

Kaksikielinen yhteisopetus inklusion ja viittomakielisten lasten oikeuksien edistämässä

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Rosa Auramo

Ohjaajat:
KT YTL Minna Saarinen
KT Päivi Pihlaja

20.1.2022
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Rosa Auramo

Otsikko: Kaksikielinen yhteisopetus inklusion ja viittomakielisten lasten oikeuksien edistämässä

Ohjaajat: KT YTL Minna Saarinen, KT Päivi Pihlaja

Sivumäärä: 113 s., 4 liites.

Päivämäärä: 20.1.2022

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on 1) kuvata yhdessä suomalaisessa kohdekoulussa toteutettavan kaksikielisen, viittomakielen ja suomen kielen yhdistävän yhteisopetuksen käytäntöjä, 2) tutkia luokan kahden opettajan, kuuron erityisluokanopettajan ja kuulevan suomenkielisen opettajan sekä koulun rehtorin kokemuksia toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteita oppilaille ja luokan opettajille sekä 3) analysoida näiden tietojen valossa luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen toimivuutta inklusion ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien näkökulmasta. Tutkimusta varten on haastateltu luokan kahta opettajaa sekä koulun rehtoria etäyhteydellä Zoom-verkkokokousohjelman avulla. Kuuron opettajan haastattelu on toteutettu tulkin välityksellä.

Kohdeluokassa on yksi kuuro oppilas ja loput oppilaat ovat kuulevia. Opetusta toteutetaan pääpiirteissään niin, että opetusvastuu on jaettu opettajien kesken oppiaineittain, ja tuntien aikana yhteisopetusta toteutetaan avustavan ja täydentävän mallin mukaisesti. Opettajat opettavat omalla äidinkielellään, ja kaikki opetus tulkataan paritulkkauksena toiselle kielelle. Tulkit tukevat myös oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita. Luokalla opiskeluun ja opettamiseen liittyy sekä yleisesti yhteisopetusluokalla opiskeluun ja opettamiseen että erityisesti kaksikielisyyteen liittyviä etuja ja haasteita. Opettajien ja rehtorin näkemyksen mukaan kuuro oppilas hyötyy tällaisella luokalla opiskelusta ensisijaisesti kielellisesti ja kuulevat oppilaat avoimeen monikulttuurisuuteen kasvamisen kannalta. Opettajat taas saavat jaettua työmääräänsä ja oppivat toisiltaan. Inklusion ja viittomakielisen lapsen kielellisten oikeuksien toteutumista haastaa se, ettei luokalla ole enempää kuuroja oppilaita. Tämä ei kuitenkaan liity varsinaisesti luokan opetusmalliin, ja vaikuttaa siltä, että kaksikielisen yhteisopetuksen avulla voidaan edistää inklusiota ja viittomakielisen lapsen kielellisiä oikeuksia verrattuna esimerkiksi tilanteeseen, jossa tyypillisesti oppiva kuuro oppilas opiskelisi erityisluokalla, jossa käytettäisiin viittomakieltä mutta joka olisi ensisijaisesti tarkoitettu oppilaille, joilla on huomattavia oppimisen vaikeuksia.

Tutkielman aiheeseen liittyvää tutkimusta ei ole aiemmin juurikaan Suomessa tehty. Jatkossa olisi tarpeen tarkastella myös kaksikielisellä luokalla opiskelevien oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia opetusmallista. Lisäksi jatkossa olisi hyvä vertailla erilaisia Suomessa toteutettavien yhteisopetusluokkien käytäntöjä ja opettajien, oppilaiden ja perheiden kokemuksia niistä. Lisäksi voitaisiin vertailla oppimistuloksia ja sosiaalisia suhteita näissä luokissa. Näin voitaisiin edistää parhaiden mahdollisten käytäntöjen löytämistä siihen, kuinka viittomakielisten lasten opetus voitaisiin Suomessa toteuttaa kulttuurisesti kestävästi ja viittomakielisten lasten oikeuksia toteuttaen. Opetusmallissa olisi mahdollisuuksia myös muiden kielten kehityksen tukeen esimerkiksi maahanmuuttajalapsilla, joten lisää tutkimusta voitaisiin tehdä myös muilla kielillä.

Avainsanat: inklusio, kaksikieliset koulut, kielelliset oikeudet, kuurot, kuulovammaiset, samanaikaisopetus, viittomakieli, viittomakieliset

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	VIITTOMAKIELI, KUUROUS JA VIITTOMAKIELISYYS.....	8
2.1	Viittomakielistä.....	8
2.2	Viittomakielisyyden monet kasvot.....	10
2.2.1	Viittomakieli äidinkielenä.....	10
2.2.2	Viittomakieliset lapset	11
2.3	Viittomakielen merkitys yksilölle ja kuurojen yhteisölle.....	13
3	KUUROJENOPETUKSEN VAIHEET SUOMESSA JA KUUROJENOPETUKSEN YHTEYS KULTTUURISEEN KESTÄVYYTEEN.....	16
3.1	Kuurojenopetuksen vaiheet Suomessa	16
3.2	Kuurojenopetus, viittomakieli ja kulttuurinen kestävyys	20
4	INKLUUSIO JA KUUROT OPPILAAT	23
4.1	Inklusion taustaa – kaksoisjärjestelmästä kaikille yhteiseen kouluun	23
4.2	Viittomakielisen oppilaan koulunkäyntiin liittyvät oikeudet	26
4.3	Kuurot ja viittomakieliset oppilaat ja inklusio – enemmän kuin koulupaikka 32	
5	KAKSIKIELINEN YHTEISOPETUS JA VIITTOMAKIELI.....	35
5.1	Yhteisopetus.....	35
5.2	Kaksikielinen opetus ja kaksikielinen yhteisopetus.....	37
5.3	Aikaisempaa tutkimusta kuuron ja kuulevan opettajan kaksikielisestä yhteisopetuksesta.....	39
6	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	43
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	45
7.1	Laadullinen tutkimus ja tutkimuksen lähestymistapa	45
7.2	Tutkimusasetelma: tapaustutkimus	46

7.3	Tutkimuksen aineiston keruu.....	47
7.4	Tutkimuksen aineisto	48
7.5	Aineiston analyysi.....	49
7.6	Tutkimuseettiset näkökulmat.....	51
8	TULOKSET	54
8.1	Kaksikielisen yhteisopetuksen järjestäminen koulussa.....	54
8.1.1	Opetuksen käynnistäminen	55
8.1.2	Opetuksen toteuttaminen nykyään.....	58
8.2	Koulun henkilökunnan kokemukset kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista.....	74
8.2.1	Luokan lapsia yleisesti koskevat edut ja haasteet.....	74
8.2.2	Kuuroa lasta koskevat edut ja haasteet	76
8.2.3	Kuulevia lapsia koskevat edut ja haasteet.....	80
8.2.4	Opettajia koskevat edut ja haasteet.....	85
8.3	Kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää inklusiota.....	90
8.4	Kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia	94
9	POHDINTA	97
9.1	Tulosten yhteenveto	97
9.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	100
9.2.1	Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa.....	101
9.2.2	Tutkijan positio.....	102
9.2.3	Tutkimusasetelman, tutkimusaineiston ja analyysin luotettavuus	102
9.3	Jatkotutkimusehdotuksia	104
	LÄHTEET.....	105
	LIITTEET	113
	LIITE 1: Suostumuslomake haastatteluun.....	113

Kuviot

Kuvio 1. Viittomakielisen oppilaan yhdenvertaiseen koulunkäyntiin liittyvät oikeudet ja koulunkäyntiin liittyvät kielelliset oikeudet.....	32
Kuvio 2. Analyysiprosessin vaiheittainen eteneminen.....	51
Kuvio 3. Opetuksen käynnistämisen eteneminen.	57
Kuvio 4. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat kaikkia luokan oppilaita yleisesti.	76
Kuvio 5. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti kuuroa oppilasta.	79
Kuvio 6. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti luokan kuulevia oppilaita.	83
Kuvio 7. Kaksikielisen yleisopetuksen hyödyt oppilaille.....	84
Kuvio 8. Kaksikielisen yhteisopetuksen haasteet oppilaille.	85
Kuvio 9. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti luokan opettajia.....	90

Taulukot

Taulukko 1. Yhteisopetuksen työtavat. Muokattu Rytivaaran ja kumppaneiden (2017) ja Soliksen ja kumppaneiden (2012) töiden pohjalta.	36
Taulukko 2. Opetuksen järjestämisen tapa.	58

1 JOHDANTO

Kuurojenopetuksen merkitys kuurojen yhteisölle on ollut valtavan tärkeä kautta historian (ks. Alanne 2007, 297–298; Salmi & Laakso 2005), eikä merkitys ole tänä päivänä kadonnut. Koululaitoksella on merkittävä rooli viittomakielten säilyttämisessä elinvoimaisina, mikä puolestaan on edellytyksenä myös tulevien kuurojen ja kuulevien lasten ja aikuisten mahdollisuuksille viittomakielisen identiteettiin, omaan kieleen, kulttuuriin ja osallisuuteen sivistyksestä saavutettavalla kielellä. Kuurojen, eriasteisesti kuulovammaisten ja viittomakielisten oppilaiden sijoittuminen maantieteellisesti hajanaisesti lähikouluihinsa, yleensä sisäkorvaistutteen avulla yleisopetuksen luokkiin, on kuitenkin synnyttänyt huolta siitä, voidaanko viittomakielisten oppilaiden opetusta nykyään järjestää laadukkaasti ja heidän tarpeensa huomioiden (Takala & Sume 2015). Selvitysten mukaan viime vuosina läheskään kaikki äidinkieleltään viittomakieliset oppilaat eivät ole päässeet viittomakielen ja viittomakieliseen opetukseen, mikä vaarantaa näiden oppilaiden oppimista ja kielenkehitystä (Kuurojen liitto 2016; Rainó 2021).

Valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus VALTERI tarjoaa lähikouluille ohjausta, mutta tämä tuki ei esimerkiksi kuntien taloudellisista vaikeuksista johtuen aina tavoita kaikkia viittomakieltä tarvitsevia oppilaita (Kuurojen liitto 2016). Tarve toimivien opetuksen järjestämisen tapojen löytämiselle on erittäin merkittävä. Tämän pro gradu -tutkielmani tarkoitus on osallistua toimivien ratkaisujen etsintään.

Tutkielmani kohteena on yhdessä suomalaisessa koulussa toteutettavan kaksikielinen viittomakielen ja suomen kielen yhdistävä yhteisopetus. Tutkielman tarkoitus on kolmi-osainen. Perimmäisenä tarkoituksena on selvittää opetusta toteuttavien luokan opettajien, kuuron äidinkieleltään viittomakielisen erityisluokanopettajan ja kuulevan äidinkieleltään suomenkielisen luokanopettajan, sekä rehtorin kokemuksia kaksikielisestä yhteisopetuksesta sekä tarkastella näiden kokemusten valossa luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen toimivuutta inklusion ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien edistämisen näkökulmasta. Tätä tarkoitusta varten pyrin tutkielmassa 1) kuvailemaan kohdekoulussa toteutettavan yhteisopetuksen käynnistämisvaiheen sekä nykyiset käytännöt kontekstiksi henkilökunnan kokemuksille, 2) kartoittamaan opettajien kokemuksissa esiin nousevat edut ja haitat oppilaille sekä opettajille itselleen ja 3) arvioimaan näiden kokemusten perusteella inklusion ja viittomakielisen lapsen oikeuksien toteutumista luokassa. Aineisto on kerätty haastatteleamalla luokan kuulevaa ja kuuroa opettajaa sekä koulun rehtoria kevättalvella 2021.

Tutkielmaani on motivoinut kiinnostukseni viittomakieleen ja vähemmistökielten elinvoimaisuuden tukemiseen kouluun ja koulutukseen liittyvin keinoin. Tämän kiinnostukseni kanssa otin tutkielmaprosessin käynnistämisvaiheessa yhteyttä Kuurojen liiton erityisasiantuntija Pirkko Selin-Grönlundiin, ja sain häneltä idean tämän tarkemman aihepiirin käsittelyyn sekä haastattelemani kuuron opettajan suostumuksella hänen yhteystietonsa.

Teoriaosuus koostuu neljästä osasta. Ensimmäiseksi käsittelen viittomakieltä, kuuroutta ja viittomakielisyyttä. Aloitan näillä kuvailuilla, koska toivon lukijan olevan tietoinen siitä, mistä ja minkälaisesta kielestä ja kielivähemmistöstä tutkielmassa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa puhutaan, kun puhutaan lasten ja aikuistenkin oikeudesta viittomakieleen. Toisessa teorialuvussa, eli luvussa 3, käsittelen kuurojenopetuksen historiaa Suomessa ja sen merkitystä kuurojenyhteisön synnylle ja kehittymiselle. Osio on pitkäkö, mutta koen, että kuurojenopetuksen historiaan perehtyminen on auttanut itseäni ymmärtämään paremmin kuurojenyhteisön itsensä ajatuksia viittomakielen ja viittomakieliseen opetukseen, inklusioon ja yleisopetukseen liittyen, mikä puolestaan on tärkeää tietoa, kun pohditaan kuurojenopetuksen kehittämistä nykyään. Inklusion käsitettä ja kuurojen oppilaiden inklusioon liittyviä erityispiirteitä käsittelen tarkemmin luvussa 4. Lopuksi käsittelen luonnollisesti yhteisopetusta ja erityisesti kaksikielistä yhteisopetusta sekä aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta.

2 VIITTOMAKIELI, KUUROUS JA VIITTOMAKIELISYYS

Viittomakieli – ei siis yksilön kuulostatus – on vahvin kuurojen kulttuurisen ryhmän jäsenyyden tuntomerkki, kulttuurinen symboli ja vuorovaikutuksessa käytettävä kieli (Jokinen 2000, 90). Kuurojen Liiton toiminnanjohtajan Markku Jokisen mukaan viittomakieli on edellytys kuurojen ihmisoikeuksien toteutumiselle sekä kuurojen kulttuurin ja identiteetin säilymiselle (SVKPO 2010, 8). Viittomakieltä käyttää kuurojen lisäksi myös suuri joukko huonokuuloisia ja kuulevia ihmisiä, kuten kuurojen aikuisten ja lasten perheenjäseniä. Tässä osiossa käsitelen viittomakieltä, sen merkitystä käyttäjilleen ja sitä viittomakielisen yhteisön jäsenjoukkoa, jonka kannalta mahdollisuus oppia viittomakieltä ja saada opetusta viittomakielellä on tänä päivänäkin erittäin tärkeä.

Viittomakielen ja viittomakielisen niin sanotun kuurojen kulttuurin säilyminen koskettaa vähintään näitä kuurojen yhteisön koostavia ryhmiä, mutta myös muita ihmisiä, koska näiden olemassaolo rikastaa myös ympäröivää kulttuuria.

2.1 Viittomakielistä

Tämän osion aluksi esittelen lyhyesti viittomakieleen liittyviä yleisiä piirteitä. Viittomakieli saatetaan usein sekoittaa kommunikaatiomenetelmiin, joissa käytetään viittomakielistä lainattuja yksittäisiä viittomia tai viittomien muunnoksia, kuten tukiviittomiin tai viitottuun puheeseen. *Tukiviittoessa* puhuja tuottaa puhuttua kieltä tavalliseen tapaan, mutta korostaa puhuessaan yksittäisiä avainsanoja tuottaen samanaikaisesti niitä vastaavan tai lähes vastaavan viittoman. *Viitotussa puheessa* jokainen sana viitotaan ja varsinainen puhe voi olla äänetöntä, mutta viittominen noudattaa puhutun kielen sanajärjestystä ja kielioppia, eli kyseessä ei ole itsenäinen kieli. Näillä puhetta tukevilla ja korvaavilla kommunikaatiomenetelmillä on käyttäjäryhmänsä, ja ne ovat tärkeitä ja käyttökelpoisia kommunikoinnin tukia ja tapoja. Kuten oikeusministeriön viittomakielisten kielellisiä oikeuksia käsittelevässä mietinnössä (2011) todetaan, näillä kommunikaatiomenetelmillä ei kuitenkaan voida korvata kuuron lapsen äidinkieltä.

Toisin kuin tukiviittomat ja viitottu puhe, viittomakielet ovat luonnollisia kieliä. Se tarkoittaa, että ne ovat puhuttujen kielten tavoin syntyneet ja kehittyneet sekä siirtyvät eteenpäin luonnollisessa kanssakäymisessä ihmisten kesken. Viittomakielet eivät siis ole ulkopuolisten kehittämiä apuvälineitä tai eleiden jatkeita, vaan ne ovat suhteessa puhuttuihin kieliin ilmaisuvoimaltaan tasa-arvoisia, rakenteeltaan monimutkaisia kieliä (Malm & Östman 2000). Ilmaukset tuotetaan viittomakielissä käsien, pään, kasvojen ja vartalon liikkeiden sekä huulion avulla, ja ne vastaanotetaan visuaalisesti näköaistin

avulla (Kuuroiden liitto 2010). Viittomakieliä voidaan käyttää kaikkiin samoihin käyttötarkoituksiin kuin puhuttujakin kieliä: niin arkikeskusteluihin, juhlapuheisiin, vitseihin ja huumoriin, ironiaan ja riitelyyn, runonlausuntaan kuin tieteen tekemiseen. Viitotuilla kielillä on puhuttuihin kieliin nähden myös joitakin etuja: kommunikointi on esimerkiksi mahdollista pidemmän matkan päästä ja lasin läpi, ja puhuttuihin kieliin verrattuna merkitys- ja rakenneyksiköitä voidaan tuottaa ja havaita useampia samanaikaisesti.

Viittomakieli ei ole kansainvälistä, vaan viittomakielet ovat syntyneet ja syntyvät sekä muovaantuvat paikallisesti, omissa kulttuurisissa konteksteissaan. Ne eivät myöskään perustu paikallisiin puhuttuihin kieliin, vaikka nämä puhutut kielet ja ympäröivä kulttuuri ovat voineet niihin vaikuttaa, vaan viittomakielillä on omat kielioppinsa. Kielessä hyödynnetään kolmiulotteisuutta, ja esimerkiksi sanajärjestys perustuu visuaalisuuteen. (Andersson-Koski 2015, 12; Östman 2005, 12). Viittomakielissä voidaan käyttää sormiaakkosia, mutta useimmissa viittomakielissä tämä on vähäistä, eikä kaikissa viittomakielissä käytetä sormiaakkosia lainkaan (Östman 2005, 10). Ne voivat kuitenkin auttaa silloin, kun viittoja ei tunne jotakin viittomaa tai sellaista ei vielä ole. Kieliopillisten järjestelmien, kuten foneettisten, foneemisten, morfologisten ja syntaktisten järjestelmiensä lisäksi viittomakielissä on omat pragmaattisen eli kontekstikohtaisen kielenkäytön sääntönsä (WDF 2019b), maantieteelliset ja sosiaaliset murteensa sekä yksilö- ja ryhmäkohtaiset idiolektiset ilmaisuensa (Östman 2005, 12).

Suomessa on käytössä kaksi kansallista viittomakieltä, suomalainen viittomakieli ja suomenruotsalainen viittomakieli (Kuuroiden liitto 2010, 10). Kielten eriytymiseen on vaikuttanut oleellisesti koulujen jakautuminen opetuskielen mukaan oralismin aikakaudella (Hoyer 2005, 55–56). Maahanmuuton myötä Suomessa on käytössä myös muita viittomakieliä, suurimpana ryhmänä venäläinen viittomakieli (Oikeusministeriö 2011, 45). Suomalaista viittomakieltä käyttää äidinkielenään noin 3000 kuuroa suomalaista (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, n.d). Lisäksi sitä käyttää äidinkielenään, toisena kielenään tai vieraana kielenä noin 6 000–9 000 kuulevaa suomalaista. (Kuuroiden liitto, n.d. a) Suomenruotsalaista viittomakieltä käyttää äidinkielenään noin 100 kuuroa suomalaista (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, n.d). Heistä lähes 70 prosenttia on syntynyt 1950-luvulla tai sitä aiemmin (Andersson-Koski 2015). Jo vuonna 2013 suomenruotsalainen viittomakieli lisättiin UNESCO:n kriteerit täyttävään uhanalaisten viittomakielten luetteloon. Tällöin suomenruotsalaista viittomakieltä käyttäviä arvioitiin vielä olevan noin 300, ja heistä noin puolen olevan kuuroja (Safar & Webster 2014). Tänä päivänä kielitilanne on siis entistäkin haastavampi.

2.2 Viittomakielisyyden monet kasvot

2.2.1 Viittomakieli äidinkielenä

Käsite *viittomakielinen* viittaa henkilöihin, jotka ovat oppineet viittomakielen ensimmäisenä kielenään. Viittomakielisyys ei siis ole esimerkiksi Kuurojen Liiton (n.d.b) eikä viittomakielilain (2014/359) määritelmien mukaan sidoksissa henkilön kuulon asteen kanssa. Viittomakielestä voi tulla henkilön äidinkieli useassa erilaisessa kotikielitalanteessa. Vanhemmat saattavat omasta kielitaustastaan riippuen joko jakaa tai olla jakamatta lasten kanssa saman äidinkielen, ja tiettyä viittomakieltä käyttävissä perheissä voidaan lisäksi käyttää muita viitottuja tai puhuttuja kieliä. Suurin osa viittomakieltä omaksuvista lapsista kasvaakin nykyään kaksikieliseksi vähintään ympäristössä puhutun kielen kirjoitetun muodon osalta, ja monet omaksuvat viitotun tai viitottujen kielten ohella myös puhuttuja kieliä. Äidinkieli voidaan määrittellä monin tavoin, ja määrittelyn tapa voi eri konteksteissa olla hyvinkin merkittävä. Esimerkiksi erityisesti kieli- ja koulutuspolitiikan kontekstissa on kuitenkin tärkeää käyttää määrittelyä, joka ei edistä vähemmistökielten puhujien oikeuksien vähättelyä tai niiden purkautumista, mikäli oikeus saada palveluja on sidottu äidinkielisyyteen. Avaan seuraavassa joitakin määritelmiä ja määrittelyjen mahdollisia vaikutuksia viittomakielisten lasten oikeuksien toteutumiseen liittyen.

Usein äidinkielen määrittelyssä käytetään niin kutsuttua *järjestyskriteeriä*, ja äidinkieleksi kutsutaan kotona opittua ja lapsen ensimmäisenä oppimaa kieltä (Opetushallitus 2016, 7). Lapsen ei kuitenkaan aina ole mahdollista vastaanottaa ja oppia vanhempiansa kieltä; esimerkiksi silloin, kun kuuleville, ei-viittomakielisille vanhemmille syntyy kuuro lapsi, tai kuulevien vanhempien lapsi kuuroutuu varhaislapsuudessa. Kun kuulevat, ei-viittomakieliset vanhemmat käyttävät kuurona syntyneen lapsensa kanssa viittomakieltä, viittomakielestä puhutaan toisinaan lapsen äidinkielenä, toisinaan taas saatetaan käyttää käsitettä *ensikieli* erotuksena vanhempien äidinkielistä. Viittomakieltä ensikielenään oppineilla tulisi olla mahdollisuus samoihin palveluihin kuin viittomakieltä äidinkielenään oppineilla.

Äidinkieli voidaan määrittellä myös *taitokriteerin* mukaan, jolloin äidinkielenä pidetään henkilön parhaiten osaamaa kieltä, vaikka kieli olisi opittu kotona puhutun ja ensimmäisenä opitun kielen jälkeen (Opetushallitus 2016, 7). Mikäli samanaikaisesti käytetään tätä määritelmää, eikä tarjota vähemmistökieltä käyttävälle lapselle riittävää äidinkielen

opetusta, heikennetään vähitellen kieleen perustuvien oikeuksien toteuttamisen velvollisuutta, kunnes kieltä ei enää määritelmällisesti kutsuta henkilön äidinkieleksi ja velvollisuus katoaa. Määritelmä on siis ongelmallinen, erityisesti, mikäli riittävää oman kielen opetusta ei järjestetä. Äidinkielen määrittely voidaan tehdä myös *määräkriteerin* mukaan, jolloin äidinkielenä pidetään henkilön eniten käyttämää kieltä (Opetushallitus 2016, 7). Tämäkin voi vähemmistökielten puhujien kohdalla olla haitallista, sillä kielen puhujamäärä, ympäröivän yhteiskunnan arvotukset ja käytännöt voivat vaikuttaa siihen, kuinka paljon henkilöllä on mahdollisuuksia käyttää äidinkieltään. Esimerkiksi viittomakielisen, mutta myös puhuttua kieltä taitavan lapsen tapauksessa äidinkielisyyttä ei voida määritellä yksin sen perusteella, monessako kontekstissa ja monenko henkilön kanssa lapsella on mahdollisuus käyttää kieltä.

Neljäs tapa määritellä äidinkieli on *identiteetikriteeri*, jonka mukaan äidinkieli on kieli, josta henkilö pitää eniten ja jonka puhujien joukkoon hän kokee itse kuuluvansa (Opetushallitus 2016, 7). Kuurojen liitto määrittelee viittomakielisyyden kielen käyttämisen ja viittomakieliseen yhteisöön samaistumisen kautta. Monikielisellä ihmisellä äidinkieliä voi olla useita, ja identiteetikriteerin mukaan yksilöllä on itse oikeus määritellä, mitkä hänen äidinkielsä ovat. (Opetushallitus 2016, 7.) Myös väestörekisterikeskukseen voi vapaasti ilmoittaa oman äidinkielsä omaan kokemukseen pohjaten. Viittomakielisillä lapsilla tulisi olla oikeus saada saavutettavassa muodossa tukea kieli- ja kulttuuri-identiteettinsä muodostamiseen.

2.2.2 Viittomakieliset lapset

Äidinkieleltään viittomakielisiin lapsiin kuuluvat ensinnäkin kuurojen viittomakielisten vanhempien kuurot lapset, jotka oppivat viittomakielen vanhemmiltaan samaan tapaan kuin kuulevat lapset vanhempiansa puhuman kielen. Nämä lapset eivät kuitenkaan muodosta koko viittomakielisten lasten ryhmää, eivätkä edes koko kuurojen viittomakielisten lasten ryhmää, sillä noin yhdeksänkymmentä prosenttia kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille (Mitchell & Karchmer 2004). Kuurojen lasten kuulevat vanhemmat ovat perinteisesti opiskelleet viittomakieltä kommunikoidakseen visuaalisesti lastensa kanssa. Kaiken kaikkiaan kuuroja, eli vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaisia lapsia syntyy Suomessa vuosittain noin 25–30, mikä vastaa noin puolta promillea kaikista vastasyntyneistä (Martikainen & Rainó 2014). Nämä lapset ovat perinteisesti oppineet viittomakieltä äidinkielenään tai ensikielenään ja kasvaneet osaksi kuurojen yhteisön ydinryhmää. Sisäkorvaistutekuntoutuksen ja siihen liittyvien

vuorovaikutus- ja koulupaikkakäytäntöjen myötä tilanne on kuitenkin muuttunut. Suurimmalle osalle kuurona syntyneistä lapsista leikataan nykyään sisäkorvaistute puhutun kielen omaksumisen tueksi, ja osa näistä lapsista jää ilman viittomakielen kehityksen tukea.

Sisäkorvaistute on sähköinen kuulon apuväline, joka asennetaan leikkauksella. Laitteen avulla voidaan ohittaa sisäkorvan vaurioituneet aistinsolut ja stimuloida suoraan kuulohermoja. Syntymästään asti kuulovammaiselle lapselle tehtiin sisäkorvaistuteleikkaus Suomessa ensimmäisen kerran vuonna 1997 (Kokkonen ym. 2009, 1568). Sen jälkeen istuteleikkaukset ovat yleistyneet voimakkaasti, mikä on muovannut nykyajan kuuroutta. Leikkaus tehdään nykyään mahdollisuuksien mukaan mieluusti jo ennen yhden vuoden ikää. Toistaiseksi laitteella ei voida saavuttaa sellaista kuulon laatua, joka vastaisi tyypillisesti kuulevan henkilön kuuloa, vaan istutteen avulla kuuro lapsi voi kuulla huonokuuloisen lapsen tavoin (Saarinen & Lonka 2010; Gillis 2018). Laitteet ovat viime vuosina kuitenkin kehittyneet paljon, ja suurimmalla osalla sisäkorvaistutetutoutuksen läpi käyneistä lapsista puheen oppiminen kuulonvaraisesti helpottuu niin, että perheet päätyvät kommunikoimaan ainoastaan puhekielellä. Osa perheistä päätyy kuitenkin edelleen joko alusta asti tai myöhemmin käyttämään viittomakieltä puhutun kielen rinnalla, tai joskus sen sijaan, esimerkiksi istutteen osoittautuessa toimimattomaksi. (Lonka ym. 2011). Kaikki sisäkorvaistutteen saaneet lapset myös ovat vähintään istutteen puoleisen korvan osalta täysin kuuroja, mikäli laite esimerkiksi rikkoutuu tai se tarvitsee ottaa väliaikaisesti pois.

Äidinkielen viittomakielen kriteerit täyttävät myös kuurojen vanhempien kuulevat lapset, niin kutsutut CODA- tai KODA-lapset (children of Deaf adults/kids of Deaf adults; viimeksi mainittua käytetään erityisesti pienistä lapsista puhuttaessa). Kuurot vanhemmat käyttävät lastensa kanssa Suomessa tyypillisesti viittomakieltä, ja coda-lapset oppivat viittomakielen äidinkielenään pitkälti samaan tapaan kuin kuurojen vanhempien kuurot lapset. Viittomakieli voi lisäksi toimia perheessä sisarusten yhteisenä, ainoana tai vaihtoehtoisena kielenä. Kuulevien vanhempien kuuleva lapsi, jolla on kuuro vanhempi sisarus, saattaa omaksua kotonaan pienestä asti samanaikaisesti viittomakieltä ja puhuttua kieltä, tai lapsi, jolle syntyy kuuro sisarus, saattaa alkaa omaksua viittomakieltä yhdessä sisaruksensa kanssa. Myös näiden lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisesta ja viittomakielen ja viittomakielisen opetuksen järjestämisestä tulee huolehtia.

2.3 Viittomakielen merkitys yksilölle ja kuurojen yhteisölle

Tässä osiossa käsittelen viittomakielen merkitystä yksilölle ja kuurojen yhteisölle, eli sitä, miksi viittomakielen säilyminen ja siirtäminen eteenpäin tuleville sukupolville on arvokasta. Oma, hyvin hallittu ja yhteisön kanssa jaettu kieli on tärkeä sekä yksilönkehityksen että yhteisön kannalta. Termillä kuurojenyhteisö, nykyään yhä useammin myös viittomakielinen yhteisö, viitataan eri-ikäisistä, kuulotaustan ja muiden yksilöllisten tekijöiden suhteen vaihtelevasta ryhmästä, jota yhdistävät viittomakielen käyttö ja jaetut historialliset ja nykyiset kokemukset. Suomalaisen kuurojen yhteisön katsotaan syntyneen vuonna 1846, kun kuuro suomalainen, Ruotsissa opiskellut opettaja Carl Oscar Malm perusti Porvooseen Suomen ensimmäisen kuurojenkoulun, ja viittomakielen ja viittomakielinen opetus alkoi. Myöhemmin kouluja avattiin lisää, ja yhä useammalla kuurolla oli mahdollisuus päästä oppimaan viittomakieltä ja koulusivistystä sekä liittyä kasvavaan kuurojen yhteisöön. Yhteisö järjestäytyi 1800-luvun lopulla ensimmäisten kuurojenyhdistysten ja vuonna 1905 kattojärjestö Kuurojen Liiton perustamisen myötä. (ks. Salmi & Laakso 2005.) Koulujen merkitystä viittomakieliselle yhteisölle ja viittomakielen siirtymiselle käsittelen tarkemmin osiossa 3.

Kaikki yksilöt tarvitsevat kieltä ajattelun, itseilmaisun ja vuorovaikutuksen välineeksi (Dufva & Pietikäinen 2005, 13). Oman äidinkielen vahva hallinta edistää lapsen ajattelun kehittymistä ja lapsen tasapainoista sosioemotionaalista kehitystä. Puutteellinen kielenkehitys taas vaikuttaa lapsen kokonaiskehitykseen, ihmissuhteisiin, koulumenestykseen ja ammatillisiin mahdollisuuksiin. Kuurojen liiton näkemyksen mukaan juuri viittomakieli ja siihen perustuva kulttuuri ja tiedonvälitys luovat kuuroille lapsille ja aikuisille edellytykset täysipainoiseen elämään (Salmi & Laakso 2005, 461). Kuuroille lapselle visuaalinen viittomakieli on ainoa syntymästä lähtien vaivattomasti saavutettava kieli, ja viittomakieli on myös sisäkorvaistuteen avulla kuulevalle lapselle saavutettava kieli istutteen ollessa pois käytöstä. Viittomakielisen yhteisön jäsenenä lapset oppivat rakentamaan yhteyden toisiin ihmisiin visuaalisesti katsekontaktin, kehonkielen ja viittomakielen avulla (Leigh 2009). Samaa äidinkieltä käyttävien välinen vuorovaikutus on vaivatonta ja eri tasoinen tiedottaminen viittomakielellä, ruohonjuuritason tasolta valtion tasolle, kansainvälisillä viittomilla jopa ylikansallisesti, on täysin mahdollista. Kielen avulla myös opitaan omasta kulttuurista tavalla, joka ei muilla kielillä ole mahdollista. Näin ollen useimmat kuurot määrittelevät nykyään kuuluvansa ensisijaisesti kieli- ja kulttuurivähemmistöön, eivätkä koe kuulevien suunnalta määriteltyä termiä *kuulovammainen* tarpeelliseksi tai toimivaksi määritelmäksi (Jokinen 2000;

SVKPO 2010). Tällaiseen identiteettiin kasvaminen vaatii kuitenkin mahdollisuuden oppia viittomakieltä.

Kuurous määriteltiin Suomessa ja maailmalla pitkään kuulevien toimesta puuttuvan kuulon perusteella, lääketieteellistä näkemystä ja vammaisuusnäkökulmaa korostaen. Viittomakieli on kuitenkin mahdollistanut siirtymisen tästä rajoittavasta ja marginalisovasta määritelmästä sosiokulttuurisen näkökulman mukaiseen kuurouden määritelmään. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kuurot ovat ensisijaisesti kieli- ja kulttuurivähemmistö, ei vammaisryhmä. Tämä näkemys on yleistynyt 1980-luvulta lähtien levinneen kuurotietoisuusliikkeen myötä. Identiteetiltään vahvasti viittomakieliset henkilöt eivät näe kuuroutta vammaana tai vikana, joka tulisi korjata, vaan yksilöllisenä ominaisuutena, josta luontevasti seuraa viittomakielisyys ja visuaalinen elämäntapa (SVKPO 2010, 16). Viittomakielellä sekä kielen kuuroille suomalla mahdollisuudella liittyä toisiin kuuroihin ja jakaa ajatuksia ja kokemuksia on ollut ensisijaisen tärkeä merkitys sosiokulttuurisen näkökulman leviämislle ja juurtumiselle kuurojen keskuuteen – puhumattakaan siitä, että ryhmää ilman omaa kieltä ei lähtökohtaisesti voida määritellä kielivähemmistöksi kenenkään toimesta.

Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa (SVKPO 2010) todetaan koko viittomakielisen yhteisön rakentuvan kolmen peruspilarin, kielen, kulttuurin ja identiteetin varaan. Nämä kolme kietoutuvat vahvasti toisiinsa, ja kuurojen kulttuurin ja kuuron identiteetin siirtyminen eteenpäin edellyttävät myös viittomakielen siirtymistä sukupolvelta toiselle. Tämä on kuitenkin viime vuosina muodostunut haastavammaksi, sillä sisäkorvaistutteen hyötyjen johdosta nykyään lähes kaikille kuurona syntyville lapsille pyritään tekemään sisäkorvaistuteleikkaus puhekielen omaksumiseksi. Erityisesti kaikki kuurot vanhemmat eivät kuitenkaan koe lapsen istuteleikkauksia tarpeelliseksi tai hyväksi toimintatavaksi. Sisäkorvaistutteen on koettu edustavan yksiulotteista ja vammauttavaa lääketieteellistä näkökulmaa kuurouteen; näkemystä kuuroudesta lääketieteellisenä ongelmana, joka tulee korjata, jotta lapsi voi elää täysipainoista elämää. Puheen ensisijaisuutta korostavan sisäkorvaistutekuntoutuksen ja kuurojen lasten koulunkäynnin hajallaan yleisopetuksen luokissa (koulupaikoista lisää osiossa 4.3) on koettu mahdollisena uhkana viittomakielen ja kuurojen kulttuurin säilymiselle. Puhekielen korostamisen viittomakielen kustannuksella on pelätty myös uudelleenlisäävän viittomakieleen ja kuurouteen liittyvää, jo kerran purkautunutta häpeää (Salmi &

Laakso 2005, 462). Tällaisen välttämiseksi tulisi huolehtia kuurojen ja sisäkorvaistutteen saaneiden lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisesta sekä viittomakielen opetuksen ja viittomakielisen opetuksen tarjoamisesta lapsille.

Käsite *kuurojen kulttuuri* on melko uusi, vaikka kuurojen yhteisö tapoineen onkin ollut olemassa paljon kauemmin. Käsitteelle *kulttuuri* ei ylipäätään ole olemassa yhtä universaalisti hyväksyttyä määritelmää. Leighin (2009) mukaan kulttuuri koostuu yhteisön jakamista arvoista, merkityksistä, uskomuksista ja käytännöistä, joiden avulla ohjataan ja tuotetaan sosiaalisia instituutioita ja jotka vaikuttavat yhteisöön kuuluvien yksilöiden kehitykseen ja siihen, kuinka he järjestävät elämänsä. Kulttuuriin liittyy myös käsityksiä ihmisyydestä, ihanneihmisestä ja elämän tarkoituksesta. Kulttuurinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivien yhteisöjen kautta. (Leigh 2009, 15). Ihminen voi myös kokea kuuluvansa useaan kulttuuriin. Kuurojen kulttuurikin on määritelty eri yhteyksissä eri tavoin. Esimerkiksi Kuurojen liiton toiminnanjohtaja ja entinen Kuurojen Maailmanliiton puheenjohtaja Markku Jokinen on kuvannut kuurojen kulttuuria prosessiksi, joka siirtää kuurojen kulttuurin arvot, uskomukset, tavat ja käyttäytymismuodot seuraaville sukupolville (Salmi & Laakso 2005, 381–382). Jokisen (2000, 97–98) mukaan kuurojen kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös kuurojen yhteisön elämäntapaa, joka perustuu yhteiseen kieleen ja näönvaraiseen, visuaaliseen elämään. Viittomakieli on mahdollistanut myös kuurojen rikkaan esittävän kulttuurin (ks. Salmi & Laakso 2005, 368–397). Joka tapauksessa viittomakielellä on oleellinen rooli kuurojen kulttuurissa ja sen siirtymisessä sukupolvelta toiselle.

3 KUUROJENOPETUKSEN VAIHEET SUOMESSA JA KUUROJENOPETUKSEN YHTEYS KULTTUURISEEN KESTÄVYYTEEN

Tässä osiossa esittelen kuurojenopetuksen vaiheita ja nykytilaa Suomessa. Osio 3.1 on pitkäkö, mutta tarkoituksena on taustoittaa kuurojenopetuksen aihepiiriä ja tiivistää, minkälaisia keskusteluja kuurojenopetuksesta on käyty sekä minkälaisen virheiden pelon ja huolten pohjalta opetuksen järjestämistä pohditaan kuurojenyhteisön taholta tänä päivänä. Tämän vuoksi päädyin ratkaisuun olla tiivistämättä osiota enempää, vaikka varsinaisen kaksikielisen yhteisopetuksen käsittelyn kannalta ei ole aivan välttämätön tuntee kuurojenopetuksen historiaa tässä laajuudessa. Osion lopuksi käsittelem kuurojenopetuksen merkitystä kulttuurisesti kestävä kehityksen näkökulmasta.

3.1 Kuurojenopetuksen vaiheet Suomessa

Koulun merkitystä viittomakielisen yhteisön syntymiselle on vaikea yliarvioida (Alanne 2007, 297–298). Ennen kuurojenkoulujen syntyä Suomen kuurojen oloihin kuului usein kielettömyys mahdollisia alkeellisia kotiviittomia lukuun ottamatta, eristäytyneisyys ja jopa piilottelu. Suomen väkiluku ja näin ollen myös kuurojen lukumäärä oli 1800-luvun alussa huomattavasti nykyistä pienempi. Kuurouteen liittyi häpeää, ja omaiset pikemmin piilottelivat kuuroja perheenjäseniään kuin rohkaisivat heitä sosiaalisiin kontakteihin – ja vaikka olisivat rohkaisseetkin, välimatkat olivat pitkiä, liikenneolot huonoja eikä käytettävissä ollut paljon vapaa-aikaa matkusteluun. Ennen C. O. Malmin työtä (ks. 2.1) kuuroille ei järjestetty opetusta, vaan Suomessa toimi lähinnä joitakin yksittäisiä opettajia, jotka saattoivat opettaa omilla metodeillaan esimerkiksi kuuroja sukulaisiaan. Vähäiset kontaktit eivät mahdollistaneet viittomakielen syntyä ja yhteisön syntymistä. (Salmi & Laakso 2005, 32.) Näistä ajoista eteenpäin hyvin eri tavalla ajattelevat ja erilaisia opetuksen järjestämisen tapoja kannattavat ihmiset ovat mielestään olleet kuuron lapsen edun asialla (Takala & Sume 2015).

Suomen kuurojen yhteisön isänä pidetään suomalaisen kuurojenopetuksen uranuurtajaa Carl Oscar Malmia (1826–1863). Sivistystä arvostava isä lähetti tiedonjanoisen ja reippaan kuuron pojan 8-vuotiaana opiskelemaan Ruotsiin. Malm opiskeli Tukholmassa Manilla-koulussa, ja oppi siellä ruotsalaisen viittomakielen, ruotsin kielen, suomea, englantia, ranskaa ja saksaa sekä monipuolisen sivistyksen esimerkiksi historiassa, matematiikassa ja luonnontieteissä – jopa tähtitieteessä. (Salmi & Laakso 2005, 56)

Palatessaan Suomeen Malm palasi kotikaupunkiinsa Porvooseen tavoitteenaan perustaa Suomen ensimmäinen kuurojenkoulu, ja ensimmäinen virallinen ehdotus valtionkoulun perustamiseksi laadittiin jo vuonna 1846. Keisarillinen Suomen senaatin Lääkintöhallitus ei kuitenkaan hyväksynyt aloitetta. Rahoitusvaikeuksien seurauksena Malm päätyi ensin opettamaan yksityisesti kahta poikaa, ja sen jälkeen avasi yksityisen kuurojenkoulun Porvooseen. Malmin ihanteena oli laaja tiedollis-sivistävä koulutus sekä viittomakielen ja ympäristön kirjoitetun kielen oppiminen yhteiskuntaluokasta riippumatta. Malmin koulussa opetusta olikin mahdollisuus saada lukemisessa, kirjoittamisessa, laskemisessa, uskonossa ja erilaisissa tieteissä, ja hän korosti, ettei ollut asiaa, jota kuuro oppilas ei voisi viittomakielen avulla oppia. (Salmi & Laakso 2005, 41–43.)

Koulun taloustilanteen kohentamiseksi perustettiin koulun toimintaa tukeva johtokunta, joka koostui vaikutusvaltaisista kuulevista porvooolaisista. Heidän joukossaan oli muun muassa J. L. Runeberg. Johtokunnan ehdotuksen tuloksena senaatti julkaisi 1858 säädösetuksen väliaikaisen valtiollisen kuurojenkoulun perustamisesta Turkuun. Ehdotuksen mukaan koulun johtajalta vaadittiin täydellistä puhetaitoa ja kuuloa, ja Malmia ehdotettiin koulun opettajaksi. Malmin ei ollut helppo hyväksyä tätä, sillä näin toimimalla otettiin ensimmäinen askel kuurojen opetuksen siirtämisessä kuulevien hallittavaksi. Malm ja osa oppilaista muuttivat kuitenkin Turkuun (Salmi & Laakso 2005, 47–50.) Malm ehti opettaa valtionkoulussa ainoastaan kolme ja puoli vuotta ennen menehtymistään kesällä 1863. Tähän katsotaan päättyneen suomalaisen kuurojen opetuksen ensimmäisen vaiheen, joka perustui Malmin näkemykseen monipuolisesti sivistyneestä, viittomakielisestä ja itsenäisestä kuurosta. (Salmi & Laakso, 2005, 51.)

1860-luvulta lähtien, samanaikaisesti yleisen kansanopetuksen kehittämisen aikaan valtionkouluja perustettiin lisää ympäri Suomea. Koulut olivat käytännössä sisäoppilaitoksia, ja oppilaat asuivat kouluissa lukukausien ajan. 1860-luvulla toiminnassa oli neljä kuurojenkoulua ja oppilaita yhteensä noin sata (Kuurojen museo, n.d. a). Vuonna 1874 Kuopion Kuuromykkäinkoulussa otettiin ensimmäisenä Suomessa käyttöön niin sanottu oralistisen metodi eli puhemetodi (Salmi & Laakso 2005, 151). Puhemetodi oli 1800-luvun Euroopassa kasvavasti kannatusta saanut kuurojenopetuksen järjestämisen tapa, joka perustui 1700-luvulla vaikuttaneen saksalaisen kuurojenopettajan Samuel Heinicken ajatuksiin siitä, että ajattelu ilman puhetta ei ole mahdollista. Puhemetodin kannattajien eli oralistien mielestä viittomakieltä ei tulisi

opettaa ja käyttää, sillä se hidasti puheen ja näin ollen ajattelun kehittymistä. Viittomakieli nähtiin evolutionismin mukaisesti puhuttuja kieliä primitiivisempänä kielimuotona. Voimistuneen nationalismin ja teollistumisen myötä taas ajateltiin, että yhtenäisen kansan tunnusmerkki on yhtenäinen kieli, ja koulutuksen tulisi palvella valtion tarvetta työvoimalle. Näin ollen puhumisen opettamista alettiin pitää viittomakielen ja substanssiosaamisen opetusta hyödyllisempänä ja tärkeämpänä. (Salmi & Laakso 2005, 144; Kuurojen museo, n.d. b.) Kuopiossakin ajatuksena oli, että kaikkien oppiaineiden tulisi palvella puhumisen oppimista, mutta viittomakielen käyttöä ei vielä kielletty (Salmi & Laakso 2005, 151). Tiukka puhemetodi sai kuitenkin vähitellen yhä enemmän kannatusta.

Suomen aistivalliskoulutusta pohtimaan perustetun komitean ehdotuksen perusteella senaatti asetti kesäkuussa 1892 voimaan asetuksen kuurojenopetuksen uudelleenjärjestämisestä ja puhemetodin käyttöönotosta. Ainoastaan niiden oppilaiden, joita ei voitu opettaa puheella, opetus saatettiin toteuttaa kirjoitusmenetelmällä, ja vain ns. yli-ikäisten oppilaiden opetuksessa käyttää viittomia. Kouluja tuli perustaa lisää erityyppisen opetuksen tarjoamiseksi. Koulussa opetettavista aineista tai opetussuunnitelmasta asetuksessa ei ollut mainintaa – tärkein opetettava asia oli puhe. (Salmi & Laakso 2005, 158). Oppilaat alettiin jakaa puheenoppimiskyvyn mukaisesti eri ryhmiin. Tämä niin sanotuksi jakojärjestelmäksi kutsuttu systeemi oli käytössä 1960-luvulle saakka.

Käytännössä kaikki oppilaat otettiin aluksi puhekouluun, ja sitten koeajan jälkeen toteutettiin puheenoppimiskyvyn mukainen jako a-, b- ja c-oppilaisiin – joskin erityisesti aluksi opettajatkin kritisoivat jakojärjestelmää sattumanvaraiseksi ilman kunnollisia arvioimisen työkaluja. Menetelmiä tähänkin kuitenkin kehitettiin. Toiset opettajista myönsivät myös, että puheenoppimiskyvyn mukainen jako ei kertonut oppilaiden muusta oppimiskyvystä ja lahjakkuudesta. Oppilaat kokivatkin jakojärjestelmän epäoikeudenmukaisena, mutta samanaikaisesti he vähitellen omaksuivat luokittelun kuvaavan oppilaiden kyvykkyyksien eroja, ja kirjoitus- ja viittomamenetelmillä opettaviin kouluihin lähettäminen koettiin häpeällisenä. Puhemetodilla puolestaan opetettiin lahjakkaimpia oppilaita. (Salmi & Laakso 2005, 165–167; 169.) Hyvää kehitystä edistämään tarkoitettu jakojärjestelmä jätti moniin syvät haavat ja häpeän tunteen pitkälle aikuisikään, jopa pysyvästi. Opetuskäytäntöjä kehittäessä tulisi siksi tänäkin päivänä tarkkaan arvioida käytäntöjen vaikutus oppilaiden koulunkäyntiin ja tulevaisuuteen.

Puhemetodilla opettamisen kuului, että kaikki opetus tapahtui puhekielellä, ja pääosa opetuksesta käytettiin artikulaatio-opetukseen ja huulitaluvun opetteluun. Opetus vaati

jatkuvaa toistoa, mikä rasitti kuurojen oppilaiden silmiä ja hermoja. Tuntimäärät olivat huomattavasti suurempia kuin kansakoulussa. Opetuksessa käytettiin erilaisia apuvälineitä, kuten peilejä, lusikoita, kielilapioita ja tauluja. Vaivannäöstä huolimatta tulokset eivät aina olleet hyviä (Salmi & Laakso 2005, 170–172.) Oralismien ajasta kertovassa viitotussa perinteessä toistuvat myös kertomukset kurituksesta, viittomakielen käytöstä seuranneista rangaistuksista ja puhemetodiin liittyvästä fyysisestä pakotuksesta (Salmi & Laakso 2005, 175).

Viittomakielen käyttö oli useimmissa kouluissa kiellettyä ja rangaistavaa myös vapaa-ajalla välitunneilla ja asuntolassa. Osa oppilaista sijoitettiin hoitokoteihin, yksittäin, jotta he eivät tottuisi viittomaan, ja oppilaita valvottiin myös vapaa-ajalla kaupungilla. (Salmi & Laakso 2005, 180.) Mikään ei kuitenkaan pystynyt estämään kuuroja oppilaita viittomasta, vaan lapset viittoivat keskenään salaa ja kouluun kielitaidottominkin tulleet lapset oppivat edelleen kouluissa viittomaan. Viittomakielen käyttöä jatkettiin myös kuurojenyhdistyksissä, joilla olikin keskeinen rooli siinä, että viittomakieli säilyi pitkän oralismien ajan yli.

1950-luvulta lähtien Kuurojen liitto pyrki esittämään kouluviranomaisille viittomakielen opettamisen palauttamista kuurojenkouluissa. Ehdotukset olivat aluksi hyvin maltillisia mutta saivat silti kannatusta vain hitaasti. (Salmi & Laakso 2005, 335–336.) Kuurot nuoret yrittivät itse ajaa kouluihin niin sanottua simultaanimetodia, jossa opettajat opettaisivat viitotulla suomeksi. Vähitellen suhtautuminen viittomakielen käyttöön muuttui opettajapiireissä myönteisemmäksi, (Kuurojen museo, n.d. c) ja monet kuurojenopettajat ottivat simultaanimetodin käyttöön (Salmi & Laakso 2005, 342).

Peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä myös kuurojen lasten opetus haluttiin järjestää kiinteänä osana yleistä koululaitosta, ja 1970-luvulla alettiin kuurojen ja opettajien vastustuksesta huolimatta perustaa kunnallisia kuurojenkouluja, joissa oli sekä kuurojen että huonokuuloisten luokkia (Salmi & Laakso 2005, 344–346). Oppilailla oli suuria taasoeroja, ja kuurot kokivat, ettei uusi järjestelmä juuri parantanut oppilaiden oppimista. Sen sijaan sisäoppilaitosten hajottaminen vaikeutti heidän sosiaalista tilannettaan. (Salmi & Laakso 2005, 347). Tilanne huononi entisestään, kun 1980-luvulla kuulovammaisten kouluun alettiin uuden lain myötä ottamaan enenevässä määrin mukaan myös eri tavoin puhevammaisia oppilaita (Salmi & Laakso 2005, 352). Pohjoismaisen viittomakielen tutkimuksen ja niin sanotun kuurotietoisuusliikkeen myötä simultaanimetodia ja viitottua suomea alettiin kuitenkin arvostella yhä voimakkaammin. Tilalle vaadittiin

kaksikielistä opetusta. (Salmi & Laakso 2005, 349.) 1980-luvulla peruskoululakiin lisättiin, että opetuskielen tukena voidaan käyttää viittomakieltä (Kuurojen museo n.d. c). Tämä ei kuitenkaan ollut vielä riittävää, eikä kieltä käytetty vielä edes tukikielenä kaikissa kouluissa.

1990-luvulla yhtenä Suomen koulutuspolitiikan tärkeimpänä tavoitteena oli kielellisten vähemmistöjen aseman parantaminen. Myös Kuurojen liitto laati laajan koulutuspoliittisen ohjelman, jonka ydin oli viittomakielisten hyväksyminen kieli- ja kulttuurivähemmistöksi. Tavoitteena oli viittomakielen saaminen opetuskieleksi ja omaksi oppiaineekseen, kuurojen opettajien saaminen kouluihin sekä koulujen keskittäminen ja suurentaminen. (Salmi & Laakso 2005, 362.) Tavoitteita saavutettiin vähitellen, kun viittomakielestä tuli oma oppiaineensa 1993 (Salmi & Laakso 2005, 364) ja Jyväskylässä aloitettiin viittomakielinen luokanopettajakoulutus 1998 (Salmi & Laakso 2005, 366). Juuri kaksikielisen opetuksen alkaessa vakiintua tulivat kuitenkin sisäkorvaistutukset (Takala & Sume 2015).

2000-luvulla kuurojen lasten opetus on muuttunut merkittävästi osiossa 2.2.2 käsitellyn sisäkorvaistutteen tulon ja osiossa 4 käsiteltävän inklusioajattelun myötä. Nykyään suurin osa kuuroista sisäkorvaistutteen saaneista oppilaista opiskelee yleisopetuksessa, vaikka istutteen avulla saatu informaatio ei ole yhtä tarkkaa kuin tyypillisellä kuulolla saavutettu. 2010-luvulta lähtien tilannetta on muuttanut vielä se, että päteviä kuulovammaisten opettajia on eläköitynyt tai eläköitymässä, ja tietotaidon katoamista on pelätty. (Selin-Grönlund, Rainó & Martikainen 2014).

3.2 Kuurojenopetus, viittomakieli ja kulttuurinen kestävyys

Osion lopuksi käsittelen lyhyesti kuurojenopetuksen merkitystä ja mahdollisuuksia kulttuurisesti kestäväen kehityksen näkökulmasta. YK:n alaisen Bruntlandin komission raportin (World Commission on Environment and Development, 1987) määritelmän mukaan kehitys voidaan toteuttaa kestävästi, kun huolehditaan siitä, että nykyisten tarpeiden täyttämisen ei vaaranna tulevaisuuden sukupolvien mahdollisuuksia täyttää tarpeitaan. Kulttuuriselle kestävyydelle ei ole olemassa yhtä kaikkialla ja kaikissa konteksteissa hyväksyttyä määritelmää. Kulttuurin ja kestäväen kehityksen suhde voidaan käsittää ainakin kolmella eri tavalla: kulttuuri kestäväen kehityksen mukaisena suojelun ja tukemisen kohteena, kulttuuri ja sen muodot kestäväen kehityksen edistämisen välineenä tai työkaluna sekä kulttuuri kestäväen kehityksenä; alustana muovata

kokonaisvaltaista elämäntapaa kestäväksi (Dessein ym. 2015). Itse käsitän tässä työssäni kulttuurisen kestävyuden ensisijaisesti pyrkimyksenä taata myös tuleville sukupolville mahdollisuus harjoittaa ja edistää omaa kulttuuriaan sekä kuurojen kulttuurin säilyttävänä, suojeltavana ja tuettavana kohteena.

Monien muiden maiden tavoin myös Suomessa kuurojenkoululla on ollut ratkaiseva merkitys viittomakielen synnyssä. Aluksi kuurojenkoulussa käytetty opetuskieli oli C. O. Malmin omaksuma ruotsalainen viittomakieli, ja aluksi kieli levisi hänen kanssaan suoraan tekemisissä olleiden noin sadan oppilaan – joista osa toimi myöhemmin opettajina – keskuuteen. Opetuskielen tarvitsi olla täsmällinen ja yhteinen, ja Malmin ja hänen oppilaidensa vuorovaikutuksessa kieli kehittyi edelleen. Samoin kieltä kehitti koulua käyneiden oppilaiden myöhemmät kokoontumiset vanhoissa kouluissaan. Vähitellen kieli alkoi eriytyä omaksi kielekseen. Edellä on todettu viittomakielen merkitys kuurojen kulttuurin siirtämisessä eteenpäin uusien sukupolvien lapsille sekä kuurojen ja codalasten identiteetin rakentamisessa, myöskään unohtamatta sisäkorvaistutteen saaneita lapsia. Viittomakielinen opetus on kuuroille lapsille ensisijainen ja vaivattomin tapa oppia, ja viittomakielellä voikin lähtökohtaisesti opettaa ja oppia kaikkia samoja sisältöjä kuin puhutuilla kielillä. C. O. Malm saattoi perustaa Suomessa kuurojenkoulun, kun oli Ruotsissa opiskellessaan oppinut ruotsalaisen viittomakielen sekä saanut viittomakielen avulla laajan ja korkeatasoisen yleissivistyksen (Rainò 2000). Vastaava sivistys viittomakielellä on mahdollista tänä päivänä, mikäli institutionaaliset rakenteet ja oppilaitosten käytännöt sen sallivat.

Kansainvälinen elävän kulttuuriperinnön suojelua ohjaava Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelusta hyväksyttiin Unescon yleiskokouksessa vuonna 2003. Sopimuksen toisen artiklan ensimmäisen kohdan mukaan ”Aineettomalla kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan käytäntöjä, kuvauksia, ilmauksia, tietoa ja taitoja – sekä niihin liittyviä välineitä, esineitä artefakteja ja kulttuurisia tuloja – jotka yhteisöt, ryhmät ja joissain tapauksissa yksityishenkilöt tunnustavat osaksi kulttuuriperintöään.” Toisen artiklan toisessa kohdassa tarkennetaan aineettoman kulttuuriperinnön piiriin kuuluvan muun muassa suullisen perinteen ja ilmaisun, mukaan lukien kieli aineettoman kulttuuriperinnön välineenä. Suomessa Kuurojen kulttuuripäivät kuuluu kansallisen aineettoman kulttuuriperinnön listalle. Saksassa itse saksalainen viittomakieli on listattu Unescon Saksan komission kansallisen aineettoman kulttuuriperinnön listalle. Vaikka suomalaista viittomakieltä ei ole nostettu listalle, näkisin kielen vastavasti joka tapauksessa sekä suojeltavana kohteena että välineenä kestävä kehityksen

opettamiselle. Viittomakielten säilyttäminen elinvoimaisina takaa myös tulevien kuurojen ja kuulevien lasten ja aikuisten mahdollisuudet viittomakielisen identiteettiin, omaan kieleen, kulttuuriin ja osallisuuteen sivistyksestä saavutettavalla kielellä. Koululaitoksella on merkittävä rooli tämän toteuttamisessa. Kehittämällä viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia edistävää koululaitosta edistetään ja kehitetään samalla koulun ja yhteiskunnan kulttuurista kestävyyttä.

4 INKLUUSIO JA KUUROT OPPILAAT

Tässä osiossa käsittelen inklusiokeskustelua kuurojen oppilaiden näkökulmasta. Käyn aluksi läpi lyhyesti inklusiokeskustelun taustaa. Sen jälkeen käsittelen kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden kannalta tärkeitä oikeuksia ja lopuksi hahmottelen sitä, mitä inklusiivinen opetus tarkoittaa kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden kohdalla.

1970-luvulta lähtien länsimaissa erityiskasvatuksen kentällä käydyn keskustelun hallitsevimpiä aiheita on ollut erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde sekä kaikkien oppilaiden oikeus ja mahdollisuus käydä koulua yhdessä yleisopetuksen luokilla. Ennen tätä esimerkiksi erilaisiin vammaisryhmiin kuuluvien lasten, lasten, joilla on oppimisvaikeuksia sekä neuropsykiatrisesti oireilevien lasten opetus järjestettiin yleisopetuksesta erillisissä erityiskouluissa. (Moberg & Savolainen 2015, Johdanto) Tämän keskustelun kehitykseen ovat vaikuttaneet rinnakkain monet tekijät. Moberg ja Savolainen (2015, Johdanto) jakavat nämä tekijät kolmeen ryhmään: 1) segregoidun erityisopetuksen vaikutuksia koskeviin tutkimustuloksiin, 2) ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustaviin vaatimuksiin ja 3) poikkeavuutta ja erilaisten oppilaiden koulutettavuutta koskevien käsitysten ja erityisopetusta koskevan ajattelutavan eli paradigman muuttumiseen.

4.1 Inklusion taustaa – kaksoisjärjestelmästä kaikille yhteiseen kouluun

Rinnakkais- tai kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus on järjestetty erillään omissa laitoksissaan, on perusteltu muun muassa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisella näissä laitoksissa varmistetun erityisen ammattitaidon avulla (Hakala & Leivo 2015). Järjestelmää on kuitenkin kritisoitu epätasa-arvon ylläpitämisestä ja siitä, että sen perustana on oikeastaan lähinnä yleisopetuksen opettajien ja hallinnon halu ylläpitää järjestystä (esim. Moberg & Savolainen 2015, Integraatioajattelun taustat). Jo 1960-luvulla olikin saatavilla jonkin verran tutkimustietoa erillisen erityisluokkaopetuksen ongelmista ja tehottomuudesta, ja erityisesti Lloyd Dunnin (1968) klassikkokatsaus aiheesta käynnisti erillisen eli *segregoidun* erityisopetuksen voimakkaan kriittisen tarkastelun. Dunnin tutkimuksen kohteena olivat sosiokulttuurisesti heikossa asemassa olevat vähemmistöihin kuuluvat lapset, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia. Vähitellen kritiikki laajeni käsittämään yhä moninaisempien ryhmien erottamista yleisopetuksesta eri kulttuureissa (esim. Ainscow & Sandill 2010), ja alettiin puhua erilaisten oppilaiden *integroimisesta*, erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisestä (Moberg & Savolainen 2015, Integraatioajattelun taustat).

Stainback ja Stainback ovat vuonna 1984 kirjoittaneet kaksoisjärjestelmän purkamiselle olevan kaksi perimmäistä syytä, jotka molemmat ovat perusteltavissa useilla alakohdilla. Ensinnäkään oppilaiden opetukseen liittyvät tarpeet eivät ole perusta kaksoisjärjestelmälle, ja toiseksi sellaisen ylläpito ja toiminta on tehotonta. Kaksoisjärjestelmä edellyttää tarpeettoman ja kalliin luokittelujärjestelmän ylläpitoa. Oppilaat eivät kuitenkaan heidän mukaansa ole tosiasiaissa luokiteltavissa ”erityisiin” ja ”tavallisiin”, vaan juuri erilaisuus on universaalia: kaikilla oppilailla on erilaisia ominaisuuksia, ja oppilaat eroavat toisistaan näiden eri piirteiden jatkumolla, eivät kategorisesti. Näin ollen myös jako palveluita tarvitsemattomiin ja tarvitseviin oppilaisiin tai jako erityisten oppilaiden kanssa käytettäviin metodeihin ja tavallisten oppilaiden kanssa käytettäviin metodeihin ovat keinotekoisia. Kategorisointi taas leimaa oppilaita turhaan, ja luokittelujärjestelmän ja erillisten koululaitosten olemassaolo jakaa turhaan resursseja ja henkilökuntaa. Yksinkertaistavat, yksittäisiin piirteisiin perustuvat kategorisoinnit eivät heidän mukaansa ole myöskään hyödyksi opetuksen suunnittelussa, vaan päinvastoin resursseja yhdistämällä voitaisiin tarjota kaikille oppilaille laajempi valikoima erilaisia oppimismahdollisuuksia. (Stainback & Stainback, 1984.)

Mobergin ja Savolaisen mukaan integraatioon liittyen voidaan erottaa kaksi erilaista tarkastelunäkemyttä: integraatio desegregaationa, eli kahden lähtökohtaisesti erillisen laitoksen yhdistämisenä, ja integraatio nonsegregaationa, eli lähtökohtaisena ajatuksena yhdestä yhteisestä koululaitoksesta, mikä taas viittaa jo inklusion käsitteeseen. Integraatiolla on myös kuvattu olevan erilaisia tasoja. Perustaso on fyysinen integraatio, eli erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen samalle luokalle. Tästä seuraava, tasa-arvon näkökulmasta kehittyneempi taso on toiminnallinen integraatio, jossa luokan toiminta on suunniteltu siten, että kaikki lapset voivat osallistua samaan toimintaan. Näiden kahden ajatellaan usein luovan pohjaa sosiaaliselle ja psykologiselle integraatiolle, joissa kaikkien lasten välille muodostuu samanlaisesti myönteisiä sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä, mitkä taas edelleen voivat luoda pohjaa myöhemmälle, kouluajan jälkeiselle yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Moberg & Savolainen 2015 Integraatiosta inklusioon; Viitala 2019, Segregaatiosta integraatioon). Fyysinen ja toiminnallinen integraatio eivät kuitenkaan välttämättä johda sosiaaliseen integraatioon, jonka puuttuminen puolestaan voi johtaa puutteelliseen yhteiskunnalliseen integraatioon (Moberg & Savolainen 2015, Integraatiosta inklusioon).

1970- ja 1980-lukujen aikana integraatioajattelu kehittyi, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa se toteutui lähinnä mainstreaming-ajattelun mukaisesti niin sanotussa vähiten

rajoittavassa ympäristössä (*least restrictive environment*); jatkumolla kotikouluista ja sisäoppilaitoksista yleisopetukseen (Antia, Stinson & Gonter Gaustad 2002). Tässä muodossa integraation ajateltiin olevan toteutettavissa, kunhan on ensin näyttöä siitä, että oppilaalla on riittävät valmiudet tulla otetuksi mukaan. Tällainen järjestelmä herätti kuitenkin edelleen kritiikkiä, koska sitä pidettiin yhä oppilaita segregoivana: mukaan otamiselle jätettiin tiettyjä ehtoja. (Moberg & Savolainen 2015, Integraatiosta inklusioon) Todellisen integraation ja yhdenvertaisuuden koettiin jäävän edelleen toteutumatta. Erityisesti vahvistuvan vammaisliikkeen parissa vaadittiin kokonaisvaltaisempaa oppilaiden tasa-arvoisuuden tunnustamista.

Ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon koulun toimintaperiaatteiden takana otetaan voimakkaasti kantaa niin sanotussa Salamancan julistuksessa, joka on muodostunut hyvin keskeiseksi koulun ja opetuksen kehityssuuntia viitoittavaksi kansainväliseksi asiakirjaksi. Vuonna 1994 Espanjan hallituksen ja UNESCO:n yhteistyössä järjestämään erityispedagogiikan alan konferenssiin osallistui yli 300 toimijaa, jotka edustivat yhteensä yli 90 valtiota ja 25 kansainvälistä organisaatiota. Konferenssin tuloksena oli Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä (UNESCO, 1994). Julistuksessa todetaan kaikkien lasten lähtökohtainen oikeus opetukseen tavallisissa kouluissa riippumatta lapsen fyysisistä, älyllisistä, sosiaalisista, emotionaalisisista, kielellisistä ja muista ominaisuuksista, kiinnostuksenkohteista, kyvyistä ja tarpeista. Koulun tehtäväksi jää mukautua näihin tarpeisiin lapsilähtöisesti ja tarjota kaikille lapsille näiden tarvitsema oppimisen ja osallisuuden tuki. Tämä nimetään julistuksessa inklusiivisen koulun lähtökohtaiseksi toimintaperiaatteeksi, ja inklusiivinen koulu nähdään sopimuksessa tehokkaimmaksi keinoksi syrjinnän ehkäisemiseen ja kaikkien yhteiskunnallisen osallisuuden rakentamiseen, sekä lopulta koulutusjärjestelmien kustannustehokkuuteen. Nykyään useimmat maat ovat ilmoittaneet virallisiksi tavoitteikseen koulujärjestelmän, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua asianmukaisin tukitoimin (Moberg & Savolainen 2015; Johdanto). Myös Suomi on allekirjoittanut Salamancan julistuksen.

Inklusio ja inklusiivinen kasvatus liittyvät moninaisuuden arvostamiseen kaikessa koulun toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Inklusiolle ei ainakaan toistaiseksi ole olemassa yhtä kaiken kattavaa ja yksimielisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta se, mikä eri näkökulmille on yhteistä, painottuu yhä enenevässä määrin moninaisuuden tunnistamiseen ja arvostamiseen (Ainscow, & Sandill 2010, 401–402). Arvot hyvässä

tapauksessa ja suotuisissa olosuhteissa ilmenevät tavoitteina. Tavoitteet puolestaan ohjaavat päätöksentekoa ja toimintaa. Inklusiivisesta koulusta puhuttaessa voidaan viitata mihin tahansa osaan tätä ketjua: toiminnan taustalla vaikuttaviin arvoihin, ajatusmalleihin ja käsityksiin tai näiden arvojen toteuttamiseen käytännössä. Inklusio-termi voi siis tarkoittaa eri ihmisille ja eri tilanteissa jossain määrin eri asioita. (ks. esim. McMaster 2014; Ainscow, & Sandill 2010.) Olosuhteet ja oppilaiden tarpeet saattavat muuttua, toisinaan vaihdella jopa päivittäin, ja inklusion toteuttaminen edellyttää jatkuvaa reflektointia ja kehitystyötä. (McMaster 2014.)

4.2 Viittomakielisen oppilaan koulunkäyntiin liittyvät oikeudet

Tässä luvussa käsitelen viittomakielisten oppilaiden kielellisiä ja peruskouluopetukseen liittyviä oikeuksia, joiden toteutumisesta arvioin tulososiossa. Käyn tässä luvussa läpi kansainvälisiä, viittomakielisten lasten oikeuksia takaavia sopimuksia, joita Suomi on sitoutunut noudattamaan, aiheesta säättävää kansallista lainsäädäntöä ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut seikat.

Viittomakielisen oppilaan oikeuksia puolustavat monet kansainväliset, Suomessakin ratifioidut sopimukset. Yksi tärkeimmistä lasten ihmisoikeuksia koskevista kansainvälisistä sopimusasiakirjoista on YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa marraskuussa 1989 ja se tuli Suomessa voimaan heinäkuussa vuonna 1991 (Asetus lapsen oikeuksia - - 1991). Sen sisältö koskee kaikkia alle 18-vuotiaita ”*ilman minkäänlaista lapsen, hänen vanhempiansa tai muun laillisen huoltajansa rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua*” (Asetus lapsen oikeuksia - - 1991, 2 § 2).). Sopimus jakautuu kolmeen perusoikeuteen, jotka ovat oikeus suojeluun, oikeus osallistumiseen ja oikeus osuuteen yhteiskunnan voimavaroista. Sitä läpileikkaavat myös neljä yleisperiaatetta, jotka ovat 1) lapsen oikeus henkiinjäämiseen, elämään ja kehittymiseen 2) lapsen syrjimättömyys tämän vanhempien taustan tai toiminnan vuoksi, 3) lapsen edun ensisijainen huomioiminen kaikessa päätöksenteossa ja 4) lapsen on oikeus ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa häntä koskevaan päätöksentekoon. Tarkoituksena on turvata lapsen oikeus täysipainoiseen lapsuuteen, kasvuun ja kehitykseen.

Erityisesti kolmen lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklan voidaan katsoa koskevan erityisesti tämän tutkimuksen aihetta ja viittomakielisten oppilaiden oikeuksia. Artikla

29 käsittelee koulutusta, ja siinä koulutuksen tavoitteeksi asetetaan muun muassa lapsen persoonallisuuden, lahjakkuuksien ja henkisten ja fyysisten kykyjen kehitys täysimittaiseen potentiaaliinsa sekä kunnioituksen kehittyminen lapsen omaa kulttuurista identiteettiä ja kieltä kohtaan. Täyden potentiaalin saavuttaminen edellyttää mahdollisuutta saada opetusta saavutettavalla kielellä turvallisessa ympäristössä. Vammaisten lasten oikeuksia koskevassa artikkelissa 23 edellytetään erikseen, että lapsen saama koulutus toteutetaan tavalla, joka edistää lapsen sosiaalisen integroitumisen ja yksilöllisen kehityksensä, myös kulttuurisen kehityksen, saavuttamista mahdollisimman täydessä muodossaan. Artiklassa 30 puolestaan vaaditaan muun muassa, että kielelliseen vähemmistöön kuuluvilta lapsilta ei tule evätä oikeutta käyttää omaa kieltään.

Oikeusministeriön (2011, 21) viittomakielisten kielellisiä oikeuksia koskevan mietinnön mukaan negatiivisesta kirjoitusmuodosta huolimatta artikkelissa tulkitaan vakiintuneesti olevan kyse lapsen oikeudesta, jota valtion tulee toimillaan aktiivisesti myös edistää.

Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD*) hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa joulukuussa 2006. Suomessa sopimus ratifioitiin huhtikuussa 2015 ja laki sopimukseen sisältyvien, lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta astui voimaan kesäkuussa 2016 (Valtioneuvoston asetus vammaisten henkilöiden - - 2016). Sopimuksen tarkoitus on edistää, suojella ja taata kaikille vammaisille henkilöille ihmisoikeudet ja perusvapaudet ja edistää vammaisten henkilöiden synnynnäisen arvon kunnioittamista. Vammaisia henkilöitä ovat sopimuksen mukaan he, joilla on pitkäaikainen ruumiillinen, henkinen, älyllinen tai aisteihin liittyvä vamma, joka vuorovaikutuksessa erilaisten esteiden kanssa voi estää heidän täysimääräisen ja yhdenvertaisen yhteiskunnallisen osallistumisensa. (YK 2006.)

CRPD (YK 2006) sisältää viisi artiklaa, joissa mainitaan viittomakielet ja vaaditaan niiden tunnustamista ja muita viittomakielisille kuuluvia kielellisiä ihmisoikeuksia.

Yhdeksännessä, esteettömyyttä ja saavutettavuutta koskevassa artikkelissa mainitaan koulutettujen viittomakielen tulkkien järjestäminen helpottamaan esteettömyyttä.

Sananvapautta koskevassa 21. artikkelissa vaaditaan asianmukaisia toimia sen varmistamiseksi, että vammaiset henkilöt voivat käyttää oikeuttaan sanan- ja mielipiteenvapauteen, sisältäen vapauden etsiä, vastaanottaa ja välittää tietoja ja ajatuksia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Tämä sisältää sopimuksen mukaan sen, että suurelle yleisölle tarkoitettut tiedot tarjotaan oikea-aikaisesti myös vammaisille henkilöille saavutettavassa muodossa ja ilman lisäkuluja. (YK 2006.) Tämän voidaan katsoa koskevan

myös opetuksen oppisisältöjen tarjoamista. Artiklan 21 päämäärien saavuttamisen keinoiksi nimetään sopimuksessa myös viittomakielen hyväksyminen viralliseksi vuorovaikutuksen välineeksi ja sen käytön helpottamisen sekä vielä erikseen viittomakielen käytön tunnustaminen ja sen edistäminen (YK 2006).

Koulutusta koskevassa 24. artiklassa edellytetään osallistavaa koulutusjärjestelmää kaikilla tasoilla sekä oppilaiden mahdollisuutta kehittää täysimääräisesti inhimillisiä voimavarojaan sekä henkisiä ja ruumiillisia kykyjään. Artiklan mukaan oppilaita ei tule vammaan perusteella erottaa erillisiin koulutusjärjestelmiin. Artiklassa edellytetään myös kattavaa, laadukasta ja yhdenvertaista mahdollisuutta ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen sekä kohtuullisten mukautusten ja tarvittavan, tehokkaan ja yksilöllisen tuen tuomista yleiseen koulutusjärjestelmään. Lisäksi artiklassa vaaditaan erikseen viittomakielen oppimisen ja kuurojen yhteisön kielellisen identiteetin edistämistä sekä kuurojen ja kuulovammaisten ja kuurosokeiden oppilaiden koulutuksen antamista mahdollisimman tarkoituksenmukaisilla kielillä. Tätä varten sopimuspuolien edellytetään toteuttavan asianmukaiset toimet viittomakielen taitoisten opettajien, myös vammaisten opettajien, palkkaamiseksi. Sopimuksen 30. artikla koskee osallistumista kulttuurielämään, virkistys- ja vapaa-ajantoimintaan ja urheiluun, ja sen neljännessä alakohdassa mainitaan erikseen, että vammaisilla henkilöillä tulee olla yhdenvertainen oikeus oman erityisen kulttuuri- ja kieli-identiteettinsä, kuten viittomakielten ja kuurojen kulttuurin, tunnustamiseen ja tukeen. (YK 2006.)

Viittomakielisten oppilaiden oikeuksista säädetään myös Suomen laissa. Suomessa viittomakielen asema ja viittomakieltä käyttävien oikeudet tunnustetaan perustuslaissa. Perustuslaki turvaa lähtökohtaisesti kaikkien kieliryhmien oikeuden ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Perustuslaki 731/1999, 17.3 §). Tämän yleisen vähemmistöjen turvasäännöksen lisäksi viittomakielen asema kielenä tunnustetaan erillisellä maininnalla 17.3 §:n viimeisessä lauseessa ”Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla.” Lauselman lisättiin vuonna 1995, ja Suomi onkin Ugandan jälkeen toinen maa maailmassa, jossa viittomakieli on saanut perustuslaillisen aseman (Östman 2005, 13). Viittomakielen käyttöä ei tässä sidota kuulovammaan asteeseen. Perustuslain 16 §:ssä säädetään jokaisen oikeudesta maksuttomaan perusopetukseen sekä julkisen vallan velvollisuudesta turvata jokaiselle lain mukainen mahdollisuus myös muuhun kuin perusopetukseen kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti. Perustuslain 22 § taas edellyttää julkisen vallan turvaavan perus- ja ihmisoikeuksien toteutumisen. Oikeusministeriön viittomakielisten

kielellisiä oikeuksia koskevan mietinnön (2011) mukaan nämä säännökset yhdessä muodostavat vahvan, jo perustuslaillisen perustan julkisen vallan velvollisuudelle järjestää myös viittomakielistä perusopetusta.

Perusopetuslain 6 § 2 (2018/542) mukaan kunta osoittaa oppilaalle koulupaikaksi lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa lain 4 §:n 1 ja 2 momentin mukaisesti annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään. Perusopetuslain (1998/628) 10 § 1 (1999/1288) säädetään, että opetuskieli voi olla viittomakieli. 10 § 2 mukaan erityisesti ”Kuulovammaisille oppilaille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä.”. Laki ei kuitenkaan tarkemmin määrittele, milloin ja miten tämä tarve ilmenee ja miten se tulee arvioida. Äidinkielen opetuksesta (Perusopetuslaki 1998/628 12 § 2) säädetään, että oppilaan äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös viittomakieltä, opetuskielen mukaisesti tai siitä erikseen poiketen. Lisäksi perusopetuslain 31 § mukaan vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritellään, että viittomakieltä käyttävät oppilaat voivat olla kuuroja, huonokuuloisia tai kuulevia. Oppilaille järjestetään tarvittaessa tulkkaukspalvelut. Viittomakielisten oppilaiden opetuksen erityiseksi tavoitteeksi määritellään oppilaiden viittomakielisen identiteetin ja omaan kulttuuriin ja viittomakieliseen yhteisöön liittyvän tietoisuuden vahvistaminen. Viittomakielellä annettava perusopetus voidaan opetussuunnitelman mukaan toteuttaa joko täysin viittomakielisessä ryhmässä tai ryhmässä, joka koostuu viittomakielisistä ja puhuttua kieltä käyttävistä oppilaista. Viittomakielisen perusopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielen taitoa ja lisätä heidän valmiuksiaan toimia erilaisissa ympäristöissä. Opetussuunnitelman mukaan viittomakielen ja kirjallisuuden opetuksessa oppilaat vahvistavat valmiuksiaan viittomakielisessä vuorovaikutuksessa ja saavat näin valmiuksia osallistumiseen, yhteisiin asioihin vaikuttamiseen ja päätöksentekoon, mikä on linjassa Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (YK 1989) ja CRPD:n (YK 2006) kanssa. Opetussuunnitelma nostaa myös esiin, että viittomakielen opetus lisää oppilaiden ymmärrystä viittomakielisen kommunikaation merkityksestä itselle ja viittomakieliselle yhteisölle. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävä, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, tukeminen ja oppimisen arviointi vastaavat äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta. Oppiaineen erityinen tehtävä on tukea

suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen säilymistä elävänä. Tarkemmat erityiseen tehtävään liittyvät tavoitteet löytyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014). Viittomakieltä ja kirjallisuutta opiskeleville oppilaille tarjotaan opetussuunnitelman mukaan suomi tai ruotsi viittomakielisille -oppimäärää. Opetuksen tavoitteena on tällöinen tukea oppilaan kasvamista korkeatasoisesti kaksikieliseksi sekä luoda edellytyksiä sille, että oppilas saavuttaa jatko-opinnoissa vaadittavan kielitaidon sekä puhutulla suomen tai ruotsin kielellä ja voi toimia tasavertaisena jäsenenä sekä puhuttua kieltä käyttävässä että viittomakielisessä yhteisössä. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon oppilaan muun ympäristön tarjoaman tuen määrä suomen kielen kehittymiselle.

Viittomakielisen oppilaan koulunkäyntiin liittyvät oikeudet on koottu kuvioon 1.

Lasten oikeuksien yleissopimus	Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus
<ul style="list-style-type: none">• Oikeus osallistumiseen• Oikeus osallisuuteen yhteiskunnan voimavaroista• Oikeus persoonallisuuden, lahjakkuuksien ja henkisten ja fyysisten kykyjen kehitykseen täysimittaiseen potentiaaliinsa sekä kunnioituksen kehittymiseen omaa kulttuurista identiteettiä ja kieltä kohtaan• Koulutus on toteutettava tavalla, joka edistää lapsen sosiaalisen integroitumisen ja yksilöllisen kehityksen, myös kulttuurisen kehityksen, saavuttamista mahdollisimman täydessä muodossaan• Kielelliseen vähemmistöön kuuluvilta lapsilta ei evätä oikeutta käyttää omaa kieltään	<ul style="list-style-type: none">• Oikeus koulutettuihin viittomakielen tulkkeihin• Asianmukaisia toimet, jotta vammaiset henkilöt voivat käyttää oikeuttaan sanan- ja mielipiteenvapauteen, sis. vapauden etsiä, vastaanottaa ja välittää tietoja ja ajatuksia yhdenvertaisesti muiden kanssa ja sen, että suurelle yleisölle tarkoitetut tiedot tarjotaan oikea-aikaisesti myös vammaisille henkilöille saavutettavassa muodossa ja ilman lisäkuluja• Viittomakielen hyväksyminen viralliseksi vuorovaikutuksen välineeksi ja sen käytön helpottaminen ja edistäminen• Osallistava koulutusjärjestelmää kaikilla tasoilla sekä mahdollisuus kehittää täysimääräisesti inhimillisiä voimavaroja sekä henkisiä ja ruumiillisia kykyjä.• Kattava, laadukas ja yhdenvertainen mahdollisuus segregoimattomaan 1. ja 2. asteen koulutukseen sekä kohtuullisten mukautusten ja tarvittavan, tehokkaan ja yksilöllisen tuen tuominen yleiseen koulutusjärjestelmään.• Viittomakielen oppimisen ja kuurojen yhteisön kielellisen identiteetin edistäminen sekä kuurojen, kuulovammaisten ja kuurosokeiden oppilaiden koulutuksen antamisen mahdollisimman tarkoituksenmukaisilla kielillä. Tätä varten edellytetään asianmukaisia toimia viittomakielen taitoisten opettajien, myös vammaisten opettajien, palkkaamiseksi• Yhdenvertainen oikeus oman erityisen kulttuuri- ja kieli-identiteetin, kuten viittomakielten ja kuurojen kulttuurin, tunnustamiseen ja tukeen

Perusopetuslaki	OPS
<ul style="list-style-type: none"> • Oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan • Opetuskieli voi olla viittomakieli • Kuulovammaisille oppilaille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä • Oppilaan äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös viittomakieltä 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaalle järjestetään tarvittaessa tulkitsemista • Viittomakielisten opetuksessa erityisenä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan ja viittomakielisestä yhteisöstä • Viittomakielisen perusopetuksen saaminen joko viittomakielisessä tai viittomakielisistä ja puhuttuja kieliä käyttävistä oppilaista koostuvassa ryhmässä • Tavoitteena vahvistaa viittomakielen taitoa ja lisätä valmiuksia toimia erilaisissa ympäristöissä

Kuvio 1. Viittomakielisen oppilaan yhdenvertaiseen koulunkäyntiin liittyvät oikeudet ja koulunkäyntiin liittyvät kielelliset oikeudet.

4.3 Kuurot ja viittomakieliset oppilaat ja inklusio – enemmän kuin koulu- paikka

Edellä olen käynyt läpi viittomakielisten oppilaiden yhdenvertaiseen koulunkäyntiin liittyviä, erilaisissa sopimuksissa, laissa ja opetussuunnitelman perusteissa mainittuja oikeuksia. Näiden kanssa linjassa on Kuurojen maailmanliiton (World Federation of the Deaf, WFD) kannanotossaan kuurojen lasten kielellisistä oikeuksista (WFD 2016) esittämä määritelmä kuurojen lasten parhaasta koulun järjestämisen tavasta. Määritelmän mukaan paras koulun järjestämisen tapa kuuroille lapsille ovat monikieliset kouluympäristöt, joissa tuetaan ja kunnioitetaan lasten kulttuurista ja kielellistä identiteettiä, kunnioitetaan heidän kokemustensa moninaisuutta ja valinnan mahdollisuutta ja joissa maksimoidaan heidän kielelliset, akateemiset, sosiaaliset ja pitkällä tähtäimellä taloudelliset tulemansa. Jonesin (2011) mukaan inklusio on yksilön oikeus ja osallisuuden esteiden poistaminen koko yhteiskunnan velvollisuus. Seuraavassa käsittelen, osin keräten, sitä, millä tavalla oikeuksien toteutuminen ja osallisuuden esteiden poistaminen edellyttää viittomakielisten oppilaiden kohdalla erilaista ajattelutapaa verrattuna puhuttua kieltä käyttäviin oppilaisiin.

Salamancan julistuksessa (UNESCO, 1994) painotetaan kaikkien lasten oikeutta käydä lähikouluun asianmukaisin, kouluun tuotujen tukitoimien avulla. Tätä periaatetta heijastelee myös CRPD:n artikla 24 (YK 2006). Kuurojen ja kuurosokkeiden oppilaiden

koulupaikkaan liittyen Salamancan julistuksen kappaleessa mainitaan erikseen, että oppilaiden erityisten kommunikatiivisten tarpeiden vuoksi heidän kohdallaan saattaa olla niin, että heidän koulunkäyntinsä voidaan sopivammin toteuttaa erityiskoulussa tai erityisluokalla tavallisessa koulussa. Kuurojen Maailmanliitto on kannanotossaan inklusiivisesta koulusta (WFD 2018) kuitenkin ilmaissut huolensa siitä, että tämä näkökulma on CRPD:tä tulkitessa liian usein unohtunut ja kuurojen viittomakielisten oppilaiden inklusio pelkistetty koulupaikkaan yleisopetuksessa. Tällaisen monien valtioiden tekemän tulkinnan seurauksena oppilaiden tarvitsema viittomakielinen opetus ja kaksikielinen koulutus eivät WFD:n (2018) mukaan tällä hetkellä useinkaan käytännössä toteudu. Tällöin eivät toteudu myöskään viittomakielisten lasten oikeudet oman kielen ja kulttuuri-identiteetin kehittämiseen ja akateemisen potentiaalinsa saavuttamiseen.

Snoddonin ja Underwoodin (2013) mukaan inklusiota on se, että kaikilla on mahdollisuus osallistua julkisiin instituutioihin, kuten kouluihin, ja saavuttaa niissä täysi potentiaalinsa. WFD:n (2018) mukaan kuuroilla oppilailla on ainutlaatuinen tarve viittomakieliseen opetukseen sekä viittomakielen ja kuurojen kulttuurista oppimiseen vertaistensa seurassa. Lisäksi WFD:n (2018) mukaan kuurot oppilaat tarvitsevat opetusta kuuroilta opettajilta, jotka jakavat oppilaidensa kanssa kokemuksia ja maailman katsomisen tapaa ja jotka voivat välittää oppilailleen sosiaalista ja kulttuurista pääomaa sekä puolustaa heidän oikeuksiaan. Kuurot lapset tulevat tarvitsemaan kahta kieltä ja kulttuuria läpi elämänsä, joten pohja on luotava vahvaksi (Grosjean 2010). Oppilaat siis tarvitsevat viittomakielistä ympäristöä, mikä saattaa tarkoittaa koulunkäyntiä erityisluokilla ja jopa -kouluissa, koko- tai osa-aikaisesti. WDF peräänkuuluttaakin sitä, ettei tällaisia opetuksen tapoja tuomittaisi negatiivisessa mielessä segregoiviksi, sillä yhteisössä itsessään koetaan, että ne edistävät kuurojen oppilaiden oppimista ja potentiaalinsa saavuttamista. WFD:n (2018) mukaan inklusiivinen koulu voi kuuron oppilaan kohdalla tarkoittaa kuuron ja kuulevan opettajan pariopettajuutta luokassa, jossa on sekä kuuroja että kuulevia oppilaita. Tärkeää tällöin liiton mukaan on, että kuuroilla ja kuulevilla opettajilla on yhdenvertainen rooli, kaikki opettajat ovat sujuvia viittomakielen käyttäjiä ja että myös kuulevat oppilaat saavat opetusta viittomakielellä.

Osallistuminen edellyttää saavutettavuutta (Jones 2011). Kävipä kuuro oppilas koulua missä tahansa ympäristössä, on ehdottoman tärkeää, että oppilaalla on pääsy korkeatasoiseen viittomakieliseen opetukseen (WFD 2018), riippumatta siitä, onko hänellä

käytössään sähköisiä kuulon apuvälineitä (WFD 2016). Parhaiten kuurojen ja viittomakielisten lasten oikeudet toteutuvat monikielisessä ympäristössä, jossa lapsella on pääsy sekä viittomakieleen että vähintään puhutun kielen kirjoitettuun muotoon ja molempiin, sekä kuurojen että kuulevien kulttuuriin (Grosjean 2010). Viittomakielen tulkki ei korvaa suoraa, viittomakielistä opetusta, eikä koulunkäynti tulkin välityksellä muutoin puhuttua kieltä käyttävässä luokassa vastaa myöskään kaksikielistä opetusta (Opetushallitus 2016; WFD 2018). WFD:n (2016) mukaan kuurojen lasten toimivan koulunkäynnin esteeksi voi muodostua myös puute koulutetuista opettajista, mukaan lukien kuuroista, roolimalleina toimivista opettajista. Kaksi- tai monikielinen koulu ei itsessään takaa hyviä oppimistuloksia – opetuksen tulee olla myös laadukasta. Suomessa opettajien kouluttamattomuus ei tavallisesti ole ongelma, mutta kuurojenopetukseen perehtyneiden ja viittomakielen taitoisten opettajien puute voi sitä olla. Kaksikielinen, laadukasta viittomakieltä ja puhuttua kieltä käyttävä ympäristö voidaan siis nähdä olevan tärkeysjärjestyksessä ennen yleisopetusta.

Myös kuulevien viittomakielisten lasten, kuten coda-lasten ja kuuron lapsen sisarusten oikeuksien toteutumisesta tulee huolehtia. Kuten todettu, Suomen lait eivät määrittele viittomakielisyyttä kuulon asteen perusteella, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) määritelmän mukaan viittomakieltä käyttävät oppilaat voivat olla joko kuuroja, huonokuuloisia tai kuulevia. Perusopetuslaissa (1998/628 12 § 2) säädetään, että oppilaan äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös viittomakieltä, riippumatta opetuskielestä. Myös näillä lapsilla on siis oikeus kielellis-kulttuurisen identiteetin tukeen ja inklusiiviseen, heidän tarpeensa huomioon ottavaan kouluun.

5 KAKSIKIELINEN YHTEISOPETUS JA VIITTOMAKIELI

Edellä olen kuvannut ja perustellut viittomakielisten oppilaiden tarpeita kulttuurisesti kestäväan, kielelliset oikeudet turvaavaan ja inklusiiviseen kouluopetukseen, joka tukee yksilönkehitystä täyteen potentiaaliinsa, vahvaa yhteiskunnallista integraatiota sekä viittomakielen ja viittomakielisen kulttuurin siirtymistä sukupolvelta toiselle. WFD:n (2018) mukaan kahden tasavertaisen opettajan, kuuron ja kuulevan, kaksikielisenä tiiminä toimiminen voisi olla yksi ratkaisu toteuttaa kuuron oppilaan toimiva inklusio. Tässä viidennessä ja viimeisessä teoriaosiossa käyn läpi tärkeitä yhteisopetukseen, kaksikieliseen opetukseen ja kaksikieliseen yhteisopetukseen liittyviä käsitteitä ja tutkimustuloksia. Lopuksi esittelen maailmalla tehtyä tutkimusta viittomakielisten oppilaiden kaksikieliseen yhteisopetukseen liittyen.

5.1 Yhteisopetus

Yhteisopetus on vähintään 1960-luvulta lähtien toteutettu (Murata 2002, 67) opetuksen järjestämisen tapa, jossa kaksi tai useampi opettaja samasta tai eri ammattiryhmistä jakaa keskenään työn, josta perinteisesti on vastannut yksi opettaja yksin (Pulkkinen & Rytivaara 2015). Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan tasavertaisuutta yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat oppilasryhmän opetuksen ja arvioinnin (Malinen & Palmu 2017, 10). Cookin ja Friendin (1995) klassisen määritelmän mukaan yhteisopetuksella tarkoitetaan vielä erityisesti vähintään kahden opettajan yhdessä toteuttamaa opetusta, joka on suunnattu heterogeeniselle oppilasryhmälle mutta toteutettu yhteisessä fyysisessä tilassa. Yhteisopetus onkin nähty yhtenä mahdollisuutena edistää erilaisten oppilaiden inklusiota, ja kansainvälisesti yhteisopetus-termillä (*co-teaching*; käytössä myös muun muassa *collaborative teaching*, *cooperative teaching* ja *team teaching*) viitataan useimmiten juuri luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön (Saloviita & Takala 2010), ja joissain tapauksissa tällainen yhteistyö saattaakin olla erityisen hyödyllistä (Luckner 1999). Suomessa termillä voidaan kuitenkin viitata myös kahden luokanopettajan toteuttamaan yhteisopetukseen (Saloviita & Takala 2010). Opettajien tarkemmat työtavat voivat vaihdella huomattavasti eri kouluissa, sillä luokkien tilanteet ovat erilaisia, ja yhteisopettajuuden toimintatapojen muodostamista määrittävätkin kussakin tilanteessa käytettävissä olevat resurssit ja oppilaiden tarpeet. (Malinen & Palmu 2017, 10).

Yhteisopetus itsessään ei siis ole pedagoginen keino, vaan yhteisopetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia pedagogisia menetelmiä. Yhteisopetuksen hyödyllisyys oppimisen

tukemisessa riippuu siitä, vastaavatko nämä käytössä olevat pedagogiset menetelmät oppilaiden tarpeita. (Malinen & Palmu 2017, 10.) Tutkimusnäyttö yhteisopetuksen vaikutuksesta oppimistuloksiin on vielä hyvin rajallista (ks. esim. Solis, Vaughn, Swanson & McCulley 2012), mutta käytännön kokemusten perusteella vaikuttaa siltä, että hyvin toteutella yhteisopetuksella on mahdollista yksilöllistää opetusta tehokkaammin ja vastata siten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin paremmin. Opettajien osalta yhteisopettajuus voi tukea työssä jaksamista ja kehittää ammatillista osaamista. (Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Malinen & Palmu 2017, 13.) Lisäksi samanaikaisopettajuuteen sisältyvä opettajien yhteistyö mallittaa oppilaille koulun toimintaa oppivana yhteisönä (Opetushallitus 2014).

Yhteisopetuksen toimintatavat voidaan jakaa kolmeen laajempaan päätyyppiin: avustavaan ja täydentävään opettamiseen, rinnakkain opettamiseen ja tiimiopettamiseen. Lisäksi yhteisopetusta voidaan toteuttaa pistetyöskentelymenetelmällä. Avustavassa ja täydentävässä opetuksessa toisella opettajalla on päävastuu opettamisesta, ja toinen avustaa ja täydentää opetusta esimerkiksi kirjoittamalla muistiinpanoja näkyville, huolehtimalla työrauhasta tai auttamalla yksittäisiä oppilaita. Rinnakkain opetuksessa luokan oppilaat on jaettu jollakin perusteella ryhmiin, ja opettajat ovat vastuussa oman ryhmänsä opettamisesta. Jako voi perustua esimerkiksi oppilaiden erilaisiin opetus- ja ohjaustarpeisiin, tai sen avulla voidaan pyrkiä oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäämiseen. Pistetyöskentelyssä oppilaat kiertelivät työskentelypisteillä, ja opettajat ohjaavat oppilaita omilla pisteillään tai luokassa kierrellen. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017; Solis ym. 2012). Työtavat on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Yhteisopetuksen työtavat. Muokattu Rytivaaran ja kumppaneiden (2017) ja Soliksen ja kumppaneiden (2012) töiden pohjalta.

Työtapa	Ominaispiirteet
Avustava ja täydentävä opetus	Toinen opettaja vetovastuussa opetuksesta, toinen tarkkailee ja avustaa
Rinnakkain opetus – heterogeeniset ryhmät	Luokka jaettu kahtia perustuen muuhun kuin taitotasoon, opettajat opettavat omaa ryhmäänsä. Mahdollistaa enemmän vuorovaikutusta.
Rinnakkain opetus – eriytyminen, homogeeniset ryhmät	Luokka jaettu ryhmiin taitotasoon perustuen, toinen voi olla pienryhmä. Opettajat opettavat omaa ryhmäänsä huomioiden erityisesti ryhmän taitotason. Mahdollistaa enemmän vuorovaikutusta.
Pistetyöskentely	Luokka on jaettu ryhmiin, jotka kiertelivät työskentelypisteitä. Opettajat ohjaavat työskentelyä omilla pisteillään tai kierrellen.

Tiimiopetus	Opettajien yhteinen vastuu koko luokan opetuksesta on korostunut; työtapana voidaan kuitenkin käyttää myös avustavaa, täydentävää ja rinnakkaista opettamista.
-------------	--

5.2 Kaksikielinen opetus ja kaksikielinen yhteisopetus

Englanninkielisellä termillä *bilingual education*, kaksikielinen opetus, voidaan kuvata moninaista kirjoa erilaisia opetustilanteita, joihin liittyy kaksikielisyys. Termillä voidaan tarkoittaa opetusta tai koulutusta, jossa käytetään kahta kieltä ja jolla pyritään näiden molempien kielten käytön edistämiseen. Sillä voidaan tarkoittaa myös suhteellisen yksikielistä toisella kielellä tapahtuvaa opetusta, jonka kohderyhmänä on tyypillisesti vähemmistökieltä puhuvat lapset. Joskus termillä saatetaan viitata myös tilanteeseen, jossa luokassa on kaksikielisiä lapsia, mutta toista kieltä ei lainkaan edistetä eikä kaksikielisyteen kannusteta. Muun muassa Baker (2011) erottaa transitionaalisen (*transitional bilingual education*) ja ylläpitävän (*maintenance bilingual education*) kaksikielisen opetuksen. Ensimmäisen tarkoituksena on siirtää lapsi vähemmistökotikielensä piiristä enemmistökielen piiriin ja sulauttaa lapsi siihen sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Jälkimmäinen pyrkii säilyttämään vähemmistökielen ja sen kulttuurisen ja identiteettiä rakentavan sisällön lapsella. (Baker 2011, 207.) Ylläpitävä kaksikielinen opetus voidaan Otheguyn ja Otton (1980) mukaan edelleen jakaa staattista tilaa ylläpitävään, kotikielen menettämistä ehkäisevään (*static maintenance*) ja kaksikielisyttä ja kielenkäyttöä kehittävään (*developmental maintenance*) opetukseen. Heidän näkemyksensä mukaan mikään kaksikieliseksi profiloituva, mutta pelkkään staattisen tilan ylläpitämiseen pyrkivä opetus, joka ei auta oppilasta kehittymään ja kasvamaan, ei todella toteuta koululaitokselle asetettua tehtävää.

Suomessa perusopetuslaki (628/1998, 10 §) määrittelee, että koulun opetuskieli on suomi tai ruotsi, tai se voi olla saame, romani, viittomakieli tai muu oppilaan kieli, mikäli tämä ei vaaranna oppilaiden mahdollisuutta seurata opetusta. Erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan myös antaa pääosin tai kokonaan muulla kielellä kuin suomella tai ruotsilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään *laajamittainen kaksikielinen opetus* ja *suppeampi kaksikielinen opetus*. Laajamittainen kaksikielinen opetus voidaan jakaa kotimaisten kielten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn ja muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen. Siinä perusopetuksen koko oppimäärästä vähintään 25 prosenttia opetetaan kohdekielellä. Jälkimmäiseen kuuluvat esimerkiksi muilla kuin kotimaisilla kielillä toteutettu kielikylpy

ja lyhytkestoisemmat kielikylpyohjelmat, joissa alle 25 prosenttia oppiaineiden sisällöstä opetetaan kohdekielellä. Suppeasta kaksikielisestä opetuksesta voidaan käyttää myös nimeä kielirikasteinen opetus. Opetuksen järjestäjä määrittelee paikallisesti kohdekielen opetuksen ja kohdekielellä opetettavan sisällöt ja tuntimäärän. (Opetushallitus 2014, 89–93.)

Kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden opetukseen liittyen maailmalla on havaittu, että oppilaat saavat usein kielellisesti ja sisällöllisesti heikompi tasoista ja enemmän niin sanotusti valmiiksi pureskeltua oppisisältöä, kuin mihin kansalliset opetusohjelmat kuuleville lapsille ohjaavat (Luckner 1999). Opettajat eivät välttämättä osaa viittoja, jolloin käytetty viittomakieli ei ole rikasta ja tasokasta, käytetyt opetusmenetelmät eivät ole toimivia tai vaihtoehtoisesti vain puhutulla kielellä annettu opetus ei ole riittävän saavutettavaa (Raven & Whitman 2019). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin edellytetään, että kahden kielen käytöstä huolimatta kaikissa oppiaineissa tulee aina saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Kaiken kaksikielisen opetuksen erityiseksi tavoitteeksi asetetaan perustan luominen elinikäiselle kielten oppimiselle sekä kielten ja kulttuurien moninaisuuden arvostamiselle (Opetushallitus 2014, 89). Lisäksi tavoitteeksi asetetaan hyvän ja monipuolisen kielitaidon saavuttaminen sekä koulun opetuskielessä että kohdekielessä (Opetushallitus 2014, 89), mutta kielelliset tavoitteet suhteutetaan kielirikasteisen opetuksen määrään (Opetushallitus 2014, 92). Viittomakielisten oppilaiden opetuksen tavoitteista lisää osiossa 4.2 (ks. myös Opetushallitus 2014, 87–88). Eri oppiaineiden opetus kohdekielellä edellyttää opettajalta riittävää kielenhallintaa ja kielitietoista ja -pedagogista otetta (Opetushallitus 2005). Opetussuunnitelma edellyttää siis viittomakielisten oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemista, kielitietoista opetusta sekä kaikkien yhteisiksi määriteltujen oppisisältöjen opettamista opetuskielestä riippumatta. Nämä raamit ohjaavat edellä mainittuun kaksikielisyyttä ja kielenkäyttöä kehittävään opetukseen, jossa tavoitteena on viittomakielen säilyttäminen.

Kaksikielistä yhteisopetusta toteuttavien opettajien luokissa on tyypillistä, että kumpikin opettaja vastaa pääasiallisesti itselleen nimitetyn kielen opettamisesta. Tavoitteena on usein, että myös luokan eri äidinkieltä käyttävien oppilaiden määrät olisivat keskenään tasapainossa. Sosiolingvistinen konteksti tulee kuitenkin huomioida. Mikäli kielillä on ympäröivässä yhteiskunnassa kovin erilainen status, tästä tasapainosta voi kuitenkin edelleen käytännössä seurata se, että valtakieli edelleen valtaa alaa myös luokassa pääasiassa käytettävänä kielenä (Lewis, Jones & Baker 2012; Schwarz & Gorgatt

2017), ja vähemmistökieltä käyttäviä oppilaita saatetaan tarvita enemmänkin. Joka tapauksessa luokalla olisi tärkeä olla useampia vähemmistö-/kohdekielen puhujia, jotta luokassa olisi myös kielellisiä vertaisia, joiden kanssa käyttää kieltä. Yksittäin yleisopetuksen luokalla, monikieliseläkin, koulua käyvillä kuuroilla lapsilla on havaittu myös esiintyvän enemmän yksinäisyyttä (Tang & Kun-Man Yiu 2015, 200). Opettajien käyttämien kielten jakaminen voidaan tehdä henkilön sijaan myös esimerkiksi oppisisältöjen, ajankohdan ja paikan suhteen tai näitä yhdistelemällä (Palviainen, Prottassova, Mård-Miettinen & Schwarz 2016; Schwarz & Gorgatt 2017), ja jotkut opettajat painottavatkin sen tärkeyttä, että molemmat opettajat toimivat kielenkäytön roolimalleina lapsille ja käyttävät lasten kanssa kaikkia kieliä – huolimatta esimerkiksi mahdollisista virheistä (Palviainen ym. 2016).

Opetusta voidaan toteuttaa monin tavoin, ja näistä neuvotteluun vaikuttavat opettajien kielen opetukseen ja kielitietoisuuteen liittyvät ideologiat, aikaisempi kokemus kaksikielisestä opetuksesta ja tieto toisen opettajan kielestä ja kulttuurista. (Schwarz & Gorgatt 2017.) Opetuksessa voidaan käyttää tulkkia, mutta tulkkauksen on todettu toisinaan saavan aikaan oppilaiden passivoitumista, omankielisen tulkkauksen odottamista ja heikompaa kielen oppimista (Palviainen ym. 2016). Tulkkauksen muuttua oppimisympäristöä, erityisesti kuuron oppilaan tapauksessa, sillä oppilas voi saada tulkin välityksellä tiedon vain osasta luokassa käydystä keskustelusta, eikä tulkin simultaani- eli samanaikaistulkkauksena tuottama kieli välttämättä ole kaikilta piirteiltään viittomakielisen ilmauksen mukaista. Viittomakielelle tulkattu opetus ei näin ollen ole Opetushallituksen (2016, 10) määrittelyn mukaan viittomakielinen oppimisympäristö.

5.3 Aikaisempaa tutkimusta kuuron ja kuulevan opettajan kaksikielisestä yhteisopetuksesta

Maailmalla ensimmäiset varsinaiset ja suunnitellut kaksimodaaliset kaksikieliset kouluohjelmat käynnistettiin 1970–1980-luvuilla, ja maailmalta löytyy erilaisia ja eri tavoin toteutettuja viittomakielen ja puhutun kielen, yhdistävän yhteisopetuksen luokkia. Edelleenkin esimerkiksi kaikkialla Euroopassa ei kuuroilla lapsilla kuitenkaan ole mahdollisuutta kaksikieliseen kouluun, vaan kaksikielisyyttä saatetaan toteuttaa ainoastaan erityiskouluissa (Krausneker, Becker, Audeoud & Tarcisová 2020.) Tutkimusta aiheesta ei myöskään ole kuitenkaan toistaiseksi tehty huomattavaa määrää, ja olemassa olevasta tutkimusta merkittävä osa on tehty jo ennen vuosituhatvuoden vaihdetta, joten

opetuksen käytännöt ovat voineet muuttua. Monissa olemassa olevissa tutkimuksissa kohdeluokilla on myös opiskellut useita kuuroja ja useita kuulevia oppilaita (esim. Bowen 2008; Luckner 1999), mikä poikkeaa tämän tutkimuksen kohdeluokan asetelmasta. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu erinäisiä yhteisopetusluokalla opiskelemisen hyötyjä. Osa hyödyistä liittyy yhteisopettajuuteen ylipäättään ja osa liittyy erityisesti viittomakielisen ja ympäristössä käytettävän puhutun kielen mukaisen ympäristön yhdistymiseen.

Kuten yksikielinen, myös kahdella kielellä toteutettava yhteisopettajuus mahdollistaa tutkimuksen mukaan enemmän huomioita ja opetuksen muuntelun mahdollisuuksia oppilaiden tarpeiden mukaan (Luckner 1999). Samoin oppilaat hyötyvät opettajien erilaisista opettamisen tavoista (Jiménez-Sánchez & Antia 1999). Nämä koskevat myös luokan kuulevia oppilaita. Lucknerin (1999) haastattelututkimuksen kohteena oli kaksi yhteisopetusluokkaa, joilla kävi koulua sekä kuulevia että useita kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita. Luokkia opetti yksi kuuro opettaja ja kaksi kuulevaa luokanopettajaa. Kaikki haastatellut opettajat, vanhemmat ja oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä yhteisopetukseen. Yhteisopetusluokassa opetuksen sisällöt ja opetettavat oppimisen taidot olivat korkeatasoisia, ja oppilaihin kohdistui oppimista edistävästi riittävän korkeat odotukset. Myös Jiménez-Sánchezin ja Antian (1999) haastattelemat opettajat kokivat riittävän korkeiden odotusten olevan yhteisopetuksessa opiskelun tärkein hyöty kuurojen oppilaiden kannalta. Nämä opettajat nostivat myös esiin sen, että maksimaaliseen potentiaaliin pyrkiminen edellyttää opettajilta kuurojen oppilaiden tarpeiden mahdollisimman tarkkaa huomiointia, mikä hyödyttää oppilaita. Yleisopetuksen yhteisopetusluokassa oppilaat saavat opettajien mukaan myös hyödyllisiä kielen, puheen ja käyttäytymisen malleja (Luckner 1999).

Yhteisopetusluokalla opiskelu luo sosiaaliselle integroitumiselle paremmat mahdollisuudet verrattuna esimerkiksi osa-aikaiseen yleisopetuksessa opiskeluun, joka on ollut yksi tapa pyrkiä opettamaan kuuroja lapsia tosiasiallisesti saman opetussuunnitelman mukaisesti kuin kuulevia lapsia (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein 2000). Bowenin (2008) tutkimuksen mukaan kahta kieltä käyttävällä yhteisopetusluokalla opiskelemisella oli positiivinen vaikutus sekä kuurojen/huonokuuloisten lasten että kuulevien lasten sosiaaliseen kommunikaatioon. Kuurot ja huonokuuloiset lapset olivat luokalla yhtäläisestä hyväksytyjä ja sosiaaliselta statukseltaan tasavertaisia kuulevien lasten kanssa. Kaksikielisellä yhteisopetusluokalla opiskelevat kuulevat lapset, erityisesti viittomakieltä paremmin osaavat lapset, suhtautuivat kuurouteen positiivisemmin

kuin tavallisella luokalla opiskelevat kuulevat lapset, ja he olivat tietoisempia kuulonalenemaan liittyvistä tarpeista. Huomioitavaa on, että kaikki Bowenin tutkimuksen yhteisopetusluokalla opiskelevat lapset saivat myös suoraa viittomakielen opetusta kahdesti viikossa. Voi kuitenkin myös käydä niin, että kaikki oppilaat eivät opi viittomakieltä riittävän hyvin, jotta kommunikaatio olisi sujuvaa (Luckner 1999). Tällöin oppilaiden välille saattaa fyysisestä integraatiosta huolimatta jäädä etäisyys.

Opettajien eri äidinkielistä huolimatta yhteisopetus on koettu miellyttäväksi ja myös opettajalle itselleen hyödylliseksi toimintatavaksi (Luckner 1999). Kiertävään kuurojenopettajan kanssa työskentelyyn verrattuna työparin pysyvyyden on koettu helpottavan yhteistyötä esimerkiksi aikataulujen ja yhteisen suunnittelemistyön osalta (Antia 1999). Myös kotiluokan olemassaolo ja työyhteisöön kuuluminen tukee kuurojenopettajan jaksamista ja motivaatiota työhön (Jiménez-Sánchez & Antia 1999). Jiménez-Sáncheziin ja Antian (1999) haastattelututkimuksen perusteella opettajien kaksikielisestä yhteisopetuksesta saamat hyödyt muodostivat kolme luokkaa: ammatilliseen kasvuun liittyvät hyödyt, vastuun jakamiseen liittyvät hyödyt ja kollegan tukeen liittyvät hyödyt. Ammatilliseen kasvuun liittyivät mahdollisuus oppia työparilta oppisisältöjä, kieltä ja ideoita ja tulokulmia omaan opettamiseen. Erityisesti kuuron opettajan asiantuntemus kuuron oppilaan tarpeista koettiin hyödylliseksi. Myös oppituntien suunnittelun, opettamisen, luokan hallinnan ja paperitöiden jakaminen sekä kollegan muu tuki mahdollistivat opettajien mielestä paremmat resurssit kuuron oppilaan tukemiseen. Toisaalta yhteisopetus ja suunnittelutyö myös vie aikaa, jotta hyödyt voidaan saavuttaa, ja ilman suunnittelumahdollisuuksia työ voi olla stressaavaa ja toiminnan laatu jäädä heikoksi (Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Luckner 1999). Kuurojen ja kuulevien kulttuurien välillä on myös eroavaisuuksia, mikä saattaa haastaa etenkin yhteistyön alussa yhteisen ymmärryksen kehittämistä. Kulttuurierojen tiedostaminen voi kuitenkin auttaa. (Jiménez-Sánchez & Antia 1999.)

Jiménez-Sánchez ja Antia (1999) tutkivat myös kuuron ja kuulevan opettajan yhteisopetusluokissa syntyneitä roolijakoja. Yhteisopetuksessa opettajien kuulostatuksella ei ollut merkitystä opetuksen suunnitteluun ja opettamiseen liittyvien roolien kannalta, vaan henkilökohtaiset kiinnostuksenkohteet, vahvuudet ja asiantuntemus vaikuttivat rooleihin. Kuuro ja kuuleva opettaja olivat yhtäläisessä vastuussa sekä kuuroista, huonokuuloisista että kuulevista oppilaista. Kuurot opettajat pitivät myös yhteyttä sekä oppilaisiin, vanhempiin että toisiin opettajiin huulioluvun ja puhutun kielen avulla.

Kuuroilla opettajilla ei kuitenkaan ollut töissä tulkkia, joten kuuleva opettaja toimi tiimin ”korvina” esimerkiksi puhelinkeskustelujen ja puhutulla kielellä välittyviin koulun yleisiin asioihin ja sisäisiin ”juoruihin” liittyen. Osa opettajien rooleista puolestaan oli mahdollisia ainoastaan kuuroille opettajille, kuten kuulevien maailmassa toimivan kuuron aikuisen roolimallin tarjoaminen sekä koulun ja kuurojenyhteisön yhdistäjänä toimiminen. Kuurot opettajat kokivat myös olevansa tiimin viittomakielen ja visuaalisen kommunikaation asiantuntija. (Jiménez-Sánchez & Antia 1999.) Myös kaksikielistä yhteisopetusta toteuttavat opettajat ovatkin nimenneet hyödyksi myös oppilaiden saaman opettajien välisen yhteistyön, arvostuksen ja ystävyyden mallin (Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Luckner 1999). Eri kulttuuri- ja koulutustaustoista tulevien opettajien yhteistyö voi myös toisaalta olla haastavaa, ja sen toteuttaminen vaatii halua ja sitoutumista muuttaa omia toimintatapojaan (Luckner 1999).

Suomessa yhteisopetukseen liittyvät teemat ovat olleet tutkijoiden mielenkiinnonkohteena ja tutkimusta on saatavilla jonkin verran. Suurin osa ylipäätään yhteisopetukseen liittyvästä tutkimuksesta käsittelee opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yhteisopettajuudesta. (Malinen & Palmu 2017, 12). Suomalaista tutkimusta kaksikielisestä yhteisopetuksesta, jossa toinen opettaja on viittomakielinen, ei kuitenkaan ole vielä juuri tehty.

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata yhdessä suomalaisessa kohdekoulussa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen käytäntöjä ja selvittää luokan opettajien sekä rehtorin kokemuksia kaksikielisestä yhteisopetuksesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen toimivuutta inklusion ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien näkökulmasta. Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena onkin selvittää, voidaanko luokan mallin mukaisella kaksikielisellä yhteisopetuksella edistää inklusion ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien toteutumista, ja millaisia haasteita tähän mahdollisesti liittyy.

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä on neljä, ja ne ovat seuraavat:

1. Kuinka kaksikielinen yhteisopetus on koulussa käynnistetty ja kuinka sitä toteutetaan?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on luonteeltaan taustoittava, ja tarkoituksena on selvittää, miten luokan kaksikielinen opetusmalli on saanut alkunsa, ja millaisin työnjaoin ja käytännöin opettajat toteuttavat opetusta. Kysymyksen tavoitteena ei ole selvittää yksityiskohtia myöten opettajien pedagogista toimintaa, vaan avata sitä, minkälaiseen työskentelyyn opettajien ja rehtorin kokemukset pohjaavat.

2. Millaisia a) etuja ja b) haasteita luokan kaksi opettajaa sekä koulun rehtori näkevät tässä toimintamallissa opetuksen toteutuksen ja lasten oppimisen ja osallisuuden näkökulmasta?

Toisen kysymyksen tavoitteena on saada tietoa opettajien ja rehtorin kokemuksista ja näkemyksistä toteutuvaan opetusmalliin liittyvistä eduista ja haasteista lasten sekä opettajien itsensä kannalta. Näiden kokemusten sekä teoriaosassa hahmotellun inklusiota ja kielellisiä oikeuksia kuvaavien kehikkojen avulla vastataan kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen, jotka ovat:

3. Millaisia ovat kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää inklusiota?
4. Millaisia ovat kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia?

Kysymyksiin vastataan analysoimalla luokan opettajia ja rehtoria haastatteleamalla kerättyä aineistoa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina keväällä 2021.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on laadullisen tutkimuksen kentälle sijoittuva tapaustutkimus. Tutkimuksen aineisto koostuu litteroidusta haastatteluaineistosta, jota analysoin tutkimuksessa sisällönanalyysin keinoin. Tässä luvussa kuvailen ja perustelen aluksi nämä tutkimuksen lähestymistavat ja metodologiset valinnat. Tämän jälkeen kuvailen tutkimuksen aineistonkeruuprosessin, aineiston ja analyysiprosessin. Luvun lopuksi nostan esiin tutkimukseen liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä ja tehtyjä ratkaisuja.

7.1 Laadullinen tutkimus ja tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksenteossa keskiössä on pyrkimys tutkimuksen kohdeilmion kuvaamiseen, selittämiseen, tulkitsemiseen tai ymmärtämiseen (Puusa & Juuti 2020, 24), ja tämä voidaan toteuttaa erilaisista tutkimusstrategioista käsin. Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Juutin ja Puusan (2020, 9) mukaan laadullisessa eli kvalitatiivisessa ihmistutkimuksessa tutkimuksessa pyritään tavallisesti ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavana olevaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016, 161) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tarkemmin, tyypillisesti laadullisella tutkimuksella pyritään tuottamaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa tarkastelemalla henkilöiden kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja heidän asioille antamia merkityksiä (Puusa & Juuti 2020, 11). Tapaukset ymmärretään ja käsitellään ainutlaatuisina, ja aineistoa tulkitaan näistä lähtökohdista (Hirsjärvi ym. 2016, 164). Yhteisistä piirteistä huolimatta laadullista tutkimusta voidaan edelleen toteuttaa monella tavalla. Tutkimusta ja tutkimusmetodisia valintoja tehdessä tutkijan tulisi olla tietoinen omista ontologisista ja epistemologisista käsityksistään, eli käsityksistä siitä, *mitä* todellisuudesta voidaan ylipäätään tietää ja *miten* ymmärrys ja tietämys voidaan saavuttaa, sekä mieluiten myös ilmaista nämä kantansa (Puusa & Juuti 2020, 24–26, 32).

Tutkimukseni aihe, kuurojenopetuksen toteuttamisen tapa, on käsitykseni mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ihmistoiminnan ja ihmisten valintojen seurauksena syntyvä ilmiö. Ilmiö, opetuksen toteuttamisen tapa, on kuitenkin osa todellisuutta siinä, että sillä on suoria ja epäsuoria vaikutuksia sekä opettajien ja oppilaiden että kuurojenyhteisöön kuuluvien henkilöiden elämään ja kokemusmaailmaan. Tässä ilmentyvää maailmankuvaa voidaan luonnehtia sosiaalis-konstruktionistiseksi. Sosiaalisessa konstruktionismissa tiedon ja todellisuuden nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Tässä tutkimuksessa kohteena ovat kahden opettajan ja rehtorin kokemukset kaksikielisen yhteisopetuksen toteuttamisesta sekä sen eduista ja haasteista. Tarkastelen tutkimuksessani kokemuksia, ja pidän ihmisten ajatuksia ja kokemuksia merkittävänä ja tärkeänä tutkimuksen kohteena. Tutkimalla kokemuksia luodaan käsitystä ihmisyydestä sekä saadaan tietoa esimerkiksi yhteiskunnallisen päätöksenteon tueksi. Näiden oletusten ja ajatusten perusteella tutkimukseni lähestymistapaa voitaisiin kuvailla fenomenologiseksi. Fenomenologiassa halutaan selvittää, kuinka ihmiset kokevat ne ilmiöt, joiden keskellä he elävät (Juuti & Puusa 2020, 10), ja fenomenologisen näkemyksen mukaan tieto ja kokija ovat toisiinsa sijoittuneita (Puusa & Juuti 2020, 35). Tämä sisältää myös sen, että fenomenologiassa hyväksytään se, että ihmisen tutkiessa toisten ihmisten kokemuksia, on aina kyseessä jonkinasteinen uudelleen tulkinta (Huhtinen & Tuominen 2020 286), jossa tutkijan ymmärryksen ulkopuolelle jää aina tuntemattomia asioita ja täysi ymmärrys siitä näkökulmasta, josta käsin informantti eli esimerkiksi haastateltava esittää ajatuksensa (Puusa & Juuti 2020 29). Tältä pohjalta olen voinut tehdä sen ratkaisun, että olen toteuttanut tutkimuksen aineistonkeruun haastatteleamalla. Pidän haastattelua monessa tilanteessa toimivana menetelmänä päästä käsiksi ihmisten kokemuksiin, vaikka haastatteluissa ihmisillä onkin mahdollisuus valita, mitä asioita haluavat kertoa ja mitä ehkä jättävät kertomatta.

7.2 Tutkimusasetelma: tapaustutkimus

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2008) mukaan tapaustutkimus on tutkimuksen tapa tai tutkimusstrategia, jossa tutkimuksen kohteena on yksittäinen tapaus tai toisinaan pieni joukko tapauksia. Yksi tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, valtio tai tapahtumakulku. Tapaustutkimuksen päämääränä on lisätä ymmärrystä tapauksesta ja olosuhteista, jotka ovat vaikuttaneet tapauksen kehittymiseen omanlaisekseen. Kyseessä ei ole yksittäinen tutkimusmenetelmä, vaan tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita eri menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008.) Tapaustutkimusta tehdään useimmiten laadullisen tutkimuksen kentällä, mutta myös määrällinen tutkimus sekä näiden kahden yhdistäminen ovat tapaustutkimuksessa mahdollisia (Hamilton & Corbett-Whittier 2013).

Tapaustutkimuksen tarkoituksena ja merkityksenä on tuottaa yksityiskohtaista tietoa kohteestaan, eivätkä tapaukset itsessään ole tilastollisesti yleistettävissä, vaikka toisinaan tapaustutkimus voikin tuottaa yleistettävää tietoa ja erilaisten tapausten tutkimisen kautta voidaan paremmin ymmärtää ilmiöitä ja prosesseja myös muissa konteksteissa.

Tiettyä tapausta voidaan tutkia monella tavalla, ja tapaustutkimuksen tekemisen prosessiin kuuluu monia valinnan paikkoja. (Häikiö & Niemenmaa 2008, 48–49). Oman tutkimukseni edetessä jouduin ensin koronapandemian vuoksi jättämään kohdeluokan havainnoinnin pois suunnitelmistani, ja myöhemmin jättämään aikataulullisista ja muista resurssisyyistä sivuun luokan oppilaiden ja vanhempien haastattelemisen. Tutkimus olisi voinut toteutua eri tavalla ja olla edelleen tapaustutkimus samasta aiheesta ja kohteesta – nyt näkökulmaksi valikoitui opettajien ja rehtorin kokemukset ja ajatukset.

7.3 Tutkimuksen aineiston keruu

Aineistonkeruu laadullista tutkimusta varten voidaan tehdä usealla eri tavalla. Yleisimpiä, vaihtoehtoisesti tai yhdessä käytettäviä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisten valmiiden dokumenttien kokoaminen (Tuomi & Sarajärvi 2017). Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi kuoron ja kuulevan opettajan sekä rehtorin haastattelun.

Haastattelu on tiedonhankintamenetelmä, jossa ollaan suorassa, kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Se on menetelmänä hyvin joustava, joten sitä voidaan käyttää hyvin erilaisissa tutkimuksissa, ja se onkin yksi käytetyimpiä tiedonhankintamenetelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34). Haastattelun avulla tutkimuksen piiriin voidaan nostaa sellaisetkin asiat ja tapahtumat, jotka ovat jo tapahtuneet tai joissa tutkija ei muutoin voi itse olla osallisena, ja jotka eivät muutoin tallennu mihinkään (Hyvärinen 2017, 9). Haastattelussa haastateltavalle annetaan myös aktiivisen, merkityksiä luovan subjektin rooli (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Nämä olivat ensimmäinen syy valita haastattelu tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi.

Haastatteluja, tutkimushaastattelujakin, voidaan toteuttaa eri tavoin. Haastattelut eroavat toisistaan strukturointiasteen perusteella, eli sen perusteella, kuinka kiinteiksi kysymykset ja niiden järjestys on ennalta asetettu ja kuinka paljon haastattelijä jäsentää tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43). Strukturoidussa haastattelussa tai nk. lomakehaastattelussa haastattelukysymykset ovat hyvin suljettuja ja ne esitetään tiettyssä, ennalta määritellyssä järjestyksessä. Toisessa strukturoinnin asteen ääripäässä on syvähaastattelu, joka on ainakin lähes täysin strukturoimaton. Syvähaastattelussa vain keskusteltava ilmiö on määritelty etukäteen, ja haastattelijä syventää haastateltavien vastauksia esittämällä niiden perusteella jatkokysymyksiä. Näiden väliin sijoittuu teemahaastattelu, jossa edetään tiettyjen, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten kautta. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen.

(Tuomi & Sarajärvi 2017, 65.) Toinen syy valita teemahaastattelu tutkielman tiedonkeruumenetelmäksi oli, että tutkimuksessa on kyse tapaustutkimuksesta, jonka aiheesta ei vielä ole tutkimusta, ja toivomukseni oli saada monipuolista tietoa yhteisopetuksen toteuttamisesta ja tutkittavien subjektiivisista kokemuksista, kuitenkin jo pohtimiini teemoihin liittyen. Halusin myös sallia sekä itselleni että haastateltaville mahdollisuudet täsmentää kysymyksiä ja vastauksia. Teemahaastattelu sopi tilanteeseen hyvin.

Haastatteluun suostumista kysyvät lomakkeet toimitettiin haastateltaville ja ne palautettiin minulle toisen opettajista kautta tammikuussa 2021. Kaikkien haastateltavien kanssa sovittiin haastattelujen ajankohdasta erikseen sähköpostin avulla, ja kaikki haastattelut toteutettiin helmikuussa 2021. Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-verkkokokousohjelman avulla, Turun yliopiston lisenssillä suojatun yhteyden kautta.

Haastattelut nauhoitettiin käyttämällä Zoom-ohjelman omaa tallennusta. Haastateltavat saivat valita tapaamisajankohdan ja valita ympäristön, jossa haastattelun aikana olivat, ja kaikki haastattelut tapahtuivat haastateltavan ollessa työpaikallaan kohdekoulussa.

Kuuron opettajan haastattelut toteutettiin viittomakielen tulkin välityksellä. Minulla on opintojeni seurauksena jonkin verran viittomakielentaitoa, mutta koin, ettei kielitaitoni riitä pro gradu -tasoiseen työhön tehtävään haastatteluun. Haastattelutilanteessa olisi saattanut tulla vuorovaikutusta ja omaa rooliani hämmentäviä epäselvyyksiä ja väärinymmärryksiä. Tätä käsittelen tarkemmin osiossa 7.6 Tutkimuseettiset näkökulmat. Tulkkeina haastattelussa toimivat opettajan työelämätulkit. Opettaja ja tulkki olivat asettautuneet siten, että näin haastattelun aikana opettajan, mutta tulkki oli asettautuneena kameran taakse. Näin opettaja sai seurattua minua ja tulkkia vaivattomimmin, ja opettaja saattoi viittoa suoraan kameralle, tulkin tulkatessa viittomisen ääneen kuultavaksi.

7.4 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kolmen etäyhteyden avulla toteutetun, videoidun haastattelun litteroiduista tekstiversioista. Lyhin haastatteluista kesti 23 minuuttia 30 sekuntia ja pisin 69 minuuttia 24 sekuntia. Litteroin eli kirjoitin dialogit puhtaaksi kokonaisuudessaan ja sanatarkasti. Tilke- eli täytesanat (esimerkiksi toistuvat *niinku*-ilmaukset) jätin kuitenkin pois tulososioon nostetuista sitaateista selkeyden lisäämiseksi. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 54 sivua.

Tutkimuksen kohteena olevalla alakoulun luokalla on noin kaksikymmentä oppilasta. Suurin osa oppilaista on taustaltaan yksikielisiä ja äidinkieltään suomenkielisiä. Yhdellä oppilaista on kuurot vanhemmat ja sisarus sekä viittomakielinen tausta, ja yksi kuuleva oppilas on oppinut viittomakielen koulussa erityisen hyvin. Luokassa toimi päivittäin kaksi viittomakielen tulkkiä. Luokassa ei työskentele luokka-avustajia tai henkilökohtaisia avustajia.

7.5 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston analyysin sisällönanalyysinä teemoittelemalla aineistoa osin teoriaohjaavasti ja osin teorialähtöisesti. Avaan näiden käsitteiden merkityksiä seuraavissa kappaleissa. Vaikka tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, en siis tutkimuksessani vertaile opettajien ja rehtorin kokemusta keskenään. Sen sijaan pyrin analyysissäni löytämään haastateltavien kertomuksista kaikki esiin tuodut kokemukset ja maininnat ja jäsentämään niistä muodostuvan tulosvaruuden kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista teemoittelemalla, ja vertaan kokemuksista vedettävissä olevia johtopäätöksiä ennalta määrättyihin viittomakielisen oppilaan oikeuksien toteutumisen kriteereihin.

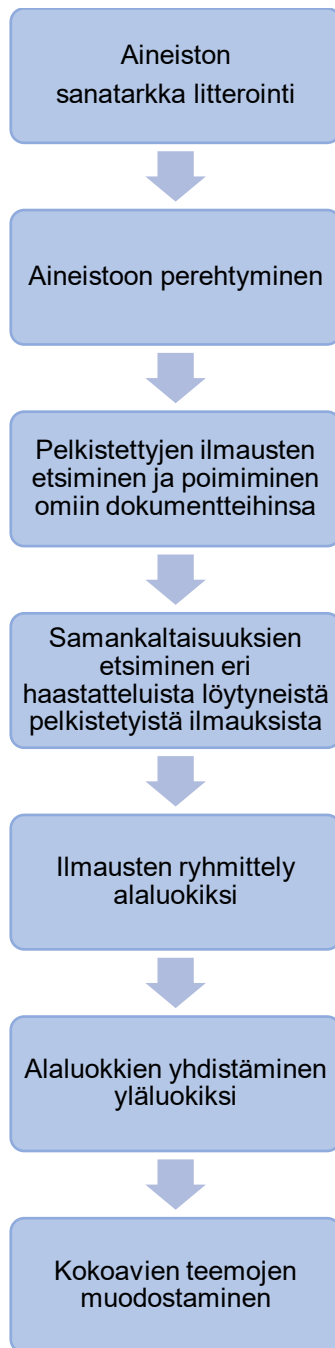
Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa sekä väljää teoreettista kehystä, jonka sisälle voidaan laskea useita erilaisia kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysimenetelmiä, että yksittäistä perusanalyysimenetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Tässä tutkimuksessani tarkoitan analyysin toteuttamisella sisällönanalyysin keinoin näistä jälkimmäistä. Sisällönanalyysin menetelmällä voidaan analysoida tekstidokumentteja systemaattisesti ja enemmän tai vähemmän objektiivisesti, ja tavoitteena on etsiä, jäsentää ja tehdä johtopäätöksiä tekstissä esiintyvistä merkityksistä. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.)

Ensimmäinen sisällönanalyysin vaihe on aineiston pelkistäminen eli redusointi tiivistämällä tai pilkkomalla siten, että tutkimuksen kannalta epäolennainen aines jätetään pois. Tämän jälkeen pelkistetty aineisto kerätään ja listataan erilleen varsinaisesta aineistosta, ja sitten klusteroidaan eli ryhmitellään alaluokiksi, jotka nimetään alaluokan sisältöä kuvaavasti. Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään, ja alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä yhdistämällä luokkia yhä korkeamman abstraktion, käsitteellisemmän näkemyksen, tasolle. Alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia, niitä yhdistelemällä pääluokkia, ja pääluokkia yhdistämällä yhdistäviä luokkia, jotka ovat

yhteydessä tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90–93.) Luokkia voidaan siten laskea, tai aineisto voidaan luokituksen sijaan myös teemoitella, jolloin painottuu, mitä eri teemoista on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78). Tuloksissa esitetään aineistosta muodostettu käsitejärjestelmä tai kuvaavat teemat. Kaikissa analyysin vaiheissa tulee pyrkiä ymmärtämään informantteja heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94)

Analyysi voidaan Eskolan (2007; Tuomen ja Sarajärven 2017, 80 mukaan) mukaan tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei tulisi lähtökohtaisesti olla tekemistä analyysissä nousevien yksiköiden ja lopputuloksen kanssa, vaan analyysiin liittyvä teoria liittyy ainoastaan sen toteuttamisen tapaan. Käytännössä objektiivisten havaintojen teko ilman minkäänlaista aiempien käsitteiden ja käsitysten vaikutusta on kuitenkin erittäin hankalaa, ellei jopa mahdotonta. Teorialähtöinen analyysi taas nojaa johonkin tiettyyn, aiemmin esitettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun aiheesta, ja aineisto analysoidaan tämän pohjalta. Teorialähtöisessä analyysissä teoria ohjaa jo tutkimuskysymysten asettamista ja aineistonkeruuta. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii analyysin apuna, mutta ei suorana pohjana sille. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa ja se tunnustetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 80-81.) Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tein analyysin teoriaohjaavasti. Opetuksen toteuttamisen kuvailua ja aineiston analyysiä ohjasi, muttei määritellyt, kaksikielisen yhteisopetuksen aiempi tutkimus ja tavat luokitella opetuksen järjestämisen tapoja. Opettajien ja rehtorin kokemuksia analysoin pääasiassa aineiston pohjalta, mutta havaintojen tekoa ohjasi aiempi tutkimus ja käsitykset mahdollisista eduista ja haasteista. Viimeisen tutkimuskysymyksen osalta tarkastelin aineistoa selkeämmän teorialähtöisesti johdantoluvussa määriteltyjen kielellisten oikeuksien pohjalta.

Aineiston analyysin vaiheittainen eteneminen on kuvattuna kuviossa 2. Analyysissä ei käytetty varsinaista analyysiohjelmaa, vaan analyysit toteutettiin tekstinkäsittelyohjelma Microsoft Wordin avulla.



Kuvio 2. Analyysiprosessin vaiheittainen eteneminen

7.6 Tutkimuseettiset näkökulmat

Ihmistutkimukseen, kuten kaikkiin tutkimuksiin, liittyy eettisiä pohdinnan paikkoja ja niiden ratkaisuja. Tutkijalla on aina vastuu oman tutkimuksensa eettisyydestä ja moraalisuudesta. Tämän tutkimuksen eettisyyden pohdinnassa on käytetty apuna Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) ohjetta Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista ja ihmistieteiden eettisestä ennakoarvioinnista

Suomessa. Tutkimukseen ei liity tutkittaviin kohdistuvia merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja, eikä siinä ole poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta.

Tutkimuslupa tutkimuksen toteuttamiseen on pyydetty ja saatu koulun rehtorilta. Kaikille haastateltaville toimitettiin lomakkeet, joissa kuvattiin tutkimus ja kerrottiin siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, sen keskeyttämismahdollisuudesta sekä tietoturvaan liittyvistä asioista sekä pyydettiin kirjallinen suostumus haastatteluun. Tutkimuksen ja tunnistetietojen raportoinnissa on pyritty huomioimaan kuurojen yhteisön pieni koko, ja tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on pyritty turvaamaan. Tutkimuksen yhteydessä ei kerätty suoria henkilötietoja. Kohteena olevaa kuntaa, koulua tai luokkaa ei raportoida, ja luokka-asteeseen, luokan oppilasmäärään sekä mallin kehittämisen ajankohtaan liittyvät yksityiskohdat on häivytetty.

Kuuron opettajan haastattelu toteutettiin tulkin välityksellä, sillä huolimatta viittomakielin opintoistani, en kokenut kielitaitoani riittäväksi pro gradu -tutkielman haastatteluja ja varten. Kysymyksenasetteluni olisivat todennäköisesti olleet jossain määrin kielipillisesti puutteellisia ja olisin joutunut pyytämään vastausten hidastamista ja toistoa, mikä olisi varmasti vaikuttanut haastattelutilanteeseen ja mahdollisesti vastauksiin. Myös hidastamisen jälkeen olisin edelleen saattanut ymmärtää joitakin asioita väärin tai vaivallisesti. Vaikka olisin haastatteluvideota katsoessa ja haastattelua litteroidessa lopulta ymmärtänyt vastaukset, olisi jatkokysymysten tekeminen itse haastattelutilanteessa todennäköisesti vaikeutunut tai jäänyt. Näin ollen koin tutkimuksen laadun olevan todennäköisesti parempi, mikäli haastattelussa on mukana ammattitaitoinen viittomakielin tulkki tulkkauksessa kysymykset ja vastaukset. Samalla on huomattava, että tulkin käyttäminen vaatii tutkimustulosten tulkinnalta lähtökohtaisesti omanlaistaan varovaisuutta. Ilmaisut voivat tulkkauksessa muuttua, jolloin tulkattu ilmaus ei vastaa haastattelijan tai haastateltavan alkuperäisiä ilmauksia. Tämä voi vaikuttaa haastattelun kulkuun ja esiin nouseviin jatkokysymyksiin. Lisäksi analyysivaiheessa esiin nousevat teemat voivat muuttua ja analyysi vääristyä (Squires 2009). Uskon kuitenkin, ettei tällaista vaaraa ole tässä tutkimuksessa ollut.

Haastattelun tulkkasivat kuuron opettajan työelämätulkit; tulkki vaihtui haastattelun alkupuolella. Suomessa viittomakielin ja puhevammaisten tulkin koulutus on 240 opintopisteen laajuinen ammattikorkeakoulututkinto, ja molemmat haastatellut opettajat ilmaisivat haastatteluissa olevansa hyvin tyytyväisiä tulkkien työskentelyyn. Tulkin roolista ei erikseen etukäteen keskusteltu, mutta tulkkauksia toteutettiin Suomessa

vakiintuneen käytännön mukaisesti käsitteellisesti mahdollisimman tarkasti ja ensimmäisessä persoonassa, tulkattavien osapuolten oman äänen mahdollisimman aidoksi ja tarkaksi esiintuomiseksi. Tulkkien tehtävä on siis olla lähtökohtaisesti mahdollisimman neutraali ja ns. näkymätön. Tulkit olivat perillä tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, sillä alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan oli tarkoitus haastatella myös tulkkeja, ja haastattelusuostumuslomakkeet toimitettiin myös heille. Lisäksi tulkit toimivat opettajan työelämätulkkeina, työympäristönään koulu ja opettajan muut liittyvät työympäristöt, joten aihepiiri oli sitä kautta tulkeille hyvin tuttu. Kaiken tämän seurauksena uskon itse voineeni ja lukijan voivan hyvin luottaa tulkkauksen laatuun.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019, 8) ohjeiden mukaan tutkijan tulee enakkoon perehtyä tutkittavaan yhteisöön, kulttuuriin ja näiden historiaan, jotta välttyttäisiin aiheuttamasta tutkittaville ja heidän edustamalleen yhteisölle haittaa. Tämä toteutuu tutkimuksessani. Samalla tietoisuus kuurojenopetuksen historiasta ja nykyisyydestä on ehkä väistämättä muovannut ajatteluani. Oma taustaani ja mahdollisia ennakkoajatuksiani käsittelen osiossa 9.2.2.

8 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini tulokset. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen kuvaan aluksi osiossa 8.1 kaksikielisen yhteisopetuksen järjestämistä: osiossa 8.1.1 opetuksen käynnistämisen lähtökohtia ja käytännön etenemistä opetuksen käynnistämisen alkuvaiheessa sekä osiossa 8.1.2 opetuksen toteutusta nykyisellään. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen avaam osiossa 8.2 opettajien ja rehtorin kokemuksia kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista. Näiden käsittelyn olen jäsentänyt siten, että osiossa 8.2.1 käsittelen kaikkia lapsia yleisesti koskevia, osiossa 8.2.2 kuuroa lasta koskevia, osiossa 8.2.3 kuulevia oppilaita koskevia sekä osiossa 8.2.4 opettajia itseään sekä työyhteisöä koskevia etuja ja haasteita. Lopuksi osioissa 8.3.1 ja 8.3.2 avaam kolmanteen ja neljanteen tutkimuskysymykseen liittyvän analyysini tuloksia tämän luokan yhteisopetusmallin mahdollisuuksista edistää inklusiota ja kuuron oppilaan oikeuksien toteutumista.

Havainnollisuuden ja haastateltavien oman äänen kuulumisen lisäämiseksi olen lisännyt tulosten yhteyteen sitaatteja haastateltavien vastauksista. Luettavuuden edistämiseksi olen kuitenkin poistanut näistä sitaateista täytesanoja (esimerkiksi toistuvat *niinku*-ilmaukset). Anonymiteetin säilyttämiseksi mutta eri rooleissa työskentelevien haastateltavien näkökulmien jäsentämiseksi sitaatit on koodattu siten, että kuuron opettajan sitaatit on merkitty koodilla O1, kuulevan opettajan koodilla O2 ja rehtorin koodilla R.

8.1 Kaksikielisen yhteisopetuksen järjestäminen koulussa

Tässä osiossa käsittelen tutkimuksessa saatuja tuloksia, jotka liittyvät opetuksen käynnistämisvaiheeseen ja sen toteuttamisen tapaan tutkimushaastattelujen aikaan. Tutkimukseni pääkohteena ei kuitenkaan ole pedagoginen toiminta luokassa, vaan tutkimuksen pääpaino on opettajien kokemuksissa kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista ja yhteisopetuksen mahdollisuuksissa edistää kuurojen lasten oikeuksia. Osiossa ei siis pureuduta opetuksen toteuttamisen ja luokan vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. Tavoitteena on kuitenkin kuvata kohtuullisen kattavasti opetuksen käynnistämisvaiheeseen ja erityisesti opetuksen järjestämisen tapaan liittyvät pääkohdat, jotta on ymmärrettävää, minkälaiseen käytäntöön opettajien ja rehtorin kokemuksen pohjautuvat.

Kuuleva opettaja on tullut luokkaan opettamaan vasta muutama vuosi ennen haastattelun ajankohtaa, eikä hän ole ollut mukana opetuksen käynnistämässä. Tämän vuoksi opetuksen käynnistämiseen liittyvät tulokset perustuvat pääasiassa kuuron opettajan ja osin rehtorin haastatteluihin. Opetuksen käynnistämisen käsittelyyn liittyen en kokenut teemoittamista tarkoituksenmukaiseksi, vaan kuvaan käynnistämävaiheen etenevänä prosessina kuuron opettajan kertoman mukaan. Opetuksen järjestämisen tapaan liittyvät tulokset perustuvat kaikkien haastateltavien kertomaan, ja toteutin analyysin teemoittamalla.

8.1.1 Opetuksen käynnistäminen

Kuurojen kouluun liittyvät muutokset, perinteisten kuurojenkoulujen sulkeminen ja yleistyvät sisäkorvaistuteleikkaukset asettivat kuurojen lasten vanhemmat 2000-luvun alussa uudenlaisen pohdinnan ääreen (Selin-Grönlund ym. 2014). Myös kaksikielisen yhteisopetuksen käynnistäminen tutkimuskohteena olevassa koulussa linkittyi kuuron opettajan mukaan kiinteästi näihin muutoksiin. Luokan opetuksen järjestämisen tapa kehitettiin yhdessä kodin, koulun, asiantuntijoiden ja kunnan kesken vastaamaan kunnassa asuvan kuuron perheen tarpeisiin. Perheen asuinkunnassa ei ollut kuuroille tai kuulovammaisille lapsille tarkoitettua erityiskoulua tai -luokkia, mutta asuinkunnan läheisessä toisessa kunnassa oli aiemmin sijainnut kuurojenkoulu. Perheen ensimmäisen lapsen lähestyessä kouluikää tämä aiempi koulu oli kuitenkin muutettu erityiskouluksi, jonka oppilaille on eritasoisia oppimisvaikeuksia. Kyseisessä koulussa käytettiin ja käytetään edelleen viittomakieltä, mutta opetus on suunniteltu oppilaiden muidenkin moninaisten erityistarpeiden mukaiseksi. Perheen kuuroilla vanhemmilla oli kaksi kuuroa sisäkorvaistutteen saanutta lasta, joilla ei ollut odotettavissa oppimisvaikeuksia tai muita erityistarpeita kahden kielen, viittomakielen ja suomen kielen kehityksen tukemisen lisäksi. Kuuron opettajan mukaan ensimmäisen lapsen koulupaikkaa pohdittaessa vanhemmille olikin tämän vuoksi selvää, että he halusivat lapsen tavalliseen kouluun yleisopetukseen, eivät erityisopetukseen. Lisäksi he toivoivat hyvää suomen kielen opetusta viittomakielen rinnalle.

Kuuro opettaja nosti haastattelussa esiin, että jo tuolloin kansainvälisesti oli käyty paljon keskustelua siitä, että kuurojenkoulun alasajon myötä lasten integroimista ei tulisi hajauttaa liikaa. Sen sijaan koettiin, että opetusta pitäisi edelleen keskittää tiettyihin kuulevien kouluihin, jotta kaksikielinen ympäristö olisi vahvempi ja opetuksen järjestämisessä enemmän eriyttämisen mahdollisuuksia. Kuuro opettaja ja vanhemmat yrittivät

siksi aluksi ajaa kaksikielisen pariopetuksen käynnistämistä lähikunnan viittomakieltä käyttävän erityiskoulun naapurikoulussa. Tällainen järjestely ei kuitenkaan onnistunut, joten vanhemmat ottivat yhteyttä suoraan oman kunnan opetustoimen johtajaan. Lopulta sovittiin järjestelystä, jossa lapsi aloittaisi esikoulun oman kunnan esikoulussa, ja kuuro opettaja aloittaisi siellä pariopettajana yhdessä kuulevan opettajan kanssa. Kaksikielinen yhteisopetus ja viittomakielisen oppilaan opiskelu esikoulussa lähtivät sujumaan hyvin, ja esikouluvuoden jälkeen yhteisopetusta jatkettiin alkuopetuksessa.

O1: *”Ja tää pariopetus, niinku samanaikaisopetus lähti siitä sitte käyntiin.”*

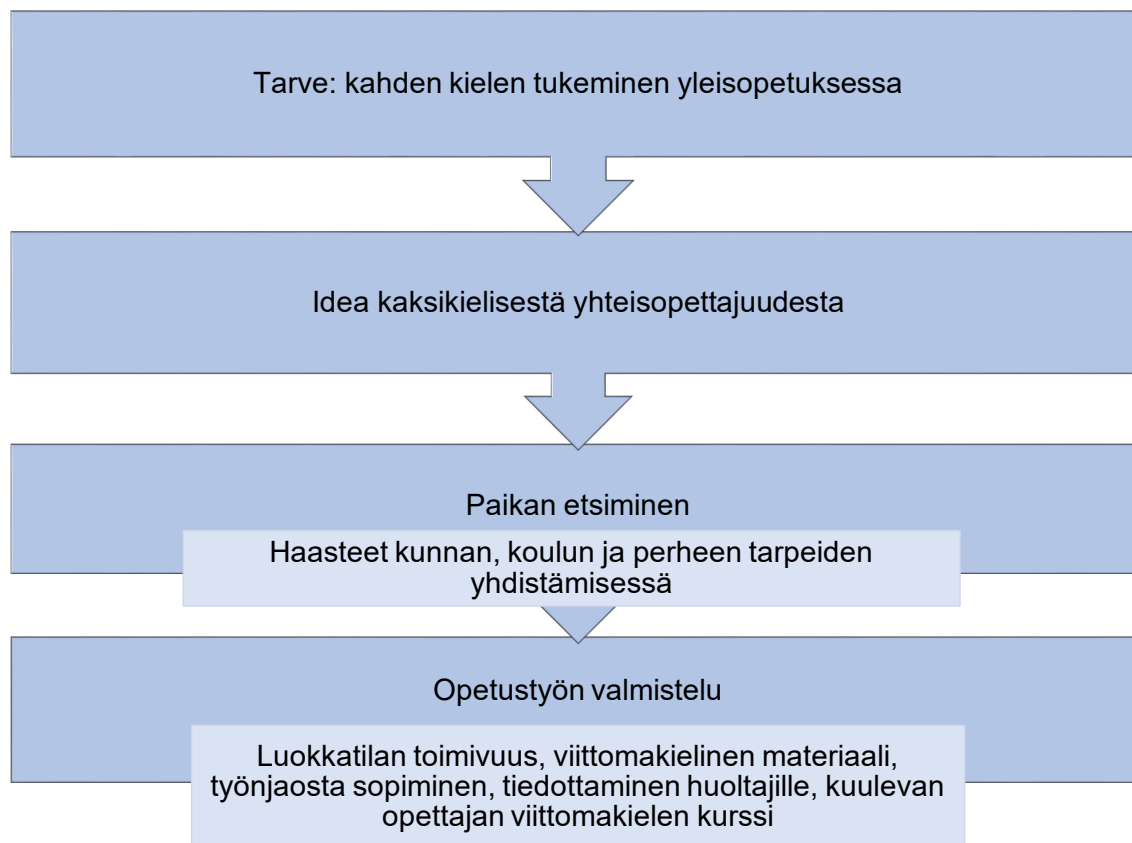
Ennen opetuksen aloittamista tarvittiin jonkin verran valmistelutyötä liittyen luokkatilan toimivuuden varmistamiseen, materiaalin valmistamiseen ja vanhemmille tiedottamiseen. Toiset fyysiset luokkatilat sopivat viittomakielen käyttöön luokassa paremmin kuin toiset. Opetusta aloittaessa oli siksi tärkeä varmistaa viittomakielen käytön sujuvuus käytettävässä luokkatilassa, esimerkiksi hyvä näkyvyys. On tärkeää, että oppilaat näkevät luokassa hyvin sekä taululle että toisensa (Opetushallitus 2016). Tällä hetkellä luokkatila ei ole aivan ideaali, mutta ratkaisuja on keksitty.

O1: *”Ja valmistelu, paljon liittyy siihen kielen optimaalisen sujuvaan kielenkäyttöön, ja no, pulpettien sijoittelu niin että saa katsekontaktin, pulpettien sijoittelu suhteessa tauluun. Luokkatila on ihan selkeästi rakennettu kuulemisen varaan. On näköesteitä, ja no ikkunan edessä ei voi seistä ja viittoa, sit täytyy aina mennä sivuttain, -- Me ollaan aina niinku yritetty etsiä ratkaisuja. Mutta se, täytyy kattoo et näkyvyys on hyvä, valaistus on hyvä, tällönsiä asioita tarvii kanssa valmistella.”*

Näkyvyyden lisäksi kuuron opettajan mukaan on tärkeä varmistaa, että tulkeilla on tilaa liikkua luokassa. Kuurolle opettajalle oli myös alusta asti tärkeää, että viittomakielisyys näkyy luokassa, joten hän valmisti luokkaan viittomakielistä materiaalia esimerkiksi kuvakorttien muodossa. Opetusta aloittaessa tuli myös keskustella työnjaosta; kuinka jakamisesta sovitaan ja kuinka työt jaetaan. Kaksikielistä yhteisopetusta voidaan toteuttaa monella tapaa sekä opetuksen työnjaon (Rytivaara ym. 2017; Solis ym. 2012) että eri kielten käyttämisen (Palviainen ym. 2016; Schwarz & Gorgatt 2017) suhteen. Näitä opetuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja käsittelemme tarkemmin seuraavassa osiossa 8.1.2. Lisäksi opetuksen etukäteisvalmisteluun kuului huoltajille tiedottaminen kaksikielisestä samanaikaisopetuksesta, viittomakielestä ja esimerkiksi viittomanimistä. Molemmat kuulevat opettajaparit taas ovat käyneet tukiviittoma- tai viittomakielen alkeiskurssin ennen samanaikaisopetuksen alkamista tai sen alkuvaiheessa, ja kuuro

opettaja on kokenut tämän merkittävänä positiivisen asenteen osoituksena sekä käytännön työtä helpottavana tekijänä. Varsinaista sujuvaa viittomakielentaitoa yhteistyön aloitus tai jatkokaan ei ole kuitenkaan vaatinut, vaan yhteistyö on sujunut viittomakielen, suomen kielen ja tulkkauksen yhdistelmän avulla.

Opetuksen käynnistämisen eteneminen on kuvattuna kuviossa 3.



Kuvio 3. Opetuksen käynnistämisen eteneminen.

Esikoulussa pariopetusta toteutettiin vielä ilman tulkkia, sillä silloinen kuuleva opettajapari osasi myös itse viittoa. Kuuro opettaja kertoo haastattelussa toivoneensa, että kaksikielisessä luokassa syntyisi ”vahva integraatio tai inkluusio” siinä mielessä, että kaikki ryhmässä oppisivat viittomakieltä ja voisivat käyttää samaa kieltä. Osoittautui kuitenkin, että yksi kuuro lapsi ja yksi kuuro työntekijä ryhmässä eivät riittäneet tasapainoisen kaksikielisen ympäristön luomiseen. Samanlaisia havaintoja on tehty aiemminkin. Suomen kieli on suomalaisen viittomakieleen verrattuna enemmistökielen asemassa, joten käytännön tasapainoon vaadittaisiin viittomakielisen opettajan lisäksi useampia viittomakielisiä lapsia samaan luokkaan (Lewis ym. 2012; Schwarz & Gorgatt 2017). Ympäristö säilyi tässä tilanteessa vahvasti kuulevana, ja kuuro opettaja koki,

ettei viittomakieliselle opetukselle ilman tulkkia ja kuulevien lasten ja kuuron työntekijän väliselle viittomakielen ensisijaiselle käytölle ollut hyviä edellytyksiä. Lapset puhuivat viittomisen sijaan, koska puheella sai helposti yhteyden toisiin lapsiin ja työntekijöihin.

O1: *”Jos ois puolet, esimerkiksi viisi kuuroa ja viisi kuulevaa, niin sitten voisi sen viittomakielisen kanssakäymisen saada toimimaan.”*

Esikouluvuoden jälkeen, ensimmäiselle luokalle siirryttäessä kuuro opettaja päätti kokemusten perusteella, että tulkit otetaan opetukseen mukaan kokoaikaisesti. Ensimmäisen luokan aikana lapsille yritettiin myös suuremmin opettaa viittomista, mutta käytännössä ilmeni, että tulkkauksen kautta opetuksessa oli paljon helpompaa edetä. Tässä opetuksessa päädyttiin poikkeamaan esimerkiksi tyypillisestä kielikylpyopetuksesta, jossa oppilailla on saatavilla yhdenkielinen opetus kerrallaan (Opetushallitus 2014, 91). Molemmat opettajat painottivatkin haastattelujen aikana useasti hyvien tulkkien merkitystä tämän mallin mukaisen opetuksen toimivuudelle.

8.1.2 Opetuksen toteuttaminen nykyään

Opetuksen järjestämisen tapaa kuvaavia kokoavia teemoja muodostui yhteensä kuusi: 1) *Fyysiset tilat ja järjestelyt*, 2) *Opettajien työnjako*, 3) *Tulkkaus ja sen rooli*, 4) *Luokassa käytettävät kielet*, 5) *Monikulttuurisuuden huomiointi* ja 6) *Muu erityinen opettajien työnkuvassa*. Pelkistetyt ilmaukset, ylä- ja alaluokat sekä nämä kokoavat teemat ovat löydettävissä taulukossa 2. Osa taulukon sisällöstä käsittää samoja asioita, joita kuvattiin opetuksen käynnistämisvaiheetta käsittelevässä osiossa, koska ne liittyvät kiinteästi myös opetuksen järjestämisen tapaan nykyisellään.

Taulukko 2. Opetuksen järjestämisen tapa.

Kokoavat teemat	Yläluokat	Alaluokat	Pelkistetyt ilmaukset
Fyysiset tilat ja järjestelyt	Luokan tilat	Näköesteettömyys	pulpetit sijoiteltu niin, että näkyy taululle
			pulpetit sijoiteltu niin, että saa katsekontaktin
			viittovien henkilöiden asettautuminen suunniteltu suhteessa ikkunoihin tärkeää
			hyvä valaistus

		Liikkumatila tulkeille	tulkkien päästävä nopeasti eri tilanteisiin
			tulkkien päästävä liikkumaan niin, että kuurot näkevät
	Koulun tilat	Käytävissä olevien tilojen rajallisuus	ei tiloja ryhmiin jakamiseen
	Etäopetus		etäopetus vaatii, että opettajat samassa paikassa
			opetuksen, tulkkauksen ja materiaalin näyttäminen etänä samanaikaisesti haastavaa
Opettajien työnjako	Yhteisopetusmalli: Tiimiopetus, työtapana avustava ja täydentävä opetus	Pääasiassa avustava ja täydentävä opetus	pääasiassa toinen opettaa, toinen tarkkailee ja avustaa
			avustavalla opettajalla myös aikaa tehdä tunneilla juoksevia asioita, kuten Wilma-merkintöjä
	Oppiaineiden opetusvastuun jako	Opetettavien aineiden jako	pääasiassa jako aineittain
			äidinkielen tunnit eri kielillä osin yhdessä, osin jaettu
			osin jaettu vastuu samasta, kaikille opetettavasta aineesta, esim. kuvaamataiteen tunnit
			osin jaksoittain vaihtuva vastuu, esim. matematiikka
		Jako opetettavien aineiden sisällä	tasoryhmittäin opettaminen voisi toisinaan olla hyvä, mutta tilat rajoittavat
	Opetuksen suunnittelun jako	Itsenäinen suunnittelu	pääasiassa omat tunnit suunnitellaan itsenäisesti
		Yhteissuunnittelu	osa tunteja suunnitellaan yhdessä
			yhteissuunnittelua voisi olla enemmän
Järjestyksen ylläpito	Avustavan opettajan rooli	toisen opettaessa avustava opettaja valvoo luokkaa	

		Kuulevan opettajan suurempi rooli	kuulevan opettajan luontaisempaa käyttää ääntä järjestyksen ylläpitoon
	Yhteistyö vanhempien kanssa	Yhteistyö kuuron lapsen vanhempien kanssa	kuuron lapsen vanhempien kanssa yhteydenpito pääasiassa kuuron opettajan vastuulla
		Yhteistyö kuulevien lasten vanhempien kanssa	molemmat opettajat voivat vetää vanhempainiltoja ja kehityskeskusteluja
			vanhemmat tottuneet tulkin käyttöön
Tulkkaus ja sen rooli	Toimiva tulkkauksen järjestämisen tapa	Paritulkkaus	kuurot vanhemmat toivoivat paritulkkausta
			asiantuntijat suosittelivat paritulkkausta
		Tulkin järjestävä taho	tulkkeina kaksi kuuron opettajan työelämätulkkia
			opettajan poissaollessa oppilaalle tulkit koulun puolesta
		Tulkkien pysyvyys	tulkkien pysyvyys äärimmäisen tärkeää, jotta opettajan ammatillinen profiili säilyy asianmukaisena
			tulkkien ja opettajien yhteistyö kehittyi
	lapset tottuivat pysyviin tulkkeihin		
	Ammattitaitoiset tulkit	Kielitaito	sanaston hallinta
			rikas ilmaisu
		Muu ammatillisuus	tulkkaus lapsen maailmaan eläytyen
		tulkkien rooli selvä	
	Tulkkaus opetuksen visuaalisena tukena		tulkkaus myös kuulevien oppilaiden oppimiselle visuaalinen tuki
	Tulkkaus muussa koulun arjessa	Sosiaalisten suhteiden tuki	tulkkauksella tuetaan myös oppilaiden sosiaalisia suhteita

		Tulkkaus yhteisissä tilaisuuksissa	yhteisissä tilaisuuksissa kaikki innoissaan tulkkauksesta
	Tulkkaus haasteena	Tulkin välityksellä opettamisesta seuraava lisätyö	kuurolle opettajalle materiaalin ja terminologian valmistelusta lisätyötä
			kuulevalle opettajalle lisää mietittävää
Luokassa käytettävät kielet	Opetuskieli		opetus opettajan kielen mukaan tulkattuna
	Viittomakielen/viittomien käyttö	Yksittäiset viittomat	kuuleva opettaja: kuuron oppilaan kanssa sanatason viittominen
			kuuleva opettaja käyttää yksittäisiä viittomia opetuksen havainnollistamisessa ja muistisääntöinä
		Sormitus	oppilaat sormittavat esimerkiksi hirsi-puuta pelatessa
	suomen kielen käyttö		kuulevat lapset artikuloivat selvästi kuurolle opettajalle puhuessa
		useimmat oppilaat eivät ole itse aktiivisia viittomakielisessä vuorovaikutuksessa	
		kuuron opettajan valmisteleva kirjallinen materiaali suomeksi	
		kuurolla lapsella s2-opetus, välillä osin äidinkielisten tunteilla	
Monikulttuurisuuden huomiointi	Kulttuuritietoisuus	Kuurojen kulttuuri koulun arjessa	heti alussa oppilaille viittomanimet
			viittomakielen päivän juhlistaminen
		Keskustelut kulttuurieroista ja käytännöistä	opettajavetoisia keskusteluja kulttuurieroista
			oppilaiden kysymyksiin kulttuurieroista

			vastataan myös silloin, kun eivät liity aiheeseen
	Kielitietoisuus	Viittomakielen näkyvyys	viittomakielelle näkyvyyttä viittomakielisen materiaalin avulla
		Keskustelut kielten eroista	luokassa keskustellaan suomen ja suomalaisen viittomakielen eroista
			muihin viittomakieleen (ASL) on tutustuttu ja keskusteltu niiden ja suomalaisen viittomakielen eroista
Muu erityinen työkuvassa	Vanhemmille tiedottaminen		uuden oppilaan tullessa vanhemmille tiedotetaan viittomakielestä, viittomanimistä yms.
	Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen opettaminen		kuuro opettaja opettaa koulussa viittomakieli ja kirjallisuus -oppiainetta
	Opetuksen jatkuvuuden puolesta taistelu		oman työn jatkuvuuden pohtiminen
			tarpeen todistamisesta lähes vuosittainen lisätyö

Fyysiset tilat ja järjestelyt. Ensimmäinen kokoava teema, *Fyysiset tilat ja järjestelyt*, koostuu kolmesta yläkategoriasta, jotka jakautuvat edelleen eri alakategorioihin. Nämä yläkategoriat ovat *Luokan tilat*, *Koulun tilat* ja *Etäopetus*. Erilaiset tilojen suomat mahdollisuudet ja rajoitukset vaikuttavat yhteisopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Viimeisen vuoden aikana vallinnut kansainvälinen koronapandemia on tuonut myös uudenlaisia haasteita. Käytettävissä olevat tilat ovat olleet opettajien mukaan hieman haastavat, mutta ratkaisuja on keksitty.

Luokkatiloihin liittyen opettajat nostivat esille erilaisia näköesteettömyyteen ja tulkkien liikkumismahdollisuuksiin liittyviä asioita, jotka ovat olleet tärkeitä huomioida viittomakielen käytön ja opetuksen sujuvuuden sekä lasten yhdenvertaisuuden kannalta. Kuuro opettaja luetteli monia asioita, jotka oli tärkeä varmistaa jo ennen opetuksen aloittamista; luokassa tuli esimerkiksi olla riittävä valaistus ja pulpetit tuli pystyä sijoittamaan niin, että katsekontaktin ottaminen toisiin on mahdollista ja näkyvyys taululle

on esteetön. Lisäksi esimerkiksi ikkunoiden sijainti luokassa on merkittävä tekijä viittomakielisen oppilaan ja opetuksen kannalta, sillä vastavalo hankaloittaa viittovan opettajan tai tulkin näkemistä. Myös tulkkien riittävä liikkumatila on tärkeä asia, jotta kuuroilla on koko ajan mahdollisuus nähdä tulkki. Kuulevan opettajan nosti myös esiin kokevansa, että tulkkien mahdollisuus siirtyä nopeasti erilaisiin tilanteisiin edistää yhdenvertaisuutta ja vertaissuhteita luokassa. Tulkeilla onkin todettu olevan merkittävä rooli oppilaiden osallisuuden tukemisessa (Stinson & Liu 1999). Koulun tiloihin liittyen molemmat opettajat nostivat esille sen, että sopivien tilojen puuttuminen rajoittaa opetuksen eriyttämistä eri tiloissa annettavaan pienryhmäopetukseen.

Keväällä 2020 alkanut maailmanlaajuinen koronapandemia on vaatinut myös kaksikielisen yhteisetäopetuksen järjestämistä. Kuuleva opettaja nosti esille yllättyneensä tähän liittyvistä haasteista, jotka liittyivät opettamiseen ja tehtävien antamiseen niin, että opetus, tulkkaus ja materiaali saatiin näytettyä samanaikaisesti. Opettajat myös totesivat nopeasti, että etäopetus oli välttämätöntä toteuttaa mahdollisimman pitkälle niin, että opettajat ja tulkit olivat yhdessä samassa tilassa.

O2: ”Et se oli myös semmonen hyvin, intensiivinen, et ei me oltu yksin, ei tietenkään voi olla, et siin etäopetustilanteessakin se samanaikaisopettajuus ni täytyy olla yhdessä, ei sitä voi tehdä niinku. Tai et me, parina päivänä vaiks jos mä olin kipee tai (kuuro opettaja) oli kipee et piti olla eri paikois vähän ni siin huomaa et se oli tosi vaikeeta. Et se oli hyvin semmos, erikoista sitte et mä yritin kokoajan kattoo et mis on tulkin ruutu menee tuolla ja mitä mä nyt voin sanoo ja aikooks (kuuro opettaja) sanoo jotain ja. Et siinä se oli must, olis ollut ihan mahdotonta jos me oltais päädytty siihen et me oltais oltu eri paikois.

Opettajien työnjako. Toinen kokoava teema, *Opettajien työnjako*, koostuu viidestä yläkategoriasta, jotka ovat *Yhteisopetusmalli: Tiimiopetus, työtapana avustava ja täydentävä opetus, Oppiaineiden opetusvastuun jako, Opetuksen suunnittelun jako, Järjestyksen ylläpito ja Yhteistyö vanhempien kanssa.*

Luokassa toteutettavan työnjaon käytännöt ovat ajan ja kokemuksen myötä kehittyneet omanlaisikseen; esimerkiksi alussa ensimmäinen kuuleva opettaja opetti enemmän luokan edessä koko luokkaa ja kuuro opettaja keskittyi enemmän kuuroon lapseen, mutta pikkuhiljaa siirryttiin opetusvastuussa vuorottelevaan malliin. Tämä on todennäköisesti ollut hyvä ratkaisu opettajien tasavertaisen aseman kannalta, sillä opettaja, joka vaikuttaa olevan paikalla vain yhtä oppilasta varten tai varsinaista opetusta täydentävänä, voi

helposti joutua sivuosaan (Antia & Stinson 1999). Opettajat kertovat jakaneensa opetuksen vetovastuun luokassa pääasiassa oppiaineittain siten, että työmäärä on yritetty pitää tasapainossa. Poikkeuksina matematiikan opetusvastuu on jaettu jaksoittain, ja kuvaamataidon opetuksessa sovitaan tilanteen mukaan jopa viikoittain sisällöstä ja vetämisestä. Lisäksi äidinkielen tunneilla kuuro opettaja opettaa kuuroa oppilasta viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen ja suomi toisena kielenä -oppiaineen mukaan ja kuuleva opettaja opettaa pääasiassa muuta luokkaa. Toisinaan äidinkielen tunnin johdanto-osassa käsiteltävät asiat ja tapa käsitellä tunnin teemoja ovat kuitenkin sellaisia, että kuurokin oppilas hyötyy yhteiseen johdantoon osallistumisesta; esimerkiksi, kun aiheita käydään läpi draaman tai ryhmätyöskentelyn avulla. Tällöin yksittäinen tunti jaetaan niin, että kuuro oppilas osallistuu kuulevan opettajan pitämään yhteiseen johdantoon ja sen jälkeen siirtyy itsenäisen työskentelyn vaiheessa kuuron opettajan opetukseen. Muutoin opettajat sopivat keskenään lukuvuoden alussa oppiainejaosta ja vastaavat lukuvuoden aikana pääasiassa itsenäisesti opettamiensa aineiden oppituntien suunnittelusta ja toteutuksesta, toisen antaessa näiden aineiden tunnilla tilaa toiselle ja avustaen tarpeen mukaan.

O1: ”Mutta ei äänessä, ei me siinä niinku estradilla olo, et kuka sitä ainetta vetää on tavallaan estradilla, et sillon mä en mee siihen väliin vaan mä tavallaan pysyttelen taustalla, ikään kun resurssiopettajana annan tilaa sille opettajalle joka on äänessä. Jos hän tarvii apua niin kyllä hän sitten sanoo ja hoidan asioita ja autan, ja sitte kun on oppilailta itsenäisen työskentelyn vaihe, niin mä kierrän, tai kumpikin me kierretään luokassa ja autetaan oppilaita”

Oppituntien aikana opettajien tiimityötä toteutetaan siis avustavan ja täydentävän opetuksen mallin mukaan (ks. Rytivaara ym. 2017; Solis ym. 2012). Toisen opettajan vetäessä oppituntin johdantoa on toisella opettajalla mahdollisuus tarkkailla luokkaa. Roolien vaihtelevuus edistää opettajien tasavertaista asemaa (Cook & Friend 1995, 6). Kaiken sujuessa hyvin ja rauhallisesti nämä hetket tarjoavat sivusta seuraavalle opettajalle mahdollisuuden hoitaa Wilma-merkintöjä, viestintää vanhempien kanssa ja muita vastaavia asioita, mikä helpottaa opettajan työmäärää.

O2: ”Et se ei oo ihan kaikist hedelmällisin yhteisopettajuuden hetki kun toinen istuu ja tekee, mut toisaalt se on mun mielest hyvä et välil on sellanen hiljanen hetki ja sen voi sit hyödyntää. Et turhaan mä nyt siel jonkun oppilaan niskaan hengitän jos kaikki kuuntelee ja tekee muistiinpanoja ja on tosi rauhallista niin ei siinä sit tartte.”

Itsenäisen työskentelyn vaiheessa taas molemmat opettajat voivat kiertää luokassa ja auttaa oppimisen tai tehtäviin keskittymisen tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajat kokevat jaon suurelta osin toimivaksi. Avustavan ja täydentävän opetuksen malli ei vaadi paljoa yhteissuunnittelua (Cook & Friend 1995, 6), mutta erityisesti kuuleva opettaja toi esille uskovansa, että enemmällä opetuksen yhteissuunnittelulla pariopettajuudesta voisi saada vieläkin enemmän resursseja irti. Esimerkiksi matematiikan tunneilla yhteinen johdanto ja sen jälkeinen eriyttäminen, taitotasoon perustuva pienryhmiin jakautuminen, olisi molempien opettajien mielestä mieluinen ja toimiva tapa toteuttaa yhteisopetusta. Tällä hetkellä tällaista rinnakkain opettamisen mahdollisuuksia kuitenkin käytännössä rajoittaa sopivien tilojen puute koulurakennuksessa.

Järjestyksen ylläpitämiseen on luokassa muodostunut luonnostaan eräänlainen työnjako, jossa kuulevalle opettajalle on syntynyt suurempi rooli. Enemmistö luokan oppilaista on kuulevia, joten kuulevan opettajan on luonnollisempaa käyttää ääntään järjestyksen ylläpitämiseen. Kuuro opettaja kuvailee kuulevan opettajan johtavan luokkaa. Opettajat kokevat tämän toimivaksi, eikä kuuro opettaja koe tämän vaikuttavan esimerkiksi omaan rooliinsa ja oppilaiden häneen kohdistamaansa arvostukseen luokassa.

O2: ”kyl mul on nyt niinku sellanen rooli meidän luokassa et mä oon niinku semmonen, mä oon ehkä semmonen järjestyksen ylläpitäjä tai semmonen”

O1: ”Työskentelyn ja oppilaiden arvostus, siinä me ollaan ihan niinku tasavertaisia, mutta hän on kuuleva niin se on ihan selvä että hän tavallaan niinku johtaa luokkaa. Mä en rupee kilpailemaan hänen kanssa tilasta, mun ei tarvi, ei oo sellasta tarvetta.”

Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on osittain jakautunut luontaisen sujuvuuden mukaisesti. Pääosan viittomakielisen oppilaan vanhempien kanssa tapahtuvasta kommunikoinnista hoitaa kuuro opettaja, mutta myös kuuleva opettaja on osallistunut esimerkiksi perheen kanssa käytyyn oppimiskeskusteluun tulkkien kanssa. Molemmat opettajat voivat vetää kuulevien oppilaiden vanhempien kanssa käytäviä keskusteluja ilman ongelmia.

O1: ”Mä vedän kehityskeskustelua myös kuulevien vanhempien kanssa ihan, en mä niinkun ainoostaan ota sitä kuuron lapsen perhettä, ja vanhemmat on ihan tottuneet, hyvin sujuu, et vanhemmat on tottunut et käytetään tulkkia”

Viestiessään kirjallisesti oppilaiden huoltajille kuuleva opettaja kertoo pyrkivänsä ylipäätään käyttämään selkeää suomen kieltä ja kiinnittävänsä huomiota viestinnän helppolukuisuuteen, ja kokee tällaisen viestinnän toimivaksi kaikkien vanhempien kannalta äidinkielestä riippumatta. Järjestyksen ylläpitämiseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvien työnjakojen lisäksi opettajat eivät tuoneet esiin tapoja, joilla opettajien eri äidinkielet vaikuttaisivat työnjakoon.

Tulkkaus ja tulkkauksen rooli. Kolmas kokoava teema, *Tulkkaus ja tulkkauksen rooli*, koostuu viidestä yläkategoriasta: *Toimiva tulkkauksen järjestämisen tapa*, *Ammattitaitoiset tulkit*, *Tulkkaus opetuksen visuaalisena tukena*, *Tulkkaus muussa koulun arjessa* ja *Tulkkaus haasteena*.

Koulussa nykyisellään toteutuvassa ja toimivaksi koetussa järjestelyssä luokassa toimii pääasiassa kaksi vakinaista tulkkiä, Kelan kustantamat kuuron opettajan työelämätulkit. Tavallisesti kuurolla oppilaalla ei siis ole luokassa erillistä tulkkiä, mutta kuuron opettajan ollessa poissa koulu järjestää ja maksaa oppilaalle erikseen tulkin. Järjestelyyn on päädytty, kun on sovitettu yhteen asiantuntijoiden suositukset ja perheen toiveet sekä toisaalta kunnan ajatukset ja taloudelliset resurssit. Rehtori kertoo, että aiempien kokemusten perusteella kunnassa on tehty päätös, ettei opetustulkkausta järjestetä kunnassa paritulkkauksena. Paritulkkauksena olisi kuitenkin rehtorin mukaan asiantuntijoiden suositus ja perheen toive, ja näin järjestämällä luokassa toimii toivotut kaksi tulkkiä. Tulkkien työhön kuuluva jatkuva keskittyminen on raskasta, ja paritulkkauksella parantaa sekä tulkkien työssä jaksamista että tulkkauksen laatua (Kuurojen liitto 2006, 11).

Molemmat opettajat ovat tyytyväisiä kahden vakinaisen tulkin järjestelyyn sekä itse tulkkeihin. Hyvien ja pysyvien tulkkien löytyminen onkin tärkeä osa toimivaa tulkkauksen järjestämistä ja kuuron opettajan mukaan ensisijaisen tärkeää laadukkaan kaksikielisen opetuksen mahdollistamiseksi. Tulkki on erottamaton osa yhteistyötä ja opetusta silloin, kun koulun kieliympäristö ei ole riittävän vahvasti kaksikielinen.

O1: ”Pitää muistaa, että se tulkki aina integroituu siihen mukaan siihen yhteisopettajuuteen.”

Tulkkauksella on merkitystä sekä opetuksen, muun työhön kuuluvan vuorovaikutuksen että kuuron opettajan ammattiroolin kannalta. Opetuksen käynnistämisen alkuvaiheessa

tulkkauksen toimivuuteen liittyi suuria haasteita ja sekavuutta Kelan järjestelmän rakenteiden seurauksena. Kilpailutusjärjestykseen perustuva järjestelmä, jossa paikalle saapuvat tulkit vaihtelivat jatkuvasti, sopi kuuron opettajan mukaan hyvin huonosti yhteen hänen ammattinsa kanssa. Tulkkien vaihtuminen aiheutti hänelle paljon lisätöitä ja jopa päivittäistä yhteydenpitoa Kelaan oikeiden henkilöiden saapumisen varmistamiseksi. Myös kuuleva opettaja koki tulkkien vaihtumisen haasteelliseksi ja sekavaksi, mutta erityisen suuresti tulkkauksen toimivuus vaikuttaa kuuron opettajan työskentelyyn. Lisäksi tulkkien kieli- ja muu ammattitaito ja sujuvasti toimiva yhteistyö opettajan ja tulkin välillä ovat kuuron opettajan mukaan avainasemassa siinä, että opettaja itse voi keskittyä työssään lapsiin ja opettamiseen. Puutteet tulkkauksessa voivat vaikuttaa paitsi opetuksen laatuun myös siihen, kuinka lapset ja työyhteisö näkevät kuuron ammatillisen persoonan, osaamisen, taidot ja jopa älykkyyden (Gal 2015; Young, Oram & Napier 2019), minkä kuuro opettaja nosti esiin erittäin tärkeänä seikkana.

O1: *"Et jos sinne tulee niinku ihan kuka tahansa tulkki ja tulkkaa vähän sinne päin niin mun opettajaprofiili murenee. Ja sit lapset vaan kattoo epäillen et kuka täällä opettaa."*

O1: *"Kuulevat ajattelee, et mitä toi.. tai pitää ehkä kuuroa henkilöä niinku heikkolahjasena tai älyllisesti heikompana, jolle ei voi antaa samalla tavalla vastuuta kun muille, se on todella herkkä kysymys"*

Kuuro opettaja kertookin, että vakinaisten tulkkien saaminen on asia, jonka hän haluaisi kaksikielisen opetuksen toteuttamiseen turvata.

Kaksikielisessä yhteisopetusluokassa, ja varmasti kouluympäristössä ylipäättään toimivan tulkin tulee hallita paitsi kieltä, myös olla valmis uppoutua lasten kokemusmaailmaan ja eläytyä heidän tunteisiinsa, jotta tulkkaus ei haittaa, vaan sillä voidaan tukea oppilaiden sosiaalisia suhteita. Kuuleva opettaja kuvaileekin tulkin merkitystä myös kuuron oppilaan inklusion kannalta, ja on tyytyväinen nykyisiin tulkkeihin myös tältä osin.

O2: *"et se on mun mielest niinku aika iso juttu et se tulkki on niinku semmonen heittäytyvä, sinne lapsen maailmaan täytyy mennä. Että on oikeesti vakava asia kenet me nyt äänestetään tässä pelissä, kuka oli tää impostor"*

Tulkkien toiminnalla onkin todettu olevan vaikutusta oppilaiden osallisuuteen (Stinson & Liu 1999). Toisaalta tutkimuksissa tulkkausvälitteisestä opetuksesta ja sosiaalisista

suhteista on löydetty myös inkluusiota vaikeuttavia tekijöitä, kuten tulkin osallistuminen vuorovaikutukseen kolmantena osapuolena, informaation välittymisen hieman jäljessä sekä tulkkauksen vaatimat ylimääräiset visuaaliset ja kognitiiviset ponnistelut (Winston 1994). Lisäksi, vaikka tulkkaus nykyisellään toimiikin itsessään hyvin, kuuro opettaja kertoo, että tulkkauksen välityksellä opettaminen aiheuttaa hänelle edelleen ylimääräistä työtä verrattuna täysin viittomakielisessä ympäristössä opettamiseen. Tulkkien käyttämällä sanastolla on merkitystä sekä asiasisällön että opettajan persoonan ja tämän yksilöllisesti käyttämän kielen välittämisessä (Gal 2015; Young ym. 2019). Tämän vuoksi kuuro opettaja valmistelee ja toimittaa tulkeille edelleen etukäteen materiaalit opetuksen tulkkaamista varten. Tulkkaukseen liittyy siis myös haasteita.

O1: ” Siin täytyy olla tosi tarkka, että mä etukäteen aina toimitan tulkeille materiaalit. Vielä tänäkin päivänä mä lähetän tulkeille materiaalit, että he tietää miten he sitte sanottaa mun viittomisen. Nää on niitä haastavimpia juttuja mun työssä ehkä. Et jos mä oisin vaan kuurojen koulussa, jossa mä suoraan viiton oppilaille niin multa säästyis todella paljon aikaa ”

Tähän kuitenkin opettajan mukaan tottuu, ja tulkkauksen huomioiminen opetuksessa automatisoituu. Myös kuuleva opettaja kokee, että alun jännityksen jälkeen tulkkien kanssa työskentely on ollut luontevaa. Sekä opettajan että oppilaiden suhde tulkkeihin on myös muodostunut hänen mukaansa erilaiseksi sen jälkeen, kun luokkaan on saatu vakinaiset, pysyvät tulkit. Opettaja kokee välit luottamuksellisiksi, ja vaikka tulkkien on pysyttävä ammattiroolissaan, on useammasta silmäparista myös hyötyä.

O2: ”Et kyl sit välillä et jos me mennään retkelle niin tulkit pyöräilee viimeisenä ja. Et se on ihan hyvä et me voidaan ja, niinku et, nehän nyt on sillee niinku aikuisii järkevii ihmisiä että, niinku, et jos nyt oppilas ajais pyörällä ojaan ni kyl he nyt opettajalle siitä sanoo, eikä niinku oo sillee no ei täs ollu mitään tulkattavaa. ”

Kuuleva opettaja kertoo myös huomanneensa, että osa oppilaista rauhoittuu luokassa hyvin sekä kuuron opettajan viittomisen että viittomakielisen tulkkauksen ääreen. Opettajat kokevat viittomakielen visuaalisuuden tukevan oppilaiden oppimista, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Antia 1999). Samoin koko koulun yhteisissä tilaisuuksissa myös muiden luokkien oppilaat ovat innoissaan tulkkauksesta silloin, kun sellainen on saatavilla.

O2: *”Ja tääl koulus niinku on semmosta kiinnostust siihen, et sit jos on ollut yhteinen tilaisuus, viime vuonna kun viel oli yhteisiä tilaisuuksia, nyt ei tietenkään, ni kun oli tulkkaus ni sit kaikki et ’oo, ihanaa, tääl on tulkkaus’ ja sit ne katselee ja on tosi niinku kiinnostuneita, mut tietysti ihan pienet ei oo nähnyt ollenkaan”*

Myös rehtori kokee, että tulkkien kanssa toimiminen on onnistunut työyhteisössä ja esimerkiksi palavereissa hyvin. Ongelmia asioiden sujumisessa ei ole ollut.

R: *”...jos ajattelee työyhteisön kannalta niin tosi hienosti mun mielestä tota, on solah-
tanut että siellä kun ovat nämä tulkit, siihen on jo vähän tottunut että palavereissa tulkit
viittoo ja, ja vuoropuhelua käydään ja, ja näin että se tuntuu jo aika luontevalta mä
luulen et, kaikille ihmisille työyhteisössä.”*

Luokassa käytettävät kielet. Neljäs opetuksen toteuttamiseen liittyvä kokoava teema on *Luokassa käytettävät kielet*. Se sisältää *Opetuskielen, Viittomakielen/viittomien käytön* ja *Suomen kielen käytön* yläkategoriat.

Opetuksen käynnistyessä ensimmäinen kuuleva opettaja oli käynyt tukiviittomakurssin ja osasi viittoa jonkin verran. Nykyään luokassa opettavalla kuulevalla opettajalla taas ei ennen opetuksen aloittamista ollut lapsuuden yksittäisen harrastustapahtuman lisäksi ollut vuosiin ollut minkäänlaista kosketusta viittomakieleen tai kuurojen kulttuuriin. Tämä ei ollut este kaksikielisen yhteisopetuksen aloittamiselle. Ensimmäisen työparin kanssa työskentely oli sujunut hyvin, joten työpaikkailmoituksessa ja haastattelussa ei edellytetty viittomakielentaitoa tai kuurojen kulttuurin tuntemusta etukäteen. Kaksikieliseen luokkaan opettajapariksi lähteminen onnistuikin alun jännityksestä huolimatta hyvin.

O2: *”Mua jännitti hirveesti et mä sanon jotain typerää tai et mä jotenki louk-
kaan, mut se meni nopeesti ohi, koska kyl mä sit huomasin et ihan semmosella
normaalilla huomaavaisuudella saavuttaa ihan tarpeeksi”*

Nykyinenkin kuuleva opettaja kävi kuitenkin viittomakielen alkeiskurssilla noin vuoden verran koulussa opetettuaan. Siihen mennessä kielitaito ja kuurojen kulttuurin tuntemus oli kuitenkin jo yhteistyön myötä kehittynyt, ja suurin osa kurssin asioista oli jo tuttuja.

Molemmat opettajat käyttävät työssään jonkin verran molempia kieliä, vaikka esivaatimuksia ei kuulevalle opettajalle ollut. Kuuro opettaja sen sijaan tarvitsee työssään enemmänkin suomen kielen taitoa, sillä esimerkiksi kirjalliset materiaalit ovat suomenkielisiä, kirjallinen viestintä huoltajien kanssa tapahtuu suomen kielellä ja kun tulkki ei

ole saatavilla, suurin osa oppilaista kommunikoi puhumalla opettajalle. Molemmat opettajat opettavat luokassa käyttäen itse äidinkieltään, ja tulkit tulkkavat opetuksen ja oppilaiden vastaukset toiselle kielelle.

Osa lapsista on vuosien varrella oppinut viittomakieltä enemmän, osa vähemmän. Kaikki ovat oppineet seuraamaan viittomakieltä, tietävät minne katse tulee kiinnittää, ja ymmärtävät usein toistuvia ilmaisuja. Useimmat heistä eivät kuitenkaan ole itse aktiivisia viittomakielisessä vuorovaikutuksessa. Tähän on todennäköisesti vaikuttanut se, ettei viittomakielisiä oppilaita ole luokassa enempää (Lewis ym. 2012; Schwarz & Gorgatt 2017) ja se, että tulkkaukset on ollut enemmän tai vähemmän aina saatavilla (Palviainen ym. 2016). Kuuleva opettaja kertoo ymmärtävänsä kuuron opettajan viittomista jonkin verran ja seuraa tulkkauksia mielellään. Itse hän käyttää viittomakieltä vähemmän, viittojen lähinnä yksittäisiä viittomia ja lyhyitä ilmauksia. Nämä yksittäiset viittomat opettaja on kuitenkin havainnut hyödyllisiksi opetuksen visuaalisena tukena, ja hän käyttääkin niitä myös opettaessaan muita koulun luokkia.

O2: ”Hän vaiks sormittaa tosi nopeesti ja sit mä et eei noin nopeesti, kun joskus mä ain pyydän ja sitten et mitä mieltä ootte et onks tää a, b vai c, ja sit näytetään, ni kyl mä niistä nyt osaan nopeesti, mut sit ku joskus otettiin joku, et sormitettiin joku sana, joku lyhyt sana, tai et sai sanoo tai sormittaa, sit mä et joo, ei, ei tuu mitään et, et tuli sit liian nopeesti”

Kuuron oppilaan kanssa kuuleva opettaja kommunikoi useimmin tulkin välityksellä, mutta käyttää välillä myös yksittäisiä viittomia ja puhetta. Nyt koronapandemian aikana kasvomaskit ovat jonkin verran hankaloittaneet kommunikointia viittomakielellä, sillä maski peittää huulion, jota tavallisesti käytetään sekä viittomakielisessä ilmaisussa että puheen ymmärtämisen tukena.

Monikulttuurisuuden huomiointi. Viides kokoava teema, *Monikulttuurisuuden huomiointi*, käsittää *Kulttuuritietoisuuden* ja *Kielitietoisuuden* huomioinnin opetuksessa. Vähemmistökielten ja -kulttuurien tasapainoisempaan näkyvyyteen enemmistökuultuurin keskellä täytyy käyttää erikseen aikaa. Kaksikielisyys ja kuurojen kulttuuri näkyvät luokan arjen lomassa kuin itsestään, mutta teemoja nostetaan myös erikseen keskusteluihin.

Kuuroilla opettajalla on alusta asti ollut tavoitteena tuoda viittomakielisyyttä näkyväksi luokassa ja mieluusti koulunkin tasolla. Viittomakielisyys onkin näkynyt omassa luokassa paitsi opettajan ja oppilaan päivittäin käyttämässä kielessä, myös esimerkiksi

viittomakielisenä materiaalina luokassa ja viittomakielen päivän viettämisenä. Viittomista ja kuurojen kulttuurista käydään keskusteluja sekä opettajien että oppilaiden aloitteista. Kieli näkyy koulussa jossain määrin myös oman luokan ulkopuolella, esimerkiksi koulun yhteisissä tilaisuuksissa ja päivänavauksissa. Kuuleva opettaja on ottanut yksittäisiä viittomia käyttöön opetuksessaan myös opettaessaan muita kuin omaa luokkaansa. Lisäksi on ylitetty koulurajoja viittomakieliyhteistyöhön liittyen, kun läheisen kunnan koulun viittomakielisten oppilaiden kanssa on järjestetty yhteisiä viittomakielisiä välitunteja.

Tärkeä osa viittomakielistä kulttuuria ja luokan yhteisöllisyyttä on, että kaikki lapset ovat saaneet heti alussa viittomanimet, jotka ovat aktiivisessa käytössä. Viittomanimet ovat puhuttujen kielten erisnimiä vastaava viittomien kategoria. Viittomanimet annetaan tyypillisesti jonkin henkilöä kuvaavan ulkonäköpiirteen, maneerin, nimen alkukirjaimen tai näiden yhdistelmän perusteella (Rissanen 1985). Tämä helpottaa opettajien ja tulkkien työtä, koska nimiä ei tarvitse aina sormittaa. Kuuron opettajan mukaan erityisen tärkeää nimissä on kuitenkin se, että lapset tietävät kuuluvansa osittain viittomakieliseen ryhmään, ja niitä pidetäänkin tärkeänä identiteetin ja kuurojenyhteisöön kuulumisen merkinä (Petitta, Dively, Halley, Holmes & Nicodemus 2018).

Luokan lapset ovat esikoulusta asti olleet kahta kieltä käyttävässä kieliympäristössä, ja tottuneet viittomakielen läsnäoloon luokassa. Kaikki lapset ovat muutamassa vuodessa oppineet ymmärtämään jonkin verran kieltä, erityisesti arjessa usein toistuvia ilmauksia, mutta useimmat oppilaat eivät itse toistaiseksi käytä aktiivisesti viittomakieltä. Tulkkauksen avulla pyritään siksi tukemaan siksi myös lasten välisiä sosiaalisia suhteita, tähän liittyvistä aiemmin käsitellyistä haasteista huolimatta. Yksi lapsista on kuitenkin oppinut viittomakieltä poikkeuksellisen hyvin, ja hänestä ja kuurosta lapsesta on tullut hyviä ystäviä.

O2: ”Mun mielest siin on semmonen, et osa oppilaist on tosi kiinnostunut siitä, niinku, et päästä siihen viittomakieliseen maailmaan ja osaa ei vois vähempää–, tai et ne on jotenki sillee, joo no tääl nyt on tämmöst ja, aina on ollu, eikä he niin oo, ees niinku huomaa sitä.”

Luokassa käydään myös erityisiä keskusteluja viittomakieleen ja suomen kieleen liittyen sekä kuurojen ja kuulevien kulttuurieroihin, esimerkiksi koskettamissääntöihin ja visuaalisuuteen liittyen. Kuuroja ja kuulevia lapsia yhdessä opettavat opettajat pitävät yleensäkin tärkeänä käydä kulttuuriin ja kohtaamiseen liittyviä tapoja eksplisiittisesti

läpi. (Gonter Gaustad 1999). Lapset ovat itsekin kiinnostuneita näistä teemoista ja saattavat tunnilla – opetettavaan asiaan liittyen tai liittymättä – kysellä viittomia ja viittomakielisenä elämiseen ja kuurojen kulttuuriin liittyviä asioita. Kuuleva opettaja pitää tärkeänä, että näihin pohdintoihin tartutaan ja lapsia askarruttavista asioista keskustellaan, mieluummin tilanteen ollessa päällä. Luokassa on myös esimerkiksi katsottu englannin kielen tunnilla amerikkalaista viittomakieltä Yhdysvaltain presidentinvaalien aikaan ja vertailtu eri viittomakielisiä keskenään.

Erityisesti kuuro opettaja on pyrkinyt tuomaan viittomakieltä näkyväksi myös koko koulun tasolla. Koronavuoden aikana luokkien välinen vuorovaikutus ja yhteistapahtumat ovat olleet minimissä, mutta viittomakieli on näkynyt koulun yhteisissä juhlissa esimerkiksi näytelmäesityksissä. Rehtori kertoo, että kuuro opettaja on myös pitänyt koko koululle esimerkiksi viittomakielisiä päivänavauksia

R: ”jollain tasolla sitten näissä yhteisissäkin jutuissa joskus tulee sitä viittomakielisyyttä tuodaan esille, päivänavauksissa on ollut esimerkiksi

Myös kuuleva opettaja nostaa esille, että olisi hienoa juhlia viittomakieltä ja muita koulun oppilaiden kieliä ja lisätä oppilaiden kielitietoisuutta enemmänkin. Koulun suuri koko kuitenkin rehtorin mukaan rajoittaa jonkin verran eri kielten ja kulttuurien tuomista koko koulun tasolle.

Muu erityinen työnkuvassa. Viidenteen ja viimeiseen opetuksen toteuttamista kuvaavaan kokoavaan teemaan, *Muu erityinen työnkuvassa*, sisältyy kolme yläkategoriaa, jotka eivät yhdistyneet muulla tavoin muihin teemoihin. Nämä ovat *Uusien oppilaiden vanhemmille tiedustus* kaksikielisyydestä, *Viittomakieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetus* ja *Opetuksen jatkuvuuden puolesta taistelu*. Ensimmäisen sisältönä on yksinkertaisesti jo aiemmin käsitelty vanhempien suuntaan tiedottamiseen liittyen. Uuden oppilaan tullessa luokalle, on kuuro opettaja erikseen tiedottanut uusia vanhempia samoista asioista kuin opetuksen käynnistämävaiheessa, esimerkiksi viittomakielestä ja viittomanimistä. Vanhemmat ovat suhtautuneet viittomakieleen ja viittomakieliseen kulttuuriin liittyviin asioihin positiivisesti.

Toiseen yläkategoriaan liittyen kuuro opettaja opettaa koulussa oman luokan lisäksi viittomakieli äidinkielenä -oppiainetta. Opetukseen osallistuu luokan viittomakielisen oppilaan lisäksi muutama coda-lapsi. Kuuron oppilaan äidinkielenopetuksen kolme viikkotuntia on jaettu siten, että viittomakieltä äidinkielenä on yksi tunti viikossa ja suomi toisena kielenä -opetusta viittomakielellä on kaksi tuntia viikossa. Kuuro opettaja

pitäisi ideaalina tilanteena sitä, että viittomakielen opetusta olisi viittomakieliselle oppilaalle kahdestikin viikossa. Koulussa ei kuitenkaan ole montaa viittomakieltä opiskelevaa oppilasta ja coda-oppilaiden on tärkeä saada myös suomen kielen opetusta, joten useamman viikkotunnin järjestäminen nykyisellään olisi haastavaa. Hän mainitsi haastattelussa myös sen, että viittomakielen opetuksen eriyttäminen onnistuisi paremmin isommalla ryhmällä ja korosti, kuinka tärkeää on taata viittomakielen opetus viittomakieliselle lapselle omana oppiaineenaan, olipa hän kuuro tai coda-lapsi. Tällä mahdollisuudella onkin tärkeä rooli sekä yksilön että kuurojenyhteisön kannalta (Salmi & Laakso 2005, 461).

O1: *”Koska täällä ei oo mitään varsinaista ryhmää viittomakielelle et on vaan (muutama) oppilasta, ni se on vähän haasteellista. Jos sitä ois useampi tunti viikossa, niin sit oppilailta viedään mahdollisuus, no koska nää codat tarvitsee myös suomen kielen opetusta. Musta, jos me oltais kuurojen koulussa niin mä luulen et ois varmaan pari viikkotuntia, se ois ehkä optimaalinen tilanne”*

O1: *”Mutta ilman viittomakielen opetusta, ei, se on todella tärkeä se viittomakieli oppiaineena, koska sieltä tulee arvostus viittomakieltä kohtaan, myös tutustuminen viittomakieliseen kirjallisuuteen, viittomakielen historiaan, kielioppiin.”*

Eriyistä kuuron opettajan työssä on myös se, että työn jatkumisesta sovitaan lähes aina vain vuodeksi kerrallaan, sillä myös oppilaan viittomakielisen opetuksen tarvetta uudelleenarvioidaan näin usein. Tämä ei vaikuta suoraan arjen opetusjärjestelyihin, mutta aiheuttaa opettajille lisätyötä opetustyön ohelle. Opetusratkaisuun liittyvien kulujen vuoksi opetustoimen organisaation ylemmillä tasoilla on ollut ajatuksena, että ratkaisu saattaisi olla väliaikainen ja tarve loppua puheen ja kuuntelemisen kehityttyä. Tarve on tarvinnut todistaa aina uudelleen moniammatillisen tiimin lausunnoin.

O1: *”Et tämä on niinkun yks ajettava asia, et ei oo mitenkään itsestäänselvää et lapsi sais niinkun yhdeksän vuotta, et tää pysyis yhdeksän vuotta tää, et täytyy vuosittain varmistaa että säilyy nää edut mitä tähän asti on ollut. Ei voi pistää huonommaksi tilannetta, täytyy koko ajan vahtii sitä.”*

Vuosittainen tarkastelu perustuu siihen, että oppilaan HOJKS tulee perusopetuslain (642/2010, 17 a §) mukaan tarkastaa vähintään kerran vuodessa. Kuuro opettaja pitää ajattelutapaa kuitenkin kuuron lapsen tapauksessa erikoisena ja vertaa sitä tilanteeseen,

jossa pyörätuolia käyttävän lapsen odotettaisiin lähtevän kävelemään. Lapsen tarve viittomakieliselle opetukselle ja viittomakielen opetukselle ei ole katoamassa, ja tilanne vaatii myös vanhemmilta paljon edunvalvontatyötä.

8.2 Koulun henkilökunnan kokemukset kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista

Tässä osiossa esittelen tutkimustulokset, jotka liittyvät opettajien ja rehtorin kokemuksiin luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen eduista ja haasteista. Olen eritellyt tulokset neljään erilliseen osioon: kaikille luokan lapsia koskeviin yleisiin tuloksiin, kuuroa oppilasta koskeviin tuloksiin, kuulevia oppilaita koskeviin tuloksiin ja opettajia koskeviin tuloksiin.

8.2.1 Luokan lapsia yleisesti koskevat edut ja haasteet

Molemmat luokan opettajat sekä rehtori kokevat, että luokan kaksikielisestä yhteisopetusmallista on hyötyä sekä luokan kuuroille että kuuleville oppilaille, mikä vastaa aiempia tutkimustuloksia (esim. Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Luckner 1999). Tämä hyödyllisyys kaikille oppilaille onkin rehtorin mukaan edellytys opetusmallin toteuttamiselle – vastaavia resursseja ei hänen näkemyksensä mukaan voitaisikaan käyttää vain yhtä oppilasta varten.

R: ”Niin ehdottomasti siitä silloin hyötyä on ja pitääkin olla, ei mun mielestä kuitenkaan resurssia saa antaa sillä tavalla, että se olisi yhdelle oppilaalle, et kyllä siitä täytyy tulla hyötyä koko luokalle.

Osa opettajien ja rehtorin mainitsemista hyödyistä liittyvät yhteisopetukseen ylipäättään, riippumatta luokan kieliympäristöstä. Kaikki haastatellut kokivat, että kahden aikuisen läsnäolo luokassa on hyödyllistä kaikille luokan oppilaille. Oppilaat saavat nopeammin tukea ja apua, kun molemmat opettajat voivat kierrellä auttamassa, ja kaksi silmäparia löytää nopeammin oppilaat, jotka tarvitsevat tukea tehtävien teossa ja keskittymisessä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9), ja tämän myös haastatellut toivat esille. Yhteisopettajuus mahdollistaa lähtökohtaisesti luokan jakamiseen pienryhmiin eriytettyyn opetukseen, ja opettajat toivoisivat, että tämä mahdollisuus olisi paremmin hyödynnettävissä tilojen puolesta. Tutkittavan luokan opettajissa yhdistyy vielä tietyissä tapauksissa erityisen hyödyllisenä koettu sekä luokanopettajan että erityisluokanopettajan ammattitaito (esim. Luckner 1999), ja oppilaat ottavat vastaan tukea molemmilta opettajilta.

O1: *”Ja pariopettajuudessa huomaan et mä pystyn tukemaan tällaisissa asioissa, kun opettajapari ei oo erityisopettaja, hän on taitava, tietää ja tunnistaa ongelmakohtia, mut ei hänen aikansa riitä kaikkeen tukemiseen.”*

Kuuron opettajan mukaan myös vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä kahteen opettajaan. Opettaja kertoi haastattelussa, että luokalla on nyt useita lapsia, joiden sisarus oli käynyt koulua samassa koulussa ensimmäisellä yhteisopetusluokalla, ja että kaikkien näiden oppilaiden vanhemmat olivat toivoneet yhteisopetusluokkaa myös nuoremmalle sisarukselle.

Kuuleva opettaja kertoi olevansa hyvin kiinnostunut kielistä ja kielitietoisuuskasvatuksesta, ja luokassa keskustellaankin paljon suomen kieleen ja viittomakieleen liittyvistä kielellisistä ja kulttuurisista yhteneväisyyksistä ja eroista sekä esimerkiksi sanojen ja viittomien etymologiasta. Näin ollen koulunkäynti kaksikielisellä luokalla tukee luonnollisella tavalla oppilaiden kielitietoisuutta.

Kaksikieliseen yhteisopetukseen tai yhteisopetukseen ylipäätään liittyen voidaan havaita myös joitakin haasteita. Yhteisopetuksen ja kahden aikuisen läsnäolon luokassa kääntöpuolena voi nähdä sen, että oppilaat tottuvat siihen, että opettaja on aina saatavilla, ja saattavat olla tavallista riippuvaisempia opettajasta.

O2: *”noi oppilaat on tottuneita tosi paljon siihen et ne saa opettajalta apuu koska on aina ollu kaks opettajaa, niin ne on kokoajan kyselemässä, koko ajan joku tulee ja joku seisoo tässä (vieressä) ja odottaa --- ja he on ehkä aika, aika riippuvaisia opettajasta, koska on koko ajan opettaja jonka kanssa voi keskustella.”*

Kuuleva opettaja ajattelee kuitenkin, että avun pyytämisen taito on myös tärkeä taito. Haasteeksi hän nostaa vielä sen, että joidenkin aktiviteettien toteuttaminen vaatii kaksikielisellä luokalla tavallista enemmän suunnittelua, koska tulkkaus ja kuulonvaraisesti toimivien aktiviteettien toimivuus pitää ottaa arjessa huomioon. Tällöin tietty spontaanius voi toisinaan jäädä puuttumaan luokan toiminnasta. Hyvät tulkit auttavat kuitenkin tässäkin, ja opettaja kokee, ettei mitään toimintaa ole jäänyt kielen tai kuulon vuoksi lopulta toteuttamatta.

O2: *”spontaanius ehkä joistain asioist voi hävitä, koska sit täytyy varmistuu et tulkkaus onnistuu. Et ei me voida yhtäkkii ruveta katsomaan jotain konserttitalennetta jostain tai et katotaas nyt tämmönen video tai tämmöset uutiset tai*

jotain. vaiks, meil on kyl niin hyvät tulkit et aina kun mä oon ollu sillee et haittaako jos ette oo nähny etukäteen, ni ei, et kyl he on mukana. Mut et välil ehkä opettajan näkökulmast joskus jonkun semmosen hyvinki spontaanin jutun, tai jonku leikin tai jonkun ehkä mikä perustuu ääneen enemmän, johonki et huudetaan tai. Ni, ni sit välil tulee semmonen et, no en mä nyt, et nyt täytyy vähän suunnitella. Mut en mä oo ehkä kokenu mitään muita mitään, koska nekin on ollu semmosii et sit ollaan suunniteltu ja kyl ne sit on ratkennu ne asiat. Et en mä viel oo mitään sellasta keksinyt et mitä me ei voitais tehdä.”

Molemmat opettajat sekä rehtori kokevat viittomakielen koulussa ylipäättään rikkautena ja lisäarvon tuojana. He eivät koe tulkkauksen välityksellä tapahtuvaan opetukseen ja kaksikieliseen pariopetukseen liittyvän ongelmia, jotka vaikuttaisivat negatiivisesti oppilaiden oppimiseen.

R: ”En mä usko että tosta, kun se on hyödyllistä joka suhteessa kyllä.”

Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat kaikkia luokan oppilaita, löytyvät kuviosta 4.

Edut	Haasteet
<ul style="list-style-type: none"> • Yleiset yhteisopetuksen hyödyt: • kaksi aikuista luokassa -> enemmän tukea ja apua • kaksi silmäparia havaitsee enemmän • sekä luokan- että erityisluokanopettajan ammattitaito jatkuvasti luokassa • Kielitietoisuuden tuki luonnollisesti 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaksi aikuista -> oppilaat tavallista riippuvaisempia opettajan avusta • Spontaanisuus voi toisinaan kärsiä toiminnassa, kun kahden kielen huomiointi vaatii joskus enemmän suunnittelua

Kuvio 4. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat kaikkia luokan oppilaita yleisesti.

8.2.2 Kuuroa lasta koskevat edut ja haasteet

Molemmat opettajat ja rehtori pitävät kaksikielistä yhteisopetusluokkaa hyödyllisenä koulupaikkaratkaisuna luokan kuurolle oppilaalle. Kuuro opettaja kertoi haastattelussa ajattelevansa, että kuuro lapsi hyötyy tästä ratkaisusta ensisijaisesti kielellisesti. Luokan kuurolla lapsella on apunaan sisäkorvaistute, mutta siitä huolimatta hänen tilanteessaan on tarve viittomakieliselle opetukselle ja suomenkielisten tilanteiden tulkkaukselle. Kaksikielisen yleisopetuksen luokassa lapsella on mahdollisuus viittomakieleen ja viittomakieliseen opetukseen, mutta kuulevassa ympäristössä tulee lisäksi harjoiteltua

myös suomen kielen kuuntelemista ja puhumista, mikä on sisäkorvaistutellisten kuulon ja puheen kuntoutuksen kannalta tärkeää. Kokonaan viittomakielisessä ympäristössä tämän harjoittelu ei olisi samalla tavalla mahdollista. Lisäksi oppilas saa paljon mallia kirjoitettuun suomen kieleen. Kaksikielisellä luokalla koulunkäynnistä seuraavien kielisten hyötyjen rooli on nostettu esiin myös aiemmin (Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein 2000; Gonter Gaustad 1999; Luckner 1999), vaikka toisaalta viittomakieliseen vuorovaikutukseen lasten ja aikuisten kanssa olisi hyvä olla enemmän mahdollisuuksia.

R: *"ihan niinkun ketä tahansa toista lasta joka saa opetusta omalla äidinkielellään, niin tottakai se on hyödyllisempää. Sitten kun siinä on rinnalla kuitenkin se suomen kieli niin se varmasti kehittää sitten myöskin sitä suomen kielen taitoa"*

O2: *"Ja sit, no sit semmonen suomen kielen, niinkun et kuulee suomen kieltä ja näkee suomen kieltä"*

O2: *"sit siinä niinku ne monet asiat, kuvan lukeminen ja suomen kieli ja viittomakieli ja sit ne, siit tulee mun mielest ihan hyvä semmonen, öö, hyvä kombo siitä."*

O1: *"Et jos hän on viittomakielisessä ympäristössä jossa kaikki viittoo, niiin voi olla että tämä puheen harjoittaminen luonnollisella tavalla jäis vähemmälle et sitä ei tulis. Mut täällähän se puhekin kehitty. Ja myös kuunteleminen."*

Tässä case-tapauksessa kuuron oppilaan vaihtoehtoinen koulupaikka olisi ollut lähikunnan koulun viittomakieliluokka, jota käyvillä oppilailla on erilaisia oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Tällaisella luokalla koulunkäynti voisi hidastaa sellaisen oppilaan oppimista, jolla oppimisen vaikeuksia ei ole (Angelides & Aravi 2006/2007), eikä mahdollinen yksittäisten viittomien ja viitotun puheen käyttäminen tarjoa riittävän rikkaan kieliympäristöä (SVKPO 2010, 38–39). Kuuleva opettaja arvioi kuuron opettajan kanssa käymiensä keskustelujen perusteella, että yleisopetuksen luokassa oppimisen tavoitetaso on sen sijaan lähtökohtaisesti asetettu korkeammalle, kuin mitä tällaisessa luokassa voidaan tehdä. Korkeampi tavoitetaso ja luokan oppilaiden keskuudessa syntyvä vertaispaine edistävät kuuron oppilaan oppimista ja hänen oppimispotentiaalinsa parempaa realisoitumista.

O2: *"Kuurojen koulus, mis niinku voi olla muitakin, voi olla oppimisvaikeuksii ja kaikkee semmost, ni sit se taso ei ehkä oo niin, et se tavoitetaso ei oo niin kova. Ni nyt hän niinku pääsee ehkä pidemmälle, ja hän tavoittelee, hän työskentelee ahkerasti, koska haluaa, hän halua pärjätä. Et en mä tietty halua et hänel tulee siitä"*

stressiä, mut hän haluu, hän on kova opiskelemaan ja mä luulen et se tulee vähän semmosest just vähän yhteisön paineest”

O1: ”Täällä sit taas pystyy, täällä on niin paljon eritasoisia oppijoita, et voi aina samaistua siihen, kuka on fiksumpi tai löytyy heikkotasoisempi johon voi myös samaistua, et lapset löytää samaistumisen kohteita. Mut kuurojen koulussa ei ole, jos siellä on vaan viis lasta, neljä jotka on heikkoja ja yks vahva.”

Opettajat kokevat, että yleisopetus myös tarjoaa lapsille erityiskouluja moninaisemman mahdollisuuden löytää erilaisia samaistumisen kohteita toisista oppilaista. Kuuleva opettaja näkee mahdollisuuden opiskella yleisopetuksessa avaavan vähemmistöön kuululle lapselle oven kuulevien ja suomenkielisten maailmaan, ja myös kuuro opettaja näkee positiivisena sen, että kuuro lapsi oppii kuulevien kulttuurista ja kuulevien tavoista. Lasten sosiaalisia suhteita myös tuetaan tarpeen tullen tulkkauksen avulla, mikä on rajallisuudessaankin (Winston 1994) positiivista (Stinson & Liu 1999). Kuuleva opettaja ajattelee, että yleisopetuksessa opiskelu voi vaikuttaa positiivisesti tulevaisuuden työllistymiseen.

O2: ”Ja, ja sit mä mietin sitä kuurojenkouluu, et sit se kuurojen yhteisö, niinku siihen voi ehkä niinku jäädä semmonen, no se on kuitenkin et kun he on, kuurot on kuitenkin vähemmistö, ni semmonen ovi kuulevien ja suomenkieliseen maailmaan auttais työllistymisessä ja vaik semmoses niinku yhteiskunnan, niinku ettet sä vaan jäis sinne omaan pikkuporukkaan”

O1: ”Sit taas kuuro lapsi, niin hän oppii kuulevien kulttuurista ja kuulevien tapoja, tavallaan niinkun että ajatella ja opiskella asioita.”

Kuuro oppilas hyötyy selkeästi myös siitä, että toinen opettajista on oppilaan kotikielen ja -kulttuurin tuntija sekä opetustyön asiantuntija. Kuuron opettajan läsnäolo ja asiantuntemus kuuron lapsen tarpeista varmistaa mahdollisimman laadukkaan viittomakielisen ja visuaalisesti mahdollisimman toimivan ympäristön kuuroille oppilaalle (Jiménez-Sánchez & Antia 1999). Mikäli kuuro oppilas on yleisopetuksessa yksinomaan tulkin varassa, hänen tarpeitaan ei välttämättä tunnisteta riittävällä tasolla. Kuuleva opettaja nosti lisäksi esille sen, että yhteisopetuksen myötä oppilas saa myös mallin siitä, että viittomakielinen voi luoda uran. Kuuron opettajan kuuroille oppilaalle tarjoaman roolimallin tärkeyttä on painotettu useissa aiemmissa tutkimuksissa, sekä yleisesti (Cawthon, Johnson, Garberoglio, & Schoffstall 2016) että kaksikielistä yhteisopetusta käsittelevissä tutkimuksissa (Antia & Stinson 1999; Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Kreimeyer ym. 2000).

O1: ”Ja sit kun mä oon kuuro aikuinen, mä tiedän mitä kuuro lapsi tarvitsee. Esimerkiks miten opetus toteutetaan, miten opettaa. Joulu- ja kevätkuuhlaa varten, jos tehdään jotain näytelmää, niin kuuleva luokka kun valmistelee näytelmän, niin mä tiedän sen et kuinka tulkkauk, mietin sitä et viittooko lapset itse vai tuo-daanko tulkki mukaan, tiedän sen et miten saadaan optimaalinen, hyvän näköinen esitys ja mä voin osallistua sellaseen”

O2: ”mun mielest ihan se et on viittomakielisii opettajia, ni se että, mun mielest täytyy olla myös semmonen mahdollisuus sellaseen professioon. Ja se et sä näät sellasen työn, joku muukin näkee et viittomakieliset pystyy, et voin olla töissä ja on opettaja. Ettei se oo vaan et he on jossain omassa paikassaan. Mun mielest tää ehkä avaa molempiin suuntiin sitä näkökulmaa et myös kuurot ja viittomakieliset, et tämmönen työllistyminen ja oman uran ja elämän luominen, on mahdollista”

Rehtori uskoo mallin tukevan hyvin kuuron lapsen kaksikielisyyden kehitystä ja pitäisi positiivisena asiana sitä, että muidenkin kielten kohdalla voitaisiin hyödyntää samantapaisia opetuksen järjestämisen tapoja. Hän näkee, että äidinkielellä saatu opetus on hyödyllistä kelle tahansa koulua käyvälle.

R1: ”Tää on hienoo että tässä on päästy tällaseen, se ois tosi hienoo jos me päästäis muidenkin sellaisen joilla on muu äidinkieli kuin suomi, niin siihen alkuvaiheen tukeen samalla tavalla”

Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti kuuroa oppilasta, löytyvät kuviosta 5.

Edut	Haasteet
<ul style="list-style-type: none"> •Kielellinen hyöty: äidinkielen ja äidinkielen opetus, mutta myös suomenkielinen ympäristö •Yleisopetuksen luokassa sopiva tavoitetaso •Samaistumisen kohteita •Kuulevien kulttuurista ja tavoista oppiminen •Kuuron opettajan asiantuntemus kuuron opilaan tarpeisiin liittyen •Kuuron opettajan myötä representaatio kuurosta opettajasta 	<ul style="list-style-type: none"> •Liian vähän viittomakielisiä vahvan viittomakielisen ympäristön luomiseksi •Spontaanius kärsii, kun viittomakielinen opetus ei ole kaiken lähtökohta, vaan kuulevalle opettajalle erikseen huomioitava asia

Kuvio 5. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti kuuroa oppilasta.

8.2.3 Kuulevia lapsia koskevat edut ja haasteet

Opettajat ja rehtori toivat esiin useita näkemyksiä siitä, kuinka koulunkäynti kaksikielissä yhteisopetusluokassa hyödyttää luokan kuulevia lapsia. Suurin osa näistä liittyy kieleen ja kielitietoisuuteen sekä erilaisuuden kohtaamisen taitoihin. Kuuro opettaja on joitain vuosia aiemmin kysynyt myös oppilaiden vanhempien näkemystä luokalla opiskelemisen hyödyistä, ja myös he ovat tuoneet esiin kielitietoisuuden ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen. Oppilaat ovat oppineet arvostamaan monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta ja opettajien mukaan heidän asenteensa erilaisuutta kohtaan on hyvä ja myönteinen. Luokassa ei opettajien mukaan esiinny kiusaamista toisten erilaisuuteen liittyen.

O1: *”Sillon kun mä kysyin tätä vanhemmilta, oliko se nyt 2017, niin mä kysyin just tätä et mitä hyötyä heil on ollut siitä. Niin tavallaan tällasta kielitietoisuutta se on avartanut kuuleville lapsille, niinkun rikastanut sitä kieliäjättelua.”*

O1: *”Et asenne on musta hyvä, sellanen suvaitsevaisuus, niin selkeesti tää kaksikielinen opetus on kasvattanut sellaista suvaitsevaisuutta. Ja musta myös vanhempien kyselyssä tuli esille näitä tällasia.”*

O2: *”en mä oo niinku, en oo koskaan kokenut tääl et se ois niinku vaiks semmonen kiusaamisen aihe, jonkun erilaisuus”*

Kaksikielisellä luokalla oppilaat ovat oppineet, miten kohdata kuuro ihminen. He osaa- vat ottaa kontaktia kuuroihin ihmisiin asianmukaisia tapoja noudattaen sekä tietävät, kuinka kommunikoida tulkin välityksellä. Kuulevien oppilaiden mahdollisuus oppia kuulonalenemaan liittyvistä tarpeista ja kuurojen kulttuurista ja tavoista on nostettu myös aiemmin tärkeäksi kaksikielisen luokan hyväksi puoleksi (Bowen 2008), myös oppilaiden toimesta (Gonter Gaustad 1999). Luokan oppilaat osaavat myös seurata viittomakielistä ilmaisua ja tietävät, mihin katsoa jonkun viittoessa. Kuuro opettaja kertoo havainneensa, että luokan kuulevat lapset ovat esimerkiksi rinnakkaisluokan lapsiin verrattuna visuaalisempia ja tehokkaampia katseensa käyttäjiä.

O1: *”Ja sit kun he puhuu mulle niin he artikuloi selvästi ja jos heil on asiaa niin koputtaa olkapäälle ja jos tulkki on paikalla niin he saattaa huutaa, he on taitavia käyttämään tulkkeja, he viittaa ja odottaa et tulkki tulee siihen ja sitten vasta rupeavat puhumaan”*

Molemmat opettajat kuvailevat haastattelussa viittomakielen visuaalisuuden ulottuvuuden tukevan oppilaiden keskittymistä opetukseen ja samalla oppimista. Vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmin (Daniels 2001), sillä viittominen auttaa hahmottamaan ja jäsentämään tilanteita sekä muistamaan sanoja (Ketonen ym. 2014). Lapset katsovat mielellään viittovaa opettajaa ja tulkkeja. Näin he saavat lisää informaatiota, saman viestin useamman aistikanavan kautta. Kuulevan opettajan puhuessa ja esimerkiksi tämän lukiessa kirjoja lapset seuraavat katseellaan puhujan sijaan tulkkien viittomaa tarinaa.

O1: ”Ja sit mä oon huomannut, et täällä luetaan paljon kirjoja, ja kuuleva opettaja myös lukee kirjaa ja tulkki viitto, niin oppilaat kattoo tosi tarkkaan samalla kun kuuntelee he myös katsoo sitä viitottua tarinaa, et tavallaan niinkun saavat lisää informaatiota, en mä nyt tiedä voiko sanoa et draamaa, mut niinku visuaalisuutta, että lapset tykkää”

Kuuleva opettaja kertoo havainneensa viittomien kiinnostavan oppilaita, ja hän kokee kuvailevien viittomien selventävän käsitteitä ja tukevan niiden oppimista. Hän onkin siksi päätenyt käyttämään viittomia tukena myös opettaessa muita kuin omaa kotiluokkaansa. Esimerkiksi ympäristöopin tunneilla lapset ovat olleet innostuneita eläinten viittomista, ja viittomien ikonisuus on auttanut lajien nimien opettelussa.

O2: ”sit monella oppilaalla mä huomasin et lamppu sytty et niin et toi viittoma on tollanen koska se on sen eläimen se asia mist sen voi muistaa, se joku piirre. Niin, ni se oli jotenki kauheen semmonen – et mä sit et, joo-o, et tää voi olla tämän muistisääntö myös niinku ihan kuuleville”

Kuulevat oppilaat ovat myös kiinnostuneita kuurojen kulttuurista ja kyselevät yhä useamman vuodenkin jälkeen edelleen kieleen ja kulttuuriin liittyviä asioita opettajilta. Kuten todettu, lapset ovat heti alkuvaiheessa saaneet viittomanimet, jotka liittyvät luokan lapset osittain viittomakieliseen ryhmään. Kuurojen tapaan (Petitta, ym. 2018) kuulevatkin lapset voivat kokea viittomanimensä merkityksellisiksi identiteettinsä kannalta, mikä on ilmennyt esimerkiksi toiveena vaihtaa omaa viittomanimeä iän myötä.

Huomionarvoista on, että kaikilla luokan lapsilla on ollut mahdollisuus oppia viittomakieltä kouluvuosiensa aikana, vaikka viittomakielisten lasten vähäisen määrän (Lewis, ym. 2012; Schwarz & Gorgatt 2017) ja tulkkien käytön (Palviainen ym. 2016) on käytännössä todettu kuitenkin rajaavan oppimisen tehokkuutta. Kaikki oppilaat ovatkin oppineet viittomakieltä jonkin verran, vaikka suurin osa luokan lapsista ei itse viitokaan

aktiivisesti. Myös vähemmän kieltä oppineet luokan lapset suhtautuvat viittomakieleen ylipäättään positiivisesti. He ovat myös käytännössä havainneet viittomakieleen liittyvän tiettyjä etuja puhuttuihin kieliin nähden, esimerkiksi ikkunan läpi viittomisen mahdollisuuden.

O2: *"Sit siel on joku, joku on sanonutki et olis muuten aika hyvä jos mä nyt oisin kuunnellu, et jos mä oisin oppinu näit viittomii"*

Erityisesti kuuleva opettaja toi esiin näkemyksensä siitä, että yksi järjestelyn positiivisista puolista on se, että oppilaat näkevät kuuron opettajan kautta sen, että kuuro viittomakielinen voi luoda uran. Oppilaat ovat myös nähneet tulkin työn olevan oikea ammatti ja luoneet oman suhteensa luokassa toimiviin tulkkeihin. Jotkut oppilaat ovat leikkineet olevansa viittomakielen tulkkeja, ja molemmat opettajat pitävät hyvin mahdollisena sitä, että osa oppilaista tulee myöhemmin työskentelemään viittomakielen parissa.

O1: *"Ja mä luulen että aika monet noista varmaan jollain lailla tulee vielä oleen viittomakielen parissa tai tekemisessä viittomakielen kanssa."*

Luokalla opiskelevat oppilaat ovat koulu-uransa aikana käytännössä kohdanneet sen, että oppilailla on erilaisia tarpeita, jotka tulee opetuksessa huomioida. Oppilailla on syntyneiden keskustelujen myötä ollut mahdollisuus oppia tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta käytännössä.

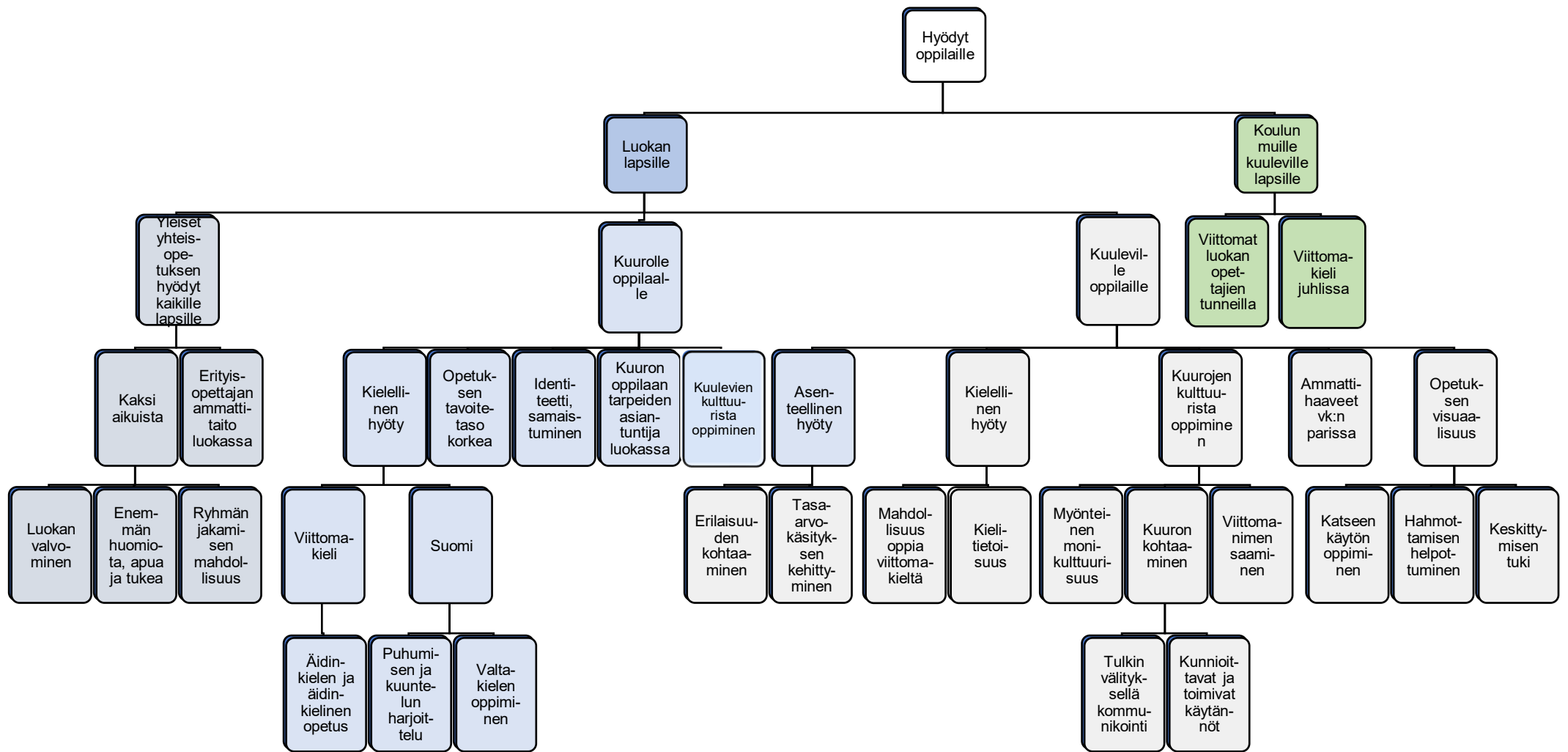
O2: *"ja sit tämmönen erilaisuuden kohtaaminen ja, ja semmonen et, ja se et kaikki, se et kaikki saa saman palvelun ei oo tasa-arvoo vaan et yritetään niinku et, et jonkun pitää istuu eturivis tai et, et tää oppilas istuu aina eturivissä tai toises rivissä, niin se tarkoittaa sitä et meil aika usein jotkut oppilaat istuu myös takana. Niin, ni kyl me ollaan täst keskusteltu et me ei niinku , me ei voida tehdä niin et, et eihän kaikki voi päästä eturiviin, mut sit joillakin on perusteena, pari oppilast joiden on pakko istuu eturivissä. Ni sit he istuu siellä, koska he on niinku, peruste sille. Niin, ni se on ihan hyvää keskusteluu, niinku semmonen keskustelun pohja et, et mikä on sit kenenki oikeus mihinkin. Ja, ja tota. Ettei se aina se oikeus ole niinku jokaisen saada sama asia ni se, se niinku"*

Aiemmin eriteltyjen, kaikkia oppilaita koskevien haasteiden lisäksi kuuleva opettaja toi esille haasteena sen, että toisia oppilaita saattaa toisinaan harmittaa se, että tiettyjen oppilaiden vuoksi tehdään erityisjärjestelyjä ja itsen vuoksi ei. Suuria kateuksia luokassa ei kuitenkaan ole, ja opettaja nosti yllä olevaan tasa-arvokäsityksen kehittymiseen

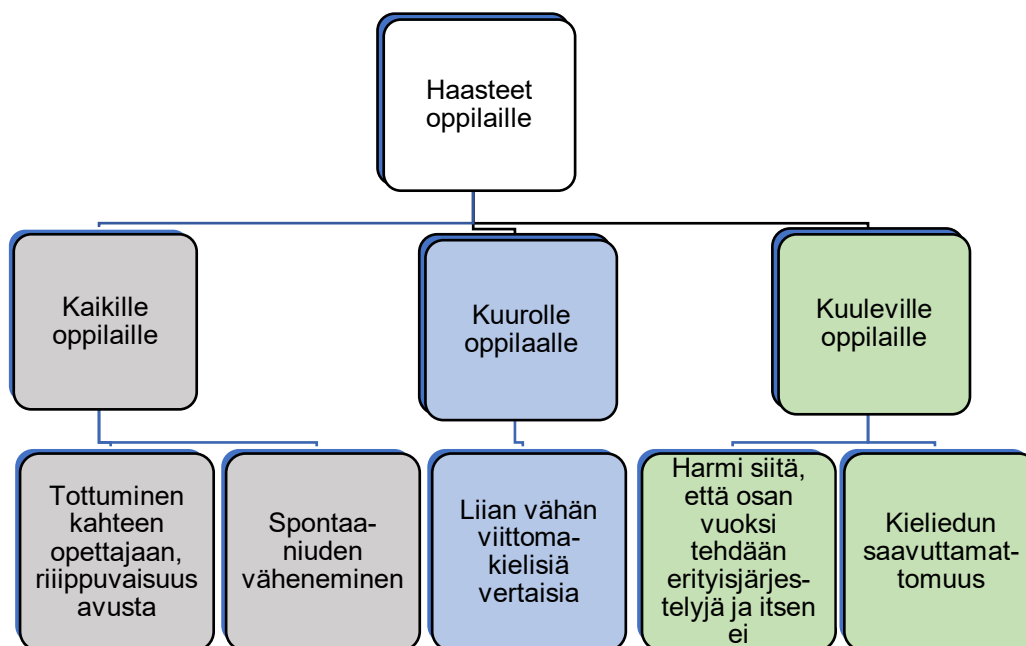
liittyen esiin myös sen, että tämä voi myöhemmin kääntyä eduksi, kun ajan myötä ymmärtää syyt erilaiselle kohtelulle. Muita, erityisesti kuulevia oppilaita koskevia haasteita opettajat tai rehtori eivät nimenneet. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti kuulevia oppilaita, löytyvät kuvioista 6. Kuviossa 7 vielä kootusti kaikki oppilaitiin kohdistuvat kaksikielisessä yhteisopetusluokassa opiskelun hyödyt, ja kuviossa 8 vastaavasti oppilaiden kannalta haastavat tekijät.

Edut	Haasteet
<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisuuden kohtaamisen taidot • Tulkin kautta kommunikoinnin taidot • Kielitietoisuuden kehittyminen • Mahdollisuus viittomakielen opettelemiseen/viittomakielen oppiminen • Osittainen liittyminen viittomakieliseen yhteisöön • Visuaalinen kieli oppimisen tukena • Yhdenvertaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta oppiminen • Viittomakieleen liittyvien ammattimahdollisuuksien avautuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Harmi siitä, että toisten vuoksi tehdään erityisjärjestelyjä, mutta itsen vuoksi ei • Kieliedun saavuttamattomuus: Viittomakielisten oppilaiden vähäinen määrä ja tulkkien läsnäolo rajaavat käytännössä monen kohdalla viittomakielen oppimista

Kuvio 6. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti luokan kuulevia oppilaita.



Kuvio 7. Kaksikielisen yleisopetuksen hyödyt oppilaille.



Kuvio 8. Kaksikielisen yhteisopetuksen haasteet oppilaille.

8.2.4 Opettajia koskevat edut ja haasteet

Myös kaksikielisessä yhteisopetusluokassa opettamiseen, opettajien omaan työhön liittyvät edut ja haasteet voidaan jakaa yhteisopetukseen yleisesti liittyviin tekijöihin sekä viitotun ja puhutun kielen yhdistävään kaksikieliseen opetukseen liittyviin tekijöihin. Koska yhteistyö toimii ja molempien ajatukset tulevat kuulluiksi ja kunnioitetuiksi, on kuuleva opettaja kokenut kaksikieliseen yhteisopetusluokkaan siirtymisen luontevaksi, vaikka hänellä sitä ennen ei juuri ollut aiempaa kokemusta viittomakielestä, viittomakielisyydestä ja kuuroudesta. Kahden aikuisen läsnäolo tarjoaa mahdollisuuden työnjaosta sopimiseen, ja opettajat ovat kokeneet jaon oppiaineittain pääosin toimivaksi tavaksi toteuttaa yhteisopetusta kaksikielisessä luokassa. Tämä jako jättää myös mahdollisuuden hoitaa Wilma-viestintää ja muita asioita toisen opettajan pitämien tuntien aikana silloin, kun se työrauhan ja muun puolesta on mahdollista. Myös aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet työtaakan jakamisen olevan yksi tärkeä yhteisopetuksen tuoma etu (Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Malinen & Palmu 2017, 13). Myös rehtori kokee yhteisopetuksen tuomat mahdollisuudet jakaa töitä ja opetusryhmiä positiivisena asiana. Koulun tilat

ovat toistaiseksi rajoittaneet jakautumista erillisiin pienryhmiin, mutta tilojen salissa opettajat toteuttaisivat mielellään opetusta myös rinnakkain opetuksen mallin mukaisesti, tasoryhmiin eriyttäen.

Kysyttäessä, millaisia mahdollisia etuja opettajat kokevat saavansa omaan työhönsä kaksikielisessä yleisopetuksen yhteisopetusluokassa, kuuro opettaja kertoo kokevansa työnsä koulussa hyödylliseksi sekä työyhteisölle ja oppilaille että itselleen kuurona, joka on kasvanut kuurossa perheessä ja on naimisissa kuuron puolison kanssa. Hän kokee tuovansa lisäarvoa kuulevien maailmaan, kun voi työyhteisössään toimia kuurona, tulkkia käyttävänä opettajana ja tuoda sekä aikuisille että lapsille näkyväksi sitä, mitä on olla kuuro ja sen, että tulkin työ on oikea ammatti. Lisäksi hän kokee työnsä merkitykselliseksi sen kannalta, että kuurona aikuisena hän tuntee kuuron lapsen tarpeet opetuksen ja koulun muiden toimintojen suhteen. Vastaavia tuloksia ovat saaneet Jiménez-Sánchez ja Antia (1999), joiden tutkimuksessa kuurot opettajat kokivat yhdeksi omaksi roolikseen viittomakielen ja visuaalisen kommunikation asiantuntijan ja mallittajan. Ilman kuuron aikuisen läsnäoloa kuuron lapsen tarpeet voisivat jäädä havaitsematta, hänen oikeutensa toteutumatta ja oppimispotentiaalinsa hyödyntämättä. Erityisluokanopettajana luokan kuuro opettaja myös kokee, että voi tuoda luokkaan omaa erityispedagogista osaamista.

O1: *"Mutta et usein on tietämättömyys aiheuttaa sen että ei saada niinku mahdollisuuksia täysin hyödynnettyä"*

Myös kuuleva opettaja pitää tärkeänä sitä, että kuurolla, koulutetulla opettajalla on mahdollisuus toimia ammatissaan, sekä opettajan osaamisen kannalta että myös sen kannalta, että lapset näkevät kuuron opettajan profession olevan mahdollinen.

Kuuro opettaja kokee myös itse hyötyvänsä yleisopetuksen puolella opettamisesta, koska oppii töissä kuulevien tavoista ja kuulevien kulttuurista.

O1: *"Kun mä menin kuulevien maailmaan ja siellä vasta pikkuhiljaa mä näin tiettyjä asioita et minkälainen se kuulevien kulttuuri on. Tää on myös se työn suola et aina tulee jotain uutta ja jännää opittavaa!"*

Kuuleva opettaja taas kertoo oppineensa paljon aiemmin tuntemattomista viittomakielestä, kuurojen yhteisöstä ja kuurojen kulttuurista. Huolimatta kiinnostuksestaan ja historiastaan erilaisten kielten parissa, opettaja kertoo, että on vasta luokassa aloittamisensa jälkeen oppinut ajattelemaan viittomakieltä kielten joukossa, sillä ennen

työn aloittamista hän ei ole elämässään tai opinnoissaan juuri ollut kosketuksissa viittomakieleen. Hän nostaa esiin myös, että on oppinut luokassa työskentelyn ja kuuron opettajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta myös paljon sellaista oppilaiden oikeuksiin liittyvästä oikeudellisesta pohjasta, esimerkiksi yhdenvertaisuus- ja kielilainsäädännöstä, minkä kokisi tarpeelliseksi tiedoksi aivan jokaiselle opettajalle.

O2: ”niinku oppinu paljon, ihan niinku viittomakielstä ja kuurojen yhteisöstä ja kulttuurista ja, yhdenvertaisuuslaista ja kielilaista ja tämmösistä, et millasii oikeuksii ja velvollisuuksii ja, mitä niinku mä koen et ihan niinku, tavallaan missä tahansa ympäristössä opettajan täytyy tuntee tällaset, tämmöset asiat. Niinkun, mun mielest sellanen oikeudellinen pohja on tullut paremmin tutuksi kun mistään tenttikirjasta.”

Kuuleva opettaja kertoo myös saaneensa viittomakielestä ja luokan kaksikielisyydestä eväitä omaan opetustyöhönsä. Hän nauttii kielitietoisesta opettamisesta ja kielitietoisuuteen liittyvien aiheiden käsittelystä lasten kanssa, ja kaksikielinen luokka tarjoaa hyvin mahdollisuuksia tähän. Opettaja kertoo oppineensa ymmärtämään jonkin verran viittomakieltä, ja käyttävänsä mielellään yksittäisiä, soveltuvia viittomia esimerkiksi käsitteiden opettamisen tukena myös muita kuin omaa koti- luokkaansa opettaessaan. Yksittäisten viittomien lisäksi hän kuvailee viittomakieleen luonnostaan liittyvän kehollisuuden auttavan esiintymisjännitystä ja heittäytymistä, mikä voi olla opetustyössä avuksi.

O2: ”Niinku mun mielest semmonen heittäytyminen ja semmonen kehollisuus ja esiintyminen ja draama jotenkin on sen viittomakielen avulla ehkä helpompaa. Et jotenki tulee iteki välil tehtyy jotain ja sit ei huomaa, tai niinku ei jännitä enää sitä niin paljon et voi täs vähän heittäytyy ja sillee.”

Kuuleva opettaja kuvailee oppineensa yhteisopetusluokan myötä miettimään aiempaa tarkemmin visuaalisen ja auditiivisen sisällön toisiaan tukevaa yhdistämistä opetuksessaan. Opettaja kokee, että opetuksen visuaalisuus on hyödyksi monille oppilaille, ei vain kuuroille oppilaalle.

Opettaja nosti esiin positiivisena puolena myös sen, että viittomakielen myötä luokan arkeen kuuluu omanlaistaan huumoria. Opettajat ja oppilaat löytävät opettajan mukaan kielestä jokaiselle päivälle jotain hauskaa, esimerkiksi viittomakielisen ilmaisun ilmeikkyydestä ja luokan yhteisistä kaksikielisistä, kieltenvälisistä sisäpiirivitseistä.

O2: *"No sit ihan tämmönen, joka päivä löytyy semmost jotain, mun mielest semmost hauskaa, ehkä semmost huumorii on mein luokas paljon, et, miten me voi sit löytää sielt viittomakielest et lapset tykkää paljon ku (kuuro opettaja) viittooo ilmeikkäästi et arvatkaa te mitä tää tarkoittaa ja sit ne lapset on aivan et aa ne nauraa ihan siel et ei et toi on niin hauskan näköstä tai jotenkin ne on ihan mukana siin."*

Molemmat opettajat kuvaavat kokevansa työssään merkityksellisyyttä sellaisista asioista, jotka yksikielisessä luokassa eivät olisi olemassa. Kuuleva opettaja kokee työnsä palkitsevaksi ja kokee kaksikielisyyden itsessään tuovan merkityksellisyyden kokemusta työhön. Kommunikoinnin onnistuminen kielten välillä ja kieltenvälinen huumori tuottavat omanlaisiaan onnistumisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Lucknerin (1999) mukaan myös oppilaiden kokemuksissa nousevat esiin positiivisen erityisyyden ja kuulumisen tunteet. Kuuron oppilaan pyytäessä apua kuulevalta opettajalta tämä kokee tyytyväisyyttä siitä, että oppilas vaikuttaa luottavan kuulevien maailmaan ja kuuleviin.

O2: *"Mun mielest tää on tosi palkitsevaa, niinku, mä koen et täs, niinku et tää viel on semmonen, tää kaksikielisyyys on semmonen merkityksellinen asia"*

O2: *"Ja sit aina kun saa tän viittomakielisen oppilaan kans niinku jonkun oman et, et me voidaan kommunikoida keskenämme, ja no tietysti tulkin, välillä tulkin avulla, välillä ei, ni sit tulee semmonen olo et me voidaan aidosti olla samaa yhteisöä."*

Kaksikieliseen ja kulttuuriseen yhteisopetukseen liittyy myös joitakin haasteita. Kuurojen kulttuuriin ja tapoihin liittyen kuuleva opettaja mainitsee aluksi hämmentyneensä suorapuheisemmasta kommunikointitavasta, mutta päätyneensä lopulta itse siihen tulokseen, että suuremmalla kommunikoinnilla opettajien välisten asioiden hoito on helpompaa.

O2: *"Et siin ehkä semmonen kulttuurien kohtaaminen, semmonen. Mut sit mä oon ehkä muut- mä oon saanu siit vaan semmosen et nyt mä kyl sanon suoraan, enemmän suoraan et mitä mä ajattelen, .-. Ku, se, se helpottaa myös sitä kommunikointii mun mielest et se on helpottunu. Mut aluks se oli jotenki sillee et mä jotenki et no joo, jos sä voisit ja olis tämmönen ja tämmönen, ja sit mä niinku tajusin että aivan, suoraan asiaan, et tää on niinku tää, kuurojen tapa."*

Kuten todettu, yksi viittomakielinen aikuinen ja yksi lapsi eivät opetusmallin monista hyvistä puolista huolimatta ole käytännössä riittäneet vahvan viittomakielisen ympäristön luomiseen luokassa, ja myös kuuron opettajan kannalta omankielisen kielisyötteen vähäisyys työympäristössä on välillä vaikea asia. Opettaja on ainut viittomakielinen henkilökunnan jäsen, ja viittomakielisestä syötöksestä koulussa vastaavat luokan kuuron opettajan ja oppilaan lisäksi vain muutama coda-lapsi ja tulkit. Kun kielen käyttäjiä on vähän, on viittomakielinen syötös automaattisesti vähäisempää ja yksipuolisempaa verrattuna suomenkielisten oppilaiden ja opettajien saamaan syötökseen. Suurin osa töissä vastaanotetusta viittomakielestä tulee tulkkien kautta. Kuuro opettaja korostaa olevansa onnellinen työstään, mutta kertoo kaipaavansa enemmän kuuroja ympärilleen.

O1: *"Et mä oon keskustellut paljon tästä esimerkiks kollegoiden kanssa, huomaa et tavallaan se viittomakielisyys, kielisyöte on vähentynyt ja vähenee. Siis ihan himona. --. Täällä mulla ei oo sitä, päiväsaikaan kielisyötettä ei ole. Kuulevilla on radio ja televisio, koulutelevisio-ohjelmat, kollegat, lapset puhuu välitunnilla toistensa kanssa – te kuulette hirveen erilaista kieltä, eri ihmisten käyttämää kieltä, ja mulla se tulee aina tulkkien kautta koko ajan. Semmonen kielityhjiö, tuntuu että kielivaranto, se hupenee."*

O1: *"Et itse opetus on erinomaista, mä nautin niin täällä opettamisesta, ja se onnistuu, ja näkee että lapset kehitty. Mä oon onnellinen et tällanen ratkaisu on olemassa, et kaupunki maksaa mun palkkani ja mulla on tosi hyvä kollega joka arvostaa mun työtäni, työyhteisö joka arvostaa mun työtäni, mä nautin siitä et oon täällä. Mutta, onko tämä sitä elämää? Riittääkö tää? Kuitenkin näkee niin vähän viittomakieltä"*

Kuuron ja hieman kuulevankin opettajan työn haasteena on lisäksi aiemmin käsitelty toistuva tarve todistaa viittomakielisen opetuksen tarvetta ylemmille tahoille, tilanteen jonkinasteinen epävarmuus ja tästä aiheutuva lisätyö. Opettajien työhön liittyvät edut ja haasteet löytyvät kuviosta 9.

Edut	Haasteet
<ul style="list-style-type: none"> • Opetusvastuun jakamisen mahdollisuus • Pienryhmiin jakamisen mahdollisuus • Juoksevien asioiden hoitamiseksi avautuu aikaa koulupäivän aikana • Luokassa sekä luokanopettajan että erityisluokanopettajan asiantuntemus • Kuuro opettaja: lisäarvon tuominen kuulevien maailmaan, kuurouden ja tulkin kanssa toimimisen tuominen näkyväksi, oma ammattitaito kuuron oppilaan tarpeista ja yleinen erityispedagoginen osaaminen käyttöön, itse oppii kuulevien kulttuurista • Kuuleva opettaja: kielitietoisuuden laajeneminen, viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista oppiminen, viittomakielen oppiminen ja viittomien käyttöönotto opetuksessa, visuaalisuuden huomioimisen oppiminen, yhdenvertaisuus- ja kielilainsäädännöstä oppiminen, kaksikielisen opetuksen toteuttamiseen liittyvä merkityksellisyyden kokemus 	<ul style="list-style-type: none"> • Alussa kulttuurierojen huomaaminen ja ymmärtäminen, niiden kanssa toimiminen • Kuuro opettaja: omankielisensyötteen vaillinaisuus työympäristössä • Lisätyö viittomakielisen opetuksen tarpeen todistelusta ja epävarmuus töiden jatkumisesta

Kuvio 9. Kaksikielisen yhteisopetuksen edut ja haasteet, jotka koskevat erityisesti luokan opettajia.

8.3 Kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää inklusiota

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, millaiset ovat kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää inklusiota. Kysymykseen vastaamisen pohjana käytän opettajien ja rehtorin kokemuksia opetuksen toteuttamisen ajalta. Inklusiolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa osiossa 4.3 kuvatun määritelmän mukaan ympäristöä, joissa toteutuu riittävien palvelujen tuominen luokkaan, siten, että lasten kielellis-kulttuurista identiteettiä pystytään tukemaan, lasten, akateeminen ja sosiaalinen potentiaalit voidaan saavuttaa ja näin edistämään lasten yhteiskunnallista integraatioita. Segregoitavuus voi myös olla osa inklusiota, mutta Kuurojen maailmanliiton mukaan vasta toissijainen asia suhteessa siihen, että lapselle taataan mahdollisuus kasvaa viittomakieliseksi, viittomakielisen yhteisön ja ympäröivän kulttuurin kaksikieliseksi ja -kulttuuriseksi jäseneksi (WFD 2018).

Segregoitavuus, tulkkipalveluiden ja muiden palveluiden tuominen luokkaan. Inklusiota ei voida pitää synonyymisenä ilmaisuna tietylle koulupaikalle

(WFD 2018). Suomen ratifioiman CRPD:n (YK 2006) mukaan eri tavoin vammaisilla lapsilla tulee kuitenkin olla lähtökohtainen oikeus käydä koulua yleisopetuksen mukana, kouluun tuotujen, riittävien tukitoimien avulla. Kaksikielisessä yleisopetuksen yhteisopetusluokassa segregoimattomuus toteutuu, ja viittomakielinen kuuro lapsi voi opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa. Kohdekoulun luokan mallin mukaisesti toteutetussa kaksikielisessä yhteisopetusluokassa mukautus ja palvelut ovat myös tuotu lapsen luokkaan. Luokassa on aina tarjolla laadukas omankielinen tai vähintään omalle kielelle tulkattu perusopetus ja perusopetuslain, CRPD:n ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden edellyttämä koulutettujen viittomakielen tulkkiin saatavilla olo. Molemmat opettajat ja rehtori ajattelevat kaksikielisen yhteisopetusluokan olevan hyvä koulupaikkaratkaisuna kuuroille oppilaalle, jolla ei ole erityisiä oppimisvaikeuksia. Yleisopetuksessa ikätoverit luovat positiivista vertaispainetta, joka voi kannustaa oppilasta parempiin oppimistuloksiin. Toisaalta se, ettei kaikilla luokan lapsilla ole yhtäläinen viittomakielen taito, voi potentiaalisesti synnyttää segregoiduksi tulemisen ja ulkopuolisuuden tunteita.

Opetuskielen saavutettavuus, tiedonsaanti ja potentiaali. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (Yk 1989) mukaan koulutuksen tavoitteena on muun muassa lapsen persoonallisuuden, lahjakkuuksien ja henkisten ja fyysisten kykyjen kehitys täysimittaiseen potentiaaliinsa. CRPD:n (YK 2006) artiklassa 21 vaaditaan, että oppilailla on mahdollisuus sanan- ja mielipiteenvapauteen sisältäen mahdollisuuden etsiä ja vastaanottaa tietoja ja ajatuksia yhdenvertaisesti muiden kanssa sekä mahdollisuus saada suurelle yleisölle tarkoitetut tiedot oikea-aikaisesti saavutettavassa muodossa. Samoin CRPD:n artiklassa 24 edellytetään oppilaiden mahdollisuutta kehittää täysimääräisesti inhimillisiä voimavarojaan sekä henkisiä ja ruumiillisia kykyjään sekä viittomakielen oppimisen ja kuurojen yhteisön kielellisen identiteetin edistämistä sekä kuurojen ja kuurosokeiden oppilaiden koulutuksen antamista mahdollisimman tarkoituksenmukaisilla kielillä. Jotta näiden vapauksien sekä oman potentiaalinsa saavuttaminen olisi koulun puolesta täysin tuettu, on lapsen saaman opetuksen oltava lapselle saavutettavaa. Kuuron lapsen on näin ollen saatava opetusta hänelle saavutettavalla kielellä.

Tutkimuksen kohteena olevassa yhteisopetusluokassa opetuskielenä toimii noin puolet ajasta suomalainen viittomakieli, ja muulloin saatavilla on suomalaiselle viittomakielelle tulkattu suomenkielinen opetus. Viittomakieli ja kirjallisuus - sekä

suomi toisena kielenä -oppiaineita opettaa lapselle äidinkieleltään kuuro viittomakielinen, kuuron lapsen tarpeita ymmärtävä erityisluokanopettaja. Opettajat ja rehtori kokevatkin kaksikielisen yleisopetuksen luokan tukevan kuuron viittomakielisen oppilaan oppimista. Oppilas saa opetusta omalla äidinkielellään, jolloin opetus on lähtökohtaisesti saavutettavampaa kuin vieraalla kielellä annettu opetus. Kun opetuksen seuraamisessa kognitiivisia resursseja ei kulu vieraan kielen prosessointiin, on lapsella mahdollisuus oppia enemmän ja haastavampia asioita (Mehrotra 1998; Dutcher & Tucker 1997). Näin kaksikielinen yleisopetuksen yhteisopetusluokka tukee lapsen tiedonsaantia ja oppimista sekä edistää näin lapsen mahdollisuuksia kehittää inhimillisiä voimavarojaan täysimääräisesti ja yhdenvertaisesti muiden lasten kanssa. Toisaalta tulkattua opetusta ei pidetä kuitenkaan täysin omankielistä opetusta vastaavana (Selin-Grönlund 2019; Opetushallitus 2016, 10). Esimerkiksi liian nopeasti puhuttu opetus ei jätä tulkille aikaa laadukkaaseen tulkkaukseen, ja opetusmateriaaleja käytettäessä tulkin on monissa tilanteissa haastava samanaikaisesti tulkata puhuttu opetus ja osoittaa oppilaalle, missä kohtaa esimerkiksi havainnollistavaa kuviota ollaan (Selin-Grönlund 2019). Lapsi on tämän opetuksen varassa puolet ajasta, ja verrattuna täysin viittomakieliseen kouluympäristöön, yleisopetuksessa lapsi jää väistämättä ulkopuolelle osasta luokassa ja koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta (Winston 1994). Täysin viittomakielisessä ympäristössä tarvetta tilanteiden tulkkaukselle ei olisi, eivätkä tilanteiden ymmärtäminen, osallistuminen ja tiedonsaanti olisi koulussa koskaan tulkkauksesta riippuvaisia. Lapsella olisi myös enemmän ja luonnollisempia kielimalleja ja mahdollisuuksia oppia vertaisiltaan yhteisellä kielellä. On myös huomioitava, että jotta lapsi voi osallistua tulkkivälitteiseen opetukseen, on hänellä oltava tulkin käyttöä varten valmiiksi riittävän hyvä viittomakielen taito (Caselli, Wyatte & Jonathan 2020).

Suomen kieli ja viittomakieli, täysi potentiaali ja yhteiskunnallinen integraatio.

Lapsen oikeuksien yleissopimus sekä inklusion perusidea ylipäättään edellyttävät, että koulutuksen toteuttamisen tapa edistää lapsen sosiaalista integroitumista mahdollisimman täydessä muodossaan. Tähän liittyen sekä opettajat että rehtori pitävät tärkeänä yleisopetuksen luokassa syntyvää mahdollisuutta omaksua monipuolisesti sekä viittomakieltä ja kuurojen kulttuuria että suomen kieltä ja kuulevien kulttuuria.

Opettajat mainitsevat, että lapsi saa luokassa mallia sekä puhutun että kirjoitetun suomen kielen oppimisen tueksi, ja koulussa tulee myös harjoiteltua puhutun kielen kuuntelemista. Tämä lisää lapsen kielitaitoa valtakielessä, ja siten lisää esimerkiksi

peruskoulun jälkeisiä opiskelu- ja työskentelymahdollisuuksia, mikä tukee lapsen osallisuutta ja integroitumista yhteiskuntaan. Pelkästään viittomakielisessä ympäristössä opiskeleminen ei tukisi vastaavalla tavalla suomen kielen kaikkien modaliteettien ja kuulevien kulttuurin omaksumista. Yksinomaan suomenkielisessä ympäristössä opiskelu, ilman koulussakin tuettua, vahvaa viittomakielistä pohjaa ja viittomakielen perusteella saatua opetusta suomen kielestä, ei taas tukisi samalla tapaa suomen kielen oppimista. Voidaan siis ajatella, että kaksikielisessä luokassa lapsi saa opetusta inklusion kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisilla kielillä.

Potentiaalın saavuttamisen kannalta opettajat pitävät merkityksellisenä myös sitä, että yleisopetuksessa opetuksen tavoitetaso on asetettu korkeammaksi kuin nykyisellään lähettyvillä sijaitsevassa erityiskoulussa voitaisiin tehdä. Opetussuunnitelman ja käytettyjen materiaalien vastaavuus on tärkeä osa koulutuksellista tasa-arvoa (Luckner 1999; Morningstar, Shogren, Lee & Born 2015). Täältäkin osin yleisopetuksella kaksikielisellä luokalla tuetaan myöhempää integraatiota, opinto- ja työmahdollisuuksia ja tässä merkityksessä inklusiota.

Kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kunnioitus, omasta ja myös kuulevien lasten puolelta. Aito inklusio tarkoittaa, että lapsi tulee sekä koulun henkilökunnan että vertaistensa silmissä mukaan otetuksi omana itsenään, yhdenvertaisena ja syrjimättä ja kiusaamatta. Lapsella tulee olla mahdollisuus oman vahvan kielelliskulttuurisen identiteetin kehittämiseen. Tätä kehittymistä tukee se, että toiset ympärillä kunnioittavat lapsen kielellistä ja kulttuurista identiteettiä. Koulussa ja erityisesti luokassa on onnistuttu luomaan myönteinen ja kiinnostunut ilmapiiri viittomakieltä ja kuuroutta kohtaan, mikä vastaa aiemmin saatuja tuloksia myös oppilaiden positiivisesta suhtautumisesta kaksikieliseen ja -kulttuuriseen luokkaan (Gonter Gaustad 1999). Kaikki luokan lapset ovat heti alussa saaneet viittomanimet, ja lapset ovat positiivisen kiinnostuneita kulttuurieroista. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että luokassa lapset eivät naura toisilleen kiusaa toisiaan kuulon, puheen piirteiden tai muun erilaisuuden perusteella. Pääasiassa yksittäin luokassa opiskelevan viittomakielisen lapsen vertaissuhteiden kehitystä kuitenkin ohjaa muiden luokan lasten kyky ja innostus oppia viittomakieltä luokassa, jossa lapset käyttävät keskenään pääasiassa puhuttua kieltä. Kuuron opettajan toivomusten vastaisesti yhden kuuron aikuisen ja yhden lapsen viittomakielisyys ei ole riittänyt vahvasti viittomakielisen ympäristön luomiseen, eikä suurin osa lapsista ole oppinut viittomakieltä niin hyvin, että olisivat itse aktiivisia viittomakielisessä vuorovaikutuksessa.

8.4 Kaksikielisen yhteisopetuksen mahdollisuudet edistää viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia

Kehittämällä opetusta ja koulunkäynnin järjestämisen tapaa, jolla edistetään viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia, voidaan edistää viittomakielen ja kuurojen kulttuurin säilymistä elinvoimaisena ja toimitaan siten kestäväen kulttuurisen kehityksen periaatteiden mukaan. Viimeinen tutkimuskysymykseni koski sitä, voidaanko kohdeluokassa olevan opetuksen järjestämisen tavan avulla edistää viittomakielisten lasten kielellisiä oikeuksia. Viittomakielisten lasten kielellisiksi oikeuksiksi olen määritellyt tässä tutkielmassa kansainvälisissä YK:n (1989) Lapsen oikeuksien yleissopimuksessa, YK:n (2006) Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa CRPD:ssä sekä kansallisissa Suomen perustuslaissa (1999/731, 16 §, 17 § ja 22 §), Perusopetuslaissa (1998/628, 12 §; 1999/1288, 10 §; 2010/642, 17 a §; 2018/542, 6 §) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritellyt kielelliset oikeudet (ks. kuvio 1 osiossa 4.2). Nämä oikeudet liittyvät viittomakielen käyttämisen mahdollisuuksiin, viittomakielen taidon kehittämisen mahdollisuuksiin ja viittomakielen käytön tukeen, omankielisen opetuksen saamiseen sekä ympäröivän yhteiskunnan käyttämän kielen oppimisen tukeen. Näistä omankielisen opetuksen saamista käsiteltiin tarkemmin edellä, osiossa 8.3, joten tässä totean ainoastaan, että tällä tavalla toteutuvan kaksikielisen yhteisopetuksen luokassa oikeus omankieliseen opetukseen toteutuu aidosti noin puolet ajasta, kun opettajana toimii kuuro äidinkieleltään viittomakielinen opettaja. Puolet ajasta saatavilla on omalle kielelle tulkattu opetus, joka on lapselle puhutulla kielellä vastaanotettavaa opetusta huomattavasti saavutettavampaa, mutta ei täysin ideaalia kielellisten oikeuksien kannalta.

Viittomakielen käyttämisen mahdollisuudet. Lapsella on luokassa mahdollisuus käyttää kohdeluokassa omaa kieltään kenenkään rajoittamatta, mikä on linjassa Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (YK 1989) artiklan 30 sekä Suomen perustuslain (731/1999, 17.3 §) kanssa. Käytännössä myös kielellisten oikeuksien toteutumisen kannalta on kuitenkin todettava, että vaikka tulkkaukseen mahdollisesti sujuvan opettamisen viittomakielellä, ympäristön kaksikielisyys on edelleen rajallista luokassa, jossa ei opiskele useampia viittomakielisiä oppilaita. Vaikka kielen käyttöä ei rajoiteta, ei ympäristö myöskään mahdollista kielen käyttöä täydessä mitassaan, kun ympärillä ei ole vertaisia, joiden kanssa käyttää kieltä luokan kuulevien lasten tavoin. Molemmat

opettajat pitävätkin ideaalitulanteena sitä, että samassa ryhmässä olisi useampia viittovia lapsia. Suomen kaltaisessa maassa tämä on kuitenkin hankalaa, sillä kuurot ovat maantieteellisesti hajallaan asuva kielivähemmistö.

O1: *"Mutta, me asutaan Suomessa. Me ollaan harvaan asuttu maa, kuuroja asuu harvassa. Se on se ongelma."*

O1: *"Eli niinku, se on vähän tuurista kiinni kanssa et onnistuuko saamaan useampia lapsia, viittovia lapsia samaan ryhmän vai ei"*

O2: *"Kyl mun mielest tää on aika ihanteellinen systeemi, et sit jos meil vaiks olis luokas, et per luokka olis vaiks kaks, kaks kolme viittomakielistä ni sit se tietysti viel et, sit se on tietysti aina, et nyt on vain yksi, ni sit sä olet yksin"*

Viittomakielen taidon kehittämisen mahdollisuudet ja viittomakielen käytön edistäminen. CRPD (YK 1989) edellyttää viittomakielen käytön helpottamista ja edistämistä, ja Suomen laki turvaa viittomakielisille oikeuden kielensä ja kulttuurinsa kehittämiseen. Luokan mallin mukaisessa opetuksessa viittomakielinen lapsi saa asianmukaisesti äidinkielen sekä äidinkielistä opetusta äidinkieleltään viittomakieliseltä kuuroilta opettajalta. Opetussuunnitelmaa seuraava äidinkielen opetus tukee oppilaan kielenkehitystä jatko-opinnoissa vaadittavan kielitaidon saavuttamiseksi. Kuuro opettaja myös tiedostaa hyvin viittomakielen opetuksen tärkeyden kuuroille ja codalapsille paitsi kieliopin, myös kielen arvostuksen kannalta. Lapsella on myös mahdollisuus oppia ikätasoisien opetussuunnitelman mukaisia opetussisältöjä äidinkielellään, mikä edistää samalla kielen oppimista (Opetushallitus 2016 18). Viittomavaraston laajeneminen opetuksen myötä edistää viittomakielen käytön mahdollisuuksia yhä useammassa kontekstissa, joten tältä osin luokan mallin voidaan katsoa edistävän viittomakielen käyttöä. Vertaissuhteissa käytettävän kielen kehittymisen osalta mahdollisuudet ovat kuitenkin rajalliset, sillä lapsella on luokassa ainoastaan yksi viittomakieltä hyvin taitava luokkatoveri. Tämä haaste korjaantuisi, mikäli luokassa olisi useampia viittomakielisiä oppilaita. Toisena haasteena voidaan kuitenkin todeta, että osallistuakseen tulkkivälitteiseen opetukseen, on lapsella oltava tulkin käyttöä varten valmiiksi riittävän hyvä viittomakielen taito. Mikäli riittävää taitoa ei ole, voi tulkin käyttö jopa hidastaa kielen kehittymistä (Caselli, Wyatte & Jonathan 2020). Tällainen tilanne saattaa olla kuulevien vanhempien kuuron lapsen kohdalla.

Suomen kielen oppimisen tuki. Kuuron lapsen kielellisiin oikeuksiin kuuluu myös oikeus oppia ympäröivän yhteiskunnan valtakieli esimerkiksi oman myöhemmän tiedonsaantinsa varmistamiseksi sekä omien myöhempien opiskelu- ja työskentelymahdollisuuksiensa lisäämiseksi. Luokan mallin mukaisessa opetusjärjestyksessä lapsi on suomen kielen ympäröimänä jokaisena koulupäivänään. Opettajat nostivat esiin, että lapsi saa luokassa runsaasti mallia sekä puhuttuun että kirjoitettuun suomen kieleen. Lapsi saa asianmukaista suomi toisena kielenä -opetusta itselleen saavutettavasti viittomakielellä, ja osallistuu toisinaan myös kuulevien oppilaiden äidinkielen tunneille. Lisäksi kirjallinen materiaali on suomenkielistä. Lapsella, joka opiskelee luokassa sisäkorvaistutteen varassa ja pärjää riittävän hyvin puhutun kielen varassa, on myös mahdollisuus käyttää luokkatoveriensa suomen kieltä ja kehittää sosiaalisia taitojaan suomen kielellä.

9 POHDINTA

Kuurojenopetuksen merkitys on ollut kuurojen yhteisölle kautta historian ensiarvoisen tärkeä, eikä sen merkitys ole tänä päivänä kadonnut (ks. Alanne 2007, 297–298; Salmi & Laakso 2005). Lähikouluperiaate ja sisäkorvaistutetekuntoutus ovat kuitenkin muuttaneet opetuksen järjestämisen lähtökohtia. Selvitysten mukaan viime vuosina viittomakielen ja viittomakielisen opetuksen piiriin pääsemisessä on ollut vakavia puutteita, mikä vaarantaa kuurojen oppilaiden oppimista ja kielenkehitystä (Kuurojen liitto 2016; Rainó 2021). Valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus VALTERI tarjoaa lähikouluille ohjausta, mutta tämä tuki ei aina tavoita kaikkia viittomakieltä tarvitsevia oppilaita (Kuurojen liitto 2016). Tarve toimivien opetuksen järjestämisen tapojen löytämiselle on erittäin merkittävä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää erään opetuksen järjestämisen tavan, kaksikielisen ja tulkkivälitteisen yhteisopetuksen, toimivuutta inklusion ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien edistämisen näkökulmasta. Aihetta koskeva aiempi tutkimus on pitkälti peräisin vuosituhanen vaihteesta, eikä suomalaista tutkimusta ole tehty.

Koska aihetta on erityisesti Suomessa tutkittu vasta hyvin vähän, tutkimuksen tarkoitus on ollut kolmiosainen. Ensinnä tarkoitus on ollut kuvata eräässä suomalaisessa koulussa toteutettavan viittomakielisen ja suomenkielisen opetuksen yhdistävän kaksikielisen yhteisopetuksen käytäntöjä. Toisekseen tarkoituksena on ollut selvittää luokan kuuron ja kuulevan opettajan sekä koulun rehtorin kokemuksia tästä yhteisopetuksesta ja sen eduista ja haasteista oppilaiden sekä opettajien itsensä kannalta. Kolmanneksi tarkoituksena on ollut tarkastella näiden kokemusten pohjalta luokassa toteutettavan yhteisopetuksen mahdollisuuksia edistää viittomakielisten lasten oikeuksia.

9.1 Tulosten yhteenveto

Koulun yhteisopetusmalli kehitettiin eräässä suomalaisessa kunnassa vastaamaan kuuron perheen tarpeisiin saada sekä viittomakielen että suomen kielen kehitystä tukeva, yleisopetuksen opetussuunnitelmaa noudattava koulupaikka lapselleen. Yhteisopetusmallia kehitettiin läpi haasteiden yhdessä kodin, koulun, asiantuntijoiden ja kunnan kesken ensin kokeiluna esikoulun puolella, minkä jälkeen yhteisopetusta jatkettiin koulun puolella. Luokassa opettaa sekä kuuro viittomakielinen erityisluokanopettaja että kuuleva, äidinkieleltään suomenkielinen

luokanopettaja. Lisäksi luokassa toimii kaksi viittomakielen tulkkiä, kuuron opettajan työelämätulkit. Opetusta toteutetaan pääpiirteissään niin, että opettajat ovat jakaneet opetusvastuun oppiaineittain, ja tuntien aikana yhteisopetusta toteutetaan avustavan ja täydentävän mallin mukaisesti. Opettajat opettavat omalla äidinkielellään, ja kaikki opetus tulkataan toiselle kielelle. Tulkkaus toteutetaan paritulkkauksena, ja sen rooli luokan toiminnassa, oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja kuuron opettajan ammattiroolin kannalta koetaan erittäin merkittäväksi. Opettajat kokevat roolinsa ja arvostuksensa luokassa tasavertaisiksi ja ovat molemmat yhtäläisesti aktiivisia myös esimerkiksi vanhempainiltojen vetämisessä ja koulun palaverissa.

Opettajien kokemukset yhteisopetuksen eduista oppilaille ja opettajille vastaavat pitkälti aiempia tuloksia (esim. Bowen, 2008; Jiménez-Sánchez & Antia 1999; Luckner 1999). Sekä oppilaiden että opettajien kannalta tällä tavalla toteutettuun kaksikieliseen yhteisopetukseen liittyi sekä yleisopetukseen ylipäätään liittyviä etuja että kaksikielisyydestä syntyviä erityisiä etuja. Näitä yleisiä etuja olivat esimerkiksi kahden eri ammattitaustaa edustavan opettajan takaama runsaampi huomio, apu ja tuki sekä opettajien keskinäinen mahdollisuus jakaa vastuuta ja oppia toisiltaan. Kaksikielisyydestä ja -kulttuurisuudesta syntyviä erityisiä etuja olivat esimerkiksi luonnollisesti mahdollisuus oppia näistä kahdesta kielestä ja kulttuurista sekä opettajien ja vanhempien kokema lapsen mahdollisuus kasvaa avoimemmaksi ja oppia kohtaamaan toisen kulttuurin edustaja oikealla tavalla. Opettajien ja rehtorin kokemuksen mukaan kuuro oppilas hyötyy tällaisella luokalla opiskelemisesta ensisijaisesti kielellisesti, mutta myös siitä, että luokassa on läsnä kuuron oppilaan tarpeiden asiantuntija samanaikaisesti, kun opetuksen tavoitetaso on yleisopetuksen luokassa korkeampi verrattuna erityiskouluihin. Kuulevat oppilaat taas hyötyvät kielellis-kulttuurisen kohtaamisen ja oppimisen lisäksi erityisesti viittomakielisen opetuksen ja tulkkauksen tarjoamasta visuaalisesta tuesta – jopa siinä määrin, että kuuleva opettaja on ottanut viittomia käyttöön myös muita luokkia kuin kotiluokkaansa opettaessaan. Toistensa kulttuurista ja toiminnasta oppiminen olikin etu, jonka opettajat kokivat kohdistuvan myös itseensä. Kuuleva opettaja koki arvokkaana esimerkiksi kielitietoisuutensa laajenemisen sekä opit yhdenvertaisuus- ja kielilainsäädännöstä ja visuaalisuuden paremmasta huomioimisesta. Lisäksi kuuro opettaja koki erityisiksi, kaksikielisessä luokassa opettamisesta seuraaviksi eduiksi

mahdollisuuden tuoda lisätietoa ja lisäarvoa kuulevien maailmaan toimimalla kuurona tulkkia käyttävänä opettajana sekä mahdollisuuden käyttää ammattitaitoaan kuuron oppilaan tarpeista ja yleistä erityispedagogista osaamistaan myös kuulevien oppilaiden kanssa.

Opetuksen osallistumiseen ja opettamiseen liittyviä haasteita nousi opettajien ja rehtorin kokemuksissa esille huomattavasti vähemmän kuin vastaavia etuja, ja niistä suurin osa koettiin melko pieniksi haitoiksi. Näitä pieniä harmejä olivat esimerkiksi suunnitelmallisuuden tarve ja spontaaniuden väheneminen toiminnassa ja se, että osa oppilaista saattaa toisinaan kokea epätasa-arvoiseksi sen, että toisten oppilaiden vuoksi tehdään erityisjärjestelyjä ja toisten ei. Mitään toimintaa ei kuitenkaan ole jäänyt lopulta tekemättä, ja tasa-arvosta oppiminen koettiin myös hyväksi puoleksi. Suurimmat haasteet liittyivät siihen, että yksi kuuro lapsi ja työntekijä ryhmässä eivät riittäneet tasapainoisen kaksikielisen ympäristön luomiseen, mikä vaikuttaa sekä kuuron että kuulevien oppilaiden mahdollisuuksiin hyötyä kaksikielisyyden eduista täydessä potentiaalissaan. Tämä vastasi aiempia tutkimuksia (Lewis ym. 2012; Schwarz & Gorgatt 2017; Winston 1994). Opettajien itsensä jaetusti kokemia haasteita oli aluksi kulttuurierojen huomaaminen, ymmärtäminen ja niiden kanssa toimiminen. Kuuro opettaja koki lisäksi haasteen viittomakielisen syötteen vähäisyyden työympäristössään. Haastetta tuo myös lisätyö, joka liittyy vuosittainen viittomakielen tarpeen todisteluun HOJKS:ia varten. Rehtori ei kokenut kaksikieliseen yhteisopetukseen liittyvän haasteita.

Kaiken kaikkiaan opettajien ja rehtorin kokemusten pohjalta vaikuttaa siltä, että luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen avulla voidaan edistää inklusiota. Inklusioon ja aitoon yhdenvertaisuuteen tämän tyyppisessä kaksikielisessä koulunkäyntiympäristössä liittyy kuitenkin myös haastetta erityisesti verrattuna täysin viittomakieliseen koulunkäyntiympäristöön. Kuuro lapsi opiskelee yhdessä toisten lasten kanssa yhteisopetuksessa, jonne on tuotu asianmukaiset tulkkauspalvelut ja äidinkielen sekä äidinkielen opetus. Kuten opettajat itse aiemman tutkimuksen vahvistaen totesivat, luokkaan kuitenkin tarvittaisiin useampia viittomakielisiä lapsia kaksikielistä kehitystä ja yhdenvertaisia vertaissuhteita paremmin tukevan viittomakielisen ympäristön luomiseen. Tämä ei kuitenkaan liity varsinaisesti liity luokan opetuksen toimivuuteen, vaan tilanne paranisi, mikäli samassa luokassa olisi useampia lapsia.

Samoin opettajien ja rehtorin kokemusten perusteella vaikuttaa siltä, että luokassa toteutettavan kaksikielisen yhteisopetuksen avulla voidaan edistää viittomakielisen lapsen kielellisiä oikeuksia ja näin ollen kulttuurista kestävyttä. Lain edellytykset tulevat täytetyiksi, ja luokassa tuetaan oppilaan kahden kielen kehitystä sekä kahden kulttuurin jäsenyyttä. Tulkattu opetus ei ole tämän kaiken kannalta ideaali ratkaisu, mutta sekä viittomakielen että suomen kielen läsnäolo arjessa tukevat oppilaan, erityisesti sisäkorvaistutteen saaneen oppilaan kielellisiä oikeuksia paremmin, kuin puhtaasti suomenkielinen tai erityiskoulussa mahdollisesti nykyään yksinkertaistetun viittomakielinen ympäristö tukisi. Viittomakielisen oppilaan kielellisiä oikeuksia ja hänen mahdollisuuttaan kehittää viittomakielentaitoaan parantaisi se, että samalla luokalla opiskelisi useampia viittomakielisiä lapsia.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimuksessa pyritään välttämään tutkimuksen tulosten luotettavuuteen vaikuttavien virheiden tekemistä. Virheen mahdollisuus sisältyy kuitenkin jokaiseen tutkimuksen vaiheeseen, ja tämän vuoksi tutkimuksessa on arvioitava prosessin ja tulosten luotettavuutta (Tuomi & Sarajarvi 2018, 118). Laadullisen tutkimuksen kentällä käsitykset tutkimuksen luotettavuudesta ja tavat arvioida sitä vaihtelevat paljon. Tässä osiossa käsittelemme ensin tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä osa-alueita ja käsitteitä. Sen jälkeen arvioin omaa rooliini sekä tutkimusasetelmaan, tutkimusaineistoon ja analyysiin liittyviä tekijöitä ja ratkaisuja, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Tämä tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti, ja apuna on käytetty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista ja ihmistieteiden eettisestä ennakoarvioinnista Suomessa (TENK 2019) sekä tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausepäilyjen käsittelystä (TENK 2012). Tutkittavien oikeuksia on pyritty näiden ohjeiden mukaisesti kunnioittamaan täydessä mitassaan, ja heidän anonymiteettiinsä on pyritty turvaamaan. Heille on toimitettu kirjalliset suostumuslomakkeet haastattelua varten, ja lomakkeissa on informoitu tutkimuksen tarkoituksesta sekä tutkittavien vapaaehtoisuudesta ja heidän oikeuksistaan. Tutkimuksessa on noudatettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan

(2012) ohjeistuksen mukaisesti rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Aineiston hankinnassa ja analyysissä on pyritty toimimaan eettisesti kestävästi ja haastatteluaineistoja on säilytetty asianmukaisesti.

9.2.1 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on perinteisesti käytetty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Ensimmäisellä viitataan siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on tarkoitettu ja ilmoitettu tutkittavan, ja jälkimmäisellä siihen, että tutkimustulokset ovat toistettavia. Näitä käsitteitä on kuitenkin alettu laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoimaan, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja niihin liittyvät ennako-oletukset eivät vastaa laadulliseen tutkimukseen liittyviä ontologisia ja epistemologisia käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.) Esimerkiksi oman tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen, kokemuksia selvittävä, ja tutkimukseni kohteena ovat kahden opettajan ja rehtorin kokemukset kaksikielisen yhteisopetuksen toteuttamisesta sekä sen eduista ja haasteista. Ihmisten kokemuksia tutkittaessa on huomioitava, että tuloksena on aina tutkittavan kokemusten jonkinasteinen uudelleen tulkinta (Huhtinen & Tuominen 2020 286), ja tutkittaessa ihmisten kertomaa kokemuksistaan – muu toistaiseksi ei ole edes mahdollista – tulkitaan tutkittavan ilmaisevia ajatuksia. Tutkittavan ja tutkijan vaikutuksia ei tästä näkökulmasta voida irrottaa muodostetusta tiedosta, jolloin tiukan validiteetin ja reliabiliteetin vaatimukset eivät ole toimivia tapoja arvioida tutkimuksessa tuotetun tiedon laatua. Toiset tutkijat haluavat silti käyttää näitä käsitteitä – esimerkiksi Kapborgin ja Berterön (2002) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan saavuttaa sisäinen validiteetti, kun voidaan osoittaa, että kuvailut, päätelmät, tulkinnat ja väitteet perustuvat aineistoon, esimerkiksi linkittämällä tulokset lainauksiin alkuperäisestä haastatteluaineistosta. Sinällään varsinaiset sanat eivät olekaan tärkeimpiä, vaan tärkeintä on se, mikä sisältö niille käsitteinä annetaan ja se, että, tämä sisältö ilmaistaan selkeästi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat listanneet yhdeksän kohtaa, joiden raportoinnista on hyötyä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten. Listalla on tutkimuskohteen ja tarkoituksen selkeä ilmaisu, omien sitoumusten ilmaisu, aineistoon keruun, tutkimuksen informanttien, heidän valintansa sekä heidän roolinsa osana tutkimusprosessia kuvailu, tutkimuksen keston ilmaisu, aineiston analyysin kuvailu, tutkimuseettisten tekijöiden arviointi sekä tutkimusaineiston raportoinnin kuvaus.

Käytän tätä listaa avukseni tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Toiset listan kohdista on kuitenkin kuvattu jo aiemmissa osioissa, ja näiden osalta olen sisällyttänyt alle vain viittauksen aihetta käsittelevään osioon.

9.2.2 Tutkijan positio

Omat sitoumukset ja lähtökohdat. Vaikka tieteellisessä tutkimuksessa tulee pyrkiä puolueettomuuteen, tutkijan ei ole mahdollista sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan, sillä arvot ohjaavat sitä, kuinka pyrimme ymmärtämään ilmiöitä ympärillämme – myös tutkimiamme ilmiöitä (Hirsjärvi ym. 2016, 161). Siksi tutkimusta tehdessä tulee kriittisesti arvioida niitä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa siihen, millaisia havaintoja tutkija on tehnyt.

Itselläni ei ole läheisiä suhteita kuurojenyhteisöön, mutta tutustuttuani kuurojenopetuksen historiaan, aihe herättää kohdallani tunteita. Graduprosessin alkuvaiheessa otin yhteyttä Kuurojen liiton erityisasiantuntija Pirkko Selin-Grönlundiin, ja idea ottaa gradun teemaksi kohdekoulun kaksikielinen yhteisopetus on tullut häneltä. Gradua ei kuitenkaan ole tehty toimeksiantona, ja tarkemman aiheenrajauksen olen tehty itsenäisesti ohjaajieni kanssa. Olen kuurojenopetuksen historiaan, Kuurojen liiton ja WFD:n ajatuksiin sekä tutkimuskirjallisuuteen tutustuttuani lähestynyt aihetta lähtökohtaisesti melko positiivisin ennakko-odotuksin mallin toimivuudesta. Koen kuitenkin, että olen toteuttanut tutkimuksen avoimena myös malliin ja sen toteuttamisen olosuhteisiin liittyville haasteille ja että olen raportoinut huolellisesti sekä esiin nousseet edut että haitat.

Informanttien ja tutkijan roolien suhde. Haastateltavat eivät ole lukeneet eivätkä kommentoineet tutkielmaa ennen sen julkaisua.

9.2.3 Tutkimusasetelman, tutkimusaineiston ja analyysin luotettavuus

Tutkimusasetelma ja tutkimuksen raportointi. Tutkimuskohde ja tutkimuksen tarkoitus ovat kuvattu osiossa 6. Tutkimusasetelmana on tapaustutkimus, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen luotettavuuden arviointi sen tulosten yleistettävyyden perusteella ei ole mielekästä (Häikiö & Niemenmaa 2008, 48–49), vaan sen sijaan olen pyrkinyt kattavaan kuvaukseen tästä tapauksesta. Haastateltavien anonymiteetin turvaamiseksi en ole kirjottanut tarkkaa kuvausta luokasta, mutta mallin toteuttamisen kuvaamisella olen pyrkinyt siihen, että mallin edut, haitat ja vaikutukset voidaan käsitellä kontekstissaan.

Tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että haastateltavien lukumäärä on tässä tutkimuksessa pieni, sillä aineisto koostuu kahden opettajan sekä rehtorin haastatteluista. Kyseessä on kuitenkin tapaustutkimus yhdessä yksittäisessä luokassa toteutetusta kaksikielisestä yhteisopetuksesta, ja tutkimuskysymykset on määritelty koskemaan tarkkarajaisesti juuri kyseisen koulun henkilökunnan, tarkemmin sanottuna luokan kahden opettajan sekä rehtorin kokemuksia. Näin ollen haastateltavien lukumäärä on linjassa tutkimuksen rajauksen kanssa.

Aineisto keruu, kerätty aineisto ja aineiston analyysi. Aineiston keruu on kuvattu osiossa 7.3. Luotettavuuden kannalta huomioitavaa on, että tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluaineistosta, josta osa on tulkattu suomalaisesta viittomakielestä suomen kielelle haastattelutilanteessa ennen litterointia. Pohdin tulkkauksen roolia kuuron opettajan haastattelussa osiossa 7.6. Haastattelun aihepiiri oli tulkeille tuttu, ja tulkkien korkean koulutuksen sekä opettajien tulkkeja kohtaan ilmaiseman tyytyväisyyden vuoksi uskon, että olen itse voinut sekä uskon lukijan voivan luottaa tulkkauksen laatuun tässä tutkimuksessa. En myöskään usko, että tulkeilla olisi ollut syytä tai halua muunnella opettajan antamia vastauksia. Lisäksi haastattelukysymykset eivät olleet erityisen arkaluontoisia, joten uskon myös haastateltavien olleen rehellisiä haastattelutilanteessa. Yleisellä tasolla haastattelututkimuksia tulkitessa tulisi kuitenkin aina ottaa huomioon, että haastattelussa ihmisillä on mahdollisuus valita, mitä asioita haluavat kertoa ja mitä ehkä haluavat jättää kertomatta.

Tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäämiseksi haluan myös raportoida, että käytin haastattelua aineistonkeruun menetelmänä ensimmäistä kertaa tämän tutkimuksen yhteydessä, mikä on saattanut näkyä haastatteluissa. Pyrin kuitenkin valmistautumaan haastatteluun metodikirjallisuutta lukemalla ja valmistelemalla kysymykset huolellisesti, sekä toimimaan tilanteessa haastateltavia johdattelemattomasti.

Aineiston analyysi on kuvattu osiossa 7.5. Olen pyrkinyt kattavaan ja selkeään esitykseen luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimuseettiset tekijät. Tutkimuseettisiä tekijöitä olen pohtinut osiossa 7.6. Tässä tutkimuksessa erityisiä pohdittavia tekijöitä ovat olleet yhteisön pieni koko ja anonymitetin turvaaminen sekä tulkin käyttöön liittyvät tekijät. Tutkimukseen ei ole liittynyt tutkittaviin kohdistuvia merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja, eikä siinä ole poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta. Tutkimusprosessin aikana on haastateltu yhtä lasta vanhempansa kanssa asianmukaiset eettiset tekijät

huomioiden, mutta resurssien rajallisuuden vuoksi luovuin tämän jälkeen perheiden haastatteluista. Haastatteluja ei ole tehty enempää, eikä tehtyä haastattelua ole käytetty tässä tutkimuksessa.

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Aivan alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tutkimusta varten oli tarkoitus haastatella myös luokan oppilaita ja heidän vanhempiaan, mutta tämä ei resurssien rajallisuuden vuoksi ollut lopulta mahdollista. Näin ollen, vaikka tutkimuskysymykset ovat selkeästi rajattuja, tutkimuksen rajoituksena voidaan nähdä se, että arvio inklusion toteutumisesta perustuu ainoastaan koulun henkilökunnan haastatteluihin, ei siis esimerkiksi kuuron oppilaan ja hänen perheensä haastatteluun. Tämän tekijän merkitystä arvioitaessa huomionarvoista on kuitenkin myös se esimerkiksi Ruotsin valtion kielilakia koskevassa raportissaan (SOU 2008) tunnistama seikka, että sisäkorvaistutteen saaneiden lasten kokemus kuulokyvystään ja viittomakielen tarpeestaan ei aina vastaa todellisuutta. Lapsi saattaa kyetä tunnistamaan ja ilmaisemaan tällaisen tarpeen vasta siinä vaiheessa, kun on jo ehtinyt jäädä ulkopuolelle monissa sosiaalisissa tilanteissa ja viivästynyt ikätasostaan erilaisten taitojen kehityksessä. Tästä huolimatta lapsen ja perheen kokemukset ovat kuitenkin tärkeitä, ja ne tulee ottaa huomioon opetuksen järjestämisen tavan toimivuutta kokonaisvaltaisesti arvioitaessa. Yksi tärkeä jatkotutkimuskohde olisi luokan kuuron lapsen, hänen vanhempiensa sekä luokan kuulevien lasten ja heidän vanhempiensa kokemukset tämänkaltaisesta kaksikielisestä yhteisopetusluokasta.

Oppilaiden ja vanhempien kokemusten tutkimisen lisäksi jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla erilaisia Suomessa toteutettavien viittomakielen ja puhutun kielen yhdistävien yhteisopetusluokkien käytäntöjä ja opettajien, oppilaiden ja perheiden kokemuksia niistä. Lisäksi voitaisiin vertailla oppimistuloksia ja sosiaalisia suhteita näissä luokissa. Näin voitaisiin edistää parhaiden mahdollisten käytäntöjen löytämistä siihen, kuinka viittomakielisten lasten opetus voitaisiin Suomessa toteuttaa kulttuurisesti kestävästi ja viittomakielisten lasten oikeuksia toteuttaen. Kaksikielisessä yhteisopetusmallissa olisi mahdollisuuksia myös muiden kielten kehityksen tukeen esimerkiksi maahanmuuttajalapsilla, joten lisää tutkimusta voitaisiin tehdä myös muilla kielillä.

LÄHTEET

- Ainscow, M., & Sandill, A. 2010. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4), 401–416. DOI:10.1080/13603110802504903
- Angelides, P. & Aravi, C. 2006/2007. A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151 (5), 476–487. DOI:10.1353/aad.2007.0001
- Antia, S. D. 1999. The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (3), 203–214.
- Antia, S. & Stinson, M. S. 1999. Endnote. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (3), 246–248. DOI:10.1093/deafed/4.3.246
- Antia, S., Stinson, M. & Gonter Gaustad, M. 2002. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (3), 214–229. DOI:10.1093/deafed/7.3.214
- Alanne, K. 2007. Viittomakieliset ja viittomakielet. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 293–316.
- Andersson-Koski, M. 2015. Mitt eget språk – vår kultur : En kartläggning av situationen för det finlandssvenska teckenspråket och döva finlandssvenska teckenspråkiga i Finland 2014-2015. Helsinki: Finlandssvenska teckenspråkiga r.f.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta. 60/1991.
- Baker, C. 2011. Foundations of bilingual education and bilingualism. 5. painos. Bristol: Multilingual Matters.
- Bowen, S. K. 2008. Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf* 153 (3), 285-293. DOI: 10.1353/aad.0.0052
- Caselli, N., Wyatte, H. & Jonathan, H. 2020. American sign language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal* 24, 1323–1329. DOI:10.1007/s10995-020-02975-7
- Cawthon, S. W., Johnson, P. M., Garberoglio, C. L., & Schoffstall, S. J. 2016. Role models as facilitators of social capital for deaf individuals: A research synthesis. *American Annals of the Deaf*, 161 (2), 115–127. DOI:10.1353/aad.2016.0021
- Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children* 28 (3), 1–16. DOI:10.17161/fec.v28i3.6852
- Daniels, M. 2001. Sign language advantage. *Sign Language Studies* 2 (1), 5–19. DOI: 10.1353/sls.2001.0023

- Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G., Horlings, L. (toim.) 2015. Culture in, for and as sustainable development: Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dunn, L. 2018. Special Education for the Mildly Retarded—Is Much of it Justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22. DOI:10.1177/001440296803500101
- Dutcher, N. & Tucker, G.R. 1997. The use of first and second languages in education: A review of educational experience. Washington D.C.: World Bank.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamaäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Gal, S. 2015. Politics of translation. *Annual Review of Anthropology* 44, 225–240. DOI:10.1146/annurev-anthro-102214-013806
- Gillis, S. 2018. Speech and language in congenitally deaf children with a cochlear implant. Teoksessa A. Bar-On, E. Dattner & D. Ravid, (toim.) Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 765–792.
- Gonter Gaustad, M. 1999. Including the kids across the hall: collaborative instruction of hearing, deaf, and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (3), 176–190. DOI:10.1093/deafed/4.3.176
- Grosjean, F. 2010. Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13 (2), 133–145, DOI: 10.1080/13670050903474051
- Hakala, J., & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus ja aika* 9 (4), 9–23.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. Ideas as the foundation for case study. Teoksessa L. Hamilton & C. Corbett-Whittier. *Using Case Study in Education Research*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 22–34.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hoyer, K. 2005. Vi kallade dem Borgåtecken : Det finlandssvenska teckenspråket I går och I dag. Teoksessa J-O. Östman (toim.) *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. Fenomenologia : Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. Valinnan paikat. 2008. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen, (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

- Jero, J. & Kentala, E. 2007. Lasten sisäkorvaistutukset. *Duodecim* 123 (16), 2014–2018.
- Jiménez-Sánchez, C. & Antia, S. D. 1999. Team-teaching in an integrated classroom: Perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (3), 215–224. DOI:10.1093/deafed/4.3.215
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura. 79–101.
- Jones, M. 2011. Inclusion, social inclusion and participation. Teoksessa M. H. Rioux, L. A. Basser & M. Jones (toim.) *Critical perspectives on human rights and disability law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 57–82.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020) Johdanto. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kapborg I. & Berterö, C. 2002. Using an interpreter in qualitative interviews: does it threaten validity? *Nursing Inquiry* 9 (1), 52–56. DOI:10.1046/j.1440-1800.2002.00127.x
- 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*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 201–225.
- Kokkonen, J., Mäki-Torkko, E., Roine, R., & Ikonen, T. 2009. Vaikea-asteisen kuulovian kuntoutus molemminpuolisen sisäkorvaistutteen avulla. *Suomen lääkirilehti* 64 (17), 1567–1577.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. N.d. https://www.kotus.fi/kielitieto/kielit/suomen_viittomakielet (Luettu 20.12.2021.)
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud M. & Tarcisová, D. 2020. Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1–17. DOI: 10.1080/13670050.2020.1799325
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. & Klein, B. 2000. Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (2). 174–185. DOI: 10.1093/deafed/5.2.174
- Kuuloliitto. 2017. Kuulo ja kuulovammat. <https://www.kuuloliitto.fi/kuulo/kuulo-ja-kuulovammat/>. (Luettu 25.2.2020.)
- Kuurojen liitto. 2006. *Opiskelutulkkaukset*. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Kuurojen liitto. 2010. *Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma*. Helsinki: Kuurojen liitto ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Kuurojen liitto. 2016. *Viittomakieliloikka : Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010–15 : Arviointi ja jatkotavoitteet*. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Kuurojen liitto, N.d. a. *Viittomakielinen yhteisö*. <https://kuurojenliitto.fi/viittomakielinen-yhteiso/>. (Luettu 20.12.2021.)

- Kuurojen liitto. N.d. b. Viittomakieliset. <https://kuurojenliitto.fi/viittomakieliset/>. (Luettu 20.12.2021.)
- Kuurojen museo n.d. a. Lisää kouluja perustetaan. <http://www.kuurojenmuseo.fi/?p=698&lang=fi>. (Luettu 20.12.2021.)
- Kuurojen museo n.d. b. Tavoitteet muuttuvat. <http://www.kuurojenmuseo.fi/?p=708&lang=fi>. (Luettu 20.12.2021.)
- Kuurojen museo n.d. c. Viittomakieli ja kaksikielisyys. <http://www.kuurojenmuseo.fi/?p=733&lang=fi>. (Luettu 20.12.2021.)
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen, (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Leigh, I. W. 2009. A lens on deaf identities. New York: Oxford University Press.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. 2012. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualization. *Educational Research and Evaluation* 18 (7), 655–670. DOI: 10.1080/13803611.2012.718490
- Lonka, E., Hasan, M. & Komulainen, E. 2011. Spoken language skills and educational placement in Finnish children with cochlear implants. *Folia Phoniatria et Logopaedica* 63 (6), 296–304.
- Luckner, J.L. 1999. An Examination of Two Coteaching Classrooms. *American Annals of the Deaf* 144 (1), 24–34.
- Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) 2017. Tavoitteena yhteisopettajuus : näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura. 9–32.
- Martikainen, L. & Rainò, P. 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkauspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- McMaster, C. 2014. Elements of Inclusion: Findings from the Field. *Kairaranga* 15 (1), 42–49.
- Mehrotra, S. 1998: Education for All: Policy lessons from high-achieving countries. *International Review of Education* 44 (5), 461–484. DOI:10.1023/A:1003433029696
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. 2004. Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies* 4, 138–163.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Uusi painos. E-kirja. Helsinki: PS-kustannus.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee H. & Born, K. 2015. Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice*

for Persons with Severe Disabilities 40 (3), 192–210. DOI:
10.1177/1540796915594158

Murata, R. 2002. What does team teaching mean? a case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research* 96 (2), 67–77. DOI:
10.1080/00220670209598794

Oikeusministeriö. 2011. Viittomakielisten kielelliset oikeudet. Mietintöjä ja lausuntoja 24/2011. Helsinki: Oikeusministeriö.

Opetushallitus. 2005. Opetushallitus: Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulunopetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. Määräys D:25/011/2005.

Opetushallitus 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2016. Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2016: 2. Helsinki: Opetushallitus.

Otheguy, R. & Otto, R. 1980. The myth of static maintenance in bilingual education. *Modern Language Journal* 64 (3), 350–356.

Perusopetuslaki, 1288/23.12.1999, 10 §. Opetuskieli.

Perusopetuslaki, 542/13.7.2018, 6 §. Oppilaan koulupaikan määräytyminen.

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 12 §. Äidinkielen opetus.

Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 17 a §. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Perustuslaki 731/ 11.6.1999, 16 §. Sivistykselliset oikeudet.

Perustuslaki 731/ 11.6.1999, 17 §. Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin.

Perustuslaki 731/ 11.6.1999, 22 §. Perusoikeuksien turvaaminen.

Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K. & Schwartz, M. 2016 Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (6), 614–630. DOI: 10.1080/13670050.2016.1184615

Petitta, G., Dively, V., Halley, M., Holmes, M. & Nicodemus, B. 2018. “My name is A-on-the-cheek”: Managing names and name signs in American Sign Language-English team interpretation. *A Journal of Onomastics* 4, 205–218. DOI:10.1080/00277738.2018.149052

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Rainò, P. 2000. Carl Oscar Malm – suomalaisen viittomakielen isä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura. 35–47.

- Rainó, P. 2021. Viittomakielibarometri 2020 : Tutkimusraportti. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2021:4. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Raven, S. & Whitman, G. M. 2019. Science in silence: How educators of the deaf and hard-of-hearing teach science. *Research in Science Education* 49. 1001–1012. DOI:10.1007/s11165-019-9847-7
- Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 12. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I., & Kontinen, J. 2017. Yhteisopetuksen työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen. Teoksessa O.-P. Malinen, & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus : näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 16–23.
- Saarinen, S., & Lonka, E. 2010. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet. *Puhe ja kieli* 3, 171–184.
- Safar, J. & Webster, J. 2014. Cataloguing endangered sign languages at iSLanDS. Lancashire: International Institute for Sign Languages and Deaf Studies.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4), 389–396. DOI:10.1080/08856257.2010.513546
- Schwarz, M. & Gorgatt, N. 2017. “Fortunately, I found a home here that allows me personal expression”: Co-teaching in the bilingual Hebrew-Arabic-speaking preschool in Israel. *Teaching and Teacher Education* 71, 46–56. DOI:10.1016/j.tate.2017.12.006
- Selin-Grönlund, P. 2019. Vierailijakirjoitus : Samanaikaisopetusta viittomakielellä. TUVET-hankkeen verkkosivut. <https://www.tuvel.fi/2019/10/vierailijakirjoitus1/>. (Luettu 21.12.2021.)
- Selin-Grönlund, P., Rainó, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten opilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt : Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Raportit ja selvitykset 2014:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Sirkko, R., Takala, M., & Muukkonen, H. 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 14 (1). DOI:10.33350/ka.79918
- Snoddon, K. & Underwood, K. 2013. Toward a social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society* 29 (4), 530–542. DOI:10.1080/09687599.2013.823081
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. 2012. Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools* 49 (5), 498–510. DOI:10.1002/pits.21606
- SOU. 2008. *Värna språken – förslag till språklag*. Statens Offentliga Utredningar, 2008:26. Tukholma: Fritzes.

- Squires, A. 2009. Methodological Challenges in Cross-Language Qualitative Research: A Research Review. *International Journal of Nursing Studies* 46 (2), 277–287. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2008.08.006
- Stainback, W. & Stainback, S. 1984. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children* 51 (2), 102–111. DOI:10.1177/001440298405100201
- Stinson, M. S. & Liu, Y. 1999. participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (3), 191–202. DOI:10.1093/deafed/4.3.191
- SVKPO. 2010. Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma. Helsinki: Kuurojen liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Takala, M. 2016. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala, (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. 13–20.
- Takala, M. & Sume, H. 2015. Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen opilaiden opetuksesta yleisopetuksessa : Kuuleeko koulu?- tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tang, G. & Kun-Man Yiu, C. 2015. developing sign bilingualism in a co-enrollment school environment: A Hong Kong case study. Teoksessa M. Marschark & P. E. Spencer (toim.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford: Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190241414.013.13
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa : Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
- UNESCO. 2003. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Paris: General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valtioneuvoston asetus vammaisten henkilöiden oikeuksista tehdyn yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta. 398/2016.
- Viitala, R. 2019. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala, J. Paakkolanvaara & J. Hiltunen (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (2. päivitetty painos.). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–70.

Viittomakielilaki 359/2015.

Winston, E. A. 1994. Interpreted education: Inclusion or exclusion? Teoksessa R. C. Johnson & O. P. Cohen (toim.) Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement. Washington, D.C.: Gallaudet University. 55–62.

World Commission on Environment and Development. 1987. Report of the world commission on environment and development: Our common future. Oxford ja New York: Oxford University Press

WFD. World Federation of the Deaf. 2016. WFD Position paper on the language rights of Deaf children. <https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children-7-september-2016/>. (Luettu 20.12.2021.)

WFD. World Federation of the Deaf. 2018. WFD Position paper on inclusive education. <https://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>. (Luettu 20.12.2021.)

WFD. World Federation of the Deaf. 2019a. Complementary or diametrically opposed: Situating Deaf Communities within ‘disability’ vs cultural and linguistic minority’ constructs. Position Paper. <http://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-complementary-diametrically-opposed-situating-deaf-communities-within-disability-vs-cultural-linguistic-minority-constructs/>. (Luettu 20.12.2021.)

WFD. World Federation of the Deaf. 2019b. World Federation of the Deaf charter on sign language rights for all. <http://wfdeaf.org/news/resources/wfd-charter-on-sign-language-rights-for-all/>. (Luettu 20.12.2021.)

YK. 1989. Convention on the Rights of the Child. Yhdistyneet kansakunnat: Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous.

YK. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). A/RES/61/106. Yhdistyneet kansakunnat: Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous.

Young, A., Oram, R. & Napier, J. 2019. Hearing people perceiving deaf people through sign language interpreters at work: on the loss of self through interpreted communication. Journal of Applied Communication Research 47 (1), 90–110. DOI:10.1080/00909882.2019.1574018

Östman, J-O. 2005. Om teckenspråk, teckenspråkiga och minoriteter. Teoksessa J-O. Östman (toim.) FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk. Helsinki: Helsingin yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1: Suostumuslomake haastatteluun

SUOSTUMUS HAASTATELTAVAKSI PRO GRADU -TUTKIMUKSEEN

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän pro gradu -tutkimuksen kohteena on kohdekoulussa toteutuva kaksikielinen (suomi ja suomalainen viittomakieli) yhteisopetus. Olen kiinnostunut viittomakielestä ja lasten kielellisistä oikeuksista, ja toiveenani on, että tutkimus voisi olla hyödyksi kaksikielisen opetuksen ja viittomakielisten lasten opetuksen edistämiseksi ja kehittämiseksi Suomessa. Tutkimusta varten kerätään tietoa haastattelemalla koulun rehtoria, luokan molempia opettajia, viittomakielentulkkia sekä eri kielitaustoista tulevia perheitä (lapsi ja huoltaja/huoltajat) heidän kokemuksistaan tämän opetusmallin eduista ja haasteista. Aihe-ehdotus on saatu Kuurojen Liitolta.

Tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa kaksikielisen yhteisopetuksen käynnistämisestä ja toteuttamisesta tässä koulussa opettajien ja rehtorin näkökulmasta. Lisäksi pyritään selvittämään lasten ja vanhempien kokemuksia lapsen koulunkäynnistä tällaisella luokalla. Lopuksi näitä kokemuksia peilataan lasten oikeuksien ja viittomakielisten lasten kielellisten oikeuksien viitekehykseen.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistumisen voi peruuttaa tai keskeyttää milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Kaikki haastattelut ovat kuitenkin tutkimuksen kannalta tärkeitä, ja olen kiitollinen osallistumisista ja innoissani tästä tutkimuksesta.

Tutkimuksen raportoinnissa ei tule käymään ilmi kuntaa, koulua eikä nimiä. Kaikkien haastateltavien anonymiteetti pyritään turvaamaan. Tutkimuksen yhteydessä ei kerätä henkilötietoja, eikä haastateltavia yksilöidä tunnistettavasti. Aineisto kerätään, analysoidaan ja raportoidaan luottamuksellisesti ja hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti.

Haastattelut toteutetaan ensisijaisesti tietoturvalisellä etäyhteydellä Turun yliopiston lisenssillä suojatusti Zoom-ohjelman kautta, mutta myös tapaamisesta voidaan keskustella. Haastattelut nauhoitetaan analyysia varten. Nauhoitteet näkee ainoastaan tutkielman tekijä ja tarvittaessa viittomakielen tulkki, ja ne hävitetään tietoturvalisesti tutkielman valmistuttua. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa helmikuun 2021 aikana. Pro gradu-tutkielman on tarkoitus valmistua vuoden 2021 aikana.

Haastattelijan/tutkielman tekijän tiedot

Rosa Auramo
(sähköposti, puhelinnumero)
KK, opiskelija, Turun yliopisto,
Kasvatustieteiden laitos, erityispeda-
gogiikka

Tutkielman ohjaajan tiedot

Minna Saarinen, KT, YTL, EO
Erityispedagogiikan yliopiston lehtori
(sähköposti)

[] Annan Rosa Auramolle suostumukseni nauhoitettavaan haastatteluun pro gradu -
tutkielmaa varten.

Puhelinnumero ja/tai sähköpostiosoite haastattelusta sopimista varten:

Allekirjoitus ja _____

nimenselvennys

Päiväys _____ / _____ 2021

LIITE 2: Haastattelurunko, sovellettu haastateltavan henkilön mukaan

Taustatietokysymykset koulutuksesta, luokalla opettamisesta ja yhteisopettajana työskentelystä; kuuroilta opettajalta myös luokasta ja viittomakielisestä henkilökunnasta koulussa, kuulevalta opettajalta taustasta viittomakielessä ja kuurojen kanssa toimimisessa.

Miten yhteisopetusluokkaan alun perin päädyttiin, mistä ja kenen ajatuksesta ja tilanteesta opetus lähti?

Mitä opetuksen käynnistäminen ja kuulevan opettajan kohdalla mukaan hyppääminen käytännössä vaati, millaista työtä tarvitsi tehdä, että opetus pystyttiin aloittamaan? Mitä valmistelua koululta tarvittiin?

Oliko alkuvaiheessa saatavilla koulutusta tai muuta ulkopuolista tukea opetuksen käynnistämiseen?

Oliko alkuvaiheessa jonkinlaisia haasteita, mitä? Miten niiden kanssa toimittiin, miten päästiin eteenpäin? Sujuiko joku yllättävän hyvin?

Miten kertoisit ihmiselle, joka ensimmäistä kertaa kuulee tällaisesta kaksikielisestä yhteisopetusluokasta, miten kaksikielistä yhteistyötä luokassa toteutetaan? Miten työ on jaettu, kuinka tunti pidetään? Kokevatko opettajat, että tehdyt ratkaisut ovat toimivia?

Kuinka viittomakielisen lapsen äidinkielen opetus on järjestetty?

Ovatko muut lapset oppineet viittomakieltä?

Onko kuuleva opettaja oppinut viittomakieltä, käyttääkö viittomakieltä työssään?

Kuinka viittomakielisen lapsen vertaissuhteet onnistuvat?

Miten yhteistyö eri kielisten vanhempien kanssa toimii?

Kuinka tämä kaksikielinen yhteisopetus hyödyttää viittomakielistä oppilasta/suomenkielisiä oppilaita/opettajia itseään?

Kuinka viittomakieli näkyy koulun tasolla?

Liittykö opettamiseen jotain haasteita oppilaiden/opettajan näkökulmasta?

Mikä haastateltavan näkemys on siitä, mikä olisi viittomakieliselle lapselle paras koulu-
paikka?

Haluaako haastateltava vielä sanoa jotakin?