



AUTENTTISESTA DIALOGISTA AMMATILLISEN KIELENOPETUKSEN MATERIAALIKSI

Maria Kela

Helsingin yliopisto

This article reconsiders the concept of *authentic dialogue* in the context of learning second language for professional purposes. The objective is to consider to what extent authenticity can be preserved in study material – or whether any material produced purposefully for language studies can be considered authentic dialogue at all. After the introduction, chapter two presents the Finnish society’s need for work-related immigration as a practical framework for this examination. In chapter three, the process of learning language for professional purposes is illustrated as an eight-phased circle. The fourth chapter shows through an example how a transcription of an authentic professional dialogue can be rewritten and focused into functional study material, so that authenticity is preserved. The discussion shows the need for study material based on spoken language in learning L2 for professional purposes. In conclusion, the use of appropriate colloquialisms is one criterion when considering the authenticity of study material.

Keywords: authentic dialogue, authentic study material, second language for professional purposes

1 JOHDANTO

Yleisen käytännön mukaan kohdekieltä opiskellaan ensin perustarpeiden ilmaisua varten ja vasta tietyn kynnystason saavuttamisen jälkeen suuntaudutaan työelämään. Tällainen ajattelutapa

sopii hyvin formalistiseen kieltenopetustraditioon: oppija pyritään alkuvaiheessa varustamaan ”perusrakenteilla”, joita harjoitellaan luokkahuonetilanteissa. Suni (2008: 205) toteaa, että formalistisella opetuksella on suomi toisena kielenä (tästedes S2) -pedagogiikassa ollut vahva asema, ja siihen on liittynyt kielen rakenteiden opiskelu ”oletetun yksinkertaisuusjärjestyksen” mukaisesti. Oppijan ajatellaan vasta perusrakenteiden harjoittamisen jälkeen pikkuhiljaa kykenevän kohtaamaan autenttisten puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien maailmaa, jossa tarvitaan monimutkaisia rakenteita ja spontaania vuorovaikutusta. Tältä osin formalistisen tradition vastakohtana voidaan pitää funktionaaliseen oppimiskäsitykseen perustuvaa kielennoppimista (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407–410).

Funktionaalinen oppimisenäkemys on perustana myös tässä artikkelissa. Lähtökohtana on työperäisen maahanmuuton aikaansaama tilanne, joka muuttaa näkemystä ammattikielen opiskelun aloitusajankohdasta ja sen merkityksestä. Käytän termejä *ammattikieli* ja *työelämän kieli* synonyymeinä ja väljässä merkityksessä kuvaamaan sekä ammattialakohtaista erikoiskieltä että ammattialan työkulttuuriin ja tilannekonteksteihin vakiintunutta kielimuotoa.

Tarkastelen tässä artikkelissa autenttisen dialogin asemaa S2-opetuksessa, erityisesti ammattikielten opetuksessa. Tavoitteena on etsiä tarkempaa sisältöä *autenttisen oppimateriaalin* käsitteelle. Käytän käsitettä *autenttinen dialogi* aluksi perinteisen oppikirjadialogin vastakohtana, merkityksessä ’(työelämän ym.) viestintätarpeeseen syntynyt’. Taustaksi esittelen ammattikielen oppimisen kontekstia, jonka kautta autenttisen materiaalin vaatimus nousee esiin (ks. luku 2). Taustan esittelyn jälkeen kuvaan autenttisen ammatillisen dialogin oppimisprosessin kahdeksan vaihetta (ks. luku 3); näistä selitän tarkimmin prosessin viidettä kohtaa, joka on oppimateriaalin laatijan kannalta tärkeä *pelkistämisen ja fokusoinnin* vaihe (ks. luku 4). Lopuksi pureudun uudelleen autenttisuuskäsitteen määritelmään ja pohdin oppikirjadialogin mahdollista ”autenttisuutta” (ks. luku 5).

2 TYÖELÄMÄ – LUONTEVA KIELENULKOINEN KONTEKSTI

Työperäinen maahanmuutto on luonut tarpeen opiskella kieltä ensisijaisesti työelämää varten. Kielen opiskelu on tällöin ammattikielen opiskelua jo alkeistasolta lähtien (ks. Suni, tulossa). Kun opiskelu aloitetaan ammattikielestä, muu kielitaito rakentuu sen ympärille. Ammattikielilähtöisen toisen kielen opiskelun tunnusmerkkinä on autenttisen vuorovaikutuksen läsnäolo oppimisen alkuvaiheista asti.

Kuvattu asetelma on Suomessa tutuin terveydenhuollon alalla, mutta työperäistä maahanmuuttoa on lisäksi ainakin rakennus-, ravitsemus- ja kuljetusaloilla. Helsingin seudun 15 korkeakoulun muodostamassa *Helsinki Research Area* -verkostossa (HERA) ja erityisesti *HERA International* -toimintalinjan kotimaisten kielten opetusta tukevassa hankkeessa on tehty työtä ammattikielen opettamisen välineiden luomiseksi. Muutamille ammattikorkeakouluissa opetetuille aloille on luotu omia ammatillisia viitekehyksiä S2-opettajan avuksi, ja työ jatkuu (ks. Jäppinen, tulossa). Työperäinen maahanmuutto on yksi syy, miksi tällaista työtä tarvitaan kielenopetuksen tueksi.

Kielenopetuksen ongelmana on usein kontekstittomuus, mutta oppija ei missään vaiheessa elä elämäänsä kontekstittomassa tilassa. Funktionaalinen kielinäkemykseen edellyttääkin opetuksen sidostamista kielenulkoiseen todellisuuteen. Myös eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) ajattelu lähtee tästä. Se neuvoo jäsentämään opetusta suhteessa kielenkäyttäjän elämänalueisiin ja tilanteisiin, joihin katsotaan kuuluviksi myös fyysiset ja sosiaaliset olosuhteet ja rajoitteet. Ammatillinen elämänalue on yksi neljästä EVK:n mainitsemasta kielenkäyttäjän elämänalueesta, yksityisen, julkisen ja koulutuksellisen elämänalueen lisäksi. (EVK 2003[2001]: 75–81.)

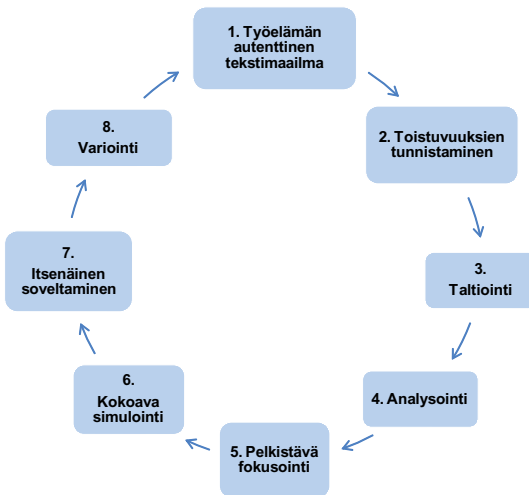
Erityisesti aikuinen kielenoppija hyötyy kontekstilähtöisestä oppimisajattelusta, koska iän myötä oppimisen painopiste siirtyy ulkoa oppimisesta sellaiseen mieleen painamiseen, jossa aiemmin

omaksutun ja koetun elämänsisällön rooli korostuu. Neurofysiologinen tutkimus on osoittanut, että fonologisen kompetenssin täysi automaattistuminen edellyttää kielelle altistumista varhaisina vuosina (Shafer & Garrido-Nag 2007: 27–29, 41). Havaintojen perusteella on kuitenkin jo kauan tiedetty, että suotuisissa olosuhteissa toisen kielen voi omaksua erinomaisesti myös nuoruusiällä tai aikuisena, tavallisesti lukuun ottamatta täysin sujuvaa ääntämistä (Schumann 1975: 230–231). Muistin toiminta muuttuu aikuisuuteen tultaessa yhä vallitsevammin sellaiseksi, että oppijan on vaikeampi omaksua kontekstitonta tietoa ja irrottautua aiemmin opitusta, mutta elämäkokemukseen liittyvä tieto jäsentyy kokonaisuudeksi ja jää mieleen (ks. esim. Sajavaara 1999: 89–90). Aikuista kielenoppijaa neuvotaan käytännössä usein tehostamaan oppimistaan tietoisilla muistitekniikoilla, joissa opittavaa ainesta sidotaan oppijan kannalta kiinnostaviin teemoihin ja holistisiin konteksteihin (ks. esim. Mindtools 2010). Niin oppimisen tutkimuksen kuin opettajien arkikokemuksenkin mukaan kontekstin spesifiointi siis tukee aikuisten kielenoppimista.

Sairaanhoitajan tai hoitotyön opiskelijan on todennäköisesti helpompi oppia muistamaan esimerkiksi kielen kohteliaisuusilmauksia, kun luokkahuoneopetuksessakin lähtökohdaksi otetaan autenttinen tilanne sairaanhoitajan työssä. Tilanne voi olla esimerkiksi sellainen, jossa hoitaja käsittelee vanhuksen hoitoa yhdessä potilaan ja tämän omaisten kanssa. Puutteellisestikin simuloitu työelämätilanne jäänee mieleen tehokkaammin kuin asian opiskelu pelkistä tekstilähteistä, vaikka ne olisivat esityksinä kattavia. Työelämä on ammattiin opiskelevalle ja työikäiselle ihmiselle luontaisesti motivoiva kielenkäyttöympäristö. Tässä mielessä ammattikielen opetus on myös oivallinen lähtökohta kontekstikeskeiseen kielenopiskeluun.

3 AUTENTTISEN AMMATILLISEN DIALOGIN OPPIMISEN PROSESSI JA TOIMIJAT

Mikä on kielenopetuksen rooli tilanteessa, jossa työelämä toimii oppimisen viitekontekstina? Oppijaa ei tässä tapauksessa tarvitse jättää yksin selviytymään autenttisesta tekstimaailmasta, vaan opetuksella ja opettajalla on edelleen rooli oppimisen edistäjänä. Kohdennetulla kielenopetuksella voidaan varustaa oppija välineillä, joilla hän selviytyy autenttisista teksteistä. Kuvion 1 avulla havainnollistan autenttisen ammatillisen dialogin oppimisen prosessia koko laajuudessaan, ja ulotan oppimisprosessin alkamaan ammattikielen tutkimisvaiheesta.



KUVIO 1. Autenttisen ammatillisen dialogin oppimisen prosessi.

Prosessissa on useita toimijoita, joilla on erilainen rooli suhteessa ammatilliseen dialogiin. (1) Kullakin alalla on oma tekstimaailmansa, joka sisältää kirjallisia ja puhuttuja viestintädialogeja. Työelämän **ammattilaiset** ovat alansa viestintätilanteiden parhaat asiantuntijat. (2) Heidän avustuksellaan **kielentutkija** voi tunnistaa työssä toistuvat autenttiset dialogit ja (3) taltioida näitä tyyppi-dialogeja (4) kielellistä analyysiä varten. (5) Analysoitu ammatil-

linen dialogiaines pelkistyy L2-opetusmateriaaliksi, kun **opettaja** tai **oppikirjan tekijä** suunnittelee opetuskokonaisuuksia. (5–6) Luokkatilanteessa opettaja käsittelee **oppijan** kanssa autenttisia dialogeja vuorotahtiin fokusoiden ja taas kokonaisia viestintätilanteita simuloiden. Oppituntitilanteessa opettaja auttaa oppijaa näkemään dialogien olennaiset piirteet pelkistämällä ainesta oppijan avuksi. Käsittelyssä vuorottelevat analyttinen ja holistinen, pelkistävä fokusointi ja kokoava simulointi. (7) Seuraavassa vaiheessa opettaja ei ole enää mukana, kun oppija lähtee itsenäisesti soveltamaan oppimaansa ja (8) kehittyy ammattikielen autenttisten dialogien osaajaksi, joka kykenee varioimaan kieltä.

Kuvion 1 ensimmäinen vaihe on tietyn alan ammattilaisten aluetta. Vaiheet 2–4 kuuluvat kielentutkijalle, ja vasta vaiheet 5–6 kuvaavat opettajan ja oppimateriaalin tekijän toimintaa. Oppija tulee mukaan viidennessä vaiheessa: vaiheet 5–7 kuvaavat aktiivista opiskelua ja toistuvat uudelleen ja uudelleen, niin kauan kuin opettajan tai kielitutorin avustama prosessi kestää. Seitsemännen vaiheen jälkeen oppija on myös viestijänä alansa ammattilainen.

Ammattikielen oppimisen prosessissa on siis ihannetapauksessa useita eri toimijoita: alan ammattilaisia, kielentutkijoita, materiaalin laatijoita ja opettajia sekä tietysti kielenoppijoita. Nykytilanteessa S2-opettaja tekee usein yksikseen vaiheet 1–4: hän ottaa selvää opettamansa alan erikoiskielestä ja tyypillisistä viestintätehtävistä, käy taltioimassa alan kieltä nauhalle, analysoi tallenteita ja muokkaa niistä opetusmateriaalia. Vaikka opettajalla olisi monenlaisia kompetensseja, hän harvoin pystyy hallitsemaan kaikkia prosessin osia kunnolla. Opettajan näkemys esimerkiksi hoitoalan keskeisistä viestintätilanteista voi olla erilainen kuin hoitoalan ammattilaisten oma näkemys. Hyvää opetusmateriaalia nopeasti tarvitseva opettaja ei myöskään välttämättä noudata tallenteen tekemisessä ja etenkin sen analysoinnissa samanlaista tarkkuutta kuin kielentutkija noudattaisi (ks. myös Martin 2009: 326). Siksi ammattikielen oppimisprosessi hyötyisi yhteistyöstä kohdeammattin osaajien, kielentutkijoiden, materiaalintekijöiden ja opettajien kesken.

4 LITTEROIDUN DIALOGIN PELKISTÄMINEN JA FOKUSOINTI S2-OPPIMATERIAALIKSI

4.1 Pelkistäminen

Litteroitu dialogi on editoitava, ennen kuin siitä tulee luettava oppimateriaali ja siten käyttökelpoinen opetusväline. Kuviossa 1 nimitän ammatillisen dialogin oppimisen prosessin viidettä vaihetta pelkistäväksi fokuksinniksi, ja tarkoitan sillä nimenomaan vaihetta, jossa autenttisesta ammattipuheesta litteroitu dialogi toimitetaan oppimateriaaliksi. Editointityö on pelkistämistä, jonka tavoitteena on tähdentää opittavan aineksen fokusta.

Esittelen tässä luvussa kirjattuja otteita tallenteista, joita olen saanut fysioterapeutin vastaanotolta ja joista olen muokannut opetusmateriaalia terveystalon S2-opetusta varten (ks. Kela, Korpela & Lehtinen 2010). Näytteessä on kyseessä asiakkaan ja fysioterapeutin ensidialogi. Pelkistämässä olen pitänyt ohjenuorana ajatusta, että fysioterapiaa tai hoitoalaa opiskeleva A2–B1-tasoinen kielenoppija olisi todennäköisesti pystynyt seuraamaan kuvattua seläntutkimistilannetta ymmärtäen fysioterapeutin puheen, jos olisi samalla voinut nähdä, mitä tilanteessa tehtiin. Dialogissa ei siis ole käsittämättömiä kohtia. Kyseessä on ammattitaitoinen fysioterapeutti, joka toimii tilanteessa tarkoituksenmukaisesti ja alan hyvien käytänteiden mukaan. Olen pyrkinyt välttämään pelkän konventionaalisen ajattelun vuoksi tapahtuvaa puhekielisyyskarsimista. Varovaista otetta pelkistämiseen ja karsintaan tarvitaan, jottei kadoteta samalla tärkeitä dialogielementtejä.

Esimerkissä kuvattu katkelma on aivan dialogin alusta, ja se lähtee tilanteesta, jossa asiakasta on tervehditty käytävässä. Asiakkaalta on pyydetty kirjallinen lupa äänitteen tekemiseen ja käyttöön. Fysioterapeutti äänitti tilanteen itse pyynnöstäni, joten hoitotilanteesta ei ollut kolmatta osapuolta läsnä. Äänite on litteroitu karkeasti, eikä litteroinnissa ole noudatettu keskustelututkimuksen koulukuntien käytänteitä (ks. esim. Seppänen 1998: 21–26). Tavoitteena on alun perinkin ollut tuottaa oppimateriaalia

eikä tätä dialogia ole käytetty muihin kielentutkimustarkoituksiin. Alkuperäiseen litterointiin oli merkitty kuiskauspuhe, päällekkäispuhunta ja pitkien taukojen kesto sekunteina, mutta oppimateriaalissa ei niitä enää ole näkyvissä.

Kuvaan alla, millaisia poistoja alkuperäiseen dialogiin tehtiin. Hakasulkeisiin merkityt kohdat on jätetty oppimateriaalista pois. Tekstin ainoa lisäyskohta näkyy lihavoituna.

- FT Noin, elikkä tässä on nyt ollu [lähetteen pohjalla- pohjalla ni on], tota, alaselän kanssa on ollu vaivaa [vaivaa siten] sitten, [niin] **vai?**
- A Nnn. Se on lähinnä [toi] tää issias, ymmärtäisin että se ois issiashermo tai vastaava, niin.
- FT Joo. Eli se on vasemmalla puolella?
- A No se on vasemmalla, joo etupäässä se on.
- FT Jaa joo. Ja - miten pitkälle se niinku menee [menee]? Näytit tonne niinkun ton [taka-] takareiden alueelle.
- A No se menee tonne istuinluuhun ja tähän. Ja nyt se on sitte vähän alkanu niinku ylemmäski jopa nousta sitten niinku se kipu, mutta lähinnä se on niinku [toi] tää väli.
- FT Joo.
- A Ja siihen mä sain sitä sähköhoitoo, sitä sellasta stimulaattioo. Mutta se ei auttanu mun mielestäni juurikaan.
- FT Jaa, joo. Eli se –
- A Ja siellä [se] oli joku sun tuttu [oli meilä] fysioterapeutina ja hän sitte suositteli et jos tämmösestä ois niinku apua [tätä].

Dialogin alusta on poistettu fysioterapeutin puheesta viittaus läheteeseen: *lähetteen pohjalla- pohjalla ni on*. Tilanteessa lähete on ollut konkreettisesti esillä terapiatilán pöydällä ja viittaukseen on nähtävästi liittynyt myös ele. Oppimateriaalitekstiin lisättiin siksi pari johdatteluvaa virkettä, joissa kerrottiin fysioterapeutin saamasta läheteestä: *Fysioterapeutti tutkii ensin lähetettä, jossa on mukana röntgenlääkärin lausunto. Hän kysyy asiakkaalta lisätietoja*.

Dialogissa oli kautta linjan paljon yksittäisten sanojen toisto fysioterapeutin puheessa. Toisto kuitenkin kuului ennen muuta tutkimisvaiheeseen. Myöhemmin, kun fysioterapeutti esittää näkemyksensä vaivan syystä, toistelu vähenee, fysioterapeutin pu-

heen äänenvoimakkuus lisääntyy ja lauserakenteet yleiskielistyvät. Toistelupuheella on siis jokin tilanteinen merkitys asiakkaan ja fysioterapeutin ensidialogissa. Jossakin määrin se kuitenkin voi olla kyseisen fysioterapeutin yksilölliseen idiolektiin kuuluva piirre. Tästä syystä olen vähentänyt litteroidun dialogin toistoja oppimateriaalia tehdessäni. Toinen syy karsimiseen on se, että laveaa tekstiä on vaikea hahmottaa syntaktisesti:

alaselän kanssa on ollu vaivaa vaivaa sitten sitten niin.
> alaselän kanssa on ollu vaivaa sitten, vai?

Toistojen karsimista on osittain voinut kompensoida säilyttämällä dialogissa taajaan esiintyviä diskurssipartikkeleita (*tota, sitten, jaa joo*). Olen tulkinnut niiden toimivan ainakin osittain samassa viestintätehtävässä kuin sanojen ja tavujen toistot ja olen lisäksi olettanut, että pikkusanoja on helpompi hahmottaa kuin kokonaisia toistuvia pitkiä sanoja.

Pelkistämisprosessi on autenttisuuden kannalta kriittinen. Luettavuuden lisäämiseksi näyttää olevan tarpeellista karsia tekstistä yhtä ja toista ainesta, jota viestinnässä yleensä käsitellään vain auditiivisesti ja jonka visualisointi kirjainjonoiksi on epäkonventionaalista. Diskurssipartikkelien lisäksi useimmissa dialogeissa oli muminaa, ynähdyksiä, alku- tai loppuäänteiden venytyksiä ja kuiskattuja sanojen ja tavujen toistoja. Vaikka monet näistä äänteilyistä eivät hahmottuisi itsenäisiksi suomen kielen morfeemeiksi, niillä on vastaanottotilanteessa merkitystä.

Tässä dialogikokonaisuudessa tulkitsin fysioterapeutin hiljaisen toistelu- ja ääntelypuheen tarkoituksen kahdella tavalla:

- Fysioterapeutti viestitti asiakkaalle tutkimuksen tekemisen rytmistä pitämällä äänikanavaa auki niin kauan kuin esimerkiksi raajan venyttäminen kesti, ennen kuin aloitti toisen raajan käsittelyn. Asiakas pysyi tietoisena fyysikaalisen tutkimustoimenpiteen kestosta silloinkin, kun ei ylettynyt näkemään, mitä fysioterapeutti teki. Kehon liikeratojen tut-

kimisen kannalta on olennaista, että asiakas ei säpsähtele yllättävien kosketusten takia kesken tutkimuksen.

- Hiljainen ja osittain leksikaalisesti merkityksetön ääntely loi yleisesti ottaen turvallista ja rentoa ilmapiiriä, joka edesauttaa tutkimuksen onnistumista.

Nämä ammatilliseen viestintään kuuluvat merkitykset on syytä välittää oppijalle ammattiviestinnän oppimateriaalissa tavalla tai toisella.

Pelkistämisprosessissa on tehtävä didaktinen ratkaisu siitä, missä määrin ”järjettömiä” tai ”turhia” äänteitä oppimateriaaliin kannattaa ottaa näkyviin. Oppimateriaalin laatija hyötyisi tässä keskusteluntutkimuksen tuloksista, jos niitä olisi käytettävissä. Osa ääntelyyn liittyvästä informaatiosta siirretään tekstin ohien selityksiksi. Oppimateriaaliin voi lisätä esimerkiksi seuraavallaisia mietintäkysymyksiä: *Fysioterapeutti selittää ja perustelee omaa toimintaansa asiakkaalle koko ajan. Asiakas ei kommentoi fysioterapeutin puhetta. Mieti parin kanssa, miksi on tärkeää, että fysioterapeutti selittää toimintaansa! Puhuuko fysioterapeutti mielestäsi turhia asioita? Millainen tunnelma vastaanotolla mielestäsi on? Miltä tuntuisi, jos fysioterapeutti tekisi tutkimusta aivan hiljaa?*

Vaikka pelkistämisen käänköpuoli tarkkaan ottaen on autenttisuuden väheneminen, tätä voi siis oppimateriaalissa korvata jonkin verran muodostamalla pohdintatehtäviä karsituista osista. Varsinainen ongelma on löytää raja olennaisen ja epäolennaisen aineksen välillä. Kuvatussa esimerkissä on ajoittain vaikea erottaa ammatillisesti merkityksellinen toistelu- ja ääntelypuhe kyseisen fysioterapeutin idiolektiin kuuluvasta persoonallisesta viestintätavasta. Kuviossa 1 esitin, että ammattiviestinnän autenttisten dialogien kiertokulku – työelämästä taltiointien kautta kielientutkijan analysoitavaksi, oppimateriaalintekijän työpöydälle, opettajan tarjoitavaksi ja oppijan pureskeltavaksi – on monen toimijan yhteistyötä. Tällainen monenkeskinen toimintatapa auttaisi ainakin löytämään useampia näkökulmia pelkistämisvaiheessa nouseviin kysymyksiin.

4.2 Fokuksen osoittaminen

Esimerkkikatkelman opiskeltavaksi fokukseksi voidaan valita useita eri seikkoja. Koska kyse on fysioterapeutin ja asiakkaan ensidialogin alkuosasta, yksi luonteva opiskelun kohde ovat fysioterapeutin muodostamat kysymykset. Tätä fokusta silmällä pitäen alkureplikkiin on tehty muutos, jossa fysioterapeutin toteavan lauseen muotoa on muutettu kysyväksi: *sitten niin > sitten, vai?* Tosin Korpela (2007: 141–200) osoittaa, että kysymyksen funktiossa esiintyvät deklaratiiivit ovat yleinen tapa kysyä potilaan oireista. Jopa kolmasosa lääkärin oirekysymyksistä oli Korpelan (2007) aineistossa deklaratiivimuotoisia. Siinä mielessä *vai*-muutosta voi pitää tässä pedagogisena alleviivauksena. Kontekstista ilmenee, että fysioterapeutin toteamuksen tarkoituksena on siirtää puheenvuoro asiakkaalle ja antaa hänen vielä suullisesti kertoa vaivastaan, joka jo lääkärin läheteestä on fysioterapeutille tuttu. Hyvään vastaanottokäytäntöön kuuluu, että vastaanottava ammattilainen – lääkäri, hoitaja, fysioterapeutti, psykologi, sielunhoitaja – antaa heti alussa asiakkaalle tilaa ja kysyy hänen vointiaan. Tässä fysioterapeutti tekee tilaa asiakkaan omalle kertomukselle pohjustamalla sitä toistelemalla lähetteen sisältöä yleisellä tasolla. Kysyvän pikkusanan *vai* lisäämisen tarkoituksena on selventää tätä käytäntöä.

Toinen fokus voisi olla tilan antaminen asiakkaalle. Tässä katkelmassa fysioterapeutti jättää omia repliikkejään auki ja antaa asiakkaan täydentää kertomustaan: *Eli se on vasemmalla puolella?* Kysymysmerkin lisääminen selventää lauseen funktiota – muodollisestihan kyse on tietysti väitelauseesta, vaikka tähän on lisätty kysymysmerkki. Toisessa kohdassa repliikki on pelkästään *Eli se*–. Ajatusviiva osoittaa lukijalle, että lause on kesken. Nauhallalla tämä kuuluu luonnollisesti myös siten, että intonaatio ei laske kuten normaalisti ehyen lauseen lopussa.

Fysioterapeutti viestii tässä katkelmassa asiakkaalle, että hän on valmis kuuntelemaan tämän kokemusta kivusta ja että asiakas on vastaanottotilanteen keskipiste. Tärkeää ei ole fysioterapeutin

päteminen vaan asiakkaan hoidetuksi tuleminen. Tämän viestin ammattilainen pukee sanoiksi valitsemalla informaalin kielimuodon ja tyytymällä katkeaviin lauseisiin. Myönteleviä pikkusanoja (*joo, niin*) on huomattavan paljon. Puhekielen keinoilla on tässä dialogissa ammatillinen funktio, joka on työelämän kielen oppimisen kannalta tarkastelemisen arvoista.

5 POHDINTA

5.1 Millaiseen autenttisuuteen oppimateriaali voi pyrkiä?

Voiko oppikirjadialegia ylipäättään kutsua autenttiseksi dialogiksi? Autenttisen dialogin pelkistäminen oppimateriaaliksi on pedagogisten valintojen ja kompromissien tekemistä. Kriittisesti voidaan sanoa, että lopputuloksen autenttisuus on kyseenalainen: jos autenttisuus määritellään ”elämää eikä oppituntia varten syntyneeksi”, ei autenttista oppimateriaalia voi olla olemassa.

Täydellisempään autenttisuuteen päästäisiin käyttämällä oppimateriaaleina aitojen tilanteiden videoituja nauhoitteita. Niitä on myös entistä enemmän saatavilla internetissä muun muassa yleistyneiden tosi-tv-sarjojen ansiosta. Nauhoitteiden eittämättömät edut ovat nonverbaalin viestinnän mukanaolo ja kontekstin holistisempi hahmottuminen. Videoilta opiskelu on kuitenkin metodi, joka vaatii opettajalta ennakkovalmistelua ja totuttelua. Haasteena on tilanteiden nopea eteneminen ja opiskeltavan aineksen runsaus. Siksi autenttisen ja litteroidun puhekielisen ammattdialogin käytöllä on kuvatallenteisiin verrattuna omat etunsa ammattikielen opiskelussa: Havainnointi on helppoa, koska kirjoitettua tekstiä on mahdollista silmäillä nopeasti eteen- tai taaksepäin sekä viivähtää tärkeissä kohdissa. Kirjoitettua tekstiä voi käyttää sosiodraamojen ja muuntelutehtävien mallina sekä muistin tukena. Opetuskeskustelu on yksinkertaisempaa jäsentää kirjoitetun tekstin kuin liikkuvan kuvan ympärille.

Kuinka autenttista tällainen oppimista varten kirjattu puhe siten voi olla? Yksi luonteva kriteeri oppimateriaalin autenttisuuden arvioimiseksi voisi olla puhekielen piirteiden säilyminen oppikirjan kielessä.

5.2 Puhekielen käyttö oppimateriaalin autenttisuuden kriteerinä

Suomen oppikirjat ovat käyttäneet puhekieltä näihin asti hyvin varovaisesti (poikkeuksena kuitenkin Lauranto 1995a). Oppikirjoissa tavallinen tekstilaji on dialogi, jossa pyritään varovaiseen puhekielen jäljittelyyn ja puhekielen käyttö rajoittuu muutamaiin kielenpiirteisiin. Tapana on esimerkiksi käyttää persoonapronomien pikapuhemuotoja (*mä, sä, mun, sun*), välttää monikon 1. persoonan kongruenssia (*mennään* pro *menemme*) ja possessiivisufikseja (*minun/mun nimi* pro *minun nimeni*), mutta aina näitäkään puhekielisyyksiä ei näy alkeisoppikirjoissa. Formalistisen opetusperinteen ohella syynä puhekielen puutteeseen voi olla perinteinen oppikirjan tekemisen prosessi: kirjoja ei yleensä ole tehty muuntamalla puhekielisiä dialogeja kirjoitetuksi tekstiksi, vaan siten, että oppikirjantekijä on itse luonut yleiskielisen tekstin, johon on saatettu lisätä puhekielen piirteitä.

Uusin puhekieltä systemaattisesti käyttävä oppikirjasarja on kolmiosainen *Suomi2*. Sen tekijät kertovat pyrkineensä yläkouluista ikäluokalle tyypilliseen yleispuhekieleen, jota voi periaatteessa käyttää ja kuulla eri puolilla Suomea (Aalto, Tukia, Mustonen & Taalas 2007: 16). Kirjasarja saattaa olla uuden S2-oppikirjasukupolven esikoinen, koska sen linjaukset on esitetty ymmärrettävässä muodossa sarjaan liittyvissä opettajan oppaissa, ja näin ollen materiaali antaa toistettavan mallin.

Kirjojen kieltä on kiinnostavaa verrata S2-oppijoiden omiin tuotoksiin. Lapsena suomen kielen oppineet näyttävät omaksuvan sekä yleiskielen että puhekielen rekisterit. Tämä käy ilmi Halosen (2009) tutkimuksesta, jossa hän kuvaa kuudesluokkalaisten helsinkiläisten S2-informanttien kirjoitelmissaan käyttämiä puhe-

kielen piirteitä. Tutkitut kuudesluokkalaiset tekivät eron yleiskielen ja puhekielen välille siten, että he osasivat käyttää näitä puhekielen piirteitä tyylikeinona kirjoittaessaan informaalia tekstiä, mutta pitäytyivät yleiskielessä kirjoittaessaan formaalimman tehtävänannon mukaan. Aikuiset oppijat ovat puhekielen omaksumisessa lapsia huonommassa asemassa, koska he tukeutuvat lapsia enemmän kirjallisiin oppimateriaaleihin. Opettajien havaintojen mukaan puhekielen rekistereitä on selitettävä ja opetettava niin nuorille (Ollilainen 2010: 60) kuin aikuisillekin (Lauranto 1995b: 262) S2-oppijoille.

Halosen informanttien käyttämistä muodoista S2-oppikirjoihin pääsevät hyvin harvoin monet tavallisetkaan puhekielisyydet, kuten 3. persoonan pronomien puhekieliset muodot (*se pro hän, ne pro he*), monikon 3. persoonan inkongruenssi (*ne menee pro he menevät*), *ts*-yhtymän puhekieliset vastineet (*ite/itte*), jälkitavujen vokaaliyhtymien assimilaatiot (*oikee*), *d*:n kato (*yheksän, nähään*), painottoman *i*-loppuisen diftongin jälkikomponentin kato (*aikasin, kirjottaa*), *A*:n loppuheitto paikallissijoissa ja monikon partitiivissa (*meil, kaupas*), *i*:n loppuheitto *s*:n jäljessä (*olis*), sananloppuisen *n*:n kato (*sellane*), NUT-partisiipin NU-muoto (*tykänny*) tai verbien pikapuhemuodot (*oon, tuun*). (Halonen 2009: 334–335, 341.)

Myöskään autenttisiin dialogeihin pohjautuvat oppikirjat eivät välttämättä pyri puhekielen opettamiseen. Esimerkiksi Bessonoffin ja Hämmäläisen (2008) *Tilanteesta toiseen* perustuu Kotuksessa säilytettäviin autenttisiin asiointidialogeihin, mutta puhekielisyydet on karsittu materiaalista miltei kokonaan. Etenkin kirjan alussa dialogit on täysin yleiskielistetty. Luvussa viisi käytetään ensimmäisen kerran pikapuhemuotoa *mä* ja samassa dialogissa esiintyy kongruoimattomia monikon ensimmäisen persoonan muotoja (*me juteltiin, me ei haluta, me halutaan*) sekä 3. persoonan pronomini *ne pro he* yhdistettynä *i*:n loppuheittoon *s*:n jäljessä (*ne lupas*). Puhekielen muodot on selitetty kappalekohtaista sanastoa seuraavassa englanninkielisessä rakenneosassa. Kirjan myöhemmissä kappaleissa käytetään kuitenkin edelleen enimmäkseen yleiskiel-

tä myös dialogeissa, eikä edes persoonapronominien puhekielisiä muotoja esiinny kovin usein. Oppikirja pyrkii suomen yleiskielen rakenteen opettamiseen eikä puhekielen opettaminen ole tavoitteiden keskiössä. Tämä esimerkki osoittaa, että oppikirja voi pohjautua autenttiseen dialogiaineistoon ilman, että se pyrkisi välittämään dialogien varieteettia.

Ammattikielisessä kontekstissa on puhekielen asema kuitenkin arvioitava uudelleen. Esimerkiksi hoito- ja palvelualojen vuorovaikutus perustuu olennaisesti puhekieleen ja suulliseen kasvokkaisuviestintään. Edellä käsittelemässäni esimerkissä fysioterapeutin sinällään merkityksettömiltä kuulostavat sanojen ja tavujen toistot osoittautuivat tarkoituksenmukaiseksi ammattipuheeksi, jolla tiedotettiin asiakkaalle muun muassa tutkimustoimenpiteen rytmistä. Yhtä lailla hoitoalan ammattipuheessa on osattava viestiä assertiivisuutta epämiellyttävien toimenpiteiden läpiviemiseksi, etäännyttää viestintää intiimin tilanteen kiusallisuuden minimoimiseksi tai pehmentää ilmaisuja vakavasti sairaan potilaan omaisia kohdattaessa. Ammattitaitoinen toiminta ihmiskeskeisellä alalla edellyttää ammatillisen puhekielen hallintaa. Funktionaalisen kielinäkemyksen kehyksessä ammattipuhekielen hallinta on osa pragmaattista kielikompetenssia ja sen piirteitä voi analysoida ja opiskella siinä missä muutakin kielitaitoa.

5.3 Yhteenveto

Autenttisuuden pyrkivien oppimateriaalien tarve suomi toisena kielenä -opetuksessa on entistä suurempi. Tarve tulee esille erityisesti ammatillisen suomen kielen opetuksessa ja erityisesti sellaisilla aloilla, joiden ammatillinen viestintä toimii puhekielisen dialogin varassa. Opettajat ovat suuren haasteen edessä, jos heidän täytyy varsinaisen opetustyön lisäksi selvittää eri ammattialojen toistuvat viestintätilanteet variaatioineen ja tuottaa alakohtaisesti pätevää ja kielellisesti harkittua materiaalia oppijoille. Artikkelisani olen esimerkin avulla kuvannut, millainen kulminaatiopiste autenttisuuden pyrkivälle ammattikielen oppimateriaalille on lit-

teroidun dialogiaineiston pelkistäminen pedagogisesti toimivaksi kokonaisuudeksi. Editointi ei saa johtaa puhekielen piirteiden poistamiseen dialogista ainakaan sellaisissa yhteyksissä, joissa puhekielisyys kantavat ammatin kannalta merkityksellisiä viestejä. Opettajat ja oppimateriaalien laatijat tarvitsevat lisää tutkittua tietoa siitä, kuinka he voivat seuloa tarkoituksenmukaiset ja sen vuoksi opiskelun kohteiksi nähtävät puhekielisyyspiirteistä vähemmän tärkeitä, viestintää kumat haittaavista tai vain yksittäisen puhujan idiolektiin kuuluvista piirteistä.

KIRJALLISUUS

- Aalto, E., Mustonen, S. & K. Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113, 402–423.
- Aalto, E., Tukia, K., Mustonen, S. & P. Taalas 2007. *Suomi2. Minä ja arki. Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Bessonoff, S.-M. & E. Hämäläinen 2008. *Tilanteesta toiseen. A Finnish Course*. Helsinki: Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- EVK 2003[2001] = *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Halonen, M. 2009. Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisten kirjoitelmissa. *Virittäjä* 113, 329–355.
- Jäppinen, T. (tulossa) Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? → AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia Nro 2 (2010). Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>
- Kela, M., Korpela, E. & P. Lehtinen 2010. *Sairaana hyvää suomea*. Helsinki: Edita.
- Korpela, E. 2007. *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla: keskusteluanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: SKS.
- Lauranto, Y. 1995a. *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita I*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lauranto, Y. 1995b. Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 99, 261–263.
- Martin, M. 2009. Yhteistä ja erityistä. Johdantoa teemanumeron kirjoituksiin. *Virittäjä* 113, 321–328.
- Mindtools 2010 [online]. Mind Tools Ltd 1995–2010. [Luettu 16.2.2010.] Saatavissa: http://www.mindtools.com/pages/article/newTIM_10.htm.
- Ollilainen, M. 2010. Yleiskielen ja puhekielen variaatio turkulaisten S1- ja S2-oppijoiden puheessa ja kirjoituksessa. Teoksessa A. Rekimies & K.

- Siitonen (toim.) *Suunnaksi suomen kieli*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 80. Turku: Turun yliopisto, 37–70.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Schumann, J. H. 1975. Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning* 25, 209–235.
- Seppänen, E.-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Shafer, V. L. & K. Garrido-Nag 2007. The Neurodevelopmental Bases of Language. Teoksessa K. Hoff & M. Shatz (toim.) *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden–Oxford–Victoria: Blackwell, 21–45.
- Suni, M. 2008. *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä studies in humanities 94.
- Suni, M. (tulossa) Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammatilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. → AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia Nro 2 (2010) Saatavissa: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla>