

**SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPIMATERIAALIEN DIALOGIT
LUONTEVAN KOHDEKIELISEN KESKUSTELUN MALLEINA**

Pro gradu -työ 25.10. 2004

Jyväskylän yliopiston

kielten laitos, suomen kieli

Pertti Pänkäläinen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos, suomen kieli
Tekijä – Author Pertti Pänkäläinen	
Työn nimi – Title Suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -työ
Aika – Month and year 25.10. 2004	Sivumäärä – Number of pages 71
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan kahden suomi vieraana kielenä ja kuuden suomi toisena kielenä -oppikirjan dialogeja. Keskeisenä tutkimuskysymyksenä on ollut, millaista keskustelusyötöstä dialogeissa on tarjolla S2-oppijoille osana heidän kohdekielen omaksumistaan.</p> <p>Aineistoa on tarkasteltu kolmesta näkökulmasta: aineiston dialogipartikkeliesiintymien, kysymys-vastaus -jaksojen ja ymmärtämisongelmien esiintymistä käsin. Näitä esiintymiä on verrattu keskusteluanalyysin tutkimustietoon vastaavien piirteiden esiintymisestä autenttisissa keskusteluissa. Vertailukohtana on pidetty myös yhtä aineiston oppikirjaa, jonka dialogien taustalla ovat olleet autenttiset keskustelut.</p> <p>Elävät keskustelut rakentuvat aina jossain määrin ennakoimattomasti. Tämä ennakoimattomuus on autenttisen keskustelun rakentumisen ydin. Tarkastelluissa oppimateriaaleissa ei näitä spontaanisti rakentuvia dialogeja juuri ole. Keskeinen havainto tutkitusta aineistosta onkin, ettei oppikirjadiialogien rakentuminen vastaa autenttisten keskusteluiden rakentumista.</p> <p>Oppimateriaalidialogit näyttäisivät palvelevan läheinnä kohdekielen rakenteiden, sanaston ja maailmatiedon omaksumista. Niitä ei liene tarkoitettukaan elävän kohdekielisen keskustelun malleiksi.</p> <p>Tämän vuoksi voidaan esittää, että autenttisesti rakentuneita dialogeja ja itse tämän rakentumisen esittelyä olisi syytä tuoda S2-materiaaleihin nykyistä enemmän. Se avaisi oppijoille tietä kahden eri tavoin syntyneen kielellisen syötöksen, keskustelukielen ja yleiskielen välisten erojen havaitsemiselle, analyysille ja ymmärtämiselle.</p>	
Asiasanat – Keywords S2-oppimateriaalit, oppikirjadialogit, keskustelun rakentuminen, autenttisuus, keskustelusyötös	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO.....	1
1.1.	Yleistä taustaa tutkielmalle	1
1.2.	Kysymyksiä	2
1.3.	Aineisto	3
1.4.	Oppimateriaalien tekijöiden näkemyksiä materiaaleistaan	5
1.5.	Keskustelun rakentumisen näkökulma dialogien tarkastelussa	7
2.	DIALOGIPARTIKKELIT OPPIMATERIAALIDIALOGEISSA.....	8
2.1.	Oppimateriaalialogit ja dialogipartikkelit – yleistä	8
2.2.	Dialogipartikkeleiden keskustelua muotoava luonne	9
2.3.	Dialogipartikkeleiden ryhmittelystä ja nimityksistä	10
2.4.	Dialogipartikkeleiden funktioista autenttisissa keskusteluissa	13
2.5.	Dialogipartikkelit tutkimusaineistossa	16
2.6.	Tulosten tarkastelua	19
2.7.	Lopuksi	22
2.8.	Dialogipartikkelitaulukko	23
3.	OPPIMATERIAALIDIALOGIEN KYSYMYSJAKSOT VIERUSPARIJÄSENYYKSEN NÄKÖKULMASTA.....	24
3.1.	Kysymys – vastaus – vierusparirakenne – vaihtoehtojen preferointi	24
3.2.	Kysymys – vastaus – vierusparirakenteen vaihteluja dialogiaineistossa	26
3.3.	Aineiston luokittelu	27
3.4.	Tarkastelun tuloksia	29
3.5.	Pohdintaa	32
4.	YMMÄRTÄMISONGELMIEN ESIINTYMÄT DIALOGIAINEISTOSSA.....	33
4.1.	Aineiston ymmärtämisiongelmiä tarkastelu	34
4.2.	Dialogien ongelmattomuus	35
4.3.	Mitä oppimateriaalialogeissa preferoidaan?	40
4.4.	Perusteita ymmärtämisiongelmiä esittelylle oppimateriaalialogeissa	43

4.5.	Millaisia dialogeja S-2 –materiaaleissa voisi myös olla?	44
	4.5.1. Suora toisen korjaus	44
	4.5.2. Sanahaku	45
	4.5.3. Ymmärtämisehdotus	46
4.6.	Lopuksi	47
5.	OPPIMATERIAALIDIALOGIT JA KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI.....	49
5.1.	Dialogien henkilöiden kommunikatiivinen kompetenssi	49
5.2.	Kommunikatiivinen kompetenssi	50
	5.2.1. Kielellinen kompetenssi	51
	5.2.2. Strateginen kompetenssi	53
5.3.	Kommunikatiivisen kompetenssin ilmeneminen dialogiaineistossa.	56
6.	OPPIMATERIAALIDIALOGIEN AUTENTTISUUS JA RAKENTUMINEN.....	58
6.1.	Oppimateriaalidialogit ja autenttisuus	58
6.2.	Dialogipartikkeleiden merkittävä rooli	60
6.3.	Oppimateriaalidialogien rakentuminen – dialogisuus ja monologisuus	61
6.4.	Kielen normatiivisuus – keskustelujen normatiivisuus	62
6.5.	Sana sanassa	63
7.	PÄÄTÄNTÖ.....	66

1. Johdanto

1.1. Yleistä taustaa tutkielmalle

Tarkastelen tässä pro gradu -työssäni kuuden suomi toisena kielenä ja kahden suomi vieraana kielenä -oppikirjan tekstidialogeja. Ajatus käyttää dialogimateriaalia tutkimuksen aineistona lähti käytännön tarpeesta. Olen opettanut maahanmuuttajille suomea toisena kielenä ja oppimateriaalien valinta on ollut monesti, jos ei ongelma, niin kuitenkin miltei jokaisen kurssin kynnyksellä erikseen punnittava osa opetustyön suunnittelua ja toteutusta.

Opetustyön arjessa oppimateriaalit tulkitaan mielellään opetuksen suunnittelun ja toteutuksen raamiksi, johon on käytännöllistä ja aiheellistakin tukeutua, peilata opetussuunnitelmia ja -tavoitteita materiaaleihin ja päinvastoin. Opetusmateriaalien valinnassa sisältöjen ja painotusten lähempi tarkastelu voi kuitenkin jäädä sattumanvaraiseksi ja oppimateriaalit saatetaan valita ilman niiden perusteellista tutkimista ja sen miettimistä, sopsisiko materiaali juuri minulle, opetettavalla ryhmälle ja niihin työskentelytapoihin, joita kukin opettaja itse pitää kielenoppimisen kannalta tarkoituksenmukaisina ja joitten avulla onnistumisia on tullut.

Omalle opettajuudelleni on ollut ominaista kohdekieliseen keskusteluvuorovaikutukseen panostaminen luokkahuoneopetuksessa. Tästä painotuksesta on lähtenyt myös tämän tutkielman idea, oppimateriaalidialogien tutkiminen; näyttävähän oppimateriaalidialogit kuvaavan juuri niitä tilanteita, joissa kielenpuhujat keskustelevat ja kommunikoivat kohdekielellä. Jollakin tapaa oppimateriaalidialogit näyttäisivätkin kuvaavan myös sen keskustelukielitaidon olemusta, sanaston ja rakenteiden ja erilaisten sosiaalisten keskustelutilanteiden hallintaa, johon omat toisen kielen oppijanikin pyrkivät ja jota pyrkimystä pyrin omassa opetuksessani tukemaan.

Olen toisaalta päätenyt tekemään opinnäytteeni oppimateriaalidialogeista, koska itselleni ei ole S2-opetustyössäni¹ oikein selvinnyt, mikä asema näille oppikirjoissa taajaan käytetyille vuoropuheluille tulisi opetuksessa antaa eli mitkä olisivat relevanteimmat tavat hyödyntää nämä tekstisyötökset? Mitä tarkoitusta varten oppimateriaaleihin on sijoitettu dialogeja? Kun myös suomi toisena kielenä opetuksen tavoitteissa on muun kielenopetuksen lailla jo pitkään korostettu kielenoppimisen itsensä kommunikatiivista luonnetta ja oppijoitten selviytymistä välikielellään sekä arkisissa että institutionaalisissa viestintätilanteissa. (Suni 1993: 107 – 108.)

¹ S2-merkinnällä tarkoitetaan *suomi toisena kielenä* -opetus- ja tutkimusalaa. S2-opettaja opettaa suomen kieltä oppijoille, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka tavallisesti opiskelevat kieltä kohdekielisessä ympäristössä. Usein kysymyksessä ovat Suomessa pysyvästi asuvat maahanmuuttajat tai ulkomaalaiset, jotka ovat asettuneet suomeen opiskelemaan tai töihin.

Myös Opetushallituksen aikuisten maahanmuuttajien voimassaolevassa kotoutumiskoulutuksen suosituksessa, sen yleisten kielitutkintojen taitotasokuvauksissa, puhutaan korostetusti tutkintoon osallistuvan ”selviytymisestä erilaisista suullisista viestintätilanteista” ja ”viestimisestä tehokkaasti, luontevasti, vivahteikkaasti” jne. Tavoitteiden taustalla on nähtävissä yksilöoppijan viestinnälliset ja kommunikatiiviset taidot niin, että ylimmällä taitotasolla hänen taitoaan voidaan kuvata jopa seuraavasti: ”Hallitsee kielen ja sen käytön täysin; viestintä on sujuvaa, tilanteeseen sopivaa ja jäsentynyttä. Kielitaidon taso, jolle todennäköisimmin yltävät parhaat kielen ammattilaiset oman alansa viestintätilanteissa”.(OPH 2001: 10 – 13, 27.)

Vuonna 2003 voimaan tulleen yleisten kielitutkintojen kuusiportaisen taitotasokuvauksen puhumisen osioiden tavoitteiden muotoilut ovat myös kiinnostavia. Niihin on sisäänrakennettu kiinnostavia oppimateriaalialogien rakentumista sivuavia viestinnällis-kommunikatiivisen kompetenssin oletuksia, joita kommentoin tutkielman lopussa.

1.2. Kysymyksiä

Sunin toteamus vuodelta 1993 antaa taustaa myös omalle dialogitutkimukselleni: ”Kommunikatiivisuus on ainakin periaatteessa ollut kielenopetuksessa muotia jo toistakymmentä vuotta” (Sunin 1993, 125). Tämä muoti on siis jatkunut jo yli kaksikymmentä vuotta. Kriittisiä äänenpainoja tätä kommunikatiivista opetuksen mallia kohtaan on myös alkanut kuulua (ks. esim. Klapper 2003). Joka tapauksessa viestinnällisen ja kommunikatiivisen kielitaidon parantaminen, oppijoiden yhä lisääntyvä taito käyttää kieltä käytännön tilanteissa oman selviytymisensä ja arjen hallinnan apuna ja integraation tukena on monien toisen kielen alkeis- ja jatkokurssienkin oppijoiden keskeisenä tavoitteena (ks. OPH 2001: 27).

Mutta mistä oppimateriaalialogien pedagogisessa käytettävyydessä itse asiassa on kysymys? Rakentuuko keskusteluvuorovaikutus oppimateriaalialogien tavoin? Onko dialogien viestinnällisyys sitä samaa viestinnällisyyttä, josta opetushallituksen taitotasokuvaus puhuu? Mitä yhteistä on kommunikatiivisella kompetenssilla ja oppimateriaalialogeilla? Voiko *teksti* olla kommunikatiivinen? Auttaako niiden omaksuminen ja käyttö oppijaa selviytymään arjen kielenkäyttötilanteissa?

Jos kommunikatiivisuuden painottamista voisi mitata edes osin dialogitekstisyötöksen määrällä oppimateriaaleissa, voisi sanoa, että kommunikatiivisuustavoite olisi tältä osin täytetty. Onhan tutkimieni oppimateriaalien tekstisyötöksessä dialogeja runsaasti, 658 kappaletta ja dialogit ovat huomattava osa oppikirjojen kokonaistekstisyötöksestä.

Monien vaiheiden jälkeen tutkielman nimeksi tullut *Suomi toisena kielenä oppimateriaalien dialogit luontevan kohdekielisen keskustelun malleina* vastaa melko tarkasti sitä kysymystä, mikä

itselläni työhön lähtiessä oli eli millaiset keskustelukielen ja vuorovaikutuksen mallit oppimateriaalidialogeissa tulevat esille? Olisiko löydettävissä jotain dialogeja yhdistäviä yhteisiä piirteitä? Joitain vastauksia näihin kysymyksiin tutkielmani tulee antamaan.

Alun perin tarkoitukseni oli myös tarkastella dialogien muuttumista vuosien mittaan, mutta en puutu tähän kysymykseen eksplisiittisesti. Tarkasteluni päähuomio alkoi työn käynnistyttyä keskittyä hyvin nopeasti yhden kysymyksen ympärille: miten oppimateriaalidialogit ovat rakentuneet ja miten tämä rakentuminen vertautuu keskustelunanalyysin tuloksiin autenttisten keskusteluitten rakentumisesta? Tältä osin tutkielmani pyrkii olemaan vertaileva mutta kuvatessaan aineiston dialogien rakentumista keskustelunanalyysin välineillä myös deskriptiivinen. Keskeisenä teorialähteenä olen käyttänyt Kurhilan väitöskirjaa kakkoskielisten keskustelujen yhteisen ymmärtämisen rakentumisesta (Kurhila 2003), keskustelunanalyysin perusteosta (Tainio 1997) sekä Sorjosen tutkimuksia keskustelunanalyysin ja dialogipartikkeleiden suhteista (Sorjonen 1999, 2001).

1.3. Aineisto

Tutkielmani aineistona ovat siis kahdeksan ei-syntyperäisille tarkoitettun oppikirjan tekstidialogit. Aineiston enemmistö on uutta tai uudehkoa ja vain kaksi oppikirjoista edustaa vuosikymmenten takaisia oppimateriaaleja. Maahan pysyvästi asettuneiden ei-syntyperäisten kielenpuhujien määrän aiempaa selvempi lisääntyminen 1990-luvulta lähtien on lisännyt myös S2-materiaalien tuotantoa.

Tarkastelemani oppikirjat ovat Aaltion *Finnish for Foreigners* (1969), Nuutisen *Suomea suomeksi 1 – 2* (1987 / 1988 ensimmäiset painokset vuosilta 1979 / 1978), Salmelan – Kujansuun *Suomea ole hyvä 1 – 3* (1995, 2000), Laurannon *Elämän suolaa 1 – 2* (1996), Bergin – Silfverbergin *Kato hei* (1997), Heikkilän - Majakankaan *Hyvin menee* (2002), Kenttälän *Kieli käyttöön 1 – 2* (2003) sekä Eichornin ym. *Puhutaan asiaa* (2003). Oppikirjat on pääosin tarkoitettu suomi toisena kielenä alkeis- ja jatko-oppikirjoiksi. Jatko-osat rakentuvat aiemmin opitulle. **Puhutaan asiaa** edellyttää kuitenkin peruskieliopin ja -sanaston hallintaa (Eichorn ym. 2003: 4). **Kato hein** tavoitteena on johdattaa oppija Helsingin puhekieleen.

Oppikirjojen sisältö vaihtelee huomattavasti painotuksiltaan. En kuitenkaan erittele oppikirjoja tässä muilta osin kuin mikä on relevanttia tekstidialogien tarkastelun kannalta. Dialogeista tehtyjä nauhoitteita en käsittele. Dialogeja on kaikissa kirjoissa, mutta dialogien määrissä ja suhteellisissa osuuksissa eri kirjojen tekstisyötöksistä on suuria eroja (ks. taulukko 2, sivu 23).

Kolmea kirjaa lukuunottamatta aineiston valinta on perustunut pääosin satunnaisuuteen. **Puhutaan asiaa** -materiaalin valintaan vaikutti siinä esiteltävän dialogimateriaalin autenttistaustaisuus ja tämän seikan antama mahdollisuus käyttää kyseistä materiaalia eräänlaisena

sisäisenä vertailuaineistona. **Finnish for Foreigners** on mukana edustamassa varhaisinta oppikirjakerrostumaa ja Nuutisen **Suomea suomeksi** sitä seuraavaa vaihetta. Muutoin en ole valinnut oppikirjoja minkään erityisen kriteerin perusteella. Myöskään kirjojen sisältämä dialogiaineisto ei ole vaikuttanut valintoihini. Kunkin oppikirjan dialogeihin olen tutustunut perusteellisesti ensimmäistä kertaa tätä tutkielmaa tehdessäni.

Olen ottanut tarkasteluuni mukaan valitsemieni oppikirjojen kaikki harjoitusten ulkopuoliset, nk. tekstidialogit. Dialogien pituus vaihtelee kahden repliikin mittaisista keskustelun sirpaleista ja kysymys-vastaus -pareista parisivuisiin keskusteluihin.

Olen koonnut aineiston dialogeja kuvaavat keskeiset tunnusluvut allaolevaan taulukkoon 1.

Taulukko 1. Oppimateriaalidialogiaineiston keskeisiä tunnuslukuja

Dialogeja Yhteensä	Roolitettuja Dialogeja	Roolittamattomia dialogeja	Dialogit, joissa mukana vähintään yksi ei-syntyperäinen. kielenpuhujia	Arkikeskusteluja	Asioimis-keskusteluja	Institutionaalaisia keskusteluja
658	310	348	86	502	118	38

Dialogien roolitusta olen selvittänyt siksi, että mielestäni sillä, kuka puhuu ja kenen näkökulmasta S2-materiaaleissa asioita tarkastellaan, on merkitystä oppijoitten mahdollisuuteen rakentaa uutta kielellistä identiteettiään uudessa kieliympäristössä.

Aikaisempi ajatukseni oli ruveta selvittämään myös sitä, mihin moninaiisiin tarkoituksiin näitä S2-oppimateriaalidialogeja näkyisi laaditun ja millaista käyttöä niillä voisi omien havaintojeni ja analyysin pohjalta opetustyössä olla. Tämä tavoite olisi kuitenkin hajottanut tarkastelun tulokset pois valitsemastani näkökulmasta, vertailusta autenttisten keskustelujen rakentumiseen.

Lähtökohta tutkielmalleni on ollut haasteellinen myös siksi, että erityisesti S2-oppimateriaalidialogien merkitykseen kielenoppimisessa keskittyviä tutkimuksia ei näyttäisi olevan olemassa¹ Lisäksi tarkastelemieni oppikirjojen tavoissa tuoda esiin kohdekielisiä keskusteluja ei ole silmiinpistäviä eroja niitten keskustelun käytäntöjen osalta, joita olen lähemmin tarkastellut.

¹ Suomi toisena kielenä oppimateriaalien dialogeja ei ole juuri tutkittu niiden kuvaaman keskustelun rakentumisen näkökulmasta. Autere – Kesti (1996) on kuvannut pro gradu -työssään kolmen oppikirjan dialogien sanastosuhteita ja jossain määrin myös niissä käytettyjä puhekielisyyskäsitteitä, mutta oppikirjakeskustelujen vuorovaikutuksellista rakentumista ei liene aiemmin tarkasteltu. (Autere – Kesti, Anni 1996: *Kuvaus eräiden suomi vieraana kielenä – oppikirjojen dialogeista*. Pro gradu -työ, Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.)

Oppimateriaalialogien merkitystä ja käyttöä ei läheskään kaikissa oppikirjoissa eritellä. Toki jotain on lausuttu. Mihin tarkoitukseen oppikirjalogit on sitten laadittu? Tässä on syytä tuoda esiin oppimateriaalien laatijoiden omia näkemyksiä materiaaliensa käytöstä. Seuraavassa materiaalien tekijöiden esiintuomia ajatuksia, ohjeita, arvioita tai lausumia, joilla katson olevan tekemistä dialogien tarkastelussa ja sen kritiikin kannalta, mitä näitten dialogien ominaispiirteistä tulen myöhemmin esittämään.

1.4. Oppimateriaalien tekijöiden näkemyksiä materiaaliensa käytöstä

Aaltio toteaa, että hänen oppikirjansa **Finnish for Foreigners** (Aaltio 1965, 11 – 13) tärkein tavoite on opettaa oppijalle *puhuttua suomea* (spoken Finnish.) ja että tähän tarkoitukseen päästään tutustumalla kieleen kirjassa esiteltävien monipuolisten arkielämän tilanteiden avulla. Aaltio suosittelee etenkin alkupään dialogien ulkoaopettelua, niiden sisältämien hyödyllisten ja tärkeiden keskustelukielen fraasien ja sanaston vuoksi. Nuutinen (1987, 7- 8) viittaa **Suomea suomeksi** -oppikirjan dialogien samanlaiseen funktioon toteamalla, että etenkin kirjan alussa tekstit ovat ”lyhyitä, helposti mieleen painuvia keskusteluja”. Nuutinen ei erikseen kommentoi dialogien funktiota tämän enempää.

Suomea ole hyvä -oppikirjan tekijät toteavat kirjan olevan tarkoitettuna Suomessa asuvia aikuisia maahanmuuttajia varten (SOH 1 1995, 3; SOH 2, 2000, 3; SOH 3 2000, 3). Tekijöiden mukaan kirjat tarjoavat laajahkon sanaston eri alueilta ja ne käsittelevät kommunikoinnin kannalta keskeisiä rakenteita. Lisäksi kirjojen tavoitteena on heti alusta päästä puhumaan suomea. Koska kirjasarjassa on sängen vähän dialogeja, tästä voinee päätellä, että tekijät eivät näe dialogitekstejä minään erityisenä kommunikoinnin oppimista edistävänä tekstisyötöksenä.

Elämän suolaa -kirjasarjan dialogit on tarkoitettu ensinnäkin puheenymmärtämisen kontrolliaineistoksi. Toiseksi ne tarjoavat materiaalin dialogiteksteistä tehtäville kysymyksille. Kolmanneksi ne tutustuttavat oppijoita suomalaisen arkeen. Lisäksi ne toimivat kohdekielisen sanaston syötöksenä (Lauranto 1996, 13 – 14).

Oppikirjan esipuheessa Lauranto (1995, 5 – 8) toteaa kirjansa lähestyvän suomea hieman eri näkökulmasta kuin siihen mennessä ilmestyneet oppikirjat. Laurannon mukaan se mikä todennäköisesti kiinnittää hänen oppikirjassaan huomiota, on dialogitekstien kieli, joka ei noudata kirjoitetun suomen normeja (mts. 5) ja toteaa perusteluksi sen, että alusta alkaen opiskelijoille on esiteltävä sitä kielellisen vaihtelun todellisuutta, jossa he joutuvat elämään. Hän toteaa oppikirjan kielen olevan lukuisten kompromissien tulos, koska puhuttu kieli ei ole kuitenkaan mikään yhtenäinen kielimuoto. Lauranto kysyy, voiko oppija käyttää arkipuhekieltä omassa kielessään ja vastaa, että sillä saralla olisi paljon tehtävää, koska syntyperäinen kielenpuhuja vieroksuu ei-

syntyperäisen puhumaa suomen kieltä, joka ei noudata hänen mielikuvaansa ”hyvästä suomesta”. Laurannon mukaan oppijan ongelma on tältä osin siis *kielimuodon* valinta.

Berg ja Silfverberg toteavat Helsingin puhekielellä toteutetun oppikirjansa **Kato hei** tavoitteena olevan ”vähentää kirjoitetun ja puhutun kielen erojen aiheuttamaa hämmennystä kielen oppimisprosessissa ja antaa kielenoppijalle työväline, jonka avulla hän voi laajentaa eri kielirekisterien tuntemustaan sekä monipuolistaa kielitaitoaan” (Berg ja Silfverberg 1997, 9). Kirja on tehty tekijöitten mukaan oppijoitten päivittäisen kommunikoinnin avuksi ja sisältää laajahkon katsauksen puhekielen ilmiöistä ja dialogipartikkeleiden käytöstä.

Kieli käyttöön -kirjan esipuheessa todetaan yleisesti, että tekijät joutuvat tekemään runsaasti valintoja oppikirjaa suunnitellessaan ja kirjoittaessaan. Yksi valinnoista on se, missä tilanteissa tekijät katsovat oppijoiden ensimmäiseksi tarvitsevan vierasta kieltä. Toiseksi tekijä kysyy, kuinka kuvata äidinkieltänsä, miten kuvata puheenomaisuutta? Tekijä kertoo pyrkiensä ottamaan huomioon ennen kaikkea oppijoiden kielenkäyttötarpeet. (Kenttälä 1997 / 2003: 11 – 12.) Dialogien funktioista Kenttälä ei mainitse erikseen mitään, sen sijaan kirjan kielimuodosta hän toteaa, että pyrkimys on ollut tuottaa ”luonnollista ja sujuvaa suomen kieltä” ja ”puhekieleen johdatellaan vähitellen” Lisäksi hän toteaa, että olisi toivottavaa, että ”opettaja lukisi yleispuhekielen piirteitä sisältävät tekstit luontevasti omalla puhekielellään. Tästä syystä tekstejä ei ole kirjoitettu aivan siinä muodossa kuin ne autenttisisessa puheessa itse asiassa esiintyisivät”. (Kenttälä 2000: 9.)

Hyvin menee -oppikirjan tekijöitten mukaan (Heikkilä ja Majakangas 2002: 3) oppimisen tavoitteena on toiminnallinen kielitaito ja lähtökohtana se, että kieli on kommunikaation väline ja että kirjan tekstien ja henkilöiden kautta välittyy kuva suomalaisesta elämästä ja yhteiskunnasta. **Puhutaan asiaa** -oppikirjan tekijöiden mukaan kirja tarjoaa oppijoille esimerkkiaineistoa siitä kielellisestä todellisuudesta ja niistä tilanteista, joihin useimmat maahanmuuttajat uudessa maassa asumisen alkutaipaleella joutuvat. Tämä päämäärä on pyritty varmistamaan autenttistaustaisella tekstisyötöksellä, jossa puhekielen rakenteet on pyritty säilyttämään ja asioimistilanteiden sanasto tuodaan esiin. (Eichorn ym. 2003: 4.) Kirjan tekijät eivät kuitenkaan eksplikoi tarkemmin, mitä he tarkoittavat puhekielen rakenteilla.

Materiaalien laatijoiden käsitykset oppimateriaaliensa käyttötarkoituksesta voisi tiivistää seuraaviin tavoitteisiin, jotka dialogien tarkastelun perusteella tämän tutkielman tekijäkin voi

- vahvistaa:
- 1) Sanaston ja rakenteiden oppiminen.
 - 2) Puhekielen rekistereihin tutustuttaminen.
 - 3) Oppijoiden kohdekielisen kommunikaation ja kielenkäytön tukeminen.

1.5. Keskustelun rakentumisen näkökulma oppimateriaalialogien tutkimisessa

Tämä tutkielma on siis syntynyt kiinnostuksesta oppimateriaalialogien käytettävyyteen omassa opetuksessa. Aineiston analyysissa olen käyttänyt keskusteluanalyysin tarjoamia työvälineitä. Ne sopivat mainiosti näkökulmaani, jossa pyrin vertailemaan oppimateriaalialogien rakentumista autenttisten keskustelujen rakentumiseen.

Aineiston dialogipartikkeleiden esiintymiä tarkastelen luvussa 2, kysymys-vastaus -jaksoja luvussa 3 ja dialogien sisältämiä ymmärtämisongelmia luvussa 4. Päädyttyäni keskusteluanalyysin työvälineiden ja kuvaustapojen käyttäjäksi aineistoni analyysissa, en analysoi dialogeja toisen kielen oppimisen teorioista käsin. Sen sijaan kommunikatiivisen kompetenssin ja oppimateriaalialogien suhdetta tarkastelen työn 5. luvussa.

Luvussa 6 käsittelen hieman oppimateriaalialogien suhdetta dialogisuuden, autenttisuuden ja normatiivisuuden käsitteisiin.

2. DIALOGIPARTIKKELIT OPPIMATERIAALIDIALOGEISSA

2.1. Oppikirjadialogit ja dialogipartikkelit

Autenttisen keskustelun dialogipartikkelit ovat hyvin leimallisesti toisaalta puhekielinen kielenaines ja toisaalta hyvin tärkeä keskusteluvuorovaikutuksen rakentumisen väline. Tämän näkökulman tuovat esille sekä Sorjonen että Kurhila tutkimuksissaan sivutessaan dialogipartikkeleiden merkitystä osana S2-keskustelukielitaidon opetusta. (Sorjonen 2001: 287; Kurhila 2003: 311, 315.) Dialogipartikkelit ovat osa elävää, autenttista keskustelua mutta niitä käytetään myös osana oppimateriaalidialogeja.¹

Ero elävässä keskustelussa käytetyn dialogipartikkelin ja oppimateriaalin vastaavan kielellisen syötöksen funktion välillä on selvä. Kahden tai useamman kielenpuhujan välisessä elävässä keskustelussa dialogipartikkelien käytöllä tuodaan vuorottain esille suhtautumista toisen tai omaan puheeseen kun taas oppimateriaalidialogeissa dialogipartikkelit ovat osa kielellistä syötöstä ja ovat kielenaineiksina osaltaan rakentamassa autenttisia keskustelutilanteita jäljitteleviä tekstidialogeja. Oppimateriaalidialogien, sikäli kun ne eivät ole autenttistaustaisia, dialogipartikkelit eivät ole syntyneet autenttista keskustelua käyneiden kielenpuhujien eli dialogin henkilöiden toiminnan ja tavoitteiden pohjalta, vaan kuten muukin dialogiteksti, oppikirjan laatijan kirjoituspöydällä.

Tarkoitukseni on tässä tarkastella dialogipartikkeleiden tehtäviä ensinnäkin yleisellä tasolla ja toiseksi niiden esiintymiä aineistossani. Vertailen tämän kielenaineuksen käyttöä eri oppikirjoissa lähinnä kvantitatiivisesti. Lisäksi pohdin sitä, mikä suhde oppikirjakeskustelujen dialogipartikkeleilla toisen kielen syötöksenä on autenttisten keskusteluiden dialogipartikkeleihin.

Valtaosa aineistoni dialogeista käydään syntyperäisiksi nimettyjen kielenpuhujien kesken. Vertailutaustana käytän hyväksi Sorjosen tutkimuksen havaintoja *nii(n)* ja *joo* -partikkelien käytöstä syntyperäisten välisissä keskusteluissa siltä osin kun ne sivuavat aiheitani (Sorjonen 2001: erit. 279 – 284). Lisäksi käytän Kurhilan tutkimusta yhteisymmärryksen rakentumisesta natiivien ja ei-natiivien välisissä keskusteluissa. Kurhilan mukaanhan natiivien ja ei-natiivien keskustelut eivät millään perustavalla tavalla poikkea natiivien keskinäisistä keskusteluista (Kurhila 2003: 303). Näin ollen oppikirjadialogien natiivien välisiä keskusteluja ei tarvinne tässä yhteydessä tarkastella erityistapauksina verrattuna ei-natiivien tai natiivien ja ei-natiivien välisiin keskusteluihin.

¹ Tarkasti ottaen voi kysyä, ovatko tekstidialogeissa käytetyt tarkastelemani partikkelit ”dialogipartikkeleja” sanan varsinaisessa (”keskustelunanalyttisessä”) mielessä? Joka tapauksessa olen kuitenkin tarkastelussani rinnastanut tämän sanaryhmän vertaiseksi keskustelunanalyysin nimeämän ja tutkiman sanaryhmän kanssa.

2.2. Dialogipartikkeleiden keskustelua muotoava luonne

Dialogipartikkelien läsnäolon tai sen puuttumisen vaikutusta dialogitekstiin voi kuvata rinnakkais-esimerkillä, joista ensimmäinen on alkuperäinen oppikirjan sivuilta ja toinen sama dialogi dialogipartikkeleista riisuttuna:

- (1) **Keskustelukatkelma maahanmuuttajan ja työvoimaviranomaisen välillä:**
- Asja: Päivää. Voinko tulla?
 Virkailija: Joo, tule vaan. Minä tässä vain...
 Asja: Minä tarvitsen työtä.
 Virkailija: Joo hetkinen, mikä se olikaan nimi ja henkilötunnus? Joko sinulla on henkilötunnus?
 Asja: Joo on. Minun nimeni on Asja Stepanova-Kuusela. Henkilötunnus on kaksi kolme nolla kuusi kuusi kahdeksan viiva nolla kaksi aa.
 Virkailija: Jaa. Aha. Niin, joo. Mikäs se sinun ammattisi olikaan?
 Asja: Minä olen sairaanhoitaja.
 Virkailija: Just joo. Kuinkas kauan sinä olet nyt asunut Suomessa? - -

(Puhutaan asiaa 2003: 18.)

Ilman dialogipartikkeleita sama keskustelu sujuisi seuraavasti:

- (2)
- Asja: Päivää. Voinko tulla?
 Virkailija: Tule vaan. Minä tässä vain...
 Asja: Minä tarvitsen työtä.
 Virkailija: Hetkinen, mikä se olikaan nimi ja henkilötunnus? Joko sinulla on henkilötunnus?
 Asja: On. Minun nimeni on Asja Stepanova-Kuusela. Henkilötunnus on kaksi kolme nolla kuusi kuusi kahdeksan viiva nolla yksi kaksi aa.
 Virkailija: Mikäs se sinun ammattisi olikaan?
 Asja: Minä olen sairaanhoitaja.
 Virkailija: Kuinkas kauan sinä olet nyt asunut Suomessa?

Esimerkkikeskustelun taustalla on siis autenttinen asioimistilanne syntyperäisen ja ei-syntyperäisen kielenpuhujan välillä. Jo vuorovaikutustilanteen kielellisen pinnan alustava tarkastelu osoittaa, että ilman dialogipartikkeleita keskustelu näyttäytyy lukijalleen toimintana, jossa vuorovaikutusta ylläpitää kaksi neutraalisti (voinee sanoa *asiallisesti*) toinen toisensa puheeseen suhtautuvaa keskustelijaa, jotka tuovat keskusteluvuorovaikutukseen oman kielellisen ja informatiivisen panoksensa ja vain sen ja reagoivat pienimmällä mahdollisella panostuksella toisen vuoroon. Asiapohjaisuudestaan huolimatta asioimiskeskustelukaan ei käytännössä edenne joustavasti ilman keskustelun kulkua sääteleviä dialogipartikkeleita. Sehän voi edetä jopa niiden varassa (Vrt. esimerkki 6 Kurhilan aineistosta s. 13 - 14). Onkin syytä alustavasti todeta, että ilman puheena olevia pikkusanoja keskusteluvuorovaikutuksesta jää pois jotain oleellista, mikä ilmentää keskustelijoiden suhtautumista toisen puheeseen ja näin ollen ilman dialogipartikkeleita on vaikea

luoda myöskään puhekielen kaltaista tekstidialogia oppikirjaan ellei erityisesti pyritä korostamaan keskustelun niukkaa, ei keskustelunomaista tyyliä.

2.3. Dialogipartikkelien ryhmittelystä ja nimityksistä

Ryhmittely

Kun käytetään nimitystä dialogipartikkeli, puhutaan siis alkuperäisesti nimenomaan autenttisissa keskusteluissa käytetyistä partikkeleista. Dialogipartikkelien konteksti on keskustelu ja niiden analyysi ja kuvaus on yksi keskustelunanalyysin keinoista jäsentää ja kuvata keskustelun kulkua. Suomen dialogipartikkeleihin on viime vuosina perehtynyt erityisesti Marja-Leena Sorjonen (Sorjonen 1997 ja 2001; ks. myös Hakulinen 1989 sekä Kurhila 2003). Dialogipartikkelien tarkastelun metodiset lähtökohdat Sorjosella, niin kuin myös Kurhilalla ovat siis keskustelunanalyysissa, jossa kielenaineksen, siis myös dialogipartikkeleiden, ennalta kategorisoidut luokittelut pyritään korvaamaan autenttisen keskustelun tuomilla vihjeillä vuorojen ja lausumien merkitystehtävistä ja viittaussuhteista. Keskustelunanalyysissä vältetään ennalta määriteltyjen luokitusten ja kategorioiden käyttämistä analyysissa. Lähtökohtana on se, että kuvauksessa käytettävien kategorioiden on oltava sellaisia, jotka keskustelijat itse osoittavat merkityksellisiksi tutkittavassa tilanteessa. Toisin sanoen tutkijan on päästävä perille niistä kategorisoinneista, joihin keskustelijat toimintansa kautta osoittavat orientoituvansa. (Raevara 1997: 78.) Lisäksi on huomautettu siitä, että analyysin edetessä nimityksiä joudutaan usein tarkistamaan (Tainio 1997: 93).

Tästä seuraa, että yksittäisiä dialogipartikkeleita voidaan kutsua eri yhteyksissä eri nimillä ja toisaalta dialogipartikkeleiksi voidaan nimittää Sorjosen tarkastelua laajempaa joukkoa keskustelun pikkusanoja. Yhdessä tarkasteluistaan Sorjonen ryhmittelee dialogipartikkeleita useallakin tavalla. (Sorjonen 1999: 170 – 194) ja esittelee yhden mahdollisen tehtäväjaon. Sorjonen jakaa dialogipartikkeleita kahteen ryhmään sen perusteella, käytetäänkö partikkelia viittaamaan uuteen vai tuttuun tietoon:

A	B
Ai, aha, ahaa; jaa,	joo, juu; niin; mm; kyllä; (ei); no;
jaha, jaaha, jahaa; mhy	just

(Sorjonen 1999, 176.)

A-ryhmän partikkelit siis ilmaisevat edellä lausutun tavalla tai toisella uutena tietona ja B-ryhmän partikkelit ensisijaisesti rekisteröivät edellisen vuoron vastaanotetuksi, mutta niin, että

nämä partikkelit voivat myös implikoida tuttuus – uutuus -polarisaatiota. Se ei kuitenkaan ole keskeisintä B- ryhmän partikkeleiden käytössä. A- ja B-ryhmien dialogipartikkeleiden ketjuttunut käyttö tuo esiin muuttuneita semanttisia vihjeitä. Esimerkiksi pelkkä *ai* (esimerkki 3) merkitsee tavallisesti edellisen vuoron noteeraamista uutena tietona, kun taas esim. *ai niin* (esimerkki 4) kertoo vuoron uudeksi noteeraamisen lisäksi sen, että vastaanottajalla on ollut tietoa asiasta, josta puhuja kuulijaa muistuttaa. (Sorjonen 1999: 176.)

(3) **Arkikeskustelukatkelma kahden natiivin välillä**

- Kävitsä kattoo Liisaa?
- Ai missä?
- No sehä joutu sairaalaa taas.

(Kato hei 1997: 98.)

(4) **Katkelma asioimiskeskustelusta ei-natiivin ja päiväkodin johtajan välillä**

- Maria: Riitta Lahtinen työvoimatoimistosta sanoj, että minä voisin tulla teille työharjoitteluun. Milloin minä voin tulla haastetteluun?
- Johtaja: Ai niin. Hyvä juttu. Milloin sinä voisit tulla?

(Puhutaan asiaa 2003: 36.)

Toisaalla artikkelissaan Sorjonen jakaa dialogipartikkelit neljään ryhmään niiden funktioiden perusteella. Tyypillisesti vuoron alussa olevalla partikkelilla puhuja voi osoittaa, miten oma vuoro liittyy puhekumppanin juuri esitettyyn vuoroon tai aiemmin esitettyyn omaan vuoroon (refleksiivinen funktio), toiseksi ne voivat luoda moniulotteista ajallista perspektiiviä paitsi menneeseen ja nykyhetkeen, myös tulevaan (temporaalinen funktio). Kolmanneksi niiden käyttö liittyy myös keskustelunanalyysin perusjäsenyykseen vuoroista ja niiden vaihtumisesta (partikkelien direktionaalisuus) ja niiden merkitysten tulkinta edellyttää käytetyn dialogipartikkelin kontekstin lähempää tarkastelua (partikkelien indeksisyys). (Sorjonen 1999: 170 – 172, 175-177; ks. myös Berg ja Silfverberg 1997: 148 sekä Hakulinen 1997: 44 ja 50.)

Useista tarkastelunäkökulmista huolimatta Sorjonen toteaa kuitenkin, etteivät hänen esiintuomansa dialogipartikkeliryhmät liene kattavia ja kutsuu ryhmitystään karkeaksi. Samalla hän pitää partikkeleiden keskinäistä työnjakoa toistaiseksi avoimena kysymyksenä. (*Nii(n)* ja *joo*-partikkelien käyttöä Sorjonen kuitenkin perusteellisesti tarkastellut (ks. Sorjonen 1997: 2001).

Dialogipartikkeleiden nimityksistä

Keskusteluissa käytettäviä yksimorfeemisia ilmaisuja on kutsuttu aiemmin myös minimipalautteiksi tai taustapalautteiksi tai pelkästään palautteiksi (Hakulinen 1989: 98–105; 1997: 41). Nytemmin näitä perinteisen kielioppitarkastelun ulkopuolelle jätettyjä pikkusanoja ja niiden ketjuuntumia on alettu kutsua dialogipartikkeleiksi, vaikka esim. Berg ja Silfverberg kuten myös Lauranto käyttävät myös nimeä keskustelupartikkelit ja edelliset puhuvat lisäksi palautepartikkeleista. Sorjonen toteaakin anglosaksisessa tutkimuksessa dialogipartikkelit lasketun niin sanottuihin palauteilmauksiin tai taustapalautteisiin ja niiden asettuneen vastakohtiksi keskustelun niin sanotuille täysille vuoroille (Sorjonen 1999: 172). Sorjosen artikkelin englanninkielisen tiivistelmän otsikkona on *On the use of response words* (Sorjonen 1999) ja viimeisimmän *nii(n)* ja *joo*-partikkeleita käsittelevän tutkimuksen alaotsikkona on *A study of response particles in Finnish*. (Sorjonen 2001). Nämä nimitykset ovat peräisin nimenomaan partikkeleiden tehtävästä viittaamassa keskustelussa edeltävään puheeseen. Bergin ja Silfverbergin nimitykset ovat siis lähellä Sorjosen otsikointeja. (Berg ja Silfverberg 1997: 148; Lauranto 1996: 8; Sorjonen 1999: 193 – 194.)

Yksittäiset dialogipartikkelit voivat siis saada kontekstinsa perusteella hyvin monenlaisia nimityksiä. Tainio kutsuu tietyssä käyttöyhteydessään *ai*-partikkeliä hoksaamispartikkeliksi, Kurhila kutsuu samaa partikkeliä 'change-of-state token' iksi ja toisessa yhteydessä 'uuden tiedon vastaanottamisen merkitsimeksi', Sorjonen *nii*-partikkeliä *nii*-jatkajaksi ja *ai jaa*-partikkeliparia 'uuden tiedon vastaanottimeksi'. Korjausjäsennystä käsittelevässä luvussa Kurhila kutsuu merkitysneuvottelujen apuna käytettyjä *siis*, *aha*, *ai*, *joo*, *tai*, *ehkä*-partikkeleja nimellä 'lieventävät partikkelit' (mitigating particles). Tietyissä käyttöyhteyksissään *joo*-partikkeli voi olla 'jatkaja', joskus 'myöntävä partikkeli'. (Kurhila 2003: 108 – 118, 163, 309; Sorjonen 1997: 118, 120; Tainio 1997: 101.)

Kielenoppijat tuskin pohtivat dialogipartikkeleiden nimityksiä. Sen sijaan oppikirjadiialogien dialogipartikkeleiden kulloinenkin merkitys muotoutuu luetun perusteella lukijansa, kielenoppijan omaksi tulkinnaksi. Toisesta näkökulmasta voidaan tarkastella asiaa seuraavasti: kun kielenoppija rakentaa merkitystä lukemalleen dialogille, dialogipartikkelit osaltaan ohjaavat merkityksen syntymistä.

2.4. Dialogipartikkeleiden funktioista autenttisissa keskusteluissa

Yleistä

Kurhila tuo esiin mahdollisuuden dialogipartikkelien kaksinaiseen käyttöön 1) toisaalta osana ei-syntyperäisen ja syntyperäisen kielenpuhujan välisten keskustelujen ymmärtämisehdotuksia ja 2) syntyperäisten välisissä keskusteluissa ”värittämässä” edeltävän puhujan vuoroa (Kurhila 2003: 298). Tässä Kurhila viittaa esimerkiksi radio- tai tv-haastatteluista tehtyihin tutkimuksiin, mutta tunnistettavissa kyseinen dialogipartikkelien käyttö on myös arkikeskustelusta, jossa uuden tiedon jakamisen tarvetta korostetaan dialogipartikkelien avulla, tässä tapauksessa niitä käytetään osana painostusta, jotta puhuja jakaisi tietonsa toisen kanssa. Seuraava dialogi on oma seipitteeni:

- (5) A: Sitten minä näin semmosta että...
 B: Nii, nii, nii, kerro kerro. No mitä sinä näit?
 A: No, en minä oikein kehtaa.
 B: Ai jaa, vai nii vai et sinä ees mulle voi kertoa.

Dialogipartikkelit ovat siis keskusteluvuorovaikutuksen ytimessä ja niiden avulla puhujat implikoivat toisilleen sekä episteemisiä että affektiivisiä kannanottoja ja niiden avulla voidaan esimerkiksi siirtää täyden vuoron vastaanottamista. Dialogipartikkeleilla on vuorovaikutuksen kannalta monia tärkeitä tehtäviä ja ne voivat hyvin pienin keinoin tavoittaa puhekumppanin ja osoittaa osallistajuutta tai esimerkiksi sitä, että toinen voi jatkaa vuoroaan. Lisäksi puhuja voi näillä pikkusanoilla ilmaista suhtautumistaan siihen, mitä on kuullut ja myös siihen mitä on itse sanonut. Dialogipartikkeleilla voidaan muodostaa lausuma, puheenvuoro ja kielellinen toiminta myös yksin. (Sorjonen 1999 170 – 171.)

Tällaiseen (dialogi)partikkeleiden käyttöön ei perinteinen kielioppitarkastelu ole ottanut juuri kantaa, eivätkä siihen ole kajonneet toisen kielen oppimateriaalitkaan. Seuraavassa esimerkki Kurhilalta, jossa kaksi ei-natiivia opiskelijaa (A ja B) keskustelevat natiivin opettajan (O) kanssa tenteistä, joihin he aikovat osallistua. Olen riisunut esimerkistä alkuperäislitteraation lukuisat keskustelun kielenulkoisia piirteitä kuvaavat merkinnät:

- (5) **Asioimiskeskustelukatkelma kahden ei-syntyperäisen opiskelijan (A ja B) ja oppilaitoksen virkailijan välillä**
 B: Eli ööhhh m- jos me haluamme osallistua tämä koe pitkö ilmoitaan.
 V: Joo pitää sinne ilmoittautua niinku normaaleihin kuukaustentteihin tiedekuntatentteihin pitää.
 A: Se tiedekuntatentti

B: Joo.
 V: Nii.
 A: Ahaa selvä.
 B: Mhm.

(Kuruhila 2003: 77.)

Toisen opiskelijan heti alussa käyttämästä *eli*-partikkelista Kurhila toteaa sen kehystävän opiskelijan vuoron vahvistusta hakevaksi, mistä seuraa, että opettaja aloittaa oman seuraavan vuoronsa *joo*-partikkelilla ja opiskelijoiden seuraavat vuorot opettaja vahvistaa *nii*-partikkelilla, mihin toinen opiskelijoista reagoi uuden tiedon vastaanottamista ilmaisevalla *ahaa*-partikkelilla ja tämän saman merkityksen Kurhila antaa myös toisen opiskelijan vastaanottamisen ilmaisimelle (*mhm*). Voimme havaita, miten tämän pienen keskustelukatkelman kielellisessä pääosassa ovat nimenomaan dialogipartikkelit. On tietysti muistettava alkuperäislitteraation elävä keskustelutilanne ja sen kommunikaatiota ja viestien ymmärrettävyyttä tukevat kielenulkoiset teot ja puheen prosodiikka, jotka eivät näy lainkaan tässä dialogissa. Tällaiset dialogit saattaisivat valaista natiivin ja ei-natiivin keskustelun rakentumista myös kielenoppijalle.

Kurhilan tutkimuksen havainnot ja analyysi natiivien ja ei-natiivien välisistä keskusteluista korostavat kauttaaltaan sitä, miten merkityksellisiä vuorovaikutuksen yksityiskohdat ovat ja kuinka ilmaisujen ennaltamäärittely ja karkea luokittelu ei tee oikeutta niille systemaattisille ja rikkaille keinoille, joilla puhujat yhdessä rakentavat keskustelua (Kuruhila 2003: 311). Näihin keskusteluja sääteleviin merkittäviin detaljeihin kuuluvat myös dialogipartikkelit, joitten moninaisen käytön kuvaamiselle ja niiden merkitykselle vuorovaikutuksen säätelijänä Kurhila osoittaa tutkimuksessaan huomattavasti tilaa, puhumattakaan Sorjosen tutkimuksista.

Seuraavassa oppimateriaalistettu versio 6. esimerkistä. Tekstiä voitaisiin käyttää opetuksessa rinnan autenttisen version kanssa ja samalla tutkia versioiden eroja. Olen lisännyt mon. 3. persoonan rinnalle puhekielistetyn version sekä alkuperäiseen että omaan sepitteeseeni. Lisätty *Te ilmoittaudutte tiedekuntatenttiin* -lause palvelisi *niin*-dialogipartikkelin käytön esittelyä.

(7)

B: Eli jos me halutaan / haluamme osallistua tähän kokeeseen, pitääkö meidän ilmoittautua?
 V: Joo, sinun pitää ilmoittautua niin kuin normaaleihin kuukausitentteihin, tai tiedekuntatentteihin pitää.
 A: Eli me ilmoittaudutaan / ilmoittaudumme tiedekuntatenttiin?
 B: Joo.
 V: Niin, te ilmoittaudutte tiedekuntatenttiin.
 A: Ahaa. Selvä.
 B: Kiitos teille.

2.4.1. Dialogipartikkelien käytön rajauksia – esimerkkeinä *nii(n)* ja *joo* -partikkelit

Tutkimuksessa lähinnä natiivien välisten keskustelujen *nii(n)* ja *joo* -partikkelien käytöstä Sorjonen tiivistää, että *nii(n)* ja *joo* -partikkelit ovat olennaisia vuorovaikutuksellisia yksiköjä ja omassa tehtävässään tavoittaa toinen keskustelija pienimmillä kielellisillä keinoilla ne ovat vuorovaikutuksen sydämessä. Niiden tulkinta on tilannesidonnaista, monitasoista ja niiden avulla mahdollistuu keskustelun hyvin hienovarainen työstäminen eikä partikkeleiden tulkitseminen pelkiksi palautteen antamisen yksiköiksi tee oikeutta niiden monipuoliselle käytölle. (Sorjonen 2001: 284 – 285. *Nii(n)* ja *joo* -partikkelien merkitystehtävien tiivis esittely Sorjonen 2001: 279 – 284.)

Tehtävässään viitata edeltävään keskusteluun *nii(n)* ja *joo* -partikkelien roolit ovat moninaiset eri konteksteissa ja niillä molemmilla on omat suosikkikontekstinsa, kotiympäristönsä. Ei siis riitä, että luokitellaan joku palautepartikkeli esimerkiksi uuden tiedon vastaanottamisen osoittimeksi ja toinen uuden tiedon rekisteröijäksi, Jokainen palautepartikkeli on puhejaksonsa osana *tietyn* vuorovaikutuksellisen merkityksen leksikaalistuma. Palautepartikkeleiden käytöstä erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa on lisäksi havaittu, että esimerkiksi psykoterapiassa tai lääkärin ja potilaan välisissä keskusteluissa palautepartikkelien käytöllä eksplikoidaan merkittävällä tavalla suhtautumista toisen puheeseen ja että psykoterapiassa näiden partikkelien merkitystehtävien hallinta on keskeinen osa ammattiosaamista (Sorjonen 2001: 285 – 287).

Nii(n) ja *joo* -partikkelit ovat tyypillisiä Kurhilan aineiston korjausjaksoissa, jopa niin, että *joo*-partikkeli on korjausjaksojen yleisin. Kyseistä partikkelia onkin mahdollista käyttää monipuolisesti osoittamaan esimerkiksi vuoron jatkumista, edellisen vuoron ymmärtämisen osoittamista, edeltävän korjauksen vahvistamista oikeaksi tai vaikkapa osoittamaan natiivin tiedollista auktoriteettia tämän lopettaessa korjausjakson *joo*-partikkelilla (Kurhila 2003: 304 – 306).

Puhuessaan *nii* ja *joo* -partikkeleiden käytöstä ymmärtämisehdotuksien hyväksymisen osoittimina, katsoo Kurhila kielenpuhujien tekevän erilaisia tekoja käyttäessään eri partikkelia ts. ei ole sama asia hyväksyä ymmärtämisehdotusta partikkelilla *nii* tai partikkelilla *joo*, koska niiden avulla rakentuu edellisestä vuorosta erilainen tulkinta. Puhuttaessa syntyperäisistä ja ei-syntyperäisistä puhujista kyseisten partikkelien käyttäjinä, ei-natiivit, toisin kuin suomalaiset käyttävät hyväksymisen osoittimina valtaosin *joo*-partikkelia, kun taas natiivit käyttävät *nii*-partikkelia. Tämä johtuu Kurhilan mukaan mahdollisesti siitä, että natiivin opittua *joo*-partikkelin käytön, ei olisi enää tarvetta toiselle partikkelille. (Kurhila 2003: 315 – 316.)

Autenttistaustaisen Puhutaan asiaa -oppikirjan *nii(n)*-esiintymistä (14) vain kahdessa tapauksessa puhuja on ei-natiivi, mikä näyttäisi myötäilevän Kurhilan oletusta partikkelin käytöstä. Sen sijaan

joo-partikkeliä natiivit instituutioiden edustajat ja heidän ei-natiivit asiakkaansa käyttävät yhtä lailla. Esiintymiä on runsaasti (111), mikä kuvastaa myöntävän palautteenilmaisimen puhekielisen asun dominanssia yleiskieliseen *kyllä*-partikkeliin, joita kyseisessä aineistossa on hyvin vähän.

Institutionaalisen keskustelun ja arkikeskustelun, muodollisen ja epämuodollisen, affektiivisen ja neutraalin keskustelun osoittimina partikkelit ovat hyvin herkkä ja monipuolinen kielellinen kategoria, jonka käyttökonteksteille voidaan osoittaa tietyt rajansa. Esim. *ai*-partikkeliä käytetään uuden tiedon saamisen osoittimina arkikeskusteluissa mutta ei institutionaalisissa keskusteluissa. *Joo*-partikkeli sen sijaan on hyvin monipuolinen käytöltään ja sitä tapaa sekä arkisissa että institutionaalisissa yhteyksissä. *Eli(kkä)*-partikkeliä suositetaan institutionaalisten ymmärtämisehdotusten parafrasien aloittimena, *ni*-partikkeli ja *ni(i) että* -partikkelipari puolestaan aloittavat ymmärtämisehdotuksia arkisissa keskusteluissa. (Kurahila 2003: 309 – 311.)

Joka tapauksessa, on kyse sitten korjausjäsennyksestä, sanahausta, ymmärtämisehdotuksista tai merkitysneuvotteluista ylipäättään, Kurhilan tutkimus tuo esiin vahvan näytön siitä, että dialogipartikkeleilla on keskeinen tehtävä rakennettaessa natiivien ja ei-natiivien puhujien keskinäistä ymmärrystä. Näin ollen dialogipartikkeleille löytynee sijansa myös S2-oppikirjoissa ja opetuksessa.

2.5. Dialogipartikkelit tutkimusaineistossa

Yleistä

Puhutaan asiaa -oppikirjaa lukuunottamatta aineistoni tekstidialogit ovat opittavan kielen ei-autenttistaustaista teksti- ja sanastosityötöstä, jossa kuvitteelliset henkilöt käyvät keskustelua kuvitteellisissa konteksteissa. Dialogitekstit pyrkivät, paitsi toimimaan opittavan kielen tekstisyötökseenä, myös luomaan kuvaa suomalaisesta yhteiskunnasta, kulttuurista, työelämästä, vapaa-ajanvietosta ja tavallisesta arjesta ja samalla niiden voidaan ajatella johdattelevan lukijoitaan suomalaiseen keskustelukulttuuriin. Osassa dialogeista paneudutaan myös ei-syntyperäisten maahanmuuttajien tai ulkomaalaisten arkeen ja elämään Suomessa.

Kurahila itse toteaa, että koska hänen tutkimuksensa keskittyy kuvaamaan ymmärtämisen rakentumista natiivien ja ei-natiivien välisissä keskusteluissa, se ei tästä syystä voi tuoda esiin suoraan sovellettavia ohjeita esimerkiksi korjauksen tai ymmärtämisehdotusten käytöstä jonkin tietyn kielellisen rakenteen omaksumiseksi kielen opetuksessa. Kurhila kuitenkin kiinnittää huomiota seikkaan, mitä itsekkin myös muista näkökulmista tarkastelen, nimittäin siihen, että dialogipartikkeleita ja niiden käyttöä on käsitelty sangen vähän S2-alan oppikirjoissa uusimpia myöten. Sorjosen väitöksen (Sorjonen 1997) jälkeen olisi jo Kurhilan mukaan kuitenkin ollut

mahdollista soveltaa tutkimustietoa myös opetukseen ja miksei myös tuoda tätä kielenainesta myös osaksi oppikirjojen tekstisyötöstä ja kielitietoa. (Kurhila 2003: 311, 315.)

Sorjonen toteaa asiasta, että toisen kielen pedagogiikassa yhä laajemmin on havaittu, että keskustelutaitojen opetuksessa tarvitaan tietoa natiivien keskustelukäytännöistä ja palauteartikkelien tuntemus on tässä mielessä relevanttia (Sorjonen 2001: 287).

Mainittakoon, että Hakulinen on jo jonkin verran varhemmin todennut palautelausumien olevan yksi keskeinen kielen käyttämisen konventionaalistunut tapa ja että näitten palautteiden kuvaukset on ohitettu syntaksin tarkastelussa lähes tyystin (Hakulinen 1989: 113). Aineistonani käyttämiäni oppikirjojen kielitieto-osuuksissa dialogipartikkeleita ei eksplisiittisesti esitellä kuin Bergin ja Silfverbergin *Kato hei* -oppikirjassa. Vain siinä dialogipartikkeleita tarkastellaan keskustelun rakentumisen näkökulmasta ja juuri tämä näkökulma on tämän työn kannalta oleellinen (Ks. Berg ja Silfverberg 1996: 148 – 156.)

Mitä oppikirjakeskustelujen dialogipartikkeleilta voi odottaa?

Dialogipartikkelit ovat siis kielellisesti kiinteä osa keskusteluvuorovaikutusta ja siinä rakentuvia merkityksiä. Jos oppikirjan dialogitekstisyötöksen tavoitteena on kuvata kohdekielistä keskustelua, on oleellista tuoda esille myös elävien keskustelujen rakentumisen kannalta niiden keskeinen kielenaines, dialogipartikkelit. Kysymyshän on keskusteluissa taajaan käytettävästä sanastosta ja sen kohdekielisestä syötöksestä (Sorjonen 1999: 178). Kurhilan esittelemässä aineistossa, joka koostuu valtaosin natiivien ja ei-natiivien välisistä keskusteluista, ovat dialogipartikkelit kauttaaltaan keskeisesti mukana erityisesti merkitysneuvotteluissa, joissa keskustelun tavoitteet itse tuottavat tarpeen käyttää yhteisymmärrykseen pääsemisen apuna tarkentavia kysymyksiä tai vastaanotetun vuoron merkitsemistä uudeksi tai tutuksi tiedoksi, samanmielisyyden tai ymmärtämisen osoittamista jne.

Paitsi että tarkasteluni on oman aineistoni keskinäistä vertailua se avanee myös näkökulmaa ja vertailun mahdollisuuden myös autenttisen puheen ja aineistoni tekstidialogien käyttämän dialogipartikkeliaineuksen välille. Myös tekstidialogien puheenomaisuuden *vaikutelmaa*, jos sellaista pidetään tärkeänä, on mahdollista luoda dialogipartikkeleiden avulla. Luvun alussa esiin tuomani esimerkit pyrkivät kuvaamaan tätä ilmiötä.

Koska aineistoni ei ole autenttista keskustelumateriaalia¹ on selvää, että dialogipartikkelit eivät

¹ Puhutaan asiaa –oppikirjan dialogien taustalla ovat autenttiset keskustelut, mutta niitä ei ole litteroitu missään vaiheessa keskusteluanalyysin aineistoltaan edellyttämällä tavalla.

näissä dialogeissa voi olla niissä tehtävissä, joissa niitä käytetään osana elävää keskustelua. Dialogipartikkeleiden esiintymiin elävässä keskustelussa liittyy aina kiinteästi nonverbaali, affektiivinen ja prosodinen puolensa, mitä dialogitekstissä on hyvin vaikea tuoda esiin. Esimerkiksi intonaatio voi vaikuttaa vahvasti siihen, mitä partikkelilla halutaan viestiä ja miten vastaanottaja tämän viestin ymmärtää. Elävässä keskustelussa päällekkäispuhunta (mikä litteraatioissa, muttei oppikirjoissa, tuodaan teknisesti esille) on tavallista, kun vastaanottaja katsoo tarpeelliseksi reagoida juuri sanottuun ennen puhujan vuoron loppumista. Autenttisen keskustelun litteraatiotakin on kuvattu vain ”kalpeaksi jäljitelmäksi aidosta keskustelusta”. (Berg ja Silfverberg 1997: 149; Hakulinen 1997: 15; Seppänen 1997: 19; Sorjonen 1999: 170 – 171.)

Jos autenttisen keskustelun litteraatio on vain kalpea jäljennös alkuperäisestä, elävästä keskustelusta, voiko oppikirjan dialogilta vaatia senkään vertaa autenttisuutta? Ja mistä autenttisuudesta lopulta puhutaan? Puhuttu kieli tai puhekieli kirjakielestä erottuvana kielimuotona voi olla yksi valinta oppimateriaalidialogien kieleksi. Dialogisesti rakentuva keskustelu ja sitä kuvaamaan luotu dialogi ei ole autenttisuuden näkökulmasta sama asia. Autenttisen mallin mukaan rakentuva dialogi näyttäisi tarvitsevan tuekseen dialogipartikkeleita, mutta esimerkiksi ymmärtämisongelmien ja kolmivuoroisten kysymys-vastaus -jaksojen esittely dialogeissa ei sinänsä vaadi puhekielisen rekisterin käyttöä (Vrt. Carter ja Cook 1998; ks luvut 3 ja 4).

Aineistosta poimitut dialogipartikkelit

Olen valinnut omaan tarkasteluuni dialogipartikkeleita sekä Sorjosen että Bergin ja Silfverbergin luetteloista. Oman tarkasteluni kannalta dialogipartikkeleiden valinnassa ei ole olennaista niiden tarkka ja perusteellinen luokittelu, koska se ei toisi lisäarvoa oppimateriaalidialogien puheenomaisten piirteiden suhteellisen esiintymistiheyden arvioinnille tai eri oppimateriaalien vertailuun. Tarkastelusta pois rajaamissani keskustelupartikkelin tunnusmerkit täyttävissä tapauksissa ei nähdäkseni ole sellaisia, jotka olisivat ominaisia vain tietyille oppikirjalle ja jotka poisjäädessään näin vinouttaisivat tulosta. Toisekseen käyttämissäni lähteissä ei ole tuotu esiin oman työni kannalta relevantteja laskelmia eri dialogipartikkeleiden esiintymistiheydestä, joten tälläkään perusteella ei ole tarvetta rajata valintaa tiettyihin partikkeleihin. Olen poiminut aineistostani seuraavat dialogipartikkeleiksi tulkitsemani tapaukset:

*Ai, aha, ahaa jaa, jaha, jahaa, mhy, mm, joo, juu,
nii(n), kyllä, no, just okei, selvä, tuota, tota, siis,
eli, vai, niin, ei kai, ihan totta, anteeksi, hei.*

Kyseeeseen tulevat myös edellisten ketjuuntumat, esimerkiksi *ai niin joo; eli siis; anteeks tota hei* jne. Tekstidialogeista on poimittu ne *anteeksi* ja *hei* -partikkelit, joita käytetään huomionkohdistimen tehtävässä, ei siis anteeksipyyntönä tai tervehdyksenä:

- (8) **Asioimistilanne ruokakaupassa**
 Asiakas: Anteeksi, mutta tämä maito on vanhaa. Tässä lukee: 'parasta ennen ensimmäinen huhtikuuta'.
 Myyjä: Ai, olen pahoillani. Tässä uusi purkki tilalle.

(Hyvin menee: 73.)

- (9) **Katkelma natiivien välisestä arkikeskustelusta**
 Mikko: Täällä on sun entisiä koulukirjoja. Heitänkö mä ne pois?
 Eija: Älä heitä! Joku voi tarvita niitä.
 Mikko: Hei, kuka tarttee vanhoja koulukirjoja?
 Eija: Minä.

(Elämän suolaa 1: 241.)

Elävässä keskustelussa dialogipartikkeleita (tai niiden ketjuuntumia) käytetään itsenäisesti omana vuoronaan mutta myös pidemmän vuoron alussa joko omana rakenneyksikkönään tai osana jäljempänä tulevaa vuoroa. Tämä erottelu on elävässä puheessa mahdollista tehdä vuoron prosodiikan avulla. (Hakulinen 1997: 41.) Selvää on, että oppimateriaalidialogissa tällaista mahdollisuutta ei ole muutoin kuin tapauksissa, joissa on mahdollista seurata tekstidialogia samalla kun kuuntelee tekstin pohjalta mahdollisesti tehtyä äänitettä. Tämä onkin Puhutaan asiaa -oppikirjan tekijöiden suosittama tapa käyttää dialogeja opetuksessa (Eichorn ym. 2003: 8).

Dialogipartikkelien sijainti

Tarkastelemani dialogipartikkelit sijoittuvat valtaosin vuorojen alkuihin, mutta on myös tapauksia, lähinnä Puhutaan asiaa -oppikirjassa, joissa dialogipartikkeleita on edempänä etenkin syntyperäisen kielenpuhujan pitkissä vuoroissa. Olen päättänyt sijoittamaan dialogipartikkeliesiintymät sijaintinsa perusteella kahteen ryhmään. Tällä erottelulla saadaan esille dialogipartikkeleiden käyttö aineistossa itsenäisenä vuorona. Jaottelu on seuraava:

- 1) Dialogipartikkelit, jotka ovat omana rakenneyksikkönään osana muuta vuoroa (*joo* esimerkissä 10 ja *no* esimerkissä 11 tai kiinteänä osana vuoroa (*no* esimerkissä 10).

- (10) **Puhelinkeskustelun aloitus**
 Teija : Teija Aaltonen.
 Eija: No Eija täällä moi.
 Teija: Moi! Kiva kun soitit!
 Eija: Joo. Mitäpä kuuluu? - -

(Elämän suolaa 1: 94.)

(11)

Katkelma arkikeskustelusta

Kirsti: Tää on kyllä aika ihmeellinen juttu!

Liisa: No, kerro nyt, hyvä ihminen!

(Elämän suolaa 2: 90.)

2) Dialogipartikkelit, jotka muodostavat vuoron yksin:

(12)

Katkelma arkikeskustelusta

Kirsti: Odota vähän. Oli mulla muutakin asiaa. Kuule, Liisa.

Liisa: Niin.

Kirsti: Mä olen korviani myöten rakastunut! - -

(Elämän suolaa 2: 143.)

2.6 Tulosten tarkastelua

Olen käynyt läpi aineiston laskemalla yhteen oppikirjojen tekstidialogien vuorot ja poimimalla näistä vuoroista valitsemani dialogipartikkelit, sekä yksimorfeemiset tapaukset että partikkelien ketjuuntumat. Tämän jälkeen olen laskenut dialogipartikkeleita sisältävien vuorojen suhteellisen esiintymistiheyden sekä myös niiden vuorojen suhteellisen osuuden, joissa dialogipartikkelit muodostavat kokonaisen vuoron yksin tai toisiinsa ketjuuntuneina.

Taulukossa 1 (ks. seuraava sivu) ovat keskeiset havainnot aineiston dialogipartikkeleista. Luvut dialogipartikkeleiden esiintymistä tuovat esiin vertailun oppikirjojen välillä ja toisaalta myös antavat suuntaa sen arvioinnille, missä määrin dialogipartikkeleita oppimateriaaleissa käytetään verrattuna autenttisiin keskusteluihin.

Oppikirjojen vertailua

Oppikirjojen keskinäisessä vertailussa ensimmäisenä havaintona partikkeliesiintymistä voisi tuoda esiin sen, että autenttistaustaisen oppikirjan (Puhutaan asiaa) dialogeissa on suhteessa dialogivuorojen lukuun selkeästi eniten dialogipartikkeleja. Niitä on kirjan dialogeissa keskimäärin joka toisessa vuorossa, kun nimenomaisesti puhekieleen keskittyvässä Kato hei -oppikirjassakin niiden osuus jää pienemmäksi. Uskaltaisin arvioida tämän johtuvan siitä että Puhutaan asiaa -oppikirjan tekstimateriaali on peräisin autenttisesta keskustelusta. Kun Puhutaan asiaa ei ole tarkoitettu alkeisoppikirjaksi, dialogipartikkelien runsaus ei vie tilaa perusoppijan tarvitsemalta kielenaineikselta. Toisaalta myös hyvin vähäisen sanavaraston varassa käytävissä keskusteluissa dialogipartikkeleilla on merkittävä roolinsa. Kuten Kurhila ja Sorjonen tuovat esiin, elävässä keskustelussa dialogipartikkeleita käytetään taajaan juuri niiden keskusteluvuoroja ja niiden merkityksiä ja tavoitteita suuntaavien tehtävien vuoksi. Tässä suhteessa ero Puhutaan asiaa -oppi-

Taulukko 2. Dialogipartikkelitilastoja

Oppikirja	Dialogi- vuoroja	Vuorot, joissa on vähintään yksi dialogipartikkeli			Dialogipartikkelit yksin tai keijuttuneina muodostamassa vuoroa			Dialogitekstin %-osuus kirjan tekstisyötksestä (noin-arvio) 1)			Dialogi- partikkeleja käsitellään oppikirjassa
		kpl	Osuus kaikista vuoroista %	Kpl	Osuus kaikista vuoroista %	Osuus dp- vuoroista %	Osa 1	Osa 2	Osa 3		
Finnish for Foreigners	538	48	9 %	-	-	-	35 %			EI	
Suomea suomeksi 1 - 2	892	164	18 %	8	1 %	5 %	Osa 1 75 %	Osa 2 60 %		EI	
Suomea, ole hyvä 1 - 3	190	25	13 %	-	-	-	Osa 1 25 %	Osa 2 10 %	Osa 3 5 %	EI	
Elämän suolaa 1 - 2	1007	314	31 %	21	2 %	7 %	Osa 1 95 %	Osa 2 85 %		EI	
Kato hei	1015	453	45 %	24	2 %	5 %		95 %		KYLLÄ	
Kieli käyttöön 1 - 2	488	151	31 %	1	-	-	Osa 1 35 %	Osa 2 25 %		EI	
Hyvin menee	364	98	27 %	3	1 %	3 %		65 %		EI	
Puhutaan asiaa	603	294	50 %	41	7 %	14 %		95 %		EI	

kirjan ja esimerkiksi Finnish for Foreigners ja Suomea ole hyvä -oppikirjojen välillä on melkoinen. Jälkimmäisten oppikirjojen dialogien lukija voi tämän eron paitsi konkreettisesti havaita, Aaltion dialogeissa sen voi syntyperäinen lukija myös tuntea niiden kohteliaan muodollisena kielenä (joka on syntynyt nykyisestä poikkeavien keskustelukulttuurin normien vallitessa) ja Suomea ole hyvä -sarjan korrektia nykykieltä tavoittelevana dialogitekstisyötöksenä. Myös Nuutisen Suomea suomeksi -oppikirjan dialogipartikkeleiden suhteellisen vähäinen osuus on syytä huomata, sillä kirjan tekstisyötöksessä on selvästi panostettu dialogimuotoon ja näin ollen dialogipartikkelien käytölle olisi ollut enemmänkin sijaa.

Dialogipartikkelit yksin vuoroa muodostamassa.

Yksimorfeemiset tai ketjuuntuneet dialogipartikkelit yksin vuoroa muodostamassa ovat harvalukuinen joukko aineistossani. Edes autenttistaustaisen Puhutaan asiaa -oppikirjan dialogivuoroista dialogipartikkelit eivät muodosta vuoroa edes joka kymmenennessä tapauksessa. Hakulisen tarkastelemissa natiivien kielenpuhujien keskusteluissa (Yht. 3 h 20 min.) näitä yksimorfeemisiä lausumia (minimipalautteita) oli 873 kappaletta (Hakulinen 1989: 99). Tietämättä Hakulisen aineiston vuorojen lukua, voi näitten yksimorfeemisten lausumien (joitten lisäksi tulevat tietysti useampimorfeemiset omana vuoronaan esiintyvät lausumat) määrästä päätellä, että dialogipartikkeleja omana vuoronaan, yksin tai ketjuuntuneina esiintyy taajemmin elävässä keskustelupuhekielessä kuin oman aineistoni dialogeissa. Niissähän Puhutaan asiaa -oppikirjaa lukuunottamatta (vuorojen osuus 7 %) näitten ”minimi- palautevuorojen” osuus kaikista vuoroista on vain 0 – 2 %.

Mitä syitä omana vuoronaan esiintyvien yksimorfeemisten tai ketjuuntuneiden dialogipartikkeleitten vähäiseen esiintymistiheyteen voi olla? Tuon esiin pari näkemystä. Ensinnäkin oppikirjialogiteksti on tarkoitettu luettavaksi toisen kielen syötöksenä, ei niinkään (jos ollenkaan) toistettavaksi puhuttuna vuoropuheluna tai mallidialogina. Näin ollen keskustelun kulkua ja puhujien suhtautumista toisen puheeseen säätelevien ja ohjailevien dialogipartikkeleiden funktiot eivät toteudu tekstidialogeissa niin kuin elävässä keskustelussa (ks. 2.4.).

Toiseksi vain dialogipartikkeleita tai niiden ketjuuntumia sisältävät vuorot dialogitekstissä saattavat vaikuttaa tekstisyötöksenä vähäpätöisiltä (ks. tämän luvun esimerkki 6) ja kielenoppimisen (sanasto) kannalta toisarvoisina ja näin oppikirjojen laatijat ovat lisänneet dialogeihin näitä pikkusanoja juuri *puhekielisyyden vaikutelman* luomiseksi. Tätä mahdollisuutta tukee se, että kirjojen tekijät eivät noteeraa dialogipartikkeleja esittelemisen ja opettamisen arvoisena aineksena oppikirjojen kielitieto-osuuksissa. Kielenoppimisen painotusten muuttumisen voi huomata tältä osin myös oppikirjiallogeissa. Kolmanneksi voi kysyä, vähäpätöistetäänkö dialogipartikkeleja

opetuksessa tahattomasti rinnastamalla ne perinteisiin partikkeliryhmiin, joitten käyttö ja funktiot on tavattu opettaa perinteisesti kieliopin yhteydessä. Dialogipartikkeleiden merkitystehtäviä osana keskustelukielenkäyttöä on tarkasteltu keskusteluanalyysin keinoin ja nämä tarkastelut eivät ole tavoittaneet vielä oppikirjantekijöitä?

On todennäköistä, että aineistoni dialogien kielen rekisterien (yleiskieli – puhekieli) ja merkitysneuvotteluesiintymien tarkempi tarkastelu toisi lisävalaistusta myös dialogipartikkelien esiintymien taajuuksien ja suhteellisten osuuksien arviointiin ja tulkintoihin.

2.7. Lopuksi

Kun merkitysneuvotteluilla ja yhteisten merkitysten rakentamisella sekä yhteisymmärryksen luomisella on erityisesti natiivien ja ei-natiivien välisissä keskusteluissa (usein kielellisesti epäsymmetrisestä lähtökohdasta johtuen) natiivien keskinäisistä keskusteluista poikkeava merkitys, on myös dialogipartikkeleilla tämän yhteisymmärryksen kielellisessä muotoamisessa oleellinen tehtävänsä (ks. Kurhila 2003: 297 – 298). Näin olettaisi näitä vuorovaikutusprosesseja kuvaavissa toisen kielen opiskelun avuksi tarkoitetuissa oppimateriaaleissa otettavan huomioon myös tämä seikka. Se olisi odotuksenmukaista osana kohdekielisen keskusteluvuorovaikutuksen esittelyä.

Vaikka kohdekielinen puhe sepitetään tekstidialogiksi näytön äärellä, se ei sulje pois tarvetta tuottaa keskustelupuhekielille ominaisia rakenteita ja sanastoa kulloinkin valitun rekisterin, keskustelunaiheen, keskustelijoiden ja keskustelutilanteen pohjalta. Näin ollen kielenoppijat tarvitsevat teksteistä tekemiensä tulkintojen tueksi tietoa myös dialogipartikkeleista.

Mutta tarvitseeko keskustelua ohjaavia pikkusanoja keinotekoisesti lisätä fiktiiviseen dialogiin, mihin ne eivät aidosti ole tulleet kielenpuhujien aidoista kommunikaatio- ja viestintätarpeista käsin? Käsitykseni mukaan niitä ei pidäkään keinotekoisesti lisätä dialogeihin, vaan tuoda ne tietoisesti ja tavoitteellisesti mukaan toisen kielen dialogitekstisyötökseen.

Dialogipartikkelit ovat osa keskustelupuhekielen rakentumista ja kun näitä pikkusanoja dialogeihin lisätään, se on syytä tehdä samalla tavalla harkiten ja tavoitteellisesti kuin muukin tekstisyötös. Aivan perustellusti ollaan sellaisen dialogioppimateriaalin tarpeessa, jossa yhdistyisivät alkuperäiset autenttiset keskustelut ja niiden elävä rakentuminen, ja dialogipartikkeleiden keskeisimmät funktiot esittelevä kielitieto-osuus.

Kun tiedetään, että dialogi- partikkeleiden autenttinen konteksti on elävä keskustelu, vaatii dialogipartikkeleiden käyttö oppimateriaalin laatijoilta erityistä paneutumista kyseisten kielenainesten merkitystehtäviin ja panostamista niiden esittelyyn. Tätä paneutumista ja esittelyä ei tarkastelemissani oppikirjoissa yhtä lukuunottamatta ole.

3. OPPIMATERIAALIDIALOGIEN KYSYMYSJAKSOT VIERUSPARIJÄSENYYKSEN NÄKÖKULMASTA

Elävä keskustelu on vuorovaikutuksellisesti rakentunutta ja keskustelua voidaan kuvata juuri tämän rakentumisen tunnusmerkillisten piirteiden avulla. Kysymys-vastaus -sekvenssit ovat yksi keino kuvata keskustelun rakentumista. Vaikka kysymys-vastaus -vierusparia ei pidetä niin kiteytyneenä vierusparirakenteena kuin esimerkiksi tervehdys-vastatervehdys (A: *Hei* B: *No hei*) tai huomionkohdistin-vastaus (A: *Hei kuule* B: *No mitä nyt.*) -pareja, kysymys puhejakson etujäsenenä kuitenkin synnyttää odotuksen vastauksesta jälkijäsenekseen. (Raevaara 1997: 75 – 76. Kysymys-vastaus -vieruspareista enemmän, ks. Raevaara 1997: 75 – 92.)

Elävässä keskustelussa, ja myös oppimateriaalidialogeissa, kysymys-vastaus -vierusparijaksojen rakentumiseen liittyy monenlaista variaatiota. Näiden variaatioiden suhteellisen esiintymätaajuuden esittelemiseksi ja analyysin pohjaksi olen tarkastellut kvantitatiivisesti kaikkia aineistoni kysymysjaksoja. Tähän tarkasteluun päädyin McCarthyn ja O'Keeffin siteeraamien (Burns 2001; Carter 1998) tutkimustulosten pohjalta. Carterin tutkimissa englannin kielen opetusmateriaaleissa ja oppimateriaalien dialogeissa kaksiosaiset kysymys-vastaus -jaksot esiintyvät useammin kuin kolmijäseniset kysymys-vastaus-palautte -jaksot. Kuitenkin elävässä keskustelussa usein on niin, että kysymystä ja vastausta seuraa [jakson ”kolmantena vuorona”] sellaisia kiinteitä tai rutiininomaisia ilmaisuja kuten *todellako, niinkö, niin minä ajattelinkin, sepä kiva* jne. (Carter 1998: 44 – 45; McCarthy ja O'Keeffe 2004: 29.)

Olen halunnut selvittää, missä määrin omassa aineistossani on näitä kaavamaisia kysymys-vastaus -vieruspareja suhteessa niihin kysymysjaksoihin, joissa vastauksen jälkijäsenenä on suhtautuminen tai reagointi vastaukseen. En luokittele sitä, millä kielellisillä keinoilla näissä kolmansissa vuoroissa palautetta toisen vuoron vastaukseen ilmaistaan, mutta aineistossani dialogipartikkeleilla on merkittävä osuutensa tässä palautteenannossa.

3.1. Kysymys-vastaus -vierusparirakenne – vaihtoehtojen preferointi

Kysymys-vastaus -jakson kolmannessa vuorossa ilmaistua suhtautumislausumaa, kommenttia tai reagointia voidaan mielestäni kutsua vastausta seuraavaan vuoron preferoiduksi aloitukseksi (Preferenssijäsenyyksestä, ks. Tainio 1997: 93 – 100).

(13)

Kaupassa

- Haluaisin nenäliinoja. Kuinka paljon yksi paketti maksaa?
- Iso on euro neljäkymmentä senttiä ja pienen hinta on neljäkymmentä senttiä.
- Ahaa. Yksi iso paketti, kiitos. - -

(Hyvin menee:17.)

Esimerkissä (13) *Ahaa*-lausuma on tulkittavissa elävässä puhekielessä vastauksen preferoidun jälkijäsenen yhdeksi mahdolliseksi preferoiduksi aloitukseksi. Kyse on siis edelliseen vuorossa esitetyn toiminnan havaitsemisen ilmaisemisesta (ks. Tainio 1997: 109) ja tähän toimintaan reagoimisesta jollakin kielellisellä tai muulla ilmaisulla. Jos tällaista ilmaisua ei tule, vuoro alkaa preferoimattomasti. Jos edellisen esimerkin vastauksen jälkijäsenestä puuttuisi *ahaa*-partikkeli, vastauksen sävy muuttuisi.

Kysymys-vastaus –vierusparirakenteessa vastaus voi siis olla etujäsenenä sitä itseään seuraavalle suhtautumislausumalle, kommentille tai muulle reagoinnille. Näin ollen vastaus projisoi odotuksen kyseisestä kielenaineuksesta, tässä tapauksessa *ahaa*-dialogipartikkelista. (Tainio 1997: 94.) En tarkastele tässä tarkemmin sitä millaisille kolmannen vuoron aloituksille vastaukset voivat luoda odotuksen. Mahdollisuuksia on paljon. Seuraavassa esimerkissä voimme miettiä sitä, onko esimerkin (2) dialogikatkelman vastausta seuraava *väärin*-palaute tulkittavissa preferoiduksi vai preferoimattomaksi. Dialogin ohessa on kuva, jonka pohjalta oppija vastaa (opettajan) kysymykseen.

(14)

Oppitunnilla

- Missä maassa Liisa on tässä?
- Nyt hän on Tanskassa. Tuo kaupunki on Kööpenhamina.
- Väärin, Liisa on kyllä Tanskassa mutta ei Kööpenhaminassa - -

(Suomea suomeksi 1: 27.)

Kolmas vuoro palautteena oppilaan vastaukseen voidaan tulkita preferoiduksi. Oppilas vastaa ”väärin” ja siltä kannalta myös keskustelujakson kolmannen vuoron alkua voi pitää odotuksenmukaisena, koska siinä opettaja antaa suoran palautteen oppilaan vastaukseen. Mutta miksi opettaja tuottaa palautteeksi behavioristis- ja negatiivissävyisen *väärin*-sanan?

Oppimisen kohteena kyseisessä kappaleessa ovat adessiivi ja inessiivi sekä sijaintiin liittyvät kysymykset ja vastaukset. Mutta niiden ohessa halutaan opettaa myös sanat *väärin* ja *oikein*, jotka dialogin laatija esittelee juuri kyseisessä kappaleessa ja käyttää *väärin*-palautetta vastauksen jälkijäsenenä tulevan vuoron alussa osoittamaan oppilaan vastanneen virheellisesti. On selvästi nähtävissä, että dialogi rakentuu näiltä osin tietävän opettajan ja hänen tiedollisesta auktoriteetistaan riippuvaisen oppilaan epäsymmetriselle vuorovaikutukselle. Tämä heijastellee ajankohdan oppimiskäsityksiä.

Mitä henkilökohtaisempaa ja intiimimpää keskusteluvuorovaikutusta oppikirjiallogissa halutaan kuvata, sitä vaativammaksi tulee tältä osin dialoginlaatijan tehtävä. Jos tarkoituksena on luoda samanaikaisesti kielenoppimisen kannalta relevanttia kohdekielistä syötöstä ja tämän lisäksi uskottavaa inhimillistä keskusteluvuorovaikutusta, tehtävä ei ole helppo.

Tainio toteaa, että keskustelunanalyysissä tulkintoja ei pidä tehdä yksittäisten keskustelijoitten aivoitusten tulkinnoista (Tainio 1997: 95). Tämä periaate on tutkimusalan metodiikan julkilausuttu lähtökohta ja periaate. Entä oppikirjadialogien henkilöiden aivoitukset?

- (15)
- Minä rakastan sinua. Rakastatko sinä minua?
En. Minä rakastan toista naista.
 - Kuka se toinen nainen on?
 - En sano.

(Suomea suomeksi 1: 75.)

Kyseisessä kappaleessa perehdytään objektin käyttöön. Esimerkin (15) dialogi voidaan tulkita huumoriksi, mutta toisaalta vastauksen jälkijäsenen *Kuka se toinen nainen on?* olisi hyvin pienin kielellisin keinoin voinut muotoilla elävän keskustelukielen preferointiodotusten mukaiseksi käyttämällä vuoron aluksi jotain reagointia tai muuta suhtautumisen ilmaisinta. Kysymysjakson toisen vuoron vastaus on kuitenkin melko yllättävä ja dialogin laatija ei ole pannut vastaanottajaa reagoimaan uuteen tietoon millään tavalla. Tämän tyyppinen elävälle keskustelun rakentumiselle vieras tapa rakentaa dialogeja on tyyppillinen Suomea suomeksi -oppikirjalle.

3.2. Kysymys-vastaus –vierusparirakenteen vaihteluja dialogiaineistossa

Allaoleva luokitukseni on tähdätty vain ja ainoastaan tutkimaan sitä suhdetta, mikä aineistoni kysymysjaksoissa on kaksijäsenisten kysymys-vastaus -jaksojen ja niiden kysymysjaksojen välillä, joissa vastaus saa jälkijäsenekseen suhtautumisen tai muun reagoinnin. Kysymys-kysymys -jaksot olen pitänyt tämän vertailun ulkopuolella, vaikka niiden esiintymät olen ottanut mukaan taulukkoon.

Tarkastellessani aineistoani olen havainnut, että aineiston jakaminen yksiselitteisesti niihin kysymysjaksoihin, joihin tulee vain vastaus, muttei kolmannen vuoron palautetta tai reagointia, ja niihin joihin tämä palaute tulee, ei vastaa dialogitekstien rakentumisen moninaisuutta. Onkin yksioikoista ajatella, että jos kysymysjakson kolmannessa vuorossa ei tule palautetta tai kommenttia toisen vuoron vastaukseen, dialogi tai vuorovaikutuksen kuvaus olisi tältä osin jotenkin epäonnistunut.

Toiseksi esimerkiksi niitä dialogeja, joissa sekä kysymys- että vastausvuorot ovat pitkiä, ei ole helppo luokitella näihin kahteen kategoriaan, monenlaista variaatiota kun ilmenee tässä suhteessa jo lyhyemmissäkin dialogeissa. Aineistossa on siis epäilemättä tapauksia, joitten tulkinnalle valitsemani luokittelu ei tee oikeutta. Luokitteluni pohjalta saatavat tulokset onkin katsottava suuntaa antaviksi, ei aukottomina todisteina dialogiaineiston kysymysjaksojen puhekielenomaisuudesta tai sen puutteesta. Uskon kuitenkin, että valitsemani luokittelu antaa

suuntaa oppimateriaalidialogien kysymysjaksojen rakentumisesta vertailtaessa niitä elävään puhekieleen ja esimerkiksi Carterin esiintuomaan tietoon siitä, että kolmivuoroiset kysymysjaksot ovat elävässä englannin kielessä (Real English) kaksijäsenisiä yleisempiä (Carter 1998: 44 – 45).

En ole ryhtynyt myöskään tarkemmin analysoimaan kysymysjaksoja siltä kannalta, miksi kysymystä seuraaville vastauksille ei anneta palautetta tai miksi niitä ei kommentoida. Tässä tulee vastaan se tulkinnan raja, jota sepitetyn dialogin tarkastelijan ei käsittäökseni ole syytä ylittää. Joitain havaintoja voi kuitenkin tehdä ja palaan niihin luvun loppuksi.

3.3. Aineiston luokittelu

Olen luokitellut aineistoni kysymysjaksot seuraavasti:

1) Kysymystä seuraa välitön vastaus eikä vastausta kommentoida:

(16)

Hotellissa

- P. Hyvää päivää herra Brown! Huoneenne on numero 516, viides kerros. Oikein hauska huone.
 J. Kiitos. Voinko vaihtaa rahaa täällä hotellissa?
 P. Voitte kyllä.
 J. Otatteko vastaan matkashekkejä?
 P. Otamme.
 J. Ottavatko myös liikkeet vastaa niitä?
 P. Tuskin. Paras vaihtaa ne täällä tai pankissa, ennen kuin menette ostoksille.
 J. Mistä voin ostaa hyvän kaupungin kartan?
 P. Kartan voitte saada meiltä.

(Finnish for Foreigners: 55.)

Esimerkki on melko harvinainen sikäli, että kysymys-vastausjaksojen ketjuuntuminen ilman vastauksen kommentointia ei ole aineistossa kovin tavallista - mutta ei myöskään poikkeuksellista.

2) Toisen vuoron vastausta seuraa kysyjän suhtautumista ilmaiseva palautelausuma tai muu reagointi, ”kolmas vuoro”. (Tavallisesti se sijaitsee, mutta jonka ei välttämättä tarvitse sijaita vastausta välittömästi seuraavassa vuorossa.)

(17)

- Eija: Mikko! Mulla oli hirveä päivä töissä!
 Mikko: Miten niin? Oliko teillä kiire?
 Eija: Oli. Ja äiti tuli käymään.
 Mikko: Aijaa. Mitä teidän äidille kuuluu?
 Eija: Ihan hyvää. Se oli kahdeksan tuntia meidän tavarahississä.
 Mikko: Mitä?! Tavarahississä, vai? - -

(Elämän suolaa 2: 87.)

Tässä esimerkissä *aijaa* sekä *mitä?!* tuovat siis esiin suhtautumisen ja reagoinnin puhujan kysymykseensä saamaansa vastaukseen. Nämä reagoinnit voi katsoa olevan kyseisessä kontekstissa preferoituja, odotuksenmukaisia. Tämän preferoinnin tulkintaa on tässä tapauksessa auttanut se, että kyseisen oppimateriaalin henkilöiden edesottamuksia seurataan läpi kirjan ja näin heidän toimintansa johdonmukaisuutta tai epäjohdonmukaisuutta on mahdollista havainnoida myös dialogin avulla. Seuraavassa esimerkissä kysymysjakson etu- ja jälkijäsenen välissä on välisekvenssi ja epäröintiä ilmaiseva *No* on siirtynyt tämän (vastakysymys)jakson jälkeen:

Kukkakaupassa

- (18)
- Päivää.
 - Päivää.
 - Mitä nuo ruusut ovat kappale?
 - Isot vai pienet?
 - Isot.
 - Ne maksavat 7 markkaa.
 - No, minä otan 5 ruusua.

(Kieli käyttöön 1: 47.)

3) Kysymys – (vastaus) kysymys -rakenteet.

Edeltävässä esimerkissä 4 on kysymys-vastaus -vierusparirakenne - *Mitä nuo ruusut ovat kappale? – Isot vai pienet?*, mikä näyttäisi olevan tyypillinen erityisesti asiakaspalveludialogeissa. Kolmanteen kysymysjaksotyyppeihin kuuluvat siis kysymysjaksot, joissa kysymystä seuraavassa vuorossa on kysymykseen läheisesti liittyvä vastakysymys tai tarkentava kysymys. Esimerkissä (18) *Mites menee? – Entäs sinulla?* -kysymysjaksossa nähdään tervehdys-vastatervehdys -tyyppinen kiteytynyt vierusparirakenne:

Kadulla

- (19)
- Moi Mikko! Mites menee?
 - Ihan hyvin, kiitos. Entäs sinulla, Pekka?
 - Ihan hyvin. Kauhea ilma vaan tänään! Aina vaan sataa ja tuulee. Milloin tämä oikein loppuu?
 - Joo, näin on. On se vähän masentavaa. Muuten...Minä olin äsken kemian tentissä. (jatkuu)

(Kieli käyttöön 1: 77.)

Milloin tämä oikein loppuu? (19) on sen sijaan kysymys, joka ei suoranaisesti liity edeltävän vuoron kysymykseen eikä toisaalta juuri edellytä vastaamistaakaan. Olen kuitenkin tulkinut nämä kysymykset kolmanteen ryhmään kuuluviksi

Olen ottanut kysymys-(vastaus)-kysymys -jaksot tarkasteluun mukaan toisaalta siksi, että niitä aineistossani oli jonkin verran ja toiseksi siksi, että nekin poikkeavat prototyyppisestä kysymys-vastaus –vierusparirakenteesta. Tarkastelun yksinkertaistamiseksi en ole kuitenkaan eritellyt kysymys-kysymys –jaksoja kysymys-(vastaus)-kysymys –jaksoista, vaan olen laskenut ne samaan

ryhmään. Keskeinen peruste tähän ryhmään kuulumiselle on ollut pelkästään se, että kysymystä seuraavassa vuorossa on ollut kysymys. Näin olen päässyt vertailemaan kysymys-vastaus rakenteiden ja kysymys-vastaus-palaute -rakenteiden esiintymien suhteellisia määriä.

3.4. Tarkastelun tuloksia

Taulukko 2. Kysymysjaksojen esiintymät oppimateriaalidialogeissa

Oppikirja	Kysymys-jaksoja	Kysymys-vastaus-jaksoja	K-v-jaksojen osuus kaikista kysymys-jaksoista	Kysymys-jakson 3. vuorossa suhtautumis-lausuma	Osuus kaikista kysymys-jaksoista	Kysymys-jakson 2.vuorossa kysymys	Kaksiosaisia kysymys-jaksoja enemmän kuin 3-osaisia
Finnish For Foreigners	169	125	74 %	29	17 %	15	X
Suomea suomeksi 1-2	415	310	75%	71	17 %	32	X
Suomea, ole Hyvä 1-3	47	33	70 %	11	23 %	3	X
Elämän Suolaa 1-2	315	169	54 %	92	29 %	54	X
Kato hei	361	179	50 %	125	35 %	49	X
Kieli käyttöön 1-2	189	92	49 %	46	24 %	51	X
Hyvin menee	95	45	47 %	30	32 %	20	X
Puhutaan asiaa	178	76	<u>43 %</u>	82	<u>46 %</u>	20	O

Tarkastelun kvantitatiiviset tulokset on nähtävissä ylläolevassa taulukossa. Kuten taulukko osoittaa, yhtä lukuunottamatta kaikkien aineistoni oppikirjojen dialogeissa on Carterin havaintojen tavoin kysymys-vastaus -jaksoja enemmän kuin kolmijäsenisiä kysymys-vastaus-palaute -jaksoja. En kommentoi systemaattisesti kaikkia oppikirjoja kysymysjaksojen esiintymien kannalta. Tuon esille kuitenkin muutamia havaintoja.

Finnish for Foreigners -oppikirjalle ovat leimallisia lukuisat asioimistilanteet sekä sellaiset vuorovaikutustilanteet, joissa tuodaan esiin ei-natiivien roolihenkilöiden kiinnostus suomalaisen yhteiskuntaan, historiaan ja tapoihin ja vastavuoroisesti suomalaisten isäntien osoittama kiinnostus tänne tulleita ulkomaalaisia (turisteja) kohtaan. Tämä tulee esiin dialogien isona kysymys-vastaus

(palaute) -jaksojen osuutena. Kolmannen vuoron palautteet ovat paljolti kohteliaisuuden osoittimia kuten *kiitos, olkaa hyvä* jne. Kirjan dialogit ovatkin korostetun kohteliaisuuden leimaamia, yleiskielisiä ja korrekteja, ja näille dialogeille tässä tarkasteltavat, lähinnä tuttavalliseen keskustelupuheeseen kuuluvat palautteenannot eivät ole ominaisia.

Suomea suomeksi -oppikirjassa on runsaasti arkielämän menoa kuvaavia ja toisilleen tuttujen ihmisten keskusteluja. Lukuisat dialogit elävät kuitenkin kielitiedon ehdoilla: dialogeissa esitellään kulloistakin kielitiedon sisältöä ja näin dialogit ensisijaisesti palvelevat kielen rakenteiden ja kieliopin opetusta. Elävän puhekielen rakenteiden käyttö on jäänyt toissijaiseksi. Kysymys-vastaus -jaksoja sen sijaan on runsaasti. Niidenkin tavoitteena on useimmiten tuoda esiin opiskeltavia rakenteita. Seuraavissa esimerkeissä opiskellaan elatiivia (19) ja *jo - ei vielä* -rakennetta (20).

- (20)
- Mistä sinä olet kotoisin?
 - Ruotsista. Olen ruotsalainen.
 - Niinkö? Mistä kaupungista?
 - Göteborgista. Entä sinä itse? - -
- (Suomea suomeksi 1: 55.)

- (21)
- Onko herra Jokin jo kotona?
 - Ei vielä. Hän tulee huomenna.
 - Tiedän, että hän oli Tampereella tiistaina. Onko hän siellä vielä? - -
- (Suomea suomeksi 1: 106.)

Suomea ole hyvä -kirjasarja erottuu ensisijaisesti dialogiaineiston vähäisyytenä. Näin suppean aineiston perusteella ei ole syytä mennä päättelemään juurikaan mitään tässä luvussa puheena olevasta ilmiöstä. **Kato hei** -oppikirjassa runsas kysymys-vastaus -jaksojen määrä sen sijaan (179 / 50 % kaikista kysymysjaksoista) kiinnittää huomiota etenkin siksi, koska kyse on Helsingin puhekieltä esittelemään pyrkivästä materiaalista. Tämä luku selittyy kuitenkin paljolti sillä, että kirjan dialogeista peräti 83 päättyy vastaukseen ja kolmannen vuoron mahdollisuutta ei ole tavallaan käytetty hyväksi. Se, miksi materiaalin laatija on tällaisiin ratkaisuihin päätenyt, on vain arvattavissa. Alla pari esimerkkiä näistä lukuisista kysymysjakson vastauksen jälkijäsenenä päättyivistä dialogeista. Olen sijoittanut hakasulkeisiin omia ehdotuksiani mahdollisiksi kolmansiksi vuoroiksi.

Lähikaupassa

- (22a)
- Hei onks tääl kananmunii?
 - On on. Niiton siin alahyllyl.
 - [Ai täällä vai?
 - Joo just siellä.]
- (Kato hei: 111.)

Työpaikalla

- (22b)
- Oho! Sullaha näköjää iha ykköset päällä. Ootsä menos johki juhlii?
 - Joo, Maijal läksiäisii. Se lopettaa tänää.
 - [Tänää! Voi ei, mä olen unohtanu koko jutun!]
- (Kato hei: 111.)

Puhutaan asiaa -oppikirja on tarkastelluista materiaaleista ainoa, jossa yllämääritellyllä tavalla rakentuneita kolmijäsenisiä kysymysjaksoja on kysymys-vastaus -vierusparirakenteita enemmän. (46 % - 43%). Kirjan dialogeissa on paljon maahanmuuttajan ja eri instituutioiden edustajien keskusteluja ja asioimistilanteita eri instituutioissa. Vuorovaikutustilanteissa kerätään ja kartoitetaan ei-natiivien asiakkaiden henkilö- ja elämäntilannetietoja ja haastatellaan maahanmuuttajia monenlaisissa asiakasrooleissa. Institutionaalinen keskustelutilanne kaavamaisimmillaan voi polarisoitua kysyjä - vastaaja -tyyppiseksi formaaliksi vuorovaikutustapahtumaksi, jossa asiakkaan pääsy keskustelun tasavertaiseksi osallistujaksi ei toteudu.

On kuitenkin niin että myös institutionaalisissa keskusteluissa toimivat monet samat järjestäytyneisyyden muodot kuin arkikeskusteluissakin (Peräkylä 1997: 202 - 203). Tämä tulee mielestäni hyvin esiin juuri Puhutaan asiaa -oppikirjassa ja sen kysymys-vastaus -jaksojen kolmansien vuorojen rakentumisessa, jolloin kuulolla oloa ja asiakkaan tilanteeseen paneutumista esiin tuovaa kielellistä ainesta on runsaasti, jopa runsaammin kuin muitten käsiteltyjen oppimateriaalien arkikeskusteluissa. Seuraavassa esimerkissä virkailija muokkaa kysymystään luomalla siitä parafrasoin saadakseen ESP:n ymmärtämään sen ja vastauksen saatuaan kolmannen vuoron toistolla hän vahvistaa ymmärtäneensä ESP:n vastauksen (ks. Kurhila 2003: 138).

Sosiaalitoimistossa

(23)

- V: Minkä ikäinen tämä vanhempi lapsi on?
 Elsa: Anteeksi, en ymmärrä.
 V: Siis kuinka vanha tämä toinen lapsi on?
 Elsa: Mark on viisivuotias
 V: Viisivuotias, joo. Tuota, nyt on mahdollista hakea - -

(Puhutaan asiaa: 78 - 79.)

Useimmille Puhutaan asiaa -oppikirjan dialogeille onkin tästä syystä leimallista instituution edustajan roolin laajentuminen juuri suhtautumista ilmaisevien lausumien ja sekä dialogipartikkeleiden avulla kohti asiakkaan näkökulmaa. Sen sijaan esimerkiksi seuraavassa keskustelukatkelmassa Suomea ole hyvä -oppikirjasta sosiaalitoimiston virkailijan suhtautuminen näkyy kolmannen vuoron aloituksena kiinnostavassa valossa, mikä eksplikointi on ilmeisesti ollut dialogin laatijoin perusteltu ja tietoinen valinta:

Sosiaalitoimistossa

(24)

- MM: Päivää, minä taas täällä.
 LV: No hei, mikäs sinulla nyt tällä kertaa on hätänä?
 Eikös rahaa vielääkään ole tullut?
 MM: On tullut, mutta miksi minulle on tullut niin vähän rahaa? Naapuri sai monta sataa enemmän.
 LV: Etkö vielääkään muista? Minähän olen selittänyt sinulle tuhat kertaa, millä perusteella korvaukset maksetaan. - -

(Suomea ole hyvä 2: 96.)

(Suomea ole hyvä 2: 96.)

Puhutaan asiaa -oppikirjan dialogien kysymysjaksojen tarkastelu siis osoittaa, että vastauksen jälkeisissä vuoroissa käytetään runsaasti suhtautumista tai muuta reagoitua ilmaisevaa kielenainesta. Miksi näin on? Voisi pitää mahdollisena, että kun elävässä keskustelussa suhtautumisen ilmaisimia (mm. dialogipartikkeleita) käytetään runsaasti, niitä on runsaasti myös tässä materiaalissa. Toisaalta oppikirjan asioimistilanteiden nauhoitukset ovat olleet asianomaisten tiedossa, mikä saattaa näkyä asiakaspalvelijoiden suhtautumisesta kertovien puheenvuorojen rakentumisessa.

3.5. Pohdintaa

Sepitetyissä oppikirjadialegeissa ei ole kyse ensisijaisesti draamallisen toiminnan, vaan kielenoppimiseen tähtäävästä kohdekielisen syötöksen muotoilusta. Näin ollen dialogitekstin laatijan on pidettävä mielessään *kielenoppimisen* tavoite, joka voi näkyä dialogeissa joko niin, että korostetaan dialogin tehtävää kielen rakenteiden ja kieliopin kategorioiden esiintuojana. Toisena vaihtoehtona voi olla tavoite esitellä mahdollisimman autenttisen keskustelupuhekielen rakentumista, jolloin kielitietoa ei tuoda korostetusti esiin. Parhaimmillaan oppimateriaali tarjoaa mahdollisuuden sekä kielitiedon sisältöjen että keskustelun rakentumisen opiskeluun.

Erilaisissa keskustelutilanteissa vierusparirakenne voi vaihdella ja kysymys-vastaus -vieruspari voi ilmetä erilaisin tavoin. Kysymystä ei välttämättä seuraa välitön vastaus. Voi olla että vastausta ei tule ollenkaan. (Raevaara 1997: 79.) Raevaaran kuvaamia tapauksia aineistossa on, mutta niin vähän, ettei niillä ole merkitystä kun lasketaan kysymys-vastaus -parien ja kysymys-vastaus-palaute -jaksojen suhteellisia esiintymiä.

Carter puhuu siitä miten kielellinen todellisuus ja pedagogiset tavoitteet ovat jännitteessä keskenään. Toisin sanoen oppimateriaalien kielen ja rakenteiden ratkaisut on tehty kielenopetuksen ja oppimisen näkökulmasta tai ainakin tähän on pyritty. Saattaa kuitenkin olla myös niin kuten Carterkin huomauttaa, että puhuttua kieltä ei tunneta ennen kuin elävän kielen aineista on kerätty riittävästi ja alettu käyttää myös opetuksen tarpeisiin. (Carter 1998: 45, 54 – 55.) Tässä mielessä Puhutaan asiaa -oppikirja näyttää palvelevan elävän kielen aineksen tarjoajana muita aineistoni materiaaleja paremmin kaikkien tutkimieni keskustelun rakentumisen ja keskustelukielen piirteiden osalta.

4. YMMÄRTÄMISONGELMAT DIALOGIAINEISTOSSA

Vaikka aineistonani ovat pääosin ei-autenttiset dialogit, tuon aluksi esiin pari näkemystä elävien keskustelujen rakentumisesta nimenomaan keskustelijoiden keskinäisen ymmärtämisen näkökulmasta. Sunin mukaan ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen kysymykset ovat keskeisiä oppijan arjessa. Ymmärtämisvaikeuksia ilmenee ajoittain miltei kaikissa kielenoppijoiden ja syntyperäisten kielenpuhujien välisissä keskusteluissa, on sitten kyse sanastosta tai rakenteista tai uuden viestintäympäristön kulttuurisidonnaisten piirteiden tulkinnasta. Jos ja kun ymmärtämisen ongelmia syntyy, ne pyritään jollakin lailla ratkaisemaan. Ymmärtämisongelmista kehkeytyviä merkitysneuvotteluja käydään taajaan etenkin aloittelevan kielenoppijoiden ja syntyperäisten kielenpuhujien keskusteluissa. Nämä merkitysneuvottelut lähtevät liikkeelle ymmärtämisvaikeuksien paikantamisesta ja päättyvät sitten kun tarvittava yksimielisyys kommunikaatiota häiritsevän ongelman ratkaisusta saavutetaan. (Suni 1993: 108 – 110, 119 – 120; 1996: 127.)

Pidetään selvitetynä, että ne keskustelut, joissa on mukana sekä syntyperäisiä että ei-syntyperäisiä kielenpuhujia, on enemmän selvennyspyyntöjä ("Mitä sinä sanoit?"), ymmärtämisen tarkistuksia ("Ymmärsitkö?"), ymmärtämisen kontrollointia ("Siis huomenna?"), vaihtoehtokysymyksiä ("Siis milloin matkustat kotimaahasi? Kesäkuussa, heinäkuussa?") ja näillä keskustelun keinoilla on otaksuttu kohdekielisen keskustelun merkityssisältöjen avautuvan helpommin toisen kielen oppijoille. Nämä keinot ovat lisäksi yleisempiä ei-syntyperäisten ja syntyperäisten välisissä keskusteluissa kuin syntyperäisten keskinäisissä keskusteluissa (Mackey ym. 2000: 472).

Kurhila lähestyy asiaa hieman toisesta näkökulmasta ja kuvaa ilmiötä toteamalla, että koko keskustelutilanteen tavoitteena on yhteisymmärrys, jonka ei-natiivi ja natiivi kielenpuhujat yhdessä rakentavat. Ymmärtäminen ja vuorovaikutus ovat erottamattomat ja näin toisen puhujan ymmärtäminen on jatkuva prosessi, joka koko ajan rakentuu ja muotoutuu keskustelussa ja sen avulla. Tutkiessaan natiivien ja ei-natiivien kielenpuhujien keskusteluja, Kurhila toteaa, ettei ymmärtäminen itsessään ole hänen (tai keskustelunanalyysin) tarkastelun perustana vaan keskinäisen ymmärtämisen edistymisen tutkiminen. (Kurhila 2003: 13 – 15.)

Ymmärtämisen ongelmien esiintyminen S2-oppijoiden kielenkäytössä, niin tuotoksissa kuin reseptiossakin vaikuttaa siis itsestäänselvältä niin kuin myös se, että kun ongelmia ilmenee, ne pyritään ratkaisemaan, mikäli kieltä halutaan oppia tai keskustelussa halutaan eteenpäin.

Miten nämä autenttisen keskustelun vuorovaikutuksellista ja dynaamista rakentumista korostavat näkemykset ilmenevät tutkimissani S2-dialogeissa? Ilmenevätkö ne niissä? Pitääkö niitten ilmetä? Voiko keskustelijoiden keskinäisen ymmärtämisen rakentumista tuoda esiin tekstissä? Elävän keskustelun todellisuudessa vallitsevan tilanteen pohjalta olisi odotuksenmukaista, että kielelliset

ymmärtämisongelmat jollakin tavalla eksplikoituisivat oppimateriaalidialogeissa. Olisiko keskustelun rakentumista kuvaavan autenttisen materiaalin käytöstä hyötyä opetuksessa?

Kalliokoski katsoo, että jos keskustelunanalyysin tulokset siltä osin kuin ne kuvaavat keskustelupuheen kielioppia, otetaan vakavasti, olisi ryhdyttävä opettamaan puhutulle kielelle tyypillisiä rakenteita sellaisten rakenteiden sijaan, jotka eivät siihen kuulu (Kalliokoski 2001: 118 – 119). Paljon onkin keskusteltu oppimateriaalidialogeissa käytetyn kielen rakenteiden autenttisuudesta vs. epäautenttisuudesta. Useat keskustelijat ovat tuoneet esille oppimateriaalidialogien puutteet suhteessa autenttisten keskustelujen ominaisuuksiin. Oppimateriaalidialogeja on kuvattu mm. pääosin ongelmattomiksi, siisteiksi keskusteluiksi, joissa kieli on yleiskieltä, ymmärtämisongelmia ei juuri esiinny, joissa keskustelu etenee sujuvasti ja ristiriidattomasti, joissa keskustelijoitten yhteistyö on kohteliasta, ilmaukset ja rakenteet täydellisiä, joissa kukaan ei keskeytä ketään ja kysymykset ja vastaukset jaksottuvat kuin tietokilpailuissa tai oikeussalissa. (Suni 1993: 113; Carter 1998: 47; Lauranto 1996: 7-8; Katso myös Lauranto 1996; Berg – Silfverberg 1997.)

Millaista merkitystä oppikirjadialogien kielellisellä syötöksellä ja niiden kuvaamalla kielellisen vuorovaikutuksen rakentumisen tavalla voisi olla toisen kielen oppijan kielitaidon tai keskustelukompetenssin kehittymiselle? Kysymykseen vastaaminen edellyttää perehtymistä itse aineistoon.

4.1. Aineiston ymmärtämisongelmien tarkastelua

Olen poiminut aineistosta S2-oppikirjojen dialogien ne keskustelujaksot, joissa kielenpuhujien kommunikaatioon ilmaantuu kielellinen ymmärtämisen tai joku muu keskustelijoiden keskinäisen ymmärtämisen ongelma, joka pyritään kyseisessä keskustelutilanteessa ratkaisemaan. Lähempään tarkasteluun olen poiminut aineistosta ne ymmärtämisongelmajaksot, joissa kohdekielistä ilmausta ei ymmärretä. Nämä tapaukset ovat miltei poikkeuksetta niitä, joissa osallisena on ei-syntyperäisenä esiintyvä kielenpuhija.

Painotettakoon, että aineistooni eivät siis kuulu sellaiset ymmärtämisen ongelmat, jotka eivät liity käynnissä olevan keskustelun osallisten keskinäiseen toinen toisensa ymmärtämiseen. Ennen ymmärtämisongelmien esiintymien lähempää tarkastelua voi tuoda esille pari seikkaa, jotka näkyvät taulukosta 3 yhdellä silmäyksellä: ymmärtämisen ongelmia oppikirjadialogeissa on sangen vähän ja yhtä oppikirjaa lukuunottamatta niitä on vähän myös niissä materiaaleissa, joissa dialogien rooleissa on myös ei-syntyperäisiä kielenpuhujia. Siihen, mistä tämä asiantila voisi johtua ja mitä päätelmiä näistä havainnoista on mahdollista tehdä, palaan myöhemmin tässä luvussa.

3. Kielellisten ymmärtämisongelmien esiintymät dialogiaineistossa

Oppikirja	Dialogeja	Keskustelu- jaksot, joissa on puhujien välinen kielel- linen ymmärtämis- ongelma	Keskustelu- jaksot, joissa muu puhujien välinen ymmärtämis- ongelma	Dialogit, joissa mukana ei- syntyperäinen kielenpuhuja
Finnish for foreigners	50	1	-	37
Suomea suomeksi 1 - 2	153	-	6	9
Suomea ole hyvä 1 - 3	24	-	-	12
Elämän suolaa 1 -2	71	3	8	5
Kato hei	188	-	9	4
Kieli käyttöön 1 - 2	71	-	6	-
Hyvin menee	46	-	-	-
Puhutaan asiaa	29	23 (16 + 7)		29

Dialogien ongelmattomuus

... aluksi muutamia esimerkkejä niistä tapauksista, joissa keskustelun ”normaali” kulku katkeaa ymmärtämisongelman vuoksi. Ensimmäisenä esimerkkinä kohdekielisen ilmauksen ymmärtämisen ongelmasta tuon aluksi esiin Aaltion oppikirjan ainoan esiintymän, jossa amerikkalaiselle turistille, James Brownille suodaan mahdollisuus eksplikoida vajavainen kielitaitonsa:

Kirjakaupassa

Myyjä: Lentopostia vai tavallista postia
James Brown: Anteeksi, en ymmärrä. Olkaa hyvä ja puhukaa hitaasti.

(Finnish for Foreigners: 51.)

Ulkomaisella vieraalla on hallussaan keino selviytyä tilanteesta: hän verbalisoi selvennyspyynnön ja käyttää *anteeksi*-huomionkohdistinta saadakseen natiivin kielenpuhujaa hidastamaan puhe- nopeuttaan ja toistamaan edellisen ongelmalliseksi osoittautuneen vuoron.

Seuraavassa esimerkissä, joka on Laurannon kaksiosaisen oppikirjan kolmesta kielellisestä ymmärtämisongelmajaksosta ainoa, jossa mukana on ei-syntyperäinen kielenpuhujaa, on kysymys *töissä*-sanan ymmärtämisestä. Espanjalainen opiskelija ei jostain syystä ymmärrä sanaa, vaikka muuten puhuukin sujuvasti ja ongelmitta:

Espanjalainen vieras

(26)

Juan: Opiskelen yliopistossa aamulla ja työväenopistossa illalla.

Eija: Oletko *töissä*?

Juan: Töissä? En ymmärrä. Mitä se tarkoittaa?

Eija: Töissä tarkoittaa - -

(Elämän suolaa 1: 50.)

Tässä dialogikatkelmassa ei-syntyperäinen kielenpuhujaa ilmaisee ymmärtämisongelmansa suoraan ja esittää lisäksi fokusoidun kysymyksen. Kurhilan aineistossa kyseinen tapa ratkaista ymmärtämisongelma ei ole tavallinen (Kurhila 2003: 42 – 43) ja näin ollen dialogin ratkaisu on nähtävä myös pedagogisena syötöksenä, mallin antamisena.

Elämän suolaa ja Kato hei -oppikirjojen keskustelunomaisuus ja ongelmattomuus

Laurannon oppimateriaalissa (Elämän suolaa 1 – 2) dialogeja käyvät syntyperäiset kielenpuhujat. Lauranto perustelee ratkaisuaan toteamalla etupäässä dialogeista koostuvien kappaleiden tarkoituksena olevan paitsi puhekielisen kielenaineksen esittely myös suomalaisen elämänmenon kuvailu, joskus jopa tahallisesti liioitellen. Näin pyritään synnyttämään keskustelua ja siirtymään dialogien avulla opiskelijoiden omaan elämänpiiriin (mts. 6). Opettajan oppaassaan Lauranto tarkentaa dialogien olevan tarkoitettu nimenomaan puheenymmärtämisen harjoitteluun kirjasarjaan kuuluvien äänitteiden avulla. Tämä selittää pitkälti sen, miksi oppikirjan dialogien henkilöt ovat syntyperäisiä eivätkä kielenoppijoita. Dialogitekstien tarkoitus on Laurannon mukaan toimia keskustelun alkuunpanijoina, katalyytteina ja kuullun ymmärtämisen aineistona. (Lauranto 1996: 7, 13 – 14.) On toki myönnettävä, että paitsi Elämän suolaa myös Kato hei -oppimateriaali poikkeaa edukseen keskimääräisestä keskustelujen rakentumisen kuvauksista. Sen monet dialogit (lukuunottamatta lyhyitä kaksivuoroisia keskusteluvälähdyksiä, joita on yli 80!) syntyvät luontevasti keskustelutilanteen ehdoilla eli niiden puhekielisyyden vaikutelma ei perustu pelkästään

puhekielen piirteiden läsnäoloon, vaan myös keskusteluprosessin keskustelunomaiseen etenemiseen itseensä. Tässä muotoutumisessa mm. dialogipartikkelit ovat keskeisesti mukana:

(26)

Kadulla

- Oliko se sun äiti?
- Ei ku som meitä äiti. Moltii sen kaa Stockalla.
- Ai jaa ostoksilla vai?
- Joo nyt ku on tää ale.
- No oliko siel mitää.
- No ei oikeestaan.

(Kato hei: 58.)

Tässä kohdin on kuitenkin syytä lyhyesti tarkentaa puhekielisen sanaston ja rakenteiden käytön ja siitä syntyvän keskustelunomaisuuden *vaikutelman* ja autenttisen keskustelun rakentumista heijastavan tekstisyötöksen ero. Elävän keskustelun luontevuuden vaikutelmaa tavoitellessaan sekä Laurannon oppikirjasta että Kato hei -materiaalin tekijöiltä unohtuvat dialogeista autenttiselle vuorovaikutukselle ominaiset ymmärtämisen ongelmat ja niistä kumpuava keskustelijoiden yhteinen, dynaaminen ja kommunikatiivinen projekti, joksi Linell keskustelijoiden yhteistyötä myös kuvaa. Keskustelu ei ole, ja tämä on tärkeä huomata, suinkaan jatkuvaa ongelmien ratkomista, vaan yhteisymmärryksen saavuttamista yhteistyötä tehden. (Linell 1998: 218 – 219.)

Edellisessä (3) esimerkkidialogissa on siis meneillään yhteinen kommunikatiivinen projekti, jossa esiinnousevat kysymykset luovat pienen kitkan, mutta eivät kuitenkaan estä keskustelua sujumasta keskeytyksettä ja ongelmitta. Yhteistyö redusoituu sujuvaksi *vuoropuheluksi*. Tämä koskee valtaosaa aineistoni dialogeista.

Kun puhumme autenttista keskustelua heijastavasta dialogitekstistä, kysymys ei siis näyttäisi olevan pelkästään dialogien kielestä vaan oleellisesti myös dialogin rakentumisesta. Tämä havainto liittyy itse asiassa koko tutkielmaani. Esimerkiksi Suni ja Lauranto sekä myös Carter ja Cook debatisaan ja monet muut tuovat esiin oikeutetun kysymyksen dialogien kielimuodosta: yleiskieltä vai puhekieltä, autenttista vai muokattua? (Suni 1993: 108; Lauranto 1995; Carter 1998 ja Cook 1998.) Tämä on kieltämättä oppijan ja hänen kieliyhteisöön ja erilaisiin puhetilanteisiin integroitumisen kannalta oleellinen kysymys, mutta pelkkään kielimuotoon ei voi palauttaa puheena olevaa autenttisuuden dilemmaa. En kuitenkaan nosta tätä kysymystä tutkielmani varsinaiseen tarkasteluun.

Puhutaan asiaa – ymmärtämisiongelmiä ja tekstin pedagogista muokkausta

Tarkastelemieni oppimateriaalidialogien ylivoimaisessa enemmistössä tuodaan siis esille esimerkkejä ongelmattomasti rakentuvista ja sujuvista keskusteluista, joita käyvät pääasiassa

syntyperäiset kielenpuhujat keskenään. Autenttistaustaisessa Puhutaan asiaa –oppikirjan dialogeissa ymmärtämisen ongelmia ja niiden ratkaisuja tuodaan esiin runsaasti. Tämä näyttäisi johtuvan siitä, että keskustelut on alun perin käyty autenttisissa konteksteissa syntyperäisten asioimisinstituutioiden edustajien ja heidän ei-syntyperäisten asiakkaitensa kesken. Näitä asioimiskeskusteluita näyttää leimaavan keskustelijoiden todellinen, aito tarve päästä yhteiseen lopputulokseen ja jaettuun yhteisymmärrykseen omissa asioissaan, kuten Kurhila toteaa (Kurhila 2003: 20).

Esittelen tässä muutaman esimerkin avulla kyseisen oppikirjan keskustelujen rakentumista. Oppikirjan keskustelujen ymmärtämisiongelmissa 16 voisi luokitella fokusoiduiksi avunpyynnöiksi (tässä esimerkit 27 - 29), jotka asiakkaan roolissa oleva maahanmuuttaja tuottaa. Tällöin hän ei ole ymmärtänyt asiakaspalvelijan tai virkailijan edellisessä vuorossa esiintullutta sanaa tai kuten esimerkissä 28, täyttäessään lomakkeen tiettyä kohtaa.

Työvoimatoimistossa

- (27) Virkailija: Ahaa, sinulla on työtodistukset?
 Asja: Öö, anteeksi mikä?
 Virkailija: Todistus. Että kun sinä lopetit työn siellä Viipurissa, niin sait varmaan sellaisen paperin.
 Asja: Joo, kyllä.

(Puhutaan asiaa: 19.)

Työvoimatoimistossa

- (28) Asja: [Tutkii täytettävänä olevaa lomaketta.] Mitä tarkoittaa: Asuteko vanhempienne **taloudessa**?
 Virkailija: No se tarkoittaa, että jos on vielä niin nuori, että asuu kotona isän ja äidin luona, niin tähän tulee ruksi.

(Puhutaan asiaa: 21.)

Asuntotoimistossa

- (29) Virkailija: ...kyllä se nyt menee tuonne itsenäisyyspäivän jälkeen.
 Abdulla: Ai siis mihin menee?
 Virkailija: Se tapaaminen menee tuonne joulukuun puolelle.

(Puhutaan asiaa: 69.)

Seuraavassa esimerkissä (30) on kyse holistisesta avunpyynnöstä, jossa asiakas ei kohdistaa ymmärtämisiongelmaansa tarkemmin, vaan käyttää fokuoimatonta ongelman ilmaisevaa vuoroa:

Työvoimatoimistossa

- (30) Virkailija: Mutta ensin nyt ihan, ei muuta kuin hakemus kurssille. Tehdään sinulle tällainen kotoutumissuunnitelma ja sitä mukaa.
 Asja: Ai siis mitä?
 Virkailija: No nyt ihan ensin sinut ilmoitetaan työttömäksi työnhakijaksi...

(Puhutaan asiaa: 19.)

Oppikirjan dialogeissa on myös mm. seuraava esimerkki ymmärtämisen varmistuksesta, jossa asiakas luo parafrasoin ja muokkaa päivämäärän ilmauksen toiseen, mutta puhutussa kielessä suositumpaan asuun ja käyttää *siis*-partikkelia. Tällä hän luo myös luodotuksen virkailijan varmennukselle. Dialogijaksoon sisältyy mitä ilmeisimmin materiaalin laatijoiden oma ratkaisu tuoda esiin kielellinen vaihtelu yleiskielisen ja puhekielessä enemmän käytetyn, sinänsä moitteettoman ilmaisun välillä.

- (31) **Työvoimatoimistossa**
 Virkailija: Voitko sinä tulla kesäkuun kuudentena päivänä?
 Asja: Joo, siis kuudes kesäkuuta. (jatkuu)

(Puhutaan asiaa: 31.)

Seuraavassa esimerkissä asiakas luo virkailijan vuorosta parafrasoin, jolla tuo esiin ymmärtämistarjouksensa siitä, mitä tämä on edellisellä vuorolla tarkoittanut. Hän käyttää myös *siis*-partikkelia ja kysymykseksi muotoiltua vuoroa varmennuksen hakemiseen virkailijalta.

- (32) **Verovirastossa**
 Virkailija: ...He [verovirkailijat] voivat puhelimesta ottaa sitten uudet tiedot ja te saatte uuden verokortin suoraan postissa kotiin.
 Veronica: Siis minä voin vain soittaa? Ei tarvitse tulla tänne?
 Virkailija: Joo, riittää, että soittaa.

(Puhutaan asiaa: 43.)

Puhutaan asiaa –oppikirjan tekijät toteavat esipuheessaan, että ”asioimiskeskustelut on äänitetty ja litteroitu karkeasti. Sen jälkeen niitä on *muokattu hieman* (kursivointi omani) ja lopuksi ne on luettu nauhalle uudelleen”. (Eichorn ym.2003: 4.) On siis mahdollista, (toki minulla ei ole tietoa siitä) että tätä muokkausta on tehty myös ymmärtämisen ongelmia sisältäviin jaksoihin. Kurhila nimittäin toteaa oman aineistonsa pohjalta, että avoimet ei-ymmärtämisen ilmaukset (’En ymmärrä’) tai fokusoimattomat selvennyspyynnöt (’Anteeksi, mutta mitä sinä tarkoitat?’) ovat aineistossa harvinaisia (Kurhila 2003: 38, 42 – 43, 299). Sen sijaan puheena olevassa oppikirjassa kyseisiä tapauksia on suhteessa ymmärtämisiongelmiin esiintymien kokonaismäärään runsaasti.

Näin ollen seuraavan keskustelukatkelman (katso myös tämän luvun esimerkit 27 ja 28 edellä.) ei-syntyperäisen kielenpuhujan suora kysymys olisi Kurhilan aineiston tulosten pohjalta juuri tätä muokattua materiaalia, josta kirjan tekijä puhuvat:

- (33) **Verovirastossa**
 Virkailija: Onko teiltä otettu ennakonpidätystä?
 Veronica: En tiedä. Mikä se on?
 Virkailija: Ennakonpidätys on se vero... (jatkuu)

(Puhutaan asiaa: 43.)

4.3. Mitä oppimateriaalidialogeissa preferoidaan?

Keskustelun rakentumisen esittelyn priorisointi

Puhutaan asiaa -oppikirjan lähtökohtana on ollut tekijöitten mukaan myöntää oppijoitten erilainen pääsy ”koukeroiseen ja vaikeaselkoiseen” virastokieleen ja kyseisen materiaalin avulla ”tutustuttaa maahanmuuttaja luontevaan asioimissuomeen ja samalla madaltaa kynnystä, joka syntyy [asioimis] tilanteen hallitsemattomuuden tunteesta” (Eichorn ym. 2003: 4). Tämän luvun kannalta erityisen kiinnostava onkin Puhutaan asiaa -oppikirjan tekijöitten näkemys: ”Vaikka oikeinkirjoitus noudattaa yleiskielen normeja, lauserakenteet on pyritty säilyttämään lähellä alkuperäistä puhekieltä” (mts. 4). Tässä kohdin tekijöiden ilmeinen tarkoitus on sanoa, että keskustelun rakentumisen esittely on mennyt heidän kirjassaan puhekieli – yleiskieli -vastakohta-ajattelun edelle.

Vain Puhutaan asiaa -oppikirjassa tuodaankin esiin johdonmukaisesti myös niitä keskustelun ja keskustelujaksojen rakentumisen kielellisiä keinoja, joita käytetään, kun joku keskustelijoita ei ymmärrä kuulemaansa tai ei osaa tuottaa tarvittavaa kohdekielistä ilmausta. Tässä oppikirjassa, kuten usein on tullut ilmi, puhujina ovatkin maahanmuuttajat autenttistaustaisissa institutionaalisissa tilanteissa. Näin ollen kirjassa esitellään niitä tilanteita, joissa ymmärtäminen tai sen ongelmat otetaan esille odotuksenmukaisimmin: ei-syntyperäisten ja syntyperäisten kielenpuhujien keskustelujen vuorovaikutuksellisessa pintakerroksessa, kuten Kurhila asian muotoilee (Kurhila 2003: 38).

Keskustelun sujuvuus preferoituu oppimateriaalidialogeissa

Keskusteluvuorovaikutuksen sääntöjä luodessaan keskusteluanalyttinen tutkimus on rakentanut säännöstöä myös keskustelun vuorotteluun. Näissä säännöissä tuodaan esiin mm. niitä periaatteita, joitten mukaan keskusteluvuorot vaihtuvat. Keskeinen havainto, jota näiden sääntöjen odotetaan peilaavan, on keskustelun sujuva vuorottelu. Keskustelun eteneminen ilman keskeytyksiä on keskustelun odotettua normaaliutta, mutta jos vuorot eivät vaihdu sujuvasti alkavat puhujat tehdä näiden sujuvuusongelmien perusteella päätelmiä toisen puhujan toiminnasta. (Hakulinen 1997: 32 – 36.) Samaa asiaa voimme oman aineistoni valossa tarkastella myös keskustelun rakentumisen preferoitumisen kautta. Ymmärtämisen näkökulmasta voidaan sanoa, että ilman ymmärtämisen ongelmia etenevä keskustelun rakentuminen näyttää oppimateriaalidialogeissa olevan käytäntö, jota jostain syystä suositaan. Se on siis preferoitua. Keskustelun vuorottelujäsennyksessä tämä tarkoittaa sitä, että vastaanottaja ymmärtää puhujan edeltävän vuoron ja sen pohjalta tuottaa oman seuraavan

vuoron jonka vastaanottaja taas ymmärtää oikein oman seuraavan vuoronsa tuottamisen pohjaksi jne.

Vuoron kielelliset detaljit paljastavat sen, miten vastaanottaja on ymmärtänyt edellisen vuoron erityiset piirteet. Toisin sanoen jokainen vuoro heijastaa puhujan tulkintaa edeltävästä vuorosta ja sen sekventiaaleista implikaatioista. Näin ollen ongelmitta yhdistyvien vuorojen ketju on tosiasiaassa itsessään osoitus keskustelijoiden välisestä ymmärryksestä (Kurhila 2003: 36). Tämänkaltaisen sujuvuuden periaate toteutuu tarkastelemien oppimateriaalialogien valta- enemmistössä. Kun Tainio toteaa, että samanmielisyyys vuorovaikutuksessa tarkoittaa mitä tahansa preferoidun toiminnan tuottamista ja preferoimattoman toiminnan välttämistä (Tainio 1997: 110), voisi tämän tarkastelun pohjana olevan oppimateriaalialogien ongelmattoman sujumisen taustalla olevan saman periaatteen. Ongelmaton keskusteluvuorovaikutus (tämän ratkaisun perusteita julki lausumatta) preferoidaan oppimateriaaleissa sellaisten dialogien sijaan, joissa ymmärtämisen ongelmia ilmenee.

Onko tämän ongelmattomien dialogien rakentamisen taustalla sitten olemassa joku perusteltu ja tavoitteellinen näkemys oppimateriaalialogien funktioista? Esimerkiksi ajatus siitä, että ideaali kohdekielisen keskustelun rakentuminen ja dialogitekstisyötös oppimateriaaleissa tämän rakentumisen kuvaajana kuuluvat yhteen, kun rakennetaan viimekätistä pedagogista tavoitetta, S2-oppijan (ideaalista) kielitaitoa? Tällaiseen tulkintaan eivät tarkasteltujen oppimateriaalien tekijöiden näkemykset omien materiaaliensa käytöstä anna aiheita.

Ymmärtämisiongelmat osana oppijoiden puhediskurssi-identiteettiä

Kohdekieliseen ympäristöön ja yhteiskuntaan integroitumisen kannalta eräällä tavalla odotuksenmukainen ratkaisu on, että oppimateriaalialogien keskustelijoiksi ovat valikoituneet syntyperäiset kielenpuhujat ja heidän elämäntodellisuutensa. Mutta voidaanko uuteen kieliympäristöön integroituvan ja kohdekieltä opiskelevan kielenoppijan kannalta oppimateriaalialogeihin valikoituneiden kielenpuhujien syntyperää pitää täysin onnistuneena?

Oppimateriaalien valintoja voidaan kielenoppijan diskurssi-identiteetin näkökulmasta tarkastella ainakin kahdesta näkökulmasta:

1) Aineisto on pääosin syntyperäisten kielenpuhujien miehittämää ja heidän välisissään dialogeissa on mukana pienten keskusteluvälähdysten lisäksi runsaasti sekä arki-, asioimis-, että institutionaalisia keskusteluja, mutta riippumatta keskustelijoista tai aiheista, niiden rakentumista eivät ymmärtämisiongelmat häiritse, niissä ei epäröidä, keskeytetä, niissä ei haeta tarvittavia sanoja tai ilmauksia.

2) Ei-syntyperäisiä kielenpuhujia dialogeissa on vähän. Kun satunnaisesti valituista oppikirjoista vain kolmessa oppikirjassa kahdeksasta heitä on mukana keskustelijoina siitä seuraa, kielellisten ymmärtämisiongelmiä esiintymien vähäisen määrän lisäksi myös se, että kyseisiä oppikirjoja käyttäneille / käyttäville oppijoille tarjottava syötös sivuuttaa heitä ”edustavien” roolihenkilöiden ”pääsyn” autenttisen keskustelun rakentamiseen ei-syntyperäisestä näkökulmasta.

Puhetilanteeseen osallistujien erilainen asema suhteessa puheeseen (tutkimassani aineistossa myös kieleen) asettaa puhujat erilaisiin osallistujarooleihin ja luo heille myös erilaisia diskurssi-identiteettejä. Näitä diskurssi-identiteettejä säätelee mm. se millainen pääsy keskustelijoilla on kulloiseenkin asiaan (Seppänen 1997: 160 – 161). Kielenoppijalle, etenkin oppimisen alkuvaiheessa, yksi näistä keskeisistä asioista on kieli ja kun puhutaan pääsystä keskusteluvuorovaikutukseen, erityisesti keskustelukieli ja siinä keskustelukielen rakentuminen.

Puhuessaan toisen kielen käytön tutkimuksesta Kalliokoski tuo esiin puhekielen performanssi-ilmiöt, keskustelupuheeseen liittyvät redundantit tai merkityksettömät ainekset, jollaiset (niiksi laskisin myös dialogipartikkelit) on ollut helppo jättää tarkastelun ulkopuolelle (Kalliokoski 2001: 147). Myötäileekö oppikirjadialogien rakentuminen tätä Kalliokosken esittämää tutkimustrendiä?

Sujuvan keskustelun katkaisevat tai sitä hidastavat ymmärtämisiongelmathan sisältävät usein juuri näitä Kalliokosken mainitsemia epäselvyyksiä kuten epäröintejä, uudelleenaloituksia, sananhakua, kysymistä, itsekorjaamista tai toisen korjaamista jne. Olisiko syytä perusteellisesti tutkia, pitäisikö näitä kielellisen todellisuuden ilmiöitä, sujuvan S2-dialogisyötöksen ohella, esitellä toisen kielen oppijoille ja näin tuoda esiin, millaisin kohdekielisen keskustelun kielellisin keinoin yhteistä merkitysten voidaan rakentaa?

Larsen-Freeman ja Long pitävät foreigner-talkia kielenoppijan kanssa käytävään keskusteluun projisoituna syntyperäisen puhujan kielimuotona. Siinä syötös mukautetaan vastaanottajan kielitaitoon. Foreigner-talkissa käytetään lyhyitä ja yksinkertaisia ilmaisuja ja kanonista sanajärjestystä. Kieliopilliset ja merkityssuhteet osoitetaan täsmällisesti ja vältetään idiomaattisia ilmaisuja. (Larsen, Freeman ja Long 1991: 125.) Tarkastelemieni oppimateriaalidialogien enemmistön tekstisyötöksestä voimme puhua *keskustelun rakentumisen näkökulmasta* vastaavalla tavalla. Voisimme puhua vaikkapa toisen kielen oppimateriaaleille ominaisesta natiivien *conversation-talkista*. Näistä keskusteluistahan on karsittu miltei kokonaan pois elävään keskusteluun kuuluvat epäsujuvuudet, ymmärtämisiongelmat ja niiden ratkaisut.

4.4. Perusteita ymmärtämisongelmien esittelylle oppimateriaalidialogeissa

Tämän luvun tarkastelun keskiössä ovat olleet kielellisten ymmärtämisongelmien esiintymät S2-oppimateriaalidialogeissa. Puhutaan asiaa -oppikirjaa lukuunottamatta kyseiset dialogit edustavat, sanoisinko syntyperäisten kielenpuhujien dialogipuhetta, joka voi toki maailmatiedon ja sanasto-oppimisenkin näkökulmasta kuvata suomalaista arkipäivää, yhteiskuntaa, työelämää ja asioimista suomalaisissa virastoissa ja palveluissa varsin hyvin, oikeutetusti ja ansiokkaasti ja toimia monipuolisena kielellisenä syötöksenä keskusteluitten pohjaksi sekä puhutun ymmärtämisen kontrolliaineistona.

Oppimateriaalidialogien ongelmattomuudesta ei pidä tehdä sitä itseään isompaa ongelmaa, mutta täysin ilman ymmärtämisen ongelmia etenevä dialogisyötös ei tarjonne kielenoppijoille samastumismahdollisuuksia heidän erilaiselle osallistuja-identiteetilleen etenkin kieliopintojen alkuvaiheissa eikä myöskään anna tukea kohdekielisen keskustelupuheen rakentumisen havainnointiin ja *siitä* syntyviin keskusteluihin.

Keskusteluntutkimuksen perinne on osoittanut ja jokaisen arkihavainnot sen vahvistavat, ettei myöskään syntyperäisten keskusteluille ole ominaista niiden ongelmaton ja häiriötön eteneminen. (Ks. Tainio 1997, erityisesti litteroitu materiaali.)

Kysymys ei ole siis siitä mistä Lauranto puhui kymmenen vuotta sitten, eli ei-syntyperäisten kielenpuhujien oppimasta huolitellusta kielimuodosta, joka leimaa puhujansa ja estää häntä integroitumasta muuten puhekieliseen keskustelujen todellisuuteen (Lauranto 1995: 261).

Puhekielisen rekisterin käyttöä opetuksessa ja osana oppimateriaalien kielellistä syötöstä tulee edellyttää ajantasaisessa S2-opetuksessa, mutta keskusteluvuorovaikutuksen rakentumisen mukaantulo opetuksen ja materiaalien sisältöihin on myös toivottavaa. Näkemys ”yhden merkityksen” keskustelusta ei Sunin mukaan ymmärtämistaitojen opetukseen riitä (Suni 1996: 127). Pitääkö sen riittää oppimateriaaleihin? Mielestäni ei.¹

Jos ja kun S2-oppikirjadiialogien enemmistö ei *keskustelun ongelmattoman rakentumisen* kuvauksina tuo esiin edes syntyperäisten välisten keskustelujen rakentumisen monipolvista todellisuutta, pitäisikö tällaisia dialogeja sitten ruveta laatimaan? Tämän luvun lopuksi tuon esiin muutaman luonnoksen ymmärtämisongelmia esittelemään pyrkivistä dialogeista.

¹ Puhekielisyys ja keskustelun dialoginen rakentuminen liittyvät toisiinsa elävässä arkikeskustelussa mutteivät välttämättä oppimateriaalidialogeissa (tai yleensäkin sepitetyssä dialogissa). Dialogipartikkeleitahan on esim. mahdollista käyttää kieleltään muuten täysin yleiskielisessä dialogissa, jolloin keskustelu rakentuisi elävän kielenkäytön mallin mukaan. Muuten keskustelukieli voisi olla yleiskieltä, eikä niin?

4.5. Millaisia dialogeja S2-materiaaleissa voisi myös olla?

Olen suhtautunut kriittisesti S2-oppimateriaalien dialogien antamaan kuvaan keskustelun rakentumisen ongelmattomuudesta. Tähän kriittisyyteen ovat olleet perusteena havaintoni etenkin alkeiskielenoppijoille tarjottavien oppimateriaalidialogien antamasta keskustelun rakentumisen mallista. Elävissä ei-syntyperäisen ja syntyperäisen kielenpuhujan välisissä keskusteluissa työskennellään koko ajan yhteisen ymmärtämisen löytämiseksi ja sen eksplikoimiseksi kohdekielellä. Kuisma on tuonut esiin havaintojaan alkeisoppijoiden kommunikaatiostrategioiden käytöstä kakkoskielisissä keskusteluissa. Hänen mukaansa keskustelijoiden yhteistyö on intensiivisempää ja helpommin havaittavaa, kun strategioiden käyttö tuodaan selvästi esiin [opetetaan oppijoille] (Kuisma 2001: 51).

Voisiko oppimateriaalidialogeista ajatella samoin? Voisiko keskustelun rakentumisen ja ymmärtämisiongelmiä ratkaisujen eksplikointi dialogiteksteissä edistää kohdekielisen keskustelukompetenssin omaksumista?

Tuon tässä alaluvussa esiin jatkopohdiskelun pohjaksi muutaman laatimani pelkistetyn dialogin, joissa on joku kielellisen ymmärtämisen ongelma tai kielellistä muokkausta esiintuva keskustelujakso. Olen käyttänyt näiden dialogien rakentumisessa apuna Kurhilan (Kurhila 2003) tutkimuksen havaintoja.

Tuon esimerkkejä seuraavista ilmiöistä, joissa keskustelijoitten tavoitteena on seuraavin keskustelu-vuorovaikutuksen keinoin rakentaa yhteisesti hyväksyttävissä olevia merkityksiä:

- 1) Suora toisen korjaus (outright other-correction)
- 2) Sanahaku (word search)
- 3) Ymmärtämisehdotus (candidate understanding)

4.5.1 Suora toisen korjaus

Ei-syntyperäiset kielenpuhujat (ESP), jotka eivät vielä ole kompetentteja toisessa kielessään, käyttävät usein muotoja ja ilmauksia, jotka poikkeavat syntyperäisten kielenpuhujien (SP:n) standardeista. Näin ollen syntyperäiselle kielenpuhujalle (SP) on keskusteluissa ESP:n kanssa jatkuvasti tarjolla tilanteita, joissa hän voisi tehdä korjauksia ESP:n puheeseen. Useimmiten SP antaa virheen mennä – ESP:n tuottaman ajatuksen ymmärtäminen ja keskustelun jatkuminen on oleellisempaa kuin virheetön kielenkäyttö. Toisaalta on myös ilmeistä että SP ei osaa korjata kaikkia ESP:n puheen puutteellisia ilmauksia tai piirteitä, erityisesti jos ESP:llä on vain alkeistiedot kohdekielestä. Korjaaminen on kuitenkin varsin yleistä niissä asetelmissa, joissa osallistujilla on

asiantuntijan ja oppijan roolit, kuten luokkahuonevuorovaikutuksessa. (Kurahila 2003: 57 – 58.) Seuraavassa esimerkki¹, jossa uusi SP:n versio muuttaa kielellistä elementtiä, edeltävän ESP:n ilmauksen kieliopillista morfeemia. Näitä tapauksia esiintyy läpi Kurhilan aineiston sekä institutionaalisissa että ei-institutionaalisissa keskusteluissa. Kurhila toteaa näistä korjauksista lisäksi, että niitä tekevät vain SP:t (Kurahila 2003: 133).

- (34) SP: Millä sä tulit tänään kurssille?
 ESP: Minä tulin oma...oma...omassa autossa.
 SP: Ahaa. Omalla autolla, vai niin.
 ESP: Omalla autolla, joo

Kurahila toteaa, että hänen aineistonsa kielelliset modifikaatiot tehdään yllämainitun esimerkin kaltaisina suorina korjauksina (outright corrections) eivätkä SP:t toista ongelmavuoroja sellaisenaan.

Tekemällä tämänkaltaisen kielellisen toisen-korjauksen, SP toki ottaa itselleen tietävän osallistujan roolin, mutta ei korosta epäsymmetristä tilannetta. ESP puolestaan hyväksyy korjauksen välittömästi sekä toistamalla että vahvistamalla sen; hän ei haasta muokkausta tai kysy oikeutusta tai selitystä sille. (Kurahila 2003: 133.)

Milloin syntyperäiset kielenpuhujat sitten korjaavat ei-syntyperäisten ilmaisuja? Kielellisiä korjauksia tehdään Kurhilan mukaan silloin, kun näin voidaan välttää keskustelun kulkua häiritsevän jakson syntyminen. Toisin sanoen korjauksia käytetään jaksoissa, joissa niitä ei tarvitse korostaa. Huolimatta asymmetriasta osanottajien välillä, ensisijainen päämäärä ei siis ole lisätä vähemmän osaavan kielellistä tietoa vaan saada keskustelu sujumaan. (Kurahila: mts. 58, 133 – 136.) Tähän voisi todeta hieman kärjistäen, että oppikirjdialogien häiriötön kulku onnistuu ilman korjauksiakin täydellisesti toisiaan ymmärtävien kielenpuhujien ansiosta.

4.5.2 Sanahaku

Kurahilan mukaan melkein kaikissa ei-syntyperäisen kielen alkeisoppijan keskustelun kulun keskeyttävissä vuoroissa on kyse sanahausta. Mutta ESP:t eivät hae apua vain sopivan sanan löytämiseen vaan myös sanojen taivuttamiseen. (Kurahila 2003: 211 – 212.)

Sanahaut ovat keskustelujaksoja, joissa puhuja (useimmiten ESP) tuo esiin epäröintinsä ilmauksen muotoilemisessa ja / tai ilmaisee vaikeutensa löytää relevantti kielellinen ilmaisu omassa vuorossaan. Se kielenaines, jota ollaan hakemassa, voi olla kieliopillinen kielenaines yhtä hyvin kuin sanastollinenkin ja joskus pidempikin kielellinen yksikkö. Sanahakua on kaikenlaisessa

¹ Alaluvun 4.5. esimerkit ovat omia sepitteitäni.

vuorovaikutuksessa mutta sitä on enemmän, mitä vähemmän yhteisiä kielellisiä resursseja keskustelijoilla on. (Kurahila: mts. 139 –140.)

- (35) SP: Millä sä tulit tänään kurssille?
 ESP: Minä tulin tuota... se on tämä...
 SP: Bussilla vai?
 ESP: Ei bussilla...se on tämä...auto... mikä se nyt on?
 Minun...
 SP: Ahaa. Sä tulit omalla autolla, eikö niin?
 ESP: Omalla autolla, joo.

Kurahila toteaa, että jos sanaa ei heti löydy SP tuo keskusteluun oman vaihtoehdonsa kysymällä sen käyppyyttä ESP:ltä, kun taas ESP ensin hakee vastausta itseltään. Kurahila tulkitsee tämän menettelyn ESP:n kannalta seuraavasti: Kun ESP ei heti hae sanahaussa apua SP:lta, hän samalla osoittaa työskentelevänsä aktiivisesti puheen tuottamiseksi ja näin tulevansa toimeen kielellisen ongelman kanssa ja olevansa tältä osin kompetentti keskustelija. Näin hänelle jää edelleen ensisijainen oikeus omaan kielelliseen toimintaansa (conduct). ESP:n vähemmän tietävän asema luo kuitenkin paradoksaalisen tilanteen: ESP:lla on suurempi tarve esiintyä kompetenttina kielenpuhujana ja näin hän saattaa kiinnittää erityistä huomiota kielellisiin valintoihinsa ja muotoiluihinsa. Tämä taas voi tuottaa siinä määrin sanahakuja (ja itsekorjausta), mikä voidaan tulkita merkinä ESP:n sujuvan kielitaidon puutteesta. (Kurahila 2003: 213. – 214.)

Joka tapauksessa katson kuitenkin, että sanahakuihin osallistuvan kielenoppijan leimautuminen huonomman kielitaitonsa perusteella ei ole yksiselitteinen asia, koska juuri tämä oppijan oma aktiivisuus ja työskentely kielellisten ongelmien voittamiseksi päinvastoin tuo esille, ei pelkästään kielellisen kompetenssin epäsymmetriaa suhteessa syntyperäisiin kielenpuhujiin, vaan myös aktiivisen, tavoitteellisesti toimivan oppijan.

4.5.3. Ymmärtämisehdotus

Kun keskustelun vuorovaikutuksellisuus on uhattuna, ymmärtämisen prosessi tuodaan vuorovaikutuksen keskiöön. Yksi keino uudelleen rakentaa ja varmistaa keskinäinen ymmärrys on tuottaa vuoro, joka eksplisiittisesti ilmaisee vastaanottajan tulkinnan ongelmavuorosta. Näitä vuoroja Kurahila kutsuu ymmärtämisehdotuksiksi ja niitä käytetään keskustelijoiden yhdessä jakaman tiedon tarkistamiseen. Ymmärtämisehdotus on kuitenkin vain potentiaalisesti täsmällinen tulkinta edellisen puhujan vuorosta ja se vaatiikin edellisen puhujan varmistuksen. (Kurahila: mts. 218 – 219.) Vuoroihin, useimmiten niiden alkuun, sijoitetaan dialogipartikkeleita osoittamaan suuntaa ymmärtämisehdotuksen tulkinnalle.

Ymmärtämisehdotuksia tuotetaan useimmin keskusteluissa, joissa keskustelijoiden kielelliset resurssit ovat epäsymmetriset. Sekä SP:t että ESP:t tuottavat niitä, riippuen siitä kuka koee edeltävässä vuorossa olevan jotakin epäselvää ja selventämistä vaativaa. Yleensä SP:t tuottavat enemmän ymmärtämisehdotuksia. Kurhilan aineistossa 94 ymmärtämisehdotuksesta 77 on tuottanut syntyperäinen kielenpuhuja. Kolme ymmärtämisehdotusten päätyyppiä ovat:

- 1) parafraasin usein sisältävät vuorot, jotka alkavat päättelyä ilmaisevilla partikkeleilla ahaa, aijaa, joo
- 2) vuorot jossa vastaanottaja on epävarma tulkinnastaan ja jotka alkavat konklusiivisilla siis / ai -partikkeleilla tai kysymyksen sisältävällä ilmauksella. Tämä suuntautuu myös taaksepäin
- 3) Kolmanteen tyyppiin sisältyy vuoronloppuinen tai / vai -partikkeli ja tämä ratkaisu toisin kuin edelliset, suuntautuu ymmärtämisehdotuksena eteenpäin.

(Kurhila 2003: 297 – 299.)

Esimerkistä (35) hieman muokattuna seuraavaan esimerkkidialogiin sisältyvät kaikki kolme edellämainittua ymmärtämisehdotuksen tyyppiä. Dialogissa (36) SP reagoi ESP:n ongelma vuoroon aloittamalla ymmärtämisehdotuksensa tunnustelevalla siis-partikkelilla ja lopettaen tämän vuoron vai-partikkeliin näin tuoden esiin ESP:n varmennuksen odotuksen, tässä tapauksessa kuitenkin ehdotuksen hylkäämisen. Tätä seuraava sananhakujakso auttaa SP:aa päättelemään edeltävästä vuorosta, että kyse on omasta autosta, jolla ESP on tullut kurssille. Tämä varmistuu ESP:n seuraavassa vuorossa. Näin yhteinen ymmärrys on saavutettu:

- (36)
- | | |
|------|--|
| SP: | Millä sä tulit tänään kurssille? |
| ESP: | Minä tulin tuota... se on tämä... |
| SP: | Siis bussilla vai? |
| ESP: | Ei bussilla...se on tämä...auto... mikä se nyt on?
Minun... |
| SP: | Ahaa. Sä tulit omalla autolla, eikö niin? |
| ESP: | Omalla autolla, joo. |

4.6. Lopuksi

Näillä sepitetyillä dialogiesimerkeillä olen pyrkinyt kuvaamaan sellaista kohdekielistä keskusteluvuorovaikutuksen tekstisyötöstä, jota tutkimissani S2-materiaaleissa ei juuri ole, mutta jota siellä voisi olla. Yksi tapa sijoittaa puhekielen rakentumisen keskeiset piirteet ja niiden joukossa myös ymmärtämisongelmat oppimateriaaleihin olisi käsitellä niitä teorian ja esimerkkien valossa aivan samalla tavalla kun nykyisissä oppikirjoissa tuodaan esille esimerkiksi kielitiedon eri osa-alueita.

Mitään mullistavaa ei oppimateriaalien laadinnassa tältä osin tarvitsisi tapahtua. Puhekielen rakentuminen tulisi vain ottaa huomioon yhtenä kielen ja sen käytön opittavista ja opetettavista ilmiöistä ja antaa sen näkyä myös dialogeissa. Ei välttämättä kaikissa.

5. OPPIKIRJADIALOGIT JA KOMMUNIKATIIVINEN KOMPETENSSI

5.1. Dialogien henkilöiden kommunikatiivinen kompetenssi

Tutkimusaineistonani ja tarkastelun kohteena ovat siis olleet S2-oppimateriaalidialogit. Tutkiessani materiaaliani lähinnä keskustelunanalyysin välinein ja päätymällä tiettyjen keskustelun rakentumisen kannalta mielestäni oleellisten piirteiden poimintaan ja analyysiin, ei tutkielmani valaise niinkään oppimateriaalidialogien mahdollisuuksia toisen kielen keskustelukielitaidon tai kielen oppimisen välineenä vaan pyrkii kuvaamaan dialogeja suhteessa keskusteluntutkimuksen havaintoihin autenttisen keskustelun rakentumisesta.

Aloittaessani tutkielmaani minua kiinnosti erityisesti kysymys, millä tavalla dialogit voisivat toimia oppijoiden apuna heidän tavoitellessaan yhä parempaa välikielistä kommunikatiivista kompetenssia. Työn edetessä tämä tavoite muuttui uudeksi kysymykseksi siitä, onko oppimateriaalidialogeilla ylipäättään tekemistä oppijoitten kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen kanssa. Lopulta olen päätenyt tarkastelemaan dialogien kuvaamien sepitteellisten henkilöiden kommunikatiivista kompetenssia siltä osin kuin se dialogitekstien perusteella on mahdollista. Miten kompetentteja kielenkäyttäjiä dialogien henkilöt ovat?

Syynä tähän ratkaisuun on ensinnäkin se, että oppimateriaalien merkitys oppijoiden kommunikatiivisen kompetenssin kehittämiseksi edellyttää sellaista toisen kielen oppimisen tutkimuksen tuntemista, johon minulla ei ole ollut tämän työn yhteydessä mahdollista paneutua. Toiseksi, tarkasteluni kuluessa on jo tullut esiin seikkoja oppimateriaalidialogien asemasta toisen kielen opetuksessa, kuten esimerkiksi keskustelua autenttisen tekstimateriaalin käytön merkityksestä tai oppimateriaalikeskustelujen ei-autenttisesta rakentumisesta esitetty kritiikki. Niiden avulla on mahdollista tulkita omaakin näkemystäni oppimateriaalien merkityksestä paitsi kielen ja sanaston oppimisen apuneuvona, myös toisella kielellä käytävien keskustelun rakentumisen esimerkkeinä.

Kolmas syy ratkaisuun on siinä, että dialogiaineistosta tekemiäni havaintojen, dialogien rakentumisen ja ominaislaadun aiempien havaintojen pohjalta ja avulla on erityisen kiinnostavaa tarkastella kysymystä kommunikatiivisesta kompetenssista juuri näin päin. Äkipäätä voisi ajatella, että näkökulman kääntäminen laistaisi tutkielmani antia, mutta minusta asia on päinvastoin. Dialogien henkilöiden kommunikatiivisen kompetenssin erittely palvelee tätä tavoitetta. Se auttaa paremmin ymmärtämään niitä julkilausumattomia päämääriä, joita dialogien laatijat ovat tekstisyötökselleen asettaneet.

5.2 Kommunikatiivinen kompetenssi

Kommunikatiivista kompetenssia on kuvattu hyvin monista eri näkökulmista ja keskustelu jatkuu edelleen. Tarkastelen tässä lyhyesti paria näkemystä asiasta ja sen jälkeen tuon esiin pari kriittistä huomiota. Ellis katsoo kommunikatiivisella kompetenssilla ymmärrettävän toisaalta puhuja-kuulijan kielellisesti korrektaa kielenkäyttöä ja toisaalta kielenkäytön tehokkuutta pyrittäessä tiettyihin kommunikatiivisiin tavoitteisiin. Näin ollen kommunikatiiviseen kompetenssiin kuuluu kielellistä ja pragmaattista tietoa ja kommunikatiivinen tuotos koostuu näiden molempien tiedon tyyppien aktuaalistuneesta käytöstä. (Ellis 2002: 13.) Määritellessään kommunikatiivista kompetenssia Ellis tuo siis esiin näkemyksen kahdesta kommunikatiivisen kompetenssin perustekijästä: kielellisen kompetenssin (esimerkiksi tieto kieliopin säännöistä) ja pragmaattisen kompetenssin, joka on esimerkiksi *tietoa* siitä mikä on sopivaa kielellistä käyttäytymistä tietyssä tilanteessa (Ellis 2002: 696). Näin ollen Ellisillä korostuu määrittelyissään oppijan tieto kielestä ja kielenkäytön tilanteissa toimimisesta: yksilön kyky päästä viestinnällisiin tavoitteisiinsa ja toisaalta normitetun toisen kielen hallinta.

Bachmanin mukaan kommunikatiivinen kompetenssi edellyttää tietoa kielestä ja kieliopista, tietoa kielen käytöstä tiettyjen kommunikatiivisten tavoitteitten saavuttamiseksi ja kielenkäytön tunnistamista dynaamiseksi prosessiksi (Bachman 1990: 83). Tämä on lähellä Canalen ja Swainin näkemystä kommunikatiivisesta kompetenssista viestinnässä tarvittavien tietojen ja taitojen järjestelmänä, joka koostuu vähintään kolmesta osa-alueesta: kieliopillisesta, sosiolingvivistisestä ja strategisesta kompetenssista (Canale & Swain 1980: 28 – 31, lainaus Suni 1993: 125).

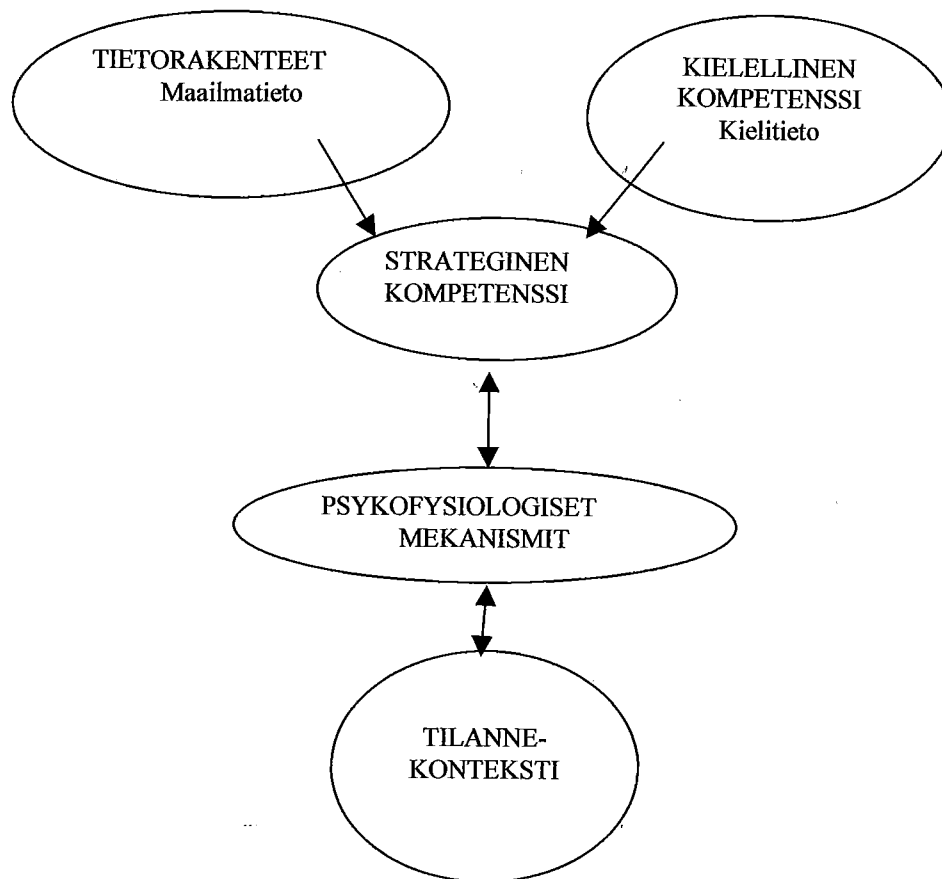
Kommunikatiivista kielikykyä (communicative language ability), voi Bachmanin mukaan tarkastella kokonaisuutena, joka ilmenee komponenttiensa kautta kommunikatiivisessa kielenkäytössä. Bachmanin kommunikatiivinen kielikyky sisältää kolme osatekijää, jotka ovat kielenkäyttötilanteessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mutta niillä on myös kiinteä yhteys kielenkäytön kontekstiin sekä kielenkäyttäjän tietorakenteisiin. Nämä kolme kommunikatiivisen kielitaidon osatekijää ovat: kielenoppijan 1) kielellinen kompetenssi (kielitieto), 2) strateginen kompetenssi sekä 3) psykofysiologiset mekanismit. (Bachman 1990: 84 – 85.)

Strateginen kompetenssi tarjoaa keinot yhdistää kielellinen kompetenssi tilannekontekstiin, jossa kieltä käytetään ja toisaalta kielenkäyttäjän tietorakenteisiin kuten sosiokulttuuriseen tietoon sekä maailmatietoon. Psykofysiologisilla mekanismeilla Bachman viittaa kielenkäyttötilanteessa aktualisoituihin neurologisiin ja psykologisiin prosesseihin.

Canalella & Swainilla kommunikatiivisen kompetenssin osatekijöitä on myös kolme: kieliopillinen, sosiolingvistinen ja strateginen kompetenssi ja Canalen (1983) lisäyksenä

myöhemmin myös diskurssikompetenssi, jolla tarkoitetaan yhtenäisessä puheessa ja kirjoituksessa tarkoitettavien sääntöjen hallintaa (Suni 1993: 125).

”Oppikirjahenkilöiden kommunikatiivista kompetenssia” on mahdollista tarkastella niin kielellisestä, strategisesta kuin sosiolingvivistisestäkin näkökulmasta. Erityisesti kysymykseen tulisivat kielellinen kompetenssi ja strateginen kompetenssi. Bachmanilla nämä kompetenssit ovat siis vain osa oppijan kommunikatiivisessa kielikyvyn kokonaisuudessa, mutta näyttäisi siltä, että erityisesti näitä kompetensseja voisi linkittää oppimateriaalidialogien kanssa.



Kuvio 1. Bachmanin kuvaus kommunikatiivisen kielikyvyn osatekijöistä kommunikatiivisessa kielenkäytössä (Bachman 1990: 85).

5.2.1. Kielellinen kompetenssi

Bachmanin mukaan kielellinen kompetenssi syntyy organisationaalista ja pragmaattisesta kompetenssista. Organisationaalinen kompetenssi rakentuu puolestaan kieliopillisesta ja tekstuaalisesta kompetenssista ja pragmaattinen kompetenssi illokutionaarisesta ja sosiolingvivistisestä kompetenssista. (Bachman 1990, 84 – 98.) Näitten kompetenssien sisältöjä tarkastellen voisivat oppikirjadialogien tekstisyötökset tukea ymmärrettävänä syötökseenä näiden

osakompetenssien omaksumista. Näin tulkiten oppikirjadiaalogeihin tutustumisen voisi katsoa edesauttavan esimerkiksi organisationaalisen kompetenssin osa-alueiden, kuten kohdekielen grafologian, morfologian, sanaston ja syntaksin sekä tekstin koheesion omaksumista. Sen sijaan fonologia asettunee jo rajatapaukseksi, ainakin jos dialogeista ei ole käytössä äänitemateriaalia.

Pragmaattisen kompetenssin osatekijöiden (Bachman 1990: 89 – 98) omaksumisen apuna oppikirjadiaalogien tekstisyötöksen käyttökelpoisuus voisi tulla kyseeseen. Esimerkiksi kielen ideationaalinen funktio, joka on Bachmanin mukaan kielenkäytölle leimaa-antavinta, sisältää kielen rakenteiden ja sanaston käytön omien ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Seuraavassa esimerkissä tuodaan omassa aineistossani melko harvinaisella tavalla esiin tunteita, ”puhutaan suoraan” henkilökohtaisistakin asioista. Tässä keskustelukatkelmassa näkemykset parisuhteesta törmäävät reilusti:

Puhelimessa

(37)

- Liisa: Oletsa hullu? Aina sulla on uusi mies. Ajattele nyt,
Kirsti, sä olet kohta vanha nainen ja juokset ulkona *niin kuin* nuoret tytöt. Sun täytyy, Kirsti-kulta, vähän *rauhoitua!*...
- Kirsti: Joo joo, mutta mä tarvitsen myös miesseuraa. Sä puhut aina Jaakosta ja Mikosta ja...
- Liisa: Aijaa!! Sä et siis ole kiinnostunut mun asioista. Minä luulin, että sä olet mun ystävä. Nyt kyllä pyydät anteeksi ja heti!!
- Kirsti: Sä olet kyllä hullumpi kuin mä luulin. Ja tämä puhelu loppuu nyt! Kuulemiin!

(Elämän suolaa 1: 228.)

Joiltakin osin dialogit näyttäisivät soveltuvan myös manipulatiivisten kohdekielisten tekojen ja niiden kielellisten ilmausten, kuten pyytämisen, varoittamisen, kysymisen jne. omaksumisen avuksi. Kielen itsensä oppimisen kannalta dialogi voisi toimia myös heuristisessa funktiossa, mutta ongelmattomina etenevissä oppikirjakeskusteluissa harvoin eksplikoidaan kielellisiä ahaa-elämyksiä. Kielen imaginatiivista funktiota, jossa tavoitteena on käyttää kieltä mielikuvituksen tai huumorin tai kielellisen luomisen välineenä, viljellään oppikirjadialogeissa myös sangen harvoin. Tulkitaanko toisen kielen oppikirjojen tehtäväksi kielen perusteiden tarjoaminen oppijoille. Eivätkö huumori ja mielikuvitus kuulu kieleen ja sen käyttöön? Huumorin vähäisyys oppimateriaali-dialogeissa on huomionarvoista.

Dialogit voinevat jossain määrin toimia myös sosiolingvistisen kompetenssin omaksumisen apuna. Bachman jaottelee sosiolingvistisen kompetenssin kahteen osaan: 1) Herkkyys kielenkäytön alueellisille ja sosiaalisille vaihteluille 2) Herkkyys rekisterieroille esimerkiksi kielenkäytön tilanteen mukaan, puhekieli – kirjakieli -rekisterieron havaitseminen sekä herkkyys erilaisille

kielenkäytön tyyleille eri puhetilanteissa, kuten muodollinen, läheinen, etäinen jne. (Bachman 1991: 94 – 95.)

Suomen kielen murrepiirteiden esittelyä aineistoni oppimateriaalidialogeissa ei ole eikä myöskään kielenpuhujan sosiaalisesta asemasta (ylä- / alastuksesta) kertovia kielenkäytön eroja ole juurikaan tuotu esiin. Sen sijaan puhekielen rekisterieroja puhetilanteen virallisuuden / epävirallisuuden mukaan esitellään muutamassa dialogissa. Näiden kielellisten vaihteluiden esittelyssä ja kommunikatiivisen kompetenssin vahvistamisessa näiltä osin oppimateriaalidialogeilla onkin sijansa kunhan rekisterierot ja -valinnat esiteltäisiin ja perusteltaisiin dialogien ohessa ja kiinteänä osana oppikirjojen sisältöjä. Seuraavassa esimerkissä ei-syntyperäiset kielenpuhujat käyttävät odotuksenmukaisen puhekielisen variantin sijasta kuitenkin yleispuhekieltä.

Vierailulla

(1)

Mahamoud: Mikä ihana ruuan tuoksu!

Yusuf: Minulla on kova nälkä.

Fatima: Mitä haluatte ruuan kanssa. Minulla on maitoa, piimää, tuoremehua ja jäävettä.

Mahamoud: Minä otan mielelläni maitoa

Yusuf: Minulle tuoremehua, kiitos. En juo maitoa lihan kanssa.

(Suomea ole hyvä 1: 62.)

Esimerkissä tuodaan esille moitteetonta yleispuhekieltä käyttävien kielenpuhujien kompetenssi, ja voidaan kysyä, onko tämän kompetenssin ilmaus, yleispuhekielinen rekisteri, ristiriidassa tilanteen sociolingvistisen luonteen kanssa ja onko lopultakaan kyse sellaisesta kompetenssista, jota kannattaisi tavoitella. Toisen kielen alkeisoppikirjan alkumetreillä tätä syötöstä voi pitää *kielenoppimisen näkökulmasta perusteltuna* mutta kohdekielisen keskustelukompetenssin tarpeisiin tarvittaisiin rinnalle myös puhekielinen versio samasta keskustelusta.

Puhekieli – kirjakieli -rekisterierojen tunnistaminen oppimateriaalidialogeista onnistuu siltä osin kuin dialogimateriaalina on tarjolla sekä puhe- että kirjakielistä syötöstä tai kun kielenkäytön tilanteesta itsestään voidaan hakea perustelua (asioimiskeskustelu, opetustilanne, arkikeskustelu) tekstisyötöksen kirja- tai puhekielisyydelle, keskustelukontekstin vapaamuotoisuudelle tai virallisuudelle jne.

5.2.2. Strateginen kompetenssi

Bachmanin mukaan strateginen kompetenssi rakentuu kielen käytön dynaamisen prosessiluonteen tunnistamisesta. Tämä tunnistaminen on toisaalta kielenkäyttäjän kykyä arvioida informaation relevanttiutta kulloisessakin kontekstissa ja toisaalta kielenkäyttäjän kykyä käydä merkitysneuvotteluja. (Bachman 1990: 98). Bachmanin mielestä strateginen kompetenssi on

oleellinen osa kaikkea kommunikatiivista kielenkäyttöä, ei vain niitä tilanteita, joissa kommunikaatioon tulee katkoksia. Tässä suhteessa Bachmanin näkemys poikkeaa Canalen ja Swainin näkemyksestä (Canale & Swain 1980), jonka mukaan strategisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä käyttää kommunikaatiostrategioita informaationvälityksessä kohdattavien ongelmien ratkaisemiseen eli kompensoimaan tai estämään keskustelun katkoksia (Suni 1993: 125).

Bachmanin mukaan strateginen kompetenssi on nähtävissä kapasiteettina, joka yhdistää kielellisen kompetenssin (language competence), tiedon kielestä, kielenkäyttäjän tietorakenteisiin sekä käynnissä olevan kommunikaation kontekstuaalisiin piirteisiin. Strategisen kompetenssin käytössä arviointi (assessment), suunnittelu (planning) ja toteutus (execution) tarjoavat tehokkaimmat keinot kommunikatiivisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Bachman 1990: 100- 108.)

Miten sitten yhdistää esimerkiksi Bachmanin tai Canalen & Swainin näkemyksen strategisesta kompetenssista ja sen käytöstä oppikirjadialogien keskusteluihin? Sunin ajatus strategisen kompetenssin käytännöllisestä soveltamisesta voisi olla yksi vaihtoehto. Suni nimittäin esittää Canalen määrittelyyn tukeutuen, että miksei strategista kompetenssia voisi kuvata taitona käydä merkitysneuvottelua? Suni lisää vielä, että kielenoppijoiden strategisen kompetenssin vahvistaminen ei liene yhtä tietoista kuin muiden kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueiden, vaikka oppijat hallitsevat oman äidinkieltensä kommunikaatiostrategiat. (Suni 1993: 125 – 127.)

Oman tutkimusaiheeni dialogien tarkastelun kannalta tämä onkin keskeistä. Kuten havaintoni ymmärtämisiongelmiin ja merkitysneuvottelujen esiintymistä oppimateriaalidialogeissa kertovat, voi väittää, että näiltä osin oppijoitten kohdekielisen strategisen kompetenssin kehittymistä eivät dialogit juurikaan edistä. On siis niin, että toisaalta S2-oppimateriaaleissa ei juurikaan tuoda esille kielellisiä ymmärtämisiongelmiä eikä tästä syystä päästä myöskään esittelemään näiden ymmärtämisiongelmiin ratkaisemista merkitysneuvotteluihin.

Oppimateriaalidialogien laatimisen yhtenä lausumattomana taustaoletuksena näyttää siis olevan, ettei oppimateriaalidialogin kielellinen syötös voisi tarjota apua käytännön kielenkäytön ongelmatilanteesta selviytymiseen.

Mihin tällainen näkemys voisi perustua? Sunin lainaama Chen (1990: 182 – 183) toteaa, että oppijoitten on tärkeää tietää eteen tulevista viestintäongelmista ja niiden ratkaisemisesta ja Taronen (Tarone 1983: 124), mukaan oppijoita tulisi valmentaa niihin tilanteisiin joissa heitä ei ymmärretä. Tässä asiassa sekä Bialystok (1990: 145 – 147) että Kellerman (1990: 155 – 159) ovat Sunin (1993: 127) mukaan olleet sillä kannalla, ettei kommunikaatiostrategioiden käytön opettamisesta oppitunneilla ole hyötyä. Suni toteaa kuitenkin, että kaikki ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kommunikaatiostrategioiden käyttötaito ei ole irrallaan esimerkiksi kielen rakenteen ja sanaston hallinnasta. Niukankin kielitaidon oloissa oppijan on hyvä harjoitella kommunikaatiostrategioiden

käyttöä ja näin vahvistaa myös strategista kompetenssiaan. (Suni 1993: 128.) Näin ollen ymmärtämisiongelmiin esiintuominen ja merkitysneuvottelujen käyminen dialogitekstissä voisi hyvinkin toimia kohdekielen rakenteiden ja sanaston syötöksenä ja tältä osin myös kohdekielen kommunikatiivisen kielitaidon kehittämisen apuna.

Puhutaan asiaa –oppikirjan autenttistaustaisten keskusteluiden lukuisat merkitysneuvottelut tarjoavat pohjan ainakin näiden neuvottelujen kielellisten keinojen ja rakentumisen tarkastelulle.

Oman tutkielmani tutkimusaihe dialogit rajaa kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä keskustelukompetenssin suuntaan. Dialogin henkilöiden kommunikatiivinen kompetenssi ei esimerkiksi ole kykyä pitää puhetta tai esitelmää toisella kielellä tai edes tuottaa ulkoaopeteltuja fraaseja tietyissä keskustelukonteksteissa. Keskustelu on kommunikaatiota, viestien lähettämistä ja vastaanottamista sanan perinteisessä merkityksessä mutta keskustelunalyysin näkökulmasta se on näiden viestien yhteistä vuorottelevaa tulkintaa ja merkitysten ja yhteisymmärryksen vastavuoroista rakentamista dialogissa.

Kalliokoski kritisoi tähänastista kielitieteellistä tutkimusta mm. juuri tämän näkökulman unohtamisesta. Hänen mukaansa tutkimus on nähnyt kommunikatiivisen kompetenssin, ei niinkään yksilöiden välisen toiminnan onnistumisen kuvauksena, vaan kompetentin yksilön ominaisuutena. (Kalliokoski 2001: 105 – 107.)

Tässä on tutkittu oppimateriaalialogeja, keskusteluvuorovaikutuksen kielellisiä kuvauksia. Yksittäisen ihmisen on vaikea tuottaa ja viedä päätökseen keskusteluprosessia yksin. Linell kuvaa keskustelua kommunikatiivisena projektina, kollektiivisena ymmärtämiseen tähtäävänä toimintana. Kommunikatiivinen projekti ei siis tarkoita vain suunnitelmaan tai toiminnan ennakkointia vaan näkemystä kommunikaatiosta askel askeleelta etenevänä yhteisenä tavoitteellisena ja tarkoituksellisenä toimintana.

Tärkeä on huomata myös se, että monissa projekteissa osallistujilla on kilpailevia tavoitteita, jolloin vuorovaikutukseen syntyy, tai kuten Linell kuvaa, pesiytyy sisäkkäisiä projekteja ja pyrkimyksiä. Koska keskustelua ei voi ennalta suunnitella, keskusteluun syntyy usein ongelmia, joita ratkotaan korjausprojektissa (vrt. merkitysneuvottelut) jonka jälkeen palataan sitä edeltävään projektiin tai siirrytään uuteen. On tärkeää huomata, että usein keskustelijoiden osallistuminen on epäsymmetristä nämä keskustelun kommunikatiiviset projektit ovat usein paitsi kollektiivisia, myös komplementaarisia. (Linell 1996: 219 – 221, 227.)

Kommunikaatiostrategioiksi Linell nimittää monien muiden ohella keinoja ratkaista ongelmia ja tehtäviä kommunikatiivisessa projektissa tai toiminnassa (Linell 1996: 227). Jos oletuksena on, että oppimateriaalialogissa kielenpuhujana esiintyvä ei-syntyperäinen ei osaa kohdekieltä

syntyperäisen tavoin, on oletettavaa että tässä kommunikatiivisessa projektissa epäsymmetriaa tasataan erilaisin kommunikaatiostrategioin niin, että syntyperäinen täydentää ei-syntyperäisen kielitaidon puutetta yhteisen kommunikatiivisen tavoitteen saavuttamiseksi ja projektin päättämiseksi. Näin kommunikatiivinen kompetenssi näyttäytyy kykynä yhdessä rakentaa kommunikatiivista projektia.

Tässä ei kuitenkaan riitä syntyperäisen kyky käydä merkitysneuvotteluja ja rakentaa yhteistä ymmärrystä. Yhtä oleellista on ei-syntyperäisen osallistuminen. Ilman hänen osuuttaan syntyperäisen kommunikatiivisella kompetenssilla ja kielitaidolla ei olisi käyttöä. On siis muistettava, että ei-tietävä on usein myös syntyperäinen, joka päästäkseen eteenpäin omassa ymmärryksessään tarvitsee apua ei-syntyperäiseltä. Usein tämä osaa ilmaista ongelmansa tai ehdottaa ratkaisua ymmärtämisen ongelmaan siinä missä syntyperäinenkin.

5.3. Kommunikatiivisen kompetenssin ilmeneminen dialogiaineistossa.

Oppikirjat rakentuvat kielenoppijan kielitaitotason kehityksen näkökulmasta. Alussa dialogien sanasto on yleisintä keskustelusanastoa ja rakenteet yksinkertaisia. Tarjolla on alustavaa sopeutumista uuteen kieleen ja keskusteluympäristöön ja yksinkertaisimpiin keskustelutilanteisiin. On kuitenkin niin, että vähäisen sanavaraston käyttö ei ole todiste vähäisestä keskustelukompetenssista. Syntyperäinenkin kielenpuhija voi kommunikoida äidinkielellään käyttämällä hyvin vähäisiä kielellisiä resursseja. Päinvastoin oppimateriaalialogien alkupään dialogit ovat osoituksena verrattain korkeasta kompetenssin hallinnasta ainakin siltä osin mitä tulee käytetyn kielen korrektiuteen, virheettömyyteen, keskustelun sujuvuuteen, ymmärtämisiongelmiin poissaoloon.

Jos hyväksytään se lähtökohta, että myös oppimateriaalialogeissa henkilöitten kommunikatiivinen kompetenssi ilmenee kielellisenä, sosiolingvistisenä ja strategisena kykynä selviytyä kommunikaatiotilanteesta, voi dialogeja tarkastella juuri näistä kriteereistä käsin. Kielellisten ymmärtämisiongelmiin vähäisyys (ks. taulukko 3, luku 3) ja kommunikaation keskeytymisen harvalukuisuus ymmärtämisiongelmiin vuoksi tai muista syistä paljastaa hyvin paljon oppimateriaalialogien henkilöiden kommunikatiivisesta kompetenssista. Se on miltei täydellinen. Syy on yksinkertainen. Se on miltei täydellinen siksi, että puhujat ovat lähes poikkeuksetta syntyperäisiä ja ei-syntyperäistenkin kielenpuhujien kommunikatiivinen kompetenssi on lähes moitteeton kaikilla yllämainituilla kolmella kriteerillä tarkasteltuina. Tämä poislukien Puhutaan asiaa -oppikirjan dialogit, jossa erityisesti sanaston ja idiomien ymmärtämisiongelmiä eksplikoidaan useissa kohdin. Kohdekielen hallinnan ongelmia ei siis ole, eikä kielen

rekisterierojen (puhekieli – yleispuhekieli) käyttö tai käyttämättömyys ei tuota ongelmia. Erilaisista sosiaalisista tilanteista selvittää ongelmitta. Kaupoissa, virastoissa, kadulla, kotona ja matkoilla, julkisissa ja yksityisissä tilaisuuksissa kommunikaatio sujuu vaivatta.

Kielenoppimisen strategioille kommunikatiivisen kompetenssin osaitona ei siis näissä keskusteluissa ole juuri käyttöä, koska keskustelujen osalliset eivät esiinny kielenoppijan rooleissa vaan esiintyvät fiktiivisinä ja kompetentteina keinä tahansa –kielenpuhujina.

Tällaisen kommunikatiivisen kompetenssin hallinnan esittely voi toimia ennalta asetettuna kielenopiskelun ja -oppimisen päämääränä. Mutta palveleeko yksipuolisesti ongelmattomana ilmenevä dialogi kuitenkaan oppimista niin hyvin kuin keskustelusyötös, joka myötäilee autenttisen keskustelun kulkua? Perusteita autenttisen tai autenttistaustaisien dialogimateriaalin nykyistä runsaampaan käyttöön näyttäisi olevan olemassa.

Mainitsin yllä, että oppimateriaalialogien keskustelijoiden kommunikatiivinen kompetenssi olisi täydellistä, koska he ovat pääosin syntyperäisiä kielenpuhujia. Tämä intuitiivinen harhaluulo, jonka jätin tekstissäni tarkoituksella korjaamatta, kuvannee hyvin käsitystä syntyperäisen kielenpuhujan kielenkäytön oletetusta hallinnasta, jolle ei todellisuudessa ole kuitenkaan osoittaa vastaavuutta, kuten keskusteluanalyysi on osoittanut. Onko syntyperäiselle kielenkäyttäjälle sitten vaistonvaraista rinnastaa syntyperäisyys ja kommunikatiivinen kompetenssi *kielenoppimisen ja opiskelun kontekstissa* ja heijastuisiko tämä oletamani asiantila oppimateriaalialogien henkilövalinnoissa ja dialogin laatijoitten työssä?

Myös äidinkielen puhujat tekevät virheitä, kommunikoivat puutteellisesti, epäröivät, hakevat sanoja ja ilmauksia sekä tarvitsevat keskustelukumppanin tukea keskustelun sujumisen takaamiseksi. Näin ei oppimateriaalialogeissa kuitenkaan käy. Oppimateriaalialogit eivät tältä osin tuo esiin kielen dialogista, keskeneräistä, merkitysten keskustelunalaista olemusta. Syntyperäisten henkilöiden käyttöä perustellaan monin tavoin ja useat perustelut puoltavat paikkaansa, mutta on löydettävissä perusteluja myös ei-syntyperäisten kielenpuhujien käytölle dialogeissa paitsi arkisen elämän samastumismallien tarjoamiseksi, myös *kielenoppijarooliin* samastumisen mahdollistamiseksi.

6. OPPIMATERIAALIDIALOGIEN AUTENTTISUUS JA RAKENTUMINEN - POH DINTAA

Olen selvittänyt oppimateriaalidialogien olemusta kolmesta eri näkökulmasta, joitten kaikkien taustalla on keskusteluanalyysin näkemys elävästä keskustelusta tässä ja nyt rakentuvana vuorovaikutuksena. Olen päätenyt keskusteluanalyysin työkalujen käyttöön siksi, että työtä aloittaessani minulla oli se käsitys, että vaikka oppimateriaalidialogit ovatkin pääosin seipitettyä kieltä, niillä lienee jotain tekemistä myös autenttisten keskustelujen kanssa, jopa niin, että kielenoppijat voisivat hyötyä dialogeista toisen kielen omaksumisen apuna sekä omassa välikielisessä kommunikaatiossaan.

Kun aineistosta tekemäni havainnot näyttävät kuitenkin todistavan tarkastelluilta osin toista ja oppimateriaalidialogien taustalla olevan vähän määrätietoisesti käytettyä keskusteluanalyysin esiintuomaa tietoa elävän keskustelun rakentumisesta, on tämä havainto lisännyt kiinnostustani kysymykseen: miksi näin on? Miksi dialogit rakentuvat monelta osin toisin kuin elävät keskustelut? Katsotaanko oppimateriaalidialogeilla kohdekielisinä syötöksinä olevan muita niin keskeisiä tehtäviä, kuten kohdekielisten rakenteiden ja sanaston syötös, etteivät autenttisen keskustelun piirteet enää löydä itseään näihin toisen kielen oppijoille tarkoitettuihin pikku dialogeihin? Vai onko niin, ettei keskusteluanalyysin tutkimus ja tulkinnat elävän keskustelun rakentumisesta ole vain vielä löytäneet tietään oppimateriaaleihin ja että sekin aika vielä tulee.

6.1. Oppimateriaalidialogit ja autenttisuus

Autenttisten materiaalien hyödyllisyydestä kieltenopetuksessa vallitsee Guarienton ja Morleyn mukaan yksimielisyys. Ei niinkään kysytä sitä, käytetäänkö autenttisia materiaaleja vai ei, vaan sitä milloin ja miten materiaaleja on syytä käyttää. (Guariento ja Morley 2001: 347 – 348.) Asiasta ovat keskustelleet myös Carter ja Cook.

Carter katsoo oppimateriaalidialogien ja autenttisten keskustelujen kielimuotojen edustavan kielellisen todellisuuden erilaista järjestystä kahtena vastapoolina, joista käsin näiden kahden kielimuodon pedagogista käytettävyyttä on tarkasteltava. Oppimateriaalien muokattua, ei-autenttista tekstiä (unreal text) on Carterin mukaan helpompi ymmärtää ja se on pedagogisesti ongelmattomampaa kuin autenttinen tekstimateriaali (real text), jonka käyttö sellaisenaan ei välttämättä ole hyvä ratkaisu, mutta jonka syrjäyttäminen opetuksen ulkopuolelle ei sekään ole perusteltavissa.

Carter esittää, että oppikirjoissa tulisi olla mahdollisuus vertailla kirjakieltä ja autenttista kielimuotoa eikä pidä hyvänä sitä, että monissa oppimateriaaleissa kieliopin piirteiden esittely on syrjäyttänyt elävän, puhutun kielen todellisuuden. Samalla hän kuitenkin otaksuu, että pedago-

gisessa dialogissa sanasto voi olla rikkaampaa kuin autenttisissa dialogeissa, joitten aiheetkaan eivät aina ole välttämättä tarpeeksi kiinnostavia nostettaviksi opetuksen kohteiksi.

Carter myös kritisoi näkemyksiä, joitten mukaan ei-syntyperäiset kielenoppijat eivät tarvitsisi toisen kielen taitoaan muuhun kuin välttämättömien asioiden hoitamiseen, asiointiin kohdekielellä ja että niissä tilanteissa ei kielenoppijoilla ole tarvetta hallita autenttista, elävää kieltä. Carter kysyykin, millä tavalla elävää, puhuttua kieltä voisi sitten hyödyntää toisen kielen oppimateriaaleissa ja pitäisikö oppimateriaaleja ylipäättään muokata autenttisen kielen mukaiseksi syötökseksi. (Carter 1998: 44 – 52.)

Kommentissaan Carterin näkemyksiin Cook (1998) kritisoi Carteria ensinnäkin siitä, ettei hän pysty oikein tässä asiassa ratkaisemaan kantaansa suuntaan eikä toiseen.. Tosin myöskään Cook ei tuo esille lopullista vastausta kysymykseen. Autenttista vai ei-autenttista opetusmateriaalia? Cook esittää omana vaihtoehtonaan, että oppimateriaalit voisivat pohjautua autenttisille materiaaleille, mutteivät saisi olla sidoksissa niihin. Cookin mukaan autenttinen materiaali kuvaa kielen tuottamista mutta ei sen vastaanottamista eikä autenttinen korpus itsessään paljasta sitä, millaiseksi muokattuna kielellinen syötös olisi soveltuvinta opetuskäyttöön.

Elävän kielen korpus kertoo Cookin mukaan siitä, miten kieltä on käytetty eikä niinkään siitä miten sitä käytetään eikä autenttinen aineisto tarjoa oppijalle yksiselitteistä tavoitetta omaan kielenkäyttöön. Cook kysyy niitä periaatteita, joitten mukaan oppikirjojen syötöksen natiivinkaltaisuus saavutettaisiin. Pitääkö oppimateriaalien kieltä ja sen käytösääntöjä yksinkertaistaa omaksumisen helpottamiseksi? Mitkä näitten yksinkertaistusten ja valintojen periaatteet tulisi olla? (Cook 1998: 57 – 64.)

Guariento ja Morley kysyvät samaa: Voiko autenttista materiaalia yksinkertaistaa ilman, että se menettää ominaislaatussa? Heidän mukaansa usein käy niin, että oppikirjatekstin laatijan käsittelyssä autenttinen materiaali menettää juuri niitä puhekielen ja keskustelun piirteitä, jotka olisivat oleellisia saada oppia ja tietää. (Guariento ja Morley 2001: 348.) On esitetty myös, että opettajat voivat toimia elävän kielenaineksen editoijina, jolloin he voivat tehdä tämän muokkauksen niin, että opetettavat kielenainekset tulevat tarkoituksenmukaisesti esiin (Carter ja McCarthy 2004: 82).

Tästä viimeisimmästä huomiosta voi olla samaa mieltä. Esimerkiksi oppijoitten itsensä käymien keskustelujen litteroinneista on joskus tarkoituksenmukaista tuottaa materiaalia niin puhe- ja kirjakielen rekisterierojen esittelyn, kuin myös muun kielenopetuksen, vaikkapa rakenteiden tai sanaston opetuksen avuksi.

En puutu tässä enemmälti kielimuodosta tai rekisteristä toiseen muokkaamisen periaatteisiin. Voidaan kuitenkin pitää selvänä, että puhekielen rekisterin sivuuttamista toisen kielen opetuksessa on vaikea perustella. Toisaalta vaikuttaisi perustellulta myös se, mitä Cook sanoo, ettei

autenttinenkaan materiaali sellaisenaan ei ole käyttökelpoista oppijan kohtaamissa elävissä kielenkäyttötilanteissa.

6.2. Dialogipartikkelien merkittävä rooli

Olen tutkinut ensinnäkin dialogien dialogipartikkeliesiintymiä sinänsä (luku 2) eli sitä, missä määrin, millaisissa asemissa ja millaisia dialogipartikkeleita käytetään kuvaamaan keskustelijoiden suhtautumista toinen toistensa vuoroihin sekä näiden pikkusanojen asemaa keskustelijoiden yhteisen ymmärtämisen rakentamisessa. Toisaalta dialogipartikkeleiden käytön tarkastelussa on tullut samalla esiin myös dialogien laatijoitten pyrkimyksiä luoda puhekielenomaista syötöstä ja näin tutustuttaa oppijoita puhekieleen värittämällä dialogitekstejä näillä pikkusanoilla. Tämän ”värittämisväitteen” todisteena pidän sitä, että vain Kato hei -oppikirjan tekijät ovat käsitelleet dialogipartikkeleja omana merkityksellisenä kielenaineiksenaan nimenomaan keskustelun rakentamisen näkökulmasta ja esitelleet partikkeleiden käyttöä kirjassaan jopa erillisessä luvussa. (Berg - Silfverberg 1996: 148 – 156.) Muissa oppikirjoissa dialogipartikkelien olemassaoloa tästä näkökulmasta ei noteerata.

Dialogipartikkelien rooli keskustelun rakentamisessa on suuri ja se näkyy myös toisessa näkökulmassani eli kysymys-vastaus -jaksojen analyysissa, jossa on ollut helppo havaita, miten ns. kolmannen vuoron aloittajana on sangen usein juuri dialogipartikkeli. Se onkin usein odotuksenmukaista (preferoitua) niissä keskustelujaksoissa, joissa kysyjällä on mahdollisuus ilmaista suhtautumisensa juuri saamaansa vastaukseen. Dialogipartikkeleiden merkittävä rooli tulee esiin myös seuraavan, 4. luvun tarkastelussa, johon olen poiminut aineistostani kaikki (kielelliset) ymmärtämis- ongelmat. Yhteisen ymmärryksen löytämisessä dialogipartikkeleita käytetään niin ymmärtämisen, epävarmuuden kuin ongelman jatkokäsittelyn tarpeen osoittimina (Kurahila 2003: 297 – 298).

Useiden suomalaisten keskusteluntutkijoiden (Hakulinen 1989; Tainio 1997; Sorjonen 1999; 2001; Kurhila 2003) havainnot keskustelujen rakentumisesta paljastavat myös näiden kirjoitetun kielen kieliopista löytyvien pikkusanojen merkityksen keskusteluvuorovaikutuksen ytimessä. Ne ovat tämänkin tutkielman keskiössä: Kaikkia analyysilukujani yhdistää tavalla tai toisella dialogipartikkeleiden läsnäolo aineistossa tai sitten toisaalta niiden puuttuminen. Huomionarvoista on lisäksi, että dialogeissa käytetyn kielimuodon tarkastelussani yhtenä erottelvana kriteerinä yleispuhekielisten ja puhekielen piirteitä sisältävien dialogien välillä on mielestäni ollut syytä pitää myös dialogipartikkeleita. (Luku 6.)

6.3. Oppimateriaalidialogien rakentuminen, dialogisuus ja monologisuus

Jo seitsemänkymmentä vuotta sitten Volosinov toi esiin kiinnostavia ajatuksia kielen olemuksesta dialogisena järjestelmänä. Tarkastelen tässä muutamia Volosinovin näkemyksiä ja samalla peilaan niitä Linellin (1998) näkemyksiin kielen dialogisuudesta vs. monologisuudesta. Tämä tarkastelu syventää tässä tutkielmassa käsittelemäni aineistoni analyysia ja antaa tulosten tulkinnalle kielentutkimusta viime aikoina ravinneen tradition taustavalaistusta. Aluksi lainaan Volosinovin näkemystä kielen kaksitasoisuudesta, koska se taas herätti itseni pitämään mielessäni tutkielmani ohittamattoman lähtökohdan. Pysin siis oman tutkimukseni näkökulmasta dialogiin Volosinovin ja Linellin kanssa. Tässä pari Volosinovin keskeistä väittämää ja omat kommenttini niihin.

”Jos [puheesta] erotetaan ääni puhtaasti *akustisena ilmiönä*, ei [tutkimuksen] spesifinä kohteena ole enää kieli” (Volosinov 1990: 64). Tämän perushavainnon pohjalta voi luoda analogian autenttisen dialogin ja sen tekstiversion välisestä suhteesta, joka istuttaa tekstidialogin tutkijan oman tarkastelunsa rajojen äärelle. Onhan niin, että kun pelkistetään autenttinen keskustelu tekstiksi, irralleen elävästä vuorovaikutuksesta, kyse ei ole enää autenttisesta intersubjektiiivisuudesta, vaan elävän keskustelun idealisoidusta kuvajaisesta. Mitä tällöin jää jäljelle tarkasteltavaksi? Omat keskusteluanalyysin ryydittämät havaintoni oppimateriaalikeskustelujen rakentumisesta ovat löydettävissä myös dialogien kielelliseen ilmiösuun pelkistetystä versiosta ja antavat mielestäni merkittävää tietoa vertaillen oppimateriaalidialogeja autenttisiin keskusteluihin.

Volosinov jatkaa: ”Kieli valmiina tuotteena (ergon), vakiintuneena kielijärjestelmänä (sanasto, kielioppi, fonetiikka) on tavallaan kuollut kerros, kielellisen luomisen jähmettynyttä laavaa – lingvistiikan luoma abstrakti konstruktio valmiina pidetyn välineenä pidetyn kielen käytännön opettamista varten” (Volosinov 1990: 66). Volosinovin ajatus tuo mieleeni *kielenoppimisen* tarpeista käsin laaditun oppimateriaalidialogin, syötöksen, jossa tarjotaan kielenoppijalle tarpeellista tietoa kielestä, mutta jolla tiedolla ei juurikaan ole käyttöä kohdekielisen keskusteluvuorovaikutuksen kuvauksessa.

Volosinovin kuvaus muistuttaa Linellin kritisoimaa monologista kielentutkimuksen ja opetuksen traditiota, joka rakentuu kaksijakoiselle ontologiselle näkemykselle. Sen mukaan on olemassa :

- 1) abstrakti kielisysteemi
- 2) yksilöllinen kielenkäyttäjä

S

salaatti – (subst.) 1) lehtimäinen vihannes: lehtisalaatti, vuorisalaatti, keräsalaatti 2) ruokalaji: tonnikalasaalaatti, kotikerämysalaatti, fetajuustosalaatti 3) ... Mitä tällä? ... Ottaisin kappaleen

Yksilön oletetaan sisäistävän kielisysteemin ja käyttävän sitä suvereenisti kognitionsa ja kommunikaationsa tarpeisiin, ja kielisysteemi puolestaan on suvereeni suhteessa kielenkäyttötilanteisiin. Tältä pohjalta kommunikaatio olisi *yksilöiden* välistä toimintaa, jossa kielen rakenteet hallitsevat kompetentit kielenkäyttäjät kommunikoivat toistensa kanssa. Dialogista jää tällöin Linellin mukaa jäljelle vain logos. Mitä siitä seuraa, on tuttua tämän tutkielman aiemmista ongelmattomien dialogien kuvauksista: selkeys, symmetria, harmonia, konsensus, vastavuoroisuus, samanmielisyys. Dialogit näin ymmärrettyinä ovat Linellin mukaan fiksujen ihmisten sujuvaa vuoropuhelua, josta puuttuvat merkitysneuvottelut, kiertelyt, epämääräisyydet, moniselitteisyys, moniäänisyys, väärinymmärrykset, voima. Sen sijaan dialogismin perustana ei ole abstrakti kielisysteemi tai kielitaitoinen yksilö, vaan kommunikatiivinen vuorovaikutus. (Linell 1998: 5 – 11, 32 – 33.)

6.4. Kielen normatiivisuus – keskustelujen normatiivisuus

Volosinov jatkaa: ”...oikeakielisyys tarkoittaa vain *tietyn muodon ja normatiivisen kieli-järjestelmän vastaavuutta*” (Volosinov: mts. 73). Millainen voisi olla keskustelupuheen normatiivinen järjestelmä? Mielestäni sellaisen järjestelmän kuvaus toisi esille kielenkäyttäjien keskustelu- vuorovaikutuksen, jossa tavoitteena on toisen puhujan ymmärtäminen ja keskustelun sujuminen ja keskustelijoitten kielelliset ratkaisut palvelevat tätä tavoitetta. Keskustelun normatiivisuuden kuvaus kuvaisi sitä tapaa, jolla keskustelijat voivat edistää keskustelun etenemistä aiottuun suuntaan, ei niinkään kielellisesti viimeisteltyjen, kieliopillisesti normatiivisten ilmaisujen käyttöä. Tällaisen keskustelun normatiivisen järjestelmän autonomisuus on siinä, että keskustelijat itse luovat tämän normatiivisuuden vaatimuksen tilanne tilanteelta aina uudelleen. Jos ja kun tulee ymmärtämisongelmia ja väärinkäsitysten riski kasvaa, alkavat keskustelijat kiinnittää huomiota kieleen ja neuvotella *kielellisistä merkityksistä*.¹

Vaikka puhekielen piirteet ja niiden esittely S2-oppikirjoissa onkin lisääntynyt ei omaa kielioppia ja tätä ymmärtämisen normatiivisuutta kuvaavaa ja analysoivaa kuvausta ole vielä saatavilla. Tämän Kurhilakin tuo esiin toteamalla, että puhekielen standardeja ja normeja erittelevää kielioppia ole

¹ Kurhila luettelee ne keskustelutilanteet, joissa natiivit korjaat ei-natiivien puhetta:

- 1) Kun voidaan välttää puhejakson sujuvuutta uhkaava keskeytys niin, että korjaus onnistuu huomaamatta.
- 2) Arkipuheessa korjaus tulee usein reaktiona ei-syntyperäisen epäröintiin
- 3) Selvät virheet arkipuheessa korjataan korvaamalla väärä muoto oikealla seuraavassa vuorossa. (Kurhila mts. 136 – 137.)

Kiinnostavaa on, että kun korjausjaksojen funktio Kurhilan mukaan on erityisesti minimoida häiriö sujuvassa keskustelussa (Kurhila mts. 138), on oppikirjdialogien dialogi sujuvaa ilman korjauksiakin. Ne eivät siis tältä osin peilaa elävien keskustelujen todellisuutta.

olemassa eikä näin ole helppo määritellä sitä, mikä on standardipuhekieltä ja mikä siitä poikkeavaa (Kurahila mts. 57).¹

Asiaan on kiinnittänyt huomiota myös Linell, joka kritisoi sitä, että puhuttuun kieleen sovelletaan kirjoitetun kielen teorioita ja kuvaustapoja (Linell: mts. 32). Samaa asiaa kuvaa Karlsson todetessaan kielioppia voitavan tarkastella kielen rakennejärjestelmän kuvauksena sellaisenaan, sosiaalisena tosiseikkana, yksilöiden ”yläpuolisena” normistona ja katsoo yleistävää hyppäystä tiettyjä tapauksia sisältävistä [elävän kielen] korpuksista koko kielijärjestelmää koskeviin kuvausväittämiin metodologisesti problemaattisena.

Karlsson esittää kuitenkin, että puheellakin on kielioppinsa. Hänen mukaansa puhetta ohjaavat tuhannet luonnolliset normit, joiden järjestelmä on puheen kielioppi. Vaikka puheen ja kirjoitetun kielen normit eroavat toisistaan tietyissä kohdin kanavan ja tilanteen eroista johtuen, kummassakin tapauksessa on kyse normatiivisesta (normien mukaisesta) käyttäytymisestä. (Karlsson 1998: 21 – 23.)

Kysymys on tietysti siitä, että syntyperäisten välisissä keskusteluissa tämä kielioppi on kirjoittamattomana normistona olemassa mutta toisen kielen oppimisen kannalta tällaisen kirjoitetun kieliopin tarve on olemassa, niin paradoksaaliselta kuin se saattaa tässä yhteydessä kuulostaakin. S2-oppimateriaalien puutteena ei siis välttämättä ole enää niinkään se, etteikö niissä tarjottaisi puhekielisyyttä jäljittelevää tekstisyötöstä. Puute on siinä, ettei niissä tuoda esille puhekieltä prosessina, kielenpuhujien välisen vuorovaikutuksen synnyttämänä omalakisena toimintana ja rakentumisena.

Materiaalien näkökulmasta S2-opetuksessa on pitkälti tyytyminen kirjoitetun kielen standardien ja normien esittelyyn.² Se mitä luokkahuoneissa todellisuudessa opetetaan ja opitaan ja miten, ei ole tässä se tärkein kysymys.

6.6. Sana sanassa

”Itse asiassa *sana on kaksipuolinen akti*. Sitä määrää yhtä paljon *kenelle* se on kuin *kenen* se on. Sanana se nimenomaan *on puhujan ja kuulijan välisen suhteen tuote*. Jokainen sana ilmaisee ”yhtä suhteessa” toiseen”. Sanassa muotoilen itseni toisen näkökulmasta, viime kädessä yhteisöni

¹ Se että syntyperäisten keskusteluissa kielelliset korjaukset ovat harvinaisia (Kurahila mts. 135) olisi erityinen syy lisätä oppimateriaaleihin dialogeja, joissa on mukana ei-syntyperäinen kielenpuhija. Toinen asia tietysti on se, että syntyperäistenkin keskusteluissa ymmärtämisiongelmiä tulee esiin kaiken aikaa. Ne eivät vain näyt oppikirjadialogeissa Volosinov ennakoivien keskusteluanalyysien myöhempiä havaintoja kielellisten korjausten ilmenemisestä toteamalla, että ”sovellamme oikeakielisyysskriteeriä lausumaan vain epätavallisissa tai erityistapauksissa (esim. kielenopetuksessa)” (Volosinov mts. 87).

² **Kato hei** on tässä suhteessa poikkeus. Siinä paneudutaan puhekielen ”kieliopin” kuvaamiseen vertaamalla puhekielen ja kirjakielen rakenteita keskenään. Tosin tässäkin oppikirjassa ei paneuduta *elävän dialogin rakentumisen* erityispiirteisiin.

näkökulmasta. Sana on silta minun ja toisen välillä. Sen toinen pää tunkeutuu minuun, toinen keskustelukumppaniin. Sana on puhujan ja keskustelukumppanin välinen yhteinen alue.” (Volosinov: mts. 106 – 107.) Dialogissa korostuu merkityksen rakentumisen ajatus, keskeneräisyys, ei vielä valmis kielellinen produkti. Itse asiassa dialogissa korostuu yhteisen ymmärtämisen hakemisen prosessi ja näin ollen perinteisesti normatiivisena pidetyn kielenkäytön vaatimus toteutuu neuvottelujen kautta. Volosinov kuvaa tätä asiaa seuraavasti: ”Itse asiassa puhujan toiminnan kohde on konkreettinen esitys. Hänen kannaltaan ei ole kysymys normatiivisesti identtisten muotojen soveltamisesta tietyssä konkreettisessa yhteydessä (hyväksytään toistaiseksi niiden olemassaolo). Hänelle painopiste ei ole muotojen identtisyydessä, vaan siinä uudessa ja konkreettisessa merkityksessä, jonka ne saavat tässä kontekstissa.” (Volosinov 1990: 86.)

Tässä Volosinov kuvaa myös keskustelujen kielellisen rakentumisen tavan, mistä Linell (ja keskusteluanalyysin tulkinta keskustelujen rakentumisesta) on samoilla linjoilla. Linell muotoilee asian hyvin mielenkiintoisin sanakääntein kuvatessaan sanamerkityksien kiinteyteen pyrkivää monologismia periaatetta, sitä, että kiinteiden sanamerkityksien (ei siis kontekstisidonnaisten merkityksien) tarve heijastaa tarvetta maailmassa [uudessa kieliympäristössä] selviytymiseen (Linell: 1998: 124).

Volosinov siis toteaa, ettei puhuja niinkään kiinnitä huomiotaan siihen, onko hänen käyttämänsä kieli normatiivisesti oikein rakentunutta. Linell tuo puolestaan esiin sen, että monologismilla on tarve kiinteästi määritellä sanamerkitykset. Näistä voisi johtaa oppimateriaalidialogeille monologismia vierastavan ja Volosinovia myötäilevän odotuksen siitä, että sanojen ja lausumien merkitykset dialogeissa tarkentuisivat ja rakentuisivat kerta toisensa jälkeen uudelleen ja uudelleen. Tällä tavalla yhteisesti rakentuvan ymmärryksen periaatteen tulisi näkyä dialogeissa. ”Ymmärtämisen tehtävä ei ole pohjimmiltaan käytetyn muodon tunnistamista vaan nimenomaan sen ymmärtämistä tietyssä konkreettisessa yhteydessä, sen merkityksen ymmärtämistä tietyssä lausumassa, ts. sen uutuuden ymmärtämistä eikä vain sen identtisyyden tunnistamista.” (Volosinov: mts. 87).

Volosinov sanoo tässä siis ääneen vaikkapa dialogipartikkeleiden merkityksen elävässä keskustelussa, jossa juuri sen keskustelun ainutkertaisuuden vuoksi keskustelijat tuovat esiin suhtautumisensa edelliseen vuoroon nimenomaan *uutuuden*, ymmärryksen, erimielisyyden tai ennestään tuttuuden tai suhtautumisen näkökulmasta. Keskusteluvuoro on siis *muutakin* kuin kieltä. Se on kielen, kielenpuhujien ja kontekstin vuorovaikutuksen tulos. Kieli on myös *yksi* keskinäiseen ymmärtämiseen tähtäävän toiminnan väline. Volosinov esittää, ei toki välttämättä ensimmäisenä, että ”Sanan merkityksen määrää kokonaisuudessaan konteksti. Sanalla on itse asiassa yhtä monta merkitystä kuin käyttöyhteyttäkin.”

Mutta hänen jatkonsa kärjistää tämän näkemyksen, kun hän asettaa sen vastakkaiseksi abstraktiksi objektivismiksi nimittämänsä kielentutkimuksen suuntauksen kanssa ja toteaa, että lingvistisen huomion suunta on täysin vastakkainen kyseiseen puheen virtaan osallistuvien puhujien elävän ymmärryksen suunnalle. Volosinovin mukaan filologi-lingvistille on tärkeää erottaa sana tuosta tai tästä elävästä kontekstista, jotta voisi tehdä siitä sanakirjan [oppikirjan!] sanan. Toisin on asianlaita elävässä kielenkäytössä jossa saman sanan käyttöyhteydet ovat usein keskenään vastakkaisia. Esimerkiksi Volosinov ottaa dialogin repliikit, joissa hänen mukaansa ”sama sana esiintyy kahdessa vastakkaisessa yhteydessä” (Volosinov: mts. 100 - 101).

Tähän ilmaukseen ”kahdessa vastakkaisessa yhteydessä” sisältyy Volosinovin usein tuoma käsitys kielen dialektisesta luonteesta. Kielen sanojen merkitys rakentuu dialektisesti toinen toisensa merkitykseen reagoiden tietyissä kontekstissa. Dialogissa samalle sanalle on olemassa aina vähintään kaksi ymmärtämisen näkökulmaa ja jos puhujia on useampia, ymmärtämisen näkökulmiakin on useampia. Linell tuo saman asian lähemmäksi oman aineistoni rakentumisen ”monologistista” ilmettä korostamalla sanojen merkitysominaisuuksien olevan dynaamisia ja avoimia semanttisia potentiaaleja niin että puhujat voivat määritellä ja keskustella niistä puhetilanteessa (Linell 1998: 117). Itse asiassa minkä tahansa sanan merkitysten määrää ei liene mahdollista määritellä mutta keskustelussa toisen ihmisen kanssa näistä lukemattomista merkityspotentiaaleista kuoriutuu lopulta se merkitys, joka antaa mahdollisuuden luoda yhteisen ymmärryksen, joka sekin elää vain hetken ja joudutaan neuvottelemaan yhä uudelleen.

Yksi leimallinen piirre tarkastelemassani aineistossa on näiden merkitysneuvottelujen puuttuminen. Elävän dialogin perustilanteesta käsin ei näyttäisi olevan perusteltua laatia oppimateriaalidialogia ilman tavalla tai toisella eksplikoituja yhteisen ymmärtämisen rakentumisen (tai sen puutteen) merkitsimiä.

Aineistostani pohjalta esiintuomieni tulosten valossa näyttää siis siltä että kielen rakenteiden ja kieliopin opettamisen apuna dialogiteksteille on langennut erityisesti näitten, sinänsä merkityksellisten, kielen kuvauksen tarpeisiin luotujen normatiivisten rakennesääntöjen ja sanaston välittäjän rooli. Dialogimuotoisuudestaan huolimatta dialogien taustalla näyttää siis olevan monologistinen idea yksittäisestä *kielenoppijasta* ja hänen tarpeestaan oppia *kieltä*.

7. PÄÄTÄNTÖ

Kielenoppiminen ja oppimateriaalidialogit

Olen tässä työssäni tarkastellut oppimateriaalidialogeja lähinnä keskusteluanalyysin näkökulmasta ja keskittynyt näin ollen aineistoni analyysiin ja kuvaukseen tämän metodisen ratkaisun pohjalta. En ole pyrkinyt tuomaan esiin oppimateriaalidialogiaineiston suhdetta kielenoppimiseen tai keskustelukielitaidon kehittymiseen. Sivuan kuitenkin tässä päätännön aluksi tätä teemaa käyttämällä taustana Irene Kristiansenin näkemyksiä tehokkaasta kielenoppimisesta (Kristiansen 1998). Tämän kysymyksen lyhyt kommentointi on perusteltua siksi, että tämän tutkielmani, vaikka onkin aineistopohjainen tutkimus, pyrkii kuitenkin valottamaan aineistonsa soveltuvuutta toisen kielen oppimisen ja opetuksen tarpeisiin.

Kristiansenin näkökulma on pitkälti yksilöoppijan omaehtoisen vieraan kielen viestinnällisen kyvyn ehdoissa ja hän korostaa oppijayksilön konstruoivan ja elaboroivan itse uuden tietoa-aineksen entisten tietorakenteidensa eli skeemojensa pohjalta. Uusi tietoa-aine sekä täydentää että tarvittaessa myös muuntaa oppijan aikaisempia skeemoja.

Kristiansen katsoo tehokkaan oppimisen edellyttävän skeemojen jäsentymistä hierarkkisiksi järjestelmiksi ja esimerkiksi vieraan kielen hallinta automatisoituu vasta, kun oppija hallitsee ko. kielenaineen skeemat monipuolisesti ja rikkaasti. Kristiansenin mukaan vieraan [toisen] kielen viestinnällisessä harjoittelussa nämä hierarkkiset tapahtuma- ja asiaskeemat organisoivat systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti opittavaa kielenainesta ja toimivat tästä syystä tehokkaina helpottajina sekä mieleenpainamis- ja muistihakuprosesseissa. Oppiminen on siis skeemojen tarkistamista, täydentämistä ja uusien skeemojen omaksumista. (Kristiansen 1998, 11 – 12.)

Eikö tähän liity kiinteästi, Kristiansenin esittelemän teorian valossa, vastausta vaativana myös kysymys oppijoiden äidinkielessään omaksumien keskustelun rakentumisen skeemojen suhde toisen kielen oppimateriaalikeskustelujen rakentumiseen? Kun toisen kielen oppija koettaa oppimateriaalidialogien mallin mukaan rakentaa entisistä, autenttiseen kielenkäyttöön pohjaavista skeemoista kohdekielisen keskustelun rakentumisen skeemoja, miten hän onnistuu, kun oppimateriaalidialogit tarjoavat etupäässä ongelmattomia ja sujuvia, ei-luonnollisesti rakentuvia keskusteluja? Nehän eivät vastaa oppijan äidinkielessään omaksumia skeemoja elävän keskustelun rakentumisesta. Millainen on se kognitiivinen prosessi, jonka avulla tällaiset dialogit ovat käännettävissä oppimisen avuksi?

Kristiansen toteaa, että omaehtoisten viestinnällisen tuottamisen merkitys opittavan kielen sanaston ja rakenteiden elaboroinnissa on suuri ja että viestinnällisten taitojen oppiminen edellyttää myös jatkuvaa tavoitteeseen tähtäävää, aktiivista ja systemaattista ajattelutoimintaa. (Kristiansen 1998: 27 – 30, 34 – 35, 45.) Tässä ajattelutoiminnan korostuksessaan Kristiansenin näkemys lähenee psykolingvististä näkökulmaa kielellisen ongelmatilanteen, (jollaiseksi esimerkiksi sanahaku tai sopivan ilmauksen etsiminen voidaan laskea) ratkaisemisesta kielentuottajan omana, yksilönsisäisenä mentaalisen prosessina. Sen sijaan interaktionalistisen näkemyksen mukaan ongelmatilanne on vuorovaikutustilanteen ongelma, joka koskee kaikkia keskustelun osallisia (Kuisma 2001, 21). Kristiansenin näkemyksessä kulkee siis koko ajan mukana *yksilöoppijan* oma vastuu ja valta oppimisessaan.¹

Kristiansen tuo kuitenkin esiin, että kielen ymmärtämisessä ja viestinnällisessä tuottamisessa on välttämätöntä (1) kielellisen päättelyn (inferentiaalisuus), (2) omien ilmaisujen tuottamisen (generatiivisuus) lisäksi (3) myös vastavuoroisuuden periaatteen (resiprookkisuus). (1) Tämän resiprookkisuuden periaatteen tulkitsemisen olevan myös keskusteluvuorovaikutuksen ja sitä kuvaamaan pyrkivien oppimateriaalidialogien rakentumisen taustalla. Näin näyttää ajattelevan myös Kristiansen, jonka mukaan nämä kaikki ehdot normaali keskustelutilanne täyttää automaattisesti (Kristiansen 1998: 46). Onkin syytä todeta, (vaikka keskustelun yhteisen rakentamisen nimeen olen tässä tutkielmassani vannonutkin) että kielenoppija joutuu lopulta subjektina tekemään työtä myös keskustelukontekstissa. Se, että dialogi rakennetaan yhdessä, ei poista keskustelijayksilön vastuuta ja omasta toiminnastaan. Dialogin yhteinen rakentuminen onkin jatkuvaa liikettä yksilöminän ja yhteistyöminän välillä, täytyyhän kunkin puhujan itse päättää sanottavansa sinänsä, sana- ja rakennevalintansa oman kielellisen kompetenssinsa ja kulloistenkin tavoitteidensa pohjalta.

Oppijan käymissä kakkoskielissä keskusteluissakin on kysymys tästä samasta tilanteesta: siinä edellytetään kognitiivista tiedon prosessointia, käynnissä olevan keskusteluseeman tietoista tai tiedostamatonta vertaamista aiempien keskusteluiden vastaaviin, aiempien keskustelujen skripteihin ja rakentumiseen, niissä käytettyyn sanastoon, rakenteisiin, idiomeihin, fraaseihin ja tämän kaiken poimintaan muistiprosesseista. Matkalla kohti kohdekielen monipuolista osaamista toisen kielen oppija joutuu kartuttamaan sanavarastoaan, rakenteiden ja ääntämisen hallintaansa ja lukemattomia kertoja paitsi modifioimaan ja elaboroimaan tuotoksiaan myös hakemaan apua ymmärtämiseensä.

¹ Tämä näkemys vertautuu kiinnostavasti yleisten kielitutkintojen taitotasokuvausten näkemyksiin *puhumisen* (ei siis keskustelun) osataidosta, jossa korostuu testattavan yksilön kyky käyttää kieltä suullisesti. 6-portaisen taitotasoasteikossa puhumisen kakkostasolla tuodaan tosin esiin interaktion mahdollisuus: ”Viestin perillemeno edellyttää, että puhekumppani on valmis auttamaan puhujaa sanottavansa muotoilemisessa” Keskitason ja ylimmän tason testeissä kuitenkin tuodaan puhumisen osataito esille selkeästi yksilön taitona, jossa puhuja ”selviää melko hyvin myös vieraammassa viestintätilanteissa ... ja joutuu vain harvoin käyttämään kiertoilmauksia arkielämän puhetilanteissa kielitaidon puutteellisuuden vuoksi”. (Jatkuu seuraavalla sivulla.)

On todennäköistä, että oppijayksilöiden omat skeemat käymistään toisen kielen keskusteluista ovat täynnä tätä oppimisen prosessia, jota Kristiansen kuvaa.

Miten tämä liittyy oppimateriaalidialogeihin? On selvää, että elävien keskustelijoiden kognitiivisten prosessien toistaminen ei ole tarkoituksenmukaista oppimateriaalidialogeissa enempää kuin niiden mekanismien kuvaaminen, jotka johtavat kielen oppimiseen sinänsä. Mutta oppikirjojen dialogeissa voinee hyvinkin näkyä sitä oppijayksilön työskentelyn näkökulmaa, jota Kristiansen tuo esiin. Keskusteluhan ei etene ilman subjektia. Vaikka Linellkin korostaa tietämisen ja tiedon sosiaalista luonnetta hänkin myöntää keskustelun olevan *yksilöiden* (kursivointi omani) yhteistä ääneenajattelua (Linell 1998, 21 – 22). Kristiansenin omaehtoisen viestinnällisen kyvyn kehittyminen ei ole sovittamattomassa ristiriidassa keskustelun oman sisäisen rakentumisen, keskusteluvuorojen ja keskustelussa käytettävien ilmausten ja sanaston ja strategioiden elaboroitumisen ja tämän interaktiivisen prosessin itsensä eksplikoinnin kanssa. Keskusteluja, joissa on ymmärtämisiongelmiä ja niiden ratkaisemiseksi käytyjä neuvotteluja, avunpyyntöjä, epäröintejä, sanahakua, ymmärtämisen tarkistuksia, yhteisen ymmärtämisen aktiivista ja tavoitteellista rakentamista käydään paitsi yhdessä, myös yksilöinä. Erityisesti *kielenoppijayksilön* osallisuus kakkoskielisissä keskusteluissa nostaa esiin yksilönäkökulman. Tältä pohjalta oppimateriaalidialogien yhtenä keskeisenä puutteena voi pitää (ainakin kielenoppimisen alkuvaiheissa) ehkä yllättäen, syntyperäisten kielenpuhujien laajaa käyttöä dialogien henkilöinä ja näin ollen rooligallerian yksipuolisuutta ja dialogien rakentumisen ongelmattomuutta ja idealistisuutta. Oppijan oppimisen ja samastumisen kohteena täydellisen sujuva dialogi *yksinomaisesti* käytettynä on kyseenalainen ratkaisu. Syntyperäisten välisissä keskusteluissa keskustelijoiden käyttämä *kieli* harvoin asettuu ymmärtämisen esteeksi, vaan tällä kielellä ilmaistut asiat ja asiointilat, joitten tulkinnat eivät ole sillä hetkellä yhteisesti ymmärrettävissä. Kielen oppimisen alkuvaiheissa ei-syntyperäisen kielenpuhujan kommunikatiivinen projekti sen sijaan lähtee kielen vieraudesta, minkä voittamiseksi keskustelijat yhdessä työskentelevät.

(jatkoa edelliseltä sivulta) Ylimmällä taitotasolla puhumisen osataidon kriteereinä pidetään mm. sitä, että ”puhuu sujuvasti ilman, että olisi useinkaan selvää tarvetta hakea ilmauksia. [tai apua]. Puheenvuorot ovat luontevia, yhtenäisiä ja sopivan pituisia. Pystyy esittämään selkeän, yksityikohtaisen kuvauksen monimutkaisestakin aiheesta” (taitotaso 5). ”Puhuu erittäin sujuvasti ja ...käyttää myös idiomaattisia ilmauksia monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti” (taitotaso 6), (OPM 2002: 28 - 31). On korostettava, että kysymys on testistä, jossa testataan yksilön toisen kielen suullista ilmaisutaitoa ja näin ollen testattavan kyky rakentaa merkityksiä yhteistyössä toisen kielenpuhujan kanssa ei päästä mittaamaan. Joka tapauksessa edellä lueteltu kriteeristö muistuttaa tavallaan oppimateriaalidialogien enemmistön puhujien kielitaitoa. Sujuvaa ja pitemmälle ehtineillä myös selkeästi rakentunutta ja idiomaattista replikointia. Keskustelukielitaidon mittaaminen voisi pohjautua kriteereihin, joissa oppijoiden aktiivisuus ja kyky hakea yhteisiä merkityksiä korostuisi, mutta ymmärrettävästi tällaisten autenttisten kielitaitotestien toteuttaminen lienee ylivoimainen operaatio.

Syntyperäiset voivat useimmiten ohittaa kielen ja keskittyä asioista ja asiantiloista neuvottelemiseen itseensä kun taas kielenoppijan on neuvoteltava ja aktiivisesti kiinnitettävä huomionsa samanaikaisesti paitsi asiaan, keskustelussa käytettyyn kieleen sanastoon, rakenteisiin, ääntämiseen ja – kuten tässä tutkielmassa on erityisesti tuotu esiin, keskustelun rakentumiseen. Tällaisten tilanteiden varalta ongelmattomista oppikirjadialogeista, ideaalisista keskustelumalleista, ei oppija saane paljoakaan irti.

Autenttisuuden vaatiminen

Oppimateriaalidialogien ideaalisuus liittyy usein materiaalinlaatijoiden yksilöllisessä introspektiossa luotuun käsitykseen keskustelun rakentumisesta, mikä ei välttämättä vastaa elävän dialogin syntytapaa. Wong on tutkinut oppimateriaalien puhelinkeskusteluja ja kritisoi niiden laatijoita siitä, etteivät ne vastaa elävän kielen malleja, luonnollista kielenkäyttöä, vaikka tätä luvataan (Wong 2002, 37).

Wong, tutkittuaan erityisesti puhelinkeskustelujen avausvuoroja ja verrattuaan niiden rakentumista autenttisten keskustelujen vastaaviin vuoroihin, sanoo tavoitteenaan olleen verrata amerikkalaisen kielikoulutuksen kommunikatiivisesti kompetentin kielenkäyttäjän tavoitetta ja siihen, miten oppimateriaalien keskustelumallit ja keskustelujaksojen rakenteet palvelevat tätä päämäärää (Ks. samasta aiheesta Kuisma 2001, 15 – 16). Wongin mukaan yksikään hänen tutkimistaan oppimateriaalidialogien avauksista ei vastannut autenttisten puhelinkeskustelujen vuorottelua (Wong 2002, 55 – 56). On loogista että tämän tyyppisen havainnon pohjalta myös Wong tuo esiin odotuksen (Vrt. Kurhila 2003 ja Sorjonen 2001), mikä oppimateriaalien tutkijoille on hänen mielestään syytä asettaa: ”Research efforts thus far have not employed conversation analysis as a handle with which to evaluate the naturalness or authenticity of textbook ”conversation” (Wong 2002, 57).

Itse olen osaltani tätä Wongin peräänkuuluttamaa tutkimusta pyrkinyt tässä opinnäytetyössäni tekemään. Olen tarkastellut oppimateriaalidialogeja käyttäen lähinnä keskusteluanalyysin työkaluja. Olen siis soveltanut elävän keskustelun tutkimuksen välineitä sepitettyjen dialogien kuvaukseen. Tätä ratkaisua voi arvostella, mutta omasta mielestäni valintani on kuitenkin osunut kohdalleen, sillä tarkasteluni ovat tuoneet esiin ainakin itselleni uuden ja kiintoisan näkökulman dialogeihin ja niiden käytettävyyteen toisen kielen opetuksessa. Toivon, että tutkielmani esiintuomat havainnot tavalla tai toisella edistäisivät toisen kielen ja miksei myös vieraiden kielten oppimateriaalidialogien kehittymistä yleisemminkin niin, että niitä tulevaisuudessa laadittaisiin myös elävän kielen keskustelujen rakentumisen mallin pohjalta.

Oleellista ei liene se, onko dialogin taustalla autenttinen, joskus jo käyty keskustelu. Oleellista on se, että dialogissa näkyy sen rakentumisen interaktiivinen syntyhistoria, yhteistyön periaate. Sehän on se ainut mahdollinen tapa, jolla keskustelua toisen ihmisen kanssa voi käydä. Dialogien käyttö sellaisenaan oman keskustelukompetenssin kehittämiseen on ongelmallista. Dialogin kuvaama keskustelu aina toisen puhetta jo päättyneessä keskustelussa ja sen vuorottelu ja sisällöt ja intentiot eivät voi sellaisenaan enää toistua. Keskustelun rakentumisen periaatteet sen sijaan toistuvat keskustelusta toiseen: miten aloitan keskustelun, miten osoitan saman- tai erimielisyyttä, miten voin keskeyttää toisen olematta epäkohtelias, miten ilmaisen haluavani muuttaa keskustelun suuntaa tai aihetta, miten ilmaisen suhtautumiseni keskustelukumppanini edellisiin vuoroihin tai ennakoin hänen tai omaa tulevaa vuoroani.

Loppujen loppuksi

Aluksi tuntui uskalletulta lainata keskusteluanalyysin välineitä kirjoitetun tekstin analyysiin. Ratkaisua voi arvostella etenkin, kun valituksi tuli niin laaja aineisto, että dialogien pohjalta tehdyt äänitteet jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Jääkin arvailujen varaan, mitä lisäarvoa nauhoitteiden tutkiminen olisi tuonut. Mutta jos ne täsmällisesti noudattavat dialogitekstejä, en usko suurta vahinkoa tapahtuneen. Olenhan vertaillut lähinnä *dialogitekstien rakentumista* elävien dialogien litteraatioista tehtyihin havaintoihin.

Se, että oppijat kaipaavat etenkin kielenoppimisen alkuvaiheessa valmiita keskustelufraaseja selvittääkseen tavallisimmista arkisista puhetilanteista, on varmasti totta. Tekstisyötöksenä dialogimuoto saattaa kuitenkin houkuttaa kokematon tai tietämätöntä pedagogia käyttämään opetuksessa dialogeja esimerkiksi sellaisenaan toistettavina vuoropuheluin, joita oppijat alkuperätekstiä uskollisesti toistaen käyvät odottaen näin kehittävänsä keskustelukielitaitoaan.

Tämä tutkielma on antanut itselleni mainion mahdollisuuden pohtia kysymystä oppikirjadiialogien pedagogisesta merkityksestä ja dialogien rakentumisen tarkastelusta syntyneet ajatukset varmasti näkyvät omassa suhtautumisessani valmiiden materiaalien dialogeihin ja niiden opetuskäyttöön. Toiseksi uskon tarkastelemistani dialogeista tutkimuksen kuluessa nousseen esiin piirteitä, jotka valaisevat yleisemminkin suomi toisena kielenä -oppimateriaalien dialogien rakentumista ja niiden suhdetta elävään keskustelukontekstiin ja opetukseen.

Keskustelun rakentumisen moninaisuus on äärimmäisen kiinnostava ja haastava työmaa oppimateriaalidiialogien tuleville laatijoille, itseni mukaan lukien. Tämän tutkielman tehtyäni ei ole mahdollista tarkastella oppikirjadiologeja entisin silmin. Tavoitteeni on ollut olla jossain määrin kriittinen aineistoani kohtaan ja siinä olen mielestäni kohtuullisesti onnistunutkin. Nyt on

suunnattava vapautunut energia sellaisten oppimateriaalialogien laadintaan, joita voisi itse kuvitella käyttävänsä omassa opetuksessaan.

LÄHTEET

AINEISTOLÄHTEET:

- AALTIO, MAIJA-HELLIKKI 1969: Finnish for Foreigners. Otava. Helsinki. 4. p. (Ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1963. Käyttämäni painos vastaa tätä painosta.)
- NUUTINEN, OLLI 1987: Suomea suomeksi 1. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. 6. p. (Käytössäni ollut 6. painos ei dialogien osalta poikkea 1. painoksesta vuodelta 1978.)
- NUUTINEN, OLLI 1988: Suomea suomeksi 2. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki. 4. p. (Käytössäni olleen 4. painoksen dialogit eivät poikkea 1. painoksesta vuodelta 1978.)
- LAURANTO, YRJÖ 1996: Suomen kielen alkeita 1. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä. 2. p.
- LAURANTO, YRJÖ 1996: Suomen kielen alkeita 2. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä. 2. p.
- BERG, MAARIT - SILFVERBERG, LEENA 1997: Kato hei. Puhekielen alkeet. Finn Lectura. Helsinki.
- SALMELA, ANNA LIISA - KUJANSUU, JUSSI KOSIERADZKI GRZEGORZ 2001: Suomea, ole hyvä. Suomea aikuisille maahanmuuttajille. Opetushallitus. Helsinki. 4 – 6. p. (Käyttämäni painos vastaa tämän osan 1. painosta vuodelta 1995.)
- SALMELA, ANNA LIISA - KUJANSUU JUSSI 2000: Suomea, ole hyvä 2. Suomea aikuisille maahanmuuttajille. Opetushallitus. Helsinki.
- SALMELA, ANNA LIISA - KUJANSUU, JUSSI 2000: Suomea ole hyvä 3. Suomea aikuisille maahanmuuttajille. Opetushallitus. Helsinki.
- HEIKKILÄ, SATU - MAJAKANGAS, PIRKKO 2002. Hyvin menee! Suomea aikuisille. Otava. Helsinki.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2003: Kieli käyttöön. Suomen kielen alkeisoppikirja. Yliopistopaino. Helsinki. (Teoksessa ei ole mainittu painosta. Esipuhe on kirjattu vuonna 1997.)
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2003: Kieli käyttöön. Suomen kielen jatko-oppikirja. Yliopistopaino. Helsinki. (Teoksessa ei ole mainittu painosta. Esipuhe on kirjattu vuonna 2000.)
- EICHORN, MAILA - LEHTIMAJA, INKERI - VOPIO, SANNA 2003: Puhutaan asiaa. Aitojen asiointikeskustelujen pohjalta laadittu äänite sekä teksti- ja tehtäväkokoelma suomi toisena kielenä -opetukseen. Jamilahden kansanopisto.

MUUT LÄHTEET:

- AUTERE-KESTI, ANNI 1996: *Kuvaus eräiden suomi vieraana kielenä -oppikirjojen dialogeista*. Pro gradu -työ. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- BACHMAN, LYLE F. 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BERG, MAARIT – SILFVERBERG, LEENA 1997, *Kato hei. Puhekielen alkeet*. Helsinki: Finn Lectura. 9, 148 – 156.
- BURNS, ANNE 1998: Teaching Speaking. *Annual Review of Applied Linguistics 18*. Cambridge University Press. Printed in USA. 102 – 123.
- CARTER, R. 1998: Orders of reality. CANCODE, communication, and culture. *English Language Teaching Journal 52/1*. Oxford University Press. 43 – 56.
- CARTER, RONALD – McCARTHY, MICHAEL 2004: Creating: Interactional Language, Creativity and Context. *Applied Linguistics 25/1*. 62 – 88.
- COOK, G., 1998, The uses of reality: reply to Ronald Carter. *English Language Teaching Journal 52/1*. Oxford University Press. 57 – 63.
- ELLIS, ROD 2002: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 9th impression.
- GUARIENTO, WILLIAM – MORLEY, JOHN 2001: Text and Task authenticity in the ESL classroom. *English Language Teaching Journal 55/4*. Oxford: Oxford University Press. 347 – 353.
- HAKULINEN, AULI 1989, *Suomalaisen keskustelun keinoja 1, Kieli 4*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 2. p.
- HAKULINEN, AULI 1997, Vuorottelujäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 32 – 55.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2001, Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa Mia Halonen ja Sara Routarinne (toim.) *Keskustelunanalyysin näkymiä. Kieli 13*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 105 – 121.
- KARLSSON, FRED 1998: Yleinen kielitiede. Uudistettu laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- KLAPPER, JOHN 2003: Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal 27*. 33 – 42.
- KRISTIANSEN, IRENE 1998: *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Esimerkkinä kielet. WSOY: Helsinki – Porvoo.

- KUISMA, KAROLIINA 2001, Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Teoksessa *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen. Kakkoskieli 3*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 11 – 75.
- KURHILA, SALLA 2003, *Co-constructing understanding in second language conversation. Department of Finnish language*. University of Helsinki.
- LARSEN-FREEMAN, D. – LONG, D.H. 1991: *An introduction to second language research*. Lontoo. Longman
- LAURANTO, YRJÖ 1995, Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä*. 261 – 263.
- LAURANTO, YRJÖ 1996: Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita. Opettajan opas. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 5 – 16.
- LINELL, PER 1998, *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins.
- MACKEY, A. - GASS, S. - MCDONOUGH, K. 2000: Learners' Perceptions about Feedback. *Studies in second language Acquisition 22*, Cambridge University Press. 471 – 479.
- MCCARTHY, MICHAEL – O'KEEFFE, ANNE 2004: Research in the Teaching Of Speaking *Annual Review of Applied Linguistics 24*. Cambridge University Press. Printed in USA. 26 – 43.
- OM 2002 = Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25: 2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPH 2001 = Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta. Opetushallituksen moniste 9 / 2001. Edita Oy, Helsinki.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 177 – 203.
- RAEVAARA, LIISA 1997, Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 75 – 92.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997, Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelun-analyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 18 – 31.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997, Korjausjäsenitys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 111 – 137.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1999. Dialogipartikkelien tehtävistä. *Virittäjä 2/1999*. 170 - 194.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001: *Responding in conversation: a study of response particles in Finnish*. Amsterdam: Benjamins.
- SUNI, MINNA 1993: Oppijan tavoitteena arkikeskustelusta selviytyminen. Teoksessa Eija Aalto, Minna Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä. 107 – 133.

SUNI, MINNA 1996: "En mä ymmärtää kaikki hyvin suomen kieli". Kolme näkökulmaa ymmärtämisiongelmiin. Teoksessa Ruuska, Helena – Tuomi Sanna-Marja (toim.) *Moneja baareja. Tiellä toimivaan kaksikielisyyteen*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 1996. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 121 – 130.

TAINIO, LIISA 1997, Preferenssijäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. 93 – 110.

VOLOSINOV, VALENTIN 1990, *Kielen dialogisuus*. Vastapaino. Tampere.

WONG, JEAN 2002: "Applying" conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics* 2002. 37 – 60.