

Joonas Lehtinen

CODA-LASTEN ASEMA KIELIPOLIITTISISSA JA  
KIELIKOULUTUSPOLIITTISISSA TEKSTEISSÄ  
VUOSINA 1993–2010

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2013  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lehtinen, Joonas. CODA-lasten asema kielipoliittisissa ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä vuosina 1993–2010. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2013. 70 sivua.

Kielipoliittisilla päätöksillä on vaikutusta lasten ja nuorten kieli identiteetin kehittymiseen. Varsinkin vähemmistökielten käyttäjien mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään ei ole kovin hyvät. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda julki niitä keinoja, joilla CODA-lapsia asemoidaan kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä. Tutkimuksessa tarkastelen myös, miten CODA-lasten asema on muuttunut kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä vuosien 1993–2010 välisenä aikana.

Aihetta lähestyin laadullisen tutkimuksen kautta, myös määrällistä tutkimusotetta, lähinnä kvantifiointia hyödyntäen. Tutkimusmenetelmänä tutkielmassa on kriittinen diskurssianalyysi. Kriittistä diskurssianalyysiä hyödynsin niin viitekehyksen luonnissa kuin myös aineiston analyysissä. Analyyttisenä työkaluna ja kategorioina hyödynsin sosiaalisen toimijan verkkoa ja siinä käytettyä kategorioita ja käsitteitä.

Kuurojen vanhempien aseman vaihteluun on vaikuttanut yleinen ilmapiiri viittomakieltä ja kuuroja kohtaan. Vallassa olevalla diskurssilla on vaikutusta myös CODA-lasten asemaan ja sen muutokseen. CODA-lapsia viitattiin myös hyvin eri tavoin eri aikoina ja myös eri aineistoissa. CODA-lasten asema on parantunut vuodesta 1993 lähtien. Kuitenkaan CODA-lasten asema kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä ei ole hyvä tällä hetkellä.

**Avainsanat: kielipolitiikka, kielikoulutuspolitiikka, CODA, diskurssi, kriittinen diskurssianalyysi**

## Abstract

Lehtinen, Joonas. CODAs status in language policy and language education policy texts between years 1993–2010. The pro gradu research of education. The university of Jyväskylä. The department of Teacher Education, 2013. 70 pages.

By language policy decisions has affect to childrens and to youths language identity development. Especially minority languages users' opportunity to use their own language isn't so good. Point of my research is to bring out to everyone to see ways which CODAs are positioned in language policy and language education policy texts. In my research I will also view how CODAs status has changes in language policy and language education policy texts between 1993–2010.

Subject I approached by qualitative research and also by quantative research, in use of quantification. Research method in my research was critical discourse analysis. I also used critical discourse analysis when I build frame of reference and also in when I analyzed materials. In analytical tools and in categorys utilized social actor network and its categorys and its terms.

Changes in Deaf parents status has affected by common atmosphere towards sign language and towards Deafs. Discourse in power has also affect towards CODAs status and changes in their status. CODAs were refered in many different ways in different times and also in different materials. CODAs status has changes better from the 1993. Alltough CODAs status in language policy and language education policy texts isn't good at the moment.

**Keywords: language policy, language education policy, CODA, discourse, critical discourse analyse**

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>8</b>
2.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	8
2.1	AINEISTONA DOKUMENTIT.....	9
2.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET JA TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	11
2.2.1	<i>Laadullinen ja määrällinen tutkimus.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Diskurssi.....</i>	<i>12</i>
2.3	KRIITTINEN DISKURSSIANALYYSI.....	14
2.3.1	<i>Kriittisen diskurssianalyysin taustaa.....</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Analyysin luotettavuus ja yhtenäisyys.....</i>	<i>17</i>
2.3.3	<i>Valta ja ideologia kriittisen diskurssianalyysin keskiössä.....</i>	<i>19</i>
2.3.4	<i>Kriittisen diskurssianalyysin tavoite.....</i>	<i>21</i>
2.4	TUTKIJAN ROOLI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	22
2.5	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	23
<b>3</b>	<b>KIELI- JA KIELIKOULUTUSPOLITIikka.....</b>	<b>25</b>
3.1	KIELI- JA KIELIKOULUTUSPOLITIikka.....	25
3.2	KIELIPOLITIikka SUOMESSA.....	27
<b>4</b>	<b>VIITTOMAKIELI JA VIITTOMAKIELISYYS.....</b>	<b>29</b>
4.1	VIITTOMAKIELI.....	29
4.2	KUUROISTA VIITTOMAKIELISIKSI.....	30
4.3	CODA-IDENTITEETTI, KIELI JA KULTTUURI.....	31
4.4	VIITTOMAKIELTEN JA VIITTOMAKIELISTEN ASEMA EUROOPASSA.....	34
4.5	VIITTOMAKIELEN JA KUUROJEN ASEMA SUOMESSA.....	36
<b>5</b>	<b>CODA-LAPSET ENNEN JA NYT.....</b>	<b>38</b>
5.1	ANALYYSIN TYÖKALUT.....	38
5.2	SOSIAALISEN TOIMIJAN ILMAISEMINEN.....	40
5.3	CODA-LASTEN ILMAISEMINEN KIELI- JA KIELIKOULUTUSPOLIITTISISSA TEKSTEISSÄ.....	44
5.3.1	<i>Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993.....</i>	<i>44</i>
5.3.2	<i>Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.....</i>	<i>47</i>
5.3.3	<i>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.....</i>	<i>49</i>
5.3.4	<i>Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010.....</i>	<i>52</i>
5.3.5	<i>Yhteenvedo.....</i>	<i>57</i>
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>64</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>68</b>

# 1 Johdanto

Kielelliset oikeudet ovat merkittävä osa kieli- ja kielikoulutuspolitiikkaa. Kielipoliittisilla päätöksillä vaikutetaan lapsen ja nuoren kielelliseen kehittymiseen. Yhtä lailla kielipoliittisilla päätöksillä ja valinnoilla on vaikutusta lapsen ja nuoren identiteetin kehittymiseen. Tarkastelen tutkimuksessa yhden vähemmistökielen käyttäjäryhmän asemaa Suomessa, mutta tarkoituksena on myös tuoda pohdittavaksi suurempi näkökulma; yleisesti vähemmistökielten käyttäjien asema Suomessa kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä.

Viime vuosina medioissa on puhuttu paljon ruotsin kielen asemasta, pitäisikö sen olla pakollinen oppiaine koulussa vai vapaaehtoinen. Samalla pohdintaan ovat nousseet muut kielet, joita voisi opettaa ruotsin kielen sijasta. Esiin on nostettu venäjän kieli, jota on perusteltu turisteilla ja markkinoilla itään päin. Ruotsin kielen puolustajat ovat perustelleet ruotsin kielen asemaa historialla, kaksikielisyydellä ja ruotsinkielisten oikeuksilla. (mm. yle.fi.) Keskustelu on pitkälti pysynyt toisen kotimaisen kielen opetuksen asemassa. Tutkielmassani en tule ottamaan kantaa suuntaan tai toiseen ruotsin kielen ja venäjän kielen suhteen. Sen sijaan tulen keskittymään enemmän vähemmistökielten käyttäjien asemiin, joiden tarkastelu on jäänyt vähäisemmälle.

Missä määrin yhteiskunnan pitäisi edistää vähemmistökieliä ja niiden opetusta? Kuinka pitkälle kielellisten oikeuksien pitäisi mennä suhteessa valtakieleihin? Mitkä ovat vähemmistökielten käyttäjien oikeudet omakieliseen opetukseen ja palveluihin? Näiden kysymysten tarkoituksena on herättää ajatuksia ja nämä on hyvä pitää mielessä lukiessa tätä tutkielmaa. Yksiselitteisiä vastauksia näihin kysymyksiin ei ole, jokaisella on oma mielipide asiaan. Näkökulmani on kielellisten oikeuksien universaalius.

Kielen merkitys on muuttunut suuremmaksi nyky-yhteiskunnassa (Pietikäinen, 2000). Mutta minkä kielen merkitys on kasvanut? Globalisaatio ja kasvava kansainvälisen yhteistyö on korostanut yhteisen kielen tarvetta kommunikoinnissa, usein juuri englanti on käytetty kieli. Globalisaatio ja kansainvälinen yhteistyö on juuri nostanut keskusteluun toisen kotimaisen kielen opetuksen tarpeellisuuden, onko ruotsin

kieli järkevä tapa keskittää resursseja? Onko muilla kuin kansainvälisillä kielillä enää merkitystä? Tulevatko resurssimme tulevaisuudessa yhä enemmän painottumaan, muihin kuin kansallisiin kieliin ja vähemmistökieliin, kansainvälisiin kieliin?

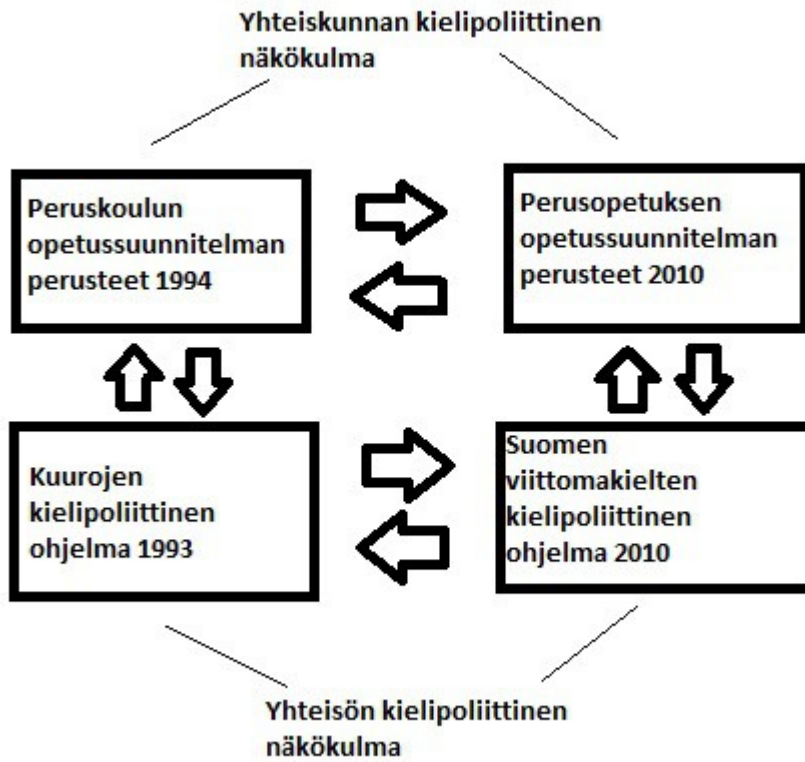
Tämän opinnäytteen tarkoituksena on tuoda julki niitä strategioita, joita yhteiskunta ja yhteisö käyttävät määritellessään kuurojen vanhempien kuulevia lapsia, sekä sitä, kuinka kuurojen vanhempien kuulevien lasten asema on muuttunut vuosien saatossa kielipoliittisissa ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä. Ajan ja paikan huomioiminen on oleellista kun tarkastellaan asemaa ja sen muutosta, koska aika ja paikka vaikuttavat diskurssiin ja siihen miten se on muotoutunut.

Tutkimuksessani tutkin, kuinka muut määrittelevät CODA-lasten (CODA=Children of Deaf Adults) aseman, mutta yhtä lailla tutkimuksen lähtökohtana on oma käsitykseni siitä, millainen asema on mielestäni. CODA-lapsilla tarkoitetaan kuurojen vanhempien kuulevia lapsia (YLE 2012), tulen käyttämään tätä käsitettä tutkimuksessani. Tutkimusaineistoina käytän vuoden 1994 ja 2010 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, viittomakielen kielipoliittista ohjelmaa vuodelta 2010 sekä kuurojen kielipoliittista ohjelmaa vuodelta 1993. Kaksi näistä aineistoista on julkaistu ennen 90-luvun puoliväliä ja toiset kaksi 2000-luvulla. 90-luvun puoliväli on merkittävä ajankohta viittomakielen näkökulmasta, sillä silloin viittomakieli sai aseman perustuslaissa (Peruslaki 731/1999 Momentti 17 §). Näillä eri aikoina julkaistuilla aineistoilla pyrin tuomaan näkyviin yhteiskunnallisen muutoksen ja sen vaikutukset CODA-lasten asemaan.

Nämä aineistot kuvaavat toisaalta CODA-lasten asemaa niin yhteiskunnan kielikoulutuspoliittisissa teksteissä (opetussuunnitelman perusteet) kuin myös yhteisön kielipoliittisissa teksteissä (kielipoliittiset ohjelmat). Toisaalta näiden aineistojen erilaisuuden avulla haluan tutkia CODA-lasten asemaa yhteiskunnan eri tasoilla. Tarkastelen siis aineistoja suhteessa toisiinsa moniulotteisesti (Kuvio 1 Tutkimusaineistot). Asemaa tarkastellessa on hyvä muistaa, että myös viittomakielen ja kuurojen asema on vaihdellut vuosien saatossa, mikä on osaltaan vaikuttanut myös CODA-lasten asemaan.

Luvussa 2 esitellään tutkimuksen näkökulmaa ja tutkimustehtävää. Luvussa 3 tarkastellaan kieli- ja kielikoulutuspolitiikkaa. Kontekstia, jossa aineistoja

tarkastellaan, esittelen luvussa 4. Luvussa 5 esittelen analyysini tuloksia. Luvuissa 6 ja 7 pohdin analyysini tuloksia ja johtopäätöksiä.



KUVIO 1. Tutkimusaineistot

## **2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja tutkimustehtävä**

### **2.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille niitä keinoja, joilla kielipoliittisissa ja kielikoulutuspoliittisissa diskursseissa rakennetaan CODA-lasten asemaa, mikä asema on tällä hetkellä ja kuinka se on muuttunut. Tarkemmin sanottuna sitä, kuinka asemaa tuotetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), sitä edeltäneessä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994), viittomakielen kielipoliittisessa ohjelmassa (2010) ja sitä edeltäneessä kuurojen kielipoliittisessä ohjelmassa (1993). Tarkastelen näin muutosta, joka on tapahtunut 1993–2010 välisellä ajanjaksolla. Lähestyn tutkimusta laadullisen tutkimuksen ja kriittisen diskurssianalyysin kautta, mutta myös määrällisen tutkimuksen piirteitä huomioiden.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää vastaukset kahteen pääkysymykseen. Näitä pääkysymyksiä tulen tarkastelemaan kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Tulen esittelemään viitekehyksen, jonka tarkoituksena on tuoda analyttisesti vastaukset pääkysymyksiin. Tutkimuksen pääkysymyksinä ovat:

1. Mikä on CODA-lasten asema kieli- ja koulutuspoliittisissa teksteissä?
2. Kuinka tuo asema on muuttunut ajan myötä?

Pääkysymysten taustalla on syventäviä kysymyksiä aseman tarkasteluun, joita tulen tarkastelemaan pääkysymysten ohella. Syventävien kysymysten tarkoituksena on kattaa laajemmin CODA-lasten asemaan liittyvät kysymykset. Syventävinä kysymyksinä tutkimuksessa ovat:

1. Millaisia todellisuuksia nämä diskurssit luovat teksteillään?
2. Millä kielellisillä keinoilla CODA-lasten asemaa luodaan?
3. Miten tekstit heijastelevat kyseisen ajan ideologiaa?



4. Kuinka nuo ideologiat näkyvät aineistoissa?

5. Miten CODA:n kielellistä asemaa muodostetaan suhteessa hänen kuuroihin vanhempiinsa?

## 2.1 Aineistona dokumentit

Aineiston hankinnassa olen hyödyntänyt valmiita dokumentteja. Aineistoina minulla on viittomakielen kielipoliittinen ohjelma (2010), kuurojen kielipoliittinen ohjelma (1993) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Koska aineistoni ovat julkisia teoksia, olen hankkinut ne kirjastonkokoelmasta (peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994), opetushallituksen kotisivulta (perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, joka on myös saatavilla painettuna versiona), omasta kokoelmasta (viittomakielen kielipoliittinen ohjelma 2010) sekä tuttavien kokoelmasta (kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993), josta tein kopion itselleni analyysiä varten. Aineistot olen rajoittanut kyseiseen neljään, koska haluan tarkastella muutosta CODA-lasten asemassa. Nämä neljä ovat pareittain (ks. Kuvio 1.) ovat suurinpiirtein samoilta aikaväleiltä.

Perusopetuksen/peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (pops:t) edustavat yhteiskunnan näkökulmaa opetukseen, ja viittomakielen ja kuurojen kielipoliittinen ohjelma taas edustaa yhteisön omaa näkökulmaa kieleen, ja samalla kuvailee sen suhdetta kielen käyttäjiin. Samalla voidaan ajatella, että kumpikin opetussuunnitelma edustaa suuremman skaalan kieli- ja kielikoulutuspoliittista aineistoa. Toisaalta opetussuunnitelmilla on pidempi historia kieli- ja kielikoulutuspoliittisina diskursseina. Sen sijaan niin kuurojen kuin myös viittomakielinen kielipoliittinen ohjelma edustavat pienemmän skaalan diskurssia, joka on syntynyt yhteisöstä käsin, ja ne ovat uudempia kieli- ja kielikoulutuspoliittisina diskursseina.

Aineistot ja aineistojen osat itsessään omia diskursseja, sillä niin kumpikin kielipoliittinen ohjelma kuin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on luonut joukko kirjoittajia. Tämä kirjoittajaryhmä on todennäköisesti yhdessä tehnyt sanavalinnat ja päättäneet, millaisia käsitteitä käyttävät kirjoittaessaan. Toisin sanoen he

ovat yhdessä sosiaalisesti konstruktioineet merkityssysteemin. Toisaalta taas näen näiden kuuluvan ylempään kieli- ja kielikoulutuspoliittiseen diskurssiin. Jaottelen aineistot kahteen eri diskurssiin kielipoliittiseen ja kielikoulutuspoliittiseen. Näin ollen tutkin kahden eri diskurssityypin aineistoja. Yhtenä lähtökohtana onkin vertailla kahden eri diskurssityypin tuottamia määritelmiä ja asenteita.

Kuurojen kielipoliittinen ohjelma (1993) on 22 sivua pitkä Kuurojen Liitto ry:n viittomakielitoimikunnan suunnittelema kielipoliittinen ohjelma. Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma (2010) on laadittu Kuurojen Liiton ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kanssa yhteistyössä, on edellistä kielipoliittista ohjelmaa laajempi kokonaisuus. Kuurojen kielipoliittisen ohjelman suunnittelu aloitettiin jo keväällä 1989, jonka Kuurojen Liiton liittokokous hyväksyi syksyllä 1991. Käytössäni on kuitenkin vuoden 1993 versio kyseisestä kielipoliittisesta ohjelmasta, johon on alkuperäiseen versioon verrattuna tehty tarkennuksia. Kielipoliittisen ohjelman on vahvistanut viittomakielitoimikunta.

Kielikoulutuspoliittiseksi diskursseiksi olen ottanut peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosilta 1994 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Näistä aineistoista tulen keskittymään pääasiallisesti viittomakieltä käsitteleviin kohtiin, joitakin tarkasteluja tulen tekemään myös muita kieliä käsitteleviin kohtiin. Molemmat opetussuunnitelmat (pops:t) on vahvistanut opetushallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on laadittu prosessina sidosryhmien yhteistyönä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 3). Analysointiaineistona minulla on peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:sta 4. korjattu painos. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:sta käytän opetushallituksen kotisivuilta löytyvää pdf versiota.

Tulen tarkastelemaan tutkimusaineistojani kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Aineistoistani poimin niitä kielentämisen keinoja, joilla CODA:t ja heidän identiteettinsä määritellään. Tulen myös tarkastelemaan aseman muutosta 1993–2010 aikavälillä. Kriittisen diskurssianalyysin tavoin otteeni tulee olemaan kriittinen. Tässä tutkimuksessa kriittistä diskurssianalyysiä tulen hyödyntämään aineiston analysoinnissa ja pohdinnassa. Kriittinen diskurssianalyysi toimii tutkimukseni pohjana ja viitekehystenä, jonka kautta aineistojani tulen analysoimaan.

## 2.2 Tutkimuksen metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat

### 2.2.1 Laadullinen ja määrällinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ”todellisen elämän” ilmi tuominen ja, että ”todellisuus on moninainen”. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkia kohdetta monesta näkökulmasta, jotta saadaan kokonaisvaltainen kuva kohteesta. Tapahtumilla onkin monia suhteita toisiinsa ja ne muovaavat toinen toistaan yhtäaikaaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei pääse irrottautumaan arvoistaan kokonaan, koska arvolähtökohdat, joita tutkijalla on, muokkaavat hänen ymmärrystään tutkittavasta aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ”löytää ja paljastaa tosiasioita”. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Nämä tosiasiat ovat tutkielmassani CODA-lasten asemia, millainen asema heillä on kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä.

Laadullisen tutkimuksen laajemmasta viitekehyksestä olen valinnut tutkimukseni metodologiseksi ja analyttiseksi lähtökohdakseni diskurssianalyysin, tarkemmin ottaen kriittisen diskurssianalyysin. Kriittistä diskurssianalyysiä esittelen tarkemmin kohdassa 2.3 Laadullinen tutkimus (kriittinen diskurssianalyysi). Kriittinen diskurssianalyysi näkyy CODA-lasten aseman identifioinnissa ja kuvailuissa aineistoista. Myös määrällinen tutkimusote on läsnä tutkimuksessani. Määrällinen tutkimus näkyy tutkielmassani siinä, kuinka toimija ja toiminta ilmaistaan eri tavoin, ja millaisina määrinä kutakin ilmaisutapaa käytetään. Määrällisestä tutkimuksesta hyödynnän luokittelua ja sitä, minkälaiset luokat nouseva esille missäkin määrin.

Määrällinen tutkimus korostaa syyn ja seurauksen suhdetta. Näkökulmana määrällisessä tutkimuksessa on realistinen ontologia, jossa nähdään todellisuuden rakentuvan objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tämän taustalla oleva filosofinen ajattelu korostaa kaikkea tietoa, mitä voimme saada aistihavainnoista ja loogisesta päättelystä, jonka pohjana ovat nämä havainnot. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139.)

Hyvä on myös huomioda, että laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät ole toisensa pois sulkevia metodologisia suuntauksia. Ne voivat olla toisiaan täydentäviä.

Niin laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa on omat vahvuutensa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin löytää vastaus ”kuinka” ja ”miksi” kysymyksiin. Kun taas määrällisen tutkimuksen tavoitteen on taas vastata ”mitä” kysymykseen. (Pietikäinen 2000b, 133.)

## 2.2.2 Diskurssi

Diskurssi-käsitteen käytöstä eri opinaloilla on tullut yleisempää (Mills, 1997). Diskurssi-käsite ymmärretäänkin eri tavoin eri tutkijoiden keskuudessa ja eri akateemisissa kulttuureissa. Diskurssi voidaan nähdä tekstistä erillisenä käsitteenä tai sekä puhuttu että kirjoitettu teksti voidaan nähdä diskurssina. Toiset taas tekevät eron abstraktilla tasolla. (Wodak & Weiss 2003, 13–14.) Moni diskurssia käsittelevä teos määrittelee diskurssin hieman eri sanoin ja joskus jopa hieman eri tavoin. Tutkijan tulee määritellä tutkimuksessa käytettävän diskurssin määritelmä lukijalle, jotta kummallekaan ei jää epäselväksi, mistä lähtökohdista diskurssia tutkitaan ja analysoidaan. Diskurssi voi tarkoittaa toisessa tutkimuksessa tekstin synonyymiä ja toisessa tutkimuksessa taas sosiaalisesti rakentuvaa merkityssysteemiä.

Diskurssin käsitettä käytetään usein merkitsemään puhetta tai kirjoitusta, eli tekstin synonyymina (van Leeuwen 2009, 144), johon Fairclough (1997) lisää myös muut merkityksen tuottamistavat, kuten kuvat ja sanattoman viestinnän. Pietikäisen ja Mäntysen (2009) tapaan lisäksi näihin vielä viitotun tuotoksen.

Blommaert (2005) määrittelee diskurssin abstraktimmin. Blommaert (2005) mukaan se, miten kieli ilmenee meille maailmassa, on diskurssi. Diskurssiin kuuluu koko ihmisen tuottama merkkien joukko, joka nähdään yhteydessä sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen käyttöön. Kielen ja muiden merkityksellisten merkkien käyttö erottaa meidät muista lajeista. Diskurssien avulla luomme sosiaalisesti ja kulttuurisesti merkityksellisen ympäristön. Diskurssin käyttö on aina sosiaalista, kulttuurista ja historiallista. (Blommaert, 2005.)

Toisaalta Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993) näkevät diskurssin tarkoittavan eheää ja säännönmukaista merkityssuhteiden systeemiä. Tämä systeemi rakentuu sosiaalisissa käytännöissä, ja samalla rakentaa sosiaalista todellisuutta. Merkityssysteemien analyysi ei ole tekstin selostamista vaan perustellun tulkinnan

esittämisestä. Tulkinta perustuu tutkijan ja tekstin väliseen vuoropuheluun. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28.)

On olemassa useita rinnakkain ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä, joiden avulla sosiaalinen todellisuus hahmottuu. Näiden merkityssystemien avulla maailmaa, sen prosesseja ja suhteita merkityksellistetään. Valtasuhteista riippuen osa diskursseista voi saada suuremman roolin yhteiskunnassa. Näin ollen osalla diskursseista on näkyvämpi ja tukevampi rooli yhteiskunnassa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993.) Rinnakkain ja keskenään kilpailevista merkityssystemeistä esimerkkeinä ovat, kun puhutaan kuuroista, lääketieteellinen diskurssi ja sosiokulttuurista näkökulmaa korostava diskurssi. Kumpikin näistä merkityssystemeistä on läsnä ja ne tarkastelevat kuuroja hyvin eri tavoin. (ks. esim. Jero & Kentala 2007, Keski-Levijoki 2009.)

Kielenkäytöllämme on sosiaalisia vaikutuksia puhuttuihin tai kirjoitettuihin ilmiöihin ja asioihin. Toisaalta taas ympäröivä maailma vaikuttaa siihen, kuinka kieltä käytetään tietyssä tilanteessa. (Pietikäinen, 2000.) Näin ollen kielellä on kaksisuuntainen suhde ympäröivään maailmaan. Se muokkaa ja vaikuttaa sosiaaliseen todellisuuteen ja toisaalta ympäröivä sosiaalinen maailma muokkaa ja vaikuttaa siihen, kuinka käytämme kieltä. Kun käytämme kieltä, rakennamme sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä yhtäaikaaisesti. Kielenkäyttömme muovailee omalta osaltaan näitä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia näkökulmia.

Kaikki edellä mainitut tutkijat lähtevät siitä, että kieli rakentuu sosiaalisesti ja että kielen avulla rakennamme maailmaa. Konstruktivinen aspekti on myös huomioitu edellä mainittujen tutkijoiden diskurssin määritelmässä. (mm. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, Blommaert 2005, Pietikäinen 2000.) Myös oma diskurssin määritelmäni kaksi peruslähtökohtaa ovat kielen sosiaalisuus ja konstruktivisuus. Kieltä luodaan ja sillä luodaan todellisuutta, jossa elämme.

Kielen käyttö ei pelkästään kuvaa maailmaa, vaan se myös merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä. Konstruktivistinen merkityssystemi sisältää ajatuksen siitä, että kieltä ja kielen käyttöä ei ymmärretä todellisuuden kuvaksi. Kieli ja sen käyttö eivät heijasta suoraan ulkoista todellisuutta. Mutta kieli, sen käyttö ja todellisuus ovat yhteen kietoutuneita. Sanotuilla sanoilla asioilla ei pelkästään kuvata todellisuutta, vaan niillä myös luodaan ja rakennetaan sitä.

Kielen käytön funktionaalisuus on analyttisesti tärkeää. Silloin kiinnostus kohdistetaan siihen, mitä kielen käyttäjä tuottaa ja tekee ilmaistessaan jotakin. Yhteiskunnallisesti tärkeää diskurssianalyysistä tekee ideologioiden esiin tuominen. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993.)

Yhteisön diskursiiviset toimintatavat voidaan ymmärtää verkostoiksi, joita Fairclough (1997) kutsuu diskurssijärjestyksiksi. Diskurssijärjestys muodostuu niistä diskurssityypeistä, joita siinä yhteisössä, yhteiskunnallisessa instituutiossa tai tietyssä sosiaalisessa osa-alueessa käytetään. Diskurssijärjestyksellä halutaan korostaa ”kokonaisuuden osa-alueiden välistä keskinäistä suhdetta”. (Fairclough 1997, 77.) Merkityssuhteiden systeemit voivat olla luotuja hyvin pienessä ja spesifissä yhteisössä, kuten kodin diskurssi, tai sitten laajemmassa yhteisössä, kuten lääketieteellinen diskurssi. Kummassakin tapauksessa diskurssi on luotu ja konstruoitu sosiaalisesti yhteisössä.

Diskurssi ei merkitse vain tuotettua kieltä, vaan sillä on laajempi yhteisöllinen merkitys. Se merkitsee yhteistä jaettua ymmärrystä maailmasta. Yhteisön toiminnan kannalta onkin tärkeää, että kaikki noudattavat yhteisön yhteistä diskurssia. Yhteisössä voi olla monta eri diskurssia, läsnä ja jos nämä diskurssit eivät ole kilpailevia diskursseja, niin rinnakkain oleminen ei tuota häiriötä.

## 2.3 Kriittinen diskurssianalyysi

### 2.3.1 Kriittisen diskurssianalyysin taustaa

Kriittisessä diskurssianalyysissä diskurssi (ks. luku 2.2.2.) ymmärretään sosiaalisena ilmiönä. Tämän lisäksi kriittinen diskurssianalyysi pyrkii parantamaan sosiaalisteoreettista pohjaa harjoittamalla diskurssianalyysiä. Kriittisen diskurssin tavoitteena on myös asettaa diskurssi näkyville yhteiskuntaan. (Blommaert & Bulcaen 2000, 452.) Toisin sanoen tuoda esille ne merkityssysteemit, joita yhteiskunnassa on. Tällöin ne ovat kriittisesti arvioitavissa julkisessa keskustelussa.

Diskurssin käsite vaihtelee usein tutkijasta ja akateemisesta kulttuurista riippuen, mutta kriittisyyden käsitteen näkökulma on yksi kriittisen diskurssianalyysin yhdistäviä tekijöitä. Jotta voidaan ymmärtää, mitä kriittinen diskurssianalyysi tarkoittaa,

on ymmärrettävä, mitä kriittinen ja diskurssi (ks. Luku 2.2.2.) tarkoittavat. (Wodak & Weiss 2003, 12– 14.) Kriittisyys ymmärretään kriittisessä diskurssianalyysissä piilossa olevien yhteyksien ja syiden esiintuomiseksi. Sillä tarkoitetaan myös epäoikeudenmukaisuuteen puuttumista. (Fairclough 1992, 9.) Tällä pyritään mahdollistamaan tasa-arvoisempi yhteiskunta. Epäoikeudenmukaisuuteen puuttuminen mahdollistetaan tuomalla diskurssi kriittisesti näkyville yhteiskuntaan.

Kriittisessä diskurssianalyysissä on parhaimmillaan yhdistettynä kolmen eri tason analyysiä (Pietikäinen 2000b, 70): (1) tekstuaalinen analyysi, (2) diskurssin tuottamisen, ymmärtämisen ja käyttämisen analyysi sekä (3) sosiaalisen toiminnan analyysi. Ensimmäisenä askeleena näiden kolmen tason yhdistämisessä on lingvististen kategorioiden ja teorioiden avulla nostaa esille analyysin kautta ilmiöitä, joita sitten yhdistetään diskursiivisen toimintaan analysoitavaksi. Lopulta analyysin löydökset sijoitetaan suurempaan sosiaaliseen kontekstiin, jossa ilmiöitä tulkitaan ja selitetään. Mutta kuten Pietikäinen (2000b) huomauttaa, eteneminen ei aina ole näin suoraa. (Pietikäinen 2000b, 70.)

Tekstianalyysin toteutan tutkimuksessani hyödyntämällä van Leeuwenin sosiaalisen toimijan verkostoa (ks. luku 5.3.) ja siinä ilmeneviä kategorioita (1). Näitä kategorioita tarkastelen niin kriittisen diskurssianalyysin viitekehyksessä kuin myös kielipoliittisesta ja kielikoulutuspoliittisen näkökulmasta (2). Lopuksi sijoitan havaintoni suurempaan sosiaaliseen kontekstiin, joka on kuurojen, viittomakielen ja vähemmistökielten käyttäjien asema yhteiskunnassa (3).

Kriittisen diskurssianalyysi on monen eri tutkimusalan palasista kehittynyt kriittinen tutkimusviitekehys. Kriittisen diskurssianalyysin juuret voidaan nähdä olevan retoriikassa, tekstilingvistiikassa, sosiolingvistiikassa, pragmatiikassa ja soveltavassa kielitieteessä. (Wodak & Weiss 2003, 11–12.) Kategorioita ja konsepteja on myös lainattu valtavirtaisesta diskurssianalyysistä ja tekstilingvistiikasta, tyyliopista, sosiaali semiotiikasta, sosiaalikognitiosta, retoriikasta ja viime aikoina myös keskusteluanalyysistä. Historiallisista syistä systeemis-funktionaalisen kielitieteen käyttö on ollut merkittävässä roolissa kriittisessä diskurssianalyysissä (Blommaert & Bulcaen 2000, 450).

Systeemis-funktionaalinen kieliteoria on Hallidayn kehittämä teoria, jonka oleellisena näkemyksenä on ajatus siitä, että kielellä on yhtäaikaista useampia

funktioita. Myös toinen olennainen näkemys Hallidayn systeemis-funktionaalissa kieliteoriassa on, että erilaisten valintojen avulla pystymme luomaan erilaisia merkityksiä. Kielenkäytön funktionalisuus nähdään kolmella eri tavalla: kieli viestinnän välineenä, kieli maailman kuvaajana sekä kieli sosiaalisten suhteiden ja identiteettien luoja. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 14–15.)

Kriittinen diskurssianalyysi ei tarjoa yhtä teoriaa, jota noudattaa, eikä sitä voida kuvailla yhdeksi yhtenäiseksi metodiksi (mm. Pietikäinen 2000; Wodak & Weiss 2003, Blommaert & Bulcaen 2000). Kriittisen diskurssianalyysin tutkimukset ovat moninaisia, ja niissä hyödynnetään erilaisia teoreettisia lähtökohtia, jotka keskittyvät erilaisiin aineistoihin ja metodeihin. Koska Wodakin ja Weissin (2003) mukaan kriittistä diskurssianalyysiä ei voi ajatella holistisena tai suljettuna paradigmana, tulee se ajatella enemmän koulukuntana tai ohjelmana, johon voi samaistua. Näin ollen yhteneväisyyden puuttuminen teoriasta johtuu se, että kritiikkiä ei tulisi osoittaa kriittistä diskurssianalyysiä kohtaan vaan kyseessä olevaa tutkijaa tai tutkimusta kohtaan.

Heterogeisuus voidaan nähdä sekoittavana ja häiritsevänä, mutta toisaalta se avaa mahdollisuuden keskustelulle ja väittelemiselle, tavoitteiden ja päämäärien muuttamiselle, ja luovuudelle. (Wodak & Weiss 2003, 12 – 13.) Näin ollen kriittisen diskurssianalyysin muotoja on yhtä monta kuin on tekijöitäkin. Kaikilla on kuitenkin tavoitteena tehdä sosiaalisesti merkittävää kielentutkimusta. (Pietikäinen, 2000.) Toisaalta kriittisen diskurssianalyysin sisällä on myös jossain määrin pyrkimystä määritellä itseään koulukunnaksi. Monilla kriittisen diskurssianalyysin alla tehdyillä kirjoituksilla on nähtävissä samanlainen viitekehys ja ne käyttävät samansuuntaista metodologiaa ja teoreettista viitekehystä, ja näin ollen pyrkivät yhtenäisyyteen. (Blommaert & Bulcaen 2000, 455.)

Merkittävässä roolissa kriittisessä diskurssianalyysissä tekstin tulkitsemisen tai selittämisen kannalta ovat näkemykset ideologiasta, vallasta, hierarkiasta, sukupuolesta ja sosiologisista muuttujista. Viime vuosina pinnalla olevina tutkimuskohteina ovat erityisesti olleet sukupuoli ja rasismi, media, poliittinen ja organisaatiodiskurssi ja toisaalta myös identiteetin ulottuvuudet. Näitä tutkimuksia on vaikea lähteä vertaamaan toisiinsa, sillä niiden tavoitteet ja metodologiset valinnat ovat usein näiden tutkimusten erottavat tekijät. (Wodak & Weiss 2003, 11–12.)



Wodak ja Weiss (2003) varoittavat siitä, että teorioiden summittainen yhdistely voi johtaa epä johdonmukaisuuteen, varsinkin käsitteiden ja kategorioiden kohdalla. Tällä voi olla epäsuotuisa vaikutus systemaattisuuteen. Viitekehyksenä kriittinen diskurssianalyysi onkin osittain nähty sekavana ja kirjavana, mutta kun ymmärretään, että on eritasoisia ja -tyyppisiä teorioita ja toiminnan tasoja, on mahdollista nähdä kirjavuus vahvuutena. (Wodak & Weiss 2003, 6–7.) Jokainen viitekehys onkin rakennettu ja ajateltu kyseistä tutkimuskysymystä varten. Ei ole siis järkevää nähdä kirjavuutta negatiivisena asiana, koska eri viitekehysillä on kuitenkin yhtenäisiä piirteitä.

Nykypäivänä kriittisellä diskurssianalyysillä viitataan kriittiseen lingvistiseen lähestymiseen, jossa teksti nähdään yhtenä perusyksikkönä (Wodak & Weiss 2003, 12). Tekstillä tarkoitetaan kirjoitettua tai puhuttua aineistoja (Fairclough 1992, 3), lisäksi tähän Pietikäisen ja Mäntysen (2009) tapaan vielä viitotun aineiston. Blommartin ja Bulcaenin (2000) mukaan kriittinen diskurssianalyysi tulisi sijoittaa kielitieteeseen, vaikka se on saanut vaikutteita eri sosiaalitieteistä. Sen menestymistä tulisi mitata sekä kielitieteen, diskurssianalyysin että pragmatiikan saralla. (Blommaert & Bulcaen 2000, 452.)

### 2.3.2 Analyysin luotettavuus ja yhtenäisyys

Kriittisessä diskurssianalyysissä luotettavuutta tulee pohtia käsitteellisellä tasolla, ovatko tietyt työkalut sopivia tietyn kysymyksen tutkimiseen. Tutkimuksen tavoitetta voidaan kuvata monin eri ulottuvuuksin, jotka vaativat käsitteellistämään teoreettisen kontekstin. Eri teorioiden heterogeenisten työkalujen käyttämisestä ei tulisi hylätä, sillä ne voivat olla käsitteellisellä tasolla yhteensopivia. (Wodak & Weiss 2003, 8.)

Teorian viitekehyksenä sisäisen yhtenäisyyden saavuttamiseksi Wodak ja Weiss (2003) ovat listanneet kolme ohjetta, joita kannattaa seurata: Ensimmäiseksi on tärkeää määritellä teoreettiset lähtökohdat tekstille, diskurssille, kielelle, toiminnalle, sosiaaliselle rakenteelle, instituutiolle ja yhteiskunnalle. Määrittely tapahtuu ennen analyysin toteuttamista. Näistä lähtökohdista muodostuu viitekehys, käsitteellinen

työkalu kategorioiden luomiselle ja analyttiselle toiminnalle. Näin saavutetaan yhteinen ymmärrys lukijan kanssa käsitteiden merkityksestä. (Wodak & Weiss 2003, 8.)

Seuraavana vaiheena on teoreettisten lähtökohtien julkituominen ja käsitteellisten työkalujen tunnistaminen. Teksti ja diskurssianalyysin yhdistäminen sosiologiseen asemaan instituutiossa, toiminnassa ja sosiaalisessa rakenteessa vaatii käsitteellisten työkalujen luomista. Käsitteelliset työkalut auttavat teorian yhdistymistä kielitieteeseen ja sosiologiaan molemmista suunnista. Käsitteelliset työkalut voidaan omaksua eri teoreettisista suuntauksista ja kouluista, ne eivät ole teoriaan itsessään sisälle rakennettuja. Se, kuinka hyvät käsitteelliset työkalut ovat, vaikuttaa siihen, kuinka hyvin kategorioiden luonti onnistuu. Eli jos työkalut eivät toimi, on myöhemmin vaikeaa sovittaa omaa asemaa tutkimusstrategiassa. Teorian muodostamisen prosessi ei ole prosessi, joka johtaisi toimivaan lopputulokseen, tai joka on kaikissa tilanteissa paikkaansa pitävä. Se on nähtävä jatkuvana työkalujen ja resurssien kehittämisenä, jotta pystymme ymmärtämään maailmaa paremmin. Mutta jos keskitytään vain luomaan uusia työkaluja, saatetaan estää jo hyväksi todettujen työkalujen hyödyntäminen uusien tavoin. (Wodak & Weiss 2003, 8 – 10.)

Käsitteellisten työkalujen tärkein tehtävä on asemoida sosiologinen ja kielitieteellinen näkökulma: sovittaa teksti ja instituutio, kommunikaatio ja rakenne sekä diskurssi ja yhteiskunta. Toisin sanottuna sovittaa kyseiset käsitteet toisiinsa nähden. Nämä dualismit käsittelevät mikro – makro ongelmaa, toimijan ja rakenteen välisestä suhteesta. Selittävätkö toimijan toiminta, käytännöt, strategiat ja aiomukset sosiaalisia ilmiöitä vai selittävätkö rakenteelliset piirteet sosiaalisten ilmiöiden muodostumista? On niitä jotka lähtevät näkökulmasta, jossa yksilöt ovat toimijoina. Toisaalta on myös niitä, jotka lähestyvät asiaa rakenteen kautta. Wodakin ja Weissin (2003) näkemyksen mukaan kuitenkin parhaimmat sosiaaliteoriat pyrkivät käsitteellistämään kontekstin siten, että niin toimintaa kuin myös rakennetta huomioidaan samalla tavoin analyysissä. (Wodak & Weiss 2003, 8 – 10.)

Kolmantena kohtana on luokkien määrittely. Kategoriat määrittyvät tutkimuskohteen, toisin sanoen tutkittavien kysymysten ja aiheen, mukaan. On tärkeää huomata erot ja toisaalta yhtäläisyydet analyttisen kategorioiden muodostamisen ja luokittelun välillä jokapäiväisessä kielessä. Kategorioiden muodostaminen ei pelkästään kuulu tutkijoille, se on myös tärkeä osa ihmisten kielenkäyttöä. Huolimatta analyttisten

luokkien muodostamisen ja luokittelun yhtäläisyyksistä arkipuheessa, ne eroavat kuitenkin toisistaan siinä, että ne ovat havainnoitsijan työkaluja. (Wodak & Weiss 2003, 10 – 11.)

### 2.3.3 Valta ja ideologia kriittisen diskurssianalyysin keskiössä

Kriittisessä diskurssianalyysissä painopiste on valtasuhteiden, ideologian ja diskurssin (ks. luku 2.2.2.) suhteissa (Pietikäinen, 2000). Teksteissä onkin mahdollista nähdä jälkiä eri diskursseista ja ideologioista, jotka taistelevat vallasta. Voidaan sanoa, että tekstit ovat eräänlainen ideologien ja diskurssien taistelukenttä. Kriittinen diskurssianalyysi on juuri kiinnostuneita vallasta sosiaalisen elämän keskeisenä olosuhteena. Tavoitteena on kielenteorian kehittäminen siten, että edellä mainittu olosuhde on otettu huomioon keskeisenä lähtökohtana. Huomionarvoista on, että keskeisenä huomionkohteena ei ole vain taistelu vallasta ja kontrollista, vaan myös diskurssien välinen kamppailu julkisesta tilasta ja genreistä. (Wodak & Weiss 2003, 15.)

Arkipuheessa genre ymmärretään lajityypiksi, kuten draama, toiminta, jännitys, mutta myös tekstilajiksi (novelli, pöytäkirja, jne.). Ymmärtääkseen sen, mitä tietty genre merkitsee, on hahmotettava itse kukin lajityyppi. Genret ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti sidottuja, ne ovat myös vakiintuneita. Tämä mahdollistaa sen, että kielenkäyttäjän tunnistaa lajityypin. Diskurssianalyysissä genret ovat oleellisia, koska niissä näkyy, kuinka systemaattisesti jäsennämme sosiaalista toimintaa. Genreissä ilmenee sekä sosiaalisen toiminnan keskeinen asia, että tilanteiden vuorovaikutussuhteiden rakentuminen. Niin diskurssit kuin myös genret pyrkivät tavoittamaan sen, miten kielenkäyttö ja sosiaalinen konteksti ovat yhtäaikaaisesti diskursiivisessa toiminnassa. Toisaalta erona genrejen ja diskurssien välillä on se, että diskurssien avulla rakennetaan ja merkityksellistetään maailmaa, kun taas genrejen avulla rakennetaan sosiaalista toimintaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 79–81.)

Blommaert (2005) näkee viisi periaatetta kielen ja yhteiskunnan suhteessa: kielen merkitys käyttäjälle, kielen käytön konteksti, konkreettinen kieli, kielen variaatiot ja resurssit ja maailman rakenne. (Blommaert, 2005.) Kieli ja vallankäyttö ovat kytkeytyneenä toisiinsa, sillä kieli on erittäin tärkeä väline vallankäytölle (Fairclough, 1997).

Seuraavaksi tulen tarkastelemaan näitä kahta, valtasuhteita ja ideologiaa, kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta. Ensin keskityn valtaan ja kriittisen diskurssianalyysin suhteesta siihen. Sitten tarkastelun kohteena on ideologian suhde kriittiseen diskurssianalyysiin. Kolmatta kriittisen diskurssianalyysin painopistettä käsittelemme jo luvussa 2.2.2. Diskurssi.

Kriittinen diskurssianalyysi on erittäin kiinnostunut kielen ja vallan suhteesta (Wodak & Weiss 2003, 12). Vallankäyttöön sisältyy yhden ryhmän hallintaa toista ryhmä kohtaan. Hallinta voi ilmetä toiminnallisella ja kognitiivisella tasolla. Toiminnan tasolla hallitseva ryhmä voi rajoittaa heikomman ryhmän vapautta toimia vapaasti. Kognitiivisen tason hallinta tarkoittaa heikomman ryhmän ajatuksiin vaikuttamista. Kognitiivisen tason hallinta on tehokkaampaa hallintaa, sillä se toteutetaan suostuttelun, salaamisen tai manipulaation kautta, ja näillä keinoin pyritään muuttamaan toinen henkilö omien halujen mukaiseksi. Toisaalta valtaa voidaan käyttää sivistyneemmin, jokapäiväisissä teksteissä ja puheissa. Hallintaa voivat toteuttaa eliitit, instituutiot tai ryhmät. Tästä hallinnasta voi seurata sosiaalista epätasa-arvoa, poliittisten tahojen, kulttuurien, luokkien, etnisten ryhmien, rotujen tai sukupuolten välistä epätasa-arvoa. (Van Dijk, 1993.)

Valtaan liittyy aina jonkin erottava tekijä, erityisesti erot sosiaalisessa rakenteessa, suhteessa johonkin toiseen. Kieli on kietoutunut sosiaaliseen valtaan monin tavoin kielen ja sosiaalisuuden yhteen kietoutuman ansioista. Kielestä ei seuraa valtaa, mutta kieli merkitsee vallan, ilmaisee valtaa, on osallisena siellä, missä on kiistaa ja haastaa vallan. Kieltä voidaan myös käyttää muuttamaan, kaatamaan ja haastamaan vallan jakautumista. Se, kuinka kielen eri muotoja ilmaistaan ja käytetään vallan hyväksi, on yhtenä kriittisen diskurssianalyysin tutkimuksen kohteena. (Wodak & Weiss 2003, 15.)

Kriittisen diskurssianalyysin yksi näkökulmista valtaan liittyen on se, että teksti on harvoin vain yhden henkilön tuotos. Teksteissä diskursiivista eroista neuvotellaan. Valta on sisällytetty osittain ja määritellään diskurssissa ja genreissä, ja sitä sovelletaan eri tavoin.

Huomionarvoista on, että tekstissä valta ei ole merkittynä vain kieliopillisessa muodossa, vaan myös kontrollina sosiaaliseen tilanteeseen tekstin genren muodossa. Juuri näitä sosiaaliseen tilanteeseen sopivia genrejä käytetäänkin

vallan harjoittamiseen tai haastamiseen. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii tutkimaan kriittisesti sosiaalista epätasa-arvoa siten kun se ilmaistaan, rakennetaan ja legitimitisoidaan. (Wodak & Weiss 2003, 15.)

Kieli saa valtansa sitä käyttäviltä vaikutusvaltaisilta henkilöiltä, kielen siis itsessään ei nähdä omaavan valtaa. Tästä johtuen kriittinen diskurssianalyysi ottaakin usein sorrettujen näkökulman tutkimuksissaan ja analysoi kriittisesti vallassa olevien kieltä, niitä, jotka ovat vastuussa epäoikeudenmukaisuudesta ja joilla on valtaa muuttaa asiat paremmaksi. (Wodak & Weiss 2003, 14.)

Usein valta tulee ylhäältä alas eli kyseessä on niin sanottu top-down prosessi. Tästä huolimatta ei voida sanoa, että vallan käytön kohteena olevat alistuisivat täysin valtaapitäville (ks. Van Dijk 1993; Fairclough 1993, 9). Valta-asema ei välttämättä aina ole hallitsevan tahon yksin tuottamaa, vaan joissakin tapauksissa valta-asema voi olla yhdessä tuotettua. Kriittisen diskurssianalyysin tutkijat etsivät niitä rakenteita, strategioita tai muita kielellisiä keinoja, joilla pyritään tuottamaan valtaa ja hallintaa. Muista diskurssianalyyseistä poiketen, kriittisessä diskurssianalyysissä tulisi ottaa selkeä sosiopoliittinen kanta. (Van Dijk, 1993.)

Erityisesti ideologian ja kriittisyyden termit ovat merkittäviä kriittisessä diskurssianalyysissä. Ideologialle onkin annettu eri merkityksiä ja tehtäviä eri aikoina. Ideologian nähdään tarkoittavan epäoikeudenmukaisten valta asemien muodostamista ja ylläpitämistä. Kriittinen diskurssianalyysi onkin erityisesti kiinnostunut siitä, kuinka kieli ilmentää ideologiaa erilaisissa sosiaalisissa instituutioissa. (Wodak & Weiss 2003, 14.) Kriittisen diskurssianalyysin kritiikki keskittyy kielen/diskurssin/puheen ja sosiaalisen rakenteen yhteyteen. Kriittinen näkökulma diskurssianalyysiin tuleekin siitä, kun tutkija pyrkii tuomaan esiin, miten sosiaalinen rakenne vaikuttaa diskurssikaavoihin, suhteisiin ja malleihin, valtasuhteella ja ideologisin keinoin. Myös sosiaalisen rakenteen ja diskurssin yhteyden tutkiminen tuo kriittistä otetta tutkimukseen. (Blommaert & Bulcaen 2000, 449.)

#### 2.3.4 Kriittisen diskurssianalyysin tavoite

Kriittiset teoriat, mukaan lukien kriittinen diskurssianalyysi, eivät vain pyri kuvailemaan ja selittämään, vaan myös pyrkivät tuomaan esiin harhakuvielman vallassa

olevista ilmiöistä. Kriittisten teorioiden lähtökohtana onkin toimia ihmistoiminnan oppaina. Toimijoiden omien tarpeiden ja mielenkiinnon tuominen julki ja tietoiseksi on yksi kriittisen teorian tavoitteista. Tavoitteena on avata ideologioita ja näin tehdä ymmärrettäväksi diskursseja. Saadakseen kunnollisen ymmärryksen siitä kuinka kieli toimii, rakentaessaan ja välittäessään tietoa, järjestäessään sosiaalisia instituutioita tai harjoittaessaan valtaa, kriittinen diskurssianalyysi korostaa tarvetta tehdä monitieteistä yhteistyötä. (Wodak & Weiss 2003, 13;4.)

Tavoitteena ei ole pelkästään tuoda näkyviksi kielen käytön sosiaalisia näkökulmia. Nämä näkökulmat ovat moraalisen ja poliittisen arvioinnin kohteita ja niiden analyysin tulisi vaikuttaa yhteiskuntaan. Vahvistaen heikkoja, antaen äänen äänettömille, vallan väärinkäytön julkituoden ja aktivoiden ihmiset vääryyttä vastaan. Kriittinen diskurssianalyysi kannattaa puuttumista sosiaalisiin käytäntöihin, joita se tutkii. (Blommaert & Bulcaen 2000, 449.) Toisin sanoen kriittisen diskurssianalyysin tarkoituksena on tuoda esiin yhteiskunnallisesti ja poliittisesti merkittäviä ajatuksia ja aiheita ja saada aikaan muutos yhteiskunnassa. Kriittiset ja poliittiset päämäärät erottavat kriittisen diskurssianalyysin muista diskurssianalyyseistä. (Pietikäinen, 2000.)

Kriittinen diskurssianalyysi on kiinnostunut ja pyrkii ymmärtämään sosiaalisia teemoja paremmin diskurssianalyysin kautta. Menetelmät, teorit, kuvailut ja empiirinen työ valitaan tai sisällytetään työkaluna sen merkityksen sosiopoliittiseen päämäärään. Kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena ei ole tuottaa aineistoa tiettyyn tieteenalaan, paradigmaan, koulukuntaan tai diskurssiteoriaan. Kriittisessä diskurssianalyysissä voidaan tutkia tekstistä tyylejä, retoriikkaa tai merkitystä, joilla pyritään strategisesti piilottelemaan sosiaalisen vallan suhdetta. Näitä strategioita on vähätteleminen, mainitsematta jättäminen tai aliarvioiminen. (Van Dijk, 1993.)

## 2.4 Tutkijan rooli ja tutkimuksen luotettavuus

Toinen vanhemmistani on kuuro ja toinen huonokuuloinen. Olen siis käyttänyt kotona niin suomalaista viittomakieltä kuin myös suomen kieltä, sisarusteni kanssa pääasiassa suomen kieltä ja vanhempieni kanssa molempia kieliä. Viittomakieli on merkittävä osa elämäni ja identiteettiäni. Viittomakieli on ollut osa elämäni lapsuusajan

kielenkehityksestä nuoruusajan tulkkaamisiin ja aina nykypäivän opiskelupaikan valintaan asti. Tutkimusaihe on näin itseäni koskettava ja samalla hyvin motivoiva, vaikka riskejäkin aiheen läheisyydessä on. Mutta, koska tuon esille oman suhteeni tutkittavaan aiheeseen on lukijalla mahdollisuus arvioida tutkimuksen objektiivisuus. Toisaalta myös tilanteen tiedostaminen ajaa itseäni tekemään parempaa tutkimusta.

Wodak ja Weiss (2003) määrittivät yhteneväisyyden saavuttamiseksi kolme kohtaa, joita seurata (ks. 2.3.2 Analyysin luotettavuus ja yhtenäisyys). Palaan niihin oman tutkimukseni näkökulmasta. Ensimmäinen kohdassa tutkijan tuli luoda teoreettiset lähtökohdat, jonka kautta muodostuu viitekehys. Tutkimuksessani tämä tapahtui lukujen kieli- ja kielikoulutuspolitiikka, kriittisen diskurssianalyysin ja viittomakieli ja viittomakielyys kautta. Seuraavana kohtana on tuoda esille käsitteelliset työkalut, käsitteellisinä työkaluina tutkimuksessani on van Leeuwenin (1996, 2008) sosiaalisen toimijan verkosto. Luokat määrittely tuli samassa käsiittelisten työkalujen julkituomisen kautta.

## 2.5 Tutkimuksen eteneminen

Kriittisessä diskurssianalyysissä ei ole tarkkaa etenemisohjetta siitä, kuinka analyysiä tehdään ja toteutetaan. Tutkijat lähestyvät ja tekevät eri tavoin diskurssianalyysiä riippuen tutkimuksesta ja toisaalta myös omasta näkökulmasta diskurssiin. On olemassa kuitenkin suuntaa antavia ohjeistuksia siitä, kuinka voi edetä. (Fairclough 1992, 225.)

Sanoilla on usein monia merkityksiä, eikä voida ajatella, että yhdellä sanalla olisi vain yksi merkitys. Näitä merkityksiä usein ilmaistaan eri tavoin ja näin ollen sanavalinnoilla merkitys muuttuu. Tuottamalla sanoja ja merkityksiä olemme aina valinnan edessä, kuinka käyttää sanaa tai kuinka ilmaista merkitystä. Olemme myös tulkitsijoina lukiessamme tai kuunnellessamme valinnan edessä, kuinka tulkitsemme kielellisen tuottajan tekemät valinnat. Nämä merkitykset, valinnat ja päätökset eivät ole vain yksilöllisiä. Ne ovat sosiaalisesti varioitavissa ja kiisteltävissä, ja ne ovat sosiaalisen ja kulttuurisen prosessin näkökulmia. (Fairclough 1992, 185.)

Tutkimukseni eteni viitekehysten rakentamisesta kokonaisuuden hahmottamiseen. Kirjallisuutta lukemalla ja tutkimalla, löysin käsitteelliset työkalut aineiston analyysiä varten. Kun minulla oli selkeänä mielessä, mitä asioita ja miten

aineistoani tulisin tarkastelemaan, siirryin aineistoihin käsiksi. Aluksi kävin aineistot yksitellen vanhimmasta uusimpaan läpi lukien ne huolella. Tämän jälkeen otin jokaisen aineiston yksitellen käsittelyyn ja poimin aineistosta ne sosiaalista toimijaa käsittelevät virkkeet, jossa puhuttiin identiteettiä, kulttuuria, kieltä, viittomakieltä ja viittomakielen opetusta. Tämän jälkeen aloin luokitella ja analysoida virkkeitä sen mukaan mihin luokkaan kukin virke analyysini mukaan kuuluu. Sen jälkeen aloin kirjoittamaan analyysini tuloksia ylös. Tällä tavoin kävin jokaisen aineiston yksitellen läpi. Tämän jälkeen palasin käsitteellisiin työkaluihin ja tarkastelin analyysiäni uudestaan, vertailin eri aineistoistani tekemiäni analyysiejä, minkä kautta pyrin yhtenäistämään analyysini eri aineistojen osalta. Kun kaikki aineistot oli analysoitu työkalujen avulla, siirryin pohtimaan tuloksia viitekehysten kautta ja tarkastelemaan tuloksia ajallis-paikallisessa kontekstissa. Ajallis-paikallisen kontekstin kautta toin pohdintani takaisin tutkimuskysymyksieni pariin. Lopuksi palasin pohtimaan tutkielman etenemistä ja sen luotettavuutta. Kuinka käsitteelliset työkalut tukivat analyysiäni?

Analyysissäni ja luokittelussa käytin word-ohjelmaa ja sen kommentointi työkalua. Koin tämän keinon itselleni sopivaksi, vaikkakin työlääksi, sillä näin pääsin palaamaan analyysini pariin ja pohtimaan sitä uudestaan tarkentaessani pohdintaani ja analyysiäni.



## 3 Kieli- ja kielikoulutuspolitiikka

### 3.1 Kieli- ja kielikoulutuspolitiikka

Kielelliset oikeudet ovat laajamittaista kielipolitiikkaa, jolla pyritään takaamaan ja tarjoamaan kaikille eri kielen käyttäjille samanlaiset oikeudet. Varsinkin vähemmistökielten käyttäjien asemaa on pyritty parantamaan erilaisilla kielellisten oikeuksien sopimuksilla. Seuraavissa sopimuksissa Suomi on mukana: Pohjoismainen kielisopimus, Kansalaisyhteistyön ja poliittisten oikeuksien koskeva Kansainvälinen yleissopimus ja Yleissopimus lapsen oikeuksista. Monet sopimukset käsittelevät yksilön oikeuksia tasavertaiseen kohteluun.

Puhuttaessa kielellisistä oikeuksista on nähtävissä kielten hierarkkisuus. Puhutut kielet ovat viitottuja kieliä ylempänä hierarkiassa, hallitsevat kielenemmistöt ovat ylempänä alkuperäiskansoja ja vähemmistöjä. Kielellisistä vähemmistöistä paremmassa asemassa ovat ne kielivähemmistöt, joilla on määrällisesti suuret alueelliset virallisen aseman omaavat kielivähemmistöt verrattuna pieniin vähemmistöihin, pakolaisiin, maahanmuuttajiin ja ei alueellisiin vähemmistökieliin. (Skutnabb-Kangas & Aikio-Puoskari 2003, 61.) Nämä hierarkkiset asemoinnit tulevat usein juuri kielipoliittisilla päätöksillä, olivat ne sitten pienemmän tason tai suuremman tason päätöksiä.

Kielipoliittisia päätöksiä tehdään eri tasoilla. Kielipoliittisia päätöksiä tehdään sekä EU:n, YK:n että valtion tasolla. Lisäksi kielenkäyttäjä tekee henkilökohtaisella tasolla sekä hänen perheensä tekee perheen tasolla jokapäiväisessä elämässä. Eri kieliryhmien välisiä asemia määritellään jatkuvasti uudelleen (Allardt & Starck, 1981) myötä, yhteiskunnallisen ja poliittisten linjauksien mukaisiksi.

Kielipolitiikka käsittää yhteiskunnan suhde eri kieliin ja kieliä puhuviin ryhmiin. Myös yhteiskunnan tekemät kielenhuollon ja kielentutkimuksen tietoiset toimenpiteet tämän suhteen hoitamiseksi ovat kielipolitiikkaa. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen, 2007.) Vähemmistökielten edustajien mahdollisuudet käyttää omaa äidinkieltään eivät ole kovinkaan hyvät. Tämä on huolestuttavaa, sillä kielen avulla

ymmärretään asioita. Tämän takia yhteiskunnan tulisi miettiä, kuinka kieli pystytään pitämään elossa ja huolehtimaan kielen opetuksesta. (Nuolijärvi, 2011.)

Vaikka kielenkehityksen taustalla onkin biologinen valmius, lapsi tarvitsee kielenkehityksen kannalta hyvän ympäristön, jotta hänen kielenkehityksensä tapahtuisi ”parhaalla mahdollisella tavalla”. Lapsen kielenkehitys tarvitsee vuorovaikutusta ihmisten kanssa ja lapsella tulee olla kielellinen malli. Nyky-yhteiskunnassa korostuu hyvät kielelliset taidot. Vahvan ensikielen oppiminen on erittäin tärkeää, koska sitä kautta on mahdollista oppia paremmin muita kieliä. (Takkinen 2000, 113.)

Me teemme jokapäiväisessä elämässämme itse kielipoliittisia valintoja, joilla on merkitystä elämäämme. Myös muut tekevät kielipoliittisia valintoja, joilla on merkitystä elämäämme. Vanhemmat tekevät lastensa kieltä ja koulutusta koskevia päätöksiä (lastensa kanssa).

Singletonin ja Tittlen (2000) mukaan kuurojen vanhempien tulisi käyttää kuulevien lastensa kanssa heille luontevinta kommunikointitapaa, olkoon se sitten viittomakieli tai puhuttu kieli (Singleton & Tittle 2000). Käytännössä tilanne voi olla toinen, kuten Malloryn, Zinglen ja Scheinin (1993) tutkimuksessa. Siinä kävi ilmi, että sekä kuuleva lapsi että kuuro vanhempi hylkäsivät mieluisimman tai parhaan kielensä keskustellessaan keskenään. Vaikka Malloryn, Zinglen ja Scheinin (1993) tutkimukseen osallistuneet kuurot vanhemmat käyttivät keskenään viittomakieltä, he eivät käyttäneet lastensa kanssa puhdasta viittomakieltä. (Mallory, Zingle ja Schein, 1993.) Puhdas viittomakieli tarkoittaa minun tulkintani mukaan tässä tilanteessa puhutusta kielestä erillään olevaa itsenäistä kielirakennetta, ilman puhutun kielen vaikutusta ja ilmenemistä. Kuka sitten opettaa lapsille viittomakieltä, jos vanhemmat käyttävät lastensa kanssa muita kieliä kuin viittomakieltä?

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat kielen opetukseen ja sen muutoksiin. Selkeimpinä muutoksina voidaan pitää globalisaatiota ja monikulttuuristumista. Yhteiskunnallisen muutoksen lisäksi muutosta on tapahtunut myös koulutusjärjestelmässä, joka on vaikuttanut kielen opetukseen. (Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen, 2007.) Kieltä käytetään hyväksi päätöksenteossa ja politiikassa (Pietikäinen, 2000).

Vähemmistökielten kielipoliittiset päätökset tulevat selkeimmin esille valtion harjoittamassa kielipolitiikassa (Latomaa & Nuolijärvi 2002). Kielipoliittiset

linjaukset ja kielisuunnittelun lähtökohdat eivät ainoastaan muodosta kielikoulutuspolitiikkaa vaan siihen kuuluvat myös koulutuspoliittiset tavoitteet ja tarpeet (Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen, 2007). Valtioiden tekemät kielipoliittiset päätökset ja säännöt määrittelevät sen, mitä kieltä koulussa opetetaan ja mikä on virallinen kieli (Schiffman, 1998). Kielikoulutuspoliittisiin linjauksiin kuuluvat esitykset koulutuksessa käytettävistä kielistä, taidoista ja asenteista, joita koulutuksesta tulee kehittää, taitotasojen tavoitteista, joita tulee saavuttaa eri koulutusasteilla ja siitä, kuinka saadaan tyydytettyä oppimateriaalin ja opettajankoulutuksen tarve (Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen, 2007).

### 3.2 Kielipolitiikka Suomessa

Vuoden 2010 lopussa Suomen virallinen väkiluku oli 5 375 276. Suomea äidinkielenä puhuvia näistä oli 90,4 %, ruotsinkielisiä 5,4 %, saamenkielisiä 0,03 % ja muita kieliä äidinkielenä puhuvia oli loput 4,2 %. (Tilastokeskus). Ruotsinkieli ja suomenkieli ovat Suomen kansalliskieliä. Suomenkieleltä ja ruotsinkieleltä tulee saada käyttää lakiasioita käsiteltäessä ja asioidessa muiden valtion viranomaisten kanssa. Tarkemmin sanottuna lain vaatimat toimenpiteet määräytyvät kunnallisten olojen mukaan. Kaksikielisessä kunnassa on mahdollista käyttää joko ruotsinkieltä tai suomenkieltä asioidessa kunnan viranomaisten kanssa, kun taas yksikielisessä kunnassa on mahdollista toimia vain joko suomenkielellä tai ruotsinkielellä. (Latomaa & Nuolijärvi, 2002.)

Suomessa on kielilaki, jonka ”tarkoituksena on turvata perustuslaissa säädetty jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia” (Kielilaki, 423/2003). Tämän lisäksi perustuslaki määrittelee kielellisiä oikeuksia, jossa mainitaan vähemmistökielten asemista laissa näin:

”Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla. Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla” (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731)

Vähemmistökielten asema suomalaisissa kouluissa on parantunut huomattavasti. Suomessa toteutettiin 1990-luvulla koulutuspoliittisia päätöksiä, joilla pyrittiin takaamaan tasa-arvoisempaa opetusta eri alueilla ja toisaalta myös vahvistamaan vähemmistökielten asemaa. 1995 säädettiin koulutuspoliittinen päätös, jonka mukaan vähemmistökielten opetusta oli mahdollista järjestää oppiaineena kouluissa. Samassa lainsäädännössä todetaan, että vähemmistökieltä voi käyttää opetuskielenä. Suomen-, ruotsin- ja saamenkielen lisäksi muita kieliä (viittomakieltä, romanian) oli mahdollista opettaa äidinkielenä kouluissa vuoden 1995 jälkeen. Tosin tämä riippuu vanhemman päätöksistä. (Latomaa & Nuolijärvi 2002, 139; 147.)

Seuraavissa luvuissa tulen tarkastelemaan viittomakielisten opetusta, viittomakielen tilannetta, kuurojen aseman historiallista muutosta sekä CODA-lapsia.

## 4 Viittomakieli ja viittomakielisyys

### 4.1 Viittomakieli

Suomessa on noin 5000 kuuroa ja noin 10 000 kuulevaa viittomakielen käyttäjää (mm. *The status of sign languages in Europe, 2005*; Latomaa & Nuolijärvi, 2002.) Kuuroja on siis noin promille koko kansasta. Näin ollen he ovat melko pieni vähemmistöryhmä. Valtaväestön keskuudessa yleinen tieto siitä, että viittomakieli on kuurojen kommunikointikieli, on parantunut viimeisen parin vuosikymmenen aikana, ja se on saanut yleistiedon aseman. Sen sijaan tieto viittomakielen heikosta virallisesta asemasta on heikommin valtaväestön tiedossa. Viittomakielen julistaminen viralliseksi ja omaksi kielekseen on tapahtunut vasta viime aikoina. (Wrigley, 1996.)

Verrattuna aikaan, jolloin viittomakielen käyttö oli kiellettyä ja oralismin ideologia oli vallassa, tieto ja arvostus viittomakieltä kohtaan ovat kasvaneet. Silloin ajateltiin, että kuuroja tulisi opettaa puhumaan ja, että viittomakieli häiritsisi puhumisen oppimista. Hyvänä esimerkkinä aseman paranemisesta on lakimuutos vuodelta 1995, jolloin viittomakieli merkittiin ensimmäisen kerran lakiin. Myös viittomakielen tutkimus ja tutkijoiden asema paranevat koko ajan tiedon leviämisen seurauksena. Tutkijoiden ja tutkimuksen arvostamisesta kertoo myös viittomakielen professuurin vakinaistaminen Jyväskylän yliopistossa 1.9.2011 (Yle 2011). Muita aseman paranemisesta kertovia asioita ovat suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen tutkimus yliopistoissa ja Kotimaisen kielten tutkimuskeskuksessa, viittomakielinen teatteritoiminta, viitotut tv-uutiset ja viittomakielinen rap-musiikki. (Alanne, 2007.)

Samalla kuurojen kouluissa kuurojen viittomakielisten oppilaiden määrät ovat vähentyneet viimeisen vuosikymmen aikana (mm. Yle 2010; Keski-Levijoki, 2009). Sisäkorvaistute on ollut muuttamassa kuurojen koulun oppilasainesta ja samalla koulut ovat saaneet uusia haasteita (Yle 2010). Myös integraatio ja inklusioajattelu ovat vaikuttaneet kuurojen koulun kuurojen oppilaiden määrää (Lyyra 2005, 14). Viittomakielisten kuurojen määrän väheneminen on aiheuttanut kuuroille oppilaille koulunvaihtoja, muiden viittomakielisten perässä. Sisäkorvaistutteella on myös vaikutusta kuurojen yhteisöön. Vaikutukset tulevat olemaan merkittäviä myös tulevaisuudessa sisäkorvaistutelasten määrän kasvaessa. (Kiili ja Pollari 2012, 60;85.)

Sisäkorvaistute tarkoittaa sähköistä kuulokojetta, jonka ensimmäinen osa muodostuu vastaanottimesta, joka sijoitetaan pään sisälle ihon alle sekä sisäkorvan simpukkaan pujotettavasta elektrodista. Toinen osa muodostuu ulkoisista osista eli puheprosessorista sekä mikrofoniasta. (Sume, 2008.) Sisäkorvaistutetta ei ole mahdollista käyttää uimahallissa tai paikoissa joissa on vahva magneettikenttä. Tällöin sisäkorvaistutuksesta saatava hyöty ei ole käytettävissä. (Kiili ja Pollari 2012, 29.)

## 4.2 Kuuroista viittomakielisiksi

Kuuroutta ja kuurojen yhteisöä voidaan katsoa kahdella eri tavalla. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna kuurot ja kuurojen yhteisö nähdään kielivähemmistönä. Lääketieteellinen näkökulma tarkastelee kuuroja, vamman ja kuulon puutteen kannalta. Nämä kaksi eri näkökulmaa ovat olleet painottuneina historiassa eri tavoin eri aikoina. (Honkala 2008, 20;22.)

Viittomakielen kielellisen ja kulttuurisen kulta-aikojen jälkeen, 1800–1900-lukujen taitteesta 1960-luvulle asti viittomakieliä ei arvostettu samalla tavoin kuin nykyään. Esimerkkinä arvostuksen puuttumisesta on viittomakielen käytön kieltäminen lähes kokonaan kouluopetuksessa ja se, että viittominen julkisesti ei ollut soveliaista. 1950-luvulla aloitetun viittomakielen tutkimuksen seurauksena tietoisuus viittomakielestä tuli yhä useamman saataville. Tämän seurauksen viittomakielisten asema on muuttunut yhteiskunnassa. (Alanne, 2007.)

Kuurojen yhteiskunnallisen aseman vaihteluun ovat vaikuttaneet globaalit ja paikalliset poliittiset päätökset ja yhteiskunnan asennoituminen viittomakieleen. Sotien jälkeen sotainvalidien elinolojen parantaminen vaikutti myös vammaisten asemaan ratkaisevasti. Asennoituminen kuuroihin oli inhimillisempää. Viranomaisten vastuu ulottui toistaiseksi vain peruskoulu- ja ammattiopetuksen tarjoamiseen. Kuulevat alkoivat opiskella viittomakieltä. Vaikka vuoden 1965 jälkeen vallitsi tasa-arvoajattelua, niin vasta 1980-luvulla alettiin huomioida kuurojen oikeuksia kunnolla. (Kauppinen 1985.)

Kuulolaitteiden yleistyttyä kuulovammaiset luokiteltiin uudella tavalla. Kuuron ja huonokuuloisten sijaan alettiin käyttää nimityksiä lievästä vaikeaan

kuulovammaan. (Kauppinen, Kuurojen Liitto 80 vuotta, 1985.) Nämä luokittelut ovat lääketieteellisestä näkökulmasta nousseita.

Teknologian kehittymisen myötä viittomakielisten mahdollisuudet tasavertaiseen vuorovaikutusmahdollisuuksiin ovat lisääntyneet. Internet, webkamerat, videopuhelimet, kuvakännykät ja tekstiviestit ovat mahdollistaneet uudenlaisia ja tasavertaisempia mahdollisuuksia ja ne ovat antaneet mahdollisuuden olla mukana vuorovaikutuksessa. (Alanne, 2007.)

### 4.3 CODA-identiteetti, kieli ja kulttuuri

Identiteetti on samaistumista ja erilaisuutta. Samalla se merkitsee erottautumista muista ja kuulumista meihin. Määrittelemällä itsensä ja oman identiteettinsä tulee määritelleekseen myös muita. (Pietikäinen 2000, 11.) Kirjaimellisesti identiteetti merkitsee samankaltaisuutta. Ulkoisesti tai ulkopuolisen ei kuitenkaan ole helppoa määritellä ketkä ovat samanlaisia. Sillä usein ulkoisesti määritellyt identiteetit ovat riippuvaisia tarkkailijan omasta identiteetistä yhtä paljon kuin objektiivisesta todellisuudesta. (Bucholtz & Hall 2004.) Identiteettiä ei tulisi myöskään ajatella pysyvänä todellisuutena, vaan se tulisi ajatella jatkuvana prosessina. Kulttuurinen identiteetti kuvastaa yhteistä historiaa ja jaettuja kulttuurisia tapoja. (Hall 1993.) Identiteetti on siis samaistumista johonkin toiseen. Yhtäläillä identiteettejä voi olla monia yksilöllä.

90 prosenttia kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille ja päinvastoin kuuroille vanhemmille syntyy 90 prosentin todennäköisyydellä kuuleva lapsi. 60 prosenttia näistä kuuroille vanhemmille syntyvistä kuulevista lapsista saavat viittomakielistä syötettä, ja osa heistä tulee sujuviksi viittomakielen käyttäjiksi. Kuurojen vanhempien kuulevia lapsia kutsutaan CODA-lapsiksi (Children of deaf adults) kuurojen yhteisön sisällä sekä heidän itsensä toimesta. (Hoffmeister, 2007.) Aineiston analyysissä tulen käyttämään myös suomenkielistä ilmaisua kuurojen vanhempien kuuleva lapsi, CODA käsitteen ohella, niissä tilanteissa, kun aineistossa on käytetty kyseistä käsitettä. CODA-käsite on myös Suomen kuurojen vanhempien kuulevien lasten yhdistyksen nimessä CODA ry!.

Äidinkielenään viittomakieltä viittovat ne kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat, joiden ”vanhemmista toinen tai molemmat ovat viittomakielisiä ja ovat käyttäneet viittomakieltä lapsensa kanssa”. Myös kuurot, huonokuuloiset tai kuulevat, jotka ovat omaksuneet viittomakielen vanhemmalta sisarukseltaan lapsuudessaan, kuuluvat tähän ryhmään. Jokinen (2000) määrittelee lähtökohtaisesti CODA-lapset viittomakielisiksi. (Jokinen, 2000, 80.) Viittomakielinen käsite melko uusi ja siksi se ei ole täysin vakiintunut arkikielessä.

Viittomakielisillä tarkoitetaan kuurojen, huonokuuloisten ja kuulevien ryhmää, jotka ovat oppineet viittomakielen vanhemmilta, sisaruksilta tai päiväkotitai koulutovereilta. Viittomakielisten ryhmään kuuluminen ei ole kuuloon perustuva jaottelu, vaan pikemminkin siinä katsotaan kielen omaksumista ja käyttöä. (Jokinen, 2000.)

Äidinkielen määrittelyminen ei kuitenkaan aina ole helppoa kuten Jokinen (2000) ilmaisee. Skutnabb-Kangas (1988) muistuttaakin, että vaikka useimmille äidinkielen määrittäminen onnistuu vaivatta, kaikilla ei. Määritelmiä on monia ja on tärkeää ilmaista, millaista määritelmää käyttää puhuessa jonkun äidinkielestä, sillä äidinkielen merkitys voi muuttua määritelmästä ja kriteeristä riippuen. Skutnabb-Kangas (1988) on taulukoinut äidinkielen eri kriteerit, joita ovat: *alkuperä, hallinta (taito, pätevyys), käyttö (funktio), samaistuminen (identifikaatio) ja automatiikka sekä maailmankuva*. (Skutnabb-Kangas 1988, 34–35.)

Itse tulen käyttämään alkuperäkriteeriä äidinkielen määritelmässäni tässä tutkielmassa. Skutnabb-Kangas (1988) määrittelee alkuperä kriteerin seuraavasti: *kieli jonka on ensin oppinut (jolla on solminut ensimmäiset pitkäaikaiset kielelliset suhteet)*. En väitä, että kaikki CODA:t olisivat äidinkieleltään viittomakielisiä. Käytän alkuperäkriteeriä siksi, että usein ensimmäinen kielellinen suhde syntyy vanhempiin, ja heidän käyttämänsä kielensä kyseisissä tilanteissa on usein viittomakieli, tai vähintään sekoitus viittomakieltä ja puhuttua kieltä. Onkin mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan CODA:n kielellisiä oikeuksia ja asemaa suhteessa äidinkielen alkuperäkriteeriin ja sen määritelmään. Kuinka kielellistä asemaa tuetaan suhteessa tarpeeseen luoda pysyvä ja vakaa kielellinen suhde vanhempiin?

Äidinkielen huono hallinta voi olla tulosta siitä, että lapsi ei ole saanut opetusta vaan oppinut kieltä epämuodollisesti päiväkodin tai koulun sosiaalisissa



tilanteissa. Tällöin voidaan nähdä syyn olevan niissä laitoksissa, joissa lapsen tulisi juuri oppia ja päästä käyttämään äidinkieltään. Jos lapsen äidinkieli määritellään hänen taitonsa eli pätevyytensä mukaan, saadaan valta määritellä uudelleen lapsen äidinkieli. Tällöin voidaan nähdä, että laitokset tuottavat itselleen sopivan määritelmän lapsen äidinkielestä. Lapsen pätevyys ja äidinkieli määritellään usein laitoksen tarjoaman perusteella, jos laitokset (koulut) eivät tarjoa tai mahdollista lapsen oman äidinkielen oppimista. Tällöin lapsen pätevyys alkuperäisessä äidinkielessä ei kehity, ja valtakieli ottaa valtaa lapsen kielenkäytössä. (Skutnabb-Kangas 1988, 38.)

Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan olisikin tarpeen ja tärkeää käyttää alkuperäis- ja sisäisen asennemääritelmän yhdistelmää. Tämän yhdistelmän Skutnabb-Kangas (1988) muotoilee näin: *Äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samastaa itsensä.* (Skutnabb-Kangas 1988, 38.)

Niin kuurojen yhteisöstä kuin myös kuulevienkaan maailmasta ei ole helppoa erottaa ja identifioida, kuka on CODA. Kuurojen yhteisössä heidät tunnetaan vanhempiensa lapsina, ja kuuleville he eivät erotu ollenkaan valtaväestöstä. (Hoffmeister, 2007.) Toisaalta Sänkiniemi (2008) huomauttaa, että:

”Heitä ei erota muista ulkonäöllisesti eikä muutenkaan, mutta silti he ovat erilaisia. Heidän erilaisuutensa on rikkaus jota he eivät välttämättä itse edes aina tunnista. Kun he kohtaavat toisen samanlaisen lämmin tunne hiipii sisimpään – tulee tunne oudosta tuttuudesta ja samanlaisuudesta. He ovat kaksikielisiä ja kuurojen vanhempien kuulevia lapsia. Meikäläisiä.” (Sänkiniemi, T. 2008.)

Sänkiniemi (2008) näkee, että vaikka heitä on vaikea erottaa valtaväestöstä, heillä on kuitenkin keskenään jotain samaa, mistä he tunnistavat toisensa, ja mistä he saavat samaistumisen voimaa.

Kaksikulttuurisissa maahanmuuttajaperheiden keskuudessa yleinen yhden sukupolven kulttuurin siirtyminen on myös nähtävissä CODA-lasten keskuudessa, sillä CODA:t yleensä saavat kuulevia lapsia, ja näin ollen kulttuuri ei siirry seuraavalle sukupolvelle. Maahanmuuttajien keskuudessa vaaditaan kolme sukupolvea alkuperäiskulttuurin häviämiseen, mutta CODA:lla se tapahtuu yhdessä sukupolvessa. (Hoffmeister, 2007.)

CODA-lapset syntyvät kaksikielisinä ja -kulttuurisina (Singleton & Tittle, 2000). Näin CODA:t syntyvät kahden kulttuurin ja maailman rajalla, ja joko hyväksyvät taustansa, elävät rajalla hyväksyen kummankin kulttuurin ja maailman, tai kieltävät taustansa ja hylkäävät viittomakielisen maailman. (Hoffmeister, 2007.) Mielestäni nämä joko tai vaihtoehdot ovat mustavalkoisia tapoja tarkastella CODA-lasten tilannetta.

Hoffmeister (2007) kysyy CODA-lasten kulttuurisen sijainnin lisäksi myös, mikä on CODA:n identiteetti. Ovatko CODA:t sekä Kuuroja ja Kuulevia samanaikaisesti? (Hoffmeister, 2007.) Isoilla alkukirjaimilla Hoffmeister haluaa tulkintani mukaan korostaa jaottelunsa muitakin aspekteja, ei pelkästään kuuloon perustuvaa ajattelua. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään käsitteitä deaf ja Deaf, pienellä d-kirjaimella alkava deaf kuvaa lääketieteellistä näkökulmaa kuurouteen kun taas isolla D-kirjaimella alkava Deaf kuvaa sosiokulttuurista näkökulmaa identiteettiin.

Singletonin ja Tittle (2000) mukaan jotkut ammattilaiset ovat ilmaisseet huolensa kuulevien lasten puhekielen kehityksestä, jos kotona ei käytetä puhuttua kieltä kuulevien lasten kanssa. Ei ole kuitenkaan todisteita siitä, että viittomakielen käyttö haittaisi puhekielen kehitystä. (Singleton & Tittle, 2000.)

Ympäriällä tapahtuvien ja havaittavien asioiden ja ilmiöiden lisäksi ihminen rakentaa maailmaansa sanojen ja niiden merkitysten avulla (Jurvainen 2001.) Konstruoimme siis ympäröivää todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993.) Siksi onkin tärkeää olla kieli, jonka avulla rakentaa maailmaa. Erityisen tärkeää on hallita vanhempien kanssa yhteinen kieli, jolla rakentaa yhdessä ympäröivää maailmaa.

#### 4.4 Viittomakielten ja viittomakielisten asema Euroopassa

EUD (European Union of the Deaf) on jaotellut viittomakielten asemat Euroopan maissa kolmen eri asteen mukaan vihreäksi, oranssiksi ja punaiseksi. Vihreään kategoriaan kuuluvat ne maat, jotka ovat tunnustaneet viittomakielen aseman perustuslaillisella tasolla. Näihin maihin kuuluvat Suomi, Espanja, Portugali, Tshekki, Slovakia ja Itävalta. Oranssi tarkoittaa niitä maita, joissa kansallinen viittomakieli on tunnustettu muilla lain keinoin, ja näihin maihin kuuluu Ruotsi, Norja, Islanti, Irlanti, Iso-Britannia, Tanska, Viro, Latvia, Saksa, Hollanti, Belgia, Ranska Italia ja Kreikka. Viimeisenä

kategoriana ovat punaiset maat eli ne maat, jotka eivät ole tunnustaneet viittomakieltä millään tasolla, ja näihin maihin kuuluvat Liettua, Puola, Sveitsi, Luxemburg, Unkari, Slovenia, Kroatia, Romania, Bulgaria, Kypros, Serbia ja Montenegro. ([www.eud.eu](http://www.eud.eu))

Joidenkin punaiseen kategoriaan kuuluvien maiden laissa on kuitenkin jollain tavoin huomioitu viittomakieliset, Liettuassa (Law of Social Integration of the disabled 1991) ja Sveitsissä (Federal Law of 19 June 1959 on invalidity insurance on amended). Timmermans (2005) esittää taulukossa lait, jotka viittaavat viittomakieleen tai viittomakielisiin. (Timmermans 2005, 111.) Yhteenvetona taulukosta voidaan sanoa, että monet taulukossa 1. esitetyistä laista sisältää sanan disabled eli vammaisen Timmermansin (2005) esittämien lakien tarkoituksena on taata (kuuroille) tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua yhteiskuntaan.

**Taulukko 1. Viittomakieleen/viittomakielisiin viittaavista laeista Euroopassa (muokattu Timmermans [2003])**

Country	Legislation referring to sign language (users)
Belgium	Decree on Basic Education 1998, Decree of the Recognition of Sign Language 2003
Czech Republic	Law no. 155 of 11 June 1998
Denmark	Education Act 1991
Germany	Code of Social Law No IX 2001, Act on Equal Opportunities for Disabled Persons 2002
Greece	Law of Special Education 2817/14-3-2000
Ireland	Education Act 1998
Italy	Law No. 104/92, Law No. 17/99
Lithuania	Law of Social Integration of the disabled 1991, 1995 Act concerning the proclamation of 1996 as the year of the disabled
Norway	Primary Education Act 1997, Education Act 1998 as amended in 1999
Poland	Act of 27 August 1997 on Vocational and Social Rehabilitation and Employment of Disabled Persons
Portugal	Act No. 31-A/98 as amended by Act No 8/20002, Law 380, May 1999
Slovak Republic	Act 149/1995 on Sign Language for the Deaf Law
Slovenia	Use of Slovenian Sign Language Act 2002
Spain	Royal Decree 20/60/1995, Royal Decree 696/1995
Sweden	Education Act 1998; 1100, amendment November 1999, Health and Medical Service Act 1982 as amended
Switzerland	Federal law of 19 June 1959 on invalidity insurance as amended
United Kingdom	Police and Criminal Evidence Act (1984), Justice of the Peace Act (1979), NHS and Community Care Act (1990), Broadcasting Act (1996), Disability Discrimination Act (1995), Representation of the People Act (2000)

Perustuslaissa viittomakielen tunnustamisen rinnalla viittomakieltä käyttävien aseman mittarina voidaan nähdä olevan vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) ratifioinnin tilanteen. YK hyväksyi yleissopimuksen 13.12.2006. Euroopan maista moni on jo ratifioinut sopimuksen ja protokollan, ja suurin osa niistä, jotka eivät ole vielä ratifioineet ovat, allekirjoittaneet sen. CRPD:ssä viittomakielen ja sitä käyttävien (kuurojen) asemaa pyritään parantamaan ja takaamaan tasa-arvoisempi mahdollisuus osallistua. CRPD:n kohteena on muitakin kuin vain viittomakielisiä (kuuroja). Sen tarkoitus ei ole pelkästään parantaa viittomakielen ja viittomakielisten asemaa vaan myös muiden vammaisten henkilöiden asemaa.

#### 4.5 Viittomakielen ja kuurojen asema Suomessa

Vaikka Suomi perustuslaillisella tasolla onkin monia Euroopan maita edellä viittomakielen aseman näkökulmasta, ei se ole vielä ratifioinut vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimusta. Suomi allekirjoitti sopimuksen ensimmäisten valtioiden joukossa, mutta ratifiointi puuttuu vielä. Suomessa viittomakielellä on laissa melko hyvä asema muihin Euroopan maihin nähden, vaikka Suomessa ei olekaan erillistä viittomakielilakia.

Suomi oli ensimmäisiä maita maailmassa hyväksyessään viittomakielen perustuslakiinsa vuonna 1995. Myös tulkkipalvelujen tarjontaan on olemassa laki, jossa määritellään, että (vakavasti vammainen) henkilö on oikeutettu tulkkipalveluihin, jos hän ei vammansa vuoksi pysty hoitamaan jokapäiväisiä toimiaan. Koulutuspuolella laissa on määritelty viittomakielen asemaa. Siinä todetaan, että opettaja voi käyttää viittomakieleltä opettaessaan oppilaitaan. Myös Yleisradion säädöksessä on määritelty, että myös viittomakielisille pitää tarjota palveluja. (Timmermans 2005, 41–43.)

Laissa mainittujen pykälien lisäksi Suomessa koulutetaan erilaisia viittomakielialan ammattilaisia (ks. Timmermans 2005, 43). Jyväskylän yliopistossa on ollut mahdollista opiskella suomalaista viittomakieltä syksystä 1998 lähtien. Viittomakielistä tulkkipäätöstä järjestetään Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Kuopiossa ja Helsingissä sekä Diakonia-ammattikorkeakoulussa Turussa.

Viittomakielisen ohjaajan perustutkinnon voi suorittaa Rovala-opistossa, Pohjois-Savon opistossa ja Turun kristillisessä opistossa. Kouluttamisen lisäksi Suomessa on toteutettu kehitysyhteistyötä viittomakielen, tulkkipalvelujen ja tulkkaamisen sekä virtuaalikouluverkoston osalla (Ks. Timmermans 2005, 44).

Vuonna 2012 julkaistiin *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä* -julkaisu. Julkaisu syntyi yhteistyössä lapsiasianvaltuutetun, Kuurojen Liiton ja Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liiton kanssa, ja siinä käsitellään kuurojen ja huonokuuloisten lasten hyvinvointia ja vuorovaikutusta. Julkaisun ytimenä on Maarit Widberg-Palon haastattelututkimus kuurojen viittomakielisten lasten arjesta ja toisena osana on Irja Seilolan tekemä selvitys huonokuuloisten lasten kokemuksista. (Ks. Kiili ja Pollari, 2012.)

Tutkimuksessa selvisi, että lapset halusivat tulla ymmärretyksi niin koulussa kuin kotonakin. Lapsella onkin täysi oikeus täyteen vuorovaikutukseen vanhempien ja opettajien kanssa. Vammastaan huolimatta lapset halusivat tulla kohdatuksi lapsina eivätkä kuulovammaisina, kuuroina tai huonokuuloisina. Selvityksessä ilmeni myös, että vanhempien ja ammattilaisten välillä on jännitteitä kielivalintoja tehtäessä. (Kiili ja Pollari, 2012.)

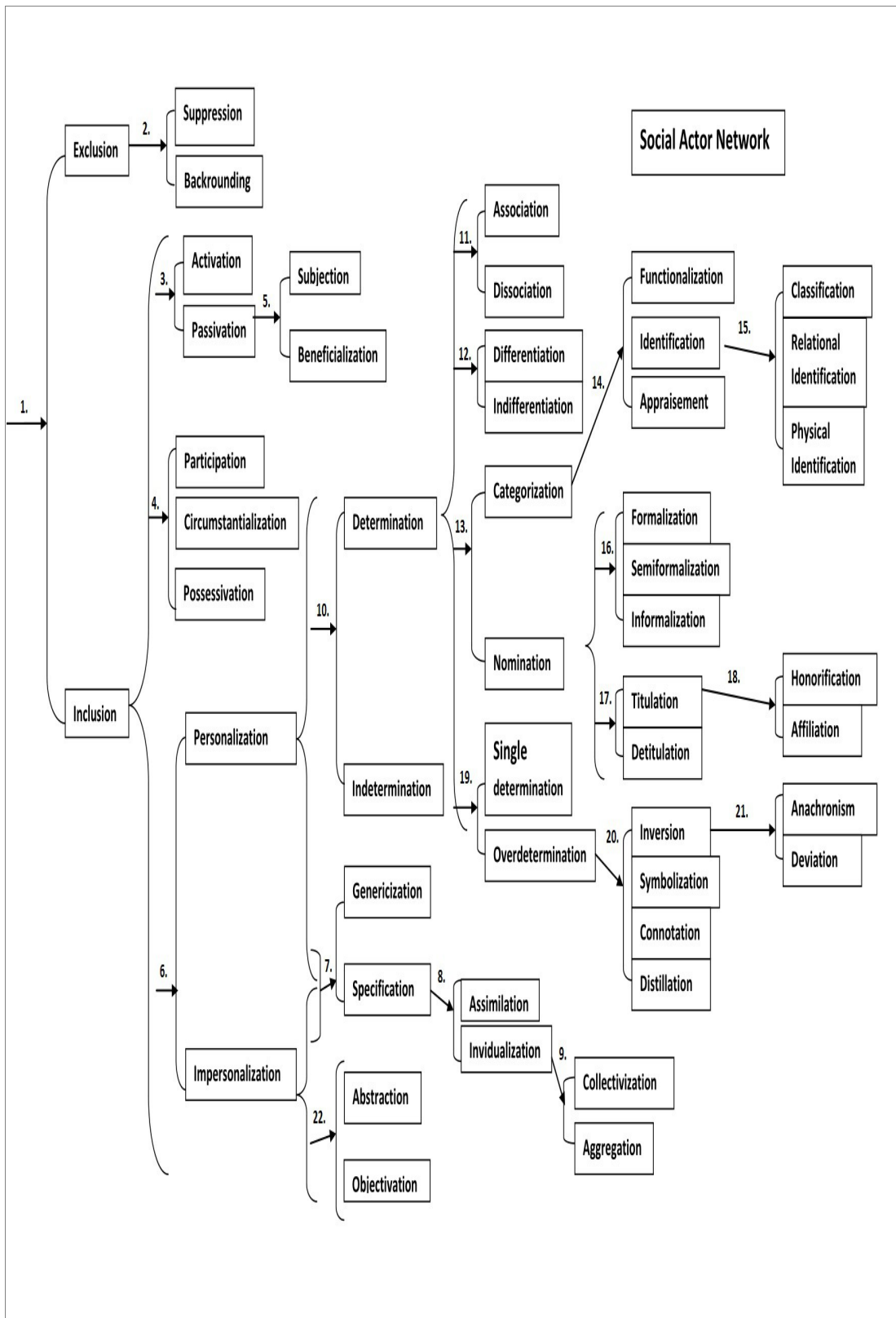
## 5 CODA-lapset ennen ja nyt

### 5.1 Analyysin työkalut

Analyyssiä hyödynnän kategorioita, jotka pohjautuvat van Leeuwenin (1996, 2008) pohdintoihin siitä, kuinka sosiaalisen toiminnan toimija esitetään englannin kielen diskurssissa. Tulen esittämään sosiaalisen toimijan verkoston (ks. kuvio 2. Van Leeuwenin (1996, 2008) Sosiaalisen toimijan verkosto) niin kuin van Leeuwen (1996, 2008) on sen esittänyt. Sosiaalinen toimija on oleellinen osa analyysiäni, sillä analysoin, kuinka CODA-lapset (toimija) esitetään ja ilmaistaan aineistoissani, jossa käytetään sosiaalisesti konstruoitua kieltä. Sosiaalisen toimijan verkoston kategoriat, joita hyödynnän analyysissäni, ovat tutkimuksessani osa lingvistisen tason vaihetta.

Sosiaalisena toimijana tarkastelen CODA-lapsia ja kaikkia niitä joukkoja, joihin he kuuluvat tai joihin heidät sijoitetaan. Tarkoituksena on tarkastella niitä kohtia aineistoissa, joissa puhutaan CODA-lasten identiteetistä, kulttuurista, kielestä ja viittomakielen opetuksesta yleisesti. Myös huomioin ne kohdat, joissa ei puhuta CODA-lapsista puhuttaessa identiteetistä, kulttuurista tai kielestä. Olen rajoittanut analysoinnin näihin teemoihin, koska näkemykseni mukaan juuri näistä asioista on kyse, kun puhutaan CODA-lasten asemasta kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä. Identiteetti, kulttuuri ja kieli ovat merkittävä osa puhuttaessa CODA-lasten asemasta yhteiskunnassa

Van Leeuwen (1996, 2008) analysoi omassa tutkimuksessaan englanninkielistä diskurssia, ja tulen soveltamaan hänen ajatuksiaan suomenkieliseen diskurssiin. Kuten Mäkelä (2011) huomauttaa, agentti ja patientti ovat kielestä riippumattomia, kun taas subjekti ja objekti ovat kieleen sidottuja (Mäkelä 2011, 6). Näin ollen semanttisina rooleina agentti ja patientti eivät eroa kielien välillä, niillä on sama funktio kielestä riippumatta. Joudunkin huomioimaan suomen kielen ominaisuuden osana analyysiäni ja kategorioiden käyttöä. Tulen soveltamaan van Leeuwenin (1996, 2008) sosiaalisen toimijan verkkoa (kuvio 2. Van Leeuwenin (1996, 2008) Sosiaalisen toimijan verkosto) kategorioiden luomisessa ja aineistoni analyysissä.



**Kuvio 2. Van Leeuwenin (1996, 2008) Sosiaalisen toimijan verkosto**

Tulen käyttämään van Leeuwenin (1996, 2008) käyttämästä käsitteestä *social actor* käännöstä *sosiaalinen toimija*. *Sosiaalinen toimija* käsite kuvastaa mielestäni hyvin toimijan sosiaalista luonnetta ja sosiaalista osallisuutta. Yhtä lailla *social actor* kääntyy mielestäni yhteiskunnalliseksi toimijaksi. Tästä huolimatta tulen tästä eteenpäin käyttämään *sosiaalinen toimija* käännöstä. *Sosiaalinen toimija* käsitettä on käyttänyt suomalaisessa kirjallisuudessa myös Pietikäinen ja Mäntynen (2009).

Yleensä *sosiaalinen toimija* on osallistujana lauseessa, ei kuitenkaan aina. Myöskään aina osallistuja ei ole *sosiaalinen toimija*. Osallistuja voi esimerkiksi olla myös fyysinen objekti. (Fairclough 2003, 145.)

Käsitteistykseen liittyy merkittävänä osana se, miten osallistujat ilmaistaan ja kuinka osallistujien väliset suhteet ilmaistaan. Mitä asioista ilmaistaan ja mitä jätetään ilmaisematta. Kenen näkökulmasta asia ilmaistaan. Tarkasteltaessa kielten rakenteita, olennainen kysymys on se, kuinka rakenteita käytetään ja millaista roolia ne toteuttavat diskurssissa. Käsitteistykseen taustalla ovat kielisysteemin sopimukset, mutta myös puhujan valinnat. Olennainen kysymys puhuttaessa subjektista diskurssissa on se, viitataan subjektiin uudestaan diskurssissa. (Hellasvuo ja Huumo 2010, 165–166.)

Aineiston analyysissä lähdin luomani viitekehysten kautta tarkastelemaan aineistoja ja analysoin niitä luomieni viitekehysten pohjalta. Tällöin CODA-lapset tulkitsen viittomakielisiksi Jokisen määritelmän mukaisesti. Näen heidät kuuluvaksi viittomakieliseen yhteisöön ja viittomakieltä äidinkielenään viittoviksi. Näin ollen tarkastelen ja analysoin aineistoani tarkastelemalla niin aineistoa omassa ajallis-paikallis kontekstissa sekä tarkastelemalla viitekehysten kautta, joka on ajallis-paikallis kontekstissa tätä päivää.

## 5.2 Sosiaalisen toimijan ilmaiseminen

*Sosiaalinen toimija* voidaan ilmaista tai olla ilmaisematta (ekskluisio) lukijalle riippuen tarkoituksista ja tavoitteista suhteessa lukijaan. Jossain tilanteissa mainitsematta jättäminen voi olla tarkoitukseton, ja lukijan oletetaan tietävän tämän yksityiskohta tai kyseinen yksityiskohta nähdään tarpeettomana lukijalle. Toisissa tilanteissa ekskluisio liittyy vahvasti propagandaan. Ekskluisio on tärkeä näkökulma kriittisessä diskurssianalyysissä. (Esim. van Leeuwen 2008, 28 ja Fairclough 2003, 149.)



*Ekskluusio* voi häivyttää kokonaan sosiaalisen toimijan ja toiminnan. Ekskluusion analysointiin tarvitaankin useampi aineisto, jos sekä sosiaalinen toimija ja toiminta on jätetty pois. Ekskluusiosta jää jälki, kun sosiaalinen toimija jätetään pois, mutta toiminta jätetään näkyville. Tällöin voidaankin kysyä, kuka oli tekijänä? (van Leeuwen 2008, 28.)

*Ekskluusiota* on kahdenlaista taustalle jättämisestä (backgrounding) ja suppressiota (suppression). *Taustalle jättäminen* (backgrounding) on ekskluusioista vähemmän täydellinen. Kun sosiaalinen *toimija jätetään* taustalle, niin sosiaalista toimijaa ei mainita toiminnan yhteydessä, mutta on mainittu muualla tekstissä. Toimijaa ei kuitenkaan välttämättä pysty päättämään varmuudella tekstistä. *Suppressio* voidaan ilmaista passiivisen agentin poistolla tai infiniitti lauseen kautta. (van Leeuwen 2008, 28.)

*Epäpersonalisaatio* toteutetaan abstraktein nominein tai konkreetein nominein, jotka eivät sisällä semanttista merkitystä ihmisestä. Van Leeuwen (2008) erottelee kaksi epäpersonalisaatiota: *abstraktio ja esineellistyminen*. (van Leeuwen 2008, 46.) Mutta yhtäläillä sosiaalinen toimija voidaan personalisoida.

*Abstraktiolla* van Leeuwen (2008) viittaa siihen, kun sosiaalista toimijaa ilmaistaan ominaisuudella, joka on osoitettu hänelle representaatioissa tai representaation kautta. Esimerkkinsä van Leeuwen ottaa maahanmuuttajia käsittelevästä aineistosta, jossa maahanmuuttajiin viitattiin *ongelmina*. Heille siis annettiin ominaisuus, joilla heihin viitattiin, joka ilmaisi heidät *ongelmana*. (van Leeuwen 2008, 46.)

Van Leeuwen (2008) tarkoittaa *esineellistymisellä* sosiaalisen toimijan ilmaisemista niin, että ilmaisu liittyy läheisesti toimijan persoonaan tai toimintaan paikan tai asian kautta. Toisin sanoen esineellistyminen ilmenee metonymisenä ilmaisuna. Tyypillisiä esineellistymisiä ovat *spatialisaatio, ilmaisun autonomisointi, välinneellistäminen ja somatisaatio*. Esineellistymisestä voi seurata jotain seuraavista: sosiaalisen toimijan identiteetti tai/ja rooli voidaan häivyttää taka-alalle, sosiaalisen toimijan ilmaisemiseen tai toimintaan voidaan sisällyttää negatiivista tai positiivista konnotaatiota, tai sosiaalinen toimijan toiminta tai ominaisuus voi lainata epäpersoonan aukroriteettia tai voimaa. (van Leeuwen 2008, 46–47.)

*Spatialisaatiossa* sosiaalinen toimija esitetään viittaamalla paikkaan, jossa he ovat kyseisessä tilanteessa. *Ilmaisen autonomisoinnissa* taas sosiaaliset toimijat ilmaistaan merkitykseen viittaamalla. *Välineellistäminen* merkitsee sitä, kun sosiaalinen toimija ilmaistaan esineen kautta, joka on toiminnan välineenä, jossa sosiaalinen toimija on osallisena. *Somatisaatiossa* sosiaalinen toimija ilmaistaan kehon osan kautta. (van Leeuwen 2008, 46–47.)

Toimija voidaan ilmaista kuuluvan luokkaan (yleistäminen) tai tiettyinä yksilönä (spesifikaatio). Puhutaanko toimijasta yleisellä tasolla vai nostetaanko tietty yksilö esille? (van Leeuwen 2008, 35.) Esimerkki 1. Puhutaan yleisellä tasolla rikkoutuneesta ikkunasta leikin seurauksena, kun taas esimerkki 2. Nostaa esille yksilön, joka oli vastuussa rikkoutuneesta ikkunasta.

Esimerkki 1. Lapset leikkivät pihalla ja ikkuna rikkoutui vahingossa.

Esimerkki 2. Matti leikki lasten kanssa pihalla ja potkasi pallon ikkunaan, rikkoen sen.

Sosiaalisesta toimijasta voidaan puhua yksilönä tai ryhmänä. Kun puhutaan toimijasta ryhmänä, puhutaan *assimilaatiosta*. Assimilaatiota on kahdenlaista ryhmittäminen (aggregation) ja kollektivisointi (collectivization). Ryhmittäminen määrällistää ryhmät, joista on kyse, ja näkee ne tilastoina, kun taas kollektivisointi ei. (van Leeuwen 2008, 37-38.)

Toimijaa voidaan muillakin tavoin ryhmitellä, *assosioimalla*. Assosiaatiolla tarkoitetaan ryhmää, jonka sosiaaliset toimijat muodostavat tai ryhmiä sosiaalisia toimijoita, joita ei tekstissä nimetä. Sosiaalisia toimijoita voidaan ilmaista allianssina ilman, että ryhmälle annetaan nimikettä (Esimerkki 1.). Perussuomalaiset ja SDP ei ole vakiintunut toimijoiden ryhmä, ryhmä on olemassa vain suhteessa tiettyihin toimiin. Assosiaatio ei välttämättä kestä koko tekstiä, vaan myöhemmässä vaiheessa sosiaalisten toimijoiden ryhmä voivat olla hajotettu tai osa jotain muuta ryhmää. (van Leeuwen 2008, 38-39.)

Esimerkki 1. Perussuomalaiset ja SDP kannattavat vahvimmin kaivosveroa, kaikki puolueet eivät kuitenkaan ole samoilla linjoilla kaivosveron kanssa.

Kun sosiaalinen toimija esitetään *epämääräisenä*, anonyyminä yksilönä tai ryhmänä, ilmenee epäröintiä. Sitä vastoin *määräytyminen* (determination) ilmenee siten, että toimijan identiteetti on spesifinen. Indefiniittipronominit, joita käytetään nominaaleina, usein ilmaisevat epämääräisyyttä. Epämääräisyydellä anonymisoidaan sosiaalista toimijaa, ja tällöin kirjoittaja näkee toimijan identiteetin olevan merkityksetön. *Erilaistamisella* pyritään luomaan ero minun/meidän ja muiden välille. Tällöin erilaistetaan sosiaalinen toimija yksilönä tai ryhmänä toisesta samanlaisesta toimijasta tai ryhmästä toimijoita. (van Leeuwen 2008, 39-40.)

Sosiaalinen toimija voidaan joko nimetä tai kategorisoida, riippuen kirjoittajan tarkoitusperästä. Toisin sanoen sosiaalinen toimija voidaan joko tuoda esille uniikkina identiteettinä tai sen kautta, millaisia jaettuja funktioita ja identiteettejä hän jakaa muiden kanssa. *Nimeäminen* tapahtuu usein erisnimen avulla, joka voi olla virallinen, puoli virallinen tai epävirallinen. Toisinaan sosiaalinen toimija nimetään, mutta samalla pimitetään tietoa, Herra X:n. Nimeäminen voi siis tapahtua samalla kun identiteetti pimitetään. Nimeäminen voi tapahtua myös ilman kunnan nimiä, esimerkiksi Jättiläinen tai Pikku Poika. Tällöin nimeämisen ja kategorisoinnin välinen raja häilyy. Nimeämiseen voidaan myös käyttää virallisia titteleitä, esimerkiksi Tohtori, tai henkilökohtaisia suhdemääritelmiä, esimerkiksi Seppo-setä. Joskus käytetään myös valetitteleitä tai pseudo- titteleitä. (van Leeuwen 2008, 40-41.)

*Funktionalisaatio* ilmenee, kun toimijaan viitataan toiminnan kautta, esimerkiksi tehdä → tekijä, tämä tapahtuu johtimen avulla. Kun toimija määritellään sen kautta, mitä hän on, puhutaan *identifikaatiosta*. Identifikaatio voidaan jaotella kolmeen eri tyyppiin: *luokittelu* (classification), *suhdeidentifikaatio* (relational identification) ja *fyysinen identifikaatio* (physical identification). (van Leeuwen 2008, 42.)

*Luokittelulla* tarkoitetaan sitä, kun sosiaaliseen toimijaan viitataan yhteiskunnan tai instituutioiden luomilla pääluokilla, jotka erottelevat ihmisiä. Nämä luokat vaihtelevat historiallisesti ja kulttuurisesti. Näinä luokkina voi olla ikä, sukupuoli, luokka tai uskonto. *Suhdeidentifikaatiota* tarkoitetaan, kun toimija esitetään henkilökohtaisen, sukulaisuuden tai työsuhteen suhteessa. Suhteeseen identifikaatioita ovat ystävä, tati tai pomo. *Fyysinen identifikaatio* ilmaisee toimijan adjektiivein tai hänen fyysisten ominaisuuksiensa perusteella. (van Leeuwen 2008, 42–44.)

Van Leeuwen (2008) jakaa yliyleistämisen neljään kategoriaan: inversioon, symbolisaatioon, konnotaatioon ja kiteytykseen (van Leeuwen 2008, 48).

*Inversiolla* tarkoitetaan kahden, vastakkaisen, käytännön kautta sosiaalisen toimijoiden yhdistämistä. *Inversion* voidaan ymmärtää käänteisenä sanajärjestyksenä suorasta käännöksestä. Van Leeuwen esittää esimerkkinä Kiviset ja Soraset -sarjakuvan, jossa kuvataan 1900-luvun normaalin amerikkalaisen esikaupunkilaisperheen arkea. Kiviset ja Soraset nähdään tässä yliyleistettyinä, Kiviset ja Soraset näyttävät esihistoriallisilta luola-asukkailta, mutta he tekevät kaikkea, mitä perinteinen esikaupunkilaisperhe Amerikassa 1900-luvulla tekivät. Van Leeuwen tarkastelee inversiota tarkemmin kahden eri kategorian kautta: anakronismi ja deviaatio. (van Leeuwen 2008, 48,50.)

*Symbolisaatio* ilmenee, kun fiktiivisellä toimijalla tai ryhmällä toimijoita kuvataan toimijaa tai ryhmää ei-fiktiivisessä sosiaalisessa toiminnassa. Fiktiivinen toimija/hahmo ja sen toiminta usein tapahtuu myyttisessä, kaukaisessa historiassa, juuri tämä mahdollistaa viittauksen toimintaan ja toimijaan ei-fiktiivisessä tilassa. Kun uniikilla yliyleistämällä (nimeäminen tai fyysinen identifikaatio) kuvataan luokittelua tai funktiolisaatiota, ilmenee *konnotaatiota*. Abstraktion ja yleistämisen kautta *kiteytys* pyrkii ilmaisemaan yliyleistämistä. (van Leeuwen 2008, 48–49.)

### 5.3 CODA-lasten ilmaiseminen kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä

Tulokset luvussa tarkastelen millaisia tuloksia sain analysoidessani sosiaalista toimijaa Van Leeuwenin (2008) sosiaalisen toimijan luokkien avulla. Esittelen siis tulokset sen kautta, miten sosiaalista toimijaa ilmaistiin aineistoissa, tulokset olen koostanut taulukoksi ja numeroiksi (ks. Taulukko 2, 59). Aloitan tulosten tarkastelun vanhimmasta aineistosta. Luvun lopuksi esitän yhteenvedon kaikkien aineistojen tuloksista.

#### 5.3.1. Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993

Kuurojen kielipoliittisen ohjelman tarkoituksena ei ollut ajaa CODA -lasten asemaa ja kielellisiä oikeuksia, vaan tavoitteena oli sitä suunniteltaessa vuonna 1989

”viittomakielen aseman parantaminen Suomessa” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993). Tämä on aineistoistani vanhin ja se kuvastaa vuosien 1989–1993 tilannetta viittomakielenyhteisössä ja kielipoliittista suuntausta tuona aikana yhteisön sisällä. Aineiston tarkoituksena on kuvata tuon ajan tilannetta kielipolitiikassa CODA-lasten näkökulmasta, ja samalla olla lähtökohtana vertailtaessa sitä uuteen Suomen viittomakielten kielipoliittiseen ohjelmaan (2010).

Aineistosta nousi lopulta 53 virkettä (ks. Taulukko 2:n 1. sarake, 57), jotka toivat esille identiteettiä, kulttuuriin tai viittomakieleen/kieleen liittyviä kysymyksiä. Suurin osa eli 42 virkettä sisälsi sosiaalisen toimijan taustalle jättämistä eli eksluusiota. Inklusiota ilmeni 11 virkkeessä. Kategorisointi oli yleisin tapa ilmaista sosiaalinen toimija inkluusivisesti. Kolmessa virkkeessä ilmeni erilaistamista. Assosiaatio ilmeni vain yhdessä virkkeistä. Seuraavaksi palaan Van Leeuwenin (2008) kategorioihin ja annan esimerkkejä siitä, kuinka nämä kategoriat esiintyivät aineistossani.

Taustalle jättäminen (backgrounding) oli aineistoissani selvästi eniten esillä. Taustalle jättämisessä sosiaalista toimijaa ei mainita toiminnan yhteydessä. Analysoin taustalle jättämiseksi sellaiset virkkeet, joissa ilmeni sosiaalinen toimija, mutta jossa ei huomioitu tai mainittu CODA-lapsia. Esimerkkeinä minulla on kolme virkettä, joissa kaikissa kuurot ovat sosiaalisena toimijana, näissä lauseissa voisi yhtä lailla kysyä eikö CODA-lasten ensikieli ole viittomakieli tai eikö CODA-lasten kielellisiä oikeuksia tarvitse valvoa?

”--kuurojen oppilaiden ensikieli on viittomakieli ja että kuurojen opetuksen eräänä kokonaistavoitteena voidaan pitää kaksikielisyttä.” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 11)

”Kuurot kieli- ja kulttuuriryhmänä” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 5)

”valvoo kuurojen kielellisiä oikeuksia” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 13)

Kategorisointia ilmeni seitsemässä virkkeessä. Kategorisoinnissa sosiaalinen toimija ilmaistaan jaettujen funktioiden ja identiteettien kautta. Kategorisoinnissa on kyse jaetun identiteetin tai jaettujen identiteettien julkituomisesta. Myös yhteinen funktio voi olla kategorisoinnin taustalla. Esimerkissä sosiaaliset toimijat identifioidaan viittomakieliseen yhteisöön kuuluvaksi.

”Viittomakielinen yhteisö syntyi Suomessa 1800-luvulla kuurojen opetuksen alkamisen myötä.”  
(Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 5)

Assosisaatiolla ymmärretään, kun sosiaaliset toimijat muodostavat joukkoja tai ryhmiä, joita ei nimetä. Toisin sanoen luodaan joukko, jonka jäsenet luetellaan, mutta jolla ei ole yhteistä nimikettä. Assosisaatio ei kestä koko tekstiä, ryhmän jäsenet voidaan ilmaista tekstissä myöhemmin ilman assosiaatiota. Kuurojen kielipoliittisesta ohjelmasta löysin ainoastaan yhden virkkeen osan, jossa ilmeni assosiaatiota. Kyseisessä virkkeessä assosioidaan yhdeksi joukoksi kuurot, perheet, tulkit, opettajat, työntekijät, viranomaiset ja tiedotusvälineet, tämä joukko ei kuitenkaan ole joukkona kuin yhden virkkeen ajan. Kyseisessä virkkeessä CODA-lapset voidaan nähdä kuuluvan kaikkiin muihin sosiaalisiin toimijoihin paitsi kuuroihin.

”tai sen kanssa tekemisiin joutuvia kuuroja, perheitä, tulkkeja, opettajia, työntekijöitä, viranomaisia, tiedotusvälineitä jne.” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 13)

Erilaistamisessa luodaan ero meidän ja heidän välille. Siinä sosiaaliset toimijat ovat vastakkaisilla puolilla, eri asemilla. Esimerkkivirkkeessä kuurot asetetaan vastakkaiseen asemaan suhteessa muihin kansalaisiin, joihin CODA-lapset kuuluvat myös.

”Kielellisenä päämääränä on saada kuuroille samat kielelliset oikeudet kuin muillakin kansalaisilla on--”  
(Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, 4)

Kuurojen kielipoliittinen (1993) aineisto on CODA-lasten näkökulmasta eksklusiivisesti painottunut. Aineisto painotti kuuroja ja kuurojen aseman parantamista, aineisto olikin *Kuurojen kielipoliittinen ohjelma*. Mielestäni tämä kuvaa hyvin ennen vuotta 1995 tilannetta, kun viittomakielen asema ei ollut lain näkökulmasta hyvä. Silloin kuurojen omaa asemaa haluttiin parantaa ja viittomakieli liitettiin juuri kuuroihin. Juuri ajallis-paikallinen konteksti tulee huomioida pohtiessa *Kuurojen kielipoliittista ohjelmaa*. Toisaalta on huomioitavaa, että niin luokittelun kuin myös kategorisoinnin kautta CODA-lapset nostetaan osaksi sosiaalista toimintaa. Aineistossa on myös me ja te

-vastakkaisasettelua, kuurot ja kuulevat, mikä voidaan nähdä seurauksena oralismin ajasta, jolloin kuuroja kiellettiin käyttämästä viittomakieltä. Aika jolloin kuuroilta kiellettiin käyttämästä viittomakieltä koulussa. Viittomakieli olikin kiellettynä kouluissa 1960-luvun loppupuolella Suomessa. (ks. Ahonen 2007.)

Sivuhuomioina tekstissä nostetaan esiin yksilön omat identiteetti- ja luokitukset sekä kielen valinnat, jotka ratkaisevat ryhmään kuulumisen ja sitoutumisen. Näin ollen vaikka teksti korostaa kuuroja ja kuurojen ryhmää/yhteisöä, huomioi se myös yksilön omat identifioitumiset ja ryhmään kuulumisen tunteet.

### 5.3.2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 on aineistoistani toiseksi vanhin. Se edustaa yhteiskunnan sisällä laajempaa valtakunnallisesti tarkoitettuna osana kielikoulutuspoliittista diskurssia. Toisin kuin Kuurojen kielipoliittinen ohjelma Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on yhteisön ulkopuolelta tuleva aineisto. Kuurojen kielipoliittiseen ohjelmaan verrattuna Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on vähemmän eksklusiivinen, sosiaalinen toimija (CODA-lapsi) on sisällytetty enemmän sosiaaliseen toimintaan mukaan.

Aineistosta analysoin 32 virkettä tai osaa virkeistä (ks. Taulukko 2:n 2. sarake, 57), jotka kuvasivat identiteettiä, kieltä, kulttuuria ja viittomakielen opetusta suhteessa sosiaaliseen toimijaan. Virkkeistä 19 kuvasi sosiaalista toimijaa yleisellä tasolla ja yleistäminen olikin analysoiduista virkkeistä yleisin sosiaalisen toimijan kuvaamisen menetelmä. Luokittelua ilmeni 5 virkkeissä, erilaistamista 4 virkkeessä ja abstraktiota yhdessä virkkeistä. Eksklusiivista ilmeni 3 virkkeestä analyysini mukaan.

Yleistämisellä pyritään puhumaan sosiaalisesta toimijasta yleisellä tasolla ja, yksilöllisyys ja yksilöt eivät ilmene tällöin toimijassa. Näen yleistämisen pyrkimyksenä sisällyttää sosiaalisesti toimijaksi eri lähtökodista tulevat. Yleistäminen tuo toiminnan kaikkien saataville. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yleistämistä tuotiin esille ilmaisemalla sosiaalista toimijaa ”oppilas”, ”ihminen” ja ”yksilö” käsittein. Yleistämisen kategoria ei rajaa sosiaalista toimijan käsitettä tarkemmin, ketkä oppilaat, ketkä ihmiset tai kuka yksilö jäävät tekstin kontekstista tulkittavaksi, niitä ei tarkemmin määritellä.

”oppilaan taidot viittomakielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa kehittyvät sekä viittoma- ja käsitevarasto laajenee” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 53)

”On kuitenkin joitakin pysyviä, ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä kysymyksiä, joille tulee olla riittävästi tilaa koulussa.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13)

”Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13)

Luokittelussa sosiaalinen toimija luokitellaan kulttuurisesti, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muokatuilla luokilla. Tällaisilla luokilla sosiaaliset toimijat voidaan jaotella. Aineisosta tulkitsin viidessä analysoimassani virkkeessä ilmenevän tällaisia luokkia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sosiaalista toimijaa luokiteltiin kohderyhmin, nuori ja lapsi.

”Kulttuuri muovaa kasvavan lapsen ja nuoren koko minuutta.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13)

”Lapsen yksilöllisyyttä ja omaleimaista persoonallisuutta kunnioitetaan.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 37)

Erilaistaminen pyrkii tekemään eron meidän ja teidän välillä. Täten erilaistaminen luo eroja sosiaalisten toimijoiden väleille. Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet erilaistavat yksilöitä kuvaillen heidän taustaansa ja heitä adjektiivein.

”Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14)

”Kouluihimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14)

Abstraktio tuo esille sosiaalisen toimijan ominaisuuksia ja siten kuvailee sosiaalista toimijaa. Aineistossa tulkitsin ilmenevän ainoastaan yhdessä analysoimistani virkkeistä abstraktiota. Kyseissä virkkeessä abstraktio syntyi tarvita-verbin kautta. Virkkeessä



luodaan kuva viittomakieltä tarvitsevasta oppilaasta, joka näkökulmani ja viitekehyksen mukaan voidaan tulkita CODA-lapseksi, jos CODA-lapsi nähdään viittomakielisenä. Yhtä lailla tarve voidaan tulkita lapsen esteistä syntyväksi.

”Viittomakieltä voidaan opettaa erillisenä oppiaineena vaikeasti kuulovammaisille ja muille sitä tarvitseville oppilaille.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 53)

Eksluusiassa sosiaalinen toimija on häivytetty ja poistettu sosiaalisesta toiminnasta. Tällaisissa tilanteissa voidaan kysyä, kuka on toimijana? Ketä tarkoitetaan, kun puhutaan kielen merkityksestä identiteetin muovautumiselle. Eksluusiota ilmeni analyysini mukaan kolmessa virkkeessä.

”Kansainvälistyvässä maailmassa arvostetaan kulttuurista omaleimaisuutta ja taitoa toimia oman kulttuurin tulkkina.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13)

”Varsinkin kielellä on keskeinen merkitys identiteetin muovautumisessa.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, luovat kuvan yhtenäisestä sosiaalisesta toimijasta. Sosiaalisista toimijoista puhutaan yleisellä tasolla, eikä yksilöitä pyritä juuri erottelemaan. Toisaalta aineistossa myös luodaan kuva erilaistuvasta sosiaalisesta toimijasta. Tämä erilaisuuden käyttäminen sosiaalisen toimijan kategorisoimisena tulee kasvamaan vähemmistöryhmien edustajien lisääntyessä, sekä globalisaation seurauksena. Tämä yhtenäisyys luo kuvan, että kaikilla on mahdollisuus samaan ja samanlaiset oikeudet kieleen ja kulttuuriin.

Aineistossa nostetaan esiin monikulttuuristumisen ja kansainvälistymisen huomioonottamisen opetuksessa ja sen suunnittelussa. Myös kulttuurien välisen vuorovaikutuksen huomioiminen nostetaan esille. Kielten opetuksen monipuolistaminen nostetaan tarpeelliseksi monikulttuuristumisen ja kansainvälistymisen seurauksena.

### 5.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 aineistossa sosiaalista toimijaa ilmaistiin luokittelun, assosiaation, yleistämisen, eksluusion, kategorisoinnin, erilaistamisen ja epämääräisyyden keinoin (ks. Taulukko 2:n 3. sarake, 57). Näistä keinoista yleistäminen ja eksluusio olivat selvästi enemmistönä.

Luokittelua ilmeni vain yhdessä virkkeessä analysoimistani aineistoista. Virkkeessä luokiteltiin niin lapset kuin nuoretkin kategorioin. Samassa virkkeessä toisaalta myös assosioitiin lapset ja nuoret yhteisenä allianssina. Luokittelussa käytetään yhteiskunnallisesti vakiintuneita luokkia.

”Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22)

Yleistäminen ilmeni suuressa osassa virkkeistä, joita analysoin. Jopa 61 virkkeessä ilmeni yleistämistä. Tämä osaltaan johtui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) sisältämistä tavoitteista ja määritelmästä hyvästä osaamisesta, joissa molemmissa sosiaalisena toimijana korostettiin oppilasta. Yhdessä virkkeistä ilmeni myös yleistämisen ohella luokittelua. Yleistäminen pyrkii sisällyttämään mahdollisimman laajasti sosiaalisia toimijoita ilmaisuun.

”eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetus” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 11)

”oppilaalle tarjottava yleinen oppilashuollollinen tuki ja ohjaus koulunkäynnissä sekä lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisessa” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 25)

”Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14)

”Viittomakieli äidinkielenä -opetuksen yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvausta viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä puhuttua kieltä käyttävässä ympäristössä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

”Oppilas haluaa, rohkenee ja osaa ilmaista itseään viittomakielellä, ja hänen kokonaisilmaisunsa kehittyy” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

Eksluusio ilmeni yleistämisen jälkeen toiseksi suurimpana keinona ilmaista sosiaalinen toimija. Eksluusiota ilmeni 49 virkkeessä analysoimistani virkkeistä. Moni eksluusiota ilmentävistä virkkeistä liittyi keskeistä sisältöä kertoviin kohtiin. Eksluusiossa sosiaalista toimijaa ei haluta joko tarkoituksella ilmaista tai sitten lukijan oletetaan tietävän mistä sosiaalisesta toimijasta puhutaan.

”Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14)

”Vuosiluokilla 3–5 opetuksessa painotetaan viittomakielen tietojen ja taitojen kehittämistä ja viittomakielen käyttöä itseilmaisun välineenä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 91)

”viittomakielisen yhteisön kulttuuriperinteeseen ja kulttuuritoimintaan tutustumista” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 90)

”Hyvä viittomakielen taito on perusta, jonka varaan rakentuu suomen kielen ja muiden puhuttujen kielten sekä monipuolisten viestintä- ja opiskelutaitojen oppiminen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

”Opetuksessa käsitellään viittomakielistä kertomaperinnettä ja kaunokirjallisuutta, jotka auttavat vahvistamaan kulttuuri-identiteettiä ja edistävät kielellisten taitojen omaksumista. ” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

Kategorisointia ilmeni neljässä virkkeessä. Yhdessä näistä virkkeistä ilmeni myös vertailua. Kategoriana käytettiin viittomakielisten kategoriaa. Vertailua toteutettiin viittomakieliset suhteessa muihin oppilaisiin. Kategorisointi mahdollistaa puhumisen sosiaalisesta toimijasta ottamatta kantaa yksilöistä, jotka kuuluvat joukkoon.

”Viittomakielisten opetuksessa noudatetaan peruskoulun yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita soveltaen niitä viittomakieliseen kulttuuriin. ” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 35)

”Opetuksessa on otettava huomioon, että viittomakielellä on viittomakieliselle oppilaalle samanlainen merkitys kuin puhutulla äidinkielellä muille oppilaille.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

Epämääräisyyttä ilmeni kahdessa virkkeessä analysoimastani aineistostani. Epämääräisyydessä sosiaalinen toimija ilmaistaan epämääräisesti, anonyymisti yksilönä tai ryhmänä. Aineistossani sosiaalinen toimija ilmaistiin epämääräisesti persoonapronominin hän kautta, joka on joko nominatiivissa tai allatiivissa. Epämääräisyys jättää lukijalle hämäräksi sosiaalisen toimijan identiteetin, lukijalle ei välttämättä selviä kenestä sosiaalisesta toimijasta on todellisuudessa kyseessä.

”Hän on oppinut viittomakielen ensimmäisenä kielenään, ja se on hänen parhaiten hallitsemansa tai jokapäiväisessä elämässä eniten käyttämänsä kieli.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 35)

”Tavoitteena on, että hänelle kehittyvät hyvät valmiudet kaksi- ja monikielisyyteen sekä kyky kohdata muiden yhteisöjen kulttuureja.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 89)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 luo kuvan oppilaskeskeisestä sosiaalisesta toimijasta. Sosiaalisesta toimijasta puhutaan vahvasti yleisellä tasolla ja yksilöitä ei yksilöidä. Tämä kuvastaa hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 tarkoitusta olla valtakunnalliseksi suunnattu opetussuunnitelma. Sosiaalisen toimijan taustalle jättäminen oli lähes yhtä yleinen keino ilmaista sosiaalista toimijaa. Taustalle jättäminen toisaalta kuvastaa opetussuunnitelman pyrkimystä olla ottamatta kantaa, mutta yhtä lailla sillä ei pyritä mihinkään. Taustalle jättäminen olettaa toisaalta, että lukija tietää kenestä sosiaalisesta toimijasta on kyse.

#### 5.3.4 Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010

Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma on vuodelta 2010. Ohjelman tavoitteena on vahvistaa kummankin kansallisen viittomakielen asemaa Suomessa. Kielipoliittisen ohjelman tavoitteena on toimia työkaluna, “jonka avulla voidaan parantaa viittomakielten asemaa ja vahvistaa viittomakieltä käyttävien kieli- ja

kulttuuri-identiteettiä sekä kehittää viittomakieltä ja viittomakielistä kulttuuria”, kuten esipuheessa sanotaan. (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010, 7.)

Identiteettiä, (viittoma)kieltä, kulttuuria ja viittomakielen opetusta käsiteltiin 232 virkkeessä. Suurimman osan analysoitavista virkkeistä analysoin kategorisoinniksi, yhteensä kategorisoivia virkkeitä oli 122 eli reilut puolet. Epämääräisyyttä ilmeni virkkeissä 31 kertaa, yhtä monessa virkkeessä ilmeni eksklusiota. Luokittelua ilmeni 22 kertaa analysoitavissa virkkeissä. Harvemmin aineistossa esiintyi yleistäminen (8 kertaa), abstraktio 7 kertaa, erilaistamista kuusi kertaa, nimeämistä kaksi kertaa ja assosiaatiota, funktionalisaatiota ja identifikaatiota kutakin kerran. Taulukon 3 4. sarake sivulla 57 esittää tauluko muodossa samat tilastot. Aloitan tulosten tarkastelun eksluusiosta ja sen jälkeen tarkastelen inklusiota, ja sen alle kuuluvia tapoja ilmaista sosiaalista toimijaa.

Taustalle jättämisessä, eksluusiossa, sosiaalista toimijaa ei ilmaista, taustalla voi olla oletus, että lukija tietää kuka sosiaalinen toimija on tai ketkä sosiaaliset toimijat ovat kyseessä tai sitten sosiaalinen toimija jätetään tarkoituksella mainitsematta. Eksluusio ilmeni virkkeissä 31 kertaa. Osassa virkkeistä sosiaalista toimijaa ei ilmaistu, vaan lukijalle jätettiin tulkintaan tilaa. Toisaalta tällä tavalla on mahdollisesti haluttu jättää asia epämääräiseksi. Lukijalle ei välttämättä anneta vastausta siihen, kuka on toimija, koska ei haluta rajata ketään ulkopuolelle ja toisaalta samalla ei haluta argumentteja kritiikkiin. Toisaalta osassa aineistosta nimenomaan rajoitettiin sitä, ketkä kuuluvat toimijoiksi. Sillä, että vältetään liian universaalia yhtenäisyyttä, halutaan kenties olla antamatta kritiikin kohteita. Kaksi ensimmäistä esimerkkiä kuvaa tilanteita, joissa sosiaalinen toimija on täysin jätetty taustalle ja mainitsematta. Viimeisessä esimerkissä CODA-lapset on jätetty täysin pois, heitä ei nähdä sopiviksi asiantuntijoiksi kielellisiä oikeuksia käsiteltäessä.

“Myönteisen minäkuvan kehittymistä on tuettava kaikin keinoin” (2010, 32)

“Mahdollisuus käyttää viittomakieltä jokapäiväisessä elämässä on turvattava” (2010, 68)

“Viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset on kutsuttava asiantuntijoiksi kaikkien kielellisiä oikeuksia sivuavien Suomen lakien valmisteluun” (2010, 68)

Sosiaalisen toimijan inklusion käsittelemisen aloitan yleisemmästä tavasta ilmaista se eli kategorisoinnista. Hieman ylipuolet analysoimastani aineistosta sisälsi sosiaalisen toimijan kategorisointia. Näissä virkkeissä sosiaalinen toimija ilmaistaan kategoriana, jossa sosiaalisella toimijalla on jaettu identiteetti/funktio muiden sosiaalisten toimijoiden kanssa. Aineistossa sosiaalista toimijaa kategorisoitiin varsinkin yhteisön ja yhteisöllisyyden kautta. Jaettu identiteetti viittomakielen käyttämisestä yhdisti yhteisöön ja siihen kuulumiseen. Toisaalta myös kuurojen yhteisö toimi kategoriana, johon CODA-lapset kuuluvat toisaalta vanhempien kautta ja toisaalta viittomakielen kautta. Myös viittomakielisyys toimi yhdistävän keinona kategorisoida sosiaalista toimijaa. Kategorisoinnilla sosiaalista toimijaa on haluttu esittää enemmän avoimena ja suurempana ryhmänä. Kategorisoinnilla voidaan olla avoimempia, ja olla yksilöimättä yhtään yksilöä vaan jakamalla kunnia tai toimijuus jaetaan koko ryhmälle/joukolle.

“Kuurojen yhteisö on työskennellyt viittomakielen aseman parantamiseksi jo yli sadan vuoden ajan” (2010, 7)

“Siksi viittomakieliset määrittelevätkin itsensä kieli- ja kulttuurivähemmistöksi” (2010, 9)

Epämääräisyyttä ilmeni 31 virkkeessä aineistossa, ja se oli toiseksi yleisin tapa ilmaista sosiaalista toimijaa. Epämääräisyyttä ilmenee kun sosiaalisen toimijan identiteetti jää hieman hämäräksi, esimerkiksi puhutaan termein me tai meidän, mutta lukijalle ei välttämättä selviä kenestä oikeasti puhutaan. Lukijan oletetaan ehkä tietävän, kenestä puhutaan. Tai sitten lukijalle halutaan luoda kuva yhteisestä asiasta ja päämäärästä.

“Ilman kieltä ihmisoikeutemme eivät toteudu” (2010, 8)

“Onko olemassa riski, että kielen omistajuus on siirtynyt käsistämme ja päätösvalta on muilla” (2010, 8)

Luokittelussa sosiaalinen toimija ilmaistaan luokilla, jotka on luotu yhteiskunnassa. Tällaisia luokkia käytetään usein kun katsotaan miten tietty luokka (esim. eri uskonnot) toimii tai ajattelee. Aineistossani luokkina toimivat esimerkiksi sukupolvia kuvaavat luokat. Luokittelussa sosiaaliset toimijat halutaan ilmaista isompana joukkona, ja näin vältetään yksilöiden yksilöiminen.

“Viittomakieliset tai viittomakielelle käännetyt lastenohjelmat ovat erityisen tärkeitä niille lapsille, jotka eivät vielä osaa lukea.” (2010, 58)

“5. Kaikille lapsille on taattava luonnollinen kielenkehitys ja mahdollisuus kaksikielisyteen.” (2010, 34)

Yleistämisessä sosiaalisesta toimijasta puhutaan yleisellä tasolla, eikä suuria rajaamisia tehdä ryhmien välillä. Yleistämisellä ei haluta rajoittaa tai ottaa kantaa. Aineistossa oli 8 virkettä, joissa sosiaalista toimijaa ilmaistiin yleisellä tasolla.

“Kielelliset oikeudet ovat osa kansalaisten perusoikeuksia” (2010, 11)

Abstraktiossa sosiaaliselle toimijalle annetaan ominaisuus, jonka kautta toimija ilmaistaan tekstissä. Toisaalta näen myös abstraktion jo olemassa olevaksi ominaisuudeksi, jonka avulla sosiaalinen toimija ilmaistaan. Abstraktion näen luokittelusta ja kategorisoinnista erillään siten, että abstraktiossa ominaisuus ei ole vakiintunut sille tasolle, että sitä käytettäisiin yleisenä luokkana (esim. uskonto) tai kategoriana (esim. Viittomakielinen yhteisö).

”Ohjelmassa tuodaan esille se, millaisia vaikeuksia lainsäädännön puutteista ja soveltamisongelmista seuraa tavalliselle viittomakielen käyttäjälle.” (2010, 5)

Erilaistamisessa sosiaaliset toimijat asetetaan vastakkain, ja eri asemiin. Analysoimassani aineistossa erilaistamista ilmeni kuudessa virkkeessä. Erilaistamisessa tehdään ero teidän ja meidän välillä, esimerkissä ero kuuron ja kuulevan välillä.

“Kuuro ei voi kuulevan henkilön tapaan valita käyttämänsä kieltä vapaasti tilanteen ja kielitaitonsa mukaan, ja siksi yhteiskunnan tulee tarjota hänelle ratkaisuja tämän asian korjaamiseksi (mm. tulkkipalvelu, viittomakielinen kouluopetus, viittomakieliset tv-ohjelmat ja tekstitys).” (2010, 17)

Nimeämistä ilmenee kun sosiaalinen toimija tuodaan esille ainutlaatuisen identiteettinä. Aineistossa esimerkissä on toisaalta myös kategorisointia. Nimeämisessä halutaan tuoda esille uniikki piirre sosiaalisesta toimijasta, esimerkissä se piirre on pienuus.

“Pienelläkin ryhmällä on kiistaton oikeus kieleensä, vaikka kielellisten oikeuksien toteuttaminen olisi vaikeaa, kallista, epärealistista tai jopa mahdotonta.” (2010, 12)

Assosisaatiossa sosiaaliset toimijat muodostavat väliaikaisen allianssin, jolle ei tekstissä anneta nimeä. Sosiaaliset toimijat ilmaistaan luetellen ryhmän jäsenet. Assosisaatio antaa mahdollisuuden ilmaista joukon sosiaalisia toimijoita, ilman yhteistä nimeä.

“Viittomakielinen koulu on ihanteellisimmillaan monikielinen ja -kulttuurinen oppimisympäristö, joka tarjoaa laadukasta opetusta viittomakielisille kuuroille, huonokuuloisille ja kuurosokeille lapsille sekä kuurojen vanhempien kuuleville lapsille.” (2010, 39)

Identifikaatiossa sosiaalinen toimija tuodaan esille identiteetin kautta. Aineistossani ilmeni suhde identifikaatiota yhdessä virkkeessä. Suhde-identifikaatiossa sosiaalinen toimija ilmaistaan suhteessa johonkin toiseen. Aineistoni tapauksessa sosiaalinen toimija ilmaistaan suhteessa kuuroihin vanhempiinsa.

“Myös kuurojen vanhempien kuulevat lapset elävät kaksikielisessä (tai monikielisessä) ympäristössä ja saavuttavat yleensä kaksikielisyyden luontevasti.” (2010, 31)

Sosiaalinen toimija voidaan ilmaista myös toiminnan kautta. Funktionalisaatiossa sosiaalinen toimija ilmaistaan toiminnan kautta. Aineistossani toimintana oli kielen käyttäminen.

“Tähän vaikuttavat monet seikat: kielen - myös viittomakielen - luonteeseen kuuluu vaihtelu, kirjoitus ja äidinkielen opetus eivät säätele viittomakielen muotoa, ja kielenkäyttäjien kielenomaksumistavoissa on suuria eroja.” (2010, 64)

Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma on hyvin kategorisointipainotteinen sosiaalisen toimijan esiin tuomisessa. Tämä toisaalta on seurausta uusien ja muodissakin olevien käsitteiden vahvasta käytöstä. Viittomakieliset on melko uusi käsite, Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa se on vahvasti läsnä. Kategorisointi on mahdollistanut viittomakielestä ja mahdollisimman laajasta käyttäjäjoukosta



puhumisen. Myös viittomakielen yhdistäminen yhteisöön ja sitä kautta käyttäjäkuntaan on vaikuttanut kategorisoinnin suureen määrään. Ehkä juuri yhteisön korostuminen viittomakielestä puhuttaessa on vaikuttanut juuri kategorisoivien ilmaisujen vahvalle läsnäololle kyseisessä aineistossa.

### 5.3.5 Yhteenveto

Aineistoista analysoitavien virkkeiden määrä oli nouseva, lukuun ottamatta kahta vanhinta aineistoa. Se, että uusimmissa aineistoissa oli enemmän analysoitavia virkkeitä, kertoo viittomakielen olevan esillä enemmän. Myös samanlaisten aineistojen kohdilla näkyi jonkin muotoista johdonmukaisuutta, kummassakin opetussuunnitelmassa yleistäminen oli yleisin keino yleistää sosiaalista toimijaa,

CODA-lapsia. Kummassakin kielipoliittisessa ohjelmassa niin taustalle jättäminen kuin myös kategorisointi oli yleisimpien tapojen joukossa sosiaalista toimijaa ilmaistaessa. Seuraavan sivun taulukossa (taulukko 2.) olen numeroin ilmaissut analysoitavien virkkeiden määrän sekä sosiaalista toimijaa ilmaisevien keinojen määrän kyseisissä aineistoissa. Aineistoista laajin oli uusiin vuonna 2010 ilmestynyt Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma. Tämä on hyvin johdonmukaista, jos ajatellaan kuinka uusia alue on kielikoulutus- ja kielipoliittisten tekstien historia viittomakielestä Suomessa.

Mielenkiintoista on myös se, että kuurojen vanhempien kuuleva lapsi -käsitteen käyttö pääasiallisena sosiaalisena toimijana oli hyvin vähäistä. Kuurojen vanhempien kuulevia lapsia ilmaistiin usein assosiaatiossa tai sosiaalisen toimijan selittävänä tekijänä. Seuraavassa esimerkissä näkyy, kuinka kuurojen vanhempien kuuleva lapsi ilmaistaan sosiaalisen toimijan selittävänä tekijänä.

”Tämä muutos johtuu tietoisuuden lisääntymisestä: viittomakieliset eivät ole pelkästään kuuroja, vaan heidän joukkoonsa kuuluu myös muun muassa kuurojen vanhempien kuulevia lapsia ja lähiomaisia, jotka myös käyttävät viittomakieltä äidinkielenä tai ensikielenä.” (Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010, 25)

Pääasiallisena toimijana kyseisessä esimerkissä analyysini mukaan on viittomakieliset, joihin kuuluvat muun muassa kuurojen vanhempien kuulevat lapset.

Taustalle jättäminen ei ole niin vahvasti esillä CODA-lapsien ilmaisemisessa uusimmassa kielipoliittisessa ohjelmassa kuin ensimmäisessä kielipoliittisessa ohjelmassa, vaikkakin vieläkin taustalle jättäminen on läsnä sosiaalisen toimijan ilmaisemisessa. Opetussuunnitelmissa on hyvin samanlaisia piirteitä vuosien 1994 ja 2004 välillä. Kummassakin korostettiin oppilasta ja lasta keskeisenä sosiaalisena toimijana. Tämä on seurausta opetussuunnitelmien oppimiskäsityksestä, varsinkin uudemman, jossa oppilas nähdään ”aktiivisena ja tavoitteellisena” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 18). Kahdessa uusimmassa aineistossani ilmeni myös epämääräisyyttä sosiaalisen toimijan ilmaisemisessa. Epämääräisyyttä ei ilmennyt analyysini mukaan kahdessa vanhimmassa aineistossa.

Sosiaalista toimijaa ilmaistiin monenlaisin keinoin aineistoissa. Vaikka keinoja ilmaista CODA-lapsia oli monia, olivat ilmaisut, kuitenkin hyvin painottuneita kussakin aineistossa tiettyihin keinoihin. Kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa (1993) eksluusio oli selkeästi enemmistönä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) eksluusio nousi esille yhtä vahvasti, vaikkakaan eksluusio ei ollut aineistossa enemmistö. Yleistäminen oli enemmistönä niin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kuin myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994).

Yleistäminen ei kategoriana noussut Kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa (1993) tai Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa (2010) merkittävästi esille. Kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa (1993) sitä ei ilmennyt lainkaan. Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa (2010) kategorisointi oli selkeästi esillä enemmistönä, muissa aineistoissa kategorisointi ei ollut merkittävästi esillä suhteessa analysoitaviin virkkeisiin.

## Taulukko 2. Analyysin tulokset aineistottain

	Kuurojen kielipoliittinen ohjelma (1993)	Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994)	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)	Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma (2010)
--	--	---	--	--

Yhteensä analysoitavia virkeitä	53	32	117	232
Taustalle jättäminen (eksluusio)	42	3	49	31
Kategorisointi	7		4	122
Luokittelu		5	1	22
Abstraktio		1		7
Assosisaatio	1			1
Identifikaatio				1
Funktionalisaa tio				1
Nimeäminen				2
Erilaistaminen	3	4		6
Yleistäminen		19	61	8
Epämääräisyys			2	31

## 6 Johtopäätökset

Palaan seuraavaksi tutkimuskysymyksiin uudestaan ja tarkastelen niitä suhteessa tuloksiin. Pohdin myös, millaisia johtopäätöksiä tuloksista voidaan tehdä tutkimuskysymyksiin nähden. Aloitan pääkysymyksistä ja sitten siirryn syventäviin kysymyksiin. Pääkysymyksissä tarkastellaan CODA-lasten asemaa kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä sekä aseman muutosta vuosien 1993–2010 välillä. Syventävien kysymyksien tuloksissa tarkastelen kieli- ja kielikoulutuspoliittisten diskurssien luomia todellisuuksia, niiden taustalla olevia ideologioita ja niiden ilmenemismuotoja teksteissä. Näiden lisäksi syventävissä kysymyksissä pohditaan kielellisiä keinoja, joilla CODA-lapsia ilmaistaan, sekä CODA-lasten asemaa suhteessa heidän vanhempiinsa.

CODA-lasten tai kuurojen vanhempien kuulevien lasten julkituominen sellaisenaan sosiaalisena toimijana, puhuttaessa viittomakielestä, kielestä, kielen opetuksesta, kulttuurista ja identiteetistä, oli aineistojen perusteella vähäistä. CODA-lasten ilmaiseminen uniikkina yksilönä jäi muiden tapojen varjoon sosiaalisen toimijan ilmaisemisessa. Eikä se juurikaan muuttunut määrällisesti suuresti, muutosta tapahtui toki, mutta ei suhteessa muuhun muutokseen. CODA-lasten kielellinen asema individualistisena toimijana ei aineistojen perusteella ole vahva, mutta osana muita sosiaalista toimijaa ilmaisevia keinoja asema on vahvistunut viittomakielen käyttäjänä vuosien 1993–2010 aikana. Uusien käsitteiden kautta tilanne on parantunut ja uudenlaisen näkökulman kautta CODA-lastenkin asema on parantunut kielellisesti kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä.

Historialliset muutokset ovat vaikuttaneet CODA-lapsien asemaan ja tilanteen voidaan nähdä muuttuneen noin parinkymmenen vuoden aikana huomattavastikin. Muutosta on tapahtunut yleisesti siinä, mitä käsitteitä käytetään puhuttaessa viittomakielisistä ja viittomakieltä käyttävistä. Nämä käsitteet kattavat myös CODA-lapset. Yhtä lailla muutoksen voidaan ajatella pysyneen hyvinkin paikallaan, sillä CODA-lapsien identifioiminen sosiaalisina toimijoina ei kasvanut itsenäisinä toimijoina määrällisesti paljoakaan vuosien 1993–2010 välisenä aikana.

Oralismien ajan vaikutus näkyy mielestäni hyvin Kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa, sillä siinä pyritään perustelemaan viittomakielen ja kuurojen asemaa. Samalla muut kuin kuurot yhteisön jäsenet jäävät vähäisemmälle huomiolle. Oralismien jälkeisellä aikakaudella tuntuu olevan ominaista oman olemassa olon perusteleminen. Varsinkin kuurojen yhteisö pyrki todistamaan, että viittomakieli on kuin, mikä muukin kieli. Vuoden 1993 Kuurojen kielipoliittisessa ohjelmassa tuotiin esille myös erilaista asemaa kuuleviin nähden palvelujen saajina. Samalla tuotiin kuurojen heikkoa asemaa yhteiskunnassa esille ja korostettiin tarvetta saada kuuroille samanlainen asema yhteiskunnassa. Haluttiin saada paremmat oikeudet ja paremmat palvelut kuuroille.

Kuurojen yhteisöä ja kuuroutta tarkasteltaessa on kaksi tapaa lähestyä asiaa, sosiokulttuurinen ja lääketieteellinen, molemmat näistä olivat esillä myös aineistoissa. Kuurous nähtiin puutteena, ja että viittomakieli oli keino auttaa kommunikoinnissa. Vaikkakaan mikään aineisto ei ollut täysin lääketieteellisen näkökulman kannalla, oli lääketieteellinen näkemys nähtävissä taustalla. Sosiokulttuurinen näkökulma on merkittävästi esillä varsinkin Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa, toki muissakin aineistoissa oli nähtävissä kyseinen näkökulma. Oli jopa, nähtävissä molempien näkökulmien esille tuomista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 oli molempia näkökulmia esille tuotu.

Toisaalta, varsinkin 2000-luvulla kirjoitetut, aineistot antavat hyvin avoimen ja yhteisöllisen kuvan viittomakielestä ja viittomakielisestä yhteisöstä. Vanhimmat kaksi aineistoani tosin olivat kuuro ja kuurous painotteisia, käsitellessään viittomakieltä ja sen käyttäjiä. Kun taas kaksi uusinta aineistoa painottivat enemmän viittomakielisyyttä ja viittomakielistä yhteisöä, ollen näin enemmän kieltä painottavia. Voidaan sanoa, että aineistot olivat hyvin aikansa henkisiä, sillä ne mukailivat aikansa linjauksia viittomakielestä ja sen opetuksesta. Aikaisimmat aineistot, varsinkin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, painottivat enemmän kuuloa ja sen puutetta kun taas uudemmat korostivat kieltä enemmän.

Viittomakielen korostaminen uusimmissa, varsinkin Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa 2010, halusta todistaa viittomakielen tarvetta, varsinkin nyt kun viittomakieltä käyttävien oppilaiden määrä on laskussa. Viittomakielisen yhteisön sisältä korostuu tarve tuoda viittomakieltä esiin, siinä on

nähtävissä viittomakielen arvostuksen hakemista samalla yhteiskunnan silmissä, ja samalla stabiiliuden hakemista viittomakielen asemaan ja vaihtelun pysäyttämistä.

Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet ovat hyvin johdonmukaisia, sillä ne painottavat hyvin paljon oppilaslähtöisyyttä. Toisaalta myös kumpikin näistä korostaa yleistettävyyttä. Tämä on seurausta opetussuunnitelmien luonteesta ja niiden taustalla olevasta oppimiskäsityksestä. Yleistettävyys on hyvin opetussuunnitelmien tyyliin kuuluvaa, eli kyseiselle genrelle tyypillistä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ottaa selkeästi kantaa tietyissä kohdissa siihen, kenelle viittomakielen opetus on tarkoitettu, mutta hyvin ajan hengen mukaisesti mukailee myös lääketieteellistä näkökulmaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on omaksunut ainakin osittain näkökulman viittomakieliset kieli- ja kulttuuriryhmänä, lääketieteellisen kuuloon ja vammaan perustuvan näkökulman sijasta. Tässä voidaan nähdä olevan taustalla vuodesta 1995 lähtien jatkunut kehitys viittomakielen aseman parantamiseksi yhteiskunnan tasolla. Aineiston perusteella näkisin, että viittomakielisistä puhuttaessa kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa diskursseissa on siirrytty lääketieteellisen diskurssin käytöstä sosiokulttuurisen diskurssin käyttöön.

Opetussuunnitelmissa perustana on sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys. Valtaa, mikä esimerkiksi opetussuunnitelmilla on lapsen systemaattisen kielen kasvatuksen näkökulmasta, ei ole käytetty eriyttävästi, eikä näin ollen oppilaita ole asetettu eriarvoisiin asemiin. Ideologiana on ollut pitää kaikki oppilaat samalla viivalla ja kaikille tarjota samat mahdollisuudet.

Suomen viittomakielten kielipoliittisessa ohjelmassa kuuloon perustuva sosiaaliset toimijan ilmaiseminen on vähentynyt Kuurojen kielipoliittiseen ohjelmaan verrattuna. Tilalle on tullut hyvin yhteisöön, kieleen ja kulttuuriin painottuva ilmaisutapa. Tämän taustalla voi olla jäsenten väheneminen yhteisössä, nimenomaan ei implantoitujen kuurojen väheneminen. Toisaalta myös tarve vahvistaa kuurojen yhteisön ja viittomakielisten asemaa yhteiskunnassa nimenomaan kieli- ja kulttuuriryhmänä on lisääntynyt. Samalla on haluttu pienentää vammaisnäkökulmaa ja lääketieteellisen diskurssin asemaa tai jopa poistaa sen käyttöä kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä.

CODA-lapsista puhuttaessa käytetään hyvin yleisiä käsitteitä, eikä heitä identifioida määrällisesti kovin paljoa uniikkeina toimijoina. Kategoriset keinot ilmaista CODA-lapsia ovat yleisiä tapoja kielellistää heitä. Ilmaisut kuten oppilas, lapsi, nuori, viittomakielinen, viittomakieliset ja viittomakielinen yhteisö ovat yleisiä keinoja ilmaista sosiaalista toimijaa aineistoissa. Näin he ovat osana kategoriaa, eikä heitä nähdä tarpeelliseksi identifioida erikseen.

Jos ajatellaan CODA-lapsia suhteessa heidän vanhempiinsa, voidaan nähdä kehityksen olleen heidän asemiaan lähentävä. Niin CODA-lapsista kuin myös heidän vanhemmistaan on alettu käyttää yhä enemmän samaa käsitettä, viittomakieliset. Myös yhtä lailla heidän asemansa asetusten näkökulmasta on muuttunut samalla tavalla paremmaksi. Tämä on nähtävissä muun muassa opetussuunnitelmien kehityksissä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 viittomakieli nähtiin kuurojen opettamiseen kuuluvaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 taas identifioi viittomakieliset viittomakielen opetuksen kohderyhmäksi.

Kuurojen vanhempien ja CODA-lasten suhde on monella tapaa monimutkainen. Toisaalta heillä on sama äidinkieli ja toisaalta aineistojen perusteella voidaan nähdä heillä olevan eri asema viittomakieleen nähden. He ovat viittomakielisiä, mutta toisaalta heidän kuurot vanhemmat eivät tutkimuksien mukaan välttämättä käytä viittomakieltä heidän kanssaan. Voivatko CODA-lapset siis samaistua kuuroihin viittomakielisiin, jos he ovat lähtökohdaltaan eri tilanteessa. Mikä identiteetti kuuluu heille? Lopulta luulen, että kuten muutkin lapset, CODA-lapset haluavat tulla ymmärretyksi niin kotona kuin muuallakin.

## 7 Pohdinta

CODA-lasten asema on ollut sidoksissa kuurojen aseman kehittymiseen yhteiskunnassa. Silloin kun kuurojen asema ja viittomakielen asema on ollut parempi, on se myös näkynyt CODA-lapsien asemassa ja kun taas viittomakieli ja kuurot ovat olleet heikommassa asemassa, jopa sorrettiina, ovat CODA-lapset olleet myös vähemmän näkyvissä yhteiskunnassa. Näin ollen kuurojen asemaa heikentävät vaiheet historiassa, muun muassa oralismi. Kuinka sisäkorvaistutteen yleistyminen tulee vaikuttamaan CODA-lasten asemaan, se tullaan näkemään tulevaisuudessa.

Sisäkorvaistute on nostanut huolto viittomakielisessä yhteisössä. Yhteisön jäsenet ovat olleet huolissaan kuurojen määrän vähenemisestä ja samalla viittomakieltä käyttävien vähenemisestä. Tämä osaltaan on ehkä ollut nostamassa CODA-lapsiakin esille enemmän viittomakielisessä yhteisössä. On haluttu kasvattaa yhteisöön identifioituvia viittomakieltä käyttäviä tai sen kanssa tekemisessä olevia. Voidaanko tämä nähdä terveenä tapana kasvattaa yhteisöä ja viittomakieleen identifioituvia?

Kun lääketieteellinen näkökulma oli enemmän korostunut kuuroista ja viittomakielestä puhuttaessa, erityisesti oralismin aikana, viittomakieltä ei suvaittu käytettävän koulussa ja sitä hävettiin jopa käyttää julkisella paikalla. Tällöin myös CODA-lapset olivat osittain viittomakielen ulottumattomissa, sillä vanhemmat eivät välttämättä nähneet arvokkaaksi välittää lapsilleen viittomakieltä ja viittomakielistä kulttuuria vaan vanhemmat käyttivät mieluummin puhekieltä lapsiensä kanssa niin kotona kuin myös julkisilla paikoilla.

Silloinkin kun viittomakieli on ollut hyväksyttävää yhteiskunnassa, ei CODA-lasten asema ole välttämättä ollut hyvä. Vaikka viittomakieli on ollut hyväksyttävää, eivät yhteiskunnan palvelut ole välttämättä vastanneet viittomakielisten kuurojen tarpeisiin aina ja osittain sen seurauksena CODA-lapset ovat olleetkin vanhempiensa tulkkeina – joskus jopa sellaisissa tilanteissa, missä lapsen ei pitäisi olla. Tämä on osaltaan vaikuttanut CODA-lasten kieli-identiteettiin ja sen muotoutumiseen.

Kielen- ja kulttuurisen näkökulman korostumisen aikana, ovat myös CODA-lapset olleet enemmän esillä. On alettu käyttää enemmän viittomakieliset -käsitettä, jonka merkitykseen on sisällytetty CODA-lapset. Äidinkieliseksi



viittomakielen käyttäjäksi on monessa yhteydessä määritelty myös CODA-lapset. Tutkimus ja tietoa ovat avartaneet ymmärrystä viittomakielestä, sen käytöstä ja viittomakielisyydestä. Mitkä ovat olleet myös tuomassa esiin muita kuin kuuroja viittomakielen käyttäjiä.

Äidinkieli ja sen määrittelemisen lopulta ei ole helppoa. Näkökulmat äidinkieleen ovat myös olleet vaikuttamassa CODA-lasten äidinkielen määritelmään. Viittomakieli on nähty aluksi enemmän kommunikoinnin apuvälineenä, joten CODA-lapset eivät ole täyttäneen kriteerejä sen tarvitsijoiksi. Toisaalta vaikka viittomakieli nähdäänkin nykyään kielenä, eikä niinkään enään kommunikointi keinona, ei ole täysin selkeää, että se olisi CODA-lasten äidinkieli. Sillä jos kaikki kuurot vanhemmat eivät sitä käytä lastensa kanssa, voidaanko yleistettävästi määritellä se äidinkieleksi? Siksi onkin mielestäni erittäin tärkeää, että myös lasta kuuneltaisiin ja hänen näkökulmia otettaisiin huomioon, eikä vain tarjottaisi omia valintoja heidän puolestaan.

Mikä on sitten käytännössä CODA-lasten asema arjessa viittomakielisinä käyttäjinä? Kuinka asema ja sen muutos kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä näkyy yhteiskunnassa? Käytännössä CODA-lapsilla on oikeus oman äidinkiellensä opetukseen koulussa. Toisaalta päteviä opettajia voi olla vaikea löytää muun muassa haja-asutusseuduilta. Myöskään vanhemmat eivät välttämättä tiedä oikeuksistaan vaatia lapselleen viittomakielen opetusta tai eivät näe sitä tarpeelliseksi. Myöskään tulkkauspalveluihin heillä ei ole oikeutta, sillä se on sisällytetty vammaisia henkilöitä koskevaan tulkkauspalvelulakiin.

Kielten asemat muuttuvat ja toisaalta ne ovat monessa mielessä eri asemassa yhteiskunnassa. Toiseen kielestä saa opetusta koulussa ja toisesta ei. Osaa kieltä kannustetaan käyttämään yhteiskunnan osalta ja toista ei. Varsinkin vähemmistökielten kohtaan harjoitettava kielipolitiikka on merkittävässä osassa kun mietitään seuraavan polven kielten käyttäjiä. Kielipoliittiset päätökset ovat merkittävässä roolissa vaikuttamassa myös vähemmistökielen käyttäjäryhmään.

Kieli- ja kielikoulutuspoliittisia tekstejä, joissa CODA-lapsia käsitellään, on vielä melko vähän. Tästä johtuen näkisin, että aineistoni kattaa laajalta kieli- ja kielikoulutuspoliittisen diskurssi genren kun puhutaan CODA-lapsista ja viittomakielestä. Viittomakieli ja kulttuuri kehittyvät, samalla myös sen tutkimus laajentaa näkökulmaa viittomakielisistä käyttäjistä tällä näen olevan myös vaikutusta

tulevaisuudessa siihen, miten eri viittomakielisistä käyttäjistä puhutaan kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa diskursseissa.

Tärkein tulos tutkimuksessa on huomata, kuinka vähän kieli- ja kielikoulutuspoliittinen teksti identifioivat CODA-lapsia sosiaalisina toimijoina irrallisesti muista sosiaalisista toimijoista kulttuurista, identiteetistä, viittomakielestä ja sen opetuksesta puhuttaessa tai edes yleisestikään. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka tämän tutkimuksen tulokset CODA-lapsen kuvaamisesta sosiaalisena toimijana vastaavat todellisuudessa CODA-lasten asemaan arjessa viittomakielisessä kontekstissa?

Laajempi näkökulma kieli- ja kielikoulutuspoliittisiin teksteihin on huomioida ja tarkastella myös muita vähemmistökielten käyttäjiä. Tutkimukseni ja aineistojeni pohjalta voidaan sanoa, että kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä vähemmistökielten käyttäjien asema Suomessa on melko hyvä teoreettisella tasolla. Toisaalta kuurojen ja viittomakielten kielipoliittisten ohjelmien perusteella on hyvin vaikea sanoa muiden vähemmistökielten käyttäjien asemasta paljoakaan. Jos taas ajatellaan muidenkin vähemmistökielten käyttäjien aseman olevan samanlainen, niin asema teoreettisella tasolla saattaa olla hyvä, mutta käytännön tasolla heikko. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 vähemmistökielten käyttäjien, niiden, jotka mainitaan, asema on hyvin yleistävä ja periaatteellisella tasolla voidaan sanoa sen olevan hyvä. Hyvin samanlainen asema, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004, viittomakielisillä on kuin muillakin mainituilla vähemmistökielten käyttäjillä.

Kuinka CODA-lasten asemaa voitaisiin parantaa kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä? Ensimmäisenä näkisin, että CODA-lapset tulisi huomioida omana ryhmänä enemmän. Toiseksi heidän yksilöllistä identiteettiä pitäisi huomioida paremmin kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä. Mutta tärkeimpänä tavoitteena tulisivat näkemykseni mukaan olla tiedon lisääminen varsinkin vanhempien ja opettajien keskuudessa. Käytännön asemaa tulisi myös parantaa, niin kielenopetuksen kuin myös identiteetin tukemisen kannalta.

Aika näyttää, kuinka vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimus tulee vaikuttamaan viittomakielisten asemaan Suomessa, jos Suomi sen ratifioi. Toisaalta mielenkiintoista on myös se, millaisia vaikutuksia sillä on

kielikoulutuspolitiikkaan ja toisaalta viittomakielten opetukseen kouluissa. Tullaanko viittomakielten opetusta parantamaan myös CODA-lasten osalta? Empiirisen kokemuksen perusteella olen huomannut, että yhä enemmän ollaan kiinnostuneita vaatimaan CODA-lapsille viittomakielen opetusta.

Käyttämäni analyttiset työkalut, van Leeuwenin (2008) sosiaalisen toimijan verkko, soveltui tutkimukseeni hyvin. Se oli oiva työkalu tarkasteltaessa CODA-lasten asemaa kieli- ja kielikoulutuspoliittisissa teksteissä. Haasteita näissä työkaluissa tuotti käsitteiden kääntäminen suomen kielelle. Myös haasteellista oli saada sijoitettua kunkin virkkeen sosiaalinen toimija vain yhteen kategoriaan, osassa toimija olisi voitu sijoittaa osittain myös toisiin kategorioihin. Näissä tilanteissa tein päätöksen sijoittaa sosiaalinen toimija siihen kategoriaan, mihin se selkeimmin kuului ja sopi parhaiten. Lopulta sosiaalisten toimijat onnistuin sijoittamaan vain yhteen kategoriaan.

Sosiaalisena toimijana CODA-lasten identifiointi on hyvin vähäistä ja uutta suomalaisessa yhteiskunnassa. Jos ajatellaan kielenkäyttöme sosiaalisia vaikutuksia ja toisaalta sosiaalisen todellisuuden muokkaavan kielenkäyttöämme olisi hyvin tärkeä aloittaa identifioimaan CODA-lapsia sosiaalisina toimijoina kielenkäytössämme, jotta myös sosiaalinen todellisuutta alettaisiin parantaa. Ja tätä kautta CODA-lasten äidinkielen opetuksen mahdollisuuksia voitaisiin parantaa ja CODA-lapset nähtäisiin vähemmistönä vähemmistön sisällä.

Toisaalta voidaan pohtia, tarviiko ja haluavatko CODA-lapset saada viittomakielen opetusta? Tätä oleellisempänä kysymyksenä näkisin, miksi CODA-lapsille ei tarjota viittomakieltä peruskoulussa suomen kielen rinnalla? Samalla tavoin kuin muillekin kaksikielisille lapsille, olisi erittäin tärkeää aloittaa molempien äidinkielen opetus mahdollisimman varhain koulussa. Näen sen perusoikeutena myös CODA-lapsille, näin pystyttäisiin tukemaan CODA-lasten identiteetin kehitystä sekä tarjota kielellinen pohja muiden kielten oppimista ajatellen.

## LÄHTEET

- Ahonen, O. 2007. Viittomakielisten äidinkielen opetuksen vaiheita ja nykypäivää. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Helmikuu 2007, Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto
- Alanne, K. 2007. Viittomakieliset ja viittomakielet. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopistopaino, 293–316.
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. 2000. Critical Discourse Analysis, Reviewed work(s): Source: Annual Review of Anthropology, Vol. 29, 447-466 Published by: Annual Reviews Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/223428>. Luettu: 24/02/2012 07:31
- Blommaert, J. 2005. Discourse: A Critical Introduction. Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary, and Kira Hall (2004). Language and Identity. In Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell. 368-394.
- European Union of the Deaf (EUD). [Viitattu 22.4.2013] Saatavilla osoitteessa [http://www.eud.eu/EUD\\_Sign\\_Language-i-239.html](http://www.eud.eu/EUD_Sign_Language-i-239.html)
- Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1997. Miten media puhuu. Suom. Blom, V. & Hazard, K. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2003. Analysing Discourse: Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Filer, R.D. & Filer, P.A. 2000. Practical Considerations for Counselors Working With Hearing Children of Deaf Parents. Journal of Counseling & Development, Winter 2000, 78; 38–43.
- Hall, S. Cultural Identity and Diaspora. Patrick Williams and Chrisman (Editors) Colonial Discourse and Post-colonial Theory: a Reader. London: Harvester Wheatsheaf, 1994. 392-401
- Hellasvuo, M-H & Huumo, T. Mika subjekti on? Virittaja 2/2010, 165–195
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoffmeister, R. 2007. Border Crossings by Hearing Children of Deaf Parents: The Lost History of Cudas. Bauman, H-Dirksen L. (Editor). Open Your Eyes : Deaf Studies Talking. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota Press, 189–218. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10227062&ppg=7>
- Honkala, A. 2008. Kielteinen suhtautuminen syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistuteleikkauksiin. Sosiologian pro gradu-tutkielma. Kevät 2008, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto
- Jero, J. & Kentala, E.: Lasten sisäkorvaistutteen. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim 2007; 123(16): 2014-8. [Viitattu 3.8.2013] Saatavilla osoitteessa: <http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96678.pdf>
- Jurvainen, M. 2001. Diskurssianalyttinen tutkimus kuurojen ryhmän käyttämistä muutosstrategioista ryhmänsä aseman parantamiseksi. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Kuurojen Liitto ry.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Keski-Levijoki, E. Kevät 2009. Kuurojen historiasta voimaantumiseen -Kuurojen yläkoululaisten hyvinvointi koulussa ja vapaa-ajalla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kevät 2009, Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kielilaki 423/2003. [Online.] [Viitattu 24.4.2013] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Kiili, J. ja Pollari, K. 2012. Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Jyväskylä: Lapsiasiainvaltuutettu.
- Kuurojen Liitto 80 vuotta, 1985. Espoo: Kuurojen Liitto r.y.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. 2002. The Language Situation in Finland. Current Issues in Language Planning Vol.3, No.2, 2002.
- Lyyra, M. 2005. Erityisryhmästä kielivähemmistöksi? Opettajien käsityksiä kuurojen opetuksesta nyt ja tulevaisuudessa. Pro gradu-tutkielma Kevät 2005. Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos. URN:NBN:fi:ju-2005178
- Mäkelä, Suvi. 2011. Agentin kielentäminen subjektiksi suomen kielessä Pro gradu. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos. Suomen kieli, Helmikuu 2011
- Nuolijärvi, P. 2011. Mikä kielistrategia ja miksi? Kieli, koulutus ja yhteiskunta -maaliskuu 2011. ISSN 1799-0181 (verkkolehti). Julkaistu 10. maaliskuuta 2011.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki : Opetushallitus, 1994.
- Pietikäinen, S. 2000a. Kriittinen diskurssintutkimus. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylän yliopisto: soveltavan kielentutkimuksen keskus. 191-218.
- Pietikäinen, S. 2000b. Discourses of differentiation. Ethnic Representations in Newspaper Texts. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Pietikäinen, S. ja Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino
- Sajavaara, K., Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. s.13-42. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–42.
- Schiffman, H. F. 1998. Linguistic Culture and Language Policy. London: Routledge. Saatavilla osoitteessa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10070489&ppg=2>
- Singleton & Tittle, 2000. Deaf Parents and Their Hearing Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5:3 Summer.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988: Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Aikio-Puoskari, Ulla (2003). Exclusion or inclusion - linguistic human rights for a linguistic minority, the Deaf Sign language users, and an indigenous people, the Saami. In Lee, Philip (ed.). Many voices, one vision: The Right to Communicate in Practice. Penang, Malaysia: Southbound & London: WACC, 59-88.

- The status of sign languages in Europe, 2005. Integration of people with disabilities  
Council of Europe Publishing
- Sume, H. 2008. Perheen pyörteinen arki – sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. Väitöskirja, kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 334.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu].  
ISSN=1797-5379. 2010. Helsinki: Tilastokeskus. [Viitattu: 22.4.2013]  
Saatavilla osoitteessa [http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak\\_2010\\_2011-03-18\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_tie_001_fi.html)
- Sänkiniemi, T. 2008. Meikäläisiä keskuudessamme – oletko sinä yksi heistä? Suomen Viittomakielen tulkit ry:n lehdessä Kielisilta nro 3/ 2008
- Takkinen, R. 2000. Viittomakielisten lasten kielenomaksuminen. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 113- 123.
- Timmermans, Nina. 2003. Report: A comparative analysis of the status of sign languages in Europe. Strasbourg, France. December 2003
- Van Dijk, T.A. 1993. Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society. University of Amsterdam. SAGE (London, Newbury Park and New Delhi), vol. 4(2): 249-283.
- Van Leeuwen, T. 1996. The representation of social actors. Caldas-Coulthard, C.R. & Coulthard, M. (toim.) Texts and practices. London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. 2008. Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis. Oxford University Press
- Weiss, G. & Wodak, R. 2003. Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity. London: Palgrave/Macmillan
- Wrigley, O. 1997. The Politics of Deafness. Washington (D.C.): Gallaudet University Press.
- Yle 2010: Uutiset. [Viitattu 22.4.2013] Saatavilla osoitteessa  
[http://yle.fi/uutiset/kuurojen\\_maara\\_vahenee\\_-\\_koulutuksen\\_merkitys\\_kasvaa/5501045](http://yle.fi/uutiset/kuurojen_maara_vahenee_-_koulutuksen_merkitys_kasvaa/5501045)
- Yle 2011: Viittomakieliset uutiset. [Viitattu 30.11.2012] Saatavilla osoitteessa  
[http://yle.fi/uutiset/viittomakieliset\\_uutiset/2011/08/jyvaskylan\\_yliopisto\\_vakinai sti\\_viittomakielen\\_professorin\\_2829789.html](http://yle.fi/uutiset/viittomakieliset_uutiset/2011/08/jyvaskylan_yliopisto_vakinai sti_viittomakielen_professorin_2829789.html)
- Yle 2012: Akuutti. [Viitattu 22.07.2013] Saatavilla osoitteessa:  
[http://ohjelmat.yle.fi/akuutti/coda\\_lapset\\_elavat\\_kahden\\_kielen\\_kulttuurin\\_valissa](http://ohjelmat.yle.fi/akuutti/coda_lapset_elavat_kahden_kielen_kulttuurin_valissa)