

“Anteeksi, minä olen nyt ihan pihalla.”

**Ymmärtämisongelmien ilmaiseminen suomen oppijoiden ja syntyperäisten
suomalaisten välisissä ryhmäkeskusteluissa**

**Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopistossa
maaliskuussa 2002
Tiina Asikainen**

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Suomen kielen
Tekijä Tiina Asikainen	
Työn nimi "Anteeksi, minä olen nyt ihan pihalla." Ymmärtämisongelmien ilmaiseminen suomen oppijoiden ja syntyperäisten suomen puhujien välisissä ryhmäkeskusteluissa	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Pro gradu
Aika Maaliskuu 2002	Sivumäärä 97+1 liitesivu
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan, kuinka natiivit suomen kielen puhujat ja suomen kielen oppijat ilmaisevat ymmärtämisongelmia ryhmäkeskusteluissa. Tutkimuksessa käsitellään vuorovaikutukseen ja ryhmien toimintaan liittyviä ilmiöitä. Huomiota kiinnitetään myös siihen, mikä on ymmärtämisongelmien kohtalo; ratkaistaanko ne vai jäävätkö ne ratkaisematta. Tutkimuksessa käsitellään myös sitä, kuinka kasvojen suojelu vaikuttaa ymmärtämisongelmien ilmaisemiseen. Tutkimuksen lopuksi pohditaan, kuinka ymmärtämisongelmia voidaan ratkoa koko ryhmän yhteistyönä.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu noin yhdeksästä tunnista ääni- ja videonauhottuja pienryhmäkeskusteluja. Nauhoituksiin osallistui viisi pienryhmää. Nauhoitettuja keskusteluja on kahdeksan. Keskusteluihin osallistui kaiken kaikkiaan 28 henkilöä. Heistä kymmenen on S2-oppijoita ja 18 äidinkielenään suomea puhuvia.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että oppijat ilmaisivat ymmärtämisongelmia ainoastaan hieman useammin kuin natiivit. Oppijat ja natiivit käyttivät laadultaan hyvin samanlaisia ymmärtämisongelmien ilmaisimia. Sekä natiivit että oppijat käyttivät huomattavasti enemmän suoria kuin epäsuoria keinoja ilmaistessaan ymmärtämisongelmia. Ymmärtämisongelmien ratkaisemisen kannalta tämä on hyvä asia, sillä mitä suuremmin ja selvemmin ongelmat ilmaistaan, sitä helpompi niitä on ryhtyä ratkaisemaan.</p>	
Asiasanat Ymmärtämisongelma, vuorovaikutus, kulttuurienvälinen viestintä	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. AINEISTON ESITTELY	4
2.1. Ryhmäkeskustelujen kulku	4
2.2. Koehenkilöt	5
2.3. Ryhmien kuvaukset	7
2.3.1. Ryhmä 1	7
2.3.2. Ryhmä 2	7
2.3.3. Ryhmä 3	8
2.3.4. Ryhmä 4	9
2.3.5. Ryhmä 5	9
3. RYHMÄ-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ	11
4. RYHMÄKESKUSTELU KESKUSTELUTYYPINÄ	14
5. MITÄ YMMÄRTÄMINEN ON?	17
5.1. Vuorovaikutus	20
5.2. Puhuminen	21
5.3. Kuunteleminen	23
5.4. Ei-kielellinen viestintä	26
6. KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ	28
6.1. Kulttuurienvälinen viestintä tutkimusalanä	30
6.2. Kuinka natiivien ja oppijoiden väliset keskustelut eroavat natiivien välisistä keskusteluista?	31
7. MITKÄ TEKIJÄT AIHEUTTAVAT YMMÄRTÄMISONGELMIA?	32
7.1. Mitkä tekijät aiheuttavat ymmärtämisiongelmiä oppijoiden ja natiivien välisissä keskusteluissa?	34
7.2. Pragmatiikka ongelmia aiheuttamassa	36
8. KOHTI YMMÄRTÄMISTÄ JA ONGELMIEN YLI	40
8.1. Merkitysneuvotteluista	40
8.1.1. Merkitysneuvottelut ja kielenoppiminen	43
8.2. Vuorovaikutukselliset modifikaatiot	45

8.3. Ongelmanratkaisustrategiat	46
9. KUINKA OPPIJAT JA NATIIVIT ILMAISEVAT YMMÄRTÄMISONGELMIA?	46
9.1. Suorat ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet	47
9.1.1. Metakieliset kysymykset	47
9.1.2. Minimikysymykset	52
9.1.3. Ongelmanlähteen toisto	55
9.1.4. Osallistumattomuus	58
9.1.5. Varmennuskysymykset	61
9.1.6. Natiivien käyttämät tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset	64
9.2. Epäsuorat ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet	66
9.2.1. Hypoteesien muodostaminen	66
9.2.2. Minimipalaute	69
9.2.3. Muut keinot	71
10. KASVOT YMMÄRTÄMISONGELMISSA	75
11. YMMÄRTÄMISONGELMIEN RATKAISU RYHMÄSSÄ	76
12. TULOKSET	80
12.1. Ryhmä 1	80
12.2. Ryhmä 2	81
12.3. Ryhmä 3	82
12.4. Ryhmä 4	83
12.5. Ryhmä 5	84
12.6. Natiivien ja oppijoiden käyttämät ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet	85
13. MIKÄ ON YMMÄRTÄMISONGELMIEN KOHTALO?	87
14. LOPUKSI	91
Lähteet	93

Liite

1. JOHDANTO

Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana lisääntyneet huomattavasti. Ulkomaalaiset eivät ole Suomessa enää harvinaisuus vaan osa suomalaista nyky-yhteiskuntaa. Tänä päivänä lähes jokaisella on omakohtaisia kokemuksia kulttuurienvälisistä kohtaamisista. Ulkomaalaisten määrän kasvaessa kasvaa myös suomea vieraana tai toisena kielenä puhuvien määrä. Kulttuurienvälisistä viestintätilanteista on tullut osa jokapäiväistä elämää. Ulkomaalaisten puhumaa suomea kuulee työpaikoilla, kouluissa, kaduilla, kaupoissa ja kaikissa niissä paikoissa, joissa syntyperäisten suomen puhujienkin puhumaa suomea.

Kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa ymmärtämistä koskevat kysymykset nousevat tärkeiksi. Tällaisissa tilanteissa joku viestintään osallistuvista käyttää muuta, kuin äidinkieltään. Tapahtuipa viestintä sitten omalla äidinkielellä tai vieraalla kielellä, jokainen meistä haluaa tulla ymmärretyksi ja ymmärtää. Se, joka ei ymmärrä tai tule ymmärretyksi on väistämättä ulkopuolinen.

Ymmärtämistä koskevia kysymyksiä on selvitelty 1960-luvulta lähtien kielitieteilijöiden ja psykologien toimesta, ja alalla on syntynyt koko joukko erilaisia tutkimussuuntauksia. Yleensä tutkimuksen painopiste on ollut ilmiön kognitiivisessa puolessa, mutta mm. myös kontekstin merkitys on laajalti tunnustettu. Erityisen paljon ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä on käsitelty toisen kielen oppimisen yhteydessä. Pinnalla ovat olleet esimerkiksi oppijalle tarjoutuvan kielellisen syötöksen eli inputin ymmärrettävyyteen liittyvät tekijät sekä ymmärtämisen, tuottamisen ja oppimisen keskinäissuhteet. (Suni 1993: 100.)

Eräs lähestymistapa on ollut kiinnittää ensisijaisesti huomiota siihen keskustelutilanteissa ilmi tulevaan kielelliseen toimintaan, joka kielii ymmärtämisvaikeuksista, ja jättää ilmiön kognitiiviset näkökulmat taustalle. Tällöin tutkimuksen keskipisteeseen nousevat juuri ne vuorovaikutukselliset tekijät, jotka liittyvät ymmärtämisvaikeuksien ilmaisemiseen ja käsittelyyn. Näitä tekijöitä ovat mm. kuinka oppija ja natiivi kielenpuhija reagoivat ymmärtämisen esteisiin, millaisilla keinoilla he pyrkivät ymmärtämisiongelmiä ratkaisemaan, ja mitä ongelmien ratkaisemisesta kulloinkin seuraa. (mts. 100.)

Suosittuja tutkimuskohteita ovat olleet myös syntyperäisen kielenpuhujan tuottama foreigner talk ja sen sisältämät lingvistiset ja interaktionaaliset modifikaatiot sekä oppijan käyttämät kommunikaatiostrategiat (Suni 1993: 101). Longin (1983a) mukaan natiiveilla näyttää olevan taipumus modifioida interaktiota kahdesta syystä, ensinnäkin välttääkseen keskustelun ongelmia ja toiseksi korjaamaan diskurssia silloin kun

ongelmia ilmenee (Long 1983a: 131). Sunin (1993) mukaan taustojen ja tavoitteiden erilaisuus on osaltaan vaikuttanut siihen, että kommunikaatiostrategioiden ja foreigner talkin tutkimus on syntynyt ja pysynyt erillään. Alkuaan kommunikaatiostrategioiden tutkimukselle oli ominaista etäisyyden otto oppimisstrategioihin, kun taas foreigner talkista kiinnostuttiin nimenomaan siltä kannalta, onko sen käytöllä kuulijan kielenoppimista edistävä vaikutus. Näille suuntauksille on yhteistä se, että molemmat ovat tahoiltaan hakeneet selvyyttä ymmärrettävyyden ja ymmärretyksi tulemisen kysymyksiin. Mitä keinoja oppija siis ongelmatilanteissa käyttääkin saadakseen viestinsä välittymään ja miten natiivi sanojaan muokkaakin saadakseen ne oppijan kannalta ymmärrettäviksi, on kyse lopulta samasta päämäärästä: saavuttaa riittävä yhteisymmärrys, jonka varassa vuorovaikutusta voidaan jatkaa. (Sunin 1993: 101.)

Kalinin (1995) mukaan Foreigner talk pitää sisällään näkemyksen, että äidinkieliiset puhujat tietoisesti modifioivat puhettaan samoin kuin näkemyksen, että äidinkieliiset puhujat ovat kommunikaatiota ylläpitävä voimavara. Mikrotason analyysi osoittaa kuitenkin, että natiivilla puhujalla ei ole käytettävissään tiedostettua äidinkielistä tietoa siitä kielestä ja niistä kommunikaationormeista, jotka ovat käytettävissä kielellisesti epäsymmetrisissä keskusteluissa. Kalin jatkaa, että äidinkielisten puhujien käyttäytymisessä on piirteitä, jotka ovat yhteisiä ei-äidinkielisten kanssa. Näin ollen hänen mukaansa termiä "äidinkiellinen" voidaan käyttää sen varsinaisessa merkityksessä vain äidinkielisten välisen kommunikaation yhteydessä. (Kalin 1995: 214 – 215.)

Suomen kansainvälistymisen ja suomen kielen kannalta tärkeä soveltavan kielentutkimuksen ala suomi toisena ja vieraana kielenä pyrkii opetuksen kehittämisen ohella suomen kieltä ja kielen oppimista yleensä koskevan tieteellisen tiedon lisäämiseen. (Martin 1999: 157.) Suomen kieltä on opetettu toisena kielenä kaikenlaisissa opilaitoksissa peruskouluista yliopistoihin 1980-luvun loppupuolelta alkaen (Martin 1999: 166 – 167).

Toisen kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus on pääasiallisesti keskittynyt opettajan ja oppijan väliseen interaktioon, joskin myös oppijoiden välistä interaktiota on jonkin verran tutkittu. Yleisimmät tutkimuskohteet ovat olleet oppijan kieli ja opettajan puhe. Vasta viime aikoina interaktio itsessään on noussut tutkimuskohteeksi. Tutkimuksilla on ollut monia erilaisia taustoja ja sen vuoksi ne ovat vaikuttaneet osaltaan laaja-alaiseen tietoon oppijoiden kielestä samoin kuin tietoon oppijoille suunnatusta kielestä. (Kalin 1995: 24.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastellaan niitä keinoja, joilla oppijat ja natiivit ilmaisevat ymmärtämisiongelmiä ryhmäkeskusteluissa, joihin osallistuu sekä natiiveja suomen puhujia että oppijoita.

Kyseessä on ryhmissä tapahtuvan kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tutkimus, joten ensisijaisena tutkimuskohteena ovat vuorovaikutuksen ilmiöt, jolloin kielenoppimiseen liittyvät tekijät jäävät vähemmälle huomiolle. Vuorovaikutusta käsitellään ymmärtämisen näkökulmasta. Ymmärtäminen tapahtuu tai jää tapahtumatta vuorovaikutuksen tuloksena. Ymmärtämiseen vaikuttavat vuorovaikutuksen elementit kuten puhuminen, kuunteleminen ja ei-kielellinen viestintä. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä ovat esimerkiksi, mikä on kuuntelemisen merkitys vuorovaikutuksessa, millaiset tekijät vaikuttavat ymmärtämiseen tai ymmärtämisen ongelmiin, millaista on ryhmissä tapahtuva viestintä ja millaista puolestaan on kulttuurienvälinen viestintä.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös ymmärtämisiongelmiä kasvojen suojelun näkökulmasta. Kasvojen suojeluun liittyvät kysymykset liittyvät ymmärtämisiongelmiä ilmaisemiseen ja ratkaisemiseen kiinteästi, sillä suuri osa ymmärtämisiongelmiä jää ilmaisematta ja sen myötä myös ratkaisematta kasvojen suojelun vuoksi (Piirainen-Marsh 1995: 315).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ymmärtämisiongelmiä nimenomaan ryhmätoiminnan ilmiönä. Huomiota kiinnitetään siihen, kuinka ymmärtämiseen liittyviä ongelmia voidaan ratkoa yhteistoiminnallisesti ryhmätyönä. Koko ryhmän osallistuessa merkitysten ja ymmärtämisen rakentamiseen voidaan ajatella myös kasvojen menetyksen uhan pienenevän.

Työn aluksi esitellään aineisto, haastatteluihin osallistuneet oppijat sekä ryhmät. Tämän jälkeen luvussa kolme käsitellään käsitettä ryhmä ja ryhmäkeskustelua keskustelutyypinä. Luvussa neljä pohditaan sitä, mitä ymmärtäminen on, jolloin keskeisiä tekijöiksi nousevat vuorovaikutus, puhuminen, kuunteleminen ja ei-kielellinen viestintä. Seuraavaksi käsitellään kulttuurienvälistä viestintää, jonka jälkeen ryhdytään pohtimaan sitä, mitkä tekijät aiheuttavat ymmärtämisiongelmiä ja kuinka ongelmien yli päästään. Työn analyysiosassa tarkastellaan, kuinka oppijat ja natiivit ilmaisevat ymmärtämisiongelmiä. Analyysin jälkeen pohditaan, miten kasvojen suojelu vaikuttaa ymmärtämisiongelmiä ilmaisemiseen sekä käsitellään ymmärtämisiongelmiä ratkaisua ryhmissä yhteistoiminnallisesti. Luvussa kaksitoista esitellään tulokset, jonka jälkeen pohditaan, mikä on ymmärtämisiongelmiä kohtalo.

2. AINEISTON ESITTELY

Aineisto koostuu noin yhdeksästä tunnista ääni- ja videonauhoitettuja pienryhmäkeskusteluja. Nauhoitukset on tehty syys- ja lokakuussa 2000 Jyväskylän yliopistossa studio-olosuhteissa, joten tallenteet ovat äänen- ja kuvanlaadultaan varsin korkeatasoisia. Nauhoituksiin osallistuneita pienryhmiä on kaikkiaan viisi ja nauhoitettuja keskusteluita kahdeksan. Ryhmät koostuvat suomi toisena kielenä -kurssilaisista sekä ulkomaalaisille tarkoitetun suomen praktikum-kurssin osallistujista.

Aineisto on litteroitu hyvin karkeasti. Litteroinnin tavoitteena oli saada aineisto helpommin käsiteltävään ja analysoitavaan konkreettiseen muotoon.

Aineiston nauhoitukset on tehty yhteistyössä Kaisa Tukian kanssa, joka käyttää tätä samaa aineistoa omassa tutkimuksessaan. Myös aineiston litterointi on tehty yhteistyössä siten, että toinen litteroi puolet keskusteluista ja toinen puolet. Tämän jälkeen kumpikin tarkensi litteroinnit omia tarpeitaan vastaavalle tarkkuudelle.

Tietoa oppijoiden suomen kielen opinnoista, suomessa vietetystä ajasta ja suomen kielen käytöstä saatiin taustatietolomakkeesta, jonka oppijat täyttivät ryhmäkeskustelujen yhteydessä.

Ymmärtämisongelmia analysoitaessa videoaineisto on osoittautunut erittäin hyödylliseksi. Pelkkää transkriptiota tutkimalla keskustelusta voisi saada virheellisen ja pahimmassa tapauksessa täysin väärän kuvan. Myös monet ymmärtämisongelmatapaukset tuntuvat pelkän transkription perusteella jollain tavalla vakavammilta ja keskustelun sekä erityisesti keskustelijoiden itsensä kannalta huomattavan epämiellyttäviltä. Videotallennetta katsoessa transkription perusteella vakavilta tuntuneet ymmärtämisongelmat ikään kuin lientyvät. Videotallenteesta huomaa selvästi myös sen, kuinka luonnollinen osa keskustelua ymmärtämisongelmat ovat.

Tutkimuksessa esiteltävä analyysi on kuitenkin vain yhden henkilön tulkinta keskustelusta ja väärin tulkintojen mahdollisuus on olemassa. Lisää luotettavuutta analyysin olisi saanut haastattelemalla keskustelijoita ja kysymällä heidän kokemuksiaan ja tuntemuksiaan keskustelusta.

2.1. Ryhmäkeskustelujen kulku

Kaikissa ryhmätapaamisissa ryhmät tekivät omilta kursseiltaan saamiaan ryhmätöitä, eikä mikään ryhmä ollut kokoontunut keskustelemaan vain aineistonkeruunauhoituksia varten. Näin ollen keskustelut ovat hyvin lähellä luonnollisia oppimiskeskusteluja lukuun ottamatta studio-olosuhteita. Jotkut keskustelijoista tuntuivat hieman vierastavan kameroita ja studiomiljöötä. Kameroiden aiheuttama paine ilmenee seuraavasta kom-

mentista: *“näiden kameroiden edessähän se on helppo tässä alkaa ilman materiaalia suunnittelemaan yhtään mitään”*. Todennäköistä kuitenkin on, että keskusteluiden päästessä kunnolla vauhtiin keskustelijat unohtivat kameroiden läsnäolon.

Toisaalta jotkut keskustelijoista tuntuivat kokevan studiotilan huonoksi työtilaksi ryhmätöiden tekemisen kannalta. Tämä on varmasti totta, sillä kuvausteknisistä syistä pöydät, joiden ääressä keskustelijat istuivat sijaitsivat hieman erillään. Tällöin keskustelijat olivat kaukana toisistaan. Myös se, että keskustelijat olivat tietoisia siitä, että heitä kuunneltiin ja katsottiin kameroiden välityksellä toisessa huoneessa saattoi tehdä keskustelutilanteen hieman epämiellyttäväksi.

Ryhmiiin kuuluvat natiivit keskustelijat olivat toisilleen suurimmaksi osaksi tuttuja ainakin kasvoilta, onhan heistä suurin osa Jyväskylän yliopiston suomen kielen opiskelijoita. Samoin oppijat tunsivat toisensa suurin piirtein praktikum-ryhmästä. Eräs ryhmä oli jo aiemminkin tehnyt yhdessä ryhmätöitä.

Sisällöllisesti keskusteluista kolme keskittyi tutustumiseen ja omien kokemusten ja mielipiteiden vaihtamiseen. Näissä keskusteluissa pohdittiin vastauksia suomi toisena kielenä -kurssilta saatuihin kysymyksiin, jotka koskivat käsityksiä kielestä, kielenoppimisesta jne. Tämän keskustelun pohjalta ryhmät laativat yhteenvedon, jonka he esittelivät muille suomi toisena kielenä -kurssilaisille.

Ongelmanratkaisukeskusteluja aineistossa on viisi. Näissä keskusteluissa ryhmän tehtävänä oli laatia pieni opetustuokio, jonka he pitäisivät praktikum -kurssilaisille. Ehdotukset opetustuokion aiheeksi he olivat saaneet suomi toisena kielenä -kurssin ja praktikum-kurssin opettajilta.

2.2. Koehenkilöt

Kaiken kaikkiaan keskusteluihin osallistui 28 henkilöä. Heistä kymmenen on s2-oppijoita ja 18 äidinkielenään suomea puhuvia. Syntyperäisistä suomen puhujista kahdellatoista on pääaineena suomen kieli. Kaksi opiskelee pääaineena venäjää ja kaksi pohjoismaista filologiaa. Yhdellä on pääaineena erityispedagogiikka ja yhdellä kasvatustiede. Syntyperäisistä suomalaisista yksi on mies ja loput 27 naisia.

Oppijoista neljä on venäläisiä ja loput kuusi tulevat Iranista, Virosta, Espanjasta, Saksasta, Puolasta ja Unkarista. Oppijoista kahdeksan on naisia ja loput kaksi miehiä. Vanhin oppijoista on 37-vuotias ja nuorin 18-vuotias. Suomen opintojen pituus vaihtelee kahdeksasta kuukaudesta seitsemääntoista vuoteen. Kaikki oppijat käyttävät suomea opiskeluyhteisössä ja yhtä lukuun ottamatta päivittäisessä asioinnissa. Vain yksi oppija käyttää suomea perheyhteisössä.

Taulukkoon 1 on koottu tiedot oppijoiden äidinkielestä, iästä, sukupuolesta, suomen kielen opintojen kestosta ja opiskelupaikasta sekä tilanteista, joissa he käyttävät suomen kieltä. Jokaisella oppijalla on oma taulukossa näkyvä henkilökohtainen numero. Nämä samat numerot ovat käytössä myös esimerkeissä, joita tutkimuksessa myöhemmin esitellään. Numeron edellä oleva kirjain O tai N ilmaisee, onko kysymyksessä natiivi vai oppija. Natiiveilla ei ole henkilökohtaisia numeroita, vaan esimerkeissä heidän numeronsa ovat esimerkkikohtaisia. Natiivien henkilökohtaista numerointi ei tuntunut tarpeelliselta, koska natiivit ovat oppijoihin nähden melko yhtenäinen joukko niin kielitaidoltaan kuin iältäänkin.

Taulukko 1. S2-oppijoiden kuvaus

	L1	ikä	M/N	S2-opiskelu	Kielikontaktit	
Oppija 1	Kurdi	27v	M	8 kk	Suomessa	Suomalaiset ystävät, opiskelu- ja työyhteisö, päivittäinen asiointi
Oppija 2	Viro	37v	N	100 h +kurssit	Virossa, korkeakoulussa	Suom. ja ulkomaal. ystävät, opiskelu- ja työyht., päivit. asiointi
Oppija 3	Katalaani	23v	N	3v	Suomessa, työväenop., kurssit	Opiskelu- ja työyhteisö
Oppija 4	Saksa	26v	M	1,5v	Yliopistossa	Suomalaiset ystävät, opiskeluyhteisö, päivittäinen asiointi
Oppija 5	Puola	23v	N	3v	Puolassa	Opiskeluyhteisö, suomalaiset ja ulkomaal. ystävät, päivit. asiointi
Oppija 6	Unkari	23v	N	3v	Unkarissa yliopistossa	Opiskeluyhteisö, suomalaiset ja ulkomaal. ystävät, päivit. asiointi
Oppija 7	Venäjä	18v	N	7v	Venäjällä suomalaisvenäläisessä koulussa	Opiskeluyhteisö, ulkomaalaiset ystävät, päivittäinen asiointi
Oppija 8	Venäjä	23v	N	17v	Petroskoissa koulussa ja yliopistossa	Opiskeluyhteisö, suomalaiset ja ulkomaalaiset ystävät, päivittäinen asiointi
Oppija 9	Venäjä	19v	N	5v	Suomessa	Perhe-, opiskelu- ja työyht., suom. ja ulkomaal. ystävät, päivit. asiointi
Oppija 10	Venäjä	18v	N	9v	Venäläisessä koulussa	Opiskeluyhteisö, ulkomaalaiset ystävät, päivittäinen asiointi

2.3. Ryhmien kuvaukset

Seuraavissa kappaleissa esitellään ryhmien kokoonpanot. Ryhmät ovat monessa suhteessa erilaisia, esimerkiksi ryhmän jäsenten määrä vaihtelee suuresti pienimmän ryhmän ollessa nelihenkinen ja suurimman seitsemänhenkinen. Ryhmän jäsenten määrän lisäksi myös oppijoiden määrä vaihtelee ryhmäkohtaisesti yhdestä kolmeen. Suomen kielen taidoiltaan oppijat ovat hyvin erilaisia, suomen kielen opintojen pituuden vaihdellussa oppijakohtaisesti puolestoista vuodesta aina seitsemääntoista vuoteen. Nämä tekijät muiden tekijöiden ohessa vaikuttavat suuresti ryhmien toimintaan ja keskustelun kulkuun.

2.3.1. Ryhmä 1

Ryhmä numero yksi koostuu neljästä henkilöstä, joista kolme on natiiveja ja yksi oppija (O3). Oppija on 23-vuotias nainen ja hänen äidinkieltensä on katalaani. Suomen kieltä hän on opiskellut kolmen vuoden ajan Suomessa työväenopistossa sekä kursseilla. Nauhoitushetkellä hän suoritti suomen kieli ulkomaalaisille -opintokokonaisuutta Jyväskylän yliopistossa. Suomen kieltä hän käyttää opiskelu- ja työyhteisössä.

Tämän ryhmän keskustelija on aineistossa mukana kaksi. Toinen keskustelu on sisällöltään tutustumiskeskustelu ja toinen ongelmanratkaisukeskustelu. Tämä ryhmä on aineistoni ryhmistä pienin. Ehkä ryhmän koko vaikuttaa siihen, että kaikki tuntuivat pääsevän keskusteluun mukaan. Myös oppija oli keskustelussa täysillä mukana ja ajoittain hän osallistui jopa natiiveja aktiivisemmin. Hän tuntui myös toimivan puheenjohtajan roolissa. Hän toi keskusteluun uusia aiheita ja vei keskustelua eteenpäin sekä toimi sovittelijana natiivien välisissä kiistoissa. Ongelmanratkaisukeskustelussa hän toimi kirjuriina, mikä on todiste hänen aktiivisuudestaan. Hänen toimiessaan kirjuriina tulivat myös ymmärtämisiongelmat helpommin esille, koska onhan hankala kirjoittaa sellaista, mitä ei itse ymmärrä.

2.3.2. Ryhmä 2

Ryhmä numero kaksi koostuu seitsemästä keskustelijasta, joista neljä on natiiveja ja kolme on oppijoita. Yksi oppijoista on saksalainen ja kaksi on venäläisiä. Saksalainen oppija (O4) on 26-vuotias mies. Suomen kieltä hän on opiskellut puolitoista vuotta Jyväskylän yliopistossa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli saksaa Jyväskylän yliopistossa. Hän käyttää suomen kieltä opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa sekä suomalaisten ystäviensä kanssa. Suomen kieltä hän käyttää enemmän kuin äidinkieltään.

Toinen venäläinen oppija (O10) on 18-vuotias nainen. Hän on opiskellut suomen kieltä yhdeksän vuotta venäläisessä koulussa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli pääaineenaan venäjän kieltä Jyväskylän yliopistossa. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa sekä ulkomaalaisten ystäviensä kanssa.

Toinen venäläisistä oppijoista (O8) on 23-vuotias nainen. Suomen kieltä hän on opiskellut kaiken kaikkiaan seitsemäntoista vuotta Petroskoissa peruskoulussa sekä Petroskoin yliopistossa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli suomen kieltä pääaineenaan Jyväskylän yliopistossa. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa ja sekä ulkomaalaisten että suomalaisten ystäviensä kanssa. Hän kertoo, että hänen suomen kielen käyttönsä määrä riippuu päivästä. Jos hän on päivän yliopistolla hän käyttää suomea enemmän kuin venäjää, mutta ollessaan kotona hän käyttää venäjää enemmän kuin suomea.

Tältä ryhmältä aineistossa on ainoastaan ongelmanratkaisukeskustelu. Tämän ryhmän toimintaan vaikutti eniten ryhmän koko. Seitsemän hengen ryhmä vaikutti välillä liian suurelta toimiakseen tehokkaasti. Näin isoon ryhmään syntyi muutamman hengen sisäisiä ryhmiä. Näissä sisäisissä ryhmissä puhuttiin omia juttuja eikä osallistuttu varsinaisen ryhmän toimintaan. Venäläiset oppijat puhuivat keskenään venäjää. Lisäksi ryhmässä esiintyi myös paljon päällekkäispuhuntaa. Tehokas päätöksenteko ja asioiden eteenpäin vieminen näin monen ihmisen kesken on hankalaa. Isossa ryhmässä on myös huomattavasti helpompi vetäytyä keskustelusta kuin pienemmässä ryhmässä.

2.3.3. Ryhmä 3

Ryhmä numero kolme koostuu kuudesta keskustelijasta, joista neljä on syntyperäisiä suomalaisia ja kaksi oppijoita. Oppijoista toinen on kurdi ja toinen venäläinen. Venäläinen oppija (O7) on 18-vuotias nainen. Suomen kieltä hän on opiskellut venäjällä venäläis-suomalaisessa lyseossa seitsemän vuotta. Nauhoitushetkellä hän opiskeli pääaineenaan suomen kieltä Jyväskylän yliopistossa. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa sekä suomalaisten ystäviensä kanssa. Hän kertoo käyttävänsä suomen kieltä vähemmän kuin omaa äidinkieltään.

Kurdioppija (O1) on 27-vuotias mies. Nauhoitushetkellä myös hän opiskeli suomen kieltä pääaineenaan. Suomen kieltä hän on opiskellut kahdeksan kuukautta Suomessa. Suomen kieltä hän käyttää opiskelu- ja työyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa sekä suomalaisten ystäviensä kanssa. Suomen kieltä hän kertoo käyttävänsä enemmän kuin äidinkieltään opiskelun ja työn vuoksi.

Tältä ryhmältä aineistossani on sekä tutustumis- että ongelmanratkaisukeskustelu. Tämän ryhmän keskustelut ovat hyvin konfliktintäyteisiä. Tuntuu, että yksimielisyyttä ei tahdo löytyä millään ja asiat jäävät helposti junnaamaan paikoilleen. Yksi natiiveista on erittäin hiljainen. Kaiken kaikkiaan kahdessa keskustelussa hän osallistui yhteensä kaksikymmentäneljä kertaa ja silloinkin ainoastaan kun häneltä kysyttiin. Muut natiivit ovat kommunikointityyliltään hyökkäviä, eikä ryhmästä tuntunut löytyvän ryhmää rakentavaa ja ryhmän toimintaa tukevaa henkilöä.

2.3.4. Ryhmä 4

Ryhmä neljä koostuu viidestä keskustelijasta, joista kolme on natiiveja ja kaksi oppijointa. Toinen oppijointa on venäläinen ja toinen puolalainen. Puolalainen oppija (O5) on 23-vuotias nainen, joka on opiskellut suomen kieltä kolme vuotta Puolassa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli suomen kieltä pääaineenaan Jyväskylän yliopistossa. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa sekä keskustellessaan suomalaisten ja ulkomaalaisten ystäviensä kanssa.

Venäläinen oppija (O9) on 19-vuotias nainen. Suomea hän on opiskellut noin viisi vuotta Suomessa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli suomen kieltä pääaineenaan Jyväskylän yliopistossa. Oppija käyttää suomen kieltä enemmän kuin omaa äidinkieltään. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, työyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa, suomalaisten ja ulkomaalaisten ystäviensä sekä perheensä kanssa.

Tältä ryhmältä aineistossani on sekä tutustumis- että ongelmanratkaisukeskustelu. Ongelmanratkaisukeskusteluun heidän ryhmästään osallistui vain neljä keskustelijaa. Tutustumiskeskustelussa kaikki viisi ryhmänjäsentä olivat paikalla. Myös tässä ryhmässä keskustelijat olivat melko tasaväkisiä eivätkä oppijat juurikaan erottuneet natiiveista. Tälle ryhmälle on ominaista, että välillä keskustelu tuntui kokonaan pysähtyvän. Keskusteluissa esiintyi myös pitkiä hiljaisia taukoja. Tämä ryhmä valitsi itselleen puheenjohtajaksi yhden natiiveista, joka johti puhetta ja toi esiin uusia puheaihteita. Puheenjohtaja myös esitti muille ryhmäläisille suoria kysymyksiä saadakseen nämä mukaan keskusteluun.

2.3.5. Ryhmä 5

Ryhmä viisi koostuu viidestä keskustelijasta, joista kolme on syntyperäisiä suomalaisia ja kaksi oppijointa. Toinen oppijointa on virolainen ja toinen unkarilainen. Unkarilainen oppija (O6) on 23-vuotias nainen. Suomen kieltä hän on opiskellut kolme vuotta Unkarissa yliopistossa. Nauhoitushetkellä hän opiskeli Jyväskylän yliopistossa unkarin kieltä

ja kirjallisuutta. Suomen kieltä hän käyttää opiskeluyhteisössä, päivittäisessä asioinnissa ja keskustellessaan ulkomaalaisten ja suomalaisten ystäviensä kanssa.

Virolainen oppija (O2) on 37-vuotias nainen. Suomen kieltä hän on opiskellut virallisesti sata tuntia Tallinnan kasvatusopillisessa korkeakoulussa. Tämän lisäksi hän on myös käynyt erilaisilla suomen kielen kursseilla. Hän kertoo käyttävänsä suomen kieltä työ- ja opiskeluyhteisössä, suomalaisten ja ulkomaalaisten ystäviensä kanssa sekä päivittäisessä asioinnissa. Suomessa ollessaan hän käyttää suomen kieltä enemmän kuin äidinkieltään. Nauhoitushetkellä hän oli Jyväskylän yliopistossa CIMO:n stipendiaattina. Virossa hän työskentelee suomen kielen opettajana.

Tässä ryhmässä unkarilainen oppija tuntui jäävän jollakin tavoin ulkopuoliseksi. Syynä tähän oli ilmeisesti se, että muu ryhmä oli työskennellyt yhdessä jo aikaisemmin ja he olivat sen myötä jo entuudestaan lähemmin tuttuja. Heillä oli paljon yhteistä puhuttavaa, joka ei liittynyt ryhmätyöhön. Näihin juttuihin oli unkarilaisen oppijan hankala osallistua. Unkarilaisen oppijan kielitaito oli myös hieman heikompi ja muu ryhmä tuntui suhtautuvan häneen jollakin tavoin välinpitämättömästi eikä yrittänyt vetää häntä keskusteluun mukaan. Unkarilainen oppija myös ilmaisi melko usein ymmärtämisiongelmiä ja vaikeuksia seurata keskustelua. Toisaalta hän oli aktiivinen ja lupautui esimerkiksi varamaan kielikeskuksesta tilan, jossa ryhmä voi seuraavan kerran koontua. Hän myös lupasi informoida ryhmää asiasta sähköpostin välityksellä.

Virolaisen oppijan kielitaito puolestaan on erittäin hyvä ja häntä olisi helppo pitää natiivina suomen kielen puhujana. Hän ei kertaakaan ilmaissut ymmärtämisiongelmiä. Virolainen oppija oli myös keskustelussa vahvassa roolissa, sillä hän toimi keskustelussa ikään kuin puheenjohtajana. Tältä ryhmältä aineistossani on ainoastaan ongelmanratkaisukeskustelu.

Taulukkoon 2 on koottu tiedot ryhmien jäsenten määrästä, oppijoiden määrästä, nauhoituskertojen määrästä sekä keskusteluisällöstä.

Taulukko 2. Pienryhmien kuvaus

	Jäseniä yht.	s2-oppijoita	nauhoituskerrat	keskusteluisältö
Ryhmä 1	4	1	2	Tutustuminen, ongelmanratkaisu
Ryhmä 2	7	3	1	Ongelmanratkaisu
Ryhmä 3	5/6	½	2	Tutustuminen, ongelmanratkaisu
Ryhmä 4	5/4	½	2	Tutustuminen, ongelmanratkaisu
Ryhmä 5	5	2	1	Ongelmanratkaisu

Varsinaisten pienryhmäkeskustelujen lisäksi järjestettiin s2-oppijoille ryhmäkeskustelu, joka oli heidän praktikum-kurssinsa yksi oppitunti ja samalla keskusteluharjoitus. Jotta saisimme aikaan keskustelua näytimme oppijoille suomalaista puhekulttuuria käsittelevän videon sekä esitimme suomalaista puhekulttuuria koskevia väittämiä ja pyysimme heitä kommentoimaan ja kertomaan omia mielipiteitään, kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tarkoituksena oli kerätä keskustelun avulla taustatietoja oppijoiden ryhmäkeskusteluihin ja ymmärtämisongelmiin liittyvistä asenteista ja kokemuksista. Keskustelu videoitiin ja nauhoitettiin ja sen kesto on 43 minuuttia.

3. RYHMÄ -KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Ryhmä-käsitteen määrittely perustuu viiteen ominaisuuteen. Nämä ovat ryhmän koko eli ryhmäläisten lukumäärä, ryhmänjäsenten keskinäinen riippuvuus, ryhmäidentiteetti, ryhmän päämäärä ja ryhmän kokoonpano ja rakenne. Toisin sanoen ryhmän voidaan ajatella koostuvan kolmesta tai useammasta jäsenestä, jotka pitävät itseään ryhmänä ja jotka voivat tunnistaa ryhmän toiminnan. Ryhmän jäsenet työskentelevät toisistaan riippuvaisina pyrkien saavuttamaan yhteisen päämäärän. (Keyton 1999: 7.)

Ryhmä muodostuu vähintään kolmesta jäsenestä. Verrattaessa kahden ihmisen välistä vuorovaikutustilannetta kolmen ihmisen väliseen vuorovaikutustilanteeseen erot ovat huomattavat. Kolmannen ihmisen läsnäolo mahdollistaa liittoutumien syntymisen, jolloin yksi ryhmän jäsenistä voi asettua toisen jäsenen puolelle kolmatta ryhmänjäsentä vastaan. Tämä puolestaan aiheuttaa epätasapainoa ryhmän valtasuhteissa. (mts. 7.) Ryhmäkeskusteluja ajatellen kolmannen henkilön läsnäolo mahdollistaa

vetäytymisen tai vähäisen osallistumisen. Kahdenvälisessä keskustelussa keskustelukumppanille on vastattava jos hän jotain kysyy tai hänen sanomaansa on kommentoiva tavalla tai toisella. Ryhmäkeskustelussa on mahdollista olla vastaamatta ja luottaa sen sijaan siihen, että joku muu ryhmäläisistä hoitaa vastaamisen ja kommentoimisen.

Ryhmän identiteetillä tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenten täytyy tiedostaa olevansa ryhmän jäseniä, tämän tulee myös näkyä heidän toiminnastaan. Heidän täytyy pystyä tunnistamaan muut ryhmään kuuluvat. Heidän täytyy myös olla tietoisia ryhmän tehtävästä tai toiminnasta. (mts. 11.)

Pelkkä ryhmään kuulumisen tunnistaminen ei riitä, sillä ollakseen ryhmä ryhmä tarvitsee myös päämäärän. Päämäärä on se syy, miksi ryhmä on koottu. Päämäärä on myös se, mihin ryhmän toiminta tähtää. Päämäärä voi olla pitkän tähtäimen päämäärä, prosessorientoitunut tai selvästi rajattu ja lyhytkestoinen. Kun ryhmällä on tavoite, se antaa suuntaa ryhmän toiminnalle. Tavoite myös motivoi ryhmän jäseniä työskentelemään tavoitteen saavuttamisen hyväksi. Ryhmät, jotka eivät tiedä, miksi ovat olemassa ja mitä he yrittävät toiminnallaan saavuttaa ovat tuomittuja epäonnistumaan. (mts. 11 – 12.)

Takalan (1995a) mukaan ryhmän muodostavat ihmiset, jotka ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa siten, että kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus vaikuttaa toisiinsa viestinnän avulla (Takala 1995a: 84).

Ihmiset kuuluvat monenlaisiin ryhmiin. Ryhmiä on jaoteltu kolmen dimension mukaan. Nämä ovat muodollinen - epämuodollinen, henkilökohtainen - ammatillinen sekä suhteisiin liittyvä tai tehtävään liittyvä. Muodollisilla ryhmillä on määrätty tai ennalta päätetty muoto. Epämuodolliset ryhmät muodostuvat itsestään ryhmäprosessin tuloksena, kun jäsenet kommunikoivat toistensa kanssa saavuttaakseen päämäärän. Henkilökohtaiset ryhmät luovat elämäämme sosiaalisia rakenteita. Henkilökohtaisia ryhmiä ovat esimerkiksi perhe ja ystävät. Ammatilliset ryhmät liittyvät ammattiin ja tarjoavat yhteyden yhteiskunnalliseen elämään. Ryhmät, jotka ovat orientoituneet suhteisiin antavat jäsenilleen mahdollisuuden olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa, joilla on samanlaiset kiinnostuksen kohteet ja tarpeet. Nämä ryhmät vastaavat liittymisen tarpeeseen. Ryhmät, jotka ovat tehtäväorientoituneita tapaavat jonkun tietyn tarkoituksen vuoksi, joka on olemassa ryhmän jäsenten henkilökohtaisten tarpeiden ulkopuolella. Huolimatta luokittelusta ryhmiä voi harvoin kuvata ainoastaan yhdellä ominaisuudella. (Keyton 1999: 125.)

Tämän tutkimuksen ryhmät ovat pääasiallisesti tehtäväorientoituneita, sillä ryhmän jäsenet tapaavat tehdä heille annettua opiskeluihin kuuluvaa tehtävää.

Toisaalta alun perin tehtävääorientoituneesta ryhmästä saattaa tulla henkilökohtainen ryhmä. Näin käy, kun ryhmän jäsenet ystävystyvät toistensa kanssa ja ryhmän toiminta saattaa muuttua enemmän suhteisiin kuin tehtävän loppuun suorittamiseen liityväksi.

Pienryhmällä tarkoitetaan ryhmää, joka on niin pieni, että jokainen ryhmän jäsen on tietoinen muista ryhmän jäsenistä ja pystyy palauttamaan heidät mieleensä. Tällöin ryhmän jäsenet ovat havainneet kaikki ryhmään kuuluvat henkilöt ainakin kerran ja tietävät, ketkä kuuluvat ryhmään ja ketkä eivät. Ryhmän jäsenet ovat myös tietoisia muiden ryhmäläisten ottamista rooleista ryhmässä. (Brilhart & Galanes 1995:7.) Takalan (1995a) mukaan pienryhmää on koetettu myös määritellä jäsenten lukumäärän perusteella, joskaan se ei ole onnistunut. Niinpä ajatellaan, että pienryhmästä on kyse silloin, kun ryhmän jäsen pystyy tilanteessa havaitsemaan muut ryhmän jäsenet tai ainakin tietää ketä ryhmään kuuluu. (Takala 1995a: 84.)

Pienryhmäkeskustelulla tarkoitetaan keskustelua, jossa pieni ihmisryhmä keskustelee toistensa kanssa, yleensä kasvokkain. Ryhmä pyrkii keskustelun avulla saavuttamaan jonkin päämäärän. Päämäärä voi olla esimerkiksi lisääntyneen ymmärtämisen saavuttaminen, toiminnan suunnitteleminen tai ratkaisun etsiminen yhteiseen ongelmaan. Tyypillisesti pienryhmäkeskusteluun osallistuu kolmesta seitsemään ihmistä, harvoin enemmän kuin viisitoista. Jokaisella pienryhmään kuuluvalla jäsenellä on tunne ryhmään kuulumisesta. (Brilhart & Galanes 1995: 8.)

Oppimisryhmällä puolestaan tarkoitetaan ryhmää, joka on koottu oppimisen ja ryhmän jäsenten kasvun välineeksi. Oppimisryhmän jäsenet kokoontuvat ymmärtääkseen aihetta perinpohjaisemmin yhdistämällä tietonsa, oivalluksensa ja uskomuksensa. Tällaisten ryhmien jäsenet oppivat yleensä opittavan asian lisäksi mm. tehokkaan puhumisen taitoja, kuuntelemista, kriittistä ajattelua ja tehokasta viestintää. (mts. 11.)

Tässä tutkimuksessa esiintyviin ryhmiin soveltuvat sekä pienryhmän että oppimisryhmän käsitteet. Ryhmät ovat niin pieniä että ryhmäläiset ovat varmasti tietoisia muista ryhmäläisistä samoin he ovat tietoisia, että itse kuuluvat ryhmään. Oppimisryhmän käsitettä puolestaan tukee se, että ryhmät on koottu oppimistarkoituksessa, ovathan keskustelut osa opintoihin kuuluvaa kurssia. Oppimisen lisäksi ryhmäläiset pääsevät osallistumaan kulttuurienväliseen viestintään ja harjoittelemaan viestintätaitojaan.

4. RYHMÄKESKUSTELU KESKUSTELUTYYPPINÄ

Verratessaan opettajajohtoisia luokkahuonekeskusteluita ja ryhmäkeskusteluita Leiwo tutkimusryhmineen (1987) tuli tulokseen että merkittävimpiä näitä kahta keskustelutyyppiä erottava piirre on ryhmäkeskusteluista puuttuva tiedollinen auktoriteetti. Ryhmäkeskusteluissa auktoriteetti määräytyy tilanteessa. Luonnollisissa ryhmäkeskusteluissa joku saattaa omaksua keskustelun ohjaajan roolin ja toimia ikään kuin puheenjohtajana jakamalla puheenvuoroja ja viemällä keskustelua eteenpäin. Hänen on kuitenkin saatava ryhmän hyväksyntä. (Leiwo ym. 1987: 171.)

Tutkimusaineiston kahdeksassa ryhmäkeskustelussa päädyttiin puheenjohtajan valintaan erilaisilla keinoilla. Eräs ryhmä valitsi keskuudestaan puheenjohtajan kysymällä *kuka haluaa olla puheenjohtaja*. Joillekin ryhmille löytyi puheenjohtaja luonnollisesti ilman sanallisia sopimuksia. Jotkut ryhmät toimivat käytännöllisesti katsottuna ilman puheenjohtajaa, tällöin ryhmässä ne, jotka puhuivat enemmän hoitivat puheenjohtajan tehtäviä ikään kuin vahingossa.

Ryhmäkeskusteluissa kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet avauksiin. Samoin keskustelijoilla on vapaasti valittavissa erilaisia rooleja, kuten passiivinen kuulija, kiistäjä, myötäilijä ja tukija. Ryhmäkeskusteluissa keskustelija voi itse valita haluaako vastata. Ryhmäkeskusteluissa keskustelijoilla on myös mahdollisuus tiedon kiistämiseen ja kehotuksista kieltäytymiseen toisin kuin luokkahuonekeskusteluissa. Ryhmäkeskusteluille on myös tyypillistä että puhe jakaantuu epätasaisesti eri keskustelijoille. Jotkut tuntuvat olevan koko ajan äänessä ja toiset taas sanovat tuskin mitään (Leiwo ym. 1987: 171, 185)

Ryhmässä toimiminen asettaa erityisiä haasteita yksilöiden puheviestintätaidoille. Ryhmäviestinnässä tarvitaan yksinpuhuminen perustaitojen, kuten puheenvuoron loogisen etenemisen, perustelu- ja havainnollistamistaitojen lisäksi erityisesti ryhmätilanteesta nousevia valmiuksia. Ei riitä, että itse pystyy esittämään asiansa kiinnostavasti, vakuuttavasti ja hauskesti, vaan tarvitaan taitoa nivoa oma osallistumisensa osaksi suurempaa kokonaisuutta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi puheenvuoron ottamiseen liittyviä taitoja, jotta saa haluamansa ajatuksen, idean tai mielipiteen mukaan keskusteluun. Yhtä hyvin kokonaisuuden huomioon ottaminen voi tarkoittaa, että tulee pystyä rajoittamaan omaa osallistumistaan ja antaa tilaa muiden ajatuksille. (Takala 1995a: 96.)

Usein ryhmätilanteissa korostuvat emotionaaliset tekijät. Ryhmätilanteet saattavat herättää voimakkaitakin tunteita. Ryhmässä täytyy sietää muita ihmisiä, erilaisia mielipiteitä, ärsyttäviä tapoja esittää asioita ja itselle vastenmielisiä toimintatapoja. Mahdollisesti heräävä ärtymys tulee usein pystyä hillitsemään. Ryhmässä tilanteet

vaihtuvat nopeasti ja omia suunnitelmia on pystyttävä muuttamaan. Tarvitaan nopeaa reagointia. Toisaalta tarvitaan kärsivällisyyttä, myönteistä asennoitumista ja kompromisseja. Konfliktitilanteita ei voi eikä pidä ryhmässä loputtomiin välttää, sillä ne kuuluvat ryhmien normaaliin elämän kulkuun. (mts. 97 – 98.)

Salo-Lee ja Winter-Tarvaisen (1995) mukaan small talk voi olla keino päästä uuden ryhmän jäseneksi. He ovat verranneet suomalaisten ja saksalaisten small talkia. Heidän mukaansa saksalaisessa keskustelussa small talkia laajennetaan yleensä valitsemalla puheenaiheita, joihin uusien keskustelukumppanien uskotaan voivan osallistua. Tällä pyritään sopeuttamaan uudet tulokkaat jo olemassa olevaan ryhmään. Suomessa puolestaan annetaan uusien tulokkaiden ensin rauhassa kuulostella eikä heidän oletetakaan haluavan heti osallistua keskusteluun. Puheenaiheet valitaan näin ollen jo olemassa olevan ryhmän mukaan, jolloin uudella tulokkaalla on riittävästi aikaa katsella ympärilleen ja tarkkailla ryhmän toimintaa. Saksalaisten ja suomalaisten small talkia vertailemalla voidaan todeta, että mikä saksalaisten mielestä osoittaa sympatiaa ja kiinnostusta voi suomalaisesta tuntua pakottamiselta ja tunkeilulta. Sen, minkä suomalaiset ovat tarkoittaneet kohteliaaksi pidettyväisyydeksi ja riittävän ajan antamiseksi, saattaa saksalainen kokea välinpitämättömyydeksi ja syrjäyttämiseksi. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995: 99.)

Ryhmäviestintätilanteissa käytetään huomattavasti enemmän aikaa kuuntelemiseen kuin puhumiseen. Ryhmäviestintätilanteissa on usein käynnissä oheiskeskusteluja ja useat puhujat taistelevat muiden ryhmäläisten huomiosta. Miksi ryhmässä toimiminen on vaikeata? Yksi syy tähän on se, että emme yleensä huomaa sitä, etteivät muut kuuntele. Kun yksi ryhmäläinen puhuu muut oletettavasti kuuntelevat. Jotkut ryhmäläiset saattavat kuitenkin teeskennellä kuuntelemista uskoen, että muiden ryhmäläisten mukanaolo korvaa sen, etteivät he kiinnitä huomiota kuuntelemiseen. Toisaalta ryhmä saattaa antautua asiaankuulumattomaan tai epäolennaiseen keskusteluun, joka mahdollistaa että jotkut ryhmän jäsenet ottavat lomaa kuuntelemisesta. Voi olla myös vaikeata kuunnella monia esille tulevia näkökulmia. Joillekin ihmisille on yksikertaisesti helpompi keskittyä kuuntelemaan yhtä ihmistä ja yhtä ideaa kerrallaan. (Keyton 1999: 39.)

Ryhmäviestinnässä kuunteleminen on se perusta, joka mahdollistaa monipuolisen osallistumisen ryhmäviestintään. Mielipiteen kysyminen ja esitettyyn ehdotukseen reagoiminen on mahdotonta, jos ei ole kuunnellut keskustelukumppaneitten puheenvuoroja. (Valo & Almonkari 1995: 73.)

Myös Takalan (1995a) mukaan kuuntelemisen merkitys korostuu ryhmätilanteissa. Huono kuunteleminen on varmin tapa taata, ettei keskustelussa synny mitään tulosta. Tämän lisäksi aikaa kuluu tuhottomasti ja ryhmän jäsenten suhteet kärsivät. Kuunteleminen ei tarkoita pelkästään sitä, että näytetään tarkkaavaisilta ja nyökkäillään puhujalle. Hyvä kuunteleminen näkyy keskustelun etenemisessä siinä, että esitetyt ajatukset liittyvät toisiinsa samoin kuin siinä, että samaa ajatusta ei esitetä uutena eikä tehtyjä ehdotuksia unohdeta. Toisin sanoen kaikki saavat äänensä kuuluviin ja nämä äänet liittyvät mielekkäällä tavalla keskustelun kokonaisuuteen. (Takala 1995a: 96.)

Konfliktitilanteet kuuluvat ryhmien normaaliin elämäntapaan. Konflikti voi liittyä esimerkiksi käsiteltävään asiaan, sen käsittelytapaan, ryhmän työnjakoon tai ryhmän jäseniin. Ratkaistu konflikti avartaa päätöksentekoa, lisää ymmärrystä, avaa kommunikaatioon syntyneitä solmuja ja voi tuoda tyydytystä ryhmän jäsenille. Usein ajatus konfliktin ryhmää kehittävistä vaikutuksista häviää kuitenkin siksi, ettei meillä ole konfliktiratkaisuvalmiuksia. Koemme tilanteet kasvoja uhkaavina, jolloin erimielisyys ei ole rakentavaa, vaan repivää. (Takala 1995a: 98.)

Ryhmätilanteessa identiteettimme ja roolimme ryhmässä ovat jatkuvan määrittelyn alaisina. Tästä johtuu se, ettemme kovin avoimesti ilmaise olemamme eri mieltä. Konfliktitilanteessa saattaa tuntua turvallisemmalta vaieta ja säästää mielipiteensä jälkilöylyissä samanmielisille ilmaistavaksi. Usein konfliktit vaietaan kuoliaiksi, väistetään nopeasti tai siirretään niiden käsittely muille areenoille. Konfliktit voisi kuitenkin nähdä ryhmälle samanlaisina kasvupaikkoina kuin elämäntapaan liittyvät kriisit ovat yksilölle. (mts. 98.)

Konfliktitilanteissa ryhmän jäsenet muuttavat kielellistä malliaan. He siirtyvät käyttämään yksinkertaisempaa kielen muotoa ja toistamaan sanomisiaan. Konfliktin aikana levottomuus lisääntyy, mikä taas aiheuttaa sen, että keskustelijoiden on vaikeampi ottaa huomioon muita ryhmäläisiä. Lopulta puhumme piintyneesti, toistamalla samoja asioita lisäämättä mitään uutta keskusteluun. (Keyton 1999: 317.)

Seuraava esimerkki on ryhmän yksi ongelmanratkaisukeskustelusta. Esimerkissä ennen jokaista vuoroa olevat kaksi ensimmäistä numeroa ilmaisevat riviä, seuraava kirjoin joko O tai N ilmaisee, onko kyseessä oppija vai natiivi. Kirjaimen jälkeen tuleva numero oppijoiden kohdalla on henkilökohtainen koodi (kts. Taulukko 1 s. 7-8), natiivien kohdalla numero on puolestaan esimerkkikohtainen.

- 01O3: joo tai mä ajattelin jo aikaisemminkin että pitäiskö kirjoittaa noin kirjakieli vai puhekieli sepon ka tai sepon kan tai tai jotain tai ei kirjotan hyvin
- 02N1: kirjota vaan oikeella kielellä koska
- 03O3: se on jo liikaa
- 04N1: ei välttämättä kaikki kirjota kaa tai sano sen voi sanoo niin monella tavalla
- 05N2: kyllä melkein kaikki sanoo kaa
- 06N1: mä sanon et kans
- 07N2: sä puhutkin murretta
- 08O3: no kirjoitetaan hyvin
- 09N1: kaikki puhuu jotakin murretta
- 10N2: ei kaikki puhu
- 11N1: musta kaa on murretta
- 12N2: mun mielestä se on yleiskieltä
- 13N1: ei oo
- 14O3: se on puhekieltä mutta emme ole käyttänyt puhekieltä tähän mennessä ehkä on parempi ---

Tässä esimerkissä huomionarvoisinta on se, että konfliktin ratkaisijana ja lopettajana toimii oppija. Ennen kuin oppija lopettaa konfliktin, natiivit ovat jo ruvenneet konfliktitilanteelle tyypillisesti toistamaan mielipidettään lisäämättä siihen mitään uutta. Puuttuessaan natiivien sanaharkkaan oppija osoittaa rohkeutta ja tilannetajua. Sen lisäksi, että hän lopettaa kiistan, hän myös esittää ratkaisuehdotuksen ja siten vie keskustelua eteenpäin.

5. MITÄ YMMÄRTÄMINEN ON?

Jokainen meistä haluaa ymmärtää ja jokainen meistä haluaa tulla ymmärretyksi. Se, joka ei ymmärrä tai tule ymmärretyksi tuntee itsensä väistämättä ulkopuoliseksi.

Deborah Tannen (1986) kuvaa ymmärtämistä seuraavalla tavalla. ”Sinä tiedät sen tunteen. Tapaat jonkun ensimmäistä kertaa, mutta sinusta tuntuu kuin olisitte tunteneet aina. Kaikki sujuu sulavasti. Tiedät tarkalleen, mitä hän tarkoittaa ja hän tietää tarkalleen, mitä sinä tarkoitat. Nauratte samaan aikaan. Lauseillanne on täydellinen rytmi. Tunnet olosi loistavaksi. Teet kaiken oikein. Ja myös hän on mielestäsi loistava. Mutta tiedät myös toisen tunteen. Tapaat jonkun, yrität olla ystävällinen, antaa hyvän vaikutelman itsestäsi, mutta kaikki menee väärin. Välillänne on epämiellyttäviä hiljaisuuksia. Toivoisit sinulla olevan jotain sanottavaa. Aloitate yhtä aikaa ja sitten molemmat lopetatte. Sanot jotain kiinnostavaa, mutta hän keskeyttää sinut. Hän alkaa puhua jostain eikä tunnu ikinä lopettavan. Yrität keventää tunnelmaa ja hän katsoo sinuun kuin olisit lyönyt häntä vatsaan. Hän sanoo jotain, joka on ilmeisesti tarkoitettu vitsiksi,

mutta on pikemminkin julmaa kuin hauskaa. Kaikki mitä teet tilanteen korjaamiseksi tekee siitä vain entistä pahemman.” (Tannen 1986: 17.)

Sunin (1996) mukaan ymmärtäminen on aina likimääräistä, sillä kahden yksilön näkemykset ilmausten merkityksistä eivät voine koskaan olla täysin identtistä. Sunin mukaan yhteisymmärrystä voidaan pitää pikemminkin kokemuksellisena kuin reaalisenä asiointilana. Keskustelijat eivät ikinä saa varmuutta siitä, onko keskustelukumppani ymmärtänyt asiat täysin samalla tavalla. Kyseenalaista on myös se, että onko edes olemassa kahta täsmälleen samanlaista tapaa ymmärtää. (Suni 1996: 125.)

Kaikkonen näkee ymmärtämisen aktiivisena viestintätoimintana. Ymmärtäessään viestin oppija asettaa sekä kieli- että maailmantietonsa aktiiviseen käyttöön. Ymmärtäminen ei siis ole vain äänteiden, kielioppirakenteiden ja semanttisten elementtien tulkintaa, vaan myös viestin lähettäjän aikomusten ja tarkoitusten tulkintaa. (Kaikkonen 1994: 36 – 37.)

Takala ja Gerlander (1995) pohtivat, onko ymmärtäminen mitä suurimmassa määrin sopimuskysymys. Onko vain usein sanattomasti sovittava, että nyt ymmärrämme toisiamme. Jossain vaiheessa on päätettävä, että nyt asia on riittävän hyvin ymmärretty ja hyväksyttävä se, että silti jää aina tilaa kysymysmerkeille. Merkityksistä neuvottelua ei voi jatkaa loputtomiin jo pelkästään sen takia, että se olisi äärimmäisen turhauttavaa ja puuduttavaa. Takalan ja Gerlanderin mukaan ymmärtämisen tavoittelu ja siihen liittyvät kysymysmerkit ovat niitä mysteerejä, jotka tekevät viestinnästä niin jännittävän, haasteellisen ja alati kiinnostavan kohteen, että sitä ei koskaan voida ammentaa tyhjiin. (Takala & Gerlander 1995: 24 – 25.)

Kaikki eivät tavoittele täydellistä ymmärtämistä. He tavoittelevat ymmärtämistä, joka täyttää kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kriteerit. Jotkut päämäärät asettavat korkeat kriteerit, mutta toiset päämäärät ovat saavutettavissa huomattavasti alhaisemmalla ymmärtämisen tasolla. (Wilkes-Gibbs 1997: 245.)

Perinteisesti ymmärtäminen on nähty informaation moitteettomana välityksenä viestintälähettäjältä sen vastaanottajalle. Ymmärtämisongelmat mielletään tällöin tilanteiksi, joissa vastaanottaja ei onnistu saamaan informaatiota siinä muodossa, jossa se hänelle lähetettiin. Näin ollen vastuun ymmärtämisongelman ratkaisemisesta on ajateltu kuuluvan nimenomaan viestin vastaanottajalle. On mahdollista nähdä puheen ja tekstin ymmärtäminen myös toisin. Ymmärtämisen voidaan ajatella olevan interaktiivinen ilmiö. (Suni 1996: 125.)

Koska sanojen määritykset ovat löydettävissä sanakirjoista, monet ihmiset luulevat, että sanoilla on joku tietty merkitys, joka on kaikille ihmisille yhteinen. Mutta

koska sanat ovat abstrakteja ja voivat toimia symboleina erilaisille referenteille, merkitykset eivät ole kiinnittyneet sanoihin itseensä. Merkitykset ovat kommunikoijien sekä puhujan että kuulijan johtamia ja ne perustuvat kontekstiin, aikaisempiin kokemuksiin sanasta, aikaisempiin kokemuksiin keskustelukumppanista ja jopa aikaisempiin kokemuksiin tehtävästä. (Keyton 1999: 29.)

Tarnasen (1994) mukaan ymmärtämisen kannalta skeemaan tai jossakin mielessä arvaukseen tukeutuminen on tuloksellisempaa kuin tukeutuminen pelkkien yksittäisten sanojen ymmärtämiseen. Vaikka päättely johtaisikin harhaan, se auttaa kuitenkin hahmottamaan jonkinlaisen kontekstin. Yksittäinen tunnistettu sana on puolestaan vain sana eikä sen enempää, jos kuuntelija kuuntelee sana sanalta tai keskittyy vain yksityiskohtiin. Tarnanen jatkaa maailmantiedon ja ymmärtämisen yhteydestä. Hänen mukaansa se, että oppija tiedostaa maailmantiedon merkityksen ymmärtämisessä, voi myös auttaa häntä tiedostamaan sen, miksi hän ymmärtää tai ei ymmärrä kuulemaansa. Erityisesti silloin jos oppija ei ymmärrä maailmantietojen erilaisuuden vuoksi, on tärkeää tiedostaa ymmärtämisvaikeuksien syy, koska ymmärtämisvaikeudet voidaan muuten helposti tulkita kielellisiksi vaikeuksiksi. (Tarnanen 1994: 182 – 183.)

Puheen ymmärtäminen on aina mukana suullisessa vuorovaikutuksessa ja siksi sen ymmärtämisen merkitys toisen ja vieraan kielen opetuksessa on erittäin tärkeä. Koetukselle puheen ymmärtämisen taito joutuu ennen kaikkea luokkahuoneen ulkopuolisissa kontakteissa natiivien kanssa. (Tarnanen 1994: 186.) Sunin (1994) mukaan tosielämän viestintätilanteissa oppija onkin tavallaan alituisessa kielitaitotestissä. Kohdalle osuneet onnistumiset ja epäonnistumiset toimivat sinä palautteena, jonka varassa oppija tiedostaa ja arvioi kielitaitonsa tilaa ja oppimisprosessinsa etenemistä. (Sunin 1994: 130.) Tarnasen mukaan sekä suomen kielen opiskelijoiden että opettajien tulisi omaksua käsitys, että puheen ymmärtäminen ei ole passiivinen taito tai “sisäsyntyinen ominaisuus”, jona sitä on pitkään pidetty. Puheen ymmärtäminen ei ole automaattinen reaktio kuten kuuleminen, vaan nimenomaan se vaatii harjoitusta ja keskittymistä. Vieraan kielen ymmärtäminen on pitkälti päättelyä, joka vaatii kuuntelijalta kykyä soveltaa opittua sekä olemassa olevaa maailmantietoa relevantisti. (Tarnanen 1994: 191.)

Ymmärtäminen ei ole pelkkää viestien koodaamista ja dekodeeraamista. Ymmärtäminen oli se sitten teeskenneltyä tai ei, on myös hyvää tahtoa. Se on halua ymmärtää ja ottaa selville merkityksiä. Joskus se on helppoa joskus taas ei. Ymmärtäminen on myös kuuntelemista ja keskustelukumppanin huomioonottamista.

5.1. Vuorovaikutus

Brilhart ja Galanes (1995) määrittelevät vuorovaikutuksen olevan prosessi, jossa ihmiset luovat ja lähettävät viestejä, joita toiset ihmiset vastaanottavat ja tulkitsevat. Ihmisten välinen kommunikointi on symbolista. Viestiessään ihmiset eivät lähetä merkityksiä toisilleen; he lähettävät toisilleen viestejä tulkittaviksi. Viestintä on persoonallista, jolloin samalla sanalla voi olla eri merkitys eri ihmisille. Viestintä on myös toiminnallinen prosessi, joka tarkoittaa sitä, että viestintään osallistuvien täytyy toimia yhdessä saavuttaakseen keskinäisen ymmärryksen. Se tarkoittaa myös sitä, että viestinnässä lähettäjän ja vastaanottajan roolit toimivat samanaikaisesti. Viestintä on samanaikaisesti lähettämistä ja vastaanottamista. Viestintä ei myöskään aina ole tahallista, esimerkiksi pelkästään hiljaa oleminen on viestintää, jonka muut tulkitsevat. Viestinnässä kietoutuvat yhteen denotatiivinen taso, suhteisiin liittyvä taso sekä affektiivinen taso. Denotatiivisella tasolla tarkoitetaan viestin aihetta. Suhteisiin liittyvä taso viittaa siihen, mitä viesti paljastaa puhujan suhteesta muihin keskustelijoihin. Affektiivinen taso paljastaa puolestaan, mitä puhuja ajattelee siitä, mistä on puhumassa. (Brilhart & Galanes 1995: 42 – 44.)

Hannele Dufva (1994: 27 – 28) kritisoi perinteistä viestin välittymisen puheketjumallia. Puheketjua kuvataan siten, että puhujan mielessä syntyy intentio välittää jokin tietty propositio kuulijalle. Tämän intention puhuja koodaa kielelliseksi ilmaukseksi ja lähettää kuulijalle. Kuulijan tehtävänä on purkaa tämä viesti ja ymmärtää puhujan intentio. Vaihtoehdoksi tälle puheketjumallille Dufva esittää puhutun kielen dialogista vuorovaikutusmallia.

Dufvan mukaan dialogisuus perustuu suurelta osalta venäläisen Mihail Bahtinin (1895-1975) ajatuksiin. Paremminkin ehkä kirjallisuudentutkijana tunnettu Bahtin on viime vuosien aikana inspiroinut myös kielentutkijoita. Bahtinin mukaan kieli on dialogia. Tällä hän viittaa kielen pohjimmiltaan vuorovaikutukselliseen luonteeseen. Kieli syntyy ja kehittyy siinä jatkuvassa vuorovaikutuksen virrassa eli dialogiassa, jossa ihminen elää. Tämän vuoksi kieli on aina sidoksissa niihin erilaisiin konteksteihin, joissa sitä käytetään. Näin jo itse kielen käsite eroaa radikaalisti monologisen perinteen käsityksestä. Monologisessa kielikäsitteessä tarkastellaan sellaista invarianttia, pysyvää kielimuotoa, jonka oletetaan piilevän kaiken kielellisen pintavaihtelun taustalla. Tällä pintavaihtelulla tarkoitetaan esimerkiksi eri kieliä, murteita, rekistereitä ja puheta-voja. Dialogisesti ajatellen kieli taas on heteroglossinen ilmiö, joka pitää sisällään ajatuksen siitä, että oikeastaan ei ole olemassa kieltä, on vain erilaisia kieliä. Monologinen ja dialoginen ajattelu lähtevät siis analyysissään liikkeelle vastakkaisista suunnista. Mo-

nologisen ajattelun lähtökohtana ovat kielen ilmiöiden staattisuus ja invarianssi. Dialogisen ajattelun lähtökohtana ovat puolestaan dynaamisuus ja variaatio. Edelleen monologisen perinteen lähtökohtana on mielen piiloissa asuva, ei-havainnoitava kielimuoto. Siksi monologinen ajattelu edustaa periaatteessa myös platonilaista idealismia, jonka mukaan ideamaailman kieli eli mielen kieli on todempaa ja oikeampaa kuin arkimaailman kieli eli kielen käyttö puheessa ja kirjoituksessa. Dialoginen ajattelu lähtee puolestaan tarkastelemaan juuri konkreettista kielenkäyttöä: tutkittavissa ja tarkkailtavissa olevia piirteitä, joiden perusteella voidaan laatia myös uudenlaista teoriaa ihmisen mielessä asuvasta kielimuodosta. (Dufva 1999: 22 – 23.)

Dufva jatkaa, että dialogisessa vuorovaikutusmallissa hyväksytään se, että viestit ovat monikerroksisia merkityskimppuja, joiden rakentamiseen osallistuvat sekä puhuja että kuulija. Nämä monikerroksiset merkityskimput koostuvat paitsi kielestä myös nonverbaalisista ja implisiittisistä seikoista. Tämän vuoksi viestien välittyminen on luonnostaan 'epämääräistä'. Puhujalta kuulijalle siirtyy tiettyjä merkityksen aspekteja, niin aiottuja kuin aikomattomiakin. Nämä seikat ovat puheeseen luonnostaan ja kiinteästi kuuluvia аспекteja. (Dufva 1999: 36.)

Ymmärtäminen voi olla myös teeskenneltyä. Usein on helpompi teeskennellä ymmärrystä kuin paljastaa ymmärtämisongelma. (Kts. Luku 13)

Auli Hakulisen mukaan (1989b) yleensä vuorovaikutuksessa viestijät turvautuvat viitteelliseen, tavallaan siis "epätäydelliseen" ilmaisuun, jonka perillemeno nojautuu yhteistyön periaatteeseen. Näin ollen puhujan lähtökohta on, että kuulija on ajatteleva olento, joka kuuntelemisen ja ennakoimisen lisäksi on selvillä kontekstista ja tekee päätelmiä vähäisenkin aineksen perusteella. Hakulisen mukaan todellinen tai kuviteltu yhteisymmärrys on aina saavutus, josta kumpikin osapuoli on vastuussa (Hakulinen 1989b: 18.) Ymmärtääkseen vuorovaikutusta kuuntelija siis tekee oletuksia mm. puhujan intentioista, toiveista, asenteista persoonallisuudesta sekä ennakoi vuorovaikutusta (Tarnanen 1994:184).

5.2. Puhuminen

Viestiessään yksilöt toimivat aina sosiaalisessa yhteydessä, jossakin viestintätilanteessa, joka tapahtuu jossakin tilaneyhteydessä, jossakin kulttuurisessa yhteydessä ja jossakin yhteiskunnassa. Sosiaalinen ja yksityinen kohtaavat niin viestivässä yksilössä kuin viestintätapahtumassakin. Yksilönä havaitsemme ja tulkitsemme asioita, tapahtumia ja sanomia yksilöllisesti, mutta toisaalta ne "silmälasit", joiden läpi asioita katselemme

ovat aina myös sen yhteisön tuottamia, jossa olemme eläneet ja kasvaneet. (Takala 1995: 11.)

Hakulisen mukaan puhutun kielen alkuperäinen, varsinainen ja keskeinen muoto on vapaa, spontaani keskustelu, toisin sanoen vuorovaikutus. Monologiset esitykset ovat tämän tilannesidonnaisia edelleenkehittyviä. Juuri ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyötä palvelemaan kieli on kehittynyt. (Hakulinen 1989b: 22.)

Puheen lipsahtelu on normaalia riippumatta kielenkäytön sujuvuudesta. Eräs perusselitys lipsahduksille on ihmisen puheen aikana käynnissä olevien erilaisten prosessien moninaisuus ja monipuolisuus. Keskustellessamme jonkun kanssa meidän täytyy kuunnella kumppaniamme. Meidän on myös kuultava ja ymmärrettävä, mitä hän sanoo, mietittävä oma kantamme hänen sanomisiinsa, muotoiltava ja puettava sanoiksi vastauksemme ja annettava ääntöelintemme tehdä tehtävänsä. Puhuminen on siis prosessi, jossa tapahtuu paljon erilaisia asioita käytännössä ilmeisen yhtäaikaisesti. Puhuessamme suoritamme siis jatkuvasti monentasoisia tehtäviä: niin kognitiivisesti vaativia päätöksentekoprosesseja kuin kenties pitkälle automaattistuneita rutiinijuttujakin. Näiden tekijöiden vuoksi lipsahtelu lienee enemmän kuin normaalia. (Dufva 1999: 32.)

Kirjoitettuun kieleen verrattaessa puhutusta kielestä löytyy juuri sille ominaisia piirteitä. Puhuttuun kieleen kuuluu sanojen hakemista ja toistoa samoin kuin epärointiä, sanojen ja lauseiden keskeytyksiä ja uudelleen aloituksia. Nämä piirteet ovat juuri edellä mainitun prosessin, jossa useita asioita tapahtuu yhtä aikaa tulosta. Puheen "epäsujuvuudella" on kuitenkin oma tehtävänsä. Kuuntelijan kannalta puheen "epäsujuvuus" on tarkoituksenmukaista, sillä sen ansiosta kuuntelija ehtii käsitellä vastaanottaensa asiaa. (Valo & Almonkari 1995: 35.)

Puhetta luonnehdittaessa sitä usein verrataan kirjoitukseen näiden kahden kielimuodon välisten erojen näkökulmasta. Martinin (1999) mukaan puhe ja kirjoitus eivät kuitenkaan eroa toisistaan systemaattisesti ja jyrkästi. Puhe voi muistuttaa kirjoitusta kuten esimerkiksi luettu radioesitelmä. Myös kirjoitus voi muistuttaa puhetta kuten esimerkiksi näytelmäteksti. (Martin 1999: 169.)

Suullisen kielenkäytön tavallisin muoto on keskustelu. Sen voidaan ajatella olevan kuin pallopelejä, johon osallistuvan on noudatettava tiettyjä sääntöjä. Puhujan ja kuulijan roolien odotetaan vaihtuvan ja osallistumista on osoitettava jollakin tavoin. (Salo-Lee 1997: 35.)

5.3. Kuunteleminen

Kuuleminen ei tarkoita samaa kuin kuunteleminen. Kuulon avulla tajuaamme ääniä. Kuuleminen aistitoiminto, jossa tarvitaan vain kuuloelimet, kuuloradat ja aivokuoren kuuloalueet. Kuuntelemisessa puolestaan tärkeänä vaikuttajana on vuorovaikutussuhde, jolloin keskeisiä ovat kysymykset: kuuleeko kuulija ja haluaako hän kuunnella? Sanoman ymmärtämisen kannalta olennaisia tärkeitä ovat aivojen assosiativiset alueet, jotka eivät ole minkään aistin yksinomaisessa palveluksessa. Assosiativiset alueet keräävät tietoja useista aistireseptoreista ja muokkaavat informaatiota siten, että ihminen saa kokonaiskäsityksen asioista. Katsekontakti on tärkeä osa kuuntelemista. Katsekontaktin avulla viestitään sanoman etenemistä aivoissa. Myös ruumiinkieli on osa kuuntelemista. Senkin tulkitsemiseksi tarvitaan otsalohkon assosiativisia alueita. (Partinen 1997: 76.)

Jaakko Lehtonen (1997) määrittelee kuuntelemisen viestintätaitoista vaikeimmaksi. Kuuntelemista ei voi harjoitella kameran edessä eikä sen laatua pysty arvioimaan samalla tavalla kuin puhumista ja esiintymistä. Kuunteleminen ei ole ainoastaan keskustelukumppanin lähettämän sanoman vastaanottamista. Kuunteleminen on aktiivista toimintaa, jossa vaikuttavat myös kuuntelijan omat oletukset asenteet ja ennakkoluulot, joita kuulija ei usein tiedosta olemassa olevankaan. Kuunteleminen on ongelmallista myös siksi, että puhujan keinot tarkistaa, mitä toinen osapuoli todella kuuli, ovat rajalliset. Usein käy niin, että puhujalle paljastuu vasta aikojen kuluttua, että hänet oli ymmärretty aivan toisin kuin hän itse tarkoitti. (Lehtonen 1997: 48 – 49.)

Lehtonen jatkaa, että kuuntelija ei vain kuule ja havaitse. Näiden lisäksi hän myös selittää havaintonsa itselleen. Kuuntelija pohtii mitä puhekumppani mahtoi tarkoittaa, mihin hän viittasi, mitä vihjasi, mihin hän pyrki. Usein kuulijalla on tulkinta valmiina. Sisällön sille, mitä sanoman vastaanottaja 'kuulee', antavat hänen omat aiemmat kokemuksensa, tietonsa, ennakkoluulonsa, oletuksensa ja asenteensa. (mts. 49.)

Seuraavassa Lehtonen listaa kuuntelemisen olennaisia ulottuvuuksia. Kuuntelemisen taito on altersentrisyyttä eli muiden kuin oman itsensä pitämistä huomion keskipisteenä. Se on myös kykyä ja valmiutta tasa-arvoiseen kommunikointiin toisen osapuolen kanssa ja tämän mielipiteiden huomioon ottamista. Kuuntelemalla viestitetään toiselle osapuolelle, että tästä välitetään. Näin ollen kuunteleminen on sosiaalista osallistumista, toisen huomaamista ja huomaavaisuutta. Kuuntelemisen taito on sosiaalista herkkyyttä eli taitoa havaita ja tunnistaa ympäristön ihmissuhteita, mielialoja, asenteita ja tunnereaktioita. Se on myös nonverbaalista herkkyyttä eli taitoa lukea ympäristön sanattomia viestejä. Kuuntelemisen taito on myös itsetuntemusta. Se on taitoa tunnistaa ne omat tunnetilat, asenteet, oletukset ja ennakkoluulot, jotka vaikuttavat

kuullun tulkintaan. Se on myös taitoa kehittää itseään yhtäältä seuraamalla menestyvien kommunikoijien toimintamalleja ja toisaalta tarkkailemalla ja arvioimalla omaa kommunikaatiokäyttäytymistään ympäristöltä saadun palautteen perusteella. Kuuntelemisen taito on itsearviointia ja omien tulkintojen kyseenalaistamista. (Lehtonen 1997: 51.)

Kuuntelemisen taito on eräs kulttuurien välisen viestinnän tehokkuuden keskeisiä ominaisuuksia. Liisa Salo-Leen (1997: 33) mukaan menestyksekkäs viestijä kuuntelee kaikkien aistiensa lisäksi myös sydämellään. Kuunteleminen on enemmän kuin kuulemista. Se on kuulostelua, havainnointia, herkkyyttä ja empatiaa.

Kulttuurienvälisessä viestinnässä saattaa viestijän huomio kohdistua liiaksi itse viestinnän välineeseen, kieleen, eikä toiseen osapuoleen tai itse viestintäprosessiin. Näin ollen kuunteleminen vaikeutuu juuri silloin, kuin se olisi erityisen tarpeellista. Tällöin Salo-Leen mukaan esimerkiksi viestinnän onnistumiselle olennainen palaute voi jäädä huomiotta tai sitä tulkitaan väärin. Jotta palautteet tulkittaisiin mahdollisimman oikein erilaisissa kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa, vaaditaan viestijältä perinpohjaista oman ja toisen kulttuurin sekä näiden viestintäsääntöjen tuntemusta. Tämän lisäksi tarvitaan kontekstiherkkyttä ja kuuntelua. Taitava viestijä ymmärtää, etteivät mitkään säännöt toimi kaikissa tilanteissa, ja näennäisesti samanlaisissa tilanteissa on usein osattava toimia eri tavalla. (Salo-Lee 1997: 33.)

Maili Pörhölän (2000: 23) mukaan viestintäkäyttäytyminen luonnollisesti riippuu monista samanaikaisista tekijöistä. Yksilötekijöiden ja kulttuurin ohella viestintäkäyttäytymiseen vaikuttavat myös mm. tilannetekijät. Yleensä ihmiset pyrkivät täyttämään ne odotukset, joita he olettavat viestintätilanteelle ja omalle roolilleen asetettavan. Erilaisissa tilanteissa nämä viestinnälle asetettavat odotukset ovat erilaisia.

Kuulijan intensiivisestä osallistumisesta viestii suomalaisessa kulttuurissa esimerkiksi tiukka katsekontakti. Kielellisesti suomalainen kuulija ei kuitenkaan ole yhtä aktiivinen kuin esimerkiksi saksalaiset, ranskalaiset tai amerikkalaiset kuulijat. Suomalainen kuulija käyttäytyy kuten aasialainen kuulija. Hän ei huudahtele innostuneesti eikä keskeytä. Hän ei myöskään liikahtele tai elehdi paljon. Erilaisesta kulttuuritaustasta tulevat ihmiset voivat tulkita hiljaisen kuulijan passiiviseksi, ei-kiinnostuneeksi, jopa hidasälyiseksi. Tuttujen ja odotettujen reaktioiden puute voidaan myös tulkita yhteyden katkeamiseksi. (Salo-Lee 1997: 35.)

Aito kuunteleminen on elävää kiinnostusta ja kunnioituksen osoittamista toista osapuolta kohtaan. Hänen tulee tuntea, että häntä arvostetaan, hänet otetaan huomioon ja häntä kuunnellaan. Monikulttuurisissa viestintätilanteissa on tärkeää olla aidosti avoin toisten käyttäytymiselle ja ideoille. Tämä tarkoittaa käytännössä toisten nä-

kökulmien etsimistä ja valmiutta muuttaa omia mielipiteitään, päätöksiään ja suunnitelmiaan saadun palautteen mukaisesti. Kuuntelu on keskeinen osa vuorovaikutusta-
pahtumaa, eikä puhumista ja kuuntelemista voi käytännössä erottaa toisistaan. Vuoro-
vaikutuksen kaikki osapuolet vaikuttavat toisiinsa, olivatpa he siitä tietoisia tai eivät.
Viestinnän prosessissa pienistä virhetulkinnoista voi kehittyä vakavia väärinkäsityksiä,
jotka vaikuttavat haitallisesti myöhempään kanssakäymiseen. Kulttuurienvälisissä vies-
tintätilanteissa on erityisen tärkeää luoda "selvitysystävällinen" ilmapiiri. "Selvitysystä-
vällisessä" ilmapiirissä on tilaa palautteelle. Siinä voidaan myös varmistua siitä, että
keskinäinen yhteisymmärrys on saavutettu. Tähän kuuluu monikulttuurisessa työyhtei-
sössä yleisen toteamuksen "*viesti ei mene perille ollenkaan*" muuttaminen itsetutkis-
keleväksi kysymykseksi "*miten ilmaisen itseni niin, että viestini ymmärretään*". (Salo-
Lee 1997: 36.)

Seuraavassa näytteessä venäläinen oppija (O9) kuvailee kuuntelemisen hankaluutta.

O9: niin mullakin tavallaan niiku se kävi niin nopeesti et mulla se niiku lensi yhteen korvaan ja sitten se
lensi pois sieltä toisesta korvasta mä en tavallaan ehkä se johtu siitä että mä en ollu kiinnostunu tai mä en
edes yrittäny niiku siis kiinnittää huomiota mitä toinen niiku sano et muleekin on todella vaikeata se just
keskittyä kaikki muu tulee mieleen

Oppija kertoo että kuunteleminen on erityisen vaikeata silloin, kun ei ole
itse kiinnostunut asiasta, jolloin ei välttämättä edes yritä kiinnittää huomiota siihen, mitä
toinen on sanomassa. Hänen mukaansa kuuntelemiseen keskittyminen on vaikeaa myös
siksi, että kaikkia muita asioita saattaa tulla yhtä aikaa mieleen.

Maarit Valon (1995) mukaan sana kuunteleminen assosioituu helposti pel-
kästään kielellisen viestin vastaanottamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Kuuntele-
misen lisäksi äänettömien nonverbaalisten merkkien eli visuaalisten vihjeiden havain-
nointi on vuorovaikutuksessa yhtä tärkeää kuin kielellisten ja äänellistenkin. Tämän
vuoksi havainnoinnin taidot sopisivat paremmin puhumisen taitojen pariin kuuntelemi-
sen taitojen asemesta. Valo jatkaa, että kuuntelemisen tai havainnoinnin taidot ovat
pohjimmiltaan intrapersoonallisia taitoja, jotka eivät sellaisenaan näy viestijän käyttäy-
tymisestä. Hiljaa oleminen, keskittynyt ilme tai nyökyttely toisen puhuessa eivät takaa
kuuntelemista. (Valo 1995: 72.)

Valon (1995) mukaan kuuntelemisen taidoissa on kyse sanoman syvälli-
sestä käsittelystä. Kuunteleminen on sanoman erittelyä, vertailua, yhdistelemistä, tii-
vistämistä, ennakoimista, punnitsemista, tulkitsemista, arvioimista ja päättelyä. Hänen
mukaansa muistitoiminnot, keskittymisen taito tai tarkkaavaisuus ovat vasta edellytyk-

siä kuuntelemiselle. Kuuntelemisen taitoja ei pidä myöskään samaistaa kohteliaisuuteen. Normaali hienotunteisuus auttaa sosiaalisessa elämässä kuuntelemaan vaikkei huvittaisi, mutta vain perin mitänsanomaton viestijä noudattaisi oppikirjojen ohjeita hyvästä kuuntelemisesta: kuuntelisi aina keskeyttämättä, ei antaisi odotustensa vaikuttaa tulkintaansa, arvostaisi toisen mielipiteitä ja kuuntelisi loppuun asti ennen kuin muodostaisi oman mielipiteensä. (Valo 1995: 73.)

5.4. Ei-kielellinen viestintä

Kielen avulla rakennetaan suurin osa puhumisen sisällöistä. Kuitenkin vasta verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä yhdessä muodostavat tulkittavan sanoman. (Valo & Almonkari 1995: 35.)

Kielellinen ja ei-kielellinen viestintä ovat osa koko vuorovaikutusprosessia. Ne ovat käytännössä erottamattomia. Kielellisessä viestinnässä on kyse siitä, *mitä* sanotaan kun taas ei-kielellisessä viestinnässä on kyse siitä, *miten* jotakin sanotaan. (Salo-Lee 1996c: 36.) Ei-kielellinen viestintä antaa taustatietoa kielellisten viestien tulkitsemiseen eli kertoo, miten viesti pitäisi ymmärtää. Jokainen viesti sisältää myös viestin siitä, miten se on tulkittava. Tällaista viestiä kutsutaan metaviestiksi. Salo-Leen mukaan metaviesti on usein ei-kielellistä. Metakielinen viesti voidaan ilmaista esimerkiksi ruumiin asennolla, kasvojen ilmeillä tai äänensävyllä. (mts. 58.) Tannenin (1986) mukaan juuri keskustelukumppaneidemme metaviesteihin reagoidaan voimakkaimmin. Kaikki mitä sanot tai et sano lähettää metaviestin, josta tulee keskustelussa osa merkitystä. (Tannen 1986: 29,39.)

Ei-kielelliseen viestintään katsotaan kuuluvaksi mm. suhtautuminen aikaan ja ajankäyttöön, tilan käyttö ja ihmisten välinen etäisyys, koskettaminen eli kuka koskettaa ketä ja missä olosuhteissa, kehon kieli, johon kuuluvat eleet, ilmeet, asento ja liikkuminen. Myös haju katsotaan kuuluvaksi ei-kielelliseen viestintään samoin silmän liikkeet, silmien räpytys, katsekontakti, fyysinen olemus eli ulkonäkö ja rakenne, pukeutuminen, esineet, elämäntavat sekä asuinympäristö ja kodin sisustus. (Salo-Lee 1996d: 58,59.)

Nonverbaalinen kieli on puhutun kielen tavoin sopimuksenvaraista, toisin sanoen se perustuu sovittuihin merkkeihin ja merkityksiin. Ihminen kasvaa nonverbaalisen kielen käyttäjäksi ja tulkitsijaksi samantyyppisessä prosessissa kuin hän kasvaa puhutun kielen hallitsevaksi yhteisön jäseneksi. (Valo & Almonkari 1995: 35.)

Jopa silloin kun emme puhu viestimme nonverbaalisesti. Joskus teemme jotain tarkoituksella, joskus taas emme ole tietoisia niistä nonverbaalisista viesteistä,

joita lähetämme. Esimerkki tällaisesta tiedostamattomasta nonverbaalisesta viestistä on esimerkiksi se, että tiedostamattamme suljemme silmämme, kun kuulemme mielestämme epämiellyttävän ihmisen nimen mainittavan. Vaikka emme tarkoittaisikaan luomme voimakkaita signaaleja, joita muut tulkitsevat. (Keyton 1999: 33.)

Osa nonverbaaleista merkeistä on yhteisiä koko maapallon väestölle, toiset taas ovat kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi kulmakarvojen kohotus merkitsee eri puolilla maailmaa eri asioita. Polynesiassa kulmakarvojen nostaminen tulkitaan todennäköisesti joko hyväksynnäksi tai kiittämiseksi. Kreikassa puolestaan sama merkki tarkoittaa vastaväitettä tai närkästyttä. Myös katsekäyttäytyminen sekä pään liikkeet ja käsien liikkeet ovat osin kulttuurisidonnaisia. (Valo & Almonkari 1995: 35.)

Kielellinen käyttäytyminen on useimmiten tiedostettua. Nonverbaalinen ilmaisu puolestaan on usein spontaania ja tiedostamatonta. Omia ilmeitä ja äänensävyjä on hankala kontrolloida. Tämän vuoksi nonverbaalinen ilmaisu on paljastavaa ja verbaalisen ja nonverbaalisen viestin ollessa ristiriidassa uskotaan nonverbaalista ilmaisua. (mts. 36.)

Meidän on mahdollista miettiä etukäteen, mitä sanomme. Mutta harvoin tiedostetusti mietimme sitä, kuinka sen sanomme, lukuun ottamatta tilanteita, jotka ovat hyvin latautuneita, kuten työhaastattelu tai julkinen puhe. Tuskin koskaan teemme päätöksiä siitä, nostammeko vai laskemmeko äänen korkeutta tai voimakkuutta tai siitä, puhummeko nopeammin vai hitaammin. Nämä ovat kuitenkin tekijöitä, joiden perusteella tulkitsemme toistemme tarkoituksia ja päätämme, mitä ajattelemme keskustelukumppaneidemme kommentteista ja keskustelukumppaneistamme. (Tannen 1986: 45 – 46.)

Toisaalta on hyvä pitää mielessä, että kaikki nonverbaalinen viestintä ei ole tiedostamatonta. Toisinaan pyrimme antamaan itsestämme harkitusti fiksumman ja luotettavan ensivaikutelman esimerkiksi nyökyttelemällä, harkitulla silmiinkatsomisella, tavanomaista ryhdikkäämmällä asennolla jne. (Valo & Almonkari 1995: 37.) Tästä on kyse myös silloin kun nyökytellään ikään kuin ymmärrettäisiin vaikka tosiasia ei ymmärrettäkään.

Tärkeää on kuitenkin ajatella viestintää monitahoisena kokonaisuutena eikä erityisesti nonverbaalisen viestinnän tulkinnassa kannata liioitella (mts. 38.) tai tehdä hätiköityjä johtopäätöksiä niin kiehtovaa kuin se olisikin. Sillä kuten verbaalinen kommunikointi myös nonverbaali kommunikointi on hyvin symbolista, joten tarkkoja merkityksiä on joskus vaikea määrittää (Keyton 1999: 36).

Verbaalinen ja nonverbaalinen järjestelmä toimivat usein yhdessä siten, että niiden kautta ilmaistaan samaa tarkoitusta. Tämän vuoksi ilmaisussa on paljon ylimääräistä. Tällä tavoin puheviestintä itsessään pyrkii vähentämään väärintulkintojen mahdollisuutta. Puheviestinnässä siis tuhlataan merkkejä, jotta toiset varmemmin ymmärtäisivät sanoman. Nonverbaalinen ja verbaalinen järjestelmä voivat myös ilmaista eri asioita. Nonverbaalisesti on mahdollista ilmaista sellaisia asioita, joiden ilmaiseminen verbaalisesti ei ole mahdollista tai sopivaa esimerkiksi tilanteen tai viestintäsuhteen piirteiden vuoksi. (Valo & Almonkari 1995: 36.)

6. KULTTUURIENVÄLINEN VIESTINTÄ

Kevin Avruch listaa kuusi ajatusta kulttuurista, jotka hänen mielestään ovat riittämättömiä. Nämä ovat: kulttuuri on homogeeninen, kulttuuri on tietty konkreettinen asia, kulttuuri on yhdenmukaisesti jaettu ryhmän jäsenten kesken, yksilö kuuluu ainoastaan yhteen kulttuuriin, jolloin kulttuuri olisi synonyyminen ryhmäidentiteetin kanssa, kulttuuri on tapa, tällöin kulttuuri on synonyyminen tradition kanssa ja viimeiseksi, kulttuuri on ajaton. (Avruch 1998: 14 – 16.) Hänen mukaansa kulttuuri on johdannainen henkilökohtaisista kokemuksista, henkilöiden itsensä oppimasta ja luomasta sekä nykyisten ja edeltäneiden sukupolvien oppimasta ja luomasta, jonka he ovat välittäneet yksilöille sosiaalisesti (mts. 5).

Kaikkosen (1994) mukaan sanan *kulttuurienvälinen* perusajatuksena on, että eri kulttuurit viestivät keskenään tai tulevat kosketuksiin toistensa kanssa. Kun eri kulttuurien edustajat tapaavat toisensa, mukana ovat heidän käsityksensä, kokemuksensa, tietonsa ja kykynsä, joiden ominaislaatuun vaikuttavat heidän taustakulttuurinsa. Näin ollen jokainen ihminen voidaan nähdä kulttuurinsa ja taustansa tuotteena. Niinpä ihmiset ovat enemmän tai vähemmän yksikulttuurisia tai monikulttuurisia riippuen siitä, mitä mahdollisuuksia heillä on elämässä ollut. (Kaikkonen 1994: 117.)

Perinteisesti kulttuurienvälisellä viestinnällä tarkoitetaan sellaista kommunikaatiota, johon joku osallistuu muulla kuin äidinkielellään (Muikku-Werner 1993: 31). Kulttuurienvälisen viestinnän määritelmiä löytyy useita. Pirkko Muikku-Wernerin (1993: 30 – 31) mukaan Knapp ja Knapp-Potthoff (1987: 8) määrittelevät kulttuurienvälisen viestinnän olevan viestintää, jossa kukin osanottaja tuo vuorovaikutustilanteeseen tietoa, joka on tyypillistä hänen edustamalleen sosiokulttuuriselle ryhmälle. Tämä määritelmä pitää sisällään myös intrakulttuurisen, esimerkiksi saman yhteiskunnan alakulttuurien välisen viestinnän. Myöskään Thomasin (1983) mukaan kulttuurien välisyydellä ei tarkoiteta ainoastaan natiivien ja ei-natiivien välisiä kommunikaatiotilanteita,

vaan kaikki viestintä, jossa on mukana ihmisiä, jotka eivät jaa yhteistä kielellistä tai kulttuurista taustaa voidaan nähdä kulttuurien välisenä (Thomas 1983: 91).

Tämän näkemyksen puolesta puhuu myös Liisa Tiittula (1994: 101), joka toteaa, että helposti unohdetaan, että eri kulttuurien sisällä on erilaisia tilanteita ja ryhmiä ja eri osakulttuureilla on erilaisia tyylejä. Hän kirjoittaa Tannenin (1982) tekemästä tutkimuksesta, jossa tutkittiin Yhdysvaltojen itärannikon juutalaisten ja länsirannikon ei-juutalaisten eroja sekä Keimin ja Schwitallan (1989) tutkimuksesta, jossa tutkittiin kahden saksalaisen, saman paikkakunnan, mutta eri sosiaaliseen luokkaan kuuluvan naisryhmän eroja. Näissä tutkimuksissa havaittiin selviä eroja mm. osallistumistavassa, keskustelun rytmissä ja säännöstössä sekä tavassa antaa palautetta.

Kulttuurinen eroavaisuus on usein yhteydessä rotuun tai alkuperään (ethnicity), mutta voi myös perustua ikään, ammattiin, maantieteelliseen kotiin, uskontoon, politiikkaan, sosioekonomiseen statukseen eli kaikkiin kategorioihin, jotka identifioivat ihmisten välisiä eroavaisuuksia. Erot aiheuttavat vaikeuksia ryhmissä, koska kaikki ryhmän jäsenet ovat jossain määrin etnosentrisiä. Tällöin ihmisiä ja tapahtumia tuomi-taan hyviksi ja oikeiksi silloin kun ne ovat samanlaisia kuin ihmiset ja tapahtumat omassa kulttuurissamme. Keskittyminen pitkätahtaimen suunnitelmiin, oppiminen vieraista kulttuureista ja painottuminen persoonaan sosiaalisen identiteetin ohi ovat muutamia keinoja selviytyä eroavaisuudesta johtuvista ongelmista. (Keyton 1999: 201,212.)

Kulttuurienvälisessä viestinnässä ainakin osa viestintään osallistujien pragmaattisesta tiedosta ei ole yhteistä. Kasperin mukaan interpersonaalisesta näkökulmasta kulttuurienvälisissä kohtaamisissa kaikilta osapuolilta puuttuvat yhteinen kehys (framework) sekä yhteiset resurssit. Oppijoilta nämä puuttuvat siksi, että heillä ei ole kontekstiin liittyvää olennaista tietoa ja natiiveilta, koska he eivät voi käyttää kontekstiin liittyvää tietoaan ilman että sitä muokattaisiin (adjustments). (Kasper 1997: 348.)

Liisa Salo-Leen (1997) mukaan viestintä on suhteellisen mutkatonta silloin, kun ihmisillä on samanlainen kulttuuritausta. He ovat sosiaalistumisprosessissaan oppineet tietyt rooliodotukset, ymmärtävät tilanteet samalla tavalla ja tietävät, milloin ja miten aloittaa ja keskeyttää keskustelu. Samanlaisen kulttuuritaustan omaavat ihmiset osaavat myös kohtuullisen hyvin ennakoida toisen osapuolen reaktiot. Kulttuurienvälisestä viestintään puolestaan vaikeuttavat erilainen kulttuuritausta ja useimmiten ainakin yhdelle keskustelijalle vieras kieli. Tällaisessa tilanteessa omakulttuurinen viestinnän tieto-taito ei toimi odotetulla tavalla. (Salo-Lee 1997: 33.)

Jokainen kulttuurin jäsen elää omassa kollektiivisessä todellisuudessaan, jonka mukaisesti hän tulkitsee kaikkea symbolistista käyttäytymistä ympäristössään.

Kulttuuri antaa sen asteikon, jonka mukaan keskustelun osapuolet tulkitsevat toistensa sanavalintoja, intonaatiota, korostuksia, puheen sävyä, eleitä, fyysistä etäisyyttä tai läheisyyttä, epäröintejä, puhumisen nopeutta ja vaikenemista. Keskustelun osapuolten edustaessa eri kulttuureja, tulkitsee kumpikin toisen symbolista käyttäytymistä oman todellisuutensa näkökulmasta. (Lehtonen 1994: 93.)

Kulttuurierojen merkitystä ei pidä yliarvioida, sillä eihän kaikki kulttuurista johdu. Viestintäkumppani ei välttämättä ole kulttuurinsa tyypillinen edustaja, jos kulttuurin tyypillistä edustajaa ylipäänsä voi olla edes olemassa. Puheviestinnässä on aina tilanteesta johtuva ja yksilöllinen vaihtelu. Nämä saattavat kumota kulttuuripiirteiden merkitystä. Tämän lisäksi viestintäkumppani voi olla myös monikulttuurinen ihminen. Hän voi olla syntynyt kenties yhdessä, kasvanut toisessa ja asunut pitkään kolmannessa kulttuurissa. Myös yhteiset elämäkokemukset ja harrastukset yhdistävät ihmisiä. Esimerkiksi kaksi nuorta musiikin, roolipelien tai tietokoneiden harrastajaa maailman eri puolilta kommunikoi luultavasti sujuvasti kaikista kieli- ja kulttuurieroista huolimatta. Joten suhtautumalla uusiin ihmisiin ensisijaisesti ihmisinä, ei kulttuurin edustajina luodaan myönteinen lähtökohta viestinnälle. (Valo & Almonkari 1995: 107.)

Esimerkkinä siitä, että vuorovaikutus voi onnistua ilman yhteistä kieltä tai kulttuuria, on katkelma Mikael Niemen teoksesta Populäärimusiikkia Vittulajänkältä. ”Greger ei osannut suomea (huonosti lausumiaan kirosanoja lukuun ottamatta, liite yksi, kuten kävi jo ilmi). Eläkeläiset eivät osanneet Skoonen murretta sen enempää. Sil- le, että osapuolet ymmärsivät toinen toisiaan, oli sen sijaan kaksi selitystä: Gregerin poikkeuksellisen silmiinpistävä ja selkeä elekieli sekä hänen tavattoman laaja maatalo- usasiantuntemuksensa.” (Niemi 2000: 170.)

6.1. Kulttuurienvälinen viestintä tutkimusalana

Tieteenalana kulttuurienvälinen viestintä on nuori vaikka kulttuurienvälistä viestintää on ollut kautta aikojen aina, kun erilaisista kulttuuritaustoista tulevat ihmiset ovat joutuneet tekemisiin toistensa kanssa. Alan ensimmäiset oppikirjat ilmestyivät Yhdysvalloissa 1970-luvulla, jolloin myös alan opetus alkoi amerikkalaisissa yliopistoissa ja muissa oppilaitoksissa. Euroopassa kulttuurienvälisen viestinnän tutkimus kiihtyi 1980-luvulla. Viime vuosikymmenten aikana oppituleja, tutkimuskeskuksia ja tutkijajärjestöjä on perustettu eri puolille maailmaa. Kulttuurienvälisen viestinnän opetuksesta ja koulutuksesta on tullut olennainen osa ihmisten kansainvälisyyteen tähtäävää valmennusta. (Salo-Lee 1996a: 4.)

01O6: sekin puhui aina sie ja mie ja en ymmärtänyt mitään sanoin aina joo joo vaikka en ymmärtänyt

Seuraavassa sama unkarilainen oppija jatkaa vaikeuksia aiheuttavista seikoista.

01O6: öö slangisanoja ehkä joitain ei kovin tunneta

02N: ei tunneta

03O6: ja joo ja sitten puhuminen on tosi nopeaa

04N: mm

05O6: sekin on ihan mikä radiosta kuuluu ja telkkarista se on vaikeaa

Tämän unkarilaisen oppijan mukaan ongelmia aiheuttavat erityisesti slang-ilmaukset ja puheen nopea tempo. Hänen mukaansa on vaikeata ymmärtää myös radion ja television kieltä. Edellä mainitut kieleen liittyvät seikat ovat kuitenkin jokapäiväisen kielenkäytön ytimessä. Ne ovat juuri sitä kieltä, jota oppijan ympärillä on. Jos oppija kokee tämän jokapäiväisen kielen vaikeana, jopa mahdottomana ymmärtää tuntee hän myös itsensä väistämättä ulkopuoliseksi. Radiosta ja televisiosta saamme tärkeätä ja ajankohtaista tietoa, sellaista tietoa, josta puhutaan. Jos oppija ei ymmärrä tiedotusvälineiden välittämiä uutisia, ei hän niistä myöskään pysty keskustelemaan. Tämä saattaa pakottaa hänet syrjään useista jokapäiväisistä suurista ja pienistä keskusteluista.

Tällaista jokapäiväisen kielenkäytön harjoittelua kannattaisi suosia kielten opetuksessa. Oppijoille tulisi antaa valmiuksia aktiivisesti havainnoida kieltä, jota käytetään ympäristössä ja tiedotusvälineissä. Olisi hyvä jos oppijoissa heräisi oma halu ja into tarkkailla sitä, mitä ja miten ympärillä puhutaan.

Aineiston perusteella ilmenee myös että, uusien tapaamisaikojen sopiminen aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia. Tämä voi johtua siitä, että uusista tapaamisista sovitaan yleensä keskustelun loppuvaiheessa, jolloin oppija voi olla jo väsynyt kuuntelemaan ja seuraamaan. Toisaalta tämä aihe herättää yleensä paljon keskustelua ja jokaisella on sanansa sanottavana joten päällekkäispuhunnan ja muun hälyn, jota aiheutuu esimerkiksi kalenterien etsimisestä ja selaamisesta, osuus on suuri ja nämäkin voivat osaltaan vaikeuttaa seuraamista. Toisaalta viikonpäivien nimet ovat hyvin samankaltaisia esimerkiksi *tiistai* ja *torstai* samoin myös numerot on helppo sekoittaa toisiinsa esimerkiksi *kolmas* ja *kaheskolmas* (23).

Salo-Leen (1996a) mukaan lisääntyvä kiinnostus järjestelmälliseen kulttuurienvälisen viestinnän tutkimukseen, koulutukseen ja opetukseen johtuu kansainvälisten kokemusten lisääntymisestä ja ihmisten yhä lisääntyvästä liikkuvuudesta. Nykyisin erilaisuuden kohtaaminen alkaa usein jo kotiovelta ja kansainvälisyys koskee useimpia. Matkailun, työelämän ja opiskelun ansiosta ihmisten väliset suorat kontaktit ovat lisääntyneet. Nämä tekijät ovat tuoneet esille kulttuurienvälisen viestinnän koulutuksen ja opetuksen tarpeen eri puolilla maailmaa. (mts. 4.)

Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksen tavoitteita on toisaalta sellaisten kulttuureja erottavien piirteiden löytäminen, joiden aiheuttamat väärinkäsitykset vaikuttavat ratkaisevasti yksilöiden ja ryhmien välisten suhteiden huononemiseen ja katkeamiseen. Toisaalta tutkimuksissa pyritään löytämään kulttuureja yhdistäviä, yhteisymmärrystä edistäviä ja menestyksekkästä kanssakäymistä helpottavia piirteitä. Kulttuurienvälisen viestinnän koulutuksen ja opetuksen päätavoitteita ovat kulttuurisen herkkyyden kehittäminen, tiedon lisääminen sekä omasta että vieraasta kulttuurista, ja kulttuurienvälisessä viestinnässä tarvittavien taitojen harjoittaminen. (mts. 4.)

6.2. Kuinka natiivien ja oppijoiden väliset keskustelut eroavat natiivien välisistä keskusteluista?

Natiivien ja oppijoiden välisissä keskustelussa voidaan nähdä perustavanlaatuisia eroja verrattuna natiivien välisiin keskusteluihin. Natiivien ja oppijoiden välisistä keskusteluista voidaan nimetä kolme keskeisintä aluetta, jotka ovat ominaisia: 1) ymmärtämisen ongelmat, jotka nousevat oppijan puutteellisesta kommunikatiivisesta kompetenssista, 2) kommunikaation ongelmat, jotka aiheutuvat erilaisista kieltä ja kulttuuria koskevista normeista, jotka koskevat kielen käyttöä ja keskustelukäyttäytymistä, ja 3) vaikeus ratkaista kommunikaation ongelmia, jotka nousevat sekä oppijan rajallisista välikielen resursseista ja kulttuurienvälisestä viestintätilanteesta. (Piirainen-Marsh 1995: 53 – 54.)

Edellä mainitut tekijät johtavat siihen, että oppijoiden ja natiivien väliset keskustelut ovat usein epätasapainoisia ja epätasa-arvoisia suhteessa valtaan ja keskustelun hallintaan. Kieltä paremmin hallitseva natiivi nähdään voimakkaana ja hallitsevana osapuolena, joka kantaa suurimman vastuun keskustelun ohjaamisesta. Oppija puolestaan nähdään voimattomana ja epäkompetettina. Tällöin natiivit puhujat voivat modifioida puhettaan ja sovittaa keskustelukäyttäytymistään oppijan eduksi, jolloin pystytään saavuttamaan jaettu ymmärrys. Suurempaan ymmärrykseen pyrkivät myös oppijat käyttämällä erilaisia kommunikaatiostrategioita estääkseen ja ratkaistakseen kommunikaatio-ongelmia. (mts. 54)

Varonissin ja Gassin (1985b) mukaan oppijoiden ja natiivien välisissä keskusteluissa esiintyy enemmän selvennyspyyntöjä, toistoa, laajentumista ja yksityiskohtaisuutta (elaborations) kuin natiivien välisissä keskusteluissa. Heidän mukaansa näiden keinojen avulla pyritään välttämään ymmärtämisiongelmiä, joiden esiintyminen on tyypillistä keskusteluissa, joihin osallistuu sekä natiiveja että oppijoita. (Varonis & Gass 1985b: 328.)

Oppijoiden ja natiivien välisille keskusteluille on myös tyypillistä henkilöiden välinen etäisyys, joka aiheutuu eroista keskustelijoiden taustatiedoista ja kulttuurisesta jäsenyydestä. Kulttuurille ominaiset kielenkäytön piirteet ja viestintätyyli vaikuttavat keskusteluun ja saattavat aiheuttaa epämiellyttäviä tilanteita tai jopa viestinnän romahtamisen. Jaettujen tulkintaprosessien puute saattaa estää menestyksellisen neuvottelun silloin kun ongelmia ilmaantuu. (Piirainen-Marsh 1995: 54.)

Huolimatta edellä mainituista tekijöistä natiivien ja oppijoiden keskusteluille on ominaista että keskustelu sisältää sen ympäristön, jossa kieltä käytetään. Keskustelussa näytetään keskustelijoiden kommunikatiivinen kompetenssi tietyssä viestintäkontekstissa. Keskustelu on kontekstista riippuvaista ja siksi monimutkaista ja vaihtelevaa. Oppijan suoritus pitää nähdä suhteessa tilannetekijöihin kuten muihin keskusteluun osallistujiin, aiheeseen, tehtävään ja toimiin, jotka luovat sosiaalisen tapahtuman. (mts. 55.)

7. MITKÄ TEKIJÄT AIHEUTTAVAT YMMÄRTÄMISIONGELMIA?

Kaikki informaation tasot, jotka johtavat ymmärtämiseen, voivat muodostua myös ymmärtämisiongelmiä lähteeksi (Bremer ym. 1993: 159).

Viestin lähettäjän ja vastaanottajan ymmärrys ei välttämättä kohtaa omakulttuurisessa natiivien välisessä viestinnässä. Moninkertaisesti vaikeampaa ymmärryksen kohtaaminen on silloin, kun viestintä tapahtuu vieraalla kielellä, vieraan kulttuurin edustajien kanssa. Tästä vaikeudesta on kyse kulttuurienvälisessä kommunikaatiossa ja kohtaamisessa. (Kaikkonen 1994: 66.) Voidaan myös ajatella että, mitä etäisempiä kulttuurit ovat toisilleen, sitä todennäköisempiä ja suurempia ongelmat kulttuurien välisessä viestinnässä ovat.

Arja Piirainen-Marsh (1994) kuitenkin toteaa, että kulttuurienvälinen vaihtelu ja sen heijastuminen kielenkäyttöön on osoittautunut hyvin monimutkaiseksi ja epämääräiseksi ilmiöksi. Eroja kulttuurien välillä löytyy, mutta ne eivät ole kategorisia eivätkä selitettävissä muutamien rajattujen muuttujien tai sääntöjen avulla. Hän jatkaa, että oppijan kielenkäytön ongelmat eivät myöskään välttämättä ole ennakoitavissa

erojen avulla, sillä puhetapahtuma saattaa onnistua kulttuurieroista huolimatta tai epäonnistua samankin kulttuurin edustajien välillä. (Pirainen-Marsh 1994: 222.)

Näin ollen ei voi yksiselitteisesti ennustaa vuorovaikutuksen onnistumismahdollisuuksia. Huomion arvoisinta ei ole se seikka, että vuorovaikutukseen osallistuu ihmisiä erilaisista sosiokulttuurisista taustoista vaan se, että osallistujina on yksilöitä ja ainutlaatuisia persoonia. Vuorovaikutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen on vaikuttamassa myös lukuisa joukko muita kuin kieleen tai kulttuuriin liittyviä tekijöitä. Keskustelijat saattavat olla väsyneitä, jännittyneitä, nälkäisiä, haluttomia, ylettömän onnellisia jne. Nämä kaikki ja monet muut tekijät vaikuttavat ennustamattomalla tavalla.

On tutkittu että useimmiten kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen romahdamisen taustalla ovat pragmaattiset tai diskurssiin liittyvät syyt. Kieliopilliset ja fonologiset tekijät eivät puolestaan ole merkittäviä ongelmien aiheuttajia. (Clyne ym. 1991: 271.)

Puheen ymmärrettävyyden kannalta vaarallisimpia eivät ole sanojen väärät taivutusmuodot, puhujan ääntämisvirheet useissakaan äänteissä, semanttisesti väärät sanat tai epäsuomalainen intonaatio yksinään. Vaarallisempaa on se, että ongelmia on useilla kielen osa-alueilla yhtäaikaan ja että virheitä on paljon. (Miettinen 1994: 201.) Miettinen jatkaa, että ymmärrettävyyteen vaikuttaa suuresti myös kuulija. Kuulijat ovat erilaisia sen perusteella, kuinka helposti he voivat saada ei-natiivin tuotoksesta selvää. Ihmisille, jotka viestivät usein ulkomaalaisten kanssa, ymmärtäminen voi olla helpompaa kuin kokemattomille kuulijoille. Tutkimuksissa on todettu, että jotkin ihmisryhmät suhtautuvat suvaitsevammin ei-natiivin tekemiin virheisiin kuin toiset. (Miettinen mts. 202.)

Miettinen (1994) listaa ymmärtämistä tukevia piirteitä, joita ovat mm. puhujan käyttämän sanaston laajuus, peruslausetyyppien muodon hallinta, taivutuksen täsmällisyys, sopivat ilmausten toistot, esitettyjen ilmaisukokonaisuuksien loogisuus eli yllätyksettömyys, fraasien hallinta, ilmausten lyhyys, selkeä ääntäminen ja luonnikas prosodiikka. Ymmärrettävyyttä mahdollisesti heikentäviä kielenpiirteitä puolestaan ovat ilmausten vajavuus, kaavamaisuus ja sidostumattomuus, rikkonaisuus ilmausten rakentumisessa, kieliopillinen epätarkkuus, semanttiset virheet, sanaston suppeus, sanariekkaleiden runsaus, ääntämyksen epätarkkuus, epäselvä artikulaatio ja prosodiikan epäsuomalaisuudet. Miettinen toteaa, että on väitetty että vastaanottajan tulkinta on ymmärrettävyyden kannalta keskeisintä. Hänen oma kantansa kuitenkin on, että ymmärrettävyyden kannalta tärkeintä on puhujan kieli. Hän jatkaa, että mitään yksittäistä kielenpiiri-

rettä ei voi nostaa muita tärkeämmäksi ymmärrettävyyden kannalta, mutta usean kielen alueen yhtäaikaiset puutteet ennakoivat hankaluuksia vastaanottajalle. On tärkeää ottaa huomioon, että puhujat ovat yksilöitä, joiden kielessä yksi kielen piirre voi olla ymmärrettävyyden kannalta keskeisempi kuin toinen. (Miettinen 1994: 203 – 204.)

7.1. Mitkä tekijät aiheuttavat ymmärtämisiongelmiä oppijoiden ja natiivien välisissä keskusteluissa?

Bremer, Broeder, Roberts, Simonot ja Vasseur (1993: 159) ovat tutkineet tekijöitä, jotka aiheuttavat ymmärtämisiongelmiä natiivien ja oppijoiden välisissä keskusteluissa. Heidän mukaansa ymmärtämisiongelmiä voivat aiheuttaa väärin kuulemiset, jolloin leksi-kaalista elementtiä ei ole kuultu tai ymmärretty niin kuin se on tarkoitettu kuultavaksi tai ymmärrettäväksi. Vastaavia ongelmia esiintyy myös natiivien välisissä keskusteluissa. Ymmärtämisiongelmiä voivat aiheuttaa ilmaukset, joissa on liian paljon informaatiota ja joiden lauserakenteet ovat monimutkaisia. Myös sellaiset ilmaukset, joista on tullut vaikeaselkoisia korjausten ja epäröintien takia aiheuttavat usein ongelmia.

Tällaiset ongelmat voivat johtua siitä, ettei natiivi halua tai pysty sopeutumaan oppijan kielellisiin kykyihin. Syynä voi olla myös se, että natiivi yrittää välttää ymmärtämisiongelmiä ja pyrkii muokkaamaan puhettaan helpommin ymmärrettävämmäksi, mutta tuottaakin monimutkaisia ja vaikeaselkoisia rakenteita. Myös abstraktit aiheet aiheuttavat helposti ongelmia, koska ne usein sisältävät monimutkaisia lauserakenteita ja vaikeata sanastoa. Myös kasvojen suojelun vuoksi käytetty epäsuora kieli aiheuttaa usein ymmärtämisiongelmiä. (mts. 1993:161-163.)

Ongelmia aiheuttavat myös tilanteet, joissa natiivin ja oppijan käsitykset keskustelun luonteesta eroavat. Tällainen käsitysten ero voi olla esimerkiksi itsestä kertomisen määrä muodollisessa tilanteessa kuten työhaastattelussa. (mts. 164 – 165.)

Runsaasti ongelmia aiheuttaa natiivien käyttämä puhekieli erityisesti nopeutensa sekä murre- ja slangipiirteiden vuoksi. Seuraavassa äidinkieleltään venäläinen oppija (O9) kertoo murteiden hankaluudesta:

01O9: et esimerkiksi niiku mä niiku opetin sellasen ensimmäisen murre mikä se oli öö limingnan lukiossa yks tyttö sano että mikä se oli <naurahtaa> nyt ei tuu mittä mielee no sellasia just niiku en tiijä niiku mä en heti tajunnu mikä on en tiijä ajattelin niiku miks puhuu niiku et miten tähän niiku liittyy tie

Oppijalle ongelmia aiheutti *tiedä*-verbin puhekielinen muoto. Seuraavassa esimerkissä unkarilainen oppija (O6) kertoo murteellisesti puhuvasta kämppiksestään:

7.2. Pragmatiikka ongelmia aiheuttamassa

Ymmärtämisen ongelmia esiintyy myös kielen käytön eli pragmatiikan tasolla. Pragmatiikka voidaan nähdä alueena, jossa puhujan tieto kieliopista joutuu kontaktiin hänen maailmantietonsa kanssa. Molemmat nämä tietorakenteet suodattuvat uskomusten kielestä ja uskomusten maailmasta läpi. (Thomas 1983: 99)

Tyypillistä kielen käytön ongelmille on se, että ne usein nähdään mieluummin käyttäytymisen kuin kielen ongelmina. Tosiasia on että oppija saa kokemuksia siitä, kuinka toimitaan kussakin tilanteessa kulttuurin normien mukaisesti ainoastaan osallistumalla itse toimintaan. Kuitenkin oppijaa usein arvioidaan ihmisenä hänen käyttäytymisensä perusteella vaikka hän vasta harjoittelee. Suurempi kielellinen selvyys ei auta estämään tai korjaamaan tällaisia ongelmia. (Bremer ym. 1993: 164.)

Muikku-Wernerin (1993: 38) mukaan kielen käyttämisen säännöt ovat useimmiten tiedostamattomia, mutta niiden rikkominen yleensä huomataan. Tämä aiheuttaa sen, että jos joku ulkomaalainen käyttäytyy odotustenvastaisesti, päätelmiä tehdään hänen persoonallisuudestaan, ei niinkään hänen kielitaidostaan. Näin ollen on virhe vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta vakavampi kuin artikkelin muistaminen väärin. Leiwon (1992) mukaan erityisesti vierasta kieltä sujuvasti puhuvan kannalta pragmaattiset virheet ovat kiusallisia, koska niitä ei helposti ymmärretä kielitaidon puutteiksi samalla tavoin kuin esimerkiksi kielioppivirheitä. Pragmaattiset virheet voivat johtaa siihen, että puhujan koetaan olevan tahallaan epäkohtelias, tönkeyä tai ylimielinen. (Leiwo ym. 1992: 55)

Sunin mukaan ymmärtämisiongelman vakavuus ei kaiken kaikkiaan riipu niinkään välittymättä jääneen informaation määrästä ja kielellisestä ilmiästä kuin siitä, millaisia sosiaalisia ja muita seurauksia ongelmalla ja erityisesti sen ratkeamattomuudella on (Suni 1996: 124).

Kaikkonen (1994) toteaa, että kieliopillisesti korrekti puhuminen ei vielä merkitse kommunikaation onnistumista. Näin ollen yksinkertainen väite tai toteamus voi olla ilmaisun oikeakielisyydestä huolimatta tilanteenvastainen tai jopa epäkohtelias. (Kaikkonen 1994: 103.)

Kaikkonen jatkaa, että oppijan tulee herkistyä sille, mikä on vieraan kulttuurin suoruusaste esimerkiksi ilmaistaessa kritiikkiä tai torjuttaessa toive tai tarjous. Kaikkosen mukaan oppijan on tiedettävä, millaista käyttäytymistä pidetään vielä hyväksyttävänä ja normaalina sekä mikä puolestaan ylittää viestintäkulttuurin rajat. (mts. 103.)

Kielen käyttöön liittyviä ongelmia on tutkinut myös Jenny Thomas (1983). Hänen mukaansa pragmaattinen virhe on tapahtunut aina, kun kuulija ymmärtää puhujan ilmaisun eri tavoin kuin puhuja on tarkoittanut sen ymmärrettäväksi (1983: 94). Hän jakaa pragmaattiset virheet pragmalingvistisiin ja sosiopragmaattisiin virheisiin (1983: 99). Pragmalingvistiset virheet ovat läheisessä yhteydessä kieleen. Usein pragmalingvistiset virheet johtuvat äidinkielen vaikutuksesta, jolloin vieraan kielen puhujan jollekin kielen yksikölle antama pragmaattinen voima on systemaattisesti erilainen kuin naatiivin puhujan sille antama voima (Leiwo ym. 1992: 55). Kyseessä on siis negatiivinen siirtovaikutus, jolloin lähtökielen rakenteita siirretään suoraan kohdekieleen.

Sosiopragmaattiset virheet ovat yhteydessä kulttuuriin. Sosiopragmaattista tietämystä on tietää, mitkä aiheet kussakin kulttuurissa ovat turvallisia keskustelunaiheita. Kulttuurit eroavat suuresti sen suhteen, mitä asioita on soveliaista kysyä toiselta. Suomessa esimerkiksi on epäkohteliasta kysyä naiselta ikää, kun taas joissakin kulttuureissa monet elinvuodet ovat ylpeyden aihe. Oppijoiden tulisikin tulla tietoisiksi vallitsevan kulttuurin soveliaista ja epäsoveliaista puheenaiheista. Salo-Leen (1996b) mukaan suomalaisen puhumisen säännöt ovat tutkimusten mukaan varsin vaativia. Suomessa tuntemattomille puhutaan yleensä vain poikkeustilanteissa, henkilökohtaisuuden aste on tuttavuuden alussa alhainen ja puheenaiheiden on oltava tuttujenkin kesken sosiaalisesti varteenotettavia. Palkasta, uskonnosta, poliittisesta kannasta, aviollisista ongelmista tai urasuunnitelmista ei Suomessa Salo-Leen mukaan puhuta satunnaisten tuttavien kanssa. Hän jatkaa, että palkka voi sen sijaan olla neutraali puheenaihe toisilleen ennalta tuntemattomien kesken toisaalta Yhdysvaltojen kaltaisessa vapaan markkinatalouden ja kilpailun yhteiskunnassa tai toisaalta yhteisöissä, joissa palkanormit ovat yleisesti tiedossa kuten Kiinassa. (Salo-Lee 1996b:27.)

Vuorovaikutustilanteiden kriittisiä tilanteita tutkineet Liisa Salo-Lee ja Annette Winter-Tarvainen (1995) ovat tarkastelleet suomalaisen ja saksalaisen kulttuurin viestinnän eroja. Kriittisillä tilanteilla he tarkoittavat tapahtumia, jotka vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat ovat kokeneet eri tavoin ongelmallisina, hämmentävinä tai jopa huvittavina. Heidän mukaansa kriittiset tilanteet ovat tapahtumia, jotka ovat jääneet mieleen ehkä hetkellisinä kysymyksinäkin *“mitä sanoin/tein väärin?”* , *“oliko tässä jotain kummallista?”*. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995: 82.)

Myös tapa esittää kysymyksiä saattaa aiheuttaa ongelmia kulttuurienvälisissä viestintätilanteissa. Esimerkiksi Saksassa kysymykset osoittavat mielenkiintoa sekä keskustelukumppania että puheenaihetta kohtaan. Saksalaiset haluavat tietää mikä on puhukumppanin ammatti, seurusteleekeko tämä, mikä on hänen poliittinen tai uskon-

nollinen vakaumuksensa jne. Suomalaisista tällaiset kysymykset tuntuvat tunkeilevina. Suomalaiset pitävät kyselyä tunkeiluna. Suomessa on kohteliasta odottaa, että toinen kertoo itse itsestään ja silloinkin vain sen verran kuin haluaa kertoa. Toisen tuntemaan oppimisprosessi on Suomessa pitkä. Tuntemaan oppimisprosessin kulku riippuu molempien osapuolten halusta kertoa vapaaehtoisesti jotakin itsestään. Suomalaisten henkilökohtainen suoja-alue, se mitä pidetään omana tietona eikä paljasteta ulkopuolisille näyttää tässä suhteessa olevan suurempi laajempi kuin esimerkiksi saksalaisten. (Salo-Lee & Winter-Tarvainen 1995: 83.)

Suomalaisten pitkä tuntemaan oppimisprosessi ja tarve vältellä utelemista tuli esille myös aineistossa. Usein natiivit esittivät oppijoille kysymyksiä vasta aivan keskustelun loppuvaiheessa, silloin kun tavaroita jo pakattiin kasseihin. Usein kysymykset aloitettiin varovaisesti sanomalla *saanks mä kysyy* tai käyttämällä muita lieventimiä kuten *mitä sä opiskelitkaan*. Tämä toistui useissa keskusteluissa ja natiivit olivat selvästi kiinnostuneita oppijoista ja erityisesti siitä, miksi he opiskelivat suomea ja miksi olivat ylipäättään tulleet Suomeen. Usein kävi myös niin, että ensimmäinen kysymys laukaisi kysymystulvan, jonka seurauksena oppija joutui varsinaiseen tenttiin.

Liisa Salo-Leen mukaan tuntemattoman kohtaamiseen liittyy aina epävarmuutta, joka johtuu vaikeudesta ennakoida ja selittää omaa ja toisen käyttäytymistä uudessa tilanteessa. Tällaisissa tilanteissa suomalaiset mielellään tekevät aluksi havaintoja, puhuvat vähemmän ja kuulostelevat. Suomessa on kohteliasta odottaa, että toinen itse kertoo itsestään ja silloinkin vain sen, mitä haluaa kertoa. (Salo-Lee 1997: 34 – 35.)

Myös puhutteluun liittyvät seikat liittyvät kiinteästi sosiopragmaattiseen tietämykseen (Thomas 1983: 105, Leiwo ym. 1992: 55). Esimerkiksi Ranskassa teitittelymuoto *vous* on huomattavasti suomalaista teitittelyä laajemmin käytössä. Ranskalaiset teitittelevät kaikkia vieraita sekä vanhempia että nuorempia aivan pieniä lapsia lukuun ottamatta. Monesti sinutteluun siirrytään nopeasti sinunkauppojen jälkeen, mutta teitittely on kanssakäymisen lähtökohta.

Monet tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota suomen kielelle ominaiseen tapaan välttää suoraan henkilöön viittaamista (Seppänen 1989: 199). Seppänen tarkoittaa henkilöön viittaamisella kaikkia keinoja, joilla puhe liitetään läsnäoleviin henkilöihin, tai niiden havaittavissa olevaa puuttumista. Käsitteellä puhuttelu tarkoitetaan puolestaan suoraa viittaamista kuulijaan, puheen kohdistamista tälle. Kuulijaan voi myös viitata puhuttelematta tätä suoraan.

Seppäsen mukaan ryhmäkeskustelussa nimipuhuttelun tärkein tehtävä on todennäköisesti disambigointi: se osoittaa yksiselitteisesti, kenelle puhuja haluaa koh-

distaa sanansa. Hän jatkaa, että syitä yhden tietyn kuulijan nimeämiseen voi ajatella olevan kahdenlaisia: joko puhuja haluaa tiedustella juuri tämän henkilön mielipidettä toisin sanoen siirtää puheenvuoron hänelle, tai sitten puhuja haluaa varmistaa hänen kuuntelevan omaa vuoroaan. (Seppänen 1989: 213.)

Pirkko Muikku-Werner (1992) on tutkinut pyyntöjä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa ei-syntyperäiset pyrkivät lieventämään pyyntöjen impositiivisuutta huomattavan runsassanaisesti natiiveihin verrattuna (Muikku-Werner 1992: 294). Oppijoiden käyttämät pidemmät ilmaukset saattavat johtaa natiivien normien tahattomaan loukkaamiseen. Myös Blum-Kulkan ja Olshtainin (1986) mukaan oppijat käyttävät useampia sanoja ilmaistessaan samanlaista pyyntöä kuin natiivit. Liialliset sanat saattavat johtaa sopimattomuuteen. Tällaiseen liikasanaisuuteen kuulija voi suhtautua kärsimättömästi. Toisaalta oppijat voivat olla myös yli-informatiivisia esittäessään pyyntöjä. He selittävät taustoja, syitä, oikeutuksia jne., jotka liittyvät pyyntöön. Kuulijan mielestä osa informaatiosta saattaa tuntua turhalta, jonka vuoksi varsinaisen puheaktin teho saattaa heikentyä. Joskus ei-syntyperäiset puhujat saattavat välittää pyyntöjä myös käyttämällä useita keskenään ristiriitaisia ulkoisia määritteitä. Pragmaattinen epäonnistuminen on tässä tapauksessa yhteydessä relevanssin maksimiin. Kun kaikkia informaation osia käytetään yhdessä, ne saattavat kumota toisensa ja aiotun viestin lähettäminen epäonnistuu. Pragmaattisten epäonnistumisien mahdolliset vaikutukset saattavat vaihdella sopimattomuudesta aina täydelliseen vuorovaikutuksen romahtamiseen. (Blum-Kulka & Olshtain 1986: 175 – 177.)

Ei-syntyperäisellä on ristinään ulkomaalaisuutensa. Näin ollen hän ei voi luottaa yhteisen maaperän olemassaoloon vaan joutuu rakentamaan konsensusta varoen. Tämän vuoksi käyttäytymiseen tulee helposti hyperkorrekteja piirteitä, jotka sinänsä eivät tietysti vaaranna yhdessäoloa. Kielenoppijan itsetuntoa ei kuitenkaan lisää, jos häneen suhtaudutaan huvittuneesti. Toisaalta liika "suomalaisuuskin" häiritsee, koska ulkomaalaisten oletetaan olevan suomalaisia kohteliaampia. Tällaisessa ristivedossa on vaikea olla. (Muikku-Werner 1992: 294.)

Thomas ehdottaa, että kielten opettajien tulisi kehittää oppijoiden metapragmaattista osaamista eli kykyä tietoisesti analysoida kieltä. Hänen mukaansa pragmalingvististen virheiden korjaaminen ei ole oppijoille sen epämiellyttävämpää kuin kieliopillisten virheiden korjaaminenkaan, sillä jos oppija on valmistautunut oppimaan kieltä ylipäättään, hän myös halukas mukautumaan kohdekielen pragmalingvistisiin normeihin. Tarkoitus ei ole opettaa mitään tiettyä oikeata tai väärää vaan pikemminkin herättää keskustelua, ajatuksia ja tietoisuutta kulttuurien eroista (Thomas 1983: 98,109).

8. KOHTI YMMÄRTÄMISTÄ JA ONGELMIEN YLI

Oppijoilla ja natiiveilla on käytössään useita keinoja helpottaa ymmärtämisen saavuttamista sekä tavoitella yhteisymmärrystä silloin, kun ymmärtämisongelmia ilmenee.

Merkitysneuvottelut ovat yksi keino tavoitella ymmärtämistä. Merkitysneuvottelujen aikana keskustelukumppanit pyrkivät saavuttamaan yhteisymmärryksen jonkin tietyn ilmauksen merkityksestä (Sunin 1993: 103). Merkitysneuvottelujen lisäksi keskustelijat voivat muokata sanottavaansa helpommin ymmärrettävämmäksi käyttämällä erilaisia strategioita ja taktiikoita.

Silloin kun ongelmia ilmenee voidaan niihin suhtautua useilla eri tavoilla. Ongelmia voidaan yrittää välttää. Niitä voidaan pyrkiä ratkaisemaan ja ongelmista voi myös pyrkiä oppimaan.

8.1. Merkitysneuvotteluista

Sunin (1993) mukaan kaikki inhimillinen vuorovaikutus on eräänlaista merkityksistä neuvottelemista. Merkitysneuvottelulla (negotiation of meaning) viitataan sellaisiin keskustelujen jaksoihin, joiden aikana keskustelukumppanit pyrkivät saavuttamaan yhteisymmärryksen jonkin tietyn ilmauksen merkityksestä. (Sunin 1993: 103)

Merkitysneuvotteluita ovat tutkineet myös Evangeline Varonis ja Susan Gass. Heidän mukaansa suurin osa keskusteluista etenee lineaarisesti. Kun keskustelijoilla on yhteinen tausta ja yhteinen kieli, vuorot vaihtuvat keskustelussa sulavasti, jolloin keskustelijat vastaavat edellisen puhujan ilmaukseen. Jos keskustelijoilla ei ole yhteistä taustaa tai jos keskustelussa inkompetenssia on keskusteluvirta monien keskeytysten katkoomaa. Tällaiset keskeytykset voidaan nähdä vertikaalisina jaksoina muuten horisontaalisesti etenevässä keskustelussa. (Varonis & Gass 1985a: 72 – 73.)

Nämä keskusteluvirrassa esiintyvät katkokset ovat merkitysneuvotteluita, jotka voidaan nähdä välttämättöminä onnistuneelle vuorovaikutukselle. Merkitysneuvottelut tarjoavat keskusteluun osallistujille mahdollisuuden yhteisen jalansijan säilyttämiseen. Yhteisellä jalansijalla (footing) Varonis ja Gass tarkoittavat tilannetta, jossa keskustelija pystyy vastaamaan tarkoituksenmukaisesti edellisen puhujan viimeisimpään ilmaukseen. Toisin sanoen keskustelijat pystyvät ottamaan keskustelussa vuoron silloin kun siihen tarjoutuu mahdollisuus ymmärtäen edellisen vuoron ja sen paikan keskustelussa. (mts. 73.)

Merkitysneuvotteluun liittyvät siirrot on nimetty funktioidensa mukaan. Neuvottelun aiheuttajan jäljessä on ongelman osoitin. Ongelman osoittimia eli keinoja,

joilla ongelmia ilmaistaan käsitellään tutkimuksen analyysisiosassa tarkemmin. Osoittimen jälkeen tulee vastaus, joka on ensimmäisen puhujan yritys korjata ymmärtämisvaikeuksia aiheuttanutta ilmaustaan. Tämän jälkeen voi seurata hyväksyvä reaktio saatuun vastaukseen. Tämä johtaa joko neuvottelun päättymiseen tai uuteen, vahvistuksenomaiseen vastaukseen. (Suni 1993:105, Varonis & Gass 1985a: 73 – 78.)

Seuraavassa tutkimusaineistosta löytyvästä merkitysneuvottelussa vaikeuksia aiheuttaa espanjalaiselle suomen oppijalle sana *väljähtynyt*.

01N1: ja viini voi olla väljähtynyttä

02O3: mitä se tarkoittaa sitten

03N1: niiku että se on ollu

04N2: liian kauan

05N1: auki tai siitä on haihtunu jotenki

Tässä esimerkissä merkitysneuvottelun käynnistää oppijan kysymys *mitä se tarkoittaa sitte*. Kaksi natiivia suomen puhujaa selvittää yhdessä hänelle sana merkityksen ja keskustelu pääsee etenemään. Tämä merkitysneuvottelu ratkaistiin tehokkaasti kysymällä suoraan ongelmallisen sanan merkitystä ja antamalla kysymykseen ymmärrettävä vastaus. Tällaista suoraa mitä-kysymystä voidaan nimittää selvennuspyynnöksi (Suni 1993:109.)

Seuraavassa esimerkissä natiivi yrittää muodostaa oppijan ilmauksen pohjalta valmiin tulkintaehdotuksen.

01O3: semmonen niinkun öö mikä se nyt on en osaa nyt suomea tänään että piirtetään ihmiset tässä ja pöytä ja kaikki site

02N: sarjakuva

03O3: nii sarjakuva sitten noin puhuu muta sitten ajattelee jotain muuta

Tällaisia tulkintaehdotuksia voidaan kutsua vahvistuspyynnöiksi (Suni 1993: 108). Tässä esimerkissä oppija ei muista sanaa sarjakuva, mutta natiivi puhuja pystyy päättämään hänen selityksestään ja nonverbaalisesta elehdinnästä, mistä on kyse ja oppija hyväksyy natiivin tulkinnan oikeaksi ja keskustelu pääsee jatkumaan. Seuraavassa esimerkissä oppija esittää vahvistuspyynnön natiiville.

01N1: pietääks siellä tunteja niissä tiloissa tiijätkö

02O6: siis pidetäänkö siellä tunteja

03N1: tuntei nii

joilla ongelmia ilmaistaan käsitellään tutkimuksen analyysiosassa tarkemmin. Osoittimen jälkeen tulee vastaus, joka on ensimmäisen puhujan yritys korjata ymmärtämisvaikeuksia aiheuttanutta ilmaustaan. Tämän jälkeen voi seurata hyväksyvä reaktio saatuun vastaukseen. Tämä johtaa joko neuvottelun päättymiseen tai uuteen, vahvistuksenomaiseen vastaukseen. (Suni 1993:105, Varonis & Gass 1985a: 73 – 78.)

Seuraavassa tutkimusaineistosta löytyvästä merkitysneuvottelussa vaikeuksia aiheuttaa espanjalaiselle suomen oppijalle sana *väljähtynyt*.

01N1: ja viini voi olla väljähtynyttä

02O3: mitä se tarkoittaa sitten

03N1: niiku että se on ollu

04N2: liian kauan

05N1: auki tai siitä on haihtunu jotenki

Tässä esimerkissä merkitysneuvottelun käynnistää oppijan kysymys *mitä se tarkoittaa sitte*. Kaksi natiivia suomen puhujaa selvittää yhdessä hänelle sanan merkityksen ja keskustelu pääsee etenemään. Tämä merkitysneuvottelu ratkaistiin tehokkaasti kysymällä suoraan ongelmallisen sanan merkitystä ja antamalla kysymykseen ymmärrettävä vastaus. Tällaista suoraa mitä-kysymystä voidaan nimittää selvennyspyynnöksi (Suni 1993:109.)

Seuraavassa esimerkissä natiivi yrittää muodostaa oppijan ilmauksen pohjalta valmiin tulkintaehdotuksen.

01O3: semmonen niinkun öö mikä se nyt on en osaa nyt suomea tänään että piirtetään ihmiset tässä ja pöytä ja kaikki site

02N: sarjakuva

03O3: nii sarjakuva sitten noin puhuu muta sitten ajattelee jotain muuta

Tällaisia tulkintaehdotuksia voidaan kutsua vahvistuspyynnöiksi (Suni 1993: 108). Tässä esimerkissä oppija ei muista sanaa sarjakuva, mutta natiivi puhuja pystyy päättämään hänen selityksestään ja nonverbaalisesta elehdinnästä, mistä on kyse ja oppija hyväksyy natiivin tulkinnan oikeaksi ja keskustelu pääsee jatkumaan. Seuraavassa esimerkissä oppija esittää vahvistuspyynnön natiiville.

01N1: pietääks siellä tunteja niissä tiloissa tiijätkö

02O6: siis pidetäänkö siellä tunteja

03N1: tuntei nii

Tässä esimerkissä oppijalle aiheuttaa todennäköisesti ongelmia natiivin puhujan murteellinen puhetyyli. Oppija kuitenkin tulkitsee natiivin ilmauksen oikein ja natiivi hyväksyy hänen tulkintansa. Vahvistuspyyntöjen esittäminen vaatii oppijalta jo suhteellisen pitkälle edennyttä kielitaitoa, tai ainakin hyvin rohkeata suhtautumista puhumiseen. Usein kielitaidon rajallisuus näkyy myös ongelmien osoitinvalikoiman rajallisuutena. Selvää on, että niukan kielitaidon varassa on helpompi esittää lyhyt mitäkysymys kuin ryhtyä muotoilemaan tulkintojaan valmiiksi vahvistuspyynnöiksi. Vahvistuspyynnön esittäessään natiivi ottaa päävastuun siitä, että oppijan käyttämästä ilmauksesta saataisiin selvyys. Tällöin oppijan tehtäväksi jää joko hyväksyä tai hylätä ehdotettu tulkinta ja sen muoto. Kun oppijan kielitaito on rajallinen on todennäköistä että hän on valmis tyytymään hyvinkin ylimalkaiseen yhteisymmärrykseen. Pääasia on että keskustelua voidaan jatkaa. Tämän lisäksi oppijan on todennäköisesti helpompi myöntää kuin kiistää, sillä kiiston kielelliset seuraukset olisivat työläät kantaa. (Sunin 1993: 109 – 111.)

Oppijan kannalta natiivin hänelle esittämät selvennyspyynnöt saattavat tuntua ainakin kielenoppimisen alkuvaiheissa liian hankalilta. Natiivin esittäessä oppijalle selvennyspyynnön oppija on ikään kuin pakotettu etsimään vaihtoehtoisia, selventäviä ilmauksia omin päin. (mts. 109) Monesti natiivit saattavat myös suojella tämän kasvoja olemalla esittämättä liian vaativia selvennyspyyntöjä.

Kielen alkeita opetteleva joutuu ottamaan keskusteluissa varsin nöyrän asenteen: kun kaikkea kuulemaansa ei voi ymmärtää täytyy tarttua vain niihin kohtiin, joissa jotakin toivoa on. (mts. 110). Seuraavassa esimerkissä äidinkieleltään venäläinen oppija kertoo, kuinka hän kielenopiskelun alkuvaiheissa teki muutaman johtolangan perusteella johtopäätöksiä, joiden avulla hän pystyi ymmärtämään kokonaisuuden.

O9:---ensimmäisenä vuotena en ymmärtäny kaikkea mitä mulle sanotaan mutta nii ku mä tavallaan te tehny sellasia johtopäätöksiä et ku mä nii ku ö joitakin sanoja nii ku nii ku osannu nii ku lauseessa ees mä teen nii ku sellasen johtopäätöksen mä nii ku nii ku osasin nii ku ymmärtää just kokonaisuuden

Sunin (1993: 110) mukaan kielellisten resurssien kasvaessa oppijat pystyvät vähitellen nostamaan vaatimustasoaan ja puuttumaan yhä useampiin ymmärtämisen esteisiin.

O: nyt kun ymmärrän enemmän kysyn enemmän---

Rostin ja Rossin (1991: 266) tekemän tutkimuksen mukaan kielitaidon taso vaikuttaa siihen, millä keinoilla ymmärtämisen ongelmia ilmaistaan. Heidän mukaansa edistyneiden oppijoiden käyttämät strategiat olisi mahdollista opettaa myös oppijoille, jotka ovat vielä opintojensa alkuvaiheessa ja eivät vielä muuten kyseisiä strategioita käyttäisi.

Tutkiessaan tilanteen ja sosiaalisen roolin vaikutuksia keskustelijoiden käyttäytymiseen merkityksistä neuvottelijoina Gass ja Varonis tulivat seuraavanlaisiin tuloksiin. Heidän mukaansa informaation vastaanottaja käyttää huomattavasti enemmän hyväksymättömän inputin osoittimia kuin informaation antaja. Keskustelijat ilmaisevat ymmärtämisongelmia useammin epäsuorilla keinoilla kuin suorilla keinoilla. Tehtävän ja keskustelijoiden tuttuus vähentää tarvetta neuvotella merkityksistä. Heidän mukaansa naiset käyttävät miehiä vähemmän ymmärtämisongelmien ilmaisimia. (Gass & Varonis 1985: 160)

Ymmärtämisongelmien ratkaisussa Varonis ja Gass säilyttävät vastuuta oppijan harteille. Heidän mukaansa oppija voi tehdä inputista ymmärrettävää ilmaisemalla, että sitä ei ole hyväksytty. Nämä keskustelun virran keskeytykset tekevät ennen ymmärtämisongelmia aiheuttavasta aineksestä ymmärrettävää ja näin ollen helpottavat kielen omaksumista. (mts. 161)

Merkitysneuvotteluihin liittyvä käsite on merkityskiihista. Merkityskiihista on kyse silloin kun keskustelijat jäävät kinaamaan oman tulkintansa oikeammuudesta, eivätkä pääse yksimielisyyteen. (Dufva 1994: 35.)

8.1.1. Merkitysneuvottelut ja kielenoppiminen

Varonisin ja Gassin (1985a) mukaan merkitysneuvotteluita esiintyy enemmän keskusteluissa, joihin osallistuu ainoastaan oppijoita. Sen sijaan keskusteluissa, joissa mukana on sekä oppijoita että natiiveja on merkitysneuvotteluita vähemmän. He olettavat tämän johtuvan keskusteluun osallistuvien kielellisestä epätasa-arvosta, puhuuhan toinen itselleen vierasta kieltä, joka toisen keskustelijan äidinkieli. Tämä epätasa-arvo ei rohkaise merkitysneuvotteluihin, koska se pikemminkin paljastaa kuin peittää keskustelun osapuolten välisiä eroja. Tuloksena on että keskustelut etenevät ilman neuvottelua. Heidän mukaansa keskustelut, joihin osallistuu ainoastaan kielen ei-natiiveja puhujia ovat oppijoille tärkeitä. Ensinnäkin tällaiset keskustelut tarjoavat oppijoille turvallisen ympäristön harjoitella kielen käyttöä. Toiseksi edellä mainitut keskustelut tarjoavat oppijoille mahdollisuuden ottaa vastaan syötöstä, jonka he ovat tehneet ymmärrettäväksi merkitysneuvottelujen kautta. Varonisin ja Gassin mukaan tällaiset oppijoiden väliset

keskustelut edesauttaisivat toisen kielen oppimista. Merkitysneuvottelut tarjoavat oppijalle myös todellista "mittatilaussyötöstä", eli juuri hänen vastaanottokykynsä mukaan viritettyä kieliainesta. (Varonis & Gass 1985a: 86 – 87.)

Merkitysneuvottelujen ja kielenoppimisen suhdetta käsittelevissä tutkimuksissa on toistuvasti noussut esiin näkemys, että oppijan oman kielellisen tuotoksen eli outputin ymmärrettävyys on olennaista siinä, missä hänelle suunnatun syötöksenkin eli inputin ymmärrettävyys. (Suni 1993: 106.)

Oletus on, että mitä enemmän merkityksistä neuvotellaan ja niistä päästään yhteisymmärrykseen, sitä paremmin ja enemmän oppija oppii vuorovaikutuksesta. Merkitysneuvottelun ja yllämainittujen vuorovaikutuspiirteiden suhde on kuitenkin nykyään kyseenalaistettu, samoin kuin taustaoletus neuvottelun hyödyllisyydestä kielen oppimiselle. On myös huomattu, että tiettyjen "modifikaatioiden" esiintyminen natiivi-oppija vuorovaikutuksessa ei välttämättä johdu siitä, että toinen osapuoli on oppija. Niiden esiintymiseen vaikuttavat monet muut kontekstin piirteet, esimerkiksi puhujien välinen etäisyys, puheenaihe, vuorovaikutustilanne tai tehtävä jne. Tämän lisäksi on havaittu, että nämä vuorovaikutuspiirteet ovat myös natiivien välisissä keskusteluissa tavallisia keinoja, joiden avulla keskustelua ylipäänsä pidetään yllä. Niitä ei siis aina voi selittää potentiaalisilla tai todellisilla ymmärtämisvaikeuksilla. (Pirainen-Marsh 1994: 224.)

Susan Ehrlich, Peter Avery ja Carlos Yorio ovat tutkimuksessaan tulleet tulokseen, jonka mukaan pelkkä keskusteluissa esiintyvien merkitysneuvotteluiden määrä ei kerro ymmärrettävän inputin määrästä (1989: 399). Astonin mukaan ilmaistujen ymmärtämisiongelmiin ja merkitysneuvotteluiden määrä (trouble-shooting) ei ole suorassa suhteessa kielen omaksumisen määrään. Hänen mukaansa ne kertovat pikemminkin vuorovaikutuksen ongelmista. (Aston 1986: 140.)

Ehrlichin ym. (1989) mukaan merkitysneuvottelun onnistuminen tai epäonnistuminen on suhteessa siihen tilanteeseen ja paikkaan, johon merkitysneuvottelu keskustelussa sijoittuu. Heidän mukaansa onnistuneen merkitysneuvottelun edellytyksenä on se, että kuulija pystyy ilmaisemaan puhujalle tarkalleen, missä hänen ymmärtämisiongelmansa sijaitsee. Jos kuulija ei pysty ilmaisemaan missä ongelma sijaitsee, ei myöskään puhuja tiedä mistä pitäisi ruveta neuvottelemaan. Usein ei-syntyperäisen kuulijan ja niin muodoin natiivin puhujan on vaikea ilmaista ongelmien syytä erityisesti silloin, kun ongelmanlähde sijaitsee syvällä keskustelussa. (Ehrlich ym. 1989: 408.)

He jatkavat, että kaikki merkitysneuvottelut eivät ole tasa-arvoisesti menestyksellisiä. Mitä syvemmälle keskusteluun ongelmia aiheuttava kohta on vajonnut

sitä vaikeampi sen merkityksestä on neuvotella menestyksellisesti. Heidän mukaansa ne keskustelijat, jotka hylkäsivät merkitysneuvottelun vastaavissa tilanteissa olivat menestyksekkäämpiä tuottamaan ymmärrettävää syötöstä (input). (mts. 411.)

Heidän mukaansa on tärkeää, että oppijat tunnistavat ymmärtämisongelmiensa luonteen. He jatkavat, että tämä saavutetaan helpommin keskusteluissa, joissa keskustelijat systemaattisesti hylkäävät merkitysneuvottelun sellaisissa tilanteissa, joissa ymmärtämisen saavuttaminen on vaikeaa. (mts. 412.)

8.2. Vuorovaikutukselliset modifikaatiot

Natiivit työskentelevät kovasti välttääkseen ongelmia keskusteluissa ja korjatakseen vuorovaikutusta silloin, kun ongelmia ilmenee. Tästä ovat esimerkkinä useat keinot, joilla natiivit pyrkivät tekemään vuorovaikutuksesta selvempää. (Long 1981:265.)

Long (1983a) erottaa kolme erilaista vuorovaikutuksellista menetelmää, joilla natiivit puhujat pyrkivät vähentämään vuorovaikutuksessa esiintyviä ongelmia ja lisäämään ymmärrystä. Ensimmäiseksi strategiat (strategies), joilla pyritään välttämään keskustelussa esiintyviä ongelmia. Strategioita ovat esimerkiksi puheenaiheiden kontrolloinnista luopuminen, jolloin natiivit ovat halukkaita puhumaan niistä aiheista, joista oppijoiden on helppo puhua; puheenaiheiden valinta, koska usein oppijoiden kielelliset resurssit eivät riitä aiheiden esiintuomiseen, tällöin natiivit ehdottavat helppoja aiheita; aiheiden käsittely lyhyesti, jolloin keskusteluissa käsitellään useita aiheita lyhyesti ja pinnallisesti mieluummin kuin muutamia aiheita syvällisesti; uusien keskustelunaiheiden esiin tuominen; ymmärtämisen tarkistaminen, natiivit myös tarkastavat onko oppija ymmärtänyt kysymällä häneltä esimerkiksi *ymmärsitkö*. (Long 1983a: 132 – 138.)

Toiseksi natiivit käyttävät taktiikoita (tactics for discourse repair), joiden avulla neuvotellaan ongelmista silloin, kun niitä esiintyy. Taktiikoita ovat tahattomien puheenaiheidenvaihdosten hyväksyminen; selvennyspyynnöt, joiden avulla haetaan selvennystä edellisen puhujan ilmaukseen; ymmärtämisen vahvistukset, joiden avulla natiivit varmistavat ovatko kuulleet tai ymmärtäneet oikein sekä viimeiseksi epäselvyyden ja kaksiselitteisyyden hyväksyminen. (Long 1983a: 132 – 138.)

Kolmanneksi natiivit voivat pyrkiä ratkaisemaan ymmärtämisongelmia toistamalla oman ilmauksensa tai toistamalla keskustelukumppaninsa ilmauksen, joka on jäänyt epäselväksi. (Long 1983a: 132 – 138.)

Helpottaakseen vuorovaikutusta ja lisätäkseen yhteisymmärrystä natiivit saattavat muuttaa oppijoille esittämiään kysymyksiä ja vaihtaa mitä-kysymykset (WH-

questions) kysymyksiksi, joihin oppija voi vastata kyllä tai ei (yes/no question) (Hatch 1978: 417).

Tehdessään puheestaan helpommin ymmärrettävää (linguistic and conversational adjustments) natiivit eivät reagoi vain yhteen vaan useampaan tekijään. Näitä tekijöitä ovat: ei-natiivin ulkonäkö, yksi tai useampi piirre ei-natiivin välikielessä (interlanguage), natiivin arvio siitä, mitä ei-natiivi hänen puheestaan ymmärtää, se, mitä natiivi ymmärtää ei-natiivin puheesta ja viidenneksi yhdistelmät, joissa yhdistyy kaksi tai useampi edellä mainituista tekijöistä. (Long 1983b: 184.)

8.3. Ongelmanratkaisustrategiat

Kohdatessaan ongelmia puheen tuottamisessa puhujat voivat omaksua vaihtoehtoisesti kaksi toisistaan perinpohjaisesti eroavaa toimintatapaa. He voivat kiertää ongelman luopumalla osasta tai koko vuorovaikutuksen päämäärästä. Tätä kutsutaan välttämiskäyttäytymiseksi (avoidance behaviour). Puhujat voivat myös säilyttää päämääränsä ja suunnitella vaihtoehtoisia keinoja päämäärään pääsemiseksi. Tätä voidaan kutsua saavuttamiskäyttäytymiseksi (achievement behaviour). Strategioita, jotka johtavat välttävään käyttäytymiseen kutsutaan vähentämisstrategioiksi (reduction strategies) ja strategioita, jotka johtavat loppuun suorittamiseen kutsutaan loppuun suorittamisstrategioiksi (achievement strategies). (Faerch & Kasper 1986: 181 – 182.)

Loppuun suorittamisstrategioilla on rakentavampi vaikutus vuorovaikutukseen kuin vähentämisstrategioilla. Ne auttavat kielenkäyttäjää ilmaisemaan alkuperäisen tarkoituksensa eikä piilottamaan sitä. Loppuun suorittamisstrategioilla voi myös olla positiivinen vaikutus vieraan kielen oppimiseen, koska ne johtavat oppijan ilmaisemaan ja testaamaan hypoteesejaan kielestä. Ne myös tekevät jo olemassa olevaa tietoa toisesta kielestä helpommin saatavaksi. (Faerch & Kasper 1986: 181 – 182.)

9. KUINKA OPPIJAT JA NATIIVIT ILMAISEVAT YMMÄRTÄMISONGELMIA?

Bremer, Broeder, Roberts, Simonot ja Vasseur (1993) jakavat oppijoiden käyttämät ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet kahteen pääluokkaan, suoriin ja epäsuoriin ymmärtämisiongelmiä ilmaisimiin. Suorat ilmaisimet ovat ilmaisimia, joiden avulla oppijat ja natiivit ilmaisevat suoraan, jos eivät ole jotain ymmärtäneet. Epäsuorilla ilmaisimilla tarkoitetaan puolestaan ilmaisimia, joiden perusteella natiivi huomaa ymmärtämisiongelman esimerkiksi oppijan tilanteeseen sopimattomasta vastauksesta tai käytöksestä. (Bremer ym. 1993:165 – 171.)

Bremerin, Broederin, Robertsin, Simonotin ja Vasseurin tekemä jaottelu on tehty ainoastaan oppijoiden käyttämistä ymmärtämisongelmien ilmaisimista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin sekä oppijoiden että natiivien käyttämiä ymmärtämisongelmien ilmaisimia saman jaottelun pohjalta.

9.1. Suorat ymmärtämisongelmien ilmaisimet

Suoria ymmärtämisongelmien ilmaisimia ovat yleiset metakieliset kysymykset, tarkat metakieliset kysymykset, minimikysymykset ja ongelmanlähteen toisto. Suoriin ymmärtämisongelmien ilmaisukeinoihin lasketaan myös osallistumattomuus, joka voi olla verbaalia kuten muminaa tai hymähtelyä tai nonverbaalia kuten esimerkiksi pään pudistelua tai olkapäitten kohauttelua. (Bremer ym. 1993: 168.) Ymmärtämisongelmien suoria ilmaisimia ovat myös varmennuskysymykset sekä tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset.

9.1.1 Metakieliset kysymykset

Metakieliset kysymykset jaetaan kahteen alaryhmään. Metakieliset kysymykset voivat olla **yleisiä metakielisiä kysymyksiä**, jolloin ongelmanaiheuttajaa ei tarkemmin paljasteta, selvää ainoastaan on että ongelmia on. Vastaavasti metakieliset kysymykset voivat olla **tarkempia metakielisiä kysymyksiä**, jolloin ongelmanlähde on tarkasti selvillä. (Bremer 1993: 169.)

Seuraavasta esimerkistä selviää, että **oppijan** ilmaisema ymmärtämisongelma ei ole yhden tietyn sanan tai ilmauksen aiheuttama, vaan ongelma on suurempi, jolloin oppija ilmaisee ymmärtämisongelman yleisellä metakielisellä kysymyksellä. Voidaan ajatella että ongelma on myös laajempi, siihen sisältyy paljon sellaista, mitä ei ole ymmärretty. Selvää on, että tällaisen ongelman selvittäminen on vaikeaa, työlästä ja aikaavievää. Ennen kuin ongelma pystytään ratkaisemaan sen aiheuttaja pitäisi löytää. Tässä esimerkissä ongelmaa ei ratkaistakaan vaan tilanne jää auki. Natiivi tyytyy ainoastaan kuittaamaan oppijan esittämän anteeksipyynnön eikä tartu ymmärtämisongelmaan.

01O3: anteeksi minä olen nyt ihan pihalla

02N: no ei mitään

Seuraavassa saman ryhmän esimerkissä oppija jälleen ilmaisee tippuneensa kärryiltä.

01O2: no ehkä taas se torstai tai tai

02O3: ai mikä mistä nyt on kyse
 03N2: öö ens viikolla jos suunniteltas tätä
 04N1: sitä missä on se laulu
 05N2: joo
 06O3: jaha

Tässä esimerkissä oppija (O3) on tipahtanut kärryiltä. Ongelman aiheutti todennäköisesti se, että keskustelussa siirryttiin nopeasti aiheesta toiseen. Ensin käsiteltiin puhekielen ilmauksia ja yhtä äkkiä aivan kuin sanattomasta sopimuksesta siirryttiin toiseen tehtävään. Oppijan ilmaistua ymmärtämisiongelman muut ryhmän jäsenet yhteistoiminnallisesti selittävät oppijalle mistä on kysymys. Tilanteessa ollaan sopimassa uutta tapaamisaikaa ja toinen natiivi (N1) vielä selventää tilannetta sanomalla, että kyse on siis siitä tehtävästä, johon he juuri olivat sopineet liittävänsä laulun. Toinen natiivi (N1) tavallaan varmistaa oppijan (O3) ymmärtämisen antamalla vielä lisäinformaatiota käsitellystä aiheesta. Näiden selitysten jälkeen oppija ilmaisee olevansa taas keskustelussa mukana sanomalla *jaha*.

Muita vastaavia yleisiä kysymyksiä ja ongelmanilmaisimia ovat mm. *voitko puhua hitaammin* tai *voitko toistaa*.

Seuraavassa esimerkissä **natiivi** ilmaisee kadottaneensa keskustelun puunaisen langan keskustelussa, johon osallistuu kaksi natiivia ja yksi oppija.

01N1: no mitäs me nyt seuraavan kerran tavattas
 02O2: se sanasto se on huono juttu
 03N2: hei mi- mitä me nyt tehään
 <naurua ja päälekkäispuhuntaa>
 04O2: että katsokaa että mikä se ohjelma se oli että saako sitä nauhalle
 05N1: kuuneltas
 06N2: joo

Tässä kahden natiivin ja yhden oppijan välisessä keskustelussa yksi **natiivi** (N2) huomaa tipahtaneensa kärryiltä ja esittää paniikinomaisesti metakielisen kysymyksen. Tämän kysymyksen muut kokevat huvittavana ja purskahtavat nauruun. Kärryiltä pudonneelle selvitetään pikaisesti, missä mennään ja keskustelu voi jatkua. Vastaavanlainen kärryiltä putoaminen on kyseessä myös seuraavassa esimerkissä.

01N1: siis se oli nyt kahelta kahes yhettätoista kahelta

02N2: mikä tää nyt oli tää systeemi

03N1: kauanks me on varattu kaks tuntiiko te ootte ajatellu näille kahesta neljään

04N2: just se et kauan tähän arvioituna menee

05N1: no me ollaan kumminkin taas koko päivän

Tässä esimerkissä **natiivi** (N2) esittää kysymyksen, jonka sisällön voisi toisin sanoen ilmaista, että *mistä nyt on kysymys*. Tähän kysymykseen eivät muut keskustelijat reagoi millään tavalla. Niin tässä esimerkissä kuin edellisessäkin on todennäköistä, että kyseessä on pikemminkin kuuntelemisen kuin ymmärtämisen ongelma. Varsinkin jälkimmäisessä esimerkissä tämä tulkinta vaikuttaa hyvin todennäköiseltä, koska noin puolentoista tunnin pituinen keskustelu on jo loppusuoralla ja keskittymisen herpaantuminen on hyvin ymmärrettävää. Tätä tulkintaa tukee sekin havainto, että esitettyään kysymyksensä kyseinen natiivi (N2) on pitkään osallistumatta verbaalisesti keskusteluun, mikä voisi olla merkki siitä hän ryhtyi kuuntelemaan tarkemmin. Toisaalta keskustelusta vetäytyminen voi olla merkki myös siitä, että hän lopettaa täysin keskustelun seuraamisen.

Seuraavassa esimerkissä **oppija** selvästi ilmaisee, **tarkemmalla metakielisellä kysymyksellä**, mitä ei ymmärrä. Voidaan ajatella, että tässä on kyseessä yhden sanan ongelma, jolloin ongelman aiheuttajana on yksi sana tai ilmaus.

01O3: mitä tää on niiku pore

02N1: mmm

03O3: poreileva

04N1: joo poreileva kaks aata joo

04O3: niiku poretabletti

05N1: joo

Tässä tilanteessa oppija toimii ryhmän kirjuriina. Tässä tapauksessa oppijalle aiheuttaa ongelmia sana *pore*. Hän ilmaisee ongelman suoralla kysymyksellä. Natiivi ei kuitenkaan juurikaan reagoi oppijan esittämään kysymykseen vaan tyytyy ainoastaan mumisemaan. Oppija jatkaa ongelman prosessointia liittämällä substantiivin *pore* adjektiivin *poreileva*. Tässäkään vaiheessa natiivi ei huomaa oppijan ymmärtämisiongelmaa. Päin vastoin hän ymmärtää itse vääriin. Natiivi luulee että oppija kysyy häneltä kirjoitusohjeita. Toisin sanoen hän luulee, että kyseessä on kirjoittamisen ongelma eikä ymmärtämisen ongelma. Hän ohjaakin oppijaa sanomalla että sanaan tulee kaksi *aa*:ta.

Oppija kuitenkin edelleen prosessoi ongelmaa ja esittää tulkinnan siitä, että poretableteista nousee poreita. Tämän tulkinnan natiivi hyväksyy toteamalla *joo*.

Tämä keskustelunäyte on hyvä esimerkki siitä, kuinka oppija itse työskentelee aktiivisesti ongelman ratkaisemiseksi. Natiivi toimii ainoastaan oppijan tulkintojen hiljaisena hyväksyjänä. Ehkä natiivin passiiviseen rooliin vaikuttaa se, että hän itse ei koe tilanteessa olevan mitään ongelmaa. Ongelmat voivat ratketa yksipuolisestikin, mutta helppoa saati sitten miellyttävää se oppijalle ei varmasti ole.

Seuraavassa ryhmän kolme keskustelusta löytyvässä esimerkissä **oppija** esittää tarkemman selvennyspyynnön.

01N1: voiks sä sanoa meille esimerkkejä

02O7: mistä mitä esimerkkejä

03O1: (suomalainen ympäristö missä käytetään partisiippia)

04O7: keskustelussa siis arkipuheessa joka päivä

05N1: nii mut jos sä oot kiinnittänyt siihen huomiota

06O7: joo emmä muista siis nyt tällä hetkellä mutta siis mä kiinnitän siihen siis huomion että kun no suomalaiset puhevat he aina käyttävät partisiippia aina

Tätä näytettä edeltävässä tilanteessa oppija (O7) on kertonut, että hänen mielestään suomalaiset käyttävät jatkuvasti puheessaan partisiippeja. Natiivi pyytää oppijaa kertomaan esimerkkejä partisiipin käytöstä. Oppija (O7) ei kuitenkaan ymmärrä, mistä hänen pitäisi kertoa esimerkkejä ja hän pyytää selvennystä, jota antaa toinen oppija (O1). Oppija (O7) ei kuitenkaan ilmeisesti keksi esimerkkejä vaan toteaa, että keskustelussa ja arkipuheessa joka päivä. Muut keskustelijat olisivat kuitenkin halunneet tarkempia esimerkkejä, joita oppijalle ei kuitenkaan tässä tilanteessa tule mieleen.

Tämä tilanne vaikuttaa varmasti oppijan näkökulmasta varsin kasvoja uhkaavalta. Koko ryhmä odottaa hänen antavan perusteita mielipiteelleen ja keksivän esimerkkejä. Natiivi vielä toteaa *jos olet kiinnittänyt huomiota*. Natiivin lausuman voi tulkita sisältävän ajatuksen: *jos olet kiinnittänyt niihin huomiota luulisi myös esimerkkejä tulevan mieleen*. Oppija ei kuitenkaan keksi yhtään esimerkkiä, mikä onkin varsin luonnollista sillä harvoin esimerkkejä tulee yhtä äkkiä mieleen äidinkielisellekään puhujalle. Ryhmätoiminnan kannalta kasvoja suojelevampi ja miellyttävämpi ongelmanratkaisumalli olisi ollut se, että ryhmäläiset olisivat yhdessä ryhtyneet miettimään esimerkkejä suomalaisten käyttämistä partisiipeista, eivätkä ottaneet yhtä ihmistä silmätikuksi.

Seuraavassa **natiivien** välisessä keskustelussa ongelmia aiheuttaa ilmaus *lukemistentti*.

01N1: noku mie meen siis sen englannin tenttimään --- voi suorittaa sillee

02N2: hei mikä lukemistentti

03N1: no joo joo se tentti tentti --- vastata niihin kysymyksiin

Tässä esimerkissä tulee selvästi esille, kuinka natiivi (N2) herättää kuulijansa huomion lisäämällä *hei* vuoronsa alkuun. Tällä tavoin kysymyksestä tulee huomattavasti napakampi ja sitä on vaikeampi jättää huomioimatta. Toinen natiivi (N1) selvittää, mistä on kyse ja keskustelu jatkuu.

Seuraavassa esimerkissä, jossa osallisina on kolme natiivia puhujaa ongelmallinen ilmaus on *innovatiivinen*.

01N1: tässä piti olla innovatiivinen

02N2: mm

03N3: mitä lie sekin tarkoittaa

04N1: meillä tulee tyhjä viiva täydennä sana

05N2: joo siis miul ei tuu mitään muuta mieleen tai---mikä tämä on

Tässä esimerkissä ei todennäköisesti ole kyse varsinaisesta ymmärtämisongelmasta. Vaikka natiivi (N3) ilmaiseekin ettei hän ymmärrä kyseistä termiä, on hänen käyttämänsä ymmärtämisongelman ilmaisun melko ponneton. Kysymys on lähes retorinen, ikään kuin ääneen ajateltu. Hän ei välttämättä edes odota vastausta kysymykseensä. Myös toisten keskusteluun osallistujien suhtautuminen ilmaistuun ongelmaan on hyvin välinpitämätöntä. Kysymykseen vastataan muminalla, joka voi tarkoittaa ettei toinenkaan natiivi (N2) tiedä mitä *innovatiivinen* tarkoittaa. Toisaalta on todennäköistä, että keskustelijoilla on edes jonkinlainen käsitys, mistä on kyse, mutta he eivät viitsi ruveta määrittelemään termin sisältöä. Ymmärtämisongelma ei ole niin suuri, että sitä tuntuisi mielekkäältä tai tarpeelliselta ryhtyä ratkaisemaan. Tällöin kyseessä on pääasiassa viitsimisen ongelma.

Seuraavassa ryhmän viisi keskustelussa sekä **natiivi** että **oppija** esittävät tarkemman selvennyspyynnön.

01N1: mut sit toi mä en oikee tiiä toi vastuunotto

02N2: eli mitä se tarkoittaa

03N1: ni no sitä mä en just oikee ninku tiiä että no ainaki siin on se että periaattees ninku ottaa vastuun siitä että ninku tietää että on tehny /jotai minkä/ takia sitte pyytää anteeks (...)

04N2: /joo joo/

05O5: ei ollu esimerkkejä

06N1: no oli mut mä en huomannu ottaa niitä

07N2: joo

08O5: eli vielä kerran ottaa vastuuta mistä

09N1: eli siitä ilmeisesti siitä että (...) mitä /on tehnyt (...)/ tunnustaa (...)

10O5: /mitä on tehnyt/ aha

Tässä esimerkissä natiivi (N1) yrittää selittää muulle ryhmälle lukemansa tekstin sisältöä. Natiivi ilmaisee heti alussa, ettei ole itsekään aivan varma siitä, mitä kertoo. Toinen natiivi (N2) esittää hänelle kysymyksen *eli mitä se tarkoittaa* tähän toinen natiivi (N1) ei oikein osaa vastata, mutta ryhtyy kuitenkin prosessoimaan ja selittämään muille mahdollista merkitystä, omaa tulkintaansa asiasta. Toinen natiivi (N2) myötäilee hänen sanomalla *joo joo*. Oppija esittää ratkaisua ongelmaan kysymällä, oliko aiheesta ollut kirjassa esimerkkejä. Niitä oli, mutta natiivilla (N1) ei niitä tässä tilanteessa ollut mukana. Tämän jälkeen oppija esittää puolestaan tarkemman selvennyspyynnön, johon natiivi (N1) vastaa parhaansa mukaan. Oppija hyväksyy natiivin antaman selityksen ja keskustelu jatkuu. Tässä tapauksessa ymmärtämisiongelma koettiin ratkaisemisen arvoiseksi. Ryhmän tehtävän kannalta oli tärkeitä selvittää, mistä natiivin (N1) lukemassa tekstissä oli ollut kyse.

9.1.2. Minimikysymykset

Ymmärtämisiongelmia voidaan ilmaista myös minimikysymyksillä, jotka ovat yleensä yhden sanan ilmaisuja. Minimikysymykset eivät erittele tarkemmin ymmärtämisiongelman syytä. Samoja ilmaisuja käytetään myös tilanteissa, joissa ei kuulla, jolloin kyseessä on siis kuulemisen ongelma. (Bremer ym. 1993: 169.) Minimikysymysten perusteella onkin vaikea sanoa onko kyseessä ymmärtämisen vai kuulemisen ongelma. Minimikysymyksiä ovat esimerkiksi *anteeks* tai *mitä*. Seuraavassa esimerkissä **oppija** esittää minimikysymyksen natiiville.

01O6: ö viime vuonna mulla oli kämppis imatralta

02N: minkä niminen

03O6: anteeks

04N: minkä niminen

05O6: heidi tihtonen

06N: ai jaa mie tiijän heidin

Tässä esimerkissä oppijalle saattaa aiheuttaa vaikeuksia natiivin esittämä yllättävä kysymys. Voi ajatella, että tällainen kysymys ei ole odotuksenmukainen, sillä ei ole kovin

todennäköistä että natiivi tuntisi oppijan entistä kämppäkaveria. Tämä kysymyksen epäodotuksenmukaisuus saattoi hämmentää oppijaa. Natiivin esittämä kysymys on myös puhekielisessä muodossa, joka saattaa äkkiseltään tuottaa oppijalle ongelmia, vaikka kysymys melko yleinen onkin.

Sanomalla *anteeks* oppija tavallaan saa lisää aikaa prosessoida kysymystä. Tässä tapauksessa kyseessä voi olla hyvin myös kuulemisen ongelma, koska kysymys on melko helppo ja yksinkertainen. Johtopäätöstä kuulemisen ongelmasta tukee myös se, että muut keskustelijat mumisevat taustalla ja näin ollen oppijan on ehkä hankala kuulla kysymystä. Taustahäly tulee ilmi erityisen hyvin videotallenteelta.

Myös seuraavassa ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelusta löytyvässä näytteessä **oppija** ilmaisee ymmärtämisiongelmansa minimikysymyksellä.

01N1: okei tilannekatsaus kenelläkään ei oo tietoo että mitä pitäis tehdä

02O1: mulla on

03O7: ja mulla

04N1: teillä on hyvät hyvät kuvat siitä että mitä tehää kertokaa meille

05O7: mistä

06N1: että mitä meiän pitää ninku amirilla oli ehdotus ainaki aiheeksi että joko lauseenvastikkeita partisiippeja tai muuta vastaavaa

Tässä esimerkissä oppijalle (O7) todennäköisesti tuottaa vaikeuksia natiivin ilmaus *teillä on hyvät kuvat siitä että mitä tehää*. Natiivin esittämään ensimmäiseen kysymykseen oppijat vastaavat myönteisesti, eli he tietävät toisin kuin muu ryhmä että mitä pitää tehdä. Vaikeuksia puolestaan aiheuttaa natiivin esittämä jatkokysymys. Ongelmia aiheuttaa todennäköisesti natiivin käyttämä ilmaus *kuvat*. Oppija ei ilmeisesti pysty yhdistämään *kuvat* ilmausta tähän yhteyteen. Lisähämmennystä aiheuttanee se, että natiivi suoraviivaisesti pyytää oppijoita kertomaan. Todennäköisesti oppija ajattelee että, mistä kuvista hänen nyt pitäisi kertoa. Oppija kysyykin lyhyesti, että *mistä*. Jonka jälkeen natiivi esimerkin avulla selventää kysymystään.

Seuraavassa esimerkissä **natiivi** ilmaisee minimikysymyksellä ettei ole ymmärtänyt. Tällä kertaa kyseessä ei liene kuulemisen ongelma, joita ilmaistaan usein minimikysymyksillä. Kyseessä lienee pikemminkin hetkellinen kärryiltä tipahtaminen.

- 01N1: on siin ainaki siin levottomat biisissä --- no jos se ois ens torstai sitte
 02N2: yhm sama aika
 03O2: sama aikana se kaks oikein hyvä
 04N3: mi- mitä
 05N1: mi- mi- mitä
 06N3: kahelta
 07O2: ens /torstaina kahelta/
 08N1: /siis kahes/ yhettätoista
 09N3: joo

Natiivin (N3) ilmaisemaan minimikysymyksen vastaa toinen natiivi (N1) toistamalla edellisen lausuman. Toinen natiivi (N1) myös matkii ongelmanilmaisijan äänenpainoja ja koko tilanne saa lähinnä koomisia piirteitä. Ongelman ilmaisija esittää matkimisen jälkeen tulkintaehdotuksen siitä, mitä on puhuttu ja muut keskusteluun osallistujat hyväksyvät hänen vastauksensa ja täydentävät sitä. Lopuksi natiivi (N3) ilmaisee olevansa taas keskustelussa mukana.

Myös tässä esimerkissä niin kuin useissa muissakin natiivien ymmärtämisiongelma tapauksissa tulee esille natiivien ilmaisemille ymmärtämisiongelmiille tyyppillinen piirre. Jostain syystä natiivien ilmaisemiin ymmärtämisiongelmiin suhtautuvat muut natiivit huvittuneesti. Usein ymmärtämisiongelmiille jopa nauretaan tai kuten tässä tapauksessa ongelman ilmaisijaa ruvetaan matkimaan. Aineistosta ei löydy yhtään oppijoiden ilmaisemaa ongelmaa, joka olisi koettu silmin nähden huvittavana ja koomisena. Tilanne, jossa ymmärtämisiongelmaa ilmaisevaa oppijaa ryhdytään matkimaan tuntuu ajatuksenakin melko mahdottomalta.

Toisaalta matkiminen saattaa olla keino ilmaista ärtymystä, koska toinen ei ole seurannut keskustelua ja joutuu sen vuoksi kyselemään muilta. Matkiminen on melko epäsuora keino ilmaista ärtymystä, jolloin siitä helposti tulee vitsi.

Seuraava esimerkki löytyy ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelusta.

- 01O1: mutta ensin pitää olla se aihe se on tärkeä sen jälkeen voi tehdä niitä kaikkia
 02N1: nii
 03O1: ehdottakaa te jotain sellaista
 04N1: mitä
 05O1: ehdottakaa jotain mitä te haluatte
 06N1: no siis mun mielestä on sinänsä ihan sama mutta ois kiva että jos siitä ois oikeesti hyötyä (...)

Tässä oppijan ja natiivin välisessä keskustelussa **natiivi** ei ymmärrä oppijan pyyntöä. Tämä esimerkki on siinä mielessä kiinnostava, että tässä vaativana osa-

puolena esiintyy oppija. Hän pyytää natiivilta jotain. Natiivi ei ymmärrä hänen ilmaustaan ja pyytää siihen selvennystä. Natiivi kokee ilmeisesti oppijan esittämän pyynnön todennäköisesti vaikeana, koska hänen vastauksensa on melko ympäröörä. Tämä keskustelu on esimerkki myös tilanteesta, jossa oppija uhkaa natiivin kasvoja voimakkaasti. Koska keskustelussa vallitsi konflikti eikä asioissa päästy yksimielisyyteen ja keskustelu oli juuttunut paikoilleen oppijan ilmauksen voisi tulkita tarkoittavan: keksikää sitten itse parempia ideoita, koska ette minun ideoitani hyväksy.

9.1.3. Ongelmanlähteen toisto

Ongelmanlähteen toistolla tarkoitetaan sellaisia ymmärtämisongelmien ilmaisimia, jolloin oppija toistaa sen, mitä ei ole ymmärtänyt tai vastaavasti sen minkä on ymmärtänyt (Bremer ym. 1993: 169 – 170). Sekä natiivit puhujat että oppijat käyttävät toistoa yleisesti interaktiossa. Toistamista pidetään keskustelijoiden välisenä lähentävänä käyttäytymisenä (Kalin 1995: 160). Toisto voi muodostaa koko ilmauksen tai olla osa sitä.

01O2:--- ja siellä on sitä puhekieltä että pystyvätkö he niiku noh ottamaan irti sieltä ne puhekielisyydet

02O6: puhekieli mitä

03O2: no puhekieli no semmoset piirteet jotka ovat puhekielelle ominaisia

04O6: puheessa esiintyviä joo varmaan

Tässä esimerkissä keskustelijoina on **kaksi oppijaa**, joskin toisen oppijan (O2) kielitaito on niin hyvä, että häntä voisi luulla natiiviksi. Tässä esimerkissä ongelmia aiheuttaa sana puhekielisyydet. Oppija (O6) toistaa ongelmia aiheuttaneen sanan ja korostaa vielä lisäämällä sen perään kysymys sanan *mitä*.

Tässä työssä käytettävää luokittelua mukaillen voi sanoa että tässä yhdistyvät ymmärtämisongelman ilmaisukeinoina ongelmanlähteen toisto sekä minimikysymys. Edellä mainittuihin yhdistyy vielä nonverbaalinen ymmärtämisongelman osoitin. Samalla kun oppija (O6) sanoo *puhekieli mitä* hän nojautuu eteenpäin kohti edellistä puhujaa (O2). Kalinin mukaan ymmärtämisongelmien ratkaisun aloittaminen ongelmanlähteen toistolla yhdistyy usein muihin ongelmanratkaisukeinoin (Kalin 1995: 166).

Ongelma ratkeaa nopeasti toisen oppijan (O2) selventäessä ilmaustaan. Ilmaus *puhekielisyydet* tulee oppijalle (O6) selväksi, sillä ovathan puhekielisyydet puheessa esiintyviä piirteitä aivan kuten hän sanoo.

Ongelman aiheuttajana voi olla myös oppijan (O2) muotoilema kysymys. Hänen puheenvuoronsa sisältää paljon ylimääräistä ainesta ja on näin ollen pitkä ja mo-

nimutkainen. Oppijan (O6) on todennäköisesti hankala erottaa puheenvuorosta ymmärtämisen kannalta olennaiset ilmaukset.

Tätä esimerkkiä voisi tulkita myös siten että perusmuodossaan sana puhekieli on oppijalle (O6) tuttu, mutta ongelmia hänelle aiheuttaa loppupääte *-syydet*. *Syydethän* voisi periaatteessa olla sana. Hän voi ymmärtää että kyse on puhekielestä, mutta ei ymmärrä mitä siihen tässä tapauksessa liittyy. Tähän ongelmaan hän hakee apua esittämällä *mitä*-kysymyksen.

Seuraavassa esimerkissä **oppija** toistaa sen mitä on ymmärtänyt.

01N1: mut tuo suomenruotsi sitten mut se tosiaan pohjanmaan suomenruotsiahan ei kukaan ymmärrä

02N2: joo se on sitten taas omansa

03N1: se on semmonen eteläsuomen suomenruotsi mitä koulussa opetetaan

04O5: siis pohjanmaalla vai tota miten

06N1: pohjanmaalla kun puhutaan paljon ruotsia äidinkielenä niin se niitten se on semmosta taas suomenruotsin omaa murretta ja sitä on toisten tosi vaikee ymmärtää

07O5: niiku rauma

08N1: vähän niiku rauma on suomen semmonen vaikee murre niin pohjanmaan ruotsin murre tosi hankala

09O5: joo

Tässä esimerkissä yhdistyvät ongelmanlähteen toisto ja minimikysymys *vai tota miten*. Oppijalle jäi hieman epäselväksi, mistä on kyse ja hän pyytää selvennystä ja sitä saakin. Natiivi (N1) selittää asian uudelleen perinpohjaisesti ja selkeästi. Oppijan tekemä vertaus rauman murteen ja pohjanmaan ruotsin välillä todistaa että hän on ymmärtänyt, mistä on kyse. Tämä tapaus hyvä esimerkki aktiivisesti ratkaistusta ymmärtämisongelmasta. Ymmärtämisongelman aktiivinen ratkaisu edellyttää sitä, että ongelma ilmaistaan selvästi, ongelman ilmaisu huomioidaan ja siihen annetaan selkeä ja tarkka vastaus. Lopuksi natiivi vielä ikään kuin kokoaa yhteen keskustelun tulokset, jotka myös oppija hyväksyy.

Tämä esimerkki on myös hyvä osoitus siitä, että ymmärtämisongelmien menestyksekkääseen ratkaisuun tarvitaan vähintään kaksi osapuolta. Ratkaisu ei onnistu yksin, ainakaan helposti. Jos ymmärtämisongelmat halutaan ratkaista on ne osattava ilmaista tarpeeksi jämäkästi ja spesifisti muuten ne jäävät muun keskustelun ja tilanteiden jalkoihin. Ymmärtämisongelmien ilmaisimet on myös osattava ottaa huomioon. Ymmärtämisongelman ilmaisimeen pitää tarttua ja vastauksen pitäisi olla niin selväsanainen, ettei se ainakaan aiheuttaisi lisää ongelmia. Ymmärtämisongelmien ilmaisemiseen ja ratkaisemiseen pätee vanha sananlasku: Niin metsä vastaa kuin sinne huu-

detaan. Toisin sanoen mitä paremmin ongelmia ilmaistaan sitä paremmin niitä pystytään ratkaisemaan.

Seuraavassa ryhmän numero kolme tutustumiskeskustelusta löytyvässä näytteessä **natiivi** toistaa oppijan puheesta sen, mitä on ymmärtänyt.

01O1: mutta mulla yks kysymys kuka osaisi vastata että miksi se suomessa ei mene sitten oppimaan niitä maailman toisella puolella puhuttuja kieliä elikkä esimerkiksi arabinkieltä

02N1: että miksi ei opiskella

03O1: ei opiskella täällä että esimerkiksi viron kieltä viro on niin niin pieni että esimerkiksi se maa että ei mutta arabia (...)

04N2: no viroa opiskellaan senkin takia et ku se on sukukieli ja ni lähellä mutta kyllä helsingissä voi opiskella siellä on semmonen ku semmonen afrikan ja aasian kielet ja kulttuurit semmonen

05O1: mut joo mutta yleensä mä tarkotan täällä oppia sitten opitaan niitä ihan pieniä kieliä

06N1: no varmaan se liittyy ihan siihen että minkä verran sitä tarvitsee et jotaki arabiankieltä

07N2: kyllä sitä mum mielestä kielikeskuksessa voi lukea jonku kurssin

08N1: kyllä varmaa jottai ihan alkeita

09N1: mut että ku kuitenkin suomalaiset käy paljon lomilla virossa ja virolaiset suomessa että tulee tätä kielikontaktia ja

10O1: kyllä mutta mä ajattelenki että tällä hetkellä arabimaissa sitten on niin paljon töitä ja sitten täällä puolella suomessa on niin paljon työttömiä että se on ihan kiva kun joku ihan osaa arabinkieltä ja mennä sitte töihin sinne (...) työ on työ (...)

Tässä esimerkissä oppija esittää kysymyksen että, minkä takia suomalaiset eivät opiskele maailman toisella puolella puhuttuja isoja kieliä. Natiivi (N1) toistaa oppijan esittämän kysymyksen. Tämän kysymyksen avulla hän varmistaa että onko ymmärtänyt oikein ja toisaalta hän saa lisää aikaa miettiä omaa vastaustaan. Oppija jatkaa kysymystään ihmettelemällä että, miksi suomalaiset opiskelevat pieniä kieliä kuten viroa. Keskusteluun liittyy toinen natiivi (N2), joka lähtee perustelevaan vironkielen opiskelua kielisukulaisuudella ja kertomaan missä afrikan ja aasian kieliä voi opiskella. Tämä ei kuitenkaan ole vastaus siihen kysymykseen, jonka oppija esitti ja oppija tarkentaakin kysymystään. Toinen natiivi (N1) ryhtyy perustelevaan pienten kielten opiskelua kielen käytön näkökulmasta. Toinen natiivi (N2) puolestaan jatkaa selvitystään siitä, missä arabiaa voi opiskella. Hän ikään kuin vastaa kysymykseen voiko ja missä voi opiskella afrikan ja aasian kieliä. Tämä ei kuitenkaan ole oppijan esittämä kysymys. Oppija ryhtyy perustelevaan omaa kantaansa sillä, että osatessaan puhua arabiaa suomalaiset työttömät voisivat saada töitä arabiankielisistä maista. Tämä sinänsä hyvä ajatus ei kuitenkaan tunnu natiiveista kovin varteenotettavalta.

Tässä esimerkissä ei niinkään välttämättä ole kysymys ymmärtämisiongelmistä vaan kyseessä voi ajatella olevan ongelma, joka johtuu natiivien ja oppijan ajatusten erilaisuudesta. Heidän välillään vallitsee ajatuskuilu, joka johtuu keskustelijoiden erilaisista lähtökohdista. Natiivit ovat nuoria länsimaalaisia naisia ja oppija puolestaan on hieman vanhempi kurdimies. Oppijan näkökulmasta ei ole mitään mieltä opiskella viroa ja natiivien mielestä taas ajatus arabian opiskelusta ja työskentelystä arabiankielisissä maissa ei tunnu kovin todennäköiseltä tai houkuttelevaltakaan.

Tämä oppijan esittämä näkökulma osoittautui hyvin ajatuksia herättäväksi ja ryhmä jatkoi keskustelua aiheesta vielä hyvän matkaa kuitenkin löytämättä varsinaista ajatusyhteyttä. Pääasia kuitenkin on että asioista keskustellaan ja mielipiteitä vaihdetaan vaikkei yksimielisyyteen päästäisikään.

Varonisin ja Gassin (1982: 118) mukaan on olemassa useita mahdollisia selityksiä siihen, miksi natiivit vastaavat toistamalla. Toistamalla natiivit saavat lisäämää muodostaa vastaustaan. Toisaalta toisto voi toimia myös selvennyspyyntönä. Tällöin natiivi tuntee, että on olemassa väärinymmärryksen mahdollisuus ja hän haluaa varmistaa, että on ymmärtänyt oikein. Kolmanneksi toistossa voi olla kyse neuvottelusta, joka on tarpeen silloin, kun keskustelunaihe ei ole aivan selvä.

9.1.4. Osallistumattomuus

Nejänneksi ymmärtämisiongelmiä voidaan ilmaista osallistumattomuudella. Osallistumattomuus voi olla nonverbaalia kuten olkapäitten nostelua, pään pudistelua tai verbaalia kuten muminaa, naurua tai erilaisia täyteilmaisuja. (Bremer ym. 1993: 170.) Ryhmäkeskusteluissa osallistumattomuudella ilmaistut ymmärtämisiongelmat saattavat jäädä usein vaille huomiota. Ryhmäkeskustelussa joku voi naureskella tai mumista herättämättä mitään huomiota. Puolestaan keskustelussa, johon osallistuu kaksi keskustelijaa tällainen käyttäytyminen on selvempi ymmärtämisiongelman ilmaisin.

Seuraavassa esimerkissä **oppija** (O2) ei vastaa natiivin esittämään kysymykseen.

01N1: mistä me saahaan se ne nauhat mistä sie sait ne

02O2: sen elämän suolaa nauhan

03O6: öö kielikeskuksesta

04O2: kielikeskuksesta hyvä

05O6: oppimistori vai mikä se on

06N1: joo oppimistori

Tässä esimerkissä natiivi esittää oppijalle (O6) suoran kysymyksen, johon ei saa vastausta. Toinen oppija (O2) tulee avuksi ja selventää natiivin kysymystä tarkentamalla, mistä nauhoista on kyse. Tämä selvennys auttaa oppijaa (O6) ja hän pystyy vastaamaan natiivin esittämään kysymykseen. Tässä esimerkissä ongelmia aiheutti todennäköisesti natiivin esittämän kysymyksen epäselvyys epämääräisyys, puhuuhan hän ensin *meistä* ja esittää sitten kysymyksen kuitenkin suoraan oppijalle (O6). Oppija ei todennäköisesti tiennyt, mitä nauhoja natiivi tarkoitti.

Osallistumattomuuden voidaan myös ajatella olevan eräänlaista keskustelusta vetäytymistä. Joskus osallistumattomuus voi olla oppijan ainoa mahdollisuus. Jos ei ymmärrä ei keskusteluun pääse myöskään mukaan muulla tavalla kuin ilmaisemalla ymmärtämättömyytensä. Kuten aiemmin on ollut jo esillä ei ymmärtämisiongelman ilmaisu välttämättä ole helppo tehtävä. Joskus voi tuntua helpommalta vetäytyä keskustelusta hetkeksi ja jäädä odottamaan keskustelussa tulevaa kohtaa, johon voisi tarttua.

Osallistumattomuus ymmärtämisiongelmiensa ilmaisimena voi olla melko hyödytön, sillä natiiveilla on taipumus olla huomioimatta epäselvästi tai liian ponnettomasti ilmaistuja ongelmia. Esimerkiksi nauru voi olla merkki myös yhteisymmärryksestä yhtä hyvin kuin ymmärtämättömydestäkin. Totta on myös se, että mitä epämääräisemmin ja epäselvemmin ymmärtämisiongelmiä ilmaistaan, sitä vaikeampi niitä on myös lähteä selvittämään. Tilanne voi pahimmillaan olla sama kuin etsisi neulaa heinäsuovasta.

Keskustelut vaihtelevat siinä suhteessa, kuinka pakollista vuoron ottaminen on. Kahdenvälisissä keskusteluissa on hyvin hankala olla ottamatta vuoroa silloin kun keskustelukumppani sitä tarjoaa. Ryhmäkeskusteluissa vuoron ottaminen on puolestaan vaihtelevaa ja moninaista ja vastaamatta jättäminen voidaan tulkita useilla tavoilla. (Kalin 1995: 65.)

Kalinin (1995) mukaan normaalissa keskustelussa syitä vastaamatta jättämiseen löytyy useita. Todennäköisimmät syyt ovat kuitenkin kuulemisen ongelmat, väärinymmärtäminen tai tahallinen välttäminen. Keskusteluissa oppijoiden kanssa vastaamatta jättämisen syynä voivat usein olla ymmärtämisiongelmat. (mts. 64.)

Osallistumattomuus oli erityisesti ryhmään viisi kuuluvien keskustelijoiden keino ilmaista ymmärtämisiongelmiä. Seuraava esimerkki löytyy ryhmän viisi tutustumiskeskustelusta, jossa **natiivi** ilmaisee ymmärtämisiongelman osallistumattomuudella.

01N1: nii no ei tietenkään voi heti voi telkkarii kattoo tai /no ehkä toisaalta kannattaa/

02O5:/siis ehkä voi/ siinä mielessä että niiku ääntäminen

03N1: nii se on ihan totta mut sit se on ehkä vaan just sellasta sanaston lukemista ja

04N2: nii semmosia perussanoja

05O5: että ei niiku kiinnitä huomiota sanastoon mutta ääntämiseen

06N1: hmm

07O5: siis kun katsot jotain ohjelmaa telkkarista mutta muuten joo sanastoa

Tälle näytteelle on ominaista, että keskustelussa natiivin ja oppijan keskusteluroolit ovat ikään kuin vaihtuneet. Oppija esittää natiiville kysymyksiä ja puheenjohtajana toimiva natiivi pyrkii vastaamaan oppijan esittämiin kysymyksiin parhaansa mukaan. Näytteessä keskustellaan siitä, millä menetelmillä vierasta kieltä opiskellaan ihan alkuvaiheessa. Natiivi kertoo lukevansa sanastoa. Oppija esittää puheenvuorossaan kysymyksen, että eikö telkkaria katsoessa kiinnitä huomiota sanastoon mutta ääntämiseen kiinnittää. Hän tavallaan on keskustelussa jäljempänä kuin natiivi, joka on siirtynyt eteenpäin puhumaan sanaston oppimisesta. Oppijan esittämä kysymys ei enää yhdisty sanaston oppimiseen. Pikemminkin se tuntuu epäjohdonmukaiselta, sillä eihän sanastoa voi lukea kiinnittämättä huomiota sanastoon.

Natiivi ei suoraan ilmaise ymmärtämisiongelmaa vaan hän tyytyy mumi-semaan. Oppija kuitenkin ilmeisesti havaitsee ymmärtämisiongelman, sillä hän tarkentaa kysymystään liittämällä sen nimenomaan television katsomiseen.

Myös seuraava esimerkki on ryhmän viisi tutustumiskeskustelusta.

01O9: tai sitten voi aloittaa suomeksi ja varastossa siis muistissa on tämmönen lause kun mutta puhu englantia vastaa englanniksi siis voi lausuttaa suomeksi mutta kuunnella vastausta englanniksi tai muulla kielellä

02N: hmm <nyökkäilevät ja hymyilevät>

03O9: Sitä on jonkin verran rohkea

04N: mulla on aina ollu vaikeuksia just niin kun ymmärtämisessä toisen puheen ymmärtämisessä ja sitten kuullunymmärtämisessä koulussa

Tässä näytteessä ryhmä keskustelee puheen nopeudesta aiheutuvista vaikeuksista. Oppija kertoo omasta keinostaan ottaa ongelmatilanteissa englannin kieli avuksi. **Natiivit** eivät kuitenkaan ymmärrä täysin hänen puheenvuoroaan. Tässä esimerkissä ymmärtämisiongelma kätketään näennäisymmärryksen eli nyökkäilyn ja hymyiilyn taakse. Ymmärtämisiongelman paljastaa kuitenkin se, että oppija ei saa lausumastaan minkäänlaista palautetta ja hän lisääkin lausumaansa vielä että *on jonkin verran rohkea*.

Tähän natiivit eivät reagoi millään tavalla, vaan keskustelu lähtee etenemään erään natiivin puheen ja kuullunymmärtämisen ongelmista.

Seuraavassa esimerkissä **natiivien** hämillinen nauru toimii ymmärtämisiongelman ilmaisimena.

01O9: siis mulla niiku just äiti puhuu venäjää silleen se ymmärtää mutta se ei osaa niiku se ei niiku joskus jopa kyselee mitä toi tarkoittaa ja silleen mut just niiku ympäristössä se niiku puhuu suomen kieltä mut niiku äidin kans niiku tai äiti niiku sanoo sille venäjäksi mut vastaa aina niiku suomeks

02N: mm

03O9: mut ei se kuitenkaan osaa tavallaa puhua

<naurua>

04N: se on jännä teijän äiti ei oo pakottanu sitä puhumaan venäjää sehän /vois olla että/

05O9: /no lapsella/ ei oo minkäänlaista kiinnostusta

Tässä esimerkissä ongelmia aiheuttaa oppijan monimutkainen selitys oman veljensä kielitaidosta. Aiemmin keskustelussa on ilmennyt että oppijalla on kaksi veljeä, joiden kielitaidon tasot ovat erilaiset. Hämmennystä aiheuttanee se, että muut keskustelijat eivät todennäköisesti tiedä kummasta veljestä on kyse. Natiivi kommentoi oppijan selitystä muminalla, jonka jälkeen oppija vielä yrittää selventää tilannetta. Tähän muut keskustelijat vastaavat hämillisesti naureskelemalla. Aiemmin keskustelussa on myös selvinnyt että kyseisellä oppijalla on melko monimutkaiset perhesuhteet, eikä hän vaikuttanut kovin halukkaalta niistä kertomaan, joten ehkä tässä tilanteessa keskustelijat tunsivat että ymmärtämisiongelman ilmaiseminen olisi ollut liian kasvoja uhkaavaa. Yleisesti ottaenkin lähes vieraan ihmisen perheasioista uteleminen tuntuu helposti epäkohteliaalta jos hän ei niistä itse tunnu halukkaalta kertomaan. Tämä jopa kiusalliselta tuntunut tilanne ratkeaa natiivin tekemällä jatkokysymyksellä, johon oppija melko lyhyesti vastaa. Tämän jälkeen keskustelu lähtee jatkumaan eri aiheesta.

9.1.5. Varmennuskysymykset

Bremer, Broeder, Roberts, Simonot ja Vasseur (1993) eivät omassa luokittelussaan erittele varmennuskysymyksiä, mutta koska varmennuksen kaltaisia kysymyksiä aineistosta kuitenkin löytyy sisältyvät ne analyysiin. Varmennuskysymyksillä tarkoitetaan kysymyksiä, joissa puhuja esittää tulkinnan kuulemastaan ja haluaa muilta keskustelijoilta kommentin siitä, onko hän ymmärtänyt asian oikein. Tällaisia kysymyksiä esittävät sekä natiivit että oppijat. Esittämällä varmennuskysymyksen puhuja paljastaa, kuinka hän on asian tulkinnut ja näin ollen myös mahdolliset väärinkäsitykset ja ymmärtä-

misongelmat tulevat esiin ikään kuin huomaamatta. Varmennuskysymykset pitävät sisällään sellaisia lausumattomia kysymyksiä kuin *tarkoititko että, ymmärsinkö oikein* jne. Seuraava esimerkki löytyy ryhmän numero viisi ongelmanratkaisukeskustelusta.

01N1: nii no, minä sitten tossa mietin että minkä takia sitten niitä pitää opettaa (...) eri kielissä näillä sanoilla on ehkä osittain samanlainen mutta varmasti osittain erilainen sisältö (...) ne sanat kuitenkin ninku sisältää osan ninku siitä kulttuurista (...) ja sit niitä ajattelutapoja savu nousee

02O5: eli tarkoitat että, öö kun oppii kieltä, nii oppii samalla kulttuuria, mitä jos on vieraassa maassa ohoppimassa tätä kieltä, onks /se silloin sama vai, / ninku esimerkiks mä on mä opin suomea puolassa, ee, tarkoitan että se o ihan sa-, että että mä opin kulttuuri ja, ja äh, kaikki mitä liit- liittyy tä- ää, tämä kielen, ni ku sama, ku, mä opin tätä suomessa

03N1: /no kylhä silloinki voi-/

04N1: ei tietenkää, siis ei kokonaa, mut siis osaa siitä (...) sellasta tiettyä erilaista ajattelutapaa ehkä

05O5: joo

Tässä esimerkissä **oppija** esittää natiiville varmennuskysymyksen eli hän sanoo ääneen kuinka hän on natiivin puheen tulkinnut. Tulkintansa perään hän myös liittyy jatkokysymyksen ja esimerkin omasta kielenopiskelustaan. Kysymällä varmennuskysymyksiä merkitykset yleensä syventyvät niin kuin tässä esimerkissä, jossa oppija lisää natiivin mielipiteeseen oman kokemuksensa asiasta. Oppijan esittäessä varmennuskysymyksen joutuu myös natiivi töihin. Hän joutuu prosessoimaan ja perustelevaan omaa puheenvuoroaan.

Seuraava esimerkki on ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelusta.

01O7: jo siis seuraavalla kerralla ku siis me jo tuomme kaikki materiaalia lehteä kalvoa ja sis no, nämä materiaalia ja silloin me jo mietimme ja kirjoitamme jotain ja selvitämme itsel- ei itselle tästä jutusta (...)

02N1: joo no eikö me sovittu sillee että jokkaisella on ninku jonkinlainen idea siitä että miten se opetus- tuokio /menee/ sitte katotaan kuinka pahasti menee ristiin

03O7: /joo/

Tässä esimerkissä **oppijan** esittämä varmennuskysymys toimii ikään kuin koko edellä käydyn keskustelun yhteenvedona. Erityisesti pitkissä ryhmäkeskusteluissa on erittäin hyödyllistä tehdä loppuvaiheessa tämän esimerkin kaltainen yhteenvedo niistä asioista, joita on päätetty. Erityisesti päätettäessä seuraavista tapaamisajankohdista ja niiden sisällöistä on olennaisen tärkeää, että kaikki ryhmäläiset ymmärtävät, mitä on sovittu. Tällaisen yhteenvedon tekeminen osoittaa oppijalta jo pitkälle edennyttä kieli- taitoa. Hän pystyy ottamaan irti suuresta ja sekavasta aineistosta irti olennaiset asiat. Varmennuskysymyksen esittäminen osoittaa myös rohkeutta. Se on rohkeutta sanoa

ääneen omat ajatukset ja rohkeutta asettaa oma tulkinta muiden ryhmäläisten tuomittavaksi joko oikeaksi tai vääräksi. Oppijan tekemä varmennuskysymys saa tässäkin esimerkissä myös natiivin ajattelemaan sitä, että missä mennään ja tekemään yhteenvetoa sovitusta asioista.

Varmennuskysymykset tulevat lähelle myös ymmärtämisiongelmiä ilmaisemisessa käytettävää keinoa eli hypoteesien muodostamista. Hypoteesien muodostamisen ollessa epäsuora ymmärtämisiongelman ilmaisukeino on varmennuskysymys puolestaan suoraan ilmaistu ymmärtämisiongelma.

Seuraavassa ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelusta löytyvästä esimerkissä **natiivi** esittää oppijalle varmennuskysymyksen.

01O7: joo mutta siis mum mielestä siis tää partitiivi se on jo aika helppo kaikille että koska se on jo tuttu asia

02N: elikkä sitä ei sinänsä tarttis ope- opetella enää

03O7: joo siis (mun mielestä siis) että kaikki jo tietävät jotain partitiivista varmaan partitiivta ja siis tää on partitiippi, se on mun mielestä ongelma kaikilla ulkomaalaisilla ja se varmaan hyvä

Tässä esimerkissä natiivi varmistaa, että hän on ymmärtänyt oikein oppijan puheenvuoron. Hän tavallaan täydentää oppijan ajatuksen. Oppija hyväksyy hänen tulkintansa. Aivan kuten oppijoiden tekemät varmennuskysymykset pistivät natiivit töihin eli perustelemaan ja selvittämään omaa puheenvuoroa niin myös oppija joutuu töihin natiivin esitettyä hänelle varmennuskysymyksen. Hyväksytyään natiivin tulkinnan hän vielä perustelee omaa kantaansa.

Myös seuraava esimerkki **natiivin** esittämästä varmennuskysymyksestä löytyy ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelusta.

01O1: kato ku, ihan sama mum mielestä siinä mielessä että mikä aihe koska jokainen on suorittanut niitä kaikkia, /joku on oppinut ne hyvin ja/ toine ei oo oppinu niin hyvin kuin sitten toinen

02N1: /joo kaikki tietää ninku perusteet/

03O7: joo

04N1: elikkä semmosta varmentamista siihen että varmasti oppii jonku asian semmosta kertausta

05O1: kyllä

Myös tässä esimerkissä natiivi täydentää omalla varmennuskysymyksellään oppijan (O7) ajatuksen. Oppija (O1) hyväksyy natiivin esittämän tulkinnan ja voidaan ajatella että yhteisymmärrys on saavutettu. Tässä esimerkissä natiivi saattaa myös sanoa se sanat, jotka oppijalta mahdollisesti ovat unohtuneet tai, joita hän ei ehkä tien-

nyt. Natiivi sanoo, että kyseessä on siis *varmentaminen* ja *kertaus*. Jos nämä sanat olivat oppijalle vieraita ja ne jäivät nyt hänen mieleensä voidaan ajatella, että keskustelun kuussa tapahtui kielenoppimista. Varmennuskysymysten tekeminen on myös osoitus kuuntelemisesta ja keskustelun seuraamisesta, sillä jos ei ole kärryillä mukana ei myöskään pysty tekemään omia tulkintoja esillä olleista puheenaiheista.

9.1.6. Natiivien esittämät tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset

Bremer, Broeder, Roberts, Simonot ja Vasseur (1993) eivät käytä ymmärtämisiongelmi- en jaottelussa varmennuskysymysten lisäksi myöskään tiedätkö-ymmärrätkö -kysymyksiä. Tällaisten kysymysten käsittely kuitenkin tuntui tarpeelliselta, sillä kysymyksiä löytyi aineistosta ja niillä on selvästi oma tärkeä tehtävänsä. Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset ovat kysymyksiä, joita natiivit esittävät oppijoille esimerkiksi tiedätkö mitä x tarkoittaa tai ymmärrätkö x:n merkityksen.

Varmennuskysymyksistä tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset eroavat siinä, että varmennuskysymyksen avulla varmistetaan onko keskustelukumppanin asia ymmärretty oikein. Varmistuskysymyksen avulla pyydetään tavallaan vahvistusta oman tulkinnan oikeudesta. Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset suuntautuvat omaan puheeseen. Niiden avulla varmistetaan, että keskustelukumppanit ymmärtävät mitä itse on sanomassa.

Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymyksen esittäminen voi myös olla reagointia keskustelukumppanin nonverbaaliin ymmärtämisiongelman ilmaisimeen. Myös tunne tai aavistus siitä, että muut eivät ymmärrä voi löytyä tiedätkö-ymmärrätkö -kysymyksen taustalta.

Seuraavassa esimerkissä ryhmän viisi keskustelusta löytyvässä esimerkissä natiivi esittää oppijalle tiedätkö-kysymyksen.

01N1: mut sitte, että mieltii, et onko eroo ninku siinä et sanooko, että miten miehet ja naiset pyytää anteeksi, kun tota, joskus meil oli lukiossa tämmönen sählyporukka tiäkkö mikä on sähly

02O5: en

03N1: semmonen /salipandi/ siis semmonen palloveli

04N2: /salipändi/

05O5: aha joo

Kysymällä oppijalta *tiedätkö* natiivi tarjoaa oppijalle helpon tilaisuuden osoittaa ymmärtämisiongelma. Tällaiseen kysymykseen on helppo vastata joko myönteisesti tai kielteisesti. Tässä esimerkissä oppija ilmaisee että sähly ei ole hänelle tuttu ter-

mi. Tämän jälkeen natiivi (N1) lyhyesti selvittää, mistä sählyssä on kyse ja keskustelu pääsee jatkumaan nopeasti ja siten, että kaikki ryhmäläiset ovat tietoisia siitä, mistä puhutaan.

Esittämällä tiedätkö-ymmärrätkö -kysymyksen puhuja ottaa vastuun oman puheenvuoronsa ymmärrettävyydestä. Samalla tavalla kuin on kuulijan velvollisuus ilmaista ymmärtämisiongelmat on myös puhujan velvollisuus tehdä omasta puheestaan ymmärrettävää. Puheen ymmärrettäväksi tekeminen on kuulijan huomioon ottamista.

Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset ovat tehokas keino ratkaista ymmärtämisiongelmat ennen kuin ne varsinaisesti tulevat esille. Tällaiset kysymykset edellyttävät puhujalta tilanteen ja kuulijan reaktioiden seuraamista, sillä usein kuulijan esittämän nonverbaalinen ele voi saada puhujan esittämään tiedätkö-ymmärrätkö -kysymyksen.

Seuraavassa ryhmän yksi keskustelusta löytyvässä esimerkissä natiivi esittää samassa puheenvuorossa oppijalle kaksi tiedätkö-kysymystä.

01O3: selittää joo

02N1: kupliva

03O3: voi laittaa pois vaikka

04N1: kupliva on semmonen että vaikka joku juoma tiijätkö mikä on kupla se poreilee silleen tiijätkö mikä on pore

05O3: joo joo

06N1: poreilla elikkä /se on sama asia/

07N2: /sama asia/

08O3:semmosia

09N1: joo se on kupliva

10O3: poreileva

11N1: se on vähän niiku sama kun poreileva

Tässä esimerkissä oppija on merkinnyt paperille hänelle tuntemattomat sanat, joita natiivit hänen selvittävät. Tässä oppijalle ongelmia aiheuttaa ilmaus *kupliva*. Natiivi (N1) kysyy oppijalta tietääkö hän, mikä on kupla, jonka jälkeen oppija pudistaa päätään sen merkiksi, ettei tiedä. Tämän jälkeen natiivi (N1) jatkaa selvitystään kuvaillemalla että kupla poreilee, jonka jälkeen hän kysyy tietääkö oppija, mikä on pore. Tähän kysymykseen oppija vastaa myönteisesti. Jonka jälkeen natiivi (N1) muodostaa sanasta pore muodon poreilla ja jatkaa, että kuplia on sama asia kuin poreilla. Sanoes- saan *semmosia* oppija piirtää paperille kuplia ja näyttää käsillään. Hän ikään kuin esittää nonverbaalisen vahvistuspyynnön tulkinnalleen. Natiivi hyväksyy hänen tulkintansa.

Ymmärtämisen tarkistukset kuten *ymmärsitkö?*, *OK?* osoittavat Longin (1983a) mukaan selvästi, että natiivi näkee vaivaa ennakoidakseen mahdolliset ongelmat ja ehkäistäkseen vuorovaikutuksen romahtamisen. Ymmärtämisen tarkistuksia käytetään huomattavasti useammin oppijoiden ja natiivien välisissä keskusteluissa kuin natiivien keskinäisissä keskusteluissa. (Long 1983a: 136.)

9.2. Epäsuorat ymmärtämisiongelmien ilmaisimet

Epäsuoriin ymmärtämisiongelmien ilmaisukeinoihin kuuluvat hypoteesien muodostaminen, minimipalautte sekä ryhmä erilaisia keinoja, joita nimitetään yhteisellä nimellä *muut keinot*. Muihin keinoihin lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi koodinvaihto, toisesta puheenaiheesta jatkaminen sekä oman puheen määrän lisääminen. (Bremer ym. 1993: 171.)

9.2.1 Hypoteesien muodostaminen

Keskustellessaan natiivien kanssa oppijat eivät ole varmoja siitä, kuinka paljon ovat ymmärtäneet. Tällaisessa tilanteessa he vastaavat natiivin kysymykseen tekemänsä hypoteesin pohjalta. Natiivin reagointi paljastaa onko oppijan tekemä hypoteesi ollut oikea. Jos hypoteesi on väärä ymmärtämisiongelma usein tulee esiin ja sen myötä alkaa usein ongelmaa selvittävä merkitysneuvottelu. (Bremer ym. 1993: 170.)

Kaikkonen (1994) näkee hypoteesien teon ihmiselle luontaisena kykynä. Ihmiset tekevät kokemuksiensa perusteella olettamuksia ympäröivästä todellisuudesta ja pyrkivät hakemaan niille vahvistusta, kumoamaan ne sekä täydentämään ja korvaamaan niitä uusien kokemuksiensa myötä. (Kaikkonen 1994: 139.)

Seuraavassa esimerkissä **oppija** vastaa tekemänsä hypoteesin pohjalta, mutta huomaa nopeasti tehneensä väärän hypoteesin ja pyytää natiivia toistamaan kysymyksensä. Natiivin toistaessa kysymyksensä oppija ymmärtää mistä on kyse ja keskustelu pääsee nopeasti jatkumaan. Oppijan tekemän hypoteesin mukaisesti natiivi olisi kysynyt *onko siellä paljon venäläisiä*.

01N1: mä mietin että osaako kaikki venäläiset englantia

02O3: on paljon venäläisiä siellä, mitä sä kysyt

03N: että osaako ne kaikki englantia

04O3: öö en tiedä

Oppijan ymmärtämisiongelman ilmaisimesta tulee ilmi jo edellisissä esimerkeissä esiin tullut yleinen piirre. Oppijat käyttävät usein useampaa kuin yhtä ilmai-

sukeinoa ilmaistessaan ymmärtämisen ongelmia. Tässä esimerkissä yhdistyvät hypoteesien muodostaminen ja metakielinen huomautus.

Hypoteesit voivat olla myös oikeita. Usein myös oikeaan hypoteesiin liittyy eräänlaista varmistamista. Keskustelijat haluavat varmistaa, että hypoteesi on oikea ja yhteisymmärrys on saavutettu. Seuraavassa esimerkissä, jossa kaksi oppijaa keskustele **oppija** (O2) ei ole aivan varma, onko ymmärtänyt oikein.

01O2: ---paljonko teitä on siinä ryhmässä niitä ulkomaalaisia siinä praktikum ryhmässä että kenelle me niiku pidetään tuo- opetustuokio

02O6: montako me olemme

03O2: nii et et montako teitä siellä on kuinka paljon

04O6: kakstoista kymmenen kakstoista

Tässä esimerkissä oppija (O6) varmistaa ymmärtäneensä toisen oppijan (O2) kysymyksen toistamalla kysymyksen hieman eri sanoilla. Tähän toinen oppija (O2) vastaa myöntävästi. Hän vielä toistaa kysymyksensä kahdella eri tavalla varmistukseen viestin perille menon.

Seuraavassa ryhmän kolme keskustelusta löytyvästä ongelmanratkaisukeskustelusta väärän hypoteesin tekee **oppija**.

01N1: se vaatii hirveen tarkan johdannon kyllä älyttömän tiukan pohtimisen että miten sä saat sen puheen aktivoitua sellaseks että se ninku erityisesti korostuu

02N2: nii

03O1: eikö se päivä sitten jo päätetty mun on lähdeävä

04N2: tota mitä me päätettiin

05N3: no todettiin/ että se on/ mahdotonta

06N1: /ei yhtään mitään/

07O1: miten mahdotonta jos on niin vaikea teille kyllä mä voin opettaa ihan yksin

08N3: eiku mä vaan tarkotin että se on vaikea sopia yhteistä päivämäärää mitenkä kävis joskus aamukahdeksalta

Tässä esimerkissä on kyse siitä, että oppija tulkitsee väärin natiivin (N3) vastauksen. Tässä tilanteessa oppija, jolla on kiire ja, joka on lähdössä pois kysyy, että päätettiinkö seuraavan kokoontumisen ajankohtaa. Tähän natiivit toteavat että ajankohdan sopiminen oli mahdotonta ja päätöstä ei syntynyt. Nämä natiivien toteamukset oppija tulkitsee siten, että koko tilanne eli opetustuokion laatiminen on mahdotonta. Oppija toteaa, että hän voi hoitaa tuokion pitämisen aivan yksinkin. Tämän jälkeen natiivi

(N3) selittää, mitä hän on tarkoittanut ja ehdottaa uutta tapaamisaikaa. Tähän oppija ei kommentoi millään tavalla vaan vetäytyy keskustelusta joksikin aikaa.

Tässä esimerkissä tulee esiin tälle ryhmälle ominainen konfliktialtis ilmapiiri. Tilanteessa, jossa on tarkoitus toimia ryhmässä, on oppijan ehdotus siitä, että hän voi tehdä homman yksinkin melko radikaali. Hän toisin sanoen ilmaisee, että työskentelisi mieluummin ilman ryhmää. Tässä esimerkissä ryhmässä vallinnut huono ilmapiiri puhkesi avoimeksi konfliktiksi. Tämä on myös esimerkki siitä, että ymmärtämisiongelma voi johtaa avoimeen konfliktiin.

Tässä ryhmässä ei vaikuttanut olevan haluakaan ymmärtää toista. Viestit eivät kulkeneet mihinkään suuntaan ja asioissa ei päästy mihinkään lopputuloksiin. Esimerkiksi uuden kohtaamisajan sopiminen oli lähes mahdotonta. Yhteistyön periaatetta ei noudatettu. Ryhmä ei tuntunut toimivan. Ryhmälle suurin ongelma ei ollut kielelliset ymmärtämisiongelmat vaan se, että ryhmän jäsenet eivät halunneet ymmärtää toisiaan ihmisinä.

Seuraavassa natiivien välisessä keskustelunäytteessä **natiivi** muodostaa virheellisen hypoteesin toisen natiivin lausumasta.

01N1: no lähtee nyt kolmas mantere tässä kohta noin periaatteessa mie oon nähny afrikan---et sillee

02N2: miten sä sinne oot menossa

03N1: mihin

04N2: afrikkaan

05N1: en mie siis mie oon nähny afrikan

06N2: nii nii

07N1: mie oon nyt menos brasiliaan (...)

08N2: kylläpä sä tiheään käyt

09N1: ei kato mie oon ollu gibraltaril siitä näkee afrikkaan et periaattees mie oon neljä mannerta nähny

Tässä natiivien välisessä keskustelussa toinen natiivi (N1) kertoo nähneensä Afrikan. Tässä toinen natiivi (N2) tekee päätelmän että hän on menossa Afrikkaan. Hänen kysymyksensä kuitenkin paljastaa että hänen tekemänsä hypoteesi on väärä. Toinen natiivi (N1) tarkoittaa että hän on nähnyt Afrikan, johon keskustelukumppani vastaa *nii nii*. Hänen vastauksensa osoittaa että yhteisymmärrys on saavutettu. Tämän jälkeen toinen natiivi (N1) vielä jatkaa matkasuunnitelmistaan kertomista ja vielä lopuksi varmentaa yhteisymmärryksen kertomalla, että hän on nähnyt Afrikan Gibraltarin salmelta.

Tässä tapauksessa ongelmia aiheutti se, että toinen natiivi (N2) ajatteli että jonkun paikan näkeminen on yhtä kuin kyseisessä paikassa fyysisesti oleminen. Ja

näinhän yleensä asianlaita onkin. Natiivi ei mieltänyt, että jonkun paikan voi nähdä, vaikka siellä ei itse olisikaan. Hän ajatteli näkemisen käymisen synonyymiksi.

Seuraava näyte on esimerkki **natiivin** tekemästä onnistuneesta hypoteesista. Seuraavassa natiivin ja oppijan välisessä keskustelussa oppija kertoo iltasuunnitelmistaan.

01O3: mä olen tanssinopettaja ja olen töissä tanssikoulussa ja meillä on nyt esimerkiks tänään on yks meidän oppilas hän tuli tohtoriksi ja hänellä on se väitöstilaisuus kaheltatoista ja sitten illalla on se juhla että se on lotsissa täytyy mennä sinne tanssia jotain

02N1: mikä juhla siellä on siis se just että se on valmistunut

03O3: joo väitös juhla tai niiku semmonen

04N1: saaks sinne tulla ketkä vaan

05O3: mitä

06N1: saaks sinne tulla kuka vaan

07O3: ei varmasti siellä on kutsut kortit se semmonen varmasti pieni ryhmä hänen perhensä ja tuttavია

08N1: nii se on semmonen juhla

09O3: ja sitten ehkä ne opettaja joka ovat auttaneet hänelle tehdä sitä tohtorityötä se väitöskirja

Tässä esimerkissä natiivi ei heti ymmärrä oppijan selityksestä, mistä juhlasta on kysymys. Natiivi ikään kuin vastaa omaan metakieliseen kysymykseensä. Oppija hyväksyy natiivin esittämän hypoteesin ja jatkaa vielä omalta osaltaan ongelman selvittämistä muotoilemalla natiivin tulkintaehdotuksen toisin sanoin.

Tämän jälkeen oppija ei ymmärrä natiivin hänelle esittämää kysymystä. Oppija esittää minimikysymyksen, johon natiivi vastaa esittämällä kysymyksensä uudelleen hieman eri sanoilla. Oppija selittää millaisesta juhlasta on kyse ja natiivi ymmärtää juhlan luonteen. Tässä tilanteessa ymmärtämisongelman aiheutti todennäköisesti se, että natiivi esitti kysymyksensä melko nopeasti ja epäselvästi muun muassa sen vuoksi, että hänellä on suussaan kurkkupastilli. Myös kysymys voi oppijasta tuntua epäodotuksenmukaiselta, koska juhla on vain kutsutuille ihmisille.

9.2.2. Minimipalaute

Toinen epäsuora ymmärtämisongelmien ilmaisukeino on minimipalaute. Minimipalautteet ovat usein yhden sanan ilmauksia kuten *kyllä*, *joo* tai *ei*. (Bremer ym. 1993: 171.)

Hakulisen (1989a: 99) mukaan minimipalautteet ovat tiettyjä määrätehtäviin kiteytyneitä ilmauksia. Hänen mukaansa kaikissa kielissä on eri sanaluokkakategorioista lähtöisin olevia partikkeleiksi jähmettyneitä ilmauksia. Nämä ilmaukset ovat

yleensä lyhyitä ja niitä käytetään etupäässä tai pelkästään palautteina, muodostamassa siis vuoroa yksin. Suomalaisessa arkipuhunnassa tavallisimmat ovat *mm*, *joo*, *niin*.

Hakulinen jatkaa, että tarkkaan ottaen ei ole oikein väittää, että kärkekolmikko muodostuisi vain kolmesta ilmauksesta sillä minimipalautteilla on variantteja (esim. *mm*, *m*, *mm+m*), joista ei voi olla varma, tulisiko niitä pitää saman morfeemin variantteina vai eri morfeemeina. Lisäksi ei ole yhdentekevää, mikä intonaatio morfeemiin liittyy. Hakulisen mukaan on mahdollista, että laskevalla intonaatiolla esitetyt minimipalautteet *mm* ja *joo* ovat keskenään samassa käytössä. Vastaavasti kaksihuippuiset *mm+m* sekä *nii+i* saisivat saman tulkinnan. Yleisintä palauteäännyöstä *mm* on lähes yhtä taajaan käytetty laskevan kuin ei-laskevan intonaation kanssa ja jopa erittäin usein kaksihuippuisena. Puolestaan suhteellisesti suurempi osa partikkeleista *joo* ja *niin* esiintyy laskevan intonaation kanssa. Hakulinen olettaa, että näitä käytetään yleensä silloin, kun puhuja on samaa mieltä edellisen vuoron esittäjän kanssa. (mts. 101.)

Tässä esimerkissä unkarilainen **oppija** kertoo kuinka hän peittää ymmärtämisiongelmat *joojoo* alle.

O6: sekin puhui aina mie ja sie ja en ymmärtänyt mitään sanoin aina joo joo vaikka en ymmärtänyt

Tällainen *joojoo*-ilmiö on yleinen myös natiivien välisissä keskusteluissa. Usein huomaa olevansa tilanteessa, jossa tulee sanoneeksi *joo joo* vaikka ei ihan sataprosenttisesti keskustelussa kärryillä olisikaan. Minimipalaute on keino suojella omia kasvoja valkoisella valheella. Minimipalaute on myös keino suojella keskustelukumppanin kasvoja ilmaisematta sitä, että minä en nyt ymmärrä, mitä sinä puhut.

Minimipalautteella on keskustelussa paljon tehtäviä, joten aina ei ole kysymys ymmärtämisiongelmistä. Minimipalaute voi yhtä hyvin olla merkki ymmärtämisestä tai kuuntelemisesta, se voi olla puhujan rohkaisua. Minimipalaute on viesti siitä, että kanava on auki ja nyt minä kuuntelen. Minimipalautteen anto on aktiivista keskusteluun osallistumista. Se on palautteen antoa puhujalle.

Hatchin (1978: 415) minimipalaute kuten *huh* voi toimia keinona saada lisää aikaa. Tällaisessa tilanteessa oppija välittömästi ymmärtää, mistä on kyse, mutta tarvitsee lisää aikaa muotoillakseen vastaustaan.

Minimipalaute voi olla pahimmillaan myös keskustelua lamauttavaa. Yhden sanan kieltävät tai myöntävät vastaukset kysymyksiin eivät välttämättä vie keskustelua eteenpäin ja keskustelu saattaa helposti ruveta muistuttamaan kuulustelua, jossa toinen kysyy ja toinen joko kieltää tai myöntää. Lyhyet, yhden sanan vastaukset saatta-

vat antaa keskustelijasta myös tyyneen, vastahakoisen ja haluttoman kuvan. Mutta joskus muuta mahdollisuutta ei ole. Varsinkin kielitaidon ollessa vielä vaatimaton eivät resurssit välttämättä riitä monisanaisiin vastauksiin.

Seuraavassa ryhmän kolme esimerkissä **natiivit** peittelevät minimipalautteella ymmärtämisiongelman ilmaisuja.

01O1: pitää itse kirjoittaa mum /mielestä/ koska sellaista ei löydy että siinä olis niitä kaikkia

02N1:/joo/

03N2: nii

04N1: nii

05O1: pitäis kirjoittaa joku teksti ja käyttää tekstis niitä

06N1: elikkä annettaisko me jotaki tiettyjä sanoja joista pitää muodostaa partisiippi muoto ja käyttää mahdollisimman monenlaisia

07O7: se vois olla

Tässä esimerkissä oppija (O1) ehdottaa, että ryhmän pitäisi itse kirjoittaa teksti, jota voitaisiin käyttää partisiippiharjoituksessa. Natiivit eivät kuitenkaan ilmeisesti täysin ymmärrä, mitä hän tarkoittaa mutta he eivät myöskään halua ilmaista ymmärtämisiongelmaansa. Natiivit tyytyvät myöntelemään ja toteamaan *nii*. Oppija ilmeisesti kokee etteivät natiivit ole ymmärtäneet hänen ehdotustaan tai ainakin hän on halukas saamaan kommentteja ehdotuksestaan ja muotoilee ehdotuksensa uudelleen. Tähän natiivi (N1) vastaa esittämällä oman tulkintansa oppijan ehdotuksesta. Hän tavallaan varmistaa, onko hän ymmärtänyt oikein. Hänen tulkintansa ei kuitenkaan aivan vastaa oppijan ehdotusta, mutta oppija ei ryhdy tilannetta korjaamaan. Keskusteluun liittyy toinen oppija (O7), joka hyväksyy natiivin ehdotuksen ja oppijan (O1) alkuperäinen ehdotus oman tekstin kirjoittamisesta unohtuu.

Tässä esimerkissä ymmärtämisiongelma jäi tavallaan ratkaisematta ainakin oppijan (O1) näkökulmasta. Näin kävi, koska oppija ei korjannut natiivin väärää tulkintaa. Natiivi puolestaan jäi todennäköisesti siihen uskoon, että hän on ymmärtänyt oppijan ehdotuksen, koska oppija hiljaisuudellaan hyväksyi hänen tulkintansa. Tilanteen sinetöi toinen oppija, joka piti natiivin tulkintaa hyvänä. Tässä vaiheessa oppija (O1) ehkä koki, että hänen on liian myöhäistä lähteä korjaamaan natiivin väärää tulkintaa.

9.2.3. Muut keinot

Muita epäsuoria ymmärtämisiongelmien ilmaisukeinoja ovat esimerkiksi puheenaiheen vaihto. Selvää on että oppijat mielellään puhuvat siitä aiheesta, mistä osaavat ja mikä

turvalliselta tuntuu. Tällaisista aihepiireistä puhuttaessa myös ymmärtämisiongelmienvaara luonnollisesti pienenee. Vastaava keino on myös sinnikkäästi omasta puheenaiheesta jatkaminen huolimatta siitä, mitä muut puhuvat. Ymmärtämisiongelmienvahatessa oppijat saattavat myös lisätä oman puheensa määrää. (Bremer ym. 1993: 171.) Yksi keino vältellä ymmärtämisiongelmiä on kysymysten esittäminen. Jos itse esittää keskustelukumppanille paljon kysymyksiä ei hän ainakaan ehdi esittämään itselle sellaisia kysymyksiä, joita ei ehkä ymmärtäisi tai joihin ei osaisi vastata.

Eräs epäsuorista ymmärtämisiongelmienvilmaisukeinoista on myös koodinvaihto (mts. 171). Eräs oppijoista käytti runsaasti koodinvaihtoa selvittääkseen ymmärtämisiongelmiä. Muilla oppijoilla koodinvaihtoa ei juurikaan esiintynyt.

Seuraavassa esimerkissä käännetään termi suomesta englanniksi.

01N1: se on pahan makuinen

02O3: onko se englanniksi bitter

03N1: on

Seuraavassa esimerkissä puolestaan käännetään englannista suomeksi.

01O3: hei mikä on suomeks krosvöörd

02N1: ristikko

Koodinvaihto on erittäin tehokas keino ratkaistaessa yhden sanan ongelmia. On paljon helpompi ilmaista asia toisella kielellä kuin ryhtyä sanallisesti selittämään, mistä mahtaa olla kyse. Suomessa, ja erityisesti yliopistoalueella, jossa tutkimusaineiston informantit paljon suomen kieltä käyttävät, suurin osa ihmisistä osaa edes jossain määrin englantia, joten koodinvaihto englannin kielelle on nopea keino ratkaista ymmärtämisiongelmiä.

Koodinvaihto ei aina kuitenkaan ole kielenoppimisen kannalta paras mahdollinen vaihtoehto. Burling (1981) raportoi kokemuksistaan Ruotsissa. Hänen mukaansa ruotsalaiset osoittivat vähän taitoja puheensa yksinkertaistamisessa siten, että siitä tulisi hänelle helpommin ymmärrettävää. Burling arvelee että tämä saattoi johtua siitä, että he olisivat tunteneet loukkaavan häntä jos olisivat puhuneet hänelle kuin lapselle. Hänen pyytäessään ruotsalaisia puhumaan hitaammin nämä hetken yrittämisen jälkeen siirtyivät normaaliin puhetempoon. Usein oli helpompi ryhtyä puhumaan englantia, kuin tuottaa yksinkertaistettua ruotsia. Tämän tuloksena kuitenkin on, että kielenoppija me-

turvalliselta tuntuu. Tällaisista aihepiireistä puhuttaessa myös ymmärtämisiongelmienvaara luonnollisesti pienenee. Vastaava keino on myös sinnikkäästi omasta puheenaiheesta jatkaminen huolimatta siitä, mitä muut puhuvat. Ymmärtämisiongelmienvahatessa oppijat saattavat myös lisätä oman puheensa määrää. (Bremer ym. 1993: 171.) Yksi keino vältellä ymmärtämisiongelmiä on kysymysten esittäminen. Jos itse esittää keskustelukumppanille paljon kysymyksiä ei hän ainakaan ehdi esittämään itselle sellaisia kysymyksiä, joita ei ehkä ymmärtäisi tai joihin ei osaisi vastata.

Eräs epäsuorista ymmärtämisiongelmienvahatkeinoista on myös koodinvaihto (mts. 171). Eräs oppijoista käytti runsaasti koodinvaihtoa selvittääkseen ymmärtämisiongelmiä. Muilla oppijoilla koodinvaihtoa ei juurikaan esiintynyt.

Seuraavassa esimerkissä käännetään termi suomesta englanniksi.

01N1: se on pahan makuinen

02O3: onko se englanniksi bitter

03N1: on

Seuraavassa esimerkissä puolestaan käännetään englannista suomeksi.

01O3: hei mikä on suomeks krosvöörd

02N1: ristikko

Koodinvaihto on erittäin tehokas keino ratkaistaessa yhden sanan ongelmia. On paljon helpompi ilmaista asia toisella kielellä kuin ryhtyä sanallisesti selittämään, mistä mahtaa olla kyse. Suomessa, ja erityisesti yliopistoalueella, jossa tutkimusaineiston informantit paljon suomen kieltä käyttävät, suurin osa ihmisistä osaa edes jossain määrin englantia, joten koodinvaihto englannin kielelle on nopea keino ratkaista ymmärtämisiongelmiä.

Koodinvaihto ei aina kuitenkaan ole kielenoppimisen kannalta paras mahdollinen vaihtoehto. Burling (1981) raportoi kokemuksistaan Ruotsissa. Hänen mukaansa ruotsalaiset osoittivat vähän taitoja puheensa yksinkertaistamisessa siten, että siitä tulisi hänelle helpommin ymmärrettävää. Burling arvelee että tämä saattoi johtua siitä, että he olisivat tunteneet loukkaavan häntä jos olisivat puhuneet hänelle kuin lapselle. Hänen pyytäessään ruotsalaisia puhumaan hitaammin nämä hetken yrittämisen jälkeen siirtyivät normaaliin puhetempoon. Usein oli helpompi ryhtyä puhumaan englantia, kuin tuottaa yksinkertaistettua ruotsia. Tämän tuloksena kuitenkin on, että kielenoppija me-

nettää mahdollisuutensa puhua ja kuulla opiskelemaansa kieltä rajoittuvat huomattavasti (Burling 1981: 288 – 289.)

Seuraavassa ryhmän kolme ongelmanratkaisukeskustelussa ilmenevässä ymmärtämisongelmassa **natiivi** välttelee ymmärtämisongelman ilmaisua vaihtamalla puheenaihetta.

01N1: mut toisaalta peruskoulussa oppitunnit on neljäkymmentäviis minuuttia niin se ei o kovin paljo pitempi

02O1: (nyt) ei oo opetettavaa ryhmää

03N1: anteeks

04O1: partisiippia opettava ryhmä ei oo vielä päättäny mitään

05N1: nii sähköposti ei oo kovin toimiva peli tämmösissä hommissa

06N2: mikä siinä sun osotteessa on ooksä saanu niitä viestejä (kysyy A:lta)

07O1: ei teiltä ei ole saatu mitää

08N1: mä oon yrittäny kaikilla mahdollisilla

09O1: päivittäin tulee vaikka niin paljon postia

Tässä esimerkissä natiivi (N1) ilmaisee ensiksi minimikysymyksellä *anteeks*, että ei ole ymmärtänyt oppijan toteamusta, joka tuntuu muuhun keskusteluun nähden melko irralliselta. Tähän oppija vastaa selventämällä omaa lausahdustaan toteamalla, että ryhmä ei ole päättänyt vielä mitään. Tähän natiivi (N1) vastaa lyhyesti *nii* ja ryhtyy puhumaan sähköpostin toimivuudesta ryhmätöissä. Tilannetta voi tulkita siten, että oppija viittaa omalla lausumallaan ryhmätilanteeseen, jossa ollaan nauhoitushetkellä. Natiivi (N1) puolestaan puhuu ryhmän toimivuudesta ylipäättään ja ottaa keskustelun aiheeksi sähköpostin vaikei siitä aiemmin ole puhuttu. Tähän aiheeseen tarttuu toinen natiivi (N2) ja ryhtyy kyselemään oppijalta, miksei hänen sähköpostiosoitteensa toimi. Oppijan vastauksesta päätellen hän kokee natiivin kysymyksen jollain tavalla loukkaavaksi ja kasvoja uhkaavaksi sillä hän ilmiselvästi puolustuskannalla ja selittää että kyllä hänelle viestejä tulee runsaasti päivittäin.

Myös seuraavassa ryhmän yksi ongelmanratkaisukeskustelusta löytyvässä esimerkissä **natiivi** välttelee ongelman ilmaisua ja käyttäytyy kuin olisi ymmärtänyt.

lun keskeisimmän tavoitteen saavuttamisessa, eli keskustelukumppanin puheen ymmärtämisessä. Kalinin (1995) aineistossa keskustelijat pyrkivät korjauksissaan käyttämään keinoja, jotka vähentävät kasvojen menetyksen uhkaa. Koska ymmärtämisen ongelma on yhteinen, keskustelijat käsittelevät sitä yhdessä. Kalinin mukaan sekä äidin-kielisille että ei-äidinkielisille keskustelijoille on ominaista, että ongelma osoitetaan ensin epäsuorasti joko tauolla tai monimerkityksisellä minimipalautteella. Tämä johtaa usein neuvotteluun, mutta voi toimia myös keinona, jolla keskustelijat voivat välttää ongelman käsittelyn. (Kalin 1995: 214.)

Myös Piirainen-Marshin mukaan ymmärtämisvaikeuksilla on selviä yhtymäkohtia kasvojen suojeluun. Väärinymmärryksistä voi muodostua kasvouhka. Puhujat voivat välttää ymmärtämisvaikeuksien esille tuomista juuri kasvojen suojelun vuoksi. (Piirainen-Marsh 1995: 315.)

Piirainen-Marshin (1995) tekemä tutkimus osoittaa myös, että oppijoilla on selvästi pragmaattista tietoa kielenkäytön vaihtelusta eri konteksteissa ja he pyrkivät käyttämään tätä tietoa luovasti hyväkseen. Hänen mukaansa oppijat pyrkivät välttämään kasvouhkaa erilaisten kielellisten ja vuorovaikutuksellisten keinojen avulla kuten epäsuora kielen käyttö, monimerkityksiset puheenvuorot, erilaiset valmistelevat tai pohjustavat puheenvuorot sekä vaikeita puheenaiheita välttelevät jaksot. Erilaisia välttämistästrategioita ei voi hänen mukaansa pitää pelkästään osoituksena puutteellisista kielenkeinoista, vaan ne liittyvät olennaisesti keskustelukontekstiin ja niihin valintoihin ja ongelmiin, joita kasvoja uhkaavat puheenaiheet ja toiminnot aiheuttavat. (Piirainen-Marsh 1995: 314.)

Kalinin mukaan osallistujat osoittavat huomattavaa epävarmuutta erityisesti ongelmajaksoissa. Tällöin keskustelijat liikkuvat kahden normiston välimaastossa. Onhan sekä natiivilla että ei-äidinkielisellä puhujalla äidinkieliseen kommunikaatioon liittyvä normistonsa, johon he turvautuvat aina, kun tilanne antaa siihen vihjeen. Tällainen arkikeskustelun rakenteeseen turvautuminen aiheuttaa usein ongelmia keskustelussa, joissa puhujien kielitaidoissa ja kulttuuritaustoissa on eroja. Kuulijan päättely poikkeaa puhujan olettamasta yhteisestä tiedosta ja siihen perustuvasta päättelystä. (Kalin 1995: 214.)

11. YMMÄRTÄMISONGELMIEN RATKAISU RYHMÄSSÄ

Vastuu ymmärtämisestä ei ole kuulijalla tai puhujalla vaan ryhmän ollessa kyseessä koko ryhmällä. Ongelma ei ole kenenkään aiheuttama tai kenenkään syy vaan se voidaan nähdä ryhmän yhteisenä. Sillä jos ryhmässä on yksikin jäsen, joka ei ymmärrä, on

hänen panoksensa pois yhteisen päämäärän saavuttamisessa. Sillä onhan selvää että se, joka ei ymmärrä, ei pysty osallistumaan keskusteluun ja sen myötä jää helposti ryhmän toiminnan ulkopuolelle. Koska ymmärtämisingelmat ovat ryhmän toiminnalle epäedullisia, olisi niin ryhmän itsensä kuin siihen osallistujien kannaltakin edullisinta ongelmien ratkaisu. Arja Piirainen-Marshin (1995) mukaan keskusteluissa oppijat saavat tukea ja apua natiiveilta keskustelukumppaneiltaan. Tällöin ilmaukset muodostetaan yhdessä yhteistyössä eikä yksipuolisesti yhden ihmisen voimin. (1995: 227.)

Seuraavassa esimerkissä ongelma ratkaistaan ryhmässä. Ongelman ratkaisuun ei osallistu koko viiden hengen ryhmä. Ongelman ratkaisijoina on kaksi oppijaa ja yksi natiivi.

01N1: opetetaanko teille siellä puolassa suomen murteita

02O5: ei

03O9: eiks se niiku venäjällä ja puolassa kuitenkin ei oo niiku sellasta niiku murteita kauheesti sellasii vai onks teillä meillä niiku enimmäkseen semmosta niiku kirjakieltä

04O5: tota tarkotat että ää että onko puolassa murteita vai ei

05N1: juulia kysy että onko puolassa murteita ja minä kysyin että opetetaanko puolassa suomen murteita

06O5: ei joo joo sitten on puolassa kyllä murteita aika paljon öö öö etelä puolassa siis venäjän rajalla siis (...)

07O9: mä tarkotan niiku yleensä ihmiset puhuu normaali kieltä mä tarkotan

08O5: aha öö siis öö

09O9: niiku venäjälläkin on joitakin /sellasia/

10O5: /siis on/ vähän erilainen sävelkulku

11O9: nii on

12O5: mutta kyllä kyllä mä en voisi esimerkiks tunnistaa että joku on varsovasta tai krakovasta tai mistä ei

Tässä esimerkissä natiivi esittää puolalaiselle oppijalle kysymyksen, johon oppija (O5) vastaa kieltävästi. Venäläisen oppijan (O9) jatkokysymys aiheuttaa ongelmia. Hänen kysymyksensä sisältää paljon täytesanoja sekä korjauksia ja epäröintejä, joiden vuoksi ilmauksesta tulee melko vaikeasti ymmärrettävä. Puolalainen oppija (O5) esittääkin oman tulkintansa venäläisen oppijan (O9) kysymyksestä. Tässä vaiheessa natiivi esittää lyhyen yhteenvedon siihenastisesta keskustelusta ja siitä kuka on sanonut mitään. Natiivi ikään kuin vie keskustelun hetkellisesti selville vesille. Tähän puolalainen oppija (O5) vastaa ja yhteisymmärrys saavutetaan hetkellisesti kunnes se taas menetetään venäläisen oppijan (O9) esittämän kysymyksen myötä. Puolalainen oppija (O5) saa hieman lisäaikaa epäröivillä äännähdyksillään, joiden jälkeen venäläinen op-

pija (O9) vielä yrittää selventää kysymystään. Tämän seurauksena saavutetaan yhteisymmärrys siitä että, kyse on erilaisesta sävelkulusta.

Tässä esimerkissä tulee hyvin esiin ymmärtämisen aaltoliike. Keskustelun edetessä ymmärtämisen taso voi nopeasti vaihdella yhteisymmärryksestä täydelliseen ymmärtämättömyyteen. Ymmärtämisen saavuttaminen vaatii aktiivisuutta. Aktiivisuutta osoittaa tässä erityisesti natiivi puhuja, joka omalta osaltaan yrittää tehdä ongelmakohdat ymmärrettäviksi koko ryhmälle. Tällainen yhteenvetäjän rooli soveltuu hyvin juuri natiiville puhujalle, sillä hänen on mahdollista nähdä kielitaitonsa avulla keskustelu kokonaisuutena. Hänen on helppo hahmottaa keskustelun suuri linja. Oppijoilla huomio saattaa puolestaan kiinnittyä yhteen ongelmalliseen sanaan tai ilmaisuun, jota ei ymmärretä.

Myös seuraava näyte on esimerkki ryhmässä rakennetusta ymmärtämisestä. Esimerkki on ryhmän kaksi ongelmanratkaisukeskustelusta.

01N1: me suunnitellaan semmonen niiku koe

02O4: aha

03N2: kielitaidon arvioinnin kielitaidon arviointia varten

04N1: eli käytännössä koe

05N3: aivan

06N1: mut se on vaan hienompi sana kielitaidon arviointi

07O4: siis loppujen lopuksi täytyy antaa arvosana vai pisteitä vai minkälainen tulos

08N3: eikun me tehään vaan se koe niiku ettei kukaan

09N1: suunnitellaan

10N3: nii kukaan ei tee sitä me vaan /niiku mietitään sitä/

11N2: /mutta oisko sen/ kokeen tavoitteena antaa oppilaalle siitä joku numero

12O4: /yhm/

13N3: /nii en/ mä tiijä

14N1: tai ehkä arvioida sitä että no sinä hallitset jo vaikka jotakin mut --- tää sulla on jo hyvin hallussa

Tässä esimerkissä natiivit selittävät, mitä ryhmälle on annettu tehtäväksi. Jonka jälkeen saksalainen oppija (O4) esittää kysymyksen, jonka eräs natiivi (N3) tulkitsee väärin ja johon hän vastaa oman hypoteesinsa perusteella. Toinen natiivi (N1) täydentää häntä, eli toinenkin natiivi on ymmärtänyt oppijan kysymyksen väärin. He tulkitsevat, että oppija (O4) luulee että heidän pitää laatia oikea koe, jonka tarkoituksena on antaa jonkinlainen arvosana. Tässä tilanteessa kaksi natiivia luulee ettei oppija ymmärrä vaikka itse asiassa juuri he itse eivät ymmärrä. Kolmas natiivi (N2) liittyy keskusteluun ja hän selittää mitä oppijan kysymys itse asiassa tarkoittikaan. Oppija (O4)

hyväksyy hänen tulkintansa hymähtämällä. Tällaisissa tilanteissa sillä, joka huomaa vallitsevan ymmärtämisongelman voisi ajatella olevan tehtävä nostaa kissa pöydälle ja paljastaa vallitseva tilanne, tuoda ikään kuin ongelma päivänvaloon ja kaikkien keskustelijoiden tietoisuuteen.

Koko ryhmän osallistuessa merkitysten ja ymmärtämisen rakentamiseen voidaan ajatella myös kasvojen menetyksen uhan pienenevän. Kun ryhmässä on avoin ilmapiiri ja ymmärtämisongelmia ratkotaan avoimesti yhdessä, niitä on varmasti myös helpompi ilmaista. Ongelmien ratkaisun myötä kaikki pääsevät osallistumaan keskusteluun ja puhumaan yhteisistä asioista. Positiiviset kokemukset rohkaisevat jatkossakin sekä natiiveja että oppijoita ratkaisemaan ongelmia.

Kun ongelmia ratkaistaan koko ryhmän voimin, hämärtyvät ongelman aiheuttajan ja ratkaisijan roolit. Kaikki ovat yhtä lailla ratkaisijoita ja ilmaisijoita. Tällöin ei myöskään korostu oppijoiden huonompi suomen kielen taito, vaan esille tulee yhtälailla natiivien puutteellinen suomen ymmärtämisen taito.

Arja Piirainen-Marshin (1995) mukaan jotkut keskustelut etenevät sujuvasti tasapainoisesti ja tasa-arvoisesti keskustelunosapuolten osallistuessa keskusteluun ja neuvotteluun aiheista ottaen huomioon keskustelukumppanin kasvot. Toisille keskusteluille on taas ominaista vaikeudet sopeutua tilannekontekstiin, epäonnistuminen yhteisten näkökulmien ja aiheiden esiintuomisessa ja kyvyttömyys julkistaa yhteisiä linjauksia kunnioittaen keskustelun tavoitteita.

Syyt joissakin keskusteluissa esiintyville ongelmiin ovat moninaisia ja kompleksisia ja heijastavat osallistujien odotusten erilaisuutta, erilaisia kielellisiä ja viestinnällisiä resursseja sekä kulttuurisia eroja. Oppijoiden rajalliset resurssit eivät riitä täysin selittämään keskusteluiden ongelmia. Kielellisiä ongelmia esiintyy kaikissa keskusteluissa mutta ne eivät johda aina ongelmiin vuorovaikutuksessa. (Piirainen-Marsh 1995: 228 – 229.)

Piirainen-Marsh jatkaa, että onnistuneimmille keskusteluille oli ominaista natiivien puhujien taipumus jättää huomiotta ongelmat, jotka aiheutuivat oppijoiden rajallisista kielellisistä (linguistic) resursseista. Keskusteluille oli myös ominaista oppijoiden taipumus käyttää vuorovaikutuksellisia keinoja kompensoimaan kielellisiä (linguistic) ongelmia sekä molemminpuolinen pyrkimys neuvotella yhteinen näkökulma ja tasapainoinen osallistuminen keskustelun johtamiseen ja hoitamiseen. (mts. 230.)

Oppijoille miellyttäväksi koetut kielenkäyttötilanteet ovat olennaisen tärkeitä puhumishalukkuuden ja opiskelumotivaation kannalta. Myös natiivien on hyvä saada positiivisia kokemuksia oppijoiden kanssa käymistään keskusteluista. Positiivis-

ten kokemusten myötä karisevat ennakkoluulot ja usein virheelliset stereotypiat katoavat ja tuloksena saattaa parhaassa tapauksessa syntyä jopa ystävyys-suhteita. Ennakkoluulojen häviämiseen ja käsitysten muuttumiseen sekä hyväksymisen ja ymmärtämisen lisäämiseen tarvitaan suotuisissa olosuhteissa tapahtuvaa eri kulttuurien edustajien kanssakäymistä. Salo-Leen (1996b:19) mukaan suotuisissa olosuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen, esimerkiksi eri ryhmien välisinä ohjattuina projekteina tapahtuvan yhteistyön on todettu vähentävän kulttuurien välisiä jännitteitä. Hän jatkaa, että epäsuotuisat olosuhteet sen sijaan synnyttävät kielteisiä odotuksia ja stereotypioita.

12. TULOKSET

Aineistosta löytyi kaiken kaikkiaan 97 ilmaistua ymmärtämisiongelmaa. Oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmaa 54 kertaa. Natiivit suomen kielen puhujat ilmaisivat ymmärtämisiongelmaa 43 kertaa. Huomion arvoinen seikka on, että oppijat eivät ilmaise ymmärtämisiongelmaa juurikaan sen useammin kuin natiivit puhujatkaan. Tämä ei tue sitä näkemystä, että natiivit toimisivat portinvartijoina ja tilanteenhallitsijoina ja oppijat kieltä hallitsemattomina kyselijöinä. Ilmaistujen ymmärtämisiongelmien määrän perusteella voisi ajatella, että sekä natiivit että oppijat toimivat keskusteluissa tasa-arvoisina ymmärtämisiongelmien ilmaisijoina ja ratkaisijoina.

Seuraavassa kappaleessa esitellään ryhmäkohtaisesti, millaisia ymmärtämisiongelmien ilmaisimia keskusteluissa käytettiin ja kuinka paljon kutakin.

12.1. Ryhmä

Ryhmän 1 tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskusteluista löytyi yhteensä yhdeksäntoista ilmaistua ymmärtämisiongelmaa. Oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelman yksitoista kertaa ja natiivit kahdeksan kertaa. Tutustumiskeskustelussa sekä natiivit että oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmaa ainoastaan kerran. Määrän vähyyttä voi selittää se, että tutustumiskeskustelussa käsiteltävät asiat olivat helpompia kuin ongelmanratkaisukeskustelussa käsitellyt asiat. Tutustumiskeskustelussa käsiteltiin sellaisia asioita, joista usein puhutaan: kerrottiin itsestä ja siitä, miksi opiskellaan kieliä, mikä on kielten opiskelussa helppoa ja mikä taas vaikeata. Ongelmanratkaisukeskustelussa liikuttiin puolestaan abstraktimmissa aiheissa, jolloin esimerkiksi sanasto on vaikeampaa.

Ongelmanratkaisukeskustelussa oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmaa kymmenen kertaa ja natiivit seitsemän kertaa. Oppijoiden käyttämistä ilmaisimista kuusi oli suoria ja neljä epäsuoria. Natiivien käyttämistä ymmärtämisiongelmien ilmaisi-

mista neljä oli suoria ja kolme epäsuoria. Näin ollen oppijoiden ja natiivien käyttämien ilmaisimien määrässä ja laadussa ei ollut huomattavia eroja.

Taulukko 3. Suorat ja epäsuorat ymmärtämisongelmien ilmaisimet ryhmän 1 tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskustelussa

	Oppijat		Natiivit	
	TK	OK	TK	OK
Yleinen metakielinen kysymys	-	1	-	-
Tarkka metakielinen kysymys	-	2	-	2
Minimikysymykset	-	2	-	-
Ongelmanlähteen toisto	-	-	-	-
Osallistumattomuus	-	-	-	-
Varmennuskysymys	-	1	1	-
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	-	-	2
	Yht. -	6	1	4

Hypoteesien muodostaminen	1	2	-	2
Minimipalaute	-	-	-	-
Muut keinot	-	2	-	1
	Yht. 1	4	-	3

Kaikki yhteensä **oppijat 11**

natiivit 8

12.2. Ryhmä 2

Ryhmän kaksi ongelmaratkaisukeskustelusta ilmaistaan ymmärtämisongelma kaiken kaikkiaan neljätoista kertaa. Oppijat ilmaisivat ymmärtämisongelmia yhteensä yhdeksän kertaa ja natiivit viisi kertaa. Oppijoiden käyttämistä ymmärtämisongelmien ilmaisimista kahdeksan oli suoria ja yksi epäsuoria. Natiivien käyttämistä ymmärtämisongelmien ilmaisimista puolestaan kolme oli suoria ja kaksi epäsuoria. Tässä keskustelussa oppijat käyttivät huomattavasti enemmän suoria kuin epäsuoria ymmärtämisongelmien ilmaisimia. Oppijoiden käyttämistä ilmaisimista suosituin oli varmennuskysymykset, joka kertoo siitä, että oppijat ottivat itse aktiivisesti vastuuta omasta ymmärtämisestään.

Taulukko 4. Ryhmän 2 ongelmanratkaisukeskustelussa käytetyt suorat ja epäsuorat ymmärtämisiongelmien ilmaisimet

	Oppijat	Natiivit
Yleinen metakielinen kysymys	1	-
Tarkka metakielinen kysymys	-	-
Minimikysymykset	1	-
Ongelmanlähteen toisto	-	-
Osallistumattomuus	2	-
Varmennuskysymys	4	2
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	1
	Yht. 8	3
Hypoteesien muodostaminen	1	2
Minimipalaute	-	-
Muut keinot	-	-
	Yht. 1	2
	Kaikki yhteensä oppijat 9	natiivit 5

12.3. Ryhmä 3

Ryhmän kolme tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskustelusta löytyi yhteensä kaksikymmentäkolme ilmaistua ymmärtämisiongelmaa. Näistä seitsemän oli oppijoiden ilmaisemia ja natiivien ilmaisemia kuusitoista. Näin ollen natiivit ilmaisivat ymmärtämisiongelmia huomattavasti oppijoita enemmän. Tutustumiskeskustelussa oppijat eivät ilmaisseet kertaakaan ymmärtämisiongelmaa natiivien ilmaistessa ymmärtämisiongelman seitsemän kertaa. Kaiken kaikkiaan oppijat käyttivät viisi kertaa suoria ilmaisimia ja kaksi kertaa epäsuoria ilmaisimia. Natiivit puolestaan käyttivät kymmenen kertaa suoria ilmaisimia ja kuusi kertaa epäsuoria ilmaisimia.

Taulukko 5. Ryhmän 3 tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskustelussa käytetyt suorat ja epäsuorat ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet.

	Oppijat		Natiivit	
	TK	OK	TK	OK
Yleinen metakielinen kysymys	-	-	-	-
Tarkka metakielinen kysymys	-	1	0.5	-
Minimikysymykset	-	1	1.5	2
Ongelmanlähteen toisto	-	1	1	-
Osallistumattomuus	-	-	-	1
Varmennuskysymys	-	2	1	3
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	-	-	-
Yht.	-	5	4	6
Hypoteesien muodostaminen	-	2	2	2
Minimipalaute	-	-	-	1
Muut keinot	-	-	1	-
Yht.	-	2	3	3
Kaikki yhteensä		oppijat 7		natiivit 16

12.4. Ryhmä 4

Ryhmän neljä tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskustelussa ilmaistiin ymmärtämisiongelmiä kuusitoista kertaa. Näistä yksitoista oli oppijoiden ilmaisemia ja viisi natiivien ilmaisemia. Näin ollen tässä keskustelussa oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä natiiveja enemmän. Kaikki sekä oppijoiden että natiivien käyttämät ilmaisimet olivat suoria.

Tämän ryhmän keskusteluissa oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä usein esittämällä varmennuskysymyksen, kaiken kaikkiaan seitsemän kertaa. Tämän voi ajatella, samoin kuin ryhmän kaksi kohdalla merkitsevän sitä, että oppijat ottavat aktiivisesti vastuuta omasta ymmärtämisestään ja sen myötä keskustelussa mukana pysymisestä. Natiiveille puolestaan tyypillisin ymmärtämisiongelmiä ilmaisemaan oli osallistumattomuus, jota he käyttivät kolme kertaa. Tämän tuloksen valossa voisi sanoa, että ryhmä koostui aktiivisista oppijoista ja passiivisista natiiveista.

Toisin kuin ryhmässä yksi, tässä ryhmässä sekä natiivit että oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä enemmän tutustumiskeskustelussa kuin ongelmanratkaisukeskustelussa. Tämä saattaa johtua siitä, että ongelmanratkaisukeskustelussa keskustelijat olivat jo tottuneet kommunikoimaan toistensa kanssa, sillä ryhmä oli toiminut yh-

dessä jo tutustumiskeskustelussa. Natiivit olivat tottuneet kuuntelemaan oppijoiden puhumaa suomea ja mahdollisesti onnistuivat tekemään itsensä helpommin ymmärrettäväksi kuin tutustumiskeskustelussa. Oppijat olivat jo tutustumiskeskustelussa puolestaan saaneet kuulla näiden natiivien puhumaa suomea eikä se ehkä ongelmanratkaisukeskustelussa tuntunut enää niin vaikealta. Ensimmäiseen kohtaamiseen voi liittyä myös jännitystä ja ennakoasenteita, jotka saattavat vaikeuttaa ymmärtämistä. Toisen kerran tavattaessa ja jännittämisen vähentyessä jää resursseja ymmärtää ja tehdä itsensä ymmärrettäväksi.

Taulukko 6. Ryhmän 4 tutustumis- ja ongelmanratkaisukeskustelussa käytetyt suorat ja epäsuorat ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet

	Oppijat		Natiivit	
	TK	OK	TK	OK
Yleinen metakielinen kysymys	-	-	-	-
Tarkka metakielinen kysymys	1	1	-	1
Minimikysymys	1	-	-	-
Ongelmanlähteen toisto	1	-	-	-
Osallistumattomuus	-	-	3	-
Varmennuskysymys	4	3	-	-
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	-	-	1
Yht.	7	4	3	2
Hypoteesien muodostaminen	-	-	-	-
Minimipalaute	-	-	-	-
Muut keinot	-	-	-	-
Yht.	-	-	-	-
Kaikki yhteensä	oppijat 11		natiivit 5	

12.5. Ryhmä 5

Ryhmältä viisi aineistoon kuuluu ainoastaan ongelmanratkaisukeskustelu. Tässä keskustelussa ymmärtämisiongelmiä ilmaistiin kaksikymmentäneljä kertaa. Näistä kuusi toista oli oppijoiden ilmaisemia ja kahdeksan natiivien ilmaisemia. Sekä natiivit että oppijat käyttivät enemmän suoria kuin epäsuoria ilmaisimia. Natiivien käyttämistä ilmaisimista kuusi oli suoria ja kaksi epäsuoria. Oppijoiden käyttämistä ilmauksista kak-

sitoista oli suoria ja neljä epäsuoria. Laadullisesti oppijoiden ja natiivien käyttämien ilmaisimien välillä ei ollut merkittäviä eroja.

Taulukko 7. Ryhmän 5 ongelmanratkaisukeskustelussa käytetyt suorat ja epäsuorat ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet.

	Oppijat	Natiivit
Yleinen metakielinen kysymys	3	2
Tarkka metakielinen kysymys	3	2
Minimikysymykset	1	-
Ongelmanlähteen toisto	2	-
Osallistumattomuus	2	-
Varmennuskysymys	1	-
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	2
	Yht. 12	6
Hypoteesien muodostaminen	4	2
Minimipalaute	-	-
Muut keinot	-	-
	Yht. 4	2
	Kaikki yhteensä oppijat 16	natiivit 8

12.6. Natiivien ja oppijoiden käyttämät ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet

Koko aineistosta löytyi 96 ilmaistua ymmärtämisiongelmaa. Oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä 53 kertaa natiivien ilmaistessa ymmärtämisiongelmiä 43 kertaa. Näin ollen oppijat ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä hieman natiiveja useammin. Sekä natiivit että oppijat käyttivät ymmärtämisiongelmiä ilmaistessaan enemmän suoria kuin epäsuoria keinoja. Oppijat käyttivät 41 kertaa suoria keinoja ja 12 kertaa epäsuoria keinoja. Natiivit puolestaan käyttivät 30 kertaa suoria keinoja ja 13 kertaa epäsuoria keinoja. Oppijoiden ja natiivien epäsuorasti ilmaisemisen tavat olivat lähes identtiset: saman verran hypoteesien muodostamista, saman verran muita keinoja. Epäsuorien keinojen osalta oppijat ja natiivit erosivat ainoastaan minimipalautteen osalta, jota natiivit käyttivät kerran ja oppijat eivät kertaakaan.

Hypoteesien muodostamisen runsaus voi kertoa siitä, että ymmärtämisiongelma pyritään salaamaan. Hankalassa tilanteessa vastataan arvauksen ja tulkinnan perusteella. Hypoteesin sattuessa oikeaan keskustelu jatkuu ilman, että ymmärtämisiongelma tulee välttämättä päivänvaloon. Hypoteesin ollessa väärä, jää pallo kuulijalle.

Kuulijan vastuulla on, ryhdytäänkö ymmärtämisongelmaa selvittämään vai annetaanko sen mennä ohi. Hypoteesien tekeminen on oppijalle usein ainoa vaihtoehto pysyä keskustelussa mukana. Kun kaikkea ei voi ymmärtää pitää ymmärrettävä kokonaisuus rakentaa niistä ymmärretyistä palasista, joita keskustelusta löytyy.

Sekä oppijat että natiivit käyttivät runsaasti varmennuskysymyksiä, oppijat viisitoista kertaa ja natiivit seitsemän kertaa. Tämä on merkki siitä, että halutaan ymmärtää ja nähdä vaivaa sen eteen. Joskus keskustelussa mukana pysyminen vaatii varmennuskysymysten esittämistä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa sovitaan uudesta taapaa-
mis ajasta on lähes välttämätöntä ymmärtää.

Yleisiä metakielisiä ymmärtämisongelmien ilmaisimia sekä oppijat että natiivit käyttivät melko vähän (yhteensä kuusi kertaa). Tämä voi kertoa siitä että keskusteluissa ei ollut suuria ymmärtämisongelmia, jolloin yleinen metakielinen kysymys olisi ollut tarpeen. Kyse voi olla myös siitä, että yleisen metakielisen huomautuksen esittäminen on huomattavasti kasvoja uhkaavampaa kuin esimerkiksi tarkemman metakielisen huomautuksen esittäminen. Yleisessä metakielisessä huomautuksessa kyse on usein suuremman kokonaisuuden ymmärtämisongelmasta. Tarkemmalla metakielisellä kysymyksellä selvitetään puolestaan jonkin tietyn yksittäisen sanan merkitystä.

Keinot, joilla ymmärtämisongelmia ilmaistaan ovat sekä oppijoilla että natiiveilla hämmästyttävän samanlaiset. Natiivien käyttämistä ilmaisimista neljä suosituinta ovat: hypoteesien muodostaminen (10), varmennuskysymykset (7), tarkempi metakielinen huomautus (6) sekä minimikysymys (4) ja osallistumattomuus (4) jaetulla neljännellä sijalla. Oppijoiden käyttämistä ymmärtämisongelmien ilmaisimista neljä suosituinta ovat: varmennuskysymykset (15), hypoteesien muodostaminen (10), tarkempi metakielinen huomautus (9) sekä neljäntenä minimikysymys (6).

Taulukko 8. Oppijoiden ja natiivien käyttämät ymmärtämisongelmien ilmaisimet

	oppijat	natiivit
Yleinen metakielinen kysymys	4	2
Tarkempi metakielinen kysymys	8,5	6
Minimikysymys	5,5	4
Ongelmanlähteen toisto	4	1
Osallistumattomuus	4	4
Varmennuskysymys	15	7
Tiedätkö-ymmärrätkö -kysymys	-	6
Yht.	41	30
Hypoteesien muodostaminen	10	10
Minimipalaute	-	1
Muut keinot	2	2
Yht.	12	13
Kaikki yhteensä	oppijat 53	natiivit 43

13. MIKÄ ON YMMÄRTÄMISONGELMIEN KOHTALO?

Oppijoille järjestetyssä ryhmäkeskustelussa tuli ilmi ymmärtämisongelmien osalta esimerkiksi seuraavia asioita. Monet oppijat totesivat, että jos he eivät jotain ymmärrä he kysyvät rohkeasti. Eräs oppija kertoi, että varsinkin kielen oppimisen alkuvaiheissa kaikki tarmo kului keskustelun seuraamiseen, jolloin vaikeat ja vieraat ja sanat jäivät selvittämättä. Esiin tuli myös ajatus siitä, että aina ei välttämättä haluta vaikeuttaa keskustelun kulkua ilmaisemalla ymmärtämisongelmia, tällaisissa tilanteissa vain nyökytellään ja ollaan ymmärtävinään. Eräs oppija myös kertoi, että mitä enemmän hän suomen kieltä osaa, sitä enemmän hän kyselee vaikeita asioita.

Joskus ymmärtämisongelmat jäävät ratkaisematta niiden ilmaisemisesta huolimatta. Tutkiessaan merkitysneuvotteluita Ehrlich, Avery ja Yorio (1989) ovat tehneet havainnon, että merkitysneuvottelun hylkäämiseen käytetään kahta eri keinoa. He jakavat neuvottelun hylkäämiskeinot eksplisiittisiin ja implisiittisiin neuvotteluiden hylkäämisiin. Eksplisiittisessä merkitysneuvottelun hylkäämisessä keskustelija kertoo muille keskustelijoille, että nyt luovutaan jonkun tietyn aiheen käsittelystä. Merkitysneuvottelusta voi luopua esimerkiksi sanomalla *jätetään tämä asia ja mennään eteenpäin*. Implisiittisissä neuvotteluista luopumisissa puhujat vain lähtevät jatkamaan uudesta aiheesta ilman selityksiä neuvottelun hylkäämisestä. (1989: 405,406.)

Varonisin ja Gassin (1985) mukaan keskustelijoilla on seitsemän erilaista tapaa reagoida ymmärtämisiongelmiin. Keskusteluun osallistujat voivat huomata ongelman olemassaolon. He voivat myös olla huomaamatta ongelmaa. Jos keskustelijat huomaavat ongelman, se voi tapahtua välittömästi ongelman ilmaannuttua, myöhemmin keskustelun kuluessa tai jopa keskustelun loppumisen jälkeen. Huomasivatpa keskustelijat ongelman heti tai vasta myöhemmin, heillä mahdollisuus kommentoida tai olla kommentoimatta ongelmaa. Jos osallistuja päättää kommentoida ongelmaa keskeytyy keskustelun normaali eteneminen ja alkaa merkitysneuvottelu, jonka avulla keskustelijat pyrkivät selvittämään ymmärtämisiongelman. Toisaalta jos kukaan keskustelijoista ei kommentoi ongelmaa keskustelu jatkuu ilman avointa keskeytystä. (Varonis & Gass 1985: 328.)

Tekemänsä tutkimuksen pohjalta Arja Piirainen - Marsh (1995) on todennut, että syntyperäiset puhujat harvoin korjasivat oppijan selvästikin puutteellisia puheenvuoroja. Kumpikaan keskusteluosapuoli ei tehnyt montaa aloitetta mahdollisten ymmärtämisvaikeuksien selvittämiseksi. Joissakin keskusteluissa tämä näytti hänen mielestään liittyvän kasvouhkaan. Kasvouhkaa välttääkseen keskustelijat eivät aina ilmaisseet tarkoitustaan tai päämääriään selkeästi, vaan käyttivät epäsuoria tai monimerkityksisiä ilmauksia. Yhtenä syynä saattaa hänen mukaansa olla myös se, että puhujat olivat jossain määrin sopeutuneet toistensa viestintäkäyttäytymisen eroihin ja pitivät niitä normaaleina ja odotuksenmukaisina keskustelun piirteinä. (Piirainen-Marsh 1995: 315.)

Aineistosta ilmenee, että vaikka oppijat ilmaisevat ymmärtämisiongelman hyvin suoraan saattaa se jäädä ratkaisematta. Toisin sanoen natiivit usein ohittavat oppijoiden esittämät suorat selvennyspyynnöt. Havainto oli aika yllättävä sillä ennakkoletuksena oli, että ilman muuta suoraan ilmaistut ymmärtämisiongelmat ratkaistaan. Erityisesti ryhmissä, joissa suurin osa natiiveista on suomen kielen opiskelijoita oletus oli, että ymmärtämisiongelmia suorastaan syöksyttäisiin ratkaisemaan.

Seuraavassa esimerkissä natiivit jättävät oppijan esittämän metakielisen huomautuksen huomioimatta.

01O1: vähähappoinen punaviiniä kiitos tai mitä se on

02N1: nii joo

03N2: tai sitten

04O1: sano

05N2: nii että onko se sitten ---onpas liian lämmintä tai jotain

06O1: nii oli vähän joo sitä voi kyllä sanoa viinistä

Esimerkissä oppija esittää suoran kysymyksen mitä se on, johon natiivit eivät juurikaan reagoi millään tavalla. Natiivi (N1) vastaa oppijan kysymykseen *nii joo*, joka ei anna oppijalle tämän pyytämää informaatiota. Oppijan kysymys ikään kuin jää syrjään ja keskustelu jatkuu aivan kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. Ainoastaan oppija jäi ehkä miettimään, onko vähähappoinen oikea sana punaviinistä puhuttaessa.

Tarkastellessaan luokkahuonekeskusteluita ja ryhmäkeskusteluita Leiwo tutkimusryhmineen teki huomion, jonka mukaan ryhmäkeskustelut ovat luokkahuonekeskustelujen tavoin affektiivisia autiomailla. Affektiivisella autiomaalla he tarkoittavat toisiin keskustelijoihin kohdistuvien positiivisten tunteiden osoittamisen vähyyttä. (Leiwo ym. 1987: 189.) Affektiivisen autiomaan käsite sopii myös tilanteisiin, joissa suoraan ilmaistut ymmärtämisiongelmat jätetään huomioimatta.

Bremerin, Broederin, Robertisin, Simonotin ja Vasseurin (1993) mukaan natiivit saattavat ehkäistä oppijoiden selvennyspyyntöjä ja jättää huomiotta epätarkkoja ymmärtämisiongelmiensa ilmaisimia (Bremer ym. 1993:187). Yhtenä syynä ymmärtämisiongelmiensa ohittamiseen voi olla se, että ongelma saattaa tuntua natiivistakin vaikealta. Toisin sanoen hän ei tiedä kuinka ratkaisisi ongelman tai kuinka siihen suhtautuisi. Tällöin ongelman käsittelyn välttäminen toimi eräänlaisena pakotienä kiusallisesta tilanteesta. Toisaalta, jos oppijoiden kielitaidon taso on hyvinkin korkea saattavat natiivit ajatella, että ongelmaa ei ole tarpeellista ratkaista.

Ymmärtämisiongelmat ovat aina kasvoja uhkaavia. Oppija saattaa kokea ymmärtämisiongelman niin kasvoja uhkaavaksi, että sen ilmaisemista vältetään, jolloin oppija osallistuu keskusteluun mahdollisimman vähän (vrt. minimipalautte). Päätös merkitysneuvotteluun ryhtymisestä jätetään usein natiiville. Oppimisen edetessä motivaatio oppia lisää saattaa kohottaa oppijan halua esittää selventäviä kysymyksiä. Natiivi saattaa myös suojella oppijan kasvoja olemalla esittämättä selventäviä kysymyksiä. Myös ajan tai kiinnostuksen puute saattaa vaikuttaa halukkuuteen ryhtyä ratkaisemaan ongelmia. Selvennyksen välttämällä on kuitenkin lähes aina negatiivinen tulos. Selvittämättömät ongelmat saattavat aiheuttaa ongelmia keskustelun myöhemmissä vaiheissa jne. (Bremer ym. 1993:182.)

Suuri osa ymmärtämisiongelmistä jää huomaamatta, sillä todellisissa keskustelutilanteissa käyttäydytään usein ikään kuin olisi ymmärretty, sillä ymmärtämättömyyden oletetaan huonontavan toisten käsitystä itsestä (Muikku-Werner 1993: 81). Sunin mukaan on myös vähemmän vaarallista ymmärtää vain osa ja pysyä silti vuorovaikutuksessa mukana kuin yrittää ymmärtää kaikki ja pakottaa keskustelu sen takia

luonnottoman hitaaseen tempoon ja yksinkertaisiin aiheisiin (Suni 1996:124). Vaikka keskustelussa olisi ymmärtämisiongelmiä, keskusteluun osallistujat saattavat olla epätietoisia virheellisestä viestin lähettämisestä ja/tai sen virheellisestä vastaanottamisesta (Varonis & Gass 1985: 331).

Burling (1981) vertaa suhtautumista lasten ja aikuisten välisiin ja aikuisten välisiin keskusteluihin, joissa toisena osapuolena natiivi ja toisena oppija. Hänen mukaansa keskustellessamme lasten kanssa ymmärtämisiongelmatilanteita ei koeta niin järkyttävinä kuin keskustellessamme aikuisten kanssa. Haluamme ymmärtää lasta ja haluamme myös että lapsi ymmärtää meitä. Silloin kun emme ymmärrä pyydämme lasta toistamaan tai voimme esittää kysymyksiä. Aikuisten välisissä keskusteluissa vastaava tuntuu hävettävältä. Ennen kuin kysymme neljättä kertaa hymyilemme ja teeskentelemme, että kaikki on selvää. (Burling 1981: 286, 287.) Hän jatkaa, että ihmiset ehkä ovat luonnostaan taipuvaisia pitämään lapsille suunnattua puhetta suloisena, mutta samantapainen ulkomaalaisille suunnattu puhe koetaan pikemminkin ärsyttävänä (mts. 289).

Ymmärtämisiongelmiä vähentämisessä on merkittävää keskustelun tasa-painon lisääminen, jolloin myös oppijat pääsevät osallistumaan keskusteluun. Ongelmanratkaisussa on tärkeitä ongelman oikea diagnoosi samoin kuin keskustelijoiden yhteinen vaivannäkö ongelman ratkaisemiseksi. (Bremer ym. 1993:185.)

Natiivit eivät yleensä yritä korjata keskustelussa vallitsevaa epätasapainoa. He toimivat keskusteluissa eräänlaisina portinvartijoina ja opettajina. Usein keskusteluissa käsitellään natiivien valitsemia aiheita. Jotta mahdollisimman suuri ymmärtämisen taso saavutettaisiin tulisi natiivin pyrkiä lisäämään puhutun ennalta arvattavuutta tekemällä siitä avointa ja selvää. Natiivin tulisi myös rohkaista oppijaa osallistumaan tarjoamalla hänelle vuoroa esimerkiksi pitämällä pidempiä taukoja kuin kahden natiivin välisessä keskustelussa. Oppijalle tulisi tarjota mahdollisuus antaa suurin mahdollinen panos keskusteluun. (Bremer ym. 1993:187,188.)

14. LOPUKSI

Ymmärtämisiongelmiä luokittelussaan Bremer, Broeder, Roberts, Simonot ja Vasseur (1993) tarkastelivat ainoastaan oppijoiden käyttämiä ymmärtämisiongelmiä ilmaisimia. Tässä tutkimuksessa tutkin saman luokittelun pohjalta oppijoiden käyttämien ilmaisimien lisäksi myös natiivien käyttämiä ilmaisimia. Mielestäni on tärkeää kiinnittää huomiota myös natiivien käyttämiin ilmaisimiin, sillä koostuuhan aineisto ryhmistä, joihin kuuluu sekä natiiveja että oppijoita. Tällöin pelkkä oppijoiden käyttämien ilmaisimien tarkastelu olisi antanut vuorovaikutuksesta hyvin yksipuolisen kuvan. Lisäksi se olisi mielestäni tukenut näkemystä siitä, että on oppijoiden tehtävä ilmaista keskustelussa ilmenevät ymmärtämisiongelmat. On yksipuolista ajatella, että ymmärtämisiongelmiä ilmaiseminen liittyy ainoastaan oppijoihin ja ymmärtämisiongelmiä ratkaiseminen liittyy ainoastaan natiiveihin. Tämä tutkimus osoittaa, että myös natiivit ilmaisevat ymmärtämisiongelmiä siinä, missä oppijatkin. Kaiken lisäksi vieläpä hyvin samantyyppisillä keinoilla. Väärin on myös olettaa, että ymmärtämisiongelma liittyy ainoastaan oppijoiden ja natiivien välisiin keskusteluihin, sillä ymmärtämisiongelmiä löytyy myös natiivien välisistä keskusteluista.

Ymmärtämisiongelmiä luokittelussa Bremerin, Broederin, Robertsin, Simonotin ja Vasseurin (1993) jaottelu osoittautui hieman puutteelliseksi, heidän jättäessä kokonaan huomiotta varmennuskysymysten ja tiedätkö-ymmärrätkö -kysymysten kaltaiset ymmärtämisiongelmiä ilmaisimet. Sekä varmennuskysymykset ja tiedätkö-ymmärrätkö -kysymykset ovat mielestäni tärkeitä ymmärtämisiongelmiä ilmaisimia. Ne ovat ilmaisimia, joita käyttämällä aktiivisesti rakennetaan ymmärrystä ja kannetaan myös vastuuta muiden keskustelijoiden ymmärtämisestä. Tällaiset kysymykset ovat erityisen tärkeitä ryhmäkeskusteluissa, joissa tulee esille paljon asiaa ja useita erilaisia näkökulmia. On hyvä välillä varmistaa, onko itse ymmärtänyt, missä keskustelussa mennään. Yhtä tärkeää on varmistaa, ymmärtävätkö muut, mitä minä itse olen sanomassa.

Bremerin ym. (1993) luokittelussa esiintyvää minimipalautetta sekä oppijat että natiivit käyttivät vähiten. Tätä selittää se, että minimipalautetta voi olla hankala tunnistaa ymmärtämisiongelman ilmaisimeksi. Se on helppo sekoittaa palautekäyttäytymiseen, jolla osoitetaan, että keskustelijat kuuntelevat toisiaan ja ymmärtävät, mitä toinen on puhumassa.

Ryhmän toiminnan kannalta molemminpuolinen ymmärtäminen on tärkeää. Jos ryhmäläiset eivät ymmärrä toisiaan, toistensa näkökulmia, ehdotuksia ja aja-

tuksia, on päätösten tekeminen ja lopputulokseen pääseminen hankalaa ja vaivalloista. Jos ryhmä ei pääse työssään eteenpäin, on ryhmässä myös paha ja turhauttava olla. Tämä puolestaan voi johtaa siihen, ettei edes yritetä ymmärtää ja koko ryhmässä toimiminen voi tuntua vastenmieliseltä.

Tämän tutkimuksen ryhmissä ymmärtämisiongelmiä ilmaistiin hyvin eri tavoin. Joissakin ryhmissä natiivit ilmaisivat ymmärtämisiongelmiä oppijoita enemmän. Toisissa ryhmissä oppijat taas olivat pääasiallisia ymmärtämisiongelmiä ilmaisijoita. Joissakin ryhmissä puolestaan ilmaistiin ymmärtämisiongelmiä enemmän tutustumis-keskustelussa, toisissa taas ongelmanratkaisukeskustelussa. Yhteistä kaikille ryhmille ja keskusteluille oli se, että toisin kuin Kalinin (1995) tutkimuksessa, suoria ymmärtämisiongelmiä ilmaisukeinoja käytettiin enemmän kuin epäsuoria.

Ryhmät olivat hyvin erilaisia ja koostuivat hyvin erilaisista ihmisistä. Informantit suhtautuivat ymmärtämisiongelmiä ilmaisemiseen hyvin eri tavoilla. Jollekin on luontevaa kysyä aina, kun ei jotakin ymmärrä toinen taas mieluummin kuuntelee ja nyökyttelee ja jättää ongelman ilmaisematta. Ei ole yhtä ainoata oikeata keinoa ilmaista ymmärtämisiongelmiä, vaan jokainen ilmaisee ongelmia ja suhtautuu niihin oman persoonansa mukaan.

Informantit eroavat toisistaan myös siinä suhteessa, kuinka he suhtautuivat toisten ilmaisemiin ymmärtämisiongelmiin. Joskus ymmärtämisiongelman ilmaisimen huomaaminen on vaikeata, sillä se vaatii herkkyyttä ja toisten keskustelijoiden tarkkaa kuuntelemista ja keskustelun seuraamista. Jotkut informantit olivat ajan tasalla ja reagoivat hienovaraisiinkin ilmaisimiin. Toiset taas eivät reagoineet suoriin ja selkeisiin ilmaisimiin. Ymmärtämisiongelman ratkaiseminen ei välttämättä ole helppoa. Joskus voi olla vaikea hahmottaa, missä varsinainen ongelma on eikä oikeita vastauksia löydy aina helposti.

Keskustelun etenemisen kannalta on tärkeitä, että ymmärtämisiongelmiä ilmaistaan ja ratkaistaan. Silloin, kun ymmärtämisiongelmiä ilmaistaan, niihin pitäisi myös reagoida. Ongelmien ratkaiseminen mahdollistaa kaikkien tasapuolisen osallistumisen keskusteluun. Toisen ilmaisemaan ongelmaan reagoiminen on myös kohteliaisuutta ja toisen ihmisen huomioon ottamista.

Ymmärtämisiongelmat eivät suinkaan ole aina varsinaisia *ongelmia*, vaan ne ovat osa luonnollista vuorovaikutusta. Vuorovaikutustilanteissa ilmaisemme ja ratkaisemme ymmärtämisiongelmiä jatkuvasti aivan huomaamattamme. Ymmärtämisiongelmat ovat niin tavallisia, että emme pidä niitä yleensä edes ongelmina, vaan ne saavat meidät usein jopa nauramaan. Kaikkea ei voi ymmärtää eikä tarvitsekaan. Riittää että ymmärtää olennaisen.

Lähteet

- Aston, G. 1986: Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics* 7 (2), 128 - 143.
- Avruch, K. 1998: Culture and conflict resolution. United States Institute on Peace Press, Washington D.C.
- Blum-Kulka, S. – Olshtain, E. 1986: Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition* 8, 47 – 61.
- Brilhart, J. – Galanes, G. J. 1995: Effective group discussion. Eight edition. McGraw-Hill, Boston.
- Bremer, K. – Broeder, P. – Roberts, C. – Simonot, M. - Vasseur, M-T. 1993: Ways of achieving understanding. – Perdue, C. (toim.), *Adult language acquisition: cross linguistic perspectives (vol.2) the results s.??* Cambridge university press, Cambridge.
- Brown, P. – Levinson, S. 1978: *Politeness. Some universals in language usage.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Burling, R. 1981: Social constraints on adult language learning. Winitz, H. (toim.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of sciences (Vol. 379) s.279 – 290.* New York Academy of sciences, New York.
- Clyne, M – Ball, M. – Neil, D. 1991: Intercultural communication at work in Australia: Complaints and apologies in turns. *Multilingua* 10 (3), 251 – 273.
- Dufva, H. 1994: Puhumisen psykolingvistiikkaa. Laurinen, L. – Luukka, M-R. (toim.), *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen s.25 – 52.* AfinLAN julkaisuja no. 52, Jyväskylä.
- 1999: Kieli, mieli ja konteksti: Psykologiviestisestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. Luukka, M-R. – Sajavaara, K. (toim.), *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä s. 11 – 44.* Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.
- Ehrlich, S. – Avery, P. – Yorio, C. 1989: Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4), 397-413.
- Faerch, C. – Kasper, G 1986: Strategic competence in foreign language teaching. Kasper, G. (toim.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom s.179-194.* Århus University Press, Århus.
- Gass, S. – Varonis, E. M. 1985: Task variation and NNS/NNS negotiation of meaning. Gass, M. – Madden, C. G. (toim.), *Input in second language acquisition s. 149 – 161.* Newbury House Publishers, Rowley, MA.
- Hakulinen, A. 1989a: Palauteilmauksista. Hakulinen, A. (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja. Kieli* 4 s. 98 – 113. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.
- 1989b: Puheen ja kirjoituksen pragmatiikkaa. Kauppinen, A. – Keravuori, K. (toim.), *Kielen käyttö ja käyttäjä s. 11 – 22.* ÄOL:n vuosikirja XXXVI, Äidinkielen opettajain liito, Helsinki.
- Hatch, E. 1978: Discourse analysis and second language acquisition. Hatch, E. (toim.), *Second language acquisition: A book of readings s. 401 – 435.* Newbury House, Rowley, M.A.
- Kasper, G. 1997: Beyond reference. Kasper, G. – Kellerman, E. (toim.), *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives s. 345 – 360.* Longman, London, New York.
- Kaikkonen, P, 1994: Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. *Opetus 2000.* WSOY, Juva.
- Kalin, M. 1995: *Coping with Problems of Understanding.* University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Keyton, J. 1999: *Group Communication. Process and Analysis*. Mayfield Publishing Company, Mountain View California.

Lehtonen, J. 1994: Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Miksi suomalainen vaikenee vieraallakin kielellä? Isotalus, P. (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta* s. 85 – 101. Jyväskylän viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, Jyväskylä.

----- 1997: Kuuntelemisen taito ja kehittyvä työyhteisö. Puheen maailma – näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta s. 48 – 52. Puheopiston 50-vuotisjuhla-julkaisu. Oy Edita Ab, Helsinki.

Leiwo, M. – Kuusinen, J. – Nykänen, P. – Pöyhönen, M-R. 1987: Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Leiwo, M. – Luukka, M-R. – Nikula, T. 1992: Pragmatiikan ja retoriikan perusteita. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.

Long, M. 1981: Input, interaction and second language acquisition. Winitz, H. (toim.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences (Vol. 379)* s. 259 – 278. New York Academy of Sciences, New York.

----- 1983a : Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistic* 4, s.126 – 141.

----- 1983b: Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 177 – 193.

Martin, M 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. Luukka, M-R – Sajavaara, K. (toim.), *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* s. 157 – 178. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä.

Miettinen, H. 1994: Kuinka suhtautua ulkomaalaisen puhumaan suomen kieleen? Suni, M. – Aalto, E. (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 195 – 210. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita no. 4, Jyväskylän yliopisto.

Muikku-Werner, P. 1992: ”Anteeks, sainko kynänne hetkeksi”. Suomen kielen oppijan pragmaattisia ongelmia. Nyyssönen, H. – Kuure, L. (toim.), *Acquisition of language – acquisition of culture* s.281 – 296. *AfinLAN* julkaisuja no. 50, Jyväskylä.

----- 1993: Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja, Joensuu.

Niemi, M. 2000: *Populäärimusiikkia vittulajänkältä*. Gummerus kirjapaino, Jyväskylä.

Partinen, M. 1997: Kuuntelemisen ja kuulemisen neurologisesta taustasta. Puheen maailma – näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta s. 76 – 78. Suomen puheopiston 50-vuotisjuhla-julkaisu. Oy Edita Ab, Helsinki.

Piirainen-Marsh, A. 1994: Kielenoppijan puhe tutkimuskohteena. Laurinen, L. – Luukka, M-R. (toim.), *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen* s. 211 – 236. *AfinLAN* julkaisuja no. 52, Jyväskylä.

----- 1995: Face in Second Language Conversation. *Studia philologia jyvaskyläensia* 37. University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Rost, M. – Ross, S. 1991: Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning* 41, 235 – 273.

Salo-Lee, L 1996a: Lukijalle. Salo, L. – Malmberg, R. – Halinoja, R. (toim.), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä* s. 4 – 5. Yle-opetuspalvelu. Gummerus, Jyväskylä.

Salo-Lee, L. 1996b: Kieli, kulttuuri ja viestintä. Salo-Lee, L. – Malmberg, R. – Halinoja, R. (toim.), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä* s. 6 – 35. Yle-opetuspalvelu. Gummerus, Jyväskylä.

---- 1996c: Kielellinen viestintä. Salo-Lee, L. – Malmberg, R. – Halinoja, R. (toim.), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä* s. 36 – 57. Yle-opeduspalvelu. Gummerus, Jyväskylä.

---- 1996d: Ei-kielellinen viestintä. Salo-Lee, L. – Malmberg, R. – Halinoja, R. (toim.), *Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä* s. 58 – 71. Yle-opeduspalvelu. Gummerus, Jyväskylä.

---- 1997: Kuunteleminen ja palaute monikulttuurisessa kanssakäymisessä. Puheen maailma – näkemyksiä ja visioita puhumisesta, kuuntelemisesta ja vuorovaikutuksesta s. 33 – 36. Suomen puheopiston 50-vuotisjuhla-julkaisu. Oy Edita Ab, Helsinki.

Salo-Lee, L. – Winter-Tarvainen, A. 1995: Kriittiset tilanteet kulttuurien kohtaamisessa: Suomalaisten ja saksalaisten opiskelijoiden näkökulma. Salo-Lee, L. (toim.) *Kieli & kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa* s. 81 – 107. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12, Jyväskylä.

Seppänen, E.-L. 1989: Henkilöön viittaaminen puhetilenteissa. Hakulinen, A. (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja* s. 195 – 221. *Kieli* 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, Helsinki.

Suni, M. 1993: Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen. Löfman, L. – Kurki-Suonio, L. – Pellinen, S. – Lehtonen, J. (toim.), *The competent intercultural communicator* s. 99 – 114. *AfinLAN julkaisuja* 51, Jyväskylä.

----1994: Kommunikaatio – oppijan kielitaidon koetinkivi. Suni, M. – Aalto, E. (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 121 – 135. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

---- 1996: ”En mä ymmärtää hyvin suomen kieli”. Kolme näkökulmaa ymmärtämisongelmiin. Ruuska, H. – Tuomi, S.-M. (toim.), *Moneja baareja, tiellä toimivaan kaksikielisyyteen* s.121 – 130. *ÄOL:n vuosikirja XLII*, Äidinkielen opettajain liitto, Helsinki.

Takala, E. 1995a: Viestitään ryhmässä: tyhmää, tylsää ja turhaa vai taitavaa, tuloksellista ja tyydyttävää. Takala, E. – Gerlander, M. (toim.), *Polkuja puheviestintään* s. 84 – 101. *Oppimateriaaleja* 3. Avoimen yliopiston julkaisusarja, Jyväskylä.

---- 1995b: Mikä ja millainen on puheviestintätapahtuma? Takala, E. – Gerlander, M. (toim.), *Polkuja puheviestintään* s. 5 – 12. *Oppimateriaaleja* 3. Avoimen yliopiston julkaisusarja, Jyväskylä.

Takala, E. – Gerlander, M. 1995: Havaitsemisesta ymmärtämiseen, merkeistä merkityksiin. Takala, E. – Gerlander, M. (toim.), *Polkuja puheviestintään* s. 13 – 25. *Oppimateriaaleja* 3. Avoimen yliopiston julkaisusarja, Jyväskylä.

Tannen, D. 1986: *That’s not what I meant! How conversational style makes or breaks your relations with others.* William Morrow and Company, New York.

Tarnanen, M. 1994: Miksi puheen ymmärtämistä kannattaa opettaa? Suni, M. – Aalt, E. (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 175 – 193. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita no. 4. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Thomas, J. 1993: Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91 – 112.

Tiittula, L. 1994: Suomalaisen puhekulttuurin stereotypiat ja todellisuus. Laurinen, L. – Luukka, M.-R. (toim.), *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen* s. 95 – 107. *AfinLAN julkaisuja* no. 52, Jyväskylä.

Pörhölä, M. 2000: Kulttuurin viestintäodotukset ja yleisölle puhuminen. Valo, M. (toim.), *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta* s. 16 – 34. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.

Valo, M. 1995: Taidot puheviestinnän opetuksessa. Valo, M. (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen* s. 67 – 81. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos, Jyväskylä.

Valo, M – Almonkari, M. 1995: *Puheviestinnän tietoa ja taitoa.* Otava, Keuruu.

Wilkes-Gibbs, D. 1997: Studying language use as collaboration. Kasper, G. – Kellerman, E. (toim.), *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* s. 238 – 274. Longman, London, New York.

Varonis, E. – Gass, S. 1982: The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition* 4, 114 – 136.

Varonis, E. – Gass, S. 1985a: Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71 – 90.

Varonis, E. – Gass, S. 1985b: Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society* 14, 327 – 343. Cambridge University Press, Cambridge.

LIITE 1 Litterointimerkit

(nyt) = litteroijan arvaus siitä, mitä sanotaan

(...) = epäselväksi jäänyt kohta

--- = puheenvuorosta on jätetty pois jotain pituuden vuoksi

< naurahtaa > = litteroijan kommentti

// = päällekkäispuhunta

, = tauko

- = kesken jäänyt sana