



KANSALLINEN KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS  
NATIONELLA CENTRET FÖR  
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

# VIITTOMAKIELEN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN 7.–9. VUOSILUOKILLA 2015

Mari Huhtanen  
Mika Puukko  
Päivi Rainò  
Nina Sivunen  
Riitta Vivolin-Karén

# VIITTOMAKIELEN OPPIMISTULOKSET PERUSOPETUKSEN 7.–9. VUOSILUOKILLA 2015

Mari Huhtanen  
Mika Puukko  
Päivi Rainò  
Nina Sivunen  
Riitta Vivolin-Karén



KANSALLINEN KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS  
NATIONELLA CENTRET FÖR  
UTBILDNINGSGUTVÄRDERING

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
Julkaisut 3:2016

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)  
TAITTO Sirpa Ropponen

ISBN 978-952-206-313-7 (nid.)  
ISBN 978-952-206-314-4 (pdf)

ISSN-L 2342-4176  
ISSN 2342-4176 (painettu)  
ISSN 2342-4184 (verkkójulkaisu)

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere 2016

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja tekijät

## **Julkaisija**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

## **Julkaisun nimi**

Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

## **Tekijät**

Mari Huhtanen, Mika Puukko, Päivi Rainò, Nina Sivunen ja Riitta Vivolin-Karén

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi keväällä 2015 perusopetuksen 7.–9. -luokkalaisten viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistuloksia. Valtakunnallinen arviointi toteutettiin 14.4.2015 kokonaistutkimuksen kaltaisesti siten, että mukaan pyrittiin saamaan valtakunnallisesti kaikki suomalaista viittomakieltä äidinkielenään opiskelevat 7.–9. vuosiluokkien oppilaat.

Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistulosten arviointi toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa. Arviointi toteutettiin käyttäen sähköistä alustaa. Oppilaat näkivät kaikki tehtävät viitottuina ja vastasivat tuottamistehtäviin viittoen ja valintatehtäviin klikkaamalla oikean vaihtoehdon. Oppilaiden suoritukset arvioitiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa.

Arvioinnin tarkoituksen oli tuottaa luotettavaa tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteiden saavuttamisesta, viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän osaamisen tasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Arvioinnin osa-alueina olivat viestintä, kirjallisuus, kielitietous ja kulttuuritietoisuus.

Arviointiin osallistui 19 oppilasta kolmesta koulusta. Arviointiin osallistuivat sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa olevat oppilaat. Myös tulkin tai avustajan käyttö kokeen aikana sallittiin. Arviointitehtävät laadittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjen viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen tavoitteiden, sisältöalueiden ja kriteerien pohjalta. Arviointitehtäviä laadittaessa otettiin huomioon tehtävien vaihtelevuus sekä tehtävätyyppien että vaikeustason mukaan. Arviointiin sisältyi erityyppisiä tuottamis- ja valintatehtäviä, kuten esimerkiksi monivalinta-, yhdistely-, oikein-väärin- ja tunnistamistehtäviä. Tehtävistä noin 30 % oli helppoja, 40 % keskivaikeita ja 30 % vaikeita.

Oppilaille suunnatun tehtäväkokonaisuuden lisäksi arviointitietoa kerättiin oppilaille, opettajille ja rehtoreille tehdyillä taustakyselyillä, joilla kerättiin tietoa muun muassa oppilaiden asenteista sekä oppimistuloksiin vaikuttavista tekijöistä, esimerkiksi opetusjärjestelyistä ja opetuksen määrästä. Arviointiin osallistuneille kouluille ja opetuksen järjestäjille toimitettiin syksyllä 2015 koulukohittaiset tulokset ja palautteet. Näin koulun rehtori sekä viittomakielen opettajat saivat tiedon oman koulunsa oppilaiden arvioinnin tuloksista sekä asenteista viittomakieltä kohtaan.

Oppilaat saavuttivat keskimäärin 59 prosenttia tehtävien enimmäispistemäärästä. Vähintään hyvän osaamisen tasolle (75 % enimmäispistemäärästä) ylsi hieman yli neljännes oppilaista ja heikkoon osaamiseen (43 % tai alle enimmäispistemäärästä) jäi noin neljännes oppilaista. Viittomakielen sisältöalueista osattiin parhaiten kielitietouden tehtävät (ratkaisuosuus 73,0 %). Kaikki kielitietouden tehtävät olivat monivalintatehtäviä. Kulttuuritietoisuudessa osaaminen oli heikointa (ratkaisuosuus 38,6 %). Viestinnän sisältöalue oli myös vaikea (ratkaisuosuus 52,9 %), kun taas kirjallisuudessa oppilaat pärjäsivät hieman paremmin (ratkaisuosuus 60,1 %).

Tehtävätyypeittäin tarkasteltuna valintatehtävien keskimääräinen ratkaisuosuus (68,1 %) oli noin 19 prosenttiyksikköä korkeampi kuin tuottamistehtävien ratkaisuosuus (48,8 %). Pojat menestyivät tyttöjä paremmin sekä koko kokeessa että kaikilla muilla viittomakielen sisältö-alueilla paitsi kulttuuritietoisuudessa, jossa sekä tytöt että pojat saavuttivat noin 39 prosenttia sisältöalueen enimmäispistemäärästä. Koko arvioinnissa poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 prosenttia ja tyttöjen 54 prosenttia.

Arviointiin osallistuneista oppilaista viisi opiskeli 7. vuosiluokalla, kaksitoista 8. vuosiluokalla ja kaksi 9. vuosiluokalla. Koko arvioinnin ratkaisuosuus 7.-luokkalaisilla oli 56 %, 8.-luokkalaisilla 59 % ja 9.-luokkalaisilla 71 %. Sisältöalueittain tarkasteltuna kahdeksannen vuosiluokan oppilaat menestyivät parhaiten viestinnän sisältöalueella ja seitsemännellä luokalla opiskelevat kielitietoudessa. Suurimmat luokka-asteiden väliset erot olivat kulttuuritietoisuuden sisältöalueella, jossa 7. vuosiluokalla opiskelevien ratkaisuosuus (33,3 %) oli noin 30 prosenttiyksikköä heikompi kuin yhdeksäsluokkalaisten (62,5 %).

Viittomakieli oli kotikielenä kolmellatoista oppilaalla, kuudella oppilaalla suomi. Kotikielenään viittomakieltä käyttäneiden oppilaiden osaaminen oli parempaa koko arvioinnissa ja kaikilla sisältö-alueilla. Koko arvioinnin keskimääräinen ratkaisuosuus viittomakieltä kotikielenään käyttävillä oli 64 % ja suomea käyttävillä 50 %.

Parhaimpaan kvartiiliin kuuluvien oppilaiden koko kokeen ratkaisuosuus oli 82 % ja heikoimpaan kuuluvien 36 %. Suurin ero oli kulttuuritietoisuuden sisältöalueella, jossa ero oli 71 prosenttiyksikköä, ja pienin kielitietoudessa, 27 prosenttiyksikköä. Asenneosiossa selvitettiin, miten hyödylliseksi viittomakieli koetaan, kuinka mieluisaa sen opiskelu on ja miten oppilaat suhtautuvat itseensä viittomakielen oppijoina. Oppilaiden käsitykset olivat pääosin myönteisiä. Oppiaineesta pitämisessä tyttöjen ja poikien asenteet erosivat eniten toisistaan: tytöt pitivät viittomakielen opiskelusta enemmän kuin pojat.

Arvioinnin yhteydessä tehtyyn opettajakyselyyn vastasi seitsemän opettajaa. Kahdella heistä oli viittomakielen aineenopettajan kelpoisuus. Opettajista kuusi opetti viittomakielen lisäksi ainakin yhtä muuta oppiainetta, enimmillään kahdeksaa. Viittomakielen opetuksen vuosiviikkotuntimäärää suurin osa opettajista piti liian vähäisenä. Opetusmenetelmistä käytetyimpiä olivat opetuskeskustelu ja toiminnalliset harjoitukset, vähiten käytettiin testejä ja kokeita. Annettujen vaihtoehtojen perusteella käytetyimpiä oppimateriaaleja olivat itse laaditut (muut kuin sähköiset) ja viittomakielisen kirjaston tarjoamat materiaalit. Opettajien mukaan hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttivat eniten oppimateriaalin niukkuus ja laatu sekä liian vähäinen opetus-tuntimäärä. Opettajat olivat hyvin motivoituneita opettamaan viittomakieltä, ja myös rehtoreiden mukaan he olivat sitoutuneita työhönsä.

**Utgivare**

Nationella centret för utbildningsutvärdering NCU

**Publikation**

Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

**Författare**

Mari Huhtanen, Mika Puukko, Päivi Rainò, Nina Sivunen & Riitta Vivolin-Karén

Nationella centret för utbildningsutvärdering utvärderade våren 2015 inlärningsresultaten i lärokursen teckenspråk som modersmål bland elever i årskurs 7–9 i den grundläggande utbildningen. Den nationella utvärderingen genomfördes den 14 april 2015 som en totalundersökning. Målet var att alla elever i årskurs 7–9 i hela landet som studerar det finska teckenspråket som sitt modersmål skulle delta.

Det var första gången som inlärningsresultaten i lärokursen teckenspråk som modersmål utvärderades. Utvärderingen genomfördes via en elektronisk plattform. Eleverna fick se alla uppgifter på teckenspråk och besvarade produktionsuppgifterna genom att teckna och flervalsuppgifterna genom att klicka på rätt alternativ. Elevernas prestationer bedömdes vid Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Syftet med utvärderingen var att producera tillförlitlig information om hur målen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) nås, hur kunskapsnivån ser ut i lärokursen teckenspråk som modersmål och hur jämlikheten i utbildningen förverkligas. Delområdena som utvärderades var kommunikation, litteratur, språkkänsla och kulturkännedom.

Sammanlagt 19 elever från tre skolor deltog i utvärderingen. Eleverna som deltog i utvärderingen studerar antingen inom den allmänna undervisningen eller inom specialundervisningen. Det var tillåtet att använda tolk eller biträde under provet.

Uppgifterna hade utformats utgående från målen, det centrala innehållet och kriterierna för bedömning som fastställs för lärokursen teckenspråk som modersmål i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Målet var att uppgifterna skulle vara varierande, både i fråga om uppgiftstyp och svårighetsgrad. Utvärderingen omfattade olika typer av produktions- och flervalsuppgifter, där eleverna till exempel skulle kombinera, identifiera, välja mellan olika alternativ och mellan rätt och fel. Cirka 30 % av uppgifterna var lätta, 40 % medelsvåra och 30 % svåra. Utöver uppgiftshelheten som var riktad till eleverna genomfördes även bakgrundsenkäter bland eleverna, lärarna och rektorerna för att samla in information om bland annat elevernas attityder och olika faktorer som påverkar inlärningsresultatet, såsom undervisningsarrangemang och undervisningens omfattning.

Resultat och respons per skola skickade hösten 2015 till alla skolor och utbildningsanordnare som deltog i utvärderingen. Skolornas rektorer och lärare i teckenspråk fick då information om de egna elevernas resultat i utvärderingen och attityder till teckenspråk.

Eleverna uppnådde i medeltal 59 procent av det maximala poängantalet i uppgifterna. En dryg fjärdedel av eleverna nådde minst nivån för goda kunskaper (75 % av det maximala poängantalet) och ungefär en fjärdedel av eleverna stannade på nivån för svaga kunskaper (43 % eller mindre av det maximala poängantalet). Bäst klarade eleverna uppgifterna inom delområdet språkkänsla (lösningsfrekvens 73,0 %). Alla uppgifter som mätte språkkänsla var flervalsuppgifter. Svagast var kunskaperna inom delområdet kulturkännedom (lösningsfrekvens 38,6 %). Också kommunikation var ett svårt delområde (lösningsfrekvens 52,9 %), medan litteratur åter gick lite bättre (lösningsfrekvens 60,1 %).

Granskat enligt uppgiftstyp var den genomsnittliga lösningsfrekvensen i flervalsuppgifterna (68,1 %) cirka 19 procentenheter högre än i produktionsuppgifterna (48,8 %).

Pojkarna klarade sig bättre än flickorna såväl i provet som helhet som inom alla andra delområden av teckenspråk än kulturkännedom, där både flickorna och pojkarna uppnådde cirka 39 procent av det maximala poängantalet. Den genomsnittliga lösningsfrekvensen i hela utvärderingen var 63 procent för pojkarna och 54 procent för flickorna.

Av de elever som deltog i utvärderingen studerade fem i årskurs 7, tolv i årskurs 8 och två i årskurs 9. Lösningsfrekvensen i hela utvärderingen var 56 % för eleverna i årskurs 7, 59 % för eleverna i årskurs 8 och 71 % för eleverna i årskurs 9. Granskat enligt delområde klarade eleverna i årskurs 8 bäst av delområdet kommunikation och eleverna i årskurs 7 delområdet språkkänsla. De största skillnaderna mellan årskurserna förekom inom kulturkännedom, där lösningsfrekvensen för eleverna i årskurs 7 (33,3 %) var cirka 30 procentenheter lägre än för eleverna i årskurs 9 (62,5 %).

Tretton elever hade teckenspråk som hemspråk och sex elever hade finska som hemspråk. De elever som hade teckenspråk som hemspråk klarade sig bättre både i utvärderingen som helhet och inom alla delområden. Den genomsnittliga lösningsfrekvensen i hela utvärderingen var 64 % för elever med teckenspråk som hemspråk och 50 % för elever med finska som hemspråk.

För de elever som hörde till den bästa kvartilen var lösningsfrekvensen i hela provet 82 %, för dem som hörde till den sämsta 36 %. Störst var skillnaden inom delområdet kulturkännedom, 71 procentenheter, och minst inom språkkänsla, 27 procentenheter.

I delen som mätte attityder utreddes elevernas åsikter om nyttan med teckenspråk, deras inställning till studierna och syn på sig själva som elever i teckenspråk. Elevernas åsikter var huvudsakligen positiva. Pojkarnas och flickornas attityder skiljde sig mest i fråga om inställningen till läroämnet: flickorna hade en positivare inställning till studierna i teckenspråk än pojkarna.

Sju lärare svarade på lärarenkäten som genomfördes i samband med utvärderingen. Två av dem hade ämneslärarbehörighet i teckenspråk. Sex av lärarna undervisade i minst ett annat läroämne utöver teckenspråk, som mest åtta läroämnen. Majoriteten av lärarna ansåg att antalet årsveckotimmar i teckenspråk är för lågt. De vanligaste undervisningsmetoderna var diskussionsundervisning och praktiska övningar. Minst användes tester och prov. Utgående från de givna alternativen använde lärarna mest egna undervisningsmaterial (andra än digitala) och material från det teckenspråkiga biblioteket. Enligt lärarna är det svårt att uppnå goda inlärningsresultat främst på grund av det knappa undervisningsmaterialet, materialets låga kvalitet och det låga antalet undervisningstimmar. Lärarna var mycket motiverade att undervisa i teckenspråk, och enligt rektorerna även mycket engagerade i sitt arbete.



**Published by**

Finnish Education Evaluation Centre FINEEC

**Name of publication**

Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015

**Authors**

Mari Huhtanen, Mika Puukko, Päivi Rainò, Nina Sivunen & Riitta Vivolin-Karén

In the spring of 2015, the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) assessed learning outcomes in the syllabus for Finnish sign language as the mother tongue among pupils in grades 7–9 of basic education. The national assessment was conducted on 14 April 2015, with the intention of evaluating all pupils in grades 7–9 who are studying Finnish sign language as their mother tongue. This was the first time that such an assessment for Finnish sign language as mother tongue has been implemented. The assessment was carried out using an electronic platform. All tasks were signed to the pupils, and they answered constructed-response items in sign language and selected-response items by clicking the correct option. The pupils' performance was evaluated by FINEEC. The purpose of the assessment was to provide reliable information on how well the objectives of the (2004) national core curriculum for basic education have been met, on the skills level in Finnish sign language as mother tongue, and on success in promoting educational equality. The areas assessed were communication, literature, language awareness and cultural awareness.

A total of 19 pupils from three schools participated in the assessment. These included pupils in both mainstream education and special needs education. Pupils were allowed to use an interpreter or assistant during the exam.

Assessment tasks were prepared on the basis of the objectives, core contents and criteria defined for Finnish sign language as the mother tongue in the national core curriculum for basic education. Both in terms of task type and the level of difficulty, the objective was to prepare a wide range of tasks. There were various types of constructed-response and selected-response items, such as multiple choice, matching, true/false and identification. Around 30% of the tasks were easy, 40% were intermediate and 30% were difficult.

In addition to the set of tasks completed by the pupils, information was gathered through background surveys for the pupils, teachers and principals, in order to learn about the attitudes of the pupils and factors that influence learning outcomes, such as teaching arrangements and the amount of teaching time.

School-specific results and feedback were submitted to the schools and teaching providers in the autumn of 2015. The principals and sign language teachers were thus informed about the results for their schools and about their pupils' attitudes towards sign language.

The pupils achieved an average of 59% of the maximum score for the tasks. The level of good proficiency (75% of the maximum score) was achieved by a little more than one in four pupils, while around one in four pupils achieved only poor proficiency (43% or less of the maximum score). Of the core contents for sign language, the results were the best in language awareness tasks (73.0% solved correctly). All of these were multiple-choice questions. The results were the poorest in cultural awareness (38.6% solved correctly). The communication section was also difficult (52.9% solved correctly), whereas in literature, the pupils did a little better (60.1% solved correctly).

Viewed by task type, the average percentage of correct answers for selected-response items (68.1%) was around 19 percentage points higher than the percentage for constructed-response items (48.8%). Boys outperformed girls in the exam as a whole, as well as in all the core contents, except for cultural awareness, in which both girls and boys achieved around 39% of the maximum score. Overall, boys solved 63% and girls 54% of the tasks correctly.

Five of the pupils who participated were in grade 7, twelve in grade 8 and two in grade 9. The percentages of correct answers overall were as follows: 56% for grade 7, 59% for grade 8 and 71% for grade 9. Examined by core contents, the pupils in grade 8 were the most successful in communication, and those in grade 7 in language awareness. The greatest differences between grades were seen in cultural awareness, in which the percentage of correct answers for the pupils in grade 7 (33.3%) was around 30 percentage points lower than the percentage for the pupils in grade 9 (62.5%).

Thirteen of the pupils had Finnish sign language as their home language, and six used Finnish at home. The learning outcomes of those whose home language was sign language were better overall and in all core contents. On average, the users of sign language solved 64% and the users of Finnish 50% of the tasks correctly.

The highest-performing quarter of pupils solved 82% of the tasks correctly, while the figure for the weakest quarter was 36%. The largest difference was observed in cultural awareness, 71 percentage points, and the smallest in language awareness, 27 percentage points.

The attitude section examined how useful pupils find sign language, how pleasant it is to study, and how the pupils see themselves as learners of sign language. The pupils' perceptions were largely positive. In terms of liking the subject, attitudes differed the most between girls and boys: girls liked studying sign language more than boys.

Seven teachers responded to the teacher survey conducted as part of the assessment. Two of them were qualified subject teachers of sign language. Six of the teachers taught sign language and at least one other subject, up to eight subjects in all. Most of the teachers felt that the number of weekly lessons in sign language per year is too small. The most common teaching methods were instructional discussion and functional exercises, while the least used were tests and exams. On the basis of the options given, the most frequently used teaching materials were self-made (non-electronic) materials and materials provided by the Sign Language Library. According to the teachers, the scarcity and quality of teaching materials and the small number of lessons are the main obstacles to achieving good learning outcomes. The teachers were highly motivated to teach sign language, and the principals also said that the teachers are committed to their work.

<b>Tiivistelmä</b> .....	3
<b>Viittomakielinen tiivistelmä: <a href="http://www.karvi.fi/?p=4037">www.karvi.fi/?p=4037</a></b>	
<b>Sammandrag</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	9
<b>1 Viittomakielen arvioinnin lähtökohdat ja toteutus</b> .....	<b>13</b>
1.1 Oppimistulosten arviointijärjestelmä .....	13
1.2 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus.....	14
1.3 Opettajilta saatua ennakkotietoa .....	15
1.4 Arviointiin osallistuneet oppilaat.....	16
<b>2 Viittomakielen asema yhteiskunnassa ja perusopetuksessa</b> .....	<b>17</b>
2.1 Suomalaisen viittomakielen asema yhteiskunnassa.....	17
2.2 Viittomakielen historia opetuskielenä Suomessa.....	18
2.3 Viittomakielisten oppilaiden määrä Suomen peruskouluissa.....	19
2.4 Viittomakieli perusopetuslaissa.....	20
2.5 Viittomakielen opettajankoulutus .....	22
2.6 Aiempia selvityksiä .....	23
<b>3 Arvioinnin toteuttaminen</b> .....	<b>27</b>
3.1 Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta .....	27
3.2 Tehtävyyppit ja tehtävien vaikeustaso.....	27
3.3 Tehtävien esitestaus .....	28
3.4 Arvioinnin tekninen toteutus .....	28
3.5 Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät .....	31
3.6 Arvioinnin luotettavuus .....	32
<b>4 Taustatietoa opetuksesta ja oppilaista</b> .....	<b>35</b>
4.1 Oppilailta saatua tietoa .....	35
4.2 Opettajilta saatua tietoa .....	41
4.3 Rehtoreilta saatua tietoa .....	47

<b>5 Tulokset</b>	<b>49</b>
5.1 Osaaminen yleisesti	49
5.1.1 Osaamisen yleistaso	49
5.1.2 Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla	50
5.1.3 Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin	52
5.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä asenteisiin ja oppimistuloksiin	52
5.2.1 Poikien ja tyttöjen tulokset	52
5.2.2 Osaaminen kotikielen mukaan	53
5.2.3 Osaaminen vuosiluokittain	55
5.2.4 Viittomakielen läksyihin käytetty aika	55
5.2.5 Vanhempien koulutustaustan yhteys tuloksiin	55
5.2.6 Oppilaiden asenteet ja oman osaamisen arviointi	56
5.2.7 Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen	54
5.3 Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua	56
5.3.1 Viestintä	60
5.3.2 Kirjallisuus	64
5.3.3 Kulttuuritietoisuus	67
5.3.4 Kielitietous	69
<b>6 Havaintoja viittomakielen oppimistulosten arvioinnista</b>	<b>71</b>
<b>7 Kehittämisehdotukset</b>	<b>73</b>
<b>Lähteet</b>	<b>75</b>
<b>Liitteet</b>	<b>77</b>
<b>Liite 1 Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet</b>	<b>77</b>
<b>Liite 2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004</b>	<b>78</b>

# Viittomakielen arvioinnin lähtökohdat ja toteutus

## 1.1 Oppimistulosten arviointijärjestelmä

Perusopetuksen oppimistulosten arvioinnit ovat osa valtakunnallista koulutuksen arviointijärjestelmää sekä perusopetuslain (628/1998) 21 §:n edellyttämää koulutuksen arviointia. Koulutuksen arviointia ohjaavan säädöksen mukaisesti koulutusta tulee arvioida suunnitelmallisesti ja koulutuksen tavoitteisiin nähden kattavasti (Valtioneuvoston asetus 1061/2009, 3 §). Huhtikuussa 2015 toteutettu viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän arviointi sisältyi opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen arviointisuunnitelmaan vuosille 2012–2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), ja se tehtiin nyt ensimmäisen kerran koulutuksen arviointijärjestelmän historiassa. Arvioinnin tarkoituksena oli kerätä luotettavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden saavuttamisesta, viittomakielen osaamisen yleistasosta sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta.

Arvioinnissa kerättävä tieto liittyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määriteltyihin oppiaineiden tavoitteisiin, keskeisiin sisältöihin ja päättöarvioinnin arvosanalle 8 annettuihin kriteereihin. Opetushallituksen toimesta näiden toteutumista on seurattu opetuksen järjestäjien ja koulujen osalta otantaperustaisin arvioinnein (Metsämuuronen 2009) vuodesta 1998 lähtien. Arvioinneista saatua tietoa hyödynnetään opetuksen tilan arvioinnissa, opetuksen, oppilasarvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämisessä sekä koulutuksen tasa-arvon toteutumisen arvioinnissa sekä laajemmin koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä.

Kansallisissa arvioinneissa kiinnostuksen kohteina eivät ole yksittäiset koulut, oppilaat tai opettajat ja heidän suoriutumisensa, vaan yleinen osaamisen taso ja saavutetut valmiudet (Jakku-Sihvonen 2010; Metsämuuronen 2009). Oppilaille suunnattujen tehtävien lisäksi oppimistulosten arvioinneissa kerätään tietoa rehtoreilta ja arvioitavan oppiaineen opettajilta. Rehtoreilta kysytään opetusjärjestelyistä ja opettajilta opetuksen toteuttamiseen ja opetussuunnitelmaan liittyvistä asioista. Heiltä saatua tietoa käytetään muun muassa oppimistulosten sekä opetuksen ja opetusjärjestelyjen yhteyksien selvittämiseen (Jakku-Sihvonen 2013).

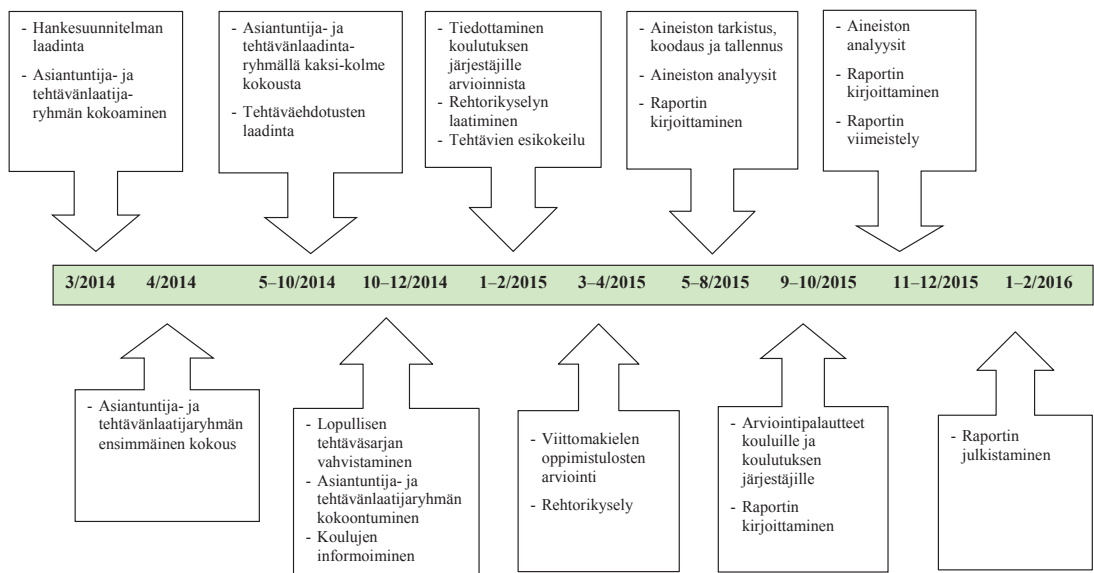
Tässä oppimistulosten arviointijärjestelmän ensimmäisessä viittomakielen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa tarkasteltiin kaikkia neljää viittomakielen opetussuunnitelman sisältöaluetta: kielitietoutta, kirjallisuutta, kulttuuritietoisuutta sekä viestintää. Koe tehtiin sähköisellä alustalla. Lisäksi arviointiin liitettiin kirjallinen opettajakysely ja sähköinen rehtorikysely.

## 1.2 Arvioinnin suunnittelu ja toteutus

Viittomakielen 7.–9. vuosiluokkien oppimistulosten arvioinnin suunnittelu käynnistettiin syksyllä 2013 Opetushallituksessa, ja arviointi saatettiin loppuun Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa, joka aloitti toimintansa 1.5.2014. Arviointihankkeen projektipäällikkönä toimi erikoissuunnittelija Mari Huhtanen ja sihteerinä arviointisuunnittelija Mika Puukko Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. Arviointiprosessin tueksi nimettiin keväällä 2014 asiantuntija- ja tehtävänlaadintatyöryhmä, joka koostui viittomakielen, viittomakielen opetuksen ja viittomakielen taidon arvioinnin asiantuntijoista. Ryhmään kuuluivat erityisluokanopettaja, KM Jaana Keski-Levijoki (Piispanlähteen alakoulu, Kaarina), yliopettaja, FT Päivi Rainò (Humanistinen ammattikorkeakoulu), apurahatutkija, KM Nina Sivunen (Jyväskylän yliopisto) ja tuottaja, FM Riitta Vivolin-Karén (Kuurojen Liitto). Työryhmän tehtävänä oli muotoilla projektin suuntaviivat siten, että opetussuunnitelman keskeisimmät sisällöt nousisivat arvioinnissa esille. Lisäksi ryhmän tehtävänä oli kesän ja syksyn 2014 aikana laatia arviointiin tehtäväehdotuksia ja arviointiohjeita.

Arviointitehtäviä testattiin helmikuussa 2015. Esitestauksessa tutkittiin mm. sähköisen alustan toimivuutta ja käytettävyyttä ja varmistettiin, että tehtävien sisällöt olivat oppilaille selkeitä ja ymmärrettäviä. Lopulliset tehtävät valittiin maaliskuussa. Varsinainen arviointi pidettiin 14.4.2015, ja asiantuntija- ja tehtävänlaadintatyöryhmän jäsenet arvioivat vastaukset kesäkuussa. Jokaisen oppilaan vastaukset tarkasti vähintään kaksi arvioijaa. Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin etenemiskaavio esitetään kuviossa 1.

Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin suunnittelu, toteutus, tulosten tulkinta ja raportointi ovat edellyttäneet laajaa yhteistyötä eri tahojen välillä. Arvioinnin onnistumiseen ovat vaikuttaneet asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet, Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta arviointiprosessiin osallistuneet henkilöt, ennakkohaastatteluihin ja esitestaukseen osallistuneet henkilöt, arviointiin osallistuneiden koulujen rehtorit, opettajat ja oppilaat, arviointikokouksiin osallistuneet viittomakielen tulkit sekä sähköisen arviointikokeen toteuttajat.



**KUVIO 1. Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin aikataulu**

### 1.3 Opettajilta saatua ennakkotietoa

Työnsä aluksi asiantuntijaryhmä perehtyi käytössä olevaan viittomakielen opetussuunnitelmaan, jonka perusteella valtakunnallinen viittomakielen arviointikoe tuli rakentaa ja johon arvioinnin tuloksia tuli verrata. Lisäksi asiantuntijaryhmä näki tarpeelliseksi kartoittaa, miten opetussuunnitelmaa on sovellettu käytännössä. Se tehtiin haastattelemalla kolmen eri koulun viittomakielen opettajia. Kolme asiantuntijaryhmän jäsentä jalkautui kukin yhteen kouluun ja haastatteli siellä koulun viittomakielen opettajia ennalta laaditun kysymysrunгон mukaisesti. Haastattelussa opettajia pyydettiin kuvaamaan, miten he opettavat opetussuunnitelmassa mainittuja osa-alueita, millaista oppimateriaalia he käyttävät ja miten he mittaavat oppimistuloksia. Heiltä kysyttiin myös, tekevätkö he yhteistyötä muiden viittomakielen opettajien kanssa joko oman koulun sisällä tai muiden koulujen kanssa.

Opettajien haastatteluista nousi hyvin yhdenmukainen kuva siitä, että viittomakielen opetuksen käytännön toteutus on vaikeaa. Viittomakielen opetukselle varattu yksi viikkotunti ei mahdollista opetussuunnitelman mukaista opetusta, koska tuntimäärä ei yksinkertaisesti riitä opetussuunnitelman koko sisällön käsittelemiseen. Lisäksi opettajat nostivat yhdenmukaisesti esiin oppi- ja opetusmateriaalin erittäin niukan tarjonnan sekä sen, ettei perusopetuksen käyttöön ole lainkaan saatavilla opetussuunnitelmaan perustuvaa ja luokka-asteelta toiselle etenevää oppimateriaalia. Opettajat käyttävät joko internetistä löytämäänsä aineistoa tai kuulevien aikuisten opetukseen suunniteltua oppimateriaalia, joka on tarkoitettu viittomakieli vieraana kielenä -opetukseen. Kyseinen oppimateriaali on monin osin jo vanhentunut sekä sisällöltään että tekniseltä toteutukseltaan: kirjasarja sisältää mm. cd-romille tallennettuja viittomakielisiä videoita.

Missään kolmesta koulusta ei oltu järjestetty viittomakielen oppiaineesta kokeita, koska oppiaineesta ei muodostu selkeää kokonaisuutta ja kaikissa kouluissa viittomakieltä opetetaan hyvin usein osana muita oppiaineita. Arvioitavana oli pääosin ollut tuntityöskentely, ja arvioinnin perusteena oli opettajan käsitys siitä, mitä oppilas osaa viittomakielestä. Sen paremmin oppilailla kuin opettajillakaan ei siten ollut aikaisempaa kokemusta osallistumisesta viittomakielen kokeeseen tai sen järjestämiseen. Valtakunnallista arviointia suunniteltaessa tämä tuli huomioida sekä tehtävien laadinnassa että koejärjestelyistä annettavissa ohjeissa ja käytettävässä tekniikassa.

Arvioinnin yhteydessä opettajille tehdyn taustakyselyn vastaukset tukivat ennakkohaastattelun vastauksia ja kuvasivat viittomakielen opetuksen pirstaleisuutta ja opetuksen toteutuksen vaikeutta.

## 1.4 Arviointiin osallistuneet oppilaat

Viittomakieltä äidinkielenä opiskelevien oppilaiden määrä 7. –9. vuosiluokilla selvitettiin lokakuussa 2014 rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Tammikuussa 2015 opetuksen järjestäjiä pyydettiin lisäksi ilmoittamaan, jos muissa heidän alaisuudessaan olevissa yläkouluissa on viittomakieltä äidinkielenään opiskelevia oppilaita. Koska näitä oppilaita oli yläkouluissa kaikkiaan hyvin vähän, heidät kaikki otettiin arviointiin mukaan. Mikäli mukana oli oppilaita, joilla oli tarve käyttää avustajaa, se hyväksyttiin. Kaikkiaan viittomakielen oppimistulosten arviointiin osallistui 21 oppilasta vuosiluokilta 7–9, mutta kaksi oppilasta jätti vastaamatta tehtäviin, joten heidän suorituksensa jätettiin arvioimatta.

Suomenruotsalaista viittomakieltä äidinkielenä opiskelevien oppilaiden tiedossa oleva määrä oli niin vähäinen, että tällä kertaa heitä ei otettu mukaan.

Arviointiin osallistuneiden oppilaiden määrä olisi luultavasti voinut olla toteutunutta suurempi, mutta käsite *viittomakieli äidinkielenä* saattoi rajata osallistujien määrää. Moni viittomakieltä käyttävä oppilas on kaksi- tai monikielinen, ja viisi arviointiin osallistunutta oppilasta ilmoitti, että viittomakieli ei ollut heidän äidinkielensä. Näillä oppilailla viittomakieli on toinen kieli, ja he saattavat käyttää sitä päivittäin koulun ulkopuolella. Koulun ilmoituksen mukaan kokeessa oli mukana myös yksi oppilas, joka ei osallistunut viittomakieli äidinkielenä -opetukseen. On myös huomattava, että oppilaiden antamien tietojen mukaan kolmentoista osallistujan äidinkielenä opetettiin suomen kieltä.



# Viittomakielen asema yhteiskunnassa ja perusopetuksessa

## 2.1 Suomalaisen viittomakielen asema yhteiskunnassa

Suomi on yksi maailman harvoista valtioista, joissa viittomakielisten oikeudesta kieleen ja kulttuuriin säädetään perustuslaissa (731/1999): viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkittamis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla.

Viittomakielisten etujärjestöjen Kuurojen Liitto ry:n ja Finlandssvenska teckenspråkiga rf:n arvioiden mukaan Suomessa on noin 4 000–5 000 viittomakieltä käyttävää kuuroa ja huonokuuloista henkilöä. Vammaisten tulkkauspalveluja järjestävän Kelan tilastojen mukaan viittomakielen tulkkausta käyttää samaten nelisen tuhatta henkeä vuosittain. Osa Kelan asiakkaista on suomenruotsalaista viittomakieltä taitavia, joita arvioidaan olevan maassamme kaikkiaan kolmisensataa. Lisäksi esimerkiksi Suomen Kuurosokeat ry:n palveluiden piirissä on yhteensä noin 800 kuurosokeaa henkilöä, joista osa käyttää viitottua kielimuotoa vastaanottaen sitä tunto- ja liikeaistinsa kautta. Osa huonokuuloisista tai kuulonsa aikuisiällä menettäneistä henkilöistä voi myös kokea viitotun kielen ensisijaiseksi kielekseen. Toisaalta normaalikuuloisetkin (ns. kuulevat) saattavat omaksua kasvuiän kieliympäristöstään viittomakielen ensikielekseen, jos heillä on kuurot vanhemmat tai kuuroja sisaruksia.

Sekä suomalainen että suomenruotsalainen viittomakieli voidaan ilmoittaa väestörekisteriin äidinkieleksi, vaikkakaan käytännössä tämä ei ole kovin yleistä. Maahanmuuton myötä Suomessa käytetään kansallisten viittomakielten lisäksi muitakin viittomakielisiä, eniten venäläistä viittomakieltä. (Viittomakielilakia valmistelevalle työryhmän mietintö 2014, 14.)

Viittomakielten ohella siitä kehittyneet puhekommunikaation tukena käytettävät viittomat (ns. viitottu puhe; tukiviittomat) saattavat tarjota monille vammaisryhmille ainoan saavutettavissa olevan keinon saada opetusta ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Esimerkiksi perusopetuslaissa on otettu huomioon sekä viittomakieltä että sen muita muotoja käyttävät, sillä lain (628/1998) 31 §:n mukaan vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalla on oikeus saada maksutta muun muassa opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkittamis- ja avustajapalvelut. Tulkittamispalveluilla tarkoitetaan lain perustelujen mukaan nimenomaan viittomakielellä tai muilla kommunikaatiomenetelmillä oppilaille annettavia yksilöllisiä palveluita.

Sen ohella, että viittomakieliset voivat saada opetusta omalla kielellään peruskoulusta toiselle asteelle asti, laki vammaisten tulkkauspalveluista (133/2010) turvaa viittomakielisen opintopolun myös toisen asteen opintojen jälkeen. Viittomakieliset voivat tulkkauspalvelun ansiosta myös harrastaa, työskennellä ja osallistua yhteiskunnan jäsenenä sen eri toimintoihin omalla kielellään. Julkisen palvelun tiedonvälitystä säätelevän lain (1380/1993; 635/2005) myötä viittomakieliset otetaan huomioon myös valtakunnallisessa tiedonvälityksessä. Edelleen vastikään säädetty viittomakielilaki (359/2015), johon on koottu lainsäädännössä mainitut viittomakielisten oikeudet, velvoittaa viranomaiset edistämään viittomakielisten mahdollisuuksia kaikkinaisessa tiedon saamisessa viittomakielellä ja oman kielensä käyttämisessä. (Viittomakielilakia valmisteleavan työryhmän mietintö 2014.)

## 2.2 Viittomakielen historia opetuskielenä Suomessa

Yksi tuhannesta syntyy kuurona tai menettää kuulonsa pian syntymän jälkeen. Näköaistilla vastaanotettava, viitottu kielenmuoto oli pitkään kuuroille lapsille ensisijainen kieli kirjoitetun (valta)kielen ohella. Mutta vain viisi prosenttia kuuroista lapsista, Suomessa vuosittain 1–2 lasta, syntyy kuuroille tai huonokuuloisille vanhemmille, joille kuurous, viittomakieli ja näönvarainen (visuaalinen) elämäntapa ovat luonnollinen osa elämää. Suurin osa kuuron lapsen saaneista vanhemmista on normaalikuuloisia (Mitchell & Karchmer 2004), joten he ovat kuuron lapsen myötä – etenkin ennen sisäkorvaistutetta – omaksuneet itselleen täysin uudenlaisen visuaalisen kielenmuodon yhteisen kommunikaation turvaamiseksi.

Suomen viittomakielet, suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli, kuuluvat alkuperäisiin vähemmistökieliimme, sillä ne ovat kehittyneet vähitellen siitä kielen muodosta, jota käytettiin opetus- ja sivistyskielenä maamme ensimmäisissä kuurojen oppilaitoksissa sekä niissä alkunsa saaneissa kuurojen yhteisöissä 1800-luvun puolivälistä alkaen. Kuurojenkouluilla on itse asiassa ollut kaikkialla maailmassa ratkaiseva merkitys kuurojen yhteisöjen ja viittomakielten synnyssä ja viittomakielen välittymisessä. (Wallvik 2001; Rainò 2004; Salmi & Laakso 2005; Hoyer 2013.)

Vuosisadan vaihteeseen tultaessa viittomakielten asema muuttui kuitenkin niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa ja Yhdysvalloissa uuden, puhetaitoa korostavan pedagogisen aallon myötä. Tämän mukaan jokaiseen oppituntiin tuli kuulua viitotun viestinnän sijaan huulilukutaidon sekä äänen ja puheen harjoittaminen. Eri puolille maata perustettuihin kahdeksaan sisäoppilaitokseen, sittemmin myös pienempiin kunnallisiin kuulovammaisten kouluihin tulleet sukupolvet oppivatkin 1970-luvulle asti viittomisen vanhemmilta oppilailta, joiden joukossa oli myös niitä, joilla oli kuurot vanhemmat ja joiden kotikielenä oli viittomakieli. Aiemman sivistyskielen sijaan viittomakielestä tuli oppilaiden välinen salakieli, mutta aikuisten kuurojen yhteisön arjisessa kielenkäytössä viittomakieli säilyi tämänkin vaiheen yli: sitä käytettiin vilkkaassa kulttuuri-, urheilu-, harrastus- ja yhdistystoiminnassa sekä myös kirkollisissa toimituksissa. (Hoyer 2013; Salmi & Laakso 2005; Rainò 2004; Wallvik 2001.)

Vähitellen, 1970-luvulta lähtien, kuuron lapsen saaneet vanhemmat ohjattiin jälleen käyttämään puheen ohella myös viittomia riittävän kielellisen virikkeistön ja yhteisen vuorovaikutuksen turvaamiseksi. Kuuro tai vaikeasti kuulovammaisen lapsi sijoitettiin aina kun se oli mahdollista kuulovammaisille tarkoitettuun päiväkotiin ja myöhemmin erityiskouluun, jossa viittomia käytettiin opetuksen tukena. 1970-luvun lopusta lähtien myös kuurojen opetuksessa viittomien käyttö alettiin jälleen sallia. Suomessa aloitettiin tuolloin muiden maiden tapaan viittomakielen tieteellinen tutkimus, viittomakielinen tulkkipäätös ja lopulta, 1990-luvun alussa, viittomakielinen luokanopettajakoulutus.

1990-luvun puolivälissä, samaan aikaan kun perusoikeusuudistukseen sisällytettiin viittomakielisten kielelliset oikeudet, otettiin Suomessa muiden länsimaiden tavoin käyttöön kuurojen ja kuulovammaisten kuntoutukseen tullut innovaatio: sisäkorvaistute. Se mahdollistaa puhutun kielen kuulonvaraisen havaitsemisen ja oppimisen tavanomaisia kuulokojeita paremmin. Nykyisin sisäkorvaistute asennetaan lähes kaikille kuuroina syntyneille lapsille mahdollisimman varhain, yleensä jo alle vuoden ikäisenä. Vuonna 2014 sisäkorvaistutetta arvioitiin maailmanlaajuisesti olevan jo 200 000 aikuisella ja 80 000 lapsella. Suomessa sisäkorvaistutteen käyttäjiä oli tuolloin noin 800, joista lapsia oli noin kolmesataa. (Lonka 2014; Salmi & Laakso 2005; Rainò 2004; Wallvik 2001.)

Sisäkorvaistutteen saavat nykyisin lähes poikkeuksetta kaikki vaikeasti huonokuuloiset ja kuurot lapset ja nuoret. Istutehoidon takia tämän aiemmin viittomakielen ensikielekseen omaksuneen ryhmän vuorovaikutuskäytännöt ovat radikaalisti muuttuneet niin, että useimmat sisäkorvaistutetta käyttävistä kuuroista lapsista ja nuorista nimeävät puhutun kielen ensimmäiseksi kielekseen. Tällä hetkellä lähes 80 prosenttia istutetta käyttävistä kuuroista lapsista käy tavallista koulua kotinsa lähellä sisäoppilaitoksen sijaan, ja noin puolet heistä selviää ilman tulkkia tai avustajaa. Heillä viittomakieli on jo korvautunut valtakielellä, suomella tai ruotsilla. (Martikainen & Rainò 2014.)

Kun aiemmin kuurot lapset tutustuivat toisiinsa kuulovammaisten päiväkodin ja koulun toveripiirin kautta, oli vuonna 2014 jäljellä enää alle sata oppilasta kuudessatoista koulussa, ja vain kolmessa oli enemmän kuin viisi viittomakieltä käyttävää oppilasta. Vielä kolme vuosikymmentä aiemmin Suomen noin parissakymmenessä kuurojenkoulussa oli yli neljäsataa oppilasta. (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014.) Suomenruotsalaisten kuurojen oppilaitos Porvoossa sulki ovensa jo 1990-luvulla pienenevien oppilasmäärien takia (Hoyer 2013).

## 2.3 Viittomakielisten oppilaiden määrä Suomen peruskouluissa

Vuonna 2014 Opetushallitus julkaisi opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta selvityksen, jossa kartoitettiin kuurojen ja äidinkieleltään viittomakielisten tai viittomakieltä toisena kielenä käyttävien oppilaiden lukumäärää ja opetusjärjestelyjä perusopetuksessa lukuvuonna 2013–2014 (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014). Selvitys koski myös suomenruotsalaista viittomakieltä käyttäviä oppilaita ja niitä kuulevia lapsia, joiden perhetausta on viittomakielinen eli joiden yksi tai molemmat vanhemmista ovat viittomakielisiä ja joilla lisäksi mahdollisesti on viittomakielisiä sisarusia. Näitä oppilaita ei kuitenkaan tähän viittomakieltä äidinkielenään opiskelleitten taitoja kartoittavaan arviointiin tullut mukaan.

Opetushallituksen kyselyyn vastasi 49 prosenttia perusopetusta antavista kouluista. Kuuroja ja viittomakielisiä oppilaita sekä eriasteisesti kuulovammaisia oppilaita ilmoitettiin olevan 304 koulussa, joista kuuroja oppilaita oli 16:ssa, huonokuuloisia 218:ssa ja sisäkorvaistutetta käyttäviä 71 koulussa. Kuuroja ja eriasteisesti kuulovammaisia oppilaita oli yhteensä noin 500. Lisäksi kymmenissä kouluissa on viittotua puhetta, tukiviittomia ja muita puhetta tukevia tai korvaavia menetelmiä käyttäviä oppilaita, joilla on kielellinen erityisvaikeus, kehitysvamma tai muu lisävaikeus. Heitä löydettiin noin 1 100. Äidinkieleltään viittomakielisiä oppilaita ilmoitettiin olevan alle sata yhteensä 23 koulussa, joista 21 oli kunnallisia kouluja ja kaksi valtionkouluja. Kunnallisista kouluista kaksi oli ruotsinkielisiä: niissä oppilaiden äidinkieleksi ilmoitettiin suomenruotsalainen viittomakieli.

## 2.4 Viittomakieli perusopetuslaissa

Perusopetuslaki säättää sekä opetuskielestä että äidinkielen opettamisesta erikseen; lisäksi kieli- ja kulttuurinäkökulma on esillä Opetushallituksen määräyksessä Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteiksi (2004, täydennys 2010). Perusopetuslakiin (628/1998) on sisällytetty mainintoja viittomakielestä ja sen käytöstä ainoastaan opetuskieltä ja äidinkieltä koskeviin pykäliin. Näihin liittyvät määräykset ovat ehdollisia, joten ne on seuraavassa kursivoitu:

### 10 § Opetuskieli

Koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä *voi olla myös saame, romani tai viittomakieli*. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1288/1999.)

Saamelaisten kotiseutualueella asuvien ja saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Kuulovammaisille tulee *tarvittaessa* antaa opetusta *myös* viittomakielellä.

Opetuskieltä koskevan pykälän tarkoitusta on täsmennetty hallituksen esityksen yksityiskohtaisissa perusteluissa (HE 86/1997) seuraavasti:

10 §. Opetuskieli. Pykälässä säädetään koulun opetuskielestä. Käytettävällä opetuskielellä tulee antaa paitsi varsinainen opetus myös muut opetukseen liittyvät palvelut. – Pykälän 2 momenttiin otetaan lisäksi säännös *velvollisuudesta käyttää* viittomakieltä opetuskielenä. Säännös on uusi. Velvollisuus määräytyisi oppilaiden *kuulovammaisuuden asteen mukaan*. Ainakin viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille kuuroille opetus *tulee antaa* viittomakielellä.

Pykälän 3 momentin mukaan oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen, jos oppilas pystyy opiskelemaan usealla sellaisella kielellä, joilla opetusta annetaan. Opetuksen järjestäjän velvollisuudesta järjestää opetusta useammalla kuin yhdellä kielellä säädetään 4 §:n 2 ja 4 momenteissa.

Hallituksen esitys jättää opetuksen järjestäjälle liikkumavaraa arvioida viittomakielisen opetuksen tarvetta oppilaan kuulovamman asteen perusteella. Viittomakielistä opetusta antavan opettajan kielitaidon arvioiminen on niin ikään opetuksen järjestäjän ja rehtorin tehtävä. Äidinkielen opetusta koskevaan perusopetuslain pykälään viittomakieli lisättiin vuoden 1999 alussa voimaan tulleessa uudistuksessa.

## 12 § Äidinkielen opetus

Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä. Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. – Tähän vuoden 1999 uudistukseen liittyvässä hallituksen esityksessä (HE 86/1997), sen äidinkielen opetusta koskevassa tarkennuksessa, äidinkieli määräytyy käytetyn opetuskielen mukaisesti. Tällä puolestaan viitataan saman esityksen kohtaan (10 §): ”ainakin viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille kuuroille opetus tulee antaa viittomakielellä”. Tämä velvollisuus määräytyisi nimenomaan oppilaiden kuulovammaisuuden asteen mukaan.

Pykälän 2 momentissa mainittuja kieliä voidaan opettaa 1 momentissa mainitun kielen sijasta tai myös niiden ohella, jolloin äidinkieleen tuntijaon mukaan varatuilla tunneilla voidaan opettaa kahta eri kieltä. Pykälän 2 momentin mukaan saamen kieltä voidaan opettaa äidinkielenä myös sellaisille oppilaille, joiden opetuskieli on muu kuin saamen kieli.

Äidinkielen opetusta täsmennetään myös tuntijaon 8 §:n kielenopetusta koskevilla erityissäännöksillä:

Jos saamenkieliselle, romanikieliselle tai vieraskieliselle oppilaalle opetetaan perusopetuslain 12 §:n mukaan äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä, voidaan oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muiden kielten opettamiseen käytettävä tuntimäärä jakaa 6§:sta tai 7§:stä poiketen kielten opettamiseen opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Tässä momentissa tarkoitettulle oppilaalle opetetaan toisen kotimaisen kielen sijasta suomen kieltä tai ruotsin kieltä erityisen oppimäärän mukaisesti.

Koulussa, jossa on saamelaisten kotiseutualueella asuvia oppilaita, tulee valinnaisena aineena olla saamen kieli. Koulussa, jossa saamenkielisille, romanikielisille ja vieraskielisille oppilaille opetetaan äidinkielenä oppilaan omaa äidinkieltä, tulee valinnaisena aineena olla ruotsin tai suomen kieli.

Viittomakielien opetus järjestetään äidinkieleen ja kirjallisuuteen sekä muihin kieliin varatuilla tunneilla. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) pidetään tavoitteena, että viittomakieli äidinkielenä- ja suomi viittomakielisille -oppiaineilla tuetaan oppilaiden kaksikielisyyden kehittymistä. Molempien kielten oppimäärä tulee suorittaa äidinkieli ja kirjallisuus -kokonaisuuden tai muiden kielten opettamiseen varattujen tuntiresurssien puitteissa. Viittomakielisten oppilaiden äidinkielen opetusta ei kuitenkaan tueta valtiovastuudella kuten saamen-, romani- ja vieraskielisten oppilaiden äidinkielenopetusta. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009;

Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1777/2009.)

## 2.5 Viittomakielen opettajankoulutus

Viittomakielen opettajankoulutus on perinteisesti ymmärretty koulutukseksi, joka tarjoaa valmiuksia viittomakielen opettamiseen vieraana kielenä kuuleville suomenkielisille aikuisille. Tällainen opettajankoulutus käynnistyi 1970-luvulla Kuurojen Liiton kurssitoimintana. Näille viittomakielen opettajakursseille valittiin viittomakielentaitoisia henkilöitä, ja tavoitteena oli kouluttaa viittomakielen opettajia vapaan sivistystyön tarpeisiin. Koulutusta järjestettiin erikseen sekä kuuleville että kuuroille. 1980-luvulla opettajakoulutus piteni vuoden mittaiseksi kansanopistokoulutukseksi. Sitten opettajankoulutus sulautui osaksi viittomakielen tulkkipäätöskoulutusta. Tulkkipäätöskoulutuksen siirryttyä kansanopistoista ammattikorkeakouluun 1990-luvulla viittomakielen opettajakoulutus muutettiin viittomakommunikaation opetukseen valmiuksia antavaksi suuntautumisvaihtoehdoksi. (Vivolin-Karén 2002.)

Kuurojen kansanopisto aloitti toimintansa syksyllä 1987, ja samalla käynnistyi kuuroille suunnattu ammatillissivistävä koulutus, joka muuttui syksystä 1989 alkaen kaksivuotiseksi. Linjalla opiskeltiin pääasiassa suomalaista viittomakieltä, suomen kieltä, kielitiedettä ja pedagogiikkaa. Viimeiset oppilaat opettajalinjalta valmistuivat keväällä 1995. Opettajalinjan suoritti kaikkiaan 31 opiskelijaa. Linjan tavoitteena oli antaa valmiuksia viittomakielen opettamiseen kuuleville aikuisille. Käytännössä moni linjan suorittaneista työllistyi Kuurojen Palvelusäätiön Juniori-ohjelmaan, jossa opetetaan kuuroja lapsia ja heidän perheenjäseniään. Juniori-ohjelman aloittavista lapsista valtaosa on päiväkotikäisiä. Ohjelma kestää viisi vuotta. (Vivolin-Karén 2002.)

Suomalaista viittomakieltä on voinut opiskella Jyväskylän yliopistossa vuodesta 1991 alkaen. Aluksi tarjolla oli vain viittomakielen perusopinnot, vuodesta 1998 alkaen myös aineopinnot. Sekä perus- että aineopinnoissa opiskelijat on jaettu ryhmiin sen perusteella, onko viittomakieli heille äidinkieli vai vieras kieli. Viittomakielen maisteriopinnot käynnistyivät vuonna 2004. Kesään 2015 mennessä maisteritutkinnon suomalainen viittomakieli pääaineenaan on suorittanut 19 opiskelijaa. Heistä yhdeksän on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot siten, että ne näkyvät filosofian maisterin tutkinnossa. Viittomakielen perusopinnot on voinut suorittaa Jyväskylän yliopistossa myös avoimen yliopiston kautta, mutta aineenopettajiksi valmistuneista ei ole saatavilla tarkkoja lukuja (Viittomakielilakia valmistelevalle työryhmälle mietintö 2014).

Jyväskylän yliopistosta saadun tiedon mukaan se ei ole järjestänyt viittomakielen opettajille jatko- tai täydennyskoulutusta. Sen sijaan se on järjestänyt joitakin Viittomakielen tutkimuksen päiviä, joissa on esitelty uusimpia suomalaisen viittomakielen tutkimustuloksia. Pedagogista aspektia niissä ei ole viittomakieleen ollut.

Pätevien viittomakielen aineenopettajien joukko on varsin pieni. Ammattikuntana ryhmä on myös vielä melko nuori. Tähän arviointiin sisältyneen opettajille suunnatun taustatietokyselyn mukaan vain kahdella opettajalla seitsemästä oli viittomakielestä aineenopettajan pätevyys. Näiden tietojen valossa voidaan esittää kysymys, onko viittomakieleen kehittynyt tai kehitetty tarvittavaa ja opetustyötä tukevaa pedagogiikkaa.

Viittomakielilakia valmistelevan työryhmän mietinnössä (2014) todetaan seuraavaa: ”Opettajien kelpoisuusehtoja tulisi tarkastella myös kielitaitovaatimusten suhteen, sillä tällä hetkellä sääntely on epätasua ja yleisen kielitutkinnon valmistelu on vielä kesken. Käytännössä erityisen ongelmallista on, etteivät Jyväskylän yliopiston viittomakielisestä luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet ole päteviä toimimaan kuulovammaisten tai viittomakielisten opettajina.”

Jyväskylän yliopistossa järjestettiin viittomakielistä luokanopettajakoulutusta vuosina 1998–2010. Viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat valmistuivat kasvatustieteen maistereiksi (KM). Viittomakieliseksi luokanopettajaksi opiskeleville oli yhteistä se, että he olivat äidin- tai ensikieleltään viittomakielisiä. Heillä oli vahva tuntuma viittomakieliseen yhteisöön ja kulttuuriin. Tämä on tärkeää, kun kyse on viittomakielisen kulttuurin ja perinteiden opettamisesta ja siirtämisestä eteenpäin seuraavalle sukupolvelle.

Viittomakielinen luokanopettajakoulutus toteutettiin yhdessä muun luokanopettajakoulutuksen kanssa. Koulutusohjelmien sisältö oli pitkälti sama, mutta viittomakielisessä opettajakoulutuksessa asioita lähestyttiin viittomakielisestä näkökulmasta. Keskeistä koulutuksessa oli kieli- ja viestintäopintojen opintokokonaisuus, jossa viittomakieltä opiskeltiin äidinkielenä ja suomea toisena kielenä. Opintokokonaisuus antoi valmiudet työskennellä monikielisenä ja monikulttuurisena opettajana. Koulutuksesta valmistui yli 30 viittomakielistä luokanopettajaa vuosina 1998–2010.

## 2.6 Aiempia selvityksiä

Viittomakielen opetusjärjestelyjä lukuvuosina 2013–2014 koskeneen kartoituksen (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014) mukaan viittomakielistä opetusta annettiin kaikissa oppiaineissa vain viidessä koulussa ja osassa oppiaineita vain kuudessa koulussa. Opetusta viittomakielellä äidinkielenä annettiin 15 koulussa. Selvityksen mukaan ainoastaan kolmessa maamme peruskoulussa oli yli viisi viittomakielistä ja/tai kuuroa oppilasta. Näiden pienten viittomakielisten tihentymien ulkopuolelle sijoittuvien oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen kehityksen kannalta tilanne on haastava, sillä viittomakielistä opetusta antavat henkilöt eivät aina ole viittomakielen ja viittomakielisen kulttuurin asiantuntijoita.

Viittomakielisiä oppilaita koskeneeseen kyselyyn lukuvuonna 2013–2014 (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014) vastanneissa suomenkielisisissä kouluissa viittomakieltä äidinkielenään käyttäviä oli ala- ja yläkouluissa vain puolisen sataa. Yhteensä alakouluikäisiä viittomakielisiä oppilaita löytyi 31 ja yläkouluikäisiä 17. Kuntoutuksen ja ohjauksen parissa ilmoitettiin olevan parikymmentä oppilasta. Viittomakieltä toisena kielenään käyttäviä oppilaita oli suomenkielisisissä ala- ja yläkouluissa yhteensä 45 ja kuntoutuksen ja ohjauksen parissa kolme. (Taulukko 1.)

**TAULUKKO 1.** Viittomakielisten (äidinkieli tai toinen kieli) ja viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttävien oppilaiden määrä eri vuosiluokilla kyselyyn vastanneissa kouluissa (SK = suomenkieliset koulut, RK = ruotsinkieliset koulut). (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014)

Koulun opetuskieli	1–6 luokat (lkm)		7–9 luokat (lkm)		Kuntoutus ja ohjaus (lkm)*		Muu opetus (lkm)		Yht.		Kaikki
	SK	RK	SK	RK	SK	RK	SK	RK	Yht. SK.	Yht. RK	
Viittomakieli äidinkielenä	33	0	17	3	21	1	2	0	73	4	77
Viittomakieli toisena kielenä	26	3	19	2	3	0	0	0	48	5	53
Viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttävät	707	10	309	4	119	3	31	0	1166	17	1183
YHT.	766	13	345	9	143	4	33	0	1 287	25	1 313

\*) On mahdollista, että osa tämän sarakkeen luvuista sisältyy edellisten sarakkeiden lukuihin.

Taulukosta 1 käy ilmi, että suurin viittomakommunikaatiota edustava oppilasryhmä kaikista kyselyyn vuonna 2014 vastanneista kouluista oli viitottua puhetta ja tukiviittomia käyttävät. Esimerkiksi aiemmassa Jokisen (2000) raportissa kuulovammaisten kunnallisissa ja valtiollisissa oppilaitoksissa ilmoitettiin olevan kaikkiaan 1 289 oppilasta, joista kuuroja (218) ja kuulovammaisia (124) oppilaita oli yhteensä 342 ja lisäksi kuulo-näkövammaisia oli 26 (jotka ovat tässä selvityksessä jääneet kartoittamatta). Muilla oppilailla oli diagnosoitu dysfasia (647), autismi tai muita lisävaikeuksia. Näiden oppilaiden mahdollista viittomakielen tai tukiviittomien käyttöä ei kuitenkaan huomioitu Jokisen kartoituksessa. Heidän osuuttaan ei selvitetty lukuvuotta 2013–2014 koskeneessa kartoituksessa. Myöskään tässä käsillä olevassa, vuonna 2015 tehdyssä viittomakielen arvioinnissa ei selvitetty, oliko oppilailla myös muita vaihtelevia oppimistuloksia selittäviä syitä. Sellaisia voisivat olla erilaiset diagnosoidut oppimishäiriöt ja lisävaikeudet, joita on tutkimusten mukaan kuitenkin noin kolmanneksella kuuroista lapsista (Mayer & Leigh 2010; Lonka, Hasan & Komulainen 2011; Marschark & Hauser 2012).

Koska viittomakieltä käyttävät oppilaat ovat hajallaan eri puolilla maata kymmenissä eri kouluissa, vaihtelevia oppimistuloksia voivat osaltaan selittää myös yksilölliset oppimisympäristöt ja viittomakielen vähäinen käyttö muissa oppiaineissa. Kun vain harvalla peruskoulua käyvällä viittomakielisellä on viittomakielinen perhetausta tukemassa hänen kielenkehitystään ja vain osalla on ikä- ja koulutoveritakaan päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa, kuulevista perheistä kotoisin olevien viittomakieli jää vähälle käytölle ja myös viittomakielen hallinta hataralle pohjalle. Tämä ilmenee myös Takkisen (ks. Takkinen 2013; Takkinen & Rainò, painossa) pitkittäistutkimuksesta, jonka mukaan sisäkorvaistutetta käyttävien lasten perheissä viittomakielen käyttö on vähäistä, etenkin jos lapset kokevat pärjäävänsä kuulevassa perheessään suomen kielellä. Puhutun kielen käytön ja taitojen lisääntyessä viitotun kielen käyttö vähenee ja mahdollisesti loppuu kokonaan, ellei lapsilla ole muita viittomakielisiä kontakteja kodin ulkopuolella monipuolisessa ja rikkaassa kielellisessä ympäristössä. Puhutun ja viitotun kielen kehittyminen oli Takkisen tutkimukseen osallistuneilla lapsilla hyvin yksilöllistä, sillä lapset hyötyvät sisäkorvaistutusteestakin yksilöllisesti. Tämän vuoksi heidän viitotun kielensä tilastollinen tarkastelu ei ole luotettavaa.



Lopuksi on tuotava esille, samoin kuin viittomakielilakia valmistelevan työryhmän mietinnössäkkin (2014), viittomakielisten opettajien ja oppimateriaalin vähäisyys tai suoranainen puute, joka väistämättä aiheuttaa ongelmia viittomakieltä käyttävien opettamiseen ja viittomakielisten tasa-vertaiseen tiedonsaantiin omassa äidinkielessään. Viittomakielisiä oppimateriaaleja on tuotettu ja käännetty viittomakielelle satunnaisesti järjestöissä tai koulujen omana toimintana. Oppimateriaalin vähäisyys tai puuttuminen koskee viittomakielisten opetusta varhaiskasvatuksesta lähtien. Koska viittomakielillä ei ole kirjoitettua muotoa, viittomakieliset oppilaat lukevat ja kirjoittavat muulla kuin äidinkielellään. Heidän on myös opiskeltava äidinkieltään – ainakin osaksi – käyttämällä itselleen toisen kielen asemassa olevaa kirjoitettua kieltä.

Opettajankoulutuksessa viittomakieltä ei välttämättä opiskella määrällisesti ja laadullisesti riittävästi. Näin viittomakieltä äidinkielenä opettavien taidot kohdekielessä, samoin kuin oppilaan todennäköinen sijoittuminen lähikouluun tulkin kanssa, joilla myös saattaa olla vaihtelevat taidot työkielessään, asettavat haasteita viittomakielen omaksumiselle ja oppilaan viittomakielen kehittymiselle nykyisenkaltaisessa kouluympäristössä.

Kielitaitoon vaikuttavat useat tekijät, niin fysiologiset kuin psykologisetkin, ympäristötekijöiden lisäksi (ks. esim. Takkinen & Rainò, painossa). Yksilöllinen kiinnostus kieliiin vaikuttaa siihen, kuinka paljon kielellisten resurssien kehittämiseen ja käyttöön panostetaan. Myös kielellinen ympäristö on ratkaiseva. Kaikki kielet tarvitsevat kehittyäkseen monipuolista harjaantumista kielen käyttöön erilaisissa tilanteissa. – Kaikkien lapsen kanssa tekemisissä olevien tahojen asenteet, kuten myös yhteiskunnallinen ilmapiiri, vaikuttavat merkittävästi kuuron lapsen kaksikielisyyteen viittomakielessä ja puhutussa kielessä, samaan tapaan kuin kahta puhuttuakin kieltä omaksuttaessa. Vähemmistökielen omaksuminen ja käyttö vaativat erityisesti tukea ja rohkaisua niin lähiympäristöltä kuin yhteiskunnaltakin. Yhteiskunnassa arvostettujen kielten oppimista ja käyttöä pidetään selviönä, mutta vähemmistökielet jäävät usein taloudellisista ja asenteellisista syistä taka-alalle. Tämä vaikuttaa lopulta myös yksilöiden oppimiseen – jopa heidän omassa äidinkielessään.

# Arvioinnin toteuttaminen

---

## 3.1 Arvioinnissa käytettyjen tehtävien laadinta

---

Viittomakielen oppimistulosten arviointi oli summatiivista ja kriteeriperusteista. Arviointi kohdistui kaikkiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) mainittuihin viittomakielen sisältöalueisiin: viestintään, kirjallisuuteen, kulttuuritietoisuuteen ja kielitietouteen.

Summatiivisen arvioinnin tarkoituksena on arvioida jonkin selkeän opintokokonaisuuden hallintaa (Jakku-Sihvonen 2013), esimerkiksi sitä, miten hyvin oppilaat ovat saavuttaneet tavoitteet, joita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on määritelty viittomakieli äidinkielenä -oppimäärään. Tässä arvioinnissa kohteena on viittomakieltä vuosiluokilla 7–9 äidinkielenä opiskelevien oppilaiden viittomakielen osaaminen. Koe oli sama kaikille oppilaille luokka-asteesta riippumatta.

Opetussuunnitelmassa päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 (Liite 2) olivat tasoltaan melko yleisluonteisia, joten niitä ei voinut käyttää suoraan viittomakielen oppimistulosten arvioinnin kriteereinä. Tämän vuoksi jokaiseen tehtävään laadittiin tehtäväkohtaiset kriteerit, jotka pohjautuivat opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteereihin. Oppimistulosten arviointi on summatiivisen ja kriteeriperusteisen arvioinnin lisäksi myös tavoitteiden saavuttamisen arviointia, sillä oppilaiden suorituksia verrataan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin (Koli & Silander 2002).

## 3.2 Tehtävätyypit ja tehtävien vaikeustaso

---

Vastaavaa suomalaista viittomakieli äidinkielenä -koetta ei ollut aikaisemmin laadittu eikä opiaineen osaamista arvioitu valtakunnallisesti. Tehtävätyyppien laadintaan ja valintaan vaikutti opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden, sisältöjen ja arvosanan 8 kriteerien lisäksi kokeen sähköinen alusta. Sähköinen alusta oli viittomakielen oppimistulosten arvioinnin näkökulmasta uusi ja haastava, koska muissa yhteyksissä viittomakieltä ei ole arvioitu sähköisesti.

Arviointiin valittiin erityyppisiä tuottamis- ja valintatehtäviä, kuten esimerkiksi monivalinta-, yhdistely-, oikein-väärin- ja tunnistamistehtäviä. Muissa kuin tuottamistehtävissä korostui objektiivisuuden periaate: vastausten oikeellisuus ei ollut riippuvainen tulkinnasta (Keurulainen 2013; Summanen 2014). Tuottamistehtävät olivat haasteellisia, koska niiden pisteyttämiseen liittyy monia subjektiivisia tekijöitä, jotka voivat vääristää arviointia. Tehtävistä noin puolet tuli olla objektiivisesti mittaavia osioita (esimerkiksi monivalinta- ja yhdistelytehtäviä) ja puolet tuottamistehtäviä (avotehtäviä).

Oppimistulosarviointien periaatteena on ollut, että kokeeseen valitaan mukaan helppoja (noin 30 %), keskivaikeita (noin 40 %) ja vaikeita tehtäviä (noin 30 %). Koska viittomakieli äidinkielenä -oppiaineesta ei ollut aikaisemmin laadittu valtakunnallista koetta, tehtävien vaikeustaso (helppo, keskivaikea ja vaikea) määriteltiin asiantuntijoiden arvioiden ja intuition pohjalta sekä esitestauksesta kerätyn palautteen perusteella.

### 3.3 Tehtävien esitestaus

Esitestauksessa tutkittiin muun muassa tehtävien toimivuutta, niiden sisältöjen ymmärrettävyyttä sekä tehtävien tekemiseen kuluva aikaa. Yleensä esitestauksessa pyritään mahdollisuuksien mukaan arvioimaan tehtävien validiteetti, reliabiliteetti ja vaikeustaso. Tässä arvioinnissa testattiin varsinaista koetta, koska haluttiin tietää, miten se ja siihen liittyvät eri menettelyt toimivat. Tehtävät suunniteltiin ja laadittiin mahdollisimman huolellisesti, jottei myöhemmin tulisi laajamittaista muokkaamisen tarvetta.

Esitestaus järjestettiin helmikuussa 2014 Jyväskylän yliopistossa ja Helsingissä Kuurojen kansanopistossa. Esitestaukseen osallistui kuusi äidinkieleltään viittomakielistä aikuista, joilla on pedagogisten taitojen lisäksi suomalaisen viittomakielen oppiaineen tuntemus. Esitestauksesta saatiin paljon tietoa muun muassa tehtävien ymmärrettävyydestä, tehtäviin käytetystä ajasta ja vaikeustasosta. On kuitenkin huomattava, että esitestaukseen osallistuneet olivat aikuisia, joilla on kokemusta viittomakielen opiskelusta yliopistotasolla tai kokemusta viittomakielen opettamisesta äidinkielenä tai vieraana kielenä. He eivät siten edustaneet arvioinnin kohderyhmää eli yläkouluikäisiä oppilaita. Oppilaiden vähäisen lukumäärän vuoksi esitestausta ei voitu tehdä kohderyhmän kaltaisella testiryhmällä. Testiin osallistuneilta saatiin kuitenkin arvokasta ja hyödyllistä tietoa sisällöstä, rakenteesta ja tehtävätyyppien toimivuudesta.

### 3.4 Arvioinnin tekninen toteutus

Viittomakieli on kolmiulotteinen, visuaalinen kieli, jolle ei ole vakiintunutta kirjoitusjärjestelmää. Viittomakielen oppimistulosten arvioinnissa videokuvan käyttö oli keskeisessä roolissa: kaikkien tehtävänantojen tuli olla viittomakielellä ja avovastausta edellyttävissä tehtävissä oppilaan piti pystyä kuvaamaan ja tallentamaan viittomakielinen vastauksensa tehtävien tarkastamista varten. Erityisen haasteellista viittomakielen arviointikokeen suunnittelu oli sen vuoksi, ettei vastaavaa

arviointikoetta ollut aiemmin tehty eikä siitä niin ollen ollut aikaisempaa mallia. Asiantuntijatyöryhmä päätyi siihen, että arviointi järjestettiin sähköisenä, koska se tarjosi mahdollisuuden käyttää videoita sekä tehtävänannoissa että arviointitehtävissä. Oppilaiden vastausten videointi puolestaan antoi heille mahdollisuuden käyttää viittomakieltä.

Koska Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella ei ollut tarvittavia resursseja eikä teknistä alustaa sähköisen kokeen rakentamiseen, palvelu päätettiin hankkia viittomakieliseen verkkoviestintään erikoistuneelta yritykseltä. Tämän tehtävänä oli tarjota tarvittava mediapalvelintila, kuvata ja editoida videot sekä rakentaa kokeen käyttöliittymä. Osaaminen sekä teknisten ratkaisujen suunnittelussa että viittomakielessä oli merkittävä etu kokeen suunnittelussa.

Aluksi asiantuntijatyöryhmä laati ensimmäisen luonnoksen arviointiin tulevista tehtävistä ja päätti käytettävät tehtävätyypit. Ne käytiin läpi sähköisen alustan toteuttajan kanssa ja tehtäviä hiottiin siten, että ne voitiin teknisesti toteuttaa ja arviointialustaa pystyttiin käyttämään kouluissa. Tämän jälkeen asiantuntijatyöryhmä laati kaikkien videoiden käsikirjoitukset suomeksi. Käsikirjoitukset tarvittiin sekä taustakysymyksiin – sillä myös taustakysymysten tuli olla viittomakielellä – että itse arviointikokeen tehtävänantoihin.

Sähköisen alustan toteuttaja valitsi ja tarjosi julkaisualustan sekä palvelimen, rakensi käyttöliittymän, palkkasi videoiden esiintyjät asiantuntijatyöryhmän ehdotusten perusteella sekä ohjasi, kuvasi ja editoi videot. Kuvausvaiheessa käsikirjoituksia vielä tarkennettiin useaan kertaan, jotta toteuttajalla oli riittävästi tietoa videoiden tekemiseen asiantuntijatyöryhmän suunnitteleamalla tavalla. Videoiden esiintyjien valinnassa painotettiin heidän kokemustaan ja soveltuvuuttaan tämäntyyppiseen työtehtävään sekä huomioitiin mahdolliset jääviyskysymykset, kuten esimerkiksi se, että esiintyjänä ei ollut arviointikokeeseen osallistuvien oppilaiden perheenjäseniä. Lisäksi asiantuntijatyöryhmä hahmotteli pääpiirteissään tehtävissä tarvittavat still-kuvat ja etsi viittomakielisen graafikon toteuttamaan ne. Kuvitusta tarvittiin mm. tehtävässä, joka perustui sarjakuvaan.

Arviointikokeen ensimmäinen versio koottiin sähköisen alustan toteuttaneen yrityksen palvelimelle, jonka jälkeen asiantuntijatyöryhmä kävi sen läpi ja ehdotti muutamia korjauksia arvioinnin sisältöön ja toteutukseen. Tarvittavien korjausten jälkeen arviointi oli valmis esitestaukseen, minkä jälkeen tekniseen toteutukseen tehtiin vielä joitakin korjauksia ennen arviointikokeen lopullista valmistumista.

Arvioinnin järjestelyissä päädyttiin ratkaisuun, jossa oppilaan taustakysymykset ja koekysymykset katsottiin suoraan palvelimelta ja oppilaan monivalintavastaukset tallentuivat samalle palvelimelle. Monivalintakysymyksissä oppilas näki sekä kysymyksen että vastausvaihtoehdot viitottuna videolta ja oppilas vastasi suomenkieliseen verkkolomakkeeseen valitsemalla vaihtoehdoista haluamansa. Kuvassa 1 on sähköisen arvioinnin avaussivu.



Tässä kokeessa on monivalinta- ja avotehtäviä viittomakielestä. Monivalinta tehtävissä klikkaa mielestäsi oikeaa vaihtoehtoa. Avotehtävissä nauhoita vastauksesi opettajan ohjeiden mukaan. Mukana on myös taustakysymyksiä, jotka liittyvät sinuun itseesi sekä viittomakielen opiskeluun.

Aloita koe kun opettaja antaa siihen luvan. Klikkaa silloin kohtaa "Aloita koe". Pääset kokeessa eteenpäin klikkaamalla kohtaa "Seuraava". Mikäli haluat palata edelliseen kysymykseen voit tehdä sen klikkaamalla kohtaa "Edellinen". Voit myös halutessasi katsoa viitotun videoklipin uudelleen.

Seuraa opettajan ohjeita.

Ensimmäinen osa taustakysymykset kestää puoli tuntia. Mikäli olet valmis ennen sitä, odota, että opettaja antaa luvan jatkaa koetta. Varsinainen koe on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa on 5 tehtävää. Niiden jälkeen on 15 minuutin tauko. Toisessa osassa on 6 tehtävää.

Muista tallentaa vastauksesi.

Onnea kokeeseen!

Aloita koe 

## KUVA 1. Arviointikokeen avaussivu

Sähköistä alustaa käyttäessään oppilas näki ruudussa tehtävänannon viittojan. Ruudun yläpuolella näkyvä palkki ilmaisi, miten suuri osuus arvioinnista oli jo suoritettu. Alaosassa oli viitottu teksti suomeksi sekä painikkeet, joista pääsi etenemään edelliseen tai seuraavaan kysymykseen. Tuottamistehtävissä ruudun alareunassa näkyi myös kysymykseen käytettävissä oleva aika minuutteina. Näytön oikeassa reunassa näkyivät luettelona ne kysymykset, joihin oppilas oli jo vastannut.

Kysymysluettelon avulla oppilaalla oli mahdollisuus palata suoraan jo kerran vastaamaansa kysymykseen klikkaamalla sitä. Vastausten korjaaminen tätä kautta oli mahdollista koko kokeen ajan. Oppilaan viittomat avovastaukset videoitiin ja tallennettiin muistitikulle. Muistitikun käyttöön päädyttiin siksi, että etukäteen ei voitu olla täysin varmoja koulujen teknisistä valmiuksista. Lisäksi muistitikun käyttö vastausten tallennuspaikkana vaikutti teknisesti toimivammalta ja turvallisemmalla kuin vastausten tallentaminen suoraan palvelimelle.

Arviointiin varattiin kaikkiaan kolme peräkkäistä oppituntia, ja kysymyksiin vastaaminen aikataulutettiin siten, että oppilaat tekivät tehtävät samassa tahdissa. Opettajien tehtävänä oli huolehtia ajan kulumisen seuraamisesta. Arvioinnin suorittaminen jaettiin ajallisesti pitkän kestonsa vuoksi kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa oppilas sai vastattavakseen taustakysymykset sekä tehtävät 1–5. Tämän jälkeen seurasi 15 minuutin tauko, jonka jälkeen oppilas teki jäljellä olevat tehtävät.

Ennen varsinaista koetta koulut saivat yhden harjoitustehtävän, jolla järjestelyistä vastannut opettaja pystyi kokeilemaan tekniikan toimivuutta ja oppilaat saattoivat tutustua sähköiseen alustaan. Tällä ennakkotehtävällä haluttiin varmistaa tekniikan toimivuus kaikilla kouluilla ja tutustuttaa oppilaat vastausten vaatimaan tekniikkaan. Varsinaisena arviointipäivänä kaikki koulut tekivät arvioinnin samanaikaisesti. Sen aikana oltiin valmiita vastaamaan opettajilta kokeen aikana mahdollisesti tuleviin kysymyksiin ja ratkaisemaan kokeessa ilmenevät tekniset ongelmat. Kaikki sujui kuitenkin pääosin ongelmitta, ja kokonaisuutena arviointikokeen rakennetta ja teknisiä ratkaisuja voidaan pitää onnistuneina ja toimintavarmoina.

### 3.5 Arvioinnissa käytetyt tilastolliset tunnusluvut ja analyysimenetelmät

Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin aineistojen analysoinnissa sovellettiin tilastollisia menetelmiä. Tuloksia ja tulkintoja täydennettiin avovastausten osalta laadullisin menetelmin.

Tulokset on kuvattu pääsääntöisesti ratkaisuosuuksina (ratkaisuprosentteina). Ratkaisuosuus kertoo, kuinka suuren osan enimmäispistemäärästä oppilaat ovat keskimäärin saaneet. Viittomakielen arvioinnissa eri osuuksien enimmäispistemäärät vaihtelivat tehtävätyypeittäin ja sisältöalueittain. Ratkaisuosuuksia käyttämällä eri osioista saadut pistemäärät saatiin keskenään vertailukelpoisiksi.

Tuloksia tarkasteltaessa ja vertaillaessa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia, tavallisimpia keski- ja hajontalukuja sekä prosenttipisteitä (mm. kvartiilit). Keskimääräisten ratkaisuosuuksien yhteydessä raportoitu keskihajonta kuvaa tulosten vaihtelua keskiarvon ympärillä.

Luokiteltujen muuttujien keskinäiset yhteydet analysoitiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö-testillä. Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä on kuvattu esittämällä asianmukaiset erot prosenttijakaumissa ja suorittamalla residuaalitarkastelut. Määrällisten muuttujien yhteydessä on käytetty korrelaatiokerrointa.

Oppilaiden asenteita ja opettaja- ja rehtorikyselyn asiakokonaisuuksia mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Väittämässä arvo 1 edusti kielteisintä ja arvo 5 myönteisintä suhtautumista tai asennoitumista.

Koska aineisto oli pieni, tulosten analysointiin sovellettiin ei-parametrisia testejä. Kahden ryhmän keskimääräisiä eroja analysoitiin Mann-Whitneyn testillä ja usean ryhmän välisiä eroja Kruskal-Wallis testillä. Testien yhteydessä on myös raportoitu efektikoko. Efektikoko kertoo, kuinka suuri ero ryhmien välillä on eli tarkemmin kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esim. tyttöjen ja poikien jakaumat) ovat päällekkäin. Jos eri ryhmien väliset keskiarvot ovat samat ja jakaumat

samanlaiset, efektikoko on nolla. (Metsämuuronen 2009.) Efektikoon mittana on tässä raportissa käytetty Cohenin d-arvoa. Karkeat rajat efektikoon suuruudelle on esitetty taulukossa 2.

## TAULUKKO 2. Efektikoon rajat

Efektikoon indikaattori	pieni efektikoko	keskisuuri efektikoko	suuri efektikoko
Cohenin d	< 0,20	noin 0,50	> 0,80

Oppilaskyselyn asenteita sisältävät väittämät tiivistettiin asenteita kuvaaviksi keskiarvomuuttujiksi. Muodostettujen keskiarvomuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen sekä osioiden keskimääräisten korrelaatioiden avulla.

Tässä arvioinnissa koko kokeen keskimääräinen ratkaisuosuus oli 59 % (hajonta 18,9). Koska oppilaita oli suhteellisen vähän (19 oppilasta), tulosten tasoa kuvaavia luokkia on yhdistetty niin, että keskimääräisenä on pidetty tasoa, joka on korkeintaan yhden hajonnan päässä koko kokeen keskiarvosta. Sitä parempia suorituksia (yhdistetty tasot hyvä ja kiitettävä) kuvataan hyvänä tasona ja alle jääviä heikkona tasona (tähän on yhdistetty välttävä ja heikko suoritus). Tässä raportissa siis keskimäärin hyvään suoritukseen ovat päässeet ne oppilaat, jotka ovat saaneet vähintään 75 % kokeen enimmäispistemäärästä. Heikon osaamisen yläraja on ollut 43 %.

## 3.6 Arvioinnin luotettavuus

Perusopetuksen arviointien tarkoituksena on tuottaa pätevää ja tarkoituksenmukaisesti kerättyä ja analysoitua tietoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden toteutumisesta. Luottamustarkasteluissa huomioidaan arvioinnin validiteetti ja reliabiliteetti.

Arvioinnin luotettavuuden kannalta tärkeä käsite on validiteetti, joka Amerikan psykologisen yhdistyksen (APA) standardien mukaan tarkoittaa ”niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään”. Vaikka validiteetin yhteydessä voidaan puhua erilaisista lajeista, kuten sisältö-, kriteeri- ja ennustevaliditeeteista, tarkastellaan validiteettia nykyisin varsin usein myös yhtenä käsitteenä. Olennaista on muistaa, että validiteetti ei ole mittarin ominaisuus eikä kertaluonteinen tutkimustulos, vaan se kuvaa mittarin avulla tehtyjä päätelmiä ja sitä, mitä mittari todella mittaa. (Ketokivi 2009; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittausvälineiden johdonmukaisuutta ja mittauksen toistettavuutta. Jos mittari on reliabeeli, tulokset ovat eri mittauskerroilla melko samanlaisia. Reliabiliteettia voidaan parantaa esimerkiksi virheiden minimoinnilla, selkeillä sanavalinnoilla ja tarkoilla ohjeilla. Kun reliabiliteetit ovat korkeita, mittarit pystyvät erottelemaan riittävän tarkasti hyvin ja heikoimmin menestyneitä oppilaita kaikilla mitatuilla osa-alueilla. (Metsämuuronen 2009.)

Asiantuntija- ja tehtävänlaatijaryhmän jäsenet edustivat laajaa oppiaineen kokemusta ja ammattipätevyyttä. Ryhmän työskentelyä arviointitehtävien laadinnassa ohjasivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitetyt oppiaineen tavoitteet. Vastajiin ja koetilanteeseen liittyviä tekijöitä vakioitiin selkeillä ja tarkoilla ohjeilla. Arvioinnin toteutusohjeet, tehtävänannot ja toteutusaika olivat yhdenmukaiset kaikissa kouluissa.

Osa arvioinnissa käytetyistä tehtävistä oli monivalintatehtäviä, joiden käyttö lisäsi arvioinnin objektiivisuutta. Tuottamistehtävät arviointiin Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa siten, että jokaisen oppilaan suorituksen arvioi vähintään kaksi eri arvioijaa. Tuottamistehtävien arviointia varten oli tehty täsmälliset kriteerit sekä mallivastauksia.

Koko arviointikokeen sisäistä yhdenmukaisuutta ilmaiseva Cronbachin  $\alpha$ -kerroin oli kaikkien tehtävien osalta 0,82, jota voidaan pitää hyvänä. Kokeen eri sisältöalueilla  $\alpha$ -kerroin vaihteli välillä 0,55–0,75. Oppilaiden asenteita osoittavan mittarin osalta kerroin oli 0,85.



# Taustatietoa opetuksesta ja oppilaista

## 4.1 Oppilailta saatua tietoa

Viittomakielen oppimistulosten valtakunnalliseen arviointiin osallistui 19 oppilasta, joista tyttöjä oli seitsemän ja poikia kaksitoista. Oppilaita oli kaikilta yläkoulun luokka-asteilta, eniten osallistui 8. vuosiluokalla opiskelevia oppilaita. Oppilaista 14 ilmoitti äidinkielekseen viittomakielen, yksi taktiilin viittomakielen ja loput oppilaat suomen. Kotikielenä suomea käytti kuitenkin lähes kolmannes oppilaista. Kaksi kolmasosaa oppilaista asui koulun asuntolassa.

Kaikki oppilaat eivät tienneet vanhempiensa koulutustaustaa. Niistä, jotka kysymykseen vastasivat, 32 prosentilla äiti ja 27 prosentilla isä olivat ylioppilaita. Oppilaiden jatko-opintopyrkimykset jakaantuivat melko tasaisesti lukioon ja ammatilliseen koulutukseen pyrkivien sekä niiden kesken, jotka eivät vielä tienneet, minne aikoivat pyrkiä peruskoulun jälkeen. Vuosiluokka ei vaikuttanut jatko-opintosuunnitelmiin, sen sijaan sukupuolittain tarkasteltuna jatko-opinnoistaan epävarmoja poikia oli 43 prosenttia, kun taas tytöistä vain yksi oppilas ei vielä tiennyt, minne yhteishaussa pyrki.

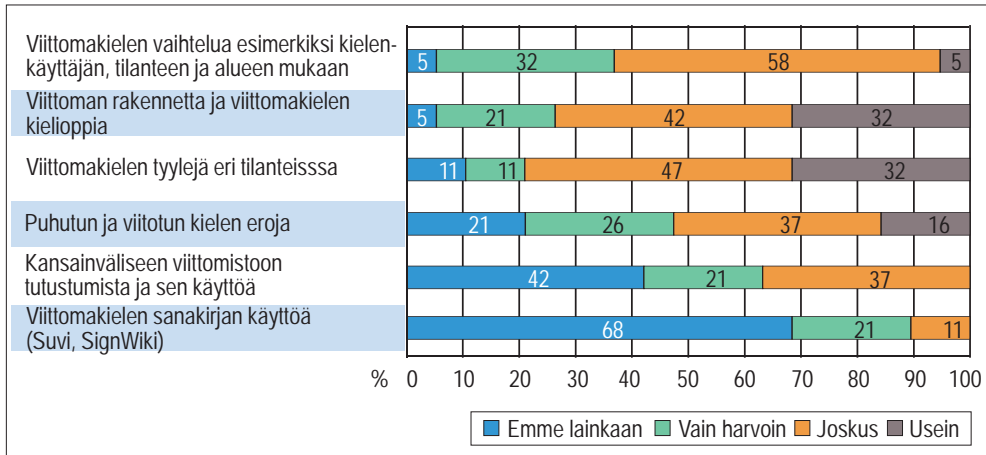
Viittomakieltä äidinkielen tunneilla opiskelevien oppilaiden yleisin äidinkielen arvosana oli 7. Keskiarvo oli 7,7. Suomen kielen opetusta äidinkielen tunneilla saaneilla taas yleisin äidinkielen arvosana oli 8 ja keskiarvo 7,7.

Enemmistö oppilaista (84 %) opiskeli viittomakieltä tunnin viikossa. Kahdella oppilaalla ei ollut viittomakielen oppitunteja lainkaan. Vain yksi oppilas sai viittomakielen opetusta kaksi tuntia viikossa.

Oppilaat jakaantuivat melko tasaisesti niihin, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa viittomakielen läksyihin, alle puoli tuntia läksyihin käyttäviin sekä niihin, jotka käyttivät läksyihin aikaa puolesta tunnista tuntiin. Kukaan oppilas ei ilmoittanut käyttävänsä viittomakielen läksyihin aikaa yli tuntia.

## Kielentuntemuksen käytänteet

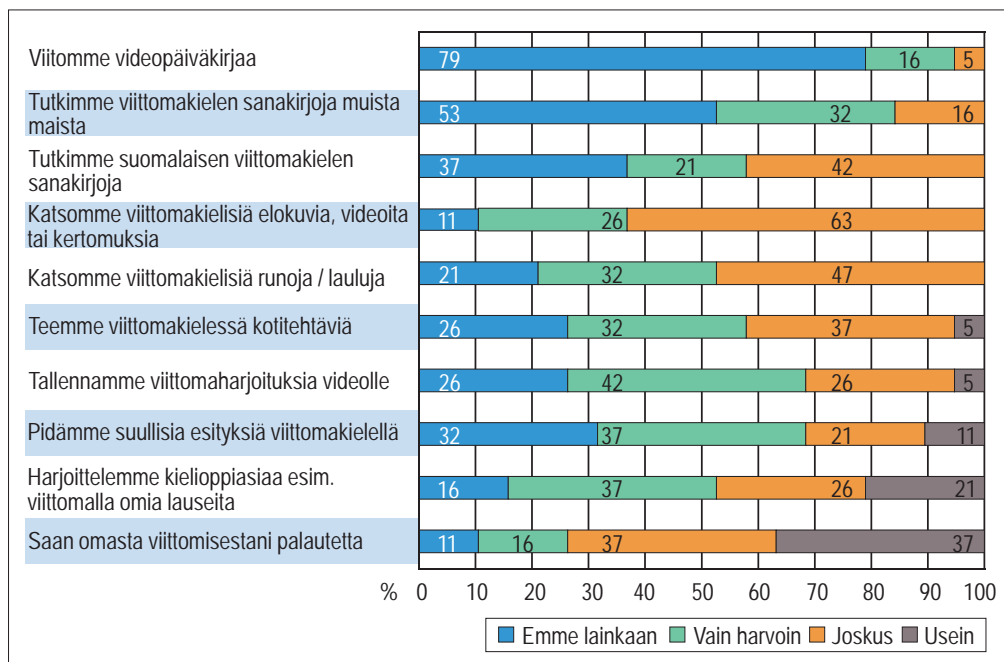
Oppilailta kysyttiin, kuinka usein he harjoittivat eri kielentuntemuksen aiheita oppitunneilla (kuvio 2). Eniten opiskeltiin viittoman rakennetta ja viittomakielen kielioppia, niitäkin keskimäärin vain *joskus*. Huomioitavaa on, että viittomakielen sanakirjan, esimerkiksi Suvin tai SignWikin, käyttämistä oppilaat eivät olleet harjoitelleet juuri lainkaan; 89 prosenttia oppilasta *ei* ollut käyttänyt sitä *koskaan* tai oli käyttänyt *vain harvoin*.



KUVIO 2. Kielentuntemuksen käytänteet oppitunneilla

## Viittomakielen oppituntien sisällöt ja käytänteet

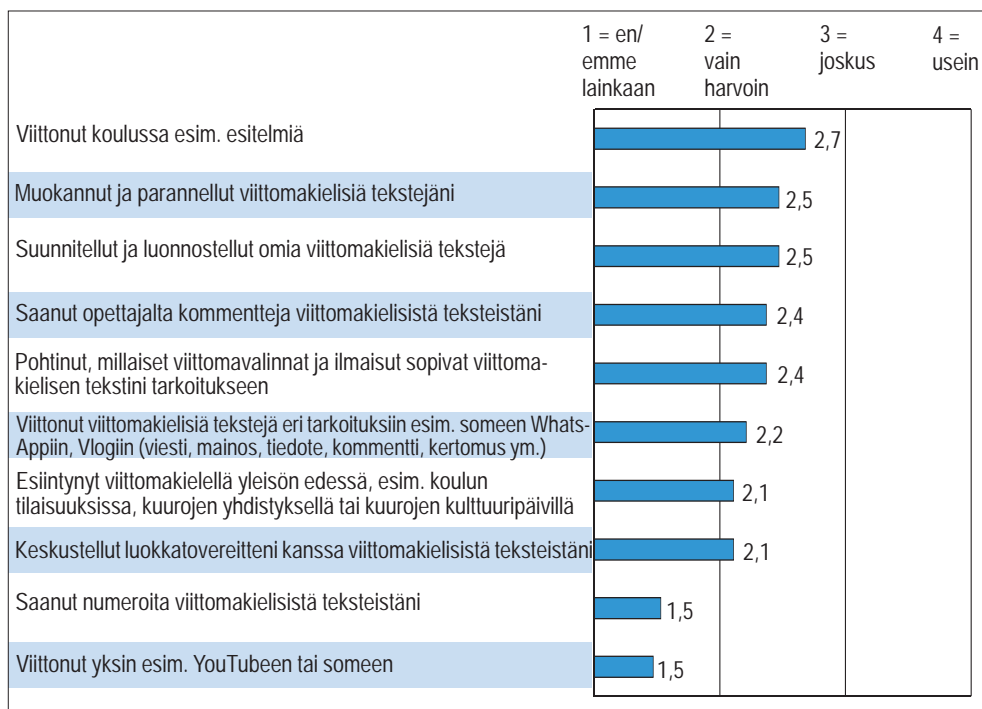
Taustakyselyssä tiedusteltiin oppilaiden viittomakielen opiskelun sisällöistä ja työskentelytavoista (kuvio 3). Tuntityöskentelyyn liittyen 74 prosenttia oppilaista sai palautetta omasta viittomisestaan usein tai joskus. Eniten tunneilla harjoiteltiin kielioppiasioita sekä katsottiin viittomakielisiä elokuvia ja videoita. Näitä molempia tehtiin keskimäärin joskus. Kuitenkaan yli puolet oppilaista ei harjoitellut kielioppia kuin vain harvoin tai ei lainkaan. Lähes 80 prosenttia oppilaista ilmoitti, ettei tunneilla ollut viittonut koskaan videopäiväkirjaa.



**KUVIO 3. Viittomakielen oppituntien sisällöt ja työskentelytavat**

Taustakyselyssä oppilailta kysyttiin myös, miten usein he olivat tuottaneet oppitunneilla erilaisia viittomakielisiä tekstejä tai miten usein erilaisia käytänteitä oli oppitunneilla ollut (kuvio 4).

Eniten oppilaat olivat viittoneet koulussa esitelmää, näitäkin kuitenkin vain *joskus*. Sen sijaan esimerkiksi YouTubeen tai muuhun sosiaaliseen mediaan oppilaat olivat yksin viittoneet *vain harvoin* tai *eivät lainkaan*. Oppilaat olivat saaneet kovin harvoin numeroita viittomakielisistä teksteistään.



**KUVIO 4. Viittomakielisten tekstien tuottamisen käytänteet oppitunneilla**

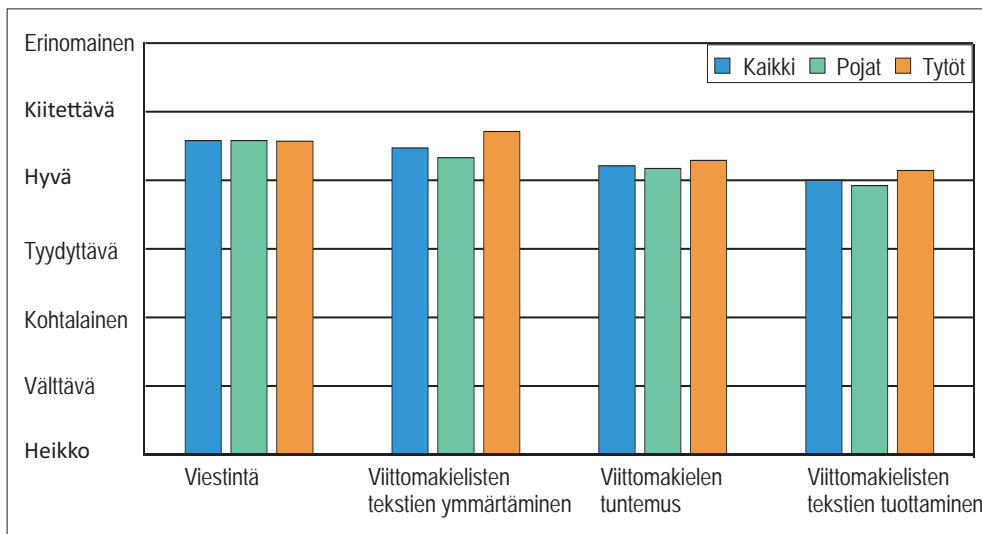
## Viittomakielen käyttö vapaa-aikana

Oppilailta kysyttiin viittomakielen käytöstä vapaa-aikana. Eniten oppilaat käyttivät viittomakieltä viittoessaan kasvatusten kavereiden tai sukulaisten kanssa, näin kertoi tekevänsä 63 prosenttia oppilaista. 42 prosenttia oppilaista chattaili tai keskusteli viittomakielellä esimerkiksi Skypessä. Sen sijaan kukaan oppilas ei katsonut viittomakielisiä runoja tai lauluja, ja vain yksi oppilas seurasi viittomakielisiä verkkolehtiä tai verkkolähetyksiä kuten esimerkiksi Kuurojen Liiton netti-tv:tä. Viittomakielistä Facebookia tai vlogia eli videoblogia seurasi 26 prosenttia oppilaista.

Tieto- ja viestintätekniikkaa käytettiin 47 prosentin mielestä riittävästi opetuksessa. Sen sijaan kysymykseen, opastetaanko oppilaita riittävästi videokameran käytössä ja videoklippien editoimisessa, 21 prosenttia oppilaista vastasi olevansa *täysin eri mieltä*, kun taas 26 prosenttia oli *täysin samaa mieltä*.

## Oman osaamisen arviointi

Oppilailta kysyttiin taustakyselyn lopussa mielipiteitä heidän omista tiedoistaan ja taidoistaan keskeisillä viittomakielen osa-alueilla. Oman osaamisen arvioimiseen käytettiin asteikkoa heikosta erinomaiseen (*heikko – välttävä – kohtalainen – tyydyttävä – hyvä – kiitettävä – erinomainen*). Oppilaat arvioivat osaamisensa keskimäärin *hyväksi* tai *kiitettäväksi*. Parhaimmin oppilaat mielestään hallitsivat viestinnän osa-alueen, jossa he arvioivat osaamisensa *kiitettäväksi*. Viittomakielisten tekstien ymmärtämisessä ja tuottamisessa sekä viittomakielen tuntemuksessa oppilaiden tiedot ja taidot olivat heidän mielestään keskimäärin *hyviä*. Poikien ja tyttöjen välillä ei ollut tilastollisia eroja ( $d = 0,01-0,32$ ), vaikkakin tytöt arvioivat muissa paitsi viestinnän osa-alueella taitonsa hieman paremmiksi.



KUVIO 5. Oman osaamisen arviointi

## Oppilaiden asenteet

Kaikissa oppimistulosten arvioinneissa on mukana myös oppilaiden opiskeluasenteita koskevia osioita, joiden tarkoituksena on mitata sitä, miten hyödyllisenä oppiainetta pidetään, miten mielisää sen opiskelu on ja miten oppilas suhtautuu itseensä oppijana. Asennemittaria on käytetty perusopetuksen eri oppiaineiden arvioinneissa vuodesta 2001 lähtien. Mittarissa kartoitetaan asennetta arvioitavaan oppiaineeseen kolmella ulottuvuudella: minä osajana, käsitys oppiaineen hyödyllisyydestä ja oppiaineesta pitäminen. Vastausvaihtoehdot yhdestä viiteen ovat seuraavat: *täysin eri mieltä – jonkin verran eri mieltä – kantani on epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä – jonkin verran samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Jokainen asenneulottuvuus sisältää viisi väittämää. Osa väittämistä on käänteisiä, joten niiden asteikko muutetaan analyysivaiheessa negatiivisesta positiiviseksi. (Metsämuuronen 2009.)

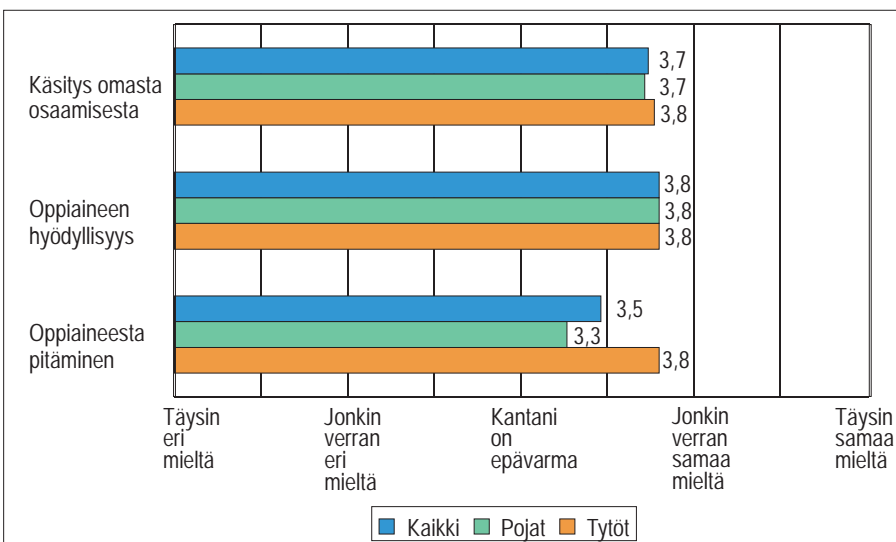
Taulukkoon 3 on koottu asennemittarin kolmen asenneulottuvuuden väittämät ja mittarin yhdenmukaisuutta kuvaava reliabiliteettikerroin (Cronbachin alfa).

**TAULUKKO 3. Asennetestin ulottuvuudet väittämineen**

Oppiaineesta pitäminen	Oppiaineen hyödyllisyys	Käsitys omasta osaamisesta
Viittomakieli on ikävyyttävä oppiaine.	Tulevissa opinnoissani tarvitsen viittomakielen tietoja ja taitoja.	Viittomakieli on helppo oppiaine.
Pidän viittomakielen tunneista.	Viittomakielen tiedot ja taidot ovat arkielämän tilanteissa tarpeen.	Minun on mahdotonta päästä hyvin tuloksiin viittomakielessä.
Viittomakieli on yksi lempiaineistani.	En tarvitse tulevaisuudessa juurikaan sitä, mitä viittomakielessä on tähän mennessä opiskeltu.	Mielestäni olen hyvä viittomakielessä.
Yleensä meillä on viittomakielessä kiinnostavia tehtäviä.	Uskon tarvitsevani työelämässä viittomakielen tietoja ja taitoja.	Monet asiat ovat viittomakielessä vaikeita.
Opiskelen mielelläni viittomakieltä.	Mielestäni viittomakielen osaaminen on tärkeää.	Pystyn selviytymään vaikeistakin viittomakielen tehtävistä.
$\alpha = 0,80$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,48	$\alpha = 0,74$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,29	$\alpha = 0,61$ Osioiden keskimääräinen korrelaatio = 0,26

Kuviossa 6 on esitetty eri asenneulottuvuuksien keskiarvot kaikilta oppilailta sekä pojilta ja tytöiltä erikseen asteikolla 1–5.

Kaikissa osa-alueissa asennoituminen viittomakieleen ja käsitykset viittomakielestä olivat myönteisiä. Tytöt pitivät viittomakielen oppiaineesta enemmän kuin pojat ( $p < 0,05$ ,  $d = 0,64$ ).



**KUVIO 6. Poikien ja tyttöjen viittomakieltä koskevat käsitykset ja asenteet**

## 4.2 Opettajilta saatua tietoa

Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin yhteydessä selvitettiin viittomakielen opettajien käsityksiä ja näkemyksiä oppiaineen kannalta kiinnostavista kysymyksistä. Opettajakyselyyn vastasi seitsemän opettajaa, joista kuusi oli naisia ja yksi mies. Opettajat olivat iältään 27–62-vuotiaita. Heidän keski-ikänsä oli 42 vuotta (hajonta 11,0).

Opettajista neljä ilmoitti äidinkielekseen viittomakielen ja kolme suomen. Opettajien työsuhteet jakaantuivat melko tasaisesti toistaiseksi voimassa oleviin virkoihin tai työsuhteisiin sekä määräaikaisiin viransijaisuuksiin tai työsuhteisiin. Kuusi opettajaa seitsemästä opetti viittomakielen lisäksi ainakin yhtä muuta oppiainetta. Enimmillään opettajalla oli opetettavanaan kahdeksan muuta oppiainetta. Vain kahdella opettajalla seitsemästä oli viittomakielen aineenopettajan kelpoisuus.

Keskimäärin vastaajat olivat kokeneita opettajia. He olivat olleet viittomakielen opetustyössä noin 6–10 vuotta, joukossa oli myös alle vuoden sekä yli 20 vuotta viittomakieltä opettaneet opettajat.

Taustakyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan omaa viittomakielen osaamistaan viittomakielen opetuksen eri sisältöalueilla (viestintä, kielitietous, kulttuuritietoisuus ja kirjallisuus). Asteikolla 1–5 (erittäin huonosta erittäin hyvään) opettajat arvioivat osaamisensa keskimäärin 4:ksi eli hyväksi. Parhaimmaksi opettajat kokivat osaamistasonsa kulttuuritietoisuudessa.

Täydennyskoulutuksiin opettajat olivat osallistuneet vaihtelevasti: osa ei ollut osallistunut kolmen edellisen vuoden aikana lainkaan täydennyskoulutuksen, jollakin taas oli samana aikana ollut täydennyskoulutuspäiviä enemmän kuin kuusi. Kolmella opettajalla täydennyskoulutus oli liittynyt viittomakieleen. Kuusi opettajaa seitsemästä olisi halukas osallistumaan täydennyskoulutukseen lähitulevaisuudessa. Toiveet täydennyskoulutuksen aihepiireistä vaihtelivat suuresti: toivottiin mm. täydennyskoulutusta opetussuunnitelman sisällöistä sekä opetusmateriaalien käytöstä.

Viittomakielen opetuksen vuosiviikkotuntimäärää viisi opettajaa seitsemästä piti liian vähäisenä, perusteluina muun muassa se, ettei aika riitä opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen läpikäymiseen.

Osa viittomakielen opettajista ei tehnyt lainkaan yhteistyötä muiden viittomakielen opettajien kanssa, kun taas osa työskenteli yhteistyössä usein. Osalla opettajista ei ollut edes mahdollisuutta yhteistyöhön, koska koulussa ei ollut muuta viittomakielistä henkilökuntaa. Niillä opettajilla, joilla yhteistyötä oli ollut, yhteistyön muodot olivat moninaisia. Yli 70 prosenttia opettajista keskusteli viittomakielen opetuksesta toisten opettajien kanssa, suunnitteli tunteja yhteistyössä, laati opimateriaaleja tunneille yhdessä sekä suunnitteli arviointia yhteistyössä muiden viittomakielen opettajien kanssa.

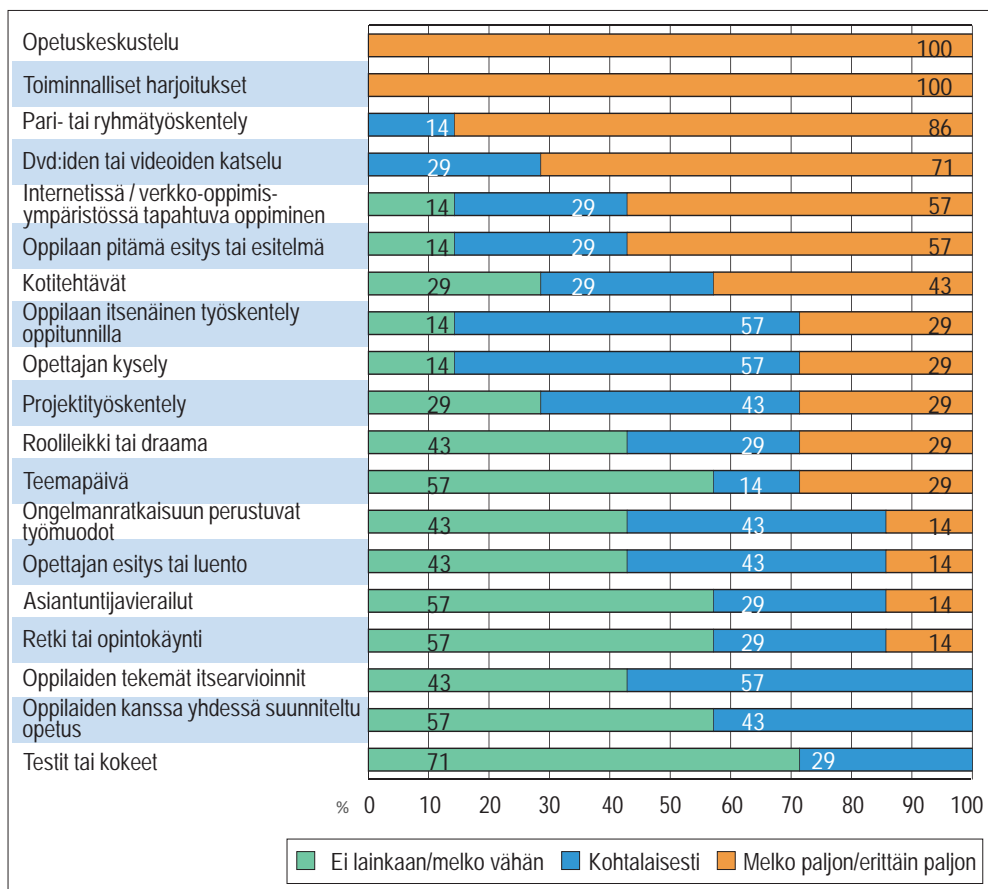
Opettajilta kysyttiin, oliko koulussa riittävästi materiaalia ja välineitä monipuoliseen viittomakielen opetukseen. Neljä opettajaa seitsemästä vastasi, ettei materiaaleja ja välineitä ollut, vastaavasti kolmen opettajan mielestä materiaalia ja välineitä löytyi riittävästi. Opettajat, jotka kaipaivat materiaaleja lisää, kertoivat yleensä tekevänsä oppimateriaalit itse, usein internetistä etsimällä. Melkein kaikki opettajat, kuusi opettajaa seitsemästä, käyttivät työssään koulukohtaista opetus-

suunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa käytettiin monipuolisesti: opetuksen suunnitteluun (71 % opettajista), sisältöjen ja tavoitteiden tarkistamiseen (86 %), oppilasarviointiin (86 %) ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (71 % opettajista).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 arvioidessaan noin kolmannes opettajista piti opetussuunnitelman perusteissa esitettyä viittomakielen vaatimustasoa sopivana (vaihtoehdot jokseenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä). Kaksi kolmasosaa opettajista oli sitä mieltä, että oppiaineen tavoitteet oli riittävän selkeästi ilmaistu. Sen sijaan puolet opettajista oli sitä mieltä, että perusteista ei saanut riittävästi ohjausta oppilasarviointiin. Opetussuunnitelman perusteet olivat opettajien mielestä sopivat tai liian laajat. Mikäli perusteet olivat opettajien mielestä liian laajat, syy oli usein se, että tuntimäärä oli riittämätön koko sisällön toteuttamiseen.

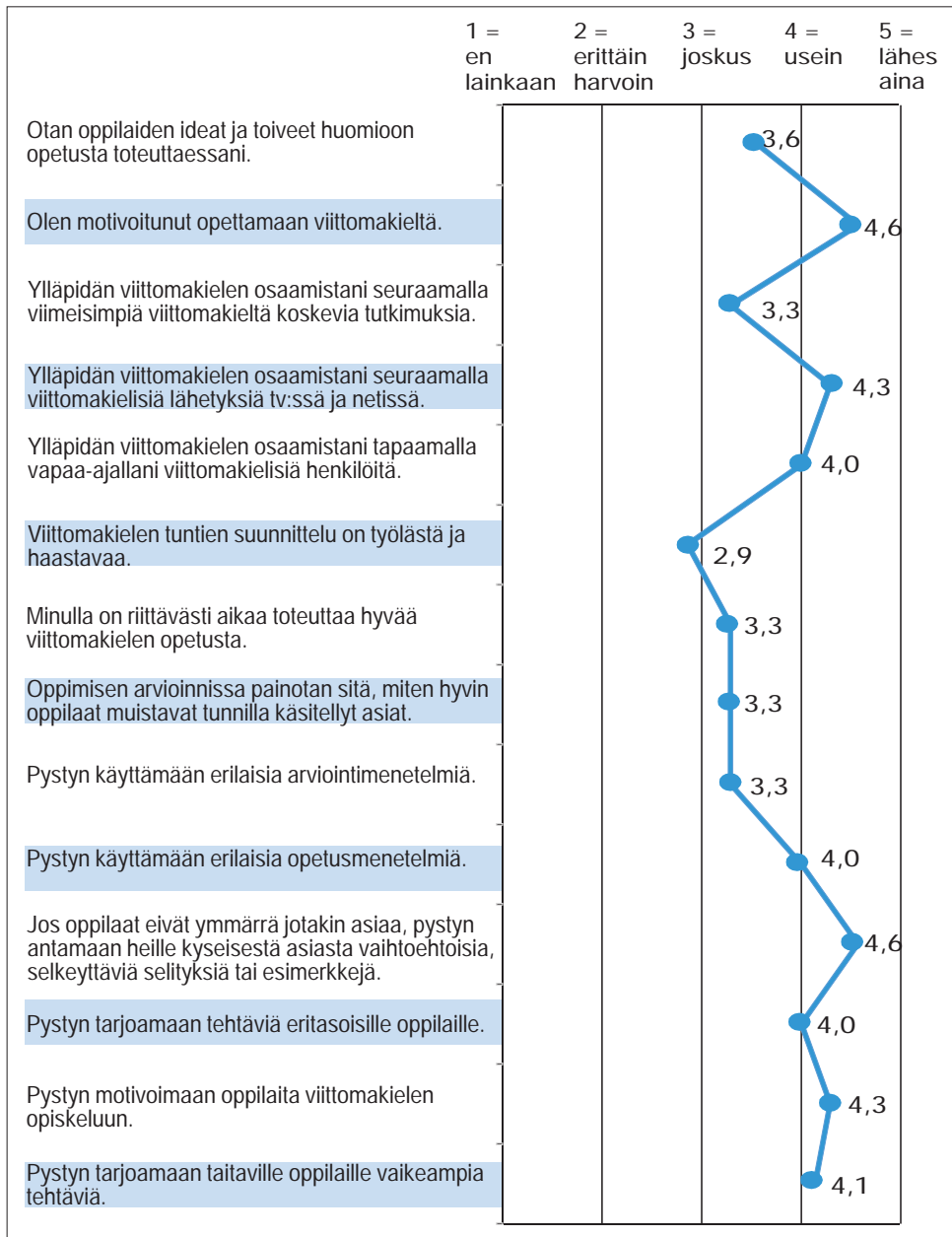
Kyselyssä opettajilta tiedusteltiin viisiportaisella asteikolla, missä määrin he käyttivät erilaisia opetusmenetelmiä viittomakielen oppitunteja pitäessään (kuvio 7). Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat en lainkaan ja melko vähän sekä luokat melko paljon ja erittäin paljon. Käytetyimpiä opetusmenetelmiä olivat opetuskeskustelu, toiminnalliset harjoitukset, pari- tai ryhmätyöskentely ja DVD:eiden tai videoiden katselu. Vähiten taas käytettiin testejä ja kokeita sekä suunniteltiin opetusta yhdessä oppilaiden kanssa.





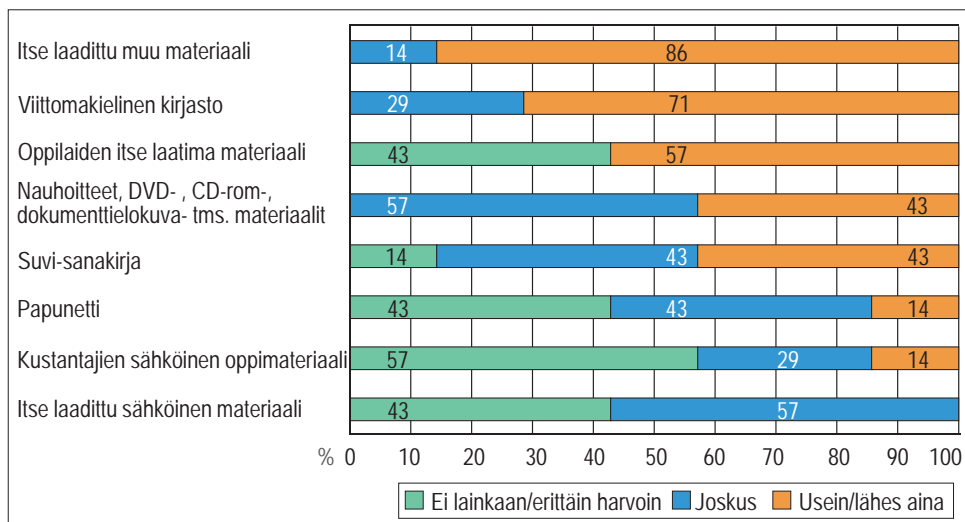
**KUVIO 7. Viittomakielen oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät**

Opettajien taustakyselyssä oli 14 väittämää, joissa heidän tuli arvioida omaa viittomakielen opetustaan. Asteikko oli yhdestä viiteen: *ei lainkaan – erittäin harvoin – joskus – usein – lähes aina*. Opettajat olivat erittäin motivoituneita opettamaan viittomakieltä: ”Olen motivoitunut opettamaan viittomakieltä” ka 4,57, hajonta 0,54, ”Pystyn motivoimaan oppilaita viittomakielen opiskeluun” ka 4,29, hajonta 0,49, ”Jos oppilaat eivät ymmärrä jotakin asiaa, pystyn antamaan heille kyseisestä asiasta vaihtoehtoisia, selkeyttäviä selityksiä tai esimerkkejä” ka 4,57, hajonta 0,54. Kuviossa 8 opettajat arvioivat omaa viittomakielen opetustaan.



**KUVIO 8. Opettajien arviointia omasta viittomakielen opetuksestaan**

Opettajia pyydettiin arvioimaan, kuinka usein he käyttivät erilaisia materiaaleja viittomakielen tunneilla. Tiedon tiivistämiseksi viisiportainen asteikko muutettiin kolmiportaiseksi niin, että luokat *en lainkaan* ja *erittäin harvoin* yhdistettiin, samoin luokat *usein* ja *lähes aina*. Annetuista vaihtoehdoista käytetyimpiä olivat opettajan itse laatima materiaali (muu kuin sähköinen materiaali) sekä viittomakielisen kirjaston käyttö.



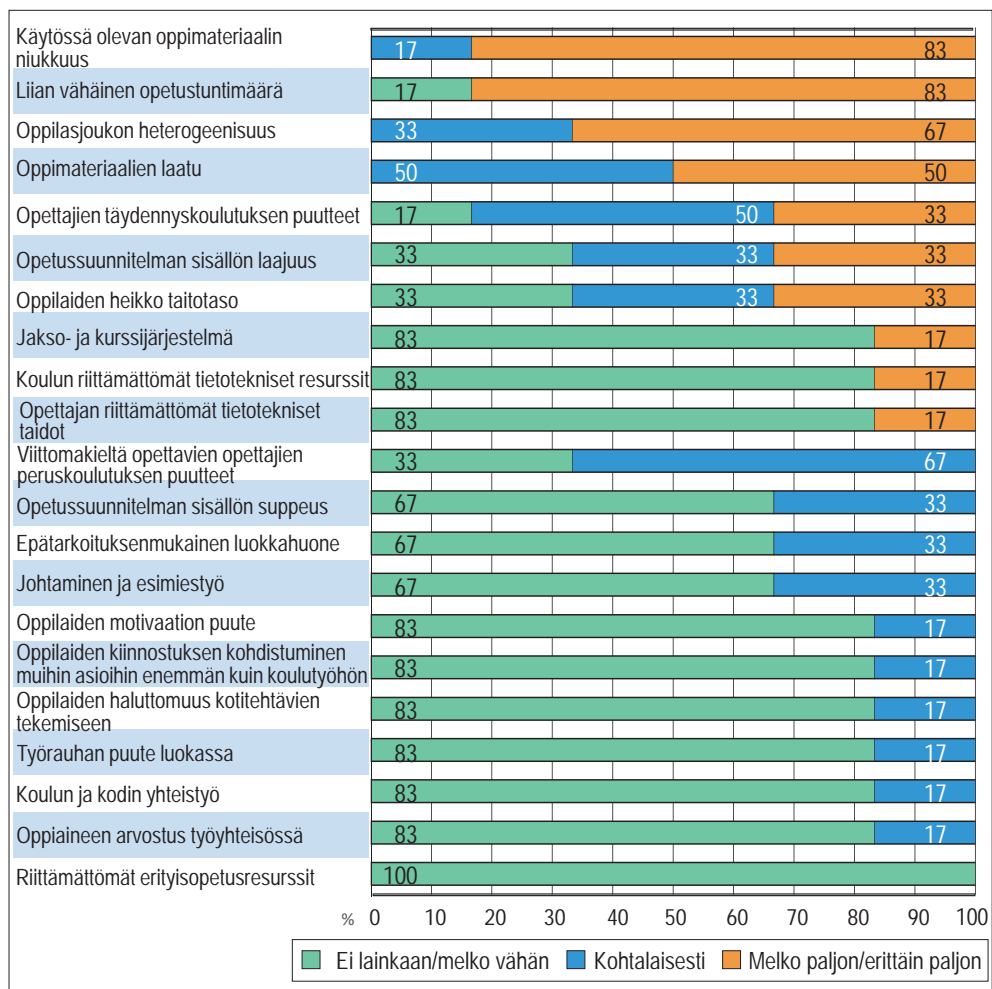
**KUVIO 9. Viittomakielen opettajien oppimateriaalin käyttö**

Opettajat saivat myös avoimessa kysymyksessä kertoa, millaista tukea he toivoisivat viittomakielen opetukseen. Vastauksista nousi selkeästi esille yhteistyöhalukkuus muiden opettajien kanssa, opetusmenetelmien, materiaalien ja ideoiden vaihtaminen esimerkiksi yhteisen idea- ja materiaalipankin avulla sekä opettajatapaamiset täydennyskoulutuksessa tai muissa tapahtumissa. Oppimateriaali oli esillä useissa vastauksissa. Materiaalivaihdon lisäksi toivottiin sekä oppimateriaalin kehittämistä että selkeästi lisää oppimateriaalia. Useissa vastauksissa opettajat toivoivat lisää tunteja viittomakielen opetukseen.

Opettajilta kysyttiin, missä määrin eri asiat vaikuttavat oppilaiden viittomakielen arvosanan määräytymiseen. Asteikko oli yhdestä viiteen: 1 = *ei lainkaan*, 2 = *melko vähän*, 3 = *kohtalaisesti*, 4 = *melko paljon*, 5 = *erittäin paljon*. Tärkeimpänä pidettiin tuntityöskentelyä, joka opettajien mukaan vaikutti arvosanaan *erittäin paljon*. Tärkeäksi nähtiin myös opetussuunnitelman perusteiden päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8; keskimäärin tämä vaikutti *melko paljon*.

Opettajilta tiedusteltiin viittomakielen hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita. Viisiportaisesta asteikosta muodostettiin kolmiportainen yhdistämällä luokat *ei lainkaan* ja *melko vähän* sekä luokat *melko paljon* ja *erittäin paljon*.

Opettajien näkemyksen mukaan oppimistuloksiin vaikuttivat selkeästi eniten käytössä olevan oppimateriaalin niukkuus ja laatu sekä liian vähäinen opetustuntimäärä. Myös oppilasjoukon heterogeenisuus nousi keskeisesti esille.



**KUVIO 10. Viittomakielen hyvien oppimistulosten saavuttamista vaikeuttavia asioita**

Kyselyn lopuksi opettajilta kysyttiin mielipidettä kokeen vaikeustasosta sekä sitä, miten tehtävät vastasivat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita. Usean opettajan mielestä tehtävät vastasivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita hyvin, jonkun mielestä osa tehtävistä oli vaikeita. Puolet opettajista oli sitä mieltä, että koe oli vaikeustasoltaan oppilaille sopiva, muutaman opettajan mielestä koe taas oli vaikea tai erittäin vaikea.

Koejärjestelyt olivat useimmissa tapauksissa toimineet hyvin, tosin jotkut olisivat kaivanneet lisää ohjeistusta. Osassa kouluista sähköisen kokeen toteutuksen etukäteissuunnitteluun oli käytetty paljon aikaa ja sen ansiosta järjestelyt toimivat hyvin.

## 4.3 Rehtoreilta saatua tietoa

Viittomakielen oppimistulosten arvioinnin yhteydessä rehtoreilta kerättiin tietoa sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kyselyssä tiedusteltiin koulun resursseja, yhteistoimintaa ja ilmapiiriä sekä rehtoreiden näkemyksiä kouluun ja viittomakielen opiskeluun liittyvistä väittämistä. Kaikki kolme rehtoria vastasivat kyselyyn. Kahden rehtorin koulussa oli erityisesti viittomakieleen tarkoitettuja luokkatiloja, samoin riittävästi materiaalia ja välineitä monipuolisen opetuksen toteuttamiseen. Yhdestä koulusta taas nämä kaikki puuttuivat.

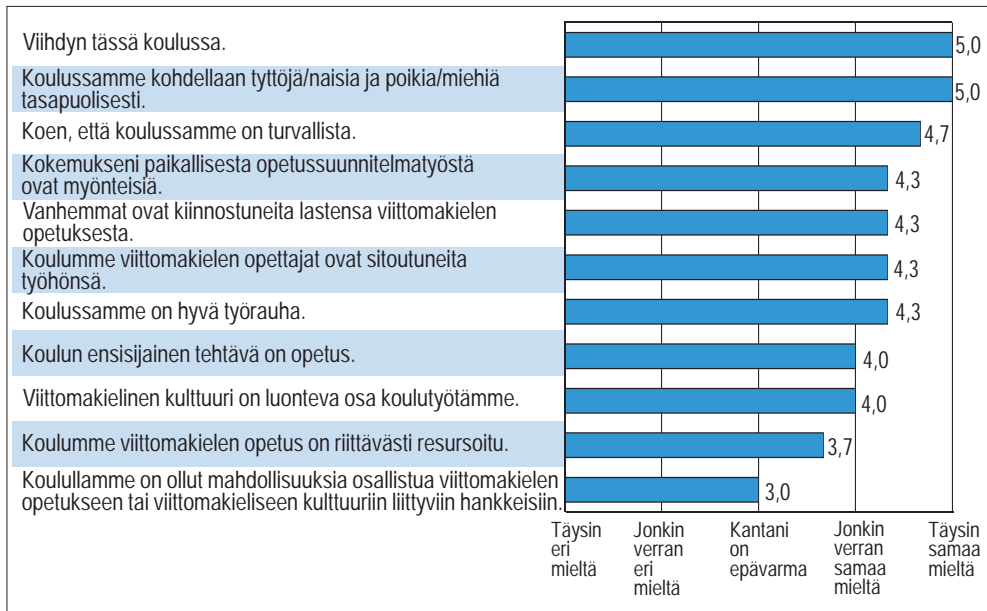
Koulun ja huoltajien välinen yhteistyö sujui kaikkien rehtoreiden mukaan hyvin ja koulut olivat voineet räätälöidä tapaamisia huoltajien kanssa tarpeen mukaan. Kahdessa koulussa järjestettiin myös muita koulun ja kodin yhteistyötä edistäviä tapahtumia, muun muassa teemapäiviä, avoimien ovien päiviä ja vanhempainpäiviä.

Yksi kouluista oli ollut mukana viittomakielen opetuksen kehittämishankkeissa kymmenen edeltävän vuoden aikana, esimerkiksi viittomakielen etäopetuksen ja viittomakielisten opetuksen kehittämiseen liittyvissä hankkeissa.

Viittomakielisen kulttuurin huomioiminen vaihteli paljon kouluittain erittäin aktiivisesta ja paljon yhteistyötä muiden tahojen kanssa tekevästä koulusta kouluun, jossa viittomakieltä ei otettu huomioon muuten kuin viittomakielen tunneilla. Samoin koulun henkilökunnan perehtyminen viittomakieliseen kulttuuriin vaihteli henkilökunnasta, joka ei ollut perehtynyt viittomakieliseen kulttuuriin lainkaan, henkilökuntaan, joka oli perehtynyt siihen erittäin paljon.

Rehtoreita pyydettiin arvioimaan viisiportaisella asteikolla (*Olen täysin eri mieltä - Olen jokseenkin eri mieltä - Olen epävarma tai minulla ei ole selvää käsitystä - Olen jokseenkin samaa mieltä - Olen täysin samaa mieltä*) tyytyväisyyttään kuviossa 11 esitettyihin asenteita ja arvostuksia koskeviin väittämiin.

Kuten kuviosta käy ilmi, rehtorit olivat pääosin tyytyväisiä suurimpaan osaan kysytyistä asioista. Kaikki rehtorit viihtyivät koulussa. Samoin kaikkien rehtoreiden kouluissa tyttöjä/naisia ja poikia/miehiä kohdeltiin tasapuolisesti. Eniten rehtoreiden vastaukset erosivat kysymyksissä, jotka koskivat viittomakielen opetuksen resursointia sekä koulun mahdollisuuksia osallistua viittomakieltä koskeviin hankkeisiin.



**KUVIO 11. Rehtoreiden näkemyksiä kouluun ja viittomakieleen liittyvistä asioista**

Arvioinnin käytännön toteutus sujui rehtoreiden mukaan hyvin, vaikka arviointi olikin kouluissa ensimmäinen laatuaan. Osa toivoi vielä tarkempia toteutusohjeita, mutta kertoi niitä kyllä pyydettyään saaneensa. Arviointi sai myös kiitosta, ja viittomakielen arviointien toivottiin jatkuvan.

### 5.1 Osaaminen yleisesti

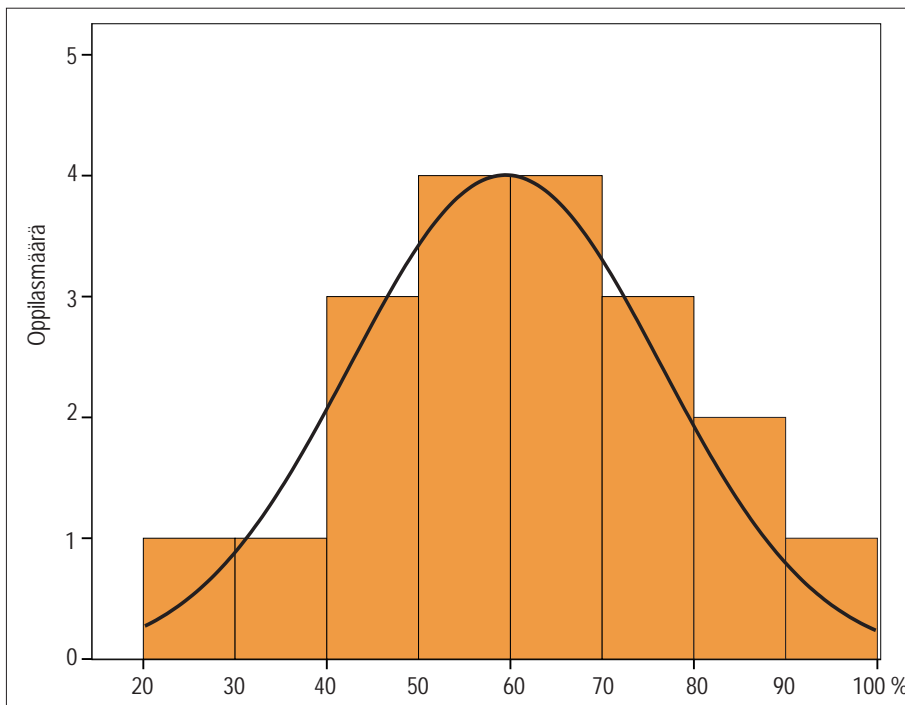
---

#### 5.1.1. Osaamisen yleistaso

---

Viittomakielen arviointiin osallistui 21 oppilasta. Kokeeseen osallistuivat kaikki viittomakieltä äidinkielenään opiskelevat vuosiluokkien 7–9 oppilaat, jotka pystyivät suorittamaan kokeen. Kokeeseen osallistuivat myös tulkkeja tai avustajia käyttävät oppilaat. Kaksi oppilasta jätti vastaamatta tehtäviin, joten heidän suorituksensa jätettiin arvioimatta. Lopullinen oppilasmäärä oli näin ollen 19.

Oppilaat saavuttivat keskimäärin 59 prosenttia kokeen enimmäispistemäärästä (hajonta 18,9). Oppilaiden koko kokeen ratkaisuprosentti vaihteli 22:sta 97 prosenttiin. Lähes kolme neljäsosaa oppilaista saavutti yli 50 prosentin ratkaisuosuuden. Kuviossa 12 on esitetty koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma.



**KUVIO 12. Koko kokeen ratkaisuosuuksien jakauma**

### 5.1.2 Osaaminen keskeisillä sisältöalueilla

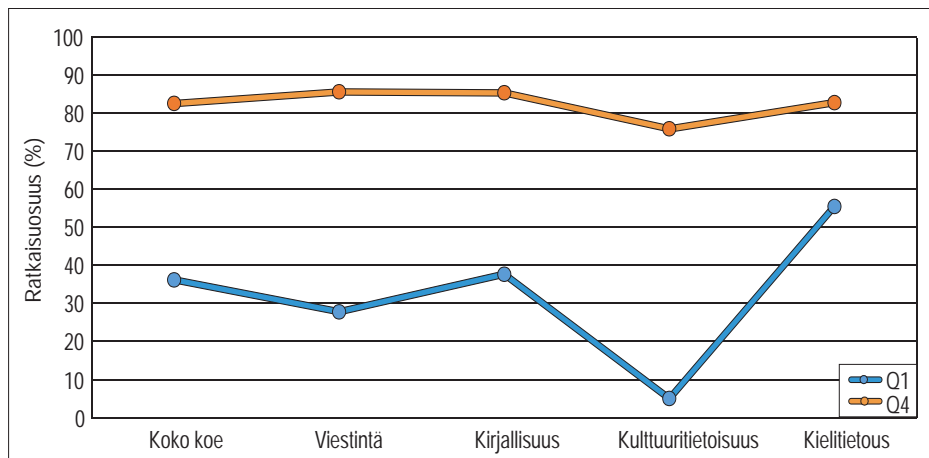
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellyistä viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän keskeisistä sisältöalueista osattiin parhaiten kielitietouden tehtävät. Vaikeimmaksi osoittautui kulttuuritietoisuuden sisältöalue. Vaikkakin suurin osa (58 %) oppilaiden suorituksista jäi tällä sisältöalueella alle 40 prosentin ratkaisuosuuteen (heikkoon osaamiseen), ylsi kuitenkin neljä oppilasta eli viidennes kaikista kokeeseen osallistuneista vähintään 71 prosentin ratkaisuosuuteen (lähes hyvään tai hyvään osaamiseen) ja yksi oppilas sai täydet pisteet. Taulukkoon 4 on koottu sekä koko kokeen että viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän sisältöalueiden ratkaisuprosentit.



#### TAULUKKO 4. Osaaminen sisältöalueittain

Viittomakielen arvioinnin sisältöalueet	Ratkaisuprosentti	Hajonta	Minimi	Maksimi
Koko koe	59,4	18,93	21,7	96,7
Viestintä	52,9	29,54	0,0	100,0
Kirjallisuus	60,1	20,29	23,5	100,0
Kulttuuritietoisuus	38,6	30,11	0,0	100,0
Kielitietous	73,0	16,36	36,4	100,0

Oppilaat jaettiin neljään ryhmään (kvartiiliin) arvioinnissa menestymisen mukaan. Heikoimman neljänneksen koko kokeen ratkaisuosuus oli 36 prosenttia ja parhaimman 82 prosenttia. Kuviosta 13 havaitaan parhaimman ja heikoimman oppilasneljänneksen osaamistaso sekä koko kokeessa että viittomakielen eri sisältöalueilla. Parhaimman neljänneksen ero heikoimpaan oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) ja efektikooltaan suuri (viestintä  $d = 3,65$ , kirjallisuus  $d = 5,38$  ja kulttuuritietoisuus  $d = 5,09$ ) muilla sisältöalueilla paitsi kielitietoudessa, jossa se oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p < 0,05$ ), mutta efektikooltaan suuri ( $d = 2,18$ ). Prosenttiyksiköittäin tarkasteltuna ero oli suurin kulttuuritietoisuuden osa-alueella, 71 prosenttiyksikköä, ja pienin kielitietoudessa, 27 prosenttiyksikköä.

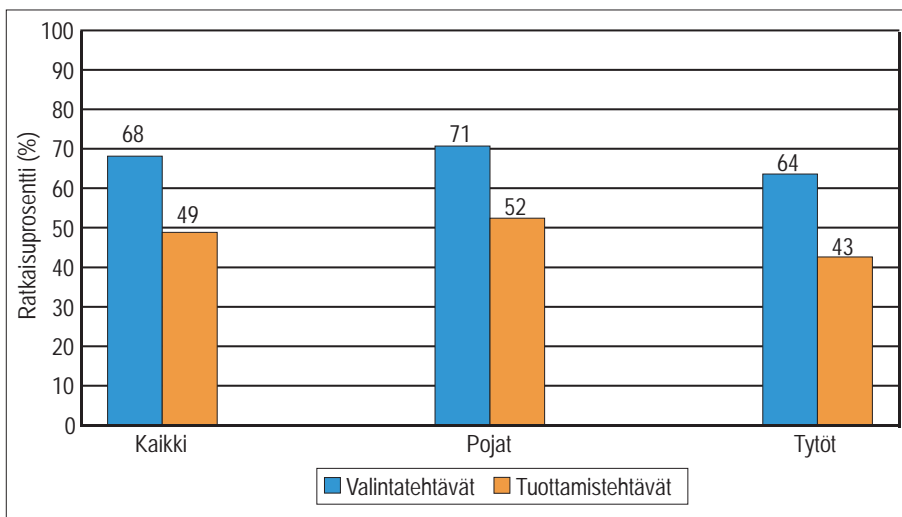


**KUVIO 13.** Oppilaiden alaneljänneksen (Q1) ja yläneljänneksen (Q4) osaaminen keskimäärin koko kokeessa ja viittomakielen eri sisältöalueilla

### 5.1.3 Osaamisen tarkastelua tehtävätyypeittäin

Kokeen enimmäispistemäärä oli 60. Valintatehtävistä oli mahdollista saada 33 pistettä ja tuottamistehtävistä 27 pistettä. Valintatehtävien ratkaisuosuudet (keskimääräinen ratkaisuosuus 68,1 %, hajonta 14,12) olivat huomattavasti paremmat kuin tuottamistehtävien (keskimääräinen ratkaisuosuus 48,8 %, hajonta 29,42). Pojat menestyivät tyttöjä paremmin sekä valintatehtävissä ( $d = 0,53$ ) että tuottamistehtävissä ( $d = 0,35$ ).

Tyttöjen osalta valintatehtävien ratkaisuosuus oli noin 21 prosenttiyksikköä parempi ja poikien osalta noin 19 prosenttiyksikköä parempi kuin tuottamistehtävien ratkaisuosuus.



KUVIO 14. Valinta- ja tuottamistehtävien ratkaisuosuudet kaikilla oppilailla sekä pojilla ja tytöillä

## 5.2 Taustamuuttujia ja niiden yhteyksiä asenteisiin ja oppimistuloksiin

### 5.2.1 Poikien ja tyttöjen tulokset

Arviointiin osallistuneista oppilaista kaksi kolmasosaa oli poikia. Poikien keskimääräinen ratkaisuosuus oli 63 prosenttia (hajonta 16,66) ja tyttöjen 54 prosenttia (hajonta 22,68). Poikien ja tyttöjen menestymistä tarkasteltiin viittomakielen sisältöalueittain. Pojat menestyivät tyttöjä paremmin kaikilla muilla viittomakielen sisältöalueilla paitsi kulttuuritietoisuudessa, jossa molemmat saavuttivat noin 39 prosenttia sisältöalueen enimmäispistemäärästä. Poikien ja tyttöjen osaamisen väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mutta efektikooltaan kielitietoudessa ( $d = 0,76$ ) ja viestinnässä ( $d = 0,68$ ) keskisuuret.

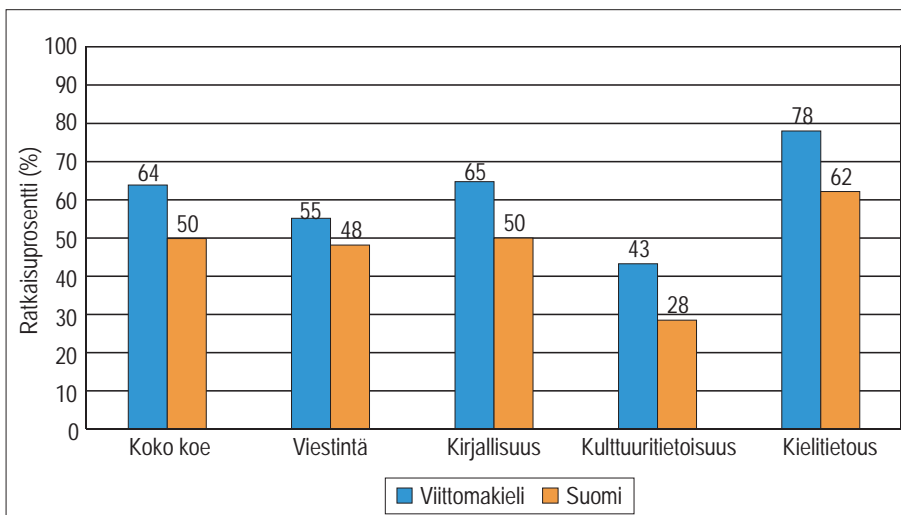
**TAULUKKO 5. Tilastolliset merkitsevyydet poikien ja tyttöjen osaamisen välillä koko kokeessa ja kokeen eri sisältöalueilla**

Viittomakielen arvioinnin sisältöalueet	Ratkaisu-prosentti (%) pojat	Keskihajonta pojat	Ratkaisu-prosentti (%) tytöt	Keskihajonta tytöt	p-arvo	Cohen d
Koko kokeen ratkaisu-prosentti	62,5	16,66	54,2	22,68	> 0,05	0,46
Viestintä ratkaisu-prosentti	59,7	27,43	41,3	31,40	> 0,05	0,68
Kirjallisuus ratkaisu-prosentti	61,8	19,39	57,1	23,03	> 0,05	0,24
Kulttuuritietoisuus ratkaisuprosentti	38,5	30,57	38,7	31,71	> 0,05	0,01
Kielitietous ratkaisu-prosentti	77,3	13,84	65,6	20,13	> 0,05	0,76

**5.2.2 Osaaminen kotikielen mukaan**

Oppilailta tiedusteltiin taustakyselyssä, mitä kieltä he pääosin puhuivat kotonaan. Kolmeltaoista oppilaalla kotikielenä oli viittomakieli, mutta kuudella oppilaalla eli lähes kolmasosalla kokeeseen osallistuneista se oli suomi.

Kuviossa 15 havainnollistetaan kotikielenään viittomakieltä puhuvien oppilaiden keskimääräisiä ratkaisuosuuksia suhteessa oppilaisiin, joilla kotikielenä oli suomi.

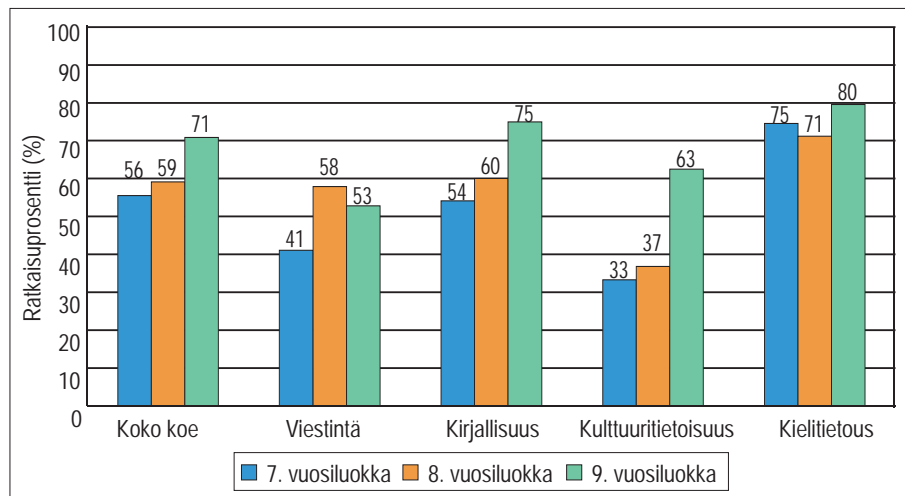


**KUVIO 15. Osaaminen koko kokeessa ja viittomakielen eri sisältöalueilla kotikielen mukaan**

Oppilailla, joiden kotikielenä oli viittomakieli, koko kokeen ratkaisuosuus oli 64 prosenttia (hajonta 20,48). Suomea kotikielenä käyttävien ratkaisuosuus oli selkeästi alhaisempi, 50 prosenttia (hajonta 11,04), ( $d = 0,81$ ). Kotikielenä viittomakieltä käyttävien oppilaiden osaaminen oli selkeästi parempaa kaikilla paitsi viestinnän sisältöalueella, jossa siinäkin viittomakieltä kotonaan käyttävät saavuttivat seitsemän prosenttiyksikköä paremman tuloksen ( $d = 0,24$ ). Muilla sisältöalueilla erot olivat 15–16 prosenttiyksikköä ( $d = 0,52$ – $1,08$ ).

### 5.2.3 Osaaminen vuosiluokittain

Arviointiin osallistuneista oppilaista viisi opiskeli seitsemännellä vuosiluokalla, kaksitoista kahdeksannella vuosiluokalla ja kaksi oppilasta oli yhdeksännellä vuosiluokalla. Kun oppilaiden menestymistä yksittäisissä tehtävissä tarkasteltiin vuosiluokittain, eroja ei juurikaan syntynyt. Sen sijaan eri sisältöalueissa ja koko kokeessa voidaan nähdä melko selkeä kehitys vuosiluokasta toiseen. Kahdeksannen luokan oppilaat ovat kuitenkin menestyneet parhaiten viestinnän sisältöalueella ja seitsemännellä luokalla olevat kielitietoudessa. Suurimmat luokka-asteiden erot ovat kulttuuritietoisuuden sisältöalueella, jossa seitsemännellä luokalla opiskelevien ratkaisuosuus on 30 prosenttiyksikköä heikompi kuin yhdeksäsluokkalaisten ( $d = 1,64$ ) ja kahdeksäsluokkalaistenkin 26 prosenttiyksikköä heikompi yhdeksäsluokkalaisiin verrattuna ( $d = 0,85$ ). Tämä voi johtua esi-merkiksi siitä, että opettajilta saatujen tietojen mukaan ryhmät ovat heterogeenisiä, painotukset koulukohtaisissa oppisisällöissä vaihtelevat vuosiluokittain ja eri aihekokonaisuuksiin liittyvää oppimateriaalia käytetään vaihtelevasti.



**KUVIO 16. Osaaminen koko kokeessa ja viittomakielen eri sisältöalueilla vuosiluokittain**

#### 5.2.4 Viittomakielen läksyihin käytetty aika

Oppilailta tiedusteltiin taustakyselyssä, minkä verran he käyttivät aikaa seuraavan tunnin viittomakielen läksyihin. Vaihtoehdot olivat seuraavat: *en käytä lainkaan aikaa viittomakielen läksyihin – alle puoli tuntia – puolesta tunnista tuntiin – yli tunnin*. Kukaan oppilas ei kertonut käyttävänsä aikaa viittomakielen läksyihin yli tuntia. Vertailtaessa kotiläksyihin käytettyä aikaa havaittiin, että parhaiten menestyivät puolesta tunnista tuntiin aikaa läksyihin käyttävät oppilaat (ratkaisuosuus 69,1 %; hajonta 18,63). Oppilaat, jotka eivät käyttäneet lainkaan aikaa viittomakielen läksyihin, menestyivät myös kokeessa heikoimmin (ratkaisuosuus 51,5 %; hajonta 14,90).

#### 5.2.5 Vanhempien koulutustaustan yhteys tuloksiin

Viittomakielen arvioinnin yhteydessä oppilaita tiedusteltiin heidän vanhempiansa koulutustaustaa (onko äitisi ylioppilas, onko isäsi ylioppilas). Kysymykseen vastanneista oppilaista 32 prosentilla äiti oli ylioppilas ja 27 prosentilla isä. Kaikki oppilaat eivät tienneet vanhempiansa koulutustaustaa, joten heitä ei voitu ottaa mukaan vanhempien koulutustaustan ja arvioinnissa menestymisen yhteyksien tarkasteluun.

Oppilaat, joiden äiti tai isä olivat ylioppilaita, menestyivät arvioinnissa keskimäärin paremmin. Ylioppilasisän ( $d = 0,60$ ) vaikutus koko kokeessa menestymiseen oli ylioppilasäitiä suurempi ( $d = 0,33$ ). Vanhempien koulutustaustoista muodostettiin yhteinen muuttuja sen mukaan, olivatko molemmat vanhemmat ylioppilaita, oliko toinen vanhempi ylioppilas vai eikö kumpikaan ollut. Niistä oppilaista, jotka tiesivät vanhempiansa koulutustaustan, lähes puolella kumpikaan vanhempi ei ollut ylioppilas. Kolmanneksella oppilaista toinen vanhemmista oli ylioppilas ja viidenneksellä molemmat.

Mikäli oppilaan molemmat vanhemmat olivat suorittaneet ylioppilastutkinnon, oppilaiden keskimääräinen ratkaisuosuus koko kokeessa oli 77 % (hajonta 7,95). Jos oppilaan toinen vanhempi oli ylioppilas, keskimääräinen ratkaisuosuus oli 57 % (hajonta 12,67), ja jos kumpikaan ei ollut ylioppilas, ratkaisuosuus oli 58 % (hajonta 23,24).

## 5.2.6 Oppilaiden asenteet ja oman osaamisen arviointi

Oppilailta kysyttiin taustakyselyssä heidän opiskeluasenteitaan. Osioista muodostettiin kolme asenneulottuvuutta: minä osajana, oppiaineen hyödyllisyys ja oppiaineesta pitäminen. Oppilaan käsitys omasta osaamisestaan sekä viittomakielen oppiaineen pitäminen hyödyllisenä olivat lievästi positiivisessa yhteydessä arvioinnissa menestymiseen (molemmissa  $r = 0,40$ ; selitysaste 16 %). Sen sijaan viittomakielestä pitämällä ei ollut yhteyttä kokeessa menestymiseen ( $r = 0,14$ ; selitysaste 2 %).

Oppilaita pyydettiin myös arvioimaan omaa viittomakielen taitoaan kielen eri osa-alueilla (vies-tintä, viittomakielisten tekstien ymmärtäminen, viittomakielen tuntemus sekä viittomakielisten tekstien tuottaminen). Tarkasteltaessa oman osaamisen arviointia suhteessa kokeessa menesty-miseen, niillä oli positiivinen yhteys ( $r = 0,45$ ; selitysaste 20 %). Yksittäisissä osa-alueissa korre-laatiokertoimet olivat 0,20–0,50.

## 5.2.7 Oppilaiden jatkokoulutukseen hakeutuminen

Oppilailta kysyttiin arvioinnin yhteydessä heidän aikomuksistaan hakeutua jatkokoulutukseen. Vastausvaihtoehtoja olivat lukion ja ammatillisen koulutuksen lisäksi ”lisävalmiuksien hankki-minen jatko-opintoihin (esimerkiksi lisäopetus, ammattistartti tai kansanopisto)”, ”aion mennä töihin tai pitää väli vuoden” sekä ”en tiedä vielä”. Yksi oppilas aikoi hankkia lisävalmiuksia, ja muutama ei vielä tiennyt, mitä peruskoulun jälkeen tekisi. Lukioon hakeutuvien ratkaisuosuus 78 prosenttia (hajonta 15,38) oli selkeästi ammatilliseen koulutukseen hakeutuvien ratkaisuosuutta 53 prosenttia (hajonta 17,31) parempi ( $p < 0,05$ ,  $d = 1,6$ ).

## 5.3 Tehtävien yksityiskohtaista tarkastelua

Tehtävänlaatijaryhmä pyrki laatimaan tehtävät siten, että eri sisältöalueilla olisi erityyppisiä ja vaikeustasoltaan erilaisia tehtäviä. Vaikeustason määrittely perustui Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa 2004 määriteltyihin arvosanan 8 kriteereihin, asiantuntija-arvioihin sekä esitestaukseen.

Valintatehtäviin otettiin vaihtelevia tehtäviä, kuten oikein-väärin-tehtäviä, monivalintatehtäviä ja yhdistelytehtäviä. Tehtävät pyrittiin laatimaan opetus-suunnitelman perusteissa esitettyjen sisältöalueiden mukaisiksi ja oppilaiden ikäkauteen ja arkielämään sopiviksi ja tätä kautta mie-lenkiintoisiksi.

Tehtävien laadinnassa pyrittiin siihen, että tehtävistä 40 % olisi keskivaikeita, 30 % vaikeita ja 30 % helppoja. Arvioinnin tehtävien ratkaisuosuus vaihteli 16 prosentista 95 prosenttiin. Tehtävistä 30 prosenttia osoittautui helpoiksi (ratkaisuosuus vähintään 75 %), tehtävistä 41 prosenttia kuului keskivaikeisiin (ratkaisuosuus 50–75 %) ja vaikeita oli 30 prosenttia (ratkaisuosuus alle 50 %). Alla olevassa taulukossa on esitetty, miten tehtävät luokittuivat eri vaikeustasoille.

**TAULUKKO 6. Tehtävien jaottelu vaikeustason mukaan**

Tehtävien ratkaisuosuus (%)			
Sisältöalue	0–50 % vaikeimmat tehtävät	51–75 % keskivaikeat tehtävät	76–100 % helpoimmat tehtävät
Viestintä	3	2	
Kirjallisuus	3	2	5
Kulttuuritietoisuus	1	1	
Kielitietous	1	6	3
Tehtäviä yhteensä (kpl)	8	11	8
Tehtäviä yhteensä (%)	30	41	30

Kaikki helpoiksi luokittuneet tehtävät olivat valintatehtäviä (monivalinta-, oikein–väärin- ja yhdistelytehtävät). Esimerkkitehtävä (kuva 2), johon 95 prosenttia oppilaista osasi vastata oikein, oli käsimuototehtävä, jossa oppilaan tuli löytää vaihtoehdoista käsimuoto ”Suomi”. Oikea vastaus on B.

0%  100%



4 b / 11: Äsken näit viittoman. Mikä käsimuoto A, B, C, D sopii tähän viittomaan. Valitse oikea käsimuoto.



« Edellinen Seuraava »

### Kysymyslista

#### Tehtävät, 1. osa

- 1 Kirjoita
- 2 1 / 11: Esiteitä Varmista esiteitä, jossa ker
- 3 2 a / 11: Tässä tehtävässä näet kolme videot
- 4 2 b / 11: Tämän videon tyyliä on
- 5 2 c / 11: Tämän videon tyyliä on
- 6 2 d / 11: Tämän videon tyyliä on
- 7 3 / 11: Katso seuraava video ja sen jälkeen k
- 8 4 a / 11: Äsken näit viittoman. Mikä käsimuot
- 9 4 b / 11: Äsken näit viittoman. Mikä käsimuot

KUVA 2. Käsimuototehtävä



Suomen viittomakielten verkkosanakirjasta, Suvista, etsittävä viittoma on esimerkki vaikeasta tehtävästä. Viittoma oli Asterix (kuva 3). Suvissa on useampi Asterixia merkitsevä viittoma, ja oppilaan tuli löytää niiden joukosta juuri oikea. Asterix käsitteenä ja viittomana ei myöskään ehkä ollut oppilaille kovin tuttu ja yleisesti käytetty. Todennäköisesti oppilaat eivät osanneet etsiä viittomaa sen suomenkielisen vastineen kautta, joten ainoa mahdollisuus oli löytää viittoma viittomakielisen haun kautta. Vain kolme oppilasta oli osannut tämän tehtävän. Oppilailta kysyttiin taustaosiossa, miten usein he tutkivat viittomakielen tunneilla suomalaisen viittomakielen sanakirjoja. Kuusi-kymmentä prosenttia oppilaista vastasi, *etteivät lainkaan* tai *vain harvoin*.

The screenshot shows a digital learning environment for Finnish sign language. The top header includes the logo of the Finnish Sign Language Center and the text 'Viittomakielen oppimistulosten arviointi 2015'. A progress bar indicates 0% completion. The central video frame shows a woman in a black top performing a specific hand gesture. Below the video, a question is displayed: '5 d / 11: Kolmas viittoma, joka sinun tulee etsiä Suvista. Suviin pääset tästä. Tähän kenttään voi syöttää vain numerolla.' An empty text input field is provided for the answer. At the bottom of the main content area are two buttons: 'Edellinen' (Previous) and 'Tallenna vastaukset' (Save answers). On the right side, a sidebar titled 'Kysymyslista' (Question list) contains 14 numbered items. The 14th item, '14 5 d / 11: Kolmas viittoma, joka sinun tulee etsiä', is highlighted with a black background. Below the list is another 'Tallenna vastaukset' button.

KUVA 3. Sanakirjatehtävä

### 5.3.1. Viestintä

Opetussuunnitelmassa yläluokkien (luokat 6–9) viestinnässä keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa viittomakielisen esitelmän suunnittelu ja toteuttaminen sekä erilaisten keskustelumuotojen harjoittelu. Viestinnällistä osaamista tarkasteltiin näiden kahden osa-alueen kautta, joten molempiin osa-alueisiin laadittiin niitä mittaava tuottamistehtävä: Ensimmäisessä tehtävässä oppilaan tuli suunnitella ja viitto esitelmä valitsemastaan harrastuksesta ja toisessa tehtävässä osallistua työhaastatteluun haastateltavana.

Esitelmätehtävässä oppilaalle annettiin sekä esitelmän aihe (oppilaan tuli kertoa valitsemastaan harrastuksesta) että suunnittelun tueksi apukysymyksiä, joihin esitelmästä tuli löytyä vastaus, esimerkiksi mikä harrastus, missä ja milloin sitä voi harrastaa, harrastuksen hyvät ja huonot puolet, onko harrastus halpa vai kallis (kuva 4).

The screenshot shows a presentation software interface. At the top left is the logo for 'LÄMPÖMÄN OULUN KESKIKOULU' and the text 'Viittomakielen oppimistulosten arviointi 2015'. A progress bar at the top indicates 0% completion. The main content area features a video frame of a woman in a black top using sign language. Below the video, the text reads '1 / 11: Esitelmä' and 'Valmista esitelmä, jossa kerrot jostain sinulle tutusta harrastuksesta. Viito siten kuin viittoisit omille luokkakavereillesi jollain oppitunnilla. Kerro harrastuksesta ainakin seuraavat asiat:'. A bulleted list of questions follows: 'Mistä harrastuksesta on kyse?', 'Missä ja milloin sitä voi harrastaa?', 'Harrastuksen hyviä ja huonoja puolia?', and 'Onko harrastus kallis vai halpa tai mitä harrastus maksaa?'. Below the list, it says 'Esityksesi pituus pitäisi olla 1-2 minuuttia.' and 'Sinulla on nyt 3 min. aikaa valmistella esitelmää, voit tehdä muistiinpanoja. Opettaja ilmoittaa sinulle nauhoitusajan alkamisen. Muista myös tallentaa nauhoituksesi.' A timer at the bottom shows 'Aikaa jäljellä: 03 minuuttia: 53 sekuntia'. Navigation buttons for 'Edellinen' and 'Seuraava' are at the bottom.

KUVA 4. Esitelmä

Haastattelutehtävissä oppilas sai videolta ensin nähtäväkseen tehtävänannon (kuva 5), jonka jälkeen oppilas siirtyi itse tehtävään. Tehtävässä oppilas näki videolta haastattelijan viittomakieliset puheenvuorot ja kysymykset (kuva 6). Oppilaan tehtävänä oli vastata kysymyksiin ilman harjoittelua. Haastattelutehtävän tavoitteena oli simuloida aitoa kasvokkaista haastattelutilannetta. Haastattelutehtävässä oli oppilaalle läheinen aihe: oppilas oli etsimässä TET-jaksoa varten työharjoittelupaikkaa ja oli päätenyt hakemaan sitä kaupasta.

Kuvassa on näyttökuva kielitieteiden tutkimuskeskuksen (Kielitieteiden tutkimuskeskus) Viittomakielen oppimistulosten arviointi 2015 -sovelluksesta. Näyttö on jaettu kahteen osaan. Vasemman puoleinen osa sisältää videon, jossa nainen viittomakielellä esittää kysymyksiä. Videon yläpuolella on progressivalko, joka näyttää 0% ja 100%. Videon alapuolella on kysymyksen teksti: "6 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaikutustehtävä. Kuvittele, että olet etsimässä TET-jakson harjoittelupaikkaa. Toivot kovasti, että pääsisit TET-jaksolla kauppaan töihin. Olet nyt menossa tapaamaan kauppiasta, olet sopinut tapaamisesta etukäteen. Vastaa kauppiaan esittämiin kysymyksiin mahdollisimman hyvin, haluathan saada paikan." Videon alapuolella on kaksi painiketta: "Edellinen" ja "Seuraava". Oikean puoleinen osa näyttää "Kysymyslista" -otsikon ja "Tehtävät, 2. osa" -tekstin. Alueen alkuun on merkintä "1 Kirjoita" ja alkuun "2 6 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaiku".

KUVA 5. Haastattelutehtävä

0%  100%



**6 b / 11:** Huomenta! Minä olen kauppiaina tässä kaupassa. Olen Veijo. Sinä siis olet etsimässä TET-jaksolle harjoittelupaikkaa. Kerrohan ensin vähän itsestäsi, kuka olet ja millainen sinä olet?

1 Kirjoita

2 6 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaikut

3 6 b / 11: Huomenta! Minä olen kauppiaina tä

KUVA 6. Haastattelijan ruutu

## Arviointikriteerit

Esitelmän arvioinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, mitä ja miten oppilas kertoo valitsemastaan harrastuksesta: käykö esitelmästä ilmi, mistä harrastuksesta on kyse, missä ja milloin sitä voi harrastaa ja millaisia kustannuksia harrastuksesta syntyy? Huomiota kiinnitettiin myös siihen, miten oppilas kuvaa esittelemäänsä harrastusta: käyttäkö hän esimerkiksi adjektiiveja ja miten hän mahdollisesti arvioi harrastusta tai siihen liittyviä varustetarpeita? Sisällön ohella kiinnitettiin huomiota oppilaan käyttämään kieleen: oliko esitelmä hyvää yleiskieltä ja tekstityypiltään pääosin yhtenäistä (arvioinnissa hyväksyttiin nuorten omia ilmauksia eli ns. nuorisoslangia), oliko teksti sidosteista ja olivatko käytetyt viittomat oikein artikuloituja? Maksimipistemäärä oli 3 pistettä.

Haastattelutehtävässä kiinnitettiin huomiota erityisesti siihen, vastasiko oppilas haastattelijan kysymyksiin, olivatko vastaukset perusteltuja, ottiko oppilas huomioon kontekstin, haastattelijan iän ja aseman sekä käyttikö oppilas tilanteeseen sopivia ja tilanteen edellyttämiä fraaseja ja kohdellaisuuksia. Lisäksi kiinnitettiin huomiota viittomisen nopeuteen, selkeyteen ja artikulaatioon.

## Tulokset

Vastausten perusteella oppilaat jakaantuivat selkeästi kolmeen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostivat oppilaat, jotka eivät pystyneet rakentamaan minkäänlaista esitelmää. Osa vastauksista oli joko kokonaan tyhjiä tai vastausvideossa oppilas ainoastaan tuotti nimensä sormiaakkosin. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat joko eivät olleet ymmärtäneet kysymystä tai eivät ylipäättään pystyneet kertomaan itselle tutusta aiheesta edes lyhyesti. Osalla näistä oppilaista oli avustaja mukana kokeessa, mikä saattaa viitata siihen, että kyseessä on jollain tavalla erityisoppilas. Tähän ryhmään kuului neljä oppilasta, ja he kaikki saivat tehtävästä alle 1 pistettä.

Toinen ryhmä muodostui esitelmistä, jotka olivat hyvin tiiviitä, lyhyitä ja tiedoiltaan niukkoja. Esitelmä koostui yksittäisistä ja irrallisista lauseista, jotka olivat suoria vastauksia esitelmän suunnittelun tueksi annettuihin kysymyksiin tai joissa lueteltiin harrastuksen harjoittelupaikkoja tai muita esiteltävään harrastukseen liittyviä seikkoja. Esitelmän kielessä ei ollut havaittavissa sidosteisuutta tai tekstin sisäistä intertekstuaalisuutta. Harrastusta ei myöskään arvioitu tai kuvailtu viittomakielelle ominaisella tavalla juuri mitenkään. Tähän ryhmään kuului viisi oppilasta, ja he kaikki saivat alle 2 pistettä.

Kolmannessa ryhmässä oli esitelmiä, jotka olivat eläviä, harrastusta monipuolisesti esitteleviä, kuvailevia ja arvioivia. Näissä vastauksissa vastaanottajan oli helppo vakuuttua harrastuksen kiinnostavuudesta. Käytetty kieli oli sidosteista, tekstityypiltään yhtenäistä ja selkeästi artikuloitua. Tähän ryhmään kuului noin puolet eli kymmenen oppilasta, ja he saivat tästä tehtävästä vähintään 2 pistettä (maksimi 3 pistettä).

Vaikka kokeeseen osallistuneet oppilaat olivat eri vuosiluokilta, ei vuosiluokka näyttänyt olevan selittävä tekijä sille, miten hyvin oppilas pärjasi esitelmätehtävässä. Myöskään sukupuoli ei näyttänyt olevan vaikutusta siihen, miten hyvin oppilas suoritti esitelmätehtävän. Kotona käytetty kielikään ei täysin selittänyt hyvää menestystä, sillä neljästä parhaiten menestyneestä oppilaasta kolmella kotikielenä on viittomakieli ja yhdellä suomi.

Huomionarvoista on, että vaikka oppilaista 68 prosenttia vastasi esitelmiä pidettävän ei lainkaan tai vain harvoin ja opettajista 14 prosenttia vastasi viittomakielisiä esitelmiä pidettävän ei lainkaan tai melko vähän, puolet oppilaista sai esitelmätehtävästä kuitenkin vähintään kaksi pistettä kolmesta. Oppilaat itse arvioivat osaavansa parhaiten viittomakielistä viestintää. Kaikki opettajat ilmoittivat käyttävänsä opetusmenetelminä opetuskeskusteluja ja toiminnallisia harjoituksia, jotka osaltaan tukevat viestinnällisiä taitoja.

Oppilaiden haastattelutehtävässä viittomat puheenvuorot voidaan jakaa niin ikään kolmeen esitelmävastausten kaltaiseen ryhmään. Tyhjiä tai lähes tyhjiä vastauksia (alle 1 pistettä) oli yhteensä yksi. Vastauksia, jotka olivat kontekstiin nähden liian niukkoja ja joissa käytetty kieli oli huonosti tai epäselvästi artikulointua tai muuten puutteellista (alle 2 pistettä), oli seitsemän. Vastauksia, joissa huomioitiin tilanne, käytettiin tilanteeseen sopivia fraaseja, osattiin esittää perusteluja omalle mielipiteelle ja artikulointi selkeästi (yli 2 pistettä, maksimi 3 pistettä), oli yhteensä yksitoista. Tässäkään tehtävässä hyvään menestykseen ei näyttänyt vaikuttavan sen paremmin sukupuoli kuin luokka-asteeseen, sillä hyviä ja huonoja vastauksia löytyi kaikista luokka-asteista ja molemmista sukupuolista.

Kun vertaillaan oppilaiden menestymistä esitelmä- ja haastattelutehtävissä, näyttää haastattelutehtävä olleen helpompi. Oppilaat, jotka menestyivät hyvin haastattelutehtävässä, eivät välttämättä menestyneet esitelmätehtävässä yhtä hyvin. Vastaavasti oppilaat, jotka menestyivät hyvin esitelmätehtävässä, menestyivät hyvin myös haastattelutehtävässä. Heikoimmin koko kokeessa menestyneet oppilaat eivät pärjänneet hyvin tai kohtuullisesti kummassakaan tehtävässä.

### 5.3.2 Kirjallisuus

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) kirjallisuuden keskeisenä sisältönä on mainittu tutustuminen erilaisiin viittomakielisiin teksti- ja tyyllilajeihin sekä niiden tuottamisen harjoittelu. Opetussuunnitelmaan sisältyy myös tutustuminen viittomakieliseen kertonaperinteeseen. Kirjallisuuden osaamista arvioitiin kolmella eri tehtävällä. Nämä tehtävät olivat viitotun tekstin tyyllilajin tunnistaminen, tuottamistehtävä (sarjakuvatehtävä) ja tekstin ymmärtäminen. Tyyllilajin tunnistamistehtävä oli monivalintatehtävä, jossa oppilaiden oli katsottava ja tunnistettava videolla eri tyyllilajit.

Suomalaisen viittomakielen tuottamisen taitoa testattiin sarjakuvatehtävällä, jossa sarjakuvan tapahtumat piti selostaa tarinointityylillä. Tehtävänannossa oppilaalle kerrottiin, että kuvassa kaikki ihmiset ovat kuuroja, paitsi naapuri. Tarkoituksena oli samalla tarkastella, miten hyvin

oppilas tuntee kuurojen yhteisön kulttuuria ja toimintatapoja. Tämä sarjakuva on yksi kuurojen kulttuuriin kuuluvista tarinoista, ja kuvassa näkyy esimerkiksi vilkkuva valo ja kuurojen yhteisön tapa herättää toisen kuuron henkilön huomio, esimerkiksi heiluttamalla käsiä ikkunan takana. Jos oppilaat tuntevat kuurojen yhteisön kulttuurin, tämän tarinan kertominen on helppoa ja luontevaa. Tarinointitehtävässä annettiin myös samalla vihjeitä siitä, että oppilaat voisivat kuvailla ihmisiä, ympäristöä ja taloa.



Viittomakielen oppimistulosten arviointi  
2015

**Kysymyslista**

Tehtävät, 2. osa

0%  100%



**9 / 11:** Tässä tehtävässä näet sarjakuvan. Sarjakuvassa kaikki ihmiset ovat kuuroja paitsi naapuri, joka on kuuleva. Kerro mitä sarjakuvassa tapahtuu. Voit myös esimerkiksi kuvailla ihmisiä, ympäristöä ja taloa. Sinulla on 5 minuuttia aikaa valmistautua ja suunnitella tarina sarjakuvan pohjalta. Muista käyttää roolinvaihtoa. Yritä viittoma tarinaasi noin 1–1,5 minuuttia. Yritä viittoma koko ajan! Tsemppiä!



Aikaa jäljellä: 04 minuuttia: 15 sekuntia

Edellinen Seuraava

- 1 Kirjoita
- 2 6 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaikut...
- 3 6 b / 11: Huomental Minä olen kauppiana täs...
- 4 6 c / 11: Miksi sinä haluaisit juuri tänne meille k...
- 5 6 d / 11: Mitä sinä haluaisit täällä meillä oppia?
- 6 6 e / 11: No niin, eiköhän tämä ollut tässä. Oli...
- 7 7 / 11: Katso seuraava videonauhoite. Kuvitteli...
- 8 8 a / 11: Näit äsken erään viittoman. Seuraavak...
- 9 8 b / 11: Näit äsken erään viittoman. Seuraavak...
- 10 9 / 11: Tässä tehtävässä näet sarjakuvan. Sarja...

KUVA 7. Sarjakuvatehtävä

## Arviointikriteerit

Sarjakuvatehtävän arviointikriteerit jakautuivat kolmeen osa-alueeseen: tarinointityyliin, kielioppiin ja aikaan. Tarinointityylissä täydet pisteet (2 pistettä) sai, jos oppilas käytti tekstissä ilmeitä, tekstin rytmisyys oli hyvä, tarinan huippukohta erottui rytmisyyden avulla ja oppilas eläytyi tarinankerrontaan. Arvioitaessa kieliopin osa-alueita täydet pisteet (2 pistettä) sai tekstin sujuvuudesta, sidosteisuudesta, artikulaatiosta ja tilankäytöstä. Sujuvuudella tarkoitetaan sitä, että teksti on miellyttävä katsoa eikä siinä ole pitempiä taukoja eikä tekstin tökkimistä. Sidosteisuuteen liittyy esimerkiksi roolinvaihto, osoitukset ja katseen käyttö. Artikulaatio tekstissä tarkoittaa sitä, että kaikki viittomat on esitetty huolellisesti ja huulion käyttö on selkeää ja hyvää. Tarinoinnissa on käytetty tilaa hyvin ja onnistuneesti, eli viittoja ei käytä vain edessään olevaa tilaa vaan rohkeasti eri viittomatiloja. Arvioinnissa annettiin myös pisteitä tarinan pituudesta eli ajankäytöstä. Yhden pisteen sai, jos oppilas oli viittonut tarinaa yli 30 sekuntia. Sarjakuvatehtävästä sai enimmillään viisi pistettä.

## Tulokset

Sarjakuvatehtävä oli odotetusti helppo, mutta silti oppilaat jakaantuivat suoritusensa perustella kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään (n = 12) kuuluivat oppilaat, joille tehtävä oli helppo. Heistä kahdeksan sai maksimipisteet (5 pistettä). Tarinointi on yksi kuurojen ja viittomakielisten kulttuuriin kuuluva taito, ja näiden oppilaiden tarinointi oli sujuvaa ja teksti mukavaa katsoa. He täyttivät kaikki arviointikriteerit erinomaisesti. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat myös oppilaat, jotka saivat 4 tai 3 ½ pistettä. Heillä oli esimerkiksi kieliopillisissa asioissa hieman puutteita, mutta se ei häirinnyt sarjakuvan tarinointia.

Toisen ryhmän muodostivat oppilaat (n = 7), joiden oli vaikea kertoa tarinaa. He lähinnä nimesivät asioita, joita he sarjakuvassa havaitsivat. Heiltä puuttui tarinointityyli, eivätkä kieliopilliset ja aika-vaatimukset täyttyneet. Nämä oppilaat saivat alle 2 pistettä. Heillä oli todennäköisesti vaikeuksia ymmärtää tehtävänantoa, ja tarinointi oli heille vaikeaa.

Ensimmäisen ryhmän oppilaat ymmärsivät sarjakuvan tapahtumat ja identifioituivat niihin. Monet tunnistivat kuurojen kulttuuriin liittyviä tapoja ja piirteitä, esimerkiksi tavat herättää toisen huomio (vilkkuvalo). Oppilaat osasivat maustaa ja täydentää hienosti sarjakuvan tarinaa. Oppilaskyselyn mukaan suurin osa kokeeseen osallistuneista oppilaista oli silloin tällöin suunnitellut ja luonnostellut omia viittomakielisiä tekstejä (joskus 32 % ja usein 16 %), mutta osa oppilaista oli harjoitellut tekstien tekemistä vain harvoin (37 %). Silti tarinointi sujui suurimmalta osalta hyvin. Tarinoinnin alku ja loppu olivat monilla hieman puutteellisia. Melkein kaikki ensimmäisen ryhmän oppilaat aloittivat tarinoinnin sarjakuvan ensimmäisestä kuvasta, ilman johdattelua. Tarinoinnissa kuvaillaan yleensä tarinan henkilöitä ja ympäristöä, ja tehtävässä annettiin ohjeeksikin, että oppilas voi kertoa ja kuvailla muun muassa henkilöitä ja taloa. Tekstin jäsenteleminen oli monille haasteellista. Tämä kaikki vahvistaa oppilastaustakyselyn tulokset: moni oppilas on muokannut



ja parannellut viittomakielistä tekstiä vain harvoin (47 %) tai ei lainkaan (11 %), suurin osa ei ole saanut lainkaan (58 %) numeroita omasta viittomakielisestä tekstistä, eikä opettaja ole kommentoinut tekstejä useinkaan (ei lainkaan ja harvoin, molemmat 26 %). Saattaa olla, että oppilaiden kanssa ei ole käyty läpi tarinointityyliä eikä tekstin jäsentelyä.

### 5.3.3 Kulttuuritietoisuus

Opetussuunnitelman perusteissa viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän tavoitteena on tarjota oppilaalle hyvät valmiudet muiden yhteisöjen kulttuurien kohtaamiseen sekä kaksi- ja monikielisyteen kasvamiseen vahvistamalla oppilaan identiteettiä ja minäkuvaa viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä. Ensimmäisten vuosiluokkien kulttuuritietoisuus-osioon on sisällytetty viittomakielisen yhteisön käyttäytymisnormien ja tapojen tutkimista sekä viittomakielisen yhteisön kulttuuriperinteeseen ja kulttuuritoimintaan tutustumista.

Vuosiluokilla 6–9 kielitietouden ja kulttuuritietoisuuden osioiden tavoitteena on muun muassa se, että oppilas oppii tunnistamaan suomalaisen viittomakielen eri käyttäjäryhmät ja kielenkäytön erot eri tilanteissa. Lisäksi oppilaan tulisi tutustua yhden tai useamman vieraan viittomakielen sekä kansainvälisen viittomisen perusteisiin. Keskeisissä sisällöissä tuodaan esiin myös kuurosokeiden sekä suomenruotsalaisen kuurojen ryhmän erityispiirteet ja viittomakieli. Päätösarvosanan kriteereissä mainitaan seuraavat seikat: oppilas tietää viittomakielisen yhteisön eri käyttäjäryhmät, tuntee keskeisimmät murrealueet ja on omaksunut käsityksen kansainvälisestä viittomisesta ja muiden maiden viittomakielistä.

Kulttuuri- ja kielitietoutta mittaavassa tehtävässä (kuva 8) oppilasta pyydettiin havainnoimaan ruokailutilannetta, jossa neljä eri henkilöä keskusteli ruoasta: kuurosokealla, kommunikaatiossaan niin sanottua taktiilia, kädestä käteen tuotettavaa viittomakieltä käyttävällä on avustajanaan tulkki tai opas, joka selvittää opastettavalleen taktiilisti eri ruokavaihtoehtoja. Opas keskustele vielä – viittomistaan muuntaen – kahden muun ruokaa noutavan henkilön kanssa. Nämä käyttävät kansainvälistä sekä suomenruotsalaista viittomakieltä. Oppilaan tehtävänä oli tunnistaa ja taustoittaa kunkin henkilön käyttämä viittomakieli.

0%  100%



**7 / 11:** Katso seuraava videonauhoite. Kuvittele, että olet kaverisi kanssa itsekin ruokajonossa. Seuraat kiinnostuneena näiden neljän henkilön viittomista.

Kerro lopuksi kaverillesi, keitä nämä henkilöt ovat. Miksi ja miten viittominen muuttuu heidän kohdallaan? Kerro jokaisesta mahdollisimman tarkasti. Voit kelata videota myös taakse päin, jos haluat katsoa sitä uudelleen.

 Edellinen  Seuraava

- 1 Kirjoita
- 2 6 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaik
- 3 6 b / 11: Huomenta! Minä olen kauppiana t
- 4 6 c / 11: Miksi sinä haluaisit juuri tänne meille
- 5 6 d / 11: Mitä sinä haluaisit täällä meillä oppi
- 6 6 e / 11: No niin, eiköhän tämä ollut tässä. Ol
- 7 7 / 11: Katso seuraava videonauhoite. Kuvitti

KUVA 8. Kulttuuritietoisuustehtävä

## Arviointikriteerit

Oppilaan tuli vastata kuhunkin kysymykseen, nimetä käytössä olevilla termeillä kunkin henkilön viittomiseen vaikuttavat taustatekijät ja perustella esimerkkejä käyttäen suomalaisesta viittomakielestä poikkeavat piirteet. Tehtävän suorituksessa kiinnitettiin huomiota siihen, oliko oppilas tunnistanut pyydetyt kielelliset ilmiöt.

## Tulokset

Kulttuuritietoisuudessa osaaminen oli heikointa (ratkaisusuosuuksella 38,6 %), ja tehtävän osaamisessa oli eniten hajontaa (tuloksia käsitellään myös luvuissa 5 ja 6). Muissa tehtävissä parhaiten suoriutuneiden tulokset olivat myös tässä kulttuuri- ja kielitietoustehtävässä hyvät. Joillekin tehtävä oli vaikea, ja eräänä syynä saattaa olla se, että opetukselle varattu tuntimäärä ei riitä oppiaineen kaikkien sisältöjen läpikäymiseen. Vaikka kotona puhutulla kielellä ei ollut havaittavissa tilastollista yhteyttä tässä tehtävässä menestymiseen, oppilaan omakohtaiset kokemukset tehtävässä esiintyneistä ilmiöistä ovat saattaneet kuitenkin auttaa tehtävässä onnistumisessa.

### 5.3.4 Kielitietous

Opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 6–9 kielitietouden keskeisenä sisältönä on muun muassa tutustuminen viittomien muodostamiseen ja taivuttamiseen sekä suomalaisen viittomakielen lauseoppiin, kuten myös kiinteiden ja produktiivisten viittomien sekä viittomakielisten idiomien merkitysten tutkiminen.

Kielitietouden kaikki tehtävät olivat monivalintatehtäviä, jotka käsittelivät muun muassa viittomaliikkeiden ja -paikkojen tunnistamista. Kuvassa 9 on esimerkki kielitietouden tehtävästä, jossa oppilaan tuli valita oikea käsimuoto, paikka ja liike viittomalle kello.

Tehtävästä täydet pisteet sai viisi oppilasta, kaksi oppilasta jäi pisteittä. Suurin osa arviointiin osallistuneista oppilaista osasi valita oikein yhden tai kaksi kohtaa tästä viittomasta.



0% 100%



11 d / 11:



Edellinen

Seuraava



### Kysymyksiä

Tehtävät, 2. osa

- 1 Kirjoita
- 2 5 a / 11: Seuraavaksi on vuorossa vuorovaiht
- 3 6 b / 11: Huomenta! Minä olen kauppiaina täs
- 4 6 c / 11: Miksi sinä haluaisit juuri tänne meille
- 5 6 d / 11: Mitä sinä haluaisit täällä meillä oppia
- 6 6 e / 11: No niin, eiköhan tämä ollut tässä. Oli
- 7 7 / 11: Katso seuraava videonauhoite. Kuvitteli
- 8 8 a / 11: Näit äsken erään viittoman. Seuraava
- 9 8 b / 11: Näit äsken erään viittoman. Seuraava
- 10 9 / 11: Tässä tehtävässä näet sarjakuvan. Sarji
- 11 10 a / 11: Tässä tehtävässä kerrotaan kuurosta
- 12 10 b / 11: Seuraavaksi viiton sinulle erilaisia ky
- 13 10 c / 11: 2. Hän vaihtoi alaa, koska hän halusi
- 14 10 d / 11: 3. Signmark on saanut kaksi palkinto
- 15 10 e / 11: 4. Signmark haluaa, että yhteiskunta
- 16 10 f / 11: 5. Signmark oli mukana Eurovision la
- 17 10 g / 11: Nyt tulee kaksi avointa tehtävää. Kyt
- 18 10 h / 11: 2. Mitä tarkoittaa, että hän teki mahd
- 19 11 a / 11: Valitse kuva, jonka viittomaliike on Yi
- 20 11 b / 11: Seuraavaksi tulee neljä eri kuvaa. Val
- 21 11 c / 11:
- 22 11 d / 11:

KUVA 9. Käsimuoto, viittomapaikka ja -liike

## Havaintoja viittomakielen oppimistulosten arvioinnista

---

Suomessa ei ole aikaisemmin valtakunnallisesti arvioitu viittomakielen oppimistuloksia, joten nyt järjestetty arviointi oli ensimmäinen laatuaan. Arvioinnista saatuja tuloksia ei siten voitu verrata aikaisempiin oppimistuloksiin. Arvioinnin tulokset ja oppilaille, opettajille sekä rehtoteille suunnatut taustakysymykset antoivat paljon uutta tietoa viittomakielen opetuksesta äidinkielenä suomalaisessa perusopetuksessa niin opetusjärjestelyiden kuin myös käytettyjen oppimateriaalien kannalta. Arviointi ei siis anna tietoa ainoastaan oppimistuloksista vaan myös siitä, millainen viittomakielen opetuksen tila on tällä hetkellä.

Opetusjärjestelyissä huomio kiinnittyy opetusryhmien heterogeisyyteen: opetusryhmissä on useita oppilaita, joilla on erilaisia ja eriasteisia diagnosoituja oppimisvaikeuksia ja/tai vammoja kuten kuurosokeutta tai lievää kehitysvammaisuutta. Opettajien mukaan heterogeisuus asettaa suuria haasteita opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Ryhmän heterogeisuus näkyi selkeästi koetta tarkastettaessa ja vaikutti myös arvioinnin tuloksiin. Toisaalta arviointiin osallistuneiden oppilaiden pieni määrä antaa viitteitä siitä, että homogeenisten opetusryhmien muodostamiseen kouluissa ei riitä oppilaita.

Kuvallinen verkkoyhteys eri koulujen ja oppilasryhmien välillä voisi jatkossa tarjota kanavan järjestää ainakin osalle oppitunneista vähän suuremman homogeenisen ryhmän. Tulisi myös tutkia mahdollisuutta järjestää ns. leirikouluja, jolloin eri puolilla Suomea asuvat oppilaat voisivat kokoontua muutamaksi päiväksi yhteen opiskelemaan erityisesti viittomakieltä isommassa ja homogeenisemmässä ryhmässä. Leirikoulu tarjoaisi myös opettajille mahdollisuuden kokoontua yhteen suunnittelemaan ja kehittämään viittomakielen opetusmenetelmiä ja oppimateriaalia.

Oppimistulosten arvioinnissa kävi selkeästi esiin oppilaiden tottumattomuus videokameran käyttöön ja oman tuotoksen kuvaamiseen videotallenteelle. Oppilaista jopa 68 prosenttia vastasi, että he eivät ole koskaan tai ovat vain harvoin tallentaneet omaa viittomistaan videolle. Koska viittomakielille ei ole kehittynyt yleisesti käytössä olevaa kirjoitusjärjestelmää ja viittomakieltä voi tallentaa ainoastaan videoimalla, tulisi videokameran olla keskeinen työväline viittomakielen opetuksessa ja sen käytön oppilaille arkipäiväistä. Oppilaat tarvitsevat koulussa harjoitusta kameran käytöstä sekä kuvaajan että kuvattavan roolissa. Teknisten taitojen ohella on erittäin tärkeitä oppia antamaan ja vastaanottamaan palautetta tallenteelle tuotetuista viittomakielisistä teksteistä – ja arvioimaan myös omaa viittomakieltään tallenteiden avulla.

Tulosten perusteella heikoin osaamisalue oli kulttuuritietoisuus. Tulokset ovat ristiriidassa opettajien antamien vastausten kanssa: opettajat kokivat osaamistasonsa parhaimmaksi nimenomaan kulttuuritietoisuudessa. Opetussuunnitelmassa kulttuuritietoisuuteen on sisällytetty muun muassa

tutustuminen kuurosokeiden sekä suomenruotsalaisen kuurojen ryhmän erityispiirteisiin ja heidän käyttämäänsä viittomakieleen sekä kommunikoinnin harjoittelu kotimaisella viittomakielellä suomenkielisten kanssa tulkin avustuksella ja ilman tulkkia. Oppisisältöihin kuuluu myös muihin viittomakieleen ja kansainväliseen viittomiseen tutustumista. Oppilaille tehdyssä kyselyssä kuitenkin lähes puolet (42 %) ilmoitti, että he eivät ole koskaan tutustuneet kansainväliseen viittomiseen, ja viidesosa (21 %) kertoi sen olleen vain harvoin oppituntien aiheena. Syynä perehtymättömyyteen voi olla se, että kulttuuritietoisuuden ajatellaan kasvavan ilman muodollista opetusta, tai se, etteivät opettajat ole osanneet etsiä tai hyödyntää oppimateriaalia, jota kuitenkin olisi runsaasti saatavilla niin verkosta kuin myös kirjastopalvelujenkin kautta tilattuna. Kulttuuritietoisuutta tulee voida perusopetuksessa opiskella sekä siihen suunnitellun oppimateriaalin avulla että myös osallistumalla tilaisuuksiin, joissa taitoja voi harjoitella käytännön aidoissa tilanteissa.

Koska viittomakieli äidinkielenä -oppimäärälle on suurimmalla osalla oppilaista (84 %, oppilaiden oman ilmoituksen mukaan) lukujärjestyksessä varattu vain yksi viikkotunti, on mahdollista, että käytettävissä oleva aika ei riitä kaikkien osa-alueiden opettamiseen. Tuskin missään muussa äidinkielen oppimäärässä oppitunteja on lukujärjestyksessä viikkotasolla näin vähän. Jos oppilaan äidinkieleksi on ilmoitettu suomalainen viittomakieli, tulisi sen opetukseen panostaa tuntimääräisesti huomattavasti enemmän. Myös viittomakielen opettajat toivoivat viittomakieleen enemmän oppitunteja. Opetuksessa tulisi huomioida paremmin myös ne oppilaat, joilla viittomakieli on toisena kielenä. Tällaisia oppilaita on Opetushallituksen vuonna 2014 tekemän selvityksen mukaan yläkouluissa lähes yhtä paljon kuin viittomakielen äidinkielekseen ilmoittaneita oppilaita.

Viittomakielen opetusmenetelmistä käytetyimpiä olivat opetuskeskustelu, toiminnalliset harjoitukset, pari- ja ryhmätyöskentelyt ja oppilaiden valmistamat esitelmät. Näiden ohella katsellaan paljon videoita ja käytetään internetiä. Oppilaiden itsearviointia käytettiin sen sijaan huomattavasti vähemmän ja testien ja kokeiden pitäminen oli hyvin harvinaista. Opettajien vastausten mukaan opetukseen tarvitaan johdonmukaisesti luokka-asteelta toiselle etenevää oppimateriaalia ja materiaalipankkia, joka olisi kaikkien opettajien esteettömästi saatavissa esimerkiksi verkon kautta. Opettajat kaipasivat myös yhteyttä muihin opettajiin ja mahdollisuutta suunnitella opetusta yhdessä muiden viittomakielen opettajien kanssa. Nyt oppimateriaalin etsiminen ja valmistaminen heterogeenisen ryhmän opetukseen sopivaksi yhtä viikoittaista oppituntia varten on lähes yksinomaan yhden yksittäisen opettajan vastuulla. On myös muistettava, että valtaosalla opettajista on viittomakielen oppiaineen lisäksi yleensä useita muita oppiaineita opettavana. Huolestuttavaa on myös se, että vain harvalla viittomakielen opettajalla on viittomakielen aineenopettajan pätevyys. Ei liene ihme, että opetus on sirpaleista eikä pysty kaikin osin vastaamaan opetussuunnitelman tavoitteita. Tukea ei ole tarjolla myöskään jatko- tai täydennyskoulutuksen kautta, sillä sellaista ei ole tarjolla viittomakielen opettajille lainkaan.

Arvioinnin suunnittelun ja järjestämisen sekä vastausten tarkastamisen aikana nousi selkeästi esiin epäselvyys siitä, mitä äidinkielellä tarkoitetaan viittomakielen ja viittomakielisten oppilaiden yhteydessä. Lähtökohtaisesti Suomessa katsotaan, että oppilaalla on vain yksi äidinkieli. Käytännössä oppilaalla voi olla useita kieliä, jotka kaikki voivat olla hänelle äidinkielen asemassa. Siten arvioinnin suuntaaminen yksinomaan niille oppilaille, jotka ovat ilmoittaneet äidinkielekseen viittomakielen, voi olla liian rajoittavaa. Arviointi tulisi jatkossa suunnata kaikille niille oppilaille, jotka ovat ilmoittaneet viittomakielen joko äidinkielekseen tai toiseksi kielekseen.

## Kehittämisehdotukset

1. Koulujen on huolehdittava viittomakielen opetuksen monipuolisuudesta. Opettajille on annettava lisää suunnittelu- ja valmisteluaikaa viittomakielen opetukseen. Opettajien on lisättävä yhteistyötä muiden viittomakieltä opettavien opettajien ja kuurojen yhteisön kanssa.
2. Kouluille on kutsuttava entistä enemmän viittomakielisiä vieraita, jotta oppilaat saisivat variaatiota omille viittomakielen tunneille. Kuurojen viittomakielisten ihmisten vierailut edistävät oppilaiden identiteetin kehittymistä viittomakielisinä ihmisinä.
3. Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän opetusta on lisättävä peruskouluissa viikkotuntitasolla, jotta oppilaille voi kehittyä vahva viittomakielinen identiteetti.
4. Kansallinen oppimateriaalipankki on perustettava viittomakielen opettajien käyttöön; opettajien on voitava jakaa oppimateriaalia sekä opettajien kesken että oppilaille. Oppimateriaalipankki tulee avata verkkoon, jolloin sen sisältö on kaikkien viittomakielen opettajien käytössä. Oppimateriaalipankissa tulee voida julkaista sekä opettajien tekemää aineistoa että opetushallinnossa rakennettua aineistoa.
5. Tarvitaan opetushallinnon ratkaisu, jonka kautta viittomakielen oppimateriaalia tuotetaan keskitetysti. Oppimateriaalia tulee tuottaa opetusta tukevasti, opetussuunnitelman mukaisesti luokka-asteelta toiselle eteneväksi kokonaisuudeksi. Opetushallituksessa on käynnistynyt hanke, jossa kartoitetaan käytössä olevaa viittomakielen oppimateriaalia sekä oppimateriaalitarpeita.
6. Täydennyskoulutusta viittomakielen opettajille tulee olla tarjolla säännöllisesti ja vuosittain.
7. Viittomakielen opettajia tulee kannustaa hankkimaan aineenopettajan pätevyys, ja heille tulee tarjota mahdollisuus suorittaa opinnot työn ohessa.
8. Oppimistuloksia tulee seurata kiinteästi ja järjestelmällisesti säännöllisin väliajoin.
9. Opettajien käytössä tulee olla riittävästi teknisiä välineitä kuten videokameroita ja ohjelmia videoiden analysoinnin tueksi sekä koulutusta niiden käyttöön.

- Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielenkäyttöä. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Hoyer, K. 2013. Suomenruotsalainen viittomakieli – attritiosta ahdinkoon. Teoksessa K. Granqvist & P. Rainò (toim.) Rapautuva kieli. Kirjoituksia vähemmistökielten kulumisesta ja kadosta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 232–251.
- Jakku-Sihvonen, R. 2010. Oppimistulosten arviointitiedon puntarointia. Hallinnon tutkimus 29 (4), 317–324.
- Jakku-Sihvonen, R. 2013. Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Jokinen, M. 2000. Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Ketokivi, M. 2009. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. Helsinki: Gaudeamus.
- Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:3, 37–60.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. [Opettajakorkeakoulun julkaisuja]. ISSN 1455–4135; 134. Verkko-oppiminen.
- Laki 1380/1993. Laki Yleisradio Oy:stä.
- Laki 628/1998. Perusopetuslaki.
- Laki 731/1999. Suomen perustuslaki.
- Laki 1288/1999. Laki perusopetuslain muuttamisesta.
- Laki 635/2005. Laki Yleisradio Oy:stä annetun lain muuttamisesta.
- Laki 1705/2009. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta.
- Laki 133/2010. Laki vammaisten henkilöiden tulkkaukspalvelusta.
- Laki 359/2015. Viittomakielilaki.
- Lonka E. 2014. From Silence to sounds. Outcomes of cochlear implantation in Finnish adults and children. Tohtorinväitöskirja. Studies in Speech Sciences 61. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences.
- Lonka E. & Hasan M. & Komulainen E. 2011. Spoken language skills and educational placement in Finnish children with cochlear implants. Folia Phoniatri et Logopaedica 63, 296–304.
- Marschark M. & Hauser P. 2012. How deaf children learn – what parents and teachers need to know. Oxford: Oxford University Press.
- Martikainen, L. & Rainò, P. 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkauspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa. Hankeraportti. Sosiaali- ja terveysturvan selosteita. Helsinki: Kansaneläkelaitos. [Viitattu 15.11.2015] Saantitapa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144490>



- Mayer C. & Leigh G. 2010. The changing context for sign bilingual education programs. *Issues in language and the development of literacy. International Journal of Bilingual Education and bilingualism* 13, 175–186.
- Metsämuuronen, J. 2009. Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi 1/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Mitchell, R. E. & Karchmer M. A. 2004. Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies* 4, 138–163.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:14.
- Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1777/2009.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 15.11.2015] Saantitapa: [http://www.opi.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.opi.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)
- Rainò, P. 2004. Henkilöviittomien synty ja kehitys suomalaisessa viittomakieliyhteisössä (CD). Tohtorinväitöskirja. *Deaf Studies in Finland* 2. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Selin-Grönlund, P. & Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta [verkkopublication]. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 15.11.2015] Saantitapa: [http://www.opi.fi/download/158006\\_kuurojen\\_ja\\_viittomakielisten\\_oppilaiden\\_lukumaara\\_ja\\_opetusjarjestelyt.pdf](http://www.opi.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf)
- Summanen, A-M. 2014. Terveystiedon oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2014:1.
- Takkinen, R. 2013. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen. *Lähivõrdlusi/Lähivertailuja* 23, 371–392. [Viitattu 15.11.2015] Saantitapa: <http://www.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/lahivordlusi/article/view/247>
- Takkinen, R. & Rainò, P. (painossa). Puhuen ja viittoen – kaksi väylää kohti kieltä. Kielivalintojen moninaisuudesta kuurolla lapsella. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 1061/2009.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Viittomakielilakia valmistelevalle työryhmän mietintö 2014. Mietintöjä ja lausuntoja 42/2014. Oikeusministeriö. [Viitattu 15.11.2015] Saantitapa: <http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/1411039009003.html>
- Vivolin-Karén, R. 2002. Me suuret lehtorit. Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehittymisestä. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 22. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura.

## LIITE 1. Tehtävien ratkaisuosuudet ja sisältöalueet

Tehtävän otsikko	Ratkaisu- osuus (%)	Monivalinta (mv), Avotehtävä (avo)	Sisältöalue	Maksimipiste- määrä
1. Esitelmä harrastuksesta	59	avo	viestintä	3
2a. Tyyllilajin tunnistus	79	mv	kirjallisuus	1
2b. Tyyllilajin tunnistus	79	mv	kirjallisuus	1
2c. Tyyllilajin tunnistus	63	mv	kirjallisuus	1
3. Loru	56	avo	kulttuuritietoisuus	3
4a. Käsimuoto	74	mv	kielitietous	1
4b. Käsimuoto	95	mv	kielitietous	1
4c. Käsimuoto	89	mv	kielitietous	1
5a. Sanakirja	47	mv	viestintä	1
5b. Sanakirja	37	mv	viestintä	1
5c. Sanakirja	16	mv	viestintä	1
6. Haastattelu	67	avo	viestintä	3
7. Ruokala	35	avo	kulttuuritietoisuus	9
8a. Viittomakielinen ilmaisu	58	mv	kielitietous	1
8b. Viittomakielinen ilmaisu	42	mv	kielitietous	1
9. Sarjakuva	65	avo	kirjallisuus	5
10a. Signmark	89	mv	kirjallisuus	1
10b. Signmark	84	mv	kirjallisuus	1
10c. Signmark	42	mv	kirjallisuus	1
10d. Signmark	84	mv	kirjallisuus	1
10e. Signmark	21	mv	kirjallisuus	1
10f. Signmark	48	avo	kirjallisuus	4
11a. Viittomaliike	87	mv	kielitietous	5
11b. Viittomapaikka	75	mv	kielitietous	3
11c. Viittomapaikka	56	mv	kielitietous	3
11d. Viittomapaikka	70	mv	kielitietous	3
11e. Viittomapaikka	68	mv	kielitietous	3

### Viittomakieli äidinkielenä

Oppimäärältään viittomakieli äidinkielenä noudattaa soveltuvin osin suomi äidinkielenä -oppimäärän rakennetta, tavoitteita ja sisältöjä. Viittomakieli äidinkielenä -opetuksen yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan identiteettiä ja minäkuvausta viittomakielisenä ihmisenä sekä viittomakielisen yhteisön jäsenenä puhuttua kieltä käyttävässä ympäristössä.

Tavoitteena on, että hänelle kehittyvät hyvät valmiudet kaksi- ja monikielisyyteen sekä kyky kohdata muiden yhteisöjen kulttuureja. Hyvä viittomakielen taito on perusta, jonka varaan rakentuu suomen kielen ja muiden puhuttujen kielten sekä monipuolisten viestintä ja opiskelutaitojen oppiminen. Opetuksessa käsitellään viittomakielistä kertomaperinnettä ja kaunokirjallisuutta, jotka auttavat vahvistamaan kulttuuri-identiteettiä ja edistävät kielellisten taitojen omaksumista.

Opetuksessa on otettava huomioon, että viittomakielellä on viittomakieliselle oppilaalle samanlainen merkitys kuin puhutulla äidinkielellä muille oppilaille. Opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan persoonallista ja kulttuurista identiteettiä, ajatusten ja tunteiden ilmaisua sekä meta-kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja. Sen avulla tuetaan myös hyvän itsetunnon sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä.

## VUOSILUOKAT 1–2

Vuosiluokilla 1–2 opetuksen pääpaino on viittomakielen perustaitojen oppimisessa. Tavoitteena on rohkaista oppilasta käyttämään jo osaamaansa ja koulussa oppimaansa viittomakieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

### TAVOITTEET

#### Oppilas

- haluaa, rohkenee ja osaa ilmaista itseään viittomakielellä, ja hänen kokonaisilmaisunsa kehittyy
- oppii katsomaan viittomakieltä keskittyen ja eläytyen tilanteen mukaan
- oppii osallistumaan keskusteluun kysymällä, vastaamalla, kertomalla sekä ilmaisemalla omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan, mielipiteitään ja tunteitaan; hän oppii noudattamaan viittomakielisen keskustelun perussääntöjä
- oppii tarkkailemaan viittomakielisen tekstin vastaanottamistaan ja ymmärtämistä
- oppii kyselemään ja hankkimaan tietoja viittomakielellä
- tutustuu kieleen ilmiönä viittomakielisiä tekstejä katsoessaan ja tuottaessaan ja tottuu tarkastelemaan viittomakielen merkityksiä ja muotoja
- oppii tarkastelemaan suomalaisen viittomakielen viittomistoa sekä tunnistamaan eri viittomien merkityssisällöt ja käyttötarkoitukset eri kielenkäyttöyhteyksissä
- tutustuu viittomakielellä tuotettuihin ja sille käännettuihin teksteihin ja taiteeseen siten, että hänen viittoma- ja kielivarastonsa sekä mielikuvituksensa rikastuvat ja hän saa aineksia ajattelunsa ja ilmaisunsa kehittymiselle.

### KESKEISET SISÄLLÖT

#### Viestintä

- viittomakielistä ilmaisua erilaisissa viestintätilanteissa, osallistumista pari-, pienryhmä- ja luokkakeskusteluihin
- viittomakielisten vuorovaikutustaitojen harjoittelua: huomion herättämisen tekniikat, katsekontakti, viittojen optimaalinen sijainti, puheenvuoron ottaminen, vuorottelu keskustelutilanteessa, ajatusten ja mielipiteiden perustelu, aktiivinen katsominen ja kommentointi
- esiintymisviittomakieleen tutustumista opettajan viittomista ja viittomakielisiä tallenteita katsomalla
- keskittyvän, tarkan ja päättelevän viittomakielisen kertomisen harjoittelua
- viittomakielellä toimiviin viestintävälineisiin tutustumista
- medialukutaidon perusteiden harjoittamista

## Kielitietoisuus

- viittoman rakenneosiin tutustumista ja niiden hallinnan ja erottelun harjoittamista erilaisten viittomakieleen perustuvien leikkien ja lorujen avulla
- viittomakielen merkitysten ja käyttöyhteyksien tarkastelemista sekä kiinteiden ja produktiivisten viittomien muodostukseen tutustumista
- kieliopin perustekijöihin – tilankäyttöön ja nonmanuaalisiin rakenteisiin – tutustumista
- viittomavaraston kartuttamista satujen, tarinoiden ja kertomusten avulla

## Kulttuuritietoisuus

- viittomakielisen yhteisön käyttäytymisnormien ja tapojen tutkimista
- viittomakielisen yhteisön kulttuuriperinteeseen ja kulttuuritoimintaan tutustumista

## Kirjallisuus

- viittomakielellä tuotettuihin ja viittomakielelle käännettyihin satuihin, kertomuksiin, loruihin sekä lastenrunoihin ja -lauluihin tutustumista
- viittomakielisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen
- tutustumista erilaisten kirjastopalveluiden käyttöön

## KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 2. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

### Oppilas

- osaa toimia tarkoituksenmukaisesti arkipäivän viittomakielisissä tilanteissa
- seuraa opettajan ja muiden oppilaiden kerrontaa ja keskustelua; viittojana oppilas pyrkii vastavuoroisuuteen; keskustelussa hän reagoi viittomiseen omilla ajatuksillaan ja mielipiteillään sekä kysymyksillään
- osaa ilmaista itseään viittomalla; hän pystyy viittomaan pienelle ryhmälle havainnoistaan ja kokemuksistaan niin, että katsojat pystyvät seuramaan kerrontaa; hän osallistuu luokan yhteisiin ilmaisuharjoituksiin
- pystyy tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja viittomakielen merkityksestä ja muodosta; hän kykenee erittelemään viittomien rakennetta sekä pohtimaan niiden ilmaisutapaa.

## ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

- ymmärtää ikäkaudelleen tarkoitettuja viittomakielisiä tekstejä siten, että yksityiskohtien tunnistamisen ja toistamisen lisäksi hän pystyy tekemään tekstistä päätelmiä; oppilas etsii itselleen sopivia ja mieluisia viittomakielisiä tekstejä; hän käyttää niitä viihtymiseen ja osin myös löytääkseen tietoa
- haluaa ilmaista itseään viittomalla lyhyitä suunniteltuja ja jäseneltyjä viittomakielisiä tekstejä
- osaa tuottaa selkeää viittomakieltä sekoittamatta siihen suomen kielen rakenteita ja piirteitä, jotka vaikeuttavat ymmärtämistä
- tietää, että suomenkielisten kanssa voidaan keskustella tulkin välityksellä.

## VUOSILUOKAT 3–5

Vuosiluokilla 3–5 opetuksessa painotetaan viittomakielen tietojen ja taitojen kehittämistä ja viittomakielen käyttöä itseilmaisun välineenä. Opetuksen tavoitteena on myös oppia käyttämään tulkkipalveluita ja erilaisia viestintävälineitä.

### TAVOITTEET

#### Oppilas

- oppii viittomakielisten viestien vastaanottamis- ja tuottamistaitoja
- oppii esittämään ajatuksia ja perustelevaan mielipiteensä viittomakielellä
- oppii tietoisesti erittelemään viittomakielen merkityksiä, rakennetta ja muotoja sekä vertaamaan niitä suomen kieleen
- rohkenee osallistua itsenäisesti tai tarvittaessa tulkin välityksellä keskusteluihin ja pyrkii ottamaan huomioon vastaanottajan omassa viestinnässään
- tutustuu monipuolisesti viittomakielellä tuotettuihin tai viittomakielelle käännettyihin teksteihin, keskustelee teksteistä ja kertoo niistä muille; käyttää viittomakielistä kirjallisuutta virikkeenä luovassa toiminnassa
- oppii käyttämään viittomakielen tulkkipalveluita
- oppii tunnistamaan kansallisen viittomakielen ja sen eroja muihin viittomakielisiin.

### KESKEISET SISÄLLÖT

#### Viestintä

- viittomakielisen keskustelutilanteen harjoittelua; vuorottelun, ajattelun muotoilun ja mielipiteiden perustelujen harjoittelua, aktiivisen katsomisen ja kommentoinnin harjoittelua
- lyhyiden viittomakielisten esitysten suunnittelua ja toteuttamista pienryhmille, luokalle ja/tai videolle
- tiedonhankinnan harjoittelua opettajan johdolla viittomakielisessä viestinnässä
- tiedonhankinnan harjoittelua opettajan johdolla erilaisista viittomakielisistä lähteistä
- kuvapuhelimen ja verkkopohjaisten viestintävälineiden käytön harjoittelua viittomakielisessä viestinnässä

#### Kielitietoisuus

- kiinteiden ja produktiivisten viittomien merkitysten ja käyttöyhteyksien tarkastelua
- viittomien muodostamisen ja taivutuksen tarkastelua
- viittomiston kehittymisen tarkastelua
- viittomakielen lauseopin tarkastelua
- viittomavaraston kartuttamista monipuolisten viittomakielisten tekstien käsittelyn avulla

## Kulttuuritietoisuus

- viittomakieliseen perimätietoon tutustumista
- viittomakielisen yhteisön kulttuuritoimintaan liittyvien esitysten suunnittelua ja toteuttamista

## Kirjallisuus

- viittomakielellä tuotettuihin ja viittomakielelle käännettyihin kertomuksiin, tarinoihin, draamaan, runouteen tutustumista

## KUVAUS OPPILAAN HYVÄSTÄ OSAAMISESTA 5. LUOKAN PÄÄTTYESSÄ

### Oppilas

- osaa käyttää viittomakieltä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa ja hallitsee keskeisimmät tyylilajit erilaisissa sosiaalisissa ja opiskelutilanteissa
- osallistuu keskusteluun, hallitsee viittomakielisen vuorovaikutuksen säännöt ja tekniikat sekä osaa esittää ajatuksensa ja mielipiteensä selkeästi ja jäsenneilysti viittoen
- ymmärtää ikäkaudelleen tarkoitettuja viittomakielisiä tekstejä ja pystyy analysoimaan niiden rakennetta ja sisältöjä
- tietää, miten voi saada käyttöönsä viittomakielistä materiaalia viihde- ja tiedonetsintätarkoituksiin eri viestintämedioista, verkossa olevista oppimislustoista ja lähteistä
- osaa hankkia tietoja sekä rakentaa ja kehittää niitä edelleen verkossa yhteistoiminnallisen oppimisen avulla
- pystyy tuottamaan suunniteltuja ja jäsenneilyjä viittomakielisiä tekstejä erilaisista aiheista ja eri tarkoituksiin
- osaa käyttää kuvapuhelinta ja tulkkia viittomakielisessä viestinnässä
- tuntee eron kiinteiden ja produktiivisten viittomien välillä ja osaa käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti
- eri lauseyhteyksissä; hän tuntee viittoman rakenneosat ja osaa luokitella viittomia niiden muodostumisen perusteella; hän tuntee keskeisimmät lause- ja tekstityypit ja osaa käyttää niitä tarkoituksenmukaisella tavalla
- tuntee keskeiset lauseenmuodostussäännöt ja osaa erottaa pää- ja sivulauseet viittoessaan.

## VUOSILUOKAT 6–9

Vuosiluokilla 6–9 painotetaan viittomakielen taidon kehittämistä ja syventämistä sekä viittomakielen hyvää hallintaa siten, että oppilas kykenee toimimaan tasavertaisena jäsenenä viittomakielisessä yhteisössä.

## ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

### TAVOITTEET

#### Oppilas

- oppii analysoimaan viittomakielisen tekstin rakennetta ja tunnistamaan viittomakielisen tekstin tekstilajin ja viittomistyylin
- kehittää viittomakielisen median kriittisen lukemisen taitoaan ja viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä viittomakielisessä oppimisympäristössä
- oppii käyttämään tulkkipalveluja ja toimimaan yhteistyössä viittomakielen tulkin kanssa erilaisissa asioimis-, opiskelu- ja kulttuuritilanteissa
- oppii tunnistamaan suomalaisen viittomakielen eri käyttäjäryhmät ja kielen käytön erot eri tilanteissa
- tutustuu yhden tai useamman vieraan viittomakielen sekä kansainvälisen viittomisen perusteisiin
- tutustuu erilaisiin viittomakielen merkintäjärjestelmiin.

## KESKEISET SISÄLLÖT

#### Viestintä

- erilaisten keskustelumuotojen harjoittelua
- viittomakielisen esitelmän sekä muunlaisten esitysten suunnittelun ja toteuttamisen harjoittelua
- itsenäisen tiedonhankinnan harjoittelua erilaisista viittomakielisistä lähteistä; lähdemateriaalin luotettavuuden arviointia
- arkikeskustelun alkeiden harjoittelua yhdellä vieraalla viittomakielellä sekä kansainvälisellä viittomisella

#### Kielitietous

- viittoman rakenteeseen ja viittomakielen kieliopillisiin prosesseihin liittyvien käsitteiden ja ilmiöiden tarkastelua
- tutustuminen viittomien muodostamiseen ja taivuttamiseen sekä suomalaisen viittomakielen lauseoppiin
- kiinteiden ja produktiivisten viittomien sekä viittomakielisten idiomien merkitysten tutkimista



- viittomiston tyylierojen tutkimista
- viittomakielen sanakirjojen käytön harjoittelua
- suomalaisen viittomakielen viittomiston, rakenteen ja kieliopin vertaamista yhteen pohjoismaiseen tai muuhun vieraaseen viittomakieleen
- viittomakielen rakenteen vertaamista suomen kieleen ja muihin puhuttuihin kieliin

#### Kulttuuritietoisuus

- kuurosokeiden ryhmän erityispiirteisiin tutustumista
- suomenruotsalaisen kuurojen ryhmän erityispiirteisiin ja heidän käyttämäänsä suomenruotsalaiseen viittomakieleen tutustumista
- kommunikoinnin harjoittelua suomenkielisten kanssa tulkin avustuksella ja ilman tulkkia
- viittomakielisen ja puhuttua kieltä käyttävien kulttuurin erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelua

#### Kirjallisuus

- erilaisiin viittomakielisiin teksti- ja tyyllilajeihin tutustumista sekä niiden tuottamisen harjoittelua
- viittomakieliseen kertomaperinteeseen tutustumista

### PÄÄTTÖARVIOINNIN KRITERIT ARVOSANALLE 8

#### Oppilas

- osaa käyttää viittomakieltä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa; hän osaa ottaa huomioon keskustelukumppanin kielelliset tarpeet ja rajoitukset ja muuttaa omaa viittomistaan tilanteen mukaan
- ymmärtää viittomakielisiä tekstejä hyvin ja pystyy hyödyntämään niitä omassa työskentelyssään; hän osaa etsiä itsenäisesti tietoa ja viihdettä viittomakielisistä lähteistä kirjastoista ja tietoverkoista
- pystyy tuottamaan suunniteltuja ja jäsennettyjä viittomakielisiä tekstejä: referaatteja, raportteja, esitelmiä, haastatteluja, kuvitteellisia kertomuksia ja kulttuuriesityksiä; hän osaa toimia yhteistyössä viittomakielentulkin kanssa
- tuntee viittomakielen kieliopin ja viittomanmuodostusprosessit; hän osaa analysoida kiinteiden ja produktiivisten viittomien sekä viittomakielisten idiomien merkityksiä ja tyylieroja; hän kykenee kuvailemaan viittomakielen rakennetta ja tekemään vertailuja puhuttuihin kieliin tavoitteena metakielisen tietoisuuden syventäminen
- osaa käyttää viittomakielen sanakirjoja
- tietää viittomakielisen yhteisön eri käyttäjäryhmät ja tuntee viittomakielistä kertoma- ja kulttuuriperinnettä
- tuntee keskeisimmät murrealueet ja niiden piirteet
- oppilas on omaksunut käsityksen kansainvälisestä viittomisesta ja muiden maiden viittomakielistä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus arvioi viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän oppimistuloksia perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla keväällä 2015. Arviointiin osallistuivat kaikki viittomakieltä äidinkielenään opiskelevat oppilaat. Arviointi toteutettiin käyttäen sähköistä alustaa. Lisäksi siihen liitettiin oppilaskysely, opettajakysely ja rehtorikysely. Tässä raportissa esitellään arvioinnin tuloksia.

Raportissa etsitään vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten hyvin oppilaat osaavat viittomakieltä?
- Miten hyvin viittomakielen eri osa-alueita hallitaan?
- Miten oppilaat suhtautuvat viittomakieleen oppiaineena?
- Miten erilaiset taustamuuttajat vaikuttavat oppilaiden osaamistasoon?
- Mikä viittomakielen opetuksen tilanne on tällä hetkellä Suomessa?
- Mitä opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja viittomakielen opetuksessa käytetään?

ISSN-L 2342-4176  
ISBN 978-952-206-313-7 (nid.)  
ISBN 978-952-206-314-4 (pdf)

Kansallinen  
koulutuksen arviointikeskus  
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)  
00101 HELSINKI  
Puhelinvaihde: 029 533 5500  
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi