

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Suni, Minna

Title: Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.

Year: 2008

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja & Kotikielen Seura, 2008

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Virittäjä*, 112 (2). Retrieved from http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/suni2_2008.pd...



TOISTA KIELTÄ VUOROVAIKUTUKSESSA KIELELLISTEN RESURSSIEN JAKAMINEN TOISEN KIELEN OMAKSUMISEN ALKUVAIHEESSA

MINNA SUNI

VÄITÖKSENALKAJAISITELMÄ
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA
29. MAALISKUUTA 2008

Suomi ei ole ennallaan — ei yhteiskuntana eikä kieliyhteisönä. Itse elin vielä hyvin yksikulttuurisen lapsuuden, jossa afrikkalaisen näkeminen oli tapaus ja muita kieliä kuultiin lähinnä medioista jos niistäkään. Lapseni sen sijaan ovat jo pienestä pitäen tottuneet siihen, että kaikissa elämän kuvioissa tavataan myös muualta Suomeen muuttaneita ja suomea puhuvat hekin, joille suomi ei ole äidinkieli. Arjessa on tietenkin tilaisuuksia kuulla myös maahanmuuttajien äidinkieliä. Samalla tavalla kuin kännykät ja tietokoneet ovat olleet nykylasten maailmassa olemassa aina,

myös maahanmuuttajataustainen väestö on heidän sukupolvensa silmissä jo itsestään selvä osa Suomea. Yhteiskunnan monikielisyys ja monikulttuurisuus eivät ole jotakin, mikä on tulossa, vaan jotakin, mikä on täällä jo nyt.

Maahanmuutto Suomeen voimistui 1990-luvulle tultaessa osin Kaakkois-Aasian pakolaisten vastaanoton myötä. Tutkimuksessani olen tarkastellut tähän ryhmään kuuluvia vietnamilaisia, joiden pääjoukko saapui Suomeen juuri noihin aikoihin ja joita nyt asuu Suomessa runsaat 4000 henkeä.

Etenkin inkeriläisten paluumuutto, pakolaisten ja turvapaikanhakijoiden määrän nousu ja työperäisen maahanmuuton ripeä kasvu ovat saaneet 1990- ja 2000-luvun

▷

kuluessa aikaan sen, että muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien osuus Suomen väestöstä yltää jo 3,3 prosenttiin. Joka kolmaskymmenes meistä Suomessa asuvista on siis taustaltaan maahanmuuttaja. Maahanmuuttajataustaisia henkilöitä asuu Suomessa nyt enemmän kuin väkeä on esimerkiksi Etelä-Savon tai Pohjois-Karjalan maakunnassa. Tilastokeskus julkisti sopivasti väitökseni aattona viime vuoden väestötilastot, joista nämä tiedot ovat peräisin (Tilastokeskus 28.3.2008. <http://www.stat.fi/til/vaerak/2007/index.html>).

Maahanmuuton myötä on syntynyt ja vakiintunut myös uusi opetus- ja tutkimusala: suomi toisena kielenä. Suomi toisena kielenä -alan koulutusta ja tutkimusta harjoitetaan yliopistoissa jo laajasti, ja peruskouluissa on ollut tämän niminen oppimäärä vuodesta 1994.

Toinen kieli erotetaan käsitteenä vieraasta kielestä oppimisympäristön perusteella: siinä missä vieras kieli opitaan ympäristössä, jossa kyseistä kieltä ei käytetä päivittäisenä viestintävälineenä, toinen kieli opitaan ympäristössä, jossa opittava kieli on jatkuvasti läsnä. Maahanmuuttajille suomi on siis nimenomaan toinen kieli, ei vieras kieli. Toinen kieli on mahdollista oppia ympäristöstä pelkästään luontaisen vuorovaikutuksen varassakin, mutta opetus toki tukee ja nopeuttaa prosessia merkittävästi. Toisesta kielestä tulee jokapäiväinen viestintäväline äidinkielen eli ensikielen rinnalle. Tämän prosessin alkuvaiheessa olivat tutkimukseeni osallistuneet kaksi vietnamilaismiestä.

Kysymys siitä, miten kieltä oikeastaan opitaan vuorovaikutuksessa, on ollut kansainvälisen toisen kielen oppimisen tutkimuksen ydinteemoja jo reilut kaksikymmentä vuotta — ja on edelleen. Tutkimukseeni pyrkii osallistumaan tähän aihepiiriin keskittyvään tieteelliseen keskusteluun suomen kielen suunnasta, mutta

myös osin erilaisista teoreettisista ja menetelmällisistä lähtökohdista kuin alalla on ollut tapana.

Ymmärtämisiongelmiä ratkomiseen keskittyvät keskustelunjaksot eli merkitysneuvottelut on havaittu oppimisen kannalta erityisen otollisiksi, ja olen työssäni tarkastellut niihin sisältyviä toistoja. Merkitysneuvotteluissa on kyse siitä, että ymmärtämisiongelmiä aiheuttanutta ilmausta muokataan kielellisesti, kunnes selvyys tai ainakin riittävä yhteisymmärrys saavutetaan ja varsinaiseen keskustelunaiheeseen päästään palaamaan. Seuraava esimerkki on peräisin vietnamilaisen suomenoppijan yhdeksänneltä Suomessa-asumisviikolta. Osallistuja *VIA on vietnaminkielinen suomenoppija, ja osallistuja *FIC puhuu suomea äidinkielenään.

(1)

*VIA: jos minä # putte # kaikki #
minä putte # sinä # saa #
sanot mi # minulle.
*FIC: mikä on # putte?
*VIA: saa # jos minä putte.
*FIC: mitä se on?
*VIA: minä teen kaikki putte.
*FIC: putte?
*VIA: putte.
*FIC: mikä se on?
*VIA: väärin.
*FIC: aa [=! nauraa]!

Tässä esimerkissä oppija kokeilee uusia ympäristöjä sanalle *putte*, jonka keskustelukumppani on poiminut neuvottelun kohteeksi. Näin hän pyrkii selvittämään sitä, mitä alussa sanoi. Ratkaisun tuo lopulta vasta se, että oppija keksii vaihtaa *puten* sanaan *väärin*. Hän oli nähtävästi jo törmännyt jossakin fraasiin *olla puutetta jostakin* ja tapaili siis tässä sanaa *puute*.

Kokonaisuudessaan tässä tilanteessa on paradoksaalista se, että pyytäessään palautetta puheestaan oppija saa sitä saman tien: edes tuo hänen pyyntönsä ei tule ymmär-

retyksi, vaan siitä joudutaan käymään monipolvinen merkitysneuvottelu. Huomiota herättää se, että sana *putte* kiertää sellaiseen vuorosta toiseen. Sitä siis toistetaan. Yhteisymmärryksen puute myös osoitetaan moneen kertaan. Aineistossani uusi merkitysneuvottelu alkaa keskimäärin kerran minuutissa, ja jopa neljännes keskusteluaajasta kuluu ymmärtämisongelmia ratkottaessa.

Merkitysneuvottelujen hyödyllisyys oppimisen kannalta on nähty siinä, että oppijoiden huomio suuntautuu niissä kieltenpiirteisiin, jotka olisi syytä oppia, jotta vastaavilta ongelmilta vältyttäisiin jatkossa. Tutkimuksissa on myös havaittu, että merkitysneuvotteluissa toteutettavat muokkaukset kohdistuvat sanastoon ja äänne- tai lauserakenteeseen, mutta eivät morfologiaan eli sanojen taivutuksen tai johtamisen tasoon. Tässä *putte*-esimerkissäkin oppija muokkasi ongelmakohtaa rakentamalla sille nimenomaan uutta lauseympäristöä. Tällä kertaa ääntöasu ja morfologiakin olisi ehkä kaivannut sitä enemmän, mutta ongelma ratkesi onneksi toista kautta eli korvaamalla koko sana toisella.

Merkitysneuvottelujen tutkimus on ollut enimmäkseen koeasetelmiin nojaa- vaa ja otteeltaan kvantitatiivista. Omassa tutkimuksessani lähestymistapa oli toinen. Kyseessä oli ensisijaisesti laadullinen tapaustutkimus, joka perustui pitkittäisesti koottuun keskusteluaineistoon. Pyrin myös tarkastelemaan keskustelun eri osapuolten toimintaa rinnakkain ja tasavertaisesti, kun aiempi tutkimus on kohdistunut lähinnä oppijoiden toimintaan.

Tarkastelin kahden samaan aikaan Suomeen muuttaneen vietnaminkielisen hen-

kilön keskusteluita äidinkielen suomenpuhujan kanssa kiinnittäen huomiota merkitysneuvotteluissa esiintyviin toistoihin, sillä olin jo liseniaatintyössäni todennut toistojen olevan aineistossani merkityksistä neuvottelemisen keskeisin työkalu. Toistojen taajuus oli havaittu muissakin tutkimuksissa, mutta niiden lähempään tarkasteluun ei ollut useinkaan ryhdytty. Toistoa on toisen kielen tutkimuksessa pidetty usein melko mekaanisena toimintana ja sikäli epäkiinnostavana, mutta olen siis tässä asiassa eri linjoilla.

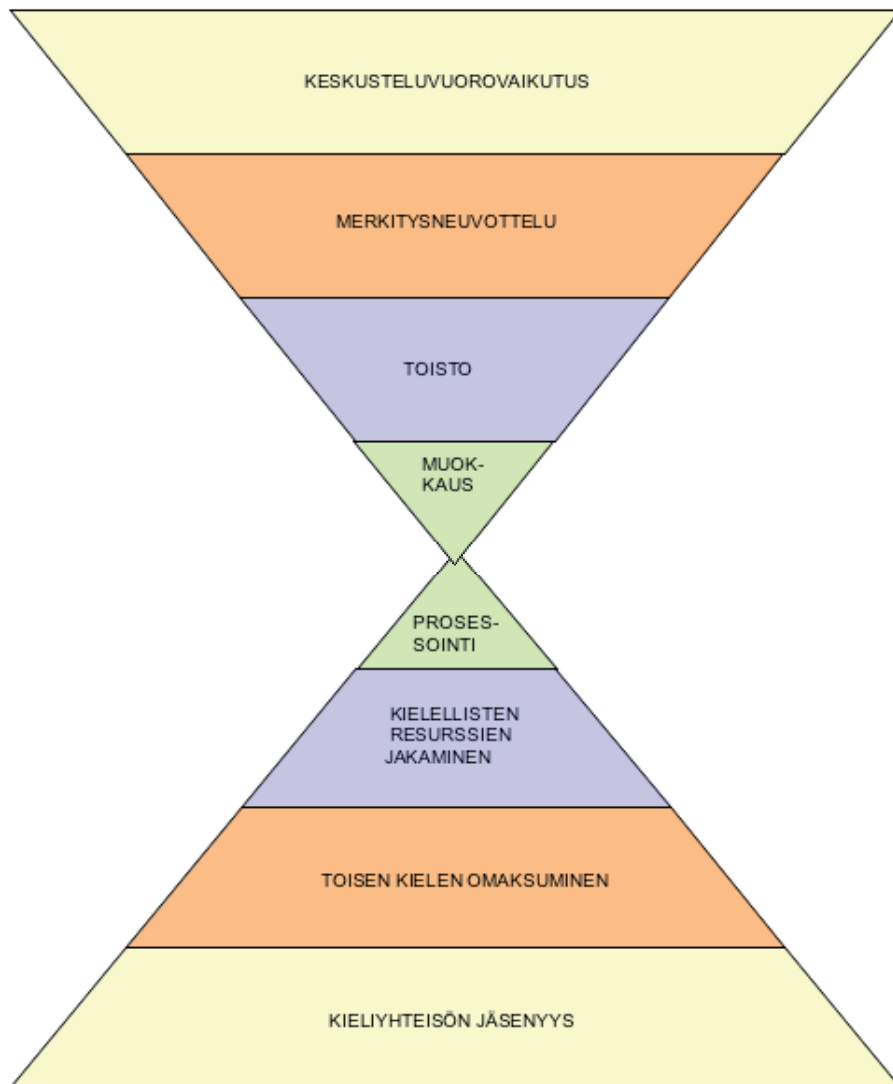
Toistoissa reaalistuu nimenomaan osapuolten yhteistyö ja samalla kielellisen aineksen kierrätys, joka aiemmassa alan tutkimuksessa on jäänyt dokumentoimatta.

Tutkimukseni pyrki vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä merkitysneuvotteluissa toistetaan ja muokataan ja miten?
2. Millaista kielellistä prosessointia merkitysten ja muotojen muokkamiseen sisältyy?
3. Millaisia kielenoppimistilanteita merkitysneuvottelut tarjoavat?

Työssä etenin siis konkreettisessa keskusteluvuorovaikutuksessa havainnoitavista kielen ilmiöistä kielellisen prosessoinnin kysymysten kautta oppimisteoreettisiin pohdintoihin. Olen koonnut työni teemat kuvion 1 tiimalasiksi. Tiimalasin yläosa edustaa konkretiaa ja empiriaa ja alaosa sen abstraktimpaa ja teoreettisempaa vastinetta. Keskusteluvuorovaikutus oli työn laajin kehys, mutta varsinainen empiirinen tarkastelu rajautui merkitysneuvotteluissa esiintyviin toistoihin ja niihin kytkeytyviin kielellisiin muokkauksiin.

▷



Kuvio 1. Tutkimuksen teemat tiimalasissa.

Merkitysneuvotteluihin sisältyvien toistojen ja muokkausten kautta pääsin käsiksi tiimalasin alaosasta ilmeneviin teemoihin, sillä ne avasivat uudenlaisia näkymiä prosessoinnin maailmaan, etenkin kielellisten resurssien jakamiseen. Tämä johti edelleen toisen kielen oppimisen peruskysymysten äärelle, ja lopuksi tarkastelin kielenoppimista myös yhteydessä kieliyhteisön jäsenyyden saavuttamiseen: miten ja missä vai-

heessa maahanmuuttajasta alkaa kehkeytyä meikäläisen kieliyhteisön jäsen?

Kuviota voidaan lukea myös väri kerrollaan, ja silloin se havainnollistaa myös sitä, että muokkaukset liittyvät kohdenetusti kielen prosessointiin, toistaminen liittyy kielellisten resurssien jakamiseen ja merkitysneuvottelut toisen kielen omaksumiseen. Vuorovaikutustilanteisiin kokonaisuudessaan liittyy viimein kysymys

kieliyhteisön jäsenyydestä. Nämä ovat siis tutkimuksen ydinteemat, ja laveammat niistä sisältävät aina kapeammiksi kuvatut.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että kaikki osapuolet toistivat merkitysneuvotteluisa todella taajaan. He toistivat niin omia kuin keskustelukumppaninsa edeltävässä vuorossa käyttämiä ilmauksia tasaisesti läpi kymmenviikkoisen seurantajakson, mutta harvoin sellaisinaan. Toisentoisto oli yleisempää kuin itsetoisto. Selvä enemmistö toistoista sisälsi myös kielellisiä muokkauksia: oppijat olivat taipuvaisempia redusoivaan eli karsivaan toistamiseen ja äidinkielen puhujan roolina taas oli pikemminkin elaborointi eli edeltävien ilmausten laajentaminen. Jo kymmenviikkoisen seurannan aikana toistokäytänteissä tapahtui kuitenkin selvää laadullista kehitystä, ja myös mukautuminen toisen toistokäytänteisiin oli ilmeistä.

Kieli siis kiertää: sitä kierrätetään erityisen intensiivisesti, kun tavoitellaan yhteisymmärrystä ongelmalliseksi osoittautuneessa tilanteessa. Kumpikin nojautuu toisensa sanomisiin — ei vain ajatuksen ja merkitysten tasolla, vaan hyvin konkreettisesti sanojen ja ilmausten tasolla. Puhetta ei tuoteta vain omien kielellisten resurssien varassa, vaan tukeutumalla myös siihen, mitä toinen on edellä sanonut. Toistot ovatkin nimenomaan kielellisten resurssien jakamista, ja tämä jakaminen on nähdäkseni avain toiseen kieleen. Oppijan on päästävä jaolle ympäröivän yhteisön kielivarannosta, ja mikrotasolla näin tapahtuu, kun toistetaan ilmauksia puolin ja toisin.

Alkuvaiheen oppijoiden keskustelut herättivät myös huomaamaan, että dialogi edeltää monologia. Oppija pystyy ilmaistamaan itseään toisen tuella aikaisemmin ja paremmin verrattuna siihen, jos hänen pitäisi tuottaa monologia ja pärjätä saamatta välitöntä palautetta puheensa ymmärrettävyydestä. Itse asiassa kyse on vastaavas-

ta ilmiöstä kuin ensikieltään omaksuvien lasten kohdalla: myös heidän varhaisia sanomisiaan muut toistavat ja laajentavat, ja lapset taas vuorostaan poimivat kuulemastaan jotakin, jonka varassa taas tuottavat uusia ilmauksia. Jostakin syystä oppijoiden puhetta on kuitenkin toisen kielen tutkimuksessa tavattu tarkastella irrallaan, ikään kuin se olisi tyhjiössä tuotettua. Myös opetuksessa ja kielitaidon arvioinnissa haetaan usein nimenomaan itsenäistä kielellistä suoritumista.

Olen tutkimuksessani pyristellyt eroon monologisesta kielikäsituksesta, joka on ollut länsimaisessa kielitieteessä pitkään vallitseva. Niin sanottu kartesiolainen perinne on ohjannut näkemään kielen melko staattisena merkitysjärjestelmänä. Samaan aikaan kognitiivinen psykologia on ohjannut tarkastelemaan kaikkea oppimista — myös kielenoppimista — juuri yksilösuorituksena ja mitattavana ilmiönä. Tämäkin perinne on siis nähtävissä jopa interaktionaalisesti suuntautuneessa toisen kielen tutkimuksessa, tähänastinen merkitysneuvottelututkimus mukaan lukien. Myös tästä olen halunnut tietoisesti irroittautua päästäkseni tarkastelemaan asioita sosiaalisemmalta kannalta.

Jo aiempi työskentely saman aineiston ääressä on herättellyt minut näkemään kielen ja kielenoppimisen dialogisen ulottuvuuden, ja siihen olen halunnut tässä työssäni paneutua lähemmin. Juuri toistot ilmentävät nähdäkseni puheen tuottamisen dialogisuutta: emme puhu omia sanojamme, vaan kaikki on kierrätystavaraa. Dialogisen ajattelun isänä tunnetaan venäläinen filosofi Mihail Bahtin, ja esimerkiksi ruotsalainen Per Linell on ansiokkaasti pitänyt esillä dialogisen näkökulman tarpeellisuutta kielentutkimuksessa. Menetelmällisiä esikuvia dialoginen viitekehys ei työlleni pystynyt kuitenkaan tarjoamaan.

Olen edellä maininnut jo useaan otteeseen sanan tuki. Tuki ja tukeutuminen ovat

▷

ilmiöitä, jotka työssäni nousivat vahvasti esiin. Niiden tarkastelussa olen yhdistänyt dialogiseen lähestymistapaan aineksia myös toisesta teoreettisesta viitekehystä: etenkin Lev Vygotskin nimeen yhdistetystä sosiokulttuurisesta oppimisen tutkimuksesta. Siitä suunnasta on peräisin metaforinen käsite *scaffolding* — sananmukaisesti käännettynä rakennustelineet — joka viittaa sellaiseen oikea-aikaiseen tukeen, jota kielenoppijalle tarjotaan ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä. Tuki on tilapäistä ja oppijan senhetkisiin tarpeisiin räätälöityä, ja sitä vähennetään sitä mukaa kuin itsenäinen suoriutuminen alkaa onnistua.

Itselleni scaffolding-metaforan osuvuus valkeni toden teolla talonrakennushankkeen aikana jokunen vuosi sitten. Ammattilaisia auttaneilla suvun ketterillä ikämiehillä oli ilmiömäinen kyky hahmottaa hetkessä, millaisia rakennustelineitä kulloinkin tarvittiin — ja myös toteuttaa ne nopeasti ja rationaalisesti sopivimpia työvälineitä ja materiaaleja käyttäen. Tukirakenteen korkeuden ja lujuuden optimointi oli olennaista, ja turvallisuus oli tärkeä näkökohta niin ikään. Kulloisiakin tellinkejä tarvittiin vain tovi, mutta sen ajan ne olivat täysin välttämättömiä. Heti tarpeen ohituttua ne oli purettava pois uuden työvaiheen tieltä. Niiden tehtävä oli tehdä itsensä tarpeettomiksi. Telineet lähtivät, mutta talo jäi.

Juuri tästä on kyse myös kielenoppimisen tukemisessa: osaavamman tuki ja resurssit ovat oppijan saapuvilla ja käytettävissä tarvittaessa, mutta liiallinen tai liian vähäinen tukeminen tekee oppimiselle vain hallaa. Tuen läsnäolo on myös eräänlainen turvatakku: apua saa, kun tarvitaan, ja kyky arvioida toisen kulloistakin tuen tarvetta kehittyä kokemuksen karttuessa. Keskusteluvoorovaikutuksessa toistot ja niihin liittyvät muokkaukset ovat paitsi jakamisen myös tukemisen ja tukeutumisen foorumi.

Otan esiin vielä yhden tutkimuksessani keskeisen ilmiön. Kielitypologisesti tutkimuksessani olivat läsnä ääripäät: oppijoiden ensikieli vietnam on isoiloiva kieli eli se ei taivuta mitään, kun taas heidän toinen kielensä suomi on agglutinoiva kieli, joka on tunnettu massiivisesta taivutusmorfologiastaan. Tiedostuminen morfologian olemassaolosta, roolista ja käytöstä on siten vietnaminkielisille erityinen haaste, ja se todennäköisesti selittää sen suomi toisena kielenä -opettajien kokeman ja tutkimustenkin osoittaman asian, että suomi on vietnaminkielisille kovempi pala kuin muille.

Tutkimukseni vietnaminkieliset suomenoppijat eivät ottaneet merkitysneuvotteluissa vastaan mitään taivutusta koskevaa palautetta — siis esimerkiksi päätteitä, joita keskustelukumppani tarjosi heidän ilmauksiinsa, vaikka muokkasivat kyllä muita kielen tasoja palautteen varassa. He eivät liioin itse lisänneet vielä taivutusaineksia aiemmin taivuttamattomina käyttämiinsä sanoihin, kun yrittivät selvittää ilmauksiaan. Seuraava esimerkki osoittaa, että he kykenivät kuitenkin segmentoimaan eli paloittelemaan kuulemiaan sanoja ja poistamaan niistä taivutettuja elementtejä. He käsittelivät siis merkitysneuvotteluissa morfologiaa reseptiivisesti, vaikka eivät tehneet sitä vielä produktiivisesti.

(2)

*FIC: ## onko sinulla käynyt vieraita?
*VIB: vieraita?
*FIC: mm+m.
*FIC: ystäviä.
*VIB: 0 [=! yskäisee].
*FIC: yst- ystäviä.
*VIB: ystävä?
*FIC: mm # onko käynyt täällä?

Oppijan toisto *vieraita* osoittaa ongelman olemassaoloa, ja hän toistaa tämän sanan sellaisenaan, segmentoimatta. Kun

äidinkielen puhuja tarjoaa sen tilalle toista sanaa *ystäviä*, oppija ei toistakaan sitä äskeiseen tapaan sellaisenaan, vaan poistaa siitä taivutuksen. Tässä on kyse morfologisesta muokkauksesta, segmentoinnista, jota aineistossani esiintyy verrattain taaajaan. Olen päätenyt siihen, että tällaisissa tapauksissa on kyse sekä ymmärtämisen, vuorovaikutuksen että oppimisen kannalta relevantista toiminnasta. Segmentointi on osoitus oppijan morfologisen tietoisuuden kehityksestä ja keskustelukumppanille se implikoi sanan olevan oppijalle ainakin alustavasti tuttu. Jo taivutuksen tunnistaminen on osaamisen merkki.

Morfologisia muokkauksia ei ole havaittu aiemmissa merkitysneuvottelututkimuksissa, ja siksi ilmiön löytyminen tästä aineistosta on merkittävää. Alalla on jo ehditty päätellä, että keskustelussa ei ole edellytyksiä morfologian työstämiseen. Selvästikään toisen kielen tutkimuksessa ei voida nojata vain Englantiin tai muihin niukan morfologian kieliin, jos halutaan saada kokonaiskuva siitä, mitä keskustelussa voidaan työstää ja mitä ei. Suomen kielen oppimisen tutkimus voi kaiken kaikkiaan laajentaa kuvaa toisen kielen morfologian oppimisesta.

Tulosteni sovellusalueet liittyvät erityisesti suomi toisena kielenä -opetukseen. Mielestäni toisen kielen »toiseus» tulisi ottaa opetuksessa tähänastista vakavammin eli hyväksyä lähtökohdaksi se, että opetuksen roolina on tukea luontaista oppimista ja myös antaa eväitä keskustelussa oppimi-

seen eikä pyrkiä sanelemaan oppimisjärjestystä. Tältä kannalta on tärkeä esimerkiksi se havainto, että morfologian oppimisessa ensimmäinen askel onkin taivutuksen purkaminen eikä itse taivuttaminen. Samoin se, että alkuvaiheen oppija keskustelee paljolti toistojen turvin ja muiden tuella — miksi siis odottaa jo alusta alkaen yksilösuorituksia?

Opetuksen tulee valmentaa kielenkäyttöön tosielämässä, mutta tärkeää on myös, että opetus reagoi tosielämässä jo opittuun ja rakentuu sen varaan: sen tulisi täydentää ja jäsentää sitä, mikä on jo käytössä ja hahmottumaan päin. Yleensä opetus kuitenkin suunnitellaan ennalta valittujen rakenteiden varaan ja nimenomaan niiden oletetun kompleksisuusjärjestyksen mukaisesti, mikä ei ole luontaisen oppimiskulun kannalta välttämättä mielekästä. Kaiken kaikkiaan tutkimustyö avasi silmiäni näkemään funktionaalisen toisen kielen opetuksen edut entistä paremmin.

Palataan lopuksi vielä työni otsikkoon. Sen voi lukea kahdella tavalla. Ensimmäiseksi tarjoutuu tulkinta, että tutkimus käsittelee toista kieltä vuorovaikutuksessa. Yhtä olennainen on kuitenkin se sekä suomea äidinkielenään että toisena kielenään puhuville suunnattu kehoitus, joka toisin lukien otsikosta avautuu: Toista kieltä vuorovaikutuksessa! Toistaminen ei ole tyhjää, mekaanista ja aivotonta toimintaa, vaan keskeinen kielellisten resurssien jakamisen foorumi. Toistamalla opitaan kieltä ja tuetaan kielen oppimista. ■

MINNA SUNI *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2008. Elektroninen väitöskirja on luettavissa osoitteessa <http://dissertations.jyu.fi/stud-hum/9789513932091.pdf>.

Sähköposti: minna.sun@jyu.fi