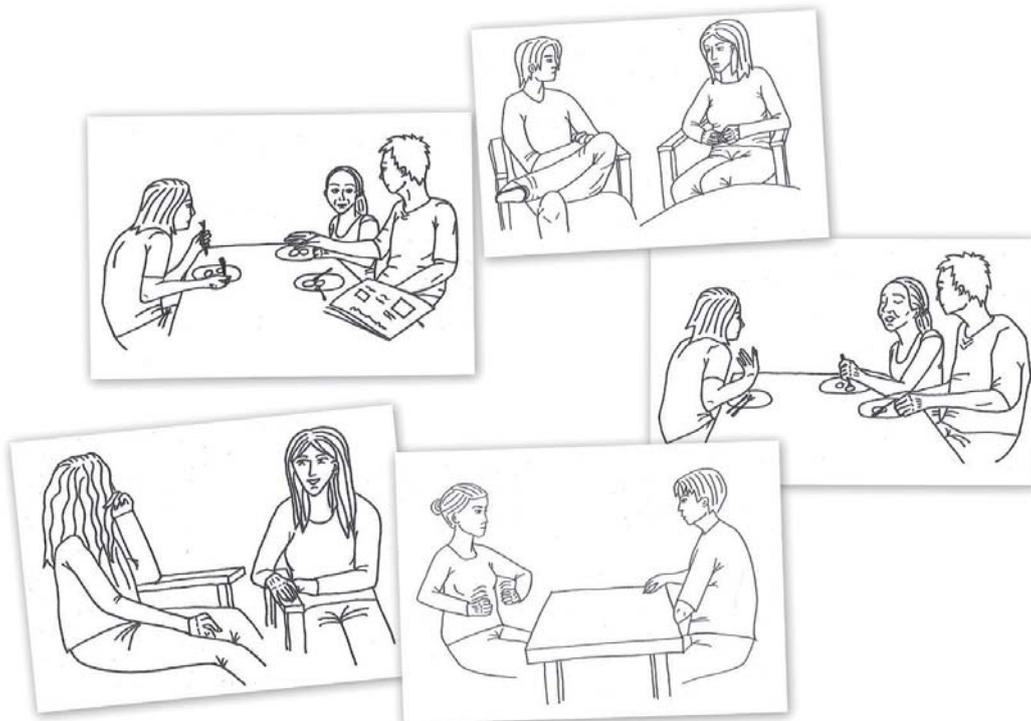


Niina Lilja

Ongelmista oppimiseen

Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 146

Niina Lilja

Ongelmista oppimiseen

Toisen aloittamat korjausjaksot
kakkoskielisessä keskustelussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Vanhassa juhlasalissa S212
joulukuun 4. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Ongelmista oppimiseen

Toisen aloittamat korjausjaksot
kakkoskielisessä keskustelussa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 146

Niina Lilja

Ongelmista oppimiseen

Toisen aloittamat korjausjaksot
kakkoskielisessä keskustelussa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor

Maisa Martin

Department of Languages, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Rainivaara

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover pictures by Elina Pihlaja

URN:ISBN:978-951-39-4116-1

ISBN 978-951-39-4116-1 (PDF)

ISBN 978-951-39-4091-1 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

ABSTRACT

Lilja, Niina

Other-initiated repair sequences in Finnish second language interactions

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 336 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN; 1459-4331; 146)

ISBN 978-951-39-4116-1 (PDF), 978-951-39-4091-1 (nid.)

English summary

Diss.

This conversation analytic study examines other-initiated repair sequences and language learning activity in everyday interactions between first and second language speakers of Finnish. It belongs to the line of research in which the methods and perspectives of conversation analysis are used to study questions that are also of interest to second language acquisition (SLA) research (CA-for-SLA). It continues previous CA-for-SLA -research on second language learning in interaction and gives new insights into language learning opportunities and practices in everyday interactions. At the methodological level, the study also participates in the discussion of the possibilities of conversation analytical methodology in the analysis of language learning.

The data consist of approximately 13 hours of everyday conversations. From the data, 322 other-initiated repair sequences were identified for the analysis. The structure and the interactional environments of these sequences were explored. *Partial repetitions* of the trouble source turn were the most frequently used repair initiation technique in the data. They were used by the second language speakers in particular, and were regularly treated as indications of not knowing the meaning of the repeated element. The first language speakers initiated repair most often by *candidate understandings* that concurrently also served to help the co-participant in the linguistic construction of his or her utterances. Both speaker groups used *open class repair initiators* in the same kind of contexts, e.g. as reactions to turns that introduced a new topic.

Language learning was analyzed from the perspective of the participants' activities, focusing on the sequences in which they oriented to learning. The analysis indicates that everyday interaction makes for a rich learning environment, particularly for learning vocabulary. At the methodological level, the importance of incorporating the embodied aspects of the participants' behavior into the analysis was highlighted. As language learning is intertwined with other interactional activities, it is essential to be thorough in the analysis in order to show which features of the interaction are relevant to learning.

Keywords: second language interaction, conversation analysis, repair, other-initiated repair, second language learning, everyday interaction

Author's address Niina Lilja
Department of Languages
P.O. Box 35
40014 University of Jyväskylä, Finland

Supervisors Maisa Martin
Professor
Department of Languages / Finnish
University of Jyväskylä, Finland

Arja Piirainen-Marsh
Professor
Department of Languages / English
University of Jyväskylä, Finland

Markku Haakana
Docent, University lecturer
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki, Finland

Reviewers Salla Kurhila
Professor
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki, Finland

Hanna Lehti-Eklund
Professor
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki, Finland

Opponent Salla Kurhila
Professor
Department of Finnish, Finno-Ugrian and Scandinavian
Studies
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Työni on tarvinnut valmistuakseen kolme asiantuntevaa, analyttistä, inspiroivaa ja sitkeää ohjaajaa. Maisa Martin, Arja Piirainen-Marsh ja Markku Haakana ovat lukeneet ja kommentoineet työtäni kukin omasta näkökulmastaan, toisiaan täydentäen. Väitöskirjan kirjoittaminen on ollut pitkä ja monivaiheinen oppimisprosessi, ja olen ohjaajilleni hyvin kiitollinen siitä, että he ovat jaksaneet paneutua teksteihini aina yhtä perusteellisesti ja kannustaen. Suuret kiitokset, että olette jakaneet asiantuntemustanne kanssani.

Työni esitarkastajia professori (ma.) Salla Kurhilaa ja professori Hanna Lehti-Eklundia haluan kiittää tarkkanäköisistä ja rohkaisevista kommentteista ja korjausehdotuksista, joista oli suuri apu työn loppuunsaattamisessa ja tekstin viimeistelyssä. Salla Kurhilalle kuuluu kiitos myös siitä, että hänen tutkimustensa innoittamana suuntauduin alun perin opiskelemaan keskustelunanalyysia.

Olen ollut etuoikeutettu, koska olen saanut kaikkien näiden vuosien ajan tehdä työtäni Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen kannustavassa ilmapiirissä. Vuorovaikutuksessa kollegojen kanssa olen oppinut paljon. Kiitos teille kaikille! Kiitos aivan erityisesti keskusteluntutkijakollegoilleni Riikka Nissille ja Leila Käännälle. Oivaltavat huomionne yhteisissä datasessoissamme ovat olleet tärkeitä. Kiitos ystävyystyö ja hauska seurasta seminaareissa, konferensseissa ja milloin missäkin. Kiitokset myös suomi toisena kielenä -tutkijoille, joiden kanssa olen saanut jakaa ajatuksia, ideoita ja ihmetyksiä vuosien varrella. Kiitos kaikille Livohkan lingvisteille, aivan erityisesti Vaaralan Heidille, Saarion Johannalle, Voipio-Huovisen Sannalle, Muhosen Anulle, Sunin Minnalle, Kankaisen Önnelle ja Kaivapalun Annekatrinille. Vuorovaikutus kanssanne on ollut antoisaa, ja yhteistyö jatkuu toivottavasti edelleen.

Suuret kiitokset ansaitsee myös pitkäaikainen huonetoverini Lea Nieminen, joka on aina jaksanut antautua pohtimaan mitä tahansa kieleen tai kielen tutkimuksen terminologiaan liittyvää kysymystä. Kiitos esimerkillisestä rauhallisuudestasi ja kaikesta avustasi! Kiitos myös Kati Penttiselle, joka joutui jakamaan huoneen kanssani silloin, kun väitöskirjan kirjoittaminen oli kiivaimmillaan. Kiitos siitä, että et säikähtänyt omituisiakaan keskustelunavauksia. Kiitos kaikenlaisesta kollegiaalisesta tuesta myös Fennicumin arvoisalle amanuenssille Hannele Kuusela-Häkkiselle. Sari Pietikäiselle kiitos siitä, että hän otti minut töihin Pohjoinen monikielisyys -projektiinsa, mikä antoi mahdollisuuden keskittyä täysipainoisesti väitöskirjan viimeistelyyn. Sarille kiitos myös kaikesta muusta tuesta ja kannustavista sanoista työn viime vaiheissa.

Jyväskylän kielten laitoksen lisäksi samanhenkisiä kollegoita löytyy muualtakin. Erityisesti haluan kiittää vuorovaikutuksen korjausilmiöiden tutkijoita, joiden kanssa olemme jo useamman vuoden ajan kokoontuneet säännöllisesti pohtimaan ja analysoimaan korjausjäsenyykseen liittyviä kysymyksiä Helsingin yliopistossa. Kiitos siitä, että olen saanut jakaa kiinnostukseni kanssanne.

Kielentutkimuksen tutkijakoulu Langnet on ollut työni kannalta merkittävä. Langnetin kautta löysin koko joukon samanhenkisiä kollegoita, joiden kanssa on ollut rikastuttavaa vaihtaa ajatuksia. Haluan kiittää erityisesti Marjo Savijärveä ja Inkeri Lehtimajaa, joiden kanssa olemme jakaneet samankaltaisia kiinnostuksen kohteita. Muistelen erityisen huvittuneena yhteisiä hetkiämme Tvärminnen seminaareissa. Haluan kiittää myös Kielen rakenteet ja käyttö -ohjelman asiantuntevia ohjaajia, joilta olen saanut näkökulmia työhöni. Langnetin kautta sain myös rahoituksen työlleni neljäksi vuodeksi. Lisäksi työtäni ovat taloudellisesti tukeneet Jyväskylän yliopiston kielten laitos sekä Suomen akatemian Pohjoinen monikielisyys -projekti. Lämpimät kiitokset!

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa aineisto on keskeisessä asemassa. Tätä työtä ei olisi ollut mahdollista tehdä ilman niitä henkilöitä, jotka suosittelivat nauhoittamaan keskustelujaan. Suuret kiitokset teille kaikille! Elina Pihlajalle iso kiitos kirjani kuvien piirtämisestä. Olet taitava!

Väitöskirjan kirjoittaminen voi joskus vaikuttaa turhanpäiväiseltä puuhastelulta. En ole aina osannut kertoa alkuperäisperheeni jäsenille selkokielisesti sitä, mikä merkitys tällaisella työllä on. Kiitos siitä, että he ovat olleet tarpeeksi viisaita vaietakseen oikealla hetkellä. Kiitos kuitenkin myös haastavien kysymysten esittämisestä ja luottamuksesta siihen, että joku järki tässä täytyy olla. Kiitos Äitille, Reijolle, Isälle, Matalle, Jaanalle, Samille, Elmolle, Mummalle ja Paapalle kaikesta tuesta ja kannustuksesta. Kiitoksen ansaitsevat myös Milla, Unna ja Peppi, jotka ovat opettaneet minulle monta keskeistä asiaa ihmisten ja eläinten käyttäytymisen havainnoinnista. Kaikkein isoimmat kiitokset ansaitsee tietenkin Juuso, joka osaa hoitaa lapsen, koirat ja kodin ja jaksaa siihen päälle vielä lukea filosofiaa iltaisin. Ihailen tyyntä mieltäsi ja kohtuullisuuttasi ja olen loputtomassa kiitollisuuden velassa. Omistan tämän kirjan pojallamme Eerolle, joka on laittanut asiat tärkeysjärjestykseen ja tehnyt työasioiden miettimisen vapaa-ajalla täysin mahdolliseksi.

Jyväskylässä lokakuussa 2010

Niina Lilja

KUVIOT

KUVIO 1 Tutkimuksen konteksti	15
KUVIO 2 Korjausaloitteet ja ongelman paikantaminen	61
KUVIO 3 Laura-toiston sävelkulku	68
KUVIO 4 Ymmärrysehdokasvuorojen rakenne	139

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Aineisto	21
TAULUKKO 2 Korjausaloitteiden kokonaismäärät aineistossa.....	95
TAULUKKO 3 Avoimet korjausaloitteet	119
TAULUKKO 4 Ymmärrysehdokkaat.....	142
TAULUKKO 5 Kysymyssanat korjausaloitteena	164
TAULUKKO 6 Kysymyssanan ja toiston yhdistelmät korjausaloitteena.....	165

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO	13
1.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	13
1.2	Keskustelunanalyysi	17
1.3	Aineisto ja litterointi	20
1.4	Tutkimuksen rakenne	28
2	KAKKOSKIELISEN VUOROVAIKUTUKSEN JA TOISEN KIELEN OPPIMISEN TUTKIMUS	29
2.1	Kakkoskielisen vuorovaikutuksen SLA-tutkimus	30
2.2	Kakkoskielisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen tutkimus	37
2.3	Keskustelunanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus	40
3	KORJAUSJÄSENNYS.....	50
3.1	Lähtökohtia korjausten tarkasteluun	51
3.2	Korjausaloitteet ja korjausjaksot	58
3.2.1	Korjausaloitteen paikasta	62
3.2.2	Korjausaloitteiden prosodiasta	66
3.2.3	Korjausaloitteet ja puheen vastaanottamisen ongelmat	70
3.2.4	Toisen aloittamien korjausjaksojen aikaisempi tutkimus.....	73
3.2.5	Harvinaiset korjausaloitteet	77
3.2.5.1	En ymmärrä -vuorot	77
3.2.5.2	Keholliset korjausaloitteet	79
3.3	Rajanvetoa: korjausaloitteiden lähi-ilmiöistä.....	84
4	ONGELMAVUORON VASTAANOTTAJAN ALOITTAMAT KORJAUSJAKSOT	93
4.1	Korjausaloitekokoelmat	93
4.2	Toistot korjausaloitteena.....	98
4.2.1	Toistojen esiintymisympäristöt ja tehtävät	99
4.2.1.1	Kielellisiä ongelmia osoittavat toistot	100
4.2.1.2	Neuvotteluntarvetta osoittavat toistot	110
4.2.1.3	Tarkistustoistot	112
4.2.2	Yhteenveto	113
4.3	Kysymyslauseet korjausaloitteena	114
4.3.1	Ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivat kysymyslauseet.....	115
4.3.2	Referentiaalisiin ongelmiin liittyvät kysymyslauseet	116

4.3.3	Yhteenveto	118
4.4	Avoimet korjausaloitteet	118
4.4.1	Avoimia korjausaloitteita seuraavat korjausvuorot	121
4.4.2	Avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristöt	123
4.4.2.1	Päällekkäispuhunta aloittaa korjauksen tarpeen.....	124
4.4.2.2	Topikaaliset siirtymäkohdat avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristönä.....	125
4.4.2.3	Ongelmavuorona sekventiaalisesti pulmallinen vuoro	132
4.4.3	Yhteenveto	137
4.5	Ymmärrysehdokkaat	138
4.5.1	Ymmärrysehdokkaiden esiintymisympäristöt ja tehtävät	147
4.5.1.1	Ymmärrysehdokkailla tarkennetaan viittaussuhteita...148	
4.5.1.2	Ymmärrysehdokkaat kannanotto- ja kerrontasekvensseissä	153
4.5.2	Yhteenveto	162
4.6	Kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät korjausaloitteena	163
4.6.1	Kysymyssanojen ja kysymyssana + toisto -korjausaloitteiden esiintymisympäristöt ja tehtävät.....	165
4.6.1.1	Viittaussuhteiden tarkistukset	166
4.6.1.2	Ongelmalliset sanat korjauksen kohteena	172
4.6.2	Yhteenveto	176
4.7	Yhteenveto: Korjausaloitteiden monet tehtävät	177
5	KIELI HUOMION KOHTEENA	183
5.1	Sanasto huomion kohteena	184
5.1.1	Ongelmilmauksina käsitellyt sanat	186
5.1.2	Ongelmilmauksina käsiteltyjen sanojen selittäminen.....	194
5.1.2.1	Parafraasin avulla selittäminen.....	195
5.1.2.2	Synonyymit, vastakohtat ja käännökset ongelmilmausten selityksissä.....	198
5.1.2.3	Sanan perusmuodon avulla selittäminen	202
5.1.2.4	Sanojen selittäminen ja sanaston oppimisen mahdollisuudet	206
5.2	Sanaston oppimiseen suuntautuminen	209
5.3	Kielen rakenteiden oppimismahdollisuudet	224
5.4	Yhteenveto: Ongelmista oppimiseen.....	231
6	KIELIVIRHEILLÄ KIUSOITTELU JA KIELELLINEN LEIKITTELY	235
6.1	Kielivirheet kiusoitteleen resurssina	237
6.1.1	Huomio virheellisessä taivutuksessa	238
6.1.2	Huomio ääntämisessä	251
6.2	Kielellä leikittely	265
6.3	Yhteenveto: Toisen aloittama korjaus ja huumorimoodi	274

7	TULOKSIA JA POHDINTAA	278
7.1	Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä arkikeskustelussa	279
7.2	Kielen oppiminen arkisessa vuorovaikutuksessa.....	282
7.3	Uusia näkökulmia kakkoskielisen ja äidinkielisen puhujan kategoriaan	287
	SUMMARY	291
	LÄHTEET	299
	LIITE 1 Litterointimerkit	321
	LIITE 2 Korjausaloitteet keskusteluittain	323
	LIITE 3 Korjausaloitteet keskustelijoittain	335

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Vuorovaikutustilanteet, joissa on mukana sekä keskustelukieltä äidinkielenään että toisena kielenään käyttäviä puhujia, ovat viime vuosina lisääntyneet niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin. Tällaisista kakkoskielisistä¹ vuorovaikutustilanteista on tullut osa yhä useamman ihmisen arkipäivää, kun eri syistä tapahtuva maahanmuutto ja ihmisten liikkuminen ylipäätään on lisääntynyt. Toisena kielenä puhuttua suomea kuulee entistä useammin, ja myös äidinkieliiset suomenpuhujat alkavat olla yhä tottuneempia puhumaan suomea kakkoskielisten puhujien kanssa.

Tässä tutkimuksessa analysoin kakkoskielisiä arkikeskusteluja eli sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa toisensa hyvin tuntevat äidinkieliiset ja kakkoskieliiset suomenpuhujat keskustelevat vapaa-ajallaan, esimerkiksi ruokapöydän ääressä. Analyysini keskiössä ovat keskustelujaksot, joissa puhujat käsittelevät puheen vastaanottamisessa olevia ongelmia. Tällaiset ongelmat voivat olla seurausta esimerkiksi siitä, että puheen vastaanottaja ei kuullut tai ymmärtänyt, mitä keskustelukumppani sanoi. Analyysissäni erittelen, millaisia seikkoja aineistoni keskustelijat käsittelevät ongelmallisina ja miten he tämän tekevät: millaisin keinoin he osoittavat keskustelukumppanin puheessa ongelmallisen kohdan ja miten he tätä ongelmaa ratkovat.

Seuraava esimerkki havainnollistaa tutkimukseni kohteena olevia keskustelujaksoja. Esimerkissä keskustelevat Inga ja Silja, jotka ovat ystäviä ja työtovereita. Suomi on Ingalle toinen kieli ja Siljalle äidinkieli. Puheen vastaanottamisen ongelma liittyy *kissankokoinen*-sanaan, jonka merkitys on Ingalle tällaisessa käyttöyhteydessä vieras².

¹ Tässä tutkimuksessa tarkoitan kakkoskielisillä keskusteluilla vuorovaikutustilanteita, joissa on mukana sekä äidinkielisiä suomenpuhujia että suomea toisena kielenään puhuvia henkilöitä.

² Litterointimerkit on esitelty liitteessä 1.

(1.1) Kissankokoiset kirjaimet

01 Inga: löysitkö sen talon heti.
 02 Silja: joo (.) °joo° (.) toinen talo vasemmalta löysin.
 03 (.)
 04 Inga: .FHHH [hhh.
 05 Silja: [ja niissä ong kissankokoset (.) kirjaimet.
 06 (.)
 07 Inga: >aha sori?<
 08 Silja: kissan [(.)] kissankokoset kirjaimet.
 09 Inga: [a]
 10 (.)
 11 Inga: kissan[kokoiset,
 * PIIRTÄÄ KÄDELLÄÄN ILMAAN ISON J-KIRJAIMEN
 12 Silja: [*siis se jii siis iso.
 13 Inga: joo,
 14 Silja: isot kirjaimet ku on nii sanotaa
 15 että o kissankokoset kirjaimet.
 16 Inga: ahaa miksi.
 17 (.)
 18 Inga: kissan,
 19 Silja: en tii eh heh [heh
 20 Inga: [kissankokoi- mutta kissa ei oo niin suuri

Esimerkissä Inga osoittaa rivillä seitsemän olevalla vuorollaan, että hänellä on vaikeuksia edeltävän vuoron vastaanottamisessa. Tämä Ingan vuoro on niin sanottu avoin korjausaloite, joka osoittaa ongelmalliseksi koko edeltävän vuoron. Korjausaloitetta seuraavassa vuorossa Silja tekee korjauksen toistamalla ongelmavuoron ydinosan (r. 08). Korjaus ei kuitenkaan riitä poistamaan ongelmaa, mikä näkyy siinä, että Inga toistaa ongelmallisen *kissankokoiset*-sanon rivillä 11. Silja analysoi toiston osoitukseksi siitä, että puheen vastaanottamisen ongelma ei ole vielä ratkennut, sillä jo päällekkäispuhunnassa toiston kanssa hän ryhtyy selittämään ongelmallisuuden merkitystä (r. 12). Tätä selitystä tuottaessaan hän samalla piirtää toisella kädellään ilmaan ison J-kirjaimen. Selitys jatkuu vielä seuraavaankin Siljan vuoroon (r. 14–15), jossa hän kertoo, millaisessa yhteydessä *kissankokoinen*-adjektiivia on mahdollista käyttää.

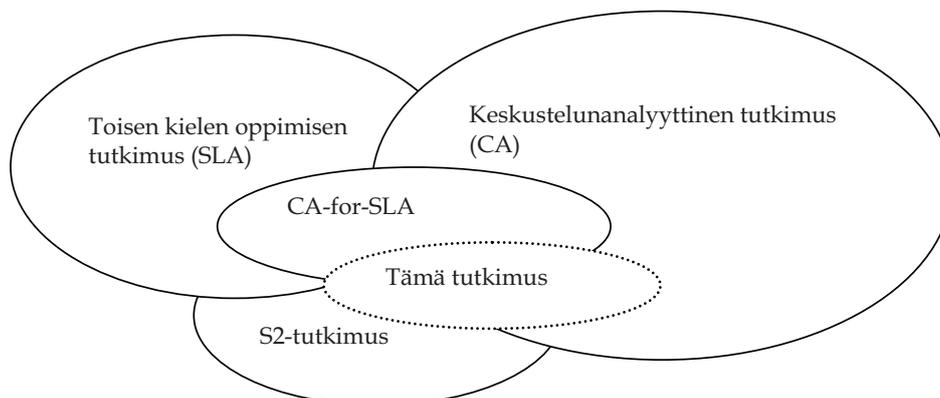
Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa yllä olevan esimerkin kaltaisia jaksoja kutsutaan toisen aloittamiksi korjausjaksoiksi. Tällaiset korjausjaksot koostuvat aina vähintään ongelmavuorosta, korjausta aloittavasta vuorosta ja korjausaloitetta seuraavasta korjausvuorosta. Tässä työssä lähdän korjausjaksoja analysoidessani liikkeelle niiden rakenteesta. Analysoin ensinnäkin niitä keinoja, joita aineistoni puhujat käyttävät korjausjakson aloittamiseen. Toiseksi tarkastelen korjausaloitteisiin reaktioksi tuotettuja korjausvuoroja eli sitä, miten puhujat korjausaloitevuoroja analysoivat ja miten he pyrkivät ratkaisemaan ongelmia. Tarkastelen myös sitä, millaisiin vuorovaikutuskonteksteihin toisen aloittamat korjausjaksot aineistossani sijoittuvat. Vuorovaikutuskontekstilla tarkoitan keskustelun sekventiaalista kontekstia eli sitä kontekstia, joka keskustelussa vuoro vuorolta rakennetaan. Esimerkiksi uutta keskustelunaihetta aloittavaa vuoroa seuraa aineistossani usein korjausaloite (ks. myös Drew 1997). Toisen aloittamien korjausjaksojen rakenteen ja sijoittumisen lisäksi analysoin myös niiden vuorovaikutustehtäviä. Korjauskäytänteet liittyvät puheen tuot-

tamisen ja vastaanottamisen ongelmien selvittämiseen, mutta tämän tehtävän lisäksi niillä saattaa olla myös muita funktioita. Tutkimuksessani yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousee se, että korjausjaksojen kautta vuorovaikutuksessa rakentuu mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Edellä esitetyssä esimerkissä tällainen mahdollisuus nousee esiin, kun ymmärtämisen ongelman ratkeamisen jälkeen Silja ryhtyy selittämään, miten Ingan ongelmaksi nostamaa *kissankokoiset kirjaimet* -ilmausta suomen kielessä käytetään.

Tutkimuskysymykseni ovat tiivistetysti seuraavat:

1. Millainen on toisen aloittamien korjausjaksojen rakenne kakkoskielisisä arkikeskusteluissa?
 - Millaisia keinoja ongelma vuoron vastaanottajat käyttävät korjauksen aloittamiseen?
 - Millaisin keinoin korjausaloitevuoroihin reagoidaan?
2. Millaisia ongelmia korjausaloitteilla osoitetaan ja millaisiin vuorovaikutuskonteksteihin korjausjaksot sijoittuvat?
3. Millaisia tehtäviä toisen aloittamilla korjausjaksoilla on vuorovaikutuksessa? Millaisia kielen oppimisen mahdollisuuksia korjausjaksoissa avautuu?

Tutkimukseni on teoreettisilta ja metodologisilta lähtökohdiltaan keskustelunanalyttinen. Aineistoni koostuu noin 13 tunnista äidinkielisten ja kakkoskielisten suomenpuhujien välisiä arkikeskusteluja, jotka keskustelijat ovat itse nauhoittaneet. Havainnollistan tutkimukseni sijoittumista aikaisemman tutkimuksen kenttään seuraavan kuvion avulla.



KUVIO 1: Tutkimuksen konteksti

Tutkimukseni on perustaltaan keskustelunanalyttinen, mutta sillä on yhtymäkohtia myös aikaisempaan toisen kielen oppimisen tutkimukseen (SLA eli second language acquisition -tutkimukseen). Tutkimukseni sijoittuu näiden kahden tutkimusparadigman yhtymäkohtaan ja edustaa tutkimussuuntausta, jossa tarkastellaan keskustelunanalyttisesti kakkoskielistä vuorovaikutusta ja toisen

kielen oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Tähän tutkimussuuntaan viitataan englanninkielisessä kirjallisuudessa lyhenteellä CA-for-SLA³ (ks. *The Modern Language Journal* 4/2004; 5/2007; *IRAL* 1/2009). CA-for-SLA-tutkimusta karakterisoivat keskustelunanalyttiset lähtökohdat: kiinnostus on ensisijassa vuorovaikutuksessa ja niiden käytänteiden analysoinnissa, joiden avulla keskustelijat vuorovaikutuksessa rakentavat yhteistä ymmärrystä. Myös oppimista tarkastellaan vuorovaikutuksesta käsin, ensisijaisesti sosiaalisena toimintana. Nämä lähtökohdat ovat hyvin erilaiset kuin muun SLA-tutkimuksen, jossa oppiminen on ensisijainen kiinnostuksen kohde ja vuorovaikutusta pidetään kiinnostavana vain niiltä osin kuin se on merkityksellistä oppimisen näkökulmasta (ks. esim. Gass 1997, 2003)⁴.

Tutkimukseni jatkaa ja täydentää tähän mennessä tehtyä CA-for-SLA-tutkimusta lisäämällä tietoa erityisesti siitä, millaisia kielen oppimisen mahdollisuuksia nimenomaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa rakentuu. Arkikeskusteluissa tarjoutuvien oppimisen mahdollisuuksien analysointi täydentää käsitystämme siitä, mitä kielen oppiminen on, sillä vaikka suuri osa kielen oppimisesta tapahtuukin muualla kuin luokkahuoneessa, arkisissa ei-pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvaa oppimista on aikaisemmin analysoitu vain vähän. Tarve tutkia luokkahuoneen seinien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista on tuotu toistuvasti esille (ks. Firth 2009: 128–130; Firth ja Wagner 1997: 286; Wagner 2004: 615; Wong ja Olsher 2000: 121–122). Kysymys siitä, miten vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista voisi ja tulisi tutkia, on juuri nyt keskeinen CA-for-SLA-tutkimuksessa ja siitä keskustellaan kiivaasti (ks. esim. *The Modern Language Journal* 4/2004; 5/2007; *IRAL* 1/2009).

Kielen oppimiseen liittyvien ilmiöiden tutkiminen ei kuitenkaan ollut tutkimuksessani lähtökohtaisena tavoitteena, vaan oppimiseen liittyvät kysymykset nousivat tutkimusprosessin aikana esiin toisen aloittamien korjausjaksojen analyysin kautta. Koska lähtökohtani on vuorovaikutuksen ja korjausjaksojen analysoinnissa, lähestyn tässä työssä myös oppimista vuorovaikutuksellisena ilmiönä. Pidän oppimisen kannalta kiinnostavina ennen kaikkea sellaisia vuorovaikutuksen kohtia, joissa osallistujat omalla toiminnallaan osoittavat suuntautuvansa kielen oppimiseen. Koska lähestyn oppimista osallistujien toimintaa havainnoimalla, tarkastelen sitä osallistumisena, vuorovaikutuksen mikrotason ilmiönä. En ota analyysissäni lähtökohtaisesti avukseni mitään aputeoriaa, mutta pidän kuitenkin tilannesidonnan oppimisen teoriassa (situated learning theory) esitettyjä ajatuksia yhteensopivina oman lähestymistapani kanssa. Tilannesidonnan oppimisen teoriassa korostuu ajatus siitä, että oppimista ja vuorovaikutusta ei voi täysin erottaa toisistaan, vaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutukseen osallistumisen ohessa (ks. Lave 1993; Lave ja Wenger 1991).

Kun oppimista tarkastellaan osallistumisena, analyttinen fokus on vuorovaikutuksessa, eikä niinkään niissä yksilöllisissä oppimisen prosesseissa, jotka todentuvat muutoksina esimerkiksi yksilön tiedoissa tai tunteissa. Oppimi-

³ Käytän tätä englantiin pohjautuvaa lyhennettä myös tässä työssä, koska se on lyhyt ja informatiivinen.

⁴ Käsittelem kakkoskielisen vuorovaikutuksen aikaisempaa keskustelunanalyttistä ja SLA-paradigmaan sijoittuvaa tutkimusta tarkemmin luvussa kaksi.

nen yleensä ja toisen kielen oppiminen erityisesti on kuitenkin varmasti myös kognitiivinen prosessi, ja sellaisena sitä on analysoitu erityisesti SLA-tutkimuksessa jo pitkään (ks. esim. Gass 1997; Larsen-Freeman 2000). Keskustelunanalyttisestä näkökulmasta ei kuitenkaan ole mahdollista juurikaan tarkastella niitä yksilöpsykologisia prosesseja, joita oppiminen mahdollisesti saa aikaan, koska analyysi perustuu vain havaittavissa olevaan kielelliseen ja eikielelliseen toimintaan. Analyyseissani identifioin aineistostani sellaisia jaksoja, jotka mahdollistavat kielen oppimisen. Toisaalta erittelen myös sellaisia käytänteitä, joiden avulla keskustelijat selvästi suuntautuvat oppimaan kieltä. Näiden oppimiseen liittyvien ilmiöiden analysoinnin kautta pyrin työlläni osallistumaan käynnissä olevaan keskusteluun keskustelunanalyttisen menetelmän mahdollisuuksista (kielen) oppimisen tutkimuksessa.

Tutkimukseni asettuu jatkamaan myös aikaisempaa suomi toisena kielenä -tutkimusta (ks. Martin 1995; Siitonen 1999; Tarnanen 2002; Kurhila 2003; Kai-vapalu 2005; Suni 2008; Vaarala 2009) ja on vuorovaikutuksessa erityisesti sellaisen aikaisemman suomi toisena kielenä -tutkimuksen kanssa, jossa tarkastellaan suomen kielen käyttöä toisena kielenä (Kurhila 2000b, 2001a, 2001b, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c; Suni 2008, 2009). Tutkimukseni tuo uutta tietoa korjauskäytänteistä ja erityisesti ongelmavuoron vastaanottajien aloittamista korjausjaksoista kakkoskielisissä keskusteluissa. Kakkoskieliset keskustelut ovat nyky-Suomessa arkipäivää. Vaikka aineistoni keskustelut ovat kakkoskielisiä vuorovaikutustilanteita, ne ovat kuitenkin ensisijaisesti suomen kielellä käytyjä arkikeskusteluja. Suomea toisena kielenä puhuvien kielenkäyttäjien suomi on yhtä lailla nykysuomea kuin aineistoni äidinkielisten puhujien suomi. Kakkoskielinen aineisto ei siis ole ”marginaaliaineistoa”, josta tehdyt havainnot pätsivät vain kakkoskielissä aineistoissa, vaan kakkoskieliset keskustelut ovat myös ja ennen kaikkea suomenkielisiä arkikeskusteluja, joissa käytetään samaa kieltä kuin äidinkielisten suomen kielen käyttäjien arkikeskusteluissa ja joissa näkyy osittain samanlaisia ilmiöitä kuin muissakin suomenkielissä keskusteluissa. Vaikka tutkimukseni tuloksia ei välttämättä voi suoraan soveltaa koskemaan äidinkielisiä keskustelutilanteita, useat tekemäni havainnot kertovat kuitenkin korjauskäytänteistä paitsi kakkoskielisissä arkikeskusteluissa myös yleisemmin suomenkielisissä keskusteluissa. Analyyseissani tavoitteenani on mahdollisimman tarkasti osoittaa, milloin korjausilmiöt ovat yhteydessä kakkoskielisyyteen ja milloin taas on kyse ilmiöstä, joka on mahdollisesti tyypillinen myös muunlaisissa arkikeskustelutilanteissa kuin vain kakkoskielisissä.

1.2 Keskustelunanalyysi

Työni menetelmä on keskustelunanalyysi⁵. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen yleisenä tavoitteena on niiden keinojen esiin nostaminen ja analysoiminen,

⁵ Keskustelunanalyttistä tutkimuksen tekemisen tapaa on esitelty monissa metodikirjoissa (ks. esim. Tainio 1997; ten Have 1999; Hutchby ja Wooffitt 1998; Schegloff 2007)

joiden avulla ihmiset vuorovaikutustilanteissa saavuttavat yhteisen ymmärryksen eli intersubjektiivisuuden. Puhetta ja vuorovaikutusta analysoidaan toimintana, ja kiinnostuksen kohteena on se, miten puheenvuorot rakennetaan tuottamaan erilaisia keskustelun toimintoja ja miten puheella luodaan identiteettejä ja keskustelun kontekstia. (Ks. Sacks 1992 a ja b; Heritage 1984a; Hutchby ja Wooffit 2008; Brouwer ja Wagner 2004; Kasper 2006, 2009; ten Have 1999). Toiminnan näkökulma on se, joka erottaa keskusteluanalyttisen kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksen monesta muusta toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksen suuntauksesta kaikkein selvimmin. Kun puhetta ja vuorovaikutusta tarkastellaan toimintana, on sitä väistämättä analysoitava autenttisesti aineistosta, jossa näkyy se, miten ihmiset todellisissa vuorovaikutustilanteissa toimivat ja miten he toistensa puhetta tulkitsevat. (Ks. esim. Schegloff ym. 2002.)

Puhetoiminnan analysoinnissa keskeistä on vuorovaikutuksen sekventiaalisen jäsentymisen tarkastelu. Jokaista puheenvuoroa analysoidaan siinä vuorovaikutuskontekstissa, jossa se esitetään. Analyysia ohjaavat kysymykset siitä, millaiseksi toiminnaksi analysoitava vuoro on rakennettu ja miten ja millaisen analyysin seuraava vuoro tuosta toiminnasta tekee. Toisiaan seuraavissa vuoroissa rakentuvaa yhteistä ymmärrystä kutsutaan intersubjektiivisuudeksi. Intersubjektiivisuuden ylläpidossa keskeistä on se, että vastaanottajan ymmärrys edellisestä vuorosta on julkisesti esillä. Koska vuorossa on näkyvillä ymmärrys edeltävästä puheesta, on edeltävän puheen tuottajalla myös mahdollisuus tarkistaa, miten hänet on ymmärretty. Jos hänet on ymmärretty väärin, mahdollistaa keskustelun sekventiaalinen rakentuminen myös korjaamisen. Ja koska puhujien yhteinen ymmärrys rakentuu vuoro vuorolta, on se samalla myös analysoijan analysoitavissa. (Ks. Heritage 1984a: 254–260; Schegloff 1992.) Intersubjektiivisuus on työni kannalta keskeinen käsite, sillä tutkimissani toisen aloittamissa korjausjaksoissa keskustelijat pyrkivät korjaamaan nimenomaan intersubjektiivisuuden eli yhteisen ymmärryksen ongelmia.

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on havaittu, että vuorovaikutuksessa vaikuttaa ainakin kolme samanaikaista jäsennyksen muotoa, jotka ovat vuorottelujäsenitys (Sacks, Schegloff ja Jefferson 1974), sekvenssijäsenitys (Schegloff 2007) ja korjausjäsenitys (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977). Osallistujat suuntautuvat näihin jäsennyksen muotoihin; jäsennykset näkyvät heidän toiminnassaan. Tässä työssä fokukseni on korjausjäsenityksessä. Esittelen korjausjäsenitystä tarkemmin luvussa kolme. Tässä vaiheessa riittää sen toteaminen, että keskusteluanalyysissa korjaus ymmärretään laajasti, sillä korjauksen tarkastelussa lähtökohtana on osallistujien toiminta. He voivat nostaa joko omasta tai keskustelukumppaninsa puheesta korjattavaksi mitä tahansa. Korjauksella ei siis viitata vain virheiden korjaamiseen vaan kaikkiin sellaisiin puheen kohtiin, joita osallistujat käsittelevät ongelmallisina tai joissa intersubjektiivisuus vaarantuu. (Ks. Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977.) Korjausjäsenitys ei

ja muissa viimeaikaisissa julkaisuissa (ks. esim. Haakana, Laakso ja Lindström 2009), joten tässä esittelen vain lyhyesti keskusteluanalyttisen tutkimuksen lähtökohtia oman työni kannalta.

kuitenkaan vuorovaikutuksessa toimi erillään muista jäsennyksistä vaan kaikki rakenteelliset periaatteet liittyvät toisiinsa. Vuorottelujäsennykseen liittyen työssäni olennaisia ovat vuoron, vuoron rakenneyksikön ja lausuman käsitteet (ks. VISK § 864, § 1004; Ford ja Thompson 1996; Schegloff 1996; Hakulinen 1997: 34–42). Vuorot ovat keskustelun yksiköitä, jotka rajautuvat puhujanvaihdosten kautta. Vuorojen rakenneyksiköitä kutsutaan keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa lausumiksi. Lausuma ei ole lauseen synonyymi, vaan lause on yksi lausuman laji, ja lausumat voivat toteutua muunkinlaisina rakenteina, esimerkiksi yksittäisinä sanoina, lausekkeina tai yhdyslauseina. Lausumat ovat usein myös prosodisia kokonaisuuksia – eivät kuitenkaan aina. (Hakulinen 1997: 34–42, VISK § 864, 1004.) Sekvenssijäsennykseen liittyen tässä työssä nousevat esille erityisesti vierusparin ja välisekvenssin käsitteet. Vierusparit ovat kahden vuoron kokonaisuuksia, joissa vuorojen välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut (Schegloff ja Sacks 1973: 295–296; Schegloff 2007). Välisekvenssillä taas viitataan vierusparin etu- ja jälkijäsenen väliin sijoittuvaan jaksoon, jolla voidaan esimerkiksi tarkentaa jotakin etujäsenen liittyvää seikkaa ennen kuin siihen esitetään varsinainen reaktio (Jefferson 1972; Schegloff 2007).

Suomalaisessa kielentutkimuksessa ja erityisesti suomen kielen tutkimuksessa keskustelunanalyysi on ollut yksi tärkeä menetelmä 1980-luvun loppupuolelta lähtien. Keskustelunanalyttista tutkimusta tekevät kielentutkijat ovat avanneet uudenlaisia näkökulmia ilmiöihin, jotka ovat vanhastaan olleet kielentutkijoiden kiinnostuksen kohteena, kuten esimerkiksi pronomineihin (Seppänen 1998, Laury 1997, Etelämäki 2006) ja kysymysten kategoriaan (Korpela 2007; Raevaara 1993). Toisaalta keskustelunanalyttisen menetelmän myötä esiin on noussut myös uusia tutkimuksen kohteita, kuten vaikkapa keskusteluvuorovaikutusta jäsentävät ei-kielilliseen toimintaan liittyvät ilmiöt (Haakana 1999; Routarinne 2003) sekä tietynlaisille vuorovaikutustilanteille ominaiset vuorovaikutusilmiöt (Kurahila 2003, 2006; Halonen 2002; Klippi 1996; Laakso 1997).

Keskustelunanalyttiset tutkimukset ovat nostaneet uudenlaisia kysymyksiä esiin myös suomi toisena kielenä -tutkimuksen alueella (ks. Kurhila 2003, 2006a; Martin 2007), vaikka kakkoskielistä vuorovaikutusta onkin alettu keskustelunanalyysin keinoin analysoida vasta 1990-luvun puolivälissä (ks. Kalin 1995; Kurhila 2000a ja b; Wagner 1996). Kakkoskielisiä aineistoja ei ole tätä ennen juurikaan analysoitu ehkä siitä syystä, että keskustelunanalyttiseen tutkimukseen liittyy ajatus, jonka mukaan olisi hyvä tutkia ensisijaisesti sellaisia aineistoja, jotka käydään tutkijan omalla äidinkielellä ja joita analysoidessaan tutkija voi käyttää hyväkseen ”jäsenen” tietoa kyseisen kieliyhteisön toimintatavoista (ks. esim. Wong ja Olsher 2000: 114–115). Kakkoskielistä vuorovaikutusta tarkastelevat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että keskustelunanalyysi soveltuu kakkoskielisten aineistojen analysointiin yhtä lailla kuin muuntyyppisen aineiston analysointiinkin (ks. esim. Gardner ja Wagner 2004, Kurhila 2006a; ks. myös Kalin 1995, Kurhila 2000a, Schegloff, Koshik, Jacoby ja Olsher 2002). Aineistoa analysoidessa puhujien kakkoskielisyttä ei kuitenkaan tule pitää minään analyysia ohjaavana lähtökohtana, vaan aineistoa on pyrittävä

lähestymään ilman ennako-oletuksia. Mahdollisten kielitaitoon liittyvien kategorioiden olemassaolo on näytettävä toteen aineiston analyysin kautta. (Ks. myös Schegloff ym. 2002: 9.)

1.3 Aineisto ja litterointi

Aineistoni koostuu noin 13 tunnista kakkoskielisiä arkikeskusteluja. Kakkoskielillä keskusteluilla tarkoitan keskusteluja, joissa on mukana sekä suomea äidinkielenään puhuvia henkilöitä että henkilöitä, joille suomi on toinen kieli. Arkikeskustelulla taas tarkoitan ennen kaikkea sellaista vuorovaikutustilannetta, jossa vuorovaikutukseen ei kohdistu ulkopuolelta tulevia rajoitteita esimerkiksi vuorottelun suhteen. Keskustelun kestoa ei ole rajattu eikä keskustelunaihe määräydy minkään muun kuin keskustelijoiden omien valintojen mukaan. Arkikeskusteluissa puhujilla on samanlaiset oikeudet osallistua keskusteluun toisin kuin esimerkiksi sellaisissa institutionaalisissa tilanteissa, joissa institutionaaliset roolit rajoittavat joidenkin keskustelijoiden oikeutta osallistua vuorovaikutukseen⁶. Aika- ja aiherajoitusten puuttuminen näkyy aineistossani monella tavalla. Keskustelunaiheiden kirjo on keskusteluissa suuri. Aikarajoitusten puuttuminen näkyy esimerkiksi siinä, että vaikkapa korjauksen kohteena olleesta ilmauksesta voidaan jäädä juttelemaan pitkäksikin aikaa eikä puheen päälinjalle ole mitään kiirettä takaisin, vaan välisekvenssi voi ikään kuin muuttua puheen päälinjaksi. Olennainen piirre aineistossani on myös se, että keskustelijat tuntevat toisensa hyvin. He ovat keskenään ystäviä ja joissakin keskusteluissa pariskuntia. Keskustelijoiden tuttuus ja läheisyys nousee keskeiseksi

⁶ Esimerkiksi Billig (1999) on kritisoinut arkikeskustelu-termiä sekä siihen sisältyvää keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa näkyvää oletusta siitä, että puhujilla olisi tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen. Hän nostaa esiin ajatuksen, että esimerkiksi tietynlaisesta feministisestä näkökulmasta katsottuna puhujat ovat päinvastoin lähtökohtaisesti epätasa-arvoisessa asemassa, myös arkisissa keskustelutilanteissa. Toisaalta Billig (1999) kysyy myös tarkennusta siihen, kuka määrittelee, millainen on arkinen keskustelu ja ovatko arkikeskustelut kaikille ihmisille samanlaisia. Billigin (1999) kritiikissä on ideaa, mutta osittain se osuu harhaan. Harhaan se osuu siinä, että keskusteluanalyysi lähtökohtaisesti kieltäisi epätasa-arvon olemassaolon. Esimerkiksi puhujien väliset valta-asetelmat kyllä näkyvät vuorovaikutuksen rakentumisessa ja tulevat täten analyysissä huomioon otetuksi, vaikka niitä ei pidettäisikään lähtökohtaoletuksina (ks. Schegloff 1999). On kuitenkin varmasti totta, että eri ihmisille arkiset vuorovaikutustilanteet tarkoittavat eri asioita. Esimerkiksi kaikki suomea toisena kielenään puhuvat kielenkäyttäjät eivät ehkä koskaan osallistu sentyyppisiin keskustelutilanteisiin, joista tämän tutkimuksen aineisto koostuu. On havaittu, että esimerkiksi pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla on vaikeuksia luoda interpersonaalaisia suhteita syntyperäisiin suomalaisiin (ks. esim. Kokkonen 2010). Heille siis suomen kielellä käydyt ruokapöytäkeskustelut eivät ole arkikeskusteluja siinä merkityksessä, että ne olisivat osa heidän jokapäiväistä elämäänsä. Tarkoitan tässä kuitenkin arkikeskustelulla vuorovaikutustilanteita, joissa puheoikeutta eivät rajoita institutionaaliset roolit, aika tai ulkoapäin asetetut tavoitteet. En siis pidä tämän termin käyttöä minään poliittisena kannanottona enkä sen käytöllä implikoi lähtökohtaisesti ajattelevani, että vuorovaikutuksessa ei ilmenisi epätasa-arvoisuutta.

asiaksi joissakin aineistoni analyyseissa, esimerkiksi kiusoittelusekvensseissä, joita analysoin luvussa kuusi.

Keskusteluja on aineistossani yhteensä 23. Niistä 20 on videonauhoitettu, kolmesta on käytössä vain ääninauha. Aineistonani olevat keskustelut ja niiden pituudet näkyvät seuraavasta luettelosta. Luettelossa kursivoidut nimet ovat aineistoni kakkoskielisten puhujien nimiä. Kaikki s-kirjaimella alkavat nimet taas viittaavat äidinkieliin suomenpuhujiin.

TAULUKKO 1. Aineisto

Osallistujat	Keskustelun kesto	Muuta
<i>Ada</i> ja Saara	20 min	
<i>Ada</i> , Simo ja Sirpa (<i>Ada</i> koulun jälkeen)	15 min	
<i>Ada</i> , Simo ja Siiri	23 min	
<i>Ada</i> , Simo ja Siiri (<i>Ada</i> , Simo ja Siiri 2)	11 min	
<i>Ada</i> , Simo, Siiri, Sirpa (<i>Ada</i> ja iltatee)	30 min	
<i>Ada</i> , Simo, Siiri, Sirpa (<i>Ada</i> ja iltatee 2)	19 min	
<i>Ada</i> , Sirpa, Siiri ja Simo (<i>Ada</i> ja kortit)	33 min	
<i>Alina</i> ja Saku	40 min	
<i>Anton</i> ja Sampo	37 min	
<i>Fred</i> ja Sami	33 min	
<i>Hans</i> ja Sanna	48 min	
<i>Hans</i> ja Soili	46 min	
<i>Helen</i> ja Saija	33 min	
<i>Ines</i> ja Sisko	14 min	
<i>Inga</i> ja Silja	55 min	
<i>Ingrid</i> ja Saimi	84 min	
<i>Liu</i> , Saira, Santtu ja Santeri	25 min	
<i>Margot</i> , <i>Ira</i> ja Seppo	33 min	
<i>Margot</i> ja Seppo	38 min	
<i>Mikael</i> ja Seija	14 min	Vain ääninauha
<i>Nadja</i> ja Siru	42 min	Vain ääninauha
<i>Vera</i> ja Suvi	33 min	
<i>Viktor</i> ja Saana	40 min	Vain ääninauha
Yhteensä	766 min	

Aineistoni keskusteluissa on mukana 16 eri kakkoskielistä ja 21 äidinkielistä suomen kielen käyttäjää. Kakkoskielisten puhujien kielellinen tausta vaihtelee. Heidän äidinkieliensä ovat saksa (viisi puhujaa), unkari (kaksi puhujaa), viro (kaksi puhujaa), arabia, venäjä, persia, latvia, puola, ranska ja japani (yksi puhuja kustakin). En pitänyt kakkoskielisten puhujien äidinkieltä kriteerinä ai-

neistoa kerätessäni, koska tutkimukseni kysymyksenasettelun kannalta se ei ole merkityksellinen tekijä. Kaikki aineiston kakkoskieliset puhujat asuivat keskustelujen nauhoitushetkellä Suomessa. Heistä noin puolet on vaihto-oppilaita, jotka opiskelevat Suomessa lukiossa tai yliopistossa, ja noin puolet asuu Suomessa joko työn tai parisuhteen takia. Iältään kaikki aineistoni kakkoskieliset puhujat ovat nuorehkoja aikuisia. Heistä on naisia 11 ja miehiä 5. Aineiston 21 äidinkielisestä suomen puhujasta naisia on 14 ja miehiä 7. Heistä suurimman ryhmän muodostavat noin parikymppiset opiskelijat, jotka ovat kakkoskielisten vaihto-opiskelijoiden ystäviä. Koska aineistossa on mukana myös lukioikäisiä vaihto-oppilaita ja näiden isäntäperheitä, ulottuu syntyperäisten puhujien ikä-haitari kuitenkin aina alakouluikäisistä eläkeläisiin.

Aineistoni kakkoskielisten puhujien suomen kielen taito vaihtelee aloittelevista puhujista hyvin pitkälle edistyneisiin suomen kielen käyttäjiin. Kielitaidon taso oli sikäli kriteerinä aineistoa kerätessäni, että nauhoitin keskusteluja, jotka käydään pääosin suomen kielellä. Näin ollen tämän aineiston aloittelevatkin puhujat osaavat suomea sen verran, että he pystyvät keskustelemaan ainakin arkisista asioista toisen puhujan tuella. Muuten en pitänyt kakkoskielisten puhujien kielitaitoa lähtökohtana aineistoa hankkiessani, koska tavoitteenani on tutkia toisen aloittamia korjauksia kakkoskielisissä arkikeskusteluissa eikä esimerkiksi analysoida sitä, millainen yhteys kielitaidon tasolla on korjauskäytäntöihin. Kielellinen taidokkuus tai kielitaidon puute nousee kyllä esille aineistoni korjaussekvensseissä sellaisissa kohdissa, joissa keskustelijat itse osoittavat, että heillä on esimerkiksi aukkoja sanaston tuntemuksessa. Tällaisissa kohdissa keskustelijoiden toiminnassa näkyy, millä tavalla kielitaito tai sen puute on relevantti tekijä vuorovaikutuksessa.

Aineistoni keskusteluista 15 on kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita, ja kahdeksassa keskustelussa keskustelijoita on kolme tai neljä. Kahden- ja monenkeskiset keskustelut eroavat toisistaan monella tavalla, aivan erityisesti vuorottelun suhteen. Monenkeskisissä keskusteluissa osallistujat voivat esimerkiksi tiimiytyä, ja keskustelu voi jakautua useammiksi pieniksi keskusteluiksi. (Ks. Egbert 1997; Haakana ym. 2009: 20–21, Londen 1997; Sacks, Schegloff ja Jefferson 1974; Seppänen 1998.) Kahdenkeskisissä keskusteluissa näin ei luonnollisesti takaan voi käydä. Tiettyjen ilmiöiden on myös havaittu esiintyvän useammin tai herkemmin monenkeskisissä kuin kahdenkeskisissä keskustelutilanteissa. Esimerkiksi toisen puheen korjaaminen on monenkeskisissä keskusteluissa mahdollisesti tavallisempaa kuin kahdenkeskisissä keskusteluissa (Haakana ja Kurhila 2009: 155–156). Myös toisen aloittamien korjausjaksojen rakentumisen näkökulmasta keskustelijoiden lukumäärällä voi olla vaikutusta. Monenkeskisissä keskusteluissa on esimerkiksi mahdollista, että useampi puhuja aloittaa korjausjakson, joka kohdistuu samaan ongelmavuoroon. Toisaalta monenkeskisessä keskustelussa myös joku muu kuin ongelmavuoron puhuja voi tuottaa korjausvuoron. (Ks. Egbert 1997.) Keskustelijoiden lukumäärä on siis yksi osa keskustelun kontekstia, ja se voi osoittautua merkitykselliseksi osallistujien toiminnassa. Myös tässä aineistossa nousee esiin se, että monenkeskisistä keskustelutilanteissa esiintyy ilmiöitä, joita ei kahdenkeskisistä keskustelutilanteista samaan ta-

paan löydy (esimerkiksi kiusoittelu, jossa tiimiytymisellä on jonkinlainen rooli, ks. luku kuusi).

Keskustelunanalyttiset tutkimukset perustuvat yleensä kokoelmiin, jotka koostuvat analysoitavasta ilmiöstä. Näin ollen aineiston kokoa täytyy arvioida suhteessa analysoitavaan ilmiöön. Tavallisesti laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan, että aineistoa on riittävästi, kun aineisto on kylläntynyt eli kun tutkittavan ilmiön tapauksia on siinä niin paljon, että uudet vastaavat tapaukset eivät enää tuo mitään merkittävää lisätietoa (ks. esim. Eskola ja Suoranta 1996: 34–35; Wagner ja Gardner 2004: 7). Samanlaista kriteeriä voi soveltaa myös keskustelunanalyttisiin tutkimuksiin, joissa tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä yleisempi kuvaus. Keskustelunanalyttisen tutkimuksen validiteetista ja reliabiliteetista kirjoittava Peräkylä (2004: 288) huomauttaa lisäksi, että keskeinen asia aineiston riittävyden arvioinnissa on se, että tutkittavasta ilmiöstä voidaan muodostaa kokoelma, jossa on tarpeeksi variaatiota.

Esittelen aineistoni tarkemmin toisen aloittamien korjausjaksojen näkökulmasta luvussa neljä, jossa ensin kuvaan aineistoni määrällisesti ja sitten analysoin eri korjaussekvenssien rakennetta ja sekventiaalista sijaintia. Toisen aloittamia korjausjaksoja on aineistossani melko paljon ja niiden analyysin kautta avautuu kiinnostavia näkökulmia kakkoskieliseen vuorovaikutukseen. Koska tutkin tässä työssä kaikenlaisia toisen aloittamia korjausjaksoja, pidän aineistoni riittävänä. Aineistosta on mahdollista muodostaa yleiskuva siitä, millaiset toisen aloittamat korjausjaksot ovat kakkoskielisissä arkikeskusteluissa tyypillisiä ja millaiset taas harvinaisempia. Aineistossa on myös suhteellisen runsaasti erilaisilla korjausaloitteilla aloitettuja korjausjaksoja, joten sen pohjalta on mahdollista analysoida esimerkiksi kysymystä siitä, miten eri korjausaloitekeinojen käyttö eroaa toisistaan. Aineistosta ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä kovin perusteellista analyysia kaikista korjausaloitekeinoista. Esimerkiksi kysymyslauseella aloitettujen korjausjaksojen kokoelmassa ei ole kovin suurta variaatiota, vaan tämän kokoelman korjausjaksot aloitetaan noin kahdessa kolmasosassa kokoelman tapauksista tietyntyyppisellä ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivalla kysymyksellä (ks. luku neljä, esimerkit 4.10 ja 4.11). Koska muuntyyppisiä kysymyslauseita käytetään korjauksen aloittamiseen tässä aineistossa vain harvoin, on niiden käytöstä vaikea tehdä kovin perusteellista analyysia. Jonkinlaisia havaintoja on kuitenkin mahdollista tehdä ja nostaa esiin kysymyksiä, joita olisi syytä jatkotutkimuksissa tarkastella. Se, että jokaisesta korjausaloitetyypistä ei ole mahdollista tehdä yhtä syvällistä analyysia, ei kuitenkaan ole ongelma, koska tässä työssä olennaista on muodostaa yleiskuva siitä, millaisia toisen aloittamia korjausjaksoja kakkoskielisissä keskusteluissa on, eikä tyhjentävästi analysoida jokaisen mahdollisen korjausaloitekeinojen käyttöä.

Keskustelunanalyttisen tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on tutkia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat sikäli aitoja ja luonnollisia, että ne olisivat tapahtuneet ilman tutkimustakin. Tutkija pyrkii siis nauhoittamaan keskustelua, jotka ovat luonnollinen osa niihin osallistuvien ihmisten arkipäivää. (Ks. esim. Seppänen 1997; Heritage 1984a.) On kuitenkin selvää, että nauhoittaminen jollakin tasolla vaikuttaa tutkittaviin keskusteluihin, koska ei ole eettistä

nauhoittaa keskustelutilanteita niin, että keskustelijat eivät olisi nauhoituksesta tietoisia (ks. esim. Kuula 2006a ja b). Kerätessäni aineistoa tähän tutkimukseen pyrkimyksenäni oli saada nauhoitetuksi niin luonnollisia keskusteluja kuin mahdollista. Tähän tavoitteeseen pyrin järjestämällä aineistonkeruun siten, että annoin videokameran lainaksi niille henkilöille, jotka olivat lupautuneet nauhoittamaan keskustelunsa. Videokamera oli heistä osalla lainassa muutamia päiviä ja joillakin useampia viikkoja. Keskustelijat saivat siis itse nauhoittaa keskustelunsa silloin kun heille parhaiten sopi eikä nauhoitustilanteessa ollut läsnä muita henkilöitä kuin keskustelijat itse. Muutamien keskustelijoiden kanssa videokameran lainaamista luontevampi ratkaisu oli se, että kävin laittamassa kameran kuvaamaan ja poistuin kuvaamispaikalta keskustelun ajaksi. Tällaiset keskustelut on kuvattu esimerkiksi yliopistoalueen kahviloissa.

Tapani kerätä aineistoa oli mielestäni sikäli onnistunut, että sain aineistokseni vuorovaikutustilanteita, jotka ainakin vaikuttavat hyvin luonnollisilta. Useimmat aineistoni keskusteluista on kuvattu kahvi- tai ruokapöydän ääressä samalla kun keskustelijat syövät tai laittavat ruokaa. Vaikka aineistoni keskustelut ovatkin tavallisia arkipäivän vuorovaikutustilanteita, joissa keskustelijat tuntevat toisensa hyvin, niissä on kuitenkin läsnä kamera, jonka vaikutusta vuorovaikutustilanteeseen ei voi kokonaan unohtaa. Toisinaan osallistujat suuntautuvat kameran läsnäoloon ja silloin tällöin he myös kommentoivat kameraa tai nauhoittamista. Kaiken kaikkiaan kameran läsnäolo näkyy keskusteluissa kuitenkin vain vähän. Erityisen vähän nauhoitustilanne tuntuu vaikuttavan sellaisten keskustelijoiden keskusteluihin, joilla kamera oli ollut lainassa pidempään.

Ohjeistin keskustelijoita sijoittamaan kameran niin, että kaikki keskustelijat näkyvät kuvassa, mikäli mahdollista. Korostin kuitenkin, että olennaisempaa on se, että keskustelu kuuluu hyvin, kuin se, näkyvätkö kaikki koko ajan kamerassa. Myös tämä ohje liittyi tavoitteeseeni saada aineistokseni mahdollisimman luonnollisia keskustelutilanteita. Ajatukseni oli se, että kun kamera vain laiteetaan kuvaamaan, se on helpompi ”unohtaa”, kun kenenkään ei tarvitse käyttää kameraa kuvauksen aikana. Pyrkimykseni mahdollisimman luonnolliseen aineistoon kuitenkin vaikuttaa aineistoni laatuun jonkin verran. Koska kuvaustilanteet on järjestetty siten, että niissä ei ole erillistä kuvaajaa, on keskusteluissa paikka paikoin tilanteita, joissa kaikki keskustelijat eivät näy kuvassa, koska he liikkuvat keskustelutilanteen aikana. Joissakin tilanteissa kamera on sijoitettu siten, että kaikkien keskustelijoiden kasvot eivät näy selvästi. Tällä on luonnollisesti seurauksia sen suhteen, mitä aineistosta on mahdollista analysoida (ks. Goodwin 1994: 607). Koska kaikkien keskustelijoiden kasvot eivät ole koko aikaa kaikissa keskusteluissa näkyvillä, aineistosta ei ole mahdollista systemaattisesti analysoida esimerkiksi katseen ja korjausaloitteiden yhteyttä. Myöskään muusta keskustelijoiden kehollisesta toiminnasta, esimerkiksi ilmeistä, eleistä tai asennoista, ei ole aineiston perusteella mahdollista tehdä systemaattista analyysia. Kehollisen toiminnan järjestelmällinen analyysi olisi toisen aloittamia korjauksia analysoitaessa kuitenkin tarpeen, koska keskustelijoilla todennäköisesti on käytössään monenlaisia ei-kielellisiä keinoja korjauksen aloittamiseen.

Tällaisista keinoista ei ole vielä tehty laajaa tutkimusta. Jotta ne olisi mahdollista identifioida aineistosta ja analysoida, olisi kaikki kehollinen toiminta kuitenkin myös litteroitava johdonmukaisesti. Kaiken ei-kielellisen kehollisen toiminnan litterointi suurehkosta aineistosta olisi kuitenkin hyvin työlästä. Tässä tutkimuksessa keskitynkin nimenomaan kielellisillä keinoilla aloitettujen korjausjaksojen analyysiin, mutta analysoin myös ei-kielellistä toimintaa niin tarkasti kuin se tästä aineistosta on mahdollista.

Korjausaloitteiden prosodisten ominaisuuksien erittely on aineistosta mahdollista inhimillisen havaitsijan tarkkuudella, sillä aineisto on pääosin äänenlaadultaan hyvää. Siitä ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä tarkempia foneettisia mittauksia, koska useissa keskusteluissa on jonkinlaista taustääntä (esimerkiksi ruoanlaiton ääniä tai koiran tassuttelua), mikä vaikeuttaisi mittauksen tekemistä. Äänitystilanteet ovat keskenään erilaisia, ja joissakin tilanteissa kamera mikrofoneineen on esimerkiksi kauempana keskustelijoista kuin toisissa. Tämän vuoksi foneettiset mittaukset eivät olisi keskenään vertailukelpoisia. Korjausaloitteiden prosodisten ominaisuuksien erittelyssä tyydyn siis inhimillisen havaitsijan tarkkuuteen, mitä pidän tässä tutkimuksessa riittävänä, koska se on myös se tarkkuus, jolla keskustelijat itse toisensa puhetta havaitsevat ja tulkitsevat.

Olen litteroinut aineistonani olevat keskustelut keskusteluanalyyttisten litterointikäytänteiden mukaisesti (ks. liite 1). Metodisena lähtökohtana litteroinnin tekemisessä on ajatus siitä, että kaikki vuorovaikutuksessa tapahtuva on potentiaalisesti merkityksellistä. Litteraation tulisi olla mahdollisimman tarkka, sillä sellaiset asiat, jotka eivät näy litteraatiossa, eivät helposti nouse analysoijan huomion kohteeksi. Kaikkien vuorovaikutuksessa potentiaalisesti merkityksellisten piirteiden kirjaaminen litteraattiin on kuitenkin sula mahdollisuus. Litterointi onkin aina myös valintojen tekemistä, ja siinä tehdyt valinnat ovat yhteydessä toisaalta tutkijan teoreettiseen suuntautumiseen ja toisaalta tutkimuksen tavoitteisiin. Olennaista on se, että tutkija on litteroidessaan tietoinen tekemistään valinnoista. (Ks. Heritage ja Atkinson 1984: 11–12; Ochs 1979; Seppänen 1997.) Tässä tutkimuksessa olen litteroinut kaikki keskustelut vuorottelun, taukojen ja päällekkäisyyksien suhteen tarkasti. Tällaisen alustavan litteraation perusteella pystyin jo löytämään aineistostani suuren osan toisen aloittamista korjausjaksoista eli niistä keskustelukatkelmista, joita tutkin tarkemmin. Nämä korjausjaksot litteroin sitten tarkemmin myös muiden piirteiden kuin edellä mainittujen osalta⁷.

Kakkoskielisen vuorovaikutuksen litterointi on joskus haastavaa, koska kakkoskielisten puhujien ääntämyksessä saattaa olla piirteitä, jotka poikkeavat suomen standardiääntämyksestä. Aineistossani ei kuitenkaan ole kovin montaa sellaista kohtaa, jossa ääntämystä ei pystyisi kuvaamaan suomen kielen kirjoitusmerkkejä käyttämällä. Joissakin litteraatioissa olen käyttänyt æ-merkkiä kuvaamaan sellaisen äänteen ääntämystä, joka kuulostaa *a*-äänteen ja *ä*-äänteen

⁷ Useita tutkimistani korjausjaksoista olen analysoinut eri datasessioissa tutkijakollegoiden kanssa. Datasessioissa kollegat usein kommentoivat myös litteraatiota. Tämä kuunteluapu on ollut tärkeässä osassa litteraatioiden tarkentamisessa.

välimuodolta. Muuten olen litteraatioissa käyttänyt tavallisia suomen kirjoitusmerkkejä sekä sitä perusmerkistöä, joka on esitelty liitteessä 1.

Ei-kielellisiä piirteitä olen merkinnyt litteraatioihin vain valikoivasti. Korjaussekvenssien osaksi olen merkinnyt katseet silloin, kun se on ollut mahdollista (eli kun molempien keskustelijoiden kasvot näkyvät videolla ja on mahdollista seurata myös heidän katseensa liikettä). Katseen lisäksi olen merkinnyt korjaussekvensseihin sellaiset muut ei-kielelliset piirteet, joilla näyttäisi olevan merkitys erityisesti korjausjakson aloittamisen tai ratkaisemisen kannalta. Olen merkinnyt sekä katseiden että nonverbaalisen toiminnan alkamiskohdan litteraattiin tähdellä sen puherivin yläpuolelle, jonka aikana katse käännetään keskustelukumppaniin tai jonka aikana mainittu nonverbaalinen toiminta tapahtuu. Katseiden tai nonverbaalisen toiminnan loppumista en ole kuitenkaan erikseen merkinnyt. Seuraava esimerkki valaisee nonverbaalisen viestinnän litterointitapaani.

(1.2) Anton ja Sampo, Riippumaton

```

01 Sampo:      semmonenki mitä >mä oom< miettiny, (.)
02             >>°aika° paljo<< mitä aina
03             lukee uutisissa että, (.)
                                * KATSE ANTONIINIIN: KATSOVAT TOISIAAN
04             että näitä tietoja *ei ole varmennettu, (.)
                                * KOHOTTA KULMAKARVOJAAN
05             *riippumattomista lähteistä. (.)
                                * KÄLLISTÄÄ PÄÄTÄÄN VASEMMALLE (KATSOVAT TOISIAAN)
→ Anton:      *r[iippumatomista,
07 Sampo:      [°(-) mitä on riippumaton°
08             (.)
→ Sampo:      siis ee semmone

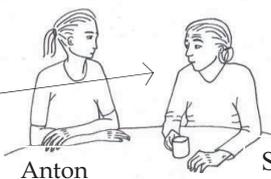
```

Esimerkissä rivillä neljä Sampo kääntää katseensa Antoniiniin *ei*-sanana kohdalla. *Ei*-sanana edessä oleva tähti siis osoittaa nonverbaalisen toiminnan alkavan tässä vaiheessa. Puherivin yläpuolella oleva selitys kertoo, millaisesta nonverbaalista toiminnasta on kysymys. Niissä tapauksissa, joissa kehollisella toiminnalla on analyysin kannalta erityinen merkitys, olen liittänyt litteraattiin toimintaa havainnollistavia piirroksia. Piirroksia on piirretty videolta kaapattujen kuvien perusteella. Päädyin piirroskuvien käyttöön siksi, että piirroksia säilyttävät keskustelijoiden anonymiteetti ja ovat myös tietyllä tavalla selkeämpiä kuin videolta kaapatut kuvat olisivat olleet, sillä videokuvassa on mukana koko keskustelutilanne, jonka kaikki osatekijät (esimerkiksi kaikki pöydällä olevat tavarat tms.) eivät välttämättä ole koko ajan relevantteja vuorovaikutuksen kannalta. Olen osoittanut litteraattiin sulkeilla sen kohdan vuorossa, johon piirroksen esittämä toiminta liittyy. Seuraava esimerkki havainnollistaa tapaa, jolla esitän piirroksia esimerkkien yhteydessä. Piirroksessa vasemmalla puolella näkyvä henkilö on Anton ja oikealla puolella kahvikuppi kädessä istuva henkilö on Sampo.

(1.3) Anton ja Sampo, riippumaton

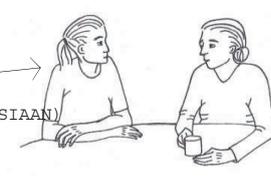
01 Sampo: semmonenki mitä >mä oom< miettiny, (.)
 02 >>°aika° paljo<< mitä aina
 03 lukee uutisissa että, (.)
 04 että näitä tietoja *ei ole varmennettu, (.)

05 (* KOHOTTAA KULMAKARVOJAAN
 *riippumattomista lähteistä.) (.)



Anton Sampo

→ Anton: (* KALLISTAA PÄÄTÄÄN VASEMMALLE (KATSOVAT TOISIAAN)
 *r[iippumatomista,
 07 Sampo: [°(-) mitä on riippumaton°
 08 (.)
 → Sampo: siis ee semmone



Olen liittänyt piirroksot yleensä litteraation oikealle puolelle. Yllä olevassa esimerkissä siis rivillä viisi Sampo kohottaa kulmakarvojaan sanoessaan "riippumattomista lähteistä". Rivillä kuusi taas Anton kallistaa päätään vasemmalle toistaessaan *riippumattomista*-sanan.

Olen muuttanut keskusteluissa esiintyvien keskustelijoiden nimet ja muut sellaiset tiedot, joiden perusteella keskustelijat voisi tunnistaa. Olen nimennyt kaikki aineistoni äidinkieliset puhujat nimillä, jotka alkavat S-kirjaimella, ja kakkoskieliset puhujat muilla kirjaimilla alkavilla etunimillä. Keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on tavallista kutsua keskustelijoita etunimillä (ks. esim. Schegloff 1999). Joskus tutkijat merkitsevät keskustelijoita vain esimerkiksi kirjaimilla A ja B ja joissakin institutionaalisissa keskustelutilanteissa taas osallistujien institutionaalisten roolien mukaan (esimerkiksi lääkäri ja potilas). Yksi mahdollisuus tässäkin tutkimuksessa olisi ollut nimetä keskustelijat myös litteraatioihin sen puhujakategorian mukaan, jota he edustavat, ja nimetä heidät siis kakkoskieliseksi ja äidinkieliseksi puhujaksi. Nämä kategoriat ovat vuorovaikutuksen tasolla kuitenkin relevantteja vain hetkittäin. Sen vuoksi pidin parempana kutsua keskustelijoita litteraatioissa etunimillä⁸.

⁸ Etunimien käyttöä on kuitenkin myös kritisoitu siitä syystä, että ne tuovat esiin keskustelijoiden sukupuolen, mutta eivät mitään muuta tietoa keskustelijoista (Billig 1999: 553). Schegloff (1999: 566) on vastannut tähän kritiikkiin toteamalla, että sukupuoli on kuitenkin vuorovaikutuksessa koko ajan läsnä oleva kategoria, joka kuuluu useimmiten myös äänestä. Sen vuoksi sukupuolen esiintuominen myös nimessä on johdonmukaista. Nimien käyttö ei kuitenkaan tarkoita sitä, että keskustelijat vuorovaikutuksessa koko ajan suuntautuisivat sukupuoleen merkityksellisenä kategoriana.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Aloitan tutkimukseni selostamalla luvussa kaksi kakkoskielisen vuorovaikutuksen aikaisempaa tutkimusta. Esittelen luvussa sekä toisen kielen oppimisen tutkimukseen liittyvää että keskustelunanalyttistä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimusta. Esittelen myös sitä, miten keskustelunanalyysiä on viime vuosina käytetty kielen oppimisen tutkimuksessa, ja tarkennan, millaisista näkökulmista analysoin oppimista tässä tutkimuksessa.

Luvussa kolme esittelen korjausjäsenystä ja erityisesti aikaisempaa toisen aloittamista korjauksista tehtyä tutkimusta. Pohdin ja analysoin luvussa myös sitä, missä menevät rajat toisen aloittaman korjauksen ja muiden korjausta lähellä olevien toimintojen välillä.

Luvut neljä, viisi ja kuusi ovat varsinaisia analyysilukuja. Työni analyysin voi mieltää kaksiosaiseksi, sillä ensin esittelen aineistoni korjausjaksojen rakennetta ja sitten keskityn niihin korjausjaksojen ominaisuuksiin, jotka ovat keskeisiä nimenomaan aineistoni kakkoskielisyysnäkökulmasta. Luvussa neljä esittelen aineistoni korjausaloitteet. Luku rakentuu alaluvuiksi sen mukaan, millaisella korjausaloitteella korjausjaksot aloitetaan. Analysoin luvussa näiden korjausjaksojen rakennetta ja erittelen sitä, millaisiin ongelmiin korjausaloitteilla reagoidaan. Luvuissa viisi ja kuusi sen sijaan analysoin korjausjaksoja, joissa aineistoni kakkoskielinen luonne nousee näkyväksi. Luvussa viisi keskityn korjausjaksoihin, joissa keskustelijat käsittelevät kieleen ja erityisesti sanastoon liittyviä ongelmia. Näiden jaksojen analyysissä kysymykset toisen kielen oppimisesta arkisissa vuorovaikutustilanteissa nousevat keskeisiksi. Luvussa kuusi tarkastelen kieleen liittyviä humoristisessa moodissa tuotettuja korjausjaksoja ja näytän, miten aineistoni keskustelujen osallistujat leikittelevät kielellä ja toisaalta kiusoittelevat toisiaan kielivirheiden kustannuksella.

Luku seitsemän on päätäntö, jossa vedän yhteen tutkimukseni tulokset, arvioin tutkimustani ja pohdin, millaisia kysymyksiä se herättää jatkotutkimusta varten.

2 KAKKOSKIELISEN VUOROVAIKUTUKSEN JA HC-G9B KIELEN OPPIMISEN TUTKIMUS

Kakkoskielisen vuorovaikutuksen aikaisemmassa tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi toisistaan selvästi erottuvaa tutkimussuuntausta. Kakkoskielistä vuorovaikutusta on viime vuosina tarkasteltu yhä useammin keskustelunanalyttisestä näkökulmasta (ks. esim. Gardner ja Wagner 2004; Kurhila 2003, 2006a; Richards ja Seedhouse 2005), ja toisaalta kakkoskielinen vuorovaikutus on jo usean vuosikymmenen ajan ollut toisen kielen oppimisen tutkimuksen (eli second language acquisition (SLA) -tutkimuksen) kiinnostuksen kohteena (ks. esim. Gass 1997, 2003; Long 1996, 2007). Nämä kaksi eri paradigmaa eroavat toisistaan teoreettisilta perusteiltaan ja kysymyksenasetteluiltaan. Keskustelunanalyttisessä näkökulmassa kiinnostus kohdistuu ensisijaisesti vuorovaikutukseen ja huomion kohteena on esimerkiksi se, millaisin keinoin kakkoskieliset puhujat rakentavat vuorovaikutuksessa yhteistä ymmärrystä. SLA-tutkimuksen näkökulmasta taas kiinnostus kohdistuu ennen kaikkea toisen kielen oppimiseen. Vuorovaikutus on tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena vain niiltä osin kuin se on yhteydessä kielen oppimiseen.

Viime vuosina nämä kaksi tutkimusparadigmaa ovat kuitenkin lähestyneet toisiaan. Toisaalta keskusteluntutkijat ovat kiinnostuneet oppimista koskevista kysymyksistä, ja toisaalta kielen oppimisen tutkimuksessa sosiaalista vuorovaikutusta korostavat näkökulmat ovat nousseet entistä keskeisemmiksi. Tässä luvussa luon katsauksen aikaisempaan kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimukseen ja sen kehityslinjoihin. Näiden kehityslinjojen tunteminen on tärkeää sen ymmärtämiseksi, miksi nykytutkimuksessa on sellaisia painotuksia kuin on. Tässä luvussa täsmennän myös sitä, millaisen tutkimuksen ja ajattelun varaan oma tutkimukseni nojaa ja millaiseen tutkimusperinteeseen toivon työni tuloksilla olevan vaikutusta.

Lähden esittelyssäni liikkeelle SLA-tutkimuksesta, koska SLA-viitekehityksessä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimusta on tehty pidempään (1970-luvulta lähtien) kuin keskustelunanalyttisessä viitekehityksessä ja koska keskustelunanalyttinen kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus on osin syntynyt vaihtoehdoksi SLA-vuorovaikutustutkimukselle. SLA-

tutkimuksen esittelyn jälkeen selostan keskustelunanalyttistä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimusta ja lopuksi siirryn erittelemään sitä, miten keskustelunanalyysia on viime vuosina käytetty kielen oppimisen tutkimuksessa ja miten vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista voi keskustelunanalyttisestä näkökulmasta analysoida.

2.1 Kakkoskielisen vuorovaikutuksen SLA-tutkimus

Äidinkielisten puhujien ja kakkoskielisten kielenkäyttäjien välinen vuorovaikutus on ollut toisen kielen oppimisen tutkijoiden kiinnostuksen kohteena jo 1970-luvun loppupuolelta lähtien (ks. Hatch 1978; Gass 2003; Long 1996). Vuorovaikutusta tutkittaessa kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti kysymykset siitä, millaista kielellistä syötöstä oppija vuorovaikutuksessa saa ja millainen vuorovaikutus voisi olla oppimiselle hyödyksi. Vuorovaikutusta on siis tutkittu ennen kaikkea suhteessa oppimiseen, ja oppiminen on ymmärretty ennen kaikkea yksilön kognitiivisissa rakenteissa (mielessä, aivoissa) tapahtuviksi muutoksiksi (ks. esim. Mitchell ja Myles 1998).

Vaikka vuorovaikutuksen yhteyttä oppimiseen on SLA-tutkimuksessa tarkasteltu pitkään, se ei kuitenkaan ole koskaan ollut SLA-tutkimuksessa pääasiallinen kiinnostuksen kohde vaan keskeisempiä ovat olleet psykolingvistiset kysymyksenasettelut. SLA-tutkimusta on pitkään hallinnut chomskylainen ajattelu ja universaalikielioppi. Tällaista SLA-tutkimusta on kutsuttu perinteiseksi (traditional) tai valtavirtaiseksi (mainstream) SLA-tutkimukseksi, sillä tämä viitekehys on ollut SLA-tutkimuksessa alkuajoista lähtien hyvin vahva. Edelleenkin suuri(n) osa SLA-tutkimuksesta – myös vuorovaikutuksen tutkimuksesta – pohjaa tällaiseen yksilökeskeiseen ajatteluun. (Ks. esim. Gass ja Mackey 2006; Long 2007.) Tässä tutkimuksessa kutsun tämäntyyppistä valtavirtaista SLA-tutkimusta *yksilökeskeiseksi SLA-tutkimukseksi*. Viime vuosina yksilökeskeisen SLA-tutkimuksen rinnalle on kuitenkin noussut myös selvemmin vuorovaikutusta ja kielen ja oppimisen sosiaalista luonnetta korostavia näkökulmia, joissa kieltä, vuorovaikutusta ja oppimista tarkastellaan esimerkiksi sosiokulttuurisesta tai keskustelunanalyttisestä näkökulmasta. Nämä *vuorovaikutuskeskeiset näkökulmat* eivät välttämättä perustu keskenään aivan samanlaisiin teoreettisiin lähtökohtaletuksiin, mutta yhteistä niille on se, että ne tarkastelevat kielen oppimista ennen kaikkea vuorovaikutuksessa rakentuvana sosiaalisena tapahtumana. (Ks. esim. Firth ja Wagner 2007; Kasper 2009; Lantolf ja Thorne 2006.)

Yksilökeskeisen ja vuorovaikutuskeskeisen näkökulman välillä on eroja siinä, miten kieli, vuorovaikutus ja kielen oppiminen määritellään. Näiden suuntausten välillä ja toisaalta koko SLA-tutkimuksen alueeseen liittyen käydään koko ajan kiihkeää keskustelua tutkimuksen teoreettisista perusteista ja tavoitteista (ks. esim. Firth ja Wagner 1997, 2007; Atkinson 2002; Block 1996, 2003; Swain ja Deters 2007; Watson-Gegeo 2004). Tässä väittelyssä keskeinen on esimerkiksi kysymys siitä, millaiselle teoriapohjalle SLA-tutkimuksen tulisi ra-

kentua: tulisiko kaikessa tutkimuksessa olla taustalla yksi yhtenäinen (kognitiivinen) teoria (ks. esim. Doughty ja Long 2003) vai tulisiko teoriapohjan olla mahdollisimman monipuolinen (ks. esim. Block 1996, 2003). Myös siitä kiistellään, missä SLA-tutkimuksen ”rajat” menevät. Toiset tutkijat ovat sitä mieltä, että vain yksilökeskeinen SLA-tutkimus on oikeaa SLA-tutkimusta, koska vain se voi sanoa jotakin kielen oppimisesta ja omaksumisesta (ks. esim. Long 2007). Oppimisen sosiaalista luonnetta korostavat tutkijat ovat tästä eri mieltä (ks. esim. Block 1996; Firth ja Wagner 2007). Vaikka SLA-tutkimuksen teoreettisista perusteista keskustellaan vilkkaasti, tämä keskustelu ei kuitenkaan juuri näy konkreettisissa tutkimuksissa esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen monipuolistumisena tai näköalojen laajenemisena. Tavallisempaa sen sijaan on edelleen se, että tutkijat pysyvät kiinni omassa viitekehysessään eivätkä juuri noteeraa toisenlaisista lähtökohdista tehtyä tutkimusta. Tästä on kiinnostavana esimerkiksi vuonna 2007 ilmestynyt yksilökeskeisestä SLA-näkökulmasta laadittu *Conversational interaction and second language acquisition* -kirja (Mackey 2007), jonka 17 artikkelista yhdessäkään ei millään tavalla viitata keskusteluanalyttiseen tutkimukseen ja vain yhdessä artikkelissa sosiokulttuurisessa viitekehysessä tehtyyn tutkimukseen (ks. Tocalli-Beller ja Swain 2007), vaikka nimenomaan keskusteluvuorovaikutus on nostettu kirjan keskeiseksi teemaksi. Tällainen toisessa viitekehysessä tehdyn tutkimuksen huomiotta jättäminen kertoo siitä, että SLA-tutkimuksessa on tälläkin hetkellä vielä selviä jännitteitä eri tutkimusalojen kesken, eivätkä erilaiselle teoriapohjalle perustuvat tutkimukset keskustele keskenään parhaalla mahdollisella tavalla (ks. myös Foster ja Ohta 2005: 404). Tutkimustieto ei näin ollen myöskään kumuloidu tarkoituksenmukaisesti.

Keskusteluanalyttisen toisen kielen käytön ja oppimisen tutkimuksen voi ajatella kuuluvan SLA-tutkimuksen vuorovaikutuskeskeisiin näkökulmiin. Kaikki keskusteluanalyttinen kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus ei kuitenkaan ole SLA-tutkimusta. Kielen käyttöä ja vuorovaikutuksen rakenteita analysoivaa tutkimusta ei aina ole pidetty SLA-tutkimuksen näkökulmasta kiinnostavana, koska siinä ei suoraan oteta kantaan kielen oppimista koskeviin kysymyksiin, vaikkakin tutkimuksessa on saavutettu paljon uutta tietoa esimerkiksi siitä, miten luokkahuoneiden vuorovaikutus rakentuu (ks. esim. Gass 1998; Kasper 1997). Kaikki toisen kielen oppimisesta kiinnostuneet keskustelututkijat eivät myöskään ajattele tekevänsä SLA-tutkimusta, koska yksilökeskeisen SLA-tutkimuksen lähtökohdat ovat niin erilaiset kuin keskusteluanalyttisen tutkimuksen (ks. Mori 2007: 857). Sijoitan kuitenkin oman työni SLA-tutkimuksen vuorovaikutuskeskeisiin näkökulmiin. Vaikka työni on keskusteluanalyttinen ja vaikka olenkin kiinnostunut ennen kaikkea siitä, miten keskustelijat toisen aloittamissa korjausjaksoissa ratkovat yhteistä ymmärrystä uhkaavia ongelmia, ajattelen työni tuovan tärkeitä näkökulmia yleisemminkin SLA-tutkimukseen. Työni tuottaa uutta tietoa siitä, millainen kielenoppimisympäristö arkikeskustelu on ja millaisia asioita kielestä on mahdollista arkisissa vuorovaikutustilanteissa oppia. Vaikka työni perustuu teoreettisesti toisenlaiseen näkökulmaan kuin yksilökeskeinen SLA-tutkimus, ajattelen siitä

huolimatta, että yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa on tehty monia varteen-otettavia havaintoja vuorovaikutuksen ja kielen oppimisen suhteista. Aineistoa analysoidessani keskustelenkin aikaisemman SLA-tutkimuksen – myös yksilökeskeisen – kanssa aina kun se on tarkoituksenmukaista ja vertailen omia havaintojani siihen (erityisesti luvuissa viisi ja kuusi, joissa oppimiseen liittyvät kysymykset ovat keskeisiä).

Yksilökeskeisessä SLA-vuorovaikutustutkimuksessa keskeisiä aiheita ovat merkitysneuvottelut, modifioitu syötös, oppijan vuorovaikutuksessa saama palaute ja viime aikoina erityisesti recast-ilmiot eli sellaiset tilanteet, joissa opettajat korjaavat oppijoiden tuotoksia opittavan kielen mukaiseksi (ks. esim. Mackey 2007: 1–26). Yksilökeskeisen SLA-vuorovaikutustutkimuksen teoreettiset perusteet kiteytyvät niin sanotussa vuorovaikutushypoteesissa (Interaction Hypothesis), jossa ajatellaan, että erityisesti sellainen vuorovaikutus, jossa esiintyy ymmärtämisen ongelmia, on eduksi kielen oppimisen näkökulmasta (Gass 1997, 2003; Gass ja Mackey 2006; Long 1996). Vuorovaikutushypoteesin keskeiset ajatukset tulevat esille seuraavissa Longilta (1996: 414, 451–452) peräisin olevissa sitaateissa:

In (...) Interaction Hypothesis, it is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation of meaning. (Long 1996: 414.)

Negotiation of meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996: 451–452.)

Lainauksissa nousee esiin merkitysneuvottelujen keskeinen asema vuorovaikutushypoteesissa. Merkitysneuvotteluja on SLA-tutkimuksessa analysoitu viime vuosikymmenten aikana runsaasti (ks. esim. Varonis ja Gass 1985; Pica 1994; Gass 2003, Gass ja Mackey 2006; Suni 2008). Ne määritellään sekvensseiksi, joissa osallistujilla on ymmärtämisen vaikeuksia (ks. esim. Ellis 1999: 3; Foster ja Ohta 2005)⁹. Merkitysneuvottelujen ajatellaan olevan kielen oppimisen kannalta eduksi, koska niiden aikana oppijan on mahdollista havaita ja kiinnittää huomiota niihin eroihin, joita hänen ja kompetenttimman kielenpuhujan käyttämien kielimuotojen välillä on. Havaitseminen (noticing) ja huomion kiinnittäminen (attention) ovat SLA-tutkimuksessa yksi paljon keskusteltu aihe. Havaitsemisen ajatellaan olevan ensimmäinen askel oppimiseen, ja oppimisen kannalta on eduksi se, että oppija tietoisesti kiinnittää huomionsa opittaviin kielimuotoihin. (Ks. Gass 2004; Schmidt 2001.)

Merkitysneuvottelujen ajatellaan olevan erityisen hyödyllisiä silloin, kun ne pitävät sisällään kompetenttimman puhujan tekemiä mukautuksia (adjust-

⁹ Merkitysneuvotteluja käsittelevä tutkimus on saanut paljon vaikutteita keskusteluanalysista (ks. Ellis 1999: 3), mikä näkyy esimerkiksi merkitysneuvottelujen rakennetta koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Varonis ja Gass 1985).

ments). Mukautukset tekevät oppijalle suunnatusta puheesta eli syötöksestä ymmärrettävämpää, ja ne ovat tärkeitä, sillä vain ymmärrettävä syötös on prosessoitavissa ja voi näin ollen olla eduksi kielen oppimisessa. Kielen oppijoille suunnattua puhetta eli syötöstä on kutsuttu myös ulkomaalaispuheeksi (*foreigner talk*), jota on pidetty yhtenä yksinkertaistettuna kielen rekisterinä, samaan tapaan kuin vaikka äitien vauvoilleen puhumaa hoivakieltä (*babytalk*, *motherese*) (ks. esim. Ellis 1994: 248–257). Tässä oppijoille suunnatussa puheessa on havaittu tehtävän monentyyppisiä modifikaatioita: puhetta saatetaan esimerkiksi hidastaa ja artikulaatiota selkeyttää, saatetaan suosia lyhyitä tai syntaktisesti yksinkertaisia lausumia sekä tyypillistä sanastoa. (Ks. Long 1996: 416–417; Ellis 1985: 129–138; 1994: 251–257; Larsen-Freeman ja Long 1991: 117–128; Mitchell ja Myles 1998: 128–130.)

Vuorovaikutushypoteesissa nousee esille myös tuotoksen (*output*) merkityksellisyys. Puheen tuottamisen merkityksen kielenoppimisprosessissa on nostanut esiin erityisesti Swain (1985, 2000), jonka mukaan tuotoksesta on hyötyä kielen omaksumisessa esimerkiksi sen vuoksi, että kielen tuottaminen helpottaa tiettyjen asioiden havaitsemista. Lisäksi kielen tuottaminen antaa oppijalle mahdollisuuden testata niitä hypoteeseja, joita hänellä oppimastaan kielestä on. Merkitysneuvottelusekvenssit tarjoavat otollisia paikkoja tällaiselle oppimista tukevalle tuotokselle, koska merkitysneuvottelusekvenssien aikana oppija yleensä saa jonkinlaista – ainakin implisiittistä – palautetta käyttämistään muodoista.

Merkitysneuvottelujen ajatellaan siis edesauttavan oppimista, koska niissä yhdistyvät oppijan saama ymmärrettävä syötös, hänen oma tuotoksensa sekä siitä saatu implisiittinen tai eksplisiittinen palaute. Näiden lisäksi vuorovaikutushypoteesissa korostetaan oppijan ominaisuuksia (*internal learner capacities*), esimerkiksi motivaatiota ja älykkyyttä (ks. Mitchell ja Myles 1998: 18–20). Tämä korostus osoittaa sen, että oppiminen hahmottuu vuorovaikutushypoteesissa nimenomaan oppijan sisäiseksi prosessiksi. Modifioitu syötös auttaa oppijaa havaitsemaan tiettyjä kielellisiä muotoja, ja jos havaitut muodot ovat oppijan prosessoitavissa, oppimista voi tapahtua.

Yksilökeskeistä SLA-tutkimusta on kritisoitu melko paljon. Keskeisenä tekijänä tässä kritiikissä pidetään Firthin ja Wagnerin (1997) artikkelia *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*, josta SLA-tutkimuksen perusteita koskevan kriittisen keskustelun usein sanotaan alkaneen¹⁰. Kirjoittajien mukaan SLA-tutkimuksessa vallitsee (tai vallitsi artikkelin kirjoittamisen aikaan vuonna 1997) epätasapaino yksilökeskeisten ja vuorovaikutusta korostavien orientaatioiden välillä. Yksilökeskeiset näkökulmat muodostavat tutkimuksen valtavirran, mikä johtaa siihen, että tutkimus on metodologisesti ja teoreettisesti epätasapainoista. (Firth ja Wagner 1997: 288.) Firth ja

¹⁰ Artikkelissa esitettyjä ajatuksia oli toki tuotu esille jo aikaisemminkin (ks. esim. Markee 1994; Rampton 1987), mutta Firthin ja Wagnerin artikkelia pidetään kuitenkin tämän keskustelun varsinaisena aloittajana, koska se ilmestyi arvostetussa lehdessä, jonka samaan numeroon oli kerätty myös vastauksia artikkeliin. Artikkelin sai siis näkyvän paikan ja on ehkä osittain tämän ansiosta noussut niin keskeiseen asemaan keskustelussa SLA-tutkimuksen kehityksestä (ks. Firth ja Wagner 2007: 803).

Wagner (1997: 286) peräänkuuluttavat erityisesti 1) kielen käytön kontekstuaalisten ja vuorovaikutuksellisten ulottuvuuksien ja 2) osallistujien omien näkökulmien (eli niin sanotun emic-perspektiivin) parempaa huomioimista tutkimuksessa sekä 3) tutkimuksen aineistojen monipuolistamista.

Firth ja Wagner esittivät artikkelissaan ajatuksiaan ennen muuta keskustelunanalyttisestä näkökulmasta käsin. Heidän teoreettinen ja metodologinen orientaationsa on siis hyvin toisenlainen kuin yksilökeskeisessä SLA-viitekehelyssä työtään tekevien tutkijoiden. He korostavat ajatusta siitä, että kieli on perustaltaan sosiaalinen: se on omaksuttu ja sitä käytetään vuorovaikutuksessa. Näin ollen kieltä tulisi myös tutkia sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. He ovat myöhemmässä artikkelissaan (Firth ja Wagner 2007) eritelleet syitä siihen, miksi kirjoittivat vuoden 1997 kriittisen artikkelinsa, ja todenneet, että tutkiessaan kakkoskielistä vuorovaikutusta he etsivät SLA-tutkimuksesta teoreettista tukea havainnoilleen, mutta eivät sellaista löytäneet (Firth ja Wagner 2007: 801). He tiivistävät ajatuksensa iskevästi:

Rather than depictions of interactional success in L2, we found an overwhelming emphasis on and preoccupation with the individual's linguistic and pragmatic failure. Rather than *talk*, we found *input*. Rather than *achievement*, we found an abundance of *problem-sources*. Rather than collaboration, invention, and an extraordinarily creative use of shared resources (which, to us, was *learning-in-interaction*), we found references to *errors*, *input modifications*, *interference*, and *fossilization*. (Firth ja Wagner 2007: 801.)

Sitaatissa korostuu se Firthin ja Wagnerin kritisoima seikka, että yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa keskitytään usein virheisiin ja vuorovaikutuksen ongelmallisuuteen. Yksi keskeinen ajatus yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa onkin ollut se juuri edellä ilmi tullut seikka, että erityisesti ongelmallinen vuorovaikutus on eduksi kielen oppimiselle. Muuntyyppistä vuorovaikutusta ei ole pidetty kiinnostavana, vaikka myös ”ongelmaton vuorovaikutus” saattaa olla oppimiselle eduksi ja vaikka kielen oppijat kokevat myös onnistumisia kohdekielellään kommunikoidessaan. (Firth ja Wagner 1997: 288–289, ks. myös Kasper 2009: 23.)

Firth ja Wagner kritisoivat artikkelissaan myös sitä, että perinteisessä SLA-vuorovaikutustutkimuksessa ei kiinnitetä huomiota keskustelijoiden yhteistyöhön ja kielellisen resurssien jakamiseen, vaan sen sijaan kiinnostus on kohdistunut esimerkiksi oppijan saamaan kielelliseen syötökseen sekä niihin kielellisiin mukautuksiin, joita natiivipuhuja tekee puheeseensa merkitysneuvottelujen aikana. Mukautusten tutkiminen on heidän mukaansa ongelmallista, koska niiden analysoinnissa on implisiittisesti mukana ajatus jonkinlaisesta ”standardikielestä”, johon mukautuksia on mahdollista tehdä. Tutkimuksissa ei kuitenkaan tarkemmin eritellä sitä, millaista tämä standardikieli, normaali kieli tai ”ei-mukautettu kieli” voisi olla, vaan automaattisesti ajatellaan, että äidinkielisten puhujien puhuma kieli muodostaa standardin, jota voidaan mukauttaa kielen oppijoille puhuttaessa ja joka toimii myös ongelmattomana vertailukohtana kakkoskielisten puhujien puheelle. (Firth ja Wagner 1997: 291; ks. myös Wagner 1998.)

Ongelmalliseksi Firth ja Wagner nostavat artikkelissaan myös sen, että kakkoskielisiä puhujia nimitetään perinteisessä SLA-tutkimuksessa automaattisesti kielen oppijoiksi eikä oteta huomioon niitä muita identiteettejä, jotka voivat olla kakkoskieliselle puhujalle vuorovaikutuksessa relevantteja. Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa osallistujien kategorisointia tietyn identiteetin edustajaksi pyritään välttämään. Tärkeänä pidetään sen sijaan sen osoittamista, millaiset identiteetit keskustelijat itse nostavat toiminnassaan relevanteiksi. (Ks. Schegloff, Koshik, Jakoby ja Olsher 2002: 9–13, Wong ja Olsher 2000: 124.) Jos aineiston perusteella ei ole mahdollista näyttää, että kielen oppijan identiteetti on osallistujille relevantti kategoria, ei tuota kategoriaa tule analysissakaan käyttää. Firthin ja Wagnerin (1997) esittämä vaatimus osallistujien näkökulman paremmasta huomioon ottamisesta tutkimuksessa tarkoittaaakin juuri sitä, että myös käsitteiden käytössä otettaisiin enemmän huomioon osallistujien omat orientaatiot.

Yksi keskeinen Firthin ja Wagnerin (1997: 286) esiin nostama asia koski perinteisen SLA-tutkimuksen aineistoja. Yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa aineisto on usein kirvoitettua eli erilaisin elisitaatiomenetelmin kerättyä. Tutkimusta varten järjestetyt tilanteet tuottavat vuorovaikutusaineistoa, joka eroaa monin tavoin autenttisista vuorovaikutustilanteista, joissa osallistujat neuvottelevat paitsi merkityksistä myös omista rooleistaan ja sosiaalisista identiteeteistään. Tutkimusta varten kerätyillä vuorovaikutustilanteilla ei ole samalla tavalla merkitystä osallistujille tai seurauksia heidän elämäänsä kuin autenttisilla vuorovaikutustilanteilla (ks. myös Firth ja Wagner 1998; Wagner 1998).

Firthin ja Wagnerin artikkeli aloitti perinteisen SLA-vuorovaikutustutkimuksen ja kehittymässä olevan vuorovaikutusta korostavan näkökulman välille kiivaan keskustelun, joka jatkuu vilkkaana edelleen (ks. esim. *The Modern Language Journal* 4/2004, 5/2007; *IRAL* 1/2009). Heti artikkelin ilmestyttyä sen vastaanotto oli kahtalainen: toiset olivat innostuneita siinä esitetyistä näkökulmista, toiset taas suhtautuivat siihen varauksellisesti. Innostuneesti artikkeliin suhtautuivat tutkijat, jotka omissa töissään olivat jo aikaisemminkin tarkastelleet kieltä, vuorovaikutusta ja oppimista sosiaalisina ilmiöinä (esim. Hall 1997; Liddicoat 1997; Rampton 1997). He olivat Firthin ja Wagnerin kanssa samaa mieltä erityisesti siitä, että kontekstuaaliset tekijät tulisi ottaa vuorovaikutuksen ja oppimisen yhteyksiä tarkastelevassa tutkimuksessa paremmin huomioon. Yksilökeskeisen SLA-vuorovaikutustutkimuksen edustajat suhtautuivat artikkeliin penseämmin (ks. Gass 1998; Long 1997; Poulisse 1997). Pääasiallisesti he kommentoivat Firthin ja Wagnerin artikkeleita toteamalla, että siinä esitetyillä näkökulmilla ei ole tekemistä kielen oppimisen tutkimuksen kanssa, koska Firth ja Wagner eivät artikkelissaan (tai muualla) näytä mitään evidenssiä siitä, miten rikkaampi ymmärrys oppijoiden sosiaalisesta identiteetistä tai laajempi näkemys sosiaalisesta kontekstista on yhteydessä parempaan käsitykseen kielen oppimisesta ja omaksumisesta. Kritiikissä nostettiin esille myös se, että perinteisen SLA-tutkimuksen edustajat eivät ole kiinnostuneita vuorovaikutuksesta sinänsä, vaan siitä, millainen yhteys vuorovaikutuksella on oppimiseen.

Oppiminen on siis tutkimuksen fokuksessa, vuorovaikutus sivuosassa. (Ks. Gass 1998; Kasper 1997; Long 1997).

Firthin ja Wagnerin artikkeli on ollut SLA-tutkimuksessa vaikutusvaltainen. Sitä siteerataan erittäin paljon, sitä kommentoivia kirjoituksia julkaistaan edelleen¹¹ ja kymmenen vuotta artikkelin ilmestymisen jälkeen *Modern Language Journalissa* ilmestyi teemanumero, jossa arvioidaan, millainen vaikutus Firthin ja Wagnerin artikkelilla on ollut SLA-tutkimukseen (The Modern Language Journal 5/2007). Yksi tässä arvioivassa keskustelussa mainittu seikka on se, että Firthin ja Wagnerin artikkeli ja sen aloittama keskustelu on tehnyt entistä selvemmäksi eron valtavirtaisen eli yksilökeskeisen SLA-tutkimuksen ja uudemman vuorovaikutuskeskeisen SLA-tutkimuksen välille (ks. Gass, Lee ja Roots 2007: 795; Larsen-Freeman 2007). Tämä eron korostaminen saattaa toisaalta olla positiivinen asia, koska se on saanut aikaan tutkimuksen teoreettisiin ja menetelmällisiin valintoihin ja perusteisiin pureutuvan keskustelun. Toisaalta jotkut ovat sitä mieltä, että eron korostaminen on ollut koko tutkimusalueen kehittymisen kannalta haitaksi (ks. Gass ym. 2007: 788).

Firth ja Wagner (2007: 804–806) ovat myös itse arvioineet, mitä SLA-tutkimuksessa on tapahtunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. He toteavat, että toisaalta moni asia on pysynyt ennallaan mutta toisaalta myös paljon muutosta on tapahtunut. Yksilökeskeinen SLA-tutkimus on edelleen tutkimuksen valtavirtaa ja yhä edelleen äidinkielen puhujan kielitaitoa pidetään monissa tutkimuksissa ongelmattomana vertailukohtana, johon kakkoskielisen kielenkäyttäjän kielitaitoa verrataan ja jota kielenoppijan tulisi pitää päämääränään. Toisaalta paljon tehdään myös uudenlaista tutkimusta, jossa kieltä tarkastellaan kontekstuaalisena ja sosiaalisena ilmiönä. Erityisesti sosiokulttuurisessa viitekehäyksessä tehtävä vuorovaikutuksen ja oppimisen yhteyttä tarkasteleva tutkimus sekä keskusteluanalyttinen kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimus on viimeisen kymmenen vuoden aikana lisääntynyt. Näissä molemmissa tutkimussuuntauksissa painotetaan osallistujien omia orientaatioita eli Firthin ja Wagnerin (1997) peräänkuuluttamaa emic-perspektiiviä ja otetaan huomioon kielenkäytön kontekstuaalinen luonne. Tutkimuksissa käytettävissä aineistoissa ei kuitenkaan ole Firthin (2009) mukaan tapahtunut suurta muutosta. Edelleen tehdään paljon sekä kokeellista tutkimusta että luokkahuoneiden oppimisprosesseja ja vuorovaikutusta koskevaa tutkimusta. Siitä, miten toista kieltä opitaan luokkahuoneen seinien ulkopuolisissa kielenkäyttökonteksteissa, on edelleen vain vähän tietoa. (Firth 2009: 128–129.)

¹¹ Esimerkiksi Long (2007) kommentoi artikkelia edelleen hyvin tulikivenkatkuiseen sävyyn kirjassaan *Problems in SLA*, joka on ilmestynyt kymmenen vuotta Firthin ja Wagnerin artikkelin jälkeen (ks. Long 2007: 139–147).

2.2 Kakkoskielisen vuorovaikutuksen keskustelunanalyttinen tutkimus

Keskustelunanalyysin käyttö kakkoskielisen vuorovaikutuksen analysoinnissa on lisääntynyt 1990-luvun loppupuolelta alkaen. Ennen 90-luvun puoliväliä keskustelunanalyysia ei ollut käytetty kakkoskielistä vuorovaikutusta analysoivissa tutkimuksissa juuri lainkaan (ks. kuitenkin Gaskill 1980 ja Schwartz 1980). 90-luvun puolivälissä Markee (1994) esitteli etnometodologiaa ja keskustelunanalyysia vaihtoehtoisina näkökulmina perinteisiin SLA-tutkimuksiin hieman samassa hengessä kuin Firth ja Wagner (1997) pari vuotta myöhemmin. Markee (1994) myös analysoi vuorovaikutusaineistoa, josta hän jäljitti oppimiseen liittyviä ilmiöitä. Kalin (1995) on ensimmäisenä Suomessa analysoinut kakkoskielistä aineistoa eli äidinkielisten ja kakkoskielisten ruotsinpuhujien keskusteluja keskustelunanalyysin menetelmin väitöskirjassaan.

2000-luvulla kakkoskielistä vuorovaikutusta tarkasteleva keskustelunanalyttinen tutkimus on lisääntynyt huomattavasti. Tutkimusta on esitelty monografioissa ja artikkelikokoelmissa (ks. esim. Gardner ja Wagner 2004; Kurhila 2006a; Richards ja Seedhouse 2005), lehtien teemanumeroissa (IRAL 1/2009; *The Modern Language Journal* 4/2004, 5/2007), väitöskirjoissa (Brouwer 2000; Kurhila 2003) sekä monissa artikkeleissa (ks. esim. Egbert 2004, 2005; Kurhila 2001a, 2001b, 2006b, 2006c; Svennevig 2003, 2004; Wong 2000a ja b, 2005). Vaikka suurin osa tutkimuksesta käsittelee englanninkielisiä aineistoja (ks. esim. Hellerman 2009, tulossa; Olsher 2004; Wong 2000a, 2000b, 2004, 2005) myös esimerkiksi saksaksi (Egbert 2004, 2005), japaniksi (Mori 2004), ruotsiksi (Kalin 1995; Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen 2009), norjaksi (Svennevig 2003, 2004), tanskaksi (Brouwer 2000, 2003, 2004), ranskaksi (Mondada 1999) ja suomeksi (ks. esim. Kurhila 2003, 2006a; Lilja 2006) käytyjä kakkoskielisiä keskusteluja on tutkittu.

Kakkoskielisen luokahuonevuorovaikutuksen analysointi on ollut tutkimuksessa keskeisellä sijalla (ks. esim. Hellerman 2007, 2009, tulossa; Lehtimaja 2006, 2007; Mondada ja Pekarek-Doehler 2004; Seedhouse 2004). Myös muuntyyppisiä institutionaalisia vuorovaikutustilanteita on analysoitu jonkin verran. Esimerkiksi Kurhila (2003, 2006a) on analysoinut oppilaitosten toimistoista kerättyjä keskusteluja ja Kurhila (2006c) Kelassa nauhoitettuja asiointikeskusteluja. Svennevig (2003, 2004) on tutkinut asiointikeskusteluja sosiaali- ja työvoimatoimistossa. Arkisista vuorovaikutustilanteista kerättyjä aineistoja on tutkittu tähän mennessä vähemmän (ks. kuitenkin Brouwer 2003; Egbert 2004; Piirainen-Marsh ja Tainio 2009a ja b).

Keskustelunanalyttisessä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on ollut selvästi esillä kaksi keskeistä teemaa: erityyppiset korjaukset ja puhujien identiteetteihin liittyvät kysymykset. Korjaukset ovat olleet tutkimuksissa usein esillä todennäköisesti siksi, että kakkoskielisissä keskusteluissa näyttää olevan paljon korjauspotentiaalia. Korjaukseen liittyen esimerkiksi sanahakuihin liittyvät ilmiöt (Brouwer 2003; Kurhila 2003, 2006) ovat nousseet kakkoskie-

lisessä aineistossa olennaiseksi ilmiöksi. Myös suoria toisen korjauksia eli oikaisuja on tutkittu ja havaittu yleisen tendenssin olevan se, että korjauksia tehtäessä niiden aiheuttama vuorovaikutuksellinen häiriö pyritään minimoimaan. Suoria toisen korjauksia tehdään esimerkiksi upottamalla korjaukset muun toiminnan sisään, jolloin korjauksen tuottaminen ei katkaise keskustelun päälinjan etenemistä. (Ks. Kurhila 2000b, 2001a, 2003, 2006a; Brouwer, Rasmussen ja Wagner 2004.) Muita korjauksiin liittyviä tutkimusaiheita ovat olleet esimerkiksi ääntämisen korjaaminen (Brouwer 2000, 2004) sekä korjauksen yhteys jäsenkategoriointeihin (Egbert 2004). Myös toisen aloittamista korjausjaksoista on tehty joitakin havaintoja. Kurhila (2003, 2006a) käsittelee tutkimuksessaan ymmärrysehdokkaita, jotka joissakin tapauksissa toimivat korjausaloitteina. Wong (2000) puolestaan on analysoinut kakkoskielisten puhujien tuottamia korjausaloitteita, joista osa tuotetaan viivästetysti. Hän on pohtinut, voisiko kyseessä olla nimenomaan kakkoskielisille puhujille tyypillinen vuorovaikutuskeino, joka on yhteydessä heidän asemaansa noviisina kielenkäyttäjänä. Vaikka joitakin havaintoja toisen aloittamista korjausjaksoista siis on aikaisemmassa kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa tehty, niistä ei kuitenkaan ole tehty systemaattista tutkimusta. Tässä työssä tuonkin uusia näkökulmia siihen, millaisia tehtäviä toisen aloittamalla korjausjaksoilla voi erityisesti kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa olla.

Oleennaista on huomata se, että keskusteluanalyttisessä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa ei ole löydetty mitään sellaista ilmiötä, joka olisi tyypillinen vain kakkoskieliselle vuorovaikutukselle. Ainoastaan Wongin (2000) esittelemiä viivästettyjä korjausaloitteita on tähän mennessä tehdyssä tutkimuksessa pidetty sellaisena ilmiönä, joka saattaisi olla nimenomaan kakkoskieliselle vuorovaikutukselle tyypillinen. Aikaisemman tutkimuksen perusteella näyttää pikemminkin siltä, että kakkoskielisessä keskustelussa pätevät samat normit ja löytyvät samat ilmiöt kuin äidinkielisissä vuorovaikutustilanteissa. Erot äidinkielisten ja kakkoskielisten keskustelujen välillä ovat lähinnä määrällisiä. Myös korjausten suhteen kakkoskielisessä keskustelussa näyttävät tähän mennessä tehdyn tutkimuksen valossa pätevän samat lainalaisuudet kuin äidinkielisessäkin vuorovaikutuksessa. Oman puheen korjaaminen on preferoiduin ja myös yleisin korjausten tyyppi, kun taas suora toisen korjaaminen on harvinaista muissa konteksteissa kuin luokkahuoneessa. Korjaus näyttää liittyvän myös kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa enemmän intersubjektiivisuuden säilyttämiseen kuin kielellisten virheiden tai puutteiden oikaisemiseen. (Ks. esim. Wagner ja Gardner 2004.)

Korjausilmiöiden lisäksi kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa keskeiseksi ovat nousseet myös puhujien identiteetteihin liittyvät kysymykset. Edellä kävi jo ilmi, että yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa kakkoskielisiä puhujia on tyypillisesti nimitetty kielen oppijoiksi. Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa sen sijaan kakkoskielisiä puhujia ei kutsuta oppijoiksi elleivät he itse omalla toiminnallaan osoita juuri oppijan puhujaidentiteetin olevan heille

relevantti¹². (Ks. Schegloff ym. 2002: 9–13, Wong ja Olsher 2000: 124.) Keskeinen havainto tähänastisessa tutkimuksessa onkin se, että kakkoskielisen puhujan identiteetti ei välttämättä ole vuorovaikutuksessa koko ajan relevantti kategoria, vaan kakkoskielisillä puhujilla on muitakin kuin kielitaitoon liittyviä identiteettejä, jotka voivat olla vuorovaikutustilanteissa olennaisempia kuin kakkoskielisen puhujan puhujaidenteetti (ks. esim. Kurhila 2001b, 2004, 2006a; Wagner ja Gardner 2004). Toisaalta kakkoskielisyys on kuitenkin kategoria, johon voidaan vuorovaikutuksessa milloin tahansa suuntautua. Tässä tutkimuksessa näytän analyseissani, että vaikka kakkoskielinen puhuja suuntautuisikin aukkoihinsa kielitaidossa ja tekisi näin relevantiksi identiteettiinsä nimenomaan toisen kielen käyttäjänä, hän ei kuitenkaan välttämättä suuntaudu kielen oppijan identiteettiinsä. Kakkoskielisen puhujan ja kielen oppijan identiteetit ovat siis ainakin vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla kaksi eri asiaa (ks. myös Firth 2009).

Samalla tavalla kuin kielenoppija-termi myös natiivipuhujan käsite tulisi määritellä ennen kaikkea osallistujien omien orientaatioiden kautta. On havaittu, että kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa äidinkielliset puhujat eivät helposti ota itselleen kielellisen ekspertin tai kielen opettajan roolia, vaikka siihen tarjoutuisi mahdollisuuskin. Jos äidinkiellisen puhujan kielellinen asiantuntijuus nousee keskustelussa esille, tapahtuu tämä usein kakkoskielisen puhujan aloitteesta. (Ks. esim. Kurhila 2003, 2004, 2006a.) Natiivipuhujan käsitettä on muutenkin kritisoitu paljon kielentutkimuksessa, koska sen määrittäminen on hankalaa muun muassa siitä syystä, että saman kielen natiivipuhujat eivät muodosta mitään kielitaidoltaan yhdenvertaista ryhmää, johon esimerkiksi kielen oppijoita voisi ongelmattomasti verrata (ks. esim. Coulmas 1981; Davies 1991, 2003; Escudero ja Sharwood Smith 2001; Mondada 1999; Paikeday 1985). Käsitettä käytetään kuitenkin paljon ja natiivipuhujan kielitaito asetetaan usein vertailukohdaksi, johon kakkoskielisen puhujan kielitaitoa verrataan, tai jonkinlaiseksi tavoitteeksi, johon kielen oppijan tulisi pyrkiä. Kielitaito tai kielellinen taidokkuus ei kuitenkaan ole mikään staattinen ilmiö vaan se voi saada erilaisia merkityksiä eri konteksteissa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Joskus kakkoskielisen puhujan kielitaito voi olla monipuolisempi tai muulla tavalla tarkoituksenmukaisempi kuin äidinkiellisen puhujan.

Tässä tutkimuksessa käytän oppija-nimitystä vain sellaisissa yhteyksissä, joissa puhujat selvästi suuntautuvat rooliinsa nimenomaan kielen oppijoina. Käytän tutkimuksessani myös käsitteitä äidinkiellinen ja kakkoskielinen puhuja ja erotan näin siis aineistossani keskustelevat henkilöt kahdeksi eri ryhmäksi. En kuitenkaan halua näiden käsitteiden käytöllä implikoida sitä, että ryhmien välillä olisi jokin fundamentaalinen ero tai että esimerkiksi kaikki äidinkielliset puhujat olisivat kielitaidoltaan samanlaisia. Käytän termiä kakkoskielinen sen vuoksi, että siinä korostuu ajatus puhujista, joilla on jo olemassa jokin muu kieli (eli äidinkieli). Suomi on heille toinen kieli, koska he asuvat Suomessa. Kakkoskielinen on toimivampi kuin toinen mahdollinen termi eli ”ei-syntyperäinen

¹² Samalla tavalla tietenkin myös äidinkiellinen puhuja voi vuorovaikutuksessa suuntautua joko omaan tai keskustelukumppaninsa identiteettiin kielen oppijana.

puhujaa”, koska kakkoskielinen-termi kuvaa puhujan sitä kautta, mitä hän on, eikä sitä kautta, mitä hän ei ole. Äidinkielen-termillä viitataan siihen tosiseikkaan, että suomi on kyseisen puhujan äidinkieli. Analyysseissäni tuon uusia näkökulmia myös siihen, mitä äidinkielenä puhujana toimiminen vuorovaikutuksen kannalta tarkoittaa.

2.3 Keskustelunanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus

Kakkoskielisten aineistojen tutkimisen myötä myös kielen oppimisen kysymykset ovat nousseet keskusteluntutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi. Oppimisen tutkimus ei kuitenkaan ole alun perin ollut keskustelunanalyttisen tutkimuksen tavoitteena. Pääasiallisena tavoitteena on ollut ja on sen analysointi, miten ihmiset toiminnallaan rakentavat sosiaalista todellisuuttaan, ja niiden keinojen eksplikointi, joiden avulla he rakentavat yhteistä ymmärrystä. (Ks. Heritage 1984; Hutchby ja Wooffit 2008; Brouwer ja Wagner 2004; Kasper 2006, 2009; ten Have 1999.) Tästä syystä jotkut tutkijat ovatkin ajatelleet, että keskustelunanalyysin keinoin ei oikeastaan ole mahdollista analysoida oppimista sinänsä, vaikka sen avulla voidaan saavuttaa tarkkaa tietoa niistä vuorovaikutusympäristöistä, joissa oppiminen tapahtuu (ks. He 2004). Monet ovat kuitenkin sitä mieltä, että keskustelunanalyttinen tutkimuksen tekeminen tapa voi avata uusia näkökulmia oppimisen tutkimukseen, koska sen avulla päästään vuorovaikutuksen mikrotasolla analysoimaan sitä, miten oppiminen tapahtuu. Viime vuosina onkin käyty vilkasta keskustelua siitä, miten kielen oppimista voisi keskustelunanalyysin keinoin analysoida. (Ks. esim. *The Modern Language Journal* 4/2004, 5/2007; Brouwer ja Wagner 2004; Seedhouse 2005; Kasper 2006; Firth ja Wagner 2007; IRAL 1/2009).

Keskustelunanalyttisille kielen oppimisen ilmiöitä analysoiville tutkimuksille yhteinen piirre on se, että niissä kaikissa tarkastellaan yksityiskohtaisesti empirian tasolla sitä, miten oppiminen rakentuu vuorovaikutuksessa ja miten vuorovaikutus muovaa oppimista. Vaikka tutkimuksille onkin yhteistä empiirisen otteen korostaminen, ne eroavat kuitenkin toisistaan siinä, miten oppiminen niissä määritellään ja millaisia mahdollisuuksia keskustelunanalyysin ajatellaan tarjoavan kielen oppimisen ilmiöiden analysointiin. Oppimisen määrittelyn problematiikkaan liittyy myös kysymys siitä, onko keskustelunanalyysin rinnalle oppimisen analysointiin otettava jokin oppimiseen kantaa ottava tai sitä selittävä teoria vai riittääkö keskustelunanalyysi itsessään näkökulmaksi oppimisen analysointiin (ks. esim. IRAL 1/2009, Seedhouse 2005).

Melko monissa tutkimuksissa oppimisen määrittelyyn liittyviä kysymyksiä on pyritty ratkaisemaan ottamalla keskustelunanalyysin tueksi jokin oppimisteoria. Keskustelunanalyysia on yhdistetty ennen kaikkea sellaisiin teorioihin, joissa korostuu näkemys oppimisesta sosiaalisena toimintana (Kasper 2006: 91), esimerkiksi sosiokulttuurisiin näkökulmiin (ks. esim. Mondada ja Pekarek Doehler 2004; Young ja Miller 2004). Sosiokulttuurinen oppimisen viitekehys

sopii keskusteluanalyysin kumppaniksi sikäli, että myös siinä vuorovaikutuksen roolin ajatellaan olevan oppimisessa keskeinen. Sosiokulttuurisessa viitekehysessä olennainen on ajatus, että kaikki inhimillinen sosiaalinen ja mentaalinen toiminta on välittyntä (mediated). Kieli on yksi niistä välittävästä keinoista, jotka osallistuvat ajatusten muokkaamiseen ja tuottamiseen. Myös vuorovaikutus on näin ollen välittyntä, ja oppimisen ajatellaan etenevän vuorovaikutuksessa yksilöiden välisestä yksilölliseen. Oppimisen ei siis ajatella olevan ensisijaisesti yksilöllinen prosessi, vaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden kanssa. Yhteistyössä ihminen pystyy suoriutuksiin, jotka myöhemmin kehittyvät resursseiksi, jotka ovat myös hänen yksilöllisessä käytössään. (Ks. Lantolf 2000; Lantolf ja Thorne 2006; Mondada ja Perkarek-Doehler 2004; Suni 2008.)

Sosiokulttuurisessa viitekehysessä on tehty viime vuosina paljon oppimisen tutkimusta, jota yhdistävä keskeinen piirre on se, että oppimista tarkastellaan osana erilaisia vuorovaikutustilanteita. Oppimisesta on myös ryhdytty puhumaan erilaisin metaforin kuin sellaisessa oppimisen tutkimuksessa, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi kognitiiviseksi toiminnaksi. Oppimista on yhä useammin lähestytty osallistumis-metaforan (participation) avulla. Tämän metaforan käytön yleistymiseen on vaikuttanut erityisesti Laven ja Wengerin (1991) näkemys oppimisesta, jossa korostuu ajatus siitä, että oppiminen ei ole muusta vuorovaikutuksesta irrallinen ilmiö, vaan tapahtuu vuorovaikutukseen ja kieliyhteisöön osallistumisen ohessa ja todentuu vuorovaikutukseen osallistumisessa tapahtuvissa muutoksissa. Heidän ajatuksiinsa pohjautuvaa näkemystä oppimisesta kutsutaan tilannesidonnaisen oppimisen teoriaksi (situated learning theory). Lave (1993: 5–6) tiivistää teoriassa esiin tulevan oppimisen näemyksen seuraavasti:

There is no such thing as "learning" sui generis, but only changing participation in the culturally designed settings of everyday life. Or, to put it the other way around, participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is learning.

Tilannesidonnaisen oppimisen teorian mukaan oppiminen on siis läsnä kaikenlaisissa arkipäivän aktiviteeteissa. Fokuksessa eivät ole oppijan kognitiiviset prosessit, niin kuin oppimisen tutkimuksessa usein, vaan pikemminkin se sosiaalinen toiminta, jonka osana oppiminen tapahtuu. Tästä syystä teoria sopii hyvin yhteen keskusteluanalyyttisten lähtökohta oletusten kanssa, ja sitä on viime vuosina käytetty usein jonkinlaisena viitekehysenä tai oppimisteorian useissa keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa (ks. esim. Brouwer ja Wagner 2004, Firth 2009; Hellerman 2009, tulossa; Melander ja Sahlström 2009, Sahlström 2009).

Tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa oppimisesta siis puhutaan osallistumisessa tapahtuvina muutoksina. Teorian kannalta olennaiset käsitteet ovat toisaalta *perifeerinen* (peripheral) ja toisaalta *täysi* (full) osallistuminen. Oppijan ajatellaan olevan oppimisen alkuvaiheessa perifeerisessä asemassa siinä yhteisössä, jonka vuorovaikutukseen hän osallistuu. Perifeerisyys on kuitenkin Laven ja Wengerin terminologiassa positiivinen termi, koska se tarkoittaa mahdol-

lisuutta saavuttaa lisääntyviä resursseja samalla, kun osallistumisessa tapahtuu muutos kohti täyttä osallistumista. Myös perifeerinen osallistuminen on tärkeä osa yhteisön toimintaa. Olennainen on myös ajatus siitä, että täysi osallistuminen voi olla monenlaista, eikä se tarkoita mitään tietynlaisten taitojen ja tietojen mitattavissa olevaa osaamista. (Lave ja Wenger 1991: 36–37.) Oppiminen on siis prosessi, joka todentuu vuorovaikutukseen ja yhteisön toimintaan osallistumisessa tapahtuvina muutoksina ja joka tarkoittaa kasvua yhteisön perifeerisestä jäsenyydestä täyteen jäsenyyteen. (Lave ja Wenger 1991; ks. myös Brouwer ja Wagner 2004; Swain ja Deters 2007.)

Vaikka tilannesidonnaisen oppimisen teoria sopiinkin lähtökohdiltaan melko hyvin yhteen keskustelunanalyttisen lähestymistavan kanssa, tuo se kuitenkin mukanaan myös haasteita ja määrittelyongelmia. Laven ja Wengerin näkemysten kääntäminen analyttiseksi lähestymistavaksi ei ole yksinkertaista. He eivät ole itse analysoineet vuorovaikutusaineistoa eivätkä kiinnittäneet huomiota vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. Yksi keskeinen haaste liittyykin siihen, miten teoriassa tärkeä osallistumisen käsite ymmärretään (ks. Melander ja Sahlström 2009: 1520; Sahlström 2009: 108). Erilaisista teoreettisista perspektiiveistä osallistuminen voidaan ymmärtää eri tavoin. Sosiokulttuurisessa oppimisen tutkimuksessa osallistumisella voidaan viitata prosesseihin, jotka tapahtuvat hyvin pitkän ajanjakson kuluessa ja joiden aikana noviisista kehittyvä taitava ammattilainen (ks. esim. Rogoff 2003). Keskustelunanalyttisestä näkökulmasta osallistuminen määrittyy kuitenkin ennen kaikkea mikrotason ilmiöksi. Vuorovaikutuksessa osallistuminen on koko ajan muutoksessa edetessään vuoro vuorolta ja sekvenssi sekvenssiltä. Kaikki muutokset eivät kuitenkaan ole oppimista. Keskeinen analyttinen haaste onkin sen määrittelemisessä, milloin osallistumisen muutoksessa on kysymys oppimisesta.

Tähänastisissa tilannesidonnaisen oppimisen teoriaan tukeutuvissa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on näkyvissä hyvinkin erilaisia näkökulmia siihen, millainen osallistumisen muutos voidaan ymmärtää oppimiseksi ja miten tilannesidonnaisen teorian ajatus oppimisesta ylipäätään voidaan ymmärtää. Kaksi erilaista näkökulmaa tähän näkyvät esimerkiksi Hellermanin (2009, tulossa) ja Firthin (2009) tutkimuksissa. Hellermanin tutkimukset ovat sikäli poikkeuksellisia, että ne ovat lähes ainoat tähän mennessä tehdyt keskustelunanalyttiset tutkimukset, joissa toisen kielen oppimista analysoidaan pitkittäisestä aineistosta. Toisessa tutkimuksessaan (Hellerman 2009) hän havainnoi aikuisen englanninkielen oppijan saman vuoron itsekorjauksia¹³ 18 kuukauden ajan kahdenkeskisistä keskustelutilanteista opiskelijatovereiden ja opettajan kanssa. Hellermanin seuraaman oppijan tekemät itsekorjaukset lisääntyivät kielitaidon kehittyessä ja muuttuivat sen suhteen, mitä oppija korjasi puheestaan. Hellerman teki havaintoja ennen kaikkea persoonapronomineihin kohdistuvista korjauksista ja havaitsi, että aluksi suurin osa korjauksista kohdistui persoonapronominien viittauksiin (eli oppija vaihtoi persoonapronominin toiseen) mutta oppijan kielitaidon kehittyessä itsekorjaukset kohdistuivat

¹³ Tämän termin määrittelystä tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa selitän korjausilmiöihin liittyvää terminologiaa.

useammin esimerkiksi persoonapronominien sijamerkintään. Toisessa tutkimuksessaan (Hellerman tulossa) hän analysoi toisen aloittamia korjauksia kahden englanninoppijan keskusteluissa 50 viikon ajanjakson aikana. Hellerman havaitsi, että ajanjakson alkupuolella korjausjaksot liittyivät joko kieliopillisiin kysymyksiin tai sanastoon. Ajanjakson loppupuolella toisen aloittamat korjaukset liittyivät kuitenkin useammin sen täsmentämiseen, millaisesta toiminnasta ongelmavuorossa on kyse. Hellermanin tutkimuksissa muutos siis tulee esiin osallistujien toiminnassa pitkän ajanjakson aikana ja näkyy siinä, mitä he suuntautuvat korjaamaan ja miten he tämän tekevät. Firthin (2009) tutkimuksessa osallistumisen muutos taas ymmärretään hyvin toisenlaisella tavalla. Firth analysoi liikekumppaneiden välisiä puhelin keskusteluja, joissa englantia käytetään lingua francana. Hän tekee havaintoja niistä keinoista, joiden avulla keskustelijat sopeuttavat omaa toimintaansa keskustelukumppaninsa toimintaan: miten he esimerkiksi synkronoivat puheensa nopeuden ja rytmin ja käyttävät samantyyppisiä rakenteita, jotka ulkopuolisen analysoijan silmin voivat näyttää ”virheellisiltä”. Firthin (2009: 149) mukaan tällaista vuorovaikutuksellista yhteensovittamista ei voi tapahtua ilman oppimista. Hän siis ymmärtää oppimisen hyvin paikalliseksi ilmiöksi, joka todentuu vuorovaikutuksen mikrotasolla. Vaikka Firth on kerännyt aineistonsa 12 vuoden kuluessa, hän ei analysoi oppimista pitkittäisenä prosessina eikä fokusoi siihen, millaista muutosta osallistujien kielenkäytössä pitkällä aikavälillä tapahtuu. Osallistumisen muutokset ovat paikallisia, ja ne tapahtuvat yhden keskustelusekvenssin aikana.

Firthin (2009) ja Hellermanin (2009, tulossa) tutkimuksissa siis näkyy kaksi erilaista näkökulmaa siihen, millainen osallistumisen muutos voidaan ymmärtää oppimiseksi. Nämä kaksi näkökulmaa ovat ne, jotka ovat yleisemminkin esillä juuri tällä hetkellä keskusteluanalyttisessä oppimisen ilmiötä analysoivassa tutkimuksessa riippumatta siitä, yhdistyykö tutkimus teoreettisesti tilanteisen oppimisen teoriaan vai ei. Oppimista voidaan toisaalta tutkia ja analysoida ensisijaisesti osallistujien toimintana, kuten Firth (2009) tekee. Toisaalta oppiminen voidaan määritellä myös pysyvämmiksi muutoksiksi, jotka todentuvat kielenkäytössä ja kielellisissä käytänteissä, niin kuin Hellermanin (2009, tulossa) tutkimuksissa. Näihin molempiin näkökulmiin liittyy kuitenkin omat haasteensa. Firthin näkökulma heijastelee hyvin tilannesidonnaisen oppimisen teorian näkemyksiä, mutta ongelmaksi siinä nousee se, miten oppimiseen liittyvät käytänteet on mahdollista erottaa muusta vuorovaikutustoiminnasta. Jos kaikenlainen vuorovaikutustoiminnan suhteuttaminen ja mukauttaminen ymmärretään oppimiseksi, ei analyysissa päästä lopulta sanomaan mitään erityistä siitä, millainen vuorovaikutus olisi oppimisen kannalta erityisen otollista tai millaisia asioita vuorovaikutukseen osallistujat erityisesti suuntautuvat esimerkiksi kielestä oppimaan. Hellermanin näkökulmassa taas, niin kuin missä tahansa pitkittäiseen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa, haasteeksi muodostuu se, miten erottaa oppimiseen liittyvät osallistumisessa näkyvät muutokset niistä muutoksista, jotka liittyvät siihen, että myös vuorovaikutuksen konteksti on muuttunut. Vuorovaikutuskonteksti ei koskaan pysy samana, vaan muuttuu koko ajan yhtä mukaa osallistumisessa tapahtuvien muutosten kanssa. Heller-

manin (tulossa) tutkimuksessa tämä on erityisen ilmeistä, koska hänen aineistonsa on peräisin luokkahuoneesta, joka muuttuu aineiston kattaman aikajakson aikana aloittelevien oppijoiden luokkahuoneesta melko pitkälle edistyneiden oppijoiden oppimistilanteeksi. Näin ollen oppijoiden toiminnassa näkyvät muutokset ovat osittain sidoksissa myös tähän muuttuneeseen vuorovaikutus- ja oppimiskontekstiin.

Kysymys oppimisen todentamisesta on keskeinen kaikille oppimisen tutkijoille. Yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksissa oppiminen todennetaan usein erilaisin testein, joilla esimerkiksi mitataan oppijan kielitaitoa ennen ja jälkeen tietyn vuorovaikutustilanteen (ks. esim. Swain ja Lapkin 1998). Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole olemassa vielä mitään yleisesti hyväksyttyä kantaa tähän kysymykseen, vaan pikemmin eri tutkimuksissa on löydetty erilaisia näkökulmia. Pekarek-Doehler (2010) on esittänyt, että yksi näkökulma oppimisen todentamiseen avautuu osallistujien omien orientaatioiden havainnoinnin kautta. Artikkelissaan hän esittää esimerkin, jossa yksi osallistuja luokkahuonevuorovaikutuksessa suuntautuu opettelemaan tiettyä ranskan sanaa (*adorer*) ja kysyy tätä sanaa vuorovaikutuksessa mukana olevalta tutkijalta. Kuukautta myöhemmin nauhoitetussa keskustelussa sama oppija käyttäjä samaa sanaa, jonka oppimiseen hän kuukautta aikaisemmin suuntautui. Pekarek-Doehlerin (2010) analyysin mukaan oppija sanaa käyttäessään myös osoittaa jälleen vuorovaikutustilanteessa mukana olevalle tutkijalle kehollisella orientaatiollaan, katsellaan ja sanan painottamisella, että juuri tämä on se sana ”jonka sinä minulle opetit jokin aika sitten”. Pekarek-Doehlerin ajatuksessa keskeistä on siis se, että osallistujat voisivat vuorovaikutuksessa suuntautua jaettuun vuorovaikutushistoriaansa ja sitä kautta osoittaa esimerkiksi sen, että tiedostavat tietyssä vuorovaikutustilanteessa oppineensa jotakin. Pekarek-Doehlerin ajatus yhteiseen vuorovaikutushistoriaan suuntautumisesta ja oppimisen osoittamisesta nimenomaan osallistujien omien orientaatioiden kautta on kiinnostava. Hänen analyysinsä ei kuitenkaan vielä yksin riitä kuin vain keskustelunavaajaksi eikä ratkaise kysymystä siitä, milloin osallistumisessa näkyviä muutoksia voidaan käsitellä oppimisena.

Koska muutoksen näkökulma on oppimisen analysoinnissa keskeinen, yhä useammissa tutkimuksissa pyritään tutkimaan pitkittäisiä aineistoja. Pitkittäisaineistoja peräänkuuluttavassa tutkimuksessa nostetaan usein esimerkiksi Woottonin (1997) analyysi lapsen pyyntökäyttäytymisen kehittymisestä kymmenen kuukauden iästä kolmen vuoden ikään saakka. Toisten kielten oppiminen eroaa kuitenkin monella tavalla lapsen ensikielen oppimisesta, ja aikuisten toisen kielen oppijoiden oppimisprosessien seuraamiseen pitkittäisaineistosta liittyy erilaisia haasteita kuin lapsen kielen oppimisen seuraamiseen. Aikuisten oppijoiden sosiaaliset aktiviteetit, identiteetit ja kielenkäyttötilanteet ovat moninaisemmat kuin pienten lasten ja heillä on myös käytössä muita kieliä, joilla saattaa olla vaikutusta kielenoppimisen prosessiin. Oppimiseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin vuorovaikutus eikä kaikkea oppimisen kannalta tähdellistä vuorovaikutusta ole mahdollista tallentaa nauhalle, mistä syystä osa oppimiseen yhteydessä olevista kielenkäyttötilanteista saattaa jäädä analysoijan ulot-

tumattomiin (ks. esim. Markee 2008). Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen analysoinnissa on siis omat haasteensa, vaikka aineisto olisikin pitkittäistä. (Ks. Mori ja Markee 2009: 6.)

Vaikka sosiokulttuurinen viitekehys ja erityisesti tilannesidonnaisen oppimisen teoria tuntuukin sopivan lähtökohdiltaan yhteen keskustelunanalyysin kanssa, keskustelunanalyysin yhdistämistä näihin teoreettisiin näkemyksiin voi kuitenkin periaatteellisella tasolla pitää ongelmallisena. Keskustelunanalyytin tutkimuksen perusteisiin kuuluu ajatus siitä, että vuorovaikutusta tarkastellaan osallistujien omien orientaatioiden näkökulmasta. Analyysissa pyritään välttämään kaikenlaista etukäteiskategorisointia ja nostamaan esille sellaiset piirteet, joita osallistujat itse vuorovaikutuksessa käsittelevät merkityksellisinä. Oppimisteoriat tuovat kuitenkin aina mukanaan jonkinlaisia lähtökohtaoletuksia, jotka voivat myös vaikuttaa siihen, miten aineistoa analysoidaan. (Ks. esim. Seedhouse 2005; Markee 2008.) Yhä useammassa viimeaikaisissa tutkimuksissa onkin esitetty näkökulmia myös sen puolesta, että keskustelunanalyysi itsessään riittää oppimisen tutkimukseen (ks. Kasper 2006, 2009; Markee ja Seo 2009; Mori ja Hasegawa 2009). Nämäkin tutkimukset kuitenkin eroavat toistaan sen suhteen, miten ne perustelevat tämän näkemyksensä.

Esimerkiksi Kasper (2009: 12–15) kirjoittaa, että keskustelunanalyytin lähestymistavan sopivuus oppimisen analysointiin perustuu ajatukseen, että kognitio on sosiaalisesti jaettu ilmiö. Vuorovaikutuksessa ollessaan keskustelukumppanit koko ajan analysoivat toistensa tuotoksia ja monitoroivat omaa puhettaan ja osoittavat ymmärryksensä toisensa puheesta omassa puheessaan. Vuorovaikutuksen ja intersubjektiivisuuden rakentuminen vuoro vuorolta ja ymmärryksen osoittaminen vuorovaikutuksessa hetki hetkeltä on se perusta, jolle kaikki inhimilliset toiminnot rakentuvat, myös kielen oppiminen. Toisiaan seuraavissa puhetoiminnoissa myös sosiaalisesti jaettu kognitio tulee näkyväksi. Vuorovaikutuksen rakentumista havainnoidessaan myös analysoija pääsee seuraamaan sitä, miten osallistujat rakentavat yhteistä ymmärrystä ja miten oppiminen samalla vuorovaikutuksessa rakentuu. (Kasper 2009; ks. myös Kasper 2006, te Molder ja Potter 2005.)

Viime vuosina yhä useammassa keskustelunanalyytisissä tutkimuksissa on tuotu esille tällaista perinteisistä kognitiokäsityksistä poikkeavaa näkökulmaa ja esitetty, että keskustelunanalyysin näkökulmasta kysymystä kognitiosta voi lähestyä empiirisesti. Sosiaalisesti jaettua kognitiota tarkastelevissa tutkimuksissa on hieman eri painotuksia, mutta yhteistä niille on ajatus siitä, että kognitiota käsitellään ilmiönä, joka näkyy osallistujien toiminnassa vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on analysoida sitä, miten kognitiivisten tilojen manifestoinnit näkyvät vuorovaikutuksessa ja miten vuorovaikutukseen osallistujat niitä käsittelevät. (Ks. te Molder ja Potter 2005, *Discourse studies* 1/2006.) Vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista analysoidessa erityisesti kognitiivisessa tilassa tapahtuvista muutoksista kertovat vuorovaikutuksen keinot ovat kiinnostuksen kohteena. Tällaisia voivat olla esimerkiksi episteemisessä tilassa tapahtuvia muutoksia signaloivat partikkelit, kuten englannin *oh*-partikkeli (Heritage 1984b).

Toisissa tutkimuksissa on sosiaalisesti jaetun kognition sijasta korostettu oppimiskäyttäytymisen havainnointia. Markeen ja Seon (2009) lähestymistavassa korostuu kielenoppimiseen liittyvän käyttäytymisen havainnointi, ja lähestymistapa eroaa edellä esitetystä Kasperin esittämästä näkökulmasta siinä, että Markeen ja Seon (2009: 39) mukaan havaintojen tekeminen sosiaalisesti jaetusta kognitiosta vuorovaikutusaineistojen perusteella on vaikeaa, ehkä jopa mahdollista. Markee ja Seo (2009: 45–46) suhtautuvat agnostisesti kysymykseen siitä, onko kielenoppiminen ensisijaisesti sosiaalinen vai yksilöllinen ilmiö. Tästä syystä he eivät myöskään tee valintaa kielenoppimista kuvaavien osallistumis- (participation) ja omaksumis- (acquisition) -metaforien välillä. He kutsuvat lähestymistapaansa nimityksellä *learning talk analysis* ja kirjoittavat sen olevan synteesi, jossa keskusteluanalyysin näkökulmat yhdistyvät Wittgensteinin myöhempään kielifilosofiaan, etnometodologiaan, diskursiiviseen psykologiaan ja SLA-tutkimuksen vuorovaikutushypoteesiin. Vaikka he yhdistävätkin näkökulmansa tällaiseen raskaalta vaikuttavaan teoreettiseen apparaattiin, osoittaa heidän analyysinsä kuitenkin sen, että he havainnoivat vuorovaikutusta aivan samalla empirialla korostavalla tavalla kuin keskusteluanalyttikot ylipäätään. Heidän analyysissään korostuu ajatus siitä, että oppiminen on käyttäytymistä. He eivät puhukaan artikkelissaan kielenoppimisesta, vaan kielenoppimiskäyttäytymisestä (language learning behavior) (Markee ja Seo 2009: 44–45). Näin siksi, että käyttäytymistä on mahdollista suoraan havainnoida, kun taas oppimista sinänsä ei ole – ainakaan jos suhtautuu agnostisesti siihen, onko oppiminen sosiaalinen vai yksilöllinen ilmiö.

Vaikka Markeen ja Seon (2009) ja Kasperin (2009) näkökulmat sosiaalisesti jaettuun kognitioon ovatkin erilaiset, molemmissa näkökulmissa korostuu kuitenkin ajatus siitä, että vuorovaikutusta keskusteluanalyttisesti analysoimalla on mahdollista avata näkökulmia siihen, miten oppiminen vuorovaikutuksessa tapahtuu. Tämän vuorovaikutuksen mikrotasolla rakentuvan oppimisprosessin analysointi on keskusteluanalyttisen tutkimuksen vahvuus. Oma lähestymistapani yhdistyy erityisesti Markeen ja Seon (2009) näkemyksiin sikäli, että analysoin ennen kaikkea kielenoppimistoimintaa. Fokuksessani on se, miten osallistujat omalla toiminnallaan rakentavat arkikeskustelusta kielenoppimistilanteen eli miten he vuorovaikutukseen osallistuessaan suuntautuvat kielen oppimiseen. Koska tarkastelen oppimista osallistujien toimintaa havainnoimalla, tarkastelen sitä ennen kaikkea osallistumisena, vuorovaikutuksen mikrotason ilmiönä. En ota analyysissani lähtökohtaisesti avukseni mitään aputeoriaa, mutta pidän kuitenkin tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa esitettyjä ajatuksia yhteensopivina oman lähestymistapani kanssa. Vaikka fokukseni on nimenomaan osallistujien kielenoppimistoiminnan havainnoinnissa, en kuitenkaan kiistä sitä, etteikö oppiminen olisi myös yksilöllinen prosessi. Näkemys oppimisesta myös yksilöllisenä prosessina on analyysissäni implisiittisesti läsnä silloin, kun analysoin kielen oppimista mahdollistavia sekvenssejä (ks. luku viisi). Näissä sekvensseissä keskustelijat eivät suoraan toiminnallaan osoita suuntautuvansa oppimiseen, mutta nostan kuitenkin analyysissäni esiin ajatuksen, että

sekvensseissä rakentuu mahdollisuus kielen oppimiseen, esimerkiksi uuden sanaston omaksumiseen.

Keskustelunanalyttisen näkökulman käyttökelpoisuutta kielen oppimisen analysoinnissa ovat arvioineet myös muunlaisiin teoreettisiin lähtökohtiin sitoutuvat tutkijat. Esimerkiksi Larsen-Freeman (2004: 606) on todennut, että oppimisen määrittely osallistumiseksi ja osallistumisessa todentuviksi muutoksiksi ei ole riittävää, sillä oppimisen tutkijan on pystyttävä selittämään myös se, miten opittu tieto tai taito siirtyy kontekstista toiseen. Larsen-Freemanin näkökulma implikoi käsityksen oppimisesta nimenomaan yksilöpsykologisen prosessinä. Hänen näkökulmansa on kuitenkin tärkeä. Oppimisen määrittely on aina sidoksissa siihen, mitä ollaan oppimassa. Jos oppimisen kohteena ovat vuorovaikutuksen käytänteet vuorovaikutusta varten, niin kuin edellä mainitussa Firthin (2009) tutkimuksessa, voidaan oppiminen ymmärtää siksi paikalliseksi vuoro vuorolta eteneväksi prosessiksi, jonka aikana keskustelijat sovittavat yhteen vuorovaikutuskäytänteitään. Kielen oppiminen on kuitenkin toisenlainen prosessi, jonka on todentuaakseen sisällettävä myös muutoksia, jotka siirtyvät kontekstista toiseen. Kun näitä muutoksia analysoidaan keskustelunanalyysin keinoin, fokus on siinä, miten muutokset syntyvät ja miten ne todentuvat vuorovaikutuksessa. Keskustelunanalyttisen metodin avulla ei kuitenkaan päästä tutkimaan sitä, millainen yhteys muutoksilla on esimerkiksi oppijan yksilöllisiin kognitiivisiin rakenteisiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa kiellettäisiin oppimisen yksilöllinen puoli (ks. esim. Wagner 2004: 614). Oppimisen yksilöllisen ulottuvuuden sijasta keskeisempää on kuitenkin oppimisen vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden analysointi ja sen ymmärtäminen, miten oppiminen vuorovaikutustilanteissa tapahtuu.

Keskustelunanalyttinen (kielen) oppimisen tutkimus on vielä alkutekijöissään ja niin oppimisen määrittelyyn kuin vuorovaikutuksessa rakentuvien oppimisilmiöiden analysointiinkin liittyy vielä paljon haasteita. Monissa tutkimuksissa onkin korostettu sitä, että tarvitsemme vielä paljon perustietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia vuorovaikutuksessa syntyy oppimiselle (ks. esim. Kasper 2009: 12; Markee ja Kasper 2004). Hellerman (2009) vertaa oppimisen analysoinnista käytyä keskustelua vuorovaikutusilmiöiden kvantifioinnista käytyyn keskusteluun (ks. Schegloff 1993) ja toteaa, että samanlainen lähestymistapa on tarkoituksenmukainen molemmissa. Jotta vuorovaikutuksen ilmiötä voisi kvantifioida, on niiden mahdolliset relevantit esiintymisympäristöt tunnettava. Sama pätee myös oppimisen tutkimukseen. Jotta olisi mahdollista tutkia muutosta kielellisessä tai vuorovaikutuksellisessa käytänteessä pitkän ajan kuluessa, on ensin identifioitava ne mahdolliset relevantit kontekstit, joissa oppimiseen liittyvät toiminnot esiintyvät. Tällaisiin konteksteihin sijoittuvat vuorovaikutustoiminnot voivat sitten olla pitkittäisen analyysin fokuksessa. (Hellerman 2009: 118–119.)

Vastauksia tarvitaan vielä myös spesifisempään kysymykseen siitä, miten vuorovaikutus on yhteydessä nimenomaan kielen oppimiseen. On olennaista kysyä, millaisia edellytyksiä vuorovaikutus luo kielen oppimiselle, ja onko kie-

litaidossa alueita, joiden kehittyminen vuorovaikutustilanteissa on todennäköisempää kuin toisten. Keskusteluanalyysissa tätä kysymystä on lähdettävä tarkastelemaan ensisijaisesti empirian tasolla, osallistujien omista orientaatioista käsin. Olenneiseksi nousee silloin kysymys siitä, millaisia asioita osallistujat vuorovaikutuksessa nostavat oppimisen kohteeksi (ks. Mori ja Hasegawa 2009: 66; Markee 2008: 408; Kasper 2006: 94).

Kakkoskielistä vuorovaikutusta on tähän mennessä analysoitu useissa tutkimuksissa. Näissä tutkimuksissa on tehty havaintoja kakkoskieliselle vuorovaikutukselle tyypillisistä piirteistä erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa. Esimerkiksi luokkahuoneiden ja muiden pedagogisten ympäristöjen vuorovaikutusta on tutkittu paljon. On kuitenkin huomattava, että pedagogisten vuorovaikutustilanteiden analysointi ei välttämättä ole oppimisen tutkimusta. Esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksen kuvaamisesta voi olla vielä pitkä matka sen selittämiseen, miten kielen oppiminen tuossa vuorovaikutustilanteessa tapahtuu. (Ks. Brouwer 2003: 535; Firth 2009: 131; He 2004: 578.) Vasta muutamassa tähänastisessa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa on tarkasti identifioitu sellaisia vuorovaikutuskäytänteitä, jotka luovat mahdollisuuksia kielen oppimiseen vuorovaikutuksessa. Brouwer (2003) on analysoinut sanahakuja, jotka mahdollistavat kielen oppimisen. Hän erottelee artikkelissaan erityyppisiä sanahakuja ja toteaa, että kaikki sanahaut eivät ole oppimiselle otollisia. Kielen oppimista mahdollistaville sanahauille on hänen analyysinsä mukaan tyypillistä se, että niissä toinen puhuja kutsutaan mukaan sanahakuun ja niissä puhujat suuntautuvat eksplisiittisesti rooleihinsa noviisina kielen puhujana ja eksperttinä kielenkäyttäjänä (Brouwer 2003: 542). Brouwerin analysoimat sanahakusekvenssit ovat vuorovaikutustilanteissa paikkoja, jotka ovat otollisia nimenomaan sanaston oppimiselle. Sanaston oppimista on tarkastellut myös esimerkiksi Markee (2008), jonka esimerkit havainnollistavat yhden sanan oppimista (*prerequisites*) luokkahuonevuorovaikutuksessa kahden päivän aikana. Oppimisen mahdollisuuksia luovat hänen esimerkeissään erityisesti korjauskäytänteet, erityisesti toisen aloittama korjaus (ks. myös Markee 1994). Myös Markeen ja Seon (2009) analyysissa oppimisen mahdollistavat käytänteet ovat ennen kaikkea korjauskäytänteitä ja oppiminen näkyy erityisesti siinä, miten oppija korjaa omasta puheestaan samaa kieliopillista seikkaa, jota keskustelukumppani on hänen puheestaan aikaisemmin korjannut. Lisäksi Piirainen-Marsh ja Tainio (2009a) ovat osoittaneet, että toistaminen voi olla vuorovaikutuksessa resurssi, joka on yhteydessä kielen oppimiseen. He analysoivat videopelitulanteita, joissa pelaajat toistivat videopelin hahmojen puhetta pelin eri kohdissa. Toisto toimii pelitulanteissa peliin osallistumisen resurssina ja luo samalla mahdollisuuksia kielen oppimiselle.

Aikaisemmassa vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia analysoivassa tutkimuksessa on siis havaittu, että vuorovaikutuksessa on mahdollista oppia ainakin sanastoa (Brouwer 2003) ja että oppimisen mahdollisuudet syntyvät usein erilaisten korjauskäytänteiden kautta (Markee 2008; Markee ja Seo 2009). Vielä tarvitaan kuitenkin paljon tutkimusta, jossa tunnustetaan ja analysoidaan sellaisia vuorovaikutuskonteksteja ja -käytänteitä, jotka

mahdollistavat kielen oppimisen. Tässä tutkimuksissa jatkan aikaisempaa keskusteluanalyttistä toisen kielen oppimisen tutkimusta identifioimalla arkikeskusteluaineistostani sellaisia toisen aloittamia korjausjaksoja, joissa keskustelijat toiminnallaan rakentavat mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Oppimisen mahdollisuudet saattavat erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa rakentua hieman eri tavoin. Myös se, millaiset kielen piirteet valikoituvat oppimisen kohteeksi, saattaa olla jonkin verran yhteydessä vuorovaikutuskontekstiin. Esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutuksessa usein opettaja on se, joka määrittelee, mikä on oppimisen kohteena. Arkikeskustelutilanteissa osallistujat taas omilla orientaatioillaan osoittavat ne kielen piirteet, joiden oppimiseen he suuntautuvat. Näin ollen arkikeskustelujen analyysin avulla saadaan tärkeää tietoa siitä, mitä osallistujat arkisissa konteksteissa suuntautuvat kielestä oppimaan ja mikä kielessä näyttäytyy heidän toimintansa kautta keskeisenä. Arkikeskusteluissa tapahtuvan oppimisen analysointi laajentaa käsitystämme siitä, mitä toisaalta kielen käyttäminen ja toisaalta kielen oppiminen on ja miten nämä liittyvät toisiinsa.

3 KORJAUSJÄSENNYS

Vuorovaikutustilanteissa puheen tuottamisen ja vastaanottamisen ongelmat ovat tavallisia. Puheen tuottamisen ongelmat saattavat liittyä vaikkapa oikean sanan tai sopivan rakenteen löytämiseen. Puheen vastaanottamisen ongelmat taas saattavat liittyä esimerkiksi vaikeuksiin kuulla, mitä keskustelukumppani sanoo, tai eri syistä johtuviin ymmärtämisen ongelmiin. Näistä erilaisista puheen tuottamisesta ja vastaanottamisesta ilmenevistä ongelmista puhutaan keskusteluanalyyseissä korjausjäsenyys-kattokäsitteen alla. Korjausilmiöitä tarkasteltaessa kiinnostus kohdistuu siihen, millä tavalla osallistujat osoittavat jonkin kohdan puheesta korjausta vaativaksi ja miten he tätä ongelmakohtaa käsittelevät. Keskusteluanalyyttinen näkemys korjauksesta ei siis rajoitu virheiden tai puheen lipsahdusten korjaamiseen, vaan korjauksen piiriin kuuluvat kaikki ne puheen kohdat, joita osallistujat käsittelevät ongelmallisina. Puheesta ja muusta vuorovaikutustoiminnasta voidaan keskustelussa nostaa ongelmalliseksi mitä tahansa. (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977: 363; Schegloff 1997, 2000; Sorjonen 1997: 111; Sidnell 2006.)

Vuorovaikutuksessa osallistujat yleensä rakentavat vuoronsa vastaamaan edeltävään puheeseen ja tavallisimmin nimenomaan juuri edeltävään vuoroon. Rakentaessaan vuoronsa reaktioksi edeltävään vuoroon puhujat myös samalla osoittavat omassa vuorossaan sen, miten he edeltävän vuoron ymmärsivät eli mitä edeltävä vuoro esimerkiksi semanttisen sisältönsä puolesta tarkoitti ja millaiseen vuorovaikutukselliseen toimintaan vuoro liittyi (oliko kyseessä vaikkapa kysymys, joka vaatii seuraavaksi vuorokseen vastauksen). Näissä toisiaan seuraavissa vuoroissa puhujat koko ajan osoittavat ymmärryksensä käynnissä olevasta vuorovaikutustilanteesta. Puhujien ymmärrys toistensa toiminnasta eli intersubjektiivisuus rakentuu keskustelussa siis vuoro vuorolta; toisiaan seuraavat vuorot ovat intersubjektiivisuuden keskeinen rakennusaines. (Schegloff 1992: 1299–1300; Heritage 1984: 256.) Ymmärtämistä ei näin ollen keskustelussa yleensä erikseen topikalisoida, vaan se osoitetaan ohimennen, *en passant* (Schegloff 1992: 1300). Yhteisen ymmärryksen rakentamisessa on tavallisissa vuorovaikutustilanteissa kuitenkin usein ongelmia. Tällaisissa ongelmakohdissa tarvitaan korjauskäytänteitä.

Korjausjäsenitys on yksi keskustelun perusjäsenityksistä ja yksi keskusteluvuorovaikutusta organisoiva jäsenityksen muoto vuorottelu- ja sekvenssi-jäsenityksen lisäksi. Kuten muutakin keskustelijoiden käyttäytymistä, myös korjausta analysoidaan keskusteluanalyysissa toimintana. Korjausjäsenitys tarkoittaa siis aina myös toiminnan jäsentymistä. (Schegloff 2000: 208.) Esittelen tässä luvussa työni kannalta olennaisia korjausjäsenitykseen liittyviä asioita. Aloitan luvun selostamalla korjausjäsenityksen perusperiaatteita ja jatkan erittelemällä hieman tarkemmin toisen aloittamien korjausjaksojen ominaisuuksia ja toisen aloittamista korjausjaksoista tehtyä aikaisempaa tutkimusta. Luvun viimeisessä osassa (alaluku 3.3) pohdin lyhyesti korjausaloitteiden suhteita niiden lähi-ilmioihin.

3.1 Lähtökohtia korjausten tarkasteluun

Korjausten käsittelyn yhteydessä keskeinen terminologinen jako liittyy ongelmallisen puheen tuottajan ja tuon puheen vastaanottajan erottamiseen. Ongelmallisena käsitellyn puheen tuottajaan viitataan termillä *itse* ja ongelmallisen puheen vastaanottajaan termillä *toinen*. Näiden lisäksi korjausilmiöiden käsitelyssä keskeinen termi on *ongelmavuoro* (trouble source turn), jolla viitataan siihen vuoroon, jossa ongelmana käsitelty ilmaus on. Havainnollistan näitä käsitteitä seuraavalla yksinkertaisella esimerkillä.

(3.1) Korjausterminologiaa

```
01 Siru:      ootko oulasta kuullun nyt mitään. /Ongelmavuoro
02 Nadja:    mitä. /Korjausaloite
03 Siru:     <Oletko kuullut oulasta>. /Korjausvuoro, korjaus
04 Nadja:    n:i (.) [en ]
```

Esimerkissä on kyse toisen aloittamasta korjausjaksosta. Sirun vuoro rivillä yksi on *ongelmavuoro*, ja Siru on ongelmallisena käsitellyn puheen tuottaja eli itse. On olennaista huomata, että ongelmaavuoro määräytyy yleensä nimenomaan sillä perusteella, että sen vastaanottaja käsittelee sitä ongelmallisena. Ongelmavuorossa ei siis tarvitse olla mitään kielellistä virhettä tai muuta analysoijalle näkyvää ongelmaa. Ongelmavuoro-termiä tarkoituksenmukaisempi nimitys olisikin *ongelmavuorona käsitelty vuoro* (ks. esim. Curl 2005), mutta koska tämä termi on pitkä ja hankala, käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin lyhyempää ja vakiintuneempaa termiä ongelmaavuoro.

Korjausaloite on Nadjan tuottama *mitä*-kysymyssana esimerkin toisella rivillä. Koska Nadja tekee aloitteen korjaukseen ja käsittelee näin ollen edellistä vuoroa ongelmallisena, on hän ongelmaavuoron vastaanottaja eli toinen. Esimerkin kolmas vuoro rivillä kolme on varsinainen *korjausvuoro*, jossa Siru korjaa sen ongelman, johon hän on analysoinut Nadjan tuottaman korjausaloitteen kohdistuvan. Tässä tutkimuksessa käytän myös termiä *ongelmailmaus*, jolla viitataan siihen ongelmaavuoron elementtiin, jota osallistujat käsittelevät ongelmalli-

senä. Esimerkiksi seuraavassa keskustelukatkelmassa ongelmailmaukseksi muodostuu pronomini *hän*, eikä siinä käsitellä ongelmallisena koko edeltävää vuoroa niin kuin edellisessä esimerkissä.

(3.2) Ongelmailmaus

```
01 Ada:      mut en ole nähnyt koskaan<
02           en tiedä kuka hän on (.)
03           miten hän näyt[ (.) ]tää      /Ongelmavuoro, Ongelmailmaus = hän
04 Sirpa:    [kuka.      /Korjausaloite
05 Siiri:    [kuka.      /Korjausaloite
06 Ada:      se: poika.      /Korjausvuoro
```

Tässä esimerkissä korjausaloitteena toimivat Sirpan ja Siirin samanaikaisesti tuottamat *kuka*-kysymyssanat. Ne nostavat edellisestä vuorosta ongelmalliseksi henkilöön viittaavan *hän*-pronominin, joka on siis tämän esimerkin ongelmailmaus. Analyysin kannalta olennaista on myös huomata ero siinä, että ongelmailmaus tai ongelma vuoro on eri asia kuin ongelman aiheuttaja (basis of trouble) (ks. Sidnell 2007: 290–291). Ongelma voi aiheutua kuulemisen vaikeuksista, sanan tuottamisen tai tunnistamisen ongelmista tai ylipäätään melkein mistä tahansa. Analyysissä olennaista on pyrkiä sanomaan jotakin siitä, mikä ongelman mahdollisesti aiheuttaa.

Korjausilmiöitä on aikaisemmissa tutkimuksissa jaoteltu toisaalta sen mukaan, kuka korjauksen tuottaa, ja toisaalta sen mukaan, missä keskustelun positiossa korjaus aloitetaan. (Ks. Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977: 364; Sorjonen 1997: 112–114.) Yksi tapa jäsentää korjausilmiöitä on siis tarkastella sitä, kuka korjauksen tuottaa. Tällaisesta näkökulmasta voidaan erottaa neljä erilaista korjauksen tapaa (Schegloff ym. 1977: 364): voidaan puhua itsekorjauksesta, joka voi olla joko itsen tai toisen aloittama, sekä toisen korjauksesta, joka sekin voi olla joko itsen tai toisen aloittama. Havainnollistan näitä erityyppisiä korjauksia seuraavaksi aineistostani poimituilla esimerkeillä. Kahdessa ensimmäisessä esimerkissä on kyse itsekorjauksesta ja kahdessa jälkimmäisessä toisen korjauksesta.

(3.3) Itse aloitettu itsekorjaus

```
01 Anton:    mm (.) no mitä sä ajattelet on on parempi
02           tai, (0.8) kannatat sinun hallituksen linja.
03           (.)
04 Sampo:    mm no en- nyt mä en osaa sitä sanoa kum mä oli
05           toho aikasemmin (.) sitä mieltä että (.)
→           kuitenkin (.) suomessa kaik- melkein kaikki
07           ihmiset on oikeesti (.) sitä mieltä etä ne om
08           pahasta
```

(3.4) Itsekorjaus, jonka aloittaa toinen puhuja (toisen aloittama itsekorjaus)

```
* SELAILLEE PAPEREITA, KATSE PAPEREISSA
01 Suvi:    *mikä sulla ny tarkasti ottaa on tässä se aihe.
02           (1.0)
* KATSE SUVISTA VÄHÄN SIVUUN, EIVÄT KATSO TOISIAAN
```

03 Vera: *mitä
 * NOSTAA KATSEENSA PAPEREISTA VERAAN
 → Suvi: *mikä sullon tarkasti ottaen tässä se aihe.

Näissä kahdessa esimerkissä on siis kysymys itsekorjauksesta, koska ongelmallisen ilmauksen esittäjä itse tuottaa myös varsinaisen korjauksen. Esimerkkien korjaukset rakentuvat kuitenkin eri tavoin. Ensimmäisessä esimerkissä korjauksen sekä aloittaa että tuottaa ongelmavuoron puhuja eli Sampo. Korjauksen aloittamisesta on merkinä sanan kesken jättäminen (*kaik-*). Sampo tuottaa kesken jättämänsä *kaikki*-sanana uudelleen, mutta lisää sen eteen *melkein*-partikkelin, joka tässä tekee *kaikki*-sanasta vähemmän absoluuttisen ja samalla vähentää Sampon lausuman varmuusastetta. *Melkein*-partikkelin lisäyksen jälkeen Sampo toistaa *kaikki*-sanana ja jatkaa lausumaansa edelleen. Korjaus siis tapahtuu kokonaan siinä samassa vuoron rakenneyksikössä, jossa se aloitetaan¹⁴. Tällaisten vuoron rakenneyksikön sisäisten itsekorjausten aloituskeinoja ovat suomen kielessä sanan kesken jättämisen lisäksi *eiku-*, *tai-* ja *siis*-partikkelit (Sorjonen ja Laakso 2005). Sanan kesken jättäminen on myös muissa tutkituissa kielissä keskeinen itsekorjauksen aloitustapa (ks. esim. Schegloff ym. 1977; Jasperson 2002; Fox, Wouk, Hayashi, Fincke, Tao, Sorjonen, Laakso ja Hernandez 2009), ja myös erilaisista itsekorjauksista aloittavista partikkeleista on tehty havaintoja ainakin suomenruotsista (Green-Vänttinen ja Lehti-Eklund 2007) ja saksasta (Egbert 2008, Uhmman 2001). Itsekorjauksilla puhuja voi esimerkiksi muuttaa sanavalintaa, korjata lipsahduksia tai muotoilla puhettaan muulla tavalla vastaanottajan näkökulmaan sopivammaksi. (Ks. Sorjonen ja Laakso 2005; Goodwin 1979, 1980; Jefferson 1974.)

Toisessa esimerkissä (3.4) on myös kysymys itsekorjauksesta, mutta siinä korjaus rakentuu korjausjaksoksi, jossa korjausaloite (r. 03) ja varsinainen korjaus (r. 04) sijoittuvat eri vuoroihin. Tässä tutkimuksessa fokukseni on juuri tämänkaltaisissa toisen aloittamissa korjausjaksoissa. Näissä tapauksissa ongelmavuoron vastaanottaja aloittaa korjauksen ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa, mutta jättää varsinaisen korjauksen tuottamisen ongelmavuoron puhujalle. Tällaiset korjaukset muodostavat siis aina vähintään kolmesta vuorosta koostuvan korjausjakson, joka viivyttää ongelmavuoron vastaanottajan vastausta ongelmallisena käsiteltyyn vuoroon. Esimerkissä oleva *mitä*-kysymyssana on niin sanottu avoin korjausaloite. Korjausaloitekeinoja on olemassa erilaisia, ja ne eroavat toisistaan sen suhteen, miten tarkasti ne osoittavat ongelmavuoron ongelmallisen elementin. Esimerkin korjausvuorossa ongelmavuoron tuottaja toistaa ongelmavuoron kokonaan, mikä osoittaa hänen analysoineen *mitä*-korjausaloitteen osoitukseksi koko edeltävän vuoron ongelmallisuudesta. Koska tämännäyttävät toisen aloittamat korjaukset ovat työni aiheena, esittelen niiden tyyppisiä piirteitä ja niistä tehtyä aikaisempaa tutkimusta tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

¹⁴ Tällaisia itsekorjauksia on tarkasteltu jonkun verran myös psykolingvistikissa tutkimuksissa, joissa kiinnostus kohdistuu kuitenkin enemmän esimerkiksi siihen, mitä itsekorjaukset kertovat puheen prosessoinnista (ks. esim. Hokkanen 2001; Levelt 1983).

Itsekorjauksissa ongelmavuoron puhuja itse korjaa ongelman. Korjauksen voi kuitenkin tehdä myös toinen puhuja. Seuraavissa kahdessa esimerkissä on kyse tällaisista toisen korjauksista.

(3.5) Toisen korjaus, joka on itsen aloittama (esimerkiksi sanahaku)

```

* ((puhuu suu täynnä ruokaa))
01 Inga: *mm (.) ja mä sanoi että, (.) <mä sanoin että>
02 Silja: hmh,
* KATSOO SILJAAN: KATSOVAT TOISIAAN
→ Inga: *rautatieasema (.) sul:kee suljee- (.) sul:ke
→
→ Silja: [suljetaan
* NYÖKKÄÄ, KATSOVAT EDELLEEN TOISIAAN
06 Inga: suljetaan * [↑joo suljetaan yöllä,
07 Silja: [hm
08 Silja: joo.
09 (.)
10 Inga: että hän ei voi jääädäs sinne.

```

(3.6) Toisen aloittama toisen korjaus (eli suora toisen korjaus, oikaisu)

```

01 Ada: Ää [hän on leijona.
02 Sirpa: [hänt rupes itkee,
03 (.)
04 Ada: ja hän on tosiaan eilona minusta.
→ Sirpa: leijona.
06 Ada: °lei[jona°
07 Sirpa: [olenks mää leijona sum mielest

```

Näissä kahdessa edellä olevassa esimerkissä korjauksen siis tuottaa ongelmallisen puheen vastaanottaja. Esimerkkien korjaukset ovat kuitenkin keskenään jälleen erilaisia sen vuoksi, että niiden aloittajana on eri henkilö suhteessa ongelmavuoroon. Esimerkissä (3.5) korjaus toteutuu sanahakuna, jonka päättää toinen puhuja. Ongelmavuoron puhuja siis aloittaa korjauksen hakiessaan sanaa. Koska toinen puhuja tulee sanahakuun mukaan ja päättää sen, muodostuu korjauksesta itsen aloittama toisen korjaus¹⁵ (sanahauista ks. esim. Kurhila 2003, 2006a; Brouwer 2003).

Esimerkissä (3.6) on kysymys suorasta toisen korjauksesta, jonka aloittaa ja lopettaa ongelmavuoron vastaanottaja eli toinen puhuja. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa erotetaan toisistaan termit *repair* ja *correction*. *Correction*-termillä viitataan selvien virheiden korjaamiseen, kun taas *repair*-käsite viittaa laajemmin kaikenlaiseen korjaustoimintaan, ei vain virheiden korjaamiseen. (Ks. esim. Schegloff ym. 1977: 363.) Suomessa ei ole vielä tietääkseni olemassa vakiintuneita käännöksiä näille termeille. Käytän tässä tutkimuksessa virheen korjaamisesta (*correction*) nimitystä *oikaisu*. Suorat toisen korjaukset ovat siis oikaisuja silloin, kun ne kohdistuvat virheisiin. Esimerkin (3.6) korjausta voi pitää oikaisuna, koska Ada tuottaa tavoittelemansa ilmauksen väärin (*eilona*).

¹⁵ Aina sanahaut eivät tietenkään ole itsen aloittamia toisen korjauksia, sillä sanahaun voi aloittaa ja päättää sama henkilö ja tällöin on kysymys itse aloitetusta itsekorjauksesta.

Muun keskustelukontekstin perusteella on selvää, että hän tässä puhuu horoskoopimerkistä leijona. Suoria toisen korjauksia ovat suomen osalta äidinkielisten puhujien keskusteluista tutkineet Haakana ja Kurhila (2009) ja kakkoskielististä keskusteluista Kurhila (2000b, 2001a, 2003, 2006a). Kurhilan tekemä keskeinen havainto suorista korjauksista kakkoskielisten keskustelujen osalta on, että korjaukset tuotetaan usein huomaamattomasti esimerkiksi seuraavaan relevanttiin toimintaan upotettuina, jolloin ne häiritsevät meneillään olevaa vuorovaikutusta mahdollisimman vähän (ks. myös Brouwer, Rasmussen ja Wagner 2004).

Yksi mahdollinen tapa jäsenellä korjausilmiöitä on siis tarkastella yllä olevaan tapaan sitä, kuka varsinaisen korjauksen tuottaa. Toinen mahdollinen tapa on jaotella korjauksia sen mukaan, missä keskustelun positiossa korjaus aloitetaan suhteessa ongelmavuoroon ja kuka korjauksen aloittaa. Näitä mahdollisia korjauksen aloituspaikkoja on viisi erilaista. Korjaus tai aloite korjaukseen voi tapahtua

- 1) ongelmavuorossa ennen sen vuoron rakenneyksikön loppua, jossa ongelma sijaitsee
- 2) vuorojen välisessä siirtymätilassa
- 3) ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa
- 4) ongelmavuoroa seuraavan vuoron jälkeen
joko 3. vuorossa tai 3. positiossa
- 5) neljännessä positiossa.

(Schegloff ym. 1977: 366–367; Schegloff 1992; Sorjonen 1997: 112–114.)

Näistä mahdollisista korjauksen aloituspaikoista paikat 1, 2 ja 4 ovat ongelmavuoron tuottajan eli itsen ja paikat 3 ja 5 ongelmavuoron vastaanottajan eli toisen mahdollisia paikkoja aloittaa korjaus.

Ensimmäinen mahdollisuus aloittaa korjaus sijoittuu siis ongelmavuoroon siihen vuoron rakenneyksikköön, jossa myös korjattava ongelma on. Tässä positiossa aloitetaan usein yllä käsiteltyjen esimerkkien (3.3) ja (3.5) kaltaiset tapaukset eli saman vuoron itsekorjaukset ja sanahakutyypiset korjaukset. Toinen mahdollisuus korjauksen aloittamiseen on ongelmavuoron jälkeen vuorojen välisessä siirtymätilassa. Ongelmavuoron puhuja voi käyttää tätä tilaa hyväkseen ja aloittaa ongelmavuoron loppuunsaatetun rakenneyksikön jälkeen korjauksen, jolla hän voi korjata aikaisempaa lausumaansa. Tällaisten korjausten aloittamisen merkinä käytetään suomessa esimerkiksi partikkelia *tai* (ks. Sorjonen 1997: 123–124). Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista tapausta.

(3.7) Vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitettu korjaus

```
01 Ira:      .hh se oli tosi vaarallista.
02 Margot:   m: ↑m.
03 Seppo:    >niin joo< periaattees se ei oo vaarallist<
→          Tai mum mielestä se ei oo vaarallista
05          mutta se on niinku järkyttävää
06          vaa et missä [kunnos]sa ihmiset on että tota .hhh
```

Ira, Margot ja Seppo puhuvat esimerkissä suomalaisen vapun vietosta, jota Ira pitää vaarallisena. Seppo kommentoi tähän hieman erimielisellä vuorolla, jossa hän ensin tuottaa lausuman, joka on tunnistettavissa kokonaiseksi vuoron rakenneyksiköksi ja sisällöltään erimieliseksi Iran juuri esittämän lausuman kanssa (rivi 03). Kokonaisen vuoron rakenneyksikön jälkeen Seppo kuitenkin vuorojen välisessä siirtymätilassa aloittaa *tai*-sanalla korjauksen ja korvaa *periaatteessa*-sanana *mun mielestä* -postpositioliousekkeella, joka merkitsee puhutun asian hänen mielipiteekseen eikä tosiasiaksi (rivi 04).

Kolmas mahdollinen paikka korjauksen aloittamiseen on ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa. Tässä positiossa aloitetut korjaukset ovat joko toisen aloittamia korjausjaksoja eli esimerkin (3.4) kaltaisia tapauksia, jotka ovat tämän tutkimuksen fokuksessa, tai suoria toisen korjauksia. Neljäs mahdollinen paikka aloittaa korjaus on jälleen ongelmavuoron tuottajan paikka. Tässä asemassa aloitettuja korjauksia kutsutaan joko kolmannen vuoron tai kolmannen position korjauksiksi sen mukaan, mikä niiden suhde niitä edeltävään vuoroon on. Kolmannen vuoron korjaukset ovat tavallaan sattumalta kolmannessa vuorossa siksi, että ongelmavuoron vastaanottaja on jo ehtinyt sanoa jotakin. Niissä ongelmavuoron tuottaja kuitenkin korjaa omaa aikaisempaa puhettaan periaatteessa samalla tavalla kuin vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetuissa korjauksissa. Kolmannen position korjauksissa puhuja taas korjaa omaa aiempaa vuoroaan sitä seuranneen vastaanottajan vuoron takia, koska siinä vastaanottaja on osoittanut ymmärtäneensä puhujan aiemman vuoron eri tavalla kuin puhuja sen on tarkoittanut. (Schegloff 1992; Sorjonen 1997: 134.) Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat kolmannen vuoron (3.8) ja kolmannen position (3.9) korjausta.

(3.8) Kolmannen vuoron korjaus

```
01 Inga:      voi: se on sopivan [( - )
02 Silja:      [eh he
03 Inga:      minä rakastan mozzarellapit[saa eh he
04 Silja:      [eh heh heh joo
→ Inga:      tai (.) tykkään [fkovastif
06 Silja:      [fj(h)oo nii jooɸ
07 Silja:      ihan ku oisin kuullus sen
08            [>joskus aiemminki<
09 Inga:      [>joo< en oo rakastunut siihen
```

(3.9) Kolmannen position korjaus

(Siru ja Nadja keskustelelevat valokuvista.)

```
01 Siru:      onko tämä kouluasu.
02 Nadja:      ei: meidän koti.
→ Siru:      ee .h #onko tämä mikä sinulla om päällä (.)
→           tämä koulupuku,
05 Nadja:      ai nii >on on<=
06 Siru:      =ka- onko kaikilla samallaiset
07            [vaatteet
08 Nadja:      [on >'kylä'<
```

Esimerkissä (3.8) Inga korjaa nuolella osoitetussa vuorossa ongelma vuorossa rivillä kolme ollutta lausumaansa. *Tai*-partikkelilla alkavassa korjausvuorossaan hän lieventää ongelma vuoron ilmaustaan ja tarkentaa rakastamisen sijasta tykkäävänsä mozzarellapitsoista. Kysymyksessä on kolmannen vuoron korjaus, koska Silja on jo ehtinyt tuottaa ongelma vuoron ja korjausvuoron väliin oman naurupartikkeleista koostuvan vuoronsa. Esimerkissä (3.9) taas on kysymys kolmannen position korjauksesta, jonka Siru tuottaa riveillä kolme ja neljä reaktion edeltävään vuoroon (r. 02), joka osoittaa, että Nadja on ymmärtänyt Sirun edeltävän vuoron eri tavoin kuin Siru on sen tarkoittanut¹⁶.

Viides mahdollinen paikka aloittaa korjaus sijaitsee neljännessä positiossa. Neljäs positio on ongelma vuoron vastaanottajan paikka korjata sitä ymmärrystä, jonka hän on osoittanut ongelma vuoroa seuraavassa vuorossa (Schegloff 1992: 1321). Tällaisia neljännessä position korjauksia on kuitenkin tutkittu hyvin vähän, sillä ainoa aihetta käsittelevä tutkimus on tietääkseni termin esittäjän eli Schegloffin (1992) artikkeli, jossa hän ei kuitenkaan esitä ilmiöstä kuin muutamman esimerkin¹⁷. Schegloff (1992: 1320) kirjoittaakin, että neljännessä position korjaukset ovat harvinaisia, koska ennen niiden esiintymispaikkaa keskustelussa on jo ollut monta mahdollisuutta aloittaa korjaus, mistä syytä neljännessä position korjauksille ei ole yhtä lailla tarvetta kuin esimerkiksi saman vuoron itsekorjauksille. Oman tutkimukseni aineistosta en ole neljännessä position korjauksia pystynyt löytämään.

Korjausilmiöitä on siis eritelty suhteessa siihen keskustelun positioon, jossa korjaus voidaan aloittaa. Koska vuorovaikutuksessa mitä tahansa voidaan käsitellä ongelmallisena, voidaan korjauskin periaatteessa aloittaa koska tahansa. Olennainen korjausjäsenyyksen piirre on myös se, että korjaustoiminta ohittaa aina muun meneillään olevan vuorovaikutustoiminnan ja viivyyttää sitä. Esimerkiksi itse aloitettu itsekorjaus voi viivyyttää seuraavaa sanaa siinä lausumassa, jossa se tuotetaan. Samoin toisen aloittama korjausjakso viivyyttää ongelma vuoron vastaanottajan varsinaista vastausta ongelma vuoroon. (Ks. Schegloff 1997, 2000.)

Vaikka korjaus voikin periaatteessa olla keskustelussa milloin tahansa relevantti toiminta, vaikuttaa korjausten tuottamiseen kuitenkin preferenssijäsenyys, jonka mukaan oman puheen korjaaminen on preferoidumpaa kuin toisen korjaaminen (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977). Tämän tutkimuksen fokuksessa olevat toisen aloittamat korjaukset ovat siis myös vähemmän preferoitu korjauksien tyyppi kuin esimerkiksi ongelma vuorossa aloitetut ja loppuunsaadetut korjaukset. Toisen aloittamien korjausten preferoimattomuus näkyy Schegloffin

¹⁶ Kaikki kolmannen position korjaukset eivät kuitenkaan välttämättä sijoitu kolmanteen vuoroon, vaan ne voivat sijoittua muuallekin esimerkiksi sen vuoksi, että ongelma vuoron ja kolmannen vuoron väliin sijoittuu toisen aloittama korjausjakso (Schegloff 1992: 1318).

¹⁷ Lindström (2008: 167–169) esittää kuitenkin myös yhden esimerkin neljännessä position korjauksesta ruotsinkielisessä keskustelussa. Egbert (2008) esittelee korjausjäsenyyttä saksankielisessä keskustelussa, mutta neljännessä position korjauksesta hän esittää saman esimerkin, jonka Schegloff (1992: 1321) esittelee artikkelissaan eikä yhtään saksankielistä esimerkkiä (Egbert 2008: 157). Tämä kertonee siitä, että neljännessä position korjaukset ovat todellakin harvinaisia.

ym. (1977) mukaan esimerkiksi siinä, että ne aloitetaan yleensä hieman viivästeisesti. Ongelmavuoron ja sitä seuraavan korjausta aloittavan vuoron väliin jää tauko, jonka on ajateltu olevan osoitus siitä, että yleensä korjausaloitteen tuottajatkin odottavat hetken aikaa ennen korjauksen aloittamista, aloittaisiko ongelmaavuoron puhuja kuitenkin itsekorjauksen (Schegloff ym. 1977: 374).

Korjauksiin liittyvä preferenssi ei kuitenkaan toteudu aina samanlaisena vaan vuorovaikutustilanteissa on eroja sen suhteen, millainen toiminta on preferoitua. Esimerkiksi luokkahuoneessa pätevät korjauksen suhteen erilaiset lainalaisuudet kuin arkisissa tasavertaisten kumppaneiden välisissä keskustelutilanteissa (ks. esim. McHoul 1990; Kääntä 2010). Samoin esimerkiksi fysioterapeutin vastaanotolla toisen aloittaman korjauksen on havaittu olevan preferoitu korjauksen muoto, koska fysioterapeutin tehtävänä on ohjeistaa asiakasta toimitaan toivotulla tavalla ja korjaamaan toimintaansa haluttuun suuntaan (Martin 2004: 51). On pohdittu myös sitä, olisiko toisen suora korjaaminen kakkoskielissä keskustelutilanteissa mahdollisesti tavanomaisempaa kuin äidinkielisten puhujien välisissä keskusteluissa (ks. Norrick 1991). Mitään merkittäviä eroja korjausten jäsentymisessä kakkoskielisten ja äidinkielisten keskusteluiden välillä ei ole kuitenkaan havaittu, vaan korjauksen on havaittu toimivan kakkoskielissä keskusteluissa samojen periaatteiden mukaan kuin äidinkielisissä keskusteluissa: itse aloitettu itsekorjaus on yleisin korjausten tyyppi ja toisen suora korjaaminen on harvinaista luokkahuoneen ulkopuolisissa ympäristöissä (ks. esim. Wagner ja Gardner 2004: 11, ks. myös Haakana ja Kurhila 2009).

3.2 Korjausaloitteet ja korjausjaksot

Tässä tutkimuksessa fokuksessani ovat toisen aloittamat korjausjaksot eli ongelmaavuoron vastaanottajan aloittamat korjaussekvenssit. Ongelmavuoron vastaanottajalla on käytössään erilaisia keinoja aloittaa korjaus. Näitä keinoja kutsutaan korjausaloitteiksi¹⁸. Korjausaloitteella ongelmaavuoron vastaanottaja osoittaa, että ongelmaavuorossa on jokin ongelma, joka on ratkaistava, ennen kuin keskustelussa voidaan siirtyä eteenpäin. Korjausaloitevuoroa seuraa yleensä korjausvuoro, jossa ongelmaavuoron puhujalla on mahdollisuus korjata ongelmaavuoroa. Korjausaloitteet aloittavat siis aina välisekvenssin ja siirtävät keskustelun fokuksen pois varsinaisesta puheenaiheesta. (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977: 369; Schegloff 2007: 100–106; Sidnell 2006: 2–3; Sorjonen 1997: 124–134; ks. myös Jefferson 1972.)

¹⁸ Isossa suomen kieliopissa vastaavia keinoja kutsutaan tarkistusksymyksiksi (VISK, määritelmät, § 1211). Korjausaloitteet ovat yksi kysymysten laji ja siksi tarkistusksymys-nimitys kuvaa niitä hyvin, etenkin jos korjausaloitteita tarkastellaan osana kysymysten kategoriaa (ks. myös Enfield, Stivers ja Levinson 2010). Tässä käytän kuitenkin nimitystä korjausaloite, sillä sitä on käytetty aikaisemminkin suomalaisessa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa ja se osoittaa, että tarkastelen näitä vuoroja nyt nimenomaan keskusteluanalyttisestä korjausjäsennyksen näkökulmasta (ks. Sorjonen 1997: 124–134).

Toisen aloittamista korjausjaksoista on olemassa melko paljon aikaisempaa tutkimusta (ks. esim. Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977; Couper-Kuhlen 1992; Curl 2002, 2005; Drew 1997; Egbert 1996, 1997, 2004, 2008; Robinson 2006; Schegloff 1997, 2000, 2004, 2007; Selting 1987, 1988, 1996; Sidnell 2006, 2007, 2008, 2009; Wong 2000; Wu 2006, 2009). Vaikka suurin osa tästä aikaisemmasta tutkimuksesta pohjautuukin englannin kieleen, sen perusteella on kuitenkin mahdollista muodostaa melko kattava käsitys siitä, millaisilla keinoilla korjauksia aloitetaan. Suomen kielen osalta keinoja aloittaa korjaus ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa ei ole vielä systemaattisesti kartoitettu (ks. kuitenkin Sorjonen 1997 yleisesittely korjausjäsennyksestä suomessa) eikä toisen aloittamista korjausjaksoista muutenkaan ole vielä suomen osalta olemassa systemaattista tutkimusta. Olen tässä tutkimuksessa kuitenkin lähtenyt liikkeelle ajatuksesta, että suomen kielessä todennäköisesti käytetään korjauksen aloittamiseen suunnilleen samanlaisia keinoja kuin esimerkiksi englannissa ja muissa tähän mennessä tutkituissa kielissä. Aineiston analyysi myös tukee tätä ajatusta (ks. tarkemmin luku neljä). Korjausjaksojen aloittamiseen käytetään ainakin avoimia korjausaloitteita (esimerkki 3.10), kysymyssanoja (esimerkki 3.11), kysymysnan ja toiston yhdistelmää (esimerkki 3.12), edellisen vuoron toistoja osittain tai kokonaan (esimerkki 3.13) sekä ymmärrysehdokkaita (esimerkki 3.14). Nämä ovat ne keinot, jotka Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) esittelevät korjausta käsittelevässä artikkelissaan ja joita on pidetty korjausaloitteina myös useimmissa sen jälkeen ilmestyneissä toisen aloittamaa korjausta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Sorjonen 1997; Lindström 2008 ruotsin osalta; Egbert 2008 saksan osalta ja Kim 1999 korean kielen osalta).

(3.10) Avoin korjausaloite

```
01 Sami: <olen jo sensuroinut sen>.
02      (0.4)
→ Fred: mitä?=  
04 Sami: =olen <jo> sensuroi:ru< sensuroinut ne.
```

(3.11) Kysymyssana korjausaloitteena

```
01 Ada: *täm[ä joka ] kirjoitti tämän tekstin,
02 Simo: [hh. ]
03 Ada: on ankkela, (.) (nok) antoonio,
04      (.) joka on, (.) roomman yliopistossa.
05      (.)
→ Simo: *missä,
07      (.)
      * ADAN KATSE EDELLEEN TIIVISTI PAPEREISSA
08 Ada: *room:an yliopistossa?
```

(3.12) Kysymysnan ja toiston yhdistelmä korjausaloitteena

```
01 Siiri: mut mä päättelin ne, (.) mä muisti et
02      ne alko >tuhat yheksänsataa yheksäntoist<
03      @kuus kuus kuus neljä kolme kaks@ (.)
04      kymmenen (.) kakskytviis yks välivuos
```

05 kakstoist kuus >niin siim mä laskin ne siit<
 06 ja [pääs laskin
 → Simo: [mikä v_älivivuosi.
 08 Siiri: no kuk (.) k_{ek}kone lopetti kasiyks,
 09 Simo: mm.
 10 Siiri: ja se: koivisto tuli kasikaks.

(3.13) Edeltävän vuoron (osittainen) toisto korjausaloitteena

01 Siru: onko se vaa niinku onko se perinne?
 02 (.)
 → Nadja: perinne,=
 04 Siru: =ää (.) perinne ä:m .hh onko se sellainen
 05 jota on tehty iranissa [kauan
 06 Nadja: [ni

(3.14) Ymmärrysehdokas korjausaloitteena

01 Ingrid: .hhh jaa sitten on: (.) se ja sitten on se väitös
 02 †niij ja sitte:n ku tietenkin se: rans- ranskatar
 03 .h tietenki oli: läh_össä italiaam mukaan joten hän
 04 ei muuta suunnitelmia vaan läh_es: läh_tee kuitenkin
 05 °sinne° milanoon.
 06 Saimi: aha.
 07 Ingrid: eli ollaa sitte (h)kaikk(h)i sam(h)as >no toisaalta<,
 → Saimi: tuleeks seki siis sinne milanoo.=
 09 Ingrid: =joo joo ku se hän oli †tietenkin sopin- sopinu
 10 paikan ja: kaikki °että° kyl tulee kans.

Esimerkeistä näkyy, että kaikki korjausaloitevuorot pyytävät jonkinlaista tarkennusta edeltävään puheeseen. Samalla ne pysäyttävät puheen päälinjan etenemisen ja viivyttävät sitä reaktiota, joka on tulossa korjausaloitetta edeltävään vuoroon. Näin tehdessään ne aloittavat välisekvenssin (Jefferson 1972; Schegloff 2007; Sorjonen 1997). Yllä olevat esimerkit havainnollistavat myös sitä, että eri korjausaloitekeinot ovat keskenään erilaisia. Ne eroavat toisistaan esimerkiksi sen suhteen, miten tarkasti ne osoittavat, mikä ongelmavuorossa on ongelmallista. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) esittävät korjausartikkelissaan ajatuksen, että korjausaloitteet muodostavat jatkumon sen suhteen, miten tarkasti ne paikantavat ongelmavuoron ongelmallisen elementin. Jatkumon toisessa päässä ovat avoimet korjausaloitteet, jotka osoittavat vain minimaalista edeltävän vuoron kuulemista tai ymmärtämistä. Ne osoittavat ainoastaan, että edeltävässä vuorossa oli jotakin ongelmallista, mutta eivät sen tarkemmin paikanna ongelmaa. Jatkumon toisessa päässä taas ovat ymmärrysehdokkaat, jotka paitsi osoittavat ongelman lähteen tarkasti myös tarjoavat ehdotuksen siitä, miten ongelmallinen ilmaus tai vuoro tulisi ymmärtää. (Ks. myös Sorjonen 1997.) Seuraava kuvio havainnollistaa tätä jatkumoa.

gelmailmauksen yksiselitteisesti. Korjausaloitteen ”kyky” paikallistaa ongelmailmaus ei myöskään riipu pelkästään korjausaloitteen rakenteesta vaan myös esimerkiksi siitä, sijaitseeko korjausaloite heti ongelmuvooroa seuraavassa vuorossa vai kauempana ongelmuvoorosta. Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977) esittämä ajatus korjausaloitteiden vahvuusjärjestyksestä on siis tietyllä tavalla ongelmallinen eikä ole suoraan sovellettavissa suomen kieleen. Tämän työn kannalta ajatuksella korjausaloitteiden vahvuudesta ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti suurta merkitystä. Analyysissä olennaista on sen osoittaminen, miten osallistujat itse korjausaloitteita käsittelevät ja mihin he analysoivat korjausaloitteen kohdistuvan.

Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977) artikkelissa esitetyt korjausaloitteet eivät ole ainoita mahdollisia keinoja aloittaa korjaus. Ne ovat kuitenkin myös tässä aineistossa sekä määrällisesti että käyttötavoiltaan keskeisimmät tavat aloittaa korjaus, ja sen vuoksi keskityn analyysissäni niihin. Kuvaan muita mahdollisia korjausaloitteita sekä oman aineistoni että aikaisemman tutkimuksen pohjalta tämän luvun loppupuolella. Sitä ennen tarkastelen muutamia korjausta aloittavien vuorojen keskeisiä ominaisuuksia, kuten niiden sekventiaalista paikkaa, niiden tuottamiseen liittyviä prosodiaa sekä kysymystä siitä, millaisia ongelmia puheen vastaanottamisen ongelmat ovat.

3.2.1 Korjausaloitteen paikasta

Korjausaloitteet sijaitsevat tavallisesti ongelmuvooroa seuraavassa vuorossa eli lähellä sitä ongelmaa, jonka paikallistamiseen niitä käytetään. Esimerkiksi Schegloff (2000) on raportoinut, että hänen aineistonsa 350 korjausaloitteesta 90 prosenttia sijaitsi ongelmuvooroa seuraavassa vuorossa, ja täsmälleen samantyyppiseen prosenttilukuun on päätynyt myös Egbert (2008: 105). On kuitenkin tärkeä huomata, että korjausaloitteita ei tavallisesti tuoteta aikaisemmin kuin ongelmuvooroa seuraavassa vuorossa. Korjausaloite ei siis yleensä osu päällekkäispuhuntaan ongelmuvooron kanssa, ja ongelmuvooron ja sitä seuraavan korjausta aloittavan vuoron väliin jää usein tauko (ks. esimerkit 3.10, 3.11, 3.13). Ongelmuvooron ja korjausta aloittavan vuoron väliin jäävän tauon on ajateltu olevan yksi peruste sille, että itsekorjaus on keskustelussa preferoidumpi toiminta kuin toisen aloittama korjaus. Ongelmuvooroa seuraava korjausta aloittava vuoro on hieman ”viivytetty”, jotta ongelmuvooron tuottajalle tarjoutuisi vielä tilaisuus aloittaa itsekorjaus esimerkiksi vuorojen välisessä siirtymätilassa. (Schegloff ym. 1977: 373; Schegloff 2000: 210, 224–225.)

Vaikka korjausaloite hyvin tyypillisesti sijaitsee ongelmuvooroa seuraavassa vuorossa, se voi kuitenkin sijaita myös myöhemmin sekvenssissä eli kauempana suhteessa ongelmuvooroon. Silloin kun korjausaloite viivästyy ”luonnolliselta” paikaltaan ongelmuvooroa seuraavasta vuorosta, siihen liittyy usein joitain erityisiä keinoja, joilla ongelmuvooro tai sen ongelmallinen elementti on mahdollista osoittaa. Tällaisena ongelman paikallistamiskeinona voi toimia esimerkiksi niiden ongelmuvooron sanojen toisto, jotka ovat ongelmailmauksen ympärillä ongelmuvoorossa tai itse ongelmallisen ilmauksen toisto kokonaan. (Schegloff 2000: 223.) Seuraava esimerkki havainnollistaa tapausta, jossa korja-

usaloite ei sijoitu ongelmavuoroa seuraavaan vuoroon vaan sijaitsee kauempana sekvenssissä.

(3.16) Korjausaloite muulla kuin ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa

```

* SYÖ LEIPÄÄ JA KATSOO EDESSÄÄN OLEVAA SANOMALEHTEÄ
01 Sirpa: *ei mitää ollaan niinku ei olis[kaa
02 Simo:                                     [( - - - )]
* ((on kumartuneena pöydän toiseen päähän lattialle))
03 Siiri: *hä?
04 Simo: ei mittää.
05      (0.4)
06 Siiri(?): j:ust.
* OTTAA LEIPÄÄ JA KATSOO ADAAN
07 Simo: *onks se ihang kuiva. (.) ei.
08      [(.) onks se leipä kuivaa,
→ Siiri: [mitä ollaan niinku ei olis
10 Ada:  Ääää:
11 Siiri: äiti,
12 Ada:  vähän.
13      (.)
14 Ada:  no joo mä [( - )
* KATSOO SIIRIN SUUNTAAN, JOKA ON EDELLEEN LATTIALLA
15 Sirpa:                                     [*mitä?
→ Siiri:  mitä ollaan niin ku ei oliskaa.
17      (.)
18 Simo:  E:i mittää.=
19 Sirpa: =ei ↑mitää mee suih↑kuu.
20 Siiri: ( - ) [ - )
21 Simo:  [no ku NAU:hotus on tuol päällä.
22 Siiri: no eikö te nyt siit.
23 Sirpa: jo↑o.
24 Simo:  siitā puhuttii.
25      (0.4)
26 Simo:  äiti >sano< et ollaan niinku ei sitä oliskaa.
27      (0.4)
28 Siiri: jaa se nauhotus >mää luuli< et joku video.

```

Esimerkki on melko kompleksinen, sillä siinä on meneillään monta päällekkäistä toimintaa. Sirpan vuoro rivillä yksi on kuitenkin ongelmavuorona käsitelty vuoro. Sirpa viittaa vuorollaan juuri alkaneeseen keskustelun nauhoitukseen ja toteaa, että siihen ei kannata kiinnittää huomiota. Simo sanoo tähän reaktioksi jotakin, mistä ei ole mahdollista saada selvää (r. 02), ja Siiri esittää hätkörjausaloitteen. Siirin korjausaloitteesta ei yksiselitteisesti käy ilmi, kohdistuu-ko se sitä juuri edeltäneeseen Simon vuoroon vai Sirpan rivillä yksi esittämään vuoroon. Joka tapauksessa Simo reagoi siihen osoittamalla sen tarpeettomaksi *ei mittään* -vuorollaan. Rivillä yhdeksän Siiri tuottaa uuden korjausaloitteen, jonka hän kohdistaa eksplisiittisemmin nimenomaan rivillä yksi esitettyyn vuoroon. Hän rakentaa korjausaloitteen kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä: hän toistaa ongelmavuoron osittain ja merkitsee toistamansa osan ongelmalliseksi sitä edeltävällä *mitä*-kysymyssanalla. Koska korjausaloite tässä sijaitsee näin kaukana varsinaisesta ongelmavuorosta, ongelmavuoron osittainen toisto tai pelkän kysymyssanan käyttö yksinään ei todennäköisesti olisi toiminut yhtä selvänä korjausaloitteena. Tällaiset esimerkit ovat kuitenkin aineistossani melko

harvinaisia. Paljon tavallisempaa on se, että korjausaloite sijaitsee heti ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa.

Koska korjausaloitteet sijaitsevat yleensä ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa, käytettiin niistä englanninkielisissä teksteissä pitkään lyhennettä NTRI (next turn repair initiation). Myöhemmin Schegloff (2000: 211) on kuitenkin ehdottanut, että korjausaloitteista ryhdyttäisiin käyttämään lyhennettä OI (other-initiation), koska vaikka korjausaloitteet sijaitsevatkin yleensä ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa, sijainti ei kuitenkaan ole mikään niitä määrittävä tekijä. Schegloffin ehdotukseen vaikuttivat Wongin (2000) havainnot kakkoskielisistä keskusteluista, joissa korjausaloite viivästyí tavalliselta paikaltaan. Wong analysoi tutkimuksessaan tapauksia, joissa korjausaloitteen tuottaja (kakkoskielinen englanninpuhujaja) ottaa ongelmavuoron ensin vastaan jollakin dialogipartikkelilla (kuten *uh huh* tai *oh*) ja toimii niin kuin ymmärtäisi vuoron mutta tuottaakin vastaanottoa seuraavan pienen tauon jälkeen korjausaloitteen. Ongelmavuoron vastaanottaja näyttää siis näissä tapauksissa analysoivan ongelmavuoron kahteen kertaan. (Wong 2000: 254¹⁹.) Seuraavan esimerkin korjausjakson rakenne on samanlainen kuin Wongin analysoimien tapauksien.

(3.17) Viktor ja Saana, toistaako

01 Saana: puhuimme tänään puhelimessa ja .hh (.)
 02 ja (.) hän sanoi aikovansa mennäp
 03 pietariin viikom päästä perjantaina.
 04 (0.4)
 → Viktor: >aha<
 → (.)
 → Viktor: toistaako? (°°an°°)
 06 (.)
 07 Saana: .hh hän aikoo (.) aa aikoo mennä pietariin
 08 viikom päästä=

Esimerkissä Viktor ottaa Saanan edeltävän vuoron ensin vastaan *aha*-partikkelilla, joka käsittelee edellistä vuoroa uutena tietona (VISK § 798). *Aha*-partikkelia seuraa kuitenkin tauko, jonka jälkeen Viktor pyytää Saanaa toistamaan edellisen vuoron. Tämä toistopyyntö on korjausaloite, joka tässä ei sijaitse tavanomaisella paikallaan ongelmavuoroa seuraavan tauon jälkeen. Esimerkissä Viktor näyttääkin prosessoivan edeltävää vuoroa kahteen kertaan, aivan kuten Wongin (2000) esittelemissä tapauksissa kakkoskieliset puhujat tekivät. Tällainen prosessointi on Wongin mukaan kakkoskielisille puhujille ominainen tapa tuottaa viivytettyjä korjausaloitteita²⁰. Schegloff (2000) on kuitenkin omassa analyysissään osoittanut, että korjausaloitteen viivyttämistä esiintyy myös natiivipuhujien välisissä keskusteluissa ja että joissakin institutionaalisissa tilanteissa, esimerkiksi hätäpuheluissa, saattaa olla jopa tavanomaista reagoida ongelmavuoroon ensin muulla tavalla ja aloittaa korjaus vasta ongelmattoman

¹⁹ Wong (2000) kutsuu analysoimaansa ilmiötä nimellä *delayed next turn repair initiation*.

²⁰ Aineistossani on muutama tämäntyyppinen tapaus, mutta tapauksia ei kuitenkaan ole kokoelmaksi asti. Tällä tavoin viivytetyt korjausaloitteet ovat kuitenkin kaikki juuri kakkoskielisten puhujien esittämiä.

reaktion jälkeen (ks. Schegloff 2000: 220, 230–232). Schegloffin 350 tapauksen kokoelmassa on kuitenkin vain yksi tapaus, joka on täsmälleen samanlainen kuin Wongin analysoimat tapaukset (ks. Schegloff 2000: 240, alaviite 20). Näin ollen on mahdollista, että Wongin analysoima ilmiö on nimenomaan kakkoskielisellemme vuorovaikutukselle tyypillinen.

Korjausaloite voi sijaita muualla kuin ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa myös muunlaisissa tapauksissa. Esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa on käynnissä tarinan kerronta, listan tuottaminen tai ohjeistuksen antaminen, korjausaloite saatetaan tuottaa vasta esimerkiksi koko listan esittämisen jälkeen, vaikka se kohdistuisikin listan ensimmäiseen elementtiin. Korjausaloite on muualla kuin ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa myös korjausaloiteketjuissa eli sellaisissa korjausjaksoissa, joissa ensimmäinen korjausaloite ja sitä seuraava korjausvuoro eivät riitä poistamaan ongelmaa ja joissa samaan ongelmaavuoroon kohdistuu useampi korjausaloite. (Schegloff 2000: 212–216²¹.) Aineistossani tällaisia korjausaloiteketjuja on muutamia²². Tavallisimmin aineistoni ketjujen ensimmäinen korjausaloite on joko toisto tai avoin korjausaloite ja aloitteet muuttuvat ”vahvemmiksi” eli osoittavat ongelman tarkemmin ketjun edetessä. Korjausaloitteita on ketjuissa aineistossani yleensä kaksi tai kolme²³. Seuraavassa esimerkissä ensimmäinen korjausaloite on avoin *mitä*-muotoinen aloite. Seuraava samaan ongelmaan kohdistuva aloite on ongelmavuoron osoittainen toisto ja sitä seuraava *mitä se on* -kysymys. Toisto ja ongelmallisen *sensuroida*-sanankäytön merkitykseen kohdistuva kysymys osoittavat avointa korjausaloitetta tarkemmin sen, että kyse on nimenomaan *sensuroida*-sanankäytön merkityksen vierauteen liittyvästä ongelmasta.

(3.18) Fred ja Sami, Sensuroida

(Sami ja Fred ovat ryhtymässä katsomaan valokuvia.)

```

* RYHTYY AVAAMAAN KUVAKOTELOA
01 Fred: *okei hyvähhh. ((HUOKAISEE))
02      (.)
      *MOLEMPIEN KATSE ON KUVISSA, JOITA FRED OTTAA ESILLE
03 Sami: *<olen jo sensuroinut sen>.
04      (0.4)
→ Fred: mitä?=-
06 Sami: =olen <jo> sensuroi:ru< sensuroinut ne.
      *KATSAHTAA PIKAISESTI SAMIIN; SEN JÄLKEEN KATSE KUVISSA
07 Fred: .hhh (.) °*sensuroi-° mikä se on.
08 Sami: °°ro- rone-°° olen ottanut huonot kuvat poi[: ]

```

²¹ Schegloff (2000) kutsuu korjausaloiteketjuja nimellä *multiple*.

²² On esitetty, että pitkät ja kompleksiset korjausjaksot olisivat tyypillisiä erityisesti sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa on mukana puhujia, jotka eivät hallitse käyttämänsä kieltä tavallisen äidinkielen puhujan tavoin (ks. Haakana ym. 2009: 26) ja erityisesti afaattikkojen ryhmäkeskusteluissa näin on osoitettu olevan (Klippi 1996). Myös tässä aineistossa erilaisia korjauksia usein kasautuu yhteen sekvenssiin, mistä syystä niiden selvittelyyn menee aikaa. Varsinaiset korjausaloiteketjut eli sellaiset sekvenssit, joissa samaan ongelmavuoroon kohdistuu useampi korjausaloite, eivät kuitenkaan ole aineistossani kovin yleisiä.

²³ Schegloffin (2000: 212–213) havaintojen mukaan korjausaloitteet voivat pisimmillään muodostaa kolmen toistaan seuraavan korjausaloitteen ketjun (ks. myös Egbert 2004: 1485–1494).

- 09 Fred: [Aah] miksi.
 10 (0.4)
 11 Sami: noo:
 12 Fred: tämä fei hyvä samif
 13 Sami: EH heh ei(h) ih hi [hi hi

Kahden korjausaloitteen ja niitä seuraavien korjausvuorojen jälkeen käsillä ollut ongelma on selvitetty ja keskustelu voi jatkua puheen päälinjalla. Korjausaloitteet ovat siis yksi esimerkki sellaisista jaksoista, joissa korjausaloitteet eivät välttämättä sijaitse heti ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa. Ketjuissa kaikki korjausaloitteet kuitenkin kohdistuvat samaan ongelmaan²⁴. Ketjussa myöhemmin tulevat korjausaloitteet eivät voi sijaita ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa, koska ensimmäinen samaan ongelmaan kohdistuva korjausaloite on jo siellä. Näin ollen ne eivät myöskään ole samaan tapaan viivästyneitä kuin vaikkapa sellainen korjausaloite, jota edeltää edellisen vuoron vastaanotto. (Schegloff 2000: 212–213.)

3.2.2 Korjausaloitteiden prosodiasta

Oleellinen osa korjausaloitteita on niiden prosodinen asu. Korjausaloitteiden prosodiset piirteet voivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaisen tulkinnan vastaanottaja korjausaloitteesta tekee (ks. esim. Selting 1987; Couper-Kuhlen 1992; Egbert, Golato ja Robinson 2009). Jotta voitaisiin selittää sitä, miksi osallistujat tulkitsevat esimerkiksi leksikaalisesti samantyyppiset korjausaloitteet eri tavoin, on välttämätöntä tarkastella myös prosodiaa (Selting 1996: 231; Selting 1988).

Suomenkielisten keskustelujen korjausaloitteiden prosodisista piirteistä on olemassa vasta hyvin vähän tietoa, koska ylipäättään spontaanin puheen prosodiaa on tutkittu niukasti suomen osalta (ks. kuitenkin Ogden 2004; Ogden, Hakulinen ja Tainio 2004; Routarinne 2003). Joitakin havaintoja korjausaloitteiden tai niitä lähelle tulevien vuorojen prosodisista ominaisuuksista on kuitenkin tehty. Iivonen (2001) kirjoittaa korjausaloitevuoroista, joita hän nimittää kaikukysymyksiksi, ja toteaa, että niissä esiintyy globaalisti nousevaa intonaatiota suomen kielessä²⁵. Nouseva sävelkulku ei kuitenkaan ole kaikukysymysten ai-

²⁴ Sen aukoton osoittaminen, että kaikki korjausaloitteet todellakin kohdistuvat samaan ongelmaan, ei ole helppoa. Edeltävän esimerkin voisi analysoida myös niin, että siinä on kaksi ongelmavuoroa, eli rivien kolme ja kuusi vuorot, ja näin ollen myös kaksi erillistä ongelmaa. Analysoijalle on kuitenkin näkyvissä se, että molemmissa ongelmavuoroissa on *sensuroida*-sana, joka jälkimmäisessä korjausaloitteessa nostetaan eksplisiittisesti korjauksen kohteeksi. Näyttää todennäköiseltä, että juuri tämä sana on ollut ongelmallinen myös rivin kolme ongelmavuorossa.

²⁵ Iivonen (2001: 140) määrittelee kaikukysymyksen lausumaksi, joka on reaktio edellisen puhujan vuoroon mutta ei tuo mitään uutta keskustelun alla olevaan aiheeseen. Kaikukysymys pyytää edellistä puhujaa toistamaan lausumansa tai jonkun tietyn osan siitä, koska kaikukysymyksen tuottaja ei kuullut tai uskonut kuulemaansa. Keskusteluanalyttisellä terminologialla kaikukysymystä siis nimitettäisiin korjausaloitteeksi. Esimerkkinä kaikukysymyksestä Iivonen (1987: 244) tarjoaa seuraavanlaisen tapauksen:
 A: Jussi taittoi jalkansa.
 B: Mitä sinä sanoit? (tai: Anteeksi?)

noa mahdollinen intonaatiokuvio (Iivonen 2001: 140; ks. myös Iivonen, Nevalainen, Aulanko ja Kaskinen 1987: 242). Myös Routarinne (2003: 171) toteaa, että sävelkulun nousua esiintyy toisen puhujan tuottamissa korjausaloitteissa suomessa ja että se on sillä tavalla vakiintunut, että sitä esiintyy eri-ikäisillä puhujilla ja kummallakin sukupuolella.

Englanninkielisiä keskusteluja koskevassa tutkimuksessa on useita mainintoja siitä, että avoimet korjausaloitteet tuotetaan nousevalla (Robinson 2006: 149; Schegloff 1997: 516) tai kysyvällä sävelkululla (ks. Drew 1997: 73), joka todennäköisesti tässä yhteydessä tarkoittaa nousevaa sävelkulkua. Myös toistomuotoisten korjausaloitteiden osalta on todettu, että ne tuotetaan yleensä nousevalla sävelkululla (Schegloff 1997: 527), ja hyvin usein toistot ja kysymyssanat näyttävät litteraatioiden perusteella päättyvän nousevaan sävelkulkuun englanninkielisissä vuorovaikutustilanteissa (ks. esimerkiksi Schegloffin ym. 1977 esittämät esimerkkitapaukset ja Sidnellin 2006 esimerkit). Selting (1996: 237, 242) toteaa, että saksan kielessä on odotuksenmukaista, että korjausaloitteena toimivat *bitte-* ja *was-*sanat tuotetaan nousevalla sävelkululla (ks. myös Ebger 2008: 106). On kuitenkin tärkeä huomata, että sekä englannissa että saksassa nouseva sävelkulku liittyy yleisemminkin kysymyslauseisiin ja niissä sävelkulun avulla väitelausemuotoinen lausuma voidaan osoittaa kysymykseksi. Suomessa nouseva sävelkulku ei sen sijaan ole kysymyksille tyypillinen. Esimerkiksi Hirvonen (1970: 31–37) on osoittanut, että kysymysintonaatio on suomessa pikemminkin koko lausuman ilmiö: kysyvät lausumat alkavat väitelauseita korkeammalta ja niiden ensimmäisen painollisen tavun perussäveltaajuus on selvästi korkeampi kuin toteavien lausumien. Suomessa sävelkulkua ei myöskään yhtä paljon käytetä eri lausumatyyppien erotteluun kuin monissa muissa kielissä, koska käytössä on niin runsaasti muitakin keinoja, joilla on mahdollista merkitä lausuma kysymykseksi, esimerkiksi runsas liitepartikkelisto, käänteinen sanajärjestys ja kysymyssanat (ks. esim. Iivonen ym. 1987: 239–240; VISK § 1678).

Aikaisemman tutkimuksen perusteella on siis mahdollista olettaa, että suomen kielen korjausaloitteet voivat joissain tapauksissa olla sävelkulultaan nousevia, mutta nouseva sävelkulku tuskin on niissä yksinomainen eikä todennäköisesti edes tavallisin sävelkulkumalli. Tämän tutkimuksen aineistossa nousevaa sävelkulkua esiintyy joissakin korjausaloitteissa, mutta sitä ei voi pitää mitenkään tyypillisenä piirteenä korjausta aloittaville vuoroille. On myös tärkeä huomata se, että sävelkulku on vain yksi tekijä, joka mahdollisesti vaikuttaa siihen, että tietty lausuma tulkitaan funktioltaan kysyväksi. Niissä englannin kieleen pohjautuvissa tutkimuksissa, joissa jollakin tavalla kommentoidaan korjausaloitteiden prosodiaa, kommentoidaan yleensä ainoastaan sävelkulkua ehkä siitä syystä, että englannissa sävelkulku on kysyvän vaikutelman aikaansaamisessa todennäköisesti keskeisessä asemassa. Aineistoni perusteella näyttää kuitenkin siltä, että sävelkulun lisäksi ainakin painotuksella, äänenkorkeudella ja -voimakkuudella sekä sillä, tuotetaanko korjausaloite ympäristöä hitaammin vai nopeammin, on vaikutuksensa siihen, miten korjausaloite kontekstissaan tulkitaan.

Aineistossani on sellainen korjausaloitteiden lähi-ilmiöryhmä, joka erottuu selvästi varsinaisista korjausaloitteista prosodisilta ominaisuuksiltaan. Näillä prosodisesti kohosteisilla vuoroilla, jotka ovat aineistossani yleensä edellisen vuoron osittaisia toistoja tai avoimen korjausaloitteen kaltaisia vuoroja, osoitetaan yleensä jonkinlaista hämmästyttä tai yllättyneisyyttä suhteessa edeltävään vuoroon²⁶ (ks. myös Haakana 2005, 2008: 100–101, tulossa). Seuraavassa esimerkissä on riveillä viisi ja seitsemän tämänkaltaiset edelliseen vuoroon affektiivisesti suuntautuvat vuorot.

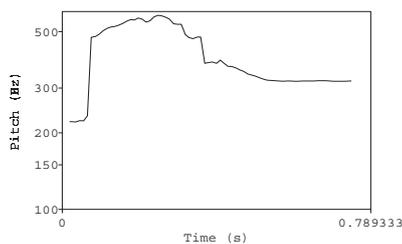
(3.19) Ada ja kortit, au pair

```

* KATSOO ADAAN
01 Sirpa: *ää laurahan oli aupairina,
* KATSOO SIRPAAN JA NYÖKKÄÄ
02 Ada: *mhm, =
* KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS ADASTA ETEENPÄIN
03 Sirpa: =englannis ni *(.) ei ne mitään kauheet
04 palkkaa [saa.]
* KÄVELEE VUOROJA TUOTTAESSAAN TOISESTA HUONEESTA LÄHEMMÄKSI
ADAA JA SIRPAA, JOTKA ISTUVAT RUOKAPÖYDÄN ÄÄRESSÄ
→ Siiri: * [e ] ↑häh, =
* ADA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIIRIIN
06 Sirpa: =mut ehkä *se tuntu, =
* SIRPA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIIRIIN
→ Siiri: =↑laura, *
08 Sirpa: oli sillon kuj tuukka oli, =
09 Siiri: =eiks se ollu kielikurssil,
* KÄÄNTÄÄ KATSEENSA TAKAISIN ADAAN
10 Sirpa: *ei.

```

Rivin viisi *häh*-partikkeli on tuotettu hyvin erottuvalla prosodialla. Se alkaa korkealta ja sävelkulku säilyy korkealla koko sanan tuottamisen ajan. Rivin seitsemän *Laura*-toisto on myös kohosteinen: sen ensimmäinen tavu on painotettu ja Siiri tuottaa koko sanan normaalia puhekorkeuttaan huomattavasti korkeammalta. Seuraava kuvio havainnollistaa vuoron sävelkulkua.



KUVIO 3: Laura-toiston sävelkulku

Koska toisto on tuotettu ympäristöä selvästi korkeammalla äänellä ja koska sen ensimmäinen tavu on voimakkaasti painotettu, siitä välittyy jonkinlainen yllät-

²⁶ Kirjoitan näistä hieman tarkemmin seuraavassa rajanvetoa-alaluvussa.

tyneisyys tai hämmästyneisyys²⁷. Ryhmänä tällaiset hämmästelevät korjausaloitteen kaltaiset toistot ja avoimet korjausaloitteet erottuvat siis prosodialtaan aineiston muista korjausaloitteista, jotka eivät ole prosodisesti niin prominentteja²⁸.

Korjausaloitteita muistuttavien hämmästelevien vuorojen prosodiasta on tehty havaintoja myös muiden kielten osalta. Saksan kielen osalta esimerkiksi on todettu, että *was*-kysymyssana tulkitaan eri tavoin riippuen sen prosodisista ominaisuuksista. Nousevalla sävelkululla esitetty *was?* johtaa usein siihen, että sen vastaanottaja toistaa ongelmavuoron ja näin ollen siis käsittelee *was?*-vuoroa korjausaloitteena. Prominentisti tuotettu *WA:S?*-kysymyssana taas osoittaa, että sen tuottaja on kyllä kuullut ja ymmärtänyt edellisen vuoron, mutta edellinen vuoro on ollut jotenkin hänen odotustensa vastainen. (Selting 1987, 1996; Egbert 2008: 106.)

Prosodian on havaittu erottelevan leksikaalisesti samanlaisten vuorojen tehtäviä myös muunlaisissa tapauksissa. Esimerkiksi Robinson (2006) analysoi anteeksipyynnötpohjaisia korjausaloitteita (*Sorry, I'm sorry*), joista 99 prosenttia tuotettiin nousevalla sävelkululla. Robinson kirjoittaa, että jos samantyyppinen leksikaalinen elementti (*Sorry, I'm sorry*) tuotetaan tasaisella tai laskevalla sävelkululla, ymmärretään se yleensä nimenomaan anteeksipyynnöksi, ei korjausta aloittavaksi vuoroksi (Robinson 2006: 149). Egbert, Golato ja Robinson (2009) analysoivat laskevalla sävelkululla tuotettuja *what-*, *was-* ja *was denn* -vuoroja, jotka muodostavat erityisen referentiaalisiin ongelmiin kohdistuvan korjausaloitteiden luokan. Silloin kun vastaavat aloitteet tuotetaan nousevalla sävelkululla, ne toimivat avoimina korjausaloitteina. Myös Schegloff (1997: 516) on huomauttanut, että nousevalla sävelkululla tuotettu *what?*-sana tulkitaan yleensä avoimeksi korjausaloitteeksi mutta tasaisella sävelkululla tuotettuna se tulkitaan korjausaloitteeksi, joka kohdistuu johonkin yksittäiseen edeltävän vuoron elementtiin.

Analysoin aineistoni korjausaloitteiden prosodisia ominaisuuksia muun analyysin yhteydessä, sillä prosodian käyttö keskustelussa on hyvin tilannekohtaista ja sen tulkinta subjektiivista. Esimerkiksi samanlaista sävelkulkua voidaan tilanteen mukaan tulkita eri tavoin ja toisaalta taas erilaiset sävelkulkukuviot voidaan tulkita samalla tavalla. Vuorovaikutuksen prosodiikkaa tarkaste-

²⁷ Selting (1996: 239) on hämmästelevien korjausaloitteiden prosodiaa analysoidessaan todennut, että "hämmästyttä" osoittava prosodia syntyy tyypillisesti esimerkiksi koko lausuman ajan säilyvän korkean sävelkulun ja suuren äänenvoimakkuuden yhdistelmästä tai esimerkiksi lausuman sisäisen laajan sävelkorkeusvaihtelun ja painotetussa tavussa esiintyvän suuren äänenvoimakkuuden yhdistelmästä.

²⁸ Voi olla, että ajatus siitä, että suomen korjausaloitteissa olisi nouseva intonaatio, on jotenkin seurausta juuri tämäntyyppisten vuorojen analysoinnista. Esimerkiksi Routarinteen (2003: 171–172) nousevalla sävelkululla tuotettua *mitä*-korjausaloitetta havainnollistavassa esimerkissä on kyse nimenomaan edellistä vuoroa hämmästelevästä *mitä*-vuorosta. Lehesaari (1996: 34–35) puolestaan kirjoittaa, että nouseva sävelkulkusuomessa esiintyy kysymyksen merkittäjänä vain poikkeuksellisesti, tyypillisemmin elliptisissä ja lyhyissä ilmauksissa kuin kokonaisissa lauseissa, ja että sen ensisijainen funktio näyttää olevan puhujan asennoitumisen ja tunnetilan viestiminen. Samantapaisen näkemyksen on esittänyt myös Kallioinen (1968: 43), joka kirjoittaa, että juuri kysymysilmauksiin liittyvän ekspressiivisen prosodiikan käyttö on aiheuttanut kuvitelman, että suomessa olisi erityinen kysyvä intonaatio.

levissa tutkimuksissa ylipäättään on korostettu sitä, että prosodisia piirteitä on syytä tutkia siinä paikallisessa kontekstissa, jossa ne esiintyvät, jotta päästäisiin selvyyteen siitä, millaisia tehtäviä niillä on vuorovaikutuksen jäsentämisessä (ks. Couper-Kuhlen ja Selting 1996; Routarinne 2003; Schegloff 1998).²⁹

3.2.3 Korjausaloitteet ja puheen vastaanottamisen ongelmat

Korjauksen keskustelunanalyttisen määritelmän mukaan korjauskäytännöt liittyvät puheen tuottamisen ja vastaanottamisen ongelmiin, joista vastaanottamisen ongelmat määritellään usein tarkemmin nimenomaan kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmiksi (ks. esim. Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977; Sidnell 2006; Sorjonen 1997). Toisen aloittamat korjausjaksot ovat ongelmavuoron vastaanottajan aloittamia, joten niissä käsitellään yleensä nimenomaan puheen vastaanottamisessa olevia ongelmia. Ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteitä, mitä kuuleminen tai ymmärtäminen vuorovaikutustilanteissa tarkoittaa. Yksiselitteistä ei ole myöskään se, miten kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmat voisi erottaa toisistaan.

Kuulemisen ongelmiksi analysoidaan tyypillisesti sellaiset tapaukset, joissa ongelmavuoron tuottaja toistaa ongelmavuoron korjausaloitteen jälkeen (ks. esim. Couper-Kuhlen 1992: 349). Kun ongelmavuoron puhuja toistaa ongelmavuoron korjausvuorossa, hän osoittaa käsittelevänsä ongelmavuoroa siten kuin se olisi ollut sekä ymmärrettävä että kontekstiinsa sopiva alkuperäisessä asussaan. Näin ollen ongelmavuoron toiston korjausvuorossa voi ajatella osoittavan, että korjauksen tuottaja tulkitsee ongelman olevan liitoksissa kuulemisen vaikeuksiin (ks. Robinson 2006: 146). Analysoijalle on kuitenkin näkyvissä vain tämä korjausaloitteen vastaanottajan tekemä tulkinta eikä analysoija voikaan olla täysin varma siitä, että kysymys on nimenomaan kuulemisen ongelmasta. Voihan myös olla, että korjausaloitteen tuottaja on vain tarvinnut esimerkiksi enemmän aikaa vuoron prosessointiin ja että korjausaloitteen tuottaminen ja ongelmavuoron toisto on tuonut tätä lisäaikaa. Lisäksi toisto on myös tietyllä tapaa prototyyppinen tapa reagoida korjausaloitteisiin, ennen kaikkea avoimiin korjausaloitteisiin (ks. esim. Drew 1997; Curl 2002, 2005). Keskustelunanalyttisen tutkimuksen alkumetreillä korjausaloitteita jopa nimitettiin toistopyynnöiksi (request for repeat) (Curlin 2002: 3 mukaan Jefferson ja Schegloff 1975). Vaikka ongelmavuoron toisto joskus liittyy siihen, että kyseessä on kuulemisen ongelma, tällaista tulkintaa ei kuitenkaan siis aina voi yksioikoisesti tehdä.

Aineistossani on vain vähän sellaisia toisen aloittamia korjausjaksoja, joiden voi melko varmasti sanoa liittyvän nimenomaan kuulemisen ongelmiin. Tyypillisiltä kuulemisen ongelmilta aineistossani vaikuttavat sellaiset tapaukset, joissa selvää päällekkäispuhuntaa seuraa korjausaloite. Tällaisissa tapauk-

²⁹ Spontaanien keskustelujen korjausaloitteiden prosodisten ominaisuuksien systemaattinen tutkimus suomen kielen osalta olisi kuitenkin tarpeen ja mielenkiintoinen projekti. Prosodian systemaattinen tutkimus on kuitenkin niin suuri työ, että se ei mahdu tämän työn puitteisiin eikä ole niin keskeinen tämän työn kysymyksenasettelujen näkökulmasta. Myös aineiston tulisi olla prosodian tutkimusta varten strukturoidummin kerätty.

sissa käytetään aineistossani avointa korjausaloitetta ja sitä seuraava korjausvuoro on nimenomaan ongelmavuoron toisto. Esittelen tällaiset tapaukset lähemmin avoimia korjausaloitteita koskevassa jaksossa (ks. alaluku 4.4).

Ymmärtämisen ongelmat taas voivat vuorovaikutustilanteissa olla hyvin monenlaisia. Toisen aloittamien korjausjaksojen ja vuorovaikutuksen korjauskäytänteiden yhteydessä ylipäätään ymmärtämisestä on puhuttava monella eri tasolla. Yhtäältä ymmärtämisen vaikeuksia voivat aiheuttaa ongelmat vuorojen merkityksen ymmärtämisessä. Tällaiset ongelmat voivat johtua esimerkiksi siitä, että ongelmavuorossa esiintyy ilmauksia, joita puheen vastaanottaja ei tunne. Toisaalta ymmärtämisen vaikeuksia voivat aiheuttaa ongelmat sen ymmärtämisessä, miksi toinen puhuja sanoi jotakin sellaista, mitä hän sanoi, tai miksi hän esitti sellaisen vuoron kuin esitti. Kuulemattomaksi tai ymmärtämättömäksi ”heittäytyminen” voi olla myös strateginen keino tilanteissa, joissa puhujien välillä on esimerkiksi alkava erimielisyys (Schegloff 2007: 151) tai joissa halutaan vaikkapa kiusoitella keskustelukumppania (ks. luku 6).

Muutamissa toisen aloittamia korjauksia analysoivissa tutkimuksissa on esitetty, että korjauksiin liittyy (Svennevig 2008) tai voisi mahdollisesti liittyä (Mazeland ja Zaman-Zadeh 2004; ks. myös Koshik 2005: 209, alaviite 4; Pomerantz 1984: 156) preferenssi, jonka mukaan kaikenlaisia ongelmia käsiteltäisiin ensisijaisesti mahdollisimman yksinkertaisina ja helppoina. Ongelman yksinkertainen ja helppo käsittely tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että ongelmaa käsitellään nimenomaan kuulemisen ongelmana esimerkiksi juuri tuottamalla korjausaloitteen jälkeen ongelmavuoron toisto. Kuulemisen ongelmien ajatellaan olevan kognitiivisesti helpompia selvittää kuin esimerkiksi ymmärtämisen ongelmien (Svennevig 2008: 345). Kuulemisen ongelmien voi myös ajatella olevan vähemmän kasvoja uhkaavia kuin ymmärtämisen ongelmien, joihin väistämättä liittyvät usein myös kysymykset kompetenssista eli esimerkiksi ajatus siitä, että ymmärtämättömyys voi johtua vaikkapa yleissivistyksen tai kielitaidon puutteesta (Sacks 1992b: 413; Couper-Kuhlen 1992: 350; Svennevig 2008: 345).

Tällainen mahdollinen preferenssi käsitellä ongelmia mahdollisimman yksinkertaisina näkyy esimerkiksi Mazelandin ja Zaman-Zadehin (2004) tutkimuksessa, jossa he analysoivat sellaisia kakkoskielisten suomenpuhujien välisissä keskusteluissa esiintyviä toisen aloittamia korjaussekvenssejä, joissa selitetään ongelmallisen sanan merkitystä. Heidän keskeinen havaintonsa oli, että korjauksen kohteeksi nostetun ilmauksen merkityksen selittäminen ei koskaan ollut ensimmäinen keino tuottaa korjaus. Sanan merkityksen selitystä edelsi heidän aineistossaan poikkeuksetta joku muunlainen korjausyritys. Mazeland ja Zaman-Zadeh (2004: 135, 137) kirjoittavat, että yleensä tämä aikaisempi yritys oli ”vähemmän vahva”, mikä tarkoittaa sitä, että korjauksen kohteeksi nostettu- ja ilmauksia käsiteltiin useimmiten ensin kuulemisen tai tunnistamisen ongelmienä. Vasta kuulemisen tai tunnistamisen ongelmana käsittelyn ja sitä seuraavan uuden korjausaloitteen jälkeen ongelmallisen ilmauksen tai sanan merkitystä ryhdyttiin selittämään. Näiden havaintojen perusteella Mazeland ja Zaman-Zadeh toteavat, että heidän aineistossaan pätee ”*rule of non-firstness of*

word-clarification". Svennevig (2008) havaitsi omasta aineistostaan samanlaisen tendenssin, mutta hän ei kuitenkaan pidä sitä niin vahvana, että sitä voisi kutsua säännöksi. Preferenssiksi sitä hänen mukaansa kuitenkin voi kutsua ja hän esittää, että vuorovaikutuksen korjauskäytänteisiin liittyisi yleisemminkin tendenssi käsitellä ongelmia ensisijaisesti kuulemisen ongelmina. (Svennevig 2008: 347.)

Sekä Svennevigin että Mazelandin ja Zaman-Zadehin argumentointiin liittyy se ongelma, että he näyttävät pitävän korjausaloitetta seuraavaa toistoa yksioikoisesti osoituksena siitä, että ongelmaa käsitellään kuulemisen ongelmana. Svennevig (2008: 347) myös kirjoittaa, että avoimet korjausaloitteet liittyvät nimenomaan kuulemisen ongelmien osoittamiseen (ks. myös Couper-Kuhlen 1992: 349). Kuitenkin esimerkiksi Drew (1997) on omassa avoimia korjausaloitteita koskevassa analyysissään osoittanut, että avoimet korjausaloitteet liittyvät usein keskustelun sekventiaalisessa etenemisessä oleviin ongelmiin, esimerkiksi siihen, että toinen puhuja vaihtaa äkillisesti aihetta. Drew (1997) ei ota eksplisiittisesti kantaa siihen, mikä osuus kuulemisella tai ymmärtämisellä tällaisissa tapauksissa on, mutta hänen analyysinsä kuitenkin osoittaa uskottavasti sen, että ongelman todennäköisin syy ovat keskustelun etenemisessä tapahtuneet odottamattomat asiat, kuten odottamaton keskustelunaiheen vaihto tai muulla tavalla sekvenssiin sopimaton vuoro.

Myös omassa aineistossani nimenomaan avoimia korjausaloitteita seuraa usein ongelmavuoron toisto, ja toisinaan nämä sekvenssit venyvät pidemmiksi ja ongelmaa käsitellään sekvenssin jatkuessa esimerkiksi kielellisenä ongelmana (ks. esimerkki 3.18, jossa on kyse juuri tällaisesta tapauksesta). Voisi ajatella, että tällaiset sekvenssit tukevat Svennevigin ja Mazelandin ja Zaman-Zadehin esittämää ajatusta korjausten käsittelystä ensisijaisesti kuulemisen ongelmina. Samanlaista tendenssiä ei kuitenkaan esiinny aineistoni muiden korjausaloitteiden kohdalla, vaan esimerkiksi toistomuotoisia korjausaloitteita seuraa usein nimenomaan toistetun sanan merkityksen selitys, toisin kuin Mazelandin ja Zaman-Zadehin (2004) aineistossa. En siis löydä aineistostani suoraa tukea ajatukselle, että korjauksia pyrittäisiin käsittelemään ensisijaisesti mahdollisimman yksinkertaisina (eli kuulemisen ongelmina). Svennevigin (2008) ja Mazelandin ja Zaman-Zadehin (2004) esittämiin ajatuksiin liittyyneen kuitenkin sellainen aineistossani näkyvä ilmiö, että ymmärtämättömyyttä ei korosteta. Aineistossani on paljon korjaussekvenssejä, joissa on selvästi kyse esimerkiksi siitä, että kakkoskielinen puhuja ei tunne jotakin ilmausta, jota äidinkielen puhuja puheessaan käyttää. Vaikka tällaisia sekvenssejä on melko paljon, aineistossani on vain viisi tapausta, joissa puhuja toteaa eksplisiittisesti, että hän ei ymmärrä (ja aloittaa tällä vuorollaan samalla korjauksen) (ks. esimerkit 3.20, 3.21 ja 5.5). Myös Kurhila (2003, 2006a) on osoittanut, että kakkoskielisessä keskustelussa osallistujat korostavat enemmän yhteistä ymmärrystä kuin ymmärtämisessä olevia ongelmia.

Kaiken kaikkiaan kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmien erottaminen toisistaan on haasteellista. Analyysin kannalta ei usein ole edes tarpeen pohtia sitä, kummasta on kysymys, sillä tämän pohtiminen ei usein ole tarpeen kes-

kustelijoille itselleenkään. Monella tapaa ongelmallista on myös sen ajatuksen todentaminen, että ongelmia pyrittäisiin käsittelemään ensisijaisesti kuulemisen ongelmina. Ongelmallista tämä on ennen kaikkea siksi, että ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ja yhteisesti jaettua käsitystä siitä, milloin ja millaisin keinoin osallistujat osoittavat käsittelevänsä ongelmaa kuulemisen ongelmana. Ongelmavuoron toistoa ei tällaisena osoituksena voi yksioikoisesti pitää. Tässä tutkimuksessa käytänkin termiä *puheen vastaanottamisen ongelmat*, enkä lähtökohtaisesti ajattele, että analyysissa olisi keskeistä osoittaa, onko kyseessä kuulemisen vai ymmärtämisen ongelma.

3.2.4 Toisen aloittamien korjausjaksojen aikaisempi tutkimus

Toisen aloittamat korjausjaksot ovat olleet suhteellisen aktiivisen tutkimuksen kohteena keskusteluanalyttisen tutkimuksen alkuajoista lähtien. Tästä huolimatta vain englannin kielen osalta on kattavasti kuvattu erilaiset tavat aloittaa korjaus (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977; Drew 1997; Koshik 2005; Robinson 2006; Schegloff 1992, 1997; Wong 2000). Myös saksankielisten vuorovaikutustilanteiden korjausjaksoista on olemassa melko paljon tutkimusta (Egbert 1996, 1997a, 1998, 2004, 2008; Egbert, Niebecker ja Rezzara 2004; Selting 1987, 1988, 1996). Egbert (2008) on osoittanut, että saksankielissä keskusteluissa käytetään samanlaisia keinoja korjauksen aloittamiseen kuin englannissa. Hän ei kuitenkaan syvemmin analysoi näitä keinoja eikä pohdi esimerkiksi sitä, onko eri keinojen käytössä joitakin eroja englannin- ja saksankielisten keskustelujen välillä. Samalla tavalla Kim (1999) on soveltanut englannin pohjalta rakennettua kuvausta korean kieleen ja todennut, että koreassa ovat käytössä perusperiaatteiltaan samanlaiset keinot aloittaa korjaus kuin englannissa. Samanlaisen havainnon on tehnyt Moerman (1977) thain kieltä koskien. Lindström (2008: 156–163) puolestaan on esitellyt ruotsin ja Sorjonen (1997) suomen kielen korjausaloitekeinoja, ja molemmat esittelyt pohjautuvat englannin pohjalta rakennettuun kuvaukseen. Svennevig (2008) on käyttänyt norjankielistä aineistoa analysoidessaan kysymystä siitä, onko keskustelussa havaittavissa preferenssi käsitellä ongelmia ensisijaisesti kuulemisen ongelmina. Wu (2006, 2009) puolestaan on analysoinut toistomuotoisia korjausaloitteita mandariinikiinaksi käydyissä keskusteluissa.

Sidnell (2007, 2008) on tutkinut toisen aloittamia korjauksia Karibianmerellä sijaitsevalla Bequian saarella sekä Callander-nimisessä kylässä Guyanassa. Molemmissa paikoissa puhutaan englantiin pohjautuvaa kreolikieltä. Sidnell on havainnut, että näissä molemmissa kieliyhteisöissä on käytössä samanlaiset tavat aloittaa korjaus kuin englannissakin mutta molemmissa on löydettävissä myös muunlaisia tapoja aloittaa korjaus. Hän havaitsi, että molemmissa yhteisöissä on korjausaloitekäytössä *if*-sanalla alkava edellisen vuoron toisto. Tällaisia korjausaloitteita tuotettiin reaktioksi vuoroihin, joissa esitetään arvio (Sidnell 2008: 489), sekä reaktioksi kysymyksiin, jotka olivat pragmaattisesti jotenkin sopimattomia (Sidnell 2008: 494). Bequain saarella Sidnell (2007) on tehnyt havaintoja myös erityisestä henkilöviittauksiin kohdistuvasta *who is named so* -korjausaloitteesta, jonka spesifi tehtävä on osoittaa, että sen tuottaja ei ole

tunnistanut ongelmavuorossa mainittua henkilöä. Englannissa vastaavassa tapauksessa käytettäisiin Sidnellin mukaan *who*-korjausaloitetta. Näin ollen siis *who*-sanan käyttö on Bequain saarella rajoitetumpaa kuin englannin kielessä, koska henkilöviittauksissa olevia ongelmia osoitetaan myös *who is named so* -aloitteella³⁰.

Suomen kielen osalta kattava systemaattinen tutkimus toisen aloittamista korjauksista puuttuu vielä (ks. kuitenkin yleisesitys Sorjonen 1997). Haakana (2004, 2005, tulossa) on kuitenkin analysoinut avoimia korjausaloitteita laajassa erilaisista vuorovaikutustilanteista koostuvassa aineistossa. Kurhila (2003, 2006a) on analysoinut ymmärrysehdokkaita kakkoskielisisä vuorovaikutustilanteissa. Esittelen sekä Haakanan että Kurhilan tekemiä havaintoja tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa analysoin aineistoni korjausaloitteita. Yksittäisiä havaintoja suomen kielen korjausaloitteista ja toisen aloittamista korjausjaksoista on tehty myös muissa tutkimuksissa, vaikka tavallisiin äidinkielisten puhujien välisiin keskusteluihin perustuvaa tutkimusta on kuitenkin hyvin vähän. Isossa suomen kieliopissa korjausaloitteita nimitetään tarkistuskysymyksiksi ja esimerkeissä esitetään avoimen korjausaloitteen kaltainen vuoro sekä kysymyssanalla ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmällä aloitettuja korjausjaksoja (VISK § 1211). Raevaara (1993: 40–50; 1997: 38–42) on kysymyksiin keskittyvässä tutkimuksessaan tehnyt joitakin havaintoja myös korjausaloitteena toimivista toisen position kysymyksistä. Myös hän esittelee korjausaloitteita englannin kielen pohjalta tehdyn kuvauksen avulla, mutta toteaa kuitenkin, että ”lisäksi suomen kielessä on todennäköisesti omia konventioita edellisen vuoron ongelmakohtien osoittamiseen” (Raevaara 1993: 43). Sorjosen (1996) *joo* ja *niin* -dialogipartikkeleita käsittelevässä tutkimuksessa on joitakin havaintoja sellaisista korjausaloitteena toimivista edellisen vuoron osittaisista toistoista, joissa toistetaan edeltävästä vuorosta nominaalinen elementti. Korpela (2007) on osana lääkärin kysymyksiä tarkastelevaa väitöskirjaansa analysoinut myös deklaratiiveja, jotka tulkitaan vuorovaikutuksessa kysyväksi. Erityisesti *niin että* -partikkeliketjulla alkavat deklaratiivit toimivat hänen aineistossaan korjausaloitteiden tavoin ja muistuttavat ymmärrysehdokkaita (Korpela 2007: 162–177).

Myös erilaisiin asymmetrisiin vuorovaikutustilanteisiin keskittyvässä tutkimuksessa on tehty joitakin havaintoja toisen aloittamista korjauksista suomen kielessä. Tykkyläinen (2007) on tarkastellut kielihäiriöisten ja normaalisti kehittyneiden lasten korjausaloitteita tehtävätilanteissa. Klippi (1996) on tarkastellut afaatikoiden aloittamia korjausjaksoja afaatikoiden ja puheterapeutin välisissä ryhmäkeskusteluissa ja havainnut, että afaatikot aloittavat korjauksia samantavalla tavalla kuin terveet puhujat. Klipin analysoimissa afasiakeskusteluissa korjausjaksot saivat alkunsa tavallisemmin nimenomaan afasian aiheuttamista ymmärtämisen ongelmista kuin esimerkiksi keskustelun sekventiaalisen ete-

³⁰ Tämän korjausaloitteen käyttö on Sidnellin havaintojen mukaan osittain sidoksissa siihen, että Bequian kieliyhteisössä samaan henkilöön saatetaan viitata monilla eri nimillä ja toisaalta samoja nimiä käytetään eri ihmisistä. Kaikkia nimiä ei myöskään tunneta yhtä hyvin, vaan ihmiset tuntevat yleensä oman sukupolvensa edustajien nimet, mutta edeltäviin ja jäljessä tuleviin sukupolviin viitataan muilla tavoin kuin pelkällä nimellä. (Sidnell 2007.)

nemisen ongelmista. Korjausjaksoille tyypillinen piirre Klipin aineistossa on se, että ne ovat hyvin pitkiä ja kompleksisia ja korjauksen selvittämiseen osallistuu useampi henkilö. (Klippi 1996: 153–167.)

Edellä mainitussa suomenkielisiin aineistoihin pohjautuvassa tutkimuksessa ei ole noussut esiin havaintoja siitä, että suomessa olisi käytössä erilaisia keinoja aloittaa korjaus kuin muissa tutkituissa kielissä, vaikka tällainen mahdollisuus onkin esitetty (ks. Raevara 1993: 43). Mutta kuten todettua, vielä ei ole systemaattista tutkimusta siitä, millaisia keinoja suomessa korjauksen aloittamiseen käytetään ja millainen on näiden keinojen työnjako. Edellä olen jo esittänyt, että esimerkiksi kysymyksenala tuotettujen korjausaloitteiden ja kysymyksenala ja edellisen vuoron osittaisesta toistosta muodostettavien korjausaloitteiden keskinäinen työnjako voi suomessa olla erilainen kuin esimerkiksi englannissa sen vuoksi, että kysymyksenala on suomessa mahdollista taivuttaa sijoissa ja luvussa. Myös erilaisilla kysyvää funktiota osoittavilla partikkeleilla (kuten *ai* ja *vai*) on todennäköisesti keskeisempi tehtävä suomen korjausaloitteissa kuin monessa muussa kielessä. Partikkelit ovat olennainen osa esimerkiksi ymmärrysehdokasvuoroja, kuten osoitan seuraavassa luvussa (ks. myös Kurhila 2003, 2006a).

Aikaisemman korjausta käsittelevän kirjallisuuden perusteella voi ajatella, että peruseriaatteiltaan korjausjäsenitys toimii kielestä ja kulttuurista riippumatta samalla tavalla. Myös Schegloff on Wongin ja Olsherin (2000: 120) haastattelussa sanonut, että hän ei ole missään nähnyt evidenssiä siitä, että korjausjäsenitys olisi eri kulttuureissa erilainen. Hän toteaa myös, että ei ole syytä olettaa, että korjausjäsenitys toimisi kakkoskielisessä keskustelussa jotenkin eri tavoin kuin äidinkielisissä keskusteluissa. Vaihtelua eri kielten, kulttuurien ja vuorovaikutustilanteiden välillä voi kuitenkin olla siinä, miten korjauksen preferenssijäsenitys toimii, millaisia sosiaalisia rajoitteita korjauksen tuottamiseen liittyy ja millaisia keinoja korjauksen aloittamiseen käytetään (ks. Sidnell 2008: 483). Aikaisemmassa tutkimuksessa on viitteitä siihen, että korjauksiin liittyvä preferenssijäsenitys ei kaikissa tilanteissa ole samanlainen. Esimerkiksi Norrick (1991) on esittänyt, että aikuisen ja lapsen välisissä keskustelutilanteissa toisen korjaaminen ei olisi niin preferoimaton toiminta kuin se on tasavertaisten aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Myös esimerkiksi luokkahuone on korjauksen preferenssin suhteen erilainen tilanne kuin arkikeskustelu (ks. esim. Seedhouse 2004; Kääntä 2010: 73–76) ja luokkahuoneeseen liittyy myös sosiaalisia rajoitteita, jotka vaikuttavat korjauksen jäsentymiseen: opettaja on tietävä osapuoli, jolla on luokkahuoneessa asemansa puolesta oikeus korjata oppilaita tavalla, jota arkikeskustelussa voitaisiin pitää preferoimattomina.

Yllä mainittu aikaisempi tutkimus on osoittanut, että korjausjäsenitystä voi peruseriaatteiltaan pitää lähes universaalina vuorovaikutuksen jäsenityksen muotona (ks. myös Schegloff 2006). Myös keinot aloittaa korjaus ovat hyvin samanlaiset kaikissa tähän mennessä tutkituissa kielissä. Eri kielissä on kuitenkin havaittu olevan Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977) esittelemien korjausaloitteen lisäksi myös muita mahdollisia keinoja aloittaa korjaus, jotka saattavat olla yhteydessä kyseisen kieliyhteisön kulttuurin laajemminkin, kuten

esimeriksi Sidnellin (2008) analysoimat *who is named so* -korjausaloitteet Bequian saarella. Kulttuurilla saattaa olla myös vaikutusta siihen, millaisia korjauksen aloittamisen tapoja suositaan, vaikka kaikki Schegloffin ym. (1977) esittelemät keinot olisivatkin käytössä. Esimerkiksi Ochs (1988: 135–144) on osoittanut, että samoalaiset äidit aloittavat lapselle suuntaamansa korjausjaksot yleensä avoimien korjausaloitteiden kaltaisilla minimaalista ymmärrystä osoittavilla keinoilla, kun taas amerikkalaiset äidit käyttivät vastaavissa tilanteissa useammin ymmärrystarjouksia. Tämän on selitetty olevan yhteydessä siihen, että amerikkalaisessa ja samoalaisessa kulttuurissa ajatellaan eri tavoin siitä, millainen pääsy keskustelukumppaneilla on toistensa ajatuksiin.

Useissa toisen aloittamaa korjausta käsittelevissä tutkimuksissa on nostettu esiin se, että toisen aloittamalla korjauksella voi vuorovaikutuksessa olla myös muita funktioita kuin intersubjektiivisuuden ylläpito ja korjaaminen. Schegloff (2007: 151) kirjoittaa, että silloin kun toisen aloittama korjaus toimittaa keskustelussa korjauksen aloittamisen lisäksi myös jotakin muuta tehtävää, on tuo toiminta usein jollain lailla erimielisyyteen liittyvä. Toisen aloittamalla korjauksilla on monia piirteitä, jotka ovat erityisen sopivia erimielisyydestä vihaamiseen tai sen osoittamiseen. Esimerkiksi jos joku ei oikein ”ymmärrä”, mitä toinen sanoi, nostaa tämä ymmärtämättömyys esiin sen mahdollisuuden, että se mitä toinen sanoi, ei ollut ”ihan oikein” ja implikoi siis samalla, että toisen puhujan kompetenssissa on jotakin toivomisen varaa. Osoittaessaan alkavaa erimielisyyttä tai vihjatessaan siitä toisen tekemä korjausaloite kuitenkin tarjoaa edellisen vuoron puhujalle mahdollisuuden tehdä ongelmia aiheuttaneeseen vuoroonsa muutoksia, niin että vuorosta tulisi helpommin ymmärrettävissä oleva tai muulla tavalla sopivampi tai hyväksyttävämpi. Silloin kun korjausaloitteen vastaanottaja ymmärtää korjausaloitteen esimerkiksi vihjeeksi alkavasta erimielisyydestä, hän voi siis korjausvuorossa vielä perääntyä erimielisyydestä muotoilemalla ongelmavuoroa niin, että mahdollinen erilinjaisuus keskustelijoiden väliltä poistuu. (Schegloff 2007: 151.) Toisen aloittaman korjauksen ja alkavan erimielisyyden tai muun ongelmavuoron kanssa erilinjaisen toiminnan yhteydestä ovat tehneet havaintoja myös Wu (2006) sekä Egbert (1997a, 2004).

Aikaisemmassa tutkimuksessa on osoitettu myös, että korjausaloitteita voidaan käyttää keinona päästä mukaan monenkeskiseen keskusteluun (Egbert 1997a ja b). Toisen aloittamaa korjausta on havaittu käytettävän hyväksi myös jäsenkategorioinnissa eli sen osoittamisessa, minkälaiseen puhujaryhmään tai kategoriaan puhuja tai keskustelukumppani kuuluu (Egbert 2004; Maheux-Pelletier ja Golato 2008).

Tässä tutkimuksessa analysoin toisen aloittamien korjausjaksojen sisäistä rakennetta sekä niiden sekventiaalista sijaintia (luvussa neljä). Lisäksi analysoin niitä vuorovaikutustehtäviä, joita toisen aloittamalla korjausjaksoilla kakkoskielissä vuorovaikutuksessa on (luvuissa neljä, viisi ja kuusi). Tämän vuoksi kaikki tässä luvussa esittelemäni aikaisempi tutkimus on työni kannalta relevanttia, ja työni toisaalta pohjaa tähän aikaisempaan tutkimukseen ja toisaalta

jatkaa sitä. Esittelen aikaisempaa tutkimusta tarkemmin analyysien yhteydessä aina kun se on tarkoituksenmukaista.

3.4.5 Harvinaiset korjausaloitteet

Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977: 369) totesivat korjausartikkelissaan, että heidän esittelemiensä korjausaloitteiden lisäksi on varmasti olemassa myös muita mahdollisia keinoja aloittaa korjaus. Osaan näistä keinoista olen viitannut jo edellä (ks. erityisesti Sidnell 2008), mutta seuraavaksi nostan vielä esiin muutamman sellaisen keino, joita aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu käytettävän korjauksen aloittamiseen ja jotka ovat kiinnostavia myös tämän tutkimuksen näkökulmasta. Tällaisia muita korjauksen aloittamiskeinoja ovat ymmärtämisen ongelmien eksplikoinnit sekä keholliset korjausaloitekeinot (Seo ja Koshik 2010).

3.4.5.1 En ymmärrä -vuorot

Aineistossani on viisi sellaista vuoroa, joissa kakkoskielinen puhuja eksplikoi ymmärtämättömyytensä ja aloittaa samalla korjauksen. Nämä vuorot ovat kahden eri kakkoskielisen puhujan, Viktorin ja Helenin tuottamia. Yhtä lukuun ottamatta ymmärtämättömyyden eksplikoinnit sijoittuvat keskustelussa kohtiin, joissa on jo edellä ollut muita merkkejä ymmärtämisen ongelmista, esimerkiksi aikaisempi samaan ongelmaan kohdistuva korjausaloite. Seuraava esimerkki havainnollistaa vuorovaikutuskontekstia, jollaiseen en ymmärrä -korjausaloitteet aineistossani sijoittuvat. Esimerkissä Viktor on juuri kertonut Saanalle, että hän haaveilee elektronisen sanakirjan ostamisesta, mutta sel-laiset ovat kovin kalliita.

(3.20) Viktor ja Saana, postimyynti

```

01 Saana:      niitä joskus tapaa halvalla, (.) myös
02             ↑postimyynti (.) esitteissä joskus on.
03             (0.8)
04 Saana:      jos sinus< jos sinulle tulee sellaista
05             (0.4) <ilmaisjakelupostia> (0.4) jossom
06             postimyntiesitteitä (.) [sellasia vihkoja
07 Viktor:                                [es postin
08 Saana:      [posti ]myynti
09 Viktor:     [muu   ]
10 Viktor:     mhm.
11 Saana:     .hh
12 Viktor:     loppumyyn↑ti onko se sa[ma]
13 Saana:                                [ei.] (.) postimyynti
14             ää .hhhhh hm (.) #ää# se tarkoittaa
15             sitä että valitset kuvastosta (.)
16             ja tilaat postitse.
17             (0.6)
18 Viktor:     valitsen kuvastost?
19 Saana:     kuvastosta.
20 Viktor:     ja,
21 Saana:     postitse jaetaan <ilmaisjakeluna> .hh

```

22 aa (0.4) luuetteloiuta (.) kuvuvastoja?
 23 (0.4)
 → Viktor: °en ymmurtu°
 25 (0.8)
 26 Saana: mainokusia?
 27 Viktor: maiu:no.
 28 (.)
 29 Saana: mainokusia,
 30 (.)
 31 Viktor: mainostaa?
 32 Saana: mhm.
 33 Viktor: mhm.
 34 Saana: .hhh ja, (1.0) ei ole olemassa kaupupaa
 35 (.) minne menusit? (.) vaan lähuetät (.)
 36 tilauksen postituse.
 37 Viktor: m↑m se ei sopi minulle.
 38 Saana: ei.
 39 Viktor: koska grh. .hhhhh minu (0.8)
 40 halua (.) mä haluan .hhh tarkistaa (.)
 41 sen tarkistaa siitä kuinka paljon sana

Esimerkissä ongelmia aiheuttaa Saanan käyttämä *postimyyntiesite*-sana. Jo Viktorin toisto rivillä seitsemän ennakoi tämän sanan ongelmallisuutta. Rivillä 12 hän esittää ymmärrysehdokkaan, jossa esitettyä ymmärrystä Saana kuitenkin korjaa seuraavassa vuorossa (r. 13 →), jossa hän myös ryhtyy selittämään *postimyynti*-sanan merkitystä. Tämä selitys toimii kuitenkin uutena ongelmavuorona, sillä seuraavassa vuorossa (r. 18) Viktor toistollaan osoittaa ongelmalliseksi *valita*-predikaatin ja sitä seuraavan elatiivissa olevan täydennyksen *kuoastosta*. Tämän jälkeen Saana toistaa *kuvastosta*-sanan (r. 19) ja ryhtyy sen jälkeen edelleen selittämään *postimyynti*-sanan merkitystä (r. 21). Tähän vuoroon vastaukseksi Viktor tuottaa *en ymmärtä*-vuoron.

En ymmärtä-vuoro siis sijoittuu sekvenssissä kohtaan, jossa keskustelijat ovat jo jonkin aikaa selvittäneet samaa sanan ymmärtämiseen liittyvää ongelmaa. Saana on esittänyt useamman selitysvuoron, jotka eivät kuitenkaan ole auttaneet Viktoria ymmärtämään. *En ymmärtä*-vuoron jälkeen Saana vaihtaa strategiaansa ja ryhtyy selittämään *postimyynti*-ilmauksen merkitystä *mainos*-sanan kautta. Pian tämän jälkeen yhteinen ymmärrys palautuu ja Viktor toteaa, että postimyyntistä ostaminen ei sovi hänelle.

Tällaiset ymmärtämättömyyden eksplikointivuorot ovat aineistossani suhteellisen harvinaisia, sillä niitä on koko aineistossa vain viisi kappaletta. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että *en ymmärrä*-vuorojen kaltaiset korjausta aloittavat vuorot ovat melko harvinaisia. Klippi (1996: 138–142) kirjoittaa, että hänen afasiakeskusteluaineistossaan tällaista vuoroa käytetään korjausaloitteena kerran, vaikka hänen aineistossaan samoin kuin tämän tutkimuksen aineistossa on monia sellaisia paikkoja, joissa keskustelijoiden välinen yhteinen ymmärrys on koetuksella. Kalinin (1995) kakkoskielisistä keskusteluista koostuvassa aineistossa on yksi puhuja, joka käyttää *en ymmärrä*-vuoron kaltaisia korjausaloitteita. Kalinin aineiston korjausta aloittavat vuorot näyttävät esimerkkien perusteella kuitenkin olevan omaan aineistooni verrattuna sillä tavalla erilaisia, että niissä on kaikissa mukana temporaalinen adverbi *nyt* (*nu föstå*

inte, nu inte vösstär). *Nyt*-adverbi rajaa ymmärtämättömyyden nimenomaan puhehetken ongelmaksi. Myös Sidnell (2006: 11–12) on esittänyt esimerkkejä korjausaloitteena toimivista ymmärtämättömyyden eksplikoinneista. Hänenkin esimerkeissään ymmärtämättömyys esitetään rajatumpana, sillä niissä puhuja tarkentaa, että hän ei ole ymmärtänyt nimenomaan edeltävässä vuorossa esitettyä kysymystä (*I don't understand your question*). Sekä näiden aikaisempien tutkimusten että tämän tutkimuksen aineiston perusteella näyttää siis siltä, että ymmärtämättömyyden eksplikointeja käytetään vuorovaikutuksessa korjausaloitteina, mutta ne ovat suhteellisen harvinaisia.

3.4.5.2 Keholliset korjausaloitteet

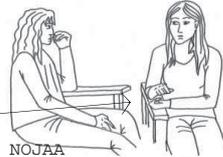
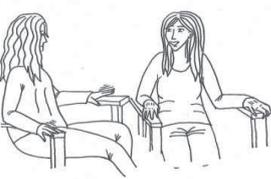
Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) eivät ota artikkelissaan kantaa siihen, käytetäänkö korjauksen aloittamiseen joskus pelkästään ei-kielellisiä eli kehollisia keinoja. Tällaisista keinoista on ylipäätään tehty hyvin vähän tutkimusta, vaikka ajatus erilaisten nonverbaalisten keinojen korjausaloitekäytöstä tuntuukin arkijärjen perusteella todennäköiseltä. Tietäkseni ainoa tähän mennessä julkaistu nonverbaalisiin korjausaloitteisiin keskittyvä tutkimus on Seon ja Koshikin (2010) tuore artikkeli kahdesta korjauksen aloittamiseen käytetystä eleestä kakkoskielisissä keskustelutilanteissa. Korjausaloitteiksi tulkittiin heidän aineistossaan eleet, joissa puhuja käänsi tai kallisti päätään sivulle säilyttäen samalla katsekontaktin keskustelukumppaniinsa, sekä eleet, joissa korjauksen aloittaja työnsi päätään ja liikutti ylävartaloaan hieman keskustelukumppaniaan kohden. Seo ja Koshik (2010) kirjoittavat, että nämä eleet toimivat heidän aineistossaan avoimen korjausaloitteen tavoin sikäli, että ne eivät spesifioi, mikä edeltävässä vuorossa oli ongelmallista. Heidän analyysinsä keskeinen ajatus on, että tällaiset eleet tulkitaan korjausaloitteiksi sen vuoksi, että ne sijoittuvat tarkasti ongelmavuoroa seuraavaan vuorojen väliseen siirtymätilaan (eli samaan paikkaan, jossa kielellinenkin korjausaloite voisi sijaita). Tämän sijoittumisensa ansiosta nämä eleet tulkitaan itsenäisiksi vuoroiksi, joten ne toimivat korjausaloitteina.

Tämän tutkimuksen aineistossa on muutama tapaus, joissa näyttää todennäköiseltä, että osallistujat tulkitsevat toisensa kehollisen toiminnan korjausta aloittavaksi³¹. Myös näissä aineistoni tapauksissa korjausaloitteena käsitelty kehollinen toiminta toteutuu lähinnä pään asennon muuttamisena samoin kuin Seon ja Koshikin (2010) analyysissa. Ongelmana aineistoni kehollisten korjausaloitteiden analyysissa on kuitenkin se, että niissä ilmeiden analysoiminen kovin tarkasti ei ole mahdollista, koska keholliseksi korjausaloitteeksi tulkittu vuoron tuottajan kasvot eivät näy kokonaan kamerassa. Ilmeillä todennäköisesti on myös vaikutusta siinä, että toiminta tulkitaan korjausta aloittavaksi. Esitän tässä yhden näistä aineistoni kehollisista korjausaloitteista. Esimerkissä keskustelevat Saija ja Helen. Helen on aloitteleva suomen kielen puhuja ja hä-

³¹ Kaiken kaikkiaan tällaisia tapauksia on neljä. Olen laskenut ne mukaan korjausta aloittavien vuorojen kokonaismäärään (ks. seuraava luku), vaikka ei olekaan selvää, voiko tällaisia ”kehollisia korjausaloitteita” pitää itsenäisinä vuoroina.

nellä on melko suuria vaikeuksia vuorojensa muotoilussa. Myös Saija suuntautuu omassa toiminnassaan toistuvasti siihen, että Helen ei välttämättä ymmärrä kaikkia hänen käyttämiään ilmauksia. Helen ja Saija ovat juuri puhuneet erilaisista bileistä, ja keskustelusta on käynyt ilmi, että he pitävät bilettämistä mukavana asiana. Tähän kontrastiksi Saija alkaa puhua siitä, miten kotona istuminen on tylsää. Saija istuu litteraation yhteydessä olevissa kuvissa oikealla ja Helen vasemmalla puolella.

(3.21) Helen ja Saija, Kotona istuminen on tylsää

- 01 Saija: se on tylsää.
 02 (0.6) ((Saija katsoo Heleniä kysyvästi)
 03 Saija: °>tiedätkö sanan<°
 04 (0.4) ((Helen pyörittää päätään))
 05 Saija: tylsää >boring<
 06 Helen: joo.
 07 Saija: nt. jos jos vaan (istuu) *kotona.
- 
- Helen Saija
- * LYÖ KÄDELLÄ TUOLIN NOJAA
- [(0.4)] ((Helen kääntää päätään hieman oikealle ja katsoo Saijaan))
- 09 Saija: °jos° ainoastaa- pelkästään istuu kotona, (.)
 10 se on tylsää.
 11 (.)
 12 Saija: °>jos<° ei tee muuta. (.) vain istuu kotona.
- 
- 13 Helen: [ei ymmärrä (- [-)]
 14 Saija: [hh ää kotona.
 15 Helen: j↑oo.
 16 Saija: joo?
 17 Helen: joo.
 18 Saija: ymmärrät. okei. (.) istua kotona?
- 
- *TAPUTTAA TUOLIN NOJIA ((korjausaloite-ele päättyy))
- 19 Helen: [°istua° *OO]
 20 Saija: nii.
 21 Saija: eli olla pelkästään kotona. (.)
 22 se on tylsää.

Esimerkissä korjausaloitteeksi tulkittu nonverbaalinen toiminta sijoittuu riville kahdeksan. Siinä Helen katsoo Saijaan ja kallistaa päätään oikealle alaviistoon. Tämä ele on samanlainen kuin toinen Seon ja Koshikin (2010) kuvaamista eleis-

tä. On mahdollista analysoida, että Saija käsittelee elettä korjausaloitteena, sillä seuraavassa vuorossa hän pyrkii selittämään rivillä seitsemän ollutta ongelma-
vuoroaan. Korjausvuorossaan hän modifioi *vaan*-adverbia ja tuottaa sille syno-
nyymiset ilmaukset *ainoastaan* ja *pelkästään*. Tämä korjausoperaatio ei riitä pois-
tamaan ongelmaa, ja ongelmailmauksen käsittely jatkuu. Korjausvuoroa seuraa
mikrotauko, jonka jälkeen Saija muotoilee ongelma-
vuoroaan edelleen. Rivin 11
tauon aikana Helen ei muuta asentoaan eikä elehdi näkyvästi vaan hänen asen-
tonsa pysyy samanlaisena kuin se oli jo rivin kahdeksan aikana. Voi siis olla
mahdollista, että Saija tulkitsee tämän asennon muuttumattomuuden tarkoitta-
van sitä, että sama ymmärtämisen ongelma on edelleen olemassa. Rivillä 12
Saija muotoilee ongelmallista lausumaa edelleen, mutta seuraavassa vuorossa
Helen kuitenkin toteaa eksplisiittisesti, että ymmärtämisessä on edelleen on-
gelmia³². Tämän jälkeen Saija lähtee pilkkomaan ongelmalausumaa osiin. Ensin
hän varmistaa, että Helen ymmärtää paikan adverbien *kotona* (r. 14), jonka jäl-
keen hän lisää sen yhteyteen *istua*-verbin (r. 18). Helen osoittaa ymmärrystä en-
simmäisen kerran rivillä 19, jonka aikana hän taputtaa tuolin nojia molemmilla
käsillään. Tällä eleellä hän tuntuu osoittavan, että hän ymmärtää *istua*-verbin
tarkoituksen. Samalla hän kääntää päänsä toiseen asentoon kuin se oli korjausta
aloittavan vuoron aikana. Helenin korjausaloite-
ele siis pysyy yllä ja muuttu-
mattomana riviltä kahdeksan aina siihen saakka kunnes hän rivillä 19 osoittaa
ymmärrystä ja tuottaa muunlaisia eleitä.

Riville kahdeksan sijoittuvan hiljaisuuden ja sen aikana tuotetun kehollis-
sen toiminnan eli pään kääntämisen hieman alaviistoon oikealle voi siis tässä
ajatella toimivan korjausaloitteena. Samalla tavalla myös Seon ja Koshikin
(2010) analyysissä näyttää siltä, että vastaavatyypiset eleet todellakin tulki-
taan jonkinlaisiksi osoittimiksi ymmärtämisen ongelmista. Ongelmallisempaa
on kuitenkin sen argumentoiminen, että eleet toimivat itsenäisinä vuoroina ja
että ne tulisi analysoida vierusparin etujäseniksi. Edeltävän esimerkin korjaus
rivillä yhdeksän olisi mahdollista analysoida myös vuorojen välisessä siirtymä-
tilassa aloitetuksi korjaukseksi, kuten myös Seon ja Koshikin (2010) esittelemät
tapaukset. Rivin kahdeksan vuoron analysoiminen korjausaloitteeksi on kui-
tenkin houkuttelevaa siksi, että tauon aikana selvästi tapahtuu tietty ele (pään
kääntäminen alaviistoon), johon keskustelukumppanin toiminnan voisi ajatella
olevan looginen reaktio. Vuorovaikutuksessa osallistujat monitoroivat koko
ajan niin omaa kuin keskustelukumppaninsa puhetta. Esimerkiksi Goodwin
(1980, 2000) on osoittanut, että puhujat modifioivat puhettaan sen mukaan, mi-
ten keskustelukumppani puheen tuottamisen aikana toimii. Puhujat saattavat
esimerkiksi keskeyttää puheensa huomattessaan, että kuulija ei aktiivisesti katso
heitä, ja jatkaa puhettaan vasta siinä vaiheessa, kun kuulijan huomio on varmis-
tettu (Goodwin 1980). Jos puhuja keskeyttää puheensa reagoidakseen keskus-
telukumppanin toimintaan, eikö keskustelukumppanin toiminta olisi analysoita-
vissa korjausaloitteeksi, jos myös yllä olevan esimerkin kaltaiset ”keholliset

³² Vrt. tätä *ei ymmärrä* -vuoroa edellä esimerkissä (3.20) analysoituun vuoroon. Myös
tässä ymmärtämisen ongelmien eksplikointi siis sijoittuu kohtaan, jossa on jo edellä
jonkin aikaa käsitelty samaa ongelmaa.

vuorot” analysoidaan korjausaloitteiksi? On ongelmallista ajatella, että tietty kehollinen toiminta tulkitaan korjausaloitteeksi siksi, että se sijaitsee paikalla, jossa korjausaloite tavallisesti sijaitisi, jos korjausaloitteiksi ei analysoida myös kaikkia niitä muita muualla sekvenssissä sijaitsevia kehollisen toiminnan muotoja, joiden takia puhuja ryhtyy modifioimaan puhettaan.

Puhetta ei voi tuottaa päällekkäisesti, koska päällekkäispuhunta vaikeuttaa kuulemistä. Kehollisia toimintoja sen sijaan voi tuottaa ja tulkita yhtä aikaa kielellisen toiminnan kanssa ja toisaalta myös eri puhujat voivat tuottaa samanaikaisia kehollisia toimintoja ilman että kuuleminen tai nonverbaalisen toiminnan vastaanottaminen häiriintyy. Koska nonverbaalisia toimintoja ei välttämättä tarvitse tuottaa vuorotellen samaan tapaan kuin puhetta, on perusteltua olettaa, että kehollinen toiminta voi vuorovaikutuksessa jäsentyä ainakin osin eri tavoin kuin puhe. Tämän vuoksi kehollisten keinojen analysoiminen tai ”pakottaminen” niihin jäsennyksiin, joiden on havaittu toimivan puheessa, ei välttämättä ole kovin hedelmällistä. Ajattelen, että kehollisen toiminnan analyysissa olisi syytä lähteä liikkeelle pikemminkin olettaen, että kehollinen toiminta jäsentyy eri tavalla kuin puhe kuin olettaen, että se organisoituu samoin periaattein kuin kielellinen toiminta vuorovaikutuksessa. Seon ja Koshikin (2010) esittämä näkökulma toimii tietenkin hyvänä lähtökohtana, mutta jatkotutkimusta tarvittaisiin siitä, miten heidän esittelemänsä korjausaloitteiksi tulkitut vuorot suhteutuvat kaikkeen siihen muuhun puheen vastaanottajan toimintaan, jonka johdosta puhuja mahdollisesti modifioi vuoroaan.

On myös mahdollista, että kakkoskielisessä keskustelussa oman ja keskustelukumppanin puheen ja muun toiminnan havainnointi on erityisen tarkkaavaista, koska ymmärtämisen ongelmien mahdollisuus on kielitaidosta johtuvien kysymysten takia koko ajan enemmän läsnä kuin äidinkielisten puhujien keskustelutilanteissa. Seon ja Koshikin (2010) analysoima aineisto koostui kakkoskielisistä keskusteluista, ja he toteavatkin, että on epäselvää, miten hyvin heidän havaintonsa ovat yleistettävissä äidinkielisten välisiin keskustelutilanteisiin. Myös ne muutamat muut tutkimukset, joissa on tehty havaintoja kehollisista keinoista aloittaa korjaus, perustuvat aineistoon, jossa on mukana kakkoskielisiä puhujia. Esimerkiksi Kääntä (2010: 213–220) on analysoinut jaksoja, joissa opettajan hiljaisuus ja liikkumattomuus (*motionless embodied action*) tulkitaan korjausta aloittavaksi toiminnaksi luokkahuonekontekstissa, jossa on kysymys joko englannin kielen oppimisesta tai tilanteesta, jossa äidinkieleltään suomalaiset oppilaat opiskelevat englanniksi. Käännän aineistossa on kaksi esimerkkiä, joissa opettajan kehollinen toiminta (tai pikemminkin toiminnan puuttuminen) tulkitaan korjausaloitteeksi. Näissä esimerkeissä korjausta aloittava kehollinen toiminta sijoittuu luokkahuoneessa tyypilliseen aloite-reaktio-arvio-sekvenssiin (ks. esim. Tainio 2007a) kolmanteen vuoroon eli oppilaan toimintaa arvioivan vuoron paikalle. Käännän (2010: 213–220) analyysi antaa viitteitä siihen suuntaan, että korjaus voi jäsentyä eri toimintakonteksteissa eri tavoin. Luokkahuonekontekstissa ja erityisesti luokkahuonevuorovaikutukselle ominaisessa kolmiosaisessa sekvenssissä hiljaisuus ja liikkumattomuus voi tulla tulkituksi korjausaloitteeksi. Toisenlaisessa vuorovaikutuskontekstissa se voisi saada toisen-

laisen tulkinnan. Käännän esimerkit olisi mahdollista analysoida myös suoriksi toisen korjauksiksi, sillä niissä varsinaisen korjausvuoron tuottaa toinen oppilas kuin ongelmavuoron tuottaja eikä ongelmavuoron ja korjausvuoron väliin tule muuta puhetta.

Sekä Seon ja Koshikin (2010) että Käännän (2010) havainnoissa korostuu ajatus siitä, että korjausta aloittavan eleen sijainti sekvenssissä on keskeinen tekijä siinä, että tuo ele tulee tulkituksi korjausaloitteeksi. Myös Kalin (1995) on väitöskirjassaan esittänyt, että reaktion puuttumista (eli hiljaisuutta) voisi pitää korjausaloitteena. Kalinin aineisto koostuu äidinkielisten ja kakkoskielisten ruotsin kielen puhujien keskusteluista. Hän toteaa, että aineistossa esiintyy pitkiä taukoja sellaisissakin asemissa, joissa reaktio toiselta puhujalta olisi odotuksenmukainen (esimerkiksi kysymysten jälkeen). Kun reaktiota ei kuitenkaan tule, edellinen puhuja ottaa vuoron takaisin itselleen ja jatkaa puhetta esimerkiksi selittämällä tai muotoilemalla aikaisempaa lausumaansa. Kalin esittää, että sekä taukojen pituus että niitä seuraava puhe, joka selvästi käsittelee taukoa ongelman osoituksena, osoittavat, että hänen aineistossaan myös tauot toimivat joissakin tilanteissa korjauksen aloitekeinoina. (Kalin 1995: 64–114.) Kalinin havainnot perustuvat kuitenkin pelkästään ääninauhoitettuun aineistoon, eikä hänellä siis ole ollut mahdollisuutta analysoida sitä, miten keskustelijat toistensa kehollista toimintaa tulkitsevat hiljaisuuksien aikana. Todennäköisesti hiljaisuus itsessään ei toimi korjausaloitteena vaan hiljaisuuden aikana tapahtuu jotakin sellaista, mikä voidaan tulkita korjausaloitteeksi. Tämä tapahtuminen voi olla esimerkiksi liikkumattomuutta, kuten Käännän (2010) esimerkeissä.

Kaikki yllä mainitut tutkimukset, joissa on tehty havainnoja kehollisista korjauksen aloittamisen keinoista, osoittavat, että lisää tutkimusta tältä alueelta tarvittaisiin. Kaikissa tutkimuksissa ongelmallinen on ajatus siitä, että tietty ele (tai pelkkä hiljaisuus) yksin toimisi vuorona. Tässä tutkimuksessa en pysty analyysissäni keskittymään tähän ongelmaan, koska yllä analysoidun esimerkin kaltaisia vuoroja on aineistossani vain muutamia. Toisaalta ajattelen myös niin, että tutkimuksessa, jonka tavoitteena on kehollisten korjausaloitteiden analysoiminen, tulisi lähtökohtaisesti analysoida kaikkea puheen vastaanottajan nonverbaalista toimintaa ja identifioida tuosta toiminnasta ne kohdat, joihin puhuja reagoi mukauttamalla omaa puhettaan. Nuo kohdat sijoittuvat todennäköisesti sekventiaalisesti erilaisiin asemiin kuin kielellisesti tuotetut korjausaloitteet. Tällainen tutkimus laajentaisi käsitystämme siitä, millainen tehtävä kehollisella toiminnalla on korjauksen jäsentymisessä. Tällaisen tutkimuksen tulisi kuitenkin perustua aineistoon, josta nonverbaalinen toiminta on esteettä analysoitavissa. Kehollisten korjausaloitteiden tarkempi analyysi jää siis tulevaisuuden haasteeksi.

3.3 Rajanvetoa: korjausaloitteiden lähi-ilmioistä

Korjauksen aloittamiseen käytettyjä keinoja voidaan vuorovaikutuksessa käyttää muihinkin tehtäviin kuin korjauksen aloittamiseen. Korjausaloitteiden rajatapauksia ja niiden lähi-ilmioitä on käsitelty jonkin verran aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. esim. Schegloff 1997; Raevaara 1993: 88–89; Wilkinson ja Kitzinger 2006; Wu 2006). Esimerkiksi Schegloff (1997) on artikkelissaan näyttänyt, että avoimen korjausaloitteen kaltaisia vuoroja voidaan käyttää keskustelussa esimerkiksi penäämään vastausta tilanteissa, joissa vastausta ei tule kysymyksen esittäjän näkökulmasta tarpeeksi nopeasti (Schegloff 1997: 508–510). Esimerkissä (3.22) Simo käyttää *hä*-partikkelia vastauksen penäämiseen tilanteessa, jossa hänen kysymystään on seurannut tauko, eikä Sirpa, jolle kysymys on kohdistettu, ole vielä vastannut. Lisäksi Schegloff (1997: 514) on näyttänyt, että korjausaloitteen kaltaisia vuoroja voidaan käyttää myös vastauksina vuoroihin, joissa jotakuta keskustelijaa kutsutaan nimellä tai muulla huomionkohdistimella, koska hänen huomionsa on havaittu suuntautuvan pois vuorovaikutustilanteesta. *Hä*-partikkeli on tällaisessa käytössä esimerkissä (3.23).

(3.22) Ada ja iltatee, Kirkkohistoria

01 Simo: kirkkohistoria oli se ↑kaikkein
02 vaikein aine koulus.
03 (0.5)
04 Sirpa: °mt.° ei ollu.
* PUHUU LEIPÄ SUUSSAAN; SIRPAN KATSE ON LEHDESSÄ, JOTA LUKEE
05 Simo: *(oli se) mikä sit oli kuivempi.
06 (0.4)
→ Simo: hä.
08 (0.4)
09 Sirpa: ei varmaan pitäs puhuu ruoka suus.
10 (0.8) ((Simo hörppää teetään ja katsoo Sirpaan))
11 Ada: °fh he he fh.°°
12 Simo: AIVA SAMA.
13 (0.4)
14 Simo: mikä oli kuivempi.
15 (0.4)
16 Sirpa: historia.

(3.23) Alina ja Saku, Lappi

01 Saku: pitäs päästä syömää jo missä meitä (-),
02 (0.8)
03 Alina: onko läm[pimämpää lapissa nyt
04 Saku: [missä meidän ftiedenainenf eh heh
05 on nyt oikee
06 (.)
07 Alina: he:i
→ Saku: hä
07 Alina: onko lämpimämpää lapissa nyt ku (.) täällä
08 Saku: ei ku samallaista

Esimerkin (3.22) kaltaiset tapaukset, joissa avoimen korjausaloitteen kaltaista vuoroa käytetään penäämään vastausta kysymykseen, ovat Schegloffin mukaan kyllä korjauksia, mutta hyvin toisenlaisia kuin toisen aloittamat korjausjaksot yleensä (Schegloff 1997: 512). Tällaisessa tapauksessa korjataan sekvenssin etenemistä, ja korjauksen aloittajana on toinen puhuja, mutta ongelmavuorona ei käsitellä mitään konkreettista vuoroa vaan pikemminkin sitä tosiasiaa, että vastaus puuttuu. Esimerkin (3.22) *hä*-vuoro (r. 07) siis käsittelee ongelmallisena lähinnä sitä edeltävää taukoa, jonka aikana vastaus Simon esittämään kysymykseen olisi ollut relevantti toiminta. Tällaista vastauksen penäämistä voi pitää toisen aloittaman korjauksen rajatapauksena. Tämänkaltaisia esimerkkejä löytyy aineistostani muutama, eikä niiden käsittely ole tässä työssä keskeistä, sillä niissä korjausaloitetta käytetään hyvin erityyppiseen tehtävään kuin toisen aloittamissa korjausjaksoissa tavallisesti.

Esimerkissä (3.23) Sakun tuottama *hä*-partikkeli on reaktio Alinan edellisessä vuorossa tuottamaan huomionkohdistimeen *hei*. Tässäkin esimerkissä ongelmana on sekvenssin eteneminen, sillä Sakun huomio on suuntautunut muualle eikä hän reagoi Alinan rivillä kolme esittämään kysymykseen. *Hä*-partikkeli ei tässä kuitenkaan toimi samassa tehtävässä kuin edeltävässä esimerkissä, vaan tässä Saku *hä*-partikkelilla osoittaa taas olevansa ”linjoilla” eli valmiina jatkamaan keskustelua. Tässä *hä*-partikkeli ei siis enää ole korjausaloitekäytössä vaan sillä on tyystin toisenlainen tehtävä eli huomionkohdistimeen reagoiminen. Samanlaisessa tehtävässä voitaisiin suomessa todennäköisesti käyttää myös partikkelia *no* (ks. Sorjonen 2002)³³.

Korjausilmiöiden raja- ja lähi-ilmiöiden erittely on tarpeen, sillä aina ei ole helppoa tai yksiselitteistä sanoa, milloin tietty vuoro toimii korjausaloitteena ja milloin jossakin muussa tehtävässä. Rajanvedon ongelmat liittyvät toisaalta siihen, että samanlaisia keinoja käytetään vuorovaikutuksessa erilaisiin tehtäviin. Toisaalta rajanvedon ongelmat liittyvät myös siihen, että korjausaloitteet sijaitsevat usein sekventiaalisesti kohdissa, joissa voisi olla odotuksenmukaista tuottaa myös jokin korjauksen aloittamista lähellä oleva toiminta, esimerkiksi uutisen vastaanotto. Esimerkiksi uutta puheenaihetta esiin tuova vuoro saa usein seuraavaksi vuorokseen korjausaloitteen. Relevantti reaktio uutta puheenaihetta introdusoivaan vuoroon olisi kuitenkin myös jokin sellainen keino, joka käsittelee vuoroa uutta informaatiota esiin tuovana ja kehottaa puhujaa jatkamaan aiheen käsittelyä (esimerkiksi vuoron predikaatin toisto + *vai*-partikkeli tai dialogipartikkeli) (ks. Raevaara 1993: 88; VISK § 1200, § 1701). Analysoin tässä aluluvussa lyhyesti muutamia sellaisia tapauksia, jotka olen sulkenut korjausaloitekokoelmieni ulkopuolelle mutta jotka kuitenkin joiltakin osin muistuttavat tehtävältään korjausaloitteita. Rajatapausten tarkastelun kautta pyrin vielä täsmentämään sitä, millaisia ilmiöitä käsittelen tässä työssä toisen aloittaman korjauksen piiriin kuuluvina ja millaiset ilmiöt taas olen analysoinut joksikin muuksi toiminnaksi kuin korjaukseksi.

³³ Ja kiinnostava kysymys olisikin, mitä eroa *no*- ja *hä*-partikkeleilla on tällaisessa tehtävässä.

Kuten olen jo aikaisemmin todennut, korjausilmiöinä pidetään keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa kaikkia niitä keinoja, joiden avulla keskustelijat käsittelevät puheen tuottamisessa ja vastaanottamisessa esiintyviä ongelmia (Schegloff, Jefferson ja Sacks 1997). Mitä tahansa sanaa, elettä, lausumaa tai muuta vuorovaikutuksen piirrettä voidaan keskustelussa käsitellä ongelmallisenä. Tämän työn fokuksessa olevien toisen aloittamien korjausjaksojen olenainen piirre on lisäksi se, että ne muodostavat aina välisekvenssin (Jefferson 1972) ja viivyttävät ongelmavuoroon vastaanottajan varsinaista vastausta ongelmavuoroon. Ne tapaukset, jotka olen sulkenut tarkastelemieni korjausilmiöiden ulkopuolelle, ovat tavalla tai toisella ongelmallisia suhteessa tähän korjauksen keskustelunanalyttiseen määritelmään. Käsittelen tässä alaluvussa erityisesti edeltävän vuoron osittaisia toistoja sekä avoimien korjausaloitteiden kaltaisia vuoroja, sillä näitä vuorotyyppejä esiintyy aineistossani eniten korjausaloitetta lähellä olevissa tehtävissä. Ymmärrysehdokkaat muistuttavat usein ymmärryksen osoittamiseen käytettyjä formulointivuoroja, mutta tarkastelen rajanvetoa ymmärtämisen tarkistamisen ja osoittamisen välillä tarkemmin luvussa neljä ymmärrysehdokkaista kirjoittaessani.

Aineistossani korjausaloitekeinoja, erityisesti toistoja ja avoimen korjausaloitteen kaltaisia vuoroja, käytetään usein paitsi korjausjakson aloittamiseen myös edeltävän vuoron vastaanottamiseen. Niillä saatetaan ottaa edeltävä vuoro vastaan siten, että siitä topikalisoidaan jokin tietty asia jatkokäsittelyn aiheeksi. Toisaalta niiden avulla voidaan myös osoittaa edeltävässä vuorossa esiin tuotu asia jollakin tavalla yllättäväksi tai hämmästyttäväksi. Edellistä vuoroa vastaanottaessaan nämä keinot ovat tehtävässä, joka tulee hyvin lähelle samojen keinojen korjausaloitetehtävää. Ne ovat aineistossani keskeisin korjausaloitteiden "sukulaisilmiö".

Edeltävän vuoron osittaista toistoa käytetään aineistossani siis ottamaan vastaan edeltävää vuoroa ja nostamaan siitä jatkokeskustelun aiheeksi jonkin seikka. Seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat tällaisia tapauksia.

(3.24) Fred ja Sami, Mari on töissä

```

01 Fred:      .hhh missä mari nyt.
02            (0.4) ((Sami syö pullaansa))
03 Fred:      [>onko<] hänellä on, (.) koulu tai,
              * LAITTAA PULLAN ETEENSÄ PÖYDÄLLE
04 Sami:      [*(-) ]
05 Sami:      m< e:i.
06 Fred:      Hm.
              * FRED KATSAHTAA SAMIIN; SAMI KATSOO ETEENSÄ
07 Sami:      hän on *töissä.
08            (.)
→ Fred:      .h ↑töisä,
              *PURESKELEE PULLAA JA NYÖKYTTELEE SAMALLA
10 Sami:      yliopi- *(0.4) yliopistolla.
11            (0.6) TAUON AIKANA FRED KÄÄNTÄÄ ENSIN KATSEENSA SAMIIN
              JA SITTEN MYÖS SAMI FREDIIN
              * MOLEMMAT KÄÄNTÄVÄT KATSEENSA TAKAISIN ETEENPÄIN
12 Fred:      Aah: *mitä hän tekee,

```

(3.25) Nadja ja Siru, Mainoksia

01 Siru: mutta (.) †miten työssä menee.
 02 Nadja: ihan hyvin.
 03 Siru: fmitä sä oot kaikkee tehny_s sielä h.f
 04 Nadja: niik ai mä oon mediaosastoos:sa
 05 ja [aina mä teen °tee° semmone
 06 Siru: [mhm.
 07 Nadja: .hhh #ee# ai< #e# e mainoksia mät teen.
 → Siru: †mainoksia,
 09 Nadja: niin=
 10 Siru: =min[kälaisia]
 11 Nadja: [tietokoneella] että e se: °se° .hh e
 12 sellainen #e# etä: #e:# hetkinen (.)
 13 asiakkaita mitä haluavat,

(3.26) Ada ja kortit, Itku

01 Siiri: olik_s se äiti sur ryhmäs.
 02 Sirpa: jo:o.
 03 (1.2) ((Sirpa sekoittelee teetään,
 Ada nyplää kädessään olevaa korua))
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAAN
 04 Sirpa: marissal tuli *itku.
 05 (.)
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIRPAAN; SIRPA KATSOO SOKERIASTIAAN,
 ON LISÄÄMÄSSÄ SOKERIA TEEHENSÄ
 → Ada: *itku.=
 07 Sirpa: =hänel haettii nenäliinat sit et onks
 * KATSOVAT TOISIAAN
 08 kiva lähtee tääl(t). (.) *Onks marissa
 09 herkkä, (.) empfinlich (.) <onk marissa
 10 empfinlich herkkä>.

(noin kaksi minuuttia litteraatiota poistettu)

108 Ada: mut miks marissa itki.
 109 (0.8)((Sirpa juo teetään))
 110 Sirpa: no sitte ko marissalt kysyttii
 111 et, (0.8) onks kiva lähtee tai milt se
 112 tuntuu nii sit marissa vaa istu
 123 ja (0.4) sit hänel tuli itku.

Yllä olevien esimerkkien kohdevuorot ovat kaikki vuoroja, jotka toistavat edeltävästä vuorosta yksittäisen sanan. Toistot sijoittuvat uutta informaatiota tuovien vuorojen jälkeen: kahdessa ensimmäisessä esimerkissä kysymys-vastausvierusparin jälkeen ja kolmannessa esimerkissä muunlaisen uutta tietoa tuovan vuoron jälkeen. Kaikissa esimerkeissä on myös myöhemmin vuoro, joka osoittaa, että toiston tuottaja hakee toistamaansa ilmaukseen liittyen lisää tietoa. Ensimmäisessä esimerkissä Fred kysyy rivillä 12, mitä puheena oleva Mari työssään tekee. Toisessa esimerkissä Siru haluaa tietää, millaisia mainoksia Nadja on töissä tehnyt (r. 10). Kolmannessa esimerkissä Ada hakee lisää tietoa siitä, miksi puheena oleva Marissa on itkenyt. Edeltävän vuoron osittainen toisto toimii siis näissä esimerkeissä puheenaiheen topikalisoijana siinä mielessä, että niillä osoitetaan kiinnostusta edeltävää vuoroa kohtaan ja ne näyttävät johtavan

siihen, että puheenaiheen käsittely jatkuu seuraavissa vuoroissa. Esimerkeissä toistoja ei siis selvästi tulkita osoitukseksi ongelmista puheen vastaanottamisessa.

Edellisten esimerkkien toistot ja muut vastaavat toistot aineistossani ovat prosodisilta ominaisuuksiltaan hyvin samanlaisia kuin monet aineistoni korjausaloitteena toimivat toistot. Toiston tuottamisen tapa ei siis selvästi erota näitä tapauksia korjausaloitteena toimivista toistoista. Myös toistoja seuraava vuoro on näissä tapauksissa joskus samanlainen kuin korjausaloitteena toimivia toistoja seuraava vuoro, sillä molemmissa tapauksissa seuraava vuoro voi olla pelkkä vahvistus. Toiston jälkeen tulevaa vuoroa seuraava vuoro kuitenkin usein vihjaa siitä, että kyseessä ei ole korjausjakso, sillä uuden puheenaiheen esiintuoja jatkaa puheen aihetta viimeistään toistoa seuraavan vahvistuksen jälkeen (esimerkki 3.25), usein jo heti toiston jälkeen (esimerkit 3.24, 3.26) eikä toisto siis näissä tapauksissa aina aloita selvästi välisekvenssiä.

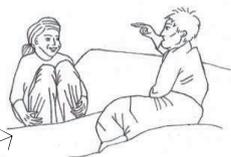
Huomionarvoista on se, että aineistossani nämä edellistä vuoroa vastaanottavat ja topikalisoijina toimivat vuorot rakentuvat usein pelkän toiston varaan. Vuoroihin ei siis välttämättä liity esimerkiksi lausumanloppuista *vai*-partikkelia tai vuoronalkuista *ai*-partikkelia, joiden on aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa havaittu liittyvän toistoihin, joilla topikaalistetaan edeltävästä vuorosta jotakin (ks. VISK § 1200, § 1701; Raevaara 1993: 88; Sorjonen 2001: 300 alaviite 8). Kiinnostavaa olisikin vertailla tämänkaltaisia vuoroja partikkelillisiin vuoroihin ja analysoida, miten niiden tehtävät mahdollisesti eroavat toisistaan. Toisaalta vuorojen partikkelittomuus saattaa olla yhteydessä myös puhujien erilaisiin kielellisiin statuksiin, sillä partikkelittomia vuoroja tuottavat aineistossani useammin kakkoskieliset puhujat.

Aineistossani edeltävän vuoron osittaista toistoa käytetään myös sellaisissa tilanteissa, joissa toistolla topikalisoinnin lisäksi osoitetaan myös jonkinlaista affektia puheen aiheena olevaa asiaa kohtaan. Tämä affekti on mielestäni parhaiten kuvattavissa sanalla ”hämmästyminen”. Toiston (ks. esimerkki 3.19) lisäksi tällaisia hämmästeleviä vuoroja tuotetaan aineistossani *häh-* tai *täh-*partikkeleilla tai *mitä-*kysymyssanalla. *Mitä-*kysymyssanan lisäksi myös muita interrogatiivipronomineja voidaan todennäköisesti käyttää samanlaiseen tehtävään, mutta aineistostani ei kuitenkaan tällaisia tapauksia löydy³⁴. Totesin jo korjausaloitteiden prosodiasta kirjoittaessani, että nämä hämmästelevät vuorot eroavat korjausta aloittavista vuoroista ennen kaikkea prosodialtaan. Tällaisten vuorojen prosodisia ominaisuuksia on analysoinut erityisesti Selting (1996), joka on osoittanut, että hämmästyttä osoittava prosodia tuotetaan usein joko ympäristöä voimakkaammalla ja korkeammalla äänellä tai esimerkiksi ympäristöä voimakkaammalla äänellä ja lausuman sisäisellä suurella sävelkorkeusvaihtelulla (ks. Selting 1996: 239). Samanlaisia prosodiaan liittyviä havaintoja on tehty muissakin tutkimuksissa (Wilkinson ja Kitzinger 2006; Svennevig 2004; Egbert 2008: 106). Prosodian lisäksi hämmästyksen osoittamiseen käytetään usein

³⁴ Selting (1996) on kuitenkin osoittanut, että ainakin saksankielisissä keskusteluissa kaikentyyppisiä korjausaloitteita voidaan prosodisesti kohosteisina käyttää hämmästytyyn, myös esimerkiksi ymmärryshedokkaita.

myös samanaikaisia kehollisia keinoja (ks. myös Wilkinson ja Kitzinger 2006: 152–153; Svennevig 2004: 505). Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista tapusta. Se sijoittuu jaksoon, jossa Ingrid ja Saimi ovat keskustelleet erilaisista illanvietoista. Esimerkin litteraattiin yhdistetyssä kuvassa Ingrid istuu vasemmalla ja Saimi oikealla puolella.

(3.27) Ingrid ja Saimi, Ryhmäseksi

- 01 Saimi: meillon nimittäi kirsing kans >sellane< me
 02 ollaan naurettu sitä et se niinku ihav <vakio>,
 03 Ingrid: [>joo<
- [
- 
- Ingrid Saimi
- 04 Saimi: [et vähintääng kerran illan aikana joku tulee
 05 {ehdottaam meille° ryhmäseksiä?}]
- 
- Ingrid: { [fäh?ɛ] }
- 
- 07 Saimi: [iha oikeesti se on [.h >siis< e
 [
- 08 Ingrid: { [fihan tosif eh heh heh heh] }
- 09 Saimi: kenenkääm muun kanssa kum mä ool liikenteessä
 10 niin ei tuu >se o iha uskomato< me ollaa
 11 aina kirsin kans >sillee et< .h @taa@.

Esimerkissä Ingrid reagoi hymyilevällä äänellä ja hyvin painokkaasti tuotetulla *häh*-vuorolla Saimin edeltävään vuoroon (r. 06). *Häh*-partikkelia tuottaessaan Ingrid samalla lyö molemmat kätensä polviinsa, ja myös hänen ilmeensä kuvastaa hämmästyneisyyttä (r. 06). Partikkelin tuottamisen tapa eli kohosteinen prosodia ja käsien lyöminen polviin osoittaa selvästi, että Ingrid on ymmärtänyt edeltävän vuoron. *Häh*-partikkelilla ei siis tässä osoiteta ongelmaa edeltävän vuoron kuulemisessa tai ymmärtämisessä. Se ei myöskään aloita selvää välisekvenssiä, sillä jo päällekkäispuhunnassa sen kanssa Saimi jatkaa kertomistaan eteenpäin (r. 07). Korjauksen aloittamisen sijaan *häh*-partikkeli osoittaa tässä hämmästyntyyttä asennetta edeltävää vuoroa kohtaan.

Wilkinson ja Kitzinger (2006) ovat tutkineet yllättyneisyyden ilmauksia vuorovaikutustilanteissa. Heidän analyysinsä mukaan tietty asia rakennetaan usein yllättäväksi yhteistyössä siten, että asiaa käsitellään yllättävänä sekä yllättävää informaatiota esiintuovassa että vastaanottavassa vuorossa. Tämä heidän havaintonsa näyttää sopivan aineistoni hämmästylytapauksiin, myös edeltävään esimerkkiin. Esimerkin ensimmäisillä riveillä (r. 1–2 ja 4–5) olevassa Saimin vuorossa on monia piirteitä, jotka osoittavat, että hän rakentaa vuoronsa tuomaan uutta tietoa ja nimenomaan sellaista uutta tietoa, jota voi pitää jossain mielessä yllättävänä. Vuoro alkaa adessiivisijaisella *meil*-pronominilla, josta sa-

naloppuinen *ä*-vokaali on tippunut pois ja joka ääntyy saumattomasti sitä seuraavan *on*-predikaatin kanssa. Aloitus osoittaa, että vuoro on rakentumassa omistuselauseeksi. Omistuselauseeseen kuuluvan substantiivilausekkeen paikalla Saimin vuorossa on proadjektiivi *sellane*, joka toimii tässä lausuman jatkona toimivan että-lauseen (r. 04) muodollisena nominaalistajana. Lausuma rakentuu siis ns. konsekutiivisen konstruktion varaan (ks. VISK § 1161). *Sellanen*-proadjektiivia seuraa kuitenkin parenteesi, jossa Saimi taustoittaa kertomaansa asiaa (ks. Routarinne 2003) ja täsmentää kyseessä olevan asian, jolle hän on nauranut ja joka tapahtuu aina puheena olevissa illanvietoissa. Vuorossaan Saimi myös käyttää ns. *extreme case* -muotoilua (ks. esim. Wilkinson ja Kitzinger 2006: 157; Pomerantz 1986) kertoessaan, että ryhmäseksin ehdotuksia tapahtuu *vähintään* kerran illassa. Isossa suomen kieliopissa todetaan, että *sellainen* ~ *että* -rakennetta käytetään joskus ilmaisemaan emfaattisesti asioita, joita ei voi yksinkertaisella väitelauseella osoittaa (VISK § 1161). Tässä rakenteen käyttö näyttäisi liittyvän siihen, että sen avulla Saimi pystyy viivyttämään kertomuksensa pääasian tuottamista eli tietoa siitä, että hänelle ja hänen ystävälleen ehdotetaan ryhmäseksiä, sekä nostamaan tämän pääasian vuorossa näkyväksi. Huomionarvoista on myös se, miten Saimi vuoronsa tuottaa: ennen *ryhmäseksiä*-sanana esittämistä hän hiljentää hetkeksi ääntään ja sanoo sanan nousevalla sävelkululla, mikä myös tekee siitä vuorossa selkeästi erottuvan. Saimin vuoron sisältö on siis Ingridille uutta tietoa, jonka Saimi eksplisiittisesti toteaa olevan jotakin naurun arvoista, ja hänen vuoronsa rakenne tukee tämän yllättävän tai hämmästyttävän asian esilletuontia.

Wilkinson ja Kitzinger (2006) ovat osana analyysiaan käsitelleet myös korjausta aloittavia vuoroja, joita tuotetaan joissakin tilanteissa ennakoimaan yllättyneisyyttä³⁵. Yllättyneisyyttä ennakoivat korjausaloitevuorot hakivat heidän aineistossaan vahvistusta johonkin tiettyyn ongelmavuoron kohtaan, jotta vahvistuksen saamisen jälkeen olisi mahdollista tuottaa varsinainen yllättyneisyyttä osoittava reaktio tuohon asiaan. Näin tapahtuu myös edellä olevassa esimerkissä, sillä rivillä kahdeksan Ingrid tuottaa vielä *häh*-vuoron lisäksi toisenkin hämmästyttäjä ilmaisevan vuoron. Wilkinson ja Kitzinger (2006: 169–170, 178) kuitenkin kirjoittavat, että tietyllä tavalla korjausaloitteet tällaisissa konteksteissa myös itsessään osoittavat yllättyneisyyttä ja korjausaloitekäyttö ja yllätyksen ilmaiseminen menevät päällekkäin.

Edellä analysoidussa esimerkissä *häh*-partikkelia käytetäänkin analyysini mukaan ensisijaisesti hämmästyksen osoittamiseen. Hämmästyminen tai yllättyminen on tietenkin aina jonkinlainen tiedollisessa tilassa tapahtuva muutos, joka voi jollakin tasolla olla sidoksissa ymmärtämiseen. Siinä mielessä nämä hämmästyksikäytöt tulevat lähelle vastaavien vuorojen korjausaloitekäyttöä. Aikaisemmassa tämänkaltaisia vuoroja tarkastelevassa tutkimuksessa onkin esitetty erilaisia näkökulmia siihen, toimivatko vuorot korjausaloitteena vai eivät. Esimerkiksi Egbert (2008: 106) kirjoittaa, että tämänkaltaiset vuorot eivät liity kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmiin, joten ne eivät ole korjausaloitteita.

³⁵ Siis samaan tapaan kuin toisen aloittamaa korjausta voidaan käyttää myös ennakoimaan erimielisyyttä.

Myös Svennevig (2004) erottaa hämmästelevät vuorot korjausaloitteista. Hän on tarkastellut erityisesti edeltävän vuoron osittaisten toistojen hämmästelystä ja kirjoittaa analysoimiensa toistojen olevan ”rituaalisen epäuskon” osoittimia siinä mielessä, että ne kyseenalaistavat jossakin mielessä edellä sanottua, mutta samaan aikaan kuitenkin osoittavat, että tuo ilmaus on kuultu ja ymmärretty (Svennevig 2004: 507). Selting (1996) puolestaan käsittelee tällaisia vuoroja korjausaloitteina ja kirjoittaa, että hämmästyttäviä osoittavat korjausaloitteet odottavat seuraavaksi vuorokseen reaktiota, jossa on paitsi korjaus myös reaktio korjausaloitteen hämmästelevään puoleen. Tämä reaktio voi olla esimerkiksi osoitus siitä, että korjausvuoron puhuja pitää sanomaansa asiaa yhtä lailla yllättävänä, tai sitten selitys, jossa käy ilmi, miksi asia ei ole korjausvuoron tuottajan näkökulmasta yhtä hämmästyttävä kuin yllätystä osoittava korjausaloite on antanut olettaa. Eri tutkijat ovat siis esittäneet erilaisia näkökulmia siihen, ovatko nämä hämmästyttäviä osoittavat vuorot korjausaloitteita vai eivät. Tässä työssä olen rajannut nämä tapaukset korjausaloitteiden ulkopuolelle, koska niissä ei selvästi ole kysymys puheen vastaanottamisen ongelmasta eivätkä ne myöskään yhtä selvästi aloita välisekvenssiä kuin aineistoni korjausaloitteet tavallisesti.

Työni aineistossa olennaisimman korjausaloitteiden lähi-ilmiöryhmän muodostavat siis sellaiset vuorot, joilla vastaanotetaan edellinen vuoro ja ilmaistaan kiinnostusta ja / tai jonkinlaista asennetta tuota vuoroa kohtaan. Aineistossani tällaisiin tehtäviin käytetään erityisesti edeltävän vuoron osittaista toistoa sekä niitä keinoja, jotka toimivat myös avoimina korjausaloitteina. Suomen kielen osalta erityisesti edeltävää vuoroa vastaanottavia dialogipartikkeleita on analysoitu systemaattisesti (ks. Sorjonen 1996, 2001, 2002), mutta muuntyyppisistä edeltävää vuoroa vastaanottavista keinoista ei ole vielä järjestelmällistä tutkimusta. Sorjonen (1996) on kuitenkin tehnyt joitakin havaintoja myös toistoista vastaanottamassa edellistä vuoroa. Oman tutkimuksensa aihe olisikin niiden keinojen kartoittaminen, joita käytetään edeltävän vuoron vastaanottamiseen uutena tietona tai uutisena, sekä sen selvittäminen, millainen tehtävä korjausaloitteenakin toimivilla keinoilla on näiden keinojen joukossa. Olisi mielenkiintoista analysoida myös esimerkiksi sitä, miten korjausaloitekeinoilla tuotetut edellistä vuoroa hämmästelevät vuorot (eli esimerkin 3.27 kaltaiset tapaukset) eroavat muista edellisen vuoron hämmästelystä käytetyistä keinoista (kuten esimerkiksi *Älä!*, *Älä ihmeessä!*, *Katos vaan!* ks. VISK § 1723).

Olen tässä alaluvussa pyrkinyt vetämään rajaa korjausaloitteena toimivien ja muuhun tehtävään käytettyjen korjausaloitetta lähellä olevien vuorojen välille. Olen tuonut esiin, että en tässä työssä käsittele korjausaloitteina esimerkiksi sellaisia hämmästyttäviä osoittavia vuoroja, joita joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa on pidetty korjausaloitteina (ks. Selting 1996). Erotan korjausaloitteista myös niin sanotut topikalisoijat eli sellaiset vuorot, joilla osoitetaan kiinnostusta edeltävää vuoroa kohtaan ja kehoitetaan edeltävän vuoron puhujaa jatkaamaan samasta aiheesta. Korjausaloitteiden erottaminen niiden lähi-ilmiöistä on kuitenkin haastavaa eikä mitään selvää rajaa korjauksen ja sen lähi-ilmiöiden välille voi vetää. Ylipäätään jokainen korjaukselta näyttävä tapaus niin kuin

mikä tahansa muukin vuorovaikutuksen ilmiö on analysoitava ensisijaisesti siinä paikallisessa vuorovaikutuskontekstissa, jossa se esiintyy, ja katsottava, miten osallistujat kutakin keinoa itse toiminnallaan käsittelevät.

4 ONGELMAVUORON VASTAANOTTAJAN ALOITTAMAT KORJAUSJAKSOT

Tässä luvussa vastaan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Aloitan luvun esittelemällä eri korjausaloitteiden määrät aineistossani. Näytän, miten paljon eri korjausaloitteita aineistossani käytetään ja miten keinojen käyttö jakautuu äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien kesken. Teen havaintoja myös siitä, miten korjausaloittekeinit jakautuvat toisaalta aineistoni eri keskustelujen ja toisaalta eri keskustelijoiden kesken. Ryhmittelen analyyseissani korjausjaksot sen mukaan, millaista korjausaloitetta niissä käytetään. Tavoitteenani on löytää jokaiselle korjausaloitteelle tyypilliset käyttöympäristöt. Analysoin, miten erityyppisiin korjausaloitteisiin reagoidaan eli millaisia korjausvuoroja niiden jälkeen tuotetaan, ja erittelen, millaisia ongelmia erityyppisillä korjausaloitteilla aloitetuissa korjausjaksoissa ratkotaan. Kaiken kaikkiaan luon siis tässä luvussa kokonaiskuvan toisen aloittamiin korjausjaksoihin aineistossani. Samalla tämä luku taustoittaa kahta seuraavaa lukua, joissa keskityn analysoimaan erityisesti sellaisia toisen aloittamia korjausjaksoja, joissa aineistoni kakkoskielisyys nousee olennaisesti esille. Näiden jaksojen analyysin yhteydessä osoitan, millaisiin muihin funktioihin toisen aloittamat korjausjaksot voivat liittyä kuin yhteisen ymmärryksen ylläpitoon tai sen palauttamiseen.

4.1 Korjausaloitekokoelmat

Analyysia tehdessäni olen koonnut aineistostani kaikki toisen aloittamat korjausjaksot ja laskenut ne. Kokoelmien tekeminen alkaa keskustelunanalyttisessä tutkimusprosessissa usein jonkinlaisen esiymmärryksen varassa, ja tutkija rakentaa aluksi kokoelmiaan tuon alustavan ymmärryksensä pohjalta. Tästä syystä ensimmäiset kokoelmat ovat usein väljin kriteerein kerättyjä ja aineiston luonteesta riippuen ne voivat olla myös suuria (ks. esim. Schegloff 1997: 502). Myös tässä tutkimuksessa kokoelmani ovat rajautuneet koko analyysiprosessin ajan, kun olen saavuttanut tarkemman käsityksen siitä, milloin kyse on korja-

uksen aloittamisesta ja milloin taas jostakin korjauksen aloittamista lähellä olevasta toiminnasta (ks. luku 3.3.). Laskelmat olen tehnyt vasta lopullisten kokoelmieni pohjalta analysoituani kaikki aineistoni toisen aloittamat korjausjaksot.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa kaikenlaiseen ilmiöiden kvantifiointiin on suhtauduttu varauksellisesti³⁶. Olennaisena on pidetty sitä, että vuorovaikutuksen ilmiöitä laskettaessa analysoitava ilmiö ja sen mahdolliset esiintymisympäristöt on tunnettava tarkasti. Laskelmien täytyy siis perustua yksittäisten tapausten analyysille ja yksittäistapausten huolellisen analyysin jälkeen tehdyille kokoelmille. (Schegloff 1993; Haakana 2002; Robinson 2007.) Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavaa ilmiötä ei voi laskea ennen kuin tutkija on analysoinut ilmiön hyvin. Ilmiöiden kvantifiointi ei keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa koskaan voi korvata varsinaista analyysia, mutta laskeminen voi kuitenkin avata kiinnostavia näkökulmia aineistoon ja nostaa esiin kysymyksiä, jotka ehkä muuten olisivat jääneet huomaamatta (ks. Haakana 2002).

On olennaista huomata, että kokoelmien koko eli tutkittavan ilmiön esiintymismäärä aineistossa ei vielä välttämättä kerro mitään olennaista siitä, ovatko kokoelman perusteella tehdyt havainnot yleistettävissä. Raja-arvoa sen suhteen, miten paljon tutkittavia tapauksia tulisi olla, jotta tulokset voisi yleistää koskemaan samantyyppisiä vuorovaikutustilanteita, ei yksioikoisesti voi vetää. Kokoelman koon lisäksi olennainen kriteeri yleistettävyyden kannalta on myös se, miten paljon variaatiota kokoelma sisältää (ks. Peräkylä 2004: 288). Kokoelmasa tulisi olla variaatiota ensinnäkin tutkittavan ilmiön suhteen. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa, jossa tavoitteena on saavuttaa yleiskuva korjausaloitteista kakkoskielisessä arkivuorovaikutuksessa, on olennaista, että korjausaloittekoelmaan sisältyy mahdollisimman monipuolisesti erilaisia korjausaloitteita eikä vai esimerkiksi avoimia korjausaloitteita. Toiseksi kokoelmassa tulee olla variaatiota myös puhujien suhteen, jotta voidaan varmistua siitä, että analyysin kohteena oleva ilmiö ei esiinny vain yhden puhujan idiolektissä. Sen selvittäminen, miten paljon variaatiota kokoelma sisältää, ja sen arvioiminen, ovatko sen pohjalta tehdyt havainnot yleistettävissä, edellyttää siis myös varsinaista analyysia.

Tässä tutkimuksessa toisen aloittamien korjausjaksojen laskeminen toimii ennen kaikkea yhtenä näkökulmana aineistoon. Laskelmat herättävät kysymyksiä, joihin pyrin löytämään vastauksia analyysissa. Olen laskenut äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien tuottamat korjausaloitteet erikseen. Tämä puhujaryhmien erottelu on tutkimukseni lähtökohtien kannalta ongelmallista, sillä en tässä tutkimuksessa sitoudu ajatukseen siitä, että äidinkielliset puhujat ja kakkoskielliset puhujat eroaisivat ryhminä jollakin olennaisella tavalla toisistaan tai että kielitaito edes välttämättä olisi vuorovaikutuksessa koko ajan relevantti tekijä. En myöskään oletta, että näiden puhujaryhmien puhujat olisivat keskenään kielitaidoltaan homogeenisiä, vaan selvää on, että aineistoni kakkoskielliset puhujat eroavat kielitaidoltaan toisistaan hyvin paljon, samoin kuin mahdollisesti myös äidinkielliset puhujat. Tutkimukseni tavoitteena on kuitenkin myös

³⁶ Suhtautuminen kvantifiointiin on keskustelunanalyysissa hyvin erilaista kuin esimerkiksi siläläkeskeisessä SLA-tutkimuksessa (ks. Markee 2006).

nostaa esiin sellaisia toisen aloittamille korjausjaksoille ominaisia piirteitä, jotka voisivat olla tyypillisiä juuri kakkoskieliselle vuorovaikutukselle. Tällaisten piirteiden esiin nostamisessa tieto siitä, miten eri korjausaloitteiden käyttö jakautuu äidinkielisten ja kakkoskielisten keskustelijoiden kesken, voi olla olennaista.

Puhujaryhmien eroja olennaisempaa ja kiinnostavampaa laskelmissani on kuitenkin tieto siitä, miten eri korjausaloitteiden käyttö jakautuu: millaisia korjausaloitteita käytetään aineistossani eniten ja millaisia vähiten. Aineistostani eli noin 13 tunnista kakkoskielisiä arkikeskusteluja löytyy yhteensä 322 toisen aloittamaa korjaussekvenssiä. Seuraavasta taulukosta näkyy, miten korjausaloitteiden käyttö jakautuu toisaalta eri korjausaloitekeinojen kesken ja toisaalta eri puhujaryhmien kesken.

TAULUKKO 2. Korjausaloitteiden kokonaismäärät aineistossa

Korjausaloite	Kakkoskieliset	Äidinkieliset	Yhteensä
Toisto	57	24	81
Ymmärrysehdokas	30	48	78
Avoin	35	27	62
Kysymyssana	6	28	34
Kysymyssana + toisto	8	22	30
Kysymyslause	21	7	28
En ymmärrä -vuoro	5		5
Kehollinen	4		4
Yhteensä	166	156	322

Aineiston korjausaloitteiden kokonaismäärästä sinänsä ei voi päätellä mitään kovin olennaista. Jotta kokonaismäärästä voisi päätellä jotakin, tarvittaisiin vertailuaineistoa, jos haluttaisiin esimerkiksi tarkastella, löytyykö jostakin erityyppisestä vuorovaikutustilanteesta tai vaikkapa pelkistä kakkoskielisistä suomenpuhujista koostuvasta aineistosta korjausaloitteita saman verran, enemmän tai vähemmän. Tällainen vertailu ei kuitenkaan olisi ongelmatonta, sillä vaikka korjausaloite on periaatteessa mahdollinen jokaisen vuoron jälkeen (ks. Schegloff 1993: 115), on kuitenkin osoitettu ja osoitan myös tässä tutkimuksessa, että tietynlaiset vuorot tai tietyssä sekventiaalisessa asemassa esiintyvät vuorot ovat alttiimpia saamaan seuraavaksi vuorokseen korjausaloitteen kuin muut vuorot. Keskustelujen korjausaloitemäärät eivät siis ole ongelmattomasti vertailukelpoisia keskenään, vaikka aineistoa olisi ajallisesti sama määrä, koska toisissa keskusteluissa saattaa olla enemmän sellaisia positioita, joissa korjausaloite on todennäköinen, kuin toisissa. Korjausten määrä tulisikin suhteuttaa siihen, mi-

ten paljon kussakin keskustelussa on näitä korjaukselle mahdollisia tai relevantteja ympäristöjä. Tällainen analyysi taas on työlästä eikä määrällisellä vertailulla saatava tieto välttämättä kerro lopultakaan mitään kovin olennaista. (Ks. myös Schegloff 1993.)

Taulukosta näkyy, että korjausaloitteiden kokonaismäärä (322) jakautuu aineistossa melko tasaisesti äidinkielisten (156 korjausaloitetta) ja kakkoskielisten (166 korjausaloitetta) puhujien kesken. Toistot, ymmärrysehdokkaat ja avoimet korjausaloitteet ovat yleisimmät korjausaloitetyypit. Äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien välillä on joitakin eroja siinä, millaisia korjausaloitteita he suosivat. Äidinkielliset puhujat käyttävät korjausaloitteena tavallisimmin ymmärrysehdokkaita. Muita korjausaloitteita eli toistoja, avoimia korjausaloitteita, kysymyssanoja sekä kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä he käyttävät suunnilleen yhtä paljon. Kakkoskielisten puhujien käyttämien korjausaloitteiden jakauma on hieman erilainen kuin äidinkielisten puhujien. He käyttävät toistoa korjauksen aloittamiseen huomattavasti useammin kuin muuntyyppisiä korjausaloitteita. Kysymyssanoja sekä kysymyssanan ja toiston yhdistelmää kakkoskielliset puhujat käyttävät korjausaloitteena hyvin vähän. Nämä havainnot herättävät kiinnostuksen kakkoskielisten tuottamia toistomuotoisia korjausaloitteita kohtaan. On kiinnostavaa tietää, millaisiin tehtäviin ja millaisissa yhteyksissä kakkoskielliset puhujat toistomuotoisia korjausaloitteita käyttävät, koska toisto näyttää heidän käytössään keskeiseltä korjausaloitteelta. Toisaalta selitystä kaipaa myös se seikka, miksi esimerkiksi kysymyssanamuotoisten korjausaloitteiden määrä on niin vähäinen kakkoskielisten puhujien puheessa.

Havainto siitä, että korjausaloitteiden kokonaismäärä jakautuu aineistossa lähes tasan äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien kesken, on kiinnostava, jos sitä verrataan niihin havaintoihin, joita Kurhila (2003, 2006a) on tehnyt kakkoskielistä vuorovaikutusta analysoivassa tutkimuksessaan. Yksi hänen aineistossaan keskeinen tendenssi on se, että äidinkielliset puhujat eivät tuota sellaisia korjausaloitteita, jotka jättäisivät vastuun ongelman korjaamisesta kakkoskielisellemme puhujalle. Äidinkielliset puhujat tuottavat joko suoran korjauksen tai ymmärrysehdokkaan sellaisissa tilanteissa, joissa kakkoskielisen puhujan puhe on heidän näkökulmastaan ongelmallista. (Kurhila 2006a: 154, 220.) Kurhilan aineistossa äidinkielliset puhujat siis tuottavat ymmärrysehdokkaita mutta eivät juuri muunlaisia korjausaloitteita. Myös tässä aineistossa ymmärrysehdokkaat muodostavat äidinkielisten puhujien korjausaloitteista suurimman ryhmän. Niiden lisäksi he käyttävät kuitenkin myös muita korjausaloitteita. Vertailu Kurhilan havaitsemaan tendenssiin herättää siis kysymyksen siitä, millaisia aineistoni äidinkielisten puhujien käyttämät korjausaloitteet ovat ja millaisissa tehtävissä he niitä käyttävät. Vertailu nostaa esiin myös kysymyksen siitä, liittyykö tämä ero erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, sillä Kurhilan aineiston pääosa muodostui institutionaalisista vuorovaikutustilanteista, joissa äidinkiellinen puhuja on instituution edustaja, kun taas tässä on kysymys arkikeskusteluista. Nostan näitä kysymyksiä esille korjausjaksojen tarkemman analyysin yhteydessä.

Äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien korjausaloitteiden käytössä näkyy siis edellä esitettyjä eroja. On kuitenkin olennaista huomata myös se, että toisaalta eri korjausaloitteiden käyttömäärissä on myös samankaltaisuuksia. Esimerkiksi avoimia korjausaloitteita molemmat puhujaryhmät käyttävät suunnilleen yhtä usein. Määrällisessä katsannossa nousee siis esiin havainto, joka todentuu myöhemmin myös laadullisessa analyysissä: toisaalta puhujaryhmien välillä on eroja korjausaloitteiden käytössä, toisaalta myös samankaltaisuuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että joissakin aineistoni korjausjaksoissa (usein juuri toistolla aloitetuissa) keskustelijoiden erilaiset kielelliset identiteetit nousevat esiin ja keskustelujen kakkoskielinen luonne korostuu. Toisaalta näin ei aina ole. Aineistossani on koko joukko myös sellaisia toisen aloittamia korjausjaksoja, joissa keskustelijoiden erilaiset kielelliset identiteetit eivät korostu. Myös Kurhilan (2006a) aineistossa selvä tendenssi oli se, että kakkoskielisyys ei ole keskusteluissa koko ajan merkityksellinen piirre.

Olen tarkastellut korjausaloitteiden jakautumista aineistossani myös keskusteluittain ja keskustelijoittain. Korjausaloitteiden keskustelukohtaiset jakaumat löytyvät liitteestä kaksi (2) ja keskustelijakohtaiset jakaumat liitteestä kolme (3). Tästä tarkastelusta paljastui muutama huomionarvoinen asia. Ensinnäkin keskustelijakohtainen korjausaloitteiden tarkastelu tuo esiin sen, millaista variaatiota korjausaloitekokoelmiin sisältyy puhujien suhteen. Kuten edellä totesin, tällainen tieto voi olla tärkeää arvioitaessa sitä, miten yleistettäviä kokelman pohjalta tehdyt analyysit ovat. Keskustelijakohtaisista taulukoista näkyy, että lähes kaikki kakkoskieliset puhujat käyttävät korjauksen aloittamiseen toistoa ja lähes kaikki äidinkielliset puhujat ymmärrysehdokkaita. Koska nämä korjausaloitteet eivät kasaudu vain muutamalle puhujalle, on mahdollista ajatella, että ainakin käyttötaajuuden näkökulmasta toisto on kakkoskielisten puhujien puheessa ja ymmärrysehdokas äidinkielisten puhujien puheessa tärkeä korjausaloitekeino. Toisaalta myös avoimet korjausaloitteet jakautuvat sekä kakkoskielisten että äidinkielisten puhujien käytössä melko tasaisesti. Tärkeää on huomata kuitenkin myös se, että toiston ja kysymyksen yhdistelmästä muodostuvista korjausaloitteista suurin osa kasautuu yhdelle puhujalle eli Simolle. Koska käyttö ei jakaudu tasaisesti eri puhujien kesken, on tämän korjausaloitekeinin käytöstä tehtyihin havaintoihin suhtauduttava varovaisesti.

Aineiston keskustelut eroavat toisistaan huomattavastikin sen suhteen, miten paljon ja millaisia korjausaloitteita niistä löytyy. Kaikkein eniten toisen aloittamia korjausjaksoja löytyy Antonin ja Sampon keskustelusta, joka kestää 37 minuuttia ja johon mahtuu 31 korjausaloitetta. Toisaalta taas esimerkiksi Hansin ja Sannan välisestä 48 minuutin keskustelusta löytyy vain yhdeksän (9) korjausjaksoa. Nämä erot ovat osittain yhteydessä siihen, että erilaisissa keskustelutilanteissa on tarvetta erityyppisille korjausaloitteille. Korjauksilla näyttää olevan myös tietynlainen taipumus kasautua (ks. myös Haakana ja Kurhila 2009). Jos tutkisin tässä kaikenlaisia korjauksia eli toisen aloittamien korjausten lisäksi vielä esimerkiksi saman vuoron itsekorjauksia ja suoria toisen korjauksia, olisivat erot korjausten määrässä esimerkiksi kahden edellä mainitun keskustelun välillä vielä selvemmat. Antonin ja Sampon keskustelussa nimittäin on

toisen aloittamien korjausjaksojen lisäksi runsaasti myös muuntyyppisiä korjauksia. Toisaalta taas Hansin ja Sannan keskustelussa korjausjaksoja on vähän ehkä siksi, että keskustelussa käytetään huomattavan usein ymmärrystä osoittavia uudelleenmuotoiluja. Erityisesti Sanna osoittaa ymmärrystään toistuvasti muotoilemalla uudelleen Hansin puheenvuoroja. Kun ymmärrystä koko ajan osoitetaan eksplisiittisesti toisen puhetta toisin sanoin toistaen, ei tarvetta korjaukselle välttämättä tule niin usein.

Siirryn seuraavaksi analysoimaan aineistoni toisen aloittamia korjausjaksoja. Aloitan tarkastelun toistolla aloitetuista korjausjaksoista, koska toistot ovat aineistossani eniten käytetty korjausaloite. Toistojen jälkeen analysoin kysymyslausemuotoisia korjausaloitteita, joista suurinta osaa käytetään aineistossani samanlaisiin tehtäviin kuin toistomuotoisia korjausaloitteita. Sitten siirryn analysoimaan avoimia korjausaloitteita, joita käytetään aineistossani melko erityyppisissä konteksteissa kuin toistomuotoisia korjausaloitteita tai kysymyslauseita. Avoimien jälkeen analysoin ymmärrysehdokkaita ja lopuksi yhtenä ryhmänä kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostuvia korjausaloitteita.

4.2 Toistot korjausaloitteena

Keskustelukumppanin puheen toistamista voidaan vuorovaikutuksessa käyttää hyvin moniin erilaisiin tehtäviin. Toiston avulla voidaan esimerkiksi osoittaa edellinen vuoro rekisteröidyksi ja vastaanotetuksi (Schegloff 1997: 527–531; Svennevig 2004; Sorjonen 1996: 303–312). Sillä voidaan myös vahvistaa edellisessä vuorossa implikoitu asia (Schegloff 1996) ja sitä voidaan käyttää pitämään yllä keskustelun topikaalista koherenssia (Tannen 1989). Kielen oppijat voivat käyttää toistoa ylipäättään vuorovaikutukseen osallistumisen ja keskustelukumppaniin tukeutumisen keinona (Broeder 1992; Suni 2008, 2009). Edeltävän puheen toistamista käytetään myös korjausjakson aloittamisen keinona (Jefferson 1972; Schegloff 1997; Sorjonen 1996: 281–286; Selting 1996; Wu 2006, 2009; ks. myös Suni 2008³⁷).

Toisto tunnistetaan toistoksi yleensä sen perusteella, mikä sen suhde edeltäviin vuoroihin on: toisto on ilmaus, jossa tuotetaan uudelleen jotakin edellisessä vuorossa tai aikaisemmin vuorovaikutuksessa jo esiintynyttä. Toistoa on määritelty aikaisemmissa vuorovaikutustutkimuksissa monella eri tavalla. Toisissa tutkimuksissa toisto määritellään hyvin laajasti ja toiston luokkaan lasketaan paitsi edellisen vuoron eksaktit uudelleentuotot myös esimerkiksi para-

³⁷ Suni (2008) analysoi merkitysneuvotteluja äidinkielisten suomenpuhujien ja suomenoppijoiden keskusteluissa. Merkitysneuvotteluterminologian mukaan hän kutsuu korjausaloitteen kaltaisia vuoroja ongelman osoittimiksi. Vaikka osoittimet määritellään merkitysneuvottelututkimuksissa hieman eri tavoin kuin korjausaloitteet keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa, kysymys on kuitenkin funktioltaan hyvin samankaltaisista vuorotyypeistä. Suni keskittyy analyysissaan nimenomaan toistoihin ymmärtämisen ongelman osoittamisessa ja käsittelyssä.

fraasin kaltaiset ilmaukset, jotka ovat lähinnä edellisen vuoron semanttisen sisällön toistoja mutta muodoltaan erilaisia kuin edellinen vuoro (ks. Tannen 1989; Norrick 1987). Toisissa tutkimuksissa taas toisto määritellään kapeammin. Näissä toistoina pidetään vain sellaisia tapauksia, joissa jokin edellä sanottu kielellinen elementti tai lausuma toistetaan joko identtisesti tai sitä vain vähän muotoillen (ks. Schegloff 1996b, 1997; Wu 2006). Esimerkiksi Schegloff (1997a: 525) kirjoittaa, että toistetussa elementissä voi tapahtua muutoksia esimerkiksi deiktisten aineiden, aikamuotojen ja prosodian suhteen (ks. myös Couper-Kuhlen 1996). Toistojen ulkopuolelle hän kuitenkin rajaa sellaiset ilmaukset, jotka ovat edellisen lausuman parafraseja. Schegloffin määritelmän mukaan toiston ei siis tarvitse olla edellisen vuoron tai vuoron osan täydellinen kopio, mutta sen on kuitenkin oltava perustellusti kuultavissa tarkoitukselliseksi edellisen vuoron uudelleentuotoksi. (Ks. myös Wu 2006: 73.)

Tässä tutkimuksessa seuran Schegloffin määritelmää ja käsittelen toistoina vain sellaisia tapauksia, joissa edellisen vuoron osa tai joissakin harvemmissä tapauksissa koko edellinen vuoro toistetaan seuraavassa vuorossa identtisesti tai lähes identtisesti leksikaalisessa asussa. Prosodisesti toisto on kuitenkin aina jollakin lailla erilainen kuin toistettu ilmaus alkuperäisellä paikallaan.

Toisto siis määrittyy toistoksi suhteessa sitä edeltävään puheeseen. Kaikki edeltävän puheen toistot eivät kuitenkaan ole korjausaloitteita. Toistoa seuraavan vuoron analysointi on olennaista sen määrittelyssä, milloin toisto toimii korjausaloitteena: toisto on korjausaloite, jos se tulkitaan sellaiseksi. Olen poiminut aineistostani korjausaloitteena toimivat toistot nimenomaan sen perusteella, miten puhujat toistoa korjausvuorossa ja sitä seuraavissa vuoroissa käsittelevät. Korjausaloitteiksi olen siis laskenut esimerkiksi sellaiset toistot, joiden jälkeen toiston vastaanottaja ryhtyy selittämään toistetun ilmauksen merkitystä. Aina toistoa seuraava vuoro ei kuitenkaan yksiselitteisesti osoita sitä, tulkitseeko vastaanottaja toiston korjausaloitteeksi vai joksikin muuksi toiminnaksi. Tällaisia ovat esimerkiksi sellaiset tapaukset, joissa toinen puhuja vain vahvistaa toiston seuraavassa vuorossa. Schegloff (1997a: 527) on todennut, että vaikka toistomuotoiseen korjausaloitteeseen vastattaisiinkin pelkällä vahvistuksella, kyseessä voi kuitenkin olla korjausjakso, sillä ongelma on saattanut liittyä esimerkiksi kuulemisen vaikeuksiin. Tällaisissa tapauksissa laajempi sekventiaalisen kontekstin analyysi onkin tarpeen sen selvittämiseksi, käsittelevätkö osallistujat toistoa korjausaloitteena vai jossakin muussa tehtävässä.

4.2.1 Toistojen esiintymisympäristöt ja tehtävät

Toistot ovat aineistossani ensisijaisesti kakkoskielisten puhujien suosima korjausaloitekeino. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa ylipäättään esiintyy paljon toistoja (Svennevig 2004: 503), ja on arvioitu, että korjausaloitekeinona toisto olisi mahdollisesti tavallisempi sellaisten puhujien puheessa, jotka eivät vielä ole täysin kompetentteja käyttämässään kielessä (Koshik 2005: 195–196). Suni (2008) on toistoihin keskittyvässä kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessaan havainnut, että toistoja käytetään merkitysneuvotteluissa usein sekä osoittamaan ymmärtämisen

ongelmaa että ratkaisemaan sitä. Hänen aineistossaan, jossa kaksi alkeistason suomenoppijaa keskustelelee äidinkielen puhujan kanssa, toisto oli selvästi eniten käytetty keino ymmärtämisen ongelman osoittamisessa (Suni 2008: 90)³⁸.

Edellä kävi ilmi, että edeltävän puheen toistaminen on vuorovaikutuksessa hyvin monifunktionen toiminto. Myös korjausaloitteena toistoa voidaan käyttää monipuolisesti, sillä sen avulla voidaan aloittaa hyvin erilaisiin ongelmiin kohdistuvia korjausjaksoja. Toiston avulla voidaan esimerkiksi nostaa jokin osa edellisestä vuorosta vahvistettavaksi (ks. esim. Koshik 2005: 113) ja toisaalta toistoa voidaan käyttää myös osoittamaan, että toistettua elementtiä ei ole ymmärretty (Koshik 2005; Wu 2006: 73). Usein korjausvuorosta näkyy ainakin vihjeitä siitä, millaiseen ongelmaan korjausaloitteen vastaanottaja on analysoinut toistumuotoisen korjausaloitteen liittyvän.

Aineistoni toistumuotoiset korjausaloitteet jakautuvat kolmeen eri ryhmään sen perusteella, miten toiston osoittamaa ongelmaa käsitellään. Nämä ryhmät eroavat toisistaan ensisijaisesti sen suhteen, millainen niiden korjausvuoro ja korjausvuoroa seuraava sekvenssi on. Suurimman ryhmän toistoilla aloitetuista korjausjaksoista muodostavat aineistossani sekvenssit, joissa toistumuotoinen korjausaloite tulkitaan kielellisiin ongelmiin liittyväksi. Kaikkein tyypillisimminkin nämä kielelliset ongelmat ovat yhteydessä toistetun sanan merkityksen tuntemiseen. Tähän ryhmään kuuluu aineistoni 81 korjausta aloittavasta toistosta 56, joista kakkoskieliset puhujat tuottavat 41. Toisen ryhmän muodostavat korjausjaksot, joissa vastaanottaja tulkitsee toistumuotoisen korjausaloitteen osoitukseksi siitä, että toistettuun asiaan liittyy vielä jonkinlaista muuta kuin kielellisiin ongelmiin liittyvää neuvottelutarvetta³⁹, esimerkiksi erilinjaisuutta. Kolmannen ryhmän muodostavat korjausjaksot, joissa toistoa käytetään tarkistamaan jotakin keskustelun jatkoon tai tulevaisuuden kannalta olennaista elementtiä.

4.2.1.1 Kielellisiä ongelmia osoittavat toistot

Suurimman toistumuotoisella korjausaloitteella aloitettujen korjausjaksojen ryhmän muodostavat kielellisiin ongelmiin liittyvät korjausjaksot. Tavallisimmin kielelliset ongelmat liittyvät toistetun sanan merkityksen tuntemiseen, ja

³⁸ Sunin (2008) aineistossa oli kaikkiaan 512 osoitinta, joista toistoja oli 298 ja muita osoittimia 214. Sunin tutkimuksessa merkitysneuvottelujen osoittimet ovat hieman erilaisia vuorotyyppejä kuin ne vuorot, joita tässä tutkimuksessa pidän korjausaloitteina (ks. Suni 2008: 90–93). Hänen aineistossaan esimerkiksi reagoimattomuus tai edeltävään vuoroon nähden irrallinen tai vaikeaselkoinen vuoro voi tulla tulkituksi osoittimeksi ymmärtämisen ongelmasta (Suni 2008: 92). Toistot kuitenkin toimivat sekä hänen aineistossaan että tässä aineistossa myös samanlaisessa tehtävässä eli osoittamassa sitä, että edeltävässä vuorossa oli jotakin ongelmallista. Lukumäärät eivät kuitenkaan ole vertailukelpoisia, koska Sunin määritelmä toistolle on laajempi kuin tässä tutkimuksessa (ks. Suni 2008: 80).

³⁹ Toiseen ryhmään kuuluvia tapauksia on aineistossa 14 (9 kakkoskielisen ja 5 äidinkielen) ja kolmanteen ryhmään kuuluvia tarkastustoistoja 8 (6 kakkoskielisen ja 2 äidinkielen). Lisäksi toistokokoelmaa kuuluu kolme tapausta, jotka eivät sovi näistä ryhmästä yhteenkään.

suurimman osan tämän ryhmän toistoista tuottavat kakkoskieliset puhujat. He osoittavat toiston avulla ongelmalliseksi tavallisimmin yhden ongelmavuoron sanan. Korjausvuorossa äidinkielen puhuja tyypillisesti selittää toistetun sanan merkitystä. Kakkoskielisten puhujien huomion kiinnittyminen vuorovaikutuksessa juuri sanastoon ei ole mitenkään yllättävää, sillä sanojen merkitysten ymmärtäminen on keskeistä, jotta yhteinen ymmärrys voidaan vuorovaikutustilanteessa säilyttää. Seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat toistoilla aloitettujen kielellisiin ongelmiin liittyvien korjausjaksojen piirteitä.

(4.1) Anton ja Sampo, Valitettava

01 Sampo: >mutta< (.) em mä tiä >jo-< johtuuks se
 02 sitte siitä ku, (.) °ku° suomessaha on nyt
 03 se virallinen linja, (.) ja se on- (.)
 04 yrittää olla hirveen neutraali.
 05 (.)
 06 Anton: kyllä minusta se on todella
 07 [hyvä asia]
 [* NYÖKKÄILEE
 08 Sampo: [*°mm m°]
 09 (.) * KATSE VÄHÄN YLÄVIISTOON
 10 Sampo: ku ne sanoo, (.) *mitenkäs ne sanookaa
 * KATSE ANTONIIN: KATSOVAT TOISIAAN; SAMPO HYMYILEE
 11 että, (.) *>että< iskut on (.) valitettavia.
 12 (0.6) ((KATSOVAT TOISIAAN; SAMPO HYMYILEE))
 * KÄÄNTÄÄ VASEMMAN KÄDEN KÄMMENEN NÄKYVIIN SIVULLE
 13 Sampo: >*(tiätkö)< (.) [vali
 * TYÖNTÄÄ YLÄRUUMISTAAN HIEMAN SAMPOA KOHDEN
 → Anton: [*valitettava?
 15 Sampo: valitettavia >niinku< (.) nt. mä en (.)
 16 no se on ehkä hankala selittää (jos)
 17 englanniksi sanois että ne on niinku
 18 unfortunate.
 19 (.)
 20 Anton: kyllä.

(4.2) Viktor ja Saana, Valtava pula

01 Saana: siinä haastateltiin moniah. tamperelaisia
 02 yrityksiä muunmuassa sellaisia >jotka
 03 ovat olleet meidänkin kanssa tekemisissä< (.)
 04 .hh mutta (.) erittäin mielenkiintoista,
 05 (.) .h siellä sanottiin että (.) on
 06 VALtava pula, (.) työntekijöistä?
 → Viktor: valta,
 08 Saana: valtava.
 09 (.)
 10 Saana: pula.
 → Viktor: Pula.
 12 (.)
 → Viktor: pula?
 14 Saana: ää (.) ei riitäh.
 15 Viktor: [mhm] [ei riitä mm
 16 Saana: [liia] [liiav vähä mm=
 17 Viktor: =selva.

(4.3) Nadja ja Siru, Perinne

01 Siru: onko onko tämä, (.) <yleistä> iranissa
 02 (.) että tehdään (.) [näitä kukkia
 03 Nadja: [nii
 04 Nadja: nii,
 05 Siru: Tekeekö <moni>,
 06 (.)
 07 Nadja: nii,
 08 (0.4)
 09 Siru: [#että:
 10 Nadja: [(- moni)
 11 (.)
 12 Siru: onko se vaa niinku onko se perinne?
 13 (.)
 → Nadja: perinne,=
 15 Siru: =ää (.) perinne ä:m .hh onko se sellainen
 16 jota on tehty iranissa [kauan
 17 Nadja: [ni
 18 Nadja: nii.
 19 Siru: joo joo, (.) ja< #o# mutta osaavatko
 20 kaikki tehdä niitä

Toistomuotoiset korjausaloitteet kohdistuvat näissä sekvensseissä yksittäisiin ongelmuvuoron sanoihin. Korjauksen kohteeksi nostetut sanat ovat sanoja, joiden vastaanottamisessa kakkoskieliselä puhujalla on ongelmia, mutta ne eivät kuitenkaan ole mitä tahansa kakkoskieliselä puhujalle vieraita sanoja. Aineistossani kakkoskieliset puhujat toistavat ongelmuvuorosta ennen kaikkea sellaisia sanoja, jotka ovat ongelmuvuoron merkityksen kannalta keskeisiä tai joita on ongelmuvuorossa korostettu prosodisesti tai kehollisten keinojen avulla⁴⁰.

Ensimmäisessä esimerkissä kakkoskielinen puhuja toistaa ongelmuvuorosta (r. 10 ja 11) monikon partitiivissa olevan adjektiivin *valitettavia*, joka toimii ongelmallisena käsitelyssä vuoron rakenneyksikössä predikatiivina. Ongelmuvuorossa Sampo referoi Suomen valtion virallisen linjan edustajien puhetta Irakin sodasta. *Valitettavia*-sana on tämän linjan kuvaamisessa keskeinen, sillä se välittää Sampon jo aikaisemmin esiin tuomaa ajatusta siitä, että Suomen virallinen linja sotaa kohtaan on neutraali (r. 04), ja sen mukaisesti iskuja ei siis luonnehdita vääriksi tai tuomittaviksi vaan niitä pidetään valitettavina. Sampo pitää ongelmuvuorossa ennen *valitettavia*-sanan tuottamista tauon ja painottaa sanan ensimmäistä tavua selvästi. Ongelmuvuoroa seuraa tässä esimerkissä melko pitkä tauko (r. 12), jonka aikana keskustelijat katsovat toisiaan. Rivillä 13 Sampo on aloittamassa vuoroa, joka näyttäisi ehkä rakentuvan sen tarkistukseksi, tietääkö Anton, mitä *valitettava*-sana tarkoittaa. Samanaikaisesti Anton kuitenkin toistaa sanan. Toistoa seuraavassa vuorossa Sampo toteaa sanan selittämisen olevan vaikeaa ja ratkaisee vaikeuden tuottamalla vastaavan sanan englanniksi.

Toisessa esimerkissä Saana on kertomassa Viktorille sanomalehdestä lukemastaan jutusta, jossa on todettu, että tietotekniikka-alalla on valtava pula työntekijöistä. Ongelmailmauksena käsitelty substantiivilauseke *valtava pula*

⁴⁰ Analysoin lisää tällaisia samankaltaisia tapauksia luvussa viisi.

sijoittuu ongelmavuorossa *että*-sanalla alkavaan lausumaan, joka toimii ongelmallisena käsitellyn vuoron rakenneyksikön subjektina ja tuo esiin Saanan puheen pääasian eli tiedon siitä, mitä lehtijutussa varsinaisesti sanottiin. Saana painottaa *valtava*-adjektiivin ensimmäistä tavua huomattavasti (r. 06), joten sana nousee vuorossa selvästi esille. Ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa Viktor toistaa ensin *valtava*-sanana osittain. Ensimmäisessä korjausvuorossa Saana reagoi tähän osittaiseen toistoon vain toistamalla itsekin *valtava*-sanana kokonaan (r. 08) ja heti perään myös ongelmavuorossa sitä seuranneen edussanan *pula* (r. 10). Viktor toistaa *pula*-sanana kaksi kertaa, ensin laskevalla ja sitten nousevalla sävelkululla. Toisen toiston jälkeen Saana selittää *pula*-sanana toisin sanoen (r. 14) ja Viktor osoittaa ymmärtävänsä sanan merkityksen (r. 15 ja 17).

Kolmannessa esimerkissä Siru ja Nadja puhuvat Nadjan kodin seinällä olevasta kukkataulusta. Ongelmavuoro on Sirun esittämä yksinkertainen vaihtoehtokysymys, jossa *perinne*-sana on keskeisin sisältösana ja siksi vuoron merkityksen kannalta olennainen (r. 12). Siru esittää *perinne*-sanana nousevalla sävelkululla, mikä saa sen erottumaan vuorosta ja saattaa tässä liittyä siihen, että Siru ennakoii sanan olevan Nadjalle vieras. Nadjan toiston jälkeen Siru selittää *perinne*-sanana merkitystä toisin sanoen (r. 15 ja 16).

Edeltävät esimerkit havainnollistavat sitä korjausaloitteena toimiville toistoille tyypillistä piirrettä, että ne toistavat tavallisesti ongelmavuorosta yksittäisen sanana, joka on ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen tai jota korostetaan ongelmavuorossa prosodisesti tai nonverbaalisten keinojen avulla. Korjausaloitevuorojen prosodiassa on useimmissa tapauksissa piirteitä, jotka saavat vuoron kuulostamaan kysyvältä. Yllä olevista esimerkeistä ensimmäisessä Anton toistaa ongelmallisen *valitettava*-sanana sävelkululla, joka nousee loppua kohden. Korjausaloitetta tuottaessaan hän myös työntää yläruumistaan jonkin verran Sampoa kohden. Nämä piirteet yhdessä osoittavat selvästi, että toisto on kysyvä eikä esimerkiksi edellistä vuoroa rekisteröivä. Toisessa esimerkissä Viktor toistaa *pula*-sanana ensin laskevalla sävelkululla, mutta painottaa kuitenkin sen ensimmäistä tavua huomattavasti (r. 11). Kun Saana ei heti reagoi tähän toistoon, Viktor toistaa sanana uudelleen toisenlaisella sävelkululla, nyt niin, että sävelkulku nousee sanana loppua kohden eikä sanana ensimmäinen tavu ole niin painokas kuin ensimmäisessä toistossa. Kolmannessa esimerkissä Nadja toistaa *perinne*-sanana melko tasaisella sävelkululla. Siru kuitenkin analysoi toiston välittömästi osoitukseksi ymmärtämisen ongelmasta, sillä hän ryhtyy selittämään toistetun sanana merkityksestä heti toiston perään. Korjausaloitteena toimivat toistot ovatkin prosodiselta asultaan aineistossani keskenään hieman erityyppisiä. Kontekstissaan ne kuitenkin kaikki tulkitaan kysyviksi. Tähän kysyvään vaikutelmaan liittyvät myös ne keholliset keinot, jotka ovat yhteydessä toiston tuottamiseen, kuten ensimmäisessä esimerkissä (4.1) Antonin yläruumiin työntäminen Sampoa kohden.

Tyypillistä toistolla aloitetuille kieleen liittyville sekvensseille on myös se, että korjausvuorossa näkyy selvästi analyysi siitä, että korjausaloite on osoitus toistetun sanana tuntemiseen liittyvästä ongelmasta. Aineistossani näitä sanoja selitetään tavallisimmin erilaisten parafrasien avulla, mutta myös esimerkiksi

käännöksiä käytetään avuksi selittämisessä (ks. tästä tarkemmin luku viisi, esimerkit 5.6–5.17). Yllä olevien esimerkkien korjausvuoroista näkyy se, että sanojen selittäminen ei aina ole äidinkielisille puhujille helppoa, ja Valitettavia-esimerkissä Sampo toteaaakin eksplisiittisesti, että selittäminen on hankalaa, ja ratkaisee selittämisen ongelman esittämällä vastaavan englanninkielisen sanan. Sekä toisessa että kolmannessa esimerkissä äidinkieliset puhujat selittävät ongelmailmausta parafrasoin avulla eli sanomalla sen toisin sanoin. Useimmissa tämänkaltaisissa korjausjaksoissa korjausvuorossa tarjottu selitys auttaa korjausaloitteen tuottajaa ymmärtämään sanan merkityksen. Näin ollen puhe voi korjausvuoron jälkeen jatkua keskustelun päälinjalla. Joissakin tapauksissa kakkoskieliset puhujat osoittavat selvästi sen, että korjausvuoro on auttanut heitä ymmärtämään ongelmailmauksen merkityksen. Näin tekee Anton ensimmäisen esimerkin *kyllä*-vuorollaan (r. 20) ja Viktor toisessa esimerkissä toistamalla Saanan tuottaman selityksen (r. 15) ja toteamalla sen jälkeen, että asia on selvä (r. 17). Korjausvuoroa seuraavissa vuorossa esiintyy näissä toistolla aloitetuissa toistetun ilmauksen merkityksen ongelmallisuuteen liittyvissä korjausjaksoissa hyvin sekalainen joukko ymmärrystä osoittavia interjektioita ja dialogipartikkeleita (kuten *aa, aah, ahaa, ai niin, joo, kyllä, hm, selvä*)⁴¹. Joskus ne osoittavat melko selvästi, että niiden tuottaja on ymmärtänyt niitä edeltävän korjausvuoron, joskus ne taas jättävät tämän auki, ja ymmärrys tai ymmärtämättömyys näkyy vasta seuraavista vuoroista.

Toistot ovat kakkoskielisten puhujien eniten käyttämä korjausaloitteiden tyyppi tässä aineistossa. He käyttävät toistoa ensisijaisesti osoittamaan, että toistetun ilmauksen merkitys on heille vieras. Tällaiseen käyttöön toisto on hyvin tarkoituksenmukainen ja tehokas korjausaloite: sen avulla on mahdollista yksiselitteisesti osoittaa, mihin ongelmavuoron elementtiin ongelma liittyy. Toiston tuottaminen on helppoa, koska sen tuottamisessa on mahdollista tukeutua edeltävän vuoron leksikkoon toisin kuin esimerkiksi kysymyssanamuotoissa korjausaloitteissa (ks. myös Suni 2008). Osoitin analyysseissäni, että kakkoskieliset puhujat toistavat ongelmavuorosta yleensä sellaisia ilmauksia, jotka ovat ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeisiä ja jotka ongelmavuoron tuottaja osoittaa keskeisiksi esimerkiksi prosodisin tai kehollisin keinoin. Analysoin tätä ilmiötä tarkemmin vielä seuraavassa luvussa, jossa tarkastelen hie-man laajemmin nimenomaan kielellisiin ongelmiin liittyviä korjausjaksoja. Otan tässä kuitenkin esiin vielä yhden esimerkin, jossa ongelmavuoron keskeinen sana nostetaan keskustelun fokukseen eksplisiittisen kysymyksen avulla. Kysymyksen esittäminen on prosodista tai kehollista korostamista voimakkaampi tapa osoittaa fokukseen nostettavan sanan tärkeys. Esimerkissä Saara kertoo Adalle matkastaan Itävaltaan ja Saksaan, ja juuri tässä hän puhuu tietystä pyhiinvaelluskirkosta, jossa hän on vierailut. Ongelmallisena käsitellään Saaran vuorossa esiintyvää *pyhiinvaellus*-sanaa.

⁴¹ Korjausvuoroa seuraavan vuoron tuottavat näissä tapauksissa aina kakkoskieliset puhujat ja heidän välillään onkin suuria eroja siinä, millaisia interjektioita tai muita partikkeleita he ymmärryksen osoittamiseen käyttävät.

(4.4) Ada ja Saara, Pyhiinvaellus

```

01 Saara: .hh tää o sit semmonen viiskirche #se on
02 [se on to]ta tämmönen# (.)
03 Ada: [ m;hm. ]
04 Saara: #öö# (.) pyhiinvaelluskirkko! *tiäksä
                                * KÄÄNTÄÄ KATSEEN KOHTI ADAA
                                * ADA ALKAA NYÖKYTELLÄ
05 *pyhiinvaellukse °pi:lgri[m° * KATSOO SAARAAN,
                                KATSOVAT TOISIAAN
→ Ada: [pyhii *pyhääns
→ tsa- ↑niins:=
    * KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS ADASTA
08 Saara: =* nii tämmöne >°#mmm# ö# mm#°<
09 >mitem mää et mite se nyt saksaks ruotsiks<
                                * KATSE TAKAISIN ADAAN
10 pi:lgriims (.) *kirchje. (.)
11 vähä semmone viis- viiskirchje.
12 Ada: hm.
13 Saara: (>ja mut<) tehdään niitä, (.) pyhiinvaellusretkiä.
14 Ada: aha?=
15 Saara: =jalkasin kuljetaan, (.) >paikasta<
16 kirkosta toiseej ja,
17 Ada: a↑ha.
18 Saara: juu semmone! .hh ja tänne myöskin tehdään
19 ja, (.) ja tuota sit tää on nyt

```

Ongelmavuoro on Saaran vuoro (r. 1–2, 4–5), jossa esiintyvä *viiskirche*-sana on todennäköisesti puheena olevaan kirkkoon viittaava erisnimi (*Wieskirche*). Saara kuvailee tätä puheena olevaan kirkkoa *pyhiinvaelluskirkoksi*. Kuvailtuaan kirkkoa pyhiinvaelluskirkoksi Saara aloittaa uuden vuoron rakenneyksikön ja kysyy Adalta, tietääkö tämä, mikä *pyhiinvaellus* on. Osana kysymystään hän tekee itsekorjauksen ja tuottaa *pyhiinvaellus*-sanan myös asussa *pilgrim*, joka vastaa *pyhiinvaellus*-sanaa ainakin ruotsin, englannin ja saksan kielessä. Kysymys ja siihen sisältyvä itsekorjaus osoittavat, että Saara käsittelee *pyhiinvaellus*-sanaa ilmauksena, joka on mahdollisesti Adalle outo. Kysymystä seuraava Adan toisto osoittaa, että sana todellakin on hänelle vieras. Tämä on erityisen selvää sen vuoksi, että hän ei saa toistettua koko ongelmallista sanaa, vaan onnistuu esittämään sen vain osittain (ks. Scarpati 2005).

Koska *pyhiinvaellus*-sana nousee ongelmalliseksi paitsi Adan esittämän toiston myös ennen kaikkea äidinkielen puhujan kysymyksen kautta, haastaa tämä esimerkki pohtimaan, kuka tässä oikeastaan aloittaa korjauksen. *Tiedäksä*-kysymys sijoittuu Saaran vuorossa kohtaan, jossa hän on saanut edellisen vuoron rakenneyksikön päätökseen (r. 04). Jokaista vuoron rakenneyksikköä seuraa keskustelussa vuorojen välinen siirtymätila, jossa puhujanvaihdos on mahdollinen. Koska Saaran aloittama kysymys sijoittuu juuri tähän kohtaan, voisi sen analysoida vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetuksi korjaukseksi (samankaltaisista tapauksista ks. Svennevig 2010). Huomionarvoista on kuitenkin se, että Saara ei kysymyksellään täsmennä tai korjaa omaa aikaisempaa puhettaan, niin kuin vuorojen välisessä siirtymätilassa aloitetuissa korjauksissa usein tehdään (ks. Sorjonen 1997), vaan sen sijaan hän suuntautuu korjaamaan puheen vastaanottamisessa mahdollisesti olevaa ongelmaa, eli sellaista ongelmaa, josta

ei vielä ole olemassa mitään selvää merkkiä⁴². Kun Saara esittää kysymyksensä, hän katsoo Adaan. Adan katse on kuitenkin pöydällä olevissa korteissa ja niitä katsoen hän alkaa nyökytellä rivillä viisi. Adan kehollisessa toiminnassa ei siis ole mitään sellaista tekijää, mikä olisi voinut laukaista Saaran kysymyksen tai ajatuksen siitä, että *pyhiinvaellus*-sana on Adalle mahdollisesti vieras. Kysymys kuitenkin odottaa seuraavaksi vuorokseen reaktiota, joko vahvistusta tai kieltä, ja aloittaa siinä mielessä välisekvenssin, jonka fokus on sanan merkityksessä. Vaikka siis ei olekaan täysin yksiselitteistä, alkaako korjausjakso jo Saaran kysymyksestä vai vasta Adan toistosta, on kuitenkin selvää, että sanan merkityksen tuntemiseen liittyvä puhe sijoittuu keskustelun päälinjaan nähden välijaksoksi, jossa tarkistetaan ja varmistetaan Saaran meneillään olevan kertomuksen kannalta keskeisen sanan ymmärtämistä.

Esimerkin korjausjakso ei siis ole yhtä yksiselitteisesti toisen aloittama korjausjakso kuin aikaisemmin esitetyt esimerkit. Se kuitenkin havainnollistaa ilmiötä, joka on aineistossani tyypillinen erityisesti sanaan merkityksen tuntemiseen liittyville korjausjaksoille: niissä orientaatio ongelmailmauksen mahdolliseen ongelmallisuuteen on olemassa jo ongelmavuorossa. Se näkyy ongelmailmauksen prosodisena tai kehollisena korostamisena, joka osoittaa, että ilmaus on merkityksellinen. Se voi kuitenkin todentua myös tällaisina eksplisiittisinä kysymyksinä, joilla ymmärtämisen ongelmia pyritään ennakoimaan. Käsittelem tätä teemaa vielä lähemmin seuraavassa luvussa.

Toistolla aloitettujen, kielellisiin ongelmiin liittyvien korjaussekvenssien olennaiset piirteet ovat siis kootusti seuraavat: Toistolla korjauksen kohteeksi nostettu ilmaus on sana, joka on ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen ja/tai jota on ongelmavuorossa korostettu prosodisten tai kehollisten keinojen avulla. Korjausaloitteena toimivat toistot ovat prosodiselta hahmoltaan keskenään erilaisia, mutta ne tulkitaan kuitenkin kontekstissaan kysyviksi. Korjausvuorossa selitetään toistetun sanan merkitystä. Tyypillisin selityskeino on parafrasi.

Vaikka toisto onkin aineistossani ennen kaikkea kakkoskielisten puhujien korjausaloitekeino, myös äidinkielist puhujat käyttävät toistoa osoittamaan, että edellisessä vuorossa on ilmaus, jossa on kielellisesti jotakin ongelmallista. Kielellinen ongelmallisuus liittyy kuitenkin näissä tapauksissa pikemminkin ilmauksen käyttöön kuin sanan tunnistamiseen. Seuraava esimerkki valaisee asiaa. Esimerkissä Seija ja Mikael ovat puhuneet Mikaelin tekemästä opintomatkasta Helsinkiin. Mikael on kertonut käyneensä katsomassa nähtävyyksiä sekä ostoksilla. Esimerkin ensimmäisessä vuorossa Mikael kääntää keskustelun Helsingissä olemisesta sinne matkustamiseen.

⁴² Aineistossani on koko joukko tapauksia, joissa äidinkielist puhujat ennakoivat tietyn ilmauksen ongelmallisuutta *tiätkö/tiäksä*-kysymyksillä samaan tapaan kuin Saara tässä esimerkissä. He testaavat tällaisilla kysymyksillä erityisesti meneillään olevan kertomuksen tai muun vuorovaikutustoiminnan kannalta keskeisten sanojen tuntemista. Kysymyksen esittäminen ennakoi sitä, että sana voi olla kakkoskieliselle puhujalle vieras, ja samalla pyrkii ennaltaehkäisemään mahdollisia tulevia ymmärtämisen ongelmia. Ymmärtämisiongelmiä ennakoitiin käytettyjen erilaisten keinojen analysointi kakkoskielistä keskusteluista olisi perustelua ja oman tutkimuksensa aihe.

(4.5) Seija ja Mikael, Yövalokuva

01 Mikael: mutta m: (0.4) matkalla s:inneh, (.)
 02 otin vielä pari (.) <yö>valokuvaa?
 03 (.)
 → Seija: yövalokuvaa,=
 05 Mikael: =jaah.
 06 (0.4)
 07 Mikael: jot=-
 08 Seija: =vaik- olit [>>te olitte<< päiväsaikaan sielä kuitenkin
 09 Mikael: [jotka voisinkin vielä:#
 10 näyttää sulle koska: (.) toin neh: ee mukani.
 11 Seija: ahaa. Mut otitko sä ne päiväsaikaang kuitenkin.
 12 (1.6)
 13 Mikael: >em mi< mitä sillä tarkoitat
 14 (.)
 15 Seija: millon sä otit mihi kelloaikaan
 16 sä otit ne valo[kuvat
 17 Mikael: [Aah öh:
 18 (1.0) en: oikein muista mutta
 19 [oli oli jo pimeää
 20 Seija: [mutta siis yöllä vai päivällä
 21 Seija: ahaa [>nin nii< aivan joo.
 22 Mikael: [jo
 23 periaatteessa päivällä [mutta kuitenkin
 24 Seija: [niin nii joo nii
 25 Mikael: .hh HH. ö: (.) käytännössä jo y- yöllä oikestaan
 26 (.)
 27 Seija: pimeän aikana.
 28 Mikael: joo pimeän aika:na °joo°

Ongelmavuoro on Mikaelin vuoro esimerkin kahdella ensimmäisellä rivillä. Vuoro alkaa *mutta*-lausumapartikkelilla, joka osoittaa tässä siirtymää uuteen alatoipiikkiin (ks. VISK § 1034). Edellä on keskusteltu siitä, mitä Mikael teki Helsingissä, ja nyt ryhdytään keskustelemaan siitä, mitä hän teki matkalla Helsinkiin: hän otti pari yövalokuvaa.

Seija toistaa ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa *yövalokuva*-sanana (r. 04). Tämä toiston kohteeksi nostettu sana on tässäkin ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen, koska Mikaelin aloittama puheenaihe koskee juuri näitä valokuvia, jotka hän haluaa Seijalle näyttää. Mikael tuottaa sanan ongelmavuorossa huolellisesti artikuloitua. Sanan alkuosa on tuotettu hyvin hitaasti ja se on painotettu. Sanan sävelkulku nousee loppua kohden, mutta tässä sävelkulun nousu kuulostaa liittyvän siihen, että Mikael on aikeissa jatkaa vuoroaan (kuten hän tekeekin rivillä 09) eikä niinkään siihen, että hän olisi epävarma käyttämästään sanasta (ks. Routarinne 2003). Seijan tuottaman toiston prosodia kuulostaa kysyvältä, sillä hän painottaa toistamansa sanan ensimmäistä tavua selvästi. Toiston sävelkulku on melko tasainen. Toiston kysyvältä kuulostava prosodia kuitenkin osoittaa sen, että Seija käsittelee toistamaansa sanaa jotenkin ongelmallisena. Mikaelin *jaah*-vahvistus (r. 05) suuntautuu toistoon lähinnä edellisen vuoron vastaanottona, mutta Seijan seuraavat vuorot (riveillä 08, 11, 15, 16, 20, 27) osoittavat, että *yövalokuva*-sana on hänen näkökulmastaan ongelmallinen. Ongelmallisuus koskee tässä sitä, että Seija ajattelee Mikaelin olleen Helsingissä päivällä (r. 08) eikä päiväsaikaan ole mahdollista ottaa ”yövalokuvia”. Lopulta

Mikaelkin toteaa, että hän on ollut Helsingissä päivällä, mutta ottanut valokuvat pimeällä, minkä vuoksi hän nimittää niitä ”yövalokuviksi”. Seija nostaa siis tässä esimerkissä toistolla esille ilmauksen, joka hänen näkökulmastaan ei sovi kontekstiinsa. Toistolla aloitettu korjausjakso osoittaa sen, että Seijalla ja Mikaelilla on erilainen ymmärrys siitä, mihin *yövalokuva*-sanalla voi viitata: Seijan mukaan sana viittaa vuorokaudenaikaan ja Mikaelin mukaan siihen, että on pimeää, oli vuorokaudenaika mikä tahansa.

Samalla tavalla myös seuraavassa esimerkissä äidinkielen puhuja toistaa ilmauksen, jonka käytössä on hänen näkökulmastaan jotakin ongelmallista. Tätä ongelmallisuutta hän myös selittää sekvenssin kuluessa. Esimerkki sijoittuu jaksoon, jossa Viktor ja Saana keskustelevat Viktorin siskon kuulumisista. Viktor on juuri kertonut, että hänen siskonsa on muuttanut maalle. Esimerkin ensimmäisessä vuorossa Viktor kuitenkin täsmentää, että sisko asuu edelleen Pietarissa, mutta maatalossa.

(4.6) Viktor ja Saana, Maatalo

01 Viktor: [eh he he] öö >se on se on< pietarista
 02 mutta se on .hh maa mm: (.) maatalo.
 03 (.)
 → Saana: †maatalo?
 05 (.)
 06 Viktor: se ei ole (.) iso (.) öö .hhh
 07 yhdeksänkerros: (.) kerrosinen.
 08 Saana: <kerrosinen>.
 09 Viktor: ker- >y-< yhdeksänkerrosinen talo ei
 10 se on yhdenkerrosinen?
 11 Saana: yksikerrosinen.
 12 Viktor: y- yksikerrosinen pieni (.) maatalo.
 13 (.)
 14 Saana: >mitä tarkoitat maatalolla<
 15 Viktor: hm #mm# #m# (.) se on (.) puustah eh heh heh
 16 (.)
 17 Saana: niin?
 18 Viktor: se on (.) pieni ja vanha.
 19 (.)
 20 Saana: eh heh .hhh maatalo kuullostaa maalaistalolta
 21 (.) jos sinä sanoit maa- maalaistalo
 22 [niin niin]
 23 Viktor: [(om m(h)uuh)heh]
 24 Saana: kuullostaa siltä että siellä on öö (.)
 25 se on karjatila (.) tai tai se on
 26 [viljelys]tila
 27 Viktor: [(°kar°)]
 28 Saana: eli heillä on (.) olisi (.) eläimiä (.)
 29 lehmiä,
 30 (.)
 31 Viktor: mhm?
 32 Saana: mutta se ei varmaang kuitenkaan ole
 33 maalaistalo.
 34 (.)
 35 Viktor: ei
 36 Saana: mut se on vanha puutalo.
 37 Viktor: mhm

Ongelmavuoro on siis esimerkin ensimmäinen Viktorin vuoro, jossa tämä kertoo, että talo, jossa sisko asuu, on maatalo. Saana toistaa *maatalo*-sanana hyvin selvästi ympäröivästä puheesta erottuvalla prosodiolla: koko vuoro on tuotettu korkealla äänellä ja vuoron sävelkulku jopa nousee hieman loppua kohden. Prosodisesti toisto on niin prominentti, että se kuulostaa samanlaiselta kuin hämmästelevässä tarkoituksessa tuotetut toistot ja *mitä, täh* ja *häh* -vuorot (ks. luku 3.3, vrt. esimerkki 3.19.). Tässä Viktor kuitenkin käsittelee toistoa korjausaloitteena, sillä seuraavassa vuorossa hän ryhtyy selittämään *maatalo*-sanan merkitystä (r. 06, 07). Ensimmäisten selitysten jälkeen Saana vielä eksplisiittisesti kysyy, mitä Viktor maatalolla tarkoittaa (r. 14), ja selittää sitten, miksi *maatalo*-sana ei tässä kontekstissa hänen näkökulmastaan ole oikea sanavalinta (r. 20–33). Sopivampi nimitys talolle olisi Saanan mukaan *puutalo* (r. 36).

Yllä esitetyt kaksi esimerkkiä havainnollistavat sitä, että äidinkielisten puhujien tekemät kielellisiin ongelmiin liittyvät toistot ovat luonteeltaan erilaisia kuin kakkoskielisten puhujien tekemät toistot. Äidinkielisten puhujat eivät aineistossani toistoillaan osoita, että he eivät ymmärrä kakkoskielisten puhujan käyttämän sanan merkitystä. Sen sijaan he käyttävät toistoja osoittamaan, että toistetun sanan käytössä meneillään olevassa puhekontekstissa on jotakin ongelmallista, esimerkiksi siksi, että se herättää vääränlaisia konnotaatioita. Kakkoskielisten puhujien toistolla aloittamissa korjausjaksoissa on selvästi kysymys yhteisen ymmärryksen ongelmista, jotka on ratkaistava, ennen kuin keskustelu voi jatkua. Näissä äidinkielisten puhujan aloittamissa korjausjaksoissa taas ei ole yhtä selvästi kysymys ymmärtämisen ongelmasta, ja jossain määrin tällaiset jaksot muistuttavatkin tehtäviltään suorita toisen korjauksia, joita olen tässä työssä kutsunut myös oikaisuiksi (käännöksenä termille *correction*). Oikaisuissa toisen puhujan puheesta osoitetaan korjauksella virheelliseksi jokin kohta (ks. Haakana ja Kurhila 2009). Yllä olevissa kahdessa esimerkissä äidinkielisten puhujat käyttävät korjausaloitetta osoittamaan, että tiettyä sanaa on käytetty ongelmallisesti. Korjausaloite ei siis toimi suoranaisesti osoittamassa syytä ymmärtämisen ongelmalle, vaan sen sijaan nostamassa esiin elementin, jota olisi muotoiltava, jotta puhe olisi äidinkielisten puhujan näkökulmasta idiomaattista suomen kieltä eikä synnyttäisi vääränlaisia konnotaatioita.

Kaiken kaikkiaan kielellisiin ongelmiin liittyvät toistot muodostavat siis selvästi suurimman ryhmän toistolla aloitetuista korjausjaksoista. Ne kielelliset ongelmat, joita kakkoskielisten puhujat osoittavat toistoilla, ovat luonteeltaan periaatteessa hyvin selkeitä ja tarkkarajaisia, koska tavallisimmin kyse on toistetun sanan merkityksen tuntemisesta. Äidinkielisten puhujat käyttävät toistoja kielellisten ongelmien osoittamiseen huomattavasti harvemmin kuin kakkoskielisten puhujat. He myös osoittavat niiden avulla erilaisia ongelmia, kuten yllä kävi ilmi. Toistomuotoisia korjausaloitteita käytetään kuitenkin myös muunlaisten kuin kielellisten ongelmien osoittamiseen. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan neuvotteluntarvetta osoittavia toistoja, jotka liittyvät hankalammin rajattaviin ongelmiin.

4.2.1.2 Neuvotteluntarvetta osoittavat toistot

Aineistossani toistolla aloitettujen korjausjaksojen toisen ryhmän muodostavat neuvotteluntarvetta osoittavat toistot. Tähän ryhmään kuuluu 14 tapausta, yhdeksän (9) kakkoskielisen puhujan ja viisi (5) äidinkielen puhujan aloittamaa korjausjaksoa. Näissä tapauksissa toistolla nostetaan edeltävästä vuorosta esiin sana tai laajempi ilmaus, johon liittyy toiston tuottajan näkökulmasta jotakin epäselvää. Epäselvyys liittyy näissä tapauksissa usein sekventiaaliseen erilinjaisuuteen, ennen kaikkea siihen, että korjausaloitteen tuottajalla on vaikeuksia ymmärtää, miksi keskustelukumppani tuotti edellä sellaisen vuoron kuin tuotti. Epäselvyys saattaa liittyä myös toistettuun sanaan, johon toisto osoittaa liittyvän jonkinlaista neuvotteluntarvetta. Neuvotteluntarve ei kuitenkaan näissä tapauksissa liity toistetun ilmauksen merkitykseen samalla tavalla kuin kielellisiin ongelmiin liittyvissä tapauksissa vaan kyse on esimerkiksi siitä, että toistettuun sanaan liittyy erimielisyyttä.

Neuvotteluntarvetta osoittavien toistojen piirteitä havainnollistaa seuraava esimerkki, jossa Margot ja Seppo suunnittelevat vaellusmatkaa Pohjois-Norjaan. He keskustelevat siitä, millaisia matkalla tarvittavia varusteita heillä on olemassa ja mitä pitää vielä hankkia. Korjausaloitteen tuottaa Margot rivillä 24.

(4.7) Margot ja Seppo, Jos siel on kylmä

01 Margot: [et]tä: ja sitten katsoa että minkätyyppisiä
 02 va- vael- vaellus (.) kunnon vaelluskamoja
 03 meillä on.
 04 Seppo: ei meillä oo mitä.
 05 (.)
 06 Margot: että se on yksi asia [joka
 07 Seppo: [>siis< mitä(j): kamoja
 08 sä nyt tarkotat, (.) kun sä puhut kamoista.
 09 Margot: vaatteita.
 10 Seppo: >ai vaatteit< .okeih
 11 (.)
 12 Margot: että se on yksi asia joka vois tietenkin olla
 13 et vois olla ne kunnolliset Muistatko °ku-°
 14 kum me [kävime lapissa
 15 Seppo: [(me olti rip)
 16 Margot: sittem me puhudin siitä että vois itte
 17 ommella sellaisia [haalareita.
 18 Seppo: [°hm.°
 19 Seppo: >joo siis mul on ainoastaan se että tota< mul on
 20 öö: (.) ö jos siel ong kylmä niin mul ong
 21 kunnon varustus.
 22 (.)
 23 Seppo: olemassa ittelleni.
 * KATSOVAT TOISIAAN
 → Margot: *jos siel on kylmä.
 25 Seppo: niin siis mul on se vihree, (.) puku.
 26 Margot: hm:. .hhhh nii.
 27 (0.4)
 28 Margot: vaattet täyty otta erikseen.

Jo esimerkin alussa on merkkejä ongelmista, kun keskustelijoilla on eriävä käsitys siitä, mistä ”kamoista” nyt puhutaan (ks. rivit 04, 07 ja 08). Kun keskustelijat pääsevät yksimielisyyteen siitä, että nyt puhutaan nimenomaan vaatteista (r. 10), ryhtyy Margot muistelemaan mennyttä Lapin matkaa ja siellä tehtyä suunnitelmaa haalareiden ompelemisesta. Hänen vuoronsa on loppuosaltaan vaihtoehtokysymys (rivit 13, 14, 16 ja 17). Vaihtoehtokysymys projisoi vastaukseen vähintään joko myöntöä tai kieltoa, mutta sen lisäksi kysymys tässä sisällöllisesti myös kutsuu Seppoa muistelemaan yhteistä matkaa ja siellä tehtyjä suunnitelmia. Sepon reaktio (r. 19–23) Margotin vuoroon alkaa *joo*-partikkelilla. Rakenteellisesti Sepon vuoroon voi siis nähdä odotuksenmukaiseksi vastaukseksi Margotin kysymykseen, mutta sisällöllisesti se ei kommentoi Margotin vuoroa millään tavalla eikä vastaa kutsuun muistella yhteistä Lapin matkaa. Sen sijaan Seppo ryhtyy kertomaan omasta vaatetilanteestaan (r. 19–23). Tässä siis näkyy keskustelijoiden erilinjaisuus: Margot muistelee yhteistä matkaa, Seppo raportoi omista vaatteistaan. Kiinnostavaa on myös se, että omista vaatteista raportoidessaan Seppo käyttää ilmausta *varustus* eikä Margotin aikaisemmin käyttämiä sanoja *kama* tai *vaate*, vaikka kysymys onkin nimenomaan vaatteista. Erilinjaisuus siis näkyy osaltaan myös tässä sanavalinnassa. *Varustus* on myös selvästi teknisempi termi kuin *kama* tai *vaate*, ja sen käytön voi ajatella implikoivan Sepon asiantuntemusta vaelluksien suhteen.

Sepon vuorossa on itsekorjauksia, joista yksi sijoittuu toisen *mul on* -aloituksen jälkeen. Siinä Seppo lisää vuoroonsa *jos*-adverbiaalikonjunktilla alkavan adverbiaalilauseen, joka tuo täsmennyksen siihen, millaisissa olosuhteissa Sepolla on varustus matkaa varten: jos matkalla on kylmä. Tämän lisäyksen Margot toistaa seuraavassa vuorossaan (r. 24). Koska Margot toistaa koko *jos siel on kylmä* -adverbiaalilauseen, näyttää toisto implikoivan sitä, että tähän lisäyksen liittyy jotakin ongelmallista, esimerkiksi kysymys siitä, millä tavalla lisäys on relevantti ehto Sepon vaatteiden olemassaololle. Prosodiselta asultaan toisto on melko tasainen ja sen sävelkulku laskee loppua kohden.

Seppo esittää toiston jälkeen vahvistuksen *niin*-partikkelilla sekä selityksen siitä, mihin hän vuorollaan viittasi. Sorjonen (1996) on osoittanut, että ainakin reaktiona nominien toistoihin *niin*-partikkeli käsittelee toistoa osoituksena jonkinlaisesta epävarmuudesta, jonka se pyrkii poistamaan. Myös tässä *niin*-partikkeli käsittelee edeltävää vuoroa osoituksena epävarmuudesta, mikä näkyy myös siinä, että heti partikkelin jälkeen Seppo selittää, mihin hän Margotin toistamalla ilmauksella viittasi. Selityksessään hän kertoo, että hänellä on ”se vihreä puku”. *Se*-pronominitarckenne tässä osoittaa, että Seppo olettaa myös Margotin tietävän, mistä vihreästä puvusta hän puhuu (ks. Laury 1996, 1997). Vihreän puvun olemassaolo näyttää selittävän ”jos siellä on kylmä” -ehto eli ilmeisesti puku on kylmän sään vaate.

Keskustelijoiden erilinjaisuus näkyy esimerkissä monessa tekijässä, esimerkiksi siinä, että jakson ongelmavuoro (r. 19–23) ei ota sitä edeltävää vuoroa huomioon sisällöllisesti, vaan ainoastaan rakenteellisesti. Toistolla nostetaan esille adverbiaalilause, jonka relevanttius tässä kontekstissa ei ole päivänselvää ja josta on sen vuoksi neuvoteltava. Neuvotteluntarvetta osoittavat toistot eivät

siis liity kielellisistä vaikeuksista johtuviin ymmärtämisen ongelmiin vaan muuntyyppisistä seikoista johtuviin ongelmiin, kuten erilinjaisuuteen tai siihen, että ongelmailmaukseen liittyy muunlaista, esimerkiksi erimielisyydestä johtuvaa neuvotteluntarvetta. Myös Sidnell (2006: 21) on analysoinut tämänkaltaisia toistoja ja todennut, että ongelmaavuoron osittaisia toistoja käytetään usein haastamaan edeltävän vuoron asiaankuuluvuutta, ja samanlaisen havainnon on tehnyt myös Wu (2006). Tämänkaltaisen toistomuotoisten korjausaloitteiden käyttötapa ei ole aineistossani keskeinen, sillä näitä neuvotteluntarvetta osoittavia toistomuotoisia korjausaloitteita on huomattavasti vähemmän kuin kielellisiä ongelmia osoittavia toistoja. Toiston käyttäminen erilinjaisuuden esille tuontiin tai sen ennakointiin on kuitenkin aikaisemmankin tutkimuksen perusteella yksi toistokorjausaloitteille tyypillinen tehtävä, joka näkyy siis myös tässä aineistossa.

4.2.1.3 Tarkistustoistot

Kolmannen ja pienimmän toistojen ryhmän aineistossani muodostavat tarkistustoistoiksi kutsumani tapaukset. Tällaisia toistoja on aineistossani kahdeksan (8), kuusi (6) kakkoskielisen puhujan ja kaksi (2) äidinkielen puhujan esittämää. Tarkistustoistoilla tarkistetaan edellisestä vuorosta jokin yksittäinen ilmaus, tavallisesti päivämäärä tai muu ajankohta. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat tällaisia tapauksia.

(4.8) Liu ja Saila, Kolmastoista

01 Liu: kumpi on, (.) kumpi on ensin, (.)
 02 loppu: opiskelee °vai° (.) työ
 03 Saila: ö samana päivänä.
 04 Liu: ↑aa=
 05 Saila: =koska minulla perjantaina vielä töitä
 06 [ja illalla minulla perjantaina tentti vielä.
 07 Liu: [°jo°
 08 Liu: (°as [sitten°)
 08 Saila: [kolmastoista päivä
 * KATSOVAT TOISIAAN, SAILA NYÖKKÄÄ KOL-TAVUN JÄLKEEN JA
 LIU HETI HÄNEN JÄLKEENSÄ
 → Liu: *kolmastoista (°päi°)
 10 Saila: hmm.
 11 (0.4)
 12 Liu: °mhm°
 13 Saila: öö (>um<) ja sitten >mitäs<
 14 mitä me teemme sillol lauantaina (.)

(4.9) Helen ja Saija, Lauantaina

01 Helen: ja äm: viikonloppua (.) jurok.
 02 Saija: ä joo nii on (.) >seuraavalla viikolla<
 03 (.) °joo°.
 04 Helen: ja[:
 05 Saija: [ja mä olen lauantaina töissä siellä. (.)
 06 jyrokis
 * KATSOVAT TOISIAAN
 → Helen: *>lauantaina<?

08 Saija: joo.
 09 (.)
 10 Saija: ää olet- onko sulla <lippu> jyrokki.
 11 Helen: ämm: (.) ei mää menen ää (.) maanantaina?
 12 Saija: [joo
 13 Helen: [ostaa ↑liput=

Molemmissa esimerkeissä toistolla nostetaan edellisestä vuorosta esiin ajanilmaus. Ensimmäisen esimerkin toisto on prosodialtaan hyvin tasainen, toisen esimerkin toisto taas nopeasti nousevalla sävelkululla tuotettu. Prosodisista eroista huolimatta molempiin toistoihin tulee reaktioksi vahvistus. Ensimmäisessä esimerkissä vahvistava partikkeli on *hmm* ja toisessa *joo* (ks. Sorjonen 1996, 2001). Näiden vahvistavien partikkeleiden jälkeen puhe jatkuu päälinjalla.

On selvää, että näissä tapauksissa ongelmaa ei käsitellä ymmärtämisen ongelmana. Tällaiset toistot vaikuttavatkin melko rutiininomaisilta kuulemisen tarkastuksilta. Erityisesti päivämäärät ja kellonajat ovat vuorovaikutustilanteissa usein asioita, joiden oikeasta kuulemisesta ja ymmärtämisestä on pidettävä huolta ja jotka ehkä siksi usein nostetaan korjauksen kohteeksi tai ainakin vahvistettavaksi esimerkiksi toistamalla ne. Onkin mahdollista kysyä, ovatko tällaiset toistot korjausaloitteita ollenkaan, koska niitä seuraa usein rutiinomainen vahvistus. Sorjonen (1996) on *joo*-partikkeliin liittyen todennut, että ainakin nominin toistoa seurattaessaan *joo*-partikkeli usein käsittelee toistoa osoituksena edeltävän vuoron ongelmatomasta rekisteröinnistä. Vaikka tällaiset toistot eivät yksiselitteisesti olekaan korjausta aloittavia vuoroja, olen tässä työssä kuitenkin laskenut ne vielä korjausaloitteisiin. Vaikka tarkastustoistot usein saavatkin reaktioksi vahvistuksen, on niissä kuitenkin aina olemassa mukana se mahdollisuus, että toistettu elementti on kuultu väärin (ks. myös Schegloff 1997: 527). Näin ollen niihin liittyy myös potentiaalinen korjauksen tarve. Vaikka tämän ryhmän toistot ovatkin pääasiassa kakkoskielisten puhujien tuottamia, ei näissä sekvensseissä kuitenkaan ole nähtävissä mitään selvää orientaatiota puhujien erilaisiin kielellisiin asemiin. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että Helleman (tulossa) on toisen aloittamia korjauksia oppimisen näkökulmasta tarkastelevassa tutkimuksessaan havainnut, että tämäntyyppiset korjausjaksot ovat erityisen tyypillisiä nimenomaan aloittelevien kielenoppijoiden puheessa. Helleman ei ota artikkelissaan kantaa siihen, mitä syitä näiden sekvenssien yleisyyteen aloittelevien puhujien puheessa voisi olla. Yksi mahdollinen selitys on kuitenkin se, että tällaiset toistot ovat yksi keino osallistua vuorovaikutukseen tarkoituksenmukaisella tavalla tukeutuen keskustelukumppanin puheeseen.

4.2.2 Yhteenveto

Toistot ovat monikäyttöinen korjausten aloittamisen tapa. Tässä aineistossa toistot ovat ennen kaikkea kakkoskielisten puhujien suosima korjausaloitekeino. He käyttävät toistoja erityisesti osoittaakseen sanoja, joiden merkityksen tuntemisessa heillä on ongelmia. Äidinkielisten puhujat käyttävät toistoja korjausten aloittamiseen huomattavasti harvemmin kuin kakkoskielistet puhujat. Osa

äidinkielen puhujan toistolla aloittamista korjausjaksoista liittyy myös kielellisiin ongelmiin, erityisesti ongelmailmauksen käyttöön kontekstissaan. Toistoja käytetään myös tilanteissa, joissa keskustelijat ovat erilinjaisia ja joissa toistolla esiin nostettuun ilmaukseen liittyy jonkinlaista neuvotteluntarvetta. Muutamissa tapauksissa toistoilla myös rutiininomaisesti tarkastetaan ongelma vuorossa esiintynyt, usein aikaan viittaava ilmaus.

4.3 Kysymyslauseet korjausaloitteina

Aineistossani erityyppisiä kysymyslauseita käytetään korjauksen aloittamiseen yhteensä 28 kertaa. Tavallisin korjausta aloittava kysymyslauseiden tyyppi aineistossani ovat *mikä*-interrogatiivipronominilla alkavat hakukysymykset, joilla kysytään jonkin edellisessä vuorossa esiintyneen sanan merkitystä. Tällaisia ongelmailmauksen merkitykseen fokuoivia hakukysymyksiä on aineistossani 19, joista vain kaksi esittää äidinkielen puhuja. Muuntyyppisiä kysymyksiä käytetään aineistossani korjauksen aloittamiseen yhteensä yhdeksän (9) kertaa, ja tavallisimmin niillä tarkistetaan henkilöreferenttiä tai jonkin muun ilmauksen viittaussuhdetta.

Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977) eivät mainitse korjausartikkelissaan kysymyslauseita korjausaloitteita esitellessään, mutta muissa korjausaloitteita analysoivissa tutkimuksissa niistä on kuitenkin tehty havaintoja. Esimerkiksi Klippi (1996: 142–152) on afasiakeskusteluja tutkiessaan havainnut, että yksi tapa selvittää ymmärtämisen ongelmia on kysyä sellaisia yleisiä kysymyksiä, jotka selvittävät edellisen kontekstin ymmärtämistä. Egbert (2008) puolestaan on analysoinut niin sanottuja asemoituja kysymyksiä (*positionierte Frage, positioned question*), jotka rakentuvat kysymyssanasta, verbistä (usein *olla*-verbin taivutusmuodosta) ja *pro*-sanasta. Näille kysymyksille on tyypillistä se, että ne ovat etäällä ongelma vuorosta eivätkä sijaitse ongelma vuoroa seuraavassa vuorossa, kuten korjausaloitteet tavallisesti. Niitä käytetään esimerkiksi keinoina päästä takaisin mukaan keskusteluun monenkeskisissä keskustelutilanteissa. (Egbert 2008: 102–105, ks. myös Egbert 1997a.) Koshik (2005) on tarkastellut vaihtoehtokysymyksiä korjausaloitteina. Vaihtoehtokysymyksillä voidaan esittää vaihtoehtoinen tulkinta edellisestä vuorosta ja pyytää sille vahvistusta. Toisaalta vaihtoehtokysymyksillä voidaan myös tehdä oikaisu, jossa korjausta aloittavassa kysymyksessä esitetään ensimmäisenä vaihtoehtona ongelma vuorossa ollut ongelmallinen elementti ja toisena vaihtoehtona mahdollinen ongelmallisen elementin korjattu versio. Koshik (2005: 194) toteaa, että vaihtoehtokysymyksiä käytetään korjausaloitteina hyvin harvoin, mistä syystä niitä ei ehkä ennen hänen tutkimustaan olekaan analysoitu systemaattisesti. Aineistossani vaihtoehtokysymyksiä käytetään korjauksen aloittamiseen kaksi kertaa ja molemmissa tapauksissa tarkistetaan henkilöviittausta.

4.3.1 Ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivat kysymyslauseet

Aineistossani suurimman korjausaloitteena toimivien kysymyslauseiden ryhmän muodostavat siis hakukysymykset, joilla tarkistetaan ongelmailmauksen merkitystä. Tällaiset kysymykset alkavat *mikä*-interrogatiivipronomilla tai sen taivutusmuodolla *mitä*. Ongelmailmaus saatetaan toistaa osana hakukysymystä (esimerkki 4.10) tai siihen saatetaan viitata *se*-pronominilla (esimerkki 4.11).

(4.10) Hans ja Soili, Partio

```
01 Soili:      niin tota (.) mä saan niinkun
              * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HANSIIN: KATSOVAT TOISIAAN
02            *tuolta fpartioista taif eh heh sieltä
03            niin kaikkia noita teltoja ja kaikkia
04            sellasia,
05            (.) ((Hans nyökyttelee, Soili kääntää katseensa pois))
06 Soili:      °niin tota°
              * KATSE SOILIIN, SOILI KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HANSIIN: KATSOVAT TOISIAAN
→ Hans:      *mitä on partio
08 Soili:      öö n pfinder
09 Hans:      ↑joo
```

(4.11) Fred ja Sami, Sensuroida

```
* RYHTYY AVAAMAAN KUVAKOTELOA
01 Fred:      *okei hyvähhh. ((HUOKAISEE))
02            (.)
              *MOLEMPIEN KATSE ON KUVISSA, JOITA FRED OTTAA ESILLE
03 Sami:      *<olen jo sensuroinut sen>.
04            (0.4)
05 Fred:      mitä?=  
06 Sami:      =olen <jo> sensuroi:ru< sensuroinut ne.
              *KATSAHTAA PIKAISESTI SAMIIN; SEN JÄLKEEN KATSE KUVISSA
→ Fred:      .hhh (.) °*sensuroi-° mikä se on.
08 Sami:      °°ro- rone-°° olen ottanut huonot kuvat poi[: ]
```

Ne tapaukset, joissa ongelmailmaukseen viitataan *se*-pronominilla, rakentuvat samaan tapaan kuin esimerkin (4.11) vuoro. Korjausta aloittavassa vuorossa toistetaan siis ensin ongelmailmaus joko kokonaan tai osittain ja toistoa seuraa *mikä/mitä se on* -kysymys.

Ongelmailmaukseen fokusoivat kysymykset ovat aineistossani ennen kaikkea kakkoskielisten puhujien käyttämä korjausaloitekeino (ks. myös esimerkit 5.8, 5.9, 5.11, 5.12, 5.15, 5.16, 5.18). He pyytävät niiden avulla selvennystä ongelmailmauksen merkitykseen, ja tällaista korjausaloitetta seuraa aina äidinkielen puhujan tuottama ongelmailmauksen merkityksen selitys. Analysoin näitä selityksiä tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa käsittelen korjaussekvenssejä, joissa keskustelijat selvittävät sanojen merkityksiin liittyviä ongelmia.

Vaikka juuri tällaiset korjausaloitteena toimivat kysymykset eivät ole olleet aikaisemmin systemaattisen tutkimuksen kohteena, niistä on tehty huomioita muutamissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Haakana, Raevaara ja Ruusuvuori (2001) ovat tehneet havaintoja *mitä se tarkoittaa* -kysymyksistä korjausaloitteena lääkärin vastaanottotilanteissa. Heidän aineistossaan potilaat tuottivat tällaisia

korjausaloitteita reaktiona lääkärin vuoroihin, joissa esiintyi jokin lääketieteen erityistermi. Tällaiset korjausaloitteet olivat kuitenkin kaiken kaikkiaan heidän aineistossaan hyvin harvinaisia (Haakana ym. 2001: 201). Kurhila (2001b) analysoi äidinkielisten ja kakkoskielisten suomenpuhujien keskusteluja institutionaalisissa toimisto- ja neuvontatilanteissa. Yhdessä hänen analysoimassaan esimerkiksi kakkoskielinen puhuja käyttää *mikä se on* -vuoroa korjausaloitteena, joka fokusoii nimenomaan sellaisen ongelmaavuorossa esiintyneen sanan merkitykseen, joka on kyseessä olevaan institutionaaliseen tilanteeseen liittyvä termi (Kurhila 2001b: 181–183). Institutionaalisissa tilanteissa tämäntyyppisillä ongelmailmauksiin fokusoivilla kysymyksillä tarkistetaan siis nimenomaan erikoistermejä. Toisaalta Kurhilan (2001b) aineisto on nimenomaan kakkoskielistä aineistoa ja *mikä se on* -korjauksen tuottaja suomea toisena kielenään puhuva henkilö. On siis mahdollista, että tämäntyyppiset korjausaloitteet olisivat tavallisempia kakkoskielisten kuin äidinkielisten puhujien puheessa.

Myös Olsher (2003) on tehnyt havaintoja tämäntyyppisistä kysymyksistä korjausaloitteina aloittelevien englanninoppijoiden ryhmäkeskusteluissa. Hän toteaa, että kysymysmuotoisilla korjausaloitteilla voi olla erityinen merkitys kielen oppimisessa vuorovaikutustilanteissa. Ongelmailmaukseen fokusoivat kysymykset tekevät relevantiksi ongelmailmauksen merkityksen selityksen seuraavassa vuorossa, ja merkityksestä keskusteleminen ylipäättään saattaa edistää kielen oppimista. (Olsher 2003: 107–108.) Pohdin tätä näkökulmaa tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.3.2 Referentiaaliin ongelmiin liittyvät kysymyslauseet

Ongelmailmauksen merkitykseen tarkennusta hakevien kysymyslauseiden lisäksi aineistossani on yhdeksän muunlaista korjausaloitteena käytettyä kysymyslauseetta. Näillä kysymyslauseilla tarkistetaan joko henkilöreferenttiä tai jonkin muun ilmauksen viittaussuhdetta. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat tapauksia, joissa kysymyslauseella osoitetaan, että ongelmailmauksen viittaussuhteessa on jotakin epäselvää.

(4.12) Mikael ja Seija, Missä on nuoria ihmisiä

01 Mikael: ja siinä >on< on mielestäni
 02 suuri (.) ero saksaan verrattuna.
 03 Seija: aa sustat< että sielläkö
 04 ei oo (.) [tämmöstä mitään
 05 Mikael: [↑joo hyvin: hh. ta- (.)
 06 siellä on (.) hyvin nuoria ihmisiä.
 07 (.)
 08 [>sis< suhteellisen
 09 Seija: [nii?
 10 Seija: mm:
 11 Mikael: [n:uoret
 → Seija: [mitä sä tarkotat Missä on nuoria ihmisiä,
 13 (.)
 14 Mikael: no e: fh. (0.8) h. opiskelijoiden järjestöissä,
 15 Seija: joo?
 16 Mikael: sekä jyy- jyyssä että (.) sy- sylissä

17 Seija: niin täällä on [mutta saksassako ei ole
18 Mikael: [joo täällä

(4.13) Margot ja Seppo, Kamat

01 Margot: [et]tä: ja sitten katsoa että minkätyyppisiä
02 va- vael- vaellus (.) kunnon vaelluskamoja
03 meillä on.
04 Seppo: ei meillä oo mitä.
05 (.)
06 Margot: että se on yksi asia [joka
→ Seppo: [>siis< mitä(j): kamoja
→ sä nyt tarkotat, (.) kun sä puhut kamoista.
09 Margot: vaatteita.
10 Seppo: >ai vaatteit< .okeih

Ensimmäisessä esimerkissä Mikael ja Seija ovat keskustelleet Mikaelin opintomatkasta Helsinkiin, jossa hän on käynyt Suomen ylioppilaskuntien liiton toimistossa. Mikael on kertonut, että toimistossa oli nuoria työntekijöitä, jotka itsekin ovat opiskelijoita vielä. Hän on arvioinut, että tämä on hyvä asia, koska opiskelijat osaavat parhaiten viedä opiskelijoiden asioita eteenpäin. Tähän jatkoksi tulee esimerkin ensimmäinen vuoro, jossa Mikael vertaa Suomen tilannetta kotimaansa Saksan tilanteeseen. Riveillä kolme ja neljä Seija esittää Mikaelin vuoroa tarkentavan kysymyksen, jossa hän viittaa Saksaan demonstratiivisella proadverbilla *siellä*. Tätä seuraavassa vuorossa myös Mikael käyttää samaa proadverbia, jonka viittaus on kuitenkin ongelmallinen, koska edeltävässä vuorossaan Mikael on todennut, että ero Saksaan verrattuna on juuri siinä, että Suomessa ylioppilaskuntien liiton toimistossa on nuoria työntekijöitä. Nyt hän kuitenkin tuntuu sanovan, että myös Saksassa on näin, sillä tässä kontekstissa myös Mikaelin (r. 06) käyttämä *siellä*-adverbi tulee loogisimmin tulkituksi niin, että se viittaa Saksaan. Tämä ristiriitaisuus aiheuttaa ongelmia Seijalle, ja rivillä 12 hän aloittaa korjauksen tuottamalla ensin *mitä sä tarkotat* -kysymyslauseen, jonka perään hän heti esittää spesifisemmän kysymyksen siitä, mihin Mikael oikein *siellä*-proadverbilla viittaa.

Mikaelin ja Seijan keskustelussa kysymyslauseella siis tarkennetaan merkitykseltään lokatiivisen proadverbin viittaussuhdetta. Margotin ja Sepon keskustelussa Sepon kysymys kohdistuu siihen, mihin Margot viittaa puhuessaan *kamoista*. Margot ja Seppo ovat suunnittelemassa vaellusmatkaa, ja suunnittelun yhteydessä he puhuvat paljon siitä, millaisia varusteita heillä on olemassa ja mitä heidän on vielä hankittava. *Kama*-sanana viittaus on sikäli epäspesifi, että sillä on mahdollista viitata mihin tahansa varusteisiin vaatteista makuupusseihin tai telttoihin. Kysymyksellään Seppo siis hakee tarkennusta sanan viittaussuhteisiin.

Molemmat edellä esitetyt *mitä sä tarkotat* -kysymyslauseet sijoittuvat sekvenssissä muualle kuin ongelmavuoroa seuraavaan vuoroon. Ongelmavuoron jälkeen korjausaloitteen tuottaja on jo reagoinut ongelmavuoroon jollakin muulla tavalla (ensimmäisessä esimerkissä Seija rivillä 09 ja toisessa esimerkissä Seppo rivillä 04). Korjausaloitteet tulevat siis hieman myöhässä. On mahdollis-

ta, että tämä ”myöhässä oleminen” on yksi seikka, joka vaikuttaa siihen, että korjausaloite muotoillaan niin kuin näissä esimerkeissä on tehty.

4.3.3 Yhteenveto

Kysymyslauseita käyttävät aineistossani korjauksen aloittamiseen ennen kaikkea kakkoskieliset puhujat, jotka kysyvät niiden avulla tietyn yksittäisen ongelmaavuorossa esiintyneen sanan merkitystä. He siis käyttävät kysymyslauseita samanlaiseen funktioon kuin ongelmaavuoron osittaisia toistoja. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on tehty joitakin havaintoja siitä, että kysymyslauseita käytetään tällaiseen tarkoitukseen nimenomaan kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa (ks. erityisesti Olsher 2003). Lisäksi kysymyslauseilla kysytään aineistossani tarkennusta referentiaalisiin ongelmiin, esimerkiksi siihen, mihin tietyllä pronomiinilla, erisnimellä tai muulla ilmauksella viitataan.

4.4 Avoimet korjausaloitteet

Avoimien korjausaloitteiden luokan muodostavat kysymyssana *mitä*, partikkelit *tä(h)* ja *hä(h)*, *anteeksi*-sana sekä muut vastaavat keinot, jotka jättävät tarkentamatta sen, mikä edeltävässä puheessa oli ongelmallista. Toisin kuin esimerkiksi toistot, avoimet korjausaloitteet eivät nosta mitään yksittäistä elementtiä edellisestä vuorosta korjauksen kohteeksi vaan ne merkitsevät koko edeltävän vuoron ongelmalliseksi⁴³. (Drew 1997; Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977.) Ne eivät myöskään spesifioi sitä, johtuuko korjauksen aloittamisen tarve kuulemisen vai ymmärtämisen ongelmasta.

Nimitys *avoin* korjausaloite (”open” class repair initiator) on peräisin Drew’n (1997) avoimien korjausaloitteiden sekventiaalista esiintymisympäristöä analysoivasta artikkelista. Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977: 367–369) korjausartikkelissa tämäntyyppisten korjausaloitteiden luokkaan ei liitetä mitään erityistä nimeä. Avoimia korjausaloitteita luonnehditaan siinä antamalla ”luokan” esimerkkityypeiksi *what* ja *huh* ja esittämällä, että ne sijoittuvat heikoimpien korjausaloitteiden luokkaan, jos korjausaloitteita tarkastellaan jatkumolla sen suhteen, miten tarkasti ne osoittavat, mikä ongelmaavuorossa on ongelmallista. Termi *avoin korjausaloite* kuvaa kuitenkin hyvin niiden korjausaloitteiden joukkoa, jotka osoittavat, että edelliseen vuoroon liittyi jotakin ongelmallista kuitenkin spesifioimatta ongelman laatua. Nimitystä *avoin korjausaloite* on käytetty suomalaisessa keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa (ks. esim. Haakana 2005, tulossa) ja siksi käytän sitä myös tässä.

⁴³ Tavallaan *avoin korjausaloite* saattaa osoittaa ongelmalliseksi jotakin muutakin kuin pelkästään edellisen vuoron. Esimerkiksi Drew (1997: 73) kirjoittaa, että oikeastaan korjausaloite osoittaa ongelmalliseksi edeltävän vuoron suhteen aikaisempiin vuoroihin, sillä hänen aineistossaan avoimet korjausaloitteet liittyivät nimenomaan keskustelun sekventiaalisen etenemisen ongelmiin.

Aineistossani on yhteensä 62 avoimeksi korjausaloitteeksi luokiteltavaa vuoroa. Seuraavasta taulukosta näkyy, millaisia avoimia korjausaloitteita aineistossani käytetään ja mikä on niiden käyttötaajuus.

TAULUKKO 3. Avoimet korjausaloitteet

Korjausaloite	Kakkoskielinen puhuja	Äidinkielinen puhuja	Yhteensä
Mitä	17	10	27
Hä(h)	2	8	10
Toistopyynnöt	4	4	8
Anteeksi(i)	5	1	6
Hm?	5	1	6
Tä(h)	1	3	4
Sori	1		1
Yhteensä	35	27	62

Mitä-kysymyssana on aineistossani eniten käytetty avoin korjausaloite. Sitä käytetään huomattavasti useammin kuin muita avoimia korjausaloitteita, sillä lähes puolet kaikista avoimista korjausaloitteista tehdään aineistossani *mitä*-sanalla. Seuraavaksi eniten avoimena korjausaloitteena käytetään *hä(h)*-partikkelia⁴⁴. Toistopyynnöillä tarkoitan esimerkiksi *voisitko toistaa* -ilmauksia, joilla pyydetään edellisen puheen kertausta, ja niihin olen luokitellut myös lausemuotoiset avoimet korjausaloitteet, esimerkiksi *mitä sä sanoit* -vuorot (ks. esimerkki 4.22). *Anteeksi*-sanaa käytetään korjauksen aloittamiseen aineistossani kuusi kertaa, ja kuudesti korjaus aloitetaan myös nousevalla sävelkululla tuotettulla *hm*-äänähdyksellä. *Tä(h)*-partikkeli esiintyy aineistossani korjausta aloitavassa tehtävässä neljä kertaa.

Avoimia korjausaloitteita on suomen kielen osalta tutkinut Haakana (2004, 2005, tulossa), jolla on aineistona noin 53 tuntia erilaisia institutionaalisia vuorovaikutustilanteita ja arkikeskusteluja. Myös hänen aineistossaan *mitä*-kysymyssana on selvästi eniten käytetty avoin korjausaloite. Myös *tä(h)* ja *hä(h)*-partikkeleita esiintyy hänen aineistossaan suhteellisen taajaan, mutta muita avoimia korjausaloitteita vain muutamia kappaleita⁴⁵. Yllä olevasta taulukosta näkyy, että myös tässä aineistossa *mitä* ja *hä(h)* ovat äidinkielisten puhujien eniten käyttämät avoimet korjausaloitteet. Kakkoskieliset puhujat käyttävät useammin esimerkiksi *anteeksi*-sanaa ja nousevalla intonaatiolla tuotettua *hm?*-partikkelia korjauksen aloittamiseen kuin äidinkielisten puhujat.

Aineistoni avoimien korjausaloitteiden kokonaismäärä on niin pieni, että eroihin avoimien korjausaloitteiden käytössä puhujaryhmien välillä on suhtauduttava varovaisesti, koska on täysin mahdollista, että erot ovat sattuman tulosta. Toisaalta erot ovat sensuuntaiset, että niillä voisi kuvitella olevan yhteyttä siihen, miten suomen kieltä opetetaan toisena kielenä. Esimerkiksi *hä(h)*-

⁴⁴ Äidinkielisten puhujien *Hä(h)*-partikkelit jakautuvat kolmelle eri puhujalle: neljä Sakulle, kolme Siirille ja yksi Santerille.

⁴⁵ Haakanan (tulossa) aineistossa on viisi *anteeksi*-korjausaloitetta, yksi *kuinka*-korjausaloite ja viisi lauseeksi muotoiltua avointa korjausaloitetta.

partikkeli mielletään usein epäkohteliaaksi, mistä syystä sitä ei ehkä rohkaista käyttämään suomen kieltä opetettaessa⁴⁶ (ks. myös Haakana tulossa). Sen sijaan *anteeksi*-pohjaiset korjausaloitteet ja toistopyynnöt ovat kohteliaina pidettyjä korjauksen aloittamisen tapoja, mikä saattaa johtaa siihen, että ne tulevat ope- tuksessa enemmän huomioituiksi⁴⁷.

Muiden avoimien korjausaloitteiden kuin *mitä*-kysymyssanojen suhteelli- sen pieni määrä aineistossani vaikuttaa siihen, että aineistosta ei ole mahdollista juurikaan tehdä havaintoja siitä, eroavatko erilaiset avoimet korjausaloitteet käytössä jotenkin toisistaan eli käytettäisiinkö esimerkiksi *hä(h)*-partikkelia sys- temaattisesti erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa kuin *mitä*-kysymyssanaa. Niiden käytössä voisi olettaa olevan jotakin eroja sillä perusteella, että esimer- kiksi Egbert (1996) on havainnut saksan kielen osalta, että *bitte* ja *was*-sanojen korjausaloitekäytössä on ero. *Bitte* liittyy hänen mukaansa tilanteisiin, joissa keskustelijoilla ei ole katsekontaktia (esim. puhelinkeskusteluihin). *Was*-kysymyssanaa sen sijaan käytetään tilanteissa, joissa osallistujien välillä on kat- sekontakti. (Egbert 1996: 600–609.) Toisaalta Drew (1997: 73) puolestaan toteaa, että hän ei ole havainnut, että englannin kielessä olisi eroja erilaisten avoimien korjausaloitteiden käytössä. Myöskään Haakanan (tulossa) aineistossa ei ole havaittavissa, että suomen erilaiset avoimet korjausaloitteet olisivat erikoistu- neet käytöltään erilaisiin tehtäviin.

Suomen kielessä on olemassa myös muita avoimien korjausaloitteiden luokkaan luokiteltavia keinoja kuin aineistossani esiintyvät. Esimerkiksi *kuinka*-kysymyssana yksinään tai yhdessä *anteeksi*-sanana kanssa (*anteeksi kuinka*) on yksi mahdollinen tapa aloittaa korjaus. Aineistossani on myös sellaisia korjauksenaloituskeinoja, jotka muistuttavat käytöltään paljon avoimia korjausaloitteita mutta jotka eivät kuitenkaan kuulu niihin. Tällaisia ovat esimerkiksi *en ymmärrä* -vuorot, joilla kakkoskieliset puhujat aloittavat korjauksen aineistossani viisi kertaa ja joita esittelin alaluvussa 3.2.5.1. Vaikka tällaisia vuoroja käytetään ai- neistossani avoimien korjausaloitteiden tapaan, en kuitenkaan ole luokitellut niitä avoimiksi korjausaloitteiksi siitä syystä, että ne eksplikoivat ongelman olevan nimenomaan ymmärtämisessä. Myös erilaiset keholliset keinot aloittaa korjaus, kuten eleet ja erilaiset ilmeet, voisivat toimia avoimen korjausaloitteen tavoin (ks. Seo ja Koshik 2010). Mutta kuten luvussa 3.2.5.2 totesin, on kuitenkin myös mahdollista, että tietyt keholliset keinot voisivat paikantaa ongelman läh- teen tarkemmin kuin avoimet korjausaloitteet, koska kehollisia keinoja voidaan tuottaa samaan aikaan, kun keskustelukumppani puhuu, häntä kuitenkaan keskeyttämättä. Esimerkiksi kulmakarvojen noston ongelmallisen ilmauksen kohdalla voisi ajatella toimivan korjausaloitteena, joka olisi spesifimpi kuin avoin korjausaloite. Ei-kielellisesti tuotettujen korjausaloitekeinojen ei siis tar-

⁴⁶ Sidnell (2006: 29) toteaa, että useissa kielissä on kohteliaisuusarvolta erilaisia korja- usaloitteita, kuten englannin *pardon me* vs. *huh?*

⁴⁷ Kiintoisaa on myös se, että aineistossani on kuusi *hm?*-aloitetta, joita ei esimerkiksi Haakanan (2005, tulossa) aineistossa ole ollenkaan. *Hm?*-aloitetta käyttävät aineistos- sani lähinnä kakkoskieliset puhujat. Voi olla, että sen käyttöön liittyy muiden kielten vaikutus, sillä tämäntyyppinen aloite on käytössä esimerkiksi saksassa ja englannis- sa.

vitse sijoittua ongelma vuoroa seuraavaan vuoroon, kuten sanallisten korjausaloitteiden. Aineistossani on vain muutama sellainen esimerkki, joissa vastaanottaja näyttää käsittelevän keskustelukumppanin nonverbaalista toimintaa korjausaloitteena. Analysoin yhtä tällaista tapausta luvussa 3.2.5.2 (ks. esimerkki 3.21). Kehollinen toiminta ylipäätään on kuitenkin olennainen osa useimpia korjausta aloittavia vuoroja, myös avoimia korjausaloitteita.

4.4.1 Avoimia korjausaloitteita seuraavat korjausvuorot

Avoimet korjausaloitteet ovat monella tavalla erilainen korjausaloitteiden ryhmä kuin edellä käsitellyt toistomuotoiset korjausaloitteet ja kysymyslauseet. Toistot ja kysymyslauseet osoittavat aineistossani usein hyvin selvästi ongelmalliseksi yhden ongelma vuoron sanan. Avoimet sen sijaan eivät täsmennä sitä, mikä ongelma vuorossa tarkalleen ottaen aiheuttaa korjauksen tarpeen. Avointa korjausaloitetta seuraava korjausvuoro on aineistossani tavallisimmin toisto (yli puolessa avoimilla aloitetuista korjausjaksoista) ja näin on havaittu olevan myös monissa aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Haakana tulossa; Klippi 1996; Schegloff 2004).

Korjausvuorossa tuotetut toistot eivät kuitenkaan ole identtisiä kopioita ongelma vuorosta, vaan niissä tapahtuu tavallisesti ainakin pieniä leksikaalisia ja/tai prosodisia muutoksia. Schegloff (2004) on osoittanut, että korjausvuorossa jätetään usein toistamatta sellaisia partikkeleita, jotka ongelma vuorossa osoittivat vuoron suhdetta sitä edeltävään kontekstiin. Toisaalta ongelma vuorossa olleita vuoronalkuisia partikkeleita saatetaan korjausvuorossa myös korvata sellaisilla partikkeleilla, jotka sopivat korjausvuoron tehtävään paremmin kuin ongelma vuorossa käytetyt partikkelit. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä. Esimerkin korjausvuoro ei kuitenkaan ole aivan selvä toisto, sillä siinä Sampo vuoronalkuisten partikkeleiden lisäksi vaihtaa myös ongelma vuorossa esiintyneen predikaatin toiseksi.

(4.14) Esimerkki korjausvuorosta, Bagdad

```
01 Anton: viime yönä ämm (0.6) mm: (.) iskut ö iskut
02 eivät ääm (0.4) nt. tuhoneet ääm (0.4) ä sähkö
03 (.) ää (.) pagdadissa?
    * KATSOO ANTONIIN, JOKA KATSOO SUORAAN ETEENSÄ
04 Sampo: *(mm.) (.) >elikkä< sähköt pelaa °vielä°.
05 (0.4)
    * KÄÄNTÄÄ KATSEEN SAMPOON: KATSOVAT TOISIAAN
→ Anton: *mitä?
→ Sampo: >nii että< sähköt toimii, (.) vielä pagdadissa.
    * NYÖKKÄÄ
08 Anton: *kyllä.
09 Sampo: °joo°
```

Esimerkin ongelma vuorossa rivillä neljä Sampo osoittaa ymmärryksensä sitä edeltävästä Antonin vuorosta ja vetää yhteen sen keskeisen sisällön. Hän merkitsee vuoronsa edeltävän puheen parafrasiksi *elikkä*-partikkelilla (ks. VISK § 1031). Korjausvuorossa rivillä seitsemän hän käyttää samassa asemassa *niin että*

-partikkeliketjua, joka myös merkitsee puheen edeltävän perusteella tehdyksi päätelmäksi, mutta tässä samalla myös osoittaa, että vuoro kytkeytyy hänen aikaisempaan vuoroonsa ja on sen toisto (ks. Raussi 1992, VISK § 1032).

Korjausvuorossa tuotetut toistot ovat aineistossani yleensä prosodiselta asultaan erilaisia kuin alkuperäinen lausuma ongelmavuorossa. Seuraavassa esimerkissä Siru tuottaa korjausvuoron selvästi hitaammassa puhetempossa kuin ongelmavuoron.

(4.15) Esimerkki korjausvuorosta, Oula

01 Siru: ootko oulasta kuullun nyt mitään.
 02 Nadja: mitä.
 → Siru: <oletko kuullut oulasta>.

Korjausvuorossa Siru painottaa *kuullut*-partisiippimuodon ensimmäistä tavua selvemmin kuin ongelmavuorossa. Puhetempoon hidastaminen saattaa liittyä pyrkimykseen tehdä puheesta helpommin vastaanotettavaa. Samaan pyrkimykseen on mahdollisesti liitoksissa myös se, että Siru muotoilee vuoroaan korjausvuorossa hivenen myös kielellisesti. Hän vaihtaa *olla*-verbin yksikön toisen persoonan puhekielisen *ootko*-muodon yleiskielisemmäksi *oletko*-muodoksi ja lisää *kuullut*-partisiippimuodon loppuun *t*-äänteen, joka ongelmavuorossa puuttui puhekielelle tyypilliseen tapaan partisiipin lopusta. Korjausvuorossa Siru siis tuottaa yleiskielistetyn ja hitaammin artikuloitun version ongelmavuorossa tuottamastaan lausumasta. Näistä muutoksista huolimatta korjausvuoro mieltyy ennen kaikkea ongelmavuoron toistoksi⁴⁸. Aina prosodiset muutokset eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että ongelmavuoro tuotettaisiin nimenomaan hi-

⁴⁸ Tällaista puheen muokkaamista yleiskielen normien mukaiseksi näkyy aineistossani muutamissa avoimia korjausaloitteita seuraavissa korjausvuoroissa, esimerkiksi alla olevassa tapauksessa. Siinä Sampo lisää *tehdä*-verbiin *d*-äänteen, joka puuttui ongelmavuorossa olleesta verbin puhekielisestä asusta. Hän myös tuottaa *Jyväskylä*-sanan inessiiviin sijapäänteen täydellisenä, kun se ongelmavuorossa esiintyi puhekielille tyypilliseen tapaan ilman lopun *ä*-äännettä.

01 Sampo: mitä ajattelitte (.) tehä jyvä:skyläs.
 02 (0.5)
 → Anton: anteeks.
 04 Sampo: mitä ajattelitte tehdä jyväskylässä.

Yleiskielistettyjen korjausvuorojen tuottajat ovat aineistossani aina äidinkielisiä puhujia, ja on mahdollista ajatella, että he tällaisilla muokkauksilla suuntautuvat keskustelumppaniinsa kakkoskielisenä puhujana, jolle yleiskielen ymmärtäminen on helpompaa kuin puhekielisten varianttien. Niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu natiivipuhujien kielen oppijoille puhumaa kieltä (ns. *foreigner talk*), on toistuvasti havaittu, että ulkomaalaisille suunnattu puhe on usein huoliteltua ja "täydellistä" (Ellis 1985: 129-138; 1994: 251-257; Larsen-Freeman ja Long 1991: 117-128). Myös Storhammar (1994) on suomea toisena kielenä opiskeleville suunnattua opetuspuhetta tarkastelevassa lisensiaatintyössään havainnut, että opettajat käyttivät suomen oppijoille suunnatussa puheessaan kirjakielen normien mukaisia yleiskielisiä variantteja, mutta syntyperäisille puhujille suunnatussa puheessa puhekielisiä variantteja. Tämänkaltaisia tapauksia on aineistossani kuitenkin niin vähän, että ei ole mahdollista sanoa, onko kyse kuitenkin kakkoskielisyyteen suuntautumisesta vai onko yleiskielisyyteen pyrkiminen yleisemminkin käytetty, keskustelijoiden kielellisestä statuksesta riippumaton tapa selkeyttää puhetta avoimen korjausaloitteen jälkeen.

taamassa puhetempossa, vaan muutokset ovat aina kiinteästi yhteydessä esiintymiskontekstiinsa.

Kun ongelmavuoron puhuja toistaa ongelmavuoron korjausvuorossa, hän osoittaa käsittelevänsä ongelmavuoroa siten kuin se olisi ollut sekä ymmärrettävä että kontekstiinsa sopiva alkuperäisessä asussaan (ks. Robinson 2006: 146). Ehkä tästä syystä usein ajatellaan, että avoimet korjausaloitteet liittyvät nimenomaan kuulemisen ongelmiin (ks. Schegloff 2004: 95; Couper-Kuhlen 1992: 349–350; Svennevig 2008). Sen osoittaminen, että korjausjaksossa olisi kyse nimenomaan kuulemisen ongelmasta, on kuitenkin hankalaa. On täysin mahdollista, että korjausaloitteen tuottaja on tuottanut avoimen korjausaloitteen jostakin muusta syystä, jonka ongelmavuoron toisto kuitenkin poistaa. Hän on esimerkiksi saattanut tarvita lisää aikaa sen oivaltamiseen, miten ongelmavuoro liittyi sitä edeltävään vuorovaikutuskontekstiin (ks. esimerkki 4.19; Drew 1997). Ylipäätään kuulemisen ja ymmärtämisen ongelmien erottaminen toisistaan on keinotekoisia ja monesti yksinkertaistavaa, niin kuin edellä olen jo todennut. Koska avoimeen korjausaloitteeseen tulee usein reaktioksi ongelmavuoron toisto, on avoimella aloitettuja korjaussekvenssejä analysoitaessa otettava huomioon laajemmin sekä korjausaloitetta edeltävää kontekstia että sitä kontekstia, joka korjausaloitetta seuraa, jotta päästäisiin analysoimaan lähemmin sitä, minikäyttötyypisiin ongelmiin avoimet korjausaloitteet liittyvät.

4.4.2 Avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristöt

Avoimella korjausaloitteella aloitetuille korjausjaksoille tyypillinen piirre aineistossani on se, että niissä on usein monta samanaikaista syytä, jotka näyttävät vaikuttavan korjauksen aloittamisen tarpeeseen. Avoimia korjausaloitteita analysoidessani olen kiinnittänyt huomiota sekä korjausaloitetta edeltävään vuorovaikutuskontekstiin että siihen, millaiseen korjausjaksoon aloite johtaa. Analyysieni perusteella olen löytänyt aineistostani kolme avoimille korjausaloitteille tyypillistä vuorovaikutusympäristöä. Näitä vuorovaikutusympäristöjä karakterisoi se, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu ennen avointa korjausaloitetta, ja aivan erityisesti se, missä suhteessa ongelmavuoro on sitä edeltäviin vuoroihin. Aineistoni avoimet korjausaloitteet sijoittuvat konteksteihin, joissa 1) ongelmavuoro on päällekkäispuhunnassa, 2) on kyse keskustelun aiheeseen liittyvästä eli topikaalisesta siirtymästä tai 3) joissa ongelmavuoro on pulmallinen suhteessa sitä edeltävään sekvenssiin. Nämä avoimien korjausaloitteiden tyypillisimmät esiintymisympäristöt aineistossani muistuttavat paljon niitä ympäristöjä, joita Drew (1997) kuvaa avoimia korjausaloitteita käsittelevässä artikkelissaan. Drew'n (1997) aineistossa avoimet korjausaloitteet sijoittuivat joko äkillisten topiikinvaihdosten yhteyteen tai sitten sellaisiin konteksteihin, joissa ongelmavuoro oli tavalla tai toisella erilinjainen sitä edeltävän vuoron kanssa. Keskeinen ero Drew'n analyysin ja omani välillä on kuitenkin siinä, että Drew ei artikkelissaan analysoi lainkaan niitä responsseja, joita avoimiin korjausaloitteisiin tuotetaan, vaan keskittyy korjausaloitetta edeltävään vuorovaikutuskontekstiin. Tässä kuitenkin analysoin myös sitä korjausjaksoa, joka avoimesta korjausaloitteesta seuraa. Erityisesti niissä tapauksissa, joissa korjausjak-

so venyy korjausaloitetehtyjäksi, on mahdollista analysoida tarkemmin sitä, miten keskustelijat esillä olevaa ongelmaa käsittelevät. Tällaisten jaksojen yhteydessä näkyy selvästi myös se, että usein avoimen korjausaloitteen tuottamisen tarpeeseen vaikuttaa monta yhtäaikaista syytä.

4.4.2.1 Päällekkäispuhunta aiheuttaa korjauksen tarpeen

Aineistossani on seitsemän avoimella korjausaloitteella aloitettua korjausjaksoa, joissa korjausaloitetta edeltävä päällekkäispuhunta näyttää olevan todennäköisin syy avoimen korjausaloitteen tuottamiseen. Seuraavassa esimerkissä on kyse tällaisesta tapauksesta.

(4.16) Alina ja Saku, Murre

```

01 Saku:      >eveliina o iha samallaine<=
02 Alina:     =°joo°
03 Saku:      [sit sev varmaa jossai
04 Alina:     [mut mää tykkään
05 Saku:      SAVossa tarttis olla kup päivä niin se
06           viäntäs ja kiäntäs niitä sun näitä
07 Alina:     mää tykkään teidäm
              * KATSOO SAKUN OHI ULOS IKKUNASTA
08           * [murteista kyllä kovasti
09 Saku:      [huastelis hauskoja
10           (0.4)
              * KATSOO ALINAAN; ALINA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA VUORON AIKANA SAKUUN
→ Saku:      *hä?
12 Alina:     mää TYkkään teidän murteista ihan:
13           [(kovasti - )
14 Saku:      [eihän se mullakaa aina ku, (.) menee takas
15           lappii niim pari päivää ollu
16           nii (.) se palautuu saman tie

```

Esimerkin ongelmavuoro on Alinan vuoro riveillä seitsemän ja kahdeksan. Vuoron loppuosa on päällekkäispuhunnassa Sakun vuoron kanssa (r. 09), joka taas on jatkoa Sakun aikaisemmin tuottamalle vuorolle (riveillä 05–06). Päällekkäispuhuntaa seuraa tauko, jonka jälkeen Saku tuottaa korjausaloitteen *hä*. Korjausvuorossa Alina toistaa ongelmavuoron. Korjausvuoro on leksikaaliselta asultaan lähes identtinen ongelmavuoron kanssa, mutta Alina kuitenkin muuttaa ongelmavuorossa olleen vakuuttelevan *kyllä*-partikkelin (VISK § 1609) sävyartikkeliksi *ihan*. Lisäksi hän lisää puheensa äänenvoimakkuutta erityisesti *tykätä*-verbin alussa. Tämä äänenvoimistaminen liittyy ehkä siihen, että Alina käsittelee ongelmaa nimenomaan kuulemiseen liittyvänä.

Päällekkäispuhunta ja sen mahdollisesti aiheuttama hankaluus kuulemisessa näyttää siis aineistossani olevan yksi seikka, joka aiheuttaa korjauksen tarpeen ja johon reagoidaan nimenomaan avoimella korjausaloitteella. Päällekkäispuhunnan yhteydestä avoimien korjausaloitteiden käyttöön on tehty havaintoja myös muissa tutkimuksissa. Drew mainitsee, että se on yksi mahdollisesti prototyyppinen avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristö, mutta ei kuitenkaan analysoi päällekkäispuhuntatapauksia tarkemmin (Drew 1997: 94–95). Myös Schegloff (2000: 55, alaviite 43) on todennut, että nimenomaan avoi-

met korjausaloitteet esiintyvät usein päällekkäispuhunnan jälkeen ja että hänen aineistossaan karkeasti ottaen kolmasosa avoimista korjausaloitteista esiintyy ympäristössä, jossa ongelmavuoro on ollut päällekkäispuhunnassa. Haakana (tulossa) on myös havainnut, että avoimia korjausaloitteita edeltää usein jonkinlainen päällekkäisyys. Hän kuitenkin huomauttaa siitä, että päällekkäisyyttä on vuorovaikutustilanteissa monenlaista eikä aina ole ongelmantonta osoittaa, että nimenomaan päällekkäisyys on se tekijä, joka aiheuttaa korjausaloitteen tuottamisen tarpeen.

Ne tapaukset, jotka olen tässä tutkimuksessa laskenut päällekkäispuhunnatapauksiksi, ovat sikäli selviä, että niissä suurin osa ongelmavuorosta on päällekkäispuhunnassa sitä edeltävän vuoron kanssa, kuten yllä olevassa esimerkissä. Näissä tapauksissa ei myöskään ole mitään muuta yhtä ilmeistä syytä korjauksen aloittamisen tarpeelle. Näiden seitsemän tapauksen lisäksi aineistossani on kuitenkin myös muutama muukin tapaus, joissa avointa korjausaloitetta edeltää jonkinlainen päällekkäisyys mutta joissa korjausaloitteen tuottamiselle näyttää olevan myös muita samanaikaisia syitä (ks. esimerkki 4.17). Tällaisia tapauksia en kuitenkaan ole laskenut päällekkäispuhuntojen ryhmään. Kaiken kaikkiaan päällekkäispuhunta näyttää siis aiheuttavan korjauksen tarpeen aineistossani suhteellisen harvoin. Tämä liittyy varmasti siihen, että suuri osa aineistoni keskusteluista on dyadeja, joissa päällekkäisyyttä ei ole niin paljon kuin monenkeskisissä keskusteluissa.

4.4.2.2 Topikaaliset siirtymäkohdat avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristönä

Aineistoni avoimille korjausaloitteille tyypillisin esiintymisympäristö ovat topikaaliset siirtymäkohdat. Tarkoitan topikaalisilla siirtymäkohdilla sellaisia keskustelun kohtia, joissa siirrytään käsittelemään uutta aihetta tai palataan johonkin jo aiemmin puheen aiheena olleeseen teemaan. Ongelmavuorona käsitelty vuoro on siis näissä tapauksissa uutta aihetta aloittava vuoro. Aineistoni avoimista korjausaloitteista suuri osa (25 kappaletta) tuotetaan uutta topiikka aloitettavan vuoron jälkeen. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat topikaaliin siirtymäkohtiin sijoittuvia avoimella korjausaloitteella aloitettuja korjausjaksoja.

(4.17) Alina ja Saku, Kesätöissä

```
01 Alina:  vain pappu pysty siihe .fhh
02          (0.4)
           * ALINA KATSOO IKKUNASTA ULOS SAKUN OHI
03 Saku:  *se oli sen ajan suuria herkkuja, (.)
04          eipä siinä.
05          (2.4) ((molemmat katselevat ikkunoista ulos))
           * KUMARTUU ALAS VASEMMALLE OTTAMAAN LAUKUSTAAN JOTAKIN,
           EI KATSO ALINAAN
06 Saku:  no *tootta vaa kesätöissä niinkö, (.) >°molemat°<
07          (0.6) ((Saku nostaa katseensa takaisin Alinaan;
           katsovat toisiaan))
           * KATSOVAT TOISIAAN
→ Alina:  *>mitä?<
```

09 Saku: te ootta kesän töissä molemmat [juhaning kans
 10 Alina: [↑joo
 11 (.)
 12 Alina: juhani aikoo varma joka päivä (.)

(4.18) Silja ja Inga, Kämpis

* NOSTAA SALAATTIKULHOA JA KATSOO SEN POHJAAN
 01 Inga: *;mistä se tulee, (.) ja se on vettä (.)
 02 se ei oo mitää (0.4) >mitää< öljyä.
 03 (.) ((kääntää katseen Siljaan))
 04 Silja: fh. hh. heh
 05 Inga: eiku eh heh
 06 Silja: [(i)han joo]joo
 07 Inga: [mä ajatelli et se tulee ehkä joo=
 08 Silja: =joo
 09 Inga: haluatko vielä salaatin
 10 Silja: joo [kiitos
 11 Inga [eh heh heh
 12 Silja: (- - -)
 13 Inga: joo .hh
 14 (2.2) ((Inga syö, Silja ottaa salaattia lautaselleen))
 15 Inga: voi tak
 16 Silja: °fh heh° heh .hh
 * OTTAA SAMALLA SALAATTIA SALAATTIKULHOSTA
 17 Silja: *onko se sun kämpis ottanu nyt yhteyttä
 18 >ku se on siellä °italias°<.
 19 (.) ((Inga kääntää katseensa Siljaan))
 → Inga: >anteeks<=
 * OTTAA SALAATTIA JA KATSE ON SUUNNATTUNA SALAATTIIN
 21 Silja: *=siis nyt sillä aika- sinä aikana ku se o
 * SIIRTÄÄ KATSEENSA INGAAN:
 KATSOVAT TOISIAAN
 22 ollu italiassa o- onko se *sun
 23 [kämpis ottanu yhteyttä
 24 Inga: [joo no kerran se soitti nyt ku
 25 >sis< (.) eilen se soiti.
 26 (.)
 27 Inga: tai,
 28 Silja: ker:roitkohan sä mulle.
 29 Inga: eiku_n sis [sä olit,
 30 Silja: [ee
 31 (.)
 32 Inga: työhuoneessa.
 33 Silja: eiku ↑joo [aiva joo

Ennen ensimmäistä esimerkkikatkelmaa Alina ja Saku ovat jonkin aikaa puhuneet siitä, miten Sakun papalla on ollut tapana syödä hauenpäitä. Esimerkin ensimmäiset vuorot (r. 01 ja 03–04) ovat tätä aihetta lopettavia vuoroja. Aiheen loppumisesta on merkinä myös Sakun vuoroa seuraava pitkä, yli kahden sekunnin mittainen tauko (r. 05). Tauon jälkeen Saku aloittaa uuden aiheen kysymyksellä. Kysymys alkaa *no*-partikkelilla, joka tässä osoittaa siirtymää uuteen aiheeseen (VISK § 1036; Raevaara 1989: 150). Uutta aihetta aloittavasta vuorosta tulee ongelmavuoro, kun Alina aloittaa sitä seuraavan tauon jälkeen korjauksen *mitä*-kysymyssanalla (r. 08).

Toisessa esimerkkikatkelmassa Inga ja Silja ovat pöydän ääressä syömässä pitsaa ja salaattia. Salaattikulhosta on vuotanut pöydälle vettä, ja esimerkin en-

simmäisten rivien aikana Inga tutkii, mistä vesi oikein tulee. Tutkittuaan salaattikulhoa hän tarjoaa salaattia Siljalle (r. 09). Tätä seuraa melko pitkä tauko, jonka aikana Silja nostaa salaattia lautaselleen ja Inga syö. Tauon jälkeen Silja aloittaa uuden puheenaiheen, joka liittyy Ingan kämppikseen (r. 17–18). Tähän uutta puheenaihetta esiin tuovaan vuoroon Inga tuottaa reaktioksi *anteeks-*korjausaloitteen.

Keskustelunaiheet eivät synny tyhjästä, eivätkä siirtymät hauenpäiden syömisestä kesätöistä puhumiseen tai salaattikulhon tutkimisesta kämppiksen tekemisistä kysymiseen ole näissäkään esimerkeissä niin yllättäviä kuin ensi katsomalta vaikuttaisi. Hauenpäiden syömistä koskeva keskustelu on nimittäin noussut esiin aikaisemmasta puheenaiheesta, joka käsitteli Sakun kesän viettoa ja kesätyötä Pohjois-Suomessa. Koska Alina ja Saku ovat siis aikaisemmin puhuneet Sakun kesäsuunnitelmista, on melko odotuksenmukaista, että myös Alinan suunnitelmat tulevat puheenaiheeksi. Siljan ja Ingan keskustelussa on ennen salaattikulhon tutkimista puhuttu siitä, koska Ingan kämppis tulee kotiin. Näin ollen kämppikseen liittyvä keskustelunaihe ei ole aivan uusi vaan pikemminkin Silja palaa ongelmavuorona käsitellyssä vuorossaan takaisin aikaisempaan aiheeseen. Useissa tämän kokoelman tapauksissa topikaalinen siirtyminen tarkoittaakin juuri sitä, että siirrytään sellaiseen asiaan, joka on eri kuin juuri edeltävissä vuoroissa käsitelty asia, mutta joka on kuitenkin ollut esillä jo aikaisemmin ja jonka jatkaminen on relevanttia. Joissakin tapauksissa topiikinvaihdos myös motivoituu keskustelukontekstista ja liittyy esimerkiksi siihen, että keskustelijat kommentoivat jotakin näkemäänsä. Uudet keskustelunaiheet ovat siis kyseessä olevan keskustelukontekstin näkökulmasta aina tavalla tai toisella relevantteja.

Korjausaloite *mitä* sijoittuu ensimmäisessä yllä olevassa esimerkissä ongelmavuoroa seuraavan noin puoli sekuntia kestävän tauon jälkeen. Alina tuottaa korjausaloitteen hyvin nopeasti, ja sen sävelkulku on nouseva. Toisen esimerkin korjausaloite on *anteeks*, ja myös se tuotetaan hyvin nopeasti. Usein toistuva piirre aineistoni avoimien korjausaloitteiden prosodisessa asussa on se, että ne tuotetaan ympäröivää puhetta nopeammin. Usein myös erityisesti *mitä*-korjausaloitteiden sävelkulku kuulostaa nousevalta, mikä kuitenkin saattaa olla yhteydessä siihen, että *mitä*-korjausaloitteiden jälkitavu on usein painotetumpi kuin ensimmäinen tavu. Jälkitavun painollisuus saattaa vaikuttaa siihen, että sävelkulku kuullaan nousevana (tai sitten toisin päin niin, että sävelkulun nousu vaikuttaa siihen, että tavu kuullaan painollisena) (ks. esim. Aho 2004; Lauranto 2004). Vaikka avoimet korjausaloitteet usein tuotetaan nopeasti ja vaikka *mitä*-aloitteiden sävelkulku kuulostaa usein nousevalta, nämä piirteet eivät kuitenkaan ole tyypillisiä kaikille aineistoni korjausaloitteille vaan avoimia korjausaloitteita tuotetaan myös tasaisella sävelkululla sekä samantyyppisellä puhe-temppolla kuin ympäröivä puhe.

Molemmassa esimerkissä korjausvuorossa toistetaan ongelmavuoro pienin muutoksin. Ensimmäisessä esimerkissä Saku pudottaa korjausvuorosta pois ongelmavuorossa olleen vuoronalkuisen *no*-partikkelin, *vaan*-partikkelin sekä vuoron kysyvää funktiota esiin tuovan liitekysymyksen *niinkö*. Lisäksi hän eks-

plikoi viittaavansa *molemmat*-sanalla Alinaan ja tämän mieheen Juhaniin. Toisessa esimerkissä Silja aloittaa korjausvuoron *siis*-partikkelilla, joka osoittaa, että rakentumassa oleva vuoro tarkentaa edellä sanottua (VISK § 807). Korjausvuorossa Silja kuitenkin toistaa ongelmavuoron melkein samoin sanoin, mutta kääntää sen sanajärjestyksen toisin päin ja aloittaa vuoron sillä vuoron rakeneyksiköllä, joka oli ongelmavuorossa viimeisenä. Vaikka molempien esimerkkien korjausvuoroissa tapahtuukin pieniä muutoksia, mieltäytyvät ne silti ensisijaisesti ongelmavuoron toistoiksi. Toisto näyttää olevan tarkoituksenmukainen korjausoperaatio, sillä molemmissa esimerkeissä keskustelu jatkuu heti korjausvuoron jälkeen siitä aiheesta, jonka ongelmavuoro nosti esiin.

Uutta topiikkia aloittavaa vuoroa seuraava vuoro on aineistossani kaikkein tyypillisin avoimien korjausaloitteiden esiintymispaikka. Topiikinaloitusten on myös aikaisemmassa tutkimuksessa havaittu olevan paikkoja, joissa esiintyy korjauksia. Schegloff (1979: 269–272) on osoittanut, että uutta topiikkia aloittavissa vuoroissa on usein itsekorjauksia ja niitä seuraavissa vuoroissa korjausaloitteita. Drew puolestaan (1997) on avoimia korjausaloitteita koskevassa tutkimuksessaan käsitellyt kahta avoimille korjausaloitteille tyypillistä esiintymisympäristöä, joista toinen on juuri topiikinaloitukset. Drew'n analysoimissa tapauksissa avoimet korjausaloitteet kuitenkin sijoituivat ennen kaikkea sellaisten topiikinaloitusten yhteyteen, joissa siirtyminen uuteen topiikkiin oli topiikinaloitusvuoroa vastaanottavan keskustelijan näkökulmasta odottamaton tai äkkinäinen (Drew 1997: 77). Topiikinvaihdoksen odottamattomuus näkyy Drew'n analysoimissa tapauksissa esimerkiksi siten, että ongelmavuoroissa eli uutta aihetta aloittavissa vuoroissa siirtymää uuteen topiikkiin ei merkitä näkyväksi keinoilla, jotka siirtymään usein liittyvät (kuten tauoilla tai siirtymää osoittavilla partikkeleilla) (Drew 1997: 76).

Tämän aineiston tapauksissa ne topiikkia aloittavat vuorot, joita seuraa avoin korjausaloite, eivät ole samalla tavalla odottamattomia kuin Drew'n analysoimissa tapauksissa, vaan siirtymä merkitään usein ainakin jollain keinolla, kuten yllä olevissa esimerkeissä uutta aihetta esiin tuovaa vuoroa edeltävillä selvillä tauoilla (esimerkissä 4.17 rivi 05 ja esimerkissä 4.18 rivi 14) ja ensimmäisessä esimerkissä uutta topiikkia esiin tuovan vuoron alussa olevalla *no*-partikkelilla. Koska topiikkia aloittavaa vuoroa kuitenkin usein seuraa korjausaloite, on syytä pohtia, miksi uutta puheenaihetta aloittavat vuorot saavat niin usein seuraavaksi vuorokseen korjausaloitteen. Yksi todennäköinen selitys liittyy keskustelun sekventiaaliseen etenemiseen. Kun puheenaihe vaihtuu, uutta keskustelunaihetta esiin tuova vuoro ei ole sidoksissa mihinkään aikaisempaan vuoroon sitä lähellä olevassa keskustelukontekstissa. Puheenaiheen vaihtumisesta saattaa olla keskustelussa esillä selviä merkkejä (esimerkiksi pitkiä taukoja, siirtymää indikoivia partikkeleita jne.), mutta uutta puheenaihetta edeltävä keskustelukonteksti ei välttämättä millään tavalla projisoi sitä, mitä on tulossa seuraavaksi. Näin ollen topiikin ensimmäisen vuoron vastaanottajalla ei myöskään välttämättä ole olemassa edeltävän keskustelukontekstin perusteella syntynyttä näkemystä siitä, mitä on odotettavissa. Hänellä ei siis ole olemassa minäänlaista "odotushorisonttia" vuoron suhteen eikä hän voi ennakoita sitä.

Koska odotuksia ei ole, vuoron vastaanottaminen on haasteellisempaa kuin sellaisen vuoron, joka on selvästi odotuksenmukainen.

Topikaalisiin siirtymäkohtiin sijoittuvia avoimia korjausaloitteita seuraava korjausvuoro on usein toisto, joka on usein riittävä keino yhteistä ymmärrystä palauttamaan, kuten yllä olevissa esimerkeissäkin. Toistomuotoinen korjausvuoro ei kuitenkaan tuo keskusteluun mitään sellaista lisäinformaatiota, joka auttaisi korjausjakson aloittajaa ymmärtämään ongelmavuoron helpommin. Tästä huolimatta toistomuotoinen korjausvuoro ja sitä edeltävä korjausaloite kuitenkin antavat korjausaloitteen tuottajalle ainakin lisää aikaa prosessoida ongelmavuoroa, mikä saattaa helpottaa sen vastaanottamista (ks. myös Drew 1997: 96). Tämä näkyy erityisen selvästi sellaisissa tapauksissa, joissa korjausaloitteen tuottaja ei jääkään odottamaan korjausvuoroa vaan alkaa korjausaloitteen esittämisen jälkeen heti reagoida ongelmavuoroon. Jo korjausaloitteen tuottamisen suoma lisäaika on siis helpottanut edeltävän ongelmavuoron vastaanottamista. Tällainen tapaus on kyseessä seuraavassa esimerkissä, jossa ongelmavuorona käsitelty vuoro on Siljan tuottama kehu rivillä kuusi (6).

(4.19) *Silja ja Inga, Kivat lautaset*

* INGA JA SILJA ISTUVAT RUOKAPÖYDÄN ÄÄREEN
 01 Inga: *ole hyvä:
 02 Silja: fkiitosf .hh[hh heh
 03 Inga: [ota vaan
 04 (1.4) ((asettelevat edessään olevia ruokailuvälineitä))
 05 Inga: iha rohkeasti.
 * SILJAN KATSE LAUTASIIN; INGAN KATSE SILJAAN
 06 Silja: *kivat lau:taset.
 07 (.)
 * SILJA KATSOO EDELLEEN LAUTASTA, INGAN KATSE KÄVÄISEE SILJASSA
 → Inga: *>mitä?< laut- >aha< [joo
 09 Silja: [Kivat lautaset.
 10 Inga: joo, (.) mä ostin ne (.) hem:teksistä kun,
 * NOSTAA PITSAA LAUTASELLEEN
 11 Silja: aij* ja
 12 Inga: nt. siellä oli (.) alennusmyynti
 13 Silja: ahaa.

Ongelmavuorona käsitelty lautasten kehu aloittaa sikäli uuden topiikin, että vuoro ei liity sitä edeltäviin vuoroihin kiinteästi. Edellä olleet vuorot ovat liittyneet ruokapöytäan asettumiseen ja ruoan tarjoiluun. Kehu nousee tässä keskustelukontekstista eli pöydällä olevista lautasista (ks. myös Etelämäki, Haakana ja Halonen tulossa). Korjausaloite on nopeasti nousevalla sävelkululla tuotettu *mitä*. Heti korjausaloitteen jälkeen Inga kuitenkin jatkaa vuoroaan ja osoittaa ainakin kuulleen sen, että Siljan vuoro käsitteli lautasia⁴⁹. Korjausvuoron jälkeen hän ottaa kehun vastaan odotuksenmukaisella tavalla (r. 10, 12) (ks. Halonen tulossa).

Yksi topikaalisiin siirtymäkohtiin sijoittuvien korjausjaksojen tehtävä on siis tuoda ongelmavuoron vastaanottajalle lisää aikaa ongelmavuoron vastaan-

⁴⁹ Tässä on kuitenkin huomionarvoista myös se, että korjausaloitevuoroa tuottaessaan Inga vilkaisee Siljaan, jonka katse on lautasissa. Siljan katseen suunnasta Inga saattaa oivaltaa, että puhe on nimenomaan lautasista.

ottamiseen ja sen oivaltamiseen, mihin ongelmavuoro liittyi. Uutta topiikka aloittavan vuoron vastaanottamiseen tarvittava lisäaika ei kuitenkaan ole ainut syy siihen, miksi näissä topikaalisissa siirtymäkohdissa on tarvetta korjausaloitteelle, vaan useimmissa tapauksissa on havaittavissa muitakin korjauksen tarpeeseen vaikuttavia seikkoja. Näin on myös molemmissa yllä käsitellyissä esimerkkitaapauksissa (4.17 ja 4.18). Alinan ja Sakun kesän viettoa koskevassa keskustelukatkelmassa korjausaloitteen tarpeeseen saattaa vaikuttaa uuden puheenaiheen lisäksi myös ongelmavuoron tuottamisen aikainen Sakun kehollinen toiminta.

(4.17) Alina ja Saku, kesätöissä



06 Saku: (no *tootta vaa kesätöissä niinkö, (.) >°molemat°<)
07 (0.6) ((Saku nostaa katseensa takaisin Alinaan; katsovat toisiaan))

* KUMARTUU ALAS VASEMMALLE OTTAMAAN LAUKUSTAAN JOTAKIN, EI KATSO ALINAAN

→ Alina: (>mitä?<)
09 Saku: te ootta kesän töissä molemmat [juhaning kans

* KATSOVAT TOISIAAN

Ongelmavuoroa tuottaessaan Saku samanaikaisesti kumartuu selvästi vasemmalle ja ottaa vasemmalla puolellaan lattialla olevasta laukusta jotakin (r. 06). Tämä nonverbaalinen toiminta ei ole millään lailla sidoksissa ongelmavuoron semanttiseen sisältöön ja saattaa sen vuoksi vaikeuttaa vuoron vastaanottamista. Toisaalta se, että Saku kumartuu alaspäin, saattaa myös vaikeuttaa vuoron kuulemistä.

Siljan ja Ingan keskustelussa taas keskustelun jatkosta käy ilmi, että Silja on itse ollut läsnä hänen ja Ingan yhteisessä työhuoneessa samaan aikaan, kun Ingan kämppis on soittanut tälle.

(4.18) Silja ja Inga, Kämpis

21 Silja: *=siis nyt sillä aika- sinä aikana ku se o
* SIIRTÄÄ KATSEENSA IGAAN:
KATSOVAT TOISIAAN

22 ollu itäliassa o- onko se *sun

23 [kämppis ottanu yhteyttä

24 Inga: [joo no kerran se soitti nyt ku

25 >sis< (.) eilen se soiti.

26 (.)

27 Inga: tai,

28 Silja: ker:roitkohan sä mulle.

→ Inga: eikun sis [sä olit,
 30 Silja: [ee
 31 (.)
 → Inga: työhuoneessa.
 → Silja: eiku ↑joo [aiiva joo

Koska Silja on ollut läsnä Ingan kämppiksen soittaessa, on odotuksenmukaista, että hän tietää, että kämppis on ottanut Ingaan yhteyttä Italiassa ollessaan. Tätä taustaa vasten on epäloogista, että hän kysyy tätä asiaa. Tämä epäloogisuus voi olla yksi asia, joka tässä esimerkissä vaikuttaa korjauksen tarpeeseen. Korjauksen aloittajana on esimerkissä Inga, joka näyttää tämän keskustelun jatkon perusteella muistavan paremmin kuin Silja, että Siljakin on tietoinen kämppiksen soitosta. Silja itse näyttää muistavan kyseisen asian vasta tässä ja osoittaa muistamisensa rivillä 33.

Joissakin tapauksissa uutta aihetta aloittavassa ongelmavuorona käsitellyssä vuorossa on sellaisia kielellisiä aineksia, jotka myös vaikuttavat korjauksen tarpeeseen. Tämä näkyy siten, että korjaussekvenssi pitkittyy ja ongelmia aiheuttanut kielen aines otetaan erityisesti korjauksen kohteeksi. Seuraavassa esimerkissä ongelmavuorossa on nimi, jonka tunnistaminen aiheuttaa Saanalle vaikeuksia. Ongelmavuoro on Viktorin uutta topiikkia aloittava vuoro riveillä 10–11.

(4.20) Viktor ja Saana, Lehtonen

01 Saana: en. (.) [en en. .hhh mutta, (0.4) aion mennä,
 02 Viktor: [mhm.
 03 Saana: (0.4) mennä omalla autolla äidin luo.
 04 (0.4)
 05 Viktor: mhm.
 06 (0.4)
 07 Viktor: (s[to-]
 08 Saana: [huomenna tai ylihuomenna.
 09 (3.4) ((kuuluu ruoanvalmistustoimenpiteiden ääniä))
 * RYKII
 10 Viktor: >*gr. gr. grh.< hhh. (.)
 11 minä tapasi (.) .hh #ää# tomas lehtonen.
 12 (0.4)
 → Saana: >anteeksi?<
 14 Viktor: minä (.) öö (.) tapasi (.)
 15 tomas (.) <lehtonen>.
 16 (0.6)
 17 Saana: [>tomas ↑lehtone<
 18 Viktor: [tomasen
 19 Viktor: tomasen,
 20 Saana: .hh [aa ↑tomi.]
 21 Viktor: [°lehtone°]
 22 Saana: [↑tomi lehtosen.=
 23 Viktor: [tommi
 24 Viktor: =mhm.
 25 Saana: [↑aa
 26 Viktor: [tomi °mhm°.
 27 Saana: kaler[vom pojan
 28 Viktor: [kalervon poika
 29 (.)
 30 Viktor: pojan (.) hm.

31 Saana: `tapasitteko te sattumalta (.) vai:`

Ennen tätä esimerkkiä Viktor ja Saana ovat puhuneet Saanan tulevasta Pietarin matkasta. Viktor on kysynyt, aikooko Saana mennä Pietariin omalla autollaan. Saanan vuoro esimerkin ensimmäisillä riveillä on vastaus tähän kysymykseen. Saanan vastaukseen ei tule mitään reaktiota Viktorilta, vaan sitä seuraa pitkä tauko rivillä yhdeksän. Tauko osoittaa, että kyseinen puheenaihe on päättymässä. Tauon jälkeen Viktor aloittaa uuden puheenaiheen (r. 10–11). Uutta puheenaihetta aloittavaa vuoroa seuraa Saanan *anteeksi*-muotoinen korjausaloite, jonka hän tuottaa hyvin nopeasti ja nousevalla sävelkululla. Korjausvuorossa Viktor toistaa ongelmavuoron selvästi hitaammalla puhetempolla (r. 14–15). Saana ei heti reagoi korjausvuoroon mitenkään (r. 16). Tauon jälkeen hän toistaa ongelmavuorossa esiintyneen nimen (r. 17), mikä osoittaa, että ongelmavuoron vastaanottamisessa olevat haasteet liittyvät juuri tähän nimeen. Keskustelijat toistelevat ja muokkaavat nimeä yhdessä (r. 18–26), kunnes pääsevät yhteisymmärrykseen siitä, että Viktor on tavannut Kalervon pojan.

Tässä esimerkissä avoin korjausaloite siis sijoittuu uutta puheenaihetta esiin tuovan vuoron jälkeen, mutta korjausaloitteen tuottamisen tarpeeseen vaikuttaa myös se, että Saana ei heti tunnista ongelmavuorossa esiintyvää nimeä siinä muodossa kuin se ongelmavuorossa esiintyy. Nimen ongelmallisuus käy ilmi korjausjakson edetessä, kun Saana tekee toisen aloitteen korjaukseen toistamalla sen (r. 17). Silloin kun aineistoni topikaalisiin siirtymäkohtiin sijoituviiin jaksoihin liittyy tämänkaltainen kielellinen ongelma, korjausjakso venyy korjausaloitetehtyksi ja kielellinen ongelma nousee esiin erityisesti jakson edetessä, yleensä jakson toisessa korjausaloitteessa.

Topikaaliset siirtymäkohdat ovat siis aineistossani tyypillisin avoimien korjausaloitteiden esiintymisympäristö. Uuden aiheen aloitus ei kuitenkaan näissä tapauksissa ole ainut asia, joka vaikuttaa korjauksen aloittamisen tarpeeseen, vaan useimmissa tapauksissa on myös muita syitä, jotka ovat yhteydessä korjausaloitteen tuottamiseen.

4.4.2.3 Ongelmavuorona sekventiaalisesti pulmallinen vuoro

Avoimia korjausaloitteita tuotetaan aineistossani reaktioksi myös sekventiaalisesti ”pulmallisiin” vuoroihin. Näiden ongelmavuorojen pulmallisuus on momentista. Joissakin tapauksissa ongelmavuoro implikoi erimielisyyttä sitä edeltävien vuorojen kanssa, ja erimielisyys on keskustelussa yleisesti ottaen ongelmallisempaa kuin samanmielisyyttä (ks. Heritage 1984: 265). Toisaalta ongelmavuoro voi olla vastaanottajan näkökulmasta epätarkoituksenmukainen, koska se ei ota huomioon sitä edeltäviä vuoroja ja esimerkiksi tarpeettomasti toistaa jo niissä esiin tulleita asioita.

Sekventiaalisesti pulmallisten vuorojen jälkeen sijoittuvien avoimien korjausaloitteiden vuorovaikutusympäristö on aineistossani hyvin samanlainen kuin toinen niistä ympäristöistä, joita Drew (1997) kuvaa avoimia korjausaloitteita käsittelevässä artikkelissaan. Myös Drew’n analysoimissa tapauksissa ongelmavuoro on sen vastaanottajan näkökulmasta problemaattinen suhteessa

sitä edeltävään kontekstiin. Problemaattisuus saa myös hänen esimerkeissään erilaisia muotoja: kyse voi olla ongelmavuoron erilaisten tulkintojen aiheuttamista väärinkäsityksistä tai siitä, että puhujat ovat selvästi erilinjaisia.

Myös edellä käsiteltyjen topikaalisiin siirtymäkohtiin sijoittuvien jaksojen ongelmavuoroja voi pitää sekventiaalisesti sikäli pulmallisina, että niitä vastaanottaessaan puhuja joutuu usein miettimään ongelmavuoron suhdetta sitä aikaisempaan kontekstiin. Sekventiaalisesti pulmalliset ongelmavuorot ovat kuitenkin eri tavalla ongelmallisia kuin uutta topiikka aloittavat ongelmavuorot. Sekventiaalisesti pulmallinen vuoro kyllä jatkaa käynnissä olevaa topiikkaa, mutta on suhteessa sitä edeltäviin vuoroihin muulla tavalla ongelmallinen. Havainnollistan näitä tapauksia kahdella esimerkillä⁵⁰. Molemmissa esimerkeissä keskustelevat Anton ja Sampo. Ensimmäinen esimerkki sijoittuu jaksoon, jossa Anton ja Sampo keskustelevat Irakin sodasta ja ennen kaikkea siitä, miten sodasta on mahdollista saada puolueetonta tietoa. Sampo on jo edellä tuonut ainakin implisiittisesti esiin oman käsityksensä siitä, että sodasta on lähes mahdoton saada neutraalia tietoa. Esimerkin ensimmäisessä vuorossa (r. 01-04) Anton tuo esiin oman näkökulmansa, joka on erilainen kuin Sampon näkemys.

(4.21) Anton ja Sampo, Puolueeton BBC

```

01 Anton:      °no° (.) mää uskon kyllä että esimerkiksi
02            britta:li (.) brittalaine biibiisii televisio
03            (.) on: on (0.4) äm (0.4) >mt.< mahdollisiman
              * SAMPO JUO KAHVIAAN
04            *puolueeton.
05            (0.6) ((Sampo laskee kahvikuppiaan pöydälle ja
              nieleskelee kahviaan))
06 Anton:      äm:
              * ANTONIN JA SAMPON KATSEET KOHTAAVAT
07 Sampo:      miten nii*.
08            (0.4)
              * KATSOVAT TOISIAAN
→ Anton:      *mitä?
10 Sampo:      siis miten niin, (.) ku kuitenkin (.) ku
11            (.) brittiläiset (.) on sodassa mukana ja,
12            (0.8) sillee.
13            (1.2)
14 Anton:      nt. no esimerkiksi kun katsoin aamula
15            (.) öö (.) k- katsoin britalilainen >biibiisii<
16            ja myös suomalainen teevee uutiset,
```

Esimerkin ongelmavuoro on Sampon vuoro rivillä seitsemän. Tällä *miten niin* -vuorollaan Sampo perää Antonilta perusteluja tämän edellä esittämään näkemykseen BBC:n puolueettomuudesta. Pyytäessään perusteluja kysymys samalla implikoi sitä, että Sampo ei ole asiasta samaa mieltä. Seuraavassa vuorossa Anton aloittaa korjauksen *mitä*-sanalla. Korjausaloitteen sävelkulku kuulostaa nousevalta, ja sen tuottamisen aikana keskustelijat katsovat toisiaan. Korjausvuorossa Sampo selittää, miksi hän on pyytänyt perusteluja Antonin näkemykselle. Selitys osoittaa selvästi sen, että Sampon käsitys BBC:n puolueetto-

⁵⁰ Yksi esimerkki samanlaiseen sekventiaaliseen asemaan sijoittuvasta avoimesta korjausaloitteesta on esimerkki (5.5) luvussa viisi.

muudesta on erilainen kuin Antonin käsitys, ja tuo samalla esille perusteluja Sampon näkemyksen puolesta. Korjausvuoron jälkeen Anton ryhtyy sitten perustelemaan kantaansa BBC-kanavan puolueettomuudesta.

Toisen aloittaman korjauksen ja erimielisyyden välisistä yhteyksistä on kirjoitettu jonkin verran (ks. esim. Schegloff 2007; Egbert 2004; Wu 2006). Tässä aikaisemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin ajatus siitä, että korjausaloitetta voidaan käyttää ennakoimaan erimielisyyttä. Samalla kun korjausaloite ennakoi erimielisyyttä, se kuitenkin vielä tarjoaa edellisen vuoron puhujalle mahdollisuuden muotoilla vuoroaan niin, että erimielisyyteen ei enää olisi aiheita. (Schegloff 2007: 151.) Tällainen analyysi sopii myös yllä olevaan esimerkkiin. Ongelmavuorona käsitelty Sampon *miten niin* -kysymys implikoi, että hän on erilinjainen sitä edeltävän vuoron kanssa. Siihen reaktioksi tuotettu *mitä*-korjausaloite tarjoaa Sampolle mahdollisuuden vielä selittää näkemystään ja muotoilla sitä vähemmän erimieliseksi Antonin näkemyksen kanssa. Korjausvuorosta kuitenkin näkyy, että Sampo ei peräänny näkemyksestään vaan perustelee sitä.

Tässä esimerkissä ongelma vuoron pulmallisuus siis liittyi erityisesti siihen, että se implikoi erimielisyyttä sitä edeltävän vuoron kanssa. Tässä sekvenssissä näkyy myös se huomionarvoinen asia, että korjaussekvenssin aikana keskustelijat eivät millään tavalla suuntaudu Antonin kakkoskielisyyteen eikä heidän huomionsa kohdistu kieleen. Tämä on tyypillistä aineistoni avoimille korjausjaksoille yleisemminkin, ja näkyy myös muista tähän mennessä analysoiduista esimerkeistä. Joissakin aineistoni tapauksissa ongelma vuoron pulmallisuus näyttää kuitenkin osittain liittyvän myös kielellisiin kysymyksiin. Kieleen liittyvät ongelmat eivät kuitenkaan ole ainoita ongelmia, jotka vaikuttavat ongelma vuoron pulmallisuuteen, kuten seuraava esimerkki osoittaa. Esimerkin ongelma vuoro on riveillä seitsemän, yhdeksän ja kymmenen.

(4.22) Anton ja Sampo, Jutut

```

01 Sampo: sulha o täälä varmaa kuitenkin, (.)
02 sillee paljo näytettävää ku >sä oot nii<
03 (.) tai mitä mä< luule et sul o monia
   * KATSE ANTONIIN: KATSOVAT TOISIAAN
04 *juttuja missä soot mukana.
05 (0.6) ((Anton nyökyttelee))
06 Sampo: (° - °)=
07 Anton: =meillä on aina, (.) ää monia jut(t)uja,
08 Sampo: °m°
09 Anton: myös ämm: (0.8) juttume ämm: (0.4) ää hh.
   * KATSOVAT SAMPON KANSSA TOISIAAN,
   ANTON NOSTAA VÄHÄN OIKEAA KÄTTÄÄN
10 naiset ja miehet *aasiat (0.6) °sellaista°
11 (0.4) ((katsovat tosiaan ja hymyilevät))
   * KATSOVAT TOISIAAN; SAMPO KURTISTAA KULMIAAN, KYSYVÄ ILME
→ Sampo: *mitä >°sä ↑sanoit°<.
   * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMPOSTA
   * KATSE SAMPOON
13 Anton: *me (.) ämm jut*tuleva
14 (.)
15 Sampo: nii.
   * KATSE POIS SAMPOSTA
16 Anton: *ääm: (0.4) nai- (.) naisystäviä ja

```

* KATSE SAMPOON: KATSOVAT TOISIAAN

17 miesystäviä *aasioista.
 18 Sampo: nii. (.) nii? eikus siis sää tarkotat
 19 että nyt jutellaa.
 20 (.) ((Sampo alkaa hymyillä))
 21 Anton: a kyllä [muta fhän kans(h)sa °m(h)yösf eh heh°
 22 Sampo: [°eh heh he he°
 23 Sampo: [↑nii hänen kanssaam myös Joo
 24 Anton: [°°eh he heh he°° .hfh
 25 Anton: joo.
 26 (1.2)
 27 Sampo: >joo joo no sehä o hyvä< siis te (.)
 28 niin (.) (te) puhutte kaikesta
 29 °ja niim poispäi°

Ongelmavuoron pulmallisuus liittyy tässä siihen, että se ei ole odotuksenmukainen reaktio sitä edeltävään vuoroon. Ennen tätä keskustelunkatkelmaa Anton ja Sampo ovat puhuneet Antonin entisen tyttöystävän tulevasta Suomen vierailusta. Esimerkin ensimmäinen vuoro liittyy tähän keskusteluun. Vuorosaan Sampo tuo esiin näkökohdan siihen, miksi ystävän on mielekästä tulla vierailulle Suomeen. On kiinnostavaa, että hän ei perustele Suomen vierailun mielekkyyttä millään Suomeen tai puhujien kotikaupunkiin liittyvillä positiivilla luonnehdinnoilla vaan Antonin toiminnan kautta: Anton on mukana monissa jutuissa, joten hänellä on vieraalleen paljon näytettävää.

Sampon vuoroa seuraa tauko, jonka aikana Anton nyökyttelee. Tauon jälkeen Anton tuottaa vuoron, josta tulee tämän esimerkin ongelma vuoro. Vuoro ei näytä kytkeytyvän luontevasti sitä edeltävään vuoroon. Edeltävässä vuorossa Sampo on luonnehtinut Antonia, joka on ollut hänen vuoronsa puheen aiheena, teemana. Ongelmavuorossa Anton puolestaan puhuu *meistä* ja tuo *me*-pronominin puheeseen heti vuoron alussa, ikään kuin puheen aiheena, vaikka sen viittaus tässä kontekstissa onkin epäselvä. *Me*-pronomini voi tässä viitata toisaalta puhehetkellä läsnä oleviin henkilöihin (eli Antoniin ja Sampoon) ja toisaalta Anton saattaa viitata sillä itseensä ja puheena olevaan vierailulle tulossa olevaan ystäväänsä. Ongelmavuoro ei siis kytkeydy sitä edeltävään vuoroon temaattisesti vaan siinä puheena oleva henkilö vaihtuu ilman esille tuotua selitystä Antonista *meihin*.

Yleissubstantiivi *juttu* toistuu sekä ongelma vuorossa että sitä edeltävässä vuorossa, ja ongelma vuoron pulmallisuus liittyy tässä myös siihen, että keskustelijoilla näyttää olevan erilainen käsitys *juttu*-sanasta. Ongelmavuorossa Anton käyttää *juttuja*-sanaa ensin samassa monikon partitiivimuodossa, jossa se esiintyy myös edeltävässä vuorossa (r. 07). Jatkaessaan vuoroaan hän kuitenkin käyttää sanasta myös *juttume*-muotoa (r. 09), joka on kontekstissaan epäselvä, koska vuoron jatkokaan ei yksiselitteisesti osoita, onko kyseessä edelleen *juttu*-substantiivi, johon on liitetty monikon ensimmäisen persoonan possessiivisuffiksi, vai onko kyse *jutella*-verbin monikon ensimmäisestä persoonasta. Molemmat muodot voisivat sopia siihen kontekstiin, jossa Anton sanaa käyttää, mutta molemmissa tapauksissa käyttö olisi kuitenkin tavallisesta poikkeavaa. Antonin vuoron loppuosa (rivit 09 ja 10) onkin vaikeasti ymmärrettävissä. Toisaalta se on vaikeasti ymmärrettävissä siksi, että sen suhde sitä edeltävään vuo-

roon on epäselvä, ja toisaalta siksi, että vuoron loppuosan kielellinen muotoilu vaikeuttaa myös sen merkityksen ymmärtämistä. Koko ongelmavuoro on siis sekventiaalisesti mutta myös kielellisesti pulmallinen.

Ongelmavuoroa seuraa noin puolen sekunnin mittainen tauko, jonka aikana molemmat keskustelijat hymyilevät. Tauon jälkeen Sampo tuottaa *mitä sä sanoit* -korjausaloitteen. Korjausaloite on sävelkulultaan lievästi laskeva. Sen ensimmäinen sana eli *mitä*-kysymyssana on selvästi painokkaampi kuin aloitteen muut osat. *Mitä*-sanaa seuraava *sä sanoit* -osa on tuotettu nopeasti ja hiljaisella äänellä. On huomionarvoista, että Sampo käyttää aloitteessa nimenomaan *sanoa*-verbiä, joka tekee aloitteesta lähinnä toistopyynnön⁵¹.

Korjausvuorossa Anton muotoilee ongelmavuoroaan, ja hänen tekemänsä muotoilut ovat ennen kaikkea kielellisiä. Anton aloittaa korjausvuoron *me*-pronominilla, jonka referentti on edelleen epäselvä. Sen jälkeen hän tuottaa *juttuleva*-muodon, joka tässä tulee tulkituksi loogisimmin lauseen predikaatiksi eli *jutella*-verbin taivutusmuodoksi. On mahdollista ajatella, että Anton on pyrkinyt vaihtamaan käyttämänsä verbin persoonapäätettä, koska hän edellä tuotti sanan *juttume*-muodossa ja nyt muotoilee sen *juttuleva*-muotoon. Anton jatkaa vuoroaan ja muotoilee ongelmavuorossaan tuottamia *nais*- ja *mies*-sanoja lisäämällä niihin edusosan *ystäviä*. Tämä lisäys tarkentaa sitä, millaisista naisista ja miehistä tässä on kysymys: ystävästä. Edelleen hän lisää *asioita*-sanaan elatiivin sijapäänteen. Tämä sijapäänteen lisääminen tekee Antonin vuorosta kieliopillisesti korrektimman, sillä *jutella*-verbin rektion mukainen substantiivitätäydennys on elatiivissa. Korjausvuorossa Anton siis muotoilee lausumaansa ennen kaikkea kielellisesti, mikä osoittaa hänen käsittelevän korjausaloitetta osoitukseksi kieleen liittyvistä ymmärtämisen vaikeuksista.

Vaikka kielelliset muotoilut tekevätkin Antonin vuorosta ymmärrettävämmän, ne eivät kuitenkaan riitä täysin palauttamaan yhteistä ymmärrystä, mikä näkyy Sampon seuraavasta vuorosta (r. 18 ja 19). Sampo esittää vuorossa ymmärrysehdokkaan, jossa hän tarjoaa Antonin hyväksyttäväksi tulkintansa, jonka mukaan Anton olisi edellisillä vuoroillaan viitannut puhehetkeen ja siihen, että hän ja Sampo puhuvat mies- ja naisystäviä koskevasta asiasta. Anton vahvistaa seuraavassa vuorossa tämän tulkinnan *kyllä*-sanalla (r. 21), jonka jälkeen hän kuitenkin jatkaa vuoroaan kontrastiivisella *mutta*-partikkelilla alkavalla lausumalla, jossa hän osoittaa puhuvansa samoista asioista myös aikaisemmin puheena olleen vierailulle tulevan ystävänsä kanssa. Tämän lausuman jälkeen Sampo osoittaa ymmärrystä voimakkaasti tuotetulla *niin*-dialogipartikkelilla sekä toistamalla osan Antonin vuorosta. Näissä vuoroissa näkyy siis Antonin ja Sampon erilainen tulkinta siitä, keneen Anton on viitannut *me*-pronominilla: Sampo tulkitsee viittauksen kohdistuvan itseensä ja Antoniin, Anton taas itseensä ja vierailulle tulevaan ystävänsä. Vuoroissa näkyy myös se, että ongelma on johtunut myös siitä, että Sampo ja Anton ovat käyttäneet *juttu*-sanaa erilaisessa merkityksessä. Sampo on käyttänyt sitä yleissubs-

⁵¹ Esimerkiksi *tarkoittaa*-verbin käyttäminen samassa asemassa olisi tehnyt aloitteesta selvästi enemmän ymmärrysongelmista viijaavan.

tantiivisesti viittamaassa kaikkiin niihin asioihin, joita Anton tekee ja joissa hän on mukana Suomessa. Anton taas on puhunut lähinnä *juttelemisesta*.

Rivillä 23 keskustelijat ovat saavuttaneet yhteisen ymmärryksen siitä, mitä Anton ongelmavuorollaan tarkoitti. Yhteisen ymmärryksen saavuttaminen ei kuitenkaan poista sitä seikkaa, että hänen vuoronsa ei ollut odotuksenmukainen reaktio sitä edeltävään vuoroon, koska se käsittelee sisällöllisesti eri asiaa. Ongelmavuoroa edeltävä vuoro (r. 01–04) ei ole sekventiaalisilta implikaatioiltaan sillä tavalla yksiselitteinen, että se odottaisi seuraavaksi vuorokseen juuri tiettyntyyppistä vuoroa. Sampo kuitenkin nostaa siinä esiin ajatuksen siitä, että Antonilla on paljon näytettävää, joten olisi luontevaa, että keskustelu jatkuisi siitä, mitä Anton aikoo ystävälleen näyttää tai tämän kanssa vierailun aikana tehdä. Korjausjakso venyy tässä kuitenkin niin pitkäksi, että ongelmavuoroa edeltävässä vuorossa keskusteluun tuodut seikat eivät enää ole ajankohtaisia ja vuoro jääkin vaille minkäänlaista sopivaa reaktiota. Keskustelu jatkuu Antonin kertomuksella siitä, miten ihmiset ovat ihmetelleet sitä, että hän on entisen tyttöstävänsä kanssa niin hyvissä väleissä, että tämä voi tulla vierailulle Suomeen.

Tämän esimerkin ongelmavuoro on siis vuoro, joka ei ota edeltävää vuoroaan sisällöllisesti huomioon vaan kääntää puheenaiheen suunnan toisaalle. Ongelmavuoro on siis tässä mielessä sekventiaalisesti erilinjainen sitä edeltävän vuoron kanssa, mistä syystä ongelmavuoron vastaanottaminen on hankalaa. Sekventiaalisen pulmallisuuden lisäksi ongelmavuoro on myös kielellisesti ongelmallinen, koska puhujilla on erilainen käsitys *juttu*-sanankäytöstä. Sekä tämä kielellinen ongelmallisuus että sekventiaalinen erilinjaisuus vaikuttavat tässä esimerkissä korjauksen tarpeeseen.

4.4.3 Yhteenveto

Aineistoni avoimet korjausaloitteet sijoittuvat tyypillisimmin topikaalisiin siirtymäkohtiin, sekventiaalisesti pulmallisten vuorojen jälkeen tai tilanteisiin, joissa ongelmavuoro on päällekkäispuhunnassa. Keskeinen avoimia korjausaloitteita koskeva havainto on, että aineistossani avoimen korjausaloitteen tuottamisen tarpeeseen vaikuttaa usein monta yhtäaikaista syytä. Sekventiaalisesti pulmallinen vuoro saattaa esimerkiksi olla myös kielellisesti ongelmallinen. Toisaalta esimerkiksi uutta topiikkaa aloittavan vuoron vastaanottaminen saattaa olla haastavaa paitsi siksi, että se ei liity mihinkään aikaisemmassa kontekstissa, myös siksi, että ongelmavuoron tuottajan kehollinen toiminta ohjaa vastaanottajan huomion muualle kuin vuoron varsinaiseen sisältöön.

Avoimet korjausaloitteet sijoittuvat aineistossani kaikkein tavallisimmin uutta topiikkaa aloittavan vuoron jälkeen. Tällaisissa topiikinvaihdoskohdissa ongelmavuoron vastaanottajalla ei välttämättä ole olemassa minkäänlaisia odotuksia ongelmavuoron sisällöstä tai toiminnasta, minkä vuoksi sen vastaanottamiseen liittyy haasteita. Myös sekventiaalisesti pulmalliset vuorot ovat usein ongelmallisia juuri siksi, että ne käsittelevät edeltävää vuoroa tavalla, joka ei ole toisen keskustelijan näkökulmasta täysin odotuksenmukainen. Tällaiset korjausjaksot antavatkin aiheutta pohtia sitä, millainen rooli odotuksenmukaisuudella

on yhteisen ymmärryksen säilyttämisessä. Näyttää siltä, että kun keskustelijoiden odotukset keskustelun etenemisestä eivät toteudukaan (eli jos keskustelukumppani tuottaa epäodotuksenmukaisen tai yllättävän vuoron), syntyy usein tarvetta korjaukselle. Keskustelun odotuksenmukainen sekventiaalinen eteneminen luo siis pohjan yhteisen ymmärryksen rakentumiselle eikä ymmärtäminen ole vain vuorojen merkityksen ymmärtämistä vaan myös sen oivaltamista, miten vuoro liittyy meneillään olevaan sekvenssiin. (Ks. myös Drew 1997.)

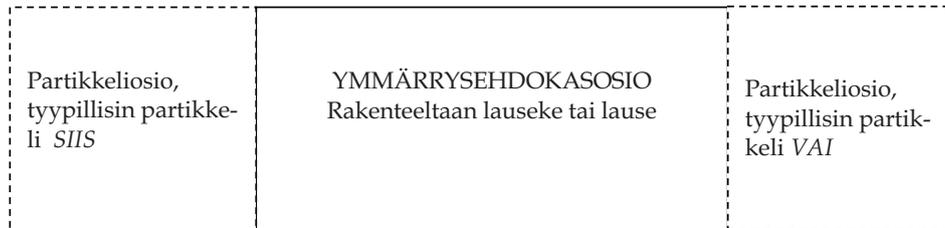
On olennaista huomata myös se, että avoimilla korjausaloitteilla aloitetuissa korjausjaksoissa aineistoni puhujien erilaiset kielelliset identiteetit eivät juuri nouse esille. Äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien tavassa käyttää avoimia korjausaloitteita ei ole suuria eroja, vaikka joitakin eroja onkin siinä, millaisia avoimia korjausaloitteita he tuottavat (ks. taulukko 3). Avoimia korjausaloitteita ei tuoteta samalla tavalla reaktioksi kielellisiin ongelmiin kuin esimerkiksi edellä käsiteltyjä toistomuotoisia korjausaloitteita. Joissakin tapauksissa avoin korjausaloite voi olla osoittamassa kielellistä ongelmaa mutta tällaisissa tapauksissa on kuitenkin mukana jokin muukin seikka, joka vaikuttaa korjauksen tarpeeseen. Tyypillisimmissä tapauksissa avoimet korjausaloitteet kuitenkin liittyvät keskustelun sekventiaalisen etenemisen ongelmiin ja muut asiat nousevat niitä ratkottaessa keskeisemmäksi kuin kielitaito. Nämä korjausjaksot siis osoittavat sen, että kakkoskielisyys ei ole koko ajan relevantti kategoria vuorovaikutuksen korjausjaksoissakaan.

4.5 Ymmärrysehdokkaat

Ymmärrysehdokkaat ovat aineistoni korjausaloitteista toistojen ohella eniten käytetty korjausjaksojen aloittamiskeino. Ymmärrysehdokasvuorossa puhuja tuo eksplisiittisesti esille ymmärryksensä edeltävästä puheesta. Schegloffin, Jeffersonin ja Sacksin (1977: 369) korjausartikkelin mukaan ymmärrysehdokkaat ovat korjausaloitteista ”vahvin” siinä mielessä, että ne osoittavat hyvin tarkasti sen, mikä edeltävässä vuorossa oli ongelmallista. Ymmärrysehdokkaat projisoivat tavallisesti seuraavaksi vuorokseen eli jälkijäsenekseen vahvistusta. (Ks. esim. Heritage ja Watson 1979; Kurhila 2006: 155; Sorjonen 2001: 58.) Jos ymmärrysehdokkaassa esitetty käsitys edeltävästä puheesta on kuitenkin sellainen, että keskustelukumppani ei voi sitä hyväksyä, seuraa ymmärrysehdokasvuoroa korjaus.

Ymmärrysehdokas-termi ei ole yksiselitteinen, sillä sitä on aikaisemmassa tutkimuksessa käytetty myös sellaisista vuoroista, jotka eivät aivan selvästi ole korjausaloitteita (ks. esim. Lehtinen 2005a, 2005b). Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ymmärrysehdokkailla kuitenkin vain korjausaloitevuoroja, joissa puhuja eksplikoi tulkintansa edeltävästä puheesta ja tarjoaa tuon tulkinnan toisen puhujan vahvistettavaksi tai korjattavaksi.

Rakenteeltaan ymmärrysehdokasvuorot voivat olla hyvin monenlaisia. Seuraava kuvio havainnollistaa aineistoni ymmärrysehdokasvuorojen rakennetta.



KUVIO 4. Ymmärrysehdokasvuorojen rakenne

Ymmärrysehdokasvuoron ”ytimen” muodostaa ymmärrysehdokasosio, joka voi olla hyvin monennäköinen. Aineistossani ymmärrysehdokasosiot ovat rakenteeltaan yhdestä tai useammasta sanasta koostuvia lausekkeita tai kokonaisia lauseita. Joissain tapauksissa ymmärrysehdokasosio voi koostua myös useammasta lauseesta. Hyvin usein ymmärrysehdokasosioon liittyy partikkeli, joka voi sijoittua joko vuoron alkuun tai loppuun. Tyypillisin vuoronalkuinen partikkeli aineistoni ymmärrysehdokkaissa on *siis* ja tyypillisin vuoronloppuinen partikkeli on *vai*⁵². Partikkeli ei kuitenkaan ole mikään välttämätön osa ymmärrysehdokasta vaan ymmärrysehdokas voi olla myös partikkeliton. (Ymmärrysehdokasvuorojen rakenteesta ks. myös Sorjonen 1997: 131–132; 2001: 58–64; Kurhila 2006a: 195–196.) Koska ymmärrysehdokkaat voivat rakenteensa puolesta olla hyvin monenlaisia, ne eivät ole yhtä helposti tunnistettavissa kuin esimerkiksi toistot tai avoimet korjausaloitteet. Seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä ymmärrysehdokasvuoro rakentuu postpositiolausekkeesta, toisessa ymmärrysehdokasvuoro on rakenteeltaan kysymyslause.

(4.23) Ira, Margot ja Seppo, Ruslanin kanssa

01 Ira: =me kävimme norjassa: hhhhh. (.)
 02 °oliko se nyt kaksi vuotta sitten°
 03 Margot: hm.
 04 Ira: °myös sis°
 → Seppo: ruslanin kanssa.
 06 Ira: °joo°
 07 Seppo: okei.
 * HYMYILEE JA HEILUTTAA VÄHÄN PÄÄTÄÄN
 08 Ira: *niin romant[(tist)
 09 Seppo: [hyh hy heh=

⁵² Muita ymmärrysehdokasvuoroissa esiintyviä partikkeleita aineistossani ovat *ai*, *et(tä)* ja *eli*.

(4.24) Nadja ja Siru, Uusi sormus

01 Nadja: ʃmitä sanotaan kun esimeksi mä ostan
 02 üksi .h paita,
 03 Siru: joo,=
 04 Nadja: =tai sormus.
 05 (.)
 06 Nadja: .h Mitä sinä sanot m: minulle
 07 (.) >etä< .h etä mä oon os:tanu
 08 tätä se se on uusi.
 09 (.)
 10 Nadja: mitä sä sanot mulle.
 11 (.)
 → Siru: ää (.) tarkoitatko että (.) sinulla on
 → uusi sormus? (.) vai,
 14 Nadja: nii, [esimeksi] mä oon ostanu
 15 Siru: [joo]
 16 Nadja: yksi .h sormus ja on uusi,
 17 Siru: joo.
 18 Nadja: sä näet sitä mitä sä sanot mulle

Ensimmäisen esimerkin ymmärrysehdokasvuoro on siis postpositiolauseke, joka koostuu *kanssa*-postpositiosta ja genetiivissä olevasta erisnimestä. Ymmärrysehdokasvuoro tarkistaa ongelmavuoron *me*-pronominin viittaussuhdetta. Lausekemuotoiset ymmärrysehdokkaat rakentuvat aineistossani tavallisimmin substantiivi- ja postpositiolausekkeista, ja tyypillisin partikkeli niissä on vuoronloppuinen *vai*. Usein ne kuitenkin esiintyvät myös ilman partikkelia, kuten yllä olevassa esimerkissä.

Toisessa esimerkissä ymmärrysehdokasvuoro rakentuu verbialkuseksi vaihtoehtokysymykseksi. *Tarkoittaa*-verbi on aineistossani ymmärrysehdokasvuoroissa usein esiintyvä verbi (ks. myös Kurhila 2006: 174). *Tarkoitatko*-verbin jälkeen Siru muotoilee ymmärryksensä Nadjan aikaisemmista vuoroista ja tarjoaa sen Nadjan hyväksyttäväksi tai korjattavaksi. Lauseista muodostuvat ymmärrysehdokkaat tarkistavat aineistossani ymmärrystä joko edeltävästä tai useasta aikaisemmasta vuorosta. Niiden ongelmavuoro ei siis yhtä selvästi aina ole yksi yksittäinen vuoro kuin lausekkeista muodostuvilla ymmärrysehdokkailla.

Ymmärrysehdokasvuorojen suhde niitä edeltävään puheeseen voi olla monenlainen. Toisaalta niillä voidaan tarkistaa jotakin edeltävässä vuorossa ollutta asiaa, kuten yllä olevissa esimerkeissä. Toisaalta niillä voidaan myös tarkentaa jotakin sellaista asiaa, jota ei ole edeltävissä vuoroissa sanottu, mutta joka on niiden perusteella pääteltävissä (ks. VISK § 1200; Kurhila 2006: 197–214.)

Yllä olevissa esimerkeissä molemmissa ymmärrysehdokasvuoroa seuraa vahvistus. Ymmärrysehdokkaat projisoivatkin seuraavaksi vuorokseen ensisijaisesti vahvistusta (Kurhila 2006: 154–157; Sorjonen 2001: 58; Heritage ja Watson 1979). Sorjonen (2001: 57) on osoittanut, että ymmärrysehdokasvuoroihin tuotetaan vahvistus useammin *niib*-partikkelilla kuin *joo*-partikkelilla. Myös tässä aineistossa niissä tapauksissa, joissa ymmärrysehdokas hyväksytään, on hyväksyntää osoittava vuoro useammin *niib* kuin *joo*, mutta aineistossa on myös

muunkinlaisia ymmärrysehdokasta vahvistavia vuoroja kuin näillä dialogipartikkeleilla tuotettuja (ks. esimerkit 4.33 ja 4.34).

Aineistossani ymmärrysehdokasvuoroa seuraa vahvistus noin kahdessa kolmasosassa tapauksista. Vähän alle kolmasosassa tapauksista ymmärrysehdokasvuoroa seuraa korjaus. Muutamissa tapauksissa vastaanottajan reaktio ei selvästi osoita, onko hän hyväksynyt ymmärrysehdokkaassa esitetyn käsityksen aikaisemmista vuoroista, ja ongelman käsittely jatkuu edelleen (ks. esimerkki 4.35). Muutamassa tapauksessa ymmärrysehdokasvuoro itsessään toimii uuden korjausjakson ongelmavuorona, koska ymmärrysehdokkaassa on ollut jokin sellainen ilmaus, jonka ymmärtäminen tuottaa sen vastaanottajalle vaikeuksia (ks. esimerkki 4.35). Kun ymmärrysehdokasta aineistossani seuraa korjaus, osoitetaan korjaavassa vuorossa yleensä eksplisiittisesti se, että edeltävässä vuorossa on korjattavaa. Tämä näkyy siten, että korjausvuorot alkavat tyypillisesti joko kieltosanalla tai *eiku*-partikkelilla. Seuraavassa esimerkissä ymmärrysehdokasvuoroa seuraava korjausvuoro alkaa *eiku*-partikkelilla.

(4.25) Alina ja Saku, Sata euroa

01 Saku: se ov vaa satasen maksanu ja, (.)
 02 se äiti sev vois iha hyvim maksaa
 03 >eihä se< luukas se pikkuv^{eli}
 04 se ov västa mitä se o, (.)
 05 neljä viistoist vanha °mutta tota° (0.4)
 06 kyllä se äiti se vois vaikka lyhentää
 07 sen luukaksem puolesta.
 08 (1.0)
 09 Saku: tai @mä haer rummut pois@ (0.4)
 10 lyön kapulalla päähä.
 11 (1.2)
 12 Alina: siis sata markk^a se palautti sulle,
 → Saku: ei:ku viissataa euroa sovittii hinnaks
 14 [>ja se om maksanu< sata euroa se om maksanu siitä
 15 Alina: [ai siis euroissa joo joo

Eiku-partikkeliä käytetään itsekorjauksissa (ks. VISK § 1075) ja toisen korjauksissa (Haakana ja Kurhila 2009), ja tässäkin sen tehtävänä on osoittaa, että tulossa on edeltävää vuoroa korjaava vuoro. Esimerkin ymmärrysehdokasvuoro alkaa *siis*-partikkelilla ja rakentuu lauseeksi, joka tarkistaa edeltävässä vuorossa esiintynyttä rahamäärää. Sen tarkistava merkitys rakentuu ennen kaikkea tunnusmerkkisen sanajärjestyksen ja siihen liittyvän prosodian kautta. Tarkistettava *sata markkaa* -ilmaus on nostettu vuoron alkuun, mikä tässä kontekstissa osoittaa, että erityisesti tähän ilmaukseen liittyy neuvottelutarvetta. Vuorosaan Alina myös painottaa tarkistettavaa ilmausta voimakkaammin kuin vuoron muita osia. *Eiku*-partikkeli korjausvuoron alussa osoittaa selvästi sen, että tuleva vuoro korjaa edeltävää vuoroa.

Ymmärrysehdokkaita on aineistossani yhteensä 78 kappaletta. Olen jaotellut aineistoni ymmärrysehdokasvuorot seuraavaan taulukkoon vuoron rakenteen mukaan puhujaryhmittäin.

TAULUKKO 4. Ymmärrysehdokkaat

Ymmärrysehdokas rakenteeltaan	Kakkoskielinen puhuja	Äidinkielinen puhuja	Yhteensä
LAUSEKE	19	20	39
LAUSE	11	28	39
Yhteensä	30	48	78

Olen erotellut tähän taulukkoon rakenteeltaan erilaiset ymmärrysehdokkaat eri ryhmiin sen vuoksi, että aineistossani ymmärrysehdokkaan rakenteella näyttäisi olevan jonkinlainen yhteys sen tehtävään (ks. myös Kurhila 2006a: 296). Lausekkeista rakentuvat ymmärrysehdokkaat sijoittuvat aineistossani esimerkiksi täsmentämään ongelmavuorossa esiintyneiden deiktisten pronomien viittausta. Lauseiksi rakentuvia ymmärrysehdokkaita taas käytetään esimerkiksi autamaan keskustelukumppania vuorojen kielellisessä muotoilussa. Taulukosta näkyy, että lausekkeiksi rakentuvat ymmärrysehdokkaat ovat lähes yhtä usein äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien käytössä. Lauseiksi rakentuvia ymmärrysehdokkaita taas tuottavat enemmän äidinkielliset puhujat. Kaiken kaikkiaan äidinkielliset puhujat tuottavat ymmärrysehdokkaita hieman useammin kuin kakkoskielliset puhujat.

Kuten aikaisemmin totesin, ymmärrysehdokkaat eivät ole rakenteensa puolesta yhtä helposti tunnistettavissa kuin esimerkiksi avoimet korjausaloitteet ja toistot. Ymmärrysehdokkaat eroavat muista korjausaloitteista myös siinä, että ne eivät aina yksiselitteisesti pelkästään osoita puheen vastaanottamisen ongelmaa. Ymmärrysehdokas on usein jo osa ongelman ratkaisua, koska se pitää sisällään ehdotuksen siitä, miten edeltävä puhe on ymmärrettävissä. Ymmärrysehdokasvuorossa puhuja siis eksplikoi ymmärryksensä edeltävästä puheesta ja tarjoaa tämän ymmärryksen toiselle puhujalle vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Kaikki sellaiset vuorot, joissa puhuja tuo esiin tulkintansa edeltävästä puheesta, eivät kuitenkaan ole ymmärrysehdokkaita. Usein samankaltaiset vuorot ennemminkin osoittavat ymmärrystä sen sijaan, että tarkistaisivat sitä (ks. myös Raevaara 1993: 46–50; 1996: 40–42). Raja sen välillä, milloin vuoro osoittaa ymmärrystä ja milloin taas tarkistaa sitä (ja näin ollen aloittaa korjausjakson), on kuitenkin liukuva eikä yksioikoista eroa näiden kahden eri toiminnan välille voi tehdä. Monessa tapauksessa ymmärrysehdokkaan kaltaisissa vuoroissa näyttää olevan piirteitä sekä ymmärryksen osoittamisesta että sen tarkistamisesta. Ymmärrysehdokkaiden tunnistamisessa ja analysoinnissa on näin ollen erityisen tärkeää ottaa huomioon se, millaiseen sekventiaaliseen asemaan ymmärrysehdokas tai siltä vaikuttava vuoro sijoittuu, mikä tehtävä sillä tuossa paikassa on ja miten siihen reagoidaan.

Ymmärrysehdokkaiden analyysissä keskeistä onkin ollut sen selvittäminen, mitkä piirteet ovat tyypillisiä nimenomaan korjausjaksoja aloittaville ymmärrysehdokkaille ja miten korjausta aloittavat ymmärrysehdokkaat eroavat ymmärrystä osoittavista samankaltaisista vuoroista. Analyysini tarkentuessa

ymmärrysehdokaskokoelmani koko on pienentynyt lähes puolella, kun olen paremmin tavoittanut niitä piirteitä, jotka erottelevat ymmärrysehdokkaat ymmärrystä osoittavista vuoroista. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat ymmärrystä tarkistavien ymmärrysehdokkaiden ja ymmärrystä osoittavien formulointien tyypillisiä piirteitä ja eroja. Ensimmäisessä esimerkissä keskustelevat Anton ja Sampo. Korjausaloitteena toimiva ymmärrysehdokas sijoittuu riveille 16–18. Toisessa esimerkissä keskustelevat Hans ja Sanna ja ymmärrystä osoittava formulointi on Sannan vuoro riveillä 14 ja 15.

(4.26) Ymmärrysehdokas korjausaloitteena, Irakin hallinto

01 Anton: se on vaikea mutta: (.) mä usko se on oikea
 02 että su_omessa on, (.) pu_olu_eeton noitrali maa=
 03 Sampo: =mm.
 04 Anton: .hhh (.) ja: (.) suomi: ei pidäisi ääm:
 05 loppuu ää (.) puoli pu_olu_e- pu_olu_ee_ton
 06 ääm: mt. ää poli_tikko (.) ää vain ää (.)
 07 pu_olustumaan äm: (.) irakilainen ämm
 08 hallitus suuntu (.) j_oka: mm on (.)
 * KATSOO SAMPOON: KATSOVAT TOISIAAN
 09 ää pys- (.) pysä- (0.4)*pääsemässä,
 10 Sampo: mm.
 11 Anton: j_oka jota on pä- joka om pääsymässä,
 12 (0.4) ainakin.
 13 (.)
 * KATSOVAT EDELEEN TOISIAAN
 14 Anton: *ymmärsitkö sitä.
 15 (.)
 → Sampo: ee: (.) >siis< (.) tarkoitat sää sitä että (.)
 → ee (.) ei pitäis >niinku< puollustaa sitä irakin
 → hallintoa.
 19 (.)
 * KATSOO ALAS PÖYDÄN PINTAAN
 20 Anton: *mm: (.) no jos öö<

(4.27) Ymmärrystä osoittava uudelleenmuotoilu, Museot

01 Hans: että se on ihan hyvi >että< (.)
 02 öö >minä aattel että< museo om pikkusen
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA KOHTI KATTOA
 03 niinkun ääm *(0.4) >mitä on se nii<
 * KATSE TAKAISIN SANNAAN
 04 se *on Kes_kiajan paikka usein
 * PYÖRITTÄÄ KÄSIÄÄN EDESSÄÄN
 05 (.) et[tä *>se on semmonen paikka< vanhan
 06 Sanna: [(semmonen) vanhanaika_nen
 07 Hans: jaa vanhanaika_nen paikka
 08 missä (ei) niinkun tekee ne semmose
 09 uudet asioi:ta ja [semmoset
 10 Sanna: [.hhh
 11 Sanna: [fniih.f
 12 Hans: [>ei kirjota niinkun< englannin
 13 kielellä [(ja -)
 → Sanna: [fniinh et se ois liianf (.)
 → nykyai[kasta] modernia.
 16 Hans: [nii]
 17 Sanna: .h joo=
 18 Hans: =ja son >semmonen< (.) hankala asia saksassa

Esimerkkien kohdevuorot sijoittuvat samantyyppiseen sekventiaaliseen asemaan. Molemmissa esimerkeissä kakkoskielinen puhuja on muotoilemassa kantansa puheena olevaan asiaan ja kannanoton muotoiluun tarvitaan useampi vuoro. Ensimmäisessä esimerkissä Anton kertoo ajattelevansa, että Suomen puolueeton suhtautuminen Irakin sotaan on hyvä asia eikä linjaa ole syytä muuttaa. Toisessa esimerkissä Hans kertoo olleensa museoista sitä mieltä, että ne ovat vanhanaikaisia paikkoja, joissa esimerkiksi esittelytekstejä ei kirjoiteta englanniksi vaan vain kyseisen maan kielellä. Kohdevuoro sijoittuu molemmissa esimerkeissä vaiheeseen, jossa kakkoskielinen puhuja on saanut mielipiteenmuotoilunsa pragmaattiseen päätökseen siten, että mielipide on jokseenkin ymmärrettävä kokonaisuus. Molemmissa esimerkeissä kohdevuoro siis vetää yhteen aikaisemmissa vuoroissa muotoiltua kantaa ja osoittaa, miten äidinkielen puhuja sen on ymmärtänyt.

Vuorot eroavat toistaan ensisijaisesti rakenteensa puolesta. Ensimmäisen esimerkin ymmärrysehdokasvuoro on interrogatiivinen. Se on rakenteeltaan verbialkuinen vaihtoehtokysymys. *Siis*-partikkeli vuoro alussa osoittaa vuoron täsmennystä hakevaa funktiota. Vuoro on rakennettu hakemaan joko vahvistusta siinä esitetyle ymmärrykselle edeltävästä puheesta tai täsmennystä siihen. Toisen esimerkin formulointivuoro taas on deklaratiiivinen. Se alkaa *niin et* -partikkeliketjulla, joka osoittaa, että tulossa on edeltävän puheen perusteella tehty tulkinta (Korpela 2007: 162; Raevaara 1993: 41; Sorjonen 2001: 61). Partikkeliketjun jälkeen vuoro jatkuu lausumalla, joka tiivistää edeltävien vuorojen keskeisen sanoman. Deklaratiivisuutensa vuoksi vuoro näyttää osoittavan ymmärrystä pikemmin kuin tarkistavan sitä.

Aineistoni ymmärrysehdokasvuoroissa on usein interrogatiivisia aineksia. Melko usein ne on muotoiltu verbikysymyksiksi (kuten yllä olevan esimerkkien 4.24 ja 4.26 vuorot) ja usein niissä käytetään juuri *tarkoittaa*-verbiä, joka ilmaisee ymmärrysehdokkaan tuottajan olevan epävarma siitä, miten edeltävät vuorot olisi ymmärrettävä. Lausekkeen varaan rakentuviissa vuoroissa interrogatiivisuutta osoittaa usein vuoronloppuinen *vai*-partikkeli (ks. VISK § 888). Ymmärrystä osoittavat vuorot on aineistossani muotoiltu yleensä deklaratiiveiksi ja kauttaaltaan varmemmiksi: niissä ei esimerkiksi koskaan esiinny kysyvyyttä signaloivaa *vai*-partikkelia. Sen sijaan niihin saattaa liittyä vuoronalkuinen *joo*-partikkeli, joka ilmaisee, että vuoro on ymmärrystä osoittava eikä kutsu toista puhujaa enää korjaamaan vuorossa esitettyä tulkintaa (ks. myös Sorjonen 1996, 2001; Kurhila 2006a: 161–173; Korpela 2007: 176).

Ymmärrysehdokkaat ja samankaltaiset ymmärrystä osoittavat vuorot eroavat siis toisistaan jonkin verran rakenteeltaan. Haastavaksi näiden kahden ryhmän erottamisen tekee se, että korjausaloitteena toimivat ymmärrysehdokkaat eivät kuitenkaan aina ole interrogatiivisia. Ne voivat olla myös deklaratiiveja, joiden kysyvä luonne syntyy pikemminkin keskustelun senhetkisestä kontekstista kuin vuoron syntaktisten ominaisuuksien kautta. Monessa aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että myös deklaratiiviset lausumat voidaan tulkita kysyviksi tietyissä tilanteissa (Labov ja Fanshel 1977; Korpela 2007; Rae-

vaara 1993). Labovin ja Fanshelin (1977: 73, 89–90) mukaan lausuman tulkitaan kysyväksi vaikuttaa ratkaisevasti se, millaista yhteistä tietoa puhujat jakavat. He jakavat puhetilanteet viiteen eri ryhmään puhujien yhteisen tiedon määrän perusteella: 1) A-tilanteessa puhuja tuntee asian, kuulija ei, 2) B-tilanteessa kuulija tuntee asian, puhuja ei, 3) AB-tilanne on molemmille keskustelijoille tuttu, 4) O-tilanne on tuttu kaikille läsnäolijoille ja 5) D-tilanne on tilanne, josta keskustelijoilla on erilaista tietoa. Tämän aineiston deklaratiiivimuotoiset ymmärrysehdokkaat liittyvät nimenomaan B-tilanteisiin eli tilanteisiin, joissa kuulijalla on ensisijainen pääsy puheena olevaan tietoon. (Labov ja Fanshel 1977: 73, 89–90; ks. myös Korpela 2007: 141; Raevaara 1993). Erot ymmärrystä osoittavien vuorojen ja ymmärrysehdokkaiden välillä eivät siis aina ole yhtä selviä kuin edellisissä esimerkeissä.

Ymmärrysehdokkaan kaltaisia ymmärrystä osoittavia vuoroja on aikaisemmin tutkittu monesta eri näkökulmasta. Näkökulmasta riippuen niitä on myös nimitetty hieman eri tavoin: esimerkiksi tulkintaehdotuksiksi (Halonen 2002), kysyviksi deklaratiiveiksi (Korpela 2007) ja formuloinneiksi (Vehviläinen 2001). Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan pääasiassa formuloinneista (formulation), ja formulointeja on tutkittu huomattavasti ahkerammin kuin samankaltaisia korjausta aloittavia vuoroja (ks. Drew 1998). Formuloinnit määritellään yleensä vuoroiksi, joissa keskustelijat eksplikoivat ymmärryksensä siitä, mistä he ovat puhumassa. Formulointivuoron ajaksi keskustelun fokus siis siirtyy vuorovaikutukseen ja yhteisen ymmärryksen ylläpitoon (Heritage ja Watson 1979: 124; Drew 1998: 32). Formulointien määritelmä on siis hyvin samankaltainen kuin ymmärrysehdokkaiden määritelmä, mutta formuloinnit eivät kuitenkaan ole korjausaloitteita vaan niitä käytetään ennen kaikkea ymmärtämisen osoittamiseen (Heritage ja Watson 1979: 138).

Formulointeja on tutkittu erityisen paljon osana erilaisia institutionaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa formuloinnit ovat usein ammattilaisen keino ohjalla keskustelua sen institutionaalista tavoitetta kohti. (ks. esim. Heritage ja Watson 1979; Heritage 1985; Drew 1998; Vehviläinen 2001; Kurhila 2003, 2006a; Lehtinen 2006; Barnes 2007). Vaikka aineistoni koostuukin arkikeskusteluista, siinä esiintyy kuitenkin paljon myös ymmärrystä osoittavia formulointivuoroja. Samanlaisen havainnon on kakkoskielisten keskustelujen osalta tehnyt myös Kurhila, jonka kakkoskielistä vuorovaikutusta analysoivassa tutkimuksessa formulointivuoroja esiintyi myös arkikeskusteluaineistossa (Kurhila 2006a: 172–173). Formuloinnit ovat yksi keino ylläpitää yhteistä ymmärrystä, ja ehkä siksi niitä käytetään kakkoskielisissä arkikeskusteluissa, joissa yhteistä ymmärrystä uhkaavia tilanteita esiintyy toistuvasti.

Kurhila (2003, 2006a) on analysoinut tutkimuksessaan ymmärrysehdokasvuoroja kakkoskielisissä vuorovaikutustilanteissa. Hän (2006a: 154) määrittelee ymmärrysehdokkaat samaan tapaan kuin Drew (1998: 32) on määritellyt formuloinnit eli vuoroiksi, joissa osallistujat tuovat eksplisiittisesti esiin ymmärryksensä siitä, mistä he ovat parhaillaan puhumassa. Hän tarkastelee työssään kaikenlaisia ymmärrystä eksplikoivia vuoroja, eli sekä ymmärrystä osoittavia että sitä tarkistavia, ja nimittää näitä ymmärrysehdokkaiksi (candidate understand-

ding). Kurhilan määritelmä ymmärrysehdokkaille on siis laajempi kuin tämän työn määritelmä. Kurhila (2006a: 160) jakaa aineistonsa ymmärrysehdokkaat kolmeen eri ryhmään sen perustella, mikä ymmärrysehdokasvuoron suhde edeltäviin vuoroihin on ja millaisia partikkeleita ymmärrysehdokasvuorojen alussa on. Hän toteaa näiden kolmen ryhmän eroavan toisistaan esimerkiksi sen suhteen, miten varmaksi ymmärrysehdokas on muotoiltu. Eroa on myös siinä, ovatko ymmärrysehdokkaat edeltävän puheen pääasian uudelleenmuotoiluja (formulations of gist) vai edeltävän puheen pohjalta tehtyjä päätelmiä (formulations of upshot) (Kurhila 2006a: 160; ks. myös Heritage ja Watson 1979: 138–139).

Ensimmäisen ryhmän Kurhilan aineiston ymmärrysehdokkaista muodostavat parafrasit (paraphrasing candidate understandings), jotka ovat edeltävän puheen uudelleenmuotoiluja. Parafrasit suuntautuvat keskustelussa taaksepäin eli aikaisemmin sanottuun. Ne alkavat tyypillisesti partikkeleilla, jotka osoittavat ymmärrystä tai tunnistamista (*ahaa, ai niin, joo*). Parafrasivuorot ovatkin ennen muuta ymmärtämisen osoittamisen keino sekä sen varmistamisen keino, että edellisten vuorojen informaatio on ymmärretty oikein.

Toisen ryhmän Kurhilan aineiston ymmärrysehdokkaista muodostavat epävarmoiksi merkityt ymmärrysehdokkaat (uncertainty-marked candidate understandings). Myös nämä suuntautuvat edeltävään puheeseen ja esittävät siitä uudelleenmuotoilun. Tämänäntyyppisissä ymmärrysehdokkaissa on kuitenkin aina mukana jokin elementti, joka osoittaa interrogatiivisuutta ja on signaali epävarmuudesta: kysymyssana, *-ko/-kö* -kysymyspartikkeli, nouseva sävelkulku tai *siis, ai* tai *vai* -partikkeli. Tämän ryhmän vuorot toimivat Kurhilan aineistossa usein korjausaloitteina. (Kurhila 2006a: 174.)

Kolmannen ryhmän Kurhilan aineiston ymmärrysehdokkaista muodostavat täydentävät ymmärrysehdokkaat (completing candidate understanding). Näissä ymmärrysehdokkaissa tuodaan esiin jotakin sellaista, mitä ei ole aikaisemmissa vuoroissa vielä sanottu mutta mitä voidaan kuitenkin niiden pohjalta päätellä. Täydentävät ymmärrysehdokkaat eivät ole rakenteellisesti edellisen vuoron kielipillisiä täydennyksiä vaan ne ovat täydentäviä sikäli, että ne täydentävät edellisen vuoron topiikkia. Kurhilan aineistossa tämänäntyyppiset ehdokkaat tuotetaan joko reaktiona vuoroihin, joissa on merkkejä epävarmuudesta tai kielellisistä vaikeuksista, tai niiden avulla artikuloidaan jokin edeltävän puheen perusteella pääteltävissä oleva vaikea tai delikaatti asia. Kielellisiin vaikeuksiin reaktiona tuotettuja vuoroja löytyy ensisijaisesti Kurhilan arkikeskusteluaineistosta. Tämänäntyyppiset vuorot alkavat tyypillisesti *niin että* -partikkeliketjulla. (Kurhila 2006a: 197–214.)

Tämän työn ymmärrysehdokkaat vastaavat lähinnä niitä vuoroja, jotka Kurhila (2003, 2006a) on työssään ryhmitellyt ”epävarmoiksi merkityiksi ymmärrysehdokkaiksi”. Aineistoni ymmärrysehdokkaissa on kuitenkin myös joitakin samoja piirteitä kuin Kurhilan kolmannen ryhmän eli täydentävien ymmärrysehdokkaiden ryhmän tapauksissa. Olen analyysissäni pyrkinyt tavoittamaan ne tehtävät ja esiintymisympäristöt, joissa ymmärrysehdokkaita aineistossani tyypillisimmin käytetään. En siis ole luokitellut ymmärrysehdokkaita

tyhjentävästi eri ryhmiin. Analyysin alkuvaiheessa keskeistä oli tunnistaa korjausaloitteena toimivat ymmärrysehdoikkaat. Sen jälkeen ryhmittelin ymmärrysehdoikkasvuoroja ennen kaikkea sen mukaan, millaisten ongelmien ratkomiin niitä käytetään, ja toisaalta myös ymmärrysehdoikkasvuorojen rakenteen mukaan.

4.5.1 Ymmärrysehdoikkaiden esiintymisympäristöt ja tehtävät

Aineistossani ymmärrysehdoikkaita esiintyy erityisesti kolmessa erilaisessa käyttökontekstissa. Ensinnäkin ymmärrysehdoikkailla haetaan tarkennusta edeltävään vuoroon lisäämällä siihen esimerkiksi paikkaan viittaava ilmaus tai täsmentämällä epäselvästi käytetyn deiktisen ilmauksen viittaussuhdetta. Viittaussuhteiden tarkistamisen lisäksi erityisesti aineistoni äidinkielliset puhujat käyttävät ymmärrysehdoikkaita toisen puhujan auttamiseen vuorojen muotoilussa sekä reaktiona kakkoskiellisen puhujan sanahakuvuoroihin. Tällaiset ymmärrysehdoikkaat sijoittuvat aineistossani usein kannanotto- tai kerrontasekvensseihin, joissa kakkoskiellinen puhuja on muotoilemassa pitkää, useampaan vuoroon jakautuvaa kannanottoa tai kertomassa kertomusta. Vuoroissa näkyy kielellisen muotoilun ongelmia esimerkiksi pitkinä taukoina, toistoina ja uudelleenaloituksina. Reaktiona tällaisiin vaikeuksiin äidinkielliset puhujat tuottavat ymmärrysehdoikkasvuoroja, joilla he paitsi tarkistavat ymmärrystään myös auttavat keskustelukumppaniaan eteenpäin puheensa muotoilussa. Myös kolmas aineistolleni tyypillinen ymmärrysehdoikkaiden käyttö liittyy kannanotto- ja kerrontasekvensseihin. Niissä sekä äidinkielliset että kakkoskielliset puhujat käyttävät ymmärrysehdoikkaita osoittamaan keskustelukumppanin puheen seuraamista ja ilmaisemaan kiinnostusta sitä kohtaan.

Ymmärrysehdoikkaiden tyypillisistä käytöistä yksi eli toisen puhujan avustaminen puheen tuottamisessa liittyy selvästi aineistoni puhujien erilaisiin kielellisiin identiteetteihin ja on nimenomaan äidinkiellisten puhujien suosima keino. Muut ymmärrysehdoikkaiden tyypilliset käyttötavat eivät liity puhujien erilaisiin kielellisiin identiteetteihin eivätkä näytä siis erityisesti liittyvän aineistoni kakkoskielliseen luonteeseen. Ymmärrysehdoikkaat eivät siis ole aineistossani erityisen selvästi toisen puhujaryhmän suosima korjausaloitekeino. Aineistoa voi tässä suhteessa verrata Kurhilan (2003, 2006a) aineistoon, jossa korjausaloitteena toimivat ”epävarmoiksi merkityt ymmärrysehdoikkaat” olivat selvemmin nimenomaan äidinkiellisten puhujien keino. Hänen aineistonsa 50 tähän ryhmään kuuluvasta ymmärrysehdoikkaasta 43 oli äidinkiellisen puhujan tuottamaa. Tämän aineiston ymmärrysehdoikkaat jakautuvat tasaisemmin puhujaryhmien kesken, sillä aineistossani on 48 äidinkiellisen ja 30 kakkoskiellisen puhujan ymmärrysehdoikkasta (ks. taulukko edellä). Kurhilan aineistosta suuri osa koostuu kuitenkin toimistokeskusteluista, joissa äidinkielliset puhujat ovat toimistovirkailijoita. Näissä keskusteluissa puhutaan usein asioista, joissa on tärkeää olla täsmällinen. Tällaisissa tilanteissa toimistovirkailijat käyttävät ymmärrysehdoikkaita esimerkiksi tarkistaakseen jonkin sanan viittaussuhdetta ennen kuin tuottavat vastauksen asiakkaan kysymykseen. Ymmärrysehdoikkaiden määrällinen jakautuminen Kurhilan aineistossa ei siis liity pelkästään kielelli-

siin identiteetteihin vaan myös keskustelijoiden identiteetteihin virkailijana ja asiakkaana. (Kuruhila 2006: 174–177.)

Samoin kuin Kurhilan aineistossa myös tässä aineistossa ymmärrysehdokkaiden käytössä nousee esille aineiston luonne ehkä keskustelijoiden kielellisiä identiteettejä enemmän. Kuten totesin, ymmärrysehdokkaat sijoittuvat aineistossani usein kannanotto- ja kerrontasekvensseihin⁵³. Tällaisia sekvenssejä on aineistossani suhteellisen runsaasti, koska arkikeskusteluissa erilaisten satumusten kertominen ja omien mielipiteiden esilletuonti ovat tyypillisiä puhe-toimintoja. Ymmärrysehdokkaiden tehtävät näissä sekvensseissä liittyvät paitsi ymmärryksen tarkistamiseen myös laajemmin sosiaalisen harmonian ylläpi-toon.

Analysoin seuraavaksi tarkemmin aineistoni ymmärrysehdokkaiden käyt-ötäpoja. Aloitan analysoinnin ymmärrysehdokkaista, joita käytetään ongelma-vuoron viittaussuhteiden täsmentämiseen, sillä tällaiset ymmärrysehdokkaat muodostavat aineistossani suurimman ryhmän.

4.5.1.1 Ymmärrysehdokkailla tarkennetaan viittaussuhteita

Erityisesti lausekemuotoisilla ymmärrysehdokkailla haetaan aineistossani tar-kennusta edeltävään vuoroon lisäämällä siihen esimerkiksi paikkaan viittaava ilmaus tai täsmentämällä epäselvästi käytetyn deiktisen ilmauksen viittaussuh-detta. Seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat tapauksia, joissa ongelma-vuoroa tarkennetaan lisäysten avulla.

(4.28) Viktor ja Saana, IT-osaaajat

01 Saana: .hhh huomasi^otko tänään oli: (.) aamulehdessä
 02 aika mielenkiintoinen artikkeli, (0.4) .hhh
 03 ää siitä kuinka (.) iitteen osaa^oja (.) tar^ovitaan
 04 yhä enemmän.
 05 (0.6)
 → Viktor: suomessa.
 07 Saana: niin.
 08 Viktor: °mhm°
 09 Saana: ja siinä haa^ostateltiin nimenomaan
 10 tampere[laisia]

(4.29) Ira, Margot ja Seppo, Rannikolle

01 Ira: miten se käy me alote- aloitettin,
 02 (1.0) ää oslosta,
 03 (0.4)
 04 Margot: [°hmm°]
 05 Ira: [ää] junalla menimme °mh.°
 06 (.) mihin (.) >em mä muista
 07 mikä se paikka oli< [mutta
 08 Seppo: [°mhm.°

⁵³ Kannanotoilla en tässä yhteydessä tarkoita lyhyitä arvottavia vuoroja, vaan aineisto-ni joillekin keskusteluille tyypillisiä laajempia mielipiteenilmauksia, joissa johonkin asiaan otetaan kantaa perustellen toisinaan monipuolisestikin. (Vrt. VISK § 1212, kannanotoista ks. Pomerantz 1984, Tainio 1996.)

09 Ira: (.) sis noin (0.8) öö kaksisata tai
 10 noin (.) kilometriä.
 11 (0.4)
 12 Ira: °nt.° ja sitten [o
 → Seppo: [rannikolle vai.
 14 Ira: hhh.
 15 Seppo: rannalle sinne.
 16 Ira: <eii: see oli enemmän> °sis°=
 17 Margot: [sisämaa]
 18 Ira: [sisääm]
 19 Seppo: [mm]
 20 Seppo: jo[o
 21 Ira: [joo.
 22 Seppo: >okei<

(4.30) Hans ja Sanna, Oulun yliopisto

01 Hans: myös niin että (.) jos sulla
 02 on niinkun historian luennot
 03 se on aina niinkun jossain
 04 muussa paikassa että ei voi
 05 sanoa että tämä
 06 [(.) paik]ka on niinkun
 07 Sanna: [pt. .hhh]
 08 Hans: historian paikka >taikka<,
 → Sanna: siis siellä oulun [ylio]pistossa.
 10 Hans: [jo]
 11 Sanna: no kyl ne on sillä tavalla jaoteltu
 12 että ne (.) ne rakennus- rakennusosiot

Ensimmäisessä esimerkissä Saana kertoo Viktorille sanomalehtijutusta, jossa on todettu, että IT-alan osaajia tarvitaan yhä enemmän. Saanan vuoroa seuraavassa vuorossa Viktor liittyy edelliseen vuoroon paikanilmauksen *suomessa*, jolla hän hakee tarkennusta siihen, koskeeko Saanan mainitsema tilanne nimenomaan Suomea. Toisessa esimerkissä Ira kertoo Sepolle ja Margotille matkastaan Norjaan. Hän kertoo matkan alkaneen Oslost, josta se jatkui junalla kaksisataa kilometriä paikkaan, jonka nimeä hän ei muista. Seppo hakee hänen vuoroonsa täsmennystä liittämällä siihen paikkaan viittaavan ilmauksen *rannikolle vai*, jolla hän tarkentaa sitä, mihin suuntaan Ira on matkustanut Oslost. Kolmannessa esimerkissä Sanna tarkistaa, koskeeko Hansin edeltävä vuoro nyt nimenomaan Oulun yliopistoa, josta he ovat puhuneet aikaisemmin.

Nämä edeltävää vuoroa tarkentavat ymmärryshedokkaat ovat aineistosani tavallisesti rakenteeltaan paikallissijassa olevia substantiivilausekkeita. Niihin ei välttämättä liity mitään partikkelia, kuten ensimmäisessä yllä olevassa esimerkissä. Tällainen partikkeliton täsmennys on usein rakenteeltaan senkaltaisen, että se sopisi suoraan syntaktiseksi jatkoksi ongelmavuorolle. Usein ymmärryshedokasvuoroon kuitenkin liittyy jokin partikkeli, kuten esimerkissä (4.29) vuoronloppuinen *vai*, joka osoittaa vuoron kysyvää funktiota (VISK § 1701), ja esimerkissä (4.30) vuoroalkuinen *siis*, joka liittyy vuoron täsmennystä hakevaan tehtävään (VISK § 807).

Myös Kurhilan (2006a) tutkimuksen ymmärryshedokkaista yhden ryhmän muodostavat tällaiset vuorot, joissa edeltävää vuoroa tarkennetaan lisäämällä

siihen jokin elementti. Myös hänen aineistossaan ymmärrysehdokkailla tarkennetaan usein viittausta paikkaan. Kurhila kirjoittaa, että tämäntyyppiset ymmärrysehdokkaat ovat erityisen sopivia keskustelutilanteisiin, joissa vaihdetun tiedon täsmällisyys on tärkeää, kuten toimistokeskusteluihin. (Kurhila 2006: 177–182.) Aineistoni arkikeskustelutilanteissa vaihdetun tiedon täsmällisyys ei ehkä ole samalla lailla keskeistä kuin institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta siitä huolimatta näitä edeltävän vuoron viittaussuhteita tarkentavia ymmärrysehdokkaita on aineistossani melko paljon.

Edeltävien esimerkkien täsmennystä hakevat ymmärrysehdokkaat sijoittuvat kaikki konteksteihin, jossa keskustelukumppani on kertomassa jotakin: ensimmäisessä esimerkissä Saana referoi lehtijuttua, toisessa Ira kertoo Norjan matkastaan ja kolmannessa Hans esittää näkemyksen Oulun yliopiston arkkitehtuurista, josta keskustelijat ovat jo jonkin aikaa keskustelleet. Esimerkkien ongelmavuorot ovat kuitenkin keskenään erilaisia. Ensimmäisessä esimerkissä Saana muotoilee ongelmavuoron kysymykseksi, mutta se toimii myös etiäisenä ja osoittaa, että Saana on aikeissa kertoa laajemmin lukemastaan artikkelista. On odotuksenmukaista, että Viktor tuottaa Saanan vuoron jälkeen myöntävän tai kieltävän vastauksen. Tässä kuitenkin hänen ymmärrysehdokasvuoronsa samalla implikoi, että hän ei ole lukenut kyseistä artikkelia, joten Saana voi jatkaa kertomustaan. Toisessa esimerkissä Iran kertovat vuorot eivät selvästi projisoi tietynlaista reaktiota seuraavaksi vuorokseen, sillä hän on jo esimerkin ensimmäisellä rivillä varannut tilaa kertomukselleen eksplikoimalla, että hän aloittaa matkasta kertomisen matkan lähtöpisteestä eli Oslost. On siis odotettavissa, että hän kertoo matkasta useamman vuoron ajan. Tässä esimerkissä Sepon ymmärrysehdokas siis paitsi tarkentaa Iran vuorojen paikanilmausta myös osoittaa, että Seppo kuuntelee Iran kertomusta ja on siitä kiinnostunut. Kolmannessa esimerkissä Sanna käsittelee Hansin ongelmavuoroa kysymyksenä ja täsmentää ennen vastauksen tuottamista sitä, liittyykö kysymys edelleen Oulun yliopistoon, jonka arkkitehtuurista he ovat jo jonkin aikaa puhuneet. Tämänkaltaisilla edellistä vuoroa täsmentävillä lausekkeista rakentuvilla ymmärrysehdokkailla on siis aineistossani erilaisia funktioita.

Sorjonen (1997: 132) kirjoittaa korjausjäsenystä suomalaisissa keskusteluissa koskevassa artikkelissaan, että vuorot, joissa edelliseen vuoroon lisätään jokin elementti, johon seuraavalta puhujalta odotetaan hyväksyntää tai korjausta, ”tulevat lähelle ymmärrystarjouksia”. Tässä tutkimuksessa pidän tämäntyyppisiä vuoroja kuitenkin ymmärrysehdokkaina (ja korjausaloitteina), koska ne selvästi tarkistavat edellistä vuoroa. Tarkistuksen kohteena vain on usein sellainen elementti, jota ei ole pantu ilmi edellisessä vuorossa, mutta joka yleensä kuitenkin on tavalla tai toisella keskustelukontekstista pääteltävissä.

Osa näistä edeltävää vuoroa tarkentavista ymmärrysehdokkaista muistuttaa sellaisia vierusparin etujäsenen jälkeen sijoituvia kysymyksiä, joita Schegloff (2007: 97–114) on kutsunut termeillä *post-first* ja *pre-second*. Tällaisilla vierusparin etujäsenen jälkeen sijoittuvilla vuoroilla etujäsenen vastaanottaja pyrkii joko selvittämään jotakin etujäsenen ymmärtämiseen liittyvää ongelmaa (*post-first*) tai hankkimaan sellaista lisätietoa, jota hän tarvitsee jälkijäsenen esit-

tämistä varten (pre-second). Schegloff (2007: 100) kirjoittaa, että tällaisista vuoroista korjausaloitteita ovat ne, jotka suuntautuvat etujäsenen tarkentamiseen (eli post-first-tapaukset). Edellä esitetyistä esimerkeistä kolmas on juuri tämänkaltainen tapaus. Siinä Sanna tarkistaa, puhuuko Hans edelleen Oulun yliopistosta, ennen kuin hän tuottaa vastauksen tämän vuoroon. Vaikka aineistoni ymmärrysehdokkaat usein hakevatkin tarkennusta paikanilmauksiin, myös joitakin muunlaisia täsmennyksiä tehdään. Seuraavassa esimerkissä on kyse vierusparin etujäsentä täsmentävästä korjausaloitteesta (*post-first*, Schegloff 2007), jossa tarkennetaan muuta kuin viittausta paikkaan.

(4.31) Ada ja kortit, Rotarit

01 Sirpa: mut kyl jokai[nen ku o on ollu tota:
[* ((nauraa jollekin lehdessä olevalle
asialle, katse lehteen))
02 Ada: [*HE hä hä heh he
03 (1.2)
04 Ada: [(vhä)
05 Sirpa: [rotariev vaihto-oppilaana nii
06 sano että oli tosi mukavaa emmä oo
07 keneltäkääk kuullu (.) mitä lukaa
08 sum mielest onk hän tyytyväine.
→ Ada: a rotarien kanssa=
10 Sirpa: =n[ii]
11 Ada: [nii] hän on tosi tyytyväinen

Tässä Sirpa esittää kysymyksen, jota Ada seuraavassa vuorossa tarkentaa esittämällä postpositioliausekkeen (r. 09). Tällä vuorollaan Ada siis hakee täsmennyksiä siihen, kysyykö Sirpa Adan ystävän Lukan tyytyväisyydestä nimenomaan suhteessa rotari-järjestön vaihto-oppilastoimintaan vai koskeeko kysymys sitä, onko Luka tyytyväinen ylipäätään (mikä tässä kontekstissa olisi kuitenkin hyvin epätodennäköinen tulkinta). Tässäkin Adan ymmärrysehdokas siis kuitenkin täsmentää ongelmavuoroa.

Suurin osa aineistoni ongelmavuoron viittaussuhteita tarkentavista ymmärrysehdokkaista on siis edellä esitettyjen esimerkkien kaltaisia, ja niissä täsmennetään edeltävää vuoroa tarjoamalla toisen puhujan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi tyypillisimmin paikkaan viittaava ilmaus. Muutamissa tapauksissa ongelmavuoroon haetaan tarkennusta kuitenkin myös täsmentämällä ongelmavuorossa esiintyneiden deiktisten pronomiinien viittaussuhteita. Tällaisessa tehtävässä käytetyt ymmärrysehdokkaat ovat useimmiten rakenteeltaan joko substantiivi- tai postpositionilausekkeita. Seuraavaa esimerkki havainnollistaa tällaista tapausta. Esimerkissä on kaksi ymmärrysehdokasta, joista toinen on kaksokielisen puhujan Adan ja toinen äidinkielen puhujan Siirin tuottama. Molemmat ymmärrysehdokkaat tarkistavat ongelmavuoron *me*-pronominin viittaussuhdetta. Siirin ymmärrysehdokas muodostuu lausekkeen ja partikkelin yhdistelmästä, Adan ymmärrysehdokas on rakenteeltaan väitelause.

(4.32) Ada ja kortit, Iskän kans

* ((puhuu toisesta huoneesta))
 01 Siiri: *äit- meneeks kaikki turul lennot
 02 tukholman kautta.
 03 Sirpa: ei:.
 04 (1.8) ((Sirpa haukkaa leipäänsä))
 05 Sirpa: me lennettii(n) turku, (.) helsinki,
 06 (0.6) perliini.
 07 (1.0)
 * OSOITTAA ETUSORMILLAAN ETEENPÄIN
 → Ada: *he (.) lähtevät.
 * OSOITTAA OIKEALLA KÄDELLÄÄN ITSEÄÄN
 09 Sirpa: [eiku *me lennettii.
 → Siiri: [ai iskän ka
 → Siiri: iskän [kans vai
 12 Sirpa: [ju mt. ku me mentii saksa:n ryhmän ga.
 13 Ada: ʔaa
 14 (.)
 15 Sirpa: turku? (0.4) helsinki ja sielt helsinki
 16 [perliini.
 [* HIEROO KASVOJAAN
 17 Ada: [nii (.) *joo oa=
 18 Sirpa: =mä en tiedäm miten marissa ja noi menee.

Ennen tätä esimerkkikatkelmaa kakkoskielinen puhuja Ada ja äidinkielliset puhujat Siiri ja Sirpa ovat puhuneet Adan vaihto-oppilasvuoden loppumisesta sekä siitä, miten hän lentää takaisin Unkariin. Puheena on ollut myös vaihto-oppilasjärjestön järjestämä leiri, joka on Berliinissä. Ada ei ole menossa leirille, mutta jotkut hänen kaverinsa ovat. Esimerkin ensimmäinen vuoro on Siirin kysymys, joka liittyy puheena olleeseen lentämisteemaan. Sirpan vastauksesta Siirin kysymykseen muodostuu esimerkin ongelmavuoro.

Sirpa vastaa Siirin kysymykseen kieltävästi ja laajentaa kiellon jälkeen vastustaan kertomalla, millaista reittiä hän on lentänyt Turusta Berliiniin. Sirpan vastauksen laajennuksessa esiintyy persoonapronomini *me*, jonka viittaussuhde on epäselvä. Sirpa viittaa pronominilla luonnollisesti itseensä, mutta se, ketä muita pronominin tarkoittamaan ihmisryhmään kuuluu, jää tässä kontekstissa epäselväksi. Aikaisemmassa keskustelussa ei ole mainittu mitään sellaista henkilöryhmää, johon Sirpa voisi tässä loogisesti *me*-pronominilla viitata. Pronominin viittaussuhteiden analyysi aiheuttaakin vaikeuksia sekä Adalle että Siirille, ja he molemmat tuottavat pronominin viittaussuhdetta tarkentavan ymmärrysehdokkaan.

Adan ymmärrysehdokas rivillä kahdeksan on rakenteeltaan väitelause, jossa hän korvaa *me*-pronominin *he*-pronominilla. Ada näyttää tässä tulkitsevan, että puhe liittyy hänen vaihto-oppilaskavereihinsa, joista on puhuttu aikaisemmin ja jotka ovat menossa Berliiniin. Ainakin näin Adan puheen tulkitsee Sirpa, joka esimerkin lopussa (r. 18) kommentoi, että hän ei tiedä, miten Adan vaihto-oppilaskaverit Berliiniin menevät. Heti Adan ymmärrysehdokasvuoron jälkeen Sirpa korjaa Adan vuoroa *eiku*-partikkelilla alkavalla vuorolla. Sirpan korjauksen kanssa samaan aikaan Siiri tuottaa oman ymmärrysehdokkaansa (r. 10), joka sekin pyrkii tarkentamaan ongelmavuoron *me*-viittausta. Siirin ym-

määräysehdokeasvuoro muodostuu postpositiousekseen ja partikkelin yhdistelmästä. Se alkaa *ai*-partikkelilla, joka liittyy vuoron kysyvään luonteeseen ja osoittaa, että vuoroon haetaan vahvistusta (ks. VISK § 1207). Koska Siirin ymmärysehdokeasvuoro on kokonaan päällekkäispuhunnassa, hän tarjoaa ymmäryksensä Sirpan vahvistettavaksi uudelleen heti päällekkäispuhunnan loputtua (r. 11). Tässä uudessa ymmärysehdokeassa tai ymmärysehdokeansa toistossa Siiri tuottaa muuten samanlaisen postpositiousekseen, mutta muuttaa vuoronalkuisen *ai*-partikkelin vuoronloppuiseksi *vai*-partikkeliksi, jonka tehtävä on kuitenkin sama eli vuoron kysyvän luonteen osoittaminen. Osittain päällekkäispuhunnassa Siirin vuoron kanssa Sirpa tuottaa korjauksen, jossa hän täsmentää sitä, millaiseen ihmisryhmään hän on ongelmaavuoron *me*-pronominilla viitannut (r. 12).

Aineistossani erityisesti lausekemuotoisten ymmärysehdokeiden yksi keskeinen tehtävä on edeltävän vuoron täsmentäminen. Edelliseen vuoroon haetaan täsmennystä joko tarjoamalla toisen puhujan hyväksyttäväksi tai hylättäväksi usein paikkaan viittaava ilmaus tai tarkistamalla vuorossa esiintyneiden deiktisten pronominien viittaussuhdetta. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että deiktisten ja muiden indeksaalisten ilmausten viittaussuhteet ovat yksi tyypillinen ongelma, johon ymmärysehdokeilla puututaan (ks. Sorjonen 2001: 58). Ylipäättään viittaussuhteiden ongelmat ovat yksi sellainen ongelmatyyppi, jota esiintyy keskusteluissa paljon ja johon reagoidaan myös muuntotyypisillä korjausaloitteilla (ks. Schegloff 1987). Aineistossani ymmärysehdokeiden lisäksi kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä käytetään tyypillisesti tähän tehtävään.

4.5.1.2 Ymmärysehdokeat kannanotto- ja kerrontasekvensseissä

Ymmärysehdokeat sijoittuvat aineistossani usein kannanotto- ja kerrontasekvensseihin, joissa niitä käytetään erityisesti kahteen tehtävään. Ensinnäkin äidinkieliset puhujat auttavat ymmärysehdokeilla keskustelukumppaniaan kielellisen muotoilun ongelmissa. Toiseksi sekä äidinkieliset että kakkoskieliset puhujat osoittavat ymmärysehdokeilla kiinnostusta keskustelukumppanin kertomaa tarinaa tai mielipidettä kohtaan. Seuraavassa esimerkissä on kaksi ymmärysehdokeasta, jotka sijoittuvat kontekstiin, jossa kakkoskielinen puhuja on kertomassa kantaansa Irakin sotaa vastustavia mielenosoituksia kohtaan. Esimerkin molemmat ymmärysehdokeat tarkistavat ymmärrystä edeltävistä vuoroista. Erityisesti niistä ensimmäinen myös auttaa kakkoskielistä puhujaa mielipiteen muotoilussa.

(4.33) Anton ja Sampo, Mielenosoitus

		* KATSOO SAMPOA	*SAMPO NYÖKKÄÄ
01 Anton:	jos ää (.)	*l ^ä nsimaa:laiset,	*(0.4) aam:
02		s <u>u</u> omalaiset tai a <u>m</u> erikkalaiset	
03		tai s <u>a</u> ksalaiset,	
04 Sampo:		°nii°	
05 Anton:	jos he mm:	o <u>s</u> oittavat ö m <u>i</u> ele,	
06	(0.4) he: (.)	p <u>i</u> daisivat my <u>ö</u> s	

07 muistela että: (.) mm (.)
 08 irakissa on monet ihmiset (.)
 09 esimerkiksi a (.) kurdilaiset, (.)
 * NYÖKKÄÄ
 * °mm°
 10 Sampo: * PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN
 11 Anton: tai shii-ilaiset (.) jotka eivät voi (.)
 12 osoita (.) heidän mielipide vapa.
 13 (0.4)
 14 Sampo: aivan.
 15 (1.2)
 16 Anton: ja: (0.4) mm: (2.2) mä lulen että ihmiset
 17 irakissa ja ihmiset ämm (0.4) irakin lähelä
 18 Sampo: [nii
 19 Anton: [ihmiset ää .hhh (.) jotka: ö tulevat ää sotaan,
 * TAUON AIKANA ANTONIN ASENTO HIEMAN "LÖSÄHTÄÄ",
 *KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SAMPOON
 20 ääm: *(0.4) mh. *(0.4) sotaan (.) jotka tulevat sotaan.
 21 (.)
 * NAKSAUTTAA KIELTÄÄN, RISTII KÄTENSÄ ETEENSÄ
 *gd. .hhh
 * KATSOVAT TOISIAAN
 → Sampo: *(>mitä<) sä tarkoitat jotka osallistuu.
 24 (.)
 25 Anton: [nii]
 → Sampo: [tai] jotka joutuu (0.4) °sotaan° (.) >siis<
 → irakil läheltä >°sitäkö sä tarkoitat°< [että
 28 Anton: [mm.
 → Sampo: naapurimaistako.
 30 Anton: kyllä no=
 31 Sampo: =joo.
 32 Anton: kaikki ihmiset alueessa.
 33 (.)
 34 Sampo: nii
 35 Anton: ääm: (.) että he ovat (tärke)empä (.) kuin
 36 ää mielenosoi- no kuin mielipide (.) ämm: (.)
 37 saksaan tai (.) brittiläinen tai >tai< suomen
 38 kaduilla.
 39 (0.6) ((Sampo nyökkäilee))
 40 Sampo: mm.
 41 (1.2)
 42 Sampo: nii.
 43 (.)
 → Sampo: että ihmishenget on kuitenkin tärkeimpiä
 → (.) sitäkö sä tarkoitat °vai°.
 46 Anton: °kyllä° ((nyökkää))
 47 Sampo: °joo°
 48 Anton: voitko selittää >ihmis<henget.
 49 (0.6)
 50 Sampo: >sis< elämät.
 51 Anton: [elämä
 52 Sampo: [ihmisten elämät ja henki
 53 Anton: a kyllä °>henget°
 54 (1.6)
 55 Anton: mm kakku o hyvä (.) haluat- haluatko
 56 yrittää.

Esimerkin kakkoskielisellä puhujalla Antonilla on mielipiteensä muotoilussa ajoittaisia kielellisiä vaikeuksia. Erityisen selvästi nämä vaikeudet näkyvät riiveillä 19–22, joiden aikana Anton pyrkii muotoilemaan, keitä ihmisiä hänen

puheensa koskee. Hän käyttää näistä ihmisistä puhuessaan *tulla*-verbiä, joka jättää avoimeksi sen, onko kysymys sotaan ”tietoisesti” osallistuvista henkilöistä, kuten sotilaista, vai sotaan vastentahtoisesti joutuvista siviileistä. Kielellisen muotoilun vaikeudet näkyvät siinä, että Anton toistaa saman lausuman kaksi kertaa (rivit 19 ja 20), pitää monta peräkkäistä taukoa ja tuottaa epäröintiään teitä. Rivillä 20 olevan ensimmäisen noin puolen sekunnin mittaisen tauon aikana Anton myös muuttaa asentoaan ryhdikkästä istuma-asennosta kumarammaksi. Asennonvaihdos näyttäisi liittyvän puheen tuottamisen vaikeuksiin. Sampo on käännetty katse taas tässä selvästi kutsuu Sampoa apuun (ks. Goodwin ja Goodwin 1986, Kurhila 2006a). Rivillä 22 Anton vielä naksauttaa kielellään ja ristii käteensä eteensä. Kaikki nämä keholliset toiminnot näyttävät osoittavan, että hän ei tiedä, miten jatkaa vuoroaan.

Sampo analysoi Antonin kehollisen ja kielellisen toiminnan apua hakevana, sillä riviltä 23 alkavassa vuorossaan hän ryhtyy tuottamaan ymmärrysehdoista, joka paitsi tarkistaa ymmärrystä aikaisemmista vuoroista myös samalla auttaa Antonia edelleen rakentamaan mielipidettään. Ymmärrysehdoissa Sampo tarttuu ensisijaisesti epämääräiseen *tulla*-verbin käyttöön. Hän aloittaa ymmärrysehdoissaan *mitä sä tarkoitat* -hakukysymyksellä mutta lisää heti sen perään *jotka*-relatiivipronominin, joka esiintyi myös edellä olleessa ongelmavuorossa ja jonka korrelaatti on siis edelleen ongelmavuorossa esiintynyt *imiset*-sana, jonka viittaussuhde on tässä vielä epäselvä. Relatiivipronominia seuraa *osallistua*-verbi, joka tässä asettuu mahdolliseksi vaihtoehdoksi ongelmavuoron *tulla*-verbille. Edelleen Sampo jatkaa vuoroaan toistamalla *jotka*-relatiivipronominin uudelleen ja tarjoamalla Antonin käyttämälle *tulla*-verbille toiseksi vaihtoehdoksi *joutua*-verbiä. Tämän jälkeen hän vaihtaa strategiaa ja tekee *siis*-partikkelilla alkavan täsmennyksen, jossa hän viittaa puheena oleviin ihmisiin määrittämällä näiden asuinpaikan. Tämä strategianvaihdos käsittelee ongelmaa toisaalta kielellisenä, sillä se voi liittyä siihen, että Sampo arvioi esittämiensä verbien (*osallistua* ja *joutua*) olevan Antonille vieraita. Toisaalta strategianvaihdos on myös näkökulmanvaihdos, sillä se käsittelee nyt puheen aiheena olevaa ihmisryhmää maantieteellisenä joukkona sen sijaan, että määritteli heitä sen perusteella, mikä heidän suhteensa sotaan osallistumiseen on (vapaaehtoinen osallistuminen vai vastentahtoinen joutuminen). Oli kyse sitten kieleen tai näkökulmaan liittyvästä asiasta, puheena olevien ihmisten asuinpaikan määrittely tuntuu kuitenkin ratkaisevan ongelman, sillä Anton hyväksyy sen ja muotoilee asian vielä itsekin uudelleen rivillä 32. Puhe on siis kaikista sotalaueella asuvista ihmisistä.

Tämä ymmärrysehdoista *siis* sijoittuu kontekstiin, jossa kakkoskieliselä puhujalla oli ongelmia puheensa muotoilussa ja jossa hän kutsui äidinkielistä keskustelukumppania avuksi. Ymmärrysehdoista vuoro tarkistaa sitä, mihin ihmisryhmään Anton edeltävässä puheessaan halusi viitata, mutta samalla myös auttaa Antonia eteenpäin mielipiteensä muotoilussa. Ymmärrysehdoista toimii Antonin puheen muotoilun apuna siten, että se tarjoaa hänelle vaihtoehdoista tavan määrittellä sitä ihmisryhmää, josta hän on puhumassa ja johon viittaamisessa hänellä oli ongelmia. Kun tämä vaihtoehdoista viittaamisen tapa

löytyy, Anton voi hyväksyä sen ja ottaa sen käyttöönsä (r. 32) ja hän pääsee puheessaan eteenpäin. Tällainen konteksti on yksi tyypillinen ymmärrysehdokkaiden esiintymiskonteksti aineistossani, ja tällaisia toisaalta tarkistavia ja toisaalta eteenpäin avustavia ymmärrysehdokkaita tuottavat nimenomaan äidinkieliset puhujat. Niitä edeltävissä vuoroissa on aina merkkejä siitä, että kakkoskieliselä puhujalla on vaikeuksia vuorojensa kielellisessä muotoilussa. Tällaisissa ymmärrysehdokkaissa tulee hyvin esille se, miten erityyppinen korjausjaksojen aloituskeino ymmärrysehdokkaat ovat kuin esimerkiksi avoimet korjausaloitteet tai toisto. Ymmärrysehdokkaat eivät jätä vastuuta ongelman selvittämisestä ongelmavuoron tuottajalle vaan korjausta aloittaessaan samalla tarjoavat ehdotuksen tai ehdotuksia siitä, miten edeltävä puhe tulisi ymmärtää ja toisinaan myös avustavat keskustelukumppania puheessaan eteenpäin.

Esimerkin toinen ymmärrysehdokasvuoro (r. 44 ja 45) ei kuitenkaan ole yhtä selvästi reaktio kakkoskielisen puhujan kielellisen muotoilun ongelmiin kuin esimerkin ensimmäinen ymmärrysehdokas. Toinen ymmärrysehdokas sijoittuu vaiheeseen, jossa Anton on saanut mielipiteenmuotoilunsa pragmaattiseen päätökseen siten, että se on ymmärrettävä kokonaisuus. Antonin mielipiteessä on mahdollista kuulla ainakin implisiittistä kritiikkiä länsimaissa järjestettäviä mielenosoituksia kohtaan, koska siinä välittyy ajatus, että mielenosoittajien tulisi muistaa sota-alueella asuvan ihmisiä, jotka eivät voi osoittaa mielipidettään vapaasti ja joiden hengen säilyminen on kuitenkin olennaisempi asia kuin mielenosoitukset länsimaissa. Keskustelussa on aikaisemmin käynyt ilmi, että Sampo on osallistunut ja aikoo myös keskustelupäivänä osallistua Irakin sotaan vastaan järjestettävään mielenosoitukseen. Antonin mielipide ei siis välttämättä ole Sampon näkökulmasta pelkkä mielipide vaan hänen on mahdollista tulkita se myös jonkinlaiseksi implisiittiseksi kritiikiksi toimintaansa kohtaan.

Kun Anton on saanut mielipiteensä pragmaattiseen päätökseen (r. 38), olisi keskustelun sekventiaalisen etenemisen tasolla odotuksenmukaista, että Sampo ottaisi mielipiteeseen jotakin kantaa. Yleisesti ottaen mielipiteen eli kannanoton jälkeen on odotuksenmukaista tuottaa toinen kannanotto, jonka olisi preferoitua olla samanmielinen (ks. Pomerantz 1984). Mielipidettä seuraa kuitenkin kaksi pitkähköä taukoa (r. 39 ja r. 41). Ensimmäisen tauon aikana Sampo nyökkäilee, ja nyökkäilyn jälkeen hän tuottaa *mm*-dialogipartikkelin (r. 40), jota ei kuitenkaan voi pitää mitenkään riittävänä kommenttina edellä esitettyyn mielipiteeseen. Toinen tauko on ensimmäistä huomattavasti pidempi. Toisen tauon jälkeen Sampo tuottaa *nii*-dialogipartikkelin, joka tässä osoittaa jonkinlaista edeltävän puheen ymmärrystä. *Nii*-partikkelia seuraavan mikrotauon jälkeen hän kuitenkin esittää vuoron, joka rakentuu edeltävää puhetta tarkistavaksi ymmärrysehdokkaaksi. Ymmärrysehdokasvuoro alkaa lausumapartikkelilla *että*, joka merkitsee vuoron edeltävästä puheesta tehdyksi parafrasiksi (VISK § 1032). *Että*-partikkelin jälkeen Sampo tiivistää Antonin edellisen vuoron keskeisen sisällön predikatiivilauseeseen. Lauseessa on konsessiivinen *kuitenkin*-partikkeli, joka liittyy sen implikointiin, että lausuman esittämä asiantila ei ole tässä kontekstissa itsestään selvä. Yhteenvetävän predikatiivilausuman jälkeen Sampo pitää pienen tauon, jonka jälkeen hän tuottaa interrogatiivilau-

suman, joka rakentuu anaforisesta, edeltävään lausumaan viittavasta *sitä*-pronominista, pronominiin liittyvästä liitepartikkelista *-kö*, *sä*-pronominista ja *tarkoittaa*-verbistä. Tämä vuoron lopun kysymyslause osoittaa, että vuoron tehtävä on tarkistaa edeltävien vuorojen ymmärrystä. Lausuman loppuun Sampo liittää vielä *vai*-partikkelin, joka liittyy paitsi vuoron kysyvään tehtävään myös avaa mahdollisuuden sille, että Anton on edeltävillä vuoroillaan voinut tarkoittaa myös jotakin muuta.

Tämä toinen uudelleenmuotoilu siis paitsi vetää yhteen aikaisempia vuoroja myös tarkistaa niiden pohjalta syntynyttä ymmärrystä ja asettaa sen keskustelukumppanin vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Aineistossani ymmärrysehdokkaat sijoittuvat joskus nimenomaan tällaiseen edeltävää puhetta yhteenvetävään asemaan siinä vaiheessa, kun tuo edeltävä puhe on saatu päätökseen. Aineistossani on kuitenkin tyypillisempää, että tällaisessa positiossa esiintyy formulointi, joka osoittaa ymmärrystä. Tässä ymmärrysehdokkaan sekventiaalista sijoittumista kuitenkin karakterisoi myös se, että se sijoittuu kohtaan, jossa sen tuottajan eli Sampon olisi odotuksenmukaista tuottaa jonkinlainen toinen kannanotto edellä esitettyyn mielipiteeseen. Sampo ei tässä todennäköisesti ole eri mieltä Antonin kanssa vaan pitää sota-alueella asuvien ihmisten henkeä yhtä lailla tärkeänä asiana kuin Anton. Erimielinen hän saattaa kuitenkin olla siitä, että länsimaalaiset mielenosoittajat eivät muistaisi ihmishenkien tärkeyttä niin kuin Anton mielipiteessään implikoi. Tuottamalla ymmärrysehdokkaan Sampo välttyy ottamatta tähän mitään kantaa. Se, että ymmärrysehdokas liittyy nimenomaan Antonin mielipiteen kommentoinnin hankaluuteen ja mahdollisen erimielisyyden esiintuonin välttämiseen, saa tukea erityisesti siitä, että ymmärrysehdokasvuoro on niin viivästeisesti tuotettu. Ymmärrysehdokasta seuraa odotuksenmukaisesti vahvistus, jonka jälkeen neuvotellaan hetki *ihmishenget*-sanasta. Sitten keskustelun topiikki vaihtuukin kokonaan toisenlaiseen aiheeseen (r. 55 ja 56).

Aineistossani ymmärrysehdokkaat sijoittuvat siis usein jaksoihin, joissa toinen puhuja muotoilee useamman vuoron varaan rakentuvaa mielipidettä ja sen perusteita tai joissa hän kertoo jonkinlaista tarinaa. Näissä jaksoissa ymmärrysehdokkailla on erilaisia tehtäviä, joista yksi aineistossani tyypillinen tehtävä tuli esiin edeltävän esimerkin ensimmäisen ymmärrysehdokasvuoron analyysin yhteydessä. Ymmärrysehdokkaita käytetään siis aineistossani tarkistamaan edeltäviä vuoroja mutta samalla myös auttamaan kakkoskielistä keskustelukumppania vuorojensa muotoilussa. Kielellisen muotoilun ongelmiin reagoidaan myös sellaisilla ymmärrysehdokkailla, jotka tuotetaan reaktioksi sanahakuvuoroihin. Sanaa hakee aineistossani tavallisimmin kakkoskielinen puhuja, ja sanahakuvuorossaan hän ratkaisee sanahakunsa jollakin tavalla. Tällaiseen sanahakuvuoroon äidinkielen puhuja tuottaa reaktioksi ymmärrysehdokkaan, joka tarkentaa sitä, mitä ilmausta kakkoskielinen puhuja vuorossaan haki. Myös nämä sanahakutapaukset ovat samankaltainen ymmärrysehdokkaiden ryhmä kuin yksi niistä ryhmistä, joita Kurhila (2006a) kuvaa tutkimuksessaan. Myös hänen aineistossaan sanahakuihin reaktioksi tuotetut ymmärrysehdokkaat esiintyvät ennen kaikkea arkikeskusteluaineistossa ja tyypillisesti nimenomaan

raamatta Antonin vuoroa sen kummemmin. Ymmärrysehdokas on sopiva reaktio Antonin vuoroon, koska se tässä on jo osa ymmärtämisen ongelman ratkaisua. Ymmärrysehdokkaan avulla Sampo pystyy paitsi tarkistamaan yhteistä ymmärrystä (ja tekemään aloitteen sen palauttamiseksi) myös samalla tarjoamaan Antonille norminmukaisemman version siitä ilmauksesta, jota hän sana- haussa todennäköisesti etsi.

Anton reagoi Sampoon vuoroon toistamalla *kunnioittaa*-verbin, mutta muuttaa sen yksikön ensimmäiseen persoonaan. Ymmärrysehdokkaksiin reagoidaan aineistossani tavallisimmin *niin*-partikkelilla tai joissakin tapauksissa *joo*-partikkelilla (ks. myös Sorjonen 2001: 57; Kurhila 2006). Antonin olisikin tässä ollut mahdollista vahvistaa Sampoon vuoro pelkällä dialogipartikkelilla. Toistaessaan edellisessä vuorossa esiin tullen verbin hän näyttää suuntautuvan edelliseen vuoroon myös korjaavana, ei ainoastaan ymmärrystä tarkistavana (ks. myös Jefferson 1987).

Tämä esimerkki havainnollistaakin hyvin sitä, että ymmärrysehdokkaan ja toisen korjauksen eli oikaisun välillä ei välttämättä ole selvää eroa. Esimerkin ymmärrysehdokasvuorossa on piirteitä molemmista toiminnoista. Se on ensinnäkin selvästi osa yhteisen ymmärtämisen ongelman ratkaisuyritystä ja sikäli ymmärrysehdokas. Toiseksi sen prosodia korostaa vuoron kysyvää luonnetta, koska vuoro alkaa korkealta ja sen sävelkulku laskee loppua kohden. Korjaavaa vivahdetta vuoroon kuitenkin tuo se seikka, että siinä Sampo tarjoaa Antonille sen sanan, jota tämä on edellisessä vuorossa (epäonnistuneesti) hakenut. Rakenteeltaan sanahakuihin reaktioksi tuotetut ymmärrysehdokasvuorot ovat useammissa tapauksissa lausekkeita kuin lauseita, sillä niissä tyypillisesti tuotetaan vastine sille yksittäiselle sanalle, jota kakkoskielinen puhuja on sanahakuvuorossa hakenut.

Ymmärrysehdokkaita käytetään aineistoni kannanotto- ja kerrontasekvensseissä myös toisenlaisessa tehtävässä kuin reaktiona kielellisen muotoilun ongelmiin tai sanahakuihin. Usein niillä tarkistetaan jotakin käynnissä olevan kertomuksen tai kannanoton yksityiskohtaa ja samalla osoitetaan kiinnostusta meneillään olevaa puhetta kohtaan. Seuraavan esimerkin kaksi ymmärrysehdokasta havainnollistavat tätä. Esimerkissä äidinkielinen puhuja Saara kertoo Adalle matkastaan Saksaan ja Itävaltaan ja esittelee samalla matkalla otettuja valokuvia ja matkakohteita esittäviä postikortteja. Tässä Saara kertoo erityisesti vierailustaan paikkaan, jossa esitetään Jeesuksen kärsimyshistoriaa näytelmän muodossa kymmenen vuoden välein.

(4.35) Ada ja Saara, Ristiinnaulitseminen

```
01 Saara: >et siel o se on< aivan (.) niinkun
02         (.) autenttinen
03 Ada:   [(varman on )]
          * OTTAA UUDEN KORTIN ESILLE KORTIPINKASTA
04 Saara: [*ja sitte ] tämä henkilö
05         joka esittää sitte kristusta nii
          *LAITTAA KORTIN PÖYDÄLLE POIS KÄDESTÄÄN;
          MOLEMMAT KUMARTUVAT KORTIN PUOLEEN
          * OSOITTAA KORTTIA ETUSORMELLAAN
06         *hänet sitte *ristiinnaulitaan siellä myöski oikee
```

```

07          * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAN SUUNTAAN
08          *.hhh mutta se tapahtuu
09 Ada:     [(ovoi      kauhea  o)]
            * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS ADASTA ETEENPÄIN
10 Saara:   .h *semmoset #o# *koukut mitkä on kiinni
            *OSOITTA KUVAA PÖYDÄLLÄ      *KATSE ADAAN
11          *tässä tässä ristissä ja *sitte se
            * HIEROO VUOROTELLEN MOLEMPIA RANTEITAAN LOPPUVUORON AJAN
12          *mene ja panna (>ku ta<) ranteista
13          roikkumaaj ja,=
            * KÄÄNTÄÄ SAMALLA KATSEENSA KUVASTA SAARAAN:
            KATSOVAT TOISIAAN
→ Ada:     *=ja se ei sattuu tai.
            * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADASTA TAKAISIN KUVIIN
15 Saara:   #nov *#e# sit än sidotaan
            * ADA KUMARTUU HYVIN LÄHELLE KUVAA
16          niist *ranteista kii
            *SAARA OSOITTA KUVAA ETUSORMELLA
17          >*tää on nyt sit [otetaan alas
            * OSOITTA KUVAA PIKKUSORMELLAAN;
            ON KUMARTUNUT KUVAN YLLE
→ Ada:     * [mut se (vaatii)
→          ei ole vertaa oniinko.
20          (0.4)
            * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAAN
21 Saara:   *mitä ei ole.
            *TEKEE OIKEALLA KÄDELLÄ EDESTAKAISTA LIIKETTÄ
            *NOSTAA KATSEENSA KOHTI SAARAA: KATSOVAT TOISIAAN
22 Ada:     *e# i- i- o[ikea] *verta.
23 Saara:   [oike]
24          (.)
            * SAARA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS ADASTA KOHTI KUVAA
25 Ada:     * [veri.]
26 Saara:   [#o# ]
            * KATSOO KOKO AJAN KUVAAN;
            ADA KORJAA ASENTOAAN POISPÄIN SAARASTA
27 Saara:   *.hhh e:i oikeaa verta
28          mutta oikea ihminen kyl(h)lä.
            * VIE KÄDEN OTSALLEEN (HELPOTTUNEEN OLOISENA);
            KATSAHTAA SAARAAN, JOKA KATSOO EDELLEEN KUVAAN
29 Ada:     *vah [heh
30 Saara:   [eh heh heh .hhh

```

Esimerkin alussa Saara ryhtyy kertomaan, että puheena olevassa näytelmässä päähenkilöä eli Jeesusta esittävä ihminen ristiinnaulitaan. Hän kuvailee, miten ristiinnaulitseminen näytelmässä tapahtuu: ristissä on koukut, joihin näyttelijä pannaan roikkumaan ranteistaan. Kuvaillessaan ristiinnaulitsemista Saara samalla osoittaa pöydällä keskustelijoiden edessä olevaa kuvaa ja hieroo molempia ranteitaan. Nämä keholliset vihjeet havainnollistavat puhetta, ja erityisesti ranteiden hierominen konkretisoi sitä, mistä ruumiin osasta näyttelijä ristille ripustetaan. Saaran tuottaman kuvauksen aikana Ada kauhistelee ristiinnaulitsemista (r. 09).

Kun Saara pääsee kuvauksessaan vaiheeseen, jossa se on ymmärrettävä kokonaisuus, Ada tuottaa esimerkin ensimmäisen ymmärrysehdokkaan (r. 14). Ymmärrysehdokasvuoro alkaa *ja*-sanalla, joka osoittaa, että vuoro rakentuu jatkoksi edeltävälle puheelle. Vuoro on rakenteeltaan intransitiivilause, jonka perään Ada liittää *tai*-partikkelin, jonka tehtävä tässä näyttäisi olevan sama

suorasanaisesti sano, että ristiinnaulitseminen ei satu. Tämän asian tarkistamiselle ei välttämättä ole suurta merkitystä keskustelun jatkon kannalta. Näyttääkin siltä, että ymmärrysehdokkaiden tehtävä on tässä paitsi tarkistaa ymmärrystä myös osoittaa sitä, että Ada seuraa aktiivisesti Saaran kertomusta ja on siitä kiinnostunut. Ymmärryksen tarkistaminen on mahdollisesti ymmärryksen osoittamistakin vahvempi keino näyttää, että seuraa toisen puhetta ja on kiinnostunut siitä. Aineistossani yksi ymmärrysehdokkaiden tyypillinen käyttö on juuri tällainen. Ymmärrysehdokkaiden sijoittuminen kannanotto- ja kerrontasekvensseihin liittyyne siihen, että aineistoni arkikeskusteluissa kaikenlaisten tapahtumien kertominen ja referointi ja omien mielipiteiden esilletuonti on tyypillinen puhetoiminnan tyyppi. Tällaisissa sekvensseissä on tarkoituksenmukaista osoittaa, että pystyy seuraamaan puhekumppanin vuoroja ja että on kiinnostunut hänen tarinastaan.

4.5.2 Yhteenveto

Ymmärrysehdokkaat ovat selvästi erilainen korjausjaksojen aloittamisen tapa kuin muut aineistossani taajaan käytetyt korjausaloitteet eli avoimet korjausaloitteet ja toistot. Ymmärrysehdokkaat eroavat näistä muista korjausaloitekeinoista sekä rakenteellisten ominaisuuksiensa että funktioidensa puolesta. Ymmärrysehdokasvuorot muodostuvat aineistossani joko lausekkeista tai kokonaisista lauseista, ja vuoron alussa tai lopussa on hyvin usein partikkeli, joka liittyy vuoron kysyvään tehtävään. Lausekkeista rakentuvilla ymmärrysehdokkailla haetaan tarkennusta edeltävään vuoroon lisäämällä siihen esimerkiksi paikkaan viittaava ilmaus tai täsmentämällä epäselvästi käytetyn deiktisen ilmauksen viittaussuhdetta. Lauseista muodostuvia ymmärrysehdokkaita käytetään erityisesti kannanotto- ja kerrontasekvensseissä keskustelukumppanin auttamiseen puheen kielellisessä muotoilussa sekä kiinnostuksen osoittamiseen keskustelukumppanin puhetta kohtaan.

Erilaisia ymmärrysehdokkaita yhdistää toisiinsa kaikkein kiinteimmin se, että ne eivät ainoastaan osoita ongelmaa vaan toimivat usein myös ongelman ratkaisuyrityksenä tuottaessaan ehdotuksen siitä, miten tietty ongelmallinen ilmaus tulisi ymmärtää. Tämä on myös piirre, joka tekee ymmärrysehdokkaista erilaisen korjausten aloituskeinon kuin esimerkiksi avoimet korjausaloitteet tai toistot. Ne eivät yhtä selvästi katkaise keskustelun päälinjaa kuin muuntyyppiset korjausaloitteet. Tuottaessaan ymmärrysehdokkaan puhuja ottaa vastuun olemassa olevan ongelman korjaamisesta osittain itselleen. Tästä syystä voisikin ajatella, että ymmärrysehdokkaat olisivat erityisen sopiva korjausaloitekeino kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa. Ymmärrysehdokkaiden käytössä aineistoni kakkoskielisyys ei kuitenkaan selvästi korostu, vaikkakin niiden yksi tyypillinen käyttö liittyy tilanteisiin, jossa äidinkielen puhuja auttaa kielellisesti kakkoskielistä puhujaa. Tällaisissa yhteyksissä puhujien erilaiset kielelliset identiteetit nousevat esille, mutta ymmärrysehdokkaiden muissa tyypillisissä käyttökonteksteissa aineistossani ne eivät korostu.

Tämän alaluvun analyysit osoittavatkin sen saman asian, minkä olen havainnut ja tuonut esiin jo aikaisemmin tässä luvussa: keskustelujen kakkoskieli-

syys ei ole koko ajan relevantti tekijä. Ymmärrysehdokkaiden käytössä kakkoskielisyttä olennaisemmaksi asiaksi näyttää nousevan aineistoni arkikeskusteluluonne, sillä ymmärrysehdokkaita käytetään erityisesti kannanotto- ja kerrontasekvensseissä, jotka ovat tyypillisiä sekvenssejä arkikeskusteluissa, joissa kertomusten kertominen ja omien mielipiteiden esiin tuominen on tavallista. Ymmärrysehdokkaita käytetään tällaisissa sekvensseissä toisen puhujan auttamiseen mutta myös kiinnostuksen osoittamiseen hänen puhettaan kohtaan. Näin ollen ymmärrysehdokkaiden käyttö liittyy siis laajemmin ennen kaikkea puhujien väliseen yhteistyöhön ja sosiaalisen harmonian ylläpitoon.

4.6 Kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät korjausaloitteena

Myös kysymyssanoja⁵⁵ ja kysymyssanan ja ongelmavuoron osittaisen toiston yhdistelmästä rakentuvia vuoroja käytetään korjausaloitteina. Aineistossani erilaisia kysymyssanoja käytetään korjauksen aloittamiseen yhteensä 34 kertaa ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä yhteensä 30 kertaa. Kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmistä rakentuvia korjausaloitteita käytetään aineistossani keskenään hyvin samantyyppisissä keskustelukonteksteissa, joten analysoin niitä tässä yhtenä ryhmänä. Osoitan analyysissäni kuitenkin myös sen, millaisia eroja näiden kahden eri korjausaloitekeinoon käytössä aineistossani on.

Korjausaloitteena toimivia kysymyssanoja tai kysymyssanasta ja ongelmavuoron osittaisesta toistosta rakentuvia vuoroja ei ole suomen kielen osalta aikaisemmin tietääkseni tutkittu. Isossa suomen kieliopissa tällaiset keinot mainitaan tarkistuskysymysten yhteydessä (VISK § 1211) todeten, että korjausaloitteena toimiva kysymyssana on edellisen vuoron syntaksin edellyttämässä taivutusmuodossa. Lisäksi todetaan, että kysymyssanan ja toiston muodostamisissa korjausaloitteissa kysymyssana voi olla apposition rakenteen osana osoittamassa, mitä kohtaa edellisestä vuorosta vastaanottaja ei ole kuullut tai ymmärtänyt. Sorjonen (1997: 126–129) esittää molemmista keinoista esimerkin. Myös Raevaara (1993: 44; 1996: 38–39) on ohimennen maininnut, että kysymyssanoja ja kysymyssanan ja edellisen vuoron osittaisen toiston yhdistelmää voidaan käyttää korjausaloitteena.

Myöskään muiden kielten osalta tämäntyyppisiin korjausaloitteisiin foku-soivaa tutkimusta ei juuri ole. Saksan kielen osalta Egbert (2008: 100) on tehnyt havaintoja, jotka kuitenkin jäävät muutaman esimerkin esittelyn asteelle. Englannin kielen osalta Sidnell (2006: 16) on kysymyssanoihin viitaten todennut, että *who*-kysymyssana on todennäköisesti kaikkein taajimmin korjausaloitteena käytetty kysymyssana, koska vuorovaikutuksessa henkilöihin viittaaminen on monesti ongelmallista. Kysymyssanojen ja edeltävän vuoron osittaisten toisto-

⁵⁵ Tässä käsiteltyihin kysymyssanoihin ei kuulu avoimena korjausaloitteena käytetty *mitä*-sana.

jen yhdistelmistä Sidnell (2006: 18–19) toteaa, että on evidenssiä siitä, että niitä käytetään osoittamaan ongelmalliseksi jokin yksittäinen sana (ks. myös Sidnell 2007: 283 alaviite 2). Hän ei kuitenkaan spesifioi sitä, millaista evidenssiä tästä asiasta on olemassa eikä analysoi tapauksia, joissa näin olisi. Hän esittää kirjoituksessaan tästä korjausaloitetyypistä saman esimerkin, jonka Schegloff (2000) on esittänyt korjausaloitetehtyistä kirjoittaessaan (ks. Sidnell 2006: 19; Schegloff 2000: 213). Sidnellin toteamus on toki looginen, sillä kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostuvat korjausaloitteet ovat yleensä rakenteeltaan sellaisia, että ne kohdistuvat luontevimmin yksittäiseen ongelmavuoron sanaan. Näin tapahtuu myös tässä aineistossa. Sidnellin kirjoituksesta ei kuitenkaan käy ilmi, onko hän itse laajemmin tutkinut asiaa.

Kaiken kaikkiaan kysymyssanakorjausaloitteisiin kohdistuva aikaisempi tutkimus on hyvin vähäistä. Suomen kielen kysymyssanat eroavat esimerkiksi englannin kysymyssanoista siinä, että suomen interrogatiivipronomineja on mahdollista taivuttaa sijassa ja luvussa. Tämä tekee kysymyssanoista suomessa tarkemman korjausaloitekeinoon kuin ne ovat englannissa. Niillä voidaan siis paikallistaa ongelmavuoron ongelmallinen elementti lähes yhtä tarkasti kuin esimerkiksi toistamalla se. Englannin kielessä kysymyssanan tueksi on liitettävä prepositio, jos sen avulla halutaan osoittaa ongelmallisuus yhtä tarkasti kuin suomen kysymyssanoilla. Tämän voisi ajatella vaikuttavan siihen, että näiden korjausaloitekeinojen työnjako suomessa ja englannissa voisi olla hieman erilainen.

Kysymyssanojen ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostuvien korjausaloitteiden käyttö jakautuu aineistossani epätasaisesti äidinkielisten ja kakkoskielisten puhujien kesken, sillä kakkoskieliset puhujat käyttävät kysymyssanoja korjauksen aloittamiseen vain kuusi kertaa koko aineistossa ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmää vain kahdeksan kertaa. Seuraavasta taulukosta näkyy, millaisia kysymyssanoja aineistossani käytetään korjausaloitteina.

TAULUKKO 5. Kysymyssanat korjausaloitteena

Korjausaloite	Kakkoskielinen puhuja	Äidinkielinen puhuja	Yhteensä
Mikä	2	14	16
Mitkä		1	1
Missä	1	3	4
Minne		2	2
Mistä		1	1
Kuka	3	5	8
Kenestä		1	1
Kenellä		1	1
Yhteensä	6	28	34

Korjausaloitteena eniten käytetty kysymyssana on aineistossani nominatiivimuotoinen *mikä*-interrogatiivipronomini. Interrogatiivisia proadverbeja *missä*, *mistä* ja *minne* löytyy aineistosta vain yksitapistapauksia. Henkilöreferentteihin

kohdistuvia interrogatiivipronomineja *kuka*, *kenestä* ja *kenellä* käytetään aineistossa yhteensä kymmenen kertaa.

Kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä rakentuvat korjausaloitevuorot voivat muodostua eri tavoin. Vuoron kysymyssana voi luonnollisesti vaihdella, mutta paljon variaatiota on myös sen suhteen, mitä ongelma vuorosta näissä korjausaloitteissa toistetaan. Ensinnäkin vaihtelua on siinä, toistetaanko ongelma vuorosta nimenomaan ongelmallisena käsitelty ilmaus vai jotakin tuon ilmauksen ympäriltä. Toiseksi variaatiota on myös siinä, millainen kielellinen aines toiston kohteeksi valikoituu. Aineistostani löytyvät erilaiset kysymyssanan ja toiston yhdistelmävaihtoehdot näkyvät seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 6. Kysymyssanan ja toiston yhdistelmät korjausaloitteena

Korjausaloite	Kakkoskielinen puhuja	Äidinkielinen puhuja	Yhteensä
Mikä (mitkä) + NP	4	11*	15
Mitä + ongelma- vuoron predikaatti		4	4
Mitä + koko on- gelma vuoro		2	2
Mitä + NP		2	2
NP+ mitä	2	1	3
Kuka + NP	2	2	4
Yhteensä	8	22	30

* Näistä yhdeksän (9) esittää sama puhuja (Simo).

Taulukosta näkyy, että kysymyssanasta ja toistosta rakentuvat korjausaloitteet alkavat aineistossani yleensä kysymyssanalla. Mukana on vain kolme tapausta, joissa korjausaloite alkaa ongelma vuoron osittaisella toistolla, jota kysymyssana seuraa. Tavallisimmin vuoroissa esiintyy nominatiivimuotoinen *mikä*-interrogatiivipronomini, joka saa seurakseen substantiivilausekkeen, joka yleensä muodostuu yhdestä substantiivista. Yleensä näissä korjausaloitteissa toistetaan ongelma vuorosta ongelmallisena käsitelty elementti. Kokoelmassa on kuitenkin viisi tapausta, joissa ongelma vuorosta ei toisteta ongelmallista elementtiä vaan jotakin sen ympäriltä. Näissä kaikissa on kysymys kielellisestä ongelmasta: se elementti, johon korjausaloite kohdistuu, on virheellinen tai epäselvästi tuotettu, mikä vaikeuttaa sen toistamista.

4.6.1 Kysymyssanojen ja kysymyssana + toisto -korjausaloitteiden esiintymisympäristöt ja tehtävät

Kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmää käytetään aineistossani usein tarkistamaan joko deiktisten tai anaforisten pronomien tai muuntuyppisten henkilöihin, paikkoihin ja asioihin viittaavien ilmausten viittaussuhdetta. Niitä käytetään myös osoittamaan ongelmalliseksi sellaisia sanoja, joiden ymmärtämisessä äidinkielisellä puhujalla on ongelmia tai joihin liittyy erimielii-

(4.37) Ada ja iltatee, Ravintola

01 Simo: @olen kiinnostunut joonatanista
 02 [minkä näk- onko hän komea.@
 03 Ada: [tf. hi hihi
 04 Siiri: [°ih hi he°
 05 Ada: fihana joonat-f eh [heh heh
 06 Simo: [eh heh he heh
 07 Ada: [°ih heh
 08 Siiri: [↑mi(hi)[(se luodos oli)(.)
 09 Sirpa: [(keedes kedeemi
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIMOON JA OSOITTAA TÄTÄ OIKEALLA KÄDELLÄÄN, HYMYILTEE
 10 Siiri: *siel siel] ravintolas,
 11 Sirpa: keedes kedeemi)]
 12 Siiri: @tämä kiinnostava kiinnostava@ m-
 13 >eiku< mielenkiintoinen mies:
 14 se tummaihone.
 15 Ada: [↑kyllä kos]ka hänellä oli=
 16 Simo: [(oli)]
 → Simo: mikä ravintola
 18 Siiri: [se oli texmex °puffee°=
 19 Ada: [tämmönen ruskea:=
 20 Sirpa: =↑tex mex pufee tuli se,
 21 Siiri: [ada olii
 22 Sirpa: [tummaihone
 23 Ada: ↑iha ruskea naama ja sit
 24 joss:akin oli jotain=
 25 Siiri: =[fmissä on tämä mielenkiintoinen miesf eh he he
 26 Sirpa: [hän oli ihan (sulone)

Ensimmäisessä esimerkissä ongelmavuoron tuottaja eli Siiri tulee mukaan keskustelutilanteeseen tuottamalla vuoronsa rivillä yksi. Hän on tulossa suihkusta, ja ongelmavuorossa hän viittaa suihkuun *sielt*-proadverbilla. Proadverbin käyttö implikoi, että sen tarkoite on tunnistettava myös muille läsnäolijoille, vaikka suihkusta ei ole keskusteltu aikaisemmin. Siiri kuitenkin saapuu keskustelutilanteeseen hiukset märkinä ja kylpytakki päällä, minkä voisi ajatella aktivoivan kehyksen, jossa hänen käyttämänsä proadverbi voisi olla ymmärrettävissä. Toisaalta vastaavalla proadverbilla voi viitata moneen muuhunkin asiaan eikä Siirin vuoron jatko mitenkään yksiselitteisesti osoita, että hän puhuu juuri suihkusta. Simolla onkin ongelmia *sieltä*-sanana viittauksen hahmottamisessa, sillä hän aloittaa korjauksen rivillä neljä interrogatiivisella proadverbilla *mistä*. *Mistä*-sanana taivutusmuoto paikallistaa ongelman olevan nimenomaan ongelmavuorossa erosijassa esiintyneessä *sielt*-sanassa. Siiri vastaa korjausaloitteeseen tarkentamalla *sielt*-viittauksen tarkoittavan nimenomaan suihkua (r. 05)

Toisessa esimerkissä ongelmallisena käsitellään *siel ravintolas* -viittausta (r. 10). Esimerkissä on paljon päällekkäispuhuntaa ja meneillään on monia samanaikaisia toimintoja. Aikaisemmin on puhuttu *Joonatan*-nimisestä pojasta ja Simo on kiusoitellen kehottanut Adaa kysymään opettajilta lisätietoja kiinnostavasta Joonatanista. Rivillä yksi ja kaksi oleva Simon vuoro liittyy tähän kehotukseen. Ada naureskelee Simon kehotukselle (r. 03, 05), ja Sirpa sanoo jotakin unkarin kieleltä vaikuttavaa (r. 09, 11). Siiri kääntää keskustelunaiheen koskemaan toista poikaa (tai miestä) riveillä kahdeksan ja kymmenen olevalla vuorolla.

Näissä vuoroissaan hän luo kontekstia yhteiselle muistelulle ravintolakäynnistä, jonka aikana he ovat nähneet miehen, jota Ada on pitänyt mielenkiintoisena. Rivillä kymmenen Siiri viittaa ravintolaan *siel ravintolas* -appositorakenteella. Tätä rakennetta tuottaessaan hän katsoo Simoon ja osoittaa tätä samalla oikealla kädellään. Siiri siis suuntaa vuoronsa ensisijaisesti Simolle. Vaikka proadverbin *siel* ja paikanilmauksen *ravintolas* välillä vallitseekin appositiosuhde, hahmottuu proadverbi kuitenkin jossakin määrin myös *ravintolas*-paikanilmauksen tarkenteeksi (ks. VISK § 1059, Hakulinen ja Karlsson 1979, 122–123). Laury (1996: 166) on havainnut, että *se*-tarkenteellista nominilauseketta voidaan käyttää viittaamassa asiaan, jota ei ole diskursissa aikaisemmin mainittu, jos lausekkeen tarkoite kuuluu puhujan ja kuulijoiden yhteiseen tietopiiriin. Tässä Siiri näyttääkin *siel ravintolas* -viittauksella viittaavan sellaiseen paikkaan, joka on kaikille keskustelijoille tunnistettava. Erityisesti hänen kehollinen toimintansa implikoi sitä, että viittauksen tarkoite olisi tunnistettava myös Simolle, koska ongelma vuoroa tuottaessaan hän katsoo Simoon hymyillen (r. 10).

Simolle *siel ravintolas* -rakenteen viittaus ei kuitenkaan näytä olevan selvä, sillä hän aloittaa siihen kohdistuvan korjauksen rivillä 17. Huomionarvoista on se, että Simo käyttää korjausaloitteessa nimenomaan nominatiivimuotoista *mikä*-interrogatiivipronominia eikä esimerkiksi *missä*-proadverbia, jonka voisi ajatella paikantavan ongelman vielä tarkemmin (missä ravintolassa). Onkin ehkä niin, että näin rakennetussa korjausaloitteessa nimenomaan ongelma vuorosta toistettu elementti sinänsä riittää paikallistamaan ongelman ja sitä edeltävä interrogatiivipronomini voi olla nominatiivissa. Sekä Siiri (r. 18) että Sirpa (r. 20) reagoivat Simon korjausaloitteeseen täsmentämällä sitä, mistä ravintolasta he puhuvat.

Edellä käsitellyissä esimerkeissä molemmissa korjauksen kohteeksi nostetaan siis ilmaus, jolla viitataan tiettyyn paikkaan. Molemmissa esimerkeissä tämä paikkaan viittaava ongelmailmaus tuodaan keskusteluun mukaan muodossa, joka implikoi sen tunnettuutta kaikille keskustelijoille. Ensimmäisessä esimerkissä Siiri käyttää *sieltä*-proadverbia viitatessaan suihkuun ensimmäisen kerran ja toisessa esimerkissä *siel ravintolas* -appositorakennetta mainitessaan kyseisen ravintolan ensimmäisen kerran. Ongelma liittyy siis molemmissa esimerkeissä jollakin tavalla siihen, että ongelma vuoron puhuja pitää muillekin keskustelijoille tunnettuna asiaa, joka ei kuitenkaan ole niin tunnettu kuin hän oletti (ks. myös Sidnell 2007: 291⁵⁶). Esimerkkien ongelmailmaukset ovat siis hyvin samankaltaiset. Esimerkkien korjausaloitteet ovat kuitenkin erilaiset ja erityisen selvä ero on korjausaloitteen paikassa suhteessa ongelma vuoroon. Ensimmäisessä esimerkissä korjausaloite on heti ongelma vuoroa seuraavassa vuorossa. Toisessa esimerkissä taas ongelma vuoron puhuja jatkaa ongelma vuoroaan ja ongelmailmauksen ja siihen kohdistuvan korjausaloitteen väliin tulee muutakin puhetta (r. 11–16). Aineistossani kolmasosa kysymyksen ja toiston yhdistelmistä muodostetuista korjausaloite vuoroista tuotetaan myöhemmin

⁵⁶ Sidnell (2007: 291) on myös havainnut, että erisnimet, joita käytetään ensimmäintöjen yhteydessä, aiheuttavat useammin korjauksen tarpeen kuin esimerkiksi anaforisesti käytetyt pronominit.

kuin ongelmavuorota seuraavassa vuorossa. Nämä ”viivästetyt” korjausaloitteet esiintyvät nimenomaan monenkeskisissä keskustelutilanteissa, joissa muut puhujat vuoroillaan saattavat ohittaa korjausaloitevuoron. On siis mahdollista, että yksi syy käyttää juuri tämänmuotoista korjausaloitetta on se, että se paikantaa ongelmallisuuden erityisen selvästi tilanteessa, jossa korjausaloitevuoro joudutaan syystä tai toisesta tuottamaan hieman myöhässä.

Seuraavissa kahdessa esimerkissä tarkistetaan viittausta henkilöön. Ensimmäisessä esimerkissä ongelmallisuutena on anaforisesti käytetty henkilöön viittaava *se*-pronomini ja toisessa esimerkissä *sil äijäl* -substantiivilauseke.

(4.38) Ira, Margot ja Seppo, Hirveen draama

01 Seppo: tästä synty hirveen (.) draama sen takia
 02 .h et ei sen takia että margotin äiti
 03 ei olis niin tota: >.hh äyy m ä ä<
 04 mitenkään suhtautunu [siihen mm e-
 05 Ira: [hyväksynyt ta<
 06 Seppo: ei mitään se [hy]väksy sen täysin,
 07 Ira: [mm.]
 08 Seppo: .hh mutta kysymys oli siitä, .h että
 09 se ei ollu kertonu siitä margotille,
 10 (.)
 → Ira: kuka sis se [ä
 12 Seppo: [ÄITI].
 13 Ira: äiti=
 14 Seppo: =äi[ti.
 15 Ira: [mm.=
 16 Seppo: =>nii nii noi ni< margot suuttu tietenkin
 17 sitten äidillensä tästä että #tota# (.)

(4.39) Ada ja iltatee, Äijä

* KATSOO SIIRIÄ JA OSOITTAÄ TÄTÄ SAMALLA OIKEALLA KÄDELLÄÄN
 01 Ada: *ole okeih. kuulitko se musiikki yks #ö:#
 02 ryhmämusiikki se harry potter eloku,vasta?
 03 Sirpa: sit kut [tää (- -)
 * ADA KATSAHTAA SIMOON
 04 Simo: [ei sil äijäl muute *ollu varmaa
 05 ihan kaikki ekoton
 * SIRPA NOSTAA KATSEENSA SIMOON
 06 ku *istus siin mun vieresf,
 * ALKAA LÄPSYTTÄÄ KÄSIÄÄN YHTEEN
 07 Sirpa: se ko*
 08 Simo: nii.
 → Siiri: mikä äijä.=
 10 Sirpa: =ettei se peetu [isä ollu
 11 Ada: [Ha haha ha heh heh heh
 12 Simo: no E+i:
 13 Sirpa: tunneksä [peetu isä
 → Siiri: [mi:kä
 15 Simo: >noko< semmonen äijä joka istu muv
 * ALKAA LÄPSYTTÄÄ KÄSIÄÄN YHTEEN EPÄTAHTIIN
 16 vieres [se (.) *
 [* LÄPSYTTÄÄ KÄSIÄÄN YHTEEN EPÄTAHTIIN
 17 Ada: [yks mies siinä*

Ennen ensimmäistä esimerkkiä Ira, Margot ja Seppo ovat keskustelleet Margotin veljestä, jonka perheeseen odotetaan lasta. Esimerkin ensimmäisellä rivillä Seppo kertoo, millaisia reaktioita lapsen odottamisesta kertominen ja kertomatta jättäminen on aiheuttanut. Vuorossaan hän puhuu ensin Margotin äidistä, johon hän myöhemmin viittaa *se*-pronominilla (r. 06 ja r. 09). Korjausaloite on Iran vuoro rivillä 11. Siinä hän osoittaa *se*-pronominin ongelmalliseksi interrogatiivipronominilla *kuka*. Hän kuitenkin jatkaa heti kysymyssanan jälkeen vuoroaan, mikä osoittaa, että hänellä on kenties ollut vain pieniä ongelmia pronominin viittaussuhteen hahmottamisessa. Lähes yhtä aikaa Sepon tuottaman korjausvuoron kanssa Irakin tuottaa ehdotuksen siitä, että puheena on siis Margotin äiti.

Toisessa esimerkissä Ada, Sirpa, Siiri ja Simo juovat iltateetä ja keskustelevat päivän tapahtumista. He ovat olleet seuraamassa tanssikilpailuja, joihin meneillään oleva puhe liittyy. Simo tulee keskusteluun mukaan rivillä neljä olevalla vuorollaan, joka osuu osittain päällekkäispuhuntaan Sirpan meneillään olevan vuoron kanssa (r. 03) ja keskeyttää sen. Vuorossaan Simo luonnehtii tanssikilpailuissa vieressään istunutta "äijää", johon hän viittaa nominilausekkeella, jossa *äijä*-sanaa edeltää adessiivimuotoinen *se*-pronomini. Tällaisen nominilausekkeen käyttö puheena olevan "äijän" ensimmäisen yhteydessä implikoi, että Simo pitää "äijää" tässä puhekontekstissa myös puhekumppaneille tunnistettavana hahmona (ks. Laury 1996: 166). Ongelmavuoroa seuraavassa vuorossa (r. 07) Sirpa heti osoittaaakin tunnistaneensa puheena olevan henkilön imitoimalla tämän toimintaa eli taputtamista. Siirille *sil äijäl* -viittaus kuitenkin tuottaa ongelmia, ja hän aloittaa korjauksen rivillä yhdeksän olevalla *mikä äijä* -vuorollaan. Huomionarvoista on jälleen se, että niin *mikä*-interrogatiivipronomini kuin *äijä*-sanakin ovat korjausaloitevuorossa nominatiivissa eivätkä adessiivimuodossa, jossa ongelmallisuus esiintyi ongelmavuorossa. Korjausaloite on myös tässä esimerkissä sikäli viivästeinen, että ongelmavuoron ja korjausaloitteen väliin sijoittuu yksi vieruspari eli Sirpan ymmärrystä osoittava imitaatiovuoro ja sitä seuraava Simon tuottama vahvistus. Korjausaloitetta seuraavissa vuoroissa sekä Sirpa, Ada että Simo osallistuvat ongelmallisuuden viittaussuhteen selittämiseen. Puheena olevan "äijän" ominainen piirre on ollut se, että hän on taputtanut käsiään omituiseen tapaan. Ada ja Simo imitoivat tätä toimintaa, ja heidän vuoronsa rakentuvat verbaalisilla elementeillä aloitetuiksi ja kehollisella toiminnalla loppuunsaatetuiksi (r. 15, 16 ja 17) (tällaisista vuoroista ks. Olsher 2004). Keskustelusta käykin ilmi, että Siiri ei ilmeisesti ole ollut läsnä tilanteessa, jossa muut ovat puheena olevan "äijän" havainneet. Esimerkin korjausaloitevuoro motivoituu siis sitä kautta, että puheen referentti ei ole Siirille samalla tavalla tunnistettava kuin se on muille läsnä oleville keskustelijoille.

Sekä aikaisemmin käsitellyissä esimerkeissä, joissa korjaus kohdistui paikannilmauksiin, että yllä olevissa kahdessa esimerkissä toisessa korjausaloitteena on pelkkä kysymyssana ja toisessa kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostettu korjausaloitevuoro. Molemmissa esimerkkipareissa kysymyssana kohdistuu yksittäisestä sanasta (ensimmäisessä proadverbista *sieltä* ja toisessa

pronominiasta *se*) muodostuvaan ongelmailmaukseen, kun taas kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostuvat korjausaloitevuorot kohdistuvat kaksiosaisiin ongelmailmauksiin, joissa on substantiivi ja tarkenteeksi hahmottuva elementti (*sil äijält, siel ravintola*). Aineistossani onkin havaittavissa sellainen tendenssi, että kahdesta osasta koostuvaan ongelmailmaukseen reagoidaan kahdesta osasta koostuvalla korjausaloitteella. Tällaisen tendenssin voisi ajatella motivoituvan jonkinlaisesta symmetrisyyden pyrkimyksestä. Toisaalta kyseessä saattaa myös olla sattuma, sillä aineistossa on myös tapauksia, joissa nominista ja tarkenteesta rakentuva ongelmailmaus nostetaan korjauksen kohteeksi pelkällä kysymyssanalla. Kyseessä voi myös olla yhdelle puhujalle tyypillinen puhetapa, sillä noin kolmasosa aineistoni kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä muodostuvista korjausaloitteista on yhden puhujan (Simon) tuottamia, mistä syystä kaikkiin niistä tehtyihin havaintoihin on suhtauduttava varovaisesti.

Aineistossani kysymyssanoilla ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmillä tarkistetaan siis tavallisimmin deiktisesti tai anaforisesti käytettyjen pronomini- tai proadverbien tai muuntyyppisten henkilöihin, paikkoihin tai asioihin viittaavien ilmausten viittaussuhdetta. Tällainen käyttö on aineistossani näille korjausaloitteille tyypillisin käyttötapa, sillä yli puolet korjausaloitteena toimivista kysymyssanoista ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä on nimenomaan tällaisessa käytössä.

Viittaussuhteiden tarkistamiseen käytettyjä kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä tuottavat aineistossani pääasiassa äidinkielliset puhujat. He tuottavat 39 korjausaloitevuorosta 31, ja kakkoskielliset puhujat vain kahdeksan (8). Silloin kun kakkoskielliset puhujat käyttävät kysymyssanoja tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmää ongelmailmauksen viittaussuhteiden tarkistamiseen, käyttävät he niitä samaan tapaan kuin äidinkielliset puhujat (ks. esimerkki 4.38 yllä). Esimerkkien analysointi ei annakaan varsinaista vastausta kysymykseen siitä, miksi kakkoskielliset puhujat käyttävät näitä korjausaloitekeinoja näin vähän. Aikaisemmassa tutkimuksessa syyksi on esitetty sitä, että tällaisten korjausaloitteiden tuottaminen on kielellisesti monimutkaisempaa kuin esimerkiksi toistojen tuottaminen (Egbert 1998). Egbert (1998) analysoi saksan kielen oppijoiden kielitaitohaastatteluissa käyttämiä korjausaloitekeinoja ja havaitsi, että he eivät käytä kysymyssanoja tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmästä koostuvia vuoroja lainkaan korjauksen aloittamiseen. Egbert esittää, että syy tähän on mahdollisesti se, että kysymyssanojen tuottaminen on kielellisesti haastavaa, koska niitä tuottaessaan puhujan täytyy pystyä analysoimaan ongelmaavuoron rakennetta tarkasti ja tunnistamaan sieltä ongelmailmaus. Hänen on myös pystyttävä palauttamaan mieleen tilanteeseen sopiva kysymyssana sekä taivuttamaan sitä sopivassa sijassa, luvussa ja suvussa. (Egbert 1998: 158.) Interrogatiivipronomininit taipuvat myös suomessa sijassa ja luvussa, mikä saattaa tehdä niiden tuottamisesta jossain määrin hankalampaa kuin esimerkiksi toistojen tuottamisesta. Jotta olisi mahdollista valita tilanteesta käypä kysymyssana, on osattava analysoida ongelmaavuoroa melko hyvin. Puhujan on esimerkiksi tunnistettava, että ongelmaavuorossa esiintyi paikanilmaus, jos hän aloittaa korjauksen *missä*-kysymyssanalla. Kysymyssanan sisältävien korjaus-

aloitevuorojen harvalukuisuus kakkoskielisten puhujien puheessa saattaa siis olla yhteydessä siihen, että tämäntyyppisten korjausaloitteiden tuottaminen vaatii enemmän kielellistä analyysiä kuin esimerkiksi toistojen tai avoimien korjausaloitteiden tuottaminen. Selitys näiden korjausaloitteiden harvalukuisuuteen kakkoskielisten puhujien puheessa ei voi olla se, että heillä ei olisi ongelmia erilaisten henkilöihin, asioihin ja paikkoihin viittaavien ilmausten kanssa. He kuitenkin todennäköisesti käyttävät tällaisten ongelmien ratkaisuyrityksiin muuntyyppisiä korjausaloitekeinoja. Edellä on jo käynyt ilmi, että esimerkiksi ymmärrysehdokkaista käytetään reaktioksi vastaaventyypisiin ongelmiin.

4.6.1.2 Ongelmalliset sanat korjauksen kohteena

Kysymyssanoilla ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmillä on aineistossani toisenkinlainen melko tyypillinen käyttö. Niiden avulla nostetaan korjauksen kohteeksi yksittäisiä sanoja, joissa on jotakin ongelmallista. Sanan ongelmallisuutta on näissä tapauksissa kahdenlaista. Toisissa tapauksissa ongelmallisuus liittyy sanan ymmärtämiseen. Sana on esimerkiksi virheellisesti tuotettu (ks. esimerkki 4.35 ymmärrysehdokkaiden käsittelyn yhteydessä) tai muulla tavalla kontekstissaan erikoinen. Toisissa tapauksissa taas korjauksen kohteeksi nostettu sana on ongelmallinen siksi, että siihen liittyy erimielisyyttä. Tähän ryhmään kuuluvia tapauksia on aineistossani kaiken kaikkiaan 18, ja suurin osa niistä on äidinkielisten puhujien tuottamia.

Kysymyssanapohjaisia korjausaloitteita käytetään ongelmallisten sanojen osoittamiseen hyvin samaan tapaan kuin toistoja. Puhujaroolit ovat vain erilaiset, sillä toistoja käyttävät tähän tehtävään erityisesti kakkoskielisten puhujat, kun taas kysymyssanapohjaisia korjausaloitteita ennen kaikkea äidinkielisten puhujat. Myös erimielisyyden osoittamiseen kysymyssanapohjaiset korjausaloitteet näyttävät liittyvän samalla tavalla kuin toistot. Esitän kaksi esimerkkiä näistä ongelmallisiin sanoihin kohdistuvista kysymyssanalla tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmällä aloitetuista korjausjaksoista. Ensimmäisessä esimerkissä ongelma liittyy sanan ymmärtämiseen, ja toisessa esimerkissä on kysymys erimielisyydestä.

Ensimmäisessä esimerkissä Simo, Sirpa ja Ada juovat iltateetä. Sirpa kertoo Suomessa asuvan unkarilaisen tuttavansa kanssa käymästään keskustelusta, jossa tämä on sanonut, että Ada voisi halutessaan tulla hoitamaan hänen lapsiaan. Esimerkin ensimmäisillä riveillä Sirpa siirtyy referoimaan aiheesta aikaisemmin Adan kanssa käymäänsä keskustelua, jossa tämä on sanonut, että hän ei halua mennä lapsenvahdiksi unkarilaiseen perheeseen, koska hän ei Suomessa ollessaan halua puhua unkaria.

(4.40) Ada ja iltateet, Mani

```
01 Sirpa:    no sit sä sanoit et, (.)
02 Simo:    @enkä mene.@
03 Sirpa:    @ee:i@ mä e haluu puhuu unkarin
04          [kieltä ↑ollenkaa.
```

05 Ada: [°fhhhhh.°
06 Simo: sä voit niittel [las]ten kans
07 Ada: [hmm]
08 Simo: puhuus [suomee.
* KATSOO SIRPAAN
09 Ada: [*↑oliko se ollut, (.)
10 olisiko se ollut mani.
11 (.)
12 Ada: [hf. hh.
[* KATSOO ADAAN JA KUROTTAUTUU TÄTÄ KOHTI: KATSOVAT TOISIAAN
→ Sirpa: [*mikä?
14 (.)
15 Sirpa: [monta lasta]
16 Simo: [monta lasta °vai°]
17 (0.4)
18 Ada: e(l)i:, (.)
19 Siiri: ei:ku ra[haa ((huikkaa tämän vuoronsa jostain kauempaa,
[ei istu pöydän ääressä niin kuin muut))
20 Ada: [rahaa.
21 (.)
22 Simo: .nh jaa [MA↑ni]
23 Sirpa: [jaa] mani.=
24 Ada: =gha HA [hah .hhh]
25 Sirpa: [kyl varmaa häj] jotai ois maksanu

Esimerkin ongelmavuoro on Adan esittämä yksinkertainen vaihtoehtokysymys riveillä yhdeksän ja kymmenen. Kysymys aloittaa keskustelussa uuden alato-piikin, sillä se ei enää liity lastenhoitoa koskeviin kielikysymyksiin vaan siirtyy käsittelemään uutta aihetta eli lastenhoidosta saatavaa palkkaa. Sirpa kuitenkin osoittaa rivillä 13, että ongelmavuoroon liittyy jotakin epäselvää. Sirpan tuot-tama nominatiivimuotoinen *mikä*-interrogatiivipronomi voisi kohdistua joko ongelmavuoron nominatiivimuotoiseen *mani*-sanaan tai vuorossa olevaan *se*-pronominiin. Esitettyään *mikä*-korjausaloitteen Sirpa kuitenkin heti perään tuot-taa ymmärrysehdokkaan, jossa hän ehdottaa, että Ada tarkoitti viittauksellaan lasten lukumäärää (eli ilmeisesti, että Ada olisi sanonut *moni* tai *many*). Kiinnos-tavaa on, että Simo tuottaa lähes täsmälleen samanlaisen ymmärrysehdokkaan samanaikaisesti Sirpan kanssa (ks. myös Egbert 1997b). Ymmärrysehdokkaita seuraavan pienen tauon jälkeen Ada aloittaa korjausvuoron tuottamisen (r. 18), mutta Siiri ehtii ennen häntä korjaamaan, että Ada tarkoitti ilmauksellaan rahaa (r. 19) (ks. myös Egbert 1997b⁵⁷). Se, että Siiri tekee korjauksen Adan puolesta, osoittaa, että hän on ymmärtänyt Adan ilmauksen, vaikka Sirpalla ja Simolla

⁵⁷ Egbert (1997b) analysoi usean eri puhujan tuottamia samaan ongelmavuoroon koh-distuvia peräkkäisiä korjausaloitteita monenkeskisissä keskusteluissa. Hänen ana-lyysinsä mukaan tällaiset korjausaloitteet osoittavat korjausaloitteiden puhujien tiimiytymistä ja keskinäistä samanlinjaisuutta. Samassa artikkelissa Egbert analysoi myös tapauksia, joissa joku muu kuin ongelmavuoron puhuja esittää korjausvuoron ennen kuin ongelmavuoron puhuja ehtii sitä tuottamaan, samaan tapaan kuin Siiri tässä. Egbertin (1997b) analyysin mukaan keskustelussa orientoidutaan siihen, että ongelmavuoron puhuja itse tuottaa korjauksen ja jos joku muu sen tekee, on tämä ai-na poikkeustilanne, jota ”sanktioidaan”. Aineistoni Mani-esimerkissä ongelmavuo-ron puhuja eli Ada aloittaa kuitenkin korjauksen tuottamisen ennen Siiriä ja tuottaa korjauksen loppuun päällekkäispuhunnassa Siirin kanssa (r. 20), mistä syystä Siirin toiminta ei näyttäydä mitenkään epäodotuksenmukaisena vaan tässä mieluummin-kin Adan kanssa tiimiytvänä.

onkin sen kanssa ongelmia. Näin ollen Siirin korjauksen voi nähdä jonkinlaisen Adan tukemisena. Korjausvuorojen jälkeen ongelma onkin selvitetty ja Sirpa vastaa Adan alkuperäiseen kysymykseen.

Suomen kielessä kysymyssanoja taivutetaan sijassa ja luvussa, mikä johtaa siihen, että niiden avulla on mahdollista paikallistaa ongelmallinen elementti hyvin tarkasti, usein aivan yhtä tarkasti kuin toistamalla ongelmallisuus. Aineistossani äidinkielliset puhujat osoittavat kysymyssanoilla ja niiden ja toiston yhdistelmällä ongelmalliseksi sanoja, joiden ymmärtämisessä heillä on vaikeuksia. Kun he käyttävät tähän tarkoitukseen kysymyssanan ja toiston yhdistelmää, on korjausaloite muotoiltu siten, että siinä ei toisteta varsinaista ongelmallisuutta vaan jotakin sen ympäriltä, kuten seuraavassa esimerkissä, joka on osa aikaisemmin ymmärrysehdokkaiden yhteydessä esitetystä Ristiinnaulitseminen-esimerkistä (ks. myös esimerkki 6.1. luvussa kuusi).

(4.41) Ada ja Saara, Mitä ei ole

01 Ada: *[mut se (vaatii) ei ole vertaa °niinkö°.
02 (0.4)
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAAN
→ Saara: *mitä ei ole.

Jos aineistoni äidinkiellisillä puhujilla siis on ongelmia tietyn ilmauksen ymmärtämisessä esimerkiksi siksi, että tuo ilmaus on muodoltaan jotenkin epätavallinen tai virheellinen, kuten yllä olevan esimerkin *vertaa*-ilmaus, eivät he tavallisesti toista ongelmallista sanaa. Sen sijaan he osoittavat sanan ongelmallisuuden muilla keinoin, esimerkiksi tuottamalla kysymyssanan ja toistamalla jotakin ongelmallisen ilmauksen ympäriltä. Aineistoni kakkoskielliset puhujat käyttävät samanlaisessa tehtävässä eli ongelmavuoron ongelmallisen ilmauksen paikantamisessa ensisijaisesti toistoa, kuten aikaisemmin tässä luvussa osoitin. Äidinkielliset ja kakkoskielliset puhujat käyttävät siis samaan tehtävään erilaisia korjausaloitekeinoja. Niissä tapauksissa, joissa äidinkiellinen puhuja osoittaa yksittäisen sanan ongelmalliseksi kysymyssanalla tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmällä, ongelmalliseksi osoitettu sana on usein jollain lailla virheellinen⁵⁸. Jos äidinkiellinen puhuja toistaisi tällaisen virheellisen sanan, nousisi virhe vuorovaikutuksessa näkyvämmäksi, mikä saattaisi uhata kakkoskiellisen puhujan kasvoja (vrt. esimerkki 6.1. luvussa kuusi). Huomionarvoista edellä analysoidussa Mani-esimerkissä (4.40) ja myös aikaisemmin tässä luvussa esillä olleessa Ristiinnaulitseminen-esimerkissä (4.35) on myös se, että äidinkielliset puhujat eivät tällaisen korjausaloitteen jälkeen jätä korjauksen tuottamista yksin kakkoskiellisen puhujan vastuulle vaan osallistuvat korjauksen tuottamiseen. Mani-esimerkissä Sirpa osallistuu korjauksen tuottamiseen esittämällä heti kor-

⁵⁸ Yllä olevassa esimerkissä (4.41) Saaran esiin nostama *vertaa*-ilmaus on sikäli virheellinen, että siinä on ikään kuin kaksi partitiivin päätettä. Edellä käsitellyn Mani-esimerkin (4.40) *mani*-ilmauksessa ei sinänsä ole mitään virheellistä, mutta Adan koko ongelmavuoro on rakennettu epätyypillisesti kysymään sitä asiaa, jota hän on kysymässä. Tavallisempaa olisi kysyä esimerkiksi: olisiko siitä saanut rahaa tms.

jausaloitteen perään ymmärrysehdokkaan, joka pitää sisällään ehdotuksen siitä, miten ongelmallinen ilmaus mahdollisesti tulisi ymmärtää.

Seuraava esimerkki liittyy tilanteeseen, jossa äidinkielen puhuja käyttää toiston ja kysymyssanan yhdistelmää toisenlaisen ymmärtämisen ongelman osoittamiseen kuin edellä esitetystä esimerkistä. Kyse ei ole siitä, että hän ei olisi ymmärtänyt ongelmallisuuden merkitystä, vaan siitä, että ongelmallisuuteen liittyy muuta neuvottelutarvetta, erityisesti erimielisyyttä. Tällaiseen samanlaiseen tarkoitukseen äidinkielen puhujat käyttävät myös toistoja, joita käsiteltiin aikaisemmin tässä luvussa (ks. alaluku 4.2.1.2). Esimerkissä keskustelvat Margot ja Seppo, jotka suunnittelevat matkaa Norjan Lappiin. He ovat päässeet juuri yhteisymmärrykseen matkan ajankohdasta. Margotin kysymys rivillä yksi aloittaa uuden matkaa koskevan aiheen. Esitän esimerkistä tässä melko pitkän katkelman, jotta olisi mahdollista nähdä, millä tavalla korjausaloite on yhteydessä erimielisyyteen, joka käy ilmi ensisijaisesti korjausvuoroa seuraavissa vuoroissa.

(4.42) Margot ja Seppo, Harjoitukset

01 Margot: >no< tarkoittaako se Seppo
 * SEppo KÄÄNTÄÄ KATSEENSA MARGOTIIN: KATSOVAT TOISIAAN
 02 *että meidän pitäisi aloittaa< (0.4)
 03 harjoitukset.
 04 (1.2) ((Seppo katsoo Margotia
 ja pudistelee kevyesti päätään))
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ALASPÄIN KARTTAKIRJAAN
 → Seppo: *mikkä harjoitukset.
 06 (.)



Margot
 Seppo

* LIIKUTTAA NYRKISSÄ OLEVIA KÄSIÄN NIIN, ETTÄ LIIKE MUISTUTTAA PUNTTIEN NOSTAMISTA

07 Margot: (*mh<)(.)(mh<)(.)(mh<)
 08 (0.4) ((Seppo kääntää karttakirjan sivua))
 09 Seppo: °em minä tiiä°
 * JATKAA KARTTAKIRJAN SIVUJEN KÄÄNTELYÄ
 * (0.4)
 10
 11 Seppo: minä jaksan ↑kyllä. (.)
 * NOSTAA KATSEENSA KIRJASTA MARGOTIIN
 12 .hh *mitää ongelmaa sen kanssa.
 13 Margot: mis- mistä sä tiedät sen.
 14 Seppo: >°no°< hyvin tiedä (.) >(ku) mä olen tehny<
 15 niim paljo niitä reissuja
 16 ei mul oo mitää ongelmaa >m m<
 17 reissami[ses
 18 Margot: [milloin sä teit niitä reissuja viimeks.
 19 Seppo: kaks vuotta sitten [mutta] mä tiedän iha hyvin
 20 Margot: [nii.]
 21 Seppo: Margot mitä se on (>ei me nyt [noi niinku<])
 22 Margot: [↑nii ni.]
 23 mutta ku viime kerralla kun käytin
 24 hölkkämässä sittem meillä ei ollut kyllä
 25 oikeesti mitään tietoa mitä se tarkoittaa.

26 (0.6)
 27 Seppo: niin >siis< minä olisin hölkänny mutta sinä
 28 et [jaksanu.
 29 Margot: [olisit olisit.
 30 Seppo: kyllä
 31 Margot: mikset hölkännyt sitten.
 32 Seppo: no hölkkäsinki.
 33 Margot: et hölkänny.

Ongelmavuoro on siis esimerkin ensimmäinen vuoro, joka on Margotin esittämä yksinkertainen vaihtoehtokysymys. Vuoroa seuraa pitkä, yli sekunnin mittainen tauko, jonka aikana Margot ja Seppo katsovat toisiaan ja Seppo pudistaa kevyesti päätään. Jo tämä pitkä hiljaisuus ja Sepon pään pudistelu ainakin vihaavat siitä, että Sepon vastaus kysymykseen tulee olemaan negatiivinen. Tauon jälkeen Seppo tuottaa kysymyssanasta ja toistosta muodostuvan korjausaloitteen, jossa hän toistaa ongelmanvuoron *harjotukset*-sanana ja lisää sen eteen monikon nominatiivissa oleva *mikä*-interrogatiivipronominin. Margotin korjausvuoro koostuu kolmesta *mh*-äännähdyksestä ja niihin liittyvistä punttien nostelua imitoivista käsiliikkeistä. Vuoro siis tarkoittaa Margotin tarkoittaneen harjoituksilla nimenomaan fyysisiä harjoituksia, mahdollisesti punttisalilla käyntiä.

Korjausvuoron jälkeen Seppo vastaa Margotin alkuperäiseen kysymykseen. Vastauksessaan hän ensin tuo esiin tietämättömyytensä (r. 09), mutta jatkaa sitten vastaamalla omasta puolestaan, että hän ei tarvitse harjoituksia, koska jaksaa kyllä. Sepon vastaus voidaan kuulla siis niin, että hän ei tiedä sitä, tarvitseeko Margot harjoituksia, mutta itse hän ei niitä tarvitse. Vastaus ei siis ole linjassa kysymyksen kanssa, koska se ei vastaa ”meidän” puolesta vaan vain Sepon omasta näkökulmasta. Tämä sama aseteltu jatkuu keskustelun jatkuessa, kun Margot edelleen viittaa itseensä ja Seppoon *me*-pronomilla (r. 24), mutta Seppo erottelee vastauksessaan omat kokemuksensa Margotin kokemuksista (r. 27, 28). Erimielisyys liittyy siis tässä siihen, onko treenaamista tarpeen aloittaa, ja jos on, kenen on treenattava.

Korjausaloite nostaa tässä esimerkissä siis keskustelun kohteeksi ilmauksen, johon liittyy neuvotteluntarvetta ja melko selvää erimielisyyttä. Keskustelijoilla on eriävä käsitys siitä, onko tulevaa matkaa varten treenattava. Tällaisessa samanlaisessa tehtävässä käytetään aineistossani myös toistoja (vrt. esimerkki 4.7).

4.6.2 Yhteenveto

Kysymyssanat ja kysymyssanan ja ongelmanvuoron osittaisen toiston yhdistelmästä rakentuvat korjausaloitevuorot ovat aineistossani ensisijaisesti äidinkielisten puhujien käyttämä korjausaloitekeino. Tällaisia korjausaloitteita käytetään aineistossani tyypillisesti tarkistamaan joko deiktisten tai anaforisten pronomien tai muuntyyppisten henkilöihin, paikkoihin ja asioihin viittaavien ilmausten viittaussuhdetta. Kysymys siitä, miksi jostakin viittauksesta muodostuu vuorovaikutuksessa ongelma, on kiinnostava. Analyyseissani osoitin, että yksi syy tähän voi olla se, että ongelmanvuoron puhuja käyttää esimerkiksi paikkaan tai henkilöön viitatessaan rakenteita, jotka implikoivat tarkoitteen

tunnettuutta tilanteessa, jossa se ei kuitenkaan ole muille keskustelijoille ongelmattomasti tunnettu. Muitakin syitä erilaisten viittausten ongelmallisuuteen on varmasti olemassa, koska useassa aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että juuri indeksaaliset ja deiktiset elementit aiheuttavat usein korjauksen tarvetta (Sorjonen 2001: 58; Schegloff, Jefferson ja Sacks 1977). Toisaalta vuorovai-
kutuksessa kuitenkin käytetään deiktisiä ja muita paikkoihin, asioihin, ihmisiin ja aikaan kohdistuvia viittauksia myös ilman mitään ongelmia. Jatkotutkimuk-
sessa olisikin kiinnostavaa tarkemmin selvittää sitä, millaiset syyt ovat yhteydessä siihen, että viittauksesta tulee ongelmallinen.

Tehtäviltään korjausaloitteena toimivat kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät ovat toisaalta lähellä ymmärrysehdokkaita, joita käy-
tään myös usein erilaisten viittaussuhteissa ilmenevien ongelmien tarkistami-
seen. Toisaalta kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät toimivat osin samoissa tehtävissä kuin toistot, sillä viittaussuhteiden tarkistamisen lisäk-
si äidinkieliset puhujat osoittavat tällaisilla korjausaloitteilla ongelmalliseksi yksittäisiä sanoja, joita he eivät ymmärrä niiden epätavallisuuden tai virheelli-
syyden vuoksi tai joihin liittyy selvää erimielisyyttä. Kakkoskieliset puhujat käyttävät samaan tarkoitukseen toistomuotoisia korjausaloitteita. Toisaalta myös toistokorjausaloitteita käytetään aineistossani erimielisyydestä impli-
koimiseen samalla tavalla kuin kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä.

4.7 Yhteenveto: Korjausaloitteiden monet tehtävät

Tavoitteenani tässä luvussa oli vastata kahteen ensimmäiseen tutkimuskysy-
mykseeni eli löytää jokaiselle korjausaloitteelle tyypilliset käyttöympäristöt ja analysoida sitä, miten erityyppisiin korjausaloitteisiin reagoidaan eli millaisia korjausvuoroja niiden jälkeen tuotetaan, sekä sitä, millaisia ongelmia erityyppi-
sillä korjausaloitteilla aloitetuissa korjausjaksoissa ratkotaan. Aloitin luvun näyttämällä, miten eri korjausaloitteet määrällisesti jakautuvat aineistossani. Korjausaloitteiden jakautumisen tarkastelussa keskeinen oli huomio siitä, että kakkoskieliset puhujat käyttävät toistoa huomattavasti useammin kuin muun-
tyyppisiä korjausaloitteita. Toistokorjausaloitteet ovat käytössä lähes kaikilla aineistoni kakkoskielisillä puhujilla. Olennainen oli myös havainto siitä, että kakkoskieliset puhujat käyttävät kysymyssanoja sekä kysymyssanan ja toiston yhdistelmiä korjauksen aloittamiseen vain harvoin. Ymmärrysehdokkaat ovat äidinkielisten puhujien puheessa taajimmin esiintyvä korjausaloite aineistossa-
ni.

Aineistoni kakkoskieliset puhujat käyttävät toistomuotoisia korjausaloit-
teita osoittamaan, että edeltävässä vuorossa on sana, jonka merkitys on heille vieras. Samanlaiseen tehtävään he käyttävät myös ongelmallisuuteen fo-
kusoivia kysymyslauseita. Myös äidinkieliset puhujat käyttävät toistomuotoisia korjausaloitteita osoittamaan edellisessä vuorossa esiintyneitä yksittäisiä sanoja ongelmalliseksi. Näiden sanojen ongelmallisuus ei kuitenkaan liity siihen, että

sanan merkitys olisi vieras, vaan pikemminkin siihen, että sanaa on käytetty kontekstissaan epäodotuksenmukaisella tavalla. Toistomuotoisten korjausaloitteiden analyysissä osoitin, että kielellisten ongelmien osoittamisen lisäksi toistoja käytetään myös konteksteissa, joissa puhujat ovat erilinjaisia. Näissä konteksteissa toistolla paikallistetaan ilmaus, josta on vielä neuvoteltava. Lisäksi toistoja käytetään aineistossani rutiininomaisissa tarkistuskysymyksissä, esimerkiksi tarkistettaessa, onko ongelmavuorossa esiintynyt ajanilmaus kuultu oikein.

Avoimien korjausaloitteiden analyysissä osoitin, että aineistossani avoimet korjausaloitteet sijoittuvat pääasiallisesti kolmeen erilaiseen vuorovaikutuskontekstiin. Tyypillisin avoimen korjausaloitteen esiintymisympäristö on uutta puheenaihetta aloittavaa vuoroa seuraava vuoro. Avoimia korjausaloitteita esiintyy usein myös sekventiaalisesti pulmallisten vuorojen jälkeen. Sekventiaalisesti pulmalliset vuorot ovat esimerkiksi vuoroja, jotka eivät ole odotuksenmukaisia vastauksia niitä edeltävään vuoroon tai jotka implikoivat erimielisyyttä. Näiden kahden tyypillisen esiintymisympäristön lisäksi avoimia korjausaloitteita tuotetaan myös tilanteissa, joissa ongelmavuoro on ollut päällekkäispuhunnassa sitä edeltävän vuoron kanssa. Avoimien korjausaloitteiden analyysissä nousi kuitenkin keskeiseksi havainnoksi myös se, että usein avoimen korjausaloitteen tuottamista on motivoimassa monta samanaikaista tekijää. Sekventiaalisesti pulmallinen vuoro saattaa olla esimerkiksi samaan aikaan myös kielellisesti ongelmallinen.

Ymmärrysehdokkaita käytetään aineistossani usein täsmentämään edeltävää vuoroa lisäämällä siihen esimerkiksi paikkaan viittaava ilmaus. Ymmärrysehdokkaat sijoittuvat usein kannanotto- ja kerrontasekvensseihin, joissa niitä käytetään erityisesti kahteen erilaiseen tehtävään. Äidinkieliset puhujat auttavat ymmärrysehdokkaiden avulla kakkoskielistä puhujaa tilanteissa, joissa tällä on vaikeuksia kielellisesti muotoilla omaa mielipidettään tai kertomustaan. Sekä äidinkieliset että kakkoskielistä puhujat käyttävät ymmärrysehdokkaita näissä sekvensseissä myös kiinnostuksen osoittamiseen keskustelukumppanin kertomusta tai mielipidettä kohtaan.

Kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmää käytetään ennen kaikkea tarkistamaan joko deiktisten tai anaforisten pronomien tai muuntyyppisten henkilöihin, paikkoihin ja asioihin viittaavien ilmausten viittaussuhdetta. Äidinkieliset puhujat käyttävät niitä myös paikallistamaan ongelmavuorosta sellaisen yksittäisen sanan, jonka ymmärtämisessä heillä on vaikeuksia tai johon liittyy erimielisyyttä.

Keskeinen eri korjausaloitteilla aloitettujen jaksojen analyyseista esiin nouseva havainto on se, että korjausaloitteet eivät muodosta mitään selvärajais- ta ilmiöryhmää, vaan ne ovat keskenään erilaisia keinoja, joilla on erilaisia käyttöympäristöjä. Toisaalta niitä kuitenkin käytetään myös samankaltaisiin tehtäviin. Erilaisten viittaussuhteiden tarkistaminen on aineistossani yksi keskeinen tehtävä, johon käytetään erityisesti kysymyssanoja, kysymyssanan ja toiston yhdistelmää sekä ymmärrysehdokkaita. Toisaalta myös korjausaloitteiden yhteys erimielisyyden ilmaisemiseen nousi tämän luvun analyyseissa esiin monta kertaa. Niin toistoja, avoimia korjausaloitteita kuin kysymyssanan ja toiston

yhdistelmää käytetään aineistossani ennakoimaan tai osoittamaan keskustelijoiden välistä erilinjaisuutta ja erimielisyyttä. Erimuotoisilla korjausaloitteilla erimielisyyden ennakointi tai osoittaminen tapahtuu kuitenkin hieman eri tavoin. Avoin korjausaloite ehkä näistä keinoista selvimmin ainoastaan ennakoi erilinjaisuutta ja jättää keskustelukumppanille vielä mahdollisuuden muotoilla puhettaan niin, että mahdollinen erilinjaisuus poistuu. Toistoilla ja kysymyksen ja toiston yhdistelmällä sen sijaan nostetaan yleensä korjauksen kohteeksi sana tai laajempi ilmaus, johon meneillään oleva erimielisyys jollakin tavalla kilpistyy.

Keskustelujeni kakkoskielisyys nousee esiin kaikkein selvimmin niissä korjausjaksoissa, joissa kakkoskieliset puhujat osoittavat, että heillä on ongelmia tiettyjen ilmausten ymmärtämisessä. Tällaiset korjausjaksot ovat aineistossani monella tavalla keskeinen korjaussekvenssien tyyppi, ja analysoinkin niitä tarkemmin seuraavassa luvussa. Keskustelujen kakkoskielisyys nousee kuitenkin joskus esille myös äidinkielen puhujan toiminnan tuloksena. Näin tapahtuu niissä ymmärrysehdokkailla aloitetuissa korjausjaksoissa, joissa äidinkielen puhuja paitsi tarkistaa ymmärrystään myös samalla auttaa kakkoskielistä puhujaa muotoilemaan mielipidettään tai kertomustaan eteenpäin. Äidinkielen puhujan toiminta nostaa keskustelijoiden erilaiset kielelliset identiteetit ainakin implisiittisesti esille myös niissä harvoissa jaksoissa, joissa äidinkielen puhujan korjausaloite tulee toimintana lähelle toisen korjausta eli oikaisua, esimerkiksi kun äidinkielen puhuja osoittaa toistolla ongelmalliseksi sanan, jota on hänen näkökulmastaan käytetty kontekstissaan epäodotuksenmukaisesti.

Keskustelujen kakkoskielisyys ei kuitenkaan kaikissa korjausjaksoissa nouse esiin. Suurin osa avoimella korjausaloitteella aloitetuista korjausjaksoista on sellaisia, joissa puhujien kielelliset statukset eivät korostu. Avoimet korjausaloitteet liittyvät selvemmin keskustelun sekventiaalisessa etenemisessä oleviin ongelmiin (topiikin vaihtumiseen, odottamattomiin vuoroihin) kuin kielellisiin kysymyksiin. Myöskään erilaisissa viittaussuhteiden tarkistuksissa kielellisillä kysymyksillä ei ole juurikaan merkitystä. Analyyseissani todentuu siis jo aikaisemmassa tutkimuksessa tehty havainto siitä, että kakkoskielen puhujan kielellinen identiteetti ei ole vuorovaikutuksen näkökulmasta koko ajan relevantti (ks. esim. Kurhila 2003, 2006a).

Yksi keskeinen Kurhilan (2006a) tekemä kakkoskielistä keskustelua koskeva havainto oli se, että hänen aineistossaan äidinkielen puhujat eivät tuota sellaisia korjausaloitteita, joiden jälkeen kakkoskielen puhujan tulisi muotoilla omaa puhettaan. Aineistoni korjausaloitteiden analyysi on kuitenkin osoittanut, että tässä aineistossa äidinkielen puhujat tuottavat kaikenmuotoisia korjausaloitteita, myös esimerkiksi avoimia korjausaloitteita, jotka periaatteessa jättävät ongelman ratkaisun ongelmauoron tuottajan eli tässä tapauksessa kakkoskielen puhujan vastuulle. Avoimilla korjausaloitteilla ei kuitenkaan useinkaan puututa kielellisiin ongelmiin vaan kuten todettu, ne liittyvät muuntyyppisiin ongelmiin ja niihin reagoidaan kaikkien tyyppillisimmin toistamalla ongelmauoro. Ongelmauoron toistaminen ei edellytä kielellistä muotoilua. Muutenkin äidinkielen puhujat tuottavat tässä aineistossa kuitenkin suhteellisen har-

voin sellaisia korjausaloitteita, jotka vaatisivat kakkoskieliseltä puhujalta suoranaista oman puheensa kielellistä modifiointia. Näin tapahtuu joskus erityisesti niissä tapauksissa, joissa äidinkielen puhuja osoittaa ongelmalliseksi yhden yksittäisen ongelmavuoron sanan (esim. toistolla tai kysymyssanalla tai kysymyssanan ja toiston yhdistelmällä). Tällaiset tapaukset ovat kuitenkin koko aineiston tasolla melko harvinaisia eikä äidinkielen puhuja niissä useinkaan jätä ongelman korjaamista yksin kakkoskielisen puhujan harteille vaan on heti ongelman osoittamisen jälkeen kakkoskielisen puhujan apuna ongelman ratkaisussa (ks. Mani-esimerkki (4.40), Maatalo-esimerkki (4.6)). Toisaalta se seikka, että äidinkielen puhujat kuitenkin tekevät aloitteita korjaukseen tässä aineistossa selvästi enemmän kuin Kurhilan (2006a) aineistossa, voi olla yhteydessä myös aineistojen eroihin. Kurhilan aineistosta suuri osa oli institutionaalista, kun taas tämän tutkimuksen aineisto koostuu arkikeskusteluista. Aineistoni vuorovaikutustilanteissa keskustelijat tuntevat toisensa hyvin. Näin ollen korjauksen aloittamiseen ei liity samanlaista kasvovuhkaa kuin ehkä sellaisissa institutionaalisissa tilanteissa, joissa keskustelijat eivät tunne toisiaan. Samanlainen tendenssi korjausaloitteiden määrien suhteen on havaittavissa myös Haakanan (tulossa) avoimia korjausaloitteita käsittelevässä tutkimuksessa, jonka arkikeskusteluaineistossa korjausaloitteita on huomattavasti enemmän kuin institutionaalisista keskusteluista koostuvassa aineiston osassa.

Kakkoskieliset keskustelut ovat nyky-Suomessa tavallisia, ja niissä näkyy osin samoja ilmiöitä kuin äidinkielisten puhujien välisissä arkikeskusteluissa. On kuitenkin olennaista pohtia sitä, missä määrin tässä luvussa tehdyt havainnot toisen aloittamista korjausjaksoista kakkoskielisissä arkikeskusteluissa ovat yleistettävissä muunlaisiin keskustelutilanteisiin. Tekemieni havaintojen yleistettävyyttä on ensinnäkin syytä pohtia suhteessa sekä koko aineiston että eri korjausaloitekokoelmien kokoon. Yleistettävyyden kannalta merkitystä on myös sillä, miten paljon variaatiota kokoelmat sisältävät. Korjausaloitteita on aineistossani yhteensä 322, ja aineistosta löytyy melko runsaasti kaikkia keskeisimpiä korjausaloitteita. Aineisto antaa siis hyvän kuvan siitä, miten erilaisia korjausaloitteita kakkoskielisissä arkikeskusteluissa käytetään: millaiset korjausaloitteet ovat tavallisimpia ja millaisia taas käytetään vähemmän ja millaiset syyt ovat yhteydessä käyttötaajuuteen. Aineistossani eniten esiintyvien korjausaloitteiden (toistojen, avoimien ja ymmärrysehdokkaiden) kokoelmat ovat myös sikäli kattavat, että näitä korjausaloitteita käyttävät aineistossani useimmat puhujat.

Olen pyrkinyt analyysissäni osoittamaan, mitkä tässä analysoitujen korjausjaksojen piirteet erityisesti liittyvät aineistoni kakkoskielisyyteen ja mitkä taas eivät. Esimerkiksi toistomuotoisten korjausaloitteiden käyttö on tässä aineistossa todennäköisesti osin erilaista kuin se olisi ainoastaan äidinkielisistä puhujista koostuvassa aineistossa. Toisaalta taas avoimia korjausaloitteita koskevat havainnot ovat sellaisia, joita voitaisiin todennäköisesti tehdä myös äidinkielisten keskustelijoiden välisistä vuorovaikutustilanteista (ks. myös Haakana tulossa), koska myös tässä aineistossa avoimien korjausaloitteiden käyttö motivoituu muiden kuin kielitaitoon liittyvien kysymysten kautta. Havaintojeni yleistettä-

vyyttä kuitenkin myös rajoittavat muutamat seikat, esimerkiksi se, että aineistoni koostuu pelkistä arkikeskusteluista. Kuten aikaisemmin totesin, arki- ja institutionaalisten keskustelujen välillä näyttäisi olevan eroja korjausaloitteiden käytön suhteen. Toisaalta tässä tehtyihin havaintoihin voi olla yhteydessä myös se, että suurin osa aineistoni keskusteluista on dyadeja. Korjausilmiöt voivat olla osin yhteydessä puhujien lukumäärään, koska kahdenkeskisissä keskusteluissa on esimerkiksi vähemmän päällekkäisyyttä kuin monenkeskisissä keskustelutilanteissa. Vaikka aineistossani on sekä kahden- että monenkeskisiä keskusteluja, on kahdenkeskisiä keskusteluja kuitenkin enemmän. Kahden- ja monenkeskisten keskustelujen tasaisempi jakautuminen aineistossa olisi todennäköisesti ollut analyysin kannalta hyödyllistä.

Korjausaloitteena toimivista kysymyslauseista tekemieni havaintojen yleistettävyyttä rajoittaa se, että kysymyslausekokoelmaan ei sisälly kovin paljon variaatiota, vaan kokoelmasta kaksi kolmasosaa koostuu ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivista hakukysymyksistä. Havaintoni osoittavat, että nämä ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivat hakukysymykset ovat kakkoskielisten puhujien melko usein käyttämä korjausaloitteen tyyppi. Kokoelman pohjalta ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä juurikaan havaintoja kysymyslauseiden muusta korjausaloitekäytöstä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella on ajateltavissa, että erityyppisiä kysymyslauseita käytetään vuorovaikutuksessa korjauksen aloittamiseen. Erilaiset kysymyslauseet muodostavatkin sellaisen korjausaloitteiden ryhmän, jonka syvällisempi tutkiminen olisi perusteltua. Muita kuin ongelmailmauksen merkitykseen fokusoivia kysymyslauseita käytetään aineistossani ennen kaikkea erilaisten referentiaalisten ongelmien selvittämiseen. Referentiaaliin ongelmiin liittyvä korjauksen tarve yleisemminkin on aihe, joka ansaitsisi jatkotutkimusta. Kysymyssanoja ja kysymyssanaan ja toiston yhdistelmistä muodostuvia korjausaloitteita analysoidessani osoitin, että yksi syy siihen, miksi esimerkiksi tietystä henkilöön tai paikkaan viittaavasta ilmauksesta tulee ongelmallinen, on se, että ongelmavuoron puhuja käyttää rakenteita, jotka implikoivat tarkoitteen tunnettuutta tilanteessa, jossa se ei kuitenkaan ole muille keskustelijoille ongelmattomasti tunnettu. Muitakin syitä todennäköisesti on, ja näiden syiden syvällisempi kartoittaminen olisi tarpeen. Kysymyssanoista ja toistoista muodostuvista korjausaloitteista tehtyjen havaintojen yleistettävyyttä tässä tutkimuksessa rajoittaa se, että niistä suuri osa kasautuu aineistossani yhdelle puhujalle.

Tässä luvussa olen vastannut kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Olen osoittanut, millaisilla keinoilla toisen aloittamia korjausjaksoja aineistoni kakkoskielistissä arkikeskusteluissa aloitetaan. Olen analyysissäni tavoittanut kullekin korjausaloitekeinolle tyypillisiä käyttöympäristöjä ja kuvannut sitä, millaisiin ongelmiin niillä tyypillisesti reagoidaan. Olen tässä luvussa eritellyt myös sitä, milloin keskustelujen kakkoskielisyys nousee toisen aloittamissa korjausjaksoissa näkyväksi ja milloin taas ei. Hieman olen sivunnut myös sitä, millaisiin muihin tehtäviin toisen aloittamat korjausjaksot voivat liittyä kuin intersubjektiviisuuden ylläpitoon. Seuraavissa kahdessa luvussa keskityn vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni ja analysoimaan toisen aloit-

tamien korjausjaksojen vuorovaikutustehtäviä, aivan erityisesti niitä tehtäviä, jotka ovat yhteydessä aineistojeni kakkoskielisyyteen.

5 KIELI HUOMION KOHTEENA

Kieli nousee aineistossani keskustelijoiden huomion kohteeksi monella tavalla. Puhujat selittävät sanojen merkityksiä, keskustelevat erikoisista ilmauksista, leikittelevät kielellä ja kiusoittelevat toisiaan kielivirheiden kustannuksella. Tässä ja seuraavassa luvussa analysoin näitä kieleen liittyviä korjausjaksoja, joissa aineistoni kakkoskielinen luonne tulee näkyväksi. Tässä luvussa tarkastelen ensisijaisesti sanastoon liittyviä korjaussekvenssejä, joissa keskustelijat neuvottelevat ongelmailmauksen merkityksestä ja joissa erityisesti sekvenssien venyessä keskustelijat toiminnallaan osoittavat suuntautuvansa kielen oppimiseen tai opettamiseen. Seuraavassa luvussa tarkastelen korjaussekvenssejä, joissa keskustelijoiden huomio kiinnittyy kieleen humoristisessa moodissa. Näissä sekvensseissä keskustelijat joko kiusoittelevat toisiaan tai leikittelevät kielellä.

Kieleen liittyvissä korjausjaksoissa suuntautuminen kielen oppimiseen nousee näkyväksi joko korjausjakson aikana tai sen jälkeen, kun yhteinen ymmärrys on saatu palautettua. Näiden jaksojen analyysien pohjalta pohdin tässä ja seuraavassa luvussa kysymystä siitä, millainen kielen oppimisen ympäristö arkikeskustelu on. Analysoin, millaisia oppimisen mahdollisuuksia keskustelijat arkikeskustelussa rakentavat, ja erittelen, millaisia asioita kielestä he suuntautuvat oppimaan ja opettamaan. Tarkastelen oppimista siis keskustelijoiden toimintaa analysoimalla.

Kieltä käsittelevissä sekvensseissä osallistujien erilaiset kielelliset identiteetit nousevat esille. Tässä ja seuraavassa luvussa tuon uusia näkökulmia myös siihen, millaisia merkityksiä toisaalta kakkoskielisen puhujan puhujaidentiteetti ja toisaalta äidinkielen puhujan identiteetti voivat vuorovaikutuksessa saada ja miten niitä voidaan käyttää hyödyksi monenlaisten vuorovaikutuksellisten päämäärien saavuttamiseen. Analyyseissani osoitan, että osallistujien toiminnan tasolla kakkoskielisen kielenkäyttäjän ja kielen oppijan identiteetit ovat kaksi eri asiaa. Kielen oppijan identiteetti nousee keskeiseksi silloin, kun kakkoskielinen puhuja osoittaa suuntautuvansa oppimiseen. Näin ei kuitenkaan aina tapahdu sellaisissakaan tilanteissa, joissa kakkoskielinen puhuja suuntautuu kakkoskielisyyteensä eli siihen, että hän ei esimerkiksi ymmärrä kaikkia äidinkielen puhujan käyttämiä ilmauksia. Analyyseissani näytän myös, miten

kakkoskielisyttä voidaan vuorovaikutuksessa käyttää resurssina kiusoittelemalle ja kielelliselle leikittelylle ja sitä kautta keskustelijoiden välisen läheisyyden rakentamiselle. Kakkoskielisyys saa siis vuorovaikutuksessa hyvin monenlaisia merkityksiä. Myös äidinkielen puhujan puhujaidentiteetti on monimerkityksinen. Äidinkielenä puhujana toimiminen ei aina tarkoita kielellisenä eksperttinä toimimista, vaan myös äidinkielen puhuja voi asettua ihmettelemään kieltä ja epäilemään omia valintojaan. Aineistossani näkyy selvästi se aikaisemmassakin kakkoskielisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa tehty havainto, että äidinkielen puhujat eivät oma-aloitteisesti juurikaan korosta kielellistä eksperttiasemaansa (ks. Kurhila 2000b, 2003, 2006a).

5.1 Sanasto huomion kohteena

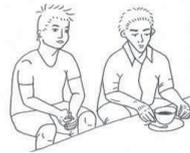
Kun keskustelijoiden huomio aineistossani kiinnittyy kieleen, kiinnittyy se kaikkein tavallisimmin sanoihin, erityisesti sanojen merkityksiin. Sanat nousevat osallistujien huomion kohteeksi tavallisesti tilanteissa, joissa äidinkielen puhuja käyttää puheessaan jotakin sellaista ilmausta, jota kakkoskielinen puhuja ei tunne. Vuorovaikutuksen sujumisen kannalta sanasto onkin keskeisessä asemassa. Jos yksi keskustelukumppaneista ei tunne keskustelussa käytettyjä ilmauksia, ei keskustelijoiden välinen intersubjektiivisuus voi säilyä. Toisaalta sanastoon liittyviä korjausjaksoja on aineistossani runsaasti todennäköisesti myös siitä syystä, että sanastoon liittyviä ongelmia on helppo tunnistaa ja osoittaa. Usein korjausaloitteeksi riittää pelkkä ongelmallisen elementin toisto, jonka keskustelukumppani tulkitsee osoitukseksi merkitykseen liittyvästä ongelmasta. Sanaston nouseminen keskustelijoiden huomion kohteeksi kertoo jotakin myös siitä, että ”tavalliselle” kielenkäyttäjälle kieli on ennen kaikkea sanoja. Sanat ovat kielessä monellakin tavalla keskeistä ainesta. Lisäksi ne todennäköisesti hahmottuvat kielen yksiköiksi kielitieteelliseen analyysiin tottumattomalle luontevammin kuin vaikkapa vuoron rakenneyksiköt, lausekkeet tai morfeemit. Sanojen merkityksistä on mahdollista keskustella, vaikka ei olisikaan kielen asiantuntija.

Edellisessä luvussa osoitin, että erityisesti kakkoskieliset puhujat osoittavat aineistossani usein ongelmalliseksi yksittäisiä sanoja. He käyttävät ongelmallisten sanojen osoittamiseen erityisesti toistomuotoisia korjausaloitteita. Toistolla aloitetut sanojen merkityksiin liittyvät korjausjaksot ovat aineistossani keskeisiä, sillä ne ovat tavallisin kakkoskielisten puhujien aloittama korjausjaksojen tyyppi. Lisäksi aineistossani lähes kaikki kakkoskieliset puhujat aloittavat tällaisia jaksoja. Tässä luvussa jatkan näiden korjausjaksojen analyysia ja analysoin vielä hieman tarkemmin kysymystä siitä, millaisia sanoja kakkoskieliset puhujat näissä sekvensseissä osoittavat ongelmallisiksi, sekä sitä, miten ongelmallisia selitetään. Pohdin myös kysymystä siitä, millaisia mahdollisuuksia kielen oppimiseen näiden sekvenssien aikana mahdollisesti avautuu.

Seuraava esimerkki konkretisoi sanastoon liittyville korjausjaksoille tyyppillisiä piirteitä. Esimerkissä Sami ja Fred keskusteleivat Samin hiukset leikanneesta parturista, jonka Sami kertoo olevan amatööri.

(5.1) Fred ja Sami, Amatööri

01 Sami: sis parturi vai sanni.=
02 Fred: =parturi.

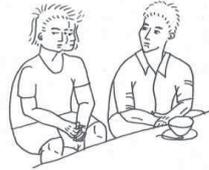


Sami Fred

03 Sami: { *KATSE SUORAAN ETEEN *FRED KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SAMIIN
*ää: (.) hän on amat- } *amatööri.
04 (0.6)



05 Fred: [a↑matööri,]



*PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN IKÄÄN KUIN KIELTÄEN JOTAKIN;
FRED KATSOO SAMIA KOKO VUORON AJAN
06 Sami: { joo >siis< *ei ole käynyt mitään koulua. }
07 (0.4)
*KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMISTA ETEENSÄ
08 Fred: *aa:h jo joo.

Esimerkin ongelmavuoro on rivillä kolme oleva predikatiivilause, jonka osana on *amatööri*-sanaan kohdistuva itsekorjaus. Itsekorjaus tekee *amatööri*-sanasta erottuvan ja mahdollisesti kiinnittää Fredin huomion kyseiseen sanaan, sillä korjauksen aikana Fred kääntää katseensa Samiin. *Amatööri*-sana on ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen, koska se lauseen predikatiivina on lauseen keskeisin sisältösana, joka luonnehtii puheena olevaa henkilöä ja tuo tästä esille uuden asian. Sanastoon liittyvien toisen aloittamien korjausjaksojen ongelmallisuudet ovat aineistossani usein ongelmavuorossa uutta informaatiota esille tuovia sanoja. Usein niitä myös korostetaan prosodisten tai nonverbaalisten keinojen avulla.

Korjaus aloitetaan tässä esimerkissä ongelmallisuuden toistolla. Toisto on tyyppisin korjausaloinen sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa, mutta korjausjakso voidaan kuitenkin aloittaa myös jollakin muulla ongelmallisuuden tarkasti osoittavalla korjausaloinella, esimerkiksi ongelmallisuuden merkitykseen fokuoivalla hakukysymyksellä (ks. esimerkit 5.3, 5.8, 5.9, 5.11, 5.12, 5.15, 5.16, 5.18). Joskus sanastoon liittyviä korjausjaksoja aloitetaan myös avoimella korjausaloinella, mutta näissä tapauksissa avointa korjausaloinetta seuraa aina toi-

nen, ongelman tarkemmin osoittava korjausaloite (ks. esimerkki 4.11 luvussa neljä). Korjauksen aloittaa aina kakkoskielinen puhuja.

Korjausvuorossa näissä sekvensseissä on tavallisimmin sanan merkitystä selittävä parafraasi. Tässäkin esimerkissä *amatööri*-sanana merkitystä selitetään parafrasoin avulla, kun amatööriin todetaan olevan henkilö, joka ei ole käynyt kouluja. Ei-kielellinen toiminta on usein olennainen osa sanaselitysvuoroja. Esimerkin selitysvuorossa Sami pudistelee selitystä tuottaessaan päätään, ja tämä toiminta vahvistaa selitykseen liittyvää kieltoa. Usein korjausvuorossa tarjottu selitys auttaa korjauksen aloittajaa ymmärtämään ongelmailmauksen merkityksen, joten korjausjakso voi päättyä ja keskustelijat voivat siirtyä takaisin puheen päälinjalle. Tässä esimerkissä Fredin ymmärryksestä kertoo *aah*-interjektio (vrt. Heritage 1984) ja sitä seuraavat *joo*-partikkelit, jotka tässä käsittelevät edellisiä vuoroja ymmärrettyinä (ks. VISK § 799).

Sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa kakkoskielisen puhujan puhujaidentiteetti nimenomaan toisen kielen käyttäjänä nousee esille keskustelijoiden toiminnassa. Se nousee joissakin tapauksissa esille jo korjausaloitteessa, jossa kakkoskielinen puhuja osoittaa, että hän tarvitsee ymmärtämiseen keskustelukumppanin apua. Jos korjausaloite on muodoltaan toisto, se ei tätä kuitenkaan yksiselitteisesti osoita, koska toistolla voidaan korjausaloitteena suuntautua myös muunlaisiin ongelmiin kuin toistetun sanan ymmärtämisen ongelmiin (ks. edellinen luku). Jos korjausaloitteena on kuitenkin sanan merkitykseen fokusoiva kysymys, osoittaa se yleensä eksplisiittisesti, että sen tuottaja ei tunne kysymänsä sanan merkitystä.

Sanastosekvenssien korjausvuoroissa äidinkielen puhuja selittää korjauksen kohteeksi nostetun sanan merkitystä. Selittäessään ongelmailmauksen merkitystä äidinkielen puhuja suuntautuu keskustelukumppaniinsa henkilöinä, joka ei todennäköisesti tunne kyseistä merkitystä. Myös näissä selityksissä kakkoskielisen puhujan identiteetti toisen kielen käyttäjänä siis aktualisoituu. Joskus sanastoon liittyvät korjausjaksot jatkuvat siten, että ongelmailmauksen merkityksen selvittyä kakkoskielinen puhuja ryhtyy toistelemaan ongelmailmausta tai keskustelijat ryhtyvät puhumaan ongelmailmauksesta laajemmin (ks. esimerkit 5.18–5.21 myöhemmin tässä luvussa). Näissä tapauksissa kakkoskielisen puhujan suuntautuminen kyseisen ilmauksen oppimiseen on selvästi havaittavissa.

Aloitin tämän luvun käsittelemällä sanastoon liittyvien toisen aloittamien korjausten ongelmailmauksia. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan korjausvuoroja eli niitä keinoja, joilla ongelmaksi nostettuja sanoja selitetään. Luvun toisessa osassa analysoin pitkiä korjausjaksoja, joissa kielenoppimistoiminta nousee keskeiseksi teemaksi.

5.1.1 Ongelmailmauksina käsitellyt sanat

Sanojen merkityksiin liittyvät korjausjaksot aloittaa aineistossani aina kakkoskielinen puhuja. Koska kakkoskielinen puhuja näissä sekvensseissä aloittaa korjauksen, olisi loogista ajatella, että hän nostaa ongelmavuorosta esille nimenomaan itselleen vieraita sanoja. On kuitenkin kiinnostavaa tarkastella hieman

suman ymmärtämisen kannalta keskeinen, koska hän on tässä tuottamassa mielipidettään siitä, millaista sodista saatu informaatio on, ja tämän mielipiteen keskeinen sisältö on kysymys siitä, voiko informaatio ylipäätään olla puolueettonta.

Yllä olevat esimerkit havainnollistavat sitä, että sanastoon liittyvien korjausjaksojen ongelmailmaukset sijoittuvat aineistossani usein siihen vuoron osaan, jossa sanotaan jotakin uutta puheena olevasta asiasta eli lausumien remaattiseen osaan⁵⁹. Usein näitä ongelmailmauksena käsiteltyjä sanoja myös korostetaan ongelmavuorossa erityisesti prosodisten mutta myös nonverbaalisten keinojen avulla. Ensimmäisessä yllä olevassa esimerkissä Sampo tuottaa *jälleenrakentaminen*-sanan ympäristöä hitaammalla puhetempolla ja painottaa sen ensimmäistä tavua selvästi. Lisäksi hän kääntää ongelmailmauksen tuottamisen aikana katseensa Antoniiniin. Vaeltamassa-esimerkissä ongelmailmausta ei merkitä yhtä selvästi prosodisesti, mutta siinäkin ongelmailmausta edeltää *niinku*-suunnittelupartikkeli, joka tekee *vaeltamassa*-ongelmailmauksesta ongelmavuorossa näkyvän⁶⁰ ja osoittaa sen huomioarvoiseksi (ks. Kunelius 1998: 35). Riippumaton-esimerkissä Sampo korostaa *riippumattomista*-sanaa painottamalla sen ensimmäistä tavua selvästi, katsomalla sanan tuottamisen aikana Antoniiniin ja kohottamalla samalla kulmakarvojaan. Nämä keinot nostavat *riippumattomista*-sanan selvästi esille ongelmavuorossa.

Sanastoon liittyvien korjausjaksojen ongelmailmauksia voi tarkastella myös kontekstistaan irrallaan ja kysyä, onko ongelmallisina käsitellyissä sanoissa itsessään joitakin sellaisia syitä, minkä vuoksi ne valikoituvat korjauksen kohteeksi. Edellä esitettyjen esimerkkien sanat ovat kaikki melko pitkiä ja ehkä rakenteellisesti kompleksisia, ja etenkin *riippumaton*-sana on myös merkitykseltään abstrakti. Kuitenkin myös huomattavasti lyhyempiä ja rakenteeltaan yksinkertaisempia sanoja osoitetaan tällaisissa sekvensseissä ongelmalliseksi. Edellisen luvun samaan ilmiöön liittyvissä korjausjaksoissa ongelmailmauksina esiintyivät esimerkiksi sanat *pula* (ks. esimerkki 4.2) ja *perinne* (ks. esimerkki 4.3), jotka eivät ole kovin pitkiä tai kompleksisia ilmauksia. Ongelmailmauksina käsitellyt sanat muodostavatkin aineistossani keskenään melko heterogeenisen ryhmän. Suurimmassa osassa sanastoon liittyvistä korjausjaksoista ongelmailmaukseksi nostetaan substantiivi tai koko substantiivilauseke eli edussanana toimiva substantiivi määritteineen. Ongelmalliseksi osoitetaan kuitenkin myös adjektiiveja sekä verbejä ja muutamassa harvassa tapauksessa partikkeli. Noin puolet ongelmaksi nostetuista substantiiveista esiintyy ongelmavuorossa no-

⁵⁹ Terminologia, jolla kuvataan puhuttujen lausumien tai kirjoitettujen tekstien lauseiden informaatorakennetta, on kirjavaa. *Teeman* ja *reeman* lisäksi käytetään myös esimerkiksi termejä *annettu* ja *uusi* (ks. Shore 2008) sekä *uutisarvoinen* ja *uutisarvoton* (Lauranto 2004), ja eri tutkijat saattavat käyttää näitä termejä keskenään hieman eri merkityksissä (ks. VISK § 1370). Tässä tarkoitan vuoron remaattisella osalla kuitenkin yksinkertaisesti sitä vuoron osaa, jossa sanotaan jotakin uutta puheena olevasta asiasta.

⁶⁰ *Vaeltamassa*-ongelmailmaus loppuu nousevaan sävelkulkuun, mutta sävelkulun nousu tässä liittyy selvästi siihen, että Soili aikoo jatkaa vuoroaan (ks. Routarinne 2003) eikä esimerkiksi siihen, että hän merkitsisi nousevalla intonaatiolla olevansa sanasta epävarma (ks. esim. Sacks ja Schegloff 1979).

minatiivimuodossa, noin puolet taivutetussa muodossa. Adjektiiveista suurin osa esiintyy ongelmavuorossa taivutetussa muodossa ja verbeistä kaikki. Vaikka suurin osa ongelmilmauksista onkin taivutetussa muodossa, ei tätä ominaisuutta kuitenkaan voi pitää mitenkään merkitsevänä ongelmilmauksia yhdistävänä piirteenä, sillä suurta osaa vuorovaikutuksessa esiintyneistä sanoista taivutetaan, eivätkä ne siitä huolimatta kaikki muodostu ongelmilmauksiksi. Kaiken kaikkiaan ongelmilmauksien tarkastelu kontekstista irrallaan ei paljasta niistä mitään kovin olennaista, vaan ongelmilmauksien analysoinnissa on hedelmällisempää tarkastella itse ilmausten kielellisen asun sijaan sitä sekventiaalista kontekstia, jossa ongelmilmaukset esiintyvät.

Ongelmilmaus on siis sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa usein lausuman uutta informaatiota tuovaan osaan sijoittuva sana, jota ei yleensä ole aikaisemmin esiintynyt samassa keskustelussa. Koska ongelmilmaus sijoittuu lausuman remaattiseen osaan, se on yleensä koko lausuman merkityksen kannalta keskeinen ja siksi sen ymmärtäminen on olennaista, jotta keskustelu voisi jatkua. Usein ongelmilmausta myös korostetaan joko prosodisesti tai nonverbaalisten keinojen, kuten kulmakarvojen kohottamisen, avulla. Näin ollen se on yleensä helposti tunnistettavissa mahdollisesti vaikeaksi ilmaukseksi ja se tarjoutuu helposti ongelmilmaukseksi. Tietty sana muodostuu siis ongelmilmaukseksi ikään kuin puhujien yhteistyön tuloksena: kakkoskieliset puhujat nostavat korjauksen kohteeksi ilmauksia, joita äidinkielliset puhujat ovat korostaneet ongelmavuorossa tai jotka ovat ongelmavuoron merkityksen kannalta muuten keskeisiä. Analyysini osoittavat sen, että ongelmilmauksen määrittämisen selittäminen vain toteamalla, että kakkoskieliset puhujat nostavat korjauksen kohteeksi itselleen vieraita sanoja, olisi yksinkertaistavaa. Korjausjaksojen sekventiaalinen analyysi osoittaa, että ongelmilmauksen määrittämiseen vaikuttaa usein myös se, millaisessa asemassa ongelmilmaus on vuorossaan ja miten se on tuotettu (ks. myös edellisen luvun esimerkit 4.1–4.4, joissa näkyy tämä sama ilmiö).

Niitä prosodisia ja kehollisia keinoja, joiden avulla tietyt ilmaukset osoitetaan merkitykselliseksi, voisi nimittää kontekstivihjeiksi (contextualization cue), jotka hienovaraisesti ohjaavat vuoron vastaanottajaa havaitsemaan vuoron keskeisen ilmauksen (ks. Gumberz 1982). Lausumien informaatorakenteen ja prosodian yhteyttä on tarkasteltu muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on havaittu, että vuorovaikutuksellisesti erityisen merkitykselliset elementit, esimerkiksi uutta tai kontrastiivista informaatiota esiin tuovat ilmaukset, ovat usein myös prosodisesti painotettuja (ks. Stam ja McCafferty 2008: 8)⁶¹. Toisaalta on havaittu, että myös eleet esiintyvät usein yhtä aikaa juuri uutta tai kontrastiivista informaatiota esiin tuovien, prosodisesti painotettujen ilmausten kanssa (McNeill 1992: 206–213; Stam ja McCafferty 2008: 8). Lausuman informaatorakenteen, prosodian ja eleiden käytön välillä on siis aikaisemmankin tutkimuksen perusteella jonkinlainen yhteys, jota on kutsuttu myös ”multimodaaliseksi fokalisoinniksi” (ks. Kida 2008). Tässä aineistossa tällainen ilmiö tu-

⁶¹ Suomen kielen osalta informaatorakenteen ja prosodian yhteydestä puhutussa kielessä ei kuitenkaan vielä ole tutkimusta (ks. VISK § 1370).

lee siis näkyväksi sitä kautta, että nämä prosodisesti tai nonverbaalisesti painotetut, uutta informaatiota esiin tuovat ilmaukset valikoituvat ongelmailmauksiksi.

Sanastoon liittyviä korjausjaksoja ja sanaselityksiä on aikaisemmin tarkasteltu jonkin verran luokkahuonevuorovaikutusta analysoivissa tutkimuksissa (ks. esim. Flowerdew 1992; Järvinen 2001; Lazaraton 2004; Temmerman 2009). Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole juuri analysoitu sitä, minkälaisin vuorovaikutuksellisen perustein tietyt ilmaukset valikoituvat selitettäväksi silloin, kun selittäminen ei ole ennalta suunniteltua. Mortenssen (tulossa) on kuitenkin tuoreessa tutkimuksessaan analysoinut sananselityssekvenssien rakentumista tanska toisena kielenä -luokkahuoneessa ja kiinnittänyt huomiota siihen, millä perustein kulloinkin selitettäväksi nostettava ilmaus valikoituu. Hänen tutkimissaan sekvensseissä on samoja piirteitä kuin tämän aineiston sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa. Mortensenin (tulossa) sekvensseissä ongelmavuoro on yleensä opettajan vuoro, jossa opettaja korostaa myöhemmin ongelmailmauksena käsiteltävää ilmausta joko prosodisesti tai esimerkiksi kirjoittamalla sen taululle tai muuttamalla ongelmavuoron syntaktista rakennetta niin, että ongelmailmaus tulee selvemmin esiin. Opettajan käyttämät korostuskeinot vaikuttavat Mortenssenin esimerkkien perusteella voimakkaammilta kuin aineistoni äidinkielisten puhujien käyttämät keinot ja joissakin tapauksissa opettajan korostaman sanan opettaminen selvästi kuuluu tunnin agendaan. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että Mortenssenin analysoimissa tapauksissa opettajan toiminta on jossain määrin samanlaista kuin tämän aineiston äidinkielisten puhujien toiminta, vaikka aineistoni äidinkielisillä puhujilla todennäköisesti ei näissä sekvensseissä ole mitään tietoista tavoitetta opettaa ongelmailmauksia keskustelukumppaneilleen.

Suni (2008) puolestaan on selittänyt ongelmailmauksen valikoitumista toisenlaisesta näkökulmasta. Hän toteaa, että suomen kielen oppijat toistavat kielen oppimisen alkuvaiheessa sanoja keskustelukumppaninsa vuorojen lopusta. Näillä toistoilla he osoittavat toistamansa elementin ongelmalliseksi. Kielitaidon kehittyessä oppijat ryhtyvät toistamaan sanoja muualtakin kuin vuoron lopusta, koska he pystyvät jo tarkemmin paikantamaan sen kohdan keskustelukumppanin puheesta, joka on epäselvä ja vaatii tarkennusta. (Suni 2008: 110–114.) On varmasti totta, että puhujan täytyy osata käyttämäänsä kieltä melko hyvin, jotta hän pystyy erottamaan puhevirrasta itselleen ongelmalliset ilmaukset. Yllä olevat analyysit kuitenkin osoittavat, että ongelmailmaukset ovat vuorovaikutuksessa melko näkyviä, koska ne usein ovat uutta informaatiota tuovia uusia sanoja ja erityisesti koska niitä yleensä korostetaan joko prosodisesti tai nonverbaalisesti tai molempien keinojen avulla. Nämä seikat tekevät ongelmallisesta ilmauksesta ongelmavuorossa näkyvän, minkä vuoksi se on helppo poimia korjauksen kohteeksi.

SLA-tutkimuksessa on kiinnitetty paljon huomiota merkitysneuvotteluihin ja jonkin verran analysoitu myös niin sanottuja kieleen liittyviä episodeja

(language related episodes⁶²) (ks. Swain ja Lapkin 1998). Yleinen merkitysneuvottelututkimuksessa tehty havainto on se, että neuvottelu kohdistuu nimenomaan ymmärrettävyyteen ja tällöin neuvottelussa korostuvat erityisesti sanastoon liittyvät kysymykset (ks. Ellis 1999: 5; Foster 1998, Hatch 1978; Pica 1994: 510, 517–521; ks. myös Foster ja Ohta 2005: 408). Esimerkiksi morfologisista piirteistä ei yleensä neuvotella (Pica 1994: 518; ks. kuitenkin Suni 2008). Tutkimuksissa ei ole analysoitu tarkemmin sitä, millaisia merkitysneuvotteluiden ongelmailmaukset ovat mutta annetuista esimerkeistä voi kuitenkin usein päätellä, että ongelmat ovat toistuvasti nimenomaan sanastoon liittyviä (ks. esim. Pica 1994; Gass 2003; Ellis, Tanaka ja Yamazaki 1994: 457, ks. myös Ellis 1999: 51). Kieleen liittyviä episodeja tarkastelevassa tutkimuksissa episodeja on myös luokiteltu sen mukaan, mihin kielen piirteisiin episodeissa keskitytään (leksikoon, rakenteeseen) (ks. esim. Fortune 2005, Swain ja Lapkin 1998: 326). Niitä ilmauksia, jotka käynnistävät merkitysneuvotteluja, ei ole todennäköisesti analysoitu tarkemmin siitä syystä, että tutkimukset on usein tehty erilaisin koeasetelmin kerätyn aineiston pohjalta, jolloin neuvoteltavat seikatkin saattavat olla osin koeasetelman pohjalta nousevia (ks. esim. Foster ja Ohta 2005: 405–408; Pica 1994). Toisaalta SLA-tutkimuksessa ei ole juurikaan tarkasteltu vuorovaikutuksen nonverbaalista ulottuvuutta kuin vasta ihan viime aikoina (ks. Lazaraton 2004: 91). Litterointi on niissä yleensä huomattavasti karkeampaa kuin keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa eikä nonverbaalista toimintaa yleensä litteroida lainkaan. Kun sitä ei merkitä litteraatioon, ei siitä yleensä voida myöskään tehdä havaintoja. Yllä olevat analyysit kuitenkin osoittavat sen, että nimenomaan prosodialla sekä kehollisilla keinoilla, kuten katseella ja ilmeillä, on olennainen osa sen osoittamisessa, mikä puhujan vuorossa on tärkeää (ja mikä näissä tapauksissa seuraavassa vuorossa muodostuu ongelmailmaukseksi). Tutkimuksen tekemisen käytänteiden vuoksi tällaiset asiat eivät kuitenkaan ole luontevasti nousseet aikaisemmassa SLA-tutkimuksessa huomion kohteeksi (ks. myös Lazaraton 2004).

Sanaston oppimista autenttisissa (tai edes elisitoiduissa) puhutuissa vuorovaikutustilanteissa on toisen kielen oppimisen tutkimuksessa analysoitu hyvin vähän (ks. Ellis 1999: 38)⁶³. Ellis (1999) arvioi, että sanaston oppimiseen suullisesta syötöksestä vaikuttavat ainakin opittavan sanan piirteet, syötökseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät sekä oppijan ominaisuudet⁶⁴. Yksi syötökseen liittyvä oppimista edesauttava piirre on se, että opittava sana tehdään jollakin lailla näkyväksi syötöksessä. Ellis (1999: 47–48) kirjoittaa, että sana voidaan tehdä syötöksessä näkyväksi esimerkiksi toiston avulla, painottamalla sitä

⁶² Kieleen liittyvällä episodilla tarkoitetaan mitä tahansa sellaista jaksoa, jonka aikana keskustelijat puhuvat kielestä tai korjaavat omaa tai keskustelukumppanin puhetta (Swain ja Lapkin 1998: 326).

⁶³ Paljon on sen sijaan tutkittu sitä, miten lukeminen on yhteydessä sanaston kehittymiseen (ks. Ellis 1999).

⁶⁴ Opittavaan sanaan liittyviä piirteitä ovat mm. sanamuodon erottuvuus, sanan pituus ja esimerkiksi se, onko sana polyseeminen vai ei. On havaittu, että oppimisen alkuvaiheessa oppijat oppivat helpommin substantiiveja kuin muiden sanaluokkien sanoja. Sanamuodoltaan erottuvat sanat ja lyhyet sanat ovat helpompia oppia. Sanan polyseemisuus voi vaikeuttaa oppimista. (Ks. Ellis 1999: 42–45.)

tai sijoittamalla se viestin kannalta keskeiseen paikkaan. Sana voidaan myös topikalisoida lauseessa. Ellisin mukaan tällaiset korostuskeinot kiinnittävät kielen oppijan huomion ja näin ollen tekevät oppimisesta todennäköisempää kuin se olisi ilman tällaisia keinoja. Ellis ei kuitenkaan esitä näiden väitteidensä tueksi minkäänlaista vuorovaikutusaineistoa, vaan hän on päätenyt tällaisiin oletuksiin aikaisemman tutkimuksen perusteella, joka on koskenut lähinnä sanaston oppimista lukemisen yhteydessä. Yllä analysoiduissa esimerkeissä tietyn ilmauksen muodostumiseen ongelmailmaukseksi vaikutti juuri se, että sitä korostettiin vuorovaikutuksessa tavalla tai toisella tai että se sijoittui lausumassa uutta tietoa tuovaan osaan ja oli siksi lausuman merkityksen kannalta keskeinen. Yllä olevat esimerkit kuitenkin osoittavat vain sen, että ongelmailmauksen prosodinen tai nonverbaalinen painottaminen tai sen sijoittuminen lausumassa tekivät sen mahdollisesti näkyvämmäksi vuorovaikutuksessa, mikä sai keskustelijat puhumaan sen merkityksestä. Esimerkit eivät osoita mitään siitä, edesauttoivatko korostuskeinot ongelmailmauksen oppimista. Ymmärtäminen ja oppiminen ovat kaksi eri asiaa, vaikka ymmärtämistä voikin pitää edellytyksenä oppimiselle (ainakin, jos oppimisen ajatellaan olevan myös kognitiivinen prosessi niin kuin Ellis (1999) näyttää tekevän).

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että sanastoon liittyviä ongelmia on helppo tunnistaa ja osoittaa (ks. myös esimerkit 4.1–4.4 edellisessä luvussa). Aineistossani näkyy selvästi myös se, että on paljon monimutkaisempaa tunnistaa ja osoittaa sitä, että ymmärtämisen vaikeudet ovat seurausta esimerkiksi tietyn rakenteen vieraudesta. Seuraava esimerkki konkretisoi tapausta, jossa ongelma liittyy tulevan ajan ilmaisemiseen. Sekvenssissä tarvitaan kaksi korjausaloitetta, koska syy ymmärtämisongelmaan ei ole keskustelijoille samalla tavalla selvä sekvenssin alusta lähtien kuin se sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa usein on⁶⁵. Esimerkissä Saija ja Helen keskustelevat seuraavana viikonloppuna järjestettävästä rock-tapahtumasta Jyrockista. Ongelmavuoro on Saijan vuoro riveillä viisi ja kuusi.

(5.5) Saija ja Helen, Jyrock

```

01 Saija:  joo. (.) ää olet- onko sulla <lippu> jyrokki.
02 Helen:  ämm: (.) ei mää menen ää (.) maanantaina?
03 Saija:  [joo
04 Helen:  [ostaa ↑liput=
05 Saija:  = >°°just just°°< >sä aiot<
06         aiot kuitenkin tullas sinne.
→ Helen:  >anteeks<
08 Saija:  aiot tullas sinne.
09         (.)
10         olet tulossa sinne.
→ Helen:  en ymmär[rä
12 Saija:  [jyrokki. (.) sinä tulet jyrokkiin?
13 Helen:  joo. [joo
14 Saija:  [h↑mm. ( - - )

```

⁶⁵ Samanlainen ongelman "syyn" määrittämisen vaikeus näkyy myöhemmin tässä luvussa analysoitavassa esimerkissä (5.21). Siinä ongelman selvittely on vielä huomattavasti monimutkaisempaa kuin tässä.

15 (.)
 16 Saija: mulla on perjantai on vapaa? (.)

Ongelmavuoro riveillä viisi ja kuusi on formulointi, jossa Saija muotoilee, miten hän on Helenin edeltävät vuorot ymmärtänyt. Formulointivuoro rakentuu deklaratiiviksi mutta saa tässä kysyvän tulkinnan sen vuoksi, että se kuvaa Helenin aikomuksia, joihin hänellä itsellään on luonnollisesti ensisijainen pääsy (ns. B-tilanne ks. Labov ja Fanshel 1977). Formulointivuoro on myöntöhakuinen ja olisi odotuksenmukaista, että Helen sen jälkeen tuottaisi vahvistuksen. Vahvistuksen sijaan Helen kuitenkin tuottaa seuraavassa vuorossa *anteeksi*-muotoisen korjausaloitteen. Aloite on nopeasti tuotettu ja sävelkulultaan tasainen.

Anteeksi-korjausaloite ei nosta edellisestä vuorosta mitään yksittäistä elementtiä korjauksen kohteeksi. Saija toistaakin korjausvuorossa ensin ongelmavuoron ydinosan, niin kuin avoimien korjausaloitteiden jälkeen usein tapahtuu. Toistoa seuraa tauko, jonka jälkeen Saija muotoilee ongelmia tuottanutta ilmausta edelleen. Nyt hän vaihtaa *aikoa tulla* -verbiketjun *olla tulossa* -verbiliitoksi, joka edelleen ilmaisee futuurisuutta. Jyrock-tapahtumaan hän viittaa sekä ongelmavuorossa että korjausvuorossa proadverbilla *sinne*.

Korjausvuoroa seuraa Helenin *en ymmärrä* -vuoro, joka toimii myös korjausaloitteen tehtävässä. Korjausaloitetehtävissä toisiaan seuraavat korjausaloitteet muuttuvat ketjun edetessä yleensä tarkemmiksi (Schegloff 2000: 212–213). Tässäkin *en ymmärrä* -aloite on sikäli tarkempi kuin sitä edeltävä *anteeksi*-aloite, että se eksplikoi ongelman olevan nimenomaan ymmärtämisessä. *En ymmärrä* -vuoro ei kuitenkaan tarkenna sitä, mikä ymmärtämisen ongelman aiheuttaa. Tällaisen korjausaloitevuoron käyttäminen tässä paikassa osoittaaakin juuri sen, että ongelman syyn osoittaminen ei onnistu tarkasti. Helen siis käsittelee ongelmaa holistisena ymmärtämisen ongelmana.

En ymmärrä -korjausaloitteen jälkeen Saija muotoilee ongelmaksi osoittautunutta ilmausta edelleen. Hän nostaa puheena olevan tapahtuman nimen (*jyrockki*) vuoronsa alkuun eli topikalisoi sen ja tuottaa sen perusmuodossa. Sen jälkeen hän muotoilee ongelmia aiheuttanutta ilmausta edelleen ja muuttaa *olla tulossa* -verbiliiton yksinkertaiseksi finiittiverbiksi *tulet*. Hän myös korvaa *sinne*-proadverbin eksplisiittisemmällä *jyrokkiin*-ilmauksella. Tässä toisessa korjausvuorossa Saija siis tuottaa preesensmuotoisen intransitiivilauseen, jossa on enää vain implisiittisesti läsnä futuurisuuden merkitys (koska Jyrock-tapahtuma sijoittuu puhehetken kannalta tulevaisuuteen) mutta jossa futuurisuutta ei ilmaista millään tavalla rakenteellisesti. Nämä Saijan tekemät muotoilut osoittavat sen, että hän käsittelee ongelmaa kielellisen rakenteen ongelmana ja nimenomaan futuurisuuden ilmaisemisen ongelmana⁶⁶. Lopulta Helen ymmärtääkin

⁶⁶ On kuitenkin syytä huomata, että tässä keskustelukatkelmassa on muitakin potentiaalisia syitä korjausjaksolle kuin vain kielelliset ongelmat. Ongelmavuoro, jossa Saija kysyy, onko Helen tulossa Jyrockiin, voi olla Helenin näkökulmasta yllättävä, sillä hän on juuri sitä ennen kertonut menevänsä ostamaan lipun tapahtumaan. Lipun ostaminen implikoi sitä, että on osallistumassa siihen tapahtumaan, johon lipun ostaa. Näin ollen Saijan ongelmavuorossa esittämä kysymys kysyy asiaa, jonka pitäisi jo olla selvä. Ongelmavuoro voi siis olla Helenin näkökulmasta epäodotuksenmukainen, mikä saattaa myös olla osasyynä korjauksen aloittamiselle. Vastaavista tapauksista

Saijan vuoron (r. 13)⁶⁷ ja keskustelijat voivat ryhtyä suunnittelemaan Jyrock-tapahtumaan menoa yhdessä.

Tämän esimerkin korjausaloitteista näkyy se, että ongelman syyn paikantaminen on kakkoskieliselle puhujalle paljon haasteellisempaa kuin aikaisemmin käsitellyissä sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa. Kakkoskielinen puhuja ei pysty osoittamaan ongelmavuorosta sitä seikkaa, joka ongelmia aiheuttaa, vaan tuottaa kaksi ongelman avoimeksi jättävää korjausaloitetta peräjälkeen. Ongelma saadaan selvitettyä, koska äidinkielen puhuja sinnikkäästi muotoilee korjausvuorojaan uudelleen niin, että tulevaan aikaan ei enää viitata millään rakenteellisilla keinoilla.

Sanastoon liittyviä korjauksia aloitetaan siis ennen kaikkea toistojen ja sanan merkitykseen kohdistuvien kysymysten avulla. Yleensä ongelmaksi nostettava sana on ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen, koska se usein sijoittuu lausuman uutta informaatiota tuovaan osaan. Usein sitä myös korostetaan ongelmavuorossa prosodisesti tai nonverbaalisten keinojen avulla. Jos ongelma liittyy sanaston sijasta kielen rakenteisiin, on kakkoskielisen puhujan vaikeampi yksiselitteisesti osoittaa sitä, mikä edellisessä vuorossa oli ongelmalista. Näin ollen kielen rakenteisiin liittyvät korjausjaksot venyvät usein korjausaloitetehtäviksi, kuten edellisessä esimerkissä (5.5). Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan sanastoon liittyvien sekvenssien korjausvuoroja.

5.1.2 Ongelmailmauksina käsiteltyjen sanojen selittäminen

Sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa äidinkielen puhujat ryhtyvät korjausaloitteen jälkeen selittämään korjausaloitteessa ongelmalliseksi nostetun sanan merkitystä. Tehdessään näin he samalla suuntautuvat keskustelukumppaniinsa toisen kielen puhujana, jolla saattaa olla aukkoja sanaston tuntemuksessa. Ongelmalliseksi nostettujen sanojen merkitystä selitetään aineistossani parafraasiin, synonyymien, vastakohtien ja käännösten avulla. Muista eroavan korjausvuorojen ryhmän muodostavat sellaiset tapaukset, joissa ongelmailmausta selitetään karsimalla siitä esimerkiksi taivutuspäätteitä ja tuottamalla korjausvuorossa ongelmailmauksen perusmuoto. Usein selityksissä on mukana nonverbaalisia elementtejä, esimerkiksi selitystä tukevia eleitä.

Sanaselityksistä autenttisissa ei-pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa ei ole juurikaan aikaisempaa tutkimusta. Mazelandin ja Zaman-Zadehin (2004) tutkimus kyllä keskittyy sanaselityksiin, mutta heidän aineistossaan selitykset ovat luonteeltaan jossain määrin erilaisia kuin tämän aineiston selitykset, koska heidän aineistossaan keskustelujen kaikki osallistujat ovat toisen kielen puhujia eivätkä he siis voi tukeutua toistensa sanastolliseen tietämykseen samaan tapaan kuin tämän aineiston kakkoskieliset puhujat äidinkieliin puhujiin. Vaa-

on kirjoittanut Drew (1997). Olennaista tässä kuitenkin on se, että äidinkielen puhuja Saija käsittelee ongelmaa nimenomaan kielellisenä ongelmana.

⁶⁷ *Joo*-partikkelit yksinään eivät tietenkään osoita aukottomasti sitä, että Helen on ymmärtänyt edeltävän vuoron. Näitä partikkeleita seuraavat vuorot kuitenkin osoittavat ymmärtämisen selvemmin, ja on todennäköistä, että hän jo tässä ymmärtää korjausvuoron merkityksen.

rala (2009) on väitöskirjassaan tarkastellut sitä, miten suomea toisena kielenään puhuvat opiskelijat keskustelevat heille vieraiden sanojen merkityksistä lukiesaan ryhmässä suomenkielistä novellia. Vaaralan työssä nousee keskeiseksi havainto siitä, että sanojen ”oikean” merkityksen löytymisellä ei ole keskustelijoille niinkään väliä, vaan olennaisempaa on se, että kaikki keskustelijat hyväksyvät neuvottelussa saavutetun käsityksen sanan merkityksestä. Vaaralan fokuksessa on siis se neuvotteluprosessi, jonka kautta keskustelijat pääsevät yhteiseen käsitykseen tietyn ilmauksen merkityksestä. (Vaarala 2009: 107–149.)

Luokkahuonetutkimuksessakaan sanaselityksiä ei ole kovin paljon tutkittu, vaikka sanojen selittäminen onkin erityisesti toisen ja vieraan kielen oppitunneilla hyvin tiheästi toistuva ilmiö. Chaudron (1982) tarkastelee sitä, miten opettajat selittävät sanoja eri aineiden oppitunneilla kakkoskielisille englannin puhujille. Hänen analyysinsä keskittyy siihen, millaiset selitykset ovat hyviä ja millaiset seikat taas tekevät sanaselityksestä huonosti toimivan. Flowerdew (1992) puolestaan on tutkinut sitä, millaisia määritelmiä kakkoskielisille puhujille tarjotaan luonnontieteiden oppitunneilla⁶⁸. Lazaraton (2004) on tapaustutkimuksessaan eritellyt nonverbaalisen viestinnän osuutta opettajan sanaselitysten tukena. Suomi toisena kielenä -opettajien sanaselityksiä on analysoinut Järvinen (2001)⁶⁹. Hän toteaa, että sanojen selittämisellä on oppitunneilla kaksi pääasiallista funktiota. Selitysten ensisijainen funktio voi olla ensinnäkin kommunikatiivinen eli selityksillä pyritään tekemään vuorovaikutuksesta sujuvaa ja korjaamaan ymmärtämisen ongelmia. Toisaalta selitysten tavoitteena voi olla uusien sanojen opettaminen. (Järvinen 2001: 178.) Järvinen ei kuitenkaan artikkelissaan eritele sitä, miten nämä selitysten eri funktiot näkyvät siinä, miten selitys rakennetaan, ja miten opettamistarkoituksessa tuotetut sanaselitykset ovat eduksi kielen oppimisen näkökulmasta.

5.1.2.1 Parafraasin avulla selittäminen

Aineistossani tavallisin tapa selittää ongelmaksi nostettua sanaa on tuottaa sen merkityksestä parafraasi eli sanoa sama asia toisin sanoin. Seuraavat kolme kertaalleen jo aikaisemmin esitettyä esimerkkiä havainnollistavat tässä aineistossa tyypillisiä parafraasiselityksiä. Olen liittänyt kuvat niiden selitysten yhteyteen, joissa ei-kielellinen toiminta on olennaisessa osassa.

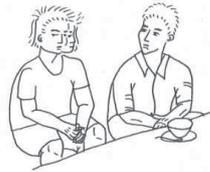
(5.6) Fred ja Sami, Amatööri

```
*FRED SEKOITTAA KAHVIAAN, KATSE ETEENPÄIN
01 Fred:      *joo joo, onko hän judi valmistunut
02           (.) valmis:tuj- (.) .hhh
```

⁶⁸ Sekä Chaudronin (1982) että Flowerdewin (1992) tutkimuksissa tarkastellaan kuitenkin opettajan opetuspuhetta, jonka osana opettaja sanoja selittää. Kyse ei siis ole korjausjaksoista.

⁶⁹ Järvinen (2001) tutki aineistostaan kaikkia sellaisia kohtia, joita voi pitää sanaselityksinä ja joihin opettaja jollakin tavalla osallistui. Selitettävät sanat olivat sekä opettajien että oppilaiden esiin nostamia. Hänen aineistossaan on kaikkiaan 576 sanaa, joiden merkitystä selitetään. Sanaselityksiä esiintyi eniten tekstejä käsiteltäessä, mutta myös muunlaisissa tilanteissa oppitunneilla.

- *KÄÄNTÄÄ KATSEENSA KOHTI SAMIA KOULUSTA-SANAN KOHDALLA,
SITTEEN KATSE TAKAISIN KUPPIIN
- 03 *Koulusta(h) h. kohta tai mitä.
- 04 Sami: n:o (.) se ei,=
- *KÄÄNTÄÄ KATSEENSA KOHTI SAMIA
- 05 Fred: =ei hänellä on huva *(gmus)
- *NYÖKKÄÄ
- 06 Sami: *m;m.
- 07 Sami: sis parturi vai sanni.=
- 08 Fred: =parturi.
- *KATSE SUORAAN ETEEN *FRED KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SAMIIN
- 09 Sami: *ää: (.) hän on amat- *amatööri.
- 10 (0.6)
- 11 Fred: a;matööri,



- *PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN IKÄÄN KUIN KIELTÄEN JOTAKIN;
FRED KATSOO SAMIA KOKO VUORON AJAN
- Sami: (joo >siis< *ei ole käynyt mitään koulua.)
- 13 (0.4)
- *KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMISTA ETEENSÄ
- 14 Fred: *aa:h jo joo.

(5.7) Anton ja Sampo, Jälleenrakentaminen

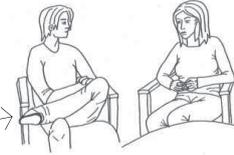
- 01 Sampo: ja< (.) kyllähän siinä on (myöskin) jos >jos<
- 02 sota kestää pitkään nii, (.) se o aina se,
- * KATSE ANTONIIN: KATSOVAT TOISIAAN
- 03 (.) jälleer*rakentamine.
- 04 (0.4)
- * KATSE SAMPOON: KATSOVAT TOISIAAN; KALLISTAA PÄÄNSÄ OIKEALLE
- 05 Anton: *jälleenrakentamin.
- Sampo: nii. Et rakennetaan kaikki uudestaa. (.)
- * ANTON NYÖKKÄILEE
- *kaikki talot ja,
- 08 (.)
- 09 Anton: °kyllä°
- Sampo: kaikki mitä on tuhottu. (.) niin se on aina
- hirvee prosessi.
- 12 Anton: °kyllä°

(5.8) Hans ja Soili, Vaeltamassa

- 01 Hans: mutta (.) Oletko sinä tehnyt semmonen
- 02 Soili: ↑joo [siis se ei
- 03 Hans: [(- -)
- 04 Soili: tota ↑joo siis >myö o ollu< monta kertaa



- 05 tuol lapissa niinku (vaeltamassa? .h) Hans Soili



06 Hans: [mitä on vael[tamassa ((kysyvä ilme))]



* NOSTAA MOLEMMAT KÄDET OLKAPÄITÄ KOHDEN
IKÄÄN KUIN OSOITTAMAAN REPUN HIHNOJA

→ Soili: [ää niinkun *reppu selässä]

08 Hans: joo

09 Soili: °joo° tota: >esimerkiks< tuola saariselällä

Esimerkkien parafrasit ovat keskenään erilaisia. Ensimmäisessä esimerkissä *amatööri*-ongelmailmausta selitetään luonnehtimalla amatööriä henkilöksi, joka ei ole käynyt koulua. Tällainen selitys tarjoutuu tässä kontekstissa relevantiksi sen vuoksi, että Fred on aikaisemmin kysynyt, onko Samin hiukset leikannut henkilö juuri valmistunut koulusta (ks. rivi 01). Jälleenrakentaminen-esimerkissä ongelmailmauksena käsitellään *jälleenrakentaminen*-yhdyssanaa, joka on verbikantainen substantiivijohdos. Parafrasiselityksessään Sampo purkaa yhdyssanan ja johdoksen osiinsa *rakentaa*-kantasanaaksi ja *uudestaan*-adverbiksi, joka korvaa ongelmailmauksessa yhdyssanan määriteosana olleen *jälleen*-adverbin. Vaeltamassa-esimerkin selityksessä vaeltaminen määritetty toiminnaksi, joka tapahtuu reppu selässä.

Nonverbaalinen toiminta on olennainen osa parafrasiselityksiä. Vaeltamassa-esimerkissä Soili nostaa selitystä tuottaessaan molemmat kätensä olkapäitä kohden ikään kuin havainnollistamaan repun hihnoja (ks. rivi 07). *Amatööri*-sanana merkitystä selittäessään Sami samalla pyörittää päätään, mikä tukee selitykseen sisältyvää kieltoa (r. 12). Tällaiset keholliset vihjeet todennäköisesti tukevat korjausvuorojen vastaanottamista. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että eleiden käyttö parantaa puheenvuorojen ymmärrettävyyttä (ks. esim. Gullberg ja McCafferty 2008: 136, Kida 2008; Stam ja McCafferty 2008: 15–16). Nonverbaalisen toiminnan on havaittu olevan tärkeässä roolissa myös opettajan tuottamissa sanaselityksissä kielten oppitunneilla (Järvinen 2001; Lazaraton 2004).

Aineistoni sanaselityksissä on usein mukana jokin selittämistä osoittava partikkeli, joka on tyypillisimmillään vuoron alussa oleva *siis* (ks. VISK § 807), kuten amatööri-esimerkissä. Toinen selityksissä usein esiintyvä partikkeli on *niinku*, jota käytetään usein selityksessä osoittamaan sitä, että selitys on vain yksi mahdollinen kuvaus selitettävästä sanasta. *Niinku*-partikkeli siis epämääräistää selitystä, kuten vaeltamassa-esimerkissä (ks. VISK § 862, ks. myös Kunelius 1998). Myös *että*-partikkeli esiintyy selityksissä suhteellisen usein osoitta-

massa, että selitys on jonkinlainen edellä puhutun asian elaboraatio tai tuottaminen uusin sanoin (ks. Raussi 1992)⁷⁰.

5.1.2.2 Synonyymit, vastakohtat ja käännökset ongelmailmausten selityksissä

Parafraasien lisäksi sanoja selitetään sekä synonyymien että merkitykseltään vastakohtaisten ilmausten avulla. Muutamassa tapauksessa sanan selittämisen keinona toimii myös käännös toiselle kielelle.

Seuraavassa esimerkissä ongelmailmauksena on *täsmällisiä*-adjektiivi, jota Saana selittää tuomalla sen rinnalle synonyymisen *tarkkoja*-sanan.

(5.9) Viktor ja Saana, Täsmällisiä suunnitelmia

01 Viktor: mutta minulla ei ole .hh öö (0.6) #ei ole#
 02 (.) konkreettista, (.) fsuunnitelmaah.f
 03 Saana: mhm.
 04 (.)
 05 Saana: .hhh (.) minäkään en ole vielä
 06 mitään täsmällisiä suunnitelmia tehnyt
 07 juhannuksesta mutta=
 08 Viktor: =tänsma?
 09 Saana: täsmällisiä.
 10 Viktor: <täsmäl:isiä.>
 11 (0.4)
 12 Viktor: [>°mitä se on°<]
 → Saana: [tarkkoja]
 14 (0.4)
 → Saana: tarkkoja suunnitelmia.
 16 Viktor: mhm.
 17 (.)
 18 Saana: .hhh (.) mutta todennäköisesti menen (.)
 19 lähden huomenna tai ylihuomenna äidin luo.

Keskustelukatkelma sijoittuu jaksoon, jossa Viktor ja Saana keskustelevat juhannuksenviettosuunnitelmistaan. Ongelmavuoro on Saanan riviltä viisi alkava vuoro, joka on merkitykseltään samansisältöinen kuin sitä edeltävä Viktorin vuoro, vaikkakin Viktor ilmaisee asiansa omistusrakenteella ja Saana puolestaan transitiivilauseella. Viktor nostaa Saanan vuorosta ongelmailmaukseksi *täsmällisiä*-adjektiivimääritteen, joka on Saanan vuorossa tunnistettavasti uusi sana, jota ei ole esiintynyt vielä tästä asiasta puhuttaessa. Se esiintyy Saanan vuorossa samassa asemassa, jossa Viktorin omassa vuorossa esiintyi *konkreettisia*-adjektiivimäärite.

Viktor osoittaa *täsmällisiä*-sanan ongelmalliseksi toistamalla sen ensin osittain (r. 08) ja sitä seuraavan Saanan toiston jälkeen vielä kokonaan hitaasti artikuloitujen (r. 10). Toisen toiston jälkeen hän esittää vielä sanan merkitykseen kohdistuvan kysymyksen (r. 12). Yhtäaikaisesti tämän merkitykseen kohdistu-

⁷⁰ Jälleenrakentaminen-esimerkissä Sampon korjausvuoro rivillä kuusi alkaa *niin*-partikkelilla. *Niin*-partikkeli vuoron alussa on kuitenkin selvästi prosodisesti itsenäinen yksikkö eikä muodosta sitä seuraavan *et*-konjunktion kanssa partikkeliketjua.

van kysymyksen kanssa Saana selittää ongelmailmausta tarjoamalla sille synonyymisen ilmauksen *tarkkoja*. Saana tuottaa *tarkkoja*-ilmauksen kahdesti ja liittää sen toisella kerralla *suunnitelmia*-pääsanaan (r. 15), mikä korostaa sitä, että kyseessä on ongelmailmauksen kanssa samansisältöinen ilmaus, jolla voi korvata ongelmalliseksi nostetun adjektiivimääritteen.

Ongelmailmausta voidaan selittää myös vastakohtien avulla. Seuraavassa esimerkissä *riippumaton*-sanana merkitystä selitetään luonnehtimalla riippumatonta sellaiseksi, joka ei ole puolueellinen.

(5.10) Anton ja Sampo, Riippumaton

```

01 Sampo: semmonenki mitä >mä oom< mieltiny, (.)
02 >>°aika° paljo<< mitä aina lukee uutisissa että, (.)
                                * KATSE ANTONIIN: KATSOVAT TOISIAAN
03 että näitä tietoja *ei ole varmennettu, (.)
  * KOHOTTA KULMAKARVOJAAN
04 *riippumattomista lähteistä. (.)
  *KATSOO ANTONIIN JA KALLIISTAA PÄÄTÄÄN VASEMMALLE (KATSOVAT TOISIAAN)
05 Anton: *r[iippumatomista,
06 Sampo: [°(-) mikä on riippumaton°
          (.)
→ Sampo: siis ee semmone, (.) joka ei ole
→ puolueellinen,
09 (.) ((Anton alkaa nyökytellä))
10 Anton: °mm.°
→ Sampo: eli jotenkin neutraalilla.
12 (.)
13 Anton: °hm°.
14 (0.4)
15 Anton: mää uskon että esimerkiks=

```

Ongelmailmaus on tässäkin esimerkissä adjektiivimäärite. Korjausvuoro alkaa *siis*-partikkelilla, joka osoittaa, että tulossa on täsmennys edelliseen (VISK § 807). *Puolueellinen* on tässä kontekstissa (joukkotiedotusvälineistä puhuttaessa) *riippumattoman* vastakohta, ja Sampo siis luonnehtii riippumattomista sellaiseksi, joka ei ole puolueellinen, ja täydentää selitystään vielä seuraavassa vuorossaan lisäämällä siihen *neutraali*-sanana (r. 11), jota voi tässä kontekstissa pitää synonyymisena ilmauksena riippumattomalle.

Joissakin tapauksissa äidinkielliset puhujat selittävät ongelmailmausta käännösten avulla. Seuraavat kaksi esimerkkiä havainnollistavat tällaisia tapauksia.

(5.11) Inga ja Silja, Vakava

```

01 Silja: [ih heh heh
02 Inga: [mhh hmh heh okei .h †mitä sanoin väärin,
03 [( - )
04 Silja: [ei †mitään sä sanoit kaike oikeim mutta,
  * PYYHKII SUUTAAN SERVIETTIIN
05 *.hh (.) sä olit niiv vakava.
06 (1.0) ((Inga juo tauon aika teetä kupistaan))
  * NOSTAA KATSENSA SILJAAN: KATSOVAT TOISIAAN
07 Inga: *mikä ov vakava
→ Silja: siriös (.) >siis<

```

09 Inga: minä olen [eH
 10 Silja: [sun ɪl:me oli niiv vakava
 11 [fku sä sanoit etf eh he
 12 Inga: [↑aa okei joo
 13 Silja: fits(h)easiassaɸ [eh heh heh
 14 Inga: [eh hah heh

(5.12) Hans ja Soili, Ympäristötiede

01 Soili: mun sisko sano ihan samaa kun se tota
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HANSIIN: KATSOVAT TOISIAAN
 02 se o >lukenu< *ympäristötieteitä?
 03 (.)
 04 Hans: °mitä se on°=
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ETEENPÄIN, POIS HANSISTA
 *KATSE TAKAISIN HANSIIN
 → Soili: =*niinkun jotain (.) mt. öö *um[welt
 06 Hans: [maantieto
 07 Soili: joo >eiku siis tota< niinku biologiaa ja,
 08 Hans: joo.
 09 Soili: sitten tälläst niinku (.) jotain ympäristönsuojelua
 10 (m) [tällästä,
 11 Hans: [mhm.
 12 Soili: .hhh ja tota (.) se on nyv valmistunu?

Ensimmäisessä esimerkissä ongelmailmaukseksi nousee *vakava*-adjektiivi. Se nousee keskustelussa esiin, kun Silja alkaa nauraa (r. 01) ja Inga epäilee naurun syyksi sitä, että hän on sanonut jotakin väärin. Naurun syy on kuitenkin Siljan mukaan se, että Inga oli edellä puhuessaan *niin vakava*. Korjausaloitteena tässä toimii ongelmailmauksen merkitykseen kohdistuva kysymys (r. 07). Silja selittää *vakava*-sanana merkitystä vastaavalla englanninkielisellä sanalla. Englanninkielisen *serious*-sanana tuottamisen jälkeen hän pitää pienen tauon, jonka jälkeen hän tuottaa *siis*-partikkelin. *Siis*-partikkeli osoittaa tässä todennäköisesti sen, että Silja on aikeissa jatkaa selitystään suomen kielellä. Hän ei kuitenkaan ehdi partikkelia pidemmälle ennen kuin Inga ottaa vuoron itselleen. Ingan vuoro osoittaa, että hän on nyt selvillä *vakava*-sanana merkityksestä, sillä hän jatkaa puhetta samasta aiheesta eteenpäin.

Ympäristötiede-esimerkissä Hans ja Soili keskustelevat siitä, miten vaikeaa on saada kesätyötä. Soili kertoo aiheeseen liittyen siskostaan, joka on opiskellut ympäristötieteitä. *Ympäristötieteitä*-sana on Hansille ongelmallinen, ja hän kysyy sen merkitystä ongelmauorossa seuraavassa vuorossa (r. 04). Soili tuottaa korjausvuorossa *umwelt*-käännöksen, joka ei kuitenkaan sisällöltään täysin vastaa ongelmailmaukseksi nostettua *ympäristötieteitä*-sanaa. Korjausvuorossa onkin ennen käännöstä *niinku*- ja *jotain*-partikkelit, jotka molemmat epämääräistävät niitä seuraavaa *umwelt*-sanaa (ks. VISK § 855, 862). Toisin kuin edellisen esimerkin käännös, tässä käännös ei riitä selittämään ongelmailmauksen merkitystä täysin, vaan keskustelijat neuvottelevat sanana merkityksestä vielä muuttaman vuoron verran (r. 06–09).

Molemmissa yllä olevissa esimerkeissä kakkoskielisen puhujan äidinkieli on saksa. Ensimmäisessä esimerkissä ongelmailmausta selitetään englannin kielen avulla, toisessa saksan kielen avulla. Käännöksessä käytettävä kieli pal-

jastaa jotakin ensisijaisesti äidinkielen puhujan kielellisistä resursseista. Jos hän pystyy käyttämään keskustelukumppaninsa äidinkieltä, kuten Soili edellä olevassa esimerkissä, hän luultavasti turvautuu ensisijaisesti siihen. Useimmista tapauksissa käännoksissä käytetty kieli on kuitenkin englanti, joka on todennäköisesti useimmille puhujille ainakin jossakin määrin tuttu ja useissa tilanteissa oletuksenmukainen toinen kieli. Yllä olevissa esimerkeissä käännos on ensimmäinen tapa selittää ongelmaksi nostettua ilmausta. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan käännos on joissakin tapauksissa myös viimeinen keino, johon turvaututaan vasta sen jälkeen, kun muut selityskeinot ovat osoittautuneet toimimattomiksi. Ylipäätään koko aineistossa muiden kielten apuun turvaututaan yllättävän vähän, vaikka useimmille keskustelijoille ainakin englanti olisi luonnollinen vaihtoehto apukieleksi. Pääasiallisesti ongelmailmauksia selitetään suomen kielen avulla.

Sanoja selitetään siis tässä aineistossa parafrasien, synonyymien, vastakohtien ja käännosten avulla. Parafrasit ovat tyypillisin sanojen selityskeino ja erityisesti parafrasiselityksiä tuottaessaan äidinkielen puhujat usein tuottavat myös selitystä havainnollistavia eleitä, jotka saattavat tehdä selityksistä helpompia vastaanottaa. Sanaselityksien analyysin yhteydessä nousee esiin kysymys siitä, miksi puhuja valitsee juuri tietyn selityskeinon ongelmailmaukseksi valikoitunutta sanaa selittäessään: miksi tiettyjä sanoja selitetään parafrasien avulla ja toisia taas synonyymein. Selityskeinon valintaan vaikuttavat todennäköisesti monet samanaikaiset asiat, mistä syystä tässä aineistossa ei ole mahdollista havaita mitään yksiselitteistä säännönmukaisuutta siinä, milloin mitään selityskeinoa käytetään. Selityskeinon valikoitumiseen ovat yhteydessä ainakin puhekonteksti (ongelmavuoroa edeltävät vuorot, itse ongelma vuoro, korjausaloite) sekä selitettävän sanan ominaisuudet. Puhekonteksti voi vaikuttaa selitykseen esimerkiksi siten, että tietynlainen selitys tarjoutuu relevantiksi aikaisemman keskustelun valossa. Esimerkiksi amatööri-esimerkissä (5.6.) Fred on aikaisemmin kysynyt, onko puheena oleva henkilö valmistunut juuri koulusta. Koska koulusta valmistuminen on ollut puheena, on tietyllä tavalla loogista, että Sami selittää *amatööri*-sanaa kouluun sidoksissa olevalla selityksellä eikä esimerkiksi tuottamalla synonyymia *harrastelija*. Myös selitettävän sanan ominaisuudet saattavat olla yhteydessä selityskeinon valintaan. Aineistossani esimerkiksi kaikkia ongelmailmauksiksi valikoituvia verbejä, verbien nominaalimuotoja sekä useita teonnimiä (eli verbikantaisia substantiivijohdoksia, kuten *jälleenrakentaminen*) selitetään parafrasien avulla. Syy tähän on mahdollisesti se, että verbien ja niiden nominaalimuotojen merkityksiä voi olla hankala selittää tyhjentävästi esimerkiksi yksittäisten synonyymisten ilmausten avulla, koska verbit usein kuvaavat jonkinlaista muutosta tai prosessia. Toisaalta taas esimerkiksi adjektiiveja selitetään aineistossani tavallisimmin juuri synonyymien ja käännosten avulla, koska adjektiiveille on mahdollisesti helpompi löytää lähes samaa tarkoittavia vastineita.

Parafrasit ovat aineistossani eniten käytetty tapa selittää sanoja. On mahdollista ajatella, että parafrasiselitysten runsaus aineistossani voisi olla sidoksissa myös keskustelujen kakkoskielisyysyteen. Ongelmalliseksi osoittautuneen

sanan selittäminen esimerkiksi synonyymien avulla voi aiheuttaa uuden ymmärtämisiongelman, jos myös synonyymien ilmaus on keskustelukumppanille vieras. Parafraasissa taas on mahdollista selittää ongelmailmausta useamman sanan avulla, ja parafraasin voi muotoilla vastaanottajan näkökulmaan sopivaksi (ks. erityisesti esimerkki 5.18 myöhemmin tässä luvussa). Kaiken kaikkiaan kuitenkin sanan selityskeinoon vaikuttavat todennäköisesti monet yhtäaikaiset syyt. Aineistoni on sen verran pieni, että ajatukset esimerkiksi selitettävän sanan sanaluokan yhteydestä selityskeinoon jäävät kuitenkin hypoteettisiksi. Suuremmasta aineistosta olisi kiinnostava tarkastella, selitetäänkö esimerkiksi verbejä ja adjektiiveja systemaattisesti eri tavoilla.

5.1.2.3 Sanan perusmuodon avulla selittäminen

Parafraasien, synonyymien, vastakohtien ja käännösten lisäksi aineistoni äidinkielisillä puhujilla on käytössään vielä yksi, muista poikkeava ongelmailmausten selittämisen tapa. Näissä selityksissä äidinkieliset puhujat karsivat korjausvuorossa ongelmailmauksesta taiputuspäätteitä tai monikon tunnuksen ja tuottavat siitä perusmuodon. Seuraavat kolme esimerkkiä havainnollistavat perusmuodon avulla selittämistä.

(5.13) Ada ja Simo, Tupperware

```
01 Simo:  tuppervaara hei tiedäks et,
          *KUULUU KATTILOIDEN KOLINAA
02      *(0.8) tuppervaaran kilohinta ov varmaa<
03      korkeampi kuk <kullan>.
04      (0.4) ((Ada kääntää katseensa Simon suuntaan))
          * KATSOO SIMON SUUNTAAN, NYÖKÄYTTÄÄ
05 Ada:  *<kulla.>
→ Simo:  >hm< kulta.
          * KATSOO SIMOA SUU AUKI; ILME KERTOO HÄMMÄSTYKSESTÄ
07 Ada:  kult- >ehe ja< *[A;HÄ ]
08 Simo:  [(>kult-<)] kulta.
09      (.)
10 Ada:  ↑mitä [ki-] kuppervaaran kilo[hin,
```

(5.14) Fred ja Sami, Juhani

```
* SAMI KATSOO ETEENPÄIN, FRED KATSOO SAMIIN
01 Sami:  *<pidän juhanista ja alinasta.>
02      (0.4) ((SAMI NYÖKKÄILLEE))
          * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA KOHTI FREDIÄ
03 Sami:  °hf *heh°
          *KATSOVAT TOISIAAN
04 Fred:  *JUhanista.
          * SAMI KÄÄNTÄÄ VUORON ALUSSA KATSEENSA POIS FREDISTÄ;
          VUORON LOPUSSA KATSE SUUNTAUTUU TAKAISIN FREDIIN
→ Sami:  *joo juhani.
06      (.)
          * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMISTA; NOJAUTUU TAAKSEPÄIN SOHVALLA
07 Fred:  AA *hänen joo nimi[o.
08 Sami:  [nimi.
09 Fred:  joo.
10      (.)
11 Fred:  hän on hyvä: (.) mies.
```


seksi toistamalla sen rivillä neljä. Toisto on prosodialtaan kohosteinen, sillä Fred painottaa voimakkaasti sanan ensimmäistä tavua. Tämä painotus saa toiston kuulostamaan hieman hämmästyneeltä tai ainakin kysyvältä⁷¹. Toistoa seuraavassa vuorossa Sami ensin vahvistaa toiston *joo*-partikkelilla (ks. Sorjonen 1996: 303–321). Partikkelin tuottamisen jälkeen hän kuitenkin vielä toistaa *Juhani*-sanana perusmuodossa. Hän siis näyttää tulkitsevan, että vahvistus ei ole tässä riittävä reaktio toistoon, vaan jotakin muutakin tarvitaan, ja päättyy tuottamaan sanan perusmuodon. Toistaessaan *Juhani*-sanana korjausvuorossa hän siis poistaa sanasta elatiivin sijapäänteen.

Sijapäänteen karsiminen näyttää tässäkin olevan tarkoituksenmukainen korjausoperaatio, sillä heti korjausvuoron jälkeisessä vuorossa Fred osoittaa ymmärtävänsä, että *Juhani*-sana on nimi ja nimenomaan Alinan miehen nimi. Heti tämän ymmärryksen osoituksen jälkeen hän vielä tuottaa arvion eli tekee ikään kuin sen toiminnan, joka olisi ehkä ollut odotuksenmukainen jo aiemmin: hän toteaa, että Juhani on hyvä mies. Odotuksenmukainen tämä toiminta on siksi, että Sami tuotti rivillä yksi Juhaniasta ja Alinasta arvion, ja arvion tai kannanoton tuottamista seuraa tavallisesti toinen kannanotto (ks. Pomerantz 1984).

Kolmas esimerkki on yhden aineistoni keskustelun nauhoituksen lopusta. Siinä selitän keskustelujään nauhoittaneelle Hansille, mitä keskusteluaineistolle tapahtuu nauhoituksen jälkeen, ja kerron litterointiin liittyen siitä, että mittaan litteraatiosta kaikki tauot. *Tauot*-sanana vastaanottaminen tuottaa Hansille hankaluuksia, ja hän kysyy sen merkitystä (r. 04). Korjausvuorossa vastaan hänen korjausaloitteeseensa *siis*-partikkelilla ja tuottamalla *tauko*-sanana perusmuodon. Tässä kuitenkin Hans löytää itsekkin perusmuodon samaan aikaan korjausvuoron kanssa ja ymmärtää saman tien sanan merkityksen. Tämä esimerkki on sikäli samanlainen kuin tupperware-esimerkki, että tässäkin taivutuspäänteen lisääminen vaikuttaa ongelmallisuutena olevan sanan vartaloon. Taivutusmuodossa sanavartalo on heikossa asteessa, ja perusmuodossa taas vahvassa asteessa. Eri vartalovariantit ovat keskenään melko erilaiset.

Nämä esimerkit siis konkretisoivat yhtä äidinkielisille puhujille ominaista tapaa selittää ongelmallisuutta tässä aineistossa. Selityksenä näissä toimii korjausvuorossa tarjottava ongelmallisuuden perusmuoto. Tällaisissa korjausvuoroissa äidinkielinen puhuja siis analysoi korjausaloitteen viestivän ongelmallisuuden muotoon liittyvästä ongelmasta. Analyysi näyttää useimmissa tapauksissa olevan oikea, sillä ongelmallisuuden perusmuodon tuottamisen jälkeen kakkoskielinen puhuja yleensä tunnistaa ja ymmärtää sen.

Kakkoskieliset puhujat käyttävät näiden korjausjaksojen aloittamiseen samoja keinoja kuin muidenkin sanastoon liittyvien korjausjaksojen aloittamiseen. Tämä näkyy yllä olevista esimerkeistä, joissa kahdessa korjausaloitteena on toisto ja yhdessä *mitä on x* -kysymys. Tupperware-esimerkissä toisto on kuitenkin sikäli poikkeuksellinen, että siinä kakkoskielinen puhuja karsii toiston lopusta pois *n*-äänteen, mikä jo vie toistettua sanaa kohti perusmuotoa. Myös

⁷¹ Koska toisto kuulostaa hämmästyneeltä ja kysyvältä, ensimmäinen tapa analysoida tällaista toistoa on ajatella, että se liittyy sen hämmästelemiseen, miten ihmeessä Sami voi pitää juuri Juhaniasta. Toistoa seuraava vuoro kuitenkin osoittaa, että Sami tekee siitä toisenlaisen tulkinnan.

Tauko-esimerkissä ongelmailmaus esiintyy korjausaloitteessa virheellisessä perusmuodossa, mikä todennäköisesti motivoi sitä, että korjausvuorossa tuotetaan ongelmailmauksesta ”oikea” perusmuoto. Juhanista-esimerkissä sen sijaan perusmuodon tuottamista voi motivoida se seikka, että korjauksen kohteeksi nostetaan sellaisen henkilön nimi, josta on puhuttu juuri aikaisemmin. Nimen tarkoitteen selittäminen ei ehkä tästä syystä tunnu luontevalta, ja nimen ”selventäminen” eli sen tuottaminen perusmuodossa tarjoutuu sen vuoksi tarkoituksenmukaisemmaksi korjausoperaatioksi.

Yllä olevista korjausjakoista näkyy se, että kakkoskieliset puhujat itsekin suuntautuvat perusmuodon etsintään korjausaloitteissaan. Näissä sekvensseissä korjauksen kohteeksi nostetaan aina jokin nomini. Nomineissa perusmuoto onkin usein helposti tunnistettava muoto ja oppimisen kannalta keskeinen. Sannanselityksiä suomi toisena kielenä -oppitunneilla tutkinut Järvinen (2001: 231) kirjoittaa, että oppitunneilla sanan perusmuodon tai jonkun tutun taivutusmuodon mainitsemista käytetään ongelmailmauksen selityskeinona silloin, kun ongelmailmaus on taipuneena muodossa, jota on hankala tunnistaa. Tämä havainto pätee siis myös tähän aineistoon, vaikkakin joissakin tapauksissa perusmuodon käyttö selityskeinona saattaa motivoitua myös muista syistä (vrt. Juhani-esimerkki). Suomi toisena kielenä -oppitunneilla opettaja mainitsee Järvisen (2001: 234) mukaan ongelmailmauksen perusmuodon usein myös osana muuta selitystä, vaikka hän ei esittelisikään sanan taivutusta muuten. Myös tässä aineistossa perusmuoto mainitaan joskus muun selityskeinon lisäksi. Tällaisissa tapauksissa perusmuoto yleensä tuotetaan ensimmäisenä keinona, kuten seuraavassa kahdessa esimerkissä.

(5.16) Seija ja Niklas, Kiasma

01 Seija: k_ävitk_ö k_iasmassa
 02 (0.6)
 03 Niklas: ee: m_ikä se on,
 → Seija: k_iasma| nykytaiteem museo.
 05 Niklas: joo↑ a_ivan eh heh a_ivan sitä halusin

(5.17) Helen ja Saija, Outoja sanoja

01 Helen: °suloine° a_ia,
 * SAIJA NYÖKKÄÄ
 02 *(.)
 03 Helen: me:, (1.0) minun täyty ää >each one teach one<
 04 öä: s_inun kanssa,
 05 Saija: ↑mm
 06 (.)
 07 Helen: °tehdä°?
 08 Saija: joo. (.) o_ikei.
 09 Helen: ffh[heh heh he
 10 Saija: [eh heh heh .hh
 * KATSOVAT TOISIAAN,
 SAIJA KOROSTAA ILMAUSTA OIKEAN KÄDEN ELEELLÄ
 11 Saija: f_s(h)ä (- -) .h *o_utoja sanoja.
 12 (.)
 13 Helen: °outo[ja°
 → Saija: [outo (.) o_mituinen (.) e_rkoinen
 15 (.)

16 Helen: [joo
 17 Saija: [strange weird
 18 Helen: o * NOSTAA OIKEAN KÄDEN PEUKALON MERKIKSI HYVÄSTÄ
 19 Saija: °°joo°° outo. *(.) uusi hyvä sana.
 20 (.) ((Helen nyökkäilee ja nostaa vasemman kätensä peukalon
 pystyyn hyvän merkiksi))
 21 Saija: joo, (.) mä opetan sulle outoja sanoja.

Kiasma-esimerkissä Niklas ja Seija keskustelevat Niklaksen tekemästä matkasta Helsinkiin. Seija kysyy, kävikö Niklas Kiasmassa, ja kun Niklas osoittaa *kiasmassa*-sanan ongelmalliseksi, Seija selittää sanaa mainitsemalla ensin *Kiasma*-nimen perusmuodon ja selittämällä sitten, että kyseessä on nykytaiteen museo. Outoja sanoja -esimerkissä Saija ja Helen ovat puhuneet *suloinen*-sanasta. Reaktiona tähän keskusteluun Helen toteaa, että heidän täytyisi ryhtyä *each one teach one* -ohjelmaan (r. 03–04)⁷². Ongelmavuoro on Saijan vuoro rivillä yksitoista. Se on osittain huonosti kuultavissa, mutta sen lopussa esiintyy *outoja*-ilmaus, jonka Helen toistaa seuraavassa vuorossa. Saija selittää *outoja*-sanaa mainitsemalla ensin perusmuodon ja tuottamalla sen jälkeen sanalle vielä kaksi synonyymistä ilmausta ja kaksi englanninkielistä käänkösvastinetta.

Perusmuodon tuottaminen on siis yksi mahdollinen keino selittää ongelmalliseksi nostettuja sanoja. Joissakin tapauksissa se on ainut korjausoperaatio ja joskus sitä käytetään yhtenä korjauksen tuottamisen keinona yhdessä muiden keinojen kanssa. Perusmuodon tuottaminen edellyttää korjausvuoron puhujalta kielellistä modifiointia. Tämä ongelmallisuuden kieliasun muokkaaminen osoittaa, että äidinkielen puhujat suuntautuvat käsillä olevaan ongelmaan nimenomaan kielellisenä ongelmana ja keskustelukumppaniinsa puhujana, jolle kieleen liittyvät ongelmat ovat todennäköisiä. Tällainen suuntautuminen tulee vuorovaikutuksessa esiin kuitenkin vain epäsuorasti, koska ainut merkki siitä on ongelmallisen ilmauksen hienovarainen kielellinen modifiointi. Tällainen toiminta ei siis mitenkään korosta äidinkielen puhujan roolia kielellisenä asiantuntijana.

5.1.2.4 Sanojen selittäminen ja sanaston oppimisen mahdollisuudet

Ongelmallisuudeksi nostettuja sanoja selitetään siis aineistossani parafrasien, synonyymien, vastakohtien ja käänkösten avulla sekä joskus myös tuottamalla korjausvuorossa ongelmallisuuden perusmuoto. Sanaselityssekvenssien aikana keskustelijoiden huomio on kiinnittynyt ennen kaikkea ongelmallisuuden merkitykseen: kakkoskielinen puhuja nostaa tietyn ilmauksen korjauksen kohteeksi ja äidinkielen puhuja selittää sitä. Sekvensseissä on huomionarvoista se, että äidinkielen puhujat tulkitsevat kakkoskielisen puhujan tekemän korjaus-

⁷² Each one teach one -ohjelmassa eri kieltä äidinkielenään puhuvat henkilöt opettavat omaa äidinkieltä toisilleen. Tässä tämä ehdotus liittyy siihen, että Saija on edellä selittänyt *suloinen*-sanaa Helenille. Helen pitää ilmeisesti selitystä niin toimivana, että ehdottaa, että Saija voisi *each one teach one* -ohjelman puitteissa selittää ja opettaa hänelle muitakin sanoja. Myös esimerkin viimeinen vuoro rivillä 20 liittyy siis ajatuksen siitä, että tämän ohjelman puitteissa Saija voisi opettaa Helenille outoja sanoja.

aloitteen suoraan merkiksi kielellisestä ongelmasta. Esimerkiksi Kurhila (2006c) on kakkoskielisiä asiointikeskusteluja tutkiessaan havainnut asian olevan päinvastoin. Hänen aineistossaan Kelan virkailijat tulkitsevat maahanmuuttajien korjausaloitteet ensisijaisesti niin, että ne eivät viittaa kielellisiin ongelmiin. Kurhila analysoi, että välttämällä kielellisen asiantuntemuksensa korostamista virkailijat välttyvät myös kielen opettajan roolilta ja vahvistavat institutionaalista identiteettiään nimenomaan virkailijana. (Kurhila 2006c: 297–298.)

Mazeland ja Zaman-Zadeh (2004) ovat puolestaan analysoineet sanaselityssekvenssejä suomen kielen oppijoiden välituntikeskusteluissa ja havainneet, että oppijat eivät koskaan ryhtyneet selittämään sanan merkitystä ensimmäisen korjausaloitteen jälkeen, vaan ensimmäistä korjausaloitetta saattoi seurata esimerkiksi ongelmavuoron toisto⁷³. Oppijat eivät siis suuntautuneet käsillä olevaan ongelmaan ensisijaisesti kielellisenä ongelmana. Tämän tutkimuksen sanaselityssekvensseissä korjausaloite kuitenkin useimmiten tulkitaan suoraan osoitukseksi kielellisestä ongelmasta ja ennen kaikkea sanan merkityksen tuntemiseen liittyvästä ongelmasta. Sanastoon liittyvien korjausjaksojen ongelmilmauksia analysoidessani osoitin, että ongelmilmaukseksi valikoituu usein uutta informaatiota esiin tuova sana, joka usein merkitään tärkeäksi myös prosodisilla tai nonverbaalisilla keinoilla. Tällaisen ilmauksen ymmärtäminen on yleensä keskustelun jatkon kannalta tärkeää. Kun kakkoskielinen keskustelukumppani osoittaa tällaisen sanan ongelmalliseksi, on johdonmukaista, että äidinkielen puhuja ryhtyy selittämään sen merkitystä.

Koska sanojen merkityksiä selitetään aineistoni arkikeskusteluissa suhteellisen taajaan, on olennaista kysyä, onko tällaisilla selityksillä merkitystä kielen oppimisen näkökulmasta. Tässä luvussa tähän mennessä analysoiduissa korjausjaksoissa kakkoskielinen puhuja suuntautuu kielitaitonsa aukkoihin kysyessään keskustelukumppaniltaan ongelmallisen sanan merkitystä tai nostamalla ongelmilmauksen korjauksen kohteeksi toistamalla sen. Myös äidinkielen puhuja suuntautuu keskustelukumppaninsa kielitaidon aukkoihin selittäessään sanojen merkityksiä. Molemmat keskustelijat siis suuntautuvat näissä sekvensseissä kakkoskielisen puhujan puhujaidentiteettiin nimenomaan toisen kielen käyttäjänä. Mutta vaikka tämä suuntautuminen tuleeekin sekvensseissä näkyväksi, liittyy keskustelijoiden korjaustoiminta näissä jaksoissa ennen muuta yhteisen ymmärryksen palauttamiseen ja ylläpitoon eivätkä keskustelijat jaksoissa toiminnallaan osoita suuntautuvansa oppimaan tai opettamaan niitä sanoja, joita käsitellään ongelmilmauksina. Sanaselityssekvenssien analyysissä keskeiseksi nouseekin havainto siitä, että kakkoskielisen puhujan ja kielen oppijan puhujaidentiteetit ovat kaksi eri asiaa. Keskustelijat voivat toiminnallaan vuorovaikutuksessa orientoitua toisen puhujan kakkoskielisyyteen eli siihen, että tällä on esimerkiksi aukkoja sanaston tuntemuksessa, tekemättä kuitenkaan kielen oppijan identiteettiä millään lailla näkyväksi. Tämä havainto on linjassa sen Firthin ja Wagnerin (1997) esittämän ajatuksen kanssa, että kakkoskielisten vuo-

⁷³ Mazeland ja Zaman-Zadeh eivät artikkelissaan kirjoita tarkasti siitä, millaisia korjausaloitteita heidän aineistonsa puhujat käyttävät. Heidän esimerkeissään ensimmäisenä korjausaloitteena on joko ongelmilmauksen toisto tai avoin korjausaloite.

rovaikutustilanteiden analyysissä tulisi ottaa tarkemmin huomioon osallistujien omat orientaatiot (ns. emic-näkökulma) eikä esimerkiksi nimittää kakkoskielisiä puhujia automaattisesti kielen oppijoiksi, niin kuin perinteisessä yksilökeskeisessä SLA-tutkimuksessa tyypillisesti tehdään. Analyyseistäni näkyy se, että kakkoskieliset puhujat eivät aina vuorovaikutuksessa itse suuntaudu kielen oppijan rooliinsa edes silloin, kun kielitaidon aukot nousevat vuorovaikutuksessa esiin.

Yllä analysoiduissa korjausjaksoissa keskustelijat eivät siis toiminnassaan osoita, että korjausjaksoilla olisi heille jokin muukin merkitys kuin intersubjektiivisuutta ylläpitävä tai palauttava tehtävä. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että intersubjektiivisuuden ylläpidossa juuri kielelliset kysymykset ja erityisesti sanojen merkityksiin liittyvät kysymykset nousevat keskeisiksi. Jos kielen oppiminen ymmärretään myös kognitiiviseksi prosessiksi, joka tarkoittaa muutosta oppijan tiedollisissa rakenteissa, voidaan ajatella, että merkityksistä keskusteleminen jo sinänsä voi edesauttaa kielen oppimista (ks. Olsher 2003: 107–108), sillä merkityksistä puhuessaan kakkoskielinen puhuja saattaa kartuttaa sanastollista tietoaan. Toisaalta kakkoskielinen puhuja voi saada tietoa myös suomen kielen taivutusjärjestelmästä niiden sekvenssien kautta, joissa äidinkielen puhuja selittää sanaa tuottamalla korjausvuorossa sen perusmuodon ja karsimalla ongelmailmauksesta pois esimerkiksi sijapäätteen tai monikon tunnuksen. Koska kakkoskielinen puhuja on osoittanut ongelmailmaukseksi tietyn sanan, jonka hän tunnistaa sen jälkeen, kun äidinkielen puhuja on modifioinut sitä kielellisesti, on hän ainakin jollakin tasolla todennäköisesti havainnut sen kielellisen modifioinnin prosessin, joka korjausjakson aikana on tapahtunut, ja näin ollen ehkä samalla kartuttanut tietoaan siitä, miten sanoja suomen kielessä taivutetaan. Oppimistoiminnan näkökulmasta yllä kuvatut sekvenssit eivät kuitenkaan ole kiinnostavimpia korjausjaksoja aineistossani, koska niissä keskustelijat eivät selvästi toiminnallaan osoita suuntautuvansa kielen oppimiseen tai opettamiseen. Sekvenssejä voi kuitenkin pitää jaksoina, jotka tarjoavat mahdollisuuden oppimiseen. Kysymys siitä, oppivatko keskustelijat näiden sekvenssien aikana, jää kuitenkin tässä tutkimuksessa ulottumattomiin toisaalta sen vuoksi, että tarkastelen havaittavissa olevaa toimintaa enkä oppimista kognitiivisena prosessina, ja toisaalta myös sen vuoksi, että aineistoni ei ole pitkäaikainen. Pitkittäisen aineiston avulla olisi mahdollista seurata sitä, olisiko yllä kuvatun kaltaisilla sekvensseillä jotakin yhteyttä mahdollisiin muutoksiin toisen kielen käyttäjän vuorovaikutukseen osallistumisessa. Mutta kuten todettua, pitkittäisaineistokaan ei kuitenkaan suoraan ratkaise kysymystä siitä, millaista toiminnassa ja osallistumisessa tapahtuvaa muutosta voisi pitää oppimista. Nämä kysymykset jäävät siis osin tulevaisuuden haasteeksi. Yllä analysoitujen sekvenssien ja muiden oppimista mahdollistavien jaksojen identifioiminen on kuitenkin olennaista, jotta saavutettaisiin kokonaisvaltaisempi käsitys siitä, millainen kielen oppimisen ympäristö arkinen vuorovaikutustilanne voi olla. Yllä analysoidut korjausjaksot osoittavat, että arkikeskustelutilanteissa tarjoutuu mahdollisuuksia ennen kaikkea sanojen merkityksien mutta myös niiden taivuttamisen oppimiseen.

Aineistossani on kuitenkin myös koko joukko sellaisia sanastoon liittyviä korjausjaksoja, joissa suuntautuminen kielen oppimiseen näkyy selvästi. Näissä tapauksissa kakkoskielinen kielenkäyttäjä omalla toiminnallaan osoittaa sen, että korjaussekvenssillä on hänelle muutakin merkitystä kuin yhteisen ymmärtämisen korjaaminen. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan tällaisia sekvenssejä, jotka oppimiseen suuntautumisen takia ovat yleensä paljon pidempiä kuin edellä käsitellyt sekvenssit.

5.2 Sanaston oppimiseen suuntautuminen

Analysoin seuraavaksi sekvenssejä, joissa osallistujien toiminnassa näkyy suuntautuminen ongelmailmauksena käsitellyn sanan oppimiseen. Oppimiseen suuntautuminen tulee näissä sekvensseissä erityisen selvästi näkyviin siinä vaiheessa, kun ongelmailmauksena käsitellyn sanan merkitys on selvä molemmille keskustelijoille. Kun yhteinen ymmärrys on saavutettu, ryhtyy kakkoskielinen puhuja usein toistelemaan ongelmailmausta tai keskustelijat ryhtyvät laajemmin puhumaan ongelmailmauksen merkityksestä tai käytöstä. Tällaisissa tilanteissa on nähtävissä selvää suuntautumista kielen oppimiseen.

Seuraavassa esimerkissä Viktor ja Saana keskustelevat Viktorin juhannuskensivettosuunnitelmista. Ongelmailmauksena käsitellään *vaellukselle*-sanaa, jonka oppimiseen Viktor suuntautuu erityisesti sen jälkeen, kun sanan merkitys on käynyt hänelle selväksi. Olen merkinnyt esimerkissä nuolilla ne vuorot, joissa Viktor näyttää opettelevan kyseistä sanaa ja joissa Saana toimii tässä opettelussa hänen tukena.

(5.18) Viktor ja Saana, Juhannussuunnitelmat

```

01 Viktor: ja me (.) kävelemme tamperes-
02 tamperella °jo°.
03 Saana: mhm.
04 (0.4)
05 Saana: aiotteko te mennäv Vaellukselle.
06 (.)
07 Viktor: va↑ellukselle,
08 (0.4)
09 Viktor: va- (.) vael?
10 Saana: vaellukselle?
11 (.)
12 Saana vael[tamaan ]
13 Viktor: [vaellus ]
14 (.)
15 Viktor: vaelta? (0.4) mitä se on,
16 (0.4)
17 Saana: se on se mitä sinä hyvin usein teet
18 vapaa-aikanasi .hh menet metsään
19 rinkka selässä. [.hh ja
20 Viktor: [mhm:]
21 Saana: viivyt siellä (.) melko pitkiä aikoja.
→ Viktor: va:?
```

23 Saana: vaellus.
 → Viktor: vaellus. (.) mhm [tarkea sana.
 25 Saana: [m-
 → Saana: <mennä vaeltamaan. * RYKII
 → Viktor: °vaeltamaan.° .hh jos hän (0.4) e- *grh. grhH.
 28 ei tule .hhh luultavasti (.) menen
 29 (.) johonkin.

Viktor on ennen esimerkin alkua kertonut, että hänen ystävänsä tulee mahdollisesti juhannuksena käymään Tampereella ja että he "kävelevät Tampereella" (r. 01–02). Tähän liittyen Saana kysyy, aikooko Viktor ystävineen mennä vaellukselle. Kysymys hakee tarkennusta siihen, millaista kävelemistä Viktor tarkoittaa. *Vaellus*-sana on kontekstissaan uusi, ja sitä tuottaessaan Saana painottaa sen ensimmäistä tavua voimakkaasti.

Viktor toistaa *vaellukselle*-sanan seuraavassa vuorossa prosodially, joka kuulostaa kysyvältä (toisto alkaa melko korkealta ja sen sävelkulku laskee hie-man loppua kohden). Toiston jälkeen Viktor vielä tapailee sanan ensimmäisiä tavuja, mahdollisesti etsien sanan vartaloa (r. 09). *Vaellukselle*-sana on ongelma-vuorossa *mennä*-verbin valenssin mukainen allatiivitäydennys. Ensimmäisessä korjausvuorossa rivillä kymmenen Saana toistaa ongelmailmauksen ensin tässä muodossa ja tuottaa sen jälkeen *vaeltaa*-verbin illatiivimuotoisen MA-infinitiivin *vaeltamaan*, joka on merkitykseltään lähes sama kuin ongelmailmaus ja voi yhtä lailla yhdistyä *mennä*-verbiin. Tämän toisen muodon tuottaminen osoittaa Saanan tulkitsevan, että vaihtoehtoisen muodon tuottaminen voisi edesauttaa ymmärtämistä. Viktor kuitenkin tekee toisenkin aloitteen korjaukseen (r. 13, 15), osin yhtä aikaa Saanan korjausvuoron kanssa. Hän aloittaa toisen korjausaloitevuoron tuottamalla *vaellus*-sanana perusmuodon (r. 13). Se, että Viktor on kyennyt päättämään ongelmailmauksen perusmuodon, osoittaa, että hän on tässä itse aktiivinen sekä löytämään ratkaisun ymmärtämisen ongelmaan että oppimaan uutta sanastoa. Perusmuodon tuottamisen jälkeen hän toistaa osan *vaeltamaan*-muodosta ja kysyy sanojen merkitystä *mitä se on* -kysymyksen avulla.

Tämän toisen korjausaloitteen jälkeen Saana selittää ongelmailmausta parafrasoin avulla (r. 17–21). Parafraasissaan Saana kuvailee vaeltamista nimenomaan Viktorin näkökulmasta toiminnaksi, jota tämä usein tekee vapaa-aikanaan metsässä rinka selässä. Parafraasi auttaa Viktoria ymmärtämään sanan merkityksen. Tämä näkyy siitä, että parafrasiselityksen jälkeen Viktor ryhtyy toistelemaan ongelmailmausta (r. 22, 24). Nyt toistojen funktiona ei kuitenkaan ole enää osoittaa kyseisen sanan ongelmallisuutta, vaan niiden tehtävänä näyttää olevan pikemminkin uuden sanan "maistelu". Viktor toistaa ensin *va*-tavun nousevalla sävelkululla (r. 22). Saana analysoi, että Viktor etsii toistollaan uudelleen ongelmailmauksen perusmuotoa, sillä seuraavassa vuorossa hän tuottaa *vaellus*-sanana. Viktor toistaa sanan perusmuodon (r. 24) ja toteaa, että kyseessä on *tärkeä sana*. Kiinnostavaa on, että tämän toteamuksen jälkeen Saana tuottaa vielä vaihtoehtoisen *mennä vaeltamaan* -lausekkeen, josta Viktor vielä toistaa *vaeltamaan*-infinitiivin.

Erityisesti näissä korjausvuoroa seuraavissa vuoroissa, joissa Viktor toistelee ongelmailmausta (r. 22, 24, 27) ja joissa Saana tarjoaa hänelle vaihtoehtoisen

tavan ilmausta sama asia (r. 26), näkyy Viktorin suuntautuminen kielenoppimiseen, kielenoppimistoiminta. Se, että puhujat merkityksen selvittyä pysähtyvät muutaman vuoron ajaksi puhumaan ongelmallisen ilmauksen muodosta tai ainakin toistelemaan tuota ilmausta, osoittaa, että korjaussekvenssillä on heille muukin funktio kuin yhteistä ymmärrystä palauttava tehtävä. Ongelmailmauksen toisteleminen tai siitä puhuminen osoittaa, että ongelmailmaus sinänsä on keskustelijoille merkityksellinen ja että siinä on jotakin kiinnostavaa. Tässä esimerkissä ongelmailmauksen merkityksellisyys tulee selvästi esille myös sitä kautta, että Viktor eksplisiittisesti toteaa sanan olevan tärkeä.

Yllä olevan sekvenssin kaltaisia korjausjaksoja analysoimalla päästään siis tekemään havaintoja siitä, millaisia kielenoppimistilanteita keskustelijat toiminnallaan rakentavat arkikeskustelun lomaan. Ongelmailmaus *vaellukselle*, jota Viktor suuntautuu opettelemaan, tulee keskustelussa esille ensin äidinkielen puhujan vuorossa. Korjaussekvenssin alusta lähtien Viktor kuitenkin osoittaa osallistuvansa aktiivisesti sanan merkityksen etsimiseen eikä hän siis jätä vastuuta sanan merkityksen selvittämisestä ainoastaan äidinkieliselle keskustelukumppanilleen. Viktor suuntautuu ensin sanan perusmuodon löytämiseen. Kun se on löytynyt (r. 13), hän kysyy keskustelukumppaniltaan sanan merkitystä. Merkityksen selvittyä hän vielä toistelee sanaa. Viktor siis tässä orientoituu aktiivisesti kielenoppijan puhujaidentiteettiin. Olennaista oppimisen näkökulmasta on myös se, että Saana hyväksyy asemansa keskustelukielen eksperttinä ja tukee Viktoria oppimisessa (ks. myös Suni 2008). Hän selittää ongelmailmausta ja merkityksen selvittyä tuottaa vielä keskustelussa esille tulleen vaihtoehdoisen *mennä vaeltamaan* -muodon, jonka Viktor myös toistaa.

Seuraava esimerkki on hyvin samantyyppinen kuin edellinen. Tässä esimerkissä ongelmailmausta selitetään kansainvälisen sanan avulla. Kun ongelmailmauksen merkitys on molemmille keskustelijoille selvä, kakkoskielinen puhuja Anton haluaa vielä tietää, mikä selityksessä käytetyn kansainvälisen sanan suomenkielinen vastine on.

(5.19) Anton ja Sampo, Puuttua

```

* KATSOO ETEENSÄ PÖYDÄLLE, ANTON KATSOO SAMPOON
01 Sampo: *nii elikkä sä >ois-< sä olit sitä mieltä
                                                * NOSTAA KATSEENSA ANTONIIN:
                                                KATSOVAT TOISIAAN
02      että, (.) >tai siis< että >se< oli *hyvä että
        * ANTON KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMPOSTA, ALASPÄIN
03      (.) *siihem <puututtiin>.
04      (0.4)
        * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA TAKAISIN SAMPOON: KATSOVAT TOISIAAN:
        KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN OIKEALLE
05 Anton: *puututtiin?
06 Sampo: nii että siihen, (.) tultii väliin.
07 Anton: °mm, °
08      (.)
09 Sampo: tuli se (.) interventio.
        * NYÖKKÄÄ
10 Anton: *kyllä.
11      (.)
→ Anton: mitä on: ää suomen sana interventio.
13      (.)

```

14 Sampo: väliintulo.
 → Anton: väliin↑tulo.
 16 Sampo: en mä (.) siis ei se oikeen sillee, (.) ei se oo
 17 (>semmosta<) mitää yhtä sanaa minum mielestä.
 18 (.)
 19 Sampo: °tai en nyt ainakaan keksi°. (.) no silleen
 20 että puututaan (.) siihe asiaa (-).
 * NYÖKKÄILEE
 21 Anton: *°kyllä°.

Esimerkki sijoittuu jaksoon, jossa Anton ja Sampo puhuvat Kosovon kriisistä. Ennen esimerkkiä Anton on kertonut, että häntä ärsytti se, että monet ihmiset pitivät Naton reagointia Kosovon kriisiin vääränä. Esimerkin ensimmäinen vuoro riveillä 01–03 on ongelmavuoro. Ongelmavuorossa Sampo vetää yhteen Antonin aikaisempaa puhetta ja osoittaa, miten hän on sen ymmärtänyt. Vuoro on siis ymmärrysehdokas, joka tekee keskustelukumppanin vahvistuksen tai korjauksen relevantiksi seuraavaksi toiminnaksi. Sampon vuoroa seuraa pitkähkö tauko, joka vihjaa siitä, että Antonilla on ongelmia Sampon vuoron prosessoinnissa. Tauon jälkeen Anton toistaakin *puututtiin*-sanan ja nostaa sen samalla ongelmalliseksi.

Antonin ongelmalliseksi nostama sana on passiivimuotoinen verbi, joka sijoittui edellisessä vuorossa eli ongelmavuorossa viimeiseksi sanaksi. Tämä toistettu verbi on edellisen vuoron merkityksen ymmärtämisen kannalta keskeinen, sillä siihen tiivistyy se, mitä Sampo on ymmärtänyt Antonin ajattelevan Kosovon kriisistä: siihen oli hyvä puuttua. *Puututtiin*-sana on myös esiintymisympäristössään uusi sana. Sampo tuottaa sen ympäristöä rauhallisemmassa puhetempossa. Koska sana on ongelmavuoron merkityksen kannalta keskeinen ja koska se merkitään tärkeäksi tuottamalla se hitaasti, tarjoutuu se helposti korjauksen kohteeksi.

Korjausvuorossa Sampo selittää ongelmailmausta ensin synonyymisellä *tultiin väliin* -ilmauksella. Anton ottaa korjausvuoron vastaan vain hiljaisella *mm*-dialogipartikkelilla, ja Sampo jatkaakin korjausta seuraavassa vuorossa (r. 09) tuottamalla vielä toisen ongelmailmaukselle synonyymisen ilmauksen *interventio*. *Interventio* on kansainvälinen sana, joka esiintyy samankaltaisena monessa kielessä (esimerkiksi Antonin äidinkielessä saksassa sekä englannissa ja ruotsissa).

Anton tuottaa rivillä 10 *kyllä*-partikkelin nyökäten samalla selvästi. Näillä keinoilla hän osoittaa ymmärtäneensä *interventio*-sanan (r. 10). Pelkkä ongelmilmauksen merkityksen selviäminen ei kuitenkaan riitä hänelle, vaan seuraavassa vuorossa hän kysyy *interventio*-sanan suomenkielistä vastinetta (r. 12). Tämä kysymys osoittaa, että Anton ei pidä *interventio*-sanaa täysin suomalaisena sanana ja että hän haluaa kuulla uudelleen sen suomenkielisen vastineen (eli joko esimerkin ongelmilmauksen *puututtiin* tai siihen tarjotun ensimmäisen selityksen *tultiin väliin*). Samalla kysymys osoittaa myös suuntautumista kyseisen sanan oppimiseen. Sampo tarjoaa kysymykseen ensin vastaukseksi *väliintulo*-sanan, jonka Anton toistaa. Tämän jälkeen Sampo vielä jatkaa puhetta *interventio*-sanan mahdollisesta vastineesta. Hänen vuorostaan näkyy, että *interventio*-sanan suomenkielisen vastineen tuottaminen ei ole yksinkertaista, sillä hän

eksplikoi vuorossaan epävarmuutensa ja vuorossa on taukoja ja uudelleenaloituksia. Lopulta hän luonnehtii intervention tarkoittavan *asiaan puuttumista*.

Tässä esimerkissä yhteinen ymmärrys saadaan siis palautettua kansainvälisen sanan käytön avulla. Ongelmailmauksen merkityksen selvittyä kakkoskielinen puhuja kuitenkin osoittaa kiinnostuksensa kansainvälisen sanan suomenkielistä vastinetta kohtaan. Sille mahdollisia suomenkielisiä vastineita on esiintynyt keskustelussa kaksi (*puuttua* ja *tulla väliin*), jotka molemmat tulevat esille korjausjaksoa seuraavissa vuoroissa ja joista *väliintulo*-substantiivin kakkoskielinen puhuja toistaa.

Olennaista tässäkin korjausjaksossa on se, että kakkoskielinen puhuja tekee korjausjakson jälkeen aloitteen suomenkielisestä sanasta puhumiseen. Hän ei siis tyydy pelkästään siihen, että ongelmailmauksen merkitys selviää, vaan hän osoittaa toiminnallaan, että korjausjaksolla on hänelle muutakin merkitystä kuin vain yhteisen ymmärryksen palauttaminen. Hän osoittaa olevansa kiinnostunut oppimaan ongelmia aiheuttaneen suomalaisen sanan ja suuntautuu samalla selvästi identiteettiinsä suomen kielen oppijana. Merkityksellistä on myös se, että äidinkielinen puhuja hyväksyy hänelle tarjoutuvan ekspertin kielenkäyttäjän tai ”kielenopettajan” roolin, jotta hän voi auttaa ei-äidinkielistä puhujaa ja tarjota tälle sellaista kielellistä tukea, mikä on tarpeen (tuesta ks. Suni 2008). Kielellisen ekspertin rooli ei kuitenkaan aina ole ongelmaton rooli äidinkieliselle puhujalle, mikä näkyy yllä olevassa esimerkissä, kun äidinkielinen puhuja toteaa, että hänen on vaikea keksiä *interventio*-sanalle tyydyttävää suomenkielistä vastinetta. Sama ilmiö näkyy muutamissa muissakin aineistoni esimerkeissä, joista yhtä analysoin myöhemmin tässä luvussa (esimerkki 5.21; ks. myös esimerkit 4.1. ja 4.4. luvussa 4). Yleisempikin kakkoskielistä vuorovaikutusta koskeva havainto on juuri se, että äidinkieliset puhujat eivät mitenkään hanakasti korosta statustaan kielellisenä eksperttinä (ks. esim. Kurhila 2006a; Gardner ja Wagner 2004). Tällaisissa tilanteissa, joissa kakkoskielinen puhuja tukeutuu äidinkielisen puhujan kielelliseen tietämykseen, äidinkielinen puhuja saattaakin olla hankalassa ja itselleen vieraassa tilanteessa. Äidinkielisen puhujan identiteetti saa siis kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa erilaisia merkityksiä kuin äidinkielisten puhujien välisessä vuorovaikutuksessa (ks. myös Kalin 1995; Wong 2000).

Yllä olevissa esimerkeissä on näkyvissä keskustelijoiden kielenoppimistoiminta. Kun kielenoppimista analysoidaan toimintana, kiinnostavia ovat juuri tällaiset sekvenssit, joissa keskustelijat toiminnallaan osoittautuvat suuntautuvansa kielen oppimiseen ja käyttävänsä arkikeskustelua kielen oppimisen ympäristönä. Erityisesti kakkoskielinen puhuja suuntautuu vuoroillaan opettelemaan ongelmailmauksena käsiteltyä sanaa. Yllä analysoiduissa esimerkeissä näkyy kuitenkin myös se jo aikaisemmin tämän luvun analyysseissa korostunut seikka, että ongelmailmauksina käsitellään ongelmavuoron kannalta keskeisiä sanoja. Kakkoskielinen puhuja ei siis suuntaudu opettelemaan mitä tahansa kiinnostavia sanoja, vaan sellaisia, jotka ovat nousseet huomion kohteeksi, koska ne ovat ongelmavuorossa korostettuja ja vuoron merkityksen kannalta sikäli olennaisia, että niiden ymmärtäminen on tärkeää keskustelun jatkon kannalta.

Myös seuraavassa esimerkissä ongelmallisuus on käsiteltävän aiheen kannalta keskeinen sana. Esimerkki on melko pitkä, ja myös siinä näkyy selvästi se, miten kakkoskielinen puhuja suuntautuu sanan oppimiseen. Esimerkin analyysi avaa myös uuden näkökulman oppimisen analysointiin, sillä sen aikana kakkoskielisen puhujan osallistumisessa tapahtuu muutos, kun hän esimerkin aikana oppii käyttämään puheessaan sanaa, jota hän ei esimerkin alussa tunne. Esimerkki havainnollistaa, miten tämä toiminnassa tapahtuva muutos rakentuu vuoro vuorolta, vähitellen. Katkelmassa keskustelevat Sami ja Fred. Sekvenssi saa alkunsa, kun Sami kertoo polkupyöränsä eturenkaan laakereiden olevan rikki. Sekvenssi on pitkä ja jotta se olisi luettava, esitän sen ensin kokonaan ja analysoin sitä sitten osissa. Osallistujien kehollinen toiminta on olennainen osa erityisesti äidinkielen puhujan tuottamia sanaselitysvuoroja, joten olen liittänyt esimerkin litteraattiin kuvat, jotka tilan säästämiseksi esitän kuitenkin vasta esimerkin yksityiskohtaisemman analyysin yhteydessä.

(5.20) Fred ja Sami, Laakeri

```

                                * FRED KATSOO SAMIIN
01 Sami:   minum pyörän (.) <eturengas* on (.) rikki.>
                                *SAMI KATSOO FREDIIN: KATSOVAT TOISIINSA
02         (0.6)*
03 Fred:   mikä pyörä,
                                * KATSOO VÄHÄN FREDISTÄ POISPÄIN
04 Sami:   *[etur-]
05 Fred:   [mikä<] minä korjata sinulle [( - - ) ]
                                KATSOO FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN *
06 Sami:   [semmoset ] laakerit*.
07         (0.4)
08 Fred:   >↑laakerit<,
09 Sami:   joo.
10         (.)
                                * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS FREDISTÄ
11 Sami:   *°laakeri°.
12         (1.0) TAUON AIKANA SAMI ILMEHTII "IHMETYSTÄ" TAI "YMMÄRTÄMÄTTÖMYTTÄ";
                                SITTEEN KÄÄNTÄÄ KATSEENSA TAKAISIN FREDIIN
13 Fred:   mikä polkupyörä °tämä °.
                                * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS FREDISTÄ; FRED KATSOO EDELLEEN SAMIIN
14 Sami:   *<minun oma polkupyörä>.
15         (.)
16 Fred:   se on eri [(°kuin°) °mitä°:
                                [* NYÖKYTTELEE
17 Sami:   [*joo=
18         (0.6) ((Fred nyökyttelee ja kääntää katseensa pois Samista))
19 Sami:   >ja minum pitää< (0.4) tai minä (.)
20         soitan tänään:n <pekan rysään>
21         (.) ja kysyn paljonko sen korjaus maksaa.
22         (0.8) ((TAUON LOPUSSA FRED KÄÄNTÄÄ ENSIN KATSEENSA SAMIIN,
                                SITTEEN MYÖS SAMI KATSOO FREDIIN))
                                * FRED KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMISTA JA SAMI SEN JÄLKEEN POIS FREDISTÄ
23 Fred:   *mikä se on:, (.) mikä rikki.
24 Sami:   mm:=
                                * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA TAKAISIN SAMIIN; SAMI PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN KERRAN
25 Fred:   *°etupyörä (vai)°
26         (0.4) * OSOITTAÄ PULLAA PÖYDÄLLÄ JA
                                PYÖRITTÄÄ SORMEA SEN YLÄPUOLELLA PULLAN MUOTOISESTI
27 Sami:   no öö (.) *tässä °° tämä or rengas,
28 Fred:   joo.

```

* OSOITTAA OIKEAN KÄDEN ETUSORMELLA PULLAN KESKUSTAAN
 29 Sami: (ja) sinne *keskelle,
 * NÄPSÄYTTÄÄ OIKEAN KÄDEN ETUSORMEA
 JA PEUKALOA YHTEEN PULLAN YLÄPUOLELLA
 30 [(0.6)] mihin mihin *haarukka tu[lee
 31 Fred: [.Hh] [joo jo?
 * OTTAA PULLAN ETU- JA KESKISORMEN VÄLIIN,
 OSOITTAA PULLAN KESKUSTAA VASEMMALLA KÄDELLÄ
 32 Sami: *tämä nin se on se laakeri, (0.4)
 *KATSAHTAA FREDIIN *NÄYTTÄÄ PIENTÄ SORMILLAAN
 33 *pienet pieniä *osia pieniä palloja.=
 * OSOITTAA PULLAN SUUNTAAN; KATSOO SAMIA
 34 Fred: =.h ↑aaa↑ se o *rikki,
 35 Sami: joo.
 36 (.)
 *SAMI KÄÄNTÄÄ KATSEEN FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN
 37 Fred: Palloja* on rikki.
 * KOHAUTTAA HARTIOITAAN; KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS FREDISTÄ;
 MYÖS FRED KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS SAMISTA
 38 Sami: *en tiedä (.) se pitää[ä
 [* KATSE SAMIIN
 39 Fred: [sen tuli *ääniä,=
 * NYÖKKÄÄ
 40 Sami: *=joo.
 41 Fred: aah:
 42 Sami: kova ääni [iso ääni * NYÖKKÄILEE
 43 Fred: [(>°kova ääni°<) joo joo*.
 44 (0.6)
 45 Fred: °.mt .hhh°
 * PYÖRITTÄÄ VASEMMAN KÄDEN ETUSORMEA EDESSÄÄN
 * FREDIN KATSE KÄVÄISEE SAMISSA
 46 Sami: *se pyöräi mutta (.) *ään [ääntele.
 47 Fred: [mm:
 (0.4)
 49 Fred: joo joo(h).
 50 Sami: °vhäh°↑ ((=pieni haukotus))
 * PYÖRITTÄÄ VASEMMAN KÄDEN ERUSORMEA EDESSÄÄN;
 SAMI NYÖKYTTELEE
 52 Fred: pitä vaihta ehkä nämä,* (0.8)
 * KATSE KÄY SAMISSA
 53 .h >mikä se on< *polari tai mitäh?
 54 (0.6)
 55 Fred: °pieniä°,
 56 Sami: no laakeri.
 57 Fred: laakeri.
 58 Sami: °joo°.=
 59 Fred: =mm.
 60 (0.4)
 62 Sami: °mm°
 * KATSOO SUORAAN ETEENSÄ
 *laakeri[a.
 63 Fred: [°se° se voi maksaa kaksikymmentä euroa tai
 64 Sami: (0.4) .hh tai kolmekymmentä euroa, (0.4)
 65 eikä minulla ole yhtään rahaa.
 66
 67 Fred: onko?
 68 (.)
 69 Fred: °mm.°
 70 Sami: °↑hmm.°
 71 (0.4)
 * KUMARTUU OTTAMAAN KAHVIKUPPINSIA
 72 Sami: *no,
 * KATSAHTAA SAMIIN
 73 Fred: .h *voim korjata sinulle jos sä,
 74 (0.4) SAMI JUO KAHVIAAN

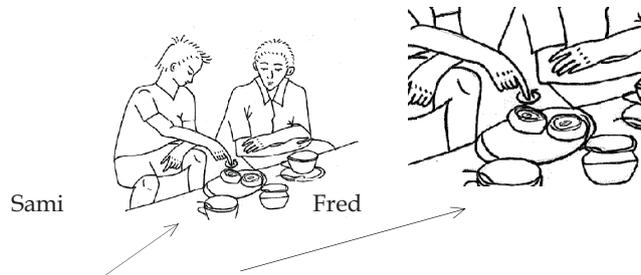
75 Fred: (°oke°)
76 (.)
* NIELAISEE KAHVIN JA LAITTAAN KAHVIKUPIN TAKAISIN PÖYDÄLLE
77 Sami: m m:. hm h *(.) se voi olla vai[kee
[* KATSE SAMIIN
78 Fred: [*maksu vähä raha=
* KATSE FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN
79 Sami: =he *HEh he[hhe
[* SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ;
SAMI NOJAUTUU SOHVALLA TAAKSEPÄIN
80 Fred: [<EI *vaike ee< minulla on kotona (1.0)
* SAMI KATSAHTAA FREDIIN
81 öö *(0.6) °mikä se on° (.) tämä laakeria?
82 Sami: mhm.
83 Fred: ja nämä ha .mt .hh ööhh:
84 (.)
85 Sami: joo=
86 Fred: =ja kaikki tavarat (0.4) mikä tarvitsemme.
87 Sami: joo: mutta mä voi kysyä< kysyä pekalta ja,
* FRED OTTAA PULLAN LAUTASELTA KÄTEENSÄ
88 *(0.4) tai kysyä ensin
89 °et°tä paljonko se maksaa °ja°.
90 Fred: m:m.
91 (0.4)
92 Sami: en ole varma kuinka paljon se
93 t-[kuin]ka kallis se o.
94 Fred: [joo]
95 (.)
96 Fred: ookey jos: (.) kysyhän sitten ja, (.)
97 Sami: joo.
98 Fred: jos se on kallis (.) voi (.) soitta minulle.

Ennen tätä esimerkkiä Sami ja Fred ovat puhuneet yhteisestä tuttavastaan, joka on juuri korjannut Samin tyttöystävän polkupyörän. Tähän teemaan liittyen Sami aloittaa uuden aihekokonaisuuden ilmoittamalla, että hänen pyöränsä eturengas on rikki. Tämän uuden alatopiikin alussa Sami ja Fred näyttävät olevan sekventiaalisesti eri raiteilla: Fred etsii selvennystä siihen, mistä polkupyörästä nyt puhutaan (r. 03), ja Sami kertoo, että rikki ovat nimenomaan laakerit. Puheen referentistä on epäselvyyttä todennäköisesti siksi, että aikaisemmin on puhuttu Samin tyttöystävän polkupyörästä eikä Fredille käy Samin ensimmäisestä vuorosta (r. 01) täysin selväksi se, että nyt puheen aiheena on Samin oma pyörä eli toinen pyörä kuin aikaisemmin. *Laakerit*-sana muodostuu heti esimerkiksi alussa ongelmailmaukseksi, kun Fred toistaa sen rivillä kahdeksan. Sami reagoi Fredin toistoon kuitenkin ensin vain vahvistamalla sen *joo*-partikkelilla. *Joo*-partikkeli käsittelee toistoa lähinnä edeltävän puheen rekisteröintinä (ks. Sorjonen 1996: 303–312). Seuraavassa vuorossa Sami kuitenkin tuottaa vielä *laakeri*-sanan perusmuodossa eli karsii ongelmailmauksesta pois monikon tunnuksen (vrt. edellä käsitellyt esimerkit 5.13–5.17). Tämä monikon tunnuksen pois jättäminen on pieni kielellinen modifikaatio, joka saattaa liittyä siihen, että Sami pyrkii tekemään sanasta Fredille selvemmin erottuvan.

Fred ei reagoi Samin korjausvuoroon heti millään tavalla, vaan sitä seuraa sekunnin mittainen tauko. Tauko osoittaa tässä sen, että yhteistä ymmärrystä ei ole vielä kunnolla saavutettu. Tauon aikana Samin ilmeestä kuvastuu ihmetys, joka tässä saattaa liittyä siihen, että hän on kuitenkin tulkinnut Fredin toiston

rivillä kahdeksan olevan osoitus *laakeri*-sanan vieraudesta. Tauon jälkeen Fred kysyy vielä kerran sitä, mistä polkupyörästä nyt puhutaan (r. 13). Vasta rivin 17 jälkeen puhujien välillä tuntuu vallitsevan yhteisymmärrys siitä, että puhe koskee nyt nimenomaan Samin polkupyörää eli eri pyörää kuin aikaisempi puhe. Kun puheen referentti on molemmille selvillä, voidaan siirtyä eteenpäin eli sen selvittämiseen, mikä pyörässä tarkalleen ottaen on rikki. Fredin rivillä 23 esittämä kysymys osoittaa, että hän ei ole ymmärtänyt edellä olevan *laakeri*-sanaa koskevan korjausjakson aikana sitä, mikä osa polkupyörässä on rikki.

Fredin kysymyksen jälkeen Sami alkaa selittää *laakerit*-sanan merkitystä. Hän käyttää selityksessään hyväksi kielellisten keinojen lisäksi eleitään sekä pöydällä olevaa pullaa, joka on pyöreä niin kuin polkupyörän rengas. Litteraation liitetyissä kuvissa on Sami vasemmalla ja Fred oikealla puolella.



27 Sami: no öö (.)
28 Fred: joo.

* OSOITTAA PULLAA PÖYDÄLLÄ JA
PYÖRITTÄÄ SORMEA SEN
YLÄPUOLELLA PULLAN MUOTOISESTI
{ *tässä °o° tämä or rengas, }



29 Sami: (ja) { *sinne keskelle, }

* OSOITTAA OIKEAN KÄDEN ETUSORMELLA
SUORAAN PULLAN KESKUSTAAN

30 [(0.6)] mihin mihin
31 Fred: [.Hh] { *haarukka tu[lee] }
[joo] jo?

* NÄPSÄYTTÄÄ OIKEAN
KÄDEN ETUSORMEA JA
PEUKALOA YHTEEN
{ PULLAN YLÄPUOLELLA }



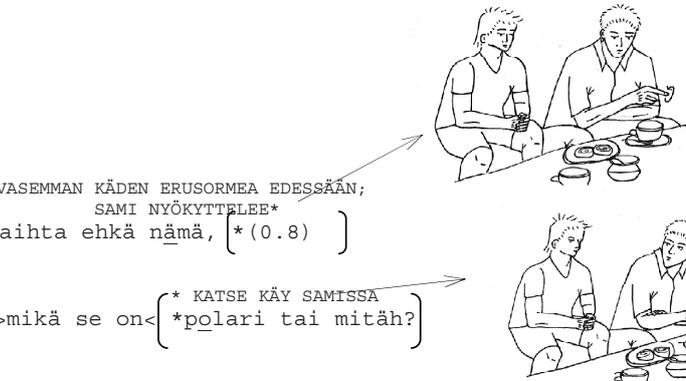
- 32 Sami: * OTTAA PULLAN ETU- JA KESKISORMEN VÄLIIN,
OSOITTAA PULLAN KESKUSTAA VASEMMALLA KÄDELLÄ
*ötämä nin° se on se laakeri, (0.4) 
- 33 *KATSAHTAA FREDIIN * NÄYTTÄÄ PIENTÄ SORMILLAAN
*pienet pieniä *osia [pieniä palloja.=]
* OSOITTAA PULLAN SUUNTAAAN;
KATSOO SAMIA 
- 34 Fred: =.h ↑aaa↑ se o *rikki,
35 Sami: joo.
36 (.)
- 37 Fred: * SAMI KÄÄNTÄÄ KATSEEN FREDIIN;
KATSOVAT TOISIAAN 
- 38 Sami: [Palloja* on rikki.]
KOHAUTTAA HARTIOITAAN; KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS
FREDISTÄ;
*en tiedä (.) se pitä[ä
39 Fred: [* KATSE SAMIIN
[sen tuli *ääniä,=
* NYÖKKÄÄ
40 Sami: *=joo.
41 Fred: aah:
42 Sami: kova ääni [iso ääni * NYÖKKÄILEE
43 Fred: [(>°kova ääni°<) joo joo*.
44 (0.6)
45 Fred: °.mt .hhh° 
- 46 Sami: * PYÖRITTÄÄ VASEMMAN KÄDEN ETUSORMEA
* FREDIN KATSE KÄVÄISEE SAMISSA [*se pyörää mutta (.) *ään [ääntelee.

Samin selitys on havainnollinen sekä kielellisesti (pieniä palloja) että nonverbaalisesti. Hän pyörittää ensin etusormiaan pullan ympärillä ja sanoo pullan olevan rengas (r. 27). Sitten hän havainnollistaa sitä, että laakeri sijaitsee renkaan keskellä, osoittamalla etusormellaan pullan keskikohtaa (r. 29, 30, 32). Tämän jälkeen hän vielä kuvailee laakereita pieniksi palloiksi ja havainnollistaa niiden pientä kokoa sormillaan (r. 33).

Selitys auttaa Frediä ymmärtämään, mikä osa pyörästä on rikki, sillä selitystä seuraavassa vuorossaan Fred osoittaa käsittäneensä, että nimenomaan "pallot" ovat rikki (r. 34, 37). Vaikka Fred siis selvästi tässä vaiheessa tietää, mi-

kä osa Samin pyörästä on rikki, hän ei tunne tämän osan suomenkielistä nimeä, sillä hän viittaa tässä vielä laakereihin Samin aikaisemmin käyttämällä *palloja*-sanalla (r. 37). Fred osoittaa myös tietävänsä, mitä tästä seuraa: pyörästä kuuluu ääniä (r. 39). Sami vahvistaa tämän tiedon ja täsmentää vielä, että laakeri kyllä pyörii, mutta äänтелеe. Samaan aikaa hän havainnollistaa pyörivää liikettä kädellään (r. 46).

Kun puhujat ovat saavuttaneet yhteisen ymmärryksen siitä, että nimenomaan laakereissa on vikaa, Fred ehdottaa, miten asian suhteen tulisi toimia: laakerit tulisi vaihtaa. Tämä ehdotus osoittaa, että Fred on polkupyörien suhteen jonkinlainen asiantuntija. Hän ei kuitenkaan vielä osaa tuottaa *laakeri*-sanaa, vaan hakee sitä osana ehdotusvuoroaan (r. 52 – 53).



PYÖRITTÄÄ VASEMMAN KÄDEN ERUSORMEAA EDESSÄÄN;
SAMI NYÖKYTTÄLEE*

52 Fred: pitä vaihta ehkä nämä, [* (0.8)]

53 .h >mikä se on< [* KATSE KÄY SAMISSA
*polari tai mitäh?]

Goodwin ja Goodwin (1986) ovat osoittaneet, että osana sanahakuja tuotetut eleet sijoittuvat juuri sellaisiin kohtiin, joissa puhuja keskeyttää käynnissä olevan vuoron rakennyksikön aloittaakseen sanahaun. Schegloff (1984, 275–279) puolestaan on osoittanut, että ikoniset eleet, jotka kuvaavat jotakin sanaa, sijoittuvat yleensä lausumissa ennen kuvaamansa sanan tuottamista. Tässä Fredin sanahaun alkamisesta on merkinä *nämä*-sanan jälkeen sijoittuva pitkäkö tauko. Tauon aikana Fred pyörittää vasemman käden etusormeaan eli toistaa samantapaista pyörittävää elettä, jota Samikin käytti aikaisemmin osana selitystään (rivillä 46). Samin aikaisemmin käyttämän eleen toistaminen toimii tässä siis resurssina sanan hakemisessa (ks. myös Teerenhovi 2004). Aikaisemmissa tutkimuksissa on esitetty, että eleet voivat helpottaa sanojen mieleen palauttamista (ks. esim. Krauss, Chen ja Gottesman 2000). Eleen tuottamisen jälkeen Fred kuitenkin edelleen etsii sanaa ja merkitsee etsintänsä kysymyslauseella *mikä se on* (ks. myös Kurhila 2006a: 98–104). Olennaista on, että tauon aikana elettä tuottaessaan Fred ei katso Samiin, vaan kääntää katseensa Samiin vasta ratkaistessaan sanahaun *polari*-sanaan. Katseen kääntämisen pois päin keskustelukumppanista sanahaun aikana on havaittu olevan tavallista silloin, kun sanaa hakeva puhuja pyrkii ratkaisemaan haun itse. Katse käännetään puhekumppaniin kuitenkin usein silloin, kun häntä pyydetään mukaan hakuun. (Ks. Good-

win 1987, Kurhila 2006a). *Polari*-sanalla Fred viittaa laakereihin⁷⁴, mutta osoittaa kuitenkin selvästi olevansa epävarma käyttämästään sanasta ja näyttää epävarmuutensa sekä *polari*-sanaa edeltävällä sanahakufraasilla *mikä se on* että sitä seuraavalla *tai mitä* -kysymysliitteellä. Myös katseen kääntäminen juuri tämän sanan tuottamisen aikana liittyy todennäköisesti siihen, että Fred hakee Samilta vahvistusta sanaan. Sami korjaa *polari*-sanana *laakeri*-sanaksi pienen tauon jälkeen rivillä 56.

* KATSE KÄY SAMISSA

53 Fred: .h >mikä se on< *polari tai mitäh?
 54 (0.6)
 55 Fred: °pieniä°,
 56 Sami: no laakeri.
 57 Fred: laakeri.
 58 Sami: °joo°.=
 59 Fred: =mm.
 60 (0.4)
 62 Sami: °mm°
 * KATSOO SUORAAN ETEENSÄ
 63 Fred: *laakeri[a.]

Kun Sami on korjannut *polari*-sanana *laakeri*-sanaksi, Fred toistaa sanan kaksi kertaa. Ensimmäinen toisto on rivillä 57, ja se on odotuksenmukainen, sillä kakkoskielissä keskusteluissa sanaa hakenut puhuja usein toistaa hänelle tarjotun sanan (ks. esim. Brouwer 2003; Kurhila 2006a: 149) ja myös oikaisujen jälkeen korjattu ilmaus toistetaan joskus erityisesti kakkoskielissä keskusteluissa (ks. Kurhila 2006a: 62–84). Rivillä 63 Fred kuitenkin toistaa sanan vielä kerran, tällä kertaa partitiivimuodossa. Näyttäisi siltä, että tällä toistolla ei ole juuri vuorovaikutuksellista tehtävää, koska Fred ei mitenkään osoita sitä Samille vaan tuottaa toiston itseksensä, eteensä katsoen. Sami ei myöskään vahvista tätä toistoa vaan jatkaa rivillä 64 keskustelua laakereiden vaihdosta ja mahdollisen vaihdon hinnasta. Näyttääkin siltä, että Fred tässä toistaa sanan nimenomaan mieleenpainamistarkoituksessa (vastaavista toistoista on tehnyt havainnot myös Kurhila 2001b: 184–187).

Fredin toistojen jälkeen Sami jatkaa puhetta laakereiden vaihtamisesta (r. 64–66) ja Fred tarjoutuu vaihtamaan ne (r. 73), jos Sami maksaa vaihdosta vähän (r. 78). Sami kieltäytyy Fredin tarjouksesta sillä perusteella, että laakereiden vaihtaminen voi olla vaikeaa (r. 77). Fred on tästä kuitenkin eri mieltä (r. 80–81). Osana tätä erimielisyyttä osoittavaa vuoroaan hän myös tuo esiin, että hänellä on kotona laakereita ja muitakin korjauksessa tarvittavia välineitä. Tässä vuorossaan hän siis käyttää *laakeri*-sanaa ensimmäistä kertaa tämän sekvenssin aikana osana muuta puhettaan.

⁷⁴ Hänen ehdottamansa *polari*-sana on sikäli kiinnostava, että sanahahmoltaan se ei ole kovin kaukana *laakeri*-sanasta. Lisäksi *polar*-sana voisi viitata napaan, jonka voi ajatella sijaitsevan tietyllä tavalla keskellä pallomaista muotoa (kuten napaseudut maapallon ”keskellä” tms.).

* SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ;
SAMI NOJAUTUU SOHVALLA TAAKSEPÄIN

80 Fred: [<EI *vaike ee< minulla on kotona (1.0)
 * SAMI KATSAHTAA FREDIIN

81 öö *(0.6) °mikä se on° (.) tämä laakeria?

82 Sami: mhm.

83 Fred: ja nämä ha .mt .hh ööhh:

84 (.

85 Sami: joo=

86 Fred: =ja kaikki tavarat (0.4) mikä tarvitsemme.

Edelleen Fredin täytyy hakea *laakeri*-sanaa, ja hän merkitsee sanahakunsa *mikä se on* -fraasilla, jonka hän tuottaa ympäristöä hiljaisemmalla puheella. Hän myös osoittaa olevansa *laakeria*-sanasta epävarma päättämällä sen nousevaan sävelkulkuun. Näistä epävarmuuden merkitsimistä huolimatta hän kuitenkin pystyy tuottamaan sanan tässä itsenäisesti ilman apua.

Esimerkin aikana Fredin osallistumisessa siis tapahtuu muutos. Esimerkin loppupuolella (r. 80–81) hän pystyy käyttämään osana omaa vuoroaan *laakeri*-sanaa, jota hän ei edes tunnistanut esimerkin alussa. Olennaista on se, että tämä muutos tapahtuu esimerkin aikana vähitellen. Ensin esimerkissä selvitetään *laakeri*-sanana merkitystä. Olennainen osa selitystä ovat äidinkielen puhujan käyttämät eleet sekä pöydällä oleva muodoltaan rengasta muistuttava pulla. Kun sanan merkitys on selvä molemmille puhujille, ryhtyy Fred aktiivisesti käyttämään sanaa osana omaa puhettaan. Hän hakee sanaa kerran päätyen virheelliseen muotoon (*polari*) (r. 53) ja toistelee sanaa, kun Sami sanahaun jälkeen korjaa *polari*-sanana *laakeri*-sanaksi (toistot riveillä 57 ja 63). Kun Fred toisen kerran yrittää käyttää sanaa osana vuoroaan, hän onnistuu sen tuottamaan, vaikka hän edelleenkin osoittaa olevansa siitä epävarma merkitsemällä sanan nousevalla sävelkululla (r. 81).

Esimerkki konkretisoi erityisen selvästi muutamia muitakin seikkoja, jotka nousevat tämän aineiston valossa olennaisiksi, kun tarkastellaan kielenoppimistoimintaa arkisessa vuorovaikutuksessa. Olennainen on ensinnäkin havainto siitä, että kielen oppiminen vuorovaikutuksessa limittyy muihin meneillään oleviin aktiviteetteihin. Esimerkissä Fred suuntautuu moneen muuhunkin toimintaan kuin vain *laakeri*-sanana opetteluun. Hän neuvottelee Samin kanssa siitä, mitä rikkinäiselle laakerille olisi tehtävä. Hän tarjoutuu vaihtamaan laakerin, ja Sami yrittää kieltäytyä tarjouksesta. Tarjouksesta kieltäytyminen on preferoimaton teko, mikä näkyy siinä, miten Sami vuoronsa muotoilee. Hänen vuoroissaan on epäröintejä ja itsekorjauksia, ja hän vetoaa laakereiden vaihtamisen vaikeuteen ja päätyy lopulta siihen, että hän kuitenkin kysyy ensin varsinaiselta korjaajalta, mitä vaihto maksaa, ennen kuin hän turvautuu Fredin apuun. Lisäksi Fred tuo esiin erimielisen käsityksensä laakereiden vaihtamisen vaikeudesta. Tämä kaikki vuorovaikutuksellinen toiminta siis tapahtuu samaan aikaan kuin kielen oppimiseen suuntautuminenkin. Esimerkin aikana Fred suuntautuu kielen opettelemiseen erityisesti sanahauissaan, mutta hän suuntautuu esimerkin aikana yhtä selvästi myös puhujaidentiteettiinsä polkupyörien asian-

tuntijana. Tässäkään esimerkissä siis kielenoppijan identiteetti ei ole ainoa eikä koko ajan läsnä oleva identiteetti.

Esimerkin aikana käy hyvin ilmi se, että Fred on kiinnostunut polkupyörästä ja tietää niistä paljon. Tällä seikalla on todennäköisesti merkitystä myös kielen oppimisen kannalta, sillä innostus puheena olevaa asiaa kohtaan mahdollisesti lisää Fredin motivaatiota oppia aiheeseen liittyvää sanastoa. Esimerkissä myös Samin toiminta on huomionarvoista, sillä ongelmallista *laakeri*-sanaa selittäessään hän tukeutuu paljon eleisiin sekä pöydällä olevaan pullaan, joka muotonsa puolesta sopii havainnollistamaan rengasta, jonka keskellä laakerit sijaitsevat. On havaittu, että puhetta tukevat eleet tekevät puheesta ymmärrettävämpää (ks. esim. Gullberg ja McCafferty 2008: 136, Kida 2008; Stam ja McCafferty 2008: 15–16, Olsher 2008). Tätä kautta eleiden käyttö voi olla eduksi myös kielen oppimisessa (ks. esim. McCafferty 2002). Tähän mennessä on kuitenkin tehty vasta hyvin vähän tutkimusta siitä, millainen yhteys eleiden käytöllä on toisen kielen oppimiseen (ks. Gullberg, de Bot ja Volterra 2008). Muutamissa tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että eleiden käytöllä on positiivinen yhteys erityisesti uuden sanaston oppimiseen (Kelly, McDevitt ja Esch 2009, ks. myös Allen 1995). Tässä esimerkissä Sami käyttää *laakeri*-sanaa selittäessään avuksi pyörän muotoa ja laakerin kokoa (r. 27, 33) sekä pyörän pyörimisliikettä (r. 46) kuvailevia ikonisia eleitä sekä deiktistä eli osoittavaa elettä näyttäessään, missä osassa pyörää laakeri sijaitsee (r. 29). (Ks. McNeill 1992.) Eleiden ja artefaktien (pöydällä oleva pulla) käyttäminen verbaalisen selityksen osana tekee selityksestä ymmärrettävän, mikä näkyy esimerkissä siten, että Fred selvästi ymmärtää heti täsmällisesti, mistä pyörän osasta puhutaan. Kiinnostavaa eleiden kannalta on myös se, että ensimmäistä kertaa *laakeri*-sanaa hakiessaan (r. 52–53) Fred käyttää samantapaista pyöreää muotoa jäljittelevää elettä kuin Sami käytti osana selitystään. Sanaa havainnollistavan eleen käyttäminen saattaa helpottaa haetun sanan mieleenpalauttamista (ks. Krauss, Chen ja Gottesman 2000).

Eleiden rooli vuorovaikutuksessa ja niiden ja muun nonverbaalisen toiminnan yhteys kielen oppimiseen on alue, jonka analysointi on vasta aluillaan toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Gullberg ym. 2008, Kääntä 2010). Keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa on videoaineistojen yleistymisen myötä yhä enemmän pyritty ottamaan vuorovaikutuksen jäsentymisen analysoinnissa huomioon vuorovaikutuksen kehollisuus (*embodiment*), mutta näissäkään tutkimuksissa ei ole vielä analysoitu kehollisuuden yhteyttä oppimiseen. Perinteisissä yksilökeskeisissä SLA-vuorovaikutustutkimuksissa on tyypillisesti keskitytty kieleen eikä esimerkiksi oppijan saamaa syötöstä analysoitaessa ole otettu huomioon syötöksen nonverbaalisia puolia. Tätä seikkaa on viime aikoina kritisoitu jyrkästi (Lazaraton 2004). Onkin selvää, että eleiden ja muun nonverbaalisen toiminnan yhteydestä kielen oppimiseen tarvitaan lisää tutkimusta. Ne tutkimukset, joissa on tarkasteltu esimerkiksi eleiden yhteyttä uuden sanaston oppimiseen, on usein toteutettu tiukasti kontrolloitujen koeasetelmien kautta psykologiviestisessä viitekehyksessä (ks. esim. Kelly, McDevitt ja Esch 2009). Eleiden rooli vuorovaikutuksessa ja yhteys kielen oppimiseen voi arkisissa keskus-

telutilanteissa olla osin erilainen kuin kontrolloiduissa koeasetelmissa. Eleiden käytöstä ja niiden käytön yhteydestä kielen oppimiseen tarvittaisiin siis lisää ennen kaikkea autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin pohjautuvaa tutkimusta. Tämän aineiston esimerkit herättävät kysymyksiä esimerkiksi siitä, millä tavalla eleiden käyttö ja kielen oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa: onko äidinkielen puhujan eleiden käytöllä mahdollisesti joitakin seurauksia sille, millaisia oppimisen mahdollisuuksia kakkoskieliselle puhujalle vuorovaikutuksessa tarjoutuu.

Tässä luvussa tähän mennessä käsitellyissä esimerkeissä yhtä (esimerkki 5.5) lukuun ottamatta kaikissa keskustelijoiden huomio on kiinnittynyt sanastoon. Aineistossani arkinen keskustelu näyttää siis toimivan keskustelijoille ennen kaikkea sanaston oppimisen ympäristönä. Luvun analyyseissa on noussut esiin kolme erilaista näkökulmaa arkikeskusteluun oppimisen ympäristönä. Luvun alkuosan analyyseissa (esimerkit 5.1–5.4 ja 5.6–5.17) keskustelijat selvittivät sanan merkitykseen liittyviä ongelmia, mutta eivät toiminnalla osoittaneet suuntautuvansa kielen oppimiseen ja opettamiseen. Analyysit nostivat kuitenkin esiin ajatuksen siitä, että tällaiset sanojen merkityksiin liittyvät korjausjaksot voivat avata mahdollisuuksia oppimiseen (esimerkiksi sanastollisen tiedon kartuttamiseen). Kielenoppimistoimintaa analysoin sekvenssien kautta, joissa osallistujat ongelmailmauksen merkityksen selvittyä ryhtyivät toistelemaan sanaa tai puhumaan siitä (esimerkit 5.18–5.20). Suuntautuessaan tietyn sanan opetteluun kakkoskieliset kielenkäyttäjät selvästi osoittavat käyttävänsä arkikeskustelua kielen oppimisen ympäristönä. Edellä analysoitu laakeri-esimerkki avasi vielä kolmannen näkökulman oppimisen tarkasteluun, sillä sen kautta oli mahdollista analysoida sitä, miten toisen kielen käyttäjän vuorovaikutukseen osallistumisessa tapahtuu muutos esimerkisekvenssin kuluessa.

Laakeri-esimerkin analyysissa nousi selvästi näkyviin myös havainto siitä, että kielenoppimistoiminta ei arkisessa vuorovaikutuksessa ole muusta toiminnasta irrallinen aktiviteetti, vaan kietoutuu läheisesti kaikkeen muuhun vuorovaikutukselliseen toimintaan ja tapahtuu sen kanssa samanaikaisesti. Tämä havainto sopii yhteen sen ajatuksen kanssa, jonka mukaan oppiminen on sosiaalista toimintaa ja tapahtuu tavallaan väistämättä jokapäiväiseen vuorovaikutukseen osallistumisen lomassa (Lave 1993; Lave ja Wenger 1991; Firth 2009; Firth ja Wagner 2007). Tämän luvun analyyseissa keskeiseksi on noussut myös havainto siitä, että nonverbaalinen toiminta on olennainen osa niin sanojen merkityksiin liittyviä korjausjaksoja kuin kielen oppimiseen liittyvää toimintaakin. Prosodialla ja kehollisella toiminnalla on olennainen rooli siinä, millaiset ilmaukset valikoituvat ongelmailmauksiksi. Eleillä on olennainen osa äidinkielisten puhujien tuottamissa korjausvuoroissa, erityisesti niissä vuoroissa, joissa he selittävät ongelmailmauksen merkitystä parafrasoin avulla.

5.3 Kielen rakenteiden oppimismahdollisuudet

Luvun loppuksi analysoin vielä yhden pitkän korjausjakson, jossa osallistujien huomio ei kuitenkaan kiinnity sanastoon vaan jossa käsiteltävä ongelma on yhteydessä vaikeuksiin tulevan ajan ilmaisemisessa. Esimerkki tukee tähän mennessä tehtyjä havaintoja havainnollistamalla esimerkin (5.5) tapaan sitä, miten kielen rakenteisiin liittyvän ongelman paikallistaminen ja osoittaminen on keskustelijoille haastavampaa kuin sanastoon liittyvien ongelmien. Esimerkissä (5.5) ongelma liittyi siihen, että kakkoskielinen puhuja ei ymmärtänyt rakennetta, jota äidinkieleninen käytti viitatessaan tulevaan aikaan. Myös seuraavassa esimerkissä on kysymys aikamuotoihin liittyvästä ongelmasta. Aikamuodon ilmaisemisen ongelmien lisäksi myös ääntämiseen liittyvät kysymykset vaikuttavat esimerkissä siihen, että korjausjaksosta tulee pitkä ja kompleksinen.

Esimerkissä Sami ja Fred keskusteleivat tuttavistaan Juhani ja Alinasta. *Juhani*-nimi on juuri aikaansaanut korjaussekvenssin (ks. esimerkki 5.14), joka päättyy tämän esimerkin ensimmäisissä vuoroissa. Korjauksen aloittaa esimerkissä poikkeuksellisesti äidinkieleninen puhuja (r. 13 ja r. 17). Vaikka esimerkki on suhteellisen pitkä, esitän sen ensin kokonaisena, jotta vuorovaikutuksen eteneminen olisi helposti seurattavissa.

(5.21) Fred ja Sami, Näin hänet

```

01 Sami:      joo juhani.
02            (.)
              * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS SAMISTA; NOJAUTUU TAAKSEPÄIN SOHVALLA
03 Fred:      AA *hhänen joo nimi[o.
04 Sami:      [nimi.
05 Fred:      joo.
06            (.)
07 Fred:      hän on hyvä: (.) mies.
08 Sami:      †mm
09 Fred:      °.hhh° joo.
10            (0.8) ((SAMI SYÖ PULLAANSA))
              *((KAKISTELEEE))
11 Fred:      *>grh grh< TÄnän mnä, (0.4) minä,
              * SAMI KÄÄNTÄÄ KATSEENSA FREDIÄ KOHTI
              * FRED KATSOO SAMIIN: KATSOVAT TOISIAAN
12            * (.) *næin hän(d)
              * NYÖKKÄÄ VOIMAKKAASTI SAMALLA; KÄÄNTÄÄ KATSEENSA FREDISTÄ SUORAAN ETEEN
13 Sami:      *nh:it.
14 Fred:      °#næin jo#°.
15            (0.6) ((SAMI NYÖKYTTELEE JA PURESKELEE PULLAANSA))
16 Fred:      ää: [°hff°. ,
              * KATSE KÄVÄISEE FREDISSÄ
17 Sami:      [m†hm, *†tänää,
18            (0.4)
              * FRED KATSOO SAMIIN
19 Sami:      * [juhani.]
              [
              *SAMI KATSOO FREDIIN
              *FREDIN KATSE POIS SAMISTA ETEEN
20 Fred:      [no: e ] °>jo<° *EE *alina.
              * KATSE POIS FREDISTÄ
21 Sami:      *aha,=
              *KATSOO SAMIIN

```

22 Fred: *=töissä,
* FREDIN KATSE POIS SAMISTA

23 Sami: okei*.

24 Fred: mm.

25 (.) ((SAMI KURTISTAA KULMIAAN))
* SAMI KATSOO YLÄVIISTOON, KUMMASTUNUT ILME; FRED KATSOO TAKAISIN SAMIIN

26 Sami: *tänään?
(.)
*KATSE FREDIIN

28 Sami: *aamuvuoro.
*KATSE POIS SAMISTA

29 Fred: [Ee:*]

30 Sami: [ei (ku)] eilen,
*SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ

31 Fred: ää: *phh.
(.)

33 Sami: viime viikolla.
34 (0.4) * TAUON AIKANA SAMIN KATSE KÄY FREDISSÄ;
FREDIN KATSE ON SUUNNATTU ETEENPÄIN

35 Fred: mikä se on, *(2.0) kuinka voi sanoo, (.) °mikä se:°,
* FREDIN KATSE SAMIIN

36 (0.6) *iltavuoro.
* NYÖKKÄÄ VOIMAKKAASTI

37 Sami: *mm.
(.)

39 Sami: iltavuorossa.

40 Fred: mm.
(.) *KATSE FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN

42 Sami: mutta, (.) viime viikolla*
43 (0.4)
* SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ

44 Fred: ee: *°ei viime viikol°.
(.)

46 Fred: koska minulla oli kolme viikoa on yövuoro.
47 (0.6) ((SAMI KATSAHTAA FREDIIN; PURESKELEE PULLAANSA))
* FREDIN KATSE POIS SAMISTA, ETEEN

48 Fred: mm: (.) mutta*, (1.4) mhh. (.) kuinka sano,
* KATSE SAMIIN

49 (.) I will *see her.
50 (.)

51 Sami: grh gr minä näen hänet.
52 (.) * KATSE FREDIIN

53 Sami: tai tulen näkemään*
* KATSE POIS SAMISTA; MYÖS SAMI KÄÄNTÄÄ KATSEENSA POIS

54 Fred: joo,* (.) näin hänet joo.
* HUOKAA

55 Fred: *.hh[hh hh.]
[* FRED KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SAMIIN

56 Sami: [nä-en*]
57 (.)
*KATSOVAT TOISIINSA

58 Fred: *mm.
* KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS FREDISTÄ

59 Sami: näen*, (.) ei näin.

60 Fred: joo jo, (.) näin on [(past) (-)
* NÄYTTÄÄ SORMILLA "PIENTÄ MÄÄRÄÄ"
* [°s: o pieno ero pieni ero°]=

61 Sami: * KAKISTELEEE

62 Fred: =näi okei .hh *>grh gr< joo tänään kello viisi.
* NYÖKÄYTTÄÄ

63 Sami: *okei.

64 Fred: °mm°.
65 (0.4)

66 Fred: m(ei)llä on iltavuoro.
 67 (.)
 68 Sami: nyt minä ymmärrän.

Sekvenssin alku on siis edellisen korjausjakson loppu. Jaksossa on neuvoteltu *Juhani*-nimestä, ja kun Fredille käy selväksi, että Juhani on Alinan miehen nimi, hän luonnehtii Juhania hyväksi mieheksi. Tätä luonnehdintaa seuraa pieni tauko, jonka jälkeen Fred tuottaa riveillä 11 ja 12 tämän esimerkin ongelmavuoron.

```

          *((KAKISTELEE))
11 Fred: *>grh grh< TÄnän mnä, (0.4) minä,
          * SAMI KÄÄNTÄÄ KATSEENSA FREDIÄ KOHTI
          * FRED KATSOO SAMIIN: KATSOVAT TOISIAAN
12          * (.) *næin hän(d)
          * NYÖKKÄÄ VOIMAKKAASTI SAMALLA; KÄÄNTÄÄ KATSEENSA FREDISTÄ SUORAAN ETEEN
13 Sami: *nã:it.
  
```

Ongelmavuoro rakentuu transitiivilauseeksi, ja se koostuu lähes kokonaan deiktisistä ja anaforisista elementeistä, jotka saavat merkityksensä suhteessa puhekontekstiin (persoonapronominit *minä* ja *hän*, ajanilmaus *tänään* sekä verbiin liitetyt imperfektin tunnus ja persoonapäätte). Fred aloittaa lausumansa ajanilmauksella *tänään*, joka sitoo puheena olevan asian keskustelun kanssa saman päivänä tapahtuvaksi. Hän ääntää lausuman *næin*-predikaatin *ä*-äänteen jostakin *a*- ja *ä*-äänteiden välimaastosta, mutta predikaatti on kuitenkin selvästi tunnistettavissa imperfektiksi. Puheena oleva asia tarkentuu siis tapahtuneeksi aikaisemmin samana päivänä. Myös *minä*- ja *hän*-persoonapronominit saavat tässä tulkinnan puhekontekstin kautta. *Minä*-pronomini viittaa luonnollisesti Frediin itseensä. Anaforiselle *hän*-pronominille taas on etsittävä korrelaattia aikaisemmasta keskustelusta. Juuri edellä on puhuttu Juhanista, joten Juhani tarjoutuu luonnollisesti ensimmäiseksi mahdolliseksi *hän*-pronominin korrelaattiksi.

Sami ottaa Fredin vuoron vastaan toistamalla siitä predikaatin eli *näit*-verbin (r. 13). Toistossaan hän kuitenkin muuttaa verbin persoonapäätteen yksikön ensimmäisestä toiseen persoonaan, niin että se viittaa edelleen Frediin. Verbin toisto ei tässä ole mitenkään yksiselitteisesti korjausaloite, vaan se on tässä asemassa mahdollista analysoida ainakin kolmella tavalla. Ensinnäkin verbin toisto voi käsitellä edeltävää vuoroa uutena informaationa ja toimia tuon uuden informaation vastaanottona (Svennevig 2004). Olisi kuitenkin tavallisempaa, että uutta informaatiota vastaanottaessaan verbin toisto yhdistyisi johonkin partikkeliin, kuten *ai*- tai *vai*-partikkeliin (*ai näit*, *näit vai*) (ks. Sorjonen 2001: 45–49; 1997: 130).

Toisaalta toisto voi tässä toimia myös edellisen vuoron vahvistuksena. Edellisen vuoron vahvistamiselle on tässä tarvetta, koska Fredin ongelmavuorossa oli pitkiä taukoja ja epäröintejä. Sami tuottaa *näit*-verbin toiston selvästi laskevalla sävelkululla ja nyökkää toistoa tuottaessaan melko voimakkaasti. Toiston prosodinen ilmiö ja Samin nonverbaalinen toiminta eli nyökkäys antavatkin sellaisen vaikutelman, että Sami nimenomaan vahvistaa toistollaan edellistä vuoroa.

Kolmas mahdollinen syy, miksi Sami ottaa vuoron vastaan nimenomaan toistamalla sen verbin, liittyy ääntämiseen. Ongelmavuorossa Fred ääntää *näin*-verbin *ä*-äänteen *a*-äänteeseen vivahtaen. Hänen *näin*-sanansa on siis kuultavissa myös *nain*-sanaksi. On mahdollista, että Sami toistollaan pyrkii puuttumaan tähän ääntämisen ongelmaan ja osoittamaan Fredille, että oikea ääntöasu on nimenomaan *näin* eikä *nain*. Näin ollen toisto voisi siis olla funktioltaan myös korjaava. Tämä havainto saa vahvistusta siitä, että toistossaan Sami venyttää ja painottaa nimenomaan *ä*-äännettä.

Samin toisto olisi siis mahdollista analysoida monellakin tavalla. Olennaisinta tässä on kuitenkin tarkastella ensisijaisesti sitä, millä tavalla Fred toistoon reagoi. Hän reagoi siihen toistamalla *näin*-verbin ja liittämällä sen perään *joo*-partikkelin. Tällainen vahvistava toisto on mahdollista tuottaa korjauksen jälkeen (ks. esim. Kurhila 2006a: 62–84) mutta toisaalta samalla tavalla voidaan reagoida myös uutisen vastaanottoon ja mahdollisesti myös vahvistuksena toimivaan toistoon. Fredin reaktio ei siis yksiselitteisesti osoita, tulkitseeko hän Samin toiston korjaavaksi vai ei. Fredin reaktion jälkeen Sami kuitenkin toistaa myös ongelmuvuorossa esiintyneen *tänään*-ajanilmauksen (r. 17).

```

13 Sami:      *nä:it.
14 Fred:      °#näin jo#°.
15             (0.6) ((SAMI NYÖKYTTELEE JA PURESKELEE PULLAANSA))
16 Fred:      ää: [°hff°.,
                * KATSE KÄVÄISEE FREDISSÄ
→ Sami:      [mhhm, *†tänänä,
18             (0.4)
                * FRED KATSOO SAMIIN
19 Sami:      * [juhäni.]
                [
                *SAMI KATSOO FREDIIN
                *FREDIN KATSE POIS SAMISTA ETEEN
20 Fred:      [no: e ] °>jo<° *EE *alina.

```

Tänään-sanana toisto osoittaa, että ajanilmaukseen liittyy jotakin epäselvää, sillä Sami toistaa sanan kohosteisella prosodiolla: toisto alkaa hyvin korkealta ja kuulostaa kokonaisuudessaan ihmettelevältä. Toiston aikana Samin katse käväisee Fredissä, joten on selvää, että vuoro on Fredille suunnattu ja vaatii häneltä jonkinlaista reaktiota. Fred ei kuitenkaan reagoi ihan heti, joten Sami ottaa vuoron takaisin itselleen ja tuottaa *Juhani*-nimen (r. 19). Tätä *Juhani*-nimen tuottamista voisi tässä asemassa pitää ymmärrysehdokkaana, sillä vuorossaan Sami tarjoaa Fredille hyväksyttäväksi ymmärryksensä siitä, keneen Fredin vuoron *hän*-pronomini viittaa. Samaan aikaa Samin *Juhani*-vuoron kanssa Fred tuottaa venytetyn *no*-partikkelin (r. 20). Tämän aikana hän kuitenkin ilmeisesti kuulee Samin *Juhani*-ymmärrysehdotuksen, koska päällekkäispuhunnan loputtua hän kiistää nähneensä Juhaniin ja nähneensä sen sijaan Alinan. Rivillä 22 Fred vielä jatkaa kertomalla, että hän on nähnyt Alinan nimenomaan töissä.

```

                *SAMI KATSOO FREDIIN
                *FREDIN KATSE POIS SAMISTA ETEEN
20 Fred:      [no: e ] °>jo<° *EE *alina.
                * KATSE POIS FREDISTÄ
21 Sami:      *aha,=
                *KATSOO SAMIIN

```

22 Fred: *=töissä,
 * FREDIN KATSE POIS SAMISTA

23 Sami: okei*.

24 Fred: mm.

25 (.) ((SAMI KURTISTAA KULMIAAN))
 * SAMI KATSOO YLÄVIILSTOON, KUMMASTUNUT ILME;
 FRED KATSOO TAKAISIN SAMIIN

26 Sami: *tänään?
27 (.)
 *KATSE FREDIIN

28 Sami: *aamuvuoro.
 *KATSE POIS SAMISTA

29 Fred: [Ee:*]

30 Sami: [ei (ku)] eilen,
 *SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ

31 Fred: ää: *phh.
32 (.)

33 Sami: viime viikolla.
34 (0.4) * TAUON AIKANA SAMIN KATSE KÄY FREDISSÄ;
 FREDIN KATSE ON SUUNNATTU ETEENPÄIN

35 Fred: mikä se on, *(2.0) kuinka voi sanoo, (.) °mikä se:°,
 * FREDIN KATSE SAMIIN

36 (0.6) *iltavuoro.

37 Sami: m|m.
38 (.)

39 Sami: iltavuorossa.

40 Fred: mm.

41 (.) *KATSE FREDIIN: KATSOVAT TOISIAAN

42 Sami: mutta, (.) viime viikolla*
43 (0.4)
 * SAMIN KATSE POIS FREDISTÄ

44 Fred: ee: *°ei viime viikol°.

45 (.)

46 Fred: koska minulla oli kolme viikoa on yövuoro.

Alinan näkemisen ajankohta tuottaa kuitenkin Samille edelleen ongelmia, ja hän osoittaa *tänään*-ajanmääreen edelleen ongelmalliseksi toistamalla sen ihmettelevällä prosodialla uudelleen rivillä 26. Tämän toiston jälkeen hän vielä esittää ehdotuksia siitä, koska Fred on mahdollisesti nähnyt Alinan: aamuvuorossa (r. 28)⁷⁵, eilen (r. 30) tai edellisellä viikolla (r. 33). Muualta keskustelusta on käynyt ilmi, että Fredin ja Samin keskustelu on nauhoitettu päiväsaikaan ja todennäköisesti melko aikaisin päivällä. On siis loogista, että Sami ihmettelee, miten Fred on voinut nähdä Alinan jo kyseisenä päivä (etenkään töissä). Fred reagoi Samin ehdotuksiin näkemisen ajankohdasta kielteisillä äännähdyksillä (r. 29, 31) sekä esittämällä sanahauksi rakentuvan vuoron, jossa hän etsii *iltavuoro*-ilmausta (r.35–36). Sami vahvistaa *iltavuoro*-ilmauksen (r. 37) ja sanoo sen vielä uudelleen sijapäänteen kera (r. 39). *Iltavuoro*-ilmaus ei kuitenkaan tuo selvyttä meneillään olevaan ongelmaan. Jos Fred on nähnyt Alinan iltavuorossa, kyse ei millään voi olla meneillään olevasta päivästä. Näin ollen Sami ehdottaa

⁷⁵ On huomionarvoista, että Sami tuottaa *aamuvuoro*-sanan perusmuodossa eikä taivuta sitä, niin kuin olisi odotuksenmukaista. Voi olla, että tässäkin perusmuodon tuottamiseen liittyy jonkinlainen pyrkimys mahdollisimman helposti ymmärrettävään puheeseen.

- 60 Fred: joo jo, (.) näin on [(past) (-)
* NÄYTTÄÄ SORMILLA "PIENTÄ MÄÄRÄÄ"
- 61 Sami: * [°s: o pieno ero pieni ero°]=
* KAKISTELEEE
- 62 Fred: =näi okei .hh *>grh gr< joo tänään kello viisi.
* NYÖKÄYTTÄÄ
- 63 Sami: *oke.
- 64 Fred: °mm°.
- 65 (0.4)
- 66 Fred: m(ei)llä on iltavuoro.
- 67 (.)
- 68 Sami: nyt minä ymmärrän.

Koska Fred on aikaisemmin pyytänyt Samilta apua nimenomaan futuurisuuden ilmaisemiseen ja koska hän nyt kuitenkin toistaa Samin tarjoaman viittauksen tulevaan aikaan virheellisesti niin, että se kuulostaa imperfektiltä, on odotuksenmukaista, että Sami korjaa Fredin ääntämystä. Sami tekeekin korjauksen seuraavassa vuorossaan ja painottaa siinä *näen*-verbin *e*-äännettä. Lisäksi hän vielä toistaa *näen*-muodon ja korostaa sen olevan haluttu muoto, eikä *näin*-muodon (r. 59). Hän kuitenkin toteaa, että muotojen välinen ero on pieni (r. 61). Tällä vuorollaan hän osoittaa ymmärtävänsä, että eron hahmottaminen näiden kahden muodon välillä voi olla haasteellista. Sen eksplikoiminen, että muotojen välillä on pieni ero, voi toisaalta myös auttaa Frediä vielä paremmin ymmärtämään sen, että ilmausten välillä todellakin on ero, vaikka pieni. Näissä korjauksissaan Sami suuntautuu selvästi rooliinsa suomen kielen asiantuntijana ja jopa kielen opettajana. On kuitenkin huomattava, että tällainen rooli tarjoutuu hänelle keskustelun edetessä, ja Fredin tukeutuessa Samin asiantuntemukseen Sami on tilanteessa, jossa hänen on toimittava kielen asiantuntijana ja "opettajana". Hän ei siis itse korosta kielellistä asiantuntemustaan, vaan päättyy asiantuntijan rooliin, koska Fred käsittelee häntä asiantuntijana ja tukeutuu hänen apuunsa.

Samun opettajamaisten vuorojen jälkeen Fred sitten viimein toteaa, että hän näkee Alinan *tänään kello viisi* iltavuorossa (r. 62 ja 66). Tässä vaiheessa koko sekvenssin kestänyt ymmärtämisen ongelma on siis viimein ratkaistu. Sekvenssin lopuksi Sami vielä toteaa eksplisiittisesti nyt ymmärtävänsä, mitä Fred on tarkoittanut. Tämä ymmärtämisen eksplikointivuoro on huomionarvoinen. Vuoro ensinnäkin implikoi sitä, että käsitelty ongelma johtui ennen kaikkea siitä, että Samilla oli ongelmia puheen ymmärtämisessä. Tällä vuorollaan Sami siis ainakin implisiittisesti ottaa edellisestä ymmärtämisen ongelmasta syyn itselleen. Toisaalta ymmärtämisen eksplikoiminen voi olla tässä tarpeen myös siksi, että sitä edeltävä korjaussekvenssi on ollut poikkeuksellisen pitkä.

Tämä sekvenssi on erilainen kuin aikaisemmin tässä luvussa käsitellyt pitkät korjaussekvenssit sikäli, että tässä ongelma ei liity sanastoon vaan ongelmiin aikamuotojen ilmaisemisessa sekä ääntämiseen. Esimerkki osoittaa sen, että ongelman syyn paikallistaminen on haasteellista silloin, kun ongelma ei liity yhteen leksikaaliseen yksikköön vaan pikemminkin kielen rakenteisiin ja tässä nimenomaan tulevan ajan ilmaisemiseen (ks. myös esimerkki 5.5). Ongelman syyn selvittäminen on keskustelijoille haastavaa ja vaatii aikaa. Ongelman laatu käy tarkasti ilmi vasta siinä vaiheessa, kun Fred tukeutuu Samin apuun ja käyttää avunpyynnössään apuna englannin kieltä. Oppimiseen suun-

tautumisen sijasta tässä sekvenssissä olennaisemmaksi nousee kielen opettamiseen suuntautuminen. Vaikka Fred vuoroissaan hakee apua Samilta, hänen vuorojensa funktiona on kuitenkin koko ajan yhteisen ymmärryksen palauttaminen. Sami kuitenkin tuottaa puhtaasti ongelmailmaukseen *näen* muotoon fokusoivia vuoroja ”opettaessaan” ilmausta Fredille. Tärkeää on kuitenkin huomata se, että Sami ei ota opettajan roolia itselleen aktiivisesti vaan hän hyväksyy sen ja toimii siinä tarkoituksenmukaisella tavalla, kun tuo rooli hänelle tarjoutuu. Tämä esimerkki on siis samanlainen kuin edeltävät esimerkit sikäli, että kielellisen asiantuntijan ja kielen oppijan identiteetit nousevat vuorovaikutuksessa näkyväksi ennen kaikkea siksi, että kakkoskielinen puhuja tukeutuu äidinkielen apuun ja nostaa äidinkielen puhujan kielellisen asiantuntijuuden esiin vuorovaikutuksessa. Tämä havainto on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jossa on huomattu, että kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa äidinkieliiset puhujat eivät korosta omaa kielellistä asiantuntijuuttaan (ks. esim. Kurhila 2003, 2006a). Äidinkielen puhujan kielellinen asiantuntija-asema on kuitenkin koko ajan läsnä vuorovaikutuksessa, ja siihen voidaan tarvittaessa suuntautua.

Yllä olevassa sekvenssissä on se yhteinen piirre aikaisemmin käsiteltyjen sekvenssien kanssa, että siinä keskustelijat itse omalla toiminnallaan osoittavat, että sekvenssillä on heille muutakin merkitystä kuin intersubjektivisuuden saavuttaminen. Kiinnostavaa tässä on se oppimistilanne, jonka osallistujat yhteistyössä vuoro vuorolta rakentavat ja jota analysoimalla päästään analysoimaan myös sitä oppimisen prosessia, joka tällaisessa oppimistilanteessa tapahtuu.

5.4 Yhteenveto: Ongelmista oppimiseen

Olen tässä luvussa analysoinut kieleen liittyviä korjausjaksoja, joissa keskustelijat ratkovat ennen kaikkea sanojen merkityksiin liittyviä ongelmia. Analyyseisani olen nostanut esiin erilaisia näkökulmia siihen, miksi juuri sanasto nousee korjausjaksoissa keskeiseen asemaan. Ensinnäkin sanasto korostuu korjausjaksoissa todennäköisesti sen vuoksi, että sanasto on keskeisessä asemassa vuorovaikutuksen etenemisen näkökulmasta. Sanojen merkityksien ymmärtäminen on olennaista, jotta keskustelijat voivat säilyttää intersubjektivisuuden ja jatkaa keskustelua. Toiseksi sanat hahmottuvat selkeärajaisiksi kielen yksiköiksi, joiden merkityksistä keskusteleminen todennäköisesti on kielitieteelliseen analyysiin tottumattomalle henkilölle luontevampaa kuin vaikkapa sen selittäminen, miten eri aikamuotoja suomen kielessä käytetään. Kolmanneksi olen analyyseissani osoittanut, että ongelmailmauksiksi valikoituvat sanat ovat ongelmavuorossa usein keskeisiä uutta informaatiota esiin tuovia sanoja, joita usein myös painotetaan prosodisesti tai nonverbaalisin keinoin. Näin ollen ongelmailmauksiksi valikoituvat sanat nousevat helposti huomion kohteeksi. Jos tällaisen sanan merkitys on kakkoskieliselle puhujalle vieras, hänen on suhteelli-

sen helppo valikoida sana korjauksen kohteeksi joko toistamalla se tai kysymällä suoraan sen merkitystä.

Ongelmailmauksina käsiteltyjä sanoja selitetään parafraasien, synonyymien, vastakohtien ja käännösten avulla. Näiden lisäksi yksi erityinen äidinkielisten puhujien käyttämä selittämisen tapa on tuottaa sanasta korjausvuorossa perusmuoto. Sanaselitykset ovat yleensä sillä tavalla tehokkaita, että yhteinen ymmärrys saadaan tyypillisesti palautettua jo ensimmäisen korjausvuoron avulla. Nonverbaalinen toiminta on olennainen osa niitä vuoroja, joissa sanoja selitetään. Erityisesti parafraasiselityksiä tuottaessaan äidinkielistet puhujat havainnollistavat selitettävää ilmausta myös kehollisen toiminnan avulla. Analyyseissani totesin, että kehollinen toiminta saattaa tuoda sanaselitysvuoroihin lisää sellaista informaatiota, jonka avulla vuoron ymmärtäminen helpottuu.

Kieleen ja aivan erityisesti sanastoon liittyviä korjausjaksoja on aineistossani runsaasi. Aineistossani keskustelijat kiinnittävät huomionsa kieleen eri tavoin ja käsittelevät korjausaloitteita helposti osoituksena kielellisestä ongelmasta. Tämä kielellisten seikkojen korostuminen on sidoksissa aineistoni keskustelujen luonteeseen. Ne ovat vapaamuotoisia rupattelutuokioita, joilla ei ole mitään muuta tavoitetta kuin ystävyyssuhteen ylläpitäminen ja joissa keskustelijoilla ei ole institutionaalisia rooleja, jotka määrittäisivät heidän toimintaansa. Keskusteluilla ei ole myöskään aikarajoituksia. Kieleen liittyvien korjausjaksojen runsaus ja kielestä keskustelu osoittaakin sen, että kielelliset kysymykset kiinnostavat keskustelijoita. Erityisesti kakkoskieliset keskustelijat käyttävät arkikeskustelutilannetta luontevasti kielen oppimisen ympäristönä

Analyyseissani nousi esiin kolme erilaista näkökulmaa arkikeskustelussa tapahtuvan oppimisen analyysiin. Ensinnäkin identifioin aineistostani sellaisia kohtia, jotka mahdollistavat oppimisen. Tällaisissa jaksoissa keskustelijat käsittelevät kieleen liittyviä ongelmia, mutta eivät toiminnassaan osoita varsinaista suuntautumista kielen oppimiseen tai opettamiseen. Näissä sekvensseissä fokus on siis yhteisen ymmärryksen palauttamisessa, mutta korjausjaksossa kuitenkin puhutaan joko sanojen merkityksistä (esimerkit 5.1.–5.12) tai sitten modifioidaan ongelmailmauksen kielellistä rakennetta poistamalla siitä esimerkiksi taivutuspäätteitä, niin että sanan perusmuoto tulee näkyväksi (esimerkit 5.13–5.17). Merkityksistä keskusteleminen tai sanan taivutusmuodon muokkausprosessin havaitseminen avaa mahdollisuuden kielen oppimiseen. Näiden oppimisen mahdollisuuksia avaavien sekvenssien identifiointi aineistostani on olennaista, sillä niiden analyysi tuo tietoa siitä, millainen kielen oppimisen ympäristö arkinen keskustelutilanne on ja millaisia seikkoja kielestä arkikeskusteluissa on mahdollista oppia.

Toinen näkökulma oppimiseen analysointiin nousi esiin niiden sekvenssien kautta, joissa on näkyvissä keskustelijoiden kielenoppimistoiminta (ks. esimerkit 5.18–5.21) eli kielen oppimiseen suuntautuminen. Kielenoppimistoiminnan analysointi antaa vastauksia siihen, millaisia asioita kielestä keskustelijat suuntautuvat oppimaan ja miten he tämän tekevät. Oppimisen kohteeksi nousevat sanat ovat aineistossani yleensä sanoja, joita ensin käsitellään ongelmailmauksina. Tavallisesti ongelmailmaukseen liittyvä ongelma ratkaistaan ensin ja

sen jälkeen keskustelijoiden toiminnassa näkyy suuntautuminen oppimiseen. Kielen oppimisen mahdollisuudet syntyvät siis aineistossani ongelmien kautta, ja keskustelijat suuntautuvat opettelemaan ennen kaikkea sanastoa. Sanojen oppimiseen on kiinnitetty huomiota muutamissa aikaisemmissakin tutkimuksissa (Brouwer 2003; Markee 2008), joten arkikeskustelu näyttää toimivan keskustelijoille ainakin tarkoituksenmukaisena sanaston oppimisen ympäristönä.

Kolmas näkökulma oppimiseen liittyi osallistumisessa tapahtuvaan muutokseen. Analysoimassani laakeri-esimerkissä näytin, miten kakkoskielisen puhujan toiminnassa tapahtuu sekvenssin edetessä muutos. Sekvenssin aluksi hän ei edes tunnista *laakeri*-sanaa mutta sekvenssin lopussa hän epäonnistuneen yrityksen jälkeen pystyy jo käyttämään kyseistä ongelmailmausta osana omaa puheenvuoroaan. Tilannesidonnaisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna tällaista osallistumisessa tapahtuvaa muutosta on mahdollista ajatella oppimisena. Esimerkin analyysissä oli mahdollista seurata sitä, miten tämä muutos vuoro vuorolta tapahtui. Tällaisten sekvenssien identifioiminen ja analysoiminen on mielestäni keskeistä pohdittaessa kysymystä siitä, millainen osallistumisessa tapahtuva muutos voidaan ymmärtää oppimiseksi (ks. Sahlström 2009; Melander ja Sahlström 2009; Markee 2008). Muutos näkyy kakkoskielisen puhujan kielellisten resurssien lisääntymisenä.

Hyvin monissa keskusteluanalyysin ja kielen oppimisen suhteista pohtivassa tutkimuksessa on nostettu esiin tarve tutkia pitkittäisaineistoja (Kasper 2009; Firth ja Wagner 2007; Markee ja Mori 2009). Aineiston pitkittäisyys ei kuitenkaan automaattisesti ratkaise kysymystä siitä, milloin jokin vuorovaikutustoiminnassa näkyvä muutos voidaan ymmärtää oppimiseksi (ks. myös Pekarek-Doehler tulossa). Myös pitkittäisaineiston analyysi on aloitettava niiden keskustelun kohtien identifioimisella, joissa keskustelijat itse osoittavat suuntautuvansa kielen oppimiseen.

Olenainen tässä luvussa esiin noussut oppimiseen liittyvä havainto on myös se, että arkikeskustelutilanteessa kielen oppiminen kietoutuu muuhun meneillään olevaan vuorovaikutustoimintaan. Tämä vaikuttaa siihen, miten oppimistilanne rakentuu. Suuntautuessaan oppimiseen keskustelijat voivat samanaikaisesti tehdä myös muita vuorovaikutuksellisia tekoja, vaikkapa tarjoutua vaihtamaan keskustelukumppanin polkupyörän laakerit. Kielen oppiminen ei siis ole mitään muusta vuorovaikutuksesta tai todellisuudesta erillistä toimintaa, vaan se tapahtuu kaiken muun lomassa. Jotta arkikeskustelussa tapahtuvaa oppimista pystyisi analysoimaan, onkin siis kiinnitettävä huomiota vuorovaikutuksen pieniin yksityiskohtiin. Analyysseissäni tältä kannalta keskeiseksi nousi erityisesti havainto kehollisen toiminnan keskeisestä roolista kaikissa kielen liittyvissä sekvensseissä. Prosodiset ja nonverbaaliset keinot ovat olennaisessa osassa siinä, mikä ilmaus sekvensseissä nostetaan ongelmalliseksi. Erityisesti eleet ovat olennainen osa myös sitä, miten ongelmallisia sanoja selitetään. Eleiden, ilmeiden, prosodian ja muun nonverbaalisen toiminnan entistä systemaattisempi tarkastelu olisikin tarpeen, jotta käsityksemme kielen oppimisesta niin arkisessa kuin muunkinlaisessa kakkoskielisessä vuorovaikutuksessa monipuolistuisi ja syvenisi.

Arkikeskustelussa esiin nousevia oppimisen mahdollisuuksia ja kielenoppimistoimintaa analysoitaessa myös kysymykset keskustelijoiden kielellisistä identiteeteistä nousevat esiin. Tämän luvun esimerkeissä olen pyrkinyt näyttämään, että kakkoskielisen puhujan ja kielen oppijan identiteetit ovat keskustelijoiden toiminnan tasolla kaksi eri asiaa. Kakkoskielinen puhuja saattaa osoittaa, että hänen kielitaidossaan on aukkoja, esimerkiksi pyytämällä äidinkielistä puhujaa selittämään tietyn ilmauksen merkitystä. Kielitaidon aukkojen osoittaminen ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että kakkoskielinen puhuja samalla suuntautuisi opettelemaan itselleen vieraita ilmauksia. Kielen oppijan identiteetti nousee analyysieni perusteella näkyväksi vasta niissä kohdissa, joissa kakkoskielinen puhuja eksplisiittisesti osoittaa, että esimerkiksi meneillään olevalla korjausjaksolla on hänelle muutakin merkitystä kuin yhteistä ymmärrystä palauttava merkitys.

Luvun analyysit avaavat näkökulmia myös äidinkielisen puhujan kategoriaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Monissa luvun esimerkeissä näkyy se, että äidinkieliselle puhujalle on haastavaa selittää niitä sanoja, joita kakkoskielinen puhuja nostaa korjauksen kohteeksi. Sanojen merkityksien selittäminen onkin toimintaa, joka vaatii äidinkieliseltä puhujalta tietoista suuntautumista kieleen. En ole analyseissani kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, mitä ja miten äidinkieliset puhujat kakkoskielisissä keskusteluissa mahdollisesti oppivat. On kuitenkin tärkeä huomata, että kakkoskieliset keskustelut voivat toimia oppimisympäristönä myös äidinkielisille puhujille aivan yhtä lailla kuin kakkoskielisillekin. Analyseissani nousi esiin havainto, että joissakin tilanteissa äidinkieliset puhujat ovat sanoja selittäessään ja keskustelukumppaniaan ”opettaessaan” kielitaitonsa rajoilla, mikä näkyy esimerkiksi heidän toteamuksissaan sanojen selittämisen haasteellisuudesta (ks. esimerkit 5.19 ja 4.1). Sanojen selittäminen vaatii kielellistä analyysia ja taitoa analysoida niitä kieleen liittyviä seikkoja, joista ymmärtämisen ongelmat johtuvat. Voisi siis ajatella, että kielestä keskusteleminen ja esimerkiksi sanojen merkitysten selittäminen avaa myös äidinkielisille puhujille uudenlaisen näkökulman kieleen ja mahdollisuuden kielen oppimiseen.

6 KIELIVIRHEILLÄ KIUSOITTELU JA KIELELLINEN LEIKITTELY

Edellisessä luvussa osoitin, että sanasto nousee keskeiseksi asiaksi kakkoskielisen puhujan aloittamissa korjausjaksoissa. Luvun analyyseissa olennaiseksi nousi havainto siitä, että korjausjaksojen kautta arkikeskustelussa avautuu mahdollisuuksia erityisesti sanaston oppimiseen. Joissakin jaksoissa keskustelijat myös toiminnallaan osoittivat suuntautuvansa kielen opetteluun. Edellisen luvun korjausjaksoille yhteinen piirre oli myös se, että ne tuotettiin vakavassa moodissa. Tässä luvussa analysoin huumorimoodissa tuotettuja korjausjaksoja. Näissä korjausjaksoissa yhteisen ymmärryksen ylläpito tai palauttaminen ei ole pääasia niin kuin korjausjaksoissa yleensä, vaan korjausaloitetta ja sitä seuraavaa korjaussekvenssiä käytetään hyväksi kielen ”opettamisessa”, kiusoittelessa ja kielellisessä leikittelyssä. Analyyseissani näytän, millä tavalla ”opettaminen”, kiusoitteleva ja kielellinen leikittely toimintana rakennetaan vuorovaikutuksessa korjauksen keinojen avulla.

Huumori on vaikeasti määriteltävä käsite (ks. Haakana 1996; Mulkay 1988). Huumorimoodilla tarkoitan tässä sitä, että tämän luvun esimerkeissä sekä muissa samankaltaisissa tapauksissa aineistossani on merkkejä siitä, että keskustelijat suuntautuvat vuorovaikutukseen humoristisesti, ei-vakavassa moodissa. Tämä huumorimoodi näkyy tavalla tai toisella keskustelijoiden toiminnassa. Aikaisemmassa tutkimuksessa huumorin signaaleiksi on nähty esimerkiksi äänen muuttaminen ja nauru (Haakana 1996; Haakana ja Visapää 2005) sekä hymy, eleet ja ilmeet (Mulkay 1998). Huumorin signaalit voivat kuitenkin olla hyvin kontekstispesifejä, eikä esimerkiksi naurua voi lähtökohtaisesti pitää signaalina huumorista, koska sillä on osoitettu olevan vuorovaikutuksessa muitakin funktioita (ks. Haakana 1999; Glenn 2003). Huumorin signaalien analysoinnissa on siis lähdeittävä aineistosta käsin katsoen, millaiset signaalit vuorovaikutukseen osallistujat itse tulkitsevat osoitukseksi huumorista.

Tässä luvussa analysoitavissa sekvensseissä keskustelijat leikittelevät kielellä ja kiusoittelevat toisiaan. Myös kielellistä leikittelyä ja leikkiä voidaan määritellä ja on määritelty aikaisemmissa tutkimuksissa monella eri tavalla. Yhteistä monille eri määritelmille on ajatus siitä, että kielellinen leikittely on

jotakin hauskaa ja humoristista ja että sen yhtenä merkkinä on yleensä yhteinen nauru. (Bell 2005: 195–196; Coates 2007: 31–33; Pomerantz ja Bell 2007: 558–559; Sullivan 2000: 122; Tarone 2000: 31–33.) Huvittavuuden lisäksi eri tutkimuksissa painotetaan leikkittelystä eri puolia. Esimerkiksi Belz (2002: 15–16) määrittelee kielellisen leikin kielellisten muotojen, kuten sanojen tai syntaktisten rakenteiden, tietoisesti toisteluksi tai muokkaamiseksi. Cookin (2000: 123) määrittelyn mukaan kielellinen leikkittely voi näkyä joko kielen rakenteessa, puheen merkityksessä eli semanttisessa sisällössä tai sen pragmaattisissa funktioissa. Kielen rakenteessa leikkittely voi näkyä tyyllitynä ja toistoina. Leikkittelyn semanttinen sisältö voi viitata ”vaihtoehtoihin maailmoihin” ja osoittaa täten, että puhe ei ole vakavassa moodissa tuotettua. Pragmaattisesti kielellistä leikkittelyä, esimerkiksi vitsejä, voidaan käyttää ihmisryhmien luokitteluun (meihin ja muihin). (Cook 2000.) Tässä tutkimuksessa leikkittely määrittyi kuitenkin ensisijaisesti vuorovaikutuksesta käsin. Analysoin kielellisenä leikkittelynä sellaisia korjausjaksoja, joissa keskustelijat nostavat jonkin kielen piirteen huomionsa kohteeksi ja käsittelevät sitä humoristisessa moodissa.

Myös kiusoittelu on humoristisessa moodissa tuotettua toimintaa. Se eroaa kuitenkin kielellisestä leikkittelystä siinä, että kiusoittelulla on kohde, kun taas leikkittely voi olla yhdessä tuotettua eikä se välttämättä kohdistu kehenkään. Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että kiusoittelun resurssina voidaan käyttää melkein mitä tahansa kiusoiteltavan puheessa esiintynyttä seikkaa. Drew’n (1987) kiusoitteluanalyysissä kiusoittelun resurssina käytettiin vuoroja, joissa puhuja esitti vuoronsa hivenen liioitellen, esimerkiksi valitti hieman liian voimakkaasti (ks. esim. Drew 1987: 242). Myös puheessa esiintyviä virheitä on havaittu käytettävän kiusoittelun resurssina (ks. Glenn 2003: 112–121, 125; Norrick 1993: 88–93). Kiusoittelu tuotetaan yleensä vakavaa moodia jäljitellen, ja vuorovaikutuksen humoristisuus näyttäytyy selvästi vasta siinä vaiheessa, kun kiusoiteltava tunnistaa häneen kohdistuvan pilkan. (Kiusoittelun määritelmistä ks. esim. Drew 1987; Eder 1993; Keltner, Capps, Kring, Young ja Heerey 2001; Mulkay 1988; Straehle 1993.)

Lasten kielen oppimisessa leikkittely on luonnollinen osa kieleen kasvamista, ja ensikielen tutkimuksessa kielelliseen leikkiin on kiinnitetty huomiota (ks. Cook 2000). Viime vuosina myös toisen kielen oppimisen tutkimuksessa on herätty ajatukseen siitä, että kielellisellä leikkittelyllä on todennäköisesti tärkeä osa myös aikuisten toisen ja vieraiden kielten oppimisen prosessissa. Kielellä leikkittelyä ja kiusoittelua onkin tarkasteltu viime aikoina entistä useammin, ja tutkimuksessa on keskitytty ennen kaikkea luokkahuonetilanteissa tapahtuvan leikkittelyn ja kiusoittelun analysointiin (ks. Broner ja Tarone 2001; Bushnell 2008; Cekaite ja Aronsson 2004, 2005; Lehtimaja 2006; Pomerantz ja Bell 2007; Tocalli-Beller ja Swain 2007; Saharinen 2007; Tainio tulossa; Tarone 2000; Tholander 2002; Tholander ja Aronsson 2002). Luokkahuoneessa osallistujilla on kuitenkin olemassa opettajan ja oppilaan rooli, ja nämä roolit voivat rajoittaa leikkiä ja kiusoittelua sekä vaikuttaa siihen, miten ja millaiseksi huumorimoodissa tuotettu vuorovaikutus rakentuu. Arkikeskustelutilanteissa tällaisia rooleihin liittyviä rajoituksia ei ole. Ystävysten tai perheenjäsenten välisissä arkisissa keskusteluti-

lanteissa kielellinen leikittely onkin kaikkein ”omimmassa” esiintymisympäristössään (ks. esim. Cook 2000; Davies 2003). Arkikeskusteluissa tapahtuvaa kielellistä leikittelyä ja kiusoittelua on kuitenkin analysoitu vasta suhteellisen vähän (ks. kuitenkin Bell 2005; Drew 1987; Margutti 2007; Straehle 1993; Putkonen 2001).

Aineistossani kielellistä leikittelyä ja kielellisillä lipsahduksilla ja virheillä kiusoittelua esiintyy ennen kaikkea vaihto-oppilasperheiden nauhoittamissa keskusteluissa. Tähän on todennäköisesti ainakin kaksi syytä. Ensinnäkin vaihto-oppilasperheiden keskustelut ovat aineistossani yleensä monenkeskisiä keskustelutilanteita. Erityisesti kiusoittelussa keskustelijoiden tiimiytyminen ja asettuminen tiiminä kiusoiteltavaa ”vastaan” näyttää olevan tyypillistä. Kahdenkeskisissä keskusteluissa tällaista tiimiytymistä ei voi tapahtua, ja ehkä sen vuoksi kiusoittelu ei ole niissä niin tyypillinen ilmiö kuin monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta erityisesti vaihto-oppilasperheissä keskustelijat ovat keskenään läheisiä ja tuntevat toisensa hyvin. Tämä keskustelijoiden tutuus ja läheisyys on yksi sellainen vuorovaikutuksessa näkyvä ulottuvuus, joka saattaa olla olennainen erityisesti kiusoittelun kannalta (ks. myös Drew 1987).

Kiusoittelua ja leikittelyä ei siis esiinny kaikissa aineistoni keskusteluissa. Siitä huolimatta se on tämän tutkimuksen kokonaisuuden kannalta relevantti ilmiö, koska arkisia vuorovaikutustilanteita on aikaisemmassa tutkimuksessa analysoitu kielellisen leikin ja kiusoittelun näkökulmasta huomattavasti vähemmän kuin institutionaalisia tilanteita. Tämän luvun analyysit tuovat siis uutta tietoa siitä, millaisia muotoja kielellinen leikki ja kiusoittelu arkikeskustelutilanteissa saa ja millaisia kielen oppimisen mahdollisuuksia tällaiset huumorimoodissa tuotetut korjausjaksot tuottavat. Analysoin tässä luvussa ensin kiusoittelusekvenssejä ja sitten leikittelyjaksoja. Kaikki analysoimani sekvenssit ovat melko pitkiä, ja koska korjauksen, kiusoittelun tai leikittelyn ja kielen opettamisen yhteenkietoutuminen on vähän tutkittu ja melko kompleksinenkin ilmiö, analysoin kaikkia sekvenssejä melko yksityiskohtaisesti. Yksityiskohtainen analyysi on paikallaan myös siksi, että pienet kielelliset ja nonverbaaliset vihjeet ovat aivan olennaisia siinä, miten vuorovaikutuksesta rakennetaan leikillistä ja kiusoittelevaa. Ne on tarpeen nostaa analyysissä esiin, jotta päästäisiin rakentamaan systemaattista kuvausta siitä, miten leikittely ja kiusoittelu rakentuu toisen aloittaman korjauksen varaan ja millainen osuus esimerkiksi prosodisella ja muulla nonverbaalisella toiminnalla on sen tuottamisessa.

6.1 Kielivirheet kiusoittelun resurssina

Analysoimani kiusoittelusekvenssit ovat toisen aloittamia korjausjaksoja⁷⁶. Näissä korjausjaksoissa ongelmallisuutena käsitellään kakkoskielisen puhujan

⁷⁶ Aineistoni kaikki kiusoittelujaksot eivät kuitenkaan ole toisen aloittamia korjausjaksoja, vaan kiusoittelu voi toteutua myös muulla tavalla. Tässä fokuksessani ovat kuitenkin nimenomaan korjausjaksot, koska ne ovat tämän työn teemana muutenkin.

tuottamaa kielellisesti virheellistä ilmausta. Tavallisimmin tämä ilmaus on ongelmallinen joko väärän taivutuksen tai tavanomaisesta poikkeavan ääntämyksen vuoksi. Ongelmallisena käsitelty ilmaus ei kuitenkaan yleensä ole sillä tavalla virheellinen, että se selvästi vaikeuttaisi koko ongelmavuoron ymmärtämistä.

Kiusoittelusekvenssien korjausaloite fokusoii yleensä hyvin selvästi nimenomaan ongelmavuoron virheelliseen elementtiin. Joissakin tapauksissa korjausjakso venyy korjausaloiteketjuksi, kun äidinkielen puhuja tuottaa useamman korjausaloitteen saadakseen kakkoskielisen puhujan toistamaan tuottamansa virheen mahdollisimman monta kertaa. Korjausaloitteita siis käytetään tarkoituksellisesti hyväksi kakkoskielisen puhujan tekemän virheen korostamiseen vuorovaikutuksessa. Virheen korostaminen on tarkoituksenmukaista nimenomaan kiusoittelutoiminnan näkökulmasta.

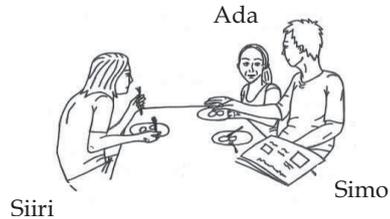
Kiusoittelujaksoissa äidinkielen puhujan toiminta on hyvin opettajamaisista. Hän ensinnäkin osoittaa korjausaloitteellaan kakkoskielisen puhujan tekemän virheen. Jos kakkoskielinen puhuja ei osaa korjata virhettään äidinkielistä puhujaa tyydyttävällä tavalla, tuottaa äidinkielen puhuja suoran toisen korjauksen eli oikaisun, jolla hän osoittaa keskustelukumppanilleen, mikä on ”oikea” muoto ongelmailmauksesta. Tällainen kielellisen eksperttiaseman korostaminen on aikaisemman kakkoskielistä vuorovaikutusta analysoineen tutkimuksen valossa poikkeuksellista (ks. esim. Kurhila 2003, 2006a; Gardner ja Wagner 2004). Huomionarvoista on kuitenkin se, että näissäkin tapauksissa äidinkielen puhuja ei korosta kielellistä asiantuntemustaan vakavassa moodissa vaan nimenomaan osana humoristista moodia, kiusoittelun resurssina. Keskustelun humoristinen moodi ja kiusoittelu ei näissä sekvensseissä kuitenkaan ole kaikille vuorovaikutukseen osallistujille välttämättä selvää korjausjakson alusta lähtien. Meneillään oleva toiminta ”paljastuu” kiusoitteluksi yleensä kuitenkin viimeistään siinä vaiheessa, kun kiusoiteltava eli näissä tapauksissa kakkoskielinen puhuja nauraa ja naurullaan osoittaa käsittelevänsä tilannetta ei-vakavana (ks. myös Drew 1987).

6.1.1 Huomio virheellisessä taivutuksessa

Ensimmäisessä esimerkissä on kolme keskustelijaa: vaihto-oppilasperheen isä Simo, perheen tytär Siiri ja vaihto-oppilas Ada. Esimerkin aikana Simo, Siiri ja Ada syövät päivällistä ja syödessään keskustelevat. Juuri ennen alla olevaa katkelmaa he ovat puhuneet puhelinkeskustelusta, jonka Simo on käynyt heidän keskustelujaan nauhoittavan tutkijan kanssa. Simo referoi tätä keskustelua. Esitän esimerkin luettavuuden vuoksi ensin kokonaisuutena ja analysoin sitä sitten pienemmissä osissa. Osallistujien nonverbaalista toimintaa havainnollistavat kuvat olen tilan säästämiseksi sijoittanut vain tarkemmassa analyysissä käsiteltävien litteraattien yhteyteen.

(6.1) Simo, Siiri ja Ada, Kasetta

- Ada ja Simo istuvat vierekkäin, Siiri heitä vastapäätä:



- 01 Simo: sit hän kysy et onks paljo, (.)
 02 nauhal juttuu.
 03 Ada: on.
 04 Siiri: [(°e ei:°)
 05 Simo: [>mä sanoi< mitä juttui siel ny olis
 06 ku ei oo tyttö kotonakaa olluk ku,
 07 (.) vähä kiireemmillisis käänteis.
 08 (.)
 09 Ada: häj ↑mää kylläpäs se om paljon nauhettu, (.)
 * VILKAISEE VIERESSÄÄN ISTUVAAN SIMOON
 *kaksi kasettaa.
 10 (0.4) ((Simo juo lasistaan))
 11 tai, (0.4) ((Simo laskee juomalasin, kääntää katseensa
 12 Adaan))
 * ADA JA SIMO KATSOVAT TOISIAAN
 *kaksi mitä:.
 13 Simo: (0.6) ((Ada vilkaisee Siiriä, joka alkaa hymyillä, Simon
 14 katse koko ajan Adassa))
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA TAKAISIN SIMOON; KATSOVAT TOISIAAN
 15 Ada: *kasettaa.
 16 (.)
 * SIMO JA ADA KATSOVAT EDELLEEN TOISIAAN
 17 Simo: *Kasettaa,
 * HAVAINNOLLISTAA KASSETTIEN PIENTÄ KOKOA KÄSILLÄÄN,
 HYMYILEE HIEMAN; KÄÄNTÄÄ KATSEENSA HETKEKSI POIS SIMOSTA
 18 Ada: *pikku kasettia.
 19 (.)
 * KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS ADASTA JA KUROTTAUTUU OTTAMAAN VOITA
 20 Simo: *[jaa kasettia.
 * HEITTÄÄ VÄHÄN PÄÄTÄÄN TAAKESEPÄIN NAURAESSAAN
 21 Ada: * [häh heh huh he mh. mh.
 22 (2.6) ((kaikki syövät))
 23 Simo: ((rykäisee))
 24 (.)
 * KATSOO LAUTASEENSA
 25 Ada: *kuitenkin ymmärrät niih [fh. heh eh
 26 Siiri: [niih. heh heh
 27 (1.0)
 * ADA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIMOON, SIMO KATSOO ETEENSÄ
 28 Simo: njä *°no mist° m: mitem mää
 *ADAN KATSE POIS SIMOSTA
 29 voisi ymmärtää *sellase.
 * HEITTÄÄ PÄÄTÄÄN VÄHÄN TAAKSEPÄIN
 30 Ada: *eh. hä hä hä
 31 (.)
 32 Siiri: em määkkää ymmärrä unkarii.
 33 Simo: nii.
 34 (0.4)

* KATSE ETEENPÄIN
 35 Ada: *se ei ollut unkarii. eh heh [heh
 * KATSE LAUTASELLE
 36 Simo: [*n: @no ei se
 37 ainakaa suomee ollu.@
 38 (0.4)
 39 Simo: kasettaa.
 40 (.)
 * KATSOO ETEENSÄ * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIMOON
 41 Ada: *[(kase- nii no helkkari okei) *eh heh heh]
 * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAAN,
 "PAINOTTAA" PUHETTA HIEMAN VASEMALLA KÄDELLÄÄN
 42 Simo: *[ita- ita(.) *ITALia-s]
 43 on semmonel lehti kun <kasetta dello sport.>
 * OSOITTAA SIMOA VASEMALLA KÄMMENELLÄÄN
 44 Ada: *Aha
 *PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN, KATSOO ADAAN
 45 Simo: hm pt. (.) *mut se ei o suomee.
 46 (0.4)
 47 Siiri: °hei:°
 * KATSE SIMOON, SIMO OTTAA SALAATTIA
 48 Ada: *>missä siedät että se on< dello
 49 (.) se oli oikei.
 * NYÖKKÄÄ VÄHÄN, VILKAISEE ADAN SUUNTAAN
 50 Simo: *kasetta dello sport.
 51 Ada: eh [heh heh
 52 Siiri: [>isi< jäiks vielä riisii.
 53 (.)
 54 Simo: on.
 55 (0.6)
 56 Simo: otav vaa.
 57 (3.0)
 58 Siiri: °se on nyt° (- -)
 *VILKAISEE SIMOON
 59 Ada: *mikä on sit espanjassa.
 60 (1.2)
 * OTTAA EDELLEEN SALAATTIA
 61 Simo: *LA repulika.
 62 (2.0) ((Simo nostaa edelleen salaattia lautaselleen;
 Adan kasvoilla miettiväinen ilme))
 63 Siiri: suomi hävis jääkieko, (.) °tiesitkö°.

((riveillä 64 - 102 keskustelijat puhuvat jääkiekosta))

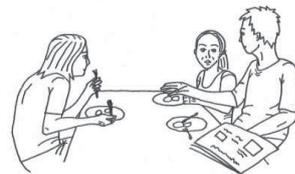
103 (1.0) ((Ada kaataa mehua lasiinsa))
 * SULKEE MEHUPURKKIA
 104 Ada: *mä juon äppel tsuiss:ia
 105 (1.0)
 * KATSOO ETEENSÄ
 106 Ada: *oliko oikein partitiivi. mhh. heh
 107 (.)
 108 Simo: mut ei se ylipäättään se sana ei ollu suamee.
 109 (3.0)
 110 Simo: partitiivi oli oikee.
 111 Ada: mm (.) tsuissia.

Esimerkin alussa Simo siis referoi keskusteluja nauhoittaneen tutkijan kanssa käymäänsä puhelinkeskustelua. Hän referoi tutkijan esittämää kysymystä (r. 01-02) ja omaa vastaustaan siihen (r. 05-07). Simon omaa vastausta referoivassa vuorossa on piirteitä, jotka jo vihjaavat siitä, että hän ei tuota puhettaan täysin vakavassa moodissa. Erityisesti hänen sanavalintansa ovat huomionarvoisia,

sillä liioittelevien ja epätyypillisten ilmausten käytön on havaittu olevan tyyppilistä humoristisissa ja kiusoittelevissa ilmauksissa (ks. Drew 1987: 230–232). Simon käyttämä *kiireemmillis käänteis* -ilmaus on hyvin todennäköisesti liioiteltu arvio siitä, miten vähän Ada on ollut kotona (käynyt vain kääntymässä kaiken kiireen keskellä tms.)⁷⁷. Lisäksi se on epätyypillinen ilmaus muutenkin. Huomionarvoista on myös se, että Simo viittaa keskusteluhetkellä läsnä olevaan Adaan *tyttö*-ilmauksella eli kolmannen persoonan paradigmaan kuuluvalla substantiivilla (muista kolmannen paradigman viittauskeinoista kuin pronomineista ks. Seppänen 1998: 93–123). Vaikka *tyttö*-viittaus tässä sijoittuukin vuoroon, jossa Simo referoi omaa aikaisempaa puhettaan, olisi Adan etunimen käyttö Adaan viitattaessa tunnusmerkittävämpi vaihtoehto kuin *tyttö*-sanon käyttö. Kolmatta persoonaa on havaittu käytettävän läsnäolijaa viitattaessa juuri kiusoitteelukonteksteissa (Seppänen 1998; Margutti 2007). Perheen sisäistä kiusoittelevaa tarkastellut Margutti (2007: 643–646) kirjoittaa, että viittaamalla kolmannen persoonan pronomilla edellisen vuoron puhujaan, joka on siis läsnä keskustelutilanteessa, voidaan samalla implikoida osallistujien läheisyyttä. Kolmannen persoonan viittaus vihjaa, että viittaja on niin läheinen viittauksen kohteen kanssa, että hän tuntee tämän elämän ja voi ikään kuin puhua tämän puolesta. Tässäkin esimerkissä Simon viittaus voidaan analysoida niin, että *tyttö*-sana korostaa nimenomaan Adan ja Simon läheistä, isä-tytär-suhdetta muistuttavaa suhdetta: isä puhuu ikään kuin tyttänsä puolesta. Tällainen läheisyyden osoittaminen voisi olla kiusoittelevan kannalta sikäli tarkoituksenmukaista, että se tietyllä tavalla oikeuttaa kiusoittelevan: läheisiä ihmisiä voi aina kiusoitella (ks. Margutti 2007: 649).

Vuorossaan Simo siis toteaa kertoneensa tutkijalle, että nauhoituksia ei ole voitu juurikaan tehdä, koska Ada on ollut niin vähän kotona. Tämän vuoron voi analysoida pitävän sisällään epäsuoraa kritiikkiä Adaa kohtaan. Keskustelujen nauhoitus on koko perheen tehtävä, joka ei onnistu, ellei Ada ole kotona. Ada on kuitenkin asiasta eri mieltä. Hänen erimielisyyttä osoittavasta vuorostaan (r. 09–10) muodostuu tämän esimerkin ongelmavuoro.

- Ada: hä↑ 1mää kylläpäs se om paljon nauhettu, (.)
 * VILKAISEE VIERESSÄÄN ISTUVAAN SIMOON
- *kaksi kasettaa.
- 11 (0.4) ((Simo juo lasistaan))
- 12 Ada: tai, (0.4) ((Simo laskee juomalasin,
 kääntää katseensa Adaan))
 * ADA JA SIMO KATSOVAT TOISIAAN
- Simo: [*kaksi mitä:..]



Vuorossa on aineksia, jotka osoittavat sen rakentuvan erimieliseksi edellisen vuoron kanssa, kuten *kyllä*-sanon liitepartikkeli *-pä(s)* (ks. VISK § 833) sekä vuoronalkuinen *hä*-tyyppinen äännähdys, joka ihmettelee edellistä vuoroa (vrt. luku 3.3.). Vuorossaan Ada tekee muutaman pienen kielellisen virheen. Hän tai

⁷⁷ Ilmaus muistuttaa niin sanottua "extreme case" -muotoilua, jollaisia on havaittu käytettävä esimerkiksi vuoroissa, joiden tehtävänä on valittaa tai toimia syytöksenä (ks. Pomerantz 1986). Tässäkin Simon vuorossa on olemassa implisiittinen syytös: Ada olisi voinut olla kotona enemmän.

vuttaa *nauhoittaa*-verbiä hieman väärin ja liittää *kasettia*-sanassa partitiivin päätteen vääränlaiseen sanavartaloon. Kumpikaan hänen tekemistään kielellisistä virheistä ei kuitenkaan vaikuta vuoron ymmärrettävyyteen, vaan vuoro on kontekstissaan täysin ymmärrettävissä. Adan vuoron loputtua Simo juo, joten hän ei pysty välittömästi reagoimaan vuoroon (r. 11). Ada jatkaakin vuoroaan *tai*-partikkelilla, joka voi olla osoitus jonkinlaisen itsekorjauksen aloittamisesta (ks. Sorjonen ja Laakso 2005). Partikkelin jälkeen hänen vuoronsa kuitenkin jatkuu melko pitkällä tauolla, jonka jälkeen Simo nostaa toisen Adan tekemistä virheistä esille korjausaloitteessaan (r. 13).

Simo rakentaa korjausaloitteensa siten, että se osoittaa selvästi ongelmalliseksi ongelmavuoron viimeisen eli *kasettaa*-sanana. Korjausaloite koostuu kahdesta sanasta, joista ensimmäinen on *kaksi*, joka edeltää ongelmallista *kasettaa*-sanaa myös ongelmavuorossa. Korjausaloitteen toinen sana on *mitä*, jonka ä-kirjain on venytetty hieman tavallista pidemmäksi. Kysymyssana *mitä* on partitiivimuodossa samoin kuin ongelmavuoron ongelmallinen muoto *kasettaa*. Näin ollen on selvää, että korjausaloite on rakennettu kohdistuvaksi nimenomaan *kasettaa*-muotoon.

Tällainen korjausaloite ei ole tässä aineistossa mitenkään tyypillinen. Tavallisemmin kysymyssana ja toisto sijaitsevat korjausaloitteissa toisessa järjestyksessä kuin tässä (ks. taulukko 6 luvussa neljä). Koska tämä korjausaloite niin selvästi fokusoii edellisen vuoron virheeseen, on se luonteeltaan myös opettajamainen (ks. esim. Seedhouse 2004). Korjausaloitetta seuraa tauko (r. 14), jonka aikana Ada vilkaisee Siiriä, joka alkaa hymyillä. Siirin hymy tässä osoittaa sen, että hän ei käsittele Simon vuoroa aivan tavallisena vakavana korjausaloitteena. Simon korjausaloite on muodoltaan sellainen, että ongelmallisuuden toisto on sen jälkeen hyvin todennäköinen korjausoperaatio. Korjausaloitetta seuraavassa vuorossa Ada toistaakin ongelmallisuuden (r. 15).

13 Simo: *kaksi mitä:
14 (0.6) ((Ada vilkaisee Siiriä, joka alkaa hymyillä, Simon katse koko ajan Adassa))

→ Ada: [*kääntää katseensa takaisin SIMOON;
KATSOVAT TOISIAAN]
16 [*kasettaa.]
(.)
* SIMO JA ADA KATSOVAT EDELLEEN TOISIAAN
17 Simo: *Kasettaa,
* HAVAINNOLLISTAA KASSETTIEN PIENTÄ KOKOA KÄSILLÄÄN,
HYMYILEE HIEMAN;
KÄÄNTÄÄ KATSENSA HETKEKSI POIS SIMOSTA
18 Ada: [*pikku kasettia.]

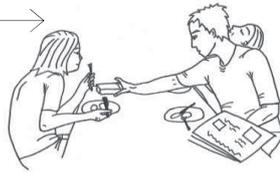


Toistaessaan ongelmallisuuden Ada toistaa myös tekemänsä virheen. Samalla virhe nousee entistä näkyvämmäksi vuorovaikutuksessa. Vielä näkyvämmäksi se muodostuu, kun Simo Adan toistoa seuraavassa vuorossaan puolestaan myös toistaa *kasettaa*-ongelmallisuuden (r. 17). Virheellisen muodon toistami-

nen on sikäli huomionarvoista, että aikaisemmassa kakkoskielistä vuorovaikutusta tarkastelevassa tutkimuksessa on esitetty, että tavallisissa jokapäiväisissä ei-pedagogisissa keskusteluissa äidinkielliset puhujat eivät yleensä toista ei-äidinkiellisten puhujien tekemiä kielellisiä virheitä, vaan esimerkiksi korjaavat ne ohimennen osana muuta vuoroaan (ks. esim. Kurhila 2001a, 2003, 2006a; Brouwer, Rasmussen ja Wagner 2004). Luokkahuonevuorovaikutuksessa tällaisia virheiden toistoja sen sijaan voi esiintyä. Esimerkiksi Seedhouse (2004: 166) toteaa virheen toistamisen olevan opettajalle yksi keino reagoida oppilaan virheelliseen vuoroon tilanteissa, joissa suora negatiivinen palaute on epätarkoituksenmukaista (ks. myös Ruuskanen 2008). Toisto tekee virheen näkyväksi, ja usein toistoa seuraavassa vuorossa oppilas kykenee itse korjaamaan virheensä. Arkikeskustelussa tämäntyyppiset toistot kuitenkin siis ovat harvinaisia. Näin ollen tällaisen toiston tehdessään Simo toimii taas hieman opettajamaisesti.

On huomionarvoista, että tässä Simon opettajamainen toiminta on hyvin erilaista kuin edellisessä luvussa analysoitujen esimerkkien äidinkiellisten puhujien ”opettamistoiminta” (ks. esimerkkejä 5.20, 5.21). Edellisen luvun esimerkeissä äidinkiellisen puhujan asiantuntijuus nousi vuorovaikutuksessa esille, koska kakkoskielinen puhuja tukeutui hänen kielelliseen tietämykseensä. Tässä äidinkielinen puhuja kuitenkin itse korostaa omaa eksperttiasemaansa.

Simon toisto (r. 17) on prosodialtaan kohosteinen, sillä Simo tuottaa alun *ka*-tavun hyvin voimakkaalla äänellä ja painottaa myös sanan lopun *a*-äännettä. Kokonaisuudessaan toisto kuulostaa ihmettelevältä. Ada käsittelee Simon toistoa uutena korjausaloitteena ja tuottaa sen jälkeen korjausvuoron, jossa hän lisää ongelmailmauksen eteen kasettien kokoa kuvaavan adjektiivin *pikku*. Samanaikaisesti Ada myös havainnollistaa kasettien pientä koko eleillään (ks. riviin 18 liitetty kuva). Adjektiivin lisäyksellä ja kasettien kokoa havainnollistavalla eleellä Ada antaa lisää tietoa, joka voisi mahdollisesti auttaa *kasettaa*-sanamuodon ymmärtämisessä. Ada muotoilee vuoroaan myös modifioimalla *kasettaa*-muotoa. Kiinnostavaa on, että tässä hän pystyy tuottamaan *kasettia*-sanasta norminmukaisen partitiivimuodon, vaikka muut keskustelijat eivät häntä varsinaisesti autakaan. Hän tuottaa vuoronsa hymyillen, ja koko vuoro kuulostaakin siltä kuin Ada olisi sitä mieltä, että pieniä kasetteja tosiaan kutsutaan nimellä *kasetta*. Adan tuottamaa korjausvuoroa seuraa mikrotauko, jonka jälkeen Simo tuottaa ymmärrystä osoittavan vuoron ja Ada alkaa nauraa.

- 20 Simo: * KÄÄNTÄÄ KATSEEN POIS ADASTA
JA KUROTTAUTUU OTTAMAAN VOITA
* [jaa kasettia.
* HEITTÄÄ VÄHÄN PÄÄTÄÄN
TAAKSEPÄIN NAURAESSAAN
* [häh heh huh he mh. mh.
(2.6) ((kaikki syövät))
(rykäisee)
(.)
* KATSOO LAUTASEENSA 
- 21 Ada: * [häh heh huh he mh. mh.
(2.6) ((kaikki syövät))
(rykäisee)
(.)
- 22 (2.6) ((kaikki syövät))
- 23 Simo: ((rykäisee))
- 24 (.)
- 25 Ada: *kuitenkin ymmärrät niih [fh. heh eh
- 26 Siiri: [niih. heh heh

Simon vuoro paitsi osoittaa ymmärrystä myös käsittelee edellistä vuoroa uutta informaatiota tuovana. Vuoronalkuinen *jaa*-partikkeli liittyy usein nimenomaan uuden informaation vastaanottoon (VISK § 798). Näyttääkin siltä, että vuorolleen Simo ”esittää” vasta nyt ymmärtävänsä, että Ada on puhunut nimenomaan kaseteista. Huomionarvoista on myös se, että hän ei tuota *kasettia*-sanaa mitenkään tunnusmerkittömällä prosodialla vaan painottaa voimakkaasti sanan lopussa olevaa *i*-äännettä. Tällä painotuksellaan hän ainakin epäsuorasti osoittaa, mihin ongelmailmauksen ongelmallisuus liittyi. Simon nonverbaalinen toiminta sekvenssin aikana on myös kiinnostavaa: korjausaloitetta tuottaessaan rivillä 13 hän pysäyttää kätensä kesken liikkeen ollessaan kurottautumassa kohti pöydällä olevaa voirasiaa. Käden asento pysyy samana aina riville 20 saakka, jossa Simo siis ”esittää” ymmärtäneensä, mistä oli kysymys. Tässä siis korjausaloitteen tuottamisen aikainen ele pysyy samalla tavalla yllä koko korjaussekvenssin ajan kuin esimerkiksi alaluvussa 3.2.5.2. analysoidussa esimerkissä 3.21. Simo siis ”jähmettyy” korjausaloitteen aikaiseen asentoon korjausjakson ajaksi, ja asennon muuttuminen rivillä 20 on vuoron sisällön ja prosodian ohella selvä signaali siitä, että varsinainen korjausjakso on päättynyt ja ”ymmärtämisen ongelma” selvitetty.

Simon vuoron kanssa samanaikaisesti Ada nauraa. Olennaista tässä on se, että Ada nauraa yksin. Muut keskustelijat eivät lähde mukaan Adan nauruun, vaan naurua seuraa pitkähkö tauko, jonka aikana osallistujat syövät. Kiusoitte-
lun vastaanottoa käsittelevässä artikkelissaan Drew (1987) on havainnut, että kiusoitte-
lun kohteet vastaavat kiusoitteeluun usein ensin nauramalla. Nauru on heti kiusoitte-
lun jälkeen relevantti toiminta, sillä se osoittaa, että kiusoiteltava on oivaltanut, että häntä kiusoitellaan, tai on ainakin havainnut vuorovaikutuk-
sessa olevan jotakin humoristista (ks. Drew 1987; Glenn 2003: 123). Tässäkin Adan naurun voi analysoida reaktioksi siihen, että hän tunnistaa edeltävän toiminnan kiusoitte-
luksi. Toisaalta naurun voi ajatella olevan myös reaktio siihen, että näin selvä takertuminen hänen tekemäänsä kielelliseen virheeseen on jollakin tavalla ongelmallista. Naurun voi siis ajatella myös liittyvän edellä ol-
leen kiusoitte-
lutoiminnan arkaluonteisuuteen (ks. Haakana 1996, 1999; Glenn 2003). Nauru on kuitenkin vain ensimmäinen reaktio kiusoitte-
luun. Drew (1987) kirjoittaa kiusoitte-
luanalyysissään, että hyvin usein kiusoiteltavat kuit-
tenkin myöhemmin suhtautuvat kiusoitte-
luun vakavammin ja haluavat oikaista asian, josta heitä kiusoitellaan. Näin tapahtuu myös tässä esimerkissä: ensin Ada nauraa (r. 21), mutta muutama vuoro myöhemmin (r. 25) hän suhtautuu kiusoitte-
luun jo vakavammin ja tuo ainakin implisiittisesti ilmi, että Simon toi-
minta ei välttämättä ollut perusteltua, koska tämä kuitenkin ymmärsi Adan puheen. Tässä vaiheessa Siiri hetkellisesti tukee Adaa tuottamalla samanmieli-
syyttä osoittavan *niin*-partikkelin sekä naurahtamalla (r. 26).

Naurua seuraavassa vuorossaan Ada tuo siis esille tulkintansa siitä, että edeltävät vuorot ovat liittyneet johonkin muuhun kuin ymmärtämisen ongelmaan (r. 25). Jos Simon tekemät korjausaloitteet eivät ole aitoja indikaattoreita ymmärtämisen ongelmasta (jonka olemassaolon Ada tässä kiistää), niiden pää-
asiallinen tehtävä näyttää olevan huomion kiinnittäminen Adan tuottamaan

puutteelliseen muotoon ja sitä kautta hänen vajavaiseen kielitaitoonsa. Huomion kiinnittäminen keskustelukumppanin vajavaisuuksiin on kasvoja uhkaavaa toimintaa (ks. Piirainen-Marsh 1995). Jos kuitenkin ajatellaan, että Ada käsittelee naurullaan Simon toimintaa ei-vakavana, asettuu toiminta toisenlaiseen valoon. Kun jotakin vuorovaikutuksellista toimintaa käsitellään ei-vakavana – leikkimielisenä – sillä ei ole yhtä vakavia seurauksia kuin sillä muutoin olisi (ks. Glenn 2003: 137). Tavallisesti ei-äidinkielen puhujan kielellisiä virheitä ei kakoskielisessä keskustelussa korosteta (ks. esim. Kurhila 2001a, 2003, 2006a; Brouwer ym. 2004; Firth 1996). Kielellisiin puutteellisuuksiin takertumisen voisi siis tulkita hyvinkin loukkaavaksi toiminnaksi, mutta reagoimalla siihen nauramalla Ada käsittelee toimintaa vähemmän toisissaan ja asettaa sen ikään kuin ei-vakavassa moodissa tapahtuneeksi. Ei-vakavassa moodissa tuotettuna tällainen toiminta näyttää kiusoittelulta.

Kiusoittelu on luonteeltaan kaksijakoista toimintaa: toisaalta se on humoristista ja leikillistä mutta toisaalta osittain vakavaa. Kiusoittelun avulla kiusoittelemisen kohteeseen liitetään poikkeava kategoria tai ominaisuus. Poikkeavan (ja usein epätoivotun) kategorian tai ominaisuuden liittäminen kiusoiteltuun ihmiseen tapahtuu sitä kautta, että hänen puheessaan tai toiminnassaan tartutaan johonkin sellaiseen, mikä mahdollistaa poikkeavuuden liittämisen häneen. Tämä kiusoittelun mahdollistava seikka on yleensä jokin aivan normaali toiminta, joka muutetaan liioittelemalla kiusoittelun arvoiseksi. Koska kiusoittelun aiheuttaa normaali toiminta tai ominaisuus, on kiusoittelu myös lähellä todellisuutta: kiusoiteltava henkilö yleensä tunnistaa itsessään ne ominaisuudet tai poikkeavuudet, joista (tai joiden liioitelluista versioista) häntä kiusoitellaan. Kiusoittelemiseen liittyy kuitenkin leikillisiä piirteitä, jotka osoittavat, että kiusoittelu ei kuitenkaan tapahdu vakavassa hengessä ja että sitä ei tule tulkita täysin vakavasti. (Ks. esim. Drew 1987; Keltner, Capps, Kring, Young ja Heerey 2001.) Tässä esimerkissä kiusoittelun resurssina käytetään Adan tekemää kielellistä virhettä. Kielellisen virheen korostamisella on mahdollista osoittaa, että ainakin kielellisesti Ada kuuluu eri ryhmään kuin muut keskustelijat. Tämä Adan kielellisen ”vajavaisuuden” osoittaminen on tässä ja muissa myöhemmin käsiteltävissä esimerkeissä kiusoittelun vakava puoli. Ada myös todennäköisesti tunnistaa, että kielellisesti hän ei kuulu samaan kategoriaan kuin kiusoittelija(t).

Tässä Adan, Simon ja Siirin keskustelussa vuorovaikutuksen kiusoitteleva luonne näkyy esimerkkisekvenssin alkupuolella heti siinä Simon vuorossa, jossa hän referoi omaa aikaisempaa puhettaan (r. 05–07). Kiusoittelu näkyy myös Siirin hymyssä (r. 14) sekä Simon korjausaloitteissa, joiden funktio näyttää olevan kielellisen virheen korostaminen eikä niinkään ymmärtämisen ongelman osoittaminen. Ada kuitenkin suuntautuu vuorovaikutuksen kiusoittelevuuteen selvästi vasta nauraessaan (r. 21) ja todetessaan sen jälkeen, että Simo on kuitenkin ymmärtänyt hänen puheensa (r. 25). Se, että Simo ja Siiri eivät yhdy Adan nauruun (rivillä 21), on olennaista, sillä se tekee kiusoittelun jatkamisen mahdolliseksi. Kiusoittelua ei voisi jatkaa pidemmälle, jos kaikki osallistujat jo tässä nauraisivat ja tunnustaisivat tilanteen humoristisen luonteen. Yhteinen nauru voisi olla haitallista kiusoittelun jatkamiselle siksi, että kiusoittelemiseen liit-

tyy olennaisena osana ”pokerinaamaisuus”: kiusoittelu tuotetaan vakavaa moodia jäljitellen (ks. Drew 1987; ks. myös Miller 1986: 209).

Esimerkin jatko osoittaa entistä selvemmin, että edeltävää korjausjaksoa ei tuotettu vakavassa mielessä intersubjektiivisuuden palauttamiseksi.

```

                * KATSOO LAUTASEENSA
25 Ada:      *kuitenkin ymmärrät niih [fh. heh eh
26 Siiri:    [niih. heh heh
27           (1.0)
                * ADA KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIMOON, SIMO KATSOO ETEENSA
28 Simo:    njä *°no mist° m: mitem mää
                *ADAN KATSE POIS SIMOSTA
29           voisi ymmärtää *sellase.
                * HEITTÄÄ PÄÄTÄÄN VÄHÄN TAAKSEPÄIN
30 Ada:    *eh. hä hä häh
31           (.)
32 Siiri:    em määkää ymmärrä unkarii.
33 Simo:    nii.
34           (0.4)
                * KATSE ETEENPÄIN
35 Ada:    *se ei ollut unkarii. eh heh [heh
                * KATSE LAUTASELLE
36 Simo:    [*n: @no ei se
37           ainakaa suomee ollu.@

```

Simo vakuuttaa liioitellen, että ei todellakaan ole voinut ymmärtänyt Adan puhetta (r. 28–29), koska se ei ole suomea (r. 36–37) eikä täten ole ymmärrettävissä. Ada nauraa jälleen reaktiona Simon liioittelevaan vuoroon (r. 30). Tuodessaan esiin käsityksensä siitä, että Adan käyttämä muoto ei ole suomea, Simo esiintyy suomen kielen eksperttinä, jolla on tarvittava tieto ja taito arvioida, millaiset muodot ovat suomea ja millaiset eivät. Samalla hän korostaa kielellistä yliver-taisuuttaan suhteessa Adaan, jonka lausumia hän on kykenevä arvioimaan. Simo kuitenkin tuottaa vuoronsa jälleen tavalla, joka osoittaa, että hän ei toimi täysin vakavassa moodissa. Erityisesti riveillä 36–37 olevan vuoron prosodia on huomionarvoinen. Vuorossaan Simo muuttaa hieman ääntään ja tuottaa vuoronsa inttävään sävyyn ja hyvin voimakkaasti. Äänen muuttamisen ja puheta-van muutosten on havaittu olevan yksi tyypillinen huumorin signaali (Haakana 1996; Haakana ja Visapää 2005; Mulkay 1988).

Vaikka *kasettaa*-muoto on jo paljastunut ”lipsahdukseksi” ja vaikka osallistujat ovat yhdessä selvittäneet, että Ada tarkoitti muodolla kasetteja, nostaa Simo virheellisen muodon uudelleen huomion kohteeksi toistamalla sen vielä kerran (r. 39). Toistoa seuraavista vuoroista on pääteltävissä, että toiston funktiona on tässä nimenomaan *kasettaa*-muodon nostaminen keskustelun aiheeksi. Tässä on siis kysymyksessä samanlainen ilmiö kuin edellisessä luvussa käsitel-yissä pitkissä sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa. Niissäkin ongelmailmauk-sesta keskusteltiin tai ainakin sen muotoon kohdistettiin huomiota varsinaisen korjaussekvenssin ratkettua. Tässä virheellinen muoto päättyy siis myös keskus-telun aiheeksi, mutta hieman eri tavalla kuin edellisen luvun tapauksissa.

36 Simo: ainakaa suomee ollu.@
 37 (0.4)
 38
 39 Simo: kasettaa.
 40 (.)
 * KATSOO ETEENSÄ * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SIMOON
 41 Ada: *[(kase- nii no helkkari okei) *eh heh heh]



42 Simo: { * KÄÄNTÄÄ KATSEENSA ADAAN, *PAINOTTAA" PUHETTA HIEMAN VASEMMALLA KÄDELLÄÄN
 * [ita- ita(.) *ITALia-s] }
 43 on semmonel lehti kun <kasetta dello sport.>
 * OSOITTAÄ SIMOA VASEMALLA KÄMMENELLÄÄN
 44 Ada: *↑Aha
 *PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN, KATSOO ADAAN
 45 Simo: hm pt. (.) *mut se ei o suomee.

Toistettuaan *kasettaa*-ilmauksen (r. 39) Simo liittää puheena olevan ongelmilmauksen tyystin uudenaikaiseen kontekstiin. Hän tiedottaa muille keskustelijoille, että Italiassa on lehti nimeltään "*Gazetta dello sport*" (r. 42–43). Tämän ilmoituksensa jälkeen hän vielä kerran toteaa, että lehden nimi ei kuitenkaan ole suomea. Näillä vuoroillaan Simo siis topikalisoii *kasettaa*-sanan sekä vahvistaa edelleen argumenttiaan siitä, että Adan käyttämä muoto ei ole suomea. Lisäksi hän tuo kielellistä kompetenssiaan esiin myös toisenlaisessa valossa: hän tietää italiankielisen lehden nimen ja osaa sanoa, että *kasettaa*-muoto kuuluu pikeminkin italian kuin suomen kieleen. Tässä Simon toiminta eli sen korostaminen, että Adan käyttämä muoto ei ole suomea, ja italiankielisen sanomalehden nimen mainostaminen tekee selväksi, että Simo ottaa Adan tekemästä virheestä kaiken mahdollisen ilon irti, huvittelee sen kustannuksella ja kiusoittelee Adaa.

Ada ei kuitenkaan jää sanattomaksi. Koko sekvenssin ajan Ada on osoittanut omalla tavallaan vastustavansa kiusoitteletta. Kun Simo ilmoittaa, että puheena oleva ongelmilmaus *kasettaa* kuuluu italiankielisen lehden nimeen, Ada pääsee osoittamaan italian taitonsa.

*PYÖRITTÄÄ PÄÄTÄÄN, KATSOO ADAAN
 45 Simo: hm pt. (.) *mut se ei o suomee.
 46 (0.4)
 47 Siiri: °hei:°
 * KATSE SIMOON, SIMO OTTAA SALAATTIA
 48 Ada: *>missä siedät että se on< dello
 49 (.) se oli oikei.
 * NYÖKKÄÄ VÄHÄN, VILKAISEE ADAN SUUNTAAN
 50 Simo: *kasetta dello sport.
 51 Ada: eh [heh heh
 52 Siiri: [>isi< jäiks vielä riisii.]

Ada kääntää keskustelun fokuksen *kasettaa*-sanasta *dello*-sanaan ja kysyy, miten on mahdollista, että Simo tietää, että italian kielessä tällaisessa kohdassa oikeanlainen artikkelin ja preposition yhdistelmä on juuri *dello* (r. 48–49). Tällä lausumallaan Ada osoittaa, että hän on italian kielessä tarpeeksi kompetentti arvioimaan, minkälaiset muodot ovat oikein ja minkälaiset eivät ole. Hän siis tekee samantyyppisen teon, minkä Simo teki asettuessaan arvioimaan Adan käyttämien muotojen suomen kielen mukaisuutta. Nyt arvioitava kieli ei kuitenkaan ole suomi vaan italia. Adan toiminnan voi nähdä kiusoittelun vastustamisena. Korostaessaan osaamistaan italian kielessä Ada vastustaa sellaisen henkilön roolia, jota kiusoitellaan kielitaidon puutteen tai virheellisten muotojen käyttämisen perusteella. Häntä ei tulisi kiusoitella, sillä hän on sentään kompetentti monessa kielessä – italian kielessä ehkä jopa osaavampi kuin muut läsnäolijat. *Kasettaa*-sanaan liittyvän korjaussekvenssin aikana Simo toimi opettajamaisesti takertuessaan Adan käyttämään ongelmalliseen muotoon ja ryhtyessään määrittelemään, onko se suomea vai ei. Tällainen toiminta korostaa keskustelijoiden epäsymmetrisiä rooleja: toinen on tietävämpi kuin toinen. Korostaessaan kompetenssiaan italian kielessä Ada kuitenkin osoittaa vastustavansa sitä, että hänet asetetaan opetettavan rooliin. Hän kääntääkin opettajan ja opetettavan roolit toisin päin ja kyseenalaistaa samalla Simon kielellisen ylivoimaisuuden.

Simo ei kuitenkaan suoraan vastaa Adan esittämään kysymykseen vaan reagoi siihen vain toistamalla italiankielisen sanomalehden nimen ja nyökkäämällä. Hän siis pitää edelleen kiinni omasta asiantuntijaroolistaan. Tämän jälkeen keskustelu kääntyy muutaman vuoron ajaksi ruokailutilanteeseen (r. 52–58). Rivillä 59 Ada palaa sanomalehtiäiheeseen ja tiedustelee Simolta, mikä vastaava lehti mahtaisi olla nimeltään Espanjassa. Adan kysymys on jälleen mahdollista kuulla Simon asiantuntijuutta haastavana. Samalla Adan kysymys vie keskusteluaihetta yhä etäämmäs ongelmallisesta *kasettaa*-muodosta. Pitkähkö tauon jälkeen Simo vastaa espanjankielisen lehden olevan *La repubblica*⁷⁸. Tämän jälkeen keskustelunaihe päättyy ja osallistujat alkavat puhua jääkiekon maailmanmestaruuskisoista. Jääkiekkokeskustelun jatkuttua hetken aikaa Ada kaataa lasiinsa mehua ja palaa vielä keskusteluun kielellisistä muodoista.

- *VILKAISEE SIMOON
 59 Ada: *mikä on sit espanjassa.
 60 (1.2)
 * OTTAA EDELLEEN SALAATTIA
 61 Simo: *LA republika.
 62 (2.0) ((Simo nostaa edelleen salaattia lautaselleen;
 Adan kasvoilla mieltäväinen ilme))
 63 Siiri: suomi hävis jääkieko, (.) °tiesitkø°.
- ((riveillä 64 – 102 keskustelijat puhuvat jääkiekosta))
- 103 (1.0) ((Ada kaataa mehua lasiinsa))
 * SULKEE MEHUPURKKIA
 104 Ada: *mä juon äppel tsuiss:iä
 105 (1.0)

⁷⁸ La Repubblica on kuitenkin todellisuudessa italialainen eikä suinkaan espanjalainen lehti.

* KATSOO ETEENSÄ
 106 Ada: *oliko oikein partitiivi. mhh. heh
 107 (.)
 108 Simo: mut ei se ylipäättään se sana ei ollu suamee.
 109 (3.0)
 110 Simo: partitiivi oli oikee.
 111 Ada: mm (.) tsuissia.

Ada siis itse nostaa kielelliset muodot uudelleen keskustelun kohteeksi kysymällä, onko hänen käyttämänsä *äppel tsuissia* -partitiivimuoto oikein (r. 104, 106). Tämä kysymys osoittaa sen, että Ada on myös metatasolla tietoinen siitä, mistä tätä edeltävässä korjaussekvenssissä oli kysymys. Hänelle ei korjaussekvenssin aikana suoraan sanottu, että hänen käyttämänsä muoto oli virheellinen, mutta siitä huolimatta hän on ymmärtänyt korjaustoiminnan johtuneen nimenomaan hänen tekemästään partitiivimuotoon liittyvästä virheestä. Samalla Adan vuoro osoittaa, että hän osaa keskustella kielestä myös kieliopillisin termein. Tämän lisäksi kysymyksen voi analysoida edelleen olevan tietynlaista vastakiusoittelua: nyt Ada itse nostaa näkyviksi ne roolit, jotka aikaisemmin nousivat esiin Simon toiminnan kautta. Ada itse tarjoaa käyttämänsä ilmausta Simon arvioitavaksi ja samalla siis osoittaa, että eksperttinä Simon täytyisi olla kykenevä arvioimaan, onko muoto norminmukainen vai ei. Simolla ei edelleenkään ole vaikeuksia toimia kielellisenä asiantuntijana. Hän ilmoittaa itsevarmasti, että taaskaan Adan käyttämä sana ei ole suomea, mutta myöntää kuitenkin partitiivimuodon olevan oikein. Tämän jälkeen puheenaihe vaihtuu.

Kasettaa-sekvenssin korjausjakso on rakenteeltaan toisen aloittama itsekorjaus. Korjaussekvenssi ei tässä liity intersubjektiivisuuden ylläpitoon tai palauttamiseen, niin kuin korjausjaksot yleensä, sillä tässä korjausaloitteen tuottajalla eli Simolla ei ole mitään todellista puheen vastaanottamisen ongelmaa. Esimerkin analyysi osoittaa, että korjauskeinostoa voidaan käyttää hyväksi myös muiden toimintojen tuottamiseen kuin yhteisen ymmärryksen palauttamiseen eli tässä tapauksessa kiusoitteluun. Varsinaisessa korjaussekvenssissä on kaksi korjausaloitetta, joista toinen on muodoltaan toiston ja kysymyssanan yhdistelmä (r. 13) ja toinen ongelmallisen ilmauksen toisto (r. 17). Kiusoitte-lusekvenssin korjausaloitteille on aineistossani ylipäättään tyypillistä juuri se, että ne on muotoiltu fokusoimaan ongelmalliseen ilmaukseen mahdollisimman tarkasti. Korjauksen ratkettua kasettaa-sekvenssi laajenee keskusteluksi korjauksen aiheuttaneesta ongelmasta. Keskustelun laajeneminen korjauksen luonteeseen ja sen aiheuttajaan vaikuttaa ehkä siihen, että korjaussekvenssi ei tässä jää välisekvenssiksi vaan muuttuu vuorovaikutuksen pääaiheeksi eikä siihen puheenaiheeseen, joka edelsi korjaussekvenssiä, enää palata. Toisaalta se, että korjaus ja siitä keskusteleminen muuttuu tässä vuorovaikutuksen päälinjaksi, saattaa olla seurausta myös siitä, että korjaus sai alkunsa erimielisyydestä (onko nauhoitettu paljon vai vähän), joka taas sijoittui edellisen topiikin loppupuolelle (puhelinkeskustelusta keskusteleminen). On todennäköistä, että keskustelijoilla ei enää ollut mitään syytä jatkaa edellistä topiikkia. Näin ollen heillä ei tässä korjaus-kiusoittelusekvenssissä ole edes tarvettakaan päästä takaisin keskustelun päälinjalle. Muissa myöhemmin analysoitavissa korjaus-kiusoitteluse-

sekvensseissä korjaussekvenssi on selvemmin välisekvenssi kuin tässä tapauksessa ja keskustelun päälinjalle siirtyminen lopettaa myös kiusoittelun.

Kiusoittelu, kielen opettaminen ja siitä neuvotteleminen, kenellä on kielellistä kompetenssia, kietoutuvat tämän katkelman aikana hyvin läheisesti toisiinsa. Kielellisen kompetenssiin tai sen puutteeseen orientoidutaan sekvenssin aikana moneen otteeseen. Simo orientoituu Adan kielitaidon puutteeseen kiinnittämällä korjausaloitteillaan huomiota tämän tuottamaan virheelliseen muotoon. Tehdessään näin ja korostaessaan sitä, että Adan käyttämä muoto ei ole suomen kielen mukainen, Simo ottaa itselleen suomen kielen ekspertin roolin. Kiinnostavaa on kuitenkin se, että kakkoskielinen puhuja Ada ei aivan muutta mutkitta hyväksy sitä opetettavan roolia, joka hänelle keskustelussa osoitetaan. Hän ei siis antaudu opetuksen kohteeksi vaan osoittaa monin eri tavoin ymmärtävänsä, mikä hänen tuotoksessaan oli ongelmallista, ja vastustavansa opetettavan ja kiusoiteltavan roolia kääntämällä puhujaidentiteetit pääläelleen ja ryhtymällä puolestaan arvioimaan äidinkielen puhujan Simon kielenkäyttöä. Hän päivittelee, miten voi olla mahdollista, että Simo osaa tuottaa italiankielisen muodon oikein. Lisäksi hän haastaa Simon eksperttiasemaa kysymällä, tietääkö tämä, minkänimisiä sanomalehtiä Espanjassa luetaan. Sekvenssin loppupuolella Ada vielä pyytää muita osallistujia arvioimaan, onko hänen käyttämänsä *äppel tsuissia* -partitiivimuoto oikein tuotettu. Pyytäessään muita arvioimaan käyttämänsä muodon oikeellisuutta Ada osoittaa, että hän ei koe ongelmalliseksi sitä, että muut kiinnittivät huomiota hänen käyttämäänsä muotoon aikaisemmin keskustelussa. Pikemminkin hän on valmis tuottamaan monimutkaisen partitiivimuodon uudelleen ja asettamaan sen läsnäolijoiden arvioitavaksi. Tällainen kielellisistä tiedoista ja taidoista neuvotteleminen ja niillä kiusoittelu osoittaa, että kielellinen kompetenssi ei ainakaan vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltuna ole mikään staattinen ja valmis konstruktio. Pikemminkin käsitys siitä, kuka on kielellisesti kompetentti, saa sisältönsä keskustelun kuluessa ja voi muuttua keskustelun edetessä. Kielellisen ekspertin roolista voidaan neuvotella ja sitä voidaan jopa vastustaa. Ada vastustaa sekvenssissä opetuksen kohteeksi joutumista, ja tämä vastustus on olennainen osa sitä kiusoittelutoimintaa, mikä sekvenssissä on meneillään. Kiusoittelun täytyy olla yhdessä rakennettua ja keskustelijoiden yhdessä tuottamaa, jotta se voisi onnistua. Vastustamalla kiusoittelua Ada siis samalla osallistuu sen tuottamiseen.

Esimerkistä näkyy selvästi se, että Ada tulee korjausjakson aikana tietoisesti tekemästään virheestä sekä siitä, että virhe liittyi nimenomaan partitiivimuodon tuottamiseen. Oppimisen kannalta olennaisinta tässä esimerkissä ei ehkä kuitenkaan ole partitiivimuodon rakentumisesta tietoiseksi tuleminen. Voidaan ajatella, että Adan vaihto-oppilasperhe on hänen ensisijainen kieliyhteisönsä Suomessa. Näin ollen hänen on tärkeää oppia kommunikoimaan tavalla, joka on odotuksenmukainen ja hyväksytty nimenomaan tässä kielenkäyttöyhteisössä. Kieliyhteisön jäseneksi kasvaminen tarkoittaa yhteisölle ominaisten vuorovaikutusresurssien käyttöön ottamista. Kiusoittelu ja leikittely näyttää olevan tälle kieliyhteisölle ominaista toimintaa. Sekvenssin aikana Ada varmas-

ti saa kokemusta kiusoittelun tunnistamisesta sekä siitä, miten kiusoitteluun reagoidaan ja miten sitä vastustetaan. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tehty havaintoja esimerkiksi siitä, miten vanhemmat sosiaalistavat kiusoittelun avulla lapsiaan sen yhteisön kommunikointitapoihin, jossa he elävät. Kiusoittelu on aikuisille myös keino kontrolloida lastensa käyttäytymistä sekä pitää heidän kanssaan hauskaa. (Schieffelin 1986; Eisenberg 1986.) Kiusoittelun avulla lapsia voidaan myös opettaa pitämään puoliaan kiusoittelijaa vastaan itsenäisesti (Miller 1986: 204–205). Tässä luvussa käsiteltävät kiusoittelutapaukset ovat siis esimerkkejä myös siitä, miten tietyn yhteisön noviisijäsentä ”koulutetaan” yhteisön tavoille. Kiinnostavaa on se, että tämän kieliyhteisön äidinkielisten puhujien toiminnassa ja yhteisön jäsenyydestä neuvottelussa nimenomaan kielellä on keskeinen rooli.

6.1.2 Huomio ääntämisessä

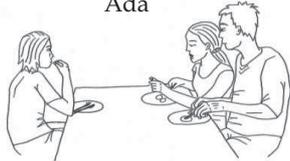
Kasettaa-esimerkissä ongelmailmauksena käsiteltiin sanaa, jossa kakkoskielinen puhuja oli liittänyt partitiivin sijapäänteen virheelliseen sanavartaloon. Seuraavissa kahdessa esimerkissä ongelmaksiksi nostetaan kakkoskielisen puhujan ääntämys. Ongelmailmauksessa esille nostettava ”virhe” on myös näissä tapauksissa ymmärtämisen kannalta merkityksetön. Ensimmäisessä ääntämiseen liittyvässä korjausjaksossa keskustelevat Simo, Siiri ja Ada. Ada on jälleen kiusoitte- lujen kohteena mutta pääasiallisena kiusoittelijana toimii tällä kertaa Siiri. Ennen tätä keskustelunkatkelmaa keskustelijat ovat puhuneet Siirin yhteiskuntaopin kokeesta. Esimerkin ensimmäisellä rivillä puheenaihe muuttuu, kun Ada esittää syömäänsä ruokaan liittyvän kysymyksen, joka johtaa korjaussekvenssiin. Myös tämän korjausjakson analyysissä osallistujien kehollisella toiminnalla on olennainen merkitys, joten esitän analyysissä kuvat niistä kohdista, joissa kehollinen toiminta on huomionarvoista.

(6.2) Ada, Simo ja Siiri, Kalkkuna

Siiri



Ada

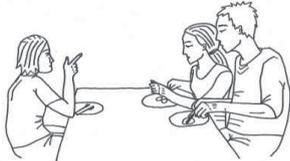


Simo

* ADA VILKAISEE VUORON ALUSSA SIMON LAUTASELLE;
SIMO VILKAISEE KANAA-SANAN KOHDALLA ADAN LAUTASELLE

01 Ada: [*onks se kalkuna (.) tai kanaa.]
02 (.)
03 Simo: joo.



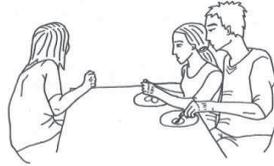


*KATSOO SUORAAN ADAAN;
TOISEN MIKÄ-SANAN KOHDALLA OSOITTA A DAA OIKEAN KÄDEN ETUSORMELLA;
ADAN KATSE ON EDESSÄ OLEVASSA LAUTASESSA

04 Siiri: *m_i↑kā, [(.) m_ikä se e_ka oli.]
05 (0.4)

06 Ada:
07

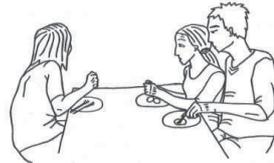
*KATSOO SIIRIIN: KATSOVAT TOISIAAN
*kalkuna.
(.)



* VUORON LOPUSSA KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN NIIN ETTÄ OIKEANPUOLEINEN KORVA ON ENEMMÄN ADAN SUUNTAAN JA KUROTTUU ADAA KOHTI;
KATSOO EDELLEEN ADAAN

08 Siiri:
09

[>hm?<*]
(.)



*KOHOTTAA KULMAKARVOJAAN VUORON LOPUSSA;
KATSE KOKO AJAN SIIRIIN

10 Ada:
11

[*°kalk(k)una°?
(.)

* KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SUORAAN ADAAN; KATSOVAT TOISIAAN

12 Siiri:
13

sano viä kovaa*.
(.)



*KATSOO SIIRIIN JA KUROTTAUTUU VÄHÄN TÄTÄ KOHTI
* SIMO KÄÄNTÄÄ KATSEENSA LAUTASELTAAN ADAAN

14 Ada:
15

[*gh >°he he he heh .hhh *eh. .H °< kalk(k)una.]
(.)

16 Siiri:
17

>se on< kalk-kuna.
(0.4)

* ADAN KATSE KÄVÄISEE VUORON ALUSSA SIMOSSA,
JOKA ON KATSONUT HÄNTÄ RIVILTÄ 14 ALKAEN

18 Ada:

*niin ↑kalkkuna.

* ADAN KATSE SIMOON

19 Simo:

[siin o kolme koota*.

20 Siiri:

[(sä sanoit)

21 Siiri:

>sä< s:anoit kaakuna.

*ADAN KATSE SIIRIIN

* KATSE YLÖSPÄIN, HYMYILEVÄ ILME;
NAURAHTAA SUU KIINNI

22 Ada:

*kalk-kuna. (.) [*hhhhm. hf.

23 Siiri:

[fkaakunah.ɛ

24

(.)

* ADAN KATSE SIMOON

25 Ada:

*onko [kalku-



* LAITTAA KÄDET SIVUILLEEN IKÄÄN KUIN LINNUN SIIVIKSI
JA HEILUTTAA NIITÄ LAULUNSA TAHTIIN
* ADAN KATSE SIIRIIN

26 Siiri:

[*[@kalkuna *kalkuna kalkunA:↑@ ((lulaen))]

27 Siiri:

[son kalkkuna.

28 Simo:

[oli kalkkunaa joo.

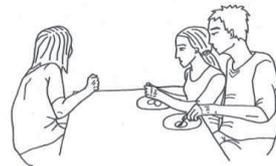
Esimerkin ensimmäisessä vuorossa Ada aloittaa uuden puheenaiheen kysymyksellä, joka hahmottuu disjunkttiiviseksi vaihtoehtokysymykseksi, vaikka hänen käyttämänsä *tai*-konjunktio onkin sikäli norminvastainen, että yleensä vastaavanlaisissa vaihtoehtokysymyksissä käytetään *vai*-konjunktia. Toisaalta kysymys on mahdollista tulkita myös yksinkertaiseksi vaihtoehtokysymykseksi, johon oletuksenmukainen vastaus on kyllä tai ei, eli kysymykseksi siitä, onko tarjolla oleva liha joko kalkkunaa tai kanaa. Kysymystä seuraa mikrotauko, jonka jälkeen Simo tuottaa vastaukseksi kysymykseen *joo*-partikkelin (r. 02). Simo siis näyttää käsittelevän Adan kysymystä yksinkertaisena kyllä tai ei -tyyppisenä vaihtoehtokysymyksenä eikä niinkään tiedusteluna siitä, kumpaa lihaa he ovat syömässä. On kuitenkin oletettavampaa, että Ada haluaa tiedustella keskustelukumppaneiltaan nimenomaan sitä, kumpaa liha on, koska hyvin todennäköisesti hän on tunnistanut syömänsä lihan vaaleaksi lihaksi, joka on joko kalkkunaa tai kanaa. Tämän vuoksi Simon vastauksen voi analysoida olevan jo jonkinlainen reaktio Adan tekemään kysymyksen rakenteeseen liittyvään virheeseen (eli *tai* ja *vai*-partikkeleiden sekoittamiseen): *joo*-vastauksellaan hän suuntautuu ehkä sen osoittamiseen, että Adan kysymyksensä oli jotakin virheellistä.

Simo ei kuitenkaan pääse projektissaan pidemmälle, sillä Siiri ottaa vuoron itselleen ja tekee seuraavassa vuorossa korjausaloitteen, joka kohdistuu Adan vuoron ensimmäisen vaihtoehtoiseen elementtiin eli *kalkuna*-sanaan (r. 04). Siirin vuoro alkaa kysymyssanalla *mikä*. *Mikä* on sana, joka kohdistuu johonkin yksikölliseen tarkoitteeseen, mistä syystä se on tässä kontekstissa yksinään epämääräinen, joskin viestii kuitenkin siitä, että jokin asia Siirille on jäänyt epäselväksi Adan vuorossa. Mikrotauon jälkeen Siiri kuitenkin tarkentaa vuoroaan ja kysyy *mikä se eka oli*. Siirin tuottama korjausaloite on siis muodoltaan kysymys, joka kohdistuu selvästi Adan esittämistä vaihtoehtoista ensimmäiseen eli *kalkuna*-sanaan. Kuten edellä käsitellyssä kasettaa-esimerkissä, myös tässä sekvenssin ensimmäinen korjausaloite on siis muodoltaan sellainen, että se osoittaa hyvin selvästi, mihin ongelmavuoron elementtiin ongelma liittyy. Korjausaloitetta tuottaessaan Siiri osoittaa Adaa oikean kätensä etusormella. Tämä ele korostaa sitä, että vuoro on Adalle suunnattu ja odottaa häneltä reaktiota.

On kuitenkin syytä pohtia, miksi Siiri ylipäätään tuottaa tällaisen korjausaloitteen ja miksi hän tuottaa sen juuri tässä. Adan vuorossa on mukana monia nonverbaalisia ja verbaalisia elementtejä, jotka tukevat vuoron ymmärrettävyyttä: *Se*-pronomini ja lautaseen suunnattu katse viittaavat selvästi ruokaan, jota keskustelijat ovat syömässä. *Kana*-sanan partitiivimuoto on tuotettu aivan oikein. Jos vaihtoehtokysymyksen toinen vaihtoehto on kana ja puhutaan ruokana olevasta lihasta, on melko todennäköistä, että toinen vaihtoehto on samantyyppisen kategoriaan kuuluva kalkkuna. *Tai*-konjunktia Ada käyttää vuorossaan norminvastaisesti. Lisäksi hän ääntää *kalkkuna*-sanan vähän tavallisesta poikkeavalla tavalla siten, että sanan sisällä oleva pitkä *k*-äänne ääntyy hivenen liian lyhyenä. Nämä ovat kuitenkin pieniä ongelmia, jotka eivät selvästi vaikuta

hänen vuoronsa ymmärrettävyyteen. Adan vuorossa ei siis näytä olevan mitään sellaista, mikä olisi omiaan aiheuttamaan suuria ymmärrysongelmia. Näin ollen jo tässä nousee esiin mahdollisuus, että korjausaloite tuotetaan jotakin muuta päämäärää varten kuin ymmärrysongelmien selvittämiseksi. On toki mahdollista, että kysymys olisi vain siitä, että Siiri ei ole kuullut Adan lausuman ensimmäistä vaihtoehtoa. Kuulemisen ongelma näyttää kuitenkin epätodennäköiseltä, kun sekvenssiä analysoidaan eteenpäin. Siirin korjausaloite on muodoltaan sellainen, että sen jälkeen odotuksenmukainen vuoro on nimenomaan sen elementin toisto, johon korjausaloite fokusoiti. Korjausaloitetta seuraavan pienen tauon jälkeen Ada toistaakin *kalkuna*-sanana (r. 06). Samalla hän toistaa sen pienen ääntämisen ongelman, jonka hän teki myös ongelma vuorossa.

06 Ada: *kalkuna.
07 (.)



* VUORON LOPUSSA KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN NIIN ETTÄ OIKEANPUOLEINEN KORVA ON ENEMMÄN ADAN SUUNTAAN JA KUROTTUU ADAA KOHTI; KATSOO EDELLEEN ADAAN

08 Siiri: { >hm?<* }
09 (.)



* KOHOttAA KULMAKARVOJAAN VUORON LOPUSSA; KATSE KOKO AJAN SIIRIIN

10 Ada: { *°kalk(k)una°? }
11 (.)

* KÄÄNTÄÄ KATSEENSA SUORAAN ADAAN; KATSOVAT TOISIAAN

12 Siiri: sano viä kovaa*.
13 (.)

* KATSOO SIIRIIN JA KUROTTAUTUU VÄHÄN TÄTÄ KOHTI

* SIMO KÄÄNTÄÄ KATSEENSA LAUTASELTAAN ADAAN

14 Ada: *gh >°he he he heh .hhh *eh. .H °< kalk(k)una.

Ongelmallisen elementin toisto ei kuitenkaan Siirin toiminnasta päätellen riitä poistamaan olemassa olevaa ongelmaa, sillä Adan toistoa seuraavassa vuorossa Siiri tekee uuden aloitteen korjaukseen. Siirin tuottama toinen korjausaloite (r. 08) on nousevalla sävelkululla tuotettu *hm*-äännähdys. *Hm*-äännähdystä voidaan käyttää vuorovaikutuksessa todennäköisesti moneenkin eri tehtävään. Tässä kuitenkin äännähdyksen sävelkulku ja sen kanssa samanaikainen Siirin nonverbaalinen toiminta osoittavat, että äännähdyksen tehtävä on toimia korjausaloitteena. Vuoroa tuottaessaan Siiri kurottuu Adaa kohti (Ada istuu pöydän toisella puolella) ja kääntää oikeanpuoleisen korvansa hieman enemmän Adan suuntaan. Tämä ele näyttää siltä kuin Siiri haluaisi osoittaa, että ei ole kuullut Adan tuottamaa vuoroa kunnolla. Tällainen *hm?*-korjausaloite on avoin korjausaloite eikä se tarkemmin spesifioi sitä, mikä edellisessä vuorossa oli ongelmallista. Tässä tapauksessa edellisessä vuorossa ei kuitenkaan ollut mitään

muuta kuin Adan toistama *kalkuna*-ilmaus, joten on selvää, että korjausaloite osoittaa juuri tuon ilmauksen uudelleen ongelmalliseksi.

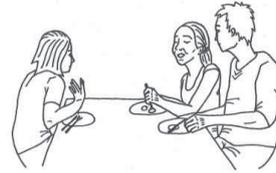
Aikaisemmassa korjausaloiteketjuja koskeneessa tutkimuksessa on tehty sellainen havainto, että yleensä toisiaan seuraavat samaan ongelmaan kohdistuvat korjausaloitteet muuttuvat muodoltaan ”vahvemmiksi” sekvenssin edetessä (Schegloff ym. 1977: 369; Schegloff 2000: 212–216). Tämä tarkoittaa sitä, että yleensä aina seuraava korjausaloite osoittaa edellistä tarkemmin sen, mikä ongelmavuorossa tarkalleen ottaen oli ongelmallista. Tässä sekvenssissä tilanne ei kuitenkaan ole näin, vaan ensimmäinen korjausaloite (*mikä se eka oli*) on periaatteessa muodoltaan vahvempi eli osoittaa tarkemmin ongelman kuin toinen *hm*-muotoinen korjausaloite. Tällainen korjausaloitteiden järjestys on tässä mahdollinen kuitenkin sen vuoksi, että *hm*-aloitetta edeltävässä vuorossa on vain yksi elementti, joten on selvää, mihin ilmaukseen korjausaloite kohdistuu. Toisaalta tällainen korjausaloitteiden ”epätyypillinen” järjestys voi olla myös tarkoituksellista tässä sekvenssissä. Avoimen *hm*-korjausaloitteen sijaan Siiri voisi tässä esimerkiksi toistaa ongelmallisen *kalkuna*-ilmauksen. Jos hän toistaisi ilmauksen ja ääntäisi sen samalla tavalla ”väärin” kuin Ada, osoittaisi hän kuitenkin selvemmin sen, mikä ongelmallisuudessa on ongelmallista. Hän voisi myös kysyä ”*mikä kalkuna*”. Nämä molemmat vaihtoehdot saattaisivat kuitenkin johtaa toisenlaiseen korjaukseen kuin ongelmallisen ilmauksen toistoon. Myöskään ymmärrysehdokas ei ole mahdollinen vaihtoehto, jos keskustelijoiden tavoitteena ei ole ymmärtämisen ongelman selvittäminen vaan pikemmin kiusoittelu ja opettaminen kiusoittelun keinoin. Jos siis Siirin tavoitteena on se, että Ada vielä kerran toistaa virheen, tai se, että sekvenssi edelleen pitenee, on avoin korjausaloite tässä toimivin ratkaisu. Tässä kontekstissa Siiri saa avoimen korjausaloitteen avulla Adan toistamaan ongelmallisen ilmauksen vielä kerran.

Ada toimiikin Siirin toisen korjausaloitteen jälkeen täysin odotuksenmukaisesti ja toistaa uudelleen *kalkuna*-ilmauksen (r. 10). Hän painottaa edelleen sanan alkuosaa, mutta tuottaa sanan tällä kertaa hyvin hiljaisella äänellä, hivenen epävarmasti. Myös sävelkulku on erilainen kuin edellisessä toistossa, sillä Ada tuottaa tällä kertaa *kalkkuna*-sanana nousevalla intonaatiolla. Nouseva intonaatio osoittaa sen, että Ada alkaa olla tässä vaiheessa sanasta hieman epävarma. Toistaessaan sanan hän samalla katsoo Siiriin ja kohottaa kulmakarvojaan. Katse ja nouseva intonaatio yhdessä saavat toiston vaikuttamaan siltä kuin Ada hakisi sille vahvistusta Siiriltä. Ada siis näyttää viimeistään tässä vaiheessa selvästi huomanneen, että hänen tuottamassaan *kalkuna*-muodossa on Siirin mielestä jotakin ongelmallista.

Toinenkaan toisto kuitenkaan ei tyydytä Siiriä, sillä hän ei vahvista sitä. Sen sijaan hän tarttuu toiston hiljaiseen äänenvoimakkuuteen ja pyytää Adaa sanomaan ilmauksen vielä kerran ja tällä kertaa kovalla äänellä (r. 12). Tätä Siirin vuoroa voi pitää sekvenssin kolmantena korjausaloitteena. Vuoro osoittaa myös sen, että Siirin tavoitteena on saada Ada toistamaan ongelmallinen ilmaus mahdollisimman monta kertaa. Tällainen suora toistopyyntö, jossa keskustelu-

kumppania pyydetään suoraan toistamaan edellinen vuoro ja vielä kovemmalla äänellä, on opettajamainen (ks. Seedhouse 2004: 165).

Ada reagoi Siirin kolmanteen toistopyyntöön naurulla. Ada nauraa yksin eivätkä muut keskustelija yhdy hänen nauruunsa. Naurulla on tässä (samoin kuin edellisen esimerkin hieman vastaavassa kohdassa) ainakin kaksi tehtävää: toisaalta se lieventää jo hieman kiusalliseksi muuttumassa olevan tilanteen jännitettä ja toisaalta se osoittaa, että Ada on ymmärtänyt, että meneillään oleva korjaussekvenssi ei ole ihan vakavamielinen vaan että korjausaloitteilla on jokin muu tehtävä kuin ymmärrysongelmien osoittaminen ja ratkominen. Naurettuun hetken aikaa Ada kuitenkin tekee niin kuin Siiri on pyytänyt eli toistaa *kalkkuna*-ilmauksen vielä kerran kovemmalla äänellä (r. 14). Edelleen Ada kuitenkin tuottaa sanan sisällä olevan pitkän *k*-äänteen hieman liian lyhyenä. Toisin kuin *kasetta*-esimerkissä tässä tapauksessa Ada ei siis itse pysty korjaamaan tuottamaansa Siirin ”puutteelliseksi” nostamaa muotoa. Ja ilmeisesti juuri tämä motiivi Siirin seuraavaa vuoroa, jossa tämä ohjeistaa Adaa siitä, miten kyseinen sana tulisi ääntää (r. 16).



*KATSOO SIIRIIN JA KUROTTAUTUU VÄHÄN TÄTÄ KOHTI
* SIMO KÄÄNTÄÄ KATSEENSA LAUTASELTAAN ADAAN

- 14 Ada: *gh >^ohe he he heh .hhh *eh. .H [°< k_{alk}(k)una.]
15 (.)
16 Siiri: >se on< k_{alk}-kuna.
17 (0.4)
* ADAN KATSE KÄVÄISEE VUORON ALUSSA SIMOSSA,
JOKA ON KATSONUT HÄNTÄ RIVILTÄ 14 ALKAEN
18 Ada: *niin ↑k_{alk}kuna. * ADAN KATSE SIMOON
19 Simo: [siin o k_{ol}me k_{oota}*.
20 Siiri: [(sä sanoit)
21 Siiri: >sä< s:anoit ka_{ak}kuna.

Siirin vuoro rivillä 16 on toisen korjaus, sillä vuorossaan Siiri osoittaa Adalle, miten *kalkkuna*-sana tulisi ääntää. Tuottaessaan vuorossaan *kalkkuna*-sanan vielä kerran hän osoittaa tyytymättömyytensä Adan edeltäviin toistoihin. Hän painottaa *kalkkuna*-sanan ensimmäistä tavua ja suorastaan venyttää sanansisäistä pitkää *k*-äännettä niin, että sanan rakenne ja erityisesti sanasisäinen kaksoiskonsonantti tulee esiin hyvin selvästi. Osoittaessaan näin selvästi sen, että Adan ääntämyksessä on ollut ongelmia, Siiri tässä selvästi toimii suomen kielen eksperttinä ja suuntautuu asiantuntijuuteensa, jota hänellä on suomen kielen ääntämyksestä. Ohjeistaessaan Adaa tällä tavalla Siiri samalla suuntautuu Adaan vähemmän tietävänä ja osaavana osapuolena.

Ada ei kuitenkaan tässäkään esimerkissä suoraan suostu opetettavan rooliinsa. Hän aloittaa seuraavan vuoronsa *niin*-partikkelilla, jonka perään hän tuottaa *kalkkuna*-sanan vielä kerran ääntäen sen tällä kertaa ihan norminmukai-

sesti. Tämä vuoro osoittaa selvää samanmielisyyttä Siirin edeltävän vuoron kanssa ja tuntuu siis viestivän sitä, että nimenomaan *kalkkuna* on se sana, jota Ada on koko ajan toistellut. Hän ei siis tällä vuorollaan millään tavalla ”myönä” tehneensä virhettä vaan osoittaa osaavansa ääntää sanan ihan norminmukaisesti ja antaa myös ymmärtää olevansa Siirin kanssa ihan samaa mieltä kyseisen sanan ääntöasusta.

Siiri ja Simo eivät kuitenkaan hyväksy Adan vuoron implikaatiota, vaan osoittavat seuraavissa vuoroissaan entistä selvemmin sen, mikä Adan *kalkkuna*-sanan ääntämyksessä oli heidän mielestään pielessä. Ensiksi Simo selittää, että *kalkkuna*-sanassa on kolme *k*-kirjainta (r. 19). Tämä vuoro sanallistaa sen asian, jonka myös Siiri toi esiin korjausvuorossaan rivillä 16 painottaessaan sanansisäistä pitkää *k*-äännettä. Siiri vielä jatkaa ongelman eksplikointia matkimalla liioitellen sitä tapaa, jolla Ada hänen mukaansa on tämän ongelmallisen ilmauksen tuottanut: *kaakuna*. Prosodisen jäljittelyn ja imitoinnin on havaittu olevan yksi kiusoittelemisen tapa vuorovaikutuksessa (ks. Sacks 1992a: 479–482; Tainio tuossa; Couper-Kuhlen 1996.)

```

21 Siiri:      >sä< s:anoit kaakuna.
               *ADAN KATSE SIIRIIN
               * KATSE YLÖSPÄIN, HYMYILEVÄ ILME;
               NAURAHTAA SUU KIINNI
22 Ada:      *kalk-kuna. (.) [*hhhm. hf.
23 Siiri:      [fkaakunah.ɛ
24            (.)
               * ADAN KATSE SIMOON
25 Ada:      *onko [kalku-
               * LAITTA KÄDET SIVUILLEEN IKÄÄN KUIN LINNUN SIIVIKSI
               JA HEILUTTAA NIITÄ LAULUNSA TAHTIIN
               * ADAN KATSE SIIRIIN
26 Siiri:      *[@kalkuna *kalkuna kalkunA:↑@ ((laulaen))
27 Siiri:      [son kalkkuna.
28 Simo:      [oli kalkkunaa joo.

```

Siirin imitointivuoron (r. 21) jälkeen Ada tuottaa *kalkkuna*-sanan vielä kerran norminmukaisessa asussa (r. 22). Tätäkin toistoa voi tässä kontekstissa pitää jonkinlaisen ”puolustautumisena”, sillä se asettuu vastakkain edellisen vuoron kanssa ja osoittaa, että Ada kyllä tietää, miten kyseinen sana kuuluu ääntää, ja osaa myös ääntää sen oikein. Toiston jälkeen Ada vielä naurahtaa hymyillen, mikä edelleen osoittaa sen, että hän on tietoinen tämän vuorovaikutustilanteen luonteesta: kinastelua ei käydä mitenkään vakavassa moodissa vaan humoristisesti. Myös Siirin tätä seuraava toiminta on selvästi ei-vakavassa moodissa tuotettua: hän matkii Adan ääntämystä vielä kertaalleen (r. 23) ja alkaa sen jälkeen laulaen toistella *kalkuna*-sanaa ja heilutella käsiään sivuilla linnun siipien tapaan. Samaan aikaan Ada aloittaa rivillä 25 uudelleen sen kysymyksen, jolla koko sekvenssi alkoi. Hän siis pyrkii siirtämään keskustelun fokuksen pois korjaussekvenssistä alkuperäiseen kysymykseensä. Sekä Simo että Siiri vastaavat Adan kysymykseen vahvistamalla, että heidän syömänsä liha on nimenomaan kalkkunan lihaa, minkä jälkeen sekvenssi päättyy.

Tämä esimerkki on monella tapaa samantyyppinen kuin edellä käsitelty *kasettaa*-esimerkki. Molemmissa tapauksissa äidinkielen puhuja kiinnittää

huomionsa kakkoskielisen puhujan tekemään ymmärtämisen kannalta mitätönmään virheeseen. Kielellinen virhe mahdollistaa sen, että kakkoskieliseen puhujaan liitetään kiusoitellen kieltä kunnolla taitamattoman eli kielellisesti ei-kompetentin henkilön kategoria. Kiinnittämällä huomionsa Adan tekemään kielivirheeseen Simo ja Siiri tekevät selväksi, että ainakin kielellisesti he kuuluvat eri ryhmään kuin Ada. Äidinkielliset puhujat ottavat kiusoittelevuokseissa itselleen kielen opettajan roolin ja ohjailevat vuorovaikutusta niin, että jaksoista muodostuu arkisen vuorovaikutuksen lomaan pieniä kielen ”oppitunteja”, vaikkakin huumorimielessä tuotettuja. Kiusoittelevuokseissa kiusoiteltava tulee tietoiseksi tekemästään virheestä, mikä voi edesauttaa oppimista. Olennaista on kuitenkin myös se edelläkin todettu asia, että kiusoittelevuokseissa käytetään näissä sekvensseissä yhtenä tapana sosiaalistaa kakkoskielistä puhujaa kieliyhenteisön tavoille. Tässä sosiaalistamisessa nimenomaan kieli ja oikeanlainen ääntämys saa keskustelijoiden toiminnassa keskeisen osan.

Seuraava esimerkki konkretisoi vielä edellisiä esimerkkejä selvemmin sitä, millaisia oppimisvaikutuksia kiusoittelevuokseilla voi vuorovaikutuksessa olla. Esimerkissä keskustelevat jälleen Ada ja Simo. Esimerkki on monella tavalla samanlainen kuin edellä käsitellyt tapaukset: myös tässä äidinkiellinen puhuja kiinnittää huomionsa ei-äidinkiellisen puhujan ääntämyksessä olevaan pieneen poikkeamaan ja ryhtyy kiusoitellen opettamaan tätä. Esimerkissä Ada istuu ruokapöydän ääressä ja kertoo koulupäivänsä tapahtumista. Simo on laittamassa ruokaa, mutta lähes koko tämän esimerkin ajan hän etsii jotakin Adan takana olevasta kaapista ja on selin Adaan. Keskustelijoiden välillä ei siis juurikaan ole katsekontaktia esimerkin aikana. Adalla on pöydällä edessään koulupapereita. Hän silmäilee yhtä papereista ja alkaa sitten puhua siitä Simolle.

(6.3) Ada and Simo, Romma

```

* SIMO TUTKII ADAN TAKANA ASTIAKAAPPIA;
  ADA KUMARTUU EDESSÄÄN OLEVAN TEKSTIN PUOLEEN
01 Ada: *täm[ä joka ] kirjoitti tämän tekstin,
02 Simo: [hh. ]
03 Ada: on angkela, (.) (nok) antoonio,
04      (.) joka on, (.) rooman yliopistossa.
05      (.)
→ Simo: *missä,
07      (.)
* ADAN KATSE EDELLEEN TIIVISTEN PAPERIEISSA
08 Ada: *roo:an yliopistossa?
09      (.)
10 Simo: siis roo:man.
11      (.)
* ADAN KATSE PAPERIEISSA; SIMO TUTKII EDELLEEN KAAPPIA
12 Ada: *ja hän opet- (.) room- roo:a niim mä sanoi,
* KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN HIEMAN ADAN SUUNTAAN
13 Simo: *sä sanoit rooman.
14 Ada: fno em mä sanonuf.=
15 Simo: =sanoit rooman [romma
      [* HYMYILEE; KATSE KÄÄNTYY VÄHÄN SIMON SUUNTAAN,
      EIVÄT KUITENKAAN KATSO SUORAAN TOISIAAN
16 Ada: [*naa mite o (.)
17      tietää et em mä [sanonuh

```

18 Simo: [mitä<
 19 (.)
 20 Simo: tse voidaan tarkistaa.
 21 Ada: fniim me voidaahf eh eh

(riveillä 22 - 39 keskustelua italianopettajasta)

40 Ada: * TASOITTAAPAPERIEITA PÖYTÄÄ VASTEN JA KATSOO NIITÄ TARKASTI
 * .hhh >ja ja ja ja< niin ja sit luka sanoo, (.)
 41 et [hänellä
 * SIMO ON KUMARTUNUT KAAPPIA KOHDEN; SELKÄ ADAAN PÄIN
 42 Simo: * [=no mitä luka nyt sanoo.
 43 Ada: nii, (.) .h et (.) hänellä on yks tämmöne kaveri
 44 joka, (.) he olivat yhdensä sielä, (0.4)
 45 Simo: [°(usas)°]
 * KÄÄNTÄÄ KATSETTAAN SIMON SUUNTAAN,
 JOKA EDELLEEN SIIRTELEE TAVAROITA KAAPISSA
 46 Ada: * [ö] junior haik skoolis
 47 (0.4) ((Simo kävelee kaapilta pöydän luo))
 * KATSOO ADAAN JA ASTELEEE SAMALLA PÖYDÄN TOISEEN PÄÄHÄN;
 MYÖS ADA KATSOO SIMOON

→ Simo: *missä.
 49 Ada: tsunior hai[skoolis
 50 Simo: [nii missä.=
 * KATSOVAT TOISIAAN; ADA NYÖKKÄÄ HIEMAN
 =*japanissa.
 51 Ada: (0.4) ((Ada kääntää katseensa papereihinsa))
 52
 53 Ada: .hh hänen [nimensä
 [* SIIRTELEE PURKKEJA PÖYDÄLLÄ
 54 Simo: [*se o amerikkalainen koulu
 * ADA KATSOO SIMOON
 55 junior hai sku*.
 56 (.)
 57 Ada: †aa japanissa sanotaam myös:=
 58 Simo: =ai jaa.

Esimerkin ensimmäinen vuoro on Adan vuoro, josta muodostuu myös tämän esimerkin ongelmavuoro. Vuoro aloittaa laajempaa kertomusta, jossa Ada ei kuitenkaan pääse kovin pitkälle, koska Simo tekee heti seuraavassa vuorossa aloitteen korjaukseen kysymyssanalla *missä* (r. 07). Kysymyssana kuulostaa sävelkulultaan kysyvältä: se alkaa hyvin korkealta ja laskee hivenen loppua kohden. Tässä kontekstissa *missä*-kysymyssana osoittaa, että edellisen vuoron paikanilmauksessa on jotakin Simolle ongelmallista, ja toimii siis korjausaloitteena. Ongelmavuorossa paikanilmaus on osana *joka*-sanalla alkavaa relatiivilauseetta. Relatiivilause, joka alkaa sanoilla *joka on*, voisi periaatteessa jatkua melkein miten tahansa. *Joka on* -aloitus voi saada jatkokseen paikanilmauksen, kuten tässä, mutta se voisi jatkua myös esimerkiksi puheena olevaa henkilöä luonnehtivalla predikatiivilla (esim. "joka on 40-vuotias kielentutkija"). Tämä on olennaista sikäli, että pystyäkseen tekemään korjausaloitteen *missä*-sanalla Simon on täytynyt kuulla ainakin se, että Adan vuorossa *joka*-lause jatkui viittauksella paikkaan. Näin ollen Simon tekemä aloite korjaukseen ei voi olla indikaattori ainaakaan siitä, ettei hän olisi kuullut lauseen loppua ollenkaan. On tietenkin mahdollista, että hän kuulee lauseesta sen verran, että ymmärtää, että kyseessä on viittaus paikkaan, mutta ei saa itse ilmauksesta selvää ja aloittaa siksi korjauksen tällä tavoin. Joka tapauksessa se seikka, että korjausaloite on tämän muo-

toinen, antaa jo hieman vihjeitä siihen suuntaan, että tässäkin esimerkissä korjauksen aloittamiseen liittyy jotakin muuta kuin selvän ymmärtämisen ongelman setviminen⁷⁹.

Korjausaloitteena toimivan kysymyssanan jälkeen on tässä kontekstissa odotuksenmukaista toistaa se osa ongelmavuorosta, johon kysymyssana kohdistui eli paikanilmaus. Näin ollen korjausaloite on samanlainen kuin edeltävienkin kiusoittelevien korjausaloitteet, joiden jälkeen ongelmallisen ilmauksen toisto oli odotuksenmukainen korjausoperaatio. Jälleen Ada toimii täysin odotuksenmukaisesti: seuraavassa vuorossaan hän toistaa ongelmavuorossa olleen paikanilmauksen. On huomionarvoista, että Adan toisto ei ole prosodialtaan loppuun saatettu, vaan sen sävelkulku nousee loppua kohden, mikä tässä selvästi indikoi sitä, että Ada on jatkamassa vuoroaan (ks. Routarinne 2003). Sävelkulku ei vaikuta millään tavalla epävarmalta. Näyttää siis siltä, että Ada kuitenkin käsittelee Simon *missä*-kysymystä nimenomaan kuulemisen ongelman osoittimena ja ajattelee, että ongelma on poistettu, kunhan hän vain toistaa ongelmavuorossa esiintyneen paikanilmauksen.

Toisto ei kuitenkaan näytä olevan Simon mielestä riittävä korjausoperaatio, sillä seuraavassa vuorossaan hän korjaa Adan *rooman*-sanan ääntämystä. Ääntäessään *rooman*-sanan Ada on venyttänyt sanasisäistä *m*-ääntettä (riveillä 04 ja 08). Tämä on ilmeisesti särähtänyt Simon korvaan, sillä rivillä 10 Simo tuottaa korjauksen, jossa hän itse venyttää sanan alun pitkää vokaalia hieman liioitellun pitkäksi. Tämän korjauksen tavoitteena on siis todennäköisesti korostaa sitä, että sanan alun pitkää vokaalia on syytä painottaa sanansisäisen *m*-äänteen sijaan. Simo aloittaa korjaavan vuoronsa *siis*-partikkelilla, joka tässä korostaa vuoron korjaavaa ja jossain määrin myös selittävää luonnetta (antaa-han vuoro ainakin implisiittisesti selityksen siihen, miksi Simon näkökulmasta korjaus on tässä tarpeen) (ks. Sorjonen ja Laakso 2005; VISK § 807).

Rakenteeltaan tämä sekvenssi on siis samantyyppinen kuin kalkkunasesimerkki: toisen aloittamaa itsekorjausta seuraa toisen korjaus (r.10), joka saa motivaationsa siitä, että kakkoskielinen puhuja ei ole äidinkielen mielestä onnistunut korjaamaan puhettaan oikein. Äidinkielen puhujan tekemän korjauksen jälkeen sekvenssi jatkuu tässäkin tapauksessa pienellä kinastelulla siitä, miten kakkoskielinen puhuja on ongelmaksi nostetun sanan alun perin ääntänyt.

```

09          (.)
10 Simo:    siis roo:man.
11          (.)
12 Ada:    * ADAN KATSE PAPERIEISSA; SIMO TUTKII EDELLEEN KAAPPIA
          *ja hän opet- (.) room- room:a niim mä sanoi,
          * KÄÄNTÄÄ PÄÄTÄÄN HIEMAN ADAN SUUNTAAN
13 Simo:    *sä sanoit romman.
14 Ada:    fno em mää sanonuf.=
15 Simo:    =sanoit romman [romma
          [* HYMYLLEE; KATSE KÄÄNTYY VÄHÄN SIMON SUUNTAAN,
          EIVÄT KUITENKAAN KATSO SUORAAN TOISIAAN

```

⁷⁹ Toisaalta myös se, että Ada ongelmavuorossaan painottaa *rooman*-sanan alkuosaa, voi olla yksi mahdollinen seikka, joka motivoi tällaista korjausaloitetta. Ada itsekin painottaa *rooman*-sanaa ja samalla asettaa sen ikään kuin alttiiksi korjaukselle.

ka avulla keskustelu palautuu takaisin vakavaan moodiin⁸⁰. Toisenlaisia havaintoja on tehty esimerkiksi luokkahuonetilanteista, joissa opettaja kiusoittelee oppilaita. Näissä tilanteissa kiusoittelija eli opettaja on se, joka palauttaa keskustelun takaisin vakavaan moodiin. (Saharinen 2007: 286.) Keskustelun palauttaminen takaisin vakavaan moodiin liittyy todennäköisesti opettajan institutionaaliseen tehtävään luokkahuonevuorovaikutuksen johtajana. Arkikeskustelutilanteissa osallistujilla ei yleensä ole mitään kiirettä palata takaisin vakavaan moodiin, koska keskustelulla ei ole mitään ennalta sovittua päämäärää. Tästä syytä kiusoittelijalla eli näissä tapauksissa äidinkielisellä puhujalla ei ole mitään suurta tarvetta lopettaa kiusoittelevuorovaikutusta. Sen sijaan kiusoitellun eli kakoskielisen puhujan intresseissä toki on päästä kiusoittelevuorovaikutuksesta eroon. Näissä sekvensseissä tämä näkyy hyvin siinä, että kiusoiteltu pyrkii saamaan keskustelun takaisin päälinjalle ja pois kiusoittelevuorovaikutuksesta.

Tässäkin sekvenssissä varsinaisen korjausjakson jälkeen ryhdytään siis puhumaan ongelmia aiheuttaneesta ilmauksesta ja tässä tapauksessa vielä tarkemmin ottaen kiistelemään siitä, miten Ada kyseisen ilmauksen äänsi. Puhe ilmauksen ääntöasusta on metapuhetta kielestä, joka sinänsä voi olla oppimiselle eduksi (ks. esim. Swain ja Lapkin 1998; Fortune 2005). Tämän sekvenssin aikana Ada kuitenkin näyttää oppivan jotakin myös keskustelun rakenteista, erityisesti siitä, miten kysymysnatyyppisiin korjausaloitteisiin tulisi reagoida. Tämä näkyy siinä, miten Ada reagoi Simon seuraavaan *missä*-korjausaloitteeseen, jonka Simo tuottaa samassa keskustelussa vain muutama kymmenen riviä edellä käydyn kinastelun jälkeen. Tässä vaiheessa keskustelussa on siirrytty jo uuteen aiheeseen ja Ada kertoo japanilaisesta ystävästään Lukasta, joka tuntee seuraaviin olympialaisiin osallistuvan pikajuoksijan ja on ollut tämän kanssa samaan aikaan koulussa (*junior high school*). Tämän kertomuksen sisään osuu edeltävänkaltainen *missä*-sanalla aloitettu korjaussekvenssi.

```

* TASOITTA PAPEREITA PÖYTÄÄ VASTEN JA KATSOO NIITÄ TARKASTI
40 Ada: * .hhhh >ja ja ja< niin ja sit luka sanoo, (.)
41      et [hänellä
      * SIMO ON KUMARTUNUT KAAPPIA KOHDEN; SELKÄ ADAAN PÄIN
42 Simo: * [=no mitä luka nyt sanoo.
43 Ada:  nii, (.) .h et (.) hänellä on yks tämmöne kaveri
44      joka, (.) he olivat yhdensä sielä, (0.4)
45 Simo: [°(usas)°]
      * KÄÄNTÄÄ KATSETTAAN SIMON SUUNTAAN,
      JOKA EDELLEEN SIIRTELEE TAVAROITA KAAPISSA
46 Ada: * [öö ] junior haik skoolis
47      (0.4) ((Simo kävelee kaapilta pöydän luo))
      * KATSOO ADAAN JA ASTELEE SAMALLA PÖYDÄN TOISEEN PÄÄHÄN;
      MYÖS ADA KATSOO SIMOON
→ Simo: *missä.
49 Ada:  tsunior hai[skoolis
50 Simo: [nii missä.=
      * KATSOVAT TOISIAAN; ADA NYÖKKÄÄ HIEMAN
51 Ada:  =*japanissa.
52      (0.4) ((Ada kääntää katseensa papereihinsa))

```

⁸⁰ Kasettaa-esimerkissä tämä ei ehkä ole yhtä selvää kuin näissä muissa esimerkeissä, mutta siinäkin ei-äidinkielinen puhuja kuitenkin monella eri tavalla ohjaa osallistujien huomiota pois siitä ilmauksesta, josta häntä alun perin ryhdyttiin kiusoittelemaan.

53 Ada: .hh hänen [nimensä
 [* SIIRTELEE PURKKEJA PÖYDÄLLÄ
 54 Simo: [*se o amerikkalainen koulu
 * ADA KATSOO SIMOON
 55 junior hai sku*.
 56 (.)
 57 Ada: †aa japanissa sanotaam myös:=
 58 Simo: =ai jaa.

Esimerkin alussa Ada referoi ystävänsä Lukan puhetta ja kertoo Simolle Lukan sanoneen, että hänellä on kaveri, jonka kanssa hän on ollut yhdessä *junior high schoolissa*. Tämä Adan vuoro taustoittaa hänen tulevaa kertomustaan eikä siis itsessään sisällä vielä mitään suurta uutista. Samaan tapaan kuin aikaisemminkin samassa keskustelussa Simo kuitenkin reagoi Adan vuoroon tuottamalla *missä*-kysymyssanan. Tässä kysymyssanan prosodia on kuitenkin hieman erilainen kuin aikaisemman samanmuotoisen korjausaloitteen (r. 06), sillä kysymyssanan sävelkulku laskee selvästi loppua kohden.

Ada kuitenkin tulkitsee kysymyssanan korjausaloitteeksi, sillä hän reagoi siihen toistamalla edeltävän vuoron paikanilmauksen (*junior high schoolissa*). Huomionarvoista on se, että toistaessaan tämän ilmauksen hän samalla modifioi ääntämystään hieman ja ääntää *junior*-sanalan alun *j*-äänteen tilalla pehmeän *ts*-äänneyhtymän. Tämä korjausoperaatio osoittaa, että Ada ajattelee *missä*-sanalan olevan nimenomaan hänen ääntämykseensä kohdistuva korjausaloite samaan tapaan kuin edellisessä esimerkissä.

Simo ei kuitenkaan ole tarkoittanut *missä*-kysymyssanaa korjausaloitteeksi vaan aivan aidoksi kysymykseksi siitä, missä se *junior high school* sijaitsee, jota Luka on ystävänsä kanssa käynyt. Tämä näkyy Simon seuraavassa *nii missä* -vuorossa, joka osoittaa, että Simolla ei ole vaikeuksia Adan vuoron paikanilmauksen ymmärtämisessä tai kuulemisessa vaan että hän haluaa tietää, missä kyseinen koulu sijaitsee. Tämä Simon vuoro on teknisin termein ilmaistuna kolmannen position korjaus: se korjaa vastaanottajan "vääränlaista" tulkittaa hänen edeltävästä vuorostaan (ks. Schegloff 1992). Ada on siis käsittänyt Simon edeltävän vuoron korjausaloitteeksi, joksi Simo ei sitä kuitenkaan ollut tarkoittanut.

Myös tämän esimerkin analyysissä päästään siis todentamaan kakkoskielisen puhujan osallistumisessa tapahtuva muutos. Osallistumisen muutos näkyy siinä, millä tavalla Ada reagoi kysymyssanamuotoiseen korjausaloitteeseen. Esimerkin ensimmäiseen *missä*-korjausaloitteeseen hän reagoi odotuksenmukaisesti toistamalla sen osan ongelmavuorosta, johon tuo korjausaloite kohdistui. Korjausvuoron jälkeen hänen ääntämystään kuitenkin korjataan. Toisen *missä*-muotoisen korjausaloitteen Ada tulkitseekin osoitukseksi ääntämisessä olevista ongelmista ja tuottaa korjausvuoron, jossa hän modifioi ääntämystään. Kyse on siis osallistumisessa tapahtuvasta muutoksesta: Ada on oivaltanut, miten tämän keskustelun kontekstissa tällaisiin korjausaloitteisiin on reagoitava. Tässä opittu toimintatapa ei kuitenkaan toimi ja Ada joutuu analysoimaan tilannetta uudelleen.

Olennaista tässä kuitenkin on se, että osallistumisen muutos ei tarkkaan ottaen ole muutosta kielellisessä käyttäytymisessä vaan nimenomaan sen op-

pimistä, miten tiettyihin vuoroihin vuorovaikutuksessa reagoidaan. Kielitaito ja taito osallistua vuorovaikutukseen eivät kuitenkaan ole toisistaan erillisiä asioita, vaan vuorovaikutuksen näkökulmasta kielellinen taidokkuus edellyttää myös vuorovaikutuksellista taidokkuutta. Tässä analysoidut kiusoitteujaksot osoittavat myös sen, että kielellä ja oikeanlaisella reagointitavalla on olennainen merkitys kieliyhteisön jäsenyydessä – ainakin äidinkielisten puhujien näkökulmasta. He kiinnittävät huomionsa nimenomaan kieleen määritellään sitä, millainen toiminta on norminmukaista ja hyväksyttävää.

Aikaisemmissa syntyperäisten ja ei-syntyperäisten kielenpuhujien vuorovaikutusta ja korjauskäytänteitä käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, että korjaaminen liittyy yleensä enemmän intersubjektiivisuuden ylläpitämiseen kuin kielellisen epäsymmetrian korostamiseen (ks. esim. Gardner ja Wagner 2004). Kakkoskielisen kielenkäyttäjän virheiden korostamisen on ylipäätään havaittu liittyvän aina jonkinlaiseen poikkeustilanteeseen vuorovaikutuksessa, esimerkiksi erimielisyyteen (ks. Kurhila 2006c: 308). Virheiden korostaminen on myös tässä aineistossa poikkeuksellista. Olennainen onkin havainto siitä, että jos kielitaidon puutteellisuudet nostetaan näin näkyväksi vuorovaikutuksessa, se tapahtuu aineistossani nimenomaan humoristisessa moodissa. Huumori pehmentää muuten arkaluonteista toimintaa. Tästä aineistosta ei juuri löydy sellaisia tapauksia, joissa äidinkielen puhuja ryhtyisi oma-aloitteisesti vakavassa moodissa yhtä selvästi opettamaan ei-äidinkielistä puhujaa kuin näissä sekvensseissä. Tämä havainto tukee aikaisemmissa kakkoskielistä vuorovaikutusta tarkastelleissa tutkimuksissa saavutettuja tuloksia: näyttää siltä, että oltuksenmukainen tilanne kakkoskielisessä keskustelussa on se, että kielellisiä puutteita ei nosteta esiin vaan että osallistujat keskittyvät pikemminkin yhteisen merkityksen ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen.

Kiusoitteusekvenssit osoittavat kuitenkin myös sen, että äidinkielen puhujan kielellinen eksperttiasema on resurssi, jota voidaan vuorovaikutuksessa käyttää hyväksi ja joka voidaan aktivoida koska tahansa. Näissä esimerkeissä tuota resurssia käytetään kiusoitteulun tuottamisessa. Samalla tavalla myös kakkoskielisen puhujan kategoria toimii kiusoitteulutapauksissa vuorovaikutuksen resurssina. Kiusoitteulu rakentuu nimenomaan kakkoskielisen puhujan tekemän kielellisen virheen varaan. Huomionarvoista kuitenkin on se, että kakkoskielisyys osoittautuu kiusoitteulujaksoissa loppujen lopuksi positiiviseksi resurssiksi. Norrick (1993: 44) on kirjoittanut niin sanotuista vitsailusuhteista (joking relationship), joissa keskustelijat rutiininomaisesti kiusoittelevat toisiaan, vitsailevat toistensa kustannuksella ja kilpailevat verbaalisesti. Hän toteaa, että vaikka vitsailu ja kiusoitteulu voi näissä suhteissa olla kovaakin, sen vuorovaikutuksellinen tehtävä on kuitenkin myönteinen: se pikemmin luo läheisyyttä kuin rakentaa etäisyyttä keskustelijoiden välille. Kiusoitteulu on tyypillisesti toimintaa, joka on mahdollista vain sellaisten ihmisten kesken, jotka tuntevat toisensa hyvin. Kiusoitteulun olemassaolo siis jo sinänsä vihjaa siitä, että vuorovaikutuksen osallistujat ovat läheisiä toisilleen. Mutta lisäksi kiusoitteulu myös lisää osallistujien välistä läheisyyttä. Toisaalta kakkoskielisen puhujan kielellisten vajavaisuuksien ja toisaalta äidinkielen puhujan eksperttiaseman korostaminen liittyy siis

näissä esimerkeissä lopultakin positiiviseen päämäärään: identiteetit toimivat resursseina kiusoittelun tuottamisessa ja kiusoittelu lisää osallistujien läheisyyttä.

6.2 Kielellä leikittely

Kiusoittelusekvensseissä osallistujien huomio kiinnittyi kakkoskielisen puhujan tekemään kielelliseen virheeseen. Myös kielellisessä leikittelyssä osallistujien huomio kiinnittyy kielen muotoihin, mutta hieman eri tavalla kuin kiusoittelujaksoissa. Toisen aloittaman korjauksen varaan rakennetuissa leikittelysekvensseissä kaikki keskustelijat orientoituvat vuorovaikutuksen humoristiseen moodiin sekvenssin alusta alkaen. Heidän huomionsa kiinnittyy kielenaineisiin, joiden äänneasu, merkitys tai käyttötapa herättää heissä huvittuneisuutta.

Kielellä leikittely on usein kieltä itseään kommentoivaa eli tavalla tai toisella metakielellistä. Näin ollen leikittely edellyttää jonkinlaista tietoisuutta kielestä mutta se voi myös lisätä tietoisuutta kielen rakenteista ja muodoista. On esitetty, että erityisesti sellaisten muotojen tuottaminen, jotka ovat jotenkin vaihtoehtoisia normaaleille muodoille, lisäävät kielenkäyttäjän tietoisuutta itse muodoista (Bell 2005; Tarone 2000; Sullivan 2000, ks. myös Cekaite ja Aronsson 2005). Analysoin seuraavaksi kahta sekvenssiä, jossa osallistujat leikittelevät kielellä. Toisessa leikittelyn kohteena on osallistujien mielestä hassunkurinen sana, erityisesti sanan äänneasu, ja toisessa taas leikitellään sanan viittaussuhteilla. Leikittelysekvensseissä on joitakin samoja piirteitä kuin edellä käsitellyissä kiusoittelujaksoissa. Myös leikittelyn tuottamiseen käytetään tässä apuna toisen aloittamaa korjausta, ja leikittely, samoin kuin kiusoittelukin, onnistuu vain, jos kaikki keskustelijat tunnistavat vuorovaikutuksen humoristisen moodin ja osallistuvat toiminnallaan sen ylläpitämiseen. Leikittelyn ja kiusoittelun kuitenkin erottaa toisistaan se, että leikittely ei kohdistu yksittäiseen osallistujaan yhtä selvästi kuin kiusoittelu, vaan leikittely on nimenomaan yhteistä huvittelua kielellä.

Tässä huomioni kiinnittyy erityisesti sellaisiin leikittelysekvensseihin, jotka tuotetaan toisen aloittaman korjauksen keinoin. Leikittely voidaan toki vuorovaikutuksessa rakentaa myös muilla keinoilla kuin korjauskeinostolla, ja leikittely voi kohdistua myös muihin asioihin kuin kieleen. Aineistossani kuitenkin nimenomaan kielellisillä muodoilla ja merkityksillä leikittely näyttää olevan tavallisempaa kuin muuntyyppisillä asioilla leikittely. Tämä saattaa johtua siitä, että aineistossani kieli nousee ylipäättään melko keskeiseen asemaan ja eri tavoin osallistujien huomion kohteeksi. Toisaalta kielellinen leikittely saattaa myös olla sellainen leikittelyn laji, joka on sopiva kakkoskieliselle puhujalle, koska kielellinen leikittely ei välttämättä edellytä esimerkiksi samanlaista kulttuurin tuntemusta kuin muuntyyppinen leikittely (ks. esim. Davies 2003).

Ensimmäisessä esimerkissä keskustelijat Inga ja Silja huvittelevat huomion kohteena olevan sanan äänneasulla. Puhujat ovat ystävyksiä ja työtovereita.

38 Silja: [(koskaa) koipalloja
 39 laitet(h)aan eh he f_sitte jos ei:f .hhh
 40 Inga: joo [(↑ja jos)
 41 Silja: [fm(h)uuten ne koit tulee syömään niit_f
 42 Inga: niin se on se eläin.
 43 Silja: j[_uuh eh heh he he
 44 Inga: [(fse koif) eh heh he he
 45 Inga: ja sitten se, [(.) se, (.)
 46 Silja: [mhehm
 47 Inga: ei oo lää_kettä mutta °se° (.)
 48 se mikä autaa, (0.4) koita va:=
 49 Silja: =koipallojah [eh heh
 → Inga: [koi- (.) fmitä?f
 51 Silja: fk(h)oi_pallojaf=
 52 Inga: =[fkoi_pallojah:f (ne onkin)
 53 Silja: [ih heh heh heh

 54 Inga: [(motten kugel) ↑joo se on ↑ihan sama saksassa
 55 Silja: [eh .hhh heh heh heh
 56 Inga: joo. (.) okei sitten ämm: (.) en tied
 57 [käyt- käyt] [tääkö hän koipalloja
 58 Silja: [(yskii)] [°eh heh heh heh°

 ((rivit 59 - 96 poistettu))

 97 Inga: en tiedä se on joskus on semmosia,
 98 (.) mt. koipalloja
 99 Silja: [jooh
 100 Inga: [(olemassa) tai tai jotakin
 101 Silja: fjoohf
 102 Inga: jotakin tsh. >se on< ole hyvä.=
 103 Silja: =fjooh kiitosf
 104 Inga: en tiedä.
 105 (0.6)
 → Inga: fkoif (.) se on kummallinen sana,
 107 Silja: fjooh eh he koi joo .hhf
 → Inga: °koi° @koikallo@
 109 Silja: eh [HE he hä hä hä hä hä
 → Inga: [th heh ↑koo oo ii
 111 Silja: ↑joo.=
 112 Inga: =joo koi
 113 (.)
 114 Silja: hm hm hm ((hyräilee hiljaa))

Tämän sekvenssin aikana keskustelijat nauravat paljon yhdessä, toistelevat leikkittelyn resurssina käytettävää *koi*-sanaa ja tuottavat paljon yhtäaikaisia vuoroja siten, että toinen puhuu ja toinen nauraa. Niin nauru, päällekkäispuhunta kuin toistotkin ovat leikkittelysekvensseille tyypillisiä piirteitä (ks. esim. Bell 2005; Bushnell 2008; Coates 2007). Sekvenssi saa alkunsa Ingan tuottamasta sanahakuvuorosta, jossa Inga kertoo kämppiksestään ja hakee samalla todennäköisesti *koipallo*-sanaa. Hän merkitsee sanahakunsa kysymyksillä (*en tiedä mikä se on, onks se joku, mikä se on*) ja ratkaisee sen tuottamalla koipalloja kuvaavan kier-toilmauksen (r. 06, 08-09). Sanahakuvuoroa tuottaessaan Inga seisoo pöydän ääressä ja Silja istuu tuolilla. Silja reagoi Ingan sanahakuvuoroon tarjoamalla Ingalle *koit*-sanana hieman naurunsekaisella äänellä (r. 10). *Koit*-sanana tuottaminen ei kuitenkaan ratkaise sanahakua siinä mielessä, että sanahaussa Inga

venssin aikana Inga ja Silja toistelevatkin tätä leikittelyn kohteena olevaa sanaa hyvin monta kertaa⁸¹.

Toisteltuaan sanaa Inga muistaa toisella pöydällä olevat muffinit ja lähtee hakemaan niitä. Muffinien haun aikana Inga ja Silja edelleen nauravat ja vitsailevat. *Koi*-sana nousee uudelleen keskusteluun, kun äidinkielen puhuja Silja ryhtyy epäilemään, onko *koi* kuitenkin oikea sana.

→ Silja: .hhh onko se <koi> [grh heh heh
 29 Inga: [eh heh
 30 Silja: .hhh [↑voi ei:
 31 Inga: [°oi°
 32 Inga: [joo okei
 → Silja: [°mm:° mä e enää luota itteeni
 → että oliko se oikea sana.
 35 (.)
 36 Silja: kai.
 → Inga: koi. [(onko ke-)
 38 Silja: [(koskaa)] koipalloja
 39 laitet(h)aan eh he fsitte jos ei:f .hhh
 40 Inga: joo [(↑ja jos)
 41 Silja: [fm(h)uuten ne koit tulee syömään niitäf

Ingan toteamukset sanan kummallisuudesta ja sille nauraminen ovat siis saaneet Siljankin epäilemään, onko kyseinen sana tosiaan *koi*. Silja siis tässä kyseenalaistaa oman asiantuntemuksensa ihmettelyä herättäneen sanan suhteen (r. 28, 33–34). Hän siis käyttäytyy eri tavalla kuin äidinkielen puhujat kiusoitte-lusekvensseissä, joissa noviisin ja ekspertin kielenkäyttäjän puhujaroolit nousivat hyvin selvästi esille. Tässä näkyy se ero, mikä kiusoitte-lussa ja leikittelyssä on toimintana. Koska kiusoitte-lu kohdistuu yhteen puhujaan, on tarkoituksenmukaista, että muut puhujat erottautuvat hänestä. Kiusoitte-lutapauksissa erot-tautuminen tapahtui kielellisen ylivertaisuuden korostamisen kautta. Leikittely taas on toimintaa, joka ei kohdistu välttämättä kehenkään vuorovaikutuksen osallistajaan, vaan on yhteisesti tuotettua ja mahdollista tuottaa myös samanve-roisten keskustelijoiden kesken. Kun Silja epäilee omaa asiantuntemustaan, asettuu hän tavallaan ihmettelemään sanaa samasta positiosta kuin Inga, koska hänkään ei voi olla varma siitä, onko sana oikein.

Huomioarvoista on, että Silja tässä *koi*-sanaa epäillessään toteaa, että se on *kai* oikea sana (r. 36). *Kai*-sanana käyttöä voi myös pitää tietynlaisena leikittelynä, koska se on äänneasultaan niin lähellä *koi*-sanaa. *Kai*-sanana jälkeen Inga toistaa *koi*-sanana jälleen rivillä 37. Tämän jälkeen Silja järkeilee, että *koi* on todennäköi-sesti oikea sana, koska se esiintyy myös osana *koipallo*-sanaa (r. 38–39, 41). Siljan selityksen jälkeen Inga osoittaa ymmärtävänsä, että *koi*-sanalla viitataan nimen-omaan koiperhosiin (r. 42). Vaikka myös *koipallo*-sana tuli Siljan edellisessä vuo-rossa esiin, Inga ei ehkä ole kuullut tai ymmärtänyt sitä, sillä seuraavassa vuo-rossaan hän hakee *koipallo*-sanaa uudelleen ja käyttää jälleen haussa apuna pa-rafraasia (r. 47–48). Tähän reaktiona Silja tuottaa *koipalloja*-sanana.

⁸¹ Inga toistaa *koit*-sanana sekvenssin aikana yhteensä kahdeksan kertaa ja *koipallo*- tai *koikallo*-sanana yhteensä viisi kertaa. Yhteensä *koi*-sana siis esiintyy Ingan puheessa esimerkin aikana itsenäisesti tai yhdyssanana osana 13 kertaa.

- 42 Inga: niin se on se eläin.
 43 Silja: j[uuh eh heh he he
 44 Inga: [(fse koif) eh heh he he
 45 Inga: ja sitten se, [(.) se, (.)
 46 Silja: [mhehm
 47 Inga: ei oo lääkettä mutta °se° (.)
 48 se mikä autaa, (0.4) koita va:=
 → Silja: =koipallojah [eh heh
 → Inga: [koi- (.) fmitä?f
 51 Silja: f*k(h)oi*pallojaf=
 52 Inga: =[f*koipalloj*ah:f (ne onkin)
 53 Silja: [ih heh heh heh
 → Inga: [(motten kugel) †joo se on †ihan sama saksassa
 55 Silja: [eh .hhh heh heh heh
 56 Inga: joo. (.) okei sitten ämm: (.) en tied
 57 [käyt- käyt] [tääkö hän koipalloja
 58 Silja: [(yskii)] [°eh heh heh heh°

Inga ei rivillä 50 toista sitä sanaa, jonka Silja tuotti reaktioksi hänen sanahakuunsa, vaan hän tekee aloitteen korjaukseen. Korjausaloitteessa hän toistaa edellisessä vuorossa olleen yhdyssanan määräiteosan *koi* ja liittää sen perään *mitä*-kysymyssanan, jonka hän tuottaa hymyilevällä äänellä. Korjausaloite siis selvästi fokusoi *koipalloja*-yhdyssanan edusosaan eli *palloja*-sanaan. Seuraavassa vuorossa Silja toistaa *koipalloja*-sanana, minkä jälkeen Inga toistaa sanan (r. 52) ja vertaa sitä äidinkielenensä saksan sanaan (r. 54).

Tässä vaiheessa keskustelua osallistajat ovat siis yhteisesti löytäneet sen sanan, jota Inga haki sekvenssin ensimmäisessä sanahakuvuorossaan. Kun sana on löytynyt, Inga voi siirtyä esimerkin alussa aloittamassaan kertomuksessa eteenpäin. Hän ryhtyykin kertomaan, että on mahdollista, että kämppis käyttää koipalloja. On huomionarvoista, että hän osaa jo tässä vuorossaan käyttää *koipalloja*-sanaa osana omaa puhettaan (r. 56–57), vaikka sana tuli hänen tietoonsa vasta muutama vuoro aikaisemmin. Tässäkin esimerkissä kakkoskielinen puhuja siis pystyy äidinkielen puhujan tuella laajentamaan kielellisiä resurssejaan ja osallistumaan vuorovaikutukseen tavalla, johon hän ei ilman äidinkielen tukea olisi pystynyt.

Inga kertoo epäilevänsä, että hänen kämppiksensä käyttää koipalloja, koska tämän huoneesta tulee kummallinen haju. Haju on häirinnyt Ingaa, ja hänen kertomuksessaan on valituskertomuksen piirteitä (ks. esim. Haakana 2005). Inga kertoo miettineensä, lähteekö haju hänen kämppiksestään, kysyneensä kämppikseltä, havaitseeko tämä outoa hajua, ja tulleensa siihen tulokseen, että kämppis ei haise, vaan haju lähtee mahdollisesti kämppiksen käyttämistä koipalloista (r. 59–96)⁸². Ingan kertomukseen sekoittuu paljon naurua, ja etenkin Silja nauraa vastaanottaessaan Ingan vuoroja. Nauru liittyy tässä paitsi siihen, että keskustelun moodi on ylipäättään humoristinen, myös siihen, että puheenaihe on melko arkaluonteinen. On epäkohteliasta väittää jonkun henkilön haisevan, vaikka kyse olisikin poissaolevasta puheena olevasta henkilöstä. Inga siis toisaalta pehmentää kertomustaan naurulla ja toisaalta tekee myös verbaalisesti

⁸² Tätä kertomusta ei ole litteraatiossa, koska siinä ei esiinny varsinaista leikkittelyä.

selväksi sen, että syy häiritsevään hajuun ei kuitenkaan ole kämppiksessä itsensä vaan mahdollisesti koipalloissa.

Kertomuksen loppupuolella Inga fokusoi jälleen *koi*-sanaan ja leikittelee sanan äänneasulla.

103 Silja: =ɛjooɥ kiitosɬ
 104 Inga: en tiedä.
 105 (0.6)
 → Inga: ɛkoiɬ (.) se on kummallinen sana,
 107 Silja: ɛjooɥ eh he koi joo .hhɬ
 → Inga: °koi° @koikallo@
 109 Silja: eh [HE he hä hä hä hä hä hä
 → Inga: [th heh ↑koo oo ii
 111 Silja: ↑joo.=
 112 Inga: =joo koi
 113 (.)
 114 Silja: hm hm hm ((hyräilee hiljaa))

Inga nostaa *koi*-sanan uudelleen huomion kohteeksi toteamalla toiseen kertaan sen, että sana on kummallinen (r. 106). Seuraavat vuorot osoittavat, että nimenomaan sanan äänneasua on se seikka, joka huvittaa Inga. Hän toistaa sanan ja muuntelee sen äänneasua (r. 108). Samalla hän muuttaa myös omaa ääntään, mikä on yksi signaali siitä, että puhe kuuluu ei-vakavaan moodiin. Lisäksi hän vielä luettelee sanan äänne äänneeltä (r. 110). Tämän voi myös nähdä sanan muotoon fokusointina, ja Siljakin vahvistaa seuraavassa vuorossaan sanan koostuvan juuri näistä äänneistä.

Tämä sekvenssin loppuosa siis osoittaa, että *koi*-sana on huvittanut Inga erityisesti äänneasunsa vuoksi. Inga on tässä esimerkissä se, joka tuottaa useimmat leikittelevät vuorot. Silja osallistuu liekittelyyn tarjoamalla Ingalle niitä sanoja, joita tämä hakee, nauramalla ja fokusoidulla itekin *koi*-sanan muotoon epäröinnissään. Onnistuakseen edellisen kaltainen kielellinen leikittely vaatii kakkoskieliseltä puhujalta suhteellisen hyvää kielitaitoa (ks. myös Bell 2005: 212–213; Davies 2003: 1363; vrt. Cook 2000: 204). Kakkoskielisessä keskustelussa yksi leikittelysekvenssien olennainen piirre on kuitenkin se, että niissä äidinkielen puhuja tukee ei-äidinkielistä puhujaa. Edellinen esimerkki näyttää, että etenkin kakkoskielinen puhuja Inga pystyy esimerkin aikana laajentamaan kielellisiä resursseja äidinkielen puhujan Siljan tuella. Leikittelyn ohessa Silja tarjoaa reaktioksi Ingan sanahakuvuoroihin sanoja, jotka tämä pystyy ottamaan käyttöön omillaan vuoroissaan kertomustaan tuottaessaan.

Aineistoni leikittelysekvensseissä leikitellään useimmiten nimenomaan sanoilla. Leikittelyssä kuitenkin korostuvat sanoista eri ominaisuudet: edellisessä sekvenssissä huomio kiinnittyi sanan äänneasuun ja seuraavaksi käsiteltävässä esimerkissä leikitellään sanan viittaussuhteilla. Leikittelyjaksot eroavat siis tässä suhteessa edellisessä luvussa käsitellyistä sanastoon kohdistuvista korjausjaksoista. Niissä keskusteltiin yleensä sanan merkityksestä käyttökäytöksistään. Leikittelysekvensseissä voivat kuitenkin korostua myös muuten sanan ominaisuudet kuin merkitys, kuten esimerkiksi äänneasua. Vaikka huomio siis kiinnittyikin sanastoon, voivat leikittelysekvenssit tarjota kielen oppijalle erilaista sanastollista tietoa kuin vakavassa moodissa tuotetut korjausjaksot.

Myös aikaisemmassa kielellistä leikittelyä koskevassa tutkimuksessa on arvioitu, että erityisesti luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa kielellinen leikittely olisi erityisen edullista nimenomaan sanaston oppimisen kannalta, koska leikittely kohdistuu useimmiten juuri sanastoon (Bell 2005: 213).

Seuraava leikittelysekvenssi kumpuaa sanastoon liittyvästä keskustelusta. Inga on aikaisemmin kysynyt Siljalta, onko *kadottaa*-verbille olemassa synonyyminen ilmaus, joka alkaa *h*-kirjaimella. Silja ei pysty muistamaan sellaista sanaa (r. 01). Tämän keskustelun yhteydessä Inga käyttää *heistä*-sanaa viitaten keskustelun aiheena oleviin sanoihin. Tätä ”väärää” *heistä*-sanan käyttöä käytetään leikittelyn resurssina.

(6.5) Inga ja Silja, Heistä

```

* KATSOVAT TOISIAAN
01 Silja: *ei: e- en pysty fmuist(h)amaaf
02      (.)
03 Inga: >kadottaa< m- muistaakseni oli toinen sana
04      mutta ei (.) ei nyt (.) haittaa
05 Silja: joo varmaa [oli mutta en,
06 Inga:      [(- - - )
07      (0.8) ((molemmat syövät))
08 Inga: en ede- en edes tunnista,
09      (0.8) ((tauon aikana syövät, Inga nostaa katseensa Siljaan
      ja katsovat toisiaan))
10 Inga: >siis< toista heistä,
11      (0.6)
→ Silja: ff. >fh fh fh< [@k(h)enestä heh?@ eh heh heh
13 Inga:      [ehg heh heh eh heh heh heh heh
14      ((nauravat yhdessä jonkun aikaa))
15 Inga: [↑niistä (.)>niistä<.
16 Silja: [eh heh heh heh
17 Silja: fj(h)oo-of [eh heh heh he
18 Inga:      [joo-OH hah heh he heh heh heh .hh
19      [haa hAA >rauhallisesti nyt
20 Silja: [ehheh heh mi:tä

21 Inga: [mä tarkotan että en edes (.) huomannut että, (.)
22 Silja: [°eh heh he°

23 Inga: [eh heh heh heh
24 Silja: [eh heh heh fj(h)oo-of eh
25 Inga: fettä kadotettu tarkoitta (.) lostf=
26 Silja: =okei
27      (.)
28 Inga: >siis< [en edes tunnista (.) toista (.) ↑niistä.
29 Silja:      [joo
30 Inga: >siis< jos on,
31 Silja: mh=
32 Inga: =paljon sanoja [(vieres)
33 Silja:      [↑joo joo (.) joo.=
34 Inga: =joo.
35      (.)
36 Inga: vai.
37 Silja: ↑joo joo [mä ymmärsin ( - - )
38 Inga:      [oh eh e h heh he h
39 Silja: [f>mutta ku< sä sanoit heistä
40 Inga: [eh heh heh heh

```

41 Silja: [mä aat et kene:stä sää puhut he he heh he
 42 Inga: [eh heh heh heh heh
 43 ((nauravat hetken yhdessä))
 44 Inga: mm siis [hei- heistä viittaa vain
 45 Silja: [joo
 46 Silja: ih[misiin
 47 Inga: [ihmisii joo >joo joo joo<
 48 (1.0)
 49 Inga: mulla on aina se tendenssi sanoa (.) heistä
 50 Silja: mhm

Esimerkin ongelmavuoro on Ingan vuoro riveillä kahdeksan ja kymmenen. Siinä Inga käyttää *heistä*-pronominia, jonka viittaussuhde jää epäselväksi. Edeltävissä vuoroissa ei ole sellaista sanaa, johon pronomini yksiselitteisesti viittaisi, koska edellä ei ole puhuttu kenestäkään henkilöstä (vaan kahdesta samanmerkityksisestä sanasta, joista toista Inga ei kertomansa mukaan edes tunnista). Seuraavassa vuorossaan Silja nostaakin sanan ongelmalliseksi tuottamalla naurunsekaisen korjausaloitteen (r. 12), joka on kysymyssana ja kohdistuu nimenomaan edellisen vuoron *heistä*-pronominiin. Siljan korjausaloitevuoro on kiinnostava. Se nostaa tässä esille Ingan edellisessä vuorossa tekemän ”virheen”, koska on selvää, että *he*-pronominille ei löydy korrelaattia aikaisemmasta keskustelukontekstista. Korjausaloitevuorossaan Silja kuitenkin alkaa ensin nauraa ja tuottaa vasta hetken naurettuaan varsinaisen korjausaloitteen. Nauru osoittaa, että asiassa on Siljan mielestä jotakin huvittavaa ja että hän ei tässä toimi täysin vakavasti. Myös Inga alkaa nauraa reaktiona Siljan nauruun (r. 13). Korjausaloite nostaa siis esiin virheen samaan tapaan kuin aikaisemmin käsiteltyjen kiusoitteusekvenssien korjausaloitteet. Ratkaiseva ero on kuitenkin siinä, että tässä Silja naurullaan osoittaa jo korjausaloitevuorossaan toimivansa humoristisessa moodissa. Kiusoitteutilanteessa vastaava aloite tuotettaisiin todennäköisesti vakavassa sävyssä, pokerinaamaisena.

Korjausaloitteen jälkeen keskustelijat nauravat hetken yhdessä, minkä jälkeen Inga tekee korjauksen (r. 15). Hän korjaa pronominin muotoon *niistä*, mikä kertoo siitä, että hänen tavoitteenaan ei ole viitata pronominilla ihmisiin, vaan johonkin muuhun. Korjausvuoro on tuotettu erottuvalla prosodialla, sillä Inga tuottaa ensimmäisen *niistä*-sanan melko korkealta ja painokkaasti ja vielä perään toistaa sanan nopeasti ikään kuin korostaakseen sitä, että hän kyllä tietää, mikä oikea pronominivalinta tässä tilanteessa on. Siljan korjausvuoron jälkeen keskustelijat jälleen nauravat ja Silja vahvistaa Ingan korjaukseen venytetyllä *joo*-partikkelilla (r. 17). Hetken naurettuaan Silja kuitenkin tuottaa *mitä*-sanan. Inga käsittelee tätä uutena korjausaloitteena, sillä hän ryhtyy selittämään, mitä hän ongelmavuorollaan tarkoitti (r. 21, 25, 28). Selitettään ongelmavuoronsa merkitystä Inga tuottaa vuoron vielä uudelleen, mutta korvaa nyt *he*-pronominin *ne*-pronominilla (r. 28). Silja vakuuttaa ymmärtävänsä tämän (r. 37) ja selittää puolestaan sitä, miksi tuotti korjausaloitteen (r. 37, 39). Tämän jälkeen keskustelijat tuottavat yhdessä metakielellisen kommentin (r. 44, 46, 47). Inga siis eksplikoi esimerkin lopussa tietonsa siitä, että *he*-pronominilla voi viitata vain ihmisiin. Tässäkin siis kielelliseen leikittelyyn liittyy metakielellinen ulottuvuus, samoin kuin edellä käsitellyssä esimerkissä.

Tässä esimerkissä leikittely rakentuu hieman eri tavalla kuin koipallo-esimerkissä. Yhteistä molemmille sekvensseille on kuitenkin se, että leikittely on näkyvissä jo sekvenssin ensimmäisessä korjausaloitteessa. *Koipallo*-esimerkissä korjausaloitteen tuottaa kakkoskielinen puhuja Inga, joka korjausaloitteensa prosodially signaloii suurta hämmästyä, joka myöhemmin osoittautui nimenomaan hämmästyksi *koi*-sanan äänneasua kohtaan. Tässä esimerkissä korjausaloitteen tuottaa puolestaan äidinkielen puhuja Silja. Korjausaloite on tuotettu nauraen, joten jo korjausaloitteessa on olemassa selvä orientaatio siihen, että vuorovaikutus tuotetaan muussa kuin vakavassa moodissa. Yhteistä yllä käsitellyille esimerkeille on myös se, että niissä molemmissa leikittely kohdistuu sanastoon (vaikkakin eri tavoin) ja että niissä molemmissa leikittelyn resurssina olevaa sanaa kommentoidaan metakielellisesti. Metalingvistisen ulottuvuuden on aikaisemmassa tutkimuksessa arvioitu olevan yksi niistä seikoista, joka tekee kielellisestä leikistä kielen oppimiselle otollista toimintaa. On myös ajateltu, että koska kielellinen leikittely on viihdyttävää ja hauskaa, se saattaa madaltaa vieraan kielen tuottamiseen liittyviä affektiivisiä esteitä. Koska leikittelyyn liittyy usein naurua ja huumoria, voidaan argumentoida, että kielellinen leikki todennäköisesti myös jää helpommin oppijan mieleen kuin ”tavanomainen” vuorovaikutus. Kielellinen leikittely tarjoaa mahdollisuuden eri äänen kokeiluun, koska leikittelevässä vuorovaikutuksessa voi puhua jonakin muuna kuin omana itsenään. Eri äänien ja roolien kokeileminen voi rikastuttaa oppijan kieltä. (Ks. esim. Tarone 2000; Bell 2005; Bushnell 2008.)

6.3 Yhteenveto: Toisen aloittama korjaus ja huumorimoodi

Olen tässä luvussa analysoinut kiusoittelu- ja leikittelysekvenssejä, jotka rakennetaan toisen aloittaman korjauksen keinoin. Luvun esimerkeissä näkyy selvästi se, että korjausaloitetta ei näissä huumorimoodissa tuotetuissa sekvensseissä tuoteta yhteistä ymmärrystä uhkaavien ongelmien vuoksi. Sen sijaan sekä kiusoittelu- että leikittelyjaksoissa korjausaloitteen avulla nostetaan huomion kohteeksi sellainen kielen aines, jota käytetään resurssina kiusoittelessa tai leikittelyssä.

Signaalit siitä, että vuorovaikutus tapahtuu humoristisessa moodissa, ovat kiusoittelu- ja leikittelysekvensseissä hieman erilaiset. Yhdessä tuotettu nauru on olennainen osa leikittelysekvenssejä, joissa korjausaloitteen tuottaja yleensä nauraa ja osoittaa huvittuneisuutensa jo korjausta aloittavassa vuorossa. Kiusoittelevissa sekvensseissä huumorimoodiin liittyvät signaalit ovat hienovaraisempia ja ensimmäinen selvä merkki huumorimoodista on yleensä vasta kiusoiteltavan nauru. Huomionarvoista on kuitenkin se, että kiusoiteltava nauraa yleensä yksin ja muut osallistujat ovat pokerinaamaisia eivätkä samalla tavalla suuntaudu huumorimoodiin. Sen jälkeen kun kiusoiteltava on osoittanut naurullaan käsittelevänsä tilannetta ei-vakavana, muidenkin osallistujien signaalit vuorovaikutuksen humoristisuudesta muuttuvat selvemmiksi. He saattavat esimerkiksi

muuttaa ääntään tai imitoida kiusoiteltavaa. Kiusoittelu- ja leikittelysekvensseissä osallistujien kehollisen toiminnan analyysillä on siis aivan yhtä olennainen osuus kuin edellisen luvun sanaselityssekvenssien analyysissä. Kehollinen toiminta on tärkeässä osassa siinä, miten vuorovaikutuksessa rakennetaan eivakavaa.

Sekä kiusoittelun että leikittelyn tuottamisessa käytetään resurssina kielen aineksia, mutta hieman eri tavoin. Olennainen huomio on se, että kiusoittelusekvensseissä kiusoittelun resurssina käytetään kakkoskielisen puhujan tekemää kielellistä virhettä, joka on kuitenkin yhteisen ymmärtämisen kannalta mitätön. Huomion kohteena ovat esimerkiksi pienet ääntämisen poikkeavuudet tai taivutukseen liittyvät seikat. Äidinkielliset eivät siis kiusoittele kakkoskielisiä puhujia sellaisista virheistä, jotka voisivat uhata yhteistä ymmärrystä, eikä keskustelijoiden välinen intersubjektiivisuus ole kiusoittelusekvensseissä oikeasti uhattuna. Äidinkiellinen puhuja esittää ymmärtämätöntä, mikä on tarkoituksenmukaista kiusoittelun rakentumisen kannalta. Äidinkiellinen puhuja aloittaa näissä sekvensseissä korjauksen aloitteella, joka on rakennettu niin, että se kohdistuu mahdollisimman tarkasti juuri ongelmavuoron ”virheelliseen” elementtiin. Sekvenssit rakentuvat korjausaloiteketjuiksi, joissa äidinkiellinen puhuja korjausaloitteidensa avulla saa kakkoskielisen puhujan toistamaan virheensä monta kertaa. Virheen toistelu saa sen näkyväksi vuorovaikutuksessa ja mahdollistaa sen käyttämisen kiusoittelun resurssina. Sekvenssit päättyvät joko siihen, että kakkoskielinen puhuja itse korjaa tekemänsä virheen tai sitten äidinkielinen puhuja korjaa sen opettajamaiseen tyyliin.

Kiusoittelusekvensseissä äidinkielinen puhuja korostaa rooliaan kielellisenä asiantuntijana osoittaessaan, että kakkoskielinen puhuja on tehnyt virheen ja korjatessaan tätä. Olennaista on kuitenkin se, että äidinkielliset puhujat eivät korosta asiantuntemustaan vakavassa moodissa vaan nimenomaan huumorin avulla. Äidinkielliset puhujat eivät yleensä korosta kielellistä asiantuntijastatustaan kakkoskielisisä keskusteluissa muuten kuin poikkeustilanteissa. Vaikka asiantuntijuuden korostaminen on tässäkin aineistossa poikkeuksellista, kiusoittelusekvenssit kuitenkin osoittavat, että myös äidinkiellisen puhujan kielellistä ”ylivoimaisuutta” voidaan tällä tavalla käyttää vuorovaikutuksen resurssina. Kielellinen ylivoimaisuus voidaan nostaa relevantiksi asiaksi muiden vuorovaikutuksellisten päämäärien (kuten kiusoittelun) saavuttamista varten.

Kielellisessä leikittelyssä osallistujien erilaiset kielelliset puhujaidentiteetit sen sijaan eivät korostu, vaan niissä keskustelijat asettuvat samaan asemaan ihmettelemään kieltä. Kielellinen leikittely kohdistuu useimmiten sanastoon. Korjausaloite osoittaa näissä sekvensseissä samaan aikaan sekä korjauksen tarpeen että orientaation vuorovaikutuksen humoristiseen luonteeseen.

Kiusoittelu- ja leikittelysekvenssejä esiintyy aineistossani erityisesti vaihto-oppilasperheiden keskusteluissa. Harvakseltaan niitä esiintyy kuitenkin muissakin keskusteluissa. Erityisesti kiusoittelusekvenssien kasaantuminen perheiden väliseen vuorovaikutukseen tukee sitä aikaisemmassakin tutkimuksessa havaittua asiaa, että kiusoittelua esiintyy erityisesti toisilleen läheisten ihmisten vuorovaikutuksessa (ks. esim. Norrick 1993). Kielellinen leikittely ei

ole yhtä lailla ”intiimiä” toimintaa kuin kiusoittelu, koska leikittely ei kohdistu erityisesti kehenkään osallistujaan. Leikittely kuitenkin näyttää myös kasaantuvan nimenomaan tiettyihin keskusteluihin. Näille keskusteluille näyttää olevan muutenkin tyypillistä runsas yhdessä nauraminen ja vitsailu. Onkin ehkä niin, että jotkin keskustelutilanteet vain ovat yleiseltä viritykseltään humoristisempia kuin toiset ja siksi tietynlainen ei-vakava vuorovaikutus kasautuu aineistossani niihin.

Vaikka kiusoittelua ja leikittelyä ei esiinnykään aineistoni kaikissa keskusteluissa, on sen analysointi silti tärkeää. Kiusoittelu- ja leikittelyanalyysit avaavat yhden uuden näkökulman siihen, millaista kielen oppiminen arkikeskustelutilanteessa voi olla. Suomen kielen oppimista tai kielen oppimista ylipäätään arkisissa, luonteeltaan ei-pedagogisissa keskustelutilanteissa ei ole juuri tutkittu. Kieltä kuitenkin opitaan myös luokkahuoneen seinien ulkopuolella, ja siksi arkisen vuorovaikutuksen tutkiminen myös tästä näkökulmasta on olennaista. Kiusoittelu ja leikittely ovat ilmiöitä, joita on herätty analysoimaan vasta aivan viimeaikaisessa kielen oppimisen tutkimuksessa. Niiden analysointi on olennaista, koska se täydentää kuvaamme siitä, millaisia muotoja kielen oppiminen vuorovaikutuksessa voi saada.

Niin kiusoittelu- kuin leikittelysekvenssitkin ovat oppimista mahdollistavia korjausjaksoja, ja niiden analyysien yhteydessä nousi monta kertaa esiin havainto siitä, että kiusoittelu tai kielellisillä muodoilla leikittely voi lisätä tietoisuutta kielestä: esimerkiksi sanojen äänneasusta (esimerkit 6.2–6.4) tai rakenteisiin liittyvistä seikoista, kuten taivutuksesta (esimerkki 6.1). Tietoisuuden lisääntyminen on kuitenkin yksilön kognitiivisiin prosesseihin liittyvä ilmiö, jonka lähempään tarkasteluun ei tämän aineiston ja menetelmän kautta ole mahdollisuutta päästä käsiksi. Olennaista oppimisen kannalta on kuitenkin todeta, että arkisissa vuorovaikutustilanteissa tarjoutuu myös tämänkaltaisia mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Kielestä puhuminen ja kielellisten muotojen manipulointi on toimintaa, joka tässä käsiteltyjen esimerkkien valossa näyttää huvittavan aineistoni keskustelijoita. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että niin kielestä puhuminen eli kaikki metakielellinen toiminta kuin muunkinlainen kielellinen leikittely voi olla kielen oppimista edistävää (ks. esim. Bell 2005, Tarone 2000). Tämän luvun esimerkit osoittavat, että analysoitaessa kielen oppimista arkikeskustelutilanteissa vuorovaikutuksen ei-vakavan puolen huomioon ottaminen on keskeistä.

Jos oppimista tarkastellaan muutoksina tavoissa osallistua vuorovaikutukseen ja kasvuna yhteisön perifeerisestä jäsenyydestä täysivaltaiseksi jäseneksi (ks. esim. Lave ja Wenger 1991), avaavat erityisesti kiusoittelusekvenssien analyysit yhden näkökulman siihen, millaiset seikat puheyhteisön jäsenyydessä ovat olennaisia. Kiusoittelusekvenssien kakkoskielisen puhujan eli Adan ensisijainen puheyhteisö Suomessa on todennäköisesti hänen vaihto-oppilasperheensä. Kiusoitteluesimerkit osoittavat, että puheyhteisön jäsenten toiminnassa kielellä on ratkaiseva merkitys siinä, ketkä voidaan määritellä yhteisön jäseniksi ja ketkä taas ovat vielä perifeerisessä asemassa. Kiusoitellessaan Adaa kielellisistä virheistä äidinkielliset puhujat osoittavat, että nimenomaan

kielellä on tämän yhteisön jäsenyyden kannalta olennainen merkitys. Kiusoitellessaan Ada he samalla myös sosiaalistavat tätä kieliyhteisön toimintatavoille.

7 TULOKSIA JA POHDINTAA

Olen tässä työssä analysoinut toisen aloittamia korjausjaksoja äidinkielisten ja kakkoskielisten suomenpuhujien arkikeskusteluissa. Työni on lähtökohdiltaan keskustelunanalyttinen, ja se tuo uutta tietoa niistä keinoista, joilla ongelma-vuoron vastaanottaja voi suomenkielisissä keskusteluissa aloittaa korjauksen, sekä niistä käytänteistä, joilla korjausaloitteisiin reagoidaan. Analyysissäni kiinnitin huomiota korjausjaksojen rakenteeseen, erityisesti korjausta aloittaviin vuoroihin sekä niihin vuoroihin, joilla korjausaloitteisiin reagoidaan. Lisäksi analysoin sitä, millaiset ongelmat ovat yhteydessä korjauksen aloittamisen tarpeeseen ja millaisiin vuorovaikutuskonteksteihin toisen aloittamat korjausjaksot sijoittuvat.

Työni jatkaa aikaisempaa keskustelunanalyttistä kielen oppimisen tutkimusta (CA-for-SLA) ja tuo uusia näkökulmia sekä siihen, millainen kielen oppimisen ympäristö arkikeskustelu on, että siihen, miten vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista voi keskustelunanalyttisesti tutkia. Analyysissäni osoitin, että korjausjaksoissa avautuu mahdollisuuksia kielen oppimiseen. Keskustelijat myös suuntautuvat toiminnassaan kielen, erityisesti sanaston, oppimiseen joko korjausjaksojen aikana tai sen jälkeen, kun yhteistä ymmärrystä uhkaava ongelma on saatu selvitettyä. Toisinaan toisen aloittaman korjauksen rakennetta käytetään hyväksi myös muunlaisissa toiminnoissa kuin vain yhteisen ymmärryksen ylläpidossa ja korjaamisessa, aineistossani esimerkiksi kiusoitte-lussa ja kielellä leikittelyssä. Näiden huumorimoodissa tuotettujen korjausjaksojen analyysi avaa näkökulmia paitsi siihen, mihin korjauskäytänteet voivat intersubjektiivisuuden ylläpidon lisäksi liittyä, myös siihen, millaisia muotoja kielen oppiminen tai opettaminen voi arkisissa keskustelutilanteissa saada. Tässä päätätöluvussa tiivistän työni keskeiset tulokset ja arvioin niitä suhteessa siihen aikaisempaan tutkimukseen, johon työni pohjaa.

7.1 Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä arkikeskustelussa

Noin 13 tunnin arkikeskusteluaineistostani löytyi yhteensä 322 toisen aloittamaa korjausjaksoa. Äidinkielliset ja kakkoskielliset puhujat aloittivat korjausjaksoja aineistossani suunnilleen yhtä usein (äidinkielliset 156 kertaa ja kakkoskielliset 166 kertaa). Näiden kahden eri puhujaryhmän väliltä löytyi kuitenkin joitakin eroja siinä, millaisia korjausaloitekeinoja he suosivat. Kakkoskielliset puhujat käyttivät aineistossani korjauksen aloittamiseen toistoa huomattavasti useammin kuin muunlaisia korjausaloitteita. Ymmärrysehdokkaat sen sijaan ovat äidinkiellisten puhujien puheessa taajimmin esiintyvä korjausaloite.

Erittelin analyysseissäni kullekin korjausaloitteelle tyypilliset käyttötekstit ja havaitsin, että toisaalta kullakin korjausaloitteella on omat tyypilliset esiintymisympäristönsä ja tehtävänsä mutta toisaalta erilaisten korjausaloitteiden tehtävät menevät myös päällekkäin. Toistomuotoisia korjausaloitteita käyttävät aineistossani kakkoskielliset puhujat erityisesti sen osoittamiseen, että edellisessä vuorossa oli sana, jonka merkitys on heille vieras. Samanlaiseen funktioon kakkoskielliset puhujat käyttävät myös ongelmailmauksen merkitykseen fokuoivia hakukysymyksiä. Tällaiset toistoilla ja kysymyslauseilla aloitetut sanan merkitykseen liittyvät korjausjaksot ovat aineistossani keskeisiä: niitä on aineistossani paljon ja niiden analyysin kautta avautui näkökulmia kielen oppimisen mahdollisuuksiin arkikeskustelussa. Äidinkielliset puhujat käyttävät toistoa korjausjaksojen aloittamiseen huomattavasti harvemmin kuin kakkoskielliset puhujat ja hieman eri funktioissa. He nostavat toistolla esille esimerkiksi sellaisia sanoja, joiden merkityksessä on jotakin ongelmallista suhteessa niiden käyttökontekstiin. Samantyyppiseen funktioon äidinkielliset puhujat käyttävät kuitenkin myös kysymyssanan ja toiston yhdistelmistä muodostuvia korjausaloitteita.

Avoimia korjausaloitteita käytetään aineistossani tyypillisesti tilanteissa, joissa on nähtävissä monta samanaikaista korjauksen tarpeeseen vaikuttavaa syytä. Avoimia korjausaloitteita edeltävä ongelma vuoro on aineistossani usein joko uutta puheenaihetta aloittava vuoro tai sekventiaalisesti pulmallinen eli tavalla tai toisella ongelmallinen suhteessa sitä edeltävään keskustelukontekstiin. Äidinkielliset ja kakkoskielliset puhujat käyttävät avoimia korjausaloitteita samanlaisissa vuorovaikutuskonteksteissa, eivätkä heidän erilaiset kielelliset statuksensa nouse avoimien korjausaloitteiden yhteydessä juuri esille. Pieniä eroja puhujaryhmien välillä on kuitenkin siinä, millaisia avoimia korjausaloitteita he käyttävät. Äidinkiellisten puhujien puheessa tyypillisimmät avoimet korjausaloitteet olivat *mitä*-kysymyssana ja *hä(h)*- ja *tä(h)*-partikkelit. Kakkoskielliset puhujat käyttivät näiden lisäksi kuitenkin myös esimerkiksi *anteeksi*-sanaa sekä nousevalla sävelkululla tuotettua *hm*-äännähdystä avoimina korjausaloitteina.

Ymmärrysehdokkaita käytetään ennen kaikkea ongelma vuoron jonkin elementin viittaussuhteiden tarkentamiseen. Tähän tarkoitukseen ymmär-

rysehdoikkaita käyttävät aineistossani niin äidinkieliset kuin kakkoskieliset puhujat. Ymmärrysehdokkaat sijoittuvat aineistossani usein kannanotto- ja kerontasekvensseihin, joissa niillä on kahdenlaisia tehtäviä. Näissä sekvensseissä ymmärrysehdokkailla osoitetaan kiinnostusta keskustelukumppanin kertomusta tai mielipidettä kohtaan. Tässä tehtävässä ymmärrysehdokkaita käyttävät aineistoni molemmat puhujaryhmät. Erityisesti äidinkieliset puhujat käyttävät ymmärrysehdokkaita myös auttaakseen keskustelukumppaniaan vuorojen kielellisessä muotoilussa. Ymmärrysehdokkaat ovat monella tavalla melko erilainen korjausjaksojen aloittamisen tapa kuin muut korjausaloitteet. Ensiksikään ymmärrysehdokkaat eivät ole yhtä selkeärajainen vuorovaikutuskeinojen ryhmä kuin muut korjausaloitteet vaan ne tulevat hyvin lähelle esimerkiksi ymmärrystä osoittavia uudelleenmuotoiluja. Raja sen välillä, milloin tietty vuoro on ymmärrystä osoittava ja milloin taas korjausta aloittava, ei aina ole selvä. Ymmärrysehdokkaiden analyysissa osoitin, että hyvin usein korjausaloitteena toimivat ymmärrysehdokkaat rakennetaan interrogatiivisiksi esimerkiksi vuoronloppuisen *vai*-partikkelin avulla tai muotoilemalla ne verbikysymyksiksi, joissa käytetään usein *tarkoittaa*-verbiä. Aina ymmärrysehdokkaat eivät kuitenkaan ole interrogatiivisia vaan ne saattavat olla myös deklaratiiveja, joiden kysyvä tulkinta syntyy vuorovaikutuskontekstissa esimerkiksi sitä kautta, että ymmärrysehdokkaan vastaanottajalla on ensisijainen pääsy siihen asiaan, jota ymmärrysehdokas koskee. Toisaalta ymmärrysehdokkaat eroavat muista korjausaloitteista myös sikäli, että ne eivät samalla tavalla jätä vastuuta korjauksen tuottamisesta ongelmavuoron puhujalle. Tästä syystä ymmärrysehdokkaat soveltuvat hyvin esimerkiksi keskustelukumppanin auttamiseen vuorojen muotoilussa.

Kysymyssanoja ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmistä muodostuvia korjausaloitteita käytetään aineistossani osittain samantyyppiseen tehtävään kuin ymmärrysehdokkaita, sillä myös niillä tyypillisesti tarkistetaan deiktisten ja anaforisten pronomien sekä muiden henkilöihin, paikkoihin tai asioihin viittaavien ilmausten viittaussuhdetta. Äidinkieliset puhujat käyttävät tällaisia korjausaloitteita myös osoittaakseen ongelmalliseksi yksittäisiä sanoja, joita he eivät ymmärrä niiden epätavallisuuden tai virheellisyyden vuoksi tai joihin liittyy selvää erimielisyyttä.

Suomen kielen osalta ei vielä ole olemassa systemaattista äidinkielisiin aineistoihin perustuvaa tutkimusta toisen aloittamista korjausjaksoista (ks. kuitenkin Haakana tulossa, Kurhila 2006a). Tutkimukseni on osittain täyttänyt tätä aukkoa, sillä analyysini tuovat tietoa siitä, millaisia korjausaloitteita suomenkielissä arkikeskusteluissa käytetään ja mikä on näiden korjausaloitteiden työnjako. Aineistoni koostuu kuitenkin pelkästään kakkoskielisistä keskusteluista, mikä rajoittaa tutkimukseni tulosten yleistettävyyttä. Olen analyysseissäni osoittanut, että jotkin korjausaloitteiden käyttötavat ovat yhteydessä nimenomaan aineistoni kakkoskielisyyteen. Esimerkiksi toistomuotoisia korjausaloitteita käytetään aineistossani todennäköisesti eri tavalla kuin äidinkielisten puhujien keskusteluissa, koska ne liittyvät tässä nimenomaan sanojen merkitysten tuntemiseen. Sanojen merkitykseen liittyvät ongelmat eivät ole yhtä todennäköisiä

äidinkielisten puhujien välisissä keskusteluissa, joten oletettavasti toistomuotoisia korjausaloitteita on niissä vähemmän ja niiden käyttötavat osin erilaiset kuin tässä aineistossa. Toisaalta esimerkiksi avoimien korjausaloitteiden käyttö tässä aineistossa on melko samantyyppistä kuin äidinkielisten puhujien arkikeskusteluissa (ks. Haakana tulossa, Drew 1997). Samoin esimerkiksi erilaisiin viittaussuhteiden ongelmiin liittyvät ymmärrysehdokkaat ja kysymyssanat ja kysymyssanan ja toiston yhdistelmät ovat korjausaloitteita, joita todennäköisesti käytetään tässä aineistossa ainakin osittain samoin kuin äidinkielisten puhujien keskusteluissa. Olen analyysissäni pyrkinyt selvästi osoittamaan sen, milloin korjausjaksolla on tekemistä keskustelujeni kakkoskielisen luonteen kanssa ja milloin taas ei.

Analyysissäni olen nostanut esiin monia sellaisia kysymyksiä, joista tarvittaisiin jatkotutkimusta. Lisää tutkimusta tarvittaisiin esimerkiksi siitä, miten vuorovaikutuksessa käytetään erilaisia kehollisia keinoja korjausjaksojen aloittamiseen. Kehollisista korjausaloitekeinoista ei ole vielä juurikaan tutkimusta (ks. kuitenkin Seo ja Koshik 2010), vaikka ainakin arkihavaintojen perusteella kehollisia keinoja käytetään vuorovaikutuksessa myös korjausjaksojen aloittamiseen. Voisi myös ajatella, että kehollisilla korjausaloitteilla olisi erityinen merkitys sellaisissa keskusteluissa, joissa puhujien yhteiset kielelliset resurssit ovat vähäiset, kuten joissakin kakkoskielisisä keskusteluissa. On jopa esitetty, että kehollisten korjausaloitteiden väheneminen voisi kertoa kielitaidon kehittymisestä (ks. Hellerman tulossa). Tämä on kiinnostava ajatus, jota olisi tarpeen tutkia pitkittäisen aineiston avulla. Ylipäätään kehollisten korjausta aloittavien keinojen systemaattinen analyysi lisäisi ymmärrystämme vuorovaikutuksen ja korjausilmiöiden jäsentymisestä (ks. myös Martin 2004).

Jatkotutkimusta ansaitsisi myös kysymys siitä, miksi erilaiset pronominit ja muut henkilöihin, paikkoihin tai asioihin viittaavat ilmaukset muodostuvat usein ongelmailmauksiksi. Analyysissä osoitin, että yksi syy tähän voi olla se, että ongelmavuoron puhuja käyttää esimerkiksi paikkaan tai henkilöön viitattaessaan rakenteita, jotka implikoivat tarkoitteen tunnettuutta tilanteessa, jossa se ei kuitenkaan ole muille keskustelijoille ongelmattomasti tunnettu. Muitakin syitä todennäköisesti on. Viittaussuhteiden ongelmat ovat arkikeskusteluissa yleisiä, joten niiden laajempi ja syvällisempi analyysi olisi tarpeen. Jatkotutkimusta kaivattaisiin myös korjausta aloittavien vuorojen suhteista niiden lähi-ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa osoitin, miten korjausaloitteet eroavat esimerkiksi sellaisista vuoroista, jotka topikalisoivat edellisestä vuorosta jotakin (ks. esimerkit 3.24–3.26) tai jotka suhtautuvat edeltävään vuoroon hämmästellään (ks. esimerkki 3.27). Sekä topikalisoinnissa että hämmästyksessä on kyse edeltävän puheen vastaanotosta, ja molemmat toiminnot voidaan toteuttaa samoilla keinoilla, joilla voidaan aloittaa myös korjaus (esimerkiksi toistoilla tai avoimia korjausaloitteita muistuttavilla vuoroilla). Tällaisten edellistä vuoroa vastaanottavien keinojen (muiden kuin dialogipartikkeleiden) systemaattinen analyysi suomenkielisistä keskusteluista sekä sen selvittäminen, mikä rooli korjausaloitetta lähelle tulevilla keinoilla on näiden keinojen joukossa, olisi tarpeen.

Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä toisen aloittamien korjausjaksojen osalta rajoittaa paitsi se, että aineistoni koostuu kakkoskielisistä keskusteluista, myös se, että aineistoni keskustelut ovat kaikki arkikeskusteluja ja että niistä suurin osa on dyadeja. Jos tutkimuksen tavoitteena olisi keskittyä esimerkiksi edellä mainittuihin jatkotutkimusta vaativiin kysymyksiin, aineiston olisi syytä olla mahdollisimman monipuolinen (ja koostua esimerkiksi erilaisista niin kahden- kuin monenkeskisistäkin arkisista ja institutionaalisista tilanteista sekä äidinkielisten että kakkoskielisten keskustelijoiden välillä). Mahdollisimman monipuolinen ja paljon variaatiota sisältävä aineisto mahdollistaisi kattavan näkökulman saamisen suomalaisten keskustelujen korjauskeinostoon. Vaikka aineistoni laatu vaikuttaakin tutkimukseni tulosten yleistettävyyteen, aineisto on kuitenkin riittävä ja tarkoituksenmukainen tutkimukseni kysymyksenasetteluiden näkökulmasta, sillä tavoitteenani oli analysoida toisen aloittamien korjausjaksojen rakennetta, sekventiaalista sijoittumista sekä vuorovaikutustehtäviä kakkoskielisissä arkikeskusteluissa. Analyysissäni nostin esiin näkökulmia myös siihen, miten toisen aloittaman korjauksen rakennetta voidaan käyttää hyväksi muunlaisten toimintojen tuottamiseen kuin yhteisen ymmärryksen korjaamiseen. Toisen aloittaman korjauksen, kiusoittelun ja kielellisen leikittelyn yhteys on ilmiö, jota ei ole keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa aikaisemmin analysoitu. Aikaisemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin ajatus siitä, että kun toisen aloittama korjausjakso liittyy johonkin muuhun kuin intersubjektiivisuuteen, liittyy se usein jollakin lailla erimielisyyteen (ks. Schegloff 2007: 151). Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin näyttänyt, millä tavalla korjauskeinostoa voidaan käyttää hyödyksi myös kokonaan toisenlaisten toimintojen, kuten leikittelyn ja kiusoittelun, tuottamisessa.

7.2 Kielen oppiminen arkisessa vuorovaikutuksessa

Toisen aloittamien korjausjaksojen rakenteen ja sekventiaalisen sijoittumisen lisäksi tässä työssä keskeistä on ollut korjausjaksoissa avautuvien kielen oppimisen mahdollisuuksien ja osallistujien kielenoppimistoiminnan analysointi. Oppimiseen liittyvät kysymykset nousivat työssä keskeiseen asemaan ensiksikin sen vuoksi, että suuri osa aineistoni toisen aloittamista korjausjaksoista kytkeytyi tavalla tai toisella kysymyksiin kielestä tai kielellisestä asiantuntijuudesta. Toisaalta korjausjaksoissa keskustelijat myös usein näyttivät suuntautuvan kielen opetteluun. Tarve tutkia luokkahuoneen seinien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista on tuotu toistuvasti esiin (ks. Firth 2009: 128–130; Firth ja Wagner 1997: 286; Wagner 2004: 615; Wong ja Olsher 2000: 121–122). Tässä tutkimuksessa olen esitellyt uusia näkökulmia siihen, millaisia kielenoppimisympäristöjä arkiset kakkoskieliset keskustelutilanteet ovat.

Aineistossani oppimisen mahdollisuudet nousevat esiin toisen aloittamien korjausjaksojen kautta, ja keskustelijat kiinnittävät huomionsa erityisesti sanastoon. Sanasto on vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeisessä asemassa,

sillä sanojen merkitykset on ainakin jollakin tavalla ymmärrettävä, jotta yhteinen ymmärrys pysyisi yllä ja keskustelu voisi jatkua. Analyysissani olen yksityiskohtaisesti osoittanut, millä tavalla sanastoon fokusointi tapahtuu ja miten sanastoa käsittelevissä korjausjaksoissa avautuu mahdollisuuksia oppimiseen. Aineistoni sanastoon liittyvissä korjausjaksoissa ongelmailmauksena käsitellään yleensä sellaista sanaa, joka on ongelmaavuoron merkityksen kannalta keskeinen. Usein tämä sana sijoittuu ongelmaavuoron remaattiseen osaan eli siihen osaan, jossa sanotaan jotakin uutta puheena olevasta asiasta. Lisäksi sitä tyypillisesti myös korostetaan joko prosodisesti tai kehollisin keinoin. Näin ollen ongelmailmaus on tavallisesti hyvin selvästi erottuva ilmaus ongelmaavuorossa. Koska ilmaus on selvästi erottuva, se on helppo osoittaa ongelmalliseksi esimerkiksi toistamalla se. Ja koska ilmaus usein on ongelmaavuoron merkityksen kannalta keskeinen, sen merkitys on tärkeä ymmärtää, jotta keskustelu voisi jatkua. Kakkoskieliset puhujat eivät siis keskusteluissa nosta korjauksen kohteeksi mitä tahansa itselleen vieraita sanoja, vaan nimenomaan yhteisen ymmärryksen säilyttämisen kannalta keskeisiä sanoja.

Erittelin analyysissani myös niitä tapoja, joilla äidinkielliset puhujat ongelmailmauksien merkityksiä selittivät. Erilaiset parafrasiselitykset ovat aineistossani tyypillisin selitysten tapa, ja keholliset keinot, erityisesti eleet, ovat olennainen osa näitä selityksiä. Pohdin syitä siihen, mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttavat tietynlaisen selityskeinon valintaan. Puhekontekstin lisäksi selityskeinon valikoitumiseen vaikuttavat mahdollisesti myös selitettävän sanan ominaisuudet, sillä aineistossani erityisesti verbejä, verbien nominaalimuotoja ja teonnimiä selitetään parafrasien avulla, kun taas esimerkiksi adjektiiveja usein synonyymien avulla. Verbejä ja verbikantaisia sanoja voi olla vaikea selittää tyhjentävästi esimerkiksi synonyymien avulla, koska ne usein kuvaavat jonkinlaista muutosta tai prosessia. Havainto selitettävän sanan ja selityskeinon yhteydestä jäi kuitenkin vielä melko hypoteettiseksi ja kaipaa vahvistusta jatkotutkimuksista. Selityskeinon valinta voi myös olla yhteydessä keskustelujen kakkoskielisyyteen, sillä parafrasiselitys on mahdollista muotoilla sen vastaanottajan näkökulmaan sopivaksi, kun taas yksittäinen synonyyminen ilmaus saattaa aiheuttaa uusia ymmärtämisen ongelmia.

Keskeinen metodologinen havainto sanastoon liittyvien korjausjaksojen analyysissä liittyy vuorovaikutuksen kehollisen ulottuvuuden analyysiin. Osallistujien prosodisella ja kehollisella toiminnalla on olennainen osuus siinä, millaiset ilmaukset valikoituvat ongelmailmauksiksi ja miten niitä käsitellään. Kehollisen toiminnan korostuminen erityisesti korjausvuoroissa nostaa esille myös kysymyksiä siitä, millä tavalla kehollinen toiminta mahdollisesti on yhteydessä kielen oppimiseen. Monessa tutkimuksessa on havaittu, että esimerkiksi eleiden käyttö voi tehdä vuoroista helpompia ymmärtää (ks. esim. Gullberg ja McCafferty 2008: 136, Kida 2008; Stam ja McCafferty 2008: 15–16). Analyysini tukevat tätä havaintoa, sillä aineistossani on nähtävissä se, että ne sanaselitysvuorot, joissa eleet ovat olennaisessa osassa, tulevat myös ymmärretyiksi eikä korjausjakso pitki. Myös vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen analysoinnin

kannalta vuorovaikutuksen kehollisen ulottuvuuden entistä systemaattisempi analyysi on tarpeen.

Yhtenä työni tavoitteena oli arkikeskustelussa tapahtuvan kielen oppimisen analysoinnin kautta osallistua keskusteluun keskusteluanalyyttisen menetelmän mahdollisuuksista (kielen) oppimisen tutkimuksessa. Keskusteluanalyttikoiden keskuudessa on erilaisia näkemyksiä siitä, miten oppimista tulee ja voi keskusteluanalyysin näkökulmasta lähestyä ja tuleeko keskusteluanalyysin rinnalle oppimisen analysointiin ottaa oppimiseen kantaa ottava tai sitä selittävä teoria. Viime aikoina keskusteluanalyysia on toistuvasti yhdistetty tilannesidonnaisen oppimisen teoriaan (Lave ja Wenger 1991, Lave 1993), jossa oppimisen ajatellaan tapahtuvan vuorovaikutukseen osallistumisessa. Tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa oppimista ei tutkita yksilöpsykologisena prosessina vaan analyttinen fokus on oppimisen prosessissa, joka tarkoittaa sosiaaliseen maailmaan osallistumista. Oppiminen todentuu muutoksissa vuorovaikutukseen osallistumisessa.

Teoreettisilta lähtökodiltaan tilannesidonnaisen oppimisen teoria sopii yhteen keskusteluanalyyttisen ajattelun kanssa mutta sen keskeisten ajatusten muuttaminen analyttisiksi käytänteiksi ei ole mitenkään yksiselitteistä. Teorian alkuunpanijat Lave ja Wenger (1991) eivät ole analysoineet vuorovaikutusaineistoa eivätkä ota kantaa siihen, mitä esimerkiksi osallistumisessa tapahtuva muutos vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla voisi tarkoittaa. Keskusteluanalyttisissä töissä teorian ajatuksia on sovellettu käytäntöön hyvin eri tavoin (vertaa esimerkiksi Firthin 2009 ja Hellemanin 2009 tutkimuksia, ks. luku 2). Tässä työssä en lähtökohtaisesti sitonut näkemyksiäni oppimisesta mihinkään teoriaan, mutta totesin tilannesidonnaisen oppimisen teorian kuitenkin sopivan yhteen näkökulmani kanssa. Ennen kaikkea tarkastelin kuitenkin oppimistoimintaa eli sellaisia vuoroja ja sekvenssejä, joissa osallistujat toiminnallaan osoittavat suuntautuvansa kielen oppimiseen.

Analyyssissäni nousi esiin useita näkökulmia kielen oppimiseen arkisessa vuorovaikutuksessa. Ensimmäinen nostin esiin ajatuksen siitä, että sanojen merkityksiin liittyvät korjausjaksot voivat toimia kielenoppimista mahdollistavina ympäristöinä. Kun oppijat keskustelevat sanojen merkityksistä, heillä on samalla mahdollisuus lisätä sanastollista tietoaan. Tällaisen ajatuksen taustalla on käsitys siitä, että oppiminen on myös esimerkiksi kielellisen tiedon lisäämistä ja sanaston kartoittamista. Keskusteluanalyysin keinoin ei kuitenkaan ole mahdollista todentaa sitä, mitä oppimista mahdollistavien korjausjaksojen aikana oppijan päälle sisästä tapahtuu, eikä oppimista mahdollistavia jaksoja tällaisesta aineistosta analysoimalla ole siis mahdollista todeta mitään siitä, tapahtuuko jaksojen aikana varsinaisesti oppimista. Siitä huolimatta oppimista mahdollistavien jaksojen identifiointi on olennaista, sillä se lisää tietoa siitä, millainen kielen oppimisen ympäristö arkikeskustelutilanne on.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen näkökulmasta kiinnostavampia jaksoja aineistossani ovat ne korjausjaksot, joissa keskustelijat toiminnallaan suuntautuvat kielen oppimiseen. Näissä jaksoissa keskustelijat omilla vuoroillaan osoittavat, että korjausjaksolla on heille jokin muukin funktio kuin yhtei-

sen ymmärryksen palauttaminen. Keskustelijat suuntautuvat oppimiseen usein sen jälkeen, kun yhteinen ymmärrys on saatu palautettua ja ongelmailmauksen merkitys on selvinnyt. Tällaisissa ”korjausjakson laajennuksissa” kakkoskieliset puhujat toistelevat ongelmailmausta ja mahdollisesti keskustelevat sen merkityksestä tai käyttötavoista äidinkielen puhujan kanssa. Toiminnan näkökulma oppimiseen on keskeinen silloin, kun oppimista tarkastellaan keskusteluanalyttisesti, sillä osallistujien toimintaa tarkastelemalla päästään analysoimaan heidän omien orientaatioidensa kautta sitä, mitä he kielessä pitävät keskeisenä ja miten he tämän keskeisen aineksen oppimiseen suuntautuvat. Myös tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa puhutaan osallistujien oppimissuunnitelmista (learning curriculum), jotka muodostuvat vuorovaikutukseen osallistumisessa ja jotka ovat aina yhteydessä siihen kielenkäyttöyhteisöön ja -kontekstiin, jossa ne muotoutuvat (Lave ja Wenger 1991: 94–100). Kun osallistujien toimintaa tarkastellaan vuorovaikutuksen mikrotasolla, päästään analysoimaan sitä, millaisia ”oppimissuunnitelmia” heidän toiminnassaan kehkeytyy. Tässä aineistossa nimenomaan sanaston oppiminen näyttyy osallistujien toiminnassa keskeisenä.

Kolmas näkökulma oppimiseen nousi esiin sellaisten korjausjaksojen analyysin kautta, joiden aikana kakkoskielisen puhujan osallistumisessa tapahtui muutos. Laakeri-esimerkin (5.20) analyysissä näytin, miten kakkoskielinen puhuja esimerkin aikana oppii käyttämään puheessaan sanaa, jota hän ei esimerkin alussa tunnistanut (ks. myös esimerkit 6.3 ja 6.4). Esimerkin aikana hänen osallistumisessaan siis tapahtuu muutos, jota voi ainakin tilannesidonnaisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna pitää oppimisena. Esimerkin analyysissä oli mahdollista seurata sitä, miten tämä muutos vuoro vuorolta tapahtui.

Tärkeitä näkökulmia arkisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvan oppimisen analysointiin nousi myös kiusoittelu- ja leikittelysekvenssien analyysissä. Kiusoittelusekvenssit avasivat ensinnäkin näkökulman siihen, miten kieliyhteisön jäsenyydestä voidaan neuvotella ja millaiset seikat tässä neuvottelussa korostuvat. Tilannesidonnaisen oppimisen teoriassa ajatellaan, että oppimisen edetessä oppija kasvaa kieliyhteisön perifeerisestä jäsenyydestä täyteen jäsenyyteen. Kiusoittelusekvensseissä äidinkielen puhujat kiusoittelivat kakkoskielistä kielenkäyttäjää tämän tekemistä ymmärtämisen kannalta mitättömistä kielellisistä virheistä. Vaikka kiusoittelu onkin huumorimoodissa tuotettua toimintaa, on siinä aina myös vakava puoli. Aineistoni esimerkeissä äidinkielen puhujat osoittivat kakkoskielisen puhujan virheisiin tarttumalla, että kielellisesti tämä kuuluu eri ryhmään kuin he. Kakkoskielinen puhuja ei siis vielä ole heidän kieliyhteisönsä täysivaltainen jäsen. Olennainen havainto on se, että nimenomaan kielellä on tässä jäsenyydestä neuvottelussa keskeinen merkitys. Kiusoittelu- ja leikittelysekvensseissä analysoin myös niitä keinoja, joiden avulla osallistujat osoittavat toimivansa huumorimoodissa. Analyysini osoittivat, että myös vuorovaikutuksen humoristisen puolen huomioon ottaminen on olennaista pohdittaessa kysymystä siitä, millainen kielen oppimisen ympäristö arkikeskustelutilanne on.

Kaiken kaikkiaan olen siis analyysissäni tunnistanut niitä vuorovaikutusympäristöjä, jotka mahdollistavat oppimisen, ja näyttänyt, miten keskustelijat toiminnallaan suuntautuvat kielen oppimiseen. Näkökulmani oppimiseen on analyysissäni ollut vuorovaikutuskeskeinen: olen fokusoinut siihen havaittavissa olevaan toimintaan, joka keskusteluissa on nähtävissä. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppiminen on sisäsyntyinen osa kaikkea sosiaalista toimintaa. Näin laaja oppimisen määritelmä on kuitenkin haasteellinen. Tietyissä mielessä on varmasti totta, että vuorovaikutuksessa koko ajan opitaan (ks. esim. Firth 2009), mutta kuten luvussa kaksi totesin, kielen oppimisessa on omat erityispiirteensä ja kielen oppimisen on myös tarkoitettava muutoksia, jotka kantavat kontekstista toiseen. Näkemykseni on, että kielen oppimisen analyysin kannalta on olennaista tunnistaa vuorovaikutuksesta ne kontekstit, jotka ovat oppimisen kannalta erityisen relevantteja. Tässä työssä tällaisiksi konteksteiksi osoittautuivat nimenomaan sanastoon liittyvät korjausjaksot ja aivan erityisesti sellaiset jaksot, joissa osallistujat toiminnallaan osoittivat, että sekvenssillä on heille muutakin merkitystä kuin yhteisen ymmärryksen palauttaminen. Tällaisten oppimisen kannalta relevanttien vuorovaikutuskontekstien tunnistamista on pidetty keskeisenä myös aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. Hellerman 2009).

Viimeaikaisessa tutkimuksessa on toistuvasti tuotu esille tarve tutkia nimenomaan pitkittäisaineistoja, jotta päästäisiin analysoimaan vuorovaikutukseen osallistumisessa tapahtuvia muutoksia pitkällä aikavälillä. Erityisen perusteltua tämä on tutkittaessa kielen oppimista sekä sitä, miten oppimiseen liittyvät muutokset toteutuvat kontekstista toiseen. Tässä työssä tekemäni havainnot oppimisen relevanteista esiintymisympäristöistä toimisivat nähdäkseni hyvänä lähtökohtana pitkittäiselle tutkimukselle. Myös pitkittäiselle aineistolle perustuvassa tutkimuksessa on ensin tunnistettava ne esiintymisympäristöt, joissa oppiminen tapahtuu ja mahdollisesti todentuu. Toisaalta pitkittäisaineistojen käyttö yksinään ei ratkaise vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen tutkimukseen liittyviä haasteita, sillä tähän mennessä tehdyissä oppimista keskusteluanalyttisesti tarkastelevissa tutkimuksissa ei ole vielä löydetty tyydyttäviä vastauksia esimerkiksi kysymykseen siitä, millaista osallistumisessa näkyvää muutosta voidaan pitää oppimisena. Sen sijaan eri tutkijat ovat näyttäneet löytävän tähän kysymykseen hyvin erityyppisiä vastauksia (ks. Firth 2009; Hellerman 2009 ja tulossa; Pekarek-Doehler 2010).

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen tutkimisen kannalta olennainen havainto oli myös se, että arkisessa vuorovaikutuksessa kielen oppiminen ei ole muusta vuorovaikutuksesta erillistä toimintaa vaan se kietoutuu muihin meneillään oleviin aktiviteetteihin. Kielen oppiminen ei myöskään ole ilmiö, joka liittyisi vain tietynlaisiin keskustelun toimintoihin, kuten vaikkapa sanahakuihin, vaan se voi olla osana mitä tahansa toimintaa. Metodologisesti tämä tarkoittaa sitä, että kielenoppimistoiminnan analyysissä on keskityttävä vuorovaikutuksen yksityiskohtiin. Koska aineistoni ei ole pitkittäinen, en ole tässä työssä juuri päässyt pohtimaan ongelmaa oppimisen todentamisesta. Tämän kysymyksen tarkempi tarkastelu jää siis tulevaisuuden haasteeksi ja sitä on syytä pohtia nimenomaan empirian kautta, pitkittäisen aineiston avulla.

Hellerman (tulossa) kirjoittaa oppimista luokkahuonekontekstissa tarkastelevassa artikkelissaan, että hänen havaintonsa kontekstin muuttumisen ja oppimiseen liittyvien muutosten erottamisen hankaluudesta johtavat ajattelemaan, että oppiminen voidaan ymmärtää myös koko kielenkäyttöyhteisön, eli hänen aineistonsa tapauksessa luokkahuoneen, oppimiseksi. Tällainen näkökulma palautuu jälleen luontevasti tilannesidonnaisen oppimisen teorian näkemyksiin. Hellermanin tapaan olisi mahdollista ajatella, että myöskään tämän työn aineistossa oppimista ei tapahdu vain kakkoskielisen oppijan kohdalla, vaan kaikki vuorovaikutukseen osallistujat oppivat yhtä lailla. Analyyseissani on noussut monta kertaa esiin, että myös äidinkielliset puhujat ovat kakkoskielissä keskusteluissa haastavissa tilanteissa ja joutuvat ”venyttämään kielitaitoaan” vaikkapa ongelmailmauksien merkityksiä selittäessään. Kakkoskielinen keskustelutilanne voi siis toimia oppimistilanteena myös heille. Keskustelijat oppivat vuorovaikutustilanteessa koko ajan myös toisistaan ja mukauttavat toimintaansa koko ajan toistensa vuorovaikutustyyliin sopivaksi. Olen kuitenkin tässä työssä analysoinut oppimista nimenomaan kakkoskielisen puhujan näkökulmasta siitä syystä, että aineistoni osallistujat suuntautuvat korjausjaksoissa esiin nouseviin oppimisen mahdollisuuksiin nimenomaan kakkoskielisen puhujan kielenoppimismahdollisuuksina. Valitsemani näkökulma on nähdäkseni sopusoinnussa keskustelunanalyyttisen analyysitapani kanssa, jossa keskeistä on analysoida aineistoa nimenomaan osallistujien omista orientaatioista lähtien.

Vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen keskustelunanalyyttinen tutkimus on vasta alussa, ja paljon lisää tietoa tarvitaan siitä, miten oppiminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuu. Tässä työssä olen osoittanut, että nimenomaan toisen aloittamien korjausjaksojen analysointi on oppimisen näkökulmasta tarkoituksenmukaista. Jatkotutkimuksessa olisi tarpeen analysoida tällaisia jaksoja myös pitkittäisestä aineistosta, jotta olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia muutoksia osallistujien korjauskäytänteissä pitkällä aikavälillä tapahtuu, sekä sitä, mikä yhteys korjauksella on niiden kielellisten yksiköiden myöhempään käyttöön, joihin korjausjaksoissa fokusoidaan. Pitkittäisaineistoon pohjautuvassa tutkimuksessa olisi tärkeää käsitellä myös oppimisen todentamiseen liittyviä kysymyksiä ja pohtia oppimisen ja vuorovaikutuskontekstin suhdetta sekä kysymystä siitä, onko kontekstissa tapahtuvat muutokset ja oppimiseen liittyvät muutokset ylipäätään mahdollista erottaa toisistaan.

7.3 Uusia näkökulmia kakkoskielisen ja äidinkielisen puhujan kategoriaan

Kielen oppimiseen liittyvien kysymysten yhteydessä tässä työssä on noussut esiin myös näkökulmia niin kakkoskielisen kuin äidinkielisen puhujan identiteettiin vuorovaikutuksessa. Olennainen havainto on se aikaisemmassakin tut-

kimuksessa tehty huomio, että kakkoskielisen puhujan tai kielen oppijan identiteetit eivät ole vuorovaikutuksessa koko ajan merkityksellisiä (ks. esim. Kurhila 2003, 2006a; Gardner ja Wagner 2004). Olen analyysissäni osoittanut, että kakkoskielisen puhujan ja kielen oppijan identiteetit tarkoittavat vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla eri asioita. Niiden erottaminen toisistaan on olennaista, kun analysoidaan oppimista toimintana. Kakkoskielinen puhuja suuntautuu itse usein aukkoihin kielitaidossaan ja pyytää äidinkielistä puhujaa esimerkiksi selittämään sanojen merkityksiä ja tekee näin relevantiksi identiteettinsä nimenomaan toisen kielen puhujana. Kielitaidossa olevien aukkojen osoittaminen ei kuitenkaan vielä ole sama asia kuin oppijan identiteettiin suuntautuminen. Oppijan identiteetti nousee aineistossani esiin niissä kohdissa, joissa kakkoskielinen puhuja esimerkiksi korjausjakson ratkettua ryhtyy toistelemaan ongelmailmausta ja toistoillaan osoittaa, että korjausjaksolla on hänelle muukin merkitys kuin yhteistä ymmärrystä palauttava tehtävä. Kiusoittelevien kaksikielisten tarkastelussa kakkoskielisen puhujan kategoriaan nousi myös toisenlainen näkökulma, sillä niissä puhujan kakkoskielisyyttä käytettiin resurssina kiusoittelevien tuottamisessa.

Kiusoittelevijaksoissa myös äidinkielisen puhujan identiteetti nousi esiin, kun äidinkielinen puhuja korosti omaa eksperttiasemaansa ja fokusoi kakkoskielisen puhujan tekemään virheeseen, mikä on aikaisemman tutkimuksen valossa poikkeuksellista (ks. Kurhila 2003, 2006a, Gardner ja Wagner 2004). Kiusoittelevien osoittavat kuitenkin sen, että äidinkielisen puhujan asiantuntijuus ja jopa kielellinen ”ylivertaisuus” on yksi kategoria, joka voidaan vuorovaikutuksessa aktivoida ja jota voidaan käyttää resurssina tiettyjen toimintojen, kuten tässä kiusoittelevien, tuottamisessa. Leikittelysekvensseissä äidinkielisen puhujan kategoriaan avautui toisenlainen näkökulma. Niissä äidinkielinen puhuja ei korostanut asiantuntijuuttaan vaan päinvastoin asettui myös epäilemään omia valintojaan ja ihmettelemään kieltä. Äidinkielisen puhujan kielellinen identiteetti nousi huomion kohteeksi myös sanastoon liittyviä jaksoja käsittelevissä analyysissä, joissa näkyi toistuvasti, että sanojen merkitysten selittäminen on äidinkieliselle puhujalle haastavaa. Joskus äidinkielinenkin puhuja on kakkoskielisessä keskustelutilanteessa kielitaitonsa ”rajoilla”, kun hän joutuu toimimaan kielen ”opettajana” ja kakkoskielisen puhujan kielellisenä tukijana tilanteissa, joissa kakkoskielinen puhuja turvautuu äidinkielisen keskustelukumppaninsa kielelliseen tietämykseen. Analysoimissani sekvensseissä näkyy moneen kertaan se, että sanojen merkityksiin tai kielen rakenteisiin liittyvien ilmiöiden selittäminen on äidinkielisille puhujille haasteellista. Toisaalta analyysissäni näkyy myös se, että äidinkielisillä puhujilla on hyvin monipuoliset keinot käytössään ja he osaavat analysoida kieltä monenlaisista näkökulmista esimerkiksi tuottaessaan parafraseja ongelmailmausten merkityksestä, keksiessään ongelmailmauksille synonyymeja ja selittäessään, miten tulevaa aikaa suomen kielessä ilmaistaan. Tällaisia kielellisesti vaativia tilanteita ei ehkä tule äidinkielisten puhujien eteen niin usein silloin, kun he keskustelevat toisten äidinkielisten puhujien kanssa.

Näitä äidinkielen puhujan puhujaidentiteettiin liittyviä havaintoja voi pohtia myös laajemmin osana kielitaitoon liittyviä kysymyksiä. Nykytutkimuksessa kielitaito ymmärretään usein hyvin moniulotteiseksi ilmiöksi, ja uusimmissa kielitaitomalleissa korostuu erityisesti kielitaidon sosiolingvistinen ja vuorovaikutuksellinen ulottuvuus eli taito käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla: esimerkiksi taitoa ymmärtää ja käyttää erilaisia kielen variantteja ja kykyä hallita erilaisia rekistereitä. (Ks. Eurooppalainen viitekehys 2003). Kielen ymmärtämisen taitoja ja kielen käyttöön liittyviä vaatimuksia ajatellaan kuitenkin usein nimenomaan toisen kielen oppijan näkökulmasta. Huomiotta jää silloin se, että myös äidinkielen puhujan kielitaitoon kuuluu esimerkiksi taito ymmärtää eri tavoin ja eri aksenteilla puhuttua suomen kieltä sekä joskus jopa taito selittää sanojen merkityksiä tai kieliopin kysymyksiä. Tällaiset kysymykset ovat nousseet yhä enemmän esille viime vuosina, kun eri syistä Suomeen muutaneiden äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin suomea puhuvien henkilöiden määrä on lisääntynyt. Suomea puhutaan nykyään useammanlaisilla aksenteilla kuin vaikkapa vain kymmenisen vuotta sitten. Myös suomen kielen tulevaisuus -toimintaohjelmassa todetaan, että Suomen monikielistymisen myötä uusia suomen kielen varieteetteja ja tekstilajeja syntyy koko ajan (ks. Hakulinen, Kalliokoski, Kankaanpää, Kanner, Koskenniemi, Laitinen, Maamies, Nuolijärvi 2009). Tässä uudessa ja koko ajan muuttuvassa tilanteessa myös äidinkielisten suomenpuhujien on totuttava uusilla tavoilla puhuttuun suomen kieleen. Kielitaito onkin ennen kaikkea tilanne- ja kontekstisidonnainen ilmiö: erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa tarvitaan erilaista kielellistä taidokkuutta.

Puhujaidentiteetteihin liittyvät havainnot haastavat pohtimaan myös sitä, millaista terminologiaa tutkimuksissa olisi syytä käyttää. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa oppija-termiä käytetään paljon ja myös suomalaisessa toisen kielen tutkimuksessa se on vakiintunut (ks. esim. Suni 2008: 17). Termin käyttöä on kuitenkin myös kritisoitu, sillä sen on ajateltu kaventavan kuvaa siitä, millainen kielenkäyttäjä toisen kielen puhuja on (Firth ja Wagner 1997). Havaintoni siitä, että kakkoskielisen kielenkäyttäjän ja kielenoppijan identiteetit tarkoittavat vuorovaikutuksen yksityiskohtien tasolla eri asioita, on mielestäni tärkeä sen vuoksi, että se nousee esiin osallistujien toiminnan analyysin kautta ja ottaa näin ollen huomioon ne identiteetit, jotka osallistujat itse nostavat toiminnassaan keskeisiksi. Toisen kielen tutkimuksessa oppija-nimityksen käyttöä perustellaan sen vakiintuneisuuden lisäksi usein sillä, että toisen kielen puhujia tarkastellaan nimenomaan oppijan roolissa, esimerkiksi luokkahuonekontekstissa. Aina tämä ei kuitenkaan ole täysin perusteltua. Oppija-nimitykseen liittyy aina jonkinlainen konnotaatio keskeneräisyydestä ja samalla ajatus siitä, että kielenkäyttäjiä ei tarkastella täysivaltaisina kielenkäyttöyhteisön jäseninä. Firthin ja Wagnerin (1997) peräänkuuluttama osallistujien omien orientaatioiden entistä selvempi huomioon ottaminen myös tutkimuksen terminologian tasolla on siis edelleen ajankohtainen. Kielenkäyttö luo todellisuutta, mistä syystä nimenomaan tutkijoiden tulisi olla erityisen täsmällisiä sen suhteen, millaista terminologiaa he käyttävät. Kun oppimista tarkastellaan osallistumisen näkökulmasta, lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että kieliyhteisössä on erilaisia tapoja osallistua,

joista toiset voivat olla perifeerisempiä kuin toiset. Kaikki osallistumisen tavat ovat kuitenkin yhteisön kannalta relevantteja. Puhujien nimeäminen muulla tavalla kuin oppijoiksi ja natiivipuhujiksi olisikin usein perusteltua ainakin silloin kun oppimista analysoidaan osallistumisena.

Arkiset kielenkäyttötilanteet ovat tärkeitä tilanteita paitsi siksi, että niissä avautuu kielenkäyttäjien omien "oppimissuunnitelmien" mukaisia oppimisen mahdollisuuksia, myös siksi, että niiden kautta toisen kielen puhuja pääsee osaksi kieliyhteisöä. Kielen oppimista voi määritellä hyvin monella eri tavalla, mutta tässäkin tutkimuksessa tehdyt havainnot osoittavat sen, että oppimisessa kysymykset kieliyhteisön jäsenyydestä ovat tärkeitä. Monenlaisten yhteisöjen jäsenyyteen kasvamisessa nimenomaan kielellä on keskeinen asema, sillä usein yhteisön täysi jäsenyys edellyttää sitä, että kielenkäyttäjä osaa toisaalta puhua ja toisaalta olla hiljaa samalla tavalla kuin yhteisön eksperttijäsenet. Tämän oppimisessa on välttämätöntä päästä osallistumaan yhteisön toimintaan. Jokainen yhteisön eksperttijäsen onkin omalta osaltaan vastuussa siitä, että perifeerisemmässä asemassa olevat jäsenet pääsevät osaksi yhteisön kielenkäyttötilanteita.

SUMMARY

Other-initiated repair sequences in Finnish second language interactions

Second language interactions, i.e. conversations between first and second language speakers are nowadays common worldwide, also in Finland. There is an increasing number of people who speak Finnish as a second language, and first language speakers have become accustomed to interacting with Finnish as a second language users. In second language acquisition research (SLA), such interactions have been an area of interest for many years. More recently, second language conversations have also been investigated from the perspectives of Conversation Analysis (CA). Conversation Analysis differs methodologically from more traditional SLA studies in many ways, for example with respect to data collection, transcription and analytic procedures. In addition, CA researchers have called for an increased emic (i.e. participant-relevant) understanding of some basic concepts, such as the concepts of *language learner* or *native speaker*. (See e.g. Gardner & Wagner 2004, Brouwer & Wagner 2004.)

This conversation analytic study analyses everyday interactions between first and second language speakers of Finnish. It belongs to the research line in which the methods and perspectives of Conversation Analysis are used to study questions that are also of interest for SLA-research (CA-for-SLA). It continues previous CA-for-SLA-research on (second language) learning in interaction and brings new insights into language learning opportunities and practices in everyday interactions. On the methodological level, this study also participates in the discussion on the possibilities and limitations of conversation analytical methodology in the analysis of language learning.

The aims of the study

In the analysis of second language interactions, this study focuses on sequences in which the participants deal with problems of hearing or understanding. In conversation analysis, such sequences are called *other-initiated repair sequences*, and the following excerpt illustrates their basic structure. In the excerpt Sami (a first language speaker of Finnish) and Fred (a second language speaker) are talking about a person who has cut Sami's hair. The example was transcribed according to the usual conversation analytic conventions. Participants' nonverbal behavior is illustrated in the drawings and in the lines above the transcription line, written in small capital.

Fred and Sami, Amateur

- 01 Sami: sis parturi vai sanni.=
PRT barber or lnameF
you mean the barber or Sanni.=
- 02 Fred: =parturi.
=the barber.
- 03 Sami: ää: (.) hän on amat- *FRED TURNS HIS GAZE TOWARDS SAMI
ää: (.) he is an amat- *amatööri.
amatour.
- 04 (0.6)
- 05 Fred: * FRED LOOKS AT SAMI, SAMI LOOKS FORWARDS
*a;matööri,
amatour,
- 06 Sami: * SAMI SHAKES HIS HEAD; FRED LOOKS AT SAMI
joo >siis< *ei ole käynyt mitään koulua.
yeah PRT NEG BE attend-PPC any school
yeah >that is< he hasn't gone to any school
- 07 (0.4)
- 08 Fred: * TURNS GAZE AWAY FROM SAMI
*aa:h jo joo.
aah yeah yeah.



Other-initiated repair sequences consist minimally of three turns: the trouble source turn, the repair initiation and the repair turn. In the example above, the trouble source turn is Sami's turn in line 3 in which he says that the person who has cut his hair is *an amateur*. Fred's repetition in line 5 is the repair initiation, and Sami's answer to that in line 6 is the repair turn. In the repair turn Sami explains the meaning of the word *amatour* in other words.

In interaction, participants have various means for indicating that they have problems in hearing or understanding the talk. Such means and repair practices in general have been quite actively studied in conversation analytic research after the seminal repair article by Schegloff, Jefferson and Sacks (1977). However, different repair initiators have been comprehensively described only in studies based on English (Schegloff, Jefferson and Sacks 1977; Drew 1997; Koshik 2005; Robinson 2006; Schegloff 1992, 1997; Wong 2000). This research has shown that the major forms for initiating repair are so called "open" class repair initiators (Drew 1997), repetitions, question words, question words together with a (partial) repetition of the trouble source turn, and candidate

understandings. In addition to these formats, there are also other means for initiating repair that may be connected to a special speech exchange system, language or culture (see e.g. Sidnell 2007, 2008).

This study aims at bringing new information on other-initiations of repair in Finnish second language conversations. The primary aim is to investigate the structure of such sequences and to explore the interactional environments in which the participants initiate repair. Repair sequences are usually connected to trouble in hearing or understanding but in addition to that, they may also serve other functions. In the data of this study, the sequences were recurrently connected to questions of language expertise, especially to knowing or not-knowing the lexical items used by the co-participant, as is exemplified in the extract above. In it, the need to initiate repair is connected to the fact that Fred does not know what the word *amateur* means. Such vocabulary-centered repair sequences are central to this data and their analysis also sheds light on the questions of second language learning in interaction. Accordingly, the second core aim of this research is to gain information on everyday interaction as a second language learning environment and to participate in the methodological discussion on the analysis of language learning in interaction.

Data

The data consist of 23 everyday conversations of which 20 were video- and 3 audiotaped. The length of single conversations varied from 11 to 84 minutes and in total the data amount to approximately 13 hours. There are 16 different second language speakers and 21 different first language speakers in the data. The participants in the conversations knew each other well: they were either good friends or couples. They videotaped the conversations themselves with a camera that was lent to them by the researcher. For that reason, the interactions in the data are for the most part casual dinner time conversations or conversations at a coffee table. All the second language speakers in the data knew Finnish well enough to be able to keep a conversation going in Finnish, although their Finnish language skills were heterogeneous. Some of them were advanced users of Finnish, some beginners. The language proficiency level of the second language users was not a criterion when the data was collected as it is not relevant from the point of view of the objectives of this research.

From the data, 322 other-initiated repair sequences were identified for the analysis. The sequences were initiated almost equally often by the first and the second language speakers. The following table shows the amount of different types of repair initiators in the data.

TABLE 1. Repair initiators in the data

Repair initiator	Second language speaker	First language speaker	Total
(Partial) repetition of the trouble source turn	57	24	81
Candidate understanding	30	48	78
Open class repair initiator	35	27	62
Question word	6	28	34
Question word + repetition	8	22	30
Interrogative clause	21	7	28
I don't understand - turn	5		5
Embodied initiation	4		4
Total	166	156	322

As can be seen in Table 1, the total amount of repair initiators is divided equally between the first and second language speakers. Repetitions, candidate understandings and open class repair initiators were the most common forms for initiating repair in the data. The table shows that there were some quantitative differences between first and second language speakers in the use of repair initiators. First of all, it is noteworthy that the second language speakers favored repetitions but very rarely used question words to initiate repair. The first language speakers used candidate understandings the most. On the other hand, both speaker groups used open class repair initiators almost equally often.

Findings

Other-initiations of repair in Finnish second language interactions

In the analysis, the structure and the interactional contexts of the other-initiated repair sequences were scrutinized. The analysis showed that on the one hand, every different repair initiation technique has its own typical interactional contexts and functions, and on the other hand, different repair initiations are also used in similar kind of environments for same kind of functions.

Partial repetitions of the trouble source turn were the most frequently used repair initiation technique in the data. Repetitions were used especially by the second language speakers, and were frequently treated as indications of problems with the meaning of the repeated elements (as in the excerpt above). The first language speakers used partial repetitions to show that the repeated words and phrases were somehow problematic in relation to the linguistic context in which they are used.

Open class repair initiators were used in contexts in which several concurrent reasons for the need for repair could be identified. In the sequences initiated by an open class repair initiation, the trouble source turn was typically preceded by a turn that introduces a new topic of talk or by a turn that was somehow problematic in relation to previous context. The first and second language speakers used open class repair initiators in similar contexts for the same kind of functions, and their different linguistic competencies did not play an important role in these sequences. There were some differences in the open class repair initiators that they used, however. The first language speakers used the question word *mitä* (what) and the particles *hää(h)* and *tää(h)* to initiate repair. The second language speakers also used the word *anteeks(i)* (sorry) and indicated trouble by *hm?*.

The *candidate understandings* in the data were most often used to indicate that the previous turn had to be clarified regarding its reference to a certain place, time or person. Both speaker groups (first and second language users) used candidate understandings for this function. In addition, candidate understandings were recurrently found in sequences in which one of the participants was explaining his or her opinion on something or in which he or she was telling a story. In such sequences, candidate understandings were used for two different purposes. First, by producing a candidate understanding, the participants showed that they were interested in the ongoing story or opinion. Second, the first language speakers used candidate understandings to help the second language speakers to linguistically construct their utterances. On the whole, candidate understandings differ from other repair initiators in many ways. First of all, they are not as easy to identify as the other forms of other-initiations. Instead, the boundary between candidate understandings that are used as repair initiators and formulations that are used to show understanding, is not clear. It is not always apparent if the turn is initiating repair or rather showing understanding. In the analysis, it was found that the candidate understandings that were used as repair initiators were often interrogative: the particle *vai* (or) was often used at the end of the turns, or the turns were constructed as questions starting with a verb (often *tarkoittaa* (mean)). However, the candidate understandings were not always interrogative. Sometimes they were also declarative, in which case they usually dealt with issues on which the recipient had epistemic authority. Secondly, candidate understandings do not only initiate repair as clearly as the other commonly used repair initiators but also often suggest a solution to the problem. Therefore they are suitable for helping the co-participants in e.g. formulating their turns linguistically.

Repair initiations that consisted of a *question word* or of a *question word and a partial repetition of the trouble source turn* were used to clarify the reference of a deictic or anaphoric pronoun or some other word that referred to a person, place or a thing. In this respect, these initiators were used for similar functions as the candidate understandings. In addition, the first language speakers used these repair initiators to indicate that there was a problem in understanding a single word that was used inaccurately or that was somehow connected to misalignment or disagreement between the participants.

All in all, the analysis showed that on the one hand, the different forms to initiate repair are used for similar purposes, and on the other hand, every different form has its own special uses.

Language learning in everyday interaction

In addition to the analysis of the structure and the interactional contexts of other-initiated repair sequences, another central aim of this study is to explore the language learning opportunities that emerge in the repair sequences and to analyze the language learning behavior of the participants. The other-initiated repair sequences in this data were often connected to questions of language proficiency. Moreover, the participants frequently oriented to language learning either during the repair sequences or after the problem of understanding had been solved. Previous research has clearly stated that there is a need to study second language learning in contexts outside the classroom (see Firth 2009: 128–130; Firth and Wagner 1997: 286; Wagner 2004: 615; Wong and Olsher 2000: 121–122).

As stated above, in the data of this study the participants regularly paid attention to vocabulary in the repair sequences. More specifically, they talked about the meanings of the words that were treated as trouble sources (see the excerpt above). It is essential to at least partly understand the meanings of the words used in conversation to be able to participate properly. The detailed analysis of such vocabulary-focused sequences indicated that the trouble-source-words were usually central to the meaning of the trouble source turn. They were typically located in the part of the utterance that contains some new information about the topic (rheme). The excerpt above illustrates also this: the trouble-source word *amateur* is the only content word in the trouble source turn, and consequently the new information that the turn brings is in this word. Often the trouble-source-words were also emphasized by prosodic or embodied means (i.e. co-occurring gestures). Consequently, they were usually salient in the trouble-source turn and therefore easy to indicate as problematic. The vocabulary-focused sequences were always initiated by the second language speakers. The first language speakers explained the problematic words most often by paraphrases that were accompanied by gestures or other embodied means that elucidated the linguistic content of the explanation. The analysis showed that these sequences open up opportunities for language learning. However, because the data of this study is not longitudinal, it is not possible to investigate how these learning opportunities are connected e.g. to the later use

of the same vocabulary items. In spite of this, their analysis is important as it provides one perspective on language learning possibilities in everyday interaction.

The analysis also focused on sequences in which the participants actively oriented to language learning. The orientation to learning was often observable in the turns following the actual repair sequence. In these turns the second language speakers either repeated e.g. the lexical item that had been treated as the trouble source before. Sometimes they also initiated talk on the possible ways to use such items. The analysis of such turns indicates that the repair sequences also have other functions for the participants than those connected to maintaining intersubjectivity. Yet another perspective on language learning was brought up through the analysis of sequences in which a change in the participation of the second language speaker was observable. Such sequences make it possible to follow how this change in participation unfolds turn by turn. The analysis of the gradual change in participation indicated that in everyday interaction language learning is intertwined with all the other ongoing activities. It is thus not necessarily a separate activity that the participants would focus on. Instead, language learning and the other ongoing activities are interconnected.

All in all, the analysis showed that everyday interaction is a rich learning environment for the participants, especially for learning vocabulary. The participants did not pay attention to e.g. language structure or grammatical questions in the repair sequences very often. There are several possible reasons for this. First of all, words are clear linguistic units also for “everyday” language users who are not linguists. Everyone has an opinion and is able to talk about the meanings of words. Second, the analysis revealed that it was much more difficult for the participants to show that the problem in understanding was caused by a grammatical structure that was unfamiliar to the second language user. It was also observed that it was difficult for the first language speakers to explain issues connected to grammar.

Conclusions

This study participates in the growing body of research that uses the methods and perspectives of conversation analysis in analyzing second language interactions and language learning. Language learning was analyzed from the perspective of the participants’ activities, focusing on the sequences in which they oriented to learning. Such a participant-relevant (emic) perspective on language learning activities brings up many important observations. First and foremost, it shows what the participants orient to learn, i.e. what kind of “learning curricula” emerge in their behavior (see Lave and Wenger 1991: 94–100). This information is relevant when considering what kind of linguistic skills the participants may achieve through everyday conversations. On the

methodological level, the importance of incorporating the embodied aspects of participants' behavior into the analysis was highlighted many times. As language learning is intertwined with other activities in interaction, it is essential to be thorough in the analysis to be able to show which features of the interaction are relevant for learning.

It has been stated that in the conversation analytical studies addressing learning, it is essential to identify the possible recurring contexts or practices that are relevant for learning. Such contexts or practices could then be the focus of longitudinal research. (See e.g. Hellerman 2009.) The findings of this study would be a relevant starting point for longitudinal research on language learning in interaction, as the analysis proved that other-initiated repair sequences are a very multifaceted site for language learning.

The findings also highlight the idea that language learning is participation. To be able to learn, every language user needs possibilities to participate in the relevant speech communities. Therefore, especially the expert members of every speech community are responsible for allowing the more peripheral participants to participate and to learn.

LÄHTEET

- Aho, Eija 2004: Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. – Bolárga Straszer & Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 9–46. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Atkinson, Dwight 2002: Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. – *The Modern Language Journal* 86 (4) s. 525–545.
- Barnes, Rebecca 2007: Formulation and the facilitation of common agreement in meetings talk. – *Text & Talk* 27 (3) s. 273–296.
- Bell, Nancy 2005: Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS–NNS interaction. – *Applied Linguistics* 26 (2) s.192–218.
- Belz, Julie 2002: Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. – *Journal of Language, Identity, and Education* 1(1) s. 13–39.
- Billig, Michael 1999: Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis. – *Discourse & Society* 10 (4), s. 543 – 558.
- Block, David 1996: Not so fast: some thoughts on theory culling, relativism, accepted findings, and the heart and soul of SLA. – *Applied Linguistics* 17 (1) s. 63–83.
- Block, David 2003: *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Broeder, Peter 1992: Learning to repeat to interact: learner's repetitions in the language acquisition process of adults. – *Journal of Intercultural Studies* 13 (2) s. 19–35.
- Broner, Maggie – Tarone, Elaine 2001: Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. – *The Modern Language Journal* 85 (3) s. 363–379.
- Brouwer, Catherine 2000: *L2 listening in interaction*. Väitöskirja. University of Southern Denmark, Odense.
- Brouwer, Catherine 2003: Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? – *The Modern Language Journal* 87 (4) s. 534–545.
- Brouwer, Catherine 2004: Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 93–113. London / New York: Continuum.
- Brouwer, Catherine – Rasmussen, Gitte – Wagner, Johannes 2004: Embedded corrections in second language talk. – Gardner, Rod & Wagner, Johannes (toim.), *Second language conversations* s. 75–92. London / New York: Continuum.
- Brouwer, Catherine – Wagner, Johannes 2004: Developmental issues in second language conversation. – *Journal of Applied Linguistics* 1(1) s. 30–47.
- Bushnell, Cade 2008: "Lego my keego!": An analysis of language play in a beginning Japanese as a foreign language classroom. – *Applied Linguistics* 30 (1) s. 49–69.

- Carroll, Donald 2000: Precision timing in novice-to-novice L2 conversations. – *Issues in Applied Linguistics* 11 (1) s. 67–110.
- Cekaite, Asta – Aronsson, Karin 2004: Repetition and joking in children's second language conversations: playful recycling in an immersion classroom. – *Discourse Studies* 6 (3) s. 373–392.
- Cekaite, Asta – Aronsson, Karin 2005: Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. – *Applied linguistics* 26 (2) s. 169–191.
- Chaudron, Craig 1982: Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2-learners. – *Studies in Second Language Acquisition* 4 (2) s. 170–180.
- Coates, Jennifer 2007: Talk in a play frame: more on laughter and intimacy. – *Journal of pragmatics* 39 (1) s. 29–49.
- Cook, Guy 2000: *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulmas, Florian (toim.) 1981: *A Festschrift for native speaker*. The Hague: Mouton.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 1992: Contextualizing discourse: The prosody of interactive repair. – Peter Auer & Aldo di Luzio (toim.), *The contextualization of language*, s. 337–364. Amsterdam: John Benjamins.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 1996: The prosody of repetition: on quoting and mimicry. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation* s. 366–405. Studies in Interactional sociolinguistics 12. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth 2009: A sequential approach to affect: the case of "disappointment". – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.) s. 94–123, *Talk in interaction. Comparative dimensions*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth – Selting, Margaret 1996: *Prosody in conversation*. Studies in Interactional sociolinguistics 12. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curl, Traci 2002: *The Phonetics of Sequence Organization: An Investigation of Lexical Repetition in Other-Initiated Repair Sequences in American English*. Väitöskirja. University of Colorado.
- Curl, Traci 2005: Practices in other-initiated repair resolution: the phonetic differentiation of "repetitions". – *Discourse processes* 39 (1) s. 1–43.
- Davies, Alan 1991: *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, Alan 2003: *The native speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, Catherine 2003: How English-learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. – *Journal of Pragmatics* 35 (9) s. 1361–1385.
- Discourse Studies 1/2006.
- Doughty, C.J. – Long, Michael (toim.) 2003: *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Drew, Paul 1987: Po-faced receipts of teases. – *Linguistics* 25 (1) s. 219–253.

- Drew, Paul 1997: "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation – *Journal of Pragmatics* 28 (1) s. 69–101.
- Drew, Paul 1998: An exercise in the comparative analysis of talk-in-interaction in different (institutional) settings: the case of 'formulations'. – Hanna Lehti-Eklund (toim.), *Samtalsstudier. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors Universitet* B:19, s. 29–42. Helsingfors: Universitetstrycket.
- Drew, Paul – Heritage, John 1992: Analyzing talk at work: an introduction. – Paul Drew & John Heritage (toim.), *Talk at work* s. 3–65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eder, D. 1993: "Go get ya a French!" Romantic and sexual teasing among adolescent girls. – Deborah Tannen (toim.), *Gender and conversational interaction* s. 17–31. New York: Oxford University Press.
- Egbert, Maria 1996: Context sensitivity in conversation analysis: Eye gaze and the German repair initiator "bitte". – *Language in Society* 25 (4) s. 587–612.
- Egbert, Maria 1997a: Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. – *Journal of Pragmatics* 27 (5) s. 611–634
- Egbert, Maria 1997b: Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. – *Research in Language and social interaction* 30 (1) s. 1–51.
- Egbert, Maria 1998: Miscommunication in language proficiency interviews of first-year German student: A comparison with natural conversation. Richard Young & Agnes He (toim.), *Talking and testing. Discourse approaches to the assessment of oral proficiency* s. 147–172. Philadelphia: John Benjamins.
- Egbert, Maria: 2004: Other-initiated repair and membership categorization – some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization. – *Journal of Pragmatics* 36 (8) s. 1467–1498.
- Egbert, Maria – Niebecker, Lilo – Rezzara, Sabrina 2004: Inside first and second language speakers' trouble in understanding. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 178–200. London / New York: Continuum.
- Egbert, Maria 2005: Discrimination due to non-native speech production? – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying Conversation Analysis* s. 174–196. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Egbert, Maria 2008: Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen. Mannheim. – http://heinz.sdu.dk:8080/ws/fbspretrieve/4619/Egbert_2008_Der_Reparatur-Mechanismus_in_deutschen_Gespr_achen.pdf 27.4.2010
- Egbert, Maria – Golato, Andrea – Robison, Jeffrey D. 2009: Repairing reference. – Jack Sidnell (toim.), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives* s. 104–132. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, A. 1986: Teasing: verbal play in two Mexicano homes. – Bambi Schieffelin & Elinor Ochs (toim.), *Language socialization across cultures* s. 182–198. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, Rod 1985: *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod 1994: *The Study of Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1999: Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input. – Rod Ellis (toim.), *Learning a Second Language through Interaction* s. 35–61. Studies in Bilingualism, volume 17. Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, Rod – Tanaka, Yoshihiro – Yamazaki, Asoko 1994: Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. – *Language Learning* 44 (3) s. 449–491.
- Enfield, N.J. – Stivers, Tanya – Levinson Stephen 2010: Question-response sequences in conversation across ten languages: an introduction. – *Journal of Pragmatics* 2010 – doi:10.1016/j.pragma.2010.04.001 12.6.2010
- Escudero, Paola – Sharwood Smith, Michael 2001: Reinventing the native speaker or “what you never wanted to know about the native speaker so never dared to ask.” – *EUROSLA Yearbook* 2001 s. 275–286. Amsterdam: John Benjamins.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Etelämäki, Marja – Haakana, Markku – Halonen, Mia (tulossa): Keskustelukumppanin kehuminen suomalaisessa keskustelussa. – Markku Haakana & Marja-Leena Sorjonen (toim.) *Tunteet käytössä: tutkimuksia kielenkäytön affektiivisuudesta*.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* 2003 (2001). Helsinki: WSOY.
- Firth, Alan 1996: The discursive accomplishment of normality: on “lingua franca” English and conversation analysis. – *Journal of Pragmatics* 26 (2) s. 237–259.
- Firth, Alan 2009: Doing *not* being a foreign language learner: English as a *lingua franca* in the workplace and (some) implications for SLA. – *IRAL* 47 (1) s. 127–156.
- Firth, Alan – Wagner, Johannes 1997: On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 285–300.
- Firth, Alan – Wagner, Johannes 1998: SLA property: No trespassing! – *The Modern Language Journal* 82 (1) s. 91–94.
- Firth, Alan – Wagner, Johannes 2007: Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 800–819.
- Flowerdew, John 1992: Definitions in science lectures. – *Applied Linguistics* 13 (2) s. 202–221.
- Ford, Cecilia – Thompson, Sandra 1996: Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. – Elinor Ochs, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (toim.)

- Interaction and grammar* s. 133–184. *Studies in interactional sociolinguistics* 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortune, Alan 2005: Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. – *Language Awareness* 14 (1) s. 21–38.
- Foster, Pauline 1998: A classroom perspective on the negotiation of meaning. – *Applied linguistics* 19 (1) s. 1–23.
- Foster, Pauline – Ohta, Amy Snyder 2005: Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. – *Applied Linguistics* 26 (3) s. 402–430.
- Fox, Barbara – Wouk, Fay – Hayashi, Makoto – Fincke, Steven – Tao, Liang – Sorjonen, Marja-Leena – Laakso, Minna – Hernandez, Wilfrido Flores 2009: A cross-linguistic investigation of the site of initiation in same-turn self-repair. – Jack Sidnell (toim.), *Conversation analysis. Comparative Perspective* s. 60–103. *Studies in interactional sociolinguistics* 27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Rod – Wagner, Johannes 2004: *Second language conversations*. London / New York: Continuum.
- Gaskill, William 1980: Correction in Native Speaker - Nonnative Speaker Conversation. Larsen-Freeman Diane (toim.), *Discourse Analysis in Second Language Research* s. 125–137. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gass, Susan 1997: *Input, interaction, and the second language learner*. New Jersey: Lawrence.
- Gass, Susan 1998: Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 82(1) s. 83–90.
- Gass, Susan 2003: Input and interaction. – Catherine Doughty & Michael Long (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 224–255. Oxford: Blackwell.
- Gass, Susan 2004: Conversation analysis and input-interaction. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 597–602.
- Gass, Susan – Mackey, Alison 2006: Input, Interaction and Output. An Overview. – *AILA Review* 19 (1) s. 3–17.
- Gass ja Mackey 2006: Input, interaction and output in SLA. – Bill VanPatten & Jessica Williams (toim.), *Theories in second language acquisition*. Mahwas, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, Susan – Lee, Junkyu – Roots, Robin 2007: Firth and Wagner (1997) New ideas or a new articulation? – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 788–799.
- Glenn, Phillip 2003: *Laughter in interaction. Studies in interactional sociolinguistics* 18. Cambridge: Cambridge university press.
- Goodwin, Charles 1979: The interactive construction of a sentence in natural conversation. – George Psathas (toim.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* s. 97–121. New York: Irvington.
- Goodwin, Charles 1980: Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn beginning. – *Sociological Inquiry* 50 (3 - 4) s. 272–302.

- Goodwin, Charles 1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social psychology quarterly* 50 (2) s. 115–131.
- Goodwin, Marjorie Harness – Goodwin, Charles 1986: Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62 (1 – 2) s. 51–75.
- Goodwin, Charles 1994: Professional vision. – *American anthropologist* 96 (3) s. 606–633.
- Goodwin, Charles 2000: Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics* 32 (10) s. 1489–1522.
- Green-Väntinen, Maria – Lehti-Eklund, Hanna 2007: Självreparationer i svenska som S1 och S2. – Hanna Lehti-Eklund (toim.), *Att växa till lärare – svensklärarutbildning i utveckling* s. 53–81. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Gullberg, Marianne – Kees De Bot – Virginia Volterra 2008: Gestures and some key issues in the study of language development. – *Gesture*, 8 (2), 149–179.
- Gumberz, John 1982: *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haakana, Markku 1996: Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 141–172. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Haakana, Markku 1999: *Laughing matters. A conversation analytical study of laughter in doctor patient interaction*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Haakana, Markku 2002: Laughter in medical interaction: From quantification to analysis, and back. – *Journal of Sociolinguistics* 6 (2) s. 207–235.
- Haakana, Markku 2005a: *Mitä, tä(h) ja hä(h) suomalaisen keskustelun keinoina*. Käsikirjoitus.
- Haakana, Markku 2005b: Reported thought in complaint stories. – Elizabeth Holt & Rebecca Clift (toim.), *Reporting talk. Reported Speech in interaction* s.150–178. *Studies in interactional sociolinguistics* 24. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haakana, Markku 2008: Kieli toimintana: keskustelunanalyysin näkökulma. – Tiina Onikki-Rantajääskö & Mari Siironen (toim.), *Kieltä kohti* s. 86–104. Helsinki: Otava.
- Haakana, Markku (tulossa): Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä*.
- Haakana, Markku – Kurhila, Salla 2009: Other-correction in everyday interaction: some comparative aspects. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction. Comparative dimensions* s. 152–179. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haakana, Markku – Laakso, Minna – Lindström, Jan 2009: Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: comparative dimensions* s. 15–47. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haakana, Markku – Raevaara, Liisa – Ruusuvuori, Johanna 2001: Lääketieteen termit lääkärin ja potilaan vuorovaikutuksessa. – Johanna Ruusuvuori,

- Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 196–222. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Haakana, Markku – Visapää, Laura 2005: Tuttu tv:stä – Fakta homman äänet keskustelun keinona. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys* s. 429–471. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, Auli 1997: Vuorottelujäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 32–54. Tampere: Vastapaino.
- Hakulinen, Auli – Kalliokoski, Jyrki – Kankaanpää, Salli – Kanner, Antti – Koskenniemi, Kimmo – Laitinen, Lea – Maamies, Sari – Nuolijärvi, Pirkko 2009: *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hall, Joan Kelly 1997: A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 301–306.
- Halonen, Mia 2002: *Kertominen terapian välineenä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Halonen, Mia (tulossa): *Compliment responses in Finnish everyday conversations: Orienting to two contradictory expectations*. Käsikirjoitus.
- Hatch, Evelyn 1978: Discourse analysis and second language acquisition. – Evelyn Hatch (toim.), *Second language acquisition: a book of readings* s. 401–435. Rowley, MA: Newbury House.
- Hayashi, Makoto 2003: Language and the body as resources for collaborative action: a study of word searches in Japanese conversation. – *Research on Language and Social Interaction* 36 (2) s. 109–141.
- He, Agnes 2004: CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 568–582.
- Hellermann, John 2007: The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. – *The Modern Language Journal* 91(1) s. 83–96.
- Hellermann, John 2009: Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2) s. 113–132.
- Hellermann, John (tulossa): Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. – Joan Kelly Hall, David Olsher, John Hellermann & Simona Pekarek-Doehler (toim.), *L2 interacional competence and development*.
- Heritage, John 1984a: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John 1984b: A change of state token and aspects of its sequential placement. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heritage, John 2008: Conversation analysis as social theory. – Bryan Turner (toim.), *The new Blackwell companion to social theory* s. 300–320. Oxford: Blackwell.
- Heritage, John – Watson, D. R. 1979: Formulations as conversational objects. – George Psathas (toim.), *Everyday Language* s. 123–162. New York: Irvington.
- Hirvonen, Pekka 1970: *Finnish and English communicative intonation*. Turun yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisu 8. Turku: Turun yliopisto.
- Hokkanen, Tapio 2001: *Slips of the tongue: errors, repairs, and a model*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hutchby, Ian – Wooffit, Robin 1998: *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cornwall: Polity Press.
- IRAL = International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 1/2009.
- Iivonen, Antti 2001: Intonation of Finnish questions. – Wim A. van Dommelen & Thorsten Frethem (toim.) *Nordic Prosody. Proceedings of the VIIIth Conference, Trondheim 2000* s. 137–151. Bern: Peter Lang.
- Iivonen, Antti – Nevalainen, Terttu – Aulanko Reijo – Kaskinen, Hannu 1987: Puheen intonaatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Jasperson, Robert 2002: Some linguistic aspects of closure cut-off. – Cecilia Ford, Barbara Fox & Sandra Thompson (toim.), *The language of turn and sequence* s. 257–286. Oxford: Oxford University Press.
- Jefferson, Gail 1972: Side sequences. – David Sudnow (toim.), *Studies in Social interaction* s. 294–338. New York: Free Press.
- Jefferson, Gail 1974: Error correction as an interactional resource. – *Language in society* 3 (2) s. 181–199.
- Jefferson, Gail 1987: On exposed and embedded correction in conversation. – Graham Button & J.R.E. Lee (toim.), *Talk and Social Organisation* s. 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
- Journal of Pragmatics 2/1996.
- Järvinen, Sari 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. – Taija Nieminen (toim.), *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppimien* s.173–258. Kakkoskieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kaivapalu, Annekatrin 2005: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä studies in humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalin, Maija 1995: *Coping with problems of understanding. Repair sequences in conversations between native and non-native speakers*. Studia Philologica Jyväskyläensia 36. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kallioinen, Vilho 1968: Suomen kysymyslauseen intonaatiosta. – *Virittäjä* 72 (1) s. 35–54.
- Kangasharju, Helena 2009: Preference for disagreement? A comparison of three disputes. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.) *Talk in interaction. Comparative dimensions* s. 231–253. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kasper, Gabriele 1997: "A" stands for acquisition, a response to Firth and Wagner. - *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 307-312.
- Kasper, Gabriele 2006: Beyond repair. Conversation analysis as an approach to SLA. - *AILA Review* 19 (1) s. 83-99.
- Kasper, Gabriele 2009: Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? - *IRAL* 47(1) s. 11-36.
- Kelly, Spencer - McDevitt, Tara - Esch, Megan 2009: Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. - *Language and cognitive processes* 24 (2) s. 313-334.
- Keltner, D. - Capps, L. - Kring A.M. - Young R. C. - Heerey E. A. 2001: Just teasing: A conceptual analysis and empirical review. - *Psychological Bulletin* 127 (2) s. 229-248.
- Kida, Tsuyoshi 2008: Does gesture aid discourse comprehension in the L2? - Steven G. McCafferty & Gale Stam (toim.) *Gesture. Second language acquisition and classroom research* s. 131-156. New York: Routledge.
- Kim, Kyu-hyun 1999: Other-initiated repair sequences in Korean conversation: types and functions. - *Discourse and Cognition* 6 (2), 141 - 168.
- Klippi, Anu 1996: *Conversation as an achievement in aphasics*. Studia Fennica Linguistica 6. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kokkonen, Lotta 2010: *Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestäään uuteen sosiaaliseen ympäristöön*. Jyväskylä studies in Humanities 143. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpela, Eveliina 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla. keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Koshik, Irene 2005: Alternative questions used in conversational repair. - *Discourse studies* 7 (2) s. 193-211.
- Krauss, Robert -Chen ,Yihsiu -Gottesman, Rebecca 2000: Lexical gestures and lexical access: a process model. - David McNeill (toim.), *Language and gesture* s. 261-283. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunelius, Sirja 1998: *Niinku-partikkeli keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kurhila, Salla 2000a: Keskustelunanalyysin esittelyä ja rajankäyntiä - kakkoskielisten keskustelujen haaste. - Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi ja yhteisö* s. 359-381. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kurhila, Salla 2000b: Milloin natiivi korjaa ei-natiivin kielioppia keskustelussa? - *Virittäjä* (2) s. 170-187.
- Kurhila, Salla 2001a: Correction in talk between native and non-native speaker. - *Journal of Pragmatics* 33 (7) s. 1083-1110.
- Kurhila, Salla 2001b: Asiantuntijuuden kerrostumista. Syntyperäiset ja ei-syntyperäiset suomenpuhujat virkailijoina ja asiakkaina. - Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 178 - 195. Tietolipas 173. Helsinki: suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Kurhila, Salla 2003: Co-constructing understanding in second language conversation. Väitöskirja. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kurhila, Salla 2004: Clients or language learners – being a second language speaker in institutional interaction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 58–74. London / New York: Continuum.
- Kurhila, Salla 2005: Different orientations to grammatical correctness. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying Conversation Analysis* s. 143–158. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kurhila, Salla 2006a: *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kurhila, Salla 2006b: Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 30–54. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Kurhila, Salla 2006c: Maahanmuuttajataustaiset asiakkaat Kelan toimistossa. – Marja-Leena Sorjonen & Liisa Raevaara (toim.), *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. s. 285–312. Tietolipas 210. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Kuula, Arja 2006a: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, Arja 2006b: Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. – Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen & Irma Sorvari. *Etiikkaa ihmistieteille* s. 124–140. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kääntä, Leila 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective*. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laakso, Minna 1997: *Self-initiated repair by fluent aphasic speakers in conversation*. Studia Fennica Linguistica 8. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Labov, W. and Fanshel, D. 1977: *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Lantolf, James (toim.) 2000: *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, James – Thorne, Steven 2006: *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane 2000: Second language acquisition and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 20 (1) s. 165–181.
- Larsen-Freeman, Diane 2004: CA for SLA? It all depends. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 603–607.
- Larsen-Freeman, Diane 2007: Reflecting on the cognitive – social debate in second language acquisition. – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 773–787.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael 1991: *An Introduction to Second Language Acquisition research*. New York: Longman.

- Lauranto, Yrjö 2004: Puheen jaksotus, intonaatio ja välikielen pragmatiikan jäljitely puhe. – Bolárga Straszer ja Anneli Brown (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 47–116. Kakkoskieli 5. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Laury, Ritva 1996: Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? – *Virittäjä* (2) s. 162–181.
- Laury, Ritva 1997: *Demonstratives in Interaction: The Emergence of a Definite Article in Finnish*. Studies in Discourse and grammar 7. Amsterdam: John Benjamins
- Lave, Jean 1993: The practice of learning. – Seth Chaiklin & Jean Lave (toim.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* s. 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean – Wenger, Etienne 1991: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazaraton, Anne 2004: Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. – *Language Learning* 54 (1) s. 79–117.
- Lehesaari, Anna-Liisa 1996: Alkoholoin vaikutus puheen prosodiikkaan. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja 40. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehti-Eklund, Hanna – Green-Vänttinen, Maria 2009: Kodväxling i gruppsamtal på svenska som andraspråk. – *Nordand* 2 (4) s. 5–33.
- Lehtimaja, Inkeri 2006: Oppilaiden välinen kiusoittelu luokkahuoneessa – Salla Kurhila & Anne Mäntynen (toim.), *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi* s. 55–73. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Lehtimaja, Inkeri 2007: Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtinen, Esa 2005a: Information, understanding and the benign order of everyday life in genetic counseling. – *Sociology of Health & Illness* 27 (5) s. 575–601.
- Lehtinen, Esa 2005b: Tiedonanto vai neuvo? Toimintojen välistä rajankäyntiä perinnöllisyysneuvonnan vuorovaikutuksessa. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta*. AFinLAN vuosikirja 2005/63 s. 149–160. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA
- Levelt, Willem 1983: Monitoring and self-repair in speech. – *Cognition* 14 (1) s. 41–104.
- Levinson, Stephen. 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat, Anthony 1997: Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner. – *The Modern language Journal* 82 (3) s. 313–317.
- Lindström, Jan 2008: *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Lilja, Niina 2006: Arkikeskustelu kielen oppimisen ympäristönä – haasteita tutkimukselle. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen & Heini-Marja Järvinen (toim.), *Kielenoppija tänään*. AFinLAN vuosikirja 2006/64 s. 159–177. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Londen, Anne-Marie 1997: Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Long, Michael 1996: The role of the linguistic environment in second language acquisition. – William Ritchie & Tej Bahtia (toim.), *Handbook of second language acquisition* s. 413–468. New York: Academic Press.
- Long, Michael 1997: Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 318–323.
- Long, Michael 2007: *Problems in SLA*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackey, Alison (toim.) 2007: *Conversational interaction and second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Maheux-Pelletier, Geneviève – Golato, Andrea 2008: Repair in membership categorization in French. – *Language in Society* 37 (5) s. 689–712.
- Margutti, Piera 2007: Two uses of third-person references in family gatherings displaying family ties: teasing and clarifications. – *Discourse Studies* 9 (5) s. 623–651.
- Markee, Numa 1994: Toward an ethnomedological respecification of SLA studies. – Andrew Cohen, Susan Gass & Elaine Tarone (toim.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* s. 89–116. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Markee, Numa 2000: *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Markee, Numa 2006: A conversation analytic perspective on the role of quantification and generalizability in second language acquisition. – Micheline Chalhoub-Deville, Carol Chapelle & Patricia Duff (toim.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple perspectives* s. 135–162. Philadelphia: John Benjamins.
- Markee, Numa 2008: Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29 (3) s. 404–427.
- Markee, Numa – Kasper, Gabriele 2004: Classroom talks: An introduction. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 491–500.
- Markee, Numa – Seo, Mi-Suk 2009: Learning talk analysis. – *IRAL* 47 (1) s. 37–63.
- Martin, Cathrin 2004: *From other to self. Learning as interactional change*. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 107. Uppsala: University of Uppsala.
- Martin, Maisa 1995: *The map and the rope - Finnish nominal inflection as a learning target*. Studia Philologica Jyväskyläensia 38. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Martin, Maisa 2007: A square peg into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – *Nordand* 2 (1), s. 63–85.

- Mazeland, Harrie & Zaman-Zadeh, Minna 2004: The logic of clarification: Some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-franca interactions. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations*, s. 132–156. London / New York: Continuum.
- McHoul, Alec 1990: The organization of repair in classroom talk. – *Language in Society* 19 (3) s. 349–377.
- McCafferty, Steven G. 2002: Gesture and Creating Zones of Proximal Development for Second Language Learning. – *The Modern Language Journal* 86 (2) s. 192–203.
- McNeill, David 1992: *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- Melander, Helen – Sahlström, Fritjoff 2009: In tow of the blue whale. Learning as interactional changes in topical orientation. – *Journal of Pragmatics* 41 s. 1519–1537.
- Miller, Peggy 1986: Teasing as language socialization and verbal plays in a white working-class community. – Bambi B. Schieffelin & Elinor Ochs (toim.), *Language socialization across cultures* s. 199–212. Cambridge. Cambridge University Press.
- Mitchell, Rosamond – Myles, Florence 1998: *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moerman, Michael 1977: The preference for self-correction in a Tai conversational corpus. *Language* 53 (4) s. 872–882.
- Mondada, Lorenza 1999: L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs – *Langages* 134, 20–34.
- Mondada, Lorenza – Pekarek-Doehler Simona 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 501–518.
- Mori, Junko 2004: Pursuit of Understanding: Rethinking "Negotiation of Meaning" in view of projected action. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 155–177. London / New York: Continuum
- Mori, Junko 2007: Border crossing? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 849–862.
- Mori, Junko – Hasegawa, Atsushi 2009: Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. – *IRAL* 47 (1) s. 65–94.
- Mori, Junko – Markee, Numa 2009: Language learning, cognition, and interactional practices: an introduction. – *IRAL* 47 (1) s. 1–9.
- Mortensen, Kristian (tulossa): Doing Word Explanation in Interaction. – Gabriel Pallotti & Johannes Wagner: *L2 Learning as Social Practice: Conversation-analytic Perspective*. Honolulu: National Foreign Language Resource Centre.

- Mulkay, Michael 1988: *On humor. Its nature and place in modern society*. Oxford: Blackwell.
- Norrick, Neal R. 1987: Functions of repetition in conversation. – *Text* 7 (3) s. 245–264.
- Norrick, Neal 1991: On the organization of corrective exchanges in conversation. – *Journal of Pragmatics* 16 (1) s. 59–83.
- Norrick, Neal 1993: *Conversational joking. Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ochs, Elinor 1979: Transcription as theory. – Elinor Ochs & Bambi Schieffelin (toim.), *Developmental pragmatics* s. 43–72. New York: Academic Press.
- Ochs, Elinor 1988: *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogden, Richard 2004: Non-modal voice quality and turn-taking in Finnish. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Cecilia Ford (toim.) *Sound patterns in interaction* s. 29–62. *Typological studies in language* 62. Amsterdam: John Benjamins.
- Ogden, Richard – Hakulinen, Auli – Tainio Liisa 2004: Indexing “no news” with stylization in Finnish. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Cecilia Ford (toim.) *Sound patterns in interaction* s. 299 – 334. *Typological studies in language* 62. Amsterdam: John Benjamins.
- Olsher, David 2003: Collaborative Group Work in Second and Foreign Language Classrooms: Talk, Embodiment, and Sequential Organization. Väitöskirja. University of California, Department of Applied Linguistics.
- Olsher, David 2004: Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second Language Conversations* s. 221–245. London / New York: Continuum.
- Olsher, David 2008: Gesturally enhanced repeats in the repair turn: communication strategy or cognitive language learning tool? – Steven McCafferty & Gale Stam (toim.), *Gesture. Second language acquisition and classroom research* s. 109–130. New York: Routledge.
- Paikeday, T.M. 1985. *The native speaker is dead!* Toronto and New York: Paikeday.
- Pekarek-Doehler, Simona 2010: Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. – Paul Seedhouse, C. Jenks & S. Walsh (toim.), *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Peräkylä, Anssi 2004: Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. – Silverman, David (toim.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* s. 283–304. London: Sage.
- Pica, Teresa 1994: Research on Negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? – *Language learning* 44 (3) s. 493–527.

- Piirainen-Marsh, Arja 1995: Face in second language conversation. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 37. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Piirainen-Marsh, Arja – Tainio, Liisa 2009a: Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. – *The Modern Language Journal* 93 (2) s. 153–169.
- Piirainen-Marsh, Arja – Tainio, Liisa 2009b: Collaborative game-play as a site for participation and situated learning of a second language. – *Scandinavian Journal of Educational research* 53 (2) s. 167–183.
- Pomerantz, Anita 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred / dispreferred turn shapes. – J. Maxwell Atkinson & John Heritage (toim.), *Structures of social action* s. 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, Anita 1986: Extreme case formulations: a way of legitimizing claims. – *Human Studies* 9 (2–3) s. 219–229.
- Pomerantz, Anne – Bell, Nancy 2007: Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. – *Applied linguistics* 28 (4) s. 556–578.
- Poullisse, Nanda 1997: Some words in defense of the psycholinguistic approach: a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 324–328.
- Putkonen, Sanna 2001: Kahden maailman välissä. Kiusoittelu ja siihen vastaaminen kolmen tytön kasvokkaiseskustelussa. – Mari Heinonen, Petra Korhonen, Mirka Mäntylä, Sanna Putkonen, Liisa Tainio (toim.), *Keskustelun kuosit.* s. 197–217. Kielen opissa 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Raevaara, Liisa 1989: No – vuoronalkuinen partikkeli. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja I* s. 147–161. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Raevaara, Liisa 1993: *Kysyminen toimintana. Kysymys-vastaus -vieruspareista arkikeskustelussa.* Lisensiaatintyö. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Raevaara, Liisa 1996: Kysymyksen paikka ja tulkinta. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 23–46. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Raevaara, Liisa 1997: Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet* s. 75–92. Tampere: Vastapaino.
- Rampton, Ben 1987: Stylistic variability and not speaking “normal” English: some post-labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. – Rod Ellis (toim.), *Second language acquisition in context* 47–58. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.
- Rampton, Ben 1997: Second language research in late modernity: a response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 329–333.
- Raussi, Anne 1992: *Vuoronalkuinen et(tä) keskustelussa.* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Rauste-von Wright, Maijaliisa - von Wright Johan 1994: *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richards, Keith - Seedhouse, Paul (toim.) 2005: *Applying Conversation Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, Jeffrey D. 2006: Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. - *Communication Monographs* 73 (2) s. 137-161.
- Robinson, Jeffrey D. 2007: The role of numbers and statistics within conversation analysis. - *Communication Methods and Measures* 1 (1) s. 65-75.
- Rogoff, Barbara 2003: *Cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Routarinne, Sara 2003: *Tytöt äänessä. Parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojan vuorovaikutuskeinoina*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ruuskanen, Laura 2008: Toisto S2-opettajan puheessa. - Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus* s. 39-68. Kakkoskieli 6. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Sacks, Harvey 1992a: *Lectures on conversation. Volume I* - Gail Jefferson (toim.) Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey 1992b: *Lectures on conversation. Volume II* - Gail Jefferson (toim.) Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey - Schegloff, Emanuel - Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. - *Language* 50 (4) s. 696-735.
- Saharinen, Katariina 2007: Huumoria koulussa - kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. - Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 261-287. Helsinki: Gaudeamus.
- Sahlström, Fritjoff 2009: Conversation analysis as a way of studying learning - An introduction to a special issue of SJER. - *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2) s. 103-111.
- Scarpato, Fabrizio 2005: *Ei-natiivin toistot institutionaalisessa keskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Schegloff, Emanuel A. 1979: The relevance of repair to syntax-for-conversation. - T. Givon (toim.), *Syntax and semantics 12: Discourse and syntax* s. 261-288. New York: Academic Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1984: On some gestures' relation to talk. - J. Maxwell Atkinson & Joh Heritage (toim.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* s. 266-296. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff Emanuel 1987: Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. - *Linguistics* 25 (1) s. 201-218.
- Schegloff, Emanuel A. 1992a: Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. - *American Journal of Sociology* 97 (5) s. 1295-1345.

- Schegloff, Emanuel 1992b: Introduction. – Saks Harvey: *Lectures on conversation* s. ix – lxii. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. 1993: Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and social interaction* 26 (1) s. 99–128.
- Schegloff, Emanuel A. 1996a: Turn organization: one intersection of grammar and interaction. – Elinor Ochs, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 52–133. Studies in interactional sociolinguistics 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel 1996b: Confirming allusions: Towards an empirical account of action. – *American journal of Sociology* 102 (1) s. 161–216.
- Schegloff, Emanuel 1997a: Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair. – *Discourse Processes* 23 (3) s. 499–547.
- Schegloff, Emanuel 1998: Reflections on studying prosody in talk-in-interaction. – *Language and Speech* 41 (3-4) s. 235 – 263.
- Schegloff, Emanuel 1999: "Schegloff's texts" as "Billig's data": a critical reply. – *Discourse & Society* 10 (4) s. 558–572.
- Schegloff, Emanuel 2000: When "others" initiate repair. – *Applied Linguistics* 21 (2) s. 205–243.
- Schegloff, Emanuel 2004: On dispensability. – *Research on Language and Social Interaction* 37 (2) s. 95–149.
- Schegloff, Emanuel 2006: Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. – N.J. Enfield & Stephen Levinson (toim.), *Roots of human sociality. Culture, cognition and interaction* s. 70 – 96. Oxford: Berg.
- Schegloff, Emanuel A. 2007: *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel – Jefferson, Gail – Sacks, Harvey 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language* 53 (2) s. 361- 382.
- Schegloff, Emanuel – Koshik, Irene – Jakoby, Sally – Olsher, David 2002: Conversation analysis and applied linguistics. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (1) s. 3-31.
- Schegloff, Emanuel – Sacks, Harvey 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8 (4) s. 289–327.
- Schieffelin, Bambi 1986: Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. – Bambi Schieffelin & Elinor Ochs (toim.), *Language socialization across cultures* s. 165–181. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul 2004: The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. – *Language Learning* 54 (supplement 1).
- Seedhouse, Paul 2005: Conversation analysis and language learning. – *Language Teaching* 38 (4) s. 165–187
- Selting, Margret 1987: Reparaturen und lokale Verstehensprobleme. Oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. – *Linguistische Berichte* 108 (9) s. 128–149.

- Selting, Margret 1988: The role of intonation in the organization of repair and problem handling sequences in conversation. – *Journal of Pragmatics* 12 (3) s. 293–322.
- Selting, Margret 1996: Prosody as an activity-type distinctive cue in conversation: the case of so-called astonished questions in repair initiation. – Elisabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation* s. 231–270. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seo, Mi-Suk – Koshik Irene 2010: A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. – *Journal of pragmatics*, – doi:10.1016/j.pragma.2010.01.021 27.4.2010
- Seppänen, Eeva-Leena 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 18–31. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Eeva-Leena 1998: *Läsnäolon pronominit: tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistujiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Shore, Susanna 2008: Lauseiden tekstuaalisesta jäsennyksestä. – *Virittäjä* 1/2008 s. 24–65.
- Sidnell, Jack 2006: Repair. – Jan-Ola Östman & Jef Verschuren (toim.), *Handbook of Pragmatics* s. 1–38. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Sidnell, Jack 2007: Repairing person reference in a small Caribbean community: Generic organization, local inflection. – Tanya Stivers & N.J. Enfield (toim.), *Person Reference in Interaction. Linguistic, Cultural, and Social Perspectives* s. 281–308. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, Jack 2008: Alternate and complementary perspectives on language and social life: The organization of repair in two Caribbean communities. – *Journal of Sociolinguistics* 12 (4) s. 477–503.
- Sidnell, Jack 2009: Language-specific resources in repair and assessments. – Jack Sidnell (toim.), *Conversation analysis: comparative perspectives* s. 304–325. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siitonen, Kirsti 1999: *Agenttia etsimässä. U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana*. Turku: Turun yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Schmidt, Richard 2001: Attention. – Peter Robinson (toim.) *Cognition and second language instruction* s. 3–32. Cambridge: Cambridge University press.
- Schwartz, Joan 1980: The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English. – Diane Larsen-Freeman (toim.), *Discourse analysis in second language research* s. 138–153. Rowley: Newbury House Publishers.
- Sorjonen, Marja-Leena 1996: On repeats and responses in Finnish conversations. – Elinor Ochs, Emanuel Schegloff & Sandra Thompson (toim.), *Grammar and Interaction* s. 277–327. Studies in interactional sociolinguistics 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sorjonen, Marja-Leena 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 111–137. Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, Marja-Leena 2001: *Responding in conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

- Sorjonen, Marja-Leena 2002: Recipient activities: the particle *no* as a go-ahead response in Finnish conversation. – Cecilia Ford, Barbara Fox & Sandra Thompson (toim.), *The language of turn and sequence* s.165–195. Oxford: Oxford University Press.
- Sorjonen, Marja-Leena – Laakso, Minna 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät – *Virittäjä* (2) s. 244 - 271.
- Stam, Gale – McCafferty, Steven 2008: Gesture studies and second language acquisition: a review. – Steven McCafferty & Gale Stam (toim.) *Gesture. Second language acquisition and classroom research*. s. 3–24. New York / London: Routledge.
- Storhammar, Marja-Terttu 1994: Yleiskielen ja puhekielen suhde ulkomaalaisopettajan opetuspuheessa. Lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Straehle, Carolyn 1993: 'Samuel?' 'Yes, dear?' Teasing and conversational rapport. – Deborah Tannen (toim.), *Framing in Discourse* s. 210–230. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Sullivan, Patricia 2000: Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. –James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* s. 115–131. Oxford: Oxford University Press.
- Suni, Minna 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Jyväskylä studies in humanities 94. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Suni, Minna 2009: Sharing linguistic resources through repetition in second language interaction. – *Nordand* 2 (4) s. 65–90.
- Svennevig, Jan 2003: Echo answers in Native/Non-native interaction. – *Pragmatics* 13 (2) s. 285–309.
- Svennevig Jan 2004: Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. – *Discourse studies* 6 (4) s. 489–516.
- Svennevig, Jan 2008: Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. – *Journal of Pragmatics* 40 (2) s. 333–348.
- Svennevig, Jan 2010. Pre-empting reference problems in conversation. – *Language in Society* 39 s. 173–202.
- Swain, Merrill 1985: Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – Susan Gass & Carolyn Madden (toim.) *Input in second language acquisition* s. 235–253. Cambridge: Newbury House.
- Swain, Merrill 2000: The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. – James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning* s. 97–114. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill – Deters, Ping 2007: "New" mainstream SLA theory: expanded and enriched. – *The Modern Language Journal* 91 (5) s. 820–836.
- Swain, Merrill – Lapkin, Sharon 1998: Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. – *The Modern language journal* 82 (3) s. 320–337.

- Tainio, Liisa 1996: Kannanotoista arkikeskustelussa. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II* s. 81–108. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Tainio, Liisa (toim.) 1997: *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa 1997: Preferenssijäsennys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 93–110. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, Liisa 2007a: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, Liisa 2007: Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvoissa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 148–164. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tainio, Liisa (tulossa): Tunteet luokkahuoneessa – kriittisen asennoitumisen ilmaiseminen prosodian ja sen jäljittelyn keinoin. – Markku Haakana & Marja-Leena Sorjonen (toim.) *Tunteet käytössä: tutkimuksia kielenkäytön affektiivisuudesta*.
- Tannen, Deborah 1989: *Talking voices: repetition, dialogue and imaginery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarnanen, Mirja 2002: *Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Tarone, Elaine 2000: Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second language acquisition. – B. Swierzbis, F. Morris, M. E. Anderson, C. Klee & E. Tarone (toim.), *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition* s. 31–54. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Teerenhovi, Sanna 2005: *Eleiden käyttö suomenoppijoiden sanahauissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Temmerman, Martina 2009: Communication aspects of definitions in classroom interaction. Learning to define in class for first and second language learners. – *Linguistics and Education* 20 (1) s. 126–144.
- te Molder, Hedwig – Potter, Jonathan 2005: *Conversation and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ten Have, Paul 1999: *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.
- The Modern Language Journal, 2004, 88 (4).
- The Modern Language Journal, 2007, 91 (5).
- Tholander, Michael 2002: Cross-Gender teasing as socializing practice. – *Discourse Processes* 34 (3) s. 311–338.
- Tholander, Michael – Aronsson, Karin 2002: Teasing as serious business: collaborative staging and response work. – *Text* 22 (4) s. 559–595.
- Tocalli-Beller, Agustina – Swain, Merrill 2007: Riddles and puns in the ESL classroom: adults talk to learn. – Alison Mackey (toim.), *Conversational interaction in second language acquisition* s. 143–167. Oxford: Oxford University Press.

- Tykkyläinen, Tuula 2007: Kielihäiriöinen lapsi keskinäisen ymmärtämisen vaalijana. – *Virittäjä* (2) s. 182–201.
- Uhmann, Susanne 2001: Some arguments for the relevance of syntax to same-sentence self-repair in everyday German conversation. – Margret Selting & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.) *Studies in Interactional Linguistics* s. 373–404. Amsterdam: John Benjamins.
- Vaarala, Heidi 2009: *Oudosta omaksi. Miten suomenopijjat keskustelevat nykynovellista?* Jyväskylä studies in humanities 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Varonis, Evangeline – Gass, Susan 1985: Non-native / non-native conversations: A model for negotiation of meaning. – *Applied linguistics* 6 (1) s. 71–90.
- Vehviläinen, Sanna 2001: *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 1.8.2009–31.5.2010. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Wagner, Johannes 1996: Foreign language acquisition through interaction. – A critical review of research on conversational adjustments. – *Journal of Pragmatics* 26 (2) s. 215–235.
- Wagner, Johannes 1998: On doing being a guinea pig. – A response to Seedhouse. – *Journal of Pragmatics* 30 (1) s. 103–113.
- Wagner, Johannes 2004. The classroom and beyond. – *Modern Language Journal*, 88 (4) 612–616.
- Wagner, Johannes – Rod Gardner 2005: Introduction. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second Language Conversations* s. 1–17. London / New York: Continuum.
- Watson-Gegeo, Karen Ann 2004: Mind, Language, and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. – *The Modern language journal* 88 (3) s. 331–350.
- Wilkinson, Sue – Kitzinger, Celia 2006: Surprise as an interactional achievement: reaction tokens in conversation. – *Social Psychology Quarterly* 69 (2) s. 150–182.
- Wong, Jean 2000a: Delayed next turn repair initiation in native/nonnative speaker English conversation. *Applied Linguistics* 21 (2) s. 244–267.
- Wong, Jean 2000b: The token ‘yeah’ in nonnative speaker English conversation. – *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1) s. 39–67.
- Wong, Jean 2004. Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. – Rod Gardner & Johannes Wagner (toim.), *Second language conversations* s. 114–131. London / New York: Continuum.
- Wong, Jean 2005: Sidestepping grammar. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.) *Applying Conversation Analysis* s.159–173. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wong, Jean – Olsner, David 2000: Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk: An interview with Emanuel A. Schegloff. – *Issues in Applied Linguistics* 11 (1) s. 111–128.

- Wootton, Anthony 1997: *Interaction and the development of mind*. Studies in interactional sociolinguistics 14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Ruey-Jiuan Regina 2006: Initiating repair and beyond: the use of two repeat-formatted repair initiations in Mandarin conversation. – *Discourse Processes* 41 (1) s. 67–109.
- Wu, Ruey-Jiuan Regina 2009: Repetition in the initiation of repair. – Jack Sidnell (toim.) *Conversation analysis: comparative perspectives* s. 31–59. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, Richard – Miller, Elizabeth 2004: Learning as changing participation: discourse roles in ESL writing conferences. – *The Modern Language Journal* 88 (4) s. 519–535.
- Zimmerman, D. – Boden, D. 1991: Structure in action: an introduction. – D. Boden and D. Zimmerman (toim.), *Talk and social structure*. *Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. s. 3–21. Cambridge: Polity Press.

LIITE 1 Litterointimerkit

1. Sävelkulku

prosodisen kokonaisuuden lopussa:

- . laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio

prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

- ↑ seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- just (alleviivaus) painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa

2. Päällekkäisyydet ja tauot

- [päällekkäispuhunnan alku
-] päällekkäispuhunnan loppu

- (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- (0.4) mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

- >joo< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- <joo> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e:i (kaksoispisteet) äänten venytys
- °joo° (astemerkit) ympäristöä vaimeampaa puhetta
- JOO (kapiteelit) äänen voimistaminen

4. Hengitys

- .hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
- hhh uloshengitys
- .joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

5. Nauru

- he he naurua
- j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sanasta
- £joo£ hymyillen sanottu sana tai jakso

6. Muuta

#joo# nariseva ääni
@joo@ äänen laadun muutos
jo- (tavuviiva) sana jää kesken

(joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-) sana, josta ei ole saatu selvää
(--) pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää

((kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta))

* KAPITEELEILLA KIRJOITETUT SELITYKSET PUHERIVIEN YLÄPUOLELLA KUVAAVAT PUHEENVUORON AIKAISTA EI-KIELELLISTÄ TOIMINTAA. EI-KIELELLISEN TOIMINNAN ALKAMISPAIKKA ON OSOITETTU TÄHDELLÄ (*)

LIITE 2 Korjausaloitteet keskusteluittain

Ada ja Saara (20 min)

Korjausaloite	Ada	Saara	Yhteensä
Avoin			
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause			
Kysymyssana		1	1
Kysymyssana + toisto		1	1
Toisto	1		1
Ymmärrysehdokas	4		4
Yhteensä	5	2	7

Ada, Simo ja Sirpa = Ada koulun jälkeen (15 min)

Korjausaloite	Ada	Simo	Sirpa	Yhteensä
Avoin		2		2
En ymmärrä -vuoro				
Kysymyslause				
Kysymyssana		2		2
Kysymyssana + toisto		3		3
Toisto	1	2	1	4
Ymmärrysehdokas	3	1		4
Yhteensä	4	10	1	15

Ada, Simo ja Siiri (23 min)

Korjausaloite	Ada	Simo	Siiri	Yhteensä
Avoim		1	3	4
En ymmärrä -vuoro				
Kysymyslause			1	1
Kysymyssana			1	1
Kysymyssana + toisto	1	3		4
Toisto	2	1		3
Ymmärrysehdokas	2		1	3
Yhteensä	5	5	6	16

Ada, Simo ja Siiri 2 (11 min)

Korjausaloite	Ada	Siiri	Simo	Yhteensä
Avoim	1			1
En ymmärrä -vuoro				
Kysymyslause				
Kysymyssana		1	1	2
Kysymyssana + toisto			1	1
Toisto				
Ymmärrysehdokas			1	1
Yhteensä	1	1	3	5

Ada, Simo, Siiri ja Sirpa = Ada ja iltatee (30 min)

Korjausaloite	Ada	Sirpa	Simo	Siiri	Yhteensä
Avoim	1	2			3
En ymmärrä -vuoro					
Kysymyslause			1	1	2
Kysymyssana		2		1	3
Kysymyssana + toisto	1		5	1	7
Toisto					
Ymmärrysehdokas	1	1	4		6
Yhteensä	3	5	10	3	21

Ada, Simo, Siiri ja Sirpa = Ada ja iltatee 2 (19 min)

Korjausaloite	Ada	Sirpa	Simo	Siiri	Yhteensä
Avoim		1		2	3
En ymmärrä -vuoro					
Kysymyslause					
Kysymyssana		3	3	1	7
Kysymyssana + toisto			2	3	5
Toisto					
Ymmärrysehdokas	2		2		4
Yhteensä	2	4	7	6	19

Ada ja kortit (33 min)

Korjausaloite	Ada	Sirpa	Simo	Siiri	Yhteensä
Avoin				3	3
En ymmärrä -vuoro					
Kysymyslause					
Kysymyssana		4	2	2	8
Kysymyssana + toisto		1			1
Toisto	3				3
Ymmärrysehdokas	2	2		1	5
Yhteensä	5	7	2	6	20

Alina ja Saku (40 min)

Korjausaloite	Alina	Saku	Yhteensä
Avoin	2	4	6
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause			
Kysymyssana	1		1
Kysymyssana + toisto			
Toisto	1	2	3
Ymmärrysehdokas	2		2
Yhteensä	6	6	12

Anton ja Sampo (37 min)

Korjausaloite	Anton	Sampo	Yhteensä
Avoin	6	1	7
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	2		2
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto	1	1	2
Toisto	9	1	10
Ymmärrysehdokas	1	9	10
Yhteensä	19	12	31

Fred ja Sami (33 min)

Korjausaloite	Fred	Sami	Yhteensä
Avoin	2	2	4
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	3	1	4
Kysymyssana	2	1	3
Kysymyssana + toisto	1		1
Toisto	3	4	7
Ymmärrysehdokas			
Yhteensä	11	8	19

Hans ja Sanna (48 min)

Korjausaloite	Hans	Sanna	Yhteensä
Avoin			
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	2		2
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto		1	1
Ymmärrysehdokas		6	6
Yhteensä	2	7	9

Hans ja Soili (46 min)

Korjausaloite	Hans	Soili	Yhteensä
Avoin			
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	5		5
Kysymyssana	1		1
Kysymyssana + toisto			
Toisto			
Ymmärrysehdokas			
Yhteensä	6		6

Helen ja Saija (33 min)

Korjausaloite	Helen	Saija	Yhteensä
Avoin	3	1	4
En ymmärrä -vuoro	3		3
Kehollinen	4		4
Kysymyslause			
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto	5		5
Ymmärrysehdokas		1	1
Yhteensä	15	2	17

Ines ja Sisko (14 min)

Korjausaloite	Ines	Sisko	Yhteensä
Avoin	1		1
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause			
Kysymyssana		1	1
Kysymyssana + toisto			
Toisto			
Ymmärrysehdokas			
Yhteensä	1	1	2

Inga ja Silja (55 min)

Korjausaloite	Inga	Silja	Yhteensä
Avoin	5		5
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	1		1
Kysymyssana		1	1
Kysymyssana + toisto	1		1
Toisto	1	3	4
Ymmärrysehdokas	1	2	3
Yhteensä	9	6	15

Ingrid ja Saimi (84 min)

Korjausaloite	Ingrid	Saimi	Yhteensä
Avoin			
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause			
Kysymyssana	1		1
Kysymyssana + toisto			
Toisto			
Ymmärrysehdokas	1	1	2
Yhteensä	2	1	3

Liu, Saila, Sampo ja Santeri (25 min)

Korjausaloite	Liu	Saila ja muut S:t	Yhteensä
Avoin	5	1	6
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	1		1
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto	3	1	4
Ymmärrysehdokas	3		3
Yhteensä	12	2	14

Margot, Ira ja Seppo (33 min)

Korjausaloite	Ira	Margot	Seppo	Yhteensä
Avoin				
En ymmärrä -vuoro				
Kysymyslause				
Kysymyssana	1			1
Kysymyssana + toisto				
Toisto	1			1
Ymmärrysehdokas	3		4	7
Yhteensä	5		4	9

Margot ja Seppo (38 min)

Korjausaloite	Margot	Seppo	Yhteensä
Avoin	4		4
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause		1	1
Kysymyssana		1	1
Kysymyssana + toisto	3	1	4
Toisto	4		4
Ymmärrysehdokas	2	2	4
Yhteensä	13	5	18

Mikael ja Seija (14 min)

Korjausaloite	Mikael	Seija	Yhteensä
Avoin	1		1
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	2	1	3
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto		2	2
Ymmärrysehdokas		2	2
Yhteensä	3	5	8

Nadja ja Siru (42 min)

Korjausaloite	Nadja	Siru	Yhteensä
Avoin	1	3	4
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	2		2
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto	12	1	13
Ymmärrysehdokas		6	6
Yhteensä	15	10	25

Vera ja Suvi (33 min)

Korjausaloite	Vera	Suvi	Yhteensä
Avoin	1		1
En ymmärrä -vuoro			
Kysymyslause	1		1
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto			
Ymmärrysehdokas	1		1
Yhteensä	3		3

Viktor ja Saana (40 min)

Korjausaloite	Viktor	Saana	Yhteensä
Avoim	2	1	3
En ymmärrä -vuoro	2		2
Kysymyslause	2	1	3
Kysymyssana			
Kysymyssana + toisto			
Toisto	11	5	16
Ymmärrysehdokas	2	2	4
Yhteensä	19	9	28

Kaikki yhteensä (766 min):

Korjausaloite	Kakkoskieliset	Äidinkielliset	Yhteensä
Avoim	35	27	62
En ymmärrä -vuoro	5		5
Kehollinen	4		4
Kysymyslause	21	7	28
Kysymyssana	6	28	34
Kysymyssana + toisto	8	22	30
Toisto	57	24	81
Ymmärrysehdokas	30	48	78
Yhteensä	166	156	322

Liite 3. Korjausaloitteiden jakautuminen keskustelijoittain

Kakkoskieliset puhujat

Korjausaloite	Ada	Alina	Anton	Fred	Hans	Helen	Ines	Inga	Ingrid	Ira	Liu	Margot	Mikael	Nadja	Vera	Viktor	Yhteensä
Avoim	2	2	6	2		3	1	5			5	4	1	1	1	2	35
En ymmärrä - vuoro						3										2	5
Kehollinen						4											4
Kysymyslause			2	3	7			1			1		2	2	1	2	21
Kysymyssana		1		2	1				1	1							6
Kysymyssana + toisto	2		1	1				1				3					8
Toisto	7	1	9	3		5		1		1	3	4		12		11	57
Ymmärrysehdokas	14	2	1					1	1	3	3	2			1	2	30
Yhteensä	25	6	19	11	8	15	1	9	2	5	12	13	3	15	3	19	166

Äidinkieliset puhujat

Korjausaloite	Saara	Simo	Sirpa	Siiri	Saku	Sampo	Sami	Sanna	Soili	Saija	Sisko	Silja	Saimi	Saila + muut	Seppo	Seija	Siru	Suvi	Saana	Yhteensä
Avoim		3	3	8	4	1	2			1				1			3		1	27
En ymmärrä - vuoro																				
Kehollinen																				
Kysymyslause		1		2			1								1	1			1	7
Kysymyssana	1	8	9	6			1				1	1			1					28
Kysymyssana + toisto	1	14	1	4		1									1					22
Toisto		3	1		2	1	4	1				3		1		2	1		5	24
Ymmärrysehdokas		8	3	2		9		6		1		2	1		6	2	6		2	48
Yhteensä	2	37	17	22	6	12	8	7		2	1	6	1	2	9	5	10		9	156

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa – todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality – producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKONEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957–1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957–1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989–2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurien välisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6–11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6–11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963–86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963–86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämisestä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalistina. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870–1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870–1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, Instrumentatiivisuus ja nyky-suomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, Kahdentoista markan kapi-na? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, Kahden maailman välissä. Marko Tapion *Arktinen hysteria* Väinö Linnan haastajana. - Between two worlds. Marko Tapio's *Arktinen hysteria* as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELI, Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkertoista. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAL, BERTALAN, Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism. - Uskontotutritit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katolisuudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekavatuksessa. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, "Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittelykamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLOM, KIMMO, Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), East-West trade and the cold war. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski 's late fiction films. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iegor Reznikoff's compositions. - Hahmopuustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauskaa!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in *Das Leben des Lazarillo von Tormes*, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations. - Luottojoukot - Suomalaisten julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIikka, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkoahuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsenpäiväisten sanomalehtien linjapaperien synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havain- toja. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANUS, SANNA, Venäjänkielisten maahan- muuttajapiskelijöiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Пефепат 6 с. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideiteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakausleh- dissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULLI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIRJO, Directive functions in intra- corporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - „...there is nothing intelligent to say about a massacre”. The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansain- välinen suojele, 1900-1914: Tutkimus juuta- laisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuk- sista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoi- den ympäristökasvatus sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkö- kulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöym- päristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikkeliteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväntaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930-1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategoriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelyä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, Eeva, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933-1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933-1981. 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoja. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÖSZEGHY, PÉTER, Magyar Alkibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisuuden ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydä vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961-1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961-1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAAVINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945-1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusesta megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természetete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näytötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisisissä asiakaskontaktteissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurien välisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early

- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIIKKA, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstilementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyypin kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *troubairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *troubairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, EEVA, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMIÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveysviestinnän kipupisteitä. Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovelista? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BÖHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönasastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saimaa-Ilmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saimaa-Ilmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismiprofeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOTTI, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

J Y V Ä S K Y L Ä S T U D I E S I N H U M A N I T I E S

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-
luissa. – In search of the truth. Text interpre-
tation in young adults' Bible study conversa-
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-
kustelussa. – Other-initiated repair sequences
in Finnish second language interactions.
336 p. Summary 8 p. 2010.