

YMMÄRTÄMISEN ESTEET JA NIIDEN YLITTÄMINEN

Minna Suni
Jyväskylän yliopisto

HOW TO SURMOUNT THE OBSTACLES OF UNDERSTANDING?

In the initial phase of language learning, everyday communication is usually rather problematic, since the linguistic abilities may not fulfil the communicative needs. Thus, problems occur frequently in understanding and then, interaction with a native speaker is occasionally about to collapse. This paper discusses some aspects of the negotiation by which problematic situations are solved in discourse between native and non-native speakers of Finnish.

1. ESTEITÄ ON ERILAISIA

Suomessa asuvan suomenoppijan arki on ainakin alkuun täynnä yritystä, erehdystä ja moninaista väärinymmärrystä. Ilmaisutarpeita on enemmän kuin mihin rahkeet tuntuvat riittävän, ja ylivoimaista ymmärrettävää on niin ikään tarjolla yllin kyllin: kaikesta kuullusta ja nähdystä suomen kielestä vain murto-osa on oppimisen alkutaipaleella tuttua. Suomenoppijan suomeksi selviytymisessä onkin ratkaisevaa, onnistuuko erilaisten ymmärtämisen esteiden ylittäminen, vai onko tyydyttävä alituisen pakoiluun ja periksiantoon.

Kun suomenoppija käy aivan tavanomaista, arkista keskustelua jonkun syntyperäisen suomenpuhujan kanssa, ja keskustelun jatkuminen on kaatua ylipääsemättömiltä tuntuviin ymmärtämisvaikeuksiin, syylliseksi leimautuu todennäköisesti oppija – hänhän ei osaa suomea "kunnolla". Ymmärtämisvaikeuksien takaa voi kuitenkin löytyä muutakin kuin vain oppijan kielellisten resursien rajallisuus. Suomalaiset eivät ole vielä kovin tottuneita kuuntelemaan ja ymmärtämään muunkielisten puhumaa suomea, onhan sitä ollut yleisemmin kuultavissa vasta aivan viime vuosina. Aina löytynee lisäksi niitä, jotka eivät edes kestä kuulla kieltään muukalaisten puhumana ilman että kokisivat oman

asemansa ja identiteettinsä tavalla tai toisella uhatuksi – asenteet siis estävät ymmärtämisen. Toisaalta puhutun ja kirjoitetun suomen kielen erot ovat nykyisellään sitä luokkaa, että osa oppijoiden kohtaamista ongelmista voitaisiin kai suosiolla merkitä myös puristisen kielenhuollon tiliin. Ketäpä ei turhauttaisi havainto, että opeteltavana onkin oikeastaan kaksi eri kieltä: se, jota luetaan ja puhutaan suomen kielen kursseilla, ja se, jota puhutaan muualla. Niille, jotka ovat tottuneet kuulemaan lähinnä yleiskielistä puhetta, muut puhutut variantit tahtovat vieraudessaan tuottaa suuria ymmärtämisvaikeuksia (ks. Storhammar, tässä julkaisussa).

2. YMMÄRRETTÄVYYS JA YMMÄRRETYKSI TULEMINEN

Niin kielitieteilijät kuin psykologitkin ovat 1960-luvulta lähtien selvitelleet ymmärtämistä koskevia kysymyksiä, ja alalla on syntynyt koko joukko erilaisia tutkimussuuntauksia. Vaikka tutkimusten painopiste on yleensä ollut ilmiön kognitiivisessa puolessa, myös mm. kontekstin merkitys on laajalti tunnustettu (katsaus alan kehitykseen, ks. esim. Nikko 1990: 9–21). Ymmärtämisen problematiikkaa on käsitelty erityisen paljon toisen kielen oppimisen yhteydessä: pinnalla ovat olleet mm. oppijalle tarjoutuvan kielellisen syötöksen (**inputin**) ymmärrettävyyteen liittyvät tekijät sekä ymmärtämisen, tuottamisen ja oppimisen keskinäissuhteet (ks. esim. Ringbom 1990). Keskusteluvuorovaikutukseen liittyvää ymmärtämisen tutkimusta ovat tältä alueelta raportoineet mm. Bremer et al. (1988), Brown ja Yule (1983) sekä Nikko (1990).

Yksi lähestymistapa on ollut tarttua ensisijaisesti siihen keskustelutilanteissa ilmi tulevaan kielelliseen toimintaan, joka kielii ymmärtämisvaikeuksista, ja jättää ilmiön kognitiiviset aspektit taustalle (ks. esim. Bremer et al. 1988). Tällöin polttopisteeseen nousevat nimenomaan ne vuorovaikutukselliset tekijät, jotka liittyvät ymmärtämisvaikeuksien ilmaisemiseen ja käsittelyyn: miten oppija ja syntyperäinen kielenpuhuja reagoivat ymmärtämisen esteisiin, mitä keinoja he käyttävät esteiden ylittämiseen, ja mitä esteiden ylittämisestä kulloinkin seuraa?

Erityisen suosittuja tutkimuskohteita ovat olleet oppijan käyttämät kommunikaatiostrategiat (esim. Corder 1978; Tarone 1980; Færch & Kasper 1983; Kellerman et al. 1987; Bialystok 1990) sekä syntyperäisen kielenpuhujan tuottama **foreigner talk** ja sen sisältämät lingvistiset ja interaktionaaliset modifikaatiot (esim. Krashen 1982; Scarcella & Higa 1981; Long 1983). Ehkä taustojen ja tavoitteiden erilaisuus on osaltaan vaikuttanut siihen, että suuntaukset ovat paitsi syntyneet myös pysyneet erillään: kommunikaatiostrategioiden tutkimukselle oli alkuaan ominaista etäisyyden otto suhteessa oppimisstrategioihin, kun taas **foreigner talkista** kiinnostuttiin nimenomaan siltä kannalta, onko sen käytöllä kuulijan kielenoppimista edistävä vaikutus.

Yhteistä näille suuntauksille on ollut se, että molemmat ovat tahoillaan hakenneet selvyyttä ymmärrettävyyden ja ymmärretyksi tulemisen kysymyksiin. Mitä keinoja oppija siis ongelmatilanteissa käyttääkin saadakseen viestinsä välittymään, ja miten syntyperäinen kielenpuhujia sanojaan sovittelee saataakseen ne oppijan kannalta ymmärrettäviksi, kyse on loppujen lopuksi samasta tavoitteesta: saavuttaa riittävä yhteisymmärrys, jonka varassa vuorovaikutusta voidaan jatkaa.

3. YMMÄRTÄMISVAIKEUKSIEN OSOITTAMINEN

Aloittelevan kielenoppijan ja syntyperäisen kielenpuhujan välinen keskustelutilanne on aina tietyllä tapaa epäsymmetrinen ja siksi myös epävakaa. Epävakaus kuuluu keskusteluissa esimerkiksi toistuvina ymmärtämisen tarkistuksina, puheenaiheiden nopeana, joskus tahattomanakin vaihtumisena sekä asioiden lyhyenä ja pintapuolisena käsittelynä (Long 1983: 133–136). Tuon tuostakin käy myös niin, että toinen ei ymmärrä, mitä toinen jollakin yksittäisellä sanallaan tai ilmauksellaan tarkoittaa. Käy siis kuten seuraavassa katkelmassa (esim. 1), jossa vietnamilainen suomenoppija Sang (S)¹ koettaa ottaa puheeksi jonkin ilmeisen tärkeäksi kokemansa asian:

¹Kaikki tässä artikkelissa käyttämäni esimerkit ovat peräisin pitkittäisaineistosta, joka koostuu suomen alkeita opettelevan 36-vuotiaan vietnamilaismiehen (pseudonyymi Sang) ja syntyperäisen suomenpuhujan välisistä

Esim. 1.

S: jos minä, putte, kaikki, minä putte, sinä saa, sanot mi, minulle.

M: mikä on, putte?

(vko 9)

Muodon *putte* merkitys ei ensiyrittämällä valkene keskustelukumppanille (M), ja tämä eksplikoi asiointilan esittämällä suoran kysymyksen *mikä on putte?* Tällaisella avoimella selvennyspyynnöllä on keskustelussa eräänlainen jarrun rooli: varsinaisen puheenaiheen käsittelyä ei jatketa (eikä voidakaan jatkaa) niin kauan kuin jonkin keskeisen ilmauksen merkitys on epäselvä. Esimerkissä 2 asetelma on periaatteessa aivan vastaava – siinä ymmärtämisvaikeuksiin joutuu vuorostaan oppija:

Esim. 2.

M: onko se kummallista, ihmeellistä?

S: mitä?

M: onko se sinun mielestä ihmeellistä?

S: ihmeellistä?

(vko 16)

Kun siis keskustelun toinen osapuoli ei tunne tai tunnista toisen käyttämää ilmausta, hän yleensä tekee sen myös tiettäväksi. Eksplisiittisin tapa on esittää suora *mitä*-kysymys, mutta saman asian ajavat myös hieman epäsuoremmat keinot, kuten esimerkin 2 sisältämä kysyvä toisto (*ihmeellistä?*) ja erilaiset kysyvät ”ynähdykset” (*mm?*) sekä vahvistuspyyntöjen esittäminen. Ymmärtämisvaikeuksien osoittaminen voidaan itse asiassa nähdä jo ensimmäisenä askeleena kohti yhteisymmärrystä – se nimittäin käynnistää merkitysneuvottelun (negotiation of meaning).

keskusteluista. Keskustelut nauhoitettiin oppijan kotona hänen ensimmäisten Suomessa-asumiskuukausiensa aikana (5.–16. viikko); kunkin esimerkin lopussa oleva merkintä ”vko n” viittaa siihen, monettako viikkoa Sang asui Suomessa, kun kyseinen keskustelu käytiin.

4. MERKITYSNEUVOTTELUT KESKUSTELUN PELASTAJINA

Periaatteessa kaikki inhimillinen vuorovaikutus on eräänlaista merkityksistä neuvottelemista: kahden yksilön näkemykset ilmausten merkityksistä eivät voine koskaan olla täysin identtiset. Siksi viestien välittyminen perustuu alituisen rivienväliseen neuvottelemiseen, ja siitäkin huolimatta se jää enemmän tai vähemmän epätäydelliseksi. Ymmärtäminen on siis aina likimääräistä, ja yhteisymmärrystä voidaan siksi pitää pikemminkin kokemuksellisena kuin reaalisenä asiantilana.

Merkitysneuvottelu on käsitteenä eriytynyt viittaamaan sellaisiin keskustelun jaksoihin, joiden aikana keskustelun osapuolet pyrkivät saavuttamaan yhteisymmärryksen jonkin tietyn ilmauksen merkityksestä (ks. Varonis & Gass 1985: 73; Tarone 1980: 420; Swain 1985). Esimerkissä 3 käydään intensiivistä neuvottelua yhden yksittäisen sanan vuoksi (ks. edellä esim. 1):

Esim. 3.

- S: jos minä, putte, kaikki, minä putte, sinä saa, sanot mi, minulle.
 M: mikä on, putte?
 S: saa, jos minä putte.
 M: mitä se on?
 S: minä teen kaikki putte.
 M: putte, mikä se on?
 S: väärin.
 M: aa. (nauraa)

(vko 9)

Mitä ilmeisimmin molemmat keskustelun osapuolet, suomenoppija ja synty-peräinen suomenpuhujaja, tekevät tässä merkityksen selventämiseksi kaiken voitavansa. Sitkeästä yrityksestä huolimatta ratkaisu ei kuitenkaan näytä juuri lähenevän niin kauan kuin toinen vain toistaa kysymystään ja toinen vastustaan vähin muutoksin. Riittävä yhteisymmärrys löytyy vasta useiden selvennyspyyntöjen ja -yritysten jälkeen, kun oppija turvautuu likiarvoilmauksen käyttöön (*väärin* ≈ puute, puutteellinen). Myöhempi konteksti vielä vahvistaa, että hän koetti nimenomaan ehdottaa, että keskustelukumppani korjaisi hänen

tuotostaan aina, kun siinä ilmenee puutteita tai virheitä – arvatenkin hän tar-
koitti juuri tämän kaltaisia tilanteita.

Toisin kuin esimerkiksi kommunikaatiostrategioiden ja **foreigner talkin** -tutkimuksessa on yleensä oletettu, viestin välittymisen ongelmat eivät näytäkään olevan vain yksilön ongelmia vaan pikemminkin tilanteen ongelmia: keskustelun osapuolet kokevat ne yhteisiksi ja pyrkivät siksi myös ratkaisemaan ne yhteistyössä. Merkityksistä neuvottelemisen ei kuitenkaan ole mikään itseisarvo, vaan sen ainoana tehtävänä on pelastaa keskustelu katkeamiselta. Takaisin normaalikuvioihin eli "varsinaiseen" keskusteluun pyritään palaamaan heti kun se vaikuttaa mahdolliselta ja mielekkäältä, ja usein keskustelu jatkuu merkitysneuvottelun jälkeen aivan kuin mitään ei olisi tapahtunut. Tätä ilmentää esimerkki 4, jossa keskustelu jatkuu neuvottelun jälkeen sananmukaisesti siitä, mihin se ymmärtämisvaikeuksien paljastuessa jäi. Katkelman edellä Sang on selostanut näkemyksiään mm. sopivasta elintasosta ja liian rikkauden vaaroista.

Esim. 4.

S: jos minä pyö, työ.

M: mm?

S: poor man.

M: joo köyhä, jos olet köyhä.

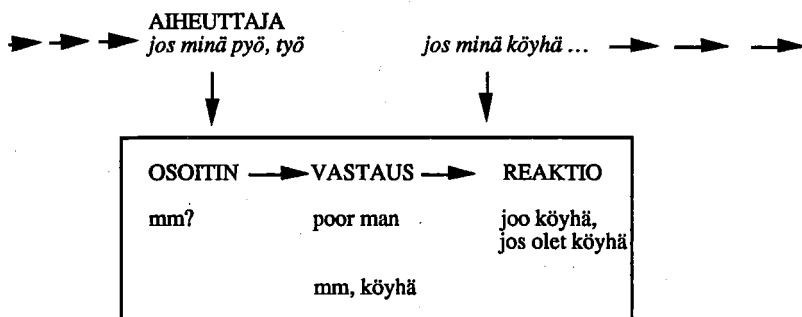
S: mm, köyhä.

jos minä köyhä minä tiedän sinua, jos rikkaampi minä en tiedä.

(vko 9)

Merkitysneuvottelun aiheuttaa tässä Sangin puheenvuoro *jos minä pyö, työ*, ja mitä ilmeisimmin nimenomaan sen lopussa oleva sanapari *pyö, työ*. Keskustelukumppani (M) ei tiedä, miten tulkita viesti – kysehän voisi olla esimerkiksi työllisyysnäkymien pohdinnasta, mutta yhtä hyvin jostakin muusta. Hän pyytää selvennystä (*mm?*) ja myös saa sen: Sang vastaa lainaamalla ilmaukselleen vastineen englannista. Yhteisymmärrys on tämän jälkeen enää vahvistusta vaille valmis, ja vahvistus seuraakin välittömästi: keskustelukumppani tarjoaa suomennoksen ja sille kontekstia (*joo köyhä, jos olet köyhä*). Tällä hän myös osoittaa, että paluu varsinaiseen keskusteluun olisi hänen puolestaan jo mah-

dollinen. Toistettuaan vielä keskustelukumppaninsa tarjoaman muodon *köyhä*² Sangkin on valmis palaamaan takaisin varsinaiseen keskusteluun. Hän jatkaa asiansa selittämistä uusimalla aiemman yrityksensä lähes sellaisenaan – ainoa ero on se, että sana *köyhä* korvaa epäonniset muodot *pyö* ja *työ*. Alun ja lopun yhdenmukaisuutta ja merkitysneuvottelun roolia keskustelun pelastajana voidaan havainnollistaa sovittamalla esimerkin 4 sisältämä merkitysneuvottelu Varonisin ja Gassin (1985) kehittämän kuvausmallin raameihin:



KUVIO 1. Esimerkin 4 sisältämän merkitysneuvottelun rakenne.

Merkitysneuvottelu kuvataan poikkeamana keskustelun muutoin suoraviivaisesta kulusta, ja siihen sisältyvät siirrot on nimetty funktioidensa mukaan. Neuvottelun aiheuttajan jäljessä on ongelman osoitin (osoittimia voi olla useitakin: ks. esim. 3). Osoitinta seuraa vastaus eli ensimmäisen puhujan yritys kohentaa ymmärtämisvaikeuksia aiheuttanutta ilmaustaan (mikäli osoittimia on useita, jokaista seuraa uusi vastausyritys). Tämän jälkeen voi seurata hyväksyvä reaktio saatuun vastaukseen. Se johtaa joko neuvottelun päättymiseen tai uuteen, vahvistuksenomaiseen vastaukseen (kuten tässä tapauksessa). (Varonis & Gass 1985: 73–78.)

²Kyse saattaa olla harjoittelusta tai mieleenpainamisyrityksestä, ts. tietoisesta oppimisstrategian käytöstä.

Esimerkin 4 merkitysneuvottelu edustaa varsin lyhyttä ja yksinkertaista tyyppiä, sillä ymmärtämisvaikeuksien osoittimia on siinä vain yksi ainoa (*mm?*). Neuvottelun lyhyys kertoo ehkä ratkaistavan ongelman suhteellisesta helppoudesta, mutta toisaalta myös ratkaisutapojen tehokkuudesta. Ilmauksen lainaaminen englannista (*poor man*) osoittautui tehokkaaksi ja tilanteeseen sopivaksi kommunikaatiostrategiaksi, koska toinen osapuoli tunnisti lainatun ilmauksen merkityksen vaivatta. Suomennoksen *köyhä* tarjoaminen puolestaan toimi hyvin toiseen suuntaan, koska oppija tunnisti sen tavoittelemakseen muodoksi. Aina ei käy yhtä hyvin: toisinaan neuvotteluissa yletään tyydyttävään yhteisymmärrykseen vasta jopa kymmenen tai viidentoista osoittimen ja vastauksen jälkeen.

5. MERKITYSNEUVOTTELUT JA KIELENOPPIMISPROSESSI

Merkitysneuvotteluita käsittelevien tutkimusten päätavoitteisiin on kuulunut neuvottelemisen ja kielenoppimisen keskinäissuhteiden selvittäminen. Esiin on toistuvasti noussut näkemys, että oppijan oman kielellisen tuotoksen (**outputin**) ymmärrettävyys on kielenoppimisen edistymisen kannalta olennaista siinä missä hänelle suunnatun syötöksenkin ymmärrettävyys (ks. Swain 1985: 247–249; Pica et al. 1989: 83–84). Merkityksistä neuvottelemisen onkin päätelty edistävän kielenoppimista, koska neuvottelut toimivat juuri sinä foorumina, jolla oppijan ei-ymmärrettävistä ilmauksista tulee – keskustelukumppanin tuella – ymmärrettäviä. Samalla neuvottelut tarjoavat oppijalle myös todellista “mittatilaussyötöstä”, eli juuri hänen vastaanottokykynsä mukaan viritettyä kieliainesta.

Tutkimukset ovat jo johtaneet myös käytännön sovelluksiin: kielenopetuksen avuksi on kehitetty sellaisia tehtävätyyppejä, jotka generoivat tehokkaasti merkitysneuvotteluita (ks. esim. Doughty & Pica 1986; Pica 1991; Tarone & Yule 1989). Luokkatilanteet vaikuttavat erityisen hyvältä harjoittelumaastolta, koska kielenoppijoiden on todettu neuvottelevan merkityksistä keskenään vielä hanakammin kuin syntyperäisten kielenpuhujien kanssa (Varonis & Gass 1985: 82–84).

Jos merkitysneuvotteluiden kielenoppimista edistävä vaikutus pystyttäisiinkin tulevaisuudessa osoittamaan täysin pitävästi, oppimisen ja neuvottelemisen keskinäissuhteista olisi kuitenkin selvitetty vasta toinen puoli. Asiaa ei nimitäin ole juuri tarkasteltu sen kääntöpuolelta eli siltä kannalta, miten oppimisprosessin eteneminen puolestaan vaikuttaa oppijan tapaan ja mahdollisuuksiin osallistua merkityksistä neuvottelemiseen. Kysymys lienee kuitenkin selvittämisen arvoinen – etenkin, jos todella on niin kuin näyttää: että kielenoppijan mahdollisuudet selviytyä ymmärtämisen esteistä eivät riipu niinkään hänen yksilöllisestä ongelmanratkaisukyvystään kuin siitä, toimiiko yhteistyö keskustelukumppanin kanssa. Miten siis on, vaikuttaako oppijan kielitaidon karttuminen tuon yhteistyön muotoihin?

Esittelen seuraavassa lyhyesti muutamia tähän kysymykseen liittyviä havaintojani. Ne ovat vielä varsin alustavia ja pohjautuvat vain yhden suomenoppijan – aiemmista esimerkeistä tutun vietnamilaisen Sangin – ja yhden syntyperäisen suomenpuhujan välisiin keskusteluihin, jotka nauhoitettiin oppijan kotona hänen ensimmäisinä Suomessa-asumiskuukausinaan. Nauhoituksia tehtiin noin kahden viikon välein siitä lähtien, kun oppija oli asunut Suomessa viisi viikkoa ja kykeni jotenkuten käymään keskustelua suomen kielellä; viimeisellä nauhoituskerralla oppija oli asunut Suomessa noin 16 viikkoa. Aikajänne oli sinänsä suhteellisen lyhyt, mutta se ajoittui vaiheeseen, jossa oppijan kyky kommunikoida suomen kielellä kehittyi erittäin nopeasti³.

6. KUKA OSOITTA YMMÄRTÄMISVAIKEUTENSA JA MITEN?

Ensimmäisille aineistoon sisältyville keskusteluille (5.–9. viikko) oli ominaista se, että syntyperäinen kielenpuhujaksi oli niissä selvästi kärkkäämpi osoittamaan ymmärtämisenvaikeutensa kuin oppija. Hänen tapansa osoittaa ne oli kuitenkin yleensä äärimmäisen epäsuora: sen sijaan, että hän olisi esimerkiksi kysynyt

³Sang kävi aineistonkeruun ajan suomen kielen intensiivikurssia, jolla opetusta annettiin 20 tuntia viikossa.

suoraan: "mitä sä tarkoitat?", hän pyrki muotoilemaan oppijan ilmausten pohjalta valmiita tulkintaehdotuksia eli ns. vahvistuspyyntöjä.

Alkuun vahvistuspyynnöt puuttuivat vain yksittäisten sanojen merkityksiin. Ne myös myötäilivät ongelmallisen ilmauksen ääntöasua ja sanahahmoa mahdollisimman tarkkaan, kuten esimerkiksi 5 käy ilmi. Katkelmassa keskustellaan siitä, missä tilanteissa Sangilla oli tapana lukea kotimaastaan tuomaansa Raamattua.

Esim. 5.

- S: kirkossa ei, ei ketä, ei kettä.
 M: ei, ei käytetä?
 S: ei keyttä, koska puhua su, suomea.

(vko 7)

Syntyperäinen suomenpuhija (M) koettaa tässä välittää oppijalle tulkintansa siitä, millaista muotoa ja merkitystä tämä ehkä tapaili päätyessään muotoon *ei kettä*. Oppija näyttää reagoivan tulkintaan hyväksyvästi, koska hän ikään kuin jäljittelee sitä seuraavassa puheenvuorossaan. Toisaalta voisi olla niinkin, että oppija mielessään ignoroi tuon tarjotun tulkinnan täysin ja päätty aivan itsenäisesti muotoon *ei keyttä*. Jos kuitenkin pitäydytään tiukasti siinä, mitä keskustelusta itsestään ilmenee, on perustellumpaa nojautua ensimmäiseen selitysmalliin, sillä keskustelu jatkuu vahvistuspyynnön jälkeen ilmeisen mielekkäällä tavalla ja osapuolet ainakin toimivat ikään kuin ilmauksen merkityksestä vallitsisi riittävä yhteisymmärrys⁴.

Oppijan kannalta oli ilmeinen helpotus, että syntyperäinen kielenpuhija pyrki alkuun ilmoittamaan ymmärtämisen esteiden olemassaolosta nimenomaan vahvistuspyynnöillä. Tällöin oppija ei joutunut itsenäisesti etsimään vaihtoehtoisia ilmauksia ja muokkaamaan tuotostaan ymmärrettävämpään suuntaan, vaan keskustelukumppani tavallaan teki tuon työn hänen puolestaan. Vahvistuspyynnön esittäessään syntyperäinen suomenpuhija itse asiassa otti päävastuun

⁴Se, millainen yhteisymmärrys kulloinkin on "riittävä", on eräänlainen neuvottelutuloks jo itsessään.

siitä, että oppijan käyttämän ilmauksen merkityksestä saataisiin selvyys. Oppijan oma vastuu rajoittui reagointiin: hänen tehtävänään oli joko hyväksyä tai hylätä ehdotettu tulkinta ja sen muoto.

Käytännössä Sang reagoi keskusteluissa kaikkiin hänelle esitettyihin vahvistuspyyntöihin hyväksyvästi: hän joko toisti ehdotetun ilmauksen ja sisällytti sen omaan tuotokseensa tai eksplikoi hyväksyntänsä toteamalla lyhyesti *joo* tai *niin*. Tämä ei tietenkään merkitse, että syntyperäisen suomenpuhujan ehdottama tulkinta olisi välttämättä osunut aina oikeaan tai että senkään merkityksestä olisi vallinnut täysi yksimielisyys. Sen sijaan se kertonee siitä, että kun oppijan kielitaito on vielä kovin rajallinen, hän on valmis tyytymään hyvinkin ylimalkaiseen yhteisymmärryksen tasoon, kunhan keskustelua vain voidaan jatkaa. Lisäksi oppijan lienee ylipäänsä helpompaa myöntää kuin kiistää, sillä kiiston kielelliset seuraukset olisivat työläät kantaa.

Syntyperäinen suomenpuhujia alkoi keskustelu keskustelulta viljellä yhä enemmän myös **selvennyspyyntöjä** eli sellaisia osoittimia, jotka pakottivat oppijan etsimään vaihtoehtoisia, selventäviä ilmauksia omin päin. Kysyvät toistot ja "ynähdykset" sekä suorat *mitä*-kysymykset yleistyivät tavallaan vahvistuspyyntöjen kustannuksella: viimeisissä keskusteluissa vahvistuspyynnöt palvelivat enää vain osoitinketjujen viimeisinä varmistuslenkkeinä:

Esim. 6.

- S: ja käy nyky nykysä.
 M: mm?
 S: ää, joskus, paljon ihmiset, käy lykysä.
 M: mm, mikä se on?
 S: käy, käy lykysä, kyls kyls.
 M: kylässä?
 S: kilyssä, joo.
 M: joo.

(vko 16)

Ilmeisesti oppijan kielitaidon kehittyminen osaltaan rohkaisi syntyperäistä kielenpuhujaa selvennyspyyntöjen käyttöön. Oppijan saattoi jo odottaa selviyty-

vän pitkistäkin merkitysneuvotteluista ilman, että kasvojen menettämisen uhka kävi kohtuuttomaksi. Itse asiassa syntyperäisen suomenpuhujan oli pakkokin turvautua noihin "kovakouraisempiin" osoittimiin, jos oppijan käyttämän ilmauksen perusteella oli ylivoimaista muodostaa mitään käsitystä sen merkityksestä. Vahvistuspyynnön esittäminenhan edellyttäisi, että edes jotakin on jo ymmärretty.

Voitaisiin tietenkin ajatella, että kun syntyperäinen suomenpuhujia päätyi ensimmäisissä keskusteluissa ilmaisemaan ymmärtämisvaikeutensa lähes yksinomaisesti vahvistuspyynnöin, hänen vaikeutensa olivat tuolloin luonteeltaan pintapuolisempia kuin pari kuukautta myöhemmin, jolloin muut osoittimet ottivat ylivallan. Oikeampi tulkinta lienee kuitenkin se, että syvimmät epäselvyydet oli alkuvaiheessa mielekkäintä pyrkiä ohittamaan tekemättä niistä sen suurempaa numeroa⁵. Niihin tarttuminen olisi ehkä johtanut siihen, että varsinainen keskustelu olisi jäänyt toinen toistaan seuraavien merkitysneuvotteluiden jalkoihin. Keskustelun sujuvuuden ohella myös sosiaaliset tekijät ovat tärkeitä: alituinen oppijan ilmausten ruotiminen olisi saattanut johtaa siihen, että oppija olisi kokenut menettävänsä kasvonsa.

Aivan vastaavasti on syytä uskoa, että vaikka Sang ensimmäisissä keskusteluissa osoittikin varsin harvakseltaan halukkuutta neuvotella keskustelukumppaninsa käyttämien ilmausten merkityksistä, se tuskin oli osoitus kaiken vaivattomasta ymmärtämisestä. Kielen alkeita opetteleva joutuu ottamaan keskusteluissa varsin nöyrän asenteen: kun kaikkea kuulemaansa ei kuitenkaan voi ymmärtää, on mielekästä tarttua vain niihin kohtiin, joissa jotakin toivoa on (vrt. hukkuva ja oljenkorsi). Kielellisten resurssien karttuessa oppija pystyy vähitellen korottamaan vaatimustasoaan ja puuttumaan yhä useampiin ymmärtämisen esteisiin. Näin hän tavallaan ottaa myös yhä enemmän vastuuta siitä, että syntyperäisen kielenpuhujan tuotoksista tulee ymmärrettäviä.

⁵Kyse olisi tällöin eräänlaisesta välttämistästrategiasta, jollaiset yleensä on luokiteltu kommunikaatiostrategioiksi (ks. esim. Færch & Kasper 1983; Tarone 1980). Koska välttämistästrategioita kuitenkin käytetään pikemminkin viestinnällisen vaivannäön minimoimiseen kuin ilmausten merkitysten selventämiseen, tällainen luokittelu on mielestäni perusteeton (ks. Suni 1991: 51–55).

Siinä missä syntyperäinen kielenpuhuja suosi alkuun epäsuoruutta ja luopui siitä vähitellen, Sangin tapa osoittaa ymmärtämisvaikeuksien olemassaolo oli kautta aineiston varsin suoraviivainen. Edellä esimerkissä 2 esiintyivät hänen käyttäminään sekä *mitä*-kysymys että kysyvä toisto, ja esimerkistä 7 löytyy vielä kolmas hänen käyttämänsä osoitintyyppi, kysyvä "ynähds" *mm?*:

Esim. 7.

M: silloin sinä voit auttaa muita.

S: *mm?*

M: sinä, voit auttaa muita.

S: auttaa?

(vko 11)

Se, että oppija käytti vain selvennyspyyntöjä ymmärtämisvaikeuksiensa osoittamiseen, kertoo ehkä jotakin hänen kohtaamiensa vaikeuksien syvyydestä. Ehkä keskustelukumppanin ilmaukset todella jakautuivat oppijan kannalta kahteen ryhmään: ne olivat joko kyllin helppoja ymmärrettäviksi tai sitten niin vaikeita, ettei niiden merkityksestä ollut mahdollista esittää mitään arvailuja. Todennäköisempää lienee kuitenkin se, että oppijan kielellisten resursien rajallisuus yksinkertaisesti näkyi myös osoitinvalikoiman rajallisuutena: niukan kielitaidon varassa on aina helpompaa kysyä lyhyesti *mitä?* kuin muotoilla tulkintojaan valmiiksi vahvistuspyynnöiksi.

Aineiston viimeisestä keskustelusta (16. viikko) löytyi kuitenkin pitkän merkitysneuvottelun hännänhuippuna (jo) yksi oppijan esittämä vahvistuspyyntö. Se oli sikäli hyvin kunnianhimoista tyyppiä, että se ei myötäillyt keskustelukumppanin aiempien puheenvuorojen muotoa. Esimerkissä 8 on mukana vain merkitysneuvottelun aiheuttanut syntyperäisen kielenpuhujan puheenvuoro ja oppijan neuvottelun lopussa esittämä vahvistuspyyntö:

Esim. 8.

M: oletko sinä sen jälkeen ollut rakentamassa mitään, kun lähdit vietnamista? ---

S: s, si, sinä kysyi, minun ammatti myöhemmin, oikein?
(vko 16)

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siis siltä, että kielellisten resurssien lisääntyessä oppijalla on enemmän varaa ja mahdollisuuksia sekä osoittaa ymmärtämisvaikeutensa että selvittää niitä ilmauksiaan, jotka tuottavat keskustelukumppanille ymmärtämisvaikeuksia. Vastaavasti syntyperäisellä kielenpuhujalla on varaa säilyttää oppijalle sitä enemmän neuvotteluvastuuta, mitä parempi kieli-taito tällä on.

LOPUKSI

Merkitysneuvotteluiden tarkasteleminen auttaa hahmottamaan sitä, mitä oppijan ja syntyperäisen kielenpuhujan välisissä keskusteluissa tapahtuu, kun niissä kohdataan ylittämistä vaativia ymmärtämisen esteitä. Lähestymistavan erityinen etu on siinä, että keskustelun osapuolia ei tarkastella vain joinakin irrallisina, toisistaan riippumattomina ongelmanratkaisijoina, vaan heidän keskinäinen yhteistyönsä ja yhteisvastuullisuutensa pääsee esiin. Rajoitteena on vastaa-vasti se, että varsinaisesta esteiden ylittämisestä saadaan tietoa vain siltä osin kuin se reaalistuu kielellisten tuotosten ja muun viestinnän tasolla – keskustelijoiden ongelmatilanteissa tekemät kognitiiviset ratkaisut jäävät näkökentän ulkopuolelle. Vuorovaikutuksen ja kognition näkökulmat ovatkin lähinnä toisiaan täydentäviä: vain toisen varassa ei ymmärtämisvaikeuksista ja niiden voittamisesta pystytä muodostamaan kokonaiskuvaa.

Kielenoppijoiden tietoisuutta siitä, miten he itse ja heidän tuntemansa synty-peräiset kielenpuhujat tapaavat menetellä ongelmallisissa viestintätilanteissa, on perusteltua pyrkiä kohentamaan esimerkiksi oppitunneilla käytävin keskusteluin. Kokemusten vertailu ja erilaisten vaihtoehtoisten toimintatapojen poh-timinen auttaa näkemään ymmärtämisvaikeudet täysin asiaan kuuluvana ja

samalla haastavana ilmiönä. Oppijalle saattaa olla käänteentekevä oivallus jo se, että hänen ei tarvitsekaan jättäytyä vain keskustelukumppaninsa armoille, kun tämän viestit menevät yli ymmärryksen, vaan hänellä itsellään on kaikki valta vaatia toistoja ja selvennyksiä, kunnes riittävä selvyys saadaan. Vastaa- vasti myös tieto siitä, että syntyperäiset kielenpuhujat pystyvät (halutessaan) ottamaan selvennysvastuuta oppijankin ilmausten suhteen, saattaa jossakin tapauksessa alentaa keskusteluun heittäytymisen kynnyistä: suomeksi selviyty- minen ei olekaan vain itsestä kiinni!

LÄHTEET

- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bremer, K. & P. Broeder & C. Roberts & M. Simonot & T. Vasseur 1988. *Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language. ESF-project Second Language Acquisition by Adult Immigrants*. Strasbourg & London.
- Corder, S. P. 1978. Strategies in communication. Teoksessa Leiwo, M. & A. Räsänen (toim.) AFinLa:n vuosikirja 1978. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkai- suja 23. Jyväskylä: AFinla, 7–12.
- Doughty, C. & T. Pica 1986. "Information gap" tasks: Do they facilitate second language ac- quisition? *TESOL QUARTERLY* 20, 305–325.
- Færch, C. & G. Kasper 1983. Plans and strategies in foreign language communication. Teoksessa Færch, C. & G. Kasper (toim.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 20–60.
- Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. Teoksessa Hatch, E. (toim.) *Second language acquisition: A book for readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 401–435.
- Kellerman, Bongaerts & Poulisse 1987. Strategy and system in L2 referential communica- tion. Teoksessa Ellis, R. (toim.) *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall International, 100–112.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Perga- mon Press.
- Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of com- prehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126–141.

- Nikko, T. 1990. *Kognitiivinen lähestymistapa vieraan kielen ymmärtämiseen. Ymmärtäminen natiivin ja vieraan kielen puhujan puhelinkeskustelussa*. Korkeakoulujen kielikeskusten julkaisuja 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pica, T. 1991. Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System* 19, 437–452.
- Pica, T., L. Holliday, N. Lewis & L. Morgenthaler 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 63–90.
- Ringbom 1990. On the relation between second language comprehension and production. Teoksessa Tommola, Jorma (toim.) *AFinLA:n vuosikirja 1990*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja 48. Turku, 139–148.
- Scarcella R.C. & C. Higa 1981. Input, negotiation, and age differences in second language acquisition. *Language Learning* 31, 409–437.
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa*. Pro gradu -tutkielma, soveltava kielitiede. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Teoksessa S.M. Gass & C.G. Madden (toim.) *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House, 235–253.
- Tarone, E. 1980. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30, 417–431.
- Tarone, E. & G. Yule 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Varonis E.M. & S. Gass 1985. Non-native/non-native conversations: A model for negotiations of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71–90.