

PUHEEN FUNKTIOT ALKEISOPPIJAN TUOTOKSESSA
Tarkastelussa kakkoskieliset sairaanhoitajaopiskelijat

Pro gradu
Johanna Eloranta
Janica Häggman

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Elokuu 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Eloranta, Johanna Maria – Häggman, Janica Susanna	
Työn nimi – Title Puheen funktiot alkeisoppijan tuotoksessa – Tarkastelussa kakkoskieliset sairaanhoitajaopiskelijat.	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2012 Tiivistelmä – Abstract	Sivumäärä – Number of pages 87 + liitteet
<p>Työvoimapulan uhatessa ulkomaista työvoimaa koulutetaan nykyisin Suomessa erityisesti terveydenhoitolalle esimerkiksi ammattikorkeakoulujen englanninkielisissä koulutusohjelmissä. Suomen kielen opinnot ovat olennainen osa koulutusta etenkin, jos opiskelijoiden toivotaan valmistuttuaan työskentelevän Suomessa. Opetuksen kehittäminen sekä opiskelijoiden että yhteiskunnan tavoitteita tukeväksi on tärkeää, ja sitä voidaan edistää tutkimuksellisella tiedolla.</p> <p>Tässä tutkimuksessa on keskitytty selvittämään hoitoalan suomen alkeisoppijoiden puheen funktioita. Tutkimuksen kohteena on se, millaisia kielellisiä tekoja opiskelijat tekevät terveystarkastusta jäljittelevän puhekokeen aikana. Tarkastelussa ovat erityisesti aineistossa frekventit asiatietojen kysymisen ja antamisen sekä viestinnän säätelyyn liittyvät funktiot sekä ymmärtäminen ja sen ongelmat. Funktioiden luokittelussa on käytetty Yleisten kielitutkintojen perusteissa esiteltyjä kielenkäyttötarkoituksia.</p> <p>Tutkimusaineistona on käytetty suomen puhekokeessa videoituja terveystarkastuskeskusteluja, joissa kussakin on osallisena kaksi suomenoppijaa ja yksi äidinkielen puhuja. Lisäksi aineistona ovat opiskelijoiden itsearvioinnit koetilanteesta. Videoaineisto on litteroitu, minkä jälkeen on määritelty ja laskettu oppijoiden puheenvuorojen funktiot. Myös natiivin potilaan vuorot on luokiteltu, muttei laskettu. Itsearviointeja on käytetty vertailuaineistona, ja niiden avulla on tehty katsaus opiskelijoiden käsityksiin keskustelujen onnistumisesta.</p> <p>Tulosten perusteella puheen eri funktioita osataan käyttää jo melko varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa, vaikkakin yksinkertaista kieltä käyttäen. Tilanteen institutionaalisuus vaikutti suurelta osin käytettyihin funktioihin. Ymmärtämisongelmia ei kasaantunut minkään tietyn funktion ympärille, vaan ongelmat johtuivat oppijoiden puheen osalta lähinnä ääntämisestä ja äidinkielen osalta puolestaan liian pitkistä tai monimutkaisista vuoroista.</p> <p>Kielellisiin tekoihin voisi opetuksessa kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Perustason kielitaidollakin mahdollisten funktioiden määrä on suuri, ja niiden osalta ammatillisen kielen oppiminen on hyvin mahdollista ennen kuin kielitaidossa on päästy jollekin tietylle tasolle, eli ennen niin sanotun kielellisen kynnyksen ylittämistä.</p>	
Asiasanat – Keywords Ammatillinen kielitaito, suomi toisena kielenä, suullinen kielitaito, terveydenhoito	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KIELEN FUNKTIOT, YMMÄRTÄMINEN JA AMMATTIKIELI	6
2.1 Kielen funktiot	6
2.2 Erikoiskieli ja ammattikieli	9
2.2.1 Ammattikielen opettaminen	11
2.2.2 Ammattikielen hallinnan arviointi	12
2.2.3 Hoitotyön kieli.....	14
2.3 Vuorottelun rakentuminen	16
2.3.1 Kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus	16
2.3.2 Keskustelun rakentuminen	17
2.3.3 Institutionaaliset keskustelut	17
2.4 Ymmärtämisiongelmat natiivin ja kielenoppijan välisissä keskusteluissa	20
2.4.1 Korjausjakso ja merkitysneuvottelu	20
2.4.2 Ymmärtämisiongelmiin syitä.....	21
2.4.3 Ymmärtämisiongelmiin ilmaiseminen	23
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	26
3.1 Aineisto.....	26
3.1.1 Informantit ja aineistonkeruutilanne.....	26
3.1.2 Terveystarkastusta jäljittelevä puhekoee	27
3.1.3 Oppijoiden itsearviointit.....	28
3.2 Analyysimenetelmät.....	29
4 ANALYYSI JA TULOKSET	41
4.1 Funktioiden jakautuminen	41
4.1.1 Puheen funktiot terveystarkastuskeskusteluissa.....	41
4.1.2 Asiatietojen kysymisen ja antamisen funktiot.....	42
4.1.3 Viestinnän säätelyn funktiot	46
4.2 Syitä funktioiden jakautumiselle.....	51
4.2.1 Tilanteen vaikutus oppijoiden tuottamiin funktioihin.....	52
4.2.2 Kielitaitotason vaikutus oppijoiden tuottamiin funktioihin	55
4.3. Ymmärtämisiongelmat.....	59
4.3.1 Ymmärtämisiongelmat kakkoskielisissä keskusteluissa	59
4.3.2 Natiivin ymmärtämisiongelmat	60
4.3.3 Oppijoiden ymmärtämisiongelmat.....	62
4.3.4 Oppijoiden ymmärtämisiongelmiin ilmaiseminen.....	66
4.4 Tulosten vertailua oppijoiden itsearviointeihin	71
4.4.1 Funktiot itsearvioinneissa	71
4.4.2 Ymmärtäminen ja sen ongelmat itsearvioinneissa	73
5 PÄÄTELMÄ	77
5.1 Terveystarkastuksessa käytetyt funktiot	77
5.2 Funktioiden muodostaminen ja välittyminen	78
5.3 Funktiot kielen opetuksessa.....	79
5.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita.....	82

LÄHTEET.....	85
LIITE 1	88
LIITE 2	89
LIITE 3	91
LIITE 4	92

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme aihepiiri on terveydenhoitoalan kielenopetus. Tutkimuksen kirjoitusajankohtana 2010-luvun alkupuolella se on sekä meitä henkilökohtaisesti kiinnostava että ajankohtainen aihe. Terveydenhoitoalaa uhkaa lisääntyvä työvoimapula, jonka ratkaisemiseksi tulevaisuudessa tultaneen kouluttamaan yhä enemmän ulkomailta tulevaa työvoimaa. Kielenopetus on olennainen osa tätä koulutusta ja siitä tulisi tehdä sekä yhteiskunnan että näiden tulevien työntekijöiden näkökulmasta niin tarkoituksenmukaista kuin mahdollista. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan tutkimusta nimenomaan hoitotyön kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta.

Viranomaisilla on vaatimuksensa ulkomailta ja etenkin EU:n ulkopuolelta tulevia ammatinharjoittajia kohtaan, mutta myös “tavallisilla” suomalaisilla on mielipiteensä muualta tulleiden sairaanhoitajien kielitaidon suhteen. Ammattitaidon ja kielitaidon katsotaan olevan erottamattomat, ja erityisen tarpeelliseksi koetaan puhetaito (Virtanen 2010: 112–113). Terveydenhoitoalan työntekijöiden kielitaito on monelle iso asia ja aihetta on viime aikoina käsitelty myös mediassa. Tällä hetkellä erityisesti lääkäreiden mutta tulevaisuudessa varmasti myös muun hoitohenkilöstön riittävydestä etenkin pienillä paikkakunnilla ollaan huolissaan, mutta yhtä huolissaan ollaan siitä, millainen kielitaito vajetta paikkaavalla ei-äidinkielisellä terveydenhoitohenkilökunnalla on tai pitäisi olla. Ikäihmisten pelätään olevan vaikea ymmärtää aksentillista suomea, ja hyvän kielitaidon katsotaan muutenkin olevan ammatillisen pätevyyden merkki (Virtanen 2010: 75–77). Virtanen (2010: 113) on tutkimuksessaan todennut, että kielitaidon oletetaan olevan maahanmuuttajilla hallussa jo heti työhön tullessa, eikä työyhteisöä nähdä potentiaalisena kielenoppimisympäristönä. Puutteellinen kielitaito mielletään myös potilasturvallisuuden kannalta vaaralliseksi.

Kieltä ei kuitenkaan voi oppia irrallaan kontekstista ja pelkästään luokkahuoneessa tai oppitunneilla. Kielitaito ei myöskään ole koskaan “valmis”, vaan se kehittyy ja muokkautuu koko ajan. Sairaanhoitajan tarvitsema kielitaito ei rajaudu mihinkään selkeään ammattisanastoon, jonka avulla pärjää kaikissa työssä vastaan tulevilla kielenkäyttötilanteissa. Potilaan kanssa kommunikointi ja työyhteisössä toimiminen vaatii hyvin monipuolista kielitaitoa. Suullisen kommunikoinnin lisäksi täytyy hallita erilaisten

kirjallisten tekstien ymmärtämistä ja tuottamista, puhumattakaan kulttuurisista erityispiirteistä (Kela – Komppa 2011: 187–188). Koska kaikkien sairaanhoitajan mahdollisesti kohtaamien kielenkäyttötilanteiden oppiminen ja opettaminen on mahdotonta, haluamme tässä tutkimuksessa ottaa selvää kielenkäytön eri funktioiden mahdollisuuksista kielenopetuksessa.

Vaikka ammattisuomea opetetaan muunkielisille esimerkiksi ammattikorkeakouluissa ympäri Suomea, sen opettamista tai oppimista ei ole tutkittu vielä kovinkaan paljoa. Terveystieteiden liittyen ammattisuomen oppikirjojakin on julkaistu vasta hiljattain. Tähän mennessä ovat ilmestyneet Kelan ym. *Sairaanhoidon hyvä suomi* (2010) sekä Mustosen ym. *Hoidetaan suomeksi* (2012). Jyväskylän yliopistossa maahanmuuttajien työelämässä oppimaa suomen kieltä ja kielitaidon riittävyttä tutkitaan Suomi työkielenä - tutkimushankkeessa.

Funktioilla voidaan kielitieteessä tarkoittaa useampaa asiaa. Tässä tutkimuksessa kielen funktioilla tarkoitetaan kielenkäyttötarkoituksia, jotka on määritelty Yleisten kielitutkintojen perusteissa (YKI 2011: 7, 16–17) ja jotka suurin piirtein vastaavat Eurooppalaisen viitekehyksen mikrofunktioita (EVK 2003: 177). Mikrofunktiot tai vastaavasti (YKI:n mukaan) funktiot ovat yksittäisten lausumien käytön kategorioita. Ne ovat käyttökelpoinen käsite puhutun kielen jäsentämiseen, sillä ne esiintyvät tavallisesti juuri puhutussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (EVK 2003: 176.) Koska tutkimuksen teko on ajoittunut YKI:n perusteiden päivityksen (YKI 2011) julkaisemisen molemmin puolin, on tutkimuksessa käytetty sekä uudempaa että vanhempaa (YKI 2002) versiota.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia puheen funktioita hoitosuomen alkeisoppijat käyttävät terveystarkastusta simuloivassa puhekoetilanteessa. Kielen funktiot ovat harvemmin esillä esimerkiksi oppikirjoissa, vaikka ymmärrettävyyden kannalta juuri funktion, eli sen, millainen toiminto puheenvuorolla halutaan suorittaa, ilmaiseminen on olennaisinta (Kurhila 2008: 109).

Aineisto on kerätty sairaanhoitajaopiskelijoiden suomen kielen kurssin päättökokeen yhteydessä ja koostuu videoitujen puhekoetilanteiden videoinneista ja litteroinneista sekä opiskelijoiden itsearvioinneista. Tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita on kaksitoista ja he osallistuivat kokeena toimineen terveystarkastuksen suorittamiseen pareittain. Aineistostamme on litteroinnin jälkeen luokiteltu sekä oppijoiden että tilanteessa potilaana toimineen natiivin puhujan puheenvuorot funktioittain.

Niiden, jotka eivät ole EU/ETA-maiden kansalaisia, kuten tämän tutkimuksen osallistajat, on osoitettava riittävä kielitaitonsa (suomi tai ruotsi) voidakseen toimia sairaanhoitajan ammatissa Suomessa. Sosiaali- ja terveystieteiden lupa- ja valvontavirasto Valvira vaatii tätä varten todistuksen joko valtionhallinnon kielitutkinnon (tyytyttävä taso) tai Yleisen kielitutkinnon (keskitaso, vähintään taso 3) suorittamisesta (Valvira 2011). Toinen vaihtoehto on muidenkin kuin kielitaitoa koskevien ehtojen täytyessä hakea Suomen kansalaisuutta, johon niin ikään kuuluu kielivaatimuksena YKI:n taso 3 (Opetushallitus 2011). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat lähtöisin EU-alueen ulkopuolelta. Yleisen kielitutkinnon keskitason testin suorittamista voidaan siis pitää heidän pitkän aikavälin tavoitteenaan, mikäli he tahtovat harjoittaa tulevaa ammattiaan Suomessa. Tämän vuoksi päädyimme käyttämään aineiston lajittelussa juuri YKI:n perusteissa luokiteltuja funktioita, joiden pääluokat ovat: A. Asiatietojen antaminen ja kysyminen, B. Oman suhtautumisen ilmaiseminen, C. Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen, D. Asioiden hoitaminen, E. Sosiaalisten normien ja käytänteiden mukaan toimiminen ja F. Viestinnän säätely (YKI 2002: Liite 3, ks. myös tässä työssä Liite 4).

Funktioiden lisäksi tutkimuksessamme tarkastellaan erikois- ja ammattikielen käsitteitä sekä ammattikielen, erityisesti hoitotyön suomen, opetusta ja arviointia. Vaikka emme tutkikaan kielen opettamista tai arviointia sinänsä, vaan ennemminkin vuorovaikutuksessa ilmeneviä taitoja, ovat nämä näkökulmat tutkimuksessamme opetustyöhön liittyvien tutkimusongelmien sekä aineiston analysoinnin kannalta olennaisia.

Opiskelija-nimityksen lisäksi kakkoskielisistä osallistujista käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä oppija. Vaikka varsinaista kielen oppimista ei toki voi automaattisesti olettaa tapahtuvan eikä sitä tässä tutkimuksessa edes pyritä todentamaan, termi oppija kuvaa mielestämme kieltä aktiivisesti opiskelevaa kakkoskielistä puhujaa sekä opintojen tavoitetta, oppimista, hyvin. Vastaavasti äidinkielistä osallistujaa nimitetään lyhyiden vuoksi natiiviksi, sillä juuri äidinkieli on osallistujia erottava tekijä. Koetilanteen roolituksen mukaisesti äidinkielisestä puhutaan usein myös potilaana.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat nimenomaan oppijoiden ilmaisemat funktiot. Siitä syystä keskityimme oppijoiden vuorojen luokitteluun ja taulukointiin. Natiivin vuorot on luokiteltu, mutta funktioiden esiintymiä ei ole laskettu tai tutkittu tarkemmin. Natiivin vuoroja tarkastellaan tässä tutkimuksessa vain pareina oppijoiden vuorojen kanssa ja

niitä tarkastellaan joko reagoineina oppijoiden vuoroihin tai oppijoiden vuorojen ennakoineina.

Käytämme joitakin keskustelunanalyysin käsitteitä apuna aineiston keskustelujen rakentumisen ja institutionaalisen luonteen tarkastelussa. Varsinainen keskustelunanalyysi ei kuitenkaan ollut tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta tarpeellista, joten sitä ei tässä tutkimuksessa ryhdytty soveltamaan.

Aineiston analyysin edetessä päädyimme tarkastelemaan lähemmin kahta funktioluokkaa: **asiatietojen antaminen ja kysyminen** sekä **viestinnän säätely**. Tähän ratkaisuun päädyttiin useammastakin syystä. Ensinnäkin kyseisiin funktioluokkiin kuuluvia puhetekoja oli aineistossa kaikkein eniten, ja näin ollen tarkemmin tutkittavaa materiaalia oli runsaasti, kun muiden luokkien esiintymien määrä oli huomattavasti pienempi. Toiseksi kyseisiin luokkiin näytti sisältyvän jokseenkin erityyppisiä puhetekoja muihin funktioluokkiin verrattuna; esimerkiksi **asioiden hoitamisen** luokassa suurin osa vuoroista näytti olevan neuvomista, **sosiaalisten normien ja käytänteiden mukaan toimimisen** luokassa puolestaan esiintymät koostuivat lähinnä tervehtimisestä, esittäytymisestä ja hyvästelystä. Kolmanneksi ymmärtämiseen ja sen ongelmiin liittyvä vuorovaikutus oli jo etukäteen vaikuttanut kiinnostavalta alueelta, jonka tarkasteluun on keskitytty aiemminkin erityisesti interaktiivisen toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Sun 2008: 18). Viestinnän säätelyn keinot ja niiden käyttäminen sekä oppijoiden että natiivin vuoroissa tuo uutta näkökulmaa ymmärtämiseen liittyvän kanssakäynnin tutkimiseen, koska funktioiden näkökulmasta tätä ei ole aikaisemmin tutkittu.

Tarkoituksenamme on tutkimuksemme avulla saada tietoa siitä, miten ja mihin tarkoitukseen funktioita käytetään ja toisaalta myös siitä, mitä funktioita ei käytetä tai ymmärretä natiivin vuoroista.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kielellisiä funktioita oppijat käyttävät terveystarkastuksen tekemiseen?
 - Miten funktiot muodostuvat ja välittyvät alkeisoppijan kielellä?
2. Mistä tulee ymmärtämisiongelmiä natiiveille, mistä oppijoille?
3. Millainen on kielen funktioiden ja suullisen (erikois)kielitaidon välinen yhteys?
 - Miten funktioajattelua voisi hyödyntää (erikois)kielen opetuksessa?

Näiden lisäksi hahmottelemme sovellusmahdollisuuksia sille, miten kielen funktioita voitaisiin hyödyntää toisen kielen oppimisessa ammattikielen näkökulmasta. Vaikka aineistomme on melko pieni ja rajoittuu vain yhdenlaisiin tilanteisiin, uskomme saavamme sen avulla silti arvokasta tietoa funktioiden käyttömahdollisuuksista toisen kielen opetuksessa ja luovamme hyvän pohjan jatkotutkimukselle tai opetuskokeiluille.

Erikois- tai ammattikielten ajatellaan usein koostuvan eri alojen sanastoina tai esimerkiksi yhteisön kielenkäytön muodollisuusasteena. Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, voiko erikoiskieltä tarkastella funktioiden kautta ja jos voi, miten funktioiden näkökulmaa voisi hyödyntää opetuksessa. Funktionalismi on erityisesti Yleisten kielitutkintojen myötä vallannut alaa suomi toisena kielenä -opetuksessa, mutta oppikirjojen perusteella vieraan kielen opetuksen traditiot ovat edelleenkin yleisiä (Sunni 2008: 31). Lisää huomiota pitäisi kiinnittää arjen kielenkäyttötilanteisiin ja -funktioihin, ja tällä tutkimuksella pyritään osaltaan tätä tavoitetta edistämään.

Ensimmäisessä sisältöluvussa (luku 2) avataan tutkimuksen teoreettista taustaa. Tämän tutkimuksen aineistoa luonnehtivat monenlaiset tekijät, ja sen vuoksi sitä on tarkasteltu useammasta näkökulmasta. Tutkimuksen keskiössä ovat kielenoppijan puheen funktiot, joita ei juuri aiemmin ole tutkittu. Funktioilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa puhujien vuoroja, joissa puhuja tekee jonkin teon, kuten kysyy tai neuvoa. Luvussa 2.1 kerrotaan kielellisistä funktioista, niiden suhteesta viestinnälliseen kompetenssiin ja siitä, miten funktioita voidaan luokitella. Puhetekojen luokittelussa on käytetty apuna Yleisten kielitutkintojen perusteissa (YKI 2002 ja YKI 2011) esitettyjä puheen funktioita, jotka on esitelty luvussa 2.1 ja niiden jakautumista analysoidaan tarkemmin luvussa 4.1.

Toinen keskeinen asia tutkimuksessa on ammattikieli. Luvussa 2.2 pohditaan erikois- ja ammattikielen olemusta, opetusta ja testausta erityisesti hoitoalan kielen näkökulmasta. Keskustelujen rakentamisen hahmottamisessa ja niiden analysoinnissa on käytetty keskusteluanalyysin käsitteitä. Niin ikään keskusteluanalyttinen tutkimus tuo lisävaloa institutionaalisten keskustelujen erityispiirteiden havaitsemiseen ja huomioimiseen. Näistä asioista kerrotaan lisää luvussa 2.3. Luvussa 2.4 kerrotaan ymmärtämisiongelmissä. Ymmärtämisiongelmiä esiintyy muunlaisiin keskusteluihin verrattuna suhteellisesti enemmän sellaisissa keskusteluissa, joissa osallistujana on alkuvaiheen kielenoppijoita, kuten tämän tutkimuksen osallistajat (ks. Sunni 2008: 51). Sen lisäksi, että ymmärtämisiongelmat ovat

yleisiä, niistä aiheutuvien neuvottelujen ajatellaan kertovan olennaisia seikkoja kielenoppimisesta (Suni 2008: 18).

Aineistosta ja käytetyistä analyysimenetelmistä kerrotaan luvussa 3. Luku 4 on omistettu varsinaiselle analyysille ja tulosten esittelylle. Viimeisessä luvussa pohditaan saatuja tuloksia sekä mahdollisuuksia hyödyntää niitä opetuksessa.

2 KIELEN FUNKTIOT, YMMÄRTÄMINEN JA AMMATTIKIELI

2.1 Kielen funktiot

Kielellisiä funktioita on tutkinut Halliday. Hallidayn mukaan kielen funktiot sitovat toisiinsa kielen (grammar) ja sen käytön (use), ja toimivat ikään kuin siltana lingvistiikan ja sosiologian välillä (Halliday 1973: 100–101). Puhutun kielen funktiot liittyvät siis läheisesti siihen keskusteluanalyysissäkin tunnustettuun ajatukseen, että jokaiseen puheenvuoroon sisältyy jokin toiminto (Haakana 2008: 88, ISK 2004: 936). Funktiot, joita varten kieltä tarvitsemme, ovat luultavasti myös merkittävästi muokanneet sitä. Kun kielenkäyttötilanteiden määrä ja moninaisuus on lisääntynyt, on tarvittu erilaista kieltä ja sen käyttötapoja, jotta näiden uusien funktioiden toteuttaminen olisi mahdollista. (Halliday 1973: 22, 98.) Halliday esittää, että aikuisen kielessä mahdollisia kielenkäyttötarkoituksia eli -toimintoja on lukematon määrä, eikä niitä siksi ole järkevää ryhtyä luettelemaan. Kaikki kielelliset toiminnot kuitenkin muodostetaan kolmen funktionaalisen komponentin kautta. Ideationaalisella komponentilla tarkoitetaan henkilön kokemuksellisia ja loogisia sisäisiä prosesseja. Interpersonallinen komponentti muodostuu henkilön roolista kommunikoijana. Tekstuaalinen komponentti puolestaan huolehtii itse tekstin (laajassa merkityksessä) muodostumisesta. Näiden komponenttien avulla kielenkäyttäjän tarkoitus muuttuu tekstiksi. (Halliday 1973: 99–101.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä kielenkäyttöfunktiot on esitetty osana kommunikointitaitoja. EVK:n mukaan yksilön kielellinen viestintätaito muodostuu suppeasti käsittäen kolmesta osa-alueesta: kielellisistä, sociolingvistisistä ja pragmaattisista kompetensseista. Näistä kielellinen kompetenssi käsittää kielijärjestelmän kategoriat; fonologiset, syntaktiset ja sanastolliset taidot. Sociolingvistinen kompetenssi on toisinaan tiedostamaton, mutta aina läsnä oleva, sociokulttuuriset ehdot huomioiva kielen osa-alue, jonka avulla ilmaistaan muun muassa kohteliaisuutta tai tiettyyn ryhmään kuulumista.

Pragmaattinen kompetenssi taas säätelee sitä, mihin tarkoituksiin eli funktioihin kieltä käytetään. (EVK 2003: 33–34.)

Pragmaattinen kompetenssi koostuu edelleen diskurssi-, skeema- ja funktionaalisesta kompetenssista. Diskurssikompetenssi kuvastaa kielenkäyttäjän kykyä muodostaa teksteistä kokonaisuuksia jäsentämällä ja yhdistämällä niiden osia toisiinsa. Skeemakompetenssin avulla kielenkäyttäjä puolestaan järjestää viestejä erilaisten asiointi- ja vuorovaikutusskeemojen mukaisesti. (EVK 2003: 173.) Tässä tutkimuksessa olennainen funktionaalinen kompetenssi kuvastaa sitä, miten puhutun tai kirjoitetun kielen keinoja käytetään eri funktionaalisiin tarkoituksiin. Sitä selventävät makro- ja mikrofunktioiden sekä vuorovaikutusskeemojen käsitteet. Makrofunktiot ovat ikään kuin tekstilajeja, jotka esiintyvät sekä puhutussa että kirjoitetussa kielessä ja jotka muodostuvat pidemmistä lausejaksoista. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kertomus, opastaminen tai erittelevä asiateksti. Mikrofunktioita puolestaan ovat lyhyemmät, yksittäisten lausumien mittaiset funktionaalisen käytön kategoriat, kuten kysyminen, vastaaminen, neuvominen ja tervehtiminen. Vuorovaikutusskeemat taas ovat puhutussa kielessä puhujien jäsenyneitä, vuorottaisia toimintajaksoja, esimerkiksi kysymys–vastauspareja. Parien lisäksi tyypillisiä ovat kolmen vuoron jaksot, jossa ensimmäinen puhuja voi joko kuitata toisen puhujan vastauksen tai vuorostaan vastata siihen. Useammista vuoropareista ja kolmen vuoron jaksoista muodostuu edelleen pidempiä keskusteluja tai asioimistilanteita. (EVK 2003: 176–178.) Vuorovaikutusskeemat muistuttavat siis keskustelunanalyysin vieruspareja.

Kielenkäyttäjän funktionaalista menestystä määräävät eniten kaksi tekijää: sujuvuus ja ilmaisun tarkkuus. Sujuvuudella tarkoitetaan, että kielenkäyttäjä kykenee ilmaisemaan itseään ja ylläpitämään keskustelua sekä selviämään sen umpikujista. Ilmaisun tarkkuus taas edellyttää kykyä esittää ajatuksensa siten, että tulee ymmärretyksi. (EVK 2003: 180.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Yleisten kielitutkintojen (YKI) perusteissa esiteltyjä kielenkäyttötarkoituksia, jotka vastaavat Eurooppalaisen viitekehyksen mikrofunktioita (EVK 2003: 177) ja joita YKI:n perusteiden mukaan ja lyhyden vuoksi kutsutaan tästä eteenpäin funktioiksi. Kielelliset funktiot on YKI:n perusteissa jaettu kuuteen kategoriaan, jotka on esitetty alla. Kustakin funktiosta on annettu esimerkkejä, joista tässä luettelossa mainitaan muutamia. (YKI 2002: Liite 3, YKI 2011: 16–17.) Tarkempi kuvaus on nähtävissä liitteessä 4.

Luettelo 1. Kielen funktiot Yleisten kielitutkintojen perusteiden (YKI 2011) mukaan.

A) Asiatietojen kysyminen ja antaminen

Esim. toteaminen, kysyminen, kertominen, myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen

B) Oman suhtautumisen ilmaiseminen

Esim. mielipiteiden ilmaiseminen ja kysyminen, aikomuksen ilmaiseminen, samaa tai eri mieltä oleminen

C) Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen

Esim. ilon, surun, kyllästymisen, hämmästyksen, mieluisuuden tai epämieluisuuden ilmaiseminen

D) Asioiden hoitaminen

Esim. neuvojen kysyminen tai antaminen, rohkaiseminen, pyytäminen, tilaaminen ja muu asioiminen

E) Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen

Esim. tervehtiminen, itsensä esitteleminen, hyvästeleminen, anteeksipyyttäminen, kiittäminen

F) Viestinnän säätely

Esim. kohtelias keskeyttäminen, tarkennuskysymykset, ymmärtämisen ja ymmärtämisvaikeuksien viestiminen, ilmaisun korjaaminen, epäröinti.

Funktiot ovat samat kaikilla kielitaidon tasoilla. Vain niiden ilmaisulaajuudessa ja monipuolisuudessa on eroja. Perustasolla, jolla tämän tutkimuksen osallistujat taidoissaan ovat, vaaditaan vain melko suppeita perusilmauksia ja fraaseja. Taidon kehittyessä ilmaisun laajuus, luontevuus ja tilanteeseen sopivuus kasvavat. (YKI 2002: Liite 3.) On kuitenkin syytä pohtia, mitä esimerkiksi kriteeri perusilmaisut ja -fraasit tarkoittaa erikoiskielen kohdalla ja missä määrin esimerkiksi hoitotyön fraasit ovat saman- tai erilaisia yleiskieleen nähden. Vasta keskitason vaatimuksissa mainitaan, että kieltä tulisi pystyä käyttämään “muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen” (YKI 2002: Liite 3), mitä voinee ajatella myös terveystarkastuksessa tarvittavan. Sen sijaan perustasolla tätä ei vielä vaadita.

Funktioista on tehty tarkempiakin erittelyjä. Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003: 177) mikrofunktiojaottelu, joka on pääpiirteissään samanlainen kuin YKI:n luokittelu, on johdettu Euroopan neuvoston julkaisemassa Threshold Level 1990:ssa julkaistusta kielenkäyttöfunktioiden luettelosta (Van Ek – Trim 1991: 22–47). Threshold Levelin luokittelu on kuitenkin tämän tutkimuksen tarpeisiin nähden tarpeettoman tarkka, eikä sitä enää Eurooppalaisessa viitekehysessäkään ole julkaistu kuin pääpiirteittäin.

2.2 Erikoiskieli ja ammattikieli

Usein language for specific purposes- eli LSP-tutkimuksessa erotetaan toisistaan ammattikieli (language for professional use) ja erikoiskieli (language for specific purposes), mutta usein näitä termejä käytetään myös toistensa synonyymeinä (Kela-Komppa 2011: 174). Englannin kielen pedagogiikan tutkimuksessa puhutaan opetettavasta erikoiskielestä käyttäen termiä English for specific purposes (ESP). Tämän alakäsitteinä pidetään termejä English for academic purposes (EAP) ja English for occupational purposes (EOP), johon puolestaan katsotaan sisältyvän myös terveystieteiden erikoiskielen, English for Medical purposes. (Dudley-Evans – St John 1998: 5–7.) Tässä tutkimuksessa näillä erotteluilla ei kuitenkaan ole suurta merkitystä, vaan olemme tulkinneet ammattikielen olevan väljästi erikoiskielen alakäsite ja hoitoalan kielen edelleen ammattikielen alle kuuluva käsite.

Siitä, miten niin sanottu yleiskieli ja erikoiskieli, kuten esimerkiksi ammattikieli, eroavat toisistaan, on monenlaisia mielipiteitä. Esimerkiksi Hutchinson ja Waters ovat esittäneet, että erikoiskielten kielipilliset, funktionaaliset tai diskurssiin liittyvät ominaisuudet eivät eroa yleiskielisistä niin merkittävästi, että ammattikohtaisen erikoiskielen opetukseen olisi niiden myötä perusteltua (Hutchinson – Waters 1987: 165–166). Robinson puolestaan määrittelee erikoiskielen kahden kriteerin avulla. Ensinnäkin erikoiskieltä opiskellaan opiskelu- tai työtarkoituksessa, ei yleisen kieleen tai kulttuuriin kohdistuvan kiinnostuksen vuoksi. Toiseksi erikoiskielen opetuksen tulisi perustua tarveanalyysiin (needs analysis), joita voi olla erityyppisiä, mutta joiden periaatteena on saada mahdollisimman tarkoin selville, miten opiskelija voi saavuttaa tarvitsemansa kielitaidon. (Robinson 1991: 2–3.)

Erikois- ja yleiskielen välisen eron lisäksi on pohdittu myös sitä, miten ja missä määrin erilaiset erikoiskielet eroavat toisistaan (Davies 1990: 62). Hyland (2002: 389) toteaa, että moni kielen piirre saattaa vaikuttaa esimerkiksi kielioopin kannalta yhteiseltä eri erikoiskielten välillä, mutta eri diskursseissa ne voivat saada erilaisia merkityksiä. Kaikille kielen varianteille yhteistä kielen “ydintä” (core) on siksi vaikea määrittellä. Hulstijn (2007) on kuitenkin esittänyt käytettäväksi käsitettä core language proficiency. Sen yhteydessä erotetaan toisistaan kielellinen tieto (knowledge), joka kuvaa kielen mentaalaisia representaatioita, sekä taito (skill), jolla tarkoitetaan kykyä prosessoida kieltä sekä sitä tuotettaessa että vastaanottaessa. Hulstijnin mukaan kielestä on mahdollista laajoihin kirjoitetun ja puhutun

kielen korpuksiin perustuvan tilastollisen tutkimuksen avulla määritellä ydin. Ydin koostuu sellaisesta kielestä, jota esiintyy natiivien puheessa kaikenlaisissa kommunikaatiotilanteissa kielenkäyttäjien ikään tai koulutustaustaan katsomatta. Tämän kielellisen ytimen omaksuminen ja reaaliaikainen käyttö on kaikille toisen kielen oppijoille ikään tai älykkyyteen katsomatta mahdollista sekä tiedon että taidon osalta. (Hulstijn 2007: 664–665.)

Myös Davies on esittänyt, että erikoiskielen keskinäiset erot johtuvat siitä, miten kieltä käytetään, eivätkä siitä, että kieli sinänsä olisi erilaista. Erot muodostuisivat siis sanastosta (tai sanojen ‘valinnasta’), kielimuotojen erilaisesta käytöstä (esim. enemmän passiivia) ja kielen semanttisesta käytöstä sekä diskurssista. (Davies 1990: 63.) Tämä ajatus perustuu siis siihen, että on olemassa erikseen kieli ja sen käyttö. Mikäli kielenopiskelun tarkoituksena kuitenkin on oppia juuri käyttämään kieltä johonkin tiettyyn tarkoitukseen, kuten tulevaa ammattia varten, lienevät edellä mainitut kielen käytön erot oppijan kannalta varsin olennaisia.

Dudley-Evans ja St John (1998) ovat määritelleet erikoiskielen sen opettamisen kautta ja asettaneet sille sekä absoluuttisia että vaihtelevia määreitä. Absoluuttisia määreitä ovat ensinnäkin se, että erikoiskielen opetus on suunniteltu oppijan tarpeiden mukaisesti, ja toiseksi se, että opetus keskittyy sellaiseen kieleen, taitoihin, diskurssiin ja genreihin, jotka ovat olennaisia kyseisen erikoiskielen opiskelun kannalta. Vaihtelevia määritteitä ovat seuraavat: 1. erikoiskielen opetus voi olla suunniteltu tiettyä opinalaa silmällä pitäen tai liittyä siihen, 2. erikoiskielen opetusmenetelmät voivat erota ns. yleiskielen opetusmenetelmistä, 3. erikoiskieltä opetetaan useimmiten aikuisille ja 4. erikoiskielen opetus on usein suunnattu keskitason tai edistyneille opiskelijoille, mutta sitä voidaan opettaa myös aloittelijoille. (Dudley-Evans – St John 1998: 4–5.) Myös tässä tutkimuksessa erikoiskieltä lähestytään pedagogiselta kannalta, ja siksi nämä määreet sopivat kuvaamaan sitä, mitä käsitteellä erikoiskieli tarkoitetaan.

Niemikorven mukaan ammattikielen määrittävät eri ammatit ja niissä toimivat henkilöt (Niemikorpi 1999: 8). Ammattikielien syntymä kielen käyttäjien tarpeista erilaisiin tarkoituksiin. On pohdittu, kuinka suppea erikoiskieli voi pienimmillään olla. Usein erotetaan toisistaan tekniikan alan kieli ja hoitotyön kieli, mutta voidaanko edelleen erottaa myös leikkaussalissa ja vanhustenhoidossa tarvittavat kielet? Kapeimmillaan erikoiskieli voi olla kieltä, jota käytetään ainoastaan johonkin tiettyyn kommunikatiiviseen tarkoitukseen. (Davies 2001: 137.) Suomessa ammattikielten opetuksen yhteydessä puhutaan nykyisin yleisesti

hoitotyön tai terveydenhoidon suomesta (Kela – Komppa 2011, Suni 2010). Tämä tarkkuus on tarkoituksenmukaisin myös tämän tutkimuksen yhteydessä .

2.2.1 Ammattikielen opettaminen

Englanninkielisissä maissa ESP-tutkimusta on tehty 1960-luvulta lähtien, ja tutkimuksesta on johdettu implikaatioita myös opetukseen. ESP-opetuksen perustana on nykyisin ajatus kielenoppijan omista tarpeista ja hänelle merkityksellisistä kielenkäyttökursseista sekä niiden yhdistämisestä kielenoppimisen tavoitteisiin. Kielenkäyttäjät ovat erilaisten sosiaalisten ryhmien jäseniä, jotka käyttävät kieltä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hyland 2002: 386–387; Robinson 1991: 46–47.) Opetuksessa käytetään ja tuotetaan sellaisia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, joiden kanssa oppijat joutuvat olemaan tekemisissä myös kielen oppituntien ulkopuolella. Ammattikielen opetuksessa tekstit ovat siis työhön liittyviä. Menetelmää käytetään runsaasti esimerkiksi yliopistoissa, joissa kielen oppimisessa painotetaan akateemisia, mutta myös muita opiskeluun liittyviä tekstejä, kuten erilaisia ohjeita sekä verkkoympäristöjen käyttöä.

Tekstit voivat olla monentyyppisiä ja erilaisista lähteistä otettuja, mutta periaate autenttisten tekstien käytössä on se, että niitä ei ole tehty kielenopetuskäyttöön. Sen sijaan, että tekstit olisivat etäisiä, jonkun ulkopuolisen auktoriteetin valitsemia, oppimiseen tarkoitettuja tekstejä, niiden omistajuus on opiskelijoilla itsellään. (Hyland 2002: 391–392, Robinson 1991: 54–55.) Myös oppikirjoja ja oppilaitosten omia materiaaleja käytetään autenttisen materiaalin rinnalla (Robinson 1991: 56–57), ja lopulta ainakin Suomessa jokainen opettaja tekee itse päätökset käyttämästään materiaalista. On toisaalta myös väitetty, että ESP-opetusta määrittävät liiaksikin oppikirjat, joissa pyritään kyllä esittämään työelämän tekstejä ja kommunikointitilanteita, mutta jotka luonnollisestikaan eivät voi täydellisesti niitä kuvata. Näin opetetusta ammattikielestä tulee kirjan kieltä kirjan jäljittelemän kielen sijaan. (Davies 2001: 137.)

ESP-opetuksessa on siis useita yhtymäkohtia funktionaaliseen kielenopetukseen. Kommunikatiivinen opetustapa on kuitenkin yleistynyt myös niin sanotun yleisen englannin kielen opetuksessa (English for General Purposes). Onkin mahdotonta sanoa, kumpi on lainannut kummalta, ja kyse onkin ehkä enemmänkin rinnakkaisesta kehityksestä. (Robinson 1991: 47.) Funktionalismista on tullut viime vuosina yleinen suuntaus toisen kielen

opettamisessa Suomessa ja tämä näkyy myös ammattikielen opetuksessa (Kela – Komppa 2011: 175). Funktionaalisen opetuksen katsotaan pyrkivän lähtemään liikkeelle oppijoiden todellisista sosiaalisen kanssakäymisen tarpeista. Opetuksen kaikkivoipaisuus pyritään kyseenalaistamaan liittämällä kielen oppiminen myös muihin ympäristöihin ja teksteihin kuin luokkahuoneeseen ja oppikirjaan. (Aalto – Mustonen – Tukia 2009: 403–404.) Ammattikieltä opiskeltaessa oppijan tarpeet koskevat luonnollisestikin työssä tarvittavaa kieltä ja sellaisia kommunikointitilanteita, joita oppija tulee työssään kohtaamaan. Kuitenkin funktionaalisen opetuksen didaktisia malleja on tähän saakka ollut saatavilla varsin niukasti. (Kela – Komppa 2011: 175.) Ammatillisen kielenoppimisen viitekehyksiä on kyllä Eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK 2003) tukeutuen tehty (Komppa 2010), mutta näiden lisäksi tutkimustietoa aiheesta tarvitaan edelleen (Kela – Komppa 2011: 177).

Ammattisuomen opettamisen suhteen on erotettavissa kaksi suurempaa linjausta: varhainen työelämäsuuntaus sekä kynnystason jälkeinen työelämäsuuntaus. Varhainen työelämäsuuntaus tarkoittaa, että aikuisten kielenopiskelun tulisi jo varhaisessa vaiheessa, Eurooppalaisen viitekehyksen määrittelemällä perustasolla (EVK 2003), olla jollakin tapaa työelämään sitoutuvaa. Varhaista työelämäsuuntausta on perusteltu esimerkiksi sillä, että työelämässä pärjääminen on suuri motivaattori kieltä opiskeltaessa. Kynnystason jälkeisellä työelämäsuuntauksella puolestaan tarkoitetaan sitä, että kielenoppimisen alkuvaiheessa kartutetaan niin sanottua yleiskielitaitoa. Tietyn yleiskielitaitotason saavutettuaan kielenoppija voi siirtyä opiskelemaan ammattikieltä. (Kela – Komppa 2011: 173–174.) Näistä varhainen työelämäsuuntaus vaikuttaisi olevan vallalla tällä hetkellä, ja sen on todettu sopivan varsin hyvin terveydenhoitoalalle alan kielenkäyttötilanteiden monivivahteisuuden vuoksi (Kela –Komppa 2011: 173, 187).

2.2.2 Ammattikielen hallinnan arviointi

Valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluopinnoista (352/2003) mukaan opiskelijan on kieliopinnoissaan saavutettava sellainen kielitaito, joka on ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta hänelle tarpeellinen. Asetuksessa todetaan kuitenkin, että ammattikorkeakoulu itse voi määritellä vaadittavan kielitaidon tason sellaisille opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet koulusivistyksensä muualla kuin Suomessa. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003.) Ammattikorkeakoulujen kielenopetus on työelämälähtöistä eli

erityisalojen kielenopetusta (LSP). Kieliopintojen suunnittelua, kielitaidon arviointia ja oppimateriaalien valintaa tulisi siis ohjata kunkin alan opiskelijoiden työelämässä kohtaamien kielitaitotarpeiden (Juurakko-Paavola 2005: 9). Kielenopetuksen tehtävänä on ammatissa tarvittavan kielitaidon kehittäminen, ei yleissivistävän tiedon tarjoaminen, joten myös arviointikäytänteiden on oltava selkeästi erilaiset kuin esimerkiksi lukiossa, peruskoulussa tai YKI-tutkinnossa. Toisaalta on otettava huomioon, ettei ammattikorkeakoulun kielenopettajan tehtävä ole arvioida ammattiosaamista vaan nimenomaan kielitaitoa. (Juurakko-Paavola 2005: 11.)

Kieltenopettajat ovat kokeneet kielitaidon arvioinnin tavallisesti hyvin ongelmalliseksi ja vaikeaksi, koska arviointityöhön ei aiemmin ole ollut tarjolla minkäänlaista koulutusta tai tukea. Tämä kävi ilmi myös opetusministeriölle laaditussa ammattikorkeakoulujen kielenopetusta koskeneessa selvityksessä vuonna 1999, jossa ilmeni, että useissa ammattikorkeakouluissa ei ollut käytössä mitään yhtenäisiä arviointiohjeita. Tämän selvityksen pohjalta käynnistettiin ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielitutkimuskeskuksen yhteinen *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa* (AMKKIA) -hanke, jota Opetusministeriö rahoitti v. 2000–2001. Hankkeessa on luotu kuusiportainen arviointijärjestelmä englannin ja ruotsin kieliin kolmelle alalle helpottamaan opettajien työtä. (Juurakko–Takala 2001: 9.) Suomi toisena kielenä -oppiaineeseen ei vastaavaa arviointijärjestelmää ole erikseen kehitetty, ja kielitaidon arviointi perustuu näin opettajan omiin kielitaitokäsityksiin, painotuksiin ja kokemukseen. Monet ammattikorkeakoulujen S2-opettajat hyödyntävät myös Eurooppalaista viitekehystä arvioinnin tukena. Eurooppalaiseen viitekehukseen perustuu myös Sairaanhoidon S2-viitekehys, joka on tehty osana Kotimaisten kielten opetuksen kehittämishanketta 2008–2010 (Komppa 2010).

Ammattikielen hallinnan testaamisen on sen luonteesta johtuen perustuttava pragmaattisiin perusteisiin. Kielitestit on suhteutettava kyseessä olevien ammattien mahdolliseen ei-kiellelliseen luonteeseen ja kielenkäytön institutionaalisuuteen. (Davies 1990: 64.) Testeissä ei siis ole mielekästä vaatia sellaista kielenkäyttöä tai sellaista osaamista, joka ei ole työn kannalta relevanttia. Ammattikielen testauksessa tulisi käyttää suoritustestejä (performance-based testing). Suoritustestillä tarkoitetaan testiä, jossa kieltä tarkastellaan performanssin kautta, ja se voi koostua yhdestä tai muutamasta tosielämän tehtävästä. Suoritustestit eroavat perinteisistä kielitesteistä merkittävimmin siten, että kun perinteisessä

testissä testattavan tulee ilmaista tietonsa kielestä, suoritustestissä kieltä pitää käyttää. Suoritustesteillä ei useinkaan saada mitattua kielitaitoa niin monipuolisesti kuin pedagogisilla tehtävillä, joissa on mahdollista tarkastella kielitaitoa valituista näkökulmista ”täsmätehtävin”. Myös performanssin ja kielikompetenssin välinen ero on otettava suoritustestien yhteydessä huomioon: yksi suoritus tietyissä olosuhteissa ei välttämättä kuvaa oppijan todellista kielellistä kompetenssia. (Härmälä 2008: 72–74.) Koska täysin todellisten kielenkäyttötilanteiden järjestäminen testausta varten on usein käytännössä mahdotonta, tulisi testin muistuttaa sellaista mahdollisimman paljon. (Robinson 1991: 73–74.) Autenttisuutta jäljitteleviä testitehtäviä sanotaan tosielämän tehtäviksi (Härmälä 2008: 71). Ne erotetaan yleensä pedagogisista tehtävistä, jotka Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan voivat kyllä olla kommunikatiivisia, mutta joilla ei ole yhtymäkohtaa todellisen elämän kielenkäyttötehtäviin (EVK 2003: 217). Terveystarkastus puhekokeena on hyvä esimerkki tosielämän tehtävästä.

Ammattikorkeakouluissa koetaan tärkeäksi arvioida sekä suullista että kirjallista kielitaitoa. Arvioinnissa korostetaan aktiivista kielitaitoa, koska sitä tarvitaan työelämässä. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnoissa arviointikäytännöt vaihtelevat yleensä kurssittain paljonkin, koska ne ovat alakohtaisia ja määräytyvät työelämän vaatimusten mukaan. Viime aikoina pyrkimys on kuitenkin ollut arvioinnin kokonaisvaltaistamiseen, jolloin kriteereinä ovat kielitaidon toimivuus sekä oppijan asenne ja aktiivisuus. Muita usein mainittuja kriteerejä ovat sujuvuus, sanavaraston laajuus, oikeakielisyys, rohkeus ja oma-aloitteisuus, idiomaattisuus, kulttuurien välisten erojen tiedostaminen ja tilanteeseen sopiva tyyli. Tärkeimmäksi kriteeriksi nousee opiskelijan selviytyminen oman alan kielenkäyttötilanteissa, se on keskeinen jokaisella alalla ja kaikilla kielitaidon osa-alueilla. (Juurakko-Paavola 2005: 17–20.)

2.2.3 Hoitotyön kieli

Hoitotyön ammatillisen kielen oppimista on tutkittu runsaasti englannin kielen osalta johtuen englanninkielisiin maihin suuntautuvasta voimakkaasta muuttoliikkeestä (Kela – Komppa 2011: 176). Tutkimuksissa on havaittu, että maahanmuuttajataustaisten hoitajaopiskelijoiden suurin haaste on nimenomaan toisen kielen (englannin) oppiminen niin hyvin, että he kykenevät tehokkaasti käyttämään sitä kommunikointiin työssään (Choi 2005: 263). Suomessa maahanmuutto on lisääntynyt merkittävästi parina viime vuosikymmenenä (SVT:

Väestörakenne). Suomi toisena kielenä -opetus eri ammattialoille kohdennettuna on meillä vielä kohtalaisen nuori ala. Hoitotyön suomen oppikirjojakin on julkaistu vasta hiljattain (Kela ym. 2010, Mustonen ym. 2012). Suomessa ei-suomenkielisten sairaanhoitajaksi kouluttautuminen poikkeaa englanninkielisten maiden vastaavista koulutusohjelmista siten, että Suomessa sairaanhoitajaksi voi opiskella suomen ja ruotsin lisäksi englanninkielisissä koulutusohjelmissa, joissa opiskelevat voivat olla joko suomalaisia, aiemmin maahan tulleita tai, kuten tämän tutkimuksen osallistujien kohdalla, suoraan ulkomailta Suomeen opiskelemaan tulleita (Jäppinen 2010: 4–5). Opiskelukieli on englantia, jota opiskelijat puhuvat toisena kielenään. Suomen kielen opintoja suoritetaan muiden opintojen lisäksi vaihteleva määrä. (Kela – Komppa 2011: 177.) Näin ollen kansainväliset opiskelijat oppivat ammattinsa eri kielellä kuin millä sitä voisivat tulevaisuudessa Suomessa harjoittaa. Mikäli opiskelija ei opintojensa aikana ehdi koulutukseen liittyvän suomen opetuksen puitteissa tai muutoin tavoittaa riittävää kielitaidon tasoa, tilanne on epäedullinen niin opiskelijalle, jonka mahdollisuudet työmarkkinoilla heikkenevät, kuin toisaalta yhteiskunnalle, joka on antanut koulutusta henkilölle, joka ei kuitenkaan työllisty Suomeen. (Arajärvi 2009: 52, 99.) Voi siis sanoa, että työllistymisen kannalta Suomen kielen oppiminen on kansainvälisille opiskelijoille ensiarvoisen tärkeää.

Hoitotyössä tarvitaan niin yleis- kuin erikoiskieltäkin. Koska vuorovaikutukseen osallistuu sekä maallikoita että työtovereita, sairaanhoitajan on hallittava moninaisia kielenkäyttötilanteita erilaisten ihmisten kanssa. Niin ikään on pystyttävä tuottamaan ja ymmärtämään sekä kirjoitettua että puhuttua kieltä. (Kela – Komppa 2011: 180–188.) Sairaanhoidon S2-viitekehyksen mukaan mahdollisia kielenkäyttötilanteita ovat muun muassa hoitotyön kliiniset tilanteet, suullinen ja kirjallinen raportointi, ohjaus ja neuvonta sekä kasvokkain että puhelimitse, hoitoneuvottelut ja tiedotus. Kommunikointia voi tapahtua potilaiden, omaisten, oman työyhteisön henkilökunnan ja muiden terveysalan edustajien, kuten farmaseuttien, kanssa. Suullisen viestinnän osalta oppimisen tavoitteiksi mainitaan viitekehyksessä puhekielen, mukaan lukien murteiden ja erityisryhmien puheen ymmärtäminen, selkeä ääntäminen sekä palautteen ymmärtämisen ja antamisen taidot. (Komppa 2010.) Tavoitteena on siis varsin monipuolinen kielitaito.

Maahanmuuttajataustaiset sairaanhoitajat kokevat haasteellisimmiksi kielenkäyttötilanteiksi työssään kirjaamisen, kirjallisten hoitosuunnitelmien laatimisen, puhelinkeskustelut sekä monenkeskiset vuorovaikutustilanteet (Kela – Komppa 2011: 185).

Kansainväliset opiskelijat joutuvat lisäksi mahdollisesti opiskelemaan esimerkiksi ammattisanastoa kahdella kielellä, suomeksi ja englanniksi. Kuormitusta olisi mahdollista vähentää sitomalla suomenkielisiä ilmaisia englanninkieliseen substanssin opetukseen (Kela – Komppa 2011: 188).

2.3 Vuorottelun rakentuminen

2.3.1 Kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus

Kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus voidaan jakaa kahteen suureen linjaan: toisen kielen oppimisen tutkimukseen (second language acquisition, SLA-tutkimus) ja keskustelunanalyttiseen näkökulmaan. SLA-tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan kielen oppimisesta, kun taas keskustelunanalyysissä on perinteisesti kiinnitetty huomiota ensisijaisesti vuorovaikutuksen rakentumiseen. Viime aikoina näiden kahden suuntauksen välinen ero on kuitenkin kaventunut. Keskustelunanalyttikot ovat alkaneet tutkia kielen oppimiseen liittyviä kysymyksiä ja SLA-tutkimuksen tekijät puolestaan ovat alkaneet pitää sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä näkökulmia entistä tärkeämpinä. (Lilja 2010: 29.)

Keskustelunanalyysin hyödyntäminen kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on uudehko ilmiö ja lisääntynyt huomattavasti vasta 2000-luvulla. Suomessa keskustelunanalyysiä ovat omissa oppijankielen tutkimuksissaan käyttäneet mm. Kurhila (2003, 2006) ja Lilja (2006, 2010). Keskeisessä asemassa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa ovat olleet luokkahuonekeskustelut, mutta myös muun tyyppisten institutionaalisten vuorovaikutustilanteiden tarkastelu on yleistynyt. Tutkimuksissa on selkeästi havaittavissa kaksi pääteemaa: erityyppiset korjaukset ja puhujien identiteetteihin liittyvien kysymysten tarkastelu. (Lilja 2010: 37–39.)

Oppimisen tutkimus ei ole alun perin ollut keskustelunanalyttikoiden tutkimuksen kohteena, vaan pääasiallinen tavoite on ollut selvittää, miten ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuuttaan vuorovaikutuksessa ja mitä ovat ne keinot, joilla yhteistä ymmärrystä rakennetaan. Monet tutkijat ovat kuitenkin tulleet siihen tulokseen, että keskustelunanalyysi

tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia myös oppimisen tutkimukselle: tarkkaa tietoa niistä vuorovaikutusympäristöistä, joissa oppiminen tapahtuu sekä vuorovaikutuksen mikrotason analyysiä siitä, miten oppiminen tapahtuu. (Lilja 2010: 40.)

2.3.2 Keskustelun rakentuminen

Keskusteluanalyysin mukaan keskustelu rakentuu puheenvuoroista, joilla tarkoitetaan yhden puhujan rakentamaa kokonaisuutta, joka toimii tietyssä tehtävässä. Puheenvuoro voi olla usean lauseen tai yhden sanan mittainen ja sillä puhuja tekee jonkun teon, esimerkiksi kysyy, vastaa tai käskää. (Peräkylä ym. 2001: 18.) Puheenvuoroja voidaan kutsua myös puhetoiminnoiksi (Haakana 2008: 88). Peräkkäiset puheenvuorot liittyvät toisiinsa muodostaen sekvenssejä. Jokainen keskustelun puheenvuoro ennakoi tulevaa puheenvuoroa tai reagoi edellisen puheenvuoron muodostamaan odotukseen. Jos puheenvuoro vaatii seuraajakseen jonkin tietyn tyyppisen jälkijäsenen, puhutaan vieruspareista. Vakiintuneimpia vierusparien ilmentymiä keskusteluissa ovat esimerkiksi kysymys ja vastaus sekä tervehdys ja vastatervehdys. (Raevaara 1997: 75–76.) Koska vuoro on aina reaktio edelliseen vuoroon, puhuja ilmaisee vuorossaan aina myös sen, mitä hänen mielestään edellinen vuoro tarkoitti ja minkälaiseen vuorovaikutukselliseen toimintaan se liittyi. Näin keskustelussa rakentuu puhujien välinen intersubjektiivisuus eli ymmärrys toistensa toiminnasta. (Lilja 2010: 50.)

Keskusteluanalyysin termistöä käytetään myös Isossa suomen kieliopissa puhutun kielen rakentumisen kuvaamiseen. Vuoron mainitaan olevan enemmänkin dialoginen kuin syntaktinen kokonaisuus; se on erotettavissa puhujanvaihdoksen perusteella. (ISK 2004: 958.) Vuoro edustaa aina jotakin puhetoimintoa, joita sillä voi olla yksi tai useampia, ja vuoroista muodostuu edelleen vieruspareja ja sekvenssejä (ISK 2004: 963, 1144). Niin ikään Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan vuorovaikutustilanteet ovat rakenteeltaan vuorottaisia. Kielenkäyttäjät toimivat vuoroin kuuntelijana ja puhujana ja rakentavat merkityksistä neuvotellen yhteistä keskusteludiskurssia. (EVK 2003: 111.)

2.3.3 Institutionaaliset keskustelut

Keskusteluanalyysissä institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan sellaista puhetta, jossa puhujat suorittavat joitain institutionaalisia tehtäviä (Peräkylä 1997: 177). Instituutioiksi

katsotaan yhteiskunnallisia tehtäviä täyttävät sosiaaliset ja käyttäytymisen kokonaisuudet, joita säätelevät erilaiset normit. Tyypillisinä instituutionaalisina tilanteina voi pitää esimerkiksi asiointia lääkäriellä, kokouksia tai ohjauskeskusteluja. Instituutionaaliin keskusteluihin liittyy tietynlaisen roolin omaksuminen. Usein tällaiset keskustelut käydään asiantuntijan ja asiakkaan tai maallikon välillä, mutta osapuolina voi olla myös pelkästään jompia kumpia. Olennaisia piirteitä instituutionaalisissa keskusteluissa ovat siis määrätty tehtävät, joista pyritään normien tai ihanteiden mukaan suoriutumaan, sekä tehtävään perustuvat osallistujien roolit. (Raevaara ym. 2001: 12–13.) Erityisen tyypillisiä omaksutut roolit ovat asiantuntijan ja asiakkaan välisissä keskusteluissa (Arminen 2000: 451).

Instituutionaaliset keskustelut voidaan jakaa formaaliin ja informaaliin kanssakäymiseen. Formaali keskustelu voidaan käydä esimerkiksi oikeusistuimessa, kun taas terveydenhuollon keskustelut puolestaan ovat informaaleja. Informaalien keskustelujen tyypillisten piirteiden kuvaaminen on haasteellista, koska osallistujat voivat lähestulkoon mieltänsä mukaan lisäillä keskusteluun tavallisten, ei-instituutionaalisten keskustelujen piirteitä. (Arminen 2000: 437.) Toisaalta tällainen keskustelu saatetaan käydä myös täysin kyseisen instituution keskustelukonventioiden mukaisesti (Arminen 2000: 445, ks. myös Peräkylä 1995: 37–39). Osallistujat voivat siis keskustellessaan ikään kuin liikkua kahdella tasolla: instituutionaalisella tasolla, jota tarvitaan esillä olevan asian tai tilanteen hoitamiseksi, ja toisaalta halutessaan yleisen arkikeskustelun tasolla, jolla voidaan toteuttaa muunlaista kuin tilanteen varsinaisesti vaatimaa kommunikaatiota.

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vallitsee yleensä ajatus siitä, että keskustelujen edellytyksenä on jonkinlainen järjestys. Erityisesti instituutionaalisten keskusteluiden tutkimuksessa näillä säännönmukaisesti toistuvilla rakenteilla on suuri merkitys. Tutkimuksissa mielenkiinnon kohteena on joko yleinen instituutionaalinen järjestys tai tietyn tilanteen muokkaaminen instituutionaaliseksi osallistujien vuorovaikutuksessa. (Raevaara ym. 2001: 11.) Tutkimuksissa nostetaan vuorovaikutuksesta esille rakenteita, joilla hoidetaan joitain ammatillisia tehtäviä tai ylläpidetään niissä tarvittavia ammatillisia rooleja. Usein instituutionaalisissa keskusteluissa roolit jakautuvat niin, että toisella puhujista on auktoritatiivinen asema, joka perustuu hänen ammattiasemaansa ja tietoonsa asiakkaaseen nähden. Lääketieteellisessä kanssakäymisessä on kuitenkin otettava huomioon myös se seikka, että asiakkaalla on merkittävää tietoa omasta tilanteestaan ja terveydestään;

asiantuntijuuden roolit siis vaihtelevat ja asiakkaan tietoon on suhtauduttava joissain tilanteissa jopa ensisijaisena. (Vehviläinen 2001: 39–40.)

Lääkärin ja potilaan välistä vuorovaikutusta on Suomessa ja muualla tutkittu useastakin näkökulmasta. Eri tutkimuksissa on keskitytty esimerkiksi puhujien asiantuntijuuden epäsymmetriaan, auktoriteettiin, molemminpuoliseen ymmärtämiseen ja lääkärin antamiin ohjeisiin (Maynard 1991, Peräkylä 1998, Haakana – Raevara 1999, Sorjonen ym. 2001). Sen sijaan sairaanhoitajan ja potilaan välisiä keskusteluja on tutkittu melko vähän, vaikka kanssakäymistä sairaanhoitajan ja potilaan välillä voi esiintyä useamminkin kuin lääkärin ja potilaan kesken, esimerkiksi ajanvaraus-, näytteenotto- tai terveystarkastustilanteissa (ks. kuitenkin Peräkylä 1995). Mikkola (2006) on tutkinut kirurgiaosastolla hoitajien potilaille antamaa sosiaalista tukea ja on siis keskittynyt yhteen kommunikaation osaseen. Näin ollen on vaikea sanoa, millaisia hoitajan ja potilaan väliset keskustelut ovat yleensä kokonaisrakenteeltaan. Niillä on lääkäri-potilas-keskustelujen kanssa joitakin yhteisiä lähtökohtia, kuten asiantuntija-maallikko-asetelma ja yhteinen terveydenhuollon diskurssi, mutta erojakin toki on.

Lääkärin vastaanotolla keskustelulla on monta käyttötarkoitusta. Sen avulla potilas antaa tietoja vaivansa kestosta, sijainnista, vaikeudesta ja luonteesta. Lääkäri puolestaan luo diagnoosin, antaa hoito-ohjeita ja neuvo potilasta. Vuorovaikutuksen avulla lääkäri voi myös lohduttaa, tukea tai ottaa osaa potilaan suruun. (Ruusuvuori 2001: 27.) Lääkärin vastaanotolla asioita hoidetaan tyypillisesti kysymällä ja vastaamalla. Kysymykset ovat lääkärin tärkein diagnoosin tekemisen työväline. Potilaan täytyy taas vuorostaan vastauksissaan antaa riittävän tarkkaa tietoa vaivastaan. (Raevara – Sorjonen 2001: 49.) Lähes jokaiseen lääkärin vastaanottoon kuuluu myös ohjeiden tai neuvojen antaminen. Potilaan tulo vastaanotolle osoittaa, että potilaalla on jonkinlainen ongelma, jonka ratkaisemiseen tämä tarvitsee lääkärin apua. Jo tämä asetelma toimii ohjeiden ja neuvojen antamisen perusteena. (Sorjonen 2001: 89.)

Peräkylän (1995) tutkimien AIDS-neuvojen ja asiakkaiden välisten neuvontakeskustelujen voi ajatella muistuttavan terveystarkastustilannetta ainakin siten, että molemmissa osallistujina on terveyden asiantuntija ja maallikkoasiakas sekä siten, että kyseessä ei ole sairauden diagnosointi vaan muunlainen terveydentilaa koskeva keskustelu. Sairanhoitajan tehtävät terveystarkastuksissa voinee mieltää eräänlaiseksi terveyden neuvonantajana toimimiseksi. AIDS-neuvontakeskustelut muotoutuivat siten, että neuvojen

vuorot olivat pääasiassa kysymyksiä ja ohjeiden antamista, kun taas asiakkaan vuorot olivat vastauksia neuvojan esittämiin kysymyksiin. (Peräkylä 1995: 37–39.) Samanlaisia huomioita keskustelujen rakenteista on tehnyt myös Vehviläinen (2001) artikkelissaan, jossa hän erittelee neuvojen antamiseen liittyviä puhejaksoja sairaanhoitajien kotikäynneillä Englannissa ja AIDS-neuvonnassa USA:ssa ja Englannissa. Kysyminen, vastaaminen ja neuvojen tai ohjeiden antaminen ovat siis olennaisessa osassa sekä lääkärin että neuvojan tai sairaanhoitajan ja potilaan välisessä kanssakäymisessä, mutta diagnoosin tekeminen on ominaista vain lääkärin vastaanotolle.

Kurhila (2001) on tutkinut syntyperäisten ja ei-syntyperäisten suomenpuhujien institutionaalisia keskusteluja, joissa asiantuntijan rooli on syntyperäisellä ja asiakkaan rooli ei-syntyperäisellä puhujalla (Kurhila 2001: 178). Asetelma onkin ollut viime aikoina tyypillinen nykyisessä Suomessa ja muissa vastaavatyypisissä yhteiskunnissa (Kurhila 2006: 1). Tutkimuksessa osapuolten on todettu olevan epäsymmetrisessä asemassa sekä institutionaalisesti että kielellisesti, mikä tarkoittaa, että toisella osapuolella on toista enemmän tietoa käsillä olevasta institutionaalisesta tilanteesta ja/tai kommunikointivälineenä toimivasta kielestä. Tämä piirre ei kuitenkaan välttämättä muodostu kommunikaatiota täysin hallitsevaksi, vaan myös ei-syntyperäinen puhuja saattaa ilmaista omistavansa keskustelussa tarvittavaa institutionaalista tietoa. Jos tällaisissa keskusteluissa kielellisiä ongelmia tuodaan esille, sen tekee lähes poikkeuksetta ei-natiivi itse. (Kurhila 2001: 184, 191.) Puhujien roolit eivät siis välttämättä ole sellaiset, että natiivilla olisi sekä kaikki kielellinen että institutionaalinen tieto, vaan institutionaalisilta tiedoiltaan puhujat voivat olla jopa tasaveroisessa asemassa.

Tässä tutkimuksessa osallistujien roolit ovat päinvastaiset. Ei-syntyperäiset osallistujat toimivat tilanteessa terveydenhoitoalan asiantuntijoina, ja syntyperäisellä potilaalla puolestaan on kielellisen asiantuntijuuden lisäksi omaan terveydentilaansa liittyviä tietoja ja siten asiantuntijuus itsestään (vrt. Kurhila 2001: 181). Tällaisesta asetelmasta tutkimusta ei vielä juurikaan ole, mihin suurena syynä on varmasti se, ettei suomea toisena kielenä puhuvia ole työskennellyt palveluammateissa ennen viime vuosia kovinkaan runsain mitoin. Tämä asetelma on kuitenkin mitä todennäköisimmin muuttumassa lähitulevaisuudessa, mikäli esimerkiksi englanninkielisissä sairaanhoitajien koulutusohjelmissa opiskelleet jäävät työskentelemään Suomeen.

2.4 Ymmärtämisongelmat natiivin ja kielenoppijan välisissä keskusteluissa

2.4.1 Korjausjakso ja merkitysneuvottelu

Keskustelunanalyysissä käytetty kattotermi ymmärtämiseen liittyvien ongelmien käsittelylle keskustelussa on korjausjäsenys (Sorjonen 1997: 111). Keskustelunanalyysissä tutkijoita kiinnostavat tapaukset, jotka keskustelijoiden itsensä mielestä on koettu ongelmallisiksi. Korjaus taas nähdään prosessina, jonka lopputuloksena ei välttämättä aina ole ratkaisu ongelmaan. Korjausjakson voi aloittaa joko se, kenen puheenvuorossa ongelma sijaitsee, tai keskustelukumppani. Kumpi tahansa voi myös saattaa korjausjakson päätökseen. (Sorjonen 1997: 112.)

Tässä tutkimuksessa, kuten toisen kielen oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa usein, käytetään korjausjaksolle läheistä termiä merkitysneuvottelu. Merkitysneuvotteluiksi kutsutaan sellaisia puhejaksoja, joissa puhujat yrittävät saavuttaa yksimielisyyden jonkin keskustelun jatkumisen kannalta tärkeän ilmauksen merkityksestä. Merkitysneuvotteluja tutkitaan useimmin juuri kielenoppijan ja äidinkielen puhujan välisistä keskusteluista, koska niissä yhteisymmärrys usein rakoilee molemmin puolin. Ilman onnistunutta merkitysneuvottelua keskustelu saattaa jäädä junnaamaan paikoilleen, tai jopa estyä. (Suni 2008: 49–51.)

2.4.2 Ymmärtämisongelmien syitä

Bremer ym. (1988) ovat tutkineet ymmärtämisongelmia Euroopan sosiaalirahaston tuella toteutetussa projektissa (ESF), jossa on tutkittu Euroopassa asuvien aikuisten maahanmuuttajien kielen kehitystä ja ymmärtämistaitojen oppimista vuorovaikutuksessa. Bremer ym. tutkivat ymmärtämisongelmia natiivien ja kielenoppijoiden välisissä keskusteluissa ja löysivät aineistostaan useita syitä ymmärtämisongelmille. Bremerin ym. tutkimuksen aineisto on poikkeuksellisen laaja niin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden lukumäärän kuin tutkittavien kieltenkin osalta. Tässä monipuolisessa tutkimuksessa etsittiin laajasti systematiikkaa eri ymmärtämisongelmien jaksojen ilmenemiselle vertaamalla toisiinsa

eritasoisia kielenoppijoita kolmen vuoden ajan. (Bremer ym. 1988: 1–16.) Ymmärtämisongelmia ja erityisesti toistojen osuutta merkitysneuvotteluissa on suomessa tutkinut Suni väitöskirjassaan (2008).

Bremer ym. (1993: 124–146) mukaan ymmärtämisongelmia syntyy yleisimmin silloin, kun kuullaan väärin eli toisin kuin puhuja on tarkoittanut. Tämä voi johtua joko siitä, että liian moni ilmauksen elementeistä on kuulijalle vieras tai siitä, että konteksti, jossa elementit esiintyvät, on vieras. Ymmärtämisen puutteet voivat täten vaihdella osittaisesta ymmärtämisestä siihen, ettei ymmärretä lainkaan. Tällaisia ongelmia esiintyy paljon myös natiivien välisissä keskusteluissa. Väärin kuulemisen riski lisääntyy, jos puhuja puhuu nopeasti tai artikuloi epäselvästi. Toinen yleinen ymmärtämisongelmien syy on se, että kuulija ei tunne jonkin sanan merkitystä tai ymmärtää sanan eri tavalla kuin puhuja on sen tarkoittanut. Myös puheenaihe vaikuttaa merkittävästi ymmärtämiseen. Abstraktit tai kuulijalle vieraat aiheet sekä hypoteettiset kysymykset ovat yleisesti vaikeimpia ymmärtää. Puhuja voi myös sisällyttää ilmaukseensa liikaa tai liian vähän informaatiota (vrt. Tarnanen 1994: 184). Molemmissa tapauksissa kuulijan voi olla vaikeaa ymmärtää ilmauksen merkitystä.

Kielelliset virheet, kuten väärä sijamuoto tai sanajärjestys, eivät läheskään aina johda ymmärtämisongelmiin. Ymmärtämisen kannalta tärkeintä on, että vastaanottaja ymmärtää puhujan puhetoiminnon. Kakkoskielisissä keskusteluissa, kuten natiivin ja ei-natiivin välillä, keskustelun kontekstin merkitys ymmärtämisen apuvälineenä korostuu. Ymmärtämistä helpottaa tieto siitä, mitä aiemmin on sanottu ja mitä kyseisenlaisissa tilanteissa yleensä sanotaan. Myös nonverbaalia viestintää ja muuta fyysistä toimintaa käytetään usein tukena viestin välittymisessä, minkä onkin todettu olevan kommunikointia helpottava tekijä. (Kurahila 2008: 109–110, 112; Koukkari-Anttonen 2005: 84–85.) Ymmärtämisongelman vakavuus ei riipu siitä, miten paljon informaatiota puhujan ja kuulijan välillä jää siirtymättä, vaan siitä, minkälaisia sosiaalisia seuraamuksia ymmärtämisongelmalla on (Sunni 1996: 124).

Kielestä on hyvin haasteellista erotella sellaisia yksittäisiä piirteitä, jotka johdonmukaisesti haittaisivat ymmärtämistä kaikkien ei-natiivien puhujien ja natiivien kuulijoiden kesken. Jos puhujalla kuitenkin on ongelmia useammalla kielen alueella, ymmärtäminen häiriintyy todennäköisemmin. Yllättävänkin suuri merkitys ymmärrettävyydessä vaikuttaisi olevan puhujalla yksilönä, hänen persoonallisuudellaan ja kielenkäytöllään. Toisen merkittävän tekijän muodostavat kuulija sekä hänen tottumuksensa ja

kykynsä saada selvää ei-natiivin tuotoksesta. (Miettinen 1994: 202–204.) Puheen ymmärtäminen ja tuottaminen ovat tiiviitä yhteistyöprosesseja puhujien välillä. Jokainen puheenvuoro on reaktio edelliseen puheenvuoroon ja seuraavan puheenvuoron resurssi, jolloin myös ymmärtäminen rakentuu yhteistyössä ja ymmärtämisiongelmat sekä välitetyt merkitykset ovat puhujien yhteisiä. Puhujien väliseen yhteisen ymmärryksen muodostumiseen vaikuttavat puhujien kieli, maailmantietous, yhteiskunnan tuntemus ja monet muut kulttuuriset seikat. (Sunni 1996: 126–128.)

Puheen ymmärtämiseen voivat vaikuttaa myös muut kuuntelijasta johtuvat ja/tai ei-kielelliset tekijät. Ensivaikutelma puhekumppanista muotoutuu toisinaan jo ennen varsinaisen kommunikaation alkamista, ja sen positiivinen tai negatiivinen yleisvire vaikuttaa toisesta myöhemmin tehtäviin havaintoihin, kuten puheen ymmärrettävyyteen. Kommunikaation alettua syntyperäinen kuulija muodostaa melko nopeasti arvionsa siitä, miten ymmärrettävää ei-syntyperäisen puhe on, ja on taipuvainen pitäytymään arviossaan. Yleensä jokin tai jotkin kyseiselle kielelle epätyypilliset piirteet ei-natiivin puheessa ärsyttävät jossain määrin natiivia kuuntelijaa. Tämä vaikuttaa osaltaan ymmärrettävyyden arvioimiseen, vaikka piirre tai ”virhe” ei toistuisikaan systemaattisesti. (Miettinen 1994: 200–201.) Syntyperäisen kuulijan arvio ei kuitenkaan välttämättä vastaa puhujan muodollista kielitaitoa. Esimerkiksi työhaastattelussa hakijan persoonallisuudella ja ammatillisella kokemuksella on havaittu olevan vaikutusta natiivin haastattelijan arvioon hakijan kielitaidosta. (Kokkonen 2007: 258–259.)

Natiivin ja ei-natiivin välisissä keskusteluissa natiivi ei kuitenkaan ole ainoa, jonka on välillä pinnisteltävä ymmärtääkseen, vaan ymmärtämisen ongelmia on luonnollisesti myös kieltä vasta opettelevalla kuuntelijalla. Oppijalla ymmärtämistä hankaloittavia puutteita on esimerkiksi toisen kielen sanaston ja rakenteiden hallinnassa (Tarnanen 1994: 180). Lisäksi ongelmia voi ilmetä, jos kuuntelijan kognitiivinen systeemi ylikuormittuu liiallisen uuden informaation vuoksi, olivatpa tuntemattomat elementit sitten kielellisiä tai kulttuurisia. Myös kuulijan oma asenne vaikuttaa. Jos kielenoppija jostain syystä ahdistuu ymmärtämistä vaativasta kuuntelemisesta, kuten kuuntelutehtävistä tai keskusteluista, ymmärtäminen vaikeutuu. Taustalla saattaa olla jännittyneisyyttä, epäonnistumisen pelkoa tai käsitys, jonka mukaan ymmärtääkseen jotain on ymmärrettävä kaikki, mikä usein johtaa ylikuormittumiseen. (Tarnanen 1994: 184–185.)

Ymmärtämisiongelmiä voi syntyä myös kulttuurisen tietouden puutteesta. Eri kulttuurista tulevan oppijan oletukset kommunikointitilanteesta voivat poiketa runsaastikin natiivin oletuksista, eikä hienovaraisten kulttuuristen vihjeiden tulkitseminen ole aina helppoa. (Tarnanen 1994: 184.) Tyypillinen esimerkki kulttuurieroista kommunikaatiotilanteissa on kohteliaisuuden osoittaminen, joka voi olla suomeen verrattuna hyvinkin erilaista oppijan lähtökielessä ja -kulttuurissa. Samaten erilaisissa asiointitilanteissa, kuten terveystarkastuksessa, toimiminen voi olla eri kulttuureissa hyvinkin erilaista esimerkiksi tuttavallisuuden, virallisuuden tai juuri kohteliaisuuden suhteen.

2.4.3 Ymmärtämisiongelmiä ilmaiseminen

Bremer ym. (1993) ovat jaotelleet ymmärtämisiongelmat kielen oppijan ja natiivin välisissä keskusteluissa kolmeen pääluokkaan: **suoriin ymmärtämisiongelman ilmaisimiin** (indicators), **merkkeihin ymmärtämisiongelmistä** (symptoms) ja **väärinymmärryksiin** (misunderstandings). Suoriksi ymmärtämisiongelmiä ilmaisimiksi on katsottu sellaiset vuorot, joissa kielenoppija ilmaisee suoraan, ettei ymmärrä jotakin asiaa puhekuppanin puheenvuorossa. Ymmärtämisiongelmiä merkkejä puolestaan on kahta luokkaa. Oppija voi antaa epäsuoria vihjeitä siitä, ettei tämä ymmärrä jotakin natiivin puheenvuorosta, jolloin natiivi reagoi tähän vihjeeseen. Toisessa tapauksessa natiivi huomaa ymmärtämisiongelman oppijan tilanteeseen epäsovinnasta vastauksesta tai käytöksestä. Väärinymmärryksiä tapahtuu, kun puhujien välillä vallitsee illuusio ymmärtämisestä ja molemmat osapuolet käyttäytyvät ikään kuin heidän välillään olisi riittävä ymmärrys. Tällöin ymmärtämisiongelma tulee ilmi vasta myöhemmin keskustelussa tai ei tule ilmi ollenkaan. (Bremer ym. 1988: 52–53.)

Ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet on vielä jaettu edelleen kahdeksaan alaluokkaan, joista luokat 1–4 ovat suoraa ymmärtämisiongelman ilmaisimia. Luokan 1 muodostavat metakieliset kommentit (metalinguistic comment), joilla ilmaistaan suoraan, että on vaikeuksia ymmärtää puhekuppanin puheenvuoroa. Tällaisia ovat esimerkiksi “voitko toistaa”, “Nyt en ymmärrä kovin hyvin” tai “Mitä se tarkoittaa?”. Toisen luokan muodostavat minimikysymykset (minimal queries), kuten “mitä” ja “anteeksi”. Minimikysymyksillä yleensä halutaan saada puhekuppanin toistamaan koko edellisen puheenvuoronsa, koska niissä ei selvästi mainita, mikä tarkka kohta puheenvuorossa on ongelmallinen. Kolmas luokka on ongelmanlähteen toistaminen (reprise of trouble source), jolloin toistetaan

puhekumppanin vuorosta jokin osa. Toistaa voidaan joko sanat, jotka on ymmärretty tai sanat, joita ei ole ymmärretty. Viestiä voidaan tehostaa tai tarkentaa äänenpainolla tai eleillä. Toistaa voidaan myös koko puhekumppanin ilmaisu lukuun ottamatta sitä kohtaa, jossa ymmärtämisiongelma sijaitsee. Näin ilmaistaan, että halutaan puhekumppanin sanovan uudestaan toistamatta jätetty kohta. Neljäs luokka on osallistumattomuus (lack of uptake), joka voi olla luonteeltaan nonverbaalia tai verbaalia. Nonverbaalia osallistumattomuutta ovat esimerkiksi olkien kohauttelu, pään pudistelu tai ilmehtiminen. Verbaalia osallistumattomuutta taas ovat esimerkiksi hiljaisuus, mutina, yskähtely, nauraminen tai täytesanojen, kuten “öö” tai “mm”, käyttäminen. (Bremer ym. 1988: 56–57.)

Luokat 5–8 ovat epäsuoria vihjeitä ymmärtämisiongelmissa, joihin Bremerin ym. mukaan kuuluvat suurin osa ymmärtämisiongelmien ilmaisimista. Viides luokka on hypoteesin muodostaminen (hypothesis-forming), jota oppijat käyttävät ollessaan epävarmoja siitä, kuinka paljon he ovat ymmärtäneet oikein natiivin puheesta. Hypoteesin muodostuksessa oppija ikään kuin arvaa, mitä natiivi on ilmaisullaan tarkoittanut, ja natiivin reaktio kertoo, onko hypoteesi osunut oikeaan vai ei. Kuudes luokka on minimipalaute (minimal feedback), johon kuuluvat yhden sanan mittaiset ilmaukset “kyllä”, “joo” tai “ei”. Tähän luokkaan lasketaan kuuluvaksi myös erilaiset äännähdykset, kuten “mhhh”, “mm”, “ää”, joilla tarkoitetaan myöntävää tai kieltävää vastausta. Tämä luokka on siitä ongelmallinen, että tällaiset lyhyet vastaukset ovat luonnollinen osa kommunikaatiota ja palautteen antoa keskustelussa. On siis välillä vaikea tietää, mitä puhuja haluaa vastauksellaan viestiä, varsinkin, jos kielitaidossa on vielä paljon puutteita. Seitsemäs luokka on ohittaminen (overriding). Tähän luokkaan kuuluvat oppijan vuorot, joissa hän jättää kokonaan huomiotta natiivin puheenvuoron ja jatkaa joko puhumalla edellisestä puheenaiheesta tai toistaa jo jotakin aiemmin sanomaansa. Tällaiset ohitukset on yleensä natiivin helppo tulkita niin, ettei oppija ole ymmärtänyt hänen puheenvuoroaan, ja reagoida toistamalla tai selventämällä sanomaansa. Kahdeksas luokka pitää sisällään muut keinot (other indicators of non-understanding), joista Bremer ym. ovat maininneet puheenaiheen vaihtamisen ja lisäkysymysten esittämisen, jolla pyritään saamaan lisää tietoa aiheesta, jossa ymmärtämisiongelma on esiintynyt. (Bremer ym. 1988: 58–59.)

Ei-syntyperäisellä kielenkäyttäjällä on useita keinoja ikään kuin merkitä osaamattomuutensa ja kiinnittää näin syntyperäisen vastaanottajan huomio ongelmalliseen kohtaan puheenvuorossa. Tällaisia keinoja ovat muun muassa nauru ja äänenkorkeuden

muuttaminen. Jos ei-syntyperäinen puhuja ei esimerkiksi muista tai tiedä jotakin tiettyä sanaa, hän voi korvata sen jollain toisella, jotenkin alkuperäiseen sanaan liittyvällä sanalla ja naurahtamalla ilmaista, että sana ei ollut tässä yhteydessä paras mahdollinen. (Kurahila 2008: 119–123.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto

3.1.1 Informantit ja aineistonkeruutilanne

Aineisto on kerätty suomalaisessa ammattikorkeakoulussa suomen kielen oppijoiden puhekokeen yhteydessä. Kokeeseen osallistuneet suomenoppijat opiskelevat englanninkielisessä koulutusohjelmassa sairaanhoitajiksi. Aineiston keräämisen aikaan he olivat asuneet ja opiskelleet Suomessa noin puoli vuotta. Suomen kieltä he olivat opiskelleet yhteensä kahden 5 opintopisteen laajuisen kurssin verran (1 op = n. 27 tuntia työtä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista)). Koe toimi toisen kurssin loppukokeena. Osallistujina on 12 nuorta aikuista, joista kuusi on miehiä ja kuusi naisia. 11 osallistujista on kotoisin Afrikan maista ja yksi Etelä-Aasiasta. Oppijoiden kielitaito oli aineiston keruun hetkellä heidän oman suomenopettajansa arvion mukaa perustasolla, joskaan ei voida olettaa, että oppija olisi tai että hänen pitäisikään olla kaikilla kielitaidon osa-alueilla samalla taitotasolla (ks. Hulstijn 2007: 663–664, Krumm 2007: 668). Heidän lisäksi tutkimukseen osallistui potilaan roolissa kaksi äidinkielistä suomenpuhujaa, joista toinen oli opiskelijoiden oma suomen opettaja ja toinen heille ennestään tuntematon henkilö.

Aineistonkeruumenetelminä on käytetty havainnointia sekä keskustelutilanteiden videointia. Myöhemmin videoaineisto litteroitiin. Litteroinnista on kerrottu tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa kerrotaan lisää myös videoaineistosta. Alaluvussa 3.1.3 kerrotaan vielä lisäaineistona toimineista opiskelijoiden itsearvioinneista. Käytössämme on ollut myös kokeen arvioinnit ja palautteet oppijoille, mutta koska tässä tutkimuksessa ei varsinaista huomiota ole kiinnitetty arviointiin, ei opettajan tai omissa annettuun arvosanaan liittyvissä huomioissamme ole katsottu olevan tämän tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Arvioinneista on hyödynnetty ainoastaan annettuja arvosanoja, joita on verrattu oppijoiden itsearvioinneissa itselleen antamiin arvosanoihin.

Aineisto on kerätty osana opetusharjoittelua. Olimme mukana tarkkailemassa ja arvioimassa koesuorituksia. Emme siis toimineet tilanteessa ainoastaan tutkijoina vaan myös opettajamaisessa roolissa. Se, että meidän oli arvioitava kunkin opiskelijan suoritus, on varmasti vaikuttanut havainnointiimme. Aineiston käytöstä opinnäytetyötarkoituksiin päätettiin vasta myöhemmin. Tutkimusluvut kysyttiin varmuuden vuoksi kuitenkin asianmukaisesti kirjallisina ennen videointeja. Videoinnista kieltäytymisen mahdollisuutta käytti yksi oppija.

3.1.2 Terveystarkastusta jäljittelevä puhekoee

Kokeessa opiskelijoiden tehtävänä oli jäljitellä terveystarkastustilannetta. Opiskelijat suorittivat pareittain terveystarkastuksen potilaalle, joka oli yhdessä tilanteessa heidän opettajansa ja viidessä ulkopuolinen, suomea äidinkielenään puhuva, osallistujille ennestään tuntematon oppilaitoksen henkilökuntaan kuuluva henkilö. Tämä äidinkielen puhuja ei ollut kielen asiantuntija eikä ole opettanut suomea toisena kielenä, vaan on tältä osin ns. maallikko. Ensimmäisen parin opiskelijoiden koesuoritukseen on varmasti vaikuttanut se, että oppijat ovat tottuneet oman opettajan puhumaan suomeen, ja sen ymmärtäminen on siksi helpompaa. Lisäksi opettaja on alan ammattilaisena osannut mukauttaa omaa puhettaan oppijoiden kielitaitoon nähden sopivaksi.

Kokeessa kullakin parilla oli ohjenuorana valmis lomake, johon heidän piti kerätä potilaan tietoja (nimi, syntymäaika, paino, verenpaine, elämäntapoja). Lomake oli kurssin opettajan laatima ja muotoiltu niin, että oppijoiden piti itse muodostaa lomakkeessa olevien sanojen ja väitteiden (tupakoi: kyllä/ei) pohjalta kysymyksiä esitettäväksi potilaalle (esim. tupakoitko). Lisäksi opiskelijat olivat ennen koetta harjoitelleet kurssilla elämäntapoihin liittyvien ohjeiden antamista (*Syö terveellisesti, Älä tupakoi* jne.), jotta heillä olisi taitoja reagoida potilaan antamiin vastauksiin. Lomakkeen kysymykset liittyivät tupakoinnin lisäksi alkoholin käyttöön, liikuntatottumuksiin ja ruokavalioon. Lisäksi potilaalta tiedusteltiin, onko tällä stressiä ja esiintyykö tämän lähisuvussa diabetestä. Tietojenkeruulomakkeesta johtuen kaikki kuusi puhekoetilannetta noudattelivat suunnilleen samanlaista kaavaa: ensin oppijat esittelivät itsensä ja kysyivät potilaan nimen ja syntymäajan, minkä jälkeen tiedusteltiin, onko

potilaalla terveysongelmia. Sen jälkeen siirryttiin lomakkeen tietoihin ja viimeiseksi annettiin elämäntapoihin tai lääkitykseen liittyviä ohjeita.

Puhekoe toimi suomen kurssin loppukokeena, ja sen tulos vaikutti opiskelijoiden kurssiarviointiin. Puhekoetilanteet videoitiin ja läsnä oli kolme tarkkailijaa: suomen opettaja sekä molemmat tutkijat, jotka myös arvioivat suoritukset. Videokamera pyrittiin sijoittamaan niin, että se oli kauempana eikä suoraan oppijoiden näkökentässä ja näin ehkä häiritsi hieman vähemmän. Videoituja tilanteita on kuusi, ja suomea toisena kielenä puhuvia osallistujia siis kaksitoista. Tilanteiden pituuden vaihtelevat seitsemästä minuutista 18 minuuttiin. Lyhyimmän tilanteen kohdalla kameran tallennuksessa on teknisistä ongelmista johtuen katkos keskellä, joten tilanteesta puuttuu osa. Lyhyimmän kokonaisen keskustelunkin kesto on kuitenkin vain kahdeksan minuuttia, joten pituudeltaan keskeytynyt tilanne ei merkittävästi poikkea muusta aineistosta.

Tilanteet on litteroitu puolikarkeasti sanatarkkuudella, koska halusimme kiinnittää huomiota ensisijaisesti sisältöön muodon sijasta. Litteraatiot on kaksoisvarmistettu. Litteraatiosta ei nähty tarpeelliseksi tehdä keskustelunanalyysimäisen tarkkaa, koska tarkoituksena ei ensinnäkään ollut tehdä keskustelunanalyysiä, ja toiseksi vuorojen funktioiden selvittämisen kannalta se ei olisi tarjonnut olennaista lisätietoa. Litteroinnissa käytetyt merkintätavat on koottu liitteeseen 3. Informantit on nimetty tilanteen järjestysnumeron mukaan ja tunnisteella A tai B (1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A ja 6B). Potilaana toimivien natiivien pseudonimet litteroinneissa ovat Saara (kurssin oma opettaja, tilanteessa 1) ja Tiina Salo (potilaana tilanteissa 2–6). Lyhyet tauot on merkitty pilkuin ja pidemmistä on mainittu sulkeissa. Pällekkäispuhuntojen alut ja loput on merkitty hakasulkein. Lisäksi sulkeisiin on lisätty huomioita osallistujien liikkumisesta tilassa, ilmeistä ja eleistä, sillä nämä voivat olla analyysin kannalta tärkeitä osia, joihin ei tule kiinnitettyä huomiota, ellei niitä ole lisätty litteraatioon (vrt. Seppänen 1997: 18). Lisäksi ne toki luovat selkeämmän kuvan keskusteluista myös lukijalle.

3.1.3 Oppijoiden itsearviointit

Opiskelijat täyttivät itsearviointilomakkeen (Liite 1) heti koetilanteen jälkeen itsenäisesti. Kaikki opiskelijat olivat englanninkielentaitoisia ja itsearviointilomake oli siten laadittu englanniksi, jotta opiskelijat pystyivät vastaamaan siihen englanniksi ilman opettajan apua.

Lomakkeessa pyydettiin opiskelijoita antamaan itselleen arvosana koetilanteesta oman kokemuksensa perusteella. Vertailukohtina näille arvioille on käytetty oppijoiden kokeesta saamia arvosanoja. Olemme arvioineet tilanteet erillisen arviointilomakkeen ja muistiinpanojen avulla. Arvioinneista on keskusteltu myös kurssin opettajan kanssa, ja oppijoille on laadittu arvosanojen tueksi kirjalliset palautteet. Lisäksi itsearvioinneissa kysyttiin opiskelijoiden tuntemuksia koetilanteesta sekä oman kielitaidon riittävydestä tehtävässä. Itsearviointeja on käytetty tämän tutkimuksen aineistona soveltuvin osin ja siinä esitetyt englanninkieliset kysymykset on tutkimukseen suomennettu. Itsearvioinneissa suoraan joihinkin tarkastelussa oleviin funktioihin viittaavia kohtia ovat monivalintakysymykset *minusta oli vaikeaa/melko vaikeaa/melko helppoa/helppoa kysyä kysymyksiä ja minusta oli vaikeaa/melko vaikeaa/melko helppoa/helppoa antaa ohjeita*. Viestinnän säätelyn funktioihin epäsuoremmin viittaavia kohtia taas olivat kohdat *minusta oli vaikeaa/melko vaikeaa/melko helppoa/helppoa ymmärtää toisia ja minusta oli vaikeaa/melko vaikeaa/melko helppoa/helppoa reagoida toisten puheeseen*. Lisäksi tässä tutkimuksessa on tarkasteltu jossain määrin myös itsearviointien avoimia vastauksia kysymyksiin *Pystyitkö kokeessa osoittamaan, kuinka hyvin osaat suomea? Jos et, miksi?* ja *Kuinka pystyisit parantamaan puhumisen taitojasi? Missä asioissa opettajasi voisi auttaa sinua?*.

Itsearvioinnin yhteydessä oppijat saivat arvioida omaa osaamistaan muun muassa ymmärtämisen viestimisen, kysymysten sekä ohjeiden antamisen funktioiden osalta. Nämä funktiot valikoituivat itsenäisiksi kohdiksi itsearviointeihin, koska niihin kiinnitettiin huomiota myös varsinaisessa arvioinnissa ja haluttiin saada selville, miten oppijoiden omat käsitykset koesuorituksistaan olivat yhteneväisiä tai erosivat opettajan arvioista. Opettajien arviointikriteereiksi ne puolestaan valikoituivat siksi, että juuri näiden puhetekojen odotettiin nousevan keskeisiksi tämänkaltaisessa puhetilanteessa.

3.2 Analyysimenetelmät

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullista. Tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena on kuvata, millaisia funktioita suomea toisena kielenä oppivien sairaanhoitajaopiskelijoiden

puhekokeena toimivassa terveystarkastuksessa esiintyy. Kuten laadullisessa tutkimuksessa on tapana (Hirsjärvi ym. 1997: 155), on tutkimuksemme lähtökohtana ollut aineiston tarkastelu ja siitä nousseet kysymykset. Laadullisessa tutkimuksessa yleensä (Hirsjärvi ym. 1997: 152), kuten myös tässä tutkimuksessa, pyrkimyksenä on ollut kuvata mahdollisimman monipuolisesti todellisen elämän ilmiötä, tässä tapauksessa puhetekeja, ymmärtämisiongelmiä ja ammatillisen kielen oppimista. Aineiston analyysillä pyrimme luomaan kokonaisvaltaisen kuvan siitä, minkälaisia kielellisiä funktioita voi terveystarkastusta jäljittelevän puhekokeen yhteydessä esiintyä, minkä funktioiden jälkeen esiintyy ymmärtämisiongelmiä ja miten niistä selviydytään sekä miten funktioita voitaisiin hyödyntää opetuksessa.

Olemme hyödyntäneet analyysissämme määrällistä vertailua laskemalla esiintyneiden funktioiden määrät. Näin olemme halunneet tuoda esiin eroja eri funktioiden käytön välillä, koska oletettavaa oli, että tiettyjä funktioita käytetään terveystarkastuksen tekemiseen toisia useammin. Halusimme siis laskemalla selvittää, mitä funktioita terveystarkastustilanteessa esiintyy eniten, ja mitä toisaalta ei esiinny ollenkaan. Määrällisen vertailun tarkoituksena on ollut kuvailla terveystarkastustilanteessa esiintyvien funktioiden suhdetta tässä nimenomaisessa tilanteessa, eikä tuloksia näin ollen voi suoraan yleistää koskemaan muita vastaavanlaisia tilanteita. Tutkimuksen laadullinen yleisote ei sulje pois määrällisten tutkimusmenetelmien käyttöä, koska nämä kaksi tutkimussuuntaa nähdään nykyään paremminkin toisiaan täydentävinä suuntauksina. Määrällistä vertailuamme ei silti voi kutsua kvantitatiiviseksi tutkimukseksi, koska tutkimuksemme otanta on siihen liian suppea, eikä tuloksiamme näin ollen voi tarkastella tilastollisesti merkittävänä tai muihin vastaaviin tilanteisiin yleistettävänä (Hirsjärvi ym. 1997: 129.)

Sekä oppijoiden että natiivin osallistujan puheenvuorot on luokiteltu funktioittain. Tämän jälkeen on laskettu oppijoiden funktioiden esiintymät ja tehty havaintoja eri funktioiden yleisyydestä. Mikäli yhdellä vuorolla on katsottu olevan useampia funktioita, se on laskettu useampaan kategoriaan kuuluvaksi. Natiivin vuorot on luokiteltu, mutta niitä ei ole taulukoitu tai laskettu, koska tässä tutkimuksessa keskitymme nimenomaan oppijoiden kieleen. Natiivin vuorojen luokitteluja on hyödynnetty tutkimuksessa sekvensseinä oppijan puheenvuorojen yhteydessä ja niitä on tarkasteltu siitä näkökulmasta, miten ne ennakoivat oppijan puheenvuoroa tai miten potilas reagoi niillä oppijan puheenvuoroon. Aineiston analyysi on keskittynyt videoitujen tilanteiden analysointiin, koska siitä on parhaiten löytynyt vastauksia tärkeimpiin tutkimuskysymyksiin. Vähemmälle tarkastelulle ovat jääneet

arvioinnit ja itsearvioinnit, koska arvioinnin tutkimuksen sijaan on haluttu keskittyä enemmänkin siihen, minkälaista kielellistä toimintaa kielenoppijoiden ja natiivin potilaan välillä tapahtuu. Itsearvioinneissa on keskitytty tarkastelemaan niitä kohtia, joissa viitataan tai mainitaan suoraan jokin tutkimuksemme kohteena olevista kielellisistä funktioista (esim. kysyminen) ja tehty huomioita funktion esiintymisen ja sen itsearvioinnin välisestä suhteesta.

Koska olemme havainneet keskusteluanalyysin käsitteiden sopivan tutkimusaineistomme analysointiin, käytämme tutkimusalan termistöä ja välineitä tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen analysoimisen apuna. Varsinaista keskusteluanalyysia emme kuitenkaan ole ryhtyneet tekemään, sillä tutkimuskysymyksiimme vastaaminen ei vaadi keskusteluanalyysin äärimmäisen tarkkaa kommunikaation tarkastelua. Aineisto ei varsinaisesti sovellukaan keskusteluanalyysissä käytettäväksi, sillä keskustelut eivät ole täysin aitoa ja luonnollista kanssakäymistä, vaan tietynlaista kommunikointitilannetta imitoivia koetilanteita, kun keskusteluanalyysissä analysoidavan aineksen tulisi aina olla aidoista vuorovaikutustilanteista kerättyä (Seppänen 1997: 18). Aineiston litteroinnissa on siis käytetty karkeampaa järjestelmää (ks. luku 3.1 ja liite 3).

Aineiston luokittelussa on käytetty YKI:n perusteissa esitettyjä funktioita (YKI 2002, YKI 2011), mutta joitakin alakohtia on lisätty tai mukautettu aineistosta esille nousseiden tarpeiden mukaisesti. Näin olemme saaneet analysoidua aineistomme puheenvuorot sen mukaan, millaisen teon puhuja kussakin puhetoiminnossa tekee. Lisäksi olemme kiinnittäneet huomiota myös sellaisiin funktioihin, joita aineistossa ei esiinny. Luokittelussa päädyimme jakamaan kaksi eniten käytettyä luokkaa (A, asiatietojen antaminen ja kysyminen sekä F, viestinnän säätely, ks. Liite 3) alaluokkiin. Näitä luokkia käytettiin kirjavasti monenlaisiin käyttötarkoituksiin, jolloin pelkän pääluokan mukaan jaottelu ei olisi antanut meille riittävästi tietoa puheenvuorojen sisällöistä. Funktiot on esitelty tarkemmin myöhemmin tässä luvussa sekä liitteessä 3.

Aineisto luokiteltiin vuoroittain siten, että vuoron alun ja lopun määrittää puhujan vaihdos (ISK 2004: 958). Yhdellä vuorolla saattoi olla yksi tai useampi funktio (vrt. ISK 2004: 963). Vuorojen rajaamista helpotti se, että aineistossa ei esiintynyt juuri lainkaan päällekkäispuhuntoja, vaan sekä natiivi potilas että opiskelijat odottivat puhujan itse päättävän vuoronsa ennen oman vuoronsa aloittamista. Silloin, kun päällekkäispuhuntoja esiintyi, kyseessä oli 'mm' tai 'joo'-tyyppinen viestinnän säätelyyn liittyvä vuoro. Vuorojen vähäiseen päällekkäisyyteen on varmasti vaikuttanut useampikin seikka. Ensinnäkin puhetilanne

muodostui ohjeistuksesta johtuen rakenteeltaan selkeästi kysymys-vastaus-tyyppiseksi. Opiskelijoiden oli esitettävä potilaalle tietyt kysymykset ja saatava niihin vastaukset, joten tarkkaavainen kuunteleminen oli tarpeen. Lisäksi opiskelijoiden oli annettava potilaalle neuvoja elämäntapojen suhteen, mikä puolestaan lienee kannustanut potilasta kuuntelemaan tarkoin. Ohjeistuksesta ja todennäköisesti osallistujien maailmantiedostakin johtuen tilanne siis sai runsaasti institutionaalisen keskustelun piirteitä; oli esimerkiksi selvästi havaittavissa, että keskustelut noudattivat hyvin samankaltaista kaavaa tai rakennetta (ks. luku 2.1.2). Tilanteen institutionaalisuudesta johtuen oli myös odotettavaa, että oppijat sairaanhoitajien rooleissa ohjaavat tilannetta ja ovat vastuussa sen kulusta ja potilaan tehtävänä on toimia tilanteessa asiantuntijoiden ohjeiden mukaan.

Myös opiskelijoiden kielitaidon tasolla on luultavasti ollut merkityksensä päällekkäispuhuntojen vähäisyydelle. Taidoissaan perustasolla oleva oppija joutuu usein keskittymään tarkoin kuuntelemiseen ymmärtääkseen, ja toisaalta natiivikin voi joutua terästäytymään keskustellessaan ei-syntyperäisen puhujan kanssa. Tällä kielitaidon tasolla kommunikointi on myös melko hidasta, taukoja on paljon ja puheenvuoroja mietitään usein etukäteen jonkin aikaa ennen puhumista. Rytmiltään näin väljässä puhetilanteessa päällekkäispuhunnoiltakin usein vältytään. Päällekkäispuhuntoja ei myöskään syntynyt oppijoiden välillä. Tämä olisi voinut olla tilanteessa odotettavaa, koska oppijat eivät voineet etukäteen sopia vuorojen jaosta. Vuorot näyttivät kuitenkin tilanteissa jakaantuvan joko niin, että oppijat kysyivät potilaalta tietoja vuorotellen ja pysyttelivät tässä järjestyksessä melko tiukasti tai niin, että toinen oppijoista vei selvästi tilannetta eteenpäin ja toinen puhui ainoastaan muutaman kerran tilanteen aikana.

Keskustelussa puhuja päättelee vastaanottajan reaktioista, miten tämä on hänen aiemman vuoronsa tulkinnut (Kuruhila 2008: 105). Tämän tutkimuksen aineisto on luokiteltu tällä perusteella. Koska tutkijan on lähes mahdotonta tietää täysin varmasti, mitä puhuja on puheenvuorollaan tarkoittanut eli millaista puhetoimintoa puhuja on sillä tavoitellut, on luokittelun perusteena käytetty puhetoiminnon aiheuttamaa reaktiota vastaanottajassa. Luokittelussa puhetoiminnot on määritelty sen mukaan, miten niillä reagoidaan edelliseen puheenvuoroon tai miten puhekumppanit vastaavat puheenvuoron asettamiin odotuksiin. Puheenvuoro on esimerkiksi luokiteltu kysymykseksi, jos puhekumppani tulkitsee sen niin ja antaa omassa puheenvuorossaan vastauksen. Puhetoiminto on tulkittu kysymykseksi myös siinä tapauksessa, että puhekumppani joutuu pyytämään puhujaa esimerkiksi toistamaan

puheenvuoron ja puhuja korjaa ilmaisuaan syntaktisesti enemmän kysymyksen muotoiseksi, jonka jälkeen puhekumppani omassa vuorossaan antaa vastauksen. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin käytetyt funktioluokat alakohtineen ja annamme esimerkkejä luokkien soveltamisesta käytäntöön työssämme.

A- eli asiatietojen antamisen ja kysymisen luokka on jaettu 11 alaryhmään: 1. toteaminen ja nimeäminen, 2. kertominen, kuvaileminen ja selostaminen, 3. selittäminen, 4. korjaaminen, 5. tarkentaminen, 6. selittämisen pyytäminen, 7. korjaamisen pyytäminen, 8. tarkentamisen pyytäminen, 9. kysyminen ja tiedusteleminen, 10. myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen ja 11. asiatietojen antaminen. Esimerkit funktioista on lueteltu alla. Esimerkkeihin on merkitty se luokka ja alaluokka, johon vuoron on katsottu kuuluvan. Lisäksi on vahvennettu se kohta puheenvuorosta, jossa kyseinen funktio on ilmaistu.

Toteaminen, nimeäminen -alaluokkaa on käytetty irrallisissa toteamisissa, joihin puhekumppanin ei ole oletettu reagoivan esimerkiksi vastaamalla, antamalla asiatietoja tai tarkentamalla jotain aiemmin sanottua.

(1)

1A: ei, ei matala A (toteaminen)
Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)
1A: tai korkea A (toteaminen)

(2)

5A: ulipai-, ulipaino A (toteaminen)
5B: ulipaino F (toistaminen)
Potilas: aih, nyt pitää hiihtää enemmän C, A (toteaminen)
5A: suo paljon, han suo paljon (osoittaa kynällä potilasta) A (toteaminen)
(kaikki nauravat)

Esimerkissä 1 opiskelija 1A on mitannut ja kertonut potilaalle tämän verenpaineen, jonka jälkeen hän toteaa sen olevan normaali, ei liian matala tai korkea. Esimerkissä 2 Potilas on juuri käynyt vaa'alla ja painoksi on saatu sata kiloa, mihin opiskelijat reagoivat esimerkin osoittamalla tavalla.

Kertominen, kuvaileminen ja selostaminen -alaluokkaan on sisällytetty vuoroja, joissa potilas kuvailee, kertoo tai selostaa jotain asiaa ilman, että hän varsinaisesti tarkentaa mitään pyydettyä asiatietoa tai vastaa suoraan johonkin kysymykseen. Esimerkeissä 3 ja 4 potilas antaa vuorollaan pyytämättä kysytystä asiasta jonkinlaisia lisätietoja.

(3)

2A: onko stressiä A (kysyminen)
Potilas: ainahan sitä on, kyllä, töitä paljon ja lapset ja mies ja A (myöntävästi)

vastaaminen), **A (selostaminen)**
 2B: joo (tauko) ööm F (ymmärtämisen viestiminen)

(4)

2A: onko sulla, verenpaine, normaali (näyttää lukemat mittarin näytöltä) A (kysyminen)

Potilas: aina kun mitataan, aina kun joku muu tutkii niin se on korkea, valkotakkisyndrooma, tiedätkö, jos mittaan kotona A (kertominen)

Selittäminen-alaluokan puheteoissa on nimensä mukaisesti selitetty jotakin asiaa. Esimerkissä 5 opiskelija 1A ojentaa potilaalle kuvitteellisia pillereitä ja selittää niiden olevan lääkkeitä. Tilanne jatkuu opiskelijan ohjeistuksella lääkkeiden syömisestä.

(5)

1A: aamulääkkeet, öö A (kysyminen)

Potilas: joo ei oo mitään, joo A (kieltävästi vastaaminen)

1A: so, ämm, o, on, laaket, öö (antaa lääkkeit) A (selittäminen)

Potilas: aa, okei C

Seuraavissa esimerkeissä esittelemme neljä tyypillisesti pareina esiintyvää alaluokkaa. **Kysyminen** on yleisin A-funktioluokkaan kuuluva alakategoria aineistossamme. Kysymistä seuraa usein vastaaminen ja kysytyn asian kertominen, eli **asiatiedon antaminen**. **Tarkentamisen pyytäminen** on alaluokka, johon olemme luokitelleet sellaiset puheteot, joissa pyydetään kertomaan lisää jostakin annetusta asiatiedosta. Alaluokka **tarkentaminen** liittyy tähän kiinteästi, sillä se usein seuraa tarkentamisen pyytämistä. Tyypillinen esimerkki on sellainen, jossa opiskelija kysyy ensin potilaalta jonkin asiatiedon, potilas antaa sen, opiskelija pyytää asiatieton jonkin tarkennuksen ja potilas tarkentaa.

(6)

5A: onko sulla, perhe A (kysyminen)

Potilas: joo, mies ja lapsia A (asiatietojen antaminen)

5B: lapsia (tauko) onko sulla, poika ja (tauko) F (toistaminen), A (asiatiedon tarkentamisen pyytäminen)

Potilas: kaksi tyttöä A (asiatiedon tarkentaminen)

Kysymisluokkaa seuraa usein myös alaluokka **myöntävästi** ja **kieltävästi vastaaminen**. Tähän luokkaan on sisällytetty kaikki aineistossa esiintyneet myöntävät ja kieltävät vastaukset riippumatta siitä, ovatko ne olleet osa asiatietojen antamisen ja kysymisen -luokkaa vai jotain muuta jaksoa. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska lyhyesti myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen on hyvin samankaltainen kielellinen funktio riippumatta siitä, vastaako puhuja asiatiedon vaiko esimerkiksi neuvon kysymiseen. Lisäksi tähän luokkaan kuuluvat puheteot ovat tässä aineistossa melko yksinkertaisia ja ongelmattomia puhetekoja, ja

ne on sen vuoksi jätetty vähälle huomiolle analyysissämme. Usein tähän alaluokkaan kuuluvat puheteot ovat kyllä ja ei -vastauksia, ja jos vastaukseen on liitetty jotakin enemmän, olemme luokitelleet jatkon siinä tehdyn puheteon perusteella. Puheenvuoron kyllä tai ei -vastaus on kuitenkin luokiteltu A-funktioluokkaan myöntävästi tai kieltävästi vastaamiseksi.

(7)
Potilas: tähän voi istua (ottaa itselleen tuolin) D
3A: **joo A (myöntävästi vastaaminen)**

(8)
1A: joo on, pulssi on seitsemänkymmentäkolme A (asiatietojen antaminen)
Potilas: onkse ookoo vai A (asiatietojen kysyminen)
1A: **joo on, on, on tosi hyvä A (myöntävästi vastaaminen)**

Oman suhtautumisen ilmaisemisen luokkaa (B) on käytetty mielipiteiden ilmaisemiseen sekä silloin, kun on haluttu ilmaista, että on jonkun väitteen kanssa samaa tai eri mieltä. Näin on seuraavassa esimerkissä 9, jossa keskustellaan säästä. Sekä opiskelija 1A että natiivi ovat yhtä mieltä siitä, että puhumishetkellä on kylmä ja että on hyvä asia, ettei lunta sada.

(9)
1A: joo (tauco, mittaa verenpainetta) **tänään on paljon kylmä, sää** F (ymmärtämisen osoittaminen), **B**
Potilas: **no kyllä B**
1A: ei sata lunta A (toteaminen)
Potilas: **se on hyvä B**
1A: **joo B**

Tunteiden ja asenteiden ilmaisemisen ja kysymisen luokassa (C) on tyytyväisyyttä, tyytymättömyyttä, pettymystä, hämmästyttä sekä hyväksymistä ilmaisevia vuoroja. Esimerkissä 10 Potilas on tyytyväinen siihen, että hänen verenpaineensa on normaali.

(10)
5A: joo, äm, se on normaali A (toteaminen)
5B: on normaali F (toistaminen)
Potilas: **joo, no hyvä C**

Seuraavassa esimerkissä 11 opiskelija 6B ilmaisee puheenvuorossaan hyväksymistä sille, että potilas syö paljon kasviksia ja hedelmiä, joita tämä luettelee useammassa puheenvuorossa.

(11)
Potilas: mandariinia banaania A (asiatiedon tarkentaminen)
6B: joo, **hyvä** (pitkä tauco, kirjoittaa) F (ymmärtämisen viestiminen), **C**

Esimerkissä 12 potilaan on juuri todettu painavan sata kiloa, mikä tulee potilaalle itselleenkin yllätyksenä. Potilas ilmaisee puheenvuoroissaan hämmästyä ja tyytymättömyyttä omaan painoonsa.

(12)

Potilas: hui C
 5B: te- terve, te- terve, ei terveellinen, ruokavali B
 Potilas: paljon hedelmiä A (kertominen)
 5A: sata on (tauko) sata ei, ei ei hyvä B
 5B: ei hyvä F (toistaminen)
Potilas: on vähä liikaa C
 5A: ylipaino B
 Potilas: joo B

Asioiden hoitamiseen liittyvistä vuoroista (D) suurin osa on neuvojen antamista. Esimerkissä 13 5A neuvoo potilasta lääkkeiden ottamisessa. Muita yleisiä neuvoja olivat terveellisiin elämäntapoihin liittyvät neuvot.

(13)

5A: ottaa uksi, uksi, uksi laaketi aamu D
 Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)

Sosiaalisten normien ja käytänteiden mukaan toimimisen funktioluokan (E) puheteot olivat enimmäkseen tervehtimiseen, esittelyyn, kiittämiseen ja hyvästelyyn liittyviä, kuten esimerkissä 14.

(14)

2A: mikä sun nimi on, mun nimi on 2A E
2B: ja mun nimi on sairaanhoitajat, hoitaja 2B E
 Potilas: selvä F (ymmärtämisen viestiminen)
2A: mitä kuuluu E
 Potilas: kiitos, hyvää E

Koska viestinnän säätely (luokka F) on niin moninainen osa kommunikaatiota ja sitä esiintyi aineistossa runsaasti, olemme tarkastelleet sitä lähemmin jakamalla luokassa esiintyneet puheteot hienojakoisemmin 16 alaryhmään. Ryhmiä ovat 1. huomion kiinnittäminen, 2. kohtelias keskeyttäminen ja keskusteluun mukaan pääseminen, 3. tarkentaminen, 4. toistaminen, 5. kirjaimittain tai numeroittain sanominen, 6. tarkennuksen pyytäminen, 7. toistamisen pyytäminen, 8. kirjaimittain tai numeroittain sanomisen

pyytäminen, 9. ymmärtämisen viestiminen, 10. ymmärtämisvaikeuksien viestiminen, 11. ymmärtämisen varmistaminen, 12. ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen, 13. epäröinti ja täytesanojen käyttö, 14. palautteen antaminen, 15. arvaaminen tai ehdottaminen sekä 16. toisella tavalla sanominen tai viestin uudelleen muotoilu. Alla on annettu esimerkkejä niistä funktioista, joita esiintyi oppijoiden, natiivin tai molempien vuoroissa. Koko jaottelu esiintymistä on esitetty liitteessä 2. Joihinkin luokkiin ei sisällytetty yhtään vuoroa aineistosta, eikä niistä sen vuoksi ole esimerkkejä. Tällaisia olivat huomion kiinnittämisen, kohteliaan keskeyttämisen ja keskusteluun mukaan pääsemisen sekä kirjaimittain tai numeroittain sanomisen pyytämisen funktiot.

Toistaminen. Toistamisella ilmaistaan usein ymmärtämisongelmaa, mutta sillä on myös muita tehtäviä, kuten epäuskon tai hämmennyksen osoittaminen tai tiedon rekisteröinti (Kuruhila 2008: 115). Joskus puhuja toistaa puhekuppanin aiemman vuoron tai osan siitä ilman, että toinen tulkitsee tätä esimerkiksi ymmärtämisongelmaksi tai muutenkaan reagoi toistoon.

(15)

1A: joo, öm, on nukun hyvin F, A (ymmärtämisen viestiminen, kysyminen)

Potilas: no ei A (kieltävästi vastaaminen)

1A: no ei, on kipeä, paljon F, A (toistaminen, kysyminen)

Toisen esittämän puheenvuoron lisäksi puhuja voi toistaa myös aiemman oman vuoronsa samanlaisena, jos puhekuppani esimerkiksi on viestinyt ymmärtämisvaikeuksista.

(16)

3A: öö, onko, onko, onkos sulla, dai-, dai, beetestä A (kysyminen)

Potilas: ai mitä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

3A: onko, onko sulaa daiab, daiabee, daia F (toistaminen)

Potilas: dia-, diabeetistä, sokeritautia F (ymmärtämisen varmistaminen)

3A: joo F (palautteen antaminen)

Kirjaimittain tai numeroittain sanomista esiintyy aineistossa vain natiivin vuoroissa. Tätä ei erikseen puhetekona oppijoiden osalta osattu pyytää, ja natiivi käytti sitä helpotuksena ymmärtämisvaikeuksien yhteydessä, esimerkiksi nimeään tai syntymäaikaansa kertoessaan, kuten alempana esimerkissä 18.

Toistamisen pyytäminen. Toiston pyytämiseksi on katsottu sellaiset vuorot, joiden jälkeen toinen puhuja toistaa alkuperäisen vuoronsa samanlaisena. Muodoltaan nämä puheteot

ovat keskenään hyvin erilaisia ja vaihtelevat hiljaisuudesta ja kysyvistä ilmeistä suurempiin toistamisen pyytämisiin.

(17)

Potilas: sataseittämänkymmentäseittämän A (asiatietojen antaminen)

4A: **sata F (toiston pyytäminen)**

Potilas: sataseitsämänkymmentäseitsämän F (toistaminen)

Tarkennuksen pyytäminen. Tarkennuksen pyytämisen puhetekoja esiintyy, kun oppija vaikuttaa ymmärtäneen potilaan vuoron osittain, mutta kaipaa johonkin osaan tarkennusta, kuten esimerkissä 18. On huomattava, että sekä tarkentamisen että tarkennuksen pyytämisen alaluokka sisältyy myös A-funktioluokkaan (asiatietojen antaminen ja kysyminen). Nämä kuitenkin eroavat toisistaan siten, että A-luokassa tarkennus liittyy tarvittavaan lisätietoon (ks. edellä tässä luvussa), F-luokassa puolestaan on kyse osittaisesta ymmärtämisongelmasta. Tarkennuksen pyytämistä seuraa usein **tarkentaminen**, jolloin puhuja tarkentaa vajaan tai muuten epätäydelliseksi jäänyttä vuoroaan. Tarkentamista voi esiintyä myös ilman sen varsinaista pyytämistä, kun oppija esimerkiksi huomaa toisen vuorossa jonkin puutteen.

(18)

Potilas: kaksi F (toistaminen)

3A: **ai kahdes, kahdes F (tarkennuksen pyytäminen)**

Potilas: ei, kaksi, neljä F (numeroittain sanominen)

3A: kaaksi, neljä, joo F (toistaminen)

Ymmärtämisen viestiminen. Ymmärtämisen viestimisen vuorot ovat useimmiten lyhyitä kiittäksiä, joilla viestitään puhujalle, että hänen edellinen vuoronsa on ymmärretty ja että keskustelu voi jatkua. Usein ne ovat sellaisia ilmauksia kuin *joo* tai pelkkää pään nyökyttelyä.

(19)

2B: oom, mitä muita ongelmia A (kysyminen)

Potilas: hmm, ehkä vähä painoa A (asiatietojen antaminen)

2B: (**nyökyttelee**, pitkä tauko, molemmat kirjoittavat paperiin) huva, ömm, tupat koi, tupakoitko **F(ymmärtämisen viestiminen)**, F (täytesanoja), A (kysyminen)

Ymmärtämisvaikeuksien viestiminen. Nämä vuorot voivat olla sellaisia suoria ymmärtämättömyyden ilmaisimia kuin *anteeksi* tai *mitä*, mutta oppija voi ilmaista

ymmärtämisvaikeuksia myös esimerkiksi toistamalla ongelmallisen vuoron tai osan siitä. Kysyvä katse tai äännähdys voivat niin ikään toimia ymmärtämisongelman ilmaisimena. Ymmärtämisvaikeuksien viestimiksi on luokiteltu tässä vain ne puheteot, jotka myös natiivi ymmärtää sellaisiksi ja joihin tämä reagoi esimerkiksi toistamalla vuoronsa tai helpottamalla ymmärtämistä muuten.

(20)

Potilas: tarviiko tulla uuestaan D

5B: anteksi F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: tulenko uudestaan F (toisella tavalla sanominen)

Ymmärtämisen varmistaminen. Useimmiten ymmärtämisen varmistamisen vuorot ovat edeltävän vuoron osien toistoja. Näillä vuoroilla puhuja joko varmistaa, että on kuullut sanan tai ilmauksen oikein tai muodostaa hypoteesin puheenvuoron merkityksestä varmistuen, että on ymmärtänyt vuoron sisällön ja tarkoituksen oikein. Ymmärtämisen varmistamiseen puhekumppani reagoi **palautteen antamisella**, eli joko hyväksymällä hypoteesin, kuten potilas esimerkissä 21 vuorollaan *joo* tai korjaamalla, jos hypoteesi on ollut väärä.

(21)

Potilas: joo, joo, joo, mun nimi on Saara E

1A: Saara F (ymmärtämisen varmistaminen)

Potilas: joo F (palautteen antaminen)

Palautteen antaminen eroaa ymmärtämisvaikeuksien viestimisestä siten, että palaute on tässä jaottelussa tulkittu kommentiksi toisen puhujan ymmärtämisestä eli siitä, onko puhekumppani tulkinnut tai kuullut oikein. Ymmärtämisvaikeuksien viestimisessä puolestaan ilmaistaan omaa ongelmaa.

Ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen. Useimmiten oppija korjaa aiempaa vuoroaan, joka on osoittautunut ongelmalliseksi esimerkiksi ääntämisen tai sanahahmon vuoksi, kuten esimerkissä 22.

(22)

4B: juotko alkohihili A (kysyminen)

Potilas: mitä F (ymmärtämisvaikeuden viestiminen)

4B: joutko alko- alkoholia F (ilmaisun korjaaminen)Potilas: hyvin vähän (pudistaa päätänsä), lasi viiniä joskus, ei joka päivä
A (asiatietojen antaminen) A (tarkentaminen)

Epäröinti ja täytesanat ovat äännähdyksiä, joilla ei näytä kommunikaation kannalta olevan suurta tehtävää, ja joihin toiset puhekuppanit eivät reagoi mitenkään. Täytesanat ovat usein sellaisia kuin *öö, ää, hmm* tai *joo*.

Arvaaminen/ehdottaminen on ollut lähinnä natiivin käyttämä funktio. Sitä on käytetty tilanteissa, joissa puhekuppani yrittää sanoa jotain, mutta ei muista sanaa tai sanoo sanan väärin ja toinen puhujista arvaa sanan, jota puhekuppani yrittää hakea tai ehdottaa väärän sanan tai väärin sanotun sanan tilalle jotain toista sanaa. Esimerkissä 23 5A antaa potilalle ohjeita lääkkeen ottamisesta. Aiemmin hän on ohjeistanut potilasta ottamaan yhden lääkkeen aamulla ja jatkaa ohjeistusta neuvomalla ottamaan toisen lääkkeen, mutta ei muista sanaa *iltapäivällä*. 5B yrittää auttaa 5A:ta ja arvaa, että tämä yrittää muistella sanaa *ilta*, mutta 5A:n epäröivä äänensävy kertoo, ettei tämä ole haettu sana. Potilas puuttuu tällöin tilanteeseen ja ehdottaa sanaa *päivällä*.

(23)

5A: uksi lääket (tauko) uu, uksi F (epäröinti)

5B: ilta F (arvaaminen)

5A: ilta F (epäröinti)

5B: i- ilta F (toistaminen)

Potilas: päivällä F (arvaaminen)

5B: päivällä F (toistaminen)

Toisella tavalla sanomista ei esiintynyt oppijoiden vuoroissa lainkaan, mutta natiivin käyttämänä se esiintyi melko usein. Vuoroa käytettiin ymmärtämisvaikeuksien ilmetessä, kun natiivi pyrkii helpottamaan sanomaansa sanomalla saman asian toisella tavalla, kuten ylempänä esimerkissä 20. Joskus natiivi myös sanoo varmuuden vuoksi jonkin monimutkaisemman asian kahdella eri tavalla, ennen ymmärtämisongelmien syntymistä, jos tämä epäilee, että hänen vuoronsa on vaikea ymmärtää.

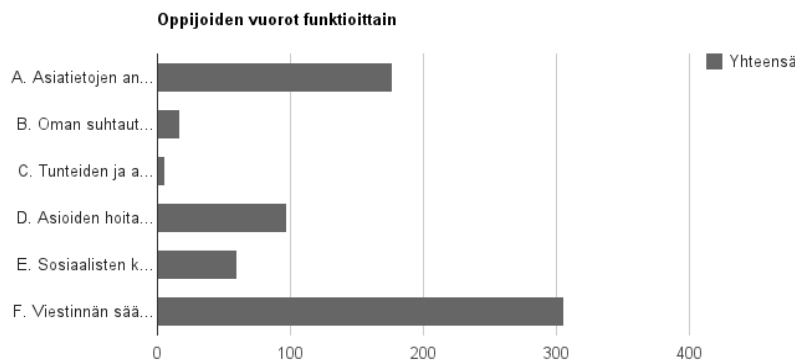
4 ANALYYSI JA TULOKSET

4.1 Funktioiden jakautuminen

4.1.1 Puheen funktiot terveystarkastuskeskusteluissa

Aineistossa oli eri funktioita ilmaisevia vuoroja yhteensä 661. Oppijoiden vuorot jakautuivat funktioihin siten, että kaikkein eniten esiintyi F-funktioita (306 kpl, 46%), joilla ilmaistaan viestinnän säätelyä, sekä A-funktioita (177 kpl, 27%), jotka liittyvät asiatietojen kysymiseen ja antamiseen. F-funktioita oli siis karkeasti ottaen noin kaksinkertainen määrä A-funktioihin verrattuna. A-funktioita puolestaan esiintyi noin kaksi kertaa niin paljon kuin seuraavaksi runsaiten esiintyneitä D-funktioita (97 kpl, 15%), jotka liittyvät asioiden hoitamiseen. Seuraavaksi eniten esiintyi sosiaalisten normien ja käytänteiden mukaan toimimisen (E, 60 kpl, 9%) sekä oman suhtautumisen ilmaisemisen (B, 17 kpl, 3%) funktioita. Vielä näitäkin vähemmän esiintyi tunteiden ja asenteiden ilmaisemiseen ja kysymiseen liittyviä funktioita (C, 6 kpl, <1%). Funktioiden jakautuminen kappalemäärittäin on esitetty kaaviossa 1.

Kaavio 1. Oppijoiden vuorojen jakautuminen funktioittain.



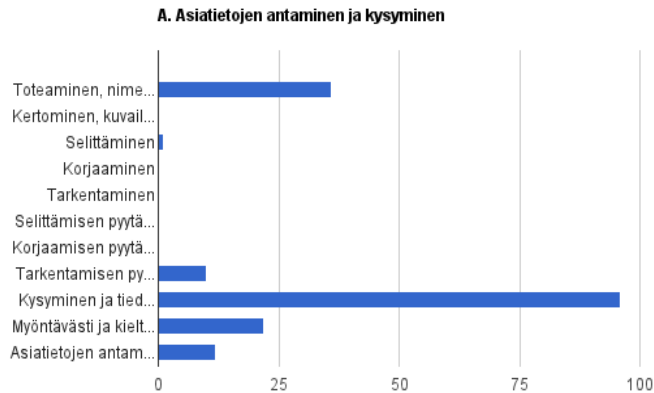
Funktioiden jakautumista selittää suureksi osaksi koetilanne, joka oli rakennettu lähinnä potilaan tietojen selvittämisen ympärille. Potilaan henkilötietoja ja elämäntapoja selviteltiin ja tarkennettiin suureksi osaksi A-funktioita käyttämällä. Lisäksi oppijoiden piti suoriutua potilaan verenpaineen ja painon mittaamisesta. Tähän käytettiin lähinnä D-funktioita, joihin kuuluu esimerkiksi ohjeiden ja neuvojen antaminen. D-funktiota esiintyi usein myös keskustelujen lopussa, kun oppijat antoivat potilaalle elämäntapoihin liittyvää ohjeistusta sekä joissain keskusteluissa lääkkeiden käyttöön liittyviä neuvoja. E-funktioihin sisältyvät muun muassa tervehtiminen, esittäytyminen, kiittäminen ja hyvästeleminen, joten niitä esiintyi aivan keskustelujen alussa ja lopussa kaikkien osallistujien kohdalla. Funktioiden jakautumisen syytä on pohdittu enemmän luvussa 4.2. Luvuissa 4.1.1 ja 4.1.2 tarkastellaan lähemmin yleisimpiä A- ja F-funktioita ja sitä, millaisia kielenkäyttötarkoituksia luokkiin tarkemmin ottaen sisältyi.

4.1.2 Asiatietojen kysymisen ja antamisen funktiot

A-funktioihin lukeutuvat sellaiset puheteot, jotka liittyvät tietojen antamiseen, kysymiseen ja selostamiseen. Koska tällaisia vuoroja oli niin runsaasti, yhteensä 177 vuoroa 661:stä eli noin 27%, katsoimme olevan tarpeellista tarkastella lähemmin, millaisia vuoroja tähän luokkaan sisältyi. Esimerkiksi kysyminen ja vastaaminen ovat puheen funktioina melko erilaisia, ja niiden esiintymiä haluttiin tämän vuoksi tarkastella lähemmin.

A-luokka on jaettu 11 alaryhmään: 1. toteaminen ja nimeäminen, 2. kertominen, kuvaileminen ja selostaminen, 3. selittäminen, 4. korjaaminen, 5. tarkentaminen, 6. selittämisen pyytäminen, 7. korjaamisen pyytäminen, 8. tarkentamisen pyytäminen, 9. kysyminen ja tiedusteleminen, 10. myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen ja 11. asiatietojen antaminen. Oppijoiden vuorojen jakautuminen näihin ryhmiin on esitetty alla kaaviossa 2.

Kaavio 2. Oppijoiden asiatietojen antamista ja kysymistä ilmaisevien vuorojen jakautuminen alaryhmiin.



Suurin osa A-luokan oppijoiden vuoroista, 96 (54%), oli kysymyksiä. Toiseksi eniten esiintyi toteamista ja nimeämistä, 36 (20%), kolmanneksi myöntävästi ja kieltävästi vastaamista, 22 vuoroa (12%). Asiatietojen antamista oli 12 vuoroa (7%), tarkentamisen pyytämistä 10 vuoroa (6%) ja selittämistä yksi vuoro (<1%). Muissa alaluokissa esiintymiä ei ollut lainkaan. Taulukko oppijoiden vuorojen jakautumisesta oppijaparien kesken on nähtävillä liitteessä 2.

Se, että kysymyksiä oli niinkin suuri osa A-funktioluokan vuoroista, ei ole yllättävää, kun ottaa huomioon tilanteen luonteen (ks. luku 4.1.1). Tilanteet rakentuivat suurimmaksi osaksi oppijoiden kysymyksistä, joihin potilas vastaili. Semanttisesti kysymykset liittyivät enimmäkseen elintapoihin, mutta myös muita tietoja, kuten nimeä tai henkilötunnusta, kysyttiin. Lisäksi oppijat esittivät yleisiä vointiin tai perhesuhteisiin liittyviä kysymyksiä. Esimerkissä 24 oppija 3A tiedustelee potilaan mahdollisia allergioita. Esimerkkeihin on merkitty kunkin vuoron loppuun sen luokan kirjain, johon vuoro on sisällytetty. Lisäksi suluissa on A- ja F-luokkien kohdalla alaluokan nimi.

(24)

3A: onko, onko sulla, on, allergia A (kysyminen)
 Potilas: on kalalle, ei saa syödä kalaa A (asiatietojen antaminen)

Toteaminen ja nimeäminen ovat jokseenkin yksinkertaisia puhetekoja, jotka onnistuvat vähemmällä kielitaidolla kuin esimerkiksi selittäminen tai kertominen, ja niiden runsas esiintyminen liittyy siis puhujien kielitaidon tasoon. Kuitenkin tämänkin funktion kohdalla tilanteella on oma vaikutuksensa; terveystarkastuksessa pitkällinen kertoilu ei ole tarpeen ainakaan hoitajan osalta. Toteamisen esiintyminen näyttäisi olevan yhteydessä myös puhujien persoonaan, sillä sitä esiintyi eri oppijoiden kohdalla hyvin epätasaisesti: 1. koetilanteessa 16 kertaa, 2. tilanteessa ei yhtään kertaa, 3. tilanteessa yhden kerran, 4. tilanteessa kaksi kertaa, 5. tilanteessa 11 kertaa ja 6. tilanteessa kolme kertaa (ks. liite 2). Eniten toteamista sisältäneissä tilanteissa tämän funktion vuorot jakautuivat oppijoiden kesken siten, että 1. tilanteessa toteamista käyttää oppijoista vain 1A ja 5. tilanteessa sekä 5A että 5B. Joillakin puhujilla näyttäisi olevan taipumusta kertoa sama asia monella tapaa, kuten 1A esimerkissä 25, jolloin toteavien vuorojen määrä keskustelussa kasvaa.

(25)

1A: tosi hyvä verenpaine A (toteaminen)

Potilas: okei F (ymmärtämisen viestiminen)

1A: joo on, tosi hyvä F (toistaminen)

Potilas: okei F (ymmärtämisen viestiminen)

1A: ei, ei matala A (toteaminen)

Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)

1A: tai korkea A (toteaminen)

Potilas: joo et se on ihan normaali F (ymmärtämisen viestiminen)

Viidennessä keskustelussa toteamisen runsaus näyttäisi puolestaan liittyvän siihen, etteivät oppijat noudata tiukasti lomakkeen muodostamaa kysymys-vastaus-kaavaa vaan poikkeavat siitä useinkin jutustellakseen muista asioista.

Myöntävästi ja kieltävästi vastaamisen runsaus selittyy niin ikään tilanteen kautta, sillä hoitajien lisäksi myös potilaalla on kysymyksiä, joihin hoitajat eli oppijat joutuvat vastaamaan, kuten esimerkissä 26.

(26)

1A: joo on, pulssi on seitsemänkymmentäkolme A (asiatietojen antaminen)

Potilas: onkse ookoo vai A (asiatietojen kysyminen)

1A: joo on, on, on tosi hyvä A (myöntävästi vastaaminen)

Myöntäviin ja kieltäviin vastauksiin on siis sisällytetty ainoastaan asiatietojen kysymiseen liittyvät vastaukset, ei esimerkiksi merkitysneuvotteluihin liittyviä ymmärtämisen vahvistamisia.

Asiatietojen antamista esiintyi melko vähän, mikä sekin johtuu suureksi osaksi siitä, että asiatietojen, kuten nimi, syntymäaika ja ruokailutottumukset, antajan rooli oli potilaalla. Oppijat käyttivät joitakin vuoroja asiatietojen antamiseen, esimerkiksi ilmoittaakseen potilaalle verenpainemittauksen tulokset. On pantava merkille, että neuvojen ja ohjeiden antaminen eivät liity asiatietojen A-luokkaan, vaan D-luokkaan, johon kuuluvat asioiden hoitamiseen liittyvät funktiot.

Tarkentamista pyydettiin useimmiten tilanteessa, jossa potilas oli aiemmalla vuorollaan kertonut pyydetyn tiedon itsestään, mutta oppija halusi tarkentaa kyseistä tietoa, kuten esimerkissä 27. Osallistuja 5A kysyy ensin potilaalta tämän liikuntatottumuksista, johon potilas vastaa hiihtävänsä *silloin tällöin*. Ilmaisuuksilla *silloin tällöin* ei kuitenkaan riitä vastaukseksi oppijalle. Fraasin merkitys voi olla kokonaan vieras tai sitten vastauksen tarkkuus ei miellytä 5A:ta, joka seuraavalla vuorollaan *kuinka monta* kysyy, kuinka usein potilas hiihtoa harrastaa.

(27)

5A: harrastaa liikuntaa A (kysyminen)

Potilas: joo sitä hiihtoa silloin tällöin (sauvo käsillään) A (asiatietojen antaminen)

5A: kuinka monta A (asiatiedon tarkentamisen pyytäminen)

Potilas: mm, ehkä kerran viikossa A (asiatiedon tarkentaminen)

Esiintymiä ei oppijoiden vuoroista ollut lainkaan kertomisen ja kuvailemisen, tarkentamisen, selittämisen pyytämisen ja korjaamisen pyytämisen alaluokissa. Selittämisen alaluokastakin löytyi ainoastaan yksi esiintymä. Näistä luokista kertomista ja kuvailemista esiintyi sen sijaan potilaan vuoroissa runsaasti ja tarkentamista jonkin verran. Muita luokkia esiintyi potilaankin vuoroissa harvoin tai ei lainkaan. Kertominen ja kuvaileminen näyttäisi siis olevan tämänkaltaisessa keskustelussa nimenomaan potilaalle tyypillinen puheteko. Potilas voi esimerkiksi kertoa omasta terveydestään tai kuvailla vaivaansa. Hoitajan ei puolestaan ainakaan tällaisessa terveystarkastustilanteessa tarvinnut kyseistä puhetekoa käyttää. Kertomista jokseenkin lähellä olevat puheteot, joissa hoitaja kertoo esimerkiksi asettavansa verenpainemittarin mansettia, on luokiteltu toteamisen alaluokkaan.

Tarkentaminen niin ikään on vain potilaan roolissa olevalle tyypillinen puheteko, koska tarkentaminen tässä luokassa liittyy annettujen asiatietojen tarkentamiseen. Koska oppijat antavat asiatietoja vähemmän, myös mahdollisuudet niiden tarkentamisen tarpeeseen ovat pienemmät. Asiatietojen tarkentaminen ei merkittävästi eroa muodoltaan tai sanastoltaan asiatietojen antamisen luokasta. Sen sijaan asiatietojen tarkentamisen pyytämisen puheteko on erilainen kuin kysymisen funktio, minkä vuoksi tietojen antamisen ja tarkentamisen

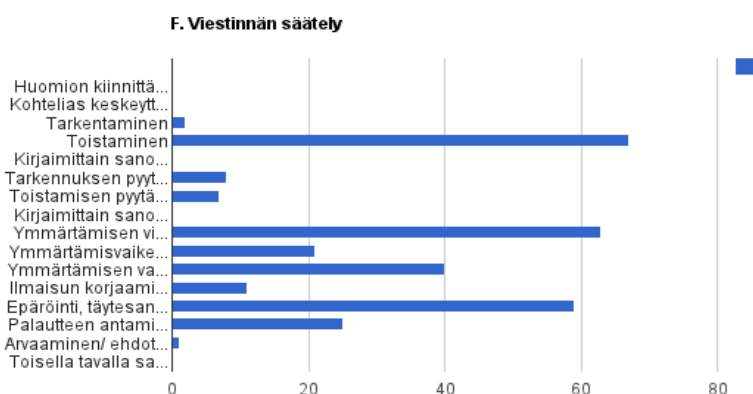
funktiotkin on haluttu pitää erillään (ks. luku 3.2). Selittämisen pyytäminen ja korjaamisen pyytäminen puolestaan eivät vaikuttaneet terveystarkastuksessa tarpeellisilta funktioilta. Tilanteita, joissa kyseisiä puhetekoja olisi tarvinnut käyttää, ei näissä keskusteluissa ollut, ja koska niitä ei käyttänyt natiivikaan, ei edes niiden ymmärtämiselle näyttäisi tämänkaltaisissa tilanteissa olevan vielä alkeistasolla tarvetta.

4.1.3 Viestinnän säätelyn funktiot

F-funktioilla viitataan tässä tutkimuksessa lyhyiden vuoksi niihin puheen funktioihin, jotka liittyvät viestinnän säätelyyn. Kaikista oppijoiden puheenvuoroista viestinnän säätelyyn liittyviä oli lähes puolet (46%) eli 306 vuoroa kaikista 661:stä. Tämä on odotuksenmukaista jos senkin vuoksi, että kyseessä on alkeisoppijoiden puhe, mutta viestinnän säätely koostuu paljon moninaisemmista seikoista kuin vain ymmärtämisongelmista ja niiden selvittämisestä. Viestinnän säätelyä tapahtuu, vaikka kommunikaatiossa ei olisi minkäänlaisia ongelmia.

F-luokan funktiot on jaettu 16:een pienempään ryhmään, jotta saataisiin tarkemmin selville, minkä tyyppistä viestinnän säätelyä keskusteluissa esiintyi. Ryhmiä ovat 1. huomion kiinnittäminen, 2. kohtelias keskeyttäminen ja keskusteluun mukaan pääseminen, 3. tarkentaminen, 4. toistaminen, 5. kirjaimittain tai numeroittain sanominen, 6. tarkennuksen pyytäminen, 7. toistamisen pyytäminen, 8. kirjaimittain tai numeroittain sanomisen pyytäminen, 9. ymmärtämisen viestiminen, 10. ymmärtämisvaikeuksien viestiminen, 11. ymmärtämisen varmistaminen, 12. ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen, 13. epäröinti ja täytesanojen käyttö, 14. palautteen antaminen, 15. arvaaminen tai ehdottaminen sekä 16. toisella tavalla sanominen tai viestin uudelleen muotoilu. Oppijoiden vuorojen jakautuminen näihin alaryhmiin on esitetty kaaviossa 3.

Kaavio 3. Oppijoiden viestinnän säätelyä ilmaisevien vuorojen jakautuminen alaryhmiin.



Eniten aineistossa esiintyi F-funktioluokan alaluokista toistamista, 67 kpl (22%), ja ymmärtämisen viestimistä, 63 kpl (21%). Epäröintiä tai täytesanoja oli vuoroista 59 (19%), ymmärtämisen varmistamista 40 (13%), palautteen antamista 25 (8%), ymmärtämisvaikeuksien viestimistä 23 (8%), ilmaisun korjaamista ja täsmentämistä 11 (4%), tarkennuksen pyytämistä 8 (3%), toistamisen pyytämistä 7 (2%), tarkentamista 2 (<1%) ja arvaamista tai ehdottamista yksi kappale (<1%). Muiden alaluokkien funktioita ei oppijoiden vuoroissa esiintynyt. F-luokan vuorojen jakautuminen alaryhmiin on esitetty taulukkona liitteessä 2.

Toistamisen yleisyys aineistossa selittyy vain osaksi sillä, että kyseessä on alkeistason kielenoppijoiden tuotos. Toistamista käytetään paljon muuhunkin kuin ymmärtämisongelmista johtuvaan viestinnän säätelyyn; sen avulla esimerkiksi varmistetaan, onko kuultu puhekumppanin vuoro oikein. Sitä käytetään myös ymmärtämisen viestimisen tarkoituksessa kertomaan puhekumppanille, että tämän vuoro on kuultu ja ymmärretty. Näin tekee osallistuja 4A esimerkissä 28.

(28)

4A: okei, mikä sun nimi on A (kysyminen)

Potilas: tiina salo A (asiatietojen antaminen)

4A: (kirjoittaa) salo F (toistaminen)

4B: (kirjoittaa)

4A: okei (tauko) mm, onko sulla kipuja A (kysyminen)

Toistamista käytetään myös täytesanojen tapaan paikkaamaan hiljaisia hetkiä silloin, kun puhujat tarvitsevat aikaa miettimiseen tai siirtyvät esimerkiksi uuteen aiheeseen.

Äidinkielisissä keskusteluissa ymmärtäminen on oletettua. Keskustelijat pitävät odotuksenmukaisena, että toinen ymmärtää, mitä hänelle on sanottu, eikä ymmärtämistä varmistaville vuoroille ole tarvetta. Tämä oletettu ymmärtäminen katkeaa ainoastaan, jos jompikumpi tai joku keskustelijoista ilmaisee jonkinlaisen ongelman. (Kurahila 2008: 106–107.) Sama ei kuitenkaan päde kakkoskielisiin keskusteluihin etenäkään silloin, kun toista kieltä puhuvan taidot eivät vielä ole kovin kehittyneet. Tässä tutkittujen keskustelujen perusteella ymmärtämisen viestimisellä ja varmistamisella on suuri rooli natiivin ja oppijoiden välisissä keskusteluissa, sillä näiden funktioiden esiintymiä on yhteensä 103 eli noin 16% kaikista oppijoiden vuoroista ja 34% viestinnän säätelyn vuoroista. Kun vielä otetaan huomioon, että osa toistoista liittyy myös ymmärtämisen varmistamiseen, on kyseessä

melko suuri osa oppijoiden vuoroista. Sekä ymmärtämisen viestiminen että varmistaminen ovat yleisimmillään oppijoiden vuoroissa näiden kysellessä potilaalta henkilötietoja ja elämäntapoja. Sen sijaan, että esimerkiksi siirryttäisiin suoraan seuraavaan kysymykseen, oppijat sanovat usein jotakin osoittaakseen, että potilaan vastaus on ymmärretty. Vaihtoehtoisesti oppijat saattavat varmistaa, että ovat ymmärtäneet oikein.

Ymmärtämisen säännöllinen ilmaiseminen tuntuu melko luontevalta osalta nimenomaan tämännäköistä keskustelua. Olisi ehkä outoa tai ahdistavaakin potilaalle keskustella hoitajan kanssa, joka esittää kysymyksensä reagoimatta mitenkään vastauksiin, ikään kuin kuulustelussa, joten myös puhetilanteella on jälleen oma vaikutuksensa. Ymmärtämisen varmistamisen runsaus sen sijaan liittyy tiukemmin keskustelujen kakkoskielisyteen. Etenkin alkuvaiheen oppija, joka ehkä syystäkään ei täysin luota omaan kielitaitoonsa, joutuu tekemään varmistuksia ollakseen varma siitä, että on todella ymmärtänyt natiivin puheen oikein. Ymmärtäminen on olennaista paitsi keskustelun jatkumisen kannalta myös kokeessa onnistumisen vuoksi, mikä on voinut aiheuttaa ainakin toisissa oppijoissa tarvetta olla todella varma ymmärtämisestään. Myös natiivin vuoroissa ymmärtämisen varmistamista esiintyi paljon. Alkeistason oppijoiden puhe on vielä monessa mielessä sen verran puutteellista, ettei natiivi voi olla aina varma siitä, onko ymmärtänyt kaiken oikein. Natiivin ymmärtämisen varmistamisen jälkeiset oppijoiden vuorot on useissa tapauksissa luokiteltu palautteen antamiseksi, mikä selittää niiden suuren määrän aineistossa.

Epäröintiänteet ovat tavallisia toista kieltä puhuttaessa, eikä niiden runsas esiintyminen siis ole tavallisesta poikkeavaa (ks. Kurhila 2008: 108–109).

(29)

1A: aam, nosta hiha D

Potilas: joo, kumpi käsi, vasen oikee F (ymmärtämisen osoittaminen), D

1A: (naurahtaa) **ööh** (1B osoittaa vasenta kättä) **F (epäröinti)**

Potilas: tämä (osoittaa, nauraa) F (ymmärtämisen varmistaminen)

1A: tämä joo (tauco, laittaa mittaria paikoilleen) anteeksi on paljon kylmää käsi F (palautteen antaminen), E

(30)

3B: minä annan, lääkkeet A (toteaminen)

Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)

3A: **ööm** (tauco) **F (epäröinti)**

3B: öö (tauco) öm, ja syöt ka-, kanata, paljon ja, suot, terveysruokaa D

Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)

3B: joo F (täytesana)

3A: **ööm** (tauco) **F (epäröinti)**

3B: ja-

3A: juo aa, paljon aa, veesi D

Epäröintiänteitä esiintyy, kun puhuja ei esimerkiksi muista jotakin sanaa tai ilmaisua, kuten 1A esimerkissä 29. Niitä ilmeni myös silloin, kun puhuja muuten on epävarma siitä, mitä sanoo seuraavaksi, kuten 3A esimerkissä 30. Jälkimmäisen kaltaiset tilanteet ovat tyypillisiä myös natiivien väliselle keskustelulle; miettimistaukoja paikataan usein jonkinlaisella ääntelyllä.

Epäröinnin kanssa samaan alakategoriaan olemme luokitelleet myös kaikenlaiset täytesanat. Täytesanoja käytetään keskustelussa paikkaamaan hiljaisuutta. Niillä halutaan viestiä puhekuppanille, että tämän vuoro on kuultu tai niillä voidaan yrittää peitellä epäröintiä. Täytesanoiksi olemme luokitelleet useat sellaiset vuorot, joihin puhekuppani ei reagoi mitenkään, kuten esimerkissä 31, jossa natiivi tulkitsee täytesanojen tarkoittavan, että aihe on loppuun käsitelty, ja alkaa valmistella poistumistaan tarkastustilanteesta.

(31)

2B: aa, seitsemän **F (ymmärtämisen viestiminen)**

Potilas: joo F (palautteen antaminen)

2B: kiitoss (tauco, B kirjoittaa paperiin) öö, huva (tauco molemmat lukevat papereita) **E, F (täytesanoja)**

Varsinaisia ymmärtämisvaikeuksien viestimiä esiintyi koko aineistossa vain 23 kappaletta, ja niiden esiintymistä on tarkemmin eritelty luvussa 4.3. Huomioitavaa on se, että vaikka esiintymien määrä on melko pieni, ymmärtämisvaikeuksia saatetaan ilmaista muissakin alaluokissa, kuten toistamalla, epäröinnillä ja ymmärtämisen varmistamisilla. Aineistostamme olemme luokitelleet varsinaisiksi ymmärtämisvaikeuksien viestimiksi vain ne vuorot, joihin puhekuppani, eli natiivi, reagoi jollakin ymmärtämisen helpottamiseen pyrkivällä vuorolla, kuten toistamalla eri sanoin oman vuoronsa tai puhumalla hitaammin (vrt. Koukkari-Anttonen 2005: 86, Suni 2008: 200, 202). Vuoron funktio on siis määritelty puhekuppanin reaktion perusteella (Kurhila 2008: 105). Ymmärtämisvaikeuksien viestimien vähyys saattaa johtua monesta syystä. Niitä on ehkä koetilanteessa tietoisesti vältelty, niiden ilmaisemiseksi ei ole välttämättä ollut oppijoilla tiedossa tarpeeksi keinoja tai natiivi ei ole aina välttämättä tulkinnut ymmärtämisvaikeuksien viestintää sellaiseksi, vaan on sivuuttanut vuoron reagoimatta siihen.

Toistamisen pyytämistä esiintyi aineistossa 12 kertaa. On yllättävää, että sitä on näinkin vähän, mutta toisaalta monenlaiset ymmärtämisongelmien ilmaisimet ovat ainakin lopputuloksen kannalta lähellä toistamisen pyytämistä. Usein toistamisen pyytämisen taustalla

on se, että puhekumppanin vuoroa tai sen osaa ei ole kuultu tai ei olla varmoja, onko vuoro kuultu oikein, jolloin ei ole kyse ymmärtämisvaikeuksista.

(32)

Potilas:	kahdeksan F (toistaminen)
5B:	kahdeksan F (toistaminen)
5A:	mm F (toistamisen pyytäminen)
Potilas:	kahdeksan F (toistaminen)

Oppijat eivät juurikaan käyttäneet keskusteluissaan ilmaisun korjaamisen mahdollisuutta, sillä sitä esiintyi vain kahdessa keskustelussa. 4A:n ja 4B:n koetilanteessa ilmaisia korjattiin kerran, mutta 5A:n ja 5B:n koetilanteessa 11 kertaa. Ilmaisujen korjaajan rooli on tilanteissa yleensä natiivilla. Oppijat itse harvoin huomasivat tekemiään virheitä tai osasivat korjata niitä.

Arvaamista ja ehdottamista esiintyi aineistossa oppijoiden vuoroissa vain kerran, mutta natiivin vuoroissa useamminkin. Ilmaisun korjaamisen tapaan arvaamisen ja ehdottamisen käyttökin on kytköksissä puhujan kielitaitoon. Tätä puhetekoa on natiivi käyttänyt niissä tilanteissa, joissa oppija on miettinyt jonkin sanan muotoa tai lausuu sanan virheellisesti. Näissä tilanteissa alkeistason oppijan kielitaito ei useinkaan vielä riitä huomaamaan virheellistä muotoa saati korjaamaan sitä oikeaksi. Oppijat jäivät usein odottamaan apua natiivilta kielen asiantuntijana sen sijaan, että kääntyisivät toisen oppijan puoleen.

F-funktioiden alaluokista oppijoiden vuoroissa ei esiintynyt lainkaan huomion kiinnittämistä, kohteliasta keskeyttämistä ja keskusteluun mukaan pääsemistä, kirjaimittain tai numeroittain sanomista, kirjaimittain tai numeroittain sanomisen pyytämistä tai toisella tavalla sanomista. Näistä kahta ensimmäistä ei esiintynyt myöskään natiivin vuoroissa. Voidaan siis olettaa, ettei näille funktioille ainakaan terveystarkastuksen kaltaisessa tilanteessa ja kielenoppimisen alkuvaiheessa ole käyttöä tuottamisen tai ymmärtämisen osalta. Sen sijaan kirjaimittain tai numeroittain sanomista ja toisella tavalla sanomista oli natiivin vuoroissa runsaastikin, vaikka kirjaimittain sanomista ei osattukaan oppijoiden toimesta pyytää. Kirjaimittain tai numeroittain sanominen ja toisella tavalla sanominen olivat natiivin reaktioita useimpiin oppijoiden ymmärtämisvaikeuksiin, ja erityisesti numeroittain sanomista esiintyi syntymääjan antamisen yhteydessä. Joskus ne johtivat yhteisymmärryksen muodostumiseen, mutta eivät aina. Etenkin toisella tavalla sanominen on keino, jonka käyttö on hyödyllistä vain, jos käytettävä toinen ilmaisutapa on oppijalle ensimmäistä tutumpi tai muuten selkeämpi, ja näin ei aina näyttänyt olevan. Vaikuttaakin siltä, että näiden funktioiden

paremmalle tuntemiselle olisi tarvetta oppijoiden osalta, mutta että toisaalta natiivin tuotos on toki merkittävässä osassa.

4.2 Syitä funktioiden jakautumiselle

Puheenvuorojen funktioiden jakautumiseen ovat vaikuttaneet monet tekijät. Alla käsitellään tarkemmin tilanteen sekä oppijoiden kielitaidon vaikutusta, koska ne ovat vahvimmin määrittäneet tilanteiden kulkua ja käytettyjä funktioita. Näiden lisäksi funktioiden jakautumiseen on vaikuttanut esimerkiksi puhujien persoonallisuus. Joillakin oppijoilla on näyttänyt olevan vahvempi tarve tuoda keskustelussa esille omaa kielitaitoaan, persoonallisuuttaan tai näkemystään terveystarkastuksen kulusta ja poiketa lomakkeen tarjoamasta tiukasta mallista. Näiden puhujien kohdalla myös käytettyjen funktioiden kirjo on laajempi kuin niiden, jotka ovat pitäytyneet tarkemmin valmiissa kysymys-vastaus-mallissa. Persoonallisuuden ja kielitaidon lisäksi halukkuuteen muunnella keskustelua on vaikuttanut varmasti myös se, miten paljon oppija on koetilanteessa jännittänyt ennestään tuntemattoman natiivin kanssa puhumista. Itsearvioinneissa tämän on maininnut haitanneen suoritustaan ainoastaan yksi opiskelija: *“...olisin voinut puhua tuota (koesuoritusta) paremmin, koska pelkäsin vähän uusia ihmisiä ja potilasta”*(5A). Lisäksi käytettyihin funktioihin ovat vaikuttaneet oppimateriaalien ja -tuntien tarjoamat mallit. Oppijat ovat luonnollisesti käyttäneet puheessaan sellaisia funktioita, joita ovat harjoitelleet ja jotka ovat heille tuttuja.

Puhekumppanin vaikutusta funktioiden käyttöön on niin ikään syytä pohtia. Koetilanteissa suurimmalla osalla oppijoista oli potilaana ennestään tuntematon natiivi. Yhdellä parilla (1A ja 1B) potilaana toimi heidän oma suomen opettajansa. Tällä on näyttänyt olevan jonkinlaista vaikutusta nimenomaan viestinnän säätelyyn, koska tutun oman opettajan kanssa puhuneilla oppijoilla toistamisen pyytämistä ja ymmärtämistä viestimistä ei esiintynyt lainkaan ja ymmärtämisenkin viestimiselle näyttäisi olleen vähemmän tarvetta. Sen sijaan muiden kuin viestinnän säätelyyn liittyvien funktioiden käyttöön ei äidinkielen osallistujan vaihtumisella näyttänyt olevan vaikutusta. 1A:n ja 1B:n tilanteissa funktioita on käytetty yleisestikin monipuolisesti, mutta tämä johtunee suuremmalta osin 1A:n persoonallisuudesta ja hyvästä kielitaidosta kuin natiivista. Tietenkin se, että natiivi on ollut

tuttu, eikä tämän kanssa puhumista näin ollen ole ollut syytä jännittää, on voinut myös vaikuttaa tilanteen kulkuun.

4.2.1 Tilanteen vaikutus oppijoiden tuottamiin funktioihin

Koetilanne ja oppijoiden apuna ollut tietojenkeruulomake (ks. luku 3.1.2.) sekä tilanteen institutionaalinen luonne ovat vaikuttaneet siihen, että asiatietojen kysymistä ja antamista esiintyy keskusteluissa runsaasti ja toisaalta taas esimerkiksi tunteiden ilmaisemista esiintyy vain vähän.

Aineistona toimivat keskustelut ovat suomen kielen kurssin kokeita, joissa suoriutuminen on vaikuttanut kurssista annettuun arvosanaan (ks. luku 3.1.1). Kurssikoe ei ole oppijan kannalta yhtä merkityksellinen kuin esimerkiksi yleinen kielitesti tai muu ns. high-stakes-testi (Härmälä 2008: 79). Tästä huolimatta koe voi luoda jännitystä tai suoriutumispaineita, jotka puolestaan vaikuttavat oppijan toimintaan. Vieraalla kielellä suoritettuihin kokeisiin on todettu liittyvän usein hermostuneisuutta, jonka vuoksi opiskelija ei kykene näyttämään kaikkea osaamistaan (Härmälä 2008: 150). Jännitystä on todennäköisesti aiheuttanut myös aineiston keräämistä varten mukana ollut videokamera ja se, että potilaana toiminut henkilö oli oppijoille ennestään tuntematon. Nämä seikat sekä tilannetta tarkkailemassa olleet tutkijat mainitaan myös muutamissa itsearvioinneissa syinä jännittämislle. Itsearvioinneista poimitut esimerkit on merkitty tunnisteella I sekä juoksevalla numeroinnilla. Opiskelijoiden englanninkieliset vastaukset on suomennettu. Sulkuihin on tarpeen mukaan lisätty kommentin ymmärtämistä helpottavia täydennyksiä.

(I1)

Kyllä, pystyin näyttämään miten hyvin osaan puhua, vaikkakin olin kameran ja tarkkailevien opettajien vuoksi vähän jännittynyt. (4A)

(I2)

Kyllä, mutta olisin voinut puhua tuota (koesuoritusta) paremmin, koska pelkäsin vähän uusia ihmisiä ja potilasta. (5A)

Tietojenkeruulomake oli annettu opiskelijoille ohjenuoraksi koetilanteesta selviytymiseen, joten on selvää, että he pyrkivät noudattamaan sitä ja saamaan selville kaikki vaadittavat tiedot. Tästä syystä on odotuksenmukaista, että kysymistä ja vastaamista esiintyy niinkin paljon. Osa pareista noudatti tarkasti lomakkeen järjestystä kysyen kysymyksiä

vuorotellen. Jotkut opiskelijat kysyivät lomakkeen sisältämien kysymysten lisäksi myös muita, esimerkiksi potilaan perhettä koskevia tai harrastuksiin liittyviä kysymyksiä. Myös yleisiä kuulumisia kyseltiin, mutta näitä ei potilaan reagoinnin vuoksi luokiteltu asiatietojen selvittämiseen liittyviksi aidoiksi kysymyksiksi, vaan sosiaalisten normien mukaan toimimiseksi, eli samantapaisiksi puhetoiminnoiksi kuin tervehtiminen ja kiittäminen. Niissä tilanteissa, joissa “ylimääräistä” puhetta oli paljon, oli usein niin, että toinen oppijoista vei tilannetta eteenpäin toisen ollessa hiljaa suurimman osan ajasta. Syytä tähän voi vain arvailla. Toinen oppijoista voi kokea velvollisuudekseen viedä tilannetta eteenpäin ja ikään kuin täyttää toisen jättämä aukko omalla puheella, jos pari ei osallistu tilanteen rakentamiseen. Voi myös olla, että pari hämmentyy ja jää tarkoituksella taka-alalle, jos toinen ohjailee tilannetta voimakkaasti oman näkemyksensä mukaan.

Kysymisen lisäksi tehtävään kytkeytyy läheisesti asioiden hoitamista kuvastava D-luokka, johon kuuluu tämän aineiston kohdalla olennaisimpana neuvomisen funktio. Neuvominen on luonnollinen jatkumo elintapojen kyselylle. Mikäli potilaan elämäntavoissa havaittiin parantamisen varaa, häntä ohjeistettiin terveellisempiin tapoihin. Lisäksi aineistossa oli runsaasti tilanteissa toimimiseen liittyviä neuvoja, kuten kehotuksia istua alas tai nostaa hihaa verenpaineen mittausta varten.

Funktioluokkaan E, sosiaalisten normien ja käytänteiden mukaan toimiminen, kerääntyi myös jonkin verran puhetekoja. Nämä liittyivät tervehtimiseen, esittäytymiseen, hyvästelemiseen, kiittämiseen ja anteeksipyyntöihin esimerkiksi silloin, kun pahoitellaan kylmiä käsiä verenpaineenmittauksen yhteydessä tai tarvitaan hetken neuvottelutauko parin kanssa, kuten seuraavassa esimerkissä 33.

(33)

5B: (potilaalle) **anteeksi, yksi minuutti E**
 Potilas: joo F (ymmärtämisen viestiminen)

Tällaiset jokapäiväisen kanssakäymisen luonnolliset osat voivat tuntua jopa itsestään selvästi kommunikaatioon kuuluvilta, mutta ei kuitenkaan pidä unohtaa, että toista kieltä puhuttaessa ne eivät ole asioita, joita välttämättä osattaisiin automaattisesti ilmaista, vaikka haluttaisiinkin. Kuten muutakin kielitaitoa, niitä on harjoiteltava. Tervehtiminen ja itsensä esitteleminen opitaankin usein jo aivan kielen oppimisen alkuvaiheessa (EVK 2003: 48). Kaikissa terveystarkastuskeskusteluissa oli mukana E-funktion viestintää, joten tällaiset puhetoiminnot

miellettiin selvästi olennaisiksi osiksi hoitajan ja potilaan välistä kommunikaatiota ja niitä osattiin myös käyttää.

Kaikki aineiston keskustelutilanteet muodostuivat rakenteeltaan melko samanlaisiksi. Institutionaalisuus näkyy keskustelun kokonaisrakenteessa sillä tavoin, että tutkimuksen aineistossa tilanteet noudattavat hyvin pitkälle samantyyppistä kaavaa: tervehtiminen ja esittäytyminen, henkilötietojen kysyminen, verenpaineen ja painon mittaaminen, elämäntapojen tiedusteleminen, mahdollisten ohjeiden antaminen sekä jatkotoimenpiteistä sopiminen ja hyvästeleminen. Vastaavaa puolivirallisten neuvontatilanteiden samankaltaisiksi rakentumista on havainnut tutkimuksessaan myös Peräkylä (1995: 37–39).

Keskustelujen rakentumiseen ovat varmasti vaikuttaneet sekä oppijoiden että natiivin käsitykset terveystarkastuksen kulusta. Natiivilla on elämäkokemuksen tuomaa tietoa, oppijoilla puolestaan on sisältöopinnoissa ja suomen kielen kursseilla opittu malli tilanteen kulusta sekä mahdollisesti myös omakohtaisia kokemuksia suomalaisesta terveydenhoitojärjestelmästä asiakkaan kannalta. On kuitenkin otettava huomioon, että oppijat olivat aineiston keruun aikaan asuneet Suomessa vasta noin puolen vuoden ajan, joten kaikkien kohdalla omaa kokemusta ei välttämättä ole ehtinyt kertyä. Toisaalta ei ole tutkittua tietoa siitä, miten eri maiden ja kulttuurien terveystarkastustilanteet eroavat toisistaan. Voi siis olla, että ne eivät poikkea toisistaan kovinkaan paljoa, ja että näin ollen lähtömaasta saadut kokemukset osaltaan olisivat luoneet samankaltaisen mallin kuin Suomessa. Kuitenkin esimerkiksi tunteiden ilmaisemisen funktioiden puuttuminen keskusteluista selittynee sillä, että vain hyvin harvoin tällaisissa puolivirallisissa keskusteluissa tuodaan esille tunteita etenkin ammattihenkilön osalta. Asiakas toki saattaa ilmaista tunteitaan etenkin, jos hänellä on esimerkiksi vakavia terveysongelmia.

Opintojen yhteydessä, kuten oppikirjan kappaleessa tai vastaavassa, saatu malli toimii varmasti vahvana skeemana myös kokeessa. Opintojen mallia pidetään ehkä 'oikeampana' kuin muita tai ainakin varmimmin oppilaitoksen koetilanteeseen sopivana. Lisäksi suomen tunneilla ja mahdollisesti sisältöopinnoissa (vaikkakin nämä ovat englanninkielisiä) sekä opintojen ulkopuolella opittu sanasto ja fraasit muokkaavat ja rajoittavat tilanteen kulkua. Oppijat voivat johdattaa keskustelua vain sellaisiin suuntiin, joihin se heidän kielitaidollaan on mahdollista. Vaikka natiivi potilas toisinaan kyselikin oppijoilta kysymyksiä esimerkiksi lääkkeiden käytön tai mahdollisten uusintatarkastusten suhteen, päävastuu tilanteen etenemisestä oli oppijoilla.

Se, että keskustelijoilla on tilanteesta samanlainen tai samansuuntainen malli, vaikuttaa osaltaan ymmärtämiseen. Vaikka oppijoiden puhe ei ole virheetöntä, potilaan odotukset siitä, millaisia funktioita on ehkä odotettavissa, auttavat ymmärtämisessä. Esimerkiksi hoitajan esittämät kysymykset ovat varmasti sellaisia puhetekeja, joita potilas osaa odottaa, eikä niiden syntaktisella muodolla ole ymmärtämisen kannalta niin suurta merkitystä.

4.2.2 Kielitaitotason vaikutus oppijoiden tuottamiin funktioihin

Viestinnän säätelyn (f) puhetekejen suuri osuus selittyy paljolti oppijoiden kielitaidon tasolla. Kun kielitaito on vasta perustasolla, keskustelussa viestinnän säätely, kuten esimerkiksi toistaminen, on suuressa roolissa (EVK 2003: 112–113). Ymmärtämisen varmistamisen ja sen viestimisen sekä toiston funktioita esiintyi paljon sekä oppijoiden että natiivin vuoroissa, ja niitä käytettiin paitsi varsinaisten ymmärtämisvaikeuksien yhteydessä, myös ikään kuin varmistimina siltä varalta, että puhuja ei ollutkaan ymmärtänyt toisen vuoroa oikein. Toisaalta viestinnän säätely ei ole ominaista pelkästään kielenoppijoiden puheelle, vaan sitä käytetään toki kaikessa kommunikaatiossa, eivätkä tämänkään aineiston läheskään kaikki F-funktiot liittyneet ymmärtämisongelmiin.

Oppijoiden vuoroissa ei esiintynyt juuri lainkaan tai esiintyi vain hyvin vähän sellaisia viestinnän säätelyyn liittyviä funktioita kuin huomion kiinnittäminen tai keskusteluun mukaan pääseminen, tarkentaminen tai tarkentamisen pyytäminen, kirjaimittain tai numeroittain sanominen tai sen pyytäminen, toistamisen pyytäminen, arvaaminen sekä toisella tavalla sanominen. Ymmärtämisvaikeuksien viestimistä esiintyi jonkin verran, mutta suhteessa esimerkiksi ymmärtämisen viestimiseen tai toistamiseen niidenkin määrä jäi jokseenkin vähäiseksi. On mahdollista, että näille funktioille ei ole yksinkertaisesti ollut käyttöä. Ne voivat puuttua myös jostain toisesta syystä, kuten osaamisen puutteen tai niiden käytön välttelyn vuoksi.

Ymmärtämisvaikeuksien viestimisen lisäksi etenkin tarkentamisen ja toistamisen pyytämistä luulisi esiintyvän alkeisoppijoiden keskusteluissa runsaastikin, sillä niiden avulla olisi ehkä mahdollista päästä yli väistämättäkin eteen tulevista ymmärtämisongelmista. Voi olla, että esimerkiksi tilanteen testausluonne on vaikuttanut oppijoiden käyttäytymiseen siten, että he ovat kokeneet, että kaikki ymmärtämättömyyden osoittaminen on osaamattomuuden myöntämistä ja avun pyytäminen kielitaidon heikkoutta, joka voisi vaikuttaa arvosanaan

negatiivisesti. Voi kuitenkin olla niinkin, että kyseisiä funktioita ei vain ole osattu käyttää. Oppijat eivät välttämättä ole ajatelleet, että tiettyjä asioita pyytämällä kommunikointia voisi hankalissa tilanteissa helpottaa, tai sitten heillä ei ole ollut siihen tarvittavia välineitä, kuten sanastoa tai muuta osaamista.

Kielitaitotaso vaikuttaa paitsi siihen, mitä funktioita terveystarkastustilanteessa ilmaistiin, myös siihen, miten funktiot puheessa toteutuivat, eli millaisilla vuoroilla minkäkinlaisia funktioita pystyttiin ilmaisemaan. YKI:n perusteissa todetaan, että vasta keski- ja ylemmällä kielitaidon tasolla (YKI 3–6, EVK B1–C2) kielen funktioita tulisi pystyä ilmaisemaan monipuolisesti ja vivahteikkaasti, erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen (YKI 2002: Liite 3, YKI 2011: 16–17). Tämän tutkimuksen aineistosta onkin havaittavissa, että perustasolla olevat oppijat eivät osaa käyttää monipuolisia keinoja ja kielellisiä variantteja eri funktioiden viestimiseen, mutta että sanoma tulee selvitettyksi yksinkertaisemminkin lausumin. Esimerkiksi kysyessään oppijat eivät useinkaan osanneet tai jostain muusta syystä tulleet käyttäneeksi -ko, -kö-tyyppisiä kysymyksiä, vaikka kysymyslomakkeen perusteella muodostettavat kysymykset olisivatkin luontevasti olleet sellaisia. Kysymyksen funktio välittyi kuitenkin natiiville yhtä hyvin deklaraatiivilausein, kuten esimerkissä 34.

(34)

4A: no nii, okei F (täytesanoja) (kirjoittaa), **juo alkoholia kaksi, kaksi kertaa viikossa A (kysyminen)**
 Potilas: ehkä kerran viikossa, mut ei joka viikko A (asiatietojen antaminen)

Siihen, että natiivin oli helppo tunnistaa väitelauseen muotoiset kysymykset oppijoiden puheesta, vaikuttaa se, että etenkin puhutussa suomen kielessä väitelause voi natiivinkin puheessa toimia kysymyksenä (ISK 1152). Tähän tilanteeseen deklaraatiivimuotoinen kysymys ei kuitenkaan sovi kovin luontevasti. Väitelauseiden esittäminen kysymyksinä vaikuttaa luettelomaiselta ja jollain tapaa persoonattomalta, ja ne voivat vaikuttaa myös epäkohteliailta tai jopa tylyiltä. Tällaisten vivahteiden tunnistamista ei tosin alkeistason oppijoilta voi odottaa, ja deklaraatiivilauseiden käytön kysymyslauseina voikin katsoa johtuvan kielitaidon tasosta. Kohdekielenomaisuus tai tyyppillisuus ei kuitenkaan näytä olevan merkittävässä osassa ymmärrettävyyden kannalta, vaan natiivi reagoi vuoroon heti vastaamalla kysymykseen.

Seuraavassa taulukossa 1 on esitetty, miten funktioita ilmaistaan Yleisten kielitutkintojen perusteiden mukaan kielitaidon perus- ja keskitasoilla (YKI 2011: 16–17). Omat kuvaimensa on myös ylimmälle kielitaidon tasolle, mutta koska tutkimuksen osallistajat

ovat vasta peruskielitaidon tasolla ja hiljalleen siirtymässä keskitasolle, eivät ne ole tämän tutkimuksen aineiston kannalta olennaisia.

Taulukko 1. Funktioiden ilmaiseminen kielitaidon perus- ja keskitasoilla YKI:n perusteiden mukaan (YKI 2011).

Funktio	Perustasolla	Keskitasolla
A) Asiatietojen antaminen ja kysyminen	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan paremmin erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen
B) Oman suhtautumisen ilmaiseminen	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan paremmin erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen
C) Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan paremmin erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen
D) Asioiden hoitaminen	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Täsmällisemmin ja muodollisuusasteiltaan paremmin erilaisiin tilanteisiin sopeuttaen
E) Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen	Lähinnä tuttavallisissa tilanteissa; suppeasti, jokseenkin tilanteeseen sopivasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen	Tilanteisiin jo paremmin sopeuttaen; tuttavallisissa ja puolivirallisissa tilanteissa
F) Viestinnän säätely	Suppeasti perusilmauksia ja fraaseja käyttäen, vivahteita erottelematta	Luontevampana osana viestintää

Yleisissä kielitutkinnoissa siis edellytetään, että oppija voi ilmaista kaikkia kielen funktioita eli käyttää kieltä kaikenlaisiin tarkoituksiin. Sen sijaan, että mahdollisten funktioiden määrä lisääntyisi kielitaidon karttuessa, kieltä voidaan käyttää entistä spesifimmin ja relevanttimmin, vaihteleviin tilanteisiin mukauttaen.

Verrattaessa taitotasoittaisia funktioiden ilmaisemisen kuvaimia terveystarkastustilanteeseen, huomataan, että tilanne ei aivan vastaa sitä epävirallista, tuttavalliseen sävyyn käytävää keskustelua, jolle sopivaa kommunikaatiota perustason oppijoilta YKI:n mukaan sopii edellyttää. Kuten aiemmin luvussa 2.3.2 todettiin, terveystarkastus on institutionaalisia piirteitä sisältävä, ikään kuin puolivirallinen

keskustelutilanne. Siinä käyttäytyminen ei ole aivan yhtä ennalta määriteltyä kuin esimerkiksi oikeusistuimessa, mutta se ei ole täysin vapaakaan yhteisistä kommunikointiskeemoista. Näin ollen oppijoiden ei voida olettaa osaavan vielä ilmaista esimerkiksi kohteliaisuutta siten kuin sitä vastaavassa tilanteessa yleensä ilmaistaisiin. Oppijat kuitenkin onnistuvat tehtävässään siinä mielessä, että jokainen tilanne saadaan viedyksi loppuun siten, että keskustelusta on muodostunut terveystarkastus. Koska asiakaspalvelu on tärkeä osa hoitoalaa, siinä tarvittavaan kielenkäyttöön luultavasti kiinnitetään huomiota jo aikaisessa kielenoppimisen vaiheessa. Sillä seikalla, että vastaavanlaista kommunikaatiota on opinnoissa harjoiteltu, on varmasti suuri vaikutus siihen, millaisiin tilanteisiin sopivaa puhetta oppija pystyy jo alkuvaiheessa tuottamaan (vrt. varhainen työelämäsuuntaus, luku 2.3.1).

Eurooppalaisessa viitekehyksessä on määritelty taitotasoasteikot vuorovaikutusstrategioiden osalta puheenvuoron vaihtamiseen, tarkennuksen pyytämiseen sekä, jokseenkin laveasti ilmaistuna, yhteistyöhön (EVK 2003: 125–126). Puheenvuoron vaihtamiseen tai saamiseen liittyviä vuoroja ei aineistossa esiintynyt, mutta tarkennuksen pyytämistä kylläkin. Kun tarkennuksen pyytämällä vielä EVK:ssa tarkoitetaan tätä tutkimusta laajemmin “kielellisiä selvityspyyntöjä” yleensäkin (EVK 2003: 123–124), voidaan näihin katsoa kuuluvaksi myös kaksi muuta F-luokan funktiota, toistamisen pyytämisen ja ymmärtämisvaikeuksien viestimisen.

Taitotasolta A1 kuvain puuttuu kokonaan, mutta taitotasolla A2 oppija alemmalla tasolla (A2.1) “Osaa sanoa, ettei ymmärtänyt”, tasolla A2.2 “Pystyy pyytämään hyvin yksinkertaisella tavalla toistoa silloin kun ei ymmärrä. Osaa käyttää vakiosanontoja pyytäessään tarkennusta avainsanoista tai sanonnoista, joita ei ymmärtänyt”. (EVK 2003: 126.) A1-tasolla oppijoiden ei siis oleteta lainkaan kykenevän ilmaisemaan ymmärtämättömyyttään. A2-tasolla puolestaan voidaan jo käyttää yksinkertaisia, pääosin fraaseihin perustuvia keinoja ymmärtämisongelmien viestimiseksi.

Tasolla B1 oppija “Pystyy pyytämään jotakuta tarkentamaan sanomaansa tai kertomaan siitä yksityiskohtaisemmin tai laajemmin”, tasoilla B2–C2 “Pystyy tekemään kysymyksiä sekä tarkistaakseen, että on ymmärtänyt mitä puhuja yritti sanoa, että saadakseen selvityksen epäselväksi jääneisiin seikkoihin”. (EVK 2003: 126.) Keskitasolta ylöspäin oppijan taidot siis monipuolistuvat. Hän kykenee kohdentamaan tarkennuspyynnön tarkemmin juuri siihen osaan puheesta, jota ei ymmärtänyt, ja helpottaa ja nopeuttaa näin merkitysneuvottelua.

EVK:n kuvaimien mukaan osallistujien kielitaidon taso vaihteli selvityspyyntöjen osalta melko lailla. Osan kohdalla vaikutti siltä, ettei kielellisiä selvityspyyntöjä tosiaan osattu tehdä, kuten A1-tasolla EVK:n mukaan on. Tämä ilmeni esimerkiksi ymmärtämisiongelmiin ohittamisena, kuten alempana esimerkissä 40 (ks. kuitenkin testitilanteen vaikutuksesta luvussa 4.2.1). Toiset taas pystyivät esimerkiksi pyytämään tarkennuksia tai laajennuksia kuulemastaan, minkä pitäisi olla ominaista vasta B1-tasoiselle puhujalle.

Mielenkiintoinen vertailukohta on ymmärtämisen varmistamisen funktio, johon myös EVK:ssa hieman epäsuorasti viitataan tasojen B2–C2 kuvaimessa. Tällaisia puhetehtäviä kuitenkin esiintyi aineistossa usein ja vaikkakaan ei aivan tasaisesti, kuitenkin jokaisen parin kohdalla. Taitotason perusteella tätä ei odottaisi. Mikäli taitotasoasteikkoa pitää luotettavana, näyttäisi tämä tulos kertovan siitä, ettei yksilön kielitaito todellakaan ole aina samantasoinen kaikilla osa-alueilla, vaan se voi vaihdella melko pieniltäkin osin. Toisaalta on myös pohdittava, onko ymmärtämisen varmistamisella EVK:ssa ehkä tarkoitettu jotakin monimutkaisempaa puhetoimintaa kuin tässä tutkimuksessa.

4.3. Ymmärtämisaikavaikeudet

4.3.1 Ymmärtämisiongelmat kakkoskielisissä keskusteluissa

Ymmärtämisiongelmiä esiintyi aineistossa jokaisessa keskustelussa, mikä oli odotettavaa. Tutkimuksen osallistajat ovat aineiston keruun aikaan opiskelleet suomea vasta kaksi kurssia ja oleskelleet Suomessa neljästä kuukaudesta puoleen vuotta. Heidän opintonsa järjestetään suomen kielen tunteja lukuun ottamatta englanniksi, joten suomenkielisen opetuksen määrä rajoittuu kielen opintoihin. Lisäksi oppijat ovat toki voineet oppia kieltä vapaa-ajallaan. Oppitunneilla oli harjoiteltu etukäteen terveystarkastuksen tekemistä suomeksi, mutta viidessä tilanteessa potilaana toimineella natiivilla ei ollut tietoa esimerkiksi siitä, millaisia fraaseja tai toimintatapoja oli opeteltu. Ymmärtämisiongelmiä syntyi paljon juuri siitä syystä, että oppijoille vieraita sanoja ja ilmaisuja tuli vastaan usein.

Ymmärtämisen ongelmia on kaikissa keskusteluissa, ja kakkoskielisissä keskusteluissa niitä esiintyy äidinkielisistä enemmän (Sunni 2008: 51). Ymmärtämisaikavaikeuksia ilmaisevia

vuoroja käyttivät niin oppijat kuin natiivikin. Seuraavaksi tarkastellaan, millaisten oppijoiden vuorojen yhteydessä natiivi ilmaisi ymmärtämisongelmia ja millaisten natiivin vuorojen jälkeen oppijoilla oli vaikeuksia ymmärtämisessä sekä millä tavoin oppijat näitä ongelmia ilmaisivat. Koska tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan oppijoiden kieltä, ei natiivin puhujan ymmärtämisongelmien viestimiä ole analysoitu muutoin kuin oppijoiden ongelmien yhteydessä.

4.3.2 Natiivin ymmärtämisvaikeudet

Natiivi ilmaisi keskusteluissa toisinaan ymmärtämisvaikeuksia, tosin vain harvakseltaan. Joissain keskusteluissa natiivi ei ilmaissut ymmärtämisvaikeuksia kertaakaan, ja enimmilläänkin näitä funktioita esiintyi natiivin osalta vain kolme kappaletta keskustelua kohden. Natiivi siis joko ymmärsi oppijoiden puhetta hyvin tai sitten ymmärtämisvaikeuksia oli, mutta natiivi päätti jostain syystä olla ottamatta niitä esille. Koska tilanne rakentui suurelta osin oppijoiden kysymyksille ja natiivin vastauksille, ei tällaisten ymmärtämiskatkosten jatkuva esiintyminen kuitenkaan ole mahdollista. Kommunikaatio vaikeutuisi huomattavasti tai siitä tulisi mahdotonta, jos potilas ei ymmärtäisi, mitä häneltä kysytään, ja vastaisi joko sattumanvaraisesti tai jättäisi kokonaan vastaamatta. Nämä seikat puoltavat sitä tulkintaa, että natiivi todellakin ymmärsi oppijoiden puhetta useimmiten vaikeuksista. Koska keskustelut toistivat suunnilleen samanlaista kaavaa, natiivi saattoi myös päätellä ja arvata paljon edellisten tilanteiden perusteella, eikä hänen näin ollen tarvinnut erikseen pysähtyä jokaisen hiukankin epäselvän ilmauksen kohdalla.

Natiivin ymmärtämisvaikeuksien viestimistä edelsi usein oppijan esittämä, asiatietojen hankkimiseen tähtäävä kysymys (funktioiluokka A), joka liittyi elintapoihin tai terveydentilaan, kuten esimerkeissä 35, 36 ja 38. Joskus ymmärtämisvaikeuksia ilmeni myös neuvojen (funktioiluokka D) kohdalla, kuten esimerkissä 37. Tämä ei ole yllättävää, kun muistaa, että keskustelut rakentuivat siten, että viestinnän säätelyn (funktioiluokka F) jälkeen juuri A- ja D-luokkaa edustavat vuorot olivat kaikkein yleisimpiä oppijoiden puheessa. Ymmärtämisvaikeuksia edeltävän vuoron funktiolla ei siis liene tekemistä itse ymmärtämisongelman muodostumisessa, vaan siihen ovat vaikuttaneet muut tekijät. Tällaisia voivat olla muun muassa ääntäminen, muoto- ja lauseoppi sekä kuulemista vaikeuttavat tekijät, kuten ympäröivä häly (Kurhila 2008: 109, 112). Bremer ym. (1988) ovat todenneet

ymmärtämisongelmilla olevan usein monia yhtäaikaista syitä, joita ei pystytä luotettavasti tunnistamaan. (Bremer ym. 1988: 128–129.)

Yksi ongelmatekijä näyttäisi olevan ääntäminen. Suomalaisesta ääntämistavasta poikkeavien vuorojen jälkeen natiiville tuli joissain tapauksissa vaikeuksia, kuten esimerkeissä 35 ja 36. Näin ei käynyt kuitenkaan kovinkaan usein, vaan alkeisoppijoiden “epätäydellisestä” ääntämisestä huolimatta natiivilla oli ymmärtämisvaikeuksia vain vähän.

- (35)
 2A: lahisuvassa, daiabeetestä A (kysyminen)
Potilas: mm, hetki, nyt en saanut selvää F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 2A: lähisuvussa, daiabeetestä F (toistaminen)
 Potilas: aa, lähisuvussa diabeetestä F (ymmärtämisen varmistaminen)
 2A: mm F (palautteen antaminen)

- (36)
 5A: aa, mitä sä tykkäät teidä A (kysyminen)
Potilas: anteeksi F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 5A: mitä sä tykkäät tehdä F (toistaminen)
 Potilas: mitä mä tykkään tehdä F (ymmärtämisen varmistaminen)
 5B: joo F (palautteen antaminen)

Toinen ongelmia tuottanut piirre oppijoiden puheessa oli sanahahmon epämääräisyys tai tunnistettavuuden vaikeus, kuten esimerkeissä 37 ja 38, joista varsinkin esimerkissä 37 esiintyvä *laske* tai *läski* poikkeavat melko lailla tarkoitteestaan *vihannekset*, jonka natiivi kuitenkin kontekstin perusteella onnistuu arvaamaan.

- (37)
 3B: ja (tauko), suot, suot, paljon, laske, ä (pitkä tauko, B katsoo A:ta) D
Potilas: ja syöt mitä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 3B: ja suot läs-, läski D
 Potilas: vihanneksia, onko vihanneksia ja hedelmiä F (arvaaminen)
 3B: joo, ja paljon (pitkä tauko) F (palautteen antaminen), D

- (38)
 4B: juotko alkohihili A (kysyminen)
Potilas: mitä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 4B: joutko alko- alkoholia F (ilmaisun korjaaminen)
 Potilas: hyvin vähän (pudistaa päätään), lasi viiniä joskus, ei joka päivä A (asiatietojen antaminen) A (tarkentaminen)

Kaiken kaikkiaan on vaikea sanoa, ovatko juuri nämä piirteet oppijoiden puheessa tuottaneet natiiville ongelmia vai onko kyseessä sittenkin ollut jokin muu seikka, kuten esimerkiksi se, että potilas ei ole sattunut kunnolla kuulemaan opiskelijoiden puhetta. Natiivin ymmärtämisvaikeuksia oli muutenkin niin vähän, että niiden syiden tilastointi tai pohtiminen

ei tuottaisi suurempaa tulosta, eikä se ole tämän tutkimuksen tarkoituksenakaan. Puheen ymmärrettävyyden tutkimuksessa on todettu, että ei-syntyperäisen puhujan ymmärrettävyyttä uhkaavat enemmänkin yhtäaikaiset virheet monilla eri kielen osa-alueilla kuin yksittäiset kielitaidon puutteet, kuten ääntäminen tai sanan taivutuksen oikeellisuus (Miettinen 1994: 201, Kurhila 2008: 109, Lilja 2010: 279). Edeltävien esimerkkien onkin tarkoitus lähinnä valaista tätä aineistoa ja sen erityispiirteitä, ei niinkään olla päätelmiä ymmärrettävyydestä yleensä.

4.3.3 Oppijoiden ymmärtämisvaikeudet

On havaittu, että suomenkielisissä keskusteluissa syntyperäisten ja ei-syntyperäisten välillä natiivin puhujan kokeneisuudella on merkitystä. Sellaiset henkilöt, jotka ovat tottuneita puhumaan ei-äidinkielisten kanssa, vaikkakaan eivät välttämättä opeta suomea työkseen, käyttävät kommunikaation apuvälineinä muun muassa eleitä, selittämistä, synonyymeja ja yleisiä sanoja harvinaisempien sijaan. Kokemattomat puolestaan saattavat puhua nopeasti, käyttää hankalia sanoja tai vain yleisesti puhua lähes kuten toiselle suomalaiselle. Kokemattomat myös jännittävät ei-syntyperäisille puhumista kokeneita enemmän, mikä myös voi vaikuttaa ulosantiin. (Koukkari-Anttonen 2005: 84–85.) Videoaineiston perusteella syntyperäinen osallistuja kyllä osasi käyttää joitakin kommunikointia helpottavia keinoja, kuten elehtimistä ja selittämistä, mutta toisaalta tuntui usein puhuvan kuin toiselle äidinkieliselle, kuten esimerkissä 39. Tämä aiheutti usein ymmärtämisongelmia.

(39)

2A: onko sulla, verenpaine, normaali (näyttä lukemat mittarin näytöltä) (kysyminen)

Potilas: aina kun mitataan, aina kun joku muu tutkii niin se on korkea, valkotakkisyndrooma, tiedätkö, jos mittaan kotona A (kertominen tai selostaminen)

2A: **joo F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)**

Potilas: jos minä mittaan kotona on vähemmän, mutta kun on sairaanhoitajia jotka mittaa tai lääkäri, joka mittaa, on enemmän (osoittaa sormella ylös) F (toisella tavalla sanominen)

2B: **oo F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)**

Potilas: jännitän (tekee jännittyneen ilmeen) F, F (selostaminen, toisella tavalla sanominen) (tauko, ottavat mittarin pois, 2A ja 2B puhuvat keskenään hiljaa, ei saa selvää)

Esimerkissä 2A:n vuoro potilaan ensimmäisen puheenvuoron jälkeen, pelkkä *joo*, voisi muodoltaan ilmaista myös ymmärtämistä, mutta epäroivä äänensävy ja ilme saavat potilaan uskomaan, että tilanteessa tarvitaan lisäselvitystä, minkä hän tekeekin toisessa vuorossaan. Samoin käy 2B:n vuoron suhteen, minkä jälkeen potilas koettaa vielä yksinkertaistaa sanomaansa viestimällä sen lyhyellä puheenvuorolla ja ilmeellä. Siitä, ymmärtävätkö oppijat lopulta käytyä keskustelua, ei tule selvyttä, sillä kumpikaan oppija ei ilmaise ymmärtämistä eikä ymmärtämättömyyttä.

Toisinaan oppijoille tuli ymmärtämisvaikeuksia siksi, etteivät he tunnistaneet natiivin käyttämiä ymmärtämisongelman ilmaisimia. Natiivi yrittää käynnistää merkitysneuvottelun (merkitysneuvottelu, ks. Suni 2008: 49–51), mutta oppijat eivät ymmärrä tämän vuoron funktiota, jolloin ensimmäinen, natiivin kannalta tarpeellinen neuvottelu estyy. Tästä syystä merkitysneuvotteluista suinkaan kaikki eivät päätyneet yhteisen merkityksen löytymiseen.

(40)

2A: juo halkolia enemmän kun, neljä annosta, naiset, tai kuus annosta A (kysyminen)

Potilas: tota, nyt en saanut selvää (tauko) nyt en ymmärrä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen) F (toisella tavalla sanominen)

2B: mitä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: nyt en ymmärrä en-, kysytkö jotain, en ymmärrä kysymystä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen) F (toisella tavalla sanominen)

2B: aa, no niin, oo, mitä normal pain, paino F, A (täytesanoja, asiatietojen kysyminen)

Merkitysneuvottelun voi havaita epäonnistuneen esimerkissä 40, jossa potilas ei ymmärrä 2A:n esittämää kysymystä alkoholin kulutuksesta. Oppijat puolestaan eivät ymmärrä potilaan yrityksiä viestiä ymmärtämisvaikeuksistaan ja sen sijaan, että merkitysneuvottelua jatkettaisiin, 2B esittää ymmärtämisen ilmaisemiselta vaikuttavan vuoron ja siirtyy keskustelussa eteenpäin esittämällä potilaalle uuden kysymyksen. 2B:n vuoro on kuitenkin keskusteluun ‘epäsopiva’ ja se paljastaa, ettei potilaan edeltäviä vuoroja ole ymmärretty.

(41)

2B: oo, normaali (tauko, kaikki palaavat takaisin istumaan) pituus, normaali pituus A, A (kysyminen)

Potilas: sataseitkytseitemän A (asiatietojen antaminen)

2B: sata (tauko) mitä F, F (toistaminen, ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: sata, seistemänkymmentä, seitsemän F (toistaminen)

2B: (tauko, kirjoittavat numeroita ylös) oo, no niin omm F (täytesanoja)

Lähes kaikkien oppijoiden kohdalla ymmärtämisiongelmia syntyi numeroiden suhteen. Oppijoiden oli kysyttävä ja kirjattava ylös potilaan paino, pituus, verenpaine ja syntymäaika, mikä osoittautui ehkä odotettua hankalammaksi tehtäväksi. Yksinkertaisempien lukujen, kuten pituuden ja painon, kanssa ongelmien selvittäminen ei välttämättä vienyt kauaakaan, kuten esimerkissä 41, jossa 2B vuorollaan *mitä* ilmaisee ymmärtämisiongelman. Potilas reagoi tähän toistamalla edellisen vuoronsa hitaammin, minkä jälkeen tilanne jatkuu muuhun aiheeseen.

Sen sijaan syntymäajan suhteen käytiin joissain keskusteluissa pitkiäkin neuvotteluja, kuten esimerkissä 42.

(42)

5B: öö, plusi on, öö (pitkä tauko, tarkistaa mittarista) plusi on ää (tauko) mm, uhdestan, kummenta, uksi A (asiatietojen antaminen)

Potilas: mm öö, mitä (katsoo paperista, mitä 5B on kirjoittanut)
kahdeksankymmentäyksi F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen) F (ilmaisun korjaaminen)

5B: kah-, kahdeksan F (ymmärtämisen varmistaminen)

Potilas: joo F (palautteen antaminen)

5B: kahdeksankymmentä, yksi F (ilmaisun korjaaminen)

Potilas: okei, hyvä F (palautteen antaminen)

Opiskelijat kysyvät potilaalta tämän syntymäaika, jonka tämä antaa esimerkin ensimmäisellä vuorollaan. Sitten ilmenee ymmärtämisiongelma, jonka potilas havaitsee opiskelijan tilanteeseen sopimattomasta vuorosta *kaheksan*, ja potilas toistaa syntymäaikansa. Jostain syystä ymmärtämistä ei kuitenkaan saavuteta ennen kuin pitkän keskustelun tuloksena. Kyseessä on periaatteessa melko yksinkertaisen tiedon vaihtaminen, mutta jokin vaikeuttaa ymmärtämistä. Yksi syy voi olla, että opiskelijat eivät täysin hallitse numeroita. Järjestyslukuja voi olla vaikeampi tunnistaa kuin peruslukuja, ja potilaan syntymäajakseen valitsema päivä, 24.12., on ehkä hankala verrattuna päiväyksiin, joissa numeroiden nimet ovat lyhyempiä. Suurin numero, vuosiluku, ei näyttäisi tuottavan niin paljon ongelmia, joten vaikeudet näyttäivät liittyvän nimenomaan järjestyslukuihin. Joillain oppijoilla vaikeuksia tulee myös esimerkiksi painon lukemisessa lapulta tai verenpainemittarin lukemien kertomisessa ääneen potilaalle, kuten esimerkissä 42. Näissä tilanteissa vaikeuksista selvittää kuitenkin nopeasti natiivin avulla, joka näkee numerot myös mittarin näytöltä ja voi näin korjata muodot oikeiksi ilman pidempää merkitysneuvottelua.

Myös potilaan tapa kommunikoida ymmärtämisiongelmiensa ilmetessä vaikuttaa opiskelijoiden ymmärtämiseen.

- (43)
- 5A: suntuma aika A (kysyminen)
- Potilas: kaheskymmenesneljäs joulukuuta A (asiatietojen antaminen)
- 5A: kaheksan F (ymmärtämisen varmistaminen)
- Potilas: kahe- , kaksikymmentäneljä F (toistaminen)
- 5B: keksikymmentäneljä F (ymmärtämisen varmistaminen)
- Potilas: mm kaheskymmenesneljäs joulukuuta, kaheskymmenesneljäs kahettatoista F (toistaminen) F (toisella tavalla sanominen) (pitkä tauko, 5A ja 5B kirjoittavat)
- Potilas: jouluaattona F (toisella tavalla sanominen)
- 5A: uus- F (toistamisen pyytäminen)
- 5B: joulu, joulu- F (toistamisen pyytäminen)
- Potilas: jouluaattona, kahdes- F (toistaminen)
- 5A: joulu F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
- Potilas: kaksi neljä, yksi kaksi F (toistaminen)
- 5A: kaksi neljä F (toistaminen)
- Potilas: kaksi neljä, kahdeskymmenesneljäs, joulukuuta F (toistaminen)
- 5A: mm F (ymmärtämisen viestiminen)
- Potilas: ja, tuhatyhkänsataa, kuusikymmentäkaheksan A (asiatietojen antaminen)
- 5A: mhm F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
- Potilas: tuhatyhkänsataakuusikymmentäkaheksan F (toistaminen)
- 5B: kuusikymmentä F (toistamisen pyytäminen)
- Potilas: kahdeksan F (toistaminen)
- 5B: kahdeksan F (toistaminen)
- 5A: mm F (toistamisen pyytäminen)
- Potilas: kahdeksan F (toistaminen)
- 5B: (näyttää kirjoittamaansa syntymäaika potilaalle) tama F (ymmärtämisen varmistaminen)
- Potilas: joo F (palautteen antaminen)

Esimerkissä 43 potilaan strategiana on koettaa muotoilla viestinsä eri tavoin: *kaheskymmenesneljäs joulukuuta, kaheskymmenesneljäs kahettatoista, jouluaattona* ja *kaksi neljä, yksi kaksi*. Näistä viimeinen näyttäisi toimivan parhaiten, sillä 5A kykenee poimimaan numerot tästä potilaan vuorosta ja toistaa ne omassa vuorossaan, minkä jälkeen epäselväksi jää enää kuukausi, jonka nimen potilas vielä toistaa ja 5A ilmeisesti ymmärtää. Tämän jälkeen päästään etenemään vuosilukukuun. Siitä huolimatta, että edellisen merkitysneuvottelun kohdalla luvun pilkkominen yksittäisiin numeroihin vaikutti tuottavan tulosta, potilas ei käytä tätä strategiaa vuosiluvusta keskusteltaessa, vaan luottaa opiskelijoiden kykyyn ymmärtää luku 'kokonaisena'. Vuosiluvun kaksi ensimmäistä numeroa onkin helppo päätellä (aineisto on kerätty vuonna 2011, jolloin jokseenkin kaikki elossa olevat aikuiset ovat syntyneet 1900-luvulla), joten puheesta ymmärrettäväksi jäävät viimeiset kaksi numeroa. Näistä ensimmäinen, *kuusikymmentä*, ymmärretään kahden toiston jälkeen, mutta 5B pyytää vielä potilasta toistamaan viimeisen numeron vuorollaan *kuusikymmentä*. Viimeistä numeroa, *kahdeksan*, toistellaan puolin ja toisin, minkä jälkeen 5B vielä varmistaa ymmärtäneensä

näyttämällä kirjoittamaansa syntymäaika potilaalle, joka puolestaan antaa myönteisen palautteen 5B:n ymmärtämisestä vuorollaan *joo*.

Siitä, onko potilaan menetelmällä ilmaista sama asia monella eri tapaa hyötyä kielenoppijoiden kannalta, ei ole varmuutta. Ei-natiivien suomenpuhujien haastatteluissa on saatu selville, että sellaisia natiiveja, jotka selittävät puhumistaan esimerkiksi kiertoilmauksin, synonyymein tai esimerkein, olisi helpompaa ymmärtää (Koukkari-Anttonen 2005: 45–53). Tässä esimerkissä näyttäisi kuitenkin siltä, että erilaiset tavat päivämäärän sanomiseen eivät ainakaan merkittävästi auta oppijoita tai nopeuta ymmärtämistä. *Joulu* on varmaankin monelle oppijalle tuttu sana, *aatto* ei välttämättä ole. Voi olla, että erilainen selittäminen onkin hyödyllistä (vain) silloin, kun esimerkiksi vuoron alkuperäisessä muodossa esiintyneet sanat eivät ole oppijalle tuttuja, ja selittämällä tuotetaan tutumpia sanoja tai ilmaisuja, joiden merkityksen avulla alkuperäinen merkitys voidaan päätellä. Numeroiden suhteen olisi luultavaa, että numerot yhdestä kymmeneen perusmuodoissaan ovat tuttuja ja osataan, ja niiden toistaminen voisi tuottaa parempaa tulosta kuin kiertoilmausten käyttäminen.

4.3.4 Oppijoiden ymmärtämisvaikeuksien ilmaiseminen

Ymmärtämisongelmia voidaan ilmaista monella tapaa, ja niin on tehty tämänkin tutkimuksen aineistossa, jossa esiintyi Bremerin ym. määrittelemiä suoria ymmärtämisongelman ilmaisimia sekä merkkejä ymmärtämisongelmista (ks. luku 2.2.2).

(44)

2A: juo halkolia enemmän kun, neljä annosta, naiset, tai kuus annosta A
(kysyminen)

Potilas: **tota, nyt en saanut selvää (tauko) nyt en ymmärrä F**
(ymmärtämisvaikeuksien viestiminen) F (toisella tavalla sanominen)

2B: **mitä F** (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: **nyt en ymmärrä en-, kysyitkö jotain, en ymmärrä kysymystä F**
(ymmärtämisvaikeuksien viestiminen) F (toisella tavalla sanominen)

2B: **aa, no niin, oo, mitä normal pain, paino F, A (täytesanoja, asiatietojen kysyminen)**

Potilas: normaali paino F (ymmärtämisen varmistaminen)

2B: joo F (palautteen antaminen)

Potilas: tavallisesti, mm, noo, viimeks ehkä kaheksankymmentä A (asiatietojen antaminen)

Esimerkissä 44 potilas ei saa selvää 2A:n vuorosta, jolla tämä yrittää saada tietoa potilaan alkoholinkäytöstä. Potilas esittää suoran ymmärtämisongelman ilmaisimen ja ilmaisee lyhyen

tauon jälkeen ymmärtämisvaikeutensa vielä toisella tavalla. Potilas ajattelee ehkä oppijoiden hiljaisuuden merkitsevän ymmärtämisongelmaa, tai sitten hän muotoilee viestinsä toisin jostain muusta syystä. Tämän jälkeen 2B vuorostaan viestii ymmärtämisvaikeuksista suoralla ilmaisimella *mitä*, minkä jälkeen potilas puolestaan vielä kerran ilmaisee ymmärtämisongelman kahdella suoralla ilmaisutavalla. Tämän jälkeen 2B kuitenkin ikään kuin ohittaa natiivin ymmärtämisongelman. Voidaan olettaa, että tämä johtuu niin ikään ymmärtämisongelmasta. Oppijat eivät ymmärrä natiivin yrityksiä saada heidät toistamaan aiempi kysymyksensä, vaan luulevat sitä ehkä vastaukseksi kysymykseen ja siirtyvät sitten keskustelussa eteenpäin. 2B:n vuoron *aa, no niin, oo* voisivat olla merkkejä ymmärtämisongelmista, mutta keskustelussa ne eivät ota ymmärtämisvaikeuksien ilmaisimien roolia. Kun 2B niiden jälkeen jatkaa suoraan keskustelua uudesta aiheesta, vuoro ei ole tilanteeseen nähden sopiva ja paljastaa, ettei potilaan vuoroa ole ymmärretty. Vaikka natiivin voisi olettaa havaitsevan oppijan/oppijoiden ymmärtämisongelman, tämä ei kuitenkaan reagoi vuoroon yrittämällä selvittää ongelmaa, vaan keskittyy uuteen puheenaiheeseen. Tämän vuoksi 2B:n äänneet onkin luokiteltu täytesanoiksi.

Oppijoiden ei siis ollut aina helppo tunnistaa tai toisaalta ilmaista ymmärtämisvaikeuksien viestimistä. Tämä on keskustelua huomattavasti hankaloittava tekijä; jos keskustelukumppani ei saa toiselle perille viestiä siitä, ettei ymmärrä, voi keskustelun eteneminen muodostua todella haasteelliseksi ja monet ymmärtämisongelmat jäädä selvittämättä.

Suorista ymmärtämisongelman ilmaisimista ongelmanlähteen toistamista käytettiin melko paljon. Se on melko helppo tapa kielen oppijalle ilmaista ymmärtämisvaikeuksia, koska siihen ei tarvitse välttämättä liittää mitään muita sanoja tai fraaseja. Toistamista ymmärtämisongelman ilmaisimena voi myös tehostaa helposti lisäämällä toistoon nousevan intonaation, kysyvän ilmeen tai eleen tai epäröivän äänensävyyn, kuten 2B on tehnyt esimerkissä 45.

(45)

2B: joo (tauko, molemmat kirjoittavat paperiin) maa mittaan, taa, veren, paine F, D (ymmärtämisen viestiminen)

Potilas: joo, kummastako kädestä F (ymmärtämisen viestiminen), D

2B: kummasta (katsoo kysyvästi potilasta) F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: kummastako kädestä, tästä kädestä vai tästä kädestä (osoittaa molempia käsiä vuorotellen) F F (toistaminen, toisella tavalla sanominen)

2B: anteeks, mm F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: tästä kädestä vai tästä kädestä (A ja B osoittavat vasenta kättä), tästä kädestä, joo F (toisin sanominen), F (ymmärtämisen viestiminen)

2B:llä on vaikeuksia ymmärtää potilaan kysymystä *kummasta kädestä*, ja tämä toistaa sanan *kummasta*. Tähän potilas vastaa toistamalla kysymyksen, jota 2B ei vielä kukaan ymmärrä, jolloin hän kokeilee ilmaista ymmärtämisiongelmansa minimikysymyksellä ja sanoo *anteeks*.

(46)

Potilas: pitääkö tulla uudelleen, tuunko uudelleen, (viittaa kädellään eteenpäin) vai onko tässä, tarviiko tutkia muuta D

6A: tutkii F (ymmärtämisen vaikeuksien viestiminen)

Potilas: tutkitaanko muuta vielä (tauko) pituus, paino verenpaine F (toisella tavalla sanominen)

6B: tutkitaanko muuta F (ymmärtämisen vaikeuksien viestiminen) mm (levittelee käsiään, katsoo 6A:han) ei, en ymmärrä hehe F (ymmärtämisen vaikeuksien viestiminen)

Potilas: more exams, more tests F (toisella tavalla sanominen)

6B: ei ei ei A (kielt. vastaaminen)

Esimerkissä 46 6A:lla ja 6B:llä on vaikeuksia ymmärtää potilaan kysymystä *tarviiko tutkia muuta*. 6A toistaa ensin pelkän verbin *tutkii*, johon potilas reagoi toistamalla kysymyksen ja luettelemalla joitain tutkimuksia. 6B ei vielä kukaan ymmärrä ja toistaa koko kysymyksen. Hän tehostaa ymmärtämisiongelman ilmaisuaan vielä eleillä (käsien levittely), nauramalla ja metakielisellä kommentilla *ei, en ymmärrä*. Tämän jälkeen potilas turvautuu koodinvaihtoon saadakseen englantia käyttämällä viestinsä perille. Tämä tilanne on koko aineistomme harvoja esimerkkejä koodinvaihdosta. Oppijat eivät kielitaidostaan huolimatta kovin helposti turvautuneet englantiin edes hankalimpien ymmärtämisen vaikeuksien kohdalla, mikä johtuu siitä, että tilanteet on arvioitu suomen kielen kurssikokeina ja oppijat ovat ymmärtäneet suomen puhumisen olevan olennaista. Oppijat ovat voineet ajatella myös, että simuloitussa terveystarkastustilanteessa potilaan kaikkien vuorojen ymmärtäminen ei ole välttämätöntä, koska tilanne ei ollut aito eikä ymmärtämättömyydestä koitunut todellisia ongelmia tai vaaraa potilaalle.

Muita oppijoiden käyttämiä suoria ymmärtämisiongelman ilmaisimia aineistossa ovat minimikysymykset ja osallistumattomuus. Metakielisiä kommentteja esiintyy oppijoiden käyttäminä aineistossa vain kaksi kertaa. Muuten niitä käyttää vain natiivi ja kuten aiemmin jo on todettu, on oppijoilla usein vaikeuksia ymmärtää näitä kommentteja (ks. esimerkki 40).

- (47)
 Potilas: tarviiko tulla uuestaan D
 5B: **anteeksi F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)**
 Potilas: tulenko uudestaan F (toistaminen)
 5B: mitä, öö (tauko, katsoo 5A:ta) en tiedä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 5A: **(nauraa) ei ummarrä F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)**
 Potilas: tulenko uudestaan (viittoo kädellään itsestään eteenpäin) F (toisella tavalla sanominen)

Esimerkissä 47 5B käyttää ensin minimikysymystä *anteeksi*, kun ei ymmärrä potilaan kysymystä *tarviiko tulla uuestaan*. Tämän jälkeen potilas hieman helpottaa kysymystään, mutta 5A:lla ja 5B:llä on edelleen vaikeuksia ymmärtää, mitä potilas tarkoittaa. 5B yrittää ehkä seuraavassa puheenvuorossaan *mitä öö en tiedä* muodostaa metakielistä ymmärtämisongelman ilmaisinta ja saa apua 5A:lta, joka muodostaa metakielisen kommentin *ei ummarrä*.

Seuraavassa esimerkissä 48 2B käyttää minimikysymystä *mitä*, kun haluaa potilaan toistavan pituutensa.

- (48)
 2B: oo, normaali (tauko, kaikki palaavat takaisin istumaan) pituus, normaali pituus A, A (kysyminen)
 Potilas: sataseitkytseitemän A (asiatietojen antaminen)
 2B: sata (tauko) **mitä** F, F (toistaminen, **ymmärtämisvaikeuksien viestiminen**)
 Potilas: sata, seistemänkymmentä, seitsemän F (toistaminen)

- (49)
 Potilas: okei, mä, Tiina E
 6B: joo F (täytesanoja)
 Potilas: Tiina Salo E
 6B: **mm** (pitkä tauko, kirjoittaa) **F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)**
 Potilas: Tiina Salo F (toistaminen)

Esimerkissä 49 6B ei joko ymmärrä tai saa selvää potilaan nimestä ja ilmaisee tämän osallistumattomuudella, eli tässä tapauksessa epäröivällä mutinalla ja pitkällä tauolla. Potilas reagoi tähän toistamalla nimensä.

Aineistostamme löytyy oppijoiden vuoroista esimerkkejä myös kaikista epäsuorien ymmärtämisongelmien alaluokista. Epäsuorat ilmaisimet lienevät suosittuja oppijoiden vuoroissa tässä aineistossa juuri niiden epäsuoruuden takia. Koetilanteessa ei mielellään varmasti osoiteta suoraan, että on ongelmia ymmärtää ja kuten aiemmin jo on pohdittu, voi oppijoilla olla vielä puutteita erilaisten ymmärtämisongelmiin liittyvien fraasien hallinnassa. Suosituimmat ilmaisimet olivat hypoteesin muodostaminen ja minimipalaute ja ohittamistakin

käytettiin aineistossa useamman kerran. Esimerkissä 50 on aineistollemme melko tyypillinen esimerkki hypoteesin muodostamisesta, joka tässä tilanteessa liittyy tietyn äänteen oikein kuulemiseen, kun 3A kirjaa potilaan nimeä kaavakkeeseen.

- (50)
- Potilas: tiina A (asiatietojen antaminen)
3A: tiina F (ymmärtämisen varmistaminen)
 Potilas: salo (pitkä tauko) A (asiatietojen antaminen)
3A: sale F (ymmärtämisen varmistaminen)
 Potilas: oo, oo on viimeinen kirjain, oo F (korjaaminen)
3A: salo F (ymmärtämisen varmistaminen)
 Potilas: salo F (palautteen antaminen)

3A on epävarma siitä, onko kuullut nimen oikein, mutta ei pyydä potilasta toistamaan nimeään suoraan, vaan kokeilee itse lausua nimen siten, kun on sen kuullut. Ensimmäisellä kerralla eli etunimen kohdalla hypoteesi menee oikein. Sukunimen kanssa on ongelmia, kun 3A kuulee sukunimen muodossa *sale*. Potilas reagoi väärään hypoteesiin korjaamalla viimeisen kirjaimen.

- (51)
- Potilas: ää, vähän pää on kipee välillä, vähän päähän koskee välillä (koskettaa kädellä päätään) A (asiatietojen antaminen) F (toisella tavalla sanominen)
 5A: joo F (epäröinti)
 5B: a, joo F (epäröinti)
5A: your head (epäselvää) F (ymmärtämisen varmistaminen)
 Potilas: joo F (palautteen antaminen)

Esimerkissä 51 5A ja 5B ovat epävarmoja siitä, ovatko ymmärtäneet oikein potilaan puheenvuoron, jossa tämä kertoo päänsä olevan välillä kipeä. 5A muodostaa hypoteesin ja varmistaa englanniksi, että potilas puhui vuorossaan päästään. Potilas vahvistaa hypoteesin oikeaksi.

- (52)
- Potilas: al-, alkoholia, harvoin, hyvin harvoin F (toistaminen) A (asiatietojen antaminen)
5A: harvoin F (toistaminen)
5B: ei, ei F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)
 Potilas: harvoin, ei joka viikko (pudistelee päätään) F (toistaminen) F (ilmaisun täsmentäminen)
5A: ei s-, ei juo F (ymmärtämisen varmistaminen)
 Potilas: ei joka viikko, joskus F (toistaminen) F (toisella tavalla sanominen) (pitkä tauko, 5A ja 5B lukevat papereitaan)
 5A: aa, han, han, han mittaa, sinä, pituus D

Esimerkissä 52 5A ja 5B eivät ymmärrä potilaan käyttämää ilmaisua *harvoin*. 5A ilmaisee ymmärtämisiongelman ensin toistamalla sanan, 5B käyttää minimipalautetta *ei, ei*. Näihin potilas reagoi sanomalla asian vähän toisella tavalla *ei joka viikko*. 5A Muodostaa tämän jälkeen hypoteesin, jonka mukaan potilas ei juo alkoholia ollenkaan. Hypoteesi on väärä ja potilas kokeilee sanoa asian vielä uudella tavalla *joskus*. Tämän jälkeen 5A ja 5B päättävät ohittaa puheenaiheen ja siirtyvät kysymään seuraavia tietoja. Potilas päättää olla reagoimatta ohittamiseen ja siirtyy myös uuteen aiheeseen, pituuden mittaamiseen.

Minimipalautetta käytetään myös seuraavissa esimerkeissä 53 ja 54.

(53)

5A: kuinka vanha sä olet A (kysyminen)

Potilas: nelkytkolme A (asiatietojen antaminen)

5A: joo (katsoo potilasta kysyvästi) F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: neljäkymmentäkolme F (toistaminen)

(54)

Potilas: on aika korkea täällä kun sairaanhoitaja mittaa on korkeampi A (kertominen)

6B: joo F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: kun minä mittaan kotona, on vähemmän A (kertominen)

6B: eih F (ymmärtämisvaikeuksien viestiminen)

Potilas: minua, jännittää A (kertominen)

Esimerkissä 53 5A tehostaa vielä minimipalautteensa viestiä kysyvällä ilmeellä. Potilas tulkitsee minimipalautteen ymmärtämisiongelman ilmaisimeksi ja toistaa ikänsä. Esimerkissä 54 6B ei ymmärrä potilaan puheenvuoroa, jossa tämä kertoo verenpaineensa olevan korkea sairaanhoitajan mitatessa. 6B käyttää minimipalautetta *joo*, jonka potilas tulkitsee äänensävyistä ymmärtämisiongelma viestimiseksi ja yrittää sanoa asiansa toisella tavalla. 6B ei vielä kukaan ymmärrä ja käyttää nyt minimipalautetta *eih*, jonka jälkeen potilas koettaa vielä sanoa asian kolmannella tavalla.

4.4 Tulosten vertailua oppijoiden itsearviointeihin

4.4.1 Funktiot itsearvioinneissa

Itsearviointien avoimissa vastauksissa oppijat vastasivat kysymyksiin “Pystyitkö koetilanteessa näyttämään, kuinka hyvin osaat suomea?”, “Miten voisit parantaa puhumisen taitojasi?” ja “Miten opettaja voisi auttaa sinua?”. Vastauksissa harva oppija otti kantaa yksittäisten puhetekojen vaikeuteen tai helppouteen, vaan ennemminkin keskityttiin oman osaamisen yleiseen arviointiin, johon lomakkeen kysymyksetkin ehkä enemmän kannustivat. Kaiken kaikkiaan moni piti omaa suoritustaan onnistuneena. Moni kommentoi vastauksissaan olevansa tyytyväinen suoritukseensa, koska pystyi koetilanteessa sanomaan ne asiat, jotka suomeksi osasi.

(13)

Joo. Pystyin puhumaan suomea ja muodostamaan aika monta lausetta. Se on parannus viime kertaiseen puheosuuteen verrattuna. Tosin se (puhe) ei ole kovin sujuvaa. (3B)

(14)

Yritin parhaani mukaan puhua sen vähän, mitä osaan. (1A)

Paitsi onnistuneesta koesuorituksesta, nämä vastaukset kertovat myös oppijoiden kielitaidon rajallisuudesta: mikäli on näinkin spesifissä tilanteessa onnistunut tuomaan esille kaiken kielitaitonsa, ei se muiden kielenkäyttötilanteiden osalta liene kovin suuri. Kokeen luonne oli ollut etukäteen tiedossa ja oppijoilla oli siten ollut mahdollisuus harjoitella nimenomaan terveystarkastuksessa tarpeellista kieltä, kuten fraaseja. Aineisto ei kuvaa oppijoiden kielitaidon tasoa yleensä, vaan siitä voi tehdä päätelmiä ainoastaan terveystarkastuksessa käytettävän kielen osalta. Toisaalta on huomattava, että hoitotyön kieli ei ole pelkästään ammattikieltä, vaan eräänlainen sekoitus sekä ammatillista että ei-ammattillista kieltä (ks. luku 2.3.3), ja että terveystarkastuksessa tarvittavan puheen määrä on huomattavasti suurempi kuin monessa muussa yksittäisessä palvelutilanteessa, kuten kaupan kassalla asioitaessa. Näin ollen terveystarkastus antaa mahdollisuuden verrattain monipuoliseen kielenkäyttöön.

Kaikilla oppijoilla ei ollut kovin suuria odotuksia omista taidoistaan tai toisaalta kokeessa vaadittavastakaan kielitaidosta. Omaan suoritukseen olivat tyytyväisiä jotkut niistäkin oppijoista, jotka sanoivat koko koetilanteen aikana vain lauseen tai pari. Itsearvioinneissaan oppijat korostivat usein sitä, että he ovat opiskelleet suomea vasta muutaman kuukauden ajan ja siihen nähden ovat mielestään selviytyneet tilanteesta hyvin, kun ovat saaneet sanotuksi edes jotain suomen kielellä. Useimpien oppijoiden itselleen antama arvosana oli numeron tai kaksi korkeampi kuin se, mihin tutkijat ja opettaja arvioinneissaan päätyivät. Joissakin tilanteissa toinen oppija oli hyvin passiivinen, mikä teki arvosanan antamisesta vaikeaa jo vähäisen tuotoksen vuoksi. Kaikki parit kuitenkin saivat vastuun epätasaisesta jakautumisesta huolimatta vietyä terveystarkastuksen alusta loppuun, saivat ylös potilaan välttämättömät tiedot ja mittasivat verenpaineen. Näyttääkin siltä, että oman yksilöllisen suorituksen ja panoksen sijaan oppijat ovat olleet taipuvaisia arvioimaan parin yhteistä suoriutumista. Tällä on varmasti ollut suuri vaikutus siihen, että hyvin vähänkin osallistuneet oppijat olivat tyytyväisiä omiin suorituksiinsa. Merkitystä ei näissä tapauksissa ole niinkään nähty olevan sillä, kuka keskustelua on vienyt eteenpäin, vaan sillä, että terveystarkastus tuli tehdyksi. Poikkeuksiakin kuitenkin oli, kuten seuraavista vastauksista kysymykseen ”Pystyitkö koetilanteessa näyttämään, kuinka hyvin osaat suomea?” hyvin näkee:

(15)

En oikeastaan, koska minulla oli vaikeuksia ilmaista itseäni joillakin alueilla. (3A)

(16)

En pysty näyttämään, miten hyvin puhun suomea. Syy on se, että ”suomen kieli on niin vaikeaa ja erilaista ja tarvitsee lisää harjoitusta”. (6A)

Kysymisen oli yleisesti ottaen arvioitu olleen helppoa, ja kysymisen funktion runsas esiintyvyys videoaineistossa tukee tätä arviota. Kysymisen oli mieltänyt melko helpoksi tai helpoksi kymmenen oppijaa kahdestatoista ja melko vaikeaksi kaksi. Hyvin vaikeaksi sitä ei ollut tuntenut kukaan. Yksi oppija (3A) kommentoi avoimessa vastauksessaan, että haluaisi harjoitella lisää kysymistä, vaikka olikin taulukossa vastannut kysymysten tekemisen olevan hänelle melko helppoa. Muita kommentteja kysymisen osalta ei avoimissa vastauksissa esiintynyt.

(17)

Jos saan apua kysymisen harjoitteluun. (3A)

Myös toinen itsearvioinneissa erikseen huomioitu funktio, neuvominen, oli oppijoiden keskuudessa koettu helpoksi. Kahdeksan oppijaa kertoi neuvojen antamisen tuntuneen helpolta tai melko helpolta, kolme melko vaikealta ja yksi hyvin vaikealta. Kuten kysymistä, myös neuvomista oli videoaineistossa runsaasti. Avoimissa vastauksissa neuvomista ei ollut kommentoitu lainkaan.

Vaikeina tai melko vaikeina asioina itsearvioinneissa pidettiin puhumista ilman pitkiä taukoja, sanaston muistamista ja pidempien lauseiden käyttämistä. Oppijoiden tuntemukset omasta osaamisestaan käyvät hyvin yksiin myös YKI:ssä ja EVK:ssa esitettyyn näkemykseen siitä, että puhuminen alkeistasolla on vielä hyvin hidasta ja katkonaista ja puheessa turvaudutaan usein vielä tuttuihin fraaseihin (YKI 2011:10) (ks. 4.2.2). Kysymistä ja neuvojen antamista taas oltiin kurssilla harjoiteltu ennen koetta, joten ne saattoivat siitä syystä oppijoistakin tuntua helpommilta, vaikka ne usein muodostettiin puutteellisesti. Koska potilas yleensä aina reagoi näihin puhetekoihin niiden funktioiden mukaisesti (vastasi kysymykseen ja esimerkiksi nyökkäsi ohjeen antamisen jälkeen), oppijoiden ei juuri koskaan tarvinnut korjata niitä esimerkiksi syntaktisesti virheettömämmiksi. Näin oppijoille jäi käsitys itsestä osana suhteellisen sujuvaa ja onnistunutta kommunikaatiota, mikä välittyy itsearvioinneista.

4.4.2 Ymmärtäminen ja sen ongelmat itsearvioinneissa

Itsearvioinneissa oppijoiden kokemuksia omasta ymmärtämisestään kartoitettiin monivalintakysymyksen avulla. Oppija sai valita, oliko muiden ymmärtäminen ollut hyvin vaikeaa, melko vaikeaa, melko helppoa vai helppoa. Ymmärtäminen oli useimpien eli seitsemän oppijan mielestä tuntunut melko helpolta tai helpolta. Neljä vastasi muiden ymmärtämisen tuntuneen melko vaikealta ja yksi oppija hyvin vaikealta. Näiden vastausten perusteella ymmärtämisessä ei siis oppijoiden mielestä yhtä lukuun ottamatta ollut vakavia ongelmia. Toisaalta ymmärtämisen melko tai hyvin vaikeaksi kokeneidenkin joukko oli merkittävä. Avoimissa vastauksissa yksikään oppija ei kuitenkaan maininnut ymmärtämisvaikeuksien olleen esteenä koesuorituksensa onnistumiselle, vaan syiksi mainittiin esimerkiksi jännitys tai harjoituksen puute.

Ymmärtämiseen liittyy välillisesti viestinnän säätelyn osana muiden vuoroihin reagoiminen. Itsearviointissa pyydettiin oppijoita arvioimaan asteikolla hyvin vaikeaa – helppoa, miten he olivat onnistuneet reagoimaan muiden puheeseen. Kuuden oppijan mielestä toisten vuoroihin vastaaminen oli ollut melko vaikeaa. Viisi oli kokenut sen melko helpoksi ja yksi oppija helpoksi. Avoimissa vastauksissa yksi oppija kommentoi, että hänellä oli ollut vaikeuksia ilmaista itseään (I5). Se, miten helppoa tai hankalaa muille vastaaminen on, voi olla kytköksissä ymmärtämiseen; vastaaminen luonnollisesti vaikeutuu, jos ymmärtäminen on vajavaista. Toisaalta oppija saattaa myös ymmärtää hyvin, mutta ongelmia on jostain syystä juuri omassa tuottamisessa. Tämä muistuttaa siitä, että pelkästään oppijan puheen perusteella ei voi arvioida ymmärtämistä.

Parhaiten ymmärtämisen taitoihin liittyvät ajatukset tulivat esille oppijoiden suullisen kielitaidon kehittämistä koskevista ideoista. Avoimissa vastauksissa ymmärtämistä koskevia viittauksia oli vastauksissa kysymyksiin “Miten voisit parantaa puhumisen taitojasi?” ja “Miten opettaja voisi auttaa sinua?”. Kysymyksiin oli vastattu kertomalla suomen kielellä kommunikoinnista yleisesti ilman, että puhumisen ja ymmärtämisen taitoja olisi jollain tapaa eroteltu toisistaan. Koska kommunikaatioon tarvitaan sekä puhumisen että ymmärtämisen taitoja, oli useissa vastauksissa ainakin epäsuorasti ymmärtämiseen liittyviä kommentteja. Opiskelijoilla oli erilaisia ehdotuksia siitä, miten puhumista voitaisiin suomen tunneilla harjoitella, mutta yhden asian suhteen he olivat todella yksimielisiä: Kaikki oppijat toivoivat avoimissa vastauksissa enemmän harjoitusta puhumiseen ja mahdollisuuksia puhua suomea natiivien kanssa suomen tunneilla sekä niiden ulkopuolella. Tämä käy hyvin ilmi seuraavista sitaateista:

(I8)

Meillä voisi olla enemmän puhumisen tunteja ja ehkä videoita ihmisistä puhumassa erilaisissa tilanteissa. (4A)

(I9)

Olla tunteja, joilla vain puhutaan ja jutellaan toistemme kanssa. Kutsua suomea puhuvia ihmisiä (tunneille), jotta voisimme harjoitella enemmän. (5B)

(I10)

Enemmän puhumisen harjoittelua olisi hienoa ja (opetusta siitä,) kuinka tehdä pitempiä lauseita. Puhumisen harjoittelua. (2B)

(I11)

--- ja harjoitella puhumista ystävien ja suomalaisten opiskelukavereiden kirkosta tuttujen ihmisten kanssa. (3B)

Oppijoiden käsitysten mukaan vuorovaikutustilanteet ovat mahdollisuuksia oppia kieltä ja sen käyttöä, ja niitä toivottiin järjestettävän myös opetuksen yhteydessä. Toisaalta joidenkin oppijoiden (ks. esim. I10) vastauksista siihen, miten voisivat puhumisen taitojaan kehittää, käy ilmi puhumisen harjoittelun tarve, mutta ei sitä, millaisin keinoin puhumista oppijan mielestä pitäisi harjoitella.

Vastauksissa toivottiin myös suomen opettajan käyttävän enemmän suomea opetuskielenä. Siihenastisilla suomen kursseilla opetuskielenä oli käytetty suomen lisäksi englantia.

(I12)

--- seuraavien suomen kurssien tulisi vähintään olla intensiivisiä, eli opettaja opettaa suomeksi, jotta me voimme oppia enemmän siitä. (3B)

Monet oppijoista korostivat vastauksissaan omaan opiskeluun panostamisen ja harjoittelun tärkeyttä puhumis- ja ymmärtämistaitojensa parantamisessa. Oppituntien lisäksi oppimista ajateltiin tapahtuvan myös vapaa-ajalla, kuten alla olevasta 6B:n vastauksesta (I14) käy ilmi. Rajallisella määrällä suomen kielen oppitunteja ei opettajan oleteta pystyvän opettamaan kaikkea, mutta hänellä katsotaan kuitenkin olevan suuri osuus tähän mennessä opitun "vaikean aiheen, suomen kielen", oppimiseen, kuten 4B vastauksessaan (I13) asian ilmaisee.

(I13)

Mielestäni minun opettajani on paras opettaja, sillä hän on tehnyt parhaansa opettaakseen vaikeaa ainetta, suomea, jota pelkäsini vielä kolme kuukautta sitten. Mutta nyt voin sanoa ainakin jotakin suomeksi. Se on hieno saavutus. Harjoittelen enemmän (tulevaisuudessa). (4B)

(I14)

Ehkä voin kuunnella ja katsoa televisiota enemmän. Luulen, että voimme parantaa enemmän harjoittelupuolta (ja) voin oppia enemmän ja enemmän. Mutta kiitos opettajan, osaan jotakin. (6B)

Itsearviointien perusteella kommunikointi natiivin kanssa suomeksi oli oppijoille melko uusi tilanne, jota toivottiin harjoiteltavan opetuksessa sen lisäksi, että suomea puhutaan toisten suomen opiskelijoiden kanssa. YKI:n perusteissa (2011: 10) esitetystä taitotasojen kuvauksessa sanotaan puheen ymmärtämisen olevan perustasolla vielä melko puutteellista ja

vaativan puhekumppanilta paljon puherytmin hidastamista ja puheen yksinkertaistamista. Tätä potilaana toiminut natiivi ei koetilanteessa juurikaan tehnyt, mikäli oppijat eivät ilmaisseet ymmärtämisongelmia. EVK:n syntyperäisen puhekumppanin ymmärtämistä koskevissa taitotasokuvaimissa tasolla A1 oppijan sanotaan ymmärtävän tavallisia ilmauksia, kysymyksiä ja ohjeita hitaasti ja toistellen ilmaistuna. Tasolla A2.1 oppija yleensä ymmärtää, jos natiivi puhuja vain näkee riittävästi vaivaa ymmärtämisen edistämiseksi ja tasolla A2.2 oppija selviytyy jo yksinkertaisista keskusteluista ilman suuria ponnisteluja. (EVK 2003: 113.) On siis odotuksenmukaista, että ymmärtämisessä syntyy välillä katkoksia. Oppijoista kuitenkin hieman yli puolet oli kokenut ymmärtämisen helpoksi tai melko helpoksi, mikä osoittaa, että kakkoskielisten suomen puhujien kanssa kommunikoinnin suhteen kokematonkin natiivi on ainakin jossain määrin onnistunut mukauttamaan puhettaan ja auttamaan oppijoita ymmärtämisessä.

5 PÄÄTELMÄ

Tässä luvussa tarkastelemme aluksi oppijoiden terveystarkastuksessa käyttämiä funktioita sekä niiden muodostamisesta ja välittymisestä saatuja tuloksia. Sen jälkeen pohdimme, mitä uutta tietoa tutkimus on opetuksen kannalta tuottanut ja mitä siitä voitaisiin poimia ja hyödyntää käytännön työssä. Viimeisessä alaluvussa arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja esitämme suuntia jatkotutkimukselle. Tutkimuskysymyksemme olivat:

1. Millaisia kielellisiä funktioita oppijat käyttävät terveystarkastuksen tekemiseen?
 - Miten funktiot muodostuvat ja välittyvät alkeisoppijan kielellä?
2. Mistä tulee ymmärtämisongelmia natiiville, mistä oppijoille?
3. Millainen on kielen funktioiden ja suullisen (erikois)kielitaidon välinen yhteys?
 - Miten funktioajattelua voisi hyödyntää (erikois)kielen opetuksessa?

5.1 Terveystarkastuksessa käytetyt funktiot

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli “Millaisia funktioita oppijat käyttävät terveystarkastuksen tekemiseen?”. Terveystarkastus tilanteena, sen tekemistä ohjannut lomake ja oppijoiden kielitaitotaso olivat suurimmat puheessa käytettyihin funktioihin vaikuttaneet tekijät. Käytetyimmät funktioluokat olivat asiatietojen antaminen ja kysyminen, asioiden hoitaminen ja viestinnän säätely. Vaikka tutkimusaineistomme olevat terveystarkastustilanteet on simuloitu ja kaikkia kuutta tilannetta ohjaa samanlainen lomake, uskomme tulosten olevan melko hyvin yleistettävissä. Terveystarkastus on tilanteena institutionaalisen luonteensa vuoksi melko stabiili, eivätkä sen sisältö ja täten myöskään siitä suoriutumiseen tarvittavat puheteot radikaalisti vaihtelee.

YKI:n perusteissa (2002, 2011) luetellut funktiot sopivat tähän tutkimukseen melko hyvin sellaisinaan, vaikka ne onkin suunniteltu sovellettaviksi ennemmin yleiskielen kuin ammattikielen kuvailemiseen. Pienillä muokkauksilla saimme laadittua tutkimukseemme hyvin soveltuvan luokittelumallin. Päädyimme poistamaan ainoastaan muutaman kohdan A-

ja F-funktioluokkien alaryhmistä ja lisäämään puolestaan muutaman meidän tarpeisiimme välttämättömän alaluokan.

5.2 Funktioiden muodostaminen ja välittyminen

Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, miten funktioita muodostetaan alkeisoppijan kielellä ja miten hyvin funktiot tällä kielitaidon tasolla välittyvät. Oppijat pystyivät käyttämään funktioita varsin monipuolisesti, ja yleensä natiivi myös ymmärsi oppijoiden käyttämät funktiot. Huomioitavaa oli, että vaikka joidenkin funktioiden muodostamista (mm. neuvot ja kysymykset) oli opettajan mukaan etukäteen kurssilla harjoiteltu, harva silti kokeessa muodosti niitä rakenteellisesti oikein. Tämä ei silti haitannut vuorojen funktioiden ymmärtämistä, vaan natiivi pystyi useimmiten päättelemään, mitä oppija tarkoitti. Helpoimmin oppijat osasivat muodostaa heille ennestään varmasti monissa yhteyksissä eteen tulleita fraaseja, kuten tervehtimisiä ja itsensä esittelyyn liittyviä puhetekoja. Nämä funktiot myös ymmärrettiin natiivin puheesta. Eniten hankaluuksia oli viestinnän säätelyyn liittyvien funktioiden kanssa; sekä niiden muodostaminen että ymmärtäminen vaativat oppijoilta paljon ponnisteluja.

Funktioiden välittymisen arviointi ei aina ollut helppoa, koska mitään mittaria ymmärtämiselle ei puheen ja joidenkin vaikeasti tulkittavien vihjeiden, kuten ilmeiden, lisäksi ollut. Funktioiden välittymistä on siis tutkittu vain siitä näkökulmasta, miten muut puhujat vastaavat kyseisen funktion sisältämään vuoroon. Esimerkiksi kysymysten osalta tämä on ollut ongelmaton. Kysymys on välittynyt kysymyksenä, jos puhekumppani antaa siihen seuraavassa vuorossaan sopivan vastauksen. Jos vuoroon reagointi taas on hiljaisuus, nyökkäys tai jokin muu lyhyt ja monitulkintaisempi puheteko, olemme jääneet miettimään, onko edeltävä vuoro tällöin varmasti ymmärretty ja välittynyt puhujan tarkoittamalla tavalla. Varsinaisia ymmärtämisongelmien ilmaisimia esiintyi tilanteissa jonkin verran ja niitä on käsitelty tarkemmin seuraavassa luvussa 5.3.

5.3 Funktiot kielen opetuksessa

Viimeiset tutkimuskysymyksemme olivat “Mistä natiiville ja oppijoille tulee ymmärtämisongelmia?” ja “Miten funktioajattelua voisi hyödyntää erikoiskielen opetuksessa?”. Tulevina opettajina halusimme tutkimuksestamme olevan hyötyä myös käytännön opetustyöhön, ja tästä syystä olemme päätyneet pohtimaan funktioiden käyttöä toisen kielen ja erityisesti ammattikielen opetuksessa.

Aineistossa oli runsaasti puhetta, jossa jotakin kielellistä rakennetta ei osattu käyttää “virheettömästi”, mikä alkeisoppijoiden ollessa kyseessä toki on täysin odotuksenmukaista. Esimerkiksi kysymykset, joita oppijoiden puheessa esiintyi runsaasti, oli usein muotoiltu väitelauseen tavoin, vaikka ko-, kö-kysymykset olisivat sopineet paremmin ja niitä oli aiemmin opinnoissakin harjoiteltu. Tämä semanttisen rakenteen puute ei kuitenkaan näyttänyt vaikeuttavan kommunikointia, vaan potilas tulkitsi myös deklarativimuotoiset kysymykset kysymyksiksi ja reagoi niihin antamalla kysytyn tiedon. Myös deklarativilauseita voidaan (natiivienkin puhumassa) suomen kielessä tulkita kysymyksiksi (ISK 1152), millä on oma vaikutuksensa ymmärrettävyyteen tällaisissa tapauksissa. On kuitenkin huomionarvoista, että vaikka natiivi puhekumppani ei olisikaan kokenut toisen kielen kuuntelija, kielen ei todellakaan tarvitse olla kovin tarkkaa ja virheetöntä viestin välittymiseksi, vaan jo melko vähäiselläkin kielitaidolla voi toimia tämän tapaisissa tilanteissa. Asiantuntijat suosittelivat nykyisin varhaista työelämäsuuntausta ammattikielen oppimiseen, ja tämän tutkimuksen perusteella suuntauksen ei tulisi rajoittua pelkästään opetukseen, vaan sitä voi hyvin toteuttaa myös testauksessa ja arvioinnissa niin sanottuja tosielämän testejä käyttäen.

Terveystarkastustilanne on melko sopiva koetilanne vielä suurimmaksi osaksi peruskielitaidon tasolla oleville, mutta jo kuitenkin jonkin verran uutta kieltä osaaville oppijoille. Verrattaessa terveystarkastuksessa tarvittavia kielellisiä funktioita Eurooppalaisen viitekehyksen A2-tason puhumisen laadullisiin arviointikriteereihin näyttää siltä, että tämänkaltainen kommunikaatiotilanne olisi perustason oppijoille turhan haasteellinen, kysymyksessä kun ei ole tyypillinen “arkipäivän tilanne” (EVK 2003: 52–53). On kuitenkin muistettava, että kun kielen opiskeluun on alusta alkaen liittynyt ammatillinen kielenkäyttö, ei tilanne ole niin vieras kuin niille, jotka opiskelevat ns. yleiskieltä. Funktiot, joita tarvitaan usein, liittyvät asiatietojen kysymiseen ja antamiseen, neuvomiseen sekä sosiaaliseen normistoon ja sen mukaan toimimiseen, joita kaikkia on aineiston, kuten YKI:nkin,

perusteella mahdollista toteuttaa yksinkertaisilla tavoilla jo perustason kielitaidolla. Vaikka kieli sinänsä ei olisikaan monimutkaista tai virheetöntä, se ei estä puhefunktioiden toteutumista. Sen sijaan yleensä (esim. EVK) haastavammaksi miellettyjä, abstrakteja asioita, kuten tunteiden, asenteiden ja oman mielipiteen tai suhtautumisen ilmaisemista (luokat B ja C) ei tarvita. Kaikkein eniten kuitenkin tarvitaan viestinnän säätelyyn käytettäviä puhetekoja (F), mikä varmasti johtuu suurissa määrin oppijoiden kielitaidon tasosta, ja mitä tarvitaankin alkuvaiheessa kaikessa kommunikaatiossa (EVK 2003: 53). Ymmärtämisiongelmat ovat kaikissa keskusteluissa, jopa natiivien välisissä, väistämättömiä, ja kommunikaatiosta selvitäkseen oppijoiden on osattava keinoja, joilla merkitysneuvotteluista selvitään.

Tämän tutkimuksen aineistossa vuorovaikutuksen etenemisen kannalta merkityksellisiä ovat olleet ne keinot, joilla puhuja ja vastaanottaja käsittelevät puheen tuottamisessa, vastaanottamisessa tai ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia. Koska keskustelun osapuolina on alkuvaiheen suomenoppijoita, näitä ongelmia ja niiden käsittelyä esiintyy aineistossa runsaasti.

Natiivin osallistujan ymmärtämisiongelmat eivät liittyneet mihinkään tiettyyn oppijoiden esittämään funktoon, vaan ymmärtämisvaikeuksia ilmeni nähtävästi ääntämisestä, oudosta sanahahmosta tai kuulemisesta johtuvista syistä. Kaiken kaikkiaan natiivi ilmaisi ymmärtämisvaikeuksia melko harvoin, joissakin keskusteluissa ei kertaakaan. Tämäkin viittaa siihen, ettei puheen ymmärrettävyys vaadi korkeaa kielitaidon tasoa (ks. Toivola 2011: 110). Ääntäminen on osa-alue, joka varmasti kehittyy aikanaan muun kielitaidon mukana. Natiivin kanssa käydyt keskustelut jo opintojen alkuvaiheessa olisivat kuitenkin tässä hyödyksi, sillä puhuminen natiivin kanssa voisi auttaa oppijaa tunnistamaan ne oman puheen ja aksentin piirteet, jotka tuottavat hankaluuksia ymmärtämisessä paremmin kuin toisen, mahdollisesti kielitaustaltaan samankaltaisen oppijan kanssa kommunikointi. Oman aksentin tiedostaminen ja siitä saatu palaute jo opetuksen alkuvaiheessa voisi myös lisätä halua ja keinoja kehittää omaa ääntämistä ja näin myös toisi varmuutta suomen kielen käyttämiseen oppituntien ulkopuolella.

Ymmärtämisiongelmiensa viestimisen hankaluudet sekä se, että ymmärtämisvaikeuksien viestimiä ei aina oppijoiden osalta tunnisteta, tekee kommunikoinnista toisen osapuolen kannalta kiusallista ja hankalaa. Toisilla oppijoilla näytti olevan halua ja sitkeyttä selvittää hankalat ja pitkiäkin neuvotteluja vaativat ymmärtämisiongelmat, kun taas toiset jostain syystä

ohittivat joitakin omia tai natiivin esittämiä ymmärtämisongelmia. Syitä tälle voi olla useampia. Koetilanteella on voinut olla suurikin vaikutus, mikäli oppijat ovat ajatelleet ymmärtämisvaikeuksien ilmaisemisen vaikuttavan arvosanaa alentavasti. Myös keskustelukumppanin statuksen ja tuttuuden on havaittu vaikuttavan toisen haluun aloittaa merkitysneuvotteluja. Jos keskustelukumppanina on jollain tapaa asiantuntevampi tai esimerkiksi ammatillisesti korkea-arvoisempi tai toisaalta ennestään tuntematon henkilö, halukkuus käynnistää merkitysneuvottelu oman ymmärtämisongelmansa ilmaisimella vähenee. (Gass 1997: 121–123.) Aineistossa oppijoiden tilanne on juuri mainitun kaltainen. Keskustelukumppanina toimii (keskusteluissa 2–6) ennestään melko tuntematon henkilö, joka kuitenkin työskentelee saman aihepiirin parissa samassa oppilaitoksessa, jossa opiskelijat opiskelevat ja jolla näin ollen on sekä kielellistä että ammatillista asiantuntijuutta heitä enemmän.

Täydellinen ymmärtäminen, jos sellaista onkaan, on tuskin alkeisoppijan kohdalla mielekäs tavoite suullista (tai muutakaan) kielitaitoa harjoitettaessa. Niin ikään kaikkien ymmärtämisongelmien ratkaiseminen merkitysneuvotteluin ei ole mahdollista ilman, että keskustelun jatkuminen vaarantuu (Suni 2008: 23). Olennaisempaa lieneekin keskustella siitä, että erilaisissa keskusteluissa tarvitaan ikään kuin erilaista ymmärtämistä, jotta ymmärtäminen on riittävää keskustelun jatkumiseksi. Niin ikään toiset tiedot ovat olennaisempia kuin toiset. Rajanveto on tietenkin vaikeaa, mutta joitakin linjauksia lienee mahdollista tehdä. Terveystarkastuksessa tärkeää on esimerkiksi kirjata potilaan henkilötunnus ylös täsmälleen oikein, kun taas sillä, millaisia hedelmiä potilas kertoo syövänsä, ei ole niin suurta merkitystä. Lisäksi oppijoiden olisi hyvä tiedostaa, ettei täydellistä ymmärtämistä odoteta, ja että ymmärtämisongelmien ilmaiseminen ei ole merkki taitamattomasta kielenkäyttäjistä, vaan se voi parhaimmillaan parantaa keskustelun laatua. Myös kokeiden yhteydessä olisi korostettava, etteivät merkitysneuvottelut automaattisesti huononna arvosanaa.

Yksittäisillä sanoilla pystyy melko rajalliseen kielenkäyttöön silloin, kun opittuja sanoja on vasta vähän. Monilla opettajilla onkin tapana opettaa toista kieltä opiskeleville erilaisia fraaseja, joiden avulla oppijoiden on helpompi selvittää arkielämän tilanteista. Fraasit ovat funktioita ajatellen hyvin käytännöllisiä, sillä fraasien avulla voi melko helposti ja vähälläkin kielitaidolla suorittaa frekventtejä puhetekoja. Useimmille kieltä opiskelleille ovat tuttuja ainakin tervehtimisen ja itsensä esittelemisen fraasit, samoin kuin kuulumisten kysyminen ja vaikkapa kahvin tilaaminen kahvilassa. Ymmärtämisongelmien selvittämisen näkökulmasta

olisi hyödyllistä opettaa myös joitakin fraaseja merkitysneuvottelujen aloittamista varten, kuten “Mä en ymmärrä” tai “Voisitko toistaa”. Näin moni opettaja toki toimiikin, mutta tämän tutkimuksen perusteella käytäntöä olisi hyvä soveltaa yleisemminkin.

Itsearvioinneissa oppijoille annettiin mahdollisuus pohtia, millaisin keinoin he itse tai opettaja voisivat tehostaa tai parantaa puhumisen ja puheen ymmärtämisen taitojaan. Useista vastauksista kävi ilmi, että oppijat toivovat pääsevänsä kommunikoidaan natiivien kanssa, jotta näitä taitoja voisi harjoitella aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Ryhmässä tehtävät puhumisharjoitukset ja esimerkiksi suomenkielisten videoiden katsominenkin mainittiin, mutta nämä harjoitukset oli selvästi erotettu toiveista päästä keskustelemaan äidinkielisten kanssa. Kommunikaatio on tuskin samanlaista kahden suunnilleen samantasoisien kielenoppijan ja toisaalta kielenoppijan ja natiivin puhujan välillä. Omat erityispiirteensä on myös kielenopettajan ja -oppijan välisissä keskusteluissa, eikä opettaja useinkaan (jos koskaan) edusta kovin tavanomaista äidinkielistä puhujaa, vaan opettaja osaa mukauttaa puhettaan kullekin oppijalle sopivaksi. Mikäli puhumisen ja kuuntelemisen tilanteet eivät ole aitoja, ei esimerkiksi ymmärtämisvaikeuksia ilmene välttämättä lainkaan tai merkitysneuvotteluun ryhtyminen voi tuntua merkityksettömältä tai tarpeettomalta. Kasvokkaisia kohtaamisia natiivien puhujien kanssa aiottiin järjestää itse, mutta niitä toivottiin järjestettäväksi myös oppitunneille, mistä voi päätellä, että oppijoiden on vaikea itse järjestää tällaisia tilanteita itselleen siitä huolimatta, että he asuvat Suomessa. Joissakin itsearvioinneissa mainittiin myös suomen opettajan puhuman kielen (suomi tai englanti) vaikutus ja toivottiin opettajankin puhuvan tunneilla paljon suomea, englanninkielisessä koulutusohjelmassa kun suomen opetus on mahdollista toteuttaa myös englanniksi.

Yleiskielen kuvausta varten suunnitellut puheen funktiot sopivat hyvin myös ammattikielen luokitteluun, joten funktioiden osalta ei näyttäisi olevan mitään syytä, miksei ammattikieltä voisi alkaa opiskella kielenoppimisen alusta alkaen. On vain otettava huomioon, että funktioiden käyttö on perustasolla vielä yksinkertaista ja oppijalle tuttuihin tilanteisiin sidottua. On harkittava, millaiset tilanteet ovat sellaisia, että niissä tarvittavat funktiot ovat sekä ammatillisen että muussa elämässä tarvittavan kielitaidon kannalta mahdollisimman relevantteja. Tällaisia tilanteita ja niissä tarvittavia funktioita voisi hyvin sisällyttää opetukseen.

5.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää funktioiden käytön mahdollisuuksia ammattikielen opetuksessa ja funktioiden avulla kartoittaa niitä kielen piirteitä, joita sairaanhoitajaopiskelijoille voisi suomen kielen kursseilla olla järkevää opettaa. Näissä tavoitteissa tutkimuksemme on mielestämme onnistunut. Olemme tutkimusta tehdessämme saaneet uusia näkökulmia siihen, millaisia puhetekoja oppijat hallitsevat hyvin terveystarkastusta tehdessään ja myös siitä, millaisia puhetekoja olisi tarpeen opettaa kursseilla lisää.

Tilaisuus tutkimusaineiston keräämiseen ilmeni ennen kuin varsinaista tutkimusta oli ennätetty suunnitella. Jos aineisto olisi kerätty puhtaasti tätä tutkimusta varten niin, että tutkimuskysymykset olisivat olleet tiedossamme, olisimme voineet tehdä tilanteessa tutkimustamme varten esimerkiksi muistiinpanoja ja olisimme varmasti myös pyytäneet oppijoiden täyttämät tietojenkeruulomakkeet itsellemme, jolloin olisimme saaneet monipuolisempaa kuvaa esimerkiksi oppijoiden puheenymmärtämistaidoista ja varmuuden muutamien merkitysneuvottelujen onnistumisesta.

Aineisto koostuu kuudesta videoidusta puhekoetilanteesta, joista jokaisessa on mukana kaksi opiskelijaa ja potilaana natiivi oppilaitoksen henkilökunnan jäsen. Laajemmalla aineistolla olisimme saaneet paremmin yleistettävissä olevia tuloksia ja monipuolisempaa kuvaa funktioiden käytöstä. Laajentamalla aineistoa olisimme voineet myös kerätä tietoa monipuolisemmista kielenkäyttötilanteista tai natiivin vaihtumisen merkityksestä tilanteelle. Tämän tutkimuksen puitteissa kuitenkin tämän laajuinen aineisto oli työmäärältään hallittavissa oleva ja riittävä tutkimuskysymyksiimme nähden. Jätämme tutkimuksemme herättämät vaille vastausta jääneet kysymykset jatkotutkimuksen tekijöiden ratkottavaksi.

Itsearviointit kerättiin arvioinnin ja palautteen antamisen tueksi. Opiskelijat täyttivät itsearviointilomakkeet koetilanteen jälkeen itsenäisesti. Itsearviointi, kuten muutkaan opiskelutaidot, ei kuitenkaan ole sisäsyntyinen ominaisuus, ja etenkin ei-länsimaisesta koulutaustasta tulevalle se voi olla kokonaan uusi asia tai sillä on lähtökulttuurissa voinut olla suomalaiseseen opiskelukulttuuriin verrattuna erilaisia tehtäviä. Itsearviointin tekemistä olisi voinut ohjeistaa paremmin ja sitä olisi varmasti kannattanut kurssillakin etukäteen esimerkiksi jonkin tehtävän yhteydessä harjoitella. Epäselvyyksiä jäi sen suhteen, mahtoivatko jotkin opiskelijat ajatella itsearviointin vaikuttavan kokeen arvosteluun ja vaikuttiko tämä

puolestaan heidän arvioihinsa ja kommentteihinsa omista suorituksistaan. Epäily tästä heräsi siitä syystä, että lähes kaikki oppilaat olivat arvioineet oman suorituksensa yhdestä kolmeen arvosanaa opettajan antamaa arvosanaa korkeammaksi. Tähän on voinut toisaalta vaikuttaa moni muukin seikka, kuten kokeen arvosteluperusteiden ja tavoitteiden epäselvyydet, omien tavoitteiden ja opettajan asettamien tavoitteiden erot tai vaikeudet reflektoida pelkästään omaa suoritusta, kun kokeeseen osallistui kaksi opiskelijaa ja lopputulos saavutettiin siten yhteistyöllä.

Tässä tutkimuksessa emme käyttäneet valmista mallia funktioiden soveltamiseksi käytäntöön. Tästä syystä olemme saaneet muodostaa oman käsityksemme siitä, minkälaisia puhetekoja YKI:n perusteissa esitettyihin funktioluokkiin voi kuulua. Toisaalta taas tämä on luonut myös haasteita ja epävarmuutta siitä, onko käsityksemme funktioluokkien sisällöstä ollut samansuuntainen kuin YKI:n perusteissa on tarkoitettu. Joka tapauksessa näkemyksemme ja tekemämme luokittelut ovat vaikuttaneet tutkimustuloksiin. Funktioiden soveltaminen laajemmin erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe, jolla saataisiin lisää tietoa funktioluokittelun soveltamisesta ammatti- ja yleiskielen opetukseen. Tässä tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan oppijoiden kieleen ja puhetekoja on tarkasteltu perusteellisesti vain oppijoiden puheenvuoroista. Vertailun vuoksi olisi kiinnostavaa tutkia funktioita myös natiivien puheesta. Funktioita tutkimalla voitaisiin saada esimerkiksi kielen opetuksen kannalta mielenkiintoista tietoa siitä, minkälaisia funktioita äidinkielliset käyttävät tietyissä puhetilanteissa ja onko funktioiden muodolla ja käytöllä eroa kielen oppijoiden muodostamiin ja käyttämiin funktioihin.

LÄHTEET

- Aalto, Eija – Tukia, Kaisa – Mustonen, Sanna – Taalas, Peppi 2007: *Suomi 2 - Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 2008: *Suomi 2 - Minä ja media. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- 2009: *Suomi 2 - Minä ja yhteiskunta. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä*, 3/2009 s. 402–423.
- Arajärvi, Pentti 2009: *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
[http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/D5A6B24123947ACEC225754C004B836E/\\$file/22009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/biblio.nsf/D5A6B24123947ACEC225754C004B836E/$file/22009.pdf)
30.1.2012
- Arminen, Ilkka 2000: On the context sensitivity of institutional interaction. – *Discourse and Society* 4(11) s. 435–458.
- Bremer, Katharina – Broeder, Peter – Robert, Celia – Simonot, Margaret – Vesseur, Marie-Thérèse 1988: *Second language acquisition by adult immigrants: An Additional Activity of the European Science Foundation. Final report volume 1, Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language*. London: Strasbourg.
- Choi, Liza Lai Shan 2005: Literature Review: Issues Surrounding Education of English-as-a-Second Language (ESL) Nursing Student. – *Journal of Transcultural Nursing* 16(3) s. 263–268.
- Davies, Alan 1990: *Principles of Language testing*. Oxford & Cambridge: Basil Blackwell.
- 2001: The logic of testing Languages for Specific Purposes. *Language testing* 18(2) s. 133–147.
- Dudley-Evans Tony – St John Maggie Jo 1998: *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ek, J.A. Van – Trim, J.L.M. 1991: *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Gass, Susan M. 1997: *Input, Interaction and Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haakana, Markku – Raevaara, Liisa 1999: Divertikkeleitä vai pussukoita? – *Lääketieteen kieli vuorovaikutuksessa*. Kielikello 3/1999. <http://arkisto.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=526>
23.3.2012.
- Haakana, Markku 2008: Kieli toimintana. Keskusteluanalyysin näkökulma. – Onikki-Rantajääskö, Tiina & Siironen, Mari (toim.), *Kieltä kohti* s. 86–104. Helsinki: Otava.
- Halliday, M. A. K. 1973: *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 1997: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hulstijn, Jan H. 2007: The Shaky Ground Beneath CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency. – *The Modern Language Journal* 91(4) s. 663–667.
- Hutchinson, Tom – Waters, Alan 1987: *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken 2002: Specificity revisited: how far should we go now? – *English for specific purposes* 21(4) s. 385–395.
- Härmälä, Marita 2008: *Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 101. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juurakko-Paavola, Taina 2005: Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen arviointikäytänteet ja niiden kehittäminen.– Taina Juurakko-Paavola (toim.), *Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kielitaito ja sen arviointikäytänteet* s. 7–67. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Juurakko, Taina – Takala, Sauli: 2001: Kohti yhdenmukaisempaa kielitaidon arviointia ammattikorkeakouluissa. Juurakko, Taina (toim.), *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*

- s.9–28. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Jäppinen, Tuula 2010: Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – millainen kielitaito riittää? Garant, Mikael – Kinnunen, Mirja (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010/n:o 2* s. 4–16. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3872/3654> 30.5.2012.
- Kela, Maria – Korpela, Eveliina – Lehtinen, Päivi 2010: *Sairaahan hyvä suomea*. Helsinki: Edita, Edita Prima.
- Kela, Maria – Komppa, Johanna 2011: Sairaanhoidajan työkieli - yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. – *Puhe ja kieli* 2011(4) s. 173–192.
- Kokkonen, Merja 2007: Vaatimuksena sujuva suomi. – *Virittäjä* 2007(2) s. 253–261.
- Komppa, Johanna 2010: Sosiaali- ja terveysalan S2-viitekehukset. Sairaanhoidon S2-viitekehys. http://www.kotikimara.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=9&Itemid=3 31.1.2012
- Koukkari-Anttonen, Ulla 2005: *Maahanmuuttajille suunnattu suomi – kuluttajien toiveet ja käyttäjien kokeneisuus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Krumm, Hans-Jürgen 2007: Profiles Instead of Levels: The CEFR and its (Ab) Uses in the Context of Migration. – *The Modern Language Journal* 91(4) s. 667–669.
- Kurhila, Salla 2001: Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. – Ruusuvuori, Johanna, Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisia tutkimuksia* s. 178–195. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- – – – – 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- – – – – 2006: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- – – – – 2008: Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. – Onikki-Rantajääskö, Tiina & Siirainen, Mari (toim.), *Kieltä kohti* s. 105–127. Helsinki: Otava.
- Lilja, Niina 2006: Arkikeskustelu kielen oppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään*. AFinLAN vuosikirja 2006/64 s. 159–177. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- – – – – 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielissä keskusteluissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Maynard, Douglas W. 1991: Interaction and Institutional Asymmetry in Clinical Discourse. *American journal of Sociology* 97(2) s. 448–495.
- Miettinen, Hilikka 1994: Kuinka suhtautua ulkomaalaisen puhumaan suomen kieleen? – Suni, Minna & Aalto, Eija (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen* s. 195–210. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mikkola, Leena 2006: *Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mustonen, Anu – Sippola, Heidi – Tuononen, Nappu 2012: *Hoidetaan suomeksi*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Niemikorpi, Antero 1999: *Erikois- ja ammattikielten teoriaa ja käytäntöä. Erikois- ja ammattikielien VAKKI-symposiumeissa 1983–1999*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 49. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Opetushallitus 2011: Kielitaidon osoittaminen kansalaisuutta haettaessa. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/kielitaidon_osoittaminen_kansalaisuutta_haettaessa 30.5.2012
- Peäkylä, Anssi 1995: *AIDS counselling: institutional interaction and clinical practise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- – – – – 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- – – – – 1998: Auktoriteetti vuorovaikutuksessa. Potilaiden vastaukset lääkärin diagnoosiin. – Lahikainen, Anja Riitta & Pirttilä-Backman Anna-Maija (toim.), *Sosiaalinen vuorovaikutus* s. 192–207. Helsinki: Otava.
- Peräkylä, Anssi – Eskola, Kari – Sorjonen, Marja-Leena 2001: Lääkärin ja potilaan vuorovaikutus tarkastelun kohteena. Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 7–26. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, Liisa 1997: Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, Liisa – Sorjonen, Marja-Leena 2001: Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset. – Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. s. 49–70. Tampere: Vastapaino.

- Raevaara, Liisa – Ruusuvuori, Johanna – Haakana, Markku 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Ruusuvuori, Johanna, Haakana Markku & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Robinson, Pauline 1991: *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Ruusuvuori, Johanna 2001: Miten vastaanotto aloitetaan? Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 27–48. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- – – – 2001: Lääkärin ohjeet. – Sorjonen, Marja-Leena, Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla* s. 89–111. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena – Peräkylä, Anssi – Eskola, Kari 2001: *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- Suni, Minna 1996: “En mä ymmärtää kaikki hyvin suomen kieli”. Kolme näkökulmaa ymmärtämisongelmiin. – Ruuska, Helena & Tuomi, Sanna-Marja (toim.), *Moneja Baareja - tiellä toimivaan kaksikielisyteen* s.121–130. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- – – – 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- – – – 2010: Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. – Garant, Mikael & Kinnunen, Mirja (toim.), *AfinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010/n:o 2* s. 45–58. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/3875/3657> 3.7.2012.
- SVT = Suomen virallinen tilasto: Väestörakenne [verkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2011. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html 3.7.2012.
- Tani, Hanna 2008: *Kielo. Materiaalia aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taidon kartoitukseen ja kehityksen seurantaan*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarnanen, Mirja 1994: Miksi puheen ymmärtämistä kannattaa opettaa? – Suni, Minna & Aalto, Eija (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen - tuntumaa tutkimukseen* s. 175–193. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Toivola, Minnaleena 2011: *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen Suomessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352> 1.2.2012
- Valvira = Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto. Ammattioikeudet: kielitaito. <http://www.valvira.fi/luvat/ammattioikeudet/kielitaito> 8.12.2011
- Vehviläinen, Sanna 2001: Neuvomisen ongelmia ja ratkaisuja - vertaileva näkökulma. – Ruusuvuori, Johanna, Haakana Markku & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 39–61. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Virtanen, Aija 2010: *Onko filippiiniläisillä hoitajilla suomen kieli hallussa? Käsitteitä ammatillisesta kielitaidosta ja sen riittävydestä hoivatyössä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- YKI 2002 = Opetushallitus 2002: *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/op/embeds/111294_yleisten_kielitutkintojen_perusteet.pdf 22.11.2011
- YKI 2011 = Opetushallitus 2011: *Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011*. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/140382_kor_net_ykiperusteetsuomi2011_huhtikuu.pdf 9.4.2012

LIITE 1

Itsearviointilomake.

Student's Form of Self Assessment

Name: _____

Date: _____

For me it was...	very difficult	little difficult	quite easy	easy
to speak without long pauses				
to remember the vocabulary of this subject				
to speak with longer sentences				
to understand others				
to respond to others				
to ask questions				
to give directions				

Were you able to show how well you can speak Finnish? If not, why?

How could you improve your speaking? In which areas your teacher could help you?

My grade for me would be (1—5)

LIITE 2

Oppijoiden vuorot taulukoituna pääfunktioiluokkiin sekä A- ja F-funktioiluokkien alaluokkiin.

Taulukko 1. Oppijoiden vuorot funktioiluokittain.

	1A & 1B	2A & 2B	3A & 3B	4A & 4B	5A & 5B	6A & 6B	Yhteensä
A. Asiatietojen antaminen ja kysyminen	53	20	12	27	50	15	177
B. Oman suhtautumisen ilmaiseminen	7	2	0	1	5	2	17
C. Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen ja kysyminen	1	0	0	0	4	1	6
D. Asioiden hoitaminen	18	12	9	5	46	7	97
E. Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen	10	10	14	10	7	9	60
F. Viestinnän säätely	52	40	26	37	102	49	306
Yhteensä	141	84	61	80	214	83	663

Taulukko 2. A. Asiatietojen antaminen ja kysyminen -ryhmän alaluokittelu

	1A & 1B	2A & 2B	3A & 3B	4A & 4B	5A & 5B	6A & 6B	Yhteensä
Toteaminen, nimeäminen	18	1	1	2	11	3	36
Kertominen, kuvaileminen, selostaminen	0	0	0	0	0	0	0
Selittäminen	1	0	0	0	0	0	1
Korjaaminen	0	0	0	0	0	0	0
Tarkentaminen	0	0	0	0	0	0	0
Selittämisen pyytäminen	0	0	0	0	0	0	0
Korjaamisen pyytäminen	0	0	0	0	0	0	0
Tarkentamisen pyytäminen	4	2	0	2	2	0	10
Kysyminen ja tiedusteleminen	22	16	7	17	23	11	96
Myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen	3	1	4	4	9	1	22
Asiatietojen antaminen	5	0	0	2	5	0	12
Yhteensä	53	20	12	27	50	15	177

Taulukko 3. F. Viestinnän säätely -ryhmän alaluokittelu

	1A & 1B	2A & 2B	3A & 3B	4A & 4B	5A & 5B	6A & 6B	Yhteensä
Huomion kiinnittäminen	0	0	0	0	0	0	0
Kohtelias keskeyttäminen, keskusteluun mukaan pääseminen	0	0	0	0	0	0	0
Tarkentaminen	0	0	0	0	2	0	2
Toistaminen	20	6	4	2	27	8	67
Kirjaimittain sanominen	0	0	0	0	0	0	0
Tarkennuksen pyytäminen	4	0	1	0	1	2	8
Toistamisen pyytäminen	0	0	1	0	4	2	7
Kirjaimittain sanomisen pyytäminen	0	0	0	0	0	0	0
Ymmärtämisen viestiminen	6	11	3	18	9	16	63
Ymmärtämisvaikeuksien viestiminen	0	7	1	0	7	6	21
Ymmärtämisen varmistaminen	7	2	7	2	14	8	40
Ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen	0	0	0	1	10	0	11
Epäröinti, täytesanojen käyttö	14	7	5	11	16	6	59
Palautteen antaminen	1	5	4	3	11	1	25
Arvaaminen/ ehdottaminen	0	0	0	0	1	0	1
Toisella tavalla sanominen	0	0	0	0	0	0	0
Yhteensä	52	38	26	37	102	49	304

LIITE 3

Litteroinnissa käytetyt erikoismerkit

,	Lyhyt tauko, < 3 s
(tauko)	Tauko, 3–6 s
(pitkä tauko)	Tauko, > 6 s
(nyökyttelee)	Huomioita osallistujien liikkeistä tai ilmeistä
[Päällekkäispuhunnan alku
]	Päällekkäispuhunnan loppu

LIITE 4

Kielenkäyttötarkoitukset YKI:n perusteiden mukaan (YKI 2011: liite 3).

Kielenkäyttötarkoitukset	Perustaso	Keskitaso	Ylin taso
<i>A Tietojen antaminen, selostaminen ja kysyminen</i>			
Esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> ⤴ toteaminen, nimeäminen ⤴ kertominen, kuvaileminen, selostaminen ⤴ selittäminen, korjaaminen, tarkentaminen ja niiden pyytäminen ⤴ kysyminen, tiedusteleminen ⤴ tiedottaminen ⤴ myöntävästi ja kieltävästi vastaaminen 	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen	Edellisiä abstraktimmalla tasolla ja vivahteikkaammin; myös virallisissa yhteyksissä
<i>B Mieliteiden ja asenteiden ilmaiseminen</i>			
esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> ⤴ mieliteiden ilmaiseminen ja kysyminen ⤴ puolesta ja vastaan väittäminen ⤴ samaa mieltä oleminen, väitteen hyväksyminen ⤴ eri mieltä oleminen, väitteen kiistäminen ⤴ tietoisuuden ja epätietoisuuden ilmaiseminen ⤴ varmuusasteen ilmaiseminen ja kysyminen ⤴ myönteisyyden ja kielteisyyden ilmaiseminen 	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen	Edellisiä abstraktimmalla tasolla ja vivahteikkaammin; myös virallisissa yhteyksissä
<i>C Tunteiden ilmaiseminen ja kysyminen</i>			
esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> ⤴ ilon, mielihyvän, tyytyväisyyden ja toivon ilmaise- ⤴ surun, mielihäviön, tyytymättömyyden ja epätoivon ilmaiseminen ⤴ neuvottomuuden, pettymyksen, vihastumisen, huolen ja pelon ilmaiseminen ⤴ kyllästymisen ja turhautumisen ilmaiseminen ⤴ myötätunnon ilmaiseminen ⤴ hämmästyksen ilmaiseminen * 	Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen	Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen	Edelleen monipuolisemmin ja vivahteikkaammin, tarkemmin ilmaisin

<p>kiitollisuuden ilmaiseminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ hyväksymisen ja paheksumisen ilmaiseminen 			
D Asioiden hoitaminen			
<p>Esimerkiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ ostaminen ja muu asioiminen ⤴ pyytäminen ja tilaaminen ⤴ ajan tms. sopiminen, varaaminen ja peruuttaminen ⤴ neuvojen ja ohjeiden antaminen ja pyytäminen ⤴ avun pyytäminen ja tarjoaminen ⤴ luvan pyytäminen ja antaminen ⤴ kutsuminen ⤴ muistuttaminen, varoittaminen ⤴ rohkaiseminen 	<p>Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen</p>	<p>Perusteellisemmin ja luontevammin; muodollisuusasteiltaan erilaisiin tilanteisiin paremmin sopeuttaen</p>	<p>Edelleen vivahteikkaammin sekä lisäksi virallisissa yhteyksissä (esim. kokoukset, neuvottelut)</p>
E Sosiaalisten käytänteiden ja normien mukaan toimiminen,			
<p>esimerkiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ tervehtiminen ja hyvästeleminen ⤴ puhutteleminen ja puhutteluun vastaaminen ⤴ itsensä ja toisen esitteleminen ⤴ anteeksipyytäminen ja pahoittelu ⤴ kiittäminen ⤴ kohteliaisuuksien ja onnittelujen esittäminen ja niihin vastaaminen ⤴ terveisten lähettäminen ja välittäminen * kohtelias kieltäytyminen 	<p>Lähinnä tuttavallisissa tilanteissa; suppeasti, jokseenkin tilanteeseen sopivasti, perusilmauksia ja fraaseja käyttäen</p>	<p>Paremmin sopeuttaen, tuttavallisissa ja puolivirallisissa tilanteissa</p>	<p>Edelleen vivahteikkaammin sekä lisäksi virallisissa yhteyksissä kuten edustustehtävissä</p>
F Viestinnän säätely,			
<p>esimerkiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ huomion kiinnittäminen ⤴ kohtelias keskeyttäminen, keskusteluun mukaan pääseminen ⤴ tarkennuskysymykset, toistaminen, kirjaimittain sanominen ja niiden pyytäminen ⤴ ymmärtämisen ja ymmärtämisvaikeuksen viestiminen ⤴ ilmaisun korjaaminen ja täsmentäminen ⤴ epäröinti ja diskurssipartikkeleiden käyttö 	<p>Suppeasti, perusilmaisuja ja fraaseja käyttäen, vivahteita erottelematta</p>	<p>Luontevampana osana viestintää</p>	<p>Luontevasti ja vivahteikkaasti</p>