

Jakonen, T., J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) 2015. Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAn vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 73. Jyväskylä. s. 91–112.

Saara Laakso

Jyväskylän yliopisto

Alkuvaiheen S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista ja kompensatiostrategioista

This article examines adult L2 Finnish learners' perceptions of listening difficulties and compensatory strategies in everyday situations. The data consist of questionnaire answers (N = 202) and five semi-structured interviews. The answers were grouped according to the reasons why listening difficulties were experienced. The number of times each reason was mentioned was calculated in order to find out to what extent the reasons were shared by the group. The interviews were used as a complementary resource for analysing the questionnaire answers. The results suggest that listening difficulties were most commonly attributed to speech rate, colloquial language and unfamiliar words, and it is argued that these reasons were likely brought up due to learners' ineffective decoding skills. Additionally, the results indicate that learners very often use repair strategies in order to compensate for gaps in their understanding. Finally, some pedagogical implications and suggestions for further research are discussed.

Keywords: second language learning, listening comprehension, listening strategies

Asiasanat: toisen kielen oppiminen, kuullun ymmärtäminen, kuuntelustrategiat

1 Johdanto

Vuosi vuodelta maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa. Siksi on tarpeen pohtia, miten heidän kotoutumisensa sujuisi mahdollisimman hyvin. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa* vuodelta 2012 (tästä lähtien *Koto-ops 2012*) nostetaan esiin vuorovaikutuksen keskeisyys: ”Tärkeä osa kotoutumista on maahanmuuttajien ja kantaväestön välinen jatkuva kanssakäyminen arkipäivän tilanteissa ja lähiyhteisöissä” (*Koto-ops 2012*: 11). Kun arjen moninaisissa vuorovaikutustilanteissa maahanmuuttajan pitäisi pystyä tarttumaan uuteen kieleen, korostuu sekä reseptiivisten taitojen, eli lukemisen ja kuuntelemisen, että strategisten taitojen tärkeys, sillä ne yhdessä auttavat vasta maahan tullutta saamaan otteen kaikkialla ympäröivästä kielestä (ks. Field 2007: 34).

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus antaa maahanmuuttajalle mahdollisuuden opiskella suomea noin vuoden ajan; tavoitteena on saavuttaa toimiva peruskielitaito (taitotaso B1.1). *Eurooppalaisen viitekehysten* (EVK) mukaan tasolla B1 oppijalla on kyky pitää yllä vuorovaikutusta sekä kyky selviytyä joustavasti arkielämän ongelmista (EVK 2003: 60–61). Toisin sanoen kotoutumiskoulutuksen jälkeen oppijan tulisi pärjätä tilanteissa, jotka edellyttävät toisen kielen kuuntelua ja arkipäiväisen puheen ymmärtämistä.

Tässä artikkelissa käytän usein käsitteitä kuunteleminen ja puheen ymmärtäminen. Näiden välisen eron selventämiseksi käytän Hasanin (2000: 137) määritelmää: ”Kuunteleminen on prosessi, jossa kuunnellaan viesti mutta joka ei välttämättä sisällä tulkintaa tai reaktiota puheeseen, kun taas puheen ymmärtäminen on prosessi, joka sisältää merkityksellistä interaktiivista toimintaa puheen ymmärtämiseksi.”

Kuuntelua verrataan usein lukemiseen. Näiden taitojen keskeisen eron ymmärtää, kun tarkastelee, miten puhuttu kieli eroaa kirjoitetusta kielestä. Puhuttu kieli on lineaarista ja tapahtuu reaaliajassa, tässä ja nyt, minkä vuoksi kuunnella ei ole mahdollista palata taaksepäin, kun ymmärtämisessä on vaikeuksia. Lukiessa epäselvään kohtaan palaaminen on aina mahdollista (tarkemmin eroista ks. esim. Buck 2001: 4). Samaan tapaan taitojen keskeinen ero tulee näkyviin myös toisen kielen kontekstissa. Toisen kielen kuuntelun tutkija Field havainnollistaa sitä näin: ”Toisen kielen lukija voi tarttua tekstiin kuin palapeliin, etsiä paloja, jotka sopivat hyvin yhteen. Toisen kielen kuuntelijalla, jolla on vaikeuksia tunnistaa puhevirrasta sanoja, ei ole avainta tekstin avaamiseen, oli teksti kuinka innostava tahansa.” (Field 2000: 187.)

Kuuntelua ja puheen ymmärtämistä ei yleensä nähdä kieltenopetuksessa ensisijaisina harjoittelun kohteina. Vandergrift ja Goh (2012) ovatkin todenneet kuuntelutaidon kehittämisen jäävän muihin taitoihin (lukemiseen, kirjoittamiseen ja jopa puhumiseen) verrattuna vähemmälle huomiolle. Vaikka kuuntelutehtäviä olisi aikaisempaa

enemmän, oppijoita tuetaan niiden tekemisessä vain vähän, mikä voi johtua siitä, että opettajat eivät tiedä, miten toisen kielen kuuntelemista voisi opettaa systemaattisesti. (Vandergrift & Goh 2012: 4.) Kuuntelutaitojen opetuksen haastavuuden olen kokenut myös itse opettaessani suomea maahanmuuttajille. Aikuisille suomenoppijoille suunnattujen oppimateriaalien kuuntelutehtävät ovat yleensä ymmärtämistä mittaavia, mutta eivät välttämättä ymmärtämistä kehittäviä; ne eivät avaa oppijalle tai opettajalle sitä, mikä tekee toisen kielen kuuntelusta vaikeaa ja miten tähän vaikeuteen tulisi tarttua. Opetusta tulisi kehittää, mutta kehittämisen tueksi tarvittavaa tutkimusta aikuisten oppijoiden puheen ymmärtämisen vaikeuksista suomi toisena kielenä -kontekstissa on toistaiseksi hyvin vähän.

Tässä artikkelissa tutkin aikuisten S2-oppijoiden käsityksiä puheen ymmärtämisen vaikeuksista luokassa ja luokan ulkopuolella sekä heidän käsityksiään siitä, mitkä tekijät näissä tilanteissa helpottavat ymmärtämistä. Oppijoiden käsityksiä olen kartoittanut kyselyllä ja viidellä kyselyä täydentävällä haastattelulla. Artikkelissani pohdin seuraavia kysymyksiä:

- 1) Mistä puheenymmärtämisongelmat oppijoiden käsitysten mukaan johtuvat?
- 2) Mitkä tekijät oppijoiden käsitysten mukaan helpottavat puheen ymmärtämistä?

Analysoidessani oppijoiden käsityksiä puheenymmärtämisongelmista lähestymistapani on pitkälti kognitiivinen, sillä kognitiivinen prosessointi on perusta kuunteluprosesseille riippumatta siitä, onko kuuntelu yksisuuntaista vai osa vuorovaikutusta (ks. Vandergrift & Goh 2012: 28). Seuraavaksi esittelen, millaisia kognitiivisia prosesseja ensikielen ja toisen kielen kuuntelussa tarvitaan, vertaan ensikielen ja toisen kielen kuuntelijaa toisiinsa ja selvitan, mikä merkitys prosessoinnin nopeudella on puheen ymmärtämisessä. Tämän jälkeen tarkastelen, millaisia kuuntelustrategioita toisen kielen oppija voi käyttää selvittääkseen vaikeista kuuntelutilanteista.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Ensimmäisen ja toisen kielen kuunteluprosessit

Ensimmäisen ja toisen kielen kuuntelussa tarvitaan ensinnäkin **lingvististä tietoa**, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tietoa kielen muoto- ja lauserakenteesta, sanastosta, semantiikasta ja diskurssirakenteista. Lisäksi kuuntelussa tarvitaan **ei-lingvististä tietoa**, esimerkiksi yleistä maailmantietoa sekä tietoa aiheesta ja kontekstista. Puheen ymmär-

täminen on näiden tietojen vuorovaikutuksen tulos. (Buck 2001: 1–3.) Fieldin mukaan toisen kielen kuuntelua koskevassa tutkimuksessa käytetään usein käsitteitä *bottom-up* ja *top-down*. Näillä viitataan prosessoinnin eri suuntiin: *bottom-up*-käsitettä käytetään, kun pienistä yksiköistä rakennetaan isompia (esimerkiksi foneemeista sanoja), ja *top-down*-käsitettä, kun kielen isommat yksiköt vaikuttavat pienempien tunnistamiseen (esimerkiksi hyödynnetään kontekstia sanan tunnistamisessa). Kuunnellessa tarvitaan molempia prosesseja, ja ne ovat toisistaan riippuvaisia: tarvitaan aina jonkin verran dekodaausta (eli puhevirran purkamista osiin), jotta ymmärtää keskustelunaiheen, ja ilmauksen merkityksellisyyden ymmärtäminen edellyttää kontekstin ja jo kuullun tekstin hyödyntämistä. (Field 2008: 132–133.) Näiden prosessien voidaan ajatella toimivan sekä kompensoivina että vahvistavina: ne kompensoivat puutteita, kun ymmärtäminen on hankalaa, ja vahvistavat ymmärtämistä, kun ongelmia ei ole (Graham & Macaro 2008: 749).

Käytän käsitteitä dekodaus (e. *decoding*) ja merkityksenanto (e. *meaning building*) Fieldin määritelmien mukaisesti: dekodauksella tarkoitan puhevirran äänteiden analysoimista ja niiden yhdistelyä sanoiksi, fraaseiksi ja lauseiksi. Merkityksenanto on sitä, että täydennetään sen peruserkitystä, mitä puhuja on sanonut, tukeutumalla ulkopuoliseen kontekstiin ja siihen, mitä on jo siihen mennessä sanottu. Lisäksi merkityksenanto voi tarkoittaa sitä, että valitaan olennaista tietoa siitä, mitä puhuja on sanonut, ja muodostetaan siitä kokonaisuus. (Field 2008: 346, 349.)

Vandergriftn ja Gohin mukaan toisen kielen kuuntelun sujuvuus riippuu kognitiivisen prosessoinnin tehokkuudesta: ensikielen kuuntelijoilla ja sujuvilla toisen kielen kuuntelijoilla prosessointi on hyvin nopeaa, ja ensikielen kuuntelijoilla etenkin dekodaus on automaattistunutta. Kun (alkuvaiheen oppijalla) prosessointi ei ole vielä automaattista ja tarkkaavaisuus kohdistuu tietoisesti puhevirran eri elementteihin, ymmärtäminen kärsii työmuistin rajallisuuden ja puheen vauhdin vuoksi. Kun informaation prosessointi automaattistuu, tarkkaavaisuutta pystyy käyttämään uuden tiedon prosessointiin ja vapaa tila työmuistissa tekee mahdolliseksi myös puheen sisällön pohtimisen. (Vandergrift & Goh 2012: 19–21.)

2.2 Toisen kielen kuuntelustrategioista

Kun alkuvaiheen oppijoille puhevirtaan tarttuminen on vielä haasteellista ja puheen purkaminen hidasta, on väistämätöntä, että heillä on erilaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa ymmärtämisiongelmiä. Selviytyäkseen näissä hankalissa tilanteissa oppijat käyttävät hyväksi erilaisia kommunikaatiostrategioita. Kun tässä artikkelissa viitataan toisen kielen kuuntelijoiden kommunikaatiostrategioihin, käytän käsitettä kompensatio-

strategia korostaakseni sitä, kuinka kuuntelijat paikkaavat näillä strategioilla vaillinaista kielitaitoaan.

Kommunikaatiostrategioiden luokitteluisissa (esim. Faerch & Kasper 1983; Dörnyei & Scott 1997) päähuomio on ollut puhujien käyttämissä strategioissa. Field on hyödynttänyt näitä strategialuokituksia luodessaan kuvauksia toisen kielen kuuntelijan käyttämistä strategioista. Hän jakaa nämä strategiat neljään ryhmään: 1) välttelystrategiat (e. *avoidance strategies*), 2) suoriutumisstrategiat (e. *achievement strategies*), 3) korjausstrategiat (e. *repair strategies*) ja 4) proaktiiviset kuuntelustrategiat (e. *pro-active strategies for listening*). (Field 2008: 296, 298.)

Fieldin mukaan oppija selviää välttelystrategioita käyttäessään ongelmallisesta tilanteesta joko hylkäämällä viestin epäluotettavana, tyytymällä viestiin, vaikka se jää hänelle epätarkaksi, tai sitten tyytymällä vain osittain ymmärrettyyn viestiin aukkokohtien huolimatta. Suoriutumisstrategioita käyttäessään oppija yrittää päätellä viestin merkityksen sen pohjalta, mitä hän on puhevirrasta onnistunut purkamaan. Hän kuuntelee esimerkiksi aiheeseen liittyviä avainsanoja ja kiinnittää huomionsa sanoihin näiden ympärillä, tai hän kiinnittää huomionsa erityisesti painollisiin sanoihin tai tavuihin. Korjausstrategioilla tarkoitetaan sitä, että oppija turvautuu keskustelukumppaniin esimerkiksi pyytämällä tältä suoraan tai epäsuoraan apua: selitystä, toistoa tai tarkennusta. (Field 2008: 300.)

Proaktiivisia strategioita käyttäessään oppija pyrkii välttämään ymmärtämisen ongelmia suunnittelemalla toimintaansa etukäteen: ennen kuuntelua hän ennakoii todennäköisiä aiheita ja sanastoa, aktivoi aiheeseen sopivan skeeman sekä arvioi, missä määrin kuuntelu vaatii strategioiden käyttöä pohtimiseen (Field 2008: 298, 301). Buck (2001: 50) toteaaakin, että kun tietää, mitä on odotettavissa, voi ymmärtää paljon, vaikka kieli-tiedossa olisi huomattavia aukkoja. Fieldin (2008: 301) mukaan proaktiivisilla strategioilla viitataan myös sekä kuuntelun aikana että kuuntelun jälkeen tapahtuvaan toimintaan: puheen pääkohtien listaamiseen ja myöhemmin niiden läpikäyntiin ja muuhun tietoon yhdistämiseen, muistiinpalautusvihjeiden luomiseen sekä puhujan näkökulman pohtimiseen.

2.3 Toisen kielen puheen ymmärtämistä ja S2-oppijoiden käsityksiä koskeva tutkimus

Suomenoppijoiden **puheen ymmärtämiseen** liittyvää tutkimusta on ollut hieman jo 1990-luvulla: tarkastelun kohteena ovat olleet ei-natiivien suomen kielen oppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtäminen (Tarnanen 1993), ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen (Suni 1993) sekä ymmärtämisen ongelmat ja niiden käsittely suomen oppijoiden välisissä keskusteluissa (Zaman-Zadeh 1996). Sen jälkeen on tutkittu ym-

märtämisongelmien ilmaisu suomenoppijoiden ja syntyperäisten suomenpuhujien keskusteluissa (Asikainen 2002), arkipuhekielen ymmärtämistä (Perttuli 2008) ja ongelmien korjausta kakkoskielisessä keskustelussa (Saartoala 2008) sekä keskitytty ymmärtämisongelmiin joko työelämässä tai jossain muussa kontekstissa (Puhakka 2008; Nylander 2010) ja tarkasteltu S2-opiskelijoiden kuullun ymmärtämisen kehitystä yhden lukuvuoden aikana (Inkeri 2014). Ymmärtämistaitoja on tutkittu 2000-luvulla myös suomenkielisen kielikylvyn kontekstissa (ks. Grönholm 2000, 2002, 2004, 2006).

Puheen ymmärtämistä sivutaan tutkielmissa ja tutkimusartikkeleissa, jotka on tehty suomenoppijoiden **kommunikaatiostrategioista** (ks. Suni 1991; Kuisma 1999; Lintula 1998; Pihanurmi 2000; Kontkanen 2002; Ristolainen 2004; Veikkolainen 2006; Tuomivaara 2007; Järvinen 1996; Illikainen 2007; Martikka 2007; Vuontisjärvi & Halme 2007). Lisäksi puheen ymmärtämiseen liittyvät läheisesti myös **kakkoskielistä vuorovaikutusta** käsittelevä tutkimus (ks. Nieminen & Suni 2009; Suni 2008; Kurhila 2003, 2006a, 2006b, 2008; Lilja 2006, 2010; Kalliokoski 1993; Mäki-Nevala 2001; Merke 2003; Sallinen 2008; Kulmala 2011; Leino 2012) sekä kuullun ymmärtämisen testaukseen liittyvä tutkimus (ks. Anckar 2011; Heikkilä & Reiman 2004).

Suomenoppijoiden **käsityksiä ja kokemuksia** niin puhekielestä, kielenkäytöstä, itsestään oppijoina, kielen oppimisesta kuin kielitaidon kehittymisestäkin on tarkasteltu useissa pro gradu -tutkielmissa ja muutamassa tutkimusartikkelissa 1990-luvun lopulta lähtien (Kuparinen 1998; Karpinska 2003; Palmanto 2004; Hultunen 2006; Kalm 2008, Partanen 2012; Kuparinen 2001; Partanen 2013a, 2013b). Pro gradu -tutkimuksia laajemmin oppijoiden käsityksiä ja kielitaitoa on tarkasteltu Korhosen (2012) väitöskirjassa.

Puheen ymmärtämistä (suoraan ja välillisesti) tai suomenoppijoiden käsityksiä koskevaa, S2-kontekstissa tehtyä tutkimusta tarkastellessa huomio kiinnittyy sekä pro gradu -tutkielmien runsauteen että laajempien tutkimusten vähyyteen. Tämä artikkeli, osana väitöstutkimustani, pyrkii täyttämään tätä tutkimuksellista aukkoa selvittämällä oppijoiden käsityksiä sekä kuunteluongelmista että ongelmatilanteissa helpottavista strategioista.

Kun tutkitaan oppijoiden käsityksiä kuunteluongelmista, on tärkeää pitää mielessä, että oppijoiden käsitykset eivät aina vastaa sitä, mitä todellisuudessa tapahtuu, sillä oppija ei välttämättä ole tietoinen kaikista ongelmien taustalla vaikuttavista tekijöistä. Oppija voi pitää ymmärtämisongelmien syynä puhenopeutta, vaikka ongelmat todellisuudessa liittyisivät esimerkiksi puhujan ääntämiseen tai aksenttiin. (Hasan 2000: 137.) Oppijoiden käsitysten tutkiminen on kuitenkin hyödyllistä, sillä vasta kun tiedetään, miten oppijat suhtautuvat ymmärtämisongelmiin, miten he hahmottavat toisen kielen kuuntelun vaikeudet ja millaisia aukkoja heidän käsityksissään ongelmien syistä on, voidaan muuttaa kuuntelutaitojen opetusta oppijoiden tarpeita vastaavaksi.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Kysely

Keräsin kyselyaineiston maaliskuussa 2014. Kyselyyn vastasi yhteensä 202 aikuista suomenoppijaa pääkaupunkiseudulta, joista 166 oppijaa (82 %) opiskeli suomea aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa ja 36 (18 %) Yleisten kielitutkintojen keskitason testiin valmistavilla kursseilla (ns. YKI-kursseilla).

Kyselyyn osallistujista 79 (39,1 %) oli miehiä ja 123 (60,9 %) naisia. Nuorin osallistujista oli 18-vuotias ja vanhin 64-vuotias; osallistujien keskiarvoikä oli 32 vuotta. Yhdeksän osallistujaa ei kertonut ikäänsä. Suurin kieliryhmä olivat äidinkielenään venäjää puhuvat (25,2 %), ja seuraavaksi eniten oli arabiankielisiä (18,4 %), englanninkielisiä (6,9 %) sekä vironkielisiä (5,4 %). Kiinaa, albaniaa tai vietnamia äidinkielenään puhuvia oli 10 opiskelijaa kustakin kieliryhmästä (eli 5 % kaikista opiskelijoista). Kyselyssä oli edustettuna kaiken kaikkiaan 33 eri äidinkieltä. Hieman yli puolet (52,5 %) osallistujista oli tullut Suomeen joko vuonna 2012 tai 2013, reilu kolmannes (36,1 %) vuosina 2008–2011 ja vajaa kymmenesosa vuosina 1987–2007. Kotoutumiskoulutuksen opiskelijoilla suomen kielen taito oli keskimäärin Eurooppalaisen viitekehyksen tasolla A2, kun taas YKI-kursseilla opiskelevat ovat tavallisesti hieman edistyneempiä: moni heistä oli lähellä kielitaidon tasoa B1 tai jo saavuttanut tämän tason.

Hankin kyselyyn osallistujilta tutkimusluvut samalla, kun teetin kyselyn. Pyrin varmistamaan suomenkielisen lupapaperin ymmärtämisen käyttämällä mahdollisimman selkeää kieltä, selittämällä lupatekstin suullisesti, havainnollistamalla sisältöä konkreettisin esimerkein ja kääntämällä lupapaperin kohtia tarvittaessa englanniksi. Osallistujat käänsivät lupapaperin sisältöä omalle kielelleen myös itsenäisesti ja yhdessä muiden samankielisten kanssa. Lupapaperissa oli maininta, että tutkimukseen osallistujat voivat halutessaan perua osallistumisensa.

Kysely sisälsi yhden kyllä/ei-kysymyksen suomen puhumisesta luokan ulkopuolella sekä neljä avointa kysymystä puheen ymmärtämisen vaikeuksista (ks. liite). Kysymykset oli kirjoitettu suomeksi, osallistujien toisella kielellä, minkä vuoksi esitin kysymykset varmuuden vuoksi myös suullisesti, hitaasti ja selkeästi, avasin niitä esimerkein ja käytin tarvittaessa apukielenä englantia. Näin halusin varmistaa, että kaikki osallistujat ymmärsivät, mitä kysymykset tarkoittivat. Kysymyksiin sai vastata suomen lisäksi englanniksi, viroksi, venäjäksi, arabiaksi, persiaksi, turkiksi, ruotsiksi, saksaksi tai ranskaksi.¹

1 Persiaa ei anneta kielivaihtoehtoksi kyselylomakkeessa, sillä mahdollisuus persiankieliseen kääntäjään tuli mieleeni vasta kyselytilanteessa.

Venäjän-, viron-, turkin-, arabian- ja persiankieliset vastaukset käännettiin suomeksi. Määrittelin kunkin kysymyksen vastauksista oppijoiden mainitsemien syiden ja strategioiden perusteella erilaisia luokkia (esimerkiksi puhutaan nopeasti -luokka) ja laskin, kuinka monta kertaa luokka esiintyy kunkin kysymyksen vastausten kohdalla, eli tein kvantitatiivista analyysia sisällön teemoilla (tästä menetelmästä Tuomi & Sarajärvi 2013: 93). Lisäksi laskin jokaiseen luokkaan kuuluvien mainintojen määrän prosentuaalisen osuuden suhteessa oppijoiden määrään, jotta vastausten vertailu helpottuisi. Esimerkiksi kun mainintoja puhekielestä tai slangista ymmärtämisvaikeuksien syynä oli yhteensä 57, laskin, että 28 % (57/202) oppijoista mainitsi tämän syyn vastauksessaan. Mikäli sama syy tai strategia mainittiin oppijan vastauksissa kahdesti, se laskettiin yhdeksi maininnaksi.

3.2 Haastattelut

Halusin syventää ja avata kyselyssä saatuja tuloksia vielä teemahaastatteluilla. Haastatteluaineiston keräsin lokakuussa 2014 ja tammikuussa 2015. Haastateltavien valinnassa oli lähtökohtana harkittu heterogeeninen otanta (e. *purposive heterogeneity sampling*, ks. Social Research Methods 2015): valitsin viisi oppijaa, jotka yhdessä muodostaisivat mahdollisimman heterogeeninen ryhmä ja edustaisivat siten kyselyyn osallistuneita mahdollisimman monella tavalla (sukupuoli, L1, koulutus, tulovuosi, eri opintopolut). Haastateltavien tutkimusluvut jouduin hankkimaan kahdesti, sillä ensimmäiseen lupa-versioon täytyi tehdä lisäyksiä. Käytin lupien hankinnassa tarvittaessa tulkkiä tai käänsin tekstin itse englanniksi. Haastateltavien harkinta-aika vaihteli kolmesta viikosta reiluun kuukauteen riippuen pitkälti siitä, milloin saimme tapaamisen sovituksi. Annoin sekä kyselyyn osallistujille että haastatelluille yhteystietoni ja rohkaisin ottamaan yhteyttä, mikäli he halusivat kysyä vielä jotain tutkimusta koskevaa asiaa. Venäjän- ja arabiankielisen oppijan haastatteluissa oli mukana tulkki, englanninkielisen oppijan kanssa keskustelukielinä olivat suomi ja englanti, ja kiinan- ja vironkielisten oppijoiden kanssa kävin keskustelut kokonaan suomeksi.

Haastattelurunko (ks. liite) sisälsi yhteensä 17 kysymystä, joista osa oli samoja kuin kyselyssä mutta suurin osa kuitenkin uusia. Kysymykset liittyivät kuunteluharjoituksiin (niiden laatuun ja määrään), vaikeiden kuuntelutilanteiden mahdolliseen ennakointiin ja reflektointiin, puhetilanteissa jännittämiseen, keskustelukumppaniin, oppijan puheen ymmärtämisen kehittymiseen kevään kyselyn jälkeen sekä siihen, millaisia neuvoja haastateltava antaisi uudelle opiskelijalle, joka sanoo, ettei ymmärrä suomalaisten puheesta mitään.

Haastattelujen analyysissa olen keskittynyt niihin sisältöihin, jotka selittävät tai syventävät kyselyn keskeisiä tuloksia ja auttavat siten kyselyn tulosten tulkinnessa. Käyt-

tämieni esimerkkien lopusta käy ilmi, onko lainaus kyselyvastauksesta, jolloin käytän numero-kirjainkoodia (esimerkiksi m27ba11) vai haastattelusta, jolloin käytän haastateltavan tutkimusnimeä (esimerkiksi Susan). Numero-kirjainkoodissa ensimmäinen kirjain kertoo, onko vastaaja mies (m) vai nainen (n), seuraava numero iän, kaksi seuraavaa kirjainta äidinkielen ja viimeinen numero Suomeen-tulovuoden.

Seuraavaksi tarkastelen, mitä syitä oppijat mainitsivat kyselyvastauksissa ja haastattelussa ymmärtämisen vaikeudelle, ja pohdin, miksi juuri nämä syyt mainittiin niin usein. Tämän jälkeen tarkastelen oppijoiden käsityksiä siitä, mikä vaikeissa tilanteissa helpottaa ymmärtämistä.

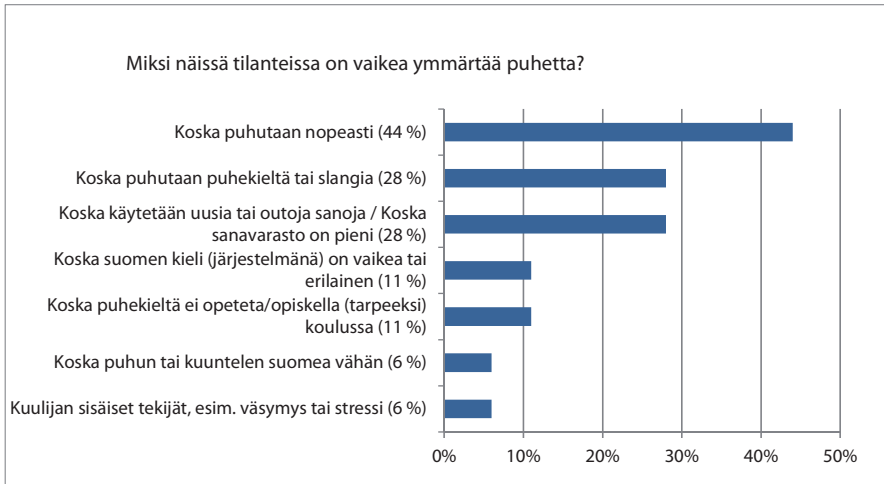
4 Tulokset

4.1 Yleisimmät oppijoiden mainitsemat syyt ymmärtämisen vaikeudelle

Kyselyn alkuperäisenä tavoitteena oli saada selville, millaisissa arkielämän tilanteissa luokassa tai luokan ulkopuolella oppijoilla on vaikeuksia ymmärtää puhetta (ks. kysymykset liitteessä). Tilanteiden sijaan vastauksissa raportoitiin tiheään siitä, miksi oli vaikeaa ymmärtää puhetta. Kolme yleisintä oppijoiden mainitsemia syytä olivat puheen nopeus, puhekieli sekä uudet tai oudot sanat, joista jokainen liittyy jollain lailla dekodauksen vaikeuteen ja hitauteen. Tämän suuntaisia tuloksia on saanut myös Goh (2000). Hänen tutkimuksessaan oppijoiden mainitsemista kymmenestä kuunteluongelmasta puolet liittyi juuri havaitsemisprosessiin. Myös Grahamin (2006) tutkimuksen tuloksissa on samankaltaisuutta: oppijoiden mukaan suurimmat ongelmat liittyivät puhenopeuteen, sanojen erotteluun puhevirrasta sekä tunnistettujen sanojen ymmärtämiseen.

Osallistujista 11 % nimesi syyksi suomen kielen vaikeuden tai erilaisuuden, ja saman verran sai mainintoja se, että puhekieltä ei opeteta tai opiskella tarpeeksi koulussa. Vain 6 % osallistujista oli sitä mieltä, että ymmärtämisen vaikeus johtui heistä itsestään – joko heidän omasta passiivisuudestaan (he katsoivat joko puhuvansa tai kuuntelevansa suomea vähän) tai omasta fyysisestä tai henkisestä tilastaan, esimerkiksi väsymyksestä tai stressistä (ks. kuvio 1).²

2 Muita, harvemmin mainittuja syitä olivat esimerkiksi ammatillinen kieli tai sanasto, toisen kielen uutuus tai outous, epäselvä puhe, murre tai aksentti ja sanojen lyhentäminen puheessa.



KUVIO 1. Seitsemän yleisintä oppijoiden nimeämää syytä puheen ymmärtämisen vaikeudelle.

Seuraavaksi tarkastelen vielä tarkemmin kolmea yleisintä oppijoiden nimeämää syytä.

4.2 Puhenopeus ymmärtämisongelmien aiheuttajana

Osallistujista vajaa puolet (44 %) mainitsi kyselyvastauksissaan ymmärtämisvaikeuksien aiheuttajaksi puhenopeuden. Tyypilliset puhenopeuteen liittyvät maininnat kyselyvastauksissa olivat seuraavanlaisia:

koska kun puhu nopeasti vaikea minulle (m41ar13)

minun ongelmia että kun ihmisiä puhuvat
Tosi nopeasti silloin en voi ymmärtää kaikky
Mutta jos puhuvat vähän hitaasti silloin
voin ymmärtää. koska minä osaan paljon sanat.
Suomessa ihmisiä puhuvat tosi nopeasti... (m28ar12)

Puhenopeus nousi esiin ongelmana myös Kugarisen (2001: 54) tutkimuksessa: useimmat tutkimukseen osallistujista katsoivat, että eniten vaikeuksia asioimistilanteissa aiheutti puhenopeus. Niinikään Rost ja Wilson (2013) näkevät puhenopeuden olevan yleinen ongelma toisen kielen oppijoilla. Ymmärtämisvaikeudet eivät kuitenkaan johdu niinkään siitä, että puhe olisi erityisen nopeaa, vaan siitä, että ei ole tottunut ns. sidottuun puheeseen (e. *connected speech*). Vaikka puhuttaisiin tavallisella puhenopeudella (noin 180 sanaa minuutissa), oppijat voivat kokea puheen nopeaksi. (Rost & Wilson

2013: 11.) Nopeasta puheesta tai nopean puheen vaikutelmasta kertoo myös katkelma Susanin haastattelusta:

joo puhekieli ja ömm nopeanopeasti ömm suomalaisia puhuu nopeasti sitten minä en ymmärrä kaikki puhuu nopeasti. puhuu hidaasti sitten minä ummarran paljon joo ee nopeasti tytytyty minä katso oo oo oo minä en ymmärrä (Susan)

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan A2:n ylemmällä tasolla (A2+; vastaa *Koto-opsissa* 2012 käytettyä tasomerkintää A2.2) puheen ymmärtäminen edellyttää selvästi ja hitaasti artikuloitua puhetta:

Ymmärtää sen verran, että pystyy tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Tämä edellyttää hidasta ja selvää puhetta. (EVK 2003: 102.)

Sekä oppijoiden vastaukset että taitotasokuvain kertovat siitä, miten kielitaidon alkuvaiheessa sanojen tai sanaryppäiden puhevirrasta erottaminen on vaikeaa ja hidasta. Tässä alkeisoppija ja taitava kuuntelija eroavatkin toisistaan suuresti: Fieldin (2008: 115) mukaan taitavan kuuntelijan dekodausrutiinit ovat automaattistuneet ja hän yhdistelee kuulemiaan ääniteitä sanavarastossa oleviin sanoihin tarkasti, nopeasti ja tehokkaasti. Alkeisoppijan täytyy puolestaan ponnistella huomattavasti sanojen tunnistamiseksi, mistä kertoo myös seuraava esimerkki kyselyvastauksista:

when I listen the language, first I have to change or turn the voice to words in my mind/ brain, the process is quite long. (m26ki12)

Koska dekodaus on vaatii paljon tarkkaavaisuutta, työmuistiin ei jää tilaa kuullun tulkintaan tai aiemmin sanotun muistamiseen. Kun dekodaus muuttuu harjoittelun myötä sujuvammaksi ja vaatii vähemmän pinnistelyä, oppija voi keskittyä laajemman merkityksen ymmärtämiseen. (Field 2008: 136.)

4.3 Puhekieli ymmärtämisiongelmiä aiheuttajana

Puhenopeuden lisäksi monet oppijat (28 % kaikista osallistujista) katsovat ymmärtämisen vaikeuden johtuvan puhekielestä tai slangista. Usein nämä kaksi syytä esitetään yhdessä: on vaikea ymmärtää, kun puhutaan nopeasti puhekieltä. Tästä kertoo myös seuraava esimerkki kyselyvastauksesta:

Kun suomalaiset ihmisen puhuvat nopeasti ja käyttävät puhekieli en ymmärrä kaikki ja on vaikeaa keskustella heidän kanssa. Kun soitan viralliselle paikalle esim. Kelaan tai terveysasemalle yleensä he puhuvat tosi nopeasti ja käyttävät virallisia sanoja, että on vaikea ymmärtää (n32kik**3)

Puhenopeus- ja puhekieli-mainintojen rinnakkaisuus ja yleisyys voivat selittyä sillä, että nämä syyt yhdistyvät toisiinsa: puhuttu kieli voi äänneiden assimilaation, reduktion tai elision vuoksi tuntua nopealta, kun siihen ei saa helposti otetta. Seuraavassa esimerkissä on yritetty kuvata ehkä juuri tätä ilmiötä:

Puhekielessä lyhyessä sanassa voi olla paljon vokaaleja ja puheesta on vaikeaa erottaa eri sanoja. On vaikeaa eritellä, milloin sana loppuu ja uusi alkaa. Puhekieltä puhutaan nopeasti. (n30vir12)

Oppijat saattavat viitata puhekielellä myös omassa kieliympäristössään (eli Helsingissä, Vantaalla ja Espoossa) kulttuihin puhutun kielen varieteetteihin, esimerkiksi monien nuorten käyttämään slangiin. Jos oppija ei tiedä, että kaikki hänen kuulemansa "puhekieli" ei ole slangia, voi asenne puhuttua kieltä kohtaan olla epäileväinen. Heille onkin selvennettävä, että oman alueen varieteettia ei ole pakko puhua mutta sitä täytyy oppia ymmärtämään, jos haluaa selvittää arkipäivän tilanteissa suomeksi.

Usein oppijoiden vastauksissa tuodaan esiin myös puhutun ja kirjoitetun kielen ero:

I feel like people speak almost a different language on the street from what we learn at Finnish language class. (n32ja13)

Monen oppijan ensikielessä kirjoitetun ja puhutun kielen suhde voi olla toisenlainen kuin suomessa. Esimerkiksi Kuparisen (2001: 51) tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki tutkimukseen osallistujat pitivät suomen puhutun ja kirjoitetun kielen eroa suurempana kuin vastaavaa eroa omassa ensikielessään.

Joidenkin oppijoiden (11 % kaikista osallistujista) mielestä puheen ymmärtäminen on vaikeaa, koska koulussa ei opeteta tai opiskella puhekieltä.

Because mostly informal form of words are used to communicate and the pronunciation would be completely different from what we are used to hearing day to day at school. (m29am13)

3 Kaksi tähteä tarkoittaa sitä, että kyselyyn osallistuja ei ole merkinnyt taustatietolomakkeeseen maahantulovuottaan.

Oppijat näkevät siis selvän eron luokkahuoneen ja luokan ulkopuolella olevan maailman välillä: kieli, jota käytetään ja opetetaan koulussa, ei vastaa heidän jokapäiväisissä tilanteissa kohtaamaansa kieltä. Tätä on kritisoinut mm. Lauranto (1995: 261), jonka mukaan kielellisen variaation pitäisi olla opetuksessa esillä, sillä pärjätäkseen arkipäivän tilanteissa oppijan on ymmärrettävä useita kielellisiä rekistereitä. Joissakin oppijoiden vastauksissa mainitaan myös, että opettaja puhuu ”kirjakieltä”. Richardsonin mukaan opettajan puheen tulisi olla mahdollisimman paljon luokan ulkopuolisen puheen kaltaista. Mikäli opettajan puhe on hidasta ja ääntäminen ylikorostunutta, se ei vastaa kohdekielen puhujien puheen prosodisia piirteitä. Tällöin oppijalla voi olla vaikeuksia hahmottaa, millaista luokan ulkopuolinen puhe on. (Richardson 1993: 43.)

4.4 Uudet ja oudot sanat ymmärtämisiongelmiä aiheuttajina

Puhenopeuden ja puhekielen lisäksi 28 % oppijoista mainitsee ymmärtämävaikeuksien yhdeksi syyksi uudet tai oudot sanat tai oman sanavarastonsa pienuuden.

koska minä olen assunut vain kaksi ja puoli vuotta Suomessa. Siksi minulla ei ole paljon sanoja mukana Minä toisvoisin, kun minä asuisin Suomessa monta vuotta, minulla ei ole ongelmaa mitään sitten vain tarvitaan oppia puhekieliä mahdollisuus paljon (n27be11)

Sanavarastoni on liian pieni, en osa slängiä. (m36ve09)

Sanavaraston pienuus on helposti ymmärrettävä ja mahdollinen selitys ymmärtämisiongelmiä, sillä monen kyselyyn osallistuneen oppijan sanavarasto on A2-tasolla ja koostuu *Eurooppalaisen viitekehysten* mukaan hyvin tavallisista sanoista ja fraaseista, jotka liittyvät oppijalle läheisiin aiheisiin. Seuraavalla tasolla (B1) oppijan edellytetään ymmärtävän puhetta, jossa käsitellään jokapäiväisen elämän kannalta olennaisia aihealueita, kuten työtä, koulua ja vapaa-aikaa (EVK 2003: 50). Todennäköisesti suurin osa oppijoista ei ole kyselyyn vastatessaan päässyt kuuntelutaidoissaan tasolle B1, joten oppijoiden sanavaraston ei voi olettaa ulottuvan kaikkiin arkipäiväisiin tilanteisiin. Vastauksissaan oppijat nimeävät ymmärtämisen kannalta hankaliksi paikoiksi esimerkiksi lääkärin vastaanoton, sairaalan, virastot ja pankin, joissa selviäminen edellyttää tavallisesti erityissanaston hallintaa.

Sanatason kuunteluongelmat eivät kuitenkaan johdu aina siitä, että sanat olisivat uusia. Gohin (2000) kiinankielisille englanninoppijoille tekemässä tutkimuksessa toiseksi yleisin oppijoiden mainitsema ongelma oli se, että he eivät tunnista tietämiään tai tuttuja sanoja puhevirrasta. Gohilla on tälle kaksi mahdollista selitystä: ensinnäkin oppijat eivät pysty linkittämään äänneitä mihinkään pitkäaikaisessa muistissa olevaan skriptiin, mikä saattaa joidenkin oppijoiden kohdalla johtua siitä, etteivät he ole tallen-

taneet työmuistiin sitä, miten sanat äännetään. Toinen selitys on se, että sanaviittaus-suhteet eivät ole vielä automatisoituneet; vaikka oppijat tuntevat sanat, niiden aktivointi muistista on vielä hidasta. (Goh 2000: 61.)

Fieldin mukaan syynä sanatason ongelmiin voi olla lisäksi se, että oppija sekoittaa sanan johonkin äänteellisesti samankaltaiseen sanaan. Oppija voi myös tietää, miltä sana kuulostaa, mutta ei tunnista sitä puhevirrasta, tai sitten oppija tunnistaa sanan puheesta mutta ei pysty liittämään sitä mihinkään merkitykseen tai yhdistää sen väärään merkitykseen. (Field 2008: 87.) Kyselyvastauksissa oppijat eivät juurikaan erottele tarkemmin, mistä sanatason ongelmat johtuvat; tyypillinen vastaus on vain *uusia sanoja*.

4.5 Oppijoiden käyttämät kompensatiostrategiat

Ymmärtämisen kannalta vaikeiden puhetilanteiden ja ymmärtämisvaikeuksien takana olevien syiden lisäksi halusin selvittää, mikä oppijoiden mielestä helpottaa näissä tilanteissa ymmärtämistä. Ajattelin saavani näin tietoa siitä, millaisia strategioita oppijat käyttävät paikatakseen puutteellisen prosessoinnin aiheuttamia aukkoja.

Oppijoiden mielestä ymmärtämistä helpotti se, kun puhuja puhuu hitaasti (34 %), käyttää tuttuja tai konkreettisia sanoja tai ilmaisuja (15 % vastaajista), selittää (14 %) tai toistaa (12 %) tai kun oppija katsoo oppikirjasta, sanakirjasta tai nettisanakirjasta (11 %) tai pyytää tai saa apua kaverilta, puolisoilta tai lapselta (8 %) (ks. kuvio 2 alla).



KUVIO 2. Kahdeksan yleisintä oppijoiden mainitsemaa puheen ymmärtämistä helpottavaa tekijää.

Yleisimmin mainittu ymmärtämistä helpottava tekijä oli siis se, että puhutaan hitaasti (69 mainintaa), mikä korreloi luontevasti sen kanssa, että yleisimmin ymmärtämisvaikeuksien aiheuttajaksi nimettiin se, että puhutaan nopeasti. Oppijoiden vastauksissa kiinnittää huomiota vastausten yksipuolisuus: lähes kaikki heidän mainitsemistaan strategioista kuuluvat korjausstrategioihin, joita käyttäessään oppija tukeutuu puhujaan – pyytää tätä puhumaan hitaasti, selittämään ja toistamaan. Kyselyvastausten perusteella oppijat eivät käytä ymmärtämisiongelmiä ratkaisemiseen suoriutumisstrategioita tai proaktiivisia strategioita. Näiden strategioiden mainitsematta jättämiseen voi olla eri syitä: on mahdollista, että oppijat eivät ole tietoisia käyttämistään muista strategioista tai sitten he ovat näistä vain osittain tietoisia (tästä esim. Faerch & Kasper 1983: 36). Voi olla, että strategiat eivät tule esiin vastauksissa, koska niiden käsitteellistäminen tai nimeäminen on hankalaa, varsinkin jos sen yrittää tehdä toisella kielellä. On mahdollista sekin, että oppijat eivät tiedä eivätkä käytä muita kuin luettelemiaan strategioita.

Oppijoiden mainitsemat korjausstrategiat, esimerkiksi selityksen pyytäminen tai sanakirjaan turvautuminen, voivat kertoa täydellisen ymmärtämisen ihanteesta ja tavoitteesta: kuuntelijan tulee ymmärtää puhujan viesti kokonaan ja täydellisesti. Tällaisesta oppijoiden käsityksestä kertoo esimerkiksi Hasanin (2000) tutkimus, jossa yli puolet arabiankielisistä englanninoppijoista raportoi kuuntelevansa jokaisen yksityiskohdan, jotta he ymmärtävät tekstin pääajatuksen. Oppijat eivät ehkä ole tottuneet luottamaan siihen, että osittaisellakin ymmärtämisellä voi pärjätä. Jos he turvautuisivat rohkeammin siihen, mitä ovat vaillinaisilla taidoillaan viestistä ymmärtäneet, he saattaisivat käyttää korjausstrategioiden ohella tai sijaan suoriutumisstrategioita.

Proaktiivisten strategioiden mainitsemisen vähyyteen saattoi vaikuttaa jonkin verran se, että kyselyssä tiedusteltiin sitä, mikä **vaikeissa tilanteissa** helpottaa ymmärtämistä. Mikäli olisi selkeästi kysytty, ennakoiko oppija vaikeita tilanteita etukäteen (tai pohtiiko hän niitä jälkikäteen), proaktiivisia strategioita olisi saattanut tulla mainitukseksi vastauksissa enemmän. Kun tiedustelin haastateltaviltani, miettivätkö he puhetilanteita etukäteen ja/tai jälkikäteen, kolme heistä mainitsi, että miettii hankalia tilanteita jälkikäteen, yksi vastasi miettivänsä vähän etukäteen ja yksi totesi sen riippuvan tilanteesta. Vain yksi haastateltavista kertoi valmistautuvansa esimerkiksi lääkäriille soittamiseen niin, että kirjoittaa kysyttävät asiat paperille, mutta hän ei ollut varma, johtuiko se kielestä vai siitä, että hänellä on tapana tehdä niin kielestä riippumatta. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että siihen ei voi valmistautua, mitä lääkäriissä puhutaan. Proaktiivisia strategioita ei siis koettu kovin tärkeiksi eikä nähty, miten ne auttaisivat puheen ymmärtämistä. Hasan (2000) on saanut hieman toisenlaisia tuloksia: oppijat olivat sitä mieltä, että ennakkotiedot puhutusta tekstistä ja taustatiedot puheenaiheesta helpottivat heitä ymmärtämisessä. Tulosten vertailtavuutta heikentää kuitenkin se, että Hasanin tutkimuk-

sen oppijoiden käsitykset liittyivät vieraan kielen kuunteluun luokkahuoneessa eivätkä kohdekielisessä ympäristössä.

5 Lopuksi

Aikuisten S2-oppijoiden mukaan puheenymmärtämisongelmat johtuvat ensisijaisesti puhenopeudesta, puhekielestä ja oudoista tai uusista sanoista. Nämä kolme syytä kertovat todennäköisesti samasta ilmiöstä: alkuvaiheen oppija kamppailee puhutun kielen piirteiden kanssa. Kun puheessa sanoja sidotaan toisiinsa assimiloimalla, redusoimalla tai jättämällä pois ääniteitä, normaalivauhtinenkin puhe voi tuntua nopealta (ks. tästä Rost & Wilson 2013: 11). On oletettavaa, että oppijat viittaavat juuri näihin piirteisiin myös silloin, kun he nimeävät syyksi puhekielen. Myös outojen ja uusien sanojen nimeäminen ongelmien aiheuttajaksi voi kertoa puhevirran purkamisen hankaluudesta: kun sanantunnistus on hidasta ja hapuilevaa, moni tuttukin sana voi jäädä tunnistamatta.

Opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna tulokset asettavat S2-opettajille haasteen: jotta kuuntelutaito kehittyisi itsenäisen kielenkäyttäjän tasolle B1, on tartuttava oppijalle eniten ongelmia aiheuttavaan ilmiöön eli dekodausprosessien hitauteen. Fieldin (2008) mukaan näiden prosessien automaattistaminen vie kuitenkin paljon aikaa, joten automaattistamista täytyy tukea intensiivisellä harjoittelulla. Toisen kielen opiskelun alkuvaiheessa olisi hyvä käyttää aikaa erityisesti sanojen tarkan tunnistamisen harjoitteluun. (Field 2008: 118–119.)

Alkuvaiheen oppijalle jää väistämättä ymmärtämiseen aukkoja, ja näitä aukkoja hän paikkailee eristrategioilla. Oppijoiden kyselyvastaukset ja haastattelut viittaavatsiihen, että oppijatsuosivat ongelmatilanteissa korjausstrategioita – eli hakevat apua itsensä ulkopuolelta, tavallisesti keskustelukumppanilta. Oppijoiden raporttoimien strategioiden yksipuolisuus antaa aiheutta ajatella, että olisi tarpeen kasvattaa sekä oppijoiden strategiatietoja että -taitoja. Mikäli opetuksessa keskityttäisiin nykyistä enemmän suoriutumisstrategioiden (esimerkiksi merkitysten päättelyn tai painotettujen sanojen hyödyntämisen) harjoitteluun, oppijat saattaisivat selviytyä vaikeista tilanteista itsenäisesti vaillinaisenkin ymmärtämisen varassa. Fieldin (2008: 306) mukaan strategiaharjoittelu voi auttaa oppijan alkuun, kun hän yrittää purkaa sidotun puheen koodia, ja jo pienillä läpimurroilla voi olla suuri merkitys oppijan motivaatiolle ja itseluottamukselle. Strategiaharjoittelua puoltaa myös Grahamin ja Macaron (2008) tekemä tutkimus, jossa todettiin, että strategioiden opettaminen paransi sekä oppijoiden kuuntelutaitoa että itseluottamusta kuuntelun suhteen.

Tämän artikkelin tarkoituksena oli kartoittaa oppijoiden käsityksiä kuunteluongelmien syistä ja niistä tekijöistä, jotka helpottavat ymmärtämistä. Aineisto ei ollut suuri,

mutta se täytti tehtävänsä antamalla yleiskuvan oppijoiden käsityksistä. Tämän aineiston pohjalta ei voi vetää laajoja johtopäätöksiä oppijoiden käyttämistä strategioista, sillä oppijoiden raportit eivät välttämättä kerro heidän todellisesta kuuntelukäyttäytymisestään (oppijoiden raporttien rajoituksista esim. Cross & Vandergrift 2015: 88 sekä Field 2008: 288). Lisäksi oman rajoituksensa tulosten yleistettävyyteen tuo se, että suurin osa oppijoista vastasi kyselyyn toisella kielellään. Vastaukset olisivat voineet olla omalla ensikielellä ilmaistuna toisenlaisia sekä sisällön että laajuuden osalta.

Jatkossa olisi tarpeen perehtyä syvemmin oppijoiden raportoimiin ymmärtämisaikavaikeuksien syihin ja selvittää, mikä yhteys niillä on todellisiin syihin ja niihin todellisiin strategioihin, joilla oppijat kompensoivat hidasta dekodeaustaan. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, mikä vaikutus eri taustatekijöillä, kuten koulutustaustalla, on siihen, millaisia ongelmia oppijat nostavat esiin ja miten ongelmia puheen ymmärtämisessä ratkaistaan. Tämän artikkelin kyselyaineisto antoi vihjeitä siitä, että vähemmän koulutetut kotoutumiskoulutuksen hitaan polun oppijat eivät koe puhuttua kieltä samalla lailla ongelmaksi kuin koulutetummat peruspolun tai nopean polun oppijat, mutta tämän todentaminen vaatisi laajempaa ja tarkempaa tutkimusta sekä oppijoiden koulutustaustasta että puhuttua kieltä koskevasta käsityksistä.

Kirjallisuus

- Anckar, J. 2011. *Assessing foreign language listening comprehension by means of multiple-choice format: processes and products*. Jyväskylä Studies in Humanities 159. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Asikainen, T. 2002. "Anteeksi, minä olen nyt ihan pihalla." *Ymmärtämisaikavaikeuksien ilmaiseminen suomen oppijoiden ja syntyperäisten suomalaisten välisissä ryhmäkeskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2002888538>.
- Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, J. & L. Vandergrift 2015. Guidelines for designings and conducting L2 listening studies. *ELT Journal*, 69 (1), 86–89.
- Dörnyei, Z. & M. L. Scott 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47 (1), 173–210.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 2003. Helsinki: WSOY.
- Faerch, G. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. Teoksessa G. Faerch & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 20–60.
- Field, J. 2000. Not waving but drowning: a reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54 (2), 186–195.
- Field, J. 2007. Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 61 (1), 30–38.
- Field, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goh, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75.
- Graham, S. 2006. Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34, 165–182.
- Graham, S. & E. Macaro 2008. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58 (4), 747–783.
- Grönholm, M. 2000. Kuullunymmärtämistaidot suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 45–70.
- Grönholm, M. 2002. Ymmärtämistaitojen kehitys suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa E. Lähdemäki, P.-M. Kallio & M. Pörn (toim.) *Kiinnostuksesta kieleen*. Fennistica 13. Turku: Åbo Akademi, 1–19.
- Grönholm, M. 2004. Reseptiivisten taitojen varhaiskehitys suomenkielisessä kielikylvyssä. Teoksessa M. Lundkvist & C. Öhberg (toim.) *Det sylinga barnet. Praktiska och teoretiska perspektiv på pedagogiken. Festkrift tillägnad Marita Lindahl*. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr. 9. Vasa: Åbo Akademi, 101–118.
- Grönholm, M. 2006. Om utvecklingen av receptiva färdigheter in finska språkbad. Teoksessa A.-L. Östern, K. Sjöholm & S.-B. Arnolds-Granlund (toim.) *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. 8:e nordiska lärarutbildningskongressen, Vasa. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 18. Vasa: Åbo Akademi, 35–148.
- Hasan, A. 2000. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13 (2), 137–153.
- Heikkilä, H. & N. Reiman 2004. *Kommunikatiivisuuden jatkumo arvioinnissa: kielitaitokäsityksistä puheenymmärtämistehtävien sisältöön*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11913/URN_NBN_fi_jyu-200547.pdf?sequence=1.
- Hultunen, M. 2006. *Wienin yliopiston suomen kielen opiskelijoiden käsitys itsestään suomen oppijoina*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Illikainen, A. 2007. Kommunikaatiostrategiat unkarilaisten suomenoppijoiden keskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkielmia oppijankielestä III*. Studia Humaniora Ouluensia 5. Oulu: Oulun yliopisto, 67–84.
- Inkeri, E. 2014. *S2-opiskelijoiden kuullun ymmärtämisen kehitys yhden lukuvuoden aikana*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Järvinen, S. 1996. Ruotsinkielisen kommunikaatiostrategioista. Teoksessa S. Kurhila (toim.) *Kymmenen tutkielmaa kielen omakumisesta ja vuorovaikutuksesta*. Kakkoskieli 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 79–100.
- Kalliokoski, J. 1993. Suomi vieraana kielenä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoksessa M. K. Suojanen & A. Kulkki-Nieminen (toim.) 19. *Kielitieteen päivät Tampereella 8.–9. toukokuuta 1992*. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 16. Tampere: Tampereen yliopisto, 97–116.
- Kalm, H. 2008. *Kaakkois-Suomen alueella asuvien maahanmuuttajien näkemyksiä suomen kielen oppimisesta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Karpinska, A. 2003. *Suomea vieraana kielenä opiskelevien käsityksiä suomen puhekielestä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kontkanen, C. 2002. *Koodinvaihto sujuvan monikielisen vuorovaikutuksen keinona*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Korhonen, S. 2012. *Oppijoiden suomi: koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Koto-ops = Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.

- Kuisma, K. 1999. *Alkeisoppijoiden kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa. Kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kulmala, E. 2011. *Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaustutkimus viiden maahanmuuttajan suomen kielen oppimisesta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201106031695>.
- Kuparinen, K. 1998. *Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kuparinen, K. 2001. Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Teoksessa P.-R. Piiparinen-Rintaluoma (toim.) *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. Kakkoskieli 4. Helsinki: Helsingin yliopisto suomen kielen laitos, 7–86.
- Kurhila, S. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kurhila, S. 2006a. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurhila, S. 2006b. Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. Teoksessa M.-L. Sorjonen & L. Raevaara (toim.) *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 285–312.
- Kurhila, S. 2008. Ymmärtäminen, vuorovaikutus ja toinen kieli. Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirinen (toim.) *Kieltä kohti*. Keuruu: Otava, 105–127.
- Lauranto, Y. 1995. Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä*, 99 (2), 261–263.
- Leino, A. 2012. *Kielenoppija keskustelussa – aktiivinen osallistuja vai toimintojen kohde?* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201301251658>.
- Lilja, N. 2006. Arkikeskustelu kielen oppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLA:n vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 159–178.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen: toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lintula, A. 1998. *Ongelmanratkaisun strategioita suomenoppijan kielessä*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Martikka, S. 2007. He tekevät syntymäpäivä sota loppu – kommunikaatiostrategiat ja ranskan kielelle ominaiset piirteet suomenoppijan tuotoksessa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkimuksia oppijankielestä III*. Studia Humaniora Ouluensia 5. Oulu: Oulun yliopisto, 85–96.
- Merke, S. 2003. *Tiellä yhteisymmärrykseen. Ei-syntyperäisen ja syntyperäisen puhujan menettelytapoja arkikeskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Mäki-Nevala, C. 2001. *Leon puheaktit päiväkodissa: maahanmuuttajalapsen kommunikaation ja vuorovaikutuksen tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nieminen, L. & M. Suni 2009. Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikiellessä ja toisessa kielessä. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko & S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikedom i tal och skrift – The diversity of speech and writing*. AFinLA:n vuosikirja 2009. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 119–138.
- Nylander, J. 2010. *Itellan varhaisjakajina työskentelevien maahanmuuttajien ymmärrys- ja viestintäongelmia*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38072/itellanv.pdf?sequence=1>.

- Palmanto, M. 2004. Suomenoppijoiden kokemuksia kielenkäytöstä ja kielitaidon kehittymisestä työharjoittelussa. *Virittäjä*, 108 (1), 405–414.
- Partanen, M. 2012. *Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisääntuloammattissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Partanen, M. 2013a. Kieli tulee kielen päälle: kansainvälisten opiskelijoiden käsityksiä suomen kielen oppimisesta. Teoksessa M. Eronen & M. Rodi-Risberg (toim.) *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung*. VAKKI-symposiumi XXXIII 7.–8.2.2013. VAKKI publications 2. VAKKI: Vaasa, 257–268. Saatavilla osoitteessa http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Partanen.pdf.
- Partanen, M. 2013b. Suomen kielen oppimistulosten mahdollisuudet ja yhteisön tuki puhdistuspalvelualalla: afrikkalaisen maahanmuuttajan käsityksiä ja kokemuksia. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit – Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 55–76.
- Perttuli, N. 2008. *Arkipuhekielen ymmärtäminen ulkomaalaisten suomenoppijoiden haasteena*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Pihanurmi, L. 2000. *Kuinka ulkomaalaiset päättävät tuntemattomien suomen kielen sanojen merkityksiä? – Kolmen venäläisen käyttämät sananpäättelystrategiat*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Puhakka, H. 2008. *Suomi toisena kielenä -oppijan puheen ymmärtämisen ongelmat: tapaustutkimus*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Richardson, U. 1993. Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa E. Aalto & M. Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus, 33–50.
- Ristolainen, A. 2004. *Kommunikaatiostrategiat suomenoppijoiden parikeskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Rost, M. & J. J. Wilson 2013. *Active listening*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Saartoala, M. 2008. *Ongelmien korjaus kakkoskielisessä keskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Sallinen, P. 2008. *Merkitysneuvottelut oppijan ja natiivin keskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Social Research Methods 2015. *Nonprobability sampling*. Saatavilla osoitteessa <http://www.socialresearchmethods.net/kb/samprnon.php> [luettu 15.2.2015].
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Aloittelevan suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisten merkitysneuvotteluiden tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 1993. Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen. Teoksessa L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (toim.) *The competent intercultural communicator*. AFinLAN vuosikirja 1993. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 99–114.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M. 1993. *Puhekielen ymmärtäminen. Ei-natiivien suomen kielenoppijoiden yleis- ja arkipuhekielen ymmärtämisen tarkastelua*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & A. Sarajarvi. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

- Tuomivaara, A. 2007. *Mikä on svéd? Kommunikaatiostrategiat unkarilaisten suomenoppijoiden keskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Vandergrift, L. & M. H. Tafaghodtari 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: an empirical study. *Language Learning*, 60 (2), 470–497.
- Vandergrift, L. & C. Goh 2012. *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Veikkolainen, L. 2006. *Kaksikielisen lapsen kommunikaatiostrategiat suomen- ja englanninkielisissä keskusteluissa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Vuontisjärvi, A. & M.-L. Halme 2007. Kommunikaatiostrategiat suomenoppijoiden parikeskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala, M.-L. Halme & H. Holmi (toim.) *Tutkielmia oppijankielestä III*. *Studia Humaniora Ouluensia* 5. Oulu: Oulun yliopisto, 13–23.
- Zaman-Zadeh, M. 1996. Anteksi en ymäärä. Ymmärtämisen ongelmat ja niiden käsittely suomenoppijoiden välisissä keskusteluissa. Teoksessa H. Sulkala & M. Zaman-Zadeh, (toim.) *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja nro 5. Oulu: Oulun yliopisto, 176–208.

LIITE.

Kyselyn kysymykset:

1. Puhutko suomea luokan ulkopuolella? Rastita .
 Kyllä.
 En.
2. Kun olet luokassa/kurssilla, missä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
3. Kun olet luokan ulkopuolella, missä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
4. Miksi näissä tilanteissa on vaikea ymmärtää puhetta?
5. Mikä näissä tilanteissa helpottaa ymmärtämistä?

Haastattelukysymykset:

1. Puhutko suomea luokan ulkopuolella? (Miksi?)
2. Ajattele ihan tavallista arkipäivää. Milloin ja/tai missä (puhe)tilanteissa sinun täytyy ymmärtää suomea?
3. Missä tilanteissa (luokassa ja luokan ulkopuolella) on helppo ymmärtää suomea? Miksi?
4. Missä tilanteissa (luokassa ja luokan ulkopuolella) on vaikea ymmärtää suomea? Miksi?
5. Miksi näissä tilanteissa on vaikea ymmärtää suomea?
6. Mitä teet, jos et ymmärrä, mitä sanotaan?
7. Mietitkö vaikeita puhetilanteita etukäteen ja/tai jälkikäteen?
8. Jännitätkö puhetilanteita? Miksi?
9. Kenen kanssa keskustele mieluiten suomeksi? Miksi?
10. Kumpaa on helpompi ymmärtää, suomea puhuvaa kurssikaveria vai suomea puhuvaa suomalaista?
11. Ajattele hetki suomen kurssien kuunteluharjoituksia. Mistä harjoituksista on ollut sinulle apua tai hyötyä? Miksi?
12. Millaiset harjoitukset ovat olleet turhia tai huonoja?
13. Onko kuunteluharjoituksia kursseilla tarpeeksi?
14. Jos ei, niin millaisia harjoituksia haluaisit/olisit halunnut enemmän? Miksi?
15. Miten puheen ymmärtäminen on muuttunut maaliskuun kyselyn jälkeen? Missä tilanteissa ymmärrät nyt paremmin? Miksi?
16. Yritä palauttaa mieleen ihan ensimmäiset päivät ja viikot suomen kurssilla. Mitkä tilanteet tuntuivat silloin vaikeilta? Miksi?
17. Miten neuvoisit uutta opiskelijaa, joka sanoo, ettei ymmärrä suomalaisten puheesta mitään? Mitä hänen pitäisi tehdä?