

## SAY IT IN SIGN

Viittomakielinen oppimisympäristö tulkkikoulutuksessa

Marja Houtbeckers, Marika Mäkilä ja  
Eveliina Pätsi  
Opinnäytetyö, kevät 2012  
Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Diak Länsi, Turku  
Viittomakielentulkin koulutusohjelma  
Viittomakielentulkki (AMK)

## TIIVISTELMÄ

Houtbeckers, Marja; Mäkilä, Marika ja Pätsi, Eveliina.

Say It in Sign – viittomakielinen oppimisympäristö tulkkikoulutuksessa.

Diak Länsi, Turku, kevät 2012, 83 sivua, 4 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu. Viittomakielentulkin koulutusohjelma, Viittomakielentulkki (AMK).

Opinnäytetyössä tutkittiin viittomakielistä oppimisympäristöä kahdessa viittomakielentulkkikoulutuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, onko viittomakielisestä oppimisympäristöstä hyötyä tulkkiopiskelijan kielen oppimisessa. Opinnäytetyössä selvitettiin myös, miten viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa tulkkiopiskelijoiden rohkeuteen käyttää viittomakieltä ja luoda kontakteja kuurojen kanssa.

Tutkimuksen kohteena olivat oppimisympäristöt viittomakielentulkkin koulutusohjelmissa Bristolin yliopistossa Englannissa ja Trinity College Dublinissa Irlannissa. Molemmissa korkeakouluissa oppimisympäristöt ovat viittomakielisiä ja niissä noudatetaan viittomakielikäytäntöä eli korkeakoulun tiloissa viittomakieli on ensisijainen kieli.

Opinnäytetyön tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla ja havainnoimalla tulkkiopiskelijoita ja tulkkikouluttajia Bristolin yliopistossa ja Trinity College Dublinissa. Aineisto oli kvalitatiivista. Teoriaosuus käsittelee vieraan kielen oppimista ja omaksumista sekä oppimisympäristöä.

Haastatteluista kävi ilmi, että viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa positiivisesti muun muassa opiskelijoiden viittomakielen kehitykseen, vuorovaikutustaitoihin ja taitoon käyttää viittomakieltä sosiaalisissa tilanteissa. Viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa myös opiskelijoiden asenteisiin viittomakieltä ja sen käyttöä kohtaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että opiskelijoista oli mielekästä käyttää viittomakieltä oppituntien ulkopuolella ja heidän mielestään viittomakielikäytäntöä kannattaa ylläpitää ja jopa tiukentaa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että viittomakielinen oppimisympäristö on hyödyllinen tulkkikoulutuksessa.

Asiasanat: oppimisympäristö, kielikylpy, vieraan kielen oppiminen, viittomakielentulkkikoulutus, viittomakielen oppiminen

## ABSTRACT

Houtbeckers, Marja; Mäkilä, Marika and Pätsi, Eveliina.

Say it in Sign – A Sign Language Learning Environment in Sign Language Interpretation Training. 83 pages, 4 appendices. Language: Finnish.

Turku, Spring 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Sign Language Interpretation. Degree: Sign Language Interpreter.

This study discusses two learning environments in Sign Language Interpretation training. The aim of this study was to examine how a sign language learning environment affects students' courage to use sign language and create contacts with the Deaf. In addition, investigations were made into the learning environment in order to evaluate the possible benefits of learning sign for students of Sign Language Interpretation.

The focal points of this study were the learning environments of Sign Language Interpretation at two universities: the University of Bristol, Centre for Deaf Studies, and Trinity College Dublin, Centre for Deaf Studies. Both of these centres are predominantly signing environments where the use of sign language is strongly encouraged within the centres.

The material for this study is a collection of interviews of both students and lecturers of Sign Language Interpretation at the University of Bristol and Trinity College Dublin. The material for this study was collected in a qualitative manner. In order to supplement the interview material, observation methods were also used. The theoretical section examines foreign language learning and learning environments.

The main results of the interviews indicated that a sign language learning environment had a positive effect on the students' development of sign language, on their interaction skills and on their skills to use sign language in social situations. A sign language learning environment also seemed to have a positive influence on the students' attitudes toward sign language and their willingness to use it. Additionally, results of the interviews also indicated that students enjoy using sign language outside of the classroom and, in their opinion, the signing environment should be maintained or even made stricter. The results of this study indicate that a sign language learning environment is beneficial for students of Sign Language Interpretation.

Keywords: learning environment, language immersion, foreign language learning, sign language interpretation studies, sign language learning

## SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 VIITTOMAKIELENTULKKIKOULUTUS .....	8
2.1 Bristolin yliopisto, Centre for Deaf Studies .....	8
2.2 Trinity College Dublin, Centre for Deaf Studies.....	10
3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OMAKSUMINEN .....	12
3.1 Oppimisen sisäiset ja ulkoiset tekijät.....	13
3.2 Lahjakkuus ja motivaatio .....	14
3.3 Vieraan kulttuurin merkitys kielen oppimisessa.....	15
3.4 Iän merkitys vieraan kielen oppimisessa.....	15
3.5 Viittomakieli ja sen omaksuminen .....	17
3.6 Viittomakielen oppiminen aikuisena .....	18
4 OPPIMISYMPÄRISTÖ .....	20
4.1 Kielikylpy ja vieraskielinen sisällönopetus .....	21
4.2 Kielikylpy yliopistossa.....	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	25
5.1 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta .....	26
5.1.1 Teemahaastattelu .....	27
5.1.2 Osallistuva havainnointi viittomakielisessä oppimisympäristössä .....	28
5.2 Haastattelujen toteuttaminen.....	29
5.2.1 Opiskelijahaastattelut.....	30
5.2.2 Tulkkikouluttajahaastattelut .....	31
6 TUTKIMUSAINEISTON ANALYSOINTI.....	32
6.1 Opiskelijahaastattelujen analysointi .....	32
6.1.1 Viittomakielen opiskelu CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa .....	33
6.1.2 Kokemuksia viittomakielen oppimisesta .....	35
6.1.3 Viittominen korkeakoulun alueella .....	36
6.1.4 Viittominen korkeakoulun ulkopuolella.....	39
6.1.5 Viittomakieliset kontaktit ja niiden luominen .....	41
6.1.6 Ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä .....	42
6.1.7 Viittomakielisen oppimisympäristön kehittäminen .....	49
6.2 Tulkkikouluttajahaastattelujen analysointi .....	50
6.2.1 Viittomakielisen oppimisympäristön toteuttaminen .....	50
6.2.2 Ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä .....	54
6.2.3 Viittomakielisen oppimisympäristön vaikutukset.....	57

7 POHDINTA.....60

LÄHTEET .....66

LIITTEET .....71

LIITE 1: OPISKELIJAJAASTATTELUN TEEMAT

LIITE 2: TULKKIKOULUTTAJAJAASTATTELUN TEEMAT

LIITE 3: OTTEITA OPISKELIJAJAASTATTELUJEN LITTEROINNEISTA

LIITE 4: OTTEITA TULKKIKOULUTTAJAJAASTATTELUJEN

LITTEROINNEISTA

## 1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tutkia viittomakielisen oppimisympäristön hyötyjä viittomakielentulkkipikoulutuksessa. Viittomakielisellä oppimisympäristöllä tarkoitamme sellaista viittomakielentulkkipikopiskelijoiden koulutusympäristöä, jossa viittomakieltä käytetään myös kielen oppituntien ulkopuolella. Viittomakielisessä oppimisympäristössä opiskelijat käyttävät viittomakieltä korkeakoulun tiloissa ollessaan. Halusimme selvittää oppimisympäristön vaikutusta viittomakielentulkkipikopiskelijoiden kielen omaksumiseen, kielitaidon kehittymiseen ja rohkeuteen käyttää viittomakieltä. Halusimme myös tutkia, vaikuttaako viittomakielinen oppimisympäristö siihen, miten paljon tulkkipikopikopiskelijoilla on viittomakielisiä kontakteja koulun ulkopuolella. Tutkimme aihetta opiskelijan näkökulmasta – miten opiskelijat kokevat viittomakielisen oppimisympäristön.

Tutkimuskohteemme olivat viittomakielentulkkipikien koulutusohjelmat Bristolin yliopistossa Englannissa (University of Bristol, Centre for Deaf Studies, Undergraduate BSc Deaf Studies) sekä Trinity Collegessa Dublinissa, Irlannissa (Trinity College Dublin, Centre for Deaf Studies). Valitsimme tutkimuskohteiksemme kyseiset korkeakoulut, koska kaksi meistä suoritti vaihtoehtoiset ammattiopinnot Bristolin yliopistossa ja yksi Trinity College Dublinissa. Molemmissa korkeakouluissa on viittomakielinen oppimisympäristö, jolla pyritään tukemaan opiskelijoiden viittomakielen kehitystä ja luomaan kuuroille opiskelijoille ja henkilökunnan jäsenille tasavertainen mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen.

Halusimme tutkia viittomakielistä oppimisympäristöä, sillä se oli mielestämme kiinnostava tulkkipikoulutusta ajatellen. Oletimme viittomakielen omaksumisen olevan tehokkaampaa viittomakielisessä oppimisympäristössä. Oletimme myös, että viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa tulkkipikopiskelijoiden rohkeuteen käyttää viittomakieltä korkeakoulun ulkopuolella. Pohdimme Diakonia-ammattikorkeakoulun (Diak) mahdollisuuksia käyttää tutkimustuloksiamme hyödykseen kehittäessään tulkkipikoulutusta ja sen oppimisympäristöä. Nämä lähtökohdat innostivat meitä tutkimaan tätä aihetta. Lisäksi aihe on ajankohtainen,

sillä Diakin viittomakielentulkin koulutusohjelman opetussuunnitelma on muutunut syksyllä 2011. Opetussuunnitelman muutoksen yhteydessä muiden muutosten tekeminen voisi olla helpompaa. Ensimmäinen vuosikurssi, joka noudattaa uutta opetussuunnitelmaa onkin jo päässyt viikon ajan kokeilemaan erilaista oppimisympäristöä ammattikorkeakoulussa. Tämän niin sanotun hiljaisen viikon aikana opiskelijat eivät puhuneet vaan käyttivät kommunikoidessaan ilmeitä, eleitä ja viittomakieltä taitojensa mukaan. Halusimme viedä eteenpäin ajatusta oppimisympäristöstä, jossa käytetään viittomakieltä.

Mielestämme aihe oli kiinnostava, sillä kaipasimme tulkeiksi opiskellessamme viittomakielistä oppimisympäristöä opintojemme tueksi. Oppimisympäristön vaikutuksia opiskelijoihin ja opiskelijoiden suhtautumista oppimisympäristöön ei ole aikaisemmin tutkittu Suomessa, joten opinnäytetyömme on tarpeellinen.

## 2 VIITTOMAKIELENTULKKIKOULUTUS

Suomessa viittomakielentulkkipäätös on laajuudeltaan 240 opintopistettä ja se kestää neljä vuotta. Viittomakielentulkiksi voi opiskella Diakonia-ammattikorkeakoulussa Turussa tai Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Helsingissä ja Kuopiossa. Koulutuksessa keskitytään suomalaisen viittomakielen ja tulkkaus-taitojen opetteluun. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää sekä valta-että vähemmistökulttuureja. Tulevalta tulkilta edellytetään myös hyvää yleissiivistystä. (Suomen viittomakielen Tulkit ry i.a., Viittomakielen tulkit.)

Suomen Viittomakielen Tulkit ry:n mukaan ”viittomakielen tulkit ovat kielen ja kulttuurin asiantuntijoita, jotka työskentelevät viittomakielisten ja suomenkielis-ten henkilöiden tulkkeina”. Viittomakielentulkit toimivat erilaisissa tilanteissa kie-len ja kulttuurin välittäjinä. Viittomakielentulkin työskentely perustuu ”vahvaan ammattietiikkaan ja ammattisäännösten noudattamiseen”. (Suomen Viittoma-kielen Tulkit ry i.a., Ammatti.) Viittomakielentulkki työskentelee kuurojen, kuu-routuneiden, huonokuuloisten ja kuurosokeiden tulkkina. Suomessa viittomakie-lentulkin työkielet ovat suomi ja suomalainen viittomakieli. Työkieliä saattavat olla myös ruotsi, englantia tai jokin muu vieras kieli. (Hynynen, Pyörre & Roslöf 2003, 45, 66.)

### 2.1 Bristolin yliopisto, Centre for Deaf Studies

Bristolin yliopisto sijaitsee Bristolissa, Englannissa. Viittomakielentulkiksi Bristo-lin yliopistossa voi opiskella Centre for Deaf Studies -yksikössä, joka kuuluu yhteiskuntatieteiden tiedekuntaan. Bristolin yliopiston Centre for Deaf Studies -yksiköstä käytetään lyhennettä CDS ja tässä opinnäytetyössä CDS Bristol. CDS Bristol sijaitsee Bristolin yliopiston kampusalueella yhdessä rakennuksessa, joka on jaettu usean eri yksikön käyttöön. Opettajien ja hallintohenkilökunnan tilat ovat toisessa kerroksessa ja opetustilat ovat neljännessä kerroksessa. Ra-kennuksen toisessa kerroksessa on kahvila, joka on koko rakennuksen opiskeli-joiden ja henkilökunnan yhteiskäytössä.

CDS Bristol tarjoaa opiskelijoilleen kaksi eri suuntautumisvaihtoehtoa alemmassa korkeakoulututkinnossaan (undergraduate degree). Opiskelija valitsee yleisen linjan tai viittomakielen tulkkauksen. Yleisellä linjalla opiskelija keskittyy esimerkiksi kuurojen kulttuuriin, historiaan ja viittomakielen tutkimukseen. Ensimmäisen lukuvuoden ajan kaikki opiskelijat suorittavat samoja opintoja, minkä jälkeen halukkaat voivat hakeutua tulkkauslinjalle. Tulkkauslinjalla jatkaakseen opiskelijan on suoritettava opintonsa riittävin arvosanoin.

Tulkkipolitus on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja se kestää kolme vuotta. Yleisen linjan ja viittomakielen tulkkauksen lisäksi CDS Bristolissa voi suorittaa ylempään korkeakoulututkinnon (postgraduate degree). Ylempään korkeakoulututkinnon opinnot keskittyvät muun muassa kuurojen historiaan, kulttuuriin ja kuurotietoisuuteen. Alempi korkeakoulututkinto lopetetaan taloudellisista syistä vuonna 2013, minkä jälkeen Bristolin yliopistosta ei voi enää valmistua viittomakielentulkiksi.

CDS Bristolin opinto-oppaan mukaan Centre for Deaf Studies on kaksikielinen työ- ja opiskeluympäristö. Käytetyt kielet ovat englanti ja brittiläinen viittomakieli eli BSL (British Sign Language). Hallitseva kieli on BSL ja opiskelijoiden tulee käyttää sitä aina, kun he ovat CDS Bristolin rakennuksessa. Tätä viittomakielikäytäntöä opiskelijoiden tulee noudattaa aina, kun se on mahdollista. Myös henkilökunnan edellytetään viittovan. (Centre for Deaf Studies 2011.) CDS Bristolin käytäntö perustuu siihen, että mitä tahansa vierasta kieltä oppii paremmin, jos kieltä kuulee tai näkee jatkuvasti ympärillään. Tämän vuoksi CDS Bristolin haluttiin luoda viittomakielinen oppimisympäristö ja näin tarjota paremmat lähtökohdat kielen oppimiselle.

CDS Bristolissa suurin osa luennoista toteutetaan viittomakielellä, mutta ensimmäisen vuoden oppitunneilla on tarvittaessa tulkki. Opinnäytetyön tekohetkellä syksyllä 2011 suuri osa opiskelijoista oli kuitenkin osannut ainakin viittomakielen alkeet aloittaessaan opinnot CDS Bristolissa. Jos CDS Bristolin tulee vieraita, jotka eivät osaa viittoa, heillä on mahdollisuus käyttää tulkkia. Opinnäytetyön tekohetkellä CDS Bristolin kymmenestä opettajasta kuusi ja noin 40 opiskelijasta kaksi oli kuuroja.

## 2.2 Trinity College Dublin, Centre for Deaf Studies

Irlannissa voi opiskella viittomakielen tulkiksi Trinity College Dublinin yliopistossa Centre for Deaf Studies -yksikössä, josta käytetään lyhennettä CDS, tässä opinnäytetyössä CDS Dublin. CDS Dublin kuuluu Trinity College Dublinin laitokseen nimeltä School of Linguistic, Speech and Communication Sciences. CDS Dublinin viittomakielentulkikoulutus on muuttunut vuonna 2009 kaksivuotisesta nelivuotiseksi ja on nykyään laajuudeltaan 240 opintopistettä. Opinnäytetyön tekohetkellä CDS Dublinissa oli ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita. Toisen vuoden keväällä opiskelijat päättävät, erikoistuvatko he viittomakielentulkeiksi, viittomakielen opettajiksi vai työskentelemään kuurojen yhteisössä. Viittomakielentulkikoulutukseen päästäkseen opiskelijan on suoritettava kahden ensimmäisen vuoden opintonsa riittävin arvosanoin. (Trinity College Dublin 2011.)

Rakennus, jossa CDS Dublin sijaitsee, on hieman erillään muusta Trinity College Dublinin kampusalueesta. Koko tulkikoulutus sijaitsee rakennuksen yhdessä kerroksessa. Kerroksessa on luokkahuoneita, taukotilat ja lehtoreiden huoneet. CDS Dublinissa on seitsemän lehtoria ja noin 70 opiskelijaa. Kuulevien lisäksi CDS Dublinissa on kuuroja ja huonokuuloisia opiskelijoita. Opinnäytetyön tekohetkellä kuuroja opiskelijoita oli viisi. Yksikön seitsemästä lehtorista neljä oli kuuroja ja yksi huonokuuloinen.

CDS Dublin on kaksikielinen ympäristö, jossa työkieliä ovat englantia ja irlantilainen viittomakieli eli ISL (Irish Sign Language). CDS Dublinissa viittomakieli on hallitseva kieli. Periaatteena on, että sitä käytetään aina, kun se on mahdollista. Sekä opiskelijoiden että henkilökunnan tulisi käyttää viittomakieltä aina ollessaan CDS Dublinin tiloissa, myös viittomakielen oppituntien ulkopuolella. CDS Dublinin opinto-oppaan mukaan viittomakielisen oppimisympäristön ajatuksena on, että mitä enemmän opiskelija viittomakieltä käyttää, sitä sujuvampi viittoja hänestä tulee. (Centre for Deaf Studies i.a.)

Viittomakielen käyttäminen luokkahuoneen ulkopuolella antaa opiskelijoille tilaisuuden viittoja mahdollisimman paljon. Viikon aikana on vain rajallinen määrä

viittomakielen oppitunteja, eivätkä tunnit riitä siihen, että opiskelija oppisi kieltä tarpeeksi tai saisi riittävän laajan käsityksen viittomakielen rakenteesta. Tämän vuoksi opiskelijoita kannustetaan käyttämään ainoastaan viittomakieltä koulun tiloissa. Viittomakielen käyttäminen voi olla opiskelijoille aluksi vaikeaa. Kuitenkin jo muutamassa viikossa he oppivat sen verran, että pystyvät viittomakielisen keskustelun aikana kysymään heiltä puuttuvia viittomia esimerkiksi sormiaakkosten avulla. (Centre for Deaf Studies i.a.)

### 3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OMAKSUMINEN

Kieltä oppii kahdella eri tavalla, opiskelemalla ja omaksumalla. Opiskelemalla opittua kieltä kutsutaan vieraaksi kieleksi. Sitä ei yleensä omaksuta luonnollisesti samalla tavalla kuin äidinkieli omaksutaan lapsena ilman varsinaista opetusta. Kun henkilö omaksuu kieltä, hän voi tehdä sen tiedostamattaan eikä hän välttämättä tiedosta myöskään oppimisen seurauksia tai tuloksia. Opiskellessaan kieltä henkilö puolestaan yrittää tietoisesti oppia ja hän myös tiedostaa oppimisensa. (Karlfried, Seidlhofer & Widdowson 2009, 3; Krashen 1982, 10; Krashen 1989, 8.)

Kielen oppimisen tiedostamisella voi olla suuri rooli oppimisprosessissa ja tiedostaminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäinen osa-alue on lingvistinen eli kielellinen tietoisuus. Oppijalla on avoin ja tietoinen näkökulma kohdekieleen. Kohdekielellä tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä sitä vierasta kieltä, jota henkilö opettelee. Toinen osa-alue on kulttuurinen tietoisuus, joka käsittää kohdekielen kulttuurin ymmärryksen. Kolmas osa-alue on kielen oppimisen tietoisuus. Tällä osa-alueella oppija ymmärtää tiedostamisen roolin ja tärkeyden koskien kielen oppimisprosessia. (Edmondson 2009, 163–190.)

Krashenin (1989, 10–11) mukaan kieltä oppiessa pitää ymmärtää annettua syötettä eli ymmärtää vieraalla kielellä annettu viesti. Luokkahuoneessa opiskelija saa tarvitsemaansa ymmärrettävää syötettä ja näin ollen oppii kieltä. Heti, kun opiskelija osaa kieltä keskinkertaisesti, hän hyötyy enemmän luokkahuoneen ulkopuolella, luonnollisessa oppimisympäristössä tapahtuvasta kielitaidon omaksumisesta. Tämän perusteella voi sanoa, että uutta kieltä oppiessa kannattaisi ensin opiskella sen alkeet luokkahuoneessa sen sijaan, että yrittäisi omaksua kielen alkeita menemällä maahan, jossa sitä käytetään.

Ihminen yrittää jatkuvasti muodostaa itselleen kuvaa ympäröivästä maailmasta. Kuvan muodostamista varten ihminen kerää tietoja ja jäsentää niitä aivoissaan. Ihmisen aivoissa on erilaisia tietorakenteita, jotka ovat muodostuneet sinne aiemmin opituista asioista. Oppiessaan uutta oppija käsittelee asian jo olemassa

olevien tietorakenteiden avulla. Tietorakenteet joko laajenevat tai rakenteen laatu muuttuu. Kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna voidaan puhua kvantitatiivisesta tai kvalitatiivisesta prosessista. Kvantitatiivinen eli määrällinen muutos tapahtuu, kun uudet tiedot ja kokemukset, esimerkiksi uudet sanat ja käsitteet, käsitellään ja sijoitetaan aikaisempiin tietorakenteisiin ja siten laajennetaan niitä. Kvalitatiivinen eli laadullinen muutos tapahtuu, kun uusi tieto ymmärretään uudella aikaisemmasta poikkeavalla tavalla, esimerkiksi jos jokin käsite on saanut laadullista sisältöä. Tällöin oppija on saanut lisätietoa jo ymmärtämästään käsitteestä. (Kaikkonen 1994, 48–49, 60.)

### 3.1 Oppimisen sisäiset ja ulkoiset tekijät

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat oppijan ulkoiset ja sisäiset tekijät. Kaikki tekijät vaihtelevat oppijasta riippuen. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa sosiaalinen ympäristö, kielen vaikutteet, oppijan saama palaute, oppijan itsevarmuus, kielen oppimisen tahti ja vaikeustason soveltuvuus oppijan taitoihin. Oppijan sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa kognitiiviset taidot, oppijan jo osaama kieli, metalingvistinen tietoisuus, tieto siitä, kuinka kielet toimivat sekä hänen lahjakkuutensa ja taitonsa oppia vierasta kieltä. (Ellis 1997, 4–6; Lightbown & Spada 1993, 19–20.)

Ulkoisista tekijöistä sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppijan asenteisiin kieltä ja sen käyttäjiä kohtaan. On eri asia opetella kieltä, jonka käyttöympäristössä oppija tuntee olonsa tervetulleeksi kuin kieltä, jonka käyttöympäristössä oppija ei tunne oloaan mukavaksi ja johon hän haluaa etäisyyttä. Kielen vaikutteita puolestaan ovat kielen käytön esimerkit, joita oppija vastaanottaa. Kieltä ei voi oppia ilman näitä vaikutteita. Usein natiivi kielenkäyttäjä muokkaa kieltään helpommaksi ymmärtää puhuessaan kielenoppijalle. (Ellis 1997, 4–5.) Lisäksi kielen oppimiseen vaikuttaa palautteen saaminen sekä kieliopista että kielen käytöstä, esimerkiksi ääntämyksestä. Oppijan itsevarmuus hänen opitellessaan ja käyttäessään kieltä on myös oppimiseen vaikuttava ulkoinen tekijä. Lisäksi ulkoisia tekijöitä ovat kielen oppimisen tahti ja vaikeustason soveltuvuus oppijan taitoihin. Kielen oppimisen tahtiin ja laatuun vuorostaan vaikuttavat oppijan mo-

tiivit, tarpeet, asenteet ja tunnetilat, jotka suodattavat, mitä oppija sisäistää ja mitä ei. (Lightbown & Spada 1993, 19–20.)

Sisäisistä tekijöistä oppijan kognitiiviset taidot ovat hänen taitojaan havainnoida ympäristöä ja ulkoisia vaikutteita sekä etsiä sitä kautta tietoa vieraasta kielestä ja tehdä siitä päätelmiä (Ellis 1997, 5–6). Opetellessaan vierasta kieltä ihminen voi käyttää hyödykseen äidinkieltään tai jotain toista osaamaansa kieltä. Meta-lingvistiksi tiedoisuudella tarkoitetaan oppijan taitoa kohdella kieltä objektina ja käyttää sitä systemaattisesti. Lisäksi aikuisen opiskellessa vierasta kieltä häntä auttaa tietämys siitä, kuinka kielet toimivat. Lisäksi sisäisiä tekijöitä ovat lahjakkuus ja taidot oppia vierasta kieltä. (Lightbown & Spada 1993, 19–20.)

### 3.2 Lahjakkuus ja motivaatio

Kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä huomattavimmat ovat kielen oppimisen lahjakkuus ja motivaatio. Kielen oppimisen lahjakkuus on kognitiivinen kyky. Ihmisillä on vaihtelevasti luonnollisia lahjakkuuksia oppia vierasta kieltä. Lahjakkuus vaikuttaa muun muassa herkkyyteen kuulla vieraan kielen äänneitä ja ymmärtää kielioppia sekä taitoon löytää kielistä yhtäläisyyksiä ja opetella asioita ulkoa. (Ellis 1997, 73–74.)

Motivaatio on välttämätöntä vieraan kielen oppimisessa. Oppija voi olla motivoitunut monella eri tavalla. Oppijalla on oikea motivaatio ja asenne kielen oppimista kohtaan, jos hän on valmis ja halukas kokeilemaan kielen käyttöä siitä huolimatta, että hän saattaa tehdä siinä virheitä. Virheistä oppiminen koetaan yhdeksi hyväksi tavaksi oppia vierasta kieltä. Virheistä oppiminen on yleensä motivoivaa vain, jos oppija saa tekemistään virheistä sellaista palautetta, että hän hahmottaa virheen ja pystyy palautteen perusteella korjaamaan itseään. Rakentavan ja kehittävän palautteen saaminen on motivoiva tekijä kielen oppimisessa. (Sharpe & Driscoll 2000, 83; Jones 2000, 113.)

### 3.3 Vieraan kulttuurin merkitys kielen oppimisessa

Vieraan kulttuurin ymmärtämisellä voi olla suuria positiivisia vaikutuksia vieraan kielen oppimiseen. Tietämys vieraasta maasta, sen ihmisistä ja kulttuurista helpottaa oppimista ja lisää oppijan motivaatiota. Oppijan oma kieli ja kulttuuri ohjaavat myös vieraan kielen ja kulttuurin opiskelua ja oppimista. Vierasta kulttuuria voi oppia muun muassa havainnoimalla ja vertailemalla omaa kulttuuria vieraaseen kulttuuriin. (Lawes 2000, 89; Kaikkonen 1993, 12–13.)

Vieraita kieliä on aina opetettu eri tavoin. Monet kielenopettamisohjelmat keskittyvät seuraavaan neljään pääluokkaan: puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole optimaalisin jako. Kielten opetuksessa unohdetaan helposti vieraan kulttuurin tuntemuksen merkitys kielen oppimisessa. Silloin opettamisesta voi tulla helposti keinotekoista, eikä luonnollisia oppimistilanteita synny lainkaan tai niitä syntyy erittäin vähän. (Krashen 1981, 100; Kaikkonen 1993, 12–13.)

### 3.4 Iän merkitys vieraan kielen oppimisessa

Lasten oppiminen on enimmäkseen aihe- tai subjektikeskeistä, kun taas aikuisten oppiminen on elämä-, tehtävä- tai ongelmakeskeisempää. Aikuinen oppii parhaiten sellaisia asioita, joista hän hyötyy käytännössä. Esimerkiksi kieltä opeteltaessa sanaston on hyvä olla kytköksissä aikuisen elämään. Jotta oppimista voi tapahtua, aikuisen tulee tietää, miksi hän jotain asiaa oppii. (Knowles, Holton III & Swanson 2005, 67, 196–197, 199.)

On vaikea sanoa, missä iässä vieraan kielen oppiminen on optimaalisinta, sillä näkökulmia on monia. Yhdestä näkökulmasta katsottuna vieraan kielen oppiminen kannattaa aloittaa ennen peruskoulua. 1900-luvun lopussa useissa maissa yleistyi käsitys, että jo lapsena voi hyötyä suuresti vieraan kielen oppimisesta ja että oppiminen on helpompaa lapsena kuin aikuisena. Tämän myötä vieraan kielen opettaminen lapsille ennen peruskoulun alkua yleistyi. Jos kielen oppimisen aloittaa lapsena, oppijalla on suuremmat mahdollisuudet saavuttaa kielessä

kiitettävä taitotaso. Tällöin hänellä on enemmän aikaa oppia kieltä. (Sharpe & Driscoll 2000, 72, 74–76.) Yksi vieraan kielen lapsena opettelemisen hyödyistä on se, että lapsilla on yleensä vähemmän pelon tai häpeän tunteita heidän käyttäessään kieltä. Lapset eivät mieti tarkasti sitä, onko heidän vieraan kielen käytössään virheitä, jolloin he voivat oppia ja käyttää vierasta kieltä luontevammin. (Lightbown & Spada 1993, 22.)

Toisesta näkökulmasta katsottuna vierasta kieltä on hyödyllisintä opetella nuorella iällä. Tässä näkökulmassa otetaan huomioon nuorten kielelliset kyvyt ja kyvyt sisäistää ja prosessoida uutta tietoa. Joidenkin tutkimusten mukaan oppijan kykyjen kannalta on olemassa kriittinen ikä, joka on yhdeksän ja 11 ikävuoden välillä. Kriittisen iän ylittyessä kielen oppiminen on vaikeampaa ja sano-taankin, että vieraan kielen opetteleminen pitäisi aloittaa 5–11 vuoden iässä. (Sharpe & Driscoll 2000, 73–74.)

Jos tarkastellaan asiaa oppimishalun kannalta, vieraan kielen oppiminen on tehokkainta aikuisena. Vieraan kielen opiskelu peruskouluissa tai ennen sitä voi olla ongelmallista, koska oppilaat eivät välttämättä ole halukkaita oppimaan kieltä eivätkä näe oppimisen hyötyjä. Tämän takia on hyödyllisempää opiskella vierasta kieltä aikuisena, jolloin oppijalla on oikea kiinnostus kielen oppimiseen. (Sharpe & Driscoll 2000, 72–73.)

Vieraan kielen oppimisesta aikuisena on muitakin mahdollisia hyötyjä kuin oppimishalu. Aikuisilla on muun muassa parempi näkemys kielten rakenteesta, ja heillä on paremmat taidot omaksua tietoa kuin lapsilla. Aikuiset ovat parempia myös kognitiivisesti vaativissa tehtävissä, ja heillä on lapsiin verrattuna parempi metalingvistinen tietoisuus. Lisäksi elämäkokemus auttaa aikuisia oppimaan vierasta kieltä. (Sharpe & Driscoll 2000, 72–73, Lightbown & Spada 1993, 21–22.)

Motivaatiolla on suuri merkitys myös aikuisen kieliopinnoissa. Jos aikuinen ajattelee hyötyvänsä opiskelemastaan kielestä, hän todennäköisesti oppii sitä paremmin kuin aikuinen, jolla on heikko motivaatio kielen oppimiseen. Aikuista motivoivat jotkin ulkoiset tekijät, kuten palkka, mutta useimmiten häntä motivoi-

vat enemmän sisäiset tekijät. Näitä sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi itsetunnon kohottaminen ja elämänlaadun parantaminen. Aikuisen merkittävimmät motivoivat tekijät ovat halu menestyä oppijana, halu vaikuttaa oppimiinsa asioihin, halu oppia jotain hyödyllistä ja oppimisen antama nautinto. (Dulay, Burt & Krashen 1982, 4; Knowles ym. 2005, 68, 199.)

### 3.5 Viittomakieli ja sen omaksuminen

Viittomakielet ovat luonnollisia kuurojen parissa syntyneitä kieliä. Viittomakielet ovat mitä todennäköisimmin olleet olemassa yhtä kauan kuin kuurot ovat kommunikoineet toistensa kanssa, eli luultavasti yhtä kauan kuin puhutut kielet, elleivät kauemminkin. Kuten puhutut kielet, myös viittomakielet ovat yleensä kansallisia kieliä ja eroavat toisistaan maittain. Joissain maissa saattaa olla useampi kuin yksi viittomakieli, kuten Belgiassa flaamilainen viittomakieli ja belgiansuomalainen viittomakieli (Council of Europe Publishing 2005, 27, 31). Myös Suomessa on kaksi viittomakieltä, suomalainen ja suomenruotsalainen. Vaikka viittomakielet ovat kansallisia, eri viittomakielillä on kuitenkin yhtäläisyyksiä aivan kuten puhutuillakin kielillä. Viittomakielten eroavaisuudet johtuvat suurimmaksi osaksi kulttuurieroista. (O’Baioill & Matthews 2000, 9; Alanne 2007, 295; Morgan & Woll 2002, xi.)

Viittomakieli tuotetaan käsillä, vartalolla, päällä ja ilmeillä ja sitä otetaan vastaan visuaalisesti eli näköaistilla. Viittomakieli tuotetaan tietyssä tilassa, jota kutsutaan viittomatilaksi. Viittomatilalla tarkoitetaan viittojan kehoa ja hänen ympärillään olevaa tilaa. Viittomakieleessä käytetään viittomia, jotka ovat verrattavissa puhuttujen kielten sanoihin. Viittomat koostuvat neljästä eri tekijästä: käsimuodosta, käden orientaatiosta, paikannuksesta ja liikkeestä. Muuttamalla vain yhtä tekijää voi muuttaa viittomaa ja siten koko merkitystä. Näiden neljän eri tekijän lisäksi viittojan ilmeillä ja eleillä eli non-manuaalisilla tekijöillä on myös merkitystä. Lisäksi viittomisvauhdilla voidaan ilmaista tai muuttaa eri merkityksiä. Viittomakielillä on oma kielioppi ja lauserakenne, jotka eroavat puhuttujen kielten kielioopista. (Stewart & Luetke-Stahlman 1998, 3–7; Alanne 2007, 295.)

Moni tekijä vaikuttaa siihen, kuinka kuuro vauva tai lapsi omaksuu viittomakielen äidinkielenä. Tähän vaikuttaa muun muassa lapsen kuurouden aste, onko lapsi syntynyt kuurona vai kuuroutunut myöhemmin, ja ovatko lapsen lähiympäristössä olevat henkilöt natiiveja viittomakielen käyttäjiä lapsen syntyessä vai opettelevatko he viittomakielen vasta lapsen synnyttyä. (Baker, van den Bogaerde & Woll 2008, 5, 9.) Kuurojen vanhempien kuuro lapsi omaksuu viittomakielen samalla tavalla kuin kuulevien vanhempien kuuleva lapsi omaksuu puhutun kielen. Itse asiassa kuuro lapsi saattaa oppia viittomaan ennen kuin kuuleva lapsi oppii puhumaan, sillä lapsen käsien motoriikka kehittyy ennen suun motoriikkaa, jolloin lapsella on mahdollisuus viittoja ennen puhumista. (Stewart & Lutke-Stahlman 1998, 46.)

Viittomakielen omaksumiseen vaikuttaa suuresti myös se, kuinka paljon viittomakieltä ympäristössä käytetään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että omaksumiseen viittomakielen täydellisesti lapsen vanhempien tulisi olla natiiveja viittomakielisiä, vaan voi riittää, että lapsen lähiympäristössä on natiiveja viittomakielisiä. Yleisesti voidaan sanoa, että lapsi, joka syntyy kuulevana ja omaksuu ensin puhutun kielen ja vasta myöhemmin kuurouduttuaan oppii viittomakielen, ei koskaan hallitse viittomakieltä kaikilta osin yhtä hyvin kuin sellainen lapsi, joka omaksuu ensimmäiseksi viittomakieltä. Jos lapsi kuitenkin omaksuu viittomakielen alle kaksivuotiaana, ei kielitaidoissa ole eroja. (Baker ym. 2008, 6, 41.)

### 3.6 Viittomakielen oppiminen aikuisena

Viittomakielen oppimisessa on paljon samoja piirteitä kuin puhuttujen kielten oppimisessa. Mitä lähempänä oppija on vieraan kielen käyttäjiä joko sosiaalisesti tai fyysisesti, sitä todennäköisemmin hän oppii kielen kiitettävästi. Schumann (1977, ks. Sutton-Spence & Woll 1999, 174–175) sanoo, että mitä enemmän oppijan ja kielen käyttäjien välillä on etäisyyttä, sitä todennäköisemmin oppijan lähdekieli vaikuttaa kohdekieleen. Tässä lähdekielenä tarkoitetaan oppijan äidinkieltä ja kohdekielenä tarkoitetaan hänen opettelemaansa viittomakieltä. Schumann ehdottaa, että etäisyyttä pitäisi välttää mahdollisimman paljon.

Etäisyyttä voi välttää korkealla motivaatiolla ja erityisesti syventämällä identiteettiään kohdekielen kulttuuriin. Viittomakieltä ei yleensä opita ja opetella ideaaleissa ympäristöissä, sillä kuurojen kulttuuriin syventyminen on mahdollista harvemmin kuin puhutun kielen kulttuuriin syventyminen. Schumann sanoo, että on kuitenkin erittäin tärkeää yrittää luoda samaa ympäristön vaikutusta kuulevan ja kuuron henkilön kommunikoinnin välille. (Sutton-Spence & Woll 1999, 174–175.)

Monet piirteet, jotka kuuluvat toisen kielen ja vieraan kielen oppimiseen, kuuluvat myös viittomakielen oppimiseen. Kieli opitaan, koska oppijalla on jokin tarkoitus tai motiivi oppimiselleen, kuten urakehitys tai kiinnostus itse kieltä tai kulttuuria kohtaan. Kieliä voi oppia monenlaisissa ympäristöissä. Kieltä voi oppia kohdekielisessä maassa, jossa on natiiveja kielenkäyttäjiä tai oppijan kotimaassa tilanteissa, joissa on natiiveja. Kieltä voi myös oppia, vaikka mahdollisuuksia aitoihin sosiaalisiin tilanteisiin olisi vain harvoin. Vaikka viittomakieltä oppiessa ei voi mennä kohdekieliseen maahan, erilaisten oppimisympäristöjen luominen on kuitenkin mahdollista. Otollisin ympäristö on niillä oppijoilla, joilla on kuuroja sukulaisia. (Sutton-Spence & Woll 1999, 176.) Gardner ja Lambert (1972, ks. Sutton-Spence & Woll 1999, 176, 179) ovat havainneet, että viittomakielen oppimista tukee, jos oppijalla on viittomakielen oppimisen tavoitteena ja motivaationa samaistuminen kohdekulttuuriin ja tuleminen osaksi sitä.

Jos viittomakieltä opettelee pääasiassa harrastuksena esimerkiksi kerran viikossa tunnin ajan ja jos opetus pohjautuu lähdekielen ja kohdekielen sanaston vastaavuuksiin, voi tämän nähdä vain perehdytyksenä kieleen. Oppija saa vain kielen alkeet haltuunsa, mutta lyhyessä ajassa ei ehdi eikä pystytä syventämään kielen rakenteeseen. Tullakseen sujuvaksi viittomakielen käyttäjäksi oppijan tulee opetella kieltä enemmän. Hansen (1980 ks. Sutton-Spence & Woll 1999, 173, 175) toteaa, että aikuiset voivat oppia viittomakieltä ja saavuttaa siinä kiitettävän taitotason. Hän kuitenkin sanoo, ettei kaikkien viittomakielialalla työskentelevien kuulevien, edes tulkkien, kielenymmärrystaidot aina ole riittävät. Tätä asiaa on kuitenkin vaikea tutkia. (Sutton-Spence & Woll 1999, 173, 175.)

#### 4 OPPIMISYMPÄRISTÖ

Suomessa yleinen määritelmä oppimisympäristölle on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Tämän määritelmän mukaan oppimisen ei tarvitse tapahtua vain luokkahuoneessa. Oppimisen ei tarvitse myöskään olla opettajajohtoista. Tällainen oppimisympäristöajattelu vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta ja omaa aktiivisuutta. (Kosonen, Selin & Naaralain 2009, 10.) Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Fyysisen tilan lisäksi oppimisympäristö voi olla ihmisten muodostama yhteisö, jossa tuetaan oppimista (Manninen ym. 2007, 16).

Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan muun muassa koulurakennusta, luokkatiloja, opetusvälineitä ja -materiaaleja. Psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat opiskelijasta riippuvaisia, sillä niihin vaikuttavat kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, mutta myös vuorovaikutus ja ihmissuhteet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluvat esimerkiksi ryhmän rooli, vuorovaikutus, keskinäinen kunnioitus sekä yhteistyön ja mielihyvän ilmapiiri (Manninen ym. 2007, 16).

Oppimisympäristön tavoitteena on lisätä opiskelijan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta. Tarkoitus on myös, että opiskelijan aktiivisuus ja itseohjautuvuus lisääntyvät. Opiskelijan tulee asettaa omia tavoitteitaan ja arvioida omaa toimintaansa. Usein ajatellaan, että oppimisympäristössä opetus ja oppiminen liittyvät vahvasti toisiinsa. Oppimisen ulkoiset ja sisäiset olosuhteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 238.)

Oppimisympäristön tulee tukea opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta sekä opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena tulisi olla, että oppimisympäristössä olisi avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. Ilmapiiristä ei ole vastuussa vain opettaja, vaan myös opiskelijat itse. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

#### 4.1 Kielikylpy ja vieraskielinen sisällönopetus

Koulujen ja päiväkotien erilaiset kielikylpyohjelmat ovat lähtöisin Kanadasta. Québecissä englanninkieliset vanhemmat halusivat kehittää lastensa ranskan kielen opetusta ja oppimista. Vanhempien työn tuloksena vuonna 1965 alkoi ensimmäinen ranskankielinen kielikylpyohjelma. Tieto toimivasta koulutuksesta levisi muualle Kanadaan ja sen jälkeen muualle maailmaan. Tänä päivänä kielikylpyohjelmia on monenlaisia ja monella eri kielellä. (Laurén 2000, 39, 59–62.)

Erilaiset kielikylpyohjelmat jaotellaan oppijoiden aloitusiän ja vieraskielisen opetuksen määrän mukaan. Kielikylpyohjelma voi olla varhainen, viivästetty tai myöhäinen. Opetuksen määrän mukaan ohjelma on joko osittainen tai täydellinen. Huolimatta vieraskielisen opetuksen määrästä tai oppijoiden aloitusiästä, jokaisessa kielikylpyohjelmassa käytetään kielikylpykieltä opetuskielenä. (Laurén 2000, 41–42.)

Varhainen kielikylpyohjelma aloitetaan päiväkodissa jo ennen koulun alkua. Jos kielikylpyohjelma aloitetaan oppijoiden ollessa 9–10-vuotiaita, on kyseessä viivästetty kielikylpyohjelma. Myöhäinen kielikylpyohjelma on sellainen, joka aloitetaan, kun oppijat ovat 13–14-vuotiaita. (Laurén 2000, 41–42.) Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kaikki ohjaus ja opetus tapahtuu aluksi kielikylpykielellä ja äidinkielistä opetusta lisätään pikkuhiljaa niin, että peruskoulun viimeisillä luokilla puolet opetuksesta on kielikylpykielellä ja puolet oppilaiden äidinkielellä. Varhaisessa täydellisessä kielikylpyohjelmassa oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan ensin kielikylpykielellä ja vasta sitten omalla äidinkielellään. (Opetushallitus 2010.)

Kielikylpyohjelmassa lapset oppivat kielikylpykielen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Opettaja on kaksikielinen ja hän käyttää pääasiassa kielikylpykieltä oppilaiden kanssa, mutta ymmärtää heitä, kun he käyttävät äidinkieltään. Oppilaiden puheen sisältö on tärkeämpää kuin heidän käyttämänsä kieli, joten on tärkeää, että opettaja ymmärtää myös lasten äidinkieltä. Kielikylvyssä keskitytään ensin kielen ymmärtämiseen, jonka jälkeen oppilaat alkavat tuottaa kieltä

itse. Kieli opitaan äidinkielen tapaan: kielioppisääntöjä ei opetella kirjoista vaan niitä opitaan käyttämään oikeissa ja aidoissa tilanteissa. (Laurén 2000, 85–86.)

Vieraskielisellä opetuksella on Suomessa valtakunnalliset tavoitteet, sillä vieraskielinen sisällönopetus on jo vakiintunutta. Vieraskielisellä sisällönopetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa muitakin oppitunteja kuin kielitunteja annetaan vieraalla kielellä. Tällöin vieras kieli on sekä oppimisen väline että oppimisen kohde. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelija oppii erityisalojen sanastoa ja ilmaisutapoja luonnollisesti ikään kuin oheisoppimisen kautta. Kielitunneilla opiskelija kuitenkin oppii myös tietoisesti, jolloin kielen opetus on formaalia. (Pihko 2010, 15–16.) Formaalilla oppimisen ympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi luokkaopetusta, joka pohjautuu opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin (Kumpulainen ym. 2010, 92).

Perinteinen kielenopetus auttaa usein lahjakkaita ja motivoituneita oppilaita saavuttamaan hyviä tuloksia. Vieraskielisessä opetuksessa kuitenkin myös keskiverto-oppilaat yltyvät hyviin tuloksiin. Tällaisessa opetuksessa oppilaiden kielitaito on jopa selvästi parempi kuin perinteisessä opetuksessa olevien oppilaiden. Vieraskielinen opetus kehittää erityisesti oppilaiden taitoja ymmärtää kieltä, sanastoa, kielellistä sujuvuutta, luovuutta sekä uskallusta ottaa riskejä heidän käyttäessään kieltä. (Pihko 2010, 19.)

#### 4.2 Kielikylpy yliopistossa

Tutkimusten mukaan opiskelijat, jotka altistuvat luonnolliselle kielenkäytölle ja kommunikoivat kieltä käyttäen, suoriutuvat paremmin kuin ne opiskelijat, jotka opiskelevat formaalissa luokkatilanteessa kielioppisääntöjä ja kielen lingvistisiä puolia. Formaali luokkatilanne on kuitenkin hyödyllinen tiettyyn pisteeseen asti erityisesti peruskoulun jälkeisessä opetuksessa. Aikuiset ovat usein uteliaita opiskelemansa kielen muodollisesta puolesta ja he haluavat olla tietoisia siitä, mitä he opiskelevat. (Dulay ym. 1982, 42.)

Vuonna 1992 Vaasan yliopistossa alettiin soveltaa kielikylpymenetelmää ekonomiopiskelijoiden ruotsin opetuksessa. Opiskelijat asettivat itse omat oppimistavoitteensa ja osallistuivat opetuksen suunnitteluun. Aikuisten kielikylvyssä opettajalla on ohjaava rooli. Vaasan yliopistossa kielikylpyryhmäläiset osallistuivat erilaisiin tapahtumiin ja saivat mahdollisuuden käyttää ruotsin kieltä luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. Kurssin jälkeen kielikylpyryhmäläiset luottivat ruotsin kielen taitoonsa vuorovaikutustilanteessa enemmän kuin ne, jotka olivat osallistuneet tavalliseen opetukseen. (Haagensen 1999, 13.)

Kielikylvyssä opiskelijoille annetaan mahdollisuus toimia itsenäisesti. Opiskelijan oma etu korostuu hänen ollessaan vastuussa omista tehtävistään. Opiskelijalla on mahdollisuus käyttää vierasta kieltä tilanteissa, jotka hän kokee itselleen mieleisiksi. Kielikylvyssä opiskelijalla on mahdollisuus kohdata monia erilaisia kielimalleja. Kielikylvyn periaatteita voidaan soveltaa kaikilla eri koulutusasteilla. Vaasan yliopistossa kielikylpyyn osallistujat ovat tosin yleensä kirjoittaneet ylioppilaskokeissa ruotsin kielen. (Haagensen 1999, 13–14.)

Vaasan yliopistossa kielikylpykokeilu sai alkunsa, koska opiskelijoilla ei ollut motivaatiota opiskella ruotsin kieltä. Kielikylpykurssilla he saivat itse vaikuttaa kurssin sisältöön ja tilanteisiin, joissa käyttivät ruotsin kieltä. Kielikylpyryhmän perustamisen taustalla oli ajatus, että opiskelija on aktiivinen ja utelias osallistuja. (Haagensen 1999, 14.)

Jokaisen kurssin aluksi opiskelijat listasivat omat oppimistavoitteensa ja päättivät, minkälaisiin projekteihin he halusivat osallistua. Projektityöt tehtiin ryhmittäin ja esiteltiin kurssin lopuksi opettajalle ja muille opiskelijoille. Kaikki tapahtui ruotsin kielellä. Haagensen painottaa vieraan kielen käytön tärkeyttä: opiskelijoiden tulee käyttää vierasta kieltä myös muualla kuin luokassa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. Aidot tilanteet vieraan kielen oppimisessa ovat tärkeitä, jotta oppiminen ei rajoitu vain kouluympäristöön. Luokkatilanteessa tärkeää on kuitenkin myönteinen ilmapiiri, joka tukee oppimista. Ilmapiirin luovat opiskelijat ja opettaja yhdessä. (Haagensen 1999, 14–15.)

Vaasan yliopistossa kielikylpyryhmäläisten palaute oli hyvin myönteistä ja opettajatkin olivat sitä mieltä, että opiskelijat olivat motivoituneempia kieliopinnoissaan. Opiskelijat pitivät erityisesti siitä, että he saivat itse osallistua kurssin sisällön muotoiluun. He myös sanoivat olevansa rohkeampia käyttämään ruotsin kieltä. Haagensenin tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijat olivat itsevarmempia ruotsin puhujia ja luottivat itseensä enemmän. (Haagensen 1999, 15.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Toteutimme opinnäytetyömme tutkimuksellisen osion tekemällä kymmenen teemahaastattelua CDS Bristolissa ja kuusi CDS Dublinissa. Haastattelujen lisäksi havainnoimme viittomakielistä oppimisympäristöä molemmissa korkeakouluissa. Tavoitteenamme oli selvittää viittomakielisen oppimisympäristön vaikutuksia tulkkiopiskelijoihin. Tutkimuskysymyksemme olivat, miten viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa tulkkiopiskelijan kielen oppimiseen ja onko sillä vaikutusta heidän rohkeuteensa käyttää viittomakieltä. Lisäksi halusimme selvittää, onko viittomakielisellä oppimisympäristöllä vaikutusta viittomakielisten kontaktien luomiseen koulun ulkopuolella.

Tarkastelimme viittomakielistä oppimisympäristöä opiskelijoiden näkökulmasta. Valitsimme tutkimusnäkökulmaksemme opiskelijat, koska halusimme selvittää, mitä opiskelijat CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa ajattelevat viittomakielikäytännöstä ja viittomakielisestä oppimisympäristöstä. Olimme myös kiinnostuneita siitä, miten he kokevat sen vaikuttavan heidän kielitaitoonsa, rohkeuteensa käyttää kieltä sekä viittomakielisten kontaktien luomiseen. Opiskelijoiden lisäksi halusimme haastatella tulkkiopettajia, koska heillä on kokemusta korkeakoulujen oppimisympäristöistä ja sen vaikutuksista pidemmältä ajalta. Heillä on erilainen näkökulma opiskelijoiden kielitaidon kehittymiseen kuin opiskelijoilla itsellään. Tulkkiopettajien haastatteluissa selvitimme myös heidän näkemyksiään siitä, miten viittomakielinen oppimisympäristö heidän korkeakouluissaan toimii. Selvitimme, mitkä tavat he ovat kokeneet parhaiksi viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamisessa.

Opinnäytetyömme alkuperäinen ajatus oli vertailla CDS Bristolin, CDS Dublinin ja Diakonia-ammattikorkeakoulun Turun yksikön käytäntöjä viittomakielisen oppimisympäristön suhteen. Rajasimme työstämme kuitenkin pois Diakonia-ammattikorkeakoulun, sillä tämän opinnäytetyön puitteissa emme olisi voineet perehtyä kaikkiin kolmeen korkeakouluun riittävän hyvin voidaksemme tehdä vertailua. Ajallisesti se ei olisi ollut mahdollista. Keskityimme siis tutkimaan vaihtokohteidemme korkeakoulujen viittomakielisiä oppimisympäristöjä.

Rajasimme Diakin pois opinnäytetyöstämme siitäkin syystä, että halusimme tutkia viittomakielistä oppimisympäristöä ja viittomakielikäytäntöä kahdessa eri korkeakoulussa, joissa ne on jo toteutettu. Tavoitteenamme ei ollut vertailla CDS Dublinin ja CDS Bristolin viittomakielisiä oppimisympäristöjä, vaan tutkia kahta melko samankaltaista oppimisympäristöä. Tutkimalla CDS Bristolin ja CDS Dublinin viittomakielisiä oppimisympäristöjä saimme esimerkkejä siitä, miten sellainen voidaan toteuttaa ja miten opiskelijat sen kokevat. Koska Diakonia-ammattikorkeakoulussa ei ole vastaavanlaista viittomakielistä oppimisympäristöä, sen mukaan ottaminen tutkimukseen olisi muuttanut tutkimuksen enemmänkin kahta täysin erilaista oppimisympäristöä vertailevaksi tutkimukseksi. Näin emme olisi saaneet niin laajaa aineistoa opiskelijoiden kokemuksista viittomakielisestä oppimisympäristöstä.

### 5.1 Tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinta

Keräsimme tutkimusaineiston teemahaastatteluilla ja havainnoimalla oppimisympäristöjä CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa. Koska selvitimme opiskelijoiden ja tulkkikouluttajien kokemuksia ja mielipiteitä viittomakielisestä oppimisympäristöstä, haastattelu oli sopiva aineistonkeruumenetelmä. Haastattelulla saa syvempää tietoa kuin kyselyillä. Strukturoidulla haastattelulla tutkija saa vastauksia haluamiinsa aihepiireihin liittyen. (Anttila 2006, 195–197.) Tämän vuoksi valitsimme tutkimusmenetelmäksemme haastattelut. Päätimme tehdä strukturoidun haastattelun, sillä halusimme vastauksia viittomakieliseen oppimisympäristöön liittyen. Haastattelumenetelmiä on useita, joista valitsimme käyttöömmme teemahaastattelun. Saamamme aineisto oli kvalitatiivista eli laadullista.

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on joskus ongelmallinen. Haastattelu on sosiaalinen tilanne, jossa sekä haastattelijan että haastateltavan käyttäytyminen saattaa vaikuttaa tuloksiin. Haastateltavalla voi olla taipumus vastata sosiaalisesti oikein ja koettaa esiintyä esimerkiksi hyvänä ihmisenä – tai tässä tutkimuksessa esimerkillisenä opiskelijana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204–207.) Haastattelujen aikana kuitenkin huomasimme, että haastateltavat

olivat rentoja ja kertoivat meille luontevasti omista ja oppimisympäristön negatiivisistakin puolista.

### 5.1.1 Teemahaastattelu

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksemme teemahaastattelun, koska se palveli tarkoituksiamme parhaiten. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit päätetään etukäteen, mutta kysymykset ja niiden järjestys voivat vaihdella haastattelusta riippuen (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27). Valitsimme menetelmäksemme teemahaastattelun, koska sen avulla saimme opinnäytetyöme tutkimusosaan sopivaa aineistoa.

Aineistonkeruussa pohdintaa aiheutti haastattelujen toteuttaminen kahdessa eri korkeakoulussa. Tämän vuoksi mietimme haastattelujen teemat ja kysymykset tarkkaan, jotta haastattelujen runko olisi mahdollisimman samanlainen. Sekä opiskelijahaastattelujen että tulkkikouluttajahaastattelujen teema- ja kysymysrungot ovat opinnäytetyön liitteinä (LIITE 1, LIITE 2). Vaikka halusimme haastattelurungoista mahdollisimman yhteneväiset, emme tehneet haastattelusta lomakehaastattelua. Lomakehaastattelussa kysymykset ovat täysin ennakoon määriteltäviä ja haastattelijä kirjaa vastaukset lomakkeeseen (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27). Lomakehaastatteluilla hankittu aineisto olisi voinut olla helpompi analysoida, mutta halusimme säilyttää haastattelut keskustelunomaisina ja mahdollistaa monipuoliset vastaukset. Teemahaastatteluilla saimme kattavampia ja syvempiä vastauksia kuin lomakehaastatteluilla. Aineistonkeruumenetelmän valintaa tuki se, että teemahaastatteluissa meillä oli mahdollisuus selvittää saamiamme vastauksia sekä syventää niitä mahdollisilla lisäkysymyksillä.

Haastattelujen teemat ja haastattelukysymykset laadimme ennen opiskelijavaihtomme alkua. Päästyämme vaihtokohteisiimme teimme pilottihaastattelun yhdelle opiskelijalle sekä Englannissa että Irlannissa. Havaitimme joitakin päällekkäisyyksiä teemoissa, joten muokkasimme haastattelun runkoa ja teemoja. Tämän jälkeen toteutimme varsinaiset haastattelut. Videoimme kaikki haastatte-

lut, minkä jälkeen litteroimme ne analysoinnin helpottamiseksi. Otteita litteroinneista on opinnäytetyön liitteinä (LIITE 3, LIITE 4).

### 5.1.2 Osallistuva havainnointi viittomakielisessä oppimisympäristössä

Haastattelujen lisäksi havainnoimme oppimisympäristöjämme CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa. Havainnoinnilla tarkoitetaan systemaattista tietojen keräämistä tutkimuksen kohteesta. Havaintoja voi kerätä esimerkiksi käyttäytymisestä, fyysisestä kohteesta tai tapahtumasta. Havainnointi voi olla hyvin jäseneltyä ja yksityiskohtaista kuvausta havainnoinnin kohteesta tai kokonaisvaltaisempaa havaintojen keruuta ja kuvausta. (Anttila 2006,189–192.) Havainnointi auttoi meitä hahmottamaan korkeakoulujen käytäntöjä viittomakielisen oppimisympäristön suhteen. Havainnoinnin avulla saimme suoraa tietoa opiskelijoiden käyttäytymisestä ja viittomakielisen ympäristön toteutumisesta.

Tekemämme havainnointi oli strukturoimatonta, koska talletimme havainnot kirjoittamalla muistiinpanoja havainnointihetkellä ja jäsentelimme kokoamamme aineiston jälkeenpäin. Joskus oppitunneilla tai taukotiloissa emme voineet tehdä muistiinpanoja havainnoistamme, vaan meidän täytyi kirjata havaintomme ylös myöhemmin. Kun vaihtojakso päättyi, kokosimme havaintomme CDS Bristolista ja CDS Dublinista yhteen. Valitsimme strukturoimattoman havainnoinnin, sillä meillä ei etukäteen ollut tarkkaa käsitystä siitä, mitä asioita halusimme havainnoida. Strukturoimattomalla havainnoinnilla saimme paljon erilaista tietoa viittomakielisestä oppimisympäristöstä.

Havainnointi voidaan jakaa kahteen päälajiin, suoraan ja osallistuvaan havainnointiin. Käytimme opinnäytetyössämme osallistuvaa havainnointia. Osallistuvaan havainnointiin kuuluu, että tutkija osallistuu tutkittavan ryhmän toimintaan ja hänelle voi muodostua rooli ryhmän sisällä (Hirsjärvi ym. 1997, 199–204). Osallistuva havainnointi voidaan edelleen jakaa kahteen osaan, aktiiviseen ja passiiviseen (Anttila 2006,189–192). Tekemämme havainnointi oli passiivista eli osallistuimme ryhmän toimintaan samalla tavalla kuin muutkin opiskelijat, emmekä vaikuttaneet tilanteen kulkuun.

Osallistuvassa havainnoinnissa on kuitenkin muutamia ongelmakohtia. Havainnoinnissa voi tulla esiin eettisiä ongelmia sen suhteen, miten paljon havainnoitavalle ryhmälle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. (Hirsjärvi ym. 1997, 203–204.) Me olimme ryhmissä mukana opiskelijoina ja havainnoitsijoina. Teimme havainnointia piilohavainnointina. Piilohavainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen kohteet eivät tiedeneet, että heitä havainnoidaan (Grönfors 2001, 129–130). Emme kertoneet erikseen opiskelijoille, että havainnoimme viittomakielistä oppimisympäristöä opinnäytetyötämme varten. Toisaalta olisi ollut eettisempää kertoa opiskelijoille, mutta tiedottaminen tutkimuksesta olisi voinut vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä, emmekä halunneet niin käyvän. Päätimme olla kertomatta tutkimuksesta myös siksi, että tutkimuksemme kohteena eivät olleet yksittäiset opiskelijat.

Joskus havainnoija saattaa läsnäolollaan häiritä tilannetta tai muuttaa sen kulkua. Meillä tämä ongelma oli vähäinen, koska olimme osa opiskelijaryhmää. Havainnoija voi myös sitoutua ryhmään tunnetasolla, jolloin tutkimuksen objektiivisuus kärsii (Hirsjärvi ym. 1997, 200). Havainnoinnin ongelmana voi olla sekin, että havainnoija kokee asiat omalla tavallaan. Tiedostimme tämän eikä sitä voinut välttää, mutta pyrimme siihen, että mielipiteemme ja tunteemme eivät vaikuttaneet keräämäämme tietoon. Havainnointivirheitä voi opinnäytetyösämme aiheuttaa lisäksi se, että havaintojen kirjaaminen välillä viivästyi. Jälkikäteen tehdyt muistiinpanot voivat olla puutteellisia (Anttila 2006, 193).

## 5.2 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelimme toisen ja kolmannen vuoden tulkkio opiskelijoita sekä tulkkikouluttajia saadaksemme kattavasti aineistoa. CDS Dublinissa haastattelimme neljää opiskelijaa ja kahta tulkkikouluttajaa. CDS Bristolissa haastattelimme kahdeksaa opiskelijaa ja kahta tulkkikouluttajaa. Päädyimme tällaiseen jakoon, koska opinnäytetyön tekijöistä Bristolissa oli kaksi, mutta Dublinissa vain yksi. Haastateltavia oli CDS Bristolissa enemmän kuin CDS Dublinissa, joten vastaukset eivät olleet täysin vertailukelpoisia. Opinnäytetyömme tavoite ei kuitenkaan ollut vertailla korkeakouluja keskenään, joten tämä ei muodostanut suurta ongelmaa.

Päätimme haastatella vain toisen ja kolmannen vuoden tulkkio opiskelijoita, koska CDS Bristolissa ei tulevien muutosten takia ollut lainkaan ensimmäisen vuoden viittomakielentulkkio opiskelijoita. CDS Dublinin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden tutkimuksesta poisjättämiseen vaikutti myös se, että heille ei olisi voinut esittää samoja kysymyksiä kuin toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoille. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden olisi lyhyen kokemuksensa perusteella voinut olla vaikea ajatella esimerkiksi viittomakielisen oppimisympäristön vaikutuksia rohkeuteen viittoja tai kohdata viittomakielisiä. Halusimme haastatella opiskelijoita, joilla oli pidempi kokemus viittomakielisestä oppimisympäristöstä kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilta. Toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoilta oletimme saavamme laajempia vastauksia oppimisympäristöön liittyen.

### 5.2.1 Opiskelijahaastattelut

Haastattemistamme CDS Bristolin opiskelijoista neljä oli toisella vuosikurssilla ja neljä kolmannella. CDS Bristolissa toisen vuosikurssin tulkkio opiskelijoita oli noin kahdeksan ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita viisi, joten otos oli kattava. CDS Dublinin haastateltavista kaksi oli toiselta ja kaksi kolmannelta vuosikurssilta. Kolmannen vuosikurssin tulkkio opiskelijoita oli yhteensä 11. Kummasakaan korkeakoulussa tulkkio opiskelijoiden tarkkaa määrää toisella vuosikurssilla ei tiedetä, sillä he eivät olleet vielä tehneet lopullista päätöstä suuntautumislinjastaan.

Valitsimme opiskelijahaastateltavamme käyttämällä systemaattista satunnaisotantaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että perusjoukon havaintoyksiköistä muodostetaan lista. Tämän jälkeen määritellään poimintaväli laskemalla otoksen suhteellinen osuus perusjoukosta. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto i.a.) Meidän opinnäytetyössämme tämä tarkoitti sitä, että laadimme molemmissa korkeakouluissa nimilistat toisen ja kolmannen vuoden tulkkio opiskelijoista. Poimintaväliksi laskimme kolme. Tämän jälkeen määritimme listojen aloituskohdan satunnaisesti arpomalla, jonka perusteella valitsimme haastateltaviksi varten listoiltaamme joka kolmannen opiskelijan, kunnes haastateltavia oli aiemmin sovittu

määrä. Kaikki arpomamme opiskelijat suostuivat haastatteluun. Toteutimme kaikki haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta saisimme haastateltavilta varmemmin heidän aidot mielipiteensä.

### 5.2.2 Tulkkikouluttajahaastattelut

Haastattelimme opinnäytetyötämme varten yhteensä neljää tulkkikouluttajaa. Kaksi haastateltavista oli CDS Bristolista ja kaksi CDS Dublinista. Tulkkikouluttajahaastateltavamme valitsimme harkinnanvaraisella otannalla. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen valitaan henkilöitä, joilla on tutkittavan asian kannalta keskeistä erikoistietoa. Tämä valintamenetelmä mahdollistaa syvällisen tiedon saamisen. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2003.) Haastattelimme molemmissa korkeakouluissa sekä kuuroa että kuulevaa tulkkikouluttajaa saadaksemme erilaisia näkökulmia. Molemmat CDS Bristolin tulkkikouluttajat olivat työskennelleet jo kauan opettajina ja tulkkikouluttajina. Myös CDS Dublinin tulkkikouluttajilla oli pitkä historia tulkkikoulutuksessa. Kaikilla tulkkikouluttajilla oli opetusryhmiä jatkuvasti.

Halusimme tehdä molempien kuurojen tulkkikouluttajien haastattelut kasvotusten. Emme kuitenkaan osanneet riittävän hyvin BSL:ää ja ISL:ää, joten halusimme haastattelutilanteisiin tulkin. Tulkkia käyttämällä saatoimme välttää kiekkilaidostamme johtuvat mahdolliset väärinkäsitykset. CDS Bristolin kuuroa tulkkikouluttajaa haastattelimme tulkin välityksellä, jotta pystyimme minimoimaan väärinymmärrysten mahdollisuuden. CDS Dublinin kuuron tulkkikouluttajan haastattelua varten emme saaneet tulkkia, joten päätimme haastatella häntä sähköpostitse.

## 6 TUTKIMUSAINEISTON ANALYSOINTI

Haastatteluista saadun aineiston voi analysoida teemoittelemalla eli jäsentelemällä aineiston teemoittain ja etenemällä sitä kautta yksityiskohtiin (Eskola & Vastamäki 2001, 41). Valitsimme tämän analysointitavan, koska näin pystyimme keskittymään yhteen teemaan kerrallaan. Tämä helpotti vastausten käsitteilyä ja auttoi meitä löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja vastausten välillä. Tällä tavalla pystyimme myös tarkastelemaan teemojen suhteita toisiinsa. Esittelemme vastaukset teemojen mukaisesti. Haastattelut toteutettiin englanniksi ja kaikki käännökset ovat omiamme.

### 6.1 Opiskelijahaastattelujen analysointi

Opiskelijahaastattelujen etukäteen suunnitellut teemat olivat opiskelijan tausta, hänen opintojensa vaihe, viittomakielen opiskelu, viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella sekä viittomakielinen oppimisympäristö ja sen vaikutukset. Haastattelemistamme opiskelijoista neljä oli miehiä ja kahdeksan naisia. Haastattelemamme opiskelijat olivat 18–50-vuotiaita. Emme erittele vastauksia sukupuolen tai iän mukaan, koska emme löytäneet vastauksista eroja sen mukaan, kumpaa sukupuolta tai minkä ikäinen haastateltava oli. Emme myöskään aina erittele, oliko vastaaja CDS Bristolista vai CDS Dublinista, sillä tarkoituksenamme ei ollut vertailla korkeakouluja keskenään vaan esitellä molempien korkeakoulujen oppimisympäristöjä ja selvittää opiskelijoiden ajatuksia niiden suhteen.

Halusimme opinnäytetyössämme esitellä opiskelijoiden ja tulkkikouluttajien ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä kahdessa korkeakoulussa, jossa sellainen on käytössä. Kuvailemme opiskelijahaastattelujen ja tulkkikouluttajahaastattelujen tuloksia yleisesti ja pyrimme esittelemään sitä, miten viittomakielinen oppimisympäristö CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa on toteutettu ja miten opiskelijat ja tulkkikouluttajat sen kokevat. Emme kokeneet tärkeäksi niinkään

eritellä vastaajamääriä, vaan esitellä mahdollisimman kattavasti opiskelijoiden ja tulkikouluttajien ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä.

### 6.1.1 Viittomakielen opiskelu CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa

Kysyimme haastattelujen aluksi opiskelijoilta, millainen heidän viittomakielen taitonsa oli ennen tulkikoulutuksen alkua. Se vaihteli paljon vastaajasta riippuen. CDS Dublinin vastaajista kaksi ei osannut lainkaan viittomakieltä ennen opintojen alkua. Yksi CDS Dublinin opiskelijoista oli käynyt viittomakielen kurssija, ja yksi osasi viittomia vain vähän. CDS Bristolin vastaajista yksi osasi vähän viittomakieltä, mutta hän ei ollut osallistunut kurseille. Muut seitsemän CDS Bristolin opiskelijaa olivat olleet viittomakielen kursseilla. Kolme heistä oli kurssien lisäksi oppinut viittomakieltä natiivien kielenkäyttäjien kautta.

Kysyimme, millaista viittomakielen opetus kummassakin korkeakoulussa on. CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa viittomakieltä on säännöllisesti viikoittain. Lukujärjestykset pysyvät samana koko lukuvuoden, mikä takaa viittomakielen oppituntien säännöllisyyden. CDS Bristolissa toisen vuosikurssin opiskelijoilla on viittomakieltä kahdeksan tuntia viikossa ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoilla kolme tuntia viikossa. CDS Dublinissa kaikkien vuosikurssien opiskelijoilla on viittomakieltä yhdeksän tuntia viikossa.

Molemmissa korkeakouluissa opetettiin lähes päivittäin muitakin kursseja viittomakielellä. Esimerkiksi tulkkausta ja etiikkaa opetettiin viittomakielellä. Opiskelijat saivat siis kielituntien lisäksi viittomakielistä sisällönopeusta. Kuten luvussa 4 kerroimme, kieli on tällöin sekä oppimisen väline että oppimisen kohde (Pihko 2010, 15–16.) Saamalla viittomakielistä sisällönopeusta opiskelija oppii sisällön ohella erityisalojen viittomistoa ja erilaisia ilmaisutapoja. Lisäksi vieras-kielinen opetus vaikuttaa muun muassa opiskelijan kielen ymmärtämiseen, luovuuteen, kielelliseen sujuvuuteen ja uskallukseen ottaa riskejä kielenkäyttötilanteissa (Pihko 2010, 18–19).

CDS Bristolissa viittomakieltä opetetaan siten, että tunneilla on aina kaksi kuu-roa opettajaa. Opiskelijat jaetaan usein kahteen ryhmään, joten opetusryhmät ovat pieniä. Toisella vuosikurssilla yhtä opettajaa kohden on seitsemän ja kolmannella vuosikurssilla noin kymmenen opiskelijaa. Kielitunneilla on harjoituksia ja tehtäviä, joiden avulla harjoitellaan viittomista, viittomakielen ymmärtämistä ja vuorovaikutustaitoja. Molemmissa korkeakouluissa kielitunneilla harjoitellaan paljon tuottamista. Tunneilla käydään keskusteluja opettajan ja opiskelijoiden välillä, mikä kehittää muun muassa opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja.

CDS Bristolissa viittomakieltä opetetaan myös videoiden avulla. Opiskelijat katsovat esimerkiksi animaatioita, jotka heidän pitää toistaa viittomakielellä. Tällaisilla harjoituksilla opiskelijoiden viittomisesta pyritään saamaan mahdollisimman visuaalista. Viittomakielen ymmärtämistä harjoitellaan molemmissa korkeakouluissa muun muassa glossaamalla viittomakielisiä videoita. Glossaamisella tarkoitetaan sitä, että viittomakieltä esitetään kirjoitetussa muodossa käyttämällä suuraakkosin kirjoitettuja puhutun kielen käänkösvastineiden perusmuotoja (Rissanen 2006, 33).

Molemmissa korkeakouluissa opiskelijat saavat paljon palautetta viittomakielen tunneilla. CDS Bristolissa tunneilla palautetta antavat opettajat, kun taas CDS Dublinissa myös opiskelukaverit antavat palautetta. Toisaalta CDS Dublinin opiskelijat kertoivat saavansa paljon tukea muilta opiskelijoilta. He kertoivat, että kanssaopiskelijoilta saatu tuki on tärkeää. Ylemmän vuosikurssin opiskelijat voivat tarvittaessa esimerkiksi korjata alemman vuosikurssin opiskelijan viittomista tai päinvastoin. Opiskelijoiden mukaan erityisesti viittomakielisiltä opiskelijoilta saatu palaute auttaa kielenkehityksessä. Käyttämässämme kirjallisuudessakin nousi esiin palautteen saamisen merkitys. Kielen oppimiseen vaikuttaa muun muassa palautteen saaminen kieliopista ja kielen käyttämisestä (Lightbown & Spada 1993, 19–20).

Sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa opintoihin kuuluu työharjoitteluja ja opiskelijoita kannustetaan ottamaan kontaktia viittomakielisiin. CDS Dublinissa työharjoittelut ja korkeakoululähtöiset tutustumiset kuu-rojen yhteisöön alkavat vasta kolmannella vuosikurssilla. Työharjoitteluja ja tutustumisia on vähän, mis-

tä johtuen haastattelemamme opiskelijat kokivat, että kynnys osallistua kuurojen tapahtumiin on korkea. CDS Bristolissa puolestaan opiskelijat ovat paljon mukana kuurojen tapahtumissa ja kuurojen yhdistyksen tapaamisissa jo ensimmäiseltä vuosikurssilta lähtien.

### 6.1.2 Kokemuksia viittomakielen oppimisesta

Haastatteluissa keskustelimme opiskelijoiden kanssa siitä, tuntuuko viittomakielen oppiminen heistä helpolta vai vaikealta. Haastatteluista kävi ilmi, että oli hyvin yksilökohtaista, millaisena viittomakielen oppiminen koettiin. CDS Bristolin ja CDS Dublinin opiskelijoista yhteensä kolme mainitsi, että viittomakielen tuottaminen on vaikeampaa kuin ymmärtäminen. Tämä oli mielenkiintoista, koska olemme opintojemme aikana huomanneet, että usein viittomakielen tuottaminen koetaan helpommaksi kuin ymmärtäminen. Sen sijaan usein puhuttuja kieliä opiskeltaessa tilanne on päinvastainen. CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa harjoitellaan paljon ymmärtämistä paitsi kielitunneilla myös muilla oppitunneilla. Suurin osa opetuksesta on viittomakielistä, joten opiskelijat näkevät paljon erilaisia viittomistyytlejä ja käsialoja. Tämä voi vaikuttaa siihen, että osa haastateltavista koki viittomakielen ymmärtämisen helpommaksi kuin tuottamisen.

Luvussa 3 kerroimme viittomakielistä ja niiden erityispiirteistä kielen tuottamiseen liittyen. Viittomakieltä tuotetaan käsien, vartalon ja pään liikkeillä sekä ilmeillä eli hyvin erilaisella tavalla kuin puhuttuja kieliä (Stewart & Luetke-Stahlman 1998, 3–5). Nämä viittomakielten erityispiirteet vaikuttivat siihen, että osa haastateltavista koki asioiden ilmaisemisen viittomakielellä vaikeaksi. Molemmissa korkeakouluissa yhteensä neljä haastateltavaa oli sitä mieltä, että sanaston oppiminen voi olla helppoa, mutta muut kielen osa-alueet, kuten ilmeiden käyttö ja kielen visuaalisuus, tekivät kielestä vaikeaa oppia. Lisäksi viittomakielten opiskelu poikkeaa puhuttujen kielten opiskelusta: viittomakieliä opiskeltaessa ei esimerkiksi käytetä samalla tavoin oppikirjoja kuin puhuttuja kieliä opiskeltaessa, koska viittomakielillä ei ole vakiintuneita kirjoitettuja muotoja. Eräs CDS Dublinin opiskelija muotoili asian näin:

*Jos en olisi ollut tekemisissä kuurojen kanssa, en olisi oppinut viittomakieltä. Kanssakäymistä tarvitaan – ja viittomakieli on kieli, jota pitää nähdä jatkuvasti, jotta sen oppisi. Sitä ei voi vain lukea kirjasta uudelleen ja uudelleen, sitä pitää nähdä –*

Kysyimme haastateltaviltamme, mitkä asiat CDS:ssä tukevat viittomakielen oppimista. CDS Dublinissa kolme neljästä haastatellusta oli sitä mieltä, että muilta opiskelijoilta saatava tuki on hyvin tärkeää viittomakielen oppimisen kannalta. Molemmat kolmannen vuoden opiskelijat kokivat opettajilta saadun tuen tärkeänä. CDS Dublinissa koettiin merkittävänä myös se, että viittomakieltä käytetään oppituntien ulkopuolella. CDS Bristolissa puolestaan neljä haastateltavaa mainitsi, että yliopiston verkkoalustan monipuoliset materiaalit ja tehtävät helpottivat itsenäistä viittomakielen opiskelua. CDS Bristolissa kuurojen yhteisön vastaanottavaisen ilmapiirin koettiin auttavan viittomakielen oppimisessa.

Molemmissa korkeakouluissa opiskelijat kokivat hyvin positiivisena ja oppimista edistävänä asiana sen, että heillä oli kuuroja opettajia. Myös lähdekirjallisuudesta nousi esiin, että opiskelijoiden on tärkeää saada kielen vaikutteita. Jos opiskelijat altistuvat luonnolliselle kielenkäytölle ja kommunikoivat kieltä käyttäen, he suoriutuvat paremmin kuin jos he opiskelisivat kieltä vain formaalisti (Dulay ym. 1982, 42). Eräs CDS Bristolissa haastattelemamme opiskelija totesi:

*Minusta parasta on se, että opettajat ovat kuuroja. Videoilta voi oppia kuitenkin vain tiettyyn pisteeseen asti. Samaa videota voi katsoa useita kertoja, mutta sitä näkee vain ne samat viittomat uudestaan. Sen sijaan opettajat voivat viittoa saman asian monin eri tavoin ja me näemme, kuinka visuaalista BSL on sekä kuinka eri tavoin asioita voi ilmaista.*

### 6.1.3 Viittominen korkeakoulun alueella

Kysyimme molempien korkeakoulujen opiskelijoilta, kuinka paljon he viittovat CDS:ssä ollessaan. Kaikki haastattelemamme CDS Dublinin opiskelijat kertoivat, että viittomakieltä käytetään korkeakoulun käytävillä ja taukotiloissa. Heidän mukaansa viittominen on päivittäistä riippumatta siitä, onko opiskelijoilla

viittomakielen tunteja vai ei. Sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa opiskelijat asioivat lähes kaikkien opettajien kanssa viittomakielellä. CDS Bristolissa opiskelijat käyttävät viittomakieltä lisäksi CDS:n toimistohenkilökunnan kanssa. Nämä tilanteet opettavat, kuinka viittomakieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Havaintojemme mukaan molemmissa korkeakouluissa viittomakieltä pyrittiin käyttämään jatkuvasti opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Korkeakouluissa järjestettiin lisäksi erillisiä tapahtumia yhteishengen ylläpitämiseksi ja viittomakielen käyttämisen kannustamiseksi. Kuten teoriaosuudessamme kerroimme, opiskelijoiden ja opettajien luoma myönteinen ilmapiiri tukee oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Tällaiset yhteiset tapahtumat siis vaikuttavat positiivisesti paitsi yhteishengen myös oppimiseen. CDS Bristolissa henkilökunta ja opiskelijat kokoontuivat tiistaisin yhteiselle lounaalle, jossa kommunikointi tapahtui viittojen avulla. CDS Dublinissa puolestaan järjestettiin noin kahden kuukauden välein illanvietto paikallisessa ravintolassa, johon opiskelijat, CDS:n henkilökunta ja paikalliset kuurot voivat osallistua.

Haastatteluissa nousi vahvasti esille sosiaalisen kanssakäymisen merkitys viittomakielen opiskelussa. Luvussa 3 kerroimme sosiaalisen ympäristön merkityksestä viittomakielen omaksumisessa. Käyttämämme lähdekirjallisuus tuki haastateltaviemme ajatuksia viittomakielen käytöstä oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Eräs opiskelija vertasi irlantilaisen viittomakielen opiskelua CDS Dublinissa aiempiin ranskan kielen opintoihinsa. Hänen mukaansa ranskan kielen opiskelu ei ollut yhtä tehokasta kuin viittomakielen opiskelu, koska aikaisemmista opinnoista puuttui interaktiivisuus. Ranskan kielen opintojen aikana opettajien kanssa kommunikointi tapahtui englanniksi, kun taas CDS Dublinissa opettajien kanssa kommunikoidaan viittomakielellä niin luokassa kuin käytävilläkin. Opiskelijan mukaan sillä tavalla viittomakieltä oppii käyttämään sosiaalisessa kanssakäymisessä, mikä on todella hyvä asia. Molemmissa korkeakouluissa sosiaalista kanssakäymistä viittomakielellä tapahtui myös toisten opiskelijoiden kanssa, joten he oppivat ja saivat tukea toisiltaan.

Eräs CDS Dublinin haastateltavista sanoi, että viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella opettaa opiskelijoille kärsivällisyyttä. Hänen mukaansa viittominen voi olla välillä turhauttavaa, sillä helppoakin asiaa voi joutua selittämään pitkään. Siitä huolimatta opiskelijat yrittivät kommunikoida viittomakielellä. He olivat päättäneet käyttää viittomakieltä CDS Dublinissa ollessaan, vaikka puhuminen voisi joissain tilanteissa olla helpompaa.

*Joskus voi nähdä, että joku yrittää viittoa jotakin, mutta ei osaa, jolloin kertominen kestää hieman pidempään. Mutta se on mahtavaa. Me kaikki opimme olemaan kärsivällisiä toistemme kanssa.*

Haastateltavistamme yhteensä kymmenen korosti, että käyttämällä viittomakieltä heidän kielitaitonsa kehittyi, he oppivat ilmaisemaan itseään, selittämään asioita eri tavalla ja saavat varmuutta viittomiseensa. Toisaalta yksi CDS Dublinin haastateltavista sanoi, että jatkuva vieraan kielen käyttäminen voi olla raskasta ja hän kaipaisikin joskus koulussa ollessaan taukoa viittomakielen käyttöön ja mahdollisuutta kommunikoida omalla äidinkielellään.

Kaikki haastattelemamme opiskelijat olivat sitä mieltä, että kielikohteliaisuus on tärkeää. Kielikohteliaisuusnäkökulma tuli hyvin vahvasti esiin etenkin CDS Bristolin opiskelijoiden vastauksissa. Tässä opinnäytetyössä kielikohteliaisuudella tarkoitetaan sitä, että kuulevat, viittomakielentaitoiset ihmiset viittovat kuuron henkilön läsnä ollessa. Näin kuuro ei koe olevansa ulkopuolinen ja halutessaan hän pystyy osallistumaan keskusteluun. Kaikista haastattelemistamme opiskelijoista kahdeksan sanoi erikseen, että viittomakielinen ympäristö oli tärkeä kielikohteliaisuuden vuoksi. Puolet kaikista haastatelluista mainitsi erikseen, että jos paikalla on kuuro, kieli vaihtuu automaattisesti englannista viittomakieleen. Eräs CDS Dublinin haastateltava kertoi:

*Mielestäni se on vain kohteliaampaa, pitää olla kohtelias. Meitä rohkaistaan viittomaan myös muiden opiskelijoiden kanssa. Luokalamme on kuuroja opiskelijoita, joten emme halua jättää heitä ulkopuolelle. Hehän käyvät täysin samaa kurssia. Heillä on mielipiteitä, ajatuksia ja he haluavat puhua viikonlopuistaan. Hekin haluavat olla sosiaalisia, joten heidät pitää ottaa mukaan. Olisi todella työkeää olla ottamatta.*

Haastatteluissa kysyimme, miten opiskelijoita rohkaistaan käyttämään viittomakieltä CDS Bristolin ja CDS Dublinin alueella. Molempien korkeakoulujen opinto-oppaissa on mainittu, että koulussa ollessaan opiskelijoiden tulee viitto. Tämän lisäksi opettajat kannustavat ja tarvittaessa kehottavat opiskelijoita viittomaan puhumisen sijaan. CDS Dublinissa myös opiskelijat osaltaan valvovat viittomakielisen oppimisympäristön toteutumista ja kehottavat toisiaan viittomaan puhumisen sijaan.

Haastateltavat sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa kertoivat, etteivät he aina käytä viittomakieltä korkeakoulun alueella. Yleisimmät syyt vaihtaa viittomakieli puhuttuun kieleen olivat laiskuus ja itsensä ilmaisemisen vaikeus. Jos jokin asia on haasteellinen ilmaista viittomakielellä, on helppoa vaihtaa puhuttuun kieleen. Haastatteluista kävi ilmi, ettei kumpikaan syistä ole opiskelijoiden mielestä hyväksyttävä, vaan kaikkien pitäisi viittoa enemmän.

Kaikista haastattemistamme opiskelijoista kuusi myönsi viittovansa liian vähän. Opettajien kannustus ja viittomakielikäytännöstä muistuttaminen koettiin hyvänä asiana. CDS Bristolin haastateltavista kaksi totesi, että he tarvitsevat kehotuksen opettajalta, jotta he olisivat motivoituneempia viittomaan oppituntien ulkopuolella. Myös CDS Dublinin opiskelijat kertoivat tarvitsevansa kehotuksia siitä huolimatta, että he ovat aikuisia. Kaikista haastattemistamme opiskelijoista viisi sanoi, että viittomakielikäytännön pitäisi olla tiukempi ja opettajien pitäisi valvoa enemmän sen toteutumista.

*Joskus laiskottaa, mutta vähän aikaa sitten opettajamme muistuttivat meitä kommunikaatiokäytännöstä ja luulen, että viime tauolla kaikki yrittivät viittoa. Me aiomme ryhdistäytyä.*

#### 6.1.4 Viittominen korkeakoulun ulkopuolella

Halusimme haastatteluissa selvittää, miten paljon opiskelijat käyttävät viittomakieltä ollessaan muualla kuin CDS Bristolissa tai CDS Dublinissa. Haastatteluista kävi ilmi, että viittomakielen käyttäminen koulun ulkopuolella riippui paljon ihmisestä. Viittomakielen käytön määrä vaihteli haastateltavasta riippuen. Osa

opiskelijoista viittoivat vapaa-ajallaan paljon, osa jonkin verran ja osa ei juuri lainkaan. Haastatteluista kävi ilmi, että kaikki opiskelijat tiedostivat viittomakielen tunneilla ja korkeakoulualueella hyvin lyhyen ajan päivästä suhteessa muualla vietettyyn aikaan. Muualla ollessaan he käyttivät suurimman osan ajasta englantia ja viittomakielen käyttäminen rajoittui CDS Bristolin tai CDS Dublinin alueelle.

Mainitsimme luvussa 4, että vieraan kielen oppimisen kannalta on tärkeää, että kielen oppiminen ei rajoitu vain kouluympäristöön. Aidot kielenkäyttötilanteet ovat tärkeitä. (Haagensen 1999, 14–15.) Sekä Bristolissa että Dublinissa oli paljon erilaisia mahdollisuuksia käyttää ja nähdä viittomakieltä. Bristolissa järjestettiin viittomakielisille paljon erilaisia tapahtumia, joihin myös viittomakielen tulkkiopiskelijat osallistuivat. Tapahtumat vaihtelivat runoilloista väittelytilaisuuksiin ja kuurojen publi-iltoihin. Myös Dublinissa järjestettiin samankaltaisia kaikille avoimia tilaisuuksia, joissa voi tutustua kuuroihin ja harjoitella viittomakieltä sosiaalisessa ympäristössä. Tapahtumien lisäksi molemmissa maissa oli televisio-ohjelmia viittomakielellä sekä viittomakielelle tulkattuja ohjelmia.

Kysyimme opiskelijoilta, tuntuuko heistä luonnolliselta viittoa korkeakoulualueen ulkopuolella. CDS Dublinin opiskelijoiden vastauksista huomasimme, miten viittomakielen asema vaikutti siihen, tuntuiko viittominen luonnolliselta. CDS Dublinin opiskelijoista kolme sanoi, että viittominen koulun ulkopuolella voi tuntua epä-mukavalta etenkin aluksi. He arastelivat viittomista joissakin tilanteissa siksi, että ihmisten asenne kuuroja ja viittomakieltä kohtaan voi olla ikävä – viittovia ihmisiä voidaan tuijottaa ja heistä voidaan tehdä pilkkaa. Kaikista CDS Bristolin opiskelijoista sen sijaan viittominen CDS:n ulkopuolella tuntui pääasiassa luonnolliselta. Haastattelujen perusteella voi päätellä, että ISL:n asema Irlannissa ei ole yhtä vakiintunut kuin BSL:n asema Iso-Britanniassa. Tämä voi vaikuttaa CDS Bristolin opiskelijoiden rohkeuteen viittoa korkeakoulun ulkopuolella.

### 6.1.5 Viittomakieliset kontaktit ja niiden luominen

Halusimme haastatteluissa selvittää, vaikuttaako viittomakielinen oppimisympäristö opiskelijoiden viittomakielisiin kontakteihin korkeakoulun ulkopuolella. Kysyimme, miten he olivat luoneet kontakteja, jos heillä niitä oli. Haastatteluista selvisi, että viittomakieliset kontaktit riippuivat täysin haastateltavan luonteesta. Osa haastateltavista koki olevansa sosiaalisia, kun taas osalla ujous vaikutti siihen, ettei viittomakielisiä kontakteja koulun ulkopuolella ollut. Ne opiskelijat, joilla oli viittomakielisiä tuttuja, olivat tavanneet heidät viittomakielisten tapahtumissa. Kolmannen vuoden opiskelijoilla oli enemmän kontakteja kuin toisen vuoden opiskelijoilla. Tämä voi johtua siitä, että kolmannen vuoden opiskelijat ovat kauemmin olleet mukana kuurojen yhteisössä ja sitä kautta tutustuneet ihmisiin paremmin.

Kaikki haastattelemamme opiskelijat olivat sitä mieltä, että riippuu täysin ihmisestä, onko viittomakielisiin tutustuminen helppoa vai vaikeaa. Jos opiskelija itse on ujo, tutustuminen voi olla vaikeaa. Haastateltavien mukaan opiskelijoiden on aktiivisesti mentävä mukaan kuurojen tapahtumiin. Erään CDS Dublinin opiskelijan mukaan kuurojen tilaisuuksiin osallistuminen vaatii opiskelijoilta paljon itseluottamusta ja rohkeutta. Hän kuitenkin kertoi myös, että kun tilaisuuksissa käy, kuurot toivottavat opiskelijat tervetulleiksi. Haastatteluista kävi ilmi, että myös viittomakielisen henkilön luonne vaikuttaa siihen, onko häneen helppo tutustua.

Yksi CDS Dublinin haastateltava mainitsi, että kuurojen yhteisön tiiviys voi vaikeuttaa yhteisön jäseniin tutustumista. Eräs CDS Bristolin opiskelija sanoi, että kuurojen kulttuuri aiheuttaa omat haasteensa, sillä yhteisiä puheenaiheita voi olla vaikea löytää. Hän kertoi, että kuurojen kulttuuriin kuuluu vahvasti se, että keskustelun alussa selvitetään yhteiset tuttavat ja mitä kuurojen koulua kukakin on käynyt. Koska kuulevilla tulkkio opiskelijoilla ei useinkaan ole vastaavanlaista taustaa, keskustelu täytyy avata jollain muulla tavalla.

Haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että CDS Bristolin opiskelijoista tuntui melko helpolta mennä esittäytymään kuuroille ja sitä kautta tutustua heihin, kun

taas CDS Dublinin opiskelijoista kuurojen kohtaaminen tuntui vaikeammalta. Eräs CDS Bristolin haastateltavista kertoi, että viittomakielen käyttäminen koulussa on vaikuttanut hänen rohkeuteensa kohdata kuuroja koulun ulkopuolella. Aiemmin häntä jännitti tilanteet kuurojen kanssa, mutta nyt hän koki olevansa niissä rohkeampi.

#### 6.1.6 Ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä

Yksi opiskelijahaastattelujen teemoista oli, mitä opiskelijat ajattelevat viittomakielisestä oppimisympäristöstä. Molemmissa korkeakouluissa kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että viittomakielinen oppimisympäristö ja viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella olivat positiivisia asioita. Haastattelujen perusteella voi päätellä, että viittomakielen käyttäminen viittomakielen oppituntien ulkopuolella vaikuttaa kielitaidon lisäksi moniin muihin seikkoihin.

Erään CDS Dublinin haastateltavan mukaan opiskelijat hyötyvät viittomakielisestä oppimisympäristöstä siten, että viittomakielen tunneilta saatua oppia voi harjoitella ja soveltaa käytäntöön turvallisessa ympäristössä muiden opiskelijoiden kanssa. Hänen mukaansa kieltä oppii käyttämällä ja harjoittelemalla sitä sosiaalisissa tilanteissa. Viittomakielisessä oppimisympäristössä opiskelija oppii myös erilaisia viittomistyytlejä ja tapoja viittoessaan opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Kaksi CDS Dublinin ja yksi CDS Bristolin haastateltavista totesi, että viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella auttaa opiskelijoita saamaan varmuutta viittomiseen, ja he oppivat käyttämään kieltä erilaisissa tilanteissa.

Havaintojemme perusteella voi todeta, että viittomakieli on vahvasti esillä molemmissa yksiköissä ja sitä näkee kaikkialla. Molempien korkeakoulujen haastateltavat kertoivat, että viittomakielen runsas käyttö parantaa ryhmähenkeä. Vuosikurssien välillä on paljon vuorovaikutusta ja opiskelijat ovat paljon tekemisissä myös opettajien kanssa. Yksi haastateltavista painotti, että viittomakielinen ympäristö vaikuttaa siihen, että opiskeluyhteisöstä tulee tiiviimpi. Keskustelu sekä muiden vuosikurssien opiskelijoiden että opettajien kanssa tuntui helpolta. Tähän vaikutti myös se, että CDS-yksiköt olivat sekä Bristolin yliopistossa

että Trinity College Dublinissa pieniä. Viittomakielinen oppimisympäristö on siten helpompi järjestää.

Molemmissa korkeakouluissa kaikki haastattelemamme opiskelijat tiedostivat sen, että viittomakielinen oppimisympäristö ja viittomakielen käyttö muuallakin kuin oppitunneilla tukee heidän oppimistaan ja on heidän parhaakseen. Eräs CDS Dublinin opiskelija muotoili asian näin:

*Se on meitä itseämme varten, jotta voimme kehittää itsevarmuuttamme ja ISL:n taitojamme. Viittomakieltä on hyvä käyttää aina kun se on mahdollista.*

Kaikki CDS Dublinin haastateltavat sanoivat, että ympäristö vaikuttaa suuresti siihen, kuinka paljon viittomakieltä käyttää. Jos ympärillä on kuuroja, viittomakielen käyttäminen on helpompaa. Jos opiskelija tulee ympäristöön, joka on ennestään viittomakielinen, opiskelijan on helppoa viittoja muiden kanssa. Viittomakieliseen ympäristöön kasvaa helposti, jos viittomakieltä käytetään opintojen alusta asti. Silloin ei ole tietoa muunlaisesta ympäristöstä ja viittomakielen käyttö tuntuu luonnolliselta. Molemmissa korkeakouluissa opittiin käyttämään viittomakieltä esimerkin kautta. CDS Dublinin toisen vuosikurssin opiskelija kertoi:

*Luulen, että opimme sen kolmosilta. He viittoivat, joten me teimme automaattisesti samoin. Jos kaikki muut viittoivat ja yksi puhuu, häntä pidetään työkeänä. – – On korrektimpaa viittoja, jos muutkin viittoivat.*

Kaikista haastattelemistamme opiskelijoista neljä mainitsi, että jokaisen opiskelijan pitäisi ymmärtää viittomakielisen oppimisympäristön hyödyt itse ja sitä kautta alkaa käyttää viittomakieltä koulun alueella. Sen lisäksi, että molemmissa korkeakouluissa oppii viittomakieltä, myös asenteet viittomakieltä kohtaan muuttuvat. Eräs CDS Dublinin opiskelija korosti, että on turha opiskella alaa, jos viittomakielen käyttämistä kohtaan on negatiivinen asenne. Haastatteluista kävi myös ilmi, että ryhmän paine vaikuttaa siihen, että opiskelijat käyttävät viittoma-

kieltä. Kun ympärillä opiskelijat viittoivat, heidän esimerkkiään on helppo alkaa seurata.

*Aloin varmaan viittoa ryhmäpaineen takia, koska ihmiset ympärilläni viittoivat ja minusta oli epämukavaa puhua. Mutta he, jotka rikkovat sääntöjä eivätkä viito, eivät tule pärjäämään kuurojen yhteisössä.*

Haastatteluissa kävi ilmi, että ryhmäpaine pätee myös toisin päin. Eräs CDS Dublinin opiskelija sanoi, että on tärkeää, että keskustelun kaikki osapuolet viittoivat, sillä viittomisesta on helppo vaihtaa puheeseen, jos muutkin puhuvat. Haastateltavista kaiken kaikkiaan kolme sanoi suoraan, että puhuminen on helpompaa kuin viittominen ja kielen vaihtaminen käy välillä liiankin helposti. Varsinkin opintojen alussa viittomakielen käyttö voi olla vaikeaa.

*Viime vuonna oli muutamia ihmisiä, joilla ei ollut lainkaan kokemusta viittomisesta ennen tänne tuloa. Opettajat sanoivat, että meidän pitää tästä lähin kommunikoida viittomakielellä. Näiden opiskelijoiden odotettiin juoksevan ennen kuin he osasivat kävellä, joten se oli välillä melko vaikeaa, mutta mielestäni he ovat juuri siitä syystä nyt paljon parempia viittojia.*

Tämän vuoksi viittomakielinen oppimisympäristö täytyykin suunnitella ja toteuttaa tarkoin. Liian suuret vaatimukset voivat aiheuttaa opiskelijoille epämukavan olon. Luvussa 3 esittelimme oppimisen ulkoisia tekijöitä, joista yksi oli sosiaalinen ympäristö. Kielen oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelija kokee olonsa oppimisympäristössä mukavaksi (Ellis 1997, 4–5). Eräs haastattelemamme CDS Dublinin opiskelija muisteli, kuinka vaikeaa viittominen alussa oli. Hän kuitenkin jatkoi yrittämistä ja oppi selittämään asioita eri tavoin. Sitä kautta hänen kielitaitonsa kehittyi. Itsensä ilmaiseminen viittomakielellä muuttuu helpommaksi, mitä enemmän viittoa.

*Täytyy yrittää viittoa mahdollisimman paljon, koska sitähan täällä halutaan oppia. Se on vaikeaa, hermostuttavaa, siitä ärsyyntyy, tuskastuu ja sitä haluaa hypätä sillalta alas, mutta lopulta se tuottaa tulosta.*

Haastateltavien ajatukset viittomakielisestä oppimisympäristöstä opintojen alussa vaihtelivat sen mukaan, oliko henkilö osannut viittomakieltä etukäteen vai ei. Haastattelemiemme CDS Dublinin toisen vuosikurssin opiskelijoiden mielestä viittomakielen käyttö tuntui alussa vaikealta ja jopa kauhealta. Heidän mielestään vaikea alku kuitenkin vaikutti positiivisesti ryhmähenkeen. He kokivat olleensa niin sanotusti samassa veneessä, minkä vuoksi yhteishenki muodostui vahvaksi. CDS Dublinin kolmannen vuosikurssin opiskelijoista viittomakielinen oppimisympäristö ei tuntunut vaikealta opintojen alussa. He kertoivat, että CDS Dublin oli heidän ensimmäisenä vuotenaan eri rakennuksessa. Silloin samassa rakennuksessa oli kuurojen yhdistys, joten ympäristössä oli enemmän kuuroja kuin nykyään. CDS Bristolin haastateltavista kaikki osasivat viittoa ennen opintojen alkua, eivätkä he kokeneet viittomakielistä oppimisympäristöä vaikeaksi opintojen alussakaan.

CDS Bristolin haastatteluista nousi esiin, että kuurojen opettajien on helpompi osallistua keskusteluihin ja olla mukana sosiaalisessa kanssakäymisessä, jos kaikki ympärillä olevat ihmiset viittovat puhumisen sijaan. Eräs CDS Bristolin haastateltavista sanoi, että viittomakielisestä oppimisympäristöstä on hyötyä kaikille, sekä opiskelijoille että opettajille. Yksi haastattelemamme opiskelija mainitsi, että CDS Bristol on ikään kuin kuurojen oma ympäristö, jossa on luonnollista käyttää viittomakieltä.

*BSL:llä on korkeampi status CDS:ssä kuin sillä olisi ulkopuolella ja mielestäni se on todella hyvä. Ja tietenkin, jos me käyttäisimme viittomakieltä, me oppisimme paremmin.*

Haastattelemamme opiskelijat olivat ymmärtäneet, että viittomakielinen oppimisympäristö auttaa kehittämään heidän kielitaitoaan monin eri tavoin. Yksi CDS Bristolissa haastattelemamme opiskelija kertoi, että viittomakielen jatkuva käyttö kehittää opiskelijoiden kestävyyttä viittoa – pitkäkestoiset viittomiset eivät tunnu yhtä raskaalta, kun opiskelijat ovat viittoneet koulussa paljon. Haastatteluista kävi ilmi, että kun opiskelijat ymmärtävät viittomakielisen oppimisympäristön ja viittomakielikäytännön syyt, myös viittomakielen käyttö muuttuu vapaaehtoiseksi. Opiskelijat halusivat käyttää viittomakieltä, koska se oli heidän par-

haakseen. Eräs CDS Bristolin kolmannen vuoden opiskelija kertoi, ettei hän ensimmäisellä luokalla ollessaan vielä ymmärtänyt, mitä viittomakielinen oppimisympäristö tarkoittaa. Silloin hän viitto, koska niin kuului tehdä. Nyt hän kuitenkin viitto, koska hän halusi. Hän ymmärsi viittomakielen käytön hyödyt ja kielikohteliaisuuden.

*Haluan kunnioittaa opettajiani ja haluan, että heidän on myös mahdollista kommunikoida meidän kanssamme.*

Haastattemistamme opiskelijoista kaiken kaikkiaan kolme sanoi, että opiskelijalla voi olla paineita siitä, viittooko hän oikein. Mitä enemmän viittomakieltä käyttää, sitä helpommalta se tuntuu ja paineet oikein viittomisesta pienenevät. Eräs CDS Bristolin opiskelija sanoi, että hänen itseluottamuksensa viittomakielen käytön suhteen on parantunut. Viittomakielisen oppimisympäristön kautta opiskelijat saavat rohkeutta viittomiseensa. Kaikki haastateltavat olivat myös huomanneet, että mitä enemmän he viittomakieltä käyttävät, sitä taitavammiksi he tulevat.

Molempien korkeakoulujen haastateltavat kertoivat viittomakielisen oppimisympäristön vaikutuksista viittomakielen taitoonsa. Erään haastateltavan mukaan opiskelija oppii paljon viittomisesta ja viittomakielestä, kun käyttää hän kieltä keskustellessaan opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Haastateltavien mukaan viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella vaikutti useisiin osa-alueisiin. Haastatteluissa mainittiin viittomakielisen oppimisympäristön hyötyinä muun muassa sanaston kehittyminen ja sosiaalisen kanssakäymisen parantuminen.

*Ja siinähan oppii erilaista sanastoakin. En ole oppinut kaikkia tietämiäni viittomia luokassa, vaan myös oppituntien ulkopuolella.*

Kaiken kaikkiaan viittomakielen käyttäminen luokahuoneen ulkopuolella koettiin hyvin tärkeänä sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa. Haastateltaviemme mukaan kielitunneilla opiskelijat oppivat erilaisia asioita kuin viittoes-

saan muualla. Haastateltavat kertoivat, että kaikkia asioita ei opi tunnilla, vaan tietyt asiat täytyy oppia käytännössä. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi vuorovai-  
kutustaidot ja kielen käyttäminen sosiaalisissa tilanteissa. Eräs CDS Bristolin  
opiskelija sanoi, että koulussa ollaan oppimassa sitä, kuinka viittomakieltä käy-  
tetään. Kahdessa haastattelussa korostui, että viittomalla oppituntien ulkopuo-  
lella opiskelijat oppivat viittomakielistä sosiaalista kanssakäymistä. Oppitunneil-  
la opiskelijat oppivat muodollista viittomista, kun taas oppituntien ulkopuolella  
he oppivat vapaata viittomista. Erään haastateltavan mukaan oppitunneilla oppii  
sanastoa ja sitä, kuinka viitotaan, mutta luokan ulkopuolella oppii vuorovaiku-  
tustaitoja, puheenvuoron ottamista ja katsekontaktin ylläpitoa. Hän sanoi, että  
oppitunneilla oppii viittomakielen perusteet, mutta käytäntöön niitä taitoja sovel-  
letaan välituntikeskusteluissa.

*Minusta viittomakielisestä oppimisympäristöstä on ollut paljon hyö-  
tyä, luokkahuoneen ulkopuolella oppii enemmän.*

Haastateltavista kaikkiaan 11 mainitsi, että jos viittomakielen oppiminen olisi  
täysin kielituntien varassa, oppiminen olisi vähäisempää verrattuna nykytilan-  
teeseen. Luvussa 4 kerroimme, että formaali kielenopetus on toisaalta tärkeää,  
koska silloin opiskelija oppii tietoisesti (Dulay ym. 1982, 42). Haastateltaviemme  
mukaan kielituntien ulkopuolella viittominen on kuitenkin vähintään yhtä tärkeää  
kuin kielitunneilla viittominen. Viittomakielisen oppimisympäristön kautta viitto-  
makieltä oppii enemmän kuin pelkillä viittomakielen tunneilla. Viittomakielisessä  
oppimisympäristössä viittomakieltä oppii päivittäin, vaikka kielitunteja ei olisi-  
kaan.

*Minusta se on hyvä, koska on tarkoitus viittoa useammin ja luonnol-  
lisesti harjoittaa ymmärtämis- ja tuottamistaitojaan enemmän kuin  
jos niitä harjoittelisi vain tunneilla – –*

Haastateltavamme molemmissa korkeakouluissa painottivat myös sitä, että viit-  
tomakieltä on hyvä harjoitella CDS:ssä. Kotona viittomakieltä ei voi harjoitella  
samalla tavalla, sillä siellä ei useinkaan ole viittomakielentaitoisia henkilöitä.

Kotona voi harjoitella esimerkiksi sanastoa, mutta vuorovaikutustaitojen harjoittelu on mahdotonta. Haastateltavistamme yhteensä kuusi mainitsi, että viittomakielisen oppimisympäristön kautta oppiminen tapahtuu samalla, kun opiskelijat kommunikoivat luokkakavereidensa kanssa. Viittomakielen käyttäminen on jatkuvaa samoin kuin oppiminenkin. Eräs CDS Bristolin opiskelija sanoi, että hänen mielestään se, että käyttää jatkuvasti BSL:ää kehittää kielitaitoa varmasti. Hän kertoi, että jos taukojen aikana käyttää puhuttua kieltä, se vaikuttaa siihen, että puhutun kielen rakenne pysyy mielessä vielä tunnillakin. Siten puhuttu kieli vaikuttaa siihen, kuinka opiskelija tuottaa viittomakieltä. Jos taas koulupäivän ajan käyttää ainoastaan viittomakieltä, viittominen on sujuvampaa ja siinä on vähemmän vaikutteita puhutusta kielestä.

Yksi CDS Dublinin opiskelijoista korosti viittomakielisen oppimisympäristön vaikutusta opiskelijoiden käyttäytymiseen kuurojen ihmisten läsnä ollessa. Sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa opiskelijat ymmärsivät kielikohteliaisuuden merkityksen ja oppivat muun muassa käyttämään katsekontaktia. Haastateltavan mielestä viittomakielisestä ympäristöstä on hyötyä myös tulevan työn kannalta.

*Luulen, että CDS:ssä ja viittomakielisessä ympäristössä oleminen on opettanut minua olemaan kohteliaampi – – minusta tuntuu, että voisin mennä kuurojen yhteisöön ja pärjäisin ihan hyvin – – Minusta ympäristö ikään kuin valmistaa meitä työskentelemään kuurojen yhteisössä.*

Kysyimme haastateltaviltamme, onko viittomakielinen oppimisympäristö heidän mielestään vaikuttanut heidän rohkeuteensa viittoon. Haastatteluiltamme selvisi, että opiskelu viittomakielisessä oppimisympäristössä ei välttämättä takaa rohkeutta viittoon. Viittojen yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat viittomisrohkeuteen enemmän kuin oppimisympäristö. Toisaalta yhdeksän haastateltavista sanoi, että heidän mielestään sosiaalinen kanssakäyminen viittomakielellä oli helpompaa koulun ulkopuolella, jos viittomakielellä kommunikointia oli harjoitellut koulussa. Yksi opiskelija CDS Bristolista vastasi, että alussa viittominen erityisesti

kuuroille opettajille oli jännittävää, mutta rohkeus ja itsetuottamus on kasvanut viittomakielisen oppimisympäristön myötä.

### 6.1.7 Viittomakielisen oppimisympäristön kehittäminen

Haastattelujen loppuksi kysyimme, haluaisivatko opiskelijat kehittää viittomakielistä oppimisympäristöä jotenkin. Kaikilla haastateltavillamme sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa oli positiivinen suhtautuminen viittomakieliseen oppimisympäristöön ja he sanoivat sen olevan hyvä. Opiskelijat ymmärsivät viittomakielisen oppimisympäristön hyödyt viittomakielen oppimisen kannalta. Haastateltavistamme kaiken kaikkiaan neljä oli sitä mieltä, että paras keino viittomakielisen ympäristön kehittämiseksi olisi, että sen sääntöjä ja valvontaa tiukennettaisiin. Haastattelujen mukaan opiskelijoilla pitäisi olla myös enemmän itseuria, jotta he viittoisivat enemmän tuntien ulkopuolella. 12 haastateltavasta yksi kaipasi silloin tällöin taukoja viittomiseen.

Yksi haastattelemamme CDS Dublinin opiskelija sanoi, että mikäli viittomakielisessä oppimisympäristössä olisi tiukemmat säännöt, ongelmaksi voisi muodostua opiskelijoiden kapinahenki. Jos viittomakielinen käytäntö on opettajien taholta tuleva sääntö, sitä vastaan voidaan kapinoida vielä yliopistoikäisenäkin vain kapinoinnista ilosta. Toisaalta viisi CDS Bristolissa ja kolme CDS Dublinissa haastattelemaamme opiskelijaa olivat sitä mieltä, että opiskelijoilla pitäisi olla enemmän itseuria, tai opettajien pitäisi olla tiukempia viittomakielen käytön suhteen. CDS Bristolin kolmannen vuosikurssin opiskelija muotoili asian näin:

*Ehkä sen [viittomakielikäytännön] pitäisi olla tiukempi, koska me olemme vieläkin tuhmia ja puhumme. Ehkä sen pitäisi olla tiukempi, koska eikö se ole meidän oppimistamme varten – –*

Viittomakielisen oppimisympäristön toteutumiseen vaikuttavat monet eri seikat. Haastattelujen mukaan CDS Bristolissa tilat hankaloittavat viittomakielisen oppimisympäristön järjestämistä. Kahden haastateltavan mukaan erillinen kahvila vaikutti siihen, että opiskelijoilla kieli vaihtui helposti viittomakielestä puhuttuun

kieleen. Heidän mielestään viittomakielisen oppimisympäristön toteutumisen kannalta olisi parasta, jos opiskelijoilla olisi omat tauko- ja lounastilat, joissa he voisivat käyttää viittomakieltä keskenään. Näin opiskelijat saattaisivat viittoa aktiivisemmin, kun ympärillä ei olisi puhuttua kieltä käyttäviä ihmisiä.

## 6.2 Tulkkikouluttajahaastattelujen analysointi

Haastattelemistamme tulkkikouluttajista kolme oli naisia ja yksi mies. Vastauksissa ei ollut merkittäviä eroja sukupuolittain. Tulkkikouluttajahaastattelujemme teemat olivat tulkkikouluttajan tausta, viittomakielinen oppimisympäristö tulkkikoulutuksessa, viittomakielisen oppimisympäristön vaikutukset viittomakielen omaksumiseen sekä viittomakielisen oppimisympäristön kehittäminen. Tulkkikouluttajien ajatukset viittomakielisestä oppimisympäristöstä ja sen hyödyistä tukivat opiskelijoiden mielipiteitä.

### 6.2.1 Viittomakielisen oppimisympäristön toteuttaminen

Haastatteluissamme halusimme tietää, miten viittomakielinen oppimisympäristö on toteutettu CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa ja kuinka se tulkkikouluttajien mielestä toimii. Haastattelujen ja opinto-oppaan mukaan molemmissa korkeakouluissa viittomakielinen oppimisympäristö on ollut käytössä toiminnan alusta alkaen. CDS Bristol on ollut toiminnassa ainakin jossain muodossa vuodesta 1978 asti ja CDS Dublin vuodesta 2001 asti. CDS Dublinin kuuro tulkkikouluttaja korosti, että CDS Dublinissa on viittomakielinen oppimisympäristö, mutta ei erillistä käytäntöä viittomakielen suhteen. Opinto-oppaan mukaan CDS Dublinin viittomakielikäytäntö on, että opiskelijoita kehoitetaan viittomaan korkeakoulun tiloissa. Sen sijaan kuuron tulkkikouluttajan mielestä varsinaista käytäntöä ei ole, sillä nykyisellään se ei pakota opiskelijoita viittomaan.

Haastattelujen mukaan CDS Bristolin ja CDS Dublinin viittomakielisten oppimisympäristöjen toteuttamisen taustalla on useita periaatteita, kuten kielikohteliaisuus, kielikylpy ja viittomakielen kunnioittaminen. CDS Bristolissa huomattiin,

että kuuro henkilökunta osallistui esimerkiksi palavereihin aktiivisemmin, jos niissä käytettiin viittomakieltä. Tämä on osaltaan vaikuttanut viittomakielisen ympäristön muodostumiseen. Nykyään sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa ongelmia viittomakieliseen käytäntöön aiheuttaa se, että ne ovat osa suurta kampusaluetta. Viittomakielinen oppimisympäristö voidaan kuitenkin toteuttaa jokaisen korkeakoulun omien resurssien mukaan. CDS Dublinin kuuleva tulkkipäällikönsä sanoi viittomakielisen ympäristön järjestämisestä:

*Me todella halusimme panostaa viittomakielen käyttöön ensisijaisena kielenä, koska täällä suurin osa henkilökunnasta on kuuroja. Mielestäni kyse on kunnioituksesta heitä ja heidän kieltään kohtaan. – – Yritämme tehdä ISL:stä mahdollisimman pitkälle ensisijaisen työkielen ainakin käytävillä ja luokkahuoneissa.*

Molemmissa korkeakouluissa haastattelemamme tulkkipäälliköt painottivat, että viittomakielinen oppimisympäristö vaatii toimiakseen natiiveja kielenkäyttäjiä. CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa oli molemmissa kuuroja henkilökunnan jäseniä. Lisäksi molemmissa korkeakouluissa oli kuuroja opiskelijoita, mikä vaikutti suuresti viittomakielen käyttöön ja viittomakielisen oppimisympäristön toteutumiseen. Viittomakielinen oppimisympäristö houkuttelee kuuroja opiskelijoita. Molemmissa korkeakouluissa kaikki henkilökunnan jäsenet olivat viittomakielentaitoisia ja kykenivät kommunikoimaan sillä. Tarvittaessa uusille henkilökunnan jäsenille järjestettiin viittomakielen alkeiden koulutusta.

CDS Dublinissa haastattelemamme kuuleva opettaja kertoi, että henkilökunta on vahvasti mukana viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamisessa. He haluavat näyttää esimerkkiä opiskelijoille ja siksi viittovat aina korkeakoulun alueella. Myös CDS Bristolissa tulkkipäälliköt ja muu henkilökunta toimivat esimerkkeinä opiskelijoille ja viittovat töissä ollessaan. Tällä tavalla molemmissa korkeakouluissa kannustettiin opiskelijoita viittomaan.

CDS Dublinin kuuleva tulkkipäällikönsä kertoi kielten opiskelussa yleisesti käytössä olevasta mallista, jossa opiskelijat yrittävät käyttää opiskelemaansa kieltä mahdollisimman paljon. Usein, jos opiskelija haluaa opiskella jotain kieltä, hän lähtee maahan, jossa kyseistä kieltä käytetään. Kielten opiskelijoiden tarve

opiskella kohdekielisessä maassa nousi esiin myös kirjallisuudessa. Luvussa 3 kerroimme, että kieliä voi oppia monenlaisissa ympäristöissä (Sutton-Spence & Woll 1999, 176). Vaikka viittomakieliä ei varsinaisesti voi lähteä opiskelemaan viittomakieliseen maahan, erilaisten oppimisympäristöjen järjestäminen on mahdollista. CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja selitti, että samasta syystä heidän korkeakouluunsa on pyritty luomaan viittomakielinen ympäristö. Näin opiskelija saa mahdollisuuden toimia viittomakielisessä ympäristössä omassa korkeakoulussaan.

*Jos ajattelee Erasmus-vaihto-oppilaita, jotka lähtevät ulkomaille, niin siinä on koko idea se, että pääsee asumaan toisessa kulttuurissa ja käyttämään heidän kieltään. Sellaista ei voi tehdä viittomakielissä, joten meidän pitää yrittää luoda sellainen mahdollisuus täällä kotona ja tehdä se täällä laitoksella.*

CDS Bristolin kuuleva haastateltava sanoi, että paras tapa opiskella vierasta kieltä ja kulttuuria on oleskella natiivien seurassa. Hänkin totesi, ettei viittomakieltä voi lähteä opiskelemaan vieraaseen maahan samalla tavalla kuin muita kieliä. Siksi on tärkeää järjestää viittomakielinen oppimisympäristö korkeakoulussa. Luvussa 3 kerroimme, että opiskelija hyötyy luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvasta kielitaidon omaksumisesta heti, kun hän on oppinut kielen alkeet (Krashen 1989, 10–11). Tästäkin syystä on hyvä järjestää mahdollisuus käyttää viittomakieltä korkeakoulussa muulloinkin kuin oppitunneilla. Viittomakielisen oppimisympäristön järjestämisessä on tärkeää, että ihmiset ovat siinä mukana.

*Sen pitää olla kielikylpy, kaikkien pitää käyttää kieltä. Sen pitää olla lähtöoletus, jotta se [viittomakielinen oppimisympäristö] onnistuu.*

CDS Dublinin tulkkikouluttajien mukaan viittomakielinen oppimisympäristö on koettu toimivaksi tavaksi oppia viittomakieltä muissakin korkeakouluissa. He viittasivat CDS Bristolin viittomakieliseen oppimisympäristöön ja totesivat sen erittäin tehokkaaksi. Myös muissa korkeakouluissa ja muiden kielten opinnoissa vieraskielinen oppimisympäristö on havaittu hyväksi keinoksi parantaa opiskelijoiden oppimista.

Tämän teeman alla keskustelimme myös siitä, miten viittomakielinen käytäntö toimii ja miten sen toteutumista valvotaan. CDS Bristolin kuuleva tulkkikouluttaja kertoi, että nykyään käytäntöä ei valvota kovinkaan tiukasti. CDS Bristolin kuuro tulkkikouluttaja kuitenkin sanoi, että opiskelijoiden viittomakielen käyttöä valvotaan edelleen ja opiskelijoille huomautetaan, jos he puhuvat.

CDS Bristolin kuulevan haastateltavan mukaan viittomakielinen ympäristö on CDS Bristolissa vaihdellut hyvin tiukasta puhumiskiellosta nykyiseen viittomakielen käytön kannustamiseen. Hän sanoi, että tiukkuudessakin on hyvä olla rajansa. Hänen mukaansa opiskelijoita ei kannata moittia puhutun kielen käytöstä, vaan tärkeämpää on saada heidät ymmärtämään, että viittomakieli on arvokas, elävä ja kehittyvä kieli, johon kannattaa sitoutua ja jota kannattaa käyttää. Kyseinen tulkkikouluttaja kertoi, että ajan mittaan opiskelijat ovat ymmärtäneet viittomakielisen oppimisympäristön hyödyt, mikä on vaikuttanut siihen, ettei viittomakielikäytännön tarvitse olla niin tiukka. CDS Bristolissa luotettiin siihen, että opiskelijat ymmärtävät hyödyn itse.

*Lopulta se on jokaisesta itsestään kiinni. Jos haluaa oppia viittomakieltä, noudattaa käytäntöä ja jos ei noudata, tuottaa vaikeuksia itselleen puhumalla jatkuvasti. Mutta loppujen lopuksi ihmisiä ei voi ihan täysin pakottaa.*

CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja oli niin ikään sitä mieltä, ettei viittomakielistä oppimisympäristöä voi toteuttaa pakottamalla, sillä se ei toimi. Hänen mukaansa pakottamalla voi saada aikaan vahinkoa erityisesti arkojen opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoille voi tulla tunne, etteivät he ymmärrä tai osaa riittävästi. Opiskelijat pitäisi saada ymmärtämään, miksi viittomakielinen oppimisympäristö on heille hyväksi. Tulkkikouluttaja sanoi kuitenkin, että viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamiseksi tarvitaan jonkin verran vaatimuksia.

*– – jos ihmiset eivät koe tarpeeksi vertaispainetta viittomisen suhteen, kaikki voi romahtaa. Ihmiset eivät viito.*

CDS Dublinin kuuron tulkkikouluttajan mielestä sen sijaan viittomakielikäytännön täytyisi olla sellainen, että viittomakielen käyttäminen tauolla olisi pakollista. Tällöin viittomakielikäytännöllä olisi suuri vaikutus opiskelijoiden viittomakielen oppimiseen. Kyseisen tulkkikouluttajan mukaan puhumisen salliminen hidastaa viittomakielen oppimisprosessia. CDS Bristolin kuuron tulkkikouluttajan mukaan viittomakielisen oppimisympäristön toimiminen riippuu täysin opiskelijaryhmästä ja jopa yksilöstä. Hän sanoi, että viittomakielen käyttäminen oppituntien ulkopuolella vaihteli paljon vuosikurssien välillä.

*– – Riippuu vuodesta, riippuu ryhmästä, riippuu ihmisistä. Jotkut tarvitsevat paljon muistuttamista, jotkut taas ovat erittäin määrätietoisia ja he käyttävät vain viittomakieltä. Minusta se tosiaankin riippuu ryhmästä. Me kyllä yritämme muistuttaa opiskelijoita, etteivät he unohda kommunikointikäytäntöä.*

CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja painotti sitä, että opettajien rohkaisu ja kannustaminen vaikuttavat paljon siihen, miten viittomakielinen oppimisympäristö toimii. Hänen mukaansa toinen viittomakieliseen oppimisympäristöön suuressti vaikuttava tekijä on opiskelijoiden aktiivisuus viittoa. Jotta viittomakielinen oppimisympäristö toimisi, opiskelijoiden täytyy olla innostuneita viittomaan. Molempien CDS Dublinin tulkkikouluttajien mielestä hyvä asia oli myös se, että opiskelijat pitivät itsekkin huolen kielikäytännön toteutumisesta. Jos joku opiskelija rikkoi käytäntöä, toinen opiskelija saattoi huomauttaa tälle asiasta. Tämän seurauksena opiskelijat viittoivat enemmän.

### 6.2.2 Ajatuksia viittomakielisestä oppimisympäristöstä

Kuten opiskelijahaastatteluissakin, kaikissa tulkkikouluttajahaastatteluissa tuli vahvasti esille kielikohteliaisuusnäkökulma. CDS Bristolin kuuron tulkkikouluttajan mielestä viittomakielinen oppimisympäristö ja viittomakielen käyttö korkeakoulun alueella oli tärkeää paitsi opiskelijoiden, myös tulkkikouluttajan kannalta. Haastatteluista kävi selvästi ilmi, että etenkin kuuroilla tulkkikouluttajilla oli hyvin vahva suhtautuminen viittomakieliseen oppimisympäristöön. CDS Bristolin kuu-

ron tulkkikouluttajan vastauksissa korostui kuurojen henkilökunnan jäsenten näkökulma. Kaikkien neljän tulkkikouluttajan mielestä nykyinen viittomakielinen oppimisympäristö oli hyvä asia. CDS Dublinin kuuron tulkkikouluttajan mielestä viittomakielisen käytännön pitäisi olla nykyistä tiukempi. CDS Bristolin kuuron tulkkikouluttajan ja CDS Dublinin kuulevan tulkkikouluttajan vastauksista nousi esiin viittomakielen käytön merkitys kuuroille opiskelijoille ja henkilökunnan jäsenille.

CDS Dublinissa haastattelemamme kuuleva tulkkikouluttaja kertoi, ettei viittomakielen käyttö sulje pois puhutun kielen käyttöä millään tavalla. Hän painotti, että kuuluu kielikohteliaisuuteen käyttää viittomakieltä, jos paikalla on yksikin kuuro henkilö. Kaikki haastattelemamme tulkkikouluttajat olivat sitä mieltä, että viittomakieltä käyttämällä kunnioittaa paitsi paikalla olevia kuuroja henkilöitä, myös viittomakieltä. Kielikohteliaisuuden kautta viittomakielinen oppimisympäristö on helppo järjestää, mutta myös oppimisenäkökulma on tärkeä. CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja sanoi:

*Kyse on kielen kunnioittamisesta ja siitä, että kieltä oppii käyttämällä sitä. Se, mitä oppii luokkahuoneessa, ei riitä. Kieltä pitää käyttää myös epämuodollisessa keskustelutilanteessa luokan ulkopuolella. Tässä annetaan mahdollisuus kielikylvyille kielellisesti ja kulttuurisesti.*

CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja mainitsi, että kielikohteliaisuus toimii myös puhutun kielen suuntaan. Jos keskustelussa on läsnä ihmisiä, jotka eivät osaa viittomakieltä, viittominen on epäkohteliasta. CDS Dublinissa kuitenkin kaikki henkilökunnan jäsenet ja opiskelijat osasivat viittoa, joten tällaisia tilanteita tuli hänen mukaansa harvoin.

CDS Bristolin kuuron tulkkikouluttajan mukaan opiskelijat voivat helposti alkaa puhua keskenään, mutta heille painotetaan viittomisen tärkeyttä. Opiskelijoita muistutetaan varsinkin kielikohteliaisuudesta. Opiskelijoille korostetaan, että mikäli paikalla on yksikin kuuro, opiskelijoiden on viitottava. CDS Bristolin kuuro

tulkkikouluttaja mainitsi useasti, että viittomakielisessä oppimisympäristössä on kyse myös kuurojen tulkkikouluttajien kunnioittamisesta.

*Usein muistutamme heitä siitä. Sanomme, että kunnioittakaa myös kuuroja opettajia. Joskus kysyn opiskelijoilta, kun he puhuvat keskenään, että miltä he ajattelevat sen tuntuvan kuuroista opettajista. [– –] Tärkein asia on kunnioitus – kunnioitus kieltä kohtaan ja kunnioitus ihmisiä kohtaan.*

CDS Dublinin kuuleva tulkkikouluttaja kertoi, että hän on opiskeluaikanaan ollut viittomakielisessä oppimisympäristössä, jossa puheella kommunikoiminen oli kiellettyä. Oppimisympäristön tavoitteena oli antaa opiskelijoille kokemus siitä, millaista on olla kuuro. Haastattelussa hän kuitenkin painotti, ettei oikeaa “kuuroa kokemusta” voi todellisuudessa saada. Sen sijaan kokemus opetti kommunikoimaan eri tavalla ja myös ajattelemaan eri tavoin.

CDS Dublinin kuulevan tulkkikouluttajan mukaan viittomakielinen oppimisympäristö ja viittominen oppituntien ulkopuolella tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden oppia epämuodollista viittomista. Epämuodollisen viittomisen oppimisella hän tarkoitti sitä, että opiskelijat pääsevät käyttämään kielen eri rekistereitä ja keskustelemaan erilaisista aiheista vapaamuotoisesti. Myös käyttämästämme kirjallisuudesta nousi esiin, että luonnolliset oppimistilanteet ovat tärkeitä kielen oppimisen kannalta. Tulkkikouluttajan mukaan vapaamuotoinen viittominen laajentaa opiskelijoiden kielitaitoa, antaa viittomiseen sujuvuutta ja auttaa heitä kehittämään heidän spontaaneja vuorovaikutustaitojaan. Hän sanoi, että viittomakielen käyttö vaikuttaa myös rohkeuteen kohdata kuuro henkilö. CDS Dublinin kuulevan tulkkikouluttajan mukaan viittomakielinen oppimisympäristö valmistaa opiskelijoita kohtaamaan kuuroja tulevassa työssään.

*Emme tee tätä sanoaksemme “Teidän pitää käyttää viittomakieltä täällä”, vaan sanoaksemme, ”Jos haluatte työskennellä kuurojen yhteisössä, täällä teillä on todella hyvä mahdollisuus käyttää kieltä mahdollisimman paljon.”*

CDS Bristolin kuuro tulkkikouluttaja painotti CDS Dublinin kuulevan tulkkikouluttajan tavoin sitä, että viittomakielinen oppimisympäristö valmistaa opiskelijoita työelämää varten.

*Tämä käytäntö auttaa opiskelijoita ymmärtämään, mitä kuurojen yhteisö tarkoittaa. Se muuttaa asenteita. [– –] Sitä tavallaan ottaa ympäristön itseensä ja oppii ajattelemaan ympärillä olevia kuuroja. [– –] Kyse ei ole pelkästään siitä, että se kehittää viittomakieltä, vaan enemmänkin asennetta.*

CDS Bristolin kuuro tulkkikouluttaja kertoi, että opiskelijoiden lisäksi viittomakielisestä ympäristöstä hyötyvät kuurot henkilökunnan jäsenet. Viittomakielisessä ympäristössä kuurot voivat olla täysin omana itsenään ja käyttää kieltä, joka on heidän äidinkieltensä. Tulkkikouluttajan mukaan kuurot voivat myös kokea olevansa täysin samanarvoisessa kielellisessä ja kulttuurillisessa asemassa kuulevien kanssa, mikä on harvinaista. On viittomakielen aseman kannalta merkittävää, että CDS Bristolin viittomakielinen ympäristö on toteutettu paikassa, jolla on yhteiskunnallisesti korkea status. Viittomakielistä ympäristöä järjestäessä täytyy kuitenkin ottaa huomioon viittomakieltä taitamattomat kuulevat, jotta se ei aiheuta kenellekään epätasa-arvoista asemaa.

### 6.2.3 Viittomakielisen oppimisympäristön vaikutukset

Kysyimme tulkkikouluttajien arviota, miten viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa opiskelijoiden viittomakielentaitoon. Halusimme myös tietää, mitä muita vaikutuksia viittomakielisellä oppimisympäristöllä on opiskelijoihin. Kysyimme viittomakielisen oppimisympäristön positiivisista vaikutuksista sekä sen vaikeuksista tai haasteista.

CDS Dublinin kuulevan tulkkikouluttajan mukaan opiskelijat olivat kokeneet ISL:n opiskelun CDS Dublinissa positiivisena. Opiskelijat olivat verranneet viittomakielen opiskelua muiden kielten opiskeluun ja he olivat kokeneet viittomakielen opiskelun olleen tehokasta. Opiskelijoiden mielestä viittomakielinen ym-

päristö on ollut toimiva ja CDS:ssä he ovat oppineet kommunikoidaan viittomakielellä. Tulkkikouluttaja kertoi, että CDS Dublinissa käyneet ulkopuoliset arvioijat ovat sanoneet, että CDS Dublinin opiskelijoiden viittomakielen ymmärtäminen on parempaa kuin muualla opiskelevien. Tulkkikouluttaja kertoi tämän johduvan osittain hyvästä opintosuunnitelmasta ja osittain viittomakielisestä oppimisympäristöstä.

*– – osa siitä on sen takia, että ihmisten tulee kommunikoida monen kuuron kanssa päivittäin ja heidän pitää kommunikoida ISL:llä.*

CDS Bristolin kuuron tulkkikouluttajan mukaan viittomakielinen oppimisympäristö vaikuttaa kielitaidon lisäksi ennen kaikkea opiskelijoiden asenteeseen viittomakieltä ja kuuroja kohtaan. Kuurojen kanssa työskennellessä asenteella viittomakieltä ja kuuroja kohtaan on erittäin tärkeä merkitys. CDS Bristolin tulkkikouluttaja sanoi, että opiskelijat oppivat jo opiskeluaikana oikeanlaisen asenteen.

*On ihmisiä, jotka sanovat ”Olen viittonut koko aamun ja nyt käytän äidinkieltäni”. Viittomakieltä ajatellen se on todella huono asenne ja näkökulma – – Uskon, että opiskelijat ottavat hyvän asenteen mukaansa, kun he valmistuvat täältä.*

CDS Bristolin kuuleva tulkkikouluttaja sanoi, että viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamisessa ongelmana on se, että kuulevat ovat joka tapauksessa kuulevia. Mitä enemmän ympäristössä on kuulevia, sitä vaikeampi viittomakielinen oppimisympäristö on toteuttaa.

Haastattelujemme viimeisessä teemassa käsitelimme viittomakielisen oppimisympäristön kehittämistä. Halusimme tietää, kehitetäänkö sitä korkeakoulussa jollain tavalla. Kysyimme tulkkikouluttajilta myös, haluaisivatko he muuttaa tai kehittää viittomakielistä oppimisympäristöä jollain tavalla. CDS Dublinin kuuron tulkkikouluttajan mielestä CDS:ssä pitäisi olla sellainen viittomakielikäytäntö, että opiskelijoiden olisi pakko käyttää ISL:ää korkeakoulun tiloissa. Tulkkikouluttajan mukaan sellainen viittomakielikäytäntö ei ainoastaan kehittäisi opiskelijoita.

den kielitaitoa vaan myös edistäisi ISL:n asemaa. Muut tulkkikouluttajat olivat tyytyväisiä nykyisiin oppimisympäristöihin. CDS Bristolin tulkkikouluttajat kertoivat, että viittomakielikäytäntöä arvioidaan säännöllisesti, mutta tällä hetkellä sitä ei ole tarpeellista muuttaa.

## 7 POHDINTA

Käsittelimme opinnäytetyössämme viittomakielisen oppimisympäristön vaikutuksia tulkkio opiskelijoiden kielen oppimiseen, rohkeuteen käyttää kieltä sekä viittomakielisten kontaktien luomiseen. Tarkastelimme asiaa opiskelijoiden näkökulmasta. Haastattelimme opinnäytetyötämme varten viittomakielentulkkio opiskelijoita ja tulkkikouluttajia. Haastatteluista saimme hyvän kuvan siitä, mitä opiskelija ja tulkkikouluttajat ajattelevat viittomakielisestä oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista kielen omaksumiseen, kielitaidon kehittymiseen ja rohkeuteen käyttää viittomakieltä.

Opiskelijahaastattelujen vastauksista ilmeni, että opiskelijat kokivat viittomakielisen oppimisympäristön hyödyllisenä. Haastateltavien mielestä viittomakielen käyttö oppituntien ulkopuolella muun muassa laajensi opiskelijoiden sanastoa, kehitti vuorovaikutustaitoja ja paransi itseluottamusta viittomakielen käytön suhteen. Tulkkikouluttajien ajatukset viittomakielisestä oppimisympäristöstä eivät poikenneet paljoa opiskelijoiden ajatuksista. Tulkkikouluttajat toivat kuitenkin erilaisia näkökulmia viittomakielisen oppimisympäristön hyötyihin. Tulkkikouluttajat nostivat esiin viittomakielisen oppimisympäristön vaikutukset opiskelijoiden asenteisiin. Kirjallisuus tuki tekemiemme haastattelujen tuloksia.

Saimme haastatteluista riittävästi aineistoa tätä tutkimusta varten. CDS Bristolin opiskelijahaastattelujen vastauksissa oli havaittavissa kylläntymistä eli vastauksissa alkoi toistua samat asiat. Suhteessa tulkkio opiskelijoiden kokonaislukumäärään otos oli kattava. CDS Dublinissa opiskelijahaastatteluja olisi voinut olla enemmän, sillä aineisto ei alkanut toistaa itseään. Suhteessa tulkkio opiskelijoiden kokonaislukumäärään otos ei ollut CDS Dublinissa kovin suuri. Meillä ei kuitenkaan ollut resursseja tehdä enempää haastatteluja. Jälkeenpäin ajatellen olisi voinut olla hyvä, jos haastatteluissa olisi ollut mukana CDS Dublinin ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Heidän ajatuksensa olisivat voineet olla mielenkiintoisia, koska heille viittomakielinen oppimisympäristö oli uusi asia. Käytämämme teemahaastattelurunko ei kuitenkaan olisi soveltunut ensimmäisen

vuosikurssin opiskelijoiden haastatteluihin ja haastatteluja olisi pitänyt pystyä tekemään enemmän.

Tulkki-kouluttajahaastatteluissa vastaukset eivät alkaneet toistaa itseään, joten haastatteluja olisi voinut olla enemmänkin. Toisaalta tulkki-kouluttajahaastattelut olivat enemmänkin asiantuntijahaastatteluja, joiden avulla saimme muodostettua vahvemman käsityksen viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamisesta CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa. Vaikka aineistoa olisi voinut kaiken kaikkiaan olla enemmän, tutkimus onnistui mielestämme hyvin.

Jouduimme toteuttamaan CDS Dublinin kuuron tulkki-kouluttajan haastattelun sähköpostitse, joten emme saaneet vastauksia kasvotusten. Lähetimme haastattelusähköpostin joulukuun alussa, mutta muistutuksista huolimatta emme saaneet häneltä vastausta. Lopulta päätimme lähettää haastattelun toiselle tulkki-kouluttajalle, jolta saimme vastauksen maaliskuun lopussa. Hänen vastauksensa poikkesivat suuresti muiden haastattelujen, havaintojemme ja CDS:n opinto-oppaan antamista tiedoista. Koska teimme haastattelun sähköpostitse, emme voineet kysyä tarkentavia kysymyksiä samalla tavalla kuin kasvotusten tehdyissä haastatteluissamme.

Saatuamme tulkki-kouluttajalta vastaukset lähetimme hänelle sähköpostitse tarkentavia kysymyksiä. Halusimme selvittää, oliko haastateltavamme ymmärtänyt kysymykset oikein. Käytimme haastattelussa samoja termejä kuin CDS Dublinissa ja opinto-oppaassa käytetään, joten termien ei olisi pitänyt olla tulkki-kouluttajalle vieraita. Saimme tarkentaviin kysymyksiimme vastaukset, joista ilmeni, että kyseisellä tulkki-kouluttajalla oli erilainen käsitys viittomakielisestä oppimisympäristöstä ja viittomakielikäytännöstä. Hänen mielestään viittomakielikäytäntöä ei ole, jos viittominen ei ole pakollista. Mikäli haastattelu olisi tapahtunut kasvokkain, väärinymmärrysten mahdollisuus olisi ollut pienempi ja olisimme voineet saada selkeämpiä vastauksia. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, minkä vuoksi osa kyseisen tulkki-kouluttajan vastauksista jäi epäselviksi.

Tekemämme haastattelut olisivat voineet olla keskustelunomaisempia, jolloin haastateltavilta olisi voinut saada vielä kattavampia vastauksia. Lisäksi tekemis-

tämme pilottihaastatteluista huolimatta huomasimme varsinaisissa haastattelussa, että haastatteluteemoja olisi voinut muokata enemmänkin. Teemassa, jossa keskusteltiin viittomakielen käyttämisestä oppituntien ulkopuolella oli päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi kysymyksiä viittomakielen käyttämisen määrästä olisi voinut karsia. Toisaalta viittomakielisestä oppimisympäristöstä ja sen vaikutuksista haastateltavaan olisi voinut keskustella enemmän.

Tutkimuksemme tuloksia olisi mahdollista hyödyntää suomalaisessa tulkkikoulutuksessa. Havaintojemme ja haastattelujemme perusteella voidaan todeta, että viittomakielentulkkioiskelijat hyötyvät viittomakielisestä oppimisympäristöstä. Sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa viittomakielinen oppimisympäristö koettiin hyvänä tukena viittomakielen oppimiselle. Opiskelijat ja viittomakielen-tulkkikouluttajat olivat huomanneet, että päivittäinen viittomakielen käyttö on kehittänyt opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja sekä heidän kielellisiä taitojaan. Luvuissa 3 ja 4 esittelemämme tutkimuskirjallisuus kielen oppimisesta ja oppimisympäristön merkityksestä tuki saamiamme tuloksia.

Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoina koemme, että Suomessakin tulkkioiskelijat voisivat hyötyä samanlaisesta käytännöstä. Tällä hetkellä Diakissa käytetään viittomakieltä hyvin vähän viittomakielen tuntien ulkopuolella ja havaintojemme mukaan se näkyy esimerkiksi tulkkioiskelijoiden asenteissa viittomakieltä ja sen käyttöä kohtaan. Diakissa kaikki opiskelijat eivät ole yhtä halukkaita käyttämään viittomakieltä kuin CDS Bristolissa ja CDS Dublinissa. Havaintojemme mukaan myöskään kielikohteliaisuus ei ole Diakin opiskelijoille yhtä itsestään selvää kuin CDS Bristolin ja CDS Dublinin opiskelijoille. Molempien korkeakoulujen opiskelija- ja tulkkikouluttajahaastatteluissa painottui kielikohteliaisuus. Tulkkioiskelijoina koemme, että kielikohteliaisuutta on tärkeää noudattaa aina kuuron ollessa paikalla. Etenkin viittomakielen tunneilla kielikohteliaisuuden merkitys korostuu. Tutkiessamme viittomakielisiä oppimisympäristöjä näimme esimerkkejä siitä, miten kielikohteliaisuus voi parhaimmillaan toimia.

Molemmissa korkeakouluissa opiskelijat saivat viittomakielistä sisällönopetusta. Tätä kautta he oppivat myös erikoissanastoa, jota he eivät välttämättä oppisi

viittomakielen tunneilla. Diakissa suorittamiemme opintojen aikana olisimme toivoneet, että viittomakieltä olisi käytetty muulloinkin kuin vain viittomakielen tunneilla. Viittomakielisen sisällönopetuksen kautta olisimme erikoissanaston kartuttamisen lisäksi nähneet erilaisia viittomiskäsialoja. Havaintojemme ja tekemiemme haastattelujen perusteella voi päätellä, että kun opiskelijat ovat tottuneet näkemään erilaisia käsialoja, heidän on helpompi viittoa tuntemattoman henkilön kanssa. Vaikka uusien kontaktien luomiseen vaikuttavat myös muut seikat kuten luonteenpiirteet, viittomakielisellä oppimisympäristöllä näyttäisi olevan vaikutusta opiskelijoiden rohkeuteen viittoa.

Sekä CDS Bristolissa että CDS Dublinissa viittomakielikäytäntö koski kaikkia opiskelijoita heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden oletettiin viittovan omien kykyjensä mukaan. Kuten eräs opiskelijoista totesikin, kielitaidottomille opiskelijoille viittomakielinen ympäristö on aluksi vaikea, mutta toisaalta se on varmasti myös parantanut näiden opiskelijoiden kielitaitoa. Osa CDS Dublinin opiskelijoista mainitsi, että vaikea alku on myös vahvistanut heidän ryhmähenkeään. Samankaltainen ryhmähengen vahvistuminen koettiin opiskelijoiden ja lehtoreiden mukaan Diakissa ensimmäisen vuosikurssin hiljaisella viikolla.

Tekemissämme tulkkikouluttajahaastatteluissa ja käyttämässämme kirjallisuudessa kävi ilmi, että vieraskielisen oppimisympäristön voi toteuttaa monella eri tavalla. Jos viittomakielinen oppimisympäristö toteutettaisiin Diakissa, sen ei välttämättä tarvitsisi tarkoittaa sitä, että kaikilla oppitunneilla viitottaisiin ensimmäiseltä luokalta lähtien. Käytäntö voisi olla esimerkiksi sellainen, että viittomakielen käyttöä lisättäisiin jokaisella vuosikurssilla, mutta tauoilla kaikki viittoisivat. Kaikki viittoisivat taitojensa mukaan ja opiskelijat voisivat tarpeen tullen auttaa toisiaan. Näin opiskelijat kasvaisivat vähitellen viittomakieliseen oppimisympäristöön eikä pakollinen viittomakielen käyttö aiheuttaisi ahdistusta.

Kuten luvussa 6 mainitsimme, viittomakielisen oppimisympäristön järjestäminen on vaikeaa, jos ympäristössä ei ole natiiveja kielenkäyttäjiä. Heitä tarvitaan, jotta opiskelijat näkisivät luonnollista ja oikeaa kieltä. Tämä rajoittaakin viittomakielisen oppimisympäristön toteuttamista Diakissa, sillä viittomakielisiä lehtoreita

on vähän ja kaikki opiskelijat ovat kuulevia. Diakissa on myös henkilökunnan jäseniä, jotka eivät osaa viittomakieltä. Olisi epäkohteliasta heitä kohtaan järjestää täysin viittomakielinen ympäristö.

Jatkossa tähän aiheeseen liittyen voisi tutkia, miten viittomakielistä oppimisympäristöä voitaisiin soveltaa Diakonia-ammattikorkeakoulun tulkkiopetukseen ja miten opiskelijat sen ottaisivat vastaan. Olisi myös hyvä tutkia, mikä on opiskelijan viittomakielen omaksumisen kannalta paras tapa toteuttaa viittomakielinen oppimisympäristö.

Pohdimme, onko myönteinen asenteemme viittomakielistä oppimisympäristöä kohtaan vaikuttanut opinnäytetyömme tekoon ja etenkin haastattelujen analysointiin. Emme ole korostaneet opinnäytetyössämme viittomakielisen oppimisympäristön hyötyjä tai opiskelijoiden positiivisia ajatuksia viittomakielen käytämisestä korkeakoulussa sen enempää kuin ne ovat korostuneet haastatteluissakaan. Olemme tuoneet haastattelumme kriittisetkin ajatukset esille siten kuin ne haastatteluissa esiintyivät. Näin ollen voimme todeta, etteivät ajatuksemme ja ennakkokäsityksemme ole vaikuttaneet opinnäytetyön tekoon. Päinvastoin tekemämme havainnointi, haastattelut ja opinnäytetyöprosessi ovat vaikuttaneet ajatuksiimme viittomakielisestä oppimisympäristöstä.

Tämän opinnäytetyön tekemisen myötä olemme ymmärtäneet viittomakielisen oppimisympäristön hyödyt, mutta myös sen järjestämisen haasteet. Lisäksi olemme ymmärtäneet, miten tärkeää on hallita kieli erilaisissa kommunikointitilanteissa. Viittomakielentulkin täytyy osata tuottaa viittomakieltä paitsi tulkkaus-tilanteissa, myös tavallisissa keskustelutilanteissa. Olemme huomanneet, kuinka paljon viittomakielen säännöllinen käyttäminen vaikuttaa kielenkäyttötaitoihin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Ennen kaikkea tämän tutkielman tekeminen on syventänyt kunnioitustamme viittomakieltä ja sen käyttöä kohtaan. On erittäin tärkeää, että valmistuessaan ja siirtyessään työelämään tulkkiopiskelijoilla on avoin, suvaitsevainen ja kunnioitava asenne viittomakieltä ja sen käyttöä kohtaan. Olemme huomanneet, että tätä opinnäytetyötä tehdessämme tällainen asenne meissä on vahvistunut. Li-

säksi tämän opinnäytetyön tekeminen on laajentanut tietämystämme vieraan kielen oppimisesta, kielenkehityksestä sekä optimaalisista oppimisympäristöistä. Uskomme näistäkin tiedoista olevan hyötyä tulevassa työelämässämme.

## LÄHTEET

- Alanne, Kaisa 2007. Viittomakieliset ja viittomakielet. Teoksessa Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.) 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 293–316.
- Anttila, Pirkko 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: AKA-TIIMI Oy.
- Baker, Anne; van den Bogaerde, Beppie & Woll, Bencie 2008. Methods and Procedures in Sign Language Acquisition Studies. Teoksessa Anne Baker & Bencie Woll (toim.) Sign Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1–49.
- Centre for Deaf Studies 2011. BSc in Deaf Studies Student Handbook 2011–2012. Viitattu 24.2.2012.  
<http://www.bris.ac.uk/deaf/downloads/bsc05.pdf>.
- Centre for Deaf Studies i.a. Main Student Handbook 2011–2012. Viitattu 24.2.2012.  
[http://www.tcd.ie/slscs/assets/documents/undergraduate/GeneralBDS Handbook LL 010811\[1\].doc](http://www.tcd.ie/slscs/assets/documents/undergraduate/GeneralBDS%20Handbook%20LL%20010811[1].doc).
- Council of Europe Publishing 2005. The Status of Sign Languages in Europe. Viitattu 29.3.2012. [http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/5720-0-ID2283-Langue%20signe\\_GB%20assemble.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/5720-0-ID2283-Langue%20signe_GB%20assemble.pdf).
- Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen 1982. Language two. Oxford: Oxford University Press.
- Edmondson, Willis 2009. Language Awareness. Teoksessa Knapp Karlfried &

Barbara Seidlhofer (yhteistyössä Henry Widdowson) (toim.)  
Handbook of Foreign Language Communication and Learning. 6.  
painos. Göttingen, Saksa: Hubert & Co., 163–190.

Ellis, Rod 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University  
Press.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset.  
Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusme-  
todeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Grönfors, Martti 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Te-  
oksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmeto-  
deihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.

Haagensen, Bodil 1999. Kielikylpyä aikuisille – toimiiko se? Peda-forum – yli-  
opistopedagoginen tiedotuslehti 2, 13–15.

Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004. Tutkiva oppiminen –  
järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. Tutki ja kirjoita. 6.–7.  
painos. Helsinki: Tammi.

Hynynen, Heidi; Pyörre, Susanna & Roslöf, Raija 2003. Elämä käsillä – viitto-  
makielentulkin ammattikuva. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisu-  
ja A Tutkimuksia 5. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Jones, Jane 2000. Teaching and Learning Modern Foreign Languages and  
Able Pupils. Teoksessa Kit Field (toim.) Issues in Modern Foreign  
Languages Teaching. London: RoutledgeFalmer, 101–117.

Kaikkonen, Pauli 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000 -  
sarja. Helsinki: WSOY.

- Kaikkonen, Pauli 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen: tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetus- kokeilusta, osa 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karlfried, Knapp; Seidlhofer, Barbara & Widdowson Henry 2009. Introduction Developing foreign language communication. Teoksessa Knapp Karlfried & Barbara Seidlhofer (yhteistyössä Henry Widdowson) (toim.) Handbook of Foreign Language Communication and Learning. 6. painos. Göttingen, Saksa: Hubert & Co., 1–12.
- Knowles, Malcolm; Holton III, Elwood & Swanson, Richard 2005. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. USA, Houston TX: Gulf Publishing Company.
- Kosonen, Irina; Selin, Tuula & Naaralainen, Samuli 2009. Oppimisympäristö ja sen muutosten vaikutuksia opiskeluun. Viitattu 18.3.2012. [https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8101/Kosonen.Irina\\_Naaralainen.Samuli\\_Selin.Tuula.pdf?sequence=2](https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8101/Kosonen.Irina_Naaralainen.Samuli_Selin.Tuula.pdf?sequence=2).
- Krashen, Stephen 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen 1989. Language Acquisition and Language Education. Extensions and Applications. UK: Hemel Hemstead, Herts, Prentice Hall International.
- Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Vappu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010. Oppimisen sillat – kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Laurén, Christer 2000. Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Lawes, Shirley 2000. The Unique Contribution of Modern Foreign Languages to the Curriculum. Teoksessa Kit Field (toim.) Issues in Modern Foreign Languages Teaching. London: RoutledgeFalmer, 87–100.
- Lightbown, Patsy & Spada, Nina 1993. How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.
- Manninen, Jyri; Koivunen, Annukka; Kuittinen, Esko; Luukannel, Saara; Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt – johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Morgan, Gary & Woll, Bencie 2002. Introduction. Teoksessa Gary Morgan & Bencie Woll (toim.) Directions in Sign Language Acquisition Volume 2. London: City University London. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, i-xix.
- O'Baoill, Donall & Matthews, Patrick 2000. The Irish Deaf Community: The structure of Irish Sign Language. Volume 2. Dublin: The Linguistics Institute of Ireland.
- Opetushallitus 2010. Yleissivistävä koulutus. Kielikylpy ja vieraskielinen opetus. Viitattu 11.3.2012.  
[http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/teemat/kielikylpy\\_ja\\_vieraskielinen\\_opetus](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylpy_ja_vieraskielinen_opetus).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 18.3.2012.  
[http://www.opi.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.opi.fi/download/139848_pops_web.pdf).
- Pihko, Marja-Kaisa 2010. Vieraskieli kouluopiskelun välineenä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Rissanen, Terhi 2006. Viittomakielen rakenteen visuaalisuudesta ja ikonisuudesta. Teoksessa Niina Hytönen & Terhi Rissanen (toim.) Käden käänteessä. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 26–63.
- Sharpe, Keith & Driscoll, Patricia 2000. At What Age Should Foreign Language Learning Begin? Teoksessa Kit Field (toim.) Issues in Modern Foreign Languages Teaching. London: RoutledgeFalmer, 72–86.
- Stewart, David A. & Luetke-Stahlman, Barbara 1998. The Signing family: What Every Parent Should Know about Sign Communication. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Suomen Viittomakielen Tulkit ry i.a., Viittomakielen tulkit. Viitattu 13.12.2011.  
<http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/>.
- Suomen Viittomakielen Tulkit ry i.a., Ammatti. Viitattu 13.12.2011.  
<http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/ammatti/>.
- Sutton-Spence, Rachel & Woll, Bencie 1999. The Linguistics of British Sign Language: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trinity College Dublin 2011. Undergraduate Courses by Faculty. Deaf Studies. Viitattu 24.2.2012.  
<http://www.tcd.ie/courses/undergraduate/az/course.php?id=11>.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto i.a. Menetelmäopetuksen tietovaranto, KvaliMOTV. Edustavuus. Viitattu 18.10.2011.  
[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html).
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto 2003. Menetelmäopetuksen tietovaranto, KvantiMOTV. Otos ja otantamenetelmät. Viitattu 18.10.2011.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/otos/otantamenetelmat.html>.

## LIITE 1: OPISKELIJAHAASTATTELUN TEEMAT

### TEEMAHAASTATELUN TEEMAT OPISKELIJOILLE

1. Opiskelijan tausta
  - a. Sukupuoli (tutkimuksen taustatiedoksi)
  - b. Ikä (tutkimuksen taustatiedoksi)
  - c. Haastateltavan viittomakielen taito ennen koulua
    - i. Onko haastateltava opiskellut viittomakieltä etukäteen? Kuinka paljon? Millaisessa opetuksessa (millainen kurssi, millainen opettaja)?
    - ii. Jos haastateltavalla on kuurot vanhemmat/sisaruksia → käyttääkö hän kotona viittomakieltä?
2. Opintojen vaihe
  - a. Kuinka pitkä tulkkikoulutus on yhteensä?
  - b. Monesko opiskeluvuosi haastateltavalla menossa?
  - c. Paljonko opintoihin tähän mennessä kuulunut viittomakielen oppitunteja?
    - i. Viikossa/kuukaudessa/vuodessa
3. Viittomakielen opiskelu
  - a. Miten viittomakieltä opetetaan oppitunneilla? Montako opettajaa tunnilla on? Millaisia harjoituksia tunnilla tehdään?
  - b. Onko viittomakielen oppiminen haastateltavalle helppoa tai vaikeaa? Miksi se on helppoa tai vaikeaa?
  - c. Mikä on merkittävin kielen oppimista tukeva asia Bristolin yliopistossa/Trinity Collegessa?
4. Viittomakielen käyttäminen muulloin kuin viittomakielen oppitunneilla
  - a. Viittomakielentuntien ulkopuolella, koulun alueella
    - i. Opetetaanko muita kursseja, kuin viittomakieltä viittomakielellä?
      1. Kuinka suuri osa kursseista?
    - ii. Missä haastateltava käyttää viittomakieltä?
    - iii. Kuinka usein ja kuinka paljon hän sitä käyttää?
    - iv. Toivotaanko opiskelijoiden viittovan myös tauoilla, ruokalassa ja oppilaitoksen tiloissa?
  - b. Koulun ulkopuolella/viittomakieliset kontaktit
    - i. Missä haastateltava käyttää viittomakieltä? Onko haastateltavalla viittomakielisiä kontakteja koulun ulkopuolella? Missä hän on tutustunut heihin?
    - ii. Onko haastateltavasta luontevaa viittoa muualla kuin koulussa? Tuntuuko keskustelu vieraan kuoron kanssa hel-

polta? Onko viittomakielisiin tutustuminen helppoa tai vaikeaa?

iii. Kuinka usein ja kuinka paljon haastateltava viittoo vapaa-ajalla?

5. Viittomakielinen oppimisympäristö ja sen vaikutukset haastateltavaan
  - a. Mitä mieltä haastateltava on Bristolin yliopiston/Trinity Collegen käytännöstä viittomakielisen oppimisympäristön suhteen? Miksi hän on sitä mieltä?
  - b. Miltä viittomakielen käyttö koulussa tuntuu? Miltä se tuntui opintojen alussa?
  - c. Onko viittomakielinen oppimisympäristö haastateltavan mielestä vaikuttanut viittomakielen oppimiseen?
  - d. Onko viittomakielinen oppimisympäristö / korkeakoulun käytäntö vaikuttanut haastateltavan rohkeuteen viittoa ja luoda kontakteja kuurojen kanssa?
  - e. Onko jotain, mitä haastateltava haluaisi muuttaa ko. käytännössä?
    - i. Onko viittomakielisessä oppimisympäristössä jotain kehitettävää?

## LIITE 2: TULKKIKOULUTTAJAJAHAASTATTELUN TEEMAT

## TEEMAHAASTATTELUN TEEMAT TULKKIKOULUTTAJILLE

1. Opettajan tausta  
(viittomakielinen vai kuuleva?)
  - a. Millainen on opettajan viittomakielen tausta?
  - b. Kauanko opettaja on toiminut tulkkikouluttajana?
  - c. Mitä hän opettaa ja mille vuosikursseille?
2. Viittomakielinen oppimisympäristö tulkkikoulutuksessa
  - a. Miten viittomakielinen oppimisympäristö on järjestetty ko. korkeakoulussa?
    - i. Kuinka käytäntö toimii? Valvotaanko sitä jotenkin?
  - b. Kuinka kauan vallitseva käytäntö on ollut käytössä?
  - c. Mihin käytäntö perustuu? Onko taustalla esimerkiksi jokin teoria?
  - d. Mitä positiivisia puolia käytännössä on?
  - e. Onko käytännössä jotain vaikeuksia tai haasteita?
  - f. Miten viittomakielisen oppimisympäristön käyttö toimii sellaisten työntekijöiden kanssa, jotka eivät osaa viittomakieltä?
3. Vaikutukset viittomakielen omaksumiseen
  - a. Opettajan arvio viittomakielisen oppimisympäristön vaikutuksesta opiskelijoiden viittomakielen kehitykseen
4. Viittomakielisen oppimisympäristön kehittäminen
  - a. Tutkitaanko ja kehitetäänkö viittomakielistä oppimisympäristöä? Miten? Onko käytäntö muuttunut viime aikoina?
  - b. Mitä viittomakielisessä oppimisympäristössä voisi muuttaa/tehdä toisin/parantaa?

## LIITE 3: OTTEITA OPIKELIJAHAASTATTELUJEN LITTEROINNEISTA

## OPIKELIJAHAASTATTELU, CDS BRISTOL

Haastattelu 20.10.2011

[– –] They have great like online activities like they have Moodle which means you can see all of the videos for like receptive skills before you go to the lectures you can look all of them and say you are prepared. They also have different online exercises that you can do to help to improve your skills and they focus on like placement or different things like that where you can focus on improving those skills. [– –] Um like any language I don't think it's easy to learn but I think that I understand why sign language is like structured the way it is. I have quite a good understanding of like how sign language works and even though my signing skill myself is fairly average like I can say everything I need to say but I'm not perfectly fluent but I think, yeah I think I acquire it quite well but I'm not at the end of the process of learning sign language yet. [– –] But sometimes if there are people who don't understand sign language then, um, like last year there was some people that had no signing experience before they came and they told that you have to communicate in sign language from now and they were like being expected to run before they could walk and so that's sometimes quite difficult, um, but I think because of that they are now much better signers [– –]

Haastattelu 1.11.2011

[– –] Maybe it needs to be stronger because we're still naughty, we still talk. Maybe it should be more strict than that, yeah. [– –] I mean the policy is that, isn't it for us to learn and for us to communicate well with the lecturers and for to lecturers to not feel that they're oppressed because of course in the deaf community is that the deaf community is you know the minority. [– –] I think it's, it's really good. It's um, absolutely vital that we do have that in order to you

know for the lecturers to feel included, cause we just had the incident here where we were just talking and the lecturers were like "You know not to talk, you're third years, it's actually quite insulting for us that you do talk and use your mouth". So we um, we obviously have to sign to lecturers, think of the lecturers. And also to be emerged you know there's signing, no voice, voice off, it helps you to learn more. I wish that it happen for like every language class whether you learn French or Spanish or um, Finnish in school, that should be, you know that policy should be in every language class.[– –]

Haastattelu 8.11.2011

[– –] I think it's compulsory, I think it's very understandable to have it here, really, and we should all respect it and I think the people break the rule, which a lot of time is me, didn't have the intention of breaking the rule or being rude, but it is just a matter of changing brain and thinking more about other people and... and it's good way of getting some comfortable in signing in different situations, really. I think it is, is useful. [– –] Yeah, yeah, like before it's kind of like hi, you know, you don't know a lot about them where as now I saw them I was like "oh yeah, how's your daughter?", I'm talking about the deaf teachers and staff or you know "oh, I haven't seen you for ages", you can talk about these because you have shared knowledge, whereas in the beginning you'd probably say like "hi, you are famous, I know you" :D That's about it, whereas now, so, yeah. [– –]

Haastattelu 16.11.2011

[– –] I think it's good, I think it's, I think it's for the, I think it's for everyone's benefit, it's for their benefit that they know what's going on, what we're talking about, they feel comfortable in their own environment and I also think it's for our benefit as well because it also improves our language so I think it's really good, the sign language policy here. [– –] I think, um, preparedness is a lot better, I think the sign language policy prepares us lot better for, um, for meeting people 'cause it actually makes it a lot more realistic when signing all the time as

supposed to, 'cause what we'd have to do, 'cause sometimes when we start to sign, after signing for a while, it's just that, feels I bit more easier to starting relax and speak, but like um, sign language policy I xxx we're all gonna have to do in future which is sign for a very long periods of time and when being able to communicate with a deaf person, it's good, it goes as one. [– –]

Haastattelu 13.12.2011

[– –] I think it has because you're meant to sign more often and so naturally practice your receptive and productive skills more than if you just did it in the lesson and that was it so yeah. [– –] In first year and second year we had 3 teachers in each BSL class who were all deaf and then we were spilt up in two-three groups based on our level and skill of sign language. And then worked in those groups, some watched videos to improve our receptive skills and discussed of the videos and sort of did mimicry of signing used in the video. And, other time we practiced our productive skills by watching, um, clips of cartoons like Tom & Jerry and we had to put that into sign language. And, we watched clips from You've been framed on TV programme where people do stupid things and have accidents and then we had to put that into sign language to practice our productive skills. And then we had two exams for that and that's the same sort of thing we did... [– –]

Haastattelu 14.12.2011

[– –] I think probably when I was in my first year I didn't really understand what it meant, I was just a bit like oh, yeah, like we have to do it, it's a rule, but now as I've got a bit older and I have a bit more knowledge about the subjects like I realize the reasons why so it's not for that I'm following the rules, I'm doing it because I want to, because I want to respect my lecturers and I want them to be up to communicate with us as well. [– –]

## Haastattelu I 16.12.2011

[– –] Um, but I think that the teachers, that they're deaf, that's best 'cause they, I mean there's always so much you can't get from the video. You can watch it but then you only see the same signs all over again whereas the teachers can put things in different ways and, and you can see how BSL can be visual and could put across on different things. [– –] I that's good because BSL has a higher, higher status in CDS than it would have outside and I just think that's really good and obviously if we used it we'd learn better. [– –] I just think if there was maybe a room in here that we could all go for a lunch or something like that, um, other than the café with the xxx I would have to sign whole time, maybe that would improve it. [– –] you have to sink or swim, I mean, you have to learn sign language to get, get along in the lessons [– –]

## Haastattelu II 16.12.2011

[– –] sometimes you get a little bit lazy but then recently our lecturers sort of had a go at us, well not had a go at us but they mentioned, don't forget the communication policy and I think everyone last break time tried to sign. We're gonna try to push into that. [– –] Yeah, I think it has definitely improved it, um, because it's, it's not like it just turns off as soon as you're out of the class, you still keep thinking about BSL grammar and we were talking about this last week in BSL, I think, um, and talking about like English intervening your BSL quality so, I mean you can talk about doing things in BSL structure and then go downstairs [kahvila+aula] and then you start speaking English. Then all of sudden your brains click back thinking about English again, um, and then you come back upstairs and you're thinking English still so your BSL 's affected again and it makes it harder to learn BSL whereas if you're just doing 3 or 4 hours solid of just thinking in BSL and even in the breaks not having a break from thinking in BSL, still having thinking in BSL, I think it will improve your BSL overall because you don't have to wait for your brain to click back. [– –]

## OPISKELIJAHAASTATTELUT, CDS DUBLIN

Haastattelu 25.10.2011

[– –] And you pick up different even vocabulary as well, like all the vocabulary I know I didn't learn it all in class, you know you would pick it up outside of class. So yes, it would improve your vocabulary if nothing else. [– –] I don't know, maybe. Because a signing environment in class is very different to outside of class, it's a lot more like casual and social I guess, out of class, maybe it has, I have never thought about this before. I don't know. Maybe if we would only sign in class that signing casually socially might feel weird. I'm not sure. I really don't know. [– –] The more you use it the better you are going to get [– –] I think we should be signing outside of class. And we are reluctant to say it should be enforced, because like I said sometimes it's important to speak as well. Like I'm saying, if you are having a bad day and you want to vent you kind of have to do it in English. Because if you don't its not helping yourself, sometimes you have to vent and then you feel so much better and if you cant do that in English its not going to help the situation. But no I do think we should be signing more outside, well we do it but probably not enough, I do think it's a very good idea and I do think you guys should do it as well!

Haastattelu 22.11.2011

[– –] I think it is just more polite, you need to be polite, but also with other students your encouraged to sign because we have Deaf students in our classes, so you don't want to exclude them, you don't want to, you know, they are doing the exact same course, they have opinions they have thoughts, they want to talk about their weekend, they want to socialise as well. [– –] Well, I think we learned it from the third years, they signed so we automatically started signing. Because if you speak when everyone else is signing it is considered rude and you would be distracting them by speaking, so you tend to sign around people who are signing because it just seems more correct. [– –] I think I started to sign because of kind of peer, not peer pressure but because people

around me were signing and I felt uncomfortable not signing. I felt uncomfortable speaking because I, its just frond upon. But the people who break the rules and don't sign, they just, they are not going to cope in the Deaf community, so they are going to learn themselves to cop on I think. I think being surrounded by people who sign should make you sign and if you are not going to learn that now there is no point being in the course I think. [- -] But yeah, I think being in CDS and being surrounded by Sign Language all the time, has taught me to be more polite and to, I don't know, to be more socially acceptable in ISL. Like in a Deaf community, I think I could go into a Deaf community and be fine, because I would be signing all the time [- -] You learn things I think you learn certain things in the classroom, you learn vocab, you learn how to sign, but I think you learn just as much outside the classroom, because you learn how to interact, you learn how to turn take, you know, you have to stop, you have to watch, you have to keep eye contact. You learn basics in the class, but you put it into practice outside the classroom, because its not an enforced environment, you kind of, you are with friends, it is casual. I think it has benefited hugely, you learn more outside the class [- -]

Haastattelu 25.11.2011

[- -] We did like two hours of French a week and in class, you know, it was like a secondary school situation in class. Teacher says this and you can either learn it or don't, if you want to you can. Here its interactive, so if we don't know we can ask our lecturers and they will be more than happy to help. We practice in class and outside in the corridors so if we see our lecturers we wouldn't wouldn't, like we did in school we would speak English with them, here we have to sign to them. So its good, cause you are learning, your not just learning "my name... my name whatever", you are learning how to use it in a social contact so it is very good. I find it very good anyway. [- -] So we wouldn't speak we would be signing to each other. It is a bit, it's frustrating at times you can see in people's face. You would want to say something we can't say in Sign, we could easily speak but we just choose not to. Actually I don't know why but we choose not to speak inside CDS for some reason. I don't know why but we just choose

not to, it's interesting. You can see like "oh, I'm going out to wherever tonight", you would see someone trying to sign something but cant sign, it takes a bit longer but its grand. We all learn to be patient with each other. [- -] but try as much as you can to sign because that is what you want to learn. It will be hard and it will be annoying and you will be pissed off and just get frustrated and you want to jump off a cliff, but it does pay off in the end, like I remember last year I used to get so annoyed, I would be in the corridor like, I want to say something but I cant, but you just keep trying and over time you learn, alright, I wont be able to say it this way but I will learn to alter a different way and say it that way. [- -]

Haastattelu 29.11.2011

[- -] Its for our self, its for our own, to build up confidence ourselves, just to improve ISL skills, its good to use it as much as possible. I think that is more depending on the person themselves, how you are as a person, how outgoing you are or how involved you want to be. You really do have to get off, stand up for yourself and get in there and get involved yourself and once you do that they welcome you. But it really depends on yourself, you have to be really confident and brave and get in there. [- -] I think... well we have tried to bring this is, if we made CDS completely signing environment, no voice what so ever it would be great. Because you would just have no choice then, you would have to communicate thru Sign. And it would only benefit you, you know, there would be nothing negative about it, its just positive. So yeah, I think that would be brilliant. Now they do say it, but its like, its not a rule as such, you know. They try to encourage us, but as I said, when there are no Deaf people around you tent to sort of slip back to spoken language, where as if it was a rule say to speak, you wouldn't be allowed to talk, you would have to sign, you know, you would just have to do it, you know. And possibly it would be better, you know, I think.

#### LIITE 4: OTTEITA TULKKIKOULUTTAJAJAHAASTATTELUJEN LITTEROINNEISTA

##### TULKKIKOULUTTAJAJAHAASTATTELUT, CDS BRISTOL

Haastattelu 28.11.2011

[– –] That is, it has to be an immersion, it has to be everyone using it, it has got to be the expectation to that takes place. [– –] And in the end you can say, well, but you know, it's up to you, if you want to learn sign language, you'll do it, if you don't, you'll make it more difficult to yourself if you're constantly talking. But in the end, you can't force people, I mean you can never fully force people. [– –] So it's not necessary to the same extent to follow students up and say "you shouldn't use speech, you should use sign language" because on the whole there is the recognition that it's valuable to be in that environment, it's kind of unique environment to be where you actually use sign only. [– –]

Haastattelu 20.12.2011

[– –] It depends, um, it depends on the year, it depends on the group, it depends on the people. Some people need a lot of reminding, some students are determined and they, you know, they will only use sign language. It really does depend on the group, I think. You know, we do tend to remind people, you know, please don't forget the communication policy. [– –] We do often remind them about it, we say, you know, please do respect the deaf lecturers as well. Because sometimes I'm like, you know, come on, you're talking among yourselves, how do you think that feels the deaf lecturers? It's not very nice, so remind yourselves about the communication policy. [– –] Um, it's all about respect, respect of the language, respect of the people. [– –] I think that the policy, um, helps the students understand what a deaf environment means. It changes the attitude, you know, they understand the attitude a little bit more. You know, they think themselves what does this mean? It's not just about

ignoring the deaf people and talking among yourselves, you have to think about, you kind of start taking all the environment in yourself, not just the language, you think about the deaf people involved, you think about what it is that I'm signing. It's not necessarily talking about improving the sign language, it's more about the attitude. I know that some students come here and they're like, you know, we say look, this is the policy, you have to follow this, you have to follow this and they think oooh. And when they finish after the three years and they go off to work the students themselves become frustrated because you know, they'll say "oh, there's 2 hearing people and they just completely ignore the deaf person, that's so rude". And it's because they've been here and they have been emerged in this environment and understood that a lot more, it's a thing you become so aware of when you leave this environment as the how these things, how there's certain attitudes out there. So they can then encourage people through their various different work places out there [- -] So they segregate themselves and you know, they say "oh, you should sign it" and they se, "oh, well, I've been signing all morning and I'm just picking my first language" and it's, it's kind of like, you know, that's a really, really bad attitude, it's a really bad perspective to have, and it's a really bad, um, thought process to have in regards to the sign language itself. Whereas here, I figure that the students really, really take on the good attitude when they leave.

TULKKIKOULUTTAJAHAASTATTELUT, CDS DUBLIN

Haastattelu 1.12.2011

[- -] Well, there is the issue of the respect of the language, you know, I mean, its about saying you learn a language by using a language, so what you learn in the classroom isn't going to be enough so use the language informally outside for conversational purposes. It's about trying to give an opportunity for the language immersion in the language and the culture. [- -] but we really, really wanted to push that because the majority of staff here are Deaf, and so I think it is a matter of respect for them and their language and what we are actually trying to do is to say, lets make ISL the primary working language, at least in

the hallways and in the class rooms, in so far as possible [– –] Like, say for Sign Languages, Bristol did it and it was very effective, but it has been done in lots and lots of places in other languages too. [– –] And even if you think about students going abroad for Erasmus exchanges, the whole idea is that you, you know, get to go and live in another culture, you go to use the language. You don't get to do that for Sign Languages so we have got to try to create the possibility here at home and do it in the department [– –]

Haastattelu 29.3.2012 ja 4.4.2012

Hate to say that there is no policy on SL environment in CDS [– –] The negatives sides of having no policy in place is that the spoken language is easily become the dominance language of CDS. [– –] It can slow down the process of learning ISL if they are allowed to speak. If a policy is in place, the students would be enforced to use ISL during the breaks and that would have a big positive effect on their learning of ISL. [– –] The employees can then have a choice to speak and not enforced to use ISL. [– –] A policy should be in place just like the Gaelscoil schools (Irish language speaking schools). In those schools, it naturally respects their mission statement, by promoting and using Gaelic in their schools. It should be the same here at CDS, promoting ISL and using ISL in the centre. – – Well it is true we don't have ISL policy in the CDS at all. It is big difference between policy and environment. – – Some students are great for using ISL during the breaks but some others are don't. Depend the students' attitudes. – – about 3rd year, some of them are very good to keep up with switching to ISL when Deaf person joins in. Some hearing staff are talking but sometimes when I am in same room as them they switch to ISL. Director of the CDS, she always switches to ISL quickly when I am in same room as her with other hearing person.