

KUUROJEN KOKEMUKSIA ENGLANNIN KIELEN  
OPPIMISESTA JA OPISKELUSTA  
– koulukokemuksista tulevaisuuden visioihin

Leena Hanni

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2007  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Hanni, L. 2007. Kuurojen kokemuksia englannin kielen oppimisesta ja opiskelusta – koulukokemuksista tulevaisuuden visioihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 117 s.

Kuurojen vieraan kielen oppimista ja opetusta Suomessa tai muualla ei ole juuri tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli antaa suomalaisille kuuroille mahdollisuus kuvaila omia englannin kielen oppimiskokemuksiaan sekä visioda ihanteellista englannin opetusta. Tutkittavien oppimiskokemusten pohjalta tarkasteltiin vieraan kielen opetuksen käytänteitä kuuron oppilaan opetuksessa, opetussuunnitelmien sisältöjen toteutumista sekä affektiivisten tekijöiden merkitystä kielenoppimisessa. Tutkittavien kuvaus ihanteellisesta englannin opetuksesta siirsi tarkastelun menneisyydestä kuurojen englannin opetuksen mahdollisuuksiin nyt ja tulevaisuudessa.

Tutkimus on laadullinen. Aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää eri ikäistä viittomakielistä kuuroa, jotka opiskelivat tutkimushetkellä Jyväskylän yliopistossa. Tutkittavien koulutaustat vaihtelivat kuurojen kouluista yleisopetukseen – useimmilla oli kokemusta molemmista. Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin viittomakielisinä parihaastatteluina yhtä haastattelua lukuun ottamatta. Analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysi ja analyysin pohjana merkitysten tulkinta.

Tutkimustulosten mukaan englannin kielen opiskelu koulussa oli ollut kaavamaista ja mekaanista. Myönteisimmin englannin oppimiskokemuksiin olivat vaikuttaneet koulun ulkopuoliset tekijät. Kielteisesti oppimiskokemuksiin olivat vaikuttaneet yksitoikkoinen ja oppikirjasidonnainen opetus, opetusmenetelmien sopimattomuus kuuroille, opettajan tai oppijan ominaisuudet ja kouluympäristön teennäisyys ja suorituskeskeisyys. Englannin opiskelua viittomakielen tulkin välityksellä kritisoitiin. Ihanteellisena englannin opetuksena pidettiin vuorovaikutuksellista ja viestinnällistä opetusta, joka olisi menetelmiltään vaihtelevaa, muodoltaan kohdekielistä ja sisällöltään autenttista. Myös englanninkielisten maiden viittomakielten käyttöä englannin oppimisen tukena ehdotettiin.

Avainsanat: kuuro, viittomakielinen, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opetus, englanti vieraana kielenä, oppimiskokemukset

## SISÄLLYS

1	KOULUAIKOJEN OPPIMISKOKEMUKSISTA TULEVAISUUDEN VISIOIHIN.....	5
2	KUKA ON KUURO? .....	8
2.1	Viittomakielinen yhteisö .....	8
2.2	Kuuroja, huonokuuloisia vai kuulovammaisia?.....	9
3	VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETUS .....	12
3.1	Äidinkieli, toinen kieli, vieras kieli.....	12
3.2	Suomalainen viittomakieli – englanninkielisten maiden viittomakielet .....	14
3.3	Näkökulmia kielen oppimiseen ja opettamiseen.....	16
3.3.1	Kielen oppimisesta ja omaksumisesta kielisocialisaatioon ja kielikasvatukseen .....	17
3.3.2	Yksilöllisten tekijöiden vaikutus kielenoppimiseen.....	19
3.3.3	Kommunikatiivinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi .....	23
3.3.4	Kielenopetusmenetelmiä ja lähestymistapoja kielen opettamiseen .....	25
3.4	Kuurojen kieltenopetuksen traditio ja opetussuunnitelmat .....	29
3.5	Englanti vieraana kielenä .....	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	34
4.1	Tutkimusmenetelmän valinta .....	35
4.2	Tutkittavat ja tutkimuksen toteutus .....	36
4.3	Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat .....	38
4.4	Aineiston analyysimenetelmät .....	39
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	42
5.1	Tutkittavat tarkemmassa esittelyssä – kenellä oli puheenvuoro? .....	42
5.2	Kuvaus englannin opiskelusta koulussa.....	44
5.2.1	Mitä englannin tunneilla tehtiin? .....	44

5.2.2	Työtavat englannin tunneilla – vuorovaikutuksellisuutta ja kommunikatiivisia tehtäviä vai yksinpuurtamista ja suorittamista? .....	46
5.2.3	Mitä englannin kielen opettajista on jäänyt mieleen? .....	50
5.2.4	Erytyspiirteitä kuurojen englannin oppitunneilla.....	52
5.2.5	Mitä kieliä englannin tunneilla käytettiin?.....	55
5.3	Kuurojen henkilökohtaiset kokemukset – miltä englannin kielen oppiminen ja käyttäminen on tuntunut?.....	61
5.3.1	Motivaation erittelyä – sisäistä vai ulkoista motivaatiota, integratiivista vai instrumentaalista?.....	61
5.3.2	Myönteisesti oppimiseen vaikuttaneet tekijät .....	63
5.3.3	Oppimiskokemuksiin kielteisesti vaikuttaneet tekijät.....	69
5.3.4	Englannin kielen käyttökontekstit ja tuntemukset englannin käyttämisestä .....	79
5.4	Ihanteellinen englannin oppiminen – millaista se olisi? .....	83
5.4.1	Amerikkalainen tai brittiläinen viittomakieli englannin opetuksen tukena .....	83
5.4.2	Suomalainen viittomakieli ja suomen kieli englannin opetuksessa .....	86
5.4.3	Ihanneopettaja .....	89
5.4.4	Opetustavat ja opetusmenetelmät.....	90
5.4.5	Viittomakirjoituksen käyttö englannin opetuksessa .....	95
6	POHDINTA .....	98
6.1	Tutkimustulokset pähkinänkuoressa .....	98
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	102
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet.....	103
7	LÄHTEET.....	106
LIITTEET		
Liite 1: Teemahaastattelun runko.....		112
Liite 2: Ote eräästä tutkimushaastattelusta.....		114

## 1 KOULUAIKOJEN OPPIMISKOKEMUKSISTA TULEVAISUUDEN VISIOIHIN

Miten kuuro oppii vierasta kieltä, kun hän ei voi kuulla sitä? Mitä asioita tulisi ottaa huomioon kuurojen vieraan kielen opetuksessa? Monet kuurot näyttävät oppivan sujuvasti muita viittomakieliä, mutta entä puhuttuja ja kirjoitettuja kieliä? Tällaiset pohdinnat yhdistettynä arkielämäni kuurojen maailmassa saivat minut, kuulevan kieltenopettajan, kiinnostumaan aiheesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on viittomakieli äidinkielenä- sekä suomi viittomakielisille -oppimäärät. Vieraiden kielten osalta ei ole erikseen kuuroille (viittomakielisille) määriteltyjä tavoitteita. Käytännössä suurin osa kuuroista opiskelee vierasta kieltä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS:n) mukaan, kuurojen koulussa – erityisopetuksessa – HOJKS laaditaan aina. Opetussuunnitelman perusteissa viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän kohdalla puhutaan myös vieraista viittomakielistä, mutta niiden asema kieltenopetuksessa on epäselvä. Suomalaiselle kuuroille muut viittomakielet kuin suomalainen viittomakieli ovat vieraita kieliä aivan kuten puhutut kieletkin.

Kielenoppimiseen ja -opettamiseen on useita näkökulmia. Krashenin (1981) luomat teoriat kielen oppimisesta ja omaksumisesta ovat edelleen käytössä: ensikielen tai äidinkielen yhteydessä käytetään omaksumisen käsitettä ja toisen tai vieraiden kielten yhteydessä oppimisen käsitettä. Kielen omaksuminen on tiedostamatonta ja epämuodollista, kun taas kielen oppiminen nähdään tietoisena prosessina (Mitchell & Myles 2004). Nykyään puhutaan myös kielisosialisaatiosta: ihmisen saa lähiympäristöön sosiaalistumisensa kautta äidinkieltensä ja laajempaan yhteiskuntaan sosiaalistuessaan muita kieliä (Kaikkonen 2005). Vieraan kielen opetuksen sijaan on alettu puhua kielikasvatuksesta, joka painottaa kielen ja kulttuurin yhteyttä. Kielikasvatuksessa kieli nähdään laajasti ihmisen kulttuurisena, henkilökohtaisena ja sosiaalisena kokonaisuutena. (Mm. Kaikkonen 2005.)

Kuurojen vieraan kielen oppimisesta ja opetuksesta ei ole tutkimustietoa juuri lainkaan. Suomessa McCambridge (2005; Koivistoinen & McCambridge 2005) on alkanut tutkia kuurojen englannin oppimista monimuotoisissa oppimisympäristöissä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli antaa kuuroille mahdollisuus kuvailla omia englannin kielen oppimiskokemuksiaan sekä visioida ihanteellisen englannin opetuksen

piirteitä. Oppimiskokemusten jäsentämisen avulla voitiin tarkastella opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista, vieraan kielen opetuksen käytänteitä kuuron oppilaan opetuksessa ja affektiivisten tekijöiden merkitystä oppimiseen. Ihanteellisen englannin opetuksen kuvaus siirsi tarkastelun tulevaisuuteen – mahdollisiin muutoksiin ja asioihin, joita kuurot toivoivat englannin opetuksessa hyödynnettävän.

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkittavina oli seitsemän viittomakielistä kuuroa – kuusi naista ja yksi mies – jotka opiskelivat viittomakielen eri koulutusohjelmissa Jyväskylän yliopistossa. Heidän koulutaustansa vaihtelivat kuurojen kouluista kuulevien yleisopetukseen, suurimmalla osalla oli jonkin verran kokemuksia molemmista. Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin parihaastatteluina, joiden kieli oli suomalainen viittomakieli. Haastattelut tulkattiin suomeksi, ja ne sekä videoitiin että äänitettiin. Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkittavien kouluaikana vieraan kielen opetus oli painottanut kieltä osataitoina, ei kokonaisuutena kuten nykyisessä kielikasvatuksessa. Kuurojen vieraan kielen opetus oli toteutettu kuten kuulevienkin vieraan kielen opetus, kuullunymmärtämistä ja (suurimmaksi osaksi) puhumista lukuun ottamatta. Viestinnällisten ja kulttuurienvälisen viestinnällisten taitojen kehittäminen sekä vuorovaikutteisuus olivat jääneet huomiotta kuurojen oppilaiden kohdalla, vaikka ne ovat olleet kielenopetuksen/kielikasvatuksen tavoitteina jo vuosikymmeniä (Kaikkonen & Kohonen 2000; Kaikkonen 2004b; Kohonen 2005).

Kuurojen koulua käyneiden tutkittavien mielestä vieraan kielen opetus oli ollut liian helppoa ja opettajan viittomakielen taidot usein riittämättömät (ks. Malm 1991; Biese 2001). Kuulevien kouluun integroitujen kuurojen mielestä opetusmenetelmät ja työtavat olivat olleet usein kuuroille oppilaalle huonosti soveltuvia. Eniten tuli esille viittomakielen tulkin käytön ongelmallisuus vieraan kielen tunneilla – joko tulkki viitto kuuroille heidän äidinkieltään kuulevien luokkatovereiden saadessa vieraskielistä syötöstä tai käytössä oli englanninkielinen huulio tai englannin kielen sanojen sormittaminen yhdessä suomalaisen viittomakielen kanssa. Kielitieteellisesti nämä kielet eivät ole yhteydessä toisiinsa eikä niitä voida käyttää samanaikaisesti (Savolainen 2000a; Sutton-Spencer & Woll 2005).

Kuurojen kokemukset englannin kielen opiskelusta olivat hyvin samanlaisia kuin nuorten kuulevien vieraan kielen opettajien kokemukset vieraan kielen oppimisesta

koulussa (Kaikkonen 2004a). Kuurot olivat kokeneet englannin opiskelun koulussa mekaanisena, kaavamaisena, opettajakeskeisenä, oppikirjasidonnaisena sekä kielen rakenteiden ja sanaston opettelua painottavana aivan kuten kuulevat Kaikkosen (2004a) tutkimuksessa. Myönteisimmin kuurojen englannin oppimiseen olivat vaikuttaneet koulun ulkopuoliset tekijät, jotka myös Kaikkosen tutkittavat olivat tuoneet esiin merkittävänä oppimiskokemuksena. Sen vastakohtana, kouluympäristön oppimisympäristönä, monet kuurot olivat kokeneet suorituskeskeisenä ja pakkomaisena ja siksi kielteisesti oppimiskokemuksiin vaikuttaneena tekijänä. Esimerkiksi Dörnyei (2001) on todennut oppimisen pakollisuuden vähentävän motivaatiota. Sekä myönteisiä että kielteisiä oppimiskokemuksia olivat saaneet aikaan opettaja, opetustavat ja -menetelmät sekä oppijan omat ominaisuudet.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös affektiivisten tekijöiden osuutta kielenoppimiskokemuksiin. Tutkittavien motivaatio oli koulussa ollut enimmäkseen instrumentaalisesti suuntautunutta, mutta omien kokemusten myötä se oli muuttunut integratiivisempaan suuntaan. Motivaatio-orientaatioiden jaottelu pohjautui Gardnerin ja Lambertin (1972) tutkimuksiin. Koulun ulkopuoliset tekijät olivat onnistuneet herättämään sisäistä motivaatiota formaalin oppimisympäristön kannustaessa lähinnä ulkoista motivaatiota. Asenteita kohdekielistä viiteryhmää, menestymistä, opettajaa tai omaa kotimaata kohtaan (Johnson 2001) ei juuri tullut esille: ainoastaan asenne opettajaa kohtaan tuli ilmi muutamissa haastatteluissa, ja vain yhdellä tutkittavista oli hiukan kielteisempi asenne kohdekieltä kohtaan. Yksi tutkittavista ilmaisi kielteisen asenteen tulkiaan kohtaan.

Ihanteellisen englannin opetuksen tekijöinä pidettiin kieli- ja opetustaidoltaan pätevää opettajaa sekä opetusta, joka painottaisi viestinnällisyyttä, vuorovaikutteisuutta, autenttisuutta ja oppilaskeskeisyyttä. Oppikirjasidonnaisuudesta haluttiin eroon ja sen tilalle toivottiin vaihtelevia opetustapoja ja -menetelmiä. Teknologian käyttö tulevaisuuden englannin opetuksessa nousi selvästi esiin: esimerkiksi tietokonepohjaista oppimisympäristöä ehdotettiin. Kuurot myös toivoivat tutkimusta siitä, voitaisiinko englanninkielisten maiden viittomakielet tai viittomakirjoitus ottaa englannin opetuksen tueksi.

## 2 KUKA ON KUURO?

### 2.1 Viittomakielinen yhteisö

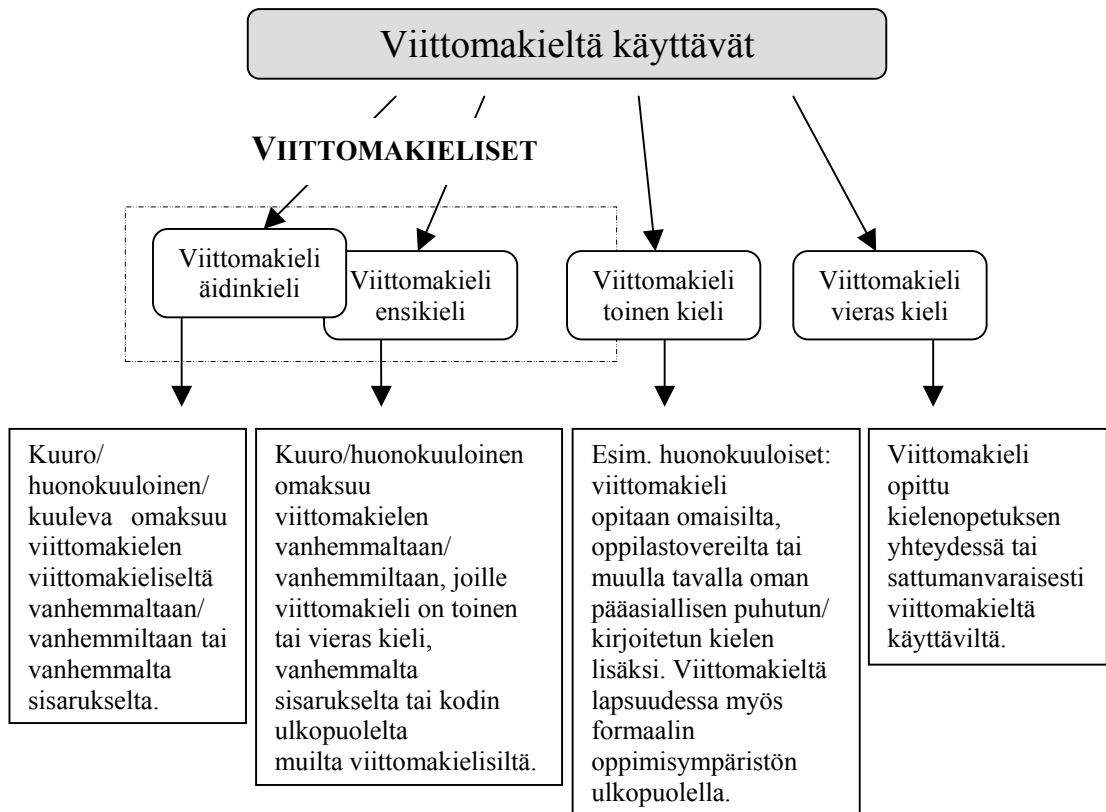
Kuten missä tahansa vähemmistökieleen ja -kulttuuriin liittyvässä tutkimuksessa, käytettävien termien ja käsitteiden valinta täytyy harkita tarkkaan. Valtaväestön keskuudessa elää usein virheellisiä tai puutteellisia käsityksiä eri vähemmistöistä, mikä ei voi olla vaikuttamatta heidän käyttämiinsä nimityksiin ja termeihin. Näin on käynyt myös kuurojen suhteen. Vaikka kuulevan valtaväestön suhtautuminen kuuroihin näyttää olevan nykyään positiivista tai vähintään neutraalia (Mäkelä 2004), sanaa kuuro on kartettu peläten sen kuulostavan jotenkin loukkaavalta tai leimaavalta. Suurin osa kuuroista kuitenkin käyttää itsestään juuri tätä nimitystä. Malmin ja Östmanin (2000) mukaan kuurous yhdistää kuurot omaksi etniseksi ryhmäkseen, kieli- ja kulttuuriryhmäksi, jossa tärkeintä ovat yhteinen kieli ja samankaltaiset elämäkokemukset, ei kuulovamman vaikeusaste. Henkilö päättää kutsua itseään kuuroksi, kuuroutuneeksi tai kuulovammaiseksi sen perusteella, samastuuko hän viittomakieliseen vai suomenkieliseen yhteisöön (Malm & Östman 2000).

Viime aikoina on yleistynyt termi viittomakielinen. Viittomakielinen on kuuro, kuuleva tai huonokuuloinen henkilö, joka on oppinut viittomakielen ensimmäisenä kielenään eli se on hänen äidinkieltensä tai ensikielensä. Äidinkieleltään viittomakielinen on omaksunut viittomakielen sitä käyttäviltä vanhemmiltaan jo varhaislapsuudessa, kun taas ensikielisiä ovat ne, jotka ovat omaksuneet viittomakielen kuulevilta vanhemmiltaan noin 0–5 -vuotiaina. (Jokinen 2000.) Ensikielisten vanhemmille viittomakieli on vieras kieli, koska he ovat opetelleet sen vasta aikuisina, mutta se voi kehittyä toisen kielen tasoiseksi. Palaan toisen ja vieraan kielen käsitteeseen luvussa 3.1.

Viittomakieli on viittomakielisen parhaiten hallitsema tai eniten käyttämä kieli ja hän samastuu sen käyttäjäksi. Viittomakieltä käyttävien ryhmään kuuluvat ensi- ja äidinkielisten lisäksi myös henkilöt, joille viittomakieli on toinen tai vieras kieli. Viittomakieliset muodostavat siis oman ryhmänsä viittomakieltä käyttävien ryhmässä, mutta voisiko heitä myös kutsua pelkästään nimellä kuurot? Kuuro-sanaan sisältyy vihjaus siitä, että henkilöltä puuttuu kuulo, jolloin kuulemisen aste liittyy sanan merkitykseen. Viittomakielinen puolestaan viittaa ennen kaikkea viittomakielen käyttämiseen jokapäiväisessä elämässä, samaistumiseen tiettyyn kieli- ja



kulttuuriryhmään, jolloin kuulemisella tai sen puuttumisella ei ole merkitystä. Viittomakielisiä ei voi kutsua yleistäen kuuroiksi, sillä Jokisen (2000) määritelmän mukaan viittomakielisiä ovat myös viittomakieltä äidinkielenään tai ensikielenään oppineet kuulevat.



KUVIO 1. Viittomakieltä käyttävien ryhmä Jokista (2000) mukaillen

## 2.2 Kuuroja, huonokuuloisia vai kuulovammaisia?

Kuuroille itselleen termit kuuro ja kuuleva ovat osa arkipäivää. Kuuro on neutraali ja käyttökelpoinen sana, aivan kuten kuulevakin. Sen sijaan sana kuuromykkä koetaan loukkaavaksi, koska mykkä antaa mielikuvan ihmisestä, jolla ei ole kieltä. Suurin syy siihen, että kuuromykkä -ilmaus koetaan kielteisenä, on siihen aikojen kuluessa ilmaantunut lisämerkitys 'yksinkertainen, tyhmä' (Malm & Östman 2000, 10). Englanninkielinen käännös "deaf and dumb" antaa tästä selvän kuvan. Niinpä myös

sanaa kuuro erehdyttiin kuulevien parissa pitämään kielteisenä, ja tilalle tuli poliittisesti korrektimpana pidetty nimitys kuulovammainen. Kuulovammainen tai huonokuuloinen viittaavat kuitenkin jonkinlaiseen vammaan tai heikkouteen, vaikka terve kuuro ei koe, että häneltä puuttuisi jotakin. Vuosia vallalla ollut kliinis-patologinen näkökulma on nähnyt kuurot vammaisina, joita pitää hoitaa, parantaa tai kuntouttaa. Valtaväestö on sisältänyt tämän lääketieteellisen mallin kuuroudesta, jolloin kuuroista käytetty termikin on ollut sen mukaisesti kuulovammainen tai kuulovikainen (Jokinen 2000, 89). Viime vuosina tutkimuksen lisääntyessä ja tiedonpuutteen hälvetessä sosiokulttuurinen näkökulma kuuroudesta on alkanut levitä myös valtaväestön keskuuteen. Ymmärrys kuuroista omana etnisenä ryhmänä, kielellisenä ja kulttuurisena yhteisönään muuttaa käsityksen kuuroista kuulovammaisina.

Englannin kielessä viittomakieliseen kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvat kuurot käyttävät itsestään termiä Deaf. Sen sijaan kuuro pienellä kirjoitettuna, deaf, tarkoittaa vain henkilöä, jolla on kuulon alenema. Hän on lääketieteelliseltä kannalta kuuro, mutta ei samaistu viittomakielisiin eikä välttämättä edes käytä viittomakieltä eikä siten kuulu sosiokulttuurisessa mielessä kuuroihin. (Padden & Humphries 1988; Padden & Humphries 2005.) Suomessa tällaista eroa käsitteissä ei tehdä, ellei sitten toisinaan viitata viittomakieltä käyttämättömiin kuuroihin termillä oralistiset kuurot. Mielenkiintoista on nähdä tulevaisuudessa, mihin sisäkorvaistutteen saaneet lapset tulevat luokitelluiksi. Mihin kieli- ja kulttuuriryhmään he tulevat kuulumaan ja samastumaan?

Teoksessa Kuulon ja kielen kuntoutus Korpijaakko-Huuhka ja Lonka (2000) erottavat termit huonokuuloinen ja kuuro: huonosti kuuleva henkilö on huonokuuloinen, kun taas ihminen, joka ei kuule lainkaan on kuuro. Molemmat ovat kuulovammaisia. Samassa teoksessa Jokinen ja Martikainen (2000) esittävät kuurouden sosiokulttuurisen määritelmän, jonka mukaan sekä ihmiset, jotka kuulevat huonosti tai jotka eivät kuule lainkaan, voidaan lukea viittomakielisiksi/kuuroiksi: Viittomakielisellä tarkoitetaan henkilöä, joka on viittomakieltä käyttävä kuuro tai huonokuuloinen henkilö (tai ensikieleltään viittomakielinen kuuleva, Jokisen 2000 mukaan) ja joka on kuurojen yhteisön jäsen. Yhteisön jäsenet kutsuvat itseään kuuroiksi (Jokinen & Martikainen 2000). Kuulovamman asteella ei siis ole heidän mukaansa oleellista merkitystä.

Pedagogiikkaan on perinteisesti liitetty termi kuuroista ja huonokuuloisista kuulovammaisina (esim. Salmivalli & Johansson 1984; Korpijaakko-Huuhka & Lonka

2000), mutta tähän tutkimukseen en halunnut kyseistä näkökulmaa. Tutkimukseni mielenkiinnon kohteina ovat kuurojen henkilökohtaiset kokemukset englannin kielen oppimisesta ja opiskelusta, jolloin heidän sosiaaliset, kielelliset ja kulttuuriset taustansa nousevat keskeiseen rooliin. Tutkimukseni näkökulma on siis sosiokulttuurinen.

Pohdin pitkään, mitä termiä minun tulisi tässä tutkimuksessa tutkittavistani käyttää. Kielen oppimisessa kuulolla on väistämättä merkitystä, joten kuulevatkin sisältävä termi viittomakielinen ei voinut tulla kyseeseen. Halusin tutkia sitä, miten viittomakieliset kuurot ja huonokuuloiset ovat englannin oppimisen kokeneet – onko heidän tarpeitaan otettu opetuksessa huomioon, ja miltä puhutun/kirjoitetun vieraan kielen oppiminen on heistä tuntunut. Etukäteen otaksuin, että kuulon asteella voisi olla merkitystä kielenoppimisessa, jolloin voisin viitata tutkittaviini termeillä huonokuuloiset ja kuurot. Tutkittavieni joukossa oli sekä henkilöitä, jotka kuulevat vähän, että henkilöitä, jotka eivät kuule lainkaan.

Jo tutkimuksen alkuvaiheilla kävi kuitenkin selväksi, että haastateltavieni mielestä huonokuuloiset ja kuurot tarvitsevat samanlaisia opetusjärjestelyjä, joten tutkittavien erottelu kuuroiksi ja huonokuuloisiksi ei olisi tuonut tutkimuksen kannalta esille mitään uutta tai erityistä. Kaikki haastateltavat totesivat, ettei heidän kuulonsa riitä oppimaan kieltä kuulemiseen perustuvien menetelmin. Heidän kokemuksensa olivat henkilökohtaisia riippumatta kuulon asteesta eikä suuria eroja kuulon perusteella ilmennyt. Esitellessäni tuloksia olen maininnut henkilön kuulon asteesta, jos sillä on ollut kokemuksen kannalta merkitystä, mutta yleisesti viitataan ryhmään termillä kuurot. Jos he kaikki itse kutsuvat itseään kuuroiksi, miksi minä menisin jaottelemaan heidät huonokuuloisiksi ja kuuroiksi?

### 3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETUS

#### 3.1 Äidinkieli, toinen kieli, vieras kieli

Äidinkieli voidaan määritellä monin eri tavoin. Skutnabb-Kangas (1988) esittelee äidinkielen määritelmiä alkuperän, pätevyyden, käytön ja asenteen (samastumisen) mukaan. Alkuperällä tarkoitetaan kieltä, jonka henkilö on ensimmäiseksi oppinut eli jolla hän on solminut ensimmäiset pitkäaikaiset kielelliset suhteet. Pätevyys eli hallinta viittaa kieleen, jonka henkilö hallitsee parhaiten, ja käyttö kieleen, jota hän käyttää eniten. Samastuminen voi olla sisäistä viitaten kieleen, johon itse samastuu, tai ulkoista tarkoittaen kieltä, jonka syntyperäisenä puhujana muut ihmiset kyseistä henkilöä pitävät. (Skutnabb-Kangas 1988, 35.) Tästä seuraa, että sama henkilö voi ilmoittaa eri äidinkielen riippuen hänen kulloinkin käyttämästään määritelmästä.

Äidinkieli voi muuttua elämän aikana kaikkien muiden paitsi alkuperäismääritelmän mukaan, ja ihmisellä voi olla ainakin kaksi äidinkieltä. Skutnabb-Kankaan mukaan korkeinta kielellisen ja inhimillisen tietoisuuden tasoa osoittaa alkuperäis- ja sisäisen asennemääritelmän yhdistelmän käyttö: äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samastaa itsensä (Skutnabb-Kangas 1988, 38). Äidinkieli määritellään usein myös tunnekieleksi, joka on ihmisen ensimmäinen kielellisen identifioitumisen väline. Äidinkieli on ihmisessä hyvin syvällä, sillä se liittyy lapsen ensimmäisten viitehenkilöiden kanssa kokemiin tunteisiin ja kehittyy sosialisoinnin tuloksena. (Kaikkonen 2004b, 119.)

Toisinaan äidinkieltä ja ensikieltä käytetään lähes toistensa synonyymeinä, ainoana eronaan kielen omaksumiseen liittyvät tekijät. Äidinkieli on opittu äidinkielisiltä vanhemmilta, kun taas ensikieli on opittu sitä toisena tai vieraana kielenä käyttäviltä vanhemmilta tai muilta läheisiltä (Jokinen 2000, 79–80). Kielen oppimisen ammattikielessä puhutaan usein L1, L2, L3 jne. -oppimisesta, jolloin L1 tarkoittaa äidinkieltä tai äidinkielen tavoin opittavaa ensimmäistä kieltä (Kaikkonen 2004b, 130). L2, L3, L4 jne. tarkoittavat puolestaan luonnollisena tai vieraana kielenä opittavaa toista, kolmatta, neljättä jne. kieltä. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin äidinkielen ja ensikielen käsitteitä Jokisen erittelemän määrittelyn mukaan, ja viitataan englannin kieleen vieraana kielenä (ei luonnollisena tai toisena kielenä).

Skutnabb-Kangas (1988) määrittelee vieraan kielen oppimisen tarkoittavan sellaisen kielen oppimista, jota ei käytetä päivittäisen kommunikaation välineenä lähiympäristössä ja jolla ei ole tärkeitä tehtäviä kyseisen maan sisällä. Sitä voidaan käyttää joukkoviestimissä, mutta useimmilla ihmisillä ei ole normaalioloissa luonnollisia päivittäisiä tilanteita, joissa tämän kielen käyttöä vaadittaisiin, esimerkiksi espanjan kielen päivittäistä käyttöä suomenkielisen henkilön arjessa Suomessa. Toisen kielen oppiminen puolestaan tarkoittaa sellaisen kielen oppimista, jota käytetään oppijan päivittäisessä ympäristössä: sitä ei välttämättä käytetä aivan lähimmässä ympäristössä, mutta ympäröivässä yhteiskunnassa joka tapauksessa. Kodin ulkopuolella tämän kielen käyttämistä aktiivisesti ei voi välttää. Kaikille vähemmistöille Norjassa norja on toinen kieli, ei vieras kieli. (Skutnabb-Kangas 1988, 110–111.) Suomessa suomi on siten vähemmistöille toinen kieli, ei vieras kieli.

Useat tutkijat, kuten Mitchell ja Myles (2004) ja Larsen-Freeman ja Long (1991), pitävät toisina kielinä kaikkia niitä kieliä, joita ei voida pitää oppijan äidinkielenä tai syntyperäisenä kielenä. Tämän määritelmän mukaan toisiin kieliin kuuluvat sekä paikallisen ympäristön käyttämät kielet (esimerkiksi työpaikoilla ja joukkoviestimissä) että todelliset vieraat kielet, joilla ei ole väliä käyttöä ympäröivässä yhteiskunnassa (Mitchell & Myles 2004, 6). Mitchell ja Myles korostavat (kuten myös Larsen-Freeman & Long 1991), että vaikka toinen kieli saattaa kirjaimellisesti tarkoittaa kolmatta, neljättä tai viidettäkin kieltä, on järkevämpää sisällyttää vieraiden kielten käsite yleisempään toisen kielen käsitteeseen. He uskovat, että oppimisprosessit näiden kielten kohdalla ovat pohjimmiltaan samanlaisia, joten erottelu kohdekielten välillä ei ole tarpeen (Mitchell & Myles 2004).

Johnson (2001) toteaa, että useimmat tutkijat eivät nykyään erota käsitteellisesti toisen ja vieraan kielen oppimista toisistaan, vaan käyttävät toisen kielen oppimista viittaamaan kaikkeen kielen oppimiseen äidinkieltä lukuun ottamatta. Johnson pitää hieman valitettavana, että sana ”toinen” on saanut ”vieraan” sijasta tämän yleisen merkityksen, vaikka ”vieras” on yleistettävämpi sana (Johnson 2001, 11).

Skutnabb-Kangas (1988) huomauttaa, että englannin kielen asema Pohjoismaissa on jossain vieraan kielen ja toisen kielen välimaastossa, koska englantia käytetään maiden sisälläkin. Englannin kielen taitoa vaaditaan lukiossa, yliopistossa ja korkeakouluissa sekä työmarkkinoilla, ja siihen törmää kaikkialla jokapäiväisessä elämässä joukkoviestimiä ja kaupassakäyntiä myöten (Skutnabb-Kangas 1988, 111).

Hän tähdentää, että koulussa pitäisi aina ottaa huomioon, onko opetuskieli ja opetettava kieli äidinkieli, toinen kieli vai vieras kieli. Mitä kauemmas äidinkielestä siirrytään, sitä suuremmaksi kasvaa koulun vastuu (Skutnabb-Kangas 1988). Entä englannin kieli vähemmistöryhmille, kuten kuuroille, Suomessa? Onko englantia heille toinen kieli vai vieras kieli? Kuurojen kielten opetuksen kannalta kysymys on mielenkiintoinen: heillähän on jo suomi toisena kielenään. Tosin tutkittaessa Skutnabb-Kankaan määritelmiä äidinkielestä (ks. edellä) käy selväksi, että henkilöllä voi olla myös useita äidinkieliä – miksi ei siis myös monia toisia kieliä, kuten puolestaan Mitchell ja Myles asian näkevät?

Tässä tutkimuksessa käytän kuurojen englannin kielen opiskelusta määritelmää englannista vieraana kielenä. Yhdyn Johnsonin (2001) mielipiteeseen siitä, että vieras kieli sopii yleisenä käsitteenä kielen oppimiseen toista kieltä paremmin. Vaihtoehtona olisi ollut viitata kuurojen englannin kielen oppimiseen L3-käsitteen avulla, mutta vieraan kielen käsite sopi tutkimukseeni paremmin ennen kaikkea nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) perusteella. Sen mukaan suomea opetetaan kuuroille toisena kielenä ja englantia on kaikkien oppilaiden eniten valitsema vieras kieli. Myös Skutnabb-Kankaan (1988) määrittelemien käytännön elämän tarpeiden mukaan on mielestäni osittain perusteltua pitää englantia kuuroille vieraana kielenä: Kuurojen saama kielellinen tarjonta television, musiikin ja elokuvien kautta englannin kielellä on väistämättä vähäisempää verrattuna kuuleviin.

Skutnabb-Kangas (1988) arvelee, että pohjoismaisen enemmistölapsen vieraan kielen omaksuminen tapahtuu kansainvälistymisestä ja lisääntyneistä kontakteista huolimatta enimmäkseen koulun kielitunneilla, joskin englannin kielen osalta tilanne hänen mielestään voi olla toinen. Kuuroille koulun ulkopuolinen englannin tarjonta Suomessa on jonkin verran suppeampaa kuin kuuleville, joten kielituntien merkitys heille saattaa korostua. Suomalaisten kuurojen englannin kieli voi tietysti tästä huolimatta kehittyä toisen kielen kaltaiseksi siinä missä suomenkielisten kuulevienkin englantia.

### 3.2 Suomalainen viittomakieli – englanninkielisten maiden viittomakielet

Viittomakielet ovat luonnollisia kieliä, jotka ovat syntyneet kuurojen yhteisöissä samalla tavalla kuin puhutut kielet ovat syntyneet kuulevien ihmisten muodostamissa

yhteisöissä. Ne ovat itsenäisiä, puhutuista kielistä riippumattomia kieliä, jotka perustuvat käsien, kasvojen ja vartalon käyttöön viestin tuottamisessa. Ei ole olemassa yhtä kansainvälistä viittomakieltä, jota kuurot kaikkialla maailmassa käyttäisivät. Kuurojen kansainvälisiin tapahtumiin on syntynyt kansainvälinen viittomistapa, joka ei kuitenkaan ole yhtenäinen kieli, vaan yhdistelmä eri viittomakielille yhteisiä rakenteellisia piirteitä ja amerikkalaisen viittomakielen viittomia. (Malm & Östman 2000.)

Malmin ja Östmanin (2000) arvion mukaan maailmassa on noin 1000 viittomakieltä. Suomalainen viittomakieli on noin 5000 suomalaisen äidinkieli, ja sitä toisena tai vieraana kielenä käyttävät mukaan laskettuna lukumäärä nousee 14 000:een. Viittomakielet ovat sukua toisilleen, mutta mielenkiintoista on, etteivät niiden sukupuut noudattele samoja linjoja kuin puhuttujen kielten sukulaissuhteet. Amerikkalainen viittomakieli (American Sign Language, ASL) ja brittiläinen viittomakieli (British Sign Language, BSL) eivät ole sukua toisilleen – sen sijaan ASL on sukua ranskalaiselle viittomakielelle (French Sign Language, FSL). Suomalainen viittomakieli (Finnish Sign Language, FinSL) ja ruotsalainen viittomakieli (Swedish Sign Language, SSL) ovat läheistä sukua toisilleen, ja todennäköisesti kaukaista sukua ranskalaiselle viittomakielelle. (Malm & Östman 2000.)

Jokaisen viittomakielen viittomaan kuuluu rakenteellisena osana myös ei-manuaalinen elementti, jolla Jantusen mukaan tarkoitetaan yleensä viittomiin kuuluvia suun asentoja ja liikkeitä (Jantunen 2003). Lauseopin tasolla kehon ja pään liikkeitä sekä kasvojen ilmeitä kutsutaan ei-manuaalisiksi kieliopillisiksi operaattoreiksi (Jantunen 2003). Savolainen (2000b) määrittelee ei-manuaalisiin piirteisiin kuuluviksi suun asentojen ja liikkeiden lisäksi myös pään ja vartalon liikkeet sekä ilmeet. Suun asentoja ja liikkeitä kutsutaan huulioiksi, ja Savolaisen määrittelyn mukaan ne voidaan jakaa viittomakielisiin huulioihin ja suomen kielen sanahahmoihin.

Viittomakielisillä huulioilla ei ole yhteyttä suomen kieleen, vaan ne ovat suomalaisen viittomakielen omia muodosteita. Suomenkielisen sanahahmon sisältävä huulio tarkoittaa äänettömästi muodostettua sanaa tai sen osaa – suulla muodostetaan sanasta usein vain jokin osa tai jonkinlainen ”kooste”. Tällöin huulion perustana on yleensä jokin viittoman suomenkielisistä merkityksistä. (Savolainen 2000b.) Vastaavasti brittiläinen viittomakieli, BSL, sisältää puhuttuja komponentteja (spoken components) ja oraalisia komponentteja (oral components), jotka eivät aina ole puhutun englannin

sanoja sellaisinaan (Sutton-Spencer & Woll 2005). Puhuttuna komponenttina voi olla viittomaa vastaavan englanninkielisen sanan perusmuoto tai osa siitä (vrt. sanahahmo, Savolainen 2000b). Oraalinen komponentti vastaa Savolaisen termiä viittomakielinen huulio.

Huulio yhdistää viittomakielet omien maidensa puhuttuihin kieliin: suomalainen viittomakieli käyttää toisinaan suomen kielen sanahahmoja, amerikkalainen viittomakieli englannin kielen sanahahmoja, ranskalainen viittomakieli ranskan kielen sanahahmoja. Tästä seuraa, että tietyn viittomakielen yhdistäminen toisen maan puhutun kielen sanahahmoihin ei tunnu luonnolliselta, esimerkiksi viitottaessa suomalaista viittomakieltä englanninkielisellä huuliolla. Toisaalta viittomakieliset huuliot ovat puhutusta kielestä riippumattomia, jolloin ne voivat olla samankaltaisia eri viittomakielissä. On kuitenkin huomattava, että huulion osuus viittomakielessä on melko kiistelty osa-alue – tutkijat ovat hieman erimielisiä siitä, mikä huulion merkitys viittomalle on ja kuinka tarpeellinen se on.

### 3.3 Näkökulmia kielen oppimiseen ja opettamiseen

Englannin ja Yhdysvaltojen tutkimus- ja koulutraditiossa vieraan kielen käsite ei ole kovin yleinen, joten kielen oppimiseen liittyviä teorioita nimitetään usein toisen kielen oppimisen teorioiksi. Käytännössä ne käsittävät myös vieraan kielen oppimisen, kuten Mitchell ja Myles (2004) asian määrittelevät. Kuurojen toisen kielen oppiminen on kuitenkin alussa laadullisesti erilaista kuin vieraan kielen oppiminen, sillä toinen kieli on myös ensimmäinen heidän oppimansa kirjoitettu kieli. Kuurojen toisen kielen oppiminen sisältää siis myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen. Vasta viime aikoina on kehitetty lukemaan opettamista viittomakielen pohjalta (Supalla, Wix & McKee 2001; Supalla 2005), mutta toistaiseksi se ei ole vielä laajassa käytössä. Lukemaan oppimisen jälkeen vieraiden kielten opettelu lienee samanlaista riippumatta siitä, montako kieltä on – tässä mielessä yhdyn Mitchellin ja Mylesin näkemykseen oppimisprosessien samanlaisuudesta.



### 3.3.1 Kielen oppimisesta ja omaksumisesta kielisocialisaatioon ja kielikasvatukseen

Kielenoppimisen yhteydessä puhutaan usein kielen omaksumisesta. Useat tutkijat ovat tehneet periaatteellisen eron muodollisen, tietoisin oppimisen sekä epämuodollisen, tiedostamattoman omaksumisen välille (Mitchell & Myles 2004). Äidinkielen tai ensikielen yhteydessä puhutaan usein omaksumisesta. Vieraan kielen yhteydessä omaksumisella viitataan siihen, että kielen oppimisprosessi on samankaltainen kuin ensikielen tiedostamaton omaksuminen – vastakohtana muodollinen ja tietoista opettelua vaativa kielenoppiminen esimerkiksi luokkaympäristössä. Vieraan kielen omaksumisella kohdekielisessä ympäristössä ja kielenopetuksella oppijan kotimaassa muutaman tunnin ajan viikossa on Johnsonin (2001) mukaan suuri ero. On myös tutkijoita, jotka käyttävät terminologiaa ’toisen kielen omaksuminen’ erotuksena ’vieraan kielen oppimiselle’ oppimisprosessien erilaisuuteen pohjaten (Berns 1990).

Vieraan kielen hallintaan johtavien erillisten prosessien, omaksumisen ja oppimisen, välinen erottelu pohjautuu ennen kaikkea Stephen Krashenin (mm. 1981; 1982) esittämiin teorioihin. Krashen kutsuu omaksumisprosessia ”luonnolliseksi”, jos kieliopillisiin muotoihin ei keskitytä tietoisesti eli päinvastoin kuin yleensä koulussa. Kielenoppija ikään kuin ”poimii” kielen ympäristöstään. Jotta omaksumista voisi tapahtua, tarvitaan Krashenin mukaan osallistumista luonnollisiin viestintätilanteisiin. Krashenin mukaan vieraan kielen omaksumisprosessi muistuttaa ensikielen/äidinkielen omaksumista: sekä vieraan kielen että ensikielen oppimisprosessin alussa esiintyvät samat virheet todistavat, että kieli opitaan tietyissä, luonnollisessa järjestyksessä. Oppiminen sen sijaan nähdään tietoisena prosessina, joka tapahtuu tavallisesti luokkahuoneessa. Siihen liittyy virheiden korjaamista ja sääntöjen yksityiskohtaista tutkimista usein yksi asia kerrallaan: käsitellään esimerkiksi kieliopillista asiaa kuten jotakin aikamuotoa, ääntämiseen liittyvää sääntöä tai keskitytään johonkin kielen käyttämisen näkökulmaan. (Krashen 1981; 1982.) Todellisuudessa nämä kaksi prosessia toimivat toistensa rinnalla ja päällekkäin – harvoin vieraan kielen hallintaan johtava prosessi olisi pelkästään tietoisista sääntöjen oppimista tai tiedostamatta tapahtuvaa kieliaineksen ”poimimista” ympäristöstä (Johnson 2001).

Omaksumis- ja oppimisprosessien erot ja luonnollinen kielen oppimisen järjestys muodostavat pohjan Krashenin ’syötösteorialle’ (Input Theory). Teoria korostaa omaksumista tärkeämpänä kuin oppimista, koska oppimisen tehtävä on

toisarvoinen: sen tulee vain valvoa ja tarkistaa, mitä me sanomme ja kirjoitamme vieraalla kielellä. Kaikista tärkeintä kielen opettamisessa on tarjota kielen omaksujille ”ymmärrettävää syötöstä” (Comprehensible Input) eli opettajan tulee käyttää kieltä, joka on hieman jo oppilaiden omaksuman kielitaidon tason yläpuolella (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke, Vygotsky 2000). Krashenin teoriaan kuuluu myös affektiivisen suodattimen hypoteesi (Affective Filter Hypothesis), jonka mukaan oppijan tunteiden täytyy olla myönteiset ja sopivat kielenomaksumistilanteessa. Jos oppijalla on kielteisiä tunteita, hän ei ole avoin kielelle ja kielisyötökselle (”suodatin on alhaalla ja suljettu”) ja täten kielen omaksuminen vaikeutuu. Vaikka Krashenin teoriaa onkin laajalti kritisoitu sen hypoteesien testaamisen vaikeudesta ja niiden osittaisesta abstraktiudesta (mm. Larsen-Freeman & Long 2001; Mitchell & Myles 2004), ei se ole täysin vailla ansioita. Se on johtanut esimerkiksi käytännön opetusmenetelmien uudelleen testaamiseen ja kehittämiseen (Johnson 2001).

Krashenin teorian ehkä suurin ansio on huomio oppijan tunteiden vaikutuksesta oppimis-omaksumisprosessiin: kielteisesti ajatteleva, itseään vähättelevä tai tilanteesta ahdistunut oppija ei varmastikaan etene kielitaidossaan huikeaa vauhtia. Tunteet ja asenteet liittyvät läheisesti motivaatioon, jota yksilön näkökulmasta voitaneen pitää yhtenä tärkeimmistä oppimista edistävänä tai sitä vaikeuttavana tekijänä. Myös omassa tutkimuksessani kielen oppimiseen vaikuttavat affektiiviset tekijät olivat mielenkiinnon kohteena.

Tämän päivän tutkimuksessa puhutaan oppimisen ja omaksumisen sijaan usein kielisocialisaatiosta. Ihminen saa alkunsa usein varsin yksikulttuurisessa ympäristössä, ja hänen ensimmäisen sosiaalistumisensa läheisimmän ympäristön muodostavat perhe ja sen jäsenet (Kaikkonen 2005). Ihminen saa socialisaationsa kautta äidinkieltänsä itsestään riippumatta. Varttuessaan hän kohtaa muita ihmisiä, jotka ovat kieleltään ja kulttuuriltaan osin toisenlaisia mutta myös persoonina erilaisia. Globaalitumiskehitys vahvistuu jatkuvasti ja vaikuttaa ihmisten elämään: jossain vaiheessa vieras kieli ja vieraat kielet tulevat tavalla tai toisella mukaan yksilön socialisaatioprosessiin formaalisesti ja informaalisesti. (Kaikkonen 2005.)

Vierasta kieltä on perinteisesti opetettu koulussa tietyllä perustavalla: opiskelu on tapahtunut oppilaitoksessa tietyn tuntimäärän puitteissa ja tietyn oppimateriaalin antaman suunnan ohjaamana. Vieraan kielen opiskelu on seurannut yleensä vain rajallisesti toisen kielen omaksumisen ja oppimisen teoreettista tutkimusta, vaikka

taustaymmärrykseen kielitiede onkin vaikuttanut (Kaikkonen 2005). Tämänhetkinen pyrkimys nähdä kieli laajasti ihmisen kulttuurisena, henkilökohtaisena ja sosiaalisena kokonaisuutena on johtanut puhumaan kielikasvatuksesta. Kielikasvatus painottaa kielen ja kulttuurin yhteyttä ja käsittelee kieltä kokonaisuutena, ei osataitoina kuten perinteinen vieraan kielen opetus. Kielikasvatuksen oppimiskäsitys on kokemuksellinen ja sosiokonstruktivistinen, sen pedagogiikka kulttuurienvälistä oppimista, kohtaamisen pedagogiikkaa. (Kaikkonen 2005.)

### 3.3.2 Yksilöllisten tekijöiden vaikutus kielenoppimiseen

Kielenoppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Joskus uuden kielen opiskelija näyttää oppivan kieltä hyvinkin vaivattomasti, kun taas jollekin toiselle uusi kieli tuottaa loputtomasti päänvaivaa. Opetusryhmä voi olla sama, työskentelytavat ja opettaja sama, mutta lopputulos on silti eri. Eikö opettaja voikaan kontrolloida kielenoppimisen tehokkuutta? Vastaus on kaksijakoinen: opettaja voi koettaa vaikuttaa oppimisprosessiin yksilölliset tekijät huomioiden, mutta paljon riippuu myös oppijasta itsestään.

Kielenoppijoiden yksilöllisiä eroja on tutkittu paljon ja tutkimuksen alue on hyvin laaja, mistä syystä käsite ”yksilölliset erot” on melko löyhä (Dörnyei 2005). Yleisimmin yksilöllisiin tekijöihin luetaan temperamentti, persoonallisuus, älykkyys, asenteet, kyvyt ja motivaatio, mutta listaa voidaan jatkaa paljon pidemmällekin (Dörnyei 2005). Yksilölliset tekijät voidaan myös luokitella monin eri tavoin (ks. Larsen-Freeman & Long 1991; Arnold & Brown 1999; Dörnyei 2005). Mitchell ja Myles (2004) jakavat tärkeimmät yksilölliset ominaisuudet affektiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin, joista affektiivisiin he laskevat kuuluviksi asenteet, motivaation sekä ahdistuneisuuden ja kommunikaatiohalukkuuden (willingness to communicate). Kognitiivisina ominaisuuksina he esittelevät älykkyuden, kielitaipumuksen ja kielenoppimisstrategiat (Mitchell & Myles 2004, 25–26). Johnson (2001) pitää tavallisimpana luokitteluna yksilöllisten tekijöiden jakamista kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden lisäksi persoonallisuustekijöihin.

Kielitaipumuksen (language aptitude) ja kielenoppimisstrategioiden lisäksi kognitiivisiin tekijöihin kuuluvan älykkyuden oletettiin 1900-luvun alkupuolella vaikuttavan suuresti kielen oppimiseen. Myöhemmät tutkimukset, kuten kanadalaisen Geneseen tutkimukset vuodelta 1976 (Johnson 2001), ovat osoittaneet, että älykkyys ja

akateeminen kielitaito eli lukeminen ja kirjoittaminen ovat yhteydessä toisiinsa. Sen sijaan viestinnällisillä taidoilla, puhumisella ja kuuntelemisella, ei näyttäisi olevan tekemistä älykkyyden kanssa (Johnson 2001). Tämän päivän tieteellisessä tutkimuksessa myös älykkyyden käsite on laajentunut ja muuttunut osin päällekkäiseksi lahjakkuuden käsitteen kanssa. Älykkyyttä (tai lahjakkuutta) katsotaan olevan montaa eri lajia (Gardner 1993). Johnson myös viittaa Geneseen (1976) tutkimuksen ehkä tarkoittavan jotakin muuta kuin älykkyyden ja vieraan kielen oppimiskyvyn yhteyttä: ehkä se onkin yhteydessä kykyyn hyötyä juuri tietynlaisesta ohjeistuksesta ja opetuksesta (Johnson 2001). Suomessa Keltikangas-Järvinen (2006) on tutkinut temperamenttien vaikutusta oppimiseen – sitä, kuinka jollekin temperamentille tietty oppimis- tai opetustyyli sopii ja toiselle ei.

Oman tutkimukseni kannalta yksilön kognitiivisilla taipumuksilla ei ole suurta merkitystä, sillä lähestymistapani on kokemuksellinen ja kokonaisvaltainen. Tutkimukseni tarkoitus ei ollut eritellä yksilön kielellistä kykyä ja kielitaitoa, vaan antaa tutkittaville mahdollisuus kertoa oppimisprosessiin vaikuttavista tekijöistä. Näin ollen affektiiviset tekijät nousevat kognitiivisia tekijöitä kiinnostavammiksi: millainen rooli motivaatiolla ja asenteilla on vieraan kielen oppimisessa?

Motivaation jako kahteen tyyppiin, integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon, pohjautuu Gardnerin ja Lambertin (1972) tutkimuksiin. Integratiivisesti orientoitunut oppija opiskelee vierasta kieltä oppiakseen enemmän kulttuurista, kielestä ja sitä puhuvista ihmisistä – intergroituakseen kohdekieliseen yhteisöön (Johnson 2001). Instrumentaalista eli välineellistä orientaatio on silloin, kun oppimisen avulla pyritään pragmaattisen tavoitteen saavuttamiseen, esimerkiksi kehitettäessä kielitaitoa paremman työpaikan saamiseksi. Näiden kahden orientaatiotyypin jaottelu on kuitenkin liian yksioikoinen kuvatakseen oppijan motivaatiota kokonaisuudessaan: oppija voi olla samanaikaisesti sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti orientoitunut, tai se voi vaihdella tilanteen mukaan.

Gardner (1985) tarkentaa motivaation käsitettä määrittelemällä sen keskeisiksi ominaisuuksiksi halun oppia vierasta kieltä, asenteen kielen oppimista kohtaan sekä motivaation voimakkuuden, joka ilmenee ponnistelun määränä. Motivaatio voidaan nähdä kognitiivisena, ihmisen älylliseen uteliaisuuteen perustuvana motivaationa, joka voi olla pinnallista ja esiintyä kiinnostuksena vieraisiin kieliin tai olla syvällisempää esiintymisen haluna kehittää itseään ihmisenä. Motivaatio-orientaatio ilmenee syinä, jotka

saavat opiskelijan opiskelemaan vierasta kieltä – orientaatio voi olla instrumentaalista tai integratiivista (Gardner 1985). Integratiivinen motivaatio Gardnerin mukaan koostuu kolmesta erillisestä muodosta (integrative motivation, integrativeness, integrative motive), joihin sisältyvät edellä mainittujen orientaatioiden ja motivaation keskeiset muuttujat. Dörnyein (2003) mukaan käsite on epäselvä ja sitä käytetään usein muussa kuin alkuperäisessä merkityksessä. Tässä tutkimuksessa ei keskitytä motivaation eri muotojen tai ominaisuuksien erittelyyn, vaan tarkastellaan ainoastaan orientaatioita.

Yleiseen oppimismotivaatioon liittyvä jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon ei ole sekään vähäpätöinen seikka vieraan kielen opiskelussa: Opiskelija voi näyttää paneutuvan tehtäviinsä, mutta onkin vain ulkoisesti motivoitunut pyrkien esimerkiksi vain käytöksellään miellyttämään opettajaa. Sisäisesti motivoitunut opiskelija ei pelkää laittaa itseään likoon, vaan ponnistelee tyydyttääkseen uteliaisuuttaan ja ahkeroi, koska on aiheesta kiinnostunut (esim. Arnold & Brown 1999). Oppimistilanteessa voi esiintyä molempia motivaatioita rinnakkain.

Motivaatio ja asenteet kietoutuvat toisiinsa monin tavoin: asenteita pidetään motivaatioon vaikuttavina osatekijöinä (Gardner & Lambert 1972), mutta niitä voidaan tarkastella myös erillisinä yksilön oppimiseen vaikuttavina tekijöinä. Johnsonin (2001) mukaan tutkituimmat ovat asenteet viiteryhmää kohtaan. Kuurojen kielenoppimisessa tämä ei tunnu niin tärkeältä, sillä suoran viestinnällisen kontaktin puuttuessa asenteetkaan – niin kielteiset kuin myönteisetkään – harvoin kehkeytyvät jyrkiksi. Ainakaan omassa tutkimuksessani asenteita viiteryhmää, englantia puhuvia ihmisiä, kohtaan ei tullut esille. Tarkemmin tutkittaessa olisi tietysti mahdollista, että piileviä asenteita löytyisi. Joka tapauksessa asenteita viiteryhmää kohtaan ei noussut haastatteluissa esille lainkaan, mistä kenties voidaan päätellä niiden vaikuttaneen näiden opiskelijoiden oppimiseen vain vähäisesti.

Asenteiden vaikutus saattaa korostua oppijan tason tai maantieteellisen sijainnin myötä. Johnsonin (2001) mukaan on mahdollista, että edistyneemmällä tasolla oppijan asenteella viiteryhmää kohtaan saattaa olla tärkeämpi merkitys kuin alemman tason oppijalla. Kielitaidon kehittyessä kohdekielisen kirjallisuuden ja kulttuurin opiskelu edellyttää jonkinlaista sympatiaa kieltä ja kulttuuria kohtaan, toisin kuin perustason ”koulutehtävissä” (Johnson 2001). Nykyisen kulttuurienvälisen viestinnällisen kompetenssin tavoitteena on kuitenkin tarjota oppilaille jo perusopetuksessa muutakin kuin koulutehtäviä – sen tavoitteena on rohkaista myönteisiin asenteisiin

perusopetuksen alusta alkaen. Johnsonin mukaan maantieteellinen sijainti vaikuttaa kulttuuristen stereotyyppien muodostumiseen ja saattaa siten vaikuttaa oppimisprosessiin. Kaksikielisissä maissa kulttuuriset stereotyypit ovat usein hyvin vahvoja, kuten Kanadassa englanninkielisten ja ranskankielisten välillä, mikä saattaa vaikuttaa asenteisiin kielen oppimista kohtaan (Johnson 2001).

Johnson esittelee vielä kolme muuta asennetyyppiä: asenteen menestymistä kohtaan, asenteen opettajaa kohtaan ja asenteen omaa kotimaata kohtaan (Johnson 2001, 134–137). Asenne menestymistä kohtaan liittyy yksilön pyrkimykseen suoriutua hyvin kaikesta, mihin ryhtyy. Asenteen opettajaa kohtaan uskotaan yleisesti olevan tärkeä tekijä oppimisessa: on esimerkiksi raportoitu heikon oppijan tulevan kehnosti toimeen opettajansa kanssa. Tämä ei kuitenkaan usein pidä paikkaansa, vaan sekä huonot että hyvät oppijat saattavat pitää opettajastaan, mikä ei siten voi selittää oppimistuloksia (Johnson 2001). Asenteet omaa maata kohtaan eli se, mitä ajatellaan omasta maasta eli miten etnosentrisesti ajatellaan, vaikuttavat vieraan kielen oppimismenestykseen (Johnson 2001). Jos oppija uskoo oman maansa olevan muita maita tärkeämpi, hänen mielestään muiden tehtävänä on oppia hänen kielensä eikä päinvastoin. Tämä pätee usein englanninkielisiin maihin (Johnson 2001, 135), kun taas esimerkiksi Suomessa ei näin etnosentriseen ajattelutapaan ole yksinkertaisesti mahdollisuutta. Suomessa vieraan kielen oppimista korostetaan ja siihen ohjataan jo pienestä pitäen – kulttuurienväliseen kohtaamiseen tähtäävä kielikasvatus on tullut entistä tärkeämmäksi (Kaikkonen 2004b). Etnosentrinen asennetyyppi ei tullut omassa tutkimuksessani lainkaan ilmi, mikä todennäköisesti johtuu kuurojen kulttuurista: kuurojen omassa yhteisössä ja kirjallisuudessa kuuroihin viitataan usein ”kansana vailla omaa maata” (Wallvik 2001). Kuurot ovat aina olleet matkustamiseen tottuneita maailmankansalaisia, joiden yhteisön rajoja eivät valtioiden tai kansallisuuksien rajat erota (Peters 2000).

Oppijat ovat erilaisia persoonia, jotka hyötyvät samasta opetuksesta eri verran ja eri tavalla omien kykyjensä ja oman kielenoppijapersonansa mukaan. Tutkimuksessani korostuvat opetukseen kohdistuvat mielipiteet eli se, millä tavalla opetus on oppimiskokemuksiin vaikuttanut ja miten kuurojen kielenopetusta voitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla toteuttaa. Opetuksen lisäksi keskusteltiin lähinnä motivaatiosta ja kielen käyttämisestä. Oppijan persoonallisuuden vaikutukseen ei tässä tutkimuksessa keskitytty. Tästä syystä erilaiset Johnsonin (2001) mainitsevat persoonallisuustekijät, kuten esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus ja sisäänpäin kääntyneisyys (vrt.

temperamentit, Keltikangas-Järvinen 2006), monitulkintaisuuden sietokyky, empatiakyky, herkkyyys hylkäämiselle, kognitiivinen tyyli, analyttisyys, ahdistuneisuus tai ikä jäävät tutkimuksessani vähäiselle huomiolle – ellei jotakin näistä tekijöistä haastateltava itse mainitse. Muutamit haastateltavat mainitsivat itseluottamuksen, jonka jotkut tutkijat ovat määritelleet ulospäin suuntautuneisuuteen ja ahdistuneisuuden tasoon liittyväksi tekijäksi (Dulay, Burt & Krashen 1982).

### 3.3.3 Kommunikatiivinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi

Vieraan kielen opiskelun ja opetuksen tavoitteet ovat uudistuneet voimakkaasti 1980- ja 1990-luvuilta lähtien. Yksi keskeisimmistä uudistuneista tavoitteista on painopisteen siirtyminen kielen tarkastelusta kielellisinä rakenteina ja muotoina kielen viestinnälliseen käyttöön erilaisissa viestinnän asia- ja tilanneyhteyksissä. On siirrytty kielellisestä kompetenssista kommunikatiiviseen kompetenssiin, joskin viestinnällisen sujuvuuden kehittyminen edellyttää kielen rakenteellista hallintaa, sen automatisoitumista. (Kaikkonen & Kohonen 2000.) Huttusen (2000) mukaan kommunikatiivinen kompetenssi sisältää kaikenlaisen viestinnän, erityisesti suullisen ja kirjallisen kielitaidon kaikkine ilmaisukeinoineen.

Kommunikatiivisesta kompetenssista on esitetty useita malleja, joissa perusajatus on sama, mutta nimitykset ja jaottelut hiukan vaihtelevat. Canalen ja Swainin (1988) malli erittelee kolme osa-alueetta: kieliopillisen, sosiolingvistisen ja strategisen kompetenssin. Kieliopilliseen kompetenssiin, jota Johnson (2001) kutsuu systeemiseksi kompetenssiksi, kuuluu monentasoista kielitietoa: ääntäminen (fonetiikka ja fonologia), kielioppi (morfologia ja syntaksi) sekä sanojen merkitykset (semantiikka). Sosiolingvistinen kompetenssi puolestaan sisältää kielenkäyttöön ja diskurssin hallintaan liittyvät taidot. Siihen liittyvät siis pragmaattiset taidot eli kyky valita kulloiseenkin sosiaaliseen kontekstiin sopivaa kieltä, ymmärtää kulttuurinen konteksti ja sen merkitys. Sosiolingvistiseen kompetenssiin Canale ja Swain laskevat myös taidon hallita tekstin jäsentäminen ja sidostaminen, laajempien ymmärrettävien kokonaisuuksien tuottaminen – yhtenäisyyden (cohesion) ja ymmärrettävyyden (coherence) vaatimukset. Kolmanteen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueeseen, strategiseen kompetenssiin, Canale ja Swain sisällyttävät kielelliset ja kielenulkoiset

viestintästrategiat, jotka voidaan ottaa käyttöön viestinnässä tapahtuvien aukkojen tai epäonnistumisten korvaamiseksi. Kuviossa 2 on esitetty Räsänen (1994) yhteenveto kommunikatiivisesta kompetenssista.



KUVIO 2. Kommunikatiivinen kompetenssi Räsänen (1994, 15) mukaan

Kielenopetuksen teoreettinen viitekehys on parhaillaan vaihtumassa kommunikatiivisesta kielenopetuksesta kielikasvatukseen kulttuurienvälisenä oppimisena (Kohonen 2005). On alettu puhua kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kompetenssista (tai monikielisestä ja monikulttuurisesta kompetenssista), joka eroaa perinteisestä viestinnällisestä kompetenssista siinä, että se painottaa myös kielenkäyttäjän henkilökohtaisten ja sosiaalisten valmiuksien ja asenteiden merkitystä (Kohonen 2005). Funktionaalisesti ja tilannepohjaisesti sävyttyneessä kommunikatiivisessa kompetenssissa tavoitteena on yksilön selviytyminen viestinnällisissä tehtävissä ja tilanteissa, kun taas kulttuurienvälinen kompetenssi korostaa kielenkäyttäjän toimintaa erilaisten ihmisten kanssa.

Kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi eli kulttuurienvälisen viestinnän (tai toiminnan) kompetenssi sisältää perinteisen kieli- ja viestintätaitojen lisäksi



oppijaan liittyviä ominaisuuksia sekä toisen ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyviä tekijöitä (Kaikkonen 2004b). Oppijan uskomukset ja odotukset, kyky herkistyä vieraudelle, empatiakyky, kunnioittamisen kyky, interaktiivinen valmius ja monitulkintaisuuden sietokyky ovat tekijöitä, joiden pohjalta kulttuurienvälisen kompetenssi syntyy. Näiden lisäksi oppijan tulee tiedostaa ja osata käyttää oppimis- ja interaktiostrategioita sekä hänellä tulee olla taitoa arvioida niin kognitiivista, emotionaalista kuin sosiaalistakin tietoa ja käyttäytymistä. (Kaikkonen 2004b.)

Byram (2002, 18) tiivistää kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin 'halukkuudeksi ja kyvyksi olla vuorovaikutuksessa eri kulttuurista tulevan kanssa sen tietoisuuden pohjalta, joka henkilöllä on oman kulttuurinsa alkuperästä ja näiden kahden suhteista'. Byramin mukaan kulttuurienvälisen viestinnällinen kompetenssi on monimuotoisesti kietoutunut yhteen kielellisen kompetenssin (kieliopillinen tarkkuus ja sujuvuus), sosiolingvistisen kompetenssin (kontekstiin sopiva kielenkäyttö) sekä strategisen kompetenssin (kyky korvata kielellisen ja sosiolingvistisen kompetenssin puutteet) kanssa. Byram näkee kulttuurienvälisen viestinnän kielen opetuksen perimmäisimpänä ja olennaisimpana tavoitteena (Byram 2002, 17).

Kaikkosen (2004b) mukaan kulttuurienvälistä kompetenssia edistää yksilön halu kasvaa kulttuurienvälisyyteen ja kehittää identiteettiään monikulttuuriseen suuntaan. Eettinen ja ennakkoluuloton toiminta monikulttuurisissa tilanteissa antaa mahdollisuuden kulttuurienvälisen strategiakyvyn kehittymiselle. Tärkeintä on näissä tilanteissa yhdessä tuotettu, dialoginen tieto (Kaikkonen 2004b, 150). Vieraan kielen opetus ei Kaikkosen (2004b) mukaan sinänsä takaa kulttuurienvälistä oppimista, mutta kulttuurienvälisen viestinnän ja toiminnan kompetenssi määrittelee osaltaan vieraan kielen kouluopetusta. Kieli ja kulttuuri liittyvät toisiinsa monin siten. Kieltä ei voi erottaa kulttuuristaan tai kulttuureistaan, mistä syystä kieli on yhteydessä myös kielenulkoisiin tekijöihin – ja näitä tekijöitä tulisi vieraan kielen opetuksen ottaa huomioon (Kaikkonen 2004b, 166).

### 3.3.4 Kielenopetusmenetelmiä ja lähestymistapoja kielen opettamiseen

Eräs vanhimmista ja perinteisimmistä kielenopetuksen menetelmistä on kielioppiin ja kääntämiseen keskittyvä kielioppi-käännös -metodi (Grammar-Translation method). Tälle opetustavalle tyypillistä on kirjoitettuun kieleen keskittyminen, sanaston ulkoa

opettelu, kielioppisääntöjen perinpohjainen selittäminen ja opettelu sekä käännökset kohdekieleltä oppijoiden kielelle ja päinvastoin (Johnson 2001). Kielioppi-kääntämis -menetelmä ei tähtää viestintätaitojen kehittämiseen eikä lausetasoa laajempien kokonaisuuksien hallintaan, joten nykyaikaisten opetussuunnitelmien tavoitteita ei tämän metodin avulla voida saavuttaa. Pahimmillaan kielioppi-kääntämisen mukainen opetus on loputonta sääntöviidakkoa, epäaitoa kieltä ja kirjakielisiä arkaismeja (Johnson 2001, 165), mutta kuten tutkimuksestani kävi ilmi, se on osittain pitänyt pintansa kouluopetuksessa tähän päivään asti. Kielioppi-kääntämiseen keskittyvässä luokassa vuorovaikutus on enimmäkseen yksisuuntaista opettajalta oppilaille, oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tai aloitteellisuutta ei ole (Larsen-Freeman 2000, 18). Luokassa käytetään enimmäkseen oppilaiden äidinkieltä, ja kohdekieli selkiytyy käännöslauseiden avulla (Larsen-Freeman 2000, 18).

Kielioppi-käännös -metodin vastapainoksi kehittyi ”luonnollisia” metodeja, joiden päämääränä oli saada vieraan kielen oppimisprosessi lähemmäksi ensikielen omaksumisprosessia. Esimerkiksi Terrellin ja Krashenin (Krashen 1982) luonnollisen lähestymistavan (Natural Approach) periaatteena oli tehdä vieraan kielen oppimisesta ensikielen omaksumista vastaavaa. Suorat menetelmät (Direct Methods) pyrkivät kielen opettamiseen ilman äidinkielen jatkuvaa käyttöä opetuksessa. Ne pyrkivät rakentamaan käsitteen ja vieraskielisen sanan välille suoran yhteyden ja assosiaation ilman äidinkielistä sanaa ja niiden tavoitteena on opettaa oppilaat viestimään kohdekielellä, ensisijaisesti puhutulla kielellä (Johnson 2001). Onnistuakseen tässä oppilaan täytyy oppia ajattelemaan kohdekielellä ja keskittyä jokapäiväisen kielen opiskeluun (Larsen-Freeman 2000). Luokkahuoneessa, jossa käytetään suoraa metodia, vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on kaksisuuntaista, mutta opettajan kontrolloimaa. Oppilaat myös keskustelevat toistensa kanssa. (Larsen-Freeman 2000.)

Myös audiolingvaalinen menetelmä painottaa puhetta, mutta lähestyy sitä behavioristisemmän oppimiskäsityksen kautta: oppiminen tapahtuu ärsyke-reaktio -assosiaatioprosessin avulla ja sitä vahvistetaan palkkioilla, toiston merkitystä tapojen muodostamisessa (habit formation) korostetaan, kieli opitaan siirtymällä rakenneosasta tai lausemallista seuraavaan yksi kerrallaan eikä seuraavaan vaiheeseen siirrytä ennen kuin edellinen hallitaan täysin virheettömästi (Johnson 2001, 172–175). Oppimisessa tulisi edetä järjestyksessä kuuntelu, puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen (Johnson 2001, 174; Larsen-Freeman 2000, 46). Oppijoiden äidinkieltä vältetään, jotta se ei

häiritsisi kohdekielen oppimista. Suurin osa luokan vuorovaikutuksesta tapahtuu opettajan aloitteesta oppilaiden ja opettajan välillä. Drilleissä tai dialogiharjoitteissa oppilaat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, mutta vuorovaikutus on opettajajohtoista ja opettajan kontrolloimaa. (Larsen-Freeman 2000.) Kuurojen kielenopetuksessa audiolingvaalinen menetelmä on jokseenkin mahdoton metodi käytettäväksi sellaisenaan, koska se painottaa puhetta ja kuuntelua. Mikään ei kuitenkaan estä sitä, etteikö audiolingvaalisen menetelmän behavioristisia periaatteita drillien ja dialogien käytöstä voitaisi hyödyntää esimerkiksi tietokonepohjaisessa englannin kielen oppimisessa.

Useissa kielenopetuksen lähestymistavoissa, kuten esimerkiksi audiolingvaalisessa menetelmässä ja suorissa metodeissa, opetus pohjautuu rakenteelliseen opetussuunnitelmaan, jossa on eritelty kieliopillinen etenemisjärjestys (Johnson 2001). Sen sijaan situationaalisen opetussuunnitelman mukaan kullakin tunnilla käsitellään tiettyyn tilanteeseen liittyvää kieltä, kielioppia kuitenkin unohtamatta. Sen mukaan kieli opitaan ja muistetaan parhaiten silloin, kun se esitetään kontekstissaan. Tilannepainotteisen opetussuunnitelman pohjalta kehitettiin audio-visuaalinen kielenopettamismetodi, jonka avulla kieli esitetään kontekstissaan erilaisten visuaalisten keinojen avulla niin elävänä kuin mahdollista, tarkoituksena synnyttää kielen ja kuvan välille elävä yhteys. Esimerkiksi sarjakuvien avulla harjoitettu dialogi voidaan opetella ulkoa, minkä jälkeen niissä käytettyä kieltä laajennetaan uusiin tilanteisiin. Puhumisen tärkeyttä painotetaan. (Johnson 2001, 180.)

Johnson (2001) esittelee myös kielenopetuksessa käytettyjä menetelmiä, joita hän kutsuu humanistisiksi lähestymistavoiksi. Nämä menetelmät pohjautuvat humanismin periaatteisiin korostamalla kokonaisvaltaista oppimista, henkilökohtaista kasvua ja vastuuta sekä psykologisten ja affektiivisten tekijöiden merkitystä (Johnson 2001, 188.) Tällaisia kielenopetuksessa käytettyjä menetelmiä ovat äänetön menetelmä (Silent Way), yhteisöllinen kielenoppiminen (Community Language Learning, CLL), TPR (Total Physical Response) sekä suggestopedia. Larsen-Freeman (2000) kutsuu suggestopediaa desuggestopediaksi, joka kuvaa oppimisen rajoitusten poistamisen (desuggestoimisen) tärkeyttä.

Äänettömässä menetelmässä opettaja ei juuri puhu tai sanoo sanottavansa vain kerran ja on luokahuonetilanteessa hyvin hallitseva (Johnson 2001). Opettajan äänettömyyden tarkoitus on rohkaista oppilaita puhumaan kohdekielellä – ääntämistäkin

opetellessa opettaja osoittaa ainoastaan huuliolla oikean äänteen käyttämättä ääntään. Oppilaiden äidinkieltä voidaan käyttää ohjeiden antamiseen tai neuvomiseen sekä palautekeskusteluissa (Larsen-Freeman 2000).

Yhteisöllinen kielen oppiminen painottaa oppimisen etenemistä oppijoiden ehdoilla ja oppilaiden valitsemaan suuntaan, minkä mukaan opetussuunnitelma kehittyy (Johnson 2001). Menetelmä korostaa kielen olevan viestintää varten, mutta sallii etenkin alussa äidinkielen käytön oppilaiden turvallisuuden tunteen takaamiseksi ja suosii kääntämistä. Oppilaiden edistyessä kohdekielinen keskustelu lisääntyy, ja edistyneimpien tasolla äidinkielen käyttämisen sijaan merkitysten selville saamisessa apuna ovat esimerkiksi kuvat, pantomiimi tai kohdekielen synonyymit. (Larsen-Freeman 2000.)

Totaalinen fyysinen reaktio (Total Physical Response, TPR) pyrkii opettamaan kieltä fyysisten toimintojen kautta, pääasiassa opettajan käskymuodossa esitettyjen ohjeiden kautta. Metodi on rakennepainotteinen ja perinteisiä opettajan ja oppilaan rooleja korostava. (Johnson 2001.) Kuuroille oppilaille se soveltuu huonosti siinä mielessä, että peruskielitaidon opettamisessa käytetään pelkästään puhuttua kohdekieltä, joilla aktivoidaan oppilaat toimimaan ja siten oppimaan kyseiset kielenrakenteet ja sanat. Toisaalta metodia voisi hyvinkin soveltaa esimerkiksi vasta-alkajien tunnilla kohdekielellä kirjoitettujen ohjeiden avulla: esimerkiksi oppilaille jaetuilla paperilapuilla, opettajan taululle kirjoittamalla tai tietokoneella annetuilla ohjeilla voitaisiin fyysisen toiminnan kautta pyrkiä vahvistamaan kielenoppimista. TPR:n mukaan oppilaat ohjataan ensin kirjoittamaan ja lukemaan – puhumaan pakottaminen heti alussa aiheuttaisi vain ahdistusta oppilaissa (Larsen-Freeman 2000). Jatkuvasti käytettynä ja ainoana metodina kuurojen opetuksessa TPR tuskin kuitenkaan on järkevä, niin paljon aikaa ohjeistamiseen kuluisi. Menetelmää on myös yleisesti kritisoitu siitä, että se sopii ainoastaan aloittelijoille – aika pian kielenoppimisen vaatimukset ylittävät tämän melko konkreettisiin toimintoihin painottuvan metodin rajat.

Kuurojen kielenopetukseen näistä huonoimmin sellaisenaan sopii suggestopedia, joka pohjautuu musiikkiterapiaan ja painottaa kuuntelua, joskin sen pääperiaate stressittömän oppimisympäristön luomisesta voi olla käyttökelpoinen sovellettuna missä tahansa oppimisryhmässä. Suggestopediaa metodinaan käyttävä opettaja johtaa vuorovaikutusta luokassa ja käyttää oppilaiden äidinkieltä tarvittaessa, mutta äidinkielen osuus vähenee oppilaiden taitojen kehittyessä (Larsen-Freeman 2000).

Kielitieteessä tapahtui 1970-luvulla ns. ”sosiolingvistinen vallankumous”, jonka myötä painopiste siirtyi kieliopista kieleen sen käyttötilanteissa (Johnson 2001). Hymes (esim. 1981) toi esille käsitteen kommunikatiivisesta kompetenssista ja vaati laajempaa näkökulmaa kielitieteeseen ja uusia ulottuvuuksia kielitaidon käsitteeseen. Jo vuonna 1966 Newmark oli kritisoinut rakennepainotteista opetusta, jonka tuloksena oppilas osaa kyllä kaikki rakenteet mutta ei kykene yksinkertaisimpaankaan viestintätehtävään (Johnson 2001, 182). Sosiolingvistisen suuntauksen voimistuttua kielenopetuksen tavoitteeksi haluttiin kommunikatiivinen kompetenssi, minkä saavuttamiseksi rakennettiin uudenlainen opetussuunnitelma. Tässä opetussuunnitelmassa korostuivat semanttis-kieliopilliset osa-alueet yhdessä viestinnällisten funktioiden kanssa: käsitteet, kuten määrän ilmaiseminen tai sijainti, yhdistyvät kielenkäyttötilanteisiin kuten suunnan kyselemiseen tai tervehtimiseen. (Johnson 2001.)

Tämän kommunikatiivisen lähestymistavan pohjalta kehittyi kommunikatiivinen kielenopetus. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa kohdekieli ei ole ainoastaan oppimisen kohde, vaan koko luokkahuoneviestinnän väline. Painopiste on viestinnässä, ei ainoastaan kielellisten muotojen hallinnassa. Luokassa käytetään autenttista kieltä, kieltä luonnollisessa kontekstissaan, niin paljon kuin mahdollista. Roolipelien ym. kautta opetellaan käyttämään kieltä kontekstiin sopivalla tavalla, autenttisten tekstien avulla tutkitaan tekstin yhtenäisyyttä ja ymmärrettävyyttä, paritöiden ja ryhmätöiden kautta syntyy keskustelua merkityksistä ja mahdollisuuksia harjoittaa strategisen kompetenssin taitoja. Oppilaiden katsotaan olevan itse vastuussa oppimisestaan, mutta opettajan vastuulla on kommunikatiivisten tilanteiden ja tehtävien luominen sekä neuvominen tarvittaessa. Oppilaiden välistä kohdekielistä vuorovaikutusta edistetään erilaisten pari- ja ryhmätötapojen avulla. Kommunikatiivinen kielenopetus pyrkii käyttämään kohdekieltä niin paljon kuin mahdollista, mutta harkitut poikkeamat oppilaiden äidinkieleen ovat sallittuja. Korostaessaan myös kielen kulttuurista näkökulmaa kommunikatiivinen kielenopetus huomioi viestinnän muutkin tärkeät puolet, kuten kielenulkoisen käyttäytymisen. (Larsen-Freeman 2000.)

### 3.4 Kuurojen kielenopetuksen traditio ja opetussuunnitelmat

Kuurojen kielenopetus Suomessa on perinteisesti ollut ennen kaikkea suomen kielen opettamista. Kuurojen opetuksen aloitti Ruotsista oman oppinsa saanut kuuro opettaja

Carl Oscar Malm vuonna 1846, jolloin opetuskielenä oli viittomakieli ja koulussa opeteltiin kirjoitettua ruotsia muiden oppiaineiden lisäksi (Salmi & Laakso 2005). Jo 1800-luvun lopulla alkoi Suomessa kuitenkin ns. oralismin aikakausi, joka jatkui aina 1970-luvun lopulle saakka. Tänä aikana kuurojen opetus oli pääasiassa suomen kielen puheopetusta. Viittomakielen käyttö oli kiellettyä, ja opetus tähtäsi kuurojen puhumaan oppimiseen. Hädin tuskin voidaan puhua edes suomen kielen opettamisesta, niin paljon opetuksessa keskityttiin äänteiden oppimiseen. Vuosisadan alun kuurojen kouluissa artikulaatio-opetusta saattoi olla jopa 20 tuntia viikossa, minkä lisäksi opetettiin pari tuntia laskentaa ja muita aineita. Myös muut oppiaineet oli valjastettu puheelle ja huulilta luvulle, sillä kaikkia aineita opetettiin puhumalla ja oppilaiden myös odotettiin vastaavan puhumalla (Salmi & Laakso 2005, 170). Tällä tavoin opetettuna suomen kielen ymmärtäminen ja hallinta jäi heikolle tasolle. Muita kieliä kuuroille ei opetettu lainkaan.

Vuodesta 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on ollut maininta viittomakielestä erillisenä oppiaineena, jonka mukaan viittomakieltä voidaan opettaa vaikeasti kuulovammaisille ja muille sitä tarvitseville oppilaille (POPS 1994). Tämän opetussuunnitelman mukaan viittomakielen opiskelulla on samantyyppinen tehtävä kuin äidinkielellä kuuleville oppilaille, mutta siinä ei vielä puhuta viittomakielestä äidinkielenä. Tavoitteina on viittomakieleen ja kuurojen kulttuuriin liittyvien tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi mainittu muiden maiden kansallisiin viittomakielisiin ja kansainväliseen viittomiseen tutustuminen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ei ole määritelty erikseen, millä tavalla ja millaisin tavoittein suomea tai vieraita kieliä tulisi viittomakielisille opettaa.

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on sekä viittomakieli äidinkielenä että suomi viittomakielisille. Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärää on huomattavasti selkiytetty ja laajennettu. Suomi viittomakielisille -oppimäärä laaditaan oppilaiden edellytykset huomioiden joko suomi äidinkielenä- tai suomi toisena kielenä -oppimäärän pohjalta erityisesti viittomakielisille määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä painottaen. Suomen kielen opetuksen osa-alueisiin kuuluu mahdollisuuksien mukaan myös puhuminen. Viittomakielisen oppilaan kielellinen tausta, viittomakielen ja suomen kielen taitotaso, oppimisvalmiudet ja kuulon taso vaikuttavat opetuksen yksilöllisten tavoitteiden valintaan. Viittomakielisille painotettuihin sisältöihin kuuluu suomen kielen taitojen monipuolisen kehittämisen

lisäksi esimerkiksi viitotun, puhutun ja kirjoitetun kielimuodon vertailua. Suomen sijasta viittomakielinen oppilas voi osallistua myös ruotsi viittomakielisille -opetukseen, jossa noudatetaan soveltuvin osin suomi viittomakielisille -opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. (POPS 2004, 113–114.)

Entä sitten vieraat kielet viittomakielisille? Suomenkieliset lapset aloittavat vieraan kielen opiskelun viimeistään kolmannella luokalla, ja kielivalintana on useimmiten englanti. Viittomakielisille tulee suomi toisena kielenä heti ensimmäisistä vuosiluokista lähtien, ja kolmannelta luokalta eteenpäin vieraana kielenä tulisi olla toinen puhuttu kieli, englanti. Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärän tavoitteissa on vuosiluokilta 3-5 lähtien maininta muista viittomakielistä: ”oppilas oppii tunnistamaan kansallisen viittomakielen ja sen eroja muihin viittomakielisiin” (POPS 2004, 89). Vuosiluokilla 6-9 tavoitteeksi on asetettu oppilaan tutustuminen yhden tai useamman vieraan viittomakielen sekä kansainvälisen viittomisen perusteisiin. Myös niiden sisällöt täsmentyvät: Viestinnän osa-alue sisältää arkikeskustelun alkeiden harjoittelua yhdellä vieraalla viittomakielellä sekä kansainvälisellä viittomisella. Kielitietouteen liittyen verrataan suomalaista viittomakieltä yhteen pohjoismaiseen tai muuhun vieraaseen viittomakieleen sekä viittomakielen rakennetta suomen kieleen ja muihin puhuttuihin kieliin (POPS 2004, 91). Myös muiden maiden viittomakielet ovat suomalaisille viittomakielisille vieraita kieliä. Myöhemmin alkavasta ruotsista tulee puolestaan ikään kuin jo kolmas kotimainen kieli. Tämä tarkoittaisi sitä, että kuurolla oppilaalla olisi perusopetuksen yläkoulun alkaessa jo vähintään viisi opiskeltavaa kieltä: suomalainen viittomakieli, suomi, englanti, yksi tai useampi vieras viittomakieli ja ruotsi!

Opetussuunnitelman perusteet muodostavat kuitenkin vain kehyksen, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetussuunnitelmassa voi olla kuntakohtainen osio ja alueittaisia tai koulukohtaisia osioita opetuksen järjestäjän päätösten mukaisesti. (POPS 2004, 8.) Kuurojen perusopetus kuuluu erityisopetuksen piiriin (Biese 2001). Erityisopetuksessa olevalle oppilaalle – käytännössä siis kaikille kuurojen koulujen oppilaille – laaditaan opetussuunnitelmaan perustuva, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (POPS 2004, 28). Kuurous sinänsä ei anna aiheutta käyttää mukautettuja oppimääriä, mutta kuten Biesen (2001) tutkimuksessa eräs tutkittava totesi: normaalit opetussuunnitelmat eivät useinkaan toteudu kuulovammaisten kouluissa Suomessa (Biese 2001, 14). Yleisopetukseen integroitujen kuurojen tilanne vaihtelee.

Aikaisemmin kielikohtaisia tavoitteita kuurojen suhteen ei ollut määritelty tarkasti, mikä johti vain suomen kielen korostamiseen opetuksessa. Nykyisten opetussuunnitelman perusteiden suuntaviivojen mukaan kielten roolit näyttävät olevan selkiintymässä äidinkielen ja toisen kielen osalta – viittomakieli äidinkielenä ja suomi toisena kielenä. Tutkimustietoa, jonka pohjalta opetussuunnitelmat voidaan laatia, alkaa jo olla jonkin verran. Sen sijaan vieraiden kielten opetuksesta kuuroille ei ole vielä juuri mitään tutkimustietoa. Millainen tulisi olla puhuttujen/kirjoitettujen ja viitottujen vieraiden kielten rooli kuurojen opetuksessa? Mikä on niiden tärkeysjärjestys? Millä tavalla niitä tulisi opettaa? Toistaiseksi kuurot ovat saaneet automaattisesti englannin ensimmäiseksi vieraaksi kielekseen, mutta sen aloittamisaika on vaihdellut oppilaasta toiseen. Aloittamisen siirtämiseen myöhemmäksi ovat vaikuttaneet oppilaan mahdolliset kielihäiriöt tai viivästynyt lukemaan oppiminen ja/tai heikko suomen kielen hallinta, mutta myös luokkatovereiden taso. Kuurojen opetusryhmät ovat yleensä pieniä ja erittäin heterogeenisiä, mikä saattaa tarkoittaa sitä, että edistynytkin oppilas joutuu siirtämään englannin oppimisen aloittamista myöhemmäksi luokkatovereiden heikon tason takia. Omassa tutkimuksessaanikin tällaisia tapauksia tuli ilmi. Käytännössä myös kuurojen vieraan kielen opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa on ollut vaihtelua HOJKS:ien mukaan.

### 3.5 Englanti vieraana kielenä

Euroopan koululaiset opiskelevat vieraita kieliä yhä enemmän ja yhä nuorempina. Useissa maissa tätä selittää alueen kaksikielisyys, jolloin opiskeltavia kieliä tulee automaattisesti enemmän. Englanti on eniten opetettu kieli lähes kaikissa maissa, ja sen asema on vahvistumassa varsinkin Itä- ja Keski-Euroopassa. Englannin jälkeen seuraaviksi vahvimpina ovat saksa ja ranska. Suomessakin vuosiluokkien 7-9 oppilaista 99% opiskelee englantia. (Kielenopetusta Euroopassa yhä nuoremmille, opetushallinnon tiedote 2005.) Joidenkin vanhempien mielestä kyse on jopa pakkoenglannista (Pakkoruotsi vaihtui pakkoenglanniksi, Helsingin Sanomat 26.1.2007).

Miksi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi valitaan usein juuri englanti? Crystalin (2002) mukaan äidinkielisiä englanninpuhujia on yli 400 miljoonaa, johon voidaan lisätä ainakin 400 miljoonaa englantia toisena ja 700 miljoonaa sitä vieraana kielenä käyttävää ihmistä. Huonosti puhuttua englantia on sanottu maailman eniten puhutuksi



kieleksi (Kaikkonen 2004b). Englannin kielen kasvaminen koko maailman lingua francaksi, erikielisten ihmisten käyttämäksi ”yhteiseksi” kieleksi, on mielenkiintoinen ilmiö, jolle ei löydy vain yhtä selitystä. Yhtenä tekijänä on Englannin historia vanhana siirtomaavaltana, joka sai aikaan englannin kielen leviämisen ympäri maailmaa ja jota tämän päivän globalisaatio kiihdyttää entisestään. Englannista on tullut tärkein vieras kieli myös maissa, joissa sillä ei ole virallisen kielen statusta (Crystal 2002). Englanti on kansainvälisen viestinnän tärkein kieli, ja se hallitsee virallisena kansainvälisenä kielenä niin viihdettä, politiikkaa, tietotekniikkaa, kauppaa, liikennettä kuin mitä tahansa tieteenalaa.

Päästäkseen osaksi tätä kansainvälistä maailmaa kaikkien kieliryhmien tulisi hallita englanti. Kuuroille tehtävä on haasteellinen. Oman kielensä hallitsemisen lisäksi heidän tulee opetella valtaväestön kirjoitettu kieli (myös opetella lukemisen taito tämän kielen avulla), ja heti sen jälkeen on laajennettava kielitaitoa muihin kirjoitettuihin kieliin. Haasteelliseksi tehtävän tekee se, etteivät kuurot voi käyttää englantia siihen, mihin suurin osa kuulevista sitä käyttää: puhuttuun kieleen perustuvaan henkilökohtaiseen kommunikointiin. Kuurot eivät voi myöskään ”poimia” kieltä luonnollisista viestintätilanteista Krashenin (1981) tarkoittamalla tavalla.

Vieraan kielen opetuksessa painotetaan kielen viestinnällistä käyttöä erilaisissa viestinnän asia- ja tilanneyhteyksissä, kommunikatiivista kompetenssia (Kaikkonen & Kohonen 2000) sekä kasvavassa määrin kulttuurienvälistä viestinnällistä kompetenssia (Kohonen 2005). On tärkeää oppia viestimään toisenkielisen ihmisen kanssa, ja siitä koko vieraan kielen opetus lähtee liikkeelle (POPS 2004, 136). Opetussuunnitelmien sisällöissä tällä kuitenkin usein tarkoitetaan lähinnä puhumisen ja kuullun ymmärtämisen taitoja. Kuinka kuurot voisivat harjoitella tämän kommunikatiivisen, vuorovaikutteisen, kompetenssin taitoja? Kun vihdoinkin päästään eroon ajatuksesta, että viestintä vieraalla kielellä on vain puhetta, ollaan kenties oikeilla jäljillä. Viime aikoina on herätty huomaamaan, että kuurot tarvitsevat englantia myös henkilökohtaiseen yhteydenpitoon kansainvälisellä tasolla. Yliopistotasolla on jo käytetty verkkopohjaista oppimisympäristöä kuurojen englannin opetuksessa, mikä on saanut kuuroilta myönteistä palautetta viestinnällisyytensä takia. Lokakuussa 2004 alkanut Euroopan unionin tukema Sign On -projekti on ottanut saman tavoitteen aikuiskoulutuksen puolella: kuuroja viittomakielen käyttäjiä rohkaistaan käyttämään kirjoitettua englantia kansainvälisissä yhteyksissä internetin kautta ([www.signon.fi](http://www.signon.fi) 21.7.2005).

#### 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni kuurojen englannin kielen oppimiskokemuksista on luonteeltaan laadullinen. Tutkimukseeni pätevät monet Syrjälän (1994) mainitsemista keskeisistä laadullisen tapaustutkimuksen ominaisuuksista. Mielenkiintoni tutkijana kohdistui haastateltavien omiin kokemuksiin, tunteisiin ja heidän niille antamilleen merkityksille. Tutkimukseni on kuvailevaa ja sen lähtökohtana on ollut tietty esiyymmärrys, joka on muuttunut tutkimuksen edetessä – tutkimusaineiston tarkastelu on tuonut esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja yleistyksiä pyrkimättä tarkkojen, ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. Tutkimukseni on myös arvosidonnaista ja vuorovaikutuksellista eli tutkittavat ovat mukana tuntevina ja toimivina subjekteina, ja tutkijana arvomaailmani ja kokemukseni ovat yhteydessä näkemykseeni tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä 1994.) Subjektiivinen tapa ymmärtää tutkimuskohdetta ja rakennella olettamuksia ei kuitenkaan ole tutkimuksen metodi tai päämäärä, vaan ainoastaan kiinnostuksen lähtökohta. Tutkimukseni saattaa kertoa myös jotakin merkittävää laajemmasta kokonaisuudesta, jonka osa tämä yksittäinen tutkimus on. Näin se toteuttaa partikularistisuuden periaatetta eli tutkimuksen keskittymistä tiettyyn tilanteeseen, ilmiöön tai ohjelmaan. (Syrjälä 1994.)

Kiinnostuin tutkimusaiheesta keskustellessani kuurojen kanssa kielenopetuksesta ja huomattessani, etteivät he olleet itse välttämättä tulleet ajatelleeksi, millaista kuurojen vieraan kielen oppimisen tulisi olla. Voimavarat on suunnattu ensisijaisesti toisen kielen eli suomen kielen oppimiseen, ei vieraiden kielten oppimiseen. Aloin pohtia aihetta ja muotoilla tutkimusongelmia henkilökohtaisten kokemusteni, teorioiden ja käytännön tilanteiden pohjalta. Vaikka tutkimukseni on jäsennetty erillisiin teoria- ja tulososioihin, on niissä siitä huolimatta keskinäistä vuoropuhelua teorian ja tutkittavien kokemusten välillä. Aiheeni suhteen tällainen ratkaisu tuntui sopivalta – keskitytään tutkittavien ajatusten ja kokemusten välittämiseen, mutta tarkastellaan niitä myös teoreettisessa kontekstissa ja suhteessa muihin tutkimuksiin. Teoriataustan yhdistäminen haastateltavien mielipiteisiin ja kokemuksiin herättää kysymyksiä, joskus kyseenalaistaen tai uutta luoden, joskus olemassa olevaa lujittaen. En ole pyrkinyt luomaan varsinaisesti uutta teoriaa kuurojen

englannin opetuksesta, vaan herättämään ajatuksia vertailemalla kuurojen henkilökohtaisia kokemuksia muiden tutkimusten tuloksiin ja teorioihin.

#### 4.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Olisi ollut houkuttelevaa tehdä mahdollisimman laaja kartoitus kuurojen kokemuksista englannin kielen oppimiseen ja opiskeluun liittyen, mutta tämän tutkimuksen näkökulmasta se ei ollut tarpeellista eikä mielekästä. Halusin saada syvällistä tietoa henkilökohtaisesti kuuroilta itseltään, minkä vuoksi valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun. Koska tutkimukseni aiheena ovat nimenomaan kuurojen henkilökohtaiset kokemukset, haastattelun kielenä oli luonnollisesti heidän oma kielensä, suomalainen viittomakieli. Suomalainen viittomakieli oli kaikkien seitsemän haastateltavan äidinkieli tai ensikieli (joskin yksi haastateltava tarjoutui etukäteen myös puhumaan suomea, todennäköisesti tutkijan kielitaitoa ajatellen). Viittomakielellä he saattoivat ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti ja sujuvasti, mikä teki haastattelutilanteesta motivoivan ja toi mahdollisesti esille syvällisempiä asioita kuin suomenkielinen haastattelulomake tai kirjoitelma olisivat tuoneet.

Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka toisaalta rajoittaa haastattelun tiettyjen teemojen käsittelyyn, mutta mahdollistaa myös haastattelutilanteen keskustelunomaisuuden ja antaa haastateltaville mahdollisuuden vastata omin sanoin. Jokaisessa haastattelussa käytiin läpi samat teemat ja niihin liittyvät kysymykset, mutta kysymysten järjestys ja muoto saattoivat vaihdella. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kaikille samat. Teemahaastattelu ei ole syvähaastattelun tavoin täysin vapaa, mutta toisaalta se on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, sillä siitä puuttuvat strukturoidun lomakehaastattelun kaltaiset muodoltaan ja järjestykseltään tarkat kysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

## 4.2 Tutkittavat ja tutkimuksen toteutus

Tutkittavia oli yhteensä seitsemän, kuusi naista ja yksi mies. Heistä neljä opiskeli haastatteluhetkellä Jyväskylän yliopiston viittomakielisessä opettajankoulutuksessa ja kolme teki yliopistolla muita viittomakielen opintoja. Ryhmä oli valikoitunut siinä mielessä, että he kaikki tekivät yliopistollisia opintoja ja tunsivat opetuksen ja oppimisen aihepiirin. Tutkimuksen joustavuuden periaate toteutui: tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Koska tämän tutkimuksen ensisijainen tarkoitus ei ole yleistää tutkimustuloksia koskemaan kaikkia kuuroja, ei ollut olennaista löytää tutkittaviksi kuuroja, joilla olisi mahdollisimman erilaiset ammatit tai elämäkokemukset. Partikularistisuuden periaatteen mukaisesti yksittäinen suppeahko tutkimus voi kuitenkin kertoa jotain myös laajemmasta kokonaisuudesta.

Päätyessäni juuri näihin seitsemään haastateltavaan yhtenä kriteerinä oli vaihtelu koulutaustan mukaan: jotkut olivat opiskelleet kuurojen koulussa, jotkut yleisopetuksessa, osa tulkin kanssa, osa ilman tulkkia. Tutkittavien iät vaihtelivat noin 20 vuodesta 45 vuoteen, mutta opiskeluajankohtien välillä ei välttämättä ollut suuria eroja: ikä ei aina kertonut sitä, milloin tutkittava oli esimerkiksi peruskoulun tai lukion käynyt. Sen verran koulunsa ensimmäiseksi ja koulunsa viimeiseksi käyneiden välillä oli ikäeroa, että tutkimuksen tuloksissa saattoi heijastua vuosien mittaan koululuokassa ja opetus suunnitelmassa tapahtuneita muutoksia. Tutkittavat taustoineen on esitelty tarkemmin tulososion alussa, luvussa 5.1 (s. 43–44), luontevana siltana tuloksiin – heidän oppimiskokemustensa kuvaukseen.

Haastatteluissa oli läsnä tutkijan lisäksi aina kaksi kuuroa ja kaksi viittomakielen tulkkia, jotka tulkkasivat haastateltavien puheenvuorot suomen kielelle ja vastaavasti minun kysymykseni viittomakielelle. Haastattelut pidettiin Jyväskylän yliopiston studiossa, jossa ne videoitiin ja äänitettiin. Haastattelupareiksi olin valinnut taustaltaan hieman erilaiset henkilöt, jotka olivat myös eri vuosikursseilta. Ainoastaan yksi haastattelu toteutettiin yksilöhaastatteluna yhden tulkin hoitaessa tulkkauksen. Tästä haastattelutilanteesta puuttui kuurojen keskinäinen vuorovaikutus, mutta haastattelu sujui silti luontevan keskustelun merkeissä. Osaan itse jonkin verran viittomakieltä, mutta en halunnut keskustelun sujuvuuden tai ymmärrettävyyden kärsivän puutteellisen viittomakielen taitoni takia. Omasta kielitaidostani oli silti hyötyä, sillä pystyin

seuraamaan kuurojen välistä keskustelua ja siten reagoimaan heidän viittomiseensa nopeammin kuin jos olisin ollut pelkästään tulkkien varassa.

Olin suunnitellut tekeväni pilottihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja, mutta valitettavan yhteensattuman vuoksi se peruuntui, eikä ennen ensimmäistä haastattelua ollut enää toista mahdollisuutta tehdä pilottihaastattelua. Viiden ihmisen aikataulujen ja tilojen varaamisen yhteensovittaminen osoittautui haasteelliseksi. Näin ollen ensimmäisestä haastattelusta tuli samalla pilottihaastattelu, ja olin varautunut tekemään yhden haastattelun lisää, jos se epäonnistuisi. Ensimmäinen haastattelu sujui kuitenkin tekniikkaa ja keskustelua myöten todella hyvin, joten ylimääräinen haastattelu ei ollut tarpeen.

Tulkin käyttämiseen haastattelutilanteessa liittyy aina riskinsä: tietoa voi hävitä tai se voi vääristyä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mielipiteeseen yhtyen näkisin haastattelutilanteen kuitenkin kielipelinä joka tapauksessa, oli läsnä tutkijan ja tutkittavan lisäksi tulkki tai ei. Tutkija ja tutkittavat pyrkivät ymmärtämään toistensa maailmaa, ja kielestä riippumatta tulkinta voi onnistua tai olla onnistumatta. Ammattitaitoiset tulkit osaavat kääntää keskustelun kieleltä toiselle, jolloin haastateltavien ja haastattelijan itsensä vastuulle jää toistensa maailmojen ymmärtäminen. Sain käyttööni yliopiston omat, erittäin pätevät viittomakielen tulkit, mistä oli mielestäni etua haastattelun onnistumisen kannalta: he olivat tottuneet haastaviin tulkkaustilanteisiin, kielen oppimisen aihepiiri oli heille tuttua ja he olivat tulkanneet kyseisiä haastateltavia aikaisemminkin. Tulkit olivat samat joka haastattelussa, joten heidän kokemuksensa tilanteesta karttui samalla tavalla kuin haastattelijankin kokemus. Tulkit saivat teemahaastattelun rungon tutustuttavakseen etukäteen, ja työnjako tulkkauksen suhteen oli selvä ennen haastattelujen alkua.

Teknisesti haastattelut sujuivat hyvin. Haastattelut pidettiin studiossa, jossa oli mahdollista tarkkailla äänitystä ja tallentaa haastattelut videolle. Videolle oli mahdollista tallentaa sekä ääni että kuva, mikä paransi huomattavasti tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka tulkkaus oli ammattitaitoista ja tarkkaa, jälkikäteen oli aina mahdollisuus tarkistaa haastateltavien kommentit pienintä yksityiskohtaa myöten. Litteroin haastattelut suomeksi ja tarkistin viittomakielen ja suomenkielisen käännöksen yhdenmukaisuuden videoiden ja dvd:n avulla. Lopuksi lähetin litteroidut haastattelut tutkittaville itselleen. Parille haastateltavalle lähetin myös lisäkysymyksiä, jos jokin tietty kohta oli jäänyt epäselväksi. Muutama haastateltava halusi lisätä jonkin

kommentin ja kaikki vastasivat lisäkysymyksiin. Kaikki hyväksyivät litteroidut versiot omista haastatteluistaan.

### 4.3 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Kuurojen vieraan kielen oppimiseen ei ole tähän mennessä kiinnitetty suurta huomiota. Suomessa sitä on alkanut tutkia McCambridge (2004), ja hänen mielenkiintonsa kohteena on ennen kaikkea kuurojen englannin kielen oppiminen monimuotoisissa oppimisympäristöissä. Perinteisesti kuurojen kielenoppimisen tutkimus on keskittynyt ennen kaikkea kuurojen toisen kielen oppimiseen – Suomessa suomen kielen oppimiseen ja lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen – ja viime vuosina yhä enemmän myös viittomakielen (äidinkielen) oppimiseen.

Kielipedagogit ja kielen tutkijat sisällyttävät toisen kielen oppimiseen usein myös vieraiden kielten oppimisen (ks. luku 3.1). Kuurojen kohdalla asia on kuitenkin hieman toisin. Kuuroille toinen kieli on myös se kieli, jolla opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan, koska viittomakielen kirjoitusjärjestelmää ja/tai foneettista järjestelmää lukemisen tukena ei vielä ole (tosin kehitteillä on, Supalla 2005). Näin ollen toisen kielen oppiminen ja vieraan kielen oppiminen poikkeavat toisistaan myös laadullisesti. Sen sijaan lukemaan ja kirjoittamaan opittuaan kuuron kielenoppimisen prosessit lienevät kielestä riippumatta samankaltaiset Mitchellin ja Mylesin (2004) mukaisesti. Tässä tutkimuksessa on olennaista erottaa toisen kielen eli suomen ja vieraan kielen, englannin, oppimisprosessit toisistaan.

Tutkimukseni kartoittaa ja kuvailee kuurojen englannin oppimista ja opiskelua koulussa. Tutkimus on kartoittava, koska selvitän sen avulla vähän tunnettua ilmiötä ja etsin uusia näkökulmia kuurojen englannin oppimiseen (Hirsjärvi ym. 2000, 128). Tutkimukseni on myös kuvaileva, koska tavoitteena on ilmiön kuvailu (Hirsjärvi ym. 2000, 123). Ennen tutkimushaastatteluja jaottelin teemahaastattelun rungon viiteen eri pääteemaan, jotka olivat 1) konteksti, 2) opetus ja opiskelu koulussa, 3) henkilökohtaiset kokemukset, 4) englannin kielen käyttö ja 5) opetuksen ihanne (liite 1). Valitsemani teemat kattoivat englannin kielen opiskelun ja opetuksen sekä kokemusten alueen melko hyvin, joten aineistosta tuli monipuolinen. Tutkimukseni suurimmiksi mielenkiinnon kohteiksi olen nostanut henkilökohtaisten oppimiskokemusten teeman, jonka pohjalta muodostuivat seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millaista oli englannin kielen opiskelu koulussa?
2. Millaisia kokemuksia kuuroilla on englannin kielen oppimisesta ja englannin kielen käyttämisestä?
3. Millaista olisi kuuron ihanteellinen englannin kielen opetus?

Ensimmäisen tutkimusongelman tarkoitus oli selvittää haastateltavien omien kuvausten perusteella yleiskuva siitä, millaista englannin opiskelu koulussa oli ollut: mitä tunteilla tehtiin, mitä kieliä käytettiin jne. Tämän tutkimuskysymyksen avulla pyrin ennen kaikkea ilmiön yleiseen kuvailuun (luokittelun keinoin) ja sen pohdintaan. Toinen tutkimusongelma pureutui henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tunteisiin tarkemmin. Joitakin ensimmäisen tutkimusongelman kuvailevassa osuudessa esille nousseita asioita analysoin tarkemmin toisen tutkimusongelman näkökulmasta – ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman teemat olivat siis osittain päällekkäisiä. Kolmas tutkimusongelma liittyi olennaisesti kahden ensimmäisen tutkimusongelman pohjalta syntyneeseen keskusteluun ja kokosi siten myös teemoja yhteen: millaista voisi kuurojen englannin opetus olla eli voitaisiinko jotakin tehdä toisin?

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis antaa kuuroille mahdollisuus kuvailla omia englannin kielen oppimiskokemuksiaan sekä visioida ihanteellisen englannin opetuksen piirteitä. Oppimiskokemusten jäsentämisen avulla voitiin tarkastella opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista, vieraan kielen opetuksen käytänteitä kuuron oppilaan opetuksessa ja affektiivisten tekijöiden merkitystä oppimiseen. Ihanteellisen englannin opetuksen kuvaus siirsi tarkastelun tulevaisuuteen – mahdollisiin muutoksiin ja asioihin, joita kuurot toivoivat englannin opetuksessa hyödynnettävän.

#### 4.4 Aineiston analyysimenetelmät

Varto (1992) esittää ajatuksen, että laadullisessa tutkimuksessa teoria voi olla muodoltaan teesi, maksiimi tai ohje, tai teoria voi olla yleinen kuvaus niistä laaduista tai laatuojen rakentumisista, joita tutkimuskohteena tematisoitiin. Tutkimukseni tarkoitus ei ole luoda uutta teoriaa, mihin esimerkiksi aineistolähtöinen Grounded Theory -tutkimus pyrkii (Strauss & Corbin 1998). Tutkimukseni aineisto on suppea, joten Grounded

Theoryn tarkoittama lopputulos ei ollut tämän tutkimuksen tavoite. Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa teoria voi olla myös yleinen kuvaus, jolloin sekin johtaa muutokseen. Tutkija kuitenkin jättää ratkaisematta suunnat tai vaatimukset, joita muutokselle voidaan osoittaa.

Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan haastateltavien subjektiivisia kokemuksia ja yhdistämään niitä toisiinsa taustalla vaikuttavien näkökulmien ja tutkimusten puitteissa. Tämän tutkimuksen tuloksena voidaan siis pitää eräänlaista vuoropuhelua haastateltavien kokemusten ja erilaisten taustateorioiden välillä. Siitä ei synny varsinaista uutta teoriaa, mutta se antaa vanhoihin oman merkityslisänsä. Tutkijan merkitysmaailma kohtaa tutkittavien merkitysmaailman, missä prosessissa merkityksiä lisätään ja jäsennetään uudelleen, kunnes on aika palata takaisin lähtötilanteeseen ja selvittää, ovatko merkitykset kohdanneet (Varto 1992). Tutkittavien mielipiteet ja kannanotot ovat sinällään arvokkaita, vaikka kaikki tosiasiat eivät pitäisikään aina paikkaansa. Tutkittavien maailmassa ne ovat todellisuutta, ja tutkijana tarkoitukseni on kuvata heidän kokemuksiaan sellaisina kuin ne ovat.

Sovelsin tutkimuksessani Syrjäläisen (1994) sisällönanalyysin periaatteita, jotka on esitetty kuviossa 3. Vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien eri näkökulmien pohjalta laadin teemahaastattelun rungon, joka toimi myöhemmin aineiston luokittelun pohjana. Luokittelun ja keskeisimpien teemojen hahmotuttua täsmensin tutkimustehtäviä ja käsitteitä. Ilmiöiden esiintymistiheyden ja poikkeusten toteamista tapahtui käytännössä luokittelujen tekemisestä lähtien, kun aineisto oli jo tuttua. Tutkittavien mielipiteiden ja kokemusten vertailua tapahtui koko luokittelu- ja analysointiprosessin ajan.

Analyysin pohjana oli merkitysten tulkinta. Laadullisessa tutkimuksessa merkitykset eivät ilmene irrallisina yksikköinä tai muodollisesti tarkasteltavina rakenteina, vaan suhteina, merkityskokonaisuuksina (Varto 1992). Tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön (Ahonen 1994). Tutkimuksen laadullisen luonteen lisäksi haastattelujen kieli sulki pois ajatuksen analysoida aineistoa muodollisten yksiköiden pohjalta. Tutkimukseni aineistoa ei olisi ollut mahdollista tulkita esimerkiksi sanojen tasolla, sillä haastateltavat käyttivät eri kieltä kuin tutkija. Tulkit käänsivät haastateltavien kertomukset suomen kielelle, ja vaikka tulkkauksia olikin erittäin taitavaa ja tarkkaa, on se silti eri kieltä kuin alkuperäisten puheenvuorojen kieli. Eri kielet ilmaisevat asioita aina hiukan eri tavalla.



Aineistoa käsitellessäni ja tuloksia kirjoittaessani olen käyttänyt tutkittavien mielipiteistä myös lainauksia, jotka todentavat merkitysten tulkintaa ja antavat lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiään tulkinnan osuvuudesta. Liitteessä 2 on ote eräästä parihaastattelusta suomeksi litteroituna. Alkuperäisiä viittomakielisiä lainauksia ei toistaiseksi ole mahdollista liittää tutkielmiin, mutta kenties tulevaisuudessa tutkijat voivat liittää nekin osaksi kirjoitettua raporttia.

**Tutkijan ”herkistyminen”,** joka edellyttää oman aineiston perinpohjaista tuntemista sekä keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla

**Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi** (ajattelutyö)

**Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat**

**Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys**

**Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu**

**Ristiinvalidointi. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla**

**Johtopäätökset ja tulkinta.** Analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon.

KUVIO 3. Sisällönanalyysin vaiheet Syrjäläisen (1994) mukaan

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Tutkittavat tarkemmassa esittelyssä – kenellä oli puheenvuoro?

Tutkittavina oli seitsemän viittomakielistä kuuroa, joita yhdistää opiskelu Jyväskylän yliopistossa. Heistä neljä opiskeli tutkimushaastattelujen aikaan viittomakielisessä luokanopettajakoulutuksessa, kolme suoritti muita viittomakieleen liittyviä opintoja. Pyytäessäni heitä määrittelemään äidinkieltä viisi heistä korosti viittomakieltä äidinkielenään. Yksi haastateltavista totesi äidinkielen määrittelyn olevan joskus vaikeaa eikä osannut varmasti sanoa kumpi, suomalainen viittomakieli vai suomi, on hänen äidinkieltä. Kumpaakin kieltä hän on aina käyttänyt. Haastateltavista eräs toinen kertoi tuntevansa itsensä täysin kaksikieliseksi, joskin hän totesi käyttävänsä kieliä usein eri tavoin ja erilaisissa tilanteissa – eräänlaista funktionaalista kaksikielisyyttä siis. Hän sanoi pitävänsä sekä suomea että suomalaista viittomakieltä äidinkielenään, mutta viittomakieltä enemmän tunnekielenään.

Olen nimennyt tutkittavani uudelleen anonymiteetin takaamiseksi. Tämänkaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa, joka keskittyy pienen tutkimusjoukon kokemusten kuvaamiseen, numerointi ei tuntunut sopivalta ratkaisulta. Haastateltavina olivat siis Sari, Jenni, Elisa, Oskari, Miia, Laura ja Siiri – kuusi naista ja yksi mies. Olen kuvannut heidän koulutaustojaan puhumalla perusopetuksesta, yläkoulusta ja alakoulusta uuden Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004) mukaisesti. Tutkittavien omissa puheenvuoroissa esiintyvät myös käsitteet peruskoulu, ala-aste ja yläaste, jotka olivat käytössä heidän kouluaikanaan. Olen käsitellyt nämä merkitykseltään toisiaan vastaavina käsitteinä ja autenttisuuden vuoksi säilyttänyt lainauksissa tutkittavien ilmaisemat käsitteet alkuperäisissä muodoissaan.

Tutkittavien koulutaustat perusopetuksessa olivat varsin vaihtelevat, mutta lukion kaikki olivat käyneet kuulevien koulussa lukuun ottamatta Jennin ensimmäistä vuotta kuurojen lukiossa. Perusopetuksen alusta asti kuulevien luokalla oli ollut vain Miia, jolla oli ollut ensimmäisinä vuosinaan mukanaan kouluavustaja ja myöhemmin yläkoulussa ja lukiossakin silloin tällöin viittomakielen tulkki. Myös Siiri ja Sari olivat siirtyneet jo ennen alakoulun loppua kuurojen koulusta kuulevien kouluun, Laura vuotta ennen perusopetuksen päättymistä. Sen sijaan Elisa, Oskari ja Jenni olivat käyneet

kuurojen koulua aina perusopetuksen loppuun saakka. Koulutaustat on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkittavien koulutaustat

<b>KOULUTAUSTA</b>						
	<b><u>Kuurojen koulu</u></b>			<b><u>Kuulevien koulu</u></b>		
	<b>Alakoulu</b>	<b>Yläkoulu</b>	<b>Lukio</b>	<b>Alakoulu</b>	<b>Yläkoulu</b>	<b>Lukio</b>
Jenni		→	1. vuosi			2. ja 3. vuosi
Oskari		→				→
Siiri	5. lk loppuun			6. lk alkaen		→
Elisa	→					→
Sari	3. lk loppuun			4. lk alkaen		→
Laura	→	8. lk loppuun			9. lk alkaen	→
Miia						→

Muista tutkittavista poiketen Elisa oli aloittanut englannin opiskelun vasta aikuisena täydentäessään peruskoulututkintoaan. Hänen koulutaipaleensa alettua erityisluokassa ei vieraita kieliä opetettu lainkaan kuuroille (eikä luokan muillekaan oppilaille). Äidinkielenä opetettiin suomen kieltä. Muilla haastateltavilla englannin opiskelu oli alkanut jo alakoulussa, joskin muutamilla vuotta myöhemmin kuin kuulevilla samanikäisillä. Oskari oli aloittanut englannin opiskelun neljännellä luokalla kuurojen koulussa, jolloin käytettiin kolmannen luokan kirjoja. Oskarille tämä oli toiminut hyvänä kannustimena, sillä omien sanojensa mukaan hän oli tehnyt tehtäviä ”kamalalla tohinalla” halutessaan päästä samalle tasolle kuin vuotta aikaisemmin aloittaneet kuulevat oppilaat.

Jenni kertoi englannin opiskelun aloittamisen siirtyneen luokkatovereiden vuoksi, sillä opettajien mielestä heidän suomen kielen taitonsa ei ollut vielä ollut riittävän hyvä. Luokkatovereiden suomen kieltä haluttiin kehittää ensin paremmaksi, ja vasta sitten ottaa mukaan vieraan kielen opetusta. Jennin vaihtoehtona oli ollut englannin aloittaminen yksin, mutta siitä luovuttiin: ”Opetus ei ehkä olisi ollut yhtä tehokasta”, arveli Jenni. Sarikaan ei ollut päässyt aloittamaan englantia vielä kolmannella luokalla kuurojen koulussa, koska luokassa oli ollut oppilaita, joilla oli oppimisvaikeuksia. Sari siirtyi kolmannen luokan jälkeen kuulevien kouluun, joten hänen piti aloittaa englannin opiskelu yksityistunneilla kesäloman aikana ennen neljännen luokan alkamista saadakseen kuulevat luokkatoverinsa kiinni – heillähän oli englantia ollut jo koko kolmannen luokan ajan.

## 5.2 Kuvaus englannin opiskelusta koulussa

Tässä luvussa tutkittavat kuvailevat englannin kielen opiskelua koulussa: tuntien kulkua ja sisältöä, työtapoja ja tehtäviä sekä kuurojen opetuksessa huomioitavia erityispiirteitä. Tutkittavat kertovat myös opettajistaan sekä kielikäytännöistä englannin tunneilla. Luvun lopussa tarkastelen englannin tuntien opetuskieliä hiukan tarkemmin teoreettisessa viitekehyksessä.

### 5.2.1 Mitä englannin tunneilla tehtiin?

Englannin tunnit olivat haastateltavien mukaan olleet hyvin oppikirjapainotteisia. Laura oli ainoa, jonka englannin oppiminen oli alkanut pelkästään vihkojen ja opettajan itsensä tekemän materiaalin avulla – kaikilla muilla oli alusta asti ollut oppikirja. Yleisopetuksessa koko kouluopetuksensa ajan olleen Miian mielestä tunnit kuuluivat aina samaa kaavaa noudattaen: tarkistettiin kotitehtävät, tehtiin kielioppia tai opeteltiin uutta asiaa, luettiin jotakin, sitten taas tehtäviä, joista loput kotiläksyksi. Samaa mieltä olivat myös koulutaustaltaan keskenään erilaiset Siiri ja Jenni: Jennin mielestä tunnit olivat ”tekstiä ja tehtäviä uudestaan ja uudestaan” ja Siirin mielestä tunnit ”kulkivat aina samaa kaavaa” eikä oppikirjoista poikettu. Kyse ei ole pelkästään kuurojen vieraan kielen oppimiseen liittyvä ilmiö – samanlaisen tuloksen löysi myös Kaikkonen (2004a) tutkiessaan nuorten kuulevien vieraan kielen opettajien kokemuksia kouluaikaisesta

vieraan kielen oppimisesta. Kaikkosen tutkittavat olivat kuvanneet vieraan kielen opetusta kaavamaiseksi ja mekaaniseksi (Kaikkonen 2004a, 51).

Englannin tunneilla oli myös kirjoitettu aineita, käyty kielioppia, tehty käännöksiä tai sanakokeita. Siirin mielestä kuurojen koulussa perehdyttiin ennen kaikkea sanastoon, minkä osaamista testattiin tunnin alussa pidettyjen sanakokeiden avulla. Myös Oskarin mielestä kuurojen koulussa painotettiin sanaston hallintaa ja sen ulkoa opettelua sanakokeineen, etenkin yläkoulussa: ”...Se oli hirveää sanojen opettelua, kauhea määrä opiskeltavia sanoja... se auttoi toki, sanoja oppi kyllä, mutta lauserakenteita ei niinkään.” Sanaston ja kieliopin opiskelun ylivalta tuli esille myös Kaikkosen (2004a) tutkimuksessa. Sanakokeet ovat jääneet myös Lauran ja Miian mieleen. Sarin mielestä englannin kielen oppiminen oli ollut pääasiassa ulkoa opettelua, johon tärkeänä osana kuuntelujen lisäksi olivat kuuluneet oppikirjat ja kokeet varsinkin yläkoulusta alkaen.

Tunnit olivat sujuneet hyvin opettajajohtoisesti. Kieliopin ollessa aiheena opettaja oli ensin selittänyt sääntöjä, minkä jälkeen oppilaat olivat tehneet itsenäisesti kyseisiin kielioppiasioihin liittyviä tehtäviä – tai vaihtoehtoisesti ensin oli käyty oppikirjan kappaletta läpi ja siitä tehtäviä. Opettajajohtoisuudesta ja deduktiivisesti painottuneesta rakenteiden opetuksesta raportoi myös Kaikkonen (2004a). Tällaisesta tuntien kaavasta kertoivat tässä tutkimuksessa erityisesti Oskari, Siiri, Miia ja Jenni. Hyvin harvoin tunneilla oli käytetty oheismateriaalia, joka ei olisi ollut kopio opettajankirjasta, tai jotakin muuta virikettä englannin oppimiseen oppikirjan ulkopuolelta. Elisa oli saanut säännöllisesti lisämateriaalia ja englanninkielisiä kirjoja opettajaltaan. Lauran opettaja kuurojen koulussa oli tehnyt oppimateriaalia itse. Oppikirjan säätelemästä englannin tunnista poikkeamia ei juuri ollut: Oskari muisteli, että tunneilla olisi joskus pelattu jotakin peliä, mutta kukaan muu ei tällaisesta maininnut. Jenni puolestaan muisti, että englannin tunneilla olisi joskus tehty joitakin näytelmiä, joihin kirjoitettiin vuorosanat englanniksi. Näytteleminen oli kuitenkin ollut helppoa, kun tarina oli esitetty lopulta viittoen. Jenni muisti myös, että kielioppia olisi käyty läpi piirtoheittimen ja liitutaulun avulla, mikä oli hänestä asian syvällisemmän ymmärtämisen kannalta hyvä.

*Musta tuntui, että aika paljon käytettiin taulua: miten lauseessa ilmaistaan tietty asia, tehtiin lauseita sinne, monikon S ympäröitiin, ympäröitiin ilmaisuja, käytettiin*

*kalvoja. Silloin kun selitettiin jotain, meiltä kyseltiin paljon, miksi näin, kuinka ilmoitetaan ”hänen” ja miten erotetaan, kenestä on kysymys... (Jenni)*

Tutkittavien kertomien kuvausten perusteella vaikuttaa siltä, että englannin opiskelu koulussa oli hyvin mekaanista. Oppikirjat sanelivat tuntien sisällön ja tahdin, ja tunnit etenivät aina samalla tavalla. Kielenopetuksen tavoitteet kuurojen oppilaiden kohdalla olivat selvästi kirjoitetun englannin tuottamisessa ja luetun ymmärtämisessä, kahdessa kielenopetuksen perusalueessa ajalta ennen laajempaa ajattelutapaa kielellisestä kompetenssista. Kuitenkin jo esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa vieraiden kielten oppimistavoitteiksi mainitaan myös kyky osallistua arkipäivän keskusteluun vieraalla kielellä sekä tietämys kielialueen maista, kansoista ja kulttuureista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Suurin osa haastateltavista oli tämän opetussuunnitelman aikaan vielä peruskoulussa, muutamat taas olivat ehtineet koulun jo käydä – ja kuitenkin heidän kertomuksistaan päätellen oikeastaan mikään ei ollut tuona aikana muuttunut. Samaan johtopäätökseen aineistossaan päätyi Kaikkonen (2004a).

### 5.2.2 Työtavat englannin tunneilla – vuorovaikutuksellisuutta ja kommunikatiivisia tehtäviä vai yksinpuurtamista ja suorittamista?

Kuurojen koulua käyneet haastateltavat kertoivat englannin oppimisen luokassa olleen yksilötyöskentelyä ja itsenäisesti suoritettavia tehtäviä. Oskari, Laura ja Siiri eivät muistaneet kuurojen koulusta lainkaan ryhmä- tai paritöitä eivätkä siten myöskään kommunikatiivisia tehtäviä. Jennin mukaan yläkoulussa kuurojen koulussa oli tehty joskus englannin tunneilla esitelmää tai tehtäviä yhdessä parin tai ryhmän kanssa, mutta niidenkään joukossa ei ollut vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Laura arveli opettajan painottaneen yksilötyöskentelyä siksi, että luokassa oli vain neljä tai viisi englantia opiskelevaa oppilasta, jotka olivat tasoltaan hyvin erilaisia.

*Kyllä meitä oli kaksi, jotka olivat samantasoisia, olisimme voineet tehdä paritöitä. Mutta ei kuitenkaan sitä ollut. Yksin me kirjoittelimme tasomme mukaan. (Laura)*

Sen sijaan kuulevien koulussa kaikille oli tullut vastaan jonkin verran ryhmä- ja parityöskentelyä. Oskarin mielestä lukion ryhmätöiden ja kommunikatiivisten tehtävien määrä tuli suorastaan shokkina kuurojen koulussa itsenäiseen työskentelyyn tottuneelle.

Tottua täytyi myös kuulevien kanssa työskentelyyn. Aluksi Oskari oli ollut mukana ryhmissä, mutta kommunikatiivisissa ryhmätöissä tulkki ei ollut ehtinyt viittoja kaikkea, jolloin oli täytynyt keksiä toinen ratkaisu. Oskari sopi opettajan kanssa tekevänsä jatkossa ryhmätöiden sijaan paritöitä, ja kahdestaan parin kanssa keskustelu oli sujunut paljon paremmin. Isommassa ryhmässä Oskari tipahti heti kärryiltä. Keskustelu parin kanssa käytiin englanniksi kirjoittaen, mikäli vain aikaa oli riittävästi. Joskus ei ollut aikaa kirjoittamiseen, jolloin tulkki viittoi parin puheen ja Oskari itse sormitti englanniksi tai viittoi hitaasti englanninkielisellä huuliolla tai englanninkielisen sanajärjestyksen mukaan.

Elisan englannin tunneilla lukiossa oli ollut paljon kommunikatiivisia tehtäviä, mikä loi haasteita hänelle, luokan ainoalle kuurolle. Aluksi opettaja ei ollut huomannut eriyttämisen tarvetta: hän oli määrännyt Elisan ryhmään, jossa muut kommunikoivat puhumalla englantia, mutta jossa Elisa ei ehtinyt keskustella kirjoittamalla eikä tulkki ehtinyt viittoja läheskään kaikkea. Vauhti oli yksinkertaisesti liian nopea. Jossakin vaiheessa opettaja huomasi, etteivät harjoitukset hyödytä Elisaa, jolloin kommunikointiharjoitukset muutettiin Elisan kohdalta luetun ymmärtämisen harjoituksiksi.

*... Opettaja piti silmällä mun heikkoja alueitani ja antoi lisätehtäviä, joita mä sitten itsenäisesti tein sen aikaa, kun muut keskustelivat ryhmissä. Ja kun muut olivat saaneet kommunikointitehtävänsä loppuun, palattiin sitten samaan vanhaan ruotuun. (Elisa)*

Lauran englannin tunneilla yhdeksännellä luokalla kuulevien koulussa tehtiin pareittain keskusteluharjoituksia. Laura keskusteli parinsa kanssa kirjoittamalla, kun muut puhuivat englantia. Laura suhtautui näihin harjoituksiin hieman epäilevästi:

*Menihän se, mutta vähän oudolta se tuntui... Kaikki muut puhuivat, me olimme vaan ainoat, jotka kirjoittivat – idea on tietenkin ihan sama mutta... Muut harjoittelivat ääntämistä enemmän ja tuottamista, mutta parini ei päässyt mukaan harjoittelemaan sitä ääntämistä, kun me kirjoittelimme... Tuntui, että se ei ollut ihan tasapuolista kaikkien osalta. (Laura)*

Lukion alussa Laura siirtyi yksityisopetukseen, jossa kaikki työskentely oli aluksi itsenäistä. Myöhemmin hän sai seurakseen toisen kuuron, mikä toi vaihtelua tunteihin.

Yläkoulussa ja lukiossa myös Siiri joutui tottumaan parityöskentelyyn. Hän ei siitä kuitenkaan pitänyt, sillä parin kanssa keskustellessa olisi pitänyt puhua englantia. Usein Siiri ei suostunut puhumaan, vaan keksi parinsa kanssa vaihtoehtoisia tapoja suorittaa tehtävät. Siiriä kuitenkin harmitti, ettei tehtävistä ollut samanlaista hyötyä hänelle tai hänen parilleen kuin muille oppilaille.

*Ajattelin, että ei [ääneen puhumista]... Piti sitten sormittaa tai kirjoittaa, mun kaveri osasi vähän sormittaa, mutta se oli vähän hidasta ja varmaan kuulevasta tuntui hirveän tylsältä. Eikä se meidän keskustelumme taso yltänyt samaan eikä samaan määrään kuin muiden, jotka keskustelivat vilkkaasti. (Siiri)*

Kuulevien luokassa opiskellut Miia ei muistanut tunneilla olleen juuri lainkaan vuorovaikutuksellisia tai kommunikatiivisia tehtäviä. Lukiossa silloin tällöin jokin oppikirjan kappale oli pitänyt purkaa ryhmässä, ja jos Miialla ei ollut silloin tulkkia, keskustelu käytiin kirjoittamalla.

*Kaikki kirjoitti ja sitten vaihdettiin niitä lappuja. Se oli hirveän hankalaa ja hidasta ja työlästä. [...] Noooo, oli se nyt jonkinlaista englanninkielistä keskustelua, kirjoittamalla. (Miia)*

Mielekkäämmin englannin tunnit sujuivat lukion toisella luokalla, jolloin Miialla oli kirjoitustulkki. Halutessaan vastata johonkin opettajan esittämään kysymykseen, Miia viittasi ja kirjoitti kannettavalle tietokoneelle vastauksen, jonka tulkki puhui englanniksi ääneen. Jos Miia kirjoitti väärin, tulkki myös puhui väärin. Kirjoitustulkki oli Miian mielestä siksi tavalliseen tulkkaukseen nähden paljon parempi vaihtoehto.

*Jos mä taas sormitin tai viittomalla vastasin, niin se meni joskus hieman sekaisin, että vaikka mä viitoitin vähän väärin, niin tulkki saattoi silti lukea sen oikein, eli mä sain vastattua oikein vaikka vastasinkin väärin. (Miia)*

Sarilla ei ollut kuulevien koulussa koskaan tulkkia. Hänen kouluaikaanaan kommunikatiivisten taitojen opettelu ei ollut muutenkaan vielä tuttua vieraan kielen tunneilla, vaan opetus oli hyvin perinteistä kieliopin, kääntämisen ja kuuntelujen harjoittelua. Ulkoa opettelu ja toisto olivat tuon ajan kielenopiskelua, mutta Sari oli luokassa ainoa, joka jäi paitsi kaikesta vuorovaikutteisuudesta: opettaja-oppilas - vuorovaikutus oli ollut hyvin yksisuuntaista, ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vieläkin heikommalla pohjalla. ”Olin niin kuin ulkopuolella”, Sari totesi.



Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vieraan kielen oppimistavoitteet on jaoteltu kolmeen ryhmään: kielitaitoon, kulttuuritaitoihin ja opiskelustrategioihin. Viestinnällisiä, kulttuurisia ja pragmaattisia taitoja painotetaan, joten kommunikatiivisen kompetenssin lisäksi kulttuurienvälinen kompetenssi on aiempaa laajemmin esillä. Canalen ja Swainin (1988) kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueista nostetaan erikseen viestintästrategiat omana sisältöalueenaan rakenteiden sekä tilanteiden ja aihepiirien lisäksi (POPS 2004). Kaikkosen (2004b) mukaan jo 1980-luku suuntasi vieraan kielen opetusta viestintään, 1990-luku toi puolestaan yksilöllistä oppimista, sosiaalisia työtapoja sekä kansainvälisyyttä ja kulttuurienvälisyyttä painottavan vieraan kielen opetuksen (Kaikkonen 2004b, 132).

Uudet opetussuunnitelman perusteet (2004) mainitsevat myös pienryhmä- ja parityöskentelyn opiskelustrategioihin liittyvissä tavoitteissa. Jo 1990-luvulta alkanut työtapojen muutos näkyy jossakin määrin myös haastateltavien kertomuksissa: peruskoulussa työskentely oli ollut itsenäistä, mutta lukion alettua mukaan olivat tulleet ryhmä- ja parityöt. Laura mainitsi lukioajan työskentelystä uutena asiana myös portfolion kokoamisen, johon liitettiin myös itsearviointia. Portfolion tekemisen, ”salkkutyöskentelyn”, merkitys onkin viime vuosina korostunut kulttuurienvälisen oppimisen työvälineenä ja metakognitiivisen oppimisen tukena (Kaikkonen 2004b, 183). Kuinka paljon työtapojen vaihtelussa kyse on kuurojen ja kuulevien koulujen välisistä eroista, on mahdotonta sanoa. Kaikkien mukaan ryhmä- ja paritöiden määrä kuitenkin lisääntyi lukiota kohden, poikkeuksena Jennin lukiokokemukset aikuislukiotyyppisessä ryhmässä, johon tämänkaltaiset työtavat eivät sopineet. Kansainvälisyydestä tai kulttuurienvälisen tietämyksen lisääntymisestä ei haastatteluissa juuri ollut mainintoja miltään kouluasteelta. Lauran luokkalaisilla kuurojen koulussa oli ollut ystäväkoulu ulkomailla, jonka oppilaiden kanssa oli käyty englanninkielistä kirjeenvaihtoa. Miiakin muisteli jotakin vastaavaa. Varsinaisten englanninkielisten maiden kulttuuriin tai kansoihin tutustuminen lienee jäänyt oppikirjojen esittelemien kappaleiden varaan. Sosiolingvistisiä tai strategisia kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita ei harjoiteltu.

### 5.2.3 Mitä englannin kielen opettajista on jäänyt mieleen?

Vaikka haastattelurungon alustaviin kysymyksiin ei kuulunut aihe ”opettajat”, monet haastateltavista kertoivat spontaanisti myös englannin opettajistaan. Erityisesti Sarilla oli opettajistaan vahvoja muistoja, joita hän tarkasti eritteli. Sarin ensimmäinen kosketus englannin oppimiseen tapahtui kesäaikana yksityisopetuksessa kuulovammaisten koulun opettajan keittiössä, ja tästä opettajasta jääneet mielikuvat liittyvät lähinnä aikuismaiseen opetustapaan, opettajan välttävään viittomistaitoon sekä Sarin sanoin hänen ”ällistytävään kykyynsä” kirjoittaa foneettisia merkkejä pelikuvina.

Yleisopetukseen neljännelle luokalle siirryttyään Sari sai opettajan, jota hän kuvaili positiiviseksi ihmiseksi: tällä opettajalla oli ollut monipuolinen opetustapa ja läheinen tapa tukea Saria, ja joka myös oli antanut hänelle tukiopetusta. Kuudennelle luokalle eri kouluun siirryttyään Sari sai ”täysin erilaisen” opettajan: tämä oli vanha, perinteinen ja hyvin kaavamainen. Opetustapa oli perinteinen ja Sarista vanhanaikainen. Yläkoulussa opettajan ja oppilaan roolit jatkuivat varsin perinteisinä, ja vaikka Sari kokikin jäävänsä ilman tukea, ei opettajasta sinänsä ollut mitään huonoa sanottavaa:

*Näkisitpä tämän yläasteen opettajan, sellainen kiltti, hiljainen, vähän mummomainen. En halua ikävästi suhtautua, mutta... Sellainen perinteinen, puhui rauhallisesti, äänsi rauhallisesti, mitään kurinpito-ongelmia ei ollut ollenkaan. Hän suhtautui hyvin lämpimästi meihin kaikkiin. (Sari)*

Oskarin kommentit peruskoulun opettajista liittyivät osittain heidän viittomakielen taitoonsa. Alakoulun opettajan heikko viittomakielen taito häiritsi hänen mielestään toisinaan englannin oppimista eikä yläkoulun opettajakaan loistanut taidollaan, vaikka Oskarin mukaan viittoikin kohtalaisesti. Yläkoulun opettajaa hän kuvaili tosi kiltiksi, joskin aika lepsuksi opettajaksi, joka ei vaatinut oikein mitään:

*Hirveän kiltti hän oli kyllä, ja oli sillai et ”voi kun tää on nyt varmaan kauhean vaikea asia, jätä tää väliin, hyppää eteenpäin, ota noita helpompia tehtäviä”. Ei se vaatinut mitään – se oli sellaista. Päivitteli, että voi kun kuurojen on niin vaikea oppia tätä ”have” omistaa ja ”be” olla... (Oskari)*

Sama opettaja oli myös kehunut Oskarin englannin kielen taitoja, mistä syystä Oskari luuli hallitsevansa kieltä varsin hyvin. Mutta lukion alkaessa tulikin valtava takaisku, kun yläkoulussa opetellut peruslauseet ja sanasto eivät riittäneetkään enää mihinkään.

Onneksi lukion englannin opettaja oli kannustava ja motivoiva, ja ennen kaikkea vaati Oskaria kehittymään.

*Lukiassa opettaja oli hirveän kannustava, se koko ajan yritti puskea eteenpäin. Mulla oli tulkit ja istuin etupenkissä – muut oli kuulevia siinä luokassa – ja se opettaja kysyi multa aina ensin. Mä olin niin, että ”en halua vastata, kysy muiltakin...” Se tavallaan pakotti mut tavallaan kehittymään sitä vauhtia. Tehtävät oli aina pakko tehdä, koska tiesin, että opettaja kuitenkin kysyy multa. Se vei mun kielitaitoa kyllä hirveästi eteenpäin. (Oskari)*

Siirin hankaluudet englannin tunneilla liittyivät usein opettajaan ja opettajan käyttämään opetustapaan. Siiri vertasi englannin opettajaa saksan ja ruotsin opettajiin, joiden opetustavat tuntuivat sopivan hänelle paremmin. Saksan opettaja oli ollut todella mukava, kieltä opiskeltiin draaman kautta ja Siirin tulkkikin osasi hyvin saksaa. Ruotsin opettaja puolestaan oli ollut hyvin systemaattinen ja antanut myös henkilökohtaista palautetta, mistä syystä ruotsi sujuikin englantia paremmin. Saksan tunnit muuttuivat myöhemmin tylsiksi, kun opettajaksi tuli vanhempi opettaja, jota Siiri kuvaili kaavoihin kangistuneeksi. Englannin oppiminen oli ollut aina samanlaista suorittamista ja pakkopullaa. Myös Jennille oli sattunut tehokkaampi ruotsin kuin englannin opettaja. Ruotsin opettaja oli ollut tiukka, joten löysäily ei voinut tulla kysymykseen ja niinpä oppiminenkin oli tehokasta. Englannin opettaja sitä vastoin oli ollut ”lepsy ja kiltti” eikä ollut paljoa vaatinut.

Elisalla oli englannin opettajistaan vain hyvää sanottavaa. Heistä kaikki olivat olleet päteviä aineenopettajia, ja varsinkin lukion englannin opettajaa Elisa kehui todella fiksuksi: ”hänellä oli hyvä asenne kuuroja kohtaan”. Kyseinen opettaja oli myös tehokkaasti eriyttänyt opetusta Elisaa varten, antanut sopivia lisäharjoituksia ja näin tukenut Elisän oppimista.

Laura oli haastatelluista ainoa, joka ei tuonut julki mielipiteitä opettajistaan. Hänen haastatteluparinsa Miia ei hänkään kommentoinut opettajiaan, mutta sen sijaan tulkeista Miiällä oli sanottavaa varsinaisen haastattelun jälkeen. Jälkeenpäin Miia tarkensi kouluajan tulkkutilannettaan ja kertoi samalla, että yläkoulussa hänellä oli ollut ”aivan kamala tulkki”. Ehkäpä onkin todennäköisempää, että kuuroilla on mielipiteitä tulkista opettajan sijaan – välittyhän viestintä kuulevien luokassa kuuroille tulkin kautta, eikä opettajan ja kuuron oppilaan välille synny suoraa vuorovaikutusta. Tulkilla saattaa olla merkitystä etenkin siinä tapauksessa, jos kuuron ja tulkin kemiat eivät

jostain syystä kohtaa. Tällaista mahdollisuutta en osannut etukäteen odottaa nousevan tutkimuksessa esiin.

#### 5.2.4 Erityispiirteitä kuurojen englannin oppitunneilla

Kielen opetuksen perinne ohjaa opettajia opettamaan vierasta kieltä järjestelmänä, jonka mukaan kieli jaotellaan eri osataitoihin (Kaikkonen 2004b). Näitä osataitoja ovat perinteisesti olleet vastaanottotaitoihin lukeutuvat kuullun ja luetun ymmärtäminen sekä tuottamistaitoihin kuuluvat kirjoittaminen ja puhuminen (mm. Larsen-Freeman 2000; Johnson 2001; Foley & Thompson 2003). Tutkimukseeni osallistuneet kuurot kertoivat, että kuullun ymmärtämisen sijasta heille oli luonnollisesti painotettu luetun ymmärtämistä: muiden kuunnellessa he saivat saman kappaleen tekstinä luettavaksi tai vaihtoehtoisesti lukivat sen ajan jotain muuta tekstiä ja tekivät siihen liittyviä tehtäviä. Miia tosin tunnusti livistäneensä korvaavista tehtävistä muiden ollessa kuunteluissa kielistudiossa, koska kukaan ei tarkistanut niitä.

Puheen tuottamisesta ja ääntämisestä kuuroilla on sen sijaan erilaisia kokemuksia. Peruskoulun kuurojen koulussa käyneillä Oskarilla ja Jennillä ei ääntämisestä tai puheen tuottamisesta ollut koskaan harjoiteltu, sen sijaan Laura muisti kuurojen koulussakin olleen ääntämistä. Hän ei muistanut tarkalleen, millä tavalla asiaa käsiteltiin, mutta ainakin opettaja oli kertonut ääntämisestä ja oppilaat olivat tarkastelleet huuliota. Laurasta se oli hyvä asia ja hän katsoi sen yleissivistykseen kuuluvaksi.

Lauran kannalta asiaa lienee helpottanut se, että kaikki luokassa olleet olivat kuuroja ja siten samassa tilanteessa. Sitä vastoin Siiri joutui lukemaan englantia ääneen kuulevien luokassa, mikä oli tuntunut kauhealta.

*...Mua hävetti... Opettaja ei oikein ymmärtänyt, että miltä se musta tuntui. En nyt sitä vastustanut, yritin kyllä parhaani mukaan lukea. (Siiri)*

Opettajalle oli riittänyt, että Siiri luki ääneen, eikä hän ollut vaatinut oikeaoppista ääntämistä. Siirin onneksi aina ei kuitenkaan ollut tarvinnut lukea ääneen. Toisin kuin Siiri, Elisa oli saanut lukion alkaessa itse valita, haluaako puhua englantia vai ei. Hän oli todennut opettajalle olevansa kuuro ja viittomakielinen eikä siten voi eikä halua puhua englantia. Elisa oli ehdottanut, että hän kirjoittaisi vastauksensa englanniksi tai

ajan puutteessa sormittaisi vastauksen, minkä tulkki puhuisi sitten ääneen. Kuuntelutuntien aikaan opettaja antoi Elisalle ainekirjoitustehtäviä, jotka opettaja myös korjasi myöhemmin (toisin kuin Miian opettaja lukiossa). Opettaja myös lainasi Elisalle englannin kirjoja kotiin.

Kuulevien luokassa opiskellut Miia oli ensimmäisinä vuosina puhunut englantia oppitunneilla, mutta oli jättänyt sen pian pois. Asiasta oli keskusteltu opettajan kanssa:

*Opettaja yritti kyllä opettaa ääntämistä, mutta luulen, että hän ymmärsi kuitenkin sen asian. Kun hänelle selitin, että vaikka kuinka olisin myöhemmin ulkomailla, en minä sitä koskaan kuitenkaan puhuisi. (Miia)*

Useimmiten Miia harjoitteli ääntämistä muiden mukana ja sain nauhatekstin luettavakseen muiden kuunnellessa. Lukiossa luokkatovereiden kuunnellessa ja suomentaessa kappaletta Miia putosi kyydistä jatkuvasti, kun hänellä ei ollut tulkkia. Tästä syystä Miian tuli tehdä jokaisesta kappaleesta kirjallinen käänös opettajalle, kun toisten tarvitsi vain lukea kappale läpi. Miian mielestä tällainen lisäharjoitus oli toisaalta hyvä, mutta siinä oli todella paljon työtä. Miian haastatteluparin, Lauran, mielestä menettely ei tuntunut tasavertaiselta.

Sarin englannin oppiminen yleisopetuksessa alkoi myönteisin kokemuksin: kieliluokka julisteineen oli ympäristönä viihtyisä, oppitunnit tuntuivat Sarista monipuolisilta ja opettajan myönteinen asenne ja tukiopetus antoivat Sarille tukea englannin oppimisen alkutaipaleella. Opettajan vaihtuessa ja Sarin siirtyessä ylemmille luokille henkilökohtaisen tuen saaminen loppui, ja Sari koki jäävänsä yksin ja täysin ryhmän ulkopuolelle. Yläkoulussa opettaja oli korostanut kuullun ymmärtämistä ja puhumista englannin kielellä, jolloin Sarille tuli hankaluuksia. Omien sanojensa mukaan hän pysyi kyllä kärryillä, mutta opetus ei sellaisenaan ollut hänelle riittävää.

*Mulle annettiin sen sijaan tekstimonisteita, joskus ne oli juuri niitä samoja, mitä muut kuuntelivat nauhalta, joten pystyin lukemaan ja noin suurin piirtein pysymään samassa tahdissa mukana lukemalla sitä tekstiä. Kun opettaja kysyi, mä en koskaan viitannut enkä vastannut puhumalla, koska en ymmärtänyt, mitä se opettaja siellä englannin kielellä kysyi. (Sari)*

Kouluaikana oli joskus ääntämistäkin, jota Sari piti itsestään selvänä osana kielen opiskelua. Hän kuitenkin joutui pettymään opetukseen, koska opettaja ei osannut visualisoida äänen tuottamista eikä Sari siten oppinut sujuvaa ääntämistä, vaikka

kuulonjäänteidensä avulla olisi omasta mielestään siihen saattanutkin päästä. Käytetty opetustapa ei Sarin mielestä vain ollut oikea, ja tärkeimmäksi oppimistulokseksi jäi sen asian ymmärtäminen, että englannin kielen kirjoitusasu ja ääntäminen poikkeavat toisistaan.

Kuurojen opiskellessa yleisopetuksessa haastateltavista osalle oli tarjottu lisä- tai tukiopetusta tai eriyttävää englannin opetusta, mikä oli suurimmaksi osaksi ollut kuuntelujen korvaamista luetun ymmärtämiseen liittyvillä tehtävillä. Elisan englannin opettaja lukiossa oli aktiivisesti antanut Elisalle lisätehtäviä panostaen Elisan heikompien alueiden kehittämiseen. Oskarin opettaja lukiossa oli vaatinut kuuroilta oppilaaltaan paljon, samoin Miia oli saanut huhkia kappaleiden kääntämisessä muita oppilaita enemmän. Sari ei ollut saanut tukiopetusta alakoulun ensimmäisten vuosien jälkeen, paitsi silloin tällöin ääntämisessä, Jenni ja Siiri eivät milloinkaan. Jennin mielestä kuurojen koulussa englannin opiskelu oli jopa liian helppoa. Haastateltavien joukosta Laura oli ainoa, jolle oli suunniteltu oma pedagoginen ratkaisu, yksityisopetus. Miihallakin oli jossain vaiheessa yläkoulussa ollut yksityisopetusta, mutta hänen mielestään se ei ollut ”parasta mahdollista opetusta”, sillä opettajana oli ollut oma tulkki:

*...ajattele mun ikääni, murrosikäinen! Koko päivän katsoin sitä tulkkia, ja sitten iltpäivällä se oli vielä tavallaan mun englannin opettajani. Ei oikein hirveästi motivoinut. (Miia)*

Huonokuuloisille on joidenkin opettajien mielestä mahdollista suunnitella eriyttävää opetusta, joka hyödyntäisi oppilaiden kuulonjäänteitä: esimerkiksi oppikirjojen kasettien lainaamista oppilaalle kotiin, opettajan lukemista ääneen nauhureiden sijaan jne. (Takala & Lehtomäki 2005, 184–185). Tällaisiin toimenpiteisiin ei ollut ryhdytty kenenkään haastateltavan kohdalla, yksittäisenä poikkeuksena Sarin saama ääntämisen tukiopetus. Yleensä ottaen haastateltavien mielestä pedagogisten ratkaisujen tulisi kuitenkin olla kuuroille ja huonokuuloisille samat, kuten Siiri sen totesi:

*Minun mielestäni ihan samanlaiset opetusjärjestelyt. Jos vähän kuulee, niin se on kuitenkin heikkoa, ei sen heikon aistin varassa voi kieltä oppia, kyllä sen visuaalisuuteen täytyy perustua kuitenkin. Kyllähän minäkin kuulen kuulolaitteen avulla aika hyvin, mutta ei tähän mennessä ole ollut sellaista tunnetta ja kokemusta, että kuulon varassa olisi oppinut englantia, ne on epäonnistumiseen tuomittuja juttuja, puhua englantia tai kuunnella englantia. (Siiri)*

Siiri ei suhtautunut jyrkästi siihen, etteikö yksilötasolla jokainen voisi koettaa myös tuottaa puhetta, hänen mielestään siihen ei vain luokkahuonetilanteessa kannata tuhlata aikaa. Sari pohti, että olisi voinut oppia kuulonjäänteidensä avulla ääntämään paremmin, jos opetustapa olisi ollut sopivampi. Miian mielestä opetusta pitäisi eriyttää tarpeen mukaan:

*Jos jollakin on kuuloa jäljellä tai jollakin toisella ei oo yhtään kuuloa jäljellä: Se, joka hyötyy kuulosta, voi kuunnella tekstin, toinen joka ei kuule yhtään voi lukea vastaavan tekstin, ja sitten sen jälkeen ne voi yhdessä keskustella siitä. (Miia)*

#### 5.2.5 Mitä kieliä englannin tunneilla käytettiin?

Saria lukuun ottamatta kaikkien englannin tunneilla käytettiin niin suomalaista viittomakieltä, englantia kuin suomen kieltäkin. Ennen siirtymistään yleisopetukseen 4. luokalle Sari sai kesäajan yksityisopetusta viittomakieltä osaavan opettajan luona, mutta tämän lyhyen opetusjakson jälkeen Sarilla ei ollut suomalaista viittomakieltä tukena englannin tunneilla. Tulkkia Sarilla ei siis kouluaikanaan ollut, vaan hän sai parhaansa mukaan taiteilla kuulolaitteidensa avulla tavallisessa yleisopetuksen luokassa. Yksityisopetusta hän sai ennen yleisopetukseen siirtymistä siitä syystä, ettei kuurojen koulussa englantia ollut vielä aloitettu, kun taas kuulevien koulussa muut oppilaat olivat opetelleet sitä jo vuoden ajan.

Miialla ei ollut aina tulkkia englannin tunneilla. Yläkoulussa sekä lukion toisella ja kolmannella hänellä oli tulkki, mutta lukion ensimmäisellä tulkkia ei ollut ja alakoulussa apuna oli tulkin sijasta koulunkäyntiavustaja. Muilla on ollut viittomakielen tulkki yleisopetuksen englannin tunneilla, mutta siitä ei aina suinkaan koettu olevan suurta hyötyä, kuten Siiri asian totesi:

*Opettaja puhui englantia koko ajan, joten tulkki ei millään tietysti ehtinyt sormittaa kaikkea, joten hän viittoi suomalaista viittomakieltä englanninkielisellä huuliolla. Mitä hyötyä siitä sitten oli minulle, minähän sain siinä jo valmiin käännöksen mukana? (Siiri)*

Laura kävi kuurojen koulua peruskoulun 8. luokalle saakka. Kuurojen koulussa englantia opetti viittomakielentaitoinen kuuleva opettaja, joka oli myös englannin

aineenopettaja. Tunneilla käytettiin siis suomalaista viittomakieltä asioiden selittämiseen ja kommunikointiin, suomi ja englanti olivat mukana kirjoitetussa muodossa. Lauran muistikuvien mukaan englannin opiskelun alkaessa mentiin heti suoraan kirjoitettuun englannin kieleen. Hänen siirtyessään yläkoulun 9:nnele yleisopetukseen opettajan kieli muuttui puhutuksi englanniksi ja osittain suomeksi, jolloin Lauran englannin opiskelu muuttui tulkin kautta tapahtuvaksi. Noin vuoden jälkeen, lukion jo alettua, Laura siirtyi kuitenkin yksityisopetukseen. Hän ei kokenut hyötyvänsä tavallisista englannin tunneista:

*...opettaja vain puhui paljon englantia, ja tulkeillehan se vain oli hirveä vaiva kääntää. Mä sain kaikki vastaukset suomalaisella viittomakielellä, joten turhaahan se oli. (Laura)*

Yksityistunneille tuli toisena vuonna myös toinen kuuro mukaan, mikä tuntui Laurasta mukavalta: ”Sai keskustellakin.”

Lauran tavoin Siiristä tuntui turhalta opiskella englantia tulkin kautta, kun opettajan englanninkielinen puhe tuli tulkin avulla valmiiksi käännettynä suomalaisella viittomakielellä. Siiri koki tämän olevan yksi syy siihen, miksi englanti oli yksi hänen heikoimmista aineistaan yläkoulussa ja lukiossa. ”Mun ei itse tarvinnut paljon päätä vaivata, kun kaikki tuli viittomakielellä valmiiksi käännettynä”, hän kertoi.

Oskarilla ja Elisallakin oli lukiossa tulkit, jotka viittoivat suomalaista viittomakieltä usein englanninkielisellä huuliolla. He pohdiskelivat, kuinka hyvin suomalaiseen viittomakieleen sopii englanninkielinen huulio, ja tulivat siihen tulokseen, että tämä oli yksi tapa koettaa tulkata vieraan kielen oppitunnilla. Se oli vain yksi mahdollinen ratkaisu. Oskari tosin pohti kielten yhteensopivuutta aika kriittisestikin:

*Jos käytän ASL:aa, englanninkielinen huulio sopii, ne on vain jotenkin paremmin yhteydessä vaikka ovatkin eri kieliä. Suomalainen viittomakieli ja englanninkielinen huulio eivät vain jotenkin sovi yhteen. (Oskari)*

Viittomakielten tutkimus tukee Oskarin olettamusta (ks. luku 3.2). Suomalaisen viittomakielen viittominen vieraskielisellä huuliolla on keinotekoista. Suomalaiseen viittomakieleen kuuluu oma huulionsa, joka on suomenkielisen sanahahmon mukainen tai viittomakielinen huulio (Savolainen 2000b). Sama pätee muihin viittomakielisiin. Ei amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielenkään huulio koostu aina englanninkielisistä



sanoista, mutta jonkinlaista yhteensopivuutta on kielten vaikuttaessa toisiinsa sekä lainausten myötä. Yhteensopivuutta voi olla myös leksikon tasolla: osa brittiläisen viittomakielen kirjainviittomista on peräisin englanniksi sormitetun sanan ensimmäisestä kirjaimesta ja siten yhteydessä puhuttuun kieleen (Sutton-Spencer & Woll 2005).

Suomalaisen viittomakielen ja englannin kielen välillä ei ole mitään yhteyttä, mutta silti kyseistä viittomistapaa kielten tunnilla on käytetty. On selvää, että tällainen kielten yhdistely vaatii paljon sekä tulkilta että opiskelijalta. Sutton-Spencer ja Woll (2005) tähdentävät, ettei ole mahdollista viittoa brittiläistä viittomakieltä ja puhua englantia samanaikaisesti, koska useissa tapauksissa englannin kielen huulio (mouth pattern) ei sovi yhteen brittiläistä viittomakieltä viitottaessa. Mahdotonta lienee siten myös suomalaisen viittomakielen yhdistäminen puhuttuun englannin kieleen, mutta käytännön sanelemina tätäkin on siis kokeiltu.

*No mä sormitin englanniksi tai viitoin hitaasti englanninkielisellä huuliolla tai englanninkielisen sanajärjestyksen mukaan. En tiedä, onko mitään hyvää tapaa ja minkälaisia muita ratkaisuja on, mutta me kokeiltiin tällaista tapaa. (Oskari)*

Yksi Oskarin englanninopettajista lukiossa oli syntyperäinen englantilainen, mutta kuuron kannalta hyöty jäi vähäiseksi tulkin kääntäessä kaiken suomalaiselle viittomakielelle: ”Mullehan se oli helppoa, kun tulkki käänsi, mutta tulkille varmaan hirveän raskasta.”

Lauran lisäksi Jenni ja Oskari kävivät peruskoulunsa kuurojen koulussa, jolloin englannin tunneilla kommunikoiitiin suomalaisella viittomakielellä ja kirjoitettiin englanniksi ja suomeksi. Siiri kävi kuudenteen luokkaan saakka kuurojen koulua, jossa käytettiin viitottua suomea. Jenni oli ainoa, jonka opettaja alakoulussa oli ollut viittomakielinen kuuro, mutta Lauran opettajan tavoin tämä ei ollut englannin aineenopettaja. Yläkoulussa ja lukiossa Jennin mielestä opettajien englannin taito oli ollut vaihtelevaa hyvästä ”perusenglantiin”, Oskari ja Laura eivät kokeneet pystyvänsä arvioimaan opettajien englannintaitoa peruskoulussa oman suppean kielitaitonsa takia. Oskaria mietitytti ala- ja yläkoulun opettajien viittomakielen taitojen tason vaihtelu. Yläkoulun opettaja viitto kohtalaisesti, mutta alakoulussa opettaja viitto pitkälti suomen kielen mukaan. Oskari koki, että joissakin tilanteissa opettajan heikohko viittomakielen taito häiritsi oppimista: ”Joutui epäilemään, että ymmärsinkö mä nyt

oikein tai osasiko se viittoa sen nyt oikein.” Myös Biesen (2001) tutkimuksessa kuurot olivat olleet sitä mieltä, että opettajien viittomakielen taidon heikkous oli ollut pahin este oppimiselle.

Kielten opetuksen eri menetöt näkevät tunneilla käytettävien kielten merkityksen jokainen omalla tavallaan. Joidenkin opetusmetodien, kuten esimerkiksi suoran metodin, audiolingvaalisen menetelmän tai TPR:n mukaan äidinkielen käyttämistä tunneilla tulisi välttää. Äidinkielen katsotaan häiritsevän vieraan kielen oppimista tai siitä ei oleteta olevan hyötyä sujuvan vieraan kielen taidon saavuttamisessa. Äidinkielen vaikutus vieraan kielen oppimiseen riippuu hyvin paljon näkökulmasta, ja vaikka kontrastiivisen analyysin ja virheanalyysin innostuneimmat vuodet ovat ohi, ei niitä ole suinkaan hylätty toisen ja vieraiden kielten oppimisen tutkimuksessa.

Krashen (esim. 1981) teki aikoinaan päätelmän, että ensikielen vaikutus näyttäisi olevan suurimmillaan ympäristössä, joka ei tue kielen omaksumista. Tällainen ympäristö Krashenin mukaan on ennen kaikkea vieraan kielen oppimisympäristössä (koululuokassa), jossa luonnollista kielensyötöstä ei esiinny, vaan jossa tehdään kääntämisharjoituksia ja ollaan opettajan kontrolloimina. Jos ensikielen vaikutus näkyy opittavassa kielessä, sitä ei ole vielä omaksuttu. Kohdekielisen syötöksen lisääminen ja kielen aktiivinen käyttäminen vähentää ensikielen vaikutusta ja siten parantaa kielen omaksumista. (Krashen 1981.)

Monet kielenopettamisen menetöt tai lähestymistavat pyrkivät rakentamaan vieraan kielen luokkaan oppimisympäristön, joka muistuttaa toisen kielen oppimista. Luokassa pyritään käyttämään kohdekieltä mahdollisimman paljon, jotta kieli Krashenin termejä käyttäen omaksuttaisiin eikä vain opittaisi pinnallisesti. Krashenin kirjoittaessa teorioitaan 1980-luvulla kieltenopetus laajalle kohderyhmälle otti Suomessakin vielä ensiaskeleitaan, joten luultavasti vieraan kielen opetus onkin ollut kääntämiseen ja kielioppiin painottunutta, ja siten juuri sitä, miten Krashen kuvailee vieraan kielen oppimisen ja toisen kielen omaksumisen eroja (Krashen 1981).

Nykykirjallisuudessa toisen kielen ja vieraan kielen oppimisesta puhutaan usein toistensa synonyymeinä. Kuurojen vieraan kielen, englannin, opetus on kuitenkin eittämättä monimutkaisempaa kuin kuulevien englannin opetus, jossa luonnollisempaan kieliympäristöön voidaan päästä opettajan lisätessä englanninkielistä puhetta ja vaatimalla samaa oppilailtaan. Kuurojen opetuksessa tämä edellyttää kirjoitetun luonnollisen kielen käyttöä, mikä ei toki ole mahdotonta saavuttaa, mutta vaatii

tarvittavaa tietotekniikkaa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa kuurojen opiskelijoiden englannin tunnit on pidetty luokassa, jossa jokaisella on oma tietokone. Kaikki viestintä tapahtuu englanniksi koneille kirjoittamalla, opettaja ohjaa englanniksi ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on niin ikään englanniksi tietokoneiden välityksellä. Tämä on yksi mahdollisuus lisätä englannin tunneille kohdekielistä syötöstä ja kielenkäyttöä, ja palautteesta päätellen kaikki opiskelijat olivat kokeneet sen erittäin mielekkääksi ja hyödylliseksi.

Tutkimuksessa haastatellut kuurot olivat saaneet kuurojen koulussa englannin opetusta äidinkielellään viittomakielellä, kohdekieltä oli käytetty kirjoitetussa muodossa. Kirjoitetussa muodossa oli käytetty myös heidän toista kieltään, suomea, varsinkin käänöslauseissa. Kuinka usein englannin tunneista lienee tullut suomen kielen tunteja siinä, missä englannin kielen tuntejakin? Tällaisesta toisen ja vieraan kielen oppituntien sekoittumisesta on raportoinut myös Hooft (2004) Belgiassa tekemässään tutkimuksessa, jossa hän tarkasteli kuurojen englannin kielen oppimista eri oppimisympäristöissä. Onko järkevää käyttää vieraan kielen opetuksessa kohdekielen ja ensikielen lisäksi myös toista kieltä? Monet haastateltavista pitivät suomen kieltä englannin tunneilla itsestäänselvyytenä eivätkä olleet pohtineet, voitaisiinko siitä luopua. Jenni totesi, että arkielämässä englanninkielinen teksti täytyy joka tapauksessa osata myös suomeksi. Laura ja Miia pohtivat ongelman olevan siinä, ettei viitottua kieltä voida kirjoittaa. Oskari puolestaan ajatteli olevan täysin mahdollista, että kuuroille opetettaisiin englantia vain viittomakieltä ja englantia käyttäen, mutta toivoi asiasta tutkimusta: Millaisia tuloksia saataisiin englannin oppimisessa, jos se tapahtuisi pelkästään viittomakielen kautta ilman suomen kieltä? Elisa totesi, ettei ollut huomannut ajatellakaan, kuinka monimutkaisesti englannin kieltä on tosiaan opeteltu:

*Aikaisemmin kun opiskelin englantia, se tuntui raskaalta: yrittää ajatella sitä englantia ensin suomen kielellä ja sitten viittomakielellä, näin kolmen kielen kautta. (Elisa)*

Vieraan kielen opetuksessa yksi suurimmista kysymyksistä liittyy tunneilla käytettävien kielten valintaan. Mikä tapa sopii juuri tälle ryhmälle? Mihin tavoitteisiin kielenoppimisessa pyritään? Jos tavoitteena on kommunikatiivinen kompetenssi, kieliongelmaa ei ratkaise kysymys suomen kielen tarpeellisuudesta kuurojen englannin

tunneilla. Kommunikatiivisen kompetenssin saavuttamiseen tarvitaan kohdekielen aktiivista käyttöä eri tilanteissa, joten englannin kielen käyttöä tunneilla täytyisi lisätä.

Useimmissa kielenopetuksen metodeissa äidinkielen käyttö sallitaan monimutkaisempien asioiden selittämisessä, jolloin viittomakieli tulisi mukaan kuurojen kielten tunneille. Tilanteesta tietysti riippuisi, viittoisiko sitä tulkki vai opettaja. Suomen kielen tarpeellisuus englannin tunneilla liittyy haastateltavien mukaan viittomakielen kirjoitetun kielen puuttumiseen sekä käytännön elämän realiteetteihin. Tutkimusta useamman kuin kahden kielen käytöstä metodioppaissa ei ole, joten päätelmät joutuu jokainen kuurojen kieltenopettaja tekemään itse.

Missä määrin suomi toisena kielenä mahdollisesti häiritsee vieraan kielen, englannin, oppimista on melko tutkimatonta aluetta. Viittomakielen interferenssiä kuurojen englannin oppimiseen on tutkittu hiukan, eikä negatiivinen siirtovaikutus Krashenin (1982) teoriaan pohjaten ole yllätys, jos kohdekielistä syötöstä ei ole ollut tarjolla. Se, millä tavalla tulkki käyttää suomalaista viittomakieltä ja englanninkielistä huuliota, on ilmeisesti käytännön kautta syntynyt sovellus. Luonnostaan nämä kaksi kieltä eivät ole yhteydessä. Lisää mielenkiintoa kielikysymykseen tuo esimerkiksi Norjassa syntynyt kielikokeilu, jossa englantia opetetaan brittiläisen viittomakielen kautta. Tähän mahdollisuuteen palaan kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla: millaista olisi haastateltavien mielestä ihanteellinen englannin opiskelu.

### 5.3 Kuurojen henkilökohtaiset kokemukset – miltä englannin kielen oppiminen ja käyttäminen on tuntunut?

Tämän tutkimuksen toinen – ja ehkä kaikista tärkein – tutkimuskysymys kuului: Miltä englannin kielen oppiminen on tuntunut? Tutkittavat kertoivat tunteista ja tuntemuksista, joita englannin opiskelu ja oppiminen oli herättänyt. Luvuissa 5.2.2 ja 5.2.3 olen jaotellut tutkittavien vastaukset kahteen pääryhmään: 1) tekijöihin, jotka vaikuttivat *myönteisesti* siihen, miltä englannin oppiminen tuntui sekä 2) tekijöihin, jotka vaikuttivat *kielteisesti* oppimiskokemuksiin.

Osittain nämä kaksi pääryhmää voivat tarkoittaa tekijöitä, jotka vaikuttivat tutkittavien motivaatioon, mutta kyse ei aina ollut suorasta yhteydestä siihen. Kysymys oli lähinnä siitä, miten eri tekijät olivat vaikuttaneet tutkittavien oppimiskokemuksiin eli mitkä asiat olivat heidän mielestään vaikuttaneet positiivisesti englannin oppimiseen ja mitkä asiat negatiivisesti. Oppimiskokemuksia voi olla sekä huonoja että hyviä motivaation pysyessä samana. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat siis ensisijaisesti tutkittavien tuntemukset, eivät heidän motivaatiotyyppejensä tai motivaation eri ominaisuudet. Motivaatiota ei voida analyysissä kuitenkaan ohittaa, sillä siitäkin keskusteltiin. Luvussa 5.3.4 kuvaillaan puolestaan kuurojen englannin kielen käyttökonteksteja sekä heidän tuntemuksiaan englannin kielen käyttämisestä ja sujuvuudesta.

#### 5.3.1 Motivaation erittelyä – sisäistä vai ulkoista motivaatiota, integratiivista vai instrumentaalista?

Tutkittavat saivat haastattelun puitteissa vapaasti kertoa kokemuksistaan englannin kielen oppimisesta. He kuvailivat oppimistilanteita koulussa, kertoivat hyvistä ja huonoista kokemuksistaan ja analysoivat motivaatiotaan ja tuntemuksiaan. Lauraa ja Elisaa lukuun ottamatta kaikki kertoivat kokeneensa muutoksia suhteessa omaan englannin kielen oppimiseensa. Elisa oli aina halunnut opiskella englantia, ja Laura tulkitsi motivaationsa olleen sisäistä ja analysoi sen johtuneen kiinnostuksesta kieliin ja kielen rakenteisiin yleensä. Miia oli joukosta se, jolla oli ollut suurimpia motivaatio-ongelmia englannin opiskelussa. Uuden oppiaineen uutuudenviehätys ja sen synnyttämä alkuinnostus alakoulussa oli haihtunut nopeasti eikä lukion alussa ylioppilaskirjoitusten

motivoima ahkeruusvaihe ollut kestänyt pitkään. Vasta henkilökohtaisen oivalluksen myötä – on hyödyllistä osata englantia – ja englannin opiskelun muututtua vapaaehtoiseksi Miian motivaatio oppia englantia on hänen omien sanojensa mukaan ”parantunut vähän”. Alhaiseen motivaatioonsa Miia löysi useita syitä, mutta totesi lopuksi, että ”aina ei voi syyttää muita”.

Siirin motivaatio oppia englantia lisääntyi vasta matkustelun myötä kouluajan päätyttyä. Jennin motivaatio sai vauhtia vaihto-oppilasvuodesta Yhdysvalloissa, mikä ennen kaikkea antoi uutta rohkeutta kielen käyttämiseen. Sarin englannin oppiminen alkoi hyvin, mutta motivaatio joutui alakoulun jälkeen koetukselle kuuntelemista painottavassa englannin opetuksessa ilman viittomakielen tulkkia. Kaikesta harjoittelusta huolimatta englannin kielen taito jäi peruslausetasolle ja etenkin ymmärtämisharjoitukset tuottivat hankaluuksia, mikä johti turhautumisen tunteisiin ja motivaation latistumiseen.

Oskarin motivaatio oli aaltoillut kouluaikana melko paljon. Ala- ja yläkoulussa oli ollut vaiheita, jolloin hän ei ollut pitänyt englannin opiskelusta lainkaan: ”Mä en halua yhtään englantia, eikö tätä voi lopettaa...” Lukion alussa motivaatio oli ollut korkea, mutta vähitellen se hävisi. Vaihtelu oli se asia, mikä puri Oskariin:

*Lukion aikana välillä tuntui, ettei yhtään sanaa englantia, ja sitten taas kun oli jotain muuta touhua niin sen jälkeen saattoi tuntua oikein kivalta. (Oskari)*

Kouluaikeiden jälkeen Oskarin motivaatio oppia englantia jatko-opinnoissa on ollut hyvä, vaikka englannin kielen loputtoman laaja sanasto tuntuu joskus masentavalta.

Osa tutkittavista selvästi kaipasi jonkinlaista mahdollisuutta luoda sisäinen motivaatio englannin tunneilla. Esimerkiksi Jenni ja Siiri moittivat sitä, että koulussa oltiin ”taitojen kanssa vain opettajaa varten”. Tämä on tuttu tulos aikaisemmista tutkimuksista, kuten Arnold & Brown (1999) sen toteavat: useimmat koulut edistävät vain ulkoista motivaatiota eli painottavat opettajajohtoisuutta, arvosanoja, kokeita ja kilpailullisuutta. Oppilaat työskentelevät siis opettajaa miellyttääkseen eivätkä omaa tiedonjanoaan tyydyttääkseen.

Tässäkin tutkimuksessa tutkittavien kouluaikainen motivaatio näytti olleen enimmäkseen ulkoista ja instrumentaalista: ”koulussa oli niin kuin opettajaa varten sen taitonsa kanssa eikä itseään varten” (Siiri), ”sitä opiskeli vain opettajaa varten” (Jenni) tai ”motivaatio parani hiukan kun tajusin, että englantia pitää kirjoittaa” (Miia).

Motivaatio oppia englantia parani monella vasta omien kokemusten lisääntyttyä. Kansainvälisten tapaamisten ja ystävyysuhteiden kautta syntynyt motivaatio oppia englantia lähestyy integratiivista motivaatiota: kyseessä ei ehkä ole alkuperäinen Gardnerin ja Lambertin (1972) tarkoittama halu samastua syntyperäisten kieltä käyttävien ryhmään, mutta kylläkin halu samastua kansainväliseen kuurojen yhteisöön ja halu kommunikoida tässä ryhmässä maiden rajojen yli.

Usean haastatellun kuuron todellinen halu oppia kieltä syntyi siis omien kokemusten ja henkilökohtaisten oivallusten kautta, ei koulun painostuksesta. Esimerkiksi Miian motivaatio oli parantunut huomattavasti vapaaehtoisuuden myötä, kun ”kukaan ei enää käske mun opetella englantia”. Myös Kaikkonen (2004a) totesi nuoria vieraan kielen opettajia tutkittuaan, että merkittävien oppimiskokemusten joukossa olivat vahvasti mukana koulun ulkopuoliset kokemukset ja henkilökohtaiset oivallukset. Koulu ei siis näyttäisi onnistuvan herättämään oppilaissa – niin kuuroissa kuin kuulevissakaan – kovin aidosti sisäistä tai integratiivista motivaatiota. Tutkittavat kuitenkin näyttivät arvostavan tällaista motivaatiota ja kokevan sen myönteisesti oppimiskokemuksiin vaikuttaneeksi tekijäksi. Motivaatiotutkimukset kertovat, ettei motivaatiotyypillä sinänsä ole välttämättä vaikutusta oppimistuloksiin (esim. Arnold & Brown 1999), mutta sisäisen motivaation vaikutuksesta oppiminen saattaa olla laadullisesti parempaa.

Tämän tutkimuksen painopiste ei ollut oppimistuloksissa vaan oppimiskokemuksissa. Myönteisiin oppimiskokemuksiin itsestä lähtevällä motivaatiolla ja omalla aktiivisuudella oli tutkittavien kertomusten perusteella suuri merkitys: henkilökohtaisia kokemuksia, omaa sisäistä motivaatiota opiskella englannin kieltä tai kieliä yleensä sekä kommunikatiivisuutta korostettiin. Myös taitojen koettiin kohentuneen motivaation myötä. Kuurojen englannin opetukseen koulussa tutkittavilla oli paljon ehdotuksia, joiden vaikutuksesta englannin oppimisesta tulisi mukavampaa, motivoivampaa ja laadukkaampaa.

### 5.3.2 Myönteisesti oppimiseen vaikuttaneet tekijät

Suurin osa haastateltavista oli jossain vaiheessa kouluaikana kokenut muutoksia motivaatiossa opiskella englantia. Elisa ja Laura kehuivat motivaationsa olleen aina hyvän, mutta heilläkin oli mielipiteitä myönteisesti tai kielteisesti oppimiseen

vaikuttavista tekijöistä. Jotkut puhuivat suoraan motivaatiosta ja arvioivat siihen liittyneitä tekijöitä melko kriittisestikin. Vastaukset vaihtelivat melko paljon haastateltavasta toiseen, mutta selviä kokonaisuuksiakin muodostui. Myönteisesti oppimiseen tai motivaatioon vaikuttaneista tekijöistä eniten mainintoja saivat todellisen elämän tarpeisiin liittyvät asiat, jotka olen nimennyt koulun ulkopuolisiksi tekijöiksi. Muita myönteisiä vaikuttajia olivat olleet opettaja, opetustapa ja oppijan omat ominaisuudet.

### *Opettaja*

Opettaja mainittiin niin positiivisena kuin negatiivisenakin oppimiseen vaikuttavana tekijänä, mikä ei liene yllätys. Myös Kaikkosen (2004a) tutkimuksessa, jossa haastateltiin nuoria vieraan kielen opettajia heidän omista kielenoppimiskokemuksistaan, opettaja nousi esille omaksi luokakseen saaden sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja. Molemmat ääripäät ovat jääneet kouluajoista selkeästi mieleen – niin piinaavat, vierasta kieltä puhumaan pakottavat opettajat kuin mukavat, kiinnostavia tunteja pitäneet opettajat (Kaikkonen 2004a).

Tässä tutkimuksessa opettajan myönteisen vaikutuksen olivat kokeneet Elisa, Oskari ja Sari. Oskarin englannin oppiminen lukiossa alkoi takaiskulla, kun opetus muuttui yläkoulun jälkeen kertaheitolla vaativammaksi ja työläemmäksi. Opettaja kuitenkin pelasti tilanteen kannustamalla Oskaria, antamalla myönteistä palautetta ja vaatimalla tältä edistymistä:

*Lukiossa opettaja oli hirveän kannustava, se koko ajan yritti puskea eteenpäin. Meillä oli tulkit, mä istuin etupenkissä, muut oli kuulevia siinä luokassa, ja se opettaja kysyi multa aina ensin. Mä olin niin, että en halua vastata, kysy muiltakin...Se tavallaan pakotti mut tavallaan kehittymään sitä vauhtia. Tehtävät oli aina pakko tehdä, koska tiesin, että opettaja kuitenkin kysyy multa. Se vei mun kielitaitoa kyllä hirveästi eteenpäin. (Oskari)*

Opettaja ei päästänyt Oskaria helpolla, mutta Oskarin mielestä se nosti motivaatiota. Opettajan kannustus – ”sä pystyt ja sä opit niin kuin muutkin” – kasvatti myös Oskarin itseluottamusta, ja hän kertoi huomanneensa, ettei englannin oppiminen sen kummempaa ole hänelle kuin muillekaan. Kuulevatkin tekivät virheitä, esimerkiksi oikeinkirjoituksessa, missä puolestaan Oskaria ei ääntämisen eri muoto sekoittanut.



Hyvin positiivinen kokemus opettajasta oli myös Sarilla, johon ensimmäinen ”oikea” englanninopettaja oli tehnyt vaikutuksen. Sari kuvaili opettajaa hyvin positiiviseksi ja lämpimäksi ihmiseksi, jolla oli ollut läheinen tapa tukea häntä. Elisa kehuu lukion opettajaansa tosi fiksuksi ja kertoi tämän hyvästä asenteesta kuuroja kohtaan: opettaja oli kunnioittanut Elisan päätöstä olla osallistumatta puheharjoitukseen sekä muun muassa muokannut tehtäviä Elisalle sopiviksi, kehittänyt hänen heikkoja alueitaan ja lainannut hänelle lisämateriaalia. Opettaja oli selvästikin panostanut yksilölliseen tukemiseen. Lauran opettaja kuurojen koulussa oli myös eriyttänyt opetusta oppilaiden taitojen mukaan esimerkiksi antaen haastavampia lisätehtäviä, jotka hän oli itse valmistanut.

#### *Opetustapa/opetus koulussa*

Opetustavat tai opetus koulussa yleensä ei saanut kovin montaa myönteistä mainintaa. Sarin ensimmäinen kokemus yleisopetuksessa oli ollut hyvin myönteinen: opettaja persoonaltaan oli ollut positiivinen, ja myös hänen opetustapansa oli Sarista ollut monipuolinen ja hänelle sopiva. Luokkahuone oli ollut ”valmis kieliluokka” englanninkielisine julisteineen, oppikirja mukava, oppimisryhmä puolet luokasta kerrallaan, ja lisäksi Sari oli saanut tukiopetusta englannin ääntämisessä.

*...jotenkin tuntui että se oli oikea tapa, lapsen näkökulmasta ihana tapa oppia kieltä, se koko ympäristö. (Sari)*

Yliopisto-opinnoissaan osa oli opiskellut englannin kurssin verkkoympäristössä, minkä haastateltavat olivat kokeneet hyvin motivoivaksi oppimistavaksi (ks. tarkemmin luku 5.4.3, Koivistoinen & McCambridge 2005). Opettajalla ja jokaisella opiskelijalla oli ollut oma tietokoneensa, joiden kautta viestittiin englanniksi. Jennin mielestä käyttöenglanti oli kehittynyt näillä tunneilla todella paljon, ja tahti oli ollut ripeä, ”ei mitään hidasta kirjasta tankkaamista niin kuin aikaisemmin”. Siirin mielestä parasta tietokonepohjaisessa oppimisympäristössä oli vuorovaikutteisuus, johon ei englannin tunneilla aikaisemmin ole ollut mahdollisuutta. Hänen mielestään tällainen opetus jo hiukan vastasi puhutun englannin kielen opetusta, sillä kieli oli koko ajan käytössä kaiken viestinnän ollessa englanniksi.

*Vasta yliopistossa oli mahdollisuus ensimmäistä kertaa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa englanniksi, koska luokkaan oli rakennettu sellainen tietokonepohjainen oppimisympäristö, ja me opiskelijat käytimme englannin kieltä siellä koko ajan. Koko ajan toimittiin englanniksi, opettaja antoi ohjeet, pystyimme lukemaan ja kommentoimaan niitä ohjeita ja asioita englanniksi. Koko kanssakäyminen oli englannin kielellä. Se vähän jo vastasi sitä puhutun englannin kielen opetusta, kieli oli käytössä koko ajan. Aikaisemmin mulla ei ole koskaan ollut sellaista kokemusta. Kouluaikana kommunikointi oli aina yksisuuntaista, mihun päin tai musta pois päin, mutta ei vuorovaikutteista. (Siiri)*

### *Koulun ulkopuoliset tekijät*

Koulun ulkopuoliset tekijät nousivat yleisimmäksi englannin kielen oppimismotivaatiota lisänneeksi asiaksi. Kaikkonen (2004a) on nimennyt tutkimuksessaan vastaavan luokan koulun ulkopuolisiksi kokemuksiksi (sisältäen myös henkilökohtaiset oivallukset), ja esitti havainnon, että tutkittavat olivat usein luonnehtineet positiivisesti sellaisia vieraan kielen oppimiskokemuksia, jotka olivat peräisin muualta kuin koulun vieraan kielen opetuksesta. Sama ilmiö näkyi tässäkin tutkimuksessa. Tutkittavien omat kansainväliset kontaktit, henkilökohtainen yhteydenpito, matkailu, todellisen elämän ja käytännön tarve mainittiin englannin kielen oppimiseen ja motivaatioon myönteisesti vaikuttaneina tekijöinä.

Erityisesti Siiri korosti omia, henkilökohtaisia kokemuksia englannin kielen oppimiseen positiivisesti vaikuttaneena tekijänä. Hänen asenteensa englannin kieltä ja sen käyttämistä kohtaan oli kouluaikoina ollut melko jäykkä, vasta matkustelun ja kansainvälisten ihmisten tapaaminen oli saanut hänet vapautumaan tuosta asenteesta ja samalla kielitaito oli alkanut selvästi parantua. Englannin kirjoittaminen kansainvälisten ihmisten kanssa vaikutti tuntemuksiin kielestä ja kohensi kielitaitoa. Henkilökohtaiset kansainväliset kontaktit ja ystävyysuhteet olivat motivoineet myös Jenniä opiskelemaan englantia enemmän, samoin Miia oli huomannut kielitaidon hyödyn ulkomaalaisten kavereiden kanssa kirjoitellessaan. Kaikki muutkin mainitsivat yhteydenpidon ulkomaalaisten kanssa tärkeäksi tilanteeksi, jossa englannin kieltä tarvitaan, vaikka eivät välttämättä eksplisiittisesti ilmaisseet sen vaikuttaneen kielenoppimisen motivaatioon.

Todellisen elämän tarpeet ja käytännön tilanteet eri muodoissaan tulivat siis esille koulun ulkopuolisina motivaatiota lisänneinä tekijöinä. Henkilökohtaisten kaverisuhteitten ja kansainvälisen yhteydenpidon lisäksi englannin käyttötarvetta olivat luoneet työ, matkustelu ja opiskelu yliopistossa. Sari kertoi motivoituneensa englannin

oppimisesta vasta työnsä takia: työn luomien kansainvälisten vaatimusten seurauksena hän on ”päässyt mukavasti tekemisen kautta oppimaan englantia”. Sari ei koe olevansa ”kieli-ihminen, joka luonnostaan uppoutuisi kielen oppimiseen”, mutta kokee englannin kielen yhtenä työn kielenä lisänsä motivaatiota. Matkustamisen mahdollistamat tilanteet, joissa solmittiin kontakteja ulkomaisiin ihmisiin, koettiin tärkeiksi. Kansainväliset viestintätilanteet olivat saaneet aikaan Kaikkosen (2004a) mainitsemia henkilökohtaisia oivalluksia. Matkan loputtua ystävyysuhteet säilyivät, ja useimmiten yhteydenpidon kieli oli juuri englanti.

Opiskelu yliopistossa tuli esille kaikissa haastatteluissa englannin kielen käyttöä vaativana ympäristönä, mutta motivaatiota lisäävänä tekijänä sen mainitsi vain Miia. Yliopisto-opiskelu oli herättänyt Miian huomaamaan, että oli hyödyllistä osata englantia. Miian motivaatio englannin oppimiseen kouluaikana oli ollut hyvin ailahteleva – ja useammin heikko kuin vahva – mutta yliopistossa englanninkielisiä tekstejä lukiessaan hän oli kokenut todellisen käyttötarpeen hiukan parantaneen motivaatiotaan. Motivaatiossa oli tapahtunut väliaikainen muutos parempaan suuntaan myös lukion alussa, jolloin Miia oli terästytynyt ylioppilaskirjoituksia varten. Hetken ahkeroituaan tavallista enemmän motivaatio ja innostus kuitenkin lopahtivat entiselle tasolle.

Koulun ulkopuolisista tekijöistä yhden erittäin olennaisen kokemuksen löysi Jenni. Hän oli ollut lukiovuosinaan vaihto-oppilaana Yhdysvalloissa, ja kertoi tämän kokemuksen rohkaisseensa häntä käyttämään englantia ihan eri tavalla kuin aikaisemmin. Vaihto-oppilasvuoden jälkeen lukeminen tuntui helpolta ja kirjoittaminenkin sujui paremmin: Jenni pystyi nopeasti päättämään, mistä tekstissä on kyse, ja kirjoittaessa hän ei enää pysähtynyt jokaisen kirjaimen kohdalle miettimään. Kieliopilliset taidot eivät Jennin mielestä niinkään kehittyneet, mutta vaihto-oppilasvuoden jälkeen pikku virheistä hän ei enää välittänyt.

*Kankeaa se kielenkäyttö oli ennen sitä [vaihto-oppilasvuotta]. Sitä ennen se ei tuntunut mitenkään mukavalta. Nyt se on sillai, että ihan käytännössä hyvin sujuu, se on yksi kieli kielten joukossa. (Jenni)*

Koulun ulkopuolisiin tekijöihin lasken tässä myös maininnan oppimisen vapaaehtoisuudesta. Miian mielestä hänen motivaationsa opetella ja käyttää englannin

kieltä on parempi nykyään, kun kukaan ei käske hänen opetella sitä. Oppija saa itse päättää milloin ja kuinka paljon englannin oppimiseen haluaa panostaa.

### *Oppijan ominaisuudet*

Oppija itse nähtiin myös tärkeänä oppimiskokemuksiin vaikuttavana tekijänä. Oma kiinnostus, uteliaisuus ja harrastuneisuus mainittiin motivaatiota lisäävinä tekijöinä, samoin taitojen sujuvuus ja itseluottamus. Lisäksi oma persoonallisuus ja luonne tuli esille kielen oppimiseen vaikuttavana tekijänä.

Siirin ja Jennin mielestä kouluopetus oli niin tylsää, että motivaatiota englannin oppimiseen oli pakko etsiä muualta. Jennin kertoi, että ”ei pelkän tuntiopetuksen perusteella mitään innostusta saanut”, joten motivaatiota piti luoda itse. Jenniin vaikuttivat ylemmän luokan kaverit, jotka ahmivat englanninkielisiä nuortenlehtiä ja kertoivat, mitä Englannissa oli tapahtunut – näin Jennin omakin uteliaisuus heräsi, ja hän ryhtyi lukemaan lehtiä. Siirin mielestä kouluajan oppikirjat olivat niin tylsiä, että oli koetettava luoda oma motivaatio ja kiinnostus nuorten lehtiä lueskelemalla. Tämän tutkimuksen haastateltavien kouluajana internet ei ollut vielä tehnyt läpimurtoaan, joten tilanne nykypäivän koululaisella saattaa olla eri: Englantiin törmätään netissä joka päivä pelien ja nettisivustojen kautta, mikä on saattanut kaventaa tyttöjen etumatkaa poikiin nähden englannin kielen taidoissa.

Riittävän hyvä kielitaito näyttäisi parantavan tai ainakin ylläpitävän motivaatiota. Yhdysvalloissa vietetyn vaihto-oppilasvuoden jälkeen Jennin englanti sujui hyvin ja englanti tuntui mukavalta. Laura puolestaan oli aina ollut kiinnostunut kielistä ja englanti oli sujunut hyvin, joten motivaatiokin oli hänen mielestään ollut hyvä. Oskarin motivaatio lukion alussa oli ollut hyvä, kun hän sai hyviä numeroita ja pärjäsi oikein hyvin kuulevien joukossa. Itseluottamus kasvoi ja motivaatio opetella englantia oli hyvä.

Laura analysoi korkean motivaationsa lähteeksi ennen kaikkea oman kiinnostuksensa kieliin sekä luonteensa pitkäjännitteisyyden ja sinnikkyyden. Hän kuvaili motivaatiotaan sisäiseksi ja kertoi hoitavansa asiat loppuun saakka:

*Olen aina ollut kiinnostunut kielistä, kielten rakenteista, samalla tavalla suomen ja ruotsinkin, kaikkien kielten rakenteista... Mulla on vain sellainen sisäinen motivaatio, näin uskon. [...] Välillä oli vaikeuksiakin, mutta mä vaan itsepintaisesti tein loppuun saakka, jostain syystä vaan... Ehkä se on mun tapani hoitaa asioita.  
(Laura)*

### 5.3.3 Oppimiskokemuksiin kielteisesti vaikuttaneet tekijät

Suurin osa haastateltavista totesi, että englannin opiskelun mielekkyys on vaihdellut vuosien mittaan. Laura ja Elisa olivat ainoita, joiden kiinnostus ja motivaatio opiskella englantia oli pysynyt melko samankaltaisena vuodesta toiseen – Lauran sanoin: ”Ei mitään erityisiä ylä- ja alamäkiä ole ollut”. Keskustelun syventyessä esille tuli kuitenkin muutamia Lauran kiinnostusta laimentaneita tekijöitä, vaikka motivaatio opiskella englantia olikin aina ollut hyvä. Tässä luvussa englannin oppimiseen kielteisesti vaikuttaneet tekijät on niputettu yhteen riippumatta siitä, vaikuttivatko ne itse motivaatioon, kiinnostukseen vai yleiseen ”fiilikseen” opiskella englantia. Motivaatio, kiinnostus ja ”fiilis” kuvaavat kaikki sitä, miltä oppiminen on tuntunut.

Miksi englannin oppiminen ei ollut aina mukavaa? Haastattelujen pohjalta englannin oppimisen mielekkyyttä vähentävät tekijät on luokiteltu neljään ryhmään: opettaja, opetustapa ja opetusmenetelmät, kouluympäristö sekä oppijan ominaisuudet. Näin ollen opettaja, opetustapa ja opetusmenetelmät sekä oppijan ominaisuudet esiintyvät aineistossa sekä myönteisinä että kielteisinä vaikuttajina. Kouluympäristö tuotiin esille negatiivisena tekijänä, kun taas myönteisten tekijöiden luokituksessa esiintyi sen vastakohta, koulun ulkopuoliset tekijät.

Eniten kritiikkiä saivat käytetyt opetustapa ja opetusmenetelmät, mikä lienee melko odotettu tulos ainakin yleisopetukseen integroidun kuuron näkökulmasta. Myös kouluympäristö oppimisympäristönä sai kiivasta kritiikkiä, eikä opettajankaan vaikutusta pelkästään kehuttu. Haastateltavat olivat myös rehellisiä niin itselleen kuin tutkijallekin, sillä myös oppijan omat ominaisuudet tulivat esille kielteisenä tekijänä. Asenne englannin kieltä kohtaan kielteisessä merkityksessä tuli esille vain yhden haastateltavan puheenvuorossa, vaikka esimerkiksi Muhonen (2004) raportoi useista negatiivisista asenteista englannin kieltä kohtaan ja oli koonnut ne kokonaiseksi omaksi luokitusryhmäkseen.

Kuurojen kielteiset kokemukset englannin oppimisesta olivat hyvin samansuuntaisia kuin tutkimuksissa, joissa on hahmoteltu motivaatiota vähentäviä tekijöitä vieraan kielen oppimistilanteessa. Esimerkiksi Dörnyei (2001) on tutkinut motivaatiotekijöitä useassakin kontekstissa, ja Suomessa Muhonen (2004) kartoitti gradussaan motivaatiota vähentäviä tekijöitä yhdeksäsluokkalaisten kirjallisten vastausten avulla. Muhonen oli Dörnyein (2001) mukaisesti luokitellut

opetusmenetelmät kuuluvaksi teemaan 'opettaja', mutta omassa tutkimuksessani olen jakanut nämä kahdeksi erilliseksi teemaksi. Jako tuntui perustellulta, koska kuurojen haastatteluissa korostuivat integroitumisen tuomat haasteet opetusmenetelmien käytössä eivätkä niinkään opettajan henkilökohtaiset opetusmenetelmien valinnat.

Eroja Dörnyein (2001) ja Muhosen (2004) tutkimuksiin verrattuna kuurojen haastatteluista löytyi, vaikka pääpiirteittäin tulokset olivat samansuuntaisia. Opettajan persoonallisuudesta ja kompetenssista, opetusmenetelmistä, oppilaan huonosta itseluottamuksesta ja epävarmuudesta, kielen opiskelun pakollisuudesta sekä kouluympäristöstä kertovia mielipiteitä esiintyi niin tässä haastatteluaineistossa kuin Dörnyein (2001) ja Muhosen (2004) aineistoissa. Sen sijaan tämän tutkimuksen kuurot eivät ilmaisseet negatiivisia asenteita itse englannin kieltä tai sitä puhuvia ihmisiä kohtaan, eivätkä myöskään kielteisiä asenteita kurssitovereitaan kohtaan (vrt. Dörnye 2001). Tutkittavien kielteiset mielipiteet kouluympäristöstä olivat myös varsin erilaisia verrattuna Muhosen tutkimukseen: opettajien vaihtuvuudesta tai kurssien aikatauluista tämän tutkimuksen haastateltavat eivät kertoneet. Kouluympäristöön liittyen ryhmästä, sen koosta ja heterogeenisyydestä tuli kuitenkin muutamia huomautuksia (kuten myös Dörnye 2001 raportissa). Muhosen (2004) tutkittavat olivat iältään tämän tutkimuksen haastateltavia nuorempia, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Tämän tutkimuksen tutkittavat kertoivat avoimesti omista kyvyistään ja kommentoivat kypsästi myös, ettei omaa huonoa menestystä voi aina laittaa jonkun ulkopuolisen asian piikkiin. Vastaavaa itsekritiikkiä ei Muhosen aineistossa esiintynyt.

#### *Opettajan negatiivinen vaikutus*

Muhosen (2004) aineistossa suurin motivaatiota heikentävä tekijä oli opettaja. Omassa tutkimuksessani opettajan vaikutus nähtiin melko suurena, mutta vaikutus ei ollut pelkästään kielteistä, vaan myös myönteistä kuten edellisessä luvussa todettiin. Opettajan taitojen ja kompetenssin sekä persoonallisuuden vaikutukset nousivat haastatteluissa esille.

Englannin opettajan tulisi olla taidoiltaan, kompetenssiltaan riittävän hyvä. Oskari kritisoi alakoulun opettajansa viittomakielen taitoa heikoksi, mikä vaikutti opettajan ja oppilaan väliseen viestintään ja siten itse oppimistuloksiin. Myöskään yläkoulun opettaja ei ollut kovin taitava viittoja. Ainaiset ymmärtämisiongelmat laskivat motivaatiota:

*Aina tuli virheitä ja en ymmärtänyt koskaan, mikä olisi ollut oikein. Tein virheitä, mutten oikein ymmärtänyt miksi, koska opettaja ei osannut viittoen selittää hyvin. Motivaatio oli kyllä aivan pohjilla silloin. (Oskari)*

Kuulevien opetukseen integroidut kuurot uskoivat englannin opettajan olleen englannin kielen taidoiltaan hyvän, mutta lisäsivät myös, etteivät he voineet sitä suoraan todeta. Englannin opettajan kielitaito oli välittynyt heille tulkin avulla, lukuun ottamatta Saria, joka oli saanut ponnistella yleisopetuksessa parhaan kykynsä mukaan ilman viittomakielen tulkkia. Tulkki oli kääntänyt kaiken opettajan puheen suomalaiselle viittomakielelle, oli se suomea tai englantia, joten luonnollisestikaan kuurojen kokemuksiin opettajan kielitaidolla ei ollut samanlaista vaikutusta kuin kuulevien kokemuksiin (kuten esim. Muhosen 2004 tutkittavien kritiikki opettajan englannin taitoa kohtaan). Oskarin mainitsema kuurojen koulun opettajien heikohko viittomakielen taito oli sen sijaan suora viittaus kompetenssin puutteeseen.

Jenni otti ainoana suoraan kantaa kuurojen koulujen opettajien englannin kielen taitoon. Alakoulun opettaja oli osannut perusenglantia, lukioenglantia, samoin oli ollut muutamien yläkoulun englannin opettajien taidon laita. Yläkoulussa oli ollut myös englannin aineenopettaja, jonka englantia oli Jennin mukaan ”kai” ollut hyvä. Perusenglanti kuurojen koulussa kuitenkin riitti, kun opetuksen hallitsevina kielinä olivat suomi ja suomalainen viittomakieli.

*Yläasteella jossain vaiheessa mulla oli muutama sellainen opettaja, joiden englannin kielen taito ei kovin huippu ollut, osasivat kyllä, mutta... toinen oli ollut jossain kehitysmaassa Afrikassa töissä ja sitä kautta oppinut englantia. Opettivat tuollaista perusenglantia. Eihän sitä englantia sillä tavalla käytetty viittomisessa tai opettaja puhunut englantia niin kuin kuulevien koulussa, suomen kieltä käytettiin. (Jenni)*

Opettajan persoonallisuudesta löydettiin muutamia oppimiskokemuksiin heikentävästi vaikuttaneita tekijöitä. Oskarin ja Jennin opettajalta oli tuntunut puuttuvan kunnianhimoa oppilaidensa englannin kielen taidon kehittämiseen. Jenni vertasi yläkoulun englannin opettajaa ruotsin opettajaansa:

*Meillä oli hirveän tiukka ruotsin opettaja: tunneilta ei saanut myöhästyä, se oli kauhean tehokas. Mutta kyllä kun oli pakko, niin sitä sitten oppikin tehokkaasti, ei voinut yhtään löysäillä missään. Englannin opettaja kun oli sellainen, että ”ei tää*

*nyt niin oo...” Ei se itsekään niin siitä piitannut. Mutta ruotsissa, kun se opettaja oli niin tiukka, niin se sanavarasto kasvoi pakostakin huimaa vauhtia. (Jenni)*

Opettajan välinpitämättömyys vaikutti englannin kielen opetuksen tasoon ja sitä kautta oppimiseen. Oskari ja Jenni eivät olleet kokeneet oppivansa englantia kovinkaan paljon yläkoulussa, kun opettajakaan ei ollut sitä vaatinut.

*[Opettaja oli] hirveän kiltti kyllä, ja oli sillai et ”voi kun tämä on nyt varmaan kauhean vaikea asia, jätä tämä väliin, hyppää eteenpäin, ota noita helpompia tehtäviä”, ei se vaatinut mitään – se oli sellaista. Päivitteli, että voi kun kuurojen on niin vaikea oppia tätä ”have” omistaa ja ”be” olla... Opettaja oli huomannut, että ihan ylioppilaskirjoituksiin asti kuuroilla on ollut vaikeuksia tämän asian kanssa. (Oskari)*

Edellisestä Oskarin huomautuksesta voidaan ehkä tulkita opettajan asettaneen opetuksen tavoitteet melko alhaisiksi (vrt. lähikehityksen vyöhykkeet, Vygotsky 2000). Opettajalle oli vuosien kuluessa muodostunut ennakko-odotuksia kuurojen englannin oppimisesta ja osaamisen tasosta, mitä käsitystä hän oli saattanut yleistää kaikkiin oppilaisiin. Mielenkiintoista on, että niin Jennin kuin Oskarinkin mielestä opettajan vaatimustaso oli liian matala ja opetus liian helppoa. ”Kotitehtävätkin oli viidessä minuutissa hoidettu”, kertoi Jenni.

Sarin opettaja alakoulussa oli vaikuttanut englannin oppimiskokemuksiin pelkästään myönteisesti. Yläkoulussa oli alkanut kuitenkin alamäki. Opettajaksi oli tullut vanha, perinteinen ja hyvin kaavamainen opettaja, joka ei ollut ottanut Saria opetuksessa huomioon. Sari koki, ettei opettaja ollut tukenut häntä opetuksessa, vaan oli jättänyt kuuron yksin kuulevien joukkoon ja siten paitsi kuunteluharjoituksista ja vuorovaikutteisuudesta.

Kaiken kaikkiaan opettajan negatiivisesta vaikutuksesta motivaatioon tai englannin oppimiskokemuksiin kuuroilla oli huomattavasti vähemmän mainintoja kuin kuulevien tutkimuksissa yleensä on ollut (esim. Dörnyei 2001). Miksi näin on? Ehkä syynä on suoran vuorovaikutuksen puuttuminen kuuron oppilaan ja kuulevan opettajan väliltä – välissä on viittomakielen tulkki. Opettajan vaikutuksesta eniten kertoneet Oskari ja Jenni eivät olleet integroituina vielä yläkoulussakaan. Opettajan viittomakielen taidon puutteista huolimatta he olivat kuitenkin olleet suorassa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Kolmas, joka kertoi opettajan kielteisestä



vaikutuksesta, oli Sari. Hän oli ollut yleisopetuksessa, mutta ilman tulkkia – näin ollen opettajasta on varmasti jäänyt vahvempi mielikuva kuin tulkin kanssa opiskelleilla.

Yhdessä haastattelussa tuli ilmi tulkin vaikutus oppimiskokemuksiin. Yleisesti ottaen tulkeista kerrottiin pelkkää hyvää ja heidän kielitaitoaan (niin viittomakielen kuin englannin, ruotsin tai saksankin taitoa) kehuittiin. Poikkeuksena oli Miia, joka ei ollut pitänyt yläkoulun tulkistaan. Sama tulkki oli vielä antanut yläkoulussa tukiovetustakin Miialle, mikä ei ollut motivoinut häntä omien sanojensa mukaan ollenkaan. Miia täydensi myöhemmin mielipidettään tulkista toteamalla, että ”yläasteella semmonen...aivan kamala tulkki”. Asennetta opettajaa kohtaan ei löytynyt, sen sijaan asenne tulkkia kohtaan.

#### *Opetustavan ja opetusmenetelmien kielteinen vaikutus*

Ylivoimaisesti eniten kritiikkiä osakseen saivat opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja opetustapa. Mielekkyyttä vähentävinä tekijöinä mainittiin englannin kielen opiskelu suomalaisella viittomakielellä tulkin välityksellä, opetusmenetelmien tai työtapojen hankaluus ja soveltuvuuden heikkoudet kuuron näkökulmasta, opetuksen yksitoikkoisuus tai kiinnostavuuden puute ja opetuksen oppikirjasidonnaisuus. Opetusta moitittiin myös jäykäksi, vanhanaikaiseksi tai yleisesti heikkotasoiseksi.

Yleisopetukseen integroidut kuurot olivat kokeneet englannin oppimisen mielekkyyttä vähentävänä tekijänä ennen kaikkea englannin opiskelun suomalaisen viittomakielen välityksellä. Englannin opettaja oli puhunut tunnilla englantia, minkä viittomakielen tulkki oli kääntänyt suomalaiselle viittomakielelle. Näin ollen haastateltavien kontakti varsinaiseen kohdekieleen oli jäänyt huomattavasti heikommalle pohjalle kuin kuulevilla luokkatovereilla. Etenkin Siiri, Miia ja Laura olivat kokeneet tämän hyödyttömäksi ja turhauttavaksi. Siirin mielestä englantia oli jäänyt hänen heikoimmaksi ainekseen yläkoulussa ja lukiossa juuri sitä syystä, että tulkin kautta hän oli saanut valmiin käännöksen englannin opettajan puheesta eikä hänen ollut tarvinnut itse ”paljon päättää vaivata.” Englanninkielisten sanojen merkitys oli jäänyt ymmärtämättä. Suoran käännöksen takia turhaksi ja hyödyttömäksi sen oli kokenut myös Laura, jonka mielipiteeseen Miiaakin yhtyi:

*... ei ollut mitään pointtia siinä, että tulkki viittoi suomalaista viittomakieltä. Opinko mä mitään siinä? Mä vaan katoin sitä viittomakieltä ja mietin, että tämäkö nyt on englannin opiskelua... (Miia)*

Kuulevien koulun vallitseviin opetustapoihin liittyi myös muita ongelmia, joista suurimpana nousi esille kommunikatiivisten ryhmätöiden vaivalloisuus. Tulkilla oli luonnollisesti ollut kova kiire yrittää pysyä keskustelun tahdissa, varsinkin sormittaminen oli vienyt liiaksi aikaa. Paperille kirjoittaminen ja paperilappujen vaihtaminen ryhmässä taas oli ollut hidasta ja vaivalloista. Lauran mielestä paritehtävät kirjoittamalla olivat olleet tavallaan ihan hyviä, mutta hän ajatteli parinsa ehkä kärsineen tilanteesta hieman:

*Niin, jos kaikki olisivat kirjoittaneet, niin se olisi ollut ihan ok, mutta tuntui vähän oudolta, että vain minä ja parini kirjoittelimme... Muut harjoittelivat ääntämistä enemmän ja tuottamista, mutta parini ei päässyt mukaan harjoittelemaan sitä ääntämistä, kun me kirjoittelimme... tuntui, että se ei ollut ihan tasapuolista kaikkien osalta. (Laura)*

Siiri ei ollut pitänyt lainkaan parityöskentelystä, koska siihen oli liittynyt puhumista. Tosin hän sanoi välttäneensä puhumista ja sen sijaan kirjoittaneensa tai sormittaneensa parinsa kanssa, mutta ajatteli sen mahtaneen tuntua kuulevasta kovin tylsältä. Keskustelu oli ollut hidasta eikä sen taso tai määrä ollut yltänyt samaan kuin vilkkaasti keskustelevilla luokkakavereilla.

Ryhmätason viestinnän ja vuorovaikutteisuuden puuttuminen oli vaikuttanut myös yleisesti tuntemuksiin kielenoppimistilanteessa. Sari koki jääneensä yläkoulusta lähtien oman onnensa nojaan kuunteluja ja toistoharjoituksia painottavan opettajan englannin tunneilla. Viestinnälliset taidot eivät olleet kehittyneet lainkaan, ja Sarin oppiminen oli mennyt ulkoa opetteluksi ja siihen, että tunneilla ”yritti pysyä perässä”.

*Mä en saanut tukea, mä olin yksin muiden kuulevien joukossa. Olen jäänyt paitsi kuunteluharjoituksista, kaikesta vuorovaikutteisuudesta, mitä muilla oli. (Sari)*

Myös Siiri korosti vuorovaikutteisuuden puutetta sanoen koulussa viestinnän olleen aina vain yksisuuntaista. Laurakin kertoi, että oli aina joutunut opiskelemaan niin paljon yksin – niin kuurojen koulussa kuin kuulevienkin luokalla ja myöhemmin yksityisopetuksessa. Vaikka se ei Lauran mukaan vaikuttanut hänen motivaatioonsa opiskella englantia, vaikutti se kuitenkin johonkin hänessä itsessään:

*Niin on se kyllä iso ero, jos tulkki viittoo suomalaista viittomakieltä, en mä pääse käyttämään sitä kieltä samalla tavalla kuin kuulevat siinä samassa tilanteessa: koko ajan opettaja puhuu heille englantia siinä luokkatilanteessa, heidän pitää vastata englanniksi, käyttää sitä kieltä, siihen mä en päässyt koskaan mukaan... Totta kai se vaikutti muhunkin.(Laura)*

Kuurojen koulua perusopetuksen loppuun saakka käyneet Jenni ja Oskari mainitsivat vain yleisesti opetuksen olleen mielenkiinnostonta. ”Ei sen pelkän tuntiopetuksen perusteella mitään innostusta saanut, sitä opiskeli vain opettajaa varten”, kertoi Jenni. Oskari meni vähän pidemmälle kritisoidessaan, ettei opetus alakoulussa tai yläkoulussa ollut kunnollista, kivaa eikä kovin motivoivaa.

Englannin oppimisen mielekkyyttä oli vähentänyt myös vaihtelun puuttuminen opetuksesta ja tiukka oppikirjasidonnaisuus. Siirin mukaan luovaa poikkeamista kirjoista ei ollut ollenkaan eivätkä muutkaan haastateltavat muistaneet juuri minkään muun opetusmateriaalin käyttämistä tunneilla. Siiri myös kertoi, kuinka hän oli pärjännyt hyvin saksan kielessä lukiossa, kun kieltä oli opiskeltu draaman kautta, ja kuinka suunta oli mennyt alaspäin heti opettajan vaihtuessa: tilalle tuli ”vanhoihin kaavoihin kangistunut” opettaja, ja opiskelu muuttui tylsäksi. Ilmeisesti Siirin motivaatiota oli lisännyt nimenomaan erilainen lähestymistapa kielen opiskeluun, kun taas oppikirjasidonnainen ja jäykän koulumainen opetustapa ei sopinut hänelle ollenkaan. Ehkä juuri perinteinen kielen neljää osa-aluetta tasapuolisen järjestelmällisesti painottava opetustapa – oppikirjojen mukainen malli – käy monelle tylsäksi pitkän peruskoulun ja kiivastahtisen lukion aikana.

#### *Kouluympäristö oppimisympäristönä*

Siiri kritisoi vahvasti kouluympäristöä kielenoppimisympäristönä. Koulussa kielenoppimistilanteen teennäisyys ja suorituskeskeisyys eivät Siirin mielestä herättäneet minkäänlaista kiinnostusta englannin kielen opiskeluun, vaan motivaatio piti hankkia jotakin muuta kautta. Siiri koki olleensa taitonsa kanssa opettajaa varten, ei itseään varten. Kouluympäristön luoma stressi, pakko ja suorittaminen ei Siiristä ollut ”elämänmakuista” eikä siten lainkaan motivoivaa. Jenni yhtyi Siirin mielipiteeseen suorituskeskeisyydestä.

Sarin englannin oppiminen oli alkanut oudossa oppimisympäristössä, opettajan kotona keittiössä. Sarista se oli ollut outo kokemus ja hän sanoi toivoneensa, että opiskelu olisi alkanut missä muussa ympäristössä tahansa. Keittiö ei ollut tuntunut

Sarista ollenkaan oikealta ympäristöltä aloittaa uuden kielen opiskelu: ”Aina jotain ruokaa paistumassa siellä uunissa...”

Tässä tutkimuksessa kouluympäristö motivaatiota vähentävänä tekijänä ei tullut esille samasta näkökulmasta kuin Muhosen (2004) gradussa. Aikatauluja, opettajien vaihdoksia tai koulua fyysisenä ympäristönä ei kritisoitu lainkaan – ehkä sellaiset seikat olivat jo haastateltavien kokemuksista unohtuneet tai ne eivät ole merkittävästi oppimiskokemuksiin vaikuttaneet.

### *Oppijan yksilölliset ominaisuudet kielteisenä vaikuttajana*

Oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat luonnollisesti myös oppijasta itsestään lähtöisin olevat tekijät. Tällaisia yksilöllisiä tekijöitä haastattelujen perusteella olivat oppijan omien taitojen puute tai epävarmuus taidoista, asenteet oppimista tai kieltä kohtaan sekä ikä. Myös yksilölliset mieltymykset johonkin opetustapaan tulivat esille esimerkiksi Siirin mielipiteessä draaman opetuksen ylivertaisuudessa verrattuna ”vanhaan ja kaavamaiseen” opetustapaan. Myös temperamenttiteoriat ja -tutkimus voisivat selittää tällaista yksilöllistä vaihtelua (Keltikangas-Järvinen 2006). Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole kuitenkaan mahdollista selvittää sen tarkemmin, miksi juuri tämä opetustapa vetosi Siirin persoonaan, joten on tyydyttävä vain toteamaan asia.

Oppijan ominaisuudet eivät tarkoita tässä yhteydessä täysin samaa kuin Johnsonin (2001) mainitsemat yksilölliset persoonallisuustekijät. Johnsonin luettelemista persoonallisuustekijöistä haastateltavat mainitsivat iän ja itseluottamuksen vaikutuksen englannin kielen oppimiskokemuksiin. Epäsuorasti joidenkin haastateltavien vastauksista oli tulkittavissa myös merkkejä ahdistuneisuudesta, epävarmuuden sietokyvystä ja kognitiivisesta tyylistä, mutta tarkkaa analyysiä ei haastattelujen perusteella voida tehdä ilman lisätutkimusta. Yhtä hyvin syitä voitaisiin hakea persoonallisuustekijöiden ulkopuolelta muista yksilöllisistä tekijöistä kuten yksilön kognitiivisista taipumuksista.

Yleisimmin oppimiseen vaikuttaneena kielteisenä tekijänä mainittiin omien taitojen puute ja epävarmuus omista taidoista. Oskarista oli tuntunut, ettei hän opi mitään eikä ymmärrä mitään: ”aina tuli virheitä enkä ymmärtänyt koskaan, mikä olisi ollut oikein”. Oskarin mielestä tämä tosin johtui ennen kaikkea opetuksesta ja opettajasta, joka ei ollut osannut viittoen selittää asioita hyvin. Myös Jenni ja Siiri kertoivat olleensa englannin taidostaan kouluaikana hyvin epävarmoja. Jennin mielestä

hänen englantinsa oli ollut hyvin kankeaa ennen vaihto-oppilasvuotta Yhdysvalloissa, eikä hän ollut ”ollut koskaan varma siitä, osaako vai ei.” Epävarmuuden toi esille suoraan myös Siiri, jonka suhtautuminen englannin kieleen oli hänen sanojensa mukaan siitä syystä ollut kouluaikana kaikkea muuta kuin rento.

Se, että haastateltavat kertoivat kokeneensa taitonsa puutteellisiksi tai olleensa epävarmoja taidoistaan, kertoo kenties enemmän itseluottamuksen puutteesta kuin varsinaisesta osaamattomuudesta. Koulussa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden rohkaisemiseen ja kannustamiseen ja siten itseluottamuksen tukemiseen. Itseluottamus ja itsetunto esiintyvät teorioissa usein hyvin samankaltaisina käsitteinä (Dörnyei 2005). Itsetunnon rakentamiseen tulisi kiinnittää huomiota: esimerkiksi de Andrés (1999) esittää, että luokkahuonetilanteen rakentaminen huolenpidon, kunnioituksen ja vastavuoroisen tukemisen pohjalle vahvistaa lasten itsetuntoa, parantaa sosiaalisia suhteita ja siten johtaa väistämättä kielenoppimiseen. Vieraan kielen opiskeluun liittyvän myönteisen minäkäsityksen, ”kieliminän” (vrt. Clémentin kielellinen itseluottamus esim. teoksessa Dörnyei 2005), tutkimuksen Suomessa aloittivat kaksi vuosikymmentä sitten Laine ja Pihko (1991; tiivistettynä Pihko 1987). Heidän mukaansa oppilaan kieliminään liittyvä itsearvostus sekä hänen käyttäytymistään säätelevät estot ja minän puolustusmekanismit heijastuvat motivaatiotekijöissä ja sitä kautta suorituksissa. Kieliminä on myös vuorovaikutuksessa asenteisiin ja luonteenpiirteisiin, ja siten kytkeytyy uudelleen motivaatioon sitä lisäävänä tai heikentävänä tekijänä. (Pihko 1987.) Affektiivisiin tekijöihin kaiken kaikkiaan tulisi kiinnittää koulussa enemmän huomiota – se tuli selvästi esille tässäkin tutkimuksessa.

Sari oli kokenut omat taitonsa puutteellisiksi ja korosti, että englannin kielen monimutkaisuus oli aiheuttanut ymmärtämättömyyttä ja siten myös turhautumisen tunteita. Sari oli haastateltavista ainoa, joka otti esille itse englannin kielen oppimiseen kielteisesti vaikuttaneena tekijänä.

*Monimutkaiset englanninkieliset lauseet, monimutkaisuus englannin kielessä aiheuttaa mulle tätä ymmärtämättömyyttä. [...] Mä inhosin sitä kun en ymmärtänyt, vaikka harjoittelin paljon ennen ylioppilaskirjoituksia niin mä en täysin ymmärtänyt, koska ne lauseet olivat hyvin monimutkaisia siinä tekstissä, aihepiiri saattoi olla täysin erityinen aiheena... Jotenkin se oli mulle tosi vaikeaa, se ei tuntunut yhtään mukavalta, kun en ymmärtänyt sitä kokonaisuudessaan. Muutamasta sanasta vaan oli kiinni se ymmärtäminen, sitten mä saatoin ymmärtää sen täysin eri tavalla. (Sari)*

Sari totesi, että opetuksen olisi pitänyt keskittyä enemmän näiden ”monimutkaisten englanninkielisten lauseiden ja kielioppiasioiden” opettamiseen. Opettajan käyttämät opetusmenetelmät eivät olleet tukeneet kuuron oppilaan oppimista riittävästi, mistä syystä englanti oli tuntunut monimutkaiselta ja vaikealta kieleltä.

Miialla oli useampiakin vaihtoehtoja sille, miksi englannin kielen oppiminen ei ollut kouluaikana miellyttänyt. Taitojen riittämättömyys oli yksi tällainen syy:

*Oon tottunu siihen, että jos kirjoitan suomen kielellä voin sanoa just sitä mitä haluan. Yritin jossain vaiheessa ala-asteella jotain kirjeenvaihtoa, mutten saanut kirjoitettua mitään. En tykännyt, kun en pystynyt ilmaisemaan itseäni. Kielitaito ei riittänyt, joten motivaatio vähän tyssäsi. (Miia)*

Miia uskoi heikon motivaation johtuneen myös kierteestä, johon hän joutui jo englannin oppimisen alkuaikoina. Hän jätti kotitehtäviä tekemättä, mikä vaikutti puolestaan oppimiseen. Tehtävät alkoivat sujua entistä huonommin, ne jäivät entistä useammin tekemättä – noidankehä oli valmis. Motivaatio laski entisestään. Miian asenne englannin oppimista kohtaan muuttui välinpitämättömäksi. Miia pohti, että hänen olisi pitänyt englantia oppiakseen käyttää siihen enemmän vapaa-aikaansa, mutta näin ei kuitenkaan tullut tehtyä, ”silloin oli niin paljon muutakin tekemistä”. Hän uskoi motivaation puutteen suurimman syyn olleen opetuksessa, mutta myönsi myös, ”ettei aina voi syyttää muita”. Mielenkiintoista oli hänen huomionsa siitä, ettei hän koskaan ollut saanut ”AHAA -elämystä” tai onnistumisen kokemusta. Vieraan kielen oppimisen alkutaipaleella onnistumisen kokemus on olennaisen tärkeä ja sillä voi olla pitkäkantoisia seurauksia.

Motivaation hetkittäisen heikentymisen ikään liittyen toivat esille Oskari ja Miia. Murrosikäistä Miiaa ei ollut kiinnostanut englannin kielen opiskelu yksityisopetuksessa, jota oli kaiken lisäksi antanut tulkki, josta Miia ei juurikaan ollut pitänyt. Oskarin englannin opiskeluun oli tullut varsinainen notkahdus lukiossa hänen tultuaan täysi-ikäiseksi – englannin opiskelu oli väliaikaisesti joutunut antamaan tilaa ravintoloiden ovien auettua nuorelle miehelle.

#### 5.3.4 Englannin kielen käyttökontekstit ja tunteet englannin käyttämisestä

Haastateltavat kuurot kertoivat käyttävänsä englannin kieltä paljon. Osalla englannin kielen käyttö oli päivittäistä tai lähes päivittäistä, osalla vähintään viikoittaista. Kielen käyttökonteksteiksi haastattelujen perusteella muodostuivat opiskelu, työ ja vapaa-aika. Kaikki haastateltavat opiskelivat tutkimuksen ajankohtana yliopistossa, joten opiskelun kielenä englanti oli tuttu. Tenttikirjoja, artikkeleja, ym. tekstejä oli jokainen lukenut englanniksi – Siirin mukaan etenkin viittomakielen opinnoissa, kun viittomakielen tutkimus on tähän saakka ollut pääosin englanninkielistä.

Työelämässä englantia olivat käyttäneet Sari ja Oskari. Työhön kuuluvat sähköpostit, projektit ja työtehtävät olivat vaatineet englannin kielen käyttämistä ja kielen hallintaa. Sarin mielestä hän onkin oppinut englantia enemmän juuri työn kautta, ”tekemisen kautta”. Opiskelun lisäksi eniten kuurot kertoivat käyttävänsä englantia vapaa-ajalla henkilökohtaiseen viestintään. Kaikki kirjoittavat sähköpostia, ja suurin osa käyttää myös Messenger -keskusteluohjelmaa pitääkseen yhteyttä ulkomaisiin kuuroihin ystäviinsä. Myös tekstiviestejä lähetellään englanniksi. Siiri lukee ainoana englanninkielistä kirjallisuutta ja säännöllisesti myös englanninkielisiä aikakauslehtiä – tosin Oskari kertoi lukeneensa Harry Potterit englanniksi sen jälkeen, kun oli ensin lukenut ne suomeksi. Satunnaisesti englanninkielisiin lehtiin tarttuvat myös Jenni ja Elisa. Lisäksi matkailu mainittiin kaikkien kohdalla englannin kielen käyttökontekstina: Elisa korostaa kirjoittavansa oikein mielellään matkustelun arkitilanteissa ja Sari ottaa matkalle aina myös sanakirjan mukaan. Oskari mainitsi myös katsovansa dvd:tä mielellään englanninkielisillä tekstityksillä ylläpitääkseen englannin kielen taitoaan. Jenni ja Oskari nimesivät myös internetin ja tiedonhaun kontekstiksi, jossa englantia tulee käytettyä.

Tutkittavat olivat selvästi hyvin tottuneita viestintään englannin kielellä eri konteksteissa – niin opiskelussa kuin vapaa-ajallakin englanti näytti olevan arkipäivää kaikille. Mieltymyksissä ja tunteuksissa oli sen sijaan jonkin verran eroja: se, minkä toinen koki mukavaksi kielenkäyttötilanteeksi, toinen ahdistavaksi tai epämiellyttäväksi. Laura kertoi kirjoittavansa paljon asiatyylisiä tekstiä ja kirjoittaa mielellään sähköpostia, mutta kuurojen suosimasta Messengeristä hän ei välitä:

*...mä inhoan Messengeriä. Kun tuntuu, että siinä keskustelussa ei ole aikaa miettiä, ehkä se on mun luonteelle tyypillistä, että haluan tuottaa englantia oikein, kunnollista kirjoitettua englantia. Sähköposteja kirjoittaessa voin rauhassa miettiä. Ehkä se vain on mun tapani... vaikka sillä ei ole kommunikatiivisesti merkitystä, onko se täysin oikein vai ei – pääasia, että ymmärtää toista – mutta kun mä olen aina ollut sellainen pienestä asti. (Laura)*

Miian mielipide oli päinvastainen. Hänen mielestään sähköpostin kirjoittaminen on paljon työläämpää, kun ”pitää aina hakea sanakirja, tarkistaa ja sitten jatkaa kirjoittamista”. Messengerissä sen sijaan voi aina heti pyytää keskustelukumppania selittämään jonkun sanan ja Miian mukaan on mukavaa, kun ”on sellainen vuorovaikutuksellinen suhde”. Kuten Laura itse analysoi, kyse saattaa olla persoonallisuudesta: se, mikä tuntuu toisesta mukavalta ja rennolta, tuntuu toisesta ahdistavalta. Jos haluaa tuottaa asiatyylistä ja kieliopillisesti täydellistä kieltä, Messengerin lyhennelty kieli tuntuu vieraalta. Laura lisäsi, että tilanteeseen täytyisi tottua ja rutinoitua, mikä kertonee siitä, ettei kuurojen englannin kielen opetuksessa ole juurikaan panostettu vuorovaikutuksellisten keskustelutaitojen kehittämiseen. Reaaliaikainen keskustelu saattaa siksi tuntua vaikealta. Laura oli ainoa, joka mainitsi keskustelukumppanin vaikuttavan siihen, miltä englannin kielen käyttäminen tuntuu:

*Tietysti vaikuttaa sekin, kuka siellä toisessa päässä on, jos siellä natiivi englanninkielinen, niin olen aivan jäykkänä. Jos siellä on joku muunmaalainen, jolle englanti on myös vieras kieli, se on vähän helpompaa, ollaan tavallaan tasavertaisessa asemassa siinä suhteessa. Jos siellä on joku natiivi, alan heti miettiä, että kuinka se nyt arvioi mun englannin kielen taitoani... (Laura)*

Kuulevien mielipiteissä tämä tulee usein ilmi, mutta kuuroista yksin Laura mainitsi vastapuolen syntyperäisyyden vaikuttavan tilanteen tuomiin tuntemuksiin. Syynä lienee se, että kuurot keskustelevat englanniksi suurimmaksi osaksi toisten kuurojen kanssa, jolloin englanti on melko harvan äidinkieli. Englannissa asuvien kuurojen äidinkieli on usein BSL ja amerikkalaisten kuurojen kieli ASL, joten täysin natiiveja englanninkielisiä ystäviä kuuroilla ei kovin monia liene. Tosin amerikkalaiset ja englantilaiset kuurot oppivat englantia kotimaissaan pienestä pitäen, joten heitä voidaan pitää kaksikielisinä ja siten osan kielitaito voi olla hyvinkin lähellä syntyperäisen kuulevan kielitaitoa.

Sari mainitsi myös vastapuolen vaikutuksesta viestintään, mutta ei tunteisiin tai mieltymyksiin liittyen vaan ymmärtämisen tasolla. Hän kertoi huomanneensa, että



ymmärtää paljon paremmin esimerkiksi hollantilaisten kirjoittamia sähköposteja kuin etelä-afrikkalaisten viestejä.

*...en tiedä onko englanti heille[etelä-afrikkalaisille] äidinkieltä vai vierasta kieltä, mutta jotenkin on vaikea ymmärtää, siis sähköpostitse tätä kirjeenvaihtoa. Paljon on tällaista vaihtelua riippuen lähettäjistä. (Sari)*

Ehkä tässä tapauksessa saattaisi olla kyse myös kulttuurieroista – kieltä käytetään kulttuureissa eri tavalla? On tietysti mahdollista, ettei vastapuolen englanti yksinkertaisesti ole riittävän hyvää tai selkeää, jotta sitä voisi ymmärtää.

Haastateltavat kokivat englannin taitonsa arkielämän tilanteissa hyväksi tai kohtuullisen hyväksi, Siiri jopa antoi ”täydet pisteet” siitä itselleen. Miia ei pitänyt taitoaan erityisen hyvänä. Sari ja Elisa puolestaan korostivat tilanteen ja asian merkitystä – ne vaikuttavat hyvin paljon niin vapaa-ajan, työelämän kuin opiskelunkin englannissa. Kaikkien mielestä lukeminen oli kielitaidon osa-alueista parhaiten hallussa, mutta siinäkin mainittiin sujuvuuden riippuvan aiheesta tai käytetystä kielestä. Jennin mielestä opiskelukirjallisuus oli joskus raskasta lukea:

*Pitäisi nopeasti oppia hallitsemaan kielitieteen sanastoa, se ei ole mitään arkikielistä englantia, tällaista ”hienompaa” englantia. Välillä on ihan pihalla, ettei tajua yhtään mitään, ja sitten pitää vain lukea hitaammin ja uudestaan ja uudestaan. Riippuu tietysti paljon kirjoittajastakin, joku kirjoittaa kerta kaikkiaan niin raskaasti, että sitä ei jaksa, toiset taas luettavampaa tekstiä. (Jenni)*

Samaa mieltä olivat muutkin. Laura ymmärtää omien sanojensa mukaan arkikielistä englantia täysin, mutta yliopiston tieteellinen teksti tuottaa joskus vaikeuksia. Sarin mielestä hänen ymmärtämisen tasoonsa vaikuttavat ennen kaikkea lauserakenteet:

*Jos ajatellaan näitä tekstejä vielä, paljon vaihtelee kirjoituksen mukaan, miten se on kirjoitettu, jos siellä on selkeät lauseet ilman sellaista vanhoillista englantia, jotain sellaisia täytesanoja, ne pistää mun pään ihan sekaisin. (Sari)*

Kaikkien mielestä englannin kielen kirjoittaminen oli lukemista haastavampaa. Jennin mielestä hänen taitonsa ei riitä tieteellisen tekstin kirjoittamiseen, mutta sen sijaan peruskeskustelun, chattitekstin, tuottamisessa hänellä ei ole ongelmia. Kieliopillisesti virheettömän tekstin tuottamiseen hän ei usko pystyvänsä. Myös Sari pitää tieteellisen tekstin kirjoittamista itselleen täysin mahdollisena ja kuvailee kirjoitustyyliään

kirjeenvaihtotyyliseksi. Lauralta onnistuu asiatyylinen englantia, mutta keskustelunomainen kirjoitustyyli ei sovi hänelle omasta mielestään ollenkaan. Elisa kirjoittaa mielellään matkustelun arkitilanteissa ja kuulumisia sähköpostitse, mutta ei juuri kirjoita muuta englanniksi. Oskarin mielestä spontaani keskustelu Messengerissä tai chatissa ulkomaalaisten kavereiden kanssa sujuu, mutta tilanne vaikeutuu, jos pitäisi kirjoittaa paperille: ”Jos kirjoittaa käsin paperille, niin pitää miettiä kaksi kertaa. Pitää ensin miettiä se lause valmiiksi päässä ja sitten kirjoittaa paperille.” Oskarin mielestä siis spontaaniuden puute teki englannin käyttämisestä vaikeampaa ja töksähtävämpää, kun taas Lauran spontaani, reaaliaikainen viestintätilanne sai jähmettymään.

Myös Miia lukee mielestään paremmin kuin kirjoittaa ja antaa mahdollisen selityksen:

*Ehkä johtuu taustastani, että koulussa vaan tehtiin käännöksiä, ja painotettiin sitä lukemista eikä niin tuottamista. Mutta ei mun englannin kielen taitoni mikään hyvä ole. Ymmärrän enemmän kuin tuotan. (Miia)*

Yleisesti ottaen haastateltavilla tuntui olevan realistinen käsitys englannin taidostaan ja siitä, mihin he englantia tarvitsevat. Muutamien haastateltavien arviot omasta englannin kielen sujuvuudestaan olivat tosin melko varovaisia. Esimerkiksi Oskari pohdiskeli, mitä tarkoittaa ”sujuu hyvin”, mikä osoittaa haastateltavan kykyä tarkastella asiaa objektiivisesti ja kyseenalaistaen. Toisaalta tämä käy yksiin Räsänen (1994) kanssa: Kielen ”osaaminen” tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, koska osaamisen kriteerit määrittelevät paitsi ihmiset itse, myös se kulttuurinen ympäristö, jossa he toimivat. Suomalaisilla on korkeat, jopa epärealistiset kriteerit kielen osaamisesta. Suomalainen saattaa kieltää osaavansa kieltä, koska ei tunne hallitsevansa kielenkäytön tilannetta täysin tai tuntee olonsa siinä epämukavaksi. Sen sijaan jossakin toisessa kulttuurissa alkeellinenkin vieraan kielen taito johtaisi myönteiseen vastaukseen. (Räsänen 1994.) Tämän tutkimuksen haastateltavien puntarointi kielen osaamisesta kertonee joko analyttisen realistisesta suhtautumisesta omaan taitoon tai sitten vain suomalaisille tyypillisestä korkeiden kriteerien noudattamisesta ja vaatimattomuudesta.

Tuloksista voidaan päätellä, että englannin kielen merkitys kuuroille on hyvin pitkälti samanlainen kuin kuulevillekin. Työelämän tarpeet, opiskelu ja henkilökohtainen yhteydenpito luovat tarvetta osata englantia. Englannin käyttöön ei haastattelujen perusteella näytä liittyvän suuria positiivisia tai negatiivisia tunteita – englantia kuuluu niin tavallisena osana arkipäivään. Omista taidoista kuuroilla tuntui

olevan selkeä käsitys. Mielenkiintoista on, että yhdessä haastattelussa kysyessäni englannin taitojen sujuvuutta vastaukseksi tuli kuvaus amerikkalaisen viittomakielen taidon hallinnasta. Oliko kyse vain hetkittäisestä keskittymiskyvyn herpaantumisesta vai tuliko Sarin vastaus luonnostaan, tiedostamattomana? Ehkä Sari halusi tuoda esille, että osaa viestiä amerikkalaisella viittomakielellä erittäin hyvin, vaikkei kuurona pysty englannin kielellä samaan – toisin sanoen kommunikatiivista taitoakin löytyy, kirjoitetun kielen sijaan viitotulla kielellä. Ehkä vastaus kertoo siitä, että ASL:llä on kuurojen kansainvälisessä viestinnässä sama merkitys kuin puhutulla englannilla kuulevien viestinnässä?

#### 5.4 Ihanteellinen englannin oppiminen – millaista se olisi?

Haastattelujen viimeinen teema käsitteli ihanteellista englannin oppimista. Tutkittavat saivat vapaasti visioda tulevaisuuden englannin opetusta kuuroille: millaista se voisi olla, mitä asioita pitäisi ottaa huomioon ja mitä ehkä voitaisiin tehdä toisin kuin tutkittavien itsensä kohdalla oli tehty. Kysymystä ideaalisesta englannin oppimisesta pidettiin haastavana, joten vastauksissa näkyi varovaisuus. Toisaalta epäsuoria vastauksia löytyi läpi koko aineiston englannin kielen oppimiskokemusten pohjalta. Tutkittavat toivoivat lisää tutkimusta ja eri vaihtoehtojen kokeilemistä, joiden kautta sopivia menetelmiä ja käytäntöjä voisi löytyä. Ehdotuksia tuli runsaasti esille, vaikka niitä sävyttivät usein sanat ”ehkä”, ”en tiedä”, ”voisi kokeilla” – tutkittavat olivat selkeästi tietoisia erilaisista mahdollisuuksista, mutta myös tutkimuksen puutteesta ja oman visionsa epätäydellisyydestä. Useat tutkittavat sanoivat itse asiassa haastattelun lopuksi, etteivät olleet asiaa aikaisemmin juuri pohtineet ja innostuivat nyt sitä miettimään. Mitä asioita siis voitaisiin ottaa kuurojen englannin opetuksessa paremmin huomioon ja miten opetusta voitaisiin kehittää?

##### 5.4.1 Amerikkalainen tai brittiläinen viittomakieli englannin opetuksen tukena

Kaikissa haastatteluissa tuli esille amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielen ottaminen mukaan mahdollisesti myös englannin kielen tunneille. Tätä ideaa tuettiin eri näkökulmista. Amerikkalaisen viittomakielen (ASL) ja brittiläisen viittomakielen (BSL) huuliossa käytetään usein englanninkielistä sanahahmoa, mikä voisi helpottaa englannin

kielen sanan muistamista. Etenkin Elisa ja Oskari sanoivat huomanneensa, että ASL:n kautta englantia vain ”oppii paremmin”. Jenni muistutti myös, että ASL:ssä käytetään paljon myös kirjainviittomia, jolloin englanninkielisen sanan ja viittoman väillä on selvä yhteys (myös BSL:n ja englannin välillä, ks. Sutton-Spencer & Woll 2005). Sari kannatti ASL:n tai BSL:n käyttöä opetuksessa vieraan kielen keskustelutaidon kehittymisen kannalta, ja uskoi myös vieraan viittomakielen parantavan metakielellisiä taitoja, mikä puolestaan auttaisi kirjoitetun englannin kielen oppimisessa. ASL:n tai BSL:n käyttöä keskustelussa toivoi myös Laura, ettei olisi vain ”ainaisia kirjallisia harjoituksia”.

Kun tutkittavat alkoivat syvemmin pohtimaan amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielen käyttöä englannin oppimisen tukena, mielipiteet erosivat toisistaan jonkin verran. Alettiin myös pohtia, kumpi kielistä – ASL vai BSL – opetukseen tulisi ottaa ja millä tavalla ne loppujen lopuksi englannin oppimista voisivat tukea. Jenni ja Miia kallistuivat enemmän ASL:n puolelle, Miia ASL:n laajemman käytön takia ja Jenni ASL:n ja suomalaisen viittomakielen samanlaisten aakkosten vuoksi. Muut eivät osanneet sanoa, kumpaa kieltä tulisi käyttää, vaan puhuivat yleensä molemmista kielistä. Siiri tosin uskalsi ehdottaa, että Euroopassa voitaisiin pitäytyä brittiläisessä viittomakielessä, ja Laura toi esille Amerikan englannin ja brittienglannin erot ja vastaavasti niiden suhteen kyseisten maiden viittomakieliin.

Sari, Oskari ja Jenni olivat sitä mieltä, että ASL/BSL ja kirjoitettu englannin kieli voitaisiin aloittaa samanaikaisesti, niitä voitaisiin opettaa rinnakkain alusta alkaen. Sarin mielestä lapset voivat oppia monta kieltä samanaikaisesti, mutta hän korosti, että lasten suomalaisen viittomakielen pohjan tulee olla vahva, suomen kieltä unohtamatta. Hän painotti didaktisia ratkaisuja kielten yhdistämiseen, jotta sekä ASL:n/BSL:n että englannin kielen oppiminen pääsisivät heti vauhtiin. Sarin mielestä aika loppuisi kesken, jos kirjoitetun englannin kielen oppimista siirrettäisiin myöhemmäksi ja toisaalta hän myös korosti, että lapset omaksuvat toisen viittomakielen melko helposti kielten rakenteen samankaltaisuuden takia.

Epäilevämmän amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielen käyttöön englannin kielen oppimisessa suhtautuivat Miia ja Laura. Heidän mielessään heräsi useita kysymyksiä, jotka vaatisivat vastauksia ennen kuin he hyväksyisivät varauksetta ASL:n tai BSL:n käytön englannin kielen tunneilla. Miiaa askarrutti erityisesti oppilaiden yksilöllisyys:

*Mietin vaan sellaista oppilasta, jonka olisi vaikeaa oppia muita vieraita viittomakieliä, miten se vaikuttaisi sen englannin oppimiseen... Esimerkiksi jos oma viittomakielinen tausta ei ole kovin vahva, ettei edes se suomalainen viittomakieli ole kovin hyvä. Miten sellaisen oppilaan kohdalla, jos siihen sekoitetaan vielä vieras viitottu kieli? Olisiko vaan parempi keskittyä siihen kirjoitettuun englantiin? (Miia)*

Oskari pohti, tulisiko opiskelusta liian raskasta, jos opeteltaisiin sekä vierasta viittomakieltä että kirjoitettua englantia. Lauraa puolestaan mietitytti kielten erilainen modaliteetti eli kannattaisiko viitottua kieltä sekoittaa kirjoitettuun englantiin.

*Ikuinen ongelma on se, mikä on se silta puhuttujen ja viitottujen kielten välillä. Pitäisikö opettaa kieltä toisen kielen kautta vai suoraan käyttää sitä kieltä. Se on siis ikuinen ongelma, kun kuuro ei kuule. Pitäisikö oppia sitä kirjoitettua kieltä lukemaan vai käytettäisiin myös BSL:aa apuna. Samalla pitäisi kuitenkin pitää puhuttu ja viitottu kieli erillään, niitä ei saisi sotkea – kuinka tehdä se niin, että englantia opittaisiin? (Laura)*

Paitsi että ASL:n tai BSL:n ajateltiin kenties helpottavan englannin kielen oppimista ja sanojen muistamista, näiden kielten käytöllä nähtiin olevan muutamia muita etuja. Sari korosti metakielellisten taitojen kehittymistä sekä englanninkielisen maan viittomakielen merkitystä keskustelutaidon kehittymiselle. Laura ajatteli myös, että vieraan viittomakielen kautta – sillä keskustelemisen kautta – lapselle voisi kirkastua selkeämmin vieraan kielen käyttötarve, funktio. Mutta edistäisikö keskustelutaito vieraassa viittomakielessä englannin kielen keskustelutaidon kehittymistä?

Norjassa brittiläinen viittomakieli on kuurojen opetuksessa ensimmäiseltä luokalta lähtien ”helposti käytettävissä olevana vieraana kielenä”, kun taas englanti tulee mukaan vasta neljännellä luokalla (Pritchard 2005a). Pritchardin mukaan BSL lisää oppilaiden metakielellisiä taitoja, motivaatiota oppia vieraita kieliä sekä tietoisuutta omasta kielestä ja identiteetistä kuurona. BSL mahdollistaa viestinnän kansainvälisesti kuurojen yhteisössä sekä antaa oppilaille tilaisuuden kehittää kielenoppimistaitojaan ja -strategioitaan, jotka voivat toimia välineenä kirjoitetun ja puhutun englannin kielen oppimisessa (Pritchard 2005a). Pritchard on 16 vuoden kokemuksellaan vakuuttunut BSL:n myönteisistä vaikutuksista englannin oppimiseen, mutta myöntää, että asia vaatii dokumentoimista. Hän korostaa BSL:n roolia vieraan kielen oppimisessa erityisesti siksi, että kuurot oppilaat voivat samastua sen käyttäjiin: kuurot voivat käyttää BSL:ää kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja englantia

kaukoviestintään (Pritchard 2005b). Lisää tutkimusta tarvitaan, jotta tutkittavien ja Pritchardin samansuuntaiset intuitiot voitaisiin varmentaa.

#### 5.4.2 Suomalainen viittomakieli ja suomen kieli englannin opetuksessa

Suomalaisen viittomakielen käyttöä opetuksessa pohdittiin eri näkökulmista. Jenni kritisoi suomalaisen viittomakielen käyttöä siinä mielessä, että se antaa suoraan vastaukset kuuron oppilaan äidinkielellä. Erityisesti tulkin käyttö englannin tunneilla herätti vastustusta: Lauran, Miian ja Siirin mielestä oli täysin hyödytöntä istua katselemassa omaa äidinkieltään sen sijaan, että saisi opetusta vieraalla kielellä kuten luokan kuulevat oppilaat.

Lauran mielestä kuitenkin ihannetilanteessa opettaja itse osaisi suomalaista viittomakieltä, jota hän voisi käyttää selittäessään asioita. Lisäksi opettaja voisi kirjoittaa taululle englanniksi. Viittomakielen käyttöä opetuskielenä kirjoitetun englannin rinnalla ehdottivat myös Sari, Oskari ja Siiri. Siiri painotti, että viittomakielisen kuuron lapsen etuoikeus olisi aloittaa oppimisensa viittomakielellä, ”viittomakieleltä suoraan Englantiin, se olisi ihanteellisinta”. Sarin mielestä kaikista paras vaihtoehto olisi ASL:n tai BSL:n kautta englannin opettaminen, mutta tarvittaessa käytettäisiin myös suomalaista viittomakieltä:

*Niin jos käytetään amerikkalaista tai englantilaista viittomakieltä, silloinhan ei tarvita ollenkaan suomen kieltä minun mielestäni, silloin vain viittomakielen kautta voisi selittää... Se olisi helppoa, samalla tavalla kuin kuuleville lapsille, he puhuvat englantia mutta hyvin selkeärakenteista englantia. Mutta jos tilanne vaatii, vaihdetaan kieltä ja selitetään omalla äidinkielellä, viittomakielellä. Mutta jos ei ole amerikkalaista tai englantilaista viittomakieltä, sitten taulua käytetään hyväksi, kirjoitetaan sinne englanniksi asioita. (Sari)*

Siitä, pitäisikö suomen kielikin olla englannin tunneilla mukana, oltiin monta eri mieltä. Kysymys suomen kielen jättämisestä kokonaan pois oli Saria lukuun ottamatta kaikille selvästi uusi ajatus: tutkittavien ajatukset kehittyivät puolesta ja vastaan koko haastattelun ajan. Esimerkiksi Siiri ajattelin ensin, että pienten lasten kanssa voitaisiin toimia ”perinteisellä tavalla” tekstejä lukien, viittoen ja sormittaen, ja siitä siirtyä vähitellen tietokonepohjaiseen oppimisympäristöön. Idea tietotekniikan hyödyntämisestä sai Siirin hetkeksi unohtamaan suomen kielen englannin opetuksessa, ja hän painotti viittomakielen ja kirjoitetun englannin kielen yhdistelmää. Jenni toi esille

arkielämän realiteetin ja opetusmateriaalit, joissa suomen kieli on vahvasti mukana. Arkielämässä suomen kieltä tarvitaan niin työelämässä kuin kaikkialla muuallakin, eli Jennin mukaan englanninkieliset ”sähköpostit ja muut pitäisi jollain lailla osata suomeksikin”. Siiri yhtyi tähän mielipiteeseen. Myös oppikirjat ovat suomenkielisiä, joten suomen kielestä olisi vaikea päästä kokonaan eroon. Asia oppikirjojen jättämisestä pois saa Jennin mietteliääksi: ”No tietysti jos ei käytettäisi niitä kirjoja, tekisi itse niitä tehtäviä, en tiedä.”

Laurankaan mielestä suomen kieltä ei kannattaisi jättää pois. Hänen mielestään kielten vertailu voi myös auttaa oppimista, ja hän vertaa tilannetta myös kuulevien englannin oppimiseen – eihän heiltäkään suomen kieltä jätetä kokonaan pois. Laura myöntää, että ”tuntuu vielä oudolta ajatukselta, että parina olisivat kirjoitettu englannin kieli ja viittomakieli”. Sen sijaan kieliopin opetuksessa viittomakieli ja englanti riittäisivät hänen mielestään hyvin.

Miia pohti suomen kielen tarpeellisuutta ja tuli samaan lopputulokseen kuin Jenni: suomenkielisessä ympäristössä englanninkieliset asiat täytyy vielä osata suomeksikin, ”jos haluaa kääntää vielä suomeksi tai selittää jollekin suomalaiselle, mitä tämä tarkoittaa”. Miia myös tuli ajatelleeksi, että englannin tunnilla suomen kielestä voisi olla hyötyä paitsi englannin oppimisen kannalta, myös suomen kielen oppimisessa:

*Jos käsitellään englannin kielen kielioppijuttuja mutta se suomen kieli pysyy siinä rinnalla koko ajan, vaikka sitä viittomakieltä käytettäisiinkin. Se voisi auttaa sitä suomen kielen oppimistakin, voisi yhtäkkiä englannin kielen opiskelun kautta ymmärtää jotain juttuja suomen kielestä. (Miia)*

Sari mietti asiaa samasta näkökulmasta, ”kaksi kärpää yhdellä iskulla -ajattelutavan kannalta”. Siihen, tulisiko tätä ajattelutapaa soveltaa ja tulisiko englannin tunneilla tehdä myös käännöksiä englannista suomeen, Sari ei halunnut ottaa kantaa. Hän kuitenkin pohti asiaa kahdesta eri näkökulmasta:

*[...] voi olla, että lasten suomen kieli, kielioppi, ei ole sisäistynyt vielä niin vahvasti, että he voisivat kirjoittaa. Kirjoitus on vielä vähän sekavaa ja sanajärjestykset, lauseet ja päätteet eivät ole vielä suomen kielessä järjestäytyneet – jos sille kielelle käännetään englannista niin kyllä se vähän hankala juttu on. Mutta ne lapset jotka ovat jo edistyneet ja tuottavat sujuvasti suomea, opettaja, joka siellä opettaa englantia, voi käyttää tätä taitoa hyväksi. Että samalla tämän käännösprosessin kautta lapsi oppii myös suomen kieltä. (Sari)*

Hooft (2004) oli tutkielmassaan kuurojen englannin oppimisesta havainnut tämän saman ilmiön: englannin kielen tunneista tuli usein väkisinkin hollannin kielen (flaamilaisten kuurojen toisen kielen) oppitunteja. Kuurot opiskelijat halusivat tietää, kuinka jokin englannin kielen rakenne tai sana ilmaistaan hollanniksi, mikä turhautti kurssin ohjaajia (Hooft 2004).

Haastateltavat kuurot halusivat englannin tunneilla painotuksen muuttuvan enemmän itse englannin kieleen. Englanninkielistä materiaalia tulisi olla enemmän, ja tietokonepohjainen opetus (”chatti”) voisi olla tulevaisuuden englannin opetuksen pohja. Suomalainen viittomakieli tulkin kautta englanninkielisellä tai suomenkielisellä huuliolla ei saanut kannatusta. Jos tulkkia käytettäisiin, se voisi olla mieluummin kirjoitustulkki, josta ainakin Oskarilla ja Miiilla oli myönteisiä kokemuksia. Suomen kieltä ei haastattelujen perusteella kukaan jättäisi pois – tosin monet ajattelivat, että teknologian kehittyessä suomen kielen määrää voisi vähentää, kun voitaisiin liikkua suoraan kirjoitetun englannin ja suomalaisen viittomakielen välillä. Amerikkalainen ja brittiläinen viittomakieli nähtiin mielenkiintoisina vaihtoehtoina englannin opetuksen tukena, mutta käytännön kokemusten ja tutkimusten puuttuessa haastateltavat eivät osanneet sanoa, millä tavalla se varsinaista englannin oppimista edistäisi. Vieraiden viittomakielten käytön lomaan Elisa toivoi asennekasvatusta: kuuroja lapsia tulisi ensin opettaa kunnioittamaan omaa viittomakieltään.

*Ja puolestaan asenne BSL:ään tai ASL:ään tai mihin tahansa olisi, että se olisi vieras kieli. Kieltä osattaisiin käyttää, mutta että se ei tuhoaisi sitä omaa viittomakieltä. (Elisa)*

Olen taipuvainen tulkitsemaan Elisan mielipiteen huolestuneisuudeksi kuurojen nuorten liian innokkaasta amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielen käytöstä. Onko niin, että englanninkielisten maiden viittomakielet ovat valtaamassa alaa muilta viittomakieliltä tai että Elisa on huomannut nuorten asenteen omaa viittomakieltä kohtaan olevan huonomman kuin ASL:ää tai BSL:ää kohtaan? Sivusin tätä jo luvussa 3.4.4 pohtiessani kuurojen asenteita englannin kieltä kohtaan: olisiko kuuroilla mahdollisesti vahvempia asenteita vieraita viittomakieliä tai niitä käyttäviä ryhmiä kohtaan kuin vastaavia puhuttujen kielten edustajia ja kieliä kohtaan? Tämä olisi varmasti mielenkiintoinen tutkimusaihe.



### 5.4.3 Ihanneopettaja

Ihanteellisessa englannin opetuksessa opettajaankin kohdistui muutamia vaatimuksia ja toiveita. Opettajan kompetenssiin toivottiin parannuksia kielitaidon ja opetustaidon osalta. Jos englannin opetuksessa käytettäisiin amerikkalaista tai brittiläistä viittomakieltä, kaikki sitä ehdottaneet toivoisivat opettajan olevan syntyperäinen jommankumman kielen taitaja. Ellei tällaiseen ihannetilanteeseen päästäisi, esimerkiksi Sarin mielestä opettajan tulisi olla englannin aineenopettaja ja viittomakieltä taitava opettaja.

Viittomakielentaitoisen opettajan kannalla olivat selkeästi myös Laura, Siiri ja Oskari. Etenkin Oskari, jolla itsellään oli hiukan huonoja kokemuksia opettajan heikohkosta viittomakielentaidosta, korosti viittovan opettajan merkitystä. Hänen mielestään kuuron oppilaan motivaatiota parantaisi, ”jos opettaja olisi itsekin kuuro, tai sellainen, joka viittoisi itsekin tosi hyvin”. Elisakin myönteli natiivin viittomakielisen tarpeellisuutta. Miia kaipasi suoraa kontaktia opettajaan, mutta epäröi hiukan, millä tavalla sen voisi parhaiten toteuttaa:

*...se olisi ihanaa jos opettaja viittoisi, tai no en mä tiedä paljonko siitä olisi hyötyä.  
(Miia)*

Kielitaidon lisäksi opettajan opetustaitoon toivottiin kohennusta. Sari korosti opettajan ammattitaitoa ja siihen kuuluvaa pedagogista taitoa kielitaidon lisäksi. Sari muistutti myös, että jos kuuro oppilas on yleisopetuksessa, opettajan pitäisi huomioida ja tukea tätä paremmin – ei vain jättää ”selviytymään” kuulevien kanssa. Oskari luetteli listan ominaisuuksista, joita ihanneopetuksen opettajalla tulisi olla:

*Opettaja, joka saisi oppilaat kiinnostumaan ja tekisi englannin opiskelusta mukavaa. Opettajalla täytyy olla taito motivoida oppilaita jollakin tavalla. Opettajan kannattaa kertoa oppilaille, että kannattaa opiskella englantia. Opettaa fraaseja ja sellaisia asioita, joita käytetään yleisesti, joilla on todellista hyötykäyttöä. Vihjata aina, että tällä ja tällä voisi olla käyttöä, tämä kannattaa opetella. (Oskari)*

Oskari haluaisi opettajan olevan motivoiva, ammattitaitoinen, innostava ja monipuolinen. Opettajan ammattitaitoon voidaan katsoa liittyvän myös kaikissa

haastatteluissa esiintyneet toivomukset opetustapojen vaihtelusta ja motivoivasta opetuksesta, joita tarkastelen seuraavaksi.

#### 5.4.4 Opetustavat ja opetusmenetelmät

Itse englannin tunnilla käytettyihin opetustapoihin ja opetuksen sisältöihin tutkittavilla oli hyvin paljon kehittämisehdotuksia. Yleisesti haluttiin kommunikatiivisempaa ja vuorovaikutteisempaa opetusta, vaihtelua oppituntien työtapoihin ja materiaaleihin, autenttista materiaalia ja oppilaskeskeisempää lähestymistapaa. Toiveet olivat hyvin samansuuntaisia kuin esimerkiksi kuulevien yläkoululaisten ehdotukset englannin opetuksen kehittämiseksi Pihkon (2007) tutkimuksessa kielenopiskelun affektiivisista tekijöistä. Kuurot halusivat eroon oppikirjasidonnaisuudesta, ja sen tilalle toivottiin uusia opetustapoja kuten tietokonepohjaista kielenoppimisympäristöä. Teknologian hyödyntäminen opetuksessa tuli esille useaan kertaan, samoin keskusteltiin viittomakirjoituksen käytöstä englannin opetuksen tukena (ks. luku 5.4.5). Lisäksi toivottiin huomion siirtymistä oppilaiden motivointiin ja opetuksen kiinnostavuuden lisäämiseen. Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllinen opetus nousivat myös vahvasti esille, vaikka toisaalta esimerkiksi Oskari haaveili samantasoisesta ryhmästä.

Lähes kaikki mainitsivat ensimmäisenä ihanteellisen englannin oppimisen keskeisenä asiana keskustelutaidon kehittämisen. Siitä, voitaisiinko keskustelutaitoa kehittää vieraan viittomakielen avulla, oltiin monta eri mieltä (ks. luku 5.4.1). Monet ehdottivat tietokonepohjaista keskusteluympäristöä, jossa kaikki vuorovaikutus olisi englannin kielellä, ja mikä siten kehittäisi viestinnällistä ja vuorovaikutuksellista englannin kielen taitoa. Suomessa englannin opetusta monimuotoisessa ympäristössä on tutkinut esimerkiksi McCambridge (McCambridge 2005; Koivistoinen & McCambridge 2005), joten tutkittavien toivomaa oppimisympäristöä ollaan kehittämässä. Koivistoinen ja McCambridgen (2005) raportoiman virtuaalisen Beehive-verkkoprojektin tulokset olivat rohkaisevia: monikulttuuristen yhteyksien luominen onnistui 11–15 -vuotiailta suomalaisilta ja espanjalaisilta osallistujilta nopeasti, oppilaat ottivat englannin kielen aktiivisesti käyttöönsä ja saivat onnistumisen kokemuksia mielekkään toiminnan kautta. Projektin viittomakielisille osallistujille verkkoympäristö tarjosi tasavertaisen vuorovaikutustilanteen, kun viestintä tapahtui kirjoittamalla (Koivistoinen & McCambridge 2005). Oppilaat oivalsivat, että englantia ei opiskellakaan opettajaa

varten vaan sitä voi käyttää johonkin itselle merkittävään toimintaan. Tämä tukee Kaikkosen (2004a) tutkimuksen tuloksia henkilökohtaisista oivalluksista merkittävinä oppimiskokemuksina, ja sama tulos on nähtävissä tässäkin tutkimuksessa. Vasta omien henkilökohtaisten kokemusten ja oivallusten myötä englannin oppiminen oli muuttunut mielekkääksi.

Muutamia muitakin projekteja ja kokeiluja on ollut vireillä, esimerkiksi kuurojen Sign On -projekti, jossa englantia opiskellaan internetin välityksellä kansainvälisessä yhteistyöryhmässä ([www.signon.fi](http://www.signon.fi)). Myös Jyväskylän yliopistossa kuurot ovat päässeet opiskelemaan englantia tietokonepohjaisessa oppimisympäristössä, mitä esimerkiksi Siiri kehui ”tähän mennessä” parhaimmaksi tavaksi oppia englantia. Siiri siirtyisi lasten kanssa jo neljänneltä tai viidenneltä luokalta lähtien tietokoneiden käyttämiseen. Miia kuitenkin muistutti, että chattiinkin kyllästyy, vaikka se on hyvä menetelmä myös hänen mielestään:

*[...] chat on mun mielestä hyvä, ei joka kerta tai joka tunti tai koko tuntia, kyllähän siihenkin kyllästyy... Mutta se on mun mielestä hirveän hyvä tapa harjoitella keskustelutaitoja, kirjoittamisen kautta, koska siinä voi porukka yhdessä keskustella, kun jokainen näkee mitä kukakin kirjoittaa sinne koneelle. Sitä harjoitellaan ja sen voi sitten myöhemmin siirtää virallisempaan kirjoitettuun muotoon. (Miia)*

Sari näki amerikkalaisen tai brittiläisen viittomakielen mielellään mukana englannin kielen opetuksessa. Jos tämä ei ole mahdollista, voitaisiin olla vuorovaikutuksessa kirjoittamalla englanniksi. Sari korosti, ettei keskustelutaito kehity suomalaisella viittomakielellä, johon yhdistettäisiin englanninkielinen huulio. Mielenkiintoista ja pohtimisen arvoista on, että suurin osa oli opiskellut englantia juuri tällä tavalla tulkin välityksellä, vaikka se nähtiin melkoisena kompromissina eikä juurikaan englannin kielen taitoa edistävänä menetelmänä.

Sen lisäksi, että kuurojen opetuksen toivottiin siirtyvän kommunikatiivisempaan suuntaan, toivottiin opetusmateriaaliin ja opetuksen sisältöihin vaihtelua. Siirin ja Jennin mielestä erityisesti oppikirjakeskeisyydestä pitäisi päästä eroon. Jenni haluaisi oppikirjojen tilalle muuta materiaalia, joka synnyttäisi omakohtaisen motivaation opiskella englantia:

*Saisi motivaation sillä tavalla, että se olisi jotenkin itseä varten, olisi vaikka joku ystävyyskoulu ulkomailla, oltaisiin sähköpostiyhteydessä, siellä olisi se oma kaveri*

*ja... [...] Sellainen ehkä motivoisi. Aika vanha idea tällainen kirjeenvaihto ja ystävyyskoulu, mutta hyvä. Jokainen voisi lukea sellaisia artikkeleja, joista itse on kiinnostunut, urheilusta jne. Olisi jotain muuta kuin sitä oppikirjaa... erilaisia omanikäisten tapahtumia ja mitä maailmalla tapahtuu, tehtäisiin esitelmää englanninkielellä ja kirjoitettaisiin, muunlaisia tehtäviä ettei vaan se tehtäväkirja, joka liittyy siihen oppikirjaan. Jotakin muunlaista tekstiä kuin oppikirjan teksti. (Jenni)*

Jennin esittämiä toivomuksia toteutui Beehive-projektin (Koivistoinen & McCambridge 2005) oppimisympäristössä: tehtäviä tehtiin oman kiinnostuksen mukaisessa teemakerhossa ja oltiin yhteydessä samanikäisiin ”ystävyysskoulussa” ulkomailla. Miten tällaiset projektit saataisiin luonnolliseksi osaksi kielenopetusta ja kielenoppimisympäristöä?

Sarinkin mielestä tunneilla tulisi hyödyntää laajemmin erilaista oppimateriaalia ja vaihtelevia työtapoja. Hän painotti, että pelien kautta lasten ulkoa oppiminen vahvistuu ja esimerkiksi sormittamista hyödyntävien leikkitehtävien kautta lasten sanavarasto kasvaa. Sarin mielestä englannin kielen luokassa pitäisi myös olla esillä paljon englanninkielistä tekstiä ja kirjallisuutta, ja tunneilla voitaisiin käyttää englantilaisen kuuron viittomia, englanniksi tekstitettyjä, videoita.

Sekä edellisistä Jennin ja Sarin puheenvuoroista että aikaisemmin esillä olleen tietokonepohjaisen keskusteluympäristön kehumisesta käy ilmi kuurojen toive saada tunneille entistä enemmän autenttista englannin kieltä. Oskari puki tämän sanoiksi ilmaisemalla oppilaan haluavan ”oikeaa englantia”:

*Käytettäisiin videoita, tai nyt kun on niitä dvd:tä, luettaisiin niitä englanninkielisiä tekstityksiä, kun se mahdollisuus on, miksei opetuksessa voisi käyttää sitäkin. Sitten keskusteltaisiin, että mikä merkitys niillä on – opettaja poimisi jonkun lauseen ja selittäisi oppilaille, mitä se tarkoittaa. Oppilaille olisi kauhean mukavaa, kun luokassa olisi oikeaa englantia. (Oskari)*

Oskarin mielestä olisi hienoa, jos tällaisia mahdollisuuksia käytettäisiin: kuuro ei kuule englantia, joten tekstitysten kautta näkisi kieltä ja sen kautta myös ymmärtäisi, miten asioita englanniksi sanotaan. Tulkitsin Oskarin tarkoittavan ”oikealla englannilla” ennen kaikkea arkikielistä englantia, puhekieltä, jota kuurot eivät oppikirjoissa juurikaan kohtaa. Oskari kertoi myös huomanneensa vasta lukiossa, että ”kieltä käyttävien kulttuuri vaikuttaa siihen, miten lauseita ja tekstiä muodostetaan”. Muut haastateltavat eivät maininneet mitään kulttuurin osallisuudesta kielen opetuksessa, mikä on samankaltainen tulos kuin Kaikkosen (2004a) tutkimuksessa. Kaikkonen toteaa, että

kielen ja kulttuurin kytkeminen opetuksessa yhteen oli ollut 1990-luvun kouluoppilaille lähes tuntematonta (Kaikkonen 2004a, 51).

Oskari ja Miia olivat kokeneet englannin opiskelun kirjoitustulkin avulla mielekkäämmäksi kuin suomalaisen viittomakielen tulkkauksen kautta. Kirjoitustulkin avulla opetustilanteen englanninkielinen syötös lähestyy sitä tilannetta, joka kuulevilla luokkatovereilla on:

*[...] meillä oli kirjoitustulkit englannin tunneilla, opettaja puhui englantia ja kaikki tuli englanninkielisenä tekstinä (tulkin kautta). Se oli mun mielestä kauhean mukava kokemus. En ollut nähnyt puhuttua englannin kieltä aikaisemmin, kuulevathan tietysti kuulee, mutta kirjoitustulkin kanssa näki, millaista on puhuttu englannin kieli. Musta tuntui, että opin enemmän tällä tavalla, oli pakko ymmärtää sitä tekstiä. Mitä tässä sanotaan, hirmuisella kiireellä piti lukea sitä tekstiä. (Oskari)*

Oskarin lisäksi Elisa otti esille kuuroille tarvittavan erilaisen lähestymistavan kehittämisen mitä tulee eri aistikanavien käyttämiseen. Elisa ei osannut kovin tarkasti määritellä, kuinka opetusta voisi kehittää visuaalisempaan suuntaan, paitsi että hänkin olisi innokas kokeilemaan ASL:ää tai BSL:ää englannin oppimisen tukena.

*Olen huomannut, että kuuroilla on kovempi työ opiskella vieraita kieliä. Kun ei kuuro ei kuule, käytetään silmiä ja katsetta, omaksutaan sitä kieltä tätä kautta, työstetään sitä visuaalisesti. Kuulevat kuulevat englantia paljon radiosta ja televisiosta ja niin edelleen, ja sitten on nämä studiotunnit, ja he lukevat englantia... Kuulevat saavat sitä kieltä eri aistien kautta, kuuroille se tietty osaluue on täysin mahdotonta. [...] ASL tai BSL tai niiden kautta englannin opiskelu on jotenkin parempaa ja se auttaa muistamaan paremmin. (Elisa)*

Tekniikan kehittyminen nähtiin yhtenä suurena mahdollisuutena tulevaisuuden englannin opetuksessa. Tietokonepohjaisten oppimisympäristöjen lisäksi Siiri visioi, että esimerkiksi tulevaisuudessa kotitehtävätkin voitaisiin tehdä kameraan viittoen ja tarkistaa pienistä tv-monitoreista. Jennin mielestä oppikirjojen käyttöä voitaisiin vähentää tekniikan kehittyessä: esimerkiksi jo nyt voitaisiin tallentaa tehtäviä webbikameraan ja lähettää niitä opettajalle sähköpostina. Elisa uskoi, että tulevaisuudessa voitaisiin tietokoneen avulla vaihdella englanninkielistä tekstiä ja suomalaista viittomakieltä kuvana. Sarikin mainitsi multimedian ja teknologian valtavat mahdollisuudet.

Yleisesti ottaen englannin oppimisen toivottiin olevan motivoivampaa ja kiinnostavampaa – näihin pitäisi kiinnittää kaikkien mielestä enemmän huomiota. ”Jollain keksiä se motivaatio lapselle”, totesi Miia. Jenni korosti, että motivaation pitäisi olla itseä varten: hänen oma motivaationsa kouluaikana oli ollut ulkoista, kielen opiskelu oli ollut lähinnä opettajaa varten. Oppikirjasidonnaisuudesta irrottautuminen, työtapojen vaihtelu ja henkilökohtainen yhteydenpito jonnekin ulkomaille voisivat Jennin mielestä lisätä omakohtaista motivaatiota. Siiri haluaisi opetuksesta kiinnostavampaa, vuorovaikutteisempaa ja hauskeempaa sekä vähemmän suorituskeskeistä – sillä tavalla kielen oppimisen motivaatiotakin voitaisiin parantaa.

Kuurojen ihanteellisesta englannin oppimisesta puhuttaessa yksilölliset ratkaisut ja eriyttäminen korostuivat paljon. Esimerkiksi vieraiden viittomakielten käytöstä englannin oppimisessa heräsi paljon pohdintaa siitä, kenelle kyseinen metodi voisi sopia ja kenelle ehkä ei. Tutkittavat toivat esille oppilaiden erilaisten taustojen vaikutuksen oppimistilanteeseen: suomalaisen viittomakielen taustan tulisi olla vahva, jotta voitaisiin siirtyä vieraaseen viittomakieleen, ja toisaalta tulisi myös osata jo suomen kieltä, jos opiskellaan kirjoitettua englannin kieltä. Tosin Laura huomautti, että hänen luokkallaan oli ollut kuuroja oppilaita, jotka olivat oppineet englantia hyvin heikosta suomen kielestään huolimatta. Laura ajatteli tämän johtuvan mahdollisesti englannin kielen yksinkertaisemmista säännöistä:

*Ehkä yksi selitys sille, että joku oppii englantia paremmin kuin suomen kieltä, voi olla se, että englannin kieli on – voisiko sanoa – yksinkertaisempi säännöiltään, siinä ei ole päätteitä tai taivutusmuotoja niin kuin suomen kielessä, englannin kielessä se perusmuoto on usein käytössä. Ehkä se on yksi syy siihen, että englantia on helpompi oppia kuin sitä monien taivutusten ja päätteiden järjestelmää suomen kielessä. En tiedä, onko se mahdollisesti yksi syy tähän. (Laura)*

Toisaalta Laura pohti, ettei aina ole järkevää aloittaa englannin opiskelua ennen kuin suomen kielen perusasiat ovat hallussa, ”pitäisikö ehkä vain kokeilla jokaisen kohdalla, kenelle on hyötyä?”. Elisa pohti, ettei englannin kielen oppiminen ole kenties helppoa, jos suomen kieli on kovin huono. Myös Sari puntaroi sitä, mikä sija suomen kielellä olisi englannin oppitunneilla, ja tuli siihen tulokseen, ettei osaa sanoa. Sari kuitenkin pohti, että yksilölliset ratkaisut lienevät tarpeen: suomea sujuvasti osaavien lasten taitoa voitaisiin käyttää hyväksi ja toisaalta ne lapset, joiden suomen kieli ei ole vielä pitkälle edistynyt, voisivat keskittyä muihin asioihin kuin kääntämiseen suomen ja englannin

välillä. Miian mielestä englannin tunnin kielten valinta ei riipu pelkästään oppilaan taustasta, vaan myös opettajan vahvuuksista.

Opetuksen eriyttämiseen liittyen keskusteltiin myös huonokuuloisten ja kuurojen opetusjärjestelyjen mahdollisista eroista. Yleisesti tutkittavat olivat sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää samalla tavalla sekä huonokuuloisille että kuuroille. Siiri korosti, että vaikka kuuloa olisikin vähän jäljellä, on se kuitenkin heikkoa, eikä tämän heikon aistin varassa voi kieltä oppia. Hänellä oli asiasta henkilökohtaista kokemusta:

*... kyllä sen [opetuksen] visuaalisuuteen täytyy perustua kuitenkin. Kyllähän minäkin kuulen kuulolaitteen avulla aika hyvin, mutta ei tähän mennessä ole ollut sellaista tunnetta ja kokemusta, että kuulon varassa olisi oppinut englantia. Ne on epäonnistumiseen tuomittuja juttuja, puhua englantia tai kuunnella englantia. Nehän on luokkatasolla täysin mahdottomia juttuja. Huulilta luen jonkin verran, saatan kysyä, miten tämä lausutaan – se on yksilön valinta. Yksilötasolla ihan ok, mutta luokkatasolla se on ihan ajantuhlausta, että siellä sitä ääntämistä opetettaisiin. (Siiri)*

Jenni painotti, että vahvan kielitaidon saa oman äidinkielen kautta. Hänen mielestään opetusjärjestelyt tulisi kuitenkin suunnitella tilanteen mukaan: Jos kuulosta hyötyy, puhuttua kielen muotoa voisi käyttää opetuksessa. Jenni oli kuitenkin lähipiirissään huomannut, ettei heikon kuulon varassa englantia opiskelleen englanti sujunut ollenkaan – opetus ei ollut tälle sopinut. Lopuksi Jenni totesi myös, että paljon riippuu tilanteesta sekä lapsesta, kuinka paljon hän on kiinnostunut kielen puhutusta muodosta.

Laura oli samaa mieltä Jennin kanssa: jos joku oppilas hyötyy puhe- ja kuunteluharjoituksista, hänelle voitaisiin sellaisia antaa. Miian mielestä opettajan tulisi osata joka tapauksessa eriyttää opetustaan oppilaiden erilaisten resurssien ja taitojen mukaan. ”Kielellinen taito ja pohja ratkaisee, ei se kuulon määrä”, korosti Miia.

#### 5.4.5 Viittomakirjoituksen käyttö englannin opetuksessa

Haastatteluissa keskusteltiin myös viittomakirjoituksen käyttämisestä englannin tunneilla. Viittomakieltäkin voi kirjoittaa, mutta sen kirjoitus ei ole puhuttujen kielten kirjoituksen tavoin vakiintunutta (Savolainen 2000a). Käytössä on erilaisia kirjoitusjärjestelmiä, joista laajimmalle levinneitä ovat amerikkalaiset Stokoen järjestelmä ja Sutton Sign Writing -järjestelmä, sekä saksalainen HamNoSys. Kaikkia näitä järjestelmiä käytetään tutkimuksen apuvälineinä ja myös viittomakielen

opetuksessa, mutta kaksiulotteista tilaa hyödyntävää Sutton Sign Writing -järjestelmää voidaan pitää potentiaalisimpana jokapäiväiseen käyttöön sopivana kirjoituksena. (Savolainen 2000a.) Mitä mieltä haastateltavat olivat sen käyttömahdollisuuksista englannin kielen tunneilla?

Oskari uskoi, että tarvittaisiin ”joku tällainen Sign Writing -järjestelmä” ja että sillä olisi vaikutusta englannin kielen opetukseen ja oppimiseen. Sen avulla voitaisiin hänen mielestään päästä ongelmasta, joka nyt on muistiinpanoja tehtäessä – suomalaisella viittomakielellä kun ei ole kirjoitettua muotoa. Sarinkin mielestä viittomakielen kirjoitusjärjestelmä auttaisi paljon. Hän näkisi viittomakirjoituksen työvälineenä ja oman ajattelun kehittämiskeinona, kuuroille erittäin hyödyllisenä: viittomakielen rakennetta voitaisiin analysoida kirjoituksen avulla, ja vastaavasti samalla periaatteella voitaisiin analysoida myös vieraita viittomakielisiä ja vieraita kirjoitettuja kieliä.

*Kun viittomakieli on minun kieleni, näen sen visuaalisessa muodossa: visualisoin kaikki ne järjestykset ja muut, voin suhtautua analyttisemmin siihen kieleen [viittomakirjoituksen avulla]... Ja sitten kun näkee kirjoitettua kieltä, sitä analysoidaan samalla tavalla. (Sari)*

Viittomakirjoitus kehittäisi siten myös metakielellisiä taitoja, ja sitä kautta auttaisi vieraiden kielten oppimista. Sarin mielestä nykyinen tilanne, jossa kuurot joutuvat käyttämään kirjoitettua suomen kieltä analysoinnin välineenä, on ongelmallista – kaksikielisille aikuisille käytäntö sopii, mutta ei lapsille, jotka eivät vielä hallitse suomen kieltä.

Miia ja Laura kävivät pitkän keskustelun viittomakirjoituksen käyttämisestä. Laura sanoin tietävänsä Sign Writing -järjestelmän, mutta ei ollut itse sitä käyttänyt eikä osannut sanoa, kuinka sitä voisi käyttää englannin opetuksessa. Miia ei tuntenut järjestelmää hyvin ja totesi, ettei ”ole koskaan ajatellut tätä loppuun asti”. Miia ei kuitenkaan nähnyt syytä, miksi viittomakirjoitusta ei voitaisi käyttää opetuksessa, jos lapset osaisivat tekniikan kunnolla ja opettajalla olisi tarvittavaa erityis pätevyyttä. Laura ja Miia kävivät intensiivisen keskustelun siitä, minkä kielen mukainen viittoma muistiin pitäisi merkitä, jos viittomakirjoitusta käytettäisiin – pitäisikö muistiinpanoihin kirjata suomalaisen vai brittiläisen viittomakielen mukainen viittoma vastaamaan englanninkielistä sanaa? Loppujen lopuksi Laura tuli siihen tulokseen, että BSL:n



mukainen viittoma kirjoitettuna voisi auttaa muistamaan englanninkielisen sanan paremmin. Miia jättäytyi puolueettomaksi.

Jos englanninkielinen sana yhdistettäisiin suomalaisen viittomakielen viittomaan, Miian ja Lauran mielestä huulioon tulisi ristiriita, mikä ei olisi oppimisen kannalta hyvä asia. Toisaalta Laura muistutti, että riippuu aina tavoitteesta, käytettäisiinkö brittiläisen vai suomalaisen viittomakielen viittomaa kirjoituksessa. Häntä epäilytti myös, kannattaisiko kirjoitettua englantia ja viittomakieltä sekoittaa ollenkaan esimerkiksi käännöstehtävissä. Lauran mielestä ristiriitojen välttämiseksi voitaisiin soveltaa periaatetta, jonka mukaan brittiläinen viittomakieli voitaisiin kääntää suomalaiselle viittomakielelle ja puolestaan kirjoitettu englanti kirjoitetulle suomelle. Miia pohdiskeli myös, mitä hyötyä viittomakirjoituksesta olisi viittomakielisen ympäristön ulkopuolella, kun ”se on vaan merkintätapa”.

Siiri oli tutustunut amerikkalaisen viittomakielen tutkijan, Samuel Supallan (2005), kehittämään viittomakirjoitusjärjestelmään. Siiristä järjestelmä oli vaikuttanut hyvältä ja melko yksinkertaiselta, mutta hän totesi sen toimivan toistaiseksi vain viittomien tasolla, ei vielä lauseiden tasolla. Siirin mielestä jokin viittomakirjoitusjärjestelmä voisi olla opetuksessa avuksi, mutta toistaiseksi esimerkiksi Supallan järjestelmä ei ole vielä yleisessä käytössä eikä riittävän edistynyt. Siiri oli myös päässyt keskustelemaan Supallan kanssa siitä, miten tämän merkintäjärjestelmää voitaisiin käyttää vieraiden kielten opetuksessa (Supallan järjestelmä on ennen kaikkea foneettinen järjestelmä, jonka tarkoitus on opettaa kuurot lapset lukemaan oman äidinkieltensä kautta). Järjestelmän tekijän oli ollut todettava, ettei ollut tullut tätä ajatelleeksi. Siiri itse ajatteli, että järjestelmää voisi käyttää myös vieraiden kielten opetuksessa, sillä sen ideahan on ennen kaikkea muuntaa puhuttua kieltä visuaalisempaan muotoon, viitottuun suuntaan.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimustulokset pähkinäkuoressa

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset eivät useinkaan ole helposti kiteytettävissä yhdeksi selkeäksi luvuksi, koska laadullisen tutkimuksen tulokset ovat tutkimuksen empiriaosassa esitetyjä kuvauksia (Eskola & Suoranta 1999, 244). Esittelin tutkimustulokset kolmessa osassa tutkimusongelmien asettelun mukaisesti. Luku ”Kuvaus englannin opiskelusta koulussa” (5.2) keskittyi kuurojen kouluopiskelun kuvaukseen tuoden esille kuvauksia tuntien sisällöistä, työtavoista, opettajista, kielten rooleista ja erityispiirteistä liittyen kuurojen englannin opetukseen. Toinen tulososio (5.3) oli analyysiä englannin kielen opiskelun ja käyttämisen herättämistä tuntemuksista: tutkittavat kertoivat motivaatiostaan, englannin oppimiseen vaikuttaneista myönteisistä ja kielteisistä tekijöistä sekä kielen käyttämisestä. Viimeinen tulososio (5.4) käsitteli tutkittavien hyvälle opetukselle antamia merkityksiä eli millaista ihanteellinen englannin oppiminen olisi heidän mielestään. Tutkimustulokset kertovat osittain päällekkäisistä asioista, mutta lähestymistapa on taustalla vaikuttavan tutkimusongelman takia joka luvussa erilainen. Tähän lukuun 6 olen koonnut keskeisimpiä tuloksia ja päätelmiä.

Englannin opiskelu koulussa oli ollut tutkittavien mielestä melko kaavamaisista, mekaanista, opettajakeskeistä ja oppikirjasidonnaista. Tuntien sisältö oli keskittynyt sanaston ja kieliopin opettamiseen sekä luetun ymmärtämisen harjoitteluun. Kommunikatiivisia harjoituksia oli ollut hyvin vähän (ja niitä oli ollut vasta yläkoulussa tai lukiossa), kulttuuriin liittyvää opetusta ei mainittu lainkaan. Kuurojen kuvaukset koulun vieraan kielen opetuksesta olivat hyvin samankaltaisia kuin Kaikkosen (2004a) tutkimien kuulevien nuorten vieraan kielen opettajien kuvaukset omista koulukokemuksistaan: kielen rakenteiden ja sanaston opettelu, mekaaninen ja kaavamainen sekä opettajakeskeinen opetus nousivat esille myös Kaikkosen aineistosta.

Englannin kielen oppimiseen myönteisesti vaikuttaneina tekijöinä kuurot mainitsivat opettajan, opetustavan, koulun ulkopuoliset tekijät sekä oppijan omat ominaisuudet. Tutkittavat kertoivat erityisesti matkustelun kautta saamiensa henkilökohtaisten kontaktien vaikuttaneen myönteisesti motivaatioon oppia ja käyttää

englantia, samoin työn tai opiskelun vaatimukset osata englantia olivat osittain lisänneet motivaatiota. Tulos on sama kuin Kaikkosen (2004a) tutkimuksessa: tutkittavat luonnehtivat usein myönteisesti sellaisia vieraan kielen oppimiskokemuksiaan, jotka olivat peräisin muualta kuin koulun vieraan kielen opetuksesta (Kaikkonen 2004a, 53). Dufva, Heikkilä ja Martin (2003) totesivat luettuun yli 500 suomalaista kertomusta kielenoppimisesta, että yhdeksi päällimmäisistä vaikutelmista oli jäänyt vastakkainasettelu koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välillä. Aavistus tätä samaa ilmiötä oli nähtävissä tässäkin tutkimuksessa.

Kaikkosen tutkimuksessa merkittävänä oppimiskokemuksina (sekä myönteisinä että kielteisinä tekijöinä) tulivat esille koulun ulkopuolisten kokemusten (ja henkilökohtaisten oivallusten) lisäksi opetus koulussa tai luokassa, opettaja, suullinen kielitaito kielenopetuksessa ja kulttuurilähtöinen kielenopetus. Koulun ulkopuoliset tekijät, opettaja sekä opetus koulussa nousivat omiksi luokikseen tämänkin tutkimuksen tulosten luokittelussa, mutta kulttuurilähtöinen kielenopetus jäi täysin vaille mainintoja. Kuurojen opetuksessa suullista kielenopetusta ei luonnollisesti painoteta, mutta oli kuuroilla siitakin kokemuksia. Puhuminen yleisopetuksessa kuulevien joukossa oli tuottanut häpeän ja osaamattomuuden tuntemuksia kuurossa oppilaassa. Kuurojen koulua käyneillä tai sieltä suoraan lukioon siirtyneillä ei ollut tällaisia negatiivisia kokemuksia.

Oppimiskokemuksiin kielteisesti vaikuttaneista tekijöistä nousivat esille opettaja, opetustapa ja opetusmenetelmät, kouluympäristö oppimisympäristönä sekä oppijan ominaisuudet. Kouluympäristöä lukuun ottamatta ne olivat myös oppimiseen myönteisesti vaikuttaneita tekijöitä päivittäisissä merkityksissään. Koulun ulkopuoliset tekijät olivat vaikuttaneet oppimiskokemuksiin myönteisemmin kuin sen vastakohta, kouluympäristö. Kouluympäristön lisäksi eniten kritisoitiin käytettyjä opetusmenetelmiä ja opetustapoja. Opetusta moitittiin yksitoikkoiseksi, oppikirjasidonnaiseksi ja virikkeettömäksi. Opetustapaa, jossa tulkki viittoon vieraan kielen tunneilla oppilaalle suomalaisella viittomakielellä, pidettiin huonona: kuuro seurasi englannin tuntia omalla äidinkielellään, jolloin vieras kieli jäi etäiseksi ja sanojen merkitykset usein ymmärtämättä. Osa kuuroista oli kokenut tällaisen opetustavan hyvin turhauttavaksi ja hyödyttömäksi.

Opettajaan kohdistuneissa myönteisissä ja kielteisissä luonnehdinnoissa oli paljon samaa kuin Uusikylän (2006) tutkimuksessa, jossa tulevat peruskoulun-, lukion-

ja lastentarhanopettajat kertoivat ”hyvän, pahan opettajan” piirteistä. Hyvän opettajan muotokuvaan kuuluivat sekä Uusikylän tutkimuksessa että tässä tutkimuksessa esimerkiksi empaattisuus, hyvät opetustaidot (vrt. opettajan kompetenssi tässä tutkimuksessa), innostuneisuus ja kannustava asenne. Tässä tutkimuksessa opettajan käyttämät opetusmenetelmät luokiteltiin erikseen, mutta tulokset olivat samansuuntaisia kuin Uusikylällä (2006): opetusmenetelmien tulisi olla vaihtelevia, riittävän haastavia ja havainnollisia. Opettajan tulisi osata eriyttää opetustaan, ja opetuksen pitäisi olla mielekästä ja oppilaalle henkilökohtaisesti merkityksellistä. Tutkimuksessani kuurot kaipasivat mielekkyyttä, vaihtelua ja eriyttämistä englannin tunneille, ja kuurojen koulua käyneet kuurot myös vaativampaa opetusta. Malm (1991) on sitä mieltä, että kuurojen opetuksessa käytetään liikaa erityisopetuksen materiaalia, joka on vähemmän vaativaa kuin tavallinen peruskoulun oppimateriaali. Hän näkee tämän johtuvan viittomakielisen oppimateriaalin puutteesta sekä opettajien viittomakielen taidon riittämättömyydestä käyttää normaalia oppimateriaalia (Malm 1991). Malm kritisoi sitä, että kuurot joutuvat automaattisesti erityisopetuksen piiriin, jossa opetuksen taso on usein riittämätön jatko-opiskelua ajatellen. Samaa kritisoivat kuurot kymmenen vuotta myöhemmin Biesen (2001) tutkimuksessa.

Mitä muita muutoksia kuurot toivoivat englannin opetukseen? Kuurojen mielestä ihanteellinen englannin oppiminen olisi kommunikatiivista ja vuorovaikutuksellista, oppilaskeskeistä, vaihtelevaa ja autenttista – ja näiden myötä motivoivampaa ja kiinnostavampaa kuin se heidän kouluaikanaan oli ollut. Erityisesti kommunikatiivisuuden ja autenttisuuden puute heidän omana kouluaikanaan oli koettu motivaatiota vähentäväksi asiaksi: Englantia oli opiskeltu vain opettajaa varten ilman todellisia, autenttisia käyttökonteksteja ja opetus oli pohjautunut melkein sataprosenttisesti oppikirjoihin. Motivaatio oli ollut ulkoista ja instrumentaalisesti suuntautunutta. Kommunikointi englanniksi oli puuttunut kouluopetuksesta lähes täysin, lukuun ottamatta muutamia paperilappusten avulla käytyjä vaivalloisen hitaita ”keskusteluja” ryhmätöiden puitteissa. Kohdekieli oli siten jäänyt koulussa vieraaksi. Monet haastatelluista olivat käyneet yliopistolla englannin kurssin verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, mikä oli miellyttänyt heitä vuorovaikutuksellisuuden ja kohdekielellä käydyn viestinnän takia. Sen kehuttiin tuoneen kuurojen kielenoppimisprosessia lähemmäksi kuulevien vieraan kielen oppimista, koska

kohdekieltä, englantia, oli kerrankin tarjolla – ei vain suomalaista viittomakieltä tai suomen kieltä.

Keskustelussa ihanteellisesta englannin oppimisesta väläyteltiin myös mahdollisuutta käyttää englanninkielisten maiden viittomakieliä englannin oppimisen tukena. Tästä aiheesta ei ole vielä paljon tutkimusta, jonka perusteella voitaisiin arvioida menetelmän toimivuutta. Alustavien tutkimusten mukaan amerikkalainen viittomakieli oli vaikuttanut myönteisesti kuurojen japanilaisten englannin oppimiseen (Quay 2005). Samoin Norjassa tehdyt kokeilut brittiläisen viittomakielen ottamisesta vieraan kielen opetukseen ovat kehittäneet oppilaiden vieraan kielen oppimisen taitoja, mutta BSL:n osuudesta itse kirjoitetun englannin kielen oppimiseen ei ole vielä varmoja tuloksia (Pritchard 2005a). Kuurot itse ovat ottaneet ajatuksen vieraasta viittomakielestä innokkaasti vastaan, kenties vieraan viittomakielen tarjoaman viestinnällisen ja vuorovaikutuksellisen mahdollisuuden takia. Englanti tulee olemaan heille aina kirjoitettua kieltä, käytettiin sitä reaaliaikaisissa keskusteluissa tai artikkeleiden kirjoittamisessa. Se, mikä hyöty englanninkielisen maan viittomakielestä voisi olla kirjoitetun englannin oppimisessa, perustuu toistaiseksi muutamiin kokeiluihin ja arvailuihin – lisää tutkimusta tarvitaan. Sama pätee viittomakirjoituksen tarjoamiin mahdollisuuksiin vieraan kielen oppimisen tukena.

Kuurot kaipasivat englannin opiskeluun myös opettajaa, joka olisi viittomakielentaitoinen (mainittiin myös ”natiivi viittoja”). Näin englannin tunneilla voitaisiin toimia viittomakielellä ja kirjoitetulla englannilla. Ajatus viittovasta opettajasta liittyy todennäköisesti mahdollisuuteen päästä aitoon vuorovaikutukseen sekä oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin vahvistamiseen. Viittomakieltä ei pidetty kuitenkaan itseisarvona englannin tunneilla, sillä vieraan kielen opiskelua tulkin kautta ei pidetty hyvänä asiana – pikemminkin välttämättömänä pakkona. Näin ollen kyse lienee nimenomaan opettajasta, joka voi tarjota oppilailleen viittomakielisen aikuisen mallin – kielellisen ja kulttuurisen mallin. Yksi tutkittava toi myös voimakkaasti esiin kielteisen kokemuksen viittomakielisestä opetuksesta, koska opettajan viittomakielen taito ei ollut aina ollut riittävä: oppilas oli joutunut arvailemaan, ymmärtääkö hän opettajan viittomista oikein tai viittooko tämä oikein.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

”Ilman eksplisiittisesti määriteltyä metodologiaa, selkeitä sääntöjä siitä millaisista havainnoista on lupa mitään päätellä, tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi” (Alasuutari 1995, 72). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden määrittely on usein ongelmallista. Toistettavuuden kriteeriä ei voida täydellisesti täyttää, sillä laadullinen tutkimus on aina ainutlaatuinen ja tutkijan osuus usein subjektiivisempi kuin määrällisissä tutkimuksissa. Toisaalta esimerkiksi tapaustutkimuksen periaatteet hyväksyvät subjektiivisuuden, kunhan tutkija tiedostaa sen eikä anna subjektiivisuuden ohjailta tutkimustuloksia (Syrjälä 1994).

Oma subjektiivisuuteni liittyi kolmeen asiaan: Englanninopettajana minulla oli jonkinlaisia odotuksia siitä, millaisia kokemuksia tutkittavat saattavat tuoda esiin englannin oppimisesta. Olin myös pohtinut aihetta jo pitkään, mistä syystä teemahaastattelun runko oli keskittynyt tiettyihin alueisiin ja siten jokin asia saattoi jäädä huomaamatta. Lisäksi tutkimus koski vähemmistöryhmää, joka oli minulle tuttu ja läheinen. Osa haastateltavistani tunsivat minut etukäteen. Kuurojen yhteisö on pieni ja tiivis, jossa ”kaikki tuntevat kaikki tai ainakin kaverin kautta” – on siis mahdotonta olla objektiivinen, tuntematon tutkija tällaisessa joukossa. Mahdollista on, että tämä on vaikuttanut joidenkin haastateltavien mielipiteisiin tai kertomuksiin.

Haastattelututkimuksissa yleinen ongelma, miellyttämisenhalu, saattoi myös vaikuttaa joihinkin mielipiteisiin, esimerkiksi kannanottoa edellyttäviin kysymyksiin omien kokemusten kielteisistä piirteistä. Tutkittavat kertoivat mielipiteistään rehellisesti, mutta he välttivät voimakkaita ilmaisuja. Voi olla, että tähän vaikutti myös ”ryhmäkontrolli”, kun haastattelutilanteessa oli läsnä viisi ihmistä kerrallaan. Parit pyrkivät keskustelemaan hyvin rakentavassa hengessä, mistä syystä keskustelut osoittautuivat hyvin hedelmällisiksi. Toisaalta voidaan kysyä, kuinka hyvin itse toimin tutkijana haastattelutilanteessa – esitinkö liikaa kysymyksiä, olivatko kysymykset liian johdattelevia, toinko esille omia mielipiteitäni? On muistettava, että vieraan kielen opetuksen pohtiminen oli lähes kaikille haastatelluille uusi asia eli tutkimustulokset ihanteellisesta englannin oppimisesta kertovat vain sen, mitä mieltä asioista he juuri sillä hetkellä olivat. Oppimiskokemuksista kertoviin kuvauksiin tällä ei ole juuri merkitystä. Lisäksi voidaan pohtia, ”kenen äänellä” haastateltavat kulloinkin puhuvat:

mitkä asiat vaikuttavat heidän mielipiteidensä taustalla, minkä roolin he haastattelutilanteessa ottivat (tiedostaen tai tiedostamattaan)?

Haastatteluista kertyi runsaasti aineistoa, joten oli haastavaa tiivistää ja tulkita aineistoa siten, että tulkinta olisi mahdollisimman lähellä haastateltavien tarkoittamaa merkitystä. Aloitteleva tutkija saattoi täysin yhtyä Eskolan ja Suorannan (1999) näkemykseen laadullisen aineiston jäsentämisen haastavuudesta – teki sen miten tahansa, kirjoittamista riittäisi loputtomiin. Ensikertalaisen yllätti seitsemästä haastattelusta saadun aineiston laajuus, jolloin kuvailevan tutkimuksen rajaus tuli entistä vaikeammaksi.

Eräs pohdittava asia on myös tutkijan ja tutkittavien käyttämät eri kielet. Perustelin viittomakielistä haastattelua sillä, että tutkittavat saivat silloin käyttää omaa äidinkieltään. Toisaalta he olivat kaksikielisiä, sillä yliopistoon ei voi päästä kovin huonolla suomen kielen taidolla. Ratkaistavaksi jäi, kummalla tavalla merkityksen tulkinta pysyisi aidompana – viittomakielellä tulkin kautta ja viittomakielisen haastattelun litterointi jälkeensä suomeksi vai suomen kielellä, tutkittavien toisella kielellä, kirjoitettuna. Päädyin viittomakieleen ensinnäkin siksi, että haastattelu sopi menetelmänä tähän laadulliseen tutkimukseen kirjoitelmaa paremmin: halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden viedä keskustelua haluamiinsa suuntiin puolistrukturoidun rakenteen puitteissa sekä antaa heille mahdollisuuden keskustella merkityksistä myös keskenään. Toinen perusteluni on kieli: viittomakielellä he kenties paneutuivat pohdintaan syvemmin kuin kirjoitetulla suomella olisivat paneutuneet. Haastattelutilanne viittomakielellä oli oletettavasti motivoivampi kuin kirjoitetun kyselylomakkeen täyttäminen, sillä kirjoitettuihin kyselytutkimuksiin he lienevät törmänneen melko usein.

### 6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimuksen mahdollisuudet

Lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen oli kuurojen vieraan kielen oppimiseen ja opetukseen liittyvän tutkimuksen puute. Opettajien haastattelemisen sijaan halusin antaa puheenvuoron kuuroille, joista osa tulee tulevaisuudessa toimimaan itsekkin opettajina. Tutkimukseni painopiste oli kuurojen englannin oppimis- ja opiskelukokemusten kuvaamisessa. Kuvaus on laaja ja kertoo silti vain seitsemän kuuron kokemuksista, joista jokainen on kokenut englannin oppimisen omalla tavallaan. Näkökulmia

jatkotutkimuksiin löytyisi runsaasti, sillä tämän tutkimuksen yleiskuvassa ei menty kovin syvälle eri teemoihin.

Tutkittavat olivat saaneet englannin kielen opetusta joko kuurojen koulussa tai kuulevien koulussa yleisopetukseen integroituina. Yleisopetuksessa ei ollut useinkaan syntynyt suoraa kontaktia opettajaan, jolloin todellista oppilaan ja opettajan kohtaamista ei ollut tapahtunut. Vuorovaikutus oli tapahtunut tulkin kautta, myös oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tulkin merkitys oli saattanut joissakin tilanteissa korostua, jos oppilaan ja tulkin vuorovaikutus ei ollut toiminut (vrt. opettaja – oppilas). Tutkittavat eivät pitäneet kovin onnistuneena ratkaisuna viittomakielen tulkin käyttöä vieraan kielen opetuksessa, koska kohdekielinen syötös jäi tällöin heidän osaltaan hyvin vähäiseksi. Sen sijaan he saivat syötöksen äidinkielellään, tosin usein englanninkielisellä huuliolla tai sormittamista apuna käyttäen. Kirjoitustulkki mainittiin parempana vaihtoehtona.

Yksi kysymyksistä, joita halusin tämän tutkimuksen kautta herättää, oli vieraan kielen käsitteen pohtiminen kuurojen opetuksessa. Viittomakieli ja suomen kieli ovat jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) selkeine sisältöineen, mutta vieraiden kielten suhteen ei voida sanoa samaa. Tähän saakka kuurot ovat opiskelleet englantia virallisten opetussuunnitelmien mukaan, mutta käytännössä heille on laadittu aina henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (HOJKS). Opetussuunnitelman perusteissa on mainittu muiden maiden viittomakielet, mutta niiden asema jää epäselväksi. Vieraan kielen asemaa niillä ei ole – niitä ei opeteta vieraan kielen oppimäärän mukaisesti – joten mitä ne sitten ovat? Englanti on kuuroillekin ensimmäinen varsinainen vieras kieli, mutta esimerkiksi viestinnälliset tavoitteet ovat jääneet kokonaan määrittelemättä heidän kohdallaan. Nyt kaikki vastuu jää kuurojen kouluille tai niille henkilöille, jotka päättävät kuuron oppilaan opetuksesta yleisopetuksessa. Pitäisikö kuurojen lasten aloittaa englannin kielen opiskelu opiskelemalla ensin englanninkielisen maan (jossa valtaväestön kieli on englanti) viittomakieltä, josta myöhemmin siirryttäisiin tai jonka rinnalla opetettaisiin kirjoitettua englannin kieltä? Norjassa ja Japanissa tällaista mallia on jo kokeiltu (Pritchard 2005; Quay 2005) ja alustavat tulokset ovat olleet rohkaisevia. Jo nyt on selvää, että kuurojen kielelliset ja kulttuuriset tarpeet tulisi ottaa huomioon myös vieraiden kielten opetuksen suunnittelussa.

Tutkittavien kertomusten perusteella opetussuunnitelmien mainitsemaa kommunikatiivista kompetenssia ei kouluaikana saavutettu, kulttuurienvälisestä



viestinnällisestä kompetenssista puhumattakaan. Kielen ja kulttuurin yhteys on kuitenkin mainittu opetussuunnitelmissa jo tutkittavien kouluaikana. Kuinka kuurojen kielenopetusta voitaisiin kehittää viestinnällisempään suuntaan ja siten, että kulttuurienvälinen kompetenssikin kehittyisi? Nyt, kun äidinkielen ja toisen kielen oppimisen tutkimus on jo hyvässä vauhdissa, suunta voitaisiin kohdistaa vieraan kielen oppimiseen. Kuurojen vieraan kielen opetus ei saisi olla vain ”kielenopetusta ilman kuuntelemista ja puhumista”, vaan siinä tulisi pyrkiä kielen ja kulttuurin yhdistävään opetukseen ja viestinnällisten taitojen kehittämiseen – kokonaisvaltaiseen kielikasvatukseen. Kuuroille tulisi tarjota mahdollisuuksia pyrkiä näihin tavoitteisiin tasavertaisesti kuulevien kanssa. Yhtälöä ei ole helppo ratkaista, mutta tietokonepohjainen, monimuotoinen oppimisympäristö voi tarjota yhden hyvän vaihtoehdon (Koivistoinen & McCambridge 2005; McCambridge 2005). Amerikkalainen tai brittiläinen viittomakieli englannin opetuksessa saattaisi avata ovia kulttuuriseen kompetenssiin pelkkää kirjoitettua englantia paremmin, mutta olisiko siitä hyötyä nimenomaan englannin kielen oppimisessa? Asiaa kannattaisi tutkia, mikä oli tutkittavien itsensäkin toivomus.

Kuurojen oppimiskokemukset eivät aina poikenneet kuulevien kokemuksista, mitä selittänee etenkin yleisopetukseen integrointi. Tulos oli toisaalta hämmästyttävä, koska kuuloaistilla on merkittävä rooli vieraiden kielten oppimisessa – kuurojen opetuksessa tämä oli vaikuttanut vain kuuntelujen (ja useimmiten puhumisen) jättämiseen pois opetuksesta, mutta ei juuri muulla tavalla. Tätäkö tarkoittaa opetuksen eriyttäminen? Kuurojen kokemukset ”ulkopuolelle jäämisestä” tai vuorovaikutuksen puutteesta vaikuttavat kokonaisvaltaisesti kokemukseen vieraan kielen oppimisesta, mistä syystä kouluympäristö oppimisympäristönä ei juuri kehuja saanut. Loppujen lopuksi kuurojen eniten kaipaamat asiat englannin opetukseen olivat melko pieniä, arkisia ja siksi juuri tärkeitä asioita: lisää viestintää ja vuorovaikutusta, autenttista ja vaihtelevaa materiaalia, ystävyyskouluja, tietotekniikan hyödyntämistä. Ehkä silloin koulun formaali oppimisympäristö lähentyisi koulun ulkopuolista maailmaa, jonka kuurot kokivat kielen oppimiseen myönteisimmin vaikuttaneeksi tekijäksi.

## 7 LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Vastapaino: Tampere.
- Arnold, J. & Brown, H.D. 1999. A Map of the Terrain. Teoksessa J. Arnold (toim.) Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1–27.
- Berns, M. 1990. 'Second' and 'Foreign' in Second Language Acquisition/Foreign Language Learning: A Sociolinguistic Perspective. Teoksessa B. VanBatten & J. F. Lee (toim.) Second Language Acquisition – Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters, 3–16.
- Biese, I. 2001. Kuuro yliopisto-opintojen alkutaipaleella. Kokemuksia argumentoinnista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Byram, M. 2002. Politics and Policies in Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo Vadis, Foreign Language Education? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 17–32.
- Canal, M. & Swain, M. 1988. Some Theories of Communicative Competence. Teoksessa W. Rutherford & M. Sharwood-Smith (toim.) Grammar and Second Language Teaching. New York: Newbury House Publishers, 61–84.
- Crystal, D. 2002. The English Language. 2. painos. London: Penguin Books.
- De Andrés, V. 1999. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. Teoksessa J. Arnold (toim.) Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 87–102.
- Dufva, H., Heikkilä, H. & Martin, M. 2003. Koulun kahlitsemat – arjen selviytyjät: näkökulmia kielen oppimiseen. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61. Jyväskylä, 317–335.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. 1982. Language Two. New York: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning* 54 (1), Supplement 1, 3–32.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foley, J. & Thompson, L. 2003. *Language Learning: A Lifelong Process*. London: Arnold.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. London: Fontana Press.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. Lontoo: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hooft, S. 2004. *Teaching English as a Foreign Language to Deaf and Partially Hearing Students*. Universiteit Gent. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte. MA Thesis.
- Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 79–93.
- Hymes, D. H. 1981. On Communicative Competence. Teoksessa C. J. Brumfit & K. Johnson (toim.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 5–26.
- Kaikkonen, P. 2004a. *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.

- Kaikkonen, P. 2004b. Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 45–58.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–10.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Koivistoinen, H. & McCambridge, E. 2005. Beehive – englanninkielistä pörinää viiden koulun verkossa. *Tempus* 40 (6), 14–15.
- Korpijaakko-Huuhka, A.-M. & Lonka, E. 2000. Käsitteet ja käytäntö kuulon ja kielen kuntoutuksessa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Helsinki: Palmenia-kustannus, 5–12.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Jantunen, T. 2003. Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki: Finn Lectura.

- Johnson, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. London: Longman.
- Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.
- Jokinen, M. & Martikainen, A. 2000. Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 239–260.
- Malm, A. 1991. Viittomakielten tutkimuksesta ja sen vaikutuksista viittomakielten asemaan. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) *Kieli, Valta ja eriarvoisuus. Esitelmiä 18. kielitieteen päiviltä*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos, 42–59.
- Malm, A. & Östman, J.-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 9–32.
- McCambridge, E. 2005. *English Language Learning by the Deaf in Multimodal Environments*. AFinLA -symposiumi 12.11.2005. Turku.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. painos. New York: Arnold.
- Muhonen, J. 2004. *Second Language Demotivation: Factors that discourage pupils from learning the English language*. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mäkelä, S. 2004. *Kohtaaminen viittomakieltä käyttävien ihmisten kanssa. Stereotyyppioita, uskomuksia ja myyttejä kuuroudesta ja viittomakielestä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pakkoruotsi vaihtui pakkoenglanniksi. *Mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa* 26.1.2007.
- Padden, C. & Humphries, T. 1988. *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Padden, C. & Humphries, T. 2005. *Inside Deaf Culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Pihko, M.-K. 1987. Kielipää vai kieliminä? *Tempus* 22 (7), 4–5.

- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Peters, C. L. 2000. *Deaf American Literature: From Carnival to the Canon*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Quay, S. 2005. Education Reforms and English Teaching for the Deaf in Japan. *Deafness & Education International* 7 (3), 139–153.
- Räsänen, A. 1994. Language Learning and Bilingual Education: Theoretical Considerations and Practical Experiences. Teoksessa A. Räsänen & D. Marsh (toim.) *Content Instruction Through a Foreign Language*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 18, 9–31.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. *Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia*. Kuurojen liitto ry. Helsinki: Libris.
- Salmivalli, A. & Johansson, R. (toim.) 1984. *Kuulovammainen koululainen*. Valtakunnalliset audiologian päivät Turussa 30.-31.3.1984. Turku: Kirjapaino Pika.
- Savolainen, L. 2000a. Viittomakielten erilaiset muistiinmerkitsemistavat. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 189–200.
- Savolainen, L. 2000b. Viittoman rakenne. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 168–188.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. painos. London: Sage.
- Supalla, S., Wix, T. & McKee, C. 2001. Print as a Primary Source of English for Deaf Learners. Teoksessa J. Nicol & T. Langendoen (toim.) *One Mind, Two Languages: Studies in Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 177–190.
- Supalla, S. 2005. *Sign Language and Reading: Insights from America*. Luentosarja 17.-19.3.2005. Jyväskylän yliopisto.
- Sutton-Spencer, R. & Woll, B. 2005. *The Linguistics of British Sign Language – An Introduction*. 6. painos. Cambridge: Cambridge University Press.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Takala, M. & Lehtomäki, E. 2005. Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vygotsky, L. 2000. Thought and Language. Käänt. A. Kozulin (toim.). 12. tarkistettu painos. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura.

#### Elektroniset lähteet

- Opetushallitus. 18.2.2005. Kieltenopetusta Euroopassa yhä nuoremmille. Saatavilla  
www-muodossa: [www.oph.fi](http://www.oph.fi) → oph → tiedotarkisto → 2005 →  
Kieltenopetusta Euroopassa yhä nuoremmille.
- Pritchard, P. 2005a. BSL Teaching in Norway. Kirjeenvaihto sähköpostitse. Syksy  
2005.
- Pritchard, P. 2005b. Teaching English as a Foreign Language in Norwegian Bilingual  
Schools. An International Symposium of Instructional Technology and  
Education of the Deaf. 27.6.-1.6.2005. Rochester, New York. Editoitu esitelmä  
saatavilla www-muodossa: <URL:[http://www.rit.edu/~techsym/cgi-  
bin/captions.cgi?T11D&&Patricia++Pritchard&&Teaching+English+as+a+Fore  
ign+Language+in+Norwegian+Bilingual+Schools+&&2005](http://www.rit.edu/~techsym/cgi-bin/captions.cgi?T11D&&Patricia++Pritchard&&Teaching+English+as+a+Foreign+Language+in+Norwegian+Bilingual+Schools+&&2005)>
- Sign On. 2005. Euroopan unionin tukema kielenoppimisprojekti kuuroille. Saatavilla  
www-muodossa: <URL: <http://www.signon.fi/>>

## LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

### Alustavat teemat ja niihin liittyvät kysymykset

#### Teema I: Konteksti(t)

- Minkä ikäisenä aloitit englannin opiskelun koulussa?
- Missä eri kouluissa olet sitä opiskellut?
- Onko opiskelu ollut aina yhtä intensiivistä/säännöllistä? Montako vuotta/ miten paljon olet opiskellut englantia?

#### Teema II: Opettaminen ja opiskelu (→ *VAIHTELU eri kouluissa*)

##### **1. Kielet**

- Mitä kieliä luokassa käytettiin? (Millä eri kielillä toimittiin?)
- Käyttikö opettaja viittomakieltä?
- Millainen oli opettajan kielitaito? (suomi, viittomakieli, englanti)
- Oliko sinulla tulkki? (Millainen oli tulkin kielitaito?)
- (Ovatko englanninkielisten maiden viittomakielet olleet mukana opetuksessa?)

##### **2. Millä tavalla englantia opetettiin?**

- Millä tavalla tunti eteni? Miten tunneilla työskenneltiin, oliko **rutiineja**?
- Millaisia **työtapoja** käytettiin? (Millainen oli opettajan rooli, entä oppilaan?)
- Millaisia eri **tehtäviä** tehtiin?
  - kuullun ymmärtäminen: ABC-tyylisiä, aukkotehtäviä...?
  - kommunikatiiviset tehtävät, toteutettiinko sinulle mielekkäällä tavalla?
  - käännöslauseet, kielioppi, sanasto: toiminnallisia/mekaanisia/ tuottamiseen pyrkiviä?
  - kirjoitustehtäviä, esseitä, lukemistehtäviä, artikkeleja, lehtiä (millaisia tekstejä, kiinnostivatko ne sinua?)
  - internet-viestintä, leikit, pelit yms.
- Mitkä olivat opetuksen **tavoitteet**? Olivatko ne sinulla samat kuin muilla? Lukeminen, kirjoittaminen, mahdollisesti ääntäminen?
- Saitko ääntämisen opetusta, pitikö sinun osallistua kuullunymmärtämissiin? (Oliko näitä tavoitteita ehkä mukautettu?)
- Käytettiinkö tunneilla **oppikirjaa**? Vai kuinka toimittiin?

(jatkuu)



- Millaiset olivat **kotitehtävät**? Oliko sinulla niitä ehkä enemmän kuin muilla?
- Miten oppimista **arvioitiin**? Kokeita, pistokokeita, sanakokeita, aktiivisuus tunneilla, aineet, yleinen kiinnostuneisuus ja harrastuneisuus, portfolio? Arvioitiinko sinua samoin perustein kuin muitakin? (=tavoitteet samat?)
- Oliko sinulla jokin oma **tapa oppia englantia** (esimerkiksi kotona)? Kuinka opiskelit/opettelit englantia? (etsitkö tietoa, luitko, katsoitko elokuvia, pänntäsit sanoja ulkoa...?) → Mitä oppimistapoja, -tyylejä, -strategioita jne. hyödynnettiin tai mihin ohjattiin?

### **Teema III: Henkilökohtaiset kokemukset**

- Miltä englannin kielen opiskelu on tuntunut? → Ovatko kokemukset vaihdelleet vuosien kuluessa? **Mikä tuntemuksiin on vaikuttanut?**
- Onko englannin opiskelu vuosien mittaan helpottunut/vaikeutunut? Miksi?
- Miten arvioit nyt osaavasi englantia? (kirjoittamalla, lukemalla sitä? entä kommunikatiivisissa tilanteissa?)

### **Teema IV: Englannin käyttö**

- Käytätkö englantia tätä nykyä? Kuinka paljon? Millaisissa tilanteissa?
- (Käytätkö englanninkielisten maiden viittomakieliä?)
- Miltä sen käyttäminen tuntuu? Miten se mielestäsi sujuu? (eri tilanteissa?)
- Oletko käyttänyt englantia koulun ulkopuolella? Jo kouluaihana?
- Uskotko tarvitsevasi englantia tulevaisuudessasi?

### **Teema V: Opetuksen ihanne**

- Millaista olisi kuuron ihanteellinen englannin opetus ja opiskelu?
- Tarvitsevatko kuurot ja huonokuuloiset mielestäsi toisistaan poikkeavia opetusjärjestelyjä?
- Millaisia oppimisympäristöjä sen pitäisi hyödyntää (luokassa, luokan ulkopuolella jne.)? Entä millaisia työtapoja, tehtäviä jne.?
- Toivoisitko, että jotain tehtäisiin toisin kuin itsesi kohdalla?

## LIITE 2: OTE ERÄÄSTÄ TUTKIMUSHAASTATTELUSTA

Tutkittavina Laura ja Miia (nimet muutettu).

L = Laura

M = Miia

T = tutkija

*(Teema V: Opetuksen ihanne)*

T: Millaista olisi kuuron ihanteellinen englannin opetus ja opiskelu? Miten se tapahtuisi?

L: Haastava kysymys kyllä...

T: Voidaan aloittaa vaikka omista kokemuksista. Olisiko voitu tehdä jotain toisin? Oli jo esimerkiksi puhe siitä tulkin käytöstä – voitaisiinko siitä lähteä liikkeelle?

M: Toki sitä tulkkia tarvittiin... Esimerkiksi silloin, kun selitettiin jotain kielioppiasiaa suomeksi, silloin se valkeni kun oli tulkki. Opetuskielenä näissä kohdissa oli muutenkin suomi. Mutta se, ettei saanut suoraa kontaktia opettajaan... vois chattailla opettajan kanssa, tai opettaja olisi se jonka kanssa tehdään näitä kirjoitusharjoituksia tai jotain sellaista... se olis ihanaa jos opettaja viittois tai no en mä tiedä paljonko siitä olis hyötyä mutta kuitenkin...

L: Mä ajattelen taas, että riippuu siitä onko kyseessä kuurojen koulu vai kuulevien koulu... Jos ajatellaan kuurojen koulua, niin ihannetilanne olisi sellainen, että opettaja itse... Niin, tiedän että Norjassa nyt on sellainen systeemi, että englannin tunneilla käytetään BSL:ää jotenkin. Mutta aina kyllä vähän ongelmana on se opettaminen, koska Englannin englantia ja Amerikan englantia ovat hieman erilaisia, kumpaa viittomakieltä sitten pitäisi käyttää, ASL:aa vai BSL:aa, kun BSL liittyy enemmän Englannin englanttiin ja ASL Amerikan englanttiin. Jos opettaja hallitsisi hyvin BSL:n ja hän voisi... tai en oikein tiedä, onko se sama asia sitten kuitenkaan, koska on kysymys siitä, että toinen on viittomakieltä ja toinen kirjoitettua kieltä. Kannattaako niitä sekoittaa toisiinsa? Vielä suurempi ero on, jos käytetään suomalaista viittomakieltä ja kirjoitettua englantia...

(jatkuu)

M: Miksi BSL:ää?

L: Sitä käytetään kaikkeen viestintään...

M: Miksei ASL:aa?

L: Niin kun...

M: Mietin vaan sitä hyötyä, ASL:aa käytetään paljon laajemmin ku BSL:ää...

L: Niin, siitä tässä on juuri muiden kanssa keskusteltukin, pitäisikö kuurojen englannin opetuksessa käyttää BSL:aa vai ASL:aa. Yleensä opetetaan Englannin englantia, mutta ASL:sta olisi enemmän hyötyä. Tässä on tämmöistä ristiriitaa...

M: Voishan sitä opettaa erilaisia viittomakieliä, mutta onko siitä hyötyä sen englannin opiskelun kannalta? Tietysti eihän mulla ole kokemusta siitä, en voi sanoa...

L: Niin mä tässä mietin, että jos käytettäisiin ASL:aa tai BSL:aa niin olisiko se kosketuspinta siihen kieleen parempi...

M: ...ja ehkä kasvattaisi motivaatiota.

L: Kuitenkin olisi ihannetilanne, jos opettaja itse osaisi suomalaista viittomakieltä, ihan niin kuin englannin opettaja itse hallitsee molemmat kielet sekä englannin ja suomen, eli hän voi välillä käyttää suomen kieltä selittäessään, se idea olisi sama. Opettaja hallitsisi suomalaisen viittomakielen, jolla voisi selittää niitä asioita. En tiedä, se olisi yksi mahdollinen tapa.

M: Mietin vaan sellaista oppilasta, jonka olisi vaikeaa oppia muita vieraita viittomakieliä, miten se vaikuttaisi sen englannin oppimiseen, vaikuttaisiko se kielteisesti englannin oppimiseen... Esimerkiksi jos oma viittomakielinen tausta ei ole kovin vahva, ettei edes se suomalainen viittomakieli ole kovin hyvä.

L: Niin kuka... joo...

M: Miten sellaisen oppilaan kohdalla, jos siihen sekoitetaan vielä vieras viitottu kieli? Olisiko vaan parempi keskittyä siihen kirjoitettuun englantiin?

L: Tosi vaikea sanoa mikä olisi toimiva, riippuu niin paljon oppilaasta, mikä tapa kenellekin sopii.

M: Mä ajattelisin, että olisiko se sitten tällainen chat, se on mun mielestä hyvä, ei joka kerta tai joka tunti tai koko tuntia välttämättä, kyllähän siihenkin kyllästyy... Mutta se on mun mielestä hirveän hyvä tapa harjoitella keskustelutaitoja, kirjoittamisen kautta, koska siinä voi... Porukka voi yhdessä keskustella, kun jokainen näkee mitä kukakin kirjoittaa sinne koneelle. Sitä harjoitellaan ja sen voi sitten myöhemmin siirtää virallisempaan kirjoitettuun muotoon.

(jatkuu)

L: Pitäisikö alkaa jo puhumaan, että on kaksi eri asiaa oppia kirjoitettua englantia tai englantilaista viittomakieltä, periaatteessa ne on kaksi ihan eri asiaa, jos tätä nyt ajatellaan... No, ei mennä niin pitkälle... Joka tapauksessa, ajatellaan nyt esimerkiksi kuulevia, he opiskelevat eri kieliä, puhuttuja ja kirjoitettuja kieliä, miksei myös kuuroille olisi erilaisia viittomakieliä samantasoisesti tarjolla, samalla tavalla pitäisi olla variaatiota. Mutta tämä on eri juttu...

T: Eli voisiko aloittaa sillä tavalla, ensin olisi ASL:ää tai BSL:ää ja sen jälkeen kirjoitettua englantia? Nehän on kuitenkin kaksi eri kieltä?

L: Miksei, se olisi yksi tapa.

T: xxx sanoi tuossa, että jos ei osaa suomalaista viittomakieltä oikein hyvin vielä... vaikuttaako tämä teidän mielestä siihen, että kuuron ja huonokuuloisen opetusjärjestelyt tulisi olla erilaiset?

M: Mun mielestä sehän on normaali luokkatilanne, että on erilaisia oppilaita ja opettajan pitäisi osata eriyttää sitä opetusta ja ottaa jokaisen erilaiset resurssit ja taidot huomioon. Kuurojen koulussa se kai onnistuisikin, kun on pienet luokkakoot, tai no okei onhan sielläkin heterogeenistä... Ottaa jokaisen tausta huomioon. Voi olla, että sama viittomakielen taito on katsomatta siihen kuulon asteeseen, mutta taustat on erilaisia ja oppimisstrategiat on erilaisia. Jos jollakin on vähän heikompi viittomakielen tausta ja pohja, otetaan se huomioon eikä katsota sitä kuuloa, kuuleeko yhtään vai ei. Kielellinen taito ja pohja ratkaisee, ei se kuulon määrä.

L: Samalla tavalla, jos toinen hyötyy puhe- ja kuunteluharjoituksista, niin annetaan niitä harjoituksia hänelle. Toiselle taas kirjoittamisharjoituksia. Eriytetään. Samaa mieltä olen tuossa suhteessa.

M: Jos jollakin on kuuloa jäljellä tai jollakin toisella ei oo yhtään kuuloa jäljellä: Joka hyötyy kuulosta, voi kuunnella tekstin, toinen joka ei kuule yhtään voi lukea vastaavan tekstin, ja sitten sen jälkeen ne voi yhdessä keskustella siitä.

L: Niin, kyllä. Mun mielestäni on kyllä selvä asia, että kuurojen englannin opetusta pitää kehittää, miettiä erilaisia tapoja.

M: Mä mietin vaan sitä, että jos esimerkiksi kolmannella luokalla aloittaa opiskelemaan englantia ja jollakin saattaa olla sellainen tilanne, että on opetellut viittomakieltä vasta kouluun tullessaan. Jos on vasta pari vuotta opetellut suomalaista viittomakieltä, ja siihen tulisi englannin kieli ja vielä BSL, eli kolme uutta kieltä yhtäkkiä parin vuoden sisään, olisihan se aikamoista.

(jatkuu)

L: Jos mä ajattelen ihan pieniä lapsia, niin eihän ne heti ala viittomaan sujuvasti. Vaan ihan sillä lailla viittomia opeteltaisiin, niin kuin on englanninkielen sana cat ja sitten viittoma CAT, miten se ASL:ssa CAT [viitto]...

M: eikö se jotenkin tällä tavalla... [viitto vähän eri variaation]

L: ...niin samalla tavalla. Kyllä mä uskon, että lapsi ymmärtäisi sen eron näiden asioiden välillä... En tiedä, pitäisi kokeilla. Mutta ei se tarkoita sitä, että jäätäisiin vaan viittomien tasolle... Mutta jos olisi natiivi BSL:n viittoja joka tulisi opettamaan, kun tästä ei ole kokemusta, niin en osaa sanoa, miten se toimisi käytännössä.

[...]