

Päivi Jäntti

SUOMALAISEN VIITTOMAKIELEN
RAKENTEEN JA TILANKÄYTÖN OPPIMINEN
VIERAANA KIELENÄ

Pro gradu-tutkielma
Syyslukukausi 2005
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Jäntti, Päivi.

SUOMALAISEN VIITTOMAKIELEN RAKENTEEEN JA TILANKÄYTÖN OPPIMINEN VIERAANA KIELENÄ

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2005. 122 sivua.

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvailla suomalaisen viittomakielen rakenteen ja erityisesti tilankäytön oppimista. Tutkielma keskittyy kuulevien aikuisten oppimiskokemuksiin ja välittää heidän kokemuksiaan, ajatuksiaan ja vaihteita suomalaisen viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä. Suomalaisen viittomakielen rakenteen oppimista vieraana kielenä ei ole aikaisemmin tutkittu. Tutkittu tieto kuitenkin auttaa ymmärtämään oppijoiden kielitaidon hankkimisprosessia ja kehittämään Suomalaisen viittomakielen opetusta vieraana kielenä.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastateltaviksi valittiin neljä kuulevaa naista, jotka olivat käyttäneet suomalaista viittomakieltä 1,5–24 vuotta ja olivat oivaltaneet sisäisen näkökulman tilaan. Haastatteluaineisto analysoitiin luokittelemalla. Lisäksi kartoitettiin haastateltavien mielipiteet tilankäytön rakenteiden vaikeustasoista ja haastateltavia pyydettiin laittamaan tilankäytön rakenteet järjestykseen helpoimmasta vaikeimpaan.

Tutkielma osoitti, että kuulevat aikuiset käyvät läpi viittomakielen varhaiset kehitysvaiheet nopeammin kuin kuurot lapset. Aikuiset oppivat kommunikoimaan suomalaisella viittomakielellä melko sujuvasti jo yhden vuoden aikana. Aluksi aikuiset harjoittelevat havaitsemaan ja tuottamaan viittomien foneemit oikein. Alkuvaiheen oppimista kuvastaa myös nopea viittomiston karttuminen. Tilankäytön oppiminen alkaa viittomilla suoraan tilaan paikantamisen, deiktisten ja anaforien osoitusten, vuoropuhelun roolinvaihdon, monisuuntaisten ja polysynteettisten verbaalien käytön oppimisella. Teknisen tilankäytön vaiheessa oppija pystyy näiden rakenteiden avulla käyttämään tilaa ulkoisesta näkökulmasta. Hän ei kuitenkaan näe tilaa mielessään, jolloin hänen on vaikea muistaa luomansa paikat. Kun oppija alkaa ikonisen tilallisuuden vaiheessa näkemään ikoniset asiat mielikuvina mielessään, hän muistaa luodut paikat automaattisesti. Tällöin oppija alkaa viittojana ikään kuin elää tilassa, hän ymmärtää olevansa itsekin osa tilaa ja oppii ilmaisemaan asioita inhimillisen kokijan avulla. Abstraktin tilallisuuden vaiheessa oppija oppii näkemään myös abstraktimpia asioita tilassa ja luontevan tilankäytön vaiheessa ulkoinen ja sisäisen näkökulma tilaan vuorottelevat luontevasti sekä ikonisissa että abstrakteissa konteksteissa. Haastateltavat kertoivat oppineensa tilankäyttöä oppitunneilla kuvien, analysointi-, toisto- ja piirtämisharjoitusten avulla. Tulkkiopiskelija ja tulkkina toimivat haastateltavat oppivat tilankäyttöä myös työssään tulkkina. Rakenteiden vaikeustasoista oltiin eri mieltä, mutta yhteenvedona voi todeta, että deiktiset osoitukset, kiinteillä viittomilla paikantaminen ja vuoropuhelun roolinvaihto koettiin helpoimmiksi ja monisuuntaiset sekä polysynteettiset viittomat ja inhimillinen kokija vaikeimmiksi. Tutkimuksen perusteella tilallisuuden opettamiseen kannattaa kiinnittää huomiota heti opetuksen alkuvaiheessa, jolloin luontevaan tilankäyttöön päästään todennäköisesti nopeammin.

Asiasanat:

Suomalainen viittomakieli, vieraan kielen oppiminen, tilankäyttö viittomakielessä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 SUOMALAINEN VIITTOMAKIELI	7
2.1 Suomalainen viittomakieli luonnollisena kielenä	7
2.2 Viittomakielinen kulttuuri	9
2.3 Suomalaisen viittomakielen rakenteesta	11
2.3.1 Viittoman rakenne	12
2.3.2 Suomalaisen viittomakielen viittomien kieliopillisia luokkia	15
3 SUOMALAISEN VIITTOMAKIELEN TILANKÄYTTÖ	17
3.1 Suomalaisen viittomakielen morfologiasta	17
3.1.1 Polysynteettiset viittomat	18
3.1.2 Monisuuntaiset verbaalit	21
3.2 Suomalaisen viittomakielen syntaksista	22
3.3 Osoitukset	24
3.4 Paikantaminen ja erilaiset tilat	26
3.5 Roolinvaihto	29
3.6 Yhteenveto tilankäytön rakenteista	31
3 KIELITAITO	33
4 KIELEN OPPIMINEN	37
4.1 Vieraan kielen oppiminen	40
4.2 Toisen kielen omaksuminen	44
4.3 Viittomakielen omaksuminen ensikielenä	47
4.4 Viittomakielen opiskeleminen vieraana kielenä	50
4.4.1 Viittomakielen oppiminen	51
4.4.2 Viittomakielen opettaminen	54
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	60
6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	62
6.1 Aineisto	65
6.2 Aineiston keruu ja käsittely	67
7 RAKENTEEN OPPIMISEN VAIHEITA JA TAPOJA OPITTAESSA SUOMALAISTA VIITTOMAKIELTÄ VIERAANA KIELENÄ	68
7.1 Foneemien selkiytyminen ja viittomiston karttuminen	68
7.2 Tilankäytön oppiminen	71
7.2.1 Tilankäytön rakenteiden vaikeustasot	72
7.2.2 Tekninen tilankäyttö	75
7.2.3 Tilallisuuden oppiminen	76
7.2.4 Luonteva tilankäyttö	83
7.3 Tilallisuuden ja tilankäytön oppimis- ja opettamistapoja	86
7.3.1 Oppitunneilla oppiminen	86
7.3.2 Viittomakielen tulkki oppii työtehtävissään	92
7.3.3 Toisen viittomakielen oppimisesta oppiminen	93
7.4 Tietoisuus suomalaisen viittomakielen oppimisessa	93

7.5 Suomalaisen viittomakielen oppimisen eteneminen ja oppimisen myöhempiä vaiheita	95
8 POHDINTA	98
8.1 Ehdotuksia tilankäytön opettamiseen.....	102
8.2 Tutkielman luotettavuus, yleistettävyys ja hyöty.....	107
8.3 Lopuksi.....	109
LÄHTEET.....	111
LIITE 1: Suomalaisen viittomakielen käsimuodot	116
LIITE 2: Takkisen kuvaamat aiemmin kuvaamattomat käsimuodot.....	117
LIITE 3: Suomalaisen viittomakielen paikat	118
LIITE 4: Suomalaisen viittomakielen liikkeet.....	119
LIITE 5: Asteikot	120
LIITE 6: Teemahaastattelurunko	121

1 JOHDANTO

Viittomakielten tutkimuksissa on tähän saakka keskitytty ensin todistamaan, että viittomakielet ovat luonnollisia kieliä, sitten viittomakielten rakenteiden kuvaamiseen ja kuurojen lasten viittomakielen omaksumiseen. Kuitenkin myös monet kuulevat ovat kiinnostuneita oppimaan viittomakieltä. Esimerkiksi Suomessa kuulevat opiskelevat suomalaista viittomakieltä nykyään monella tasolla kansalaisopistojen lyhytkursseista aina ammatillisiin viittomakielen opintoihin saakka. Näissä viittomakielen opinnoissa kielen oppiminen tapahtuu paljolti luokkahuoneessa ja läksyksi annettujen tehtävien parissa, viittomakielen oppimisen ollessa tietoisena tavoitteena. Tällöin kieltä opitaan vieraana kielenä. Suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä voi toki opiskella myös kuuro, jonka äidinkielenä on joku muu viittomakieli. Koska viimeksi mainittu henkilö on omaksumut jo yhden viittomakielen, hänellä on erilainen pohja suomalaisen viittomakielen rakenteen oppimiseen ja hänen suomalaisen viittomakielen oppimisensa eroakin kuulevien tai aikuisena kuuroutuneiden suomalaisen viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä. Tässä tutkielmassa perehdyn nimenomaan kuulevien aikuisten suomalaisen viittomakielen oppimiseen vieraana kielenä. Viittomakielen opettamiseen on tehty monia oppimateriaaleja, oppikirjoja ja menetelmiä, mutta sitä, miten kuulevat aikuiset oppivat viittomakieltä, ei ole juurikaan tutkittu.

Työssäni viittomakielen ohjaajien kouluttajana, olen pohtinut muiden suomalaista viittomakieltä opettavien kanssa, miten kuulevat viittomakielen opiskelijat saisi oivaltamaan viittomakielen visuaalisuuden ja tilankäytön suomat mahdollisuudet viittomisessa. Joskus joillakin kuulevilla viittomakielen oppijoilla näyttää viittomakielen tuottamisessa yhtäkkiä tapahtuvan selvä muutos viittomakielisempään suuntaan, jolloin he alkavat käyttää enemmän tilaa ja tilanteeseen eläytymistä hyväkseen tuottaessaan viittomakieltä. Mitä tällöin on tapahtunut? Mikä saa opiskelijat tuottamaan parempaa viittomakieltä? Tämän pro gradu-tutkielman tavoitteena onkin selvittää, miten suomalaisen viittomakielen tilankäyttöä opitaan sekä milloin se tapahtuu. Tutkielmassa selvitetään myös suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppivien mielipiteitä tilankäyttöön liittyvien rakenteiden vaikeudesta. Lisäksi tarkoituksena on kuvailla, millaisia vaiheita ylipäätään on opittaessa suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä. Tutkimusmenetelmänä on käytetty pääosin teemahaastattelua, koska tutkielmassa pyrittiin saamaan esiin syvällistä tietoa suomalaisen viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä, mutta

tilankäytön rakenteiden vaikeustasot on myös määritetty viisiportaisen asteikon avulla, jotta haastateltavien mielipiteet rakenteiden vaikeustasoista saataisiin esiin mahdollisimman yhteismitallisesti. Haastateltavat olivat kuulevia aikuisia, jotka olivat oppineet suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä eripituisen ajan.

Tilankäytöllä tarkoitan suomalaisen viittomakielen ominaisuutta käyttää hyväkseen viittojan edessä ja ympärillä olevaa tilaa viittomakielisten ilmausten muodostamisessa. Tilankäyttöä voidaan toteuttaa keskustelutilanteessa läsnäolevien kohteiden mukaan, mutta myös anaforisesti viittaamaan keskustelutilanteen ulkopuolisiin tarkoitteisiin. Tällöin viittomakieliseen tilaan voidaan perustaa paikkoja eri tarkoitteille ja tämän jälkeen viitata kyseisiin tarkoitteisiin suuntaamalla viittomat luotujen paikkojen mukaisesti. Tällaisia tilaa käyttäviä rakenteita ovat erilaiset osoitukset, monisuuntaiset verbaalit, polysynteettiset viittomat, joidenkin kiinteiden viittomien avulla paikantaminen, vuoropuhelun roolinvaihto sekä inhimillinen kokija. Viittoja voi käyttää tilaa ulkoisesta ja sisäisestä näkökulmasta eli ollen tilan ulkopuolella tai sen sisällä.

Kielenoppijan kielitaito koostuu Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallin mukaan organisatoriseen ja pragmaattiseen tietoon perustuvasta kielitiedosta ja metakognitiivisista strategioista (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996). Tässä tutkielmassa perehdyn Bachmanin ja Palmerin esittämän kielitaitomallin organisatorisen tiedon oppimiseen suomalaisen viittomakielen oppimisen osalta. Tilankäytön rakenteet kuuluvat organisatorisen tiedon osa-alueista kieliopilliseen tietoon ja tilankäyttö myös tekstuaaliseen tietoon, koska tilankäyttö on viittomakielelle ominainen tapa asioiden ilmaisemiseen.

2 SUOMALAINEN VIITTOMAKIELI

Suomalainen viittomakieli on yksi maassamme käytettävistä virallisista kielistä. Sitä käyttävät kuurot viittomakieliset, joita maassamme on noin 5000. Viittomakieltä tuotetaan erilaisilla käsien liikkeillä eli viittomilla, pään ja vartalon liikkeillä sekä erilaisilla ilmeillä. Näiden lisäksi erilaiset suun liikkeet eli huulio kuuluvat viittomakieliseen tekstiin. Suomalaisella viittomakielellä on myös oma rakenteensa. Joskus suomalaisessa viittomakielessä käytetään myös sormittamista, joka tarkoittaa puhutun kielen sanojen tuottamista sormiaakkosin. Sormittamista käytetään vain sellaisista asioista, joille ei ole vakiintuneita viittomia (kuten tuntemattomat paikat). Suomalaista viittomakieltä viitotaan ilman ääntä. Viittomista on mahdollista tuottaa myös yhtä aikaa puheen kanssa, tällöin on kyseessä joko viitottu puhe, jossa viittomat tuotetaan puhutun kielen mukaisessa järjestyksessä tai viittomat puheen tukena, jossa puheen aikana tuotetaan vain keskeisimmät viittomat. Koska suomalaista viittomakieltä käyttävät suomalaiset kuurot ja se pohjautuu suomalaisten kuurojen kulttuuriin, suomalainen viittomakieli on erilaista kuin esimerkiksi amerikkalainen viittomakieli. Viittomakieli ei siis ole kansainvälistä, vaan on olemassa monia viittomakielisiä, kuten amerikkalainen viittomakieli ja japanilainen viittomakieli. (Malm & Östman 2000, 9–18; Jantunen 2003, 19.)

Koska viittomakielet ovat visuaalisia kieliä, niiden muistiin merkitseminen kirjallisesti on hiukan ongelmallista. Tässä tutkielmassa käytän viittomakielten tutkimuksissa laajalle levinnyttä tapaa merkitä muistiin viittomia puhutun kielen sanoilla suur-aakkosin kirjoitettuna (esim. KISSA tarkoittaa kissaa merkitsevää viittomaa). Tällainen viittoman glossi voi muodostua myös useammasta sanasta (EI-VIELÄ) ja glossit kirjoitetaan sanan perusmuodossa.

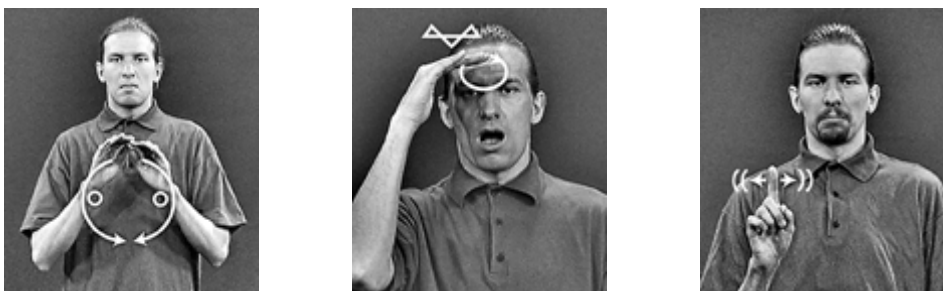
2.1 Suomalainen viittomakieli luonnollisena kielenä

Suomalainen viittomakieli on yhtä luonnollinen kieli kuin suomenkieli tai mikä tahansa muu kieli. Luonnolliset kielet ovat syntyneet ja kehittyneet satojen tuhansien vuosien aikana ilmaisemaan kulloinkin tarkoituksenmukaisia asioita kulttuuriympäristössään ja ensikielenä niitä omaksutaan muilta kielen käyttäjiltä. Omaksumisen jälkeen niitä käytetään arjen yhteydenpitovälineenä ja maailman sanallisena hahmotustapana. Juuri

tetään arjen yhteydenpitovälineenä ja maailman sanallisena hahmotustapana. Juuri näin on myös viittomakielissä ja lingvistit ovatkin tulleet siihen tulokseen, että viittomakielet ovat luonnollisia kieliä, koska ne täyttävät kaikki luonnollisille kielille asetetut vaatimukset paitsi äänellisyyden, jota ei enää katsota välttämättömäksi vaatimukseksi kielelle. (Karlsson 1994, 1–2, 256–257.)

Luonnolliset kielet koostuvat symboleista ja niiden yhdistelmästä. Symboleilla on tietty muoto (esim. *kissa*), joka viittaa tiettyyn merkitykseen (pehmeäturkkinen pieni kotieläin). Muoto jakaantuu itsessään merkityksettömiin osiin, foneemeihin (k – i – s – a). Tämä kaksoisjäsenyksi kutsuttu ilmiö on ominaista juuri luonnollisille kielille. Foneemeja on rajallinen määrä, mutta niistä voidaan eri tavoin yhdistelemällä muodostaa rajattoman paljon erilaisia foneemiyhdistelmiä, sanoja, joilla on oma merkitys. Myös viittoma koostuu irrallaan merkityksettömistä rakenneosista, foneemeista ja toisaalta kullakin viittomalla on oma merkityksensä. (Karlsson 1994, 12–13; Jantunen 2003, 13–15.) Viittoman rakenneosista kerrotaan tarkemmin luvussa 2.3.1.

Muodon ja merkityksen suhde on mielivaltainen eli arbitraarinen. Toisin sanoen mikä vain foneemiyhdistelmä voidaan valita kuvaamaan tiettyä asiaa. Arbitraarisuuden vastakohtana on pidetty ikonisuutta eli kuvanomaisuutta. Viittomakielissä osa viittomista on täysin arbitraarisia, mutta jotkut viittomat muistuttavat jollain tavoin merkitystään. Esimerkiksi viittomassa PALLO muodostetaan kämmenillä ympyrä viittojan edessä olevaan tilaan ja tästä kuka tahansa viittomakieltä taitamatonkin voi päätellä kyseessä olevan jonkin pyöreän tarkoitteen. Tämän viittoman voi arvailla tarkoittavan ympyrää, pyöreää, palloa, maapalloa jne. Viittoman todellinen merkitys jää siis viittomakieltä taitamattomalle arvailujen varaan, koska viittoman merkitys on sovittu käyttäjien kesken. Toisaalta viittomakieltä taitamattomat eivät erota joidenkin viittomien ikonisuutta, koska eivät ymmärrä viittoman merkitystä. Viittomakieltä taitamaton ei millään arvaa, että käden pyörittely otsan tietämällä sormia väristellen tarkoittaa ajatella. AJATELLA–viittoman ikonisuuden voidaan nähdä toteutuvan siinä, että viittoman muodostamispaikka on pää, jossa ajatteluun liittyvät toiminnat tapahtuvat. Pystyssä olevan etusormen heiluttelusta ei puolestaan voi vetää minkäänlaisia ikonisia johtopäätöksiä ja arvailuja, joten tällainen viittoma on täysin arbitraarinen. Viimeksi kuvatus viittoman merkitys on mitä. (Karlsson 1994, 13; Jantunen 2003, 13–15.)



KUVIO 1. Kuvat viittomista PALLO, AJATELLA, MITÄ (kuvat: Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, 211, 575, 379)

Konventionaalisuus tarkoittaa sopimuksenvaraisuutta eli sitä, että kussakin kielessä tiettyjen foneemijonojen on sovittu tarkoittavan tiettyä asiaa. On siis sovittu, että suomenkielessä pöydästä (eli neljällä jalalla seisovasta tasosta, jolla ruokaillaan) käytetään foneemijonoa p-ö-y-t-ä, eikä esimerkiksi t-u-o-l-i. Myös suomalaisessa viittomakielessä on sovittu, että pöydästä käytetään tiettyä viittomaa (PÖYTÄ) ja kissasta jotain toista viittomaa (KISSA). Samasta asiasta käytetään siis aina samaa viittomaa. (Karls-son 1994, 12; Malm & Östman 2000, 16; Jantunen 2003, 13–15.) Kielen produktiivisuus puolestaan merkitsee kielen rajatonta luomisvoimaa. Kielessä luodaan jatkuvasti uusia sanoja ja viittomia ja uusia tapoja yhdistellä niitä (Malm & Östman 2000, 16).

Suomalaisessa viittomakielessä niin kuin muissakin viittomakielissä eri käyttäjäryhmillä on vähän erilainen tapa käyttää kieltään. Nuoret viittovat eri tavoin kuin vanhemmat, eteläsuomalaiset viittovat eri tavoin kuin savolaiset tai suomenruotsalaista murretta käyttävät. Tällaisia kielen vaihteluita kutsutaan variaatioiksi. (Malm & Östman 2000, 21.) Myös eri tilanteet vaikuttavat siihen miten viitotaan: Juhlapuhetta viitottaessa viitotaan eri tavoin kuin parhaan kaverin kanssa vapaa-aikana. Näitä kielen vaihteluita kutsutaan rekistereiksi.

2.2 Viittomakielinen kulttuuri

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kuurous on sinänsä arvokas ja positiivinen asia. Kuuroutta ei koeta vammaana eikä negatiivisena, parannettavana asiana. Kuurous on

yhdistävä tekijä kuurojen keskuudessa ja kuurouteen liittyy luonnollisena asiana viittomakielen käyttäminen. Viittomakieli, kuurojen tavat ja perinteet sekä arvot ja asenteet muodostavat kuurojen kulttuurin. Myös jotkut kuulevat, kuten kuurojen vanhempien kuulevat lapset, kuurojen papit ja viittomakielentulkkit jakavat kuurojen kulttuurin arvot ja voivat kuulua kuurojen yhteisöön. Nykyään onkin yhä useammin alettu puhua viittomakielisestä kulttuurista ja viittomakielisestä yhteisöstä. On alettu käyttää myös käsitettä viittomakielinen, joka ei korosta niinkään kuuroutta vaan viittomakielisyyttä tärkeimpänä asiana. (Malm & Östman 2000, 9–13; Jokinen 2000, 79–100.) Jokinen (2000, 97) on määritellyt kuurojen kulttuurin seuraavasti:

Kuurojen kulttuuri on prosessi, joka siirtää kuurojen kulttuurin sisältämät arvot, uskomukset, tavat ja käyttäytymismuodot sukupolvelta toiselle, ja se on myös erityinen symbolijärjestelmä, joka ohjaa käyttäytymistä ja selittää sekä rajoittaa ympäröivän todellisuuden esittämiä asioita.

Kuurojen kulttuuri pitää sisällään aikaisempien sukupolvien kuuroilta perityn kasautuvan viisauden ja se on elämäntapa, joka perustuu näön varassa elämiseen (Jokinen 2000, 97–98). Kuurot tapaavat toisiaan mm. Kuurojen yhdistyksissä, joiden on sanottu olevan kuuroille kuin ”toinen koti”. Siellä on mahdollisuus viittomakieliseen tiedonsaantiin, harrastustoimintaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden kuurojen kanssa. (Walvik 2000, 58.)

Viittomakieliseen kulttuuriin kuuluvat tärkeänä seikkana viittomakielen oikeat käyttötavat. Esimerkiksi katsekontakti on tärkein edellytys viittomakieliselle keskustelulle. Katsekontaktin luomiseen puolestaan on omat huomionherättämistapansa, kuten käden heiluttaminen tai olkapäälle koskettaminen. Viittomakieliseen kulttuuriin kuuluvat myös tietyt keskustelun aloittamistavat. Keskusteltaessa vieraan kuuron kanssa ensimmäistä kertaa tutustutaan kertomalla siitä, mitä kuurojen koulua kumpainenkin on käynyt ja jos molemmat ovat käyneet samaa koulua, keskustelijoille muodostuu heti yhteinen kokemusmaailma keskustelun pohjaksi. (Jokinen 2000, 94; McIlvenny & Raudaskoski 1994, 269–291.)

Viittomakielinen kulttuuri arvostaa viittomakieltä ja viittomakieliset pyrkivät parantamaan asemaansa yhteiskunnassa. Kuurojen liitto on perustettu ajamaan kuurojen ja suomalaisen viittomakielen etua. Kuurojen yhdistyksillä toteutetaan paikallisella tasolla edunvalvontaa. Viittomakielen aseman vahvistaminen perusoikeussäännöksellä on osoitus siitä, että Suomen yhteiskuntakin on alkanut arvostaa suomalaista viittomakieltä.

Kuurous ja viittomakieli eivät ole enää hävettäviä asioita yhteiskunnassamme. (Jokinen 2000, 79–100; Lappi 2000, 71–78; Malm & Östman 2000, 16; Walvik 2000, 58.)

2.3 Suomalaisen viittomakielen rakenteesta

Kuten luvussa 2.1 kerrottiin, kieli jakaantuu muotoon ja merkitykseen. Muodon puolestaan voi jakaa edelleen pienempiin osajärjestelmiin, joita voidaan kutsua yhteisellä nimityksellä kielioppi. Kielioppiin voi tämän näkemyksen pohjalta ajatella kuuluvan fonologian, morfologian ja syntaksin. Suomalaisen viittomakielen kieliopista on ollut pitkään saatavilla hyvin vähän modernia kielitieteellistä tutkimusta ja muutakin suomalaista viittomakieltä koskevaa kirjallisuutta on ollut vähän (Jantunen 2003, 25–26). Suomalaisen viittomakielen rakenteesta on vieläkin tutkimatta paljon ja siksi suomalaisesta viittomakielestä ei ole vielä esitetty yhtenäistä kielioppia. Kuitenkin myös suomalaista viittomakieltä voidaan tarkastella fonologian, morfologian ja syntaksin näkökulmista.

Amerikkalaisen ja Brittiläisen viittomakielen kieliopista on tehty useita tutkimuksia ja niistä on julkaistu oppikirjoja (Valli & Lucas 2000; Liddell 1995; 2000; Padden 1990; Neidle, Kegl, Maclaughlin, Bahan & Lee 2000; Sutton-Spence & Woll 1999). Tämän vuoksi käytän esitellessäni suomalaisen viittomakielen rakenteita esimerkkeinä myös muiden maiden viittomakielistä saatuja tutkimustuloksia, jotka antavat ainakin suuntaa suomalaisessa viittomakielessä esiintyvillä ilmiöillä.

Esittelen suomalaisen viittomakielen rakenteita kieliopin erilaisten osajärjestelmien eli fonologian, morfologian ja syntaksin näkökulmista. Käsittelen kuitenkin kahta jälkimmäistä suomalaisen viittomakielen tilankäytön yhteydessä. Tilankäyttö on merkittävä osa suomalaisen viittomakielen rakennetta ja sen oppimisen tutkiminen on tämän tutkielman keskeinen tehtävä. Morfologia on pienimpien merkitystä kantavien muotojen järjestelmä. Viittomakielissä siihen voidaan katsoa kuuluvan viittomanmuodostusopin ja viittomien taivutusopin. Morfologiasta on kyse muun muassa silloin kun verbaaliviittomien alku- ja loppupaikka määräytyvät teon tekijän ja kohteen sijainnin perusteella. Syntaksi on lauseen rakentamisen järjestelmä. Siinä tarkastellaan useamman peräkkäisen viittoman jaksojen eli lauseiden muodollista rakennetta sekä niiden merkitys- ja informaatorakennetta. Myös silloin kun pohditaan miten toteava-, kielto- tai ky-

symyslause muodostetaan, liikutaan syntaksin alueella. (Karlsson 1994, 20; Jantunen 2003.) Fonologia on kielen pienimpien rakenneyksiköiden järjestelmä, jonka avulla erotellaan merkityksiä. Viittomakielten fonologiassa tarkastellaan, mistä osista viittomat koostuvat ja mihin prosesseihin ne osallistuvat. Aluksi perehdytään viittoman rakenteeseen, jonka jälkeen esittelen suomalaisen viittomakielen kieliopilliset luokat. Tilankäyttöön perehdytään omassa luvussaan.

2.3.1 Viittoman rakenne

Viittomien foneemit eli rakenneyksiköt ovat nykyisen käsityksen mukaan käsimuodot, paikat, liikkeet, orientaatiot ja ei-manuaaliset elementit. Käsimuoto tarkoittaa viittoman aikana olevaa sormien asentoa, viittoman paikka on viittojan keholla tai hänen edessä olevan viittomatilan kohta, jossa viittoma muodostetaan, ja liike tarkoittaa viittoman aikana tehtävää käden liikettä. Orientaatio tarkoittaa kämmenen ja sormien suuntaa. Ei-manuaalisiin elementteihin katsotaan kuuluvan tavallisesti suun asennot ja liikkeet. (Malm & Östman 2000, 16, Jantunen 2003, 28.) Takkisen (2002) mukaan ei-manuaaliseen parametriin kuuluu lisäksi kehon, pään ja silmien liikkeet sekä kasvojen ilme. Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan katso orientaation olevan itsenäinen foneemi (Takkinen 2002, 31; Rissanen 1985, 44–45).

Ensimmäisen kuvauksen viittoman rakenteesta esitti amerikkalaisen viittomakielen (ASL) tutkija William Stokoe. Hän halusi korostaa viittomakielen erilaisuutta puhutuista kielistä ja käytti siksi puhuttujen kielten tutkimuksessa käytettävän foneemi-termin asemasta kereemi-nimitystä kuvaamaan viittoman pienintä merkityksetöntä rakenneosaa. Stokoen mukaan viittoman kereemit ilmenivät simultaanisti eli yhtäaikaaisesti. Kereemejä Stokoen mukaan olivat käsimuoto, paikka ja liike. (Rissanen 1985, 43–46; Jantunen 2003, 27–28.) Rissanen (1985) on kuvannut ensimmäisenä suomalaisen viittomakielen viittomien rakennetta. Hänen kuvauksensa perustuu Stokoen menetelmään ja symboleihin. Suomalaisen viittomakielen perussanakirjassa (1998) viittomien rakennetta on kuvattu käsimuodon, paikan ja liikkeen sekä huulion avulla.

Kun viittomakielten lingvistinen tutkimus on lisääntynyt sitten Stokoen ja 1960-luvun, Stokoen menetelmälle on ilmaantunut myös kritiikkiä. Muun muassa Liddellin ja Johnsonin (1989) mielestä viittoman osat eivät ilmene samanaikaisesti vaan viittoma koostuu peräkkäin tuotettavista segmenteistä eli ajallisesti perättäisistä yksi-

köistä. Liddellin ja Johnsonin (1989) mielestä segmenttejä on olemassa kolmenlaisia: pidäkkeitä eli Hold-segmenttejä (H), abstrakteja aikapisteitä eli X-segmenttejä (X) ja liikkeitä eli Movement-segmenttejä (M). Viittoma koostuu yhden tai useamman pidäkkeen ja liikkeen vuorotteluista. Kuvaustavassa viittomasta määritellään pidäkkeiden aikana oleva käden asentoa kuvaava artikulatorinen kimppu (käsimuotopiirteet, kontaktikohtapiirteet (vrt. paikka), suunta- ja orientaatiopiirteet). Myös ei-manuaaliset elementit kuvataan. Liike määritellään pidäkkeiden väliseksi ajaksi ja siitä kuvataan vain liikkeen tyyppi (suora/kaareva). Artikulatoriseen kimppuun kuuluvat käsimuotopiirteet määritellään valittujen sormien ja peukalon asentojen mukaan (mistä nivelistä sormi on taipunut ja peukalon asento muihin sormiin nähden). Kontaktikohtapiirteistä määritellään passiivisen artikulaattorin paikka, kädenosa, joka on paikannettu edellä määriteltyyn paikkaan, käden läheisyys paikasta ja avaruudellinen suhde kädenosan ja paikan välillä. Myös suunta- ja orientaatiopiirteet kuvataan. Kuvaustapa onkin erittäin tarkka ja siitä näkyy hyvin viittoman ajallinen sekventiaalisuus. Tässä yhteydessä en esittele tarkemmin Johnsonin ja Liddellin notaatiojärjestelmää, mutta asiasta kiinnostunut lukija voi perehtyä siihen lukemalla joko Johnsonin ja Liddellin (1989) tai Johnsonin (2000) englanninkielisen kirjoituksen, Takkisen (2002) suomenkielisen väitöskirjan tai Fuchsin (2004) saksankielisen väitöskirjan. Takkinen (2002) on käsimuotojen omaksumista käsittelevässä väitöskirjassaan kuvannut suomalaisen viittomakielen käsimuotoja Johnsonin ja Liddellin (1989) Hold-Movement-menetelmään pohjautuen. Myös Bertold Fuchs (2004) on analysoinut suomalaisen viittomakielen viittomia saman menetelmän avulla. Hän kiinnitti huomiota siihen, että pidäkkeitä (H) tapahtuu viitottujen jaksojen aikana harvoin. Hän huomasi myös, että viittomien foneettinen kompleksisuus ja artikulatorinen energia vähenee loppua kohti.

Rissasen (1985) mukaan suomalaisessa viittomakielessä on 30 itsenäistä käsimuoto-kereemiä (ja lisäksi seitsemän allokeeria), joista yleisimmin käytettyjä on 21 käsimuotoa (liite 1). Suomalaisen viittomakielen perussanakirjassa (1998) kuvattuja käsimuotoja on 84, tosin siihen, ovatko ne kaikki itsenäisiä foneemeja, ei ole otettu kantaa. Takkinen (2002) löysi tutkimuksessaan 26 tähän saakka suomalaisessa viittomakielessä aiemmin identifioimatonta käsimuotoa (liite 2). Takkisen mukaan suomalaisessa viittomakielessä erilaisia käsimuotoja on 100.

Paikka-kereemejä suomalaisessa viittomakielessä on Rissasen (1985) mukaan 19 (liite 3) ja Suomalaisen viittomakielen perussanakirjan (1998) mukaan 15. Takkinen (2002) ei ole määritellyt suomalaisessa viittomakielessä käytettäviä artikulaatiopaikkoja

eikä liikkeitä, mutta näitä olisi Johnsonin ja Liddellin (1989) menetelmään pohjautuen useita kymmeniä. Fuchs (2004) on analysoinut myös paikkoja HM-menetelmällä, jolloin paikan analyysi liittyy liikkeen analyysiin, koska liike tapahtuu paikasta A paikkaan B, mutta ei esitä mitään luetteloa tai määrää suomalaisen viittomakielen paikoista.

Suomalaisessa viittomakielessä on Rissasen (1985) inventaarin mukaan 24 liikkeen kereemiä (liite 4). Suomalaisen viittomakielen perussanakirjassa (1998) liikkeiden sanotaan koostuvan ainakin kahdesta piirteestä. Näitä ovat liikkeen tapa (esim. suora, kaareva, ranteen taivutus) ja suunta (esim. ylös, alas, sivulle). Liikkeet ovat monimutkaisia, koska yhtä aikaa voi ilmetä erilaisia liikkeiden piirteitä. Fuchs (2004, 411) havaitsi analyysissään, että joidenkin viittomien liikkeet suuntautuivatkin viistoon, eikä suoraan jommallekummalle sivulle tai eteen.

Perussanakirjan mukaan suomalaisessa viittomakielessä on kahdenlaisia huulioita eli suun asentoja tai liikkeitä: suomen kielen sanahahmoja ja viittomakielisiä huulioita, joissa ei ole puhutun kielen sanahahmoa huuliolla. Pimiän (1987, 28–36) ja myöhemmin Rainon (2002, 41–42) mukaan huuliolla olevia lainasanoja suomenkielestä käytetään yleensä nominaaliviittomissa. Verbaaleissa, adjektiiveissa ja adverbiaaleissa käytetään yleisimmin idiomaattisia suuhahmoja. Osaa näistä idiomaattisista suuhahmoista voidaan pitää affikseina, jotka ilmaisevat kieliopillisia seikkoja. Rissanen (1985) kiinnittää huomiota huulioon ja kasvojen ilmeisiin erityisesti kieliopillisten seikkojen ilmaisijoina.

Opiskeltaessa viittomakieltä vieraana kielenä opiskelijan on opeteltava toisaalta havaitsemaan ja toisaalta muistamaan viittomia. Kummassakin prosessissa opiskelijaa auttaa viittoman rakenteen tunteminen. Oppimisen kannalta olisi hyvä pystyä merkitsemään uudet viittomat muistiin, jotta niiden käyttöä voisi harjoitella. Vakiintunein ja helppokäyttöisin, mutta toisaalta hyvin suurpiirteinen menetelmä viittomien kuvaamiseen ja muistiin merkitsemiseen on Rissasen (1985) Suomalaiseen viittomakieleen soveltama simultaanimenetelmä. Siinä kullekin käsimuodolle, paikalle, liikkeelle ja orientaatiolle on annettu oma symbolinsa. Takkisen esittämät suomalaisen viittomakielen käsimuodot ovat havaittavissa suomalaisessa viittomakielessä ja ne kuvaavat tarkoin käytettäviä käsimuotoja, mutta niiden HM-malliin pohjautuva muistiinmerkitsemistapa on kovin monimutkainen. Takkinen ei ole esittänyt kuvausta suomalaisessa viittomakielessä käytettävistä artikulaatiopaikoista ja liikkeistä. Suomalaisen viittomakielen perussanakirjassa käytettävää kuvaamistapaa on puolestaan vaikea käyttää esimerkiksi käsin

tehtävään viittoman muistiin merkitsemiseen, koska siinä käsimuodot ja paikat pitäisi kuvata piirtämällä.

Mielestäni Jantusen (2003) esittämä tapa kuvata viittomia on käyttökelpoinen viittomakielen opiskelussa vieraana kielenä. Siinä erotellaan ajalliset segmentit (X,M,H) toisistaan, mutta rakenneyksikköjä koskeva informaatio esitetään yksinkertaistetusti symbolein. Toisaalta, kuten Fuchs (2004) on väitöskirjassaan todennut, on tärkeä oppia tuottamaan viittomat foneettisesti mahdollisimman oikein.

2.3.2 Suomalaisen viittomakielen viittomien kieliopillisia luokkia

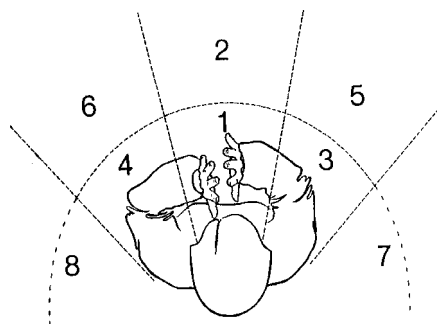
Terhi Rissanen on jo 1985 määritellyt suomalaisen viittomakielen viittomien luokat, mutta perusteellisemmän kuvauksen hän esittää vuodelta 1998 olevassa lisensoitustyössänsä. Suomalaisen viittomakielen kieliopilliset luokat ovat hänen mukaansa nominaalit ja verbaalit. Nominaalit viittaavat eläviin, erityisesti inhimillisiin kokonaisuuksiin sekä muotoa ja kokoa ilmaiseviin kieliopillisiin viittomiin. Ne eivät ilmaise aspektia eli toimintaa suhteessa aikaan, eivätkä transitiivisuutta (Rissanen 1998, 260). Nominaaleja ovat leksikaalisista nominaaleista ydin-leksikaaliset nominaalit eli ihmisiä ilmaisevat nominaalit, kuten NAINEN, leksikaaliset nominaalit, jotka sallivat sisäiset muutokset (esim. PIENI-TALO; SUURI-TALO, KULMAKARVAT, RANNERENGAS), klassifikaattorista kehittyneet leksikaaliset nominaalit (esim. LINTU, VOI) sekä pronominaaliset osoitukset (esim. MINÄ; ITSE) (Rissanen 1998, 90–110). Nominaaleja ovat hänen mukaansa myös kieliopilliset nominaalit, kuten kokoa ja muotoa ilmaisevat erittelijät eli SASS:it, jotka antavat tietoa esineen muodosta (ks. luku 3.1.1), klassifikaattorit (ks. luku 3.1.1) ja osoitukset (ks. luku 3.3) (Rissanen 1998, 110–121).

Verbaaleja puolestaan kuvaa aspektuaalisuus ja transitiivisyys, jolloin niihin inkorporoidaan eli sisällytetään verbin argumenttejä (tekijä, kohde). Verbaaleihin voi inkorporoida myös määrän ja paikan (Rissanen 1998, 126, 260). Verbaalit jaetaan juurensa mukaan monomorfeemisiin (esim. KUOLLA, HIKOILLA, LUKEA, PUKEA), bimorfeemisiin, jotka ilmaisevat paikan ja määrän, (esim. TUULLA, HYÖKÄTÄ, LYÖDÄ) ja polymorfeemisiin, jotka ilmaisevat kausaalista objektin liikettä tai liikkumista (esim. KAATAA, OTTAA) tai itsenäistä liikettä tai paikaltaan liikkumista (Rissanen 1998, 135–142). Verbaaleihin katsotaan kuuluvaksi myös adjektiivipredikaatit, jotka ilmaisevat kohteensa väliaikaista tai pysyvää ominaisuutta ((OLLA-)ILOINEN,

((OLLA-)KUURO) (Rissanen 1998, 126). Jantunen (2003, 83–84) tiivistää verbaalien luokan kokoavasti sanomalla, että verbaaleiksi kutsutaan toimintaa tai predikaatiota ilmaisevia viittomia.

3 SUOMALAISEN VIITTOMAKIELEN TILANKÄYTTÖ

Jo pelkästään suomalaisen viittomakielen viittomat käyttävät viittojan edessä olevaa tilaa, koska yksi viittoman foneemeista on paikka. Toisaalta usein viittoman aikana tapahtuu myös liike, jolloin viittoma ei käytä hyväkseen viittomatilasta vain yhtä paikkaa vaan useampia paikkoja. Myös suomalaisen viittomakielen morfologia ja syntaksi käyttävät hyväkseen viittojan ympärillä olevaa tilaa (Rissanen 2002; Jantunen 2003). Tilassa on lukematon määrä eri paikkoja viittojan edessä, sivuilla, ylhäällä, alhaalla ja jopa takana. Rissanen (1985) on kuitenkin tehnyt seitsemänpaikkaisen karkean jaon viittomatilassa esiintyvistä paikoista. Paikat hän on nimennyt numeroimalla, mutta viittomatilan yläosaan viitataan kirjaimella y ja alaosaan kirjaimella a. Seuraavassa kuviossa esitetään nämä paikat ja niille annetut numerot.



KUVIO 2. Tilankäytön paikat (Rissanen 1985, 18)

3.1 Suomalaisen viittomakielen morfologiasta

Morfologiassa eli muoto-opissa tarkastellaan lekseemien eli sanojen tai viittomien sisäisen rakenteen pienimpiä merkitysyksiköitä (Karlsson 1994, 75). Jantusen mukaan viittomakielen morfologian voidaan katsoa muodostuvan viittomanmuodostusopista ja viittomien taivutusopista. Viittomanmuodostusopissa tarkastellaan, miten uusia viittomia voidaan muodostaa johtamisen (affiksaatio ja inkorporaatio), yhdistämisen (yhdysviittomat), polysynteesin (uuden lekseemin muodostaminen useita sidonnaisia morfeemeja

toisiinsa sulauttamalla) ja lainaamisen (toisen kielen lekseemin ottaminen käyttöön omassa kielessä) avulla. (Jantunen 2003, 57–83.) Viittomien taivutusoppiin puolestaan kuuluu verbaalien aspektitaivutus ja kongruenssi eli se, miten lekseemin muoto mukautuu jonkin ulkopuolisen piirteen perusteella (Jantunen 2003, 83–91). Käsittelen tarkemmin edellä mainituista vain polysynteetin kautta muodostuneita polysynteettisiä viittomia ja kongruenssia, koska ne liittyvät tilankäyttöön ja sen oppimiseen viittomakielessä.

3.1.1 Polysynteettiset viittomat

Polysynteetin avulla luodaan uusia kuhunkin kielenkäyttötilanteeseen sopivia tilan-nesidonniaisia viittomia, joita Takkinen (1998) kutsuu polysynteettisiksi viittomiksi. Näistä viittomista on viittomakielten tutkimuksissa käytetty lukuisia eri nimityksiä riippuen siitä, mitä piirrettä kukin tutkija on halunnut korostaa. Valli ja Lucas (2000, 78–84) kutsuvat näitä viittomia klassifikaattori-predikaateiksi ja Padden (2000; 1988) spataalisiksi verbeiksi. Polysynteettisten viittomien merkitys on tulkittavissa kunkin tilanteen mukaisesti, joten sama viittoma saattaa eri tilanteissa merkitä eri asioita. Polysynteettisen viittoman jokaisella rakenneyksiköllä on tyypillisesti morfeemin status eli pienen merkitystä kantava muoto (vrt. foneemi, joka ei sinällään kanna merkitystä). Käsi-muoto edustaa puheenaihetta, paikka puheenaiheen sijaintia tilassa, liike puheenaiheen liikkumista tai paikallaan olemista ja orientaatio puheenaiheen asentoa tilassa. Puheenaiheen olemuksesta voi kertoa jotain myös ei-manuaalisen elementin avulla. (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 72) Esimerkki polysynteettisestä viittomasta on AUTO-ON-PYSÄKÖITYNÄ. Siinä dominoivan käden eli yksikäätisiä viittomia yleensä viittovan käden käsimuoto, kuvaa autoa ja paikka kuvastaa kohtaa, missä auto on ja pieni alaspäin laskeutuva liike, kuvaa auton olemista kyseisessä paikassa.



KUVIO 3. Kontaktijuurellinen polysynteettinen viittoma: AUTO-ON-PYSÄKÖITYNÄ (Jantunen 2003, 74)

Takkisen mukaan polysynteettisten viittomien kaksi päämorfeemia ovat liike ja käsimuoto. Polysynteettisten viittomien liikettä nimitetään liikejuureksi. Niiden käsimuotoa nimitetään klassifikaattoriksi tai klassifikaattorikäsimuodoksi. (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 73) Takkisen (1998) mielestä polysynteettiset viittomat ovat verbaaleja. Niiden juuri on liike, johon käsimuoto yhdistyy. Rissanen (1998) mielestä kaikilta osin ei ole kysymyksessä verbaaliviittoma, vaan esimerkiksi muotoa ja kokoa kuvaavat SASSit ovat nominaaleihin kuuluvia kieliopillisia nominaaleja, koska niihin ei voi liittää aspektuaalisuutta. Näkemyserot Takkisen ja Rissanen tarkastelutapojen välillä johtuvat siitä, että Takkinen tarkastelee näitä kuvaavia viittomia omina, yksittäisinä viittomina ja Rissanen niiden tehtävää lauseen kieliopillisena morfeemina. Esitän tässä Takkisen (1998) näkemyksen mukaisen luokittelun viitaten kuitenkin myös Rissanen (1998) ajatuksiin.

Takkisen (1998) mukaan liikejuuria on kolmenlaisia: Prosessijuuri, kontaktijuuri ja statiivi-deskriptiivijuuri. Kun kyseessä on prosessijuuri, käden liikkuminen merkitsee myös kohteen liikkumista, kuten polysynteettisessä viittomassa AJAA-PYÖRÄLLÄ-MÄKEÄ-ALAS. (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 74–75.)



KUVIO 4. Prosessijuurellinen polysynteettinen viittoma: AJAA-PYÖRÄLLÄ-MÄKEÄ-ALAS (Jantunen 2003, 74)

Kun käsi tekee lyhyen suoran liikkeen alaspäin, on kyseessä kontaktijuuri, jolloin liike ei kuvaa kohteen liikkumista vaan olemassaoloa tai olemista jossain paikassa. Kontaktijuuresta oli kyse aiemmin esimerkkinä käyttämässäni polysynteettisessä viittomassa AUTO-ON-PYSÄKÖITYNÄ. (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 74–75.) Kun kyseessä on Takkisen (1998) määritelmän mukaan polysynteettinen viittoma, jossa liikejuurena on kontaktijuuri ja klassifikaattori-käsimuotona kokonaisen kohteen klassifikaattori, niin Rissanen puhuu näistä viittomista produktiivisina viittomina, jotka hän nimeää ensin luokanosoitimmiksi (1985, 39–40, 96–99, 110–111) ja myöhemmin pelkik-

si klassifikaattoreiksi (classifiers) (Rissanen 1998, 117). Nämä ovat Rissanen mukaan nominaali-viittomien yhteyteen liitettäviä määrittäjiä, joilla entiteetit voidaan sijoittaa tilaan ja joilla voidaan osoittaa monikollisuutta. Ne voidaan myös inkorporoida eli sisällyttää tiettyihin verbaaliviittomiin, jolloin ne ilmaisevat kohteen liikkeitä.

Takkisen mielestä statiivi-deskriptiivijuressakaan käden liike ei kuvasta kohteen liikettä vaan sen muotoa tai jakaumaa, kuten polysynteettisessä viittomassa OHUET-TAULUN-KEHYKSET (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 74–75). Näistä Rissanen (1998, 110–117, 174) käyttää nimitystä kokoa ja muotoa ilmaisevat erittelijät eli SASSit (size-and-shape-specifiers,). Ne ovat hänen mielestään nominaaleihin kuuluvia kieliopillisia nominaaleja, koska niihin ei voi liittää aspektuaalisuutta.

Klassifikaattori-käsimuotoja on myös Takkisen (1998) esittämän karkean jaon perusteella kolmenlaisia: kokonaisen kohteen klassifikaattorit, kokoa ja muotoa piirtävät klassifikaattorit sekä käsittelyklassifikaattorit. Kokonaisen kohteen klassifikaattorit edustavat kokonaista kohdetta tai sen tyypillistä osaa. Edellä mainitussa polysynteettisen viittoman esimerkissä (AUTO-ON-PYSÄKÖITYNÄ) on juuri tällainen B-käsimuodolla ilmaistu klassifikaattori, joka kuvaa kokonaista kohdetta. Käytän jatkossa Rissanen (1985) käsimuodoille antamia symboleja kuvaamaan klassifikaattori-käsimuotoja (ks. liite 1), eli esimerkiksi B-käsimuodolla tuotettavasta klassifikaattorista käytän jatkossa ilmaisua B-klassifikaattori. B-klassifikaattori kuvaa litteitä suorakaitteenmuotoisia kohteita, kuten autoa tai kirjaa. Muita klassifikaattoreita on mm. pitkiä, kapeita ja ohuita kohteita, kuten kyniä kuvaava G ja kaksijalkaisia kohteita, kuten ihmisiä kuvaava V. Kokoa ja muotoa piirtävät klassifikaattorit ilmaisevat kohteensa kokoa ja muotoa. Näitä ovat esimerkiksi B-klassifikaattori, jota käytetään suurten tasaisten pintojen kuvailuun, C-klassifikaattori, jota käytetään pitkulaisten ulkonevien muotojen kuvailuun ja G-klassifikaattori, jota käytetään geometrinen muotojen kuvailuun. Käsittelyklassifikaattorit kuvaavat kohteesta kiinniottamisen tai sen koskettamisen tapaa. Viitottaessa avaimen tai pankkikortin pitämistä kädessä käytetään Ax-klassifikaattoria, pienen kevyen esineen käsittelystä viitottaessa käytetään F-klassifikaattoria ja Å-klassifikaattorin avulla voidaan kertoa nastojen kiinnittämisestä. (Takkinen 1998; Jantunen 2003, 73–74.)

Kaikki liikejuuret eivät voi yhdistyä kaikkiin klassifikaattoreihin: Prosessi- ja kontaktijuurta ei voi yhdistää kokoa ja muotoa piirtävään klassifikaattoriin, eikä kontaktijuurta ja statiivi-deskriptiivijuurta käsittelyklassifikaattoriin. (Takkinen 1998.)

3.1.2 Monisuuntaiset verbaalit

Kongruenssissa lekseemin muoto mukautuu lekseemin ulkopuoliseen muoto- tai merkityspiirteeseen (Jantunen 2003, 87). Toisin sanoen sana tai viittoma taipuu esimerkiksi pääsanansa, tekijän tai kohteen mukaan. Rissanen (1985, 118–125) mukaan suomalaisessa viittomakielessä on ns. monisuuntaisia verbaaleja, joiden orientaatio ja liikkeen suunta ilmaisevat tekijän ja kohteen. Esimerkiksi 2-LÄHETTÄÄ-1, jossa LÄHETTÄÄ-viittomassa kämmenen suunta on viittojaan päin ja liike on edestä suoraan viittojaan päin, tekijä on 'sinä' ja kohde on 'minä'. Tämän viittoman merkitys on 'sinä lähetät minulle'. Kun orientaatio ja suunta ovat poispäin viittojasta, tekijä ja kohde ovat päinvastoin kuin edellisessä (1-LÄHETTÄÄ-2) ja viittoman merkitys on 'minä lähetän sinulle'. Kuviossa 5 näkyvät edellä selitetyt LÄHETTÄÄ-verbaalin kongruoidut muodot. Monisuuntaisten verbien alkupiste ilmaisee siis tekijän ja päätepiste teon kohteen. Monisuuntaiset verbaalit ilmaisevat myös kohteiden määrän. Myöhemmin Rissanen (1998, 137–138, 222–226) luokitteli nämä verbaalit bi-morfeemisiin verbaaleihin. Bimorfeemiset verbaalit ilmaisevat paikan ja määrän.



KUVIO 5. Monisuuntainen verbaali LÄHETTÄÄ (Rissanen 1985, 118–119)

Jos tekijä ja kohde ovat fyysisesti läsnä, kongruoiva verbi suunnataan näiden paikkojen perusteella. Jos referentti ei ole läsnä, tila on luotava ja paikat perustettava esimerkiksi osoittamalla eli syntaktisin keinoin. Tämän jälkeen verbiä voidaan taivuttaa perustettujen paikkojen välillä. (Padden 2000; Jantunen 2003, 90.)

Paddenin (1988) mukaan ASL:n kongruoivat verbit taipuvat subjektin persoonan ja verbin kohteen sekä lukumäärän ja aspektin mukaan, mutta ne eivät saa tilallisia

affikseja. Ensimmäisen persoonan affiksi ilmaistaan lähellä viittojan vartaltoa ja ei-ensimmäisen-persoonaa kohdistamalla viittoma tätä henkilöä kohti (Liddell 2000). Luvun taivutus jakaantuu ASL:ssä yksikköön ja monikkoon. Padden (luento 2000) luokittelee kongruoivat verbit kolmeen luokkaan. Ensimmäisen luokan verbit taipuvat subjektin ja objektin mukaan. Toisen luokan taipuvat verbit taipuvat vain objektin mukaan ja kolmannen luokan taipuvat verbit eivät taivu toisen eivätkä kolmannen persoonan mukaan. (Valli & Lucas 2000, 93–99; Neidle, Kegl, MacLaughlin, Bahan & Lee 2000, 63–76.)

Kongruoivat ja spatiaaliset verbit eroavat Vallin ja Lucasin (1995) mukaan siinä, että taipuvien verbien käyttämät paikat viittaavat verbin subjettiin ja objektiin, kun taas spatiaalisten verbien paikat tapahtumien todellisiin paikkoihin, näin myös niiden liikkeen täsmällisellä alkamis- ja loppumispisteellä on merkitys. Spatiaalisten verbien tila on topografinen eli valmis kuvaus realistisesta todellisuudesta. Padden (1988) neuvoo kaksi kriteeriä, jotka auttavat erottamaan kongruoivan ja spatiaalisen verbin toisistaan. Ensinnäkin kongruoivien verbien ei tarvitse liikkua koko matkaa tiettyyn paikkaan asti ja silti ne ilmaisevat merkityksensä, mutta spatiaalisen verbin merkitys muodostuu nimenomaisesti tietyssä viittomatilan paikassa olemisesta. Toiseksi kannattaa miettiä identifioiko paikka subjektin tai objektin vai kohteen alku- ja/tai loppu paikan.

3.2 Suomalaisen viittomakielen syntaksista

Tässä luvussa käsitelen vain pintapuolisesti suomalaisen viittomakielen syntaksista eli lauseiden muodostamasta järjestelmästä tutkimuksissa saatuja tietoja, koska syntaksisakin ilmenevät tutkimusongelmani kannalta keskeiset asiat olen käsitellyt edellisessä luvussa. Toiseksi suomalaisen viittomakielen syntaksista on tehty erittäin vähän tutkimusta.

Lause on kokonaisuus, jossa jostakin sanotaan jotakin. Se on yleensä useamman sanan tai viittoman muodostama itsenäinen kokonaisuus, mutta yksinäinen sana tai viittomakin voi muodostaa lauseen (esim. *sataa*, KYLMÄ). (Jantunen 2003, 92.) Lauseita voidaan tutkia sen muodollisen rakenteen (keskeiset käsitteet subjekti ja objekti), merkitysrakenteen (keskeiset käsitteet tekijä ja kohde) ja informaatorakenteen (keskei-

set käsitteet teema ja reema) näkökulmasta. Edellä olevassa luvussa ASL:n kongruoivien verbien kuvauksissa puhutaan subjektista ja objektista, joten ASL:n tutkimuksissa on edetty lauseen muodollisen rakenteen kuvaukseen. Suomalaisesta viittomakielestä syntaksia on kuvattu merkitysrakenteen ja informaatorakenteen näkökulmista, mutta lauseen muodollista rakennetta ei ole vielä kuvattu. Rissanen (2000, 148) toteaa tähän puutteeseen, ettei vielä tiedetä, onko ylipäättään perusteita käyttää subjektin, objektin ja adverbiaalien kaltaisia kielioppitermejä, koska tutkimus on kesken. Jantunen (2003, 94) puolestaan selittää, että vähän tutkituissa kielissä, kuten suomalaisessa viittomakielessä, ei heti voida sanoa, miten subjektin ja objektin kaltaiset muodolliset käsitteet tulisi määritellä. Tästä syystä aluksi tutkimuksissa tarkastellaan merkitys- ja informaatorakennetta.

Lisäksi voidaan tutkia lauseiden funktioita eli tehtäviä. Näitä ovat esimerkiksi väittämät, kiellot, kysymykset ja vakuuttelut. Suomalaisessa viittomakielessä lauseiden funktioita ilmaistaan ei-manuaalisten kieliopillisten operaattoreiden (ts. kehon ja pään liikkeiden sekä ilmeiden) avulla. (Jantunen 2003, 93–94.) Lauseista voidaan määritellä verbaalin ominaisuuksien ja lauseen merkityssisällön avulla myös peruslausetyyppejä. Jantunen (2003, 100–106) mukaan suomalaisen viittomakielen peruslausetyyppejä ovat intransitiivilauseet (verbaali vaatii teon tekijän lauseeseen), transitiivilauseet (verbaali vaatii tekijän ja kohteen lauseeseen), ekvatiivilauseet (kaksi eri nominaalia viittaavat samaan tarkoitteeseen), luonnehtivat lauseet (yksi nominaali luonnehtii toista nominaalia), tilalauseet (lauseessa on paikkaa ilmaiseva yksikkö) ja kokijalauseet (lauseessa on teon kokija).

Viittomien järjestäytymisestä syntaksissa Rissanen (1985) mainitsee, että tekijän ilmaisema nominaali ja verbaali sijoittuvat peräkkäin. Verbaali on yleensä lauseen lopussa. Kielto-operaattori (pään pyöritys ja negatiivinen ilme) ilmaistaan jo verbaaliviittoman aikana, mutta varsinainen kieltoviittoma viitotaan verbaalin jälkeen. Vuonna 2000 Rissanen on kuvannut suomalaisen viittomakielen lauserakennetta informaatorakenteen näkökulmasta. Viittomakielen mahdollisuudella tilankäyttöön ja simultaanisuuden on suuret vaikutukset siihen, miten viittomat ilmaistaan lauseessa. Itse asiassa nämä vaikuttavat suurelta osin siten, että viittomakielessä perinteisen kielen elementtien peräkkäisen järjestäytymisen lisäksi tärkeälle sijalle nousee elementtien kerrosteisuus. Esimerkiksi kongruoivat verbaalit pitävät jo itsessään sisällään tekijän ja kohteen. Kaiken kaikkiaan viittomien järjestykseen lauseessa vaikuttaa monet asiat, kuten perusmerkityssisältö, käyttötarkoitus ja jonkun asiana painottaminen. (Rissanen 2000, 147.)

3.3 Osoitukset

Ellen muuta mainitse, tarkoitan osoituksilla (os) G-käsimuodolla tehtäviä yhtä pistettä osoittavia osoituksia viittomatilassa. Meierin (1990) mukaan viittomakielten tutkijat hyväksyvät sen, että osoittavat viittomat kuuluvat viittomakieleen, mutta heillä on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä osoittavat viittomat ovat. Hänen mukaansa monet tutkijat (Lacy, O'Malley, Coulter, Liddell, Pettito, Padden) ovat tulleet siihen tulokseen, että osoittavat viittomat ovat pronomineja (Meier 1990). Myös itse Meier (1990) sekä Bos (1994), Valli ja Lucas (1995), Neidle ym. (2000) sekä Zimmer ja Patschke (1995) käsittelevät osoittavia viittomia pronomineina. Sen sijaan siitä, montako pronominia on olemassa, nämä tutkijat ovat eri mieltä. Rissanen (1985, 35–39) mukaan varsinainen proelementti tekstissä on referenttinä toimiva paikka viittomatilassa ja siksi hän ei halua nimittää osoituksia pronomineiksi vaan deiktisiksi elementeiksi. Tosin myöhemmin Rissanen (1998) toteaa näiden olevan pronominaalisia osoituksia. Myös Lillo-Martinin ja Kliman mielestä ASL:ssa persoonapronominaalisessa tehtävässä toimivan viittoman muoto on osoittavan sormen suuntaaminen pisteeseen tilassa. Tämän pisteen he nimeävät referentiaalisiksi lokukseksi. (Lillo-Martin & Klima 1990, 191–206.)

Zimmerin ja Patschken (1995) sekä Vallin ja Lucasin (1995) mukaan osoittavat viittomat voivat pronominiensa lisäksi olla determinantteja eli määrittäjiä (vrt. englannin kielen *a* ja *the*). Kun osoittava viittoma esiintyy yhdessä substantiivi-*viittoman* (ennen, jälkeen tai yhtä aikaa) kanssa Zimmerin ja Patschken (1995) mukaan osoittava viittoma toimii determinanttina. Determinantit voivat olla joko määräisiä (*the, that, my*) ja epämääräisiä (*a, some, anyone*). Zimmerin ja Patschken mukaan ASL:n determinantit osoittavat hiukan ylöspäin eivätkä liiku juuri ollenkaan. Joskus nämä viittomat viitotaan yhtä aikaa dominoivan käden viittoman kanssa, jolloin determinantit viitotaan ei-dominoivalla kädellä ja ne saatetaan viittoa alempana kuin tavallisesti. Viittoman katseen suunta vaihtelee: Joskus se säilyy vastaanottajassa ja joskus se seuraa osoituksen suuntaa. Lisäksi osoituksen suunta on useimmiten merkityksetön. Determinantit eivät sisällä paljon semanttista merkitystä eivätkä toimi adjektiiveinä. Neidlen ym. (2000) mukaan Zimmerin ja Patschken tulkinta ei ole oikein. Heidän mukaan ennen nominaalia esiintyvä determinantti on määräinen artikkeli. Mutta kun osoittavat viittomat esiintyvät

nominaalin jälkeen substantiivilausekkeessa, ne ovat lokatiivisia, paikantavia adverbialleja, jotka antavat tietoa referentin paikasta eikä määräisyydestä. (Neidle ym. 2000, 88–92.) Neidlen ym. (2000) mukaan determinanttilausekkeessa vain nominia ennen oleva osoitus toimii määräisenä determinanttina. Koska suomalaisesta viittomakielestä ei ole vielä tehty kielitieteellistä tutkimusta determinantteihin liittyen, en tässä tutkielmassa keskityä determinanteina mahdollisesti toimivien osoitusten oppimiseen.

Kun osoittavat viittomat esiintyvät nominaalin jälkeen substantiivilausekkeessa, ne ovat Neidlen ym. (2000) mukaan lokatiivisia adverbialleja, jotka antavat tietoa referentin paikasta. Tällainen adverbiaalinen nominin jälkeinen osoitus voi olla sekä määräisessä että epämääräisessä substantiivilausekkeessa. Tämä osoitus saattaa esiintyä fonologiselta muodoltaan sellaisena, että siinä on pidempi liike kohti paikkaa verrattuna tavalliseen osoitukseen, jossa ei ole juurikaan liikettä. Paikantavana adverbiaalina toimiva osoitus suunnataan relevanttiin paikkaan. Kun lauseessa on sekä tällainen nominin jälkeinen adverbiaalinen osoitus että nominia edeltävä määräinen determinantti osoitus, kyseessä on kaksinkertaistettu osoitus. Samanlainen ilmiö on esimerkiksi ranskankielisessä lauseessa: *cet homme-la* (suom. tuo mies tuolla). (Neidle ym. 2000, 88–93, 181.) Myös Meierin (1990) mukaan jotkut tutkijat (Liddell, Padden, Aramburo) ovat käsitelleet osoittavia viittomia myös lokatiiveinä. Rissanenkin (1985, 100) on kiinnittänyt huomionsa nominaalin yhteydessä olevaan osoitukseen ja hänen mukaan puolisisidonnainen nominaaleihin liitettävä osoitus toimii suunnanmerkitsijänä. Suunnanmerkitsijä on fonologiselta muodoltaan käden liike kohti egoa tai pois egosta kohti neutraalitulassa olevaa paikkaa. Poispäin suuntautuva osoitus tarkoittaa *'jonnekin'* ja kohti tuleva osoitus *'jostakin'*. Neidlen ym. (2000) mukaan nominaalin jälkeisellä osoituksella on myös *'tuolla'* ja *'siellä'* merkitykset. Lokatiiviset osoitukset siis sijoittavat nominaalin tiettyyn paikkaan, jolloin kyseinen lause tarkoittaa, että nominaalin ilmaiseva asia on osoituksen osoittamassa paikassa (esim. *koira on minun vasemmalla puolellani*) (Emmorey 2000, 321). Emmorey (2000, 321) tarkentaa vielä, että lokatiivisissa osoituksissa viittojalla on oltava osoituksen aikana erityinen ilme (huulet leveästi yhteenpuristettuina ja katsekontakti lokukseen). Jos tällaista ilmettä ei ole, osoituksen avulla luodaan vain viittauksellinen suhde nominaalin ja tilallisen lokuksen välille.

Paitsi, että osoittavia viittomia käytetään deiktisesti viittaamaan läsnäoleviin henkilöihin, niitä käytetään anaforisesti (viittaamaan aiempaan keskusteluun), kun halutaan viitata keskustelutilanteen ulkopuolella oleviin referentteihin. Tällöin osoittavien viittomien avulla voidaan tilaan luoda paikkoja referenteille (tarkoitteille) ja näihin voi-

daan tämän jälkeen viitata osoittavilla viittomilla. Tällöin osoittavat viittomat toimivat anaforisina pronomineina. Pronomineja voidaan siis käyttää sekä deiktisesti että anaforisesti, kummankinlaisen käytön ollessa lingvististä. (Meier 1990, 175–179.) Myös Liddellin mukaan osoittaminen voi olla anaforista, jolloin välittömän keskustelutilanteen ulkopuolella olevat referentit voidaan paikantaa tilaan osoittamalla niiden paikka viittomatilassa. Jatkossa näihin referentteihin voidaan viitata vain osoittamalla kyseistä paikkaa. Kerran luotua referentiaalista paikkaa voidaan käyttää koko keskustelun ajan. (Liddell 2000.) Paikan luominen ja paikkaan viittaaminen on keskeinen osa tutkimusongelmaani ja siihen perehdytäänkin lisää seuraavassa luvussa.

3.4 Paikantaminen ja erilaiset tilat

Kun referentti on fyysisesti läsnä, suunnataan osoitukset ja kongruoivat verbit suoraan kyseiseen referenttiin (Liddell 1995, 302–303). Jos referentti ei ole läsnä, viittoja voi perustaa referentille paikan sijoittamalla sen esimerkiksi osoittamalla tiettyyn paikkaan. Tämän jälkeen kyseiseen referenttiin viitatessa käytetään samaa lokusta eli paikkaa tilassa hyväksi. Tällöin lokuksen perustaminen luo suhteen lokuksen ja referentin välille. (Liddell 1995, 302–303; Rissanen 1992, 191; Emmorey 2000, 320.) Rissanen (2000, 156–157) mukaan viitotussa tekstissä paikan perustamisen tehtävä onkin viittaussuhdejärjestelmän luominen. Viittojan edessä on spatiaalinen kolmiulotteinen tila, jossa on monia paikkoja. Paikka voi olla myös viittojan keholla tai keho. Suomalaisessa viittomakielessä se, josta halutaan jatkossa viittoa, sidotaan paikkaan ja paikkojen avulla keskustelukumppanille esitellään asiasta sama pohjatieto kuin itsellä. Paikkaan sitomisella taataan se, että samaan asiaan voidaan palata jatkossa. Paikkoja ei perusteta turhaan, jos viittaussuhteita ei tarvita myöhemmin. Paikkojen avulla muodostettavan referentiaalisien eli viittauksellisten kehyksen luomista viitotulle tekstille kutsutaan paikantamiseksi (Rissanen 1992, 191). Referentiaalisien kehyksen luomisessa viittoja voi rakentaa viittomatiilaan ikään kuin näyttämön tai pienoismallin, todellisessa elämässä olevista tai viittojan itse keksimistä paikoista (Rissanen 1985, 17–18).

Viittoja kuvailee edessään olevaa tilaa yleensä omasta näkökulmastaan (Rissanen 1992, 191; Valli & Lucas 2000, 77; Emmorey 2000, 324–325). Kun esimerkiksi

klassifikaattoreiden avulla kaksi kohdetta paikannetaan tilaan, tämän jälkeen kumpankin kohteeseen viitataan aina johdonmukaisesti viittaamalla kummankin omaan paikkaan. Viittomakielessä käytetään jaettua tilaa, jolloin sekä viittoja että vastaanottaja ikään kuin katsovat samoja paikkoja omista näkökulmistaan ja viittaavat suoraan samoihin pisteisiin tilassa. (Emmorey 2002, 413–419.)

Emmorey (2000, 320) jatkaa, että nominaaliviittomalle paikan luominen viittomatilaan onnistuu myös viittomalla kyseinen viittoma tietyssä paikassa viittomatilaa tai katsomalla tiettyä paikkaa paikannettavan viittoman viittomisen aikana. Paikkojen luomisen jälkeen niiden referentteihin voidaan viitata osoittamalla kyseisiä paikkoja ja kongruoivia verbejä voidaan taivuttaa näiden paikkojen avulla. Rissanen (1998, 97) huomioi, että suomalaisessa viittomakielessäkin on paikan ilmaisevia viittomia, jotka voidaan paikantaa tilaan ilman osoituksia. Hän on myös luetteloinut topografisia tai astiamaisia kohteita, jotka käyttävät tilaa hyväkseen inkorporoimalla viittomaan kohteensa muodon ja koon, mutta myös siten, että ne voidaan paikantaa suoraan tilaan ilman osoituksia (ks. Rissanen 1998, 95–97). Myöhemmin Rissanen (2000, 157–158) käyttää näistä viittomista nimitystä 'piirroksenomaiset viittomat' ja mainitsee esimerkkeinä viittomat IKKUNA, VERHOT, LATTIA, KATTO, SÄNKY, KULHO, LAAKSO, MÄKI. Rissanen on kiinnittänyt huomionsa myös katseella paikantamiseen. Hän toteaa, että tarkoitteet voi sijoittaa tiettyyn paikkaan tilassa suuntaamalla viittomisen aikana katse kyseiseen kohtaan viittomatilassa (Rissanen 1992, 191; 1998, 120–121).

Viittomakielessä on olemassa Paddenin (1990) mukaan kahdenlaista tilaa: Spatiaalista tilaa ja syntaktista tilaa. Spatiaalinen on topografista tilaa, joka rakentuu kolmiulotteisesta, vapaasta tilasta ja sitä käyttää spatiaalisten verbaalien morfologia. Emmoreyn (2000, 321) mukaan klassifikaattoreiden käyttämä tila vastaa todellista tai kuviteltua tilaa, jolloin klassifikaattoreilla ilmaistaan kohteiden paikka, orientaatio ja tilallinen suhde toisiinsa. Klassifikaattoreiden avulla luodaan visuaalinen kuva kohteiden tilallisesta suhteesta toisiinsa, vastaanottaja ikään kuin näkee, mikä kohde on missäkin. Liddell (2003, 261–316) käyttää polysynteettisten verbaalien käyttämästä tilasta nimitystä *depicting space*. Se on Liddellin mukaan topografinen todellinen tila, mutta viittoja on sen ulkopuolella. Ymmärtääkseen tämän tilan muodostumisen kokonaisuudessaan täytyy kuvitella, millaisia tilassa olevat kohteet olisivat oikean kokoisina oikeassa tilassa.

Paddenin (1990) mukaan syntaktinen tila, jota kongruoivat verbaalit käyttävät, on vektorien ja liikkeiden kiinteiden ratojen muodostamaa rajoitettua tilaa. Kongruoivat

verbaalit käyttävät tilaa kohti paikkaa ja pois päin paikasta sekä tilaa paikkojen välillä osoittaen verbin subjektia ja objektia. Tällöin paikkojen referenteillä on merkitystä, ei niiden topografisilla paikoilla. Sutton-Spencen ja Wollin (1999) mukaan topografisessa tilassa referentti on viittoman ilmaisevassa paikassa, mutta syntaktisessa tilassa paikka on referentti. Topografisessa tilassa referentit siis ilmaisevat niiden välisiä suhteita todellisuudessa, kun taas syntaktisessa tilassa paikat on referenteille annettuja arbitraarisia paikkoja. Liddell (1995, 302–319) on kuitenkin eri mieltä, koska ensinnäkin sormiin paikannettaessa kukin sormi edustaa koko referentin kokonaisuutta ja siihen voidaan viitata taipuvilla verbeillä. Toiseksi polysynteettisiä verbejä voidaan käyttää sijoittamaan referenttejä ja kongruoivat verbit voivat “käyttää hyväkseen” näitä valmiita paikkoja, jolloin siirrettäessä klassifikaattorilla referentin paikkaa, taipuvalla verbillä viitataan uuteen paikkaan. Paikka voidaan perustaa myös osoittamalla ja sitten polysynteettinen verbi voi liikkua sitä kohti tai pois päin siitä. Näin ollen Liddellin mielestä topografinen ja syntaktinen tila ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Liddell (2003) itse esittää, että on olemassa seuraavanlaisia tiloja: *Depicting space*, *token space*, *buor space* ja *surrogate space*. Liddellin (2003, 81–87) mielestä nämä tilat perustuvat yksilön todellisessa elämässä nähdyin tilan perusteella muodostettuun käsitteelliseen todelliseen tilaan kyseisestä kohteesta (*real space*). Tähän käsitteellistämiseen kuuluu se, että kun tarkoitteet on käsitteellistetty tilaan, ne ovat olemassa tilassa. Luonnollisestikaan tarkoitteet eivät ole olemassa fyysisesti vaan käsitteellisesti.

Liddellin *depicting*-tila, jota jo aiemminkin käsiteltiin, on topografista tilaa, jonka ulkopuolella viittoja on. Myöskään *token*-tilassa viittoja ei ole tilan sisällä, vaan hän luo tilan eteensä jääden itse sen ulkopuolelle. Hän siis käyttää ulkoista näkökulmaa tilaan. *Token*-tila ei ole topografinen kuvaus tilasta, vaan viittoja päättää omassa mielessään olevan käsitteellisen tilansa perusteella, mihin kohtaan edessään olevassa tilassa hän haluaa kunkin kohteen sijoittaa. Tämä paikka ja siihen sekä viittojan että vastaanottajan mielessä yhdistyvä tarkoite, on Liddellin termin ’*token*’ eli sijoitettu kohde. Sijoitetuilla kohteilla ei ole vastaavaa visuaalista mallia todellisessa elämässä, mutta viittoja luo sijoitetuille kohteille tilan oman näkemyksensä mukaan. Tällä tavoin abstraktit käsitteetkin voidaan sijoittaa todelliseen tilaan ja niihin voidaan tämän jälkeen viitata pronominein ja monisuuntaisin verbaalein. Viittojan edessä olevassa tilassa voi olla useita sijoitettuja kohteita. Liddellin esimerkeissä viittojan edessä olevaan tilaan sijoitettuja kohteita (*sk*) ovat mm. elokuvien eri luokat (*kotimaiset/sk1*, *ulkomaiset/sk2*, *uudet/sk3*, *vanhat/sk4...*) ja aikaisemmin keskustellun teorian (*sk1*) soveltaminen kuurojen

ja kuulevien vertaamiseen (sk2, jossa sk2 on jaettu kuurojen sijoitettuun kohteeseen (sk2a) ja kuulevien sijoitettuun kohteeseen (sk2b)). (Liddell 2003, 190–222.) Tärkeintä on huomata, mitkä sijoitetut kohteet ovat milloinkin aktiivisia. Kunkin sijoitetun kohteen aktivoimiseksi viittoja voi Liddellin mukaan osoittaa kyseistä sijoitettua kohdetta ei-dominoivan käden vaakatasossa olevalla etusormella. (Liddell 2003, 222.) Aiemmin esitelty tarkoitteiden paikantaminen osoitusten ja katseen avulla sekä viittomalla viittomat suoraan haluttuun tilaan paikassa, käyttää hyväkseen nimenomaan token-tilaa.

Liddellin Buoy-tila käsittää tarkoitteiden paikantamisen sormiin, keskustelun tärkeän teeman korostamisen ei-dominoivan käden etusormen vaakatasoisella osoituksella ja vastaanottajan huomion suuntaamisen osoituksen avulla. (Liddell 2003, 223–260.) Myös Rissasen (1985) mielestä nominaalin jälkeinen osoitus voi olla uuden puheenaiheen (topiikin) merkitsijä. Tässä tutkielmassa en käsittele Buoy-tilan oppimista.

Liddellin (2003) määrittelemässä surrogate-tilassa viittoja sulautuu ainakin osittain johonkin viittomaansa kohteeseen tai hahmoon. Hän ikään kuin näyttelee tapahtuman käyttämällä hyväkseen omaa kehoaan, jolloin hän ottaa jonkin hahmon roolin. Viittoessaan hän on ikään kuin tilan sisällä ja suhteuttaa pään ja kehon liikkeet ympärillä olevaan tilaan. Surrogate-tilassa on ikään kuin olemassa kaikki todellisessa tilassakin (real space) läsnäolevat kohteet sijaiskohteina (surrogates) ja viittoja on sisällä tilassa, ollen yksi sijaiskohde. Viittojalla on ikään kuin sisäinen näkökulma tilaan. Sijaiskohteita voi olla viittojan ympärillä melkein missä vain; viittojan takana, sivuilla, päällä, alla... (Liddell 2003, 151–157.) Surrogate-tilaan kuuluu myös viittojan sulautuminen vuoropuhelun hahmoon, jolloin viittoja kysyy ja puhuu aivan kuin olisi tuo hahmo. Hahmoon sulautumisen ohella viittoja kuvittelee myös, missä vuoropuhelun vastaanottajakumppani on. (Liddell 2003, 158–164.) Tästä ilmiöstä on perinteisesti viittomakielten tutkimuksissa käytetty nimitystä roolinvaihto. Roolinvaihtoon liittyviin näkökulmiin perehdytäänkin seuraavassa alaluvussa.

3.5 Roolinvaihto

Liddellin (2003) puhuessa viittojan sulautumisesta vuoropuhelun hahmoon surrogate-tilassa, Emmorey (2000, 328–329) puhuu tilan käyttämisestä narratiivisesta perspektiiv-

vistä. Tällöin viittoja voi ottaa Emmoreyn mukaan jonkun kertomansa hahmon näkökulman tilaan ja ilmaista näin tämän hahmon ajatuksia, sanomisia ja tunteita. Jos hahmoja on useita, viittoja voi ottaa minkä hahmon näkökulman vain. Esimerkiksi viittoja voisi ensin kertoa, että nainen ja mies istuisivat kahvipöydässä toisiaan vastapäätä ja miehen vasemmalla puolella olisi ikkuna. Jos viittoja haluaisi kertoa, että mies katsoo ikkunasta ulos, hän ottaisi miehen näkökulman ja viittoisi KATSOA-verbaalin vasemmalle päin. Jos hän jatkaisi kertomalla, että nainenkin katsoo ikkunasta ulos, hän ottaisi naisen näkökulman ja viittoisi KATSOA-verbaalin oikealle. Rissanen (1992, 191) mukaan näkökulmalla tarkoitetaan sitä, kenen silmin nähtynä jokin asia kerrotaan eli kuka on kertoja. Useimmin kertojana on puheenvuorossa oleva henkilö ja tällöin hän sijoittaa puheenaiheina olevat tarkoitteet viittomatilaan omasta näkökulmastaan, mutta toisaalta elävässä viittomakielisessä kerronnassa näkökulman vaihdon avulla pyritään tuomaan tekstin osallistujat tässä-ja-nyt-tilanteeseen inhimillisen kokijan avulla. Rissanen (2000, 154) mukaan inhimillinen kokija eli se, johon jokin vaikuttaa, viitotaan yleensä oman kehon avulla. Tällöin viittojan oma paikka edustaa kokijaa. Inhimillisen kokijan avulla viittomakielisessä kerronnassa ikään kuin siirretään kertomuksessa oleville kokijoille tapahtuvat asiat viittojan omiksi kokemuksiksi, ilmaisten kuitenkin sen, kenelle asiat 'todellisuudessa' tapahtuvat. Rissanen (2000, 154) on huomionut, että kun viitotaan tilanteesta, jossa on kaksi kokijaa, tilanne viitotaan usein heidän molempien kokemuksina. Kertovan tekstin aikana tapahtuukin useita näkökulman vaihtoja. Rissanen (1992, 198) mukaan näkökulman vaihdon tärkein tehtävä on ilmaista kuka kokee kulloinkin kuvatun tilanteen. Tässä tutkielmassa inhimillisellä kokijalla tarkoitan juuri tätä viittojan ilmaisemaa tapahtumien sijaiskokemista.

Inhimillisen kokijan avulla kuvataan myös kahden henkilön välistä keskustelua, jolloin viittoja ilmaisee kehon, pään ja katseen suuntaa vaihtamalla kenestä ja kenen sanomisista on milloinkin kyse (Rissanen 2000, 154). Liddell (2003, 158–164) käyttää tällaisista keskustelutilanteissa tapahtuvista näkökulman vaihtumisista nimitystä *constructed dialogue* (rakennettu dialogi), mutta minä käytän jatkossa nimitystä vuoropuhelun roolinvaihto.

3.6 Yhteenveto tilankäytön rakenteista

Kuten edellä olevista luvuista käy ilmi, suomalaisessa viittomakielessä käytetään tilaa monella tavoin hyväksi viittomakielisissä ilmaisuissa. Deiktisessä tilankäytössä deiktiset osoitukset (deik) ja monisuuntaiset verbaalit (monis) suunnataan keskustelutilanteessa läsnäolevien kohteiden mukaisesti. Jos kerrotaan sellaisista asioista, jotka eivät ole keskustelutilanteessa läsnä, käytetään anaforista tilankäyttöä. Tällöin viittoja voi rakentaa viittomatilaan ikään kuin näyttämön, pienoismallin, todellisessa elämässä jossakin olevista tai viittojan itse keksimistä paikoista. Tällaisen tilan pienoismallin viittomisessa käytetään hyväksi anaforisilla osoituksilla (af.os), katseella, kontaktijuurellisilla (kont.ps), prosessijuurellisilla (pros.ps) ja staattis-deskriptiivisen juuren omaavilla (st-desk.ps) polysynteettisillä viittomilla ja joillakin kiinteillä viittomilla suoraan tilaan (suor.til) paikantamista. Tällaisen referenssijärjestelmän luomisen jälkeen luotuihin paikkoihin tai itse asiassa niiden tarkoitteisiin voidaan viitata osoituksilla ja monisuuntaisilla verbaaleilla. Tarkoitteista viittoessa ei siis enää tämän jälkeen tarvitse toistaa niiden kiinteitä viittomia viittomalla, vaan viittaaminen luotuun paikkaan riittää yhdistämään uuden asian tarkoitteeseen. (Rissanen 1985, 17–19; 1992, 191; 1998, 120–121) Viittomakielisessä tekstissä tapahtumat pyritään usein ilmaisemaan inhimillisen kokijan (inh.kok) avulla, jolloin viittojalla on sisäinen näkökulma tilaan. Vuoropuhelun roolinvaihdolla (vuoropuh.rv) puolestaan ilmaistaan keskustelijoiden sanomisia, kun viittomakielisessä tekstissä kerrotaan jonkin keskustelun kulusta. Yhteenvetona tilaa käyttävistä rakenteista, seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 1 näkyy glossattu viittomakielinen esimerkkiteksti, jossa on tilaa käyttävät rakenteet on merkattu ja nimetty lihavoiduilla kirjasimilla.

TAULUKKO 1. Tilaa käyttävien rakenteiden esimerkit glossatuissa viittomakielisisä lauseissa ja lauseiden suomennokset

Viittomakielinen teksti glossattuna ja rakenteet lihavoituna:	Suomennos:
(deik) HALUTA OS-2 TIETÄÄ ky / EILEN TAPAHTUA MITÄ//	Haluatko tietää mitä tapahtui eilen?
(deik) (kont.ps) OMA-1 OLOHUONE TAULU 3-B-klass-OLLA-SEINÄLLÄ xxx-4 //	Olohuoneeni on seinillä tauluja.
(deik) SOHVA OS-1 ISTUA /	Istuin sohvalla,
(suor. til) (pros.ps) YHTÄKKIÄ TAULU-4y 4y-B-klass-TIPAHTAA-ALAS-4a // (Inh.kok) 2-Kääntäjä-katsomaan -4	kun yhtäkkiä huomasin yhden taulun tipahtavan alas.
(deik) (pros.ps + inh.kok kertojan näkökulmasta) OS-1 4a-ô-klass-NOSTAA-YLÖS-1 //	Nostin sen ylös.
(st-desk.ps) (pros.ps) klass-KAPEA-KEHYS klass-VÄÄNTYÄ(myötäpäivään) //	Taulun kapeat kehykset olivat vääntyneet.
(deik) (monis) OMA-1 MIES 4-HUOMAUTTAA-1 /	Mieheni sanoi minulle:
(Vuoropuh.rv miehen näkökulmasta)----- (monis) (deik) (pros.ps) (mies:)4-ANTAA-1 / OS-1 klass-VÄÄNTÄÄ(vastapäivään)//	”Anna taulu minulle, niin väännän kehykset paikoilleen.”
(deik) (monis + inh.kok kertojan näkökulmasta) OS-1 1-ANTAA-4/	Annoin taulun hänelle
(af.os) (pros-ps + inh.kok) OS-4 klass-VÄÄNTÄÄ(vastapäivään)-LAITTAA-SEINÄLLE-4y //	ja hän väänsi kehykset paikoilleen ja laittoi taulun seinälle.
(deik) (af.os) OS-1 HELPOTTUA / OS-4 RIKKI EI ki //	Olin helpottunut, että taulu ei ollut rikki.

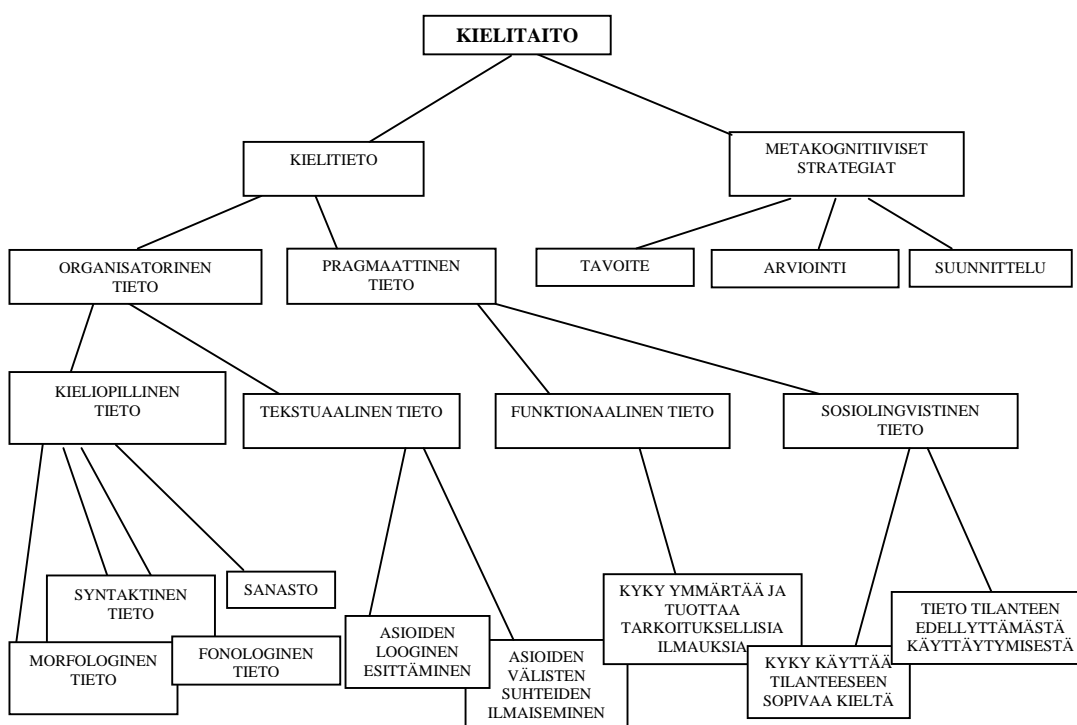
3 KIELITAITO

Kielitaidosta on useita teorioita ja malleja. Aluksi esitettiin, että kielitaito olisi yksi, yhtenäinen taito, mutta tätä näkemystä kritisoitiin heti ja tutkimuksissa huomattiin, että kielitaito koostuu suullisesta ja kirjallisesta osataidosta, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. 1970-luvulla alettiin kiinnittää huomiota kielen käyttöön ja kielen käytön sopivuuteen erilaisissa tilanteissa ja kielenkäyttötarkoituksissa. Tämä uusi kommunikatiivinen näkemys korostaa kielen funktionaalisuutta. Kielen osia käytetään yleensä integroidusti. Esimerkiksi keskustelussa käytetään sekä puhumis- että kuullun ymmärtämistaitoa ja näihin taitoihin puolestaan vaikuttaa sanasto, kielioppi, ääntäminen sujuvuus jne. (Huhta 1993, 81.)

Monien myöhempien kielitaitomallien pohjalla on Canalen ja Swainin malli, jota Canale täydensi myöhemmin. Jaakkolan (1997, 17) mukaan Canalen ja Swainin malli on ollut kauan kommunikatiivisen kompetenssin tunnetuin kuvaus. Tässä teoriassa pääpaino on kielen rakenteella, tosin funktionaalinen näkökulmakin yhdistetään siihen (Huhta 1993, 85–86). Canalen (1984, 112) mukaan Canalen ja Swainin malliin kuuluu neljä osaa: Kielio pillinen kompetenssi eli kielikoodin hallinta, sosiolingvistinen kompetenssi eli sosiokulttuuristen sääntöjen hallinta, diskurssikompetenssi eli kyky yhdistää kielio pilliset muodot ja merkitykset sidosteiseksi tekstiksi ja strateginen kompetenssi eli kyky käyttää kompensatiostrategioita tehostamaan viestintää. Mallin kompetenssit ovat pelkästään kielitietoa, kykyä käyttää kielitietoa mallissa ei huomioitu. Canalen ja Swainin malli kertoo vain kielitaidon osat, muttei sitä, miten osat liittyvät toisiinsa tai mitä kieltä prosessoitaessa tapahtuu (Huhta 1993, 85–86).

Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli pohjautuu Canalen ja Swainin malliin, mutta on tarkempi ja monipuolisempi ja sen avulla yritetään selittää myös sitä, miten kielellinen kompetenssi toteutuu kielen käyttönä (Huhta 1993, 87). Bachmanin ja Palmerin (1996, 67) mielestä kielitaito on muistissa olevaa tietoa, joka on metakognitiivisten strategioiden käytössä kun luodaan ja tulkitaan merkityksiä kielenkäyttötilanteissa. Bachmanin (1991, 81–108) sekä Bachmanin ja Palmerin (1996, 66–81) mukaan kielitaito muodostuu kahdesta osasta: Kielitiedosta ja metakognitiivisista strategioista. Kielitieto tarkoittaa tietoa kielestä ja sen käytöstä. Kielitieto koostuu kahdesta laajasta pääalueesta, organisatorisesta ja pragmaattisesta tiedosta, jotka jakaantuvat edelleen pienempiin osiin. Metakognitiiviset strategiat ovat yleisiä kognitiivisia prosesseja, joiden avulla

kielitieto muuttuu kielen käytöksi. Kuviossa 6 esitetään Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli, johon perehdytään seuraavissa kappaleissa.



KUVIO 6. Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalli

Organisatorinen tieto tarkoittaa kieliopillisesti hyväksytyjen tekstien tuottamista ja tulkintaa. Se jakaantuu edelleen kieliopilliseen tietoon ja tekstuaaliseen tietoon. Kieliopillinen tieto sisältää morfologisen, syntaktisen ja fonologisen sekä oikeinkirjoitustiedon ja tämän avulla kielen käyttäjä rakentaa lauseet ja puhunnokset. Tekstuaalisen tiedon avulla lauseet ja puhunnokset liitetään toisiinsa teksteiksi. Tähän liittyy asioiden looginen esittäminen ja asioiden välisten suhteiden ilmaiseminen sekä tekstien retorinen järjestäminen. (Bachman 1991, 87–89.)

Pragmaattinen tieto puolestaan on tietoa siitä, kuinka kieltä käytetään ja tulkitaan erilaisissa tilanteissa erilaisiin tarkoituksiin. Pragmaattiseen tietoon kuuluu illokutionaarinen tieto, jota Bachman ja Palmer (1996) kutsuvat funktionaaliseksi tiedoksi, sekä sosiolingvistinen tieto. (Bachman 1991, 89–98.) Funktionaalisen tiedon avulla kieltä käytetään eri tarkoituksiin sopivalla tavalla. Bachman jakaa nämä kielen tarkoitukset eli funktiot neljään tyyppiin. Ideationaalisen funktion avulla välitetään tietoa ja tunteita. Tämä on laajin kielen funktio. Kun haluamme vaikuttaa ympäröivään maail-

maan kielen avulla, on kyse manipulatiivisesta funktiosta. Tästä ovat esimerkkejä mm. käskyt, varoitukset, lupaukset ja lait. Kielen heuristinen funktio tarkoittaa sitä, kun kielen avulla laajennamme tietojamme maailmasta. Kieltä voidaan käyttää myös esteettisiin ja humoristisiin tarkoituksiin. (Bachman 1991, 92–94.)

Sosiolingvistiseen tietoon liittyy kyky käyttää kulloiseenkin käyttötilanteeseen sopivaa kieltä. Tähän kuuluu kielen variaatioiden ymmärtäminen ja käyttäminen sekä rekistereiden tunteminen. Variaatiot tarkoittavat esim. maantieteellisiä murteita ja eri sosiaalisten ryhmien tapoja käyttää kieltä. Rekisterit puolestaan tarkoittavat erilaisia tyylejä, joiden muodollisuusaste vaihtelee. Toisin sanoen kotona ystävän kanssa keskustellessa käytetään erilaista kielen rekisteriä kuin juhlapuhetta pidettäessä. Myös kulttuurisidonnaisten viittausten ja sanontojen tulkitsemiskyky kuuluu sosiolingvistiseen kompetenssiin. Sosiolingvistisen kompetenssiin kuuluu myös Bachmanin ja Palmerin mallissa kyky tuottaa ja tulkita idiomaattisia ilmauksia. Idiomaattiset ilmaukset tarkoittavat kielen vakiintuneita tapoja ilmaista asia tietyllä tavalla. Niille ei ole mitään kielipillista tai muuta sääntöä. (Bachman 1991, 94–98; Huhta 1993, 87–94.) Savelan (1994, 7–9) mukaan tiedot tilanteen edellyttämällä tavalla käyttäytymisestä eri kielissä ja kulttuureissa ovat myös sosiolingvististä kompetenssia.

Strateginen kompetenssi on, kuten jo edellä mainittiin, kielellistä kykyä yleisempi kognitiivinen ominaisuus, jonka avulla korjataan kielitiedon osa-alueiden puutteita ja pystytään käyttämään kielellisiä taitoja tarkoituksenmukaisesti. Strategiseen taitoon kuuluu tavoitteen asettaminen, kielellisten resurssien ja tehtävästä suoriutumisen arviointi ja resurssien käytön suunnittelu. Strategiseen kompetenssiin vaikuttavat kielitieto ja tietorakenteet eli tieto maailmasta. Strateginen kompetenssi on edelleen vuorovaikutuksessa psykofysiologisten mekanismien ja tilannekontekstin kanssa. Näin kommunikatiiviseen kielitaitoon vaikuttavat monet tekijät. (Bachman 1991, 98–104; Bachman & Palmer 1996, 70–75.)

Kohosen (1987) laatiman kuvauksen mukaan kommunikatiivinen kompetenssi on sisäistetty tieto- ja taitojärjestelmä, jonka avulla viestintä onnistuu autenttisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielitaito voidaan jakaa kielen reseptiiviseen ja produktiiviseen taitoon. Kuullun ja luetun ymmärtämisessä on kyseessä reseptiivinen taito, kun taas puhumisessa ja kirjoittamisessa on kyse produktiivisista taidoista. Koska viittomakielessä ei ole toimivaa kirjoitusjärjestelmää, viittomakielen osalta viitotun sanoman ymmärtäminen vastaa reseptiivistä taitoa ja itse tuotettu viittominen produktiivista taitoa. Reseptiivisessä tilanteessa käytetään hyväksi pitkäkestoisessa muistissa olevaa deklaratiiv-

vista tietoa eli sanastoa, kielioppisääntöjä ja yleistä tietoa maailmasta sekä tekstissä tulevan tiedon ennakoimista. Produktiivisissa tilanteissa on tärkeää saada proseduraalinen, kielen käyttöä ja käytänteitä koskeva tieto nopeasti käyttöön, jotta viestintä olisi sujuvaa. Tämä edellyttää sitä, että proseduraalinen tieto on siirtynyt pitkäkestoiseen muistiin monipuolisen harjoittelun ja riittävän toiston avulla saavutetun automatisoitumisen ansiosta. Harjoiteltaessa runsaasti kielenkäyttöä, opitaan käyttämään kiertoilmaisuja jonkun tietyn asian selittämiseksi, jos lyhyin mahdollinen ilmaisu ei ole tiedossa. Kiertoilmaisujen käytön oppiminen tarkoittaa sujuvan kielenkäytön edellyttämien viestintästrategioiden oppimista. (Savela 1994, 7–9.)

Tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti organisatorisen tiedon oppimiseen suomalaisen viittomakielen osalta. Viittomakielen oppimisen yleisten vaiheiden kuvauksessa korostuu erityisesti kieliopillisen tiedon oppiminen, mutta tilankäytön oppiminen on suurelta osin myös tekstuaalisen tiedon oppimista. Tässä tutkielmassa suomalaisen viittomakielen kielitaidon kehittymistä tarkastellaan pääosin produktiivisen taidon kehittymisenä, mutta joissain kohdin tarkastellaan myös reseptiivisen taidon kehittymistä.

Kaikkonen (1994, 17) kuvaa vieraan kielen kielitaidon hankkimista, käyttöä ja koko kielenkäyttöön vaikuttavien tekijöiden laajuutta hyvin sanoessaan, että: ”Vieras kieli saavuttaa käyttäjälleen riittävän toimivuuden viestintävälineenä kypsyttyään yksilössä tarpeeksi pitkän ja intensiivisen prosessin ajan.” Seuraavassa luvussa perehdytään kielitaidon muodostumiseen eli kielen oppimiseen.

4 KIELEN OPPIMINEN

Lapset oppivat kielen vanhemmiltaan ja muilta läheisiltä, joiden kanssa ovat vuorovai-
kutuksessa. Heille ei varsinaisesti opeteta kieltä, vaan he omaksuvat äidinkieltä luonnollisessa jokapäiväisessä kommunikoinnissaan. Tällaisesta luonnollisesta kielen omaksumisesta lapsuusaikana käytetään nimitystä äidinkielen (tai ensikielen) omaksuminen. (Sajavaara 1999, 73–74.) Tällöin lapsi oppii käyttämään tietyistä asioista tiettyä nimitystä. Tämä tarkoitteen ja symbolin välisen yhteyden oppiminen on ominaista kaikenlaiselle kielenoppimiselle.

Monet ihmiset haluavat oppia äidinkieltä lisäksi muitakin kieliä. Kun äidin-
kielen omaksumisen jälkeen opitaan toista ja mahdollisesti kolmattakin kieltä, puhutaan toisen kielen tai vieraan kielen oppimisesta. Toisaalta joskus puhutaan myös myöhemmin opittavan kielen omaksumisesta eikä oppimisesta. Käsitteitä *vieras kieli*, *toinen kieli*, *oppiminen* ja *omaksuminen* käytetään kielen oppimisen tutkimuksissakin toisaalta rintarinnan, mutta toisaalta korostamaan erilaisia näkemyksiä kielitaidon hankkimisprosessin olosuhteista ja luonteesta.

Nimitystä *toinen kieli* käytetään suppeassa merkityksessä silloin, kun toista kieltä puhutaan ja sitä käytetään henkilön elinympäristössä. Tällöin henkilöllä on mahdollisuus käyttää tätä toista kieltä päivittäin sen äidinkielisten käyttäjien kanssa luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa ja näin omaksua kieli näissä tilanteissa ilman tietoista opiskelua. (Sajavaara 1999, 74–76.) Laajemmassa merkityksessä toinen kieli tarkoittaa ensimmäisen kielen jälkeen opittuja kaikkia kieliä kielenoppimisenympäristöstä riippumatta (Sharwood Smith 1994, 6–8; Mitchell & Myles 1998; Sajavaara 1999, 75). Ringbominkin (1987) toteaa toisen kielen oppimisella tarkoitettavan muun kuin äidinkielen oppimista ilman opetusta ja kirjoja luonnollisessa kieliympäristössä, mutta myös oppitunneilla tapahtuvaa oppimista. Lingvistiikassa käytetään useammin termiä toisen kielen omaksuminen kuin vieraan kielen oppiminen (Ringbom 1987). Leinon (1979) mukaan myöhemmin opittavien kielten oppimisesta käytetään sekä nimitystä toisen kielen että vieraan kielen oppiminen.

Vieras kieli viittaa oppijalle uuteen, aikaisemmin tuntemattomaan kieleen, jota ei käytetä oppijan elinympäristössä. Vierasta kieltä opitaan koulussa. (Sajavaara 1999, 75.) Kristiansenin (1992, 4) ja Jaakkolan (1997) mielestä onkin syytä puhua vieraan

kielen oppimisesta eikä toisen kielen oppimisesta, jos oppiminen tapahtuu koulussa. Mitchellin ja Mylesin (1998, 1–2) mielestä vieras kieli kuuluu termin *toinen kieli* alle, koska heidän mielestään taustalla oleva oppimisprosessi on sama, vaikka eroja on oppimisen päämäärässä ja olosuhteissa. Mitchell ja Myles (1998, 1) mainitsevat termin 'varsinainen vieras kieli', jolla tarkoitetaan, että kyseisellä kielellä ei ole paikallisia käyttäjiä ja puhujia.

Häilyvyyttä kielen oppimiseen liittyvissä käsitteissä ilmenee myös käsitteiden *oppiminen* ja *omaksuminen* käytössä. Yhtäältä molempia käytetään rintarinnan yleiskäsitteinä sille, että ihmiselle kehittyy kieli, toisaalta taas käsitettä 'oppiminen' käytetään yleisterminä kaikenlaiselle kielen hallinnan kehittymiselle. Lisäksi oppimisella viitataan tavoitteelliseen prosessiin, jonka tuloksena on kielen oppiminen. Oppiminen viittaa myös siihen, että kieltä opiskellaan formaalissa ympäristössä, koulussa tai kurssilla. Oppimisen ajatellaan olevan tietoista toimintaa, kielen opiskelua. Kielen omaksuminen puolestaan on tiedostamaton prosessi. Tällöin kieltä omaksutaan luonnollisessa kieli-kontaktissa uuden kielen kielenkäyttäjiin. Tavoitteena ei ole kielenoppiminen vaan viestiminen sinänsä. (Sajavaara 1999, 75.) Tällainen tilanne on esimerkiksi henkilöllä, joka muuttaa asumaan toiseen maahan. Hän toimii, tekee työtä ja asuu uudessa maassa kuullen jatkuvasti sen kieltä ja yrittäen selvittää kommunikaatiotilanteista. Samalla hän tiedostamattaan omaksuu kieltä ja hänen kielitaitonsa kehittyy. Henkilö ei siis opiskele kieltä missään koulussa, vaan elää sen parissa.

Leinon (1979) mukaan termejä omaksuminen ja oppiminen käytetään kirjallisuudessa rintarinnan. Sharwood Smithin (1994, 6–8) mielestä omaksuminen ja oppiminen tarkoittavatkin samaa asiaa. Myös Mitchell ja Myles (1998, 1–2) käsittävät oppimisella sekä formaalia, suunniteltua luokkahuoneessa tapahtuvaa kielen oppimista, että myös informaalia ja strukturoimatonta kielen hankkimista kieliyhteisössä.

Yule (1996, 191) erottaa omaksumisen tarkoittamaan luonnollisesti kommunikaatiotilanteissa tapahtuvaa omaksumista ja oppimisen viittaamaan tietoiseen yleensä koulussa tapahtuvaan prosessiin, jossa kielitaito lisääntyy sanasto- ja kielioppitiedosta. Myös Kristiansenin (1992, 4) mielestä omaksuminen-käsitettä käytetään, jos opitaan jokapäiväisessä elämässä tiedostamattomasti ilman varsinaista opetusta. Oppiminen viittaa hänenkin mielestään tietoiseen kielen oppimiseen, joka tapahtuu opettamisen avulla. Oppimiseen kuuluu kuitenkin sekä tietoisia että tiedostamattomia prosesseja. Ringbominkin (1987) mukaan toisen kielen omaksumisella ja vieraan kielen oppimis-

la on selvä ero. Toisen kielen omaksuminen tapahtuu aina siten, että oppija käyttää kieltä luonnollisessa kieliympäristössä ja siihen saattaa lisänä liittyä myös kielen opetusta tai sitten ei. Vieraan kielen oppimisessa opittavaa kieltä puolestaan ei puhuta oppijan lähipiirissä, jolloin oppijalla on vähän tai ei juuri lainkaan mahdollisuuksia käyttää kieltä luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa.

Kielen oppimisen käsitteistössä on siis edelleenkin paljon häilyvyyttä. Toisaalta käsitteiden häilyvyys kuvastaa myös sitä tosiasiaa, että muodollisen oppimisen ja luonnollisen omaksumisen raja ei todellisuudessakaan ole tarkka. Luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuu kielen käytön ohjantaa ja opastusta ja toisaalta luokkatilanteissa kielen kanssa askarrellessa on mahdollisuuksia kielen omaksumiseen. (Sajavaara 1999, 75.) Varsinkin kielen omaksumista koskevasta kirjallisuudesta tulee mielestäni sellainen mielikuva, että juuri luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa kielenomaksuminen on jotenkin parempaa ja tavoiteltavampaa kuin kielen opiskeleminen koulussa. Läheskään aina ei kuitenkaan ole mahdollisuutta päästä kontaktiin kielen varsinaisten käyttäjien kanssa ja kuitenkin ihmisillä on kiinnostusta opiskella uutta kieltä. Tällöin vaihtoehdoksi jää olla opiskelematta kyseistä kieltä tai opiskella sitä muodollisen opetuksen piirissä. Useimmiten kielten opiskelijoilla on kuitenkin tavoitteena ja hartaana toiveena päästä käyttämään kieltä sen luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä. Näin ollen omaksumisen ja oppimisen, sekä toisen kielen ja vieraan kielen välinen 'kilpaileminen', on turhaa, koska omaksuessa ja oppiessa saadut tiedot ja taidoitan itse asiassa tukevat toinen toisiaan.

Tämä työ käsittelee aikuisten kuulevien viittomakielen ohjaajaopiskelijoiden, tulkkiopiskelijoiden ja valmistuneiden tulkkien suomalaisen viittomakielen oppimista. Suomalaista viittomakieltä opetetaan ohjaaja- ja tulkkiopiskelijoille koulussa, oppimista tapahtuu sekä koulussa että kotona tehtäessä läksyjä. Opittavaa kieltä käytetään koulussa viittomakielisten ja kuulevien opettajien sekä opiskelijatovereiden kanssa. Lisäksi opetukseen kuuluvat vierailukäynnit kuurojen yhteisöön sekä työssäoppimisjaksot, jolloin opiskelijat pääsevät käyttämään kieltä äidinkielisten viittomakielen käyttäjien kanssa. Jotkut opiskelijat ystävystyvät paikallisten kuurojen kanssa, jolloin he saavat tilaisuuden käyttää kieltä täysin luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa. Valtaosalle opiskelijoista tarjoutuu kuitenkin vain vähän luonnollisia kielenkäyttötilanteita viittomakielisten kanssa. Tavoitteenani on tämän vuoksi selvittää viittomakielen oppimista nimenomaan vieraan kielen oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Lisäksi Suomessa on alettu käyttää suomalaisen viittomakielen opettamisesta kuuleville aikuisille vieraan kielen

opettamisen nimitystä. Esimerkiksi Jyväskylän Yliopistossa on suomalaisesta viittomakielestä tarjolla viittomakielisille äidinkielen linja ja suomenkielisille vieraankielen linja (Viittomakieli, suomalainen viittomakieli, opetussuunnitelma 2005–2007). Samoin viittomakielisen ohjauksen perustutkinnossa opiskellaan suomalaista viittomakieltä joko äidinkielenä tai vieraana kielenä (Opetushallitus, 2001). Koska varsinkin ulkomainen kirjallisuus käsittelee kielenoppimista omaksumisen käsitteen alla, nostan esiin myös näistä tutkimuksista nousseita näkökohtia kielenoppimiseen. Seuraavissa luvuissa perehdytään ensin lähemmin vieraan kielen oppimisen luonteeseen ja sitten omaksumisen näkökulmaan, minkä jälkeen tarkastellaan viittomakielen omaksumista ja oppimista.

4.1 Vieraan kielen oppiminen

Kohosen (1998, 30) mukaan ”kielenoppiminen on aktiivinen prosessi, jossa oppija vähitellen rakentaa, luo ja sisäistää itselleen ymmärryksensä kielen systemaattisesta olemuksesta ja käytöstä”. Kielenoppija siis itse muokkaa ja luo kielen säännöstöä itselleen vähitellen tapahtuvana kypsyamisprosessina. Oppija liittyy uudet havainnot ja kokemukset kielestä entisiin kokemuksiinsa. Prosessissa korostuu oppijan oma-aloitteisuus ja vastuullisuus oppimisesta.

Ringbomin (1987) mukaan Bialystokin ja Sharwood Smithin mielestä vieraan kielen oppiminen sisältää sekä opittavan kielen kieliopin omaksumisen (kielitieto) että uusien mieleen palauttamismallien automatisoitumisen (käyttötaito) runsaan harjoittelun avulla. Molempien seikkojen tehokkaaseen omaksumiseen pääsee pyrkimällä vuorovaikutukseen natiivien kielenkäyttäjien kanssa, jolloin käytetään aktiivisesti, luovasti ja rohkeasti opittavaa kieltä ja testataan näin jatkuvasti hypoteeseja opittavasta kielestä. On käytettävä kieltä, jotta sitä oppii (Mitchell & Myles 1998, 14–15).

Vieraan kielen oppimiseen ja käyttöön vaikuttaa vahvasti oppijan äidinkieli ja sen kulttuuri. Kohosenkin (1998, 30) mukaan vieraan kielen oppiminen rakentuu äidinkielellä hankitun taidon varaan. Oppija lähestyy opittavaa kieltä äidinkieltensä rakenteiden ja siinä käytettävien tottumusten pohjalta. Yhtäläisyyksien ja erojen tiedostaminen ja siirtovaikutuksen hyväksikäyttö auttaa opittavan kielen oppimista. Myös harkittujen

taukojen, empimisilmauksien, toistojen ja korostusten tietoinen tarkkailu johtaa parempaan produktiiviseen taitoon (Kaikkonen 1994, 41).

Matkalla yhä parempaan kielitaitoon vieraan kielen oppijat käyttävät ns. välikieltä (interlanguage). Kristiansenin (1992, 7–9) mukaan välikieli tarkoittaa vieraan kielen oppijoiden kohdekielen oppimisessa käyttämää kielioppisysteemiä, jota he täydentävät ja uudistavat jatkuvasti. Välikielen tutkijat käyttävät tutkimusmenetelmänään eniten virheanalyysiä. Myös Sharwood Smithin (1994, 6–8) mukaan välikieli on systemaattinen lingvistinen toisen kielen opiskelijoiden käyttäytyminen. Se ilmenee käyttäjän mielessä, mutta sitä ei voi havainnoida suoraan. Toisaalta Mitchellin ja Mylesin (1998, 10) mukaan on huomattu, että ei olekaan opiskelijan äidinkielestä johtuvia yleisiä virheitä toisen kielen oppimisessa, vaan kielenoppiminen tapahtuu kehityksellisten vaiheiden avulla, jolloin alkeellisten ja virheellisten opittavan kielen versioiden kautta edetään elaboroidumpiin ja kohdekielisempiin versioihin opittavasta kielestä.

Kaikkosen (1994, 40) mukaan kielen harjoittelumenetelmissä kehittyvät kaikki kielen osataidot. Kun kuunneltavissa teksteissä on autenttisia piirteitä, ne valmentavat hyvin oppijaa todellisiin tilanteisiin elämässä. Tällaisissa tilanteissa saadut mallit yhdistetään aikaisemmin opittuun kieliaiinekseen ja sitten niitä voi kokeilla omassa viestinnässä. Kristiansen (1992, 45) huomioi, että melko vähäisilläkin aineksilla kielen oppija pyrkii löytämään ilmaisun, joka on mahdollisimman lähellä sitä, mitä oppija haluaisi sanoa. Tällöin käytetään ilmaisullisia kiertämisstrategioita, joiden käyttö kuuluu kielitaidon metakognitiivisiin strategioihin. Mitchell ja Myleskin (1998, 11–12) sanovat, että oppija toimii luovasti opittavalla kielellä. Kristiansenin (1992, 45) mielestä kielellisessä viestinnässä on välttämätöntä myös kielellinen päättely, kyky tuottaa omia ilmaisuja ja vastavuoroisuus. Tullakseen hyväksi viestijäksi vieraassa kielessä on harjoiteltava kaikkia näitä kolmea osa-aluetta.

Kristiansenin (1992, 48–50) mukaan sanojen muistiin painaminen ja muistista palauttaminen vaatii syväprosessointia. Elaboroinnilla eli opittavan sanan monipuolisella itsenäisellä viestinnällisellä soveltamisella päästään syväprosessointiin. Tällöin opittavasta sanasta luodaan monipuolisia skeemaverkostoja, joissa on paljon mieleenpalauttamista helpottavia vihjeitä. Ratkaisevia tekijöitä muistamisessa ovat semanttisen elaboroinnin laatu ja se, onko elaborointi itse tuotettua.

Sajavaaran (1999, 94–96) mukaan Leo van Lier (1996) kokoaa luokkatilanteessa tapahtuvan tehokkaan kielen oppimisen perusedellytykset kolmen peruseräyksen ympärille: tietoisuus, autonomisuus ja autenttisuus. Tietoisuutta tarvitaan oppijan huo-

mion kiinnittämiseksi oppimisen kannalta tärkeisiin asioihin. Oppijan on tiedettävä, mitä hän tekee ja miksi. Oppijan on otettava vastuu omasta oppimisestaan ja hänen on pystyttävä tekemään valintoja. Nämä liittyvät autonomisuuteen eli oman toiminnan hallintaan ja motivoitumiseen. Opetettavan aineiston autenttisuus on tärkeää siksi, että kielen on vastattava ulkopuolisen maailman todellista kielenkäyttöä. Opetustilanteen hyödynä voidaan pitää Sajavaaran (1999, 96) viittaaman Weschen (1994) mukaan sitä, että opetuksessa voidaan valita input (opiskelijalle kuultavaksi / nähtäväksi suunnattu kieliaines) sellaiselta alueelta, jossa oppijalla on vaikeuksia. Lisäksi oppijalle voidaan antaa tehtäviä, jotka vaativat kyseisen kielen piirteen analysointia ja toisaalta oppijalle voidaan antaa oikeanmuotoista palautetta. Myös Kohosen (1998, 30) mukaan oppimista edistää palautteen saaminen kielitaidon kehittymisestä.

Kohonen (1998, 28–29) huomioi, että kokonaisvaltaisella oppimisella päästään oppijan inhimilliseen kasvuun. Kokonaisvaltainen oppiminen on omakohtaisiin kokemuksiin pohjautuvaa merkityksellistä ja elämyksellistä oppimista. Siihen kuuluvat oppijan omakohtainen sitoutuminen oppimiseen, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus sekä oppimisen itsearviointi. Tällöin oppiminen on syvää ja laaja-alaista. Tietoisuus itsestä, oppimisprosessin hallinnasta ja oppimistehtävien sisällöstä mahdollistaa itseohjautuvan oppimisen, jolloin oppilas itse ohjaa ja arvioi oppimistaan. Omakohtaiseen kielen käytön ja oppimisen kokemukseen oppilas liittyy teoreettiset kielioppi- ja viestintäsäännöt, jolloin ne muodostuvat hänelle eläväksi kokonaisuudeksi. Kohonen korostaa oppimisen yhteistoiminnallisuutta, joka tuo opiskelijalle paitsi turvallisuuden tunteen niin tukee myös hänen itsetuntonsa myönteistä kehittymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta.

Viestintätaidon saavuttamiseksi on Kristiansenin (1992, 45) mukaan totuttava erilaisiin opiskelustrategioihin ja itsenäiseen oppimiseen. Kristiansen (1992, 43–44) tarkoittaa oppimisstrategioilla ”systemaattisia työtapoja, joita henkilö käyttää oppiakseen viestimään vieraalla kielellä suullisesti ja kirjallisesti”. Käytännössä oppimisstrategioiden voidaan ajatella olevan erilaisia harjoittelutapoja, joiden avulla opitaan ilmaisemaan omia ajatuksia. Kristiansenin mukaan monien tutkijoiden mielestä metakognitiiviset strategiat, joiden avulla ajatellaan, suunnitellaan ja arvioidaan oppimisprosessia, ovat erittäin tärkeitä vieraan kielen oppimisessa. Tehokkaita kielenoppimisstrategioita voidaan ja kannattaakin opettaa. (Katso myös Kristiansen 2001.) Räsänen (1993, 13–18) kertoo O’Malley’n ja Chamotin (1990) tutkimuksesta, jossa on tutkittu strategioiden yhteyttä saavutettuun kielitaidon tasoon. Metakognitiiviset strategiat eli oppijan omat ky-

vyt hallita ja ohjata oppimistaan painottuvat vieraan kielen hyvän kielitaidon saavuttamisessa.

Vieraan kielen oppiminen käsittää Kaikkosen (1998, 13) mukaan nykyään myös opittavan kielen kulttuurin oppimisen. Kulttuurille ominaisten viestintätapojen oppiminen auttaa käyttämään kieltä kulttuurille tyypillisellä tavalla. Kaikkonen (1994, 17) korostaa, että kieli on täysin kulttuurinsa muokkaama ja ohjaama. Kulttuurien välisessä vieraan kielen oppimisessa on Kaikkosen (1998, 21) mielestä tärkeää opittavan kielisten ihmisten tapaaminen, jolloin opiskelija joutuu sietämään erilaisuutta ja epävarmuutta. Epävarmuuden siedon kehittäminen onkin oppimiselle välttämätöntä. Vieraan kielen omakohtaisella käytöllä autenttisen kielimateriaalin kanssa päästään parhaimpaan oppimistulokseen. Myös Savelan (1994, 12) mukaan ihminen panee itsensä alttiiksi käyttäessään vierasta kieltä lähikontaktissa toiseen ihmiseen, koska hänellä ei ole kaikkia niitä kielellisiä välineitä käytettävissä kuin mitä äidinkielellään viestiessä. Tämä vaatii rohkeutta. Uskaltaakseen puhua vierasta kieltä ihmisellä on oltava hyvä itseluottamus. Vieraiden kielten yhteydessä puhutaan kieliminästä eli käsityksestä, mikä oppijalla on itsestään vieraan kielen oppijana ja puhujana. Viestintätilanteissa hyvin selviäminen vahvistaa kieliminää ja tämä puolestaan rohkaisee menemään uusiin viestintätilanteisiin ja näin kielitaito taas parantuu.

Ringbomin (1987) mukaan vieraan kielen oppijoiden erot kielitiedossa johtuvat seuraavasta tekijöistä ja niiden vuorovaikutuksesta: taipumus, motivaatio, muisti, oppimiseen käytetty aika ja ponnistelut, kohdekielen kieliaiineksen vastaanotettu määrä, sosioekonominen asema, koulutukselliset ja perhetekijät, tieto äidinkielestä ja muista kielistä, oppiiko kieltä toisena kielenä vai vieraana kielenä. Myös ikä vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Esimerkiksi ulkomailla työskentelevä vierastyövoima elää koko ajan uuden kielen kieliympäristössä, mutta on huomattu, että pelkästään tämä ei riitä kielen oppimiseen heillä. Lapset pystyvät omaksumaan kieltä tällaisissa luonnollisissa, kielellisesti rikkaissa tilanteissa, koska ovat luonnostaan luovia ja aktiivisia, kun taas aikuisille yleensä tällainen tilanne on kulttuurishokki ja he menevät suorastaan lukkoon, eivätkä siten pysty omaksumaan kieltä. Myös Sajavaaran (1999) mukaan yksilöiden välisiin eroihin kielenoppimisessa vaikuttaa ikä, älykkyys, motivaatio, kielellinen lahjakkuus, asenteet, kognitiivinen tyyli ja oppimisstrategiat.

4.2 Toisen kielen omaksuminen

Kielenoppimisen tiedostamatonta luonnetta korostavissa näkemyksissä puhutaan toisen kielen omaksumisesta. Tällöin kieltä omaksutaan luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa. Monet kielen omaksumisen teorit pohjautuvat Chomskyn universaalien kieliopin (UG) ympärille. Siinä nähdään kielenoppimisen olevan tulosta ihmisen sisäisestä biologisesta kyvystä kieleen. UG perustuu siihen, että on olemassa kaikille kielille yhteiset muuttumattomat periaatteet ja kullekin kielelle 'ohjelmoidut' parametrit. (Mitchell & Myles 1998, 43.)

Varmaan kuuluisin kielenoppimisen teoria on Krashenin (1982) kielenomaksumisen teoria, joka korostaa kielenoppimiskyvyn synnynnäisyyttä ja se pohjautuu juuri Chomskyn hahmotteleman universaalikieliopin ajatukselle. Krashen (1982, 9–32) esittää ajatuksensa toisen kielen omaksumisesta viiden hypoteesin avulla. Ensinnäkin kielen kehittymisen kannalta tärkeintä on ymmärrettävän inputin vastaanottaminen (Input hypoteesi). Kieltä opitaan vain, jos vastaanotettava kieli (input, i) sisältää sellaisia rakenteita, jotka ovat hiukan yli tällä hetkellä osattavan tason ($i + 1$), mutta joiden merkitykset ymmärretään. Merkityksen ymmärtämisessä auttaa konteksti, maailmantieto ja ekstralingvistinen tieto. Merkityksen ymmärtämällä opimme myös rakenteet. Kielen omaksuja aloittaa kielen tuottamisen, kun on siihen valmis. Aluksi tuottaminen ei ole kieliopillisesti oikein, mutta ajan kuluessa se kehittyy, kun omaksuja kuulee ja ymmärtää enemmän inputia. Toisen kielen oppija vastaanottaa modifioitua inputia. Tällaista on foreigner-talk (natiivien käyttämä kieli omaksujille), teacher-talk (opettajan selitykset luokassa), välikieli (omaksujan vertaisten kanssa käyttämä kieli). Nämä ovat verrattavissa lapsen kielenoppimisen vaiheeseen, jossa hoitaja käyttää ns. hoitaja-kieltä ja lapsi omaansa. Toisen kielen opettajan tärkein tehtävä onkin auttaa tekemään inputista ymmärrettävää. Alussa ymmärrettävyyttä kannattaa auttaa esineiden ja kuvien ja oppilaan maailmantiedon avulla. Aikuisille deduktiiviset menetelmät (sääntö ensin, sitten harjoittelu) ovat hiukan tehokkaampia kuin audio-linguaalinen opetus, ero ei kuitenkaan ole suuri. Aloittelijalle luokassa oppiminen on hyvä, koska sieltä saa ymmärrettävää inputia, kun ulkomaailmassa olevaa inputia aloittelija ei ymmärtäisi. Luokka on Krashenin (1982) mielestä hyvä kieliympäristö aina kielitaidon keskitasolle saakka ainakin vanhemmille omaksujille.

Toiseksi omaksuminen ja oppiminen ovat erillisiä (omaksumis-oppimishypoteesi). Toisen kielen omaksuminen on samanlainen prosessi kuin lapsen äidinkielen oppiminen. Omaksuminen on tiedostamaton prosessi, jolloin omaksutun kielen säännöistä ei myöskään olla tietoisia. Omaksuminen on vastuussa toisen kielen ilmaisuistamme ja sujuvuudesta. Toisen kielen kompetenssia voi kartuttaa myös kielen oppimisella. Oppiminen on tietoista tietoa toisesta kielestä, sääntöjen tuntemista ja niiden tiedostamista. Oppiminen on eksplisiittistä ja sen avulla hankitaan formaalia tietoa kielestä, mutta oppiminen ei muutu omaksumiseksi. Virheiden korjaamisella ei ole vaikutusta omaksumiseen, mutta siitä on hyötyä tietoiselle oppimiselle. Opittu ei siirry tuotokseen vaan sitä on mahdollista käyttää kielen tarkkailuun eli monitorointiin (monitori-hypoteesi). Luonnollisessa kommunikaatiossa monitorointiin ei ole aikaa vaan sitä voi käyttää hyväkseen vain kun on aikaa eli esim. kirjoitettaessa tai valmisteltaessa puhetta. Tavallisessa kommunikaatiossa jatkuva monitorointi tekee puhumisesta epäröivää ja sujuvuus kärsii. (Krashen 1982, 9–32, 83–120.)

Kieliopilliset rakenteet omaksutaan Krashenin (1982, 12–15) mukaan ennustettavassa järjestyksessä (luonnollisen järjestyksen hypoteesi). Cook (1993, 25–30) kertoo Duleyn ja Burtin tutkimuksesta, jossa havaittiin, että toisen kielen oppimisessa on olemassa tiettyjen kieliopillisten rakenteiden yleinen oppimisjärjestys. Myöhemmin myös muiden tutkijoiden tulokset ovat tukeneet löytöä kieliopillisten morfeemien yleisestä oppimisjärjestyksestä. Tosin tutkimuksia on kritisoitu siitä, että kohdekielenä on ollut lähinnä vain englanti, vaikkakin lähdekielet ovat vaihdelleet. Jos kielen piirteiden oppimisessa on luonnollinen järjestys, kieltä muodollisesti opiskelevat saattavat hämmentyä joutuessaan kohtaamaan opetuksessa sellaisia asioita, joiden luonnollinen aika olisi vasta myöhemmin. Tästä on näyttöä Lighbownin ja Spadan 1990 tutkimuksessa, jossa huomattiin, että muodollisessa opetuksessa oppijat unohtavat jotkut opetetut ja jo opitut asiat, mutta ne ilmaantuvat näkyviin oikealla paikalla (Sajavaara 1999, 83). Toisaalta Mitchellin ja Mylesin (1998, 44–45) mielestä aikuiset eivät opi toista kieltä biologisen ennalta määrätyn järjestyksen mukaan, vaan käyttävät hyväkseen yleisiä ongelmanratkaisutaitoja.

Krashenin (1982, 12–15) mielestä erilaiset affektiiviset tekijät vaikuttavat eräänlaisen suodattimen tavoin ja aiheuttavat sen, ettei kaikkea tarjolla olevaa kielimateriaalista pystytä omaksumaan (affektiivisen filtterin hypoteesi). Itsevarmuus, hyvä minäkuva ja korkea motivaatio helpottavat omaksumista. Opettamisen toinen päätehtävä on Krashenin mukaan affektiivisen filtterin alentaminen. Aikuiset käyvät läpi nopeammin

toisen kielen omaksumisen varhaiset vaiheet kuin lapset äidinkiellensä varhaisvaiheet.

Toisaalta ne, jotka ovat lapsena aloittaneet toisen kielen luonnollisen käytön, saavuttavat paremman toisen kielen taidon kuin aikuisena aloittaneet. Mitchellin ja Mylesin (1998, 44–45) mielestä toisen kielen oppijoilla on pääsy UG:iin vain ensimmäisen kielen kautta, jolloin parametrit on säädetty ensimmäiselle kielelle eivätkä kaikki uuden kielen parametrit ole enää heille saatavilla.

Sajavaara (1999, 81) esittää hyvän kompromissin vieraankielen oppimisesta ja toisen kielen omaksumisesta sanoessaan, että toisen kielen sisäistämisen muodot tulisi nähdä jatkumona, jossa toisessa ääripäässä on lapsuudessa luonnonmukainen omaksuminen ja toisessa muodollinen vieraan kielen opettaminen luokkahuoneessa. Väliin jää kuitenkin runsaasti erilaisia sekamuotoja. Äidinkielessäkin on usein mukana opetuksen kautta saatuja aineksia. Toisaalta oppimisen aikana myös omaksutaan kieltä tiedostamattomasti.

Jos kielenoppiminen perustuu tosiaan Chomskyläiseen käsitykseen morfeemien luonnollisesta oppimisjärjestyksestä, saadaan kielen oppimisesta äidinkielenä hyödyllistä tietoa myös saman kielen oppimiseen toisena tai vieraana kielenä. Tämän vuoksi kerron myös viittomakielen oppimisesta ensikielenä. Myös Räsänen (1993, 6) korostaa, että ensikielen omaksumisen tutkiminen antaa tärkeää tietoa myös vieraan kielen oppimisesta. Toiseksi kuulevien aikuisten viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä ei ole juurikaan tutkittua tietoa. Vaikka äidinkielen omaksuminen prosesseineen onkin erilaisista kuin vieraan kielen oppiminen, lukija saa näin kuvan viittomakielen taidon kehittymisen monitahoisuudesta. Ensin kerron kuitenkin vielä äidinkielen oppijan ja vieraan kielen oppijan eduista ja haitoista.

Leeson (1975, 9–11) sanoo verratessaan äidinkielen ja vieraan kielen oppijoiden etuja ja haittoja, aikuinen ei kielen oppimisen herkkyykskauden ohimentyä pysty omaksumaan fonologisesti täydellistä ääntämystä vieraassa kielessä. Toiseksi vieraan kielen oppijan motivaatio ei ole niin korkea kuin ensimmäisen kielen oppijan, koska hänellä on jo käsitteet aikaisemmin opitussa kielessä ja hän ei välttämättä elä opittavan kielen kieliyhteisössä. Vieraan kielen oppiminen ei myöskään ole niin intensiivistä kuin ensimmäisen kielen oppiminen vaan se rajoittuu usein luokkatilanteisiin ja läksyjen tekemiseen. Viimeisenä haittana voidaan pitää ensimmäisenä opitun kielen vaikutusta opittavaan kieleen. Vaikutus ilmenee sekä foneettisina, syntaktisina, semanttisina että kielenkäytön virheinä. Kaikkonenkin (1994, 41) muistuttaa, että vieraan kielen oppimista ja sen tuloksia tarkasteltaessa kannattaa muistaa, että vieraan kielen oppija ei opi tuot-

tamaan vierasta kieltä yhtä hyvin kuin äidinkieltään, hän vain lähestyy sellaista taitoa. Jähmettyminen (fossilaxation) puolestaan on ilmiö, jossa oppijan kohdekielen oppiminen näyttää jähmettyvän tai jumiutuvan jollekin tietylle tasolle (Mitchell & Myles 1998, 13). Leesonin (1975, 9–11) mielestä vieraan kielen oppijoilla on kuitenkin hyötyjäkin verrattuna äidinkielen oppijoihin. Ensinnäkin aikuinen on älyllisesti kypsempi ja näin ollen hänen käsitevarastonsa on suurempi. Tällöin kohdekielen semanttinen verkosto on helpompi rakentaa, koska käsitteet ja verkosto on jo ensimmäisellä kielellä olemassa ja näin ollen opittavaksi jää vain opittavan kielen sanat tuttuihin käsitteisiin. Toiseksi vieraan kielen oppija pystyy opittuaan yhden kielen päättelemään helpommin lingvistisiä koodeja, jotka auttavat näkemään tärkeimmän.

4.3 Viittomakielen omaksuminen ensikielenä

Viittomakielissä katsekontakti on perusedellytys kommunikaatioon. Takkisen (2000, 60–61) mukaan katsekontaktin välttämättömyyden ymmärtäminen onkin tärkeintä viittomakielen kehityksen kannalta.

Siplen (1978, 14–17) mukaan useat tutkijat ovat päätyneet siihen, että puhuttujen ja viitottujen kielten oppiminen tapahtuu yleisen kielenoppimiskapasiteetin pohjalta. Kuuron lapsen viittomakielen oppiminen viittomakielisessä ympäristössä noudattelee samoja linjoja ja aikoja kuin kuulevien lasten puheen oppiminen (myös Pettito 2000, Meier 2000, Marschark 1997). Kun kuulevat lapset jokeltelevat puolen vuoden ikäisinä, myös kuurot lapset jokeltelevat silloin käsillään. Käsillä jokeltelussa ei ole merkityksiä, mutta se muistuttaa Newportin ja Meierin (1985, 888–892) mukaan fonologisesti viittomista. Kun ensimmäiset sanat ilmaantuvat noin vuoden ikäisenä kuuleville lapsille, kuuroille lapsille ilmaantuvat viittomat. Ensimmäiset merkitykselliset viittomat opitaan siis noin vuoden iässä. Aluksi viittomisto koostuu Takkisen (2000, 67) mukaan enimmäkseen nominaaliviittomista ja verbaaliviittomia on vähän, mutta iän myötä ne tulevat myös mukaan, samoin kuin adjektiivit, pronominit, numeraalit sekä adverbit sekä abstraktimmat käsitteet. Viittomiston kehitys seuraa lapsen muuta kognitiivista kehittymistä.

Takkinen (2000, 63–66) kertoo, että useiden tutkimusten mukaan lapset omaksuvat viittoman fonologisista parametreista helpoimmin paikan. Paikat omaksutaan pääpiirteissään 6–18 kuukauden ikäisenä. Käsimuodot ja liikkeet eivät ole tarkkoja vielä 2–3-vuotiaillakaan. Ensimmäisissä viittomissa lapset käyttävät vain muutamia heille helpoimpia käsimuotoja ja korvaavat vaikeasti suoritettavat käsimuodot helpomilla, mutta käsimuotojen tarkkuus ja määrä lisääntyy iän myötä. Käsimuodot on pääpiirteissään omaksuttu 5–6 vuoden iässä ja viimeisetkin tarkennukset käsimuotojen sisäisissä piirteissä on omaksuttu 7 vuoden ikään mennessä. Liikkeet ovat aluksi epätarkkoja ja yksinkertaisia, mutta ne kehittyvät iän myötä yhä tarkemmiksi ja 5–6 vuoden ikäisenä niissä tapahtuu huomattavaa selkiintymistä.

Kuulevat lapset puhuvat kahden sanan lauseita vajaan kahden vuoden ikäisenä ja samaan aikaan kuuro lapsi tuottaa kahden viittoman lauseita (Siple 1978, 14–17). Erilaisten syntaktisten ja morfologisten asioiden oppiminen puhutuissa ja viitotuissa kielissä tapahtuu eriaikaan kielten eroista johtuen (Siple 1978, 14–17). Takkinen (2000, 68) toteaa, että useiden tutkimusten perusteella lyhyiden lauseiden tuottaminen alkaa noin puolentoista vuoden iässä. Aluksi yksittäiseen viittomaan yhdistetään deiktinen osoitus (osoitus näkyvään kohteeseen), sitten yhdistetään kaksi viittomaa. Aluksi lapset käyttävät perussanajärjestystä (Woll & Baker (tulossa) Takkinen (2000) mukaan). Takkinen (2000, 68) kertoo viitaten 1999 julkaistuihin artikkeleihinsa, että kolmen vuoden iässä kuurojen lasten viittomakieliset lauseet pidentyvät 5–6 viittoman lauseiksi ja lisäksi tuotoksissa esiintyy myös kysymyslauseita, omistusmuotoja ja yksinkertaisia monikkomuotoja. Tällöin lapset osaavat sulauttaa kiellon joihinkin verbeihin. Neljän vuoden iässä lasten monikon ilmaisukeinot kehittyvät sisältämään myös polysynteettisillä viittomilla tuotetut monikkomuodot.

Tilankäytön ja siihen liittyvien morfologisten rakenteiden oppimisen pääpiirteitä on se, että ne ensin opitaan suhteessa läsnäoleviin kohteisiin ja vasta sitten anaforisiin kohteisiin (Newport & Meier 1985). Morfologisesta kehityksestä Takkinen (2000, 68–69) kertoo, että aluksi lapsen viittomat ovat perusmuotoisia, mutta joitakin kongruoituja muotoja hän saattaa käyttää epäproduktiivisesti ulkoa opittuina ilmauksina. Morfologinen kehitys alkaa noin 2½ vuoden iässä tullen yhä voimakkaammaksi kouluikään saakka, mutta vaikeimmat taivutusmuodot omakustaan vasta vajaan kymmenen ikävuoden tietämällä.

Bellugi ja Klima (1990, 124–125) huomauttavat, että oppiakseen ASL:n verbi- en kongruenssin viittojan on huomattava yhteydet spatiaalisten (tilassa olevien) pistei-

den välillä. Heidän mukaansa kuurot lapset alkavat käyttää kongruoivia verbejä kahden vuoden iässä läsnäoleviin kohteisiin ja ovat oppineet kongruenssin pääpiirteet kolmen vuoden iässä. Aluksi he kuitenkin kongruoivat verbejä vain yhteen ainoaan spatiaaliseen pisteeseen, mutta viiden vuoden ikäisinä he osaavat jo kongruoida verbejä monipuolisesti ja osoittaa nominaalit ja pronominit oikeaan kohtaan tilassa. Myös Newportin ja Meierin (1985, 903–907) mukaan kuurot lapset oppivat anaforisen tilankäytön vasta 4v 6kk – 4v 9kk ikäisenä. Eli vasta tällöin he alkoivat käyttää tilaa ei-läsnäolevien asioiden ilmaisuun paikantamalla ja taivuttamalla verbejä. Vielä 2 – 2½ vuoden ikäisinä kuurot lapset käyttävät vain muutamissa verbaaleissa muutamia kongruoituja muotoja. Kolmen ja puolen vuoden ikäisinä lapset käyttävät deiktisiä pronomineja ja verbikongruenssia systemaattisesti läsnäoleviin kohteisiin, mutta eivät osaa paikantaa tarkoitteita abstraktiin tilaan. Vajaan neljän vuoden ikäisinä lapset alkavat ensin kongruoida verbejä yhteen paikkaan ja sitten useampaan paikkaan. Tässä vaiheessa paikat saattavat kuitenkin sekoittua toisiinsa viittomisen aikana. Vihdoin vajaan viiden vuoden ikäisinä lapset oppivat paikantamaan ei-läsnäolevia tarkoitteita eri kohtiin tilassa ja viittaamaan näihin systemaattisesti kongruoivilla verbeillä sekä säilyttämään luodut paikat koko keskustelun ajan. Lapset eivät siis käytä morfologista rakennetta ja ikonisuutta varhain vaan tuottavat suhteellisen ei-ikonisia leksikaalisia muotoja. Morfologiset rakenteet opitaan suhteellisen myöhään siksi, että morfeemit esiintyvät simultaanisti eikä sekventiaalisesti, kuten puhutuissa kielissä. Toiseksi Newport ja Meier arvelevat, että pienillä lapsilla saattaa olla yleinen vaikeus morfologisessa analyysissä ja siksi heille leksikko on tärkeämpi. (Newport & Meier 1985, 896–899 ja 903–907.)

Koska klassifikaattorit merkitsevät semanttisia kategorioita, kuten kohteen koosta ja muotoa, klassifikaattori–systemin omaksuminen vaatii Newportin ja Meierin mukaan sen, että lapsella on kykyä luokitella kohteet semanttisiin luokkiin (ihminen, eloton, kulkuneuvo, pieni-suuri). Siksi klassifikaattoreiden omaksuminen alkaa vasta noin 3–vuotiaana ja jatkuu aina 8–vuotiaaksi. (Newport & Meier 1985, 915.) Ensin morfologia jätetään kokonaan huomioimatta ja käytetään kiinteitä viittomia, sitten opitaan käyttämään oikeita klassifikaattori–käsimuotoja. Tämän jälkeen opitaan lisäämään viittomaan joko liike- tai tapamorfeemi. Vähän myöhemmin lapsi pystyy huomioimaan molemmat morfologiset osat, mutta ensin sekventiaalisesti ja vasta sitten simultaanisti. Klassifikaattoreja ei omaksutakaan holistisesti vaan morfeemi morfeemilta. (Newport & Meier 1985, 900–901.)

Mielenkiintoista viittomakielen oppimisen kannalta on viittomakielen prosessointi aivoissa. Aivojen vasen hemisfääri nimittäin kontrolloi kielellistä informaatiota ja oikea visuo-spatiaalista informaatiota. Vaikka viittomakielet ovat visuo-spatiaalisia kieliä, niin niitä kontrolloi silti sama vasen aivopuolisko kuin muitakin kieliä. Oikea hemisfääri kontrolloi vain ei-kielellistä visuo-spatiaalista informaatiota. (Emmorey 2000, 340.) Jos vasen aivopuolisko on vahingoittunut, viittoja eivät pysty viittomaan kieliopillisesti ja erityisesti taivutuksellisesti oikein tuotettua viittomakieltä. Oikean aivopuoliskon vahingoittuminen eri aiheuta vastaavia vaikeuksia, vaan tällöin tuotettu kieli oli sujuvaa ja kieliopillisesti oikein. (Bellugi & Klima 1990, 132–140.) Mutta toisaalta Bellugin ja Kliman (1990, 126–127) tekemässä tutkimuksessa huomattiin jo kuulevien ja kuurojen lapsien välillä eroja visuaalisen informaation vastaanottamisessa ja muistamisessa. He nimittäin vertailivat kuinka kiinan kieltä juuri lukemaan ja kirjoittamaan oppivat kuulevat ja kuurot lapset hahmottivat ja muistivat ilmaan piirrettäviä kiinan kielen kirjoitusmerkkejä. Kuurot lapset olivat merkittävästi kuulevia lapsia parempia merkkien muistamisessa, analysoinnissa ja näkemänsä piirtämisessä, koska he olivat nähneet visuo-spatiaalista kieltä. Myös Emmorey (2000, 336–340) toteaa, että viittomakieltä lapsuudestaan saakka nähneet pystyvät pääsevät parempiin tuloksiin mentaalisesa rotaatiossa kuin sellaiset, jotka eivät ole viittoneet. Viittojat osasivat myös paremmin yleistää mentaalitasolla visuaaliset kuviot. Tämä on hänen mielestään luontevaa, koska viittojat joutuvat koko ajan tekemisiin keskustelukumppanin näkökulman kanssa.

4.4 Viittomakielen opiskeleminen vieraana kielenä

Varsinainen viittomakielen oppimisen tutkimus on tähän saakka keskittynyt kuurojen lasten viittomakielen omaksumiseen äidinkielenä/ensikielenä. Viittomakielen oppimista vieraana kielenä ei ole juurikaan tutkittu. Suomessa viittomakielen vieraana kielenä oppimista on tutkinut Bertold Fuchs (2004) foneettista didaktiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan ja Outi Pääkkönen (2001) viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta vieraana kielenä kartoittavassa pro gradu-tutkielmassaan. Ulkomaisista tutkimuksista oikeastaan vain McKeen ja McKeen (1992) tutkimus käsittelee suoraan kuulevien aikuisten viittomakielen oppimista vieraana kielenä.

Ulkomaiset tutkimukset lähestyvät usein viittomakielen oppimista vieraana kielenä viittomakielen toisena kielenä opettamisen näkökulmasta. Myös McKee ja McKee (1992, 131) ovat kiinnittäneet tähän huomion sanoessaan, että viittomakielen opettamisen ja oppimisen tutkimus on keskittynyt erilaisten toisen kielen opettamismenetelmien sovelluksiin ja arviointiin ASL:n opetuksessa. Lisäksi on tutkittu tiettyjä opetus-tekniikoita esimerkiksi sanaston oppimisessa ja ASL:n kieliopillisen non-manuaalisen morfologian omaksumista. Vaikkakin nämä tutkimukset ja kuvaukset ovat keskittyneet suurelta osin vain viittomakielen oppimisen alkuvaiheeseen, esittelen niitä tässä luvussa. Toivon, että tämä auttaa myös viittomakieltä taitamatonta lukijaa ymmärtämään viittomakielen opiskelijan kokemusmaailmaa.

4.4.1 Viittomakielen oppiminen

Viittomakielten visuaalinen kielenjärjestelmä mahdollistaa monipuolisen simultaanisen (yhtäaikaisen) informaation havaitsemisen (Emmorey 2000, 320). Viittomakielen opiskelijoilla on aluksi vaikeuksia visuaalis-gesturaalisen havainnointikanavan käytössä totutun audio-oraalisen kanavan sijaan. Ensimmäinen tehtävä onkin asennoitua visuaalisesti lingvistiseen informaatioon. Jatkuvan visuaalisen huomion ylläpitäminen on opiskelijoista raskasta varsinkin opiskelun alussa. (McKee & McKee 1992, 131) Tämä ilmeni myös Pääkkösen (2001, 59 ja 73) tutkimuksessa. Takkisen (2000) korostama katsekontaktin oppiminen on edellytys viittomakielen oppimiselle myös silloin, kun viittomakieltä opiskellaan vieraana kielenä.

Toisaalta myös vartalon käyttäminen näkyvästi itsensä ilmaisuun vaatii sopeutumista (McKee & McKee 1992, 132). Myös Fuchs (2004, 406) toteaa, että kehon käyttäminen kielelliseen ilmaisemiseen vaatii tietyn psykologisen kynnyksen ylittämistä. Mirus, Rathmann ja Meier (2001, 103–104) huomauttavat, että kuulevien aikuisten opiskellessa viittomakieltä, se on yleensä samalla myös heidän ensimmäinen oppimansa viitottu kieli. Tällöin heidän on opittava käyttämään uusia artikulaattoreita, käsiä, tuottamaan merkityksiä. Näin ollen heidän on opittava uusia motorisia taitoja. Aluksi aikuisten viittomakielen oppijoiden tuottamissa viittomissa viittoman liikkeessä onkin epätarkkuutta oikeaan liikkeeseen verrattuna (Mirus ym. 2001, 105–114). McKee ja McKee (1992, 131) kertovat myös Millsin (1984) sekä Fullerin ja Wilburin (1987) huomanneen, että kuulevien viittomakielen opiskelijoiden on joskus vaikeaa erotella ja

muistaa heille viitottujen viittomien fonologisia parametrejä. McKeen ja McKeen (1992, 136–138) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä artikulaatio ja koordinaatio on merkittävä ongelma. Tämä vaikeus voi johtua paitsi viittomien visuaalis-spatiaalis-motorisista vaikeuksista niin myös ylipäättään kielen sujuvuuden ongelmista. Opettajien mielestä opiskelijat eivät tasoilla 3–5 (ASL:n opetuksessa käytetyt tasoluokat) näyttäneet kehittyvän paljoakaan. Tosin yksi opettaja oli huomannut opiskelijoiden viittomisen pehmeiden, luonnollisuuden ja sujuvuuden kehittyvän. Myös Pääkkösen (2001, 59–61, 72–74) tutkimuksessa tuli esiin sekä uuden kanavan käyttöön ottamisen vaikeus että viittomien foneemien muodostamisen vaikeus. McKee ja McKee (1992, 131–132) toteavatkin, että Cokelyn ja Bakerin (1980) mukaan opiskelijoille kannattaakin opettaa parametrit ja niiden erottaminen tietoisesti jo opiskelun alkuvaiheissa. Fuchs (2004) on tutkinut millaisiin seikkoihin suomalaisen viittomakielen foneemien opettamisessa kannattaa kiinnittää huomiota ja tehnyt tuntisuunnitelmaehdotuksia siitä, kuinka eritasoisille viittojille foneemeja kannattaisi opettaa.

Schein ja Stewart (1999, 123–125) viittaavat McKeen ja McKeen (1992) tutkimukseen sanoessaan, että aikuiset ovat deduktiivisempia ja pitävät siitä, että saavat valmiit kielioppisäännöt tietoonsa ja sitten yrittävät soveltaa niitä. Kun he eivät tiedä, miten jonkin asian ilmaisisivat opittavalla kielellä, he yrittävät saada muististaan jonkun vihjeen. McKeen ja McKeen (1992, 135–136) mukaan sekä viittomakielen opiskelijoiden että opettajien mielestä ASL:n syntaksi ja kielioppi ovat vaikeita. Opiskelijoiden mielestä ainakin vaikeimpien ASL:n kieliopillisten rakenteiden oppimisessa tarvitaan spesifiä ja analyttistä tietoa sekä harjoitusta niiden käytössä. Myös Pääkkösen (2001, 60, 66) tutkimuksen opiskelijat kaipasivat eksplisiittisiä selityksiä kielioppiasioista ja toisaalta kielen rakenteiden tietoista harjoittelemista. Wilcox ja Wilcox (1997, 77) kertovat, että Gleasonin ja Panin (1988) mukaan aikuisten kannattaakin viittomakieltä opiakseen analysoida ja reflektoida sitä. Pääkkösen (2001, 51, 65) mukaan reflektointiin liittyy paitsi viittomisen tarkkailu, mutta myös viittomakielen opinnoista suoriutumisen pohtiminen.

Tilankäyttö osoitusten, katseen ja roolinvaihdon avulla on McKeen ja McKeen (1992, 140–141) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä vain jonkin verran vaikea oppia (2, asteikolla 1–6), näiden tekijöiden ymmärtämisessä opiskelijat eivät maininneet lainkaan ongelmia. Tulos on hämmästyttävä, sillä tilankäyttö kokonaisuudessaan on hyvin monimutkaista ASL:ssä. On mahdollista, etteivät jotkut opiskelijat ole täysin tietoisia tilan kieliopillisesta käytöstä ja eivät näin kommentoineet sitä tai aliarvioivat sen vai-

keuden. Opettajien mielestä tilankäyttö oli keskivaikeaa (3, asteikolla 1-6), mutta yksi opettaja kommentoi sen olevan vaikein asia sekä oppia että opettaa. Hänen mielestään opiskelijat eivät saa viittomisesta selville sitä, kuka tekee mitään, kun käytetään pronominaalistavia osoituksia, tilaa ja katsetta. Opiskelijoilla ei tunnu olevan välineitä näiden tarkkailuun. Pääkkösen (2001, 59, 60, 74) tutkimuksessa roolinvaihto, paikantaminen ja tilankäyttö mainittiin kyllä vaikeiksi asioiksi oppia. Rissasen (2000, 154) mielestä näkökulmien vaihtaminen on yksi mutkikkaimpia asioita viittomakielen lauseiden oppimisessa.

Klassifikaattorit olivat McKeen ja McKeen (1992, 141–142) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä vain jonkin verran vaikeita (2, asteikolla 1–6). Opiskelijoiden mielestä itse klassifikaattorit eivät olleet vaikeita, mutta sen erottaminen, milloin mitään klassifikaattoria tulisi käyttää, tuntui vaikeammalta. Varsinkin klassifikaattoreiden merkityksen ymmärtäminen on helppoa, mutta niiden käyttö tehokkaasti onkin sitten vaikeampaa. Opettajien mielestä klassifikaattorit olivat huomattavasti vaikeampia (4, asteikolla 1–6) kuin opiskelijoiden mielestä. Sekä opettajat että opiskelijat huomioivat sen, ettei vastaavaa rakennetta ole opiskelijan äidinkielessä. Eräs opettaja kertoo opiskelijoiden ymmärtävän hänen viittomansa tarinat, joissa on klassifikaattoreita, mutta että opiskelijat itse eivät vain osaa valita oikeita klassifikaattorieita tai eivät osaa tehdä klassifikaattoreihin kuuluvaa liikettä sopivasti. Aikuisten opiskelijoiden on siis klassifikaattoreita käyttäessään vaikea valita oikea käsimuoto, liike ja orientaatio sekä vielä yhdistää nämä luontevasti. Opiskelijat eivät myöskään osaa valita oikein, milloin kannattaa käyttää klassifikaattoria ja milloin vartalon liikkeitä henkilön toimintojen ilmaisemiseen.

McKeen ja McKeen (1992, 134) tutkimustulosten yhteenvetotaulukossa näkyy yhtenä arvioinnin kohteena käsite 'directional verbs', jota he eivät tulosten esittelyn yhteydessä selitä millään lailla. Oletan, että McKeen ja McKeen tarkoittavat 'directional verbs'-käsitteellä monisuuntaisia verbaaleja. Opiskelijoiden mielestä asteikolla 1–6 arvioituna nämä monisuuntaiset verbit olivat vaikeustasoltaan 2 ja opettajien mielestä 4.

McKeen ja McKeen (1992, 138–140) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä kasvojen ilmeiden ja muiden non-manuaalisten elementtien käyttö on vaikeimpia asioita viittomakielen oppimisessa. Opettajien mielestä nämä asiat ovat vaikeimpia asioita ASL:n oppimisessa, koska kuulevien kulttuurissa käytetään niin vähän non-manuaalisia elementtejä. Myös Pääkkösen (2001, 59) tutkimuksessa non-manuaalisten elementtien käyttö todettiin vaikeaksi.

Kaikkosen (1998) ja Savelan (1994) mukaan kielenoppimisessa opittavan kielisten ihmisten (natiivipuhujien) tapaaminen ja kielen käyttäminen heidän kanssaan on tärkeää. McKeen ja McKeen (1992) tutkimuksen opiskelijoilta puuttui itsevarmuutta ja he kokivat ASL:n taitonsa niin heikoksi, etteivät uskalla viittoa kuurojen kanssa vapaa-aikanaan vaikkapa kuurojen yhdistyksessä. Myös Pääkkösen (2001, 56–57, 80) tutkimuksessa nousee esiin, että kieliyhteisöön meneminen ei ole niin yksinkertaista. McKeen ja McKeen (1992, 145) tutkimuksen opiskelijoita harmittaa, kun kuurot alkavat heidän kanssaan kommunikoidessaan käyttää enemmän englannin kielen omaista viittomista kuin keskenään. Kuurot käyttävät siis 'foreigner talkia' saadakseen kommunikation sujumaan.

Scheinin ja Stewartin (1999, 125–126) mielestä asenne viittomakielen oppimiseen on tärkein tekijä viittomakielen oppimisessa. Lisäksi motivaatio ja tavoitteiden asettaminen vaikuttaa oppimiseen erittäin paljon. Viittomakielen oppimiseen vaikuttaa siis samat yleiset asiat kuin yleensä vieraan kielen oppimiseen. Pääkkösen (2001) mukaan viittomakielen oppimiseen vaikuttavat positiivisesti opintojen mielekkyyden kokeminen, henkilökohtainen merkityksellisyys, reflektointi, avoimuus, myönteinen minäkuva ja positiivinen asenne opiskeluun ja rohkeus käyttää kieltä.

4.4.2 Viittomakielen opettaminen

Cokelyn ja Baker-Shenkin (1999, 23–32) mielestä viittomakielen toisena kielenä opettamisen tavoite on kehittää opiskelijoiden kommunikatiivista kompetenssia, koska viittomakielelle on ominaista kasvoista-kasvoihin tapahtuva kielenkäyttö. Viittomakielen oppimisessa opiskelijalle on tärkeää nähdä paljon viittomakieltä (ei viitottua puhetta), jolloin heidän reseptiiviset taitonsa karttuvat. Toisaalta opiskelijoilla täytyy olla myös mahdollisuus käyttää oppimaansa; heidän pitää saada viittoa. Viittomakielen opettamisessa kannattaa heidän mielestään käyttää monipuolisia dialogeja (vuorokeskusteluja), drillejä (toistoharjoituksia), pelejä ja muita aktiviteetteja kommunikatiivisten taitojen harjoittamiseksi. Varsinkin aikuisten kielenoppiminen on tietoinen prosessi, jolloin on tärkeää, että heille tarjotaan selkeitä, tietoisia selityksiä viittomakielen säännöistä ja käytännöistä. Nämä selitykset on hyvä tehdä Cokelyn ja Baker-Shenkin mielestä kirjallisilla tiedotteilla, jolloin ei hukata oppitunneilla aikaa opittavan kielen harjoittelulta. Kirjallisten tiedotteiden hyvänä puolena he pitävät myös sitä, että ne ovat selkeämpiä ja

suppeampia kuin opettajan luennot ja ne jäävät opiskelijoille lähdekirjallisuudeksi. Opetuksessa kannattaa keskittyä yleisemmin käytettyyn viittomistoon ja kielioppiasioihin. Opettajan kannattaa analysoida opiskelijoiden tekemiä virheitä ja muokata niiden avulla opetustaan. Virheiden korjaaminen oppilaiden tuottamasta viittomisesta kannattaa tehdä varovaisesti ja vähitellen. (Cokely & Baker-Shenk 1999, 23–32.)

Cokelyn ja Baker-Shenkin (1999, 33–41) mielestä opettaessa ASL:ää opettajan ei pidä eikä oppilaiden sallita käyttää ääntä luokassa. Kaikki kommunikaatio luokassa tapahtuu ASL:llä lukuun ottamatta sitä, että ensimmäisillä tunneilla oppilaat voivat kirjoittaa kysymyksensä ja että kaikki lisätieto annetaan kirjallisena. Opettaja ei vaadi opiskelijoita viittomaan itsenäisesti ennen kuin he ovat itse siihen valmiita, mutta viittomisen tuottaminen opettajan mallin mukaisesti viittoen voidaan aloittaa heti. Sanasto opetetaan mielekkäissä asiayhteyksissä ja viittomien alkuperästä kertovien kertomusten selittämistä vältetään. Kurssille tuodaan kuuroja kielimalleiksi, kun heidät on ensin perehdytetty tehtäväänsä, ja järjestetään kohtaamisia kuurojen yhteisön kanssa. Myös Wilcox ja Wilcox (1997, 97–102) korostavat kuurojen kulttuurin opettamisen tärkeyttä. Esimerkiksi erilaisten huomion herättämistapojen opettaminen on olennaista. Kaikkosen (1998, 13) mukaan vieraan kielen oppiminen käsittääkin nykyään myös opittavan kielen kulttuurin oppimisen. Kulttuurille ominaisten viestintätapojen oppiminen auttaa nimitäin käyttämään kieltä kulttuurille tyypillisellä tavalla.

Amerikassa viittomakielen opetuksessa on käytetty menestyksellisesti hyväksi Scheinin ja Stewartin (1999, 120–121) kertoman mukaan viittomakielisiä retriittejä, joissa kommunikoidaan koko reititin ajan, niin opetuksen kuin ruokailun, taukojen, illan ja yön aikana, vain viittomakielellä. Vaikka tämä voi tuntua raskaalta, opiskelijoilla on suuri motivaatio käyttää kieltä ja he oppivat uusia viittomia nopeasti. Opiskelijat saavuttavat peruskommunikointitaidon opittuaan tällä tavoin alkeistason sanaston ja kieliopin ASL:ssä. Myöhemmin opiskelua suositellaan jatkettavan viikoittaisilla oppitunneilla, joilla käytetään vain viittomakieltä. Pääkkösen (2001, 67) mukaan kieliopintojen jatkuvuus viittomakielen opiskelussa koettiin erittäin tärkeäksi, koska viittomakieltä ei näe 'sattumalta' vapaa-aikana niin paljon kuin esimerkiksi englannin opiskelija kuulee englantia televisiosta. Wilcox ja Wilcox (1997, 91) sanovat, että luonnollinen kieliympäristö, jonka kaltainen aiemmin mainittu reititin ympäristö on, parantaa kommunikatiivisten taitojen omaksumista. Formaaleissa ympäristöissä opitaan puolestaan eksplisiittisiä sääntöjä, mikä mahdollistaa sääntöjen soveltamisen erilaisiin tilanteisiin.

Wilcoxin ja Wilcoxin (1997, 91–97) mukaan tutkijat suosittelevat spiraalimaista opetusta, jossa opiskeltavia asioita syvennetään kerta kerralta. Oppimista on havaittu auttavan myös se, että viittominen tuotetaan hitaampana kuin tavallisessa keskustelussa, mutta kuitenkin sujuvana viittomisena. Myös tavanomaisen sanaston käyttö, slangin ja idiomien vähentäminen sekä lyhyiden syntaktisesti yksinkertaisten lauseiden käyttö helpottavat oppilasta viitotun tekstin ymmärtämisessä. Myös Krashen (1982) viittaa tällaisiin kielen helpottamiskeinoihin. Samaan asiaan kiinnittää huomionsa myös Kristiansen (1992) puhuessaan foreigner-talkista.

Paras mahdollinen ryhmäkoko Cokelyn ja Baker-Shenkin mielestä on 10–12 oppilasta ja kokoontumiskertoja tulisi olla vähintään kaksi kertaa kaksi oppituntia viikossa. Luokkahuone järjestetään viittomiselle sopivaksi. Sormitus opetetaan vasta lukukauden kestäneen kurssin jälkeen. Opiskelijoiden viittomista nauhoitetaan niin usein kuin mahdollista. Opettaja käyttää kurssin tavoitteita vastaavia monipuolisia oppimateriaaleja, mutta viitotun tekstin käänös- ja glossausharjoituksia vältetään. (Cokely & Baker-Shenk 1999, 33–41.)

ASL:n opetukseen ja oppimiseen on tarjolla erilaisia videoita, CD-ROM:ejä ja muita teknisiä mahdollisuuksia, mutta näiden käytössä on Scheinin ja Stewartin (1999, 121–123) mielestä se huono puoli, että ne tuottavat kaksiulotteista kuvaa. Viittomakielihän on kolmiulotteista, joten videoilta opiskellessa viittomat saatetaan hahmottaa väärin ja näin ollen opitaan väärä viittomistapa. Itseopiskelussa ei saa myöskään palautetta, peilikään ei anna riittävää palautetta omasta viittomisesta. Opettajan ja luokkatovereiden antama palaute auttaa korjaamaan virheelliset viittomistavat ja toisaalta heiltä saa oppimiseen myös emotionaalista tukea. Opiskelukaverin kanssa tehtävät harjoitukset auttavat opitun siirtämistä tietoiselta tasolta tiedostamattomalle tasolle. Pääkkösen (2001, 64, 78, 80) tutkimuksessa opiskelijat korostivat palautteen merkitystä viittomakielen oppimisessa.

Kuurot viittomakielen opettajat antoivat Scheinin ja Stewartin (1999) kertomassa McKeen ja McKeen (1992) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä aidomman kuvan viittomakielellä kommunikoinnista, koska he käyttivät vaihtelevammin viittomakielen rakenteita kuin kuulevat opettajat. Toisaalta kieliopin selittäminen englannin kielellä ei tuntunut niin turhauttavalta kuin ASL:llä selittäminen. Wilcox ja Wilcox (1997, 78) suosittelevat ASL:n opetuksessa kuuleville käytettävän opettajatiimiä, jossa olisi kuuron ja kuulevan opettajan muodostama pari. Pääkkösen (2001, 62, 71–72) mukaan kuurous ei sinällään tee hyvää opettajaa. Kielien nativiina puhujana oleminen ei

Krasheninkaan (1982, 63–73) mukaan sinällään takaa, että olisi sen kielen hyvä opettaja. Tietoinen ja laaja kieliopin tietämys ei myöskään tee hyvää kielen opettajaa. Hyvä kielenopettaja tekee inputista ymmärrettävää ei-natiiville puhujalle huolimatta omasta kohdekielen tasostaan. On huomioitava, että edistyneemmät kielen omaksujat tarvitsevat kompleksisempaa inputia. Cokely ja Baker-Shenk (1999, 33) esittävät hyvän yhteenvedon tekijöistä, joita viittomakielen opettajilla tulee olla. Heidän mielestään viittomakielen opettajalla pitää olla hyvä taito viittomakielessä, mutta hän tarvitsee myös opettamisen taitoja ja hänellä tulee olla sopiva koulutus ja tietoa viittomakielen lingvistisestä tutkimuksesta. Lisäksi hänen tulee arvostaa kuurojen yhteisöä ja kulttuuria.

Suomessa viittomisen opetus käynnistyi 1960-luvun lopulla, mutta se oli aina 70-luvun lopulle saakka paljolti suomenkielen mukaisen viittomisen opetusta. Opetusta toteutettiin kääntämällä suomenkielisiä lauseita viittomakielelle / viitotulle suomelle. Juha Paunun *Viito elävästi* -kirjoja käytettiin opetuksessa paljon 1980-luvulla. Tällöin pyrittiin opettamaan jo suomalaista viittomakieltä. Vasta 1980-luvun puolivälin jälkeen päädyttiin ajatukseen äänettömästä viittomakielen opettamisesta eli viittomakielen opettamisesta viittomakielellä. Opetusmateriaali oli tämän näkemyksen mukaan kuvallista ja suomenkielen käyttämistä oppitunnilla vältettiin tai jopa kiellettiin kokonaan. Viittomakielen visuaalinen opetusmenetelmä tuotti hyviä oppimistuloksia. Nykyään suomalaisen viittomakielen opettaminen aloitetaan johdattelemalla opiskelijat käyttämään visuaalista kanavaa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Tämä tapahtuu opettamalla suomalaista viittomakieltä suomalaisella viittomakielellä. Tavoitteena on vuorovaikutustaitojen oppiminen ja viittomakieliseen kulttuuriin tutustuminen. Opetuksessa perehdytään suomalaisen viittomakielen rakenteisiin ja käytetään viittomakielen analysoimisharjoituksia. Opiskelijoiden viittomista videoitaan ja tuotettuja viittomakielisiä tekstejä analysoidaan ja pohditaan, miten niissä tuotettuja ilmaisuja voisi kehittää. Viittomakielen opetus etenee erilaisten sanastollisten teemojen avulla siten, että alkeiskurssilla yleensä käsitellään tilankäyttöä ja ilmeitä, ajanilmaisuja sekä numeraaleja ja niiden inkorporointia. Viittomakielen rakenteiden opettaminen tapahtuu opiskelijan äidinkielellä. (Vivolin-Karen 2002, 20, 28–29 ja 33–35.)

Vivolin-Karenin (2002) viittomakielen opetusmateriaali-inventaarin mukaan Suomalaisen viittomakielen oppimateriaalina olivat pitkään vain erilaiset sanakirjat. Kuitenkin televisiossa esitettiin vuosien 1976 ja 2000 välillä neljä eri viittomakielen alkeiskurssia. 1980-luvun taitteessa ja puolivälissä julkaistiin joitakin suomalaisen viittomakielen rakenteesta kertovia kirjoja, joiden tuomaa tietoa käytettiin hyväksi viitto-

makielen opetuksessa. Ensimmäinen varsinainen viittomakielen oppikirja, *Viito elävästi 1* julkaistiin vuonna 1980 ja sen jatko-osa *Viito elävästi 2* vuonna 1983. Myöhemmin vuonna 1991 ilmestynyt *Kaksisataa kivaa* -kirja tarjosi erilaisia ideoita viestinnällisten taitojen harjoitteluun. Vuonna 1994 ilmestyi ensimmäinen videokuvaa hyödyntävä opetusmateriaalipaketti, *Opi ymmärtämään viittomakieltä 1 ja 2*, jonka jatko-osat julkaistiin vuonna 2001. Samana vuonna julkaistiin myös *Hely 1*-opetusmateriaalipaketti, jossa oli video ja opasvihkonen. 2001 julkaistiin myös *Meidän arkipäivämme, harjoitusideoita ja materiaalia viittomakielen opetukseen* -kirja. (Vivolin-Karen 2002, 42–45.)

Seuraavaksi kuvailen Kuopiossa Humanistisen Ammattikorkeakoulun viittomakielen tulkkiopetuksessa ja Pohjois-Savon opiston viittomakielen ohjaajakoulutuksessa tapahtuvaa suomalaisen viittomakielen opetusta, koska haastateltavat ovat opiskelleet suomalaista viittomakieltä juuri näissä oppilaitoksissa. Kuvaukseni perustuu omaan työkokemukseeni ohjaajakoulutuksessa sekä konsultaatioon tulkkiopetuksen viittomakielen opetuksesta vastaavan opettajan Sirpa Lyytisen kanssa.

Viittomakiellentulkki- ja viittomakielen ohjaajakoulutuksessa suomalaisen viittomakielen opettajina toimivat sekä kuurot että kuulevat opettajat. Kuulevat opettajat ovat pohjakoulutukseltaan viittomakiellentulkkeja, joten he eivät ole sellaisia kuulevia, jotka tietävät vain vähän viittomakielestä (vrt. Cokely & Baker-Srenk 1999, 33). Viittomakiellentulkki- ja viittomakielen ohjaajakoulutuksessa suomalaista viittomakieltä opetetaan ensimmäisenä lukuvuotena suhteessa eniten, keskimäärin 6–8 oppituntia viikossa, mutta opetus jatkuu nykyään molemmissa koulutuksissa koko koulutuksen loppuun saakka. Toisesta lukuvuodesta alkaen viittomakieltä opitaan molemmissa koulutuksissa myös muiden ammatillisten opintojen yhteydessä. Molempien koulutusten työssäoppimisjaksoilla opiskelijat saattavat työssäoppimispaikastaan riippuen käyttää suomalaista viittomakieltä jopa koko ajan kommunikoinnissaan.

Kuten Vivolin-Karenin (2002) kuvauksesta kävi ilmi, suomalaista viittomakieltä opetetaan tulkki- ja ohjaajakoulutuksessa käyttämällä suomalaista viittomakieltä. Aluksi uudet viittomat opetetaan nimeämällä niitä suomalaisella viittomakielellä luokahuoneesta tai kuvista, myöhemmin lisäksi selittämällä niiden merkityksiä viittomakielellä. Jos opiskelijat eivät ymmärrä jotain viittomaa opettajan havainnollistamisesta ja viittomakielellä selittämisestä huolimatta, opettaja voi aluksi kirjoittaa viittoman suomenkielisen vastineen taululle ja myöhemmässä vaiheessa sormittaa sen. Sormittaminen opetetaan melko alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat voivat alkaa käyttää sormittamista

kysyäkseen opettajalta haluamiaan asioita. Opiskelijoita kuitenkin kannustetaan myös ilmaisemaan ajatuksiaan ja kysymyksiään kiertoilmaisuja käyttäen.

Uusia viittomia opiskellessaan opiskelijat aluksi toistavat itse opettajan näyttämiä viittomia ja harjoittelevat sitten niiden käyttöä itse keksimissään ilmaisuissa. Opettaja myös kyselee opiskelijoilta opetettuja viittomia kuvien ja deiktisten osoitusten avulla. Opettaja viittoo heti alusta alkaen lauseita ja nivoo opittavat viittomat asiayhteyteen. Aluksi lauseet ovat yksinkertaisia ja lyhyitä, mutta vähitellen mukaan tulee pidempiä lauseita ja erilaisia kysymys- ja kieltolauseita sekä morfologisesti vaikeampia lauseita.

Harjoituksissa ja tunnilla ylipäätään pyritään kommunikatiivisen viittomakielen taidon kartuttamiseen. Harjoituksia tehdään paljon pariharjoituksina sekä pienryhmäharjoituksina. Harjoituksina käytetään dialogeja, omasta elämästä ja kuvista sekä sarjakuvista viittomista, viittomiston elaborointia, pelejä, ymmärtämisharjoituksia, viitotun tekstin kertomista omin sanoin viittoen ja oman viittomisen analysointia videokielistudiossa. Videokielistudio on viittomakielen opiskeluun sovellettu malli tavallisesta kieli-studiosta. Videokielistudiossa on äänilaitteiden lisäksi opettajan ja jokaisen opiskelijan yksikössä videokamerat ja videot, joilla pystytään nauhoittamaan viittomista. Opettajan yksiköstä pystyy lähettämään opiskelijoille videokuvaa ja katselemaan opiskelijoiden viittomista. Analysointiharjoituksia tehdään sekä suomalaisella viittomakielellä kuuron opettajan kanssa, että suomenkielellä kuulevan opettajan kanssa.

Viittomakielen opiskeluun liittyy myös kuurojen yhdistyksissä käynnit ja kuurojen tapaamiset tuntien ulkopuolella. Kerran lukukaudessa järjestetään viittomakieli-iltoja, jolloin paikalliset kuurot tulevat koululle ohjelmalliseen illanviettoon. Myös kuurojen kulttuurin ja historian opinnot kuuluvat opetettaviin asioihin.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kun kuulevat alkavat opiskella viittomakieltä vieraana kielenä, he kohtaavat paitsi uuden kielen niin myös uuden kielen ilmaisukanavan, joka perustuu visuaalisuuteen. Viittomakielen visuaaliseen ilmaisutapaan kuuluu asioiden ilmaiseminen viittoen kolmiulotteisessa tilassa. Kyseessä on tilankäyttö ja suomalaisen viittomakielen rakenteina ovat mm. monisuuntaiset verbit, polysynteettiset verbit, roolinvaihto, inhimillinen kokija, joidenkin kiinteiden viittomien avulla paikantaminen sekä osoitukset. Monien viittomakieltä opettavien mielestä tärkeintä viittomakielen oppijalle on sen oppiminen, miten ajatukset hahmotetaan ja jäsennetään visuaalisena kolmiulotteisena mielikuvana, jonka pohjalta viitotaan. Aiheesta ei ole aiempaa tutkimusta, mutta suomalaista viittomakieltä kuitenkin opiskellaan ja opetetaan jatkuvasti, joten kuulevien suomalaisen viittomakielen oppimisesta saatua tietoa tarvitaan.

Tutkielmani tarkoituksena on kuvailla kuulevien oppijoiden suomalaisen viittomakielen oppimista. Haluan kartoittaa ja kuvata, millaisia vaiheita ja oppimiskokemuksia on suomalaisen viittomakielen rakenteiden ja erityisesti tilankäytön oppimisessa kuulevilla oppijoilla, kun he opiskelevat suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä. Tavoitteena on saada tietoa kuulevien viittomakielen oppimisen luonteesta seuraavien tutkimusongelmien avulla:

- Millaisia vaiheita suomalaisen viittomakielen oppimisessa on?
- Miten tilankäyttöä opitaan?
- Oppivatko kuulevat viittomakielen oppijat 'näkemään' ajatukset ja asiat kolmiulotteisessa tilassa mielikuvina?
- Miten ja milloin 'mielikuvien näkemisen' oppiminen tapahtuu?
- Voiko mielikuvien näkemistä opettaa ja jos voi, niin miten?

Tutkimuksen tehtävänä on myös selvittää millaisia tilankäytön rakenteet ovat vaikeustasoltaan viittomakielen oppijoiden mielestä.

Tutkimani tilankäytön rakenteet kuuluvat Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallin organisatorisen tiedon kieliopillista tietoa käsittävään osa-alueeseen. Tämä kieliopillinen tieto puolestaan koostuu fonologiaa, morfologiaa ja syntaksia koskevasta tiedosta. Fonologinen tieto auttaa suomalaisen viittomakielen oppijaa muodostamaan halutut

viittomat, morfologisen ja syntaktisen tiedon avulla hän pystyy esimerkiksi kongruoimaan verbaaleja tilassa olevien paikkojen mukaan. Myös muiden tutkittavien tilankäytön rakenteiden oppiminen kuuluu kieliopilliseen tietoon. Kieliopillisen tiedon avulla suomalaisen viittomakielen oppijat muodostavat lyhyitä viittomakielisiä jaksoja, joita voitaneen nimittää lauseiksi. Pidempien viittomakielisten tekstien tuottamiseen puolestaan tarvitaan tietoa kulttuurin mukaisesta asioiden esittämisestä sekä asioiden välisten suhteiden ilmaisemisesta. Tätä kutsutaan tietoa Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallissa tekstuaaliseksi tiedoksi ja suomalaisen viittomakielen osalta tämä tarkoittaa muun muassa tilankäyttöä. Tilankäytön oppiminen on siis suomalaisen viittomakielen tekstuaalisen tiedon oppimista.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kun suunnittelin tämän tutkielman tekemistä, ajattelin ensin analysoida ja kuvata suomalaisen viittomakielen oppimisen vaiheita kuulevien suomalaisen viittomakielen oppijoiden viittoman videomateriaalin perusteella. Tämä tutkimustapa ei olisi kuitenkaan kuvannut niitä ajatuksia ja prosesseja, joita tapahtuu oppijan mielessä vierasta kieltä oppiessa. Koska mielenkiintoni erityisenä kohteena on se, millaisia oppimiskokemuksia oppijoilla on ja mitä heidän mielessään tapahtuu oppimisen aikana, päädyin kvalitatiiviseen aineistolähtöiseen haastattelututkimukseen.

Tutkielmani taustalla on tieteen filosofioista konstruktivismi, jossa todellisuuden ajatellaan olevan eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikkakin osa todellisudesta voi olla yhteistä useiden yksilöiden kanssa. Tutkija ja tutkittava ovat interaktiivisessa yhteydessä toisiinsa ja tutkimustulokset ovat tutkijan tulkintoja tutkittavasta. (Metsämuuronen 2001, 12.) Tässä tutkielmassa yhteistä tutkittaville henkilöille on viittomakielen oppiminen vieraana kielenä, mutta jokainen tutkittava kokee tämän oppimisen omalla ainutkertaisella tavallaan. Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu, jonka ansiosta tutkija ja haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja esimerkiksi molemminpuolinen tarkentaminen on mahdollista. Toisena menetelmänä käytän haastattelutilanteessa täytettävää asteikkoa, jolla tarkennan haastateltavien mielipiteitä tiettyjen viittomakielen tilankäytön rakenteiden oppimisesta (ks. liite 5).

Tutkielmani on siinä mielessä tapaustutkimus, että siinä toisaalta pyritään etsimään sitä, mikä on yhteistä viittomakielen ja tilankäytön oppimiselle ja toisaalta mikä on erityistä ja ainutlaatuista kullekin oppijalle. Olen valinnut haastateltavat erityisesti sen perusteella, että heidän kokemuksensa voivat täydentävät toisiaan. Metsämuuronen (2001, 18) siteeraaman Staken mukaan tämä tapausten erityisyyden ja yleisyyden etsiminen on tapaustutkimukselle ominaista.

Valitsin teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin selvittää kuulevien viittomakielen oppijoiden omia näkemyksiä ja kokemuksia suomalaisen viittomakielen oppimisesta ja erityisesti visualisuuden ja tilankäytön oppimisesta. Vaikka haastatteluaineiston keruu litterointeineen vie aikaa, teemahaastattelun avulla pääsee Hirsijärven ja Hurmeen (2000, 16, 35) mukaan lähemmäs tutkittavien henkilöiden ko-

kemuksia, elämyksiä ja ajatuksia. Juuri tämä viittomakielen oppijoiden ajatusmaailmaan pääseminen oli tavoitteeni, jotta saisin syvällistä tietoa siitä, miten aikuiset viittomakielen oppijat kokevat oppivansa suomalaista viittomakieltä.

Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla oletin saavani parhaiten käsityksen suomalaisen viittomakielen oppijoiden kokemuksista ja ajatuksista. Teemahaastattelussa keskustellaan tutkijan aiemmin valitsemista teemoista haastattelutilanteessa sopivalta tuntuvassa järjestyksessä. Tutkija on siis ennakolta valinnut haastatteluun tietyt teemat, mutta niitä koskevat kysymykset haastattelija muotoilee vasta kussakin haastattelutilanteessa. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 47–48, 66–68, 102–112; Hirsijärvi & Hurme 1988, 36, 41–45.) Myös minä laadin etukäteen tietyt teemat haastattelutilanteisiin (liite 6). Vaikka kirjasin teemahaastattelurunkoon runsaasti tarkkojakin kysymyksiä, tarkoituksenani ei ollut toistaa näitä kysymyksiä sellaisenaan haastattelutilanteessa, vaan poimia kysymyksistä kuhunkin haastattelutilanteeseen sopivimmat ja muotoilla ne kuhunkin tilanteeseen sopiviksi. Haastattelutilanteessa pyrin, siihen että haastateltava saa mahdollisimman vapaasti kertoa oppimisestaan, ja nostaa sieltä esiin itselleen tärkeitä asioita. Kun haastateltava toi esiin tutkimusongelmiini liittyviä seikkoja, esitin hänelle tarkentavia kysymyksiä. Tällä tavoin korostin haastateltavan näkemistä subjektina, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen osapuoli (vrt. Hirsijärvi & Hurme 2000, 35). Haastatteluisani lähtökohtana olivat nimenomaan viittomakielen oppijoiden omat ajatukset ja tunteukset viittomakielen ja tilankäytön oppimisesta.

Haastattelua kannattaa käyttää menetelmänä silloin, kun kyseessä on vähän kartoitettu, melko tuntematon alue, jolloin vastausten suuntia on vaikea tietää ennakolta (Hirsijärvi & Hurme 2000, 35). Aikuisten viittomakielen oppijoiden viittomakielen tilankäytön oppimisesta ei ole aikaisempaa tutkimusta, joten haastattelumenetelmän valinta oli tässäkin mielessä luonteva. Hirsijärvi ja Hurme (2000, 35) mainitsevat haastattelun eduksi myös sen, että haastattelussa voidaan selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja. Vastausten selventämisen mahdollisuus on omassa tutkielmassani erittäin tärkeä, koska viittomakielen oppijoilla ei välttämättä ole käsitteitä kuvaamaan viittomakielen rakenteen kaikkia piirteitä. Lisäksi haastattelutilanteessa haastateltavat voivat viittoa esimerkkejä haastattelijalle. Tämä ei olisi ollut mahdollista kyselytutkimuksessa. Etuna on myös se, että myös haastateltava voi kysyä täsmennyksiä haastattelijan kysymyksiin. Tämä oli erityisen tärkeää haastateltavien täyttäessä arviointiasteikkoa suomalaisen viittomakielen rakenteiden oppimisesta.

Haastattelumenetelmän käyttö edellyttää tutkijalta taitoa ja kokemusta sekä kouluttautumista haastattelijan rooliin (Hirsijärvi & Hurme 2000, 35–36, 68–72). Koska tämä tutkielma on minun ensimmäinen pro gradu – tutkielmani, minulla ei ole paljon kokemusta mistään tutkimusmenetelmästä. Olen kuitenkin seminaarityössäni käyttänyt haastattelua ja työssäni opettajana pyrin jatkuvasti esittämään opiskelijoille kysymyksiä, joiden avulla he itse rakentavat omaa ymmärrystään opittavasta asiasta. Oletan, että näistä kokemuksista oli hyötyä haastatteluja tehdessäni.

Pyysin haastateltavia täyttämään suomalaisen viittomakielen rakenteiden oppimiseen liittyvän lomakkeen haastattelun aikana, koska halusin tietää miten vaikeita viittomakielen tilankäytön rakenteet ovat heidän mielestään oppia. Asteikko toimi runkona arvioinnille, jolloin kaikki haastateltavat arvioivat tilankäytön eri rakenteiden oppimisen vaikeutta samalla asteikolla. Oletin, että kun asteikolla oli rakenteiden vaikeustasot valmiiksi kuvattuina, haastateltavien olisi helpompi määritellä oma mielipiteensä asiasta. Asteikoista saatuja tuloksia oli myös helppo verrata keskenään, koska asteikko oli kaikille sama. Toisaalta jokaisella haastateltavalla on kuitenkin oma subjektiivinen näkemyksensä siitä, mitä mikin asteikon taso tarkoittaa. Asteikko oli viisiportainen Likert-tyyppinen asteikko, jolla haastateltavat arvioivat tilankäyttöön liittyvien rakenteiden vaikeustasoa erittäin helposta (1) erittäin vaikeaan (5) (liite 5). Arvioitavaksi rakenteiksi valitsin keskeisimmät tilankäytön rakenteet ja listasin ne aakkosjärjestykseen. Ilmoitin tästä haastateltaville ennen lomakkeen täyttämistä, jottei asettamani järjestys vaikuttaisi heidän arviointeihinsa. Arvioitavat asiat olivat: inhimillinen kokija, monisuuntaiset verbit, osoitukset läsnäoleviin kohteisiin, osoitukset keskustelutilanteen ulkopuolisiin kohteisiin, pienoismalli tilasta, polysynteettisen viittoman kontaktijuuri, polysynteettisen viittoman prosessijuuri, polysynteettisen viittoman staattis-deskriptiivinen juuri, viittomat suoraan tilaan ja vuoropuhelun roolinvaihto. Lisäksi pyysin haastateltavia numeroimaan samat rakenteet myös järjestykseen helpoimmasta vaikeimpaan niiden oppimisen helppouden mukaan. Tämä järjestys kuvaa rakenteiden oppimisjärjestystä haastateltavien mielestä. Asteikosta ja järjestysnumeroista saatujen keskiarvojen sekä vastausten suurimman ja pienimmän arvon eli vaihteluvälin perusteella asetin rakenteet järjestykseen helpoimmasta / ensin opittavasta vaikeimpaan / myöhemmin opittavaan. Asteikon ja järjestyksen tuloksia vertaamalla oletan saaneeni luotettavampaa tietoa rakenteiden vaikeustasoista.

6.1 Aineisto

Hirsijärven ja Hurmeen (2000, 58–60) mukaan monissa kvalitatiivisen tutkimuksen oppaissa korostetaan joustavuutta ja avoimuutta tutkimuksen kaikkien vaiheiden toiminnassa ja päätöksissä. Jo muutaman henkilön haastattelulla voidaan saada tutkittavan ilmiön kannalta merkittävää tietoa. Sopivat haastateltavat voidaan valita alustavien kokelevien keskustelujen avulla. Pyysin haastateltavaksi vain Kuopiossa asuvia henkilöitä, koska itse asun Kuopiossa ja näin minun oli helppo suorittaa haastattelut. Kaikki haastateltavat olivat opiskelleet suomalaista viittomakieltä Pohjois-Savon opistossa tai Humanistisen Ammattikorkeakoulun Kuopion yksikössä, mutta osa haastateltavista myös muuallakin. Pyysin haastateltaviksi sekä sellaisia henkilöitä, jotka olivat opiskelleet suomalaista viittomakieltä vasta vähän aikaa että sellaisia, jotka olivat opiskelleet sitä pidempään. Tällä tavoin ajattelin voivani varmistaa sen, että saisin tulokseksi mahdollisimman kattavan kuvauksen suomalaisen viittomakielen ja erityisesti tilankäytön oppimisesta ja niiden vaiheista. Haastateltavia oli yhteensä neljä. Yksi heistä oli viittomakielen ohjaajaopiskelija, toinen viittomakielen tulkkioiskelija ja kaksi valmistunutta viittomakielen tulkkiä. Viittomakielen ohjaaja avustaa ja ohjaa viittomakieltä ja viittomakommunikaatiota käyttäviä asiakkaita. Viittomakielen ohjaajan ammatti on uusi, ensimmäiset viittomakielen ohjaajat valmistuivat keväällä 2004. Viittomakielen ohjaajaksi voi valmistua viittomakielisen ohjauksen perustutkinnosta (120 ov) (Opetushallitus 2001). Viittomakielentulkki tulkkaa suomalaista viittomakieltä ja suomenkieltä kurojen ja kuulevien välisissä viestintätilanteissa. Viittomakielen tulkit ovat myös opettaneet viittomia ja viittomakieltä. Tulkkikoulutus on alkanut muutaman viikon mittaisista asioimistulkkipursseista ja pidentynyt ensin vuoden, sitten kahden ja kolmen vuoden mittaiseksi koulutukseksi. Nykyään tulkkikoulutus on 240 opintopisteen laajuinen ammattikorkeakoulutus. (Vivolin-Karen, 2002; Lyytinen 2005.) Uskon tämän tutkielman haastatelluilta saatujen suomalaisen viittomakielen ja tilankäytön oppimista koskevien vastausten kuvaavan myös muiden suomalaisen viittomakielen oppijoiden kokemuksia suomalaisen viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä.

Haastateltavista viittomakielen ohjaaja- ja tulkkioiskelijan valitsin käyttämällä viittomakielen opettajia avainhenkilöinä, jotka valitsivat sellaisia opiskelijoita, jotka olivat ainakin jollain tasolla oivaltaneet ulkoisen näkökulman lisäksi sisäisen näkökul-

man tilaan. Lisäksi valitsin haastateltavaksi kaksi viittomakielen tulkkia, joiden tiesin pohtineen paljon suomalaisen viittomakielen tilankäyttöä ja sen oppimista. Tämän jälkeen keskustelin alustavasti ehdotettujen henkilöiden kanssa ovatko he halukkaita kertomaan kokemuksistaan viittomakielen ja tilankäytön oppimisessa.

Kaikki neljä haastateltavaa olivat kuulevia naisia, jotka olivat aloittaneet suomalaisen viittomakielen ollessaan 17–23 vuoden ikäisiä. Seuraavassa kuvaan haastateltavia tarkemmin:

Haastateltava A oli ensimmäisen vuoden viittomakielen ohjaajaopiskelija, joka oli aloittanut suomalaisen viittomakielen opiskelun vuonna 2000 ja suorittamalla kaksi lyhytkurssia. Viittomakielen ohjaajakoulutuksessa hän oli opiskellut suomalaista viittomakieltä 7 kuukautta. Haastateltava A käyttää suomalaista viittomakieltä oppitunneilla ja silloin tällöin vapaa-aikana kuulevan viittomakielentaitoisen ystävänsä kanssa.

Haastateltava B oli neljännellä vuosikurssilla oleva viittomakielen tulkkiopiskelija, joka oli aloittanut viittomakielen opiskelun tullessaan tulkkiopiskelutukseen ja oli näin ollen ollut suomalaisen viittomakielen kanssa tekemisissä kolme vuotta ja seitsemän kuukautta. Oppituntien lisäksi haastateltava B viittoi tulkkiopiskelutuksen alussa opiskelukavereidensa kanssa, mutta nykyään koulussa vain tulkkausharjoituksissa ja kuoron opettajan tunnilla. Tällä hetkellä hän kuitenkin käyttää suomalaista viittomakieltä päivittäin asiakkaidensa kanssa ollessaan töissä tulkkina.

Haastateltava C oli aloittanut suomalaisen viittomakielen opiskelun alkeiskurssilla vuonna 1996, jonka jälkeen hän jatkoi opintojaan tulkkiopiskelutuksessa. Haastateltava C on ollut viittomakielen kanssa tekemisissä yhdeksän vuotta. Aiemmin hän oli enemmän kuurojen kanssa vapaa-aikanaan, mutta tällä hetkellä hän käyttää suomalaista viittomakieltä päivittäin työssään opettajana ja viittomakielisen työkaverinsa kanssa.

Haastateltava D on ollut viittomakielialalla yli kaksikymmentä vuotta. Hän aloitti suomalaisen viittomakielen opiskelun vuonna 1981 lyhytkurssilla ja on tämän jälkeen opiskellut suomalaista viittomakieltä sekä ammatillis-sivistävässä, ammatillisessa että yliopistollisessa viittomakielialan koulutuksessa. Tällä hetkellä hän toimii kokopäiväisenä tulkkina ja hänellä on viittomakielisiä työkavereita. Haastateltava D tapaa kuuroja myös vapaa-ajallaan.

Haastateltavien määrän päätin sen mukaan, miten paljon sain haastatteluista aineistoa. Tavoitteenani ei tässä pro gradu- tutkielmassa ollut saturaation saavuttaminen, vaan pyrin keräämään hallittavissani olevan kokoisen aineiston, josta sain kuitenkin vastaukset tutkimusongelmiini ja jonka pystyin saattamaan myös synteesin tasolle. Kun analyysissä päästään synteesin tasolle, Hirsijärven ja Hurmeen (2000, 144) mukaan ilmiö tulee tällöin ymmärretyksi teoreettisesti syvällisemmin.

6.2 Aineiston keruu ja käsittely

Tein haastattelut keväällä 2005. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina, jotta pystyin paremmin keskittymään kuhunkin informanttiin. Nauhoitin haastattelut litterointia varten tavalliselle äänikasetille. Pyrin olemaan haastattelutilanteissa helposti lähestyttävä, haastateltavan ajatuksia ja kokemuksia kunnioittava haastattelija. Tämä oli erityisen tärkeää viittomakielen ohjaaja- ja tulkkioiskelijaa haastateltaessa, koska he tiesivät minun olevan opettajana Pohjois-Savon opistolla. Nämä molemmat haastateltavat uskalsivat kyllä kertoa omista kokemuksistaan avoimesti. Koska he tiesivät minun olevan opettaja, vaarana oli saada sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tätä pyrin välttämään sillä, että korostin haastateltaville, ettei haastattelun teemoihin ole 'oikeita' vastauksia vaan, että olin kiinnostunut juuri heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Valmistuneet tulkit olivat minulle ennestään tuttuja, joten heidän kanssaan vaarana olivat juuri tuttuuden tuomat vaikutukset. Sovimme kuitenkin ennen haastatteluja, että haastattelutilanteessa keskitymme haastattelun teemoihin ja toimimme kuten haastattelija ja haastateltava yleensäkin toimivat. Haastateltavien tuttuus oli tutkimukselle myös etu, koska ymmärsin hyvin mitä haastateltavani vastauksillaan tarkoittivat.

Purin aineiston jokaisen haastattelun jälkeen ja aloitin analyysin heti, jolloin pystyin seuraavassa haastattelussa suuntaamaan haastattelua esiinnousseiden mielenkiintoisten näkökulmien valossa. Kaikkien haastattelujen jälkeen luin aineistoa kokonaisuutena useaan kertaan, jotta pystyin analysoimaan sitä kunnolla. Pyrin käyttämään induktiivista, aineistolähtöistä päättelyä. Analysoin aineistoa teemoittelun avulla etsien aineistosta säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia viittomakielen ja erityisesti tilankäytön oppimisesta. Luokittelin aineistoa vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa, kuten Hirsijärvi ja Hurme (2000, 147) opastavat.

Lomakkeella kysytyistä tilankäytön rakenteiden vaikeustasoista ja oppimisjärjestyssijoista laskin keskiarvot ja vaihteluvälit, joiden avulla sain selville rakenteiden vaikeus- / oppimisjärjestykset. Tämän jälkeen vertasin edellä mainittuja järjestyksiä keskenään.

7 RAKENTEEN OPPIMISEN VAIHEITA JA TAPOJA OPITTAESSA SUOMALAISTA VIITTOMAKIELTÄ VIERAANA KIELENÄ

Aloittaessaan suomalaisen viittomakielen opinnot kuuleva oppija kohtaa viittomakielten äänettömän, mutta visuaalisen maailman. Aluksi oppija harjaantuu näkemään ja ymmärtämään viittomia sekä tuottamaan niitä käsillään. Tämän vaiheen olen nimennyt foneemien selkiytymisen ja viittomiston oppimisen vaiheeksi. Vähitellen oppijan huomio vapautuu myös suomalaisen viittomakielen muiden rakenteiden oppimiseen. Näistä yksi merkittävin on tilankäyttö. Ensin tarkastelen haastateltavien näkemyksiä tilankäytön rakenteiden vaikeustasoista ja sitten siirryn kuvaamaan haastateltavien tilankäytön oppimista. Oppija kohtaa erilaisia tapoja käyttää tilaa ja opiskelee näitä tapoja teknisen tilankäytön vaiheessa. Vähitellen oppija alkaa nähdä ympärillään olevassa tilassa viittomakielellä ilmaistavia asioita. Ikonisen tilankäytön vaiheessa oppija pystyy näkemään ja viittomaan todellisessa elämässä tapahtuvia asioita viittomakielisessä tilassa ja abstraktin tilallisuuden vaiheessa hän näkee ja viittoo myös abstrakteja asioita viittomakielisessä tilassa. Vähitellen oppijan kielenkäyttöön alkaa tulla luontevaa tilankäyttöä, jossa ulkoinen ja sisäinen näkökulma tilaan vaihtelevat luontevasti. Seuraavissa luvuissa perehdytään näihin kuulevien oppijoiden kokemuksiin suomalaisen viittomakielen vierana kielenä opiskelussa. Haastattelujen perusteella kuvaan myös erilaisia tapoja opettaa ja oppia tilankäyttöä. Lopuksi tarkastelen lyhyesti suomalaisen viittomakielen oppimisen etenemistä yhä edistyneemmälle tasolle.

7.1 Foneemien selkiytyminen ja viittomiston karttuminen

Suomalaisen viittomakielen oppiminen on kaikille haastatelluille ollut ensimmäinen viitottu kieli, jota he ovat opiskelleet. Koska suomalainen viittomakieli on visuaalis-gesturaalinen kieli, he ovat joutuneet ottamaan käyttöönsä uuden kielellisen viestintäkanavan. Viittomakielen vastaanottaminen näköaistin avulla totutun kuuloaistin sijaan on viittomakielen oppijoille aluksi raskasta, kuten haastateltavat B ja A kuvaavat:

B: No, se oli sitä visuaalista kieltä, että silmät sirrillään sai keskittyä siihen hommaan.

A: Ihan alussa oli tosi raskasta opiskella, kun oli visuaalinen kieli.

Myös McKeen ja McKeen (1992) ja Pääkkösen (2001) tutkimuksissa tuli esiin uuden viestintäkanavan käyttöönottovaikeus. Visuaalisen informaation vastaanottamisen raskauden lisäksi viittomakielen oppijoiden on opittava erottelemaan visuaalisesti ja tuottamaan motorisesti hienosyisiä viittomien foneemeja, mikä on myös aluksi vaikeaa (McKee ja McKee 1984; Mirus, Rathman ja Meier 2001; Pääkkönen 2001).

Viittomien vastaanottamisessa kustakin viittomasta pitää nähdä käsimuodot, liikkeet, paikat ja orientaatiot sekä huulio. Oppijan on aluksi hankala erottaa tarkoin näin monta asiaa lyhyessä ajassa, mikä aiheuttaa aloittelevalle oppijalle kuormittavuuden tunteen viittomista vastaanottaessa. Myös kielen tuottaminen käsien avulla on uusi kokemus kuuleville viittomakielen oppijoille. Omien käsien käsimuotojen, paikkojen, liikkeiden ja orientaatioiden hahmottaminen on aluksi hankalaa. Oppijat eivät ole tottuneet aistimaan tuntoaistinsa avulla niin tarkoin käsiensä pieniä asentojen, paikkojen, liikkeiden ja orientaatioiden vaihteluja kuin viittomakielen tuottamisessa vaaditaan. Aluksi kädet saattavat tuntua ikään kuin jäykiltä menemään haluttuihin asentoihin. Luontevan viittomiasennon ja paikan löytäminen viittomien tuottamiseen vaatii myös harjoittelemista. Esimerkiksi haastateltava B, oli aluksi viittonut kaikki viittomat viittomatilan alaosassa ja hänen piti oikein keskittyä siihen, että sai viittoessaan nostettua kätensä ylemmäs viittomatilassa. Haastateltava B kuvaa alkuvaiheen viittomien tuottamisen oppimista seuraavasti:

Että alussa piti tosi tönkkönä, että sai käet ylös ja sit, että kaikki foneemit oli. Ja orientaatio, just niinku se viittoman muoto tuotti hirveesti vaikeuksia, että varmasti tekee oikein ja sit saatto mennä, jos kahtoo jotain vanhaa videoo, niin joku orientaatio oli ihan päin...

Aluksi huomio kiinnittyikin yksittäisten viittomien ymmärtämisen ja tuottamisen oppimiseen. Yksittäisen viittoman foneemien tuottamisen oppimisesta oppijat mainitsevat vaikeaksi orientaation ja kaikkein vaikeimmaksi huulion. Alussa oppijan kaikki energia menee käsimuotojen, paikkojen, liikkeiden sekä orientaation huomioimiseen. Huomiokyky ei yksinkertaisesti riitä vielä huulion ja muiden ei-manuaalisten elementtien huomioimiseen. Kun oppija on saanut riittävästi tottua viittomakielen vastaanottamiseen ja tuottamiseen, hänen ei tarvitse enää ponnistella niin paljon käsimuotojen, paikkojen, liikkeiden ja orientaation kanssa ja häneltä vapautuu energiaa uuden asian, huuli-

on huomioimiseen. Samaan aikaan oppija oppii huomioimaan non-manuaalisuutta laajemminkin.

Kun yksittäisten viittomien havainnoiminen ja tuottaminen on muuttunut vattommammaksi eli foneemien näkeminen ja tuottaminen on selkiytynyt oppijalle, hän alkaa katsoa viitottuja tekstejä kokonaisuuksina. Myös omassa tuottamisessa opitaan viittomaan useamman viittoman jaksoja ja viittomisen nopeus kehittyy. Huomiokyky riittää huomioimaan myös muita suomalaisen viittomakielen rakenteita, kuten samanaikaisuutta, tilankäyttöä ja roolinvaihtoa. Haastateltava B kuvaa tätä viittomakielen oppimisen vaihetta seuraavasti:

B: Alussa kiinnitti huomioo yhteen viittomaan, ennen kun alko huomaamaan niitä kokonaisuuksia, että mistä kaikesta se niinku koostuu. Niinku et samanaikaisuus ja muuta, että se oli. Ja sitten alko yhittää huuliota tai ilmeitä. Ja sitten alko tulla, että ahaa minä voin tehdä roolinvaihtoo ja jotain. Ja paikantaminen. ... Että ei aina tarvii viittoo yhteen kohtaan, että voi käyttää sitä tilaa vähän rohkeemmin.

Viittomakielen oppimisen alkuvaiheessa opiskelijat kokivat oppivansa todella paljon ja nopeasti suomalaista viittomakieltä. Haastateltava B kertoo ensimmäisen vuoden aikana tulkkiopetuksessa oppineensa niin paljon viittomia ja viittomakielen rakenteita, että hän tunsi saavuttaneensa sellaisen sujuvuusasteen suomalaisessa viittomakielessä, ettei jokaista viittomaa pitänyt miettiä erikseen, vaan että pystyi ilmaisemaan ajatuksiaan jo melko luontevasti:

Se alkuhan oli.. hmm.. se oli ihan mieletöntä. Se ensimmäinen vuosi oli vk:n opiskelua koko vuosi... Ja, (tuli) ehkä semmonen sujuvuusaste, että ei tarte enää hirveesti miettiä sillä tavalla. Että se tulee vähän luonnollisemmin.

Myös haastateltava C kuvaa ensimmäisen vuoden viittomakielen opintojaan tulkkiopetuksessa vauhdikkaaksi viittomiston oppimisen vaiheeksi, mutta hän huomasi omassa oppimisessaan myös sen tunteen, ettei enää pystynyt tietoisesti hallitsemaan kaikkia näkemiään viittomia. Toisaalta silloin hän oppi muodostamaan mielessään viitotuista teksteistä kokonaiskuvan, eikä enää takertunut jokaiseen viittomaan ja sen suomenkielisen merkitykseen erikseen, kuten hän oli aiemmalla yksittäisellä viittomakielen kurssilla tehnyt:

Sitten tuli vuoden aikana ihan tajuttomasti viittomia. Että minulla niinku tuli se katto vastaan jo syksyllä. Että minä en pystyny enää omaksumaan niitä kaikkia, kun niitä tuli niin paljon.... Sitten niinku, että luotti siihen, oli pakko luottaa siihen kokonaiskuvaan. Kun oli kuuro opettaja, tuntu että en voi räpäyttää silmiäkään, vaan on pakko kahtoo koko ajan. Josta oli seuraksena hirveet päänsäryt. Jatkuvasti seuras, mutta se tosiaan tuntu, että se oli niin semmosella viit-

tomatasolla, että minä niinku ylikuormituin. Ja sitten keväällä vasta sitten taas tuli semmonen tunne, että kyllä minä taas voin oppia uusia viittomia.

Uusien sanojen muistiin painaminen ja sieltä palauttaminen vaatii Kristiansenin (1992, 48–50) mukaan syväprosessointia, johon päästään käyttämällä opittavaa sanaa itsenäisesti monipuolisissa viestintätilanteissa. Ehkä haastateltava C:llä ei ole ollut riittävästi aikaa uusien viittomien syväprosessointiin, koska hänellä oli tunne, että uusia viittomia tuli liikaa.

Edellä kuvattu foneemien selkiytymisen ja viittomiston karttumisen vaihe kuuluvat Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallissa kielitietoon ja sen organisatoriseen tietoon kuuluvaan kieliopilliseen tietoon. Savelan (1994, 7–9) mukaan kieliopillinen kompetenssi on kielitaidon keskeisin ydinaines. Kieliopillisen tiedon avulla voidaan rakentaa lauseita ja puhunnoksia, jotka liitetään tekstuaalisen tiedon avulla toisiinsa teksteiksi (Huhta 1993), johon haastateltava B viittasikin kertoessaan, että oli vuoden aikana saavuttanut sujuvuuden suomalaisen viittomakielen tuottamisessa. Seuraavassa luvussa perehdytään edelleen kieliopilliseen tietoon kuuluviin haastateltavien kokemuksiin ja ajatuksiin tilankäytön oppimisesta, koska suomalaisen viittomakielen oppiminen ei ole pelkkää viittomien oppimista, vaan kuten haastateltava C toteaa, on opittava käyttämään myös tilaa, jotta viittominen on suomalaista viittomakieltä:

Että tärkeätä on, miten saa sen tilan viittomiseen, koska se on avain asia koko viittomisessa. Jos ei pysty saamaan sitä tilaa näkyviin, niin ihan sama miten paljon sinä opit niitä viittomia, niin silti siitä ei tuu viittomakielen näköstä.

7.2 Tilankäytön oppiminen

Tässä luvussa kerron ensin haastateltavien mielipiteet tilankäyttöön liittyvien rakenteiden vaikeustasoista, jonka jälkeen kerron miten haastateltavat ovat oppineet käyttämään tilaa. Olen luonut haastatelluilta saatujen vastausten perusteella kuvauksen tilankäytön oppimisen vaiheista ja niiden etenemisestä. Keskeiseksi seikaksi kuvauksessa nousi se, että viittojan täytyy ikään kuin nähdä ympärillään olevassa tilassa viitottavia asioita. Tästä ilmiöstä käytän nimitystä tilallisuus. Tilankäyttöä ei siis opita vain oppimalla yksittäisiä suomalaisen viittomakielen tilankäytön rakenteita, kuten osoituksia ja moni-

suuntaisia verbaaleja, vaan oppijan on opittava näkemään ympärillään oleva tila ja viittomakielisen tekstin asiat tilassa.

7.2.1 Tilankäytön rakenteiden vaikeustasot

Pyysin haastattelutilanteessa haastateltavia arvioimaan tilankäyttöön liittyvien rakenteiden helppoutta tai vaikeutta asteikolla 1–5 (1 erittäin helppo, 5 erittäin vaikea). Vastausten keskiarvojen perusteella asetin rakenteet vaikeusjärjestykseen. Keskiarvojen ollessa samat, järjestykseen vaikutti ensinnä vastausten suurimman ja pienimmän arvon (vaihteluvälin) suuruus ja sitten vaihteluvälin pienimmän arvon vastausten lukumäärä. Vaikeusjärjestyksen haastateltavien mielipiteineen esitän tiivistetysti taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Haastateltavien mielipiteet tilankäytön rakenteiden oppimisen vaikeustasoista (1= erittäin helppo oppia ja 5 = erittäin vaikea oppia)

Järjestys:	Rakenne:	Rakenteiden vaikeustasot ja haastateltavien mielipiteet vaikeustasoista					
		1	2	3	4	5	keskiarvo
1.	Deiktiset osoitukset	B,C,D	A				1,25
2.	Viittomat suoraan tilaan	D	A,B,C				1,75
3.	Vuoropuhelun roolinvaihto	B	A	C,D			2,25
4.	Anaforiset osoitukset		C,D		A,B		3
4.	Kontaktijuurelliset polysynteettiset viittomat		C,D		A,B		3
6.	Pienoismalli		D	A,B	C		3
7.	Staattis-deskriptiiviset polysynteettiset viittomat		A	C	B,D		3,25
8.	Monisuuntaiset verbaalit			B,C,D	A		3,25
9.	Inhimillinen kokija		A,B		C	D	3,25
10.	Prosessijuurelliset polysynteettiset viittomat			C	B,D	A	4

Kaikki haastateltavat eivät olleet samaa mieltä yhdenkään rakenteen oppimisen vaikeudesta, mutta vain yhden asteikon portaan verran heidän kaikkien mielipiteet erosivat kolmessa rakenteessa: monisuuntaisissa verbaaleissa, deiktisissä osoituksissa ja viittomilla paikantamisessa. Toisaalta pitkään opiskelleiden haastateltavien C ja D mielipiteet vaikeustasoista olivat suurelta osin yhteneväisiä, samoin kuin lyhyemmän ajan opiskelleiden A:n ja B:n mielipiteet olivat keskenään samansuuntaisia. Pitkään opiskelleet arvioivat vaikeustasoltaan helpommaksi anaforiset osoitukset ja kontaktijuurelliset polysynteettiset viittomat kuin lyhyemmän aikaa opiskelleet. Inhimillisen kokijan ja

vuoropuhelun roolinvaihdon he puolestaan arvioivat vaikeammaksi kuin lyhyemmän aikaa opiskelleet.

Deiktisen osoittamisen vaikeustason keskiarvo oli 1,25 ja muiden haastateltavien, paitsi A:n mielestä, se oli erittäin helppoa (1). A:n mielestä se on helppoa (2), koska hänelle on kuulevien kulttuurin mukaisesti opetettu, ettei saa osoitella sormella ja nyt kun se on viittomakielessä sallittua, osoittaminen läsnäoleviin kohteisiin tuntuu henkisesti vaikealta. Haastateltava A oli opiskellut viittomakieltä yhteensä noin 7 opintoviikkoa, joten hän on vasta totuttelemassa viittomakieliseen kulttuuriin. Nämä eri kulttuurien tapojen mukaisesti toimimiset kuuluvat Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallissa sosiolingvistiseen tietoon (vrt. Savela 1994, 7–9).

Haastateltava A piti pienoismallia helppona (2) sen jälkeen kunhan sen on ensin oivaltanut. Pienoismallin oivaltamista hän kuitenkin piti vaikeustasoltaan erittäin vaikeana (5) oppia ja lisäsi, että sen oivaltaminen vie paljon aikaa. Jos pienoismallin oppimisesta pitää antaa vain yksi arvo, haastateltava A valitsisi keskimmäisen (3) ikään kuin keskiarvona erittelylleen. Myös haastateltava B mainitsi lomaketta täyttäessään, että pienoismallin oppiminen on toisaalta helppoa, mutta toisaalta vaikeaa ja valitsi vaikeustasoksi keskimmäisen vaihtoehdon (3). Haastateltava C puolestaan huomautti pienoismallin näkemään oppimisen vievän pitkän aikaa.

Eniten eroja haastateltavien mielipiteiden välillä oli, inhimillisen kokijan vaikeustasosta, jonka vaihteluväli oli 2–5. Erot mielipiteissä johtui ehkä siitä, mitä haastateltavat ajattelivat inhimillisen kokijan tarkoittavan. Asteikointi ei erotellut mitenkään ikonisiin ja abstrakteihin konteksteihin liittyviä tilanteita. Inhimillisen kokijan oppimisen helpoksi määritelleet haastatellut ajattelivat varmastikin inhimillisen kokijan ilmaisemista ikonisissa suoraan ihmisen toimintoja koskevissa tilanteissa ja erittäin vaikeaksi määritellyt haastateltava abstrakteja tilanteita. Haastatteluista saatujen tulosten pohjalta inhimillisen kokijan ilmaiseminen ikonisissa tilanteissa on huomattavasti helpompaa kuin abstrakteissa tilanteissa.

McKeen ja McKeen (1992, 140–141) tutkimuksessa tilankäyttö sekä osoitusten, katseen että roolinvaihdon avulla oli opiskelijoiden mielestä asteikolla 1–6 arvioituna vaikeustasoltaan 2 ja opettajien mielestä 3. Tämän tutkielman haastateltavat arvioivat vaikeutta asteikolla 1–5 ja roolinvaihdon vaikeustason keskiarvoksi muodostui 2,25 ja anaforisten osoitusten keskiarvoksi 3. Näin ollen tämän tutkielman haastateltavat pitivät edellä mainittujen rakenteiden avulla toteutettua tilankäyttöä hiukan vaikeampana kuin McKeen ja McKeen (1992) tutkimuksen informantit.

Polysynteettisistä viittomista McKee ja McKee (1992, 140–141) käyttävät nimitystä klassifikaattorit ja ne olivat tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä asteikolla 1–6 arvioituna vaikeustasoltaan 2 ja opettajien mielestä 3. Tässä tutkielmassa polysynteettisen viittomien osalta haastateltavien arviointien keskiarvoksi muodostui 3–4, riippuen mistä juuresta oli kyse. Näin ollen suomalaisen viittomakielen oppijat pitivät myös polysynteettisten viittomien oppimista vaikeampana kuin ASL:n oppijat.

Monisuuntaiset verbaalit olivat McKeen ja McKeen (1992, 134) tutkimuksessa opiskelijoiden mielestä asteikolla 1–6 arvioituna vaikeustasoltaan 2 ja opettajien mielestä 4. Suomalaisen viittomakielen oppijoiden mielestä monisuuntaisten verbaalien oppimisen vaikeustaso oli 3,25 asteikolla 1–5 arvioituna, joten tämänkin rakenteen suomalaisen viittomakielen oppijat näkivät vaikeampana kuin amerikkalaisen viittomakielen oppija ja opettajat. Tosin tässä ASL:n opettajien mielipide vaikeustasosta on lähellä suomalaisen viittomakielen oppijoiden määrittelemää vaikeustasoa.

Pyysin haastateltavia laittamaan tilankäytön rakenteet myös järjestykseen helpoimmasta vaikeimpaan niiden oppimisen helppouden mukaan. Tämä järjestys kuvaa myös asioiden todennäköisintä oppimisjärjestyksiä haastateltavien mielestä. Taulukossa 3 näkyvän oppimisjärjestyksen sain laskemalla järjestysnumeroiden keskiarvot. Koska haastateltavien asettamat oppimisjärjestykset olivat kaikki erilaisia, kuvaan järjestysnumeroiden vaihteluvälillä vastausten pienintä ja suurinta järjestysnumeroa kunkin rakenteen oppimisessa. Järjestysnumeroiden keskiarvon ollessa sama, vaihteluvälin arvojen suuruusjärjestys ratkaisi tulokseksi saadun oppimisjärjestyksen. Ensin opittavaksi rakenteeksi kaikki haastateltavat valitsivat osoitukset läsnäoleviin kohteisiin.

TAULUKKO 3. Tilankäytön rakenteiden oppimisjärjestys haastateltavien mielestä

Järjestysnumero	Rakenne	Järjestysnumeroiden keskiarvo	Järjestysnumeroiden vaihteluväli
1.	Deiktiset osoitukset	1	1–1
2.	Viittomat suoraan tilaan	3,5	3–4
3.	Vuoropuhelun roolinvaihto	4,25	2–6
4.	Anaforiset osoitukset	4,25	2–8
5.	Pienoismalli	5,5	2–8
6.	Kontaktijuurelliset polysynteettiset viittomat	5,75	5–7
7.	Staattis-deskriptiiviset polysynteettiset viittomat	7	5–10
8.	Inhimillinen kokija	7,5	2–10
9.	Prosessijuurelliset polysynteettiset viittomat	7,5	5–10
10.	Monisuuntaiset verbaalit	8	4–10

Tilankäytön rakenteiden vaikeus- ja oppimisjärjestyksissä (taulukot 2, s. 71 ja 3, s. 74) sijoilla 1, 2, 3 ja 7 on samat rakenteet. Kummassakin järjestyksessä ensimmäisenä ovat deiktiset osoitukset, sitten kiinteillä viittomilla paikantaminen ja kolmantena vuoropuhelun roolinvaihto. Vaikeusjärjestyksessä anaforiset osoitukset ja kontaktijuurellisen polysynteettiset viittomat saavat täsmälleen samat arvot, mutta oppimisjärjestyksen mukaan anaforiset osoitukset opitaan ennen kontaktijuurellisia polysynteettisiä viittomia. Toisaalta vaikeusjärjestyksen mukaan kontaktijuurelliset polysynteettiset viittomat olisi vaikeampia kuin pienoismalli, kun taas oppimisjärjestyksen mukaan olisi juuri päinvastoin. Kuitenkin kummassakin järjestyksessä anaforiset osoitukset, pienoismalli ja kontaktijuurelliset polysynteettiset viittomat asettuvat sijoille 4–6, joten ne voidaan staattis-deskriptiivisten polysynteettisten viittomien ohella katsoa keskivaikeiksi rakenteiksi. Monisuuntaiset verbaalit, inhimillinen kokija ja prosessijuurelliset polysynteettiset viittomat asettuvat kummassakin järjestyksessä kolmen viimeisen joukkoon, mutta niiden sijat vaihtelevat riippuen siitä onko ne asetettu vaikeus- vai oppimisjärjestykseen.

7.2.2 Tekninen tilankäyttö

Haastateltava B oppi ensimmäisenä vuotena tulkkikoulutuksessa tilankäytön erilaisia tapoja ja sen miten keskustelun roolinvaihto ilmaistaan. Hän osasi paikantaa asioita edessään olevaan tilaan ja hän käyttikin edessään olevaa tilaa osoitusten, viittomilla tilaan paikantamisen, monisuuntaisten verbaalien ja polysynteettisten viittomien avulla. Lisäksi hän pystyi ilmaisemaan keskustelijoiden välistä dialogia vuoropuhelun roolinvaihdon avulla. Haastateltava pystyi tilankäytön tapoja opittuaan hahmottamaan tilan edessään, muttei pystynyt näkemään ympärillään olevaa tilaa eikä olemaan osa tilaa. Hän käytti vain ulkoista näkökulmaa tilaan. Vaikka hänelle oli opetettu, että pitäisi muodostaa mielikuvia tilasta, hän ei vielä osannut nähdä ympäröivää tilaa mielessään. Tila ei siis muodostunut eläväksi hänen mielessään. Hänelle opetettiin myös, miten inhimillinen kokija ilmaistaan, mutta hän ei osannut käyttää sitä ilmaisussaan itsenäisesti, koska ei nähnyt itseään yhtenä osana tilaa. Haastateltava B ymmärsi, että viittoessa pitää käyttää tilaa ja tiesi siis ikään kuin tekniset keinot tilankäyttöön ja osasikin käyttää niitä, mutta häneltä puuttui teknisiä keinoja ohjaava sisäinen näkemys tilasta. Tilankäytön erilaiset tavat ovat ikään kuin teknisiä välineitä, joiden oppimisen avulla opiskelija pys-

tyy ilmaisemaan asiat näkemättä tilaa elävänä mielessään ja ollen itse koko ajan viittottavan tilanteen ulkopuolella. Tätä vaihetta kutsun tekniseksi tilankäytön vaiheeksi.

Teknisen tilankäytön vaiheessa oppija tietää siis, että viittomakieleen kuuluu tilankäyttö ja hän yrittää käyttää tilaa hänelle opetettujen tilankäytön erilaisten rakenteiden avulla. Tällöin hän joutuu nojautumaan muistiinsa siinä, minne hän minkin asian on paikantanut. Muisti ei kuitenkaan aina riitä kaikkien paikkojen muistamiseen, jolloin oppija saattaa vaihtaa paikkoja viittomisen aikana. Tätä vaihetta kuvastaakin paikkojen toistaminen ja varmistaminen. Oppija merkitsee saman paikan samalle tarkoitteelle yhä uudelleen. Ehkä oppija ei muista paikantaneensa jo asian, mutta toisaalta hän ei ikään kuin luota paikannuksiinsa vaan toistaa niitä turhaan. Haastateltava A kuvaa tätä toistamista seuraavasti:

Ja sitten semmonen, että vaikka onkin jo jotain paikantanut tilaan, vaikka auton, niin myöhemmin, kun sitä vois vain osoittaa, niin itse kuitenkin vaan viittoon uudelleen sen auton. Sitä ei vaan ihan niin kuin luota, että kyllä se auto on vielä siinä, mihin sen äsken viitoitin.

Seuraavassa tilankäytön oppimisen vaiheessa oppija alkaa nähdä viittottavia asioita ympärillään olevassa tilassa. Haastateltava C kuvaa omaa siirtymistään yksittäisten viittomien havainnoimisesta tilan havainnointiin ja käyttämiseen seuraavasti:

Alussa oli niin häkellyksissä niitten viittomien kanssa, että kun en saa niitä. Mutta sitten kuitenkin myöhemmin se, että miten hyödyntää sitä tilaa, että miten sinne tehdään niinku mäki ja sinne korkeelle mäelle singerretään sillä pyörällä. Just se, että käytetään ilmeitä, että se on kauheen työlästä se polkeminen, eli sitä viittomaa sitkistetään, kun ei enää jaksa polkee sinne mäelle. Tulee semmosia mielikuvia, ja minä laitan sinne tilaan jotakin ja samastun siihen rooliin, kun mä polen sitä mäkkee ylös. Ja tavallaan jo katseella paikannan sen korkeen mäen, että se ei ole, että katsosin vaan suoraan eteen, vaan että minä jo nään sen mäen.

7.2.3 Tilallisuuden oppiminen

Suomalaisen viittomakielen tilankäytön oppimisessa oppijan pitää oppia näkemään mielessään viittojaa ympäröivä tila ja viittojan suhde siihen. Tilan voi nähdä ikään kuin kuvina tai mielikuvina siitä, mitä viittottavassa tekstissä oleva tila todellisuudessa olisi. Tästä tilan näkemisestä käytän siis nimitystä tilallisuus. Tilallisuuteen kuuluu asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen, asioiden näkeminen tilassa ja tilan näkeminen automaattisesti, ilman että se rasittaa muistikapasiteettia. Tilassa olevia paikkoja ei tarvitse

ikään kuin muistaa vaan ne tietää automaattisesti, jolloin paikat eivät mene sekaisin keskenään. Tilallisuudessa tila on sisäistynyt viittojan mieleen elävänä tilallisena kokonaisuutena. Haastateltavien kokemusten perusteella tilallisuuden oppiminen on ollut merkittävä kehityksen harppaus heidän suomalaisen viittomakielen taitonsa kehittämisessä. Heidän kokemustensa perusteella tilallisuuden oppimiseen kuuluu ainakin kaksi vaihetta. Nämä vaiheet ovat ikonisen ja abstraktin tilallisuuden vaiheet.

Ikoninen tilallisuus

Konkreettisissa todellisia elämäntilanteita muistuttavissa, 'silmin nähtävissä' asioissa tilallisuuden näkee haastateltavien mielestä helpoimmin. Käytän nimitystä ikoninen tilallisuus tällaisten ikonisten, elävän elämän tarkoitteiden ja tilanteiden näkemisestä tilassa. Ikonisessa tilallisuudessa tila alkaa ikään kuin elää viittojan ympärillä ja viittojan ollessa sisällä tilassa. Esimerkiksi kun kerrotaan miehen löntystelevän tasaiselle hiekkarannalle tai äidin löytävän kirjeen lattialta, on kyseessä ikoninen tilallisuus. Ikonisen tilallisuuden tarkoitteiden ja tilanteiden ei tarvitse olla viittojan itsensä näkemiä ja kokemia, vaan kenen vaan ihmisen, eläimen tai muun olennon näkemiä tai kokemia asioita, tilanteita ja toimintaa. Nämä asiat on helppo nähdä mielikuvina viittojaa ympäröivässä tilassa, koska ne ovat nähtävillä tilassa myös todellisessa elämässä. Ikoniseen tilallisuuteen kuuluu sen oivaltaminen, että viittoja on itse osa viittomatilaa ja että tila tulee hahmottaa suhteessa itseensä. Haastateltava A kuvaa mielessään tapahtuvaa näkemistä seuraavasti:

Että silleen kun alkaa viittomaan jotain, vaikka että joku kävelee kaupungilla, niin alkaa nähä sen kaupungin ympärillään ja että tuolla on se kioski ja tuolla joku muu. Että niinkun alkaa nähä omissa silmissä sen tilanteen.

Haastateltava C kuvaa puolestaan seuraavalla esimerkillä sitä, mitä tilasta voi nähdä:

Että se tavallaan on semmonen pienoismalli tilasta, vaikka tästä luokkahuoneesta tai olohuoneesta. Että eihän se ole siinä mittakaavassa kun se oikeesti on, vaan se on pienoismalli ja siellä on kaikki ne tavarat paikoillaan ja sitten mä nään ne perheenjäsenet siellä jotakin tekemässä. Että se ei ole pelkkä huone-tila, vaan että siellä tapahtuu. Sitte se, että jos joku kertoo jotain asiaa mulle, niin aika usein mä niinku nään sen tilan, missä ne on ollu ja mitä siellä on tapahtunu. Vaikka ei ne ole välttämättä oikein, ne mun kuvitelmat. Mutta mä niinku luon sen tilan siihen etteen.

Kun opiskelija oivaltaa ja näkee ympärillään ikonisen tilallisuuden, hänen on mahdollista oppia myös ilmaisemaan viittomakielellä asia inhimillistä kokijaa käyttäen.

Esimerkiksi haastateltava B:lle inhimillistä kokijaa oli kyllä yritetty opettaa jo ensimmäisenä vuonna, mutta koska hän ei nähnyt mielessään ympärillään olevaa tilaa, hän ei oppinut viittomaan inhimillisen kokijan avulla asioista. Opittuaan ikonisen tilallisuuden toisena vuonna tulkkikoulutuksessa, hän oivalsi voivansa myös toimia tilassa inhimillisen kokijan silmin:

Että mulla on niinku sellanen mielikuva siitä tilanteesta, että jos poika on menossa ongelle, niin että yritän hahmottaa ne kaikki laiturit ja järvet siihen ja sillä tavalla hakee sitä ja niitä roolinvaihtoo ja näitä ... et sit mä niinku tein siellä kaikkee.

Kuten edellisestä sitaatista voi huomata, ikonisen tilallisuuden oppimisessa haastateltava B pyrki ensin tietoisesti hahmottamaan asioita tilassa ja näkemään mielikuvia. Jonkun ajan kuluttua näkeminen alkoikin tapahtua ilman yrittämistä ikään kuin automaattisesti:

Mielikuvat konkreettisella tasolla oivalsin ja sitten hakemalla hain niitä mielikuvia... Mut sit alko pikkuhiljaa kattomaan tai näkemään sillai niitä mielikuvia, päässään... Tällä hetkellä se tulee enemmän silleen automaattisesti.

Teknisessä tilankäytön vaiheessa opittujen tilankäytön keinojen käyttäminen tulee ikonisen tilankäytön vaiheessa luontevammaksi ja viittomatilan paikkoja ei tarvitse enää yrittää muistaa, koska tila on koko ajan elävänä mielessä. Tilankäytön tapojen opettamisella opiskelijalle on annettu välineet viitata tilaan, jonka hän ikonisen tilallisuuden vaiheessa oppii näkemään. Nyt oppija pystyy siis ottamaan edellisessä vaiheessa harjoittelemaansa rakenteita yhä paremmin käyttöönsä ja hän pystyy hyödyntämään näitä rakenteita yhä paremmin. Oppija pystyy oppimiensa tilankäytön tapojen avulla ilmaistamaan tilallisuutta omassa viittomisessaan.

Tilallisuuden ja tilankäytön avulla viittomakielen oppija pääsee eroon suomenkielen lineaarisuuden eli perättäisyyden vaikutuksesta. Lineaarisuus vaikuttaa viittomiseen siten, että viittomista tuotetaan käyttämällä hyväksi vain viittojan edessä olevaa 1-aluetta tilassa. Tällöin viittomisessa keskitytään viittomaan peräkkäin viittomia, mukailleen usein suomenkielen sanajärjestystä. Totutusta ajattelutavasta eroon pääseminen ei kuitenkaan ole helppoa, vaan suomenkielen vaikutukset pyrkivät oppijan mieleen, kuten haastateltava A kuvailee: *Se suomenkielen unohtaminen on vaikeeta, vaikka sitä ajattelee, että pitäis viitto viittomakieltä ja paikantaa ja käyttää tilankäyttöä ja kaikkee.*

Ikonisen tilallisuuden oppimisen haastateltava B muistaa tapahtuneen toisena opiskeluvuotenaan tulkkikoulutuksessa. Haastateltava A puolestaan oppi ikonisen tilal-

lisuuden viittomakielen ohjaajakoulutuksen ensimmäisellä luokalla käytyään viittomakielen alkeis- ja jatkokurssin ennen ohjaajakoulutuksen alkua. Molemmilla ikonista tilallisuutta edelsi tekninen tilankäytön vaihe. Haastateltava B:n mielestä ikonisen tilallisuuden oppiminen oli merkityksellinen koko hänen viittomakielen taidolleen. Opettajienkin mielestä hänen kielitaitonsa oli kehittynyt inhimillisen kokijan ymmärtämisen jälkeen. Haastateltava A:lle puolestaan tilallisuuden oppiminen on niin merkittävä ajattelutavan muutos, että hän on alkanut nähdä elämässään olevat tilanteet tilallisuuden avulla: *Ja sitten se näkeminen siirtyy tavallaan muuhunkin elämään. Että alkaa näkemään tilanteet tilana.*

Abstrakti tilallisuus

Ikonisen tilallisuuden oppiminen on pohjana myöhemmälle abstraktin tilallisuuden oppimiselle. Abstraktissa tilallisuudessa nähdään ensiajattelulla ei-ikonisia, abstrakteja asioita ja tilanteita tilassa. Esimerkiksi kun kerrotaan eri poliittisten järjestelmien vaikutuksista tai siitä, että elaboroinnin käyttö opettamisessa helpottaa vieraan kielen sanaston oppimista, on kyseessä abstrakti tilallisuus. Tällaisia asioita ei kuulevien kulttuurin mukaisessa ajattelussa ilmaista tilallisten suhteiden avulla, joten kuuleville suomalaisen viittomakielen oppijoille näiden asioiden näkeminen tilassa on uutta. Kun ilmaistavaa asiaa ei kuulevien kulttuurin pohjalta nähdä tilassa, kuulevan viittomakielen oppijan onkin aluksi vaikea nähdä tilallisuutta tällaisissa abstraktimmissa asioissa, koska asiasta ei muodostu tilallisia mielikuvia ja tilankäyttö perustuu muistiin. Haastateltava A toteaaakin yksinkertaisesti: *Abstraktit aiheet on vaikee nähdä mielikuvina.* Joistakin abstraktin tilallisuuden asioista, kuten vaikkapa sydämen rakenteesta, on kuitenkin olemassa visuaalisia kuvia, jotka helpottavat kyseisen entiteetin näkemistä tilassa. Näidenkin entiteettien toiminnat, kuten vaikkapa punasolujen hapettuminen, eivät kuitenkaan ole silmin nähtävillä tavallisessa elämässä. Useimmista abstraktin tilallisuuden asioista ei kuitenkaan ole olemassa valmiita ikonisia malleja vaan tilalliset mallit on muodostettava viittojan mielessä. Abstraktissa tilallisuudessa kuvataan tarkoitteita ja niiden välisiä suhteita esimerkiksi polysynteettisten viittomien avulla. Haastateltava C kuvaa tällaisiksi vaikeasti nähtäviksi asioiksi muun muassa avaruuden ja sisäelimet:

Sitä, mitä ei jokapäivä nähdä, niin sitä on vaikee nähdä tähän tilaan, vaan juutuu miettimään, että miten ne oikeesti on vaikkapa siellä avaruudessa ne planeetat ja muut. Mutta on vain rohkeesti luotettava omiin mielikuviin avaruudesta ja viitto sen pohjalta. Ei ne välttämättä ole kaikki planeetat oikeessa

suhteessa toisiinsa, mutta silti. Ihmisten sisäelimistä viittominen on myös vaikeeta, kun eihän kukkaan tavan ihminen tiedä miten ne siellä oikeesti on. Jostain biologian kirjasta on vaan jäänyt joku mielikuva. Mutta jos oikeesti pi-täs ruveta viittomaan, niin tulis semmonen olo, että voi ei, miten ne oikeesti siellä on. Vaikee on siis viitto semmosia mitä ei näe oikeessa elämässä. Että ne on tavallaan niin kaukana niinku avaruus, tai sitte niistä ei ole semmosia kuvia, mitä näkis joka päivä.

Joistakin entiteeteistä ei voi muodostaa ikonisia kuvia ja suhteita tilaan, mutta niille annetaan täysin arbitraariset paikat tilassa. Haastateltava C kuvaa tätä lyhyesti sanomalla: *Sitten ne asiat laitetaan tähän tilaan. Jotain vasemmalle puolelle ja jotain oikeelle ja sitten vaan viitotaan, että mitä niiden välillä tapahtuu.* Viitotussa tekstissä näkyvät paikat ovat siis viittojan näkemys siitä, miten puheenaiheena olevat asiat voi sijoittaa tilaan. Viittaamalla näihin paikkoihin osoituksilla, monisuuntaisilla verbaaleilla tai katseen avulla, viitataan kyseiseen entiteettiin. Usein abstraktin tilallisuuden ilmaisuissa viittoja kertoo asioista ulkopuolisena, ollen itse viitottavan tilan ulkopuolella, mutta olennaista abstraktissa kuten ikonisessa tilallisuudessa on se, että luodut paikat ja tilan näkee mielessä, jolloin paikkoja ei erityisesti tarvitse muistella. Haastateltava C kuvaa tätä seuraavasti: *Vaikka viittoo abstraktista asioista ulkopuolisena, niin silti näen asian mielikuvina, luon tilaan paikat ja näen ne sitten.*

Haastateltava D:n mielestä viittomakielisessä tekstissä abstraktienkin asioiden väliset suhteet ovat konkreettisesti vastaanottajan nähtävillä: *Vastaanottaja saa niin sanotusti valmiiksi pureskeltuna asian, niiden asioiden välisten suhteiden näkemisen avulla.* Haastateltava D jatkaa kertomalla esimerkin tulkkaustilanteesta:

Niinhän se on, että kun me tulkkiparin kanssa mietitään ja vatvotaan, mitä ne asiat on, mitä ne tarkoittaa ja mikä niiden asioiden välinen suhde toisiinsa on. Niin sitten kun ne saahaan selville, niin sitten mietitään miten ne viitotaan. Siinä nähen se on kuuroille sitten valmiiksi jäsenneltynä näkyvillä se koko asia.

Haastateltava D:n mielestä juuri tämä tarkoitteiden välisten suhteiden ymmärtäminen on avain koko viittomakielen oppimiseen. Niin ikonisessa kuin abstraktissa tilallisuudessa on hahmotettava siis tarkoitteiden väliset suhteet kolmiulotteisessa tilassa, mutta abstraktimpien asioiden tilallisuuden oivaltaminen on vaikeampaa kuin ikonisten asioiden tilallisuuden oivaltaminen. Tilallisuudessa hahmottuu siis tarkoitteiden sijoittuminen toisiinsa nähden tilassa. Asioiden välisten suhteiden hahmottamiseksi ja ymmärtämiseksi itse asia on ymmärrettävä perusteellisesti. Ilmaistavista asioista on ymmärrettävä missä kohtaa tilassa tarkoitteet voivat olla, missä suhteessa ne ovat toisiinsa nähden tilassa, mitkä tarkoitteet kuuluvat enemmän yhteen kuin toiset, mitä osia

asiassa on ja mikä vaikuttaa mihinkin. Näiden asioiden ymmärtäminen mahdollistuu maailmantiedon avulla. Ymmärtämisen avulla asiat voidaan sijoittaa tilaan ja sen perusteella asiat voidaan ilmaista viittomakielellä. Tilanteen aktivoima maailmantieto on siis metakognitiivisten strategioiden käytössä, jolloin kielellisiä taitoja voidaan käyttää viestintätilanteessa tarkoituksenmukaisesti, kuten Bachman (1991, 84–86) toteaa. Asioiden väliset suhteet ymmärtämällä voi tuottaa viittomakielisen tilallisen ilmauksen kyseisestä asiasta. Haastateltava D kuvaa tätä sanomalla:

Se on jotenkin semmonen, se on sitä asioiden välisten suhteiden ymmärtämistä. Eli on ymmärrettävä asiat yleistiedon varassa ja nähtävä miltä ne asiat näyttää ja onko siinä joku tekijänä ja viitottava ne sitten näiden tekijöiden tai toimijoiden kautta.

Asioiden välisten suhteiden ymmärtämisen pitää olla syvällistä, jotta kyseisen asian pystyy käsitteellistämään ja ilmaisemaan suomalaisella viittomakielellä. Haastateltava D korostaa tätä sanoessaan: *Viesti jota lähetän, niin minun pitää se asia täysin ymmärtää, että voi ilmaista asioiden suhteet toisiinsa.* Myös haastateltava B:n mielestä asioiden ymmärtäminen on tärkeää, jotta pystyy ilmaisemaan asian viittomakielellä. Asian ymmärtämällä voi muodostaa mielikuvan asiasta ja viittoa sitten tämän perusteella: *Minun pitää ymmärtää se asia ennen kuin voin muodostaa mielikuvan. Että joku luento, joka menee yli hilseen, niin on vaikee, kun pitäis saada ne asiat silleen järjestykseen, että sais ne tähän tilaan.*

Toisaalta, jos asiaa ei ymmärrä, ei voi muodostaa mielikuvia, eikä nähdä asioita tilassa, kuten haastateltava B kertoo: *Niissä asioissa, jotka minä ymmärrän, että niissä, pystyy takeutumaan mielikuviiin, mutta sitten, jos tulee jotain sellaista luento vaihdevuosista tai jostain, niin on vaikeempi hakee niitä mielikuvia.*

Saadakseen ilmaistua asioiden väliset suhteet tilassa, haastateltava D:n mielestä viittojan ajattelun tulisi perustua tilaan, ei suomenkielen sanoihin: *Ei pidä ajatella suomenkielen sanoja, vaan nähdä asiat tilassa. Pitää luottaa siihen, miltä asiat näyttää tilassa, miten ne on suhteessa toisiinsa.* Viitottavista asioista pitää siis yrittää nähdä kaikki kuhunkin asiaan liittyvät tilalliset suhteet ja muodostaa mieleen tilallinen malli, jonka perusteella viittomakielinen teksti tuotetaan.

Abstraktin tilallisuuden asioita ilmaistaan joskus myös viittojan oman kehon kautta eli inhimillisen kokijan avulla. Haastateltava D kertoo esimerkin valkosolun rooliin menemisestä: *Joskus viittoo solutasolla asioita. Esimerkiksi valkosolunroolissa kuvaa valkosolun näkökulmaa.* Kuulevien kulttuurille ei kuitenkaan ole ominaista nähdä

asioita itselle tapahtuvina asioina, kuten inhimillisen kokijan avulla viittomakielellä tehdään. Tällöin sen huomaaminen, että viittomakielisessä tekstissä kyseisen asian ilmaisemisessa käytetään inhimillistä kokijaa, on viittomakielen oppijalle vaikeaa.

Asioiden välisten suhteiden syvällisen ymmärtämisen avulla on mahdollista saavuttaa abstrakti tilallisuus. Abstraktin tilallisuuden avulla puolestaan pystyy ilmaisemaan asiat tilankäytöllisesti viittomakielelle ominaisella tavalla. Jos oppija saavuttaa abstraktin tilallisuuden vaiheen, hän alkaa nähdä abstraktejakin asioita tilassa. Tällöin ympäröivä tila muodostuu itselle niin eläväksi, ettei tarvitse muistella mitä missäkin kohtaa tilaa on, vaan ne tiedetään ikään kuin luonnostaan. Tällöin kuhunkin tarkoitteeseen viitataan tietyllä paikalla tilassa ja nämä paikat säilyvät viittojan mielessä koko ajan. Jos viittoja ei ole saavuttanut abstraktia tilallisuutta, hän voi yrittää tietoisesti luoda viittomakielen rakenteelle ominaisesti paikkoja tilaan muistinsa varassa. Koska tila ja paikat eivät ole sisäistyneet viittojan mielessä, jossakin vaiheessa hän unohtaa aikaisemmin luomansa paikat ja sekoittaa viittaussuhteet keskenään. Tällöin asioiden väliset suhteet menevät sekaisin, eikä tuotoksesta tule ymmärrettävää loogista kokonaisuutta. Haastateltava B:n esimerkki on tulkkaustilanteesta, mutta täsmälleen samanlainen tilanne voisi olla myös vapaassa viittomakielen tuottamisessa:

Ja joku kuulemiseen ja korvaan liittyvä luento, että miten se ääni etenee siellä korvassa, niin se oli vaikeeta. Minä yritin mieltä sitä korvan rakennetta, kuvaa siitä, että miten se ääni etenee siellä korvassa. Siinäkin olin kattonut korvan kuvaa ja yritin siinä paikansin sen korvan eteeni ja paikansin siihen, mutta se kyllä meni sellaseksi muusiksi jossain vaiheessa, että.. kun oli niin paljon niitä käytäviä. En käyttäny roolia. Kuvailin vaan sen korvan eteeni viittomatilaan.

Bachmanin ja Palmerin kielitaitomalliin sijoitettuna tilallisuus kuuluu tekstuaaliseen tietoon, koska siihen liittyy asioiden välisten suhteiden ilmaiseminen ja asioiden esittäminen loogisesti, mitkä ovat oleellisia asioita tilallisuudessa.

Tilallisuus eli tilan näkeminen mielessä opitaan siis ensin ikonisista, todellisuudessaakin ihmisille tapahtuvista asioista, mutta kun viittomakielen taidossa kehitytään riittävän pitkälle aletaan nähdä myös abstraktimmissa tapahtumissa asioiden väliset suhteet tilallisesti.

Tilallisuus reseptiivisessä taidossa

Viittomakielen reseptiivisessä tilanteessa eli vastaanottaessa viittomakielistä tekstiä on tilallisuuden myös aktivoitettava. Tällöin vastaanotettavasta tekstistä nähdään ja ymmärretään asioiden väliset tilalliset suhteet. Haastateltava B kertoo tilallisuuden oivallet-

tuaan alkaneensa katsoa myös kuurojen viittomista tuottaen siitä mielikuvia mieleensä. Itse asiassa, jos teksti on todellakin viittomakielistä, haastateltava A:n mielestä tilaa on vaikea olla näkemättä. Hän kuvaa juuri tällaista tilannetta kertomalla papista, joka viittoi pääsiäisen tapahtumia:

Esimerkiksi, kun katsoin, kun pappi viittoi pääsiäisen tapahtumia, niin mieleen tuli kaikki ne visuaaliset kuvat, mitä oli aikasemmin pääsiäisestä nähnyt ja ne tuntu hirmu eläviltä kaikki mitä näki siinä eessä.

Haastateltava A käytti papin viittomista seurattessaan hyväkseen myös pitkäkestoisessa muistissa olevaa yleistä tietoa maailmasta, jota Savelan (1994, 7–9) mukaan käytetäänkin nimenomaan hyväksi reseptiivisissä tilanteissa.

Koska asia on viittomakielisessä tekstissä tilallisesti nähtävillä, se on helppo ymmärtää. Toisaalta kuitenkin, kuten haastateltava A sanoo, asian kääntäminen puhutulle kielelle on vaikeaa, koska puhutussa kielessä asia ilmaistaan tyystin eri tavalla:

Kun näkee, että joku osaa viittoo elävästi, ottaa rooleja ja kuvailla, niin hankala siitä on oikeestaan olla näkemättä visuaalisesti tilaa. Ei sitä ees ossaa suomenkielelle kääntää, mutta sen helpommin oppii näkemään ja ymmärtämään. Sitä niinku ajattellee mitä näkee. Että joskus kun oon yrittänyt kääntää, niin sen jonkun viittoman näkee ja ymmärtää mitä se tarkoittaa, mutta ei vaan löydä sille suomenkielen sanaa ja sitten vaan näyttää siinä ite sitä samaa viittomaa ikään kuin se auttas löytämään sen suomenkielen sanankin ja sitten alkaa selittämään sitä monella sanalla.

7.2.4 Luonteva tilankäyttö

Tilallisuuden oppimisen jälkeen suomalaisen viittomakielen oppijoille tulee haasteeksi oppia erottamaan, milloin ilmiötä kuvataan ikään kuin sisältäpäin inhimillisen kokijan avulla ja milloin taas ulkopuolelta ikään kuin kertojan kuvaamana. Kutsun näitä sisäiseksi ja ulkoiseksi näkökulmaksi tilaan. Haastateltava C toteaa juuri tämän sisäisen ja ulkoisen näkökulman erottamisen omaksi oppimisen kohteekseen: *Ehkä pitäis nyt harjoitella sitä, etten mee liikaa siihen rooliin.*

Viittomakieltä yli kaksikymmentä vuotta opiskelleenkin haastateltava D:n mielestä tämä on vaikeimpia asioita viittomakielen oppimisessa, hän käyttää tästä ilmiöstä nimitystä perspektiivien vaihto:

Perspektiivien vaihto on erittäin vaativaa, siinä on niinku kertova tyyli ulkoisesti jostain asiasta ja jossain vaiheessa ollaankin kertomuksessa sisällä tarinassa. Kuvaillaan ensin ilmasta käsin suurkaupunkia ja luodaan pienoismalli, sitten onkin yhtäkkiä kävelevä henkilö ja pilvenpiirtäjät on sivulla ja kulkija katsoo niitä ylös. Sitten mennään rakennuksen sisälle ja siellä portaita pitkin

ylös ja sitten taas kuvailee näkemäänsä pienoismallin avulla ulkopuolisena. Tai joskus viittoo solutasolla asioita esimerkiksi valkosolunroolissa kuvaa valkosolun näkökulmaa ja sitten palaa kertojan rooliin. Eli kokonaiskuvasta menee ytimeen ja sitten kokonaisuuteen... Samaa asiaa viitotaan monella eri tavoin, kuvaillaan ulkoisesta ja sisästä näkökulmasta. Tää on vaikeinta.

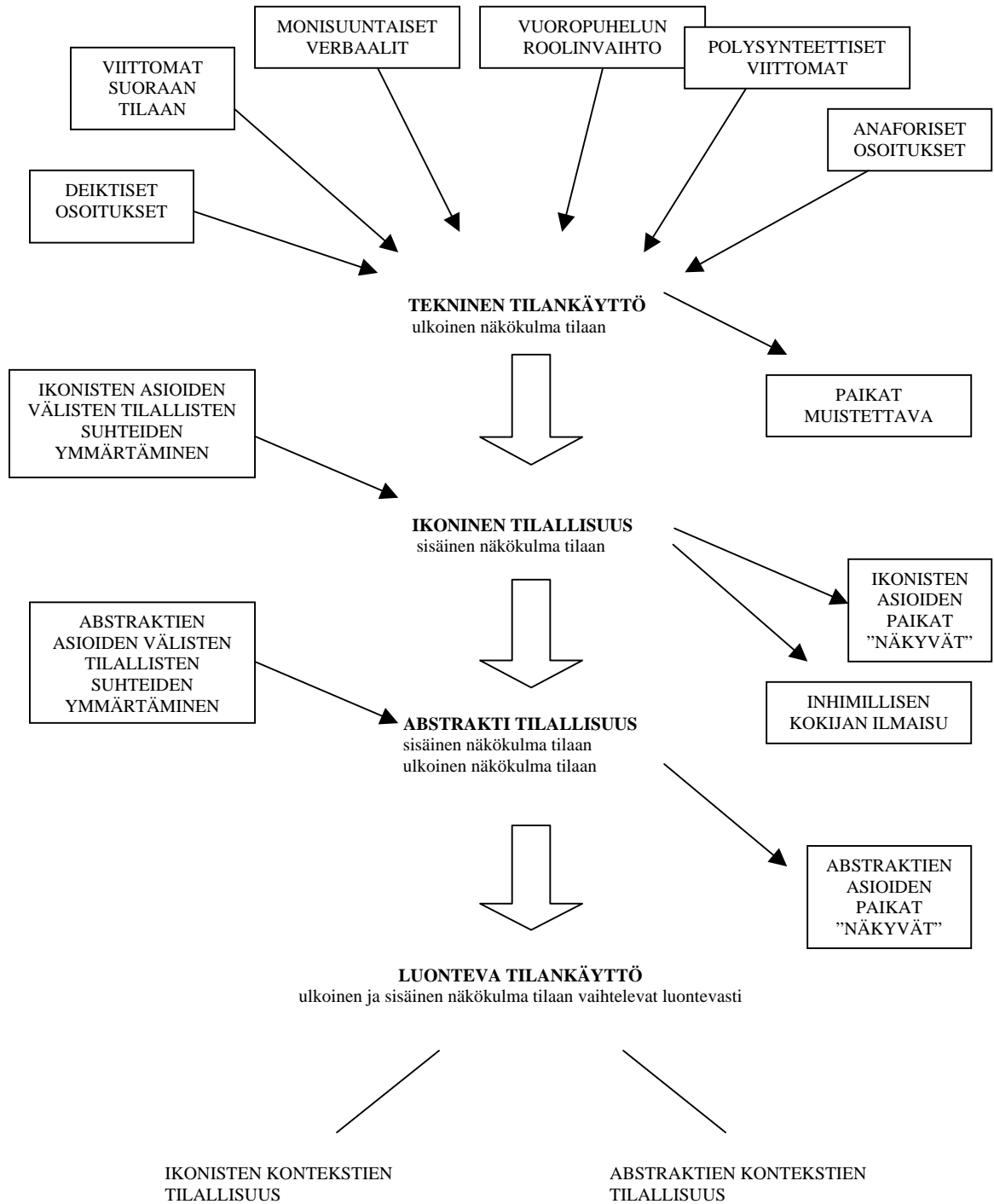
Sen oppiminen, milloin viittomakielisessä tekstissä kerrotaan kokonaisuudesta ja milloin tarkennetaan jonkin tietyn kohteen yksityiskohtaiseen kuvaukseen, tapahtuu opiskeltua suomalaista viittomakieltä useita vuosia. Tiettyjen kohteiden tarkka kuvaus saattaa aluksi tuntua kuulevista viittomakielen opiskelijoista selittämiseltä. Usein samaa asiaa kuvataan useasta näkökulmasta ja näissä kuvauksissa käytetään polysynteettisiä viittomia. Tämä 'selittäminen' kuitenkin tekee viittomakielestä elävää ja luontevaa ja oppijat huomaavat sen kuuluvan viittomakieliseen kerrontaan. Haastateltava B kuvaa omaa 'selittämisen' oppimistaan seuraavasti:

Nyt niinku semmonen polysynteettinen, jota alussa piti semmosena selittämisenä, että nyt käyttää silleen sitä polysynteettisyyttä ja roolinvaihtoo. Että tekee siitä kielestä semmosen elävemmän, että se ei ole semmosta viittoma, viittoma, viittoma –tyyppistä kieltä. Vaan että yrittää löytää semmosta, että se on silleen luontevampaa kieltä. Että otan jonkin roolin ja esitän asian sieltä käsin. Sitä minä tällä hetkellä yritän tehdä, että yritän silleen kehittyä, että se kieli näyttäs silleen luontevalta ja elävältä.

Luontevassa tilankäytössä viittomakielen oppija on sisäistänyt sekä ikonisen että abstraktin tilallisuuden. Hän siis näkee tilassa sekä ikonisia että abstrakteja asioita. Hän osaa käyttää myös teknisen tilankäytönvaiheessa oppimiaan erilaisia tilankäytön rakenteita luontevasti. Hän osaa käyttää sisäistä ja ulkoista näkökulmaa tilaan luontevasti vaihdellen. Viittomakielen oppija osaa luontevassa tilankäytönvaiheessa myös kertoa asioista yleiskuvan tasolla, mutta tarkentaa tarvittaessa kohteiden yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Viittomakielen oppijan tuottama viittomakieli on tässä vaiheessa luontevaa ja elävää viittomista.

Kuviossa 7 näkyy tämän tutkielman perusteella kuvatut tilankäytön oppimisen vaiheet. Vaikka olenkin kuvannut viittomakielen tilankäytön oppimisprosessin tässä perättäisinä vaiheina, vaiheet limittyvät myös toistensa väliin jatkuvasti kehittyvinä tilankäytön osataitoina. Varsinkin sen määrittelemisen, milloin mikäkin tilankäytön vaihe on opittu kokonaan, on mielestäni tarpeetontakin. Vaikkapa polysynteettisten viittomien käytön oppiminen on haastateltavillakin alkanut jo heti ensimmäisenä vuonna, mutta tulkkikoulutuksen neljännellä vuosikurssilla oleva asettaa sen oppimisen vieläkin tavoitteekseen. Jokainen oppija kehittyy ja hioutuu jokaisen vaiheen taitojen toteuttami-

sessä koko ajan yhä paremmaksi. Myös Mitchell ja Myles (1998, 10) toteavat, että kielenoppimisessa edetään alkeellisten ja jopa virheellisten versioiden kautta kohdekielellisiin muotoihin opittavasta kielestä. Millaisissa tilanteissa sitten tilankäyttöä opitaan? Vastauksia tähän kysymykseen tarkastelen seuraavassa luvussa.



KUVIO 7. Tilankäytön oppiminen

7.3 Tilallisuuden ja tilankäytön oppimis- ja opettamistapoja

Haastateltavat ovat oppineet tilallisuutta ja tilankäyttöä monissa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Suomalaisen viittomakielen oppitunneilla on eri aikoina käytetty erilaisia opetusmenetelmiä, joten haastateltavien kokemukset tilankäytön oppimisesta ovat erilaisia. Haastateltavat kuvaavat harjoituksia, joiden avulla he itse ovat oppineet tilallisuutta tai tilankäyttöä oppitunneilla. Haastateltavat kertovat oppineensa tilallisuutta ja tilankäyttöä myös tulkatessaan viittomakielellä, opettaessaan sitä ja opiskellessaan jotain toista viittomakieltä.

7.3.1 Oppitunneilla oppiminen

Tilankäytön oppimistapaan ovat vaikuttaneet suomalaisen viittomakielen opetuksessa kulloinkin vallalla olevat opetusmenetelmät ja materiaalit. 1980-luvulla opiskelleen haastateltava D:n opetuksessa on painotettu suomenkielen ja viittomakielen eroja ja oppimateriaalina on käytetty Juha Paunun *Viito elävästi* -oppikirjoja. Opetuksessa huomioitiin tilankäyttö, sitä selitettiin ja harjoiteltiin. Viittomakieltä verrattiin suomenkielen ja tehtiin käännoharjoituksia suomenkielestä viittomakieleen. Haastateltava D sanookin saaneensa tuolloin perusteet tilankäytölle omaan viittomiseensa:

... niin silloin siihen aikaan painotettiin suomenkielen ja viittomakielen kielioppien eroja sillä tavalla, että esimerkiksi tämä tilankäyttö. Että millä tavalla viittomat jäsentyy lauseessa perustuen siihen visuaaliseen rakenteeseen. Poika on talon katolla, poika on talon vieressä jne. Niin jotenkin se oli iso asia... Tilankäyttöön kiinnitettiin paljon huomio, että silloin siitä sai niinkun pohjat omalle viittomiselle. Silloin oli Paunun oppikirjat, niin kuin tukirakenteena kielen tuottamiseen.

Myöhemmin 1990-luvulla ja 2000-luvulla viittomakieltä opiskelleiden haastateltavien A:n, B:n ja C:n opetusmenetelmänä on ollut viittomakielen visuaalinen opetusmenetelmä kuvien avulla sekä työskentely videokielistudiossa. Opettajat olivat kostonaneet, että pitäisi luoda mielikuvia, joiden pohjalta viittoa. Sitä miten itse mielikuvien näkemistä olisi opetettu, kukaan haastateltava ei muistanut. Kuitenkin tämä opettajien neuvo sai esimerkiksi haastateltava C:n itse oivaltamaan näkemisen:

Se, että sinne tilaan vaan sijotetaan niitä, että ne pitäis nähdä, mutta en muista että olis harjoteltu sitä, miten ne vois nähdä. Mutta se kuitenkin tapahtu jotenkin, se että aloin näkemään tilan. Mutta ehkä se on vaan siitä kielen käytöstä, että sitä kieltä käytettiin koko ajan, harjoteltiin. No meillä tietysti tuli niin nopeesti kaikki tulkkausharjoitukset. Niinku sen käytön kautta, ite hoksamalla oppi... Siihen, että opin näkemään tilan, niin vaikutti sekin, että enemmän kaveerasin niitten kuurojen kanssa. Että luulen, että sitä kautta tajusin, että ai, sitä voi viitto noin. Ehkä sitä alitajunnassa oli ne asiat, mitkä oli opetettu, että kun sitten oli natiivin kielen käyttäjän kanssa tekemisissä niin sitten niinku ahaa.

Valmiiden kuvien käyttö tilallisuuden ja tilankäytön opettamisessa auttaa haastateltavien A ja B mielestä muodostamaan mieleen visuaalisia mielikuvia, joiden avulla viitottu teksti tuotetaan. Tällöin kuva toimii valmiina konkreettisena, joskin kaksiulotteisena mallina tilasta. Mallin näkymät pyritään siirtämään viittojan ympärillä olevaan tilaan ja ne todella pyritään 'näkemään' tilassa. Tila on tarkoitus saada ikään kuin elämään viittojan ympärillä. Mielikuvan muodostamisen jälkeen aletaan viittoja ja kertoa mielikuvan perusteella kuvan tilasta. Tilaa voi kuvailla paikantamalla eri asiat eri paikkoihin tilassa viittomalla kyseiset viittomat tilassa tiettyyn kohtaan, osoittamalla tai polysynteettisillä viittomilla. Tilassa tapahtuvia toimintoja kannattaa kuvailla myös monella tavalla. Joitain toimintoja kannattaa kuvata inhimillisen kokijan avulla ja joitain vuoropuhelun roolinvaihdon avulla. Kuvasta luodun mielikuvan avulla tuotetaan siis monipuolinen elävä tarina, jossa käytetään tilallisuutta ja tilankäyttöä. Haastateltavat B ja A kuvaavat kuvien avulla tilankäytön opiskelua seuraavasti:

B: Me käytettiin tosi paljon kuvia, että kattoo sitä kuvaa ja sen pohjalta viitto sen siitä. Että kattoo sen kuvan, ja sitten painaa niitä asioita silleen mieleen, että aha, ja alkaa sitten viittomaan mielikuvien pohjalta. Että silleen hakee sen mielikuvan ja sitten paikantaa ne metsät ja järvet ja pojat ja muut ja pojan kävelemään sinne laiturille, joka on kauempana rannassa. Että jotenkin sen kuvan kautta hakee sen. Että viitto että se poika kävelee ja sitten menee sen rooliin ja kävelee sinne rantaan ja muuta, että kehittää sitten siitä semmosen tarinan.

A: Tilankäyttö oppi ainakin kun viitottiin semmosesta rantakuvasta. Niin siinä oppi näkemään kaikkee ympärillään, niinku rannan, järven, metsän ja pojan ja kaikkee. Vaikka kiviä, että kun niitä oli erikokoisia, niin niitä voi viitto sitten eritavalla. Se kuva niinku autto, kun oli valmis pohja mistä viitto.

B: Roolinvaihtoo opittiin kuvista esim. kun isä ajo partaa niin poika katso sitä. Niin sitten viitottiin sitä lauseena siten, että käytettiin roolinvaihtoo.

Kuvat voivat olla myös vähitellen täydentyviä kuvia tilasta. Haastateltava A kertoo tilallisuuteen ja polysynteettisten viittomien harjoitteluun kehittelystä vähi-

tellen täydentyvästä kuvasta, jossa oli aluksi vain ympäristö: Tie, jonka molemmin puolin oli omenapuita. Yhdessä omenapuussa oli vähän omenoita, toisessa paljon, kolmannessa puussa oli vain yksi omena, mutta puun alla oli runsaasti omenoita ja neljännen puun alla oli kori täynnä omenia. Ensin viitottiin ja kuvailtiin tämä ympäristö. Tämän jälkeen opettaja liikutti ihmisen kuvaa puun luota toisen luo ja kertoi samalla tarinaa, kuinka eräs mies käveli tietä pitkin ja näki ensimmäisen omenapuun ja hänen alkoi tehdä mieli noita omenoita, toisen puun nähtyään hän kävi hakemaassa yhden omenan puusta ja alkoi syödä sitä, kolmannen puun kohdalla mies keräsi maasta taskunsa täyteen omenia ja neljännen puun kohdalla hän vilkuili ympärilleen ja varasti sitten koko omenakorin ja lähti juoksemaan karkuun taakseen vilkuillen. Opiskelijat viittoivat samaa tarinaa opettajan tuottaman tarinan osan nähtyään. Seuraavaksi opettaja otti esiin auton kuvan ja liikutti sitä samalla tavoin puun luota toisen luo kuin edellisessä tarinassa. Nyt opiskelijat saivat itse soveltaa tarinaa huomioon ottaen, että nyt joku liikkui autolla puun luota toisen luo. Kolmanneksi sama tarina käytiin läpi vielä pyöräillen. Vähitellen täydentyvien kuvien avulla oppijat muuntelevat omaa viittomistaan. Liikuttamalla joitain kuvan osia kuvien tapahtumat näyttävät eläviltä. Tällä tavoin opiskelijat myös ohjataan huomioimaan kuvasta erilaisia asioita ja harjoittelemaan näitä. Haastateltava A arvioi yllä kuvatun täydentyvän kuvaharjoituksen hyötyä:

Siinä niinku näki sen tilan, missä mikäkin on ja sitten siellä tapahtui kaikkee polysynteettisten viittomien avulla. Se oli niinku jotenkin selkee. Siinä oppi niinku miten kaikki voi asettua tilaan. Ja että miten ne asiat on suhteessa toisiinsa, ja että jos joku poikkeekin muista, niin miten se ilmaistaan.

Haastateltava C:n mielestä mielikuvien näkemään oppimiseen vaikuttaa se, miten kukin havainnoi ympäristöä ja miten katsoo elämässä kokemiaan tilanteita, tiloja, ihmisiä ja heidän tekemisiään. Tämän vuoksi hän onkin itse suomalaista viittomakieltä opettaessaan alkanut harjoituttaa opiskelijoidensa tilan havainnointikykyjä:

Jos ajatellaan miten oon omille opiskelijoille opettanu, niin ensinnäkin se tila, niinku se havainnointi. Että vaikka mejän luokkahuone, hetki on katottu sitä, jokainen siitä omalta paikaltaan. Ja silmät kiinni on kuvitellu sen mielessään. Ja sitten on saanut kattoo. Ja sitten, että 'ai, tuollako oli tuommostakin, en minä ole huomannukkaan'. No sitten sama jostakin omasta huoneestaan tai jostakin kodin olohuoneesta tai näin. Että tämmösten kautta harjotutin, että näkis ne ympäristöt. Ja sitten vasta harjoteltiin, että miten ne viitottas. Sitten kun päästiin niin pitkälle, että siellä oli ihmisiäkin, niin että ne ei vain jää paikoilleen, vaan että ne lähtee tekemään jotain, liikkumaan.

Liikkumisen näkemistä tilassa haastateltava C on harjoituttanut myös konkreettisten mielikuvaharjoitusten avulla:

Ja sekin, että minä pistin ne kotiläksynä tekemään semmosta mielikuva harjoitusta, että tänä ne näkee esiin näkökuviksi siihen muokkaukseen, että missä se näkee käy, niin just se että illan päätteeksi ne 'tavallaan' käy siellä. Eli ne tekee niinku mielikuvaharjoituksena, että käy siellä kaupassa, että miten ne näkee sen tilanteen.

Näiden mielikuvien muodostamisharjoitusten avulla haastateltava C:n opiskelijoista osa oli oppinut tilallisuuden:

Niin sitten ne opiskelijat, jotka usein teki näitä mielikuvaharjoituksia, niin ne sai niinku sen, että ne ite menee siellä tilassa. Ja ne, jotka satunnaisesti teki, niin ne oli niinku poissa siitä tilanteesta, ne niinku näki sen ulkopuolisena. Niinku ne näki sen kaupan, mitä siellä oli, mutta ne ei menny siellä ite. Ne jotka meni siellä kaupassa, niitten oli paljo helpompi tehdä se tila, se tuli niinku hetkessä se tila ja niitten oli hirmu helppo laittaa ne ihmiset sinne. Mutta sitten taas nämä, jotka ei kyenny olemaan siellä mukana, niin niitten oli hirmu hankala tehdä se tila silleen, että ne sais ne ihmiset sinne mukkaan, kun he itse oli niin irrallisena, ulkopuolisena siitä koko hommasta.

Haastateltava C on saanut jotkut opiskelijat oivaltamaan tilallisuuden kuvien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen avulla:

Mutta sitten tehtiin semmosia harjoituksia, että annoin valmiit kuvat, joista piti viittoon parille. Ja pari sai heti kysyä, että jos ei heti ymmärtäny mitä toinen tarkoitti, niin piti heti kysyä ja tarkentaa, että missä se vaikka äiti oli. Ja sitten toinen viittoon sen uudelleen. Niin siinä harjoituksessa tuli joillekin ahaa elämys, että 'ai joo, mun pitää viittoon tää ensiks'. Ketkä opiskelijat oli ulkopuolisena, niin ne ei hoksannu lähteä kokonaisuudesta yksityiskohtaan, vaan ne hyppäs suoraan yksityiskohtaan. Sillon pari on ihan ihmeissään, että missä se on. Sitä kautta toinenkin ymmärtää, että pitää olla ensiks kokonaisuus, että ymmärtää missä se on. Tämän jälkeen nämäkin oppilaat meni helpommin rooliin ja oli mukana sisällä tilassa.

Videokielistudiossa toteutettavia tilankäytönharjoituksia ovat ymmärtämis-, analysointi ja tuottamisharjoitukset. Materiaalina voivat olla sekä kuurojen että opiskeluvareiden tuottamat viittomakieliset tekstit sekä kuvat. Ymmärtämisharjoituksista haastateltava B muistaa vieläkin erään tarinan, jossa oli paljon polysynteettisiä ilmauksia: *Me katottiin semmosta kuuron viittomista joka oli täynnä polysynteettisyyttä.*

Ymmärtämisharjoituksissa viittomakielisen tekstin sisältö pyritään ymmärtämään. Kun kaikki oppijat ovat ymmärtäneet sisällön, voidaan siirtyä analysoimaan viittotun tekstin rakennetta. Analysoinnissa nostetaan esiin opetettavaan asiaan liittyvät rakenteet viittomakielisestä tekstistä ja tarkastellaan niiden toteuttamistapoja. Analysoinnin aikana voidaan harjoitella myös itse tuottamaan samanlainen ratkaisu. Analysoinnin jälkeen videokielistudiossa on mahdollista harjoitella omaa viittomakielistä

ilmaisua. Omaa tuotosta voi olla analysoidun tarinan tuottaminen itse tai analysoitujen rakenteiden soveltaminen itsekeksityissä viittomakielisissä teksteissä. Haastateltava C kuvaa seuraavassa, miten hänelle oli opetettu viittomakielen rakenteita ja kertoo samalla toivoneensa, että rakenteiden merkityksiä ja käyttötapoja olisi purettu auki muutenkin kuin harjoittelemalla ja antamalla kyseisistä rakenteista kirjallisia artikkeleita:

Siis meillä oli enemmänkin kuuron opettajan tunneilla, että se viitto ja sen jälkeen katottiin, että millä tavalla ne niinku tapahtuu ne osotukset ynnä muut. Mutta sitten kun taas mietin suomenkielistä opettajaa... niin varmaan me saatiin jotain paperilla ja sitten vaan piti harjotella, mutta ei mulle se ole jäänyt niinkää mieleen. Että kuuro opettaja viitto jonku tarinan, jossa oli jotain rakenteita, että sitten sitä katottiin ja sitten sitä kokeiltiin ite, jäi itelle mieleen. Ja sitten oli kuvia ja että käytä jotain tiettyä rakennetta ja viitto. Enemmän oli sitä kuuron mallista viittomista. Oli erillisiä rakenteita ja niitten harjottelua. Mutta se, mitä olisin ite kaivannut, että olis otettu selkeesti, että hei, tässä on nyt ne osotukset, että mitä ne oikeen tarkoittaa. Niinku, että mitä eroja niillä on puhuttuun kieleen. Että oli vaan, että joku paperi annettiin ja kuuron tunnilla harjoiteltiin, mutta että ei ollu semmosta selkeätä opetusta, että mitenkä ne tapahtuu. Että ite olis sitä kaivannu.

Haastateltava C toivoi, että opetuksessa olisi vertailtu suomalaista viittomakieltä ja suomenkieltä. Kaikkonen (1994, 41) toteaaakin, että vieraan kielen oppimista auttaa opittavan kielen ja äidinkielen rakenteiden vertaaminen. Myös McKeen ja McKeen (1992, 135–136) sekä Pääkkösen (2001, 60, 66) tutkimuksissa viittomakieltä vieraana kielenä opiskelevat informantit halusivat saada tietoonsa opittavasta kielestä tarkkaa kielitietoa ja sitten harjoitella kielitiedon muuttamista kielen käytöksi metakognitiivisia strategioita harjoittamalla. Aikuisilla viittomakielen oppijoilla näyttää siis korostuvan tietoinen vieraan kielen oppiminen.

Opettaja voi valita myös oppijoiden tuotoksista erityisen hyviä ratkaisuja näyttäväksi muille oppijoille ja sitten muutkin voivat harjoitella samanlaisen ratkaisun viittomista omassa tekstissään. Analysointiharjoituksissa harjoitellaan sekä ymmärtämisen että tuottamisen taitoja. Haastateltava B kertoo kuinka hän oppi tilallisuuden luokkatoverinsa mallista: *Varmaan joku meidän luokkalainen teki sen, se oli hoksannu jotenkin sen homman ja sitten me katottiin sen viittomista ja sitten yritin tehdä perässä.*

Videokielistudiossa on mahdollista tehdä myös mekaanisia toisto-harjoituksia, jolloin videolta katsotaan viittomista, jota toistetaan itsenäisesti perässä. Tämän jälkeen harjoitukseen voidaan liittää oman viittomisen analysointia ja vertaamista alkuperäis-tekstiin. Haastateltava A kertoo tällaisesta harjoituksesta:

Sitten on sellaset kopiointiharjoitukset, että katsotaan jotain nauhaa useamman kerran yhtä pätkää ja samalla saa itse harjoitella ja sitten ite yritetään

viittoo se sama. Ja sitten kun vielä katsoo sitä ommaa viittomista ja arvioi ja vaikka vertaa siihen alkuperäiseen kuuron viittomiseen. Sitten näitä ratkaisuja voi soveltaa muihinkin teksteihin.

Haastateltava D kertoo opettaessaan kokeilleen erilaisia tilankäytön harjoituksia, kuten piirtämistä ja sarjakuvista viittomista ja tietoista tilankäytön pohtimista. Piirtämisharjoituksissa kuunnellaan suomenkielistä lähtötekstiä ja siitä tehdään piirroksia, joista näkyvät eri asioille annetut paikat ja asioiden väliset suhteet toisiinsa. Piirroksissa huonona puolena on vain se, että ne ovat kaksiulotteisia kun taas viittomatila on kolmiulotteinen. Sarjakuvista viitotaan tapahtumien juoni. Opettaja ja oppijat pohtivat ja kehittelevät yhdessä tilankäytöllisiä ratkaisuja sarjakuvien tapahtumiin. Haastateltava D:n mielestä erityisesti sellaiset sarjakuvat, joita viittoessa on otettava myös viittojan takana oleva tila käyttöön, ovat hyviä ikonisen tilallisuuden opettamisessa. Kun viitottavassa tarinassa kaksi henkilöä ovat peräkkäin ja keskustelevat keskenään, oppijan on nähtävä sama tila ja tilanne kahdesta näkökulmasta ja luotava ratkaisut tältä pohjalta. Eräässä Lassi ja Leevi sarjakuvassa oli juuri tällainen kahdesta näkökulmasta viitottava tilanne ja ainakin yksi oppija oli tämän perusteella oivaltanut tilallisuuden:

Opettaessani olen kokeillut vaikka vallan mitä. Olemme kuunnelleet ja piirtäneet sitä. Mutta kerran oli sarjakuva kalvolla. Se oli Lassi ja Leevi, ja siinä ei ollut puhekuplia, mutta juoni eteni. Kuva on kaksiulotteinen, mutta esimerkiksi äiti avaa ovea ja on ovenraossa ja Lassi on menossa pois päin rappusilla. Niin yhdessä tulkkiopiskelijoiden kanssa pohdittiin millä tavalla pitää viittoo, kun äiti sanoo 'hei-hei' niin millä tavalla Lassi vastaa. Eli, että otetaan Lassin rooli ja viitotaan sieltä 'hei-hei äiti' katsoen taaksepäin. Eli Lassi joutuu kääntymään taaksepäin ja vilkuttamaan ja silloin viittojan on tehtävä samoin. Niin silloin yksi opiskelija tuli ja sanoi, että nyt mä tajusin, mitä se on se visuaalisuus. Se opiskelija ymmärsi siitä kuvasta niiden äidin ja pojan väliset suhteet, eli miten esim. VILKUTTAA taipuu siinä tilassa. Tää kuva oli hyvä, kun siinä oli otettava huomioon myös takana oleva tila. Kun usein viitotaan vaan edessä olevaan tilaan jotain, mutta viittomatilaan täytyy sisällyttää vähintään se 180 astetta ja itse olla tilassa mukana myös. Jos viitotaan vai edessä olevaan tilaan, silloin kieli on tuottajasta ulkoinen, eikä silloin pysty ilmaisemaan kaikkee. Eli semmonen kolmiulotteisuus on tärkeää.

Haastateltava D pitääkin nykyään inhimillisen kokijan oppimista niin merkittävänä, että hän aloittaisi viittomakielen opettamisen juuri inhimillisen kokijan ilmaisemisen opettamisella: *Nykyään alottaisin opettamaan viittomakieltä siten, että opettaisin vain muutaman viittoman ja sitten alettisiin toimimaan niillä, ottamaan rooleja. Eli inhimillisen kokijan oivaltaminen on koko viittomakielen kieliopin kannalta keskeisin asia oppia.*

7.3.2 Viittomakielen tulkki oppii työtehtävissään

Tulkattaessa suomenkieleltä viittomakielelle ja päinvastoin käytetään hyväksi molempien kielten kielitietoa ja -taitoa. Tulkkausratkaisuja suomenkieleltä viittomakielelle voidaan miettiä ja suunnitella ennen tulkkaustilannetta. Tulkkaustilanteen jälkeen tehtyjä ratkaisuja voidaan puolestaan analysoida ja miettiä vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Tämä refleктоiva asennoituminen tulkkaukseen opitaan jo tulkkikoulutuksen tulkkausharjoituksissa. Tulkkausharjoituksissa tehdyistä ratkaisuista keskustellaan ja niitä analysoidaan ja kehitellään yhä paremmiksi. Tulkkausharjoituksia voidaan tehdä myös videokielistudioissa, jolloin tehdyt ratkaisut ovat nähtävillä ja analysoitavissa helposti jälkeenpäin. Haastateltava B olikin oppinut tilallisuuden juuri tulkkausharjoitusten aikana:

Se oli silleen aika alkuvaiheen tulkkausharjoituksia, just tyyliin, että oli joku poika joka oli menossa sinne järvelle tai jonnekkii ja sit mä mietin että jaha, et sit mä tein siellä kaikkee... Yritin siis tukeutua niihin mielikuviiin.

Oikeestaan sitten tulkkausharjoitusten kautta loppujen lopuksi tuli roolinvaihdot ja tilankäytöt.

Viittomakielen oppiminen tulkkaustilanteissa saattaa muodostua valmistumisen jälkeen merkittävimmäksi tavaksi oppia viittomakieltä, kuten haastateltava D:lla: *Nykyään opin kielenrakenteita tulkkausissani ja sen ennakkovalmistautumisessa.* Viittomakielisten ratkaisujen miettiminen yksin tai yhdessä tulkkiparin kanssa, mahdollistaa parempaan eli viittomakielisempään tulkkaukseen pääsemisen.

Haastateltava D kertoo oppineensa viittomakieltä myös opettaessaan itse viittomakieltä muille. Tällöin viittomakieltä joutuu miettimään uudella tavalla, koska opettaessa joutuu selittämään kieltä opiskelijoille. Näin kehittyvät omat kielen metakognitiiviset taidot. Toisaalta koska kielen rakennetta joutuu miettimään uudelleen, oma ymmärrys viittomakielen rakenteesta syvenee:

Ja opettaessani viittomakieltä samalla itse opin, kun se mitä opetti kun siinä oli metakielen elementti ... niin sillain syvenee, se tietoisuus kielen rakenteesta, koska sitä on joutunut hirveesti pohtimaan oppilaiden kanssa. Ja kyseenalaistaa tiettyjä ilmaisuja.

7.3.3 Toisen viittomakielen oppimisesta oppiminen

Yhdellä haastateltavalla oli erikoinen ja harvinaislaatusempi kokemus suomalaisen viittomakielen oppimisesta. Hän nimittäin on opiskellut myös toista viitottua kieltä ulkomailla ja hänen mielestään tämä toisen viittomakielen oppiminen kehitti hänen taitoaan myös suomalaisessa viittomakielessä. Ensinnäkin, koska hän oli opiskellut jo aikaisemmin suomalaista viittomakieltä, hän selitti muille opiskelijoille sitä, että eri asiat täytyy viittoja tilassa eri paikkoihin. Tämän hän koki olleen hyödyllistä myös itselleen, koska selittäessään hän itsekin jäsensi asioita samalla omaan mieleensä. Toisaalta toista viittomakieltä opiskellessaan haastateltava ei voinut tukeutua suomenkieliseen huulioon ja hän tulikin kiinnittäneeksi erityisesti huomiota tilankäyttöön ja ei-manuaalisuuteen. Ei-manuaalisuus on hänen mielestään niin vaativaa, että hän pohtii edelleen sitä:

*Ja kaikki muut siellä kurssilla oli alkeistasolla vasta menossa, eli ne ei oivalta-
neet verbitaivutusta, tilankäyttöä, asioiden välisten suhteiden järjestäytymistä.
Ja mulle se oli suomalaisesta viittomakielestä tuttua. Minä selitin opiskeluka-
vereille tilankäyttöä, silloin opin itsekin visuaalisuutta. Ja sitten non-
manuaalisuus. Sillon vasta vahvistu mulla non-manuaalisuus, jota nytkin vielä
pohdin. Se vahvensi ja syvensi ymmärrystä kielen visuaalisuudesta ja raken-
teesta.*

7.4 Tietoisuus suomalaisen viittomakielen oppimisessa

Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä kou-
lussa. Tällöin heidän tavoitteenaan oppitunneilla on ollut nimenomaan oppia kieltä. To-
ki he ovat käyttäneet suomalaista viittomakieltä myös kuurojen kanssa luonnollisissa
kielenkäyttötilanteissa, mutta kuitenkin heidän pääasiallinen suomalaisen viittomakielen
käyttöympäristönsä on ollut koulussa oppitunneilla ja opiskelutovereiden kanssa tai
tulkkauksilanteissa. Osaltaan oppimisen tietoiseen luonteeseen vaikuttaa varmasti myös
se, että haastateltavilla on käytössään videokielistudio, jossa analysoidaan paljon omaa
viittomakielen tuotosta. Toisaalta varsinkin viittomakielentulkkiin ammattiin kuuluu
pyrkä mahdollisimman hyvään kohdekieleen tulkkauksissaan, jolloin he joutuvat ana-
lysoimaan tekemiään tulkkauksia nimenomaan kohdekielen näkökulmasta. Haas-
tateltavat saattavat olla myös persoonaltaan pohtivia ja reflektioivia, jolloin erityisesti
heidän kohdallaan korostuu tietoinen oppiminen. Kielen analysointi ja tietoinen oppi-

minen korostuu kahdella haastateltavalla myös sen vuoksi, että he opettavat suoma-laista viittomakieltä.

Varsinkin viittomakielentulkkina toimivan haastateltava D:n ja tulkiksi valmistuvan haastateltava B:n viittomakielen oppimisessa korostuu tietoisesta oppimisesta ja reflektion osuus. Nämä haastateltavat kuvaavat monta kertaa, kuinka he tietoisesti pohtivat, kokeilevat ja kehittelevät viittomakielisiä ratkaisuja:

B: Joutuu silleen koko ajan sitä kieltä pohtimaan, kun se ei ole mun äidinkieli.

B: Sitä minä tällä hetkellä yritän tehdä, että yritän silleen kehittyä, että se kieli näyttäis silleen luontevalta ja elävältä

D: Pohdin tietosesti viittomakielen kielioppia. Varsinkin nykyään, mutta kyllä oon koko reilut kaksykymmentä vuotta. Tänä päivänä olen äidinkielisten seurassa, sekä kuulevien että kuurojen äidinkielisten seurassa päivittäin, niin nyt varsinkin nyt pohdin, miten kieli käyttäytyy. Mikä on se kielen rakenne ja kielioppi. Eli näen äidinkielisten tuottamia ratkaisuja, ja miten itse tuotan, niin minä niinku oon ehkä sillä tasolla, että pystyn sillä hetkellä niinku reflektoimaan sitä omaa tuotostani. En hirveen, en riittävän hyvin, mutta kuitenkin.

Viittomisen aikana haastateltavat monitoroivat tuotettavaa kieltä päästäkseen parempaan tulokseen viittomakielisissä ilmaisissa. Varsinkin teknisen tilankäytön vaiheessa oppija pohtii mihin paikkoihin viittottavat asiat kannattaa sijoittaa tilassa ja joutuu muistelemaan näitä paikkoja koko tuotoksen ajan. Oman tuotoksen monitoroinnin avulla voidaan huolehtia kielellisten taitojen tarkoituksenmukaisesta käytöstä, joka kuuluu Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallissa metakognitiivisiin strategioihin (Huhta 1993). Krashenin (1982) mielestä luonnollisessa kommunikoinnissa ei ole aikaa monitorointiin ja sitä paitsi se tekee hänen mielestään puhumisesta epäröivää, jolloin sujuvuus kärsii. On vaikea sanoa vaikuttaako viittomakielen visuaalisuus siihen, että oman tuotoksen monitorointi olisi paremmin mahdollista kuin puhutuissa kielissä, mutta ainakin tämän tutkielman haastateltavat käyttivät sitä hyödykseen.

Haastateltavat kertovat tekevänsä tätä tietoista pohdintaa sekä ennen viittomakielistä tuotostaan, että myös tuottaessaan viittomakieltä:

B: Siinä viittomistilanteessa mietin myös että silleen esimerkiksi, että jos on johonkin tiettyyn kohtaan paikantanu, että minä en sitten sotke niitä myöhemmin. Yritän muistaa ne paikat.

Oppijat reflektoivat myös tuottamia ratkaisuja jälkikäteen. Haastateltava D kertoo myös mielellään nauhoittavansa ja analysoivansa silloin tällöin omaa tuotostaan.

Toisaalta taas viittomakielen taito kehittyy yhä paremmaksi harjoittelun ja kielenkäytön avulla. Kun ympärillä näkee käytettävän viittomakieltä ja näkee viittomakielisiä ratkaisuja, oppii ymmärtämään viittomakieltä yhä paremmin. Kun keskustelee viittomakielellä, harjoituttaa taas ymmärtämistaitoja, mutta keskustellessa joutuu myös itse tuottamaan viittomakieltä, joten tulee harjoitelleeksi myös tuottamistaitoja. Myös tulkkaustilanteet ovat kielenkäyttötilanteita, jotka kehittävät kielitaitoa. Viittomakielissä yhteisössä omaksuu kieltä huomaamattaan:

D: Nyt kun on paljon taas käyttänyt kieltä ja tulkannut, niin yhtäkkiä huomaan, että nyt minä toteutan sitä mitä minulla oli tavoitteena silloin kolme kuukautta sitten.

Suomalaisen viittomakielen vieraana kielenä oppimiseen kuuluu siis tietoinen oppiminen, mutta oppimista tapahtuu myös tiedostamattomasti. Kuurojen kanssa viittomakielessä ja käyttäessä kieltä halutaan keskustella jostain asioista ja huomio ei kiinnity oppimiseen. Kuitenkin tällöin tulee harjoittaneeksi viittomakielen taitoaan ja omaksuu huomaamatta monia asioita.

7.5 Suomalaisen viittomakielen oppimisen eteneminen ja oppimisen myöhempiä vaiheita

Haastateltava D on huomannut, että suomalaisen viittomakielen oppimisaikaan mahtuu sekä nopeita nytkähdyksiä eteenpäin kielitaidossa ja sitten taas tasaisempia vaiheita, jolloin kielitaidossa ei näyttäisi tapahtuvan mitään kehitystä. Varsinkin suomalaisen viittomakielen opiskelun alkuvaihe on erittäin dynaaminen oppimisen vaihe, jossa oppija tuntee oppivansa todella paljon. Omasta suomalaisen viittomakielen oppimisesta on haastateltava B:n mielestä vaikea muistaa tarkasti, mitä milloinkin on oppinut. Toisaalta, jos oppimista on tapahtunut eri opiskelupaikoissa, kuten haastateltava D:lla, viittomakielen oppimisesta erottuu helpommin erityispiirteitä juuri näiden paikkojen avulla. Joissakin opiskelupaikoissa on painotettu ja harjoiteltu viittomiston oppimista ja joissakin rakenteen oppimista. Vieraankielen oppijat ovatkin kielitaitonsa kehittämässä pitkälti riippuvaisia siitä, mitä heille opetetaan, mitä opettajat tarjoavat heille opittavaksi. Nämä oppilaitosten ja opettajien tekemät valinnat ohjaavat suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä opiskelevien oppimista. Haastateltava A:n mielestä asiat opitaankin

siinä järjestyksessä, missä ne opetetaan. Hänelle on ennen viittomakielen ohjaajakoulutusta olleella alkeiskurssilla opetettu keskustelun roolinvaihto ja siksi hän oli sen oppinut jo alkeiskurssilla:

Minun mielestä siihen mitä missäkin vaiheessa opitaan, vaikuttaa se, mitä missäkin vaiheessa opetetaan. Että niinku mulla keskustelijoiden välistä roolinvaihtoo opetettiin jo heti alussa, niin sitä myös oppi sillon.

Suomalaisen viittomakielen oppimiseen kuuluu myös kielellisen itsevarmuuden kasvaminen sekä kiertämisstrategioiden oppiminen kuten haastateltava C kertoo: *Rohkeutta on tullut viittomiseen. Että jos en tiedä jotain viittomaa, niin sitten kiertelen ja selitän.*

Kiertämisstrategioiden käytön oppiminen kuuluu Bachmanin ja Palmerin kielitaitomallissa metakognitiivisiin strategioihin, joiden avulla kielitieto saadaan muuttumaan kielen käytöksi (Huhta 1993). Niiden avulla voidaan kompensoida kielitiedon osa-alueiden puutteita, kuten haastateltava C:kin on oppinut tekemään. Savelan (1994, 7–9) mukaan käyttämällä kiertoilmaisuja päästään sujuvaan kielenkäyttöön.

Kun suomalaista viittomakieltä opitaan vieraana kielenä kulttuurisen kompetenssin oppiminen alkaa heti, kun kuuleva aloittaa suomalaisen viittomakielen opiskelun ja alkaa käyttää visuo-gesturaalista kieltä auditiivisen kielen sijaan. Aluksi suomalaisen viittomakielen oppimisessa oppijalla on keskeisellä sijalla viittomiston oppiminen, jonka perustana on viittoman foneemien opettelu. Oppijan on opittava näkemään ja tuottamaan suomalaisen viittomakielen viittomia. Tämän jälkeen suomalaisen viittomakielen rakenteen oppiminen laajenee käsittämään morfologiaan ja syntaksiin liittyvien ilmiöiden oppimisen. Tilalla on sekä suomalaisen viittomakielen morfologiassa että syntaksissa suuri merkitys. Siksi tilan näkemään oppimisella eli tilallisuudella on tärkeä rooli viittomakielen oppimisessa vieraana kielenä. Viittomakielen oppijat kehittävät taitojaan morfologian ja syntaksin alueella pitkään. Erityisesti abstraktin tilallisuuden oppiminen vaatii kauan aikaa. Viittomakielen tulkikoulutuksessa neljännellä vuosikurssilla oleva opiskelija haluaisi oppia paremmin juuri abstraktia tilallisuutta ja lisäksi polysynteettisyyttä sekä non-manuaalisuutta. Myös yli kaksikymmentä vuotta viittomakielialalla olleelle oppijalle non-manuaalisuuden ja abstraktin tilallisuuden harjoittelemineen on koko ajan ajankohtaista. McKeen ja McKeen (1992, 138–140) sekä Pääkkösen (2001, 59) tutkimuksissa non-manuaalisten elementtien käytön oppiminen todettiin kin vaikeaksi.

Haastateltava D harjoittelee tällä hetkellä myös rytmiä sekä ulkoisen ja sisäisen näkökulman vaihtoa. Ulkoisen ja sisäisen näkökulman luonteva vuorottelu sekä ikonisissa että abstrakteissa teksteissä on luontevaa tilankäyttöä, jonka oppiminen on kuuleville suomalaisen viittomakielen oppijoille todellinen haaste. Haastateltava C puolestaan haluaisi oppia syvällisemmin ymmärtämään suomalaisen viittomakielen lauseen informaatorakenteita sekä osoitusten merkityksiä. Kielitaidon jatkuva kehittäminen onkin kokonaisuudessaan elinikäinen haaste kaikille viittomakieltä vieraana kielenä oppineille. Viittomakielen oppimisen luonne muuttuu työelämässä alkuvaiheen viittomakielen formaalista vieraana kielenä oppimisesta informaaliksi kielen käytöksi ja siitä omaksumiseksi.

8 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kuvailla aikuisten suomalaisen viittomakielen oppimista vieraana kielenä. Tavoitteena oli paneutua erityisesti tilankäytön oppimiseen ja opettamiseen. Lisäksi tutkielmassa selvitettiin, mitä mieltä haastateltavat olivat tilankäytön rakenteiden oppimisen vaikeudesta.

Tämän tutkielman lisäksi useissa muissakin tutkimuksissa on havaittu viittomakielten oppimisen alkuvaiheen kuormittavuus (Mirus, Rathman ja Meier 2001; McKee ja McKee 1984; Pääkkönen 2001), joka pitää ottaa huomioon suomalaisen viittomakielen opettamisen alkuvaiheessa. Opiskelijoille on annettava aikaa tottua visuaaliseen informaatioon lingvistisesti. Opettaessa suomalaista viittomakieltä opettajien on hyväksyttävä, että opiskelijoilla menee viittomakielen oppimisen alkuvaiheessa aikaa jo yksittäisten viittomien foneemien näkemiseen oppimiseen saati sitten niiden tuottamisen oppimiseen. Suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppiville on siis annettava aikaa harjoitella sekä viittomien havainnoimista että yksittäisten viittomien tuottamista. Verrattaessa suomalaisen viittomakielen oppimista vieraana kielenä sen omaksumiseen ensikielenä, aikuisten kielen oppiminen tapahtuu kuitenkin huomattavasti nopeammin kuin kuurojen lasten kielen omaksuminen. Kuurot lapset oppivat ensimmäiset merkitykselliset viittomat Newportin ja Meierin (1985, 888–892) mukaan noin vuoden ikäisenä. Aikuiset viittomakielen oppijat oppivat jo ensimmäisellä viittomakielen tunnillaan useita viittomia. Koska kuuron lapsenkin viittomakielen omaksuminen lähtee liikkeelle yksittäisten viittomien oppimisesta (Newport ja Meier 1985, Takkinen 2000), miksi tätä vaihetta ei sallittaisi myös aikuisille viittomakielen oppijoille?

Tässä tutkielmassa haastateltavat kertoivat, että viittoman foneemeista orientaatio on vaikea, mutta kaikkein vaikein on huulio. Kuurojen lasten foneemien omaksumisen tutkimuksissa ei mainita erikseen orientaation omaksumista, mutta Takkisen (2000) mukaan kuurot lapset omaksuvat liikkeen vasta 5–6 vuoden ikään mennessä. Liikkeeseen liittyy myös käsien orientaatio ja liikkeen suunta, joka on tavallaan orientaatiota tilassa. Huulion omaksumista ei myöskään mainita kuurojen lasten foneemien omaksumista koskevissa kirjoituksissa. Sen sijaan Takkinen (2000) kertoo, että paikan kuurot lapset omaksuvat helpoimmin ja että käsimuotoja kuurot lapset korvaavat aluksi helpommin suoritettavilla käsimuodoilla. Hänen mukaan käsimuodot on omaksuttu seit-

semän vuotiaana. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia vaiheita viittomien foneemien oppimisessa on ja miten nämä vaiheet ajoittuvat, kun suomalaista viittomakieltä opitaan vieraana kielenä.

Takkisen (2000) mukaan lasten omaksuma viittomisto koostuu aluksi pääasiassa substantiivi viittomista ja laajenee myöhemmin iän myötä käsittämään myös verbiviittomat, adjektiivit, pronominit, numeraalit, adverbit ja abstraktimmat käsitteet. Lasten kielen omakuminen ja viittomiston kehittyminen on sidoksissa heidän muuhun kognitiiviseen kehitykseensä, mutta aikuiset ovat jo oppineet paljon käsitteitä omalla äidinkielellään, jolloin heidän on helpompi rakentaa vieraan kielen semanttinen verkosto (Lesson 1975, 9–11). Näin ollen aikuisilla on valmius oppia nopeammin kaikenlaisia käsitteitä uudella kielellä. Haastateltavat B ja C kertoivatkin saavuttaneensa jo vuodessa sellaisen kielitaidon suomalaisessa viittomakielessä, että he pystyivät ilmaisemaan ajatustaan jo melko luontevasti. Krashenkin (1982, 12–15) toteaa, että aikuiset käyvät nopeammin läpi toisen kielen varhaiset vaiheet kuin lapset. Opiskeltaessa vierasta kieltä opettajan valitsema kieliaines vaikuttaa siihen, mitä käsitteitä oppijoiden on mahdollista ylipäättään oppia.

Takkisen (2000) ja Siplen (1978) mukaan kuurot lapsen oppivat tuottamaan kahden viittoman lauseita vajaan kahden vuoden ikäisinä. Takkinen (2000) jatkaa, että 5–6 viittoman lauseita kuurot lapset alkavat tuottaa kolmen vuoden iässä. Tässä tutkielmassa haastateltavat B ja C totesivat oppineensa jo vuodessa ilmaisemaan itseään suomalaisella viittomakielellä melko sujuvasti. Sujuvaan kielenkäyttöönhan kuuluu useamman viittoman sisältävien lauseiden tuottamisen osaaminen, joten aikuiset viittomakielen oppijat oppivat nopeammin yhdistämään oppimiaan viittomia lauseiksi kuin lapset.

Bellugin ja Kliman (1990, 124–125) mukaan kuurot lapset oppivat ASL:n verbien kongruenssin viisivuotiaana. Takkinen (2000) toteaa kuitenkin, että vaikeimmat taivutusmuodot opitaan vasta kymmenen vuoden iässä. Anaforisen tilankäytön kuurot lapset oppivat Newportin ja Meierin (1985, 903–907) mukaan vajaan viiden vuoden ikäisinä. Suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä opiskelevat haastateltavat kertoivat tässä tutkielmassa oppineensa käyttämään monisuuntaisia verbaaleja jo opiskelunsa ensimmäisenä vuonna. Ensimmäisenä vuotena he olivat myös oppineet sijoittamaan entiteettejä tilaan anaforisesti.

Klassifikaattoreiden omaksuminen tapahtuu kuuroilla lapsilla Newportin ja Meierin (1985, 915) mukaan kolmen ja kahdeksan ikävuoden välisenä aikana. Tämän tutkielman haastateltavat A, B, ja C kertoivat oppineensa käyttämään polysynteettisiä verbejä ainakin jollain tasolla jo ensimmäisenä vuotena opiskellessaan suomalaista viittomakieltä. Toisaalta neljättä vuotta suomalaista viittomakieltä opiskeleva haastateltava B kertoi polysynteettisten verbien käytön yhä paremman oppimisen olevan edelleen tavoitteenaan.

Edellisissä kappaleissa esitettyjen kuurojen lasten viittomakielen omaksumisesta saatujen tulosten ja tämän tutkielman haastateltavien oman viittomakielen oppimisensa arviointien perusteella tehdyissä vertailuissa kuulevat viittomakieltä vieraana kielenä oppivat aikuiset oppivat tilankäytön rakenteita nopeammin kuin kuurot lapset. Tässäkin näyttää toteutuvan Krashenin (1982, 12–15) huomio siitä, että aikuiset etenevät nopeammin opittavan kielen oppimisen varhaisvaiheet kuin lapset äidinkieltensä varhaisvaiheet. Toisaalta, lapsena kielenoppimisen aloittaneet saavuttavat paremman kielitaidon kuin aikuisena aloittaneet (ks. myös Ringbom 1987, Sajavaara 1999). Näin on todennäköisesti myös suomalaisen viittomakielen oppimisen osalta.

Tässä tutkielmassa selvitettiin myös, miten vaikeita tai helppoja tilankäytön rakenteet ovat haastateltavien mielestä. Osoittaminen läsnäoleviin kohteisiin, kiinteiden viittomien avulla paikantaminen sekä vuoropuhelun roolinvaihto olivat haastateltavien mielestä ensinnä opittavia tilankäytön rakenteita. Inhimillisen kokijan, monisuuntaisten sekä prosessijuurellisten polysynteettisten verbaalien oppiminen olivat puolestaan haastateltavien mielestä vaikeimmin opittavia rakenteita. Anaforiset osoitukset, pienoismalli, kontaktijuurelliset sekä staattis-deskriptiiviset polysynteettiset viittomat jäivät keski-vaikeiden rakenteiden joukkoon.

Emmoreyn (2000, 336–340) huomio siitä, että lapsesta saakka viittoneet pystyivät paremmin yleistämään mentaalitasolla visuaaliset kuviot, kietoutuu mielestäni Liddellin (2003) käsitykseen siitä, että viittojat käsitteellistävät näkemänsä tai ajattelemansa tilan, ja viittovat sitten tämän käsitteellistämisen pohjalta. Sen oppiminen, että visuaalisesti nähty, muokataan mentaalitasolla käsitteelliseksi ajatteluksi, vaatii aikaa. Esimerkiksi haastateltava B totesi, että hän oli alkanut pikkuhiljaa hahmottaa tarkoitteita tilassa ja nähdä visuaalisia mielikuvia, joiden pohjalta viittoi. Nyt lähes neljä vuotta opiskeltuaan hän kertoi näkevänsä tilan automaattisesti.

Tilan näkemään ja käsitteellistämiseen oppimisessa on tämän tutkielman tulosten perusteella erilaisia vaiheita. Teknisen tilankäytön vaiheessa oppijat oppivat ja osaa-

vat käyttää Liddellin (2003) määrittelemistä tiloista 'depicting'- tilaa, jota polysynteettiset verbit käyttävät. He osaavat käyttää edessään olevaa tilaa myös anaforisin osoituksin ja sijoittaa entiteettejä tilaan suoraan viittomien avulla. Lisäksi oppijat osaavat suunnata monisuuntaisia verbaaleja tilaan luotujen paikkojen välillä, mutta saattavat unohtaa ja sekoittaa luodut paikat kesken keskustelutilanteen. Tämä johtuu siitä, että oppijat eivät näe viittomakielistä tilaa mielessään elävänä kokonaisuutena. Tilan näkeminen tulee ajankohtaiseksi vasta tilallisuuden vaiheessa. Tällöin viittomakielen oppijat näkevät edessään ja ympärillään olevan tilan mielessään ja tila sekä sen eri paikat muodostuvat oppijan mielessä ikään kuin näkyväksi, jolloin paikkojen sijaintia ei tarvitse erityisesti muistella. Ikonisen tilallisuuden vaiheessa suomalaisen viittomakielen oppijat näkevät paitsi ympärillään olevan viittomakielisen tilan, niin ymmärtävät myös itse olevansa osa tuota tilaa. Heillä on sisäinen näkemys tilaan. Ikonisen tilallisuuden avulla viittomakielisessä tekstissä ilmaistavilla tarkoitteiden välisillä suhteilla voi olla ja usein onkin ikoninen malli todellisessa elämässä. Liddell (2003) määrittelee tällaisen viittojan ympärillä olevan tilan, jonka osa myös viittoja itse on, surrogate-tilaksi. Voidaan siis sanoa, että ikonisen tilankäytön vaiheessa oppijat oivaltavat Liddellin surrogate-tilan idean. Abstraktin tilallisuuden vaiheessa suomalaisen viittomakielen oppijat oppivat näkemään tilassa abstrakteja suhteita eri tarkoitteiden välillä. Abstraktin tilallisuuden paikoilla ei ole ikonista mallia todellisessa elämässä, vaan tällöin suomalaisen viittomakielen oppijat oppivat sijoittamaan tilaan tarkoitteita oman sisäisen näkemyksensä mukaan. Liddellin (2003) mielestä tällöin on kyse token-tilasta. Toisaalta abstraktissa tilallisuudessa voi olla kyseessä myös tarkoitteiden kuvaaminen polysynteettisten viittomien avulla. Liddellin (2003) mielestä polysynteettisten viittomien käyttämä tila on token-tilasta erillistä depicting-tilaa. Abstraktissa tilallisuudessa joitain asioita ilmaistaan myös sisäisestä näkökulmasta. Luonnollisen tilankäytön vaiheessa tapahtuvan tilaan kohdistuvan sisäisen ja ulkoisen näkökulman vaihtelun voi katsoa olevan Liddellin (2003) surrogate-tilojen sekä token- ja depicting-tilojen luontevaa vuorottelua.

Kielen luonnollista oppimisjärjestystä (vrt. Sajavaara 1999, 83; Cook 1993, 25–30; Krashen 1982, 12–15) puoltaa tässä tutkielmassa se, että haastateltava B ei oppinut tilallisuutta suomalaisen viittomakielen opiskelunsa ensimmäisenä vuotena, vaikka sitä hänelle yritettiin opettaa. Hän oppi sen vasta toisena vuotena, kun oli sen oppimiseen riittävän kypsä. Voidaan ajatella, että opettamalla erilaisia tilankäytön tapoja opiskelijaa autettiin vähitellen huomaamaan, näkemään ja sisäistämään ympäröivä tila, jolloin on mahdollista oppia näkemään myös itsensä tilan sisällä. Toisaalta kuitenkin,

koska vieraan kielen opetuksessa tietoisella oppimisella on merkitystä, kannattaisi mielestäni kokeilla, seuraavassa luvussa esittämieni harjoitusten vaikutusta tilallisuuden ja tilankäytön oppimiseen.

8.1 Ehdotuksia tilankäytön opettamiseen

Vaikka yhden haastateltavan kommentti 'opin mitä opetetaan' ei täysin pitäisikään paikkaansa, vieraan kielen opettajilla on suuri vastuu siitä, millaista kieliainesta ja mitä rakenteita ja missä järjestyksessä he tarjoavat opiskelijoilleen opittavaksi. Opettajalla on vastuu myös siitä, ettei opeta liian vaikeita asioita alussa, jotta oppijan motivaatio säilyy. Toisaalta opettajan tulee tehdä valintojaan myös sen perusteella, mitkä asiat ovat kommunikatiivisen kielitaidon kannalta tärkeitä.

Tämän tutkielman perusteella suomalaisen viittomakielen tilankäytön oppimisessa erittäin keskeisessä asemassa on viittomakielisen tilan näkemään oppiminen eli tilallisuus. Vasta tilallisuuden oppimisen jälkeen viittomakielen oppija pystyy kokonaisuudessaan hyödyntämään tilankäytön rakenteita. Tällöin viittomakielinen tila ja tilankäyttö muodostuvat eläväksi kokonaisuudeksi oppijan mielessä. Kohonen (1998, 30) ja Kaikkonen (1994, 41) ovat todenneet, että oppijan äidinkieli ja sen kulttuuri vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Tilallisuudella ei kuitenkaan ole kuulevien kulttuurissa niin paljon merkitystä kuin viittomakielisessä kulttuurissa. Kuulevien kulttuurissa ei ole tarvetta nähdä keskusteltavia asioita tilassa, koska puhuttu kieli ei käytä yleensä hyväkseen kolmiulotteista tilaa puhujan edessä. Suomalaisen viittomakielen ymmärtäminen ja luonteva tuottaminen edellyttävät kuitenkin, että oppija on oivaltanut tilallisuuden ja sen merkityksen. Bellugi ja Klima (1990, 124–125) sanovat, että viittojan on huomattava yhteydet tilassa olevien pisteiden välillä, jotta hän voi oppia ASL:n verbin kongruenssin. Juuri tämä tilassa olevien pisteiden välisen yhteyden ymmärtäminen on tilallisuuden lähtökohta. Ymmärtämällä tilassa olevien pisteiden yhteydet ja sen, että niihin viittamalla voidaan viitata kuhunkin pisteeseen sijoitettuun referenttiin antaa viittomakielen oppijalle mahdollisuuden nähdä referentit tilassa. Kuulevat suomalaisen viittomakielen oppijat tarvitsevat aikaa tilallisuuden oppimiseen, koska tämä on heidän äidinkieliselle kulttuurilleen vieras piirre. Toisaalta kannattaa ottaa huomioon se, että kuurot lapset

oppivat ensin osoittamaan ja kongruoimaan verbejä todellisessa tilassa läsnäoleviin kohteisiin ja vasta vähitellen he oppivat paikantamaan ei-läsnäolevia tarkoitteita eri kohtiin tilassa ja viittaamaan näihin systemaattisesti kongruoivilla verbeillä. Vasta 5–6 vuoden iässä he osaavat säilyttää luodut paikat koko keskustelun ajan (Newport & Meier 1985, 903–907). Mielestäni tämä on osoitus deiktisen ja anaforisen tilankäytön luonnollisesta oppimisjärjestyksestä. Myös viittomakieltä vieraana kielenä opiskeleville olisikin suotava mahdollisuus oppia ensin osoitukset ja kongruoiminen läsnäoleviin kohteisiin ja vasta sitten siirtyä anaforisen tilankäytön opettamiseen.

Opetettaessa suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä opettajan tulee tukea ja auttaa opiskelijoitaan oivaltamaan tilallisuus. Äidinkielen kulttuuri on kuitenkin vahvana oppijan mielessä ja sen vaikutuksesta eroon pääseminen viittomakielistä tekstiä tuottaessa on vaikeaa. Luontevaan tilankäyttöön päästään nopeammin, jos suomalaisen viittomakielen vieraana kielenä opettamisessa tilallisuuden oppimiseen kiinnitetään huomiota heti opetuksen alusta alkaen. Kuviossa 8 näkyy ehdotukseni tilankäytön opettamisen järjestykseksi, joka muodostuu todennäköisesti silloin myös oppijoiden tilankäytön oppimisjärjestykseksi. Mukaan on lisätty verbien kongruoiminen läsnäolevien kohteiden mukaan, koska kuurotkin lapset oppivat kongruoimaan verbejä ensin läsnäolevien kohteiden mukaan. Seuraavissa kappaleissa selitän tarkemmin kuviosta ilmenevien asioiden opettamiseen liittyviä seikkoja.

TILALLISUUS



LUONTEVA TILANKÄYTTÖ

IKONINEN TILANKÄYTTÖ JA TILALLISUUS

1. Osoitukset ja kongruoiminen läsnäoleviin kohteisiin
2. Viittomien avulla paikantaminen
3. Inhimillinen kokija
4. Vuoropuhelun roolinvaihto
5. Anaforiset osoitukset
6. Kongruoiminen anaforisiin kohteisiin
7. Polysynteettiset viittomat

Sisäinen ja ulkoinen näkökulma tilaan vuorottelevat ikonisissa konteksteissa

ABTRAKTI TILANKÄYTTÖ JA TILALLISUUS

Sisäinen ja ulkoinen näkökulma tilaan vuorottelevat abstrakteissa konteksteissa.

KUVIO 8. Ehdotus tilankäytön opettamisjärjestykseksi

Tilallisuuden harjoituksina voisivat olla aluksi erilaisten huonetilojen havainnointiharjoitukset, joita myös haastateltava C on käyttänyt opetuksessa. Opiskelijat voisivat katsella huoneita eri näkökulmista ja muistella sitten niitä silmät kiinni. Silmät avaamalla voi tarkistaa ja täydentää syntynyttä tilallista mielikuvaa huoneesta. Huonetiloihin kannattaa hetimiten liittää myös toimintaa, vaikkapa kuvittelemalla huoneisiin ihmisiä tekemään jotain. Ihmisten tekeminen kannattaa heti siirtää viittojan tekemiseksi, jolloin opiskelija harjoittelee inhimillisen kokijan ilmaisemiseen tarvittavaa näkökulmaa. Myös haastateltava C:n käyttämät mielikuvaharjoitukset kaupassakäynnistä ovat kokeilemisen arvoisia. Vähitellen tilallisen mielikuva harjoittelun kohteeksi kannattaa ottaa yhä isommat ja avoimemmat tilat, kuten kokonainen asunto tai talo, katu, puisto ja muut ulkona olevat tilat. Myös kokijoiden määrän lisääminen tuo harjoituksiin lisää vaikeustasoa. Haastateltavat pitivät myös mielikuvien tuottamisen harjoittelua kuvien avulla hyödyllisenä. Yhtenä ulottuvuutena mielikuvien harjoitteluun on tilallisten mielikuvien muodostaminen muistoista, haaveista ja muista ajatuksista.

Koska kuuleville suomalaisen viittomakielen oppijoille viittomien foneemien näkemään oppiminen on alussa varsin raskasta, tilallisten mielikuvien harjoitukset toisivat myös lepoa tarkasta viittomien havainnoinnista. Tilallisten mielikuvaharjoitusten avulla suomalaisen viittomakielen oppijat kuitenkin oppisivat heti opiskelunsa alkuvaiheessa luomaan mielessään tilallisia mielikuvia ja yhdistämään näkemänsä sekä ilmaisemansa asiat viittomakieliseen tilaan. Tällöin heidän ei erilaisia tilankäytön rakenteita opitellessaan tarvitsisi tukeutua muistiinsa.

Ottamalla tilallisuuden oppiminen huomioon heti suomalaisen viittomakielen opetuksen alkuvaiheessa, annetaan opiskelijalle mahdollisuus heti alusta alkaen tuottaa mahdollisimman luontevaa suomalaista viittomakieltä. Luonnollisesti tilallisuuden oppiminen vaikuttaa myös ymmärtämistaitoon positiivisesti. Oivallettuaan tilallisuuden viittomakielen oppijan on helpompi ymmärtää viittomakielistä tekstiä, joka perustuu luontevaan tilankäyttöön. Tilallisuus on tyypillistä viittomakieliselle kulttuurille ja Kaikkosen (1998, 13) mielestä kulttuurille ominaisten viestintätapojen oppimisen avulla kieltä voidaan käyttää sen kulttuurille ominaisella tavalla.

Oppijoiden oivallettua tilallisuuden, opetuksessa voitaisiin siirtyä opettamaan tietoisesti tilankäytön rakenteita ikonisten asioiden viittomisessa. Tilankäytön rakenteiden opettamisessa kannattaa huomioida tämän tutkielman esiintuomat viittomakielen oppijoiden mielipiteet tilankäytön rakenteiden vaikeustasoista ja oppimisjärjestyksestä. Niiden perusteella näyttäisi, että tilankäytön opetus kannattaisi aloittaa osoittelemalla

läsnäoleviin kohteisiin ja kertomalla niistä jotain, koska tämä oli haastateltavien mielestä kaikkein helpointa. Myös kuurot lapset oppivat ensin osoittamaan läsnäoleviin kohteisiin ja kongruoimaan verbejä läsnäolevien kohteiden mukaan (Bellugi & Klima 1990, 124–125; Newport & Meier 1985, 903–907), joten osoitusten lisäksi monisuuntaisten verbien taivuttamisen opettelu läsnäolevien kohteiden mukaan kannattaa opettaa ennen siirtymistä anaforiseen tilankäyttöön.

Kun anaforisen tilankäytön rakenteet opetetaan tilallisuuden oivaltamisen jälkeen, oppijat näkevät mielessään tilan ja paikat, joihin eri rakenteiden avulla viittaavat. Tällöin heidän on helpompi muistaa tilaan luomansa paikat. Anaforisessa tilankäytössä viittomilla paikantaminen on tämän tutkielman mukaan erittäin helppoa tai helppoa, joten se kannattaa opettaa ensimmäisten anaforisen tilankäytön rakenteiden joukossa. Inhimillisen kokijan ilmaisemisen oppiminen helpottuu, jos tilallisten mielikuvien harjoitteluvaiheessa oppijat ovat jo kokeilleet eri kokijoiden näkökulmassa oloa. Heille on muodostunut jo tuolloin myös sisäinen näkökulma tilaan. Samat harjoitukset ovat tukenneet myös vuoropuhelun roolivaihdon oppimista, joka näyttäisi muutenkin olevan oppijoiden mielestä melko helppo oppia. Vaikka lyhyemmän aikaa viittomakieltä opiskeluiden haastateltavien mielestä keskustelutilanteen ulkopuolella olevien kohteiden sijoittaminen viittomatilaan osoitusten avulla on melko vaikeaa, se olisi kuitenkin opettava ennen monisuuntaisten verbaalien anaforisiin kohteisiin kongruoimisen opettamista. Osoituksillahan usein luodaan paikat monisuuntaisten verbaalien anaforista käyttöä varten. Itse kongruoiminen on jo tuttua läsnäoleviin kohteisiin kongruoimisesta.

Haastateltavien mielestä polysynteettisten viittomien oppiminen on vaikeammin opittavia rakenteita, mikä on yhdenmukainen sen kanssa, että Newport ja Meier (1985) kertovat kuurojen lasten oppivan käyttämään polysynteettisiä viittomia vasta kolmesta kahdeksaan vuoden ikäisinä. Prosessijuuri oli kaikkien haastateltavien mielestä vähintään keskinkertaisen vaikea (3) oppia. Kuuroilla lapsilla prosessijuuren oppimiseen liittyy se, että aluksi kuurot lapset oppivat valitsemaan sopivan klassifikaattorin ja sitten liittämään sen yhteyteen liike- tai tapamorfeemin, jonka jälkeen he vasta oppivat yhdistämään sekä käsimuodon että liike- tai tapamorfeemin samaan viittomaan (Newport & Meier 1985). Nämä vaiheet tekevät prosessijuuren oppimisen vaikeaksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty, millaisia vaiheita aikuisilla kuulevilla suomalaisen viittomakielen opiskelijoilla on, kun he oppivat polysynteettisiä viittomia. Koska kuurojen lasten polysynteettisten viittomien oppiminen alkaa kuhunkin referenttiin sopivan klassifikaattorin oppimisesta (Newport & Meier 1985), tämä kannattaisi huomioida.

da myös opetettaessa polysynteettisiä viittomia kuuleville aikuisille. Pienoismalli tilasta syntyy oppijan mieleen jo tilallisia mielikuvia harjoitellessa, mutta sen ilmaiseminen viittoen täydentyä tilankäytön muiden rakenteiden oppimisen myötä. Kun opiskelijan viittomisessa yhdistyvät tilallisuus ja tilankäytön eri rakenteet, viittominen on alusta alkaen luontevaa sisäisen ja ulkoisen näkökulman tilaan vaihdellessa.

Viittomakielen taidon kehittyessä tilallisia mielikuvaharjoituksia kannattaa tehdä yhä vaikeammin hahmotettavista ja abstraktimmista asioista. On siis opeteltava abstraktia tilankäyttöä ja tilallisuutta. Koska kuvat ovat auttaneet ikonisissa asioissa oppijoita muodostamaan tilallisia mielikuvia, myös abstraktimpiin asioihin opettajien kannattaisi kehitellä erilaisia kuvia tai kuvioita, joiden avulla tilallisten mielikuvien synnyttämistä voi harjoitella. Kun tilallisten mielikuvien synnyttämistä abstrakteista asioista on ensin harjoiteltu kuvien ja kuvioiden avulla, opiskelijoiden on helpompi alkaa myös itse harjoitella huomaamaan asioiden välisiä suhteita. Asioiden välisten suhteiden huomioimista kannattaa harjoitella myös ymmärtämisharjoituksina viittomakielistä teksteistä. Vain asioiden väliset suhteet ymmärtämällä opiskelija voi luoda niistä tilallisia mielikuvia, joiden perusteella hän käyttää tilaa viittoessaan.

Oppitunneilla olisi hyvä harjoitella myös sitä, milloin viittojalla kannattaa abstrakteissa konteksteissa olla tilaan ulkopuolinen ja milloin sisäinen näkökulma. Aluksi tämän opettamisessa kannattaa lähteä analysoimaan viittomakielisen henkilön viittomaa tarinaa ja sitten selittää sisäisen ja ulkoisen näkökulman vaihtamisen periaatteita ja lopuksi harjoitella niitä omassa tuottamisessa.

Haluan korostaa sitä, että edellä ehdottamani opetusjärjestys koskee nimenomaan tilankäytön rakenteiden tietoista opettamisjärjestystä. Tämä ei kuitenkaan pois sulje sitä, etteikö rakenteita voisi ja pitäisikin käyttää viittomakielisessä tekstissä ennen niiden tietoista opettamista. Tällä tavoin opettaja voi tukea opiskelijoidensa kielitaidon rakentamisprosessia huomioiden sekä tiedostamattoman omaksumisen että tietoisien oppimisen.

Koska aikuisilla viittomakielen oppijoilla on tämänkin tutkielman tulosten mukaan tarve tietoiseen kielitiedon oppimiseen ja sen muuttamiseen kielen käytöksi meta-kognitiivisia strategioita harjoittamalla, viittomakielen opetuksessa vieraana kielenä kannattaa panostaa kielitiedon selkeään opettamiseen. Mielestäni tähän ei riitä vain kirjalliset materiaalit, kuten Cokely ja Baker-Shenk (1999, 23–32) ehdottavat, vaan kielitietoa on opetettava myös oppitunneilla. Luonnollisesti myöskään kommunikatiivista kielitaidon harjoittamista ei pidä unohtaa.

8.2 Tutkielman luotettavuus, yleistettävyyys ja hyöty

Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta kvalitatiivisesta näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on paljastaa mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä. Kuitenkin on tiedostettava, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon heti tutkimuksen alkuvaiheesta lähtien. Tutkijan ensimmäinen valinta rajaa tutkimuskohteen ja ongelman. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää kuulevien suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppivien kokemuksia suomalaisen viittomakielen ja erityisesti tilankäytön oppimisesta. Olisin voinut rohkeammin rajata tutkimuskohteeksi vain tilankäytön oppimisen, koska jo siihen sisältyy niin paljon tutkittavaa. Tutkimusmenetelmän ja aineiston analyysimenetelmä muokkaavat myös tutkimuksesta saatua tietoa tietynlaiseksi. Tässä tutkimuksessa menetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastateltavien valinta vaikuttaa myös tutkimuksesta saatavaan tietoon. Tämän tutkielman haastateltaviksi valitsin neljä kuulevaa suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä opiskellutta naista. Onnistuin valitsemaan haastateltavat kattamaan mahdollisimman laajasti eri vaiheissa olevien viittomakielen oppijoiden kokemuksia. Laadin itse teemahaastattelurungon ja asteikointilomakkeen. Olisin voinut rajata haastattelun teemat tarkemmin koskemaan vain tilankäytön oppimista ja siihen liittyviä kokemuksia.

Asteikkoa laatiessa olisin voinut tarkemmin miettiä, minkä tilankäytön rakenteiden oppimisen vaikeutta kysyin ja mitä kullakin rakenteella tarkoitin. Kysyin esimerkiksi pienoismallin oppimista ajatellen vain pienoismallin luomista tilaan siten, että viittoja on ulkopuolinen tästä pienoismallista. Kuitenkin pienoismalliin liittyy myös se, että viittoja voi olla joskus sisällä luomassaan pienoismallissa. Pienoismallin arvioiminen oli siinä mielessäkin huono arviointikohde, että sen luomisessahan käytetään itseasiassa apuna lähes kaikkia muita tilankäyttöön liittyviä rakenteita. Toisaalta pienoismallin oppimisen vaikeuden pohtimisessa haastateltavilta tuli esiin näkemys tilallisuuden oppimisesta, mitä en ollut laittanut arvioitavaksi rakenteeksi. Lisäksi olisi kannattanut kysyä katseella paikantamisen vaikeutta. Olisi mielenkiintoista tutkia suuremman otoksen mielipiteitä tilankäytön rakenteiden vaikeustasoista.

Tilankäytön rakenteiden laittaminen järjestykseen helpoimmin opittavasta vaikeimmin opittavaan rakenteeseen oli haastateltavien mielestä vaikeaa. Ajattelin, että

tästä saadut tulokset tukisivat vaikeustasojen määrittelyistä saatuja tuloksia. Vaikeustasojen ja järjestyssijojen keskiarvojen perusteella laaditut rakenteiden oppimisjärjestykset tukivat ja itse asiassa täydensivätkin toinen toisiaan. Toisaalta monien rakenteiden oppiminen tapahtuu todellisessa elämässä myös yhtä aikaa, joten ymmärrettävästi niiden oppimisjärjestykseen laittaminen on vaikeaa.

Saatua haastatteluaineistoa analysoin teemoittelemalla. Aineiston ymmärtämiseen vaikutti luonnollisesti se, että olin itsekkin opiskellut ja opettanut suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä. Minun oli helppo ymmärtää, mitä haastateltavat tarkoittivat, koska itselläni oli vastaavia kokemuksia. Tämän vuoksi kiinnitin huomiota erityisesti siihen, että analysoin ja tulkitsin nimenomaan aineistoani, en omia kokemuksiani. Toisaalta tulkintoihin vaikuttavat aina myös tutkijan subjektiiviset näkemykset ja valinnat. Tutkija tekee tulkintojaan oman subjektiivisen ymmärryksensä avulla. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius koskee tutkijan toimintaa, olen kuvannut sen mahdollisimman tarkoin. Lisäksi tuloksia esitellessäni käytin runsaasti haastateltavien autenttisia tekstikatkelmia, jotta myös lukija itse voi hahmottaa aineistosta nousevien tulkintojen polun. Valiuden lisäämiseksi, olen tulkinnat tehtyäni tarkastanut niiden oikeellisuuden jokaiselta tutkittavalta erikseen. Olen siis käyttänyt osallistujatarkistusta (ks. Hirsijärvi & Hurme 2000, 189).

Vaikka tämän tutkielman otos suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppivista olikin pieni, haastattelujen avulla olen mielestäni päässyt syvällisesti selvittämään heidän kokemuksiaan ja vaihteita suomalaisen viittomakielen ja erityisesti tilankäytön oppimisesta. Haastateltavien yksityisissä kokemuksissa on todennäköisesti kaikille suomalaisen viittomakielen oppijoille yhteisiäkin kokemuksia. Luonnollisestikaan tämä tutkielma ei ole tyhjentävä kuvaus suomalaisen viittomakielen oppimisesta vieraana kielenä, mutta se antaa kuitenkin tähän vähän tutkittuun aiheeseen lisää suuntaviivoja. Jokaisella oppijalla on myös oma ainutlaatuinen oppimisen polkunsä, joten siinäkin mielessä kuvausta ei voi kaikilta osin yleistää koskemaan kaikkien viittomakieltä vieraana kielenä oppivien oppimiseen. Outi Pääkkönen (2001) on aiemmin tehnyt suomalaisen viittomakielen vieraana kielenä opiskelusta pro gradu tutkielman, jossa hän karsoitti viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta. Tämä tutkielma jatkoi ja laajensi Pääkkösen (2001) esiintuomia seikkoja suomalaisen viittomakielen opiskelusta vieraana kielenä. Koska kuulevien oppijoiden viittomakielen tilankäytön oppimista ei ole aikaisemmin selvitetty, tämä tutkielma tuo tärkeää tietoa tilankäytön oppimisen vaiheista, laadusta ja tavoista. Olen antanut tässä tutkielmassa

nimen ilmiölle, jonka jokainen viittomakielen oppija kohtaa. Tämä ilmiö on tilan näkemään oppiminen eli 'tilallisuus', johon viittomakielen opiskelijoita on ohjattu sanomalla, että ”yrittäkää nähdä asiat mielikuvina ja viittokaa niiden pohjalta”. Tässä tutkielmassa on myös kartoitettu haastateltavien kuvaamana suomalaisen viittomakielen taidon kehittymistä, kun sitä opiskellaan vieraana kielenä ja verrattu sitä kuurojen lasten kielen omaksumisen avulla tapahtuvaan viittomakielen kehittymiseen. Myöskään tällaista kartoitusta ja vertailua ei ole aiemmin tehty.

8.3 Lopuksi

Jatkossa kannattaisi tutkia, miten suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä opiskelevat oppivat tilankäytön rakenteita. Olisi mielenkiintoista saada tietää esimerkiksi, millaisia oppimisen vaiheita kuulevilla aikuisilla on polysynteettisten ja kongruoivien verbien sekä osoitusten oppimisessa. Ovatko ne samanlaisia kuin kuurojen lasten viittomakielten omaksumisesta saadut tulokset osoittavat? Myös abstraktin tilallisuuden oppimista kannattaisi tutkia vielä tarkemmin esimerkiksi Liddellin (2003) esittämien tilojen valossa. Entä mitä oppijoiden mielessä tapahtuu sisäisen ja ulkoisen näkökulman luontevaa vuorottelua opittaessa? Toisaalta olisi mielenkiintoista myös analysoida suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppivien kuulevien aikuisten viittomakielen tuottamisen taidon kehittymisen vaiheita. Esimerkiksi miten nopeasti aikuiset alkavat tuottaa kahden ja useamman perättäisen viittoman lauseita tai miten heidän suomalaisen viittomakielen tuottamisensa sujuvuus kehittyy? Entä miten ymmärtämistaito kehittyy ja mitkä seikat siihen vaikuttavat?

Vaikka tässä tutkielmassa olen keskittynyt lähinnä kielitietoon liittyvien asioiden oppimiseen, suomalaisen viittomakielen oppiminen vieraana kielenä on muutakin kuin kielitiedon oppimista. Tärkeintä suomalaisen viittomakielen oppimisessa on kommunikatiivisen kielitaidon oppiminen, se että oppija oppii ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyksi suomalaisella viittomakielellä viittomakielistä kulttuuria arvostaen. Tämän tutkielman päätuloksena on se, että viittomakielen oppijat oppivat näkemään ajattelemansa asiat kolmiulotteisessa tilassa mielikuvien avulla. Toivon, että tämän tutkielman tulosten avulla suomalaista viittomakieltä opettavat voivat ymmärtää paremmin

suomalaista viittomakieltä vieraana kielenä oppivien oppimisen luonnetta ja kehittää sen perusteella suomalaisen viittomakielen opettamista vieraana kielenä.

LÄHTEET

- Bachman, L. 1991. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bellugi, U. & Klima E. 1990. Properties of visual spatial languages. Teoksessa S. Prillwitz & T. Vollhaber (toim.). *Sign language research and application. Proceedings of the international congress on sign language research and application, March 23-25, 1990 in Hamburg*. Hamburg: Signum-press, 115–140.
- Bos, H. 1994. Pronoun copy in sign language of the Netherlands. Teoksessa H. Bos & T. Schermer (toim.) *Sign language research 1994*. Hamburg: Signum-press, 121–147.
- Canale, M. 1984. A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. Teoksessa C. Rivera (toim.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application. Multilingual Matters 9*, 107–122.
- Cokely, D & Baker-Shenk, C. 1999. *American Sign Language. A teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation*. Kolmas painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Cook, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition. Modern linguistics*. Great Britain: The Macmillan Press.
- Emmorey, K. 2000. The confluence of space and language in signed languages. Teoksessa C. Valli & C. Lucas (toim.) *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. Kolmas painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 318–346.
- Emmorey, K. 2002. The effects of modality on spatial language: How signers and speakers talk about space. Teoksessa R Meier, K. Cormier & D. Quinto-Pozos (toim.) *Modality and stucture in signed and spoken languages*. Cambridge: University Press, 405–421.
- Fuchs, B. 2004. *Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache*. Jyväskylä Studies in Humanities, 21. Jyväskylän Yliopisto.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta – Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Jyväskylän Yliopisto*, 77–137.
- Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylän Yliopisto.
- Jantunen, T. 2003. *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Johnson, R. 2000. *Amerikkalaisen viittomakielen fonologia-kurssin materiaali*. Jyväskylän Yliopisto, 30.10-3.11.2000.
- Jokinen, M. 2000. *Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina*. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Kaikkonen P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 11–24.
- Karlsson, F. 1994. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja, A 14/1998, 25–48.
- Krashen, S.D. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Great Britain: Pergamon Institute of English.
- Kristiansen, I. 1992. Foreign language learning and nonlearning. Research Bulletin 82.
- Kristiansen, I. 2001. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappi, P. 2000. Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 71–77.
- Leeson, R. 1975. Fluency and language teaching. Lontoo: Longman Group.
- Leino, A-L. 1979. Kielididaktiikka. Helsinki: Otava.
- Liddell, S. 1995. Four functions of a locus. Re-examining the structure of space in ASL. Teoksessa C. Valli & C. Lucas (toim.) Linguistics of American Sign Language: an introduction. Toinen painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 302–321.
- Liddell, S. 2000. Indicating verbs and pronouns: Pointing away from agreement. Teoksessa K. Emmorey & H. Lane (toim.) The signs of language revisited. An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 303–320.
- Liddell, S. 2003. Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language. Cambridge University Press.
- Liddell, S. & Johnson, R. 1989. American Sign Language: The phonological base. Sign Language Studies 64, 195–277.
- Lillo-Martin, D. & Klima, E. 1990. Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory. Teoksessa S. Fisher & P. Siple (toim.) Theoretical issues in sign language research. Volume 1 Linguistics. Chicago, London: The University of Chicago Press, 191–212.
- Lyytinen, S. 2005. Henkilökohtainen tiedonanto Humanistisen Ammattikorkeakoulun Kuopion koulutusyksikön suomalaisen viittomakielen opetuksesta, 9.5.2005.
- Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.
- Marschark, M. 1997. Raising and educating a Deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies and decisions faced by parents and educators. New York: Oxford University Press.
- McIlvenny, P. & Raudaskoski, P. 1994. Sign language and Deaf interaction: a preliminary study of sign talk in Northern Finland. Teoksessa I. Ahlgren, B. Bergman & M. Brennan (toim.) Perspectives on sign language usage. Salamanca, Spain, 25-30 May 1992. England: The international sign linguistics association, 269–291.
- McKee, R & McKee D. 1992. What's so hard about learning ASL?: Students' and teachers' perspectives. Sign Language Studies 75, 129–158.
- Meier, R. 1990. Person deixis in ASL. Teoksessa S. Fisher & P. Siple (toim.) Theoretical issues in sign language research. Volume 1 Linguistics. Chicago, London: The University of Chicago Press, 175–190.

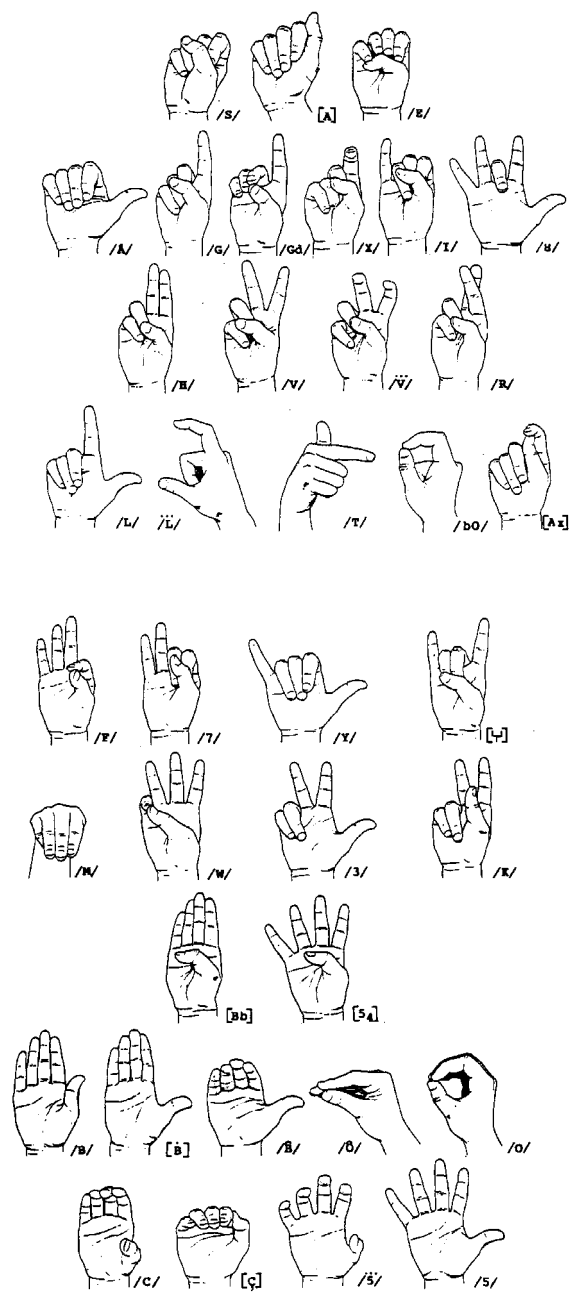
- Meier, R. 2000. Shared motoric factors in the acquisition of sign and speech. Teoksessa K. Emmorey & H. Lane (toim.) *The signs of language revisited. An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 333–356.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia – sarja 4. 2. Tarkistettu painos*. Viro.
- Mirus, G., Rathmann, C. & Meier, R. 2001. Proximalization and distalization of sign movement in adult learners. Teoksessa V. Dively, M. Metzger, S. Taub & A. M. Baer (toim.) *Signed languages. Discoveries from international research*. Washington: Gallaudet University Press, 103–118.
- Mitchell, R. ja Myles, F. 1998. *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- Morgan, G. & Woll, B. (toim.) 2002. Directions in sign language acquisition. *Trends in language acquisition research. International Association for the Study of Child Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Neidle, C., Kegl J., MacLaughlin, D., Bahan, B. & Lee, R. 2000. *The syntax of American Sign Language. Functional categories and hierarchical structure*. Cambridge: The MIT Press.
- Newport, E. & Meier, R. 1985. The acquisition of American Sign Language. Teoksessa D.I. Slobin (toim.) *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1: The Data*. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 881–938.
- Opetushallitus, 2001. Viittomakielisen ohjauksen perustutkinto. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 75/011/2000.
- Padden, C. 1988. Interaction of morphology and syntax in ASL. New York: Garland Press.
- Padden, C. 1990. The relation between space and grammar in ASL verb morphology. Teoksessa C. Lucas (toim.) *Sign language research: Theoretical Issues*. Washington DC.: Gallaudet Press, 118–132.
- Padden, C. 2000. Amerikkalaisen viittomakielen morfologia ja syntaksi- kurssin luentomuistiinpanot. Jyväskylän Yliopisto, 9–11.6. 2000.
- Pettito, L. 2000. On the biological foundations of human language. Teoksessa K. Emmorey & H. Lane (toim.) *The signs of language revisited. An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Lontoo: Lawrence Erlbaum, 449–473.
- Pimiä, P. 1987. Suomalaisen viittomakielen suunliikkeistä. Teoksessa P. Pimiä & T. Rissanen. *Kolme kirjoitusta viittomakielestä*. Publications No. 17. Yleisen kielitieteen laitos. Helsingin yliopisto, 25–47.
- Pääkkönen, O. 2001. ”Viittomakieli avvaa silleen toisella tavalla maailmaa”. Viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta vieraana kielinä. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Luokanopettajan koulutuslinja. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Raino, P. 2002. Mouthings and mouth gestures in Finnish Sign Language. Teoksessa P. Boyes Braem & R. Sutton-Spence (toim.) *The hands are the head of the mouth, the mouth as articulator in sign languages*. Hamburg: Signumpress, 41–49.
- Ringbom, H. 1987. The role of the first language in foreign language learning. England: *Multilingual Matters*.
- Rissanen, T. 1985. Viittomakielen perusrakenne. Publications No. 12, 1985. Yleisen kielitieteen laitos. Helsingin yliopisto.

- Rissanen, T. 1992. Näkökulman vaihtamisesta suomalaisessa viittomakielessä. Teoksessa E. Itkonen, A. Pajunen & T. Haukioja (toim.) *Kielitieteen kentän karitoitusta*. Turun Yliopiston Suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja, 39, 191–202.
- Rissanen, T. 1998. The categories of nominals and verbals and their morphology in Finnish Sign Language. Licenciate Thesis in General Linguistics. Department of Finnish and General Linguistics. University of Turku.
- Rissanen, T. 2000. Suomalaisen viittomakielen lauseoppia. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 147–167.
- Räsänen, A. 1993. Kielenoppimisesta aikuisiässä. Teoksessa A. Määttä (toim.) *Aikuis-ten kielitaito*. Helsinki: Opetushallitus, 6–21.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaaja & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino, 73–102.
- Savela, M. 1994. Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Näkökohtia kielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 7–16.
- Schein, J. & Stewart, D. 1999. *Language in motion*. Gallaudet University Press.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman Group.
- Siple, P. 1978. Linguistic and psychological properties of American Sign Language: An overview. Teoksessa P. Siple (toim.) *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press, 3–23.
- Suomalaisen viittomakielen perussanakirja. 1998. Helsinki: Kuurojen Liitto ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Sutton-Spence, R. & Woll, B. 1999. *The linguistics of British Sign Language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Takkinen, R. 1998. Polysynteettiset viittomat. *Käsillä kääntäjät 2/1998*, 5–10.
- Takkinen, R. 2000. Viittomakielen kehitys. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Palmenia kustannus, 51–74.
- Takkinen, R. 2002. Käsimuotojen salat. Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2–7 vuoden iässä. *Deaf Studies in Finland 1*. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Valli, C. & Lucas, C. 1995. *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. Toinen painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Valli, C. & Lucas, C. 2000. *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. Kolmas painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Vivolin-Karen, R. 2002. Me suuret lehtorit. Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehittymisestä. *Hely 2*. Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 22. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Viittomakieli, suomalainen viittomakieli, opetussuunnitelma 2005–2007. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa [URL:http://jyu.fi/fennicum](http://jyu.fi/fennicum). 12.8.2005.
- Walvik, B. 2000. Yhdistystoiminnan synty. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Tampere: Finn Lectura, 48–60.
- Wilcox, S & Wilcox, P. 1997. *Learning to see. Teaching American Sign Language as a second language*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Yule, G. 1996. *The study of language*. Toinen painos. Cambridge University Press.

Zimmer, J. & Patschke, C. 1995. A class of determiners in ASL. Teoksessa C. Valli & C. Lucas (toim.) *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. Toinen painos. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 322–328.

LIITE 1: Suomalaisen viittomakielen käsimuodot (Rissanen 1985)

KÄSIMUOTOKEREENIT



LIITE 2: Takkisen kuvaamat aiemmin kuvaamattomat käsimuodot (Takkinen 2002)



u+
LUVATA



u+1234+
PYYTÄÄ



u+1234"^o
BUSSI



u+1+
VIDEOIDA



u+12[^]
MAALATA



u[^]c1234k"^o
VAALEAN-
PUNAINEN



u[^]1234[^]
TULPPAANI



l"^o1234"^o
YSTÄVÄ



l+1234kv+
EI-HALUTA



l"^o
PIIPPU
(KM2)



u"^o1"^o
LIHA



l+1"^o
KAKKU



l+1"^o
LIPPU
(KM1)



o[^]c12k[^]
RUISKE
(KM2)



[o+1+]^o
OTTAA-
VALOKUVA
(KM1)



o[^]c78[^]
HARTWALL-
AREENA



o[^]c1-^o
VÄHÄN (KM2)



n-1"^o
YKSI-
KAPPALETTA
(KM2)



n-12v"^o
KAKSI-
KAPPALETTA
(KM2)



n-123v"^o
KOLME-
KAPPALETTA
(KM2)



b-1234v"^o
NELJÄ-
KAPPALETTA
(KM2)



l"^o1234v"^o
VIISI-
KAPPALETTA
(KM2)



n-4"^o
KUUSI-
KAPPALETTA
(KM2)



n-34"^o
SEITSEMÄN-
KAPPALETTA
(KM2)

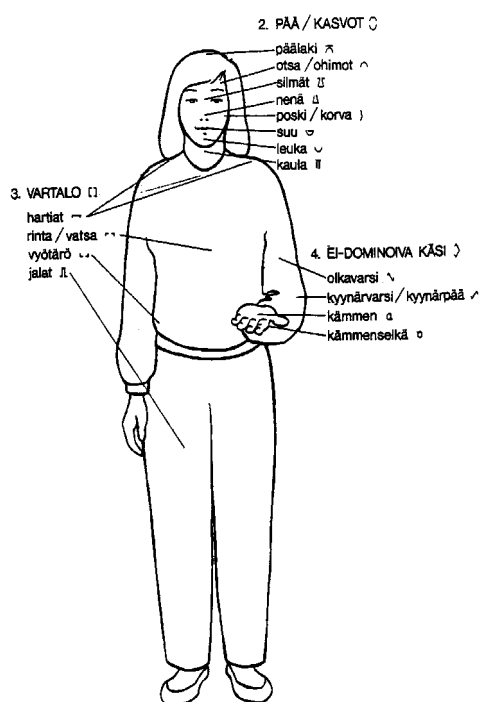
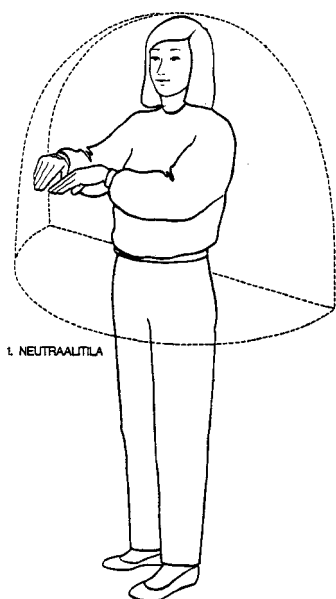


n-234+
KAHDEKSAN-
KAPPALETTA



n-234"^o
KAHDEKSAN-
KAPPALETTA
(KM2)

LIITE 3: Suomalaisen viittomakielen paikat (Rissanen 1985)



LIITE 4: Suomalaisen viittomakielen liikkeet (Rissanen 1985, 77–87).**Liikkeen suunta:**

Pystytaso: ylös, alas, ylös-alas

Vaakataso: oikea, vasen, sivulta-sivulle

Vaakataso (syvyys): kohti viittojaa, pois viittojasta, kohti-pois

Liikkeen tapa:

Makroliikkeet: suora, ympyrä, kääntö

Mikroliikkeet: ranteen taivutus, avautuva, sulkeutuva, väristely

Käsien yhteistoiminta:

Kopiointi, vuoroliike, vastaliike

Kosketus:

Alkukosketus, loppukosketus, alku- ja loppukosketus, jatkuva kosketus, hipaisu

LIITE 5: Asteikot**Suomalaisen viittomakielen oppiminen vieraana kielenä/ tilankäytön oppiminen/ asteikot**

Vastaajan nimi: _____

Arvioi seuraavien asioiden oppimisen helppous/ vaikeus asteikolla 1-5.
erittäin helppo oppia 1, helppo 2, ei helppo eikä vaikea, vaikea 4, erittäin vaikea oppia 5

<u>inhimillinen kokija</u>	1	2	3	4	5
----------------------------	---	---	---	---	---

<u>monisuuntaiset verbit</u>	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

<u>osoitukset läsnäoleviin kohteisiin</u>	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<u>osoitukset ulkopuolisiin kohteisiin</u>	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

<u>pienoismalli tilasta</u>	1	2	3	4	5
-----------------------------	---	---	---	---	---

<u>polys./ kontaktijuuri</u>	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

<u>polys./ prosessijuuri</u>	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

<u>polys./ staattis-deskriptiivinen juuri</u>	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<u>viittomat suoraan tilaan</u>	1	2	3	4	5
---------------------------------	---	---	---	---	---

<u>vuoropuhelun roolinvaihto 1</u>	1	2	3	4	5
------------------------------------	---	---	---	---	---

Aseta edelliset asiat numerojärjestykseen sen mukaan mikä on helpoin oppia/ mikä opitaan ensin (1) ja mikä on vaikein oppia/ mikä opitaan viimeiseksi (10).

LIITE 6: Teemahaastattelurunko

HAASTATTELURUNKO / Oppimiskokemuksia viittomakielen visuaalisuudesta

TAUSTATEKIJÄT

- Nimi, ammatti
- Vk:n opiskelun aloitusikä, opiskeluaika
- Vk:n aktiivinen käyttö: missä, milloin, kenen kanssa, miten paljon

VIITTOMAKIELEN KIELIOPIN OPPIMINEN

- Kuvaa viittomakielen kieliopin oppimistasi (tietoista / tiedostamatonta?)
- Miten oppiminen näkyy?
- Oppimisen vaiheet, mitä opit ensin mitä sitten
- Mikä helppoa? Mikä vaikeaa? Miksi?

KÄSITYS VIITTOMAKIELEN VISUAALISUUDESTA

- Mitä viittomakielen visuaalisuus/ tilankäyttö on? Mitä visuaalisuuteen kuuluu?

VISUAALISUUDEN OIVALTAMINEN

- Millainen oppimistilanne oli kun koit oppivasi vk:n visuaalisuuden? Mitä tapahtui? Millainen harjoitus? Missä?
- Oliko opettaja kuuro vai kuuleva? Miten opettaja selitti asiaa? Mitä hän teki?
- Mitä oivalsit? Miten oivalsit? Mikä sai oivaltamaan? Mitä itse teit?
- Mitä muut oppilaat tekivät? Oivalsivatko hekin? Auttoivatko muut opiskelijat oivaltamisessa?
- Millaista materiaalia tilanteessa käytettiin (kuva/kaavio/video...)
- Milloin oppiminen tapahtui?

KUVAUS TILANTEESTA ENNEN OPPIMISKOKEMUSTA

- Miten kauan olit opiskellut?
- Mitä oli opetettu ennen oivaltamista? Miten oli opetettu? Miten kauan?
- Mitä osasit ennen oivaltamista? (foneettisesti viittomat, moniko viittomaisia lauseita, viittomajärjestys, muut kielioppiasiat, sujuvuus)
- Miten ymmärsit viittomista ennen oivalluskokemustasi?

OPPIMISEN VAIKUTUKSET

- Mikä oivalluksen jälkeen muuttui?
- Mitä tuottamistaidolle tapahtui?
- Miten muut oppilaat ymmärsivät viittomistasi oivaltamisen jälkeen?
- Miten kuurot ymmärsivät viittomistasi oivaltamisen jälkeen?
- Mitä ymmärtämistaidolle tapahtui?
- Kuvaa miten 'näet kolmiulotteisesti'? Miten 'näkeminen' tapahtuu? Mistä tulee mieleen kolmiulotteiset ratkaisut?

jatkuu

- Miten mielestäsi osaat käyttää visuaalisuutta?
- Osoituksia? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- monisuuntaisia verbejä? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- roolinvaihtoa? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- Miten osaat eläytyä? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- polysynteettisiä verbejä? (olemassaoloa ilmaisevat, piirtävät?) Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- perspektiivien vaihtoa? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- katsetta paikantamisessa? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- pienoismallin rakentamista tilaan? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- miten osaat viittoja viittomia suoraan tilaan? Millaisia oppimiskokemuksia tästä?
- Huomasiko muut oppimisesi? (vertaiset, kuurot, opettajat..)
- Miltä tuntui ennen ja jälkeen oivalluksen?

VISUAALISUUDEN OPPIMISEN KUVAILUA

- Millaisia vaiheita sinulla on ollut visuaalisuuden oppimisessa? Milloin nämä vaiheet ovat olleet? Miten kauan ne ovat kestäneet?
- Mitä haluaisit oppia seuraavaksi? Missä haluaisit kehittyä?
- Onko visuaalisuuden oppiminen mielestäsi helppoa vai vaikeaa? Miksi?
- Miten visuaalisuuden oppimista voisi auttaa?