

KIELENOPPIJAN PUHE TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Arja Piirainen-Marsh

Jyväskylän yliopisto

This paper examines some central issues in the study of conversational interaction from the second language perspective. Three currently influential research approaches are discussed. The first is the contrastive/normative approach, which has sought to identify differences between the learner's native language and target language and explain errors that learners make at the pragmatic and discursal levels of language use. The second perspective is referred to as the problem-centred approach, since it studies the specific problems arising from unshared meaning in interactions involving learners, and investigates the means with which such problems are negotiated. Two traditions in the study of negotiation of meaning are identified: the study of learners' communication strategies and the study of interactional modifications typical of conversations involving nonnative speakers. Finally, research with an interactional orientation is discussed. It is argued that the interactional approach makes an important and timely contribution to the study of learner conversation by viewing it more in terms of the processes of conversation and discourse than merely a deficient product of interlanguage use. This point of view draws attention to certain central aspects of talk which require further study in the context of second language conversation, such as reciprocity, contextuality and the negotiation of social, as well as linguistic, meaning.

Key words: conversational interaction, second language acquisition

JOHDANTO

Esitykseni otsikko tarjoaa useita mahdollisia lähestymistapoja, onhan sekä äidinkielen että vieraan kielen oppijan puhetta tutkittu varsinkin viimeisten parinkymmenen vuoden aikana runsaasti eri näkökulmista. Tämän esityksen aiheena on vieraan kielen oppijan puhekäyttäytymisen tutkimus. Raja käsittelyn muutamaan keskeiseen tutkimussuuntaukseen, joissa oppijan puhekäyttäytymistä tai oppijan ja syntyperäisen puhujan välistä vuorovaikutusta on analysoitu. Tarkoitukseni on kiinnittää huomiota näiden tutkimussuuntausten taustalta löytyviin oletuksiin ja lähtökohtiin

sekä niiden käsityksiin kielestä ja kielenkäytöstä. Tarkastelun taustalla on keskusteluntutkimuksen näkökulma, jossa kieli ymmärretään diskurssina, aika- ja tilannesidonnaisena vuorovaikutuksena. Tällöin puhetta lähestytään kasvotusten tapahtuvan keskustelun kautta - jonka taas on väitetty olevan "puhutun kielen alkuperäinen, varsinainen ja keskeinen muoto" ja "kielenkäytön prototyyppi" (Hakulinen 1989: 16,22).

Tarkastelen aluksi keskustelun, vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen suhdetta sekä niitä taustaoletuksia, joilla oppijan vuorovaikutuskäyttäytymisen tutkimusta on perusteltu. Seuraavaksi otan esille keskeisiä oppijan puhekäyttäytymisen tutkimuksen suuntauksia, joiden tarkastelussa erotan karkeasti kaksi näkökulmaa, normatiivisen ja ongelmakeskeisen. Lopuksi käsittelen lähempänä keskusteluntutkimuksen lähtökohtia olevaa vuorovaikutuskeskeistä näkökulmaa.

1. VUOROVAIKUTUS JA KIELEN OPPIMINEN

Kielen oppimisen tutkimuksessa on pitkään pidetty itsestään selvänä, että ensimmäinen kieli (äidinkieli) opitaan vuorovaikutuksessa. Toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa kiinnostus vuorovaikutukseen on verrattain uutta. Pitkään tutkimuksen ja opetuksen lähtökohta oli kielioppi- ja syntaksikeskeinen: oletettiin että oppija oppii ensin ja ensisijaisesti kieliopin, lähinnä syntaksin, jota hän sitten pystyy harjoittelemaan ja käyttämään keskustelussa. Keskustelun nähtiin siis rakentuvan aiemmin opitun syntaksin varaan. 1970-luvulla esitettiin, että keskustelu ja vuorovaikutus itse asiassa ovat keskeisiä syntaksin oppimisen kannalta. Evelyn Hatch (1978) esitti, että kun oppija oppii rakentamaan keskustelua, hän samalla oppii myös kohdekielen syntaktisia rakenteita. Myöhemmin on löydetty todisteita siitä, että keskustelukumppanin kielellisiin ilmauksiin tukeutumalla, toisinsanoen käyttämällä hyväksi välitöntä vuorovaikutus-kontekstia, oppija oppii myös sanastoa ja sanajärjestystä. Uudempi tutkimus (esim. Sato 1986) on kuitenkin osoittanut, että on ennenaikaista

väittää vuorovaikutuksen suoraan vaikuttavan syntaksin tai muiden kieliopillisten piirteiden oppimiseen. Saton mukaan keskustelukonteksti voi edistää joidenkin lingvististen piirteiden oppimista, mutta ei kaikkien.

Vaikka intuitiivisesti tuntuu selvältä, että jotakin arvokasta kielenkäytöstä keskustelun ja vuorovaikutuksen avulla opitaan, tutkimuksen avulla ei ole vielä pystytty selvittämään, mitä se tarkalleen ottaen on. Hypoteeseja on kyllä esitetty ja niillä perusteltu erilaisten tutkimusten tarvetta, mutta empiirinen näyttö oppimisesta on vähäistä. Onkin syytä kysyä mistä tämä johtuu ja miksi monien oppijoiden kokemukseen pohjautuvaa tietoa ei ole onnistuttu tutkimuksen avulla selvittämään. Sato (1986: 42) huomauttaa, että keskustelun avulla ei välttämättä opita kohdekielen rakenteita, vaan opitaan pitämään yllä vuorovaikutusta ja osallistumaan siihen. Tämä sekä Swainin (1985: 248) samantyyppinen huomio - puhumalla opitaan puhumaan - nostaa esiin useita keskeisiä kysymyksiä. On aihetta pohtia tiedämmekö tosiasiallisesti tarpeeksi siitä mitä puhuminen on, millaisia taitoja se vaatii ja miten puhumisen eri osa-alueita opitaan. Keskustelun- ja diskurssintutkimuksen eri suuntaukset osoittavat, että kysymykset eivät suinkaan ole ongelmattomia.

Kielen oppimisen tutkimuksessa on oppijan puhekäyttäytymistä tarkasteltu viime vuosiin saakka pääasiassa kielellisten tuotosten kautta. Kuten edellä jo mainittiin, huomio on kohdistunut kielen rakenteeseen, erityisesti syntaksiin ja sanastoon. Uudemmat tutkimussuuntaukset ovat kiinnittäneet enemmän huomiota vuorovaikutuskäyttäytymiseen, esimerkiksi siihen miten oppijat saavuttavat erilaisia keskustelutavoitteita, miten he selviävät kommunikatio-ongelmista ja miten pystyvät varioimaan kielitään erilaisissa viestintätilanteissa ja toisaalta miten syntyperäiset puhujat muuttavat (modifioivat) kielenkäyttöään oppijan kanssa puhuessaan. Tarkastelen seuraavassa lähemmin muutamaa tutkimussuuntausta ja niiden lähtökohtia. Samalla yritän pohtia millainen käsitys puheesta ja

kielen oppimisesta eri tutkimussuuntauksista (joskus implisiitisti) ilmenee.

2. OPPIJAN PUHEEN TUTKIMUS: KAKSI LÄHESTYMISTAPAA

2.1. Normatiivinen suuntaus

Kielenopetuksen tarpeet ovat aina motivoineet oppijan kielen tutkimusta ja vaikuttaneet tutkimusten tavoitteisiin ja kysymyksenasetteluun. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa riittävän yksinkertaisia yleistyksiä ja normeja opetuksen käyttöön, jotta voitaisiin antaa oppijoille selkeitä ohjeita ja selviytymiskeinoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Normatiivinen näkökulma on liittynyt läheisesti kontrastiiviseen tutkimusperinteseen, jonka tavoitteena on ollut kuvata eri kielten ja kulttuurien välisiä eroja, ja tämän tiedon avulla ennakoida ja/tai selittää oppijan mahdollisia virheitä. Viime aikoina kontrastiivinen näkökulma on tullut uudelleen voimakkaasti esiin puhekäyttäytymisen tutkimuksessa: tarkastelun kohteena ovat olleet kulttuurien väliset erot puheaktien tuottamisessa sekä diskurssikäyttäytymisessä. Perusteet, joihin kontrastiivisen tutkimuksen uusi tuleminen nojaa, ovat entiset: oppijan vaikeuksien ennakointi havaittujen kielenkäytön erojen pohjalta. Nyt on aika kysyä onko tutkimuksessa onnistuttu välttämään aikaisemman kontrastiivisen tutkimuksen keskeiset ongelmat, kuten oppijan kielenkäytön tarkastelu ideaalistetun natiivinormin näkökulmasta (ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991: 66). Vaikka natiivimallin käyttämistä oppijan ihanteena on ajoittain voimakkaastikin kritisoitu (ks. esim. Mey 1981), näyttää siltä, että oppimisen ihanteena nähdään usein edelleen syntyperäisen puhujan kielikyky (kompetenssi) ja kielen oppijan tavoitteena mahdollisimman "natiivinomainen" käyttäytyminen.

2.1.1. Puheaktitutkimus

Puheaktitutkimuksessa on tarkasteltu erilaisten kielen muotojen sopivuutta eri funktioiden tai intentioiden ilmaisemiseen eri kielissä ja kulttuureissa sekä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. On tutkittu erilaisia puheaktifunktioita (kuten pyynnöt, kutsut, valitukset, anteeksipyyntöt) sekä niiden kielellisiä ilmentymiä ja pyritty selvittämään oppijoiden ongelmia tiettyjen puheaktien tuottamisessa. Esimerkkinä puheaktitutkimuksesta voitaisiin mainita laaja kulttuurienvälinen 'Cross-cultural speech act realisation project' (CCSARP) projekti, jossa tarkasteltiin anteeksipyyntöjen ja pyyntöjen kulttuurienvälistä ja sosiolingvististä vaihtelua sekä kielen oppijoiden kompetenssia näiden puheaktien tuottamisessa kohdekielellä.

CCSARP-projekti on onnistuneesti selvittänyt puheaktien kielellisiä ilmaisukeinoja eri kielissä ja tuonut paljon lisävalaistusta useisiin kielenkäytön ja kulttuuritaustan sekä sosiaalisen tilanteen keskinäisen suhteen ongelmiin (ks. esim. Blum-Kulka & House 1989, Kasper 1989). Projektin antia on ollut myös sellaisten lingvististen analyysivälineiden kehittäminen, joiden avulla voidaan tarkastella ja kuvata kielen pragmaattisia piirteitä, kuten epäsuoruutta ja modaliteettia. Kielenkäytön kulttuurierojen osalta tulokset ovat olleet mielenkiintoisia: havaitut erot ovat osoittautuneet huomattavasti oletettua monimutkaisemmiksi ja vaikeammin selitettäviksi kuin ennakoitiin. Tutkimus on myös osoittanut kulttuurien välisten erojen tarkastelun vaikeudet, jotka ulottuvat vertailtavan puheen yksikön tai kielenkäyttötilanteen valinnan vaikeudesta havaittujen erojen selittämiseen.

Myös kielenoppijan puheaktien tuottaminen oli keskeinen tutkimuskohde CCSARP-projektissa. Tutkimuksen tuloksena on saatu tietoa sekä eri kielten puhujille tyypillisistä erityisongelmista että kaikille kielenoppijoille yhteisistä vaikeuksista. Joiltakin osin tulokset ovat kuitenkin osoittautuneet ongelmallisiksi. Yhtenä syynä tähän on projektissa käytetty aineisto: tutkimus ei perustu puheaktien tuottamiseen vuorovaikutustilanteissa, vaan kyselylomakkeilla koottuun "diskurssitäydennystettiin" (discourse

completion test), jossa annetaan rajattu kirjallinen diskurssikonteksti sekä aukko oppijan tuotosta varten. On selvää että kun vuorovaikutuksellinen ilmiö alistetaan näinkin rajattuun kokeenomaiseen kontekstiin, tuotokset saattavat olla hyvinkin kaukana vuorovaikutustilanteen kielenkäytöstä. Siten esimerkiksi yksi projektin keskeisimmistä havainnoista, nimittäin väite, että oppijoille on tyypillistä tietty monisanaisuus puheaktien ilmaisemisessa, ei ole saanut tukea toisentyyppiseen aineistoon perustuvissa tutkimuksissa (ks. Edmondson & House 1991, Piirainen-Marsh 1992).

Puheaktitutkimusta on tehty jonkin verran myös luonnollisesta puheaineistosta. Luonnollisen puheaineiston nauhoituksen hankaluuden vuoksi apuna on käytetty etnografisia menetelmiä, kuten kirjallisia muistiinpanoja ohimenevistä puhetilanteista. Näissä tutkimuksissa on onnistuttu kokoamaan kiinnostavaa tietoa kulttuurisidonnaisesta kielenkäytöstä, esimerkiksi tyypillisistä tavoista ilmaista kohteliaisuus eri englanninkielisissä maissa (Wolfson 1983, Holmes 1988, Herbert 1989). On huomattu, että vaikka kielelliset keinot ovat samantapaisia ja niissä esiintyy verrattain vähän vaihtelua, löytyy kuitenkin joitakin selvästi kulttuuriin liittyviä eroja: kohteliaisuudet ovat yleisempiä amerikanenglannissa kuin Uuden Seelannin ja Etelä-Afrikan englannissa, niitä käytetään ja niihin vastataan eri tavalla. Tietoa puheaktien kielellisistä ilmaisukeinoista on koottu myös suomen kielen osalta: Muikku-Werner (1993) vertailee suomalaisten ja saksalaisten puhujien käskemisen ja kysymisen keinoja aitoa puheaineistoa käyttäen. Luonnollisista puhetapahtumista koottuun aineistoon pohjautuvia puheaktitutkimuksia on toistaiseksi vähän, ja niistä saatu tieto kattaa varsin kapean kielenkäytön alueen. Tutkimus on kohdistunut lähinnä muutamiin suhteellisen helposti tunnistettaviin puheakteihin, kuten pyyntöihin ja kohteliaisuuksiin, ja aineisto on koottu helpoimmin saatavilla olevista puhetilanteista, kuten tutkijoiden omasta puheyteisöstä (esim. keskustelut opiskelijoiden, ystävien ja tuttavien kanssa) ja julkisista tilanteista (esim. palvelutilanteet). Vaikka tulokset ovatkin olleet mielenkiintoisia ja merkittäviä, niitä ei siis voi pitää kovin yleistettävänä.

Puheaktitutkimuksen keskeisenä tavoitteena on ollut tuottaa kielenopetuksen käyttöön tietoa eri kulttuurien eroista ja niistä aiheutuvista ongelmista oppijoille. Tähän sinänsä arvokkaaseen ja perusteltavaan tavoitteeseen sisältyy joitakin vaaroja, joihin on syytä kiinnittää huomiota sekä tutkimuksessa että tutkimustiedon soveltamisessa kielenopetukseen. Yksi keskeisistä ongelmista on ideaalistaminen, jota tapahtuu monella analyysin tasolla. Jo analyysiyksikkö on ongelmallinen: analyysin pohjana on yleensä selvärajainen ja jotakuinkin staattinen, yhden puhujan tuottama puheakti prototyypissä puhetilanteessa. Puheakti tunnistetaan yleensä tutkijan ennalta käsin rajaaman määrittelmän perusteella: esimerkiksi kohteliaisuus voidaan määrittellä puheaktiksi, jonka avulla puhuja ilmaisee myönteisen arvion jostakin kuulijan ominaisuudesta. Määrittely sulkee tarkastelun ulkopuolelle puhetilanteessa vaikuttavat kompleksit tekijät, esimerkiksi sen, minkälaisessa vuorovaikutusyhteydessä ja miksi kohteliaisuus lausutaan, miten se tulkitaan ja usein myös sen miten siihen reagoidaan. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat puheaktien tyyppilliset, "normaalit" ja rutiininomaiset piirteet, jolloin vähemmän ennustettava kielenkäyttö aiheuttaa luokitteluongelmia. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tavallisen kielenkäytön ja puhekäyttäytymisen piirteitä, tarkastelun ulkopuolelle jäävät siis kaikki ne vaikeammin luokiteltavat, epäselvät ja vähemmän prototyypilliset piirteet, joista suuri osa puheesta koostuu.

Ideaalistus ilmenee myös tutkimuksen taustalla olevista oletuksista. Keskeinen oletus on, että puheaktien ilmenemistä kielenkäytössä säätelee selkeä ja yhtenäinen normisto, joka voidaan kuvata tiettyjen säännönmukaisuuksien avulla. Vertailevat tutkimukset ovat pyrkineet löytämään ja luokittelemaan jonkin puheyhteisön kielessä (esim. keskiluokan amerikkalaisissa) tyyppillisiä ja siten kielenoppijan kannalta tärkeitä pidettyjä keinoja ilmaista tietty puheakti tarkasti ja tilanteeseen sopivasti. Puheaktien kielellisen ilmaisun sääntöjen lisäksi huomio siis kohdistuu sosiaaliin ja kulttuuriin sääntöihin, jotka sanelevat missä tilanteessa ja millai-

sisä olosuhteissa voidaan ilmaista tiettyjä funktioita ja miten se täytyy tehdä¹. Lähtökohtana on ollut oletus että puheysteisen sääntöjen tuntemus on viestinnän onnistumisen edellytys. Sääntöjen osaaminen katsotaan siis osaksi kielenoppijan pragmaattista, sosiolingvistista tai (socio)kulttuurista kompetenssia. Oppijan tuotoksen vertailukohteena ja mallina on tällöin natiivipuhujan intuition mukainen, ilmaisultaan tehokas ja päämääränsä saavuttava, mutta silti kohtelias ja tilanteeseen sopiva, vieläpä kokonainen ja selvärajainen ilmaus. Joskus sääntökeskeisyys kärjistyy pyrkimykseksi ulottaa kieliopillinen kuvaus kielenkäytön piirteisiin ja saada opetuksen käyttöön normatiivinen puhekielen kielioppi.

Erityisesti pragmaatiikassa ja keskustelun tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota puheen analyysin ongelmallisuuteen (ks. esim. Levinson 1983, Thomas 1985, 1990, Taylor ja Cameron 1987). Koska puhe on luonteeltaan toisenlaista kuin kirjoitettu tuotos, sen analyysi vaatii toisenlaiset menetelmät. Austinin (1962) ja Searlen (esim. 1969, 1975) kielifilosofian lähtökohdista kehittämä puheaktiteoria antoi välineet kielen kuvaukseen toiminnan ja käyttäytymisen tasolla ja on siten laajentanut kielentutkijoiden maailmankuvaa merkittävästi. Teoriaa ei kuitenkaan koskaan tarkoitettu luonnollisen kielenkäytön kuvaukseksi tai puheen analyysimalliksi. Puheakti, ainakin perinteisesti käsitettynä², on yksisuuntainen, yhden puhujan tuottama staattinen lausumatason yksikkö, jota ei voi pitää jatkuvan puheen analyysissä riittävänä. Kuten Hatch (1984: 193-4) toteaa, puheaktitutkimusten yksinkertaistetut funktionaaliset analyysikategoriat selittyvät luonnollisen diskurssin kompleksisuudella: koska sellaiset käsitteet kuin intentio ja puhumisen päämäärät ovat osoittautuneet

¹Kompetenssikäsitteestä on esitetty erilaisia määritelmiä ja sen oletettuja komponentteja on luokiteltu usealla eri tavalla tutkimuksissa. Tunnettuja kommunikatiivisen kompetenssin luonnehdintoja ovat esittäneet mm. Hymes (1972), Edmondson (1981), Canale ja Swain (1980), Chomsky (1980) ja Bachman (1990)

²Viimeaikaisessa pragmaattisessa tutkimuksessa puheakti on pyritty määrittelemään laajemmin, esimerkiksi puheen dynaamisuus ja kuulijan tulkinta huomioonottaen (ks. esim. Kasper 1989, Muikku-Werner 1993).

vaikeiksi määritellä ja tunnistaa puheessa, on pidetty parempana käyttää selkeästi määriteltäviä ja ennalta käsin luokiteltavia analyysiyksiköitä, kuten puheaktityyppejä. Vertaileva puheaktitutkimus on tuottanut tietoa eri kielissä keskeisistä kielenkäyttötavoista rutiininomaisissa tilanteissa ja oppijoille tyypillisestä norminvastaisesta käyttäytymisestä. Kielenopetuksen kannalta tällainen tieto on tärkeää, sitä pidetään yleistettävänä ja suhteellisen helposti sovellettavana. Sovellettavuuteen sisältyy kuitenkin myös vaaroja: edellä mainittu ideaalistaminen analyysin eri tasoilla saattaa kertautuessaan johtaa stereotyyppisiin tulkintoihin ja kärjistettyihin yleistyksiin, jotka toimivat stereotyyppinä vahvistavasti eikä ehkäisevästi (vrt. Hakulinen 1987, Tiittula 1994 tässä julkaisussa).

2.1.2 Diskurssin tuottaminen

Oppijoiden puhetta on toki tutkittu myös laajemmasta perspektiivistä kuin puheaktien tuottaminen. Kontrastiivisessa diskurssintutkimuksessa on tarkasteltu puhunnosta laajempia puheen yksikköjä ja kiinnitetty huomiota oppijoiden ongelmiin erilaisten diskurssitaitojen osalta. Keskustelutaidon puutteita on löydetty mm. aloitteen tekemisessä, palautteen antamisessa, kohteliaisuuden ilmaisemisessa, tiettyjen diskurssin pehmentimien ja täyteilmausten (esim. gambiitit, 'hedges') käytössä ja muiden keskustelustrategioiden hyväksikäytössä (ks. Edmondson, House, Kasper & Stemmer 1984, Kärkkäinen & Raudaskoski 1988). Lisäksi huomiota on kiinnitetty oppijoiden tekemiin pragmaattisiin virheisiin, toisin sanoen kielenkäytön piirteisiin, joissa tulee esille oppijan puutteellinen kyky käyttää kohdekielen rakenteita aikomustensa ilmaisemiseen tai puutteellinen kohdekielen sosiokulttuuristen normien hallinta (esim. Thomas 1983).

Oppijan diskurssikäyttäytymisen tutkimus on merkittävästi laajentanut kielenoppimisen tutkimuksen näkökulmaa ja osoittanut, että kielitaitoa on tarkasteltava suhteessa vuorovaikutustilanteeseen, puhujien välisiin suhteisiin ja heidän päämääriinsä. Paljolti tiedostamattomat diskurssin piirteet ovat olennainen osa kielitaitoa ja aiheuttavat haasteen kielenopet-

tamiselle: kieliopillinen sujuvuus ei riitä viestinnän onnistumiseksi ja myös kieltä hyvin osaavat oppijat voivat aiheuttaa diskurssin tasolla tahattomasti ongelmia siirtäessään äidinkieltänsä ja oman kulttuuritaustansa kielenkäyttömalleja vieraskieliseen viestintään.

Vaikka kontrastiivisessa diskurssintutkimuksessa on vältetty idealistista käsitystä kielestä ja vuorovaikutuksesta, siihenkin liittyy ongelmia. Kielenopetuksen tavoitteita korostavissa tutkimuksissa oppijan käyttäytymistä tarkastellaan usein erillään vuorovaikutusyhteydestä ja keskustelusta poimitaan virheellisiä ja ongelmallisia kohtia, joita arvioidaan suhteessa natiivin kielenkäytön normiin. Oletuksena on, että väärinymmärrykset johtuvat oppijan puutteellisesta kohdekielen diskurssisääntöjen tuntemuksesta, äidinkielen vaikutuksesta ja kulttuurienvälisistä eroista. Näin tietysti usein onkin, mutta tarkastelutapa ei anna mahdollisuutta asettaa oppijan kielenkäytön puutteita laajempaan vuorovaikutuskontekstiin, eikä arvioida niiden merkitystä keskustelutapahtumassa. On kuitenkin havaittu että diskurssitason kielitaidon puutteet tai kulttuurierot eivät sinänsä välttämättä estä kommunikaation onnistumista vaan niiden vakavuus on sidoksissa vuorovaikutusilmapiiriin ja -kontekstiin (Piirainen-Marsh 1992, Shea 1993, Kreuz & Roberts 1993). Tutkimukset, joissa oppijadiskurssia on katsottu pääasiassa oppijoiden tekemien virheiden tai norminvastaisen käyttäytymisen näkökulmasta, antavat pakostakin rajallisen kuvan siitä mitä oppijan ja natiivin vuorovaikutuksessa tapahtuu.

2.1.3. Puhekäyttäytymisen säännöt

Puheaktien ja oppijadiskurssin tutkimuksesta heijastuu - joskus hyvinkin epäsuorasti - sääntökeskeinen ajattelutapa. Onnistunut vuorovaikutus nähdään mielellään kohdekielen ja -kulttuurin sääntöjen noudattamisena. Ainakin seuraavanlaiset säännöt tulisi oppijan tuntea: (1) puheaktien rakennus- ja vaihtelusäännöt, (2) sosiaalisten muuttujien (esim. valta ja etäisyysuhde, miesten ja naisten kommunikaatiotyyli) suhdetta kielenkäyttöön hallitsevat säännöt (3) diskurssisäännöt, jotka säätelevät

vuoronvaihtoa, aloite- ja vastausstrategioita, puheenaiheen vaihtoa jne. ja (4) kulttuurisäännöt (esim. millaisia puhetahtumia kulttuurissa sallitaan, kuka niihin voi osallistua, miten ne rakentuvat jne.). Tällainen ajattelutapa ei ole mitenkään uutta; se heijastelee sekä strukturalistisia periaatteita että generatiivisen transformaatiokieliopin keskeisiä oletuksia. Kielen oppiminen ja kompetenssi nähdään säännönmuodostuksena ja kohdekieli sekä kulttuuri nähdään systeeminä, jota pitävät koossa selkeät rakenteelliset normit ja konventiot.³

Viime vuosina kielitieteessä on pyritty pois sääntökeskeisestä ajattelutavasta. Kielen (ja erityisesti puheen) tutkimuksessa on kyseenalaistettu kielisysteemin tutkiminen rakenteen sääntöjen muodossa ja kiinnitetty yhä enemmän huomiota kielen ja puheen prosessointiin kognitiivisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta (vrt. Taylor 1989, Davis & Taylor 1990, Dufva 1992). On myös kyseenalaistettu ajatus kielenoppimisesta säännönmuodostuksena (ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991: 73-74). Samoin keskusteluntutkimuksessa on kaivattu uusia näkökulmia sääntö- ja kategoriakeskeiselle ajattelutavalle, mm. Taylor & Cameron (1987) kritisoivat keskustelujen kuvausmallien sääntökeskeisyyttä. Useimmat lähestymistavat pyrkivät kuvaamaan keskustelun rakennetta ja kielenkäyttöä erilaisten normien, konventioiden, periaatteiden tai säännönmukaisuksien avulla ja ennaltamäärättyjen kategorioiden pohjalta. Pragmatiikassa ja etnometodologisessa keskusteluanalyysissa on paremmin oivallettu puheen ja keskustelun prosessiluonne ja tutkittu niitä monia sosiaalisen vuorovaikutuksen "harmaita" alueita, joita on vaikea, ellei mahdoton säännöittää.

Näkemys (kohde)kulttuurista erilaisina konventioina ja säännönmukaisina käyttäytymismalleina on myös osoittautunut riittämättömäksi (vrt. esim.

³On huomattava, ettei sääntö käsitteenä välttämättä tarkoita preskriptiivistä menettelyohjetta. Kuten Muikku-Werner (1993: 24) huomauttaa, termiä on käytetty kuvaamaan kielenkäytön säännöllisiä, toistuvia ja tavanomaisia piirteitä. Kielenopetuksessa se saa kuitenkin lähes poikkeuksetta ohjaavan, käyttäytymistä määräävän merkityksen.

Kulick 1992, Kramsch 1993). Kulick (1992) määrittelee kulttuurin "odotusten rakenteiksi" (structures of expectations). Tämä määritelmä avaa toisenlaisen näkökulman kulttuurisidonnaisen kielenkäytön tarkastelulle. Erilaisiin viestintätilanteisiin liittyy erilaisia useimmiten puhujien aiempiin kokemuksiin perustuvia odotuksia. Odotukset taas voivat eri tilanteissa vaihdella tiukoista säännöistä (kuten monissa institutionaalisissa tilanteissa, esimerkiksi oikeussalissa) hyvinkin löyhiin ja joustaviin käsityksiin siitä, miten tietyssä viestintätilanteissa tyypillisesti käyttäydytään. Myös vapaisiin keskustelutilanteisiin liittyy odotuksia, joita usein noudatetaan, mutta usein myös jätetään noudattamatta, tahallaan tai tahattomasti. Kielenkäyttäjillä on lisäksi tietoa siitä, miten kielenkäyttö voi vaihdella tilanteesta toiseen, ja kyky sopeutua eri tilanteisiin kielenkäytön tasolla. Myös kielenoppijoilla on osoitettu olevan tietoa kielenkäytön tilannevaihtelusta sekä kykyä tehdä strategisia valintoja tilanteen mukaan (ks. esim. Blum-Kulka 1991). Kulttuurienvälinen vaihtelu ja sen heijastuminen kielenkäyttöön on osoittautunut hyvin monimutkaiseksi ja epämääräiseksi ilmiöksi: eroja löytyy, mutta ne eivät ole kategorisia eivätkä selitettävissä muutamien rajattujen muuttujien tai sääntöjen avulla. Oppijan kielenkäytön ongelmat eivät myöskään välttämättä ole ennakoitavissa erojen avulla: puhetapahtuma saattaa onnistua kulttuurieroista huolimatta, tai epäonnistua saman kulttuurin edustajien välillä.

Sääntökeskeinen ajattelutapa on siis kielitieteessä todettu ongelmalliseksi, eikä sitä nähdäkseni voi perustella myöskään kielenopetuksen näkökulmasta. Oppijan kannalta kaikkien mahdollisten sosiokulttuuristen sääntöjen oppimista kielenkäytön lisäksi ei voi pitää tavoiteltavana tai edes mahdollisena. Etenkin nykyisessä muuttuvassa monikulttuurisessa kielenkäyttö- ja oppimisympäristössä on yhä vaikeampaa edes määritellä sitä, kenen säännöt ja minkä kohdepuheyhteisön normit pitäisi ottaa kielenopetuksen tavoitteeksi. Liian täydellinen kohdekielen normien noudattaminen - liian hyvä sosiokulttuurinen kompetenssi - ei ole oppijan kannalta välttämättä edes hyvä asia. Syntyperäisten puhujien asenteet saattavat olla myönteisempiä sellaista oppijaa kohtaan, joka ei pyri

liikaa mukautumaan kohdekulttuuriin vaan käyttäytyy enemmän ulkomaalaisen tai oppijan rooliin liittyvien odotusten mukaisesti (Janicki 1986: 177). On myös huomattava kielenkäytön ja puhujan (sosiokulttuurisen) identiteetin läheinen suhde: oppijalla voi olla hyvä syy olla noudattamatta kohdekulttuurin normeja ja välttää mukautumista - näin hän voi (tahallaan tai tahattomasti) korostaa omaa taustaansa ja ottaa etäisyyttä vieraseen sosiaaliseen tilanteeseen tai kulttuuriin. Oppijan kannalta natiivimallia mielekkäämpänä tavoitteena voidaankin pitää kompetentin kaksikielisen puhujan kielitaitoa (Nyyssönen & Rapakko 1992) tai jonkinasteista kulttuurienvälistä kompetenssia (Lehtonen 1993).

2.2. Ongelmakeskeinen näkökulma

Kielenoppijan ja syntyperäisen puhujan viestintää on tarkasteltu myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutukseen, jossa oppijoita on mukana, on havaittu liittyvän tiettyjä piirteitä, joita ei vastaavassa määrin esiinny samaa kieltä äidinkielenään puhuvien välisessä keskustelussa. On havaittu, että natiivipuhujat modifioivat tai sopeuttavat kielenkäyttöään ja keskustelukäyttötymistään, silloin kun he puhuvat oppijoiden kanssa tehdäkseen viestinsä ymmärrettäväksi. Toisaalta oppijat kompensoivat puutteellista kielitaitoaan erilaisten kommunikaatiostrategioiden avulla, esimerkiksi käyttämällä erilaisia kiertoilmauksia tai välttelemällä ongelmallisia puheenaiheita. Oppijavuorovaikutuksen tutkimukselle on tyypillistä oletus, että oppijadiskurssi on erityisen ongelmallista, ja että osapuolten käyttäytyminen selittyy parhaiten viestintäongelmien neuvottelun tai välttämisen näkökulmasta. Tästä syystä nimitän tätä näkökulmaa ongelmakeskeiseksi.

2.2.1. Natiivin kielen modifikaatiot

Kielen oppimisen tutkimuksessa on yleistynyt ns. interaktionistinen suuntaus (esim. Long ja Sato 1984), jossa tehdään havaintoja lähinnä

natiivien kielenkäytön piirteistä oppijan kanssa keskusteltaessa. Aluksi tutkimuksen kohteena oli "foreigner talk", toisin sanoen natiivien kielen mukautuminen oppijoiden kielenkäyttöön kieliopillisella tasolla. Sittemmin on tarkastelun kohteena on ollut erityisesti oppijan ja natiivin tai kahden oppijan viestinnälle tyypillinen merkitysten neuvottelu, eli ne vuorovaikutuksen piirteet, joiden avulla pyritään välttämään ja korjaamaan väärinkäsityksiä ja muita viestintäongelmia (ks. esim. Long 1983a ja b, Varonis & Gass 1985). Tällaisia piirteitä ovat mm. runsas kysymysten käyttö, toistot ja selitykset, tietyntyyppiset tarkistuskommentit, joiden tarkoituksena on seurata oppijan kykyä pysyä mukana diskurssin kehityksessä, sekä jotkut paralingvistiset piirteet, kuten tauot, painotus ja rytmi. (Larsen-Freeman & Long 1991, 120-128).

Tällaisen neuvottelun yksityiskohtaista tutkimusta on perusteltu sillä, että merkitysten selventäminen neuvottelun avulla on omiaan lisäämään keskustelun ymmärrettävyyttä. Neuvottelemineen siis tuottaa keskusteluun ymmärrettävää kieliaineista ("comprehensible input"), joka puolestaan osaltaan edistää oppimista (ks. Krashen 1985, Larsen-Freeman & Long 1991: 140,144). Oletetaan, että mitä enemmän merkityksistä neuvotellaan ja niistä päästään yhteisymmärrykseen, sitä paremmin ja enemmän oppija oppii vuorovaikutuksesta.

Merkityksen neuvottelun ja yllämainittujen vuorovaikutuspiirteiden suhde on kuitenkin nykyään kyseenalaistettu, samoin kuin taustaoletus neuvottelun hyödyllisyydestä kielen oppimiselle. On huomattu, että tiettyjen "modifikaatioiden" esiintyminen natiivi - oppija vuorovaikutuksessa ei välttämättä johdu siitä, että toinen osapuoli on oppija. Niiden esiintymiseen vaikuttavat monet muut kontekstin piirteet, esimerkiksi puhujien välinen etäisyys, puheenaihe, vuorovaikutustilanne tai tehtävä jne. Lisäksi on havaittu, että nämä vuorovaikutuspiirteet ovat myös natiivikeskusteluissa tavallisia keinoja, joiden avulla keskustelua ylipäänsä pidetään yllä. Niitä ei siis voi aina selittää potentiaalisilla tai todellisilla ymmärtämisvaikeuksilla. (Aston 1986, Ehrlich, Avery & Yorio 1989).

Keskusteluntutkimuksessa on tutkittu samantyyppisiä vuorovaikutusilmiöitä ja osoitettu niiden monimuotoiset ja kompleksit käyttötavat luonnollisessa keskustelussa syntyperäisten puhujien välillä.

2.2.2. Kommunikaatiostrategiat

Oppijan pyrkimyksiä välttää väärinymmärryksiä ja vuorovaikutusongelmia on tutkittu kommunikaatiostrategioiden näkökulmasta (ks. esim. Canale & Swain 1980, Faerch & Kasper 1983, Yule & Tarone 1990, Bialystok 1990). Kommunikaatiostrategioilla tarkoitetaan yleensä oppijan selviytymiskeinoja, eli strategioita, joiden avulla kompensoidaan kieli- taidon puutteita. Oppija voi esimerkiksi ilmaista ongelmallisen merkityksen kiertoteitse, vaihtoehtoisia ilmauksia käyttäen tai välttää ongelmallisen puheenaiheen kokonaan. Strategioita on luokiteltu useilla eri tavoilla niiden kielellisten piirteiden tai taustalla olevien kognitiivisten taitojen perusteella. Kommunikaatiostrategioita pidetään yhtenä keinona lisätä viestinnän tehokkuutta ja onnistuneisuutta. Siten ne ovat tärkeä osa oppijan (ns. strategista) kompetenssia.

Kommunikaatiostrategioiden kohdalla tulevat kuitenkin vastaan samat ongelmat kuin merkityksen neuvottelun piirteiden kohdalla: ne eivät ole yksinomaan oppijoiden käyttämiä strategioita ja ne ovat ainakin osittain päällekkäisiä muiden vuorovaikutuksen ylläpitämiseen suuntautuneiden strategioiden kanssa. Viime vuosina onkin korostettu kommunikaatiostrategioiden tutkimusta vuorovaikutuksen näkökulmasta (Yule & Tarone 1990) ja pohdittu myös oppijan tarpeista lähtevän kognitiivisen lähestymistavan (Bialystok 1990) ja vuorovaikutuskeskeisen lähestymistavan yhdistämistä (Suni 1991).

Ongelmakeskeisen lähestymistavan suurimpana puutteena voidaan pitää sitä, että vuorovaikutuskeskeisestä lähtökohdasta huolimatta näkökulma rajoittuu useimmiten toisen puhujan (natiivin tai oppijan) keskuste-

lukäyttäytymiseen. Vasta viime aikoina on vakavammin pyritty ottamaan huomioon koko vuorovaikutustilanne ja sen osanottajat.

2.2.3. Puhe ja ymmärtäminen

Ongelmakeskeisessä tutkimusnäkökulmassa keskustelu, vuorovaikutus ja kielen oppiminen kytketään ymmärtämiseen. Ymmärtäminen puolestaan käsitetään useimmiten suppeasti kielikoodin ymmärtämisenä. Oppijan ja syntyperäisen puhujan tai kahden oppijan välinen keskustelu nähdään paljolti ymmärtämisvaikeuksien ja kielitaidon puutteiden kompensointina neuvottelun avulla. Puheen ymmärrettävyyttä taas pidetään onnistuneen viestinnän ensimmäisenä ja tärkeimpänä edellytyksenä ja oppimisen välttämättömänä (joskaan ei riittävänä) ehtona (ks. esim. Larsen-Freeman & Long 1991).

Tässä yhteydessä ei ole mahdollista puuttua ymmärtämisen problematiikkaan yksityiskohtaisesti, mutta joitakin keskeisiä ongelmia on syytä mainita. Keskustelututkimuksessa ja pragmatiikassa on pitkään tiedostettu vuorovaikutuksen monimerkityksinen ja tulkinnanvarainen luonne. Brown ja Levinson (1987), Leech (1983) ja Thomas (1985, 1990) kiinnittävät huomiota siihen, miten puhujat käyttävät kieltä jopa tarkoituksellisen epäselvästi ja vihjailevasti, ja kuinka puhujat pystyvät tulkitsemaan toisiaan näissäkin tapauksissa ongelmitta. Myös kielenoppijat osaavat käyttää kieltä epäsuorasti ja tulkinnanvaraisesti. Toisaalta sekä syntyperäisten puhujien keskustelun että kielenoppijoiden puheen tutkimuksissa on havaittu, että ymmärtäminen ei ole välttämätön edellytys keskustelun jatkumiselle eikä sen onnistumiselle. Syntyperäiset puhujat "ymmärtävät väärin" jatkuvasti, eikä tämä välttämättä ole millään tavalla kohtalokasta keskustelulle (ks. esim. Blum-Kulka & Weizman 1988). Merkitysneuvottelun osoittama yhteisymmärrys merkityksistä voi myös olla näennäistä - usein on keskustelijoille helpompaa teeskennellä ymmärtämistä kuin myöntää viestintäongelma (ks. esim. Ehrlich, Avery & Yorio 1989).

Ymmärtäminen sinänsä ei selvästikään ole vuorovaikutuksen ainoa edellytys. Ymmärtäminen ei myöskään ole pelkästään kielellisen aineksen oikeaa purkamista, vaan konteksti ja maailmantieto ja niihin liittyvät odotukset ovat olennainen osa ymmärtämisprosessia. On esitetty kokonaisii teorioita siitä, kuinka ja millaisten oletusten varassa viestintä ja ymmärtäminen tapahtuu - esimerkkinä Sperberin ja Wilsonin relevanssi-teoria. Nikko (1991) on soveltanut tätä teoriaa kielenoppijoiden puheen tutkimukseen ja osoittanut, että kielenoppijan ymmärtämisen tutkimuksessa on tarvetta arvioida uudelleen ymmärtämisen olemusta ja sen roolia viestinnässä.

3. VUOROVAIKUTUS TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Vuorovaikutus voidaan laajasti ottaen nähdä puhujien välisenä yhteistyönä ja neuvotteluna: se on pyrkimystä yhteisen kontekstin luomiseen, aikomusten (intentioiden) ja tulkintojen neuvottelua sekä sosiaalisten suhteiden rakentamista ja ylläpitoa. Vuorovaikutuksen kieli on "kielellistä tapahtumista ajassa" (Hakulinen 1987: 52) pikemmin kuin kielikoodin tai systeemin käyttöä, sen tuottamista ja ymmärtämistä. Oppijoiden puhetta tutkittaessa vuorovaikutus nähdään kuitenkin useimmiten eri valossa - sitä lähestytään edelleen usein yksipuolisesti tarkastelemalla lähinnä yhden osanottajan, oppijan tai natiivin, tuotoksia. Keskeisenä tarkastelun kohteena ovat oppijan kielitaidon puutteet ja niistä johtuvat viestintäongelmat tai niiden välttäminen ja korjaaminen. Oppijan puheesta diskurssina, sen luonteesta ja rakenteesta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tiedetään edelleen varsin vähän.

Tutkimussuuntaus, jota nimitetään vuorovaikutuksen sosiolingvistiikaksi (interactional sociolinguistics)⁴, tarkastelee kulttuurienvälisiä viestintätilanteita osanottajien ja sosiaalisen tilanteen näkökulmasta. Tilanteita tarkastellaan yksityiskohtaisesti vuorovaikutuksen etenemisen ja molempien osanottajien puhunnosten ja tulkintojen kautta. Huomiota on kiinnitetty erityisesti itse tilanteessa ongelmallisiksi muodostuviin kohtiin ja niiden aiheuttamiin seurauksiin (esim. Gumperz 1982, Ericksson & Schultz 1982, Shea 1993) On havaittu, että tulkintaan ja vuorovaikutukseen liittyvät odotukset eri etnisen taustan omaavilla keskustelijoilla voivat olla hyvinkin erilaiset ja vakavia kommunikaatio-ongelmia voi syntyä tämän johdosta. Toisaalta on löydetty tapauksia, joissa keskustelun osanottajat onnistuneesti etsivät ja luovat yhteistä kontekstia, jonka avulla merkitysongelmista selvittää. Tutkimuksessa voitaisiinkin kiinnittää enemmän huomiota tällaisten strategioiden löytämiseen ja tuomiseen oppijoiden ulottuville. Ne voisivat auttaa oppijaa kehittämään omia selviytymiskeinojaan, joiden avulla yhteistyö voi sujua eroista ja ongelmista huolimatta.

Toinen tutkimusnäkökulma, jossa vuorovaikutustilannetta tarkastellaan ikäänkuin sisältä päin, on etnometodologinen keskusteluanalyysi. Keskusteluanalyysin peruseränteisiin kuuluu puheenvuorojen tarkastelu osanottajien omiin tulkintoihin nojaten. Päinvastoin kuin kvantitatiivisessa sosiolingvistisessä tutkimuksessa, keskustelua ei nähdä ulkopuolisten taustamuuttujien ohjaamana, vaan osanottajien yhteisten tulkintaprosessien tuloksena. Oppijakeskustelujen tutkimuksessa keskusteluanalyysin tarjoamia menetelmiä on käytetty hyvin vähän (ks. Firth 1990). Osittain tämä selittyy suuntauksen keskeisten oletusten ongelmallisuudella. Etnometodologisen tarkastelun perustavoite on havainnoida keskustelua osanottajien omin ehdoin, mutta kuinka tällainen tarkastelu on mahdollis-

⁴Sosiolingvistisessä puheentutkimuksessa voidaan erottaa kvantitatiivinen suuntaus ("correlational sociolinguistics"), jossa tarkastellaan erilaisten taustamuuttujien ja tiettyjen puheen piirteiden välistä suhdetta, sekä pääasiassa kvalitatiivinen vuorovaikutuskeskeinen suuntaus (interactional sociolinguistics), jossa päähuomio on puhetilanteen vuorovaikutuksen tarkastelussa (Gumperz 1986: 12-13.)

ta tilanteessa, jossa on mukana kaksi eritasoista, eri kulttuurista lähtöisin olevaa puhujaa? Voiko tutkija uskottavasti asettua kummankin puhujan asemaan heidän omista lähtökohdistaan? Näistä keskeisistä ongelmista huolimatta näyttäisi olevan tilausta tutkimukselle, jossa pyrittäisiin selvittämään oppijan keskustelujen vuorovaikutuksellista luonnetta ja oppijan viestintätaitoja sellaisina kuin ne vuorovaikutuksessa ilmenevät - ei sellaisina kuin niiden natiivinormin näkökulmasta pitäisi olla.

On esitetty, että oppijakeskustelussa vaikuttavat muunlaisesta puheesta olennaisesti poikkeavat odotukset ja periaatteet, joiden vuoksi nämä keskustelut eroavat sekä oppijan äidinkielellään käymistä keskusteluista että kohdekielen natiivipuhujien keskusteluista (Kasper 1989). Jotta vieraan kielen keskustelujen keskeisiä piirteitä opittaisiin tuntemaan paremmin, tarvitaan tutkimusta, joka lähestyy keskustelua sisältäpäin, pyrkien havainnoimaan osanottajien omia tulkintoja vuoro vuorolta etenevästä puheesta. Myös oppijan puheen tutkimuksessa on tarpeen tarkastella vuorovaikutusprosessia dynaamisena kontekstina, jossa osallistujat itse luovat sosiaalisen tilanteen ja sopeuttavat kielenkäyttönsä sen mukaiseksi. Vastapainoksi tutkimukselle, jossa kulttuuritausta ja "ei-natiivisuus" käsitetään ratkaiseviksi ulkopuolisiksi taustamuuttujiksi, tarvitaan lisää itse keskusteluprosessiin keskittyvää tutkimusta, jossa nämäkin kontekstin piirteet voidaan nähdä puhetapahtuman sisäisinä, dynaamisina piirteinä.

Keskusteluanalyysin ja vuorovaikutuksen sosiolingvistiikan lähtökohtia hyödyntävä tutkimus toisi kaivattua lisäselvitystä ainakin seuraaviin, osittain vanhoihin tuttuihin kysymyksiin oppijan puhekäyttäytymisen tutkimuksessa: 1) Millaista on oppijan ja natiivin yhteistoiminta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa? 2) Millaisia kielellisiä ja sosiaalisia taitoja keskustelijat käyttävät diskurssia luodessaan ja sitä tulkitessaan? 3) Mitä ovat ne kielen keinot, joilla luodaan yhteistä kontekstia ja neuvotellaan erilaisia kontekstuaalisia odotuksia puhetapahtuman kuluessa? 4) Miten sopeudutaan erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja kumppaneihin, neuvo-

tellaan ongelmia, suojellaan omia ja keskustelukumppanina 'kasvoja', jne.? 5) Millaisia ovat erilaiset puhetoiminnat (vrt. puheaktit) kielellisinä tapahtumina ja millaisia taitoja oppija tarvitsee niiden tuottamiseen tyypillisten kielellisten ilmaisukeinojen tuntemisen lisäksi? 6) Millaisia ovat pragmaattiset normit ja odotukset, jotka oppijan ja syntyperäisen puhujan keskustelussa vaikuttavat? Millaisia ovat oppijan (ehkä myös natiivin) "pragmaattiset virheet" ja niiden seuraukset vuorovaikutuskontekstissa?

Etsittäessä vastauksia näihin kysymyksiin on myös kaikilla edellä käsitellyillä tutkimussuuntauksilla annettavaa. Puheaktitutkimus on kehittänyt keinoja kuvata kielellistä toimintaa ja puhujien valintoihin vaikuttavia tekijöitä. Diskurssitutkimus on kiinnittänyt huomiota diskurssitaitoihin puheaktia tai puheenvuoroa laajemmissa puheen jaksoissa. Oppijakeskustelujen erityispiirteiden, erityisesti vuorovaikutusrakenteen modifikaatioiden ja kommunikaatiostrategioiden tutkimus, on tarkastellut sitä, miten kielen tasolla ilmeneviä ongelmia vältetään ja neuvotellaan. Vuorovaikutuksen sosiolingvistiikassa taas on kiinnitetty huomiota mm. sosiokulttuurisista tekijöistä johtuviin viestintäongelmiin ja niiden seurauksiin. Vuorovaikutuskeskeisen suuntauksen korostus ei siis tarkoita muiden suuntausten väheksymistä tai poissulkemista - pikemminkin tarvetta yhdistää niiden saavutuksia laajemmaksi näkökulmaksi, josta oppijan puhekäyttämistä voidaan tarkastella kokonaisvaltaisemmin. Laajempaa näkemystä tarvitaan ennenkaikkea puheen sosiokulttuuristen ulottuvuuksien ymmärtämiseksi. Tämä antaisi myös paremmat mahdollisuudet selvittää vuorovaikutuskokemuksen osuutta kielen oppimisessa.

LOPUKSI

Olen edellä käsitellyt joitakin kielenoppijan puheen tutkimuksen keskeisiä suuntauksia ja tarkastellut niitä suhteessa puheen vuorovaikutusluonteeseen. Keskustelun ja diskurssitutkimuksen yleistymisen on tuonut myös oppijan kielen tutkimukseen pyrkimyksen tarkastella kielenkäyttöä viestinnän ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa on havait-

tavissa ainakin kolme osittain erillistä suuntausta: (i) kontrastiivisesta tutkimusnäkökulmasta ja kielenopetuksen tarpeista lähtevä normatiivinen suuntaus, (ii) oppijan ja syntyperäisen puhujan viestintä- ja ymmärtämismvaikeuksia korostava ongelmakeskeinen suuntaus ja (iii) vuorovaikutusprosessia ja kieltä diskurssina tarkasteleva interaktiivinen suuntaus. Nämä suuntauksset ovat osittain toisiaan täydentäviä. Ensimmäisessä painopiste on oppijan ja syntyperäisen puhujan ja eri kieli- ja kulttuuri-taustaan liittyvien erojen kuvaaminen ja näistä eroista aiheutuvien kielenkäytön ongelmien ennakointi. Toinen suuntaus taas keskittyy kieltä hyvin ja huonommin osaavan puhujan viestintäongelmien ja ymmärtämismvaikeuksien selvittelyyn. Kolmas suuntaus lähestyy vuorovaikutusta laajimmin, ja tarjoaa kontekstin jossa kahden edellisen suuntauksen saavutuksia voidaan tarkastella uudelleen suhteessa puheen tuottamis- ja tulkintaprosesseihin sosiaalisina tapahtumina.

Lopuksi otan esille pienen tosielämän esimerkin, jonka avulla voimme saada aavistuksen siitä miten monenlaisia ja monimutkaisia asioita vieraan kielen oppija voi spontaanisti oppia vuorovaikutuksen kautta. Hyvän ystäväni poika Joonas 9v, pelaa mielellään tietokonepelejä, joissa komennot ovat useimmiten englannin kielellä. Eräässä interaktiivisessa pelissä esiintyi seuraavanlainen komento: 'Use key to open door'. Koulumatkalla äitinsä kanssa Joonas sovelsi komentoa spontaanisti: 'Use hand to open gate' (porttia avatessaan) ja 'Use feet go to school' (kävellessään). Vaikka Joonaksen englannintaito on muutaman kuukauden opetuksen jälkeen varmaankin vaatimaton, hän osoitti tässä hallitsevansa paljon muutakin kuin imperatiivilauseen muodon. Hänellä näyttää olevan selvä käsitys muodon ja sen funktion (tai illokutiivisävyyn) suhteesta, hän käyttää muotoa juuri ohjeen tai komennon merkityksessä. Lisäksi hän osoittaa ymmärtävänsä ilmauksen käyttötilanteeseen liittyviä kontekstuaalisia odotuksia, vieläpä osaavansa manipuloida niitä. Tahallinen huumori syntyy juuri pelitilanteen "diskurssi-roolien" ja koneellisen komennon siirtämisestä toiseen kielenkäyttökontekstiin, jossa ne eivät ole odotuksenmukaisia. Tällaisen kielenkäytön ja oppimisen kuvaamiseen ei normatiivi-

nen tai ongelma-keskeinen tutkimusnäkökulma riittä - tarvitaan myös syvälle vuorovaikutuksen sosiaaliseen, kontekstuaaliseen ja dynaamiseen luonteeseen pureutuvaa tutkimusta.

LÄHTEET

- Austin, J. L. 1962. *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Aston, G. 1986. Trouble-shooting in interaction with learners: the more the merrier? *Applied Linguistics* 7, 2, 128 - 143.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press:
- Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blum-Kulka, S. 1991. Interlanguage pragmatics: the case of requests. In Phillipson & al. (eds.) *Foreign/Second language pedagogy research*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters. 255 - 271.
- Blum-Kulka, S. & J. House 1989. Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour. In Blum-Kulka & al. (eds.) *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 123 - 154.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper (eds.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Advances in discourse processes Vol XXXI. Norwood, N.J.: Ablex.
- Blum-Kulka, S. & E. Weizman 1988. The inevitability of misunderstandings: discourse ambiguities. *Text* 8,3, 219 - 241.
- Bouton, L. (ed.) 1993. *Pragmatics and language learning*. Monograph Series Vol. 4. Urbana Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana Champaign.
- Brown, P. & S. Levinson 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. & M. Swain 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1 - 47.
- Chomsky, N. 1980. *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Cole, M. & J.L. Morgan (eds.) 1975. *Syntax and Semantics* 3. *Speech acts*. New York: Academic Press.
- Davies, A., C. Cripser & A. Howatt (eds.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davis, H.G. & T.J. Taylor 1990. *Redefining Linguistics*. London: Routledge.

- Day, R. (ed.) 1986. *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dufva, H. 1992. *Slipshod utterances: A study of mislanguage*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Edmondson, W. 1981. *Spoken discourse. A model for analysis*. London: Longman.
- Edmondson, W. & J. House 1991. Do learners talk too much? The waffle phenomenon in Interlanguage pragmatics. In Phillipson & al. (eds.) *Foreign/Second language pedagogy research*, 273 - 287.
- Edmondson, W., J. House, G. Kasper & Stemmer 1984. Learning the pragmatics of discourse: a project report. *Applied Linguistics* 5, 2, 113 - 137.
- Ehrlich, S., P. Avery & C. Yorio 1989. Discourse structure and the negotiation of comprehensible input. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 4, 397 - 413.
- Erickson, F. & J. Schultz 1982. *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. NY: Academic Press.
- Faerch, C. & G. Kasper (eds.) 1983. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman.
- Firth, A. 1990. 'Lingua franca' negotiations: towards an interactional approach. *World Englishes*, Vol. 9, No 3, 269 - 280.
- Gass, S. & C. Madden (eds.) 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S., C. Madden, D. Preston & L. Selinker (eds.) 1989. *Variation in second language acquisition volume I: discourse and pragmatics*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Giglioli, P. (ed.) 1972. *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. 1986. Introduction. In Gumperz, J. & D. Hymes (eds.) (1972/1986) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*.
- Gumperz, J. & D. Hymes (eds.) (1972/1986) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. London: Basil Blackwell.
- Hakulinen, A. 1987. Mies, nainen ja kieli. In Hoikkala, T. (ed.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*, 52 - 70.
- Hakulinen, A. (ed.) 1989. *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja I. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos*.
- Hatch, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E. (ed.) *Second language acquisition*, 402 - 435.
- Hatch, E. (ed.) 1978. *Second language acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House

- Hatch, E. 1984. Theoretical review of discourse and interlanguage. In Davies, A., C. Cramer & A. Howatt (eds.) *Interlanguage*, 190 - 252.
- Herbert, R. K. 1989. The ethnography of English compliments and compliment responses: A contrastive sketch. In Oleksy (ed.) *Contrastive pragmatics*, 3 - 35.
- Hickley, L. (ed.) 1990. *The pragmatics of style*. London: Routledge.
- Hoikkala, T. (ed.) 1987. *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmes, J. 1988. Paying compliments: a sex-preferential positive politeness strategy. *Journal of Pragmatics* 12, 3, 445 - 465.
- House, J. & S. Blum-Kulka (eds.) 1986. *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hymes, D. 1972. Toward Ethnographies of Communication: the analysis of communicative events. In Giglioli (ed.) *Language and social context*, 21 - 44.
- Janicki, K. 1986. Accommodation in native speaker - foreigner interaction. In House, J. & S. Blum-Kulka (eds.) *Interlingual and intercultural communication*, 169 - 177.
- Kasper, G. 1989. Variation in interlanguage speech act realisation. In Gass & al. (eds.) *Variation in second language acquisition volume I: discourse and pragmatics*, 37 - 58.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kreuz, R. & R.M. Roberts 1993. When collaboration fails: consequences of pragmatic errors in conversation. *Journal of pragmatics* 19, 239 - 252.
- Kulick, D. 1992. Finding the culture: theories and methods for delineating cultural dimensions of language acquisition. In Nyyssönen, H. & L. Kuure (eds.) *Acquisition of language - acquisition of culture*. *AfinLa Yearbook* 50, 143 - 158.
- Kärkkäinen, E. & P. Raudaskoski 1988. Social skills of Finnish speakers of English. In Laurinen, L. & A. Kauppinen (eds.) *Problems in language use and comprehension*. *AFinla yearbook* 46, 105 - 124.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Laurinen, L. & A. Kauppinen (eds.) 1988. *Problems in language use and comprehension*. *AFinla yearbook* 46. Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, suomikuva ja kansainvälistymisen haasteet. In Lehtonen, J. (ed.) *Kulttuurien kohtaaminen, Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*, 7 - 30.

- Lehtonen, J. (ed.) 1993. *Kulttuurien kohtaaminen, Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1983a. Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 2, 177 - 193.
- Long, M. 1983b. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 2, 126 - 141.
- Long, M. & C. Sato 1984. Methodological issues in interlanguage studies: An Interactionist Perspective. In Davies et al. (eds.) *Interlanguage*, 253 - 279.
- Mey, J. 1981. "Right or wrong my native speaker." *Estant les régestes du noble souverain de l'empire linguistique avec un renvoi au mesme roy*. In Coulmas, F. (ed.) *A festschrift for native speaker*, 69 - 84.
- Muikku-Werner, P. 1993. *Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja N:o 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikko, T. 1990. *Kognitiivinen lähestymistapa vieraan kielen ymmärtämiseen*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nyysönen, H. & T. Rapakko 1992. *Language, culture, behaviour. Developing communicative and sociocultural competence in English as a foreign language*. Oulu: Oulun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 12.
- Nyysönen, H. & L. Kuure (eds.) 1992. *Acquisition of language - acquisition of culture*. *AfinLa Yearbook 50*, Helsinki: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Oleksy, W. (ed.) 1989. *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins.
- Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swain (eds.) 1991. *Foreign/Second language pedagogy research*. Clevedon, Phil.: Multilingual Matters.
- Piirainen-Marsh, A. 1992. *Negotiating impositions in native - non-native interaction*. Unpublished Licentiate thesis, University of Jyväskylä.
- Sato, C. 1986. Conversation and interlanguage development: rethinking the connection. In Day, R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, 23 - 45.
- Scarcella, R., E. Andersen & S. Krashen (eds.) 1990. *Developing communicative competence in a second language*. *Studies in second language research*. New York: Newbury House.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. 1975. Indirect speech acts. In Cole, P. & J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3. Speech acts*, 59 - 82.

- Shea, D.P. 1993. Situated discourse: the sociocultural context of conversation in a second language. In Bouton, L. (ed.) *Pragmatics and language learning*, Vol. 4, 28 - 45.
- Suni, M. 1991. *Kommunikaatiostrategiat keskustelussa ja kielenoppimisessa. Aloittelevan suomenoppijan ja syntyperäisen suomenpuhujan välisten merkitysneuvottelujen tarkastelua*. Unpublished Pro gradu thesis, University of Jyväskylä.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition*, 235 - 253.
- Taylor, J.R. 1989. *Linguistic categorization*. Oxford: Clarendon Press.
- Taylor, T.J. & D. Cameron 1987. *Analyzing conversation. Rules and units in the structure of talk*. Oxford: Pergamon Press.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, 91 - 112.
- Thomas, J. 1985. The language of power. Towards a dynamic pragmatics. *Journal of Pragmatics* 9, 765 - 783.
- Thomas, J. 1990. Discourse control in confrontational interaction. In Hickley (ed.) *The pragmatics of style*, 133 - 156.
- Tiittula, L. 1994. Suomalaisen puhekuulttuurin stereotypiat ja todellisuus.
- Varonis, E. & S. Gass 1985. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71 - 90.
- Wolfson, N. 1983. An empirically based analysis of complimenting in American English. In Wolfson et al. (eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 82 - 95.
- Wolfson, N. & E. Judd (eds.) 1983. *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Yule, G. & E. Tarone 1990. Eliciting the performance of strategic competence. In Scarcella, Andersen & Krashen (eds.) *Developing communicative competence in a second language. Studies in second language research*, 179 - 194.