatkuva* tilanteissa *viittominen*.

6.1.2 Opettajan pedagogiset ratkaisut viittovan oppilaan opetuksessa

Viittovan oppilaan opetuksen pedagogisia ratkaisuja selvitettiin tutkimuskysymyksellä, *millaisia pedagogisia ratkaisuja viittovissa luokissa tehdään*. Pedagogisiin ratkaisuihin sisältyivät materiaalien valinnat, opetuksen havainnollistaminen, muut opetuksen erityispiirteet sekä yhteistyö muiden opettajien ja ohjaajien kanssa.

Haastattelumateriaalista kävi ilmi, että viittovien oppilaiden opetuksessa *yleisopetuksen kirjoja* käytetään soveltuvasti. Suoraan käytettäviä materiaaleja ei välttämättä ole tarjolla, joten opettajien on työstettävä materiaalia itse. Etenkin viittomakielisestä ja *viitotusta materiaalista* on useamman opettajan mielestä *puute*. Myös kuvasanakirjat sekä pelit olivat erään opettajan opetustyössä. Lisäksi moni opettaja työstää ja käyttää *kuvitettuja* sekä *mahdollisimman selkeitä opetusmateriaaleja*. Materiaalivalintoja pohditaan opetuksen tavoitteen ja oppilaan taitotason mukaan. Viittovien oppilaiden opetuksessa tärkeää on myös opetuksen *havainnollistaminen*, josta jokaisella haastatteluun osallistuneella opettajalla oli antaa useita esimerkkejä. Kuvat, konkreettiset esineet sekä piirtäminen olivat opettajien havainnointikeinoja. Useat opettajista käyttivät lisäksi kuva + suomen kielen sana + viittoma -yhdistelmää etenkin käsitteistön opet-

tamisen kohdalla. Eräissä haastattelussa korostettiin opettajan kielitaidon ja *opetussisällön tuntemisen* merkitystä opetuksen havainnollistamiseen, koska syvälinen opetusaiheisällön tuntemus auttaa asian rikkaassa havainnollistamisessa.

Haastattelussa 'muilla opetuksen erityispiirteillä' kartoitettiin käytänteitä liittyen muun muassa luokan *istumajärjestykseen*, kuulemisen *apuvälineisiin* sekä erityisesti viittovien oppilaiden kanssa käytettäviin opetusmateriaaleihin. Joidenkin opettajien mielestä viittovien oppilaiden opettamisessa ei ole juurikaan erityispiirteitä; kyse on viittovien oppilaiden opettamisesta, jossa tehdään muutoksia opetukseen tarpeen vaatiessa. Istumajärjestyksestä (luokan pulpetit puolikkaareen, jotta jokainen oppilas näkee toisensa ja opettajan) ja esteetöntä opetuksen näkemistä pidettiin tavallisena asiana viittovien oppilaiden opetuksessa. Tämä saattaisi olla erityispiirre kuulevien opetuksessa, mutta ei viittovien opetuksessa. Eräissä haastattelussa painotettiin kielen opettamisen tärkeyttä kaiken pohjalle. Mikäli oppilaalla ei ole oppimiseen tarvittavaa kielipohjaa, vaikuttaa se myös psyykkiseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Viittovien oppilaiden opetusmateriaaleista moni opettaja mainitsi käyttäneen LVP- (lukemaan viittomisen perusteella) sekä KPL (kuuntele-puhu-lue) -materiaaleja kokosanaahahmojen sekä suomen kielen opettamisen tukena. Lisäksi moni opettaja kertoi tekevänsä *kokeet suomen kielellä*, mutta oppilaalla on niihin vastaamismahdollisuus myös viittomakielellä/viittoen. Täysin *viittomakielisten kokeiden* tekeminen nähtiin aikaa vievänä.

Jokaisella opettajalla on *luokkatyöskentelyssä* mukana *ohjaajia*, mutta ohjaajien viittomisen taito vaihteli. Haastatellut opettajat tekevät yhteistyötä muiden opettajien, ja etenkin ohjaajien kanssa muun muassa eriyttämistilanteissa. Useammat opettajat kertoivat jakavansa oppilaita ryhmiin taitotasoin. Muutamat kokivat tärkeäksi huomioida oppilaiden käyttämä kieli eriyttämistilanteissa. Oleellisena asiana pidettiin lisäksi, että oppilaiden kanssa työskentelevillä ohjaajilla on riittävä kielitaito kyseisen oppilaan/oppilaiden ohjaamiseen.

6.1.3 Kielelliset ratkaisut viittovassa luokassa

Analyysin tuloksena kielellisiin ratkaisuihin luokassa sisältyivät kielenvalinta viittovassa luokassa, opettajan kokemus kielten vaihtelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä opettajan toiminta viittovan oppilaan suomen kielen kehityksen tukemisessa. Näihin liittyi tutkimuskysymys, *millaisia kielellisiä valintoja viittovissa luokissa tehdään*.

Opettajien *ajatukset kielenvalinnasta* luokassa *vaihtelivat*. Yhdellä opettajista ei ollut kokemusta viittomakielisten oppilaiden opetuksesta, joten opettaessaan hän puhuu ja käyttää tuki-viittomia. Niiden opettajien luokissa, joissa on sekä viittomakieltä että viitottua puhetta/tuki-viittomia käyttäviä, osa valitsee kommunikaatiomuodoksi viitotun puheen yleisiä ohjeita kaikille antaessa. Osa puolestaan käyttää viittomakieltä. Muutama opettaja ei viito itse lainkaan, mikäli käytössä on viittomakielen tulkki. Viittomakielen tulkki valitsee käytettävän kielenmuodon oppilasryhmän mukaan. Jokainen opettaja kuitenkin tarkentaa informaatiota tarvittaessa oppilaille heidän kielensä mukaan yleisten alkuohjeistusten jälkeen.

Myös *tuntemukset kielen vaihtamisesta* opetustilanteissa *koettiin eri tavoin*. Yli puolet opettajista koki kielen vaihtamisen olevan luonnollista, luontevaa ja helppoa. Tosin samat opettajat mainitsivat, että asiasisältöisissä oppiaineissa tulee kielen vaihteluun keskittyä enemmän. Opettajista muutama ajatteli kielen vaihtamisen olevan haastavaa ja hankalaa. Haasteita koettiin olevan oikean *kielen valinnassa oppilasryhmää ja kielellisiä oikeuksia ajatellen*, kaiken informaation välittämisen tasa-arvoisesti molemmilla kommunikaatiomuodoilla sekä vajavaisen kielitaidon, joka estää sujuvan viittomisen. Opettajat olivat saman mielisiä siitä, että opettajan kielitaidolla on ratkaisevin merkitys kielen vaihtamisen onnistumiselle. Tärkeiksi seikoiksi onnistumiselle koettiin myös *yhteistyö muiden viittovien työntekijöiden kanssa, ennakointi, oppilaiden kielitietoisuus* (ymmärtääkö oppilas, milloin kieli vaihtuu viittomakielestä viitotulle puheelle ja toisinpäin) ja opettajan *vahva tietotaito suomen kielen ja viittomakielen eroista*.

Kielellisissä näkökulmissa huomioitiin lisäksi viittovien oppilaiden *suomen kielen kehityksen tukeminen*. Haastatteluissa nousi esille suomi toisena kielenä -oppimateriaalien käyttö osana opetusta sekä oppimateriaalien muokkaaminen. Opettajat käyttivät suomi toisena kielenä -materiaaleja hyvin vaihtelevasti ja osa kokikin, etteivät ne suoraan sovellu viittomakielisten opetusmateriaaleiksi suomen kielen opetukseen. Lisäksi oppilaan jo hankittu suomen kielen taitotaso vaikutti oppimateriaalien valintoihin. Huonokuuloisten oppilaiden kanssa muutama opettaja kertoi käyttäneensä *yleisopetuksen kirjoja*, mikäli oppimishäiriöitä ei oppilaalla ollut. Myös *itsetehdyt materiaalit*, yleisten oppimateriaalien *selkiyttäminen*, *kuvien käyttö* sekä *viittomakielen ja suomen kielen kieliopillinen vertaaminen* toisiinsa olivat monien opettajien työssä mukana. Muutama opettaja korosti suomen kielen *funktionaalista opettamista* ja sanavaraston jatkuvaa kartuttamista.

6.2 Kielellisten oikeuksien toteutuminen käytännössä

Viittovan oppilaan opetuksen kaksikielisen pedagogiikan toteuttamistapojen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten viittovien oppilaiden kielelliset oikeudet kouluissa toteutuvat. Tähän liittyi tutkimuskysymys, *miten kielelliset oikeudet toteutuvat viittovissa luokissa ja kouluissa*. Taulukossa kuusi esitetään analyysivaiheessa muodostettu toinen ydinkuvauskategoria kuvauskategoriineen.

Taulukko 6. Toinen ydinkuvauskategoria sekä sen kuvauskategoriat

Kielellisten oikeuksien huomioiminen	KIELELLISTEN OIKEUKSIEN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ
Viittovan oppimisympäristön tarjoaminen	

6.2.1 Kielellisten oikeuksien huomioiminen

Viittovien oppilaiden kielellisten oikeuksien huomioimista ja niiden toteutumista selvitettiin tutkimuskysymyksellä, *miten kielelliset oikeudet toteutuvat viittovissa luokissa ja kouluissa*. Kielellisiin oikeuksiin analyysissa luettiin mukaan Suomen lain maininnan viittomakielen käyttämisestä opetuskielenä äidinkielisille, perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut maininnat kulttuuri- ja kieli-identiteetin vahvistamisesta sekä viittovien oppilaiden opetuksen järjestämisestä viittomia tai viittomakieltä käyttävään ryhmään. Lisäksi vielä Suomen lain säädöksen oman äidinkielen (viittomakielen) opettamisesta.

Moni haastateltu opettaja työskenteli koulussa, jossa *kielelliset oikeudet* kaikkineen *toteutuivat* suhteellisen *hyvin*. Muiden koulujen tilanteista muutama opettaja kommentoi, ettei opetus ei ole viittomakielistä, mikäli se toteutuu tulkin välityksellä. Osan mielestä tulkin välitykselläkin tapahtuva opetus on viittomakielistä, mutta opettajat nostivat esille, että tulkin käyttäminen vaatii opettajalta tietämystä tulkin käytöstä sekä viittomakielen erityisvaatimuksista. Ajatuksia oli myös siitä, että Suomessa saattaisi vieläkin olla kouluja, joissa *viittomakieltä ei tunnusteta äidinkieleksi*. Viittomakielisten kuurojen opettajien tärkeyttä myös eräässä haastattelussa pohdittiin, mutta samalla painotettiin, että pelkkä kielellinen taito ei riitä, täytyy olla myös tarvittavaa pedagogista osaamista. Huolissaan oltiin siitä, ettei viittovien oppilaiden opettajilta välttämättä

vaadita tänä päivänä juuri minkäänlaista viittomistaitoa. Opettajia saatetaan kannustaa käymään erilaisia viittomiskursseja, mutta tätä ei kuitenkaan vaadita tai kontrolloida mitenkään.

Eräissä haastattelussa pohdittiin CODA-lasten oikeutta saada äidinkieltensä opetusta. Usein rekistereihin merkitään lapsen äidinkieleksi suomen kieli, vaikka se olisi viittomakieli. Sama voi tapahtua huonokuuloisten tai sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kohdalla, ja näissä tilanteissa lapsi ei välttämättä saa oikeanlaista opetusta. Ongelmaksi nähtiin myös useammassa haastattelussa *tuntimäärätoteutus*, sillä viittomakieli äidinkielenä tuntimäärä sisällytetään suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään eikä sille näin voi varata erillistä oppituntimäärää. Eräs opettaja tarkensi tätä mainiten, että mikäli viittomakielen opettamiseen lisättäisiin ylimääräisiä tuntimääriä, se vaikuttaisi oppilaan kokonaisviikkotuntimäärään. Mikäli taas karsittaisiin jonkin toisen oppiaineen tuntimäärää viittomakielen opetukselle, tulisi pohtia, eikö oppilaan tarvitse sitten niitä oppiaineita opiskella samaa vertaa kuin muiden.

Verkkovälittäinen viittomakieli äidinkielenä -opetus nähtiin hyvänä vaihtoehtona useamman haastatellun kertomana. Tosin, osa pohti sen kustannuksia ja tahoja, joka sen maksaa. Muutama haastateltava myös kertoi, että viittomakielen opetuksen voisi järjestää myös oppilaan omaan kouluun, mutta tässä tulisi pohtia sopivan opettajan löytymistä sekä taitotasoiltaan oikean opetusryhmän kokoamista.

Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajat olivat huolissaan kielellisten oikeuksien toteutumisesta. Koulut tiedostavat lain pykälät ja muut annetut säädökset, ja saattavatkin juuri ne toteuttaa, mutta muuten käytännöntasolla toteutus voi jäädä puutteelliseksi. Viittovaa oppimisympäristöä ja viittomakielistä opetusta pyritään rakentamaan parhaan mukaan, mutta useammassa haastattelussa nousi esille, että oppilasaines ja viittomakielisten oppilaiden pieni määrä vaikuttavat päätöksiin. Viittovat ryhmät kuitenkin mahdollistavat samanaikaisopetuksen sekä suomenkielisille että viittomakielisille, ja näin esimerkiksi on mahdollista tarjota sosiaalinen kielentuki viittoville oppilaille.

6.2.2 Viittovan oppimisympäristön tarjoaminen

Viittovan oppimisympäristön tarjoamista viittoville oppilaille ei tässä tutkimuksessa selvitetty suoraan omalla tutkimuskysymyksellä. Kategorian asiat nousivat kuitenkin vahvasti tutkimusaineistosta, kun analysoitiin haastateltavien pohdintoja laajemmin tutkimusaiheeseen liittyen.

Jokainen opettaja nosti haastattelun kuluessa esille myös ajatuksensa viittovan oppimisympäristön tärkeydestä, mutta samalla sen vaikeasta toteuttamisesta. *Viittomakielisten kuurojen oppilaiden määrän vähyys* vaikuttaa kielen valintoihin luokissa. Moni opettaja kertoi, että sisäkorvaistutteen saaneita oppilaita on huomattavasti enemmän kuin ennen. Niinpä koulun ainoalle/muutamalle viittomakieliselle kuuroille voi olla vaikea rakentaa oikeanlaista kieliympäristöä. *Viittovien oppilasryhmienkin muodostaminen* on ajoittain haastavaa, sillä viittovien oppilaiden taitotasot (ja iät) varioivat, joten aina ei välttämättä ole järkevää tai tarkoituksenmukaista sijoittaa kaikkia viittovia oppilaita samaan luokkaan. Opettajat painottivat *kielellisyyden huomioimista*, mutta yhtä tärkeää olisi huomioida ikävertaiset ja sitä kautta identiteetin muodostamisen oikeanlainen tukeminen.

Lisäksi moni opettaja oli huolissaan viittovien (kuurojen) oppilaiden *vertaisen puuttumisesta* kouluympäristöstä. Oppilasaineksen muuttuminen sekä Suomessa vallitseva niin sanottu lähikouluperiaate ovat heijastuneet siihen, että monissa kouluissa saattaa olla vain muutamia täysin viittovia tai kuuroja oppilaita, eikä heille näin ollen löydy vertaisia. Usealle lapselle on myös valikoitunut koulupaikaksi lähikoulu, jossa opiskellaan mahdollisesti tulkin välityksellä. Nämkään tilanteet eivät osan opettajien mielestä luo ensinnäkään viittovaa opetusta eivätkä toisekseen edesauta sosiaalista vertaisuutta. Muutama opettaja toi esille myös kuurojen opettajien ja aikuisten tärkeyden, jotta (kuuro) oppilas voisi saada kieli- ja kulttuuri-identiteetin rakentamisen mallia.

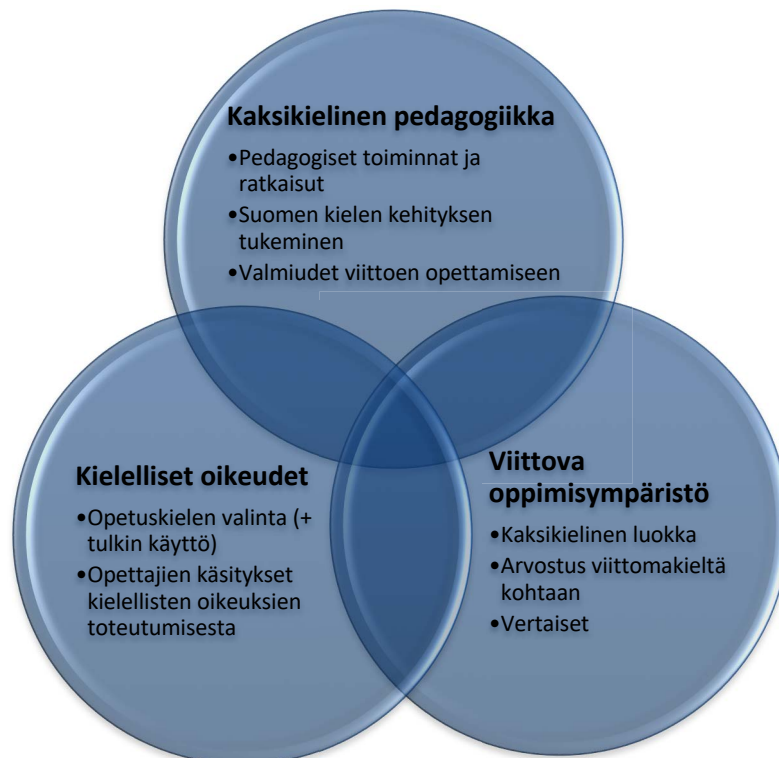
Useassa haastattelussa opettajat kertoivat mietteitään myös viittomakielen ja viittomisen tärkeyteen. Osa opettajista pohti, kuinka edelleen Suomessa on kouluja, joissa viittomisen tärkeyttä oppilaan kommunikaation tukemiseen ei ymmärretä tai tunnusteta. Tällainen tilanne saattaa olla etenkin sisäkorvaistutetta käyttävien ja huonokuuloisten/kuuroutuneiden oppilaiden kohdalla, sillä kouluympäristö voi fokuoittaa vain puheella kommunikoimiseen ja kuulemisen tukemiseen unohtaen viittomien olennaisen merkityksen kommunikoinnin sujuvoittamiseen. Joissakin kouluissa opettajat (ja muu henkilökunta) saattavat käyttää opetuksessa vain puhuttua kieltä, vaikka luokassa olisi viittomista hyötyvä oppilas/oppilaita. Muutaman opettajan mukaan Suomessa on vielä tänäkin päivänä havaittavissa käsitys, jossa viittomakieli ja viittominen yleensäkin nähdään jonkinlaisena spesialiteettina eikä luonnollisena kielenä muiden kielten joukossa.

7 Tutkimuksen yhteenveto

Lopuksi kokoan yhteen pro gradu -tutkielmani tulokset peilaten niitä muun muassa aiempiin tutkimuksiin. Pohdin lisäksi tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Yhteenvetoa tuloksista

Pro gradu -tutkielman tuloksista oli nähtävissä keskeisten asioiden yhteenliittymistä. Viittovien oppilaiden opetukselliset seikat koostuvat kolmesta keskeisestä asiasta, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa ja joihin vaikuttaa useampi huomioitava asia. Keskeisimpiä teemoja voitaisiin tarkastella erillisinä osioinakin, mutta juuri viittovien oppilaiden opetuksessa ne on huomioitava toisiinsa liittyvinä. Kuviossa kaksi on esitettyä johtopäätös tutkimusaiheen kokonaisvaltaisesta tarkastelusta.



Kuvio 2. Viittovien oppilaiden opetuksessa huomioitavat tekijät ja niiden yhteys toisiinsa

Kaksikielinen pedagogiikka. Ensimmäisen keskiön teemaksi muodostui kaksikielinen pedagogiikka, jonka opettajien valmius opettaa viittoen -osaan liittyi keskeisesti hankittu viittomistaito ja sen vahvistaminen työn ohella työnantajan tarjoamin kurssein. Moni opettaja toi esille, ettei erityispedagogiikan koulutus ollut tarjonnut viittomakursseja riittävää määrää. Lisäkoulutusta olisi kaivattu, etenkin viittomakieltä jo osaavat olivat kokeneet, ettei oikeantasoista kursseja ollut tarjolla. Luukkaisen tutkimuksessakin (N=18 kuuroa) jo vuonna 2008 moni kuuro haastateltava toi esille, että heidän kouluaikoinaan opettajien taito viittomiseen oli huono, joka tarkoitti, ettei opettaja kyennyt olemaan kielellisinä mallina kuuroille oppilailleen (Luukkainen 2008, 100). Kaksikielisten oppilaiden opettajien on oleellista ennen kaikkea haluta koulututtua sekä kielellisesti että akateemisesti tukeakseen oppilaitaan parhaiten. Oppilaiden on hyvä tuntea, että opettaja arvostaa heidän kieliään ja on halukas oppimaan tätä kieltä ja kulttuuria. (Brisk 2016, 109, 123.) Vahva kielitaito mahdollistaa lisäksi kieleltä toiselle vaihtamisen sujuvasti opetustilanteissa, kuten haastatellut opettajatkin kuvailivat. Widberg-Palon (2012) tutkimuksen (N=62 viittomakielistä ja viittomakieltä käyttävää lasta) mukaan opettajan viittomistaito vaikuttaa sekä opiskelumotivaatioon että opetuksen laatuun. Lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneet lapset painottivat toimivan vuorovaikutuksen dialogisuutta; opettajan on ymmärrettävä oppilaan viittomista, oppilaan on ymmärrettävä opettajan viittomista. (Widberg-Palo 2012, 54, 56.)

Pedagogiset ratkaisut. Kaksikieliseen pedagogiikkaan lukeutuu lisäksi viittovien oppilaiden opetuksessa tehtävät erilaiset pedagogiset ratkaisut sekä muun muassa viittomakielisten/viitottujen materiaalien käyttö. Tuloksista on nähtävillä, että viittovien oppilaiden opettajat työstävät opetusmateriaaleja paljon itse. Etenkin viitottujen ja viittomakielisten materiaalien puute aiheuttaa opettajille lisätöitä. Oikeusministeriökin on todennut viittomakielistä oppimateriaalia olevan tuotettu verrattain liian vähän. Viittomakielen opettamiseen tarkoitettuista materiaaleista ovat tähän asti vastanneet lähinnä vain muutamat järjestöt sekä koulut itse. (Oikeusministeriö 2011, 33.) Monet materiaaleista on myös tähän aikaan nähden liian vanhoja. Vivolin-Karénkin (2002, 42) tarkentaa, että viittomakielistä opetusmateriaalia on historiallisesti pitkään tuettu lähinnä kuulevien viittomakielen oppimiseen ja opetukseen.

Havainnollistaminen, selkeytetyt ja kuvin tuetut oppimismateriaalit olivat tulosten mukaan lisäksi osa kaksikielistä pedagogiikkaa. Myös Takalan ja Sumen (2015) tutkimukseen osallistuneet yleisopetuksen opettajat (N=121) kertoivat käyttävänsä opetuksen apuna kuvia ja huomioivansa, ettei oppilas voi tehdä muistiinpanoja ja kuunnella samaan aikaan (Takala & Sume 2015, 18). Kuuleva oppilas voi vastaanottaa informaatiota ilman katsekontaktia opettajaan,

mutta viittovalta (kuurolta) oppilaalta tämä ei onnistu. Teorian viitekehyksessäkin esille tuotu multimodaalinen opetus on oleellinen osa viittovien oppilaiden opetusta. Kärkkäinen lisää, että suullinen tai viitottu informaatio on hyvä myös kirjoittaa näkyviin esimerkiksi taululle (Kärkkäinen 2016, 133). Lasasen (2017) väitöstutkimuksenkin tulokset (N=16 kuulovammaista lasta) vahvistavat tätä, sillä lasten mielestä luokan informaatio ei saisi jäädä vain suullisesti annettun tiedon varaan, vaan on tärkeää kirjata asiat esimerkiksi taululle selkeästi näkyviin (Lasanen 2017, 155).

Suomen kielen kehityksen tukeminen. Pedagogisen toiminnan keskiössä nähtiin lisäksi oppilaiden suomen kielen tukeminen. Moni opettaja kommentoi, että viittovan (kuuron) suomen kielen opetukseen ei välttämättä suoraan voi käyttää suomi toisena kielenä -oppimateriaaleja, vaikka suomen kieli onkin viittovan oppilaan toinen kieli, ei äidinkieli. Suomen kielen opetuksen tulisi näiden opettajien mukaan pohjautua enemmän viittomakielen ja suomen kielen rakenteiden vertaamiseen ja kieliopillisten eroavaisuuksien esille tuontiin.

Kielelliset oikeudet. Toisen, erittäin tärkeän keskiön viittovien oppilaiden opetuksessa muodostivat kielelliset oikeudet. Näihin kuuluivat opettajien käsitykset siitä, miten Suomen lain säädökset äidinkielellä (viittomakieli) annettavasta opetuksesta sekä äidinkielen (viittomakieli) opetuksesta toteutuvat. Lisäksi tähän lukeutuivat perusopetuksen opetussuunnitelman maininnat kaksikielisten oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistamisesta sekä opetuksen järjestämisestä viittovaan/viittomakieltä käyttävään opetusryhmään. Kielellisten oikeuksien toteutuminen herätti opettajien keskuudessa huolta. Monissa kouluissa kyllä tiedostettiin lain asetukset ja muut annetut säädökset, mutta käytännöntason toteutus saattoi jäädä puutteelliseksi.

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajan kielitaito on tärkeässä asemassa pohdittaessa, miten kielen vaihto ylipäättään onnistuu kaksikielisissä luokissa. Yhdenkään opettajan mielestä luokka ei voinut olla vain yksikielinen, mikäli siinä opiskeli sekä viittomakieltä että jotain viitotun kielen variaatioita käyttävää. Jokinen (2000) huomauttaa, että mikäli samassa luokassa on kuuroja, huonokuuloisia sekä muita viittomista hyötyviä oppilaita, opettajan on merkityksellistä pystyä opettamaan sekä suomalaisella viittomakielellä, viitotulla suomella että puhutulla suomen kielellä. Kuurot oppilaat saattavat kärsiä, mikäli opetuskielenä ei ole viittomakieli. (Jokinen 2000b, 14.)

Opetus tulkin välityksellä. Haastatteluissa nousi esille myös keskustelu siitä, onko opetus viittomakielistä viittomakielen tulkin välityksellä. Muutaman opettajan mielestä tulkin välityksellä tuotettava viittomakieli ei toteuta viittomakielistä opetusta. Osan mielestä se takaa lain kohdan

äidinkielellä saatavasta opetuksesta. Opetushallituksen (2016) kannan mukaan tulkatussa opetuksessa viittovalle oppilaalle ei välttämättä välity keskustelujen kaikkia nyansseja oikein, sillä tulkattu viesti saattaa jäädä puutteelliseksi verrattuna viittomakieliseen ilmaisuun tai siinä voi esiintyä puhutun kielen vaikutusta. Laadultaan huonossa tulkkauksessa viittovan oppilaan tiedon saanti ja itseilmaisuus vaikeutuvat, mikä hidastaa oppimista. Viittomakielisessä ympäristössä voidaan oppilaan oppimisen tukena hyödyntää myös viittomakielen taitoista avustajaa. Huomioitava on, että avustaja ei kuitenkaan ole tulkki, eikä tulkki avustaja. (Opetushallitus 2016b, 10, 12.) Myös Widberg-Palon (2012, 63) tutkimustuloksissa (N=62 viittomakielistä ja viittomakieltä käyttävää lasta) tuotiin esille, että oppilaiden mielestä tulkkaustilanteissa on tärkeää käyttää pätevää viittomakielen tulkkia, ei avustajaa.

Viittomakieli äidinkielenä. Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärä koettiin opettajien keskuudessa tärkeäksi, mutta osittain vaikeaksi toteuttaa. Sille annettu viikkotuntimäärä oli liian vähäinen suhteessa opetussuunnitelmaan asetettuihin tavoitteisiin. Viikkotuntimääräksi mainittiin yksi tunti viikossa. Myös Selin-Grönlundin ym. (2014) tutkimuksessa pohdittiin viittomakieliiäidinkielenä opetuksen toteutumista. 23:ssa koulussa, jossa oli kuuroja tai kuulevia viittomakielisiä oppilaita viittomakieli äidinkielenä -opetusta ei ollut mahdollista järjestää tai sen järjestämistä ei koettu tarpeelliseksi. (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014, 27.) Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen keväällä 2015 tekemässä viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistulosten arvioinnin tutkimuksesta. Tutkimus oli suunnattu tätä oppimäärää yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa opiskeleville yläkouluikäisille (N=19). Lisäksi oppiaineen opettajilta (N=7) kerättiin tietoa aiheeseen liittyen. Opettajien mielestä viittomakieli äidinkielenä -oppimäärään käytettävä tuntimäärä oli liian vähäinen eikä sen puitteissa ollut mahdollista toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta. Oppimateriaalia eri luokka-asteille oli myös hyvin niukasti käytössä. (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen & Vivolin-Karén 2016, 5, 16.) Viittomakielen opetus äidinkielenä ei saisi riippua kunnasta tai sen taloustilanteesta, vaan sen tulisi olla subjektiivinen oikeus (Selin-Grönlund 2014).

Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat pitivät verkkovälitteisesti toteutettavaa viittomakieli äidinkielenä -opetusta hyvänä vaihtoehtona lakisääteiselle oman äidinkielen opettamiselle. Huhtasen ym. tutkimuksessa (2016) viittomakielisten äidinkielen osaamisesta (N=19 oppilasta) havaittiin, että viittovat luokat voivat olla oppilasainekseltaan hyvin heterogeenisiä. Verkkovälittäinen äidinkielen opetus voi tarjota mahdollisuuden eri tasoisten oppilasryhmien toteuttami-

seen. Tutkimus toi myös esille, että vain muutamalla opettajalla (N=7) oli viittomakielen aineenopettajan pätevyys. Tämä voi osittain vaikuttaa siihen, että viittomakieli äidinkielenä opetus ei täysin pysty vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteisiin. (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen & Vivolin-Karén 2016, 72–73.) Tämä pro gradu -tutkielma ei selvittänyt, oliko tutkimusjoukon opettajilla viittomakielen aineenopettajan pätevyys.

Viittova oppimisympäristö. Kolmannen viittovien oppilaiden opetuksen keskiön muodosti viittova oppimisympäristö, johon kuuluivat kaksikielinen luokka, vertaiset sekä viittomakielen arvostus. Opettajien mukaan viittovia oppimisympäristöjä pyrittiin rakentamaan, mutta useampi haastateltava ajatteli oppilasaineksen ja viittomakielisten oppilaiden pienen määrän vaikuttavan päätökseen, millainen (viittova) luokka muodostetaan. Viittovat ryhmät nähtiin kuitenkin samanaikaisopetuksen mahdollistajana sekä suomenkielisille että viittomakielisille oppilaille, koska samassa luokassa voitiin käyttää viitottuja kielen muotoja puhutun kielen rinnalla. Takkinen (2008) huomauttaa, että kaksikielisissä luokissa viittomien käyttö ei vaikeuta yhdenkään oppilaan puhutun kielen oppimista. Viitottu kieli ja puhuttu kieli kehittyvät rinnakkain, mikäli molempien kielten käytölle on luonnolliset käyttövasteet. (Takkinen 2008, 39–40.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan kaksikielisen luokan tulisi nimensä mukaisesti olla kaksikielinen. Saman suuntaisen tuloksen esitti myös Widberg-Palo, sillä hän toi esille raportissaan oppilaiden maininnat siitä, että opettajan on tärkeä ilmaista äidinkielten arvostaminen käyttämällä niistä kumpaakin opetuksessa. (Widberg-Palo 2012, 57.) Espanjalaistutkimuksen (N=17 koulua; 8 kuurojen koulua, 9 kuulevien koulua) mukaan viittovien oppilaiden opetus heikentyy, mikäli oppimisympäristö ei ole täysin viittova. Laadukasta opetusta heikensivät myös opettajien negatiivinen asenne viittovaa oppimisympäristöä kohtaan. (Munoz-Baell, Alvarez-Dardet, Ruiz-Cantero, Ferreiro-Lago & Aroca-Fernandez 2011, 879–880.)

Vertaisten tärkeys. Viittovaan oppimisympäristöön liittyvät oleellisesti myös oppilaan vertaiset. Osa haastatelluista opettajista ilmaisikin huolensa liittyen (kuurojen) oppilaiden ikävertaisten puuttumisesta. Vertaiset ovat erittäin tärkeitä kaikille lapsille, mutta etenkin viittovien olisi oleellista saada kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa saman kielisten ja oman ikäisten kanssa. Lasanen (2017) kuulovammaisten lasten vertaistukitoimintaan liittyvän väitöskirjan (N=16) tulosten mukaan vertaisten kautta saa muun muassa voimaa omaan elämään sekä uusia näkökulmia omaan tilanteeseen (Lasanen 2017, 97). Luukkaisen väitöskirjatutkimuksen (N=18 kuuroa) mukaan perusteellisin vuorovaikutus kuuroilla tapahtuu vain toisten kuurojen kanssa, vaikka muutoin sosiaalinen kanssakäyminen olisi hyvinkin kaksikielistä myös kuulevien

kanssa. Lisäksi korostettiin, että kuuroja yleisesti yhdistää kuurona olemisen kokemukset, joita ei voi samalla tavalla, tai ollenkaan, jakaa kuulevien kanssa. Väitöskirjan mukaan usein kuulovammaisten kouluissa saattaa kuitenkin olla vain muutamia saman ikätason vertaisia, jolloin muun muassa omaan kieliryhmään vertaisten kanssa samaistuminen on vaikeaa. Lisäksi haastateltavat kritisoivat monikieliluokkien liian erilaisia kommunikointitapoja, sillä ne estivät osittain tai jopa kokonaan kommunikoinnin luokkakavereiden kanssa. (Luukkainen 2008, 118, 208, 149, 196.)

Viittovan oppilaan vertainen voi olla toinen viittova oppilas, joka on samanlaisessa elämäntilanteessa tai henkilö (lapsi tai aikuinen), joka ymmärtää viittovaa oppilasta (Lasanen 2017, 46–47). Muutama opettaja toikin esille vertaisista keskusteltaessa myös kuurojen natiivien aikuisten (opettajat, ohjaajat, muu henkilökunta) tärkeyden oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin mallina. Opettajat kertoivat, että kuuroja aikuisia on kouluissa suhteellisen vähän ja etenkin kuuroja opettajia kaivattaisiin alalle. Lasanen (2017) väitöskirjatutkimuksen (N=16 kuulovammaista lasta) mukaan kuulovammaiset vertaiset aikuiset voivat antaa lapsille mallia siitä, että kuulovamma ei ole este esimerkiksi opiskelulle tai työskentelylle. Aikuisten kautta lapset voivat myös ymmärtää kuulovamman pysyvyyden sekä siihen sopeutumisen tärkeyden. (Lasanen 2017, 98.) Kuurojen roolimallien puuttumisen on myös tutkimuksessa (N=17 koulua; 8 kuurojen koulua, 9 kuulevien koulua) osoitettu vaikuttavan negatiivisesti viittovien oppilaiden opetukseen (Munoz-Baell ym. 2011, 879).

Viittomakielen arvostaminen. Haastattelut opettajat korostivat lisäksi, että koulujen tulisi kokonaisvaltaisesti arvostaa viittomista ja tehdä oppilaille näkyväksi eri kommunikaatiomuotojen hyväksyminen ja tukeminen. Huhtanen ym. (2016) korostavat myös, että yhteiskunnalliset (mukaan lukien koulu) asenteet vaikuttavat viittovan lapsen kaksikielisyyden kehitykseen. Lapsi tarvitsee rohkaisua sekä tukea erityisesti vähemmistökielen omaksumiseen ja käyttämiseen. Kielellä on välitön yhteys oppimiseen, joten lasten kielen, tai kielten, arvostamattomuus vaikuttaa myös hänen oppimiskapasiteettiinsa. (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen, Vivolin-Karén 2016, 26.) Widberg-Palon tutkimuksessa (N=62 viittomakielistä ja viittomakieltä käyttävää lasta) oppilaat toivoivat opettajan tuntevan kuurojen kulttuuria ja siten ilmaisevan oppilailleen hyväksyvänsä heidät yksilöinä (Widberg-Palo 2012, 56).

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisen tutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia muun muassa tutkimuksesta informoimisen, aineiston keräämisen sekä sen analysoinnin näkökulmista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125). Lisäksi ennen tutkimuksen suorittamista on huolehdittava tarvittavien tutkimuslupien hankinnasta sekä eettisestä ennakoarvioinnista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämän pro gradu -tutkielman haastateltavat olivat aikuisia ja ennakkotietojen mukaan tutkittavasta aiheesta tietäviä. Aikuisten ollessa tutkimusjoukkona ei erillisiä tutkimuslupia tarvinnut anoa, mutta oli oleellista riittävin osin tiedottaa tutkimuksen aiheesta sekä tarkoituksista. Eettistä ennakoarviointia tehtiin tutkimukseen sopivien informanttien pohdinnassa sekä aiheen rajaamisessa.

Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja osallistujien on tiedettävä ennalta tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät (Tuomi & Sarajärvi 2012, 128). Haastateltavia tiedusteltaessa kouluilta ennakkokirjeitse tuotiin selvästi esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimuksen tarkoitus sekä suunnitellut menetelmät aineistonkeruuseen. Lisäksi henkilökohtaiset haastattelut sovittiin jokaisen kanssa erikseen heidän aikatauluhihinsa sopiviksi. Minulla oli joitakin ennakoajatuksia aiheesta, mutta pyrin toimimaan koko tutkimusprosessin ajan mahdollisimman puolueettomasti ja objektiivisesti. Tuomi & Sarajärvin (2012, 133) tarkoittavat puolueettomuuden liittyvän siihen, että tutkija kuuntelee informanttiansa sanomaa, eikä tulkitse sitä vain oman näkökulmansa kautta.

Tutkimuksen raportoinnissa on kunnioitettava tutkittavia ja huomioitava muun muassa nimitys (Vilka 2015). Tässä pro gradu -tutkielmassa anonymiteetit on varmistettu kautta linjan siten, etteivät tutkittavat tiedä minun kauttani toisistaan, heidän nimiään, työpaikkojaan tai työssäoloaunkejaan ei ole mainittu eikä analyysissä ja tutkimustulosten raportoinnissa ole käytetty haastattelusitaatteja. Tutkimusaihe on aika spesifi ja alalla toimijat saattaisivat tunnistaa henkilöitä, mikäli edellä mainittuja asioita olisi tuotu esille, joten perusteltu eettinen ratkaisu oli jättää nämä raportoimatta. Vilkan (2015) mukaan tutkimusaineisto tulee säilyttää siten, ettei siihen ole ulkopuolisilla pääsyä, joten se on tallennettu vain minun käytössäni oleville laitteille.

Hyvän tieteellisen käytännön perustana ovat tutkijan eettiset ratkaisut sekä tutkimuksen uskottavuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129). Tutkijan on toimittava rehellisesti, huolellisesti ja noudatettava tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan aina aineistonkeruusta tulosten esittämiseen sekä arviointiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrittiin tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monesta näkökulmasta. Olen tuonut

esille tutkittavien havainnot sellaisina kuin ne on sanottu. En ole tehnyt yleistyksiä, vaan selvittänyt ja kategorisoinut asioita. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) huomauttaa lisäksi asianmukaisesta tavasta viitata muiden tutkijoiden julkaisuihin ja Vilkka (2015) painottaa aiheeseen ja alaan sopivin kirjallisuusteosten käyttöä. Olen pyrkinyt käyttämään vain aiheen tarkasteluun sopivia aiempia tutkimuksia sekä muita kirjallisuuslähteitä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan peilata esimerkiksi tulosten riippumattomuuteen tai riippuvaisuuteen epärelevanteista sekä satunnaisista tekijöistä (Aaltio & Puusa 2011, 153). Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusjoukko oli varsin pieni, sillä haastateltavia opettajia oli yhdeksän. Yleistettävyyksiä ei voida näin pienellä tutkimusjoukolla antaa koskien koko viittovien opettajien joukkoa, mutta tutkielmaa voidaan pitää luotettavana. Suomessa viittovien oppilaiden opettajia ei ole useita, joten tämä yhdeksän opettajan joukko edustaa tutkimusjoukkoa jo suhteellisen hyvin. Toisaalta tutkimuksen rajoittavana tekijänä voidaan nähdä juurikin tämä melko suppea tutkimusjoukko, jonka osallisia etsittiin kapealta opetuksen sektorilta (erityisopetus ja viittovat opettajat). Näkisin kuitenkin tutkielman vahvuutena sen, että lähes jokaisella haastateltavalla oli vankkaa kokemusta viittovien oppilaiden opetuksesta, joten heillä oli tutkimusjoukkona annettavaa tutkielman aineistolle. Kuuroja natiiveja opettajia olisi ollut mielenkiintoista saada mukaan. Haastattelut olisi voitu heidän kanssaan periaatteessa toteuttaa viittomakielellä ilman tulkkia, mutta tässä kohtaa olisi pitänyt kuitenkin pohtia ymmärrettävyyden varmistamista. Viittomakieli on minulla vahvana kielenä, mutta koska se ei ole äidinkieleni, riskinä olisi voinut olla väärinymmärrykset.

Laadullisen tutkimuksen validiteettia (pätevyys) voidaan arvioida muun muassa tarkastelemalla tutkittavana olevan ilmiön eheyttä ja rajaamista sekä pohtimalla, onko valittu tutkimusmenetelmä mitannut juuri sitä asiaa, jota oli tarkoitus (Aaltio & Puusa 2011, 155; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 231). Tutkielman aiheenrajausta ohjasivat omat ennakkotietoni aiheesta. Tutkielman rajauksessa kuitenkin onnistuttiin, sillä keskiössä olivat viittovien oppilaiden opetuksen kaksikielisen pedagogiikan eri ulottuvuudet sekä kielellisten oikeuksien toteutuminen, joita pohjattiin lakeihin ja säädöksiin sekä peilattiin käytännön tasolle. Lisäksi onnistuttiin rakentamaan sellainen kysymyspatteristo, joka keskittyi juurikin näihin tutkittavana oleviin asioihin.

Luotettavuuden arvioinnissa on oleellista pohtia, onko tutkija onnistunut kuvaamaan tutkittavien käsityksiä mahdollisimman kattavasti (Aaltio & Puusa 2011, 157). Litteraatiot eivät ole alkuperäisen puhetilanteen kaltaisia, sillä niihin ei saa tallennettua kaikkia verbaalisia ja non-verbaalisia elementtejä. Litteraatiot ovat aina tutkijan tekemiä havaintoja sekä valintoja. (Nikander 2010, 433.) Analyysissä on pyritty kategorisoimaan esille nousseita ilmiöitä monesta eri näkökulmasta. Puusan ja Kuittisen (2011) mukaan osa tutkimuksen luotettavuudesta rakentuu sille, onko tutkija onnistunut tarkastelemaan aineistoaan objektiivisesti, eli kyennyt erottamaan omat oletukset eikä ole antanut niiden vaikuttaa tulosten analysointiin (Puusa & Kuittinen 2011, 167). Aiheen valintaan vaikuttivat ennakkotiedot sekä tietyt ennako-oletukset asioiden todellisista suhteista. Tästä huolimatta aineiston analyysissä on keskitytty tarkastelemaan ainestoa objektiivisesti niin hyvin kuin on ollut mahdollista.

Luotettavuutta olisi voitu mahdollisesti parantaa käyttämällä haastatteluiden ohella stimulated recall -nimistä havainnointimetodia, mikä oli tutkielman suunnitteluvaiheessa vielä mukana, mutta jätettiin tiedostaen pois resurssit huomioiden. Stimulated recall -menetelmässä havainnointitilanteet videoidaan myöhemmin toteutettavan haastattelun tueksi ja tätä videoitua materiaalia katsotaan yhdessä tutkittavan kanssa, jolloin tutkimushenkilö voi perustellen kertoa ajatuksistaan ja toiminnastaan. Menetelmänä etuina on pidetty muun muassa haastattelutilanteen joustavuutta sekä mahdollisuutta spontaaneihin kommentteihin autenttisesta videomateriaalista. (Patrikainen & Toom 2004, 242, 247.)

Luotettavuutta voidaan arvioida myös reliabiliteettia tutkimalla, eli tarkastellen, antaisiko samalla metodilla tehty toinen tutkimus samanlaisen tuloksen (Aaltio & Puusa 2011, 156). Tässä tutkimuksessa ei tehty kahta haastattelukierrosta, mutta jatkossa voitaisiin tämän aiheen tiimoilta reliabiliteettia pohtia esimerkiksi tekemällä haastatteluita kohdistetusti useammalle eri paikkakuntien koulujen opettajille ja vertailla näitä tuloksia alueellisesti, eli voitaisiin tarkastella, antaisiko sama metodi samanlaisia vai erilaisia vastauksia eri paikkakunnilla Suomessa. Toki voisi käyttää myös eräänlaiseen interventiotutkimukseen, jos yhdistettäisiin haastatteluun stimulated recall, suoritettaisiin ensimmäinen haastattelukerta, pidettäisiin ennalta arvioidun ajan verran taukoa ja tämän ajan jälkeen tehtäisiin uusi kierros. Näin voitaisiin opettajan kanssa tarkastella aiempaan tilannetta ja tilannetta muutosten jälkeen.

Tämän pro gradu -tutkielman vahvuutena voidaan nähdä se, että aihe on yhteiskunnallisesti hyvin tärkeä. Viittomakieli ja viittominen ovat yhteiskunnassamme tänä päivänä jo melko näkyvää. Esimerkiksi Yleisradiolla (YLE) on vastuu tuottaa myös viittomakielistä asiasisältöä

(Laki Yleisradio Oy:stä 1380/1993, 7 §), joten on tarpeen keskustella myös kielellisistä oikeuksista ja pohtia niiden toteutumista oikeasti.

Kvalitatiivisen tutkimuksen päämäärä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 181). Tässä tutkimuksessa tavoite oli saada tietoa viittovien oppilaiden opettamisesta, opettajien valmiuksista opettaa viittoen sekä siitä, kuinka viittovien oppilaiden kielelliset oikeudet toteutuvat. Tämä tutkimus antaa selventää kuvaa näistä ja tutkittavana olleista asioista on pyritty jäsentämään ja ymmärtämään monesta eri näkökulmasta

8 Pohdinta

Viittomakielellä on opetuskielenä ja opetettavana kielenä Suomessa nähtävästi jo hyvä oikeudellinen asema. Se mainitaan monissa lakiteksteissä sekä muun muassa Opetushallituksen, Oikeusministeriön sekä Ulkoministeriön lausunnoissa. Lisäksi viittomakielen variaatiot (viitottu suomi ja tukiviittomat) on tunnustettu kommunikaatiota edistäviksi menetelmiksi esimerkiksi huonokuuloisten ja kuuroutuneiden oppilaiden kanssa. Näistä huolimatta tämän pro gradu -tutkielman perusteella voidaan todeta, että viittovien koulujen on oleellista vielä systemaattisemmin ja tarkemmin pohtia sekä toteuttaa viittovien oppilaiden kielellisiä oikeuksia käytännön tasolla. Kielellisiin oikeuksiin ja elinvoimaisen kaksikielisyyden kehityssuuntien seurantaan on Oikeusministeriö vuonna 2018 julkaissut Kielellisten oikeuksien seurantaindikaattorit, joita sovelletaan myös viittomakielisiin. Seurantamalliin kuuluu kolme erilaista indikaattoria: *rakeneindikaattori* (miten kansallinen lainsäädäntö ja kansainväliset sopimukset turvaavat kielelliset oikeudet), *prosessi-indikaattori* (tarkastelee, kuinka kielellisiä oikeuksia toteutetaan yhteiskunnan tasolla) ja *lopputulospindikaattori* (seurataan kielellisten oikeuksien toteutumista yksión ja yhteisön tasolla) (Oikeusministeriö 2018, 5, 10–11.) Näiden indikaattorien avulla myös koulutahot voisivat tarkastella omaa kielellisten oikeuksien toteuttamistaan paikallisesti verraten toimintaansa yhteiskunnassa ja kansainvälisesti julkaistuihin oikeuksiin.

Oikeusministeriö on vuoden 2011 mietinnössään tehnyt katsauksen myös muiden maiden viittomakielten lainsäädäntöihin. Ruotsissa viittomakieli mainitaan maansa kielilaisissa ja peruskoulussa on opetettava viittomakieltä äidinkielenä, mikäli vähintään kolme oppilasta kielen valitsee. Tanskassa viittomakieltä ei ole vielä erikseen tunnustettu, vaikka se laissa mainitaan. Maan koululainsäädännön turvin tanskalaiset kuurot lapset saavat viittomakielistä opetusta. Myös Norjassa laki turvaa kuuroille niin viittomakielisen kuin viittomakielenkin opetuksen. Pohjoismaista Islanti ei ole vielä tunnustanut viittomakieltä, mutta maan koululainsäädännön mukaisesti kuuroille vanhemmille on järjestettävä tulkkaus, kun tiedotetaan lapsen kouluun liittyvistä asioista. Unkarissa on oma viittomakielilaki, joka säätää lähinnä tulkkauksen käytöstä. Se sisältää myös säädökset kuurojen opetuksesta viittomakielellä tai kaksikielisesti. Portugalissa puolestaan laki velvoittaa valtiota ottamaan huomioon Portugalin viittomakielen suojelemisen sekä koulutuksen yhdenvertaisen saatavuuden. Portugalissa lapsilla on oikeus valita osallisuutensa kaksikieliseen opetukseen, jossa viittomakieli on ensimmäinen opetuskieli. (Oikeusministeriö 2011, 24–27.) Näihin muiden maiden lainsäädäntöihin verrattaessa, voitaneen todeta

myös Suomessa olevan viittovien oppilaiden oikeudet hyvin tunnustettuja yhteiskunnan tasolla eikä Suomi ole merkittävästi muita maita jäljessä.

Viittomakieli on Suomessa tunnustettu kieli, mutta WFDkin (kuurojen maailmanliitto) on nostanut esiin huolensa siitä, että tunnustamisesta huolimatta Suomen kuurojen liiton mukaan tämä ei takaa kielellisten oikeuksien toteutumista käytännön tasolla. Maailmanliitosta huomautetaan kansallisia tahoja myös siitä, että pelkkä kielen tunnustaminen laissa ei riitä, vaan tahojen tulisi varmistaa, että kuurot (viittovat) oppilaat saavat opetuksen kaksikielisessä ympäristössä heidän kieltään ja kulttuuriaan tukien. (WFD 2016.) Eri tahojen, kuten koulu ja julkiset palvelut, tulee tunnustaa ja tiedostaa viittovien henkilöiden kieli- ja kulttuuri-identiteetti (Murray 2015). Viittovien oppilaiden opetuksen ollessa tällä hetkellä murroksessa, on oleellista entistä enemmän kiinnittää huomiota opetuksen suunnitteluun analyttisesti. Analyttiseen työotteeseen voidaan hyödyntää muun muassa SWOT –analyysiä, jossa arvioidaan opetuksen vahvuuksia (Strengths), heikkouksia (Weaknesses), mahdollisuuksia (Opportunities) ja uhkia (Threats). SWOT -analyysimallia on hyödynnetty myös espanjalaisessa kuurojen opetuksen tutkimuksessa. (Munoz-Baell, Alvarez-Dardet, Ruiz-Cantero, Ferreiro-Lago & Aroca-Fernandez 2011, 870.)

Viittovien oppilaiden koulumenestykseen vaikuttavat pätevät opettajat, joilla on riittävä ja oikeanlainen koulutus. Opettajan kielitiedon ja -taidon vajavaisuus tai puuttuminen hidastavat viittovan oppilaan oppimisprosesseja. (Luckner 2010, 41–43.) Mikäli oppilas kokee, ettei hän ymmärrä tai ei tule ymmärretyksi, hän saattaa kokea turhautumista ja vetäytyä kommunikaatiotilanteista kokonaan (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen 2014, 201). Kielellisten oikeuksien toteuttaminen edesauttaa viittovien henkilöiden toimimista yhteiskunnassa. Lisäksi muun muassa lailla turvatut tulkkauspalvelut auttavat työllistymisessä sekä sosiaali- ja kulttuurielämään osallistumisessa. (Murray 2015.)

Tämän pro gradu -tutkielman teoreettisen viitekehyksen puitteissa selvitettiin, millainen on tämänhetkinen viittomien opetuksen tilanne erityispedagogiikka pääaineena tarjoavissa yliopistoissa. Yliopistoiden vastauksista on pääteltävissä, että viittomien opetus on erityispedagogiikan koulutusohjelmissa vähäistä. Näiden tulosten valossa yliopistojen lienee tarpeellista pohtia eritasoisten viittomakurssien laajempaa järjestämistä tuleville erityis(luokan)opettajille. On toki ymmärrettävää, ettei yliopistojen tutkintorakenteisiin pystytä sisällyttämään kattavasti kaikkea erityispedagogiikan kentällä tarvittavia taitoja, joten viittovia oppilaita opettavien kou-

lutahojen rooli työelämässä korostuu. Työnantajien tulisi tarjota monen tasoisia viittomakouluksia, jotta oppilaiden tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan paremmin ja heidän kielelliset oikeutensa toteutuisivat. YK:n vammaisten oikeuksien sopimukseenkin on kirjattu, että viittomakielisiä ja viittomakieltä käyttävien oppilaiden opettajia sekä henkilöstöä on koulutettava asianmukaisiin viestintätapoihin (Suomen YK-liitto 2015, 52).

Viittovien oppilaiden kielellisten oikeuksien toteutumista arvioitaessa, voi nousta mieleen pitäisikö opettajien osata useita kieliä, sillä Suomi on monikielistynyt ja oppilaiden joukossa on jo useita eri äidinkieliä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2016) on muiden monikielisten oppilaiden kohdalta mainittu, että opetuksessa tulee ottaa huomioon muun muassa oppilaan tausta, kulttuuri ja äidinkieli. Oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä, jolloin oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukee oppiainesisältöjen omaksumista ja oppilas oppii kommunikoimaan niistä myös omalla äidinkielellään. Oman äidinkielen opetus monikielisille oppilaille pyritään järjestämään. Lisäksi on mainittu, että opetuskielenä voi käyttää myös muuta kieltä (kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli), mikäli se ei estä oppilaiden opetuksen seuraamista. (Opetushallitus 2016a, 87, 89.) Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelma tai Suomen lakien säädökset eivät näin ollen velvoita opettajia hallitsemaan oppilaidensa käyttämiä (äidin)kieliä, mutta mikäli tulevaisuudessa maamme lakia päivitetään opetuskielten osalta, on silloin oleellista nostaa keskusteluun myös opettajien kielitaitovaatimukset. Viittomakielisten, saamen kielisten sekä romanin kielisten oppilaiden kielellisistä oikeuksista on kuitenkin säädetty lailla, joten niiden toteutumista on merkittävää myös valvoa ja toimeenpanna.

Myös viittovien oppilaiden opettajien pedagogisia ja kielellisiä pätevyyskysymyksiä on hyvä tarkastella. Tämän pro gradu -tutkielman tuloksista sekä aiemmista tutkimuksista Suomessa (muun muassa Luukkainen 2008; Widberg-Palo 2012; Seilola 2012; Takala & Sume 2015) voi nähdä, että viittovien oppilaiden opettajilla voi olla hyvin vaihtelevat pätevyystasot. Opettajat Suomessa 2010 selvitykseen vastanneista suomenkielisten koulujen erityisluokanopettajista ja erityisopettajista (N=5062) 76% oli muodollisesti kelpoisia keväällä 2010. Näistä opettajista kuulovammaisten opettajina toimi 57 opettajaa, joista 42 (73,7 %) oli muodollisesti kelpoisia. (Opetushallitus 2011, 38, 46–47.) Vuonna 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä säännöksiä perusopetuksessa uudistettiin ja näiden säädösten takia Opettajat Suomessa 2013 selvityksessä ei enää tilastoinneissa eritelty erityisopetuksen opettajia vammausryhmien mukaan muuta kuin kehitysvammaisten opetukseen. Vuoden 2013 selvityksen mukaan erityisluokanopettajista (N=2770) 73,5 % oli muodollisesti kelpoisia. (Opetushallitus 2014, 73.) Tällä hetkellä tuorein

Opettajat Suomessa selvitys on vuodelta 2017. Sen mukaan keväällä 2016 liki 87 % suomenkielisten koulujen erityisopettajista ja erityisluokanopettajista (N=3759) oli muodollisesti kelpoisia. (Opetushallitus 2017, 40.) Opetusministeri on lisäksi asettanut opetustoimen henkilöille kielitaitovaatimuksen, jonka mukaan opettajalla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito. Lisäksi opettajan on hallittava opetuksessa käytettävä kieli, mikäli se on jokin perusopetuslain 10 §:n mainittu (saame, romani tai viittomakieli). (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 9 §.) Tämän valossa on mielenkiintoista pohtia, miksi esimerkiksi kaikilla tähän pro gradu -tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ei ollut tulosten mukaan tarvittavaa viittomakielen taitoa. Viittomakielisten luokanopettajien tarve lieneekin ilmeinen, mutta ongelma on siinä, että viittomakieliset luokanopettajat eivät automaattisesti koulutuksesta saa erityisopettajan pätevyyttä, eli käytännössä eivät voi vakituisesti työllistyä erityiskouluihin. Erityisopettajilla ja erityisluokanopettajilla puolestaan ei ole yläkouluisten opetukseen tarvittavia aineenopettajan pätevyyksiä. Tilanne on vaikea, sillä viittomakielisiä erityis(luokan)- ja aineenopettajia tarvittaisiin viittovien oppilaiden kaksikielisen opettamisen täydelliseen toteuttamiseen. (Sivunen 2008, 95.)

Kaksikielinen opetus on yksi tärkeimmistä asioista viittovien oppilaiden opetuksessa, mutta kansainvälisestikin on todettu, että toteuttaminen voi olla haastavaa (Plaza-Pust 2016, 4). Kun opetuksen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys, tulee kielten (etenkin suomen kielen) opetuksessa kiinnittää huomiota oppilaan taitojen kehitykseen sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden osa-alueilla. Sujuvuus liittyy muun muassa siihen, kuinka hyvin oppilas suoriutuu suomenkielisistä tehtävänannoista. Tarkkuudella viitataan suomen kielen normien mukaiseen kielen käyttöön ja kompleksisuus puolestaan pitää sisällään vaihtelevat sekä rikkaat kielelliset ilmaisutavat. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 46–48.) Kuurojen opetuksessa käytetty luonnollinen viittomakieli tähtää kaksikielisyyteen, kun taas pelkän puhekielen käyttö tekee opetuksesta yksikielisen (Salmi 2010, 5). Kaksikieliset oppilaat, jotka ovat saaneet hyvää kaksikielistä opetusta, voivat käyttää myös akateemisissa tilanteissa molempia kieliään oikein (García, Johnson & Seltzer 2017, 129). Kuurolle lapselle viittomakieli, ja sen käyttäminen kokonaisvaltaisesti, on avainasemassa kognitiivisten kykyjen kehittymiseen ja persoonalliseen kasvuun. Kognitiivinen kehitys voi saada isoja poikkeamia kielipuutteista tai – vajauksista. (Grosjean 2008, 231.)

Lääketieteen tavoitteella tukea sisäkorvaistutteilla kuulovammaisen lapsen kuulemista, on ollut vaikutusta koulujen viittovien oppilaiden oppilasaineksen muuttumiseen. Monet viittovat luo-

kat ovat monta kommunikaatiotapaa käyttäviä. Näiden luokkien oppimisympäristö on merkityksellistä rakentaa siten, että jokaisella oppilaalla on esteetön kuulemisen, näkemisen, opetuksen seuraamisen ja ymmärtämisen mahdollisuus. (Carotta 2016, 261.) Myös huonokuuloiselle on hyötyä saada kaksikielisyyden mallia koulusta, jotta hän voi tilanteiden mukaan valita itse kumpaa kieltä (viitottua vai puhuttua) käyttää. Hälyisemmissä tiloissa hän voisi mahdollisuuksien mukaan kommunikoida esimerkiksi viittomakielen tulkin välityksellä. (Takkinen 2008, 38.) Takkisen tutkimuskin (N=4) osoitti, että vaikka sisäkorvaistutetta käyttävän oppilaan viittomisen taito voi heikentyä suomen kielen kehittyttyä, se harvoin unohtuu kokonaan. On toki huomioitava, että sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiota tukee enemmän suomen kielen mukaan viittominen kuin puhdas viittomakieli. (Takkinen 2014, 115–116.)

Monikieliluokissa on tärkeää purkaa kielellisyyteen ja kommunikaatiotapoihin liittyvät me/muut -asetelmat, jotta jokainen oppilas voisi tuntea kuuluvansa ryhmään (Sume 2016, 208). Opettajan on kiinnitettävä huomiota tähän ja tarpeen mukaan selvitettävä ja tehtävä tietäväksi luokan kommunikaatiokeinot. Brisk (2006) lisää, että kaksikieliluokissa kaikkia oppilaita tulisi kannustaa käyttämään luokan kieliä (Brisk 2006, 102). Monikommunikaatioluokissa opettajan voi olla vaikeaa hallita kaikkia kielen muotoja ja kommunikaatiotapoja, joten toimivana keinona voisi olla yhteisopettajuus viittovan (erityis)opettajan ja puheella kommunikoivan (erityis)luokanopettajan kesken. Mikäli tämä ei ole mahdollista, tulisi luokassa olla käytettävissä kokoaikainen viittomakielen tulkki. (Luckner 2010, 43.)

Inklusio (kaikille yhteinen koulu) -ajattelu on etenkin erityispedagogiikan kentällä ollut keskusteluissa jo pitkään. Inklusiivinen koulu voisi tietyllä tavalla palvella myös viittovia oppilaita. Viittomakielten kielipolitiinen ohjelma pohtii kuitenkin erilaista näkökulmaa asiaan ehdottaessaan viittomakielistä koulua. Tämä koulu voisi olla monikielinen oppimisympäristö tarjoten viittomakielistä opetusta niin äidinkielisille kuin CODA-oppilaillekin ja samalla toimia kielikylpynä muillekin oppilaille. Viittomakielinen koulu voisi olla ratkaisu myös viittomakielten (suomalaisen ja suomenruotsalaisen) suojeluun. (Kuurojen Liitto ry & Kotus 2010, 39.) Viittomakielinen koulu kuulostaisi viittovia oppilaita ajatellen ihanteelliselta, mutta sen opetuksen tulisi siltä olla kaksikielistä. Brisk (2006) lisää, että inklusiivisessa (kaksikielisessä) koulussa tulisi olla pätevä henkilökunta, joka arvostaa kaksikielisyyttä ja haluaa työskennellä kaksikielisten oppilaiden parissa (Brisk 2006, 97). Mulhollandin (2013) mukaan lapsen kielelliset oikeudet ovat pääasia ja siten pedagogiikka sekä opetuksen kieli valitaan aina lapsen edun mukaisesti. Tällainen *Child First* -malli auttaa myös viranomaisia sekä koulutahoja näkemään viittovien oppilaiden erityiset opetukselliset tarpeet. (Mulholland 2013, 82.) Viittomakielinen

koulu tarvitsisi kuitenkin Suomessa paljon toteutuakseen, joten sitä ennen Suomessa voitaisiin pohtia tätä *Child First* -ajatusta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkasteltu laajasti viittovien oppilaiden opetuksen pedagogisia ja kielellisiä näkökulmia, kielellisiä oikeuksia sekä niiden käytännöntason toteutumista haastatteleamalla yhdeksää viittovien oppilaiden opetuksen parissa työskentelevää opettajaa. Fenomenografisen lähestymistavan mukaan tutkimusaihetta ja siihen vaikuttavia asioita on pohdittu toisen asteen näkökulma huomioiden siten, että haastateltavien käsityksiä aiheesta on analysoitu sellaisenaan. Tutkimusjoukko oli varsin pieni, joten tutkimustuloksista ei voida tehdä yleistettäviä päätelmiä. Tuloksia voidaan kuitenkin pitää luotettavina, sillä haastatellut opettajat edustavat varsin hyvin marginaalista viittovien oppilaiden opettajien joukkoa Suomessa. Teemahaastattelut tuottivat hyvää tutkimusainestoa, mutta jatkotutkimuksissa voisi pohtia haastatteluiden ohelle myös havainnointimenetelmien käyttöä tutkimusaiheen syvempään tarkasteluun.

Tutkimus ei välttämättä suoraan tuonut uusia näkökulmia tai tietoa viittovien oppilaiden opetuksessa jo toimiville, mutta yleisesti opetusala sekä etenkin yleisopetuksen viittovien oppilaiden opettajat saavat tästä tutkielmasta hyötyä ja pedagogista mallia. Tapahtuipa viittovien oppilaiden opetus sitten yleisopetuksen tai erityisopetuksen piirissä on opetuksessa oleellista, että opettaja tunnistaa ja tunnustaa omat pedagogiset ja kielelliset kompetenssinsa. Opettajan on tärkeää reflektoida työtään itsenäisesti ja kollektiivisesti, ollen Mitchellin (2018, 38) sanojen mukaan ”oman työnsä tutkija”.

Jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia vertaillen kuurojen viittomakielisten sekä kuulevien viittoen/viittomakielellä opettavien opettajien pedagogisia ratkaisuja, jotta saataisiin selventävää tietoa, millaisia pedagogisia ratkaisuja eri viittomakielitaustasta tulevat opettajat tekevät. Lisäksi oppilaiden subjektiiviset kokemukset tuovat aina oleellista tietoa opetusalan tutkimukseen, joten tulevaisuudessa voisi tutkia myös opettajien tekemien kielellisten ja pedagogisten ratkaisujen vaikutuksia viittovalle oppilaalle.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (s. 153–166). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 3, 402–423.
- Andrews, J. F. & Rusher, M. (2010). Codeswitching Techniques: Evidence-Based Instructional Practices for the ASL/English Bilingual Classroom. *American Annals of the Deaf* 4(15), 407–424.
- Archbold, S. & Wheeler, A. (2010). Cochlear Implants: Family and Young People's Perspectives. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.), *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education.* (2. painos, s. 226–240). Oxford: University Press.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 986/1998. Haettu 13.2.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P9>
- Ball, A.R. (2011). Equal Accessibility for Sign Language Under the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Case Western Reserve Journal of International Law* 3(43), 759–798.
- Bowen, S.K. (2008). Coenrollment for Students Who are Deaf or Hard of Hearing: Friendship Patterns and Social Interactions. *American Annals of the Deaf* 3(153), 285–293.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: from compensatory to quality schooling.* 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cannon, J. E. & Kirby, S. (2013). Grammar Structures and Deaf and Hard of Hearing Students: A Review of past Performance and a Report of New Findings. *American Annals of the Deaf* 3(158), 292–310.
- Carotta, C. C. (2016). Supportive Early Childhood Practices and Learning. Teoksessa M. P. Moeller, D. J. Ertmer & C. Stoel-Gammon (toim.), *Promoting Language & Literacy in children who are deaf or hard of hearing.* (s. 247–279). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- De Meulder, M. (2017). Promotion in times of endangerment: the Sign Language Act in Finland. *Language Policy* 2(16), 189–208.
- Del Angel, T. (2015) Äidinkielen kaksikielisyys. Kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen. Helsinki: Familia ry. Haettu 15.1.2019 osoitteesta: <http://pdf.duoduo.fi/kaksikielisyys-julkaisu.pdf>.

- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. (2003). Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus*. (s. 295–315). AFinLan vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61/2003. Jyväskylän yliopisto.
- Eduskunta. (2017). Kirjallinen kysymys 599/2017. Kirjallinen kysymys CODA -oppilaiden äidinkielen opetuksesta. Haettu 29.1.2019 osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Sivut/KK_599+2017.aspx.
- Eduskunta. (2018). Vastaus kirjalliseen kysymykseen CODA-oppilaiden äidinkielen opetuksesta KKV 599/2017 vp. Haettu 29.1.2019 osoitteesta: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Documents/KKV_599+2017.pdf
- Engler, K.S. & MacGregor, C.J. (2018). Deaf education teacher preparation: a phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf* 5(162), 388-418.
- Friedman Narr, R.A. (2006). Teaching Phonological Awareness With Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Teaching Exceptional Children* 4(38), 53–58.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: University Press.
- Grushkin, D.A. (2017). Writing Signed Languages: What For? What Form? *American Annals of the Deaf* 5(161), 509–527.
- Hallintolaki. 434/2003. Haettu 23.1.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434#O2L5P26>.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. & Verhoeven L. (2008). The Relationship Between Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (4)13, 518–530.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. (15.–17.painos). Helsinki: Tammi.
- Hoyer, K. (2013). Suomenruotsalainen viittomakieli – attritiosta ahdinkoon. Teoksessa K. Granqvist & P. Rainò (toim.), *Rapautuva kieli. Kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta*. (s. 232–251). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Huhtanen, M., Puukko, M., Rainò, P., Sivunen, N. & Vivolin-Karén, R. (2016). Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 3/2016.

- Huovinen, T. & Rovio, E. (2007). Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (2.painos, s. 94–113). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–172.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto.
- Jacobowitz, E.L. (2005). American Sign Language Teacher-Preparation Programs in the United States. *Sign Language Studies* 1(6), 76–110.
- Jantunen, T. (2003). *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Jero, J. & Kentala, E. (2007). Lasten sisäkorvaistutteet. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 123(16). Haettu 23.2.2019 osoitteesta: <https://www.duodecim-lehti.fi/lehti/2007/16/duo96678>
- Jokinen, M. (2000a). Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*. (s. 79–101). Helsinki: Finn Lectura.
- Jokinen, M. (2000b). Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. *Opetushallitus*, 1–85.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry. A relational approach*. New York: The Guilford Press.
- Jyväskylän yliopisto. (2019a). Täydennyskoulutus. Haettu 20.2.2019 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/oppiaineet/viittomakieli/ajankohtaista-uusi/uutiset/taydennyskoulutuksen-kartoituskysely-avattu>
- Jyväskylän yliopisto. (2019b). Opiskelu. Haettu 19.2.2019 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/oppiaineet/viittomakieli/opiskelu>
- Kanto, L. (2016). *Two languages, two modalities. A special type of early bilingual language acquisition in hearing children of deaf parents* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526211770.pdf>.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (4.painos, s. 201–225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kielilaki. 423/2003. Haettu 22.1.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423#a25.8.2016-689>

- Knight, P. & Swanwick, R. (2013). *Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice*. New York: Routledge.
- Knoors, H. & Hermans, D. (2010). Effective Instruction for Deaf and Hard-of-Hearing Students: Teaching Strategies, School Settings, and Student Characteristics. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.), *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education*. (2. painos, s. 57–71). Oxford: University Press.
- Kohnert, K. (2013). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. 2. painos. San Diego: Plural Publishing.
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 267–280). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Kotimaisten kielten keskus. Kotus. (2019). Haettu 22.1.2019 osoitteesta: <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet>.
- Kulttuurikaikille. (2019). Viittomakieli ja viittomakieliset. Haettu 25.1.2019 osoitteesta: http://www.kulttuurikaikille.fi/viittomakielella_viittomakieli_ja_viittomakieliset.
- Kuuloliitto ry. (2019). Kuulo ja kuulovammat. Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulo-ja-kuulovammat/>.
- Kuurojen liitto ry. (2019a). Kuurojen liitto. Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <https://www.kuurojenliitto.fi/fi/tietoa-liitosta/kuurojen-liitto>.
- Kuurojen Liitto ry. (2006). Opiskelutulkkkaus. Haettu 18.4.2019 osoitteesta: <http://www.esok.fi/esok-hanke/kaytannot/opinto/tuki/optulkkaus/optulk.pdf>
- Kuurojen Liitto ry. (2019b). Viittomakieliset. Haettu 25.1.2019 osoitteesta: <https://www.kuurojenliitto.fi/fi/viittomakielet/viittomakielet-ja-viittomakieliset>.
- Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus Kotus. (2010). Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma. Helsinki. Kuurojen liiton julkaisuja 60 & Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 158. Haettu 8.2.2019 osoitteesta: http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk15/Viittomakielten_kielipoliittinen_ohjelma.pdf
- Kuurojen vanhempien kuulevien lasten yhdistys ry. (2019). Yhdistys. Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <http://www.coda.fi/yhdistys/>
- Kärkkäinen, P. (2016). Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 124–137). Helsinki: Finn Lectura Oy.

- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* (s. 11–45). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Laakso, M-L. (2014) Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa.* (4. painos, s. 22–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017. Haettu 19.2.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L3P24>
- Laki vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta. 133/2010. Haettu 19.2.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100133#Pidp448265888>
- Laki Yleisradio Oy:stä. 1380/1993. Haettu 3.3.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931380#L3P7>
- Lasanen, M. (2017). ”Ei tarvi pelätä, että ois erilainen”. Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. (väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu 23.2.2019 osoitteesta: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62861>
- Lehtovirta, A., Sieppi, R., Vierelä, A. & Ääri, S. (1996). *LVP. Lukemaan viittomisen perusteella. Opetuskokeilu kuurojen lasten suomen kielen opetuksesta. Osa 1.* Jyväskylä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3.
- Leiwo, M. (2006). Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan.* (s. 202–218). Helsinki: WSOY.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide.* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications
- Londen, M. (2004). *Communicational and educational choices for minorities within minorities. The case of the Finland-Swedish Deaf.* (väitöskirja, Helsingin yliopisto).
- Lonka, E. & Linkola, H. (2011). Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikaation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita.* (s. 119–142). Helsinki: Gaudeamus.
- Luckner, J. (2010) Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.), *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education.* (2. painos, s. 41–56). Oxford: University Press.
- Lukiolaki. 714/2018. Haettu 19.2.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp447596560>

- Luukkainen, M. (2008). *Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielistä elämästä Suomessa*. (väitöskirja, Helsingin yliopisto).
- Lyytinen, P. (2006). Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan kehitys kontekstissaan*. (s. 105–121). Helsinki: WSOY.
- Malm, A. & Östman J-O. (2000). Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*. (s. 9–32). Helsinki: Finn Lectura.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49.
- McKee, D., McKee, R. & Major, G. (2011). Numeral Variation in New Zealand Sign Language. *Sign Language Studies* 1(12), 72–79.
- McKee, R.L. & Manning, V. (2015). Evaluating Effects of Language Recognition on Language Rights and the Vitality of New Zealand Sign Language. *Sign Language Studies* 4(15), 473–497.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 90–110). Helsinki: International Methelp Ky.
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa* (suom. J. Korhonen, alkuteos *What really works in special and inclusive education*, 2014). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moore, D.F. (2010). The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.), *The Oxford Handbook of Deaf studies, language, and education*. (2. painos, s. 17–30). Oxford: University Press.
- Morgan, R. & Kaneko, M. (2017). Being and belonging as Deaf South Africans: Multiple identities in SASL poetry. *African Studies* 3(76), 320–336.
- Mulholland, J. (2013). *Child First: a belief, an attitude, and a path to change*. Odyssey: New Directions in Deaf Education.
- Munoz-Baell, I.M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz-Cantero, M., Ferreiro-Lago, E., Aroca-Fernandez, E. (2011). Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis. *International Journal of Inclusive Education* 9(15), 865–889.
- Murray, J. J. (2015). Linguistic Human Rights Discourse in Deaf Community Activism. *Sign Language Studies* 4(15), 379–410.
- Mweri, J.G. (2014). Diversity in education: Kenyan sign language as a medium of instruction in schools for the deaf in Kenya. *Multilingual Education* 1(4), 1–14.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston tutkimuksia n:o 85.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Nummenmaa A. R. & Nummenmaa, T. (1997). Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. (s. 64–75). Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologisen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Oikeusministeriö. (2011). Viittomakielisten kielelliset oikeudet. Mietintöjä ja lausuntoja 24/2011. Haettu 13.2.2019 osoitteesta: https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/6e51c007-0926-4705-b2ac-bc854282877b/ba894467-aae-4efc-9b5b-534285f0fed5/LAUSUNTO-PYYNTO_20110504020012.pdf
- Oikeusministeriö. (2016). Selvitys suomenruotsalaisen viittomakielen kokonaistilanteesta. Selvityksiä ja ohjeita 2/2016. Haettu 23.1.2019 osoitteesta: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76628/omso_2_2016_viittomakieli_50s.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Oikeusministeriö. (2018). Kielellisten oikeuksien seurantaindikaattorit. Oikeusministeriön julkaisu 42/2018. Haettu 2.4.2019 osoitteesta: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161087/OMSO_42_2018_Kielellisten_oikeuksien_seurantaindikaattorit.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetushallitus. (2011). Opettajat Suomessa 2010. T. Kumpulainen (toim.). Koulutuksen seurantaraportit 6/2011. Haettu 13.2.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf
- Opetushallitus. (2014). Opettajat Suomessa 2013. T. Kumpulainen (toim.). Koulutuksen seurantaraportit 8/2014. Haettu 13.2.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Opetushallitus. (2016a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2016b). Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/download/176947_viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa.pdf
- Opetushallitus. (2017). Opettajat Suomessa 2016. T. Kumpulainen (toim.). Koulutuksen seurantaraportit 2/2017. Haettu 13.2.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehitorit_Suomessa_2016.pdf
- Opetushallitus. (2019). Muun kuin kansalliskielen opettaminen äidinkielenä. Haettu 29.1.2019 osoitteesta: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/koululainsaadannon_soveltamisen/vastaukset/muun_kuin_kansalliskielen_opettaminen_aidinkielenä
- Pajo, K. & Kentala, E. (2011). Keskustelu huonokuuloisen kanssa. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 127(8). Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2011/8/duo99493>
- Parks, E. & Parks, J. (2010). A Sociolinguistic Profile of the Peruvian Deaf Community. *Sign Language Studies* 4(10), 409–441.
- Patrikainen, S. & Toom, A. (2004). Stimulated recall – opettajan interaktiivisen ajattelun ja toiminnan tutkimuksen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. (s. 239–260). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki. 628/1998. Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P10>
- Peräkylä, A. & Ruusuvoori, J. (2013). Analyzing Talk and Text. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (4. painos, s. 277–307). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Pittman, P., Sass-Lehrer, M. & Abrams, S. R. (2016). Sign Language, Sign Systems, and Other Visual Modalities. Teoksessa M. P. Moeller, D. J. Ertmer & C. Stoel-Gammon (toim.), *Promoting Language & Literacy in children who are deaf or hard of hearing*. (s. 149–179). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Plaza-Pust, C. (2016). Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language. Boston: Walter de Gruyter Inc.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 73–87). Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 167–180). Helsinki: Johtamistaidon opisto.

- Rainò, P. (2012). Kaksikielisyys on todellisuutta. Kommenttipuheenvuoro. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.), *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. (s. 84–85). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.
- Rainò, P. & Martikainen, L. (2014). Sisäkorvaistutetta käyttävien kielivalinnat. Teoksessa S. Stolt, R. Takkinen, L. Kääntä & A.-K. Tolonen (toim.), *Ajankohtaista lapsen kielestä*. (93–106). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 46. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Reiman, N. & Martin, M. (2008). Tutkivasta oppijasta tutkivaksi suomen kielen opettajaksi. Teoksessa J. Keski-Levijoki (toim.), *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta*. (s. 43–49). Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 6/2008.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Saamen kielilaki. 1086/2003. Haettu 22.1.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086>
- Saar, V., Mansikka-aho, K. & Mäki, O. (2003). Kuulovammaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Korhonen, T. Riita, M. Korkman, & H. Lyytinen (toim.), *Aivot ja oppiminen. Kliinistä lasten- ja nuortenpsykologiaa*. (s. 246–262). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmi, E. (2010). *Linguistic turns in teaching of the deaf in Finland*. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Julkaisuja 2. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Salmi, E. & Laakso, M. (2005). *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen liitto ry.
- Savolainen, A. (28.1.2015). Viittomakielen digitaalinen ”pyöräilevä opettaja” [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta: <https://www.valteri.fi/viittomakielen-digitaalinen-pyoraileva-opettaja/>
- Schermer, T. (2012). *Sign Language Planning in the Netherlands between 1980 and 2010*. *Sign Language Studies* 4(12).
- Seilola, I. (2012). Huonokuuloisten, puhetta käyttävien lasten ja nuorten ajatuksia hyvinvoinnistaan. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.), *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. (s. 38–45). Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.
- Selin-Grönlund, P. (22.10.2014). *Pitkä video viittomakielen etäopetuksesta* [video]. Haettu osoitteesta: <https://areena.yle.fi/1-2430947>
- Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. (2014). Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Raportit ja selvitykset 11/2014. Opetushallitus. Haettu 19.2.2019 osoitteesta:

https://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_luku-maara_ja_opetusjarjestelyt.pdf

- Simms, L. & Thumann, H. (2007). In Search of a New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education. *American Annals of the Deaf* 3(152), 302–311.
- Simth, D.H. & Ramsey, C.L. (2004). Classroom Discourse Practices of a Deaf Teacher Using *American Sign Language*. *Sign Language Studies* 1(5), 39–62.
- Sivunen, U. (2008). Kielipolitiikka, suomalainen viittomakieli ja viittomakielinen lapsi. Teoksessa J. Keski-Levijoki (toim.), *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta*. (s. 93–97). Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 6/2008.
- Sume, H. (2004). Sisäkorvaistutetta käyttävä lapsi ja koulu. Satakieliprojekti.
- Sume, H. (2010). Kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opetus muutoksessa. NMI Bulletin 4/2010. Haettu 24.2.2019 osoitteesta: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2010/10/Sume.pdf>
- Sume, H. (2016). Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 202–208). Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Suomen perustuslaki. 731/1999. Haettu 23.1.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>
- Suomen YK-liitto. (2015). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Haettu osoitteesta: https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf
- Sutton-Spence, R. (2010). The Role of Sign Language Narratives on Developing for Deaf Children. *Journal of Folklore Research* 3(47), 265–305.
- Takala, M. (2016a). Kommunikointitapojen kirjo. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 38–55). Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Takala, M. (2016b). Moniulotteinen kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 22–37). Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Takala, M. (2016c). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 148–170). Helsinki: Finn Lectura Oy.

- Takala, M. & Sume, H. (2015). Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. *Kuuleeko koulu?* -tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Haettu 3.3.2019 osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/kuuleeko-koulu/files/2015/12/Kuuleeko-koulu-raportti-9.12.2015.pdf>
- Takala, M. & Takkinen, R. (2016). Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 8–21). Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Takkinen, R. (2000). Viittomakielisten lasten kielenomaksuminen. Teoksessa A. Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*. (s. 113–123). Helsinki: Finn Lectura.
- Takkinen, R. (2008). Viitotun ja puhutun kielen välisen kaksikielisyyden kirjo. Teoksessa J. Keski-Levijoki (toim.), *Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana – näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta*. (s. 35–41). Jyväskylä: Journal of Teacher Researcher 6/2008.
- Takkinen, R. (2013a). Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. *Jyväskylän yliopisto*, 247-485-1, doi:10.51 28/LV23.15
- Takkinen, R. (2013b). Viittomakieli ja viittomakieliset Jyväskylän yliopistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(4). Haettu 20.2.2019 osoitteesta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2013/viittomakieli-ja-viittomakieliset-jyvaskylan-yliopistossa>
- Takkinen, R. (2014). Suomen kieli ja viittomakieli sisäkorvaistutetta käyttävien koululaisten arjessa. Teoksessa S. Stolt, R. Takkinen, L. Kääntä & A.-K. Tolonen (toim.), *Ajankohtaista lapsen kielestä*. (107–118). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 46. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Takkinen, R. & Raino, P. (2016). Puhuen ja viittoen – kaksi väylää kohti kieltä. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus* (s. 56–68). Helsinki: Finn Lectura Oy.
- Tilastokeskus. (2018). Väestö kielen mukaan. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 23.1.2019 osoitteesta: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 3.3.2019 osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Ulkoasianministeriö. (2017). Suomen viides määräaikaisraportti alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan täytäntöönpanosta. Haettu osoitteesta:

https://um.fi/documents/35732/0/MinLang_V+raportti_Suomi_2017.pdf/dbe78dd7-510d-2013-98ac-e76803105135

- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Opetushallitus: oppaat ja käsikirjat 1/2016.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. Haettu 29.1.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446890880>
- Viittomakielilaki. 359/2015. Haettu 23.1.2019 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150359>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vivolin-Karén, R. (2002). *Me suuret lehtorit*. Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehitymisestä. Kuurojen liitto ry:n julkaisuja 22. Helsinki: Kuurojen liitto ry.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2010). *Johdatus puhetta tukevaa ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Väestörekisterikeskus. VRK. (2018). Henkilötiedot. Haettu 23.1.2019 osoitteesta: <https://vrk.fi/henkilotiedot>
- Väestörekisterikeskus. VRK. (2019). Tilastotiedot viittomakielisistä äidinkielisistä. Henkilökohtainen tiedonanto sähköpostilla 30.1.2019.
- Widberg-Palo, M. (2012). Hei, kato mua! Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen Suomessa. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.), *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. (s. 46–83). Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.
- Widberg-Palo, M. & Seilola, I. (2012). Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.), *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. (s. 24–33). Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.
- Winn, S. (2007). Preservice Preparation of Teachers of the Deaf in the Twenty-First Century: A Case Study of Griffith University, Australia. *American Annals of the Deaf* 3(152), 312–319.
- World Federation of the Deaf. WFD. (2016). Bilingualism as a basic human right for deaf children in education. Haettu 22.1.2019 osoitteesta: <https://wfdeaf.org/news/bilingualism-as-a-basic-human-right-for-deaf-children-in-education/>
- Yhdenvertaisuuslaki. 1325/2014. Haettu 28.1.2019 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Yhdistyneet kansakunnat. YK. (1989). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu 8.2.2019 osoitteesta: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. 27/2016. Haettu 6.2.2019 osoitteesta: https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/2016/20160027/20160027_2#idp448484240

Liitteet

Liite 1 Kyselykirje opettajille haastatteluun osallistumisesta

Hei

Opiskelen erityisluokanopettajaksi Oulun yliopistossa ja työstän graduani. Graduaiheeni liittyy viittovan lapsen huomioimiseen opetuksessa, viittovien lasten kielellisiin oikeuksiin ja opettajien valmiuksiin opettaa viittoen.

Menetelmänä gradussani on haastattelut ja mahdolliset havainnoinnit luokassa.

Graduhaastattelut opettajille toteutuisivat syyslukukaudella 2018, elokuun-lokakuun aikana, riippuen opettajien aikatauluista. Kyseessä olisi teemahaastattelu, kestoltaan maksimissaan 1 tunti ja ne toteutuisivat kasvokkain, minä tulisin opettajien työpaikalle tai muuhun sovittavaan paikkaan.

Haastatteluteemat liittyvät opettajan koulutuksessa saamaan viittomien opetukseen, viittoen opettamiseen, kielen valintaan luokassa, viittovan lapsen kielellisiin oikeuksiin sekä opettajan ajatuksiin viittovan lapsen opetuksesta.

Opettaja, mikäli olet

- 1) opettanut viittovaa (tarkoittaa viittomakielistä, viitottua puhetta ja/tai tukiviittomia käyttävää) lasta viimeisen kolmen lukuvuoden aikana (mukaan lukien kuluva lukuvuosi)

ja

- 2) olisit halukas osallistumaan tutkimukseeni

toivoisin sinun ottavan minuun yhteyttä sähköpostilla

(xxx) viimeistään **4.5.2018**.

Haastatteluun voi osallistua, vaikka et osaisi/käyttäisi viittomia opetuksessa, mutta oppilaanasi on/on ollut viittova oppilas.

Voit osallistua, vaikka et vielä tietäisi työkuviotasi ensi lukuvuodelle.

Tutkimukseen osallistuvien kanssa sovin syksyn 2018 alussa henkilökohtaisesti haastattelujankohdat ja -paikat. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimusprosessissa.

Haastatteluiden ohella olisi tarkoitus toteuttaa myös havainnoiteja viittoviin luokkiin syksyllä 2018, mikäli se on mahdollista. Niiden toteutumisen arvioin myöhemmin syksyllä. Haastatteluun osallistuminen ei edellytä tai vaadi havainnointiin osallistumista.

Aurinkoista kevättä toivottaen,

Oona-Jemina Santala

Liite 2 Haastattelurunko

Taustaa:

1. Kuinka kauan olet toiminut erityisopettajana?
2. Millainen tausta viittomiseen (erilliset koulutukset/kurssit)?
3. Kuinka pitkän ajan työurastasi olet opettanut viittovia oppilaita?
4. Viitotko itse opettaessasi vai tulkkaako joku toinen aikuinen?
5. Opetatko tänä lukuvuonna viittovia oppilaita? Onko omaa luokkaa? Jos et, milloin olet viimeksi opettanut?

Valmiudet:

6. Kuinka koet valmiutesi viittoa: käytätkö opetuksessasi viittomakieltä, viitottua puhetta, tukiviittomia? Vai näitä sekaisin?
7. Oletko saanut erityisluokanopettajakoulutuksen aikana viittomaopetusta? Jos, paljonko (arvio)?
8. Onko työnantajasi (nykyinen ja/tai aiemmat) tarjonnut viittomakursseja, kun koulussa on viittovia oppilaita? Oletko käynyt niissä?
9. Millaisina koet vahvuutesi ja heikkoutesi viittovan oppilaan opettajana?

Pedagogiset ratkaisut:

10. Montako viittovaa oppilasta (viittomakielinen ja /tai viitottua puhetta käyttävä tai tukiviittomia käyttävä) on/on ollut luokassasi yhtä aikaa? Onko ollut "yhden kielen" luokkia vai "sekakieli" luokkia?
11. Millaisia pedagogisia ratkaisuja teet/olet tehnyt, kun luokassa on viittova oppilas:
 - materiaalit: onko käytössä kuurojen omat materiaalit
 - havainnollistaminen
 - muut opetuksen erityispiirteet
 - muiden opettajien/ohjaajien hyödyntäminen -> miten ja miksi?

Kielikysymykset:

12. Jos luokassasi on viittomakielisiä ja viitottua puhetta käyttäviä ja mahdollisesti puheella kommunikoivia oppilaita
 - miten kielten vaihtelu (viittomakielestä viitotulle puheelle ja pelkkään puhuttuun suomen kieleen, ja toisin päin) toteutuu?
 - kuinka koet kielten vaihtelun opetustilanteissa?
 - millaiset seikat koet vaikuttavan siihen, että kielten vaihtelu onnistuu?

13. Kuinka mielestäsi viittovien oppilaiden (etenkin viittomakielisten) kielelliset oikeudet (1. Äidinkielellä opettaminen, 2. Viittomakieliset ryhmät, 3. Äidinkielen opettaminen) toteutuvat luokassa ja koulussa?

1. Äidinkielellä opettaminen (suomen laissa maininta, että yhtenä opetuskielenä voi olla viittomakieli viittomakielisille)
2. Viittomakieliset ryhmät (opsissa maininta, että viittomakielisten kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tulee vahvistaa ja opetus järjestää viittomakieliseen tai viittomakieltä käyttävään ryhmään)
3. Äidinkielen opettaminen (suomen laissa maininta, että äidinkielen (myös viittomakielen) opetusta tulee antaa)

14. Kuinka opettajana tuet viittovan (etenkin viittomakielisen) oppilaan suomen kielen kehitystä? Onko käytössäsi erillisiä materiaaleja, suomi toisena kielenä kirjoja, muita tukimateriaaleja, teetkö materiaaleja itse)?

15. Mitä muuta haluaisit sanoa teemasta viittova oppilas ja (erityis)opetus?

Liite 3 Aineiston analyysi

Merkitysyksiköt	Merkitysten vertailu	Alatason kategoria	Kuvaus kategoria	Ydinkuvauskategoria
Työnantaja tarjoaa eri tasoisia viittomakursseja	Kieli- ja kulttuuritietous	Viittomistaito	Opettajan valmius opettaa viittoen	Kaksikielisessä pedagogiikassa huomioitavat asiat
Omaehtoinen viittomakursseille hakeutuminen, kun työnantaja ei ole tarjonnut viittomakursseja				
Erityispedagogiikan koulutuksessa saatu viittomaopetus				
Viittomakielen / viittomien ymmärtäminen	Viittovan opettajan pedagogiset ja kielelliset kehittämisalueet			
Viittomisvarasto				
Viittomakieli ei ole niin vahva, kuin suomen kieli äidinkielenä				
Tietotekninen osaaminen				
Pedagoginen osaaminen				
Viittomakielisen materiaalin työstäminen jokaiselle oppilaalle sopivaksi				
Kiinnostus viittomakieleen ja viittomiseen				
Jatkuva harjoittelu ja viittomistaidon ylläpito				

Suomen kielen ja viittomakielen kaksoiskielyhdistelmän mallintaminen				
Viittomakielisen kulttuurin ja yhteisön tunteminen				
Rehellisyys liittyen omaan viittomistaitoon				
Vahva pedagoginen osaaminen liittyen muun muassa oppilaan kielellisiin haasteisiin				
Vahva viittomakielen taito				
Opetuksen sisällön visualisointi				
Visualisointi (kuvat, piirtäminen..)	Havainnollistaminen	Viittovan oppilaan opetus	Opettajan pedagogiset ratkaisut viittovien oppilaiden opetuksessa	
Konkretia (tavarat, tilanteet..)				
Kuva + suomen kielen kirjoitettu sana + viittoma				
Yleisopetuksen kirjat soveltuvasti	Materiaalivalinnat			
Itse tehdyt materiaalit, koska suoraan käytettäviä materiaaleja ei tarjolla				
Viittomakielinen materiaali (opettajan tekemä)				

Viittomakielinen materiaali (oppilaiden kanssa yhdessä tehty)			
Viitottu ja viittomakielinen materiaali (esim. Kuurojen liiton tuottamat materiaalit sekä Papunet)			
Kuvasanakirjat			
Pelit			
Selkiytetyt materiaalit	Muut opetuksen erityispiirteet		
Kokonaiskielen kehityksen tukeminen; käytössä LVP / LPP / KPL			
Kuvin tuetut sanalliset materiaalit			
Istumajärjestys: oppilaat näkevät viittomisen sekä mahdolliset tulkkauksen			
Apuvälineet oppilaan kuulon tueksi			
Viitotut kokeet: oppilaalla mahdollisuus nähdä kysymykset viitottuina ja myös vastata niihin viittomalla			
Eriyttäminen kieli- ja/tai taitotason mukaan			
Suomi toisena kielenä - materiaalit	Suomen kielen oppimisen tukeminen	Kielivalinta luokassa	Kielelliset näkökulmat viitovassa luokassa
Suomen kielen ja viittomakielen rakenne-			

erojen selittäminen ja havainnollistaminen				
Itse tehdyt materiaalit, koska suomi viittomakielisille -materiaaleja ei saatavilla				
Opettaja puhuu, tulkki tulkkaa	Opettajan kielitaito			
Opettaja puhuu ja tukee puhettaan tukiwiittomin				
Opettaja käyttää viittottua puhetta, tarkemmat ohjeet yksilöllisesti viittomakielellä				
Opettaja käyttää viittomakieltä, tarkemmat ohjeet yksilöllisesti viitotulla puheella				
Viittomakielinen opetus viittomakieliselle	Opettajan ja henkilökunnan kielitaidot	Oikeus saada opetusta omalla äidinkielellä	Viittovien opilaiden kielellisten oikeuksien huomioiminen	Kielellisten oikeuksien toteutuminen käytännössä
Viitotulla puheella opetus huonokuuloisille (sisäkorvaistutetta käyttävät)				
Äidinkielen valinta rekisteriin, esim. CODA -lapset	Kuntien, kaupunkien, koulujen ymmärrys kieli- ja kommunikaatioasioista			
Viittomakieli äidinkielenä opetus (omassa koulussa tai verkkovälitteisesti)		Oikeus saada oman äidinkielen opetusta		

Viittomakieli äidinkielenä oppimäärä suhteessa suomen kielen oppimäärään			
Monikieliluokat	Opettajan, henkilökunnan ja muiden oppilaiden kielitaito ja onnistunut kielen vaihto	Viittovat / viittomakieliset opetusryhmät	Viittovan oppimisympäristön tarjoaminen
Opetus tulkin välityksellä, kun opettaja ei viito			
Viittomakielinen ympäristö viittomakieliselle oppilaalle	Sosiaalinen tuki		
Viittomakielisten äidinkielisten aikuisten kielimalli viittomakielisille oppilaille			
Viittomakieliset / viittovat ikävertaiset	Identiteetin vahvistaminen		
Vertaiset sisäkorvautteen / kuulokojeiden käyttäjille			